



IV. Welche Charakterorientierungen sind zu erwarten? Hypothesen

(von Gerd Meyer)

1. Lehrerberuf und Charakterorientierungen

In Ost und West, so die Ausgangshypothese, disponiert der Lehrerberuf ganz *allgemein* vor allem für drei Charakterorientierungen: autoritäre, narzisstische und potentiell auch für produktive.

(1) *Autoritäre*: dazu disponieren die Tätigkeiten Macht ausüben, Überlegenheit zu zeigen, anleiten, beurteilen, auslesen, disziplinieren, kontrollieren, korrigieren; Regeln, Normen, Lehrpläne und pädagogische Richtlinien durchsetzen; sich selbst und die Kinder in das hierarchische System der Schule einordnen. Meist handelt es sich um die fürsorgliche Variante des Autoritären - als Ausdruck eines vorherrschenden Paternalismus (DDR) und/oder als eher individualistisches, pädagogisch motiviertes z. T. geschlechtsspezifisch geprägtes Bestreben, anderen helfen zu wollen.

(2) *Narzisstische, überwiegend in der „leichten“ Form*: im äußeren Verhalten und im Selbstverständnis stellt sich diese Orientierung meist dar als: „für die Kinder da sein“, „für ihr individuelles Wachstum sorgen“, „sie zu Lernfortschritten motivieren, anleiten, unterstützen“; kurzum: die SchülerInnen fördern und ihnen mit Wohlwollen begegnen. Dies sind mindestens teilweise Rationalisierungen, denn in Wahrheit dient beim narzisstischen Charakter das Lehren primär der eigenen Befriedigung, dem eigenen Wohlbefinden und der Selbsterhöhung nach dem Motto: „Ich bin gut zu Dir, damit es mir gut geht“; oder: „Ich bin stolz auf

mich, wenn oder weil *ich* euch so weit gebracht habe“; „ich habe in dieser Klasse erreicht, was *ich* erreichen wollte“.

(3) Der Beruf des Primarschullehrers bzw. der Primarschullehrerin enthält - im Vergleich zu vielen anderen Berufen - *relativ gute Chancen, eine produktive oder biophile, am Sein statt am Haben interessierte Orientierung zu entwickeln*, relativ frei von autoritären oder narzisstischen Charakterzügen. Je freier ein Bildungssystem, um so eher kann die persönliche und fachliche Autorität des Lehrenden mit - E. Fromm gesprochen - rational und produktiv ausgeübt werden, um Wachstum, Eigenständigkeit und reflektierende Vernunft der Lernenden zu fördern. So gibt es pädagogisches Engagement und persönliche Zuwendung, Fachkompetenz und Verantwortungsbewusstsein bei vielen Lehrer/Innen, die Kinder lieben und mehr geben als nehmen. Inwieweit solche *Chancen* zur biophilen Lebenspraxis *tatsächlich* realisiert werden (können), hängt - so unsere Vermutung - vor allem (aber nicht nur!) vom gesellschaftlichen Kontext ab. Das könnte am Gegensatz BRD/DDR bis 1989 besonders deutlich werden.

Im folgenden fassen wir zunächst noch einmal wesentliche **Ergebnisse unserer bisherigen Analyse** gesellschaftlicher Kontexte zusammen, um daraus Hypothesen über dominante Charakterorientierungen abzuleiten. Dabei gehen wir hier grundsätzlich vom Primat gesamtgesellschaftlicher Bestimmungsfaktoren gegenüber gruppen- bzw. berufsspezifischen und individuellen aus.



(Dieses Primat gilt nicht ohne weiteres für alle sozialen Gruppen und Lebenszusammenhänge.) Für die DDR sind ausführlichere Erläuterungen nötig, um die sehr komplexe und widersprüchliche, im Westen meist unzureichend verstandene sozialpsychologische Situation dort zu erläutern. In der DDR spielten gesellschaftliche Mikrostrukturen (Familie, Freundeskreis, Arbeitskollektiv) eine andere, zum Teil gewichtigere Rolle für die Formierung von Charakterorientierungen, für „psycho-soziale Brüche“ und die ansatzweise Herausbildung von „Gegenidentitäten“. Die Erfassung und kritische Bilanzierung der Gesellschafts-Charakterorientierungen sollte besonders im Falle der DDR einfühlsam und abwägend, ebenso herrschafts- wie selbstkritisch, aber ohne falsches Moralisieren (besonders aus dem Westen) erfolgen.

2. Tendenzen in Westdeutschland

Die *sozio-ökonomische Lebenslage und die berufliche Tätigkeit* der westdeutschen PrimarschullehrerInnen ist gekennzeichnet durch:

- eine fast vollständige materielle und soziale Sicherheit (sicherer Arbeitsplatz auf Lebenszeit; dauerhafte Sicherung des Lebensstandards etwa auf Mittelschicht-Niveau);
- eine weitgehende zeitliche Dispositionsfreiheit an Arbeitstagen, viel Freizeit und extrem lange Ferien;
- eine großzügige Teilzeit- und Beurlaubungspraxis, die eine im Vergleich zu anderen Berufen viel leichtere Vereinbarkeit von Mutterrolle und Beruf bzw. den risikolosen (Teil-)Ausstieg und Wiedereinstieg faktisch - insbesondere für Frauen - ermöglicht;
- eine relativ große Gestaltungsfreiheit des Kerns der beruflichen Tätigkeit (Unterricht);

- eine stark individualistische Arbeit, die kommunikative, an Leistungsnormen wie an Personen orientierte, immaterielle Dienstleistungen erbringt, allerdings bei zum Teil unklar definierten Erfolgsmaßstäben;
- relativ egalitäre und strukturell bzw. potentiell konkurrenzfreie Sozialbeziehungen im Beruf;
- relativ geringe *unmittelbare* Abhängigkeit von Vorgesetzten und institutionellen Hierarchien; aber auch eine von vielfältigen *allgemeinen* inhaltlichen, rechtlichen und bürokratischen Vorgaben geprägte Berufsrolle..

Die dominante Arbeitsmotivation von PrimarschullehrerInnen (ca. 90 % Frauen) ist - so unsere Annahme - stark intrinsisch orientiert, das heißt an Art und Inhalt einer personenbezogenen, kommunikativen Arbeit (Erziehung, Freude am Umgang mit und am Wachstum von Kindern). Umgekehrt dürften LehrerInnen relativ wenig materiell oder karriereorientiert sein. Allerdings werden bestimmte Belastungen und Beschränkungen, die aus dem Unterrichten selbst (Disziplin halten, Stoffpläne abarbeiten), aber auch aus dem verregelten Schulsystem bzw. konkreten Mängeln an einzelnen Schulen resultieren, als negativ, beengend und demotivierend empfunden. Viele LehrerInnen fühlen sich überbeansprucht bzw. haben oft ein schlechtes Gewissen.

Das soziale Ansehen ist faktisch höher, als die LehrerInnen meinen: in ihrem Selbstwertgefühl sind nicht wenige *PrimarschullehrerInnen* (relativ niedrige Besoldungsstufe, höheres Unterrichtsdeputat und geringeres Prestige als GymnasiallehrerInnen) eher unsicher, manchmal unzufrieden. Vielleicht trägt dazu auch bei, dass häufig das eigene Ideal von Lehren und Lernen, das gewünschte Maß der Zuwendung zu einzelnen Schülern weit entfernt ist von der Realität. Unübersehbar sind die hohen *psy-*



chischen und physischen Belastungen (hohes Maß an Frühinvalidität). Dies wird verstärkt durch immer schwierigere soziale Problemlagen der Kinder (Ausländer, Familienverhältnisse, Drogen), die die Lehrer oft zu sozialpädagogischem Handeln drängen. *Allgemein* ist bei westdeutschen PrimarschullehrerInnen - entsprechend dem Gesellschaftstypus (entwickelter Kapitalismus) und vorherrschenden spezifischen Funktionsanforderungen in der Grundschule - die Dominanz von *drei nicht-produktiven Charakterorientierungen* zu erwarten:

- (1) autoritäre Charaktere,
- (2) narzisstische Charaktere,
- (3) Marketing-Charaktere.

Nicht-produktive Tendenzen dürften weniger, produktive bei Pädagogen potentiell stärker ausgeprägt sein. So könnten sich in Ost und West *gewichtige produktive Anteile* finden. Insgesamt sind ein breites Spektrum und komplexe Mischungsverhältnisse in den Charakterorientierungen zu erwarten.

Dispositionen für *autoritäre Orientierungen* entstehen durch den noch immer vorhandenen gesamtgesellschaftlichen Autoritarismus, durch die spezifisch bürokratisch-hierarchische Organisationsform der Schule und des Lehrens, aus den vielfältigen Vorgaben für den Unterricht und aus spezifischen Rollenanforderungen (Autorität sein, Anleitung, Beurteilung, Auslese, Disziplin etc.) an die LehrerInnen.

Dispositionen für *narzisstische Orientierungen* ergeben sich in der „leichten“, fürsorglich-vereinnahmenden Form aus den Aufgaben und Einflusschancen des Lehrerberufs. Ich-Bedürfnisse können hier relativ gut in der starken Orientierung an Personen und in den noch sehr gefühlsbetonten Beziehungen von LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule verwirklicht werden. Sie ergeben sich auch aus der oft geschlechtsspezifisch geprägten, altruistisch-intrinsischen Motivation von LehrerInnen

(90 %), hinter der sich oft unbewusst narzisstische Motive und Helferbedürfnisse verbergen. Der Narzissmus von LehrerInnen folgt hier den gesamtgesellschaftlich vorherrschenden Orientierungen (Ich-Zentrierung, Selbsterhöhung, Überlegensein). Unter LehrerInnen ist er außerdem vermutlich stark verbreitet wegen des hohen Maßes an Freizeit und Ferien: Die große zeitliche Dispositionsfreiheit ermöglicht - viel stärker als in anderen Berufen - eine aufs Private und Persönliche orientierte Lebensführung.

Dispositionen für *Marketing-Orientierungen* entstehen zunächst aus gesamtgesellschaftlichen Mechanismen: Verkauf der eigenen Ware Arbeitskraft, Zwänge zur Selbstdarstellung, Erfolg und Effizienz als Leitwerte, gutes Funktionieren und flexible Anpassung: geringe Identifikation mit Aufgaben und Menschen, Distanz und Gleichgültigkeit bis hin zur „Profillosigkeit“. Für PrimarschullehrerInnen sind Marketing-Mechanismen im Beruf nur begrenzt und eher indirekt wirksam: Starker Anpassungsdruck herrscht zunächst in der Phase vor der Einstellung und im Referendariat (allerdings erst seit den 70er Jahren); später existieren vielfältige Erwartungen „von außen“, besonders seitens der Eltern. Solche Mechanismen werden, wenn überhaupt, vor allem infolge allgemeiner sozialer Muster, die durch die Arbeitsbedingungen nicht besonders begünstigt werden, in den Bereichen Konsum und Freizeit wirksam.

Schließlich fragen wir nach *produktiven Orientierungen*. Westdeutsche GHS-LehrerInnen haben einige gute objektive Voraussetzungen für eine Orientierung von Arbeit und Freizeit am Sein (Teilen/Geben, Vernunft, tätige Produktivität, Liebe, Glaube) statt am Haben (Besitzstreben, Konsum, Karriere/Erfolg und Prestige als Lebenswerte: „Hast Du was, dann bist Du was“; Egozentrismus; Liebe zu Dingen statt zu Menschen). Zu fragen ist: wie ausgeprägt sind solche *produktiven Orientierungen* tatsäch-



lich? Und wenn sie nicht sehr ausgeprägt sind - warum nicht? Dominiert hier durchweg der Gesellschafts-Charakter des entwickelten Kapitalismus? Wenn nicht: unter welchen Bedingungen wird diese Dominanz aufgebrochen oder gar aufgehoben?

3. Tendenzen in der DDR/Ostdeutschland

Der Vergleich der *sozio-ökonomischen Lage und der Tätigkeit* mit den PrimarschullehrerInnen der DDR zeigt einerseits manche *äußere* Ähnlichkeiten:

- ein hohes Maß an Arbeitsplatz- und sozialer Sicherheit;
- relativ viel zeitliche Dispositionsfreiheit (aber kaum Teilzeitarbeit und viel weniger Freizeit besonders für Frauen; keine großzügige Beurlaubungspraxis);
- eine personenzentrierte kommunikative Tätigkeit, aber auch Leistungsdruck über Stoffpläne;
- strukturell relativ wenig Konkurrenz untereinander.

Andererseits war das Maß an Reglementierung und Kontrolle „von oben“ und „von außen“ sehr viel größer als in der BRD, die Gestaltungsfreiheit im Beruf sehr gering, die bürokratische und politisch-ideologische Bevormundung umfassend. Viele Frauen hätten gern mehr Teilzeit gearbeitet. Die Chancen zur Individualisierung und Pluralisierung des Lebensstils, der äußeren Lebensumstände und z. B. der Kleidung waren in der DDR weitaus geringer als in Westdeutschland. Die Konsummöglichkeiten waren beschränkt, viele Dienstleistungen und besondere Waren nur schwer erhältlich, das Einkaufen meist aufwendig und zeitraubend. Viel Energie wurde für den (Extra-)Konsum aufgewandt, das Besondere verlangte besonderen Einsatz. Die großen materiellen Lebensziele vieler Westdeutscher (Haus, gutes Mittelklasseauto, Fernreisen etc.) waren für die

meisten unerreichbar. Das vergleichsweise niedrige Einkommen der UnterstufenlehrerInnen (etwa durchschnittlich für Intelligenz-, relativ gut für Frauenberufe) bewirkte angesichts des begrenzten Warenangebots keine ausgeprägten sozialen Unterschiede in der Lehrerschaft. Dies galt auch viel stärker für die DDR-Gesellschaft insgesamt als im Westen Deutschlands (Ausnahme: vor allem die politische Führungsschicht). Geld spielte als „Lebensinhalt“ oder -ziel nur eine untergeordnete Rolle in der DDR (außer Westgeld etc.).

Allgemein ist für die DDR / Ostdeutschland eine Dominanz von autoritären und anderen nicht-produktiven Charakterorientierungen zu erwarten. Allerdings dürften mindestens ansatzweise und z. T. im Widerspruch zum dominanten Herrschaftssystem auch einzelne systemspezifisch geprägte narzisstische und Marketing-Elemente sowie produktive Anteile zu finden sein.

(1) Die DDR der 80er Jahre: „gebrochene“ Charakterstrukturen

In der DDR gab es in den 80er Jahren nur noch bei wenigen einen ungebrochenen oder vorbehaltlosen Glauben an die marxistisch-leninistische Parteiideologie. Das war wohl auch so bei der großen Mehrzahl der Unterstufen-LehrerInnen - trotz ihrer täglich zu demonstrierenden ideologischen Konformität.

Weit verbreitet war die Trennung von öffentlichem Reden und Handeln im Beruf und in der Öffentlichkeit einerseits, und dem, was man privat und persönlich wirklich dachte und wollte, also den tatsächlichen Einstellungen, Werten und politischen Meinungen andererseits. Die Familie und der Freundeskreis waren für viele ein Ort der Balance zwischen diesen Gegensätzen, Bereiche des Rückzugs und unverstellter Kommunikation, eine Nische, nicht selten



geprägt von (klein-)bürgerlichen Traditionen. In den meisten Familien erlebten Kinder und Erwachsene eine teils gegenläufige, teils konformistisch - disziplinierende Sozialisation. Nischen und Subkulturen öffneten den Raum für Anderes als das Übliche - privat, informell und unorganisiert. Aber sie erlaubten nicht die öffentlich wirksame Entwicklung einer alternativen Lebens-, Berufs- oder Herrschaftspraxis. Begrenzte Loyalität, Anpassung, Ohnmacht und politische Apathie dominierten bis zum Herbst 1989. Die „DDR-spezifische Schizophrenie“ zwischen „öffentlich“ und „privat“, aber auch das spannungsvolle Ineinander dieser Momente führte dazu, dass sich hier Charakterorientierungen keineswegs einheitlich und ungebrochen entwickelten. Auch wenn die DDR-Gesellschaft im ganzen viel homogener war als ihr westdeutsches Gegenüber, so waren die Charakterorientierungen im Osten in ihrer individuellen Ausprägung dennoch oft vielfältiger, mehrdeutiger, widersprüchlicher und offener als man auf den ersten Blick (zumal vom Westen aus) meinte. In jedem Falle haben DDR-LehrerInnen sehr viel Energie darauf verwendet, diese Spaltungen und Spannungen auszuhalten, sie „recht und schlecht“ in ihrer Person, in ihrer Berufs- und Lebenspraxis zu integrieren.

(2) Dispositionen für autoritäre Charakterorientierungen

Die institutionellen Strukturen und Macht-hierarchien des DDR-Schulsystems waren rechtlich und faktisch so autoritär, die politisch-ideologischen Richtlinien und die Vorgaben für den Unterricht waren im ganzen so strikt, das Netz der Kontrollen des öffentlichen Verhaltens so eng, dass sich die LehrerInnen als StaatsdienerInnen weitestgehend anpassen mussten. Eine autoritäre Charakterorientierung war damit strukturell bei

den meisten vordisponiert.

Für die DDR war jener sozialistische Paternalismus kennzeichnend, der die BürgerInnen in einer Mischung aus Bevormundung und Fürsorge von der Wiege bis zur Bahre umgab. Die LehrerInnen waren Teile eines staatssozialistischen Herrschaftssystems und sie halfen, es in der Schule zu reproduzieren. Dieser Paternalismus nahm den einzelnen - im Selbstverständnis immer zu seinem Besseren - an die Hand, den Lernenden gängelte und umsorgte es. Die sozialistische Parteiherrschaft gab nicht nur einen Rahmen vor, sondern füllte ihn auch weitgehend - so die SED - „zum Wohle des Volkes“ aus. Dieser „wohlwollende“ und zugleich streng bevormundende Mater-/Paternalismus, das „gelenkte Glück“ der Massen auf weithin vorgegebenen Bahnen, die „Biographien aus dem Baukasten“ (E. Neubert, 1989, S. 46) und die „Geborgenheit“, die der SED-Staat und nicht zuletzt seine LehrerInnen vermitteln sollten/wollten - das begründete durchaus ein beachtliches Potential für einen fürsorglichen Autoritarismus.

Die alltägliche Reproduktion von Autorität und Autoritarismus im Unterricht, wie sie das DDR-Schulsystem, seine Ausbildung und seine von der Partei angeleitete Praxis förderten, schufen auch in der einzelnen Person des Lehrenden autoritäre Dispositionen: „Du musst die Autorität sein“, „der Lehrer muss die Klasse im Griff haben“, „strikte Disziplin“, Anpassung und „gute“ Leistungen in allen Dimensionen schulischen Lebens, „Verzichte auf Widerspruch und Opposition“ - solche oder ähnliche Überzeugungen rechtfertigten oder begründeten autoritäres Handeln.

Es gab aber nicht nur eine faktische Anerkennung oder bloß fremdbestimmte Folgsamkeit gegenüber personalen und anonymen Autoritäten. UnterstufenlehrerInnen waren am Beginn ihrer Ausbildung meist 17 Jahre jung, unkritisch, zum Teil idealistisch und pädagogisch durchaus motiviert. So



handelten nicht wenige besonders der jungen LehrerInnen ganz im Sinne der SED. Nicht nur eine Minderheit hatte die vorherrschenden Erziehungsideale und -muster durchaus verinnerlicht. Ideell stützte sich dies zum einen auf bestimmte Grundwerte des Sozialismus wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Frieden und Solidarität; zum anderen überzeugten wohl auch bestimmte Inhalte jenes umfassenden Weltbildes, das die Partei anbot: Grundsatzkritik am Kapitalismus in seinen Produktions- und Eigentumsstrukturen, an seinen sozialen Ungleichheiten, nicht aber an den Konsum- und Wohlfahrtsaspekten, an den aggressiven, ausbeuterischen Seiten des „US-Imperialismus“; allgemeine Prinzipien einer sozialistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung und der Politik der SED. Viele (nicht alle!) waren mindestens von den Zielen, aber nur wenige von der Praxis sozialistischer Erziehung in der DDR überzeugt. In der Theorie sollten die Bedürfnisse, Probleme und Auffassungen der SchülerInnen, sollten Individualität und Subjektivität ernst genommen werden. Aber die Praxis blieb restriktiv und autoritär.

Vor allem aber war zu beobachten, wie sehr Autorität und autoritäres Verhalten für viele auch zum inneren Bedürfnis wurden. Das Ich gerade auch der Lehrenden wollte und konnte sich - wenigstens grundsätzlich oder teilweise - positiv identifizieren mit den Ordnungsprinzipien des Sozialismus und der Autoritäten Staat und Partei. Solche Autorität war zugleich real und projektiv, persönlich und anonym. Abstraktion von der Realität und Privatismus bewahrten Autorität und Glaubwürdigkeit des Ich-Ideals und zugleich das reale Ich (wenn auch auf falsche Weise). Sie ermöglichten immer wieder Konformität als (eingeschränkt) kritische Loyalität, die kleine Abweichung statt des großen Widerstands. Manche dachten: „Ich kann, ich muss *das* trotzdem so vertreten.“ Für Unterricht und Schule entwickelten sich Überzeugungen wie: „Das Ich

braucht Disziplin, Ordnung und Autorität zu seiner Entwicklung“; „man muss die Klasse beherrschen“, „die Schüler brauchen die Autorität des Lehrers, der Schule und der Eltern“; „die Gesellschaft braucht Ordnung und zentrale Lenkung, Harmonie und Einheitlichkeit“. Die LehrerInnen trugen so dazu bei, in sich selbst und in den Kindern den Autoritarismus des SED-Staates psychisch zu reproduzieren. Manchmal gar ließen sie erzwungene als selbst gewählte Beschränkungen erscheinen.

Wir finden also autoritäre Dispositionen als Kombination von masochistischen (Unterwerfung, Verinnerlichung paternalistischer Bevormundung) und sadistischen Elementen (gegenüber sich selbst, aber besonders gegenüber den Schülern: disziplinierende Machtausübung, „Mitspielen“ in einem insgesamt repressiven Schulsystem), aber auch in der Form mater-/paternalistischer Fürsorge (evtl. mit narzisstischen Elementen). Nach außen hin geschah in den Augen der meisten dabei „auch viel Gutes“; aber die Psyche von Lehrenden und Lernenden nahm Schaden durch Selbstzerstörung in sozial verträglichem Gewand.

(3) Dispositionen für Marketing-Elemente im DDR-Gesellschafts-Charakter

Dispositionen für Marketing-Momente gab es in der DDR nicht in der Art, wie sie nach Fromm in kapitalistischen Gesellschaften entstehen und in jüngerer Zeit vorherrschen. Sie sind jedoch in manchen Aspekten ähnlich, aber stets nur sekundär, das heißt, sie ergänzen die autoritären. Folgende Hypothesen seien gewagt:

1. Marketing-Orientierungen dürften sich vor allem bei jenen Karrieristen und Opportunisten finden, die als Funktionäre des Partei- und Staatsapparats, aber auch in der FDJ und im FDGB bzw. als leitende Kader arbeiteten bzw. aufstei-



gen wollten. Auch wenn hier die von der Partei gesteuerte Kaderauswahl und eine strikt kontrollierte Kaderpolitik dominierten, so blieb doch für den einzelnen ein gewisser Spielraum, sich auf diesem engen Quasi-Personalmarkt wie eine Ware möglichst gut zu präsentieren und zu verkaufen. Überangepasstes Verhalten, Wendigkeit gegenüber den Schwenks in der SED-Politik; ein Gespür dafür, „aus welcher Richtung gerade der Wind bläst“; ritualhafte Loyalitätsbekundungen, den Oberen gefallen wollen und sich dadurch Vorteile versprechen, sich hervortun in der Durchsetzung der Linie der Partei; verlogene Selbstdarstellungen des Ego und von Kollektiven, Denunziation und gezielte Abwertung anderer (oft politisch verbrämt) - all dies waren Verhaltensweisen, die für diese Gruppe durchaus typisch waren.

2. Der ständige Zwang, „nach oben“ Erfolgsberichte abzuliefern, sich selbst als durchgängig erfolgreich darzustellen, ständig Fortschritte in allen Bereichen zu dokumentieren und zu propagieren, das Erfüllen von Plänen und Zielen vorzuspielen - dieses „Marketing qua Erfolgsbericht“ war eines der Strukturmerkmale der sozialistischen Bürokratie bzw. ihrer administrativen Verkehrsformen. Alle spielten allen, insbesondere der Obrigkeit, etwas vor, und alle - häufig auch die Obrigkeit selbst - spielten mit. Dies waren öffentliche Inszenierungen, in denen es aber vielfach auch um handfeste individuelle oder Gruppenvorteile ging.
3. Nicht zu unterschätzen ist der Einfluss von Westwaren als Statussymbolen. Wer Westwaren, insbesondere Kleidung, hochwertige Nahrungsmittel und Einrichtungsgegenstände, besaß und zeigen konnte, der kam an und genoss eine Mischung aus Anerkennung und Neid. Hier gehen Haben-Orientierung, konsumori-

enterte Selbstdarstellung und Streben nach Sozialprestige eine spezifische Mischung ein, die Marketing-Orientierungen z. T. begründet, mindestens aber begünstigt haben. Gerade auch in den Schulen begann früh das „Spiel“ mit dem Zeigen und Tauschen der Westsachen: Wer sie hatte, galt mehr in den Augen der Mitschüler, hatte ein bisschen mehr von der Sonnenseite des Lebens mitbekommen. Marketing-Orientierungen sind also für die DDR nicht als dominante, sondern nur sekundär in Mischverhältnissen zu erwarten.

(4) Dispositionen für narzisstische Orientierungen

Dispositionen für einen *individuellen* Narzissismus waren aufgrund der dominanten Strukturen in Gesellschaft und Beruf wenig wahrscheinlich. Weit verbreitet waren dagegen die schon erwähnte Trennung von privat und öffentlich (hier: Schule und Politik) und eine zunehmende innere Abkehr vom versteinerten DDR-Sozialismus, die zu einem *privatistischen* Narzissismus führten. Die bei der großen Mehrzahl der DDR-Bürger alles überragende Wertschätzung des Privaten und Persönlichen, das Streben nach dem individuellen oder gruppenspezifischen Anderssein begünstigte narzisstische Orientierungen (übrigens auch bei den oft in sich abgekapselten oppositionellen oder subkulturellen Gruppen). In den 80er Jahren verstärkte sich in der DDR die Tendenz zu einer begrenzten Pluralisierung und Individualisierung der Lebensstile und der äußeren Erscheinung des Ich. Die Jagd nach dem Besonderen und nach den kleinen Extras wurde oft mit viel Energie betrieben. Der sozialistische Paternalismus erlaubte und begünstigte z. T. diese privatistische und konsumistische Orientierung: der bewachte und behütete Bürger kreiste vor allem um die



Verbesserung seiner eigenen kleinen Welt und ihrer materiellen Ausstattung. Wenn das private Leben zuhause oder in der Datsche, allein, in der Familie oder im Freundes- und Bekanntenkreis „das eigentliche Leben“ darstellt, wenn man sich vor allem um das Wohlbefinden in sehr kleinen sozialen Räumen oder gar nur um sich selbst kümmert, dann ist eine wichtige Grundlage für einen *systemspezifischen sozialen Narzissmus* gelegt. Narzisstisch leben in der DDR hieß: das eigene kleine Glück, bzw. das der Kleinfamilie sind wichtig im Leben.

Schwächer ausgeprägt war schließlich eine systemspezifisch geprägte *kollektive Selbstbezogenheit* in der DDR. Man musste oder wollte sich beschränken auf die DDR als Lebensperspektive. Viele haben aus der Not eine Tugend gemacht, haben teilweise regional und lokal ein gewisses Heimatgefühl entwickelt - eine deutsche Provinz hinter der Mauer (mit abendlichem Ausguck im Westfernsehen). Vor allem war man in der DDR auf manches stolz, was man aus eigener Kraft (ohne Marschallplan und Westhilfe) erreicht hatte - materiell, sozial, im Beruf oder im Sport. Gemeinschaftsgefühle und ein gewisses Selbstbewusstsein halfen dabei, die erzwungene Selbstbeschränkung erträglicher zu machen und zu rationalisieren.

(5) Selbstwertgefühl und produktive Orientierungen

Auch wenn die systemkonformen Anpassungsleistungen und autoritären Charakterorientierungen überwiegen, so kann man doch nicht sagen, dass in der DDR kein Raum für Individualität und Kreativität *mindestens im Privaten* gegeben war. Auch konnte sich ein bestimmtes Selbstwertgefühl aus dem Beruf heraus und durch partielle Identifikation mit bestimmten Werten und Elementen der Gesellschaftsordnung entwickeln. Vielleicht gab es bei Primarschulleh-

rInnen so etwas wie ein auf partielle Abwehr der Außenanforderungen bedachtes pädagogisches Ethos, das die Kinder dennoch „zum Besseren“ führen wollte - sei es im Sinne eines „humanen Sozialismus“, sei es „wenigstens“ zu größerer Wahrhaftigkeit, Sensibilität oder Urteilsfähigkeit. Dies mochte geschehen aus Liebe zu den Kindern, aber auch um seine eigene Integrität zu bewahren oder um im Beruf noch eine gewisse Befriedigung empfinden zu können.

Schon vor 1989 gab es nicht wenige, die die engen Gestaltungsspielräume als LehrerInnen unterschiedlich und oft liberaler nutzten als andere. In der alltäglichen Auseinandersetzung mit den Vorgaben und Zumutungen der Ideologie und den leitenden Kadern als Repräsentanten des Systems, im Umgang mit der starken sozialen Kontrolle durch KollegInnen, SchülerInnen und Eltern musste man täglich entscheiden, wie weit man bereit war, mitzugehen oder bestimmte Erwartungen zu erfüllen. Daraus ergaben sich vielfältige Differenzierungen in Einstellungen und Verhaltensweisen, viele Ja's, aber auch viele kleine Nein's, manchmal mutigen Gebrauch des Ermessens. Dies war zwar sicher auch eine Form der geschickten Integration von oben, indem man in einzelnen Bereichen oder Fragen - zumal in den 80er Jahren - die Zügel etwas lockerer ließ. Zugleich aber eröffnete solche Liberalisierung begrenzte Spielräume und eine gewisse Dynamik, so dass Momente der schweigenden Widerständigkeit und des inneren Widerspruchs, das Bestreben und die Bereitschaft zunahmen, „es anders zu machen“ oder gar seine Unzufriedenheit öffentlich auszudrücken.

Es entwickelten sich latente Aggressionen und angestaute Ohnmacht gegen vieles, was die Herrschenden wollten und durchsetzten. Langsam, aber sicher bildete sich *im Stillen* eine partielle „Gegenidentität“ (J. Häuser, 1992) bei vielen DDR-BürgerInnen heraus. Sie wandten dem System innerlich



den Rücken zu, auf der Suche nach einem noch unklar definierten Neuen (wie es sich zunächst in den ersten Programmen der Bürgerbewegungen und Parteien manifestierte). Im demokratischen Aufbruch des Jahres 1989 verwandelte sich das Gefühl, dass endlich etwas geschehen muss, dass es so nicht weitergeht, in Handlungsbereitschaft: ich will, ich kann, ich muss etwas tun. Zitat aus der Demonstrationszeit im Herbst 1989: „Wenn ich da nicht hingehere, kann ich mir selbst nicht mehr ins Gesicht sehen.“ Man war nun nicht mehr allein, überwand die Angst vor Sanktionen, reihte sich ein und konnte endlich etwas tun. Diese und weitere Momente der friedlichen Revolution von 1989/90 begründeten zunächst vielfältige produktive Orientierungen in Ostdeutschland, auch wenn diese im öffentlichen Bereich schnell wieder in den Hintergrund gedrängt wurden.

Insgesamt darf also nicht übersehen werden, dass es bei etlichen DDR-LehrerInnen auch *gewichtige Ansätze zu produktivem Denken, Fühlen und Handeln* innerhalb und außerhalb des Berufs gegeben hat. Die relative Entlastung (meist widerwillig hingenommen) von extensivem Konsum- und Besitzstreben, der Druck, der auf allen lastete, haben, last but not least, oft eine bemerkenswerte Qualität in den menschlichen Beziehungen hervorgebracht: im persönlichem Gespräch; in praktischer, nicht nur materieller Hilfsbereitschaft und Solidarität; im Zusammenhalt des Arbeitskollektivs, gleichsam unter der Decke und oft gegen „die da oben“; in der cleveren Zivilcourage und im faktischen Unterlaufen rüder Herrschaft und beengender Kontrollen.

4. Nach dem Umbruch

Was bedeutete der Umbruch in der DDR speziell für die UnterstufenlehrerInnen? Die komplexen Prozesse der Neuorientierung,

der Verunsicherung und Neustrukturierung in Gesellschaft, Beruf und persönlichem Leben, der drohende Arbeitsplatz- und Statusverlust, der schwierige Umgang mit der eigenen Vergangenheit in Schule und Unterricht, die schnelle Umorientierung auf gänzlich neue Verhältnisse sind kaum überschaubar oder gar wissenschaftlich erfasst. Forderungen nach der Öffnung des Unterrichts seit dem Umbruch im Herbst 1989 riefen unter UnterstufenlehrerInnen Beunruhigung hervor. Viele LehrerInnen fühlten sich nach dem Umbruch angegriffen und unsicher, wenn sie Neues ausprobieren sollten. Nicht wenige sprachen von Chaos, Durcheinander, Unruhe, mangelndem Überblick und unzureichender Vorbereitung der Kinder auf die Leistungsgesellschaft, wenn es darum ging, autoritäre Strukturen aufzulösen. Sie kritisierten Ungerechtigkeiten der Überprüfungspraxis, bei der Neubesetzung von Leitungspositionen, im Gehaltsgefüge und einen neuen elitären Bürokratismus. Sie wandten sich gegen die Abwertung und politische Pauschalkritik an ihrer bisherigen Berufspraxis. Sie kritisierten den überhandnehmenden Materialismus und die weithin kritiklose, alternativlose Übernahme des westdeutschen Gesellschafts- und Bildungssystems.

Umgekehrt begrüßten viele die neuen Freiheiten und die neuen Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule. Viele fühlten sich befreit vom ideologischen und politischen Joch der SED und ihrer kleinlichen Bevormundung. Neue Motivation und Ideen entwickelten sich spontan besonders im Herbst 1989, aber auch danach. Bestimmend zum Zeitpunkt der Befragung (1991/1992) war jedoch bei vielen die Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren - allerdings individuell unterschiedlich. *Ganz allgemein* waren nach dem Umbruch im Herbst 1989 drei Verhaltensmuster zu beobachten:

1. Die *autoritär Orientierten* waren mehr



als andere extrem verunsichert, sie suchten nach neuer Autorität und warteten auf neue Weisungen, auf jemand, der ihnen sagt, „wie man es nun unter den neuen Bedingungen richtig macht.“ Sie wehrten die neuen Freiheiten faktisch ab, weil sie nicht in der Lage waren, sie selbständig auszufüllen. Dort aber, wo es klare neue Vorgaben und Erwartungen gab, waren sie mit die ersten, die sie folgsam und ordentlich erfüllten. Sie wurden umprogrammiert oder ließen sich umprogrammieren, blieben aber im Kern autoritär außengesteuert.

2. *Die teilweise Marketing-Orientierten* passten sich schnell und gut an, wussten sich gut zu verkaufen, waren flexibel und offen gegenüber den neuen Möglichkeiten eines Personalmarktes, der Wendigkeit und Cleverness verlangte. Gerade diese Eigenschaften ebenso wie manche kommunikative, organisatorische und soziale Kompetenzen brachten die Funktionäre der Herrschaftsapparate und die Manager der Kombinate mit. Es war daher nicht verwunderlich, dass Funktionäre und leitende Kader aus Partei, Wirtschaftsmanagement und Bildungssystem, die schon früher gelernt hatten, sich wendig im Apparat zu bewegen, nun einmal mehr beweglich und positiv auf die neue kapitalistische Marktsituation und ihre Chancen reagierten. Nicht wenige von ihnen fanden bald den Weg in gut bezahlte und z. T. angesehene Positionen oder konnten in der Wirtschaft in leitenden Positionen

weiterarbeiten.

3. *Mindestens teilweise produktive Orientierungen* zeigten sich überall dort, wo die DDR-BürgerInnen die neuen Freiheiten nutzten, eigene Vorstellungen und zum Teil praktische Ansätze zu einer individuell, beruflich, sozial und politisch alternativen und selbstbestimmten Praxis zu entwickeln - im Privaten wie im Öffentlichen, zum Beispiel in Bürgerbewegungen, an Runden Tischen, im persönlichen Umgang mit der Vergangenheit, in der spontanen Aneignung des Produktiven im Westen, in neuen basisorientierten Organisationen. (Doch schwächten sich diese Tendenzen schon im Einheitsjahr 1990 wieder ab.)

Viel spricht dafür, und wir gehen in unseren Interpretationen weithin von dieser *Annahme aus, dass der in der DDR-Zeit formierte Gesellschafts-Charakter sich in den Jahren 1991/92 nicht kurzfristig verändert hat und die grundlegenden vorherigen Prägungen zu diesem Zeitpunkt noch deutlich vorhanden und beobachtbar sind.* Insgesamt aber muss offenbleiben, welche Tiefen- und Langzeitwirkungen die system- und berufsspezifische Sozialisation und Schulpraxis aus der DDR-Zeit für die LehrerInnen in Ostdeutschland hat. Ambivalenzen und Widersprüche werden vermutlich ebenso bleiben wie gewichtige Unterschiede zu ihrem westdeutschen Gegenüber. Kurzum: Der Ost-West-Vergleich ist für diese Zeit ebenso reizvoll wie schwierig.