

4.3 Die innere Schulreform

4.3.1 Zum Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern*)

Obwohl seit der Wende vier Jahre, seit dem Beitritt drei Jahre vergangen sind, kann von einem wirklichen Annäherungsprozeß im Bildungswesen und vor allem zwischen den Pädagogen und Pädagoginnen aus Ost und West nicht die Rede sein. Im Gegenteil: Es entstanden nach und nach neue Empfindlichkeiten und Barrieren; Vorurteile über die jeweils andere Seite scheinen zunehmend bestätigt zu werden. Nach einem erstem Staunen über die vielen Möglichkeiten in den Schulen der alten Bundesländer, nach den ersten massiven Verunsicherungen, die zugleich mit einer Suche nach dem „Bewahrenswerten“ an der DDR-Pädagogik verbunden waren, besinnt man sich nun häufig wieder auf das jeweils Gelernte, das selbstverständlich das Bessere sei:

„Aber aus jedem Gespräch ist zu hören, daß sich die Ostler für die besseren Pädagogen halten und mit Distanz auf die ‚Antiautoritären‘ schauen“, beschrieb beispielsweise Jutta Roitsch (1993) die Meinung der ostdeutschen Lehrer und Lehrerinnen auf dem ersten gemeinsamen Gewerkschaftstag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Kritisiert wird an West-Schulen und West-Lehrern und Lehrerinnen die mangelnde Disziplin der Schüler und Schülerinnen, die ungenügende Orientierung an Bildungsinhalten und am Wissenserwerb. Die besseren Lehrer bzw. Lehrerinnen allerdings meinen umgekehrt auch die Westler zu sein:

„Aber nicht nur die Notengebung scheint an dieser Schule nach Gesetzmäßigkeiten abzulaufen, die für einen ‚Wessi‘ nur schwer nachvollziehbar sind, auch die Art des Unterrichtens scheint dem zu entsprechen. (. . .) Als Folge dieses Unterrichtens läßt sich erkennen, daß die Schüler zwar über ein gut adressiertes Fachwissen verfügen, das Erstellen von Transfers ihnen aber nur bedingt möglich ist“ (Lorenz 1993), so ein West-Lehrer nach Abbruch seines Versuchs, in einer Ost-Berliner Schule Fuß zu fassen.

Auf den ersten Blick scheint somit im Verhalten und den Mentalitäten der Lehrer und Lehrerinnen vieles beim alten geblieben zu sein. Im folgenden geht es daher um die geänderten Anforderungen an die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer, um die Veränderung ihrer Berufsrolle im Zuge der Wende und um die Frage, in welcher Weise diese Veränderungen subjektiv verarbeitet werden. Weil abgeschlossene empirische Untersuchungen dazu noch nicht existieren, lassen sich gesicherte Aussagen über den Wandel von Einstellungen, von Verhalten und Selbstbildern der Lehrkräfte kaum treffen. Erste Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung lassen sich aber ergänzen durch Ergebnisse von Pilotuntersuchungen, durch Erfahrungsberichte von Lehrern und Lehrerinnen und durch literarische und journalistische Bearbeitungen dieses Themas.

*) Der Abschnitt 4.3.1 beruht auf der fachlichen Zuarbeit von Klaus-Jürgen Tillmann und Sabine Reh, Bielefeld (1993).

4.3.1.1 Die Situation der Lehrer und Lehrerinnen im Übergang von DDR zur Bundesrepublik Deutschland

a) Von der einheitlichen Staatsideologie zu pluralen pädagogischen Konzepten:

Von Lehrerinnen und Lehrern wurde erwartet, daß sie die sozialistische Staatsideologie als eigene Überzeugung übernehmen und im Unterricht sowie in außerunterrichtlichen Aktivitäten an die Heranwachsenden weitervermittelten. Dabei verließen sich — wie Eppelmann/Lange (1993) ausführen — die Führungsebenen nicht darauf, daß (in einer Art Transfer) die Lehrer und Lehrerinnen schon in der Lage seien, die allgemeinen Prinzipien des Marxismus-Leninismus selbst auf die pädagogische Arbeit anzuwenden. Vielmehr wurde in zentralen Vorgaben formuliert, was in und außerhalb des Unterrichts umzusetzen und zu erfüllen sei. Wie stark die realen Lern- und Erziehungsprozesse in den verschiedenen Schulen und in den verschiedenen Fächern von dieser politischen Indienstnahme tatsächlich beeinflußt oder gar dominiert wurden, wird auf der Grundlage künftiger Forschung wohl differenziert zu beantworten sein (Dudek/Tenorth 1993). Sicher ist allerdings, daß sich kein Mitglied des Lehrkörpers diesem politischen Anspruch vollständig entziehen konnte.

Zu der strikten Hierarchisierung im Bildungswesen der DDR paßte die Vorstellung von der möglichen vollkommenen Steuerung von Lehr- und Lernprozessen, in der Lehrer und Lehrerinnen sowie Schüler und Schülerinnen — trotz gegenteiliger Beteuerungen (Honecker 1989) — als Subjekte keine große Rolle spielten. All dies führte zu weitgehend festgelegten Schemata in der unterrichtlichen Gestaltung: Der zentral geltende Lehrplan wurde ergänzt durch die Herrschaft des einen Lehrbuches und der einen „Unterrichtshilfe“, in der selbst noch einzelne methodische Schritte des Stundenaufbaus beschrieben wurden. Eine offene oder gar öffentlich geförderte Diskussion über unterschiedliche pädagogische und didaktische Konzepte gab es nicht. Jedenfalls drehte sich die veröffentlichte Diskussion in den Fachzeitschriften fast ausnahmslos um die Frage, wie das „richtige“ Konzept noch besser umgesetzt werden könne.

Diese Situation änderte sich nach der Wende des Herbstes 1989 sehr schnell: Über Verlage und Zeitschriften, über wechselseitige Besuche, über kurzfristig realisierte Vortrags- und Diskussionsreihen wurden die DDR-Lehrkräfte mit einem für sie unübersehbaren Angebot an Ideen, Konzepten und Materialien überschwemmt: „Der umfassenden Steuerung von außen folgt plötzlich ein vielfältiges Angebot von Alternativen sowie von Versuchungen und Verheißungen . . .“ (Eppelmann/Lange 1993).

Nach Errichtung der Bundesländer wurden überall neue Lehr- oder Rahmenpläne eingeführt, mit denen die pädagogischen Freiräume im Fachunterricht sanktioniert wurden. Selbst in den neuen Ländern, in denen relativ detaillierte Stoffpläne erlassen wurden (so etwa der Lehrplan Geschichte für Gymnasien in Sachsen), sind immer wieder Alternativen vorgesehen, muß der Lehrer bzw. die Lehrerin durch Auswahl nun selbst thematische Entscheidungen treffen. Mit der Rückgabe nicht nur der methodischen, sondern

auch der didaktischen Kompetenzen an die Lehrkräfte werden neue Anforderungen an deren Entscheidungs- und Planungsfähigkeit gestellt. Dies gilt besonders für die neuen Länder, in denen die Lehrpläne nur Rahmenthemen vorgeben, so daß ganze Unterrichtssequenzen selbständig erstellt werden müssen (so etwa die vorläufigen Rahmenrichtlinien für Gymnasien des Landes Mecklenburg-Vorpommern), oder wo gar ein offenes, schülerorientiertes Vorgehen und eine Orientierung am Projektgedanken eingefordert werden (so etwa der vorläufige Rahmenplan „Geschichte für die gymnasiale Oberstufe in Brandenburg“ — Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 1992). Staatlich sanktionierte „Unterrichtshilfen“, wie sie in der DDR existierten, gibt es selbstverständlich in keinem der neuen Bundesländer mehr. Statt dessen werden eine Vielzahl von äußerst unterschiedlichen Verlagsprodukten und „grauen“ Materialien angeboten, die alle praktische Hilfen für den Unterricht versprechen.

b) Von der Einheitsschule zu neuen Schulformen und Bildungswegen:

Einem hohem Maß an organisatorischen Veränderungen im Schulsystem (vgl. 4.1 und 4.2) stehen bedeutende Momente der Kontinuität gegenüber. Nicht nur blieben die charakteristischen Merkmale des staatlichen Schulsystems — gesetzliche Schulpflicht, staatliche Schulaufsicht, öffentliche Finanzierung, staatliche Beschäftigung der Lehrer und Lehrerinnen — trotz des Systemwandels bestehen. Viel schwerer fällt die hohe personelle Kontinuität im Schulsystem insgesamt ins Gewicht: Es gab zwar Entlassungswellen, aber so gut wie keine Neueinstellungen; wer 1993 in einer ostdeutschen Schule unterrichtet, hat dies in aller Regel auch schon zu DDR-Zeiten getan.

Die im Dienst gebliebenen Lehrer und Lehrerinnen müssen nun in der Sekundarstufe I in miteinander konkurrierenden Schulformen unterrichten, deren unterschiedliche pädagogischen Ausrichtungen ihnen zunächst nicht geläufig sind; sie müssen in einem Schulsystem agieren, dessen Auslesemechanismen sich erheblich von denen der alten DDR-Schulen unterscheiden. Und sie sind mit einer völlig anders gearteten Abiturstufe konfrontiert, an deren Ende sie Prüfungen abzulegen haben, deren Form für sie in vielen Fällen ebenfalls neu ist.

c) Vom gesicherten Berufsleben zu Arbeitsplatz- und Statusunsicherheit:

Die staatliche Politik gegenüber dem Berufsstand der Lehrer und Lehrerinnen ist in den neuen Ländern generell durch zwei Elemente gekennzeichnet: Zum einen wurden (und werden) Entlassungen nicht nur angekündigt, sondern in größerem Umfang auch durchgeführt. Und zum anderen wird um die Anerkennung der in der DDR erworbenen Lehrbefähigungen (und damit über Bezahlung und Freizügigkeit) kontrovers gestritten.

Schon der Einigungsvertrag sah eine erhebliche Reduzierung der extrem hohen Personalkosten des

öffentlichen Dienstes und damit auch Stellenreduzierungen im Bereich des Bildungswesens vor. Dabei gingen die Kultusministerien zunächst davon aus, daß der Lehrerbestand von 1989 in den dann folgenden Jahren auf ca. 85 % reduziert werden würde (Klemm u. a. 1992, S. 83/84). Die Praxis der Entlassungen bzw. der Stellenreduzierungen ist in den einzelnen neuen Bundesländern sehr unterschiedlich gehandhabt worden (vgl. 4.2). Während die Brandenburgische Landesregierung für alle Lehrer und Lehrerinnen Deputats- und damit Gehaltskürzungen vornahm und dadurch Bedarfskündigungen vermied, wurden in den anderen Ländern relativ zügig erhebliche Entlassungen vorgenommen — allerdings meist nicht in der Höhe der vorher vorgelegten Schätzungen. Nach welchen Kriterien die zu Entlassenden ausgewählt wurden, war für die Lehrerinnen und Lehrer wohl nicht immer durchschaubar. Dabei wurde auch nicht immer hinreichend deutlich genug getrennt zwischen finanzpolitischen Erwägungen über Stellenbedarfe (mögliche Folge: Bedarfskündigungen) auf der einen Seite und Überlegungen zur politischen Überprüfung der Lehrerschaft (mögliche Folge: Kündigungen aufgrund individuellen Fehlverhaltens) auf der anderen Seite. Es kommt hinzu, daß die einzelnen Länder in der Frage der individuellen Überprüfung der Lehrer nach sehr unterschiedlichen Strategien vorgegangen sind: Während etwa in Sachsen-Anhalt die Frage der fachlichen Überprüfung vor der „persönlichen Eignung“ (= politische Belastung) stand, wurde in Sachsen letztere deutlich in den Vordergrund gestellt (Schmidt 1992). Aber auch die Verfahren, in denen die persönliche Eignung überprüft wurde, wurden in den Ländern sehr unterschiedlich gestaltet — und reichten von eher pauschalen Festlegungen bis hin zu sehr ausdifferenzierten Einzelfallprüfungen (Schmidt 1992; Doyé/Haberlandt 1992). Obwohl die großen Kündigungswellen inzwischen vorbei sind, ist der finanzielle Engpaß in den neuen Bundesländern längst noch nicht überwunden. Die absehbare Entwicklung der Schülerzahlen (Klemm u. a. 1992, S. 72–76) läßt vermuten, daß auch jetzt — drei Jahre nach der Vereinigung — die Arbeitsplätze der verbliebenen Lehrerinnen und Lehrer alles andere als sicher sind.

Nach zweieinhalbjähriger Diskussion hat die Kultusministerkonferenz (KMK) inzwischen ihren Auftrag erledigt, gemäß Artikel 37 Abs. 2 des Einigungsvertrages (Vertrag 1990, S. 887) die Anerkennung der in der DDR erworbenen Lehrbefähigungen zu regeln. Mit den sogenannten Greifswalder Beschlüssen vom 6./7. Mai 1993 hat sie dieses durchaus im Sinne der Lehrerinteressen (soziale und rechtliche Einheit, weitgehende Freizügigkeit) getan. Dabei ist sie auch für die besonders stark umstrittene status- und besoldungsrechtliche Gleichstellung der Unterstufenlehrerinnen der DDR (eine Fachschulausbildung ohne Abitur) eingetreten. Der auf der Grundlage der Greifswalder Beschlüsse vorgelegte Gesetzentwurf des Bundesinnenministeriums hat die weitgehenden Vorschläge der Kultusminister allerdings nicht in allen Einzelheiten übernommen. Für einen erheblichen Teil der Lehrerschaft in den neuen Ländern werden damit der schlechtere Status und die schlechtere Besoldung zementiert.

4.3.1.2 Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche: Subjektive Verarbeitungsformen des Wandels

Es ist wohl deutlich geworden, in welcher umfassenden Prozesse des schulischen und gesellschaftlichen Wandels die Lehrer und Lehrerinnen der DDR seit 1989 eingebunden sind. Diese Prozesse waren so durchgreifend und intensiv, daß ihnen niemand entgehen konnte. Insofern hat wohl für die allermeisten Lehrer und Lehrerinnen die staatliche Vereinigung die Bedeutung eines „kritischen Lebensereignisses“ angenommen, durch das bisherige Stabilitäten massiv erschüttert wurden; nicht wenige dürften dies alles als tiefgreifende persönliche Krise erlebt haben. Aus vielen Gesprächen am Rande von Lehrerfortbildungsveranstaltungen ist bekannt, daß die subjektiven Verarbeitungsformen dieser Situation, daß die damit verbundenen beruflichen Selbstbilder höchst unterschiedlich sein können. Dabei gibt es viele individuelle Facetten; einige von ihnen seien hier angeführt:

- Unterstufenlehrerinnen, die sich — so ihre eigenen Sichtweisen — trotz aller politischen Anforderungen schon immer ausschließlich am Wohle des Kindes orientiert haben und die nun befürchten, daß der von westdeutscher Seite propagierte „offene Unterricht“ den Kindern mehr schadet als nutzt.
- Fachlehrer und -lehrerinnen, z. B. für Physik oder Chemie, die zu DDR-Zeiten deutliche Distanz zur herrschenden Politik gehalten haben, die nun Gymnasiallehrer bzw. -lehrerinnen geworden sind und die überhaupt nicht einsehen, warum sie ihren stoff- und leistungsorientierten Unterricht pädagogisch hinterfragen sollen.
- Junge, reformengagierte Lehrer und Lehrerinnen, die die Wende vor allem als Chance erlebt haben, die in dieser Zeit in Schulleitungspositionen eingerückt sind — und die nun mit dem Beharrungsvermögen ihres Kollegiums und mit der neu etablierten Schulbürokratie kämpfen.
- Lehrer und Lehrerinnen, etwa für Staatsbürgerkunde oder Geschichte, die trotz aller DDR-Realität gegenüber den Schülern und Schülerinnen den Sozialismus als Idee und als sinnvolle gesellschaftliche Praxis vertreten haben, und die nun vor den Trümmern ihres Weltbilds stehen.

Insbesondere das letzte Beispiel macht deutlich, daß mit dem Zusammenbruch der DDR und seiner Staatsideologie für viele Lehrkräfte auch die politische Grundorientierung zerstört wurde. Über die Frage, in welchem Ausmaß dadurch Identitäten erschüttert wurden, welche subjektiven Prozesse der politischen Neuorientierung und der Identitäts-Stabilisierung daran anknüpfen, kann man nur sehr wenig aussagen. Gespräche darüber erfordern ein Ausmaß an Vertrautheit, das sich in dienstlichen Zusammenhängen — zumal zwischen „Ostlern“ und „Westlern“ — nur sehr schwer einstellt; und Forschung dazu liegt bisher noch nicht vor. Festgestellt werden kann allerdings eine deutliche Abneigung, die politische Vergangenheit der DDR-Schulen und die damit verbundene Rolle der Lehrer und Lehrerinnen zum Thema zu machen.

Doch selbst wenn im folgenden dieser wichtige Aspekt der politischen Identität unbearbeitet gelassen werden muß, so bleibt dennoch als schwierige Frage: Wie läßt sich die Vielfalt der individuellen Reaktionsmuster zusammenfassend beschreiben? Zum einen ist jeder Versuch der Typisierung problematisch, zum anderen ist es jedoch unvermeidbar, die Vielfalt zu ordnen, um einen Überblick zu erhalten. Dudek/Tenorth haben eine solche Verallgemeinerung versucht, indem sie unterschiedliche Etappen des subjektiven Verarbeitungsprozesses beschrieben haben:

„Eine erste Phase, bis Mitte 1990, war gekennzeichnet durch Verunsicherung der Lehrer und zugleich durch eine neue Offenheit, die Spielräume für eigenverantwortliches Experimentieren mit neuen Methoden und neuen Interaktionsformen in der Schule schuf. Mit Beginn des Schuljahres 1990/91 setzte die zweite Phase ein (. . .). Begleitet von sozialen Verunsicherungen der Lehrerschaft, die um ihre Arbeitsplätze bangt, lähmte diese Phase eher die Innovationsbereitschaft von unten und führte zu deutlichen Tendenzen der Resignation und des Fatalismus unter den Lehrern“ (Dudek/Tenorth 1993, S. 319/320).

Eine andere Form der Verallgemeinerung wählt Gerd Harms, indem er sich in die Perspektive der Lehrer und Lehrerinnen versetzt und darstellt, wie diese Ende 1992 ihre Situation „typischerweise“ wahrnehmen:

„Viele Lehrerinnen und Lehrer sind verbittert. Sie sehen sich als Opfer — belogen durch das SED-Regime, in der Wendezeit grundsätzlich in Frage gestellt und betrogen um jahrelange Arbeit, nun in höchstem Maße gefordert durch eine atemberaubende Reform des Schulwesens und gleichzeitig zurückgesetzt durch niedrige Gehälter und nichtkompatible Studienabschlüsse“ (Harms 1993, S. 15).

Dieser Verunsicherung steht als psychischer Gegenpol der Wunsch gegenüber, für den eigenen beruflichen Alltag (evtl. gar für die eigene Identität) wieder eine Stabilisierung zu erreichen, sei es durch „alte“ oder durch „neue“ Sicherheiten. In diesem Spannungsfeld zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche findet bei den Lehrern und Lehrerinnen die subjektive Verarbeitung des schulischen und des gesellschaftlichen Umbruchs statt.

a) Auseinandersetzung mit pädagogischen Reformkonzepten:

Die Pluralisierung der pädagogischen Diskussion wurde unmittelbar nach der Grenzöffnung von den meisten Lehrern und Lehrerinnen als Befreiung aus eigener Unmündigkeit erlebt: Endlich bestand die Chance, pädagogische Konzepte jenseits der staatlich verordneten Einheits-Didaktik kennenzulernen, endlich gab es die Möglichkeit, im eigenen Arbeitsfeld lang gewünschte Veränderungen durchzuführen. Die damit verbundene Aufbruchsstimmung hielt etwa bis Anfang 1991 relativ ungebrochen an: Tausende Lehrkräfte reisten — meist aufgrund privater Kontakte — in die Bundesrepublik und besuchten dort Schulen und Fortbildungseinrichtungen; sie kamen mit vielfältigen, mit nur schwer zu sortierenden Eindrücken in

ihre Schulen zurück. Die pädagogischen Bibliotheken in Grenznähe (insbesondere in West-Berlin) wurden in dieser Zeit von Ost-Besuchern und -Besucherinnen überrannt — und die vielen westdeutschen Referenten und Referentinnen, die in dieser Zeit in Ostdeutschland Vorträge, z. B. über „Freie Arbeit“, über „handlungsorientierten Unterricht“ oder über Waldorff-Pädagogik, hielten, hatten großen Zulauf. Die Fortbildungsinstitute der neuen Länder, die im Laufe des Jahres 1991 ihren Betrieb aufnahmen (so z. B. LISA in Sachsen-Anhalt, PLIB in Brandenburg), konnten sich vor Zulauf kaum retten. Allerdings war diese große Bereitschaft, sich mit neuen Konzepten bekannt zu machen, von Beginn an mit sehr viel Skepsis durchsetzt. So war eine Gruppe von Dresdner Unterstufenlehrerinnen, die Ende 1990 in Hamburger Grundschulen im „offenen Unterricht“ hospitierte, zugleich fasziniert und entsetzt: Fasziniert von der materiellen Ausstattung der Schulen und von der ganz anderen Art des Unterrichtens, aber entsetzt von dem, was sie glaubten als Unordnung, fehlende Disziplin, ja als „Chaos“ wahrzunehmen. Ähnlich „gebrochen“ berichtet eine (ehemaligen) Ost-Berliner Schulleiterin:

„Oft hatten wir in der Vergangenheit den ‚Schrei nach der Unterrichtshilfe‘ beklagt, mehr Entscheidungsspielraum gefordert, waren jedoch andererseits froh, mit der ‚Unterrichtshilfe‘ eine Richtschnur zu haben. Inzwischen ist ein Schuljahr vergangen, wir hatten Gelegenheit uns in die neue Situation hineinzufinden. Immer noch sind wir unsicher, mancher fürchtet Fehler zu machen, die dann den Schülerinnen und Schülern schaden könnten“ (Luckmann 1991, S. 24).

In dieser wie in anderen Äußerungen wird die Ambivalenz zwischen der pädagogischen Aufbruchstimmung und der Angst vor Neuerungen deutlich. Dabei beziehen sich die Ängste vor allem auf eine Neudefinition des Lehrer-Schüler-Verhältnisses: Während in der offiziellen DDR-Pädagogik die Autorität des Lehrers bzw. der Lehrerin stark betont und Normabweichungen der Kinder strikt bekämpft wurden (Maaz 1990, S. 28ff.), wird in den „westlichen“ Konzepten eine deutlich andere Sichtweise eingefordert: Akzeptanz des Kindes in seiner Eigenart, Zugeständnis individueller Lebens- und Lernformen, sensibler Umgang mit Normabweichungen. Reformansätze, die davon ausgehen und auf einen Abbau des hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und auf eine Reduzierung von Reglementierung und Kontrolle zielen, stoßen bei vielen Lehrern und Lehrerinnen auf Unverständnis, auf Widerstand, manchmal sogar auf Empörung: Ob es um die Abschaffung der Ziffernoten in der Grundschule, um die Reduzierung der Stoffvorgaben in den Rahmenplänen oder um die Erweiterung des Elternrechts geht — dies alles wird von vielen als Demontage der „Leistungsschule“ und als Schwächung ihrer Rolle gesehen. Daß hinter einer solchen reformdistanzierten Haltung auch generelle pädagogische Wertorientierungen stehen, zeigen erste Untersuchungen aus den 90er Jahren. Sie verweisen darauf, daß von ostdeutschen Lehrern und Lehrerinnen vor allem Sicherheits-, Ordnungs- und Konformitätswerte sehr hoch eingeschätzt werden (Boehneke 1993, auch Szalai 1992, S. 213). Zugleich wird deut-

lich, daß diese Lehrkräfte einen Begriff von Bildung vertreten, der sehr stark den Erwerb von Wissensbeständen betont, aber weniger auf Kreativität und Selbständigkeit im Umgang damit zielt (Schlömerkemper 1991).

b) Zweifel an der beruflichen Kompetenz:

Wer in der DDR Lehrer bzw. Lehrerin geworden ist, hat zuvor eine mehrjährige Ausbildung an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen oder „Instituten für Lehrerbildung“ (für die Unterstufe) durchlaufen. Diese berufliche Ausbildung wird von dem größten Teil der Lehrkräfte positiv eingeschätzt. Sie halten sich für fachlich und für pädagogisch kompetent und fühlen sich auch gegenüber neuen Anforderungen gut gerüstet (Witzlack 1992, S. 3). Viele von ihnen haben bereits viele Jahre unterrichtet und in dieser Zeit zunehmende Sicherheit in der eigenen Berufstätigkeit erworben. Aus diesen Erfahrungen ist bei den meisten ein Gefühl beruflicher Kompetenz erwachsen, das nun aber vielfachen Erschütterungen ausgesetzt ist: Ihre pädagogische Kompetenz wird zum einen durch die DDR-interne Kritik, Lehrer und Lehrerinnen seien vor allem politische Erfüllungsgehilfen des SED-Regimes gewesen (Klier 1990), massiv in Zweifel gezogen. Sie wird zum zweiten durch den (soeben beschriebenen) „Import“ von pädagogischen Konzepten aus dem Westen in Frage gestellt: Zeigt sich damit doch, wie begrenzt, wie einlinig ihre bisherige pädagogische Praxis war.

Es kommt hinzu, daß viele Lehrer und Lehrerinnen sich auch in der fachlichen Kompetenz als angegriffen erleben. Viele von ihnen haben Fächer studiert (z. B. Staatsbürgerkunde, Polytechnik), die jetzt nicht mehr existieren. Andere unterrichten Fächer (z. B. Russisch), für die es nur noch sehr geringen Bedarf gibt. Wieder anderen (z. B. in Deutsch, in Geschichte) wird die Einseitigkeit ihrer fachlichen Ausrichtung zunehmend bewußt (gemacht). Und selbst in den Naturwissenschaften besteht ein erheblicher fachlicher Modernisierungsbedarf.

All diese Zweifel an der eigenen Kompetenz werden massiv verstärkt durch die bildungspolitischen und juristischen Diskussionen um die Gleichwertigkeit der Lehrämter in Ost und West. Dies alles nagt massiv am eigenen beruflichen Selbstbild, nährt Zweifel an der eigenen Kompetenz und produziert zugleich (verständliche) Formen der Verteidigung und der Gegenwehr. Dies äußert sich zum einen in der Vertretung gewerkschaftlicher und berufsständischer Interessen: Die fehlende rechtliche Gleichstellung mit den westdeutschen Lehrern und Lehrerinnen wird von den ostdeutschen Lehrkräften als großes Unrecht empfunden — und inzwischen fordern alle Lehrerverbände in massiver Weise die Aufhebung dieser Ungleichheit. Die Verteidigung der eigenen beruflichen Kompetenzen bezieht sich aber auch auf die eigene Unterrichtstätigkeit: Nach ersten Verunsicherungen verweisen viele wieder viel stärker auf ihre eigene gute Ausbildung, auf den hohen fachlichen und methodischen Standard des eigenen Unterrichts. Dabei spielen nicht selten eigene Erfahrungen bei Schulbesuchen im Westen eine Rolle. Daß dort auch nur „mit Wasser

gekocht wird", daß dort vor lauter Disziplinproblemen oft gar keine Unterricht stattfinden kann, wird dabei sehr häufig als Argument angeführt. Was die fachlichen Kompetenzen angeht, so ist diese Rückbesinnung zugleich mit einer hohen Fortbildungsbereitschaft gekoppelt: Kurse zur Erweiterung und Modernisierung des fachlichen Wissens — von Lehrgängen zur Stochastik über Sprachtrainings in Englisch bis hin zu Grundseminaren in „Marketing" — sind hervorragend besucht. Das Interesse daran ist dann besonders hoch, wenn Zertifikate erteilt werden, die bei der Anerkennung von Lehrämtern (und entsprechender Gehaltseinstufungen) von Vorteil sein könnten.

Nun lassen sich die bisher beschriebenen Prozesse ja durchaus positiv verstehen — als Rückbesinnung auf die eigenen Fähigkeiten und Stärken bei gleichzeitiger Bereitschaft, fachlich dazuzulernen. Allerdings können diese Reaktionen, gerade weil sie in den Kampf um Anerkennung und Status eingebunden sind, auch Formen der Abwehr und der Abschottung annehmen. So stellt Harms (1993, S. 25) fest, daß aufgrund dieser Situation bei den Lehrern und Lehrerinnen häufig eine „Verbitterung" zu beobachten sei, die „den Blick (verstellt) . . . für die Chancen der Schulreform, (sie) verhindert kreatives Sich-einlassen darauf und wirkt sich auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler nachteilig aus."

In einer solchen Reaktionsweise verbindet sich die „Rückbesinnung" sehr oft mit einem Beharren auf einer stofforientierten und lehrerzentrierten Didaktik, mit einer Abschottung gegenüber offeneren Formen des Unterrichts, die dann als reine „Zeitverschwendung" angesehen werden. Dazu paßt es dann auch, wenn die Erweiterung der Schüler- und Elternrechte nicht als wünschenswerte Demokratisierung, sondern als weiterer Angriff auf die Lehrerautorität und als zusätzliche Mißachtung der eigenen Berufskompetenz angesehen wird.

c) Angst um den Arbeitsplatz:

Gegen Ende 1990 wurde deutlich, daß die neuen Bundesländer in die Zwangssituation gesetzt waren, die Zahl ihrer Lehrerstellen drastisch reduzieren zu müssen. Von diesem Zeitpunkt an wurden alle Debatten über pädagogische Reformen, über neue Schulformen und neue Fachinhalte, massiv überlagert von den Arbeitsplatz-Ängsten der Lehrer und Lehrerinnen. Dies alles fand in einem sozialen Umfeld statt, in dem durch die „Abwicklung" staatlicher Einrichtungen und durch die Schließung von Betrieben die Arbeitslosenzahlen kontinuierlich wuchsen. Nicht selten waren die Lehrkräfte, die nun um ihren Arbeitsplatz bangen mußten, die einzigen in ihrer Familie, die sich noch in einem festen Anstellungsverhältnis befanden.

Die psychischen Auswirkungen sowohl auf den täglichen Unterricht wie auf die Reformbereitschaft lassen sich leicht erkennen: Existentiell verunsicherte Lehrkräfte können ihren Schülern und Schülerinnen, die sich ebenfalls in massiven Umbruchsituationen befinden, schwerlich eine Stütze sein. Und wer engagiert sich an seiner Schule für einen pädagogischen Neubeginn, wenn er nicht einmal weiß, ob er im nächsten

Schuljahr noch tätig sein darf? Eine Folge dieser Arbeitsplatz-Unsicherheit war ein völlig verändertes Fortbildungsverhalten etwa zur Jahreswende 1991. Besuch wurden nur noch fachbezogene „Zertifikatskurse", weil man sich von ihnen individuelle Vorteile bei möglichen Kündigungs-Entscheidungen versprach. Pädagogische Fortbildungen, die noch im Sommer 1990 völlig überbucht waren, fielen nun aufgrund von Teilnehmermangel weigehend aus (Reh 1993). Hierin wollte in dieser Zeit kaum ein Lehrer, kaum eine Lehrerin investieren.

Über die Frage, wie angesichts einer solchen existentiellen Bedrohung die Kraft für die tägliche pädagogische Arbeit aufgebracht werden kann, liegen keine Studien vor. Unterstellt werden kann aber wohl, daß all die Reaktionen, die bekannt sind aus der westdeutschen Arbeitslosenforschung, in dieser Phase auch bei vielen Lehrerinnen und Lehrern eine große Rolle gespielt haben: von Inkompetenz- und Versagensgefühlen über aufkommende Verzweiflung bis hin zu massiver Zukunftsangst.

Nachdem nun in allen neuen Ländern die großen Kündigungswellen abgeebbt sind, hat das Problem an Massivität verloren. Doch das latente Mißtrauen, die unterschwellige Sorge ist geblieben: Ostdeutsche Lehrer und Lehrerinnen sind keineswegs davon überzeugt, einen endgültig gesicherten Arbeitsplatz zu haben. Und sie sehen darin häufig die größte Ungerechtigkeit gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen aus Westdeutschland. Die Forderung nach der Verbeamtung muß vor allem vor diesem Hintergrund gesehen werden.

4.3.2 Die Schule als Lern- und Leistungsorganisation

Die Lern- und Leistungsorganisation Schule in der DDR war vor allem auf die Entwicklung intellektueller Leistungen orientiert. Durch eine teilweise straffe, auch sehr kurzschrittige Lernorganisation im Zyklus von Aufgabenstellung und Aufgabenkontrolle wurde versucht, einen Lernerfolg für alle zu sichern, wobei die Lehrkräfte die Verantwortung für den Lernfortschritt trugen und die Schüler und Schülerinnen weitgehend entlastet waren. Diese Art von Lernorganisation führte dazu, daß Schüler und Schülerinnen oft die Verantwortung für die Lernorganisation nach wie vor bei den Lehrkräften suchen. Die Schulzufriedenheit mit der DDR-Schule, die in vielen Untersuchungen hoch angesetzt wird (zwei Drittel der Schülerpopulation gingen beispielsweise nach einer Untersuchung im Jahr 1983 „gern" zur Schule), erhöht sich so nachträglich.

86 % der befragten Mütter gaben 1990 an, daß in dem DDR-System die Betreuung von Schulkindern bzw. 63 % fanden das Schulsystem gut geregelt (Institut für angewandte Sozialwissenschaft 1991), 1993 rechnen 69 % in einer repräsentativen Befragung ihr Schulsystem zu den besonderen Stärken der DDR (vgl. ZEIT, Nr. 40, 1. Oktober 93). In den Daten zur Entwicklung des Leistungsniveaus — gemessen an den Zensuren in Deutsch und Mathematik auf dem letzten Zeugnis — zeigen sich z. T. bekannte Phänomene (vgl. Tab. III.2.7a und III.2.7b):