Ruth Johanna Benrath

Kontinuität im Wandel

Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur
Transformation des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften
aus der DDR

Schriften zur Geschichtsdidaktik
Band 18

Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik
herausgegeben von
Uwe Uffelmann, Bernd Mütter,
Bernd Schönemann, Hartmut Voit

Ruth Johanna Benrath

Kontinuität im Wandel

Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Transformation des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR

Schulz-Kirchner Verlag

Idstein 2005

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Diese Arbeit wurde im Jahr 2004 von der
Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie, als Dissertation angenommen.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2005
ISBN 978-3-8248-0338-5
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2005
Druck und Bindung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Printed in Germany

Inhalt

I. EINLEITUNG 11

II. DER FORSCHUNGSGEGENSTAND: DIDAKTISCHES HANDELN UND SEINE BEDINGUNGSFELDER 14

II.1. Institutionelle Bedingungen 15
II.1.1 Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts in der DDR 15
II.1.2 Offizielle Erwartungshaltungen nach 1989 31

II.2 Subjektive Bedingungen 41
II.2.1 Transformation als individueller Prozess 41
II.2.2 Transformation in der Wahrnehmung der Geschichtslehrkräfte 45

II.3 Die Transformation des Lehrerhandelns auf der Schnittstelle zwischen Subjekt und Institution 52

III. FORSCHUNGSMETHODE UND FORSCHUNGSPROZESS 55

III.1 Grundlagen qualitativ-empirischer Forschung 56

III.2 Forschungsdesign 60

III.3 Erhebungs- und Auswertungsverfahren 67

IV. ERGEBNISSE: DREI TYPEN DER TRANSFORMATION 74

IV.1 Typus 1: *Streben nach Kontinuität* am Beispiel der Frau Lehmann: „und hier an der Schule hab ich gleich so angefangen als wär alles eh und je so gewesen [...] und so anders war's doch gar nicht" 76
IV.1.1 Berufsbiographischer Hintergrund 76
IV.1.1.1 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte 76
IV.1.1.2 Interviewsituation und Präsentationsinteresse 81
IV.1.1.3 Der Zusammenhang zwischen der erlebten und der erzählten Lebensgeschichte 90

IV.1.2 Bezugspunkte des didaktischen Handelns vor und nach 1989 91
IV 1.2.1 Geschichtsbild 91
IV.1.2.2 Ziele 95
IV.1.2.3 Themen 100
IV.1.2.4 Methoden und Medien 105
IV.1.3 Das Strukturprinzip des Typus 1 112

IV.2 Typus 2: *Bereitschaft zur Revision* am Beispiel der Frau Engel: „so dass dieser Wandel eher 'ne glückliche Fügung war“ 119
IV.2.1 Berufsbiographischer Hintergrund 119
IV.2.1.1 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte 119
IV.2.1.2 Interviewsituation und Präsentationsinteresse 124
IV.2.1.3 Der Zusammenhang zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte 131

IV.2.2 Bezugspunkte des didaktischen Handelns vor und nach 1989 133
IV.2.2.1 Geschichtsbild 133
IV.2.2.2 Ziele 139
IV.2.2.3 Themen 144
IV.2.2.4 Methoden und Medien 149
IV.2.3 Das Strukturprinzip des Typus 2 158

IV.3 Typus 3: *Transformationsverweigerung* am Beispiel des Herrn König: „und da hab ich gesagt: ‚Bitteschön: Mit mir nich'!“ 163
IV.3.1 Biographischer Hintergrund 163
IV.3.1.1 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte 163
IV.3.1.2 Interviewsituation und Präsentationsinteresse 168
IV.3.1.3 Der Zusammenhang zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte 178

IV.3.2 Bezugspunkte des didaktischen Handelns vor und nach 1989 180
IV.3.2.1 Geschichtsbild 180
IV.3.2.2 Ziele 184
IV.3.2.3 Themen 189
IV.3.2.4 Methoden und Medien 192
IV.3.3 Das Strukturprinzip des Typus 3 195

V. SCHLUSS: ZUR DYNAMIK VON TRANSFORMATIONSPROZESSEN 199

VI. ANHANG 213

VI.1 Quellen- und Literaturverzeichnis 213

VI.2 Transkriptionszeichen 225

VI.3 Verzeichnis der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen 226

VI.4 Liste der Interviewfragen 230

V. SCHLUSS: ZUR DYNAMIK VON TRANSFORMATIONSPROZESSEN

Die Darstellung der im Rahmen dieser empirischen Studie gewonnenen Ergebnisse läuft darauf hinaus, dass der Begriff der Transformation genauer geklärt werden muss. Dafür ist es unerlässlich, das dialektische Verhältnis von Kontinuität und Wandel, das sich in den Fallstudien als Charakteristikum der Transformationsdynamik zeigte, näher zu bestimmen. Anhand dieser Verhältnisbestimmung wird hier eine Definition von Transformation entwickelt. Dieser Beitrag zur Begriffsbildung – eine meines Erachtens wichtige Aufgabe der qualitativen Sozialforschung – wird anhand der Typenbildung konkret und zugleich abstrahierend dargelegt. Abschließend werde ich einige Aspekte des Zusammenhangs von didaktischem Handeln und Biographie erörtern.

Zum Verhältnis von Kontinuität und Wandel

Bei einer vorläufigen Begriffsbestimmung im Vorfeld der empirischen Studie ging ich in Anlehnung an Erika Hoerning (1989 und 1995) davon aus, dass individuelle Anpassungsleistungen, mit denen auf strukturelle Veränderungen innerhalb von Institutionen reagiert wird, vom Wunsch nach Kontinuität gekennzeichnet sind. Diese Annahme hat sich in der Fallauswertung als fruchtbar erwiesen. Festzuhalten ist, dass die Kontinuitäten menschlichen Handelns im Allgemeinen und professionellen Handelns im Besonderen als sehr hoch eingeschätzt werden müssen. Ein Transformationsbegriff, der die subjektive Bewältigung institutioneller Transformationsprozesse erfassen will, muss diesem hohen Kontinuitätsanteil Rechnung tragen. Die Transformation didaktischer Handlungsmuster ist somit als vielschichtiger Prozess zu begreifen, bei dem die Lehrkräfte im Repertoire ihres beruflichen Erfahrungswissens nach Passungen suchen, um die Anschlussfähigkeit ihrer didaktischen Ressourcen zu sichern. In diesem Sinne greifen sie bei transformatorischen Herausforderungen immer auf bereits vorhandene Handlungsmuster zurück. Eine Entwicklung unterrichtsbezogener Dispositionen unabhängig von bereits bestehenden Verhaltensweisen konnte in meinem Sample nicht nachgewiesen werden.

Ein Fazit der Untersuchung lautet demnach, dass der Vorgang, mit dem die Lehrkräfte ihre didaktischen Kompetenzen mit den neuen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen suchen, viel eher in einer Reorganisation als in einer Erneuerung ihrer Ressourcen besteht. Im Sinne eines Transformationsbegriffes, der die hohen Kontinuitätsanteile von professionellem Handeln mitbedenkt,

wäre die Transformation von didaktischen Handlungsmustern nach 1989 am ehesten mit der Metapher der Gleichgewichtssuche[216] zu beschreiben.

Der damit in Anspruch genommene Begriff der „Äquilibrierung" findet sich bereits in Piagets entwicklungspsychologischer Theorie (zitiert in Baumgart 2001:246). Das menschliche Lernen bestimmt Piaget als kognitiven Anpassungsprozess, der zur Ausbalancierung zwischen Innen- und Außenwelt dient: „Die geistige Anpassung ist mithin eine Äquilibrierung zwischen der Assimilation der Erfahrung an deduktive Strukturen und der Akkomodation dieser Strukturen an die durch Erfahrung gegebenen Tatsachen" (ibid.). Die Fähigkeit, auf neue Herausforderungen zu reagieren, ist nach Piaget eine „dem Organismus innewohnende Tendenz zur Aufrechterhaltung und Wiederherstellung eines Gleichgewichts" (zitiert in Baumgart 2001:207). Ohne den komplexen Vorgang von Akkomodation und Assimilation im Einzelnen darzulegen, kann Piagets Begriff der Anpassungsleistung hier fruchtbar gemacht werden: Die Lehrkräfte befinden sich nach 1989 in einem Ausbalancierungsprozess, in dessen Rahmen sie versuchen, ihre didaktischen Ressourcen mit den veränderten Anforderungen in Beziehung zu setzen, um einen Ausgleich zwischen Altem und Neuem herzustellen. Mit dieser Ausgleichsbewegung zwischen dem vorhandenen Erfahrungswissen und den veränderten Anforderungen, die an die Lehrenden von außen herangetragen werden, werden die bisherigen Handlungsmuster unter den neuen Bedingungen justiert.

Die transformatorische Aktivität, die bereits erworbenen didaktischen Kompetenzen neu zu organisieren, indem sie mit den veränderten Rahmenbedingungen abgeglichen und in Einklang gebracht werden, verläuft bei jedem Typus unterschiedlich. Je nachdem, in welche berufsbiographischen Konstellationen die Lehrkräfte eingebunden sind, verläuft die Transformation in Schüben und mit zeitlichen Intervallen. Gesellschaftliche Vorgänge beeinflussen diesen individuellen Prozess, er geht aber nicht darin auf. Aus diesem Grund gelten die im Rahmen der Fallstudien getroffenen Aussagen über die Funktionsweise von in-

[216] Mit der Gleichgewichtssuche als Spezifikum des Geschichtsbewusstseins hat sich Bodo v. Borries an die Begrifflichkeit von Piaget angelehnt. Von Borries verwendet diese Metapher zur Funktionsbestimmung des Geschichtsbewusstseins bei der Hervorbringung historischen Sinns. Er beschreibt das Geschichtsbewusstsein „als ein System von sich in Ausgleichs- und Transformationsprozessen gleitend verschiebenden Gleichgewichtszuständen" (v.Borries/Körber 2001:240). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass auch von Borries den Begriff der Transformation aus dem Kontext der institutionellen Transformation herauslöst und für Prozesse der Sinnbildung verwendet, die vom Individuum zu leisten sind. Diese Deutungsarbeit wird als „Gleichgewichtsleistung" (op.cit.:252) des Geschichtsbewusstseins bezeichnet und als ein „ununterbrochenes Pendeln oder Revidieren" (op.cit.:266) charakterisiert. Dies ähnelt der Akzentuierung des Transformationsbegriffs in meiner Arbeit.

dividuellen Transformationsprozessen nicht nur im Zusammenhang mit dem Systemwechsel von 1989. In Anlehnung an die „Theorie vom lebenslangen Lernen“ handelt es sich um einen fortwährenden Prozess, bei dem sich jede Lehrkraft im Laufe ihrer Berufsbiographie immer wieder neuen Anforderungen ausgesetzt sieht und mit diesen umzugehen lernt. Dies gilt daher auch für die Lehrkräfte aus der alten Bundesrepublik, die zwar keinen Systemwechsel bewältigen müssen, die aber ebenso auf die sich verändernden politischen und pädagogischen Rahmenbedingungen schulischen Lehrens und Lernens zu reagieren haben.

Wie anhand der in dieser Arbeit entwickelten Typologie[217] gezeigt werden konnte, nimmt die Reorganisation der didaktischen Handlungsmuster unterschiedliche Ausmaße an. Daraus wurde ein Kriterium für die Unterscheidung von Transformationstypen entwickelt: Die Trennschärfe innerhalb der Typologie wird darin gesehen, dass die einzelnen Typen im Hinblick auf das Ausmaß der Kontinuität des didaktischen Handelns gekennzeichnet werden: Der Anteil an Kontinuität beim Rückgriff auf das didaktische Erfahrungswissen reicht von dem Festhalten an den alten Mustern (Typ 3) über das selektive Anknüpfen an bewährte Verhaltensweisen (Typ 1) bis hin zur Überprüfung und Weiterentwicklung bisheriger Unterrichtsansätze (Typ 2).

Das Spektrum der Transformation variiert demnach zwischen den beiden Polen „Kontinuität“ und „Wandel“ innerhalb einer Bandbreite von der *Verweigerung der Transformation* (Typ 3) über das *Streben nach Kontinuität* (Typ 1) bis hin zur aktiven *Revisionsbereitschaft* (Typ 2). Die Streuung der Fälle liegt zwischen den beiden Extremen der Transformationsverweigerung und der Revisionsbereitschaft. Ohne eine quantifizierbare Aussage über die Verteilung der einzelnen Fälle des zugrunde liegenden Samples auf die Typen machen zu wollen, kann konstatiert werden, dass der zwischen den beiden Extremen liegende *Typus des Strebens nach Kontinuität* am häufigsten vorkommt.

---

[217] Im Hinblick auf eine wichtige forschungsmethodische Konsequenz aus dem abduktiven Vorgehen während des Auswertungsprozesses lässt sich folgende Bilanz ziehen: Die Vermutung, dass es im Gegensatz zum hypothesenprüfenden Verfahren sinnvoll war, die drei Transformationstypen aus dem Material selbst zu generieren, bestätigt sich, wenn man die Auffächerung der drei Typen näher betrachtet. Um das Schema hypothetisch zu vervollständigen, wäre es denkbar, im Gedankenexperiment noch weitere Typen zu generieren. Ein Typus ließe sich z.B. durch die Beibehaltung der Inhalte und Ziele bei gleichzeitiger Veränderung der Unterrichtsmethoden kennzeichnen. Dieser Typus konnte von mir allerdings im Feld nicht nachgewiesen werden, was zeigt, dass sich die materialnahe Typenbildung bewährt hat. Die vorliegenden Typen sind demnach als Realtypen zu betrachten: Die Fälle wurden im Sinne einer Skalierung des Kontinuitätsanteils im transformatorischen Prozess miteinander verglichen.

Wie sich die Ausbalancierung von Altem und Neuem je nach Typus gestaltet, ist aus der nachfolgenden Tabelle zu ersehen.

Reorganisation der Handlungsmuster:

Typus der Trans-formation	**in Bezug auf das Geschichtsbild**	**in Bezug auf Unterrichtsin-halte**	**in Bezug auf Unterrichts-ziele**	**in Bezug auf Unterrichts-methoden**
Typus 1	*Beibehaltung* im Sinne der bleibenden Orientierung an einem objek-tivistischen Faktenbegriff	*Modifizierung* im Sinne der Verschmelzung der alten Inhalte mit neuen Inhalten	*Beibehaltung* im Sinne der Anknüpfung an frühere Ziel- und Wertsetzungen	*Beibehaltung* im Sinne des Rückgriffs auf Bewährtes
Typus 2	*Revision* im Sinne des Aufgreifens und Weiterden-kens der Re-Interpretations-ansätze in der DDR-Ge-schichtswis-senschaft	*Veränderung* im Sinne des Einarbeitens in neue Themen-komplexe	*Modifizierung* im Sinne des Überdenkens der früheren Ziel- und Wert-setzungen	*Überprüfung* im Sinne der Weiterent-wicklung bereits erprob-ter Ansätze
Typus 3	*Beibehaltung* im Sinne des Festhaltens an einer dicho-tomen Gesell-schaftstheorie	*Kontrastive Erweiterung* im Sinne der Gegenüberstel-lung von alten und neuen Inhalten	*Beibehaltung* im Sinne des Treubleibens gegenüber früheren Ziel- und Wertset-zungen	*Beibehaltung* im Sinne des Überzeugtseins von der alten Vorgehens-weise

Obwohl sich im Unterricht Ziele, Inhalte und methodische Organisation wechselseitig bedingen, ist doch ein Unterschied darin zu erkennen, auf welcher Ebene der didaktischen Handlungsmuster die Lehrkräfte die meisten Schwierigkeiten haben, diese in das neue System einzupassen. Im Vorfeld der Fallauswertung war die Differenz zwischen den verschiedenen Dimensionen didaktischen Handelns noch nicht absehbar. Sie wurde erst im Zuge des Fallvergleichs notwendig, damit die berufsspezifischen Ausprägungen als Herausforderung der Transformation angemessen gewichtet werden konnten. Dies hatte Konsequenzen für die Typenbildung, da sich daraus Abgrenzungen hinsichtlich der einzelnen Typen ergeben.

Ein wichtiges Fazit meiner Untersuchung besteht darin, dass der Kontinuitätsgrad der Methoden[218] als sehr hoch eingeschätzt werden muss. Ähnliches gilt für die Reorganisation der Handlungsmuster in Bezug auf die Unterrichtsziele. Obwohl gerade die Ziele nach 1989 sowohl von Seiten der Schulbehörde als auch aus der Sicht der Fachdidaktik am stärksten in Frage gestellt werden, haben die Lehrkräfte große Schwierigkeiten, diese mit den veränderten Anforderungen in Einklang zu bringen. Die Auseinandersetzung mit den neuen Inhalten scheint im Vergleich zur Transformation der anderen Dimensionen didaktischen Handelns am wenigsten schwer zu fallen. Dieser Differenz wird anhand der Unterscheidung zwischen den Faktoren, die die Transformation von Inhalten, Zielen und Methoden jeweils erschweren, nachgegangen. Da die drei Dimensionen in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen, potenzieren sich Transformationshindernisse, wenn sie auf mehreren Ebenen auftreten.

Als transformationserschwerende Faktoren bezogen auf die Inhalte sind folgende erkenntnistheoretische Implikationen zu betrachten: Die normativ-deduktive Erkenntnislogik des Geschichtsunterrichts in der DDR, die auf ein bestimmtes Geschichtsbewusstsein hinwirken sollte, scheint dann am stärksten fortzuwirken, wenn Lehrkräfte am Wahrheitsanspruch des marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes festhalten. Für sie ist es nahezu unmöglich, sich jenseits der Deutung des Geschichtsverlaufs als eines gesetzmäßigen Prozesses auf die Suche nach multikausalen Begründungen für geschichtliche Sachverhalte einzulassen (*Typus der Transformationsverweigerung*).

Des Weiteren wird die Akzeptanz der Mehrdimensionalität historischen Urteilens dann erschwert, wenn die Lehrkräfte ihren objektivistischen Faktenbegriff und den damit verbundenen Wunsch nach einer ‘richtigen’, weil eindeutigen

---

[218] Der Methodenbegriff wird hier in Abgrenzung zur DDR-Methodik und in Anlehnung an den in Teil IV eingeführten Begriff verwendet. Er kennzeichnet nach der Definition von Gies „die Art und Weise, *wie* der Prozess der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Können gestaltet wird“ (Gies 1981:104, Hervorhebung im Original).

Geschichtsinterpretation beibehalten (*Typus des Strebens nach Kontinuität*). Am geringsten sind die Transformationshindernisse für diejenigen Lehrkräfte, die sich vor 1989 an den Diskussionen um die Reform des Geschichtslehrplans interessiert zeigten[219] und den Tendenzen der Re-Interpretation der deutschen Geschichte im Zuge der Tradition/Erbe-Debatte[220] in der späten DDR aufgeschlossen gegenüberstanden. Ab Mitte der achtziger Jahre machten sie im Unterricht Deutungsspielräume geltend, indem sie Zugänge zu Quellen und historischen Darstellungen suchten, die die offizielle Geschichtsdeutung ergänzten. Dadurch können sie nach 1989 an ihre vorsichtigen Ansätze von Multiperspektivität und Problemorientierung anknüpfen und sie weiterentwickeln (*Typus der Revisionsbereitschaft*).

Was die Unterrichtsziele betrifft, so erweisen sich die ihnen inhärenten Wertsetzungen als besonders schwer transformierbar: Die Identitätsbildung im Geschichtsunterricht vor 1989 war im affektiven Lernzielbereich[221] als eine Affirmation der bestehenden Verhältnisse angelegt. Ein entschiedenes Festhalten an der identitätsstiftenden[222] Funktion des Geschichtsbewusstseins im Sinne einer bestimmten staatsbürgerlichen Gesinnung ist vor allem für den *Typus des Strebens nach Kontinuität* nachzuweisen. Im Extremfall verhindert das Beibehalten der systemvergleichenden Perspektive mit der Intention, die Schüler über die Gefahren des Kapitalismus aufzuklären, eine Aufgeschlossenheit gegenüber komplexen Unterrichtszielen. Dies scheint daran zu liegen, dass am Antagonismus „Sozialismus *versus* Kapitalismus“ festgehalten wird, auch wenn bei der im Unterricht vorgetragenen Kapitalismuskritik das sozialistische Idealbild nicht mehr auftaucht (*Typus der Transformationsverweigerung*).

Darüber hinaus besteht auf der Ebene der kognitiven Lernziele durch das Anknüpfen an die so genannte Faktenvermittlung ein entscheidendes Transformationshindernis. In meiner Untersuchung konnte Neuhaus’ Beobachtung bestätigt werden, dass viele Lehrkräfte aus der DDR weiterhin der Meinung sind, die Voraussetzung für die Urteilsbildung der Schüler sei schon dann gegeben, wenn ihnen die so genannten Fakten gleichsam wertfrei vermittelt würden.[223] Nach Neuhaus knüpfen die Lehrkräfte mit dieser Überzeugung, ein entideologisiertes

---

[219] Zum Lehrplanentwurf von 1986 und zur öffentlichen Lehrplandiskussion siehe Neuhaus (1998a:100-148).

[220] Zur Debatte um Erbe und Tradition in der DDR siehe Mätzing (1999:106-112).

[221] Zur Begriffsbestimmung siehe Gies: „Lernziele des affektiven Bereichs zielen auf Gefühlshaltungen, Werteinstellungen, Anmutungen und Gesinnungen“ (1981:43).

[222] Zum Beitrag des DDR-Geschichtsunterrichts zur Identitätsbildung siehe Szalai (1993:58-108).

[223] Neuhaus (1998a:397).

Bildungswissen zu vermitteln, an eine Zielvorgabe an, die sie schon in der späten DDR im Zuge der Lehrplandiskussion aufgegriffen haben. Der Unterschied zwischen Neuhaus' und meiner Schlussfolgerung aus diesem Befund besteht in folgender Einschätzung: Der objektivistische Faktenbegriff, mit dem das Ideal der Wertfreiheit einherzugehen scheint, wird von den Lehrkräften bis heute nicht hinterfragt und ist damit als ein erschwerender Faktor für die Reorganisation ihres didaktischen Handelns zu betrachten.

Weniger Schwierigkeiten mit der Revision der bisherigen Zielsetzungen haben Lehrkräfte, die ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung instrumenteller Lernziele verlagern und die Anleitung der Schüler zur Methodenkompetenz mit dem Unterrichtsziel verbinden, bei ihnen die Erkenntnis zu fördern, dass es im Rahmen der Geschichtsinterpretation keine absoluten Wahrheiten geben kann. Lehrkräfte dieses Typus zeigen die Bereitschaft, individuelle Schülerurteile ernst zu nehmen. Die Urteilsfindung wird den Schülern unter der Maßgabe überlassen, dass historische Wertungen im Kontext der Arbeit mit Quellen plausibel zu machen sind, um daraus einen eigenen Standpunkt zu geschichtlichen Sachverhalten ableiten zu können Diese Haltung wird nur vom *Typus der Revisionsbereitschaft* angestrebt, den anderen beiden Typen gelingt sie nur ansatzweise. Generell ist festzuhalten, dass die Zieldimension der didaktischen Handlungsmuster deshalb nicht leicht zu reorganisieren ist, da die ihr zugrunde liegenden Werturteile tendenziell transformationsresistent zu sein scheinen.

Auch die Ausbalancierung der didaktischen Handlungsmuster in Bezug auf die methodische Organisation des Geschichtsunterrichts fällt den Lehrkräften sehr schwer, selbst wenn sie die neuen Standards für richtig halten. Das entscheidende Transformationshindernis besteht im Festhalten am Prinzip der Lehrerlenkung, das einer Öffnung des Unterrichts in Richtung aktivierender Methoden entgegensteht (*Typus des Strebens nach Kontinuität; Typus der Transformationsverweigerung*). Die Lehrkräfte greifen am ehesten auf die Unterrichtsform des Frontalunterrichts zurück, der sich für sie bewährt zu haben scheint. Im Extremfall nimmt er dirigistische Züge an. Leichter fällt Lehrkräften die Modifizierung ihrer Unterrichtsmethoden dann, wenn sie die Forderung der Geschichtsmethodik nach mehr „Schülerselbsttätigkeit"[224] schon vor 1989 aufgegriffen haben und nach Alternativen zum lehrerzentrierten Unterricht gesucht haben. Schüleraktivierende Methoden (wie z.B. das Rollenspiel), die von einigen wenigen Lehrkräften vor 1989 ausprobiert worden sind, können diese nach 1989 weiterentwickeln (*Typus der Revisionsbereitschaft*).

Eine Erklärung für die Schwierigkeiten der meisten Lehrkräfte, ihr methodisches Vorgehen im Unterricht zu verändern, liegt meines Erachtens darin, dass sich in

[224] Siehe dazu Kapitel II.1.1.

der konkreten Unterrichtssituation fortwährend Handlungskonflikte bei der Umsetzung der Transformationsanforderungen ergeben. Die Lehrkräfte sind zwar sehr wohl in der Lage, in Bezug auf das, was von ihnen heute methodisch erwartet wird, zwischen den beiden Schulsystemen zu unterscheiden und Anderes und Neues der Transformationsanforderungen mitzudenken. Der Ausbalancierungsprozess zwischen Altem und Neuem erfolgt in der Praxis jedoch nicht als bewusste Entscheidung, welche Verhaltensweisen den offiziellen Erwartungen standhalten und welche nicht. Der Unterrichtsalltag erzeugt einen Handlungsdruck, der die Lehrkräfte dem gewohnten Handlungsvollzug Priorität gegenüber der Reflexion einräumen lässt. Da die Entwicklung von Revisionskompetenz ihren Anfang in der Selbstwahrnehmung hat, scheinen in den Anstrengungen des Unterrichtsalltags deshalb eher die Kontinuitätsanteile der didaktischen Ressourcen mobilisiert zu werden.

Zum Zusammenhang zwischen Biographie und Transformation

Abschließend soll aus der Perspektive der Biographieforschung erörtert werden, warum manche Lehrkräfte den Transformationsanforderungen in Folge der veränderten Rahmenbedingungen offener gegenüberstehen als andere. Die wichtige Frage nach einer biographischen Erklärung für einen bestimmten Transformationstypus kann in meiner Arbeit immerhin für den Einzelfall beantwortet werden. Bei den Typen der Transformation handelt es sich um eine Kategorisierung im Hinblick auf das didaktische Handeln, wobei sich das Vorgehen bewährt hat, zum Verständnis des Einzelfalls die berufsbiographische Entwicklung heranzuziehen. Bei Abschluss meiner Untersuchung zeigen sich Möglichkeiten, das herausgearbeitete typische Transformationsverhalten mit biographischen Merkmalen in Verbindung zu bringen.

Welche berufsbiographischen Projekte von den Lehrkräften nach 1989 anschlussfähig gemacht werden können, hängt von lebensgeschichtlichen Prägungen, vom Verlauf ihrer Berufsentwicklung und von der beruflichen Gesamtsituation nach 1989 ab, wie es im Einzelnen in den Falldarstellungen nachgezeichnet wurde. Am Beispiel des *Typus der Transformationsverweigerung* soll stellvertretend die berufsbiographische Verankerung didaktischer Ressourcen erläutert werden. Als ein entscheidender Faktor, der die Transformation des didaktischen Handelns verhindert, kann eine anhaltende innere Bindung an die DDR betrachtet werden. Bei der Suche nach einer Erklärung für die Distanz gegenüber der Bundesrepublik bei Lehrkräften dieses Typus lohnt es sich, einen Blick auf ihren beruflichen Werdegang zu werfen. Die Vermutung bestätigt sich, dass aufgrund biographischer Verflechtungen eine positive Haltung zur DDR entstanden ist, die weiterhin anhält. Dies gilt vor allem für die Parteimitglieder des *Typus der Transformationsverweigerung*, wobei zu beachten ist, dass nicht

alle Parteimitglieder meines Samples zu diesem Typus gehören. Erika Hoerning und Feiwel Kupferberg kommen aufgrund einer Befragung der so genannten parteigebundenen Intelligenz zu einem ähnlichen Ergebnis (Hoerning/Kupferberg 1995). Die Befragten gingen durch ihren Parteieintritt zu DDR-Zeiten eine lebenslange, politische Selbstverpflichtung (Loyalität) ein, die für sie die Voraussetzung war, Karriere zu machen. Die Beobachtungen aus meinen Einzelfallanalysen bestätigen Hoernings und Kupferbergs These dahingehend, dass diese Loyalität so eng mit ihrem Beruf verknüpft war, dass die individuellen Formen der Bereitschaft zur politischen Selbstbindung geradezu als „Investitionen“ (op.cit.:34) in bestimmte berufliche Karrieren angesehen werden müssen. Die Mehrheit der ostdeutschen Intelligenz hält an der Loyalität zur DDR fest, weil sie sich mit ihren biographischen bzw. beruflichen Investitionen identifiziert. Dies äußert sich als idealisierender Rückblick oder darin, dass sie den alten politischen Überzeugungen treu bleiben.

Durch meine Untersuchung kann ebenfalls der Befund bestätigt werden, dass gerade unter den Lehrkräften ein besonders starkes Gefühl von Prestigeverlust festzustellen ist. Dies gilt vor allem für diejenigen Geschichtslehrkräfte, die vor 1989 in eine Verknüpfung des Lehrberufs mit einer parteiinternen Karriere investiert haben, die durch den Systemwechsel zerstört wurde.[225] Sie trauern diesem Karriereabbruch nach, empfinden ihn als Statusverlust und entwickeln im Vergleich zu den übrigen Lehrkräften die stärksten Ressentiments gegenüber der Bundesrepublik. Sie erweisen sich als resistent oder zumindest als distanziert gegenüber den Transformationsanforderungen im schulischen und insbesondere im didaktischen Bereich. Widerstände gegenüber den veränderten Rahmenbedingungen zeigen auch diejenigen Lehrkräfte, die dazu gezwungen sind, sich bei der Fortsetzung ihrer Berufslaufbahn umzuorientieren und sich unter Verzicht auf ihre Ressourcen für Ausweichfächer zu qualifizieren. Durch die Aberkennung des Faches Staatsbürgerkunde oder aufgrund der plötzlichen Irrelevanz der Investitionen z.B. für das Fach Russisch entsteht bei ihnen ein Gefühl der Abwertung ihrer bisherigen Karrieren. Dazu kommt das im Vergleich zur DDR in der Bundesrepublik derzeit relativ geringe öffentliche Ansehen des Lehrberufes. Anhand einiger Beispielfälle aus meinem Sample kann daher auch die einschlägige These von Hoerning und Kupferberg unterstützt werden, dass besonders die Lehrkräfte einen Verlust des Sozialprestiges beklagen, obwohl gerade sie zu ei-

[225] Im Fall des Herrn König konnte gezeigt werden, dass er nach 1989 versucht, seine Karriere dadurch fortzusetzen, dass er eine Führungsposition als Schulleiter anstrebt. Als seine bereits erfolgte Wahl zum Direktor angefochten wird, verstärken sich seine Ressentiments gegenüber der Bundesrepublik und damit seine Haltung der Transformationsverweigerung.

ner Berufsgruppe gehören, die nach 1989 ihre Tätigkeit weitgehend fortsetzen konnte.

Darüber hinaus scheinen manche Lehrerinnen und Lehrer unter dem Verlust ihrer Autorität bei den Schülern zu leiden, wie heftige Leserbriefreaktionen auf die so genannte Christa-Wolf-Debatte[226] zeigen. Das veränderte Autoritätsprofil einer Pädagogik westdeutscher Prägung nehmen sie als Gefährdung ihrer professionellen Kompetenz wahr. Die Beobachtung, dass die Lehrenden einen Autoritätsverlust von Seiten der Schüler betrauern, teilen auch Hoerning und Kupferberg (1995). Eine anhaltende DDR-Loyalität unter den Lehrenden könne in diesem Fall als „eine Mischung von Stolz und Unwille, Ärger und Verstimmung" (op.cit.:44) über die verlorene Autorität und soziale Anerkennung interpretiert werden. Meine Beobachtungen zur Einstellung der Lehrkräfte vom *Typus der Transformationsverweigerung* bestätigen diese Einschätzung. Sie trifft auch auf Fälle zu, die den *Typus des Strebens nach Kontinuität* repräsentieren.

Als ein Transformationshindernis im abgeschwächten Sinne erweist sich eine stark technokratisch geprägte Auffassung vom Unterrichten, bei der vor 1989 die Erfüllung der Vorgaben im Vordergrund stand. Dies gilt vor allem für Lehrkräfte, die dem *Typus des Strebens nach Kontinuität* angehören. Auch hierfür konnte im Einzelfall eine biographische Erklärung gefunden werden: Die Lehrkräfte, die aufgrund langjähriger Mehrfachbelastung[227] einen berufsbedingten Pragmatismus entwickelt haben, der sich als eine ‚Dienst-nach-Vorschrift-Mentalität' äußert, geraten in Schwierigkeiten, diesen unter veränderten Bedingungen aufrecht zu erhalten. Sie können ihre Gewohnheiten, die früher beruflich akzeptiert wurden, so nicht weiter fortsetzen, zumal sie sich auch den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gegenüber verantworten müssen. Deshalb beklagen sie den Mehraufwand der Unterrichtsvorbereitung und die fehlende Verbindlichkeit der Rahmenpläne. In dem Maße, in dem die Lehrkräfte die offiziellen Erwartungen nach 1989 als Zwang zur Transformation ihres Handelns wahrnehmen, tun sie sich schwer mit der Umsetzung der Transformationsanforderungen, die das neue System an sie stellt, und müssen Misserfolge hinnehmen, die sie so vielleicht nicht erwartet haben. Sie erleben das Ausein-

---

[226] Christa Wolf hatte im Herbst 1989 in der Zeitschrift „Die Wochenpost" eine heftige Diskussion über die Auswirkungen der Schulerziehung in der DDR ausgelöst. Diese Debatte stand unter dem Motto „Angepasst oder mündig?" und wird zusammengefasst und ausgewertet bei Gruner (1990).

[227] Diese Mehrfachbelastung kann verschiedene Ursachen haben: Einerseits gilt sie für Frauen aufgrund ihrer klassischen Doppelfunktion in Beruf und Kindererziehung, anderseits besteht sie für Frauen und Männer gleichermaßen, wenn sie in größerem Umfang in Funktionärstätigkeiten eingebunden sind.

anderklaffen zwischen den von ihnen notgedrungen akzeptierten neuen Anforderungen und der Unterrichtsrealität insbesondere auch deshalb als Konflikt, weil sie gewohnt waren, dem Druck des Unterrichtsalltags vor 1989 gewachsen zu sein.

Die Aufgeschlossenheit für Anderes und Neues im beruflichen Aufgabenfeld nach 1989 ist bei denjenigen am ausgeprägtesten, die schon vor 1989 in der Hoffnung auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen eine Öffnung des Unterrichts angestrebt haben. Dies kann für Lehrende, die den *Typus der Bereitschaft zur Revision* repräsentieren, nachgewiesen werden. Der Extremfall der Frau Pfeifer zeigt, wie aufgrund biographischer Erfahrungen eine Distanz zum Staat entstanden ist, die sich in den späten achtziger Jahren zuspitzte und die sich auch auf die Geschichtsvermittlung im Unterricht auswirkte. Zwar schlossen sich der Lehrberuf und das Verfassen von verdeckt kritischer Literatur anfänglich nicht aus, indes führte Frau Pfeifer im Zuge ihrer Nebentätigkeit als Sängerin als knapp über Zwanzigjährige mehr und mehr eine Art Doppelleben, das zu einer tiefen Erschütterung ihres Glaubens an die Reformfähigkeit der Parteiführung beitrug. Die Auftritte ihrer Band wurden kurz vor 1989 per Polizeieinsatz unterbunden. Im Unterricht wirkte sich ihre Kritik an der Parteilinie als Haltung der ironischen Distanz aus. Um den Zugang zu geschichtlichen Sachverhalten von der Eindeutigkeit der offiziellen Geschichtsdeutung zu befreien, wich sie auf einen metaphorischen Umgang mit der Vergangenheit in weit zurückliegende Epochen aus. Gruppendynamik und Symbolkraft entfaltete eine Schülerinszenierung der attischen Demokratie als Schauspiel, das aufgrund der Mehrdeutigkeit seiner Aussage sogar öffentlich zur Aufführung kommen konnte. Im Zuge der sich überstürzenden Ereignisse im Jahr 1989/90 wird Frau Pfeifer von dem zutage tretenden Ausmaß der Staatskrise dennoch überwältigt. Sie erlebt den Zusammenbruch der DDR als Infragestellung ihrer Doppelexistenz als widerspenstige Punksängerin und angepasste Lehrerin und trägt sich mit dem Gedanken, den Lehrberuf aufzugeben. Ihre persönliche und berufliche Krise überwindet sie erst dadurch, dass sie sich nach einer Bedenkzeit während der Schulferien entscheidet, doch Lehrerin zu bleiben. Sie empfindet es auch in persönlicher Hinsicht als Befreiung, dass sie nicht mehr dazu gezwungen ist, sich im Unterricht zu verstellen. Der heutige Geschichtsunterricht mit seiner „erlaubten“, ja sogar erwünschten Vielfalt von historischen Deutungen und von Zugangsweisen zur Geschichte wird von ihr exzessiv als Experimentierfeld genutzt, um Neues auszuprobieren. Indem für Frau Pfeifer ihre eigene Lebensgeschichte nicht ohne ihre DDR-Vergangenheit zu verstehen ist, erklärt sie sich zur Zeitzeugin für die DDR-Geschichte. Im Unterricht fühlt sie sich bei Nachfragen zu diesem Thema persönlich angesprochen und neigt dann dazu, ihre eigene DDR-Vergangenheit stark in den Vordergrund zu stellen. Im Gegensatz zu den beiden anderen Typen wird dies nicht als idealisierender

Rückblick zelebriert, sondern als Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln vor 1989.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Relevanz der in der vorliegenden Arbeit gewählten Perspektive auf die Biographie der Lehrkräfte in Verbindung mit der Typenbildung aufschlussreich ist. So konnte nicht nur bestätigt werden, dass die Reorganisation ihrer didaktischen Handlungsmuster mit ihrer (berufs)biographischen Entwicklung zusammenhängt. Präzisieren ließ sich das Gewicht der biographischen Erfahrung, das keineswegs nur für die staatsnahe Intelligenz bedeutsam ist.

Lebensgeschichtliche Bedeutung der Qualifizierungsmaßnahmen nach 1989

Betrachtet man die über die Einzelbiographien hinausweisenden Impulse, die zum Gelingen der individuellen Transformationsprozesse beitragen, so scheint die Weiterbildung[228] nach 1989 eine entscheidende Rolle zu spielen. Als für alle Lehrkräfte aus der DDR gleichermaßen geltende Herausforderung ihrer professionellen Kompetenz wird sie doch höchst unterschiedlich erlebt. Die Aufgeschlossenheit gegenüber den Qualifizierungsmaßnahmen variiert je nach Transformationstypus. Ebenso verhält es sich mit der Integration in das neue Schulsystem durch die Übernahme von Funktionen.

Am Beispiel der Einbindung in das Fachmoderatorensystem[229] des Landes Brandenburg kann gezeigt werden, dass dadurch eine verlässliche Identifikation mit den Transformationsherausforderungen geschaffen werden kann. In der Übernahme von Ämtern und Funktionen besteht die Möglichkeit, sich mit den neuen geschichtsdidaktischen Anforderungen im Unterricht im Sinne einer kritischen Aneignung vertraut zu machen. Durch die Vermittlung der veränderten Erwartungen hinsichtlich des Berufshandelns an Kolleginnen und Kollegen mit einer ähnlichen berufsbiographischen Erfahrungswelt wird eine Auseinandersetzung wachgehalten, die sich auf die Ausbalancierung zwischen Altem und Neuem

---

[228] Zur Thematik der Weiterbildung im Allgemeinen siehe Brokmann-Nooren (^{2}1994). Dort werden biographische Vorbedingungen von Lernprozessen in einem eigenen Kapitel erörtert. Zu Weiterbildungsmaßnahmen im Fachgebiet der neueren Geschichte an der Freien Universität Berlin siehe Neusüß-Dörschel (in Fest 1996:48-49), zum Sozialkunde-Studiengang siehe Massing (1996:40-47), zur Aus- und Weiterbildung von Gesellschaftskundelehrern aus den neuen Bundesländern siehe Biskupek (2002:104-109).

[229] Die so genannten Fachmoderatoren übernehmen multiplikatorische Aufgaben innerhalb der Lehrerfortbildung und haben u.a. beratende Funktion bei der Formulierung der Abituraufgaben. Im Gegensatz zum früheren Amt des Fachberaters haben sie kein schul- oder fachaufsichtliches Weisungsrecht über die von ihnen betreuten Kolleginnen und Kollegen (nach einer schriftlichen Auskunft von Ulrich Ernst, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg, 26.5.2002).

förderlich auswirkt. Die Voraussetzung dafür besteht in der Bereitschaft zur Überprüfung und Weiterentwicklung des eigenen Erfahrungswissens. In meinem Sample indes kann diese Offenheit indes nur für den *Typus der Revisionsbereitschaft* geltend gemacht werden. Dies bedarf einer Erklärung: Die Akzeptanz der im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen angebotenen Impulse zur Entwicklung einer immer weiter ausdifferenzierten Revisionskompetenz scheint davon abzuhängen, ob die Weiterbildung nach 1989 als von oben verordnet empfunden wird oder nicht. Die Frage, ob sie als persönliche Bereicherung erlebt wird, ist eng verbunden mit der Tatsache, ob die Teilnahme an der Weiterbildung obligatorisch oder freiwillig ist. Die Verpflichtung zur Weiterbildung im Rahmen so genannter besoldungswirksamer Qualifizierungsmaßnahmen birgt daher gewisse Schwierigkeiten: Dies gilt vor allem für Lehrkräfte, die nach 1989 infolge der Nichtanerkennung ihrer Ausbildung zum Staatsbürgerkundelehrer ein anderes zweites Fach benötigten (sog. Bewährungsfeststellung) und zur Nachqualifizierung verpflichtet wurden. Wird dies als Transformationszwang erlebt, kommt es im Extremfall zum Abbruch der Qualifizierungsmaßnahmen (*Typus der Transformationsverweigerung*). Doch selbst diejenigen, die ein im Rahmen der Verbeamtung nachzuweisendes, wesentlich geringeres Fortbildungskontingent absolvieren mussten, entwickeln eine ambivalente Einstellung zur Weiterqualifizierung, da sie sich im Vergleich zu den Westkollegen als zu Unrecht zum ‚Nachsitzen' abgeordnet sehen. Darüber hinaus kritisieren die Betroffenen den erheblichen Mehraufwand an Unterrichtsvorbereitung, der in meinem Sample vom *Typus des Strebens nach Kontinuität* als typisches Argument gegen die Transformationsanforderungen vorgebracht wird. Eine für die Durchführung der Kurse im Fach Neuere Geschichte an der Freien Universität Berlin verantwortliche Dozentin bilanziert, dass

> die konkrete Vorbereitung und Umsetzung [von handlungsorientiertem Unterricht] als wesentliche Schwierigkeit erschien, besonders die Vorbereitung und Auswertung von differenzierter Gruppenarbeit. Zwar gaben alle Befragten an, dass sie die vorgestellten methodischen Formen ausprobierten, gleichzeitig aber wurde der Zeitaufwand, der für die Vorbereitung und Durchführung von schülerorientiertem Unterricht aufgebracht werden muss, beklagt." (Neusüß-Dörschel 1996:49).

Diese Selbstaussagen werfen ein Licht auf die Schwierigkeiten gerade bei der Umsetzung der Transformationsanforderungen in der Methodendimension. Das Angebot zu einer freiwilligen Weiterqualifizierung durch ein Ergänzungsstudium im Rahmen der Studienratsausbildung wird nur vom *Typus der Revisionsbereitschaft* wahrgenommen.

Im Hinblick auf Weiterbildungsangebote können aus dem Wissen um die Dynamik von Transformationsprozessen aus dieser Arbeit folgende Schlussfolgerungen abgeleitet werden: Im Interesse einer auf Transformation des beruflichen

Handelns zielenden Lehrerfortbildung ist ein Rückblick auf die DDR-Biographie der Lehrkräfte hilfreich, ohne sie auf eine vermeintlich dadurch bedingte Wandlungsunfähigkeit festzuschreiben. Im Sinne einer transformationsfördernden Ausrichtung der Qualifizierungsangebote für Geschichtslehrkräfte aus der DDR ist deren spezifische Prägung durch ihre Berufsgeschichte vor 1989 schon bei der Planung der Fort- und Weiterbildung zu berücksichtigen. Für die Betroffenen selbst stellt es eine bleibende Herausforderung dar, sich bewusst zu machen, welche didaktischen Handlungsmuster sie in den Ausbalancierungsprozess zwischen Altem und Neuem einbringen, um sie mit den neuen Handlungsanforderungen vergleichend und überprüfend in Beziehung zu setzen und eine immer differenziertere Revisionskompetenz auszubilden.

Für die wissenschaftliche Erforschung der Dynamik von Transformationsprozessen bedeutet die spezifische Struktur des Forschungsgegenstandes, dass ein forschungsmethodisches Repertoire auszubilden ist, das dieser Dynamik Rechnung trägt. Die vorliegende Arbeit versuchte, den Entwicklungsaspekt transformatorischer Prozesse hervorzuheben und die Anteile von Kontinuität und Wandel bei der Ausbalancierung professionellen Handelns auf der Ebene einer mikroanalytischen Studie nachzuzeichnen. Darüber hinaus könnte eine Langzeitbeobachtung die gewonnenen Erkenntnisse vertiefen, so dass es durchaus im Sinne der vorliegenden Untersuchung ist, die Befragung der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer erneut aufzunehmen, um zu erfahren, welche Entwicklungen sich seit dem letzten Interview bei der immer noch andauernden Bewältigung des Transformationsprozesses abzeichnen. Es wäre auch begrüßenswert, die Typologie zu überprüfen und fortzuschreiben oder sie im Rahmen von quantitativen Studien auszuschöpfen. Im Hinblick auf eine kohortenspezifische Betrachtung wäre es interessant, diejenigen Lehrerinnen und Lehrer eingehender zu interviewen, deren Verrentung bzw. Pensionierung ansteht. Die Befragungsergebnisse könnten mit den Aussagen von Lehrkräften verglichen werden, die den Systemwechsel kurz nach dem Ende ihrer Ausbildung erlebt haben und sich jetzt mitten in der beruflichen Konsolidierungsphase befinden. Auch eine solche Gegenüberstellung könnte hypothetisch die hier entwickelte Typologie verwenden.