

Plath, Monika; Weishaupt, Horst

Die Regelschule in Thüringen. Innenansichten von drei Schulen

Die Deutsche Schule 87 (1995) 3, S. 363-377



Quellenangabe/ Reference:

Plath, Monika; Weishaupt, Horst: Die Regelschule in Thüringen. Innenansichten von drei Schulen - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 3, S. 363-377 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310977 - DOI: 10.25656/01:31097

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310977>

<https://doi.org/10.25656/01:31097>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 3

Offensive Pädagogik

260

„Die Deutsche Schule“ hat von Anfang an regelmäßig zu aktuellen bildungspolitischen Problemen Stellung genommen; zuletzt hatte Heinrich Roth – kurz vor seinem Tod – dies unter der Rubrik „Offensive Pädagogik“ fortsetzen wollen. – An diese Tradition möchte die Schriftleitung anknüpfen und dort „Flagge zeigen“, wo es aus pädagogischer Verantwortung nötig ist – Anlässe dürfte es genug geben.

Peter Paulus

Die Gesundheitsfördernde Schule

262

Der innovativste Ansatz gesundheitsbezogener Interventionen in Schulen

Um die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Lehrerinnen und Lehrern ist es nicht zum besten bestellt, ganz besonders dann nicht, wenn man den weiten Gesundheitsbegriff der WHO zugrunde legt. Im Netzwerk „Gesundheitsfördernde Schulen“ wird versucht, durch selbstgesteuerte Schulentwicklung bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für alle in der Schule Tätigen zu schaffen.

Andreas Neye-Diercks und Angela Nitschkowski

Beteiligung statt Eile

282

Schritte auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule

Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung balanciert auf dem schmalen Grat zwischen Selbstausbeutung und Chance zur Erneuerung. Die Autoren schildern, mit welchen internen Strukturen und externen Hilfen sie versuchen, ihre Gesamtschule durch Organisationsentwicklung zu einer gesünderen Schule zu machen, ohne neuen Streß zu produzieren.

Frank Müller und Silke Sacksofsky

Gesundheitsförderung und Krebsprävention in der Schule

289

Die klassische Gesundheitserziehung verändert Kinder und Jugendliche nicht. Gesundheitsförderung in der Schule muß die psychosozialen Aspekte von Gesundheit und Wohlbefinden in den Vordergrund stellen. Die Autoren schildern zwei Unterrichtseinheiten, in denen Aspekte der Gesundheitsförderung in den Fachunterricht, hier Biologie und Religion, integriert wurden.

Mit dem Aufkommen der Krankheit AIDS rückte die Sexualerziehung wieder ins Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit. Damit verband sich die Hoffnung auf einen tabubrechenden Umgang mit dem Thema Sexualität und auch dem der Homosexualität. Eine Schulbuchanalyse zeigt jedoch Verunsicherung und Verschweigen.

Die Familiensituation von Kindern und Jugendlichen

Eine genauere Analyse der jüngsten Mikrozensusdaten macht deutlich, daß die meisten Kinder und Jugendlichen nach wie vor in Konstellationen aufwachsen, die in ihrer äußeren Form traditionell erscheinen mögen. Verändert haben sich allerdings die Bedingungen innerhalb der Familien, und zwar in einer Weise, die eine stärkere pädagogisch-psychologische Betreuung in öffentlichen Einrichtungen erforderlich machen.

Die Max-Brauer-Schule in Hamburg praktiziert seit mehr als zwei Jahren ein verändertes Modell einer gymnasialen Oberstufe. In ihr werden jeweils vier Kurse (zwei Leistungskurse und zwei Grundkurse) zu einem Profil gebündelt, in dem fächerübergreifend und projektorientiert zu einem Schwerpunkt gelernt werden kann. Der folgende Praxisbericht beschreibt die Grundideen und erste praktische Erfahrungen.

Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen ‚volkstümlichen‘ Bildungsgang zu modernisieren

Nachdem der Volks- bzw. Hauptschulabschluß über viele Jahre für die große Mehrheit der Jugendlichen eine gute Startchance zumindest für eine Tätigkeit als qualifizierter Facharbeiter geboten hatte, geriet die Hauptschule in eine Zwickmühle: Immer mehr Kinder eines Altersjahrgangs besuchen Schulen, die über das Niveau der Hauptschule hinausführen. Zugleich stiegen die Erwartungen der Abnehmer in Handwerk, Industrie, Handel und Verwaltung. Und die Bildungspolitik hat es versäumt, die Hauptschule aus dieser Misere herauszuholen. Leidtragende sind die Jugendlichen, deren Arbeitsmarktchancen rapide sinken.

Die Rosenmaarschule in Köln heute

In Heft 4/94 hatte Heinz Kumetat über die Gründung und Entwicklung der Kölner Schule „Am Rosenmaar“ berichtet. Was ist aus dieser Schule geworden? – In den altersgemischten Gruppen erleben die Schülerinnen und Schüler einen Unterricht, der „Weltorientierung“ eröffnet; die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern vermittelt wichtige Lebenserfahrungen.

In Thüringen sind die „Regelschulen“, die neben dem Gymnasium an die Grundschule anschließen, vor besondere Entwicklungsaufgaben gestellt. Am Beispiel dreier exemplarisch ausgewählter Schulen werden die unterschiedlichen Bedingungen verdeutlicht, unter denen diese Arbeit günstiger vonstatten geht bzw. (noch) mit größeren Problemen zu kämpfen hat.

Martin Negel

Lehrerbildung für integrative Pädagogik

378

In Heft 1/95 wurde die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ausführlich theoretisch begründet und an einem Fallbeispiel anschaulich gemacht. In diesem Heft werden Folgerungen für eine entsprechende Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erörtert. Es liegen auch bereits Erfahrungen vor.

Neuerscheinungen:

- Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur (HGH)
- Joachim Peege: Pädagogikgeschichte in Museen (JöS)
- Meinert A. Meyer und Wilfried Plöger (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. (JöS)
- Theodor Sander und Wolf-Dieter Kohlberg (Hg.): Lehrerbildung in Europa – Europäische Lehrerbildung (Hubert Lohrenz)
- Theodor Sander und Wolf-Dieter Kohlberg (Hg.): Die Europäische Dimension in der Erziehung (Hubert Lohrenz)
- Yves Beernaert, Hans van Dijk und Theodor Sander: Die Europäische Dimension der Lehrerbildung (Hubert Lohrenz)
- Uwe Hoppenworth: Der Unterrichtsbesuch (JöS)
- Christian Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten (JöS)
- Walter Kroner: Architektur für Kinder (JöS)
- Bernd Hackl: Forschung für die pädagogische Praxis (Jos Schnurer)
- Bernd Hackl: Projektunterricht in der Praxis (Jos Schnurer)
- Annegret Eickhorst: Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung (BG)
- Maja Storch: Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter (BG)
- Uwe Engel und Klaus Hurrelmann: Was Jugendliche wagen. (BG)
- Heidrun Bründel: Suizidgefährdete Jugendliche (BG)

Monika Plath und Horst Weishaupt

Die Regelschule in Thüringen

Innenansichten von drei Schulen

Seit dem Schuljahr 1991/92 besteht in Thüringen neben dem Gymnasium die Regelschule als zweite weiterführende Schulart. Sie wird von etwa zwei Drittel der Schüler der Sekundarstufe I besucht. Während die Grundschule und das Gymnasium sich in ihrer Arbeit an westdeutschen Vorbildern orientieren können, sind die Lehrer und Schulleiter der Regelschule in besonderem Maße gefordert, dieser neuen Schulart ein pädagogisches Profil zu geben. Diese besonderen Anforderungen beziehen sich auf ...

... die Umsetzung der schulorganisatorischen Vorgaben,

... die inhaltliche Profilierung der Regelschule und

... die Gestaltung des Schullebens.

1. Die Rahmenbedingungen

1.1 Die Umsetzung der schulorganisatorischen Vorgaben

Die 5. und 6. Klassen der Regelschule differenzieren nicht nach *Bildungsgang*. Danach können abschlußbezogene Klassen gebildet werden oder aber der Unterricht in einem Kurs-System (Kursklassen) stattfinden. Es gibt demnach Schulen, die sich für eine der beiden Formen entschieden haben oder beide Formen in unterschiedlichen Jahrgängen nebeneinander praktizieren. In der 7. und 8. Jahrgangsstufe gehen über 40 Prozent der Regelschüler in integrativ geführte Klassen. Im 9. Schuljahr verringert sich dieser Anteil auf 25 Prozent. Üblich ist, daß sich wesentlich mehr Schüler im Realschul-Bildungsgang als in dem zum Hauptschulabschluß führenden Bildungsgang befinden. Dieser Effekt wird durch die niedrigeren Klassenmeßzahlen für Hauptschulklassen noch unterstützt.

Nach dem 5. und nach dem 6. Schuljahr besteht die Möglichkeit, von der Regelschule zum Gymnasium zu wechseln. Dieses Angebot nutzten am Ende des Schuljahres 1991/92 5,8 Prozent (3956 Schüler) und am Ende des folgenden Schuljahres nur noch 2,0 Prozent (1368 Schüler). Während der *Übergang* von der Regelschule zum Gymnasium zurückgeht, wechseln zunehmend Schüler des Gymnasiums zur Regelschule. Diese Zahl stieg von 552 im Schuljahr 1992/93 auf 1262 ein Jahr später an. Davon wechselten in beiden Jahren etwa ein Drittel der Schüler in die 10. Klasse, weil der Realschulabschluß am Gymnasium bislang nicht vergeben wird.¹ Die Inte-

¹ Von der Statistik nicht erfaßt werden die Schüler, die während des Schuljahres das Gymnasium verlassen. Sämtliche Zahlenangaben sind den schulstatistischen Veröffentlichungen des Landesamts für Statistik für 1992 und 1993 entnommen.

gration dieser Schüler stellt eine zunehmende Herausforderung für die Regelschule dar.

Schließlich erwiesen sich bereits nachhaltige Korrekturen am *Schulstandortnetz* als erforderlich. Statt der 457 Regelschulen im Schuljahr 1991/92 bestanden im Schuljahr 1993/94 nur noch 402 Regelschulen. Weitere Regelschulstandorte sind in ihrem Bestand gefährdet, denn nach den Vorstellungen des Ministeriums sollen Regelschulen mindestens drei Parallelklassen haben. Nur in Ausnahmefällen werden zwei Parallelklassen zugelassen. Dadurch besteht an vielen Schulen Unsicherheit über die künftigen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit, gleichgültig, ob eine Schule geschlossen wird oder eine Schule die Schüler und Lehrer einer geschlossenen Schule aufzunehmen hat.

1.2 Die inhaltliche Profilierung der Regelschule

Parallel zur organisatorischen Umstrukturierung der Schulen begann die *Erprobung neuer Unterrichtsinhalte* – zum Teil in neuen Fächern wie Wirtschaft/Umwelt/Europa, Wirtschaft und Technik, Wirtschaft und Recht, Sozialkunde, Religion und Ethik. Zunächst gab es als Orientierungshilfen für den Unterricht der Lehrer „Vorläufige Lehrplanhinweise“, seit dem Schuljahr 1993/94 werden „Vorläufige Lehrpläne“ erprobt. Grundlage der Lehrpläne bildeten neue Stundentafeln, die teilweise die Fächer neu gewichteten. Mit der inhaltlichen Neubestimmung des Unterrichts wurden zugleich Fragen nach dessen methodischer Gestaltung aufgeworfen. Die „Leistungsspitze“, die den Unterrichtsverlauf an der Polytechnischen Oberschule (POS) häufig prägte, fehlt überwiegend in den Klassen der Regelschule. Eine leistungsgemäße Unterrichtsgestaltung für relativ leistungshomogene Lerngruppen ergibt sich daraus als neue Anforderung für die Lehrer. In den Kursgruppen für Hauptschüler und den Hauptschulklassen stellt sich dies als besonderes Problem dar.

1.3 Die Gestaltung des Schullebens

Insbesondere die Eltern der Regelschüler erwarten von der Schule die Wahrnehmung erzieherischer Funktionen und wünschen sich außerunterrichtliche Angebote, zumal unterrichtsergänzende Freizeitaktivitäten ein fester Bestandteil des Schullebens einer POS waren. Einerseits haben sich die personellen und sachlichen Voraussetzungen an den Schulen verschlechtert, um diesen Erwartungen gerecht werden zu können. Andererseits müssen sich die Regelschulen in der Konkurrenz zum Gymnasium behaupten und nach Mitteln zur Erhöhung ihrer Attraktivität bei den Eltern suchen. Dafür bieten sich wiederum unterrichtsergänzende Angebote und Aktivitäten an.

2. Das Untersuchungskonzept

Wie die Schulleiter und Lehrer der Regelschulen mit diesen vielfältigen neuen Herausforderungen und Schwierigkeiten umgehen, welche pädagogischen Erfahrungen ihnen dabei aber auch zugute kommen, haben wir in

einer vom Thüringer Kultusministerium geförderten Studie untersucht. In einer 1993 durchgeführten umfangreichen schriftlichen Befragung an Thüringer Schulen konnten wir bereits feststellen, daß die Ergebnisse zum Wohlbefinden der Schüler und anderen Einstellungsdimensionen zwischen den Regelschulen erheblich variieren (Plath 1995), ohne diese Unterschiede umfassend erklären zu können. Deshalb hielten wir es für notwendig, detailliert die spezifischen Bedingungen in einzelnen Schulen zu analysieren, um die *Unterschiede zwischen den Regelschulen* besser zu verstehen und zugleich spezifische Entwicklungsbedingungen dieser neuen Schulform kennenzulernen. Über schriftliche Befragungen von Lehrern und Schülern, mehrstündige Interviews mit Schulleitern, Beratungs- und Vertrauenslehrern, Eltern- und Schülervertretungen und den Besuch zahlreicher außerunterrichtlicher Veranstaltungen machten wir uns ein Bild vom derzeitigen Entwicklungsstand, von Problemen und Befindlichkeiten an drei Regelschulen Thüringens.

Die ausgewählten Schulen können wie folgt beschrieben werden:

Die *Regelschule A* ist eine Schule im ländlichen Gebiet, die sich aufgrund von zunächst bestehenden drei Außenstellen, die dann doch aufgelöst wurden – Schüler und Lehrer müssen nun pendeln –, noch im Aufbau befindet. Das Wohlbefinden der Schüler war bei unserer Befragung 1993 eher unterdurchschnittlich. Zunächst wurden an dieser Schule in den leistungsdifferenzierenden Fächern Kursklassen gebildet, die Schule plante zum Zeitpunkt der Erhebung aber die Umstellung auf abschlußbezogene Klassen.

Die *Regelschule B* befindet sich in einer Großstadt in unmittelbarer Nähe eines Gymnasiums und arbeitet seit dem Schuljahr 91/92 systematisch an der eigenen Profilierung. Über die Hälfte der befragten Schüler gab 1993 an, gern bzw. sehr gern in die Schule zu gehen. Die Schule arbeitet von Anfang an mit abschlußbezogenen Klassen.

Die *Regelschule C* ist in einer Kleinstadt gelegen und in ihrer Existenz gefährdet. Die Mehrzahl der Schüler ging 1993 nach eigenen Angaben nicht gern in die Schule. Die Schule unterrichtet nach dem Kurs-System.

Die im Forschungsgebiet „Qualität von Schule“ (vgl. u. a. Steffens 1991) entwickelten Kriterienkataloge für gute Schulen waren bei der Planung und Vorbereitung unserer Studie ein wichtiger Bezugspunkt. Im Verlauf der Arbeit stellte sich aber heraus, daß die Übertragung von Forschungsergebnissen aus den westlichen Industrienationen (vgl. Schulen und Qualität 1989) auf ein *anders gewachsenes Schulsystem* zu hinterfragen ist. Konsequenzen für die weitere Profilierung der Regelschule wären unglaublich, würden nicht gleichzeitig die Spezifika der Schulentwicklung in den neuen Bundesländern mit berücksichtigt. Deshalb stellen wir unsere Ergebnisse in den Zusammenhang von Überlegungen zum gesellschaftlichen und schuladministrativen Wandel in den neuen Ländern.

Nachfolgend werden zunächst die quantitativen Ergebnisse der Lehrer- und Schülerbefragung im Vergleich zwischen den drei ausgewählten Schulen dargestellt. In einem weiteren Abschnitt werden dann ausgewählte Ergebnisse der

Schulporträts herangezogen, um die Ambivalenz spezifischer Berufserfahrungen der Lehrer in den neuen Bundesländern und deren Bedeutung für die weitere pädagogische Profilierung von Regelschulen zu erläutern.²

3. Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung im Schulvergleich

Unser methodisches Vorgehen ist durch die *Verbindung quantitativer und qualitativer Erhebungsteile* charakterisiert. Die Daten des quantitativen Teils unserer Studie wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben. Die Daten der Schülerbefragung stammen vom Juni 1993 aus dem Projekt „Schule in Thüringen im Wandel“. Der Fragebogen für die schriftliche Lehrerbefragung im Juni 1994 wurde für das Projekt unter Verwendung erprobter Skalen der Schulforschung (Kischkel/Steffens 1980) neu entwickelt. Die Ergebnisse sind demzufolge nur eingeschränkt vergleichbar.

3.1 Schülerbefragung

Die drei ausgewählten Schulen weisen hinsichtlich der *subjektiven Schüler-einschätzungen* zum Teil große Unterschiede auf (Tab. 1). Dies trifft insbesondere auf das bereits erwähnte Auswahlkriterium „Wohlbe finden der Schüler an ihrer Schule“ zu, das 52 % der Schüler der Regelschule B, aber nur 16 % der Schüler der Regelschule A und 19 % der Schüler der Regelschule C bestätigen.

Weitere Befunde zeigen, daß das Wohlbe finden der Schüler insbesondere mit ihrem Verhältnis zu den Lehrern im Zusammenhang steht. So haben 59 % der Schüler der Regelschule B, 23 % der Schüler der Regelschule A und 26 % der Schüler der Regelschule C zu den meisten Lehrern volles Vertrauen.

Das *Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern* wurde über mehrere Items ermittelt, die sich in zwei Dimensionen zusammenfassen lassen: der Förderungszentrierung und der Konformitätserwartung (Tab. 2). Der Wertebereich reicht dabei von 1 (Ablehnung) bis 5 (Zustimmung).

In beiden Dimensionen weist die Regelschule B im Vergleich zu Schule A und C deutlich positivere Werte auf. In der Wahrnehmung der Schüler sind die Lehrer der Schule B stärker auf die *Förderung besonders leistungsschwacher Schüler* orientiert als die Lehrer der Schule A und C.

Tab. 1: Zustimmung der Schüler zum Wohlbe finden in der Schule und zum Vertrauen zu ihren Lehrern (in Prozent)

Aussagen	Schule A	Schule B	Schule C
In die Schule gehe ich grundsätzlich gern bzw. sehr gern	16	52	19
Insgesamt habe ich zu den meisten Lehrern volles Vertrauen	23	59	26

² Die Schulportraits wurden von Ilona Böttcher erstellt. Sie sind Teil des Ergebnisberichts (s. dazu Böttcher/Plath/Weishaupt 1995).

Unterschiedlich ist ebenfalls die *Konformitätserwartung* der Lehrer der drei Schulen im Urteil ihrer Schüler. Danach ist sie am höchsten an der Regelschule A, etwas geringer an der Regelschule C und am niedrigsten an der Regelschule B. Schüler der Schule B fühlen sich mehr in Entscheidungsprozesse in der Schule einbezogen und werden häufiger nach ihrer Meinung befragt als die Schüler der anderen beiden Schulen.

Tab. 2: Mittelwerte der Schülereinschätzung zu den Dimensionen Förderungszentrierung und Konformitätserwartung

Dimension	Schule A	Schule B	Schule C
Förderungszentrierung	2,43	3,03	2,40
Konformitätserwartung	3,96	2,88	3,35

Weiterhin wurde in der Befragung das wahrgenommene Verhalten zwischen den Schülern ermittelt. Auch dabei gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Schulen. Das *soziale Verhalten der Schüler untereinander* wird von den Schülern der Regelschule B am positivsten eingeschätzt (Tab. 3). Insgesamt am ungünstigsten wird das Schüler-Schüler-Verhältnis in Schule A bewertet. Das bessere Wohlbefinden der Schüler der Schule B ist demnach nicht nur auf ein – aus ihrer Sicht – besseres Lehrer-Schüler-Verhältnis, sondern auch auf ein gutes soziales Klima zwischen den Schülern der Schule zurückzuführen.

Tab. 3: Zustimmung der Schülermeinungen zu Aussagen über das Verhältnis der Schüler untereinander (in Prozent)

Aussagen	Schule A	Schule B	Schule C
Wenn jemand aus der Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die Mitschüler gern	30	42	38
Bei uns ist es selbstverständlich, daß die besseren Schüler den schlechteren helfen	12	33	20
In unserer Klasse ist niemand von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen	50	68	46
Es gibt häufig Streitereien zwischen den Schülern	63	40	42

3.2 Lehrerbefragung

Parallel zu den Interviews an den Schulen wurden alle Lehrer der drei Schulen gebeten, einen Fragebogen zu Problembereichen des Schulalltags auszufüllen. Von einer der Schulen haben alle Lehrer den Fragebogen beantwortet, an den anderen beiden Schulen 55 bzw. 60 Prozent.

Die drei Schulen weisen hinsichtlich der *berufsbiographischen Merkmale der Lehrer* teilweise gravierende Unterschiede auf. Zunächst sind die Leh-

rer der Schule B deutlich jünger als die Lehrer der beiden anderen Schulen. Von ihnen sind nur 19 Prozent älter als 45 Jahre, an den beiden anderen Schulen sind es mehr als 40 Prozent. Noch deutlicher wird der Unterschied zwischen den Schulen bei einem Vergleich der Dienstjahre der Lehrer. An den Schulen A und C haben etwa die Hälfte der Lehrer bereits eine mehr als 20jährige Schulpraxis, während es an der Schule B weniger als ein Fünftel ist.

Mit der Umorganisation des Schulwesens zum Schuljahr 1991/92 war häufig eine *Versetzung von Lehrern* an neue Schulen verbunden. Es ist deshalb auffällig, daß alle Lehrer der Schule C, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, bereits vor dem Schuljahr 1991/92 an der gleichen Schule unterrichteten. An den anderen beiden Schulen war es nur jeweils knapp die Hälfte des Kollegiums.

Deutlich unterscheiden sich die drei Schulen im Ausmaß der *Lehrerkooperation* (Tab. 4). Gefragt wurde beispielsweise danach, ob die Lehrer gemeinsam Unterricht vorbereiten, untereinander im Unterricht hospitieren oder Unterrichtsvorbereitungen miteinander austauschen. Am häufigsten geschieht dies nach Aussage der Lehrer in Schule B, am wenigsten in Schule C.

Ebenfalls bedeutsam sind die Unterschiede zwischen den Schulen im Hinblick auf die *Integration der Lehrer in das Kollegium*. Hier sollten die Lehrer das kollegiale Klima und die Formen der Kommunikation an ihrer Schule einschätzen. Wenn auch an allen Schulen das Ausmaß der sozialen Integration der Lehrer die fachliche Kooperation in unterrichtlichen Fragen übersteigt, bleibt dennoch eine deutliche Differenz von Schule A zu den beiden anderen Schulen.

Tab. 4: Mittelwerte der Einschätzung von Kooperation und Integration im Kollegium durch die Lehrer der drei erfaßten Schulen

	Schule A	Schule B	Schule C
	N = 15	N = 21	N = 12
Kooperation im Kollegium	2,81	3,01	2,47
Integration im Kollegium	3,17	3,62	3,68

Aus den Angaben zur *Zufriedenheit an der Schule* (Tab. 5) ergibt sich ein ähnlicher Sachverhalt: an der Schule A überwiegt die Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit und den persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten gegenüber der Zufriedenheit mit der Schule, den Vorgesetzten und Kollegen. An den beiden anderen Schulen steht demgegenüber die Zufriedenheit mit der Schule, den Vorgesetzten und Kollegen im Vordergrund. Die Lehrer bewerten ihre Arbeitssituation an den Schulen positiver als ihre gesamte gegenwärtige Lebenssituation. Unzufrieden sind sie mit den äußeren räumlichen und materiellen Bedingungen der Arbeit und ihrer Bezahlung.³

³ Diese Ergebnisse stimmen in der Tendenz mit den Befunden einer Befragung einer repräsentativen Auswahl Thüringer Lehrer überein (Köhler 1995).

Tab. 5: Mittelwerte der Einschätzung verschiedener Aspekte der Zufriedenheit durch die Lehrer der erfaßten Schulen

Zufriedenheit mit ...	Schule A	Schule B	Schule C
... den Vorgesetzten	3,73	4,14	4,33
... dieser Schule	3,47	4,24	4,18
... den Kollegen	3,67	4,05	4,08
... der Tätigkeit	4,20	3,76	4,00
... den Entwicklungsmöglichkeiten	3,93	3,67	3,64
... der Arbeit insgesamt	3,67	3,52	4,00
... der gesamten derzeitigen Situation	3,47	3,62	3,45
... Organisation und Leitung	3,20	3,67	3,60
... den Arbeitsbedingungen	2,87	2,90	2,91
... der Bezahlung	2,87	2,10	2,91

Für den Erfolg der schulischen Arbeit ist ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern ganz entscheidend. Deshalb wurden die Lehrer auch nach ihrem *Verhältnis zu den Schülern* befragt. Die von den Lehrern bewerteten Aussagen lassen sich den in Tabelle 6 enthaltenen sechs Dimensionen zuordnen. An den hohen Mittelwerten (die Angaben konnten wiederum zwischen 1 und 5 streuen) ist sichtbar, daß die Lehrer aller drei Schulen ihren pädagogischen Auftrag in jedem der unterschiedenen Aspekte sehr ernst nehmen. In der Ausprägung der Dimensionen unterscheiden sich die drei Schulen jedoch teilweise bedeutsam. Keine Unterschiede zwischen den Schulen bestehen in der Förderungs- und der Schülerzentrierung. An allen Schulen bemühen sich die Lehrer nach ihrer Selbsteinschätzung, auch die weniger begabten Schüler zu fördern und die Persönlichkeit der Schüler zu respektieren und ihr gerecht zu werden. Allerdings stimmt bei der „Förderungszentrierung“ die Einschätzung der Lehrer nicht mit den Schülerbeurteilungen überein (s. Abschnitt 3.1). Diese sind insgesamt zurückhaltender und bei den Schulen A und C niedriger als bei der Schule B. Bei der anderen vergleichbaren Dimension (Konformitätserwartung) ergeben sich nicht die gleichen Differenzen zwischen Schüler- und Lehrerurteil.

Tab. 6: Mittelwerte der Lehrereinschätzungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis an den drei erfaßten Schulen

	Schule A	Schule B	Schule C
Förderungszentrierung	3,82	3,98	3,88
Schülerzentrierung	3,57	3,86	3,67
Selbstverantwortlichkeit des Lehrers	3,52	4,18	4,04
Leistungsdruck	3,13	3,69	3,84
Betonung disziplinierten Verhaltens	3,37	3,88	4,07
Selbständigkeitserwartung	3,26	3,70	3,62

In den anderen vier Dimensionen weist Schule A im Vergleich zu den anderen Schulen signifikant niedrigere Werte auf. Als ein weiteres Anzeichen dafür, daß das Kollegium der Schule A noch nicht in der gleichen Weise zusammengewachsen ist und sich nicht jeder Lehrer für die Schule insgesamt verantwortlich fühlt, können die Antworten angesehen werden, die auf eine Frage nach den *Vorbereitungen vor einer Konferenz* mit einem wichtigen kontroversen Tagesordnungspunkt gegeben wurden. An den Schulen B und C antworten 70 bzw. 100 Prozent der Lehrer, daß durch informelle Gespräche versucht wird, einen Konflikt von vornherein zu vermeiden. Von den Lehrern der Schule A schließen sich nur 43 Prozent dieser Meinung an. Die Mehrheit unternimmt nichts, „weil man sowieso weiß, daß die Schulleitung entscheidet“.

Faßt man die Ergebnisse der Auswertung der quantitativen Daten zusammen, lassen sich die Schulen am deutlichsten anhand der Dimensionen *Kooperation und Integration* differenzieren. *Schule B* hat in beiden Dimensionen hohe Werte, die durch die Schülerurteile bestätigt werden. Die Zufriedenheit der Lehrer resultiert aus dem Engagement für die Schule und nicht vorrangig aus der Bewertung der eigenen Tätigkeit. Sie verbinden einen schülerorientierten Unterricht mit hohen Leistungsanforderungen und großer eigener Verantwortlichkeit für den Erfolg des Unterrichtsprozesses.

Schule C weist einen hohen Integrationsgrad der Lehrer im Kollegium auf, der mit hohen Leistungs- und Verhaltensstandards gegenüber den Schülern verbunden ist. Jedoch ist das Ausmaß der Kooperation im Kollegium gering und die Schulzufriedenheit der Schüler niedrig, was mit der starken Betonung disziplinierten Verhaltens an der Schule in Verbindung stehen könnte.

In *Schule A* ist sowohl das Ausmaß der Lehrerk Kooperation als auch der Integration vergleichsweise niedrig. Die Lehrer beziehen dort ihre berufliche Zufriedenheit vorrangig aus der individuellen Tätigkeit und weniger aus der Zusammenarbeit an der Schule. Sie sind weniger bereit, an der Gestaltung der Schule mitzuwirken. Darunter leidet die Durchsetzung erzieherischer Prinzipien gegenüber den Schülern, die sich dennoch einem hohen Konformitätsdruck ausgesetzt fühlen, untereinander wenig hilfsbereit sind und nur zu einem Fünftel gern in die Schule gehen.

Diese Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung werfen neue Fragen auf: Wie kommen diese Unterschiede zwischen den Schulen zustande? Welche schulorganisatorischen und innerschulischen Bedingungen bieten uns Erklärungen für diese Unterschiede? Wie spiegelt sich in diesen Ergebnissen die gesellschaftliche Umbruchsituation wider?

Mit Hilfe der Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews an den Schulen sollen nachfolgend Antworten auf diese Fragen versucht werden.

4. Qualitativer Schulvergleich – Neue Schule mit alten Lehrern

Studien zur Qualität von Schule verweisen auf die zentrale *Bedeutung der Lehrer* bzw. der Lehrerkollegien an einer Schule. Vor dem spezifischen historischen Hintergrund in den neuen Bundesländern ergibt sich daraus die

grundsätzliche Frage, ob und wie man mit „alten“ Lehrern eine neue Schule gestalten kann:

- Auf welche spezifischen Erfahrungen der Lehrer kann man aufbauen?
- Welche Hemmnisse, aber auch Chancen ergeben sich aus der Berufssozialisation der Lehrer?
- Welche Kompetenzen kann man nutzen, welche Gewohnheiten muß man grundsätzlich in Frage stellen?

Von außen betrachtet ist die *personelle Kontinuität* an den Schulen Thüringens sehr hoch. Die Lehrer waren überwiegend bereits in der DDR-Schule tätig. Jedoch waren viele Kollegien von großen personellen Veränderungen betroffen.

An Schule B wurde das Kollegium vor drei Jahren völlig neu zusammengesetzt. Die Schulleiterin, wie die meisten ihrer Kollegen neu im Amt⁴, konnte sich ihren Stellvertreter und fünf weitere Kollegen selbst auswählen, die übrigen Lehrer wurden dieser Schule neu zugeordnet und kannten sich nicht. In der subjektiven Wahrnehmung der Lehrer führten diese Veränderungen zunächst eher zu Verunsicherung, dann aber auch zu dem „Zwang“, sich zusammenzurufen. An der Schule A fand aufgrund der Zusammenlegung von Schulteilern eine neue personelle Zusammensetzung erst im Schuljahr 1992/93 statt.

Die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums an der Schule C änderte sich über den gesellschaftlichen Umbruch hinweg nicht (siehe Abschnitt 2.2). Die Schulleiterin, ebenfalls neu in diesem Amt, stammte aus dem alten Kollegium.

Die unterschiedliche Entwicklung der von uns untersuchten Schulen wird nachfolgend unter drei Aspekten beleuchtet, die den Weg vom „Alten“ zum „Neuen“ beschreiben und dabei den Erfahrungshintergrund der Lehrer mit einbeziehen.

4.1 Von alten zu neuen Verbindlichkeiten

Die Tätigkeit des einzelnen Lehrers, aber auch die eines gesamten Schulkollegiums war in der DDR durch staatliche Regelungen und Eingriffe in erheblichem Umfang verplant und vorherbestimmt (vgl. Jenkner 1989). Sowohl auf zentrale Bildungsziele und Inhalte für die unterrichtliche und außerunterrichtliche Arbeit als auch auf kollektive Kooperationsformen wurden die Lehrer und Lehrerkollegien verpflichtet.

Kein Lehrer, keine Schule konnte sich diesen staatlichen Vorgaben vollständig entziehen. Die individuelle *Gestaltung des pädagogischen Prozesses* durch den einzelnen Lehrer und durch das Lehrerkollegium war dadurch einem hohen Anpassungsdruck ausgesetzt. Abweichungen wurden oftmals von Sanktionen begleitet. Die fremdbestimmten Verbindlichkeiten überwogen. Die zunehmende Diskrepanz zwischen offiziellen Schulerfolgsmeldungen und der realen Berufs- und Alltagserfahrung der Lehrer führte

⁴ Von 236 Schulleitern in Thüringen, die von uns 1993 befragt wurden, waren nur 4 Prozent bereits vor 1990 in dieser Position (Weishaupt/Köhler 1995).

aus den genannten Gründen nur selten zu einer öffentlichen Kritik. Dies bewirkte aber auch eine stärkere Öffnung gegenüber solchen Kollegen, die mit ähnlichen oder gleichen Problemen konfrontiert waren und stärkte den Zusammenhalt in großen Teilen des Kollegiums. Die Kooperation im Kollegium war somit einerseits verordnet, gleichzeitig aber auch von den Lehrern selbst gewollt. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen werden Aussagen verständlich wie: „Der Zusammenhalt der Kollegen an einer Schule war zu DDR-Zeiten besser.“ Dies mit DDR-Nostalgie zu interpretieren, wäre zu oberflächlich. Vielmehr bieten die Erfahrungen der Lehrer in der kollegialen Zusammenarbeit Anknüpfungspunkte für die Neugestaltung von Schule bzw. deren Profilierung. Schon vertraut mit kollektiven Arbeitsformen, müssen die meisten Thüringer Lehrer (im Gegensatz zu vielen Kollegen aus den alten Bundesländern) nicht mehr vom Wert gemeinsamer Arbeit überzeugt werden.

Mit dem gesellschaftlichen Umbruch 1989 entfielen die „fremdbestimmten“ Vorgaben, entfiel der absolute, bis in Einzelheiten der Unterrichtsgestaltung hineinreichende Zentralismus, nicht zuletzt auch auf Druck der Lehrerschaft. Man wollte nichts mehr wissen von staatlichen Vorgaben, von fremdbestimmten Verbindlichkeiten, vom einheitlich handelnden Pädagogenkollektiv oder von der Übereinstimmung in den Erziehungsgrundsätzen. Sehr undifferenziert (besonders durch die Medien) wurde oft all das, was in der DDR-Schule alltäglich war, abgelehnt und kritisiert. Die Folge davon war, daß für die Lehrer an die Stelle fremdbestimmter Verbindlichkeiten nun die pädagogische Eigenverantwortung trat, die von vielen Lehrern allerdings als individuelle Verantwortung (im Sinne von „Ich und meine Schüler“ und nicht „Wir und unsere Schule“) interpretiert wurde.

Durch die zunächst strikte Ablehnung des „Alten“ und die Hinwendung zum „Neuen“ ist jedoch die Gefahr der Vereinzelung der Lehrer und die Beliebigkeit pädagogischer Auffassungen an einer Schule sehr groß (vgl. Baumert/Leschinsky 1986).

Ausgehend von der neuen Freiheit: „Endlich können wir tun, was wir wollen!“ hin zu der Einsicht, daß es doch Verbindlichkeiten – nunmehr selbstbestimmte – geben muß, um die eigene Schule zu gestalten und weiterzuentwickeln, sind die von uns untersuchten Schulen unterschiedlich weit vorangeschritten. An der Schule B existiert ein Netz von solchen selbstbestimmten Verbindlichkeiten. Ob hier das vor drei Jahren neu zusammengesetzte Kollegium Anlaß für die innerschulische Neuorientierung war, ob das relativ junge Kollegium (Durchschnittsalter = 35 Jahre) oder ob die Schulleiterin, die sich selbst als Partner ihrer Kollegen, aber auch „wenn es drauf ankommt“ als Chef und zugleich als Motor sieht, entscheidenden Einfluß auf diese Entwicklung hatte, konnten wir zunächst im Rahmen unserer Studie nicht klären. Wir gewannen aber den Eindruck, daß zwischen der Schulleiterin und dem Kollegium ein ausgewogenes Verhältnis von Integration und Distanz besteht.

An den beiden anderen Schulen ist im Vergleich dazu das Verhältnis von Kollegialität und Leitung weniger ausgewogen. Der Leiterin der Schule C

fällt die Durchsetzung ihrer Leitungsaufgaben wegen der langjährigen kollegialen Verbundenheit mit den Lehrern der Schule schwer, während der Schulleiter der Schule A erst dabei ist, die Zusammenarbeit mit einem neuen Kollegium zu entwickeln.

Die nicht zuletzt durch die Schulleitung zu initiierte *Entwicklung neuer Verbindlichkeiten* – dies macht der Vergleich der Schulen deutlich – ist auch in starkem Maße davon abhängig, inwieweit es der Schule gelingt, eigene pädagogische Konzepte zu erarbeiten, die in bestimmbarer Aufgaben und Verpflichtungen für Lehrer und Schüler münden. Der aus den Interviews herauslesbare uneinheitliche Umgang der Lehrer an der Schule A mit der Disziplin der Schüler – die quantitativen Ergebnisse weisen in die gleiche Richtung – läßt sich nach diesem Verständnis als Ausdruck des Fehlens kollegialer Verbindlichkeiten verstehen. Auch die informellen Absprachen zwischen den Lehrern an der Schule C reichen nicht aus, um die pädagogische Arbeit an einer Schule auf eine neue Grundlage zu stellen. Dafür sind formelle Absprachen in Konferenzen erforderlich. Sie sind für die Herausbildung verbindlicher Grundlagen ein unverzichtbares Moment. Anlässe und Gegebenheiten für formelle Absprachen und Diskussionen gibt es an allen drei Schulen. Intensiv genutzt werden sie nur an der Schule B.

4.2 Von der „Stofforientierung“ zur „Schülerorientierung“

„Schülerorientierung“ war im Sinne der schülergemäßen Vermittlung des Stoffes ein bestimmendes Element des DDR-Schulwesens. Die dahinter stehende Frage lautete etwa so: „Wie kann ich den Unterricht so gestalten, daß ich entsprechend den Altersbesonderheiten und dem unterschiedlichen Leistungsstand der Schüler effektiv Wissen vermittele?“

Lehrer wurden in einem hohen Maße für die Leistungsentwicklung ihrer Schüler verantwortlich gemacht. *Schlechte Leistungen der Schüler waren vor allem schlechte Leistungen der Lehrer*. Die Auswirkungen waren jedoch ambivalent. Einerseits führte dies zu dem Bemühen vieler Lehrer, ihr Augenmerk sowohl auf leistungsstarke als auch auf leistungsschwache Schüler zu richten, um sich auf deren Förderung zu konzentrieren, andererseits führte dies aber auch zu „Mogeleien“ bei der Leistungsbewertung der Schüler. Es bleiben die Erfahrungen der Lehrer im Umgang mit leistungsheterogenen Klassen, es bleibt aber auch eine gewisse Verbitterung darüber, für die gesamte Entwicklung der Schüler verantwortlich gemacht worden zu sein. Wo letzteres überwiegt (Schule C), wird nunmehr die Verantwortung ganz stark dem Elternhaus zugeschoben. Dort geht man davon aus, „daß die Eltern immer noch nicht begriffen haben, daß sie jetzt die Verantwortung tragen“. Oder man erwartet (Schule A) Hilfe von „oben“. Die Lehrer der Schule B schieben demgegenüber ihre Verantwortung nicht an andere ab, sondern fühlen sich nach wie vor den Schülern gegenüber verantwortlich und entwickeln daraus schuleigene Konzepte.

Die Einstellung der Lehrer gegenüber der *veränderten Schülerzusammensetzung* ist ein wichtiges Indiz für Unterschiede in der Verarbeitung des

schulstrukturellen Wandels. Insbesondere das Leistungsniveau der Hauptschüler stellt für die Lehrer ein besonderes Problem dar. Dies ist aus zweierlei Hinsicht verständlich: Erstens wünschte sich die Mehrzahl der Lehrer an Regelschulen (Weishaupt 1995) keine Schulstruktur, die frühzeitig differenziert. Zweitens haben die Lehrer kaum Erfahrungen im Umgang mit leistungshomogenen Gruppen. Diese Schwierigkeit wurde an den Schulen unterschiedlich intensiv und auch mit unterschiedlichem Ergebnis diskutiert. Nur an Schule B wird deutlich, daß sich die Lehrer um ein spezifisches pädagogisches Programm für die „anspruchsvollen“ Hauptschüler bemühen. Lehrer dieser Schule sehen die vielfältigen Probleme mit der Gruppe der Hauptschüler als pädagogische Herausforderung an. Sie nutzen Fort- und Weiterbildungen, sind in engem Kontakt mit Eltern und erproben neue Formen der Unterrichtsgestaltung.

Die Schülerorientierung der Schule konkretisiert sich auch in der Art der *Betreuung der vom Gymnasium auf die Regelschule überwechselnden Schüler*. Diese Schüler sind nicht nur durch den Mißerfolg am Gymnasium verunsichert, sondern haben daneben in der 8. – 10. Klasse der Regelschule Stofflücken zu schließen, die sich aus Unterschieden zwischen den Stundentafeln von Gymnasium und Regelschule ergeben. Nur an der Schule B lassen die Schilderungen der Interviewpartner darauf schließen, daß spezielle Handlungskonzepte entwickelt wurden, um die Schüler an der neuen Schule sozial zu integrieren und ihre Leistungsentwicklung zu stabilisieren.

Sehr intensiv bemühen sich alle drei Schulen um die Eltern in dem *Prozeß der Entscheidungsfindung über die weiterführende Schule nach dem 4. Schuljahr* ihrer Kinder. Auch hierbei können Lehrer auf eigene Erfahrungen zurückgreifen. Trotz Einheitsschule stellte der Übergang der Schüler von Klasse 4 zu Klasse 5 in der DDR ein großes und sehr breit diskutiertes Problem dar. In der POS machten sich Lehrerkollegien sehr viele Gedanken darüber, wie Schülern dieser Übergang erleichtert werden kann. So lernten die Lehrer der Klasse 5 ihre zukünftigen Schützlinge durch Hospitationen und gemeinsame außerunterrichtliche Veranstaltungen kennen, Unterstufenlehrer wiederum hospitierten und unterrichteten stundenweise in Klasse 5, um das Anspruchsniveau dieser Klassenstufe besser kennenzulernen.

Die Sorge um die „Neuen“ wird auch heute an allen drei Schulen deutlich sichtbar. Schulleiter und Lehrer nehmen an Elternabenden der Grundschulen teil. Teilweise laden die Regelschulen die Grundschulabgänger auch in ihre Schule ein, oder Lehrer der Regelschulen besuchen die Kinder in der Grundschulklasse, um sich mit ihnen bekannt zu machen und sie über die zukünftige Schule zu informieren. In diesem für den Bestand der Schulen wichtigen Bereich der Schülerrekrutierung sind demnach die Unterschiede zwischen den Schulen geringer als in der Art der Gestaltung des pädagogischen Prozesses in den Schulen.

4.3 Vom zentral vorgegebenen zum identitätsstiftenden Schulleben

Die aktive *Teilnahme der Lehrer an schulischen Feiern*, Ernteeinsätzen und Ferienlagern gehörte zu den – oft als aufgezwungen empfundenen – festen Aufgabenbereichen der Lehrer in der DDR. Zu solchen Aktivitäten kann

heute kein Lehrer mehr verpflichtet werden. Dennoch werden Schulfeste, Theateraufführungen, gemeinsame Vorhaben zur Gestaltung der Schule, Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, Projektwochen und Klassenfahrten von allen Lehrern als wichtige unterrichtsergänzende Angebote angesehen. Alle drei Schulen zeichnen sich durch das Bemühen aus, „identitätsstiftende“ Veranstaltungen durchzuführen. Alle Schulen feiern Schulfeste und führen Theaterstücke auf. Daneben haben sie jeweils weitere – zwischen den Schulen aber unterschiedliche – Fixpunkte im Schuljahr, die die Schulgemeinde zusammenführen. Die Unterschiede zeigen sich besonders darin, daß an der Schule B über alte Traditionen hinausgehende Ideen zur Bereicherung des Schullebens verwirklicht werden. Die Schüler werden hier sehr stark in die Ideenfindung einbezogen.

Sämtliche Veranstaltungen der Schulen sollen auch nach außen wirken und das *Bild der Schule in der Öffentlichkeit* positiv beeinflussen, was nach den Schilderungen der Schulleiter auch zunehmend gelingt. Die Unterschiede zwischen den Schulen zeigen sich aber nicht nur in der Vielfalt der Angebote, sondern auch in der Bereitschaft der Lehrer zur Mitwirkung an diesen Vorhaben; vor allem dann, wenn sie für diese Aktivitäten ihre eigene Freizeit einschränken müssen. So ist an der Schule C die Durchführung der Arbeitsgemeinschaften von verfügbaren Reservestunden der Lehrer abhängig, so daß sie teilweise wegen notwendiger Vertretungsstunden ausfallen. Arbeitsgemeinschaften bleiben so eine entbehrliche Zutat schulischen Lebens und können sich nicht zu einem das Schulleben prägenden Element entwickeln.

Um die Eltern für die Mitwirkung am schulischen Leben zu gewinnen, dies wird wiederum an der Schule B sehr deutlich, ist es zunächst wichtig, über *Elterngespräche* bei schulischen Problemen der Kinder und über eine intensive Schullaufbahnberatung, die Eltern für die Schule einzunehmen. Haben über diese Maßnahmen die Eltern eine positive Einstellung gegenüber der Schule gewonnen, unterstützen sie diese eher bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen. Der Beratungslehrer hat für die Anbahnung von Kontakten der Schule zu den Eltern eine wichtige Funktion, die alle Schulen zu nutzen wissen.

5. Zusammenfassung

In der Zusammenschau der Ergebnisse ergibt sich eine große *Übereinstimmung in der Bewertung der Schulen zwischen den schriftlichen Erhebungen und den Interviews*. Schule B, die in den 1993 erhobenen Schülerurteilen über die Lehrer und Mitschüler die positivsten Ergebnisse hat, zeichnet sich auch in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung bei den Lehrern durch eine hohe Schülerzentrierung und Selbstverantwortlichkeit aus. Die Kooperation zwischen den Lehrern und deren außerunterrichtliches Engagement ist vergleichsweise hoch, die Zufriedenheit mit ihrem Beruf verbinden sie vornehmlich mit der Situation an der Schule und nicht mit der Bewertung ihrer eigenen Tätigkeit. An dieser Schule werden bereits die genannten Problembereiche einer schülerorientierten Schule auf vielfältige Weise thematisiert und in überzeugende pädagogische Handlungskonzepte umgesetzt. Die Berichte der beiden anderen Schulen geben Hinweise darauf, welche Bedingungen eine ähnliche Entwicklung gebremst haben. In einem

Fall hat die mehrmalige Umstrukturierung der Schule den Prozeß der Profilierung bisher stark behindert. Bei der anderen Schule scheint gerade die Konstanz des Kollegiums über die Wendezeit hinweg den Prozeß der Auseinandersetzung mit den neuen schulischen Anforderungen bisher verhindert zu haben. Die zum Teil erheblichen personellen Veränderungen an vielen Schulen scheinen, trotz der anfänglichen Skepsis der Lehrer, günstige Voraussetzungen für innovative Impulse an der jeweiligen Einzelschule darzustellen.

Die Interpretation der Beobachtungen und Gespräche an den Schulen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und der damit verbundenen Veränderung *der Schulstruktur* machen die besonderen Schwierigkeiten der Lehrer an den Schulen bewußt. Wie das Beispiel der Schule B zeigt, gelingt es einem „glücklich zusammengewürfelten Kollegium“, den vielfältigen neuen Anforderungen gerecht zu werden und nicht in alten Verhaltensmustern zu verharren. Vielen Schulen fehlen jedoch die äußeren Rahmenbedingungen, die für eine innere Entwicklung Voraussetzung sind. Beispielsweise belastet die von der Schulverwaltung ausgehende fortdauernde Veränderung des Schulstandortnetzes eine kontinuierliche Entwicklung zahlreicher Schulen. Daneben besteht auch ein Bedarf an Fort- und Weiterbildung, um die Kollegien bei der pädagogischen Profilierung ihrer Schulen zu unterstützen. Dabei sollte die Möglichkeit zur Aufarbeitung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses ein wichtiger Bestandteil der Fort- und Weiterbildung sein. Wie unsere Beispiele zeigen, ist es für die weitere Schulentwicklung in den neuen Ländern sehr bedeutsam, ob es den Lehrern gelingt, ihre früheren beruflichen Erfahrungen in Überlegungen zur Schulgestaltung einzubeziehen und neu zu bestimmen.

Im Hinblick auf die pädagogische Profilierung der Schulen stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Lehrer in den neuen Ländern andere oder günstigere *Voraussetzungen für eine selbstbestimmte inner-schulische Entwicklung* mitbringen. Unsere Ergebnisse liefern Hinweise dafür, daß sich das „Einzelkämpfertum“ an den untersuchten Schulen noch nicht durchgesetzt hat. Das berufliche Selbstverständnis der Lehrer ist noch in starkem Maße von einem umfassenden Interesse an der Förderung der Schüler und der Gestaltung des schulischen Lebens bestimmt. Insofern haben sie Erfahrungen mit gemeinschaftlichen Arbeitsformen. Dieses Potential scheint aber schnell verlorenzugehen, wenn nicht eine engagierte Schulleitung es zu nutzen weiß.

Die Anforderungen an die Lehrer in den neuen Bundesländern sind sehr hoch. Sie reichen von der Auseinandersetzung mit neuen Bildungsinhalten über die Beschäftigung mit veränderten rechtlichen Bestimmungen bis hin zu pädagogischer und unterrichtlicher Erneuerung. In dieser Situation ist es für die Weiterentwicklung des Schulwesens wichtig, sehr viel differenzierter als bisher das DDR-Schulsystem zu beschreiben, zu analysieren und vor diesem Hintergrund das Selbstverständnis der Lehrer zu sehen. Nur so lassen sich die personellen und pädagogischen Ressourcen genauer bestimmen, an die bei der weiteren Profilierung des umgestalteten Schulwesens angeknüpft werden kann.

Literatur

- Baumert, J. / Leschinsky, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32, 1986, 2, S. 247-266
- Böttcher, I. / Plath, M. / Weishaupt, H.: Die Regelschule in Thüringen – drei Schulporträts. Arnstadt: 1995
- Fend, H.: Was ist eine gute Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 38, 1986, Heft 7-8, S. 8-12
- Jenkner, S.: Schule zwischen Staats- und Selbstverwaltung. Formen und Probleme der Doppellegitimation im Bildungswesen ausgewählter Länder (Bundesrepublik Deutschland, Großbritannien, DDR und Jugoslawien). In: PSOW. 37, 1989, 1, S. 44-52
- 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 (unveröff. Manuskript)
- Köhler, G.: Der Schulwandel in Thüringen im Meinungsspiegel der Lehrer. In: Weishaupt, H./Zedler, P.(Hrsg.): Umbruch und Kontinuität – Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 (in Vorbereitung)
- Plath, M.: Wie wohl fühlen sich Schüler an Thüringer Schulen? – Ein Beitrag um die Diskussion um die innere Schulreform. In: Weishaupt, H./Zedler, P.(Hrsg.): Umbruch und Kontinuität – Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 (in Vorbereitung)
- Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht. Frankfurt/Main: Lang 1989
- Steffens, U.: Empirische Erkundungen zur Effektivität von Schule. In: Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Heft 5, 1991, S. 51-73
- Weishaupt, H.: Die Bewertung des schulstrukturellen Wandels durch Lehrer und Eltern. In: Weishaupt, H./Zedler, P.(Hrsg.): Umbruch und Kontinuität – Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 (in Vorbereitung)
- Weishaupt, H. / Köhler, G.: Schulleitung in Thüringen: Auf dem Weg zur Gestaltung einer neuen Schulstruktur. In: Weishaupt, H./Zedler, P.(Hrsg.): Umbruch und Kontinuität – Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 (in Vorbereitung)

Monika Plath, geb. 1957, Dr. paed., 1977-80 Grundschullehrerin, 1980-84 Diplom (Pädagogik) und Promotionsstudium an der PH Erfurt, 1984-90 Wissenschaftliche Assistentin an der PH Erfurt/Mühlhausen, seit 1992 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung an der PH Erfurt

Horst Weishaupt, geb. 1947, Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., 1974-1992 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, seit 1992 Professor für Empirische Bildungsforschung (1992/93 zunächst vertretungsweise) an der PH Erfurt

Anschrift: Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung, PH Erfurt, Magdeburger Allee 54-56, 99086 Erfurt