
Sabine Reh und Klaus-Jürgen Tillmann

Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche

Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern*)

Obwohl seit der Wende viereinhalb Jahre, seit der staatlichen Vereinigung dreieinhalb Jahre vergangen sind, kann von einem wirklichen Annäherungsprozeß im Bildungswesen und vor allem zwischen den Pädagogen 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 ersten 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 Jutta Roitsch (1993) die Meinung der ostdeutschen Lehrer und Lehrerinnen auf dem ersten gemeinsamen Gewerkschaftstag der GEW. Kritisiert wird an West-Schulen und West-Lehrern die mangelnde Disziplin der Schüler(innen), die ungenügende Orientierung an Bildungsinhalten und am Wissenserwerb. Die besseren Lehrer 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 Unterrichts 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 Versuches, 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. Mit einer solchen Feststellung wollen wir uns jedoch nicht zufrieden geben. Analysiert werden sollen im folgenden vielmehr die veränderten Anforderungen an die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer, der Wandel ihrer Berufsrolle im Zuge der „Wende“ und die Art und Weise, wie diese Veränderungen subjektiv verarbeitet werden. Weil abgeschlossene empirische Untersuchungen dazu noch nicht existieren, lediglich Ergebnisse erster Pilotuntersuchungen vorliegen, sind wir – die Autoren dieses Beitrags – nicht zuletzt auf die eigenen Erfahrungen verwiesen, die wir von 1991 bis 1993 als

* Überarbeitete Fassung eines Beitrags, der als Material der Kommission für den 9. Jugendbericht der Bundesregierung zur Verfügung gestellt wurde.

hauptberufliche Mitarbeiter in der Lehrerfortbildung in Brandenburg sammeln konnten. Unsere Erfahrungen lassen sich ergänzen durch einige biographische Lehrer-Interviews eines gerade anlaufenden, eigenen Forschungsprojektes durch Erfahrungsberichte von Lehrern und durch literarische und journalistische Bearbeitungen dieses Themas. Auf dieser Basis versuchen wir, eine – notwendigerweise vorläufige – Einschätzung der Problemlage zu erstellen. Dabei skizzieren wir in einem ersten Schritt die Merkmale der Übergangssituation, aus denen sich in besonderer Weise neue Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer ergeben (haben). Im zweiten Schritt versuchen wir aufzuzeigen, mit welchen subjektiven Verarbeitungsformen Lehrer(innen) die neuen Anforderungen zu bewältigen versuchen.

1. Die Situation der Lehrer(innen) im Übergang von der DDR zur BRD

Die für Lehrerrolle und Lehrerbewußtsein besonders bedeutsamen Merkmale der Übergangssituation lassen sich auf drei Ebenen festmachen:

- In der Ablösung der politischen Ideologie und der Pluralisierung der pädagogischen Konzepte
- In der Umstrukturierung des Schulwesens und der Errichtung bisher nicht vorhandener Schulformen
- In dem Abbau von Lehrerstellen und der damit verbundenen Bedrohung von Arbeitsplätzen.

Im folgenden sollen diese drei Ebenen des Wandels näher beschrieben werden.

1.1 Von der einheitlichen Staatsideologie zu pluralen pädagogischen Konzepten

Anhand unterschiedlichster Dokumente und vielfältiger Berichte aus dem Schulalltag läßt sich aufzeigen, daß in der DDR eine besonders starke Indienstnahme der Schule durch die herrschenden politischen Verhältnisse erfolgte. Aus der sozialistischen Staatsideologie wurden zugleich die obersten Bildungsziele abgeleitet; die Schule wurde darauf verpflichtet, bei den Heranwachsenden „kommunistische Überzeugungen und Verhaltensweisen“ zu produzieren (SED-Parteiprogramm 1989, S. 67 f.). Von Lehrerinnen und Lehrern wurde erwartet, daß sie diese Programmatik als eigene Überzeugung übernahmen 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 in der Lage seien, die allgemeinen Prinzipien des Marxismus-Leninismus selbst auf die pädagogische Arbeit anzuwenden. Vielmehr wurde in zentralen Vorgaben formuliert, was inner- und außerhalb des Unterrichts von den Pädagogen umzusetzen und zu erfüllen sei. Wie stark die realen Lern- und Erziehungsprozesse in den einzelnen Schulen und in den verschiedenen Fächern von dieser politischen Indienstnahme beeinflußt oder gar dominiert wurden, wird auf der Grundlage künftiger Forschung wohl differenziert zu beantworten sein (vgl. Dudek/Tenorth 1993). Sicher ist allerdings, daß sich kein

Lehrer diesem politischen Anspruch vollständig entziehen konnte. Dieser politischen Indienstnahme der Schulen entspricht ein autoritär-hierarchischer Aufbau des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens, in dem die Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrenden beschränkt waren, in dem die Rechte von Schüler(innen) und ihrer Eltern allenfalls eine untergeordnete Rolle spielten und in dem Partizipationsmöglichkeiten kaum bestanden. Denn entsprechend „der zentralistisch-autoritären Struktur der DDR-Gesellschaft, die vom Parteiapparat beherrscht wurde, war auch das Bildungs- und Erziehungssystem streng hierarchisch aufgebaut und bediente sich autoritärer Leitungsmethoden“ (Eppelmann/Lange 1993).

Schon bald nach der Wende des Herbstes 1989 versuchten die folgenden DDR-Regierungen, einige äußere Rahmenbedingungen der ideologischen Indienstnahme der Schule zu verändern. So wurde etwa der Unterricht im besonders belasteten Fach „Staatsbürgerkunde“ aufgehoben und durch das Fach „Gesellschaftslehre“ ersetzt, gestrichen wurden Wehrunterricht und vormilitärische Ausbildung. Werbung für die Jugendweihe, die FDJ oder die Pionierorganisation, Rekrutierung des militärischen Nachwuchses – in der DDR ebenfalls alles Aufgaben der Lehrerschaft – verlangte nun niemand mehr von ihnen (vgl. Stock/Tiedtke 1992, S. 74). Als die neuen Länder gegründet wurden, zog in das Schulwesen auch die bundesdeutsche Form der „Verrechtlichung“ ein. Dies führte – neben anderen Effekten – dazu, daß die Entscheidungsrechte und Mitsprachemöglichkeiten von Schülern und Eltern gestärkt wurden (vgl. Tiedtke 1993).

Zu der strikten Hierarchisierung im Bildungswesen der DDR paßte die Vorstellung von der möglichen vollkommenen Steuerung von Lehr- und Lernprozessen, in der Lehrer und Schüler – trotz gegenteiliger Beteuerungen (vgl. M. 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 (vgl. Schmidt/Schulz 1990, S. 74).

Diese Situation änderte sich nach der Wende des Herbstes 1989 sehr schnell. In deutlicher Kritik an der Bildungspolitik und den pädagogischen Orientierungen der DDR entwickelten verschiedene Initiativgruppen Ideen und Vorschläge zur Umgestaltung des Bildungswesens (vgl. Hofmann/Soder 1991). Aber auch diejenigen DDR-Lehrer und Lehrerinnen, die sich nicht an den Diskussionen in den Initiativgruppen beteiligten, wurden über Verlage und Zeitschriften, über wechselseitige Besuche, über kurzfristig realisierte Vortrags- und Diskussionsreihen 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 Länder wurden überall neue Lehr- oder Rahmenpläne eingeführt, mit denen die pädagogischen Freiräume im Fachunterricht sanktioniert wurden. Selbst in den Ländern, in denen relativ detaillierte Stoffpläne erlassen wurden (vgl. etwa für das Land Sachsen den Lehrplan Geschichte für Gymnasien), sind Alternativen vorgesehen, muß der Lehrer durch Auswahl selbst thematische Entscheidungen treffen. Mit der Rückgabe nicht nur der methodischen, sondern auch der didaktischen Kompetenzen an die Lehrer(innen) werden neue Anforderungen an die Entscheidungs- und Planungsfähigkeit der Pädagogen gestellt. Dies gilt besonders für diejenigen neuen Länder, in denen die Lehrpläne oft nur Rahmenthemen vorgeben, so daß ganze Unterrichtssequenzen selbständig erstellt werden müssen (vgl. etwa für das Land Mecklenburg-Vorpommern die Vorläufigen Rahmenrichtlinien Gymnasium für das Fach Geschichte), oder wo gar insgesamt ein offenes, schülerorientiertes Vorgehen und eine Orientierung am Projektgedanken eingefordert werden (vgl. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 1992, exemplarisch dafür der Vorläufige Rahmenplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe in Brandenburg). 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.

1.2. Von der Einheitsschule zu neuen Schulformen und Bildungswegen

Mit der Neuerrichtung der Länder Ende des Jahres 1990 wurde eine umfassende organisatorische Umstrukturierung des aus der DDR überkommenen Einheitsschulwesens nach westdeutschem Vorbild vorgenommen. Daß dieses dreigliedrige Schulsystem in der alten Bundesrepublik seit Jahrzehnten mit vielen guten Argumenten massiv kritisiert wurde (vgl. z. B. Deutscher Bildungsrat 1969; Klemm/Rolff/Tillmann 1985), blieb dabei – außer in Brandenburg – fast völlig unberücksichtigt.

In Berlin waren schon am 29. September 1990 mit dem Gesetz zur Vereinheitlichung des Berliner Landesrechts und dem Ost-Berliner Schulverfassungsgesetz Schritte zur Anpassung des Ost-Berliner an das West-Berliner Schulwesen beschlossen worden. Alle neuen Länder haben 1991 in schnell verabschiedeten – teilweise vorläufigen – Schulgesetzen (25. März 1991 Thüringen, 26. April 1991 Mecklenburg-Vorpommern, 28. Mai 1991 Brandenburg, 3. Juli 1991 Sachsen, 11. Juli 1991 Sachsen-Anhalt, 1. August 1991 Inkrafttreten des West-Berliner Schul- und Schulverfassungsgesetzes in Ost-Berlin; vgl. Stamm 1992, S. 504/505) Schulformen eingeführt, die es vorher nicht gab. Aus der bisherigen Unterstufe der POS wurde die meist vierjährige (in Berlin und Brandenburg sechsjährige) Grundschule. In Thüringen schließen sich das Gymnasium und die „Regelschule“ an; in Mecklenburg-Vorpommern hingegen wurde das dreigliedrige Schulwesen in seiner „klassischen“ Form (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) übernommen; Brandenburg wiederum sieht nach der sechsjährigen Grundschule das Gymnasium, die Realschule und die Gesamtschule vor; Sachsen kennt

nach der vierjährigen Grundschule zwei Schultypen, die „Mittelschule“ und das Gymnasium; Sachsen-Anhalt hat ebenfalls ein zweigliedriges Schulsystem mit „Sekundarschule“ (Haupt- und Realschulzweig) und Gymnasium eingeführt. Nach Verabschiedung der Schulgesetze wurden zum Schuljahr 1991/92 – innerhalb eines relativ kurzen Zeitraumes also – fast sämtliche Schulen der alten DDR organisatorisch umgewandelt; lediglich das Land Sachsen hat das neue Schulsystem erst zum darauffolgenden Schuljahr 1992/93 eingeführt. All diese neuen Schulformen haben einen pädagogischen Auftrag, der sich deutlich von dem der POS bzw. EOS unterscheidet. In diesen neuen Schulformen wird mit neuen Lehrplänen und meist auch mit einem neu zusammengesetzten Kollegium und einer neuen Schulleitung gearbeitet.

Diesem hohen Maß an organisatorischen Veränderungen im Schulsystem stehen allerdings bedeutsame 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 (vgl. 1.3.), aber kaum 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 Fächern ebenfalls neu ist.

Mit dem Wandel der Schulstrukturen von der Einheitsschule hin zu konkurrierenden Schulformen wurde zugleich der Zugang zur „höheren“ Bildung neu geregelt. Während zu DDR-Zeiten der Abitur-Bildungsgang durch ein staatlich gelenktes System der „Delegierung“ (von der 10. zur 11. Klasse) bewußt schmal gehalten wurde, ist die Bildungsgang-Entscheidung nun allein in die Hände der Eltern und der Grundschullehrer(innen) gelegt. Vor diesem Hintergrund ist es in wenigen Jahren zu quantitativen Sprüngen gekommen, die man durchaus als „Bildungsexplosion“ bezeichnen kann. Denn noch Ende der 80er Jahre galt für die DDR:

„Etwa 75 % der Absolventen der 10. Klassen traten in eine Berufsausbildung ein, bis zu 5 % erwarben die Doppelqualifikation Berufsausbildung plus Abitur in einem dreijährigen Bildungsgang, und unter 10 % traten in die EOS, die zweijährige Abiturstufe, ein“ (Klemm u. a. 1992, S. 55).

Nur wenige Jahre später, schon zum Schuljahr 1991/92, wechselten in den meisten neuen Ländern mehr als 30 % der Grundschulabsolventen in ein Gymnasium über (vgl. Klemm u. a. 1992, S. 68 f.). Der Anteil der Schüler(innen), die in die 11. Klasse einer gymnasialen Oberstufe eintreten, liegt in einigen neuen Ländern sogar über 40% (so etwa die Angaben der Abteilung Statistik des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Branden-

burg) und übersteigt damit westdeutsche Werte bei weitem. Während es in der alten Bundesrepublik mehr als 30 Jahre brauchte (von 1955 bis 1989), um in der Sekundarstufe I den Gymnasialanteil von 15 % auf 30 % zu verdoppeln (vgl. Rolff u. a. 1992, S. 61), vollzog sich dies in der ehemaligen DDR sprunghaft in zwei bis drei Jahren.

1.3. 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 Momente 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) 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. Während die Brandenburgische Landesregierung für alle Lehrer Deputats- und damit Gehaltskürzungen vornahm und dadurch Bedarfskündigungen vermied, wurden in den anderen Ländern Entlassungen in erheblicher Zahl 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 nicht immer durchschaubar, da zwischen finanzpolitischen Erwägungen über Stellenbedarfe auf der einen Seite und Überlegungen zur Überprüfung der Lehrerschaft auf der anderen Seite oft nicht deutlich genug unterschieden wurde. 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“ (d. h. der politischen Belastung) stand, wurde in Sachsen letztere deutlich in den Vordergrund gestellt (vgl. Schmidt 1992). Aber auch die Verfahren, in denen die persönliche Eignung überprüft wurde, waren in den Ländern sehr unterschiedlich gestaltet – und reichten von eher pauschalen Festlegungen bis hin zu sehr ausdifferenzierten Einzelfallprüfungen (vgl. Schmidt 1992; Doye/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 (vgl. Klemm u. a. 1992, S. 72 – 76) läßt befürchten, daß auch jetzt – dreieinhalb Jahre nach der Vereinigung – die Arbeitsplätze der verbliebenen Lehrerinnen und Lehrer alles andere als sicher sind.

Nach zweieinhalbjähriger Diskussion hat die Kultusministerkonferenz inzwischen ihren Auftrag erledigt, gemäß Art. 37 Abs. 2 des Einigungsvertrages (vgl. 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 sollen damit der schlechtere Status und die schlechtere Besoldung gegenüber den Lehrern aus dem Westen zementiert werden.

2. Subjektive Verarbeitungsformen des Wandels

Es ist wohl deutlich geworden, in welcher umfassenden Prozesse des schulischen und gesellschaftlichen Wandels die Lehrer(innen) der ehemaligen DDR seit 1989 eingebunden sind. Diese Prozesse sind so durchgreifend, so intensiv, daß ihnen niemand entgehen konnte. Insofern hat wohl für viele Lehrer(innen) die staatliche Vereinigung die Bedeutung eines „kritischen Lebensereignisses“ (Schulze 1979, S. 60 f.) 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 Lehrerfortbildungs-Veranstaltungen wissen wir, daß die subjektiven Bearbeitungsformen dieser Situation, daß die damit verbundenen beruflichen Selbstbilder, die eine Interpretation des eigenen Handelns in der Vergangenheit einschließen, höchst unterschiedlich sein können. Einige der vielen individuellen Facetten seien hier angeführt:

- Unterstufenlehrerinnen, die sich – so ihre eigene Sichtweise – trotz aller politischen Anforderungen schon immer ausschließlich am Wohle des Kindes orientiert haben und die nun befürchten, daß die von Westdeutschen propagierte Öffnung des Unterrichts den Kindern mehr schadet als nutzt.
- Fachlehrer, vor allem in den Naturwissenschaften, die schon zu DDR-Zeiten eine deutliche Distanz zur Politik gehalten haben, ein vorrangig fachliches Interesse zeigten und überhaupt nicht einsehen, warum sie ihren stoff- und leistungsdominierten Unterricht nun pädagogisch hinterfragen sollen.
- Reformengagierte Lehrer(innen), die die Wende vor allem als Chance erlebt haben, nun endlich Neues auszuprobieren, die in dieser Zeit in Funktionen eingerückt sind – und die nun mit dem Beharrungsvermögen ihres Kollegiums und mit der neu etablierten Schulbürokratie kämpfen.
- Lehrer(innen), etwa für Staatsbürgerkunde oder Geschichte, die trotz aller DDR-Realität gegenüber den Schülern den Sozialismus als Idee und als sinnvolle gesellschaftliche Praxis vertreten haben und die nach der Wende vor den Trümmern ihres Weltbilds stehen.

Insbesondere das letzte Beispiel macht deutlich, daß mit dem Zusammenbruch der DDR und seiner Staatsideologie für viele Lehrer(innen) auch die

politische Grundorientierung zerstört wurde. Über die Frage, in welchem Ausmaß dadurch Identitäten erschüttert wurden (vgl. Schwerin 1993), welche subjektiven Prozesse der politischen Neuorientierung und der Identitäts-Stabilisierung daran anknüpfen, können wir noch nicht viel 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 kaum vor. Feststellen kann man allerdings eine deutliche Abneigung, die politische Vergangenheit der DDR-Schulen und die damit verbundene Rolle der Lehrer(innen) zum Thema zu machen (vgl. Tillmann 1992, S. 12, auch Futasz 1993). Hoffmann/Chalupsky, die aufgrund einer schriftlichen Befragung von Lehrern und Lehrerinnen 1990 ebenfalls von massiven Identitätskonflikten in dieser Berufsgruppe ausgehen, kommen zu der Auffassung: „Es existiert eher die Tendenz, negative Folgen vergangener Lehr- und Bildungspolitik zu verdrängen, als sie – auch mit den persönlich unliebsamen moralischen Konsequenzen – anzunehmen“ (Hoffmann/Chalupsky 1991, S. 117).

Doch selbst wenn wir im folgenden diesen wichtigen Aspekt der politischen Identität unbearbeitet lassen müssen, so bleibt dennoch als schwierige Frage: Wie läßt sich die Vielfalt der individuellen Reaktionsmuster – die wir beispielhaft skizziert haben – 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(innen) 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).

Im folgenden versuchen wir, diese Formen der Typisierung in Phasen und Reaktionsmustern aufzunehmen und weiter zu differenzieren. Dabei setzen wir bei der Kategorie der „Verunsicherung“ an, weil dieser Begriff nicht nur von ostdeutschen Erziehungswissenschaftlern, sondern auch von Lehrer-

Innen und selbst von SchülerInnen immer wieder bemüht wird, um die Lehrersituation in der Wende zu beschreiben (vgl. Hoffmann/Chalupsky 1991, S. 116/117; Luckmann 1991, S. 24; Kuban 1991, S. 9; Vollstädt/Wagner 1992, S. 58; Richter/Fischer 1993, S. 41). 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 Lehrer(innen) die subjektive Verarbeitung des schulischen und des gesellschaftlichen Umbruchs statt. Wir beschreiben dies im folgenden unter drei Aspekten: für die Auseinandersetzung mit pädagogischen Reformkonzepten, für den Zweifel an der eigenen beruflichen Kompetenz und – last not least – für die Sorge um den Arbeitsplatz.

2.1. Auseinandersetzung mit pädagogischen Reformkonzepten

Die Pluralisierung der pädagogischen Diskussion wurde unmittelbar nach der Grenzöffnung von den meisten Lehrer(innen) 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.

„1990 war mein schönstes Jahr als Lehrer; ich konnte machen, was ich für richtig hielt. Die alten Lehrpläne galten nicht mehr, neue gab es noch nicht. Ich konnte mir aus allem das Beste zusammensuchen“ (Diplomlehrer für Mathe/Physik in einem Interview mit den Autoren).

„Und 90 hab ich dann meine erste Klasse als Lehrerin bekommen und da hatte ich wahnsinniges Glück, weil da in dem Jahr alles möglich war, nicht. (...) Einmal dadurch, daß natürlich auch die Schulleitung sich zurücknahm und sagte, wir wollen ja auch nicht mehr alles vorschreiben und administrativ bestimmen (...) und so war da ganz viel möglich. (...) Und als ich wußte, ich krieg eine erste Klasse, bin ich ins PZ nach Berlin gefahren und hab mir da regelmäßig Bücher ausgeliehen, hatte das Glück, auch immer solche Bücher zu kriegen, von Sennlaub ..., die mir absolut weiterhalfen damals. Und in der DLZ standen damals schon gute Beiträge, und so hab ich mein erstes Schuljahr ziemlich langfristig vorbereiten können. Ich hatte dann eine dicke Materialsammlung und Anregungen für Spiele und Veränderung des Klassenraumes und was da alles dranhängt“ (Unterstufenlehrerin in einem Interview mit den Autoren).

Die mit den vielfältigen Möglichkeiten verbundene Aufbruchstimmung hielt etwa bis Anfang 1991 relativ ungebrochen an: Tausende von Lehrern reisten – meist aufgrund privater Kontakte – in die (alte) Bundesrepublik und besuchten dort Schulen und Fortbildungseinrichtungen; sie kamen mit vielfältigen, mit bunten, 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 überrannt – und die vielen westdeutschen Referenten, 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 Interesse kaum retten:

„Das erste Programm ... da war gleich das Highlight Wulf Wallrabenstein mit Frau. Ich konnte also schon im August 1991 eine Woche an einer Fortbildung zum offenen Unterricht in der Grundschule teilnehmen. Das waren 100 Leute und das war so toll, so daß ich total infiziert dann in das Schuljahr ging und all das, was ich da gehört und gelernt hatte, versuchte irgendwie einzubinden“ (Unterstufenlehrerin in einem Interview mit den Autoren).

Allerdings war diese große Bereitschaft, sich mit neuen Konzepten bekanntzumachen, von Beginn an bei vielen Lehrern und Lehrerinnen auch mit Skepsis durchsetzt:

„(...) wir haben in westdeutschen Schulen hospitiert. Dabei haben wir den Schluß gezogen, daß man den einen oder anderen Punkt nachmachen kann, daß aber viele Sachen im Westen auch nicht die wahre Sahne sind. Ich selbst mache von diesem Schuljahr an massiv Gruppenunterricht. Ich habe aber selbst für mich die Frage: Ist das wirklich effektiv, kommt da für die Schüler genug bei raus? Das ist möglicherweise alles nicht effektiv genug“ (Diplomlehrerin für Deutsch/Geschichte in einem Interview mit den Autoren).

Eine Gruppe von Dresdner Unterstufenlehrerinnen, die Ende 1990 in Hamburger Grundschulen im „offenen Unterricht“ hospitierte, war 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 (ehemalige) 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).

Dies paßt zu den Beobachtungen einer (neuernannten) Schulleiterin in Brandenburg:

„Die meisten Lehrer haben anfangs lauthals Veränderungen gefordert und Reformen verlangt, daß dies natürlich auch heißt, an sich selbst zu arbeiten, haben die wenigsten dann auch durchgehalten“ (Schulleiter einer Gesamtschule, zit. nach Dietz 1992, S. 32).

In diesen 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 stark betont und Normabweichungen der Kinder strikt bekämpft wurden (vgl. Maaz 1990, S. 28 ff.), wird in den „westlichen“ Konzepten von den Lehrern eine deutlich andere Sichtweise eingefordert: Akzeptanz des Kindes in seiner Eigenart, Zugeständnis individueller Lebens- und Lern-

formen, sensibler Umgang mit Normabweichungen. 1994 reflektiert eine Unterstufenlehrerin die von ihr 1990/91 vorgenommenen pädagogischen Veränderungen und gleichzeitig ihre eigene Entwicklung entsprechend: „Ich war nicht mehr der Mittelpunkt – also ich war schon noch der Mittelpunkt dieser Klasse als Lehrerin. So weit konnte ich mich nicht zurücknehmen. Aber ich war nicht mehr der Lehrer, der vorne steht und dozierend lehrt, sozusagen. Ich hab versucht, ein Gleichgewicht zu finden zwischen dem, was ich darbieten kann, weil ich dachte, damals noch dachte, das muß man Kindern sagen, das können sie sich nicht alles allein erarbeiten, und dem, was dann als Freiraum da war, um sich selbständig Lerngegenständen oder bestimmten Themen zu nähern“ (Unterstufenlehrerin in einem Interview mit den Autoren). Reformansätze, die von einer veränderten Lehrerrolle ausgehen, auf einen Abbau des hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und auf eine Reduzierung von Reglementierung und Kontrolle zielen, stoßen bei vielen Lehrer(innen) allerdings immer noch auf Unverständnis, auf Widerstand, manchmal sogar auf Empörung: Ob es um die Abschaffung der Ziffernnoten in der Grundschule, um die Reduzierung der Stoffvorgaben in den Rahmenplänen oder gar um die Erweiterung des Elternrechts (Hoffmann/Chalupsky 1991, S. 118/119) geht – dies alles wird von vielen Lehrern als Demontage der „Leistungsschule“ und als Schwächung ihrer Autorität 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 Lehrer(innen) vor allem Sicherheits-, Ordnungs- und Konformitätswerte sehr hoch eingeschätzt werden (vgl. Boehnke 1993, auch Szalai 1992, S. 213). Zugleich wird deutlich, daß diese Lehrer(innen) einen Begriff von Bildung vertreten, der sehr stark den Erwerb von Wissensbeständen betont, aber weniger auf Kreativität und Selbständigkeit im Umgang damit zielt (vgl. Schlömerkemper 1991).

Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß es bei der Auseinandersetzung mit reformorientierten pädagogischen Konzepten nicht nur unterschiedliche Etappen gab, sondern daß auch die Zugangsweisen individuell höchst unterschiedlich sind: Wir sind nicht wenigen Lehrer(innen) begegnet, die die erste Phase der Euphorie sehr bald an sich haben „abtropfen“ lassen, um zu den gewohnten, den angeblich bewährten Arbeitsformen zurückzukehren: „Die meisten Lehrer an unserer Schule vertrauen aber immer noch dem Frontalunterricht in seiner alten Form. Es werden also Vorlesungen gegeben, die Seminarcharakter haben, es wird ein Eimer neues Wissen in die Schüler gekippt, und damit hat es sich. Ich merke das immer an den Diskussionen um die Stundenplangestaltung. Die Frühstunden sind sehr begehrt, da ich hier den meisten Stoff loswerden kann“ (Schulleiter einer Gesamtschule, zit. nach Dietz 1992, S. 32)

„(...) es wird aber hauptsächlich Frontalunterricht gehalten. In unserer Situation ist das einfacher, denn die Schüler sind Gruppenarbeit eben nicht gewohnt“ (Mathematiklehrerin einer Gesamtschule, zit. nach Dietz 1992, S. 37).

Wir sind aber genauso häufig auf gegenteilige Verarbeitungsformen gestoßen: Etwa auf kleine Grundschul-Kollegien, die nach einer kritischen Sichtung

westdeutscher Reformangebote dabei sind, in höchst eigenständiger Weise für ihre Schule ein Konzept schülerorientierten Unterrichts zu realisieren oder Gesamtschul-Kollegien, die die Gestaltung ihrer Schule selbständig in die Hand nehmen:

„Das ist eine Gruppe von interessierten Lehrern, die sich den Kopf darüber zerbrechen, wie man die Schule zur Zeit, unter den gegebenen Umständen, verändern kann und was man für die Zukunft tun muß. Ich habe eine Menge Material von Kongressen usw. mitgebracht, aber Papier ist ja bekanntlich geduldig. Wir haben jetzt einfach angefangen zu arbeiten, das heißt, wir haben uns in drei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe erfaßt die Gebäude, die wir haben, also was haben wir als Unterrichtsräume zur Verfügung, wie nutzen wir diese und was könnte man daran ändern. (...) der zweite Teil befaßt sich mit den Lehrern. Was brauchen wir für Lehrer, welche haben wir, wie können wir diese Kollegen einsetzen, (...) Die dritte Gruppe zieht los und schaut, was in den nächsten Jahren von den Grundschulen kommt, damit wir eine stimmige Statistik haben“ (Schulleiterin einer Gesamtschule, zit. nach Dietz 1992, S. 15/16).

Unsere Skizzierung zeigt somit zunächst einmal eine große Vielfalt der Reaktionen von DDR-Lehrer(innen) auf die Öffnung der pädagogischen Diskussion; sie zeigt aber auch einen deutlichen Phasenverlauf – von der Euphorie der Jahre 1989/90 hin zur zunehmenden Reform-Distanzierung der Jahre 1992/93. Weitergehende Einordnungen (z. B. fächerspezifisches Lehrerverhalten) sind erst dann möglich, wenn weitere Forschungsergebnisse vorliegen.

2.2. Zweifel an der beruflichen Kompetenz

Wer in der DDR Lehrer(in) 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 Lehrer(innen) positiv eingeschätzt. Sie halten sich fachlich und pädagogisch für kompetent und fühlen sich auch gegenüber neuen Anforderungen gut gerüstet (vgl. 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 Lehrer(innen) ein Gefühl beruflicher Kompetenz erwachsen, das nun vielfachen Erschütterungen ausgesetzt ist:

Ihre pädagogische Kompetenz wird zum einen durch die DDR-interne Kritik, Lehrer seien vor allem politische Erfüllungsgehilfen des SED-Regimes gewesen (vgl. z. B. 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(innen) sich auch in ihrer fachlichen Kompetenz als angegriffen erleben. Viele von ihnen haben Fächer studiert (z. B. Staatsbürgerkunde, Polytechnik), die jetzt gar nicht mehr existieren. Andere unterrichten Fächer (z. B. Russisch), für die es nur noch einen 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 fachlicher Modernisierungsbedarf.

Die Zweifel an der eigenen Kompetenz werden verstärkt durch die bildungspolitischen und juristischen Diskussionen um die Gleichwertigkeit der Lehrämter in Ost und West (vgl. 1.3.). 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 wird von allen uns bekannten ostdeutschen Lehrern als tiefes 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 als Lehrer(in): Nach ersten Verunsicherungen verweisen viele wieder 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 kein 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 Sprachtraining in Englisch bis hin zu Grundseminaren in „Marketing“ – sind hervorragend besucht. Das Interesse daran ist besonders hoch, wenn Zertifikate erteilt werden, die bei der Anerkennung von Lehrämtern (und entsprechender Gehaltseinstufungen) von Vorteil sein könnten.

Die bisher beschriebenen Prozesse lassen sich 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 Lehrer(innen) 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 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.

2.3 Angst um den Arbeitsplatz

Die Lehrertätigkeit in der DDR kann wohl als Extremfall von Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitsplatz-Gebundenheit angesehen werden: Aufgrund einer langfristigen Bedarfsplanung wurden genau so viele Studierende zugelassen (bzw. geworben), wie später in den Schulen eingestellt wurden. Lehrer(innen) im Schuldienst hatten nicht nur einen sicheren Arbeitsplatz, ihnen wurde sogar verwehrt, den Arbeitsbereich „Volksbildung“ aus eigener Entscheidung zu verlassen. Alter, Krankheit oder politische Vergehen – dies waren die einzigen Gründe, die zu einem Ausscheiden aus der Lehrertätigkeit führen konnten.

Aus den weiter vorn geschilderten Gründen änderte sich nach der „Wende“ diese Situation völlig, aus der lebenslangen Sicherheit des Arbeitsplatzes wurde die Konfrontation mit der drohenden Arbeitslosigkeit: Gegen Ende 1990 wurde deutlich, daß die neuen Länder in die Zwangssituation gesetzt werden, 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(innen). 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 Lehrer(innen), 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 alltäglichen Unterricht wie auf die Reformbereitschaft lassen sich leicht ausmalen. Olberg/Priebe/Wenzel weisen darauf hin, „daß Lehrer, deren Erfolgs-, Zugehörigkeits- und Einflußmotive im schulischen Alltag nicht befriedigt werden, sich nicht oder nur zögernd an Problembearbeitungen und der aktiven Ausgestaltung des Schullebens beteiligen“ (v. Olberg/Priebe/Wenzel 19993, S. 342). Existentiell verunsicherte Lehrer(innen) können zudem ihren Schüler(innen), die sich ebenfalls in massiven Umbruchsituationen befinden, nur schwer eine Stütze sein:

„Ich war selbst nervös und gereizt, da konnte ich gegenüber den Kindern gar nicht gelassen sein. Immer wenn die Abrechnung aus Cottbus kam und ich wieder viel zu wenig Gehalt bekommen hatte, war ich fertig. Ich wußte nachher gar nicht mehr, wie ich alles bezahlen sollte“ (Diplomlehrerin für Deutsch/Geschichte in einem Interview mit den Autoren).

Und wer engagiert sich an seiner Schule für einen pädagogischen Neubeginn, wenn er nicht einmal weiß, ob er im nächsten Schuljahr noch als Lehrer tätig sein darf? Eine Folge dieser Arbeitsplatz-Unsicherheit war ein völlig verändertes Fortbildungsverhalten etwa seit der Jahreswende 1991: Besucht wurden fast nur noch fachbezogene „Zertifikatskurse“, weil man sich von ihnen individuelle Vorteile bei möglichen Kündigungs-Entscheidungen versprach:

„Keiner wußte, was wird. Wird man dableiben? Wer wird entlassen? Das hat uns allen mächtig angst gemacht. Ich habe damals angefangen, ein Zusatzstudium zum Beratungslehrer zu machen. Ich habe mir gedacht, erhöhe deinen Marktwert, dann hast du bessere Chancen, drin zu bleiben. Ich habe

auch an sehr vielen Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen, um deutlich zu machen, daß ich mich interessiere“ (Diplomlehrerin für Deutsch/Geschichte in einem Interview mit den Autoren).

Pädagogische Fortbildungen, die noch im Sommer 1990 völlig überbucht waren, fielen nun aufgrund von Teilnehmermangel oft aus (vgl. Reh 1993). Hierin wollte nun kaum ein Lehrer, kaum eine Lehrerin Zeit und Mühe investieren.

Wie dargestellt, waren die Verfahren, mit denen die verschiedenen Bundesländer ihre Lehrerstellen reduzierten, höchst unterschiedlich. Am schnellsten wurden die Entscheidungen in Brandenburg getroffen: Fast alle Lehrer(innen) wurden auf 80% der Pflichtstunden und damit auf 80% des Ost-Gehalts herabgesetzt; aus Bedarfsgründen wurde niemand entlassen. Diese Regelung, die innerhalb der Lehrerschaft keineswegs unstrittig war, gab aber ab Frühjahr 1991 allen Lehrern des Landes eine klare Beschäftigungsperspektive. Deshalb wurde es in Brandenburg bald wieder möglich, sich verstärkt mit den pädagogischen Problemlagen zu befassen. Gleichsam als negatives Gegenbeispiel kann das Verfahren im Lande Sachsen angesehen werden: Hier wurden noch in der 1. Hälfte 1992 einem Großteil der Lehrer(innen) „vorsorglich“ gekündigt. Viele von ihnen erhielten dann erst kurz vor Ende des Schuljahres die Mitteilung, ob sie nach den Sommerferien 1992 weiterbeschäftigt würden.

Über die Frage, wie die Lehrer(innen) angesichts einer solchen existentiellen Bedrohung die Kraft für die tägliche pädagogische Arbeit aufbringen, liegen uns keine Studien vor. Und auch die Gespräche, die wir führten, erlauben nur ganz punktuelle Einblicke, was die psychische Verarbeitung dieser Belastung angeht. Unterstellt werden kann aber wohl, daß all die Reaktionen, die wir aus der westdeutschen Arbeitslosenforschung kennen, in dieser Phase auch bei vielen Lehrerinnen und Lehrern eine große Rolle gespielt haben: von Inkompetenz- und Versagensgefühlen über aufkommender Verzweiflung bis hin zu massiver Zukunftsangst (vgl. z. B. Kieselbach/Wacker 1985).

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(innen) 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, ja die Sehnsucht nach der Verbeamtung muß vor allem vor diesem Hintergrund gesehen werden.

3. Fazit

Wir haben versucht, die psychische Verarbeitung des gesellschaftlichen und des schulischen Umbruchs bei ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern im Spannungsfeld zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche zu beschreiben. Dabei sollte zum einen deutlich werden, in welcher umfassender Weise sich für die Lehrerinnen und Lehrer die Bedingungen ihrer Arbeit verändert haben, vor welcher durchgreifenden Anforderungen auf Neuorientierung sie gestellt wurden. Zugleich haben wir (freilich auf unsicherem empirischen

Boden) skizziert, welche Probleme der eigenen Identität, der eigenen beruflichen Kompetenz, der eigenen Lebenssituation damit verbunden sind – und welche subjektiven Formen der Bearbeitung sich dabei beobachten lassen. Trotz der vielen individuellen Facetten, die dabei aufscheinen, lassen sich dennoch bestimmte Trends, bestimmte Phasen, läßt sich „Typisches“ identifizieren. Zugleich ist aber auch deutlich geworden, daß über die subjektive Verarbeitung des Wandels durch die Lehrer(innen), daß über die damit verbundenen Persönlichkeitsprobleme und Identitätsschwierigkeiten noch viel zu wenig bekannt ist. Qualitativ-biografische Forschung zur eigenen Lebensgeschichte und deren Verarbeitung ist deshalb dringend erforderlich.

Literatur

- Boehnke, Klaus: Lehrerinnen und Lehrer als Wertmultiplikatoren im veränderten Bildungssystem der neuen Bundesländer: Probleme und Perspektiven. In: Pädagogik und Schulalltag. 48, 1993, S. 94 ff.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969
- Dietz, Torsten: „Wir haben wohl eine ganze Generation verloren“. Dokumentation zum Stand der Schulreform in den Kreisen Potsdam, Falkensee, Nauen. Erstellt im Auftrag des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg/Außenstelle Potsdam. Potsdam 1992 (Manuskript)
- Doye, Katharina / Haberlandt, Helmut: Personal für ein demokratisches Bildungswesen – Vergangenheitsaufarbeitung im Ministerium und den nachgeordneten Einrichtungen. In: Erinnerung für die Zukunft. Zur Geschichte der Volksbildung in der DDR. Ein Kongreßbericht, hrsg. vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Ludwigsfelde 1992, S. 23 ff.
- Dudek, Peter / Tenorth, H.-Elmar: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim und Basel 1993, S. 301 ff.
- Eppelmann, Rainer / Lange, Lydia: „Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit“. In: Erziehung und Wissenschaft. 45, 1993, 4, S. 26 f.
- Futasz, Maria: „Die haben sich nichts mehr zu sagen“. Gymnasiasten erinnern sich an ihre DDR-Schulzeit. In: Frankfurter Rundschau vom 9. Dezember 1993
- Harms, Gerd: Lehrerinnen und Lehrer zwischen Verunsicherung und Reformzuversicht. In: Schulreform und deutscher Einigungsprozeß. Bericht über eine Fachtagung im September 1992, hrsg. vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Ludwigsfelde 1993, S. 11 ff.
- Hoffmann, Achim / Chalupsky, Jutta: Zwischen Apathie und Aufbruchseuphorie. LehrerInnen in der Übergangszeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West. 39, 1991, 2, S. 114 ff.
- Hofmann, J. / Soder, H.: Inhaltsanalytische Untersuchung von im Zeitraum Oktober 1989 bis März 1990 außerhalb institutionalisierter Strukturen entstandenen bildungskonzeptionellen Vorstellungen. Diskussionspapier der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik“ des 11. Deutschen Bundestages. Bonn 1991
- Honecker, Margot: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Referat auf dem IX. Pädagogischen Kongreß. Berlin (DDR), Juni 1989
- Kieselbach, Thomas / Wacker, Ali (Hg.): Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit. Psychologische Theorie und Praxis. Weinheim und Basel 1985

- Klemm, Klaus / Rolff, Hans-G. / Tillmann, Klaus-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek 1985
- Klemm, Klaus / Böttcher, Wolfgang / Weegen, Michael: Bildungsplanung in den neuen Ländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim und München 1992
- Klier, Freya: Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. München 1990
- Kuban, Berthold: Rückschau auf zwei Jahre Irritationen. In: Pädagogik. 43, 1991, 11, S. 8 ff.
- Lehrplan Gymnasium Geschichte. Klassen 5 – 12, hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus. Dresden 1992
- Lorenz, Stefan: Dem Psychoterror, der an dieser Schule herrscht, bin ich nicht gewachsen. Ich verlasse diese Schule und diesen Bezirk. In: Deutsche Lehrerzeitung. 34, 1993, 4. Augustausgabe
- Luckmann, Waltraud: Eine Direktorin zieht sich zurück. In: Pädagogik. 43, 1991, 11, S. 22 ff.
- Maaz, Hans-Joachim: Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR. Berlin 1990
- Olberg, Hans-Joachim von / Priebe, Botho / Wenzel, Hartmut: Lehrerrolle und Lehreridentität in Wendezeiten: Herausforderungen und Aufgaben der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung in den ostdeutschen Bundesländern. In: Gruppendynamik. 24, 1993, S. 339 ff.
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Vom Lehrplan zum Rahmenplan. Arbeitsmaterialien zur Unterrichtsreform im Land Brandenburg. o. O. 1992
- Reh, Sabine: Von den „Runden Tischen“ zur „Grundversorgung“. Lehrerfortbildung in einem neuen Bundesland. In: Die Deutsche Schule. 85, 1993, 4, S. 467 ff.
- Richter, Gundel / Fischer, Bernd-Reiner: Städtischer Schulalltag im Wandel. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim und Basel 1993, S. 37 ff.
- Roitsch, Jutta: Vor drei Jahren waren sich die Lehrer näher. In: Frankfurter Rundschau vom 19. Mai 1993
- Rolff, Hans-G. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 7. Weinheim und München 1992
- Schlömerkemper, Jörg: Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, S. 308 ff.
- Schmidt, Wolfgang: Lehrerüberprüfungen und Stellenreduzierungen in den neuen Bundesländern. In: Pädagogik und Schulalltag. 47, 1992, S. 62 ff.
- Schmidt, Gerlind / Schulz, Dieter: Zur Situation des Lehrers in beiden deutschen Staaten. Stand und Perspektiven. In: Bildung und Erziehung. 43, 1990, 1, S. 57 ff.
- Schulze, Theodor: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, D. / Schulze, Th. (Hg.): Aus Geschichten lernen. Weinheim 1979, S. 51 ff.
- Schwerin, Eckart: Auf der Suche nach (neuer?) Identität. In: Neue Praxis der Schulleitung. 17. Ergänzungslieferung. Länderausgabe Mecklenburg-Vorpommern. Berlin 1993, I 1.1 S 1 ff.
- Sozialistische Einheitspartei Deutschlands: Programm (1976 verabschiedet). Berlin 1989
- Stamm, Klaus-Dieter: Zeittafel zu den Veränderungen im Schulwesen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR im Zeitraum November 1989 bis 1991. In: Pädagogik und Schulalltag. 47, 1992, S. 501 ff.
- Stock, Manfred / Tiedtke, Michael: Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozeß. Weinheim und München 1992

- Szalai, Wendelin: Aktuelle Probleme des Geschichtsunterrichts in den neuen Bundesländern. In: Schule Ost – Schule West. Ein deutsch-deutscher Reformdialog, hg. von Rolf Oberliesen, Johannes Bastian, Wolfgang Schulz, Klaus-Jürgen Tillmann. Hamburg 1992, S. 211 ff.
- Tiedtke, Michael: Wo die Demokratie in der Schule aufhört. In: Tiedtke, Bianka/Böttcher, Wolfgang (Hg.): Brüche – Dialoge – Utopien. Witterschlick / Bonn 1993, S. 120 ff.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Eröffnungsansprache. In: Erinnerung für die Zukunft. Zur Geschichte der Volksbildung in der DDR. Ein Kongreßbericht. Hg. vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Ludwigsfelde 1992, S. 12 ff.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim und Basel 1993, S. 29 ff.
- Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands – Einigungsvertrag. Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung Nr. 104 / S. 877 ff. Bonn, den 6. September 1990
- Vollstädt, Witlof / Wagner, Renate: Schulreform in Sachsen – aus der Sicht von Lehrern und Schülern. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung. 7, 1992, 2, S. 56 ff.
- Vorläufiger Rahmenplan Geschichte. Gymnasiale Oberstufe. Sekundarstufe II. Hg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. o. O. Juni 1992
- Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium. Geschichte. Klassenstufen 6 – 12. Hg. vom Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern. o. O. 1991
- Witzlack, Gerhard: Kurzfassung zum Forschungsbericht. Fortbildungsverhalten und Fortbildungsinteressen von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg. o. O. 1992

Sabine Reh, geb. 1958, Dr. phil.; wissenschaftliche Assistentin am Institut für Schulpädagogik der Universität Hamburg; von 1991 bis 1993 pädagogische Fachreferentin am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB)
 Anschrift: Wilmersdorfer Str. 31, 10585 Berlin

Klaus-Jürgen Tillmann, geb. 1944, Dr. paed.; Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld und wissenschaftlicher Leiter der Laborschule; Anfang 1991 bis Ende 1992 Gründungsdirektor des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg (PLIB) in Ludwigsfelde.
 Anschrift: Werthersstr. 109 b, 33615 Bielefeld