



### III. Was LehrerInnen gesellschaftlich prägt. Ost und West im Vergleich

#### 1. Die Prägung durch Gesellschaft und Beruf (Gerd Meyer)

##### a) Das analytische Modell

Erich Fromms Konzept des Gesellschafts-Charakters geht davon aus, dass jede Gesellschaft dominante Charakterorientierungen ausbildet, die das Funktionieren und die Stabilität einer Gesellschaft gewährleisten sollen. Unser Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Charakterorientierungen von ost- und westdeutschen PrimarschullehrerInnen im Kontext ihrer unterschiedlichen Arbeits- und Lebenssituationen zu verstehen und zu erklären. (Zur Erinnerung: Wir bezeichnen als PrimarschullehrerInnen in der BRD: GHS- = Grund- und HauptschullehrerInnen, die vor allem in der Grundschule tätig sind; in der DDR: UnterstufenlehrerInnen).

Dieser Kontext ist auf *systemspezifische* Weise unterschiedlich strukturiert und *berufsspezifisch* zu konkretisieren. Das analytische Modell, dem wir dabei folgen, lässt sich so skizzieren: Wir gehen aus von den grundlegenden objektiven Strukturen und Funktionsmechanismen einer Gesellschaft. Sie sind verankert in den vorherrschenden sozio-ökonomischen, politischen und rechtlichen Strukturen, in den dominanten Kulturmustern und Formen des Zusammenlebens, in Ideologien und Wertorientierungen. Für eine stabile Reproduktion, für das Funktionieren einer Gesellschaft müssen entsprechende allgemeine Charakterorientierungen, ein dem System angemessener Gesellschafts-Charakter ausgebildet werden und ständig wirksam sein. Sie sind der psychische Kitt und Motor der Gesellschaft. *In erster Linie* ist nach den objektiven *allgemeinen* Funktionsanforderungen einer Gesellschaft an Gruppen und Individuen zu fragen. Dominante Charakterorientierungen sind aber nicht abstrakt und linear aus sozio-ökonomischen Strukturen, politisch-institutionellen Herrschaftsmechanis-

men und öffentlich artikulierten Wertvorstellungen abzuleiten. Sie stoßen nicht nur auf gegenläufige Tendenzen, sondern sind auch „gebrochen“ durch komplexe Vermittlungsmechanismen und vielfältig differenziert in der Alltagspraxis von Individuen und Gruppen. Dies führt zu schichten- und berufsspezifischen Prägungen und sozio-kulturellen Differenzierungen, nicht selten auch zu Widersprüchen und Spannungen. So sind komplexe Mischungsverhältnisse, Inkonsistenzen und „Abweichungen“ in den Charakterorientierungen zu erwarten.

Von diesen Grundannahmen ausgehend fragen wir zunächst: Welche Prinzipien steuern den gesellschaftlichen Prozess in der Arbeit und im Konsum, in der materiellen und ideellen Reproduktion, in der Kommunikation und in den Sozialbeziehungen? Welche psycho-sozialen Anpassungsleistungen, Leitbilder und Verhaltensmuster werden gefordert und gefördert? Auf welche Ziele und Werte richtet sich das „leidenschaftliche Streben“ (E. Fromm, 1973a) der Menschen? Was treibt sie wirklich an und um? Wo liegen die Grundmotive, die wichtigsten Befriedigungen in ihrer Arbeit und in ihrem Leben, in ihren Beziehungen zu anderen und zu sich selbst? Wie realisieren sie das Bedürfnis nach menschlicher Bezogenheit, Liebe und Vernunft, nach Selbst- und Mitbestimmung, nach sinnvoller Tätigkeit und Religion? Was macht ihre Identität aus? Fragen wir nach Inhalt und Ausrichtung der Charakterorientierungen, so interessiert uns letztlich die Mischung aus produktiven und nicht-produktiven, am Haben oder Sein orientierten Anteilen in den Individuen und damit in der Gesellschaft.

In unserer Analyse kommt es uns darauf an, *am Beispiel* der PrimarschullehrerInnen *dominante gesellschaftliche* Charakterorientierungen aufzuzeigen. Wir übersehen weder deren gruppen- und berufsspezifische Prägung noch ihre vielfältige individuelle Differenzierung. Doch wir suchen vor allem nach dem *gesellschaftlich* Typi-



schen in dem, was individuell oder kollektiv charakteristisch ist für die Befragten einer sozialen Gruppe.

Die Charakterorientierungen einer sozialen Gruppe sind *in zweiter Linie* geprägt von ihren spezifischen gesellschaftlichen Funktionen und den politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Arbeit, von ihrer sozio-ökonomischen Lage und Lebensperspektive, von der Art der Tätigkeit und der Einstellung zu ihr, von ihrem Lebensstil und ihren Werthaltungen, von ihrem individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständnis. Charakterorientierungen werden sozial und individuell vermittelt im Prozess der Sozialisation wie der alltäglichen Reproduktion. Für die Gruppe der PrimarschullehrerInnen ist zu fragen nach jenen Prägekräften und Rollenanforderungen, die sich aus der spezifischen Arbeits- und Lebenssituation dieser Berufs- und Statusgruppe, aus den Vorgaben, Spielräumen und Optionen in Beruf und Freizeit, aus geschlechtsspezifischen Unterschieden, den Gegebenheiten einer Schulart und bestimmten Unterrichtsbedingungen ergeben. Solche gesellschaftlichen Bestimmungsfaktoren bedürfen jedoch immer der Umsetzung und Übersetzung durch die Subjekte, um wirksam zu werden.

So schafft dieser gesellschaftliche und gruppenspezifische Kontext bestimmte Dispositionen für dominante Charakterorientierungen. Diese werden aber nicht mechanisch und uniform gestanzt, sondern sind zugleich das Ergebnis individueller Entscheidungen und Lebenswege in der Ausfüllung persönlicher Freiheit. Im Rahmen bestimmter sozialer Modelle und Spielräume begegnen wir im Umgang mit diesen Bedingungen, in dem, wie der einzelne sie sieht und was er daraus macht, einer großen empirischen Bandbreite. Wir übersehen also nicht die *individuelle Prägung* von Charakterorientierungen durch die je besonderen Anlagen und die Psyche des Einzelnen, durch seine Biographie, sein aktuelles Erleben und die Verarbeitung von Lebenserfahrungen. Wir gehen daher auch von Individuen aus: Wir befragen sie und arbeiten interpretativ heraus, welche Charakterzüge das Individuum kennzeichnen, um so mindestens ansatzweise und exemplarisch eine allgemeine Gesellschafts-Charakterstruktur aufzuzeigen.

Auch wenn wir die gesamtgesellschaftliche

Prägung von Charakterorientierungen betonen, so muss doch zunächst offenbleiben, wie das Gewicht und die Vermittlung gesellschaftsstruktureller Determinanten im Verhältnis zu berufs- und gruppenspezifischen sowie individuellen Formierungskräften für die Befragten *genauer* zu bestimmen ist, und wie der Sozialisationsprozess verläuft und welche Instanzen dabei maßgeblich Einfluss nehmen.

### **b) System- und gruppenspezifische Prägefaktoren**

Erich Fromm ging davon aus, dass vor allem die sozio-ökonomischen Strukturen, die Produktionsweise, die Gestaltung der Arbeit und die Herrschaftsbeziehungen einer Gesellschaft den Gesellschafts-Charakter der Individuen prägen. Politik und Recht, kulturelle Traditionen und situationsspezifische Faktoren werden zwar theoretisch als eigenständige Prägefaktoren vernachlässigt, in vielen Schriften aber keineswegs übersehen und mit Gewicht angeführt. Fromms Werk enthält eine Fülle von allgemeinen Analysen und spezifischen Hypothesen zum Zusammenhang von kapitalistischen Produktions- und Herrschaftsverhältnissen einerseits und den ihnen entsprechenden dominanten Gesellschafts-Charakterorientierungen andererseits. Hier sind in einem zweiten Schritt die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse im *Bildungssektor* der beiden deutschen Gesellschaften zu untersuchen: Welche allgemeinen und welche systemspezifischen Momente sind wichtig für die Herausbildung der Charakterorientierungen von LehrerInnen als Produzenten von Bildung und Erziehung in staatlichen Schulen? Ganz allgemein folgt die Produktion von Bildung und Wissen weithin denselben, zum Teil aber auch anderen Gesetzmäßigkeiten als die Produktion von materiellen Gütern und unmittelbar wirtschaftlich verwertbaren Dienstleistungen. Die Produktion von schulischer Allgemeinbildung ist fast ausschließlich eine staatlich organisierte Dienstleistung. Private Träger und Profitorientierung spielen kaum eine Rolle, wohl aber allgemeine Nutzenkalküle. Der schulische Bildungsprozess ist besonders in den ersten vier Schuljahren sehr personenorientiert. Auf den ersten Blick vollzieht er sich fern von Markt oder Plan. Die unmittelbare



Orientierung am Markt- bzw. Plangeschehen in der Wirtschaft, also den in der BRD bzw. in der DDR dominierenden ökonomischen Strukturen und Prozessen, spielt eine relativ geringe Rolle. Doch geht es bereits auch in der Grundschule um das Erlernen grundlegender Kultur- und Arbeitstechniken, von gesellschaftskonformen Verhaltensnormen und Wertorientierungen. Diese Basisqualifikationen dienen nicht nur der zweckfreien Entwicklung individueller Fähigkeiten und der Entfaltung der Persönlichkeit junger Menschen. Hier geht es vielmehr mindestens gleichermaßen durchaus verwertungsorientiert um längerfristige Zwecke wie die Ausbildung für einen Beruf, sozialer Aufstieg und Reproduktion der gegebenen Gesellschaftsordnung im Arbeitsprozess. Die Frage nach dem Verwendungszweck, dem Tauschwert des erworbenen Wissens, Leistungs- und Notenorientierung sind unvermeidbar für Lehrende und Lernende - auch schon in der Grundschule. Sie wirken noch kaum in den ersten beiden (weithin noten-, aber nicht beurteilungsfreien) Jahren, wohl aber je stärker, je näher der Übergang zu einer weiterführenden Schule rückt. Das Leistungsprinzip wirkt hier zunächst noch eher vermittelt als Norm, als anonyme, zum Teil verinnerlichte Autorität im Vergleich zu späteren Ausbildungsphasen.

*Unsere These:* PrimarschullehrerInnen können sich weder in Beruf noch in der Freizeit den Erfordernissen der Markt- bzw. Planwirtschaft, politisch-ideologischen Einflüssen oder gar Vorgaben entziehen. *Im Beruf* sind die systemspezifischen Funktionsanforderungen - im Westen stärker als im Osten - eher indirekt und in relativer Ferne wirksam; sie sind aber gesamtgesellschaftlich und familiär sehr viel prägender in der *vor- und außerberuflichen Sozialisation* und Lebenspraxis. PrimarschullehrerInnen haben jedoch vor allem in der BRD nach Art und Inhalt ihrer Tätigkeit bessere Chancen als andere (z. B. in der Privatwirtschaft Tätige), ihre Arbeit und ihren Charakter weniger stark am ökonomischen Nutzen, an Aspekten der Verwertbarkeit auszurichten bzw. eine produktive Charakterorientierung zu entwickeln. Ob und in welchem Maß das geschieht, soll unsere empirische Studie zeigen.

Noch wichtiger für eine Analyse der gesellschaftlichen Prägefaktoren von Charakterorien-

tierungen dürfte das Moment der *Bürokratisierung* der Tätigkeit von LehrerInnen sein. Diese, auch von Fromm betonte, allgemeine Entwicklungstendenz moderner Gesellschaften ist allerdings bei LehrerInnen auch nur begrenzt wirksam, da Unterrichten nicht mit Verwalten (ob nun eher problemlösend oder Rechtsnormen anwendend) gleichzusetzen ist. Lehren und Lernen orientieren sich nicht nur an allgemeinen Regeln (wie bei der Arbeit vieler anderer Staatsdiener), sondern stärker als anderswo an Personen, an individuellen Bedürfnissen und spezifischen Unterrichtssituationen. Das Maß der Bürokratisierung der Tätigkeit der PrimarschullehrerInnen war sicherlich unterschiedlich in Ost und West. Das wirkte sich entsprechend auch auf die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und die Differenzierung der Charakterorientierungen aus.

Zentral für einen *Vergleich* der gesellschaftlich geprägten Charakterorientierungen in Ost und West ist also die *systemspezifische* Art und Weise, wie diese - je nach Gesellschaftstyp unterschiedlich - produziert und reproduziert werden. Fromm hat dazu ein relativ einfaches Schema der Wechselwirkungen von Ökonomie, Gesellschafts-Charakter und Ideen erarbeitet (vgl. zusammenfassend R. Funk, 1978, S. 38-44). Es ist für unsere Zwecke und im Blick auf die Spezifik der beiden deutschen Staaten zu modifizieren und zu präzisieren.

Fromm ging von einem grundsätzlichen Primat des Ökonomischen aus. Ganz allgemein bedeutet dieser materialistische Grundgedanke zunächst: der Mensch braucht zum (Über-)Leben eine materielle Basis. Wirtschaften (Produktion, Distribution), gesellschaftlich organisiertes Arbeiten und ein ausreichendes individuelles Einkommen sind für die Menschen unabdingbare Grundlagen ihres Lebensvollzugs. Arbeit und ökonomische Rationalität sind konstitutive Grundlagen jedweder Vergesellschaftung - im Kapitalismus wie im Sozialismus. Das heißt nicht, einem ökonomischen Determinismus oder einen simplem Basis-Überbau-Schema zu folgen. Die Strukturen politisch-sozialer Herrschaft, der Politik, Kultur und Ideologie einer Gesellschaft können in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Gewicht den Prozess ökonomischer Reproduktion beeinflussen oder auch bestimmen



- bis hin zur Vernachlässigung ökonomischer Eigengesetzlichkeiten und objektiv gebotener Rationalität zum Beispiel aus politischen Gründen. So ist die Frage nach dem Stellenwert der Ökonomie und des ökonomischen Kalküls auch im etatistisch-planwirtschaftlichen Sozialismus wichtig und aufschlussreich. Maßstäbe, die sich an den Kategorien Planerfüllung bzw. Nutzen für Volkswirtschaft, Betrieb und Individuen orientierten, das Quantifizieren und „erfolgreiche Abrechnen“, Verdinglichung und Konsumorientierung waren im DDR-Sozialismus höchst wirksam. Ökonomische Kalküle und daraus resultierende Dispositionen für Gesellschaftscharakterorientierungen waren also in beiden deutschen Staaten sehr unterschiedlich, aber teilweise ähnlich wirksam.

Zunächst ist bei jeder Analyse von Gesellschaftscharakterorientierungen nach dieser materiellen Basis des Lebensvollzugs, der Art der Arbeit und den Leitprinzipien des Wirtschaftssystems zu fragen. Sodann müssen wir den Wechselwirkungen von Ökonomie, Politik und kulturell-normativen Bestimmungsfaktoren (einschl. Ideen und Ideologien) im Prozess der Vergesellschaftung und der Formierung des Gesellschaftscharakters nachgehen. Im Bildungssystem sind kulturelle, normative (ideologische) und subjektive Faktoren besonders wichtig.

*Unsere These:* Gesellschaftscharakter, Sozialisation, Aufgaben und Tätigkeit von LehrerInnen in Ost und West wurden von unterschiedlichen Modi der Vergesellschaftung der Individuen geprägt. Sie waren direkt-politisch, bürokratisch-autoritär, offen parteilich-ideologisch in der DDR; dagegen indirekt politisch, halb-bürokratisch, liberal-pluralistisch und eher verdeckt ideologisch in der BRD. Für die DDR galt bis 1989 das Primat von Politik und Ideologie gegenüber Wirtschaft und Gesellschaft. Für die BRD kann man *gesamtgesellschaftlich* vom Primat kapitalistischer Rationalität in Wirtschaft und Politik ausgehen. Diese Rationalität wird realisiert im Rahmen und in enger Wechselwirkung mit einem aktiv gestaltenden Wohlfahrtsstaat und vielfältig differenziert je nach Gesellschaftsbereich und sozialer Lebenslage.

In der DDR dominierte politisch das Interesse am Machterhalt von SED und sozialistischem

Staat. Im Konfliktfall wurden ökonomische Erfordernisse (mit entsprechenden Kosten und Konsequenzen) vernachlässigt. Strukturell gesehen bestimmten und durchdrangen Politik und Ideologie der SED, politische Vorgaben und Planziele, staatliche Kontrollen und die Anleitung durch „die Partei“ fast alle gesellschaftlichen Bereiche und öffentlichen Aktivitäten. Die Ideologie sollte der Politik die Richtung angeben, doch es war meist umgekehrt: die Ideologie diente vor allem den politischen Interessen von Partei- und Staatseliten und der Rechtfertigung ihres Handelns. Der Marxismus-Leninismus galt im Herrschaftssystem der DDR als strikt verbindliche Ideologie für die führende Partei wie im Kern auch für das Staatsvolk. Allerdings waren von Anfang an auch Abwehr, Skepsis und Gleichgültigkeit gegenüber der Ideologie der SED zu beobachten. Dies galt auch und gerade für den politisch-ideologisch besonders sensiblen Bereich von *Bildung und Erziehung*. Programm und Realität der Schulbildung, Unterrichtsziele und Aufgaben der Lehrer waren ausgerichtet an den Vorgaben der SED und des Ministeriums für Volksbildung. Von den LehrerInnen wurde politisch-ideologische Folgsamkeit gegenüber der Autorität von Staat und Partei gefordert. Sie sollten „sozialistische Lehrerpersönlichkeiten“ und Vorbild für die „sozialistische Lebensweise“ sein. Dazu hatten sie zu erziehen in Schule und Öffentlichkeit - mindestens dem äußeren Verhalten nach. Die SchülerInnen sollten planvoll zu disziplinierten Staatsbürgern und einsatzbereiten Werktätigen im Rahmen von Parteiherrschaft und Planwirtschaft ausgebildet werden. Sie sollten politisch loyal, aber auch - technokratisch begrenzt - innovationsbereit, lernfähig und „dem sozialistischen Fortschritt“ gegenüber aufgeschlossen sein. Aus ihnen sollten „allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeiten“ werden.

Das Gesellschafts- und Herrschaftssystem der DDR lässt sich als bürokratisch-autoritärer Sozialismus kennzeichnen; das Verhältnis Staat - Bürger ist durch einen „sozialistischen Paternalismus“ geprägt, der umfassende politisch-ideologische Bevormundung und quasi-wohlfahrtsstaatliche Fürsorge von der Wiege bis zur Bahre miteinander verbindet. (Vgl. dazu ausführlicher G. Meyer, 1977 und 1991) *Dieser Herrschaftstyp produziert und braucht vor allem*



*autoritäre Charaktere.* Sie sollen möglichst aus innerer Überzeugung, mindestens aber angepasst und konform gegenüber den vorherrschenden Normen und Mächten handeln. Tatsächlich aber dominierte in den 70er und 80er Jahren die positive Identifikation mit der SED und ihrer Politik nur bei einer kleinen Minderheit. Kennzeichnend für die Mehrheit war eine eher äußerliche *Konformität mit persönlichen und anonymen Autoritäten* (Ideologie, Partei, Staat). Ein massenhaft gebrochenes Verhältnis zu Politik und Öffentlichkeit in der DDR kennzeichneten die politisch-psychische Verfassung der meisten Menschen. Sie konnten sich innerlich und äußerlich nicht frei entfalten. Wenn überhaupt, so rebellierten, schimpften, nörgelten sie vor allem innerlich oder privat; oder aber sie resignierten und wurden politisch gleichgültig.

Doch bietet die DDR besonders seit Mitte der 80er Jahre auch ein gutes Beispiel dafür, wie sich im Staatssozialismus ein systemkonformer, autoritärer Gesellschafts-Charakter immer weniger bruchlos reproduzieren lässt, sondern angesichts einer unlösbaren Systemkrise und unterdrückter Reformalternativen langsam erodiert. Die wachsende Entfremdung und schließlich der weitgehende Verlust an Unterstützung aus innerer Überzeugung, die Ritualisierung von Politik und öffentlichen Loyalitätsbekundungen, unglaubwürdige Propaganda und repressive Reformunfähigkeit ließen die innere Abkehr der Bürger vom System und ihre Ansprüche an demokratische Freiheiten ständig wachsen. Die Spaltung in privat und öffentlich, das Reden mit zwei Zungen, das Vorspielen unechter Begeisterung und propagandistische Inszenierungen wurden immer weniger annehmbar. Schon längst hatte besonders in der Jugend ähnlich wie im Westen ein Wertewandel weg von Pflicht- und Akzeptanz- hin zu Selbstentfaltungswerten eingesetzt. Allmählich und eher unsichtbar begannen sich die inneren Einstellungen der BürgerInnen in der DDR der 80er Jahre zu verändern: bei vielen entwickelte sich ansatzweise eine partielle „Gegenidentität“ (J. Häuser), die 1989 verstärkt zum öffentlichen Ausdruck drängte. Der noch in äußerer Verhaltenskonformität gebundene Gesellschafts-Charakter wirkte jedenfalls nicht mehr nur stabilisierend, sondern im Innern auch destabilisierend, nicht mehr nur als Zement

des status quo, sondern nun auch als verborgenes Ferment und als Motor der Bereitschaft zur Veränderung. Die Implosion des Herrschaftssystems der DDR beruhte wesentlich auch auf solchen sozial-psychologischen Umstrukturierungen, die darauf zielten, wenigstens einzelne Momente einer produktiven Charakterorientierung im Sinne Erich Fromms zu verwirklichen. Kurzum: *Gesellschaftssystem und Herrschaftsstruktur der DDR schufen keineswegs jene nahtlose Formierung eines völlig angepassten Gesellschafts-Charakters, jene stabilen Reproduktionsmechanismen, wie sie die Analysen eines angeblich alles durchdringenden Autoritarismus oder gar Totalitarismus behaupten.*

Auch für die BRD bestimmt der Zusammenhang von Ökonomie, politischer Herrschaft und den Vorgaben des Bildungssystems die Funktionsanforderungen für den Gesellschafts-Charakter und die beruflichen Reproduktionsleistungen von LehrerInnen für ein liberal-kapitalistisches Gesellschaftssystem. Doch liegen die substantiellen Unterschiede zwischen einem grundsätzlich demokratischen und einem autoritär-sozialistischen Bildungssystem auf der Hand. Im religiös-weltanschaulich grundsätzlich offenen, pluralistischen und vielfältig kontrollierbaren Bildungs- und Schulwesen der BRD gab und gibt es zwar auch eine Fülle von wertmäßigen (zum Teil christlich geprägten), institutionenrechtlichen und inhaltlichen Vorgaben; jedoch sind zum Beispiel die Lehrpläne weitaus offener und in sich pluralistischer als im SED-Staat. LehrerInnen waren im Westen kaum politisch-ideologischen Kontrollen, willkürlichen Interventionen und Sanktionen von übergeordneten oder externen Instanzen ausgesetzt wie etwa in der DDR. Die institutionellen und die individuellen Gestaltungsspielräume unterschieden sich also substantiell in Ost und West. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nicht faktisch wirksame Ideologisierungen gesellschaftlichen Bewusstseins (im Sinne der kritischen Theorie) gibt, die auch und gerade im Schulbereich wirksam sind: Leistung und Aufstieg als Leitwerte, Marktwirtschaft und Antikommunismus als ordnungspolitische Prinzipien, Disziplin und Anpassungsbereitschaft als Verhaltensnormen; ideologische allgemeine und fachspezifische Lernziele in Stoffplänen und Regierungsrichtlinien zur Schulerziehung etc. Der



entwickelte Kapitalismus braucht heute einen Gesellschafts-Charakter, der nicht nur die Reproduktion des Bestehenden, sondern dessen systemimmanente Fortentwicklung durch relativ selbständiges Problemlösen und Reformhandeln gewährleistet. Der gewünschte Gesellschafts-Charakter der SchulabsolventInnen in der BRD soll so aussehen: einerseits folgsam und anpassungsbereit, andererseits flexibel-selbständig, „dynamisch-unternehmerisch“, mindestens systemimmanent reflexions- und kritikfähig, eher offen als ideologisch-geschlossen in der Geisteshaltung.

Für die *DDR-LehrerInnen* ist also hypothetisch davon auszugehen, dass auf der Basis einer direkt politisch-ideologisch bestimmten, bürokratisch, repressiv und durch zentralistische Planung geprägten Herrschafts-, Institutionen- und Aufgabenstruktur vor allem autoritäre Anpassungsleistungen zu erbringen waren und sich eine entsprechende Charakterorientierung entwickelte. Für die *BRD* dagegen ist die Mischung aus hierarchisch-bürokratischen und liberal-pluralistischen Herrschaftsmechanismen kennzeichnend, die bei relativer Offenheit ein breiteres Spektrum von Charakterorientierungen erwarten lassen. Zu warnen ist jedoch vor allzu voreiligen Schlüssen - etwa so, in der DDR könne es *nur* den autoritären, in der BRD allenfalls den narzisstischen oder Marketing-Charakter (bzw. eine Mischung davon) geben, oder aber, wenn überhaupt, dann existiere nur hier der *biophile*, in Freiheit produktive Menschentyp. Autoritäre (Über-) Anpassung und produktive Lebensorientierung sind also vermutlich - wenn auch in unterschiedlichem Maße - in *West und Ost* zu finden.

Dieser Teil des Buches soll aufzeigen,

- welche objektiven und normativ gesetzten gesellschaftlichen Funktionsanforderungen für die PrimarschullehrerInnen in Ost und West galten,
- wie sich die Arbeits- und Lebenssituation für diese Berufsgruppe des tertiären Sektors (Dienstleistungen, immaterielle Produktion) durchschnittlich bis 1989 gestaltete,
- welche charakterologisch relevanten Einstellungen und Verhaltensmuster vor allem in Beruf und Freizeit vorherrschten,

- kurzum: welche strukturellen Rahmenbedingungen in Gesellschaft und Beruf, welche gruppenspezifische Lebenslage und -perspektive bestimmte Dispositionen für einzelne (dominante) Charakterorientierungen nahelegten oder wahrscheinlich machten.

*Die Analysen und Materialien dieses Teils skizzieren thesenartig die für unsere Studie wesentlichen Aspekte.* Leider fanden wir kaum spezifisches Material zur Situation von GHS-LehrerInnen in Ostdeutschland nach dem Herbst 1989. So ist offen, wie groß die Unterschiede zwischen Ost und West zur Zeit der Interviews (1990-1992) waren bzw. noch sind. Doch die entscheidende Prägung der Charakterorientierungen liegt in der Zeit vor der Wende (vgl. Kapitel IV).

## 2. Gesellschaftliche Funktionen und Selbstverständnis (Gerd Meyer)

### a) Allgemeine gesellschaftliche Funktionen von PrimarschullehrerInnen

- (1) *Bildung* = Vermittlung von kognitivem Wissen und/oder manuellen und/oder ästhetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, besonders als Basis- oder Vorqualifikation für weitere Bildungsphasen bzw. für den Beruf.
- (2) *Erziehung* = Unterstützung der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und soziokulturell angepasster Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen (insbesondere Leistungswille, Disziplin, „soziales Lernen“).
- (3) *Auslese* = Entscheidungen über individuelles Voranschreiten bzw. formale Abschlüsse im Bildungssystem auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen (Noten, Zeugnisse, Versetzung); dies impliziert: soziale Selektion auf der Basis von mehr oder weniger sozialer Chancengleichheit; sowie Vorentscheidungen über weitere Bildungs-, Aufstiegs-, Entfaltungs- und Lebenschancen.



(4) *Gesamtgesellschaftliche Sozialisation*: Sie umfasst die genannten Funktionen und zugleich mehr. LehrerInnen vermitteln Kindern ganz allgemein Werte, Kulturmuster, Herrschaftsstrukturen, soziale und kulturelle Ungleichheiten, psychische Dispositionen etc., die die gesamte Gesellschaft charakterisieren. Dies geschieht eher mit dem Ziel der Anpassung als der kritischen Auseinandersetzung oder gar der Abwehr bzw. dem Willen zur Veränderung. Und wenn es geschieht, dann nur selektiv. LehrerInnen sorgen vor allem für die Reproduktion gesamtgesellschaftlicher Strukturen durch schulische, d. h. vor allem intentionale und gesteuerte Sozialisation, die jedoch zugleich auch immer ihrem faktischen „heimlichen Lehrplan“ folgt und zum Teil andere als die beabsichtigten Wirkungen zeitigt.

(5) *Bei PrimarschullehrerInnen* dominieren die Funktionen

- *Erziehung*, d. h. hier vor allem personenorientierte Interaktion (Lernen auf der Basis von persönlichem Vertrauen und Sympathie, die LehrerInnen-Persönlichkeit ist besonders gefragt) und soziales Lernen (sich einfügen lernen in die Ordnung der Schule, sozial-adäquates Verhalten lernen, z. B. auch im Spiel);
- *Bildung*, d. h. hier vor allem Vermittlung von Basisqualifikationen/Kulturtechniken; der Erwerb hoch differenzierter Fachwissens steht weniger im Mittelpunkt als z. B. auf dem Gymnasium.
- *Auslese*: meist gibt es noch keine Benotung in den Klassen 1 und 2; aber je nach Schulsystem vor allem in Klasse 4 findet eine mehr oder weniger leistungs- und wissensorientierte Vorbereitung und Vorauswahl für weiterführende Schulen statt.

## b) Westdeutschland

Kennzeichnend für den gesellschaftlichen Auftrag und das Selbstverständnis von PrimarschullehrerInnen in der BRD sind vor allem:

(1) Es gibt nur allgemeine ethische oder Wertorientierungen als „ideologische Vor-

gaben“:

- der ethische Minimalkonsens des Grundgesetzes (insbesondere Menschenwürde, freie Entfaltung und Schutz der Persönlichkeit, Grund-/Menschenrechte, Rechtsstaat und Demokratie);
- allgemeine pädagogisch-ethische Zielvorgaben z. B. von Landesverfassungen, Schulgesetzen und Lehrplänen (Präambeln, z. B. „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“), ferner internationale Menschenrechtspakte der Vereinten Nationen;
- weltanschaulich-religiöser Pluralismus bzw. Neutralität (säkularer Staat; nur freiwilliger Religionsunterricht, vorzugsweise für die beiden christlichen Hauptkonfessionen; keine allgemeinverbindliche Staatsideologie).

(2) *Professionell qualifizierte* Wahrnehmung der in (1) genannten Funktionen im Zusammenwirken mit den Eltern (bei ihnen bleibt legal die Hauptverantwortung) und mit anderen Sozialisationsinstanzen (z. B. Familie, Freundeskreise und Cliques, Massenmedien, Vereine).

(3) Das *Selbstverständnis* von PrimarschullehrerInnen ist kaum erforscht. Dazu gibt es einige direkte oder indirekte Fragen im *Fragebogen*. Das Selbstverständnis dürfte individuell sehr unterschiedlich sein entsprechend den weltanschaulichen, politischen und religiösen Grundüberzeugungen,

- den handlungsbestimmenden Lebenswerten (z. B. Leistung, Karriere, hohes Einkommen, materielle Sicherheit; außerberufliche Prioritäten Unabhängigkeit, Individualismus; soziales Engagement für andere, religiöse Werte).
- der beruflichen Rollendefinition: als ErzieherIn, WissensvermittlerIn, pädagogische(r) Fachmann oder -frau; als Lebenshilfe für die Kinder oder als sinnvolle Beschäftigung, besonders bei Teilzeitbeschäftigung;
- der schichtenspezifischen und beruflichen Sozialisation sowie den Verarbeitungsmustern beruflicher Erfahrungen,



- nach Schultypus, konkreter Arbeits-, Schul-  
klassen - und Unterrichtssituation etc.

### c) DDR

- (1) Auch in der DDR bzw. Ostdeutschland  
nahmen und nehmen PrimarschullehrerInnen  
grundsätzlich dieselben allgemeinen ge-  
sellschaftlichen Funktionen wahr, wie sie in  
a) genannt wurden.
- (2) Im Vergleich der Bildungssysteme der „al-  
ten“ BRD und der DDR zeigen sich jedoch  
hinsichtlich des gesellschaftlichen Auftrags  
der LehrerInnen grundlegende Gegensätze,  
die in den unterschiedlichen politisch-  
ideologischen Strukturen und normativen  
Vorgaben beider Staaten begründet sind.  
Das Bildungswesen der DDR war auf die  
marxistisch-leninistische Weltanschauung  
verpflichtet. Die Interpretation der Ideologie  
durch Staats- und Parteiorgane, die von ih-  
nen festgelegten Ziele und Inhalte schuli-  
scher Bildungs- und Erziehungsarbeit bean-  
spruchten absolute Verbindlichkeit. Die  
Schule als Instrument zur Durchsetzung des  
Sozialismus sollte der Ideologie und der Par-  
teiherrschaft Geltung verschaffen. Die Schule  
sollte die Überlegenheit der sozialistischen  
Weltanschauung gegenüber der bürgerlichen  
Ideologie (z. B. der BRD) nachweisen. Leh-  
rerInnen hatten demnach nicht nur den ge-  
sellschaftlichen Auftrag, Wissen zu vermit-  
teln, sondern im Sinne einer ideologischen  
Homogenisierung der Gesellschaft die „sozi-  
alistische Persönlichkeit“ zu formen und  
„politisch bewusstes Verhalten“ anzuerzie-  
hen. Individuelle und gesellschaftliche Inter-  
essen wurden dabei als identisch vorausge-  
setzt. (Zur Stellung der Schule und der Leh-  
rerInnen im Bildungs- und Herrschaftssystem  
der DDR vgl. das Schaubild in: G. Meyer  
und R. Kruska, 1991, S. 122.)

Im sozialistischen Bildungssystem der DDR galten  
die Grundsätze der Einheit von Bildung und Er-  
ziehung sowie der Erziehung im Kollektiv und  
durch das Kollektiv. Die Verfassung der DDR  
und das Gesetz über das einheitliche sozialisti-  
sche Bildungssystem, das Jugendgesetz und die

Lehrpläne definierten die für (alle) LehrerInnen  
verbindlichen politischen Erziehungsziele. „Par-  
teilichkeit“, „politisches Bewusstsein“ und „sozia-  
listische Zukunftsgewissheit“ bildeten ideale Ei-  
genschaften einer „sozialistischen Lehrerpersön-  
lichkeit“. Typisch waren die Forderung nach be-  
dingungsloser Gefolgschaft gegenüber der SED  
und ein ungebrochener Glaube an die Steuer-  
barkeit der Erziehung von Kindern durch die  
Schule. In der sorgfältig geplanten und streng  
kontrollierten Bildungs- und Erziehungsarbeit  
kam den Unterstufen-LehrerInnen eine Basis-  
funktion zu, die vor allem auf die emotionale  
Ebene der Kinder zielte. „In den ersten Schuljah-  
ren setzt man bei der weltanschaulichen Erzie-  
hung ... auf naives Vertrauen in die Allwissenheit  
von Pädagogen. Schüler der Unterstufen mach-  
ten sich die Ansichten von ‚Autoritätspersonen‘  
bis zu einem gewissen Grad ‚gläubig‘ zu eigen,  
und deshalb müsse ‚die Gunst der Stunde gut ge-  
nutzt werden.“ (G. Helwig, 1988, S. 93).

### 3. Politische und institutionelle Rahmenbedingungen (Gerd Meyer)

#### a) Westdeutschland

- (1) Der Status als *Beamter/in* oder als de-facto-  
Lebenszeitangestellte(r) verleiht ein im Ver-  
gleich zu den meisten anderen Berufen hohes  
Maß an
  - *materieller Sicherheit* (de facto unkündbar  
= kein Arbeitsplatzrisiko auch bei wirt-  
schaftlicher Rezession; Pension);
  - *Unabhängigkeit* in der beruflichen Tätig-  
keit, bei Meinungsäußerungen und Konflik-  
ten in der Schule;
  - weitestgehende *Sanktionsfreiheit* in bezug  
auf Position und Einkommen, auch bei ge-  
ringen oder sinkenden Leistungen;
  - günstige Bedingungen für *Teilzeitarbeit  
und mehrjährige Beurlaubung* (Arbeits-  
platzgarantie);
  - Schutz vor Versetzung, kein Zwang zum  
Wohnortwechsel aus beruflichen Gründen.
- (2) LehrerInnen sind *FunktionsträgerInnen in*



*einem hierarchisch organisierten und hoch verrechtlichten Bildungs- und Schulsystem.* Das Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes, zahllose Verordnungen und Erlasse, Studentafeln und Deputatsregelungen, vor allem aber die Lehr- und Stoffpläne legen wichtige Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume fest. LehrerInnen haben zahlreiche kleinere Verwaltungsaufgaben wahrzunehmen. Dennoch sind sie - anders als untere Verwaltungsangestellte - nicht bloße ErfüllungsgehilfInnen eines bürokratischen Apparats mit stark routinisierten Handlungsabläufen, strikten Über-/Unterordnungsverhältnissen und geringer Eigenverantwortlichkeit.

Für die meisten etablierten Lehrer gibt es nur eine *anonymisierte Interaktion mit den Schulaufsichtsbehörden*, dem Kultusministerium und dem kommunalen Schulträger - vor allem über rechtliche Normierungen „von oben“ und als Empfänger staatlicher Leistungen, schließlich als Adressaten und Betroffene der allgemeinen Schulpolitik. Rektor und Kollegium sind die wichtigsten „übergeordneten Organe“, die häufig eher auf einer kollegial-paritätischen Basis arbeiten, d. h. sie sind oft wenig hierarchisch, weisungs- oder machtorientiert in den Sozialbeziehungen. Dienstliche Beurteilungen und Unterrichtsbesuche sind zwar eher unangenehme Kontrollmechanismen, die aber für etablierte LehrerInnen letztlich folgenlos bleiben - es sei denn, jemand will Karriere machen. In bestimmten Fällen kann außerdem der Rektor als Repräsentant der Schulbürokratie, als Regelwächter und pädagogische Aufsichtsperson ein schwieriges Gegenüber sein. Dann kommen leicht Konflikte, Macht und Konkurrenz ins Spiel.

*Der LehrerInnenberuf ist zwar eine stark verrechtlichte, aber im Alltag weithin gering hierarchisierte und im Unterricht (!) von relativ wenigen bürokratischen Funktionsabläufen und entpersönlichten Routinen geprägte Tätigkeit.*

- (3) *Trotz relativ großer Dispositionsfreiheit fühlen sich dennoch viele LehrerInnen subjektiv durchaus stark bürokratisch bevormun-*

*det, durch allzu viele Regeln eingebunden, ja bis ins Detail gegängelt und verunsichert. Dies bezieht sich vor allem auf die Stoffpläne sowie eine Fülle sich häufender Einzelerlasse und -maßnahmen, die von den GHS-LehrerInnen als problematisch, lästig, pädagogisch wenig sinnvoll oder gar unnützlich und zeitraubend empfunden werden (und oft auch sind). (Vgl. R. Saupe/H. Möller 1981, S. 26/27).*

*Insgesamt aber gilt: GHS-LehrerInnen haben durchschnittlich und im Vergleich zu anderen Berufen ein hohes Maß an individueller Unabhängigkeit und Freiheit in der Gestaltung des Kerns ihrer beruflichen Tätigkeit, also des Unterrichts und zahlreicher anderer pädagogischer Aspekte ihres Berufs. Viele denken: „Wenn die Klassentür zu ist, bin ich allein mit den Kindern, und niemand kann mir mehr wirklich reinreden“.*

Es gibt daneben jedoch eine Fülle von nicht rechtlich normierten, also *tatsächlichen Bedingungen und informellen Einschränkungen* ihrer Gestaltungsfreiheit. Sie reichen von der sozialen und der ethnischen Zusammensetzung, der Größe und gruppendynamischen Konfiguration ihrer Klassen über die materielle und personelle Ausstattung der Schule bis hin zu Schwierigkeiten im Kollegium, mit den Eltern oder im sonstigen sozialen Umfeld der SchülerInnen.

Am gravierendsten werden die Größe der Klassen (mangelnde individuelle Zuwendung), hohe Pflichtstundenzahlen, psycho-soziale Belastungen und Störungen einzelner Kinder und Elternhäuser und die Vielzahl an Detailregelungen in bestimmten Tätigkeitsfeldern empfunden.

- (4) *Die GHS-LehrerInnen arbeiten in hohem Maße individualisiert.* Sie sind bei weitem weniger auf ständige Kooperation und die arbeitsteilige Lösung von Aufgaben (wie z. B. in der Industrie oder in Verwaltungen) angewiesen und an ihr interessiert. Der Bedarf an Koordination und Anleitung im Team ist weitaus geringer, einen Zwang zum Kompromiss mit anderen gibt es im Kernbereich der Unterrichtstätigkeit kaum. Daher gibt es meist auch nur relativ wenig



unmittelbar unterrichtsbezogene Kommunikation und problemlösende Kooperation der LehrerInnen untereinander (außer über bestimmte allgemeine Aspekte z. B. in Konferenzen oder in der Fortbildung). *LehrerInnen sind daher in ihrer Berufsrolle ausgeprägte IndividualistInnen.*

- (5) *In der Regel beschränken sich die Kontakte zu den Eltern auf den üblichen Rahmen der Elternabende und -sprechstunden, Schulfestorganisation etc. Vor allem bei „Problemfällen“ in der Klasse sind die Eltern gefragt. Darüber hinausgehende, pädagogisch konzipierte und wirksame Elternarbeit scheint eher eine Ausnahme bei sehr wenigen besonders engagierten LehrerInnen und/oder Eltern zu sein. Im allgemeinen ist das Verhältnis LehrerInnen/Eltern ziemlich spannungsfrei, solange „alles klappt“, „die Kinder ordentlich lernen“ (und aus der Sicht der Eltern das eigene Kind gut vorankommt) und die PädagogInnen nicht offensichtlich „etwas falsch machen“ oder versagen. Also auch hier relativ wenig Kontrolle und Kooperation.*

- (6) LehrerInnen genießen wie alle BürgerInnen *Meinungsfreiheit*, sind aber rechtlich gehalten, sich mit (partei-)politischen Meinungsäußerungen in der Schule zurückzuhalten und auch außerhalb keine extremen politischen Positionen zu vertreten.

Es gibt *erhebliche Unterschiede* von Bundesland zu Bundesland, von Schule zu Schule, *wie mit kritischen Geistern umgegangen wird.* Vor allem ist wichtig, wie und in welchem Maße jeweils Anpassung, Offenheit und Toleranz, echter Pluralismus und Konfliktbereitschaft, Autoritarismen oder Solidarität, gebeugter Rücken oder aufrechter Gang vorherrschen oder sich mischen. Eher selten geht man rechtlich - disziplinarisch vor, wenn, dann eher mit administrativem oder kollegialem Druck.

Zahlreiche „linke“ und „grüne“ LehrerInnen, „friedensbewegte“ oder schulpolitisch kritische, oft gewerkschaftlich engagierte LehrerInnen haben - besonders zur Hochzeit der Berufsverbote in den 70er und bis

in die 80er Jahre hinein - wiederholt Schwierigkeiten vielfältiger Art bekommen. Dies war vor allem, aber nicht nur in Ländern der Fall, deren Kultusministerien und Schulverwaltungen von der CDU/CSU beherrscht wurden. In den meisten Fällen kommen Aufmüpfige für Karrieren (Rektoren, Schulräte) nicht mehr in Frage. „Weit rechts“ stehende LehrerInnen hatten - wenn überhaupt - durchweg geringere Schwierigkeiten.

## b) DDR

- (1) Zum „*Quasi-Beamtenstatus*“ der *DDR-LehrerInnen* s. Kapitel III, 4, a).
- (2) Das *Verhältnis LehrerInnen/ Schulbehörden* Unterstufen-LehrerInnen standen in der DDR in einem strikten Unterordnungsverhältnis und waren stets von Sanktionen bedroht. Eine strenge ideologische Ausrichtung galt gerade in der Unterstufe (Margot Honecker: „Was wir in der Unterstufe versäumen, ist nur schwer wieder aufzuholen.“). Sie war gekoppelt mit ausgefeilten Kontrollmechanismen und Disziplinierungsmaßnahmen durch das administrative Regime Volksbildung. Hinzu kamen eine meist strenge Überwachung „von oben“ und gegenseitige Kontrollen. Gegenüber dem Direktor, den Schulaufsichtsbehörden, einflussreichen Eltern und der Partei waren die LehrerInnen im Konfliktfall und ohne deren Unterstützung letztlich machtlos - und daher von vornherein vorsichtig.

Das Gefühl ständiger Überwachung entstand bei vielen Lehrkräften auch aus dem Wissen heraus, dass in jedem Kollegium Informanten saßen, die für den Staatssicherheitsdienst spionierten. So konnte sich kaum Selbstbewusstsein und Zivilcourage bei den UnterstufenlehrerInnen entwickeln. Ihre Angst, Fehler zu begehen und Unsicherheiten erkennen zu lassen, verstärkte traditionellen vorherrschende Autoritätsstrukturen. (Sehr anschauliche Erfahrungsberichte und weitere Einzelheiten zum Schulalltag in der DDR finden sich bei C. David und D. Poschardt, 1990, sowie bei K. Hetmann, 1990.)



- (3) Zum *politisch-ideologischen, pädagogischen und individuellen Gestaltungsspielraum* vgl. ausführlicher Kapitel III, 5.

#### 4. Ökonomische Aspekte und sozialer Status (Gerd Meyer)

##### a) Anstellungsverhältnisse: BeamtInnen und Angestellte

###### (1) *Westdeutschland / BRD*

90 % aller Lehrer in Deutschland (West) sind Beamte mit besonders vorteilhaften Regelungen für Pension und soziale Sicherheit im Vergleich zu ArbeitnehmerInnen in der gewerblichen Wirtschaft. (Zum *Beamtenstatus* s. Kapitel III, 1.) Nur ein sehr kleiner Teil von GHS-LehrerInnen arbeitet im *Angestelltenverhältnis* und/oder mit befristeten Verträgen (Berufseingangsphase, einzelne FachlehrerInnen; befristete Beschäftigungen, Teildeputate vor der Übernahme ins Beamtenverhältnis). Für Angestellte gelten grundsätzlich dieselben rechtlichen Regelungen wie für BeamtInnen (Ausnahme: Unkündbarkeit erst nach 15 Jahren, Renten vs. Pension). LehrerInnen genießen also in der Regel eine fast vollständige Sicherheit des Arbeitsplatzes und sind de facto unkündbar.

###### (2) *DDR: Ein „Quasi-Beamtenstatus“*

In der DDR waren die UnterstufenlehrerInnen keine BeamtInnen, genossen aber als Angestellte im Staatsapparat eine Sicherheit des Arbeitsplatzes und im sozialen Bereich, die denen der BeamtInnen Westdeutschlands faktisch sehr ähnlich war. Es wurde LehrerInnen nur im Ausnahmefall gekündigt, meist bei grobem politischem oder moralischem Fehlverhalten. Eine andere Form der Sanktion war das Versagen einer Steigerungsstufe bei der Gehaltsentwicklung. Dies war aber auch sehr selten (1:1000) und hatte meist politische Gründe. Bei einer Kündigung wurden nur gesundheitliche Gründe von der Schulbehörde akzeptiert. Wollte eine LehrerIn aus anderen Gründen kündigen, so musste sie sehr viel Kraft aufwenden, um die drei Monate währende Tortur des Kündigungsverfahrens durchzustehen. Sie war danach ohne Existenzgrundlage: kein staatlicher Betrieb durfte diese PädagogIn einstellen!

##### b) Gehaltsgefüge und Rentenanspruch

###### (1) *Westdeutschland / BRD*

*Besoldung:* Die Besoldung der Lehrer ist einer Studie entnommen, in der die Ergebnisse einer Erhebung im Januar 1991 zusammengefasst sind (vgl. P. Losbrich, 1991). Die Lehrer werden eingeteilt in Primarstufenlehrer (P), zu denen auch die Grundschullehrer gehören, Lehrer der unteren Sekundarstufe (S I) und Lehrer der oberen Sekundarstufe (S II). GHS-Lehrer werden nach A 12, Real- und Sonderschullehre sowie Studienräte an Gymnasien nach A 1<sup>3</sup> (+ 100 DM) bezahlt. An Gesamtschulen gelten entsprechende Regelungen.

*Vergleich mit anderen Berufen:* Angestellte in Industrie/Handel verdienen pro Monat (1990) durchschnittlich 4363 DM im Monat (Frauen 3419 DM, Männer 5306 DM), also im Jahr 56.719 DM. Das Anfangsgehalt der GrundschullehrerInnen ist niedriger als das durchschnittliche Gehalt von Angestellten in der Industrie und im Handel. Es befindet sich auf dem gleichen Niveau wie dasjenige von männlichen qualifizierten Arbeitern. Die Sekundarlehrer in Westdeutschland liegen meistens oberhalb des Gehaltsniveaus von Angestellten in Industrie und Handel. (P. Döberich et al., S. 28)

###### (2) *DDR*

*Besoldung:* Wenn man die Bezahlung der LehrerInnen *verschiedener Schularten* vergleichen will, muss man die Gehaltsgruppen 3 und 4 vergleichen. Die Bezahlung der LehrerInnen richtete sich nicht nach der Schulart, sondern *allein nach der Ausbildung* der LehrerIn (Fach- oder Hochschulausbildung). Die Gehaltsgruppe 3 galt für *UnterstufenlehrerInnen*, also für LehrerInnen mit abgeschlossener pädagogischer *Fachschulausbildung*. LehrerInnen mit Hochschulausbildung (Gehaltsgruppe 4) verdienten je nach Steigerungsstufe 50 M bis 100 M mehr. LehrerInnen, die in der Hauptstadt der DDR tätig waren, verdienten 975 M bis 1385 M. Alle übrigen LehrerInnen verdienten ca. 50 M weniger, also 920 M bis 1330 M. Hier werden also *Ortsunterschiede* deutlich. Das Gehalt wurde alle 2 Jahre erhöht (*Steigerungsstufen* nach Alter). Eine Verweigerung einer Steigerungsstufe war eine große Ausnahme. Eine vorzeitige Gewährung war



möglich. Der Rahmenkollektivvertrag (RKV) sah einen ganzen Kanon von finanziellen Zuschlägen für alle nur denkbaren leitenden Funktionen vor: z. B. Fachberater erhielten monatlich 80 M, stellvertretende Direktoren 100 M und Direktoren 200 M.

*Altersversorgung:* Alle LehrerInnen hatten einen Rentenanspruch aus der Sozialversicherung wie jede andere DDR-BürgerIn auch. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit, einer freiwilligen Zusatzrenten-Versicherung beizutreten. Der Beitrag wurde für alle LehrerInnen vom Staat übernommen, so dass die LehrerInnen Anspruch auf eine zusätzliche Altersversorgung der staatlichen Versicherung hatten, die sog. Intelligenzrente.

Zum Schluss noch ein wichtiger Satz aus § 13 der Versorgungsordnung: „... Scheidet ein Pädagoge aus der hauptamtlichen pädagogischen Tätigkeit aus, obwohl dafür keine dringliche Veranlassung besteht, erlischt auch der Versorgungsanspruch“. Der Anspruch auf Intelligenzrente fiel auch weg, sobald man teilzeitbeschäftigt war, d. h. weniger als 16 Wochenstunden arbeitete.

Zum *Vergleich* mit anderen Berufen: Das Gehalt eines Meisters in der Produktion blieb kaum unter 900 M netto (mit Leistungszuschlägen etc.); ArbeiterInnen in Großbetrieben oder landwirtschaftlichen Einrichtungen erreichten oftmals die 1000 Mark-Grenze, ebenfalls netto. Fast einhellig wird von den Kollegen im Osten die Meinung vertreten, dass es *normalerweise* nicht möglich war, als Unterstufenlehrer allein eine Familie zu „ernähren“!

### c) Karrieremöglichkeiten

#### (1) BRD

Grundsätzlich gilt: In den Lehrerkollegien, also unter den unmittelbaren erwachsenen Bezugspersonen im Berufsalltag, herrscht (anders als in der Industrie oder in den Behörden)

- Gleichheit im rechtlichen und beruflichen Status,
- grundsätzliche Parität und Transparenz in der Bezahlung (mit automatischen Steigerungsraten nach Dienstalter);
- eine statistisch geringe Wahrscheinlichkeit für einen weiteren Karriereaufstieg (relativ we-

nige Stellen als RektorIn, SchulrätIn o.ä.).

Ein Aufstieg zum/zur RektorIn ist mit einem weitgehenden Wechsel der Tätigkeitsinhalte verbunden: überwiegend Management/Verwaltung, nur noch wenig Unterricht; direkter pädagogischer Kontakt zu Kindern ist nur noch in wenigen Unterrichtsstunden möglich. Außerdem gibt es den Nachteil der Präsenzpflcht auch in den Ferien (nur ca. 30 Tage Urlaub). Das wollen viele PädagogInnen nicht. Die 80-90 % Frauen sind aus vielfältigen Gründen mehrheitlich ohnehin weniger karriere- und statusorientiert (vgl. Fragen 22, 23 und 25 des Fragebogens). Die finanziellen Vorteile erscheinen den meisten wohl auch nicht so groß, dass sie einen Massenansturm auf diese Positionen auslösen. Viele LehrerInnen scheuen das Maß an politisch-administrativer, pädagogischer und persönlicher Verantwortung und Anpassung, das der Auswahlprozess und der „höhere Posten“ objektiv und subjektiv erfordert. Manche Aufstiegswillige entmutigen wohl auch Momente geschlechtsspezifischer Diskriminierung und parteipolitischer Auswahlkriterien.

#### (2) DDR

Vieles, was oben gesagt wurde, gilt auch für die DDR. Politisch-ideologische Momente spielten jedoch - ganz anders als in der alten BRD - in allen Beurteilungs-, Auswahl- und Aufstiegsprozessen eine ausschlaggebende Rolle: nur angepasste, linientreue, gegenüber der SED und dem Staat öffentlich unkritische Personen hatten Aufstiegschancen. Nicht nur RektorIn und Schulbehörden, sondern auch Partei, FDJ und Stasi sowie das Verhalten gegenüber einflussreichen Eltern bzw. deren Kindern spielten eine wichtige Rolle. Die unangemeldeten Unterrichtsbesuche bewirkten eine vollständige Anpassung besonders (aber nicht nur!) der Aufstiegsorientierten. Zwar war der Aufstieg in leitende Positionen eine der wenigen Möglichkeiten, die negativen Aspekte des Daseins als „einfache“ GrundschullehrerIn zu kompensieren. Dies galt aber nur für politisch Linientreue oder im SED-Jargon: für „politisch und pädagogisch bewusste und erfahrene Kader“.



#### d) Soziales Ansehen

##### (1) *GHS-LehrerInnen in der BRD*

Einerseits ist das gesellschaftliche Ansehen von LehrerInnen seit den 50er und 60er Jahren gesunken; andererseits wird es von vielen Betroffenen auch unterschätzt. GHS-LehrerInnen kann man zur Mittelschicht im Dienstleistungssektor rechnen. In der Prestigehierarchie rangieren der Volksschullehrer und der Studienrat Anfang der 70er Jahre unterhalb der Oberschicht, der Berufe wie Universitätsprofessor, Arzt, Pfarrer, Fabrikdirektor zugerechnet werden (G. Gerner 1981, S. 175, 177). Das Ansehen des Studienrats, das in den 50er Jahren noch auf Platz fünf rangierte, also am unteren Ende der Oberschicht, ist danach allerdings stark abgesunken und zwar, und das ist überraschend, noch unter das des Volksschul- bzw. GHS-Lehrers (vgl. G. Schwänke 1988, S. 124). Im ganzen gesehen hat es jedoch *keine dramatischen Veränderungen in der Prestigehierarchie* gegeben. Lehrer haben ein geringeres Ansehen als die Angehörigen der sogenannten freien Berufe wie Arzt, Rechtsanwalt, Apotheker; sie haben aber ein höheres Ansehen als selbständige Kaufleute, Offiziere, Techniker, Redakteure usw.

Auch zur *Selbsteinschätzung* der Angehörigen des Lehrerberufs liegen Untersuchungsergebnisse vor. Danach unterschätzen Lehrer ihr tatsächliches Ansehen und wünschen sich eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung (Schwänke, 1988, S. 126). Lehrer scheinen also in ihrer beruflichen Identität an einem kollektiven Minderwertigkeitskomplex zu leiden und von den Eltern ihrer Schüler günstiger eingeschätzt werden als sie glauben.

##### (2) *Die Unterstufen-LehrerInnen der DDR*

Das Sozialprestige von Unterstufen-LehrerInnen war relativ gering. Das hatte mehrere Ursachen: „Aus der verfassungsrechtlich zugesicherten allgemeinen Zugänglichkeit der Bildung für jedes Kind und deren Kostenlosigkeit wurde ... eine sich wohl ab Mitte der 70er Jahre abzeichnende ... immer geringere Wertigkeit von Bildung im gesellschaftlichen Bewusstsein. Dazu trug nicht unmaßgeblich die Tatsache bei, dass - wer studiert hatte - im Regelfall nicht mehr verdiente als ein gut bezahlter Facharbeiter. ... Wichtiger

als erworbene Bildung - und sei sie auch mit noch so bravourösen Abschlüssen erworben - waren die ›gesellschaftliche Tätigkeit‹ und die ›soziale Herkunft‹. ... Das Ergebnis ..(war).. eine immer offener zutage tretende Ablehnung der ›Lehrerschaft‹ (als Auswirkung der Tatsache, dass Lehrer intensiv als ›staatliche Vollzugspersonen‹ empfunden wurden)... Mit zunehmenden Schulalter der Kinder ging das bei einem Großteil der Elternschaft von einem Belächeln der pädagogischen Maßnahmen zu einer mehr oder minder zähneknirschenden Duldung bis hin schließlich zur offenen Ablehnung.“ (Aus K. Hetman, 1990, S. 25/26.)

Eine weitere Ursache für das relativ geringe gesellschaftliche Ansehen von Unterstufen-LehrerInnen in der DDR wird häufig darin gesehen, dass hier zu mehr als 90 % Frauen tätig waren. Das dürfte jedoch so allgemein kaum zutreffen, zumal im Vergleich zu vielen geachteten Frauenberufen. So stieg z. B. der Anteil der Ärztinnen stetig, und doch gab es hier eine viel stärkere soziale Akzeptanz. Viel wichtiger für die relativ geringe gesellschaftliche Anerkennung der UnterstufenlehrerIn war dagegen ein „inflationärer Normenverfall“ bei der Auswahl für das Lehrerstudium und beim Abschluss der LehrerInnenprüfung. Nach Meinung der Gesellschaft konnte einfach jede/r LehrerIn werden. Planvorgaben für jedes neue Studienjahr ließen es kaum zu, dass BewerberInnen nicht angenommen wurden. Auch Leistungen spielten - oberhalb eines bestimmten Minimums - keine entscheidende Rolle, am wichtigsten war die positive Einstellung zu Staat und Partei.

#### 5. Art der Tätigkeit und Einstellungen zur Arbeit (Gerd Meyer)

##### a) BRD

##### (1) Die Lehrertätigkeit

Die folgende Übersicht ist der *Lehrerzeitung Baden-Württemberg* (Nr. 5 vom 2. 3. 1991, S. 77-80, gekürzt und geringfügig verändert) entnommen:

##### *Unterricht vorbereiten*

- *langfristig:* methodisch-didaktische oder



fachwissenschaftliche Literatur zu bestimmten Unterrichtseinheiten beschaffen und durcharbeiten, Grobkonzepte für Unterrichtseinheiten entwerfen, Ideen und Materialien für künftigen Unterricht sammeln und aufbewahren;

- *mittelfristig*: Stoffverteilungspläne erstellen, Unterrichtseinheiten konzipieren und ausarbeiten, Unterrichtsmaterialien erstellen und beschaffen;
- *kurzfristig*: Unterricht für den nächsten Tag oder die nächsten Tage vorbereiten.

#### *Unterricht nachbereiten*

##### *Erfolgs- und Leistungsbemessung / Zeugnisse, Prüfungen, u. a.*

- Kurz- und Klassenarbeiten konzipieren und erstellen. Geschriebene Arbeiten korrigieren. Notenlisten führen, Zeugnisnoten errechnen und Zeugnis Konferenzen durchführen;

##### *Pädagogische Arbeit mit Schülern / außerunterrichtliche Veranstaltungen*

- Projektwochen konzipieren, durchführen und auswerten;
- Konflikte klären;
- außerunterrichtliche Veranstaltungen vorbereiten, durchführen und auswerten (Wandertage, Ausflüge, Studientage, Studienfahrten, Schullandheimaufenthalte, Sportfeste);

##### *Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium*

- Informelle Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen und der Schulleitung führen;
- Dienstbesprechungen und Konferenzen: Mitarbeit bei der Vorbereitung, Teilnahme;
- Aufgaben in der Aufgabenverteilung an das Gesamtkollegium übernehmen (Fachkonferenzvorsitz, Sammlungsbetreuung, Lehrmittelbetreuung, Schülermitverantwortung, „Drogenlehrer“, „Kontaktlehrer“ usw.).

##### *Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern*

##### *Kommunikation und Zusammenarbeit mit Kindergärten, anderen Schularten, Betrieben, Behörden und Vereinen*

##### *Fort- und Weiterbildung*

(2) Arbeitszeiten und körperliche Belastungen  
Umgerechnet auf 46,5 *Arbeitswochen* im Jahr (entsprechend der bis Mai 1980 gewährten Urlaubsverlängerungen für vergleichbare Arbeit im öffentlichen Dienst) ergibt sich eine durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche für die LehrerInnen aller Schularten von 45,6 Std. (43,9 für die GrundschullehrerInnen). Umgerechnet auf 39 *Unterrichtswochen* im Jahr ergibt sich eine wöchentliche Arbeitszeit für LehrerInnen von durchschnittlich 54,4 Std. (52,3 Std. für GrundschullehrerInnen). Trotzdem bleibt festzuhalten: Es gibt nur wenige Berufe, in denen die Tagesarbeit, die über die Unterrichtsstunden hinausgeht, im Verhältnis zu Freizeit, Hausarbeit etc. so frei disponiert werden kann, wie im LehrerInnenberuf. Hinzu kommen mehrfach längere Ferien, die weitestgehend frei (z. B. für Reisen, Lektüre) benutzt werden können.

##### *Zu den körperlichen Belastungen:*

„Die Erörterung der Stressgefährdung zeigt, dass die LehrerIn physischen, mentalen, psychischen und sozialen Stressoren ausgesetzt ist. Der Blutdruck (normal: 120/80 mm Hg) war bei 50 % der LehrerInnen unter 30 Jahren vor Unterrichtsbeginn auf 150/95 mm Hg erhöht, bei 36,8 % der LehrerInnen über 30 Jahre auf 160/100 mm Hg. Das sind eindeutige Risikofaktoren für Erkrankungen der Herzkranzgefäße (z. B. Herzinfarkt). Viele LehrerInnen weisen gleichzeitig mehrere Risikofaktoren auf, so dass nach Berechnung jede zweite LehrerIn unter erhöhtem Herzinfarkttrisiko steht. Dass Stresshormone bei dem/r LehrerIn durch die Unterrichtszeit vermehrt im Blut vorhanden sind, beweist die 8,1fache Ausscheidung eines Stresshormonprodukts als Folge der Unterrichtszeit im Vergleich zum Ruhewert.“ (Aus: R. Saupe/H. Möller, 1981, S. 12-13.)

##### (3) Ausbildung

GHS-LehrerInnen wurden in der BRD bis Anfang der 80er Jahre in Pädagogischen Hochschulen (heute nur noch in Baden-Württemberg) bzw. an Universitäten in 6-8 Semestern relativ praxisorientiert ausgebildet. Seit einigen Jahren folgt



dem ein schulbezogener Vorbereitungsdienst (Referendariat) von in der Regel 12 Monaten. Das Referendariat und die ersten Jahre der Berufsausübung werden von vielen als schmerzhafter Anpassungsprozess beschrieben. Auch K. Flaake (1989) hat in ihren Intensivinterviews Anhaltspunkte dafür gefunden, dass junge LehrerInnen in den ersten Jahren ihrer Berufsausbildung ihre Ansprüche erheblich zurücknehmen. Und zwar gilt dies vor allem für zwei Bereiche: den der Wissensvermittlung und den der guten Sozialbeziehungen zu SchülerInnen, außerdem wohl auch für Innovationen im Unterricht und in der Schule. Komplexes Wissen ist SchülerInnen schwerer nahezubringen, als man sich das als JunglehrerIn noch vorstellte, und die Beziehungen zu SchülerInnen sind kaum in der Qualität möglich, wie man sie sich gewünscht hat. Die meisten LehrerInnen bemühen sich daher um eine Anpassung ihrer „utopischen“ Ansprüchen an die Realität. Dies bedeutet beispielsweise, dass jüngere LehrerInnen strenger, bestimmter und distanzierter geworden sind. Ältere LehrerInnen dagegen berichten, sie hätten sich in entgegengesetzter Richtung verändert und seien offener, lockerer und liberaler geworden (vgl. K. Flaake, 1989).

(4) Art der Arbeit, Gratifikationen, Motivation  
Ein Teil der Ergebnisse der LehrerInnenarbeit wird sichtbar in den wachsenden Lernfortschritten, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder. Diese sind teilweise messbar in Noten, vorzeigbaren Produkten (Kunstunterricht o.ä.) oder beobachtbaren Verhaltensweisen, in der Lebens- und Handlungsfähigkeit von SchülerInnen, in den (Miss-)Erfolgen von AbsolventInnen.

Ein anderer Teil der Wirkungen von LehrerInnenarbeit ist oft unsichtbar und nicht messbar: die Qualität menschlicher Beziehungen (LehrerInnen-Kinder; Kinder untereinander; weniger: KollegInnen untereinander; LehrerInnen-Eltern), individuelle relative Lernfortschritte und persönliche „Erfolgslebnisse“, Zuwendung und Anerkennung durch die Kinder (auch seitens der Eltern oder RektorIn). Oft bleibt „nur“ das subjektive Bewusstsein, „es gut gemacht zu haben“, „dass diese Stunde, diese Sequenz gelungen ist“, „dass der Unterricht oder ich als Person gut an-

kamen, Freude gemacht haben“, „eine gute Stimmung, ein guter Geist da ist“ etc. Vielleicht gibt es ein positives feedback von Schulabgängern - wenn überhaupt, dann häufig relativ spät.

Materielle und soziale Sicherheit, relativ gute Bezahlung, insgesamt ein Mittelschichten-Status und -Lebensstil, viel Freizeit und Ferien, Dispositionsfreiheit im Beruf und im Lebensalltag und besonders in der weiblichen Lebensplanung sind objektiv und subjektiv wichtige Gratifikationen für LehrerInnen. Sie sind aber oft nicht dominant im Selbstverständnis der LehrerInnen: hier überwiegen immaterielle, humanpädagogische und individuelle psychologische Gratifikationen und Motivationen. Persönliche Anreize sind für den/die LehrerIn vor allem die Freude am Erfolg einzelner SchülerInnen und besonders in der Grundschule auch die Zuneigung der SchülerInnen zum Lehrer bzw. der Lehrerin. Gute Beziehungen zu den KollegInnen können hinzukommen, sind aber von Schule zu Schule sehr unterschiedlich.

„In einer Fragebogenerhebung bei rund 1000 LehrerInnen verschiedener Schularten im Jahre 1979 sollte festgestellt werden, wie die Einstellung der LehrerInnen zu einer *Besoldung und Beförderung nach Leistung* anstelle des bisherigen Laufbahnsystems ist, und welche Kriterien sie als repräsentativ ansehen würden, falls eine solche Änderung erfolgen sollte. Die Ergebnisse zeigen, dass LehrerInnen ihre wesentlichen Leistungen nicht in äußerlichen Formalitäten, wie Anzahl der Klassenarbeiten, Häufigkeit der Hausaufgabenkontrolle, Übernahme zusätzlicher Verwaltungsaufgaben oder korrekter Befolgung dienstlicher Anweisungen, ja noch nicht einmal in der Schülerleistung als solcher sehen, sondern im pädagogischen Geschick, etwa der Methodenvariation je nach Stoff und den individuellen Lernhilfen, dem Einfühlungsvermögen, der Einsatzbereitschaft und Verantwortlichkeit des/r Lehrers/in, ebenso aber auch in der Förderung von Begabungen und der Erziehung zu selbständigem kritischem Denken. Dies alles sind komplexe und schwierige Leistungen, die nicht routinemäßig erledigt werden können, sondern den Einsatz der ganzen Person erfordern. Die größeren Belastungen ihres Berufslebens, die nach der Meinung der LehrerInnen eine besondere Honorierung verdienen würden, sind in der Reihen-



folge der Zustimmung: zusätzliche Verwaltungsaufgaben, Klassen mit mehr als 25 SchülerInnen und das Gründen und Durchführen von Schülerarbeitsgemeinschaften. Diese Belastungen sollten bei einer Einführung der Leistungsbesoldung besonders belohnt werden. Die Mehrheit der LehrerInnen stand einer Leistungsbesoldung ablehnend gegenüber, vor allem, weil sie fürchteten, dadurch noch mehr als bisher überlastet zu werden.“ (Aus: *Im Brennpunkt*, März 1991, S. 13).

*Bei LehrerInnen - und vermutlich besonders ausgeprägt bei den ca. 65 % Frauen in diesem Beruf - finden wir also eine andere Art von Arbeitsmotivation als die in Industrie, Handel und Handwerk übliche: immaterielle Gratifikationen und nicht-ökonomische oder status- bzw. karriereorientierte Motivationen dürften für viele LehrerInnen wichtiger sein als materielle.*

#### (5) Einstellungen zur Arbeit

Gefragt nach den positiven, motivierenden Seiten ihres Berufs, nennen LehrerInnen vor allem den Kontakt mit jungen Menschen an erster Stelle, danach die Arbeitsbedingungen und die relativ große Selbstständigkeit und Dispositionsfreiheit. Als Belastungen empfinden sie vor allem drei Bereiche: Die bürokratische Einbindung der Schule bereitet vielen LehrerInnen ständigen Ärger und erzeugt Gefühle der Unsicherheit; die Rahmenbedingungen des Unterrichts wie zu große Klassen, zu hohe Pflichtstundenzahl u.ä.; schließlich haben viele LehrerInnen Probleme mit einzelnen SchülerInnen oder Schulklassen, die sie stark belasten. Interessant ist, dass Probleme mit KollegInnen oder dem/r SchulleiterIn kaum genannt werden.

*LehrerInnen: ErzieherInnen oder FachwissenschaftlerInnen?* In der lehrer soziologischen Forschung hat sich die Zweiteilung zwischen Fachwissen und pädagogischem Können etabliert. G. Gerner (1976) zeigt, dass RealschullehrerInnen und GymnasiallehrerInnen stärker fachlich, Haupt- und GrundschullehrerInnen dagegen eher pädagogisch orientiert sind. K.-O. Bauer (1980) hat herausgefunden, dass auch innerhalb der Schulformen Kollegien im Hinblick auf pädagogisch-soziale Alltagsziele variieren - je nach ihrer SchülerInnenschaft. Die Fachorientierung hängt zusammen mit Distanz zum LehrerInnen-

beruf und stärkerer Unzufriedenheit, pädagogische Orientierung dagegen korreliert positiv mit Berufszufriedenheit.

#### (6) Überbeanspruchung?

Bei einer Befragungsaktion 1973 von 9129 LehrerInnen aus 1237 Schulen im Bundesland Hessen gaben 87,6 % der LehrerInnen an, sich überbeansprucht zu fühlen (vgl. *Brennpunkt*, GEW, Mai 1980, S. 14). Dieses Ergebnis kann nach dem Bildungssoziologen Paul Kellermann nicht mit arbeitsmedizinischen Kategorien erklärt werden. Jenes so sehr verbreitete Gefühl der Überbeanspruchung der LehrerInnen zu einem Großteil aus dem *kognitiv-ideologischen Dilemma* zu erklären ist, in dem LehrerInnen stehen. In der Rolle der LehrerIn treffen sich Erwartungen seitens der Umwelt und - was besonders prekär ist - der LehrerIn selbst, denen sie mit ihrer Arbeit nicht entsprechen kann. Fast jede 5. LehrerIn empfindet ein distanziertes negatives Verhältnis zu ihrer Arbeit. Sie geben eine Diskrepanz an zwischen Ansprüchen seitens der gesellschaftlichen Umwelt und den subjektiven Fähigkeiten und Erwartungen der LehrerInnen, diese zu erfüllen, so dass sich das Gefühl von Überbeanspruchung deutlich bemerkbar macht (P. Kellermann, 1991, S. 26). So stimmten nur 5,2 % der LehrerInnen der Äußerung nicht zu (gar nicht oder wenig), dass „der Lehrberuf ein Beruf ist, in dem man ständig überfordert wird“, wohingegen 65,1 % die Frage mit „trifft überwiegend oder völlig zu“ beantworteten. Nur 42 % der LehrerInnen antworteten auf die Frage mit ja, ob sie sich in ihrem Beruf wohl fühlen (überwiegend bis völlig), wohingegen 18,3 % der Befragten angeben, dass sie sich in ihrem LehrerInnenberuf wenig oder gar nicht wohl fühlen. Das Gefühl des Ungenügens bzw. der Überbeanspruchung führt bei einem beträchtlichen Teil der LehrerInnen dazu, dass sie *ständig mit einem schlechten Gewissen* leben, weil sie immer das Gefühl haben, nicht genug getan zu haben, nie fertig zu werden.

Viele LehrerInnen heben das Moment der *Unsicherheit* im Ablauf der Unterrichtsstunden hervor. Dabei gibt es aber große Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung dieser Unsicherheit. Einige betrachten die alltägliche Unsi-



cherheit mit Gelassenheit, freuen sich sogar auf spannende Situationen, die sich daraus ergeben; andere empfinden die Unsicherheit als äußerst bedrohlich und leben in der Angst, sie könnten die Kontrolle über sich oder die SchülerInnen verlieren und nicht mehr alles im Griff haben. Dies mag besonders bei jenen ausgeprägt sein, die ihr Selbstwertgefühl sehr stark aus dem - mindestens erhofften oder erstrebten - Erleben der eigenen Überlegenheit ziehen. Dies führt leicht zu mehr oder weniger autoritären Denk- und Verhaltensweisen.

#### (7) Das Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen

Untersuchungen aus den 50er Jahren zeigen ein recht positives Verhältnis. Die Frage: „Haben Sie einen Lehrer, der ihnen besonders zusagt?“ bejahten 74 % der SchülerInnen. Wodurch unterscheiden sich beliebte von unbeliebten LehrerInnen? Die späteren Befragungen hierzu (G. Gerner, 1981) konvergieren in einigen Punkten. Persönlichkeitseigenschaften wie Gerechtigkeit, kameradschaftliche Orientierung, Geduld und Freundlichkeit tragen eindeutig zur Beliebtheit bei, ebenso Verhaltensmerkmale wie ermutigen, Spass verstehen, SchülerInnenwünsche berücksichtigen (vgl. K.-O. Bauer, 1990). 1985 wurden Jugendliche in der Deutschen Shell-Studie „Jugend 85“ gefragt, was ihnen aus ihrem Schulleben in besonders guter Erinnerung geblieben ist. Das Verhältnis zu LehrerInnen steht immerhin nach dem Verhältnis zu SchulkameradInnen (46 %), Freizeit/Ferien (26 %), Schulveranstaltungen (24 %) mit 21 % an vierter Stelle. Gefragt nach den schlechten Erinnerungen steht das Verhältnis zu LehrerInnen mit 47 % an der Spitze, gefolgt von Prüfungen.

#### (8) Ein besonderes Problem: Disziplin im Unterricht

Das Problem der Aufrechterhaltung von Disziplin im Unterricht erwies sich als ein zentrales Thema der inneren Konflikte für LehrerInnen. Disziplinschwierigkeiten als Konflikt mit Schülern oder einer Klasse werden bei Vorgesetzten, Kollegen, Schülern und Eltern oft als Zeichen von Misserfolg und Versagen gewertet. Einerseits wird die Fähigkeit zu unterrichten von Schülern

und Eltern mit der Fähigkeit, Ordnung und Disziplin im Unterricht zu halten, identifiziert, andererseits sollen LehrerInnen möglichst ohne disziplinarische Mittel auskommen. Dazu kommt noch, dass häufig bestimmte Zeitpläne in der Wissensvermittlung nur durch starke Disziplinierung einzuhalten sind. Einerseits stimmten 76,6 % der LehrerInnen mit der Formulierung (überwiegend oder völlig) überein: „An sich vertrete ich die Auffassung, man sollte möglichst ohne disziplinarische Mittel auskommen.“ Andererseits wird dieser pädagogische Anspruch nicht eingehalten, denn 47,5 % stimmen der Formulierung, „in der Praxis muss ich dem ständig zuwiderhandeln“ (überwiegend oder völlig) zu. Zwar wird betont, dass den Schülern pädagogisch geholfen werden sollte, jedoch müsse in Konfliktsituationen auf disziplinarische Maßnahmen zurückgegriffen werden. Das bleibt meist nicht ohne Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des/r LehrerIn. Dies zeigt sich z. B. in folgender Äußerung: „Wenn wieder einmal eine Stunde aus Disziplinschwierigkeiten daneben gegangen ist, frage ich mich, ob ich als Lehrer überhaupt geeignet bin.“ So stimmten 21,8 % (überwiegend bis völlig) darin überein, dass Disziplinschwierigkeiten Zweifel an ihren eigenen Fähigkeiten auslösen. (Vgl. R. Saupe/H. Müller 1981, S. 27.) Hinzu kommen heute verstärkt Störungen im Lern- und Sozialverhalten der SchülerInnen: „Die Lehrer müssen sich schon seit längerem mit unruhigeren, lernunwilligen und verstärkt gewaltbereiten Kindern herumschlagen. Kenner des Schulalltags sind sich einig: Die Kinder sind in wachsender Zahl weder sozial erzogen noch eigentlich schulreif. So ist die Schule gezwungen, sich die Voraussetzungen für ihre Arbeit - sozial verträgliche und schulreife Kinder - erst selbst zu schaffen. Die Schule wird immer mehr zur Reparaturwerkstatt für gesellschaftliche Probleme.“ (Quelle: *Südwestpresse* vom 18. 1. 1994, S. 4)

#### b) DDR

(1) Allgemeine Tätigkeitsbeschreibung  
Die Tätigkeit der LehrerInnen in der DDR unterschied sich in vielen funktionalen Aspekten und *rein äußerlich betrachtet* nicht sehr von der in der BRD. Doch die Vorgaben und Kontrollen



waren viel strikter als im Westen:

„Der Lehrer ist in seiner Unterrichtstätigkeit eng an den *Lehrplan* gebunden. Dort sind alle Anforderungen an ihn bis ins Detail vorgegeben. Der Lehrplan ist verpflichtend und muss exakt befolgt werden. In der Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsziele für die einzelnen Unterrichtsfächer und Klassenstufen legt er für jedes Thema den Stundenumfang fest und lässt auch methodisch nur minimale Spielräume. Seine Einhaltung ist zum einen durch die Eintragungen des Lehrers ins Klassenbuch kontrollierbar, zum anderen berichteten uns Lehrer, dass der Direktor Unterrichtsvorbereitungen kontrolliert und durch Hospitationen in der Klasse die korrekte Pflichterfüllung überprüft (vgl. dazu § 26, Abs. 3, Satz 2 Schulordnung). Auch die Übersiedlerkinder bezeichneten auf die Frage nach Unterschieden zwischen der Schule Ost und West meist an erster Stelle die unglaubliche Festgelegtheit und Starrheit des Unterrichts und nannten als Grund dafür, für uns sehr überraschend, die präzisen Vorgaben des Lehrplans.

Dieser Eindruck wird bestätigt, wenn man die ‚Unterrichtshilfen‘ durchsieht, Bücher, die nach Fächern und Jahrgängen getrennt, für jede Unterrichtsstunde detaillierte Vorgaben liefern. Darin sind das Ziel der Stunde, der inhaltliche Schwerpunkt sowie ein Gestaltungsvorschlag für die methodische Aufbereitung des Unterrichts angeboten. Auch hier überrascht die völlig starre, lehrplankonforme Darstellung der Einzelstunden.

Neben dem Lehrplan wird die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule vor allem durch den *Arbeitsplan der Schule* sowie die Klassenleiterpläne bestimmt. Den Arbeitsplan erstellt der Direktor in Zusammenarbeit mit der Leitung der Schulgewerkschaftsorganisation und unter aktiver Beteiligung der Lehrer und Erzieher. Die politische Bedeutsamkeit des Arbeitsplanes zeigt sich u.a. darin, dass er ‚auf der Grundlage der Beschlüsse der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und der staatlichen Dokumente...‘ (§ 26 Abs. 1, Schulordnung) auszuarbeiten ist. Der Arbeitsplan dient der Schule als Grundlage

für die einheitliche politische Zusammenarbeit mit FDJ, Pionieren, Elternbeirat, den Betrieben (Patenbrigaden) und gesellschaftlichen Kräften im Wohngebiet. Mit dem Arbeitsplan wurde die feste Einbindung der Schule in das Gefüge von Staat und Partei gesichert. Anschaulich und detailliert werden Arbeitsplanung und die umfangreiche Klassenleitertätigkeit in DDR-Schulen bei C. David und D. Poschardt, 1990, geschildert.

Jedes Lehrerkollektiv traf sich wöchentlich einmal zu einer Pflichtveranstaltung: wahlweise Dienstberatung (meist zweimal monatlich), Lehrerkonferenz oder Parteilehrjahr (je einmal). Diese Veranstaltungen dienten neben der Organisation der dienstlichen Aufgaben vor allem der politischen Schulung und Agitation aller LehrerInnen. Das wurde dadurch noch verstärkt, dass diese Sitzungen auch zum Tribunal gegenüber unliebsamen KollegInnen umfunktioniert wurde. Fernbleiben war nur aus triftigen Gründen möglich. Möglichst viele LehrerInnen sollten eine gesellschaftliche Funktion ausüben. Diese Funktionsflut in SED (Partei), FDGB (Gewerkschaft), DSF (Deutsch-Sowjetische Freundschaft), FDJ (Freie Deutsche Jugend) u.a. begann beim Vorsitzenden und dessen Stellvertreter und endete mit Aufgaben wie Kassierer, Wandzeitungsverantwortlicher oder Sport- und Kulturfunktionär. Eine wichtige Aufgabe für die Unterstufen-LehrerInnen war außerdem die *Zusammenarbeit mit den Eltern*. Sie waren sogar gehalten, „die Eltern zu erziehen“ und notfalls zu disziplinieren.

Sieht man die Aufgaben und Pflichten der LehrerInnen insgesamt, wie sie sich aus den gesetzlichen Vorgaben und aus der Verwirklichung im Schulalltag ergaben, *so bestanden für die einzelne Pädagogin weder im Unterricht noch beim sonstigen pädagogischen Tun irgendwelche größeren Handlungs- und Interpretationsspielräume*.

(2) Arbeitszeiten und körperliche Belastungen  
Das Schuljahr umfasste 36 Schulwochen. Bis zur Wende galt für LehrerInnen in der DDR die 6 Tage-Woche. Unterstufen-LehrerInnen mussten *23-25 Unterrichtsstunden pro Woche* geben. Die meisten LehrerInnen waren gleichzeitig KlassenleiterInnen und bekamen dafür eine wöchentliche Abminderungsstunde. Außerdem stand jeder



verheirateten Frau und Alleinerziehenden ein monatlicher Haushaltstag zu. Alle LehrerInnen bekamen 28 Tage *Urlaub*, also knapp 5 Wochen. Die Möglichkeit, Teilzeit zu arbeiten, wurde nur in Ausnahmefällen gestattet (Krankheit, mehrere kleine Kinder). Die *körperlichen Belastungen* waren vermutlich ähnlich wie in Westdeutschland. In der DDR gab es außerdem höhere allgemeine Belastungen besonders für Frauen: durch Haushalt (u.a. lange Einkaufszeiten), Kinder (z. B. frühes Aufstehen, um die Kinder in Horte und Kindergärten zu bringen) und ferner durch schlechte Transportmittel und -wege.

### (3) Ausbildung

Die Ausbildung der UnterstufenlehrerInnen in der DDR erfolgte in einem dreijährigen Fachschulstudium nach Abschluss der 10. Klasse (also ohne Abitur als Voraussetzung). Es bewarben sich fast ausschließlich Mädchen (im Alter von 16/17 Jahren), die Auswahl unterlag grundsätzlich strengen Vorgaben (Bekanntnis zum Sozialismus, gute schulische Leistungen). Der Beruf galt für viele Mädchen als attraktiv und begehrenswert. Begründet durch die noch nicht erreichte Volljährigkeit wurden die StudentInnen strengstens kontrolliert und reglementiert, in ihrer Ausbildung und Lebensweise tagtäglich bevormundet. Ein streng festgelegter Studienplan bestimmte den täglichen Rhythmus, regelmäßige Anwesenheitskontrollen und Sanktionen bereits bei geringen Vergehen hielten sie in Angst und Unmündigkeit. Die Ordnungs- und Kontrollmaßnahmen reichten bis tief in die Privatsphäre: Kontrolle der Ordnung im Zimmer, des Ausgangs, von Musik, Lektüre, Post, privaten Beziehungen u.ä. Die Vereinnahmung durch die politische Jugendorganisation FDJ (Mitgliedschaft war Pflicht) tat ein übriges, die StudentInnen zur Anpassung zu zwingen. Die Vormundschaft des Staates bzw. der Volksbildung hatte nicht die Ausbildung eines allseitig gebildeten, selbständig denkenden und handelnden Menschen, sondern die Persönlichkeits-„deformation“ und weitestgehende Unterordnung zum Ziel.

Zur Persönlichkeitsstruktur bemerkt der Psychotherapeut J. Maaz kritisch, „...dass bereits häufig die Zulassung zum Lehrstudium besonders labile Menschen bevorzugte, die unsicher

und eingeschüchtert waren, so dass sie dem System als staatstreue und ergebene DienerInnen zum Vorbild für den Nachwuchs geeignet erschienen. Die Ich-Schwäche der LehrerInnen und ihr Untertanengeist sollten garantieren, dass sich die Charakterdeformierung durch den autoritären Unterricht und die Gehirnwäsche mit permanenter Nötigung zu Lippenbekenntnissen ‚fortpflanze!‘“ (J. Maaz, 1990, S. 27.)

(4) Art der Arbeit, Gratifikationen, Motivation Grundsätzlich gilt dasselbe für die DDR wie für westdeutsche LehrerInnen. Jedoch spielten die politisch-ideologischen Rahmenbedingungen, d. h. der Unterricht auf der Basis systemkonformer Sozialisation eine viel wichtigere Rolle - individuell, positiv wie negativ, je nachdem ob man ein gebrochenes Verhältnis zur Schule hatte oder sich mit ihr identifizierte. „Dies - ein doch größtenteils erreichtes ‚Mittragen trotz ungunstigen Gefühls‘, das Sich-Motivieren mit: ‚Wo gehobelt wird, da fallen eben Späne‘ und dessen Auswirkungen - ist die wirkliche Tragik der vergangenen Jahrzehnte“ (*PW-Mitteilungen*).

Allerdings gab es manche(n) LehrerIn, die - im äußerem Verhalten angepasst - den Kindern dennoch eigenständiges Denken und Handeln, Sinn für Wahrheit, Integrität, Humanität und Schönheit, Bewahrung einer eigenen Identität bei Erfüllung des äußerlichen oder von oben gebotenen Minimums etc. vermitteln wollten - oft auch mit einem gewissen Erfolg und begrenzter Befriedigung. Dies geschah in den 80er Jahren mit viel innerem Zwiespalt und wachsenden Zweifeln, „ob das alles so noch richtig ist“, und im Bewusstsein „so kann es eigentlich nicht mehr lange weitergehen“, „viele muss sich ändern, z. T. grundlegend“. Die Motivation zu besonderen Leistungen oder gar zum Aufstieg war bei vielen „gebrochen“ oder begann zu sinken, als das System immer mehr erstarrte. Die meisten LehrerInnen dürften sich als wenig eigenständig und schöpferisch empfunden haben. Trotz aller Bevormundung waren jedoch die Persönlichkeit der(s) LehrerIn, ihre Glaubwürdigkeit und Integrität, die Art und der persönliche Stil des Unterrichts (offener, liberaler oder dogmatisch disziplinierend, kritisch und tolerant im Einzelfall etc.) sehr wichtig für das Wohlbefinden von Unter-



richtenden und SchülerInnen und auch für die Heranbildung einer eigenständiger und kritischer denkenden jüngeren Generation.

#### (5) Einstellungen zur Arbeit

Es gibt keine Studien speziell zu LehrerInnen, nur allgemein zur DDR-Bevölkerung. Der Psychotherapeut J. Maaz schreibt: „Die Lehrer kamen unweigerlich in den Konflikt zwischen unablässigem Zwang zur Indoktrinierung, autoritärer Lehre im Frontalunterricht und ihrem eigenen Gewissen und der erkennbaren Pein und Not ihrer Schüler. Dieser Konflikt hat unter Psychotherapeuten eine bitter-tragische Einstellung entstehen lassen: Lehrer in der DDR sei kein Beruf, sondern eine Diagnose! Verstärkt wurde dies vor allem auch dadurch, dass sich das Staatsmonopol ›Volksbildung‹, besonders der noch ›gesund‹ reagierenden, ›labilen‹ Lehrer entledigen wollte, dass Ärzte und Psychologen ihnen ›Berufsunfähigkeit‹ bescheinigen sollten, damit sie, die wahren Verhältnisse verschleiern und Privilegien während (bessere Altersversorgung), über ›Krankheit‹ aus dem Dilemma aussteigen konnten. Natürlich gab es auch eine Fülle von wirklichen Krankheitszuständen, doch deren wahre Ursachen wurden mit dieser Praxis zugedeckt. Wir Ärzte und Psychologen sind dabei oft schuldig geworden, nicht genügend eingeklagt zu haben, dass das System ›Volksbildung‹ durch und durch krank und deformiert war, und zwar für Schüler und Lehrer...“ (J. Maaz, 1990, S. 27).

Ideologische Überfrachtung in Verbindung mit dem zunehmenden Realitätsverlust der Parteiorgane führten allerdings häufig zu Überdruß, Gleichgültigkeit und innerer Verweigerung und wirkten vielfach kontraproduktiv. Ziele des sozialistischen Bildungskonzeptes in einem erstarrten System und daraus resultierende (politisch-ideologische) Ansprüche und Erwartungen an die LehrerInnen widersprachen mehr und mehr den Realitäten. Sie beunruhigten und brachten viele LehrerInnen zunehmend in Konflikte, die nicht ohne Einfluss auf die LehrerInnen-Identität geblieben sein können. Angesichts fehlender empirischer Untersuchungen bleibt diese Frage offen.

#### (6) Das Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen

Im pädagogischen Verhältnis dominierten Vermittlungs- und Aneignungsfunktionen. Die Überbetonung fachwissenschaftlicher Ziele und Inhalte verdrängte kommunikative und kooperative Bildungsformen und soziale Aspekte. Neue Denkansätze, die auf eine differenziertere Arbeit und eine Ausrichtung auf emotionale, kommunikative und kreative Betätigung zielten, wurden durch das administrative Regime behindert. Ein anderes Erziehungsverständnis war als unwissenschaftlich, kleinbürgerlich, utopisch oder gar staatsfeindlich verpönt und zog Repressionen nach sich.

Eingeprägt hatte sich in der Ausbildung der *„Glaube, die Klasse beherrschen zu müssen“*. Frontalunterricht, Lehrerzentrierung und die bloße Reproduktion des Vorgegebenen bestimmten den Unterricht. Kontroverse Diskussionen gab es fast nie, Gruppenarbeit und spielerische Momente selten. So dominierten traditionelle Autoritätsstrukturen von Schulbeginn an. *„Leistung und Disziplin“* rangierten vor den Interessen und Bedürfnissen der Kinder. Die LehrerInnen forderten Unterrichtsdisziplin als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen. Zur Aufrechterhaltung dieser Disziplin wurde sehr häufig physischer oder psychischer Druck ausgeübt. Die Kinder hatten sich in einen starren Rahmen aus Verhaltensregeln, Disziplinarmaßnahmen und Stoffpensum einzupassen. Die LehrerInnen pochten auf striktes Einhalten von Anweisungen: Zu Unterrichtsbeginn stehen die Kinder auf, die Bereitschaft der Klasse zum Unterricht wird gemeldet, man bindet die Sprecherlaubnis an vorheriges Sich-Melden und Aufgerufen-werden, fordert gerades Sitzen und Verschränken der Arme. Man duldet keine Zwischenbemerkungen, Aufstehen, Umdrehen, aus dem Fenstersehen, Hantieren mit Gegenständen. Man achtet auf die richtige Schreibhaltung, saubere Löschblätter usw. Regeln für den Unterricht lauteten etwa: „Organisieren Sie zielstrebig und straff die Aktivität aller Schüler! Fordern Sie mit natürlicher Selbstverständlichkeit, konsequent und überlegt!“ „Prüfen Sie immer wieder, ob Ihr Auftreten und Verhalten, aber auch Ihr Äußeres der Entwicklung Ihrer Autorität nützt oder schadet!“ Das Verhaltensrepertoire bei mangelnder Disziplin reicht vom



„schweigenden und fordernden Anschauen“ über Arbeitsaufträge („dem Schüler keine Ruhe lassen“) bis hin zu: „Der Schüler ist in einem kategorischen Ton anzuweisen, sich nach der Unterrichtsstunde zur Stellungnahme zu melden.“ Am Ende werden Bestrafungen angekündigt und durchgeführt. (Vgl. B. H. Döbert und G. Scholz, 1983).

Die Tatsache, dass die Unterstufenkinder verhältnismäßig fleißig, gewissenhaft und diszipliniert lernten, leicht beeinflussbar und damit schnell für die Sache des Sozialismus zu begeistern waren, wurde zunächst einmal als *Erziehungserfolg der UnterstufenlehrerInnen* verbucht. Doch diese Art der Disziplinierung zur reibungslosen Anpassung, quasi-militärische Verhaltensmuster und Ordnungselemente erzeugten Aggression und Hass, die sich dann in der Mittel- und Oberstufe Bahn brachen.

## 6. Lebensstile und geschlechtsspezifische Aspekte (von Karl Kaz)

### a) Westdeutschland

(1) Die Situation der LehrerInnen Ende der 60er Jahre

Das Freizeitverhalten der Westdeutschen hat sich im Laufe von 40 Jahren getrennter Entwicklung in Ost und West stark verändert. Zunächst ohne sichtbaren Wertewandel, aber mit stetig wachsendem Wohlstand in den 50er und in der ersten Hälfte der 60er Jahre kommt es in Westdeutschland in der zweiten Hälfte der 60er Jahre zur Studentenbewegung mit weitreichenden Konsequenzen für die gesamte Gesellschaft und damit auch für Lebensstil und Freizeitverhalten. Die Gruppe der LehrerInnen bleibt davon nicht unberührt.

H. Baier (1969) legt - neben einer eigenen empirischen Studie - eine Bestandsaufnahme bisheriger empirischer Befunde zum Freizeitverhalten und zu den kulturellen Interessen von VolksschullehrerInnen vor. Zunächst eine Skizze dieser von Baier vorgestellten Befunde:

- Es gibt ein hohes Maß an nebenberuflichen Verpflichtungen, die kaum hinterfragt wahrgenommen werden. Von LehrerInnen wird die Ausübung von Ehrenämtern ge-

radezu erwartet (Vereine, Gemeinderat, Wahlhelfer usw.). Dies gilt im dörflichen und kleinstädtischen Milieu noch stärker als in der Großstadt.

- Frauen werden weniger mit solchen Ämtern betraut: dies gilt auch für Nebenfunktionen an der Schule.
- Die männlichen Lehrer verhalten sich konsequent nach der klassischen Rollenverteilung: sie helfen bei der Kindererziehung und im Haushalt so gut wie gar nicht.
- Das Freizeitverhalten von LehrerInnen unterscheidet sich im Hobbybereich und bei den Do-it-yourself-Aktivitäten grundsätzlich nicht von vergleichbaren anderen Bevölkerungsgruppen. Lediglich im künstlerisch-musischen Bereich sind sie wohl deutlich aktiver.
- LehrerInnen bekennen sich nicht parteipolitisch. Sie sind deshalb auch selten Parteimitglied oder Mandatsträger. (Wie wir wissen, hat sich dies in den 70er Jahren geändert. In der zweiten Hälfte der 80er Jahre kehrte sich dieser Prozess vermutlich um.)
- Diese 25 Jahre alten Befunde stützen die These eines schnellen Wertewandels in den westlichen Konsumgesellschaften (z. B. H. Klages, 1984).

(2) Freizeit und Lebensstil Ende der 80er Jahre  
Bevor wir auf das Freizeitverhalten und den Lebens- und Konsumstil von PrimarschullehrerInnen in Westdeutschland Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre näher eingehen, möchten wir *allgemeine Trends* im Bereich Freizeitverhalten sowie Lebens- und Konsumstil vorstellen, die für die gesamte Gesellschaft und damit auch für die Gruppe der LehrerInnen heute zutreffen (H. W. Opaschowski, 1990 und 1992):

- allgemein freizeitorientierter leben und die Arbeit nicht mehr in den Mittelpunkt stellen („freizeitorientierte Schonhaltung“)
- Verabschiedung von der traditionellen Familie, d. h. das normale häusliche Familienleben verschwindet zunehmend
- mehr außenorientierte Aktivitäten (Besuch von Restaurants, Cafés, Hallen- und Schwimmbädern, Theater, Kino usw.)



- unkontrollierter und ungezielter Medienkonsum (z. B. TV-Hopper statt Buchleser, PC-Freaks, Cyber-Space)
- Freizeitaktivitäten mit immer mehr und immer hochwertigeren Gütern (z. B. : kein einfaches Fahrrad, sondern ein Mountainbike, dazu Radleranzug mit Sturzkappe; das Rad wird schließlich mit dem Autofahrrad gepäckträger in die Berge transportiert)
- „Thrilling“: Aktivitäten, bei denen Angstlust, Spannungsreiz, Nervenkitzel oder Wagnis eine Rolle spielen, nehmen deutlich zu (z. B. Free-Climbing, Drachenfliegen, Bungee-Springen, S-Bahn-Surfen)

Natürlich gibt es auch Menschen, die diesen Trends gegensteuern. Immerhin ist wohl eine bewusste Anstrengung erforderlich, diesem stärker werdenden „Wohlstandsstress“ zu begegnen, z. B. wertkonservative Menschen aus dem ländlichen Milieu oder eine Minderheit sehr bewusster, autonomer Menschen (vgl. dazu G. Scherhorn, 1986).

### (3) Das Freizeit- und Konsumverhalten von PrimarschullehrerInnen

Da uns zum Freizeit- und Lebensstil der LehrerInnen keine neuere gruppenspezifische Untersuchung vorliegt, gehen wir den indirekten Weg und leiten aus repräsentativen Untersuchungen mit Hilfe der demographischen Daten gruppenspezifische Ergebnisse ab.

Bei unseren Befragten handelt es sich fast ausschließlich um Frauen im Alter von Ende 20 bis Anfang 40. Das Haushaltseinkommen dürfte überdurchschnittlich sein, besonders wenn noch ein verdienender Mann im Hause ist. Die Befragten haben alle studiert und damit eine überdurchschnittliche Bildung. Schneidet man diese Gruppe aus dem Ergebnis einer Repräsentativen Untersuchung heraus, kommt man zu folgenden Befunden (Statistische Daten aus: MarkenProfile 2, 1988): Da es sich um *Frauen* handelt, lesen sie relativ mehr Unterhaltungsliteratur als Männer, insbesondere auch Modezeitschriften. Sie gehen häufiger in Konzerte und ins Theater als Männer. Soweit Sport getrieben wird, dann vor allem Gymnastik, Schwimmen und Aerobic u.ä.. Sie lieben Besuche, gehen gerne bummeln, spa-

zieren und fahren häufiger Rad. Die Befragungsergebnisse bestätigen gewisse Klischees, dass sie weniger Tageszeitung und Fachbücher lesen, dass sie sich weniger in Vereinen und Parteien engagieren; schließlich machen sie deutlich weniger Heimwerkerarbeiten. Mit zunehmenden Alter lieben sie dann vermehrt Gartenarbeit und Spazierengehen. Höhere Bildung erhöht das Interesse für spezielle Hobbies, Musikhören, den Besuch von Museen und Ausstellungen. Aktives Engagement in Vereinen und Parteien, musische Aktivitäten und Restaurantbesuche nehmen zu. Vom Durchschnittsfrauentyp unterscheidet sich die Frau mit höherer Bildung im mittleren Alter vor allem im geringeren Fernsehkonsum und in der Abstinenz von Handarbeit.

*Fazit:* Durch höhere Bildung und aktive Berufsausübung relativiert sich das traditionelle Frauenbild, wobei Frauenspezifisches durchaus erkennbar bleibt.

Außerdem können wir mittelbar etwas über PrimarschullehrerInnen erfahren, indem wir moderne Konsum- und Lebensstiltypologien nach ihrem demographischen Profil durchsehen (z. B. Dialoge 2: Typologien und Fallbeispiele, 1987). Nach einer von der Zeitschrift „Stern“ in der zweiten Hälfte der 80er Jahre durchgeführten Studie könnte unsere Gruppe der PrimarschullehrerInnen ungefähr wie folgt in eine *Typologie von „Konsumstilen“* eingeordnet werden (Dialoge 2: Typologien und Fallbeispiele, 1987, S. 123 ff.): Unter sieben Konsumentengruppen zählen sie mit großer Wahrscheinlichkeit entweder zu den „Preis-LeistungskäuferInnen“ oder zu den „Bio- und umweltbewussten KonsumentInnen“. Unwahrscheinlich ist dagegen eine Zugehörigkeit zu den Gruppen „generell Konsumfreudige“, „großzügige PrestigekäuferInnen“, „verhinderte Viel-KonsumentInnen“, „BilligkäuferInnen“ und „zurückhaltende KonsumentInnen“. Eine detaillierte Beschreibung der beiden wahrscheinlichen Konsumentengruppen macht dieses Ergebnis plausibel:

- *Bio- und umweltbewusste KonsumentInnen:* Der gezielte Kauf umweltfreundlicher sowie naturreiner Produkte ist das Charakteristikum dieser Konsumenten-Gruppe, verbunden mit der Bereitschaft, für solche Produkte mehr Geld auszugeben. Sie zeichnet sich



durch eine leicht überdurchschnittliche Formalbildung aus. Sie ist gesellschaftlich engagiert, zeigt generell ein aktives umweltbewusstes Verhalten, ist eher technikfeindlich und hat eine starke Präferenz für „grüne“ Politik. Sie ist leicht frauenlastig, ohne Schwerpunkt in bestimmten Altersgruppen (allerdings nicht die 14-19jährigen) und zeichnet sich durch eine leicht überdurchschnittliche Formalbildung aus. Tageszeitungen werden intensiv genutzt, bei Zeitschriften stehen vor allem Special-Interest-Titel im Vordergrund.

- **Preis-LeistungskäuferInnen:** Ein ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein (hinsichtlich Produkt und Service) kennzeichnet diesen Käufer, Firmennamen werden hier als Qualitätsindikator verstanden. Hinzu kommt eine ausgesprochene Preissensibilität, man ist allgemein über Produkte und deren Preis auf dem laufenden. Käufe werden am tatsächlichen Bedarf orientiert. In dieser Gruppe sind auch die Intensiv-Nutzer der Stiftung Warentest zu finden. Die Preis-Leistungskäufer sind zum aktiven und umweltbewussten Teil der Gesellschaft zu rechnen. Sie gehören vor allem zur Altersgruppe der über 40-jährigen. In ihrer Mediennutzung weisen sie keine besonderen Merkmale auf.

*Zusammenfassend*, aber mit gebotener Vorsicht, da es sich hier lediglich um „abgeleitete“ Ergebnisse handelt, die eine direkte empirische Erhebung nicht ersetzen können, halten wir fest: die Gruppe der PrimarschullehrerInnen kann sich zwar allgemeinen westlichen Trends im Freizeit- und Konsumbereich wohl kaum widersetzen, aber sie neigen zu einem etwas reflektierteren Konsum- und Lebensstil und heben sich damit ein wenig vom Durchschnitt ab.

#### (4) Freizeit und Lebensstil in Ost- und West - eine Vergleichsstudie 1991

In einer SPIEGEL-Untersuchung im Jahre 1991 (Spiegel-Spezial II, 1991, S. 53) wurde auch der Freizeit- und Lebensstil von Ost- und Westdeutschen erfragt. Die Hauptergebnisse: Ostdeutsche sind generell häuslicher als Westdeutsche. Die Ostdeutschen kreuzten alle Freizeitmöglichkei-

ten, die sich daheim realisieren lassen, häufiger an - vom Warten des Autos bis zur Gartenarbeit. In der ehemaligen DDR wurde mehr gekocht und gebacken, mehr gestrickt und mehr genäht, mehr gebastelt und gewerkelt. In Ostdeutschland empfing man auch mehr Besuch, saß öfter gemütlich zu Hause oder las Zeitungen und Illustrierte. Westdeutsche dagegen leben außenorientierter, wie wir auch aus zahlreichen anderen Untersuchungen wissen (z. B. H. W. Opa-schowski, 1990 und 1992). Sie besuchen öfter Restaurants und Theater oder Frei- und Hallenbäder. Dies hängt mit höheren Einkommen und mit einer objektiv besseren Infrastruktur zusammen, ist aber auch Ausdruck eines generell anderen Lebens- und Konsumstils, wie wir herausarbeiten konnten. Die nun folgenden Abschnitte zur Konsum- und Lebenssituation in der DDR bis 1989 werden die hier konstatierten Unterschiede weiter plausibel machen.

#### b) DDR

(von Gerd Meyer)

Zu den gruppenspezifischen Lebensstilen in der DDR liegen nur *wenige Untersuchungen* vor, zu PrimarschullehrerInnen sind keine bekannt.

##### (1) Konsum

LehrerInnen waren DurchschnittsverdienerInnen und ihr Konsumverhalten unterschied sich wohl kaum von dem anderer Berufsgruppen. Die Ausgaben für kulturelle Zwecke dürften allerdings höher gewesen sein. Der allgemeinen Knappheit an Konsumgütern waren LehrerInnen besonders unterworfen, denn sie hatten nichts Materielles als Tauschobjekt anzubieten. Das tägliche Einkaufen war in der DDR oft zeitraubend und eine Qual: Schlagen an Bäcker-, Fleischer- und Gemüseläden. Wiederholte Wege waren nötig, um einen gewünschten Gegenstand kaufen zu können. Kleidung in den Exquisit-Läden war sehr teuer. Allerdings konnte sich eine LehrerIn auch maßgeschneiderte Kleidung leisten. Lehrerfamilien oder Lehrerinnen mit einem anderweitig berufstätigen Ehemann besaßen in der Regel Waschmaschine, Kühlschrank, Fernsehgerät. Sie mussten aber über 4 Jahre auf einen Tiefkühlschrank und 10-15 Jahre auf ein Auto warten



(meist Trabant, seltener Wartburg oder Skoda). Man war bescheiden, kaufte und schenkte gern Bücher und Schallplatten, beides war preisgünstig. Aber nach gewünschter Literatur musste man schon suchen. Auch bei zwei Verdienern war an den Bau eines Eigenheimes bei LehrerInnen kaum zu denken. Schon die Beschaffung des Baumaterials wäre ohne Beziehungen nicht möglich, Schwarzarbeit nicht zu bezahlen gewesen. Im allgemeinen herrschte unter LehrerInnen kein ausgeprägtes Besitzdenken, es wurde nicht aus Prestige Gründen gekauft. Die LehrerInnen interessierten sich zwar für ökologische Belange, sie setzten sich aber nicht besonders aktiv dafür ein.

## (2) Freizeit

Unter Freizeit verstehen wir diejenige verfügbare Zeit, die jenseits der festgelegten Arbeitszeiten liegt. Die sind bei LehrerInnen nicht eindeutig bestimmbar. In der DDR war jede/r LehrerIn neben der Pflichtstundenzahl (in der Unterstufe 23-25 pro Woche) zu regelmäßigen Versammlungen teils pädagogischen, teils politischen Inhalts, zu Weiterbildungsveranstaltungen und zur aktiven Pionierarbeit in seiner Klasse verpflichtet. Die Zeiten für Vorbereitungen, Korrekturen und Lesen von Fachliteratur waren individuell unterschiedlich lang. Sie konnten nach Belieben in den Tagesablauf eingebaut, also auch auf die Abendstunden verlegt werden.

Da die meisten UnterstufenlehrerInnen verheiratete Frauen und Mütter waren, konnten sie sich so einrichten, dass sie tagsüber Zeit für den Haushalt und die eigenen Kinder hatten - ein Vorteil gegenüber anderen Berufen. Aber persönliche Freizeit war das nicht, eher die „zweite Schicht“. Auch nach 1967 galt für alle LehrerInnen die 6 Tage-Arbeitswoche. Trotz der langen Schulferien hatten LehrerInnen nicht mehr Urlaub (28 Tage) als andere Werktätige. Sie waren bei den Ferienspielen (Klassen 1-5) eingesetzt, es gab Anwesenheitsverpflichtungen in der Schule, Veranstaltungen zur LehrerInnenweiterbildung und die Vorbereitungswoche auf das neue Schuljahr. Für verheiratete LehrerInnen mit Kindern blieb kaum Zeit für persönliche Freizeitaktivitäten (Sport, Hobbies) außerhalb der Familie. Die Familie bestimmte das Freizeitverhalten: gemeinsame Spaziergänge, Ausflüge, Verwandtenbesuche, Veranstaltungen für die Familien am

Wochenende. Geistig-kulturelle Höhepunkte dürften Konzert- und Theaterbesuche und Besuche von Ausstellungen gewesen sein, in der Großstadt leichter erreichbar als auf dem Land. Häufig blieb es aber beim Lesen, Musikhören und Fernsehen zu Hause.

Erst wenn die Kinder aus der Familie herauswachsen, gab es für LehrerInnen einigen Freiraum für eigenes Tätigsein in der Freizeit. Üblich waren Freundeskreise als Diskussionsgruppen. Es wurden weltanschauliche und persönliche Fragen diskutiert, die öffentliche Diskussion aber wurde gemieden. Diese vielen privaten Kreise stellten so etwas wie eine informelle Öffentlichkeit in kleinen sozialen Nischen dar.

Eine Urlaubsreise mit der Familie war die Norm. LehrerInnen fühlten sich mit ihrer Arbeit verbunden, wollten aber auch ihren familiären Verpflichtungen gerecht werden und lebten so ständig im Spannungsfeld zwischen beiden Lebensbereichen. Weder waren Freizeitaktivitäten lebensbeherrschend gegenüber der beruflichen Tätigkeit, noch schonte man sich im Beruf für die Freizeit.

## (3) Ein Frauenberuf

In der DDR spielten Männer in der Unterstufe (Grundschule) eine völlig untergeordnete Rolle. Genaue Statistiken dazu wurden in der DDR nicht erstellt bzw. nicht veröffentlicht. Nach eigenen Erfahrungen und Recherchen im Schulamtsbezirk Saalfeld kann aber mit großer Sicherheit davon ausgegangen werden, dass der *Anteil der Männer in diesem Berufszweig deutlich unter 10 %* lag. Als *Grund* wird zunächst der Verdienst genannt. UnterstufenlehrerInnen erhielten weniger Lohn als ihre KollegInnen in der Oberstufe, in der mehr Männer unterrichteten. Vergleicht man ihren Verdienst allerdings mit dem Verdienst von Frauen anderer Berufsgruppen, so kann man feststellen, dass die LehrerInnengehälter höher lagen als z. B. die der Friseurin, Schneiderin, Köchin oder Verkäuferin. Sie alle hatten zum Monatsende nicht mehr als ca. 80 % des Lehrgelohns in der Lohntüte und waren dabei oft noch bis abends fest eingebunden. Allein durch diese Tatsache wurde der Beruf der Unterstufenlehrerin für viele Frauen attraktiver als andere.

Vor allem aber wirkten sich die geschlechts-



spezifische *Sozialisation und Lenkung der Berufswahl* aus: Die SchülerInnen der DDR kannten nur den Beruf der Unterstufenlehrer*in*. Der Beruf Unterstufenlehrer wurde so zum *anerkannten Frauenberuf*. Nach Beendigung der 10. Klasse kam so gut wie kein Schüler aus eigenem Antrieb auf den Berufswunsch „Unterstufenlehrer“. Die Berufsberatung tat ebenfalls das Ihre: Da wurde kaum „beraten“, sondern die Jugendlichen wur-

den für die angeblich „gesellschaftlich wichtigen Bereiche“ geworben, d. h. überzeugt oder überredet. Mädchen brauchte man immer in den Kinderkrippen und Kindergärten, aber eben auch als Unterstufenlehrerinnen. Für Jungen ging es vor allem um die Armee (Berufsunteroffiziere), außerdem um die Ausbildung zum Facharbeiter, besonders in Bauberufen.