



KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

# VON DER KONTINUITÄT, DIE NICHT AUFFÄLLT

**DAS SCHULSYSTEM IM ÜBERGANG VON DER DDR ZUR BRD**

**D**er Wandel des Schulwesens in der ehemaligen DDR wird von den meisten beteiligten Lehrerinnen und Lehrern als hektischer und belastender Umstellungsprozeß erlebt, der seit Jahren andauert. Und als jemand, der selber daran zwei Jahre intensiv beteiligt war<sup>1)</sup>, kann ich diese Erfahrungen nur bestätigen. In dem folgenden Beitrag möchte ich mich von dieser „Binnenperspektive“ eines Akteurs jedoch bewußt entfernen und zunächst eine distanzierte „Außenperspektive“ einnehmen. Wenn man das Schulsystem im Übergang von

der DDR zur BRD betrachtet und wenn man es mit anderen gesellschaftlichen Bereichen vergleicht: Wieviel Wandel, aber auch wieviel Stabilität läßt sich dann konstatieren? Das Ergebnis einer solchen gesellschaftlich-strukturellen Analyse konfrontiere ich dann mit den bereits angesprochenen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer. Ob sich die Diskrepanzen, die zwischen beiden Perspektiven bestehen, schultheoretisch auflösen lassen, wird abschließend diskutiert. Um eine solche Einordnung vornehmen zu können, ist es zunächst einmal erforderlich herauszuarbeiten, in welchem einen gesamtgesellschaftlichen Übergangsprozeß auch das Schulwesen in der ehemaligen DDR eingebunden ist.

## **DIE BESONDERHEIT DES DEUTSCH-DEUTSCHEN TRANSFORMATIONSPROZESSES**

Der Übergang von der DDR zur BRD ist Teil einer weltpolitischen Entwicklung: Es geht um das Ende der real-sozialistischen Gesellschaften und um den Zusammenbruch des sowjetischen Weltreichs. Schulisch gesehen handelt es sich um den massiven, den unerwarteten, den umfassenden Einbruch von Weltpolitik und Weltgeschichte auch in den pädagogischen Alltag. Sieht man diese Entwicklung in internationaler Perspektive, so ist die DDR nur ein Fall neben Polen, den baltischen Staaten, den Staaten der GUS und anderen. In all diesen Ländern geht es um tiefgreifende Veränderungen, die von

Soziologen als „Transformationsprozeß“ (vgl. z. B. *Zajt* 1991, S. 39 ff.) bezeichnet werden: Die Umwandlung eines staatswirtschaftlichen Systems, das politisch als Partei-Diktatur verfaßt war, hin zu einer Gesellschaft, die nach den Mechanismen einer kapitalistischen Marktwirtschaft funktioniert, die auf politischen und kulturellen Pluralismus setzt und die als bürgerlich-parlamentarische Demokratie verfaßt ist. Dieser „Transformationsprozeß“ erfaßt alle Fasern des gesellschaftlichen Alltags – von den Arbeitsplätzen über das Warenangebot bis hin zur veränderten Rolle der Kirchen. Und dieser Prozeß erfaßt eben auch das Schulsystem.

Wir haben es in allen osteuropäischen Ländern mit einem gleichgelagerten Transformationsprozeß zu tun – der aber je spezifische nationale Besonderheiten aufweist. Ein zentrales Unterscheidungskriterium dabei ist die jeweilige Rolle der nationalen Staatlichkeit. Diese stellt sich in Polen ganz anders als in Litauen, und dort wieder anders als in der Ukraine. In Deutschland verbindet sich – im Unterschied zu den osteuropäischen Ländern – der Transformationsprozeß mit der Wiederherstellung einer staatlichen Einheit: Übergang in ein marktwirtschaftliches System bei Abtretung der Eigenstaatlichkeit – das ist der spezifische Weg der DDR (vgl. *Lötsch* 1993, S. 31 ff.). Und dieser spezifische Weg schlägt in Ostdeutschland überall durch – bei der Neustrukturierung des Tankstellen-Netzes, beim Umbau der Fernsehanstalten und eben auch beim Wandel des Schulsystems: Für alle neu auftretenden Probleme in Ostdeutschland gibt es jeweils schon längst eine oder mehrere Lösungen in Westdeutschland – und es gibt jeweils machtvolle Interessen, die diese Lösungen in der ehemaligen DDR möglichst deckungsgleich realisieren möchten. Das deutsche Modell heißt also „Transformation durch staatliche Vereinigung“. Alles spricht dafür, daß es – verglichen mit den anderen osteuropäischen Staaten – ein besonders erfolgreiches Modell sein wird. Jedenfalls gibt es kein anderes Land im ehemaligen Ostblock, in dem dieser Übergangsprozeß mit einem solchen Ausmaß an finanziellen Ressourcen und an personellem Transfer betrieben wird. Nicht zuletzt deshalb nimmt der ostdeutsche Transformationsprozeß häufig ein Tempo an, das von den Beteiligten als massive Überforderung erlebt wird. Diese Geschwindigkeit wird jedoch nicht einfach nur vom Westen hereingetragen, sondern sie wird vom Verhalten der ostdeutschen Bevölkerung – und ihrer Orientierung an West-Standards – auch kräftig gestützt. Hierzu zwei – sehr unterschiedliche – Beispiele:

In drei Jahren (zwischen 1989 und 1992) hat sich der PKW-Bestand in Ostdeutschland auf 415 Autos pro 1000 Einwohner fast verdoppelt. In der alten Bundesrepublik bedurfte es für die gleiche Steigerung 14 Jahre (vgl. *Geißler* 1993, S. 17). Ähnlich sprunghaft ist die Entwicklung in der Bildungsbeteiligung: In Westdeutschland hat es mehr als 20 Jahre gedauert, um den Anteil der Abiturienten von etwa 15 Prozent auf 25 Prozent eines Altersjahrgangs zu erhöhen. In der ehemaligen DDR hat sich diese Steigerung innerhalb von drei Jahren vollzogen (vgl. *Klemm u. a.* 1992, S. 68 ff.). Beide Steigerungsraten – so unterschiedliche Sachverhalte sie auch beschreiben – produzieren Streß und Belastungen: In dem einen Fall Autoschlangen, steigende Unfallraten und allgegenwärtigen Straßenbau, in dem anderen Fall organisatorische Engpässe im Schulwesen, kurzfristige Umwandlungen von Schulen, ad-hoc-Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrer(innen) und Lehrplan-Produktion unter höchstem Zeitdruck.

Dies alles fügt sich dann ein in eine gesellschaftliche Umbruch-Situation, die von den Beteiligten als atemberaubend schnell erlebt wird: Gesellschaftliche Veränderungen in allen Bereichen vollziehen sich in einem Zeitraffer-Tempo, das bisher weder aus Ost- noch aus Westdeutschland bekannt war. Menschen, die in den letzten Jahren in den Wandel des ostdeutschen Schulwesens eingebunden waren – ob als Akteure oder als Betroffene – lebten somit nicht in stabilen Umwelten, sondern auf einer Art gesellschaftlichem Karussell. Das Gefühl, daß man selbst in der nächsten Kurve „rausfliegen“ kann, ist immer noch weit verbreitet. Das bedeutet, – praktisch gesprochen –, daß Lehrerinnen und Lehrer sich nicht nur mit den Veränderungen in ihrer schulischen Arbeit auseinandersetzen müssen, sondern zugleich auch mit den Veränderungen sämtlicher Poren des Alltags – von der Mieterhöhung über die Arbeitsplatzsorgen des Ehepartners bis hin zu den Abwanderungswünschen des 17jährigen Sohnes.

### **DAS DDR-SCHULSYSTEM IM TRANSFORMATIONSPROZESS**

Nach dieser gesellschaftlich-strukturellen Gesamt-Einordnung soll nun gefragt werden: Was sind – DDR-intern betrachtet – die besonderen Merkmale des Übergangsprozesses im Schulwesen – verglichen etwa mit dem im Gesundheitswesen oder bei der Polizei?

Hierzu ist zunächst festzustellen: Alle gesellschaftlichen Teilsysteme in Ost- und Westdeutschland blicken auf eine lange gemeinsame Geschichte zurück, die erst nach dem Zweiten Weltkrieg jäh unter-

brochen wurde. Während sich in Westdeutschland die Gesellschaft in bürgerlich-kapitalistischen Bahnen weiterentwickeln konnte, kam es in der DDR zu deutlichen Traditionsbrüchen und zur Einführung neuer staatssozialistischer Strukturen. Dabei waren die Eingriffe in den verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen der DDR unterschiedlich scharf. Dies wurde erst offensichtlich, als es 1990 um die Zusammenführung ging: Bei der Eisenbahn ging es am einfachsten, bei der Justiz, im Gesundheitswesen und in der Industrie waren und sind die Prozesse weit schwieriger. Allgemein gesprochen: Je größer 1990 in den gesellschaftlichen Teilbereichen in Ost und West die jeweiligen strukturellen Differenzen waren, desto tiefgreifender setzte der Wandel ein – und zwar *nur* in Ostdeutschland, und *immer* in Richtung auf Adaption der westdeutschen Strukturen. Was das Schulsystem angeht, so lautet meine These: Hier haben wir es mit einer relativ geringen Strukturdivergenz zu tun, so daß der Wandlungsprozeß – verglichen mit anderen Subsystemen – eher weniger tiefgreifend ist. Zugespitzt formuliert: In der Hektik und dem Chaos des Wandels in der (ehemaligen) DDR war und ist die Schule eher ein Hort der Stabilität.

Diese These mag insbesondere bei den Lehrer(innen) im ostdeutschen Schulwesen auf Verwunderung oder gar auf Verärgerung stoßen. Ich halte sie dennoch für richtig und begründe sie im folgenden.

### **DER STAATLICHE DIENSTHERR BLEIBT ERHALTEN**

Die größte Strukturdivergenz zwischen der Bundesrepublik und der DDR fand sich in all den Feldern, die in Westdeutschland nach Marktgesetzen funktionieren, in der DDR aber staatswirtschaftlich oder gar staatlich organisiert waren. In diesen Bereichen haben wir in den letzten Jahren die Prozesse erlebt, die die ostdeutsche Bevölkerung vor allem durchgeschüttelt haben, die zu Betriebsschließungen und dem Wegbrechen von Arbeitsplätzen – aber auch zur Neugründung von Firmen – geführt haben. Von diesem fundamentalen Transformationsprozeß bleibt das Schulsystem – im Unterschied nicht nur zum Produktionssektor, sondern auch zu Teilen des Gesundheitswesens oder auch zum Touristik-Bereich – völlig verschont. Schule bleibt staatliche Pflichtveranstaltung, sie wird einem ökonomischen Risiko nicht ausgesetzt. In dieser deutsch-preußischen Schultradition stehen die Lehrer(innen) in der Treuepflicht zum Staat, dafür finden sie beim Staat dauerhafte Beschäftigung. An dieser Struktur hat sich im Übergang von der DDR zur BRD nichts geändert. Vielmehr

gilt in Deutschland, daß auch bei einer Revolution die Schule von einem staatlichen Dienstherrn zum anderen weitergereicht wird. Die neu eingeführte föderalistische Struktur führte zwar dazu, daß die staatliche Ebene gewechselt wurde – von der zentralen Zuständigkeit der DDR zu den dezentralen Zuständigkeiten der neuen Bundesländern. Von einem weitergehenden Wandel in der Trägerschaft blieb das Schulsystem jedoch wiederum verschont. Darin unterscheidet es sich deutlich etwa vom Kindergarten – und vom Jugendhilfe-Bereich: Dort wurden staatliche Einrichtungen in den Bereich der freien bzw. kommunalen Träger überführt, verbunden mit massivem Kapazitätsabbau und der Schließung vieler Einrichtungen. Annähernd Vergleichbares hat es im Schulwesen nicht gegeben. Kurz: Alle strukturellen Veränderungen im Schulsystem – etwa die Auflösung der Einheitsschule zugunsten konkurrierender Schulformen – vollziehen sich innerhalb des stabilen Rahmens eines staatlichen Pflichtschulsystems.

### NEUE LEHRKRÄFTE WERDEN NICHT EINGESTELLT

Für meine These von der relativ hohen Stabilität im Schulwesen der ehemaligen DDR ist nun ein Sachverhalt ganz besonders bedeutsam, den ich keineswegs kritisieren, sondern lediglich analytisch hervorheben möchte: die personelle Kontinuität in den Schulen der neuen Bundesländer. So waren in Brandenburg etwa 83 Prozent der Lehrer(innen), die am 1. Januar 1990 im Schuldienst waren, auch Anfang August 1992 noch im Unterricht eingesetzt. In den anderen neuen Ländern mag der Anteil aufgrund von „Bedarfskündigungen“ um einige Prozentpunkte niedriger sein, er dürfte aber auch dort an 80 Prozent heranreichen. Für alle neuen Bundesländer gilt, daß Neueinstellungen nur ganz selten vorgenommen wurden. In Brandenburg waren es zwischen Januar 1990 und August 1992 ca. 400 – also etwa 1 Prozent. Das bedeutet: Wer jetzt unterrichtet, hat in aller Regel auch vor der Wende schon unterrichtet. Ausgetauscht wurden zwar die Leitenden, nicht jedoch die Unterrichtenden. Wer als Leitungspersonal – etwa als Schulleiter – politisch als zu stark belastet galt, ist jetzt häufig als „einfacher“ Lehrer tätig – zugleich sind „einfache“ Lehrerinnen und Lehrer vielfach in Leitungspositionen aufgestiegen. Zwar haben Bedarfskündigungen und politische Überprüfungen seit 1990 weite Teile der Lehrerschaft stark verunsichert, doch im Ergebnis läßt sich sagen: Es gibt wohl keinen zweiten Bereich staatlicher Einrichtungen in der ehemaligen DDR, in dem in einem solch hohen Maße Be-

schäftigungsverhältnisse fortgesetzt wurden: Nicht beim Militär, nicht bei der Reichsbahn, schon gar nicht bei den Grenztruppen oder bei der Justiz – und auch nicht in den Hochschulen. Was die regelhafte Weiterbeschäftigung akademisch gebildeten Personals angeht, stellt das Schulwesen im Transformationsprozeß der DDR eine bemerkenswerte Ausnahme dar. Daß dies bei einem staatlichen Zusammenbruch nicht zwingend so sein muß, ist aus der SBZ nach 1945 bekannt: Damals wurde mit der Einstellung von „Neulehrern“ gezielt ein massiver Personalaustausch betrieben (vgl. *Anweiler* 1988, S. 24 ff.)

Um Mißverständnisse zu vermeiden: Es geht mir weder darum zu behaupten, im Schulwesen der ehemaligen DDR habe sich eigentlich gar nichts geändert, noch habe ich etwas gegen die Weiterbeschäftigung der Lehrer(innen) einzuwenden. Ich will vielmehr meine These verdeutlichen, daß sich alle diese (als hektisch erlebten) Umstellungsprozesse in einem organisatorisch und personell recht stabilen Rahmen vollziehen. Und dieser Rahmen ist durch die gemeinsame Tradition der deutsch-preußischen Staatsschule gesetzt. Dadurch werden zugleich viele Elemente transportiert, die den Schulalltag strukturieren: Die amtlichen Lehrpläne, die direktoriale Leitung, die Einbindung von Zensuren und Zeugnissen in ein Berechtigungswesen, das allgemeinbildende Abitur und die duale Berufsausbildung – um nur einige Aspekte zu nennen. Indem man auf solche gemeinsamen Elemente verweist, kommt man vielleicht auch einer Widersprüchlichkeit auf die Spur, auf die ich in Brandenburgischen Schulen immer wieder gestoßen bin: Während die Lehrerinnen und Lehrer die Hektik des Umgestaltungsprozesses und die ungeheure Geschwindigkeit der Veränderungen beklagten, hörte man vor allem von Schülern eher die gegenteilige Klage: Im Grunde habe sich nichts geändert, der Unterricht sei der gleiche, die Lehrer seien die gleichen, nur die Bücher seien neu.

### LEHRER(INNEN) IM TRANSFORMATIONSPROZESS: DIE ERFAHRUNGEN DER BETEILIGTEN

Ich möchte nun die Betrachtungsperspektive wechseln – von der historisch-soziologischen „Außensicht“ hin zur „Binnensicht“ der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer<sup>2</sup>). Dazu läßt sich allgemein sagen, daß in der Sichtweise der Lehrerinnen und Lehrer die Kategorien „Kontinuität“ und „Stabilität“ nicht vorkommen. Ihre Wahrnehmungen sind genau entgegengesetzt geprägt: „Alles ist unklar“, „Dauernd was Neues“, „1991/92 war nur Chaos“, „Der

neue Lehrplan hilft gar nichts, er läßt alles offen“, „Der Veränderungsstreß hört einfach nicht auf“. Diese subjektive Sichtweise von nicht enden wollender Instabilität wird verständlich, wenn man sich noch einmal vor Augen führt, mit welchen schulischen Veränderungen Lehrer(innen) im Übergang von der DDR zur BRD konfrontiert wurden:

- Wegbrechen der sozialistischen Staatsideologie, die sie selbst über viele Jahre – zumindest nach außen hin – vertreten haben.
- Neue Schulgesetze, Wechsel in eine neue Schulform, häufig verbunden mit neuen Kollegen und neuer Schulleitung
- Entfernung bestimmter Fächer (z. B. Staatsbürgerkunde), Einführung neuer Fächer (z. B. Latein)
- Überführung jedes einzelnen Lehrers in ein neues Besoldungssystem
- Konfrontation mit vielfältigen pädagogischen Ansätzen aus Westdeutschland – und mit noch mehr bedrucktem Papier dazu
- Einführung neuer Lehrbücher
- Einführung neuer Rahmen-Lehrpläne
- Neustrukturierung der Lehrerfortbildung mit vielfältigen neuen Angeboten
- Erweiterung der Mitwirkungsrechte von Schülern und Eltern
- und nicht zu vergessen: Politische Überprüfungen und Abbau von Lehrerstellen. Erfahren wird dies alles als Veränderungsprozeß, der unter hohem Zeitdruck steht und der vom Westen dominiert wird. Dabei sind in der Sichtweise der Lehrer(innen) zwei Erfahrungen besonders problematisch.

### 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 Erfüllungshelfen des SED-Regimes gewesen (vgl. z. B. *Klier* 1990), massiv in Zweifel ge-

zogen. Sie wird zum zweiten durch den „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. Dies alles nagt massiv am eigenen beruflichen Selbstbild, nährt Zweifel an der eigenen Kompetenz und produziert zugleich (verständliche) Formen der Verteidigung und der Gegenwehr. Nach ersten Verunsicherungen verweisen viele wieder stärker auf ihre 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 (vgl. *Reh* 1993). 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. Nicht selten ist eine „Verbitterung“ zu beobachten, die ein „kreatives Sich-einlassen“ auf die „Chancen der Schulreform“ (*Harms*

1993, S. 25) verhindert. 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 angesehen wird.

### ANGST UM DEN ARBEITSPLATZ

Die Lehrertätigkeit in der DDR kann wohl als Extremfall von Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitsplatz-Gebundenheit angesehen werden. Nach der „Wende“ änderte sich das 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 wurden, 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). Obwohl der weitaus größte Teil der Lehrer(innen) weiterbeschäftigt wurde, gilt zugleich: Die Bedrohung des Arbeitsplatzes ist von 100 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommen worden. Und die Ängste dauern bis heute fort. Die psychischen Auswirkungen sowohl auf den alltäglichen Unterricht wie auf die Reformbereitschaft lassen sich leicht ausmalen: Existentiell verunsicherte Lehrer(innen) können ihren Schüler(innen), die sich ebenfalls in massiven Umbruchsituationen befanden, nur schwer eine Stütze sein. Und wer engagiert sich an seiner Schule für einen pädagogischen Neubeginn, wenn er nicht einmal weiß, ob er dort im nächsten Schuljahr noch tätig sein darf?

Die Verfahren, mit denen die Lehrer(innen) politisch überprüft und mit denen Lehrerstellen reduziert wurden, waren von Bundesland zu Bundesland höchst unterschiedlich (vgl. *Schmidt* 1992). Am schnellsten wurden die Entscheidungen in Brandenburg getroffen: Fast alle Lehrer(innen) wurden auf 80 Prozent der Pflichtstunden und damit auf 80 Prozent des Ost-Gehalts herabgesetzt; aus Bedarfsgründen wurde niemand entlassen. Diese Regelung, die innerhalb der Lehrerschaft keineswegs unumstritten war, gab aber ab Frühjahr 1991 allen Lehrern des Landes eine klare Beschäftigungsperspektive. Deshalb wurde es in Branden-

# Miteinander reden



188 Seiten, kartoniert,  
DM 28,-/öS 218,-/sFr 28,70

Schüler, Eltern, Lehrer teilen nicht immer dieselben Vorstellungen, wenn es um die Ziele, die pädagogischen Aufgaben und damit auch um konkrete Gestaltung der Schulen geht.

Das Buch resümiert die Ergebnisse einer ausgedehnten Untersuchung. Es gibt Antwort auf die Frage, ob und in welchem Maße heute zwischen den unmittelbar Beteiligten ein Konsens darüber besteht, was Sinn und Zweck der Veranstaltung Schule sei. Pädagogischer Konsens ist das Lebenselixier jeder Schule, die sich durch eine demokratische Kultur und ein individuelles Profil auszeichnet. Worin er bestehen kann und auf welchem Nährboden er am besten gedeiht, wird ausführlich am Beispiel von Gymnasien gezeigt.

Klett-Cotta



burg bald wieder möglich, sich verstärkt mit den pädagogischen Problemlagen zu befassen. Gleichsam als negatives Gegenbeispiel kann das Verfahren im Lande Sachsen angesehen werden: Hier wurde noch in der ersten Hälfte 1992 einem Großteil der Lehrer(innen) „vorsorglich“ gekündigt. Viele von ihnen erhielten dann erst kurz vor Ende des Schuljahrs die Mitteilung, ob sie nach den Sommerferien 1992 weiterbeschäftigt würden.

Nachdem nun in allen neuen Ländern die großen Kündigungswellen abgeebbt sind, hat das Problem an Bedrohlichkeit 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 gegen über ihren Kolleginnen und Kollegen aus Westdeutschland. Die Forderung, ja die Sehnsucht nach der Verbesserung muß vor allem vor diesem Hintergrund gesehen werden.

### FAZIT

In der Sichtweise der Lehrer(innen) wurde eine Zeit hoher sozialer und institutioneller Stabilität (bis 1988) – die von vielen auch als „Erstarrung“ erlebt wurde – durch einen bisher nicht bekannten und ihnen zuvor auch nie zugemuteten Veränderungsschub abgelöst. Nicht selten werden die damit verbundenen Anforderungen als Überforderung erlebt. Unsere Analyse hat nun gezeigt, daß man den Wandlungsprozeß des DDR-Schulwesens nicht angemessen erfaßt, wenn man ausschließlich von diesen Umstellungs- und Belastungserfahrungen der Lehrer(innen) ausgeht – so subjektiv berechtigt diese auch sind. Vielmehr verweist eine gesellschaftlich-strukturelle Analyse auf die hohe Kontinuität im Schulwesen, die auch bei grundlegenden politischen Umbrüchen nur in Grenzen tangiert wird. Über schultheoretische Erklärungen für dieses Phänomen wird gegenwärtig intensiv nachgedacht (vgl. Dudek / Tenorth 1993; Tillmann 1993). Mir scheint dies ein weiterer Beleg für die „relative Autonomie“ (Bourdieu / Passeron 1971) der Schule in entwickelten Gesellschaften zu sein: Auch bei massiven Vereinnahmungsversuchen durch die Politik bleibt ihre Grundstruktur, bleibt ihre Eigenlogik, bleibt die primär pädagogische Orientierung ihrer Akteure erhalten. Wenn dann noch die spezifische Prägung durch eine gemeinsame nationale Schulgeschichte hinzukommt, dann sind auch nach mehr als 40 Jahren staatlicher Trennung die Gemeinsamkeiten viel größer, als es in der subjektiven Wahrnehmung der Betroffenen zunächst erscheinen mag.

### ANMERKUNGEN

<sup>1)</sup> Der Autor war von Anfang 1990 bis Ende 1991 als Gründungsdirektor des „Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg“ (PLIB) in Ludwigsfelde (bei Potsdam) tätig.

<sup>2)</sup> Ich stütze mich in der folgenden Darstellung auf erste veröffentlichte Erfahrungsberichte (vgl. z. B. Kuban 1991; Lorenz 1993; Luckmann 1991; Richter / Fischer 1993), auf erste Interviews aus einem von Sabine Reh und mir entworfenen Forschungsprojekt und auf die vielen persönlichen Gespräche, die ich in den Jahren 1991 bis 1993 mit Lehrer(innen) im PLIB Ludwigsfelde geführt habe. Nicht mehr einarbeiten konnte ich das soeben erschienene Buch von Riedel u. a. 1994.

### LITERATUR

- Anweiler, O.: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988
- Bourdieu, P. / Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Dudek, Peter / Tenorth, H.-Elmar: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim und Basel 1993, S. 301 ff.
- Geißler, R. (Hg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993
- Harms, Gerd: Lehrerinnen und Lehrer zwischen Verunsicherung und Reformzweck. In: Schulreform und deutscher Einigungsprozeß. Bericht über eine Fachtagung im September 1992. Hg. vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, Ludwigsfelde 1993, S. 11 ff.
- Klenn, 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. Jg., Heft 11/1991, S. 8 ff.
- Lorenz, Stefan: Dem Psychoterror, der an dieser Schule herrscht, bin ich nicht gewachsen. Ich verlasse diese Schule und diesen Bezirk. In: DLZ, 34. Jg. (1993), 4. Augustausgabe
- Lötsch, M.: Sozialstruktur und Systemtransformation. In: Geißler, R.: Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993, S. 31–39
- Luckmann, Waltraud: Eine Direktorin zieht sich zurück. In: PÄDAGOGIK, 43. Jg., Heft 11/1991, S. 22 ff.
- Reh, Sabine: Von den „Runden Tischen“ zur „Grundversorgung“. Lehrerfortbildung in einem neuen Bundesland. In: Die Deutsche Schule, 85. Jg., Heft 4/1993, S. 467 ff.

Richter, Gundel / Fischer, Bernd-Reiner: Städtischer Schulalltag im Wandel. In: ZiPäd, 30. Beiheft, Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim und Basel 1993, S. 37 ff.

Riedel, K. / Griwatz, M. / Leutert, H. / Westphal, I.: Schule im Vereinigungsprozeß. Probleme und Erfahrungen aus Lehrer- und Schülerperspektive Frankfurt/M. / Berlin u. a. 1994

Schmidt, Wolfgang: Lehrerüberprüfungen und Stellenreduzierungen in den neuen Bundesländern. In: Pädagogik und Schulalltag, 47. Jg. (1992), S. 62 ff.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß. In: ZiPäd, 30. Beiheft, Transformationen der deutschen Bildungslandschaft, Weinheim und Basel 1993, S. 29–36

Witzlack, Gerhard: Kurzfassung zum Forschungsbericht. Fortbildungsverhalten und Fortbildungsinteressen von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg. O. O. 1992

Zapf, W.: Der Untergang der DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung. In: Giesen, B. / Leggewie, C. (Hg.), Experiment Vereinigung, Berlin 1991, S. 38–51

Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Jg. 1944, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld und Redaktionsmitglied von PÄDAGOGIK. Adresse:



Wertherstr. 109b,  
33615 Bielefeld