pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Pallesen, Hilke; Matthes, Dominique

"ich nehm das so als Schmelztiegel wahr". Lehrer*insein an der Gesamtschule – eine Frage der Passung?

Graalmann, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 163-180. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)

Quellenangabe/ Reference:
Pallesen, Hilke; Matthes, Dominique: "ich nehm das so als Schmelztiegel wahr". Lehrer*insein an der Gesamtschule – eine Frage der Passung? - In: Graalmann, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 163-180 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319609 - DOI: 10.25656/01:31960

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319609
https://doi.org/10.25656/01:31960

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

„ich nehm das so als Schmelztiegel wahr“

Lehrer*insein an der Gesamtschule – eine Frage der Passung?

Hilke Pallesen & Dominique Matthes

Keywords: Schulischer Orientierungsrahmen – Schulkultur – Gesamtschullehrer*innenhabitus – Schulleitungsrede – Lehrer*inneninterviews

1. Einleitung

Wird an Schule gedacht, so rücken unweigerlich auch Lehrpersonen, die in diesen arbeiten, in den Fokus. Hinzu kommt, dass die Bedeutung unterschiedlicher Schulformen ungebrochen für die Diskussion um Schule, Laufbahnentscheidungen und Abschlüsse ist. Vor dem Hintergrund eines gegliederten Schulsystems stellt sich daher immer auch die Frage nach dem Stellenwert der Schulform für das pädagogisch-professionelle Handeln derjenigen, die an diesen Schulen unterrichten.

Im Zuge derzeitiger und auch zurückliegender Struktur- und Reformentscheidungen im Kontext Schule ist vor allem die Ausdifferenzierung von Gymnasien und Gesamtschulen eine gesellschaftliche Entwicklung und zugleich ein bildungspolitischer Dauerbrenner. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Gesamtschule mit ihrem vorrangigen Anliegen, Bildungsentscheidungen und Laufbahnen offen zu halten, als Gegenpol zu eher selektiv ausgerichteten Gymnasien positionieren. Beide Schulformen lassen sich jedoch gleichermaßen im Wettbewerb und in der Kritik um die angemessene Beschulung verorten, finden dennoch jeweils ihre Berechtigung in diesen unterschiedlichen Ausrichtungen. Kurz: Die Gesamtschule gilt „mit flexiblen Bildungspfaden“ (Heinrich/Köhler 2019: 215) als Schule „für Exklusionsgefährdete“ (ebd.) und das Gymnasium lässt sich „als Karrieregarant für Leistungsstarke“ (ebd.), wenn auch plakativ, charakterisieren. Entsprechend dieser diametral entgegen gesetzten Ausrichtungen und Ansprüche liegt die Erwartung nahe, auch den dort tätigen Lehrkräften jeweils spezifische Haltungen zuzuschreiben (vgl. ebd.). Bereits Diederich u.a. (1979: 220) thematisierten in ihrer Gesamtschulstudie zum ‚Fall Kierspe‘ die wahrgenommene Dichotomie von Fach- und Leistungsorientierung – die Lehrer*innen mit höherer Lehrbefähigung zugeschrieben – und pädagogischer Orientierung, die Lehrer*innen mit Hauptschullehrbefähigung nachgesagt wurde. Darüber deutet sich bereits eine hybride Situiertheit der Gesamtschule an; auch ein eigen-

ständiger Studiengang „Gesamtschullehrer*in“[1] ist bislang kaum etabliert. Folglich ist zum einen ungeklärt, wer überhaupt wie Gesamtschullehrer*in wird und zum anderen bleibt offen, inwiefern sich pädagogische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Lehrer*innen an Gesamtschulen ausdifferenzieren lassen, da die Schulformspezifik hier lediglich eine untergeordnete Rolle spielen kann. Von *einem* ‚Gesamtschullehrer*innenhabitus‘ lässt sich also kaum ausgehen, vielmehr müssen hier neben (einzel-)schulspezifischen Bezügen auch berufskulturelle Besonderheiten berücksichtigt werden. Während also Gymnasial- und mitunter auch Grundschullehrende hinsichtlich schulformspezifischer Habitusformationen in den Blick genommen werden können (vgl. u.a. Baar 2010; Gehde et al. 2016; Heinrich 2016; Heinrich / Köhler 2019; Kob 1958; Bremer / Lange-Vester 2014), lassen sich Orientierungen von Lehrer*innen, die an einer Gesamtschule tätig sind, nicht so ohne Weiteres auf die Schulform beziehen (vgl. Graalmann 2018; 2020), sondern müssen umfassender eingebettet werden: Neben den jeweiligen berufskulturellen und milieuspezifischen Hintergründen ist hier auch die Einzelschule zu berücksichtigen, die sich im Falle von Gesamtschulen durch eine spezifische Bearbeitung gesteigerter Herausforderungen hinsichtlich der Fragen von Selektion, Differenzierung und Förderanspruch auszeichnet (vgl. schon Combe / Buchen 1996). Folglich wird in diesem Beitrag zum einen die Frage nach den habituellen Dispositionen von Gesamtschullehrer*innen und zum anderen die Frage nach der Relation von Lehrer*innenhabitus und Gesamtschule fallspezifisch anhand der Rekonstruktion von einer Schulleiterinnenrede und zwei Lehrer*inneninterviews bearbeitet.

Dazu wird zunächst aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive die Einzelschule in den Blick genommen, um darüber zentrale und vor allem implizite Logiken, Anforderungen und Anerkennungsmodi des Handlungsfeldes zu beleuchten (Kap. 2). Deutlich wird, dass sich Einzelschulen in ihrem Eigenleben, ihren Werten, Ansprüchen und Idealen unterscheiden und darüber eine je spezifische schulische Ordnung etablieren, was anhand empirischer Rekonstruktionen zur schulischen Kultur einer Gesamtschule aufgezeigt wird (Kap. 3). Um das Verhältnis schul(form)spezifischer Habitusformationen und schulischer Anforderungen und Orientierungen zu illustrieren, beziehen wir uns auf empirische Rekonstruktionen zum Habitus von Lehrer*innen einer Gesamtschule, die maximal hinsichtlich ihrer berufskulturellen Herkunft und Ausrichtungen kontrastieren (Förderschul- und gymnasiales Lehramt), um auf diese Weise einen Einblick in die jeweiligen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu erhalten (Kap. 4). Im Fazit setzen wir die Habitusformationen zu den dominanten schulischen Orientierungen in Relation und geben einen Ausblick auf weitere Fragestellungen (Kap. 5).

1 Auch wenn Universitäten in einzelnen Bundesländer die Lehramtsoption „Gesamtschullehrer*in“ (z.B. in Nordrhein-Westfalen) bzw. „Lehramt Gemeinschaftsschule“ (z.B. in Schleswig-Holstein) in der Studienstruktur konkret benennen, so ist aber zu beachten, dass diese nicht zwangsläufig als eigenständige Studiengänge geführt werden, sondern mitunter in andere Lehramtstypen für die Sekundarstufe integriert sind.

2. Schulkulturen als ‚hybride Sinnordnungen der Macht‘

Um sich der Frage nach den zentralen Logiken des schulischen Handlungsfeldes, in dem sich die Akteure bewähren müssen, zu nähern, wird hier eine kulturorientierte und praxeologische Perspektive auf die einzelne Schule eingenommen (vgl. Kramer et al. 2018). In dieser werden Schulkulturen als „hybride Sinnordnungen der Macht“ (Helsper 2008: 71) verstanden, das heißt, schulische Sinnordnungen werden als umkämpfte Anerkennungsarenen betrachtet: Demnach gibt es dominante und dominierte Positionen an einer Schule und folglich immer auch symbolische Auseinandersetzungen um legitime und marginalisierte Positionen. Darüber wird deutlich, dass schulische Dominanz- und Anerkennungsverhältnisse nicht als statisch, sondern als Momentaufnahmen gelten müssen. Entsprechend lassen sich diese empirisch vor allem über die „alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken“ (Helsper 2010: 108) erfassen. *Schulkultur* ist in dieser praxeologischen Sichtweise stets als ein umkämpftes und mit hegemonialer Dominanz versehenes soziales Phänomen zu verstehen. Schulen sind demnach keine rationalen Organisationen, sondern vielmehr Orte, an denen tagtäglich (symbolische) Kämpfe um Macht, Legitimation und Positionen stattfinden, in denen Bündnisse und Koalitionen geschlossen und Fronten auf der Basis von Interessenkonvergenzen aber auch -divergenzen errichtet werden (vgl. Cloos 2014). Die jeweilige Schulkultur geht dabei einerseits auf historische System- und Strukturbildungsprozesse zurück, ist aber auf der Ebene der Einzelschule andererseits auch als Ergebnis der Auseinandersetzung der handelnden Akteure zu betrachten. Das bedeutet, dass spezifische Lehrer*innengruppierungen, mitunter auch einzelne Akteure dem *dominanten schulischen Orientierungsrahmen* (vgl. Pallesen / Matthes 2023/i.E.) mehr oder auch weniger nahe sind, je nachdem, welchen Orientierungen gefolgt wird.[2] Diese Verbindung von kultur- und habitustheoretischer Perspektive ermöglicht einen Blick auf Passungsgefüge in Schulen, in welchen der „sense of one’s place“ (Bourdieu 1992: 141, zit. n. Kramer 2015: 349), also das Gespür für den eigenen Platz im Gefüge der Schulkultur, eine zentrale Rolle spielt.

Dass Schulkulturen das Ergebnis der Auseinandersetzung verschiedener schulischer Akteure sind, wird insbesondere deutlich, wenn wie im Falle einer Gesamtschule nicht nur hinsichtlich der Schüler*innen eine sehr hohe Variabilität in Bezug auf Teilhabe- und Bildungsvoraussetzungen angenommen werden kann, sondern auch die Lehrer*innenschaft nicht nur hinsichtlich ihrer fach-, sondern vor allem auch in Bezug auf ihre berufskulturellen Ausrichtungen sehr heterogen zusammen-

2 Das Konzept des (dominanten) schulischen Orientierungsrahmens geht davon aus, dass die Schulkultur einer Einzelschule keine Konsens-, sondern vielmehr eine Dominanzkultur darstellt. Was Schule ist oder sein soll, ist demnach immer auch umkämpft (vgl. Kramer, 2015). Entsprechend werden die dominierenden (pädagogischen) Entwürfe des Schulischen in den Blick genommen, bspw. über schulische Präsentationen wie Schulleitungsreden, Homepagedarstellungen, Schulprogramme oder herausgehobene Anlässe.

gesetzt ist. Vor dem Hintergrund der Schulform Gesamtschule lässt sich annehmen, dass dann die – wenn auch symbolischen – Kämpfe durchaus an Brisanz gewinnen können. Die Frage der Schulformspezifik für das pädagogische Lehrer*innenhandeln stellt sich also insbesondere dann, wenn es um gezielte Rekrutierungsversuche, beispielsweise in Zeiten des Lehrer*innenmangels, von Lehrkräften mit spezifischen Milieubezügen und Sensibilitätsansprüchen geht (vgl. u. a. Fabel-Lamla / Klomfaß 2014; Helsper 2018; Rotter 2022).

3. Die Mascha-Kaléko-Gesamtschule: „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu *unterrichten* und Schule zu *gestalten*"

Auch wenn der Schulkulturansatz die Einzelschule in den Blick nimmt und diese als „pädagogische Handlungseinheit" (Fend 1986: 275) betrachtet, so ist die Berücksichtigung der Schulform dennoch nicht zu vernachlässigen, stellt sie doch gewissermaßen den Rahmen für die Auseinandersetzung mit höhersymbolischen organisatorischen und institutionellen Ordnungen des Schulsystems und der Entwicklung einer einzelschulischen Profilierung dar (vgl. Helsper et al. 2001).

Diese Rahmung war auch ausschlaggebend für das Sample eines Forschungsprojektes[3] zu Fragen der Passung von Lehrer*innenhabitus und Schulkultur, in dem zwei maximal nach Schulform kontrastierende Einzelschulen im Fokus standen: Ein als exklusiv und zu bezeichnendes Gymnasium mit hoch selektivem Auswahlverfahren und eine Integrative Gesamtschule, die sich mit dem Anspruch einer ‚Schule für alle' mit einer heterogenen Schüler*innenschaft auseinandersetzt (vgl. Pallesen / Matthes 2020; 2023/i.E.)[4].

Im Folgenden wird zunächst die Mascha-Kaléko-Gesamtschule[5] porträtiert. Daran anschließend wird die Einzelschule hinsichtlich ihres dominanten schulischen Orientierungsrahmens und den damit verbundenen idealen imaginären Ansprüchen vorgestellt, um im folgenden Kapitel die Habitusformationen und auch die Passungsverhältnisse zweier dort tätiger Lehrpersonen in den Blick zu nehmen.

Die im großstädtischen Raum verortete Schule wurde zum Zeitpunkt der Erhebung erst kurz zuvor als staatliche Integrierte Gesamtschule gegründet. Sie be-

---

3 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: 352125135. Laufzeit: 01/2018–12/2021.

4 Im mehrebenenanalytischen Ansatz der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie stand die Untersuchung der Passungsverhältnisse zwischen den schulischen Orientierungsrahmen und den Lehrer*innenhabitusformationen der an diesen Schulen tätigen Lehrpersonen im Fokus. Die schulischen Reden wurden mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021) und die Lehrpersoneninterviews mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019) ausgewertet und anschließend vergleichend miteinander in Bezug gesetzt.

5 Es handelt sich beim Namen der „Mascha-Kaléko-Schule" um ein Pseudonym. Alle im Folgenden präsentierten Namen und Bezeichnungen sind vollständig anonymisiert und pseudonymisiert. Die Transkription erfolgt nach Talk in Qualitative Social Research (vgl. Bohnsack 2021).

findet sich daher noch in der Etablierungsphase und wächst als Einrichtung erst sukzessive. Zu diesem Entstehungsprozess gehört auch, dass sie noch keinen festen Standort und kein eigenes Schulgebäude besitzt, wobei der Umzug von der Übergangsbeherbergung für das folgende Schuljahr anvisiert ist. Ebenso hat die Schule bis dato noch keinen eigenen Namen für sich festgelegt, was wiederum aber mit dem Umzug in Aussicht steht. Der Öffentlichkeit werden die materiellen Veränderungen (neuer Schulstandort, neues Schulgebäude) und immateriellen Reformen (neuer Schulname) erstmalig in einer Rede der Schulleiterin Frau Flämig zum Tag der offenen Tür präsentiert. Während auf der expliziten Ebene der Außendarstellung förder- und inklusionsorientierte Ansprüche deutlich vertreten werden, beispielsweise im Schulprogramm und auf der Homepage, lassen sich *dominante* schulische Orientierungen vor allem einer impliziten Ebene zuordnen. Um sich diesen impliziten Logiken der Einzelschule zu nähern, bieten sich vor allem herausgehobene schulische Veranstaltungen an, da die Bestrebungen und Abgrenzungen dort in besonderer Weise kumulieren; für die Rekonstruktion wurde daher die Rede zum Tag der offenen Tür als authentische Darstellung der Schule ausgewertet[6].

In einer fokussierten Betrachtung der Rede lassen sich vor allem drei Bezugsthemen herausarbeiten, die für den dominanten schulischen Orientierungsrahmen der Schule von besonderer Relevanz sind, und zwar sind dies die involvierten schulischen Akteure (I), in diesem Ausschnitt insbesondere die Lehrer*innen der Schule, daneben das Einzelschulspezifische (II), also die Historie sowie die Entwicklungsbestrebungen und -ansprüche, und schließlich der Umgang mit Selektionsanforderungen (III). Diese empirisch gewonnenen Eckpfeiler eines schulischen Orientierungsrahmens (vgl. weiteführend Pallesen / Matthes 2023/i.E.) werden nachfolgend anhand von drei Transkriptstellen illustriert.

Hinsichtlich der schulischen Akteure (I) wird im Transkriptauszug auf den ersten Blick die personelle Ressource ‚Lehrer*in‘ besonders hervorgehoben:

> Frau Flämig:
> ganz allgemein sind wir eine Schule (.) die im vierten Jahr existiert (.) das heißt also (.) wir haben von der Klassenstufe fünf bis zur Klassenstufe acht im Moment (.) Jahrgänge vertreten (.) es sind äh circa vierhundert Schüler (.) also um genau zu sein dreihundertachtundachtzig (.) dreißig junge engagierte Lehrer das is also steht jetzt nicht nur so salopp da es is auch so (.) Durchschnittsalter liegt bei (.) dreiunddreißig ungefähr das heißt also ziemlich jung (.) ziemlich motiviert (.) wo andere Schulen also klagen über Stillstand (.) über ä:hm Unmotiviertheit vielleicht auch noch (.) können wir einfach sagen hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten (Z. 41–50)

6 Auch wenn Schulleitungen als ‚charismatische‘ Personen in besonderer Weise Schulen und deren Visionen und Ideale vertreten (vgl. Helsper 2010), über die sich letztendlich dominante Orientierungen herausarbeiten lassen, so ist dennoch zu beachten, dass diese letztendlich den dominanten schulischen Orientierungsrahmen auch nicht in Gänze abbilden.

Wird näher hingeschaut, geht es in der Charakteristik als ‚Werberede' jedoch weniger um die Personen an sich, sondern vielmehr um die recht bürokratisch anmutende Herausstellung von schulischen Eckdaten zu Lebensalter und Anzahl der schulischen Akteure. Mit Blick auf die Frage, wer wie Gesamtschullehrer*in wird, fällt hier zumindest von organisationaler Seite eine Bezugnahme auf das im positiven Gegenhorizont zu verortende Idealbild von Lehrpersonen auf, die als *„ziemlich jung (.) ziemlich motiviert"* charakterisiert werden und sich entsprechend von *„Stillstand"* und *„Unmotiviertheit"*, wie sie anderen Schulen zugeschrieben wird, abgrenzen. Darüber wird zudem ein sehr vereinheitlichendes Bild eines Kollegiums gezeichnet, das in der Fokussierungsmetapher *„hier sind Leute am Start"* noch einmal gebündelt wird, indem besonders die Einsatzbereitschaft und Leidenschaft der bildlich in den Startlöchern stehenden ‚Leuten' (nicht: Lehrpersonen) hervorgehoben wird. Eine Passung der idealen Lehrpersonen zur Schule wird letztendlich von der Schulleiterin mit den Worten gerahmt: *„also es steht jetzt nicht nur so salopp da sondern es is auch so"*. Damit wird die Passung des jungen Kollegiums zur Schule in der Rede als enaktiert betrachtet. Die Gemeinsamkeit des Kollegiums besteht in der Jugendlichkeit, die mit einer Motiviertheit gleichgesetzt wird, pädagogisch-konzeptionelle Bedeutungen und entsprechende Handlungspraktiken, die mit der Personalia sowohl kollektiv als auch individuell – gerade in einem multiprofessionellen Kollegium verknüpft sein könnten, werden hingegen nicht thematisiert. Es wird in erster Linie eine Verbundenheit als Einheit beschworen. Pädagogische oder fachliche Aspekte werden nicht benannt. Die von der Schulleitung eher entpersonalisierten, aber als positiv hervorgehobene Zahlen und Fakten grenzen die Schule als engagierte und innovative Einrichtung von anderen Schulen ab.

Für das Einzelschulspezifische (II) und den Umgang mit den Herausforderungen, die sich der Integrierten Gesamtschule stellen, erklärt die Schulleiterin:

> Frau Flämig:
> eine IGS bedeutet, dass wir alle allgemeinbildenden Bildungsabschlüsse anbieten (.) das heißt also äh:m vom Hauptschulabschluss über den Realschulabschluss bis hin zum Abitur (.) ja das is also die Form die hier eben besonders äh zu Tage tritt (.) das lange gemeinsame Lernen also Ziel ist es dass bis zur Klassenstufe zehn alle Schüler gemeinsam im Unterricht sind (.) die absolvieren dann auch Abschlussprüfungen gemeinsam und für diejenigen die das wollen und vom Leistungsvermögen her auch können isses dann also auch möglich nach dreizehn Jahren das Abitur abzulegen (.) ä::h unsere Schülerschaft ist allgemein sehr heterogen das heißt also Schüler mit einer Realschulempfehlung oder einer Sekundarschulempfehlung äh und einer Gymnasialschulempfehlung werden gleichberechtigt aufgenommen (.) da gibts also keine Unterschiede (.) niemand wird bevorzugt (.) und wir haben auch an unserer Schulform Schüler (.) mit einem Förderschwerpunkt (Z. 51–61)

Während die Historie der Schule zu Beginn der Rede bereits thematisiert wurde (*„ganz allgemein sind wir eine Schule die im vierten Jahr existiert"*), werden hier zunächst die Herausforderungen verhandelt, die einem selektiven Schulsystem und

dessen Abschlussformen und Berechtigungen strukturell zugrunde liegen und unter dem Motto der Chancengleichheit an der Mascha-Kaléko-Schule zunächst aufgelöst werden sollen, indem alle *„allgemeinbildenden Bildungsabschlüsse“* und die gemeinsame Beschulung bis zur zehnten Klassen angeboten werden. Die Selektion wird gewissermaßen verlagert. Denn auch das dargestellte Konzept ist *nicht* nicht selektiv, auch hier wird auf Selektionsprozesse verwiesen: Diejenigen Schüler*innen, die *„wollen und vom Leistungsvermögen her können“,* können dann das Abitur absolvieren. Während im vorangegangen Ausschnitt die Leistungsfähigkeit des jungen Personals hervorgehoben wurde, wird nun den Schüler*innen ebenso ein entsprechendes Leistungsvermögen zugeschrieben.

Der Umgang mit unterschiedlichen Leistungs- und Lernvoraussetzungen im schulischen Alltag (III) wird im weiteren Teil der Rede verhandelt:

> Frau Flämig:
> jetzt komm wir zu den Grund- und Erweiterungskursen auch das noch ein Stück weit entfernt weil das erst in Klassenstufe sieben startet (2) es gibt also diese beiden Zuteilungen (.) die allerdings noch keine abschlussbezogenen Zuteilungen sind, das heißt wenn jetzt jemand (.) also generell gilt die Regel wer die Note eins und zwei hat (.) geht in der Regel in den Erweiterungskurs. Bei den Noten fünf und sechs geht man in den Grundkurs (.) und bei den Noten drei und vier kann die Klassenkonferenz entscheiden was ist besser für das Kind (Z. 194–199)

Der Umgang mit dem strukturellen Problem der Selektion wird hier erneut aufgegriffen und anhand der Verteilung in ein Kurssystem illustriert – und zugleich auch wieder relativiert, denn zum einen werden in der Rede zum Tag der offenen Tür die Eltern zukünftiger Fünftklässler*innen adressiert und zum anderen werden die Zuteilung als reversibel gekennzeichnet. Zudem werden die Zuteilungen in der Darstellung mit den jeweils objektivierten *„Leistungen, die das Kind erbringt“* in Form von Notenwerten verknüpft. Darüber ähnelt die Darstellung einem bürokratischen Verwaltungsakt mit klar zugeschriebenen Vorgängen. Genau diese traditionelle Auffassung steht jedoch gleichzeitig den Ansprüchen einer Schule entgegen, die sich von gängigen Selektionsorientierungen distanzieren möchte, um, so die Schulleiterin ‚Dinge anders zu machen‘ (vgl. Pallesen / Matthes, 2023/i.E.). Somit ergibt sich insgesamt das Bild dominanter schulischer imaginärer Entwürfe, die auf der einen Seite vor allem Jugendlichkeit, Motiviertheit und Aufbruch ideal entwerfen und andererseits die Herausforderungen einer heterogenen Schüler*innenschaft eher konservativ auflösen, indem meritokratischen Prinzipien der Einteilung in Kursen nach erbrachter Leistung gefolgt wird. Demnach lässt sich hier auch nicht von einer homogenen Schulkultur sprechen, vielmehr handelt es sich um durchaus widerstreitende Orientierungen, die als Momentaufnahme immer ein je spezifisches Dominanzverhältnis abbilden.

Im Folgenden geht es darum, zu ergründen, wie sich Gesamtschullehrende mit den dominanten schulischen Orientierungen auseinandersetzen und sich darüber

auch der Frage zu widmen, ob es einen ‚Gesamtschullehrer*innenhabitus' gibt und wie dieser beschaffen ist.

4. Die Gesamtschule als „Schmelztiegel" oder als Spiegel ‚zweier Welten'? Habitusrekonstruktionen zu einem Gymnasiallehrer und einer Förderschullehrerin an einer Gesamtschule

Die Frage, wer (Gesamtschul-)Lehrer*in wird, ist nicht nur eine Frage idealer Entwürfe von Lehrpersonen, wie sie in der Rede angesprochen wurden, sondern vor allem eine (berufs-)biografische Frage, die sich empirisch am Fall bearbeiten lässt (vgl. Hericks et al. 2018). Wie eingangs bereits benannt, wird ein Studiengang, der ausschließlich auf das Lehramt an Gesamtschulen vorbereitet, kaum oder nur mit Einschränkungen angeboten, sodass sich Gesamtschullehrende letztendlich aus allen weiterführenden Schulstufen rekrutieren, was letztlich auch zu Identifikationsproblemen führen kann. So ist Herr Jasper, ein Kernfall unseres Samples, kurz vor der Erhebung von einem Gymnasium an die Mascha-Kaléko-Gesamtschule gewechselt. Frau Scheler, ein weiterer Kernfall, hat jahrelang als Förderschullehrerin an einer Förderschule gearbeitet.

Diesen maximalen Kontrast, der sich als empirisch relevant gezeigt hat, möchten wir im Folgenden anhand der beiden Fälle aufspannen, indem zunächst Passagen mit dem Bezug auf schulformspezifische Aussagen in den Blick genommen werden, um darüber auch Deutungskämpfe und Zuständigkeitsvorstellungen zu rekonstruieren.

Biografisch lässt sich für den ersten Fall, Herr Jasper, festhalten, dass dieser eine Gesamtschule bereits aus der Schülerperspektive erfahren hat. Nach einer schwierigen Zeit an einem Gymnasium wechselte er auf die Gesamtschule, um dort das Abitur abzulegen. Er studiert anschließend selbst Gymnasiallehramt und arbeitet auch kurzzeitig an einem Gymnasium, bevor er als Lehrer an die Mascha-Kaléko-Gesamtschule wechselt.

Die Darstellung von Herrn Jasper ist immer wieder geprägt von den von ihm angeführten Herausforderungen zur Umsetzung berufsbezogener Orientierungen an der Schule. Diese wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem Gymnasiallehrer- und Gesamtschullehrersein lässt sich auch darüber aufzeigen, dass es ihm nicht ohne Weiteres möglich ist, die Leitgedanken der Schule zu umreißen. Der daran anschließende Ausschnitt markiert eine Fokuspassage, in der die Problematisierung der Lehrer*innenschaft in ihrer Zusammensetzung näher in den Blick rückt:

> Herr Jasper:
> aber das is ganz schwierich (.) das is son son absoluter <u>Schmelz</u>- ich nehm das so als <u>Schmelztiegel</u> wahr (.) ja weil ähm: (2) Förderschullehrer (.) und und Gymnasiallehrer ja also=s äh zwei sa=ma=ma=so <u>völlig</u> verschiedene Welten (.) die Sekundarschullehrer dazwischen(.) un un natürlich äh auch die Gymnasiallehrer in dem Bewusstsein (.) dass man sich auf so=ne neue Situation einstelln <u>muss</u> (.) dass man sich auch auf <u>sehr</u> schwa-

> che Schüler einstelln muss und sehr verhaltensauffällige Schüler (.) aber: äh das hat=n unglaubliches Konfliktpotenzial (Z. 416–423)

Herr Jasper elaboriert die von ihm als heikel eingeführten Bedingungen für die berufliche Praxis an der Schule, indem verschiedene schulische Akteur*innen in distinktiver Form zueinander relationiert werden: Zum einen geht es um Lehrpersonen mit unterschiedlichem Lehramtsbezug (Sekundarschullehrende, Gymnasiallehrende, Förderschullehrende), die an der Schule zum anderen mit ‚sehr schwachen‘ und ‚sehr verhaltensauffälligen Schülern‘ zusammentreffen. In dieser Parallelstruktur scheinen an der Schule zunächst alle Lehrkräfte gleichsam und ungeachtet ihrer Expertisen für problematische und herausstechende ‚Schüler‘ verantwortlich, die gegenüber der Gesamtschüler*innenschaft exponiert betrachtet werden. Sowohl das Zusammentreffen der verschiedenen Lehrämter an diesem Ort als auch der ungewisse Umgang mit den ‚Problemschülern‘ liegen im negativen Horizont. Zwei Fokussierungsmetaphern innerhalb der Passage lassen die wahrgenommene Ambivalenz im negativen Horizont weiter konturieren: Einerseits wird in gesteigerter und stark betonter Form vom „absolute[n] *Schmelztiegel*“ gesprochen. Ein Schmelztiegel[7] kann sinnbildlich als Auffang- und Sammelbecken verstanden werden, in dem die sukzessive Angleichung und Transformation ehemals verschiedener Elemente erfolgt, die hierin eingeflossen sind. Für die Szenerie reformuliert lässt sich abstrahieren, dass die Lehrpersonen mit verschiedenen (berufs-/biografischen) Hintergründen im Dienste der ‚Problemschüler‘ zu einer gleichförmigen ‚Masse‘ verschmelzen – ein Motiv, wie es bereits im positiven Horizont der Beschwörungsfigur der Schulleiterin auftritt. Der schulische Orientierungsrahmen zeichnet sich mit der Logik ‚alle unter einem Dach‘ aus, was aus der Perspektive von Herrn Jasper letztlich aber zulasten der Lehrpersonen geht. Denn zum anderen wird kontrastierend das Bild von den ‚zwei völlig verschiedenen Welten‘ aufgerufen, die unterschiedlicher nicht sein könnten und unauflösbar scheinen. Auch wenn Herr Jasper nicht direkt formuliert, dass er lehramtsspezifische Differenzen zwischen Kompetenz- und Verantwortungsbereichen im Umgang mit den ‚Schülern‘ sieht, spiegelt sich diese Orientierung verdeckt über die entworfene maximalkontrastive Polarität: auf der einen Seite die „*Förderschullehrer (.) und und Gymnasiallehrer*“ auf der anderen Seite; „*dazwischen*“ liegt das Sekundarschullehramt. Er positioniert sich in der Aufrechterhaltung der Lehramtsformen – es wird also nicht von Gesamtschullehrkräften gesprochen – damit verdeckt gegen die seitens der Schule aufgerufene Vereinheitlichungslogik. In seiner Darstellung spiegelt sich insofern „das Ringen um den Erhalt der eigenen […] Identität und die gleichzeitige Anpassung an das Leben in einer neuen Kultur“ (Smith 2011: 263). Der enge Bezug zum Gymnasiallehramt wird also durch Herrn Jasper nicht aufgelöst, son-

7 Die Schmelztiegel-Metapher stellt in der Sozial- und Schulforschung keine Unbekannte dar und wird zumeist mit einer negativen Konnotation aufgerufen (z.B. Smith 2011; Bossart/Weidinger 2011; Mand 1992).

dern – wenn auch im krisenhaften Erleben – weiter prozessiert. Herr Jasper rahmt die Situation an der Schule trotz seiner biografischen Erfahrungen als ‚neu', sodass geschlussfolgert werden kann, dass in diesem Feld und in der Perspektive des Lehrerseins noch nicht auf bewährte Handlungsroutinen zurückgegriffen werden kann. Insgesamt trägt diese Anforderungskultur der Spezifik der Einebnung in den Gesamtschulkontext für den Lehrer im Alltag ein „*unglaubliches Konfliktpotenzial*" in sich; die Situation scheint im Erleben hoch brisant und krisenhaft. Er kommt hier an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit und damit auch an die seines Habitus, da er seine sich hier dokumentierende differenzierende, aber auch distanzierende Haltung nicht mit den vorliegenden Anforderungen in Einklang bringen kann.

Über die beiden maximalkontrastiven Metaphern, die sich in der Polarität vom alles verschwimmenden ‚Schmelztiegel' hin zur deutlichen Abgrenzung ‚zweier Welten' bewegen, lässt sich eine Ambivalenz herausarbeiten, und zwar zwischen der im schulischen Orientierungsrahmen dominierenden Vorstellung von der bruchlosen Verschmelzung und Vereinheitlichung des Lehrpersonals im Umgang mit den ‚Schülern' auf der einen und der im individuellen Orientierungsrahmen dominierenden Bestrebung nach Differenzierung der als verschiedenartig wahrgenommenen Zuständigkeiten und Expertisen auf der anderen Seite. Vor dem Hintergrund der an diesem Punkt differierenden Bestrebungen ist also fraglich, ob das übergeordnete Prinzip in der Schulphilosophie der Fokussierung einer Personaleinheit auf die Schüler*innen überhaupt von Herrn Jasper anerkannt werden kann, der in seinem positiven Gegenhorizont eher als Fürsprecher der Aufrechterhaltung von Differenz seitens des Personals (im weiteren Sinne: des Gymnasialen von anderen Lehrämtern) fungiert. Kontrastierend zur Schmelztiegel- und Zwei-Welten-Metapher werden im positiven Gegenhorizont zudem Zeit und Raum für die Entwicklung eines Bewusstseins (sich ‚auf sone Situation und Schüler einstellen') verhandelt – was innerhalb dieses schulischen Orientierungsrahmens, der eine Enaktierung bereits voraussetzt, jedoch nicht per se umsetzbar scheint.

Dass Herr Jasper in einer distinktiven ‚gymnasialen' Logik verbleibt und sich damit implizit von anderen Lehrkräften sowie den ‚schwachen Schülern' abgrenzt, wird auch in einer weiteren Passage aus dem Material zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen an der Mascha-Kaléko-Schule deutlich (vgl. auch Matthes et al. 2022):

> Herr Jasper:
> aber ich hatte (.) hab den Eindruck (.) am Gymnasium geht das schneller (.) ja am Gymnasium äh gut (.) es gibt immer n paar Schüler (.) die dann gerne nochmal Grenzen austesten (.) wo man nachjustiern muss (.) aber insgesamt so=ne vernünftige Arbeitsatmosphäre (.) so=n Lehrer (unv.) stabiles Lehrer-Schüler-Verhältnis hatte ich in X-Stadt (anonym.) schneller als als jetzt (.) ja. jetzt äh (.) bei einzelnen Schülern schwankt das sehr (.) ja. (Z. 1046–1052)

Diese Passage lässt die Aufrechterhaltung einer gymnasialen Logik nicht nur im Sprechen über die Lehrer*innenschaft nachzeichnen, sondern auch die Bedeutung für die

Gestaltung der Beziehung zwischen dem Lehrer und den ‚Schülern‘ verdeutlichen. Während das „*Lehrer-Schüler-Verhältnis*“ zwar auch am Gymnasium nicht immer reibungsfrei zu gestalten war und bei „*bei einzelnen Schülern*“ dann auch durch die Bemühungen des Lehrers ‚nachjustiert‘ werden musste, war die im positiven Horizont angestrebte Stabilität im Arbeitsbündnis für Herrn Jasper schneller erreichbar als es an der jetzigen Schule der Fall ist. Insofern ist zu vermuten, dass es im beruflichen Alltag des Lehrers immer wieder zu Nicht-Enaktierungen seiner Orientierung an Homogenisierung und Störungsfreiheit kommt. Dies steht den dominierenden Orientierungen an der Schule gegenüber: Die schulische Praxis lässt sich auf der Ebene des Einzelakteurs nicht, wie in der Schulrede durchscheinend, allein durch Alter und Motivation gestalten oder gar steuern – und generell auch nicht als ungebrochen kennzeichnen. Vielmehr ist der Umgang mit einzelnen Schüler*innen für den Lehrer im Alltag an der Gesamtschule mit Ungewissheiten verknüpft, die sich nicht unmittelbar auflösen lassen (vgl. Helsper 2002). Zugleich ließe sich an diesem Beispiel auch eine Sensibilität für die heterogenen Bedingungen aus der Sicht der Lehrperson sowie deren Notwendigkeit für die Umsetzbarkeit einer Schule für alle hinterfragen. Entgegen der Homogenisierung der Lehrer*innenschaft als fixe und berechenbare Zahl zeichnen sich deutlich individuelle Umgangsformen ab.

Im Kontrast dazu führen wir nachfolgend drei Passagen aus dem Interview mit Frau Scheler an, die seit der Neugründung an der Mascha-Kaléko-Schule als Lehrerin arbeitet. Sie bringt jedoch im Gegensatz zu Herrn Jasper einen Förderschulbezug mit. Ausgehend von der Explikationsaufforderung zu von Frau Scheler selbst eingebrachten Begriffen, konkret die Nachfrage nach der Bedeutung von „Lebenskompetenz“ und „Wissensvermittlung“ (Z. 346), reagiert Frau Scheler, indem sie sich zu ihrem Kollegium verhält:

> Frau Scheler:
> Na ja (.) also (.) ich glaube u-und das sag=ich jetz (.) einfach ma so (.) dass=es vor allm bei den (.) ähm: Kollegn is die aus dem Gymnasialbereich komm (.) die haben natürlich immer noch (.) ähm (.) diese (.) diese Vorstellung dass äh (.) viel Wissen vermittelt werden muss (.) und dass die Schüler grundsätzlich auch daran intressiert sind (.) dass ihn viel Wissen vermittelt wird. und ähm: (.) dass man hier dabei so=n bisschen ausgebremst wird (.) also: sei=s es geht darum (.) dass man zum Beispiel neue Unterrichtsformen einführt oder dass man sagt (.) ich mach jetz mal ne ganz besonders schöne Stunde und wenn man das zehnmal gemacht hat und gemerkt hat (.) ja (.) gut (.) ob=ich jetzt nun das Bild dann noch angeworfn habe oder ob ich diese Gruppenarbeit da eingeworfen (.) habe (.) ich hätt=s auch ganz normal nur sagen müssen (.) es (.) kommt hier nichts bei raus und es kommt hier nichts bei raus (Z. 348–359)

In dieser Passage geht es vor allem um die Wahrnehmung der Vorstellungen der ‚Kollegen aus dem Gymnasialbereich‘ sowie die daraus resultierende Kontingenz. Dabei ist in der Art und Weise der Einführung eine Ambivalenz zu verzeichnen: Einerseits wird – und das anders als bei Herrn Jasper – in der Ansprache nicht von Gymnasiallehrenden (sowie Sekundarschul- und Förderschullehrenden), sondern auf der

kollegialen Ebene der eingemündeten Lehrkräfte (aus dem Gymnasialbereich) gesprochen. In dieser Formulierung ist es jedoch ebenso wenig möglich, die Schulformdifferenzen gänzlich niederzulegen, denn so wird die Herkunft bestimmter Lehrpersonen (eben aus dem Gymnasialbereich) mit ins Feld geführt. Andererseits wird aus einer Beobachterposition heraus und in abgrenzendem Modus (mehrfach wird von „*die*" gesprochen) die Diskrepanz zwischen den Idealen und dem Input jener Lehrpersonen in Bezug auf den Outcome durch die ‚Schüler' verhandelt. Dabei ist vor allem zu bemerken, dass die Situation an dieser Schule (wiederholt wird betont von „*hier*" gesprochen) aufgegriffen und damit als spezifische gerahmt wird. Die Personen mit Gymnasialbezug werden in dieser Beschreibung naturwüchsig („*natürlich*") über einen hohen Anspruch im Umgang mit der Norm der Wissensvermittlung (‚viel vermitteln müssen'), ein hohes Arbeitstempo (‚nicht ausgebremst werden'), durch (über-)ambitionierte Gestaltungsweisen im Unterricht (‚neue Unterrichtsformen und besonders schöne Stunden aufwändig umsetzen') sowie ein Agieren jenseits von allein auf Sprache ausgerichteten Lehr- und Lernformen (‚Medieneinsatz und Sozialformdifferenzierung') charakterisiert. Über verschiedene zuspitzende Beispiele werden Situationen aus dem Unterrichtsalltag geschildert, in denen die Lehrpersonen mit Gymnasialhintergrund trotz aufwändiger Vorbereitungen ins Straucheln geraten, wobei keine weitere Differenzierung zwischen den Personen erfolgt. Da diese durch Frau Scheler zugeschriebenen Orientierungen von den betreffenden Lehrkräften an jener Schule nicht enaktiert werden können, kommt es zu einer Vielzahl an Enttäuschungserfahrungen, die insbesondere vor dem Hintergrund der Interaktion mit den ‚Schülern' entstehen. Die ‚Schüler' werden dabei letztlich als Gegenspieler für den fehlenden Outcome ins Feld geführt („*es (.) kommt hier nichts bei raus und es kommt hier nichts bei raus*"). Während die Lehrpersonen am Anfang der Passage über einen Einblick in den Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule „*natürlich immer noch*" als motiviert gekennzeichnet werden, mündet die Darstellung chronologisch in einer Desillusionierungsperspektive zum Alltag dieser Lehrer*innenklientel an der Schule. Es wird deutlich, dass hier eine Gegenfraktion mit überkommenen, gleichzeitig trägen („*noch*") Vorstellungen charakterisiert wird. Für die habituellen Orientierungen von Frau Scheler lässt sich bislang schließen, dass sie eine sich vom ‚Gymnasialbereich' abgrenzende Haltung zeigt, dies zudem in einer eher pauschalisierenden Weise. Darüber hinaus deutet sich eine ablehnende Haltung gegenüber dem Anspruch der Wissensvermittlung an. Es wird auf Unterrichtstechniken rekurriert, die nichts bewirken würden, es wird aber auch kein Äquivalent genannt.

Während Frau Scheler zunächst eher ihre Beobachtungen schildert, zeigt sich in der anschließenden Passage dann eine persönliche Einschätzung:

Frau Scheler:
und (.) ich glaube (.) das is so=n bisschen frustrierend und ich denke (.) dass die: Leute aus=m Gymnasialbereich (.) da noch schwerer damit umgehn könn, ich will nich sagen (.) dass sie=s nich könn (.) das könn sie auch (.) aber (.) ich glaube (.) das is für

> sie grundsätzlich schwieriger is zu verstehen (.) dass Kinder (.) nich daran interessiert sind (.) irgendetwas aus der Schule mitzunehm. (Z. 359–664)

In dieser Darstellung rückt in Anschluss an die bereits aufgezeigte Beobachterposition noch einmal deutlich in den Vordergrund, dass sich die Lehrerin nicht in diese Gruppe von Personen inkludiert versteht – und es damit auch keine Gesamtlehrer*innenschaft zu geben scheint, die im Alltag in einem einheitlichen Vorgehen agiert. Stattdessen nimmt sie erneut in einer Distanzbetrachtung und Herausstellung einzelner Personen die Frustration der „*Leute aus=m Gymnasialbereich*“ wahr. Dabei schätzt sie die Situation so ein, dass denjenigen Lehrkräften entsprechende Umgangsweisen fehlen, um mit den niedrigen Ansprüchen der (nun nicht mehr als ‚Schüler‘ bezeichneten Klientel) „*Kinder*“ zurecht zu kommen. Auch wenn es auf den ersten Blick so scheint, dass die Lehrerin als Fürsprecherin fungiert, wird in infantilisierender und defizitorientierter Form zum einen die Fähigkeit zur Bewältigung der Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit aufseiten der Lehrpersonen in Frage gestellt – und wird zum anderen auch den Schüler*innen ganz grundsätzlich ein Interesse am Lernen und an den Dingen (an der Mitnahme von „*irgendetwas aus der Schule*“) abgesprochen. Hierin zeigt sich letztlich, dass nicht nur die Schüler*innen als der Schule abgewandte Akteure betrachtet werden, sondern auch die Ansprüche der Organisation aberkannt werden. Frau Scheler rückt in dieser Form der Deutungshoheit ‚wissend‘ auf die Seite, in der Handlungsstrategien in Form einer pädagogischen Selbstermächtigung gefunden scheinen, über die sie ihre Stellung als Förderschullehrerin legitimiert.

In der Fortsetzung setzt sich Frau Scheler auf der Basis ihrer eigenen Herkunft als Lehrerin einer Förderschule zur Lehrerschaft noch einmal persönlich in Bezug, wie die nachfolgende Passage aufzeigen lässt:

> Frau Scheler:
> und mir fällt es vielleicht n bisschen einfacher (.) weil ich vorher wie gesagt an der Förderschule war und da is=es vom (.) vom Niveau her auch schon sehr flach (.) gewesen (.) ja also (.) da ging=es nich ich hab immer gesagt (.) für mich is=es wichtich (.) dass die Kinder am Ende lesn schreibn und rechnen könn (.) dass sie da fit sind (.) dass sie nachfragen könn (.) und dass sie sich im Leben zurechtfinden. aber das sieht (.) sieht ja nich jeder so (.) und ähm ich glaube (.) da-da gibt=s so=n paar Kollegn die da sehr dran zu (.) knabbern haben. (Z. 364–370)

Ähnlich wie Herr Jasper grenzt sich auch Frau Scheler distinktiv (hier von der Praxis der Lehrpersonen aus dem Gymnasialbereich) ab und nimmt Bezug auf ihre berufliche Herkunft, wobei sie nicht auf das Lehramt an sich rekurriert, sondern auf die Förderschule, an der sie zuvor unterrichtet hat. Anders als bei Herrn Jasper spielt das Sekundarschullehramt keine tragende Rolle und wird auch nicht weiter benannt. Dabei macht Frau Scheler deutlich, dass sie aufgrund ihrer Vorerfahrungen „*an der Förderschule*“ der krisenhaften Situation zwar besser begegnen kann, dennoch aber auch nur in eingeschränktem Maße, denn ihr „*fällt es vielleicht n bisschen einfacher*“,

keinesfalls jedoch leicht. Die Expertise, die hier eingebracht wird, bezieht sich dann auf die Fähigkeit, das wahrgenommene bzw. erlebte ‚flache Niveau' an der Förderschule auch auf die Ebene der Gesamtschule zu transferieren. Habituell lässt sich über die Absage von Vermittlungstätigkeiten, die über eine rudimentäre bzw. elementare Bildung hinausgehen, ein resignativer Habitus konstatieren. Schulische Bildungsansprüche werden weitestgehend negiert. Allenfalls elementare Fähigkeiten der Kinder*(„dass sie nachfragen könn (.) und dass sie sich im Leben zurechtfinden")*, lassen sich hier in einem positiven Gegenhorizont verorten.

Die Arbeit an dieser Schule ist, ähnlich wie in der Darstellung von Herrn Jasper und wiederum in Unterschied zum schulischen Orientierungsrahmen, bei Frau Scheler nicht als Einheits- bzw. Gemeinschaftsmodell zu denken, denn auch sie differenziert nach Expertenrollen und damit zugeschriebenen Verhaltensweisen und Praktiken. Die von Herrn Jasper ins Spiel gebrachte Schmelztiegel-Metapher (als Bild der Anforderungskultur der Gesamtschule) auf der einen und der Zwei-Welten-Metapher (zwischen Gymnasial- und Förderschullehrenden) auf der anderen Seite findet sich auch in der Verhandlungsweise von Frau Scheler wieder, in dem beide Pole nach unterschiedlichen Orientierungen verortet werden. Dabei spielen die berufsbiografischen Vorerfahrungen der beiden Lehrpersonen eine wesentliche Rolle – und können in der Auseinandersetzung auch nicht negiert beziehungsweise teils nur schwerlich an das neue Setting angepasst werden. Herr Jasper fällt es schwer, die wahrgenommene Diskrepanz zu versprachlichen, während Frau Scheler unverdeckt aus der Beobachterposition im Sprechen über andere eine Erklärung für die Kontingenzerfahrungen ins Gespräch einbringt. Demnach geht nach Frau Scheler eine Anpassung an die Bedingungen jener Gesamtschule mit der Abschwächung und Zurückstellung eigener Ansprüche sowie der Fokussierung auf ‚Basics' (‚lesen, schreiben, rechnen, im Leben klarkommen') einher, während Herr Jasper eher auf Zeit und Raum zur Herstellung eines funktionalen Arbeitsbündnisses fokussiert (‚ausbremsen' vs. ‚am Gymnasium geht das schneller'). Bei Frau Scheler findet zudem eine Verschiebung auf der Ebene der Ansprache der Schüler*innenklientel statt: Statt von Schüler*innen zu sprechen, wird von Kindern gesprochen, womit die sich eine These der Negierung schulischer Vermittlung von Normen und Werten und damit auch der Rolle der Lehrpersonen aufstellen ließe. Schließlich kann festgehalten werden, dass sich letztlich beide Lehrpersonen im Alltag an dem von der Schule geforderten engagierenden Level sowie an Fragen der Expertise und der Umgangsformen abarbeiten, was letztlich auf dem Rücken der ‚schwachen Schüler', deren ‚flachem' Leistungsniveau, fehlender Arbeitsmoral und ausbleibender Outcomes passiert.

5. Fazit

Auch wenn im vorliegenden Beitrag lediglich eine Gesamtschule in den Blick genommen wurde, so lässt sich dennoch annehmen, dass sich grundsätzlich Variationen

in der Frage aufzeigen lassen, inwieweit Einzelschulen die Integration von Schüler*innen in segregierte Strukturen ermöglichen. Insbesondere für Gesamtschulen lassen sich diesbezüglich hybride Anforderungen aufzeigen, die sich nicht nur über gesteigerte Herausforderungen in der Bearbeitung des Spannungsfeldes von Einheit und Differenz, von Fördern und Fordern abbilden, sondern auch darüber, dass es kein spezifisches Gesamtschullehramt gibt. Fraglich ist vor dem Hintergrund heterogener Lehrendengruppierungen auch, ob es einen schulformbezogenen Habitus geben kann.

In den Fokus rückt daher vor allem die Relation von Organisation und Akteur. Während in der aufgezeigten Rede zum Tag der offenen Tür Einheit und Geschlossenheit des Lehrendenkollegiums als einzelschulischer Idealentwurf eines Gesamtschullehrer*innenhabitus verhandelt (und damit zugleich individuelle Lehrpersonenidentitäten ausgeklammert) werden, verweisen die beiden interviewten Lehrkräfte hingegen auf ‚zwei Welten‘ bzw. auf Unterschiede zwischen den Angehörigen verschiedener Lehramtstypen, die sich zum einen auf die Art und Weise des unterrichtlichen Engagements auswirken, aber zum anderen vor allem auch Deutungskämpfe widerspiegeln.

In Hinblick auf die Frage, wer wie Gesamtschullehrer*in wird, lassen sich insbesondere im Fall von Herrn Jasper (berufs-)biographische Auseinandersetzungen finden, die vor allem auf die eigene Schulzeit verweisen und sich darüber theoretisch auf das Modell von Helsper (2018) zum „Schattenriss“ des Lehrer*innenhabitus, der bereits im Schülerhabitus vorliegt, beziehen. Auch Frau Scheler verweist in ihrer Berufsbiographie auf mehrere Ausbildungsstationen: Sie beginnt ihre berufliche Laufbahn mit einem Studium zu DDR-Zeiten, welche sie über verschiedene Lehramtsoptionen (Grundschule und Sekundarschule) schließlich zu einer berufsbegleitenden Qualifizierung zur Förderschullehrerin führt.

Die Frage nach Lehrer*innenhabitus an Gesamtschulen schließt die Frage nach Impulsen aus dem Herkunftsmilieu zwar ein (vgl. zur Berufsbiographie als Ressource Bonnet/Hericks 2022: 81), geht aber dennoch darüber hinaus und verweist insbesondere darauf, dass sich an einer Gesamtschule nicht nur Grenzen entlang von Fächerkulturen nachzeichnen lassen, sondern sich auch Hinweise darauf finden, dass sich mitunter auch entlang von Lehramtsgruppierungen spezifische Milieus innerhalb der Organisation Schule ausbilden, die wiederum eigene Erfahrungsräume mit spezifischen Erfahrungs- und Praxisstrukturen darstellen, die nicht in gemeinsamen Lebensvollzügen verankert sind (vgl. Nohl 2018). Auch hier lässt sich annehmen, dass Schulen mit ihren dominanten Positionen je spezifische Bindungen zu spezifischen Organisationsmilieus eingehen.

Für die Frage nach der Passung von Lehrer*innenhabitus und den dominanten schulischen Orientierungen ergeben sich nun folgende Anschlüsse. Mit Blick auf die impliziten berufsbezogenen Dispositionen von Herrn Jasper lässt sich festhalten, dass das Passungsverhältnis – obwohl er die Schule explizit auch in Hinblick auf das pädagogische Konzept einer Gesamtschule angewählt hat und damit auch anschluss-

fähig ist – durchaus von Fremdheit geprägt ist, da seine hohe fach- und leistungsbezogene, ‚gymnasial' ausgerichtete Orientierung im positiven Gegenhorizont sich deutlich von auch in der Schule formulierten Anforderungen einer sehr leistungsdifferenten Schüler*innenschaft abgrenzt. Auch für Frau Scheler, die als Gründungsmitglied der Schule unmittelbar in der Gestaltung pädagogischer Leitideen involviert war, lässt sich keine ausschließlich harmonische Passung rekonstruieren: Zwar kann sie sich den dominanten schulkulturellen Entwürfen einer Schule als ‚besseren Ort' der Inklusion und der Abkehr von Traditionen anschließen. Gleichzeitig erschweren es ihr eher defizitäres Schüler*innenbild und die Negierung umfassender Bildungsansprüche, sich auch den umfassenden Fördergedanken der Schule zu widmen. In beiden Fällen lassen sich somit auch Professionalisierungsbedürftigkeiten feststellen, was an anderer Stelle weiterführende Fragen zur Personal- und ferner auch zur Einzelschulentwicklung anschließen lässt.

Literatur

Baar, R. (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92408-3

Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen; Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838587851

Bonnet, A./Hericks, U. (2022): Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Bonnet, A./Hericks, U. (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 59–85. https://doi.org/10.35468/5973-03

Bourdieu, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bremer, H./Lange-Vester, A. (2014): Die Pluralität der Habitus – und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 56–81. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_3

Bossart, M.-N./Weidinger, W. (2011): Schmelztiegel Zürich: Zur Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler unter besonderen Umständen. In: Erziehung & Unterricht 161, 1–2, S. 152–161.

Combe, A./Buchen, S. (1996): Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim u. a.: Juventa.

Cloos, P. (2014): Organisation, Profession und die Herstellung von Differenz. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript, S. 257–271. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.257

Diederich, J./Wulf, C./Diederich, U. (1979): Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. In: Schule

und Weiterbildung, Bd. 1. Paderborn u.a.: Schöningh. https://doi.org/10.2139/ssrn.3736629

Fabel-Lamla, M./Klomfaß, S. (2014): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitussensibilität als bildungspolitische Erwartung. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 209–228. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_9

Fend, H. (1986): „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78, 3, S. 275–293.

Gehde, H./Köhler, S.-M./Heinrich, M. (2016): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion. Münster: MV-Wissenschaft.

Graalmann, K. (2018): „man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“ zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 95–108. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.06

Graalmann, K. (2020): Von gymnasialen und gesamtschulischen Bildungsorientierungen bei Lehrkräften – Einblick in ein „fuzzy concept“?! In: Hermes, M./Lotze, M. (Hrsg.): Bildungsorientierungen. Theoretische Reflexionen und empirische Erkundungen. Wiesbaden: VS, S. 137–161. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28187-8_8

Heinrich, M. (2016): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck durch Inklusion? In: Gehde, H./Köhler, S.-M./Heinrich, M. (Hrsg.): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. MV Wissenschaft: Münster, S. 11–27.

Heinrich, M./Köhler, S.-M. (2019): Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus mit Blick auf Selektion und Inklusion. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 213–234.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64–102.

Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 1, S. 63–80.

Helsper, W. (2010): Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, G.H./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 106–112.

Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A/Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7

Hericks, U./Keller-Schneider, M./Bonnet, A. (2018): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In: Harring, M./Rohlfs, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 597–607.

Kob, J. (1958): Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule: eine soziologische Leitstudie. Würzburg: Werkbund-Verlag.

Kramer, R.-T. (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? – Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 4, S. 344–359.

Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, R.-T. / Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 307–330.

Kramer, R.-T. / Idel, T.-S. / Schierz, M. (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7, S. 3–36. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01

Mand, J.(1992): Schule als „Schmelztiegel“?. In: Praxis Schule 5–10, 3, S. 8–9.

Matthes, D. / Bauer, T. / Hinzke, J.-H. (2022): Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen – Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. In: Erziehung und Unterricht 3–4, S. 173–181.

Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In: Sturm, T. / Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 15–29.

Pallesen, H. / Matthes, D. (2020): ‚Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte.‘ (professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 9, S. 95–109. https://doi.org/10.3224/zisu.v9i1.08

Pallesen, H. / Matthes, D. (2023/i. E.). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. Rekonstruktionen zu imaginären Entwürfen. In: Hinzke, J.-H. / Bauer, T. / Damm, A. / Kowalski, M. / Matthes, D. (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung: Schwerpunkt Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Rotter, C. (2022): „trotzdem bin ich noch der Türke“ – Lehrkraft mit Migrationshintergrund als virtuale soziale Identität. In: Matthes, D. / Pallesen, H. (Hrsg.): Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–267. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0_12

Smith, M. J. (2011): Die Tyrannei der Schmelztiegel-Metapher. Wonder Woman als immigrierte Immigration. In: Eder, B. / Klar, E. / Reichert, R. (Hrsg.): Theorien des Comics. Ein Reader. Bielefeld: transcript, S. 263–281. https://doi.org/10.1515/9783839411476-015