

Böttcher, Ilona; Weishaupt, Horst
**Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer vergleichenden
Untersuchung**

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 699-716



Quellenangabe/ Reference:

Böttcher, Ilona; Weishaupt, Horst: Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 699-716 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59714 - DOI: 10.25656/01:5971

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59714>

<https://doi.org/10.25656/01:5971>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 5 – September/Oktober 1999

Thema: Theoriediskussion in der Didaktik

- 629 EWALD TERHART
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz
in der Allgemeinen Didaktik?
- 649 ARMIN BERNHARD
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen
für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter
besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik
- 667 JOACHIM LUDWIG
Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen
- 683 HEINER HIRBLINGER
„Unterricht ist doch kein Zirkus ...“. Zur Frage der psychoanalytischen
Reflexionen im schulischen Unterricht

Weitere Beiträge

- 699 ILONA BÖTTCHER/HORST WEISHAUPT
Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer
vergleichenden Studie
- 717 FRIEDA HEYTING
Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen.
Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

Diskussion: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

- 733 PETER VOGEL
Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- 741 LOTHAR WIGGER
Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze
- 749 KLAUS-PETER HORN
Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren
- 759 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland

Besprechungen

- 769 KLAUS PRANGE
Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige
- 771 DIETRICH BENNER
Clemens Diesbergen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik
- 774 ACHIM LESCHINSKY
Goitfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule
- 778 LUDWIG LIEGLE
Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich – Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften
- 781 KARL-HEINZ ARNOLD
Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

Dokumentation

- 785 Pädagogische Neuerscheinungen

Gymnasien in Thüringen und Bayern

Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung

Zusammenfassung

Das Gymnasium wurde in den neuen Bundesländern erst mit dem Schulstrukturwandel 1991 wieder eingeführt. Wie sich diese Situation auf die Entwicklung einzelner Schulen auswirkt, stand im Mittelpunkt unseres Forschungsinteresses. Vergleichende Befunde wurden dazu mit qualitativen und quantitativen Verfahren an ausgewählten Gymnasien in Thüringen (1995) und Bayern (1997) erhoben. Theoretische Bezugspunkte beider Studien waren die Transformations- sowie die „Qualität von Schule“-Forschung. Davon ausgehend stellte sich einerseits die Frage, ob, und wenn ja, wie „langfristige mentale Prägungen“ den Transformationsprozeß in spezifischer Weise bestimmen. Andererseits wurde über drei zentrale schulische Gestaltungsbereiche – Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur – nach Unterschieden in der gymnasialen Schulkultur zwischen Ost und West gefragt.

1. Ausgangssituation

Als im Jahre 1995 Thüringer Gymnasien von uns untersucht wurden, konnten sie auf eine vierjährige eigenständige Entwicklung verweisen. Diese Gymnasien hatten seit 1991 die Aufgabe zu lösen, eine in Westdeutschland etablierte Schulart wieder aufzubauen, die jedoch kaum ein Lehrer in den neuen Ländern aus eigener Erfahrung kannte. Denn bereits mit dem Schulgesetz von 1946 war auf dem Gebiet der späteren DDR durch die sowjetischen Besatzungsbehörden die „demokratische Einheitsschule“ mit einer achttägigen Grundschule und der daran anschließenden vierjährigen Oberschule eingerichtet und damit das auf der vierjährigen Grundschule aufbauende neunjährige Gymnasium aufgehoben worden. Seit den sechziger Jahren wurden auch keine Lehrer mehr speziell für die Oberstufe vorbereitet. Die an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ausgebildeten Diplomlehrer unterrichteten sowohl in der POS (Polytechnische Oberschule) ab Klasse 5 als auch in der EOS (Erweiterte Oberschule).

Bereits 1993 wurden mit unserer Beteiligung schriftliche Befragungen von Lehrern und Schülern an Thüringer Regelschulen und Gymnasien zur Einschätzung der neuen Schulstruktur durchgeführt; dabei zeigten sich keineswegs positive Beurteilungen. Meist wurden die DDR-Schularten besser bewertet als die neuen (vgl. Forschungsgruppe Schulstrukturwandel 1993; ZEDLER/WEISHAUPT 1997). Dies konnte deshalb nicht verwundern, weil in den schulpolitischen und pädagogischen Diskussionen der Jahre 1989 bis 1991 Lehrer und Eltern überwiegend eine innere Erneuerung der bisherigen Schulen wünschten, die Schulstruktur selbst aber nicht in Frage stellten (vgl. HOFMANN/CHALUPSKI 1991). Deshalb interessierte in zwei weiteren Untersuchungen an ausgewählten Regelschulen und Gymnasien in Thüringen, wie die Beteiligten in den Schulen und insbesondere die Lehrer und

Schulleiter sich – trotz der zu erwartenden Widerstände – der Aufgabe der einzel-schulischen Gestaltung stellten (vgl. Böttcher/Plath/Weishaupt 1995; 1997 a).

Mit dem Schulstrukturwandel waren die Einführung neuer verbindlicher Rechtsgrundlagen, die Umgestaltung der Schulaufsicht, die Einführung der Gymnasialen Oberstufe mit Leistungs- und Grundkursen, die Einführung neuer Rahmenlehrpläne und die Einführung neuer Fächer verbunden. Dies alles brachte für die einzelnen Schulen in den Anfangsjahren erhebliche Schwierigkeiten mit sich. Es stellte sich deshalb die Frage, wie die Kollegien und die Schulgemeinden jeweils spezifische frühere Schulerfahrungen und neue schulische Aufgabenstellungen und veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen in ihrer pädagogischen Arbeit verbinden (vgl. zusammenfassend BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1997b).

Um die Auswirkungen der spezifischen Situation in den neuen Ländern für die Entwicklung der Gymnasien zu erfassen, ist ein Vergleich mit der Situation in den alten Ländern wünschenswert. 1997 wurden deshalb von uns Gymnasien in Bayern untersucht, um diesen Anspruch einzulösen. Bayerische Gymnasien können auf eine lange Tradition verweisen, als deren Folge sich aber auch eine verfestigte Verwaltung der Schulen herausbildete. Schulen in Bayern wurden ausgewählt, weil dort ebenfalls ein Zentralabitur vorgeschrieben ist.

2. Theoretische Bezugspunkte der Studien

Einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt unserer Untersuchungen stellt die Transformationsforschung dar. Der politische und ökonomische Wandel in den neuen Ländern bildete den Hintergrund für die schulstrukturellen Innovationen, die als Modernisierungsprozesse begriffen werden können. Unter dieser Perspektive stehen die Schulen vor der Aufgabe einer „doppelten Modernisierung“: Einerseits haben sie die Aufgabe einer nachholenden Übernahme westdeutscher Schulstrukturen, andererseits müssen sie versuchen, den Wandel so zu vollziehen, daß nicht die korrekturbedürftigen Strukturen der Vorbilder kopiert werden (vgl. REISSIG 1994, S. 333). Die in diesem Zusammenhang interessierende Frage ist, ob und, wenn ja, wie „langfristige mentale Prägungen“ den Transformationsprozeß in spezifischer Weise bestimmen oder ob andere Erklärungsansätze tragfähiger sind.

Der zweite Ausgangspunkt für die durchgeführten Projekte ist die „Qualität von Schule“-Forschung und die in diesem Zusammenhang diskutierten Ansätze zur Erfassung der spezifischen „Kultur“ einer Schule. Dabei können drei Begriffe von Schulkultur unterschieden werden (vgl. TERHART 1994). Schulkultur kann verstanden werden als

1. die besondere Form der Schulgestaltung, die Art und Intensität des außerunterrichtlichen Schullebens;
2. als das die einzelnen Aktivitäten der Schulen verbindende Zentrum, das übergreifende Ziel – als Mythos (vgl. HELSPER/BÖHME 1996) –, wodurch sich erst der verbindende Sinnzusammenhang zwischen den einzelnen schulischen Aktivitäten als „pädagogische“ Kultur herstellt, und
3. – quasi-ethnographisch – als die einzelschulische Alltagskultur (im Unternehmensbereich als gelebte Kultur bezeichnet).

Dieses letzte Verständnis legten wir den Untersuchungen zugrunde, da dieses das Konzept von Schulkultur als Schulgestaltung einschließt. Die Beantwortung der Frage nach der Existenz eines verbindenden Sinnzusammenhangs, einer einzelschulischen pädagogischen Kultur, wird damit offen gehalten. Schließlich wird mit diesem Begriffsverständnis ein normativer Kulturbegriff vermieden und ein deskriptiv-analytischer Zugang zu unterschiedlichen Ausprägungen von Schulkultur eröffnet.

Die Untersuchungen führen in mehrerer Hinsicht zu „kulturvergleichenden“ Fragestellungen. Auf der Ebene des Schulsystems interessiert uns zunächst der Wandel der schulischen Alltagskultur im Vergleich mit dem DDR-Schulwesen, dann der Vergleich gymnasialer Kulturen zwischen Thüringen und Bayern auf der Ebene der Schulsysteme und der einzelnen Schulen.

Forschungen zur Qualität von Schulen und zur Schulkultur in der Bundesrepublik konzentrieren sich auf Gesamtschulen. Von den Studien, die sich auf Schulformen des traditionellen Schulsystems beziehen, untersucht nur die Studie der Forschungsgruppe um K. AURIN (1993) Gymnasien. Ausgehend von der Frage, „wie Schulen gestaltet und organisiert sind, die Lehrerinnen und Lehrer zu überdurchschnittlicher Leistung und großem Engagement stimulieren“ (ALTRICHTER/RADNITZKY/SPECHT 1994, S. 10) entstanden in Österreich Fallstudien von vier Schulen, darunter ein Realgymnasium. Besonders hervorzuheben ist noch die Untersuchung von H. MINTROP/H.N. WEILER (1994), die aber primär politikwissenschaftliche und innovationstheoretische, aber keine schultheoretischen Interessen verfolgt. Allerdings bezieht sich diese Studie direkt auf den Wandel des Schulsystems in den neuen Ländern und speziell auf die Einrichtung der Gymnasien als Folge der „Wende“ und des damit verbundenen schulstrukturellen Wandels. Die Autoren analysieren diesen Veränderungsprozess im Vergleich zwischen Brandenburg und Thüringen auf der politisch-administrativen Ebene und aus der Sicht der Schulleiter und Lehrer von insgesamt acht Schulen, darunter vier Gymnasien. Ihre Fragestellungen beziehen sich aber nur auf die Systemebene und die individuelle Bewältigung der Veränderungsprozesse. An ihrer These, daß sich unter der Hand an den Gymnasien eine an die DDR-Unterrichtserfahrung anknüpfende Unterrichtspraxis durchsetzt, können unsere Ergebnisse differenzierend und modifizierend anknüpfen. Insgesamt zeigen die wenigen vorliegenden Studien, daß bisher die Schulkultur von Gymnasien nur höchst unzureichend untersucht wurde.

3. Auswahl der Schulen in Thüringen und Bayern und methodisches Vorgehen

Die vier in Thüringen untersuchten Gymnasien spiegeln in ihrer Auswahl die typischen Standortkonstellationen dieser Schulart wider. Dies gilt nicht für die Auswahl der bayerischen Gymnasien¹; aufgrund der zur Verfügung stehenden Forschungskapazitäten ist dies auch nicht von uns beabsichtigt gewesen (s. Übersicht 1).

1 Kleine Gymnasien, altsprachliche Gymnasien und Privatschulen wurden nicht berücksichtigt. Auswahlkriterium war das Bestreben, „Pärchen“ zu bilden.

Übers. 1: Übersicht über die ausgewählten Gymnasien in Thüringen und in Bayern		
OST	Auswahlkriterien	WEST
GY 5	kleinstädtischer Bereich (Träger: Landkreis) Konkurrenz zu etabliertem Gymnasium (Gymnasium 15 gegründet 1982)	GY 15
GY 6	städtisches Randgebiet (Träger: Stadt) reichhaltiges Schulangebot in der Stadt (Gymnasium 16 gegründet 1973)	GY 16
GY 7	ländlicher Raum (Träger: Landkreis) großes Gymnasium (Gymnasium 17 gegründet 1973)	GY 17
GY 8	städtischer Bereich (GY 8: Träger ist der Landkreis/GY 18: Träger ist die Stadt), traditionsreiche, etablierte Schulen (ursprünglich nach dem Ende des 1. Weltkrieges gegründete Oberrealschulen)	GY 18

Zentrale Auswahlkriterien, die für die Gymnasien in Bayern und Thüringen gleichermaßen zutreffen, waren:

- Im Gymnasium sollten ca. 1000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.
- Die erste Fremdsprache sollte Englisch sein.
- Die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung sollte die das Gymnasium profilierende Ausrichtung darstellen.
- Die Standorte der Schulen sollten sich im ländlichen, kleinstädtischen und städtischen Raum befinden.
- Die Schulen sollten unterschiedliche Traditionen haben.

Die Untersuchungen kombinieren qualitative und quantitative Verfahren der Datenerhebung. Es wird versucht, einen Ansatz in der Schulforschung zu finden, der die übliche Trennung qualitativer und quantitativer Untersuchungsteile überwindet. Damit verbindet sich die Absicht, alle für die Erfassung einzelschulischer Alltagskulturen relevanten Daten möglichst effektiv zu erfassen. Die leitende Fragestellung der beiden Projekte nach der Ausprägung von Schulkulturen wurde über drei Gestaltungsbereiche, nämlich Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur, operationalisiert (s. Übersicht 2). Diesen Bereichen sind jeweils einzelne Dimensionen zugeordnet, die entweder mit Hilfe qualitativer oder quantitativer Verfahren erhoben wurden. Die qualitativen Erhebungen (im wesentlichen mittels leitfadengestützter Interviews erhoben) beziehen sich überwiegend auf Aspekte der Organisationskultur der Schulen, während die verwendeten standardisierten Fragebogen vornehmlich auf die Lern- und Erziehungskultur der Schulen bezogen sind. Durch die Fragebogenerhebungen wurde erreicht, daß die Datenbasis für die Analyse der Lern- und Erziehungskultur breiter ist, als dies rein qualitative Studien erlauben. Allerdings wäre für eine umfassende Analyse der Schulkultur ergänzend eine Beobachtung von Unterrichtsstunden notwendig gewesen, die in der geforderten Breite aber weit außerhalb der Möglichkeiten der Projektförderung lag².

2 Die Untersuchung an den Gymnasien in Thüringen wurde vom Thüringer Kultusministerium gefördert, die bayerische Studie und den Vergleich beider Länder fördert die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Übers. 2: Dimensionen der Schulkultur und Erhebungsverfahren zu deren Erfassung			
	Erhebungsverfahren		
	Schüler- befragung	Lehrerbe- befragung	Interviews
Lernkultur			
Schulische Rahmenbedingungen für die Unterrichtsgestaltung			X
Schulleistungen	X		
Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht	X		
Individuelle Leistungsdispositionen der Schüler	X		
Sicht der Schüler und Eltern auf die Schule			X
Erziehungsvorstellungen		X	
Erziehungskultur			
Problemfelder des Unterrichtsalltags		X	
Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten ihrer Tätigkeit	X		
Soziale und berufliche Beziehungen in den Kollegien		X	
Lehrer-Schüler-Verhältnis	X	X	
Wohlbefinden der Schüler in der Schule	X		
Sicht der Schüler und Eltern auf die Schule			X
Freizeitgestaltung inner- und außerhalb der Schule	X		
Organisationskultur			
Erziehungsleitende Vorstellungen von Funktionsträgern			X
Formen der Kooperation im Kollegium			X
Selbstverständnis des Schulleiters			X
Strategien der Konfliktlösung in Konferenzen		X	
Initiierung und Umsetzung identitätsstiftender Traditionen an der Schule			X
Beteiligung der Eltern an der Gestaltung des Schullebens			X
Materielle und personelle Situation der Schule			X

Die Auswertung des Materials führt zu einem „kaleidoskopartigen Bild“ (KÖCKEIS-STANGL 1980, S. 363) von den jeweiligen Schulen. Ein solches Vorgehen unterstellt eine Komplementarität von Ergebnissen, die an unterschiedlichen Gestaltungsbereichen mit unterschiedlichen Methoden gewonnen wurden. Divergente Resultate sind aber nicht auszuschließen. Für die Lösung der damit verbundenen Probleme gibt es Verknüpfungsstrategien. Sie zielen darauf ab, bei divergenten Ergebnissen nach alternativen Erklärungen zu suchen, die es gestatten, Divergenz in Komplementarität zu überführen (vgl. ERZBERGER 1995, S. 40). Die in den Untersuchungen eingesetzte Methodentriangulation hat also nicht die Aufgabe einer wechselseitigen Validierung der Ergebnisse. Sie soll über alternative Erklärungen bei Divergenzen zu einer gegenstandsangemessenen Theoriebildung beitragen, um schulische Realität besser zu verstehen.

Die Ergebnisse der qualitativen Erhebungen werden in deskriptiv angelegten Schulportraits der Gymnasien dargestellt, die durch die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen ergänzt und dann gemeinsam in einem generalisierenden Abschnitt vergleichend zusammengefaßt werden.

4. Ergebnisdarstellung

Im folgenden wird über einige zentrale Ergebnisse unserer Untersuchungen zur „Alltagskultur“ an den vier Thüringer und vier bayerischen Gymnasien berichtet und über Faktoren, die auf die „Alltagskultur“ Einfluß haben. Ausgehend von den dargestellten Analysedimensionen von Schulkultur werden ausgewählte Ergebnisse zur Organisationskultur und zur Verbindung von Lern- und Erziehungskultur vorgestellt.

4.1 Zur Organisationskultur

Die vielfältigen inhaltlichen Aufgabenzuschreibungen, die letztlich sichern sollen, daß das Gymnasium seinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben nachkommt, sind für die Schulleitungen der in Thüringen und Bayern untersuchten Gymnasien identisch. Die dafür implementierten Verwaltungsstrukturen weisen aber deutliche länderspezifische Unterschiede auf (s. Tab. 1).

Zur Schulleitung der untersuchten bayerischen Gymnasien gehören neben dem Schulleiter, der zugleich der Dienstvorgesetzte seiner Lehrkräfte und damit auch verantwortlich für ihre dienstlichen Beurteilungen ist, noch drei weitere Mitglieder: der Ständige Vertreter und zwei Mitarbeiter des Direktorats.

Die Schulleiter der vier bayerischen Schulen (alle Jahrgang 1935/36) wurden fast zeitgleich – Anfang der neunziger Jahre – bestellt. Aufgrund der Schulgröße und der damit verbundenen Aufgaben erteilen sie selbst keinen Unterricht mehr. An den Thüringer Gymnasien hingegen besteht die Schulleitung nur aus Schulleiter und Ständigem Vertreter. Die 1991 eingesetzten Leiter waren vorher als Lehrer oder Fachberater tätig und unterrichten an ihren Gymnasien mit einem geringen Stundendeputat. Die Schulleiter sind in der Regel die einzigen an Thüringer Gymnasien, die im Beamtenverhältnis tätig sind.

Drei bis vier Verwaltungsangestellte, die dem Schulleiter unterstellt sind, kümmern sich an den untersuchten bayerischen Gymnasien um die in einem Direktorat anfallenden Aufgaben. Der Leitung an den Thüringer Gymnasien stehen für die Verwaltungsaufgaben in der Regel zwei Angestellte zur Verfügung.

Unter den Mitgliedern der Schulleitung gibt es länderunabhängig eine klare, auch vergleichbare Aufgabenzuweisung, die insbesondere über das jeweilige Schulgesetz und die Lehrerdienstordnung geregelt ist. Um alle die Schule betreffenden Probleme gemeinsam zu besprechen und das weitere Vorgehen abzustimmen, treffen sich die Schulleitungsmitglieder in drei der vier bayerischen Schulen einmal wöchentlich zu einer Schulleiterdienstberatung. In der vierten Schule werden eher informelle Gesprächsformen favorisiert, weil jeder Mitarbeiter seinen Aufgabenbereich genau kenne.

Angaben zur Struktur		Bayern	Thüringen
Schulleitung	Schulleiter	Dienstvorgesetzter „über die persönlichen Angelegenheiten der Beamten, Angestellten und Arbeiter seiner Schule ... sofern nicht anderweitige Zuständigkeitsregelungen bestehen“. Erteilt keinen Unterricht.	Vorgesetzter „der an der Schule tätigen Beamten, Angestellten und Arbeiter. Er hat ihnen gegenüber Weisungsrecht im Rahmen seiner Zuständigkeit“. Erteilt 3 bis 5 Wochenstunden Unterricht
	Ständiger Vertreter	1	1
	weitere Mitarbeiter	2	keine
Sekretariat	Anzahl der Verwaltungsangestellten	3 bis 4	2
Kollegium	Beamtenstatus	alle hauptamtlichen Lehrkräfte	bislang nur der Schulleiter
	Honorierung besonderer schulischer Aufgaben über	Funktionsstellen	Abminderungsstunden
	Benennung der Aufgaben	1. Kollegstufenbetreuer 2. Kollegstufenbetreuer Mittelstufenbetreuer Unterstufenbetreuer Fachbetreuer (für D/M/E je 2 Lehrkräfte) 1 Beratungslehrer 2 Verbindungslehrer	1 Oberstufenleiter je 1 Fachschaftsleiter pro Fachschaft 2 Beratungslehrer 1 Vertrauenslehrer

Aufgrund der weniger über Funktionsstellen abgesicherten Schulleitungen an Thüringer Gymnasien war es notwendig, andere Arbeitsformen für die Bewältigung der vielfältigen schulspezifischen Aufgaben zu finden. So entstand eine Art kollegiale Schulleitung, in der engagierte und kompetente Lehrkräfte zeitweise bzw. ständig mitarbeiten. Die Oberstufenleiter werden von den Schulleitern in allen Fällen als zur Leitung gehörig angesehen. Wenn Lehrkräfte Erfahrungen aus der DDR-Schule mit der Stundenplanung bzw. mit der Planung des Lehrereinsatzes mitbrachten, übernahmen sie diese Aufgabe meist auch in der neuen Schule. Sie wurden in allen untersuchten Thüringer Gymnasien auch in die Leitung kooptiert. Die regelmäßigen gemeinsamen Beratungen der in dieser Art erweiterten Schulleitungen, aber auch der rasche informelle Austausch untereinander haben sich aus der Sicht der Befragten bewährt.

An den bayerischen Gymnasien gibt es über die Schulleitung hinaus eine Reihe von Funktionsstellen, die mit einer höheren Besoldung verbunden sind. Dazu gehören die Stufen- und Fachbetreuer, Referendarbetreuer, Beratungs- und Verbindungslehrer. An Thüringer Gymnasien gibt es dagegen ganz wenige Funktionsstellen, die gegenwärtig ausschließlich über Abminderungsstunden abgegolten werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Verwaltungsstrukturen ist das Direktorat an bayerischen Gymnasien stärker als in Thüringen separiert. Dazu trägt auch bei, daß an den untersuchten bayerischen Schulen ein besonderer Verwaltungsbe-

reich existiert, der abgesetzt ist von den Unterrichtsräumen und von den Schülern.

Länderunabhängig wird das Bemühen aller Schulleiter der untersuchten Gymnasien um Mehrheiten im Kollegium deutlich. Dafür müssen sie ein hohes Maß an „Transparenz“ innerschulischer Prozesse organisieren. Ob eher informelle Gesprächsstrukturen oder eher formale favorisiert werden, hängt letztlich von der Persönlichkeit des Schulleiters ab. Die Tabelle 2 zeigt, welche Schulleitertypen sich an den untersuchten Gymnasien in Bayern und Thüringen ermitteln ließen.

Schulleiter	Führung	TH	BY
innenorientiert	Zielvorgaben besonders auf die Gestaltung innerschulischer Prozesse gerichtet, um damit nach außen zu wirken	6 7	18 16
außenorientiert	Besonders auf Wirkung nach außen gerichtete Zielvorgaben, um damit auch innerschulische Rahmenbedingungen und Möglichkeiten verbessern zu können	8	17
isoliert	Geringe Akzeptanz im Kollegium, versucht im Rahmen von Absprachen das Kollegium gewähren zu lassen	5	15

In einem hochkomplexen „Unternehmen“, wie es das Gymnasium ist, werden von sehr unterschiedlichen Kräften hohe Erwartungen an die Leitungsqualitäten eines Schulleiters gestellt, die es nach Möglichkeit alle zu erfüllen gilt. Einen besonders sensiblen Bereich stellt dabei das Verhältnis zwischen Schulleiter und Kollegium dar. Am schwierigsten haben es in dieser Beziehung die „isolierten“ Leiter, die in Thüringen und auch in Bayern zu finden sind. Die „Isolierung“ kann in den einzelnen Schulen ganz unterschiedliche Ursachen haben. In einem Fall steht der Schulleiter einem Kollegium gegenüber, das sich in den Gründerjahren des Gymnasiums pädagogische Vorstellungen für diese Schule erarbeitet hat, die die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer auch heute noch als erziehungsleitende Prinzipien erachtet. Kraft seines Amtes kann der „neue“ Schulleiter seine Ansichten, die stärker dem traditionellen Bild eines Gymnasiums entsprechen, nicht durchsetzen. In einem anderen Beispiel erwartet das Kollegium vom Schulleiter einen strafferen Führungsstil. Die „Isolierung“ dieses Schulleiters entstand vor allem dadurch, daß „Aufgaben, die der Leitung bedurften“, eben nicht durch den Schulleiter, sondern vor allem von engagierten Lehrerinnen und Lehrern des Kollegiums bewältigt werden.

Die Interviews mit den Funktionsträgern der Thüringer und der bayerischen Gymnasien verdeutlichen, daß die Lehrer „Führung/Leitung der Schule“ erwarten, aber keine Gängelung. Unter dem Label „innenorientierter Schulleiter“ lassen sich länderunabhängig in der einzelnen Schule unterschiedliche Führungsformen ausmachen. Es gibt den Schulleiter, der über vielfältige formelle und informelle Gesprächsformen mit allen Vertretern der Schulgemeinde versucht, solche Rahmenbedingungen zu sichern, daß die Schule den unterschiedlichen Aufgaben in hohem Maße gerecht werden kann (vgl. Bock 1998). Andere Schulleiter verbinden mit einer starken Innenorientierung zugleich auch ein hohes Maß an innerschulischer Kontrolle, insbesondere der Lehrkräfte. Dies wird von den Lehrerinnen und Lehrern dieser

Kollegien teilweise schon als Gängelung empfunden. Im Rahmen der Untersuchungen konnte – ebenfalls länderunabhängig – auch der „außenorientierte“ Typ des Schulleiters ermittelt werden. In Zeiten knapper Kassen wird die Darstellung der eigenen Schule nach außen immer wichtiger – sei es, um das Interesse künftiger Eltern an dieser Schule zu wecken oder Sponsoren unterschiedlicher Art zu finden, die die Bewältigung der vielfältigen Aufgaben von Schule finanziell und auch materiell sicherzustellen helfen. Die Schulleiter, die ein hohes Engagement nach außen zeigen, haben in der Regel verlässliche Mitarbeiter, die sich um die innerschulischen Prozesse kümmern. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer dieser Kollegien haben aber ebenfalls Erwartungen an die Führung pädagogischer Prozesse innerhalb der Schule durch den Schulleiter. Fehlen entsprechende Rückmeldungen an die Lehrkräfte, fällt ihre Wertschätzung des besonderen Engagements des Schulleiters nach außen deutlich schlechter aus.

Sämtliche Kollegien der Thüringer Gymnasien wurden 1991 neu zusammengesetzt. Zu Beginn der Sommerferien wußten viele Lehrer noch nicht, wo sie im September arbeiten werden. In Thüringen standen ehemalige EOS- und POS-Lehrer in ihren neuen Schulen gemeinsam vor vergleichbaren Problemen, die auch kurzfristig bewältigt werden mußten. Ihr unterschiedlicher Erfahrungshorizont führte in keiner Schule zu Konflikten im Kollegium. Um die vielen neuartigen fachlichen Anforderungen bewältigen zu können, haben die Lehrkräfte auf solche kollegiale Arbeitsformen zurückgegriffen, die sie aus der Fachzirkelarbeit an POS- und EOS-Schulen kannten. Die als „Fachschaften“ bezeichneten fachbezogenen Arbeitsgruppen haben an Thüringer Gymnasien einen hohen informellen Kommunikationswert für die Lehrkräfte. Über den intensiven Erfahrungsaustausch in den Fachschaften – verbunden mit vielen individuellen Fort- und Weiterbildungen – ist es den Lehrerinnen und Lehrern der untersuchten Thüringer Gymnasien gelungen, den neuen inhaltlichen Anforderungen gerecht zu werden. Dazu gehört beispielsweise, daß die einheitlichen Lehrplanvorgaben der Vergangenheit angehören und durch Rahmenvorgaben ersetzt wurden, die u. a. schulinterne Absprachen über die Planung der Inhalte sowie Fragen der Bewertung erfordern. Dabei ist es das Bestreben der Lehrer, die Vergleichbarkeit der Anforderungen in Kurs- und Klassenarbeiten zu gewährleisten und in der Gymnasialen Oberstufe für das Grund- und Leistungskursniveau abgestimmte Leistungsanforderungen zu erarbeiten.

Im Vergleich damit kennen sich viele Lehrer an den bayerischen Gymnasien bereits 15 Jahre und länger. Junge Lehrer sind an den Schulen selten. Die Arbeit in den Fachschaften ist durch Erlaßvorgaben geprägt. Zu wichtigen inhaltlichen und organisatorischen Fragen findet in der Regel einmal jährlich eine Fachkonferenz statt. Weitergehende Festlegungen werden als Einmischung in die Autonomie des Lehrers verstanden. Impulse für Veränderungen im Unterrichtsalltag kommen weniger aus den Fachschaften, sondern von einzelnen Lehrkräften, die sich in einem eher informellen Rahmen, in Form von freiwilligen Arbeitsgruppen, organisieren.

Die Ergebnisse der quantitativen Lehrerbefragungen³ zeigen, daß sich die Lehrer in Thüringen inzwischen gut in ihre Kollegien integriert haben und in dieser Hinsicht zwischen den Schulen in den beiden Ländern keine Unterschiede bestehen (s. Tab. 3). Solche gibt es aber zwischen den Schulen sowohl in Bayern als auch in Thüringen. Länderunabhängig fällt auf, daß eine direkt auf den Unterricht bezogene Kooperation (gemeinsamer Unterricht, gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen, Hospitationen im Unterricht) an den untersuchten Schulen fast nicht vorkommt.

Tab. 3: Vergleich der Einschätzung von Gymnasiallehrern zur Zusammenarbeit im Kollegium (Mittelwerte nach Dimensionen, Wertebereich 1 = völlig falsch – 5 = stimmt genau)

	Bayern	Thüringen	Unterschiede zwischen den Gymnasien	
			Bayern	Thüringen
Integration im Kollegium	3,6	3,5	sss	ss
Lehrerkooperation im Unterricht	1,4	1,5	n. s.	n. s.

4.2 Verbindung von Lern- und Erziehungskultur

Im Einklang mit dem die DDR-Schule prägenden Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung (vgl. HOYER 1996) sind die von uns in den Thüringer Gymnasien interviewten Lehrkräfte überwiegend der Meinung, daß Bildungs- und Erziehungsaufgaben vereinbart werden müssen. Sie sehen dies als selbstverständlichen Auftrag eines jeden Lehrers an. Dieser Befund stützt die Ergebnisse der Lehrerbefragung (s. Tab. 4).

Die befragten Lehrer in Thüringen fühlen sich in starkem Maße für einen ordnungsgemäßen Schulbetrieb verantwortlich (Selbstverantwortlichkeit des Lehrers). Sie haben hohe Leistungserwartungen an ihre Schüler (Leistungsdruck) und verbinden diese mit einer gleich großen Bereitschaft, ihre Schüler zu fördern und zu unterstützen (Förderungszentrierung). Daneben bemühen sie sich intensiv darum, die Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten (Schülerzentriertheit). Hinzu tritt eine geringe Betonung disziplinierten Verhaltens.

Der Vergleich dieser Ergebnisse mit denen an bayerischen Gymnasien zeigt ein mit den Vermutungen nur teilweise in Übereinstimmung stehendes Resultat. Erwartet wurde in Bayern ein niedrigeres Verantwortungsbewußtsein der Lehrer für die Situation der gesamten Schule, eine niedrigere Schülerzentriertheit und Förderungszentrierung, aber eine gleich hohe Leistungsorientierung und ein vergleichbarer Disziplinierungsdruck.

3 Insgesamt wurden 315 Lehrerfragebogen von jeweils vier Gymnasien in beiden Ländern ausgewertet (115 aus Thüringen, 198 aus Bayern). In Thüringen betrug der Rücklauf 43%, in Bayern 74%. Verwendet wurden die Items zum Lehrer-Schüler-Verhältnis und zum Schüler-Schüler-Verhältnis der Konstanzer Gesamtschul-Begleituntersuchungen (vgl. KISCHKEL u. a. 1980, S. 60 ff.). Die ursprünglichen Skalen waren teilweise nicht mehr konsistent. Sie wurden so abgewandelt, daß alle neuen Dimensionen in beiden Ländern wenigstens befriedigende Konsistenzkoeffizienten erreichen.

Tab. 4: Vergleich der Einschätzung von Gymnasiallehrern zum Lehrer-Schüler-Verhältnis (Mittelwerte nach Dimensionen, Wertebereich 1 = völlig falsch - 5 = stimmt genau)

Dimensionen	Bayern	Thüringen	Unterschiede zwischen den Gymnasien		Konsistenzkoeffizienten	
			Bayern	Thüringen	Bayern	Thüringen
Selbstverantwortlichkeit des Lehrers (Lehrerengagement)	3,5	3,9***	n. s.	sss	.81	.80
Schülerzentriertheit	3,7	3,8	n. s.	n. s.	.81	.80
Förderungszentrierung	3,6	3,6	sss	n. s.	.86	.84
Leistungsdruck	3,2	3,8***	sss	sss	.65	.73
Betonung disziplinierten Verhaltens (Disziplinierungsdruck)	2,2	2,0**	ss	n. s.	.71	.66

In der Tat ist die Selbstverantwortlichkeit der Lehrer in Bayern niedriger, Schülerzentriertheit und Förderungszentrierung sind aber gleich hoch. Bemerkenswert ist die deutlich niedrigere Leistungsorientierung: Zugunsten einer Schülerorientierung des Unterrichts werden im Selbstverständnis der Lehrer am Leistungsanspruch Abstriche gemacht. Darin drückt sich zugleich die westdeutsche Vorstellung eines Widerspruchs zwischen Schüler- und Leistungsorientierung aus, während die Thüringer Lehrer beides als zwei Seiten einer Medaille ansehen.

Tab. 5: Korrelation der Dimension Leistungsdruck mit den anderen Dimensionen des schülerbezogenen Lehrerverhaltens im Vergleich zwischen Bayern und Thüringen

	Bayern	Thüringen
Lehrerengagement/Selbstverantwortlichkeit	.26	.57
Schülerzentriertheit	.08	.38
Förderungszentrierung	.07	.42
Betonung disziplinierten Verhaltens (Disziplinierungsdruck)	.09	-.16

Korrelationen zwischen der Dimension Leistungsdruck und den anderen Dimensionen bestätigen diese unterschiedlichen Orientierungen der Lehrer in Ost und West (s. Tab. 5). Auf Unterschiede im Bedeutungsverständnis der Lehrer in Thüringen und Bayern lassen sich die Ergebnisse nicht zurückführen, denn die verwendeten Einstellungsdimensionen weisen jeweils für die beiden Länder und länderübergreifend überwiegend gute Konsistenzkoeffizienten auf (zwischen .65 und .86; s. Tab. 4). Die Beantwortung der diesen Dimensionen zugehörigen Items bezieht sich offensichtlich auf einen gemeinsamen Bedeutungskern.

Anhand der Bewertung der Aspekte des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wurden die Lehrer vier Typen zugeordnet (Tab. 6): Der *bemühte Lehrer* repräsentiert die Lehrer - bezogen auf alle Lehrer - mit „durchschnittlichen“ Einstellungen, allerdings mit der Tendenz, verstärkt disziplinierende Druckmittel einzu-

setzen⁴. Noch stärker hat diese Neigung der *lässige Lehrer*, dessen Einstellungen in den anderen Dimensionen etwa bei dem theoretischen Mittelwert der Skala von 1 bis 5, also bei 3 liegen. Der *fordernd-fördernde Lehrer* hat sehr hohe Werte auf allen Dimensionen, die Dimension Disziplinierungsdruck ausgenommen. Disziplinierungsdruck lehnen auch die *schülerzentrierten Lehrer* ab. Sie verbinden einen sehr niedrigen Leistungsdruck mit hoher Schülerzentriertheit und Förderungszentrierung.

Tab. 6: Aspekte des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Vergleich zwischen den vier Clustern, Mittelwerte (Wertebereich: 1 = völlig falsch, 5 = stimmt genau) und T-Werte¹⁾

Dimension der Lehrereinstellungen	Insgesamt (MW)	bemühter Lehrer	fordernd-fördernder Lehrer	lässiger Lehrer	schülerzentrierter Lehrer
Engagement/Selbstverantwortlichkeit	3,68	0,17	0,87	-1,18	0,06
Schülerzentriertheit	3,75	-0,58	0,76	-0,79	0,50
Engagement/Förderungszentrierung	3,58	-0,23	0,75	-1,07	0,52
Leistungsdruck	3,45	0,14	0,90	-0,41	-0,95
Disziplinierungsdruck	2,17	0,46	-0,62	0,85	-0,66
Zahl der Lehrer	311	67	96	84	64

1) T-Werte bezeichnen die Abweichungen (positiv oder negativ) der einzelnen Cluster vom Mittelwert aller Befragten. Diese Abweichungswerte sind um Unterschiede in der Varianz zwischen den erfaßten Dimensionen bereinigt. Abweichungen vom Gesamtmittelwert um mehr als 0,49 sind kursiv (-) oder fett (+) gedruckt (vgl. BACKHAUS u. a. 1990, S. 150f.).

Der Ländervergleich zeigt, daß der *bemühte Lehrer* unter den Befragten in Thüringen und Bayern etwa gleich häufig vorkommt (s. Abb. 1). Mehr als die Hälfte der Lehrer in Thüringen gehören zum *fordernd-fördernden Typ*. In Bayern sind weniger als 20% der befragten Lehrer diesem Typ zuzurechnen. Jeweils etwa 30% der Lehrer in Bayern gehören zum *lässigen* bzw. *schülerzentrierten Typ*. Beide Lehrergruppen sind in Thüringen von geringerer Bedeutung. Insbesondere zum *schülerzentrierten Typ* sind nur wenige der befragten Thüringer Lehrer zu rechnen. Dieses Ergebnis bestätigt eindrucksvoll die Unterschiede der pädagogischen Orientierung von Lehrern in Ost und West.

4 Dargestellt wird das Ergebnis einer hierarchischen Clusteranalyse nach der Methode von WARD mit standardisierten Variablen (vgl. BACKHAUS u. a. 1990 S. 115 ff). Die den Dimensionen zugrundeliegenden Items beziehen sich auf die Einschätzung der Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern innerhalb der Kollegien. Sie werden hier im Sinne einer Orientierung der einzelnen Lehrer aufgefaßt.

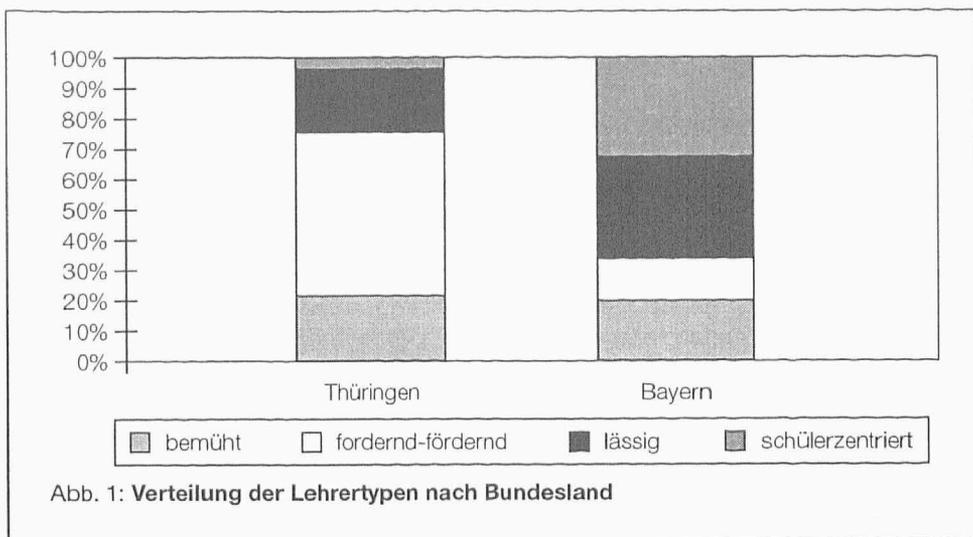


Abb. 1: Verteilung der Lehrertypen nach Bundesland

Auf der Ebene der einzelnen Schule ist dieser Befund zu differenzieren (s. Abb. 2).

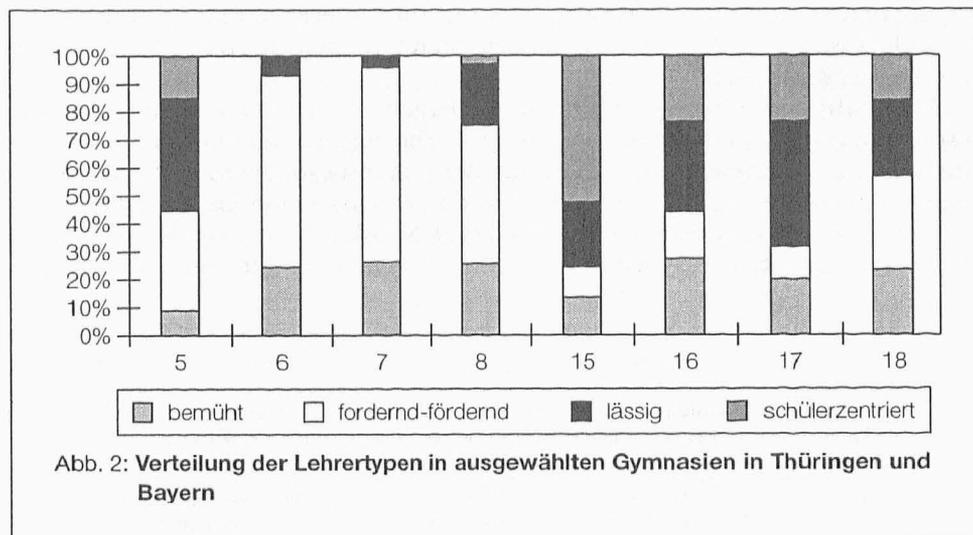


Abb. 2: Verteilung der Lehrertypen in ausgewählten Gymnasien in Thüringen und Bayern

Die Schulen 6 und 7, in denen sich das Kollegium fast ausschließlich aus *bemühten* und *fordernd-fördernden* Lehrkräften zusammensetzt, weisen ebenso wenige Ähnlichkeiten mit den untersuchten Schulen in Bayern auf wie die Schule 15, in der fast 60% der befragten Lehrer *schülerzentriert* sind, mit den Schulen in Thüringen. Relativ ähnlich ist die Zusammensetzung der Kollegien 5 und 17 bzw. 8 und 18 hinsichtlich der pädagogischen Orientierungen der Lehrer. Es gibt

folglich in den einzelschulischen Kulturen, hier erfaßt über Lehrereinstellungen, zum Lehrer-Schüler-Verhältnis sowohl deutliche Länderunterschiede als auch Ähnlichkeiten.

Die vielleicht überraschenden Ergebnisse zu den pädagogischen Orientierungen der Lehrer an bayerischen Gymnasien werden durch die Ergebnisse der Schülerbefragung gestützt. Die befragten Schüler in Bayern fühlen sich deutlich wohler in der Schule als die Gymnasiasten in Thüringen (s. Tab. 7); sie sehen sich einem niedrigeren Leistungsdruck ausgesetzt und empfinden den Wettbewerb zwischen den Schülern als nicht so groß. Die Möglichkeiten, auf die Lehrer und den Unterricht einzuwirken, werden von den Schülern in beiden Ländern gleich eingeschätzt, der Disziplindruck der Lehrer ist in Thüringen dagegen deutlich höher und das Vertrauen zu den Lehrern geringer.

Die anderen von uns mit Instrumenten der Fend-Gruppe (vgl. HELMKE/DREHER 1979) erfaßten Dimensionen des Schülerverhaltens gehen in der Tendenz in die gleiche Richtung. Dieses Ergebnis überrascht auch deshalb, weil beispielsweise Mädchen generell ein größeres Wohlbefinden in der Schule angeben als Jungen und in Thüringen fast 60% der Schüler weiblich sind, in Bayern nur 41%. Auch ist der Anteil von Akademikerkindern in Thüringen höher als in Bayern (s. Tab. 8).

Bei den Lehrern ist auffallend, daß sie in Bayern deutlich älter sind als in Thüringen. Zudem ist in Thüringen der Anteil der Lehrerinnen mit 66% mehr als doppelt so hoch wie in Bayern. Überprüfungen ergaben keine Alters- und Geschlechtseffekte, die auf die pädagogischen Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer einwirken.

Hinsichtlich der Interpretationen der Ergebnisse ist anzunehmen, daß die nur achtjährige Schulzeit bis zum Abitur in Thüringen einen starken Leistungsdruck an den Gymnasien zur Folge hat, der sich insbesondere auf das Schulklima negativ auswirkt. Vor dem Hintergrund der Diskussion um eine wieder zu belebende Leistungskultur an westdeutschen Schulen kann man die etwas niedrigere Zufriedenheit der Schüler in Thüringen als Preis für eine auf Leistung

Tab. 7: Vergleich der Einstellungen von Schülern an jeweils vier Gymnasien in Thüringen und Bayern (Wertebereiche: Wohlbefinden 1-2, andere Dimensionen 1=stimmt nicht-5=stimmt genau)

Dimensionen	Bayern N = 1681	Thüringen N = 1819	Unterschiede zwischen den Gymnasien	
			Bayern	Thüringen
Wohlbefinden	1,52	1,45***	ss	ss
Leistungsdruck	3,02	3,35***	sss	sss
Wettbewerb	2,45	2,64***	s	sss
Mitbestimmung	3,01	3,04	sss	ss
Disziplindruck	2,92	3,20***	sss	sss

Vergleichsmerkmale	Bayern	Thüringen
Lehrer		
Anteil der Lehrer über 45 Jahre	57,3%	34,5%
Anteil der weiblichen Lehrer	31,8%	66,1%
Schüler		
Anteil der weiblichen Schüler	40,8%	59,4%
Anteil der Akademikerkinder ¹	16,3%	33,9%
¹ Beide Eltern haben einen Hochschulabschluß.		

orientierte (gute) Schule auffassen: Immerhin liegen die in der Gymnasialen Oberstufe durchschnittlich erreichten Punkte in Thüringen um 0,8 Punkte über den untersuchten Schulen in Bayern⁵.

5. Fazit

Aufgabe der Gymnasien in Thüringen war es, unter den veränderten schulstrukturellen, unterrichtsorganisatorischen und curricularen Bedingungen innerhalb der Kollegien einen Prozeß der Schulgestaltung in Gang zu setzen. Dies ist nicht zuletzt deshalb relativ gut gelungen, weil die administrativen und curricularen Vorgaben für die Arbeit an Gymnasien in Thüringen den Lehrern und Kollegien die Möglichkeit bieten, an Vorerfahrungen und vertraute pädagogische Prinzipien anzuknüpfen. Dies gilt beispielsweise für das enge Fächerspektrum in der Gymnasialen Oberstufe, das dem Vorverständnis von Abiturleistungen bei den Lehrern entgegenkommt⁶, für die Fachschaften, die die „Fachzirkelarbeit“ fortsetzen, und nicht zuletzt für die Verbindung von Leistungsanspruch und erzieherischer Verantwortung. Damit ist zugleich gesagt, daß die Lehrer an ihre DDR-Schulerfahrungen anknüpfen und ihre pädagogischen Vorstellungen unter den veränderten Bedingungen weiterentwickeln. Diese Strategie einer „angepaßten“ Entwicklungskonzeption war die Voraussetzung dafür, die Lehrer für weitere Entwicklungen zu gewinnen.

Für die einzelschulische Entwicklung günstig wirkt sich die veränderte Zusammensetzung der Kollegien aus – denn keine Schule blieb, wie sie war – sowie das damit in Verbindung stehende Engagement des einzelnen Lehrers, seinen Platz in der neuen Schule zu finden. Auch trug dazu die aufgrund der wenigen Funktionsstellen in besonderer Weise auf kollegiale Arbeitsformen angewiesene-

- Natürlich werden mit den durchschnittlichen Punkten Leistungsunterschiede nicht zuverlässig gemessen. Doch widerspricht der Befund der Annahme, daß die niedrigere Zufriedenheit ein Hinweis auf schlechtere Schulqualität ist, denn dann würden wohl auch schlechtere Schulleistungen zu verzeichnen sein.
- In Thüringen sind Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, die naturwissenschaftlichen Fächer und Geschichte als Leistungsfächer zugelassen. Nur über Sondergenehmigungen können einzelne Schulen weitere Fächer als Leistungskurse anbieten. Leistungskurse in Musik oder Sport gibt es nur an den Spezialschulen.

ne Schulleitung bei. Ein Wandel der Schulkultur hat durch die Modernisierungsanforderungen der neuen Schulstruktur zwar begonnen. Der schulische Alltag an den Gymnasien ist aber noch stark von „alten“ pädagogischen Orientierungen durchsetzt. Vor dem Hintergrund der Forderung nach „doppelter Modernisierung“ wäre im einzelnen zu diskutieren, welche zukunftsweisenden und welche problematischen Aspekte damit verbunden sind.

Die bisherigen Auswertungen legen die Schlußfolgerung nahe, daß die Thüringer Gymnasien aus der Verarbeitung der bisherigen Berufserfahrungen der Lehrer, der neuen gymnasialen Anforderungen und auf der Grundlage der strukturellen sowie rechtlichen Rahmenbedingungen eine eigenständige Schulkultur entwickeln. Dafür ist die Verbindung von hohem Leistungsanspruch und Förderungszentrierung der Lehrer charakteristisch. Demgegenüber wird in Bayern zugunsten eines schülerzentrierten Unterrichts der Leistungsanspruch zurückgenommen. Diese Differenz in der Erziehungskultur der Schulen wird ergänzt um Besonderheiten der Lern- und Organisationskultur. Vor allem ist das im Vergleich zu Bayern auffällige Bemühen der Lehrer in Thüringen beachtenswert, über vielfältige formelle und informelle Absprachen innerhalb der einzelnen Fachschaften abgestimmte Unterrichtssequenzen und Leistungskontrollen zu erreichen. Sichtbar wurde die enge Bindung der Lehrer an Lehrplangvorgaben, die allerdings auch in Bayern deutlich restriktiv auf die Arbeit der Lehrer einwirken.

In der Schulentwicklungsforschung wird unterschieden zwischen der Schule als „segmentierter Organisation“, in der die Lehrer überwiegend als sogenannte „Einzelkämpfer“ arbeiten, als sich „kooperativ regulierender Organisation“, in der es in größerem Umfang unterrichtsbezogene Absprachen und Zusammenarbeit gibt, und als „lernender Organisation“ mit schulischen Vorhaben, die eng zusammenarbeitende Gruppen von Lehrern (Jahrgangsteams etc.) eigenständig bearbeiten (vgl. MARX/v. OJEN 1993). Nach dieser Differenzierung sind die von uns in Thüringen untersuchten Gymnasien dem Typ der sich „kooperativ regulierenden Schule“ zuzuordnen. Insofern sind auch die Ausgangsbedingungen für eine Weiterentwicklung dieser Schulen hin zu „lernenden Organisationen“ anders als an den eher dem Typ der „segmentierten Organisation“ zuzuordnenden bayerischen Gymnasien.

Zum Schluß noch einige Bemerkungen zu den Unterschieden in den einzel-schulischen Kulturen: Die Unterschiede zwischen den von uns untersuchten Gymnasien in Thüringen und Bayern betreffen nicht die ganze Schule, sondern nur Teilaspekte. Insbesondere lassen sich Schulen im Hinblick auf die Leitungs-, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen unterscheiden. Dabei erweisen sich Gymnasien als recht „komplexe Unternehmen“. Diese Komplexität führt auch in unserer Untersuchung zu dem Ergebnis, daß viele Beziehungen zwischen Organisationsmerkmalen und subjektiven Einschätzungen nur „vermittelt“ auftreten. So scheinen die Wirkungen der Schulleitungen sehr viel weniger unmittelbar auf den Unterricht und die Wahrnehmung der Schule durch die Schüler auszustrahlen als an den von uns untersuchten Regelschulen in Thüringen. Dies hängt auch damit zusammen, daß die interne Stufengliederung der Schule, vor allem die besondere Organisation der gymnasialen Oberstufe, zu einer stärkeren Binnendifferenzierung der Schule mit unterschiedlichen „Milieus“ führt.

Als Erklärung für das intern ausdifferenzierte Erscheinungsbild der Gymnasien bietet sich an, von verschiedenen, sich überlagernden strukturierenden Prinzipien auszugehen, die diesen Eindruck erzeugen. Diese sind nicht im Sinne konkurrierender Interessen zu verstehen, sondern ergeben sich aus der Vertretung funktional notwendiger, aber nicht unmittelbar komplementärer pädagogischer und organisatorischer Anliegen. Es bestehen Widersprüche zwischen dem Wunsch nach einem Schulprofil, der Entwicklung der unterschiedlichen fachlichen Interessen, der Entwicklung eines pädagogischen Konsenses in erzieherischen Fragen, einer wirkungsvollen Außendarstellung und der Respektierung der Individualität der einzelnen Lehrer. Diese Widersprüche treten an komplexen schulischen Einheiten deutlich in Erscheinung.

Man muß aber auch berücksichtigen, daß die Schulen in Thüringen noch keine Zeit hatten, ihre Individualität zu entfalten. Sie befinden sich alle noch in der Aufbauphase. Unsere Untersuchungen an bayerischen Gymnasien zeigten neben den Differenzen im Detail auch deutliche Unterschiede in der „Schulphilosophie“. Sie genauer zu analysieren und jenseits des Ländervergleichs Unterschiede in den pädagogischen Orientierungen der einzelnen Schulen genauer zu erfassen, sind Aufgaben bei den weiteren noch ausstehenden Datenauswertungen. Beispielsweise sei auf den überraschenden Befund hingewiesen, daß sich in Schule 5 (Thüringen) und in Schule 17 (Bayern), den beiden Schulen mit dem höchsten Anteil *lässiger Lehrer*, die Schüler am wohlsten fühlen. Offensichtlich besteht in den untersuchten Gymnasien ein kompliziertes Wechselverhältnis zwischen Lehrerethos, schulischen Leistungsanforderungen und Schülerzufriedenheit, das uns weiter beschäftigen wird.

Literatur

- ALTRICHTER, H./RADNITZKY, E./SPECHT, W.: Innenansichten guter Schulen. Porträts von Schulen in Entwicklung. Wien 1994.
- AURIN, K.: Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. Stuttgart 1993.
- BACKHAUS, K./ERICHSON, B./PLINKE, W./WEIBER, R.: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin/Heidelberg/New York 1990.
- BOCK, H.: Schulleiter-Typologie. In: *schul-management* 29 (1998) 1, S. 15–18.
- BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Die Regelschule in Thüringen. Drei Schulporträts. (Materialien Heft 11.) Arnstadt (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) 1995.
- BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Gymnasien in Thüringen. Vier Fallstudien. (Materialien Heft 18.) Bad Berka (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) 1997. (a)
- BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich. In: H. E. TENORTH (Hrsg.): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim 1997, S. 161–181. (b)
- ERZBERGER, CH.: Die Kombination von quantitativen und qualitativen Daten. Methodologie und Forschungspraxis von Verknüpfungsstrategien. In: *ZUMA-Nachrichten* 18 (1995) 36, S. 35–60.
- Forschungsgruppe Schulstrukturwandel: Schulstrukturwandel in Thüringen. Ergebnisse einer Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern in der Stadt Erfurt. Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens. Bd. 1. Erfurt 1993.
- HELMKE, A./DREHER, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziales Umfeld. Paderborn/München/Wien/Zürich 1979.
- HELSPER, W./BÖHME, J.: Schulmythen – Zur Konstruktion pädagogischen Sinns. Halle/Mainz 1996 (Manuskript).

- HOFFMANN, A./CHALUPSKY, J.: Lernen in der Schule. Zum Verhältnis von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten in ostdeutschen Schulen. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991, S. 149–162.
- KISCHKEL, K.-H./STEFFENS, U. u. a.: Erhebungsinstrument für die Lehreruntersuchung an Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Konstanz: Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung 1980 (Manuskript).
- HOYER, H.-D.: Lehrer im Transformationsprozeß. Weinheim/München 1996.
- KÖCKEIS-STANGL, E.: Methoden der Sozialforschung. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Handbuch der Sozialforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 321–370.
- MINTRUP, H./WEILER, H. N.: The Relationship between Educational Policy and Practice: The Reconstitution of the College-Preparatory Gymnasium in East-Germany. In: Harvard Educational Review 64 (1994), S. 247–277.
- MARX, E. C. H./OJEN, Q. H. J. M. v.: Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In: P. POSCH/H. ALTRICHTER: Schulautonomie in Österreich. Wien 1993, S. 162–185.
- REIBIG, R.: Transformation – Theoretisch-konzeptionelle Ansätze und Erklärungsversuche. In: Berliner Journal für Soziologie (1994) 3, S. 323–343.
- TERHART, E.: Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 685–703.
- ZEDLER, P./WEISHAUP, H. (Hrsg.): Kontinuität und Wandel Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim 1997.

Abstract

The "Gymnasium" was re-introduced in the new Laender with the school-related structural changes of 1991. In their research, the authors focus on the influence this situation has had on the development of individual schools. By drawing on both qualitative and quantitative procedures, comparative findings were collected at select "Gymnasien" in both Thuringia (1995) and Bavaria (1997). The theoretical points of reference of both studies were provided by transformation research and research on the quality of schools. This led, on the one hand, to the question whether and, if so, how "long-term mental formations" determine the transformation process in a specific way. On the other hand, differences between the school structure of "Gymnasien" in East and in West Germany were investigated within the framework of three central fields of schooling – the culture of learning, of education, and of organization.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Horst Weishaupt, Dr. Ilona Böttcher, Pädagogische Hochschule Erfurt,
 Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung,
 Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt