

Lenhardt, Gero; Wernet, Andreas

Lehrer und Deutsche Einheit. Über Schwierigkeiten der deutsch-deutschen Verständigung

Die Deutsche Schule 91 (1999) 1, S. 68-84



Quellenangabe/ Reference:

Lenhardt, Gero; Wernet, Andreas: Lehrer und Deutsche Einheit. Über Schwierigkeiten der deutsch-deutschen Verständigung - In: *Die Deutsche Schule* 91 (1999) 1, S. 68-84 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309155 - DOI: 10.25656/01:30915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309155>

<https://doi.org/10.25656/01:30915>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

Jürgen Klausenitzer

Wider die Risiken der Schulautonomie

Sollen Markt und Management die Bildungspolitik verändern?

Wie sich eine am „Markt“ orientierte Schulentwicklung auf die Bildungschancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler auswirkt, kann am Beispiel mehrerer Länder, die diesen Weg bereits gegangen sind, studiert werden. Zwei Studien aus England sollten zu denken geben.

6

Dieter Wunder

Gesellschaftspolitik und Schule

Gedanken zum 50jährigen Geburtstag der Fritz-Karsen-Schule

Nachdem das traditionelle, gegliederte System weithin Anerkennung gefunden hat, stellt sich die Frage, ob bzw. wie konzeptionelle Ansprüche der Gesamtschulen besser verwirklicht werden können. Insbesondere die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen der Bildungsreform sollten (wieder) eine größere Bedeutung haben: im Selbstverständnis wie in der pädagogischen Praxis der Reformschulen.

11

Wolfgang Böttcher

Für eine Allianz der Qualität

Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel

Ein verkürzter und politisch opportuner Qualitätsbegriff könnte Entwicklungen, wie sie durch eine erhöhte Selbständigkeit der Einzelschule gerade angeregt worden sind, rasch wieder abwürgen. Dies könnte vermieden werden, wenn die Komplexität des Qualitätsbegriffes und die gemeinsame Verantwortung aller am Schulwesen Beteiligten bewußt gemacht werden. Dabei müßten pädagogische und bildungspolitische Bedenken ernst genommen und konstruktiv aufgehoben werden.

20

Michael Storz

Hauptsache Arbeit?!

Integration von marktbenachteiligten jungen Menschen in die Tätigkeitsgesellschaft
Die derzeitige Umgestaltung unserer Erwerbsarbeitsgesellschaft drängt besonders AbsolventInnen der unteren Bildungsgänge, also Haupt- und SonderschülerInnen, ins

38

berufliche Aus. Wohlmeinende (Aus-)Bildungsprogramme, die diese Jugendlichen für den Markt „fitter“ machen wollen, sind unzureichend. Gefordert wird ein Bildungs- und Beschäftigungsprogramm, das AbsolventInnen der unteren Bildungsgänge befähigt, ihr Leben sinnvoll zu organisieren.

Wilfried Schubarth

52

„Kulturschock“ und Schulentwicklung

Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern

Fast zehn Jahre nach der Wende kann der Transformationsprozeß, der sich im Bildungsbereich der ostdeutschen Länder vollzogen hat, analysiert und kritisch bewertet werden. Es wird die These vertreten, daß die Modalitäten dieser Systemtransformation einen Ost-West-Reformdialog verhindert haben und bei der ostdeutschen Lehrerschaft psychosoziale Blockaden auslösen mußten. Mögliche Auswege aus dieser Situation werden aufgezeigt.

Gero Lenhardt und Andreas Wernet

68

Lehrer und Deutsche Einheit

Über Schwierigkeiten der deutsch-deutschen Verständigung

Die Lehrerinnen und Lehrer der DDR wurden nach der Vereinigung ihren westdeutschen Berufskollegen zwar im Großen und Ganzen gleichgestellt, aber eine „Innere Einheit“ ist bisher nicht entstanden. Dies erscheint nach manchen Merkwürdigkeiten, die mit jenem Prozeß verbunden waren, nicht verwunderlich. Auch innerhalb der GEW ist der Klärungsprozeß nicht ohne Brüche verlaufen.

Rainer Krieger

85

Erziehungsvorstellungen im Wandel

Vier „Generationen“ von Lehramt-Studierenden im Vergleich

In den letzten Jahrzehnten haben sich in der Öffentlichkeit die Vorstellungen über angemessene Ziele und Methoden der Erziehung spürbar verändert. Dies spiegelt sich auch in einer Befragung von Studierenden wider, die 1964, 1974, 1986 und 1996 zu Erziehungsfragen Stellung genommen haben. Dabei deutet sich an, daß studentische Erziehungsvorstellungen von Praxiserfahrungen durchaus positiv beeinflußt werden.

Susanne Bögeholz und Jan Barkmann

93

Kompetenzerwerb für Umwelthandeln

Psychologische und pädagogische Überlegungen

Der Förderung umweltgerechten Handelns sind in der Schule oft enge Grenzen gezogen. Aus dem Zusammenhang zwischen Naturerfahrung, Wissen und Handeln lassen sich jedoch erfolgversprechende Ansatzpunkte zur Förderung von Umwelthandeln ableiten, wenn man „alltägliches“ und „nicht-triviales“ Handeln in den Blick nimmt, den Unterricht an den Adressaten ausrichtet und den sozialen Kontext einbezieht.

Reinhold E. Lob

102

Umwelterziehung in deutschen Schulen

Eine Bilanz nach 20 Jahren

Was wurde nach zwanzigjährigen Bemühungen um die Umweltbildung erreicht? In welchem Umfang hat das Thema Eingang gefunden in Lehrplänen, Schulbüchern, besonders aber in der Unterrichtspraxis? In einer detaillierten Analyse wird deutlich, daß manches erreicht wurde, daß aber von einer breiten Integration in den Unterricht der Fächer (noch) nicht die Rede sein kann.

Neuerscheinungen:

- Michael Sauer: Vom „Schulehalten“ zum Unterricht (*HGH*)
- Hans-Günther Bracht: Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus (*HGH*)
- Armin Bernhard und Lutz Rothermehl (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik (*JöS*)
- Klaus Halfpap: Lernen lassen (*Wrobel*)
- Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler: Wandel der Lernkulturen (*Krüsmann*)
- Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum (*DW*)
- Sylvia Buchen u. a. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung (*Lißmann*)
- Reinhard Stähling: Beanspruchungen im Lehrerberuf (*Wrobel*)
- Werner Hennings: Stadt und städtisches Leben im fächerübergreifenden Unterricht (*Lemmermöhle*)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (*BG*)
- Martin Hänze: Denken und Gefühl (*BG*)
- Bernd Scheffer (Hg.): Medien und Fremdenfeindlichkeit (*Wrobel*)
- Verein für Friedenspädagogik (Hg.): Global Lernen. Lernen in Zeiten der Globalisierung (*Schnurer*)
- Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes (*JöS*)
- Heinz-Hermann Krüger und Jan Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (*JöS*)
- Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (*JöS*)
- Walter Wellenhofer: Unterricht heute. Aufgaben – Möglichkeiten – Probleme; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern (*JöS*)
- Günther Gugel: Methoden-Manual II: „Neues Lernen“ (*Krüsmann*)
- Karl E. Dambach: Mobbing in der Schulklasse (*JöS*)
- Urs Moser, Erich Ramseier, Carmen Keller und Maja Huber: Schule auf dem Prüfstand (*JöS*)
- Karl-Heinz Otto: Umwelthandeln in der Schule (*Lob*)
- Michael Göhlich (Hg.): Europaschule – Das Berliner Modell (*JöS*)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 1

Pedagogy on the Offensive:

Jürgen Klausenitzer

The risks of school autonomy

After the neo-liberal reorganisation of the social services, empirical studies in London schools have shown that it is difficult to claim that the introduction of market elements are compatible with greater equity, in particular the consequences in terms of social costs and shifts of pedagogical values. An examination of these may helpfully contribute to discussions in Germany.

6

Dieter Wunder

Socio-politics and schools

In view of the fact that the traditional separated types of schools have an established recognition, the question is posed about how the conventional expectations of comprehensive schools can be better realised. Once again more weight should be attached to the socio-political objectives of educational reform along the lines of educational practice in the "Reformschulen".

11

Wolfgang Böttcher

The need for an alliance in the terminology of "quality"

Although the word "quality" is being used by everyone concerned with the improvement of education, its concept often remains undefined. It is applied according to the users' prescriptions. The term has become politicized with potentially injurious results for teachers and students. It is argued that educational improvement will only result when "quality" is conceived as a compound of many interlinked factors. Furthermore, "quality" will only be achieved when all parties concerned with education cooperate. This paper outlines the roles which each of these actors, especially teachers, can play in the achievement of "quality".

20

Michael Storz

The main thing is to get a job!?

The integration of disadvantaged young persons in the "Activity Society"

The present restructuring of our "working for acquisition" society excludes many of our less academically qualified pupils from getting work, especially those in the Hauptschule and special schools for the handicapped. Although the intentions of courses designed to help these persons are good, they are inadequate. Educational and activity programmes are called for which will help them to organize their lives more purposefully.

38

Wilfried Schubarth

"Culture shock" and school transformation

After nearly ten years of peaceful transformation processes in the field of schooling and education in East Germany a critical analysis is made into the connection of system transformation and school transformation. The approach to system transfor-

52

mation gave rise to certain obstacles in the East-West dialogues. It is emphasized that these obstacles led to psycho-social blocks among the East German teachers. Progress in learning from each other did not take place and the reform of schooling and teaching was hindered. Some possible ways out of this dilemma are described.

Gero Lenhardt und Andreas Wernet

68

Teachers and German Unification

The teachers of the former socialist German Democratic Republic have by and large achieved the same professional status as their West German colleagues, but there is still discrimination. To identify the causes, a focus on the normative concept of the teaching profession as it prevails in public and in the teachers' associations is made.

Rainer Krieger

85

Educational thinking compared over time

A comparison of four generations of teacher students

By comparing samples of four generations of teacher students it could be shown that thinking about educational objectives and practice changed dramatically during the years between 1964 and 1974. Opinions of students working with the same questionnaire in 1986 and 1996 indicate the stability of these effects for the following two decades.

Susanne Bögeholz und Jan Barkmann

93

Competencies for environmental action

The means of public education to foster environmental action are limited. The authors suggest viable avenues to foster environmental action within the current institutional context. The suggestions focus on a differentiation between "everyday" and "non-trivial" environmental action, on target group adequacy, and on a general education framework for environmental education that provides competencies for interacting successfully with local communities.

Reinhold E. Lob

102

Environmental education in German schools

In this paper the status of implementation of environmental education curricula in syllabi, schoolbooks and teaching methods is summarized. Whereas remarkable steps have been made in geography, biology and chemistry, in non-scientific subjects like economics, history and arts implementation of EE-curricula is still low.

Lehrer und Deutsche Einheit

Über Schwierigkeiten der deutsch-deutschen Verständigung

Nach dem Beitritt der ostdeutschen Bundesländer zur BRD wurden die Lehrer aus der DDR ihren westdeutschen Berufskollegen im Großen und Ganzen gleichgestellt. Dieser Anerkennung widersprechen jedoch Phänomene, die als Schwierigkeiten der „Inneren Einheit“ beklagt werden. Der folgende Beitrag untersucht, welche Vorstellungen vom Lehrerberuf bei der Gleichstellung der Lehrer wirksam wurden und welche ihre Anerkennung gleichwohl prekär machen. Mit diesem Interesse wird nach der Einleitung die Überprüfung der sogenannten persönlichen und fachlichen Eignung der Lehrer untersucht. Danach werden die berufspolitischen Forderungen der Lehrerverbände erörtert. Es folgt eine Skizze davon, wie die GEW ihr Engagement für berufskulturelle Klärungsprozesse zwischen den alten und den neuen Berufskollegen einschätzt. Wir schließen mit der extensiven Feinanalyse eines Kommentars zu Lehrern und Erziehern in der DDR, der sich in der monatlich erscheinenden GEW-Mitgliederzeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ findet.

1. Probleme bürgerlicher Anerkennung

Nach dem Beitritt der ostdeutschen Bundesländer zur BRD sahen sich die ehemaligen Bürger der DDR massiven *Zweifeln an ihren bürgerlichen Tugenden* ausgesetzt. Von diesen Zweifeln blieben auch die Lehrer nicht verschont. In westdeutscher Perspektive erschien es als notwendig, ihre beruflichen Qualifikationen in förmlichen Verfahren zu überprüfen. Anerkennungsprobleme warf auch die Frage auf, wie die ostdeutschen Lehrer in das westdeutsche System der ausbildungs-, laufbahn- und besoldungsrechtlichen Regelungen eingeordnet werden sollten, die wie selbstverständlich auch in den neuen Ländern installiert wurden. Hinzu kam das Bedürfnis der ostdeutschen Öffentlichkeit nach einem „glaubwürdigen Neuanfang“, dem auch im Bereich von Bildung und Erziehung Rechnung zu tragen war. Diese Auseinandersetzungen vollzogen sich vor dem Hintergrund von Bedarfskündigungen, mit denen die Lehrer-Schüler-Relationen der DDR an die der BRD angeglichen werden sollten. Manche Lehrer mögen dabei auch Motive der Rache, der Einschüchterung oder Säuberung vermutet haben, während Teilen der Öffentlichkeit solche Motive nur als allzu verständlich und opportun erschienen sein mögen. Viele der betroffenen Lehrer fühlten sich gedemütigt (vgl. Rovó 1994).

Der deutsch-deutschen Verstimmung hätten revolutionäre Befreiungsmythen entgegenwirken können – populäre Geschichten also von der Art, wie sich die Unterdrückten gegen die Mächtigen verschworen, wie sie äußeren Gefahren und moralischen Anfechtungen standhielten, mit Mut und Witz die unrechtmäßige Herrschaft verjagten, sich derart bewährten und selbstbewußte Bürger aus sich machten. Hätten solche Mythen Wirkungskraft erlangt, dann wäre es Ost- wie Westdeutschen leichter gefallen, sich in republikanischem Geist als Bürger zu definieren und wechselseitig anzuerkennen. Über Ansätze sind solche Darstellungen der „Wende“ aber nicht hinaus gekommen. Die Ostdeutschen hatten sich selbst zwar zunächst in den republikanischen Begriffen der Volkssouveränität definiert. Aber bekanntlich wich der Ruf „Wir sind das Volk“ schon bald dem anderen „Wir sind ein Volk“. Darin äußerte sich der Wille, die Demokratisierung der ostdeutschen Gesellschaft durch den Beitritt zur BRD zu bewerkstelligen. Dieser Wille wurde nach freien Wahlen mit dem Einigungsvertrag auch realisiert, also formal – demokratisch korrekt. Tatsächlich sahen sich die Ostdeutschen aber bald in einer Position der Unterlegenheit und darin stimmten viele Westdeutsche mit ihnen überein.

Daß diese Einschätzung nicht einfach idiosynkratisch war, zeigt ein Blick auf die *bildungspolitische Entwicklung in den neuen Bundesländern*. Zunächst hatten sich viele Eltern und Schüler, Lehrer und Schulleitungen für Veränderungen an ihren Schulen engagiert. Im Herbst 1989 waren Schüllerräte entstanden und stellten kritische Fragen. An den Runden Tischen wurden Erziehungs-, Bildungs- und Jugendprobleme erörtert. Hinzu kamen die bildungspolitischen Anstöße der neuen und sich demokratisierenden alten Verbände und Parteien, der Universitäten und andere akademische Einrichtungen. Diese Bürgerbewegung hatte in wenigen Wochen zahlreiche Veränderungen bewirkt. Staatsbürgerkunde und Wehrunterricht verschwanden; Geschichte und die polytechnischen Fächer gerieten unter Reformdruck. Hier und da wurden einzelne Schulen von der Schulöffentlichkeit in Gesamtschulen oder Gymnasien umgewandelt. Schule und Politik wurden getrennt: Die Pionierorganisation und die FDJ schieden aus dem Schulleben aus und die SED-Parteigruppen lösten sich auf (Anweiler et al. 1992; Deutscher Bundestag 1994; Fischer 1992; Fuchs 1997)

Der Bürgerbewegung standen ab März 1990 nicht mehr die Vertreter der alten Ordnung gegenüber, sondern die Regierung de Maizière. Sie war aus freien Wahlen hervorgegangen und sollte den Willen der Öffentlichkeit exekutieren. Das tat sie auch, aber damit verselbständigte sich die Bildungspolitik gegenüber der ostdeutschen Öffentlichkeit. Bildung und Erziehung sollten Sache der Bundesländer sein, deren Gründung unmittelbar bevorstand; unmittelbar bevor stand aber auch ihr Beitritt zur BRD. Die Schulentwicklung orientierte sich hinfort am westdeutschen Bildungssystem. An die Stelle der ostdeutschen Öffentlichkeit traten wie selbstverständlich Fachleute der Bildungsverwaltung, die häufig aus dem Westen kamen. Die Schulentwicklung hat sich seitdem gewiß nicht ohne Zutun der ostdeutschen Schüler, Eltern und Lehrer vollzogen. Wer von ihnen seine Interessen rational kalkulierte, konnte das Bildungssystem im einflußreicheren und vierfach größeren Westen kaum ignorieren. Denn dessen Strukturen wurden für die Karriere- und Lebenschancen bestimmend, und man konnte kaum

anders, als diese auch zu den eigenen zu machen. Aber nach dieser Wende in der Wende verlor die Reformbewegung an politischem Gewicht; und Schüler, Eltern und Lehrer, die für kurze Zeit einmal Urheber von Bildungsreformen waren, wurden jetzt zu deren Betroffenen.

Dem entsprachen wichtige *bildungspolitische Motive im Westen*. Die Deutsche Einheit gefährdete die stets labilen bildungspolitischen Kräfteverhältnisse in den alten Ländern. Diese gerieten unter Veränderungsdruck durch die Auseinandersetzungen, die in den neuen Bundesländern zu führen waren. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen. Hätte man am Prinzip der Einheitsschule festgehalten, das weltweit zum Standardmodell nationaler Bildungssysteme geworden ist und auch in der DDR eingeführt worden war, hätten die Anwälte der Gesamtschule zu Lasten derjenigen des mehrgliedrigen Bildungssystems einen Kräftegewinn erlangt. Tatsächlich konnte die dreigliedrige Sekundarstufe – abgesehen von Mecklenburg-Vorpommern – in keinem der neuen Bundesländer in ihrer klassischen Form eingerichtet werden. Um ein weiteres Beispiel zu nennen: Die Anerkennung der vorwissenschaftlichen Ausbildung jener Unterstufen-Lehrer aus der DDR, die einmal als Pionierleiter in den Schuldienst der DDR übernommen worden waren, hätte leicht die Ausbildungsregelungen und damit die Status- und Einkommsgewinne in Frage stellen können, die die westdeutschen Grund- und Hauptschullehrer in der Reformperiode errungen hatten. Wie diese sind auch viele andere bildungspolitische Vereinbarungen und Bastionen in der alten BRD umstritten. Vor diesem Hintergrund bildete die Wiedervereinigung für die bildungspolitischen Verhältnisse in der alten BRD also eine Gefahr.

Das Interesse an ihrer Abwehr schien es unabweisbar zu machen, *die im Westen verfochtenen bildungspolitischen Positionen auch im Osten durchzusetzen*. Zuverlässiger als mit der ostdeutschen Öffentlichkeit war das mit erprobten westdeutschen Fachleuten zu bewerkstelligen, deren Expertise und politische Loyalität kalkulierbar erschienen. So wurden auf administrativem Wege in den neuen Ländern Schulstrukturen installiert, auf die man sich einmal in den alten auf demokratischem Weg verständigt hatte. In westlichen Augen mußte das nicht notwendigerweise als anstößig erscheinen. Denn hier erschien diese Politik als Aufbauhilfe. Auf den Prozeß der Entmündigung durch Hilfe spielt sehr treffend der Titel „Von den ‘Runden Tischen’ zur ‘Grundversorgung’“ an, mit dem ein kritischer Bericht über bildungspolitische Maßnahmen in Brandenburg überschrieben ist. (Reh 1993, S. 467) Der Begriff der Grundversorgung entstammt dem politischen Wertmuster, das dem westdeutschen Staat als Sozialstaat zugrunde liegt. Es billigt dem einzelnen individuelle und korporative Ansprüche zu, enthält neben der bürgerlichen Anerkennung, die darin liegt, zugleich aber auch die Vorstellung, daß bei ihrer Befriedigung über den einzelnen verfügt werden darf. Kurz, als Bürger versorgt man sich, als Sozialstaatsbürger kann man legitimerweise zum Objekt von Versorgung werden. In den neuen Bundesländern war die bildungspolitische „Versorgung“ aber nahezu flächendeckend.

Ein Weiteres kommt hinzu: In Verteidigung ihrer politischen Handlungsfähigkeit neigen westdeutsche Politiker und Verbandsfunktionäre dazu, *die*

Ostdeutschen als Bürger in Frage zu stellen. Exemplarisch soll das an Hand einer Rede gezeigt werden, die der Vorsitzende der CDU-Bundestagsfraktion Schäuble anlässlich des vierten Jahrestags der Deutschen Einheit gehalten hat. „Was die Unterschiede der Mentalitäten, in den Einstellungen und Prägungen anlangt, so ist dies [die Herstellung der Einheit; d.A.] sehr viel schwieriger. Die Deutschen in Ost und West haben sich in vierzig Jahren Teilung doch erheblich weiter auseinander entwickelt, als uns dies bewußt war. Vielfach fehlt es noch immer an Eigeninitiative, der Bereitschaft zur Selbstverantwortung“ (Schäuble 1995, S. 294). Schäuble tritt hier nicht in einen Dialog mit den Ostdeutschen ein, sondern redet über sie. Mit der Unterstellung, ihre Persönlichkeit sei durch die staatssozialistische Vergangenheit geprägt, spricht er ihnen bürgerliche Autonomie ab und damit die Legitimation, überhaupt politische Forderungen zu stellen. Derartige Versuche der Selbstimmunisierung gehören in der BRD seit je zum Repertoire des politischen Personals. Sie gewinnen im Kontext der Deutschen Einheit jedoch eine neue Funktion: Sie tragen zu der Vorstellung bei, die Ostdeutschen seien den Westdeutschen kulturell unterlegen, und mithin zu dem Glauben an eine spezifische ostdeutsche „Identität“. Mit seinem Angriff auf die bürgerlichen Tugenden der Ostdeutschen bekräftigt Schäuble, dem die Wiedervereinigung ohne Zweifel ein wichtiges politisches Anliegen ist, also jene Vorurteile, die er in seiner Rede als Problem der „inneren Einheit“ zugleich beklagt.

Ähnliche Argumentationsmuster sind *auch links der politischen Mitte verbreitet*. Die Ostdeutschen hatten sich der bürgerlichen Bundesrepublik zugewandt, vor deren Ordnung die Linke im Westen traditionell warnt. Daß die neuen Bundesbürger diesen Warnungen nicht gefolgt sind und der Regierung Kohl zudem zu einer deutlichen Mehrheit verholffen hatten, hat ihnen auf der Linken ebenfalls eine grundsätzliche Kritik an ihrer politischen Kompetenz eingetragen. Sie seien nicht der Demokratie gefolgt, sondern dem Kapitalismus auf den Leim gegangen in blindem Drang nach Bananen und Wühltischen in Kaufhäusern. So gibt es also unter den politischen Protagonisten im Westen einen weitreichenden Konsensus über die Bedeutung bürgerlicher Unabhängigkeit bei der Deutschen Einheit: Sie ist gering einzuschätzen.

2. Berufliche Anerkennung

Anders als diese politisch-kulturelle Ausgrenzung vermuten lassen könnte, ist den Lehrern aus der DDR aber *berufliche Anerkennung in hohem Maß zuteil geworden*. Das zeigt ihr berufliches Schicksal. In kaum einer anderen Einrichtung der neuen Bundesländer hat es eine so große Beschäftigungsstabilität gegeben wie im Bildungssystem. Die Schulen wurden nicht „abgewickelt“, sondern „übergeleitet“; und damit waren die Arbeitsverhältnisse der DDR-Lehrer zunächst gesichert. Ihre Zahl wurde zwar verringert, aber ein Austausch von Lehrern hat kaum stattgefunden. „Wer jetzt unterrichtet, hat in aller Regel auch vor der Wende schon unterrichtet“ (Tillmann 1996, S. 18). Eine gewisse personelle Kontinuität kennzeichnet selbst die Schulleitungen. Die Schulleiter waren bis zum 30. August 1990 abberufen worden; es stand ihnen jedoch frei, für ihre Stelle neuerlich zu kandidieren. Das taten auch viele, und fast jedem zweiten von ihnen glückte Schätzung

gen zufolge eine Wiederberufung (Deutscher Bundestag 1994). Die Übernahme der DDR-Lehrer in den neuen öffentlichen Dienst wäre mißverstanden, würde man sie auf materielle Zwangslagen zurückführen. Ein entsprechendes Argument könnte etwa lauten, daß ohne die alten Lehrer der Schulbetrieb in den neuen Bundesländern nicht hätte aufrechterhalten werden können und daß folglich den Schulbehörden gar nichts anderes als deren Weiterbeschäftigung übrig geblieben sei.

Eine derart materialistische Interpretation wird jedoch dem kulturellen Charakter nicht gerecht, den materielle Zwangslagen immer auch haben. Ein Licht auf diesen Sachverhalt wirft das hier besonders naheliegende Beispiel der *Schulentwicklung in der SBZ/DDR*. Unter den ungleich schwierigeren materiellen Verhältnissen der Nachkriegszeit hatte man dort die Mehrheit der Lehrer entlassen, um den Lehrkörper zu entnazifizieren. Anstelle jener, die als Nationalsozialisten inkriminiert wurden, und jener, die im Krieg geblieben waren, wurden 40.000 Neulehrer eingestellt; sie bildeten einen Anteil von 80% aller Lehrer. Diese Säuberung wurde zum Symbol der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung des Bildungswesens und nahm in der Staatsfolklore der DDR legendäre Bedeutung an (Gruner 1995; Anweiler 1988). Der BRD wäre es nach der Deutschen Einheit in materieller Hinsicht gewiß ein Leichtes gewesen, auf die Lehrer der DDR zu verzichten. Ihre Übernahme in den Schuldienst der neuen Bundesländer deutet deswegen nicht auf materielle Zwangslagen hin, sondern auf die Wirksamkeit normativer Vorstellungen, in denen sich die BRD und die SBZ/DDR unterscheiden.

Die Bedeutung der Beschäftigungsstabilität im Bildungswesen wird wegen der Konflikte leicht übersehen, die mit der *Überleitung der Schulen* verbunden waren. Man hatte sich auf Sonderkündigungstatbestände geeinigt, um den Eignungskriterien nach dem Art. 33, Abs. 2 GG (Berufsbeamtentum) genügen zu können. Dabei wurde zwischen der sogenannten fachlichen und persönlichen Eignung der Betroffenen unterschieden. Diese Begriffe, so soll im Folgenden gezeigt werden, stehen der Vorstellung entgegen, der einzelne sei durch vorgängige Erfahrung geprägt und deswegen zur Auseinandersetzung mit wechselnden äußeren Umständen nicht fähig. Es liegt auf der Hand, daß die Weiterbeschäftigung der Lehrer dadurch begünstigt wurde. Zunächst soll von der fachlichen und danach von der persönlichen Eignung die Rede sein.

2.1 Fachliche Eignung

Im Artikel 37 des Einigungsvertrags zwischen den beiden deutschen Staaten war vereinbart worden, daß das, *was in der DDR als Bildung gegolten hatte, auch nach dem Beitritt der ostdeutschen Bundesländer zur BRD im wesentlichen Geltung behalten sollte*: „(1) In der Deutschen Demokratischen Republik erworbene oder staatlich anerkannte schulische, berufliche und akademische Abschlüsse oder Befähigungsnachweise gelten in dem in Artikel 3 genannten Gebiet weiter.“ Die in Ost und West „abgelegten Prüfungen oder erworbenen Befähigungsnachweise stehen einander gleich und verleihen die gleichen Berechtigungen, wenn sie gleichwertig sind. (2) Für Lehramtsprüfungen gilt das in der Kultusministerkonferenz übliche Aner-

kennungsverfahren. Die Kultusminister werden entsprechende Übergangsregelungen treffen.“ Die Bildungsabschlüsse, die die Lehrer in der DDR erworben und anderen verliehen hatten, behielten also weitgehend ihre Autorität. Sie wurden aber zum Gegenstand von Konflikten, weil die Systeme der Ausbildungsabschlüsse, der Berufspositionen (Ämter) und der Besoldung in Ost und West erhebliche Unterschiede aufwiesen. Wie die Einstufungskategorien der DDR in solche der BRD zu übersetzen seien, war Sache von Interpretation und politischer Aushandlung, wobei die Kontrahenten jeweils ihren eigenen Wertvorstellungen folgten (Lenhardt/Tiedtke 1997).

Die *Berufsverbände* haben sich nachdrücklich dafür eingesetzt, daß die Lehrer aus der DDR ihren westdeutschen Berufskollegen gleichgestellt würden. Entsprechende Forderungen nehmen in ihren Publikationen großen Raum ein. Diese Forderungen enthalten normative Vorstellungen vom Lehrerberuf, in denen sich die beamtenrechtliche Unterscheidung zwischen der fachlichen und der persönlichen Eignung wiederfindet. Mit dem Begriff der fachlichen Eignung verbindet sich die Vorstellung einer zweckneutralen Handlungskompetenz, die zur Verfolgung unterschiedlicher Zwecke taugt. Dabei ist mitgedacht, daß die Betreffenden ihre Fachkompetenz auch für unterschiedliche Ziele einzusetzen verstehen. Wer über fachliche Kompetenz verfügt, kann demnach also prinzipiell in Schulen unterschiedlicher Sozialordnungen arbeiten. Dem Gedanken an politische Säuberungen steht der Begriff der Fachkompetenz deswegen entgegen.

Der *Begriff der fachlichen Eignung* entstammt der Tradition des Berufsbeamtentums, er läßt heute jedoch eher an marktwirtschaftliche Verhältnisse denken. Das kommt z.B. in den Einkommensforderungen zum Ausdruck, die sich in der Verbandspresse der GEW und des Philologenverbandes „Die Höhere Schule“ finden. Der Lehrerberuf wird hier in Kategorien der Lohnarbeit gefaßt, bei der die Äquivalenz von Lohn und Leistung im Mittelpunkt steht. Als Indikator der Leistung, die zu einem bestimmten Einkommen berechtigt, wird von den Verbänden immer wieder der Gesichtspunkt des Ausbildungsaufwandes angeführt. Indiziert wird dieser Aufwand z.B. durch die Länge der Ausbildung, die Anzahl der studierten Fächer und die Dauer der Bewährung im Dienst. Im Geist marktwirtschaftlicher Gerechtigkeit forderte z.B. der Philologenverband von Sachsen-Anhalt: „Die vorgesehene niedrigere Einstufung der ehemaligen DDR-Lehrer wird durch den Bundesminister vor allem mit deren Qualifikation begründet. Dazu ist festzustellen, daß mit einem vier- bis fünfjährigen Hochschulstudium in zwei Fächern und einer zweijährigen Probezeit die Ausbildung der meisten zur Zeit tätigen Oberstufenlehrer im Umfang durchaus den Ausbildungserfordernissen für Beamte im höheren Dienst entspricht und durch oft langjährige Berufserfahrung noch ergänzt wird“ (Die Höhere Schule, 1991, H. 1, S. 5). Neben humankapitaltheoretischen Gerechtigkeitsvorstellungen wird der Gesichtspunkt der „Schwierigkeit“ der Arbeit zur Rechtfertigung von Einkommensansprüchen geltend gemacht. Entsprechend heißt es in einer Broschüre der GEW: „Die Bedingungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit verrichten, sind schwierig ... Gleicher Lohn für gleiche Arbeit ... dies muß auch für die aus der DDR übernommenen Lehrkräfte gelten, die im besonders schwierigen Zeitabschnitt des politi-

schen Umbaus des Bildungssystem tragen“ (GEW-Bundesvorstand. Für die Gleichheit der Lehrämter in Ost und West. Frankfurt/M. 1995, S. 1). Die Auseinandersetzungen um die Gleichstellung der neuen Berufskollegen haben diesen also nicht nur äußere Erfolge verschafft, sondern ihnen auch berufskulturelle Vorstellungen vom Lehrerberuf nahegebracht: der Lehrer als sachlich fungierender Lohnarbeiter im Dienst politisch gesetzter Bildungszwecke.

2.2 Persönliche Eignung

Neben der fachlichen wurde auch die sogenannte persönliche Eignung der Lehrer zum Thema. Wem es an letzterer fehle, solle für den öffentlichen Dienst nicht in Frage kommen. Als Hinweis auf einen *Eignungsmangel* galten Verstöße gegen die Grundsätze der Menschlichkeit, Mitarbeit für das Ministerium für Staatssicherheit oder das Amt für nationale Sicherheit, sowie herausgehobene Tätigkeiten in Parteien, gesellschaftlichen Organisationen und staatlichen Organen. Der Begriff der persönlichen Eignung zielt also nicht auf pädagogische Kompetenz, sondern auf berufsunspezifische Voraussetzungen des öffentlichen Dienstes. Die Überprüfung erfolgte durch die sogenannte Regelanfrage bei der Gauckbehörde und gegebenenfalls durch Anhörung. Den Betroffenen stand der Rechtsweg offen, um gegen Entscheidungen der Schulbehörden zu klagen.

Im Alltag haben sich mit dem Begriff der persönlichen Eignung unterschiedliche Vorstellungen verbunden; zwei konträre sollen hier angesprochen werden. Die eine findet sich in einem Urteil des thüringischen Landesarbeitsamts, die andere in einer darauf sich beziehenden Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. In dem *Urteil des Landesarbeitsgerichts* stoßen wir auf die Vorstellung eines unaufhebbaren Integritätsverlustes, der aus der Übernahme höherer Ämter im Staatssozialismus resultiere. Dabei wird vom Inhalt der mit dem Amt verbundenen Tätigkeit auf die Persönlichkeit des Amtsinhabers geschlossen. Diese Vorstellung soll hier in den Worten des Bundesverfassungsgerichts wiedergegeben werden, das als höhere Instanz mit dem thüringer Urteil befaßt war. „Wer in der DDR Ämter und Funktionen übernommen habe, die über ein reines vom Wunsch nach ungestörtem Leben und unbehinderter Berufsausübung motiviertes Mitläufertum hinausgegangen seien, habe sich zur Stütze des Repressionssystems gemacht. Er könne als Lehrer nicht Ideale glaubhaft vertreten, die er zuvor bekämpft habe ... Die Tatsache, daß sie [die Lehrerin; d.A.] sich nach der Wende den geänderten Umständen angepaßt habe, sage nur etwas über ihre besondere Anpassungsfähigkeit, aber nichts über ihre Überzeugungen aus.“ Ein Wandel der individuellen Orientierung scheint dieser Vorstellung nach nicht möglich und folglich unglaublich.

Dieser Auffassung, nach der der einzelne unentrinnbar Gefangener seiner Vergangenheit ist, setzte das *Bundesverfassungsgericht* entgegen, „die Gesamtwürdigung dürfe nicht dadurch verkürzt werden, daß der vom Mitarbeiter früher innegehabten Position das Gewicht einer gesetzlichen Vermutung beigemessen wird, die einen Eignungsmangel begründet, wenn sie nicht widerlegt wird“. Das Merkmal der persönlichen Eignung beziehe sich auf die zukünftige Arbeit, und deswegen sei eine Prognose erforderlich, die

die Gesamtpersönlichkeit betrifft. Nach dem Verstreichen mehrerer Jahre gelte es als geboten, dem Arbeitnehmer eine Auseinandersetzung mit und eine Distanzierung von seiner Vergangenheit zuzugestehen (Bundesverfassungsgericht, Urteil des Ersten Senats vom 8. Juli 1997 zitiert nach <http://wuerzburg.de/glaw/indxbv95.html>). Das Bundesverfassungsgericht erklärt also die Zuversicht für verbindlich, daß die Betroffene wie überhaupt jedermann zu einer autonomen Reorientierung seines Verhaltens fähig ist. Hier äußert sich also ein ganz andere Vorstellung als jene, die eine Festlegung des individuellen Verhaltens durch vorgängige Prägung behauptet. Politischen Säuberungen steht der Geist, der sich in dem höchstrichterlichen Urteil äußert, offenkundig entgegen.

Die Überprüfung der persönlichen Eignung war für die Betroffenen gewiß verletzend; aber wer aus dieser Prozedur als Unbelasteter hervorgegangen ist, dessen Integrität sollte fortan nicht mehr in Frage gestellt werden. Seine Vergangenheit soll Zweifel an seiner beruflichen Qualifikation nicht mehr begründen. Er hat den gleichen Anspruch auf Anerkennung wie seine west-deutschen Berufskollegen.

Die persönliche Eignung der Lehrer wurde nicht nur in der allgemeinen *beamtenrechtlichen Perspektive* zum Thema, sondern auch in *berufsspezifischer*. Lehrer vertreten immer auch gesellschaftliche Wertnormen, nicht nur in den Curricula, sondern auch im eigenen Verhalten in der Kooperation mit ihren Schülern. Unter demokratischen Verhältnissen sollen sie ihre Schüler nicht indoktrinieren, weder mit Gesinnung noch mit Fachwissen. Sie sollen sie vielmehr bei der Aneignung jener Disziplin unterstützen, die eine Voraussetzung autonomen Verhaltens ist. Dazu bedürfen sie aber selbst persönlicher Autonomie und einer Stellung, die autonomes Handeln erlaubt. Diese Auffassung des Lehrerberufs kommt in einer Feststellung zum Ausdruck, mit der der Philologenverband in seiner Dresdener Erklärung 1991 Besoldungsforderungen begründet: „Die notwendige Aufbauarbeit kann nur gelingen mit Lehrern, die frei von sozialen und materiellen Sorgen sind und damit engagiert sein können für eine kreative pädagogische Arbeit in der Schule mit ihren Schülern. Unverzichtbare Voraussetzung ist dafür, daß der Staat die materielle und soziale Sicherheit garantiert“ (Die Höhere Schule 1991, H. 11, S. 322). Hier ist das Entgelt nicht Lohn für eine erbrachte Leistung, sondern eine Voraussetzung beruflicher Autonomie und diese gilt als Voraussetzung erfolgreicher Lehrtätigkeit.

Geht man davon aus, daß sich der einzelne gegenüber den äußeren Bedingungen seiner Arbeit autonom zu orientieren versteht, dann gibt es keinen Grund, sein vergangenes Verhalten als unübersteigbares Hindernis zu werten, das seiner Weiterbeschäftigung im Wege steht. Von diesem Berufsbild, das die Arbeit der Lehrer nicht als Lohnarbeit ansieht sondern als Profession (Combe/Helsper 1996; Lenhardt/Stock 1997), gehen auch diejenigen aus, die auf eine *berufskulturelle Verständigung* zwischen Ost und West dringen. „Ein neuer Konsens“, so Schlömerkemper in seinen Überlegungen zu den Bildungsreformen in den neuen Ländern, „muß und kann nur vor Ort von den Beteiligten geschaffen werden“, auf der Grundlage der Gleichheit und wechselseitigen Anerkennung (Schlömerkemper 1991, S.272). Hier geht es also nicht um die Einstufung einer fachlichen Eignung nach Maßgabe

bürokratischer Ausbildungskategorien, sondern um berufskulturelle Verständigungsprozesse im pädagogisch-professionellen Diskurs.

2.3 Sprachlosigkeit

Wie kaum eine andere Einrichtung agieren aber die Lehrerverbände „vor Ort“. Deswegen scheint nichts näher zu liegen als die Erwartung, daß sie die Erfahrungen ihrer alten und neuen Mitglieder nach 1989 zum Thema gemeinsamer berufskultureller Vergewisserung machten. Folgt man der *Selbstdarstellung der GEW* in deren bundesweit erscheinender Mitgliederzeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ (EuW), dann standen solchen Auseinandersetzungen aber erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Sie schienen den Sachwaltern der Verbandspolitik als so gravierend, daß man auf entsprechende Aktivitäten weitgehend verzichtete. Dieser Verzicht weicht eigentümlich von dem nachdrücklichen Engagement ab, mit dem die Verbände sich für die Gleichstellung der ostdeutschen Kollegen mit den westdeutschen eingesetzt haben. Das ist den Zuständigen auch bewußt, wie sich an selbstkritischen Stellungnahmen zeigt.

So faßt Maria Furtász die Geschichte derartiger Verständigungsversuche folgendermaßen zusammen: „Schon auf dem *ersten gesamtdeutschen Gewerkschaftstag der GEW* in Frankfurt/M. im März 1991 kam die Idee auf, einen Ost-West-Ratschlag Bildung einzurichten, um schulpolitische und pädagogische Erfahrungen der BRD und der DDR-Wendezeit miteinander zu diskutieren. Damals passierte erst einmal nichts. Die Zeit sei noch nicht reif dafür, hieß es. Für den September 1992 wurde schließlich eine erste Ost-West-Konferenz einberufen. Verschämt (?) ließen die Organisatoren dann diesen Zusatz weg.“ Von den Schulerfahrungen der ostdeutschen Kollegen sei aber auch auf diesem Kongreß nicht die Rede gewesen. „Es gebe praktisch zwei unterschiedliche Organisationen – im Osten und im Westen, mit unterschiedlichen Geschichten, Problemen und Sichtweisen“, so wird der GEW-Bundesvorsitzende zitiert (Furtász 1995, S.2)

Im Frühjahr 1993 hatte in *Essen* der *erste ordentliche gesamtdeutsche Gewerkschaftstag* der GEW stattgefunden. Seit dem Gründungskongreß zwei Jahre zuvor „scheint die Kluft zwischen Ost und West eher größer geworden zu sein“ konstatiert der Tagungsbericht in EuW und zitiert aus einem Interview des stellvertretenden Landesvorsitzenden aus Berlin: „Vor zwei, drei Jahren waren wir uns näher. Jetzt haben sich die Vorurteile bestätigt. Der Graben zwischen Ost und West ist tiefer“ (EuW 1993 H. 6, S. 4). Für eine bildungspolitische Grundsatzdiskussion fand sich auch hier keine Zeit. Man beschloß jedoch einen Grundsatzkongreß für das folgende Jahr. Zu dem kam es dann im Mai 1995 in Jena. Der Tagungsbericht und der schon zitierte Kommentar von Furtász kritisieren übereinstimmend, daß es wieder zu keiner Auseinandersetzung gekommen sei. „Einmal mehr bestätigte sich in Jena: GEW-Mitglieder meiden den pädagogischen Streit. Man trifft sich auf kleinem Nenner und beklagt die Verhältniss“ (Welzel 1995, S. 6). Der Kommentar deutet eine Diagnose an. „In Jena war die diffuse Furcht zu spüren, alles zu tun, bloß keinen Streit zuzulassen, wobei ja Streit und Schuldzuweisung zweierlei sind. ... Die am Ende von vielen konstatierte Harmonie wirkte künstlich“ (Furtász 1995, S. 2).

Dieser Diagnose entspricht die *deutsch-deutsche Auseinandersetzung* über berufskulturelle Fragen in der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ auch insgesamt. Gegenüberstellungen ost- und westdeutscher Berufserfahrungen im Bildungsbereich kommen hier nicht vor. Selbst Anspielungen auf diesen Gegenstand in Beiträgen zu anderen Themen sind spärlich. Ohne Beachtung bleibt auch die Überprüfung der persönlichen Eignung der ehemaligen DDR-Lehrer, obwohl die GEW ihren betroffenen Mitgliedern Rechtshilfe gewährt. Aus alledem ergibt sich, daß die ostdeutschen Kollegen nur eine geringe Chance erlangten, ihre Berufserfahrungen zum Thema der Verbandsöffentlichkeit zu machen. Dieser Sachverhalt kennzeichnet nicht allein die GEW. Dokumentenanalysen und Gespräche mit Vertretern des Deutschen Philologenverbandes deuten darauf hin, daß ein Dialog auch hier nicht zustande kam.

3. Berufskulturelle Verständigungsprobleme – eine Textinterpretation

Aus dieser Sprachlosigkeit ragt indessen ein Heft von „Erziehung und Wissenschaft“ (Nr. 12/91) heraus. Es ist ein Schwerpunktheft zum Thema Bildung und Erziehung in der DDR und trägt den Titel: „Alles nach Plan. Kinderbetreuung in der DDR“. Obwohl vom Erziehungswesen der DDR die Rede sein soll, stammen die einschlägigen Beiträge des Heftes ausschließlich von westdeutschen Autoren. Ihre Erörterungen richten sich zwar eher auf das vorschulische Erziehungswesen, aber die Aussagen zielen auf die sekundäre Sozialisation insgesamt und betreffen damit auch das schulische Erziehungssystem. Dies geht auch aus der Überschrift des Kommentars hervor, der das Heft einleitet: „Erziehung in der DDR. Am schlimmsten wäre es zu vergessen.“

Im Folgenden sollen einige Sätze dieses Leitkommentars einer *extensiven Feinanalyse* unterzogen werden. Dabei lassen wir uns von der Vermutung leiten, daß sich hier Anhaltspunkte für eine Erklärung jener Sprachlosigkeit finden lassen. Für diese Untersuchung scheint der Kommentar aus zwei Gründen geeignet: Zum einen will er die „Erziehung in der DDR“ thematisieren und versteht sich als Beitrag zu einer kollegialen Auseinandersetzung. Der Autor will, daß der Ost-West Dialog „offen und ehrlich“ geführt wird und daß sich die Beteiligten in „Respekt und Wertschätzung“ begegnen. Damit wird der Kommentar zu einem Dokument berufskultureller Diskussion und antwortet auf einen unterstellten Klärungs- und Verständigungsbedarf. Für unsere Untersuchung ist der Text zum anderen auch deswegen geeignet, weil er als Beitrag zur intendierten Verständigung gründlich scheitert. Bereits die erste Lektüre läßt vermuten, daß er die Kollegen aus der DDR verletzt haben muß. Bestätigt wird dieser Eindruck durch die empörten Reaktionen vieler Leser. Sie haben sich in Leserbriefen geäußert, die zumeist aus den neuen Bundesländern stammen. Um Verständigung bemüht, hat die Redaktion diese Zuschriften den Lesern vollständig zugänglich gemacht (vgl. Erziehung und Wissenschaft 1992, H. 2, S. 14 ff.). Inhalt und Ergebnis des Kommentars stehen also im Gegensatz zur Absicht des Dialogs. Wir dürfen mithin erwarten, daß eine mikrologische Analyse des Textes Aufschluß über die Schwierigkeiten der verbandsinternen Auseinandersetzung verschafft.

Die Analyse folgt dem *Verfahren der objektiven Hermeneutik* (zum methodischen Vorgehen und seiner Begründung vgl. Oevermann 1979, 1986). Diese Methode der Textinterpretation geht davon aus, daß die Bedeutung einer Äußerung nur unzureichend erfaßt ist, wenn man nur das mit ihr offensichtlich Gemeinte wiedergibt. Die objektive Hermeneutik geht davon aus, daß es neben dem manifesten Sinn einer Äußerung einen latenten gibt, der im Widerspruch zu dem manifesten stehen kann. Auf die Rekonstruktion dieses latenten Bedeutungsgehalts zielt die Textinterpretation. Ein Beispiel aus dem Schulleben soll das verdeutlichen. Lehrer, die ihre passiven Schüler aktivieren wollen, tun das gelegentlich mit der Aufforderung: „Jetzt sollen sich die anderen aber auch einmal melden.“ Entgegen der guten Absicht werden die so angesprochenen Schüler zu passiven gemacht. Denn diejenigen, die sich nun melden, bleiben eben deshalb die passiven, weil ihre Meldung – anders als die der aktiven – lediglich auf Aufforderung hin erfolgt. Widersprüchen wie diesen gilt das Interesse der folgenden Interpretation. Um Mißverständnissen vorzubeugen, stellen wir ihr einige Bemerkungen voran.

1. Der zu untersuchende Text wird nicht als Äußerung einer Persönlichkeitsstruktur betrachtet, sondern als *Ausdruck der soziokulturellen Verhältnisse*. Nur auf ihren gesellschaftlichen Charakter zielt unser Interesse; die Person des Autors bleibt dagegen gänzlich außer Betracht. Gegenstand der Wissenschaft kann ohnehin nur eine unpersönliche Struktur sein.

2. Der zu untersuchende Text wird im Folgenden mit einer Akribie interpretiert, die dem Leser befremdlich erscheinen mag. Diese Akribie schließt einen *Bruch mit einer wichtigen Maxime der Alltagskommunikation* ein. Dort übergeht man in guter Absicht, was ohne Absicht gesagt wurde. Ein Verstoß gegen diese Verhaltensnorm hat deutliche Mißbilligung zur Folge. Wenn es um die wissenschaftliche Rekonstruktion einer Äußerung geht, gilt jene Maxime, die im Alltagsverkehr so wichtig ist, nicht, denn von Persönlichem wird hier nicht gehandelt. Mehr noch, würde sich die wissenschaftliche Analyse an diese Maxime binden, hätte sie dem Alltagsverständnis nichts hinzuzufügen und wäre überflüssig.

3. Der Text, den wir untersuchen, besteht nur aus wenigen Worten. Das wirft die *Frage nach der Generalisierung der Ergebnisse* auf. Kann man wirklich von ein oder zwei Sätzen auf die Kultur des Verbandes schließen? Daß wir es nicht mit einer Marginalie der Verbandskultur zu tun haben, geht aus dem Folgenden hervor: (a) Die untersuchte Äußerung ist veröffentlicht, findet sich an exponierter Stelle und stammt aus der Feder eines Funktionsträgers im Bundesvorstand. (b) Die mit dem Text intendierte kollegiale Verständigung scheitert. In diesem Widerspruch zwischen Intention und Ergebnis stimmt sie mit der bereits skizzierten Verbandspolitik überein. (c) Diese Übereinstimmung ist bedeutsam für das Problem der Generalisierung. Sie verweist auf das Vorliegen einer wichtigen Problemkonstellation. Mit deren Explikation ist gewiß nicht das Ganze der Verbandskultur mit ihren vielfältigen und auch widersprüchlichen Strömungen charakterisiert, aber doch eine *typische Dimension*.

4. Die Untersuchung zielt auf die *analytische Durchdringung eines empirischen Phänomens*. Sie wäre mißverstanden, würde sie als praktische Kritik

oder gar als Schuldzuweisung aufgefaßt. Sie kann nur Klarheit über die obwaltenden Handlungsstrategien und Umstände anstreben. Über die praktische Relevanz und die möglichen Folgen kann nur die Praxis selbst entscheiden.

Der einleitende Kommentar füllt, in kleinen Lettern gesetzt, eine ganze Seite. Nach dem Obertitel „*Erziehung in der DDR*“ wird in der Überschrift pointiert zusammengefaßt, was dazu heute zu sagen ist: „*Am schlimmsten wäre es zu vergessen*“. Es fällt schwer, bei dieser Formel nicht an die westdeutschen Auseinandersetzungen über den Nationalsozialismus zu denken. In drei Sätzen faßt der Autor seine Zustandsbeschreibung der „Erziehung in der DDR“ zusammen. Sie bilden den Gegenstand der nun folgenden Textrekonstruktion:

„Natürlich wissen wir alle, daß Erziehungspläne auf dem Papier stehen und der Alltag oft anders ist. Aber es bleiben die Ziele der Erziehung: Unterordnung, Disziplin, Leistung. Das prägt - ob man will oder nicht, Kinder wie Erzieher.“

Betrachten wir zunächst den ersten Satz: „Natürlich wissen wir alle, daß Erziehungspläne auf dem Papier stehen und der Alltag oft anders ist.“ Hier wird eine Differenz zwischen Erziehungsplan und Erziehungsalltag zum Thema gemacht. Die Gegenüberstellung von Plan und Alltag könnte im Sinn von Professionalismustheorien dahingehend verstanden werden, daß Erziehung nach Normen instrumenteller Zweck-Mittel-Rationalität erfolgreich nicht betrieben werden kann. Das Anderssein des Erziehungsalltags gegenüber den Planvorschriften könnte auf eine Eigenständigkeit des alltäglichen Erziehungsprozesses gegenüber dem staatlichen Erziehungsregime verweisen. Daß der Text von dem Vorliegen eines Erziehungsregimes auch tatsächlich ausgeht, läßt sich an dem Gebrauch des Terminus Erziehungsplan ablesen. Er stellt eine dem Begriff der Planwirtschaft nachempfundene Sprachschöpfung des Autors dar¹. Sie legt gleichfalls den Gedanken nahe, der bürokratisch-instrumentelle Geist, der in der sozialistischen Wirtschaft so unproduktiv dominierte, wäre in Bildung und Erziehung wirkungslos geblieben. Damit sind die staatlichen Erziehungsvorgaben der DDR in ein negatives Licht gesetzt, aber der Erziehungsalltag erscheint demgegenüber als professionelle Emanzipation von politischen Zwängen.

Auf die *Frage nach der beruflichen Eignung der DDR-Lehrer* scheint der Text auf den ersten Blick also folgende Antwort zu geben: Die offiziellen Erziehungskonzeptionen der DDR sind kritikwürdig, aber diese Kritik trifft nicht die Erzieher und Lehrer. Denn deren alltägliches Berufshandeln ist den offiziellen Zielen nicht gefolgt. Wird aber der Erziehungsalltag als ein

1 Das vom Text selbst angeführte „*Blaue Buch*“, herausgegeben vom Minister für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1986) trägt den Titel: „*Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten*“. Entsprechend existierte ein „*Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen*“ (1986). Für die Schulen findet sich zwar der Terminus *Bildungsplanung* (nicht *Bildungsplan*!). Diese umfaßt aber „*Bildungs- und Erziehungsprogramme, Lehrpläne, Ausbildungsunterlagen, Studienprogramme*“. Vgl. Pädagogisches Wörterbuch 1987, Stichwort: *Bildungsplanung*.

Bereich des Widerstandes gegenüber den Systemzwängen verstanden, dann steht einer Anerkennung der ostdeutschen Kollegen nichts mehr im Wege.

Ein genauerer Blick auf die zitierte Passage zeigt jedoch, daß der Hinweis auf die Differenz zwischen Plan und Alltag in eine ganz andere Richtung zielt. Er soll den *Gedanken an die mögliche Autonomie des Alltags* nicht unterstützen, sondern *entkräften*. Daß das Wissen um die Abweichung des Alltags vom Plan als natürlich bezeichnet wird, bedeutet, daß es als eine Selbstverständlichkeit anzusehen ist, die nur geringe Aufmerksamkeit verdient. Der Gedanke an diese Differenz wird zusätzlich darauf reduziert, der Alltag sei lediglich *oft* anders als der Plan. So tritt also an die Stelle eines grundsätzlichen Abweichens von den Planvorgaben ein lediglich situatives. Damit ist die Differenz zwischen beiden zwar nicht geleugnet, aber doch als mehr oder weniger zufällig hingestellt.

Unsere zunächst entworfene Textinterpretation läßt sich also nicht aufrecht erhalten. Der Text behauptet nicht eine prinzipielle Differenz zwischen Plan und Praxis, sondern *entkräftet diese Auffassung*. Demjenigen, der sich auf die Eigenständigkeit der Erziehungspraxis berufen will, hält er entgegen: „natürlich ist dem so, aber ...“. Die textpragmatische Bedeutung dieser Passage ist darin zu sehen, daß den DDR-Lehrern die Möglichkeit genommen wird, sich zur Rechtfertigung ihrer früheren Arbeit auf die Differenz zwischen Plan und Praxis zu berufen. Die eigentliche Botschaft lautet: 'so kann sich hier niemand herausreden!' An die Stelle der Anerkennung tritt die Entlarvung einer möglichen Erklärung der früheren Praxis als 'billige Ausrede'.

Der Text fährt fort: „Aber es bleiben die Ziele der Erziehung: Unterordnung, Disziplin, Leistung. Das prägt, ob man will oder nicht – Kinder wie Erzieher.“ Dieser Satz zielt allein gegen die *Ziele der Erziehung*. Die Erziehung in der DDR ist danach kritikwürdig, weil sie inakzeptable Ziele verfolgt habe. Implizit wird damit das instrumentalistische pädagogische Leitbild wiederholt, zu dem uns bereits die Interpretation des ersten Satzes geführt hat. Das kritische Augenmerk auf die Ziele statt auf die erziehungskonzeptuelle Ebene zu richten, entspricht einem pädagogischen Denken, das eine lineare Stufenfolge vom Ziel über den Plan zum Alltag unterstellt. Die bildungspolitischen Erziehungsziele erscheinen hier als entscheidende Determinante der Praxis.

Aber wie kann davon gesprochen werden, daß die Ziele „bleiben“? Sind sie nicht mit der DDR untergegangen? Von den *staatssozialistischen Erziehungszielen* ist in der Form gesetzlicher Definitionen und institutioneller Regelungen jedenfalls nichts geblieben. Die in Rede stehende Behauptung kann deswegen nur so verstanden werden, daß die politischen Ziele von den Lehrern und Erziehern verinnerlicht worden seien und deswegen auch nach dem Untergang der DDR noch bestehen. Die Wende in Ostdeutschland wird damit auf dem Gebiet der Bildung zum Schein erklärt. Einem Dämon gleich scheint sich hinter den Veränderungen die Unveränderlichkeit des Alten zu verbergen. Zugleich wird die behauptete Kontinuität negativ bewertet. Von einer u.U. auch wünschenswerten Kontinuität im Sinne der Bewahrung von Erhaltenswertem (vgl. Schlömer-

kemper 1990) kann nicht die Rede sein. So endet die Unterscheidung zwischen Erziehungsplan, Erziehungsalltag und Erziehungsziel, von der der Text ausgeht, in ihrer Gleichsetzung und damit verbunden in einer herabsetzenden Identifizierung der Lehrer mit der staatssozialistischen Bildungspolitik².

Der Text radikalisiert die Vorstellung der Unveränderlichkeit durch den Begriff der *Prägung*: „Das prägt, ob man will oder nicht – Kinder wie Erzieher.“ Der Prägungsbegriff bringt die Vorstellung tiefsitzender Handlungsorientierungen zum Ausdruck, die einer Veränderung nicht zugänglich sind³. Bekräftigt wird diese Wortbedeutung durch den Nebensatz: ob sie wollen oder nicht. Sowenig eine willentliche Orientierung auf die Prägung Einfluß hat, sowenig kann eine willentliche Umorientierung gegen die stattgehabte Prägung etwas ausrichten. Allenfalls sind die Geprägten insofern exkulpiert, als auch diejenigen, die guten Willens sind, sich ihrer Prägung nicht entziehen können. Die Botschaft lautet also: *Zwar gibt es auch im Osten Lehrer und Erzieher guten Willens, aber selbst diese sind deformiert durch das Erziehungsregime der DDR*. Der Begriff der Prägung ist auch auf die Kinder gemünzt. Die Prägungskraft der politischen Erziehungsziele wirke treffsicher durch das pädagogische Personal hindurch auf deren Zöglinge. Wörtlich bedeutet dies nichts anderes, als daß erst diejenige Generation, die in keinerlei Berührung mit den Erziehungsinstitutionen der ehemaligen DDR geraten ist, eine Chance für die Aneignung alternativer Handlungsorientierungen hat.

Mit der Behauptung, die Erziehungsziele seien den Lehrern und Erziehern eingeprägt und deswegen geblieben, vollzieht der Text einen *Perspektivenwechsel hinsichtlich der unterstellten Berufsbilder*. Zunächst erschienen die Lehrer gleichsam als fremdbestimmte Lohnarbeiter der Bildungspolitik. Die Deutsche Einheit stellt danach ihre Berufskompetenz als Erziehungsfachleute kaum in Frage; sie haben sich lediglich mit den neuen Erziehungszielen vertraut zu machen, für die sie ihre gegebene Kompetenz einzusetzen haben. An dieser Vorstellung hält der Text aber nicht fest; vielmehr behauptet er jetzt, die Persönlichkeitsstruktur der Betreffenden sei mit der Struktur ihrer Arbeit identisch und unauflöslich verschmolzen. Bildungspolitische Reformprobleme erscheinen damit in anderem Licht. An die Stelle einer unproblematisch zu bewerkstelligenden Umprogrammierung tritt die kaum zu bewältigende Notwendigkeit, verinnerlichte Handlungs-

2 Man ist hier an den Terminus „rote Socke“ erinnert, dessen Suggestivität ja darin besteht, jemanden, der sich neue Kleider angelegt hat, zu entlarven, weil er vergessen hat, auch die Socken zu wechseln. Die alten Socken erklären den neuen Anzug zum Schein.

3 In wissenschaftlicher Form ist der Begriff der Verhaltensprägung durch Studien an Graugänsen bekannt geworden. Für die eingeprägte Kenntnis, so Konrad Lorenz gilt, „daß sie nach Verstreichen der für die Art festgelegten Prägungszeit sich genauso verhält, als sei sie angeboren. Sie kann nämlich nicht vergessen werden“ (Lorenz 1965, S. 142). Eine Kritik einer soziologischen Sozialisationstheorie, die eine „frühe Prägung und dauerhafte Verinnerlichung“ annimmt, findet sich bei Veen 1997, S. 23. Er weist darauf hin, daß damit bloß die Ideologie der Formbarkeit des „neuen sozialistischen Menschen“ reproduziert werde.

orientierungen zu verändern. In letzter Konsequenz ergibt sich aus diesem Berufsbild, daß eine Veränderung der pädagogischen Praxis nur von der Auswechslung des Personals erhofft werden kann. Den Lehrern aus der DDR kann Anerkennung nur verweigert werden.

Worin bestehen aber die Erziehungsziele, die das Bildungswesen der DDR in so trübem Licht erscheinen lassen? Sie werden benannt als *Unterordnung, Disziplin und Leistung*. Zunächst bestätigt diese Liste die Annahme, der Text spreche nicht von offiziellen Erziehungszielen, sondern von verinnerlichten Erziehungsorientierungen. Denn die oberste Erziehungsmaxime der DDR lautete nicht „Unterordnung, Disziplin und Leistung“, sondern „die allseitige und harmonische Entwicklung des Menschen“, eine Formulierung die ergänzt wurde durch Formeln, von denen viele auch dem westlichen Bildungs- und Erziehungswesen vertraut sind. Was der Text tatsächlich zum Ausdruck bringt, ist der unterstellte Geist der sozialistischen Erziehung. Die Trias Unterordnung, Disziplin und Leistung gibt also das Bild eines westdeutschen vom ostdeutschen Erziehungswesen wieder und verleiht ihm Konturen mit Erziehungsorientierungen, die dem Autor unerwünscht sind.

Die Reihung der Erziehungsziele beginnt mit dem *Begriff der Unterordnung*. Er wird im Westen üblicherweise zur Charakterisierung der sozialistischen Bildung benutzt und wirft ihren Sachwaltern Indoktrination durch den Geist der Unterordnung vor. Der *Leistungsbegriff*, mit dem die Reihe endet, dient dagegen in der Regel der Charakterisierung der westdeutschen Bildung und soll deren Überlegenheit gegenüber dem die Eigeninitiative lähmenden Schlendrian des Sozialismus unterstreichen. Der *Begriff der Disziplin* ist im Ost-West-Vergleich als typisches Deutungsmuster nicht zuzuordnen⁴; er wird wohl mit beiden Erziehungs- und Bildungssystemen in Zusammenhang gebracht. Man sieht es dieser Begriffsreihe also nicht an, welches Bildungssystem sie kritisieren soll. Sie enthält implizit eine Gleichstellung der ost- und westdeutschen Erziehungsorientierungen. Daraus wäre zu folgern, daß eine berufliche Umorientierung der neuen Kollegen nicht allzu weit reichen müßte und diese kaum vor Probleme stellte. Das könnte die Betreffenden zuversichtlich stimmen. Zugleich könnte die systemübergreifende Kritik einer an Unterordnung, Disziplin und Leistung orientierten Erziehung Ost- und Westdeutsche in einem gemeinsamen pädagogischen Reformbemühen vereinigen.

Diese Textinterpretation würde aber davon absehen, daß hier nicht gesamtdeutsche Gemeinsamkeiten zum Thema gemacht werden sollen, son-

4 An anderer Stelle zitiert der Text eine Äußerung einer Kindergärtnerin aus den neuen Bundesländern folgendermaßen: „Wir sind in der DDR großgeworden mit Anpassung und Disziplin, [...] die heutige Gesellschaft aber erwartet von uns Elfenbogen und Leistung.“ Im Sinne eines äußeren Gehorsams fügt sich der Disziplinbegriff eher den gängigen Deutungsmustern über die DDR, während er im Sinne eines verinnerlichten Habitus eher der BRD-Gesellschaft zugerechnet wird. Bundespräsident Roman Herzog beispielsweise fordert in seiner bildungspolitischen Grundsatzrede am 5.11.1997 im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt in Berlin die Vermittlung von Tugenden, „die gar nicht so altmodisch sind, wie sie vielleicht scheinen: Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Disziplin ...“

dern ausschließlich Bildung und Erziehung in der DDR. Dabei wird das *Leistungsprinzip*, das für gewöhnlich als Ausweis westlicher Überlegenheit gilt, der DDR-Bildung zugeschrieben und dabei zu einem Nachteil gegenüber dem Westen umdefiniert. Leistung als westliche Tugend wird zur Untugend, wenn sie im Osten lokalisiert wird⁵. Auf einen einfachen Nenner gebracht und verallgemeinert heißt dies nichts anderes, als daß jedwede Berufsorientierung zu einer Abwertung ihrer Anhänger führt, wenn sie mit dem Osten in Verbindung gebracht wird. Wir stehen hier vor einer generalisierten Defizitkonstruktion. Sie läßt sich weder durch gute Argumente noch durch den Nachweis einer alternativen erzieherischen Praxis widerlegen, weder durch Festhalten an dem Altem noch durch Übernahme des Neuen.

So trägt der Text gegen den Willen seines Autors, der Verständigung intendiert, zur *Konstruktion der Ost-West-Differenz* bei, die die Kollegen im Osten unwiderleglich zu Bürgern zweiter Klasse macht.

4. Schlußbemerkung

Die Lehrer in den neuen Bundesländern sind heute *im Großen und Ganzen ihren Kollegen in den alten gleichgestellt*. Das ist nicht zuletzt dem politischen Engagement ihrer Berufsverbände zu danken. Aber im Gegensatz zu dieser Gleichstellung scheint ihre Anerkennung als Professionskollegen prekär, ähnlich wie die der Ostdeutschen als Bürger. Die problematische Charakterisierung der Lehrer, die in der untersuchten Textpassage zum Ausdruck kommt, stimmt weitgehend mit jener neokonservativen überein, mit der der CDU-Fraktionsvorsitzende in seiner Rede den Ostdeutschen entgegengetreten ist. Wenn, wie zitiert, der „Graben“ zwischen Ost und West tiefer wird und eine „diffuse Furcht zu spüren (ist), alles zu tun, bloß keinen Streit zuzulassen“, dann ist das gleichbedeutend damit, daß die Normen professioneller Diskussion nur begrenzte Autorität finden. Angesichts dessen mag die selbstkritisch registrierte Sprachlosigkeit vielleicht die zweckmäßigste Integrationsstrategie nach der Deutschen Einheit gewesen sein, zu der man sich verstehen konnte⁶.

Literatur

- Anweiler, Oskar 1988: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske und Budrich
- Furtász, Mira 1995: Ein Abschied, den mancher nicht mag. Pädagogische Ost-West Konferenz. Kommentar. In: Erziehung und Wissenschaft. H. 6, S. 2
- Gruner, Petra 1995: „Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an, nun soll's sozial werden...“ Zur Politik des Neulehrer-Mythos. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41, S. 943-957

5 Diese Interpretation relativiert sich nicht durch die Vermutung, daß der Textautor sicherlich auch der Leistungsorientierung der westlichen Erziehung kritisch gegenübersteht. Im Gegenteil: Wenn dem so ist, dann ist die hier vorfindliche Stoßrichtung der Kritik um so bedeutungsvoller. Dann wird nämlich, im Lichte herrschender Deutungsmuster völlig überraschend, das pädagogische Personal im Osten als Sand im Getriebe einer leistungsdistanzierten, kapitalismuskritischen Erziehung gewertet.

6 Vgl. dazu die Analysen der „Projektgruppe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit“ (Zech 1993, 1995), mit denen die GEW selbstkritisch nach verbandspolitischer Vergewisserung sucht.

- Lenhardt, Gero/Manfred Stock 1997: Bildung, Bürger, Arbeitskraft – Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt M. Suhrkamp Verlag. (stw 1321)
- Lorenz, Konrad 1965: Die Prägung des Objektes arteigner Triebhandlungen. In: Über tierisches und menschliches Verhalten (Kap. III). Gesammelte Abhandlungen I. München: Piper
- Oevermann, Ulrich; Tilman Allert; Elisabeth Konau; Jürgen Krambeck 1979: Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: Metzler, S. 352-434
- Oevermann, Ulrich 1986: Kontroversen über eine sinnverstehende Soziologie: Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der 'objektiven Hermeneutik'. In: Stefan Aufenanger, Margit Lenssen (Hg.): Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München: Kindt, S. 19-83
- Pädagogisches Wörterbuch 1987, hg. v. Hans-Joachim Laabs (u.a.). Berlin: Volk und Wissen
- Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten, hg. v. Minister für Volksbildung der DDR. Berlin: Volk und Wissen 1986
- Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen, hrsg. v. Ministerrat der DDR; Ministerium für Gesundheitswesen, 2. Aufl., Berlin: Volk und Gesundheit, 1986
- Schlömerkemper, Jörg 1990: Auf der Suche nach einem neuen Konsens. Über Kontinuität und Wandel im Bildungswesen der DDR. In: Die Deutsche Schule. 82, 1990, 3, S. 267-276
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1996: Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das ostdeutsche Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: Melzer, Wolfgang und Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen: Leske und Budrich, S. 13-22
- Veen, Hans-Joachim 1997: Innere Einheit – aber wo liegt sie? Eine Bestandsaufnahme im siebten Jahr nach der Wiedervereinigung Deutschlands, Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 40-41/97, S. 19-28
- Welzel, Steffen 1993: Erfolgreich mit unguten Gefühlen. In: Erziehung und Wissenschaft. 6/1993, S. 4-7
- Zech, Rainer 1993: Professionalisierung gewerkschaftlicher Politik und Bildung. In: ders. (Hg.): Professionalisierung gewerkschaftlicher Politik und Bildung. Probleme gewerkschaftlicher Politik 3. Hannover: Expressum Verlag, S. 9-35
- Zech, Rainer Hg. 1995: Demokratie, Kommunikation, Solidarität. Probleme gewerkschaftlicher Politik 4. Schriften für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit Bd. 2. Hannover: Expressum Verlag

Gero Lenhardt geb. 1941, Dr. habil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin; Gastdozent an der Stanford University in Stanford, Cal. und der Universität von Tel Aviv. Zahlreiche Publikationen über Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung

Andreas Wernet geb. 1960, Dr. phil., wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Universität Potsdam; Dissertation über das Thema „Professioneller Habitus im Recht“; Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungstheorie, Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung