

Wunder, Dieter

Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung

Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 383-388



Quellenangabe/ Reference:

Wunder, Dieter: Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 383-388 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309391 - DOI: 10.25656/01:30939

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309391>

<https://doi.org/10.25656/01:30939>

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 3

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

278

Viel Wasser, wenig Wein

Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Herzog hat ein „Initiativkreis Bildung“ der Bertelsmannstiftung das Memorandum „Zukunft gewinnen – Bildung erneuern“ vorgelegt. Gegen die Leichtfertigkeit dieser programmatischen Äußerungen wird mit Günter Grass das „Plädoyer für die Erlernung der Langsamkeit“ und das „Prinzip Zweifel“ gestellt – damit das Konzept „erneuerte Bildung“ nicht allzu wässrig bleibt.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – Pädagogik aus politischer Absicht

In dieser Erinnerung an den vor 100 Jahren geborenen Reformpädagogen geht es nicht nur darum, sein pädagogisches Werk zu würdigen. Vielmehr geht es um die Frage, ob wir in der Auseinandersetzung mit Reichweins bildungs- und gesellschaftspolitischen Positionen unsere eigenen aktuellen Zielsetzungen und Handlungsweisen klären könnten und schärfen sollten.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums

Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen

In der bildungspolitischen Diskussion kommt nach Meinung der Autoren ein Aspekt zu kurz: Es ist Aufgabe der Schule, allen Kindern jene zentralen Kompetenzen zu vermitteln, die diese zur Mitwirkung in einer demokratischen Gesellschaft benötigen. Dieser Anspruch wird in den USA erneut diskutiert und von der dortigen Lehrer-Gewerkschaft unterstützt. In einer weiten und öffentlichen Diskussion wird versucht, solche Standards eines Kern-Curriculums zu entwickeln und verbindlich zu machen – als Voraussetzung für Kooperation und Solidarität.

Trügerische Sicherheiten

Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser

Der Forderung nach einem verbindlichen Curriculum – wie sie von Böttcher und Hirsch erhoben wird – wird hier widersprochen: Wenn Schülerinnen und Schüler nicht zum gewünschten Erfolg kommen, liegt dies nicht an mangelnder Verbindlichkeit der Inhalte, sondern daran, wie diese vermittelt werden sollen. Es fehlen didaktische Konzepte, wie die Schule auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihre zum Teil dramatischen Lebensprobleme eingehen kann. Dies wird an Beispielen aus der Bielefelder Laborschule eindrucksvoll verdeutlicht.

Die Leserinnen und Leser der „Deutschen Schule“ sind herzlich eingeladen, diese Diskussion fortzuführen!

Hans-Werner Johannsen

324

Was wird aus den „Vollen Halbtagschulen“?

Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht

Seit gut 10 Jahren ist in Deutschland mit der „Vollen Halbtagschule“ eine Grundschulreform auf dem Weg, den Bereich der grundlegenden Bildung in einer kinder- und familienfreundlichen Primarstufenschule zukunftsweisend zu verändern. Rund 500 dieser Reformgrundschulen in Niedersachsen, Hessen und Bremen sind mit ihren kindgerecht rhythmisierten Schulvormittagen inzwischen fest in der Schulstruktur „implementiert“. Aufgrund fehlender Finanzen in den Länderhaushalten droht diese Reform allerdings steckenzubleiben oder durch Standardabsenkungen an Fahrt zu verlieren. Mit „intelligenten Lösungen“ sollte hier gegengesteuert werden.

Richard Sigel

340

Wege zu Offenem Unterricht in der Grundschule

Offenen Unterricht gestalten zu können, ist keineswegs selbstverständlich. Neue Aufgaben und Ansprüche müssen bewältigt und bearbeitet werden. Kollegialer Austausch und Fortbildung machen Schwierigkeiten, aber auch Ansätze und Erfolge deutlich.

Manfred Bönsch

351

Für alle ein Gewinn? Zum Verhältnis von Geld und Pädagogik

Sponsoring und Werbung in der Schule

Durch Sponsoring sollen Schulen die personellen und materiellen Möglichkeiten angesichts knapper öffentlicher Mittel verbessern können. Dies ist nicht ganz unproblematisch. Sinn und Unsinn, Grenzen und Möglichkeiten sind frühzeitig zu reflektieren, um das materielle Denken nicht auch in Schulen unkontrolliert zum bestimmenden Moment werden zu lassen.

Marianne Wiedenmann

359

Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung

Im Alltag (fast) aller Schulen haben Schülerinnen und Schüler immer häufiger Sprechprobleme. Die zum Teil schwierigen Symptome sollten und können nach integrativen Konzepten besser gefördert werden. An sechs Beispielen wird gezeigt, wie im 'normalen' Unterricht solchen Problemen begegnet und den Kindern geholfen werden kann.

„Themenwoche“

Fachübergreifendes Arbeiten in einem reformskeptischen Gymnasium

In einem ganz gewöhnlichen Gymnasium wurde versucht, die aktuellen Forderungen nach fächerübergreifendem Lernen nicht nur in Projekten einzelner Lehrkräfte umzusetzen, sondern in Form einer „Themenwoche“ mit der ganzen Schule zu realisieren. Der Entstehungsprozess und die Durchführung werden in der Absicht beschrieben, praktische Hinweise für einen solchen Reformschritt an einem Gymnasium zu geben.

Dieter Wunder

383

Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung

Mit zwei Beiträgen in Heft 1/99 hat „Die Deutsche Schule“ eine Diskussion über die Beziehungen zwischen Ost- und Westdeutschen anstoßen bzw. vertiefen wollen. – In diesem Heft werden Rückfragen und Einwände formuliert, Tatsachen der damaligen Situation in Erinnerung gerufen und Deutungen zum Verständnis der andauernden Schwierigkeiten entworfen. Die Diskussion soll fortgesetzt werden.

Neuerscheinungen:

- Sebastian Müller-Rolli (Hg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. (HGH)
- Peter Meusburger: Bildungsgeographie (HGH)
- Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. (Schnurer)
- Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (B.G.)
- Bertelsmann Stiftung. Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Eine Welt der Vielfalt. (Schnurer)
- Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut. (Iben)
- Klaus-Jürgen Tillmann und Beate Wischer (Hg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. (JöS)
- Gerhard Regenthal: Corporate Identity in Schulen. (JöS)
- Sibylle Beetz: Hoffnungsträger „Autonome Schule“ (JöS)
- Bildung auf einen Blick. (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. 3

Pedagogy on the offensive:

278

Hans-Georg Herrlitz

Much Water, Little Wine

The education initiative of the Bertelsmann foundation, under the patronage of president Herzog, has presented its memorandum: "Winning the future – renewing education". Against the carelessness of these programmatic opinions – to speak with Günter Grass, the 'learning of slowness' and the 'principle of doubt' shall be put so that concept of "renewed education" shall not remain too 'watery'.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – the political intention of pedagogy

This reminder of Reichwein's 100th anniversary not only intends to celebrate his achievement; it also puts forth the question whether we can use the efforts to come to terms with his societal and educational positions to clarify and sharpen our own current aims and actions.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

On the necessity of a mandatory core-curriculum

Or: no key-qualifications without knowledge

According to the authors, the education debate overlooks one vital aspect: it is the purpose of the public school to impart to all students those central competences they need to have to participate in a democratic society. These claims, supported by the American Federation of Teachers, is being re-discussed in the U.S. In a broad and public debate an attempt is made to develop – and make mandatory – core-curriculum standards as a condition for cooperation and solidarity.

Annemarie von der Groeben

311

Deceptive Securities

Or: Canons don't make better schools

Demands for a compulsive curriculum – as voiced by Böttcher and Hirsch are opposed here: if students don't succeed it is not due to a lack of compulsory standard of content, but rather to how this knowledge is imparted. There is a lack of didactic concepts addressing the issue of how schools are to deal with diversity and the at times dramatic problems of students. This shall be illustrated with impressive examples taken from the Bielefeld laboratory school.

*The readers of *The Deutsche Schule* are strongly encouraged to continue this debate!*

What will become of the „Volle Halbtagschule“?**Between Reform and the Prolongation of Instruction**

With the 'full half-day school' a primary school reform is on its way to fundamentally change the realm of basic instruction. Close to 500 of these reform primary schools in Lower Saxony, Hesse and Bremen with their child adequate periodization of school-mornings have been implemented. Due to a lack of finances in the state budgets the reform threatens to stagnate or to lose impact. This tendency should be countered with intelligent solutions.

Richard Sigel

340

Ways to Open Instruction in Elementary Schools

How to organize open instruction is by no means self-evident. New demands and claims have to be addressed and dealt with. Further education and interchange among colleagues illustrate the difficulties as well as successes.

Manfred Bönsch

351

Everybody Wins? The relation of Money and Pedagogy.**Sponsoring and Advertisement in Schools**

Sponsoring of schools is widely regarded to be a good opportunity to improve the financial resources for staff and equipment. But this is also problematic. Sense and senselessness, limits and possibilities are to be reflected early on to avoid uncontrolled materialistic thinking become the determining factor in schools.

Marianne Wiedenmann

359

Concepts for Language Support in the Context of School Development

Teachers are increasingly concerned with language problems of pupils, especially in primary school. More promising than additional speech-therapy are integrative concepts. Six examples shall illustrate how within the context of 'normal' instruction, these problems might be effectively addressed and the children be helped.

Ute Stock, Insa Schmidt, Jürgen Udo Pfeiffer und Jochen Riege

373

"Theme Week"**Making Reform Work: The Example of a skeptical Gymnasium**

In a conventional gymnasium the attempt has been made to realize the current demand for 'subject-overlapping' learning in the form of a school-wide 'theme week'. The various steps are described with the intention to provide practical guidelines.

Dieter Wunder

383

Reasons for Misunderstanding in German Unification

With two contributions in number 1/99, the Deutsche Schule wanted to initiate respectively deepen the discussion on the relation between East- and West Germans. – In the current issue questions and objections are being voiced, facts of that time recalled and possible interpretations for an understanding of the continuing difficulties provided. The discussion shall be continued.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung¹

In zwei Aufsätzen wird in der „Deutschen Schule“ (Schubarth 1999, Lenhardt/Wernet 1999, Heft 1/99) die misslungene bildungspolitische und pädagogische Kommunikation Ost-West untersucht. Während Schubarth die objektiven Faktoren – wie ich meine – weitgehend zutreffend beschreibt, machen Lenhardt/Wernet den Versuch, Ursachen auch im – vielleicht auch ungewollten – Verhalten Westdeutscher zu finden.

An beiden Aufsätzen fällt die Tatsache auf, dass die Ostdeutschen nicht als Subjekte vorkommen; sie erleiden den Transformationsprozess in asymmetrischen Kommunikationsstrukturen (Schubarth S. 54). Zwar war der Rahmen für die schulische Transformation sicherlich durch die allgemeine Gestaltung des Vereinigungsprozesses abgesteckt, dennoch waren die Ostdeutschen in der Schulpolitik nicht nur Objekte.

I

Für die Gestaltung der *Schulstrukturen* der neuen Länder wurden die Voraussetzungen nicht erst durch die neuen Länder geschaffen, sondern bereits durch die Regierung Modrow(!), deren Schulstrukturpolitik durch die Regierung de Maizières konsequent fortgesetzt wurde. Minister Emons (SED/PDS) versuchte auf Rat der Pädagogischen Akademie der Wissenschaften die Honeckersche Strukturreform – EOS erst ab Kl. 11 – rückgängig zu machen und stellte dabei die Einführung des Gymnasiums bereits ab Kl. 7 zur Diskussion (Emons 1990). Damit traf er auf die Zustimmung vieler beteiligter Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Hochschullehrer. Es lag daher nahe, nun auch die Klasse 5 als Eingangsstufe anzupeilen. Minister Meyer (CDU) hat die Einrichtung von Gymnasien durch Umwandlung von POS/EOS-Schulen nachdrücklich gefördert. Damit waren die Grundlagen für die Aufgabe der Einheitsschule (POS) gegeben – darüber mögen sich vieler Beteiligte anfangs nicht klar gewesen sein, aber das ändert nichts an der Tatsache, dass diese Reform das Ergebnis der Bemühungen vieler DDR-Bürgerinnen und -Bürger war. Bezeichnenderweise hat nur Mecklenburg-Vorpommern das westdeutsche Schulsystem – erfolglos – kopiert; Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben „eigentlich“ die Konsequenz aus der letzten DDR-Zeit gezogen: neben den Gymnasien gibt es nur eine Schule, sozusagen das, was von der POS übrigblieb. Wenn die Strukturänderung

1 Ich schreibe aus der Erfahrung meiner früheren Funktion in der GEW. Gespräche mit Jochen Schweitzer haben mir zur Klärung meiner Überlegungen viel geholfen. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung wäre dringend wünschenswert.

des Schulwesens im Nachhinein als westdeutsches octroi interpretiert wird, so entspricht dies nicht dem geschichtlichen Ablauf und muss wohl als Umdeutung aufgrund des vorherrschenden Charakters des allgemeinen Transformationsprozesses gedeutet werden.

II

Ende 1989 und 1990 haben die westdeutschen Beobachter vielfach eine sehr lebendige bildungspolitisch-pädagogische Diskussion feststellen können. Viele *Schulen machten sich auf den eigenen pädagogischen Weg*. (GEW 1990) Auch in der Rückerinnerung von Pädagoginnen und Pädagogen wird man dies immer wieder bestätigt finden. Das Ende dieses „Frühlings“ kam durch die Landesregierungen und ihre Vorläufer ab Herbst 1990. Meine nachfolgende Deutung beruht auf der Erinnerung an damalige Gespräche und Beobachtungen; sie bedürfte genauer Überprüfung.

Die *neuen Landesregierungen* hatten das Bestreben, die Entwicklungen in den „Griff“ zu bekommen. Da mischte sich wohl Unterschiedliches. Dass jeder machte, was er wollte – die „Anarchie“, wie man sagte –, war nicht erträglich für einen geordneten Staat. Die neuen Regierungen wollten von ihrer demokratischen Legitimation zur Bestimmung der Schulpolitik Gebrauch machen. Die neuen Schulaufsichtsbeamten – ob Westdeutsche oder Ostdeutsche – haben ihre Aufsichtsfunktion sehr klar, manchmal auch kleinlich, wahrgenommen, zuweilen auch autoritäre Gewohnheiten der DDR in den neuen Staat übernommen. Politisch motivierte Entlassungen von Lehrerinnen und Lehrern – wegen deren Belastung durch ihre DDR-Vergangenheit – schufen zudem ein verunsicherndes Klima. Die politische wie administrative Verantwortung für diese Entwicklungen lag nicht allein bei „westdeutschen Importen“ oder Ostdeutschen, die in vorausseilendem Gehorsam Westdeutschen jede Anregung von den Lippen zu lesen bemüht waren – dies gab es selbstverständlich –, sondern auch bei Ostdeutschen, die berechtigt Folgerungen aus dem DDR-System ziehen wollten, oder solchen, die die Zeit ihrer Herrschaft (in demokratischen Strukturen) gekommen sahen. Dieses von mir gezeichnete Bild gilt im Prinzip für alle ostdeutschen Ländern, unabhängig von der politischen Zusammensetzung der Regierungen. Möglicherweise verschwanden durchaus charakteristische Unterschiede im allgemeinen Transformationsklima; möglicherweise gab es ostdeutsche Kommunikationsstrukturen, die Unterschiede eher zugunsten des gemeinsamen „Schicksals“ verwischten.

Es gab also eine auffällige Eigenverantwortung von Lehrkräften in der Neugestaltung von Schule; diese wurde anscheinend in der Konstituierung der Länder politisch weitgehend gedämpft oder zerstört – nicht nur durch Westdeutsche, sondern auch durch Ostdeutsche, die aus ihrer eigenen Sicht auf die Transformation bestimmte Entwicklungen herbeiführen wollten; *Ostdeutsche waren also durchaus Subjekte der bildungspolitischen Transformation*, wenn auch an unterschiedlichen Stellen, in gegensätzlichen Tendenzen.

Ein Zentralproblem in der Entwicklung des Schulwesens war die Einschätzung der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer. Diese waren in ihrer großer Mehrheit – ob freiwillig, ob unfreiwillig – Stützen des DDR-Systems

gewesen. Sie hatten durch die Regierung de Maizière die Zusicherung erhalten, weiterarbeiten zu können. Sie spürten allerdings an vielen Stellen Misstrauen gegen sich, nicht nur von Regierungen und leitenden Verwaltungen, sondern auch von einem Teil der Eltern; nicht nur DDR-Oppositionelle wie Freya Klier waren sehr kritisch, ich erinnere auch an Christa Wolf. Die öffentliche Erwartung an die Lehrkräfte war klar: sie sollten nun im neuen Staat als „Demokraten“ – was immer damit gemeint war – agieren. Im Ergebnis *behinderten solche Einstellungen*, so berechtigt sie waren, *eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit*: denn wer sich zu ihr bekannt hätte, für den konnte dies existenzbedrohend werden. Die Lehrerschaft blieb verunsichert, zumal jahrelange Auseinandersetzungen um Status und Bezahlung hinzukamen; die Tatsache, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu vielen anderen Menschen der neuen Länder materiell zu den eindeutigen „Gewinnern“ der Einheit gehörten, änderte nichts an dieser Situation. An öffentlich spürbarem Selbstbewusstsein mangelt es.

Grundsätzlich ist zu fragen, warum die Asymmetrie zwischen Ost und West auf so wenig sich artikulierenden Widerstand traf: denn auch in einem asymmetrischen Verhältnis hat die „schwache“ Seite ihr eigenes Potential; auch ein asymmetrisches Verhältnis ist kein Unterdrückungsverhältnis.

III

Lenhardt/Wernet unternehmen den Versuch, im Verhalten der Westdeutschen – auch solchen, die den Überwältigungscharakter des eingeschlagenen allgemeinen Transformationsprozesses ablehnten („Auch links der politischen Mitte“ S. 71) – Spuren zu finden, die die (bürgerliche) Entmündigung der Ostdeutschen stützten. Ihre *Argumentation ist interessant, im einzelnen aber nachweisbar falsch*², die Verhältnisse sind also komplizierter als dargestellt; der Gedanke, wie weit eine Entmündigung auch selbstverschuldet sein könnte – um eine Kant'sche Formulierung aufzunehmen –, wird nicht erörtert.

Beispiel 1: Wolfgang Schäuble, der den Einigungsprozess mit westdeutschen Vorgaben diktierte, wird zitiert, um auch Verbandsfunktionären – im Kontext sind auch Funktionäre der GEW mitgemeint – seine Einstellung zuzuschreiben, wonach Ostdeutsche keine Bereitschaft zur Selbstverantwortung besessen hätten. Wie war es? Im Januar 1990 tauchten beim GEW-Hauptvorstand (alte) Funktionäre der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung auf: sie wollten von uns Argumente zur Erreichung des *Beamtenstatus* kennenlernen. Wir versuchten Zweifel zu säen, gaben aber alle notwendigen Informationen. – In der GEW der ostdeutschen Länder gab es *nirgends Westdeutsche, die als Funktionäre eingesetzt* oder auf Wunsch gewählt worden wären. Alle Funktionäre der GEW waren Ostdeutsche. Wir diskutierten gemeinsam und empfahlen dann, keine Stasi-Mitarbeiter zu wählen. In ei-

2 Da der Artikel auf GEW-Verhalten zielt, werde ich mit meinen GEW-Erfahrungen argumentieren.

nem Fall kehrte ein ostdeutscher GEW-Kollege zurück und verkündete, der Kollege X müsse wegen Stasitätigkeit (etwa 30 Jahre zurück) sofort seine Funktion aufgeben. Auf der Wahlversammlung dieses Landesverbandes stellte sich dieser Kollege X dennoch zur Wahl. Es gab eine heftige und offene Diskussion – in meiner Anwesenheit, ich ergriff nicht das Wort. Der Kollege X unterlag sehr deutlich.

Ich vermute, dass dennoch viele ostdeutschen Lehrkräfte der Lenhardt/Wernetschen These einer Entmündigung durch Westdeutsche zustimmen würden, obwohl sie keine oder nur wenig handfeste Beweise vorzuzeigen hätten. Warum dennoch? Das allgemeine Klima spricht, wenn auch nicht unbedingt zurecht, dafür, aber wohl noch vieles anderes. Beispielsweise: Kommunikation setzt eine *gemeinsame Sprache und eine gemeinsame Vorstellungswelt* voraus. Wir Westdeutschen haben uns von der gemeinsamen deutschen Sprache täuschen lassen und erst allmählich, individuell unterschiedlich, verstanden, dass das Sprachverhalten unterschiedlich ist. Wir haben uns bemüht, die ostdeutsche Situation und Geschichte in ihrer Unterschiedlichkeit (System und Opposition) zu verstehen, aber dennoch uns schwer getan, die Asymmetrie wirklich nachzuvollziehen. Diese Verhaltensweise wiederum ist erklärlich, da *Handlungsnotwendigkeiten absolut im Vordergrund* standen (Aufbau einer Gewerkschaft, Aufbau der Personalräte, Wahrnehmung der Interessen gegenüber Landes- wie Bundesregierung etc.). Die Zeiten waren der Reflexion nicht günstig.

Beispiel 2: Lenhardt/Wernet untersuchen die Rückwirkungen auf die Mentalität der Lehrerinnen und Lehrer, die sich aus der *Diskussion um die „berufliche Anerkennung“* ergaben. Die berufskulturelle Verständigung sei gescheitert. „Aus alledem ergibt sich, dass die ostdeutschen Kollegen nur eine geringe Chance erlangten, ihre Berufserfahrungen zum Thema der Verbandsöffentlichkeit zu machen.“ (S. 77)³ Der Ausdruck „erlangten“ ist zweideutig. Er meint weder das aktive „wahrnehmen“ noch das passive „gewähren“, er vernebelt das Problem. Soweit die Ursachen schul- und GEW-spezifisch sind, sehe ich einen wesentlichen Grund in der schon erwähnten Scheu, ja *Angst ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer, ihre Vergangenheit zur Sprache zu bringen*. Neben möglichen Nachteilen für die berufliche Situation hätten sich mit Sicherheit auch Probleme mit Teilen der westlichen GEW ergeben – vermutlich weniger auf Vorstandsebene als auf unterer Funktionärs- oder gar Mitgliederebene; dafür spricht mancher Leserbrief in „Erziehung und Wissenschaft“.

Beispiel 3: Die vorgenommene *Textinterpretation eines Kommentars in „Erziehung und Wissenschaft“* 12/1991 halte ich für falsch. Zunächst einmal ist dieser Text kein Beleg für die Einschätzung „berufskultureller Klärungsprozesse“ (S. 68) von Lehrern, weil er sich allein mit Fragen der Erziehung in Kindergärten, berufspolitisch also mit Erzieherinnen(!), beschäftigt.

3 Wenn Lenhardt/Wernet behaupten, „Ohne Beachtung blieb auch die Überprüfung der persönlichen Eignung der ehemaligen DDR-Lehrer, obwohl die GEW ihren betroffenen Mitgliedern Rechtshilfe gewährte.“ (77), so ist dies unzutreffend. „Erziehung und Wissenschaft“ berichtete, im Vorstand war dies Thema.

Dass dennoch in der Interpretation konstant von Lehrern geschrieben wird, ist mehr als ein handwerklicher Fehler.

Die „Feinanalyse“ der ausgewählten drei Sätze scheint mir *mehr von der Intention der Autoren als vom Textverständnis geprägt* zu sein. Der Autor des Leitartikels ist Referent der GEW, für seine Eigenständigkeit bekannt, aber kein „Funktionsträger im Bundesvorstand“, wie unterstellt (78); die Zeitung ist redaktionell selbständig, Leitartikel werden nicht „genehmigt“ o. ä. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, die aus der Analyse des Artikels gewonnen wird, ist mithin nicht nachgewiesen. Wenn die Autoren schreiben, der Artikel meine, im Verfahren der objektiven Hermeneutik gewonnen, „Den Lehrern aus der DDR kann Anerkennung nur verweigert werden“ (82), so widerspricht dies dem Kontext des Leitartikels:⁴ der Autor möchte eine Auseinandersetzung der Erzieherinnen mit ihrer Vergangenheit, so wie dies seine eigenen Erzieherinnen in den 60er Jahren taten.

Hätten die Autoren sich nicht nur auf den Kommentar gestützt, sondern vor allem die beiden im gleichen Heft erschienenen Artikel „Kindererziehung in der DDR“ von Wilma Großmann und „Wie war es wirklich?“ von Ute Alexander betrachtet, wäre es wahrscheinlich eher gelungen, die *These von einer „Ost-West-Differenz zu belegen*, die die Kollegen im Osten unwiderleglich zu Bürgern zweiter Klasse macht.“ Denn dieser These kann ich teilweise zustimmen – die beiden Artikel und nicht der Kommentar waren es, die heftige Leserbriefe auslösten. Allerdings haben die Redaktion von „Erziehung und Wissenschaft“ und die zuständige Fachabteilung in der GEW die Auseinandersetzung nicht auf sich beruhen lassen, sondern in den folgenden Monaten zwei Diskussionsrunden mit den Autoren und interessierten Erzieherinnen im Osten veranstaltet und darüber in „Erziehung und Wissenschaft“ 4/92 ausführlich berichtet. Nach meiner Erinnerung waren es durchaus offene Gespräche, in denen erste Verständigungsversuche stattfanden. Weitere Versuche, „Erziehungskonzepte in Ost und West“ zu thematisieren, wurden vor allem dadurch erschwert, dass das Interesse daran völlig überlagert wurde durch die nackte Überlebensfrage von Kinderkrippen, Kindergärten und Horten in den neuen Ländern. Ca. 60.000 Erzieherinnen wurden entlassen, weil es für sie keinen Bedarf mehr gab – teils wegen Verschlechterung der Personalschlüssel, teils wegen des massiven Geburtenrückgangs. Dass es ein *Versäumnis der GEW war, sich ausschließlich der Arbeitsplatzsicherung zu widmen* (immerhin konnten 40.000 Arbeitsplätze durch Teilzeit gerettet werden) und pädagogische Fragen hintanzustellen, erweist sich spätestens heute als Fehler. Die immer wieder aufflammende Diskussion über die Ursachen von Gewalt, Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus in den neuen Ländern macht dies deutlich.

4 Die Interpretation stützt sich auf die Formulierung „Aber es bleiben die Ziele...Das prägt“. Der Kontext macht klar, dass der Verfasser damit kein Urteil über die Erzieherinnen fällt, sondern gegenüber dem Alltag der DDR die Bedeutung der Ziele hervorheben wollte. Seine Beschreibung der Veränderung seines eigenen Kindergartens belegt dies: „Die Kindergartenleiterin musste nicht ihr Ordensgewand ablegen und ihre Herkunft verleugnen, um sich verändern zu können.“

Meine Folgerung: Ohne eine offene Aussprache über die Vergangenheit, in der niemand Diskriminierungen zu befürchten hat, wird es keine Verständigung unter den „Bildungsarbeiterinnen und Bildungsarbeitern“ in Ost und West geben können. In kleinen Kreisen gab es dies immer wieder in der GEW, aber öffentlich nicht. Dafür fehlen die politischen Rahmenbedingungen, die zu ändern die GEW nicht in der Lage ist. Zusätzlich sehe ich auf westdeutscher GEW-Seite unter anderem einen Faktor, der auch von Westdeutschen ungern zur Sprache gebracht wird: *Westdeutsche haben eine „DDR-Vergangenheit“* – die einen bewunderten die DDR und wurden enttäuscht, andere verabscheuten sie, andere hatten sich mit ihr privat arrangiert, wieder andere waren in Kontakt mit Oppositionellen, wieder andere bedauern noch heute ihren Untergang. Solche Vergangenheit macht befangen im Umgang mit Menschen, die aus der DDR kommen. Da ist es einfacher, Gespräche, die auch an die eigene Identität rühren könnten, zu meiden.

Die Verständigung Ost-West wird nur gelingen, wenn jede Seite selbstkritisch ist und wenn eine Atmosphäre geschaffen wird, in der man der je anderen Seite das sagen kann, was man denkt. Dies ist (heute) weitgehend nicht der Fall.

Literatur

Emons, Hans-Heinz 1990: Thesen u. Bildungsreform März 1990 (in: Gesamtschul-Informationen 1/2, 1990, S. 314-350).

GEW 1990: GEW Gesamtschul-Report. Entwicklungen des Schulwesens in der DDR seit der Wende mit Anmerkungen aus Gesamtschulsicht. Im Brennpunkt August 1990.

Lenhardt, Gero und Andreas Wernet 1999: Lehrer und Deutsche Einheit. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 1, S. 68-84

Schubarth, Wilfried 1999: „Kulturschock“ und Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 1, S. 52-67

Dieter Wunder, geb. 1936, Dr. phil., Leiter Gesamtschule Hamburg-Mümmelmannsberg von 1972 bis 1981, Vorsitzender GEW von 1981 bis 1997, stellv. Sprecher Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung seit 1997

Anschrift: Franz-Groedel-Str.5, 61231 Bad Nauheim

E-mail: 106534.23@compuserve.com