pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Weiß, Adrian

Die Wende im Lehrerzimmer. Erfahrungsgeschichte ostdeutscher Lehrer:innen in der Transformationszeit

Bielefeld : transcript 2026, 328 S. - (Bildungsforschung; 39) - (Dissertation, Universität Kassel, 2025)

Quellenangabe/ Reference:
Weiß, Adrian: Die Wende im Lehrerzimmer. Erfahrungsgeschichte ostdeutscher Lehrer:innen in der Transformationszeit. Bielefeld : transcript 2026, 328 S. - (Bildungsforschung; 39) - (Dissertation, Universität Kassel, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363661 - DOI: 10.25656/01:36366; 10.14361/9783839445464

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363661
https://doi.org/10.25656/01:36366

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Kontakt / Contact:

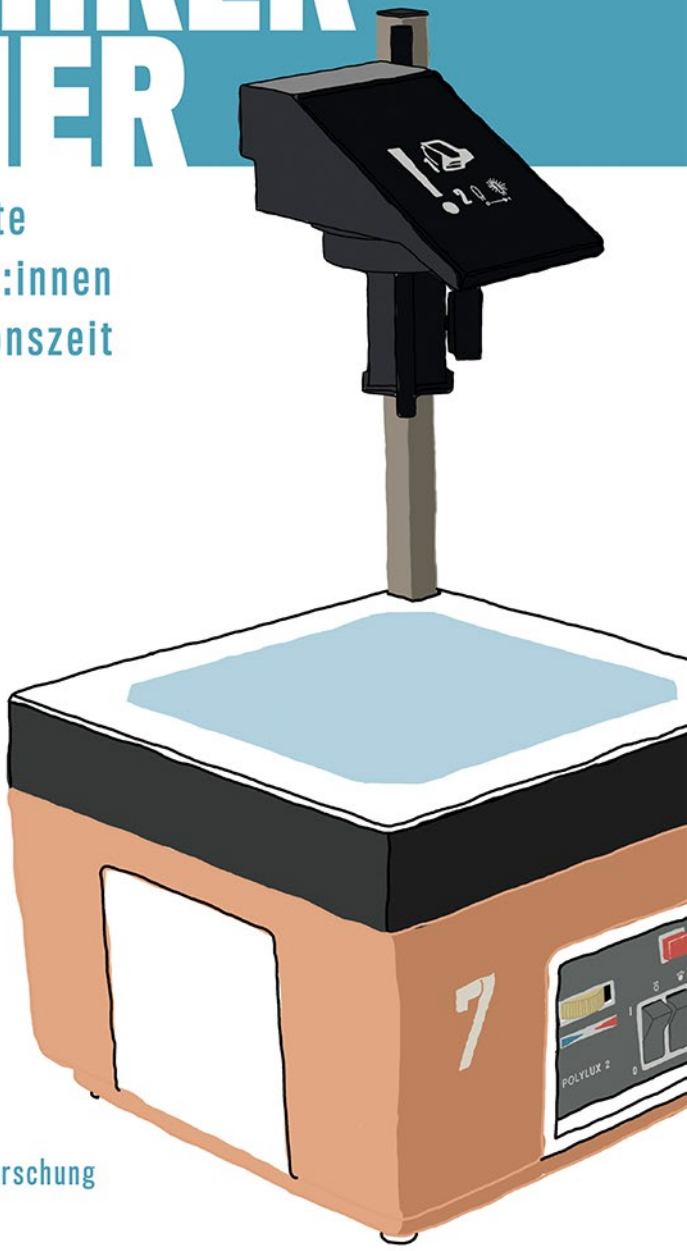
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Adrian Weiß

DIE WENDE IM LEHRER-ZIMMER

Erfahrungsgeschichte ostdeutscher Lehrer:innen in der Transformationszeit



[transcript] Bildungsforschung

Adrian Weiß
Die Wende im Lehrerzimmer

Adrian Weiß ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum. Er studierte Geschichte und Germanistik auf Lehramt in Leipzig und Manchester und promovierte in der Historischen Bildungsforschung an der Universität Kassel. Seine Forschungsschwerpunkte sind (post-)sozialistische und katholische Bildungsgeschichte sowie schulgeschichtliche Fragestellungen.

Adrian Weiß

Die Wende im Lehrerzimmer

Erfahrungsgeschichte ostdeutscher Lehrer:innen in der Transformationszeit

[transcript]

Die vorliegende Studie stellt eine geringfügig überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift dar, die am 20.02.2025 am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel unter identischem Titel verteidigt wurde.
Gutachter:innen:
Prof. Dr. Edith Glaser (Universität Kassel)
Prof. Dr. Till Kössler (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Diese Publikation wurde gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Kassel.

Diese Dissertation wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Hans **Böckler** **Stiftung**

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

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



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Adrian Weiß

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG (Text und Data Mining) zu gewinnen, ist ohne schriftliche Zustimmung der Rechteinhaber*innen untersagt.

Umschlagkonzept: Maria Arndt
Umschlagabbildung: Lena Schäfferling, basierend auf: Polylux 2, hergestellt von 1985 bis 2006 im VEB Polytechnik (seit 1990: Polytechnik Frankenberg GmbH) in Karl-Marx-Stadt/Chemnitz
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839445464
Print-ISBN: 978-3-8376-7988-5 | PDF-ISBN: 978-3-8394-4546-4
Buchreihen-ISSN: 2699-7681 | Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 9

1. Einleitung 11
1.1 Bestimmung des Forschungskontexts und Erkenntnisinteresses: Ostdeutsche Lehrer:innen im Transformationsprozess 11
1.2 Forschungsstand: Postsozialistische Transformation des Bildungssystems und deren Akteur:innen 16
Zwischen »nachholender Modernisierung« und postsozialistischer Kontinuität 17
Ostdeutsche Lehrer:innen im Fokus 24
Ostdeutschland verstehen 30
Konklusion Forschungsstand 33
1.3 Fragestellung und forschungsleitende These: Die Entstehung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus 34
1.4 Theoretische Grundannahmen 36
1.4.1 Postsozialistische Transformation: Katalysator für die Genese »selbstgebastelter Strategien« 38
1.4.2 Die ostdeutschen Lehrer:innen als Erfahrungsgemeinschaft 40
1.4.3 Von der Habitustheorie zum Lehrer:innenhabitus 44
1.5 Methodik und Forschungsdesign 49
1.5.1 Methodologische Grundannahmen 49
1.5.2 Forschungsdesign 52
1.5.3 Interviewerhebung und -auswertung 54

2. Die Transformation des Lehrberufs in DDR und Ostdeutschland 1989 bis 2005 61
2.1 Die erstarrte Schule im DDR-Realsozialismus 61
2.1.1 Realsozialistische Bildung als Zweckbildung 61
2.1.2 Die Rolle der Lehrer:innen in der realsozialistischen Schule der 1980er-Jahre 66
2.1.3 Die vermeintliche Gleichheit im einheitlichen Schulsystem 72
2.1.4 Zwischenfazit: Die Schule der DDR in den 1980ern zwischen inneren und äußeren Widersprüchen 78

2.2 Das vergessene bildungspolitische Vermächtnis der friedlichen Revolution – Die AG Bildung, Erziehung und Jugend am Zentralen Runden Tisch 80
2.2.1 Überblick über die Sitzungen der AG Bildung, Erziehung und Jugend 84
2.2.2 Arbeitsweise der AG 91
2.2.3 Teilnehmer:innenkreis der AG und Selbstverständnis 93
2.2.4 Die Genese des Positionspapiers 95
2.2.5 Sitzung des Zentralen Runden Tisch am 5.3.1990 – Konzeption eines zukünftigen Bildungswesens 97
2.2.6 Zwischenfazit: Die Bedeutung des ZRT für die bildungspolitische Entwicklung Ostdeutschlands 108
2.3 1989/1990: Das Frühjahr der Bildungsreform in der DDR 110
2.3.1 Der Herbst 1989 und die Jugend der DDR 110
2.3.2 Das bildungsreformerische Milieu in der späten DDR 112
2.3.3 Versuch der Entfaltung politischer Handlungsmacht – Die Foren für Freie Pädagogik an der Karl-Marx-Universität Leipzig 117
2.3.4 Strategische Leerstellen der bildungsreformerischen Diskurspositionen 122
2.3.5 Kampagne für die Gesamtschule 126
2.3.6 Zwischenfazit: Die Vision einer tiefgreifenden Bildungsreform in der DDR 133
2.4 April bis Oktober 1990 – Zwischenetappe in der Bildungspolitischen Entwicklung Ostdeutschlands 136
2.4.1 Die abwartende Schulpolitik der letzten DDR-Regierung 136
2.4.2 Gegenläufige Reaktionsmuster der ostdeutschen Lehrer:innen 139
2.4.3 Zwischenfazit: Die Bildungsreform wird aufgeschoben 143
2.5 1991 bis 2005 – Umbrüche und Krisenaufschichtung in der ostdeutschen Schullandschaft 143
2.5.1 Entscheidungsfindung auf Basis bildungspolitischer Standpunkte und angepasster Pragmatismus – die Rückkehr des gegliederten Schulwesens 144
2.5.2 Auswirkungen der Transformation auf die Schullandschaft – Krisenaufschichtung und Vertrauensverlust der ostdeutschen Lehrer:innenschaft 150
2.5.3 Politische und kulturelle Einflussfaktoren für die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus 158
2.5.4 Konklusion: Krisenerfahrung und Selbstvertrauen in den ostdeutschen Lehrerzimmern 163

3. Die ostdeutschen Lehrer:innen als Erfahrungsgemeinschaft: Umbruch, Krisenerfahrung und Habitusbildung 165
3.1 Erfahrungskerne des Umbruchs 167
3.1.1 Veränderungen auf suprapersoneller Makroebene 168
3.1.2 Veränderungen auf interpersoneller Mesoebene 182
3.1.3 Veränderungen auf individueller Mikroebene 201
3.1.4 Pädagogische Elemente der Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus 225
3.2 Konklusion: Die Genese des ostdeutsche Lehrer:innenhabitus im Zuge der Krisenerfahrungen 1989 bis 2005 244
3.3 Die Subtypen des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus 247
3.3.1 Der kritische Genosse (L1) 252
3.3.2 Die entschlossene Instruktorin (L5) 260

3.3.3 Der antifaschistisch-pazifistische Schulmeister (L4) 266
3.3.4 Die standhafte Pädagogin (L14) 273
3.3.5 Anlehnung an Habitusforschung und Zwischenfazit: Die Subhabitustypen zwischen bildungspolitischer Disruption und Bewahrung realsozialistischer Erziehungstraditionen 281

4. Diskussion und Zusammenführung 285
4.1 Methodische Reflexion 285
Grenzen des methodischen Vorgehens 285
Erkenntnisgewinn durch das gewählte methodische Vorgehen 286
Schlussfolgerung für weitere Forschungen 287
4.2 Abschließende Darstellung der Ergebnisse 288
Die Rolle der ostdeutschen Lehrer:innen: Politische Zurückhaltung und pädagogische Kontinuität 290
Die Entstehung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus 291
4.3 Bedeutung der Ergebnisse für Bildungs- und Transformationsforschung 296
Bedeutung für die Schulgeschichte: Die Beständigkeit gegliederter Schulformen und Kotransformation 297
Bedeutung für die pädagogische Professionsforschung: Der Lehrer:innenhabitus in historischer Perspektive 299
Bedeutung für die Evaluierung von Bildungsreformen: Verpasste Gelegenheiten und gescheiterte Reformbemühungen 300

5. Anhang 305
5.1 Übersicht befragte Lehrer:innen 305
5.2 Übersicht Expert:innen 308
5.3 Quellenverzeichnis 308
5.3.1 Ungedruckte Quellen 308
5.3.2 Gedruckte Quellen 310
5.4 Literaturverzeichnis 312
5.4.1 Online Ressourcen 312
5.4.2 Forschungsliteratur 312
5.5 Danksagung 328

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gruppenidentität befragter Ostdeutscher 2023 42
Abbildung 2: Doppelseite aus der Unterrichtshilfe Physik für die 7. Klasse 68
Abbildung 3: Titelseite der Ad Hoc 2/90 106
Abbildung 4: Ad Hoc im Frühjahr 1990 107
Abbildung 5: »Aufruf zur pädagogischen Revolution« der Initiative ABER 108
Abbildung 6: Programm des Zweiten Forum Freie Pädagogik 119
Abbildung 7: Ausschnitt aus E&W – Artikel von Anne Ratzki 128
Abbildung 8: Entwicklung der Anzahl öffentlicher und privater Schulen in Ostdeutschland 153
Abbildung 9: Matrix der Subhabitustypen 252

1. Einleitung

> Die Lehrerschaft ist die einzige a) im Geruch einstiger besonderer ›Staats- und Systemnähe‹ stehende Berufsgruppe der DDR mit (größtenteils) akademischen Qualifikationen und b) einem zumindest kontrovers diskutierten Leistungsbeitrag (in Gestalt relativer Sozialisationserfolge bzw. -mißerfolge), der es zugleich beschieden war, als soziale wie Berufsgruppe mehrheitlich am Umbau der Institutionen teilzuhaben, in den umgebauten Institutionen zu verbleiben bzw. in sie überführt zu werden.[1]

1.1 Bestimmung des Forschungskontexts und Erkenntnisinteresses: Ostdeutsche Lehrer:innen[2] im Transformationsprozess

Die vorliegende Arbeit nimmt sich zur Aufgabe, einen Beitrag zur Erforschung der Transformation des ostdeutschen Bildungswesens zu leisten. Gerade heute, Mitte der 2020er-Jahre, scheint es lohnend, das Augenmerk der Forschung vertiefend auf die hiermit verbundenen Entwicklungen zu richten: Mehr als 30 Jahre nach dem Herbst 1989 und der damit beginnenden Transformation der ostdeutschen Gesellschaft bietet es sich an, einen bildungshistorischen Rückblick auf die 1990er-Jahre zu werfen; die vorliegende Arbeit wählt hierbei eine professionsgeschichtliche Perspektive des Lehrberufs, fokussiert Kontinuitäten und Brüche, hierbei insbesondere Lebens- und Arbeitsbedingungen, ausschlaggebende (bildungs-)politische Ereignisse und Zäsuren.[3]

---

1 Thomas Koch, Ursula Schröter, Rudolf Woderich, »Handlungs- und Deutungsmuster von Lehrern (Promotoren)«, in *BISS public*, H. 16 (Berlin 1994), S. 14.

2 Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine geschlechterreflektierende Sprache und verwendet deshalb im Falle gemischtgeschlechtlicher Gruppen wie Lehrer:innen oder Schüler:innen den Doppelpunkt. Bei Personengruppen, die im Untersuchungszeitraum rein männlich dominiert wurden, wie zum Beispiel »Finanzminister«, steht die männliche Form. Ausnahme bildet das titelgebende »Lehrerzimmer«, da es sich hierbei um einen feststehenden Begriff aus dem Schulalltag handelt.

3 So herrscht bisher noch kein Konsens, welche Zäsuren den Zeitraum der Transformation der ost(mittel-)europäischen postsozialistischen Staaten letztlich begrenzen. Aust et al. brachten in Reaktion auf die russische Vollinvasion der Ukraine 2022 das überzeugend hervorgebrachte Argument vor, dieses Ereignis markiere aus ereignisgeschichtlicher Perspektive das Ende der postso-

Der Untersuchungsgang folgt damit der Ansicht, dass die Bildungsgeschichte der DDR selbstverständlicher Teil der deutschen Bildungsgeschichte ist und auch als solche verflechtungsgeschichtlich in der einschlägigen Historiografie stets mitgedacht werden sollte.[4] Daraus folgt, dass die an das Ende der DDR anschließende Transformationsphase ebenfalls als Teil der deutschen Bildungsgeschichte anzusehen ist, da – wie die vorliegende Arbeit zeigen wird – bei aller postsozialistischer Eigentümlichkeit dieser Prozess in der Kontinuität einer deutschen Schultradition stand.

Die historiografische Perspektive auf diesen Zeitraum eröffnet vom heutigen Standpunkt aus auch methodische Innovation: Vor allem fallen nun die 30-jährigen Schutzfristen einschlägiger Archivgüter beispielsweise der Bundes- und Landesarchive. Zugleich sind die Zeitzeug:innen, die als Akteur:innen den Untersuchungszeitraum erlebten und mitgestalteten, noch immer zu befragen. Auch deshalb wird eine akteurszentrierte Perspektive auf das Schulwesen eingenommen: Die letzte Generation der »DDR-Lehrer:innen«, die Studium und Berufsstart im Volksbildungswesen absolvierten und als aktive Lehrkräfte die friedliche Revolution und die anschließende Transformationsphase erlebten, geht spätestens Mitte der 2020er-Jahre in den Ruhestand. Dadurch fällt der Rückblick auf diese Ereignisse und Entwicklungen nicht selten mit einer sich herausbildenden Gesamtnarration über ihr Berufsleben zusammen, die nun mittels Interviews eingefangen werden kann.

Erfahrungsgeschichte zu schreiben, heißt die Deutungs-, Entscheidungs- und Handlungsmuster der Akteur:innen vor dem Hintergrund ihrer Zeit zu verstehen. Lutz Niethammer sah die Vorteile des erfahrungsgeschichtlichen Ansatzes darin, »wirkungsmächtige Werttraditionen und Denkstrukturen auf die Wahrnehmung eines Ensembles von strukturellen Bedingungen und von als historische Ereignisse gedeuteten Geschehnissen« beziehen zu können.[5] Erfahrungsgeschichte kann dazu beitragen, die oftmals schwierig zu beantwortende Frage nach dem »Verhältnis von ›großer‹ Politik und den Möglichkeiten des Einzelnen in gesellschaftlichen Beziehungen, Grenzen und Zwängen« zu beantworten.[6]

---

zialistischen Transformationsepoche in Ost(mittel)europa. Vgl. Martin Aust et al., *Osteuropa zwischen Mauerfall und Ukrainekrieg: Besichtigung einer Epoche* (Berlin 2022). Die nachfolgende Analyse schlägt vor, den Transformationszeitraum aus bildungshistorischer Sicht für das Gebiet der ehemaligen DDR auf die Jahre zwischen 1989 und 2005 einzugrenzen. Eine politik-, kultur- und bildungsgeschichtliche Herleitung für diese Periodisierung erfolgt in 2.5.

4 Heinz-Elmar Tenorth zählte 1997 mehrere Merkmale auf, die hierfür sprechen: U. a. nennt er (1) »obrigkeitlich-staatliche Schulverwaltung«, (2) die »Zwei-Klassen-Gesellschaft« in der Lehrerbildung, (3) die Bedeutung als Berechtigungswesen und (4) die Stabilisierungsfunktion des Bildungswesens für die regierende Klasse als typisch deutsche Elemente eines staatlichen Erziehungs- und Bildungswesens. H.-E. Tenorth, »Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte?«, in Sonja Häder, H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext* (Weinheim 1997), S. 69–98.

5 Lutz Niethammer, »Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History«, in Lutz Niethammer, Alexander von Plato (Hrsg.), *»Wir kriegen jetzt andere Zeiten«: auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960*, Bd. 3 (Berlin 1985), S. 429.

6 Alexander von Plato, »Erfahrungsgeschichte als Konzept«, in Institut für Geschichte und Biographie (Hrsg.), *Erfahrungsgeschichte als Konzept* (Hagen 2009), S. 5.

Darüber hinaus verspricht der erfahrungsgeschichtliche Ansatz, eine erkenntniserweiternde Entgegnung gegenüber der »nationale[n] Meistererzählung einer erfolgreichen Wiedervereinigung« und der »geschichtspolitischen Instrumentalisierung der DDR zur bloßen Legitimation des westdeutschen Weges zu Demokratie und Wohlstand« bieten zu können. Die Historiker:innen Jörg Ganzenmüller, Anke John und Christiane Kuller plädieren deshalb für diese methodische Weiterentwicklung, da »ohne erfahrungsgeschichtliche Erweiterung die Forschung weiterhin vor dem Problem stehen [wird], dass viele Ostdeutsche ihre komplexen, oftmals ambivalenten Erfahrungen […] nicht repräsentiert sehen.«[7] Genau aus diesem Grunde schließe ich mich den überzeugend ausgearbeiteten erfahrungs- und alltagsgeschichtlichen Forschungsansätzen an, die durch die Verwendung des in der vorliegenden Arbeit titelgebenden Quellenbegriffs der »Wende« einen erkenntnisfördernden Zugang zur subjektiven ostdeutschen Transformationsgeschichte schaffen konnten.[8]

Um am Drehpunkt zwischen makropolitischen Entwicklungen und individuellen Deutungs- und Handlungsschemata zu forschen, benötige ich die Einbeziehung verschiedener Quellengattungen, sowohl schriftliche Archivalien (beispielsweise Bildungsgesetze, Schulbücher und Akten des Zentralen Runden Tischs zur Frage der Bildungsreform) als auch die von mir erhobenen Interviewtranskripte. Wie ich in 1.5. ausführe, erfordert diese Quellenbasis ein abgestimmtes methodisches Vorgehen, eine Kombination aus Quellenkritik und -deutung, Oral History und Ansätzen der sozialwissenschaftlichen Biografie- und Professionsforschung. Die verschiedenen Quellenkorpora werde ich im Interesse der analytischen Schärfe nacheinander in zwei Durchgängen jeweils ereignis- und erfahrungsgeschichtlich auswerten, wenngleich sich durch dieses Vorgehen Wiederholungen nicht gänzlich vermeiden lassen.

Auf Grundlage des vielseitigen Quellenmaterials stelle ich hinsichtlich der ostdeutschen Lehrer:innen die Frage: Welche Erlebnisse prägten die Transformationszeit in den ostdeutschen Lehrerzimmern und wie haben die Lehrkräfte diese Entwicklungen verarbeitet? Wie ich in 1.3. darlegen werde, lässt sich im Zuge einer polyvalenten Krisenerfahrung die *Genese eines ostdeutschen Lehrer:innenhabitus* beschreiben.

Ich möchte mit der vorliegenden Arbeit Erklärungsansätze über die Auswirkungen der postsozialistischen Transformation auf die ostdeutsche Gesellschaft erweitern. Spätestens seit den anhaltenden rassistischen Mobilisierungserfolgen von PEGIDA oder auch Pandemieleugner:innen und den besorgniserregenden Wahlerfolgen der in Ostdeutschland als gesichert rechtsextremistisch geltenden AfD wird eine vielschichtige Debatte über die Frage geführt, wie die Entwicklung von Gesellschaft und Demokratie zwischen Elbe und Oder nach dem Mauerfall verlief. Über das Ergebnis scheint unter vielen Beobachter:innen mittlerweile Einigkeit zu bestehen: So stellte der Berliner Soziologe Stef-

7 Jörg Ganzenmüller, Anke John, Christiane Kuller, »Die Ostdeutsche Erfahrung. Auswege aus einem polarisierenden Deutungskampf über unsere Geschichte vor und nach 1989«, in Marcus Böick, Constantin Goschler, Ralf Jessen, Ralf (Hrsg.): Jahrbuch Deutsche Einheit 2020 (Berlin 2020), S. 95–119.

8 Hierbei sei vor allem auf die in 1.2. ausführlicher gewürdigte Arbeit der Forscher:innengruppe um Kerstin Brückweh und deren Projekt »Die lange Geschichte der ›Wende‹. Lebenswelt und Systemwechsel in Ostdeutschland vor, während und nach 1989" (Laufzeit 2016–2020) hingewiesen.

fen Mau jüngst in einem den Forschungsstand der letzten Jahre resümierenden Band fest, dass »der Osten anders bleibt.«[9] Dies schlägt sich nicht nur ökonomisch nieder, wofür er aktuelle Zahlen sowie den noch immer aufrüttelnden Umstand nennt, dass nur zwei Prozent der Erbschaftssteuer in Ostdeutschland (ohne Berlin) erhoben wird.[10] Sondern er konstatiert auch, dass die einst geplante »Angleichung« zwischen Ost- und Westdeutschland auch aufgrund »nachhaltig wirkender Deutungsmuster«[11] nicht eingetreten und wohl auch mittel- und langfristig nicht zu erwarten sei. Er beobachtet stattdessen eine »Verstetigung ostdeutscher Eigenheiten«.[12]

Doch für die Klärung der Ursachen bedarf es noch weiterer Erörterungen, insbesondere, da schillernde Beiträge in der Debatte zwischen diffamierenden[13] und apologetischen[14] Tendenzen mäandern. Da ich davon überzeugt bin, dass die historische Bildungsforschung einen wertvollen Beitrag hinsichtlich der Frage liefern kann, wie die ostdeutsche Bevölkerung zu dem wurde, was sie heute ist, entstand die vorliegende Arbeit.

Ich habe selbst keinen familienbiografischen Bezug zu meinem Gegenstand; meine näheren Familienmitglieder stammen ebenso wenig aus dem Osten wie es unter ihnen Lehrer:innen gibt. Mein Studium habe ich an der Universität Leipzig absolviert, wobei sowohl die Mehrheit der Dozierenden[15] als auch zahlreiche Kommiliton:innen wie ich aus dem Westen stammen. Anfang der 2010er-Jahre galt »Hypezig« aufgrund seiner lebendigen Kulturszene und günstigen Altbauwohnungen als das »New Berlin«.[16] Beginnend im Jahr 2015, als auch in Leipzig wöchentlich rassistische Mobilisierungen abliefen, denen glücklicherweise eine entschlossene Zivilgesellschaft entgegentrat, trübte sich langsam der Optimismus in meinem Umfeld. Im Rahmen meines Studiums und

9 Vgl. Steffen Mau, *Ungleich vereint: warum der Osten anders bleibt* (Berlin 2024).

10 Ebenda, S. 23.

11 Ebenda, S. 34.

12 Ebenda, S. 19.

13 Der Hannoveraner Kriminologe Christian Pfeiffer löste gerade bei Ostdeutschen im Jahr 1999 berechtigte Empörung aus, da dieser höhere »Fremdenfeindlichkeit« im Osten durch seine umstrittene »Töpfchentheorie« erklären wollte: Das kollektive Austreten in den DDR-Kindertagesstätten hätte zu einer Ich-Schwäche und entsprechenden Kompensationsstörungen geführt. Vgl. Kerstin Decker, »Das Töpfchen und der Haß«, *Tagesspiegel* 11.5.1999.

14 Einen problematischer Beitrag aus der Geschichtswissenschaft stellt Katja Hoyers *Diesseits der Mauer. Eine neue Geschichte der DDR 1949–1990* (Hamburg 2023) dar; ihr Versuch, eine Alltagsgeschichte der DDR zu schreiben, blendet wesentliche Aspekte der Diktaturgeschichte aus. Vgl. John Connelly, »Eindeutig deutsches Experiment«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 26.6.2023.

15 Ausnahmen stellten in meinem Studium lediglich zwei Dozierende dar, die sich seit DDR-Zeiten an der Universität halten konnten und den Entlassungswellen der frühen 1990er-Jahre entgingen – worüber sie auch offen sprachen: Der Sprachwissenschaftler Dr. Volker Hertel, durch den ich viel über das Indogermanische und die zwei Lautverschiebungen lernen konnte, und dem man eine gewisse Melancholie über das Ende der DDR-Germanistik anmerkte, und die Literaturwissenschaftlerin Prof. Dr. Ilse Nagelschmidt, deren materialistische Frauenforschung bei gleichzeitiger Offenheit für postmoderne Ansätze ich sehr schätzte. Auch bei Dirk Oschmann besuchte ich Lehrveranstaltungen, wobei er in meiner Gegenwart seine Herkunft nicht thematisierte. Sein Buch rezensierte ich kritisch: Adrian Weiß: »Rezension von: Dirk Oschmann, Der Osten: eine westdeutsche Erfindung«, in sehepunkte 23 (2023), Nr. 6 [15.6.2023].

16 Katie Engelhart, »‚New Berlin‹ or Not, Leipzig Has New Life«, *New York Times* 2.9.2014.

als studentische Hilfskraft am Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig konnte ich mir wertvolles Wissen über die DDR und die nachfolgende Transformationsphase aneignen. In Gesprächen über die Eigenheiten der ostdeutschen Gesellschaft in Ost und West wurde ich immer wieder mit Erklärungsansätzen konfrontiert, die aus meiner Sicht entweder zu kurz griffen oder bestimmten Aspekten eine unangemessen große Rolle zuschrieben. Ich bemerkte bald, dass die Lehrer:innen, denen ich begegnete, eine andere Berufsbiografie aufwiesen als andere Berufsgruppen im Osten: Sie waren zu DDR-Zeiten ausgebildet, der Massenarbeitslosigkeit der 1990er-Jahre entgangen und sprachen manchmal davon, wie es denn »früher zu Ost-Zeiten« gelaufen sei. Meine gleichaltrigen ostdeutschen Freund:innen erzählten mir meist amüsiert-traumatisiert aus ihrer Schulzeit, dass ihre Lehrer:innen sehr streng gewesen seien und in der Turnhalle noch »Sport frei«[17] gerufen werden musste.

Die historische Bildungsforschung bietet das große Potential, gesellschaftliche Entwicklungen und Prozesse durch die verschränkten Dimensionen von Bildung und Geschichte untersuchen und erklären zu können. So steht die Untersuchung der Frage, welche Bildungstheorien und -systeme eine Gesellschaft hervorbrachte, stets in paradigmatischer Korrelation mit der jeweiligen Gesellschaftsgeschichte.

Das Potential der Gesellschaftsanalyse soll in der vorliegenden Arbeit genutzt werden, um den Wandel in einem wesentlichen Teilbereich der Transformation Ostdeutschlands, des Schulwesens, erklären zu können. Hierfür wird eine akteurszentrierte Perspektive mit Fokus auf die Lehrer:innen eingenommen, und dies aus zwei Gründen:

a) Lehrer:innen haben als Multiplikator:innen der »sekundären Sozialisation« einen maßgeblichen Anteil an der wichtigen Allokation, Selektion und Integration von Individuen in Gesellschaften.[18] Auch die Hattie-Studie zeigte, welche wichtige Rolle Lehrer:innen für die schulische Bildung spielen.[19] Damit Lehrkräfte zur Stabilität staatlicher Herrschaft beitragen können und dürfen, wird ihre Ausbildung und Berufsausübung vonseiten der Kultusverwaltung reguliert. Die Art und Weise, wie Lehrer:innen die Transformation durchlebten, hat große gesamtgesellschaftliche Relevanz: Sie unterrichteten und erzogen die nächste Generation in Ostdeutschland und prägten hierdurch auch deren Weltbild mit.
b) So wie alle anderen Teilbereiche der ostdeutschen Gesellschaft erfuhr auch das Schulsystem seit 1990 eine tiefgreifende Transformation; in den Ländern entstanden eigene Bildungssysteme, die sich untereinander vor allem strukturell unterscheiden.[20] Im Gegensatz zu den politischen Entscheidungsträger:innen sowie zum leitenden Personal in den Verwaltungen und Hochschulen wurde das Lehrpersonal

17 Der Appell stammte ursprünglich aus dem Arbeiter:innensport und wurde in der DDR-Sportpädagogik zu Beginn des Sportunterrichts gerufen. Er ist auch nach 1990 noch häufig in ostdeutschen Schulen gebräuchlich.

18 Vgl. Helmut Fend, *Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (Wiesbaden 2008).

19 Vgl. John Hattie, *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (London 2009).

20 Siehe Kapitel 2.5.

nicht systematisch ausgetauscht. Es handelt sich dadurch um eine der wenigen Berufsgruppen der DDR, deren Arbeitsplatz nicht per se gefährdet war.

Die evidenzbasierte Konstruktion der Erfahrungsgeschichte der ostdeutschen Lehrer:innen birgt somit auch Erkenntnisse für die Sozialisationsgeschichte der ostdeutschen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit.

Zugleich möchte die vorliegende Arbeit auch einen Beitrag zu der Frage leisten, ob es sich bei der Transformation des ostdeutschen Bildungswesens um eine erfolgreiche Bildungsreform handelte und Ansätze anbieten, wie Bildungsreformen vor allem unter Einbeziehung der Akteur:innen gelingen können.

1.2 Forschungsstand: Postsozialistische Transformation des Bildungssystems und deren Akteur:innen

Die bisher existierende Forschung zur Transformation der Bildungslandschaft in Ostdeutschland, insbesondere mit dem Fokus Schule, ist zugleich übersichtlich und unübersichtlich: Während der in den 1990er-Jahren entstandene Kanon der Forschungsliteratur reich an Beiträgen war, die vor allem von Ansätzen der politikwissenschaftlichen Modernisierungstheorie und der erziehungswissenschaftlichen Berufsbiografieforschung geprägt sind, sind seit Mitte der 2000er-Jahre kaum noch neue fachwissenschaftliche Veröffentlichungen in diesem Feld entstanden.

Dies lässt sich auch aus einer förderpolitischen Logik erklären: War damals die Nachfrage nach sozialwissenschaftlichen Forschungen zu Ostdeutschland im Zuge der raschen Eingliederung der neuen Bundesländer in die Rechts- und Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik hoch und konnten hierdurch vor allem westdeutsche Erziehungswissenschaftler:innen in den 1990er-Jahren mit ihren Projektanträgen zum ostdeutschen Bildungssystem noch lukrative Drittmittel einwerben[21], schwand das Interesse an Ostdeutschland in den 2000er-Jahren signifikant. Gleichzeitig zu dieser westdeutsch geprägten Welle in den 1990er-Jahren verloren die ostdeutschen Erziehungswissenschaftler:innen ihre Stellen, verabschiedeten sich zumeist aus der Forschung und fehlen der wissenschaftlichen Debatte seitdem auffällig.[22] Erst mit und

21 Erinnert sei nur an die zahlreichen Publikationen der »Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den Neuen Bundesländern« (KSPW). Deren Veröffentlichungen wurden bereits nach wenigen Jahren nicht mehr rezipiert und seit den 2010er-Jahren weitestgehend vergessen. Die Frage, warum diese Forschungen in Vergessenheit gerieten sowie eine Sekundäranalyse der Forschungsergebnisse der KSPW könnte zum Gegenstand eines eigenständigen Forschungsprojekts werden.

22 Als Ausnahmen dieses Verschwindens ostdeutscher Stimmen aus der erziehungswissenschaftlichen Debatte sind Gert Geißler, Ulrich Wiegmann und Jan Hofmann zu nennen: Während Geißler und Wiegmann durch Stellen am deutschen Institut für pädagogische Forschung (DIPF) weiter wissenschaftlich arbeiten konnten und u. a. Geißler mit seiner *Schulgeschichte in Deutschland* (3. Aufl. 2023) in den Kapiteln über die Schulgeschichte der SBZ und DDR einen der elaboriertesten Beiträge zur DDR-Bildungsgeschichte vorlegte, machte der ehemalige Bürgerrechtler Jan Hofmann in der Bildungsverwaltung Karriere, zuletzt als Staatssekretär im Kultusministerium von Sachsen-Anhalt.

aufgrund des Aufstiegs rechtspopulistischer Bewegungen wie PEGIDA und AfD lässt sich eine Rückwirkung auf die Ostdeutschland-Forschung feststellen, beispielsweise in der Geschichtswissenschaft[23], die jüngst aber auch überspringende Anregungen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften bewirkte.

Im Folgenden wird zunächst ein kursorischer und nicht erschöpfender Überblick über die Forschungsbeiträge der 1990er-Jahre präsentiert. Dann wird auf drei ausgewählte Arbeiten von Axel Gehrmann, Melanie Fabel-Lamla und Sabine Reh eingegangen, die dezidiert zu ostdeutschen Lehrer:innen in den 1990er- und frühen 2000er-Jahren geforscht haben. Abschließend erfolgt ein kurzer Überblick über die »dritte Welle« der Forschung zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems.

Zwischen »nachholender Modernisierung« und postsozialistischer Kontinuität

Das Korpus der erziehungswissenschaftlichen Ostdeutschland-Forschung der 1990er-Jahre zeichnet sich nicht nur durch seine fast unübersichtliche Breite aus. Bemerkenswert ist ebenfalls der stetige Bezug auf politikwissenschaftliche Ansätze, vor allem die in den 1990er-Jahren wieder stärker verbreiteten Modernisierungstheorien. Deren Anhänger:innen definierten Entwicklungsbedingungen für fortschrittliche Gesellschaften endogen durch die Existenz eines freien Marktes und die Parteiendemokratie.[24] So sah man auch für die ehemaligen Ostblockstaaten die Entwicklung zu Wohlstandsgesellschaften voraus, sollten diese ihre Märkte öffnen und sich zu parlamentarischen Demokratien entwickeln. Hatte diese Theorieschule eigentlich nach den 1950er- und 1960er-Jahren ihren Zenit überschritten, erlebte sie durch den unvorhergesehenen Fall des »Eisernen Vorhangs« eine Renaissance. Ausdruck dieses selbstbewussten vermeintlichen Siegeszuges des Westens ist nicht zuletzt auch Francis Fukoyamas *The End of History*, der 1991 davon ausging, dass das Ende der Warschauer-Pakt-Staaten die letztgültige Bestätigung der Modernisierungstheorien darstelle. Aber auch Autoren des eher linken sozialwissenschaftlichen Spektrums wie Jürgen Habermas, der sich erst kritisch zur Wiedervereinigung geäußert hatte, sprachen plötzlich von einer »nachholenden Revolution«.[25] So bezog sich der Hamburger Erziehungswissenschaftler Hans-Werner Fuchs auf dem Symposium »Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft – eine Forschungsbilanz«, das 2000 im Rahmen des 17. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Göttingen stattfand, ausgiebig auf diese Theorien. Hierbei gestand er auch indirekt ein, dass die Tiefe der Umgestaltung der ostdeutschen Sozialstruktur gleichzeitig auch regressive Nebeneffekte hatte. Trotzdem

23 Um nur einige produktive Vertreter:innen dieses Feldes zu nennen: Marcus Böick, Christina Morina, Kerstin Brückweh, Thomas Großbölting, Detlev Brunner. In der Soziologie auch Steffen Mau.

24 Ein wichtiger Vertreter dieser Denkrichtung in den 1990er-Jahren war der Soziologe Wolfgang Zapf. Vgl. Wolfgang Zapf, *Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation: soziologische Aufsätze 1987 bis 1994* (Berlin 1994).

25 Jürgen Habermas, *Kleine politische Schriften. 7: Die nachholende Revolution* (Frankfurt a. M. 1999).

ging er davon aus, dass diese notwendig seien, um die »Modernisierungsrückstände« in Ostdeutschland aufzuheben.[26]

Auch Autor:innen, die nicht selbst dieser Theorie anhingen, mussten sich aufgrund ihrer Hegemonie auf diese beziehen. So kritisierte Melanie Fabel-Lamla die aus ihrer Sicht unpassende Anwendung der Modernisierungstheorien, schließlich zeige sich anhand der zeitgenössischen Befunde, dass keine rasche »Ost-West-Angleichung« zu erwarten sei. Vielmehr forderte sie dazu auf, die damalige Transformationsforschung zu revidieren. So ging sie davon aus, dass die These der »nachholenden Modernisierung« den Blick auf die »unintendierten Folgewirkungen des Transformationsprozesses« versperre.[27]

Die Herausbildung der Transformationsforschung über das ostdeutsche Bildungswesen muss gleichzeitig als – freilich bis heute nicht abgeschlossene – Konklusion der westdeutschen Forschung über das DDR-Bildungssystem gesehen werden. Schließlich waren die westlichen Erziehungswissenschaftler:innen, ebenso wie alle anderen Forschungszweige in den Jahren 1989/1990 vom so raschen Zusammenbruch des bis dahin überwiegend stabil wirkenden Systems des Realsozialismus überrascht worden. Insbesondere war zu diskutieren, welche Rolle das für die Ideologisierung zuständige DDR-Bildungssystem im Zug dieses Zusammenbruchs spielte. Während abschließende Beurteilungen des schon nicht mehr existierenden DDR-Bildungssystems abgegeben wurden, wurde sogleich spekuliert, wie sich das Bildungssystem in den neuen Bundesländern entwickeln werde.

So entstand aus einer Tagung ost- und westdeutscher Erziehungswissenschaftler:innen, die im Juni 1993 unter organisatorischer Leitung von Ernst Cloer zusammen kamen, ein multidimensionaler und oft autobiografisch gefärbter Sammelband, der intensive Diskussionsverläufe wiedergibt.[28] Beeindruckend ist hierin der als Vorwort fungierende Beitrag des damaligen niedersächsischen Kultusministers Rolf Wernstedt, der die erzwungene »Unterwerfung« der ostdeutschen Lehrer:innen unter das neue Bildungssystem sowie die vielen Entlassungen kritisierte und gleichzeitig feststellte, dass es ein Fehler sei, die ehemaligen DDR-Lehrer:innen »von ihrer Geschichte zu trennen«.[29] Dies habe dazu geführt, dass diese »zutiefst in ihrem Selbstwertgefühl« getroffen worden seien. Hier wurde bereits die sich durch die gesamte Literatur zum Phänomen durchziehende Beobachtung geäußert, dass sich ostdeutsche Lehrer:innen nicht auf »Prinzipien und Praktiken westlicher Pädagogik« einlassen, sondern sich stattdessen weiterhin auf ihre staatssozialistische Ausbildung und deren Praxis berufen würden.[30]

---

26 Vgl. Hans-Werner Fuchs, »Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft – eine modernisierungstheoretische Perspektive«, in Hans Döbert et al. (Hrsg.), *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft: eine Forschungsbilanz* (Opladen 2002), S. 85–98.

27 Vgl. Melanie Fabel, »Transformation als ›doppelter Modernisierungsprozess‹. Eine erweiterte Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Transformationsforschung«, in Hans Döbert et al. (Hrsg.), *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft: eine Forschungsbilanz* (Opladen 2002), S. 85–98.

28 Vgl. Ernst Cloer, Rolf Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR: Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (Weinheim 1994).

29 Ebenda, S. 12f.

30 Ebenda, S. 11.

Ähnlich liest sich das 1993 von Peter Dudek und Heinz-Elmar Tenorth herausgegebene Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, in dem sowohl führende Erziehungswissenschaftler:innen ihre Sichtweise auf das vergangene DDR-Bildungssystem und dessen Transformation seit 1990 darstellen[31], als auch persönlich betroffene Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen zu Wort kommen. So schlussfolgerte der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann im genannten Beiheft, dass es sich bei der DDR-Schule um eine »kognitive Lernschule« gehandelt habe, die durch übertriebe Stoff- und Leistungsanforderungen sowie das Primat der Disziplin geprägt gewesen sei, und insofern die schulische Tradition des Kaiserreichs perpetuierte. Diese Schulkultur sei lediglich als »sozialistische Pädagogik« überschrieben worden, wobei dieses Label nur »aufgesetzt« gewesen sei. Hierdurch ergab sich laut Tillmann aber auch, dass sich diese leistungs- und disziplingeprägte Schulpädagogik durch den Fall der DDR auch vorerst weiter halten würde.[32]

Diese Kontinuität der pädagogischen Praxis sieht Tillmann vor allem bei den ostdeutschen Lehrer:innen begründet, die sich gegen verschiedene Formen von »Veränderungsanforderungen« wie offene Lernformen oder eine Ausweitung des Elternrechts wehrten, da diese ihre aus DDR-Zeiten gewohnte Stellung als »zentrale Träger« des Unterrichts untergraben würde. Tillmann gesteht zwar einerseits ein, dass sich dies auf die »strapazierte Veränderungsbereitschaft« der Lehrer:innen zurückführen lässt. Anderseits macht er aber auch einen nicht näher ausgeführten »überkommenden Lehrerhabitus« der ostdeutschen Pädagog:innen hierfür verantwortlich.[33] Letztlich nahm Tillmann bereits 1993 an, dass der Systemwechsel für die Schulen eher Kontinuität als Wandel bedeutete und dass hierfür die Resilienz der ostdeutschen Lehrer:innen und deren entscheidende Rolle für die Schulkultur begründend sei. Tillmanns damalige Nutzung des Terminus Lehrerhabitus, die aus heutiger Sicht als *avant la lettre* bewertet werden kann, wird für die Argumentation der vorliegenden Arbeit aufgegriffen.

Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka legte ebenfalls früh, 1992, einen Aufsatz vor, in dem er den Charakter der »sozialistischen Pädagogik« reevaluierte. Dass diese seit 1990 so umfassend abgewickelt wurde, sei laut ihm kein Anzeichen dafür, dass diese der westdeutschen Pädagogik per se unterlegen sei. So galt das Schulsystem des Westens selbst eigentlich bereits als stark reformbedürftig, wurde aber im Osten eingeführt, da das DDR-System abgelehnt worden sei.[34] Dessen Anspruch, nämlich die umfassende und nachhaltige Bildung der »sozialistischen Persönlichkeit«,

---

31 Vgl. Klaus Jürgen Tillmann, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß« (S. 29–36) und Ulrich Wiegmann, »SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale – Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur ›entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft‹,, (S. 75–88), beide in Peter Dudek, Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft – Lernprozeß mit ungewissem Ausgang* (Weinheim 1993).

32 Klaus Jürgen Tillmann, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 29–36, hier S. 32.

33 Ebenda, S. 34f.

34 Andreas Gruschka, »Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (Weinheim 1992), S. 577.

sei spätestens dann gescheitert, als dieselben jungen Menschen, die »in blauen Hemden« den »hohen Herren« (Steffi Spira[35]) zum 40. Jahrestag der DDR zuwinkten, kurze Zeit später eben jenes System zu Fall brachten.[36] Laut Gruschka handelte sich bei der »sozialistischen Pädagogik« der DDR um eine »dirigistisch durchgesetzte Variante bürgerlicher Pädagogik.«[37] Somit herrschten im Volksbildungswesen dieselben Widersprüche wie im demokratischen und marktwirtschaftlichen Westen: »In der DDR ist der Widerspruch zwischen der Erfüllung einer allen gemeinsamen Bildung und der Ausrichtung auf eine staatlich bestimmte Nützlichkeit des einzelnen auf die Spitze getrieben worden.« [38] Hiermit bezieht er sich auf das Versprechen der nicht-zweckgebundenen Allgemeinbildung für alle, das durch die regulative Zulassung zur erweiterten Oberschule (EOS) und die zentralstaatlich distribuierte, dirigistische Vergabe von Studienplätzen konterkariert wurde. Dass man nicht ohne Weiteres jeden Berufsweg einschlagen konnte, ebenso wenig wie in den marktwirtschaftlichen Staaten, war ein Umstand, den die Jugend der DDR nicht hinnehmen wollte. Hierbei argumentierte die DDR-Erziehungswissenschaft selbst, dass sie die Vollendung der bürgerlichen Pädagogik sei, schließlich bezogen sich einige ihrer führenden Vertreter wie der Ostberliner Hochschullehrer Karl-Heinz Günther in ihren Schriften unablässig auf Comenius, Humboldt und Pestalozzi. Auch die Volksbildungsministerin Margot Honecker erklärte die »sozialistische Pädagogik« auf dem letzten pädagogischen Kongress der DDR als Vollendung der bürgerlichen.[39]

Diese gemeinsamen Wurzeln erziehungswissenschaftlicher Theorie führten dazu, dass beide Systeme, sosehr sie in der Frage der Gestaltung der Schulformen divergierten, innerlich einander ähnlicher waren, als dies oftmals zugegeben wird. Zu diesen Merkmalen zählt Gruschka unter anderem die »Abbilddidaktik ohne Berücksichtigung des Individuellen«, Frontalunterricht und »noch in der Berufsbildung mit Abitur die strenge Scheidung der allgemeinen von den beruflichen Inhalten«.[40]

So beendete Gruschka seinen Aufsatz mit der Beobachtung, dass die Vereinigung bildungspolitisch aufgrund der Verwandtschaft der beiden Bildungssysteme relativ unproblematisch verlaufen sei.[41] Dies bedeutete damit implizit aber auch die pädagogische Kontinuität eben jener dirigistischen und entindividualisierten Leistungspädagogik, gegen die sich die jungen Menschen der DDR aufgelehnt hatten; und zugleich, dass damit den ostdeutschen Bundesländern bildungspolitisch eher konservative Verhältnisse bevorstanden.

Neben diesen eher spekulativen und makroperspektivischen Beiträgen zur Forschungsdebatte lassen sich auch empirisch gestaltete Arbeiten finden, die die Verarbeitungsmuster von Lehrer:innen der ehemaligen DDR rekonstruierten. Einer der ersten, der hierfür die Erhebungsmethode berufsbiografischer Interviews nutzte, war

35 Siehe die Rede von Steffi Spira am 4.11.1989 auf dem Alexanderplatz.
36 Gruschka 1992, S. 579.
37 Ebenda, S. 580.
38 Ebenda, S. 580.
39 Heike Kaack, *Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR* (Frankfurt a. M. 2016), S. 93f.
40 Gruschka 1992, S. 592.
41 Ebenda, S. 593.

der Historiker Alexander von Plato in Zusammenarbeit mit seinem Mitarbeiter Thomas W. Neumann.

Von Plato resümierte 1999 seine Ergebnisse aus zahlreichen qualitativen Arbeiten, beispielsweise aus der von ihm betreuten Studie »Elternhaus und Schule in der DDR«, die vom Brandenburger Bildungsministerium beauftragt wurde. Allein für diese Studie wurden 50 Interviews vor allem mit Lehrer:innen vor und nach dem Mauerfall geführt.[42] Exemplarisch werden Ansichten der Lehrer:innen beleuchtet, die auf eine empfundene Degradierung durch den Systemwechsel weisen sowie auf das Gefühl einer Bedrohung ihrer hoch eingeschätzten »Kompetenzen«: 1) Die neu eingeführten Schultypen seien schlechter als die POS; 2) die neue politische Zielrichtung sei nicht mehr erkennbar; 3) das »Übergewicht« westdeutscher Kultusbeamter wird bemängelt; 4) die »Geringschätzung« von Leistung und Disziplin zugunsten pädagogisch unverlässlicher Experimente wird kritisiert; 5) und eine sukzessiv nachlassende Ordnung und Disziplin der Schüler:innen angemerkt. Außerdem äußern die Lehrer:innen die Erfahrung, dass seit 1990 viele pädagogischen Praxen lediglich umbenannt worden seien oder nur aus Prinzip unterbunden wurden, um diese später heimlich wieder einzuführen.[43]

Insgesamt schlussfolgert von Plato, dass die ostdeutschen Lehrer:innen ihr berufliches Lebenswerk in Gänze herabgewürdigt sahen beziehungsweise dass ihre hervorragenden Kenntnisse nicht anerkannt worden seien. Hierbei kann von Plato überzeugend herausarbeiten, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrer:innen, obwohl sie wirtschaftlich nicht unter dem Systemwechsel zu leiden hatte und sich kaum jemand die DDR-Schule als solche zurückwünsche, insgesamt den Systemwechsel und dessen Konsequenzen als »Entwertung der eigenen Biographie« sehe, da ihre Sozialisation, Ausbildung und Berufstätigkeit zu DDR-Zeiten nicht anerkannt worden sei.[44] Dies versperrt insgesamt auch die notwendige Reflexion über die eigene Rolle im realsozialistischen Bildungssystem, welches Anteil an Unrechtstaten hatte.

Detaillierter stellt Neumann die Ergebnisse der zusammen mit von Plato durchgeführten Befragungen von Brandenburger Lehrer:innen vor. So gehen die Hagener Biografieforscher davon aus, dass sich zwei Typen von Ost-Lehrer:innen unterscheiden ließen: Eine kleinere Gruppe begrüße den bildungspolitischen Systemwechsel, da sie beispielsweise die Schaffung von differenzierten Leistungsgruppen im neu geschaffenen gegliederten Schulsystem bevorzugten. Außerdem gehören zu dieser kleineren Gruppe die konfessionell gebundenen Lehrer:innen, die sich Religionsfreiheit nun auch in der Schule versprachen. Die weitaus größere Gruppe der Lehrer:innen mit DDR-Sozialisation habe »seit 1992 eine skeptische Haltung« zum neuen Schulsystem herausgebildet; unter anderem, weil das nun nicht mehr existierende Volksbildungswesen als sehr viel leistungsfähiger und effizienter in Erinnerung behalten wird.[45] Von Plato und Neumann gehen davon aus, dass gerade die Lehrer:innen das von ihnen beschriebene »spezifische

42 Vgl. Alexander von Plato, »›Entstasifizierung‹ im Öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer nach 1989. Umorientierung und Kontinuität in der Lehrerschaft«, in *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 5 (Weinheim 1999), S. 313–342.

43 Ebenda, S. 333.

44 Ebenda, S. 340.

45 Thomas Neumann, »›Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden‹. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet«, in Heinz

Lebensgefühl« der sozialen Sicherheit, das die ganze DDR-Bevölkerung entwickelte, ex post vermissten. Das zentralistische Schulsystem mit »Disziplin und Ordnung, feste[n] Lehrpläne[n], festgelegte[n] Inhalte[n]« bedeutete im Kontrast zu den unsicheren und neu- und fremdartigen Verhältnissen der Wendezeit ein verlorenes Ideal.[46] Dies führte laut Neumann unter anderem dazu, dass die Ost-Lehrer:innen in Brandenburg die neu eingeführte reformorientierte Gesamtschule ablehnten und eher Schulformen wie die Realschule präferierten. Diese ähnele durch die vermeintliche Vermittlung der Realien der polytechnischen Arbeitslehre.[47] Im Moment der Verlusterfahrung und der allgemeinen wie schulpolitischen Unsicherheit hätten sich die befragten ostdeutschen Lehrer:innen auf die besondere pädagogische Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung besonnen, die angeblich vor 1990 inniger war.[48] Dies korrespondiert mit der Beobachtung, dass sich die Brandenburger Lehrkräfte in ihrem Narrativ auch als Erzieher:innen verstanden.[49]

Zum Zeitpunkt der Befragungen fanden von Plato und Neumann laut ihren Studienergebnissen drei Generation von Lehrkräften in den ostdeutschen Schulen vor: Eine erste Generation umfasse Lehrerinnen und Lehrer, die als Neulehrer zwischen Ende der 1940er- und den 1950er-Jahren in den Schuldienst gelangten, darunter die an den Hochschulen studierten Fachlehrer mit Betonung auf »antifaschistischen« Werten. Die Generation der damals 50- bis 60-Jährigen zeige sich pragmatischer in ihrer Lebens- und Berufslaufbahn; die Gründe für die Wahl des Lehrerstudiums fielen hier vielfältiger aus. Die jüngste Generation der Befragten, zwischen 1950 und 1960 geboren, wählte laut Neumann bewusst den Lehrberuf aus besonderer Zuneigung zur Arbeit mit Kindern und einer empfundenen gesellschaftlichen Verantwortung. Ein besonderes »gesellschaftliches Engagement« in der Schule und in Jugendverbänden war hier üblich.[50]

Somit lassen die durch von Plato und Neumann in biografischen Interviews erzielten Forschungsergebnisse insgesamt auf eine starke Abwertungserfahrung der Lehrer:innen schließen, die sich an die Verlusterfahrung des aus ihrer Sicht »besseren« realsozialistischen Bildungssystems anschließt.

Ebenfalls berufsbiografisch empirisch, allerdings durch Unterrichtsbesuche bildungswissenschaftlich unterfüttert, arbeiteten die Hallenser Erziehungswissenschaftler:innen Gudrun Meister, Gudrun Krause, Hartmut Wenzel und Una Dirks in einem DFG-Projekt das Lehrerbewusstsein sowie das konkrete unterrichtliche Handeln sachsen-anhaltinischer Lehrkräfte heraus.[51] Auch hier werden vor allem Anhaltspunkte beleuchtet,

---

Elmar Tenorth (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung* (Weinheim 1997), S. 397–410, hier S. 398.

46 Ebenda, S. 404.

47 Ebenda, S. 409.

48 Ebenda, S. 407.

49 Ebenda, S. 408.

50 Ebenda, S. 399f.

51 Vgl. Dirks, Una; Fuchs, Bernd; Krause, Grudrun et al., »Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozeß«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998), S. 565–581. Auch Gudrun Meister und Hartmut Wenzel, »Biographien von Lehrerinnen und Lehrern nach 1989«, in Sonja Häder, Christian Ritzi, und Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik* (Hohengehren 2001), S. 149–170.

die auf pädagogische Kontinuitäten und Enttäuschungserfahrungen schließen lassen. So stellen die Forscher:innen ein Fallbeispiel vor, in dem eine Physiklehrerin einen ganzen Klassensatz alter DDR-Lehrbücher sichert und auch nach 1990 weiterhin im Unterricht verwendet. Dies wird in den Zusammenhang einer starken Verunsicherung über die neuen Anforderungen und eines präferierten hoch strukturierten Unterrichts gestellt, in dem »Frontalunterricht mit einem lehrergelenkten Frage-Antwort-Schema« vorherrschte.[52] Gruppenarbeiten wurden von der Lehrerin ausprobiert, aber nicht als »effizient« empfunden. So schließen die Autor:innen das exemplarische Fallbeispiel mit der Konklusion, dass »die gesellschaftlich-politische Wende von 1989/90 ein Ereignis war, das von der Lehrerin nicht aktiv angestrebt, sondern letztlich erduldet wurde.«[53] Die Hallenser Forscher:innen kamen aber für die gesamte Lehrer:innenschaft zu dem Ergebnis, dass sich durch die »äußerliche Schulreform« die tägliche pädagogische Arbeit grundlegend geändert habe. Für die Sekundarschullehrer:innen war eine der grundlegenden Neuerungen die gewandelte Schüler:innenschaft, da die Leistungsstärkeren (über 30 Prozent) ans Gymnasium übergingen und dadurch die gewohnten heterogenen Leistungsspektren innerhalb der Klassenverbünde entfielen. Hiermit gingen insbesondere an den integierten Sekundarschulen neue Probleme einher, während gewohnte Erziehungsmittel und Einflussmöglichkeiten wegbrachen.[54] Letztlich kamen Meister und Wenzel zu dem Schluss, dass die ostdeutschen Lehrer:innen die Herausforderung der notwendigen Anpassung an ihren gewandelten Arbeitsort insgesamt erfolgreich meistern konnten, dass die »dominierende Bewältigungsstrategie« hierzu allerdings der »Rückgriff auf Bekanntes und Gewohntes« war. Zum besseren Verständnis ebensolcher berufsbiografischer Bewältigungsmuster empfehlen die Hallenser Forscher:innen die Betrachtung des »biografischen Gesamtprozesses« unter Einbeziehung familiärer Konstellationen und sonstiger sozialer Beziehungen.[55]

Aufschlussreich, da ebenfalls mit Unterrichtsbeobachtungen arbeitend, liest sich die von dem Dresdner Politikdidaktiker Peter Henkenborg geleitete Untersuchung zur politischen Bildung in den neuen Bundesländern.[56] Hierzu besuchte seine Forschergruppe den Politikunterricht an Schulen im Dresdner Raum in den frühen 2000er-Jahren. Die Forscher beobachteten hierbei einen »technologischen« Politikunterricht, d.h. nicht die Vorkenntnisse und Interessenlagen der Schüler:innen einbeziehenden Lehrstil, in dem erstens ein emphatisches Eintreten für die Demokratie nicht gefordert würde und zweitens statt kontroverser Diskussion über Normen und Werte eher Institutionen- und Begriffslehre vorherrschte. Gruppenarbeiten waren eher versteckte Einzelarbeiten, statt einem offenen fragend-entwickelnden Unterricht wurden geschlossene Wissensfragen gestellt. Problematisch sei auch die hohe »Harmoniebedürftigkeit« der Lehrer:innen. [57] Henkenborg et al. erklären sich diese Befunde unter anderem durch die zu staatsnahe

52 Dirks et al. 1998, S. 578f.

53 Ebenda, S. 581.

54 Meister/Wenzel 2001, S. 168.

55 Ebenda, S. 169.

56 Vgl. Peter Henkenborg, Anett Krieger, Jan Pinseler, Rico Behrens (Hrsg.), *Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (Wiesbaden 2008).

57 Ebenda, S. 76f., S. 89 und S. 99.

Lehrer:innenbildung in der DDR, in der Widerspruch zur offiziellen Linie unerwünscht war. Außerdem handelt es sich bei den untersuchten Lehrer:innen um fachliche Quereinsteiger:innen, die vor 1990 andere Fächer wie beispielsweise Russisch unterrichtet hatten. Die Autor:innen merken auch kritisch an, dass es in Sachsen kein institutionalisiertes Fortbildungsprogramm gab, um demokratiepädagogisches Wissen breit zu streuen.[58]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die dargestellten Arbeiten darin übereinstimmen, den Prozess der postsozialistischen Schultransformation in Ostdeutschland als ein Zusammenspiel von unterrichtspraktischen und pädagogischen Kontinuitäten sowie einem schulstrukturellen, institutionellen Wandel zu beschreiben. So wurde die Schullandschaft und -verwaltung durch die Abwicklung des zentralistischen Volksbildungswesens, die Schaffung föderaler Strukturen und die Ersetzung der DDR-typischen Schulformen POS, EOS und der Spezial- und Sonderschulen durch die nach westdeutschem Vorbild geschaffenen gegliederten Schulformen tiefgreifend *äußerlich* gewandelt. Alle Forschungsvorhaben, die allerdings Momente einer *inneren* Schulreform suchten, stießen vielmehr auf pädagogische Verunsicherungen der Lehrer:innen, die diese durch den Rückgriff auf die in der DDR erlernten und bewährten Methoden beantworteten. Diese Ergebnisse gehen einher mit der Beobachtung, die sich durch die gesamte Bildungsgeschichte zieht und im angloamerikanischen Raum auch als »Grammar of Schooling«[59] bezeichnet wird: Bildungsinstitutionen sind durch starke Beharrungskräfte geprägt und perpetuieren selbst in Momenten politischer Disruptionen pädagogische Praxen.[60]

Dieses Ergebnis stellte aber gleichzeitig auch eine Widerlegung der von den Politikwissenschaften angelegten Modernisierungstheorien dar: Ostdeutschen Lehrer:innen übernahmen nicht einfach westdeutsche Rollenmodelle oder pädagogische Konzepte, sondern bildeten auf Basis ihrer Ausbildung in der DDR und der Notwendigkeit der Anpassung an die veränderten Begebenheiten ein neues berufliches Selbstverständnis. Auf diese zweite Entwicklung, die Verarbeitungsmuster der ostdeutschen Lehrer:innen, soll im Folgenden eingegangen werden. Denn es entstanden in jener Zeit auch drei großangelegte Monografien westdeutscher Erziehungswissenschaftler:innen, die sich vertieft mit den Mustern der Wahrnehmung, des Deutens und des Handelns ostdeutscher Lehrer:innen beschäftigten.

Ostdeutsche Lehrer:innen im Fokus

Ende der 1990er-Jahre lässt sich eine zweite Welle der Erforschung der ostdeutschen Bildungstransformation erkennen. Diese konzentrierte sich im Gegensatz zur ersten Wel-

58 Ebenda, S. 114f.

59 Vgl. David Tyack, Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia – A Century of Public School Reform* (Cambridge MA/London 1995).

60 Vgl. Uwe Sandfuchs, »Schulpädagogik in der DDR und in den neuen Bundesländern – Erfahrungen und Reflexionen«, in Sonja Häder, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im Umbruch – Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik* (Hohengehren 2001).

le stärker auf die Entwicklungen in Schulen und Hochschulen seit 1989. Die drei maßgeblichen Veröffentlichungen zu Verarbeitungsmustern ostdeutscher Lehrer:innen, auf die im Folgenden eingegangen wird, sind Axel Gehrmanns Promotion *Schule in der Transformation: Eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991–1993)* (1996), Sabine Rehs Habilitationsschrift *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekenntnisse«* (2003) und Melanie Fabel-Lamlas Disserationsschrift *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer* (2005). Alle drei Arbeiten basieren auf empirischen Ergebnissen unter anderem der berufsbiografischen Befragung von Lehrer:innen, wobei Gehrmann zusätzlich Unterrichtsbeobachtungen einsetzte und Fabel-Lamla Genogramme der Familienkonstellationen auf Basis von standardisierten Fragebögen erstellte.

Für seine Doktorarbeit begleitete Axel Gehrmann den Gründungs- beziehungsweise Umgestaltungsprozess von vier Gesamtschulen im Ostberliner Bezirk Treptow aus der Perspektive der westdeutschen Gesamtschulforschung. Die Längsschnittstudie beobachtete die Schulen in den Jahren 1991 bis 1993.[61] Neben Interviews kamen auch quantitative Forschungsmethoden in Form von standardisierten Fragebögen zum Einsatz.

Theoretisch basiert die Studie auf den damals etablierten Modernisierungstheorien; so stellt Gehrmann die Hypothese auf, dass der Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzte geprägt sein werde

> durch den Übergang von einer in Teilen vormodernen in eine moderne Gesellschaft mit den damit einhergehenden Folgen wie Bildungsexpansion, Differenzierung des Schulformangebotes, Konkurrenzdruck der Schulen untereinander, Steigerung des Sockelniveaus der Bildung hin zu mittleren und höheren Abschlüssen, Ausdehnung der Elternrechte und Autonomie der Einzelschule.[62]

Parallel zu dieser Erwartungshaltung bezüglich des bevorstehenden Aufholens der ostdeutschen Bildungsstandards hin zu den vermeintlich überlegenen westdeutschen Niveaus ging er aber auch davon aus, dass der »soziale Wandel […] durch Kontinuitäten gekennzeichnet sein« werde. Hierbei denkt Gehrmann vor allem an die »Verfasstheit der Schule«, das »Personal«, den »Unterricht« und dessen »Lehrerzentriertheit«.[63] Gehrmann stieß in der Auswertung der Interviews unter anderem auf die »Verfahrensunsicherheit« der Lehrer:innen, die plötzlich aufgrund der unerwartet veränderten Schulwelt »kein Instrumentarium« mehr besaßen, um mit disziplinären Problemen umzugehen.[64]

Bezüglich der DDR-Vergangenheit brachten die Interviews ganz unterschiedliche Wahrnehmungen und Deutungen über die Handlungsspielräume der Lehrer:innen zum Vorschein. So unterschiedlich über die Vergangenheit gesprochen wurde, so divers war laut Gehrmann auch die Zusammenarbeit der Lehrer:innen an den vier untersuchten

61 Axel Gehrmann, *Schule in der Transformation: Eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991–1993)*, (Frankfurt a. M. 1996).

62 Ebenda, S. 23f.

63 Ebenda, S. 24.

64 Ebenda, S. 178.

Gesamtschulen. Herrschte an zwei Schulen eher ein »solidarisches Verhältnis untereinander« mitsamt einer »realistischen Wahrnehmung der Problemlagen«, so konnte der Autor an den anderen Schulen einen »gewissen Fatalismus angesichts der Disziplinprobleme« beobachten, wobei der Missstand von den Pädagog:innen mit der »neuen Gesellschaftsordnung« und dem »Schulsystem« begründet wurde. Gleichzeitig wurde die DDR-Zeit verklärt.[65] In der dritten und letzten Erhebung konnte Gehrmann eine »allgemeine Unzufriedenheit« über die Anweisungen der Kultusverwaltung observieren. Die sich offenbarenden Probleme hatten die Lehrkräfte nicht erwartet und der Missmut entwickelte sich zur »Kritik der Gesamtschulentwicklung«.[66]

Zusätzlich zur Erhebung der Stimmungsbilder und Verarbeitungsmuster der Treptower Lehrer:innen erfasste der Autor der Studie den Unterricht an den Gesamtschulen mittels der Methode der Unterrichtsbeobachtung. Entgegen der in den Interviews vermuteten Angleichung an westdeutsche Verhältnisse observiere er, dass der Unterricht an den Treptower Gesamtschulen störungsfreier ablief als an westdeutschen Vergleichsschulen. So ermittelte Gehrmann, dass in den beobachteten Unterrichtsstunden nur 22,9% der Zeit nicht den eigentlichen Unterrichtsstoff zum Gegenstand hatte, während in westdeutschen Vergleichsstudien ein Durchschnittswert von 31,5% errechnet wurde. Gehrmann kam gleichzeitig durch seine Interviews zum Ergebnis, dass die ostdeutschen Lehrer:innen Unterrichtsstörungen stets bloß als negative Signale verstanden und nicht als Anhaltspunkt für tieferliegende Ursachen.[67]

Auf Basis weiterer Befragungen von Brandenburger und West-Berliner Lehrer:innen konnte Gehrmann außerdem eine empirische Vergleichsstudie vorlegen, in der erstmals die Einstellungsmuster west- und ostdeutscher Lehrer:innen gegenübergestellt wurden.[68] Hierbei stieß der Erziehungswissenschaftler auf Differenzen, insbesondere in den abgefragten Items Selektivität und Druck, schlussfolgerte aber insgesamt, dass die Unterschiede geringer ausfielen, als die damalige Forschung angenommen hatte – eine für mich nicht ganz nachvollziehbare Schlussfolgerung, schließlich konnte er nur bei 15% der befragten Brandenburger Lehrer:innen, dagegen aber bei 50% der Westberliner Lehrer:innen liberale Einstellungsmuster beobachten. Hiervon abgesehen lässt sich der Arbeit entnehmen, dass die Ostlehrer:innen als Gruppe tendenziell über homogenere politische und pädagogische Ansichten verfügten als ihre westlichen Kolleg:innen.[69] Gehrmann sieht durch dieses Ergebnis die These Klaus-Jürgen Tillmanns »von der Resistenz habitualisierten Lehrerverhaltens« und damit die relative Autonomie sowie die Beharrungskräfte der Institution Schule auch in Zeiten des Systembruchs bestätigt.[70]

65 Ebenda, S. 179f.

66 Ebenda, S. 290f.

67 Ebenda, S. 389f.

68 Vgl. Axel Gehrmann, »Gewandelte Lehrerrolle in Ost und West? Erste Ergebnisse aus vier Befragungen (1994 – 1996 – 1998 – 1999)«, in Hans Döbert, Hans-Werner Fuchs, Horst Weishaupt (Hrsg.), *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz* (Opladen 2002), S. 63–83.

69 Ebenda, S. 76–78.

70 Ebenda, S. 80.

Im Gegensatz zu Gehrmanns Studie legt Sabine Rehs Habilitationsschrift den Fokus nicht auf einen Schultyp in einem bestimmten Schulbezirk.[71] Reh gelangte durch ihre damalige Tätigkeit am Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg an ganz unterschiedliche Lehrpersonen, die sie im Laufe der 1990er-Jahre interviewte. Dementsprechend ist ihre Studie auch weniger quantitativ ausgerichtet. Sie versteht die Transkripte als berufsbiografische Texte, die mittels diskurstheoretischer Ansätze und der Narrationsanalyse seziert werden. Reh situiert diese Interviews vor dem Hintergrund dreier zeitlich aufeinanderfolgender gesellschaftlicher Diskurse, die sie einleitend auf der Basis einer breiten Kontextanalyse rekonstruiert: So begannen die 1990er-Jahren mit einem »Diskurs der Betroffenheit«, der vor allem von Texten betroffener Lehrer:innen und Eltern bestimmt wurde. Hier ist unter anderem die lebhafte mediale Diskussion um Christa Wolfs Text »Das haben wir nicht gelernt«[72] zu nennen, deren Dynamik Reh analysiert. Auf diesen Diskurs folgte der »politisch-juristische Diskurs«, welcher sich vor dem Hintergrund der MfS-Überprüfungen aufspannte. Letztlich nennt Reh den »erziehungswissenschaftlichen Diskurs«, der sich von einem »othering« der ostdeutschen Lehrer:innen durch westdeutsche Meinungsführer:innen aufgrund der angeblichen pädagogischen Zurückgebliebenheit der ersteren zu einer Professionalisierungsdebatte entwickelte.[73] Die Autorin attestiert hiermit der westdeutsch geprägten Erziehungswissenschaft, ostrakisierend mit den ostdeutschen Lehrer:innen umgegangen zu sein: So sei nur denjenigen Lehrer:innen, die sich offen für Veränderungen zeigten, ein positives Zeugnis ausgestellt worden, während eher beharrenden und kritisch auf Änderungen reagierenden Lehrkräften ein Entwicklungsrückschritt bescheinigt wurde.

Alle drei Diskurse reproduzierten für die ostdeutschen Pädagog:innen laut Reh den Zwang, sich für ihre Rolle als Lehrer:innen im Realsozialismus rechtfertigen zu müssen, sei es in ihrem beruflichen Umfeld oder vor den Eltern beim »Diskurs der Betroffenheit«, vor den Behörden im Zuge des personellen Übergangs im »politisch-juristischen Diskurs« oder eben in Befragungssituationen durch zumeist westdeutsche Erziehungswissenschaftler:innen im Zuge ihrer Erhebungen. Die Autorin folgert somit, dass die Pädagog:innen unablässig bewertet und ihnen sogar ihre Fähigkeiten und Kenntnisse aberkannt worden seien.[74]

Reh macht drei Bereiche aus, in denen sich der Beruf der Lehrer:innen vor dem Hintergrund der Systemzäsur grundlegend änderte: Erstens habe sich das Verständnis der »Aufgaben einer öffentlichen pädagogischen Institution« geändert; so wurde beispielsweise das zu DDR-Zeiten breitgefächerte Angebot außerunterrichtlicher Aktivitäten, für das die Lehrer:innen zuständig waren, radikal zusammengekürzt. Zweitens habe sich laut Reh die »Struktur kooperativer Beziehungen« zu Schüler:innen, Eltern, Kolleg:innen und der Schulverwaltung grundlegend geändert. Hier ist der Wegfall des Systems

71 Sabine Reh, *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekenntnisse«: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung* (Bad Heilbrunn 2003).

72 Siehe nähere Analyse in 2.4.2.

73 Ebenda, S. 91ff.

74 Ebenda, S. 133f.

der Elternaktivs zu nennen, zudem habe sich grundsätzlich im Lehrer:innen-Schüler:innenverhältnis die Frage von Autorität und Disziplin neu gestellt. Drittens habe sich im dyadischen Verhältnis zu den Schüler:innen die Vorstellung über die Fachlichkeit des Unterrichts und die plötzlich viel wichtigeren Schüler:inneninteressen gewandelt. Die zuvor vergleichsweise strikt zu befolgenden Lehrpläne wurden durch eher lockere Vorgaben ersetzt, die Schüler:innen forderten mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten auch über den Schulstoff ein.[75]

Reh rekapituliert vier Interviewsituationen und typologisiert die Lehrkräfte jeweils nach den Kategorien »der andere Lehrer«, »der erfahrene pädagogische Held«, »die pädagogische Heldin« und »die Satirikerin«. Diese fallen jeweils unterschiedlich aus; letztlich kann die Autorin aber in allen Interviewsituationen zwei »Bekenntnisse« ausmachen, die von den ostdeutschen Lehrer:innen geäußert werden: Erstens die Ansicht, man habe als Lehrer:in in der DDR hochwertige pädagogische Arbeit geleistet und zweitens, dass man auch heute noch hinter zahlreichen Aspekten dieser Arbeit stehe, die man nahezu wie vormals praktiziere. Hiermit lässt sich rekapitulieren, dass die Lehrer:innen Ostdeutschlands einerseits gerade gegenüber Westdeutschen eine dauerhaften Rechtfertigungsnotwendigkeit empfinden, andererseits, dass die pädagogischen Kontinuitäten, wie sie in der Forschungsliteratur schon seit den frühen 1990er-Jahren vermutet wurden, tatsächlich, bisweilen auch mit Stolz, eingestanden werden.

Auch Melanie Fabel-Lamla führte in den späten 1990er-Jahren berufsbiografische Interviews mit ostdeutschen Lehrer:innen durch und rekonstruierte hierdurch den Anpassungsprozess und die Professionalisierungspfade der Befragten.[76] In ihrer Fragestellung ist hierbei angelegt, dass die Pädagog:innen diese Leistungen auf Grundlage ihres »in der DDR ausgebildeten beruflichen Habitus«[77] vollbrachten. Dieser sei in den 1990er-Jahren durch die doppelte Krise des Institutionenumbaus im Schulsektor und die rasche soziokulturelle Veränderung nachhaltig herausgefordert worden, wobei die Autorin hinsichtlich letzterer unter anderem auf die Auflösung der bekannten sozialen Klassen und gesellschaftlichen Milieus, das veränderte Lehrer:in-Schüler:in-Verhältnis und die neue Informationskultur abzielte. Hierbei ging die Autorin davon aus, dass sich diese Veränderungen zwar auch im Westen abspielten, allerdings über Jahrzehnte gestreckt und nicht »im Zeitraffer« wie im Osten.[78] Fabel-Lamla griff nicht nur auf narrativ-biografische Interviews zurück, sondern erstellte auch auf Grundlage von standardisierten Fragebögen ein Genogramm.[79] Hierdurch konnte die Erziehungswissenschaftlerin die Fälle sehr tief ausleuchten: Sie erklärte bestimmte sozialisatorische Einstellungsmuster durch Familienkonstellationen von bis zu drei Generationen und bezog auch Krankheitsbilder und psychische Dispositionen ein. Hierdurch scheint es fast, als habe Fabel-Lamla eine gesprächstherapeutische Rolle im Rahmen ihrer Datenerhebung eingenommen. Auf Basis der Anpassungsleistung an die doppelte Herausforderung Institutionenwechsel und soziokultureller Wandel erarbeitete sie den Professionalisierungspfad der Leh-

75 Ebenda, S. 172f.
76 Fabel-Lamla 2004.
77 Ebenda, S. 17.
78 Ebenda, S. 18.
79 Ebenda, S. 125.

rer:innen und ordnete die Fälle einer von vier Prozessvarianten zu: »Einseitige Modernisierung« erkannte die Erziehungswissenschaftlerin im Fall der Lehrerin Große[80], da sich die Befragte zwar gut an das neue Schüler:innenmilieu angepasst habe, aber dennoch mit den neuen Schulinstitutionen hadere.[81] Ebenfalls einseitig meisterte der Polytechniker Fink die notwendige Anpassung, da sich dieser zwar kritiklos in die neuen Institutionen einfügte, gleichzeitig aber keine Sensibilität für die »Wandlungsdynamik der westlichen Gesellschaft« ausgebildet habe.[82] Erfolgreicher verlief der Fall der Lehrerin Harms, die in einem Prozess der »doppelt balancierten Professionalisierung« auf beide Herausforderungen gut reagieren konnte.[83] Gänzlich scheiterte die Anpassung im Fall Kraft, deren Professionalisierung in zweifacher Hinsicht sowohl bezüglich des Institutionenwandels als auch der sich verändernden Lebenswelt blockiert wurde.[84] Letztlich leitet Fabel-Lamla aus ihrer Fallauswertung die Beobachtung ab, dass Ressourcen zur erfolgreichen Kriesenbewältigung zu DDR-Zeiten erworben wurden. Insbesondere die Lehrer:innen, die bereits vor dem Mauerfall einen eher kritisch-distanzierten Umgang mit staatlichen Vorgaben einnahmen, schafften es nach 1990, sich gut mit dem neuen Begebenheiten zurechtzufinden.[85] Als »Professionalisierungspotentiale« der gelungenen Fälle nennt die Erziehungswissenschaftlerin unter anderem: »Orientierung an der Schülerklientel«, eine »sensible Wahrnehmungseinstellung«, »Reflexions- und Balancierungskompetenz«, »hohe Weiterbildungs- und Lernbereitschaft«, »(selbst-)kritische Auseinandersetzung mit dem DDR-Schulsystem« und einen »offen-gestalterischer Umgang mit den organisatorischen und institutionellen Rahmungen«.[86]

Während also das Gros der erziehungswissenschaftlichen Forschung der 1990er-Jahre das komplexe Verhältnis von Kontinuität und Wandel innerhalb der ostdeutschen Schullandschaft herausarbeitete, lieferten Gehrmann, Reh und Fabel-Lamla tiefgreifende Analysen des Anpassungsverhaltens der wichtigsten Träger:innen einer *inneren Schulreform*: der Lehrer:innen, die die pädagogischen Umgangsformen letztlich verantworten. Alle drei Arbeiten stießen auf weitreichende Verunsicherungen und Unzufriedenheit in den ostdeutschen Lehrerzimmern. In einigen Fällen beruflicher Problemlagen machten die Befragten das neue Schulsystem verantwortlich und wünschten sich sogar das DDR-Bildungssystem zurück, wie Gehrmann im Zuge der holprigen Entwicklung der Treptower Gesamtschulen feststellen konnte. Die Lehrkräfte äußerten sich außerdem in Bezug auf alternativ- und reformpädagogische Ansätze und die Bedeutung von Leistungsanforderungen an die Schüler:innen weniger liberal und sehr viel homogener als ihre westdeutschen Kolleg:innen, wie ebenfalls Gehrmann in seiner Folgestudie nachwies. Reh arbeitete heraus, wie ostdeutsche Lehrkräfte nach 1990 auch immer wieder positive Bezüge auf die pädagogischen Praxen der »sozialistischen

80 Die Namen der Lehrer:innen wurden von Fabel-Lamla pseudonymisiert.
81 Ebenda, S. 141–188.
82 Ebenda, S. 191–231.
83 Ebenda, S. 232–277.
84 Ebenda, S. 278–314.
85 Ebenda, S. 364.
86 Ebenda. S. 365.

Pädagogik« etablierten, während sie in verschiedenen Diskursen gerade hierfür diskreditiert wurden. Die ostdeutschen Lehrrer:innen gerieten hierdurch in die Defensive, ihre Lebenserinnerungen lesen sich als »Bekenntnisse«. Fabel-Lamla wiederum sah in DDR-Sozialisation und Ausbildung aber auch die Potentiale, die den Pädagog:innen halfen, mit der »doppelten Modernisierung« umzugehen. Letztlich zeichnen die drei Forscher:innen ein Bild verunsicherter, aber auch trotziger und selbstbewusster Lehrer:innen, denen schlussendlich der Transfer ins neue Gesellschafts- und Schulsystem gelang.

Hiermit hoben sich diese Beiträge von der vorherigen Forschung ab, indem sie (1) Aspekte der DDR-Sozialisation und Ausbildung auch durchaus als nützliche Ressource im postsozialistischen Wandelungsprozess begriffen und (2) die Eigenlogik professionell-pädagogischer Beharrungskräfte vor dem Hintergrund westdeutscher Diskurspositionen erklären konnten. Im Prozess dieses Übergangs entstanden (3) neuartige Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung, welche von den drei Forscher:innen jeweils andeutungsweise auf berufshabituelle Dispositionen zurückgeführt wurden. Einen theoretisch gesättigten Habitusbegriff weisen die Arbeiten allerdings nicht auf. Daraus leitet sich die diese Arbeit leitende Frage ab, wie ein hier angedeuteter ostdeutscher Lehrer:innenhabitus beschrieben und dieser auch 30 Jahre nach dem Ende der DDR beobachtet werden kann.

Nachdem durch diese drei Monografien das Feld der Anpassungsleistung ostdeutscher Lehrer:innen in der Transformationsphase gezeichnet wurde, blieb es bis Ende der 2010er-Jahre weitgehend unbearbeitet. Zwar erfolgte zwischenzeitlich das unerwartet schlechte Abschneiden deutscher Schüler:innen im Zuge der ersten Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse (»Pisa-Schock«), wurden Bildungsreformen auch in östlichen Bundesländern durchgesetzt und in den Massenmedien plötzlich ein alltagsgeschichtlich-versöhnliches Bild der DDR-Zeit gezeichnet (»Ostalgie-Welle«). Doch sowohl in Geschichts- wie in Erziehungswissenschaften entstanden keine neuen Forschungsarbeiten über die Transformation des ostdeutschen Schul- und auch Hochschulwesens. Dieses Desinteresse für Ostdeutschland kann auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen beobachtet werden und zeigt implizit an, dass die westdeutsch geprägte Wissenschaftsgemeinschaft den Vereinigungsprozess für erfolgreich abgeschlossen hielt.

Ostdeutschland verstehen

Seit Ende der 2010er-Jahre entstanden neue Forschungszugänge mit anderen Perspektiven auf die bildungspolitische Transformation: So hatte sich mittlerweile herauskristallisiert, dass sich Ostdeutschland zwar ökonomisch erholt hatte, aber nie mehr als 75% der westdeutschen Arbeitsproduktivität – eine wichtige Kennziffer für den Entwicklungsstand einer Volkswirtschaft – erreichen konnte.[87] Außerdem zeigte gerade der anhaltende Erfolg rassistischer Mobilisierungen wie PEGIDA in Dresden, dass in Ostdeutschland

87 Vgl. Michael Fritsch, Alina Sorgner, Michael Wyrwich, »Die Entwicklung der Wirtschaft in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung«, in *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 64, Nr. 2 (2. Juni 2015): 225–38, https://doi.org/10.3224/gwp.v64i2.19457.

höhere Zustimmungswerte für chauvinistische und menschenfeindliche Aussagen erreicht werden.[88] Doch nicht nur der andauernde Vergleich mit den alten Bundesländern sorgte für neues Interesse; auch äußerten sich erstmals junge Menschen öffentlichkeitswirksam, die in den 1990er- und 2000er-Jahren in den neuen Bundesländern aufgewachsen waren. Hierbei forderten verschiedene Akteur:innen eine größere Aufmerksamkeit für Stimmen junger ostdeutscher Menschen sowie eine Revision des Bildes der 1990er-Jahre. So posteten junge Erwachsene im Jahr 2019 nach Aufforderung des Zeit-Journalisten Christian Bangel in den sozialen Medien unter dem Hashtag #Baseballschlägerjahre zahlreiche Schilderungen der alltäglichen Gewalt und Diskriminierung, die in den damals wirklich noch neuen Bundesländern geherrscht hatten.[89] Initiativen wie »Dritte Generation Ostdeutschland« formulierten außerdem ein neues ostdeutsches Selbstbewusstsein.[90]

Vor diesem Hintergrund veröffentlichten auch Wissenschaftler:innen ab den späten 2010er-Jahren wieder Arbeiten über die Entwicklung des ostdeutschen Bildungswesens. So legte Rita Nikolai erstmals eine systematische Analyse der schulpolitischen Entwicklungen der ostdeutschen Bundesländer und Berlins vor, mithilfe derer sich die Diskurs- und Entscheidungsprozesse hin zur Erlassung der neuen Schulgesetze genauestens nachvollziehen lassen. So setzte Nikolai neben der Analyse einschlägiger Rechtstexte und Zeitungsartikel auf die Methode des qualitativen Experteninterviews, befragte aber neben 48 Kultusminister:innen, Staatssekretär:innen, Ministeriumsmitarbeiter:innen und Abgeordneten der Landesparlamente lediglich eine:n Vertreter:in des Deutschen Lehrerverbandes (DLV) und eine:n Vertreter:in der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG). Dieses Vorgehen ist für ihre Fragestellung konsequent, schließlich konzentrierte sich die Auseinandersetzung auf die Gestaltung der Landesschulgesetze vor allem in den Landtagen und deren Ausschüssen. Hierdurch kommen allerdings die Stimmen der Lehrer:innen kaum zur Geltung, weshalb der Blick auf die mikrohistorischen Vorgänge der Bildungstransformation, insbesondere innerhalb der Schulen, verdeckt blieb.

Ein innovatives Forschungsprojekt unternahm Kathrin Zöller, die in der Forschungsgruppe »Lange Geschichte der Wende«[91] unter Leitung von Kerstin Brückweh am ZZF Potsdam promovierte. Die Gruppe arbeitete unter der bewährten Annahme, dass die Untersuchung der gesellschaftlichen Transformationen in den postsozialistischen Gesellschaften im besten Fall »longue durée«[92] erfolgen sollte. So begann ihre Betrachtung der »Wende« nicht erst 1989, sondern bereits in den 1970er-Jahren. Außerdem erwies sich der erfahrungs- und alltagsgeschichtliche Ansatz des Projekts als zielführend. Den umstrit-

88 Vgl. Oliver Decker, Johannes Kiess, Elmar Brähler, *Autoritäre Dynamiken und die Unzufriedenheit mit der Demokratie – Die rechtsextreme Einstellung in den ostdeutschen Bundesländern* (Leipzig 2023).

89 Vgl. Bangel, Christian, »#Baseballschlägerjahre«, in *Rechte Gewalt in den 1990er-Jahren*, *APuZ 49–50/2022*, Nr. 49–50 (2022): S. 4–9.

90 Vgl. https://netzwerk.dritte-generation-ost.de/gesellschaft/.

91 Vgl. Kerstin Brückweh, Clemens Villinger, Kathrin Zöller (Hrsg.), *Die lange Geschichte der »Wende«: Geschichtswissenschaft im Dialog* (Berlin 2020).

92 Ansatz der französischen Annales-Schule, historische Prozesse in langfristiger Perspektivierung zu betrachten.

tenen Begriff der »Wende« als Quellenbegriff produktiv zu nutzen, versprach außerdem, die Erfahrungsgeschichte der ostdeutschen Bevölkerung ernst zu nehmen.

In ihrem kumulativ angelegtem Promotionsprojekt *Die ostdeutsche Schule als Lebenswelt im Umbruch* untersuchte Zöller die Ergebnisse der sächsischen Längsschnittstudie (SLS), in welcher seit 1987 Schüler:innen, die aus den Jahrgängen 1970 bis 1973 stammen, in der DDR und anschließend im Freistaat Sachsen zur Schule gingen und dort heute noch leben, befragt werden.[93] Das Studiendesign behielt trotz des Systemwechsels 1989/90 seinen Charakter und die Befragten sind seitdem weitestgehend die gleichen Personen wie 1987. Somit erlaubt die Auswertung des Längsschnittmaterials die Beobachtung der Einstellungsmuster der Befragten inklusive Änderungen in bestimmten Items. Zöller kann hierbei herausarbeiten, dass zahlreiche ehemalige Schüler:innen ihre Schulzeit zu DDR-Zeiten positiv erinnern; so sei diese von »Gemeinschaftsgefühl[en] und Stabilität« geprägt gewesen. Außerdem stellt sie fest, dass mehr als die Hälfte der Studienteilnehmer:innen die DDR-Schule besser als die Schule der Nachwendeordnung beurteilen. Auffälligerweise war dies aber nicht immer so: Direkt nach dem Ende der DDR wurde das neues Bildungssystem noch von vielen Studienteilnehmer:innen begrüßt. Zöller stellt eine anonymisierte »Person B« vor, die von 1990 bis 1997 noch das Bildungssystem »nach der Wende besser« fand, ab 1998 allerdings dann jenes »vor der Wende«. Sie spekuliert hierbei, dass die Veränderung des Antwortverhaltens gegebenenfalls mit beobachtbaren nostalgischen Meinungsverschiebungen bezüglich des DDR-Bildungswesens Ende der 1990er-Jahre im Zusammenhang steht.[94] Darüber hinaus betrachtet Zöller die schon von zeitgenössischen Erziehungswissenschaftler:innen bestaunte Stabilität der Institution Schule und spricht deshalb von »robusten Strukturen der Schule«. Als institutionellen Kern identifiziert sie das Leistungsprinzip: Vor und nach 1989 sahen es die ostdeutschen Schulen als ihre Aufgabe, Leistung einfordern, messen und bewerten zu müssen.[95] Dies führte freilich auch zu pädagogischer Kontinuität.

Eine erkenntniserweiternde Reevaluierung der Nachwirkungen realsozialistischer Bildungstraditionen stellte der Projektverbund »Bildungs-Mythen über die DDR – eine Diktatur und ihr Nachleben« (MythErz) dar, dessen (Zwischen-)Ergebnisse 2023 in einem Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* veröffentlicht wurden. So konstatieren die Autor:innen die allgemein verbreitete positive Rezeption des Volksbildungswesens in Ostdeutschland, aber auch des kubanischen Grundschulsystems.[96] Ausgehend hiervon untersuchen Projektbeteiligte den Mehrwert des Mythosbegriffs für die komplexe Untersuchung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit des DDR-Bildungswesens und betrachten

93 Vgl. Kathrin Zöller, »Zur zeithistorischen Nachnutzung sozialwissenschaftlicher Datenbestände am Beispiel der Sächsischen Längsschnittstudie zu Jugendlichen in Ostdeutschland«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 6 (10. November 2021), S. 881–898, https://doi.org/10.3262/ZP2106881.

94 Kathrin Zöller, »Erinnerung, Wandel und Neubewertung – Die Schulzeit in der langen Geschichte der ›Wende‹, in *Deutschland Archiv* (18.9.2020), www.bpb.de/315771.

95 Kerstin Brückweh, Clemens Villinger, Kathrin Zöller (Hrsg.), *Die lange Geschichte der »Wende«: Geschichtswissenschaft im Dialog* (Berlin 2020), S. 27.

96 Meike Sophia Baader, Marcelo Caruso, Sabine Reh, »Einleitung. (Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen«, in Reh/Baader/Caruso 2023 S. 9–20.

dabei ex post Verklärungen kritisch.[97] Besonders innovativ an dem Projekt stellte sich der transnationale Ansatz[98] sowie der Einbezug von Geschlechterperspektiven dar.[99] Gleichzeitig wurden neue Quellengattungen wie die in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung eingelagerten Pädagogischen Lesungen[100] und Unterrichtsfilme[101] erschlossen und hierdurch neue Sichtweisen auf das DDR-Bildungswesen ermöglicht. Allerdings bot das Projekt bis dato wenige Ansätze, die Rolle von Akteur:innen wie Lehrer:innen im postsozialistischen Bildungswesen vor dem Hintergrund des Mythosbegriffs neu zu bewerten.

Konklusion Forschungsstand

Insgesamt lassen sich aus den drei Wellen der Forschung zur Schulgeschichte Ostdeutschlands folgende Tendenzen schließen:

- Es herrscht ein breiter Konsens, dass für die Lehrer:innen der Systemwechsel aufgrund seiner vielfältigen Veränderungen mit biografischen Brüchen einherging. Diese Erfahrungen führten zu einer Blockade gegen die Öffnung für neue Lernformen, die teilweise von alternativ- und reformpädagogischen Kräften propagiert wurden. Allerdings wurde bis jetzt keine systematische Darstellung geleistet, welche Veränderungen für die ostdeutschen Lehrer:innen besonders prägend waren. Auch eine Verzahnung mit biografischen Faktoren hinsichtlich Sozialisation, Generation oder Geschlecht fand nur punktuell statt.
- Gehrmann, Reh und Fabel-Lamla setzten auf biografische Interviews von Lehrer:innen als Erhebungsmethode und erarbeiteten auf dieser Basis ausgereifte Schlussfolgerungen, wie Lehrer:innen auf die Veränderungen reagierten. Doch decken deren Erhebungen nur den Zeitraum von 1990 bis 2000 ab. Später wurden kaum noch einschlägige wissenschaftliche Befragungen von ostdeutschen Lehrer:innen vorgenommen. Somit fehlt zum Zeitpunkt des Ausscheidens der DDR-sozialisierten Lehrer:innen aus dem Berufsleben eine abschließende Beantwortung der Frage, wie der damals als »Lernprozeß mit ungewissem Ausgang«[102] bezeichnete Transformationsprozess zu bewerten ist.

---

97 Zu Chancen aber auch Grenzen des Mythosbegriffs für die historische Betrachtung des DDR-Bildungswesens: Michael Corsten, Simon Gordt, Melanie Pierburg. »Schicksal oder Romantik? Identifikation und Rekonstruktion von Bildungsmythen in erzählten Bildungserfahrungen der DDR«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 90–105.

98 Vgl. Jane Weiß, »30 Jahre Freundschaft, Partnerschaft und Austausch: Die verflochtene Mythologisierung der Bildungskooperationen von Finnland und DDR«, in Reh/Baader/Caruso 2023 S. 127–144.

99 Vgl. Sandra Koch, Friederike Neumann, Meike Sophia Baader, »Von Soldaten und Lehrerinnen – Geschlechterverhältnisse in Bildungsmedien der DDR«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 21–39.

100 Linström et al., »Die Relevanz Pädagogischer Lesungen als Quelle der historischen Bildungsforschung«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 75–89.

101 Sabine Reh, Cäcilia von Malotki, »‚Wissenschaftlichkeit‹ des Unterrichts in der DDR«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 56–74.

102 Vgl. Dudek/Tenorth 1993.

- Es wurde in dem Forschungsfeld kaum versucht, erfahrungsgeschichtliche Quellen wie Interviews in einem gemeinsamen Forschungsdesign mit gedruckten und ungedruckten Schriftquellen methodisch zu kombinieren. Stattdessen entschieden sich die Autor:innen entweder für ereignis- und strukturanalytische Ansätze mittels Schriftquellen und flankierenden Experteninterviews (Nikolai/Fuchs) oder Analysen von Interviews oder Fragebögen (Fabel-Lamla/Zöller).

Die vorliegende Arbeit baut auf dem Forschungsstand auf, versucht aber sowohl inhaltlich wie methodisch neue Wege zu gehen sowie Erkenntnislücken zu schließen.

1.3 Fragestellung und forschungsleitende These: Die Entstehung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat bereits einige Charakteristika der Transformation des ostdeutschen Bildungswesens herausgearbeitet. Insgesamt setzte sich eine Absage an die einst hegemonialen Modernisierungstheorien durch, deren Voraussagen sich nicht bewahrheitet haben. So kamen zahlreiche Arbeiten zu dem Ergebnis, dass sich anstelle einer durchgängigen Angleichung des Ostens an den Westen vielmehr zahlreiche Kontinuitäten und eigenwillige Reaktionsmuster beobachten ließen, wie beispielsweise strukturell die weiterhin staatliche Gewährung und Aufsicht des Schulwesens und pädagogisch das Festhalten an einem hoch strukturierten lehrer:innenzentrierten Frontalunterricht. Bezüglich der Lehrer:innen wurde festgestellt, dass die raschen und tiefgreifenden Veränderungen für Verunsicherung sorgten, die sie unter anderem in der Weiterführung ihrer pädagogischen Praxis bestärkte. Die berufsbiografischen Ansätze Rehs und Fabel-Lamlas zeigen auf, in welchem Spannungsverhältnis sich die ostdeutschen Lehrer:innen seit 1990 bewegen. Politische, juristische und pädagogische Anforderungen übten einen enormen Druck auf die Lehrer:innen aus, der sich in vielfältiger Form in ihrer Persönlichkeitsstruktur niederschlug.

Um die von Gehrmann, Reh und Fabel-Lamla erhobenen Annahmen über langfristig wirkende berufshabituelle Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung zu verfolgen und sie analytisch zu überprüfen, benötige ich eine systematische Aufarbeitung aller Faktoren, die die Berufstätigkeit von Lehrer:innen in Ostdeutschland in der Transformationszeit prägten. Folgende Frage steht im Zentrum meines Interesses:

Welche Ereignisse und Erlebnisse waren für die ostdeutschen Lehrer:innen nach 1989/90 prägend und wie haben sie diese vor dem Hintergrund ihrer Sozialisation (Generation/ Geschlecht/ Bildungsweg/ Schulform/ Stadt-Land) verarbeitet?

Hierdurch möchte ich einen breiten Blick auf Bedingungen und Einflussfaktoren der schulischen Transformation Ostdeutschlands werfen. Zugleich weist die zweite Teilfrage auf die Befunde der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung, die die Bedeutung unterschiedlicher sozialisatorischer Hintergründe für die ausgeübte pädagogische Praxis untersucht.

Sowohl Tillmann als auch Gehrmann schreiben im Zusammenhang der von ihnen untersuchten ostdeutschen Lehrer:innen von Auswirkungen auf den »Lehrerhabitus«[103] beziehungsweise »habituellen« Bewältigungsstrategien.[104] Allerdings wurde noch keine systematische und theoriebasierte Rekonstruktion dieses Habitus vorgenommen oder gar der Nachweis erbracht, dass es sich um einen in diesem Kontext belastbaren Begriff handelt. Auch muss erwähnt werden, dass die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Habitustheorien in den 1990er-Jahren noch unterentwickelt war: Erst im Zuge neuerer pädagogischer Professionalisierungsforschung, die seit den 2000er-Jahren durch den Hallenser Schulpädagogen Werner Helsper vorangetrieben wurde, kann diesbezüglich von substanziellen, theoriegesättigten Modellen und empirischen Befunden gesprochen werden.[105]

Mehr als 30 Jahre nach dem Mauerfall und im Zuge des beruflichen Ausscheidens der letzten in der DDR ausgebildeten Lehrer:innen lohnt es sich, der Frage nachzugehen, ob sich die bereits in den frühen 1990er-Jahren vermuteten Reaktionsmuster der ostdeutschen Lehrer:innen als ein ostdeutscher Lehrer:innenhabitus beschreiben lassen. Die forschungsleitende These lautet also:

In Reaktion auf die durch tiefgreifende Veränderungen geprägte Transformation des ostdeutschen Schulwesens nach 1989 entstand ein beobachtbarer ostdeutscher Lehrer:innenhabitus, der sich durch vergleichbare Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung auszeichnet.

Ich gehe also davon aus, dass die ostdeutschen Lehrer:innen als eine Erfahrungsgemeinschaft in Reaktion auf die Krisenaufschichtung vergleichbare Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung ausbildeten – ich werde dies den Metahabitus der ostdeutschen Lehrer:innen nennen.[106] Gleichzeitig, auch um unwissenschaftliche Homogenisierungen zu vermeiden, untersuche ich aber auch biografische Prägungen, die ich als Subhabitus bezeichne.[107]

Dieses Vorgehen muss sich mit der Tendenz auseinandersetzen, unangemessene und ahistorische Generalisierungen hervorzubringen, wie sie Erfahrungs- und kulturgeschichtlichen Ansätzen von Vertreter:innen der Gesellschaftsgeschichte vorgeworfen wurde. Auch wenn gleichzeitig diese Kritiker:innen wie Hans-Ulrich Wehler das Potential des Habitusbegriffs anerkannten, da hierdurch das Wechselspiel zwischen Struktur und Individuum begreifbar wird, muss deren Bedenken gewürdigt werden.[108] Dies geschieht einerseits durch den begleitenden kritischen Abgleich zeitgenössischer Quellen, anderseits durch die Anlehnung an die Methodik der qualitativen Sozialforschung,

---

103 Klaus Jürgen Tillmann, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 29–36, hier S. 32.

104 Vgl. Gehrmann 2002 S. 63–84.

105 Vgl. Werner Helsper, »Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil«, *Zeitschrift für Pädagogik* 50, Nr. 3 (2004), S. 303–8, https://doi.org/10.25656/01:4811.

106 Siehe hierzu 3.2.

107 Siehe hierzu 3.3.

108 Vgl. Hans-Ulrich Wehler, »Die Herausforderung der Kulturgeschichte« (München 1998), S. 15f.

wie in 1.5. dargelegt. In 4.1. wird das Vorgehen und dessen Grenzen und Probleme diskutiert.

Sowohl Gehrmann und Reh als auch Fabel-Lamla setzten für ihre Forschung, ganz wie die vorliegende Arbeit, schwerpunktmäßig auf narrativ-biografische Interviews. Während diese aber ihre Interviews in den Jahren 1991 bis 1999 führten, entstanden meine in den Jahren 2022 und 2023. Die genannten Forscher:innen konnten mit ihren Arbeiten unmittelbar an das Ende der DDR anschließende Entwicklungen in den ostdeutschen Lehrerzimmern auffangen und analysieren, während ich mit meiner Arbeit den Abschied der Untersuchungsgruppe aus dem Berufsleben beobachte und somit einen vorläufigen Abschluss des in den 1990ern einsetzenden bewusstseinsbildenden Prozesses untersuchen kann. Denn die von mir interviewten Lehrer:innen waren entweder gerade vor Kurzem in den Ruhestand getreten, waren es zum Teil schon länger oder absolvierten gerade ihr letztes Dienstjahr.

Eine Erfahrungsgeschichte in den ostdeutschen Lehrerzimmern stößt an Grenzen, wenn sie nicht auf eine quellengesättigte Kontextualisierung bauen kann.[109] Die vorliegende Arbeit schreitet deshalb in zwei Durchgängen unter jeweils anderen methodischen Maximen voran: In einem ersten Teil wird die Transformation des ostdeutschen Schulwesens vor allem auf Basis von gedruckten und ungedruckten Quellen untersucht. Diese Kontextanalyse soll bereits eine eher ereignisgeschichtliche Antwort auf die erste Teilfrage geben. Der zweite Durchgang fokussiert dann die Analyse der Interviewtranskripte und erlaubt somit eine erfahrungsgeschichtliche Beantwortung der ersten Teilfrage, außerdem lässt sie die Bilanzierung der zweiten Teilfrage nach den Verarbeitungsmustern zu.

1.4 Theoretische Grundannahmen

Es ist davon auszugehen, dass von den circa 180.000 Lehrer:innen, die 1990 im Verantwortungsbereich des Ministeriums für Volksbildung gelistet waren, mindestens 150.000 im Schuldienst der neuen Länder und Berlins blieben.[110] Als solche bilden sie ein spezielles Segment der gesamten ostdeutschen Bevölkerung, die insgesamt als eine Gemeinschaft mit einem geteilten »Erfahrungsraum«[111] anzusehen ist. Besonders macht das Lehrer:innenmilieu aber nicht nur das vergleichsweise geschlossene berufsbiografische »Überstehen« des Systembruchs, sondern auch ihre Rolle als staatstragende Multiplikator:innen mit den von Helmut Fend festgestellten Funktionen Sozialisation

109 Vgl. Alfred Langewand, »Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, 45/4 (1999), S. 505–519, https://doi.org/10.25656/01:5961.

110 Annahme auf Basis der Forschungsliteratur, insbesondere Alexander von Plato, »‚Entstasifizierung‹ im Öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer nach 1989. Umorientierung und Kontinuität in der Lehrerschaft«, in *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 5 (1999), S. 313–342 und Fuchs 1997, S. 194f.

111 Ilko-Sascha Kowalczuk, *Die Übernahme: wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik Deutschland wurde* (Bonn 2020), S. 141.

und Legitimation von Schule[112] – vor 1990 im Staatssozialismus der DDR und nach 1990 im öffentlichen Dienst der Bundesrepublik.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Berufsgruppe der ostdeutschen Lehrer:innen durch die gemeinsam gemachten Erfahrungen der frühen 1990er-Jahre sowie ihre in der DDR erworbene Sozialisation und Ausbildung eigenes *konjunktives Wissen* produzierten. Dieses Wissen lässt sich mit Karl Mannheim als atheoretisches und impliziertes Wissen verstehen, welches die Praxis der Individuen anleitet.[113] Hierzu ist nicht nur auszuarbeiten, *welche* Ereignisse und Entwicklungen die Lehrer:innen in den Interviews erinnern, sondern auch *wie* sie ihre Narrationen hervorbringen und hierbei sinnbildende Prozesse entfalten.

Die Professionalisierungstheorie des Frankfurter Soziologen Ulrich Oevermann basiert auf der Annahme, dass die Entwicklung professioneller pädagogischer Fähigkeiten durch die Bewältigung aufeinanderfolgender Krisen im beruflichen Alltag erfolgt. Während ihrer Berufslaufbahn müssen Lehrer:innen immer wieder Herausforderungen meistern, die ihre Qualifikation und ihr Verständnis für die professionelle Praxis auf die Probe stellen. Diese Krisenerfahrungen sind entscheidend, um einen professionellen Habitus auszubilden.[114] Eine entscheidende Krisenerfahrung erleben gerade junge Lehrer:innen mit der Praxis-Krise (auch »Praxis-Schock«), die sich aus der Einsicht ergibt, dass es keine standardisierte Technologie der Lehre und Erziehung gibt und geben kann.[115] Die permanente Krisenanfälligkeit des Lehrberufs ergibt sich systemisch aus der sich ständig verändernden Umwelt der Lehr-Lern-Beziehung, beispielsweise veränderte Schüler:innenbedürfnisse, Bildungsreformen und (informations-)technologische Innovationen, die die Anpassung des eigenen Handelns erfordern. Oevermann prägt deshalb unter anderem für den Beruf der Lehrer:innen den Begriff der Professionalisierungsbedürftigkeit, da diese sich zeitlebens weiterentwickeln und selbst hinterfragen müssen.[116] Im Fall der ostdeutschen Lehrer:innen muss davon ausgegangen werden, dass sich ihr Habitus zu einem nicht vernachlässigbaren Teil aus Verhaltensmustern, die in der DDR erlernt und angeeignet wurden, gebildet hat. Doch haben diese Muster gerade erst mit der Wende und dem wirksamen Kontrast zum »Westmodell« schärfere Umrisse und festere Formen angenommen.

Hierzu müssen zunächst drei Grundannahmen der Arbeit dargelegt werden: Die erste betrifft das Verständnis der postsozialistischen Transformation und ihre Folgen für die Lehrer:innen, die zweite die Auffassung von Erfahrungsgemeinschaft und die dritte den Habitusbegriff. Hierbei wird abschließend auf die Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Lehrer:innenhabitusforschung eingegangen, die für das Anliegen der vorliegenden Arbeit fruchtbar eingesetzt werden können.

---

112 Vgl. Helmut Fend, *Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (Wiesbaden 2008).

113 Karl Mannheim, *Strukturen des Denkens* (Frankfurt a. M. 1980), S. 155–163.

114 Vgl. Ulrich Oevermann, »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in Winfried Marotzki et al. (Hrsg.): *Biographie und Profession* (Bad Heilbrunn 2002), S. 19–63.

115 Vgl. Niklas Luhmann, Karl Eberhard Schorr, *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, in *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (Stuttgart 1982), S. 11–41.

116 Oevermann 2002, S. 35f.

1.4.1 Postsozialistische Transformation: Katalysator für die Genese »selbstgebastelter Strategien«

Im Verständnis der Transformationsforschung, insbesondere im Sinne der Modernisierungstheorien der 1990er-Jahre, handelt es sich bei Transformation um einen gerichteten Prozess.[117] Zumeist wird hierbei davon ausgegangen, dass eine politische Elite top-down einen holistischen politisch-ökonomischen Wandel herbeiführt.[118] Im Falle der postsozialistischen Transformation sollte am Ende eine rasche Ost-West-Angleichung stehen. Mittlerweile kann aber festgestellt werden, dass es mitnichten zu einer vollständigen Angleichung der Lebensverhältnisse zwischen Ost- und Westdeutschland kam; so liegt das ökonomische Niveau in Form des Bruttoinlandsproduktes in den neuen Ländern immer noch relativ konstant um 20% unter dem des Westens und bis heute hat kein deutsches Dax-Unternehmen seinen Sitz in den neuen Ländern.[119] Ebenso lässt sich konstatieren, dass sich im Osten kein breites liberal-demokratisches Milieu herausgebildet hat, das gestützt durch Pfeiler wie etablierte Kirchen und starke Gewerkschaften zu politischer Stabilität beitrug. Vielmehr spielen die vorhandenen Akteure der ostdeutschen Zivilgesellschaft eine prekäre Rolle, während in strukturschwachen Gebieten eine Unterwanderung des Vereinswesens durch rechtsextreme Kräfte beobachtbar ist. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass in wiederholten Studien weit verbreitete autoritäre und chauvinistische Meinungsbilder nachgewiesen wurden.[120]

In den Geschichts- und Politikwissenschaften nehmen seit den späten 2010er-Jahren Forscher:innen neue Blickwinkel auf die postsozialistische Transformation ein: Der bulgarische Politikwissenschaftler Ivan Krastev und der New Yorker Rechtswissenschaftler Stephen Holmes attestierten den Revolutionen von 1989/90, die Systeme der westlichen Demokratien kopiert zu haben, ohne zugleich neue Utopien hervorzubringen.[121] Dieser »Nachahmungsimperativ« führe dazu, dass sich die Staaten und Ökonomien östlich der Elbe allesamt radikal wandelten, ohne dass die negativen Seiten dieser Imitation angemessen evaluiert wurden. Vielmehr sei die »Anwendbarkeit ausgereifter, importierter Westmodelle überschätzt« und eintretende Härtefälle heruntergespielt worden.[122] Aus Sicht Krastevs und Holmes' führte die Verbitterung über die negativen Folgen des Wandels zu einer Welle des Antiliberalismus, die sich in allen Ländern Ostmitteleuropas einschließlich Ostdeutschlands nachweisen lässt. Somit kann man mit Krastev und Holmes von tiefgreifenden Folgen für die Mentalitätsgeschichte in den postsozialistischen Staa-

117 Vgl. Wolfgang Zapf, *Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation: soziologische Aufsätze 1987 bis 1994* (Berlin 1994).

118 Vgl. Raj Kollmorgen, Wolfgang Merkel, Hans-Jürgen Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (Wiesbaden 2015), https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2.

119 Vgl. Michael Fritsch, Alina Sorgner, Michael Wyrwich, *Die Entwicklung der Wirtschaft in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung*, in *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 64, Nr. 2 (2. Juni 2015): 225–38, https://doi.org/10.3224/gwp.v64i2.19457.

120 Vgl. Oliver Decker, Johannes Kiess, Elmar Brähler, *Autoritäre Dynamiken und die Unzufriedenheit mit der Demokratie – Die rechtsextreme Einstellung in den ostdeutschen Bundesländern* (Leipzig 2023).

121 Ivan Krastev, Stephen Holmes, *Das Licht, das erlosch: eine Abrechnung* (Bonn 2020), S.40f.

122 Ebenda, S. 43.

ten ausgehen, die immer in einem Spannungsverhältnis zur diktierenden Vorbildfunktion des Westens steht.

Die Historiker Dierk Hoffmann und Ulf Brunnbauer, die sich mit Deindustrialisierungsdynamiken in Europa seit 1970 beschäftigen, sehen in den postsozialistischen Staaten durch die makroökonomischen Prozesse der Massenarbeitslosigkeit, der Bevölkerungsrückgänge und des Verlusts der »betriebszentrierten Arbeits- und Lebenswelt«[123] ebenfalls holistische Neuordnungen der inneren und äußeren Sozialordnungen: »[Transformationen] ordnen nicht nur Eigentumsverhältnisse neu, sondern auch soziale Beziehungen in und außerhalb von Industriebetrieben, verändern soziale und geografische Räume, sie formen Arbeitsverhältnisse um. Sie schaffen nicht nur Verlusterfahrungen, sondern auch neue Erwartungshorizonte und Ermöglichungsräume […]«.[124] Die Geschichtswissenschaftler sehen folgerichtig »Transformation als soziale Praxis«.

Auch im Falle der ostdeutschen Lehrer:innen, die in der DDR im Sinne der »sozialistischen Pädagogik« sozialisiert und ausgebildet wurden, kann nicht von einer simplen Angleichung von Wahrnehmung, Deutung und Handlung an die westdeutschen Kolleg:innen gesprochen werden. Wie bereits oben dargelegt, kann aufbauend auf die Forschungen Axel Gehrmanns davon ausgegangen werden, dass das ostdeutsche Lehrer:innenmilieu in sich sehr viel einheitlicher und weniger liberal-progressiv war als das ihrer westdeutschen Kolleg:innen. Er ließ damals allerdings offen, wie »die Akteure diesen teilweise schmerzlichen Übergang habituell […] bewältigten« werden.[125]

Vertreter:innen der heutigen Transformationsforschung, wie die Wiener Historikerin Claudia Kraft, postulieren, dass sich die Gesellschaften des untergangenen Realsozialismus nicht einfach in kapitalistische Gesellschaften transformierten, sondern »dass Akteure ›selbst gebastelte Strategien‹ entwickelten, um mit den Umbrüchen klarzukommen.«[126] Dies triff, so die Hypothese der vorliegenden Arbeit, ebenfalls auf die ostdeutschen Lehrer:innen zu. Ich gehe davon aus, dass diese weder bloß ihr pädagogisches Selbstkonzept aus DDR-Zeiten konservierten, noch sich innerhalb der letzten dreißig Jahre vollständig an ihre westdeutschen Kolleg:innen anglichen. Vielmehr entstand vor dem Hintergrund der postsozialistischen Gesellschaftstransformation ein eigenständiger ostdeutscher Lehrer:innenhabitus.

Der Wiener Osteuropahistoriker Philipp Ther beschäftigte sich ebenfalls ausführlich mit der Transformationsgeschichte Ostmitteleuropas und schlug für ihre Analyse einen eigenen Ansatz vor. Vor dem Hintergrund der wechselseitig verschränkten polit-ökonomischen Entwicklung der postsozialistischen mit den marktwirtschaftlichen Staaten des

123 Dierk Hoffmann, Ulf Brunnbauer, *Transformation als soziale Praxis: Mitteleuropa seit den 1970er Jahren* (Berlin 2020), S. 7, https://doi.org/10.15463/IFZ-2021-1.

124 Ebenda, S. 11.

125 Gehrmann 2002, S. 64.

126 Claudia Kraft, »Phantomgrenzen und Zeitschichten im Postsozialismus«, in Béatrice von Hirschhausen, Hannes Grandits, Claudia Kraft, Dietmar Müller, Thomas Serrier, *Phantomgrenzen: Räume und Akteure in der Zeit neu denken* (Göttingen 2015), S. 177.

Westens hatte er zunächst den Begriff der Kotransformation geprägt, um aufzuzeigen, wie auch die nachgeahmten westlichen Staaten sich teilweise den nachahmenden Staaten anglichen. 2022 unterzog er dann allerdings sein eigenes Konzept einer kritischen Aktualisierung.[127] Nicht nur die unmittelbaren kapitalistischen Nachbarländer seien in die Analyse miteinzubeziehen. Vor dem Hintergrund des in den 1980er- und 1990er-Jahren gängigen Neoliberalismus müsse aus seiner Sicht außerdem stets der Blick auf hegemoniale politische Einflüsse aus dessen Mutterländern, den Vereinigten Staaten und Großbritannien, gerichtet sein. Ther schlägt deshalb ein methodisches Vorgehen vor, das er als *multivektorale Kausalanalyse* bezeichnet.[128] Für diese Methode sei nicht nur die diskursive Hegemoniebeziehung zwischen »Sender und Empfänger« zu untersuchen, sondern auch die Rolle von Expert:innen in politischen Entscheidungsprozessen sowie »strukturelle Angleichungen«[129] wie beispielsweise die Schaffung des deutschen Niedriglohnsektors als Reaktion auf die deutlich niedrigeren Löhne in Osteuropa. Diese verschiedenen Einflussfaktoren gelte es einzubeziehen:

> Das heißt für eine Kausalerklärung, dass man die Kommunikation und Interaktion in verschiedene Richtungen untersuchen muss. Hierbei ist der Begriff des Vektors hilfreich, weil er neben den besagten Richtungen die wechselnde Intensität des Austauschs sichtbar machen kann. Ich würde daher von einer multivektoralen Kausalanalyse sprechen, wobei manche Vektoren auch in die Vergangenheit gerichtet sein und auf eine Pfadabhängigkeit verweisen können […].[130]

Ther lädt dazu ein, Prozesse in sich transformierenden Gesellschaften multikausal in Vergangenheit und Zukunft offen und beweglich zu analysieren. Hierbei ist hinzuzufügen, dass Ther seine Ansätze im Zuge der Betrachtung wirtschafts- und sozialpolitischer Entwicklungen entfaltet. In der vorliegenden Arbeit soll Thers Vorschlag auf das postsozialistische Bildungssystem in den neuen Ländern übertragen werden, eingedenk des Umstands, dass sich die politischen Prozesse von Bildungsreformen oftmals viel weniger transnational gestalten, als dies in der Wirtschaftspolitik der Fall ist.

1.4.2 Die ostdeutschen Lehrer:innen als Erfahrungsgemeinschaft

Die Frage, ob es so etwas wie eine einheitliche ostdeutsche Identität gibt, polarisiert seit mindestens 1990 in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Es handelt sich hierbei letztlich auch um eine Grundsatzfrage: Welchen Erkenntniswert spricht man dem Begriff der Identität überhaupt zu beziehungsweise wie positioniert man sich hiermit in aktuellen identitätspolitischen Debatten? Kann von einer Identität von 12,5 Millionen Menschen von Rügen über Ostberlin bis ins Erzgebirge gesprochen werden? Falls es eine ostdeutsche Identität gibt: Muss diese immer in Abgrenzung zu einer vermeintlich westdeutschen Identität betrachtet werden? In der vorliegenden Arbeit soll nicht davon ausge-

127 Philipp Ther, »Kotransformation – Reichweite und Grenzen eines Konzepts«, in *Jahrbuch Deutsche Einheit 2022* (Berlin 2022).

128 Ebenda, S. 27.

129 Ebenda, S. 28.

130 Ebenda, S. 27.

gangen werden, dass die 12,5 Millionen Menschen in Ostdeutschland beziehungsweise die circa 180.000 Lehrer:innen des ehemaligen Volksbildungswesens eine unteilbare Kollektividentität bildeten. Dennoch kann bei den ostdeutschen Lehrer:innen von einer Gruppe ausgegangen werden, die gemeinsame Merkmale im Bereich von Mentalitäten, Deutungen und Orientierungen ausgebildet hat.[131]

Der Soziologe Wolfgang Engler sprach bereits in den frühen 1990er-Jahren hinsichtlich der Ostdeutschen von der Bildung einer Erfahrungsgemeinschaft. So geht Engler davon aus, dass sich »die Ostdeutschen in ihrem Wunsch und Angebot, als Deutsche, möglichst erster Klasse, wahrgenommen und behandelt zu werden, abgewiesen fühlten«.[132] Ein Grund hierfür sei die Erfahrung schwerer ökonomischer Unsicherheiten durch Betriebsschließungen, Massenarbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit, die sich aufgrund der neoliberalen Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik in den 1990er- und 2000er-Jahren bemerkbar machten. Laut Engler hätten die Ostdeutschen, als sie bei den zwei entscheidenden Wahlen 1990 jeweils für Kohls »blühende Landschaften« stimmten, eigentlich für den rheinischen Kapitalismus votiert, also einen Kapitalismus »mit menschlichem Antlitz«, der durch korporatistisch organisierte Sozialpartnerschaft zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern sichere Arbeit, faire Löhne und Mitbestimmung garantiere. Die durch die Treuhand orchestrierte Kahlschlagpolitik müsse als tiefe Erschütterung dieses Vertrauensvorschusses verstanden werden.[133]

Das Lebenswerk der »arbeiterlichen Gesellschaft«[134] der ehemaligen DDR-Bürger:innen war bedroht, sodass neue Identifikationsebenen erschlossen werden mussten:

> Nicht länger in fest umrissenen, kaum überwindbaren Grenzen lebend, politisch der Bundesrepublik und Europa, militärisch der NATO, wirtschaftlich dem ganzen Globus inkorporiert, zogen die Ostdeutschen nach 1990 selber Grenzen, fließende zwar und immaterielle, für ihr Selbstwertgefühl, für ihr Leben und Zusammenleben jedoch sehr greifbare. Schon für die DDR-Zeit keine realitätsfremde Konstruktion, formierten sich die Ostdeutschen nach dem Systemwechsel zu einer wohlunterscheidbaren Überlebenseinheit. Aus den Ostdeutschen *an sich* wurden die Ostdeutschen *für sich*.[135]

Engler stützt seine These auf Ergebnisse von Meinungsumfragen, die zeigen, dass die Identifikation der Menschen in Ostdeutschland mit der Bundesrepublik und der europäischen Union im Zeitraum von 1992 bis 2001 abnahm, die Identifikation mit ihrem Bundesland oder der abstrakten Kategorie Ostdeutschland im gleichen Zeitraum aber zunahm.[136]

Auch aktuelle Forschungen zeigen, dass sich in den neuen Ländern zahlreiche Menschen als Ostdeutsche »identifizieren«. So antworteten 2023 auf die Frage »Wie fühlen Sie sich?« 75,1% der Befragten mit »Als Ostdeutscher«, fast ebenso viele wie sich als

131 Vgl. den Begriff der Generationenlagerung bei Karl Mannheim, »Das Problem der Generationen«, in *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (Berlin 1964), S. 509–565.

132 Wolfgang Engler, *Die Ostdeutschen als Avantgarde* (Berlin 2004), S. 17.

133 Wolfgang Engler, Jana Hensel, *Wer wir sind: Die Erfahrung, ostdeutsch zu sein* (Bonn 2019), S. 87.

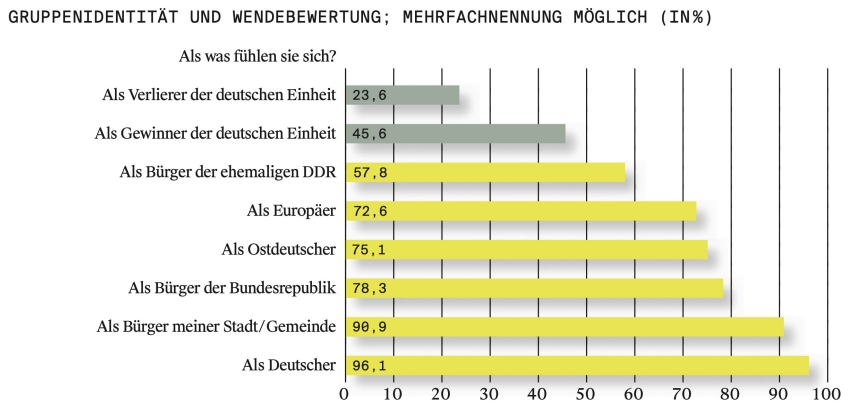
134 Engler 2004, S. 71ff.

135 Ebenda, S. 22.

136 Ebenda, S. 20.

Bürger:innen der Bundesrepublik sehen (78,3%). Auffällig ist, dass zwar die größte Zustimmung zur Kategorie »Als Deutscher« (96,1%) zu verzeichnen ist, eine beinahe ebenso große Gruppe sich aber auch lokal verorten, wenn sie sich als »Bürger meiner Stadt/Gemeinde« (90,9%) verstehen.[137] Immer noch sehen sich 57,8% der Befragten als Bürger »der ehemaligen DDR«, während sich 23,6% als Verlierer und 45,6% als Gewinner der deutschen Einheit sehen.

Abbildung 1: Gruppenidentität befragter Ostdeutscher 2023[138]



Die Zustimmungswerte zu diesen Items zeigen klar auf, dass die postsozialistische Gesellschaft der neuen Länder eine kollektive Gruppenidentität in Bezug auf die historischen Begebenheiten und Ereignisse des Realsozialimus ausgebildet hat.

30 Jahre nach der deutschen Einheit identifizieren sich drei Viertel der Befragten als »Ostdeutsche«, eine Selbst- und Fremdzuschreibung, die erst nach 1990 entstand. Gleichzeitig vereinen aber auch die entweder abstrakten (»als Deutscher«) oder lokalen (»Bürger meiner Stadt/Gemeinde«) Kategorien die höchsten Zustimmungswerte auf sich. In der vorliegenden Arbeit soll »ostdeutsch« nicht in der Abgrenzung von vermeintlich »westdeutschen« Mentalitäten, Deutungen und Orientierungen verstanden werden, sondern auf der Basis des erhobenen Materials das zu rekonstruierende »Ostdeutsche« aus sich selbst heraus erklärt werden.

Überzeugend vertritt die britische Historikerin Mary Fulbrook den Begriff der Erfahrungsgemeinschaft.[139] Fulbrook hat sich intensiv mit der deutschen Diktaturgeschichte beschäftigt und hierbei auch untersucht, wie Krisen und Zäsuren bei bestimmten Grup-

137 Ebenda, S. 21.

138 Oliver Decker, Johannes Kiess, Elmar Brähler, *Autoritäre Dynamiken und die Unzufriedenheit mit der Demokratie – Die rechtsextreme Einstellung in den ostdeutschen Bundesländern* (Leipzig 2023), S. 21.

139 Im englischen Original » community of experience«. Mary Fulbrook, *Becoming East German*, Hrsg. von Mary Fulbrook und Andrew I. Port (New York 2022), S. 34f., https://doi.org/10.1515/9780857459756-016.

pen nachwirken.[140] Sie beklagt hierbei, dass das auf Maurice Halbwachs[141] zurückgehende Konzept des ›kollektiven Gedächtnisses‹ in der Forschungsdiskussion missbräuchlich verwendet werde, da es inflationär auf die verschiedensten menschlichen Beziehungskonstellationen angewendet werde.[142] Fulbrook zufolge lässt sich das Konzept des ›kollektiven Gedächtnisses‹ lediglich auf bestimmte Erfahrungsgemeinschaften anwenden, nämlich auf Gruppen, die gemeinsam ein historisches Ereignis oder eine Entwicklung miterlebt haben und anschließend als »Diskursgemeinschaft« über ihre Erfahrungen im Gespräch bleiben. Das so erhaltene Bild der Vergangenheit kann sich aufgrund sozialer, kultureller und politischer Bedingungen verändern.[143]

Auch der Historiker Michael Lühmann versteht die Ostdeutschen als eine Erfahrungsgemeinschaft, welche in einem »Selbst- und Fremdzuschreibungsprozess« entstanden ist.[144] Hierzu ist aus meiner Sicht hinzuzufügen, dass die Gruppenidentität »ostdeutsch« vor 1990 nicht als solche Bestand hatte, zumal das Gebiet des heutigen Thüringens und des ehemaligen Königreichs Sachsens zwischen Hessen, Bayern und Schlesien mittig im deutschen Sprachraum lag. Dieses historische Mitteldeutschland verstand sich stets auch kulturell als Mittelpunkt des deutschen Sprachraumes; so befindet sich hier die Wiege der lutherischen Reformation, die alten und renommierten Universitäten in Leipzig und Halle-Wittenberg und frühe industrielle Zentren beispielsweise in Zwickau und Chemnitz. Während die heutigen Länder und Landesteile Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Vorpommern und Berlin sich kulturell auf Preußen als politisches und militärisches Kraftzentrum des Deutschen Reiches berufen konnten, verstand sich Mecklenburg mit seinen Hansestädten und dem schwedischen Einfluss als Teil des Kulturraums der Ostsee. Keine dieser Regionen verstand sich als ostdeutsch und somit als Peripherie an der deutschen Ostgrenze. Auch zu DDR-Zeiten herrschte keine Identifikation der Bevölkerung mit etwas vermeintlich »Ostdeutschem«. Vielmehr muss festgestellt werden, dass sich die Bürger:innen der neuen Länder nach der Vereinigung nach neuen Identifikationsangeboten umschauten und in Kategorie »Ostdeutschland« fündig wurden bzw. ihnen diese randständig konnotierte Kategorie oktroyiert wurde. Somit entstand die Orientierungskategorie auf Grundlage einer bestimmten historischen und kollektiv geschehenen Erfahrung und kann folglich als Basis für den vorliegenden Untersuchungsgang dienen.

140 Mary Fulbrook, *Erfahrung, Erinnerung, Geschichtsschreibung – Neue Perspektiven auf die deutschen Diktaturen* (Göttingen 2016), S. 10f.

141 Ebenda, S. 208.

142 Hiermit kritisiert sie überzeugend indirekt Aleida Assmann, in deren Theorie des kulturellen Gedächtnisses nicht erklärt wird, wie sich die Träger:innen dieser Erinnerungsformen als Gruppe ausbilden.

143 Ebenda, S. 12.

144 Axel Rahmlow, »Eine Erfahrungsgemeinschaft – und trotzdem Individuen. Michael Lühmann im Gespräch mit Julius Stucke«, *Deutschlandfunk Kultur* 3.7.2020.

1.4.3 Von der Habitustheorie zum Lehrer:innenhabitus

> Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstantheit der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen.[145]

Das vom lateinischen Verb ›habere‹ (halten, tragen, betrachten) abgeleitete Substantiv ›habitus‹ kann mit *Aussehen, Erscheinung* oder mit *Kleidung* übersetzt werden, wobei die Bedeutungsebenen *Haltung, Stellung* und *Verhalten, Gesinnung* in der sozialwissenschaftlichen Terminologie anerkannte Verbreitung gefunden haben.

In der vorliegenden Arbeit soll ein weiter Begriff des Habitus angelegt werden, der sich weniger auf bereits ausgearbeitete und populäre Theorien, etwa von Norbert Elias oder Pierre Bourdieu stützt, sondern im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung versucht, den Begriff mit neuen Forschungsergebnissen anzureichern, die sich induktiv aus dem vorhandenen Material ergeben. Nach einem Rückblick in die Begriffsgeschichte erfolgt eine eigenständige Definition.

War der Habitusbegriff im 20. Jahrhundert in der Philosophiegeschichte bereits längst fest verankert – es finden sich etwa Vorläuferkonzepte bei Aristoteles oder Thomas von Aquin[146] –, so feierte er im Verlauf desselben in der Soziologie einen Siegeszug. Norbert Elias nutzte den Begriff erstmals in seiner 1939 publizierten Abhandlung »Die Gesellschaft der Individuen« (die im Jahr 1987 den gleichnamigen Band eröffnete) als »jeweiligen psychischen Habitus der Individuen« oder als »individuellen psychischen Habitus«, um eine produktive Zwischen-Kategorie in der komplexen Ich-Wir-Beziehung einzubringen. Laut Elias sind Individuen in ihrer Identität statt als unteilbare Einzelwesen immer verschränkt mit Gesellschaftskonstruktionen zu denken. In seinem anthropologisch-historischen Ansatz, welcher sich vor allem in seinem Werk »Über den Prozeß der Zivilisation« (1939) äußert, rekonstruiert er die Entwicklung der Gesellschaften von der höfischen Kultur des Feudalismus bis zum modernen Nationalstaat. Hierbei geht er davon aus, dass Gesellschaften mit steigendem Entwicklungsgrad umso abstraktere Identitätsangebote, wie etwa den Nationalstaat, annehmen.[147]

In seiner erst 1987 verfassten Abhandlung »Wandlungen der Ich-Wir-Balance«, der den Abschluss der *Gesellschaft der Individuen* bildet, erörtert Elias die Notwendigkeit des Habitusbegriffs:

> Insbesondere dem schon früher von mir eingeführten Begriff des sozialen Habitus kommt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselstellung zu. Im Verein mit dem Begriff der zu- oder abnehmenden Individualisierung vergrößert er die Chance, dem Entweder-Oder, das sich so oft in soziologischen Erörterungen des Verhältnisses von

145 Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn – Kritik der theoretischen Vernunft* (Frankfurt a. M. 1993), S.101.

146 Tom Sparrow, Adam Hutchinson (Hrsg.), *A History of Habit: From Aristotle to Bourdieu* (Lanham 2013), S. 19f., 65f.

147 Norbert Elias, *Die Gesellschaft der Individuen* (Frankfurt a. M. 2001), S. 245.

> Individuum und Gesellschaft findet, zu entkommen. Wenn man ihn und den ganz ähnlichen Begriff der sozialen Persönlichkeitsstruktur versteht – und zu handhaben vermag –, dann wird auch verständlicher, warum die alte Gepflogenheit, aufgrund der man die Begriffe »Individuum« und »Gesellschaft« oft so gebraucht, als ob es sich um zwei getrennt existierende Gegenstände handle, in die Irre führt. Dann verschließt man nicht mehr die Augen vor der Tatsache, die ja vorwissenschaftlich bekannt genug ist, daß jeder einzelne Mensch, verschieden wie er von allen anderen ist, ein spezifisches Gepräge an sich trägt, das er mit anderen Angehörigen seiner Gesellschaft teilt. Dieses Gepräge, also der soziale Habitus der Individuen, bildet gewissermaßen den Mutterboden, aus dem diejenigen persönlichen Merkmale herauswachsen, durch die sich ein einzelner Mensch von anderen Mitgliedern seiner Gesellschaft unterscheidet.[148]

Folglich sind einzelne Individuen laut Elias in modernen Gesellschaften nicht zu trennen von ihren gesellschaftlichen Rahmungen; allerdings changiert dieses Verhältnis permanent, ein Prozess, den er als »Wandlungen der Wir-Ich-Balance« beschreibt. Elias geht damit nicht so weit wie Theodor W. Adorno, der davon ausgeht, dass spätkapitalistische Gesellschaften sich in einem »Stadium der totalen Vergesellschaftung der Menschheit«[149] befinden, in welchem alles Individuelle umfassenden Zwängen unterworfen ist. Dennoch lässt sich auch bei Elias eine starke Tendenz zur Vergesellschaftung erkennen. Mit Elias lässt sich der Begriff ›Habitus‹ somit als ein inneres Einstellungsmuster – das »Gepräge« – beschreiben, welches sich Individuen durch ihre Sozialisation in komplexen Gesellschaften aufdrängt und im Sinne der empirischen Sozialwissenschaft beobachtbar ist.

Pierre Bourdieu war mit Elias' Werk bestens vertraut[150], als er wiederrum mittels empirischer Analyse eine Gesellschaftsbeobachtung vorlegte, in welcher die einzelnen Menschen in ihrer Beziehung zu den kulturellen Codes der Gesamtgesellschaft erfasst werden können. In *Die feinen Unterschiede* (Erstveröffentlichung 1979 als *La distinction. Critique sociale du jugement*) fasst er sein bisheriges Werk zusammen und entwickelt mithilfe der Ergebnisse umfassender Sozialforschung eine auf der Untersuchung von kulturellem Geschmack basierende Gesellschaftstheorie. Hierbei schafft es der französische Soziologe, die marxistische Klassenanalyse, die auf makrostrukturellen, ökonomischen Ansätzen basiert, mit einer mikrostrukturellen, kultursoziologischen Ebene zu zusammenzuführen. Hierfür spielt auch der aus Elias' Werk bekannte Habitusbegriff eine Rolle.

Ausgangspunkt für Bourdieus Ansatz sind stets die »Lebensbedingungen«, in denen Menschen aufwachsen und aus denen sich die Genese des Habitus ergibt. Der Habitus ist sowohl als ein »System der Erzeugungsschemata von klassifizierbaren Praktiken und

148 Ebenda, S. 244.

149 Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften. 8: Soziologische Schriften 1*, 1. Aufl. (Frankfurt a. M. 1972), S. 144.

150 So unterhielten Norbert Elias und Pierre Bourdieu von 1976 bis 1990 einen produktiven Briefwechsel. Vgl. Inken Hasselbusch, *Norbert Elias und Pierre Bourdieu im Vergleich – Eine Untersuchung zu Theorieentwicklung, Begrifflichkeit und Rezeption* (Karlsruhe: Dissertationsschrift 2014), S. 249–270.

Werken« zu verstehen als auch als ein »System der Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata (›der Geschmack‹)«. Diese beiden Systeme lassen sich als »Praktiken und Werke« klassifizieren, die dann letztlich den beobachtbaren »Lebensstil« ergeben.[151] Sowohl Elias als auch Bourdieu gehen davon aus, dass sich der Habitus in der Praxis der Individuen äußert und dort beobachtbar wird – sei es bei Elias in der Identifikation mit einem Nationalstaat und dem damit zusammenhängenden Sprachgebrauch oder bei Bourdieu im Musikgeschmack bestimmter soziokultureller Gruppen.

Der Habitusbegriff hat sich in der Sozialwissenschaft bewährt, um die komplexen, vermeintlich subjektiven Deutungs- und Einstellungsmuster einzelner Gesellschaftsglieder zu analysieren und zu beschreiben. Denn erstens lassen sich diese auf die objektiven Lebensbedingungen zurückführen, welche uns gesellschaftlich prägen. Und zweitens äußert sich der Habitus eines jeden Individuums praxeologisch, wodurch er empirisch beobachtbar und wissenschaftlich kategorisierbar wird. *Ich lege somit eine Definition des Habitus an, die diesen als eine nach außen getragene und handlungsleitende Ausdrucksform innerer Einstellungsmuster versteht. Dieser kann durch individuelle und kollektive Erfahrungen geprägt sein und ermöglicht somit die direkte und indirekte Rekonstruktion der Wahrnehmung, Deutung und Handlung von Individuen und Gruppen bezüglich der Vergangenheit.*

In der historischen Bildungsforschung finden sich Fürsprecher für die stärkere Implementierung des Begriffs, beispielsweise in der historischen Ungleichheitsforschung. So hob der Lüneburger Erziehungswissenschaftler Hartmut Tietze dessen Mehrwert in der »Verknüpfung von sozialer Lage und innerer Lebensführung«[152] hervor, er sah durch diesen die starre Fokussierung der Strukturgeschichte zugunsten sozialer Praxen und Akteure aufgehoben und versprach sich hierdurch die Annäherung an Bewusstseinsprozesse und Handlungslogiken benachteiligter Gruppen. Diese Überlegungen sprechen für die Anwendung des vorgeschlagenen weiten Habitusbegriffs in der vorliegenden Arbeit.

Empirisch angewendet wurde der Habitusbegriff von der Bildungssoziologin Andrea Lange-Vester, die die Haltungen von Lehrer:innen gegenüber Schüler:innen aus den unteren sozialen Gruppen untersuchte. Aus Lange-Vesters Sicht haben die sich durch das Herkunftsmilieu ergebenen Habitusmuster von Lehrer:innen entscheidenden Einfluss auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen. Sie unterscheidet die vier Habitusmuster »Eigenverantwortung und Integration«, »Integration und Chancengleichheit«, »Ordnung und Disziplin« sowie »Emanzipation und Leistung«. Diese repräsentieren jeweils bestimmte Sichtweisen auf Leistungserwartungen und soziale Ordnungsverständnisse, die sich in der täglichen schulischen Praxis reproduzieren.[153] Aufgrund der empirischen Untermauerung dieses theoriegesättigten

151 Pierre Bourdieu, *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Frankfurt a. M. 2006), zusammenfassendes Diagramm auf S. 280.

152 Hartmut Titze, »Einleitung. Bildungswachstum und Verwissenschaftlichung der Kultur«, in Axel Nath, Hartmut Titze (Hrsg.), *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 3: Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945* (Göttingen 2016), S. 37.

153 Andrea Lange-Vester, »Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen«, in *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35. Jg. 2015, H. 4, S. 360–376.

Modells wird auf dieses in 3.3.5. zurückgegriffen, um eine theoretische Kontextualisierung der in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Habitustypen zu erreichen.

In der Erziehungswissenschaft hat sich darüber hinaus ein eigener Forschungsstrang zum Lehrer:innenhabitus entfaltet, der mittlerweile auch durch empirische Studien untermauert wurde. Hierbei handelt es sich um einen praxeologischen Ansatz, der – und hier baut die Erziehungswissenschaft auf die Ansätze Elias' und Bourdieus auf – davon ausgeht, dass sich die »inkorporierte[n], also tief verinnerlichte[n] und unbewusste[n], Schemata der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns«[154], die nach Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen den Lehrer:innenhabitus bilden, letztlich in der täglichen beruflichen Praxis beobachten lassen. So gehen sie Bourdieu folgend davon aus, dass sich Geschichte, also Erfahrungen, oder auch »äußere soziale Strukturen« individuell-inkorporiert im Habitus objektivieren.[155]

Kramer und Pallesen beschreiben für die erziehungswissenschaftliche Habitusforschung drei offene Forschungslücken, zu deren Behebung sie fruchtbare Ansätze anbieten: Erstens sei das Verhältnis von Habitus und sozialer Herkunft bisher nicht systematisiert, zweitens existieren keine Modelle zwischen einem Gesamt- und einem Partialhabitus. Außerdem fehlen drittens »theoretische Überlegungen zur Genese eines Lehrerhabitus«.[156] Die vorliegende Arbeit möchte durch ihren spezifischen Zugang zur Gruppe der ostdeutschen Lehrer:innen einen Beitrag zu den drei genannten Punkten leisten.

Um sich dem Problemfeld anzunähern, greifen Kramer und Pallesen in ihrer Forschung die Ansätze Werner Helspers[157] auf, der die notwendige Genese des Lehrer:innenhabitus aus dem Schüler:innenhabitus rekonstruiert hat: Da jede:r Lehrer:in einmal selbst Schüler:in war, entwickeln sich aus bestimmten Habituskonstitutionen der Schüler:innen (etwa Passungsverhältnis in die Disziplinarordnung und das Leistungsprinzip) später Merkmale des Lehrer:innenhabitus. Kramer und Pallesen gehen aber über Helspers Ansatz hinaus, indem sie darauf hinweisen, dass sich der eigentliche Lehrer:innenhabitus erst mit der »existenziellen Not« des Berufseinstiegs und damit des Perspektivwechsels von Schüler:in zu Lehrer:in generiert. Sie nehmen deshalb im Gegensatz zu Helsper an, dass es statt einer Kontinuität zu einer Transformation des Schüler:innenhabitus zum Lehrer:innenhabitus kommt.[158]

Vielmehr beziehen sich Kramer und Pallesen in ihrer Theorie der Genese des Lehrer:innenhabitus auf Bourdieus Sozialraum-Theorie: Diese geht davon aus, dass wir uns in je spezifischen Feldern bewegen, in denen Interaktionen und Interessenkonflikte gleich einem Spiel verhandelt werden.[159] Um in dieser kompetitiven Auseinanderset-

154 Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen, »Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung«, in Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (Bad Heilbrunn 2019), S. 12.

155 Ebenda, S. 75.

156 Ebenda, S. 73.

157 Vgl. Werner Helsper, »Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 50, Nr. 3 (2004), S. 303–8, https://doi.org/10.25656/01:4811.

158 Ebenda, S. 80.

159 Ebenda, S. 79.

zung zu bestehen, ist eine permanente Anpassungsleistung zu erbringen. Kramer und Pallesen leisten die Übertragung dieses Bourdieu'schen Theorems auf das Bildungssystem; so verstehen sie dieses als Teilraum beziehungsweise Feld des sozialen Raumes der Gesellschaft, in welchem die Akteure eigene »feldspezifische Dispositionen« ausbilden müssen, um im Spiel zu bestehen.[160]

Kramer und Pallesen erklären die Genese eines professionellen »reflexiven« Lehrer:innenhabitus somit dreistufig: Ein primärer Herkunftshabitus ergibt sich aus der sozialen Herkunft, ein sekundärer beruflicher Lehrer:innenhabitus entsteht in den durch die tägliche Praxis im schulischen Feld eingeschliffenen Gewohnheiten. Der tertiäre und sich nur optional ausprägende professionelle Lehrer:innenhabitus kann nur in einem reflexiven, professionell begleiteten Verfahren, etwa durch kollegiale Supervision entstehen.

Dieses Modell hat weitreichende Konsequenzen für die Ausrichtung der Lehrer:innenbildung, insbesondere, da es implizit auch Anforderungen an die dritte Phase der Lehrer:innenbildung stellt. Diese ist in Deutschland eher prekär aufgestellt.

Kramer und Pallesen gehen mit Bourdieu davon aus, dass sich die Habitusbildung irreversibel vollzieht, das heißt, dass wir immer wieder auf inkorporierte Muster der Wahrnehmung, der Deutung und des Handelns des primären Herkunftshabitus und des sekundären Berufshabitus zurückgeworfen werden.[161] Dies ist aufschlussreich für die Rekonstruktion des Umgangs der ostdeutschen Lehrer:innen mit Krisen im Berufsfeld Schule, aber auch im Alltag.

In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an die Überlegungen von Wolfgang Engler und Mary Fulbrook die Frage verfolgt, ob es sich bei der Gruppe der ostdeutschen Lehrer:innen um eine Erfahrungsgemeinschaft handelt, welche sich als solche in den 1990er-Jahren herausgebildet hat. Im Angesicht der doppelten Krise im Bildungssystem Schule, die einerseits durch den Institutionenwechsel und Schulschließungen infolge zurückgehender Schüler:innenzahlen äußerlich geschah, anderseits innerlich in der sich rasch transformierenden Charakteristik des Berufsfelds Schule, beispielsweise durch die sich veränderte Schüler:innen-Lehrer:innenbeziehung, wird die These überprüft, ob sich ein spezifischer ostdeutscher Lehrer:innenhabitus als inkorporiertes »Gepräge« herausbildete. Für diesen lässt sich davon ausgehen, dass die überwiegende Mehrheit der Mitglieder dieser Gruppe ähnliche Muster der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns sowohl in beruflich-pädagogischer als auch in zwischenmenschlich-privater und gesellschaftlich-politischer Hinsicht teilen. Er setzt sich, und hier folge ich der Genese-Theorie Kramers und Pallesens, aus dem primären Herkunftshabitus, welcher sich aus der familiären Schicht sowie der Milieu-Herkunft ergibt, und dem sekundären beruflichen Habitus im »Spiel«-Feld Schule zusammen, der durch den initiierenden Praxisschock und die sukzessiven Anpassungen und Gewohnheiten in der täglichen pädagogischen Arbeit zustande kommt. In einigen Fällen kann auch der tertiäre professionelle Lehrer:innenhabitus beobachtet werden, der sich durch eine hohe Reflexionsleistung des eigenen pädagogischen Handelns und das nicht standardisierte »Fall«-Verstehen auszeichnet.

160 Ebenda, S. 79f.
161 Ebenda, S. 88.

1.5 Methodik und Forschungsdesign

Der vorliegenden Arbeit liegt ein zweidimensionales Vorgehen und daraus folgend auch ein zweischrittiger Aufbau zugrunde: Während die Kapitel 2.1. bis 2.5. einen eher ereignisgeschichtlichen Blick auf die Transformationsgeschichte der ostdeutschen Schullandschaft insbesondere auf Basis von gedruckten und ungedruckten Schriftquellen werfen, stellen die Kapitel 3.1. bis 3.3. denselben Zeitraum durch die systematische Darstellung der erhobenen Interviewquellen erfahrungsgeschichtlich dar.

Die in 1.3. hergeleitete Fragestellung deutet bereits den zweifachen Zugriff an: *Welche Ereignisse und Erlebnisse waren für ostdeutsche Lehrer:innen in der Transformationszeit prägend und wie haben sie diese Erlebnisse vor dem Hintergrund ihrer Sozialisation (Geschlecht/Generation/Bildungsweg/Schulform/Stadt-Land) verarbeitet?*

Für den gesamten Analyseprozess wird eine gemeinsame Methodik und ein aufeinander abgestimmtes Forschungsdesign gewählt, das im Folgenden dargestellt wird.

1.5.1 Methodologische Grundannahmen

Die vorliegende Arbeit verortet sich in der historischen Bildungsforschung und agiert somit produktiv an der Schnittstelle zwischen empirischer Sozial- und Geschichtswissenschaft.[162] Hierdurch gilt es, die auf den ersten Blick unterschiedlich angelegten methodologischen Zugänge der qualitativen Sozialforschung und der vor allem quellenanalytisch arbeitenden Geschichtswissenschaft in einer systematisch abgestimmten Arbeitsweise zu vereinen.

Anknüpfungspunkte für die Entscheidung, es nicht bei einer rein ereignis- und institutionengeschichtlichen Untersuchung zu belassen, finden sich in den Ansätzen der »Geschichte von unten«, der Mikrogeschichte und der Oral History, die im Folgenden anhand jeweils exemplarischer Beiträge aus der Geschichtswissenschaft umrissen werden.

Der britische Historiker Edward P. Thompson brach mit der historistischen Vorgehensweise, Geschichte makrohistorisch aus dem Blickwinkel staatspolitischer Entscheidungsträger zu verstehen. Unter dem Postulat *Geschichte von unten* sollten vielmehr bisher stumme historische Akteur:innen und deren Deutungs- und Entscheidungsmotive in den Fokus rücken. 1963 publiziert er mit »The Making Of The English Working Class« ein Werk, das das vorherrschende statische Verständnis der Handwerker- und Arbeiter:innenklasse überwand und deren dynamische subjektive Bewusstseinsebene darstellte.[163] Hierdurch traten die englischen Arbeiter:innen selbst als denkendes und handelndes Agens auf, ihre Perzeption auf ihre politökonomische Situation und Motive für ihr historisches Handeln kamen zur Geltung. Diesen Ansatz will ich für die ostdeutschen Leh-

162 Vgl. Friederike Thole, Sarah Wedde, Alexander Kather (Hrsg.), *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser* (Bad Heilbrunn 2021), https://doi.org/10.35468/5914.

163 Erstveröffentlichung im englischen Original 1963, deutschsprachige Erstausgabe 1987 als *Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse* bei Suhrkamp.

rer:innen übernehmen: Ihre Sichtweisen in der historischen Situation der ostdeutschen Transformation sollen rekonstruiert und sichtbar gemacht werden.

Der italienische Historiker Carlo Ginzburg bezog wichtige Anregungen aus der französischen Annales-Schule, welche bereits die Ereignisgeschichte zugunsten eines struktur- und sozialhistorischen Ansatzes überwunden hatte. Im Gegensatz zur quantitativ-statistischen Methodologie derselben, die tendenziell die Lebensrealität der Bevölkerung verdeckte, prägte er 1976 mit der Studie »Der Käse und die Würmer« die *Mikrogeschichte* als Zugangs- und Darstellungsweise der Lebenswelt der vermeintlich ›einfachen‹ Menschen.[164] Durch die Fokussierung der Lebens- und Gedankenwelt des durch die Inquisition angeklagten und schließlich auf dem Scheiterhaufen verbrannten, autodidaktisch gebildeten Müllers Menocchio konnte Ginzburg ein eindrucksvolles Schlaglicht auf den bisher unterbelichteten Volksglauben im bäuerlichen Milieu Norditaliens während der Gegenreformation werfen. Ginzburgs Milieustudie wird in der vorliegenden Arbeit Anlass sein, die ostdeutschen Lehrer:innen als Berufsgruppe mit eigenem Weltblick und Relevanzsystem zu verstehen und deren Alltag und Perspektivbildung aufzuarbeiten.

In Dorothee Wierlings 2002 veröffentlichtem Werk »Geboren im Jahr Eins« untersucht die Hamburger Historikerin mithilfe der Methodik der *Oral History* das Leben ausgewählter Interviewpartner:innen, die 1949, im Gründungsjahr der DDR, geboren wurden.[165] Sie entwickelte hierbei das Konzept der Kollektivbiografie weiter und bewies das Potential der von ihr genutzten Methodik auf Basis narrativer Interviews. Von Wierling wird somit der Ansatz übernommen, mündliche Zeugnisse, generiert in narrativen Interviews, als wertvolle Quellen für die Historiografie zu nutzen.

Diese drei Werke stellen für mich bezüglich ihres Zugangs zum Forschungsgegenstand und der Wahl der Untersuchungs- und Darstellungsmethode erkenntniserweiternde Anregungen dar, historische Prozesse nicht allein auf der politischen Entscheidungsebene zu betrachten, sondern gerade auch die Akteur:innen auf unteren Ebenen in den Blick zu nehmen und deren subjektive Sichtweisen ans Licht zu bringen.

Dieser Zugang folgt in der vorliegenden Arbeit außerdem den grundsätzlichen Überlegungen der rekonstruktiven Sozialforschung[166], die auf der Unterscheidung von Konstruktionen ersten und zweiten Grades nach Alfred Schütz aufbaut: Rekonstruktiv zu forschen bedeutet, menschliches Handeln und soziale Strukturen zu verstehen, indem Bedeutungen, die Menschen ihren Handlungen beimessen, aufgeschlüsselt und dargelegt werden.[167] Diese Bedeutungen, die unser Handeln motivieren, haben einen wesentlichen Einfluss darauf, wie wir uns in der Gesellschaft verhalten.

Dementsprechend waren ein Vorgehen und eine Darstellung zu wählen, die einerseits dem erhobenen Material gerecht werden. Dafür musste es in Form und Inhalt so weit erhalten bleiben wie möglich, um auch den Leser:innen die historische Sprache der

---

164 Ersterscheinung 1976 als *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, dann deutschsprachige Erstausgabe 1979 unter *Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600*.

165 Vgl. Dorothee Wierling, *Geboren im Jahr Eins: der Jahrgang 1949 in der DDR – Versuch einer Kollektivbiographie* (Berlin 2002).

166 Vgl. Ralf Bohnsack, *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*, 10., durchgesehene Aufl. (Opladen 2021).

167 Ausführlich hierzu in 3.1.

Interviewpartner:innen erfahrbar zu machen. Andererseits galt es, meine Subjektivität durch ein strukturiert-methodisches Vorgehen zu begrenzen. Da es sich sowohl um aufgefundene, gedruckte und ungedruckte Schriftquellen als auch um von mir selbst erhobene Interviews handelt, bestand die Herausforderung darin, eine professionelle Distanz zum Forschungsmaterial zu entwickeln, um ein »methodisch kontrolliertes Fremdverstehen«[168] erreichen zu können.

Sabine Reh entwickelte für den Umgang mit selbst erhobenen berufsbiografischen Texten ein dreischrittiges Verfahren, welches stark durch Foucaults Diskursanalyse und Derridas dekonstruktivistische Lektüreanleitungen geprägt ist. So rekonstruiert sie in einem ersten Schritt die Diskurse über ostdeutsche Lehrer:innen als »diskursive Praxis«, um in einem zweiten Schritt die interpersonellen Funktionsweisen der Gespräche zu identifizieren. Im dritten und letzten Schritt liest sie die Texte dann als figurale Konstruktionen, »als textliche Verweisungsstrukturen, die Räume eröffnen«.[169] Im Umgang mit den berufsbiografischen Texten wurden zwei Elemente aus dem Vorgehen Rehs übernommen:

Einerseits erschien es notwendig, die Texte der befragten Lehrer:innen möglichst aus sich selbst heraus zu verstehen, diese aber auch andererseits vor dem Hintergrund externer Faktoren wie Sozialisationsbedingungen und Kontextgeschichte zu deuten. Somit habe ich die Texte in einem ersten Schritt quellenkritisch ausgewertet und dann im zweiten Schritt eine erste Interpretation entlang von Kategorien vorgenommen, die ich induktiv auf Basis des Materials gebildet habe. Ich folge hiermit Rehs von Derrida übernommenem Postulat, die erste interpretierende Lektüre müsse »innerhalb des Textes« verbleiben.[170] Zuvor führe ich in 2.1.-2.5. eine Kontextanalyse[171] durch, wobei ich die Bildungsgeschichte Ostdeutschlands im Zeitraum von 1989 bis 2005 rekonstruiere, um anhand dieser eine Deutung der Quellen unter Einbezug der Quellenkritik und der Kontextanalyse vorzunehmen. Für die Analyse der Schriftquellen und Interviews wird der von Peter Borowsky und Barbara Vogel vorgeschlagene Dreischritt im Umgang mit Quellen angelegt: *Quellenkritik*, *Quelleninterpretation* und *Quellenwertung*.[172]

---

168 Ebenda, S. 16f.

169 Reh 2003, S. 75f.

170 Ebenda, S. 77. Ich will hierbei aber weniger dekonstruktiv vorgehen, sondern knüpfe eher an Adornos Denkform an, welche als »immanente Textkritik« verstanden werden kann. Vgl. Einleitung von Theodor W. Adorno, *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie – Studien über Husserl und die phänomenologischen Antinomien* (Frankfurt a. M. 1970).

171 Vgl. Alfred Langewand, »Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, 45/4 (1999), S. 505–519, https://doi.org/10.25656/01:5961.

172 Peter Borowsky, Barbara Vogel, Heide Wunder, *Einführung in die Geschichtswissenschaft I: Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel* (Wiesbaden 1989), 5., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 160–173, https://doi.org/10.1007/978-3-322-91641-9. Die Autor:innen schlagen darüber hinaus vor: Quellenbeschreibung, Textsicherung, »äußere Kritik«, »innere Kritik«, Eingrenzung des Aussagebereichs, Kontrolle durch andere Quellen und Fachliteratur, Bestimmung des Erkenntniswertes für die eigene Fragestellung. Borowsky et al., S. 162. Philip Mayring unterscheidet für die sozialwissenschaftliche Dokumentenanalyse die Kategorien Art, äußere Merkmale, innere Merkmale, Intendiertheit des Dokuments, Nähe des Dokuments zum Gegenstand und Herkunft des Doku-

1.5.2 Forschungsdesign

Für die Interviews der vorliegenden Studie musste ein Forschungsdesign entwickelt werden, welches den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung entspricht. Um das Kriterium Reliabilität beziehungsweise Reichweite[173] zu erfüllen, entschied ich mich, eine Anzahl von 15 zu befragenden Lehrer:innen anzustreben. Auswahlkriterien für deren Befragung bildeten (1) eine in der DDR abgeschlossene Lehrer:innenbildung, (2) Berufspraxis in einer DDR-Schule und (3) Berufspraxis während und nach der friedlichen Revolution. In drei Fällen waren Lehrer:innen zum Zeitpunkt der politischen Zäsur 1989/90 nicht als Lehrer:in tätig, dies aber sowohl davor als auch danach gewesen.[174] Die biografischen Hintergründe sollten ein möglichst diverses Bild der ostdeutschen Gesamtlehrer:innenschaft repräsentieren, weshalb ich die Bundesländer Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und den Ostteil des Stadtstaates Berlin in den Fokus nahm.[175] Dies begründet sich dadurch, dass diese jeweils unterschiedliche kulturelle, demografische und bildungspolitische Ausgangslagen und Entwicklungen abbilden:

Freistaat Sachsen: Das bevölkerungsreichste Land Ostdeutschlands zeichnet sich demografisch durch den Gegensatz zwischen drei großen Universitätsstädten (Leipzig, Dresden, Chemnitz) und ländlichen Regionen aus. Während sich Leipzig und auch bestimmte Stadtteile Dresdens durch eine liberale Stadtgesellschaft auszeichnen, gelten die Grenzgebiete sächsische Schweiz und das Erzgebirge als wertkonservativ. Politisch fällt das Bundesland durch die konstante Dominanz von CDU-geführten Landesregierungen auf; so wird das Kultusministerium bereits seit 1990 durchgängig von Minister:innen dieser Partei geführt.[176]

Bundesland Mecklenburg-Vorpommern: Das sehr ländlich geprägte Bundesland verfügt nur über sehr wenige urbane Ballungsräume, lediglich Rostock übertrifft die für den Großstadtstatus entscheidende Marke von 100.000 Einwohner:innen. Das kulturhistorisch dem Ostseeraum zugehörige Gebiet wird seit 1998 von SPD-Ministerpräsident:innen regiert, während zuvor die CDU die Verantwortung trug. Das Bildungsministerium wechselte somit zwischen CDU und SPD.[177]

---

ments. Philipp Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (München 2002), S. 32.

173 Vgl. Monika Wohlrab-Sahr, Aglaja Przyborski, *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch* (Berlin 2021), S. 25f., https://doi.org/10.1515/9783110710663-201.

174 L6 arbeitete bis 1990 als freiberuflicher Dolmetscher, L13 promovierte und L14 war gerade in Elternzeit. Doch alle drei waren zuvor als Lehrer:in tätig gewesen und kehrten in den frühen 1990ern in den Schuldienst zurück.

175 Die vorliegende Arbeit ergänzt hierdurch den Forschungsstand der 1990er-Jahre, der insbesondere auf die Befragung von Lehrer:innen aus Sachsen-Anhalt und Brandenburg zurückgeht.

176 Kultusminister:innen zwischen 1990 und 2005: Stefanie Rehm (CDU), Friedbert Groß (CDU), Matthias Rößler (CDU), Karl Mannsfeld (CDU), Steffen Flath (CDU).

177 Bildungsminister:innen zwischen 1990 und 2005: Oswald Wutzke (CDU), Steffie Schnoor (CDU), Regine Marquardt (parteilos), Peter Kauffold (SPD), Hans-Robert Metelmann (parteilos).

Land Berlin: Die bis Oktober 1990 geteilte Stadt wurde durch den Einigungsvertrag zu einem Bundesland erhoben. Die bisher lediglich in Westberlin geltende Rechtsordnung inklusive Schulgesetz wurde auf die Ostberliner Bezirke übertragen. Die Führung der Landesregierung wechselte 1989 bis 2005 mehrmals zwischen SPD und CDU. Der Bildungssenat wurde in dieser Zeit von Senator:innen der Alternativen Liste für Demokratie und Umweltschutz (AL), CDU und SPD verantwortet.[178]

Den Feldzugang zu den befragten Lehrer:innen[179] erreichte ich einerseits durch die Kontaktaufnahme mit der Bildungsgewerkschaft GEW und deren eher konservativen Konkurrenzverbänden, anderseits konnte ich durch private Kontakte Lehrer:innen erreichen, die sich von mir befragen ließen. Um eine vertraute Gesprächsatmosphäre zu erzielen, besuchte ich die Pädagog:innen zuhause. Nur in einem Fall mussten wir das bereits in Präsenz vereinbarte Gespräch aus pandemiebedingten Gründen als Videokonferenz durchführen.

Bei der Auswahl der Lehrer:innen achtete ich unter anderem auf die proportionale Abbildung unterschiedlicher (bildungs-)biografischer Dimensionen. Hierdurch erhoffte ich mir Aufschluss darüber, welche unterschiedlichen Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch welche hieran anschließenden Verarbeitungsmuster je nach biografischem Hintergrund ausgeprägt sind.

Geschlecht: Während in der Weimarer Republik und zu NS-Zeiten noch systematische Diskriminierung von Lehrerinnen herrschte[180], etablierte sich in der DDR der Lehrberuf als attraktive Perspektive für Frauen. So steigerte sich der Anteil der Kolleginnen in der Gesamtlehrer:innenschaft zwischen 1946 und 1989 von 50,7 auf 73,2 Prozent. In der Unterstufe (Grundschule) betrug der Frauenanteil in den 1980er Jahren sogar 89,8 Prozent.[181] Hinsichtlich der Tätigkeit von Frauen interessierte mich vor allem deren Einstellungsmuster hinsichtlich der Doppelbelastung als Vollzeitlehrkraft und Mutter in der DDR und der anschließenden Transformationszeit.[182]

Bildungsgang/Schulform: Für die vorliegende Arbeit befragte ich sowohl ehemalige Unterstufenlehrer:innen, die eine seminaristische Ausbildung an einem IfL[183] absolviert hatten, als auch Lehrer:innen, die in der Mittel- und Oberstufe von POS und EOS unterrichtet und an Universität oder pädagogischer Hochschule studiert hatten. Aber auch eine diverse Aufteilung der Schulformen nach 1990 lag in meinem Interesse: Die von mir

178 Bildungssenator:innen zwischen 1990 und 2005: Sybille Volkholz (AL), Jürgen Klemann (CDU), Ingrid Stahmer (SPD), Klaus Böger (SPD).

179 Eine Übersicht über die befragten Lehrer:innen: 5.1.

180 Edith Glaser, *Hindernisse, Umwege, Sackgassen: Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904–1934)*, (Weinheim 1992), S. 61ff.

181 Helmut Köhler, Thomas Rochow, *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 9: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik* (Göttingen 2008), S. 92.

182 Vgl. Anna Kaminsky, *Frauen in der DDR* (Berlin 2016).

183 Gert Geißler, *Schulgeschichte in Deutschland*. 3. Aufl., 2. Teilband (Berlin 2023), S. 1012, https://doi.org/10.3726/b20939.

befragten Lehrer:innen arbeiteten in dem neuen Schulsystem in Grundschulen, Hauptschulen, Mittelschulen/Oberschulen/Regionalschulen, Gesamtschulen, Berufsschulen und Gymnasien. Obwohl ich die Entwicklung der Sonder- und Förderschulen für die Darstellung der vorliegenden Arbeit im Vorhinein inhaltlich ausklammerte, interviewte ich auch zwei ehemalige Sonderschulpädagoginnen, um zu einer Einschätzung ihrer Arbeitsbedingungen nach 1990 zu gelangen. Hierdurch hoffte ich, Schlaglichter auf die volle Bandbreite der diversen bildungssozialisatorischen Hintergründe und der unterschiedlichen Arbeitsrealitäten vor und nach 1989/90 zu werfen.

Alter/Generation: In der Biografieforschung zur DDR wird der Frage der Generation hohe Relevanz zugewiesen.[184] Um das Feld der Interviewten nicht diesbezüglich einzuschränken, befragte ich Lehrer:innen diverser Altersgruppen. Die beiden ältesten ehemaligen Lehrer:innen sind 1941 geboren und wurden bereits in den frühen 2000er-Jahren pensioniert, während zwei von mir interviewte Lehrkräfte zu den geburtenstarken Jahrgängen Ende der 1950er-Jahre gehören und zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor der Rente beziehungsweise Pension standen.

Stadt/Land: Die Frage, ob für die Lehrer:innen je nach deren Wohn- und Arbeitsort unterschiedliche Ereignisse und Erlebnisse prägend waren, stellte sich für mich aus zwei Gründen: Zum einen vermutete ich einen stärkeren bildungsreformerischen Einfluss bei Schulen in Universitätsstädten. Zum anderen beabsichtigte ich, die verschieden ausgeprägte demografische Krise in den 1990er-Jahren abzubilden: In ländlichen Regionen im Grenzgebiet entfalteten Deindustrialisierung, Abwanderung und damit einhergehende Schulschließungen eine dramatische Dynamik.

Flankierend zu den erfahrungsgeschichtlichen Interviews mit Lehrer:innen befragte ich außerdem vier Expert:innen. Mittels Leitfragen wollte ich von diesen ehemaligen Akteur:innen, die in den 1990er Jahren den Aufbau der Schulstrukturen in Ostdeutschland aktiv begleiteten, Einblicke in übergeordnete bildungspolitische Agenden und strukturelle Abläufe erhalten. Hierfür wählte ich jeweils Personen, die in 1990er-Jahren in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern in hohen kultusministeriellen Funktionen tätig waren. Allerdings bestätigten die Ergebnisse in großen Teilen lediglich den Forschungsstand; insbesondere die Arbeiten von Fuchs (1997) und Nikolai (2018) beschrieben die Entwicklungen präziser als in den Experteninterviews. Ich habe lediglich an drei Stellen Ausschnitte aus zwei Experteninterviews (Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg) in die vorliegende Darstellung einfließen lassen, da einige dort getroffene Aussagen illustrierend und ergänzend wirken können.

1.5.3 Interviewerhebung und -auswertung

Interviews als Quellen haben die Besonderheit, dass hierbei zumeist die forschende Person unmittelbar selbst in die Genese der Quelle involviert ist. So habe ich von der Kon-

184 Vgl. Dorothee Wierling, *Geboren im Jahr Eins: Der Jahrgang 1949 in der DDR – Versuch einer Kollektivbiographie*, 1. Aufl. (Berlin 2002).

taktaufnahme mit den potenziellen Interviewpartner:innen über die Gesprächsführung vor Ort bis zur anschließenden Transkription der Audiodatei sämtliche Schritte selbst verantwortet.

Letztlich müssen auch die Interviewtranskripte als Textquellen kritisiert, gedeutet und bewertet werden. Hierbei muss im Sinne der Indexikalität davon ausgegangen werden, dass die Befragten in ihrer Narration eigenlogische Bezüge bilden, die zum Verständnis der Quelle erhalten werden müssen. Wohlrab-Sahr und Przyborski schlagen deshalb vor, »Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Erforschten ihre Relevanzsysteme formal und inhaltlich eigenständig entfalten können.«[185] Das zu rekonstruierende Referenzsystem der Befragten soll im Forschungsprozess erhalten und dann im Zuge einer erfolgreichen Kontextualisierung systematisch interpretiert und gedeutet werden.

Um dieser methodologischen Überlegung zu folgen, wurde die Erhebungsmethode des halbstandardisierten narrativen Interviews gewählt: Die Interviewten wurden nach der Vorstellung und der transparenten Darlegung meines Anliegens durch eine Impulsfrage aufgefordert, eine möglichst lange Haupterzählung zu bilden.

Die Impulsfrage lautete:

> Ich interessiere mich dafür, wie Lehrerinnen und Lehrer in Ostdeutschland die gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklung, eingeleitet durch die friedliche Revolution im Herbst 1989, erlebt haben. Könnten Sie mir bitte – gerne so ausführlich wie möglich – erzählen, wie die damaligen Ereignisse Ihre Berufstätigkeit in der Schule beeinflusst haben? Ich werde mir dies alles anhören und mir dazu Notizen machen. Anschließend würde ich Ihnen gerne noch auf Basis Ihrer Erzählung einige Fragen stellen.

Anschließend an die unterschiedlich lang ausfallende Haupterzählung fragte ich in loser Reihenfolge zu bestimmten Phänomenbereichen nach, die ich ad hoc entweder induktiv aus den bereits erzählten Inhalten oder deduktiv aus Schriftquellen und Forschungsliteratur abgeleitet hatte. Hierzu gehörten

- Änderung der Schulkultur beziehungsweise potenzielle alternativ- und reformpädagogische Einflüsse,
- Schulformfrage beziehungsweise Meinungsbildung innerhalb der Lehrer:innenschaft zur Umstrukturierung der Schulformen,
- Austausch über (Bildungs-)Politik in der Schule mit den Schüler:innen und im Kollegium,
- Rolle der Gewerkschaften im Transformationsprozess,
- potenziell geändertes Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis.

Je nach Gesprächsverlauf gab ich nach Behandlung aller Phänomenbereiche den Interviewten die Möglichkeit, ein persönliches Fazit über die erinnerte Zeit zu ziehen.

185 Monika Wohlrab-Sahr, Aglaja Przyborski, *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch* (Berlin 2021), S. 21, https://doi.org/10.1515/9783110710663-201.

Im Zuge der Interviews stieß ich auf eine Besonderheit berufsbiografischer Interviews; denn obwohl die interviewten Personen von mir lediglich dazu aufgefordert wurden, über ihre Berufstätigkeit zu erzählen, bleibt es fast nie dabei. Es war vorrangig nicht meine Absicht, detaillierte Kenntnisse des Lebenslaufes über die Berufslaufbahn hinaus in Erfahrung zu bringen. Dennoch kamen im Laufe der Gespräche die unterschiedlichsten Lebensentwicklungen, etwa aus dem familiären Umfeld zur Sprache. Dies lässt sich durch zwei Umstände erklären: Einerseits lassen sich die durch Fritz Schütze herausgearbeiteten Gestaltschließungs- und Detaillierungszwänge[186] nachweisen. Anderseits ist bei der Berufsgruppe der Lehrer:innen von einer hohen subjektiv gedeuteten Kongruenz zwischen professionellem und persönlichem Lebenslauf auszugehen. Dies lässt sich bei einigen Vertreter:innen auf die Vorstellung zurückführen, der Lehrberuf sei nicht nur Beruf, sondern auch eine Art Berufung.[187] Doch auch ein konstitutives Verständnis von persönlicher Authentizität und der damit zusammenhängenden Lehrer:innenpersönlichkeit, die für die semiprofessionelle[188] und technologiedefizitäre[189] Tätigkeit in der Schule zu entwickeln und zu bewahren nötig ist, führt bei zahlreichen Lehrer:innen zu einer weitgehenden Überlappung von persönlicher und berufsbiografischer Erfahrungsbildung.[190]

Die Übertragung der immanenten Textkritik und der daraus gewonnenen Erkenntnisse hin zur Thesenbildung geschah zweischrittig: So versah ich die Interviewtranskripte im Zuge wiederholter Lektüren mit induktiv gebildeten Codes[191], deren Querverweise zwischen den Interviews erste Überleitungen zur thesenbildenden Deutung erlaubten. Mein Vorgehen korrespondiert mit der von den amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten Methodologie der *Grounded theory*, die ich eher als Forschungshaltung und -anleitung denn als ausgearbeitete Methodik verstehe. Sie schlugen vor, Theorien aus systematisch gesammelten und analysierten Daten zu entwickeln.[192] Dabei werden Daten fortlaufend kodiert und in Kategorien organisiert, um auf dieser Grundlage schrittweise ein theoretisches Modell zu erstellen. Ich folge diesem Vorgehen erstens, da ich beim Textverstehen weitgehend induktiv vorgehe. Zweitens, da

186 Gabriele Rosenthal, Ulrike Loch, »Das Narrative Interview«, in Doris Schaeffer, Gabrielle Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (Bern 2002), S. 225f.

187 So L14 aus Ostberlin in der vorliegenden Arbeit, die versichert, dass sie selbst schon als Schülerin Lehrerin werden wollte und auch mehrmals angibt, trotz widriger Umstände gerne Lehrerin gewesen zu sein.

188 Ulrich Oevermann, »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in Winfried Marotzki, et al. (Hrsg.), *Biographie und Profession* (Bad Heilbrunn 2002), S. 21f.

189 Vgl. Niklas Luhmann, Karl Schorr, »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik«, in Niklas Luhmann, Karl Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (Stuttgart 1982), S. 11–41.

190 So geht L1 davon aus, dass er pädagogisch vor allem durch seine »authentische Art« auf die Schüler:innen Einfluss nehmen könne.

191 Udo Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Aufl. (Weinheim 2018), S. 34f.

192 Monika Wohlrab-Sahr, Aglaja Przyborski, *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch* (Berlin 2021), S. 254, https://doi.org/10.1515/9783110710663-201.

ich mich in Fragen der Datenerhebung dem für die Grounded theory typischen *Theoretical Sampling* verpflichtet fühle.[193] So schlugen Glaser und Strauss vor, Feldzugang und Datenauswertung simultan zu betreiben und bereits in den ersten Schritten der Datenakquise das Material zu sichten und zu kodieren, um in weiteren Erhebungsschritten kontrastierende Fälle zu finden. So habe ich bereits ganz zu Beginn meines Promotionsprojektes erste Interviews geführt, diese testend Erstanalysen unterzogen, um dann weitere Gesprächspartner:innen mit anderen Hintergründen aufzusuchen, wovon ich mir erhoffte, ein breites Bild der ostdeutschen Lehrer:innenschaft zeichnen zu können. Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, dass ich in diesem Zuge auch Zufallsfunde an Schriftquellen machen konnte.[194]

Die Auswertung der Interviews gliederte sich in folgende Schritte:

Transkription und Kollation

Die Überführung der Ton- in eine Textdatei stellt an sich schon einen Schritt der Interpretation dar. Dank moderner Software konnte ich das Transkript größtenteils automatisch erstellen, wobei dem Programm bei dialektaler Rede, Abkürzungen oder bei undeutlicher Sprache kleine Fehler unterliefen.[195] Deshalb musste ich die maschinelle Transkription in einem zweiten Schritt einer Kollation unterziehen, um eine verbindliche Textgrundlage zu schaffen. Sprachlich wurden einige der mündlichen Passagen geglättet, um die Lesbarkeit zu vereinfachen. Dialektale Formen wurden beibehalten, solange diese das Textverständnis nicht behinderten.

Induktive Kategorienbildung

Wie bereits oben ausgeführt, schlugen Glaser und Strauss vor, im Zuge empirischer Sozialforschung Theorien aus den Daten selbst zu entwickeln, anstatt bestehende Theorien auf die Daten anzuwenden.[196] Aus diesem Grund stellte für sie die Kategorienbildung einen wesentlichen Schritt im Forschungsprozess dar. Die grundlegenden Schritte der Kategorienbildung nach Glaser und Strauss sind hierbei erstens das *offene Codieren*, wobei die Daten sorgfältig durchgesehen werden, um erste, offene Codes zu identifizieren. In einem zweiten Schritt werden beim *axialen Codieren* Beziehungen zwischen den offenen

193 Ebenda, S. 231f.

194 So machte mich L4 auf die Zeitschrift *Dresdner Spätlese* aufmerksam, die ich anschließend im Dresdner GEW-Büro finden und einsehen konnte. Diese Quelle erlaubte mir als zusätzliches Material die Analyse der Verarbeitungsmuster und Diskursformen ostdeutscher Lehrer:innen in den Jahren 1991 bis 2000, wie in 2.5. ausgeführt.

195 Folgende Transkriptionsregeln wurden gewählt:
· (.) für eine Sekunde Sprechpause, (..) für zwei Sekunden Sprechpause etc.
· Kurzes Lachen durch @, langes Lachen durch @@@
· Interjektionen mit *, z.B. *Boah*
· Betonung durch Unterstreichung, z.B. »dies geschah nach dem Mauerfall«
· Lautes Sprechen durch Großschreibung, z.B. »sie haben UNSERE SCHULE geschlossen«
· Unverständliche Teile durch ###
· Auslassungen durch […]
· Personen- und Ortsnamen wurden entweder ausgelassen oder pseudonymisiert.

196 Monika Wohlrab-Sahr, Aglaja Przyborski, *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch* (Berlin 2021), S. 254, https://doi.org/10.1515/9783110710663-201.

Codes identifiziert und systematisch analysiert, unter anderem durch die Bildung von Oberkategorien. In einem dritten Schritt, dem *selektiven Codieren*, arbeitete ich die wichtigsten Kategorien heraus und entwickelte diese weiter. Hierdurch identifizierte ich die zentralen Konzepte, die als Grundlage für die folgenden Fallzusammenfassungen und die den Habitustypen zugrundeliegenden Dimensionen dienen sollten.[197]

In einem vierten und letzten Schritt, der *Integration und Theoriebildung*, integrierte ich dann die Kategorien und zentralen Konzepte in eine zusammenhängende Theorie, den ostdeutschen Lehrer:innenhabitus. Neben dem Metahabitus rekonstruierte ich Subhabitustypen. Udo Kuckartz stellt in dem von ihm vorgeschlagenen Modell der qualitativen Datenanalyse ein mit Glaser und Strauss weitgehend harmonierendes Vorgehen der Kategorienbildung vor, wobei Kuckartz' Methodik freilich sehr viel systematischer angelegt ist. Aus diesem Grund orientiere ich mich an dessen vorgeschlagenen Schritten der Typenbildung (siehe unten *Konkludierende Bildung von Typen/Kontrastierung*). Teil eines reflektierenden Vorgehens stellt freilich die Feststellung dar, dass eine rein induktive Analyse von Datenmaterial illusionär ist.[198] Forschende Personen verbinden allein schon aufgrund ihrer Allgemeinbildung bestimmte Vorannahmen und Wissensbestände mit ihrer Forschungsfrage.

Fallzusammenfassung

Meine Interviewpartner:innen haben jeweils biografische und professionelle Strategien entwickelt, wie sie mit den krisenhaften Veränderungen der 1990er-Jahre umgegangen sind. Diese Strategien lassen sich als autobiografische Narrationen beobachten und bestehen letztlich aus persönlichen Inszenierungen[199], die rekonstruierbar sind. Diese kann ich anhand verschiedener kategorisierter Dimensionen beschreiben und clustern, um so eine individuelle Fallzusammenfassung zu erstellen. Kuckartz schlägt eine »systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls« vor, die sich stets an der Forschungsfrage orientieren soll.[200]

Konkludierende Bildung von Typen/Kontrastierung

Die summierende Beschreibung verschiedener biografischer Strategien im Zuge der Fallzusammenfassung erlaubt im nächsten Schritt die Bildung von überindividuellen Typen, welche den jeweils von mir rekonstruierten Subhabitus darstellen. Dieser zeichnet sich durch die Vereinigung zahlreicher charakteristischer Dimensionen aus, die wiederrum aus von mir summierten Kategorien stammen. Kuckartz nennt die Typenbildung sogar eine »anthropologische Basistechnik«, da diese ein erkenntniserweiterndes »Bindeglied« zwischen dem Verstehen der Einzelfälle und gesellschaftlichen Zusammenhängen darstelle.[201] Hierzu schlägt er in einem erstem Schritt vor, einen

197 Ebenda, S. 266.

198 Udo Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Aufl. (Weinheim 2018), S. 16.

199 Vgl. Reh 2003, S. 57f.

200 Kuckartz 2018, S. 58–59.

201 Ebenda. S. 145.

»Merkmalsraum« für die zu bildenden Typen zu definieren. Hierfür müssen mindestens zwei Merkmale pro Typ definiert werden.[202] Wie in 3.3. hergeleitet, umfassen diese Merkmale für die von mir vorgenommene Typenbildung die Verortung auf den Achsen *Berufliches Selbstverständnis* und *Einstellung zum neuen Schulsystem*.

Des Weiteren schlägt Kuckartz vor, die gebildeten Typen entlang definierter Kategorien genau zu beschreiben.[203] Aus meiner Sicht dienen diese Kategorien aber auch sogleich der Kontrastierung zu den anderen Subhabitustypen. Im Zuge meiner Arbeit am Material haben sich die ebenfalls in 3.3. aufgeführten Kontrastebenen *Sozialisatorische Fallstruktur, Bildungsbiografie und berufliches Orientierungsmuster, Blick auf Nachwendeordnung* und die schlussfolgernde Ebene *Adaptationsstruktur und Bewältigungsstrategie* als geeignete Differenzialkategorien bewährt, um vier verschiedene Subhabitus unterscheiden zu können.

Sosehr die Unterscheidung der Kategorien zur Kontrastierung genutzt werden kann, sosehr konnte ich aber auch anhand einzelner Grundkategorien einen die Mehrzahl meiner Interviews umfassenden Metahabitus beschreiben. Dieser basiert auf der Nachweisbarkeit drei übereinstimmender Einstellungsmuster: *Frustrationsgefühl, Regressionsnarrativ* und *Outputorientierung* (siehe 3.2). In 3.4. wird das hier beschriebene methodische Vorgehen reflektiert.

202 Ebenda, S. 146f.

203 Ebenda, S. 148.

2. Die Transformation des Lehrberufs in DDR und Ostdeutschland 1989 bis 2005

2.1 Die erstarrte Schule im DDR-Realsozialismus[1]

2.1.1 Realsozialistische Bildung als Zweckbildung

Das Volksbildungswesen[2] fungierte in der DDR als wichtiger Pfeiler des Staatsapparates. Im folgenden Kapitel soll dargelegt werden, wie erstens das Bildungs- und Erziehungswesen fast vollständig der Instrumentalisierung des SED-Regimes unterworfen war, zweitens dieses – obwohl es eigentlich eine technologisch-volkswirtschaftliche Zweckbildung intendierte – seiner Bevölkerung einen breiten Bildungsstandard gewährte, und drittens, wie gerade aufgrund dieses hohen Bildungsniveaus der Alleinherrschaftsanspruch der SED-Führung ins Wanken geriet, unter anderem, da das System seinen eigenen egalitären Ansprüchen nicht gerecht wurde. Das vorliegende Kapitel fokussiert hierbei den Zustand des Schulsystems in den 1980er-Jahren.[3]

Nach einer Phase anfänglich relativ reformorientierter Offenheit des Bildungssystems[4] erstarrte spätestens seit der Verabschiedung des *Gesetzes über die sozialistische*

1 Der Terminus ›Realsozialismus‹ wird im Folgenden genutzt, um insbesondere die bis 1991 real existierenden Herrschaftssysteme der Warschauer-Pakt-Staaten Mittel- und Osteuropas zu benennen. Diese zeichneten sich insbesondere durch eine autoritär-leninistische Ein-Parteien-Herrschaft und die zentralistisch-dirigistische Wirtschaftsweise aus. In Abgrenzung zu diesen sind die Termini ›sozialistisch‹ und ›kommunistisch‹ zu benutzen, um die Ideenwelt der historischen Arbeiter:innenbewegung in der Tradition Karl Marx' und Friedrich Engels zu bezeichnen.

2 Da das Regime selbst die Begriffe ›Bildung‹ und ›Erziehung‹ weitestgehend synonym verwendete bzw. auch von einer »Einheit von Bildung und Erziehung« gesprochen wurde, wird im Folgenden oft auf den Quellenbegriff ›Volksbildung‹ zurückgegriffen. Wo dies nicht geschieht, ist keine einseitige Anlehnung an oder Ablehnung der Forschungstermini »Erziehungsstaat« und »Erziehungsdiktatur« (Tenorth/Wierling) intendiert.

3 Für eine umfassende Schulgeschichte in SBZ und DDR sei auf die Arbeiten Gert Geißlers hingewiesen.

4 Eine demokratische Phase in der Schulgeschichte der SBZ und den frühen 1950er-Jahren lässt sich infolge des *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* von 1946 konstatieren.

Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik (1959) dessen Entwicklungsfähigkeit und konnte zukünftig auf innere und äußere Widersprüche nicht mehr reagieren. Denn die Schule hatte aus Sicht des SED-Regimes zwei Zwecke zu erfüllen, wie sich anhand der Schulgesetzgebung rekonstruieren lässt: Einerseits intendierte die Staatsführung für ihre vollständige Machtentfaltung die umfassende ideologische Instruktion möglichst aller Kinder und Jugendlichen im staatlich kontrollierten Erziehungssystem der DDR. So forderte das Gesetz in seiner Präambel, dass im Zuge der Schaffung einer neuen Gesellschaft die Jugend »sozialistisch« erzogen werden müsse.[5] Wie noch auszuführen ist, bleibt unklar, wie dieses intendierte Bildungsziel zu verstehen ist. Die Teilziele »Liebe zur Arbeit« und »Freundschaft mit der Sowjetunion« lassen allerdings den Rückschluss zu, dass es sich um die möglichst kritiklose Übernahme der marxistisch-leninistischen Ideologie handelte. Andererseits wurde das Volksbildungswesen auch in den Dienst genommen, um im Systemkonflikt mit dem Westen die technologische und industrielle Entwicklung zugunsten der DDR zu wenden. So wird die Notwendigkeit eines hohen allgemeinen Bildungsniveaus festgestellt, um die benötigten Fähigkeiten für die technische Entwicklung auszubilden, wie das Bildungsgesetz explizit ausführte:

> Die komplizierten Maschinen, die Meß- und Steuerungsgeräte können nur gemeistert werden und die Organisation und Kontrolle der modernen technologischen Prozesse ist nur möglich, wenn die Werktätigen eine hohe Allgemeinbildung haben und möglichst viele Arbeiter ingenieurtechnische Kenntnisse besitzen. Auch die Genossenschaftsbauern benötigen zur Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der modernen Technik in der sozialistischen Landwirtschaft hohe fachliche Kenntnisse.[6]

Auch das von 1965 bis 1990 unverändert geltende *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*[7] verdeutlicht, in welchem Ausmaß das Bildungssystem vom Staat in den Dienst des ökonomischen Fortschritts gestellt wurde. In seiner Präambel nimmt das Gesetz das Volksbildungswesen in die Pflicht, die »wichtigsten Ziele beim umfassenden Aufbau des Sozialismus« zu unterstützen, so im Bereich der technischen Entwicklung, der Steigerung der Arbeitsproduktivität und der Ausrichtung auf planwirtschaftliche Steuerung. Die explizite Nennung dieser Schwerpunkte des wirtschaftlichen Entwicklungsprogramms stellte einen bemerkenswerten Höhepunkt in der Geschichte der Inanspruchnahme eines Schulsystems für ein staatliches Vorhaben dar.

Gleich im ersten Paragrafen legt das Gesetz das oberste Ziel des DDR-Bildungssystems fest, indem es die »Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten« fordert. Diese Zielsetzung ist erstens hervorzuheben, weil im vornehmlich einheitlichen und ansonsten penibel durchkonzipierten Bildungssystem der DDR nie theoretisch definiert worden war, wie diese »sozialistische

---

5 Karl-Heinz Günther (Hrsg.), *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 2: *1956–1967/68*. 1. Halbband (Berlin 1969), S. 315–323.

6 Ebenda, S. 316.

7 Karl-Heinz Günther (Hrsg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 2: *1956–1967/68*. 2. Halbband (Berlin 1969), S. 569–604.

Persönlichkeit« zu verstehen sei.[8] Es scheint, dass die »sozialistischen Tugenden« bürgerliche Ideale wie Pünktlichkeit, Fleiß und Kameradschaft subsumierten.[9] Zweitens scheint die Formulierung »allseitig und harmonisch« eine gewisse Nähe zur bürgerlichen Bildungstradition zu suggerieren, welche von Comenius' *omnes omnia omnino* bis zum Humboldt'schen Bildungsideal[10] die möglichst breite Allgemeinbildung aller anstrebte, mit dem idealistischen Ziel der Vervollkommnung des Menschengeschlechtes. Doch das qua Gesetz vorgegebene Bildungsprogramm der DDR intendierte eigentlich gar keine Allgemeinbildung: Wie die zitierten Schulgesetze selbst darlegen, wurden Bildungsziele im Hinblick auf Funktionen formuliert, die außerhalb pädagogischer und innerhalb eher technisch-volkswirtschaftlicher Logiken lagen. Es handelte sich also – fokussiert man nur Intention, nicht Resultat des DDR-Bildungswesens – um Zweckbildung. Einerseits zur Erreichung möglichst breiter Loyalität zur Staatsideologie, andererseits für die Ausbildung der Bevölkerung zu produktivem Humankapital in Diensten des technischen Fortschrittes.[11]

Die Indienstnahme des Volksbildungswesens zugunsten der wirtschaftlichen Entwicklung manifestierte sich außerdem in der vollständigen Implementierung des Konzeptes der polytechnischen Bildung. Dieses knüpfte ideell an Vorläufer in Frankreich (»École Polytechnique«) und in den Gewerbe- und Arbeitsschulen an[12]; in der Sowjetunion wurde es seit den 1920er-Jahren unter anderem von der Pädagogin Nadezhda Krupskaya, der Ehefrau Lenins, weiterentwickelt. Das zentrale Element dieses Bildungsansatzes bestand in einer anwendungsbezogenen und lebensnahen Arbeitslehre, die in der Unterstufe in den Fächern ›Werken‹ und ab der 7. Klasse in den Fächern ›Einführung in die sozialistische Produktion‹ (ESP), ›Technisches Zeichnen‹ (TZ) und ›Produktive Arbeit‹ (PA) realisiert wurde. Jeder Unterrichtsklasse war eine Patenbrigade in einem volkseigenen Betrieb oder einer landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft zugewiesen, in

8 Zwar verkündete Walter Ulbricht 1958 die »Zehn Gebote der sozialistischen Moral und Ethik«, doch lässt sich kein bildungstheoretischer Konnex zwischen den Geboten von 1958 und dem obersten Bildungsziel von 1965 nachweisen.

9 So weist beispielsweise Dietrich Benner darauf hin, dass selbst Makarenko die Konzeption einer harmonischen sozialistischen Persönlichkeit der Kleinbürgerlichkeit bezichtigte. Auch Hans Herbert Becker unterzog das Konzept 1957 einer tiefgründigen Kritik. Dietrich Benner, *Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR*, in *Zeitschrift für Pädagogik 39* (1993), S. 901, https://doi.org/10.25656/01:11297. Jüngst arbeiteten Ulrich Wiegmann und Heinz-Elmar Tenorth heraus, dass auch in der APW die Problematik des Konzepts bekannt war. Heinz-Elmar Tenorth und Ulrich Wiegmann, *Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte deutscher Pädagogik* (Bad Heilbrunn 2022), insbesondere S. 526–530, https://doi.org/10.35468/5972.

10 Hierfür auch Karl-Heinz Günthers Preisungen der klassischen deutschen Pädagogik, deren Vermächtnis er in der DDR verwirklicht sah: »Es ist doch von außerordentlicher historischer Tragweite, wenn wir in der Gegenwart in der Tat ›ALLE ALLES‹ lehren können«, Karl-Heinz Günther, *Über pädagogische Traditionen – Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung* (Berlin 1988), S. 21.

11 »In der DDR ist der Widerspruch zwischen der Erfüllung einer allen gemeinsamen Bildung und der Ausrichtung auf eine staatlich bestimmte Nützlichkeit des einzelnen auf die Spitze getrieben worden.« Andreas Gruschka, *Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR*, 1992, S. 580, https://doi.org/10.25656/01:13972.

12 Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Originalausgabe, 11. Aufl. (Wetzlar 1992), S. 176f.

denen idealerweise die betriebspraktischen Tätigkeiten im Fach PA absolviert wurden. Wenn eine solche Kooperation nicht zustanden kam, wurde die Arbeit in schuleigenen Werkstätten verrichtet.[13]

Man mag gegen die vorangegangene Pointierung einwenden, dass in bisher allen modernen sozialen Ordnungen das Schulwesen in die Pflicht genommen wurde, um Heranwachsende zum Befolgen staatlicher Herrschaftslogiken zu erziehen.[14] Doch unterfütterte die DDR ähnlich anderen autoritären Staaten dieses Ziel auch strukturell, unter anderem durch die ideologische Durchsättigung des Curriculums nicht nur im berüchtigten Fach Staatsbürgerkunde, ritualisierte Fahnenappelle, die Militarisierung der Schule durch den Wehrkundeunterricht[15] und die Einbindung der staatstragenden Jugendorganisationen Jung- und Thälmannpioniere und Freie Deutsche Jugend (FDJ) in die alltägliche Schulkultur.

Somit kann auch der Begriff der *Pädagogisierung*[16] auf die DDR angewendet werden: Das gesamte Bildungs- und Erziehungssystem von Kindergärten, Schulen und Hochschulen hatte einer staatlich verordneten Agenda zu dienen und möglichst gesellschaftliche Probleme zu lösen. Dorothee Wierling hat die Niederschlagung jugendkultureller Proteste in den 1960er-Jahren untersucht und kam zum Schluss, dass es sich bei der DDR um eine Erziehungsdiktatur[17] gehandelt habe.[18] Lehrer:innen und Erzieher:innen seien vor allem in den Gründerjahren der DDR von einem unumstößlichen »pädagogischen Optimismus« erfasst gewesen. Dieser ging zurück auf Anton Semjonowitsch Makarenkos sowjetische Kollektivpädagogik und umfasste ein behavioristisches Modell der Planbarkeit von Erziehungsverläufen. Die 1949er und alle folgenden Generationen sollten durch »lückenlose Kontrolle jeder Erziehungssituation und -beziehung« zu hörigen Bürger:innen des realsozialistischen Staates erzogen werden.[19] Ergänzt sei hierbei, dass es auch in Westeuropa im Zuge der sogenannten »Halbstarkenkrawalle« in den 1950er-Jahren zur polizeilichen Niederschlagung jugendkultureller Unruhen kam. Allerdings konnten sich beispielsweise in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren die Jugend- und

13 Johannes Niermann, Monika Niermann, *Wörterbuch der DDR-Pädagogik* (Heidelberg 1974), S. 164f.

14 Jüngst diese These vertretend: Agustina S. Paglayan, *Raised To Obey: The Rise and Spread of Mass Education* (Princeton/Oxford 2024). Siehe die auch in der bürgerlichen Schule wirksame Integrations- und Legitimationsfunktion. Vgl. Helmut Fend, *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, 2. durchgesehene Aufl. (Wiesbaden 2008).

15 Vgl. Michael Koch, *Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes: eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und der DDR* (Jena 2006).

16 Till Kössler, »Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung«, in Friedrich-Ebert-Stiftung et al., (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Bildung*, Archiv für Sozialgeschichte, 62. Band (Bonn 2022), S. 9–30, hier 17f.

17 Vgl. Dorothee Wierling, »Die Jugend als innerer Feind – Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre«, in Hartmut Kaelble, Jürgen Kocka, Hartmut Zwahr (Hrsg.), *Sozialgeschichte der DDR* (Stuttgart 1994), S. 404–425.

18 Heinz-Elmar Tenorth prägte später auch den Begriff des »Erziehungsstaates« mit. Vgl. Dietrich Benner et al. (Hrsg.), *Erziehungsstaaten: historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten* (Weinheim 1998).

19 Ebenda, S. 417.

Studentenbewegungen verselbstständigen und sich als neue soziale Bewegungen nachhaltig auf die Liberalisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft auswirken.[20]

Überdies galt der ebenfalls im *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* in Paragraf fünf aufgestellte »Grundsatz der Einheit von Bildung und Erziehung«[21]: Der Aspekt der Erziehung wurde nicht – wie in bürgerlichen Gesellschaften – weitestgehend den Eltern überlassen, sondern mit Bildung verschränkt als Aufgabe des staatlichen Systems betrachtet. So drang das System darauf, dass Kinder in Kinderkrippe und -garten, Jugendliche insbesondere in staatlich und betrieblich getragenen Erziehungseinrichtungen erzogen und in den parteinahen Kinder- und Jugendorganisationen Jung- und Thälmannpioniere sowie in der Freien Deutschen Jugend (FDJ) sozialisiert wurden.[22] Auch nach dem Abschluss der Berufs- oder Hochschulausbildung forcierte das System die erwünschte Mitgliedschaft in staatstragenden Massenorganisationen, wie beispielsweise der Deutsch-Sowjetischen Freundschaft (DSF), den FDGB-Gewerkschaften oder dem Demokratischen Frauenbund Deutschlands (DFD). Als Mitglied dieser Vereinigungen war man permanenter erzieherischer Beeinflussung und Sanktionierung ausgesetzt. Auch die Arbeitswelt organisierte sich in Kollektiven, den sogenannten Arbeitsbrigaden, die untereinander um verschiedene Ehrentitel und Prämien konkurrierten.[23] Auch Lehrer:innen und Erzieher:innen bildeten Betriebsgruppen, um an ausgelobten Wettbewerben teilzunehmen. So schildet ein von mir befragter Lehrer aus Berlin-Mitte, dass er von seinen Kolleg:innen ohne sein Wissen für die FDGB-Gewerkschaft Erziehung und Unterricht (GUE) und die DSF angemeldet wurde, damit das Kollegium sich auf den Ehrentitel »Kollektiv der sozialistischen Arbeit« mitsamt Prämien bewerben konnte. Hierfür zahlten seine Kolleg:innen sogar dessen Mitgliedbeiträge hinter dessen Rücken.[24]

Man kann auf die Gesamtgesellschaft der DDR bezogen von einer lebenslangen staatlich forcierten Erziehungsabsicht sprechen, schließlich wurde die Bevölkerung durch permanente und allumfassende Propagandatechniken zur Einhaltung staatlich erwarteter Handlungsweisen aufgefordert. Letztlich scheiterte das Regime allerdings an ihren Zielen, wie in den folgenden zwei Abschnitten dargestellt wird.

---

20 Vgl. Axel Schildt, *Modernisierung im Wiederaufbau: die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre* (Bonn 1993).

21 Erziehungswissenschaftliche theoretische Fundierungen der geforderten »Einheit von Bildung und Erziehung« finden sich ähnlich dem Konzept der »sozialistischen Persönlichkeit« eher spärlich. Der wegen seiner Nähe zur Reformpädagogik kurze Zeit später sanktionierte Karl Trinks verstand in einem Vortrag die Einheit vor allem darin, dass jegliche Bildungseinrichtung neben der Wissensvermittlung auch »sittliche […] Einwirkungen« intendieren würde. DIPF/BBF/Archiv, TRINKS 40, Bl. 1–20, *Über die notwendige Einheit des Bildungs- und Erziehungsprozeßes* (1953), S. 4.

22 Nur 2,9% der Kindergärten in der DDR waren in kirchlicher Trägerschaft. Vgl. Manfred Berger, *Christliche Kindergärten in der SBZ und DDR*, https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=512:christliche-kindergaerten-in-der-sbz-und-ddr (2015).

23 Die durch die permanenten Wettbewerbe erzeugte »kollektive Gespaltenheit« der Arbeitsgesellschaft führte laut Andrew Port zur erstaunlichen Langlebigkeit der DDR. Vgl. Andrew I. Port, *Die rätselhafte Stabilität der DDR: Arbeit und Alltag im sozialistischen Deutschland* (Berlin 2012).

24 Transkript L10, S. 4/44, Abs. 29.

2.1.2 Die Rolle der Lehrer:innen in der realsozialistischen Schule der 1980er-Jahre

> Der Lehrer in der Deutschen Demokratischen Republik trägt eine große Verantwortung: Er hat die ehrenvolle Aufgabe, in enger Verbindung mit der Arbeiterklasse die Jugend im Geiste des Sozialismus zu erziehen und auf das Leben im Sozialismus vorzubereiten und sich ständig um seine politische und fachliche Weiterbildung zu bemühen. […] Die verantwortliche gesellschaftliche Stellung des Lehrers erfordert die allseitige Unterstützung und Wertschätzung seiner für das ganze Volk wichtigen Arbeit durch alle staatlichen Organe und durch die gesamte Bevölkerung.[25]

Der hier zitierte Gesetzesausschnitt lässt bereits zahlreiche Beobachtungen über die gesellschaftliche Rollenkonzeption und das pädagogische Verständnis der Lehrer:innen in der DDR zu, wie sie im vorigen Kapitel als charakteristisch für das DDR-Schulsystem bestimmt wurden: Als ausführendes Personal hatten die Pädagog:innen eine instrumentelle Erziehung zu betreiben, durch die erstens die anvertrauten Schüler:innen politisch zu indoktrinieren (»im Sinne des Sozialismus zu erziehen«) und zweitens unter anderem für die politische und wirtschaftliche Entwicklung zu qualifizieren waren (»auf das Leben im Sozialismus vorzubereiten«). Dies hatte zur Folge, dass unterrichtsmethodisch die lehrer:inzentrierte »führende Rolle des Lehrers im Unterricht« üblich wurde, ein Konzept, das ausgehend von der Sowjetunion im ganzen Ostblock die Unterrichtspraxis prägte.[26] Die Lehrer:innen hatten folglich einen strengen erzieherischen Stil zu pflegen, zugleich aber auch als Fachlehrer:innen über umfassende Sachkenntnisse zu verfügen. Gruppen- und projektbasierte Sozialformen waren spätestens durch die doktrinäre Distanzierung von der Reformpädagogik in den 1950er-Jahren verpönt.[27] Dieser Stil beherrschte auch in den 1980ern noch die Unterrichtskultur, während sich in verschiedenen west- und nordeuropäischen Ländern infolge der gesellschaftlichen Öffnungen der 1968er-Bewegungen offenere Unterrichtsformen nach und nach als Teil des pädagogischen Instrumentariums durchsetzten.

Erzieherisch wirkten die DDR-Lehrer:innen auch im Rahmen ihrer komplexen Rollenkonzeption: Sie waren nicht nur für den Unterricht verantwortlich, sondern führten auch die wöchentlichen Pionier- und FDJ-Versammlungen ihrer Klassen durch, waren bei der Jugendweihe involviert und hatten letztlich entscheidenden Einfluss auf die Allokationspfade ihrer Schüler:innen.[28]

---

25 Paragraf 9 des »Gesetzes über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik« von 1959, der im »Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem« von 1965 in dessen einschlägigem Paragraf 25 zwar reformuliert, aber dennoch nahezu inhaltsgleich wiedergegeben wurde.

26 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1016f.

27 Ebenda, S. 1020f.

28 Heinz-Elmar Tenorth, »Politisierung im Schulalltag der DDR. Dimensionen des Problem, Befunde und weitere Forschungsprobleme«, in Sonja Häder, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik* (Hohengehren 2001), S. 15–30.

Für den Schuldienst waren zwei Pfade der Lehrer:innenbildung vorgesehen[29] – eine folgenreiche institutionelle Trennung: Während die Unterstufenlehrer:innen (überwiegend Frauen) nach der 10. Klasse mit dem Oberschulabschluss die Institute für Lehrerbildung (IfL) besuchten, um nach vier Jahren seminaristisch-verschult geprägter Ausbildung an den POS direkt die Klassen 1–4 zu unterrichten, studierten die Diplomlehrer:innen nach Erlangung des Abiturs an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PH). Die Lehrpersonen der Unterstufe studierten hierbei verpflichtend die Kernfächer Deutsch, Heimatkunde und Mathematik und konnten als ein zusätzliches Wahlfach zwischen Musik, Sport, Zeichnen und Werken wählen. In den Diplomstudiengängen war klassisch die Lehrbefähigung von zwei Fächern zu erwerben.[30] Das Diplomstudium fokussierte vor allem die fachwissenschaftlichen Inhalte, die um die methodischen Inhalte in den schulpraktischen Übungen, die an Schulen erfolgten, ergänzt wurden. Theoretische Pädagogik spielte eine untergeordnete Rolle, wobei im Vergleich zur Lehrer:innenbildung im 21. Jahrhundert höherer Wert auf die Behandlung der historischen Klassiker gelegt wurde.

Nach Abschluss des jeweiligen Studienprogramms an IfL oder PH wurden die Absolvent:innen je nach Bedarf direkt an Schulen delegiert, wobei ein Vorbereitungsdienst beziehungsweise Referendariat nicht vorgesehen war. Die Junglehrer:innen hatten sogleich mit vollem Stundenkontigent von 24 Stunden zu unterrichten, wobei sie die ersten zwei Berufsjahre einer Mentor:in zugeordnet waren und Hospitationen abzuleisten hatten.

Das DDR-Bildungssystem verfügte über ein hochgradig strukturiertes und anspruchsvolles Fort- und Weiterbildungsprogramm; so wusste eine Lehrerin schon im Oktober 1989, dass sie »im Februar 1992 die Kurse ›Marxismus-Leninismus‹ Nr. 2.2., 2.3. und 2.8. sowie den fachdidaktischen Kurs ›Genetik‹ Nr. 2.4.1.7.1. zu belegen habe.«[31] Das System kannte somit eine hohe Planbarkeit, die dieselbe Lehrerin nach der Wiedervereinigung vermisste. Verpflichtend war aber auch das selbst für Nicht-SED-Mitglieder obligatorisch zu besuchende *Parteilehrjahr*. Als einzige nicht exekutive Berufsgruppe hatten die Lehrpersonen diese monatlich stattfindenden einstündigen Sitzungen zu besuchen, auf denen nach einem zentral vorgegebenen Ablauf aktuelle Parteibeschlüsse, politische Ereignisse und erwünschte Meinungsbilder besprochen wurden.[32] Von den Lehrpersonen wurde erwartet, diese Positionen gegenüber den Schüler:innen und Eltern zu vertreten. Dementsprechend kommt ein aus dem Raum Leipzig stammender EOS-Lehrer resümierend zu dem Schluss, es sei »natürlich Ideologie […] das wichtigste Fach an der Schule« gewesen.[33]

---

29 Leider muss in der vorliegenden Arbeit auf eine intensive Behandlung des Sonderschul- und Hilfsschulwesens in der DDR verzichtet werden. Ich will hiermit alle bildungshistorisch interessierten Leser:innen dazu ermutigen, diese klaffende Leerstelle durch neue innovative Forschungsarbeiten zu schließen.

30 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1168f.

31 Gundel Richter, Bernd-Reiner Fischer, »Städtischer Schulalltag im Wandel – Eine Lehrerperspektive«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 37–48, hier S. 45.

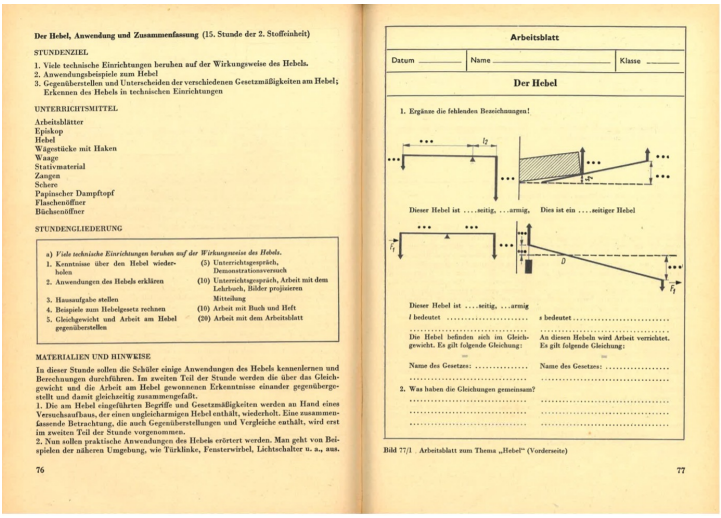
32 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1179.

33 Transkript L1, S. 14/62, Abs. 34.

Im Gegenzug für die erwartete politische Linientreue bedachte der Staat die Lehrkräfte mit ritualisierten Ehrungen. Am 12. Juni jeden Jahres wurde der »Tag des Lehrers« begangen, der mit einer einmaligen Sonderzahlung, zumeist frühem Unterrichtsschluss und einem Betriebsausflug verbunden war.[34] Besonders vorbildliche geltende Lehrer:innen erhielten die Auszeichnung *Verdienter Lehrer des Volkes* oder die *Pestalozzi-Medaille für treue Dienste.*

Die gesetzlich angekündigte »allseitige Unterstützung« der Lehrer:innen durch Staat und Gesellschaft wurde unter anderem durch die Bereitstellung ausgefeilter *Unterrichtshilfen,* die eng abgestimmt mit dem vorgegebenen Lehrplan und den Schulbüchern konzipiert waren, erreicht. Diese enthielten minutiös ausgearbeitete Stundenabläufe mitsamt Material und vorgeschlagenen Tafelbildern. Zwar gab eine Unterrichtshilfe für das Fach Physik der 7. Klasse selbst an, »Anregungen geben« zu wollen und dass »eine formale Übernahme« der vorgeschlagenen Unterrichtsabläufe »nicht zu guten Ergebnissen führen könne«. Vielmehr werden die Lehrpersonen dazu aufgefordert, zuerst selbstständig »Schwerpunkte der erzieherischen Arbeit« festzulegen, »die Planung von Erziehungsmaßnahmen« und die »Berücksichtigung der psychologischen Situation« zu betreiben, bevor sie zur Unterrichtsplanung schreiten.[35] Dennoch stellte die bare Existenz und die Möglichkeit, auf diese Handreichungen zurückzugreifen, freilich eine enorme Entlastung auch gerade für junge Lehrpersonen dar, die oftmals bereits mit Anfang 20 mit vollem Stundenumfang den Berufseinstieg zu meistern hatten.

Abbildung 2: Doppelseite aus der Unterrichtshilfe Physik für die 7. Klasse[36]



Der Hebel, Anwendung und Zusammenfassung (15. Stunde der 2. Stoffeinheit)

STUNDENZIEL

1. Viele technische Einrichtungen beruhen auf der Wirkungsweise des Hebels.
2. Anwendungsbeispiele zum Hebel
3. Gegenüberstellen und Unterscheiden der verschiedenen Gesetzmäßigkeiten am Hebel; Erkennen des Hebels in technischen Einrichtungen

UNTERRICHTSMITTEL

Arbeitsblätter
Episkop
Hebel
Wägestücke mit Haken
Waage
Stativmaterial
Zangen
Schere
Papinscher Dampftopf
Flaschenöffner
Büchsenöffner

STUNDENGLIEDERUNG

a) *Viele technische Einrichtungen beruhen auf der Wirkungsweise des Hebels.*	
1. Kenntnisse über den Hebel wiederholen	(5) Unterrichtsgespräch, Demonstrationsversuch
2. Anwendungen des Hebels erklären	(10) Unterrichtsgespräch, Arbeit mit dem Lehrbuch, Bilder projizieren
3. Hausaufgabe stellen	Mitteilung
4. Beispiele zum Hebelgesetz rechnen	(10) Arbeit mit Buch und Heft
5. Gleichgewicht und Arbeit am Hebel gegenüberstellen	(20) Arbeit mit dem Arbeitsblatt

MATERIALIEN UND HINWEISE

In dieser Stunde sollen die Schüler einige Anwendungen des Hebels kennenlernen und Berechnungen durchführen. Im zweiten Teil der Stunde werden die über das Gleichgewicht und die Arbeit am Hebel gewonnenen Erkenntnisse einander gegenübergestellt und damit gleichzeitig zusammengefaßt.
1. Die am Hebel eingeführten Begriffe und Gesetzmäßigkeiten werden an Hand eines Versuchsaufbaus, der einen ungleicharmigen Hebel enthält, wiederholt. Eine zusammenfassende Betrachtung, die auch Gegenüberstellungen und Vergleiche enthält, wird erst im zweiten Teil der Stunde vorgenommen.
2. Nun sollen praktische Anwendungen des Hebels erörtert werden. Man geht von Beispielen der näheren Umgebung, wie Türklinke, Fensterwirbel, Lichtschalter u. a., aus.

76

Arbeitsblatt

Datum ____ Name ____ Klasse ____

Der Hebel

1. Ergänze die fehlenden Bezeichnungen!

Dieser Hebel ist ....seitig, ...armig, Dies ist ein ....seitiger Hebel

Dieser Hebel ist ....seitig, ...armig

l bedeutet ..... s bedeutet .....

Die Hebel befinden sich im Gleichgewicht. Es gilt folgende Gleichung:

An diesen Hebeln wird Arbeit verrichtet. Es gilt folgende Gleichung:

Name des Gesetzes: ..... Name des Gesetzes: .....

2. Was haben die Gleichungen gemeinsam?

Bild 77/1 Arbeitsblatt zum Thema „Hebel" (Vorderseite)

77

34 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1022.

35 Alle Zitate aus der Einleitung von Eberhard Eichler, Hubert Buscherowsky, Rudolf Rosenthal, *Unterrichtshilfen Physik 7. Klasse*, 4. durchgesehene Aufl. (Berlin 1974), S. 9.

36 Eberhard Eichler, Hubert Buscherowsky, Rudolf Rosenthal, *Unterrichtshilfen Physik 7. Klasse*, 4. durchgesehene Aufl. (Berlin 1974), S. 76–77.

Von den ca. 180.000 Lehrer:innen, die in den 1980er-Jahren an EOS und POS unterrichteten[37], hatten alle das Volksbildungswesen durchlaufen. Fast alle Lehrer:innen waren zuvor Mitglieder der FDJ gewesen, circa 30% besaßen ein SED-Parteibuch.[38] Ulrich Wiegmann macht auf Basis einschlägiger Forschungen der MfS-Unterlagen-Behörde darauf aufmerksam, dass Lehrer:innen im Vergleich zu Polizei, NVA und Post unterdurchschnittliche Betätigung als *Inoffizielle Mitarbeiter* aufwiesen. Dies müsse nicht auf eine ausgeprägte Illoyalität hindeuten, sondern könne auf die selbstregulative Sozialdynamik innerhalb der Schulen hinweisen.[39] Eine 1984 in Dresden durch das MfS durchgeführte politische Überprüfung von 240 Lehrer:innen kam im typisch realsozialistischen Sprachduktus zu dem Schluss, die Hälfte der Pädagog:innen sei »politisch und gesellschaftlich« inaktiv und viele hätten »kleinbürgerliche Ansichten«.[40] Inwieweit diese Erhebungen repräsentative Aussagen für die gesamte Lehrer:innenschaft der DDR darstellt, ist schwer zu sagen.

Die Kollegien setzten sich in den 1980er-Jahren aus vergleichsweise jungen und überwiegend weiblichen Lehrer:innen zusammen. Lediglich an den EOS und dort in den naturwissenschaftlichen Fächern kann von paritätischen Geschlechterverhältnissen oder sogar einem Männerüberhang ausgegangen werden. Der Lehrer:innenberuf galt somit als attraktiver Aufsteigerberuf gerade für Mädchen und Frauen aus dem Arbeiter- und Angestelltenmilieu. So machten Frauen in den 1980er Jahren je nach Schulform 73% bis 89% des Gesamtlehrkörpers aus.[41] Es lässt sich eine weibliche Konnotation der Profession feststellen, auch mitunter als »Feminisierung des Lehrberufs«[42] bezeichnet, die sich in Darstellungen von Kinder- und Schulbüchern in der Ausübung von Sorge- und Care-Arbeit ausdrückt.[43] Die Arbeit als Teilzeitlehrkraft war quasi unbekannt, der *Sonnabendunterricht* bis zum Mauerfall selbstverständlich. Die Lehrer:innen hatten somit am Vorabend des Mauerfalls durch den Stundensoll von 24 Unterrichtsstunden zusammen mit den verpflichtenden Nachmittagsangeboten beispielsweise in der *Pionierarbeit* ein hohes Arbeitspensum zu leisten, wurden aber andererseits durch sinkende Schüler:innenzahlen und sich infolgedessen verkleinernde Klassenverbände entlastet. So sank die absolute Anzahl der Schüler:innen in der DDR von 1980 bis 1988 um 265.000, wodurch sich die Klassengröße in der POS von 21,8 auf 20,3 verringerte, in der EOS sogar von 20,4

37 Ministerium für Bildung und Wissenschaft, *Berichterstattung über die Anzahl der Arbeitskräfte in Einrichtungen der Volksbildung – Stichtagsangaben zum 30.6.1990*, 24.7.1990, Kopie aus dem BArch, https://deutsche-einheit-1990.de/wp-content/uploads/BArch-DR2-14464.pdf.

38 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1178.

39 Ulrich Wiegmann, »Die Lehrerschaft der DDR aus der Perspektive des MfS – Zu ›Stimmungen und Meinungen‹ von Lehrerinnen und Lehrern im Zeitraum vom IX. Pädagogischen Kongress bis zum Mauerfall«, in Sonja Häder, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik* (Hohengehren 2001), S. 72f.

40 Ebenda, S. 74.

41 Köhler/Rochow 2008, S. 92.

42 Ebenda, S. 92f.

43 Vgl. Sandra Koch, Friederike Neumann, Meike Sophia Baader, »Von Soldaten und Lehrerinnen – Geschlechterverhältnisse in Bildungsmedien der DDR«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 21–39.

auf 16,8.[44] Schließungen von Schulen, Zusammenlegungen von Klassenverbänden oder Entlassungen von Lehrkräften aufgrund dieses Rückganges waren nicht geplant.

Obwohl vielfältig öffentlich für die Ergreifung des Lehrberufs geworben wurde, herrschte ständiger Lehrer:innenmangel – insbesondere im ländlichen Raum. Zwar existierte in der DDR kein Berufsbeamtentum mitsamt dessen auf Loyalität zum Dienstherren ausgerichteten Arbeitsrechts, doch wurden die Studienabsolvent:innen an Schulen in Mangelregionen delegiert, ohne dass dienstrechtliche Einspruchsmöglichkeiten Aussicht auf Erfolg gehabt hätten.[45]

Trotz des materiell eher bescheidenen Verdienstes muss von einem hohen Prestige des Lehrberufs ausgegangen werden. Das Einstiegsgehalt von unverheirateten Lehrer:innen lag mit 600 Mark netto deutlich unter dem von Ärzt:innen und Diplomingenieur:innen und knapp unter dem von Produktionsarbeiter:innen in der Industrie. Auch Handwerker:innen und Hilfsarbeiter:innen, die oftmals nebenher durch Schwarzarbeit lukrative Zuverdienste einnehmen konnten, hatten monatlich mehr Geld zur Verfügung.[46] Wie zwei Beispiele illustrieren, kann damit der von den Pädagog:innen subjektiv empfundene gesellschaftliche Respekt erklärt werden. Erstens gestaltete sich durch die bedeutsame erzieherische Rolle der Klassenlehrer:innen der Kontakt zu den *Elternaktivs* eng und verbindlich. Mit diesen trafen sich die Lehrer:innen alle sechs Wochen für eine Besprechung. Einmal pro Schuljahr hatten die Klassenlehrer:innen außerdem jedes Elternhaus persönlich zu besuchen, wobei in der Praxis hiervon gelegentlich abgewichen wurde. Diese Besuche erfüllten freilich eine hohe soziale Kontrollfunktion, zogen laut den Lehrer:innen aber neben der zusätzlichen Belastung auch die effektive Disziplinierung der Schüler:innen nach sich.[47]

Zweitens verfügten die Lehrer:innen in der DDR über ein soziales Durchgriffsrecht, das in der Bildungsgeschichte eine gewisse Einmaligkeit genießt: In den Klassenbüchern wurden die Namen und Arbeitsorte der Eltern verzeichnet. Bei Disziplinproblemen mit einzelnen Schüler:innen hatten die Pädagog:innen die Möglichkeit, diese Arbeitsstellen zu kontaktieren und die Vorgesetzten der Eltern über das Verhalten ihrer Kinder zu informieren. Eine Methode, die neben dem kurzzeitigen Erfolg auch massive Kontrollgewalt ausgeübt hat. Ein Ende dieser beiden Erziehungsinstrumente konnte nur als Verlust pädagogischer Handlungsmacht verstanden werden.[48]

Seit den 1970er-Jahren kann auch in der DDR das Phänomen links-alternativer Lehrer:innen nachgewiesen werden. Ausgehend von dem sich auch in der DDR, wenn auch zaghaft, entwickelnden Alternativmilieu, strömten junge Lehrer:innen in die Schulen, die weniger auf strenge Disziplin und Lehrer:inzentriertheit setzten, sondern Einflüsse

44 Dokument 15/13, »Bericht Poßner, StS und Leiter des Amtes für Jugend und Sport: Beratung des Runden Tisches am 5. März 1990: Ausgewählte Zahlen und Fakten zur Lage der Kinder und Jugendlichen in der DDR (Vorlage o. N.)«; Seite 6 von 81, in Uwe Thaysen (Hrsg.), *Der Zentrale Runde Tisch der DDR: Wortprotokoll und Dokumente*, Bd. 4. *Identitätsfindung?* (Opladen 2000), S. 523.

45 Übereinstimmende Aussage aus mehreren von mir geführten Interviews.

46 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1174f.

47 Siehe Erfahrungskern »Verlust der Elternarbeit« in 3.1.2.

48 Siehe Erfahrungskern »Verlust disziplinarischer Kompetenzen« in 3.1.2.

des seit den 1968ern im Westen florierenden pädagogischen Reformansatzes[49] in ihren Unterrichtsstil integrierten. So schilderte ein Deutsch- und Geschichtslehrer, der Anfang der 1980er-Jahre mit Mitte zwanzig und »langen Haaren« den Lehrberuf an der 15. POS Ernst-Fürstenberg in Berlin-Mitte begann, er habe seiner Klasse als eines der ersten pädagogischen Projekte vorgeschlagen, den Unterrichtsraum gemeinsam »so querdurch oben weiß unten schwarz« zu streichen. Außerdem habe er die Tische in U-Formation aufstellen lassen. Da seine Kolleg:innen ähnlich jung waren und sich für alternativ- und reformpädagogische Ansätze offen zeigten, begann das Kollegium »also dieses [realsozialistische] pädagogische Konzept auch in Frage zu stellen. Wir haben angefangen, die Türen offen zu lassen zum Flur hin. Andere Unterrichtsformen [eingeführt].«[50] Allerdings wurde diese Schule 1985 geschlossen, wobei sich in den Akten des Berliner Landesarchivs auffälligerweise keine Begründung findet, warum diese Schule am Märkischen Ufer so plötzlich schließen musste.[51] Auch die Ereignisse an der elitären EOS Carl-von-Ossietzky in Berlin-Pankow im Jahr 1988 zeigten ein sich äußerndes liberal-alternatives Aufbegehren, das schnell unterdrückt wurde.[52] So muss davon ausgegangen werden, dass ein alternatives pädagogisches Milieu in der DDR durchaus bestand, es sich aber nicht ansatzweise so florierend entfalten konnte wie in Westeuropa. Dessen Einfluss auf die DDR-Pädagogik in toto ist deshalb zu vernachlässigen.

Die Berufsgruppe der Lehrer:innen erledigte still und effektiv die von ihnen erwarteten instrumentellen Erziehungsmaßnahmen. Zwar gab es durchaus bei jungen urbanen Mittel- und Oberstufen-Fachlehrer:innen an den POS Sympathien und Tendenzen für innere und äußere Bildungsreformen. Diese wurden allerdings von den panoptischen Staatsorganen früh erkannt, unterbunden und kamen nicht zu gesellschaftlicher Geltung. Es waren nicht die Pädagog:innen, die die DDR zu Fall bringen sollten. Zwar beteiligten sich Lehrer:innen als Einzelpersonen bei den Montagsdemonstrationen.[53] Zum Sturz der SED-Diktatur kam es aber insbesondere durch die Mobilisierung der Arbeiter:innen in den Betrieben.[54] Die Nebenrolle, die pädagogische Professionen im Herbst

49 Vgl. Friederike Thole, *Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968. Wissensbewegungen zwischen Handlungspraxis, Politik und Wissenschaft* (Bad Heilbrunn 2023), https://doi.org/10.35468/6011.

50 Transkript L10, S. 33/44, Abs. 261.

51 In dem Protokoll der Entlassungszeremonie am 13.6.1985 wurde der letzte Schulleiter angeblich »auf eigenen Wunsch« verabschiedet. Er war allerdings »aus persönlichen Gründen« nicht anwesend. *8. Tagung der Stadtbezirksversammlung*, Landesarchiv Berlin, C Rep. 131–02-01, Nr. 243.

52 Vgl. Jörn Kalkbrenner, Joachim Giera, *Urteil ohne Prozess: Margot Honecker gegen Ossietzky-Schüler* (Berlin 1990).

53 So gaben in meinem Sample L2 und L3 an, sich an den Montagsdemonstrationen beteiligt zu haben, während L1 angab, dass er seine Schüler:innen davor gewarnt hätte, an den Leipziger Demonstrationen teilzunehmen.

54 Renate Hürtgen macht auf die bisher übersehene »betriebliche Wende« aufmerksam. Die massenhafte Beteiligung der Arbeiter:innen an den Montagsdemonstrationen, aber auch die Herausforderung der SED-Macht innerhalb der Betriebe stellte einen entscheidenden Wendepunkt dar, da hierdurch die Legitimität des Regimes nachhaltig infrage gestellt wurde. »Die Erinnerung an die Demokratiebewegung von 1989 als Straßenprotest und das Bild vom oppositionellen Künstler und vom Pfarrer als den prägenden Gestalten der Revolution haben den Blick auf den Betrieb als relevanten Ort für den Sturz der alten Machtverhältnisse und auf die Belegschaften als wichtigen

'89 spielten, erklärt deren eingeschränkte Handlungsmacht im Möglichkeitszeitraum des Jahres 1990. Wie in 2.3.1. anhand des widerständigen Handelns junger Leipziger Oppositioneller gezeigt werden wird, wirkten die Lehrer:innen dennoch indirekt auf die friedliche Revolution ein: Durch die hohe Allgemeinbildung, die die Bevölkerung in den Bildungseinrichtungen der DDR erwarb, wurde diese befähigt, kreativ und tatkräftig gegen das Regime zu handeln und dieses zu stürzen.[55]

2.1.3 Die vermeintliche Gleichheit im einheitlichen Schulsystem

Das DDR-Schulsystem fand seine letztgültige Gestalt im Rahmen des bereits zitierten *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*. Die hierin verlautbarten Regelungen sollten nach dem Willen der SED die »Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems« abschließen, die 1946 mit der Auflösung der gegliederten Schulformen Mittelschule und Gymnasium begonnen worden sei, mit dem Ziel, das »Bildungsprivileg der Ausbeuterklassen« zu brechen. So wurde bereits in der SBZ die auf acht Jahre verlängerte Grundschule, die bis 1965 zur zehnklassigen Polytechnischen Oberschule (POS) weiterentwickelt wurde, zum Kern eines einheitlichen Schulsystems.

Formal versprach das System den Kindern und Jugendlichen aller Klassen und Milieus den Zugang zu einer Oberschulbildung, womit bewusst eine höhere »Bildung für alle«[56] propagiert wurde. Ende der 1980er-Jahre schlossen 86% der Jahrgänge in verschiedenen Bildungsgängen den Oberschulabschluss, vergleichbar mit der Mittleren Reife, ab.[57] Dies stellte ein beachtliches Ergebnis dar: Das DDR-Schulsystem erreichte somit erfolgreich ein breites allgemeines Bildungsniveau der heranwachsenden Generation.

Diese Leistung erzielte die DDR-Schule auch durch ein System der kollektivistischen Förderung lernschwacher Schüler:innen: Leistungsschwache Schüler:innen wurden in sogenannte *Lernpatenschaften* mit leistungsstarken Klassenkamerad:innen vermittelt. Die Pat:innen halfen bei der Erledigung der Hausaufgaben und der Aneignung neuen

---

Akteur verstellt.« Renate Hürtgen, »Betriebliche und gewerkschaftliche Basisgruppen 1989/1990 in der DDR«, in Detlev Brunner, Michaela Kuhnhenne, Hartmut Simon (Hrsg.), *Gewerkschaften im deutschen Einheitsprozess Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Transformation* (Bielefeld 2018), S. 69–94, hier S. 75.

55 Wiegmann spekuliert ebenfalls, dass die Arbeit der Lehrer:innen letztlich »systemsprengend« wirkte. Ulrich Wiegmann, »Die Lehrerschaft der DDR aus der Perspektive des MfS – Zu ›Stimmungen und Meinungen‹ von Lehrerinnen und Lehrern im Zeitraum vom IX. Pädagogischen Kongress bis zum Mauerfall« in Sonja Häder, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik* (Hohengehren 2001), S. 71.

56 So beschäftigte sich ein bildungshistorisches Projekt an der Humboldt-Universität Berlin mit dem »Bildungsmythos« der »Bildung für Alle« in transnationaler Perspektive https://fis.hu-berlin.de/converis/portal/detail/Project/900685956?lang=de_DE (23.10.2023).

57 Hierbei erreichten den Abschluss 82% an der POS und 4% an den Schulen mit erweitertem Russischunterricht sowie den Kinder-und-Jugend-Sportschulen. Zur gleichen Zeit gingen in der Bundesrepublik lediglich 73 % der Schüler:innen in der 10. Klasse noch zur Schule. Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1157.

Schulstoffes. Kommerzielle Nachhilfeinstitute, die oftmals vor allem das Bildungsprivileg bürgerlicher Familien zu erhalten helfen, waren somit in der DDR obsolet.[58]

Von einer freien Wahl individuell präferierter Bildungs- und Berufswege kann in der DDR nicht gesprochen werden, vielmehr von einer staatlich organisierten Berufslenkung: Die Allokation der Schüler:innen, also entweder der Zugang zu einer Facharbeiter:innenausbildung oder der Übertritt zur Erweiterten Oberschule (EOS) mit dem Abschluss allgemeinbildendes Abitur, woran sich die Perspektive eines Hochschulstudiums knüpfte, richtete sich nach den prognostizierten Bedarfen der zentralgesteuerten Planwirtschaft.[59] Maßgeblich für die Ableitung des zukünftigen Fachkräftebedarfs waren die von der Staatlichen Plankommission (SPK) vorgeschlagenen und von der Volkskammer beschlossenen Volkswirtschaftspläne. In einer für den Realsozialismus charakteristischen peniblen Detailversessenheit sollte so auf Grundlage der Sollpläne vorausgesagt werden, wie viele Ingenieur:innen, Krippenerzieher:innen, Facharbeiter:innen für Tierproduktion oder Kaliaufbereiter:innen in Zukunft benötigt würden und auszubilden seien.[60] Außerdem sollte aufgrund des permanenten Arbeitskräftemangels eine »Überproduktion« von Fachleuten vermieden werden, um alle notwendigen Stellen zu besetzen. Zudem erforderte die gesetzlich garantierte Arbeitsplatzsicherheit in der DDR, immer nur so viele Fachkräfte auszubilden, wie voraussichtlich benötigt wurden.

Primär konnte das begehrte Abitur auf der EOS erreicht werden, die sich seit Mitte der 1980er-Jahre direkt an die 10. Klasse der POS anschloss.[61] Der Übertritt von POS zu EOS gestaltete sich hoch kompetitiv: Zugangsvoraussetzungen waren sehr gute schulische Leistungen, die gewünschte proletarische Erwerbsbiografie der Eltern, Engagement in der FDJ und die Selbstverpflichtung für Ausbildung und Laufbahn in einem Mangelberuf. Hierzu zählte insbesondere für männliche Jugendliche die Offizierslaufbahn, für die eine Verpflichtung von bis zu 25 Jahre bei der Nationalen Volksarmee (NVA) nötig war. Schülerinnen wurde oft ein Lehramtsstudium und der anschließende Schuldienst vorgeschlagen. So entwickelte sich der Lehrberuf schnell zu einem attraktiven Aufsteigerberuf für junge Frauen.[62] Daneben bot sich die beschränkte Möglichkeit der Berufsausbildung mit Abitur (BmA), hierbei konnte parallel zu einer dreijährigen Ausbildung das Abitur erworben werden. Auch die Wahl von Berufsausbildungen in Betrieben stellte keine freie Berufswahl dar, oftmals wurden die POS-Schüler:innen in den Abschlussklassen von Vertreter:innen von VEBs, Baukombinaten und LPGs umworben, eine Ausbildung in einem benötigten Berufsfeld zu wählen.[63] Daneben bot sich ausgebildeten Facharbeiter:innen die Möglichkeit, Abitur und Studium berufsbegleitend durch

58 Vgl. Klaus Birkelbach, Rolf Dobischat, Birte Dobischat, *Ausserschulische Nachhilfe – Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen*, STUDY der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 348 (Düsseldorf 2017).

59 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1046.

60 Eine Übersicht über die in der DDR gängigen Ausbildungsberufe bietet folgende private Webseite: http://www.drkoerner.net/DDau/bb-berufe.htm.

61 Schloss sich die vierjährige EOS zunächst bis 1983 nach acht Jahren an die POS an, änderte die Oberschulreform dies und die EOS wurde auf die Klassenstufen 11 und 12 verkürzt.

62 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1156.

63 Ebenda, S. 1156f.

eine Delegation des Betriebes zu erlangen, beispielsweise an einer der zahlreichen Ingenieurschulen.

Wenngleich die Einbeziehung der sozialen Herkunft zum Übertritt auf EOS und anschließendes Studium der Ideologie des »Arbeiter- und Bauernstaates« entsprang und aus der Politik der Gegenprivilegierung resultierte[64], ließ dieses Vorhaben in der DDR-Geschichte sukzessive nach beziehungsweise vernachlässigte sogar bewusst den Bildungsaufstieg von Kindern aus proletarischen Familien zum Wohle des Machterhalts: Ende der 1980er-Jahre lag der Anteil von Studierenden aus Arbeiter:innenfamilien lediglich bei sieben bis 14%[65], der Anteil von Kindern aus Bauernfamilien lag sogar deutlich darunter. Ingrid Miethe geht davon aus, dass die DDR-Führung in den 1950er-Jahren die überraschende Erfahrung machte, dass Arbeiter:innen und LPG-Bäuer:innen nicht den erwünschten Grad an Loyalität ausbildeten, den sich das Regime beispielsweise durch die Einrichtungen der Arbeiter- und Bauernfakultäten (ABF) versprochen hatte. Weniger als jeder zehnte ABF-Absolvent bewarb sich so für ein SED-Parteibuch.[66] Den Zugang der Funktionärskinder und des Bildungsbürgertums zu höherer Bildung zu wahren, versprach aus Sicht des Regimes, die »wissenschaftlich-technische Revolution« voranzutreiben, der im Systemkonflikt mit dem Westen eine höhere Priorität als dem Bildungsaufstieg von benachteiligen Gesellschaftsgruppen eingeräumt wurde.[67]

Gleichzeitig genossen Frauen unter der DDR-Bildungspolitik tatsächlich tendenziell proportionalen Zugang zu höherer Bildung: Lag der Anteil weiblicher Studierender Ende der 1950er-Jahre bereits um die 30%, konnte diese Zahl weiter gesteigert werden und erreichte 1985 eindrucksvolle 50%.[68] Auf oberster staatlicher Ebene dominierten in der DDR freilich die alten weißen Männer: Lediglich drei Frauen konnten zwischen 1949 und 1989 ein Ministeramt bekleiden, wovon zwei bezeichnenderweise das Volksbildungsministerium besetzten und gleichzeitig mit hohen Staatsfunktionären liiert waren.[69] Lediglich Hilde Benjamin, die von 1953–1967 dem Justizministerium vorstand, war nicht mit einem Mitglied des Politbüros verheiratet.

Als Ergebnis dieser pragmatischen Politik schaffte es ein Teil der DDR-Bildungselite innerhalb des vornehmlich einheitlichen Schulsystems, eigene Reproduktionsräume zu erhalten. Insbesondere an bestimmten Erweiterten Oberschulen erhielt sich über die gesamte DDR-Zeit eine gymnasiale Schulkultur. Dies zeigte sich unter anderem daran, dass unter Lehrer:innen noch Ende der 1980er-Jahre die Bezeichnung Gymnasium für die EOS verbreitet war.[70] Auch konnte sich in jedem Bezirk mindestens eine EOS mit altsprachlichem Profil halten, an der Latein und Griechisch gelehrt wurde.[71] Auffälliger-

64 Ingrid Miethe, »Der Mythos von der Chancengleichheit. Die Bildungspolitik der DDR zwischen Gegenprivilegierung, Machtsicherung und Reproduktion von Ungleichheit«, in *Zeitschrift des Forschungsverbundes SED-Staat* 21 (2007), S. 35–54, hier S. 39f.

65 Ebenda, S. 35.

66 Ebenda, S. 47.

67 Ebenda, S. 48.

68 Ebenda, S. 50.

69 Elisabeth Zaisser (1898–1987) und Margot Honecker (1927–2016).

70 Siehe Fallbeispiel Herr Hirsch 3.3.1.1.

71 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1188.

weise konnten einige dieser Schulen auch ihre eher bürgerlichen Namensgeber halten und sich gegen Umbenennungspläne wehren.[72]

Die starke staatliche Steuerung der Bildungswege sorgte bei den heranwachsenden Generationen der 1970er- und 1980er-Jahre für eine hohe Frustration. Nicht nur die individuelle Freiheit der Berufswahl erschien den jungen Erwachsenen als Illusion, auch ein möglicher Aufstieg durch Bildung war trotz der Politik der Gegenprivilegierung schwer erreichbar: Bis zuletzt besetzte eine überalterte männliche Elite, die selbst ihre Schul- und Ausbildungszeit lange vor der DDR-Zeit absolviert hatte, Schlüsselstellen in Staat und Volkswirtschaft.[73] Diese Generationsblockade demotivierte die gut ausgebildete junge Generation, sich innerhalb der staatlichen Ordnung zu engagieren und hierdurch Veränderungen zu erwirken.

Auch wenn Arbeitslosigkeit weitgehend unbekannt war und der permanente Arbeitskräftemangel eigentlich gut ausgebildeten Absolvent:innen günstige Bedingungen für Berufsausbildungen und Studiengänge versprach, verhieß das gesetzlich verankerte »Recht auf Arbeit« nicht, das versprochene »Arbeiter- und Bauern«-Paradies zu schaffen. Letztlich wurden nicht nur gute Leistungen und Engagement belohnt. Der Übertritt auf die EOS konnte auch bei durchschnittlichen Leistungen durch die Selbstverpflichtung zur Offizierslaufbahn erreicht werden.

Zur Elitebildung trugen ebenfalls die Spezialschulen bei, deren Auswahlkriterien zuvorderst auf herausragender Leistung und Begabung basierten.[74] So wurde der sportliche Nachwuchs an über 20 *Kinder- und Jugendsportschulen* ausgebildet, besonders musikalische Kinder an den vier *Spezialschulen für Musik*. Einen naturwissenschaftlich vertiefenden Lehrplan boten die 11 *Spezialschulen mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung*. Sprachliche Begabungsförderung erhielten die Schüler:innen an über 50 *Schulen mit erweitertem Russischunterricht* oder den zehn altsprachlichen Schulen. Neben den Spezialschulen gab es aber auch begabungsfördernde Spezialklassen, die in die POS und EOS eingegliedert waren.[75]

Förderbedürftige Kinder wurden in der DDR im Sonderschulwesen systematisch aus den Regelschulen ausgegrenzt. Hierbei wurde deutlich zwischen Schüler:innen mit Körper- oder Lernbehinderungen und Schüler:innen mit der selbstsprechenden Betitelung *schulbildungsunfähig förderungsfähig* unterschieden.[76] Letztere wurden nicht wie körper- und lernbehinderte Kinder in Hilfs- und Sonderschulen unterrichtet, sondern in rehabilitationspädagogischen Tagesstätten betreut, die nicht dem Volksbildungsministerium, sondern dem Ministerium für Gesundheitswesen untergliedert waren. Die Betreuung und Beschulung dieser Kinder konnte zwar über die Jahre verbessert werden, allerdings ist dies vor allem auf das Engagement der Kirche zurückzuführen.[77] Insgesamt muss

72 Siehe ebenfalls 3.3.1.1.

73 Im Herbst 1989 das jüngste Mitglied im SED-Politbüro mit 52 Jahren und im ZK zuständig für Sicherheit, Jugend, Sport, Staats- u. Rechtsfragen: Egon Krenz (Jahrgang 1937). Erst 1983, im Alter von 46 Jahren, hatte er das Amt des Ersten Sekretärs des Zentralrates der FDJ abgegeben.

74 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1053.

75 Ebenda, S. 1188.

76 Ebenda, S. 1180.

77 Ebenda, S. 1181.

von einer realsozialistischen Tradition der Ausgrenzung von Kindern mit Behinderung aus der Schulbildung und dem Alltagsleben gesprochen werden, die sich bis heute insbesondere in der menschrechtswidrigen Behandlung von Menschen mit Behinderungen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion zeigt.[78]

Ein weiteres schwarzes Kapitel in der Geschichte des Volksbildungswesens stellt das System der Jugendwerkhöfe dar: Sogenannte »schwererziehbare« Kinder und Jugendliche, die sich aus Sicht des Regimes nicht der gesellschaftlichen Ordnung fügten, wurden in der Regel gegen ihren Willen in diese Anstalten gebracht. Der Aufenthalt war geprägt von einer prekären Versorgung mit Nahrungsmitteln und Hygieneprodukten. Körperliche Züchtigung war trotz des gesetzlichen Verbots von 1949 in diesen Einrichtungen verbreitet, teils auch zwischen den untergebrachten Jugendlichen mit Wissen der Leitung. Auch sexueller Missbrauch scheint Teil des Entindividualisierungs- und Unterdrückungsprogramms der Jugendwerkhöfe gewesen zu sein, wie Untersuchungen zum berüchtigten *Geschlossenen Jugendwerkhof* in Torgau zeigen.[79] Während in Westeuropa solcherart Einrichtungen in den 1960er- und 1970er-Jahren unter dem Einfluss neuer pädagogischer Ansätze aufgelöst wurden[80], bestanden die Jugendwerkhöfe in der DDR bis zu deren Ende.

Ein schwerwiegendes Problem, welches in den 1980er-Jahren auch die DDR-Pädagogik erkannte, stellte die unterentwickelte und stark stoffzentrierte Schuldidaktik dar.[81] Der alltägliche Unterricht und die regelmäßigen Leistungskontrollen vernachlässigten die Ausbildung von Transfer- und Anwendungsfähigkeiten. Der dominierende frontale Lehrer:innenvortrag, reines Auswendiglernen und das detaillierte Reproduzieren vorgegebener Stoffinhalte belohnte kein innovatives *thinking outside the box*[82] und sorgte auch insbesondere im politischen Unterricht dafür, dass die Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion stark ritualisiert ausgeübt wurde: Es wurde keine eigenständige Werturteilsbildung über soziale Entwicklungen und staatliches Handeln gefördert, sondern stattdessen vorgegebene phrasenhafte Legitimationsargumentationen abgefragt. Kritische Schüler:innen wurden entweder direkt sanktioniert oder übten sich in subversivem Stillschweigen oder »Nachplappern«. Eine Einbindung dieser Generation in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die gegebenenfalls in kontroverser Diskussion – vergleich-

78 Vgl. Christian Fröhlich, *Analyse: In kleinen Schritten zur gesellschaftlichen Teilhabe? Die gegenwärtige Lage von Menschen mit Behinderungen in Russland*, in Bundeszentrale für politische Bildung 9.12.2019, https://www.bpb.de/themen/europa/russland-analysen/nr-378/301765/analyse-in-kleinen-schritten-zur-gesellschaftlichen-teilhabe-die-gegenwaertige-lage-von-menschen-mit-behinderungen-in-russland/.

79 Alexandra Gerlach, »DDR-Jugendwerkhof Torgau – Schleppende Aufarbeitung von sexuellem Missbrauch«, in *Deutschlandfunk Kultur* 12.09.2018, https://www.deutschlandfunkkultur.de/ddr-jugendwerkhof-torgau-schleppende-aufarbeitung-von-100.html.

80 Vgl. Klaus Lehning, *Aus der Geschichte lernen – die Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren, die Heimkampagne und die Heimreform* (Kassel 2006).

81 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 997.

82 Ebenda, S. 1184f.

bar den Glasnost-Reformen in der Sowjetunion – möglich gewesen wäre, konnte somit nicht mehr erreicht werden.[83]

Ebenfalls nicht gerade motivierend wirkten unter den Oberschüler:innen die mangelnden Wahlmöglichkeiten in POS und EOS. Hatte das eigentlich als Vorbild dienende, in der Weimarer Republik von Fritz Karsen und Paul Oestreich entwickelte Konzept der elastischen Einheitsschule[84] freiwillige Kurs- und Schwerpunktwahl vorgesehen, war diese Wahlfreiheit der schulischen Laufbahn in der DDR lediglich an der EOS für bestimmte Kurse möglich. Im Zuge des Richtungsstreits innerhalb der DDR-Pädagogik über die Bedeutung der Reformpädagogik überwogen die Befürworter:innen einer strikten Lern- und Arbeitsschule. Erziehungswissenschaftler:innen, die wie der Dresdner Professor Karl Trinks auf dem V. Pädagogischen Kongress 1956 ausdrücklich die Errungenschaften der Reformpädagogik würdigten und somit für die Implementierung reformpädagogischer Elemente in die realsozialistische Schulbildung plädierten, wurden mit dem Vorwurf des Revisionismus belegt und an den Rand gedrängt.[85] Die bis zum Abitur führende Unterrichtung im Klassenverbund mit einheitlichem Lehrplan und Leistungserwartung blieb eher in der Makarenko'schen Kollektivpädagogik und der von Josef Stalin favorisierten Lern- und Leistungsschule verhaftet. Betrieb man in der jungen Sowjetunion noch unter dem Mantel der polytechnischen Bildung experimentelle Schulversuche, wurde spätestens seit den 1930er-Jahren auf einen zentral vorgegebenen Stoffkanon, Disziplin und die »führende Rolle des Lehrers« gesetzt. Sogar im Hochschulstudium waren die Studierenden noch in kollektivistischen Seminargruppen von 20 bis 30 Personen organisiert, die gleichzeitig als FDJ-Untergliederungen fungierten.[86]

Eine letzte Gelegenheit, das Erziehungs- und Bildungssystem der DDR grundlegend zu reformieren und somit Vertrauen und Engagement von Lehrer:innen und Schüler:innen zurückzugewinnen, hätte sich auf dem IX. Pädagogischen Kongress im Juni 1989 geboten. Im Vorfeld des Kongresses kamen Pädagog:innen aus der gesamten DDR dem Aufruf, Eingaben einzureichen, nach, nur um von den Ergebnissen des Kongresses oftmals schwer enttäuscht zu werden: Die »Genossin Minister« Margot Honecker stellte bereits bei ihrem ausgiebigen Eröffnungsvortrag klar, dass das Volksbildungswesen seinen beabsichtigten Zweck der Ausbildung der »sozialistischen Persönlichkeit« erfolgreich erfülle und keine substanziellen Veränderungen benötige.[87] Die zahlreichen eingesendeten Eingaben wurden selektiv bearbeitet, Reformvorschläge unterschla-

83 Vgl. Sonja Häder, »Erosionsspuren – Jugendliche und junge Erwachsene kündigen dem SED-Staat (1980–1989)«, in Häder, Ritzi, Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im Umbruch* (Hohengehren 2001), S. 31–55.

84 Vgl. Esther Berner, Julia Kurig, »Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik«, in *Historia Scholastica*.1/2019, S. 50–65.

85 Kurzbiografie Karl Trinks auf der Webseite der TU Dresden, o. N., https://tu-dresden.de/gsw/ew/ressourcen/dateien/diefakultaet/geschichte/informationstafeln/trinks.pdf?lang=de.

86 MDR Sonderseite Geschichte, *Studium in der DDR*, 2022, https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/studium-studieren-ddr-100.html.

87 Heike Kaack, *Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR* (Frankfurt a. M. 2016), S. 93f.

gen und vermeintlich staatsfeindliche Petitionen an das MfS weitergeleitet und dort entsprechend bearbeitet.[88]

2.1.4 Zwischenfazit: Die Schule der DDR in den 1980ern zwischen inneren und äußeren Widersprüchen

Da die Lehrer:innen der DDR, deren Erfahrungsgeschichte im Zeitraum 1989 bis 2005 Gegenstand der Arbeit ist, als wichtige systemreproduzierende Profession angesehen werden muss, drängt sich die folgende Bewertung der Rolle des gesellschaftlichen Teilsystems Schule im Realsozialismus auf. Das Bildungs- und Erziehungswesen changierte zwischen ergebnisorientierter Effizienz einerseits; andererseits blockierte die politisch-ideologische Überformung aufgrund des diktatorischen Systemcharakters notwendige Reformen. So konnte das Schulsystem der DDR eine eindrucksvolle Leistungsfähigkeit vorweisen: Auf der POS erreichten fast 90% der Schüler:innen mit dem Oberschulabschluss ein hohes allgemeines Bildungsniveau.[89] Nur wenige Schüler:innen verließen die Schule ohne Abschluss und Absentismus war quasi unbekannt. Mädchen hatten bei gleichen Leistungen, politischer Verlässlichkeit und sozio-ökonomischem Hintergründen wie Jungen die Chance, das Abitur und einen Hochschulabschluss zu erlangen. Aber auch in der Arbeitswelt konnten Frauen auf der mittleren Ebene in Männerdomänen wie der Industrie oder dem Arztberuf Fuß fassen.

Gleichzeitig konnten in den 1980er-Jahren Kinder aus Arbeiter:innen- und Bäuer:innenfamilien den Bildungsaufstieg nicht annähernd so erfolgreich meistern, wie dies noch in den 1940er- und 1950er-Jahren möglich war. Prestigeträchtige Berufe in den Natur- und Lebenswissenschaften wurden von Kindern der bildungsbürgerlichen und politischen Eliten ergriffen, die sich auf die Spielregeln der in der DDR geltenden Allokation eingelassen hatten: Wo kein proletarisches Elternhaus vorzeigbar war, konnte das blaue FDJ-Hemd übergezogen werden, um einen begehrten Studienplatz zu erlangen. Schüler:innen und Studierende, die sich kritisch über die Situation in der DDR geäußert hatten, wurden sanktioniert, wie 1988 die *Ossietzky-Affäre* in Berlin-Pankow zeigte.[90] Die DDR-Schule setzte auf einen stark kollektivistischen, stoff-, leistungs- und lehrer:inzentrierten Reproduktionsunterricht, der selbst von FDJ-Funktionären zunehmend als ritualisiert wahrgenommen wurde und nicht mehr den sich verändernden Lebenswirklichkeiten der Jugend entsprach.[91] Dass die 1968er-Revolte in der DDR nicht stattfand beziehungsweise niedergeschlagen wurde und somit nachziehende antiautoritäre und modernisierende gesellschaftliche Veränderungen ausblieben, führte zu einem gesellschaftlichen Stillstand[92]: Zwar konnte die Bielefelder Zeithistorikerin Christina Morina jüngst überzeugend auf Basis von DDR-Bürgereingaben herausarbeiten, dass auch lange vor der friedlichen Revolution eigenständige Forderungen nach

88 Ebenda, S. 169f.

89 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1157.

90 Vgl. Jörn Kalkbrenner, Joachim Giera, *Urteil ohne Prozess – Margot Honecker gegen Ossietzky Schüler* (Berlin 1990).

91 Dorothee Wierling, »Die Jugend als innerer Feind – Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre«, in *Sozialgeschichte der DDR* (Stuttgart 1994), S. 412.

92 Ebenda, S. 422.

politischer Partizipation verbreitet waren und damit entgegen anderen historischen Darstellung nicht von einer vollständigen hermetischen Stagnation der DDR-Gesellschaft gesprochen werden kann.[93] Doch für den gesellschaftlichen Teilbereich Schule muss durchaus von einem Zustand der Erstarrung gesprochen werden: Auf innere und äußere Widersprüche[94] konnte das Volksbildungswesen im Laufe der Zeit immer weniger adäquat reagieren und war somit davon bedroht, an sich selbst zu scheitern. Die DDR erlag im Herbst 1989 hinsichtlich ihres im Bildungsgesetz von 1965 beschworenen obersten Bildungsziels der Ausbildung der »sozialistischen Persönlichkeit« eine existenzielle Niederlage: Ein wirkmächtiger Anteil der in der DDR geborenen Jugend, die das Bildungssystem von Krippe, Kindergarten und POS mit anschließender Berufsbildung oder EOS durchlaufen hatte und nahezu ausnahmslos in den SED-gelenkten Jugendorganisationen sozialisiert worden war, stellte Ausreiseanträge, floh über die plötzlich offene Grenze über Ungarn oder in die Prager Botschaft der Bundesrepublik oder ging massenhaft auf die Straße.[95] Für die Organisation ebenjener Massenproteste baute eine kleine Gruppe junger Leipziger Oppositioneller auf ihre Kennerschaft antifaschistischer Widerstandspraxen, wie in Kapitel 2.3.1. gezeigt werden wird.

Letztlich kann über das Volksbildungswesen geschlussfolgert werden: Die staatliche Indienstnahme der DDR-Schule für Ideologiebildung und für die wirtschaftliche Entwicklung stellt an sich noch keine singuläre Besonderheit dar, schließlich bilden diese beiden Absichten das funktionelle Rückgrat aller moderner Erziehungssysteme seit der Aufklärung. Problematisch für die Existenz des Staates wurde es, als jegliche Perspektive innerer Reformbemühungen auch der Pädagog:innen sanktioniert wurde und keine dynamischen gesellschaftlichen Entwicklungen möglich waren. Große Teile der in der DDR mit einer hohen Allgemeinbildung ausgestatteten Bevölkerung sahen für ihre persönliche Zukunft nur zwei Perspektiven: Die Ausreise oder den Protest.[96]

93 Vgl. Christina Morina, *Tausend Aufbrüche: Die Deutschen und ihre Demokratie seit den 1980er Jahren*, 3. Aufl. (München 2023).

94 Einflussfaktoren für den Herbst 1989/90 können sowohl innerhalb wie außerhalb der DDR gefunden werden. Äußere Gründe: Reformphase in der Sowjetunion und Ende der Breschnew-Doktrin, Staatsbankrott u. a. aufgrund steigendem Ölpreis, Proteste und Reformprozesse in Polen, Ungarn und Rumänien. Innere Gründe: Immer stärkere Ausreisewellen infolge der KSZE-Schlussakte seit 1975 und den Grenzöffnungen z. B. zwischen Ungarn und Österreich, ökonomischer Kollaps und Schuldenkrise, Proteste aufgrund der Wahlfälschungen bei der Kommunalwahl im Mai 1989.

95 Eine ähnliche Konklusion zieht bereits Andreas Gruschka, »Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR«, in Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 579, https://doi.org/10.25656/01:13972.

96 Die dialektische Verschränkung zwischen Bildung und Subversion stellte bereits Heinz-Joachim Heydorn dar. Vgl. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (Frankfurt a. M. 1970).

2.2 Das vergessene bildungspolitische Vermächtnis der friedlichen Revolution – Die AG Bildung, Erziehung und Jugend am Zentralen Runden Tisch

Um die schulpolitische Entwicklung der neuen Länder ab 1990/91 beurteilen zu können, muss auch die bereits kurz nach dem Mauerfall einsetzende Reformdiskussion innerhalb der DDR einbezogen werden. Unter anderem weil in der bisherigen Historiografie der friedlichen Revolution und anschließenden Wiedervereinigung der Zentrale Runde Tisch (ZRT) trotz dessen Bedeutung oftmals übergangen wurde, werden dessen schulpolitische Debatten und Entschlüsse im Folgenden ausführlich dargestellt. Hierdurch wird der oftmals als alternativlos bezeichneten weiteren Entwicklung ein historisches Korrektiv entgegengesetzt.

Im Zuge des Machtverfalls innerhalb der realsozialistischen Staaten des Ostblocks bildeten sich ausgehend von der Volksrepublik Polen in der DDR, Ungarn und Bulgarien Runde Tische, an welchen die bisher autoritär herrschenden Staatsparteien mit der Opposition – oftmals vermittelt durch die Kirchen – über politische Grundsatzfragen rangen. Handelte es sich bei dem Tisch in Polen tatsächlich um einen runden, saßen sich in der DDR SED-Regierung, Blockparteien, Kirchen und Opposition im Rahmen des ZRT an einem rechteckigen Tisch gegenüber. Aufgabe des Gremiums war es, über die sich im Zuge der schweren Staatskrise aufdrängenden Reformprojekte zu beraten und den sich andeutenden Machtwechsel zu begleiten. In der Forschung wird das Vermächtnis des ZRT als »Methode eines gewaltfreien Krisenmanagements«[97] oftmals als fundamentales Charakteristikum der friedlichen Revolution eingeschätzt, schließlich gewährleistete das Gremium den friedvollen Machtwechsel von der scheidenden SED-Regierung unter Hans Modrow hin zur demokratisch gewählten Regierung unter Lothar de Maizière (CDU). In den 16 Sitzungen von Dezember 1989 bis März 1990 behandelten die Mitglieder schwerwiegende Anliegen wie die Auflösung des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS), die Anberaumung der ersten demokratischen Volkskammerwahl und unzählige weitere für die zukünftige Entwicklung Deutschlands pfaderöffnende Themen wie die Einrichtung einer Treuhandanstalt[98] oder die Ermöglichung jüdischer Zuwanderung aus der Sowjetunion.[99] Neben dem ZRT gab es auch regionale und thematische Untergliederungen, wie die Runden Tische der Bezirke, Städte und Gemeinden oder die Runden Tische mit jugend-, frauen- und gesundheitspolitischem Schwerpunkt.[100]

Die Sitzungen des ZRT stellten aber zugleich auch ein Medienereignis dar, da diese stets live im Rundfunk übertragen wurden: Erstmals konnte die DDR-Bevölkerung im Staatsfernsehen kontroversen Debatten folgen und sah, wie die bisher omnipotenten SED-Regierungsvertreter von Oppositionellen vor laufender Kamera verbal angegriffen wurden.

---

97 Vorwort des *Findbuch zum Bestand Zentraler Runder Tisch*, bearbeitet von Tina Krone, Robert-Havemann-Gesellschaft (Berlin 2005), S. II.

98 Marcus Böick, *Die Treuhand: Ideen – Praxis – Erfahrung: 1990–1994* (Bonn 2018), S. 148f.

99 Vgl. Stephan Stach, *Les dissidents est-allemands et la mémoire de la Shoah* (Paris 2011).

100 Vorwort des *Findbuch zum Bestand Zentraler Runder Tisch*, bearbeitet von Tina Krone, Robert-Havemann-Gesellschaft (Berlin 2005), S. IIf.

Das anfangs formulierte Ziel des ZRT, eine neue Verfassung zu erarbeiten, rückte im Laufe der oftmals sehr konfrontativen Auseinandersetzungen zwischen SED-Regierung und Oppositionsvertreter:innen und der sich bald abzeichnenden Wiedervereinigung in den Hintergrund. Doch im Entwurf für die neue Verfassung befindet sich unter Artikel 24 bereits das Grundgerüst für ein neues Bildungssystem.[101] Und für ein neues Bildungsgesetz lag durch das von der »Arbeitsgruppe Bildung, Erziehung und Jugend« erarbeitete Positionspapier, welches vom ZRT am 5. März 1990 einstimmig angenommen wurde, auch bereits ein Konzept vor.

Die bisherige bildungshistorische Forschung hat die Arbeit des ZRT beziehungsweise der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« seither unterschätzt. So schreibt die Augsburger Erziehungswissenschaftlerin Rita Nikolai, dass die AG keine richtungsweisenden Beiträge zur Frage der Schulstruktur lieferte, sondern in ihrem entscheidenden Positionspapier vom 5.3.1990 lediglich oberflächlich »Chancengleichheit«, »demokratische Mitbestimmung«, »die Zulassung unterschiedlicher Schultypen« und »die Gründungsfreiheit von Schulen in freier Trägerschaft« gefordert hätte.[102] Hierbei basiert Nikolais Einschätzung aber lediglich auf der Sekundärliteraturanalyse zweier Arbeiten aus den 1990er-Jahren von Gabriele Köhler[103] und Hans-Werner Fuchs.[104] Seit dem Jahr 2000 konnte aber durch die edierte Herausgabe aller Wortprotokolle, Anträge und Zusatzmaterialien ein neuer Zugang zur Arbeit des ZRT eröffnet werden.[105] Außerdem verfügte Gabriele Köhler anscheinend über keinen Zugang zu den Unterlagen der AG »Bildung, Erziehung und Jugend«, weshalb sie fälschlicherweise behauptet, die AG hätte keine Protokolle verfasst.[106]

Lediglich Gerlind Schmidt, Mitarbeiterin am Frankfurter Deutschen Institut für Internationale Bildungsforschung (DIPF), betonte in einem vermutlich wenig beachteten Artikel aus dem Jahr 1990, dass im Zuge der geplanten DDR-Bildungsreform die Annahme des Positionspapiers und damit »das Festhalten an einer zehnjährigen Regelschule und 12jährigen Schulzeit bis zum Abitur Erwähnung verdient«.[107]

Elke Urban[108], ehemalige Oppositionelle und Leiterin des Leipziger Schulmuseums, erwähnt zwar, dass der ZRT für den Erhalt der zehnjährigen Regelschule eintrat. Er ha-

---

101 [Entwurf] Arbeitsgruppe »Neue Verfassung der DDR« des Runden Tisches, *Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik* (Berlin 04/1990), dokumentiert unter: http://www.documentarchiv.de/ddr/1990/ddr-verfassungsentwurf_runder-tisch.html.

102 Nikolai 2018, S. 91f.

103 Vgl. Gabriele Köhler, *Anders sollte es werden: bildungspolitische Visionen und Realitäten der Runden Tische*, Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 72 (Köln 1999).

104 Vgl. Fuchs 1997.

105 Uwe Thaysen (Hrsg.), *Der Zentrale Runde Tisch der DDR: Wortprotokoll und Dokumente* (Opladen 2000) [Fünf Bände: Bd. 1. *Aufbruch* – Bd. 2. *Umbruch* – Bd. 3. *Neuer Machtkampf* – Bd. 4. *Identitätsfindung?* –Bd. 5. *Dokumente*].

106 Gabriele Köhler, *Anders sollte es werden: bildungspolitische Visionen und Realitäten der Runden Tische*, Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 72 (Köln 1999), S. 6.

107 Gerlind Schmidt, »Bildungsreform in der DDR zwischen ›pädagogischer Erneuerung der Schule‹ und deutsch-deutscher Bildungsunion«, in Zeitschrift für Bildungsverwaltung 6 (Hausweiler 1990), https://doi.org/10.25656/01:1870.

108 Geboren 1950, war zunächst Lehrerin für Musik und Französisch. Als Teil der Leipziger Bürgerrechtsbewegung gründete sie die »Initiative für Freie Pädagogik« (siehe Kapitel 2.3.) mit. Ab 1990

be dies aber aus ihrer Sicht nur getan, da die Struktur des Schulwesens »damals noch nicht anders vorstellbar« gewesen sei.[109] Eine Einschätzung, die jeglicher wissenschaftlich fundierten Argumentation entbehrt und der im Folgenden eine differenzierte Sichtweise entgegengestellt werden soll.

Der Rückgriff auf Primärquellen erlaubt eine andere Sichtweise auf die Ereignisse: Erstens nahm der ZRT bei der entscheidenden Sitzung am 5. März 1990 sehr wohl einen Standpunkt in der Schulformfrage ein, da das Positionspapier mit der Forderung nach dem »Erhalt einer staatlich finanzierten zehnjährigen Regelschule« einstimmig angenommen wurde.[110] Zweitens lässt sich durch den von mir ausgewerteten Vorlass von Marianne Birthler[111] und das Archivgut des ABER e.V. (Aktionsbündnis Bildung und Erziehungsreform)[112] anhand der darin enthaltenden Protokolle und Dokumente der AG die Arbeitsweise und das konzeptionelle Potential der AG rekonstruieren. Im Folgenden sollen somit die in der bildungshistorischen Forschung bisher unbeachteten internen Unterlagen zum Ausgangspunkt genommen werden, um den unterschätzten Stellenwert der AG zu würdigen.

Aus den Unterlagen Marianne Birthlers und des ABER e.V., die als digitalisierte Scans im Archiv der Robert-Havemann-Gesellschaft einsehbar sind, lassen sich insgesamt neun Sitzungen der AG zwischen dem 4. Januar und dem 5. April 1990 nachweisen, wobei für die Sitzungen zwischen dem 7. Februar und dem 5. April keine Protokolle auffindbar sind. In dem Protokoll vom 7. Februar wurden allerdings Sitzungen am 15. und 22. Februar vereinbart; es finden sich in Birthlers Vorlass Dokumente mit diesen jeweiligen Datenangaben. Es ist davon auszugehend, dass diese beiden Februarsitzungen Arbeitssitzungen waren, bei welchen das Positionspapier sowie weitere bildungspolitische Anträge für die Sitzung am 5. März erstellt wurden. Nach der entscheidenden Sitzung des ZRT am 5. März trafen sich die Mitglieder der AG zu einer Art Nachbesprechung am 8. März, vertagten sich dann aber bis zum 5. April, um die Volkskammerwahl am 18. März und die Konstituierung der neuen Regierung abzuwarten. Im April wurde über das weitere Vorgehen der AG beraten und dem Beschluss des Positionspapiers gefolgt, die AG in einen »Gesellschaftlichen Rat Bildung« umzuwandeln.[113] Denn der ZRT hatte durch die erfolgreiche Begleitung der Wahl seinen Zweck erfüllt und löste

---

im Leipziger Schulverwaltungsamt zuständig für freie Schulen, von 2000 bis 2015 Leiterin des Leipziger Schulmuseums.

109 Elke Urban, *Revolution und Schule: die Revolutionen von 1918 und 1989 und ihre Auswirkungen auf Leipziger Schulen*, 1. Aufl. (Leipzig 2021), S. 178.

110 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1000f.

111 Geboren 1948. Engagierte sich neben ihrer Tätigkeit als Religionspädagogin in einer lutherischen Gemeinde in Berlin-Prenzlauer Berg früh bei der oppositionellen »Initiative Frieden und Menschenrechte«. Für diese saß sie auch am ZRT und sprach auf der Großkundgebung am 4.11.1989 auf dem Berliner Alexanderplatz. 1990 bis 1992 Bildungsministerin in Brandenburg, 2000 bis 2011 Bundesbeauftragte für die Stasi-Unterlagen (BStU).

112 Beide Archivbestände im Archiv der Robert-Havemann-Gesellschaft e.V., im Folgenden RHG. Übersicht des Bestand ABER e.V. (Aktionsbündnis Bildungs- und Erziehungsreform), https://www.havemann-gesellschaft.de/archiv-der-ddr-opposition/buergerbewegung-ab-1989/aber-ev-aktionsbuendnis-bildungs-und-erziehungsreform/.

113 RHG, PA Marianne Birthler 25_57, *Protokoll der … Beratung der Arbeitsgruppe »Bildung, Erziehung, Jugend« des Zentralen Runden Tischs vom 5.4.1990*, S. 1.

sich und seine Arbeitsgruppen auf. Ein weiteres Treffen sollte am 24. April stattfinden, allerdings finden sich hierfür keine Dokumente im RHG.

Die Unterlagen aus dem Vorlass Birthler und des ABER e.V. weisen insgesamt eine hohe Aussagefähigkeit auf, da sie die Arbeit der AG fast vollständig dokumentieren. Es fehlen lediglich Dokumente zu rekonstruierbaren Sitzungsinhalten.[114] Fehlerhaftigkeit und Uneinheitlichkeit der Protokolle lassen sich auf die wahrscheinlich wechselnden Protokollant:innen zurückführen, weist doch jedes Protokoll ein anderes Format auf.[115]

Nur das erste Protokoll vom 4. Januar nennt alle Anwesenden namentlich, danach nur noch die Organisationen. Auffällig bei der Namensnennung im ersten Protokoll ist, dass bei fast allen Teilnehmer:innen pädagogische Berufsbezeichnungen zugeordnet sind; sieben der 15 Mitglieder der AG waren selbst Lehrer:innen.[116] Bemerkenswert ist außerdem die leichte Mehrheit von Teilnehmerinnen (elf) gegenüber männlichen Kollegen (sieben). Dass die sechs Lehrerinnen, denen nur ein Lehrer gegenüber saß, mit der zu DDR-Zeiten unüblichen vergeschlechtlichten Berufsbezeichnung »Lehrerin« im Protokoll vermerkt werden, spricht für frauenpolitisches Selbstbewusstsein.

---

114 Es fehlen einige Anträge der dritten Sitzung am 25. Januar sowie Protokolle der sechsten und siebten Sitzung, wobei davon auszugehen ist, dass zu den betreffenden Sitzungen keine Protokolle verfasst wurden.

115 Einige Protokolle weisen fehlerhafte Angaben auf. Insbesondere bei den Angaben des Datums kamen die Protokollant:innen öfter durcheinander. So setzte das Protokoll der ersten Sitzung die zweite kommende Sitzung auf den 16.11. statt den 16.1. an. Das tatsächliche Protokoll vom 16.1. ist dann aber fälschlicherweise auf den 17.1. terminiert, obwohl die auf der Sitzung verfasste Pressemitteilung den 16.1. angab. Sowohl das Protokoll der dritten Sitzung als auch der vierten Sitzung sind auf den 25.1. datiert, ein offensichtlicher Fehler, fand die vierte Sitzung doch in Wirklichkeit am 1. Februar statt, wie auf der separaten Tagesordnungsvorlage vermerkt ist. In einem »BERICHT über die bisherige Arbeit der AG BILDUNG des Zentralen Runden Tisches«, der zwischen der fünften und sechsten Sitzung verfasst worden sein muss, da er nur die Sitzungen eins bis fünf abdeckt, wurden dann die Daten korrekt angegeben. RHG, PA Marianne Birthler 25_25, *BERICHT über die bisherige Arbeit der AG BILDUNG des Zentralen Runden Tisches, an letzteren erstellt zur freundlichen Kenntnisnahme,* (o. D.). Uneinheitlich ist auch mehrmals die Bezeichnung der AG. Heißt die AG zwar offiziell »Arbeitsgruppe Bildung, Erziehung und Jugend«, wird sie im zweiten Protokoll fälschlicherweise als »AG Pädagogik« und im genannten Zwischenbericht dann als »AG Bildung« tituliert.

116 »Lehrer«, »Lehrerin« (sechsmal), »Jugendkommission«, »Dozent«, »Jug-mitarb.«, »Gemeindepäd.«, »AdPW«, »Heimerzieher«, »Kinderheim«. Nur die »Verhaltensbilolgin« (sic!) Marina Beyer (später Marina Grasse) fällt durch ihre Stellenbezeichnung aus dem Raster. Geboren 1950, promovierte und arbeitete sie bis 1990 an der Akademie der Wissenschaften und der Charité. Seit den frühen 1980er-Jahren engagiert in der DDR-Friedensbewegung. Ab April 1990 erste parteilose Gleichstellungsbeauftragte der letzten DDR-Regierung im Rang einer Staatssekretärin. Nach der deutschen Einheit Gründung und Vorsitz verschiedener frauenpolitischer Organisationen. Vgl. Jessica Bock und Steff Urgast, »Eine Zeit sozialer Benachteiligung«, in *Digitales Deutsches Frauenarchiv* 16.9.2024, https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/angebote/dossiers/30-jahre-geteilter-feminismus/eine-zeit-sozialer-benachteiligung.

2.2.1 Überblick über die Sitzungen der AG Bildung, Erziehung und Jugend

Überblick über die Sitzungen der AG Bildung, Erziehung und Jugend zwischen dem 4.1.1990 und dem 5.4.1990

Sitzungstermin/ Akte im RHG	**Anwesende Organisationen[117]**	**Beschlüsse/ Gesprächsthemen**	**Weitere Vereinbarungen**
4.1.1990/ MBi_25_1	FDGB, Grüne Partei, NDPD, SED/PDS, Gewerkschaftsjugend, IV (Interessenverband Kindheit?), IFM, Ev.Kirche, NF, Volksinitiative Bildung (NF), CDU (AG Bildung), Demokratie jetzt, unabh. Frauen, VL (VIB)	Arbeitsprogramm der AG wird festgelegt auf folgende Themen: -»Öffentlichmachung von alten und neuen Problemen« -»Kampf für die Rechte der Kinder sowie der Geschädigten, Verankerung dieser Rechte in der Verfassung« -»Entstalinisierung der Schulen« -»Kennzeichnung des Ministeriums für Volksbildung als Übergangsministerium« -»Lehreraus- und Weiterbildung« -»alternative Schulmodelle« -»Außerkraftsetzung unbrauchbarer bzw. schädlicher Gesetze und Beschlüsse« -»‚Nachhole'-Bildung« (sic!) -»Sofortmaßnahmen (Befragung vor Entscheidungen): Konsultationspflicht« -»Verlag Volk und Wissen« -»Öffentlichkeit/ Bewußtseinsbildung«	»Köppe/ Schramm nicht anwesend, Begrüßung durch Herrn Zierholz« »Vereinbarungen: Weiterhin Räume und Arbeitsmöglichkeiten [im FDGB-Haus]« »weitere Einladungen an: Liga der Kinderfreunde« »Pro Gruppe/Partei sind zwei Vertreter zugelassen, jede Gruppe verfügt bei Abstimmungen über eine Stimme«

117 Um Verwechslungen und falsche Zuordnungen der zahlreichen Organisationen und Initiativen auszuschließen, wird hier die buchstabengetreue Organisationsbeschreibung aus den Protokollen entnommen.

Sitzungstermin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen[118]	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Vereinbarungen
16.1.1990/ MBi_25_2 - MBi_25_10	Grüne Partei, CDU, NDPD, SPD, SED-PDS, Vereinigte Linke, FDGB, Neues Forum, Demokratie Jetzt, Demokratischer Aufbruch, Initiative Frieden und Menschenrechte, Unabhängiger Frauenverband, Runder Tisch der Jugend, Volksinitiative Bildung, Interessenverband Kindheit, Unabhängiger Interessenverband für demokratische Bildung, Evangelische Jugendarbeit Berlin, Liga der Kinderfreunde, Initiative Kinderbewegung	- Festlegung dreier Schwerpunkte der Arbeit der AG (Kontrolle und Konsultation des Ministeriums/ Bildungspolitische Einflussnahme auf den ZRT/ÖA zu Bildungsthemen ggü. den Medien) Inhalt des verabschiedeten Selbstverständnisses: - »Ministerium für Bildung« als »Übergangsstruktur« - Einforderung »Konsultationspflicht« der Regierung mit dem ZRT - Forderung nach Rücknahme »undemokratischer« Gesetze - Einsatz für »Humanisierung und Demokratisierung« des Bildungswesens (u. a. durch neues Fortbildungswesen) - Forderung »einer öffentlichen Diskussion pädagogischer Themen« - Einladung des stellv. Volksbildungsminister, Volker Abend (NF) für die kommende Sitzung - Erarbeitung offener Fragen als Grundlage für Antrag der VL an den ZRT, dass das Volksbildungsministerium einen Bericht über »die Situation von Kindern und Jugendlichen in unserem Land« vorlegen soll.	- Köppe und Schramm von NF und FDGB abermals nicht anwesend »was allgemein Mißfallen hervorrief«. Allerdings durch eine andere Person FDGB und NF vertreten. - Einrichtung eines permanenten »Kontakt- und Arbeitsbüros« im *Haus des Lehrers* (Berlin Alexanderplatz), besetzt unter anderem durch Jan Hofmann und Michael Tiedtke als »zentrale Informationsstelle und Koordinierungsmöglichkeit für die Arbeit der verschiedenen Bildungsinitiativen der DDR«

118 Um Verwechslungen und falsche Zuordnungen der zahlreichen Organisationen und Initiativen auszuschließen, wird hier die buchstabengetreue Organisationsbeschreibung aus den Protokollen entnommen.

Sitzungstermin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen[119]	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Vereinbarungen
25.1.1990/ MBi_25_12 - MBi_25_14	DBD, VdGB, Grüne Partei, NDPD, SPD, PDS, Vereinigte Linke, FDGB, Neues Forum, Demokratischer Aufbruch, Initiative Frieden und Menschenrechte, Unabhängiger Frauenverband, Runder Tisch der Jugend, Volksinitiative Bildung, Interessenverband Kindheit, Unabhängiger Interessenverband für demokratische Bildung, Liga der Kinderfreunde, Initiative Kinder-bewegung	Stellungnahme und Diskussion mit Volker Abend (stellv. Volksbildungsminister): - »zu personellen Veränderungen in seinem Verantwortungsbereich (30% Reduzierung)« - »zu Regelungen bezüglich des Fremdsprachen- und Staatsbürgerkundeunterrichts« - »zur polytechnischen Bildung (insbesondere WPA)« - »zur Abiturbildung (insbesondere die Einrichtung von Förderklassen 9./10. Kl. im Schuljahr 1990/91)« - »zur Lehrerweiterbildung« - »zur personelle (sic!) Lage in der Volksbildung und zur Frage der Einstellung ehemaliger Lehrer aus dem Staats- und Parteiapparat« - »zur Frage der Feriengestaltung und der Schulhorte« Behandlung und Abstimmung von insgesamt sieben Anträgen [nur 2 Anträge im PA Birthler enthalten]	Ergänzung der Adressliste um neue Mitglieder der AG

119 Um Verwechslungen und falsche Zuordnungen der zahlreichen Organisationen und Initiativen auszuschließen, wird hier die buchstabengetreue Organisationsbeschreibung aus den Protokollen entnommen.

Sitzungstermin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen[120]	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Vereinbarungen
1.2.1990/ MBi_25_15 - MBi_25_18	DBD, VdgB, Grüne Partei, NDPD, SPD, PDS, VL, FDGB, NF, DA, JFM, UFU, RTdJ, Volksinitiative Bildung, Interessenverband Kindheit, Liga der Kinderfreunde, Initiative Kinderbewegung, Katholische Laienbewegung	»Information des stellv. Ministers für Bildung, Herrn Karl-Heinz Höhn, zu Schwerpunkten der Arbeit der Kinder-gärten, Jugendhilfe und Heimerziehung« Anschließende Diskussion mit Höhn zu u. a. - Anerkennung freier Träger - »alternative Erziehungskonzepte« - Ausgestaltung Sozialkundeunterricht [statt Staatsbürgerkunde] - Gesellschaftliche Integration behinderter Menschen	Als Gäste anwesend ebenfalls drei Vertreter:innen des Ministeriums für Gesundheitswesen und der westdeutsche Erziehungswissenschaftler Dietmar Waterkamp[121]
7.2.1990/ MBi_25_20 - MBi_25_25 und MBi_25_30	Demokratie Jetzt, DBD, FDGB, GP, Initiative Frieden und Menschenrechte, LDPD, Neues Forum, PDS, SPD, Unabhängiger Frauenverband, VL, VdGB, Vertreter des Runden Tisches der Jugend, Katholische Laienbewegung, Unabhängiger Interessenverband für demokratische Bildung, Volksinitiative Bildung, Interessenverband Kindheit, Liga der Kinderfreunde, Initiativgruppe Kinderbewegung	- Wahl von ungenannter Vertreterin von Demokratie Jetzt als Sprecherin der AG ggü. dem ZRT - Information und Aussprache mit Frau Dr. Küchler (Ministerium für Gesundheit und Soziales) zur Lage in den Kinderkrippen, insbesondere zu: ○ Gruppengrößen ○ Alter bei Aufnahme ○ »Kadersituation« und Tarifrecht ○ »stärkere Beachtung des Entscheidungsrechts der Eltern« Anträge des Interessenverband Kindheit	

120 Um Verwechslungen und falsche Zuordnungen der zahlreichen Organisationen und Initiativen auszuschließen, wird hier die buchstabengetreue Organisationsbeschreibung aus den Protokollen entnommen.

121 Später Professor für Erziehungswissenschaft an der TU Dresden.

Sitzungstermin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen[122]	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Vereinbarungen
15.2.1990/ MBi_25_32 - MBi_25_33	Kein Protokoll erhalten	Pressemitteilung: - Politische Machtkämpfe sollen nicht auf dem Rücken der Kinder ausgetragen werden Antrag an ZRT für die Zulassung »Kinder-, Jugend- und Bildungsinitiativen« als Berater:innen bei der Sitzung am 5.3.1990	

122 Um Verwechslungen und falsche Zuordnungen der zahlreichen Organisationen und Initiativen auszuschließen, wird hier die buchstabengetreue Organisationsbeschreibung aus den Protokollen entnommen.

Sitzungstermin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen[123]	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Vereinbarungen
22.2.1990/ MBi_25_35 - MBi_25_43	Kein Protokoll erhalten	Verschiedene Anträge insbesondere von Demokratie Jetzt an die AG und den ZRT - 5.000 Planstellen bisheriger Pionierleiter in den Verantwortungsbereich des Amtes für Jugend und Sport überführen - Festhalten am Prinzip der Staatlichkeit und Unentgeltlichkeit der Schule/ Gewährleistung des lebenslangen Rechts auf Bildung für alle BürgerInnen des Landes entsprechend ihren Möglichkeiten/ Verwirklichung der Glaubens- und Gewissensfreiheit im Bildungsbereich. Aufforderung an Ministerium, die »Arbeitsstrukturen der Machtpyramide Volksbildung aufzudecken« »Entwurf eines 1. Teils eines Berichts zur Lage der Kinder im Lande« Stellungnahme der AG zur Erarbeitung der Sozialcharta »Fassung Positionspapeir (sic!) vom 22.2.1990« Antrag der PDS an den ZRT	

123 Um Verwechslungen und falsche Zuordnungen der zahlreichen Organisationen und Initiativen auszuschließen, wird hier die buchstabengetreue Organisationsbeschreibung aus den Protokollen entnommen.

Sitzungstermin/ Akte im RHG	**Anwesende Organisationen[124]**	**Beschlüsse/ Gesprächsthemen**	**Weitere Vereinbarungen**
5.3.1990/ MBi_25_45 - MBi_25_54	Für die AG anwesend (u. a.): · Jan Hofmann (Volksinitiative Bildung) · Marianne Birthler (Initiative Frieden und Menschenrechte) · Prof. Hans Joachim Meyer (Katholische Laienbewegung)	Sitzung des ZRT - Einstimmige Annahme des Positionspapiers	Ebenfalls Aussprache mit Bildungsminister Hans-Heinz Emons und Staatssekretär Wilfried Poßner
8.3.1990/ ABER_01_56 - ABER_01_58	DJ/FDGB/GP/IFM/NDPD/PDS/ UFV/VL/NF/Runder Tisch Jugend/IV Kindheit/Liga der Kinderfreunde/VI Bildung/UIV Bildung und Erziehung	Rückblick auf Sitzung ZRT am 5.3.1990 Verständigung über weiteres Arbeitsprogramm Stellung zu ABER (ABEW) Positionierung zu - Dreigliedrigem Schulsystem (Ablehnung) - Beamtentum (Ablehnung)	»Unmut herrschte bei den Vertretern der AG über das Auftreten des Vertreters der Katholischen Laien-bewegung [Hans Joachim Meyer] sowie über fehlende Absprachen und damit über Verständigungsschwierigkeiten zwischen Vertretern der AG und Ihrer am Runden Tisch vertretenen Parteien und Organisationen.«

124 Um Verwechslungen und falsche Zuordnungen der zahlreichen Organisationen und Initiativen auszuschließen, wird hier die buchstabengetreue Organisationsbeschreibung aus den Protokollen entnommen.

Sitzungstermin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen[124]	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Vereinbarungen
5.4.1990/ MBi_25_57 - MBi_25_65	Demokratie Jetzt, DBD, FDGB (GUE), Grüne Partei, Initiative Frieden und Menschenrechte, BFD (ehemals UDFD und NDPD), PDS, Unabhängiger Frauenverband, Vereinigte Linke, Unabhängiger Interessenverband "Demokratische Bildung und Erziehung", Volksinitiative Bildung, Liga der Kinderfreunde, Interessenverband Kindheit.	Weiterarbeit unter geändertem Namen und Konzept als »Gesellschaftlicher Rat Bildung« Kommendes Arbeitsprogramm: - »Überprüfen inwieweit die Parteien an den Positionen des Positionspapiers […] festhalten« - Eigenständige bildungspolitische Positionierung insbesondere gegenüber dem Ministerium - »bildungspolitisches Regulativ zu sein bis zum in Kraft treten eines neuen Bildungsgesetzes« - Vorstellung von ABER (»Aktionsbündnis Bildung und Erziehungsreform«) als »DDR-weites Netzwerk bildungspolitischer Initiativgruppen« - Information über baldige Gründung der GEW Ost am 22.4.1990 in der 22. Oberschule Pankow	Im Protokoll festgehalten: »es fehlten: CDU, SPD, NEUES FORUM« Verabredung für weitere Sitzung am 24. April 1990 im *Haus des Lehrers* Geplante Pressekonferenz am 24.4.

2.2.2 Arbeitsweise der AG

Zur Gründung der AG kommt es infolge des Vorschlages von Ingrid Köppe (Neues Forum)[125] bei der zweiten Sitzung des ZRT am 18. Dezember 1989. Bei dieser Sitzung wurde die Einsetzung von Arbeitsgruppen zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten erörtert.[126]

Als mögliche »Aufgaben« der AG schlug Köppe vor, »Anregung [zu geben] von Sofortmaßnahmen, unter anderem die Anerkennung des unabhängigen Interessenverbandes

125 Geboren 1958, brach ihr Lehramtsstudium Deutsch/Russisch in Güstrow aufgrund der Biermann-Ausbürgerung ab. Danach Bibliothekarin und engagierte Bürgerrechtlerin. Als Mitgründerin des Neuen Forums im September 1989 vertrat sie dieses am ZRT. Als Bundestagsabgeordnete von 1990 bis 1994 Vertreterin des links-pazifistischen Flügels bei B90/Die Grünen, danach Jurastudium und Tätigkeit als Anwältin.

126 Thaysen 2000, Bd. 1, S. 105, 127ff.

Demokratische Bildung und Erziehung, die Einberufung eines pädagogischen Kongresses, eine weitere Aufgabe die Einbeziehung aller Vorschläge zur Neugestaltung des gesamten Bildungswesens.« [127] Aufgrund von Vorschlägen von Bernd Gehrke (Vereinigte Linke)[128] und Ibrahim Böhme (SPD)[129] wurde der von Köppe vorgeschlagene Fokus auf das »Bildungswesen« um den Aspekt »Jugend« erweitert, sodass man sich einstimmig nach Anregung des Moderators Martin Ziegler[130] auf den Namen *Arbeitsgruppe »Bildung, Erziehung, Jugend«* einigte. Gemäß den Gepflogenheiten des ZRT, »Einberufer« für AGs zu benennen und diese paritätisch durch Vertreter:innen der Opposition und der »alten Kräfte« zu besetzen, beauftragte man Köppe und Rainer Schramm[131] vom FDGB mit der Einberufung.[132] Als solche hatten sie für den Informationsfluss und die Koordination zwischen ZRT und der AG zu sorgen.[133]

Beim ersten Treffen wurde vereinbart, dass jede Organisation zwei Vertreter:innen entsenden durfte, die jedoch zusammen nur eine Stimme bei Abstimmungen haben sollten. Die AG tagte zwischen dem 4. Januar und dem 22. Februar fast wöchentlich. Sitzungstag war für gewöhnlich der Donnerstag um 15:00, was wohl von dem Umstand herrührt, dass viele Vertreter:innen im Frühjahr 1990 berufstätige Lehrer:innen waren. In den meisten Fällen traf sich die AG in den Räumen des FDGB am Märkischen Ufer.[134]

Für eine dynamische Arbeitsweise der AG sprach deren spontaner Besuch des Spezialkinderheimes »Arthur Becker« in Sigrön/Perleberg am 2. Februar 1990, nachdem am

127 Der unabhängige Interessenverband Demokratische Bildung und Erziehung stellt eine der ersten bildungsreformerischen Initiativen des Herbstes 1989 dar und ging im März 1990 im Aktionsbündnis Bildungs- und Erziehungsreform (ABER e.V.) auf.

128 Geboren 1950, Ausschluss aus der Akademie der Wissenschaft aufgrund subversiver Aktivitäten, seit Herbst 1989 Mitglied der Vereinigten Linken (VL) und anschließend Betätigung als linker Gewerkschafter und Historiker.

129 1944–1999: Eigentlich Manfred Otto Böhme, zu DDR-Zeit als Bibliothekar, in der Kulturszene und in oppositionellen Gruppen aktiv. Im Oktober 1989 Mitbegründer der SDP, bei der Volkskammerwahl im März 1990 dann Spitzenkandidat. Aufdeckung seiner IM-Tätigkeit im Frühjahr 1990, daraufhin Rückzug aus der Politik.

130 1931–2015: Studium der Theologie an der HU Berlin, danach zunächst Pfarrer und Superintendent, seit 1983 Oberkirchenrat. Leitung des Sekretariats des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR und Moderation des ZRT.

131 Geboren 1951, leitete die Betriebsgewerkschaft im VEB Elektrokohle Berlin-Lichtenberg. Nach dem Rücktritt des gesamten FDGB-Vorstands am 9.12. übernahm er auf verschiedenen Posten Verantwortung und setzte sich für die Demokratisierung des FDGB ein.

132 Thaysen 2000, Bd. 1, S. 129 und BArch, Zentraler Runder Tisch, DA 3/2, 2. Sitzung am 18. Dez. 1989, *Arbeitsgruppen des Runden Tisches*, S. 4.

133 Allerdings waren laut Protokoll Köppe und Schramm dann bei der ersten AG-Sitzung am 4. Januar 1990 nicht anwesend und sollten auch bis einschließlich zur fünften Sitzung nicht teilnehmen. Dieses »leidige Problem der fehlenden Rückbindung zum Zentralen Runden Tisch« wurde auf der fünften Sitzung durch die Entsendung der Vertreter:innen von *Demokratie Jetzt* als »ständig anwesende BeraterInnen« am ZRT gelöst. RHG, PA Marianne Birthler 25_28, *BERICHT über die bisherige Arbeit der AG BILDUNG des Zentralen Runden Tisches, an letzteren erstellt zur freundlichen Kenntnisnahme* (o.D.), S. 3.

134 Andere Sitzungsorte waren das *Haus des Lehrers* am Alexanderplatz und das Schloss Schönhausen, als *Schloss Niederschönhausen* das Gästehaus der DDR-Regierung und zwischen der 4. Sitzung am 27. Dezember 1989 bis zur 16. und letzten Sitzung am 12. März 1990 Tagungsort des ZRT.

Tag zuvor auf der vierten Sitzung dortige Missstände durch einen Bericht des Vertreters der Vereinigten Linken skandalisiert wurden.[135]

Als koordinierende Köpfe der AG fungierten aber insbesondere Jan Hofmann[136] und Michael Tiedtke.[137] Diese initiierten ab Januar im *Haus des Lehrers* am Berliner Alexanderplatz das *Berliner Kontaktbüro der bildungspolitischen Initiativgruppen*, welches als »zentrale Informationsstelle und Koordinierungsmöglichkeit für die Arbeit der verschiedenen Bildungsinitiativen der DDR« fungieren sollte.[138] So stellte Hofmann auch am 5. März das Positionspapier der AG beim ZRT vor.

Die Einberufung der AG geschah somit auf maßgebliche Initiative der DDR-Oppositionsgruppen (Neues Forum). Die basisdemokratische Arbeitsweise war durch flache Hierarchien, alternierende Sitzungsleitung und die Bemühung um Konsensabstimmungen geprägt.[139] Die Teilnehmer:innen hatten ihre Ausbildung in der DDR erhalten und hatten überwiegend einen pädagogischen Hintergrund.

2.2.3 Teilnehmer:innenkreis der AG und Selbstverständnis

Nahezu alle politischen Kräfte, die die friedliche Revolution prägten, arbeiteten in der AG mit. Von den sechzehn am ZRT mit Stimmrecht ausgestatteten Gruppen[140] beteiligte sich nur die kurz zuvor politisch nach rechts gerückte Gruppe *Demokratischer Aufbruch* nicht.[141] Dies lässt die allseitige hohe Bedeutung der Bildungsfrage für Akteure der friedlichen Revolution erkennen.

---

135 RHG, PA Marianne Birthler 26_67, *Ortstermin Spezialkinderheim Sigrön/Perleberg am 2.2.90* [Bericht vom 7.2.1990]. Im gleichen Zuge wurde auch Kontakt zur Generalstaatsanwaltschaft aufgenommen, da massive Kindeswohlgefährdung vermutet wurde. RHG, PA Marianne Birthler 25_16, *Protokoll der AG "Bildung, Erziehung und Jugend" des Runden Tisches, 4 . Sitzung der AG am 25. Januar 1990*, S. 3.

136 Geboren 1954, Diplomstudium Philosophie an der HU Berlin, danach wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaft der DDR. 1991 Promotion zu Bildungskonzeptionen der friedlichen Revolution an der HU. Nach der deutschen Einheit Mitarbeit im Brandenburger Bildungsministerium, ab 1992 Leitung des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg. 2007 Gründungsdirektor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 2011–2016 dann Staatssekretär im sachsen-anhaltinischen Kultusministerium unter Stephan Dorgerloh (SPD).

137 Geboren 1954, zunächst Diplomlehrer in der DDR, 1985 erziehungswissenschaftliche Promotion. Später verschiedene Tätigkeiten als Hochschuldozent, u. a. am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam.

138 RHG, PA Marianne Birthler 25_10, *Protokoll der AG Pädagogik des RUNDEN TISCHs – 2. Sitzung der Arbeitsgruppe vom 17.1.1990*.

139 Die Sitzungen wurden alternierend von zwei AG-Mitgliedern geleitet, auch das Protokoll wurde abwechselnd angefertigt. Eine Moderation durch Kirchenvertreter, wie dies am ZRT geschah, fand nicht statt.

140 Zusammensetzung vom 18.12. bis 12.3.1990: FDGB, VL, SDP/SPD, DJ, NF, Grüne Partei, IFM, Grüne Liga, UFV, DA, SED/PDS, VdgB, CDU, DBD, NDPD, LDP(D). Die Gruppen verfügten über zwei bis drei Stimmen, sodass ein Stimmenverhältnis von 19 zu 19 zwischen den »Neuen Kräften« aus dem Widerstand und den »alten Kräften« aus der Nationalen Front bestand. Thaysen 2000, Bd. 1, S. XIV.

141 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1000.

Analog zur Besetzung des ZRT kamen zur ersten Sitzung der AG Vertreter:innen der (Block-)Parteien (NDPD, SED/PDS, CDU), der Bürgerrechtsgruppen (Grüne Partei, Initiative Volksbildung, Initiative Frieden und Menschenrechte, Neues Forum, Volksinitiative Bildung, Demokratie Jetzt, Unabhängiger Frauenverband, Vereinigte Linke, SPD) und der *gesellschaftlichen Kräfte* (FDGB). Bei den weiteren Sitzungen nahmen auch die Demokratische Bauernpartei Deutschlands (DBD), die Liberal-Demokratische Partei Deutschlands (LDPD) und die Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe (VdGB) teil. Besonders wurde die AG durch die Vertreter:innen des bildungsreformerischen Milieus geprägt (siehe Kapitel 2.3.): Basisinitiativen wie »Volksinitiative Bildung«, »Interessenverband Kindheit«, »Unabhängiger Interessenverband für demokratische Bildung« oder »Initiative Kinderbewegung«, die im Wesentlichen erst seit wenigen Monaten bestanden, setzten sich aus eher losen Personenkonstellationen zusammen. Diese Gruppen sprossen überall in der DDR aus dem Boden, entwickelten Positionen und veranstalteten zahlreiche Veranstaltungen zur Frage der Bildungsreform. Die Sitzungsprotokolle lassen erkennen, dass sich Mitgliedschaften in den Initiativen auch immer wieder überschnitten.

Die Vertreter:innen der ersten Sitzungen, deren Namen und teilweise auch Adressen in den ersten Protokollen verzeichnet wurden, stammten fast alle aus Berlin oder den angrenzenden Vororten. Es ist davon auszugehen, dass sich insbesondere die Vertreter:innen der Bürgerrechtsgruppen somit über lokale Netzwerke rekrutierten.[142]

Das Selbstverständnis lässt sich als ein zivilgesellschaftliches verstehen: Das Positionspapier beschloss für die Zeit nach der Volkskammerwahl die geplante Transformation der AG in einen »Gesellschaftlichen Rat Bildung« als »demokratische[s] Regulativ von Politik«[143] gegenüber der Regierung und insbesondere dem Volksbildungsministerium.

Die Teilnehmer:innen beschlossen auf der ersten Sitzung, ein umfassendes Arbeitsprogramm zu erstellen. Dabei sollten neben der Begleitung aktueller politischer Entscheidungen sowohl große Ziele wie die »Entstalinisierung der Schulen« als auch eher spezielle bildungspolitische Themen wie »Verlag Volk und Wissen« oder »alternative Schulmodelle« besprochen werden.[144] Bei der zweiten Sitzung einigte man sich jedoch auf ein deutlich engeres Arbeitsprogramm. Festgelegt wurden die Ziele »Kontrolle und Konsultation des Ministeriums«, »Bildungspolitische Einflussnahme auf den ZRT« und »Öffentlichkeitsarbeit zu Bildungsthemen ggü. den Medien«.[145] Das Vorgehen der AG lässt sich dabei unter den Aspekten *Analyse*, *Konzeption* und *Intervention* aufschlüsseln.

---

142 Dies hatte den negativen Effekt, dass die Konzentration auf die Region Berlin geringe interpersonelle Ausstrahlungskraft auf den Rest der Republik entfaltete. Andererseits konnten interessierte DDR-Bürger:innen durch die Liveübertragung aller Sitzung des ZRT wöchentlich den Debatten und Abstimmungen folgen, so auch der Sitzung am 5. März 1990. Die Repräsentanz der Gesamtbevölkerung konnte der ZRT demokratietheoretisch sowieso nicht entfalten und beanspruchte dies auch nie.

143 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1000f.

144 RHG, PA Marianne Birthler MBi_25_1, *Arbeitsgruppe Bildung/Erziehung/Jugend des zentralen Runden Tisches – 1. Treffen: 4.1.1990.*

145 RHG, PA Marianne Birthler 25_10, *Protokoll der AG Pädagogik des RUNDEN TISCHs – 2. Sitzung der Arbeitsgruppe vom 17.1.1990.*

Unter *Analyse* lässt sich das intendierte Vorhaben fassen, den Ist-Zustand des gesamten Bildungsbereichs in der DDR zu konstatieren sowie die Ergebnisse öffentlich zu machen. Hierbei musste die AG schnell einsehen, dass sie selbst über keine Mittel verfügte, eine solche umfängliche Erfassung der Lage vorzunehmen, sodass auf der zweiten AG-Sitzung am 16.1. beschlossen wurde, durch den Vertreter der Vereinigten Linken einen Bericht über »die Situation von Kindern und Jugendlichen in unserem Land« zu beantragen, der dann am 5. März bei der Sitzung des ZRT von Ministerium vorgestellt wurde. Die Teilnehmer:innen wollten hiermit das Informationsmonopol des Volksbildungsministeriums mitsamt seiner ihm untergliederten Behörden wie dem Zentralinstitut für Jugendforschung brechen. Insbesondere die zurückgehaltenen Informationen beim IX. Pädagogischen Kongress im Juni 1989 waren den AG-Mitgliedern noch in Erinnerung.[146] Mithilfe einer Transparenzoffensive sollten somit die allseitigen Probleme angegangen werden.

Als ein zentrales Ziel der AG galt es, eine *Konzeption* eines neuen Bildungssystems vorzulegen, oder zumindest Grundlinien der notwendigen Bildungsreform zu erarbeiten. Wesentliches Ergebnis dieses Arbeitsstranges stellte die Erarbeitung des Positionspapiers dar, welches am 5. März am ZRT eingebracht und angenommen wurde. Dieses wurde zusammen mit weiteren Materialien dem Ministerium übergeben und beeinflusste dessen im März 1990 veröffentlichte »Thesen zur Bildungsreform«.

Die AG setzte aber auch auf direkte *Intervention*, zumindest soweit dies zur Zeit ihrer kurzen Existenz möglich war. So veröffentliche die AG bereits bei ihrer zweiten Sitzung eine erste eigenständige Pressemitteilung mit ihrem programmatischen Vorhaben[147], lud Verantwortungsträger aus dem Volksbildungsministerium zu aktuellen Fragen ein und besuchte am 2. Februar 1990 das Spezialkinderheim »Arthur Becker« in Sigrön, nicht ohne den Generalstaatsanwalt der DDR zuvor bezüglich der dort herrschenden Kindeswohlgefährdung zu kontaktieren.[148]

2.2.4 Die Genese des Positionspapiers

Bereits mit der ersten Pressemitteilung am 16.1. nahm die AG eine – freilich weitgefasste – inhaltliche Standortbestimmung vor, indem sie »ein Programm zur Humanisierung und Demokratisierung von Bildung für dringend erforderlich« hielt und es hierfür für notwendig erachtete, »Auswirkungen des Stalinismus in den Strukturen, Inhalten und Methoden von Bildung und Erziehung zu benennen und zu beseitigen.«[149]

Jan Hofmann führte das Positionspapier selbst mit der Feststellung ein, dass die AG seit ihrer Konstituierung im Januar an dem Papier gearbeitet habe.[150] In den Unterlagen Marianne Birthlers findet sich eine auf den 22.2. datierte erste Fassung des Positionspapiers mit lediglich vier Unterpunkten:

146 Vgl. Heike Kaack, *Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR* (Frankfurt a. M. 2016).

147 RHG, PA Marianne Birthler 25_5, *Pressemitteilung* [16.1.1990].

148 RHG, PA Marianne Birthler 25_16, *Protokoll der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« des Runden Tisches, 4. Sitzung der AG am 25. Januar 1990*, S. 3.

149 RHG, PA Marianne Birthler 25_5, *Pressemitteilung* [16.1.1990].

150 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1000.

> Politik muß von der Achtung vor der Würde jedes Menschen ausgehen. Das heißt, es sind Werte und Haltungen zu bewahren und zu fördern, die die Gesellschaft diesem Ziele näherbringen.
> Als unveräußerliche Ausgangspunkte künftiger Politik betrachtet die Arbeitsgruppe »Bildung, Erziehung und Jugend« folgende Prinzipien:
> 1.) Chancengleichheit für die Entwicklung jedes Menschen entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen. Das heißt, es sind entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen im Bereich der Familien-, Sozial-, Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik zu erhalten und zu schaffen. Chancengleichheit verwirklicht sich über Chancengerechtigkeit, die in der Entwicklung und Förderung von Individualität, sozialer Integration und Gleichstellung jedes Menschen besteht.
> 2.) Sicherung des Rechts jedes Menschen auf lebenslange Bildung. Das heißt, es sind entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen zu erhalten beziehungsweise zu schaffen, um jedem Menschen in jeder Phase seines Lebens den Zugang zu Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.
> 3.) Sicherung des Rechts auf soziale Geborgenheit und emotionale Zuwendung von Geburt an.
> Das heißt, es sind Bedingungen in den Familien, Kindereinrichtungen und Heimen zu schaffen, die die gesunde Entwicklung der Kleinkinder zu bindungssicheren und emotional lebendigen Menschen ermöglichen. Dazu ist die individuelle Betreuung in kleinsten Gruppen durch die Begleitung sensibler und fester Bindungspersonen notwendig.
> 4.) Achtung der Integrität/Unantastbarkeit der Persönlichkeit aller Kinder und Jugendlichen.
> D.h., die in der UNO-Charta verankerten Grundrechte der Kinder sind in der Verfassung unseres Landes festzuschreiben und bilden die Grundlage der Bildungsgesetzgebung.[151]

Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um einen frühen ersten Entwurf des letztlich beschlossenen Positionspapiers handelt. So weichen die Präambel und die ersten vier Punkte der Beschlussfassung von Punkt 4 ab. Auch fehlen die Punkte 5 bis 9 sowie der abschließende Epilog. Eine Aussage zur Schulformfrage wird damit noch nicht getroffen.

In den Unterlagen Birthlers findet sich außerdem folgender an den ZRT gerichtete Antragsentwurf der PDS, der als solcher am 5. März nicht gestellt wurde:

> Die Regierung der DDR, insbesondere das Ministerium für Bildung werden aufgefordert, ein Bildungskonzept zu erarbeiten, […] das auf die Entwicklung der Individualität und Kreativität der Persönlichkeit gerichtet ist, das die Chancengleichheit aller Kinder, unabhängig von Weltanschauung, Geschlecht, Religion, Nationalität und sozialer Herkunft gewährleistet und den Erhalt von sozialen Leistungen beinhaltet.
> Insbesondere müssen folgende Dinge darin verankert werden:
> 1. kostenlose 10-jährige staatliche Regelschule
> 2. eine 4-jährige Abiturstufe nach der 8. Kl. und einen zweiten Bildungsweg über Volkshochschulen.

151 RHG, PA Marianne Birthler 25_42, *Fassung Positionspapir* (sic!) *vom 22.2.1990* [Hervorhebungen A.W.].

3. Erhalt der staatlichen Horte und des subventionierten Essens in allen Kindereinrichtungen
4. Wortlaut Antrag FDGB (betr. Polytechnik)
5. Festschreibung der Rechte und Pflichten demokratisch gewählter Interessenvertretungen der Pädagogen und der Schüler und Eltern.
6. Sicherung einer kostenlosen beruflichen Ausbildung für alle Schulabgänger, die dies wünschen (einschließl. Berufsausbildung mit Abitur)
7. Weitgehende Autonomie der Hochschulenund (sic!) Universitäten und freier Zugang zu diesen Einrichtungen bei weiterer Gewährung eines staatlichen Stipendiums für alle Studenten.[152]

Der Vergleich dieses Dokuments mit der am 5. März von Jan Hofmann eingebrachten Fassung des Positionspapiers zeigt, dass Teile des PDS-Antrags in das Positionspapier eingeflossen sind. So wurde das im Antrag unter Punkt 1 gefasste Plädoyer für die »kostenlose 10-jährige staatliche Regelschule« Teil von Punkt 5 des Positionspapiers. Die Präzisierung unter Punkt 2 zeigt, dass hiermit gemeinsames Lernen aller Schüler:innen bis einschließlich Klasse 8 gemeint war und danach erst eine mögliche Selektion zugunsten einer vierjährigen Abiturstufe erfolgen sollte. Die Forderung nach »demokratisch gewählte[n] Interessenvertretungen« unter Punkt 5 wurde am ZRT dann in einer erweiterten Formulierung unter Punt 7 beschlossen. Die PDS-Forderung nach »Sicherung« der beruflichen Ausbildung wurde im Positionspapier unter Punkt 9 aufgenommen.[153]

Die letztliche Beschlussfassung des Papiers, die als solche im Bundesarchiv überliefert ist, entstand dann aber erst als Ergebnis der Beratungen des ZRT am 5. März 1990. In keinem dieser Beratungsschritte wurde von den diversen Vertreter:innen der AG oder des ZRT eine Streichung des Erhalts der *10jährige[n] staatliche[n] Regelschule* gefordert. Dies zeigt den von Ost-CDU, Gewerkschaften und Opposition geteilten Konsens, dass an der Grundstruktur der DDR-Einheitsschule festgehalten werden sollte.

2.2.5 Sitzung des Zentralen Runden Tisch am 5.3.1990 – Konzeption eines zukünftigen Bildungswesens

Verliefen die ersten Sitzungen des ZRT im Dezember 1989 noch relativ chaotisch, waren von Misstrauen der Opposition gegenüber der Regierung und den Parteien geprägt und wurden vielfach von Geschäftsordnungsanträgen unterbrochen[154], hatte sich im März 1990 eine produktive Sitzungskultur etabliert.

Am 5. März 1990 beriet der ZRT nachmittags den Themenkomplex »Bildung, Erziehung und Jugend«. Um jedoch die an diesem Sitzungstag verlaufenden bildungspolitischen Diskussionen nachvollziehen zu können, müssen auch die Beratungen am Vormittag betrachtet werden. Denn der ZRT beschloss am Morgen die »Sozialcharta«, die

152 RHG, PA Marianne Birthler 25_43, *Fassung Antrag der PDS vom 22.2.1990* [Hervorhebungen A.W.].
153 Somit kann davon ausgegangen werden, dass die am 5. März von Jan Hofmann am ZRT eingebrachte Beschlussvorlage des Positionspapiers im Rahmen der siebten Sitzung der AG am 22.2. erarbeitet wurde und dass die Positionen der diversen anwesenden Gruppen zur Geltung kamen.
154 Thaysen 2000, Bd. 1, S. XXIV [Vorwort].

als »Standpunkt« dienen sollte für die »Verhandlungen der Kommission über die Bildung einer Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion«.[155] Zwei Tage später, am 7. März, beschloss auch die Volkskammer dieses Dokument als Verhandlungsgrundlage.[156] Somit lässt sich aus dem Dokument gut ablesen, welche insbesondere sozialpolitischen Errungenschaften bei der Annäherung an die Bundesrepublik aus Sicht des ZRT erhaltenswert waren. So forderte das Papier das »Recht auf Aus- und Weiterbildung« als sozial- und bildungspolitischen Standard. Hiermit war der »ungehinderte Zugang zu allen Formen der Bildung« gemeint, da dieser »der vollen Entfaltung der Persönlichkeit« diene. Dazu verlangte die Sozialcharta die »obligatorische Grundschulbildung sowie bei entsprechenden Leistungen [die] allgemeine Zugänglichkeit zur Oberschulbildung mit Gewährung von angemessenen Ausbildungshilfen«.[157]

Der Fokus dieser Forderung lag auf den »Ausbildungshilfen«, die höhere Schulbildung unabhängig vom Geldbeutel der Eltern ermöglichen sollten. Die Formulierung »bei entsprechenden Leistungen allgemeine Zugänglichkeit zur Oberschulbildung« lässt erkennen, dass ein transparenter und meritokratischer Zugang insbesondere zum Abitur gefordert wurde. Dies stellte eine Positionierung gegen den bisherigen loyalistisch-selektiven Zugang zur Erweiterten Oberschule (EOS) dar. Eine Abkehr von der prinzipiellen Schulstruktur der DDR, die nach der Unterstufe und gemeinsamem Lernen in der Mittelstufe dann für leistungsstarke Schüler:innen die Möglichkeit einer abiturvorbereitenden Oberstufe vorsah, stellt die Sozialcharta nicht dar.

Demnach wurde mit den in der DDR im Jahr 1990 eigentlich unüblichen Begriffen der »Grundschulbildung«[158] und »Oberschulbildung« keineswegs die Einführung eines leistungsselektiven, gegliederten Schulsystems wie in der Bundesrepublik oder Österreich gefordert. Vielmehr waren die Vertreter:innen am ZRT im Angesicht der sich abzeichnenden Annäherung der DDR an die Bundesrepublik darauf bedacht, möglichst viele positiv empfundene Errungenschaft des Lebens in der DDR zu bewahren. Im Falle der Schulformfrage sollte eine prinzipielle Form langen gemeinsamen Lernens erhalten werden, bei gleichzeitiger Anerkennung des Leistungsprinzips und der Schaffung größerer Differenzierung und Pluralität im Schulsystem.

Während der 15. Sitzung am 5. März 1990, einem Montag, moderierte den Themenblock »Bildung, Erziehung und Jugend« ab 14:00 der katholische Priester Karl-Heinz Ducke[159]

155 BArch, Zentraler Runder Tisch, DA 3/15, *Ergebnisse der 15. Sitzung des Rundtischgespräches am 5. März 1990*, S. 1.

156 Bundeszentrale für politische Bildung, »5. März 1990«, in *Deutschland-Chronik bis 2000*, https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/deutschland-chronik/132281/5-maerz-1990/.

157 BArch, Zentraler Runder Tisch, DA 3/15, *Ergebnisse der 15. Sitzung des Rundtischgespräches am 5. März 1990*, S. 7.

158 Der Begriff der Grundschule bezeichnete in der DDR bis 1959 die achtjährige, nicht-differenzierende Einheitsschule, die 1946 in der SBZ durch das *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* geschaffen worden war. Geißler 2023, 2. Teilband, S. 902ff.

159 Geboren 1941, gestorben 2011. 1967 Priesterweihe, 1975 Promotion in Theologie, ab 1986 Tätigkeit im Bischöflichen Ordinariat Erfurt. Erwarb sich einen Ruf als fähiger Moderator bei der »Ökumenischen Versammlung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung in der DDR« 1988/89 und wurde deshalb für die Moderation am ZRT ausgewählt. Von 1991 bis 2010 Pfarrer in Jena.

als Vertreter der *Berliner Bischofskonferenz.*[160] Der Tagesordnungspunkt umfasste die Einbringung des Positionspapiers sowie die Aussprache mit dem Minister für Bildung und Jugend, Hans-Heinz Emons[161], und dem Staatssekretär Wilfried Poßner[162], der einen Bericht über die Lage der Jugend in der DDR präsentierte. Nachfolgend war die Abstimmung des Positionspapiers und weiterer Anträge zur Jugend- und Bildungspolitik geplant.

Ducke machte in seiner Anmoderation deutlich, dass einer der Anträge aus der zu behandelnden Vorlage 15/8 schon vormittags »bei der Sozialcharta« abgestimmt wurde.[163] Dies spricht ebenfalls für die Verzahnung der Sozialcharta mit dem Positionspapier der AG.

Nachdem Jan Hofmann den Beschlussvorschlag des Positionspapiers eingebracht hatte, gab Minister Emons eine Stellungnahme zur aktuellen Lage ab. Er sprach sich hierbei dafür aus, dass die »dirigistische« Schule grundlegend umzugestalten und ein neues Bildungssystems zu schaffen sei. Gleichzeitig entschuldigte er sich aber dafür, dass er und sein Ministerium noch kein Konzept für eine Bildungsreform vorlegen könnten. Er bedankte sich bei den »vielen Initiativgruppen« und »gesellschaftlichen Organisationen« für die gute Zusammenarbeit, insbesondere mit dem ZRT, und hoffte auf Basis dieser Konsultationen und Positionen in der kommenden Woche »erste Thesen zur Bildungsreform zur Diskussion stellen« zu können. Auf ebenjene Thesen wird in der vorliegenden Arbeit noch eingegangen werden. Er schloss mit den Worten: »Ich darf sagen, es gibt einen Konsens und eine Übereinstimmung mit dem Positionspapier, das Ihnen vorliegt. Es entspricht unserer Herangehensweise.«[164]

Anschließend erteilte der Moderator dem Staatssekretär Wilfried Poßner, gleichzeitig Leiter des Amtes für Jugend und Sport, das Wort. Dieser stellte den von der AG auf deren Sitzung am 16.1. eingeforderten Bericht zur Lage der Jugend vor, der schonungslos kinder- und jugendpolitische Problemlagen darstellte, so beispielsweise besorgniserregende Zustimmungswerte zu ausländerfeindlichen Meinungen und die nicht endende Abwanderung junger Menschen in die Bundesrepublik.[165] Somit erlaubte dieser Bericht zum ersten Mal in der Geschichte der DDR eine ungeschönte öffentliche Darstellung der

160 Aufgrund der strittigen gegenseitigen Anerkennung der katholischen Kirche und der DDR-Regierung kam es nie zur Einrichtung einer Bischofskonferenz auf Republikebene. Tatsächlich blieben aus katholischer Sicht die Bischöfe in der DDR immer Teil der Deutschen Bischofskonferenz. Die »Berliner Bischofskonferenz« blieb ein Behelfskonstrukt.

161 Geboren 1930, war zunächst Professor für Chemie an der TH Leuna-Merseburg. Er agierte von 1968 bis 1975 als Rektor seiner Hochschule, bevor er an die Bergakademie Freiberg umberufen wurde und dort von 1982 bis 1988 als Rektor wirkte. Als Teil der reformorientierten Modrow-Regierung stand er dem Volksbildungsministerium bis zur Ablösung durch den CDU-Minister Hans Joachim Meyer im Zuge der Volkskammerwahl im März 1990 vor.

162 Geboren 1949, Promotion Dr. phil. 1979 beim ZK der KPdSU, 1980 bis 1989 Mitglied im ZK der FDJ. Gleichzeitig Vorsitzender der Thälmann-Pioniere.

163 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1000.

164 Ebenda, S. 1002.

165 Der Bericht ist vollständig dokumentiert in Thaysen 2000, Bd. 5, S. 518–598.

Lage der Jugend. Weniger als ein Jahr zuvor, beim IX. pädagogischen Kongress, wurde solches Material noch zurückgehalten.[166]

Die anschließende Diskussion gestaltete sich zunächst wenig sachlich, stattdessen dominierten persönliche Angriffe gegenüber Poßner insbesondere durch Konrad Weiß[167], Vertreter von Demokratie Jetzt.[168] Poßner war Mitglied des ZKs und bis vor kurzem noch Vorsitzender der Pionierorganisation »Ernst Thälmann« gewesen. Mit seinen Ausführungen stellte er sich allerdings plötzlich ins Licht eines Oppositionsvertreters. Dieses Auftreten erregte bei den Vertreter:innen der Opposition freilich Argwohn.

In der anschließenden offenen Aussprache äußerten die Vertreter:innen des Runden Tisches Fragen, Anregungen und Kritik an Emons und Poßner, es wurden aber auch Ergänzungsanträge zum Positionspapier formuliert. Hierbei wurde eine Ergänzung von Hans Joachim Meyer (Katholische Laienbewegung[169]) durch die Antragssteller selbst, in Person Jan Hofmanns, in das endgültige Positionspapier aufgenommen und mitabgestimmt: Nach der Forderung nach dem »Erhalt einer kostenlosen 10jährigen Regelschule« wurde in Klammern noch »staatliche, konfessionelle und alternative Schulen« eingefügt, außerdem die Möglichkeit der Gründung von Schulen in »freier Trägerschaft«.[170]

Der Leipziger Lehrer und CDU-Vertreter Rudolf Krause sprach sich außerdem dafür aus, in einem eigenen Punkt zu beschließen, dass die Jugendweihe zukünftig nicht mehr in der Schule stattfinden solle. Dieses Anliegen wurde nach Abstimmung zu Punkt 10 in der Beschlussfassung.[171] Ein Antrag der Demokratischen Bauernpartei auf Schaffung eines neuen Berufsbildungssystems, der unter Punkt 5 eingefügt werden sollte, wurde abgelehnt. Zugleich wurde eine Ergänzung durch Konrad Weiß für die Implementierung von Medienpädagogik mehrheitlich angenommen, aber anscheinend bei der Erstellung der letztlich veröffentlichten Beschlussfassung vergessen einzufügen.[172] Zusammen mit zwei redaktionellen Änderungen durch Jutta Braband[173] von der Vereinigten Linken, man solle die Formulierung »kostenlos« durch »staatlich finanziert« ersetzen und außerdem im Epilog die Ausstrahlung des zu schaffenden Gesellschaftlichen Rat Bildung auf ganz »Europa« statt nur auf die »gesamtdeutsche« Demokratielandschaft erweitern, war die

166 Heike Kaack, *Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR* (Frankfurt a. M. 2016), S. 109–175.

167 Geboren 1942, Regisseur und Gründungsmitglied von Demokratie Jetzt. Ab März 1990 Abgeordneter der Volkskammer, dann 1990 bis 1994 Mitglied des Bundestages für Bündnis 90/Die Grünen.

168 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1006f.

169 Da es zu DDR-Zeiten keine klassischen katholischen Verbände gab, organisierten sich die Katholiken im Osten vor allem als sogenannter »Gemeindekatholizismus«. Ende der 1980er im Angesicht des politischen Umbruchs bildeten sich unter dem Dach der »Katholischen Laienbewegung« dann erstmals auch katholische Jugend-, Frauen- und Sozialverbände. Im Zuge der Wiedervereinigung ging die Katholische Laienbewegung in dem Zentralrat deutscher Katholiken (ZdK) auf.

170 Ebenda, S. 1016–1017.

171 Ebenda, S. 1022f.

172 Ebenda, S. 1022f.

173 Geboren 1949, wurde in den späten 1970er-Jahren Teil der DDR-Opposition. Seit Dezember 1989 Mitglied des Unabhängigen Frauenverbandes (UFV) und der Vereinigten Linken. 1990 bis 1992 Mitglied des Bundestages (PDS), Rückgabe des Mandats aufgrund Bekanntwerdung ihrer Tätigkeit als IM des MfS.

konsensfähige Formulierung gefunden und die Beschlussfassung wurde einstimmig angenommen.[174] Dies stellte keine Selbstverständlichkeit in der Geschichte des ZRT dar.

3.1. Positionspapier des Runden Tisches zu Bildung, Erziehung, Jugend[175]
Politik muß von der Achtung vor der Würde jedes Menschen ausgehen.
D. h., es sind Werte und Haltungen zu bewahren und zu fördern, die die Gesellschaft diesem Ziel näher bringen.
Als unveräußerliche Ausgangspunkte künftiger Politik betrachtet der Runde Tisch folgende Prinzipien:
1. Chancengleichheit für die Entwicklung jedes Menschen entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen.
D. h. es sind entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen im Bereich der Familien-, Sozial-, Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik zu erhalten und zu schaffen.
Chancengleichheit verwirklicht sich über Chancengerechtigkeit, die in der Entwicklung und Förderung von Individualität, sozialer Integration und Gleichstellung jedes Menschen besteht.
2. Sicherung des Rechts jedes Menschen auf lebenslange Bildung. D. h. es sind entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen zu erhalten bzw. zu schaffen, um jedem Menschen in jeder Phase seines Lebens den Zugang zu Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.
3. Sicherung des Rechts auf soziale Geborgenheit und emotionale Zuwendung von Geburt an. D. h. es sind Bedingungen in den Familien, Kindereinrichtungen und Heimen zu schaffen, die die gesunde Entwicklung der Kleinkinder zu bindungssicheren und emotional lebendigen Menschen ermöglichen. Dazu ist die individuelle Betreuung in kleinsten Gruppen durch die Begleitung sensibler und fester Bindungspersonen notwendig.
4. Achtung der Integrität/Unantastbarkeit der Persönlichkeit aller Kinder und Jugendlichen. D. h., die zivilen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Grundrechte der Kinder und Jugendlichen sind in der zukünftigen Verfassung des Landes festzuschreiben und zur ideellen Grundlage der Sozial-, Bildungs- und Jugendpolitik zu machen.
5. Bildungseinrichtungen dürfen nicht nur Institutionen der Wissensvermittlung oder Mittel zum Zweck der beruflichen Qualifikation sein. Sie haben vielmehr dem inhaltlichen Anspruch einer ganzheitlichen Erziehung gerecht zu werden. Bildungseinrichtungen sollen auch dazu dienen, den Heranwachsenden zu helfen, sich in einer komplizierten, dem schnellen Wandel unterworfenen Gesellschaft zu orientieren und ein aktives und selbstbestimmtes Leben zu führen.
D. h., es sind gesetzliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die in Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit einem solchen Anspruch gerecht werden. Dazu gehören der Erhalt einer *staatlich finanzierten*[176] 10jährigen Regelschule *(staatliche, konfessionelle und alternative Schulen)*[177], eine staatlich finanzierte Berufsausbildung

174 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1006f.

175 Als Beschlussfassung enthalten in BArch, DA3/85, *Ergebnisse der 15. Sitzung des Rundtischgespräches am 5. März 1990*, S. 69–70.

176 Die Formulierung ersetzt das Wort »kostenlos« auf Vorschlag von Jutta Braband (VL). Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1006f.

177 Ergänzt auf Vorschlag Hans Joachim Meyers von der Katholischen Laienbewegung; ebenda.

und die staatlich finanzierte Hochschulvorbereitung bei Zulassung unterschiedlicher Schultypen; *es muß Eltern oder Institutionen möglich sein, Schulen in freier Trägerschaft zu errichten.*

Dabei ist die finanzielle Gleichstellung aller Schulen erforderlich;[178] der freie Zugang zu Hoch- und Fachschulen und Universitäten und die republikweite Gleichstellung von Bildungsabschlüssen der Länder.

6. Die Achtung vor der Würde eines jeden Menschen, unabhängig von Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, Nationalität, sozialer und familiärer Herkunft, kultureller, politischer und religiöser Identität schließt grundsätzlich auch die individuellen gesundheitlichen, psychischen und intellektuellen Voraussetzungen ein.

D. h., es sind gesetzliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die Ausgrenzung aufgrund von Anderssein und Andersdenken ausschießen und die uneingeschränkte Gewissens- und Glaubensfreiheit garantieren

(z. B. Integration von Behinderten, interkulturelle Erziehung in allen Bildungsformen u.ä.).

7. Demokratische Mitbestimmung in allen Bereichen der Bildung und Erziehung für Lernende und deren gesetzliche VertreterInnen sowie Lehrenden bzw. deren Interessenvertretungen.

D. h., es sind gesetzliche Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Wahl und Mitbestimmung von Interessenvertretungen (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, Erzieherinnen, WissenschaftlerInnen) zur Bildungskultur des Landes werden.

8. Entwicklung vielfältiger Möglichkeiten der Freizeitgestaltung in den Territorien einschließlich der Öffnung der Bildungseinrichtungen für ihr unmittelbares soziales Umfeld, als Stätten der Begegnung der Generationen und von sozialen Gruppen.

D. h., es sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die diese Einrichtungen auch zu Stätten der Freizeitgestaltung, Erholung, Entspannung und persönlichen Weiterbildung werden lassen. Dazu ist der Erhalt einer subventionierten sozialen Betreuung für alle Kinder, deren Eltern dies wünschen sowie die Ausbildung und der Einsatz von Freizeit- und Sozialpädagogen dringend geboten.

9. Sicherung des Rechts auf berufliche Bildung (Berufsausbildung, Fach- und Hochschulbildung).

D. h., es sind gesetzliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die verstärkt auf Weiterbildungs- und Umschulungsangebote orientieren, um in Korrespondenz und Konkurrenz zu den klassischen Formen der beruflichen Bildung zu bestehen. Die eigene Motivation, sich zu bilden, könnte so im Recht auf lebenslange Bildung seine wirkliche Entsprechung finden. Dabei ist besonders das Recht auf Berufsbildung für Behinderte und vorzeitige Schulabgänger zu gewährleisten.

10. Jugendweihe darf nur in freier Trägerschaft unabhängig von der Schule durchgeführt werden. Eine weltanschaulich neutrale Schulfeier vor dem Übergang in eine differenzierte Oberstufe sollte in die Entscheidung von Eltern und Schüler gelegt werden.[179]

Die Verwirklichung dieser Prinzipien erfordert die gründliche Analyse der bestehenden Bildungssituation und der Folgen der bisherigen Sozial-, Familien- und Bildungspolitik. Vor allen darauf aufbauend (und dann erst mit Blick auf internationale Entwicklungen) muß endlich eine tiefgreifende Bildungsreform beginnen. Das neue Bildungsgesetz kann in diesem Sinne nur durch eine breite demokratische Aussprache

178 Ebenfalls auf Vorschlag von Meyer.

179 Ganzer Absatz 10 auf Vorschlag von Rudolf Krause (CDU) eingefügt; ebenda, S. 1022f.

> aller Beteiligten entstehen. Dies ist denkbar über die Neugestaltung der Verfassungsgrundlage der Gesellschaft und über die Institutionalisierung eines demokratischen, überparteilichen Korrektivs zur offiziellen ministeriellen Bildungspolitik. Die Schaffung eines gesetzlichen Rates »Bildung« unter Einbeziehung der bisherigen Arbeitsgruppe »Bildung, Erziehung und Jugend« des Zentralen Runden Tisches; der offen ist für weitere Gruppen, könnte zum demokratischen Regulativ von Politik werden. Ein solches Gremium, das auf bisher gewonnene demokratische Erfahrungen baut, bereichert die *deutsche Demokratielandschaft und deren Ausstrahlung auf Europa*.[180]

Somit hatte der ZRT ein Grundsatzpapier verabschiedet, welches das Ende der dirigistischen und entindividualisierenden DDR-Pädagogik einleiten sowie gleichzeitig gewisse soziale Errungenschaften wie die Kostenfreiheit von Bildungsgängen erhalten wollte. Das zukünftige Bildungswesen sollte den individuellen Bedürfnissen der Kinder schon von Geburt an gerecht werden und sie zu selbstständig agierenden Wesen heranwachsen lassen.

Mit dem »Erhalt einer staatlich finanzierten 10jährigen Regelschule (staatlich, konfessionell, alternativ)« war keineswegs die Konservierung der bisherigen POS gemeint: Die Formulierungen der ersten Absätze des Papiers lassen keinen Zweifel daran zu, dass insbesondere Freiheit und Selbstentfaltung die Bildungsprozesse prägen sollten. In dieser Hinsicht folgte das Konzept dem kindzentrierten Ansatz der klassischen Reformpädagogik. Die Einführung von Gesamtschulen, die in ihrer Struktur innere Differenzierungen aufweisen, wurde als zusätzliches Material in der Sitzung beschlossen[181], wenn auch nicht als eine mögliche Schulform in das Positionspapier aufgenommen. Von der Absicht, ein gegliedertes Schulwesen einzuführen, spricht kein einziger der bildungspolitischen Beschlüsse vom ZRT oder seiner AGs.

Unmittelbare Folgen der Sitzung am 5. März 1990

Drei Tage nach der 15. Sitzung des ZRT traf sich die AG zu einer Art Nachbesprechung und beriet das weitere Vorgehen. Drei Dinge fallen bei der Analyse des im Archivbestand des ABER e.V. erhaltenen Protokolls der achten Sitzung am 8. März auf: Erstens äußerten zahlreiche AG-Mitglieder ihren »Unmut« über das Auftreten Hans Joachim Meyers und dessen eingebrachte Erklärung.[182] Anscheinend bestand zuvor keine Absprache über dieses Vorgehen, obwohl die durch Meyer vertretende *Katholische Laienbewegung* zuvor in der AG mitgearbeitet hatte. Zweitens bestand vonseiten der in der AG mitarbeitenden Parteien Skepsis ob der Zusammenarbeit mit dem am 4. März gegründeten *Aktionsbündnis Bildungs- und Erziehungsreform*[183], welches programmatisch in Anspruch nahm, sich für die Umsetzung des gerade beschlossenen Positionspapiers einsetzen zu wollen. Dies zeigt bereits die sich verändernde Dynamik der politischen Zusammenarbeit zwischen Parteien, Basisinitiativen und sonstigen zivilgesellschaftlichen Gruppen und Organisationen vor dem Hintergrund des Abschlusses des ZRT und der bald demokratisch

180 Formulierungsvorschlag von Jutta Braband; ebenda, S. 1006f.

181 RHG, Zentraler Runder Tisch ZRT_5_184, [Antrag] *Einführung von differenzierten Gesamtschulen*.

182 RHG, Bestand ABER e.V., ABER_1_56, *Protokoll der Sitzung der AG »Bildung. Erziehung, Jugend« vom 8. März 1990*.

183 Siehe hierzu die Erläuterung und auf Aufzählung der beteiligten Gruppen weiter unten.

legitimierten Volkskammer.[184] Drittens hatte der Rückblick auf die Schulformdiskussion am 5. März zu einer weiteren diesbezüglichen Klarstellung der Schulformfrage in der AG geführt. So hielt das Protokoll vom 8. März fest:

> Gesamtschule
> Die Vertreter sprachen sich gegen das dreigliedrige Schulsystem und was in diese Richtung führt aus. Sie befürworten eine breite öffentliche Aussprache über verschiedene Schultypen. Als Vorschlag wurde eingereicht, daß bis zum 19. April ein Gutachten der APW zu Gesamtschulen vorliegt.[185]

Bereits die 15. Sitzung stand unter der Erwartung der zwei Wochen später stattfindenden ersten demokratischen Volkskammerwahl. Auch wenn das Wahlergebnis freilich noch nicht feststand und sich insbesondere die SPD noch gute Chancen ausrechnete, die Wahlen zu gewinnen, deutete der breite Zuspruch zu Helmut Kohls Einheitsversprechen bereits an, dass im weiteren Verlauf der Ereignisse Schritte zur deutschen Einheit zu erwarten waren.[186]

Anspruch der AG und des gesamten bildungsreformerischen Milieus in der DDR war es, die beschlossenen Positionen unabhängig von der politischen Ausrichtung der kommenden Regierung gegenüber dem Bildungsministerium und den Parteien zu vertreten. Hierfür wurde bereits im Positionspapier selbst die Gründung des *Gesellschaftlichen Rat Bildung* beschlossen, der die geplante Bildungsreform begleiten sollte. Die Gründung des Rates vollzog sich am 5. April 1990 unter Beteiligung fast aller Mitglieder der hiermit aufgelösten AG, wobei bezeichnenderweise CDU und SPD dem Gründungstreffen fernblieben. Eine weitere Sitzung war für den 24. April angesetzt.[187]

Die am ZRT beschlossene Bildungsreform sollte noch im Jahr 1990 durch erste Schritte eingeleitet werden; so stellte der scheidende Minister Emons eine neue Bildungsgesetzgebung bereits »für das dritte/vierte Quartal dieses Jahres« in Aussicht.[188] Als ersten Vorschlag in diese Richtung legte das Ministerium noch im März 1990, vermutlich eine Woche nach der 15. Sitzung des ZRT, ausgearbeitete »Thesen zur Bildungsreform« vor. Diese sollten, so schrieb Emons im Vorwort der Broschüre, »eine tiefgreifende politische, theoretische und praktische Kritik des alten Bildungssystems und die radikale Überwindung der über Jahrzehnte bestehenden Bildungspolitik und Bildungspraxis in der DDR«

184 RHG, Bestand ABER e.V., ABER_1_57, *Protokoll der Sitzung der AG »Bildung. Erziehung, Jugend« vom 8. März 1990*.

185 RHG, Bestand ABER e.V., ABER_1_57, *Protokoll der Sitzung der AG »Bildung. Erziehung, Jugend« vom 8. März 1990*. Leider konnte das hier erwähnte Gutachten der APW nicht aufgefunden werden, somit kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass es überhaupt erstellt wurde.

186 Dieser Annahme entsprach das Positionspapier bereits, indem es durch die Forderung nach der »republikweite[n] Gleichstellung von Bildungsabschlüssen der Länder« bereits die Gründung von Bundesländern, die eine Angleichung an die westdeutsche Rechtsordnung bedeutete, antizipierte. Ilko-Sascha Kowalczuk, *Die Übernahme: wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik Deutschland wurde* (Bonn 2020), S. 18f.

187 RHG, PA Marianne Birthler 25_57 – 59, *Protokoll der … Beratung der Arbeitsgruppe »Bildung, Erziehung Jugend« des Zentralen Runden Tischs vom 5.4.1990*.

188 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1002.

einleiten, gleichzeitig aber auch »die positive Aufhebung des Bewahrenswerten, das mit der Bildungsreform in der DDR in den Prozeß der Einigung Deutschlands einzubringen ist«, markieren. Somit wurden die Thesen »ausdrücklich als Diskussionsangebot« vorgelegt.[189]

Das Thesenpapier nahm Ansätze des Positionspapiers des ZRT auf. In der Schulformfrage positionierte sich das Ministerium eindeutig für eine »Zehnklassenschule«, die allerdings »in sich differenziert« sein sollte. Damit hätte diese Schule Prinzipien der elastischen Einheitsschule, dem schulpolitischen Konzept linker Bildungsreformer wie Paul Oestreich aus Weimarer Zeiten[190], entsprochen:

> Der Tendenz in allen entwickelten europäischen Ländern entspricht eine zehnjährige Schulpflicht. Auch in der DDR umfaßt die allgemeine Schulpflicht 10 Jahre. Sie kann erfüllt werden durch den Besuch
> - einer in sich differenzierten zehnklassigen allgemeinbildenden Schule (Abschluß mittlere Reife)
> - der ersten acht Klassen der Zehnklassenschule und eine nachfolgende Berufsausbildung
> - von Schulformen, die zum Abitur führen
> - von Spezialschulen, die zur mittleren Reife bzw. zur Hochschulreife führen.[191]

Sehr konkret wird das Papier bezüglich der Abiturbildung:

> […] die institutionellen, strukturellen und schulorganisatorischen Festlegungen für die Wege zur Hochschulreife [werden] territorial zu treffen sein. Es sollte davon ausgegangen werden, daß Abiturbildung nicht in starren Strukturen konzipiert oder gar auf nur einem Weg gesetzlich festgeschrieben wird. Mit den ab 1.9.1990 eingerichteten Leistungsklassen 9 (und 10) an EOS bzw. Oberschulen wird ein erster Schritt zu einer vierjährigen gymnasialen Stufe gegangen, die auf einer bis zur Klasse 8 differenziert und flexibel auszubauenden Schule aufbaut. **Denkbar wäre**, daß sich Oberschulen mit Leistungsklassen zu Gesamtschulen entwickeln und **daß die vierjährige gymnasiale Stufe nach unten hin erweitert wird.** Angesichts der sich in ganz Europa verstärkenden Tendenz, Elemente beruflicher Bildung in den Profilierungsbereich zu integrieren, dürften unsere Traditionen der Berufsausbildung mit Abitur nicht aufgegeben werden.
>
> Spezialschulen und -klassen, die der besonderen Förderung und Entwicklung von Hochbegabten verpflichtet sind, sollten auch weiterhin zu den Wegen zum Abitur gehören.[192]

Somit korrespondierten die Thesen dem Ansatz der Sozialcharta, dass vor einer studienvorbereitenden gymnasialen Oberschulphase erst eine 8-jährige »obligatorische Grundschulbildung« zu absolvieren sei. Mit dem angekündigten Plan, die abiturvorbereitende

189 Ministerium für Bildung, *Thesen zur Bildungsreform* (Berlin März 1990) [23 S.].

190 Vgl. Esther Berner, Julia Kurig, »Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik«, in *Historia Scholastica*.1/2019, S. 50–65.

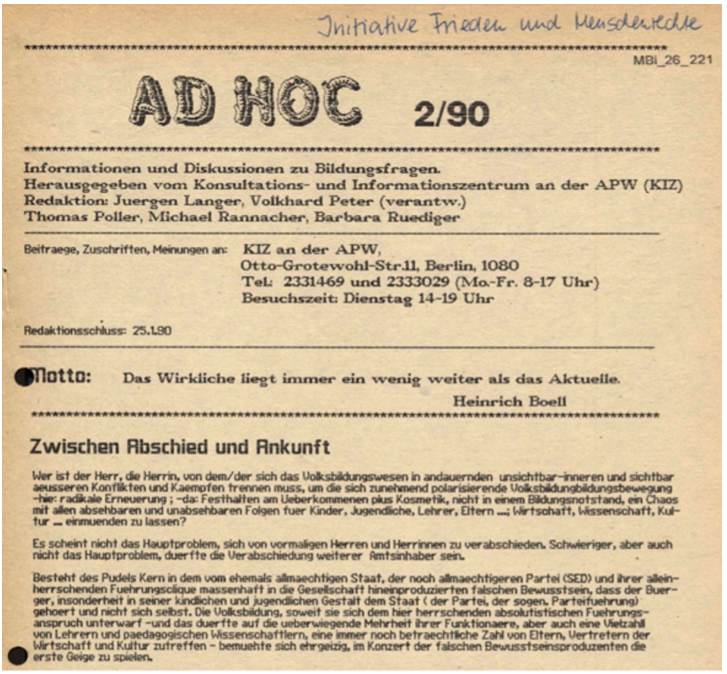
191 Ebenda, S. 12.

192 Ebenda, S. 14 [Hervorhebung im Original].

EOS wieder auf vier Jahre zu verlängern und diese zu einer gymnasialen Oberstufe auszubauen, wurde der Weg zur Gesamtschule frei. Als erhaltenswert wurden ebenfalls die Berufsausbildung mit Abitur (BmA) sowie die Spezialschulen eingeschätzt.

Noch weiter wurden die Ideen zum Erhalt, aber auch zur Reformierung der 10-jährigen Regelschule an der Akademie der pädagogischen Wissenschaften (APW) gedacht. Diese legte im April eine Broschüre vor, in welcher »Empfehlungen zur Erneuerung der zehnjährigen allgemeinbildenden Schule als Regelschule«[193] gegeben wurden. Auch im hauseigenen Informations- und Diskussionsblatt »Ad Hoc« lässt sich eine rege Debatte ablesen. Nach dem Wegfall der alten obersten Leitstrukturen im Volksbildungswesen entwickelte sich eine kurzzeitige produktive neue Arbeits- und Diskussionskultur an der Akademie. Es bestanden personelle und konzeptionelle Überschneidungen mit großen Teilen des bildungsreformerischen Milieus der DDR und die Beschlüsse des ZRT wurden aufgenommen und weitergedacht.

Abbildung 3: Titelseite der Ad Hoc 2/90[194]



Initiative Frieden und Menschenrechte

MBI_26_221

AD HOC 2/90

Informationen und Diskussionen zu Bildungsfragen.
Herausgegeben vom Konsultations- und Informationszentrum an der APW (KIZ)
Redaktion: Juergen Langer, Volkhard Peter (verantw.)
Thomas Poller, Michael Rannacher, Barbara Ruediger

Beitraege, Zuschriften, Meinungen an: KIZ an der APW,
Otto-Grotewohl-Str.11, Berlin, 1080
Tel: 2331469 und 2333029 (Mo.-Fr. 8-17 Uhr)
Besuchszeit: Dienstag 14-19 Uhr

Redaktionsschluss: 25.1.90

Motto: Das Wirkliche liegt immer ein wenig weiter als das Aktuelle.
Heinrich Boell

Zwischen Abschied und Ankunft

Wer ist der Herr, die Herrin, von dem/der sich das Volksbildungswesen in andauernden unsichtbar-inneren und sichtbar aeusseren Konflikten und Kaempfen trennen muss, um die sich zunehmend polarisierende Volksbildungbildungsbewegung -hie: radikale Erneuerung ; -da: Festhalten am Ueberkommenen plus Kosmetik, nicht in einem Bildungsnotstand, ein Chaos mit allen absehbaren und unabsehbaren Folgen fuer Kinder, Jugendliche, Lehrer, Eltern ...; Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur ... einmuenden zu lassen?

Es scheint nicht das Hauptproblem, sich von vormaligen Herren und Herrinnen zu verabschieden. Schwieriger, aber auch nicht das Hauptproblem, duerfte die Verabschiedung weiterer Amtsinhaber sein.

Besteht des Pudels Kern in dem vom ehemals allmaechtigen Staat, der noch allmaechtigeren Partei (SED) und ihrer alleinherrschenden Fuehrungsclique massenhaft in die Gesellschaft hineinproduzierten falschen Bewusstsein, dass der Buerger, insonderheit in seiner kindlichen und jugendlichen Gestalt dem Staat (der Partei, der sogen. Parteifuehrung) gehoert und nicht sich selbst. Die Volksbildung, soweit sie sich dem hier herrschenden absolutistischen Fuehrungsanspruch unterwarf -und das duerfte auf die ueberwiegende Mehrheit ihrer Funktionaere, aber auch eine Vielzahl von Lehrern und paedagogischen Wissenschaftlern, eine immer noch betraechtliche Zahl von Eltern, Vertretern der Wirtschaft und Kultur zutreffen - bemuehte sich ehrgeizig, im Konzert der falschen Bewusstseinsproduzenten die erste Geige zu spielen.

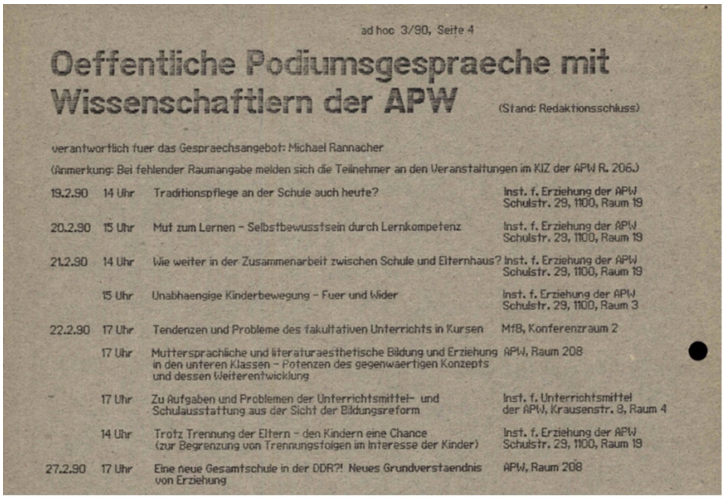
Im März 1990 gründete sich auf Initiative des »Unabhängigen Interessenverbands Demokratische Bildung und Erziehung« auf einer Versammlung bildungsre-

193 Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR – Zentralstelle für Pädagogische Information und Dokumentation: *Empfehlungen zur Erneuerung der zehnjährigen allgemeinbildenden Schule als Regelschule (Diskussionsangebot)* (Berlin 1990).

194 RHG, PA Marianne Birthler 26_221, *Ad hoc* 2/90.

formerischer Gruppen[195] aus verschiedenen Städten das auf DDR-Ebene arbeitende *Aktionsbündnis Bildung und Erziehungsreform*. Der Aufbau dieses Bündnis erfolgte auf maßgebliche Initiative von Jan Hofmann und Michael Tiedtke, schließlich fand die Versammlung im »Berliner Kontaktbüro der bildungspolitischen Initiativgruppen« im *Haus des Lehrers* am Berliner Alexanderplatz statt. Auch übernahmen Hofmann und Tiedtke laut Ablaufplan die Anfangsmoderation.[196] Auf dieser Sitzung wurde der »Aufruf zur pädagogischen Revolution« beschlossen, der dem ZRT bei seiner 15. Sitzung zur Information vorgelegt wurde. Der Aufruf fordert Eltern, Kinder, Jugendliche und Pädagog:innen dazu auf, Verantwortung für die »deformierte Gesellschaft« zu übernehmen, sich in die öffentliche Diskussion einzubringen und aktiv demokratische Strukturen in Bildungseinrichtungen zu schaffen, um »zukunftsweisende pädagogische Konzepte« zu entwickeln.[197]

Abbildung 4: Ad Hoc im Frühjahr 1990[198]



ad hoc 3/90, Seite 4

Oeffentliche Podiumsgespraeche mit Wissenschaftlern der APW (Stand: Redaktionsschluss)

verantwortlich fuer das Gespraechsangebot: Michael Rannacher

(Anmerkung: Bei fehlender Raumangabe melden sich die Teilnehmer an den Veranstaltungen im KIZ der APW R. 206.)

19.2.90	14 Uhr	Traditionspflege an der Schule auch heute?	Inst. f. Erziehung der APW Schulstr. 29, 1100, Raum 19
20.2.90	15 Uhr	Mut zum Lernen – Selbstbewusstsein durch Lernkompetenz	Inst. f. Erziehung der APW Schulstr. 29, 1100, Raum 19
21.2.90	14 Uhr	Wie weiter in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus?	Inst. f. Erziehung der APW Schulstr. 29, 1100, Raum 19
	15 Uhr	Unabhaengige Kinderbewegung – Fuer und Wider	Inst. f. Erziehung der APW Schulstr. 29, 1100, Raum 3
22.2.90	17 Uhr	Tendenzen und Probleme des fakultativen Unterrichts in Kursen	MfB, Konferenzraum 2
	17 Uhr	Muttersprachliche und literaturaesthetische Bildung und Erziehung in den unteren Klassen – Potenzen des gegenwaertigen Konzepts und dessen Weiterentwicklung	APW, Raum 208
	17 Uhr	Zu Aufgaben und Problemen der Unterrichtsmittel- und Schulausstattung aus der Sicht der Bildungsreform	Inst. f. Unterrichtsmittel der APW, Krausenstr. 8, Raum 4
	14 Uhr	Trotz Trennung der Eltern – den Kindern eine Chance (zur Begrenzung von Trennungsfolgen im Interesse der Kinder)	Inst. f. Erziehung der APW Schulstr. 29, 1100, Raum 19
27.2.90	17 Uhr	Eine neue Gesamtschule in der DDR?! Neues Grundverstaendnis von Erziehung	APW, Raum 208

195 Unterschrieben wurde der Aufruf von folgenden Gruppen: Leipziger Lehrerverein, Unabhängige Stralsunder Lehrervereinigung, Forum Freie Pädagogik Leipzig, Unabhängiger Interessenverband »Demokratische Bildung und Erziehung« (Berlin, Potsdam, Leipzig, Dresden, Jena), Unabhängige Pädagogenvereinigung Greifswald, Initiativgruppe 23. OS Berlin-Marzahn, Sprecherrat der Pädagogen Hoyerswerda, Initiative Frieden und Menschenrechte, Volksinitiative Bildung, NEUES FORUM–Bildungspolitische Gruppen, DEMOKRATIE JETZT–Bildungspolitische Gruppen, Unabhängiger Frauenverband, SPD-Bildungsgruppen. RHG, Neues Forum NFo 444_178, *Aufruf zur pädagogischen Revolution.*

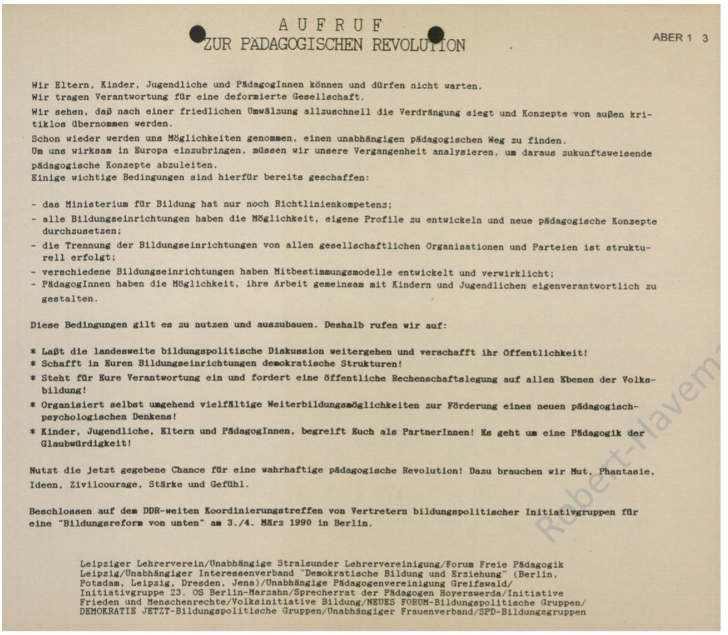
196 RHG, PA Marianne Birthler 25_103 – 105, *Wir laden ein zu einem DDR-weiten Koordinierungstreffen vor Vertretern aller unabhängigen Initiativgruppen für eine »Bildungsreform von unten«! Termin: 3./4. März 1990*, [Einladung vom 29.1.1990].

197 RHG, Zentraler Runder Tisch ZRT_5_219-220, *Information 15/11 – Aufruf zur pädagogischen Revolution* [15. Sitzung, 5.3.1990].

198 RHG, PA Marianne Birthler 26_221 und 26_228.

Es herrschte somit eine enge personelle Verbindung zwischen der AG und dem neu entstandenen Bündnis, wodurch sich erklären lässt, warum sich ABER selbst darauf verpflichtete, sich für die »neuen Prinzipien« des am ZRT beschlossenen Positionspapiers einzusetzen.[199]

Abbildung 5: »Aufruf zur pädagogischen Revolution« der Initiative ABER[200]



AUFRUF
ZUR PÄDAGOGISCHEN REVOLUTION

ABER 1 3

Wir Eltern, Kinder, Jugendliche und PädagogInnen können und dürfen nicht warten.
Wir tragen Verantwortung für eine deformierte Gesellschaft.
Wir sehen, daß nach einer friedlichen Umwälzung allzuschnell die Verdrängung siegt und Konzepte von außen kritiklos übernommen werden.
Schon wieder werden uns Möglichkeiten genommen, einen unabhängigen pädagogischen Weg zu finden.
Um uns wirksam in Europa einzubringen, müssen wir unsere Vergangenheit analysieren, um daraus zukunftsweisende pädagogische Konzepte abzuleiten.
Einige wichtige Bedingungen sind hierfür bereits geschaffen:

- das Ministerium für Bildung hat nur noch Richtlinienkompetenz;
- alle Bildungseinrichtungen haben die Möglichkeit, eigene Profile zu entwickeln und neue pädagogische Konzepte durchzusetzen;
- die Trennung der Bildungseinrichtungen von allen gesellschaftlichen Organisationen und Parteien ist strukturell erfolgt;
- verschiedene Bildungseinrichtungen haben Mitbestimmungsmodelle entwickelt und verwirklicht;
- PädagogInnen haben die Möglichkeit, ihre Arbeit gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen eigenverantwortlich zu gestalten.

Diese Bedingungen gilt es zu nutzen und auszubauen. Deshalb rufen wir auf:

* Laßt die landesweite bildungspolitische Diskussion weitergehen und verschafft ihr Öffentlichkeit!
* Schafft in Euren Bildungseinrichtungen demokratische Strukturen!
* Steht für Eure Verantwortung ein und fordert eine öffentliche Rechenschaftslegung auf allen Ebenen der Volksbildung!
* Organisiert selbst umgehend vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten zur Förderung eines neuen pädagogisch-psychologischen Denkens!
* Kinder, Jugendliche, Eltern und PädagogInnen, begreift Euch als PartnerInnen! Es geht um eine Pädagogik der Glaubwürdigkeit!

Nutzt die jetzt gegebene Chance für eine wahrhaftige pädagogische Revolution! Dazu brauchen wir Mut, Phantasie, Ideen, Zivilcourage, Stärke und Gefühl.

Beschlossen auf dem DDR-weiten Koordinierungstreffen von Vertretern bildungspolitischer Initiativgruppen für eine "Bildungsreform von unten" am 3./4. März 1990 in Berlin.

Leipziger Lehrerverein/Unabhängige Stralsunder Lehrervereinigung/Forum Freie Pädagogik
Leipzig/Unabhängiger Interessenverband "Demokratische Bildung und Erziehung" (Berlin, Potsdam, Leipzig, Dresden, Jena)/Unabhängige Pädagogenvereinigung Greifswald/
Initiativgruppe 23. OS Berlin-Marzahn/Sprecherrat der Pädagogen Hoyerswerda/Initiative Frieden und Menschenrechte/Volksinitiative Bildung/NEUES FORUM-Bildungspolitische Gruppen/
DEMOKRATIE JETZT-Bildungspolitische Gruppen/Unabhängiger Frauenverband/SPD-Bildungsgruppen

Robert-Havem

2.2.6 Zwischenfazit: Die Bedeutung des ZRT für die bildungspolitische Entwicklung Ostdeutschlands

Der Zentrale Runde Tisch, seine regionalen Untergliederungen sowie die zahlreichen thematischen Arbeitsgruppen konfrontierten die alten Machthaber, begleiteten den friedlichen Machtwechsel und erarbeiteten Konzepte für die Zeit nach der SED-Diktatur. Neben einem neuen Verfassungsentwurf und zahlreichen weiteren innovativen politischen Vorschlägen wurde mit dem Positionspapier »Bildung, Erziehung und Jugend«, welches von der gleichnamigen AG erarbeitet wurde, ein zukunftsweisendes Vorgehen beschlossen.

Das Papier versprach, durch die Erreichung von Chancengleichheit, des Rechts auf lebenslange Bildung, soziale Sicherheit und persönliche Integrität die Missstände des bisherigen Bildungswesens in der DDR aufheben zu wollen. Daneben sollte durch die Schaffung von Mitbestimmungsgremien im Bildungswesen ein Demokratisierungsprozess angestoßen werden. Durch das Ende von Staatsbürger- und Wehrkundeunterricht

199 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 1001.

200 RHG, Bestand ABER e.V., ABER_1_3, *AUFRUF ZUR PÄDAGOGISCHEN REVOLUTION [3./4.3.1990]*.

und die Auflösung der Staatsjugendorganisationen schritt die Ablösung von der bisher staatstragenden Ideologie voran. Schulpolitisch sollte das bisherige Modell der 10-Klassen-Schule erhalten bleiben, allerdings nicht mehr als POS. Die an das Positionspapier anknüpfenden Vorschläge des Ministeriums sowie der Akademie der pädagogischen Wissenschaften sahen vor, Wahlmöglichkeiten zu schaffen und so individuellere Bildungswege zu ermöglichen. Neben der Regelschule sollten auch konfessionelle und alternative Schulmodelle in freier Trägerschaft gegründet werden können.

Durch fruchtbare Kontakte der AG zu den verschiedensten Akteur:innen in Wissenschaft und Zivilgesellschaft entstand der Plan, auf die Umsetzung des am ZRT beschlossenen Positionspapiers zu drängen. Einerseits sollte, so auch im Positionspapier selbst festgehalten, ein *Gesellschaftlicher Rat Bildung* entstehen, der die Tätigkeit des Bildungsministeriums zu überwachen und zu kontrollieren hatte. Andererseits gründete sich das *Aktionsbündnis Bildung und Erziehungsreform*, welches neben der Verwirklichung der Prinzipien des Positionspapiers nichts weniger als eine »pädagogische Revolution« anstrebte.

Das dem Positionspapier zugrunde liegende Politikverständnis entsprach einem partizipativ getragenen Aufbruchsoptimismus: Das neu zu schaffende Bildungswesen sollte durch eine tiefgreifende zivilgesellschaftliche Reform erneuert werden. Doch die zukünftige politische Entwicklung entbehrte noch demokratischer Legitimierung. Die unmittelbar bevorstehende Volkskammerwahl, bei der erstmals in der DDR-Geschichte tatsächlich die freie Wahl zwischen konkurrierenden Parteien bestand, sollte eine neue Regierung ins Amt bringen, die die bisher am ZRT nur konzipierten Ideen umzusetzen hatte. Da das von Bundeskanzler Helmut Kohl mit unschätzbarer Wahlhilfe unterstützte Wahlbündnis *Allianz für Deutschland* eine möglichst schnelle Eingliederung der DDR in den Geltungsbereich des Grundgesetzes anstrebte, drohte vielen Ideen des ZRT der politische Papierkorb: Neben dem damit hinfälligen neuen Verfassungsentwurf der DDR geriet auch das Projekt des Positionspapiers »Bildung, Erziehung und Jugend« in Gefahr. Die sich in *Gesellschaftlicher Rat Bildung* umbenannte AG wollte sich unabhängig von der parteipolitischen Ausrichtung der neuen Regierung für die beschlossenen Prinzipien einsetzen. Für eine tiefgreifende Bildungsreform im sich andeutenden kommenden Bildungsföderalismus benötigten die Akteur:innen neben Expert:innen in Berlin auch Mitstreiter:innen in allen Teilen der DDR. Die im folgenden Kapitel vorgenommene Analyse der beteiligten Gruppen erlaubt es zu rekonstruieren, wie dieses Milieu im *bildungsreformerischen Frühjahr* aufgestellt war, wie es agierte und woran seine Kampagne letztlich scheiterte.

2.3 1989/1990: Das Frühjahr der Bildungsreform in der DDR

2.3.1 Der Herbst 1989 und die Jugend der DDR

> Der Tag der Ermordung von Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht soll uns Anlass sein, weiter für eine Demokratisierung unseres sozialistischen Staates einzutreten. Es ist an der Zeit, mutig und offen unsere Meinung zu sagen: Schluß mit der uns lähmenden Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit. Lassen Sie uns gemeinsam eintreten
> für das Recht auf freie Meinungsäußerung,
> für die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit,
> für die Pressefreiheit und gegen das Verbot der Zeitschrift »Sputnik« und kritischer sowjetischer Filme.[201]

Diese Forderungen enthielt ein Flugblatt, das die oppositionelle *Initiative zur Demokratisierung unserer Gesellschaft* im Januar 1989 an Tausende Leipziger Haushalte verteilte. Hinter der Initiative stand eine kleine Gruppe junger Erwachsener, die vorwiegend in heruntergekommen Häusern im Leipziger Osten[202] wohnte. Einen gewichtigen Anteil an der Politisierung dieser Gruppen hatten deren Erfahrungen in Schule, Ausbildung und Studium in der DDR.[203]

Um die indirekte Bedeutung des Volksbildungswesens für den Ausbruch der friedlichen Revolution zu bewerten, muss die Bildungserfahrung der Generation der unter 35-Jährigen im Volksbildungswesen betrachtet werden. Durch ihr subversives Handeln brachte diese die Ereignisse ins Rollen, die zum Ende der SED-Herrschaft und zur Transformation der Erziehungseinrichtungen führten, in denen sie selbst negativ politisiert wurde.

Angestoßen durch repressive Erfahrungen in ihrer Bildungsbiografie und getragen vom Willen, die politischen Verhältnisse in der DDR nachhaltig zu verändern, wagten Mitglieder der oppositionellen Basisgruppen in Leipzig, Berlin, Jena, Rostock und anderen Städten seit Ende der 1980er-Jahre den Aufstand gegen das SED-Regime. Befähigt

---

201 Auszug aus dem Flugblatt *Aufruf an alle Bürger der Stadt Leipzig* (Januar 1989), digitalisiert unter https://www.archiv-buergerbewegung.de/images/stories/pdf/doku_001_015_001.

202 Einen wichtigen Treffpunkt der Gruppen bildete eine Wohngemeinschaft in der Mariannenstraße; andere alternative Wohngemeinschaften, die auch immer einen Raum für politische Diskussion und Konspiration darstellten, befanden sich rund um die Ernst-Thälmann-Straße (seit 1990 Eisenbahnstraße).

203 Gerade missliebige Äußerungen im Unterricht konnten zu Disziplinarmaßnahmen und Bestrafungen führen. So antwortete die spätere Bürgerrechtlerin Anita Unger im Marxismus-Leninismus-Unterricht im Zuge ihrer Ausbildung zur Schuhverkäuferin auf die Aufsatzfrage »Was verstehen Sie unter einem Marxisten?« folgendermaßen: »Ein Marxist ist ein Mensch, der die Bibel und das Kommunistische Manifest kennt, der Marx und Lenin gelesen und verstanden hat, der historisch gebildet und politisch qualifiziert ist, der eigene Werte hat und nach ihnen lebt. Aber einen solchen Menschen kenne ich nicht.« Diese kluge und nicht zwangsläufig staatsfeindliche Aussage führte dazu, dass Unger zum Leiter der Konsumgenossenschaft, in der sie ihre Ausbildung absolvierte, gerufen wurde und sich dort »zur Schnecke machen« lassen musste. Die Episode findet sich im Kapitel »Ein Abend am See« in Peter Wensierski, *Die unheimliche Leichtigkeit der Revolution: Wie eine Gruppe junger Leipziger die Rebellion in der DDR wagte* (München 2019), S. 42f.

wurden sie zu ihrem letztlich erfolgreichen Aktivismus durch eine in den Schulen erworbene hohe Allgemeinbildung – außerdem ihre Belesenheit. Im *Leseland DDR*[204] bildete die ausführliche Lektüre von Belletristik und Sachbüchern, die von den DDR-Verlagen zu sehr erschwinglichen Preisen erworben werden konnten, für junge Menschen einen Ort des utopischen Ausbruchs und kontemplativen Rückzugs. Zwar unterlagen die Veröffentlichungen der staatlichen Zensur, doch konnten auch innerhalb der Verlagsprogramme subversiv lesbare Titel gefunden werden.[205] Samisdat[206], Schwarzdrucke und aus dem Ausland eingeschmuggeltes Druckgut taten ihr Übriges. Das Wissen, welches die jungen Oppositionellen benötigten, um innerhalb des panoptischen Alltags nicht vom MfS ertappt zu werden, erlangten die jungen Leipziger:innen ausgerechtet aus der Literatur über den kommunistischen Widerstand während des Nationalsozialismus. So galt im Januar 1989 eine Direktive für die Flugblattverteilung, die Thomas Rudolph[207] bei der Lektüre historischer Bücher über die KPD gelernt hatte: »Wer druckt, verteilt nicht. Wer verteilt, der druckt nicht.« Für den Fall eventueller Verhaftungen übernahm die Gruppe eine ähnliche Maxime: »Man muss nicht alles wissen. Was man nicht weiß, kann auch niemand bei einem Verhör aus einem herausholen.« Beide Maßnahmen führten dazu, dass die Oppositionellen die anschließenden Verhaftungen glimpflich überstanden.[208]

Die Menschenrechts-, Friedens-, Frauen- und Umweltbewegungen innerhalb der DDR können somit nicht losgelöst von dem in der DDR herrschenden ideologisierten Erziehungszwang und dem hierzu in einem dialektischen Verhältnis stehenden hohen allgemeinen Bildungsniveau verstanden werden. Der eiserne Vorhang fiel, weil junge Menschen – auch in Polen, Ungarn und in der Sowjetunion – die intellektuelle Kreativität und persönliche Standhaftigkeit aufbrachten, sich auch unter Androhung existenzvernichtender Strafen für Veränderungen einzusetzen.

Die Proteste, die sich im Oktober 1989 in Leipzig zu Massendemonstrationen entwickelten und bald über das gesamte Land erstreckten, gingen nicht in den Schulen selbst vor sich, doch tangierten diese bald. Nach dem gescheiterten Versuch von Egon Krenz, die Staatskrise durch die Absetzung des kranken und mit der Situation überforderten Erich Honecker abzuwenden und die von ihm ausgerufene »Wende« zu verhindern, musste das gesamte bisher die DDR beherrschende Politbüro zurücktreten; der innerhalb der SED als Reformer geltende Hans Modrow übernahm die Regierung. Margot Honecker trat am 20. Oktober, zwei Tage nach ihrem Ehemann, vom Amt der Volksbildungsministerin zurück.[209] Eine erste schulpolitische Entscheidung der Regierung Modrow, die

204 Vgl. Siegfried Lokatis, Ingrid Sonntag, *Heimliche Leser in der DDR: Kontrolle und Verbreitung unerlaubter Literatur* (Berlin 2008).

205 Christa Wolfs *Kassandra* (1983) weist klare Analogien zwischen dem belagerten Troja und der sich abschottenden DDR auf.

206 Samisdat (russ.: Selbstverlag): Graue Literatur in den Ostblockländern, die aufgrund der staatlichen Zensur heimlich verbreitet wurde.

207 Geboren 1963, Mitbegründer des Arbeitskreises Gerechtigkeit, nach Arbeit für B90/Die Grünen im sächsischen Landtag; später Archivar und Historiker in Leipzig.

208 Peter Wensierski, *Die unheimliche Leichtigkeit der Revolution: Wie eine Gruppe junger Leipziger die Rebellion in der DDR wagte* (München 2019), S. 185–204.

209 Der Rücktritt wurde aber erst am 2.11.1989 bekannt gegeben. Nikolai 2018, S. 89.

das Ende des ideologisierten und militarisierten DDR-Unterrichts[210] einläutete, stellte die Aussetzung des unbeliebten Wehr- und Staatsbürgerkundeunterrichts ab dem 13. November 1989 dar.[211] Ungefähr einem Monat später, kurz vor Weihnachten 1989, wurde erlassen, den an vielen Schulen schon nicht mehr praktizierten *Sonnabendunterricht* abzuschaffen. Noch ausschlaggebender für den neuen Schulalltag als die den Unterricht betreffenden Anweisungen war das Ende der ritualisierten Fahnenappelle sowie der Pionier- und FDJ-Strukturen innerhalb der Schulkultur.[212] Eine für die Pädagog:innen angenehme Konsequenz dieser Umbrüche war die Reduktion »der wöchentlichen Arbeitszeit des Lehrers von 45 bis 50 Stunden im September auf 25 bis 30 Stunden im Dezember [1989].«[213] Im Frühjahr 1990 wurde den Schüler:innen dann außerdem die Möglichkeit gegeben, den unbeliebten Russischunterricht ab- und stattdessen Englisch als erste Fremdsprache zu wählen.[214] Eine kühne Entscheidung, verfügten doch nur wenige der Lehrer:innen über ausreichende Englischkenntnisse.

2.3.2 Das bildungsreformerische Milieu in der späten DDR

Bereits 1993 haben die Erziehungswissenschaftler Peter Dudek und Heinz-Elmar Tenorth dafür plädiert, den Transformationsprozess der ostdeutschen Schullandschaft in drei Phasen einzuteilen: In einer ersten Phase vom Mauerfall bis Mitte 1990 habe es eine Phase der grundsätzlichen Verunsicherung der Lehrer:innen gegeben, die aber gleichzeitig durch zarten Optimismus und Offenheit gegenüber neuartigen Lehr- und Lernformen geprägt war. Die anschließende Setzung neuer Rahmenbedingungen führte zur darauffolgenden »Resignationsphase« der Lehrer:innen, die vor allem den Verlust ihres Arbeitsplatzes fürchteten. In einer dritten Phase ab 1991/92 institutionalisierte sich dann die neue ostdeutsche Schullandschaft.[215]

Jene erste Phase zeichnet sich durch die politische Offenheit im Land aus, da niemand mit Sicherheit voraussagen konnte, ob sich die DDR hin zu einem demokratischen Sozialismus entwickeln oder mit der Bundesrepublik vereinigen würde. Diese Ausgangslage mitsamt der reformorientierten Aufgeschlossenheit eines signifikanten Teils der Pädagog:innen führte zu einer Stimmung des bildungspolitischen Aufbruchs.

---

210 Vgl. Michael Koch, *Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes: eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und der DDR* (Jena 2006).

211 Themenseite der Bundesstiftung Aufarbeitung: *Die Transformation des DDR-Schulsystems* https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/recherche/dossiers/198990-friedliche-revolution-und-deutsche-einheit/transformation-ddr-schulsystem.

212 So erinnerte sich die Berliner Lehrerin Gundel Richter: »Die staatliche und die politische Führung der Schule zerbröckelte. Allenthalben zeigte sich ein rapider Machtverlust. Weil sie von niemandem mehr verlangt wurden, fielen die verschiedenen außerunterrichtlichen Aktivitäten einfach weg. Plötzlich hatte man an den Nachmittagen des Montag und Mittwoch weder Versammlungen zu besuchen noch FDJ-Veranstaltungen zu betreuen.« Gundel Richter, Bernd-Reiner Fischer, »Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 37–48, hier S. 41.

213 Ebenda, S. 41f.

214 Ebenda, S. 43.

215 Ebenda, S. 319f.

Aus den Programmtexten des Neuen Forums, Protokollen der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« am Zentralen Runden Tisch, den Programmen und Vortragsskripten der Foren für Freie Pädagogik in Leipzig, dem Archivgut der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) und ausgewählten Oral-History-Quellen lässt sich rekonstruieren, dass in der DDR spätestens seit dem Fall der Mauer ein pädagogisch interessiertes Alternativmilieu auftrat, das intendierte, eine umfassende Reformierung des gesamten Bildungswesens von der frühkindlichen Erziehung in den Krippen bis zur Hochschul- und Aus-, Fort- und Weiterbildung anzustoßen. Diese im Folgenden als *bildungsreformerisches Milieu* bezeichneten Gruppen fusionierten in ihren Forderungen sowohl Elemente der klassischen reformpädagogischen Tradition[216], als auch neuere Ansätze der pädagogischen post-68er Alternativszene insbesondere in Westdeutschland.[217]

Formierten sich die Aktiven zuerst innerhalb der Bürgerrechtsbewegung, wie sich beispielhaft an den frühen Positionspapieren des *Neuen Forums* ablesen lässt, so bildeten sie in der Folge zahlreiche kleinere – teilweise vermutlich nur kurzzeitig existierende – bildungspolitisch agierende Initiativen. In der vorliegenden Arbeit wird vor allem auf die Leipziger *Initiative Freie Pädagogik* und die Berliner *Volksinitiative Bildung* eingegangen werden. Allein aus den Protokollen der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« des Zentralen Runden Tisches lässt sich aber noch die Existenz mindestens neun weiterer bildungsreformerischer Gruppen nachweisen.[218]

Erste Veränderungen der DDR-Schule geschahen unter dem Druck der Massenproteste und gestalteten sich als Rücknahmen kontroverser schulpolitischer Elemente durch die letzten beiden SED-Volksbildungsminister: Nach Margot Honeckers Rücktritt übernahm erst für vierzehn Tage ihr bisheriger Stellvertreter Günther Fuchs[219] das Amt, der veranlasste, den umstrittenen Wehrkundeunterricht auszusetzen. Mit der Übernahme der Macht durch die Modrow-Regierung leitete dann bis zur Volkskammerwahl im März 1990 Hans-Heinz Emons das Ministerium. Dieser verfügte unter anderem das Ende des *Sonnabendunterrichts* sowie die Wahlfreiheit der ersten Fremdsprache zwischen Englisch und Russisch.

Erste öffentliche Äußerungen der Bürgerrechtsbewegung, die Forderungen nach einer Bildungsreform beinhalteten, stellte bereits der »Offene Problemkatalog«[220] dar, den das Neue Forum im Oktober 1989 kurz nach seiner Gründung im September zusammen mit dem Gründungsdokument »Aufruf 89« veröffentlichte und der sehr schnell im gesamten Land zirkulierte. Hierin listeten die Bürgerrechtler:innen neben anderen staats-

---

216 Vgl. Wolfgang Keim, Ulrich Schwerdt, Sabine Reh (Hrsg.), *Reformpädagogik und Reformpädagogik – Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse* (Bad Heilbrunn 2016).

217 Vgl. Friederike Thole, *Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968. Wissensbewegungen zwischen Handlungspraxis, Politik und Wissenschaft* (Bad Heilbrunn 2023), https://doi.org/10.35468/6011.

218 Siehe Tabelle unter 2.2.1.

219 Geboren 1939, war zunächst Professor für Geschichte an der PH »Karl Liebknecht« in Potsdam. Ab 1986 stellvertretender Minister für Volksbildung. Vom 2.11.1989, dem Tag des Rücktrittes Margot Honeckers, bis zum 18. November 1989, dem Antritt Emons, war er als kommissarischer Minister tätig.

220 NEUES FORUM Bundesverband, *Die ersten Texte des NEUEN FORUM* (Berlin 1990), S. 5f., https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-293818.

und gesellschaftspolitischen Problemen auch Forderungen unter der Überschrift »Kultur, Bildung, Wissenschaft« auf: Das Bildungswesen solle aus »Disziplin und Langeweile« ausbrechen, sodass endlich »öffentliche und kritische Diskussionen« darin möglich würden. Hierfür müsse zuerst der breite und freie Zugang zu den Bildungs- und Forschungsinstitutionen ermöglicht werden. Außerdem forderten die Autor:innen, die offizielle »Geschichtsschreibung« zu korrigieren und fragten zugleich, wie die neuen Erkenntnisse der Öffentlichkeit übermittelt werden könnten.[221]

Eine wesentlich ausführlichere bildungspolitische Stellungnahme beschloss das Neue Forum erst am 10.2.1990; mit dieser startete es dann auch in den Wahlkampf für die Volkskammerwahl am 18.3.1990.

> Das NEUE FORUM tritt für eine Bildungs- und Erziehungsreform von unten ein, die von den Eltern, Lehrern und Lehrerinnen, Erziehern und Erzieherinnen und den Kindern gleichermaßen getragen wird.
>
> Das NEUE FORUM unterstützt eine weitgehende Pluralisierung des Bildungs- und Erziehungssystems unter Wahrung einer einheitlichen und unentgeltlichen Grundausbildung.
>
> Um die Chancengleichheit zu wahren, müssen finanzielle Regelungen gefunden werden, die den Kindern aller sozialen Schichten prinzipiell alle Bildungswege öffnen.
>
> Der Bildungsweg vom Kindergarten bis zum Abschluß der Ausbildung darf nicht von weltanschaulichen Dogmen bestimmt werden.
>
> Wir setzen uns für ein harmonisches Verhältnis zwischen rationaler, emotionaler und musischer Erziehung und Bildung ein. Das kann in verschiedenen Schulmodellen verwirklicht werden.
>
> Das NEUE FORUM vertritt den Integrationsgedanken und befördert die Einrichtung von Integrationsschulen für Behinderte und Gesunde.
>
> Ziel der Bildung und Erziehung muß sowohl die Entfaltung der Individualität mit all ihren Gaben und Fähigkeiten als auch die Entwicklung der für eine Solidargemeinschaft unerläßlichen Verhaltensweisen wie Verantwortungsbewußtsein und Konfliktfähigkeit sein.
>
> Die Erziehung und Betreuung in Heimen, Horten, Kindergärten usw. darf nicht in den Sozialbereich abgedrängt werden. Sie sollte im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsreform umstrukturiert bzw. weiterentwickelt werden.[222]

---

221 Hierbei sind höchstwahrscheinlich neue Erkenntnisse über den Stalinismus gemeint: Durch die Zeitschrift *Sputnik* wurde im Zuge der Glasnost-Phase in der gesamten sowjetischen Sphäre das Ausmaß des stalinistischen Straflagersystems und auch das *geheime Zusatzprotokoll* des Hitler-Stalin-Paktes bekannt.

222 NEUES FORUM Bundesverband, *Die ersten Texte des NEUEN FORUM* (Berlin 1990), https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-293818, S. 27 [Hervorhebungen A.W.].

Unter dem Abschnitt »Behinderte und Geschädigte Menschen in der Gesellschaft« wurden noch weitere, das Bildungswesen tangierende inklusionspolitische Forderungen formuliert:

> – Sicherung des Rechtes auf Bildung für alle Kinder unabhängig von ihrem Schädigungsgrad,
>
> Bisher wurde zwischen »Schulbildungsunfähigen« (dem Gesundheitsministerium zugeordnet) und »Schulbildungsfähigen« (der Volksbildung zugeordnet) unterschieden. Diese Einteilung muß zugunsten differenzierter und integrativer Entwicklungsmöglichkeiten abgeschafft werden.
>
> Wir unterstützen integrative Kindereinrichtungen aller Art.[223]

Aus diesen Positionen lassen sich sechs Leitprinzipien des bildungsreformerischen Milieus in der DDR ableiten, die dessen politisches Handeln bis zur Eingliederung des DDR-Gebiets in den Geltungsbereich des Grundgesetzes prägten und sich in zahlreichen weiteren Stellungsnahmen auffinden lassen. Sie regten hiermit eine umfassende Reform des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens bis hin zu den Hochschulen und den Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung an. In der folgenden Darstellung wird der Fokus auf die Schulpolitik gelegt.

Demokratisierung und pädagogische Freiheit

Angestrebt wurden weitgehend basisdemokratische und selbstbestimmte Schulleitungsstrukturen, in denen Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen an der Entscheidungsfindung teilhaben können. Schulaufsicht und -verwaltung sollten getrennt und von der Dominanz der SED gelöst werden[224]; auch die in jeder Schule dominierenden Strukturen der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (GUE) seien dem Diktat der Staatspartei zu entziehen. Der Bevorzugung von SED-Mitgliedern bei der Wahl der Elternaktivs sollte ein Ende gemacht und den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben werden, selbstbestimmte Schüler:innenvertretungen zu bilden. Auch an den Hochschulen seien die bisher dominierenden Hochschulgruppenleitungen unter der Ägide der FDJ aufzulösen und Studierendenräte zu bilden.[225] Wie bereits erwähnt, sollte aus der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« des Zentralen Runden Tisches der permanent eingesetzte »Gesellschaftliche Rat Bildung« hervorgehen, der als »demokratisch[es], überparteilich[es] Korrektiv zur offiziellen ministeriellen Bildungspolitik«[226] zu fungie-

---

223 Ebenda, S. 29. [Hervorhebungen A.W.]

224 Forum Freie Pädagogik, »Leipziger Erklärung zur Schulfreiheit« (22.4.1990), in Elke Urban, *Neue Schulen in Sachsen – was ist aus dem Reformaufbruch vor 20 Jahren geworden?*, in *Dresdner Hefte* 27. Jahrgang, Nr. 97 (Dresden 2009), S. 88.

225 Einen Überblick und Analyse über die Gründung der Studierendenräte an den ostdeutschen Hochschulen bieten Peer Pasternack, Thomas Neie (Hrsg.), *Stud. ost 1989–1999: Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland* (Leipzig 2000).

226 RHG, PA Marianne Birthler 25_57 – 59, *Protokoll der … Beratung der Arbeitsgruppe »Bildung, Erziehung Jugend« des Zentralen Runden Tischs vom 5.4.1990.*

ren habe. Die bisher penibel einzuhaltenden Lehrpläne seien durch die Ausweitung der pädagogischen Freiheit der Lehrer:innen zu überwinden.

Entideologisierung

Unter dem Stichwort *Entstalinisierung*[227] sollte die unter anderem curricular verankerte Ideologie des Marxismus-Leninismus sowjetischer Spielart als verpflichtende Weltanschauung aus dem Unterricht und dem Schulalltag verbannt werden. Schritte hierzu waren die Streichung des Staatsbürgerkundeunterrichts und die grundlegende Überarbeitung aller Lehrpläne, Schulbücher und Lehrmaterialien. Hierfür mussten die für die Lehrer:innen verpflichtenden Parteilehrjahre abgeschafft sowie die SED-Strukturen in den Schulen aufgelöst werden; für die Schüler:innen sollten die morgendlichen Fahnenappelle und die Verschränkung der Staatsjugendorganisationen mit der Schulkultur beendet werden. Wie der oben dargestellte Beschluss des ZRT darlegt, sollten auch die Jugendweihen außerhalb der Schulen durchgeführt werden.[228]

Individualisierung und Ausweitung des Elternrechts

Bildungswege sollten selbstbestimmter und ohne das Primat staatlicher Planzahlen beschritten werden. Individuellere Entwicklungswege sollten eröffnet werden, wofür die Schaffung von Schwerpunkt- und Kurswahlmöglichkeiten der Schüler:innen sowie ein breiterer Zugang zum Abitur gefordert wurde. Flankierend sollten die Eltern bei Erziehungsentscheidungen einzubeziehen sein, insbesondere in weltanschaulichen und religiösen Fragen. Gefordert wurde auch die Möglichkeit der Einrichtung alternativer Schulformen; schon bald kam es aufgrund von Elterninitiativen zu den ersten Schulneugründungen. Ein Schwerpunkt der Alternativschulbewegung lag im sich bald konstituierenden Freistaat Sachsen mit dem Zentrum Leipzig.[229] Aufgrund der Orientierung an dem noch geltenden DDR-Schulgesetz wurden die freien Schulen zunächst als zehn- bis zwölfjährige Gemeinschaftsschulen konzipiert.

Einheitlichkeit und sozialer Ausgleich

Trotz der Forderungen nach größerer Pluralität und Differenziertheit stellte sich das bildungsreformerische Milieu die zukünftige Schullandschaft doch einheitlich und horizontal gegliedert vor. Die öffentliche Finanzierung des Bildungssystems sowie

---

227 RHG, PA Marianne Birthler MBi_25_1, *Arbeitsgruppe Bildung/Erziehung/Jugend des zentralen Runden Tisches* (Protokoll vom 4.1.1990).

228 Vgl. Thorsten Fuchs, Christine Wiezorek (Hrsg.), *Jugendweihe und Co. – Übergangsrituale im Jugendalter*, Bd. Nr. 3–2018, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 13 (Mannheim 2018).

229 Im Zuge der ersten und einzigen freien Schulgründung zu DDR-Zeiten entstand am 30. August 1990 die Freie Schule Leipzig. Im Oktober 1990 folgten das Chemnitzer Schulmodell, Waldorfschulen in Dresden und Leipzig sowie 1991 die reformpädagogische Nachbarschaftsschule Leipzig. Konfessionell-reformpädagogische Schulneugründungen stellten das Evangelische Schulzentrum Leipzig (ESZ) 1991 und das Bischöfliche Maria-Montessori-Schulzentrum in Leipzig-Grünau 1996 dar. Bei der Konstituierung des ESZ beteiligten sich die beiden späteren Oberbürgermeister Wolfgang Tiefensee und Burkhard Jung, was die bis dato herrschende Bedeutung der Schule in der Stadtgesellschaft unterstreicht.

die Kostenfreiheit des Schulbesuchs und der Lehrmittel wurden durchaus als Errungenschaft anerkannt und sollten unbedingt erhalten bleiben.[230] So vermieden es die Leipziger Nachbarschaftsschule und das Chemnitzer Schulprojekt, in freie Trägerschaft zu wechseln, um nicht eventuell genötigt zu sein, Schulgeld zu verlangen.[231]

Entmilitarisierung

Das umstrittene Schulfach Wehrunterricht sowie die militarisierten Fahnenappelle sollten der Vergangenheit angehören. Der Zugang zum Abitur sollte nicht länger mit der NVA-Verpflichtung verknüpft und die aggressive Berufslenkung insbesondere in Richtung der Offizierslaufbahn bei den Jungen sollte beendet werden. Auch die Schulbücher mussten hierfür entmilitarisiert werden, da diese oftmals von Darstellungen von NVA-Soldaten durchzogen waren.[232]

Inklusion

Die exkludierende Schulstruktur der DDR sollte durch inklusivere Schulmodelle ersetzt werden. Der Begriff Inklusion war 1990 noch nicht geläufig, in den Quellen wird meist von Integration gesprochen.[233] In den Konzepten wird aber auch die Beschulung beeinträchtigter Schüler:innen auf allgemeinbildenden Schulen gefordert. Wie oben bereits gezeigt, war eine Kernforderung des Neuen Forums das Ende der Exklusion der sogenannten *schulbildungsunfähigen* Kinder aus dem Bildungssystem.[234]

2.3.3 Versuch der Entfaltung politischer Handlungsmacht – Die Foren für Freie Pädagogik an der Karl-Marx-Universität Leipzig

Das bildungsreformerische Milieu trat öffentlichkeitswirksam für eine Reform des Bildungswesens ein. Beispielhaft für dieses Engagement sei hier auf die zwei *Foren für Freie Pädagogik* hingewiesen, die die Leipziger *Initiative Freie Pädagogik* im Januar und April 1990 an der damals noch nach Karl Marx benannten Universität Leipzig organisierte.

Erstes Forum Freie Pädagogik 20./21. und 27./28.1.1990

Das Anliegen des ersten Forums, dessen Programm so breit angelegt war, dass es über zwei Wochenenden gestreckt wurde, kann unter der Devise »Für Freiheit im Bildungs-

230 Klaus Walter, *Für Freiheit im Bildungswesen – Anliegen und Arbeit der Initiative Freie Pädagogik mit einem Bericht vom Forum Freie Pädagogik in der KMU am 20./21. und 27./28.1* (Leipzig 3.2.1990), Privatarchiv Adrian Weiß, S. 5.

231 Elke Urban, *Neue Schulen in Sachsen – was ist aus dem Reformaufbruch vor 20 Jahren geworden?*, in Dresdner Hefte 27. Jahrgang, Nr. 97 (Dresden 2009), S. 90.

232 Sandra Koch, Friederike Neumann, Meike Sophia Baader, »Von Soldaten und Lehrerinnen«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 21–39.

233 Erst mit Beginn der 2000er-Jahre löste der Inklusionsansatz den Integrationsbegriff ab. Vgl. Dieter Katzenbach, »Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz?«, in Ute Geiling, Andreas Hinz (Hrsg.), Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? (Bad Heilbrunn 2005), S. 86–90, https://doi.org/10.25656/01:15317.

234 NEUES FORUM Bundesverband, *Die ersten Texte des NEUEN FORUM* (Berlin 1990), S. 28f., https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-293818.

wesen«[235] subsumiert werden. So forderte die Initiative neben der »Reformierung des einheitlichen staatlichen Bildungswesens« die Schaffung selbstbestimmter und »freie[r] Bildungs- und Erziehungseinrichtungen«, die sich neben dem staatlichen Bildungsmonopol entfalten könnten. Hierbei betonte der Bericht explizit, dass es der Initiative nicht um die Einrichtung von Privatschulen ginge, »sondern um ein öffentliches Schulwesen, das der freien Initiative und dem Mut zur Selbstverwaltung Raum gibt.«[236]

Um diesem Anliegen gerecht zu werden, wurden während der Veranstaltung drei programmatische »Notwendigkeiten« formuliert: Erstens sollte auf dem Forum der Raum für *Information* gegeben werden; so konnten verschiedene Schulmodelle aus der Bundesrepublik, Österreich und der Schweiz vorgestellt werden, wobei die Organisator:innen es für besonders gelungen hielten, dass hier »Lehrer zu Lehrern sprachen«. Vorträge verschiedener Reformpädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen aus Ost und West, die dem breiten Spektrum von Waldorfpädagogik, Freischulbewegung bis zu alternativer Lehrer:innenbildung entstammten, ergänzten das Programm.[237] Ausgewählte aufgezeichnete Vorträge wurden noch 1990 in einem Sonderdruck der Deutschen Lehrerzeitung publiziert.[238]

Zweitens sollten die über 2.000 Teilnehmer:innen des Forums zu *Eigeninitiative* ermutigt werden. Da die Bildungsreformer:innen keine top-down-Umgestaltung des Bildungswesens anstrebten, mussten folglich die Eltern und Pädagog:innen an der Basis angeregt und begeistert werden, eigene Initiativen vor Ort zu starten. Hierfür stellten auch bereits Schulgründungsprojekte für eine Nachbarschafts- und eine Waldorfschule in Leipzig ihr Ansinnen vor.[239]

Drittens forderte das Forum auch politisch die Schaffung *gesetzlicher Grundlagen*. Dazu sollte aus Sicht der Organisator:innen die »Freiheit des Erziehungs- und Bildungswesens« in der DDR-Verfassung verankert werden, wofür auf dem Forum bereits Unterschriften gesammelt wurden. Ziel sei es gewesen, die »Schule des Staates« in eine »Schule der Bürger« umzuwandeln, also der (Zivil-)Gesellschaft wieder mehr Mitentscheidungsmöglichkeiten in Bildungsfragen einzuräumen.[240] Die *Initiative Freie Pädago-*

235 So der Titel des Berichtes von Klaus Walter, *Für Freiheit im Bildungswesen –Anliegen und Arbeit der Initiative Freie Pädagogik mit einem Bericht vom Forum Freie Pädagogik in der KMU am 20./21. und 27./28.1* (Leipzig 3.2.1990), Privatarchiv Adrian Weiß.

236 Ebenda, S. 1.

237 Ebenda, S. 2f.

238 Mit Beiträgen von Johann Peter Vogel (Arbeitsgemeinschaft Freie Schulen Berlin), Dietmar Rose (Glockensee-Schule Hannover), Peter Land (Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten Stuttgart), Margrit Oelrich und Herbert (Freinet-Kooperative Ruhrgebiet), Erika Hoentsch (Elterninitiative der 76. OS Leipzig) und Hans-Joachim Maaz (Chefarzt für Psychotherapie Halle). Kollektiv der Initiative Freie Pädagogik, *Forum Freie Pädagogik – Aufgezeichnete Vorträge der Veranstaltungen der Initiative Freie Pädagogik Leipzig in der Karl-Marx-Universität Leipzig am 20./21. und 27./28. Januar 1990* (Leipzig 1990) [31 S.].

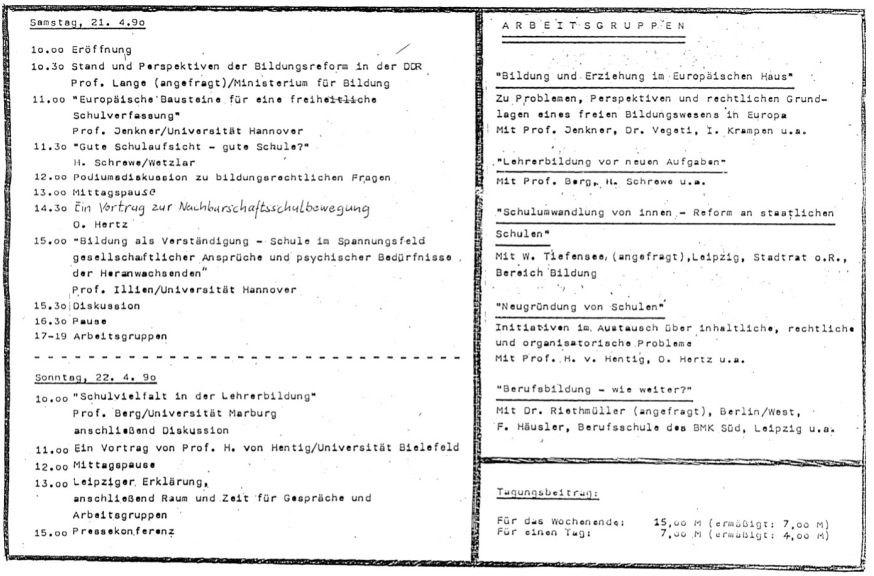
239 Klaus Walter, *Für Freiheit im Bildungswesen – Anliegen und Arbeit der Initiative Freie Pädagogik mit einem Bericht vom Forum Freie Pädagogik in der KMU am 20./21. und 27./28.1* (Leipzig 3.2.1990), Privatarchiv Adrian Weiß, S. 4.

240 Ebenda, S. 6.

gik schlussfolgerte: »Einig war man sich darin, sich ein neues Bildungsgesetz nicht vorsetzen zu lassen, sondern es von der Basis aus mitzugestalten.«[241]

Zweites Forum Freie Pädagogik 21./22.4.1990

Abbildung 6: Programm des Zweiten Forum Freie Pädagogik[242]



Samstag, 21. 4.90

10.00 Eröffnung
10.30 Stand und Perspektiven der Bildungsreform in der DDR
Prof. Lange (angefragt)/Ministerium für Bildung
11.00 "Europäische Bausteine für eine freiheitliche Schulverfassung"
Prof. Jenkner/Universität Hannover
11.30 "Gute Schulaufsicht – gute Schule?"
H. Schrewe/Wetzlar
12.00 Podiumsdiskussion zu bildungsrechtlichen Fragen
13.00 Mittagspause
14.30 Ein Vortrag zur Nachbarschaftsschulbewegung
O. Hertz
15.00 "Bildung als Verständigung – Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Ansprüche und psychischer Bedürfnisse der Heranwachsenden"
Prof. Illien/Universität Hannover
15.30 Diskussion
16.30 Pause
17–19 Arbeitsgruppen

Sonntag, 22. 4. 90

10.00 "Schulvielfalt in der Lehrerbildung"
Prof. Berg/Universität Marburg
anschließend Diskussion
11.00 Ein Vortrag von Prof. H. von Hentig/Universität Bielefeld
12.00 Mittagspause
13.00 Leipziger Erklärung,
anschließend Raum und Zeit für Gespräche und Arbeitsgruppen
15.00 Pressekonferenz

ARBEITSGRUPPEN

"Bildung und Erziehung im Europäischen Haus"
Zu Problemen, Perspektiven und rechtlichen Grundlagen eines freien Bildungswesens in Europa
Mit Prof. Jenkner, Dr. Vegeti, I. Krampen u.a.

"Lehrerbildung vor neuen Aufgaben"
Mit Prof. Berg, H. Schrewe u.a.

"Schulumwandlung von innen – Reform an staatlichen Schulen"
Mit W. Tiefensee, (angefragt), Leipzig, Stadtrat o.R., Bereich Bildung

"Neugründung von Schulen"
Initiativen im Austausch über inhaltliche, rechtliche und organisatorische Probleme
Mit Prof. H. v. Hentig, O. Hertz u.a.

"Berufsbildung – wie weiter?"
Mit Dr. Riethmüller (angefragt), Berlin/West, F. Häusler, Berufsschule des BMK Süd, Leipzig u.a.

Tagungsbeitrag:

Für das Wochenende: 15,00 M (ermäßigt: 7,00 M)
Für einen Tag: 7,00 M (ermäßigt: 4,00 M)

Aufbauend auf dem Achtungserfolg des ersten Forums legte die Initiative im April nach und lud diesmal unter dem optimistischen Titel »Die Zukunft hat begonnen! – Bildung und Erziehung im Aufbruch« mit folgendem Text abermals nach Leipzig:

> So stehen wir vor der dringenden Notwendigkeit, unser Schulwesen zu reformieren. Dafür bestehen bereits vielfältige Ansätze und Ideen. Diese würden jedoch durch eine kritiklose Übernahme des bundesdeutschen Bildungssystems schwer verwirklicht werden können. Deshalb ist es Anliegen dieses Forums, eine gemeinsame Beratung zur europäischen Dimension des Bildungs- und Erziehungswesens, deren Rechtsgrundlagen sowie den Austausch der bisher im Reformprozeß der DDR gewonnenen Erfahrungen anzuregen. Dabei können sowohl Ergebnisse der westlichen Bildungspraxis als auch die in Osteuropa ablaufenden Demokratisierungsprozesse für eine gesamteuropäische Diskussion nutzbar gemacht werden.[243]

241 Ebenda, S. 7f.

242 Initiative Freie Pädagogik, *Forum Freie Pädagogik – Bildung und Erziehung im Aufbruch*, Programm, Privatarchiv Adrian Weiß, S. 1 [Ausschnitt].

243 *DIE ZUKUNFT HAT BEGONNEN! Bildung und Erziehung im Aufbruch, 21./22. April 1990, KMU Leipzig, Ein Wochenendforum zu aktuellen Fragen des Bildungswesens, veranstaltet von der INITIATIVE FREIE PÄDAGOGIK*, Programmheft, Privatarchiv Adrian Weiß, S. 1 [Hervorhebungen A.W.].

Ob dieser Ankündigungstext vor der Volkskammerwahl am 18.3.1990 verfasst worden ist, lässt sich nicht zweifelsfrei nachweisen; die Vermutung liegt aber nahe. Schließlich sticht hier eine deutliche Begeisterung für die geforderte Bildungsreform heraus, während die Einordnung in das bundesrepublikanische Rechtssystem mitsamt dessen Schulwesen abgelehnt wird. Eben jene »Übernahme« der westdeutschen Rechtsordnung wurde zu jener Zeit von der CDU-geführten *Allianz für Deutschland* erfolgreich beworben. Der letztliche Wahlsieg des Parteienbündnisses führte dazu, dass zum Zeitpunkt der Konferenz Ende April aus politischer Sicht alles für die deutsche Einheit sprach.[244]

Ein Fokus des Forums lag auf Fachvorträgen und Arbeitsgruppen, die durch damals führende reformfreundliche und progressive Erziehungswissenschaftler:innen wie unter anderem den Marburger Didaktiker Hans Christoph Berg[245], den gerade emeritierten Bielefelder Pädagogen Hartmut von Hentig[246] und den sehr regen Otto Herz[247] beigesteuert wurden. Die hochkarätige Besetzung der Vorträge spricht für die große Aufmerksamkeit in der DDR und auch der Bundesrepublik und lässt auf einen hoffnungsvollen Aufbruchsgeist schließen.

Den inhaltlichen Höhepunkt der Veranstaltung stellte die Proklamation der *Leipziger Erklärung zur Schulfreiheit* dar, die am 22.4.1990 mitsamt anschließender Pressekonferenz öffentlich vorgestellt wurde. In der *Erklärung* zieht die Initiative einen klaren Bogen von den revolutionären Umbrüchen seit Herbst 1989 hin zu einer grundlegenden und von den Basisinitiativen getragenen Bildungsreform.

---

244 Ilko-Sascha Kowalczuk, *Die Übernahme: wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik Deutschland wurde* (Bonn 2020), S. 65–82.

245 Hans Christoph Berg, geboren 1936, von 1976 bis 2001 Professor für Didaktik und Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Entwickelte die auf Martin Wagenschein (1896–1988) zurückgehende exemplarisch-sokratische Lehrkunstdidaktik weiter, die vor allem auf Experimenten und anschließendem Unterrichtsgespräch basiert.

246 Geboren 1925. Von 1968 bis 1988 Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld, galt lange Zeit als vielleicht wichtigster deutscher Pädagoge seiner Zeit. Nach Aufdeckung der systematischen pädokriminellen Machenschaften von Hentigs Lebensgefährten Gerold Becker an der Odenwaldschule im Jahr 2010 unterließ es von Hentig, Beckers Taten eindeutig zu verurteilen. Daraufhin distanzierte sich ein Großteil der deutschen Öffentlichkeit und des erziehungswissenschaftlichen Establishments von Hentig. Vgl. Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: *Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten* (März 2017), https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.03_Sexuelle_Gewalt_in_paedagogischen_Kontexten.pdf.

247 Geboren 1944. Absolvent der Odenwaldschule, wurde nach Teilnahme an den Studierendenprotesten 1968 Mitarbeiter von Hartmut von Hentig an der Laborschule Bielefeld. Später Vorsitzender des Gesamtschulverbands (GGG). Ab 1990 in Leipzig angesiedelt, beteiligte er sich dort an verschiedenen alternativpädagogischen Projekten, u. a. an der Nachbarschaftsschule (zusammen mit dem späteren Oberbürgermeister Wolfgang Tiefensee). Zwischen 1993 und 1997 stellvertretender Bundesvorsitzender der GEW für den Bereich Schule.

I. Mehr Freiheit für alle Schulen – warum?

Zivilcourage hat den staatlichen Rechtsrahmen gesprengt. Auch Bildung und Erziehung sind im Aufbruch. Jetzt wollen wir als Bürger die Schulen umgestalten. Aus der Krise der Staatsschulen können neue Konturen erwachsen. Ursprünglich mag die Verstaatlichung des Schulwesens ein Fortschritt in Richtung »Bildung für alle« gewesen sein. Am Recht auf Bildung für alle und an der allgemeinen Schulpflicht soll nicht gerüttelt werden. Aber Schulpflicht darf erstens nicht länger zur Staatsschulpflicht verengt werden. Schulpflicht darf zweitens nicht länger zur Indoktrination des Volkes missbraucht werden. Schulen gedeihen besser in Bürgerhand als in Staatshand. Schaffen wir mehr Freiheit für alle Schulen.

II. Mehr Freiheit für alle Schulen – aber wie?

1. Jeder Mensch hat das Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit. Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.
2. Im Interesse der Kinder haben die Eltern das Recht auf freie Wahl der Schule.
3. Der Staat muss eine Vielfalt von Schulen in staatlicher, kommunaler und freier Trägerschaft gewährleisten. Wir fordern Schulchancengleichheit – rechtlich und finanziell.
4. Jede Schule erhält das Recht auf demokratische Selbstverwaltung und auf Verwirklichung eigener pädagogischer Konzepte. Sie gestaltet Unterricht, Erziehung und Schulbetrieb in eigener Verantwortung. Lehrer und Erzieher brauchen mehr pädagogische Freiheit. Sie müssen ihr Konzept offenlegen, damit die Eltern begründet wählen können.
5. Eine neu zu schaffende, öffentliche und unabhängige Schulaufsicht überwacht Chancengleichheit, Mindeststandard und Gleichwertigkeit (nicht Gleichartigkeit) der vielfältigen Bildungsgänge, -einrichtungen und -abschlüsse. Schulverwaltung und Schulaufsicht müssen getrennt werden.
6. Auch in der Lehrerbildung müssen Freiheit und Vielfalt rechtlich und finanziell gewährleistet werden. Die gegenwärtige Situation ermöglicht und erfordert den Aufbau eines zweiten Bildungsweges für Lehrer.[248]

Im ersten Segment argumentierte die Initiative also bildungshistorisch und sah durch die friedliche Revolution den historischen Moment gekommen, in dem das Schulwesen nicht mehr allein unter staatlicher Aufsicht, sondern »in Bürgerhand« zu betreiben sei. Hiermit planten die Reformer:innen, eine seit den Stein-Hardenbergschen Reformen geprägte Tradition zu überwinden, die sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt hatte. Die alleinige staatliche Kontrolle des Bildungswesens sahen die Pädagog:innen durch den totalitären Missbrauch im Nationalsozialismus und in der DDR diskreditiert. Durch die Schaffung höherer Schulautonomie für alle Schulen, größerer pädagogischer Freiheit der Lehrer:innen und gesetzlicher Möglichkeiten der Gründung von Lernorten in freier Trägerschaft sollte dieser Gefahr ein Riegel vorgeschoben werden.

248 Elke Urban, *Neue Schulen in Sachsen – was ist aus dem Reformaufbruch vor 20 Jahren geworden?*, *Dresdner Hefte* 27. Jahrgang, Nr. 97 (Dresden 2009), S. 88 [Hervorhebungen A.W.].

Für die mittelbare Realisierung dieser Ziele strebten die Protagonist:innen aber nicht die Übernahme des westdeutschen Schulsystems an, sondern trieben die Idee einer transnational verschränkten Lösung auf europäischer Ebene voran, wie die Einladung zum zweiten Forum zeigt.

Die beiden Veranstaltungen *Forum für Freie Pädagogik* kanalisierten die optimistische Stimmung des bildungsreformerischen Milieus der DDR, vernetzte dieses mit Expert:innen in Westdeutschland und schuf eine transnationale Perspektive mit Blick auf das europäische Ausland. Die öffentlichkeitswirksam vorgestellte *Leipziger Erklärung* formulierte insbesondere Positionen für eine höhere Schulautonomie und gegen die alleinige staatliche Schulaufsicht. Die Absage an die »kritiklose Übernahme des bundesdeutschen Bildungssystems« findet sich in ihr aber nicht mehr. Vermutlich hatte das Wahlergebnis der Volkskammerwahl dazu geführt, dass sich der aus dem Ankündigungstext abzulesende wesentlich weitreichendere Erwartungshorizont geändert hatte. Letztlich sollte das Leipziger Milieu in den kommenden Jahren vor allem durch einige Schulneugründungen auffallen, so die Nachbarschaftsschule und das Evangelische Schulzentrum (ESZ) Leipzig. Auf das Schulsystem im sich bald gründenden Freistaat Sachsen hatten die Bildungsreformer:innen wenig bis keinen Einfluss.

Die beiden Veranstaltungen *Forum für Freie Pädagogik* sowie die *Leipziger Erklärung* verdeutlichen, dass im Frühjahr 1990 ein Geist des bildungspolitischen Aufbruchs und Neudenkens bei vielen Pädagog:innen in der DDR herrschte. So fanden über 2.000 Interessierte ihren Weg nach Leipzig und die Organisator:innen konnten zahlreiche renommiert geltende Referent:innen für Vorträge gewinnen. Somit sandten die Foren ein starkes Signal an Politik und Gesellschaft. Doch aufgrund der neuen politischen Agenda der antretenden DDR-Regierung sowie einigen inhaltlichen Leerstellen, die im Folgenden ausgeführt werden, sollte deren Echo bald verhallen.

2.3.4 Strategische Leerstellen der bildungsreformerischen Diskurspositionen

Aufgrund der für alle Beteiligten unerwarteten Geschwindigkeit der tiefgreifenden politischen Ereignisse stieß das bildungsreformerische Milieu der DDR weitgehend unvorbereitet auf politische Diskurspositionen, die sich durch den Wahlsieg der CDU-geführten *Allianz für Deutschland* am 18. März 1990 ergaben. Die neue Regierung unter Lothar de Maizière gewann die Wahl vor allem durch das Versprechen ihres westlichen Wahlhelfers Helmut Kohl, die deutsche Einheit möglichst rasch herbeizuführen. Hierfür wurde nach der am 18. Mai ausgehandelten Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion schon am 6. Juni 1990 begonnen, über einen Einigungsvertrag zwischen DDR und Bundesrepublik zu verhandeln.[249] Da die Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung geplant war, mussten sich die Bildungsreformer:innen mit neuartigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen auseinandersetzten.

249 Thomas de Maizière, »Ein Ergebnis von acht Wochen Verhandlungen«, *Süddeutsche Zeitung* 29. August 2015, dokumentiert unter https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/namensbeitraege/das-ergebnis-von-acht-wochen-verhandlungen-173832.

Schulformfrage und Dreigliedrigkeit

Die in der Bundesrepublik seit mindestens zwei Jahrzehnten erbittert geführte Diskussion um die Schulformfrage war in der DDR weitgehend unbekannt. In der westdeutschen Auseinandersetzung um die Gesamtschule hatten in den 1980er-Jahren gerade christdemokratische Bildungspolitiker:innen neue Argumentationen erarbeitet, wie Bildungsprivilegien durch den neu geprägten Begriff der *Chancengerechtigkeit* zu erhalten seien. Demnach sei es »gerecht«, wenn Eltern ihr kulturelles Kapital an ihre Kinder weitergeben und genetisch »begabtere« Schüler:innen die für sie vermeintlich beste Bildung erfahren dürften.[250] Dem traditionellen sozialdemokratischen Theorem der Chancengleichheit beziehungsweise Bildungsgerechtigkeit wurde von neoliberalen Denkern wie Friedrich August von Hayek zuvor Ungerechtigkeit vorgeworfen, da Begabungen nie gleich verteilt seien und staatliche Eingriffe im Sinne von *affirmative action* nur zu Bürokratismus und neuen Ungleichheiten führen würden.[251]

Dementsprechend sollte auch die Dreigliedrigkeit des Schulsystems in den fünf neuen Bundesländern und Ostberlin eingeführt werden. Hierfür wurde im von den Regierungen der Bundesrepublik und der DDR ausgehandelten Einigungsvertrag im Artikel 37 Absatz 4 festgehalten, dass »bei der Neugestaltung des Schulwesens« in den neuen Ländern »das Hamburger Abkommen und die weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz« die Basis zu bilden haben.[252] Das Hamburger Abkommen, 1964 von den westdeutschen Kultusminister:innen ratifiziert, definierte das deutsche Schulwesen prinzipiell als ein dreigliedriges Schulsystem, aufbauend auf einer vierjährigen Grundschule.[253]

Das bildungsreformerische Milieu der DDR begegnete dieser diskursiven Situation weitgehend unvorbereitet. So schreibt die Leipzigerin Elke Urban später, wie sie und ihr Umfeld auf die Schulformfrage reagierten:

> Den aus dem Westen sehr bald importierten Streit über zwei- oder dreigliedrige Schulsysteme haben wir damals überhaupt nicht verstehen können. Uns ging es vielmehr um neue Lehrinhalte und um die Verbesserung der Schulqualität im Ganzen als um Strukturen. […] Außerdem war es uns nach den Zurücksetzungen in der Vergangenheit klar, dass vermutlich alle Eltern ihr Kind am liebsten aufs Gymnasium bringen wollten. Das hätte ihnen keine der neu gewählten Parteien mit noch so klugen Argumenten ausreden können.[254]

---

250 Über die Begriffsprägung Chancengerechtigkeit: Pierre Bourdieu, Margareta Steinrücke (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik* (Hamburg 2017), S. 8f.

251 Jürgen Oelkers, Bildung und Gerechtigkeit: *Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion* (Bielefeld 2010), S. 33, https://doi.org/10.3278/6001829w023.

252 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (»Einigungsvertrag«), Art. 37 Bildung, https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art_37.html.

253 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1067f.

254 Elke Urban, *Neue Schulen in Sachsen – was ist aus dem Reformaufbruch vor 20 Jahren geworden?*, in Dresdner Hefte 27. Jahrgang, Nr. 97 (Dresden 2009), S. 89.

Mit »Zurücksetzungen in der Vergangenheit« spielt Urban auf den schwierigen Zugang zur EOS und somit zu Abitur und Hochschulbildung an. Die niedrige Abiturquote von lediglich 15% pro Jahrgang[255] stand im deutlichen Kontrast zur Entwicklung des Gymnasiums in Westdeutschland, welches sich seit den 1960er-Jahren immer weiter geöffnet und von einer elitären Gelehrtenschule hin zu einer Art Regelschule für Kinder aus der Mittel- und Oberschicht entwickelt hatte.[256] Das Entscheidungsrecht der Eltern und der quasi garantierte spätere Hochschulzugang nach Erlangung des Abiturs stellte 1990 für ostdeutsche Eltern ein begehrenswertes Faszinosum dar, welches sich mit dem Ruf nach D-Mark und Volkswagen-PKWs vergleichen lässt. So begannen Ostberliner Eltern schon unmittelbar nach dem Mauerfall, ihre Kinder auf Westberliner Gymnasien anzumelden.[257] Ein wohlbedachter und langwieriger Reformprozess, wie ihn das bildungsreformerische Milieu und ausgewählte Bildungspolitiker:innen wie Sibylle Volkholz in Berlin oder Marianne Birthler in Brandenburg[258] favorisierten, hatte vor diesem Hintergrund wenig Aussicht auf Erfolg.

Föderalismus und neue Rechtsordnung

Das bildungsreformerische Milieu der DDR richtete sein Augenmerk insbesondere im Frühjahr 1990 noch stark auf die zentralistische Bildungsstruktur der DDR; so waren die Akteur:innen noch an die top-down-Entscheidungsstrukturen des allmächtigen Volksbildungsministeriums gewöhnt. Dieser Logik folgend formierte sich eine Kerngruppe der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« in Berlin und unterhielt ein ständiges Büro im *Haus des Lehrers* am Alexanderplatz. Doch mit der sich abzeichnenden Übernahme der Rechtsordnung der Bundesrepublik kündigte sich die kommende Kulturhoheit der am 3.10.1990 zu gründenden Bundesländer an. Diese Art der Rechtshierarchie stellte für die gesamte ostdeutsche Bevölkerung ein Novum dar. Den Prozess der Ländergründungen auf Grundlage des »Ländereinführungsgesetzes« führten sogenannte Landessprecher:innen durch, die von der CDU-dominierten Volkskammer ernannt wurden. Seit dem 3.10. bauten dann die neuen Landesregierungen mit Unterstützung der westdeutschen Partnerbundesländer die Landesbehörden neu auf[259], wobei freilich ein Bildungssystem nach gewohnter bundesrepublikanischer Tradition angestrebt wurde. Für die Konzepte der ostdeutschen Bildungsreformer:innen blieb in diesem ge-

255 Gert Geißler, »Perspektivplanung im Unbewusstsein der Zeit. Überlegungen aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur ›Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR‹ vom Juli 1989«, in Johannes Bilstein et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 10 (Bad Heilbrunn 2004), S. 287–304, hier S. 293, https://doi.org/10.25656/01:5742.

256 Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (Wetzlar 1982), S. 251f.

257 Interview von Jürgen Amendt mit Sibylle Volkholz, *Gründet in Ostberlin Gymnasien!*, 16.4.2020, https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien.

258 Siehe ausführliche Darstellung in 2.5.

259 Vgl. Themenseite der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung zum Prozess der Gründung des Freistaates Sachsen: https://www.slpb.de/themen/geschichte/friedliche-revolution/die-gruendung-des-landes-sachsen.

richteten Prozess kein Platz, beziehungsweise existierten neben der Verbändeanhörung im parlamentarischen Verfahren keine Partizipationsmöglichkeiten.

Arbeitsplatzsicherheit und neues Dienstverhältnis

Für die *arbeiterliche Gesellschaft*[260] in Ostdeutschland bedeuteten die schwierigen ökonomischen Verhältnisse, die sich spätestens mit der Währungsunion und dem damit zusammenhängenden Zusammenbruch der gewohnten Handelsbeziehungen mit Osteuropa abzeichneten, eine Bedrohung der sozialen Existenz. Arbeitslosigkeit war zu DDR-Zeiten so gut wie unbekannt; wer dennoch arbeitslos wurde, galt als gesellschaftlich gescheitert.[261] Die Befürchtung der Pädagog:innen, ihren gewohnt sicheren Arbeitsplatz zu verlieren, dominierte seit dem Sommer 1990 die Kollegien und ließ wenig Raum und kreatives Potenzial für bildungsreformerische Kampagnen. So erinnert sich die ehemalige Westberliner Bildungssenatorin an die Begegnung mit ostdeutschen Pädagog:innen:

> Gemeinsam mit Dieter Pavlik[262] (SPD), dem Stadtrat für Bildung im Ostberliner Magistrat, habe ich drei Konferenzen zur Zukunft der Schulen in Ostberlin abgehalten. Dort bestand aber an einer Schulstrukturdebatte keinerlei Interesse. Die Kolleginnen und Kollegen interessierte vordringlich die Antwort auf eine Frage: Ist mein Arbeitsplatz sicher? Das Interesse, über Schulstrukturen und Inhalte zu debattieren, war auch auf dieser Ebene gering ausgeprägt. Das darf man den Lehrkräften nicht zum Vorwurf machen, schließlich ging es für die meisten um die berufliche und wirtschaftliche Existenz. Unsere Strategie, den Ostteil nicht zu überrollen, war an den Bedürfnissen der Familien und seit der Volkskammerwahl im März und den Magistratswahlen in Ostberlin im Mai 1990 an den politischen Mehrheiten in der DDR gescheitert.[263]

Das bildungsreformerische Milieu der DDR konnte innerhalb der kurzen Zeit von Herbst 1989 bis Oktober 1990 mit seinen programmatischen Leitprinzipien keinen durchschlagenden Einfluss auf die Bildungspolitik der sich wandelnden DDR entfalten, da strategische Leerstellen bezüglich der dargestellten Bereiche klafften. Mit dem Wahlsieg der *Allianz für Deutschland* änderte sich die politische Agenda in der Republik. Lothar de Maizière machte in seiner Regierungserklärung am 19. April 1990 vor der Volkskammer klar, dass seine Regierung die schnelle Herstellung der Einheit mit der Bundesrepublik anstrebte.[264] Hierfür nannte er bereits die gesetzliche Rahmenstellung durch den Artikel 23 des

---

260 Vgl. Wolfgang Engler, *Die Ostdeutschen als Avantgarde* (Berlin 2004), S. 71f.

261 Vgl. die Studie zu Lehrer:innenarbeitslosigkeit in Ostdeutschland seit 1990: Philipp Mayring, Joachim König, Nils Birk, Alfred Hurst (Hrsg.), *Opfer der Einheit: eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern* (Wiesbaden 2000).

262 Dieter Pavlik (1935–2000), Lehrer, von 30.5.1990 bis Ende Januar 1991 Stadtrat für Bildung in Ostberlin, seit 1996 wieder Lehrer an einem Abendgymnasium im Prenzlauer Berg.

263 Interview von Jürgen Amendt mit Sibylle Volkholz, *Gründet in Ostberlin Gymnasien!*, 16.4.2020, https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien.

264 Regierungserklärung des Ministerpräsidenten Lothar de Maizière, abgegeben vor der Volkskammer der DDR am 19. April 1990, https://www.kas.de/de/statische-inhalte-detail/-/content/regierungserklaerung-des-ministerpraesidenten-lothar-de-maiziere-abgegeben-vor-der-volkskammer-der-ddr-am-19.-april-1990.

Grundgesetzes, der die unveränderte Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung vorsah.

Hierdurch blieb kaum noch Handlungsraum, um den schulpolitischen Positionen der Bildungsreformer:innen sowie den Beschlüssen des Zentralen Runden Tisches zu folgen.

2.3.5 Kampagne für die Gesamtschule

Immer drängender stellte sich seit 1990 die Schulformfrage. Wie bereits erwähnt, waren sowohl die Bürgerrechtsbewegung als auch das bildungsreformerische Milieu weitgehend unvorbereitet auf den in der Bundesrepublik seit Jahrzehnten andauernden Gesamtschulstreit gestoßen. Wie die *Leipziger Erklärung zur Schulfreiheit* zeigt, wurde in der Diskussion, die auf die DDR überschwappte, nicht eindeutig Position bezogen. Für den Erhalt einer zehnjährigen Regelschule sprach das Positionspapier des runden Tisches; außerdem setzte sich insbesondere die GEW hierfür ein, deren Bundesvorsitzender Dieter Wunder[265] sich sehr darum bemühte, die neuen ostdeutschen Kolleg:innen für seine Gewerkschaft zu gewinnen.[266]

Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG), die in Westdeutschland vehement für die Gesamtschule als Regelschule eintrat, sah mit dem Fall der Mauer und der beginnenden Demokratisierung der DDR ihre Chance, die in den 1980er-Jahren entstandene bildungspolitische Pattsituation zwischen CDU und SPD zu durchbrechen: Hatten progressive Bildungspolitiker:innen insbesondere in den SPD-regierten norddeutschen Bundesländern Bremen, Schleswig-Holstein und Hamburg den Gesamtschulen in der Schulgesetzgebung eine etablierte Stellung verschafft, wurde die weitere Expansion der Schulform in den von den Unionsparteien regierten Bundesländern erfolgreich blockiert. Der KMK-Beschluss von 1982 zur Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse blockierte aus Sicht der Gesamtschulbewegung die Entwicklung der Schulen durch eine zu strenge Regulierung.[267] Die damalige Bundesvorsitzende der GGG, die Schulleiterin der Kölner Gesamtschule Köln-Holweide Dr. Anne Ratzki[268], hoffte, durch die Umwandlung der POS in Gesamtschulen endlich die Hegemonie für die präferierte Schulform in Gesamtdeutschland erreichen zu können. Somit war die GGG durchweg optimistisch, dass

265 Geboren 1936; in den 1950er Jahren führender Funktionär des SDS, ab 1965 Gymnasiallehrer, in den 1970er-Jahren Schulleiter einer Gesamtschule in Hamburg. Zwischen 1981 bis 1997 war er Bundesvorsitzender der GEW und setzte sich stark für die Gesamtschule sowie die programmatische Wandlung der GEW von einem Lehrer:innenverband zu einer »Bildungsgewerkschaft« ein.

266 Fuchs 1997, S. 66f.

267 Vgl. Benjamin Edelstein, Hermann Veith, *Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*, in Bundeszentrale für politische Bildung 1.1.2017, https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/#footnote-target-2.

268 Geboren 1937. Promovierte Germanistin, leitete erst ein Gymnasium. Dann ab 1975 Gründungsdirektorin der Gesamtschule Köln-Holweide. 1988 bis 1993 Bundesvorsitzende der GGG. Während dieser entscheidenden Amtszeit scheiterte die Kampagne für die Gesamtschule in den neuen Ländern (Erfolge lediglich in Brandenburg und Berlin), woraufhin die SPD von ihrer gesamtschulbefürwortenden Position abrückte.

sie über die Kampagne für die Gesamtschule in der DDR eine aus ihrer Sicht bereits positiv verlaufende Tendenz in der Bundesrepublik bestärken könnte. Die Bundesvorsitzende erkannte aber auch die Gefahren der Wiedervereinigung für die Gesamtschulfrage. So schrieb sie in einem Brief vom Juni 1990 an interessierte »Kolleginnen und Kollegen in der DDR«, dem einem Informationspaket zu Konzept und Realisierung der Gesamtschulidee in der Bundesrepublik beigelegt war: »Wir fürchten einen großen Rückschlag für die Gesamtschulentwicklung in der BRD, wenn das bisher einheitliche Schulsystem in den zukünftigen Ländern der DDR so zersplittert wird wie die Schullandschaft in der BRD.«[269]

Somit sah sich die GGG auch unter Handlungsdruck, um befürchteten negativen Rückwirkungen auf die in der Bundesrepublik bereits erreichten Erfolge gegenzusteuern. Aus dem Archivgut des Verbandes lassen sich für 1990 insbesondere drei Handlungsfelder rekonstruieren, durch die die Gesamtschulbefürworter:innen auf die Schulformdiskussion in der DDR einzuwirken versuchten. Um diese Kampagne zu finanzieren, legte man sogar im Verbandshaushalt von 1990 einen eigenen *»DDR«-Fond* in Höhe von 35.000 Mark an. Dies stellte immerhin knapp 10% des Jahresbudgets dar.[270]

Informationskampagne

Da das Wissen über die in Westdeutschland verbreiteten Schulformen in der DDR begrenzt war, warb die GGG mithilfe ihrer gewohnten Bündnispartner für die Gesamtschulkonzeption. So wurde der Druck des bereits genannten »Infopäckchens«, das vermutlich insbesondere an ausgewählte Sympatisant:innen in der DDR gesendet wurde, durch den Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) finanziert.[271] Außerdem wurde eine Sonderausgabe des Verbandsblattes *News* erstellt, die unter administrativer Hilfe unter anderem des Berliner Landesverbandes der GEW an alle 7.000 Schulen in der DDR versendet wurde. Hierdurch sollte der Gesamtschulgedanke die ostdeutschen Lehrer:innen in der Breite erreichen.[272]

Konkrete pädagogische Anregungen verbreiteten die Gesamtschullobbyist:innen außerdem in einer eigens für die DDR-Lehrer:innen verfassten Artikelserie in der Mitgliederzeitung der GEW. So wurde unter anderem ein Artikel von Anne Ratzki zu dem von ihr entwickelten Team-Kleingruppen-Modell verfasst, in welchem heterogene Lerngruppen mit festen Lehrer:innenkollegien gebildet werden, um so inmitten der oft sehr großen Gesamtschulkomplexe feste soziale Bindungen zu schaffen.[273]

269 DIPF/BBF/Archiv, GGG 177, Bd. 1, Korrespondenzen der Vorsitzenden Anne Ratzki Jan.-Sept. 1990, Brief vom Juni 1990.

270 DIPF/BBF/Archiv, GGG 75,1, *Protokoll Mitgliederversammlung 1990*, S. 16.

271 DIPF/BBF/Archiv, GGG 75,1 *Protokoll Mitgliederversammlung 1990*, S. 11.

272 DIPF/BBF/Archiv, GGG 75,1 *Protokoll Mitgliederversammlung 1990*, S. 13.

273 E&W 1990/4, S. 18–23.

Abbildung 7: Ausschnitt aus E&W – Artikel von Anne Ratzki[274]



Team-Kleingruppen-Modell – was ist das?

Wir setzen unsere Informationsreihe über die Gesamtschule, mit der wir vor allem unsere Kolleginnen und Kollegen in der DDR genauer mit der Schulform bekanntmachen wollen, für die sich die GEW stark macht, mit einem Bericht über das organisatorisch-pädagogische Modell von Team-Kleingruppen fort.

Als wir an der Gesamtschule Holzwiede – gleichzeitig mit der Gesamtschule Göttingen-Geismar – 1975 anfingen, mit dem „Sozialen Lernen" einen erzieherischen Schwerpunkt zum Zentrum unserer Schularbeit zu machen, war dies eine Reaktion auf die Kritik vieler Gesamtschullehrkräfte an der Situation ihrer Schulen: Die Orientierung der Schulstruktur an dem Primat der Fachleistung hatte an vielen Schulen zu Beziehungslosigkeit und sozialer Desintegration unter Schüler- und Lehrerschaft geführt.

richt, sondern betreuen Tutorenstunden, die von den Schülerinnen und Schülern selbst gestaltet werden, führen Gruppengespräche, sind in der Mittagsfreizeit für Gespräche da und halten en-

Gründung von Landesverbänden in der DDR

Auch wenn noch keine neuen Bundesländer gegründet waren, deutete alles auf einen zukünftigen Kulturföderalismus hin. Mit der am 30. Mai 1990 vom DDR-Bildungsminister Hans Joachim Meyer erlassenen »Verordnung über die Bildung von vorläufigen Schulaufsichtsbehörden« wurden bereits für die noch nicht existierenden Bundesländer Landesschulräte benannt.[275] In den meisten Fällen waren diese CDU-nah und plädierten für die Einführung gegliederter Schulformen nach westdeutschem Vorbild.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, gründeten sich in der DDR schnell Interessensverbände für die Einführung von Gemeinschaftsschulen, die versuchten, die öffentliche Meinung zu beeinflussen. Bei der Kommunalwahl am 6. Mai hatte ebenfalls die CDU die Wahl weitgehend für sich entschieden, sodass aus Sicht der Gesamtschulbefürworter:innen die Zeit drängte. Das Protokoll der Mitgliederversammlung der GGG vom 26. Mai verrät, dass zu diesem Zeitpunkt bereits in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen Landesverbände gegründet und Gesamtschultage durchgeführt worden waren; ein weiterer sollte bald in Brandenburg folgen.[276] Wie viele Teilnehmer:innen diese Veranstaltungen anlocken konnten und wie die Rückmeldungen

274 E&W 1990/4, S. 18.

275 Fuchs 1997, S. 102f.

276 DIPF/BBF/Archiv, GGG 75,1 *Protokoll Mitgliederversammlung 1990*, S. 8.

ausfielen, bleibt aber unklar. Da zu jener Zeit zahlreiche bildungsreformerische Veranstaltungen in der DDR stattfanden, kann die Resonanz dieser Tage schwer eingeschätzt werden.

DDR-Gesamtschultag in Leipzig und Zusammenarbeit mit der Leipziger Erziehungswissenschaft

Höhepunkt der Kampagne für die Gesamtschule als reguläre Schulform in den neuen Ländern stellte der erste und letzte republikweite *Gesamtschultag der DDR* dar, der unter dem Motto »Gesamtschule – Eine Schule für alle Kinder« am 8. September 1990 an der Karl-Marx-Universität Leipzig (KMU) stattfand. Dass diese für die Bildungsreform in der DDR wichtige Veranstaltung – ganz wie die *Foren für Freie Pädagogik* – wieder in Leipzig stattfand, lässt sich einerseits auf das rege Treiben der dortigen Bildungsreformer:innen zurückführen. Zugleich bestand hier ein produktiver Kontakt zu der universitären Erziehungswissenschaft. Den Erinnerungen des 1993 in den Ruhestand getretenen Pädagogikprofessors Helmut Faust lässt sich entnehmen, dass der dortige Arbeitsbereich nach der Implosion der SED-Dominanz die Möglichkeiten freier pädagogischer Forschung rege auslebte.[277] So beschäftigten sich die Forscher:innen in Leipzig mit der Gesamtschulpädagogik, da diese »unserer Auffassung nach am ausgeprägtesten solche Formen des Lernens praktiziert, die selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen nachhaltig fördern […]«.[278] Die Leipziger Erziehungswissenschaftler:innen berieten verschiedene sich in Aufbau befindliche Gesamtschulprojekte im mitteldeutschen Raum und führten zusammen mit westdeutschen Gesamtschulpädagog:innen Fortbildungsveranstaltungen durch. So lud die GGG zusammen mit der »Initiative Gesamtschulen in Sachsen« unter Vorsitz von Dr. Johanna Faust[279] von der KMU und mit organisatorischer Unterstützung der sich konstituierenden lokalen GEW nach Leipzig, um vor 500 Teilnehmer:innen zu fordern:

> Die Schulen in der DDR brauchen Gestaltungsfreiraum, um sich aus ihren jeweiligen Bedingungen heraus weiterzuentwickeln. Die Initiative fordert, ernst zu machen mit der Demokratie auch in der Schule: In enger Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen soll die innere Erneuerung der DDR-Schulen wirksam werden. Eine offene Entwicklung setzt voraus, daß die Struktur der einheitlichen Schule bestehen bleibt und die Schulen Zeit bekommen, die Vergangenheit aufzuarbeiten und ihre Zukunft zu gestalten.[280]

277 Helmut Faust, »Forschungen zum ›Lernen lehren – Lernen lernen‹ an der Karl-Marx-Universität zu Leipzig im Spannungsfeld institutioneller Profilierung und zentraler Anforderungen«, in Ernst Cloer, Rolf Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR: Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (Weinheim 1994), S. 265–283.

278 Ebenda, S. 276.

279 Nur wenige Informationen sind über Johanna Faust auffindbar. Veröffentlichte mit Prof. Helmut Faust in den 1980er-Jahren zusammen erziehungswissenschaftliche Aufsätze und arbeitete an der KMU (wurde dann vermutlich auch entlassen). Sie war Vorsitzende des sächsischen Landesverbandes der GGG und organisierte den DDR-Gesamtschultag mit.

280 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *DDR-Gesamtschulinitiative fordert eigene Entwicklung für Schulen in der DDR* (10.9.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990, S. 3 [Hervorhebung A.W.].

Die Veranstaltung wurde durch einen Vortrag des bildungspolitischen Sprechers der hessischen SPD-Fraktion, Hartmut Holzapfel[281], eröffnet. Der kurze Zeit später zum Kultusminister Hessens ernannte Bildungspolitiker, der sich durch die Novellierung des hessischen Schulgesetzes für größere Demokratisierung und Selbstbestimmung der Schulen aussprechen sollte, hatte sich zuvor maßgeblich für die Einführung von Gesamtschulen eingesetzt. Er nannte die sich abzeichnende Einführung des dreigliedrigen Schulmodells in Ostdeutschland ein »Angebot an die Trägheit«, da er hierdurch »wenig Änderung im Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern« erwarte, schließlich handele es sich lediglich um eine äußerliche strukturelle Schulreform. Stattdessen forderte er unter Bezugnahme auf die Gesamtschulpädagogik, das »Kind in seiner ganzen Person in den Mittelpunkt des Erziehungsprozesses« zu stellen, sowie »eine tiefgreifende Einstellungsänderung der Lehrer, das Kind in seiner Individualität zu sehen und anzunehmen und in einer gemeinsamen Schule ohne Diskriminierung und Auslese in seinen kognitiven und sozialen Fähigkeiten zu fördern.«[282] Hiermit plädierte Holzapfel für eine tiefgreifende innere Schulreform und die Überwindung der realsozialistischen Kommandopädagogik bei gleichzeitiger Beibehaltung einer horizontalen Schulstruktur.

Nach den vormittäglichen Vorträgen im Hörsaalgebäude zog die Konferenz nachmittags zu thematischen und regionalen »Konsultationen« an die 76. Oberschule gegenüber dem Neuen Rathaus. Abends wurde zu einer kontroversen Podiumsdiskussion unter dem Titel »Gesamtschule oder gegliedertes Schulwesen – pro und contra« geladen.[283]

Wie das zweite *Forum Freie Pädagogik* sollte die Versammlung durch die Verabschiedung einer Proklamation einen öffentlichkeitswirksamen Impuls an die Bildungspolitik senden. Dieser ebenfalls als *Leipziger Erklärung* deklarierte Forderungskatalog wurde am 21.9. im Nachgang des Gesamtschultags als Anlage einer Pressemitteilung ausgesendet.

Leipziger Erklärung der Teilnehmer des DDR-Gesamtschultages

Wir Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Gesamtschultages der DDR wollen uns in den Prozeß der Erneuerung und demokratischen Umgestaltung des Schulwesens in den künftigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland einbringen, der von der breiten Initiative aller am Bildungsprozeß Beteiligten getragen sein muß.

Wir fordern die demokratische Mitwirkung der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen bei der Entscheidungsfindung über die Zukunft der Schule und warnen nachdrücklich vor der unkritischen Errichtung eines zergliederten Schulwesens.

281 1944–2022, studierte unter Theodor W. Adorno und Max Horkheimer am Frankfurter Institut für Sozialforschung und war Mitglied des Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS). Unterstützte als Bildungspolitiker die Einführung von Gesamtschulen in Hessen. 1991 bis 1999 hessischer Kultusminister.

282 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *DDR-Gesamtschulinitiative fordert eigene Entwicklung für Schulen in der DDR* (21.9.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990, S. 1f.

283 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *Er findet schon im Vorfeld ein großes Echo: Gesamtschultag der DDR am 8. September in Leipzig* (29.8.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990, S. 2.

- Wir treten ein für eine Schule, die allen Kindern uneingeschränkte Chancengleichheit sichert, die Sackgassen ausschließt und verhindert, daß Schüler durch frühzeitige Auslese und Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen von vornherein auf qualitativ unterschiedliche Bildungsabschlüsse festgelegt werden.
- Wir treten ein für eine leistungsfähige und leistungsorientierte Schule, (die überzogenen Leistungsdruck vermeidet) und die gewährleistet, daß Leistungsversagen nicht zur Ausgliederung und zur sozialen Diskriminierung von Schülern führt.
- Wir treten ein für eine Schule, die durch differenzierte unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote die Ausprägung vielseitiger Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen ermöglicht und distanzieren uns damit von der für die Schule in der DDR jahrelang verordneten fehlerhaften Auffassung von »Einheitlichkeit«
- Wir treten ein für eine schülerfreundliche wohnortnahe Schule, die Lebensstätte für die SchülerInnen ist, die den Mädchen und Jungen vielfältige soziale Kontakte und Beziehungen zu ihren LehrerInnen und MitschülerInnen sichert, die ihnen einen breiten Handlungsspielraum in allen Formen des schulischen Lebens schafft und sie selbstbestimmt in unterrichtliche und schulische Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse aktiv einbezieht
- Wir treten ein für eine Schule, die in eigener Verantwortung ein unverwechselbares Profil ausprägt, in der demokratische Mitbestimmung von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern umfassend verwirklicht wird, die den LehrerInnen die erforderlichen Freiräume für innovative pädagogische Arbeit sichert, die sich für den Stadtteil bzw. die Gemeinde öffnet und das gesellschaftliche Umfeld eng mit der Schule verbindet.

Wir sind der Auffassung, daß eine flexible differenzierte Gesamtschule, für deren Entwicklung und Ausgestaltung wir uns tatkräftig einsetzen, den pädagogischen Ansprüchen an die demokratische Erneuerung der Schule umfassend gerecht wird.[284]

Die Kampagne für die Einführung der Gesamtschule beziehungsweise die Umwandlung der 7.000 ostdeutschen POS in selbstständig arbeitende Gesamtschulen hatte somit Anfang September 1990 an der Leipziger Universität, einem Zentrum des bildungsreformerischen Milieus, das deutliche Zeichen gesetzt, dass eine Lobby aus Lehrer:innen und akademischer Erziehungswissenschaft die sich anbahnende Reformierung des Bildungssystems mitgestalten wollte und in der Lage war, ihren Idealen und Forderungen Gehör zu verschaffen. Statt der Fokussierung auf eine bloß äußerlich-strukturelle Bildungsreform in Gestalt der Ersetzung der Einheitsschulen durch gegliederte Schultypen setzten die Gesamtschulbefürworter:innen auf die weitgehende Beibehaltung der Schulformen bei gleichzeitiger Förderung eines inneren, reform- und alternativpädagogisch orientierten Wandels.

Doch weniger als einen Monat später, am 3. Oktober, sollten im Zuge der Wiedervereinigung die neuen Länder gegründet werden, die nun im Sinne ihrer Kulturhoheit eigene Schulgesetze erlassen sollten – bis dahin galt noch das unter Hans Joachim Meyer leicht veränderte DDR-Schulgesetz von 1965. Die entscheidende Abstimmung über die Ausrichtung der Bildungspolitik waren somit die fünf zeitgleich stattfindenden Landtagswahlen am 14. Oktober. Bis auf Brandenburg, wo die SPD vergleichsweise knapp mit

284 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *DDR-Gesamtschulinitiative fordert eigene Entwicklung für Schulen in der DDR* (21.9.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990 [Anlage].

32,6% die Wahl für sich entschied, gewann die CDU die Wahlen deutlich. In Sachsen, das durch rege Initiativen in Leipzig aber auch Chemnitz und Dresden als ein Zentrum des bildungsreformerischen Milieus gelten konnte, erzielte die CDU sogar mit 53,8% die absolute Mehrheit und musste sich somit nicht auf die Suche nach einem Koalitionspartner machen. Die antretende Regierung unter Kurt Biedenkopf machte sich folglich daran, das im Wahlkampf vertretene schulpolitische Programm umzusetzen: Die Einheitsschule sollte überwunden werden, stattdessen »Bildungswege […] von gemeinsame[n] Grundschulen mit Haupt- und Realschulen bis zu Gymnasien«[285] gestaltet werden. Gemeinschaftsschulen oder sonstige Modelle längeren gemeinsamen Lernens wurden nicht im Wahlprogramm erwähnt und fanden somit auch letztlich keinen Eingang ins Schulgesetz. Lediglich in Brandenburg sollte mit der Schaffung einer sechsjährigen Grundschule und der Gemeinschaftsschule als gleichberechtigter Bildungseinrichtung neben Gymnasium und Realschule durch die SPD ein gewisser Teilerfolg aus Sicht der GGG erzielt werden.[286] Ein ähnliches Modell wurde durch die Übernahme des Westberliner Schulgesetzes im Ostteil der Stadt eingeführt. Die Novellen der anderen ostdeutschen Schulgesetze orientierten sich eher an den Schulgesetzen der westdeutschen Partnerbundesländer als an den Beschlüssen des Zentralen Runden Tisches und den Proklamationen progressiver Bildungsinitiativen aus der DDR. So kritisierten die sächsischen Gesamtschulbefürworter:innen im September 1990 den Bildungsminister Meyer, der bereits »Fakten schaffe«, ohne auf die Gründung der Länder zu warten und kritisierten Äußerungen des Landesschulrats Klaus Husemann (CDU) [287], da dieser aus ihrer Sicht weitestgehend das Schulgesetz des Partnerbundeslandes Baden-Württemberg mitsamt gegliederten Schulformen übernehmen wolle.[288]

Problematisch für das Milieu stellte sich neben der für sie schwierigen politischen Lage auch der Ausfall der Bündnispartner in Zivilgesellschaft und Wissenschaft dar: Die GEW, die sich eigentlich programmatisch für die »Schule für alle« einsetzte, war Anfang der 1990er-Jahre vor allem mit der personalrechtlichen Vertretung ihrer Mitglieder inmitten dramatischer Entlassungswellen beschäftigt und entfaltete kaum Ressourcen, um bildungspolitisch zu lobbyieren.[289] Die ostdeutsche Erziehungswissenschaft, die seit der Implosion der SED-Diktatur die alten Denkbeschränkungen abstreifte und sich neuen Fachgebieten öffnete, hörte durch die fast vollständige Entlassung ihrer Vertreter:in-

285 CDU Sachsen, *Sachsen unsere Heimat – Deutschland unser Vaterland – Europa unsere Zukunft, Wahlplattform der CDU Sachsen*, beschlossen auf dem 2. Landesparteitag in Dresden am 1.9.1990, Konrad-Adenauer-Stiftung, https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_file_storage_file_25115_1.pdf/7b02862f-cb5e-14ca-a57c-045a3709e4a5.

286 Nikolai 2018, S. 141–170.

287 Geboren 1942. Promovierter Ingenieur und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Bergakademie Freiberg, wurde er im Juni 1990 sächsischer Landesschulrat bis November 1990. 1993 bis 2008 Professor für Mechanische Verfahrenstechnik in Freiberg.

288 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *DDR-Gesamtschulinitiative fordert eigene Entwicklung für Schulen in der DDR* (10.9.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990, S. 1f.

289 Zu diesem Ergebnis kommt die Studie des Leipziger Historikers Jörn-Michael Goll »GEW im Einheits- und Transformationsprozess«, die bis dato leider nicht veröffentlicht wurde, deren Zwischenergebnisse ich allerdings wiederholt bei Vorträgen zur Kenntnis nahm, zuletzt am 15.6.2023 in Leipzig.

nen auf zu existieren. Westdeutsche Gründungsdekane bauten die Fakultäten ohne Einbindung lokaler Initiativen neu auf, wie etwa im Fall des konservativen Pädagogikprofessors Erich E. Geissler[290], der durch die von ihm gelenkte Berufungspolitik die Leipziger Erziehungswissenschaftliche Fakultät nachhaltig prägte.

Der Einigungsvertrag wurde am 31. August unterzeichnet und am 20. September von Volkskammer und Bundestag angenommen. Hierin regelte das entscheidende Kapitel 37 in Absatz (4):

> Die bei der Neugestaltung des Schulwesens […] erforderlichen Regelungen werden von den […] Ländern getroffen. Die notwendigen Regelungen zur Anerkennung von Abschlüssen schulrechtlicher Art werden in der Kultusministerkonferenz vereinbart. In beiden Fällen sind Basis das Hamburger Abkommen und die weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz.[291]

Das Hamburger Abkommen von 1964 stellte aus Sicht der Gesamtschulbefürworter:innen eines der größten rechtlichen Hindernisse für ihr Ziel dar, die Gesamtschule als Regelschule einzuführen. Zwar sah dieses Experimentierklauseln vor, die die Einrichtung reformorientierter Schulformen unter Auflagen erlaubten. Doch die Struktur des Schulsystems wurde hierin durch die gemeinsame vierjährige Grundschule und den dreigliedrigen Aufbau von Haupt- und Realschule und Gymnasium definiert[292], wodurch die Gesamtschule zu einer prekären Randexistenz verurteilt wurde. Der Einigungsvertrag legte somit bereits vor der Gründung der Länder das Skelett der ostdeutschen Schullandschaft fest, der Handlungsspielraum der Bildungsreformer:innen wurde hierdurch beschnitten.

Während Wissenschaftler:innen entlassen wurden und die GEW mit der Beschäftigungssicherung ihrer Mitglieder beschäftigt war, gründeten sich in Ostdeutschland konservative Lehrer:innenverbände mit Unterstützung des westdeutschen Beamtenbundes, so beispielsweise bereits im März 1990 der Sächsische Lehrerverband (SLV). Diese Verbände hatten gute Beziehungen zu den CDU-dominierten Regierungen und befürworteten ein gegliedertes, »begabungsgerechtes« Schulsystem. Sie konnten ihre bildungspolitischen Forderungen, die letztlich auf die Perpetuierung bundesrepublikanischer Bildungstraditionen basierten, sehr viel besser durchsetzen als das gesamte bildungsreformerische Milieu.

2.3.6 Zwischenfazit: Die Vision einer tiefgreifenden Bildungsreform in der DDR

Der Schulpolitik der neuen Länder, die in 2.5. dargestellt werden wird, ging eine breite politische und akademische Bewegung voraus, die statt auf die Übernahme westdeut-

290 1928–2018. Studium und Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt a. M., Professuren an der PH Landau, PH Berlin und FU Berlin. 1970 Ruf an die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn. 1991 bis 1994 Gründungsdekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Leipzig.

291 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (»Einigungsvertrag«), Art 37 Bildung, https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art_37.html. [Hervorhebung A.W.].

292 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1067f.

scher Strukturen auf die Reformierung des in der DDR ausgebildeten Einheitsschulwesens drängte. Der maßgebliche Treiber dieser Bewegung, das bildungsreformerische Milieu, setzte sich aus heterogenen Gruppen zusammen, die Akteure hatten kirchliche, akademische und gewerkschaftliche Hintergründe. Verbindende Elemente in den bildungspolitischen Konzeptionen, die sich insbesondere den beiden Leipziger Erklärungen von April und September 1990 entnehmen lassen, waren insbesondere der starke Wunsch nach pädagogischer Freiheit, Demokratisierung und der Individualisierung der Bildungsprozesse. Wenngleich bereits im Frühjahr 1990 die »kritiklose Übernahme des bundesdeutschen Bildungssystems«[293] eindeutig abgelehnt wurde, mangelte es an durchschlagenden konzeptionellen Vorschlägen, wie das Schulsystem im Osten reformiert und ausgestaltet werden sollte. Die vom runden Tisch geforderte Beibehaltung der 10-jährigen Regelschule rückte bei den ersten beiden Leipziger Foren in den Hintergrund, stattdessen traten vor allem westdeutsche reform- und alternativpädagogische Initiativen in den Vordergrund. Hiervon angeregt begann ein Teil des Milieus freie Schulkonzepte zu forcieren, wobei die erste noch zu DDR-Zeiten vollzogene Schulgründung die Freie Schule Leipzig hervorbrachte. Im Oktober 1990 folgten das Chemnitzer Schulmodell, Waldorfschulen in Dresden und Leipzig, sowie 1991 die reformpädagogische Nachbarschaftsschule Leipzig. Hierbei unterließen es viele Vertreter:innen, Positionen zu entwickeln, die mit dem hegemonialen Wunsch der meisten Eltern nach dem Gymnasium, welches insbesondere Politiker:innen der CDU einzuführen versprachen, mithalten konnten.

Auf die Wandlung der staatlichen Regelschulen in ihrer vollen Breite drängten die Gesamtschulvertreter:innen, die auf Initiative der GGG von der Bundesrepublik aus versuchten, die Entwicklung des Bildungssystems in der DDR zu beeinflussen. Für sie stellte die Reformierung der POS in eine durch stärkere Binnendifferenzierung und Wahlmöglichkeiten ausgezeichnete Gesamtschule die Rettung des Einheitsschulgedankens dar – und hätte auch aus ihrer Sicht positive Rückwirkungen auf die alten Länder gehabt. Doch als der erste und letzte Gesamtschultag der DDR im September 1990 an der Karl-Marx-Universität Leipzig stattfand, war das bildungsreformerische Milieu bereits aufgrund der beschriebenen strategischen Leerstellen in die Defensive geraten.

Vertreter:innen des ostdeutschen bildungsreformerischen Milieus arrangierten sich infolge der deutschen Einheit oftmals mit der neuen Ordnung. Marianne Birthler, ehemalige Oppositionelle am ZRT und Mitarbeiterin in der AG »Bildung, Erziehung und Jugend«, zog im Oktober 1990 für Bündnis 90 in den Potsdamer Landtag ein und wurde im November als erste brandenburgische Bildungsministerin vereidigt. Hierbei versuchte sie, einige Ideen des bildungsreformerischen Milieus zu verwirklichen, wobei sie Lektionen des Berliner Bildungssenats zur Kenntnis nahm und neben der Gesamtschule auch Gymnasium und Realschule einführte.[294] Allerdings trat sie von ihrem Ministerposten 1992 aufgrund von MfS-Vorwürfen gegenüber dem SPD-Ministerpräsidenten Manfred

293 *DIE ZUKUNFT HAT BEGONNEN! Bildung und Erziehung im Aufbruch, 21./22. April 1990, KMU Leipzig, Ein Wochenendforum zu aktuellen Fragen des Bildungswesens, veranstaltet von der INITIATIVE FREIE PÄDAGOGIK*, Programmheft, Privatarchiv Adrian Weiß, S. 1.

294 Siehe ausführlich 2.5.1.

Stolpe zurück. 2000 löste sie dann Joachim Gauck als Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen (BStU) ab und leitete die Behörde bis 2011.

Jan Hofmann, der zu einem der aktivsten Mitarbeiter:innen der AG des ZRT gehörte und als Initiator des *Aktionsbündnis Bildungs- und Erziehungsreform* versuchte, durch die Vernetzung der bildungspolitischen Basisinitiativen die »pädagogische Revolution« voranzutreiben, wählte dann stattdessen eine Karriere in der Bildungsverwaltung. Er folgte Birthler und wurde zunächst Mitarbeiter im Brandenburger Bildungsministerium, im Jahr dann 1992 Leiter des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg. Nachdem er 2007 Gründungsdirektor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg wurde, wechselte er von 2011 bis 2016 als Staatssekretär ins sachsen-anhaltinische Kultusministerium unter Stephan Dorgerloh (SPD). Außerdem gab der promovierte Philosoph einige wissenschaftliche Beiträge im Bereich Schulpädagogik heraus.[295]

Elke Urban, die maßgeblich die Leipziger Foren mitorganisiert hatte, war seit 1990 im Leipziger Schulverwaltungsamt zuständig für freie Schulen, dann von 2000 bis 2015 Leiterin des Leipziger Schulmuseums. In die sächsische Bildungspolitik mischte sie sich nur gelegentlich ein, ihre hauptsächliche Betätigung galt der Entwicklung der freien Schulen. Sie veröffentlichte vielfältig zu Themen der ostdeutschen Bildungsreform, oftmals in einem eher biografisch-anekdotischen Stil.[296]

Hans Joachim Meyer, der einen katholisch-kirchlichen Hintergrund hatte, stand eher am Rande des bildungsreformerischen Milieus. Als Professor für Anglistik an der HU Berlin nahm er als Vertreter der Katholischen Laienbewegung an den Sitzungen der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« und des ZRT teil. Wie oben ausgeführt, erregte sein Alleingang bei der entscheidenden Sitzung am 5. März Kritik anderer AG-Mitglieder. Zwar erhob er hier keinen Einspruch gegen die zehnjährige Regelschule, doch legte er durch seine Ergänzung der geplanten Einrichtung von »konfessionelle[n] und alternative[n] Schulen« neben den staatlichen Schulstrukturen das Augenmerk auf die Gründung von Schulen in freier Trägerschaft. Wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird, trug er maßgebliche Mitverantwortung dafür, dass die am ZRT beschlossene und bei den verschiedenen Leipziger Foren weiter geforderte tiefgreifende Bildungsreform in der DDR nicht angegangen wurde. Als letzter Bildungsminister der DDR ermöglichte er lediglich die freien Schulgründungen, außerdem ließ er die Schulleitungen vom Kollegium neu wählen. Lange Jahre prägte er die sächsische Hochschulpolitik; so fungierte er von 1990 bis 2002 als Wissenschaftsminister in Dresden. Außerdem amtierte er von 1997 bis 2009 als Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (ZdK). 2015 veröffentlichte er seine wenig rezipierte politische Autobiografie, in welcher er die Auswirkungen der 1968er, die vermeintliche Amerikanisierung und die politische und kulturelle »Elite« kri-

295 Zuletzt: Jan Hofmann (Hrsg.), *Neue Formen des Lehrens und Lernens : Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam* (Bad Heilbrunn 2007) und Jan Hofmann, Petra Anders (Hrsg.), *Vergangenheit verstehen, Demokratiebewusstsein stärken. Die DDR im (DEFA-)Film: Projektbericht und Materialien für den Unterricht* (Ludwigsfelde-Struveshof 2010).

296 Zuletzt: Elke Urban (Hrsg.), *Revolution und Schule: die Revolutionen von 1918 und 1989 und ihre Auswirkungen auf Leipziger Schulen*, 1. Aufl. (Leipzig 2021).

tisiert.[297] Für einen habilitierten Anglisten, langjährigen Landesminister und ehemals höchsten deutschen Laienkatholiken ein durchaus überraschender Meinungsstrauß. Er starb im März 2024 im Alter von 87 Jahren in Potsdam.

2.4 April bis Oktober 1990 – Zwischenetappe in der Bildungspolitischen Entwicklung Ostdeutschlands

2.4.1 Die abwartende Schulpolitik der letzten DDR-Regierung

Das Ergebnis der Volkskammerwahl im März setzte alle Segel in Richtung deutsche Einheit, was sich in einer eher abwartenden Schulpolitik ausdrückte. Denn die Regierung de Maizière leitete keine weitreichenden bildungspolitischen Reformen ein, stattdessen wurden eher symbolische beziehungsweise kleinschrittige Maßnahmen umgesetzt. In der gleichzeitig ablaufenden und richtungsweisenden Aushandlung des Einigungsvertrages waren keine Vertreter:innen des bildungsreformerischen Milieus involviert. Dennoch können drei Stränge in der Schulpolitik unterschieden werden, die die Politik der letzten DDR-Regierung prägten. Außerdem sollen bereits drei initiale Reaktionsmuster in der ostdeutschen Lehrer:innenschaft differenziert werden.

Die Schulpolitik in der DDR änderte sich direkt nach der Wahl am 18.3.1990 nur in Einzelaspekten. Lothar de Maizière legte in seiner Regierungserklärung dar, dass die politische Agenda auf die Übernahme der Rechtsordnung des Grundgesetzes und damit auf die deutsche Einheit ausgerichtet sein würde. Für die Bildungspolitik bedeutete dies, dass folglich bald Bundesländer zu gründen seien, die dann im Sinne ihrer Kulturhoheit neue Schulgesetze beschließen sollten. Damit wurde von der Regierung de Maizière entgegen den Beschlüssen des ZRT keine grundlegende Bildungsreform innerhalb des Rechtsrahmens der DDR geplant. Zwar trifft der zwischen den Parteien der Allianz für Deutschland, den »Liberalen« und der SPD ausgehandelte Koalitionsvertrag Aussagen zur Schulpolitik und -formfrage, doch wurden diese in der kurzen Regierungszeit von April bis Oktober 1990 nicht umgesetzt. So vermerkt der Vertrag:

> Privatschulen, konfessionelle Schulen und Schulen in freier Trägerschaft sind bezüglich der Zuteilung staatlicher Mittel und der Anerkennung der Abschlüsse gleichberechtigt. […] Die Pluralität der Schule soll sich ausdrücken in dem Nebeneinander der integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, gegliederter Schule und Schulen freier Trägerschaften. Berufsausbildung mit Abitur und Volkshochschulbildung sollen erhalten bleiben. Die Etablierung eines bestimmten Schultyps wird von der Entscheidung der Bürger, insbesondere der Eltern, bestimmt.[298]

297 Vgl. Hans Joachim Meyer, *In keiner Schublade – Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland* (Freiburg i. Br. 2015).

298 BArch, DA1-19101, *Grundsätze der Koalitionsvereinbarung zwischen den Fraktionen der CDU, der DSU, dem DA, den Liberalen (DFP, BFD, F.D.P.) und der SPD vom 12. April 1990*, S. 47–49.

Die Formulierung, die konkurrierende Schulstrukturkonzeptionen nebeneinander zu vereinen versuchte, liest sich wie eine typische Kompromissformel, welche die Vertragspartner im Wissen schlossen, dass eine unmittelbare Umsetzung nicht in Aussicht stand.

Lediglich drei schulpolitische Vorhaben lassen sich unter der Verantwortung des Bildungsministeriums durch Hans Joachim Meyer (CDU) bis zur Übernahme der Kulturhoheit der Länder feststellen:

Neuberufung des Schulleitungs- und aufsichtspersonals und Schaffung von Mitbestimmungsgremien

Durchaus im Geist der Demokratisierungsforderung des bildungsreformerischen Milieus und des ZRT verabschiedete das Kabinett am 30. Mai 1990 den Beschluss »Verordnung über Mitwirkungsgremien und Leitungsstrukturen im Schulwesen«.[299] Hierdurch sollten die bisher vor allem durch SED-Kader bekleideten Schulleitungsposten an den knapp 7.000 Schulen der DDR im Juli 1990 in demokratischer Wahl durch die Schulkonferenzen in einem transparenten Verfahren neu besetzt werden. Durch die Schulkonferenz waren auch die Eltern und Schüler:innen an der Wahl beteiligt. Dieses basisdemokratische Vorgehen hatte aber nicht unbedingt den intendierten Effekt zur Folge: Viele Kollegien entschieden sich inmitten der politischen Unsicherheiten für personelle Kontinuität und wählten ihre bisherigen Schulleiter:innen wieder ins Amt. Kritischen Stimmen zufolge kam die Direktwahl der Schulleitungen zu früh und sorgte aufgrund der später durch die Landesministerien verfügten Absetzung vieler Schulleiter:innen für Chaos und ein Gefühl der Willkür. Auch auf der Ebene der Schulverwaltung wurde durch die ebenfalls am 30. Mai erlassene »Verordnung über die Bildung von vorläufigen Schulaufsichtsbehörden« neues Personal eingesetzt.[300]

Deutsch-deutsche Bildungskommission

Zur Vorbereitung der Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens konstituierte sich Mitte Mai 1990 die »Gemeinsame Bildungskommission« von DDR und Bundesrepublik. Die drei offiziellen Sitzungen wurden von der Arbeit von vier Unterkommissionen begleitet, in denen die Fachfragen behandelt wurden.[301] Die ministeriellen Mitteilungen, denen sich die Arbeitsergebnisse der Kommission entnehmen lassen, sind aufgrund ihrer geglätteten Formulierungen allerdings nur bedingt aufschlussreich. Mögliche Konfliktlinien zwischen den Teilnehmer:innen lassen sich hierin nicht finden.

Die erste Sitzung wurde geleitet von dem Minister für Bildung und Wissenschaft (MfBW)[302] der DDR, Hans Joachim Meyer (CDU), dem Bundesminister für Bildung und

299 Fuchs 1997, S. 100.

300 Ebenda, S. 100f.

301 Die vier Unterkommissionen waren: Allgemeine schulische Bildung, schulische und betriebliche Berufsausbildung, Hochschulen und Wissenschaft sowie Weiterbildung.

302 Das MfBW wurde nach der Wahl der Regierung de Maizière aus dem Volksbildungsministerium, dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und dem Staatssekretariat für Berufsbildung gebildet. Es umfasste somit das gesamte Bildungswesen von Krippe über Hochschule bis Berufsausbildung.

Wissenschaft (BMBW), Jürgen Möllemann (FDP) und der Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz (KMK), der Bildungsministerin des Landes Schleswig-Holstein, Eva Rühmkorf (SPD).[303] Meyer legte hierbei dar, dass sein Haus für die Schulen in der DDR ein höheres Maß an Differenzierung anstrebe, wozu abgestufte »Leistungsklassen und Leistungskurse« eingeführt werden sollten. Außerdem plane er, die Lehrpläne umzugestalten sowie »erhöhte Verantwortung der Lehrer für Unterricht und Bewertung« anzustreben. Schulrechtlich intendierte er, den gesetzlichen Rahmen für Schulen in freier Trägerschaft zu schaffen. Insgesamt sei mehr »Eigeninitiative« zu ermöglichen und auch zu begrüßen.[304] Die westdeutschen Vertreter:innen bekundeten ihre Bereitschaft, die Regierung der DDR bei ihren bildungspolitischen Vorhaben zu unterstützen.[305] Konkretisiert wurde diese Unterstützung nur in einem Punkt: Im Rahmen einer »einmalige[n] Schulbuchhilfe« sollten die Schulen zwecks Anschaffung neuer und politisch unverdächtiger Schulbücher aus dem Nachtragshaushalt der Bundesrepublik 30 Millionen D-Mark erhalten.[306] Somit ergab sich für die Schulverlage eine lukrative Auftragslage.

Noch unkonkretere Beschlüsse fasste die Kommission bei ihrer zweiten Sitzung im Juni. Diesmal leitete die Berliner Bildungssenatorin Sybille Volkholz als Vorsitzende der KMK die Sitzung.[307] Tagesordnungspunkt stellte lediglich der Bericht Meyers über die gerade ablaufenden Reformprojekte dar, insbesondere die neuen Schulleitungs- und Aufsichtsstrukturen.[308] Auch beklagte er sich über Kürzungen im Forschungshaushalt, die er nicht hinnehmen wollte.[309] Ansonsten weist die Mitteilung zahlreiche Absichtserklärungen unter anderem zur Umstrukturierung der Studieninhalte, der Studienfinanzierung und zur beruflichen Bildung auf, die allerdings allesamt nicht mit konkreten Beschlüssen einhergingen.

Die dritte und abschließende Sitzung fand nach der Unterzeichnung des Einigungsvertrags vom 31. August, am 26. September 1990 statt. Der Vertrag regelte bereits in Artikel 37 die Neuordnung des Bildungswesens in den neuen Ländern, sodass der Kommission fast kein Entscheidungsraum blieb. Zu der Sitzung in Bonn ließ sich Möllemann von seinem Staatssekretär Fritz Schaumann vertreten, für die KMK nahm Marianne Tidick, die mittlerweile das Schleswig-Holsteinische Bildungsministerium von Rühmkopf übernommen hatte, teil. Für die DDR sprach wiederrum Hans Joachim Meyer. Es blieb den Vertreter:innen beider Länder nur übrig festzustellen, dass das zukünftige Bildungssystem in den neuen Ländern durch die bald zu wählenden Landesregierungen geformt werden sollte.[310]

---

303 BArch, DR4-93, *Gemeinsame Bildungskommission mit der DDR in Bonn konstituiert [Presseinfo des BMBW]*, S. 1.

304 Ebenda, S. 1.

305 Ebenda, S. 3.

306 Ebenda, S. 4.

307 BArch, DR4-33, *Mitteilung über die zweite Sitzung der Gemeinsamen Bildungskommission am 21.6.1990 in Berlin*, S. 1.

308 Ebenda, S. 1–2.

309 Ebenda, S. 3.

310 Gemeinsame Bildungskommission, »Empfehlungen für die Zusammenführung beider Bildungssysteme« (26. September 1990), in *German History in Documents and Images*, https://germanhistorydocs.org/de/ein-neues-deutschland-1990-2023/ghdi:document-4145.

Letztlich bereitete die deutsch-deutsche Bildungskommission die Adaption des bundesrepublikanischen Modells der Bildungspolitik vor, einzelne Formulierungen der in den Arbeitsgruppe entwickelten Vorschläge flossen in den Einigungsvertrag ein.[311] Obwohl die Vertreter:innen der KMK, insbesondere Volkholz und Tidick, durchaus in inhaltliche Nähe zum bildungsreformerischen Milieu und den Gesamtschulvertreter:innen standen, konnten diese Kultusministerinnen keinen Gestaltungseinfluss auf die Schulformfrage ausüben, da die Kulturhoheit der Länder Bemühungen in diese Richtung erschwerte.

Schulneugründungen in freier Trägerschaft

Hans Joachim Meyer hatte sich bereits als Vertreter der katholischen Laienbewegung am ZRT für die Gründung freier und konfessioneller Schulen ausgesprochen. Hierfür setzte er sich auch als Minister ein: Mit dem *Verfassungsgesetz über Schulen in freier Trägerschaft*[312] vom Juli 1990, das die Verfassung der DDR änderte, um hierdurch die Gründung freier Schulen erst zu ermöglichen, wurde die schulrechtliche Basis geschaffen. In diesem Zuge wurden in den nächsten Jahren zahlreiche alternativ- und reformpädagogische Schulen gegründet.

2.4.2 Gegenläufige Reaktionsmuster der ostdeutschen Lehrer:innen

Die Lehrer:innen der DDR reagierten auf die plötzlichen politischen Vorgänge 1989/90 unterschiedlich, wobei sich grob drei selbstverständlich nicht ganz trennscharfe Reaktionsmuster unterscheiden lassen. Diese korrespondierten jeweils mit dem erinnerungspolitischen Modell der drei Formen des Gedächtnisses an die DDR, die Martin Sabrow beschrieben hat, dem *Diktatur-*, dem *Arrangement-* und dem *Fortschrittsgedächtnis*[313]:

Bildungspolitischer Aufbruchsoptimismus

Eine personell eher überschaubare, aber öffentlichkeitswirksame Gruppe von Pädagog:innen, die zuvor als SED-kritisch einzuschätzen war, reagierte mit großem Optimismus und sah insbesondere im Ende der ideologischen Erziehungszwänge die Möglichkeit für einen bildungspolitischen Aufbruch sowie für eine umfassende Bildungsreform. Der Zwickauer Deutschlehrer Gerhard Hieke, der zu DDR-Zeiten durch regimekritische Äußerungen aufgefallen war, zwei *Operative Vorgänge* des MfS über sich ergehen lassen musste und 1978 »als Träger feindlicher Ideologie« aus der SED ausgeschlossen wurde[314], erinnerte sich an die Implosion der SED-Diktatur als die Zeit mit der »beste[n] Stimmung, große[m] Optimismus und Debatten mit vielen guten Ideen, wie Schule sein müsste.« Des Weiteren beschreibt er die Atmosphäre:

311 Fuchs 1997, S. 89f.

312 Fuchs 1997, S. 105.

313 Bernd Martens, *Erinnertes Leben im Osten – Die DDR im Generationengespräch*, in Bundeszentrale für politische Bildung 16.9.2020, https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/315004/erinnertes-leben-im-osten-die-ddr-im-generationengespraech/.

314 Gerhard Hieke, »Schule und Schüler vor und nach 1990«, in Sonja Häder, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik* (Hohengehren 2001), S. 195f.

> [D]ie DDR und ihr Schulsystem lagen hinter uns, auch Angst und Resignation. Freude, Aufbruchstimmung, offene Gespräche und gemeinsame Projekte prägten den Schulalltag. Neue Reglementierungen, Eingriffe in den schulischen Alltag, die man für unsinnig hält und doch nicht zurückweisen kann, gab es noch kaum. Da schien Raum für Kreativität, für die gemeinsame Suche von Lehrern, Schülern, Eltern nach dem besten Weg. Viele wollten sich engagieren, waren bereit zu Neuem. Schüler debattierten mit uns über den Staat und über die Schule – die DDR war passé, Aufbruch war das große Ziel, Sich-Umschauen und von den besten Erfahrungen des großen Landes lernen.[315]

Überall im Land entstanden pädagogische Basisinitiativen engagierter Lehrer:innen, Erzieher:innen und Eltern, in denen Ideen diskutiert und entwickelt wurden, die DDR-Schule zu reformieren. Diese Lehrer:innen schätzten insbesondere die sich durch die Auflösung der bisherigen Schulverwaltungsstrukturen ergebende große pädagogische Freiheit und füllten dieses relative Vakuum durch selbst entwickelte und rasch adaptierte neue pädagogische Konzepte. Es bestand ein weitverbreitetes Interesse an der Lektüre anregender Fachliteratur und -materialien[316], sowie dem interkollegialen Austausch mit Kolleg:innen und Erziehungswissenschaftler:innen aus Westdeutschland und dem Ausland. Wie fast alle Bürger:innen der DDR nutzten sie die durch die Maueröffnung entstandenen Möglichkeit, frei zu reisen. Ein Mathematik- und Physiklehrer aus Berlin-Pankow, der zum Zeitpunkt der friedlichen Revolution gerade für die Ableistung einer erziehungswissenschaftlichen Promotion A[317] vom Schuldienst freigestellt worden war, reiste so zum Beispiel als Aktivist der Ostberliner Grünen zur renommierten Integrierten Gesamtschule Bonn-Beuel, um deren innovatives pädagogisches Konzept kennenzulernen. Die dortige Inklusion von Kindern mit Behinderungen und die aufscheinende Vereinbarkeit des westdeutschen Gesamtschul- mit dem ostdeutschen Einheitsschulkonzept begeisterte ihn; er brachte diese Erfahrungen auch am Zentralen Runden Tisch und in der speziell mit Bildungsfragen beschäftigten AG »Bildung, Erziehung und Jugend« ein.[318] Lehrer:innen dieses Reaktionsmusters bildeten am ehesten ein *Diktaturgedächtnis* (Sabrow) aus, in welchem vor allem der »Unterdrückungscharakter der SED-Herrschaft« die Erinnerung an das Leben in der DDR prägt. Dies bedeutete allerdings mitnichten, dass dieser Personenkreis mit dem letztlichen Charakter der Wiedervereinigung zufrieden war, da im bildungsreformerischen Milieu der DDR eben keine weitgehende Übernahme des Bildungssystems der Bundesrepublik gewünscht wurde.

Strukturbewahrender Skeptizismus

Ein wesentlich größerer Teil der DDR-Lehrer:innen regierte mit großer Unsicherheit auf die raschen Veränderungen ihres Arbeitsortes. Die bisher omnipräsente Schulverwaltung hörte auf zu existieren, gewohnte Schulfächer wurden nicht mehr unterrichtet und

315 Ebenda, S. 189.

316 Lothar Wigger, »Die Wende der DDR-Pädagogik – Eine Inhaltsanalyse von ›Pädagogik‹ und ›Pädagogik und Schulalltag‹«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 176.

317 Zentrale Promotionsordnung in der DDR, erlassen 1968, entsprach der Promotion in der Bundesrepublik. Habilitationen waren abgeschafft und durch die Promotion B ersetzt worden.

318 Transkript L13, S. 16–18/32, Abs. 42–51. Mehr zu der AG in Kapitel 2.2.

die Schüler:innen und Eltern erlaubten sich plötzlich, selbstbestimmter eigene Positionen zu vertreten. Die Pionier- und FDJ-Staatsjugendorganisationen fielen als unterstützende Erziehungsinstanzen durch ihre Auflösung aus. Somit waren die Lehrer:innen in ihrer pädagogischen Arbeit erstmals in ihrer Berufslaufbahn auf sich selbst gestellt.

Ein ehemaliger Mitarbeiter des Brandenburger Bildungsministeriums fasste die damalige Stimmung in den Lehrerzimmern folgendermaßen zusammen:

> Unabhängig von der im Einzelnen sicherlich sehr unterschiedlichen Distanz zum politischen System der DDR kommt für die absolut übergroße Mehrzahl der pädagogischen Intelligenz und damit meine ich alle Lehrer, alle Erzieher, alle Schulleiter […] der Herbst 1989 nicht als ein beglückendes und erfreuendes Ereignis, sondern als ein erschreckendes, bedrohliches und furchteinflößendes Ereignis. […] [I]n so einer Situation ist es völlig klar, dass dann die Protagonisten, die vielleicht in der Lage sind, sozusagen auch kräftige Impulse in die Zukunft zu setzen, einfach in die Deckungslinie gehen und mit einem Verhaltenskanon aufwarten, den sie in der DDR super professionell gelernt haben nämlich »Eck nicht an«, »Fall nicht auf«, »Rede nur, wenn du gefragt wirst«.[319]

Trotz der im Herbst 1989 noch gegebenen Ergebnisoffenheit der politischen Situation brach das bisher hohe gesellschaftliche Ansehen der Lehrer:innen durch die beginnende Diskussion über die Rolle des DDR-Erziehungssystems nach und nach in sich zusammen. Ende Oktober 1989 veröffentlichte Christa Wolf in der Wochenpost den Essay »Das haben wir nicht gelernt«. In diesem nimmt sie eine bei einer kürzlich veranstalteten Literaturlesung beobachtete Begebenheit zum Anlass, die durch die DDR-Schule mitbedingte Persönlichkeitsentwicklung kritisch zu reflektieren. Eine zirka vierzigjährige Frau gab bei der Veranstaltung an, sie habe es in ihrer Schulbildung in der DDR »nicht gelernt«, eine eigene Meinung zu bilden und zu vertreten. Sie sei dazu konditioniert worden, nicht aufzufallen und immer stets das zu sagen, was von ihr erwartet wurde. Nun leide sie unter einer »Dauerschizophrenie« und wisse inmitten der turbulenten friedlichen Revolution im Herbst 1989 »nicht einmal, was ihre eigene Meinung sei.«[320] Der Essay stellte ein Medienereignis dar; so erreichten die Redaktion und die Autorin in den kommenden Wochen über 300 Leserbriefe, die diverse Ansichten über das DDR-Bildungssystem vertraten. Zahlreiche dieser Zuschriften wurden in den kommenden Ausgaben der *Wochenpost* abgedruckt und öffentlich diskutiert.

Bemerkenswert hieran sind insbesondere die mit Selbstkritik gesättigten »Fragen einer Lehrerin« von Reina Hoffmann aus Berlin, die nicht zufälligerweise den intertextuellen Bezug zu Berthold Brechts Gedicht »Fragen eines lesenden Arbeiters« wählte.

> Welche Aktie haben wir durch das Einwirken oder Nichteinwirken auf die Teile der jungen Generation, die »mit den Füßen abstimmten«? Ist der Begriff der Erziehung nicht schlechthin in unserer sozialistischen Gesellschaft neu zu überdenken? Stimmt der Vorwurf, wir hätten »Menschen mit zwei Gesichtern« erzogen? Was ist zu tun, die Tugenden des kritischen Lehrers, also auch des kritischen Schülers, besser auszubilden? Der Druck, mit allen Mitteln militärische und pädagogische Nachwuchsgewin-

319 Transkript E4, Pos. 50.

320 Christa Wolf, *Das haben wir nicht gelernt* (31.10.1989), archiviert unter https://taz.de/!1792830/.

> nung zu betreiben, hat er der Sache gedient? Wieviel Eigenständigkeit wird den Pionier- und FDJ-Kollektiven zugebilligt? (Mitunter komme ich mir wie ein »Oberpionier« vor.) Gängeln wir da, wo es zu entfalten gilt; lassen wir dort, wo wir gebraucht werden, die Schüler und die Elternschaft nicht allein? Unsere Zahlen und Berichte! Wer bestimmt das Maß eines »gut« arbeitenden Lehrers? Daß niemand sitzenbleibt? Die Durchschnittsnoten?[321]

Unsicherheiten ob der sich entwickelnden politischen Lage, der Veränderungen am Arbeitsplatz Schule und des einsetzenden medialen Diskurses, der das professionelle Selbstbild der Lehrer:innen erschütterte, ließen die Mehrheit der ostdeutschen Pädagog:innen erst einmal in eine apolitische Schockstarre verfallen. Politische Handlungsmacht konnte in dieser Situation nicht entfaltet werden, maßgebliche bildungspolitische Entscheidungen sollten in diesem entscheidenden Zeitraum von anderen Akteur:innen getroffen werden.

Diese große Gruppe ostdeutscher Lehrer:innen bildete am ehesten ein Sabrow'sches *Arrangementgedächtnis* aus: Die bewussten Probleme des Lebens in der DDR wurden nicht verleugnet, gleichzeitig wurden aber auch immer positive Bezüge zum realsozialistischen Alltag gezogen. So wird beispielsweise eine besondere Form des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der Wertschätzung für das »einfache Leben« aus der relativen Mangelwirtschaft heraus glorifiziert.

Loyalistische Realitätsverweigerung

Eine eher kleine Gruppe ostdeutscher Lehrer:innen lehnte sowohl die friedliche Revolution im Herbst 1989 als auch die deutsche Einheit und die damit verbundene Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung ab. Die Eingliederung der DDR in den Geltungsbereich des Grundgesetzes wurde als »Annexion« oder sogar »Kolonisation« gewertet.[322] Zu einem überwiegenden Teil waren Vertreter dieser Gruppe vor 1990 loyale Mitglieder der SED gewesen und verblieben auch nach 1990 in der PDS. Zwar werden von diesem Spektrum zuweilen »historische Fehler« des Realsozialismus zugegeben, doch hätte das Vermächtnis der DDR als »Friedensstaat« diese aufgewogen. In Fragen der Bildungspolitik wurde stets die Überlegenheit des realsozialistischen Bildungssystems gegenüber der westdeutschen dreigliedrigen »Klassenerziehung« betont, insbesondere die polytechnische Bildung sei eine Errungenschaft gewesen.[323]

Einblicke in die Gedankenwelt dieses Spektrums lassen sich vor allem in im Selbstverlag herausgegebenen autobiografischen Lebenserinnerungen erlangen.[324] Aber auch

---

321 Reina Hoffmann, »Fragen einer Lehrerin«, in Christa Wolf, Petra Gruner (Hrsg.), *Angepaßt oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989* (Berlin 1990), S. 20f.

322 Die fragwürdige These von der Kolonisation Ostdeutschlands durch die Bundesrepublik wurde bereits in den frühen 1990er-Jahren erhoben. Vgl. Peter Christ und Ralf Neubauer, *Kolonie im eigenen Land: die Treuhand, Bonn und die Wirtschaftskatastrophe der fünf neuen Länder*, 1. Aufl. (Berlin 1991).

323 Vgl. Helmut Gerth, *Ich war Lehrer in der DDR: Meine Hoffnungen und Enttäuschungen* (Erfurt 2005).

324 Ein besonders deutlicher Vertreter dieser Gruppe: Walter Wiemer, *Geteilte Bilanz: Erstrebtes, Zerstörtes, Bewahrtes* (Pasewalk 2009). Außerdem Heinz Scholz, *Als Lehrer in Gotha/Thüringen 1950–1990 – Im Schuldienst der DDR* (Bad Langensalza 2013).

in neostalinistischen und revisionistischen Gedenkvereinen[325] wird ein DDR-verherrlichendes Geschichtsbild aufrechterhalten, so unter anderem im seit 1998 monatlich erscheinenden *Rotfuchs*.[326] Einer der aktivsten Autoren dieses Blattes ist der Köpenicker Studienrat a. D. und ehemalige Direktor des Institut für Lehrerbildung in Kyritz, Helmut Hellge.[327]

Diese kleine Gruppe legitimiert die DDR von ihrer Entstehung her, insbesondere aus der Ausgangssituation des Endes des Zweiten Weltkrieges. Somit vertritt sie eine extreme Version des *Fortschrittgedächtnisses* (Sabrow) an die DDR, welches den Versuch, eine andere Gesellschaftsordnung aufzubauen, würdigt.

2.4.3 Zwischenfazit: Die Bildungsreform wird aufgeschoben

Insgesamt muss die Regierungszeit Lothar de Maizières und Hans Joachim Meyers aus schulpolitischer Sicht strukturpolitisch als abwartende Zwischenetappe verstanden werden. Die Beschlüsse des ZRT, die eine tiefgreifende Bildungsreform bei Beibehaltung einer zehnjährigen Regelschule vorsahen, wurden nicht umgesetzt. Lediglich in Bezug auf Demokratisierungsbestrebungen innerhalb der Schulkultur und die Möglichkeit von freien Schulgründungen realisierte die Regierung de Maizière Ideen des ZRT.

Gleichzeitig muss davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Lehrer:innen in Ostdeutschland als initiale Reaktion auf das Ende der DDR und die ablaufende Umwälzungen im Schulwesen skeptisch und abwartend reagierten. Lediglich eine Minderheit wurde von einem gestaltungswilligen Aufbruchsoptimismus erfasst und war somit für die Ideen des bildungsreformerischen Milieus empfänglich. Somit zogen sich die meisten Pädagog:innen in dem Zeitraum, in dem die Gemeinsame Bildungskommission tagte oder die Aushandlung des Einigungsvertrags vonstatten ging, tendenziell aus der politischen Sphäre zurück.

Wie im Folgenden gezeigt wird, brachte die sich fortsetzende Transformation an den Schulen tiefgreifende Veränderungen mit sich, gegen die sich auch Protest formierte.

2.5 1991 bis 2005 – Umbrüche und Krisenaufschichtung in der ostdeutschen Schullandschaft

Die bildungspolitische Kompetenzübernahme durch die Länder und die tiefgreifenden politökonomischen Veränderungen in Ostdeutschland bildeten den Gestaltungsrahmen

325 Hier zu nennen ist insbesondere der neostalinistische *Verband zur Pflege der Traditionen der Nationalen Volksarmee und der Grenztruppen der DDR e.V.*, https://www.vtnvagt.de/index.php.

326 Beiträge zur Bildungspolitik, die allesamt das DDR-Schulsystem verherrlichen, finden sich u. a. in Ausgabe 138 aus dem Jahr 2009: Günther Röska, »Individuelle Stärken erkennen und fördern! Diesterwegs Lehren werden an BRD-Schulen vernachlässigt« (S. 25) und Wolfgang Eichler, »Herrschte in der DDR eine Erziehungsdiktatur? Widerstandskämpfer ›verordneten‹ der Schule den Antifaschismus« (S. 26), http://www.rotfuchs.net/files/rotfuchs-ausgaben-pdf/2009/RF-138-07-09.pdf.

327 Bernhard Brügger, *Kronjuwelen Hochzeit – Seit 75 Jahren sind Inge und Helmuth Hellge verheiratet*, Bezirksverband Treptow-Köpenick der Partei Die Linke, https://www.dielinke-treptow-koepenick.de/politik/aktuelles/detail/kronjuwelen-hochzeit/.

für die Entwicklung des Schulwesens. Die einschlägigen Regelungen des Einigungsvertrags und die landespolitische Hegemonie der CDU prägten den nachfolgenden Prozess, doch auch Massenarbeitslosigkeit und Abwanderung sowie die knappen Kassen der Länderhaushalte wirkten auf die Schulen ein.

Die 1990er-Jahre ergaben schulpolitisch die Rückkehr des gegliederten Schulwesens. Gleichzeitig zu der Umgestaltung der Schulstrukturen liefen allerdings auch weitere folgenreiche Prozesse ab, wie die politische Überprüfung aller Beschäftigten im öffentlichen Dienst, Bedarfsentlassungen aufgrund haushaltspolitischer Sparziele sowie unbeliebte Teilzeitregelungen, die nachhaltigen Unmut und Verunsicherung bei den ostdeutschen Lehrer:innen auslösten.

Zusammen mit der schwerwiegenden ökonomischen Krise, die von 1990 bis 2005 für konstant sinkende Schüler:innenzahlen sorgte und zahlreiche Schulschließungen auslöste, muss von einer Krisenaufschichtung aufgrund politischer, juristischer und ökonomischer Disruptionen gesprochen werden.

2.5.1 Entscheidungsfindung auf Basis bildungspolitischer Standpunkte und angepasster Pragmatismus – die Rückkehr des gegliederten Schulwesens

Während 1990 aufgrund der abwartenden Schulpolitik der Regierung de Maizière keine richtungsweisenden Entscheidungen in bildungspolitischen Fragen gefällt wurden, diskutierte man seit Herbst 1990 in den Ländern, wie die notwendige Gesetzgebung zu erfolgen habe.

Präferierten Vertreter:innen des bildungsreformerischen Milieus, der SPD und der GEW eher eine längere Grundschulzeit und die Gesamtschule als Regelschule[328], schlugen auf der anderen Seite konservative Bildungspolitiker:innen der CDU und des Beamtenbundes eine vierklassige Grundschule und eine dreigliedrige Sekundarstufe vor.[329]

Die letztendliche Entwicklung dieser schulpolitischen Entscheidungsfindung ist komplex und wurde bereits an anderer Stelle detailliert dargestellt[330], weshalb hier nur zwei Schlaglichter auf die Entwicklung des ostdeutschen Schulwesens geworfen werden sollen: Erstens wird die Renaissance des Gymnasiums in den Blick genommen, die bereits in Ostberlin vor der Wiedervereinigung ihren Anfang nahm und die Vorentscheidung über die Gliederung der ostdeutschen Schulsysteme einleitete. Zweitens werden die Bundesländer Sachsen und Brandenburg als Fallbeispiele fokussiert, die jeweils gegenläufige Antworten auf die drängende »Hauptschulfrage« fanden.

---

328 Siehe Kapitel 2.3. und die Kampagne für die Gesamtschule in den letzten Monaten der DDR.

329 So versprach beispielsweise das Wahlprogramm der sächsischen CDU 1990, »gleichwertige Bildungswege an[zu]bieten, […] von gemeinsamen Grundschulen mit Haupt- und Realschulen bis zu Gymnasien«. Wahlplattform der CDU Sachsen, *Sachsen unsere Heimat – Deutschland unser Vaterland – Europa unsere Zukunft*, beschlossen auf dem 2. Landesparteitag am 1.9.1990 in Dresden, https://www.kas.de/de/web/geschichte-der-cdu/wahlprogramme-des-cdu-landesverbands-sachsen, S. 20.

330 An dieser Stelle sei zuvorderst Rita Nikolai für ihre kenntnis- und detailreiche und gut zu lesende Darstellung gedankt, die der vorliegenden Arbeit als struktur- und ereignisgeschichtlicher Kompass diente. Vgl. Nikolai 2018. Ebenso detailreich und akribisch aufgearbeitet ist die Studie von Hans-Werner Fuchs; vgl. Fuchs 1997.

Wie bereits in 2.3. dargelegt, wurde für die Schulgesetzgebung der Länder im Sommer 1990 eine leitende Vorentscheidung getroffen: Der zwischen der letzten DDR-Regierung und der Bundesrepublik geschlossene Einigungsvertrag legte in Paragraf 37 fest, dass die »Basis« für die »Neugestaltung des Schulwesens […] das Hamburger Abkommen und die weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz« sein würden.[331] Das Hamburger Abkommen von 1964 definierte das Schulwesen bestehend aus den Schulformen Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Gesamtschulvertreter:innen kritisierten das Festhalten an dem Beschluss als antiquiert, da die Gesamtschule nicht als mögliche Regelschule aufgeführt wurde.[332]

Dennoch versuchte die Bildungssenatorin von Berlin, die ehemalige stellvertretende GEW-Landesvorsitzende Sybille Volkholz, bei der Umgestaltung des Schulwesens in Ostberlin neue Wege zu gehen. Sie berief zusammen mit dem Ostberliner Stadtrat für Bildung, Dieter Pavlik (SPD)[333], vor der Vereinigung der beiden Stadthälften ein Expertengremium aus Erziehungswissenschaftler:innen aus Ost und West ein, das einen Vorschlag für die Umgestaltung der Schulen in den Ostberliner Bezirken erarbeitete.[334] Zwischen Mai und Dezember 1990 tagte dieser »Berliner Bildungsrat« insgesamt neunmal. Damit überlappte die Sitzungsperiode mit derjenigen der »Gemeinsamen Bildungskommission« sowie auch den Verhandlungen des Einigungsvertrages. Der »Berliner Bildungsrat« kann somit als ein Gegengremium zu diesen Vorgängen verstanden werden, schließlich verabschiedeten die Vertreter:innen inhaltliche Empfehlungen, die in eine völlig andere Richtung wiesen: Neben einer gemeinsamen sechsjährigen Grundschule fiel die Stellungnahme vor allem durch den Vorschlag auf, die POS in eine Gemeinschaftsschule zu transformieren, auf der der Haupt- und Realschulabschluss erreicht werden kann.[335] Aus den EOS sollten gymnasiale Oberstufen an integrierten Gesamtschulen entstehen. Die Autor:innen schlugen auch vor, dass es eigenständige gymnasiale Sekundarstufen II geben könne, möglichst integriert in Oberstufenzentren.[336]

Eigenständige Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien sahen die Expert:innen dagegen allerdings nicht vor, da die »Trennung der Schülerinnen und Schüler nach Klasse 6 […] pädagogisch und entwicklungspsychologisch durchaus problematisch« sei.[337] Hiermit veröffentlichte das Autor:innenkollektiv einen bildungspolitischen Vorstoß, der

331 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (»Einigungsvertrag«), Art 37 Bildung, https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art_37.html.

332 DIPF/BBF/Archiv, GGG 75,1, *GGGNews – Es ist Bewegung in der Sache*, 1990/3.

333 Dieter Pavlik (1935–2000), Lehrer, vom 30.5.1990 bis Ende Januar 1991 Stadtrat für Bildung in Ostberlin, nach 1996 wieder Lehrer an einem Abendgymnasium im Prenzlauer Berg.

334 Besetzt war der »Berliner Bildungsrat« mit Prof. Dr. Ursula Drews (APW), Dr. Jan Hofmann (APW), Prof. Dr. Peter Hübner (FU Berlin), Prof. Dr. Klaus Klemm (Gesamthochschule Essen), Prof. Dr. Klaus Korn (APW), Prof. Dr. Ulf Preuß-Lausitz (TU Berlin), Prof. Dr. Hildegard Maria Nickel (HU Berlin), Prof. Dr. Peter M. Roeder (MPI für Bildungsforschung), Prof. Dr. Renate Valtin (FU Berlin).

335 Berliner Bildungsrat, *Stellungnahmen zu Struktur- und Organisationsproblemen bei der Zusammenführung der Schulsysteme beider Teile Berlins Juni – Dezember 1990* (Berlin 1991), S. 17f.

336 Ebenda, S. 19f.

337 Ebenda, S. 18.

Ausstrahlungskraft auf die gesamte deutsche Schulpolitik hätte haben können. Denn der Berliner Bildungsrat formulierte seine Empfehlungen nicht nur in Hinblick auf die Schulreform in Ostberlin, sondern wollte auch die »schwerwiegende[n] Probleme« der »Westberliner Oberschulen« hierdurch zu lösen versuchen.[338]

Die wissenschaftlich und bildungspolitisch detailliert argumentierten Vorschläge stießen allerdings bereits im Sommer 1990, noch vor der Einheit der beiden Stadtteile und der Veröffentlichung der »Stellungnahmen«, auf eine unerwartete und gegenläufige Entwicklung an der Elternbasis: Ostberliner Eltern hatten begonnen, ihre Kinder auf Westberliner Gymnasien anzumelden, da sie die Schulform für überlegen hielten und sich vor dem Hintergrund des selektiven Zugangs zur EOS vom Gymnasium den breiten Zugang zum Abitur erhofften.[339] Der Andrang auf die Gymnasien im Westteil der Stadt war so groß, dass sehr bald die Forderung erhoben wurde, auch in den östlichen Bezirken Gymnasien zu gründen.[340] Die Landesregierung konnte diese populäre Forderung nicht ignorieren; außerdem brach die Koalition aus SPD und *Alternative Liste für Demokratie und Umweltschutz* (AL) im November 1990 aufgrund der polizeilichen Räumung autonomer Wohnprojekte in der besetzten Mainzer Straße in Friedrichshain auseinander. Nach den Neuwahlen des Berliner Abgeordnetenhauses übernahm ab Januar 1991 eine schwarz-rote große Koalition die Regierungsverantwortung, wobei mit Jürgen Klemann[341] ein rechter und bildungspolitisch unerfahrener CDUler den Bildungssenat übernahm. Die Vorschläge des Berliner Bildungsrates wurden hierdurch im weiteren Entscheidungsprozess nicht weiter beachtet, stattdessen wurde das bisher nur in Westberlin geltende Schulgesetz auf den Ostteil übertragen.[342]

Die Entwicklung in Berlin strahlte auf die neuen Länder aus. Da auch dort die Nachfrage der Eltern nach dem Gymnasium dessen Einführung begünstigte, ergaben sich hierdurch Rückwirkungen auf die Gestaltung der Schulformen: An der Einrichtung eines eigenständigen Gymnasiums schien kein Weg vorbeizuführen. Doch während über dessen Gestalt weitestgehend Einigkeit bestand, herrschte bezüglich der weiteren Schulformen noch Uneinigkeit. Im Folgenden werden exemplarisch die zwei Länder Sachsen und Brandenburg fokussiert, da diese zwei gegenläufige Lösungen für die drängende »Hauptschulfrage« fanden.

In den meisten neuen Ländern hatte bei den Landtagswahlen im Herbst 1990 die CDU triumphiert, lediglich in Brandenburg konstituierte sich eine SPD-geführte Landesregierung. Beim Aufbau des ostdeutschen Schulwesens nahmen hierbei politische Experten aus dem Westen wichtige Rollen ein, wofür der in Münster promovierte Jurist

338 Ebenda, S. 15. Diese mit den »Stellungnahmen« verbundene Absicht wiederholte gegenüber Rita Nikolai auch einer ihrer Interviewpartner. Nikolai 2018, S. 274.

339 Nikolai 2018, S. 275f.

340 Interview von Jürgen Amendt mit Sibylle Volkholz, *Gründet in Ostberlin Gymnasien!*, 16.4.2020, https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien.

341 Jürgen Klemann (*1944) war ausgebildeter Verwaltungsjurist und zunächst Bezirksbürgermeister von Zehlendorf. Als Mitglied der jungrechten »K-Gruppe« um Peter Kittelmann stieg er innerhalb der Westberliner CDU schnell auf und bekleidete von 1991 bis 1996 das Amt des Bildungssenators. Bekanntheit erlangte er für seinen Einsatz für den Autoverkehr im Grunewald und durch das Brandenburger Tor.

342 Nikolai 2018, S. 277f.

und CDU-Politiker Thomas de Maizière, der auf DDR-Seite im Auftrag seines Cousins Lothar de Maizière den Einigungsvertrag mitverhandelt hatte, ein prominentes Beispiel darstellt. Er wechselte im November 1990 nach Schwerin und half als erster Staatssekretär[343] des Kultusministeriums, ein dreigliedriges Schulsystem aufzubauen.[344] Hiermit stellte Mecklenburg-Vorpommern das Land mit der konservativsten Schulreform dar.[345]

In Sachsen berief Ministerpräsident Kurt Biedenkopf (CDU) Wolfgang Nowak aus Nordrhein-Westfalen als Staatssekretär ins Kultusministerium – ein ungewöhnlicher Schritt, da Nowak SPD-Mitglied war. Er war allerdings als pragmatischer Macher bekannt und sollte die feststeckenden Verhandlungen über das Schulgesetz zum Abschluss führen. Dies hing damit zusammen, dass die sächsische Landesregierung zwar wie in den anderen CDU-geführten Ländern ursprünglich drei vertikal gegliederte Schulformen einführen wollte. Allerdings gab es in Öffentlichkeit, Regierung und Landtag eine scharf geführte Diskussion, ob hierzu auch die Hauptschule zählen sollte. Auch über die Gesamtschulen, über die in den alten Ländern noch immer erbitterte Grabenkämpfe geführt wurden, gab es Diskussionsbedarf.[346]

Peter Dudek und Heinz-Elmar Tenorth fassten die problematische Situation der westdeutschen Schulsysteme zu Beginn der 1990 in der *Zeitschrift für Pädagogik* zusammen: Die Hauptschule sei »faktisch zu einer Restschule« geworden; so besuchte in einigen Ländern nur noch ein Sechstel der Schüler:innenschaft diese Schulform. Das Gymnasium habe sich »zu einer Art Gesamtschule« entwickelt, allerdings sei es nicht in der Lage, binnendifferenziert auf die »Heterogenität seiner Klientel« zu reagieren. Gleichzeitig kämpfe die Gesamtschule noch immer mit »Akzeptanzproblemen«.[347]

Im Wissen über die vielseitige Problematik der Einführung eines klassisch dreigliedrigen Schulsystems widersprach Wolfgang Nowak nach seiner Ankunft den Hauptschul-Befürworter:innen und entwickelte das Modell der integrierten Mittelschule, auf der Haupt- und Realschulabschlüsse erworben werden konnten. Gleichzeitig wurde hierdurch aber auch dem von vielen Vertreter:innen des bildungsreformerischen Milieus präferierten Modell der Gesamtschule eine Absage erteilt – das Schulgesetz von 1993 sah vielmehr gar keine Gesamtschule vor.[348]

Dieser pragmatische sächsische Ansatz stieß bei vielen konservativen CDU-Bildungspolitiker:innen zunächst auf wenig Gegenliebe, wie das folgende Zitat eines

343 Die Konstellation aus ostdeutsche:n Kultusminister:innen und einem aus Westdeutschland stammenden Staatssekretär war typisch für die ersten ostdeutschen Kultusministerien. Lediglich Sachsen-Anhalt wies eine ostdeutsche Doppelspitze in der Kultusverwaltung auf. Aufgezählt werden nur die Konstellationen zum Zeitpunkt der ersten Vereidigung. Mecklenburg-Vorpommern: KM Oswald Wutzke, StS Thomas de Maizière (NRW); Sachsen-Anhalt: KM Werner Sobetzko, StS Wolf-Dieter Legall; Brandenburg: KM Marianne Birthler, StS Gerd Harms (Westberlin); Sachsen: KM Stefanie Rehm, StS Wolfgang Nowak (NRW); Thüringen: KM Christine Lieberknecht, StS Hermann Ströbel (Bayern).

344 Vgl. Biografie auf Webseite des Deutschen Bundestages, https://www.bundestag.de/webarchiv/abgeordnete/biografien19/M/maiziere_thomas-521820.

345 Nikolai 2018, S. 198.

346 Ebenda, S. 234ff.

347 Peter Dudek, Heinz-Elmar Tenorth, »Transformationen der deutschen Büdungslandschaft – Rückblick in prospektiver Absicht«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 301–328, hier S. 319.

348 Nikolai 2018, S. 242ff.

ehemaligen hohen Mitarbeiters des mecklenburg-vorpommerischen Kultusministeriums zeigt:

> Die Landtagsfraktion. Mein Minister. Alle wollten Dreigliedrigkeit. Bloß nichts, was irgendwie in [Richtung] Gesamtschule geht. POS war Gesamtschule, weg von Gesamtschule. Das hieß dreigliedrig. Dass Sachsen viel moderner war, Zweigliedrigkeit und so weiter. Ja, was Nowak gemacht hat, gegen den Willen der Hardcore CDU Leute: Super modern. Da war [bei uns] überhaupt nicht dran zu denken. […] Sachsen wurde von uns als Linksabweichler verspottet am Anfang.[349]

Mit der Verabschiedung des sächsischen Schulgesetzes wagte die Landesregierung einen Schritt, der von vielen Erziehungswissenschaftler:innen als überfällige Maßnahme gefordert[350], von konservativen Bildungspolitiker:innen allerdings abgelehnt wurde: Eine eigenständige Hauptschule hatte sich in den alten Ländern mittlerweile als überholte und wenig nachgefragte Schulform erwiesen. Da aber daneben die Gesamtschule aus ideologischen und finanziellen Gründen abgelehnt wurde, entschied man sich für die einseitige Festlegung auf die Mittelschule als Regelschule neben dem Gymnasium.[351]

Auch Brandenburg führte keine Hauptschule als eigenständige Schulform ein; stattdessen sollte neben dem Gymnasium die Gesamtschule als Regelschule geschaffen werden. In dem Land bildete sich im November 1990 eine Ampelkoalition, die sich bereits im Koalitionsvertrag auf die Umwandlung der POS in Gesamtschulen verständigt hatte.[352] Die neu berufene Brandenburger Bildungsministerin und ehemaligen Mitarbeiterin in der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« des Zentralen Runden Tisches, Marianne Birthler, scharte einen Beraterstab aus vergleichsweise jungen und progressiven Bildungsexperten und Schuljuristen um sich, die größtenteils Gesamtschulbefürworter:innen waren.[353] Auch der dünn besiedelte und bevölkerungsarme Charakter des Bundeslandes ließ die Gesamtschule als präferiertes Schulmodell für Brandenburg erscheinen, um eine wohnortnahe Beschulung auch auf dem Land anzubieten.

Trotz der progressiven Ausrichtung des Bildungsministeriums galt das Gymnasium bei der Erarbeitung des Landesschulgesetzes bereits als gesetzt: Die Berater:innen stammten zum Teil aus dem Berliner Bildungssenat unter Sybille Volkholz und versuchten, den Fehler zu vermeiden, sich abermals dem Elternwunsch nach dem Gymnasium zu entziehen. Nikolai zitiert zu der Gymnasialfrage in Brandenburg einen anonymen Interviewpartner aus dem Bildungsministerium mit den programmatischen Worten: »Gymnasium verweigern ist wie DM verweigern.«[354]

---

349 Transkript Experte Mecklenburg-Vorpommern, S. 8.

350 Nowak wurde in diesem Prozess von den namhaften Erziehungswissenschaftlern Klaus Hurrelmann und Helmut Fend beraten. Nikolai 2018, S. 244.

351 Erst 2020 wurde durch den zivilgesellschaftlich getragenen Volksantrag »Längeres gemeinsames Lernen in Sachsen« die Möglichkeit von Gemeinschaftsschulen im Freistaat Sachsen geschaffen. Bis 2024 haben sich bereits 12 Schulen zu Gemeinschaftsschulen gewandelt.

352 Nikolai 2018, S. 147.

353 Ebenda, S. 148.

354 Ebenda, S. 143.

Die Koalition brachte im Februar ein Gesetz ein, das neben Gymnasium und Gesamtschule auch die Realschule als Regelschule vorsah. Die Einführung letzterer Schulform war vom Ministerium ursprünglich nicht geplant gewesen, allerdings drängte hierauf der Koalitionspartner FDP und setzte sich schließlich durch.

Somit stellte das Brandenburger Schulgesetz, welches in der für das Land typischen, später als »Brandenburger Weg«[355] benannten konsensorientierten Aushandlung erarbeitet wurde, eine die dortige Schulkultur prägende Errungenschaft dar.

Als Brandenburger Weg wurde der nicht unumstrittene politische Ansatz bezeichnet, der einen Ausgleich zwischen verschiedenen Parteipositionen und biografischen Prägungen vor dem Hintergrund der DDR-Vergangenheit suchte. So versuchte die Potsdamer Ampelkoalition im Landtag, auch immer die Positionen der CDU und PDS einzubeziehen – zu einem Zeitpunkt, als die PDS noch als nicht regierungsfähig galt. Bildungspolitisch zeichnete sich der Brandenburger Weg durch den Versuch der Kontinuität der POS-Schulstruktur qua Umwandlung in Gesamtschulen, die niedrige Entlassungsquote aufgrund politischer Vorbelastungen und die vor dem Hintergrund von demografischer Krise und prekärer Haushaltslage von Marianne Birthler ausgerufene »Solidaritätsaktion« aus, in der Entlassungen zugunsten von Teilzeitregelungen verhindert werden sollten.«

Der Freistaat Sachsen und Brandenburg entwarfen somit neuartige Schulstrukturmodelle, um auf die erkannte Problematik der Schulform Hauptschule zu reagieren. Doch auch finanzielle Erwägungen ließen diese Lösungen attraktiv erscheinen. So konnte das aus der DDR übernommene Schulgebäudenetz mit den integrierten Schulformen kompatibel genutzt werden; außerdem bot es wohnortnahe Beschulung. Diese Beweggründe führten auch in Thüringen und Sachsen-Anhalt dazu, dass man sich gegen die Hauptschule als eigenständige Schulform entschied und ebenfalls ein zweigliedriges Sekundarstufenmodell entwickelte.

Lediglich Berlin und Mecklenburg-Vorpommern entschieden sich dafür, die Hauptschule als eigenständige Regelschule einzurichten und etablierten hiermit zusammen mit Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium jeweils ein viergliedriges System – Förder-, Sonder- und Berufsschulen kamen selbstverständlich noch dazu.

Bildungspolitiker:innen in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt setzten mit ihren Anfang der 1990er-Jahre neuartigen zweigliedrigen Systemen einen neuen Trend in der deutschen Schulentwicklung, dem viele Länder in Ost und West folgen sollten.

---

355 Thomas Neumann bezeichnete den Brandenburger Weg 1997 als »gescheitert«, da die erhoffte positive Identitätsbildung unter den Lehrer:innen unterblieben sei. Thomas Neumann, »‚Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden‹. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet«, *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 37, (Weinheim 1997), S. 397–410. Dagegen kam ein Gutachten einer vom Brandenburger Landtag 2012 beauftragten Enquete-Kommission zu dem Schluss, dass der »Brandenburger Weg« ein Erfolg gewesen sei, da er insgesamt zum Interessenausgleich geführt und eine positive Identifikation mit dem Bundesland ermöglicht habe. Astrid Lorenz et al., *Schlüsselentscheidungen und Entwicklungspfade der politischen Transformation und Entwicklung in Brandenburg im Vergleich zu den anderen neuen Ländern* https://www.politische-bildung-brandenburg.de/system/files/downloads/gutachten_brandenburger_weg.pdf.

So 2002 Mecklenburg-Vorpommern, welches Haupt- und Realschule als eigenständige Schulformen abschaffte und mit der Regionalschule ebenfalls eine integrierte Sekundarschule einführte. Auch Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und das Saarland schlossen sich diesem Ansatz an, da man sich hierdurch versprach, die Probleme der »Restschule« Hauptschule zu lösen und zugleich gerade auf dem Land wohnortnahe Schulbildung garantieren zu können.

Insgesamt kann die in den neuen Ländern und Ostberlin vorgegangene Umgestaltung der Schulstrukturen dennoch vor allem als eine Rückkehr klassischer deutscher Schultradition begriffen werden, von der im östlichen Teil des deutschen Sprachraumes in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert abgewichen worden war. Wenngleich die Alliierten 1945 auf das Ende des gegliederten Schulsystems drängten, da sie in ihm eine Ursache für antidemokratische und antiegalitäre Tendenzen sahen, wurden lediglich in der SBZ Schritte in Richtung gemeinsames Lernen unternommen.[356] Durch die Schaffung der achtjährigen Grundschule und deren spätere Umwandlung in die POS wurde erstmals in einem deutschsprachigen Land eine Einheitsschule als Regelschule implementiert.

Die ostdeutsche Bevölkerung, die in D-Mark, Volkswagen und Gymnasien verheißungsvolle Glücksversprechen sah, verstärkte den bereits im Einheitsvertrag festgelegten Nachahmungsdruck hinsichtlich des westdeutschen Vorbilds; dies lässt sich am Beispiel der Entwicklung in Berlin zeigen, wo der erziehungswissenschaftlich fundierte Versuch des Aufbrechens des gegliederten Modells am Gymnasialwunsch der Ostberliner Eltern scheiterte. Diese Tendenzen führten zum Ende des Einheitsschulsystems in Ostdeutschland.

Doch im Zuge des Transformationsprozesses entstanden auch eigenständige Entwicklungen, wie die damals innovativen integrierten Sekundarschulen in Sachsen (»Mittelschule«), Sachsen-Anhalt (»Sekundarschule«) und Thüringen (»Regelschule«) sowie das Brandenburger Modell mit Gesamtschule als Regelschule zeigen. Die pragmatischen Schulpolitiker:innen reagierten damit proaktiv auf in den alten Ländern beobachtete Missstände und gestalteten neue Modelle, die keine bloßen Kopien der westdeutschen Schulgesetze darstellten und sogar bald von einigen Ländern im Westen nachgeahmt wurden. Die Kotransformation[357], das heißt die Rückwirkung der Einheit auch auf die Altländer, hatte begonnen.

2.5.2 Auswirkungen der Transformation auf die Schullandschaft – Krisenaufschichtung und Vertrauensverlust der ostdeutschen Lehrer:innenschaft

Der durch die neuen Schulgesetze beschlossene Schulstrukturumbau stellte in den frühen 1990er-Jahren eine schulpolitische Disruption dar, die auf die Lehrer:innen einwirkte. Während die bisherigen Arbeitsstätten POS und EOS aufgelöst und in eine der neuen Schulformen umgewandelt wurden, geschahen parallel dazu zwei personalpolitische

356 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 842f.

357 Philipp Ther, »Kotransformation – Reichweite und Grenzen eines Konzepts«, in Marcus Böick, Constantin Goschler, Ralph Jessen (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsche Einheit 2022* (Berlin 2022), S. 15–36.

Entwicklungen, die im Vergleich hierzu noch tiefgreifendere Verunsicherungen in der Lehrer:innenschaft auslösten:

Einerseits wurden die Lehrer:innen wie alle Beschäftigten im öffentlichen Dienst einer Überprüfung unter anderem auf mögliche Verbindungen mit dem ehemaligen Ministerium für Staatssicherheit (MfS) unterzogen – ein Prozess, der in einigen Bundesländern zu zahlreichen Entlassungen führte. Maßgebliche Richtschnur, die abermals der Einigungsvertrag vorgab, stellte die Frage dar, ob die Lehrer:innen zu DDR-Zeiten »gegen die Grundsätze der Menschlichkeit oder Rechtstaatlichkeit verstoßen« hatten oder »für das frühere Ministerium für Staatssicherheit/Amt für Nationale Sicherheit tätig« [358] gewesen waren.[359] Gingen viele Zeitgenoss:innen davon aus, dass diese Überprüfungen aufgrund der vermuteten hohen Belastung der Lehrer:innenschaft zu vielen Entlassungen führen würden, wiesen Zahlen der Stasi-Unterlagenbehörde einen milderen Befund auf: Es seien lediglich zwischen 2,5 % bis 5% der Lehrer:innen in Ostdeutschland den Kategorien »bedenklich« oder »belastet« zuzuordnen. Aus Sicht des damals noch »Gauck-Behörde« genannten Organs wurden sogar lediglich 1% der Lehrer:innen tatsächlich aufgrund politischer Belastungen entlassen.[360] Ulrich Wiegmann erklärte die überraschend geringe Verstrickung von Schule und MfS dadurch, dass Erstere als »zuverlässigste Stütze der Diktatur« galt. Die Lehrer:innenschaft der DDR sei in so hohem Maße dem Staat loyal gewesen und das Volksbildungsministerium kontrollierte die Schulen derart effektiv, dass ein Eingreifen des Geheimdienstes nicht nötig gewesen sei.[361]

Die Länder wählten für die Überprüfungen unterschiedliche Verwaltungswege, die auch jeweils zu anderen Ergebnissen führten: Eher konservative Bundesländern wie Sachsen entwickelten ein politisches Eignungsfeststellungsverfahren und somit eine akribische Überprüfung auf Aktenbasis, die zu zahlreichen Entlassungen ohne die Möglichkeit von »Auflösungsverträgen oder Vorruhestandsregelungen« führte. Zusammen mit den »Bedarfskündigungen« entließ der Freistaat 18% seiner Lehrer:innen. Berlin und Brandenburg blieben hier zurückhaltender, lediglich 1% der beschäftigten Lehrer:innen mussten nach den Regelüberprüfungsverfahren den Schuldienst verlassen.[362] Den Gekündigten stand allerdings in allen Ländern der Rechtsweg offen und eine hohe

358 Offiziell 1950 als Ministerium für Staatssicherheit gegründet, zwischen November und Dezember 1989 kurzzeitig Amt für nationale Sicherheit (AfNS). Bis zum März 1990 vollständig und ersatzlos aufgelöst.

359 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (»Einigungsvertrag«). Anlage I Kap XIX A III Anlage I Kapitel XIX Sachgebiet A – *Recht der im öffentlichen Dienst stehenden Personen* Abschnitt III 1. (5), https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/BJNR208890990.html.

360 Von Plato macht aber darauf aufmerksam, dass die Zahlen der Gauck-Behörde aufgrund der mangelnden Berücksichtigung verschiedener Faktoren (u.a. mangelnde Erfassung von freiwillig aus dem Dienst ausgeschiedenen Lehrer:innen, Frührentner:innen oder Bedarfsentlassungen) mit Vorsicht zu genießen seien. Von Plato 1999, S. 320.

361 Ulrich Wiegmann, *Schule und Geheimdienst in der DDR. Geschichte und Geschichtsschreibung*, in *Historia scholastica* 1/2016, Vol. 2, S. 3–18.

362 Von Plato 1999, S. 321.

Anzahl der Revisionen gingen zugunsten der Lehrer:innen aus, sodass diese oftmals wieder in den Dienst gelangten.[363]

Andererseits bestärkte die neoliberale Privatisierungspolitik unter Federführung der Treuhandanstalt die dramatische Abwanderungsbewegung gen Westdeutschland: Betriebsschließungen leiteten eine demografische Krise in Ostdeutschland ein, die sich bald auch in den Schulen bemerkbar machte. Aber auch die sinkende Geburtenrate trug dazu bei, dass immer weniger Kinder und Jugendliche in Ostdeutschland zu beschulen waren. So verließen zwischen 1991 und 2013 3,3 Millionen Menschen die neuen Bundesländern, um sich im Westen anzusiedeln. Die meisten dieser Personen waren tendenziell jung, weiblich und gut ausgebildet.[364] Ostdeutsche Frauen schoben gleichzeitig ihren Kinderwunsch auf oder bekamen keine oder weniger Kinder: Die Geburtenrate halbierte sich in den 1990er-Jahren und erreichte 1993 mit 0,76 einen historischen Tiefpunkt.[365]

Die Landesregierungen, die über leere Kassen klagten und die aus DDR-Zeiten übernommenen geringen Klassengrößen bereits als haushaltspolitische Einsparpotenziale definierten, reagierten mit Schulschließungen und Streichungen von Lehrer:innenstellen. Die Anzahl öffentlicher Schulen in den ostdeutschen Ländern sank ungefähr um die Hälfte, gleichzeitig entstand eine – statistisch allerdings zu vernachlässigende – Anzahl von Privatschulen (siehe Abbildung 8). Besonders einschneidende Auswirkungen hatten die Schulschließungen in ländlichen Regionen, insbesondere in den Grenzgebieten zu Polen und Tschechien, in denen Bevölkerungsrückgänge von bis zu 50% erreicht wurden. Doch auch in den Großstädten wie Leipzig wirkte sich das Ende der Textil-, Buch- und Schwermetallindustrie auf die Bevölkerungszahl aus, sodass die Stadt bis Mitte der 1990er-Jahre ungefähr 100.000 Einwohner:innen verlor.[366]

Die vorwiegend von den Finanzministern der Länder vorangetriebenen Streichungen in den Stellenplänen führten nicht immer zu Entlassungen; in Brandenburg wurde mit der »Solidaritätsaktion« auf das Instrument der Zwangsteilzeit gesetzt, in dessen Zuge die Lehrer:innen der anteiligen Reduzierung von Arbeitszeit und Lohn auf 80% zustimmen mussten. Sachsen hatte den Stellenplan bis 1991 bereits von 56.000 auf 41.500 verringert.[367]

Gegen die Sparpolitik der Landesregierungen formierte sich schon bald Protest. In Sachsen wurde der Höhepunkt des Unmuts im Januar 1992 erreicht, nachdem inmitten

363 Dies bestätigen in meinen Interviews mehrere übereinstimmende Aussagen von Personalräten, die oft mit diesen Kündigungsverfahren vertraut waren. Auch in den vier von mir geführten Experteninterviews wurden die Vorgänge mit diesem Ausgang dargestellt.

364 Thomas Grossbölting, *Wiedervereinigungsgesellschaft: Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989–90* (Bonn 2020), S. 237f.

365 Johann Fuchs, Per Kropp, Britta Matthes, *Die fehlende Generation: Ostdeutschland steht vor einer massiven demografischen Herausforderung*, in IAB-Forum 22. April 2020, https://www.iab-forum.de/die-fehlende-generation-ostdeutschland-steht-vor-einer-massiven-demografischen-herausforderung/.

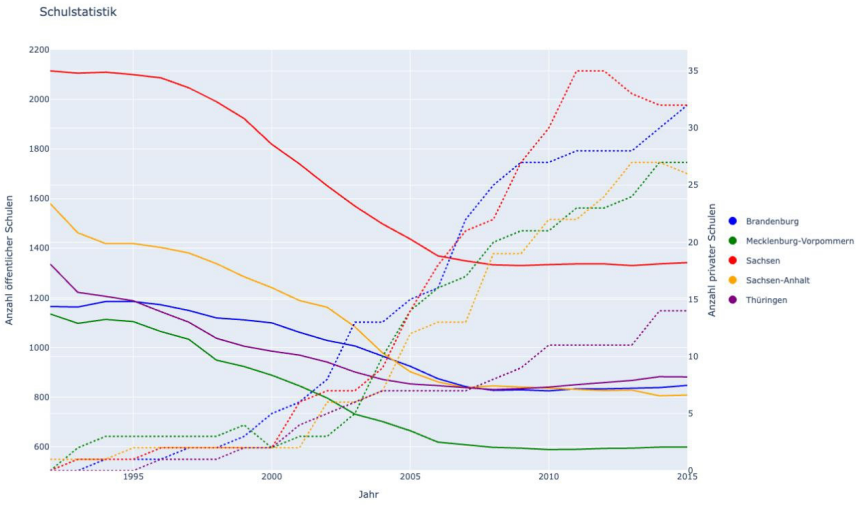
366 Vgl. Ulrich von Hehl (Hrsg.), *Geschichte der Stadt Leipzig. Bd. 4: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart* (Leipzig 2019).

367 Fuchs 1997, S. 194.

des noch unklaren Schulstrukturumbaus und der andauernden politischen Überprüfungen auch noch die Pläne der Landesregierung öffentlich wurden, den Stellenplan abermals, nämlich auf 35.000 Lehrer:innen zu reduzieren.[368] Hatten sich die Lehrer:innenverbände und Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes bisher mit öffentlichen Protesten zurückgehalten, brach sich die Entrüstung aufgrund dieser Ankündigung sowie der anhaltenden Empörung über die scharfe Linie der Kultusministerin Stefanie Rehm, die trotz Widerständen daran festhielt, bis zum 31.1.1991 alle politisch belasteten Lehrer:innen entlassen zu wollen, nun Bahn.[369]

Am 23. Januar 1992 folgten 20.000 Lehrer:innen, Wissenschaftler:innen, Eltern und Schüler:innen dem Aufruf der GEW und der ÖTV, »gegen den geplanten Bildungsnotstand« vor dem sächsischen Landtag zu protestieren. Neben der schwierigen Situation in den Schulen wurde auch gegen den »Kahlschlag« an den Hochschulen protestiert, an welchen die Anzahl der Haushaltsstellen um die Hälfte auf 10.000 Hochschulbeschäftigte reduziert werden sollte.[370]

Abbildung 8: Entwicklung der Anzahl öffentlicher und privater Schulen in Ostdeutschland[371]



Hierbei kam es zu einer besonders aufgeheizten und konfrontativen Situation, als sich Ministerpräsident Kurt Biedenkopf der Menge stellte und die Bildungspolitik sei-

368 Sächsische Zeitung, »20 000 protestieren in Dresden gegen Bildungspolitik«, 24.1.1992.

369 Interview in *Der Spiegel* 40/1991 mit Stefanie Rehm, »Mit der Katze fressen«, 29.9.1991.

370 Freie Presse, »Demonstration vor dem Landtag«, 24.1.1992.

371 Grafik erstellt auf Grundlage des Datensatzes des interaktiven Datenvisualisierungsprojektes *Entwicklung von Schulen in Ostdeutschland 1992–2015*, https://schulenkarte.wzb.eu/#karte;c=52.552,12.389. In dem Datensatz ist leider die Entwicklung in Berlin nicht abgebildet. Vgl. Marcel Helbig, Markus Konrad, Rita Nikolai, *Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland – Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten*, Discussion Paper des Wissenschaftszentrum Berlin (Berlin 2018), https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-006.pdf.

ner Regierung verteidigte. Hierbei soll er den kurz zuvor von einer Werbeagentur entwickelten Slogan »Die Sachsen können alles – nur kein Hochdeutsch« in seine Rede eingebaut haben. Für die aufgebrachten Lehrer:innen, Wissenschaftler:innen und Eltern stellte diese Bemerkung, die noch dazu sprachgeschichtlich fragwürdig ist[372], in keiner Weise eine amüsante Zuspitzung dar, sodass sie Biedenkopf auspfiffen.[373] Der sich gerne als Landesvater inszenierende Ministerpräsident reagierte laut einem anwesenden Leipziger GEW-Personalrat entrüstet über diese öffentliche Demütigung und weigerte sich in den nächsten Jahren, Vertreter:innen der Lehrer:innenverbände zu empfangen.[374] Die Entwicklung in Sachsen spitzte sich weiter zu; so musste die Ministerpräsidentin Stefanie Rehm am 15.2.1993 aufgrund der anhaltenden Kritik an ihrer Personalpolitik, die eine tiefgreifende Vertrauenskrise zwischen Landesregierung und Lehrer:innenschaft ausgelöst hatte, zurücktreten.[375]

Zwar stellte Sachsen sicherlich das Bundesland mit der heftigsten bildungspolitischen Verwerfung dar, doch lässt sich in den 1990er-Jahren in allen weiteren neuen Ländern und auch in Berlin ein angespanntes Verhältnis zwischen den Landesregierungen und der Lehrer:innenschaft feststellen. Die sich kumulierenden und parallel ablaufenden Disruptionen des Schulstrukturumbaus, der politischen Überprüfungen, der demografischen Krise und der haushaltspolitisch begründeten Entlassungswellen betrafen alle ostdeutschen Lehrer:innen – wenn auch je nach Dimension mit unterschiedlicher Intensität. So waren Ostberliner Lehrer:innen kaum von Entlassungen aufgrund politischer Überprüfungen und »Bedarfskündingungen« tangiert, doch erfuhren sie dort hautnah die Westberliner Dominanzkultur[376], etwa in Gestalt der von dem CDU-geführten Bildungssenat gegen alle Kritik durchgesetzten Einführung der Hauptschule, die nicht nur von PDS-Politiker:innen als »Überstülpung« des westlichen Schulgesetzes gedeutet wurde.[377] In ländlich geprägten Bundesländern wie Mecklenburg-Vorpommern wurde die Nachwendeerfahrung vor allem durch die dramatische demografische Krise geprägt. Laut von Platos Berechnung wurden 20% der Lehrer:innen dort entlassen.[378] Von den 1992 zirka 1150 öffentlichen Schulen des Landes waren Ende der 2000er-Jahre, als die Talsohle der demografischen Entwicklung erreicht war, noch ungefähr 600 übrig (siehe Abbildung 8). Die Schließung jeder zweiten Schule hatte dramatische Auswirkungen auf die Berufstätigkeit der Lehrer:innen gerade außerhalb der drei städtischen Zentren Schwerin, Rostock und Greifswald, wie in 3.1.2. gezeigt wird.

372 Martin Luthers Bibelübersetzung, die normativ starken Einfluss auf die Entwicklung der hochdeutschen Standardsprache nahm, basierte auf der spätmittelalterlichen sächsisch-meißnerischen Kanzleisprache. Karl-Heinz Göttert, *Luthers Bibel – Geschichte einer feindlichen Übernahme* (Frankfurt a. M. 2017), S. 837.

373 *Der Spiegel*, 5/92.

374 Transkript L1, S. 53/62, Abs. 116.

375 Personendaten Stefanie Sigrid Rehm, in Wilhelm H. Schröder: Die Abgeordneten der 10. Volkskammer der DDR (Volkparl), http://volkparl.bundestag.de/R/rehm-stefaniesigri/.

376 Vgl. Ingrid Miethe, »Dominanzkultur und deutsche Einheit«, *Berliner Debatte* 4 (Berlin 2019), S. 5–19.

377 Es war die PDS-Fraktion im Berliner Abgeordnetenhaus, die als erste die Terminologie »Überstülpung« für die Übernahme westdeutscher Kulturgesetzlichkeiten nutzte. Nikolai 2018, S. 281.

378 von Plato 1999, S. 321.

Diese schulkulturelle, politische und demografische Krisenaufschichtung, deren Kern sich in den Jahren 1991 bis 1993 abspielte, bewirkte tiefgreifende gruppenmentale Einschnitte bei allen betroffenen Lehrer:innen, auch bei der bisher durch Aufbruchsoptimismus geprägten Minderheit. Der lautstarke politische Protest, wie im Januar 1992 vor dem sächsischen Landtag, führte nicht zum Ziel, da die Landesregierungen keine grundsätzliche Kursänderung in der Schulpolitik vornahmen. Organisierte Vertreter:innen der Lehrer:innenschaft, insbesondere die GEW, konzentrierten sich im Folgenden auf die personalrechtliche Interessenvertretung ihrer Mitglieder, für die der Erhalt des Arbeitsplatzes im Vordergrund stand. Hierdurch rückte die versuchte Einflussnahme auf die Gestaltung des Bildungswesens in den Hintergrund.[379] Die Lehrer:innen zogen sich in den folgenden Jahren aus der Öffentlichkeit zurück und fokussierten sich innerhalb ihrer Peergroup und an ihrem Arbeitsplatz auf die Herausforderungen ihrer Berufstätigkeit und auf die privaten Anpassungsnotwendigkeiten, die die neue Rechts- und Wirtschaftsordnung mit sich brachte. Dies bedeutete aber nicht, dass keinerlei Auseinandersetzung innerhalb der Profession über das vergangene Volksbildungswesen und die ablaufenden schulpolitischen Disruptionen stattfand. Diese geschah allerdings innerhalb geschlossen ostdeutscher Diskursräume, wie im Folgenden gezeigt werden kann.

Von der Latenzphase hin zu einem neuen ostdeutschen Selbstbewusstsein

An die heftigen Unmutsäußerungen in den frühen 1990er-Jahren schloss sich seit ungefähr 1994 eine Phase der relativen bildungspolitischen Ruhe an, bevor Ende der 1990er- bis Mitte der 2010er-Jahre eine Phase des Erstarkens des Selbstvertrauens der ostdeutschen Lehrer:innen einsetzte. Bereits Dudek und Tenorth sprachen 1993 von einer Lähmungsphase, in der die Lehrer:innen aufgrund der anhaltenden Arbeitsplatzunsicherheit den öffentlichen Widerspruch zur Bildungspolitik unterließen. Außerdem beobachteten sie, dass in diesem Zuge die pädagogische »Innovationsbereitschaft von unten« in den Schulen deutlich nachließ und sich »Tendenzen der Resignation und des Fatalismus« abzeichneten.[380]

Ich schlage vor, stattdessen diese Zwischenzeit als Latenzphase zu bezeichnen. In der psychoanalytischen Entwicklungstheorie beschreibt die Latenz die Überdeckung von unter der Oberfläche langsam ablaufenden psychosozialen Prozessen.[381] Dieses Muster lässt sich auch in der ostdeutschen Lehrer:innenschaft beobachten: Lehrer:innen führten weiterhin innerhalb geschlossener Kommunikationsräume bildungspolitische Dis-

379 Zu diesem Ergebnis kommt die Studie des Leipziger Historikers Jörn-Michael Goll »GEW im Einheits- und Transformationsprozess«, die bis dato leider nicht veröffentlicht wurde, deren Zwischenergebnisse ich allerdings wiederholt bei Vorträgen zur Kenntnis nahm, zuletzt am 15.6.2023 in Leipzig.

380 Peter Dudek, Heinz-Elmar Tenorth, »Transformationen der deutschen Büdungslandschaft – Rückblick in prospektiver Absicht«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 301–328, hier S. 319f.

381 Während die Latenz oftmals als vollständige Unterbrechung der kindlichen libidinösen Entwicklung missverstanden wird, ging Freud durchaus davon aus, dass in der Latenzzeit sexuelle Erregungen beobachtbar sind. Sie treten allerdings weniger intensiv auf und sind von Gefühlen der Scham und des Ekels überdeckt. Jean Laplanche und Jean-Bertrand Pontalis, *Das Vokabular der Psychoanalyse*, 22. Aufl., (Frankfurt a. M. 2022), S. 278f.

kussionen; Aufarbeitungsprozesse fanden statt, die allerdings selten an die außerschulische Öffentlichkeit gelangten.

Einen Beleg für diese Diskussionen stellt die *Dresdner Spätlese* dar, die von der Senior:innen-AG des Dresdner Bezirksverbandes der GEW erstellt und im Selbstverlag herausgegeben wird. Das monatliche Periodikum erscheint seit 1991 und umfasst zwischen sechs bis acht Seiten. Die Zustellung erfolgt über das Abonnement, die Redaktion arbeitet ehrenamtlich.

Der Sprachduktus zeichnet sich durch einen trockenen, zum Sarkasmus tendierenden Humor aus, der sich oft über als neumodisch kritisierte Entwicklungen und das Altern lustig macht. So führt das Blatt den Untertitel »Informationen für Senioren und solche, die es bald werden – ob sie wollen oder nicht«. Auch ziert stets eine Karikatur oder ein Sparwitz das Titelblatt. Seit 1996 wird außerdem in fast jeder Ausgabe darauf aufmerksam gemacht, dass die Redaktion weiterhin bewusst nicht die reformierte Rechtschreibung nutzt.

Trotz der vordergründig oberflächlich und unterhalterisch erscheinenden Aufmachung ergibt die Analyse der Ausgaben des Zeitraumes 1993 bis 2004, dass die ehemaligen Lehrer:innen, Erzieher:innen und Wissenschaftler:innen in diesem Zeitraum über die Rolle von Bildung und Wissenschaft zu DDR-Zeiten reflektierten, die ablaufende Entwicklung kritisch kommentierten und auch gelegentlich kontrovers diskutierten, wie das folgende Beispiel aus der *Spätlese* zeigt. Im Jahr 1995 hatten ehemalige Mitarbeiter:innen und Absolventen der nach dem schlesischen Frühsozialisten, Sprichwortsammler und Reformpädagogen Karl Friedrich Wilhelm Wander benannten PH Dresden einen »Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreis« gegründet. Den Namensgeber wählte man, da dieser »für das gesamte humanistische pädagogische Erbe« stehe, welche es zu bewahren gelte.[382] In monatlichen Versammlungen wurden vergangene bildungspolitische Entwicklungen debattiert, wobei neben nostalgischen Rückblicken auch kritische Analysen des Volksbildungswesens unternommen wurden. Einen Höhepunkt der »Vergangenheitsbewältigung« stellte die »republikoffene [sic!] Arbeitskonferenz« »Volksbildung in Ostdeutschland – 1945 bis 1990« im März 2000 in Dresden dar. Die in der *Spätlese* abgedruckte Konferenzankündigung offenbart die Absage an die stumpfe Nostalgie der DDR-Schule bei gleichzeitiger kritischer Distanz zur bildungspolitischen Entwicklung nach 1990:

> Wenn auch hier und da ein wenig Wehmut im Spiel sein mag: Niemand will die alten Zeiten zurück haben, was natürlich nicht heißt, daß man System und Führung des heutigen sächsischen und überhaupt des bundesrepublikanischen Bildungswesen sonderlich schätzt. Kein Zweifel – der ideologische und weltanschauliche Alleinvertretungsanspruch von Volksbildungsführung, Lehrplan und Lehrbuch war mit der offiziellen Zielstellung, der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen, nicht zu vereinbaren. Im Prokrustesbett engstirniger Dogmen können sich freies Denken und selbstbewußtes Handeln nicht entwickeln. Warum allerdings das Bildungswesen in unseren modernen Zeiten, wo alles nach Globalisierung schreit,

382 Jochen Münch, »Kurz vorgestellt – Unser Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreis«, in *Dresdner Spätlese, Unabhängiges Informationsblatt für GEW-Senioren des Bezirks- und Hochschulverbandes Dresden*, 1995/12, S. 1.

> entsprechend den vorkaiserlichen Traditionen in der fast ausschließlichen Verantwortung der Länder bleiben soll, ist schwer zu begreifen. […] Trotzdem: Das Recht der Bürger auf Chancengleichheit ist aber nicht zuletzt an einheitliche Ausgangspositionen im Bildungsniveau gebunden.[383]

Als Grundproblem des Volksbildungswesens wird hier ein Zielkonflikt zwischen der eigentlich einem humanistischen Bildungsverständnis zugrundeliegenden »allseitigen« Persönlichkeitsbildung und dem überladenen ideologischen Charakter des DDR-Volksbildungswesens identifiziert. Durch die bildungssprachliche Metaphorik des »Prokrustesbett« wird ein Bild der DDR-Schule gezeichnet, in der unerwünschte Elemente gewaltsam entfernt oder in die passende Form gebracht werden.[384]

Des Weiteren zeigt der Abschnitt Unverständnis für den bundesrepublikanischen Kulturföderalismus, der einerseits internationalisierenden Tendenzen entgegenstehe. Andererseits verhindere dieser eine für die Erreichung von »Chancengleichheit« als notwendig erachtete Einheitlichkeit des Bildungswesens. Ob der Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreis Ralf Dahrendorfs »Bildung ist Bürgerrecht« (1965) kannte, der den freien und gleichen Zugang zu Bildungsinstitutionen für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft als notwendig erachtete, kann schwerlich geprüft werden, es lassen sich aber inhaltlich Parallelen feststellen. Schließlich orientierte sich Dahrendorf in seinen Schriften an den Prinzipien der Aufklärung; so auch die Dresdner Senior:innen, die über die Rezeption Karl Friedrich Wilhelm Wanders an dessen frühsozialistische Ideen anknüpften. So lässt sich eine beachtenswerte Nähe zwischen den bildungspolitischen Axiomen der DDR-sozialisierten Lehrer:innen und den Denktraditionen der bundesrepublikanischen Bildungstheorie nachweisen.

Weitere Artikel der *Spätlese* dokumentieren die rege Auseinandersetzung und Meinungsbildung innerhalb der Lehrer:innenschaft, wie beispielsweise »Was war der Krebsschaden der DDR-Schule?«[385], »Und wieder – Unsere ›Volksbildungsvergangenheit‹«[386] oder »Wider das Verschaukeltwerden«[387]; auch wurden durch das Periodikum westdeutsche Kolleg:innen zur Diskussion geladen, wie bei der Ost-West-Konferenz der GEW »Erfahrung nutzen für Schulen von morgen«.[388]

Die Arbeit des Arbeitskreises und die Publikationstätigkeit der *Spätlese* dokumentiert eine suchende Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und der neuen Realität. Die Autor:innen sparen nicht mit Kritik an der Nachwendeordnung, scheuen sich

383 Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreis, »Volksbildung in Ostdeutschland – 1945 bis 1990. Republikoffene Arbeitskonferenz des Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreises im März 2000 in Dresden«, in *Dresdner Spätlese*, 1999/9, Nr. 75, S. 4.

384 Prokrustes: Bösewicht der griechischen Mythologie, der unschuldige Reisende in ein Bettgestell zwang und ihnen entweder gewaltsam die Glieder ausrenkte oder mit einem Beil abschlug.

385 Jochen Münch, »Die Frage der Fragen – Was war der Krebsschaden an der Schule der DDR? Hier ein weiterer Beitrag zur Vorbereitung unserer Konferenz ›Die Schule der DDR‹«, in *Dresdner Spätlese*, 1999/12, Nr. 78, S. 2.

386 Helmut Menschel, »Und wieder – Unsere ›Volksbildungsvergangenheit‹«, in *Dresdner Spätlese*, 1996/5, S. 4.

387 [Kein Vorname] Winzer, »Wider das Verschaukeltwerden«, in *Dresdner Spätlese*, 1994/8, S. 2.

388 O. N., »Erfahrung nutzen für Schulen von morgen«, in *Dresdner Spätlese*, 1999/9, Nr. 75, S. 6.

aber auch nicht, defizitäre Elemente des zu diesem Zeitpunkt bereits nostalgisch hervorgehobenen Volksbildungswesens zu benennen. Hiermit gelang etwas, das in den durch Einseitigkeit auffallenden Debatte über das DDR-Schulwesen in den 1990er- und beginnenden 2000er-Jahren scheiterte. In den drei von Sabine Reh identifizierten medial aufgeladenen Diskursen der Betroffenheit, der politisch-juristischen Aufarbeitung und der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte[389] litt jeweils die Möglichkeit für ostdeutsche Lehrer:innen, eigene Positionen sowohl zur eigenen Vergangenheit und Verantwortung in einem staatsautoritären System als auch zur überwiegend ungewollten Nachwendeordnung äußern zu können. Gerade die mächtige Diskursposition westdeutscher Entscheidungsträger:innen trieb die ostdeutschen Lehrer:innen entweder in die politische und pädagogische Sprachlosigkeit, die eingleisige Affirmation der neuen Ordnung oder eine unkritisch-folkloristische Nostalgie. Rehs Projekt dokumentiert, dass das Gespräch zwischen westdeutscher Erziehungswissenschaft und den ostdeutschen Lehrer:innen immer wieder in Rechtfertigungen stecken blieb, anstatt reflektierte Sichtweisen auf die Ereignisse zu entwickeln.[390]

Die in der *Dresdner Spätlese* zum Vorschein kommende Perspektive, die sowohl zum DDR-Volksbildungswesen als auch zur Nachwendeordnung kritische Distanz einnahm, ohne vor dem Hintergrund der politischen, juristischen und medialen Machtlosigkeit reine »Bekenntnisse« zu formulieren, gelang nur in dem nach außen geschlossenen Diskursraum eines Seniorenperiodikums mit geringer Auflage. Zugleich dokumentiert die analysierte Konferenzankündigung von 1999, dass mit dem Beginn des neuen Jahrtausends diese Gruppe von bereits pensionierten und gewerkschaftsnahen Lehrer:innen in Ostdeutschland mit einem neuen Selbstvertrauen über ihre Ausbildung und Berufstätigkeit in der DDR sprechen konnte.

Insbesondere im Zeitraum 1999 bis 2005 lässt sich mit dem Ende der Latenzphase die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus (siehe 3.1.2.) feststellen. In Ostdeutschland entstand ein neues Selbstbewusstsein, dass sich alltagskulturell bereits seit dem Beginn der 1990er-Jahre in der kontroversen Rückbesinnung auf Symbole und Konsumgüter aus DDR-Zeiten zeigte. Im Folgenden sollen (bildungs-)politische, demografische, sozialgeschichtliche sowie kulturelle Einflussfaktoren definiert werden, die die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus bedingten und begleiteten.

2.5.3 Politische und kulturelle Einflussfaktoren für die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus

Im Jahr 1998 endete die 16-jährige Kanzlerschaft Helmut Kohls. Der CDU-Staatsmann, der im Zuge der Vereinigung durch sein Versprechen der »blühenden Landschaften« hohe Popularität erreichte, wurde in den folgenden Jahren im Osten allerdings auch persönlich für Deindustrialisierung und Massenarbeitslosigkeit verantwortlich gemacht. Den Wendepunkt vom einst als »Kanzler der Einheit« verehrten, dann umstrittenen Kohl markierte bereits der »Eierwurf von Halle« am 10. Mai 1991. Dieser Wandel im Ansehen

389 Reh 2003, S. 91f.
390 Ebenda, S. 353f.

Kohls soll im Folgenden Anlass sein, die ambivalente politische und soziale Integration Ostdeutschlands in die Bundesrepublik darzustellen und vor diesem Hintergrund Einflussfaktoren für die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus zu beschreiben: Denn sahen die 1990er- und frühen 2000er-Jahre zahlreiche symbolische Integrationsmomente Ostdeutschlands und seiner Bevölkerung in die Bundesrepublik, ereigneten sich gleichzeitig hierzu aber auch ökonomische Disruptionen und die Konstitution der westlichen »Dominanzkultur«, die die dauerhafte soziale Ungleichheit des Ostens gegenüber dem Westen manifestieren sollte.

Der Wahlsieg der SPD bei der Bundestagswahl 1998 gelang vor allem durch das Stimmverhalten in Ostdeutschland: Zwar entschieden die Sozialdemokraten lediglich in Brandenburg und Sachsen-Anhalt die Wahl eindeutig für sich, doch verlor die zuvor im Osten so populäre CDU mit Kanzlerkandidat Kohl gleichzeitig in allen neuen Ländern dramatisch an Zustimmung.[391] Das Stimmungshoch der SPD wurde auch durch das mentalitätsgeschichtlich nicht zu unterschätzende Oderhochwasser 1997 beeinflusst: Zum ersten Mal ließ sich eine gesamtdeutsche Anteilnahme für die schwer von der Flut betroffenen brandenburgischen Gebiete an der Oder beobachten, die bisher durch Berührungsängste und Vorurteile belastete Beziehung begann aufzubrechen. 2002 wiederholte sich diese Dynamik, diesmal wurde vor allem Sachsen massiv von dem übertretenden Wasser der Elbe getroffen und Gerhard Schröder konnte sich inmitten des Wahlkampfes mit Gummistiefeln im Flutgebiet fotografieren lassen. Mit dem Bundestagspräsidenten Wolfgang Thierse (SPD) erreichte 1998 erstmal ein Ostdeutscher ein hohes Staatsamt und zeichnete damit einen Weg vor, dem Angela Merkel 2005 und Joachim Gauck 2012 folgten.

Die symbolpolitische Integration Ostdeutschlands zog sich fort durch den Umzug der Hauptstadt von Bonn nach Berlin, der 1999 mit dem Wechsel des Bundestagssitzes vorläufig abgeschlossen wurde. Die Bundesrepublik ließ mit dem Rheinland ihr ehemals provinziell-katholisches und provisorisches Zentrum hinter sich und erfand sich an der Spree neu. Der Umzug ermöglichte der ostdeutschen Bevölkerung neue Identifikationspunkte mit der Bundesrepublik, war man doch an Berlin als politisches Zentrum bereits gewöhnt. Zwar ärgerten sich viele über umstrittene Maßnahmen wie den Abriss des Palastes der Republik, gleichzeitig verstärkten rekonstruktive Bauprojekte wie der Dresdner Frauenkirche, die 2005 mithilfe von Spenden auch aus Westdeutschland und dem Ausland wiederaufgebaut wurde, das Selbstbewusstsein der Menschen insbesondere in Mitteldeutschland. Bereits 1999 lockte die europäische Kulturhauptstadt Weimar sieben Millionen Besucher an und erhielt hierdurch kulturpolitische Anerkennung. Mit den Innenstädten Erfurts, Potsdams und Schwerins konnten einige der Landeshauptstädte durch finanziell aufwändige Aufbauprojekte restauriert werden.

Ungefähr 2005 hatte sich der demografische Rückgang deutlich abgeschwächt, die Schüler:innenzahlen stabilisierten sich und keine weiteren Schulschließungen waren nötig. Zwar hielt die Landflucht weiterhin an, eine Bevölkerungsbewegung, die auch in den alten Ländern ländliche Kommunen plagte. Gleichzeitig erlebten ab Mitte der 2000er-Jahre einige urbane »Entwicklungszentren« die unverhoffte demografische und

391 Valentin Schröder, Karte zu den Ergebnissen der Wahl zum 14. Bundestag am 27.9.1998, https://www.wahlen-in-deutschland.de/buKarte1998.htm (2010).

wirtschaftliche Erholung, vor allem Hochschulstandorte wie Leipzig, Halle (Saale) und Dresden sowie der »brandenburgische Speckgürtel« um Berlin und Potsdam. Auch das thüringische Trio Erfurt-Weimar-Jena konnte sich über die Trendwende freuen.

Gleichzeitig wurde 2005 aber auch der Höhepunkt der Erwerbslosigkeit in der Geschichte der Bundesrepublik erreicht: »Superminister« Wolfgang Clement (SPD) musste in diesem Jahr den historischen Höchstwert von fünf Millionen Arbeitslosen verkündigen. Der Osten war mit einer Arbeitslosenquote von 20,6% besonders hart getroffen. Diesem Missstand plante die rot-grüne Bundesregierung durch die umstrittene Agenda 2010 zu begegnen. In der Regierungserklärung zum Antritt seiner zweiten Kanzlerschaft kündigte Gerhard Schröder bereits 2003 an, die »Leistungen des Staates kürzen, Eigenverantwortung fördern und mehr Eigenleistung von jedem Einzelnen abfordern« zu wollen.[392] Gegen das Reformprogramm zogen 2003 und 2004 zehntausende Menschen in Montagsdemonstrationen unter dem umstrittenen Motto »Wir sind das Volk!« durch Städte in Ost und West. Zentren des Protestes waren Leipzig, Berlin und Magdeburg, in Westdeutschland zum Beispiel Dortmund.[393]

Bildungspolitisch wirkte sich der 2001 medial ausgetragene »PISA-Schock« auf die ostdeutschen Lehrer:innen aus. Das überraschend schlechte Abschneiden verunsicherte Pädagog:innen in Ost und West und zeigte die Schwächen des bisher so selbstsicher verteidigten bundesrepublikanischen Schulsystems auf. Der 2002 erstmals veröffentlichte Ländervergleich PISA-E zeigte dann aber Überraschendes: Nach Bayern und Baden-Württemberg erreichten die sächsischen Schüler:innen das drittbeste Ergebnis und lagen damit über dem Bundes-, wenn auch knapp unter dem OECD-Schnitt. Während Thüringen wenige Punkte darunter lag, fanden sich Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt auf den abgeschlagenen Plätzen vor dem Schlusslicht Bremen wieder.[394]

Auch wenn das Ergebnis für alle neue Länder im internationalen Vergleich insgesamt durchwachsen ausfiel, wurde das sächsische Abschneiden oftmals als pars pro toto für die ostdeutsche Schulqualität und die Richtigkeit schulkultureller Kontinuität gesehen. Als Sachsen 2013 sogar das beste Ergebnis im naturwissenschaftlichen Leistungsvergleich vorzeigen konnte, führte das die Kultusministerin Brunhild Kurth in einem Interview mit der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* auf den »strukturierten« und »praxisorientierten« Charakter der Lehrer:innenbildung in der DDR zurück.[395]

So wunderte es auch nicht, dass sächsische Lehrer:innen bei verschiedenen Streikaktionen in den 2000er-Jahren Banner mit der Aufschrift »PISA Platz 1 – Bezahlung Platz

392 Gerhard Schröder, »Mut zum Frieden und zur Veränderung« (Regierungserklärung), in *Deutscher Bundestag* (Hrsg.): Plenarprotokoll 15/32. Stenografischer Bericht (Berlin 2003), S. 2479.

393 Axel Philipps, »›Weg mit Hartz IV!‹ Die Montagsdemonstrationen in Leipzig zwischen 30. August und 4. Oktober 2004«, in Scott Gissendanner (Hrsg.), *Berliner Debatte Initial* 16/5 (Berlin 2005), S. 93–104.

394 Jürgen Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (Wiesbaden 2002), S. 63f., https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2.

395 Die Ministerin hatte selbst Diplomlehramt Biologie und Chemie studiert. Vgl. Sachsens Kultusministerin Brunhild Kurth im Interview, »Ausbildung der Lehrer in der DDR war strukturierter«, in *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 12.10.2013.

16?«[396], »Bei PISA sind wir Extraklasse – Dies geht nur bei voller Kasse«[397] oder »Pisa – hui / Löhne – pfui!«[398] trugen.

In ihrer zu DDR-Zeiten erworbenen Professionalität bestätigt sahen sich viele Lehrer:innen auch im Zuge der Wiedereinführung der Kopfnoten, die noch zum Schuljahr 1990/91 als tendenziöses, disziplinierendes Element des Volksbildungswesens abgeschafft worden waren. 1999 ging Sachsen, 2003 Sachsen-Anhalt diesen Schritt. Gleichzeitig führten zahlreiche alte Länder die umstrittene Beurteilung wieder ein, die in den 1970er-Jahren vor dem Hintergrund progressiver pädagogischer Überlegungen aufgegeben worden war; so im Jahr 2000 Hessen, Niedersachsen und das Saarland.[399] 2011 zog auch Brandenburg nach. Diese Wiedereinführung wurde von den Landesverbänden der GEW in Ost und West abgelehnt, da sie pädagogisch wenig sinnvoll und kaum intersubjektiv nachvollziehbar sei.[400] Die Rückkehr der pädagogisch veralteten Kopfnoten stellte somit ein Moment der Retraditionalisierung der Schulkultur dar: Im Osten zeigte das Anknüpfen an die bereits abgeschaffte Notengebung durch konservative Bildungspolitiker:innen geringe Berührungsängste mit Elementen der DDR-Schulpädagogik.

Trotz des wiederholt vorzeigbaren Abschneidens in schulischen Leistungsvergleichen bestand zwischen Ost und West noch immer eine von den Gewerkschaften nicht zufällig als Lohn- oder Tarifmauer bezeichnete Ungleichheit bezüglich der tariflichen Entlohnung. Das sozialpartnerschaftliche Element, das eigentlich die faire und gleiche Entlohnung der Beschäftigten durch die kollektive Aushandlung gegenüber den Arbeitsgebern ermöglichen sollte, zementierte durch die zwei Tarifgebiete Ost und West noch bis 2019 ungleiche Lohnstrukturen. So verdienten 2006, als der Bundesangestelltentarifvertrag (BAT) durch den Tarifvertrag der Länder (TV-L) ersetzt wurde, angestellte westdeutsche Gymnasiallehrer:innen in Vollzeit in der ersten Erfahrungsstufe noch 200 EUR mehr als ihre Kolleg:innen im Osten.[401]

Zugleich arbeitete ein Großteil der ostdeutschen Lehrer:innen bis in die 2010er-Jahre in ungewollter Teilzeit und hatte so nochmals deutlich weniger Geld zur Verfügung. Das Beamtenverhältnis wurde den Lehrer:innen je nach Bundesland zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten angeboten. Während das Land Berlin bereits 1991 auch den Lehrer:innen im Ostteil der Stadt den Beamtenstatus anbot[402], geschieht dies im Freistaat Sachsen erst seit 2019.[403] Die wirtschafts- und sozialpolitische Disparität zwischen Ost und West zog sich somit nicht nur in der freien Wirtschaft fort, in der die neuen Länder weiterhin als »Niedriglohnland«, »tarifvertragsfreie Zone« oder

396 E&W Sachsen, *30 Jahre – Die Bildungsgewerkschaft* (Leipzig 2020), S. 22.

397 Ebenda, S. 26.

398 Ebenda, S. 24.

399 Masashi Urabe, *Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses* (Bad Heilbrunn 2009), S. 126.

400 Vgl. Simone Miesner, »Zweifelhafte Kopfnoten«, *Die Zeit* 21.1.2008.

401 Eigene Berechnung auf Datenbasis der Tabellen des TV-L 2006, https://oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tv-l/tr/2006?id=tv-l-2006&matrix=1.

402 Klaus-Peter Prüß, *Lehrbrief Beamtenrecht* (Berlin 2009), S. 17.

403 MDR, *Gutachten empfiehlt weitere Lehrerverbeamtung in Sachsen*, 2022, https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen/verbeamtung-lehrer-gutachten-100.html.

»verlängerte Werkbank« gelten[404], sondern prägt mentalitätsgeschichtlich auch die Lehrerzimmer. Die stagnierende Entwicklung zementierte das Erwartungsbild, dass keine vollständige Angleichung der Lebensbedingungen zu erwarten war und beflügelte den Aufstieg der postsozialistischen Linkspartei, die sich 2007 aus ostdeutscher PDS und westdeutscher WASG zusammenschloss und schnell den Status einer ostdeutschen Volkspartei erreichen konnte.

Gleichzeitig zu den politischen, sozialen und bildungspolitischen Einflussfaktoren, die in den beginnenden 2000er-Jahren die Entstehung eines neuen ostdeutschen Selbstbewusstseins bedingten, erlebte Ostdeutschland den Höhepunkt der sogenannten »Ostalgie«-Welle. Der Leipziger Soziologe Thomas Ahbe erklärte das Phänomen 2005 durch die in der ostdeutschen Bevölkerung festgestellte Inkongruenz medialer Repräsentation der DDR als Diktatur und Unrechtsstaat auf der einen und des subjektiven Bildes der eigenen Sozialisation auf der anderen Seite.[405] Das dominierende »Arrangementgedächtnis« (Sabrow) verlangte nach einem Blick auf die DDR, der auch die unbezwungenen und alltäglichen Aspekte des Lebens vor 1989 darstellte.

Nachdem sich bereits Mottopartys und wiederaufgelegte Alltagsprodukte[406] großer Beliebtheit erfreuten, erschienen mit den mitunter auch international erfolgreichen Kinofilmen »Sonnenallee« (1999), »Good bye Lenin« (2003) und »NVA« (2005) mediale Darstellungen des Lebens in der DDR, die durch detailgetreue Inszenierung und komödiantisch-nostalgische Erzählweisen auffielen. Das Schulwesen stellt in diesen Filmen kein eigenständiges Sujet, eher einen Handlungsort da. In »Sonnenallee« wird die fiktive EOS »Wilhelm-Pieck«, die der Protagonist Michael besucht, vor allem als durchideologisierte Rekrutierungsstätte für die NVA dargestellt. Wirklich Bedrohliches strahlt diese Schule nicht aus. Die Schüler:innen folgen oberflächlich und gelangweilt den erwarteten Abläufen und verleben gleichzeitig eine aufregende Jugend, geprägt von Jugendliebe, Freundschaft, Partys sowie der Jagd nach geschmuggelten amerikanischen Schallplatten und Levi-Jeans. Ein Streich im Staatsbürgerkundeunterricht, der die Staatsideologie ins Lächerliche zieht, wird lediglich mit der Verpflichtung zu einem selbstkritischen Referat vor der FDJ-Versammlung geahndet. Erst als eine Fotografie von Michael und seinem Freund Mario, die von einem Balkon urinieren, auf dem Titelblatt der westlichen *Bild*-Zeitung abgedruckt wird, zieht die Schule Konsequenzen; allerdings wird lediglich Mario der Schule verwiesen. Genauso wie die Schule, ihre Lehrer:innen und die Unterrichtsabläufe nicht wirklich ernst zu nehmen sind, erscheint auch die gesamte DDR und ihre Grenzanlage, in deren Nähe der Film spielt, als Absurdität. Nichtsdestoweniger endet der Film mit den Worten: »Es war einmal ein Land und ich habe dort gelebt. […] Es war die schönste Zeit meines Lebens, denn ich war jung und verliebt.« Die Perspektivierung

404 Vgl. Marcus Böick, »Beziehungsgeschichten von Treuhandanstalt und Gewerkschaften in der ostdeutschen Transformationslandschaft – Konflikte, Kooperationen, Alltagspraxis«, in Detlev Brunner, Michaela Kuhnhenne, und Hartmut Simon (Hrg.), *Gewerkschaften im deutschen Einheitsprozess: Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Transformation* (Bielefeld 2018), S. 109–129.

405 Thomas Ahbe, *Ostalgie: zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit in den 1990er Jahren* (Erfurt 2005), S. 42.

406 Ebenda, S. 43ff.

des Films wird also ganz bewusst ex post formuliert, das Leben und die Schule in der DDR als zurückliegender Teil der eigenen Jugend verklärt.

Die »Ostalgie«-Welle, die Mitte der 2000er-Jahre schon wieder abflachte, bedeutete für die Mehrheit der Menschen in Ostdeutschland eine »kollektive Selbstvergewisserung«[407] über ihr vergangenes Leben in der DDR. Diese Bewusstseinsbildung beinhaltete durchaus in sich widersprüchliche Tendenzen, die einerseits Aspekte des Lebens in der DDR unkritisch nostalgisch hervorhob, andererseits aber auch die Härten und das Groteske des Lebens in einer Diktatur nicht aussparte.

2.5.4 Konklusion: Krisenerfahrung und Selbstvertrauen in den ostdeutschen Lehrerzimmern

Ostdeutsche Lehrer:innen durchlebten von 1989 bis 2005 multidimensionale Veränderungen. Das Ende der DDR wandelte zunächst den durch institutionelle Kontrolle und Ideologisierung geprägten Arbeitsalltags und brachte Freiheiten und demokratische Mitbestimmungsrechte. In der Kernzeit der Transformationsphase 1991 bis 1993 durchliefen die Lehrer:innenkollegien aufgrund des Institutionenumbaus, der demografischen Krise und der politischen Überprüfungen tiefgreifende Umwälzungen des bisher gewohnten Berufsalltags. Erhob sich im Januar 1992, als Kurt Biedenkopf von 20.000 Beschäftigten im Erziehungs- und Bildungsbereich vor dem sächsischen Landtag ausgepfiffen wurde, noch Protest gegen die Härten des landespolitischen Vorgehens, zogen sich die Pädagog:innen in den restlichen 1990er-Jahre zurück und konzentrierten sich auf ihre Berufstätigkeit und ihr Privatleben.

Statt eines schulpolitischen Aufbruchs mitsamt neuen pädagogischen Konzepten, wie von dem bildungsreformerischen Milieu gefordert, schlugen die ostdeutschen Bundesländer – nuancierter Brandenburg und Berlin – einen eher konservativen bildungspolitischen Pfad ein. Diese Agenda entsprach demnach nicht dem Wunsch, die Prinzipien der friedlichen Revolution, zivilgesellschaftliche Verantwortung und Basisdemokratie auf die Krippen, Schulen und Hochschulen zu übertragen, sondern knüpfte viel eher an altbewährte deutsche Erziehungstraditionen an.[408] Eine Innovation stellte lediglich die Schaffung zweigliedriger Schulsysteme durch die integrativen Sekundarschulen beispielsweise in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt dar. Vom grundsätzlichen gegliederten Charakter wurde nicht abgewichen.

Zu Beginn des neuen Jahrtausends lässt sich ein neues Selbstvertrauen in Ostdeutschland verzeichnen. Insbesondere in der politischen Sphäre wurden symbolische Schritte der Integration der Ostdeutschen in die Bundesrepublik gemacht, die sich durch ihren Umzug von Bonn nach Berlin und die erste rot-grüne-Regierungskoalition neu erfand. Gleichzeitig materialisierte sich aber auch die dauerhafte ökonomische Abgeschlagenheit des Ostens gegen den Westen, wie niedrigere Einkommensverhältnisse sowohl in der Privatwirtschaft als auch im öffentlichen Dienst. Dass keine vollständige Angleichung der Lebensverhältnisse in Ost und West erreicht wurde, merkten auch die

407 Ebenda, S. 45.

408 Vgl. Klaus Jürgen Tillmann, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß«, in Dudek/Tenorth 1993,

Lehrer:innen, die aufgrund des umstrittenen Tarifgebiets Ost und ungewollter Teilzeitregelungen durchschnittlich monatlich weniger Geld zur Verfügung hatten als ihre Kolleg:innen im Westen. Gleichzeitig sorgte der konstante demografische Rückgang der Schüler:innenzahlen, der sich erst ungefähr 2005 stabilisierte, für die Schließung knapp der Hälfte der Schulen in Ostdeutschland.

Im Zuge der alltags- und medienkulturellen »Ostalgie«-Phase und der Proteste gegen die Agenda 2010 wurden dann Elemente wieder erweckt, die ein neues Selbstvertrauen der Menschen in Ostdeutschland begleiteten: Die medial ausgetragene Debatte über den »PISA-Schock« sowie die stabilen Ergebnisse der Bundesländer Sachsen und Thüringen und die vermeintliche Wiederkehr von Merkmalen der DDR-Schulpädagogik wie den Kopfnoten wurde in den ostdeutschen Lehrerzimmern aufmerksam aufgenommen.

Die These der Entstehung eines ostdeutschen Lehrer:innenhabitus, deren Nachweis ich in der vorliegenden Arbeit erbringen möchte, wird im nachfolgenden dritten Teil auf Basis erfahrungsgeschichtlichen Materials entwickelt.

3. Die ostdeutschen Lehrer:innen als Erfahrungsgemeinschaft: Umbruch, Krisenerfahrung und Habitusbildung

In den vorangegangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass auf das plötzliche Ende des DDR-Erziehungssystems keine umfassende Bildungsreform folgte, wie von maßgeblichen Vertreter:innen der friedlichen Revolution gefordert. Durch die Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung und die Schaffung gegliederter Schulsysteme führten die Länder lediglich äußere Schulreformen durch. Zu einer inneren Reform der Lehr-Lern-Prozesse kam es nur punktuell, stattdessen blieb die pädagogische Praxis an den meisten Schulen von Kontinuität geprägt. Einschneidend wirkten sich der Institutionenwandel der Jahre 1991–1993 und die durch eine anhaltende demografische Krise ausgelösten zahlreichen Schulschließungen und Entlassungen aus.[1]

Nachdem bisher darstellt wurde, welche Ereignisse und Entwicklungen die Berufstätigkeit der ostdeutschen Lehrer:innen in der Transformationszeit 1989 bis 2005 prägten, soll nun der Fokus auf die subjektiven Verarbeitungsmuster der Lehrer:innen gelegt werden. In den Interviews mit 16 Pädagog:innen aus den Bundesländern Sachsen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern konnte ich auf vier Ebenen 30 *Erfahrungskerne* identifizieren, die den Arbeitsalltag der Lehrkräfte im Zuge der zahlreichen institutionellen und gesellschaftlichen Veränderungen prägten. Den Begriff ›Erfahrungskern‹ leite ich aus Alfred Schütz' Konzept der »Schemata der Erfahrung« in dessen phänomenologischer Sozialtheorie ab.[2] In seinem Hauptwerk *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* untersucht Schütz die Strukturen des Alltagslebens und betont, wie Menschen ihrem sozialen Handeln auf Grundlage typisierter Schemata Sinn verleihen. Schütz' Theorie zufolge entstehen Erfahrungen durch Sinnzuordnungen. Diese Zuschreibungen können aber auch immer neu überschrieben werden. Sinnzuordnungen nennt er auch »reflexive Zuwendun-

1 Die Gegenüberstellung innerer und äußerer Reformbewegungen in der ostdeutschen Schullandschaft nahmen bereits Dudek und Tenorth vor: Peter Dudek, Heinz-Elmar Tenorth, »Transformationen der deutschen Bildungslandschaft – Rückblick in prospektiver Absicht«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 301–328, hier S. 320.

2 Alfred Schütz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (Wien 1932), S. 89f., https://doi.org/10.1007/978-3-7091-3108-4.

gen«[3] unter anderem durch alltägliche Aufmerksamkeitsverschiebungen, den »attentionalen Strahl«.[4] So beurteilen Menschen vergangene Erlebnisse vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen, wie zum Beispiel politischer Umbrüche oder privater Schicksalsschläge, neu. Er definiert diesen Prozess auch als »gemeinter Sinn«: »Gemeinter Sinn eines Erlebnisses ist nichts anderes als eine Selbstauslegung des Erlebnisses von einem neuen Erleben her.«[5]

Was Schütz' Theorie für die Rekonstruktion der Erfahrungen von Gruppen nützlich macht, ist der Umstand, dass er diese »Schemata der Erfahrung« nicht als monolithische Blöcke homogener Sinnzuschreibung versteht, sondern durchaus als mit »Dunkelheiten und Aufhellungen« versehene Bewusstseinszustände, die zeitlichen und örtlichen Verschiebungen unterliegen und auch aus unbewussten Elementen bestehen.[6] Entsprechend erlauben die in meiner Studie beschriebenen »Erfahrungskerne«, zu rekonstruieren, wie die ostdeutschen Lehrer:innen in ihren Erzählungen bestimmten Erlebnissen im Nachhinein einen »gemeinten Sinn« zuschreiben. Diese Zuschreibungen sind nicht immer konsistent und bleiben stets von den subjektiven Sichtweisen der jeweiligen Erzähler:innen geprägt. Trotz dieser teilweise divergierenden Perspektiven gehe ich davon aus, dass sich die gemeinschaftlich erlebten und verarbeiteten Erlebnisse in »Erfahrungskernen« fassen lassen, die seither die Wahrnehmung, Deutung und das Handeln der Gruppe prägen.

Denn ich definiere Erfahrungskerne nicht als feste Ansichten zu einem bestimmten Sachverhalt, sondern als multipolare Stimmungsbilder zu in der Vergangenheit liegenden Erlebnissen, welches in der Gegenwart Wahrnehmung, Deutungen und Handlungen prägen. Die »Diskursgemeinschaft«[7] der Lehrer:innen, die unter anderem täglich im Lehrerzimmer oder auch schriftlich in den Mitgliedermagazinen ihrer Verbände über die sie betreffenden Veränderungen kommunizierte, erlebte die Transformation des ostdeutschen Bildungswesens gemeinsam und tauschte sich hierüber aus. Ich werde nach der Darstellung der Erfahrungskerne zeigen, dass die gemeinschaftlich geteilten Erinnerungen und die darauf aufbauenden, durchaus divergierenden Einstellungen letztlich zur Bildung eines beobachtbaren ostdeutschen Lehrer:innenhabitus führten.

Der Aufbau des folgenden Kapitels folgt hierbei dem ebenfalls von Alfred Schütz vorgeschlagenen Vorgehen, das auf der Unterscheidung von Konstruktionen ersten und zweiten Grades beruht. Schütz differenziert zwischen den Eigeninterpretationen der untersuchten Individuen als erster Grad der Konstruktion, die Forscher:innen zunächst beobachten und nachvollziehen müssen, und der erst in einem zweiten Schritt erfolgenden Einführung wissenschaftlicher Thesen und Theorien.[8] So folgt auf die in 3.1. entwickelte Darstellung der aus den Interviews rekonstruierten 30 Erfahrungskerne

3 Ebenda, S. 83.
4 Ebenda, S. 89.
5 Ebenda, S. 83.
6 Ebenda, S. 89.
7 Mary Fulbrook, *Erfahrung, Erinnerung, Geschichtsschreibung* (Göttingen 2016), S. 10.
8 Monika Wohlrab-Sahr, Aglaja Przyborski, *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch* (Berlin 2021), S. 16f., https://doi.org/10.1515/9783110710663-201.

(Konstruktionen ersten Grades) die in 3.2. anschließende Theoriebildung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus (Konstruktion zweiten Grades). Hierbei ist aber bereits dem Einwand zu begegnen und einschränkend zuzugeben, dass in der von mir vorgenommenen Auswahl und Beschreibung der Erfahrungskerne bereits meine zugrundeliegenden Vorannahmen und subjektive Deutungsmuster eingeflossen sind.[9]

Als Kriterium für die Bildung eines »Erfahrungskernes« gilt hierbei, dass ein bestimmtes erfahrungsgesättigtes Phänomen von einer relevanten Anzahl von mir befragter Lehrer:innen in der Narrationsphase nach der Impulsfrage (nicht veranlasst durch eine Nachfrage) geäußert wurde. Falls Aussagen stattdessen in der Nachfragephase geäußert wurden, habe ich dies schriftlich vermerkt.

Die gemeinschaftliche Erfahrung des raschen und tiefgreifenden Wandels der Institution Schule und der ostdeutschen Gesellschaft formte aus den ehemaligen DDR-Lehrer:innen eine Erfahrungsgemeinschaft, die ein einender Habitus verbindet. Diesem hier erstmals vorgestellten *ostdeutschen Lehrer:innenhabitus* liegen gemeinsame Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung zugrunde. Umgekehrt kann der Habitus aber auch erklären, wie die Lehrer:innen die als disruptiv und chaotisch empfundenen Ereignisse durchstehen konnten. Denn: Für die Bewältigung der Doppelkrise aus Institutionenwandel und gesellschaftlicher Veränderungen[10] erhielten die Lehrer:innen kaum Unterstützung beispielsweise in Form von Fortbildungen, außerdem wurde der gewohnte Berufsalltag unberechenbarer und intensiver als noch zu DDR-Zeiten. Erfolgreiche Copingstrategien entwickelten die Lehrer:innen nach innen durch ihre Gemeinschaftsbildung in geschlossenen Diskursräumen und ein in den Interviews zutage tretendes Distinktionsverhalten unter anderem zu Westlehrer:innen, der Bildungsverwaltung und den Eltern nach außen. Wie ich aber in Kapitel 3.3. darstellen will, lassen sich dennoch innerhalb der vergleichsweise geschlossenen Erfahrungsgemeinschaft auch Differenzierungen beobachten, die ich als Subtypen des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus bezeichne. Diese werden anschließend anhand der Dimensionen *Berufliches Selbstverständnis* und *Einstellung zum neuen Schulsystem* systematisiert.

3.1 Erfahrungskerne des Umbruchs

In den für die vorliegende Arbeit geführten Interviews konnten 30 Erfahrungskerne identifiziert werden, die im Folgenden auf vier systematisierten Ebenen dargestellt und erläutert werden. Die hier aufgeführten Dimensionen fokussieren die Ereignisse und Entwicklungen der 1990er-Jahre, gehen aber auch den anknüpfenden mentalen Verarbeitungsmustern nach. So wird das in den Interviews zur Sprache kommende *ex post* generierte Bild der DDR-Schule als Teil der Erfahrungsgeschichte der 1990er-Jahre verstanden. Das Kapitel bietet somit die materielle Grundlage, um im anschließenden Kapitel 3.2. die Existenz des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus nachzuweisen.

9 Vgl. die Feststellung von Kuckartz, dass rein induktive Forschung eine Illusion ist. Kuckartz 2018, S. 16f.

10 Vgl. Fabel-Lamla 2004.

Die folgenden systematisierenden Ebenen, die sich ihrerseits wiederum untergliedern, sind *Veränderungen auf suprapersoneller Makroebene, Veränderungen auf interpersoneller Mesoebene, Veränderungen auf individueller Mikroebene*, sowie *Pädagogische Elemente der Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus.* Als Belege für die Erfahrungskerne werden Ausschnitte aus den geführten Interviews eingefügt und deren »gemeinter Sinn« (Alfred Schütz) rekonstruiert.

Da über vielerlei der im Folgenden aufgeführten Erfahrungskerne noch keine Forschungsliteratur existiert, sind einige der folgenden Punkte deskriptiv angelegt.

3.1.1 Veränderungen auf suprapersoneller Makroebene

Die durch oppositionelles Handeln im gesamten Ostblock ausgelösten politischen und ökonomischen Transformationen ließen keine Aspekte des öffentlichen Lebens unangetastet. Die Bildungsinstitutionen durchliefen multiple, miteinander verschränkte Veränderungen. Von den interviewten Lehrer:innen wurden zahlreiche Narrationen geteilt, die erkennen lassen, wie diese makropolitischen Transformationen auf den Schulalltag wirkten. Diese reichen von grundsätzlichen Einschätzungen bezüglich der Umgestaltungsprozesse der ostdeutschen Schullandschaft, der föderalen Gliederung der Bildungssysteme in der Nachwendeordnung bis zur personellen Situation in der Schulaufsicht.

Blick auf die Wiedervereinigung

Leitend für die politische Richtungsentscheidung nach der Volkskammerwahl im März 1990 wirkte der Wille der neuen Regierung unter Lothar de Maizière, die DDR möglichst schnell in die Rechtsordnung der Bundesrepublik aufgehen zu lassen.[11] Im Zuge dessen wurden unmittelbare schulpolitische Entschlüsse vertagt und den kommenden Landesregierungen überlassen.[12] Die Umgestaltung der Schulstruktur und damit des Arbeitsplatzes der Lehrer:innen fiel somit zu einem großen Teil mit der Perzeption, d. h. der unreflektierten Wahrnehmung, der deutschen Einheit an sich zusammen.

Sollte die Neuordnung von Staat und Gesellschaft nach dem Ende der DDR als partizipatives Projekt unter Mitbestimmung der Bevölkerung geschehen, hätte nach Beschluss des Zentralen Runden Tisches eine tiefgreifende Bildungsreform mit zivilgesellschaftlicher Beteiligung stattfinden müssen. Mit dem Wahlsieg der *Allianz für Deutschland* wurde aber ein grundlegend anderer Pfad eingeschlagen, der die Entwicklung der ostdeutschen Länder bestimmen sollte.

Transformation der ostdeutschen Schulstrukturen

Die Auflösung der gewohnten Schulmodelle POS und EOS und die Überführung in gegliederte Schulmodelle geschah in den neuen Ländern auf Grundlage der durch die Landtage beschlossenen neuen Landesschulgesetze. Während Sachsen aufgrund der

11 Vgl. Ilko-Sascha Kowalczuk, *Die Übernahme: wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik Deutschland wurde* (Bonn 2020).

12 Fuchs 1997, S. 91f.

Uneinigkeit bezüglich der Gesamtschule erst 1992 die gesetzliche Grundlage[13] schaffen konnte, verabschiedeten die anderen Länder bereits 1991 ein Schulgesetz und begannen sogleich mit der Umstrukturierung. Im Sonderfall Berlin existierte bereits das Westberliner Schulgesetz, das mit der deutschen Einheit dann auch für den Ostteil der Stadt galt.[14]

Im Zuge der Interviews fiel mir schnell auf, dass Ostlehrer:innen des linkspolitischen Spektrums für die Transformation ihres Arbeitsplatzes eine eigene Terminologie geprägt hatten. So sprach der Musiklehrer aus dem Leipziger Vorort in einem Erzählstrang, der unmittelbar auf die Impulsfrage folgte, selbstverständlich von der »Übernahme der westdeutschen Schulstrukturen«.[15] Ein Mathematik- und Physiklehrer aus Berlin, der sich 1990 am Runden Tisch engagiert hatte, danach aber keine politische Funktion mehr ausübte, nahm sogar die Begriffe »Anschluss«[16] und »Eroberung«[17] in den Mund. Bemerkenswert ist auch der Ausdruck »Überstülpung«; so der Ostberliner Deutsch- und Geschichtslehrer, der als GEW-Funktionär bald in Verhandlungen mit der Landesregierung eintrat:

> Sybille Volkholz war ja vorher Vorsitzende der GEW Berlin. (.) Und es gab dann auch Gespräche mit ihr […], wo wir eben gesagt haben: »Naja wir würden gerne dieses Schulsystem beibehalten, weil Schule 1 bis 10, da eine gymnasiale Oberstufe drauf.« Alle nordischen Länder, die als Delegation hier waren [haben gesagt:] »Behaltet das! Ist ein ganz tolles Schulsystem.« Also kleinere Schulen, kleinere Einheiten, übersichtlicher. Und tja, und dann wurde von einem Tag auf den anderen das Schulsystem West[berlins] übergestülpt, […] mit den Gymnasien, mit Hauptschulen, mit aber auch Gesamtschulen.[18]

Hieraus spricht die Frustration, dass selbst unter der damals politisch nahestehenden Bildungssenatorin nicht der gewünschte Erhalt der zehnjährigen Regelschule erreicht werden konnte. Der Verweis auf die Delegationen aus den nordischen Ländern dient in der Narration der ostdeutschen Lehrer:innen oftmals als externe Validierung für die Überlegenheit des DDR-Schulsystems.[19]

Auf diese und ähnliche Weise bringen diese zumeist großstädtischen Lehrer:innen, die in den vorliegenden Fällen nach 1990 auf Sekundarschulen unterrichteten, ihre Einstellung zu den Beschlussprozessen zum Ausdruck. Einer der Hauptkritikpunkte stellt neben der restlosen Beseitigung des DDR-Schulsystems die mangelnde Beteiligung der Lehrer:innen bei der Entscheidungsfindung dar. Auf die von mir im Zuge des

13 Nikolai 2018, S. 228–258.

14 Für Ostberlin wurde durch die Übernahme des Westberliner Schulgesetzes ab Oktober 1990 eine sehr rasche Umstrukturierung vorgenommen. Siehe ebenda, S. 271.

15 Transkript L1, S. 15/62, Abs. 35.

16 Transkript L13, S. 16/32, Abs. 41.

17 Transkript L13, S. 19/32, Abs. 55.

18 Transkript L10, S. 10/44-11/44, Abs. 78.

19 Jane Weiß hat herausgearbeitet, dass gerade der Diskurs über den Bildungsaustausch DDR-Finnland von starken Mythologisierungen und Übertreibungen geprägt ist. Vgl. Jane Weiß, »30 Jahre Freundschaft, Partnerschaft und Austausch: Die verflochtene Mythologisierung der Bildungskooperationen von Finnland und DDR«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 127–144.

Erhebungsprozesses entwickelte Nachfrage, ob sie sich als Pädagog:innen bei der Urteilsbildung beteiligt sahen, antworteten die meisten Lehrer:innen vergleichbar dieser Ostberliner Sonderpädagogin:

> In: Also diese Umgestaltung des ganzen Schulsystems, […] haben Sie das Gefühl gehabt, da wurden Lehrer auch beteiligt, bei der Entscheidungsfindung, wie man es jetzt macht?
>
> L11: Überhaupt nicht, überhaupt nicht. […] Wir wurden überhaupt nicht gefragt.[20]

Kontrastiert werden muss dieses Einstellungsmuster mit demjenigen von Lehrer:innen, die politisch eher konservativ einzuschätzen sind und die Einführung eines gegliederten Schulsystems begrüßten. So verteidigte die Mathematik- und Musiklehrerin aus dem Raum Dresden, die sich als Mitgründerin des sächsischen Lehrerverbands engagierte, das neue Schulsystem gegen meine suggestive Nachfrage.

> In: Wie war da die Diskussion in den Lehrerkollegien, 91, 92, als klar gemacht wurde: »Okay, wir werden jetzt auch ein selektives Schulsystem einführen«. Können Sie sich erinnern?
>
> L5: Auch selektiv mag ich überhaupt nicht leiden, sondern ein geteiltes. Weil wir selektieren hier nicht, sondern der Schüler, wenn er zu uns kommt, ganz egal aus welcher Sparte ist erst mal mit seinen Leistungen für diesen Weg oder für jenen Weg geeignet. Und man kann den Schüler ja nicht irgendeinen Weg aufdrücken, dem er überhaupt nicht gewachsen sein könnte am Ende.[21]

Im Gegensatz zu der auf gemeinsames Lernen ausgerichteten Haltung ihrer eher linkspolitischen Kolleg:innen vertritt diese Lehrerin das Theorem der Eignung, welches eng mit dem pädagogischen Leistungsbegriff verschränkt ist.[22] Sie begrüßt die Zuordnung der Schüler:innen je nach Leistungsspektrum auf eigene Schulformen und rechtfertigt diese Position auch dadurch, dass bei Klassenstärken von bis zu 30 Schüler:innen binnendifferenziertes Unterrichten unmöglich sei. Dies ist auch als indirekter Hinweis auf die wesentlich niedrigere Klassenstärke zu DDR-Zeiten zu verstehen. Gleichzeitig drückt sich bei dieser Lehrerin Unzufriedenheit über den von ihr als zu niedrigschwellig empfundenen Gymnasialzugang aus. Sie wünscht sich stattdessen eher eine Art Volksschule als Regelschule, auf welche die Mehrheit der Schüler:innen in der Sekundarstufe gehen und das Gymnasium als eher exklusive Elitenbildung. Hiermit plädiert sie indirekt für ein Schulmodell ähnlich der EOS und den Spezialschulen. So wünscht sie sich die noch Anfang der 1990er-Jahre geltende strengere Übertrittsbeschränkung zurück und hofft, »es gäbe irgendwann mal Politiker, die das Herz am rechten Fleck

20 Transkript L11, S. 21/33, Abs. 137–138.

21 Transkript L5, S. 11/30, Abs. 35–36.

22 Werner Fröhlich, »Eignung«, in *Wörterbuch Psychologie* (München 2005), S. 148.

hätten, und sagen auch im Sinne der Schüler: ›Wir machen wieder [Notenschnitt des Übergangszeugnisses] 1,5‹.«[23]

Für die Mehrheit der Lehrer:innen bildete somit nicht die Einführung gegliederter Schulformen das hervorstechendste Merkmal der Transformation der Schullandschaft, denn oftmals kamen sie hierauf erst durch meine Nachfragen zu sprechen. Eher stellt die restlose und rasche Beseitigung des in seiner Struktur von vielen erhaltenswert empfundenen DDR-Schulsystems bei gleichzeitig unterlassener politischer Partizipation ein historisches Überwältigungserlebnis dar. Der sich daraus ableitende Erfahrungskern drückt sich auch in einem Gefühl der politischen Machtlosigkeit aus.

Dabei basierte die Anfang der 1990er-Jahre vollzogene Schulgesetzgebung auf demokratisch legitimierten Prinzipien der repräsentativen Demokratie. Die frei gewählten Abgeordneten der Landtage beschlossen die Gesetze auch nicht ohne die vorgeschriebene Verbändeanhörung der Gewerkschaften und Lehrer:innenverbände.[24] *De jure* fand somit eine Partizipation der Vertreter:innen der Lehrkräfte statt. Dies schlägt sich aber nicht in den Narrationen der Lehrer:innenbasis nieder. Diese erwarteten anscheinend nach der durch die DDR-Bevölkerung getragenen friedlichen Revolution eine direktere Art der demokratischen Mitbestimmung, in der die Lehrer:innen viel stärker in die Entscheidungsprozesse über die Umgestaltung des Bildungswesens eingebunden würden.

Die in den Interviews greifbare Enttäuschung über den Verlauf der Entscheidungsfindung führte somit bei einer Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen zu einem Gefühl der politischen Frustration.

Unverständnis für Kulturföderalismus

Bei den ostdeutschen Lehrer:innen besteht weitgreifendes Unverständnis für den im Grundgesetz festgelegten Kulturföderalismus.[25] Dass das einheitlich konzipierte und gesteuerte Schulsystem der DDR dem uneinheitlichen und oft unübersichtlichen, horizontal geordneten Schulwesen der Bundesländern weichen musste, bedeutete für die Pädagog:innen, sich inmitten des Übergangs auf zunächst unklare neue Verwaltungsstrukturen einlassen zu müssen. Die arbiträr erfahrenen Eigenkompetenzen der Länder wirkten auch nach der ersten erstaunten Kenntnisnahme nach und bremsten bildungspolitische und pädagogische Initiativen der Lehrer:innenbasis, wie ein ehemaliger Chemie- und Biologielehrer aus dem Dresdner Raum berichtet:

> Ich habe auch Mitschriften von solchen Sachen, von richtigen Konferenzen, wo wir eigene Schulprogramme entworfen haben. Es war alles für die Katz, weil wir nicht

23 Transkript L5, S. 9/30, Abs. 25.

24 Vgl. hierzu die zu jedem neuen Bundesland detaillierte Rekonstruktion des Gesetzgebungsverfahrens in Nikolai 2018, S. 99–286.

25 Das für die deutsche Bildungslandschaft formgebende Prinzip des Kultusföderalismus leitet sich aus den Artikeln 30 und 70 GG ab. Die Mütter und Väter des Grundgesetzes reagierten damit auf die Forderung der Westalliierten, durch Prinzipien der föderal-horizontalen Gewaltenteilung eine erneute Gleichschaltung der Länder zu verhindern. Vgl. Marcel Helbig, Rita Nikolai, *Die Unvergleichbaren – Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949* (Bad Heilbrunn 2016).

> gefragt wurden. Wir studierten alle möglichen Landesbildungsgesetze, bis wir kapiert hatten, dass jedes Bundesland seine eigene Bildungsgesetzlichkeit hat. Darüber komm ich heut noch nicht hinweg.[26]

Die Unterschiede in den Regelungen wurden schwer ausgehalten, in ambiguen Situationen bestand der Wunsch nach klaren Vorgaben der leitenden Stellen. Dieser Umstand kann als ein Ergebnis der Sozialisation in einem vertikal gesteuerten Volksbildungswesen gesehen werden, aber auch schlicht als Wunsch nach verbindlichen und transparenten Rahmenbedingungen für die eigene Berufstätigkeit inmitten der von Unsicherheiten geprägten Transformationszeit gerade in den frühen 1990er-Jahren.[27]

Die neue Rechtsordnung brachte neue Wissenshierarchien mit sich, die einerseits die Ansätze demokratischer Partizipation erschwerten, andererseits den in den Osten gekommenen westdeutschen Lehrer:innen und Kultusbeamt:innen einen auf deren Wissensvorsprung über die bundesrepublikanische Rechtsordnung basierenden Vorteil bescherten.[28] Entscheidend für die institutionelle Neubegründung der Länder war auch die Zusammenarbeit mit den Partnerbundesländern. So erzählte der ehemalige Lehrer für Polytechnik aus einer mecklenburg-vorpommerischen Kreisstadt:

> […] ich habe es geahnt, wir waren da durch diese Fachberatertagung […] schon mal im April 1990 zusammengekommen und haben in dieser veränderten Situation bereits darüber gesprochen: Wie will sich denn Mecklenburg-Vorpommern und hier oben der Norden ausrichten? Und da ging der Blick runter nach Bayern. […] Ganz klar nach Bayern. […] weil diese Zerstückelung, ja, das Bildungssystem ist ja was völlig anderes gewesen als das hier, was im Osten war. Wir haben hier das Einheitliche und wir haben hier jetzt dieses Selbstbestimmen in jedem Bundesland, wo wir ja heute noch dran kauen.[29]

Mit dem »Blick nach Bayern« kann der Sprecher nicht das betreffende Partnerbundesland gemeint haben, denn der Aufbau der Schweriner Verwaltung wurde von den Ländern Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein unterstützt.[30] Doch mit der Einführung eines streng dreigliedrig aufgebauten Schulsystems orientierte sich das Kultus-

---

26 Transkript L4, S. 37/58, Abs. 222–223.

27 Ingrid Miethe schlägt vor, Mentalitäten in der ostdeutschen Bevölkerung weniger durch die DDR-Sozialisation als durch das Aufeinandertreffen mit der westdeutsch geprägten »Dominanzkultur« zu erklären. Vgl. Ingrid Miethe, »Dominanzkultur und deutsche Einheit«, *Berliner Debatte* 4 (Berlin 2019): 5–19. Hiermit schließt sie an Wolfgang Englers These an, dass sich die Ostdeutschen *für sich* durch Erfahrungsmuster in Reaktion auf die Disruptionen der Transformationszeit entwickelten. Vgl. Wolfgang Engler, *Die Ostdeutschen als Avantgarde*, 1. Aufl. (Berlin 2004).

28 Ingrid Artus verweist bei den Tarifverhandlungen auf unterschiedliches »habituelles Handlungswissen« zwischen west- und ostdeutsch sozialisierten Sozialpartnern. Vgl. Ingrid Artus, »Tarifpolitik in der Transformation – Oder: Das Problem ›stellvertretender Tarifautonomie‹«, in Detlev Brunner, Michaela Kuhnhenne, Hartmut Simon (Hrsg.), *Gewerkschaften im deutschen Einheitsprozess: Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Transformation* (Bielefeld 2018), S. 151–169, hier S. 158.

29 Transkript L8a und L8b, S. 53/89, Abs. 128–130.

30 DHI Washington, »Verwaltungshilfe zwischen Rheinland-Pfalz und Thüringen (11. April 1995)«, in *Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern (DGDB)*, https://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_image.cfm?image_id=3173&language=german.

ministerium Mecklenburg-Vorpommerns an den Ländern Bayern und Baden-Württemberg, die im Gegensatz zu den Nordbundesländern keine Gesamtschulen in ihrem Schulgesetz hatten.[31]

Neue Dienstherren

Durch die Umgestaltung der Schulverwaltungs- und Schulleitungsposten sowie die Absetzung bisheriger SED-Funktionäre wurden Stellen frei.[32] Die neuen Positionen wurden entweder von zugezogenen Westbeamt:innen – es wird eine Zahl von 35.000 Personen[33] geschätzt – oder von unbelasteten ostdeutschen Lehrer:innen besetzt. Solcherlei Karrieren wurden von einzelnen interviewten Lehrer:innen argwöhnisch beobachtet. So eine ehemalige Sportförderlehrerin aus Leipzig, die lange Jahre als Personalrätin die Interessen ihrer Kolleg:innen gegenüber dem Schulamt und dem sächsischen Kultusministerium vertrat:

> Manche haben die Flucht nach vorn versucht. Die sind also auch aufgestiegen und sind ins Amt gegangen. Also Oberschulamt damals […], wo du dich schon gefragt hast, warum da vor allen Dingen Musiklehrer die neuen Widerstandskämpfer in der DDR waren, also ich sage jetzt mal angefangen vom Pressesprecher bis zum späteren Abteilungsleiter. Wo du dich schon gefragt hast, was war denn der Widerstand? Wahrscheinlich hier nobis pacem[34] zu singen. Also ich sag jetzt mal so ketzerisch.[35]

Die Qualifikation für die Tätigkeit in der Kultusverwaltung wird hier karikativ ins Verhältnis mit dem Verhalten während der DDR und der friedlichen Revolution gesetzt, mögliche fachliche Eignungen der Lehrerin werden nicht einbezogen.

Ebenfalls skeptisch wird das Einsetzen westdeutscher Kultusbeamt:innen in die neu geschaffenen Landesschulämter oder auf Schulleitungsposten gesehen. Virulent wurde schnell der Begriff der »Buschzulage«, die die aus den alten Bundesländern kommenden Beamt:innen vermeintlich zum Wechsel in die neuen Länder bewegt hätte. So erinnerte sich dieselbe Leipziger Personalrätin:

> […] die alle da drüben keine Stelle mehr bekommen haben als Beamte, kenne entsprechende Laufbahnstellen. Die haben wir […] sozusagen mit Buschzulage hierher bekommen. Die hatten wir dann auch später in den ganzen Kündigungsverfahren. Und da sage ich Ihnen ganz ehrlich, also, da ist mir, ist mir also da bin ich so wütend geworden.[36]

---

31 Nikolai 2018, S. 179f.

32 Ebenda, S. 100f.

33 DHI Washington, »Verwaltungshilfe zwischen Rheinland-Pfalz und Thüringen (11. April 1995)«, in *Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern (DGDB)*, https://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_image.cfm?image_id=3173&language=german.

34 Hier ist das Kirchenlied »Dona nobis pacem« (lat.: Gib uns Frieden) gemeint, ein Kanon, der in der vorkonziliaren lateinischen Messe enthalten war. Das Lied erhielt durch die maßgeblich von der DDR-Friedensbewegung initiierten wöchentlichen Friedensgebete, die Treffpunkt für die anschließenden Montagsdemos im Herbst 1989 waren, populäre Bedeutung.

35 Transkript L3, S. 3/50, Abs. 5.

36 Transkript L3, S. 4/50, Abs. 5.

Der Begriff, der in mehreren Interviews fiel, hat seinen Ursprung in der deutschen Kolonialgeschichte, wurde der Terminus doch einst für die Zulage derjenigen Soldaten und Beamten geprägt, die in die Verwaltung unterworfener Überseegebiete wechselten. Der Zustrom zehntausender »Aufbauhelfer« aus den alten Ländern sorgte für das erfolgreiche Comeback des Begriffs, der sogar eines der ›Unwörter des Jahres 1994‹ wurde.[37] Insbesondere die Konnotation Ostdeutschlands als unzivilisiertes, durch westliches Wissen und Tatendrang zu kultivierendes Ödland schien für die Nutzer:innen dieses keinesfalls behördensprachlich geprägten Terms einen Teil ihrer Wahrnehmung und Deutung des *Aufbaus Ost*[38] auszudrücken.

Hieraus spricht ein tiefsitzendes Misstrauen bezüglich der Neubesetzung leitender Positionen in der Schulaufsicht. Dass die von SED-Funktionären kontrollierten Gremien des Volksbildungswesens vollständig abgewickelt und neu besetzt wurden, wird zwar als Notwendigkeit des gewünschten Neubeginns hingenommen. Eine auf Vertrauen und Sympathie basierende Beziehung der Lehrer:innen zu ihren obersten Dienstherren, den Kultusminister:innen, konnte ich jedoch in den Interviews nicht auffinden. Die kurzen und durch umstrittene personalpolitische Entscheidungen geprägten Karrieren der sächsischen Lehrerin Stefanie Rehm[39] und des Pfarrers Oswald Wutzke[40] in den Kultusministerien Sachsens und Mecklenburg-Vorpommerns sorgten für einen deutlichen Fehlstart des gegenseitigen Anerkennungsverhältnisses zwischen Ministerien und Lehrer:innenschaft.

Dies führte dazu, dass die Lehrer:innen in den von mir geführten Interviews immer wieder betonten, dass es zu begrüßen sei, wenn der Kontakt zur Kultusverwaltung eher lose sei. Auch die nun eher offen formulierten Lehrpläne wurden aus diesem Grund wohlwollend bewertet.[41]

Die bildungspolitische »Wende«

Ein Ende des SED-Regimes machte sich in den Schulen bereits im Dezember 1989 bemerkbar. Durch den Rücktritt der Volksbildungsministerin Margot Honecker wurde der Weg frei für erste zögerliche Schritte der Schulreform wie die Beendigung des Wehrkundeunterrichts, des *Sonnabendunterrichts* und der verpflichtenden ersten Fremdsprache Russisch. Durch das eindeutige Ende der realsozialistischen Hegemonie und angesichts der kommenden demokratischen Volkskammerwahl im März 1990 stellte sich dann die

37 Spiegel online: *Lexikon Unwort des Jahres 1994*. https://web.archive.org/web/20110404220920/http://www.spiegel.de/lexikon/54256405.html.

38 Vgl. Marcus Böick und Christoph Lorke, *Zwischen Aufschwung und Anpassung: eine kleine Geschichte des »Aufbau Ost«* (Bonn 2022).

39 Geboren 1950, Diplomstudium Lehramt Deutsch und Musik; bereits seit 1969 Mitglied der Ost-CDU. Erste sächsische Kultusministerin in der alleinig CDU-geführten Landesregierung unter Kurt Biedenkopf, geriet durch die umstrittene Entlassung Tausender Lehrer:innen in die Kritik. Bereits im Februar 1993 Rücktritt.

40 Geboren 1936, bis 1990 evangelischer Pfarrer, dann 1990 bis 1992 erster Kultusminister in Mecklenburg-Vorpommerns erster CDU-geführten Landesregierung.

41 So die Lehrerin von der Insel Rügen: »Also, der Alltag wurde nicht durchs Kultusministerium bestimmt. Lehrpläne sind ja so abgefasst gewesen, dass man sehr großen Interpretationsspielraum hatte. Also, sie waren weit genug weg.« Transkript 9a + 9b, S. 16/16, Abs. 142.

Grundsatzfrage über das DDR-Bildungssystem als solches. In den Lehrerzimmern kursierten unterschiedliche Vorstellungen über die zukünftige Ausrichtung der Schulen. Für Lehrer:innen, die bildungspolitischen Veränderungen offen gegenüberstanden, bot sich die Möglichkeit zum Ausprobieren und Gestalten des eigenen Unterrichts und der Schulkultur.

Setzte sich das eher kleine, aber gut vernetzte bildungsreformerische Milieu für eine umfangreiche und vor allem innere Schulreform ein, hofften andere auf die Einführung westdeutscher bildungspolitischer und personalrechtlicher Elemente, wie das Gymnasium oder das Berufsbeamtentum.

Die durch die neuen Landesschulgesetze geregelte äußere Schulreform sorgte für die Einführung neuer, im Osten bisher unbekannter Schulformen. Sorgten diese von den Lehrer:innen als disruptiv und nicht partizipativ empfundenen Entscheidungsprozesse oftmals für Unverständnis, so kann zugleich keineswegs von einem durch eine breite Basis der Lehrer:innen organisierten Widerspruch gegenüber diesen schulpolitischen Entwicklungen gesprochen werden. Der politische Fokus der überwiegenden Mehrheit der Lehrer:innen lag vielmehr auf dem Erhalt des Arbeitsplatzes sowie der Anerkennung der eigenen Abschlüsse.

Demokratisierung der Schule im Jahr 1990

Nach dem Ende des realsozialistischen Volksbildungswesens ließen sich im Sommer 1990 die Auswirkungen des Demokratisierungsprozesses unmittelbar in der Schule erfahren. Hierunter fällt unter anderem die demokratische Neuwahl der Schulleitungsposten im Sommer 1990. Ein Vorgang, der unter anderem durch das Positionspapier zu Bildung, Erziehung und Jugend des Zentralen Runden Tisches gefordert und von dem DDR-Ministerium für Bildung und Wissenschaft unter Hans Joachim Meyer durchgesetzt wurde. Ein Musiklehrer aus einem Leipziger Vorort erinnert sich an diesen Vorgang als »demokratisches Direkt-Prinzip«:

> […] die 90er-Jahre da ging es dann überhaupt erst mal darum, im Prinzip quasi die Leitungsstrukturen auch zu erneuern. Also das war natürlich klar, alle alten Schulleiter, die waren dann erst mal abgesetzt. Und das war eines dieser ersten demokratisch Direkt-Verfahren, die wir durchaus eben auch praktizieren konnten. Also die Bewerbungsverfahren gingen im Prinzip wirklich NUR auch mit Zustimmung der Gesamtlehrerkonferenz. Ich weiß noch, unser erster Schulleiter, der wurde im Prinzip von uns aus immerhin drei Kollegen, die sich vorgestellt haben in der Gesamtlehrerkonferenz, und ich war damals schon auch Vertreter der Kollegen der Gesamtkonferenz (.) ausgewählt, und der ist es dann auch geworden. Also da noch dieses bisschen Direkt-Prinzip, dieses demokratische Direkt-Prinzip, hat dann noch gegriffen. Das waren die ersten zwei Jahre. 1990/91.[42]

Diese unmittelbare demokratische Mitbestimmungserfahrung sorgte innerhalb der Lehrer:innenkollegien für Offenheit gegenüber dem Demokratisierungsprozess in Ostdeutschland, bezeugte aber auch den Hang zur Kontinuität gewohnter Strukturen. So erwies sich die Befürchtung einiger kritischer Zeitgenoss:innen, dass die Lehrer:innen

42 Transkript L1, S. 51/62, Abs. 111.

oftmals ihre alten Schulleiter:innen wiederwählen würden, als berechtigt.[43] Allerdings wurde die Amtszeit der direkt gewählten Schulleitungen bis zur Neuregelung durch die Länder befristet, sodass nur von einem kurzzeitigen demokratischen Wahlverfahren der Schulleitungen gesprochen werden kann.

Bildungsreformerische Phase

Die Auflösung der kontrollierenden Schulaufsichtsstrukturen und die neuen politischen Möglichkeitsfenster seit dem Herbst 1989 sorgten bei einigen Lehrer:innen für einen optimistischen Aufbruchsgeist.[44] Die Entwicklung der Schule wurde in die eigenen Hände genommen und in den Kollegien formierten sich Arbeitsgruppen, die Schulentwicklungsprozesse anstießen. So schilderte eine ehemalige Lehrerin für Staatsbürgerkunde und Sport von der Insel Rügen jenen Zeitraum als die »enthusiastischen Jahre«:

> Das heißt, wir hatten uns abends zusammengesetzt noch in den enthusiastischen Jahren und da ein großes Schulzentrum geplant, also mit allen Schulteilen. Es ist aber, hat nicht geklappt. Ich weiß nicht mehr, woran es gescheitert ist, aber ich denke mal am Schulamt. […]
>
> Wir haben gedacht, wir können was verändern. Das war 89/90. Ja, ich weiß noch damals mein Schulleiter […] Und noch drei oder vier andere. Wir haben uns abends dann wirklich abends, Freitag, 18:00 oder so zusammengesetzt und überlegt: »Wie bauen wir jetzt die Strukturen auf? Was machen wir?« Ich habe Kontakt aufgenommen zur GEW in Osnabrück. Ne, Oldenburg, Oldenburg. Da hatten wir zwei Kollegen, die mal im Austausch bei uns waren. Und die haben dann mir einiges Material zugeschickt. Und dann haben wir versucht, praktisch so ein Konzept zu erarbeiten, dass unsere gesamte Neubau-Einrichtung dort bleibt als Schulzentrum. Wir hatten ja auch eine eigene Turnhalle.
>
> […] Es ist uns leider nicht gelungen. Das ist nicht gelungen. Auch die Turnhalle wurde abgerissen. Ach naja, Sicherheitsbedenken konnte man nicht aus der Welt schaffen. […] Das war vorwiegend, glaube ich, das Schulamt, das keine Veränderung wollte, sondern die wollten wenig Ärger. Sie wollten einfach bloß, ja, Ruhe. (.) Ruhe im System.[45]

Neben solchen eigenständigen Aufbruchsbewegungen an der Lehrer:innenbasis sorgten auch die im »Frühjahr der Bildungsreform« stattfindenden zahlreichen bildungspolitischen Veranstaltungen und Fortbildungen für die Ausgestaltung neuer Ansätze. Ein Chemie- und Biologielehrer aus dem Raum Dresden nennt auch die »Foren« als einflussreiche Orte des Austauschs:

> Wir haben uns um alles Kopp gemacht. Es gab ne Zeit, da waren überall Foren zu allen möglichen Themen. Da bist du hingegangen, der eine [Kollege] zu dem und den

43 Fuchs 1997, S. 101f.

44 In 2.4.2. wurde dargestellt, dass sich die Mehrzahl der Lehrer:innen 1989/1990 skeptisch verhielten. Eine wirkmächtige Minderheit blickte allerdings optimistisch in die Zukunft und nutze neue Gestaltungsfreiräume.

45 Transkript L9a + L9b, S. 10/16, Abs. 90 und 13/16, Abs. 111 bis 14/16, Abs. 116.

> nächsten Tag in der Schule. Oder sagen wir mal mittwochs bei der Versammlung wurde das dann wieder bisschen breitgetreten. Dann kam diese erste Direktorenwahl, ich glaube, wir durften den wählen.[46]

Auffälligerweise verschwimmt in dieser Interviewsequenz der pädagogische Aufbruchsgeist der bildungsreformerischen Veranstaltungen mit den demokratischen Schulleiter:innenwahlen am Ende des Schuljahres 1989/1990.

Durch die relative pädagogische Freiheit, die offene Westgrenze und einen allgemeinen Aufbruchsgeist ergab sich so ein kreativ-adaptives Stimmungsbild, in welchem bisherige pädagogische Gewissheiten hinterfragt und neue Ansätze ausprobiert wurden.

Es lässt sich aus den von mir geführten Interviews ableiten, dass die Affinität zur pädagogischen Innovation insbesondere bei jüngeren, urbanen POS-Lehrer:innen ausgeprägt war. Eher ältere EOS-Lehrer:innen identifizierten sich in dieser Phase über ihren Fachunterricht und hofften in der sich andeutenden Einführung des Gymnasiums ihren gewohnten Duktus beibehalten zu können. Der Bereich der Unterstufe beziehungsweise der Grundschulen scheint ebenfalls größtenteils von pädagogischer Kontinuität geprägt gewesen zu sein. Das Auftreten freierer pädagogischer Unterrichtsarten, beispielsweise durch jüngere Lehrer:innen, die ihre Lehramtsausbildung nach der DDR erhielten, wurde von Pädagog:innen, die sich für die Kontinuität strikterer Lehr- und Lernformen ausgesprochen hatten, kritisch bewertet. So beschreibt eine Mathematik- und Musiklehrerin einer Oberschule im Dresdner Umland diese Erfahrung folgendermaßen:

> Wir hatten dann in der Grundschule Süd in [ostsächsische Kreisstadt] die veränderte Pädagogik. Auch nicht schlecht sicherlich. Waren ein paar junge Lehrer, die das durchgezogen haben, die kamen dann zu uns die Schüler. Und ich sah schon, muss ich Ihnen erzählen. Ich habe ja nur Hauptschüler gehabt. Und Fachlehrer war ich dann in der fünfe in Mathe. […] Und ich sah die in der fünften Klasse sitzen. […] Und ich sah, wie die ihre Bücher und Hefte legten. Und [die Schüler:innen] konnten sich vorstellen, ich habe mich vorgestellt, kommen von der Grundschule Süd und die kamen von Mitte. Und da sage ich: »Deine Lehrerin war die Frau Schwind[47], deine die Frau Rodinna[48].«
>
> »Och, woher wissen Sie das? Kennen Sie mich?«—»Nein«, sage ich, »ich sehe das, wie ihr eure Hefter führt. Wie ihr arbeitet. Das klappt [bei der einen Gruppe] ganz wunderbar. Und bei euch [andere Gruppe] sehe ich, wir müssen uns erst aneinander gewöhnen.« Dann sind die Walddorfkinder oder so. Alles lag da kreuz unter quer, da fiel auch alles runter. Die hatten die Hälfte [ihrer Lernmaterialien] nicht mit, die fanden 45 Minuten ging gar nicht. Die fanden: Da stehe ich mal auf und setzte mich mal dorthin. Oooch, da bin ja ich vom Glauben abgefallen.
>
> Das kannte ich so nicht. Und die anderen Kinder, die blieben ja sitzen. Die hatten nicht das Bedürfnis, da komische Spielchen zu machen. Wir haben uns dann zusammengerauft und aneinander gewöhnt. Und die haben sicherlich auch zuhause erzählt: »Also

46 Transkript L4, 39/58, Abs. 230.

47 Name pseudonymisiert.

48 Name pseudonymisiert.

> die Mathelehrerin ist eine ganz Verrückte, da müssen wir ordentlich sein.« Wir haben sie alle eingefangen und die sind auch alle gut durchgekommen. Aber diesen Unterschied merkte man schon.[49]

Das als ordentliches Arbeiten einer Gruppe von Hauptschüler:innen verstandene Verhalten wird hier als zu erreichende Norm identifiziert, die eine andere Gruppe, die »Walddorfkinder«, anscheinend von ihrer Grundschullehrerin nicht gelernt hatten. Problematisch gesehen wird das nicht als angebracht verstandene beziehungsweise unvollständige Führen von Unterrichtsmaterialien und das unerlaubte Aufstehen und Bewegen im Klassenraum während des Unterrichts.

Die in Ostdeutschland neu erscheinenden Lehr- und Lernformen tangierten somit alle Lehrer:innen, auch solche, die auf die Kontinuität bisheriger Lehrpraxen setzten. Der breite diskursive »Aufbruch« einer urbanen bildungsreformerischen Avantgarde fiel schnell in sich zusammen, hatte aber dennoch einen prägenden Einfluss auf die Schulkultur, wie in weiteren Erfahrungskernen gezeigt werden kann.

Akzeptanz der neuen politischen Verhältnisse

Nach dem schnellen Ende des bildungsreformerischen Aufbruchsgeistes – insbesondere aufgrund der politischen Richtungsentscheidung zur Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung – konstituierten sich die Schulen in Ostdeutschland in den Jahren 1991 bis 1993 auf Basis der neu erlassenen Landesschulgesetze und der Vorgaben des Kultusministeriums. Die Lehrer:innen arrangierten sich zum größten Teil mit den schulstrukturellen Verhältnissen. Wie die Analyse des Interviewmaterials zeigt, standen im Interessenfokus der Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen weniger schulpolitische oder pädagogische Fragen oder gar die Reflexion der vergangenen Rolle als Lehrer:in in der DDR, sondern der befürchtete oder tatsächlich eintretende Arbeitsplatzverlust (siehe 3.1.3). Ein Austausch über Für und Wider der bildungspolitischen Umstände und eine annähernde Aufarbeitung der Vergangenheit geschah am ehesten innerhalb der ostdeutschen Lehrer:innenschaft, wie Periodika dokumentieren, welche die ostdeutschen Lehrer:innen selbst erstellten und untereinander austauschten.[50]

Da sich solche Austauschräume allerdings innerhalb geschlossener Kreise befanden und innerhalb der Schulen und Unterrichtssituationen politische Meinungsäußerungen unerwünscht gewesen seien, sahen sich besonders kritisch äußernde Lehrer:innen hierdurch Anfang der 1990er-Jahre eine »apolitische Schule« entstehen, so wie der Musiklehrer aus dem Leipziger Vorort:

> Wir kommen, wie ich, ich komme aus zehn Jahre DDR-Schule und erlebe im Prinzip dann in den nächsten 30 Jahren eine apolitische Schule. Das ist für mich heute noch unfassbar. Insofern bin ich überhaupt nicht verwundert, wenn man jetzt die gesellschaftlichen Verwerfungen in Sachsen anguckt, das ist einfach hausgemacht. Sachsen in besonderer Weise. Nicht umsonst ist Sachsen verschrien.[51]

---

49 Transkript L5, S. 19/30, Abs. 66 bis 73.

50 Siehe das Beispiel der *Dresdner Spätlese* in 2.5.2.

51 Transkript L1, S. 13/62, Abs. 32.

Das zu DDR-Zeiten verordnete politische Gespräch und die turbulente Phase der friedlichen Revolution wurden aus Sicht dieses Lehrers jäh unterbrochen durch das vermeintliche Verbot politischer Diskussionen in Unterricht und im Lehrerzimmer. Von der These der »apolitischen Schule« leitet derselbe Lehrer dann das zum Zeitpunkt des Interviews im Februar 2022 herrschende politische Klima ab, welches vor allem durch hohe Umfrage- und Wahlergebnisse für die rechtspopulistische AfD geprägt war. Hierauf angesprochen, relativierten oder widersprachen allerdings andere Lehrer:innen der These der verordneten »apolitischen Schule«. So antwortete die ehemalige Sportförderlehrerin und Personalrätin aus Leipzig auf die Nachfrage, ob es ein solches mehr oder weniger offizielles Verbot der politischen Diskussion gegeben habe:

> Jein. Jein, weil in deiner Unterrichtsstunde bist du immer allein, was du da machst, […] wenn du einfach auch das als deine Meinung kundtust. Dass es deine Meinung ist, konntest du immer machen. Also wenn es nicht in irgendeiner Form verfassungswidrig war und gegen irgendwas verstoßen hat. Ja, also, ich denke mir, da verstecken sich auch einige. Ich gebe Ihnen recht: Wir waren viel politisierter als DDR-Lehrer. Wir wussten viel, viel mehr, also eigentlich alle. Da wurde auch im Lehrerzimmer diskutiert, nun vielleicht nicht gerade über das Westfernsehen. Das hat man nur in dem kleinen Kreis gemacht, weil man das ja wusste. Aber (.) obwohl da war eigentlich dann am Ende auch eine relative Offenheit, nach der Wende so ein kurzes, ich würde so sagen, bis 92/91, wo wir dann sozusagen das neue System drüber gekriegt haben, da war es eigentlich auch so, dass wir viel, viel mehr eingebracht haben. Und dass es dann eigentlich erst dazu kommt, dass die Leute sagten: »Ne.« Und dann wurde es natürlich auch noch sozusagen schulaufsichtsrechtlich auch noch so bekleidet, indem sie in der Hinsicht, dass man nicht politisch sein kann. Und das ist natürlich ein großer Fehler gewesen. […] Und da sag ich jetzt mal da, das kann ich nicht einschätzen, aber zu mindestens wurden in den Lehrerzimmern die politischen Themen immer weniger. Also es ging dann wirklich, also eher so (.) um Alltags- und Schnäppchenfragen und Beschaffungsfragen. Und so etwas, ja also es reduzierte sich schon.[52]

Eine Auflage der Schulverwaltung beziehungsweise des Kultusministeriums, die die politische Diskussion in der Schule verbot, hat es zu diesem Zeitpunkt nicht gegeben. Dennoch scheint sich Anfang der 1990er-Jahre im Freistaat Sachsen beziehungsweise auch in anderen ostdeutschen Ländern ein Klima der politischen Zurückhaltung verbreitet zu haben. Über die Gründe hierfür lässt sich zunächst nur spekulieren; die Frage bedarf weiterer Forschungen. Einerseits führte ein falsches Verständnis parteipolitischer Neutralität dazu, dass Lehrer:innen davon ausgingen, jegliche politische Äußerung und Tätigkeit sei zu unterlassen.[53] Andererseits lässt sich eine verbreitete Überwältigung aufgrund der raschen politischen Entwicklung feststellen, der ein Rückzug vieler Menschen in Ostdeutschland ins Private folgte.

52 Transkript L3, S. 18/50 – 19/50, Abs. 21.

53 Vgl. Henkenborg 2008 kommt zu einem ähnlichen Ergebnis.

Veränderte gesellschaftliche Anerkennung

In zahlreichen Interviews findet sich wiederholt die Aussage, die gesellschaftliche Anerkennung der Lehrer:innen sei durch das Ende der DDR massiv zurückgegangen. Ein aufschlussreicher Einblick in diesen Erfahrungskern liefert die Aussage einer Russisch- und Englischlehrerin aus einem Ostberliner Außenbezirk. Den Kontakt zu zwei Berliner Lehrerinnen hatte ich durch eine zufällige Bekanntschaft auf einer erziehungswissenschaftlichen Tagung erhalten. Ich interviewte beide Frauen, die sich schon seit der gemeinsamen Schulzeit kannten, getrennt voneinander an zwei aufeinanderfolgenden Tagen. Im zweiten Gespräch antwortete die Lehrerin nicht auf meine Impulsfrage, sondern rückte zunächst die Aussage ihrer Freundin vom Vortag – sie hatten anscheinend zwischenzeitlich miteinander telefoniert – aus ihrer Sicht zurecht:

> Ja, damit ich erstmal das richtigstelle, was Frau Mörtel[54] gestern falsch gesagt hat. Sie sagt: In der DDR war es schlimm und im Westen war es gut. Nein, genau umgekehrt. Der Lehrer war wer – zu DDR-Zeiten. Der war ne Autoritätsperson, wurde gegrüßt. Das fiel alles flach. Ich wurde nicht mehr gegrüßt als Lehrer, also nur die, die ich kannte.[55]

Die Erfahrung des Verlustes der gesellschaftlichen Anerkennung wird aus der individuellen Erinnerung an die eigene Laufbahn nach 1990 abgeleitet. In den Interviews stimmen viele Lehrer:innen darin überein, dass die deutsche Einheit für die Ost-Lehrer:innen einen Verlust an sozialem Ansehen mit sich brachte.[56]

Als Beleg für ihre These nutzt die besagte Russisch- und Englisch-Lehrerin folgende Erzählung:

> Aber es war schon ein ganz doller Umschwung. Es ist schon von den Fächern her. Und dann, wie gesagt, der Lehrer (.) hm. Grüßen war, ich kann mich noch an eine Situation erinnern. Ich kam von ###, ich war in der Schule, direkt am Bahnhof in ### ist so eine große Gesamtschule. Und dann kam ich den Berg mit dem Fahrrad runtergefahren. Und dieser Radweg für Fußgänger und Fahrradfahrer. Und ich habe geklingelt, da hat sich einer umgeguckt, hat gesagt: »Für Lehrer gehe ich nicht aus dem Weg.« Bin ich gestürzt, hab mir die Rippen gebrochen.[57]

Solche schlimmen Erlebnisse prägten offensichtlich bei dieser Lehrerin eine nachhaltige Erfahrung. In den Interviewsequenzen mit anderen Lehrer:innen, in denen die Frage der gesellschaftlichen Anerkennung eine Rolle spielt, wird bemerkenswert oft das Grüßen und andere gestische Zeichen der Respekterweisung gestreift.

Auffälligerweise wurde in diesem Zusammenhang kein einziges Mal das Ende des »Tages des Lehrers« erwähnt, der zelebrierten Würdigung der Arbeit der Lehrer:innen mitsamt der festlichen Auszeichnung »Verdienter Lehrer des Volkes«, die ein letztes Mal

54 Name pseudonymisiert.

55 Transkript L12, S. 2/36, Abs. 10.

56 Auch Fabel-Lamla erkannte dieses Narrativ in ihren Interviews, die sie in den späten 1990er-Jahren führte. Melanie Fabel-Lamla 2004, S. 303.

57 Ebenda, S. 3/36, Abs. 20.

am 12. Juni 1989 vor den Sommerferien begangen wurde. Die Würdigung ging auch mit Sonderzahlungen und einem Betriebsausflug einher.[58]

In den Interviews erwähnt, aber nicht in Beziehung gesetzt wurde die deutlich bessere Bezahlung von Lehrkräften durch die Eingliederung in das westdeutsche Tarifsystem.[59] Gesellschaftliche Anerkennung wird somit nicht monetär begründet, sondern über die zwischenmenschliche Beziehung zu Schüler:innen, Eltern und Dienstherren.

Bei der Deutung dieses Erfahrungskerns muss beachten werden, dass das vermeintliche Abnehmen des gesellschaftlichen Ansehens ein weitverbreitetes Narrativ unter allen Lehrer:innen darstellt und vermutlich so alt ist wie die Geschichte der Pädagogik selbst.[60]

Auffällig bei den ostdeutschen Lehrer:innen ist aber, dass der Abfall ihres Ansehens in den von mir geführten Interviews stets mit dem Ende des Realsozialismus verknüpft wird. Diese Erfahrung geht mit der Empfindung einher, dass die »Rückendeckung« durch Schulleitung und -verwaltung zurückgegangen sei. Außerdem spielte die neue rechtliche Situation eine Rolle: So war den Lehrer:innen der Rechtsweg wie beispielsweise die Klagemöglichkeit der Eltern in der Frage der Notengebung ein Novum, was als eine Beschränkung ihres Status betrachtet wurde.

Im Staatssozialismus wurden die Lehrer:innen als zwangsläufig zu respektierender Teil des Staatsapparats verstanden. Eltern und Schüler:innen wussten um die vergleichsweise uneingeschränkten Machtmittel der Institution Schule und hatten sich dieser zu fügen. Wie sich bei den jährlichen Elternbesuchen zeigte, übten die Lehrer:innen auch zusätzliche sozialarbeiterische Tätigkeiten aus.[61]

Durch das Ende der DDR wurde den Lehrer:innen dann diese Staatsnähe zum Verhängnis: Die Lehrer:innen waren die greifbarsten noch amtierenden Vertreter:innen des untergegangenen Staats und so erschien es plötzlich, als ob sie stellvertretend für vergangenes Unglück verantwortlich gemacht würden.[62] Gleichzeitig mussten sie erken-

---

58 MDR Geschichte, *12. Juni: Tag des Lehrers – in der DDR* (2021), https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/tag-des-lehrers-112.html#: :text=Zu%20DDR%2DZeiten%20wurde%20jedes,für%20die%20Lehrerinnen%20und%20Lehrer.

59 Detlev Brunner weist zurecht darauf hin, dass die Implementierung der tarifvertraglichen, industriellen Beziehungen in Ostdeutschland seit 1990 sowohl von Sozial- als auch Geschichtswissenschaft vernachlässigt wurde. Hinzuzufügen ist, dass die Entwicklung der Sozialpartnerschaft im öffentlichen Dienst in den neuen Ländern bisher nicht systematisch aufgearbeitet wurde. Vgl. Detlev Brunner, »Gewerkschaftspolitik in der Transformation – Anmerkungen zum Forschungsstand«, in Detlev Brunner, Michaela Kuhnhenne, und Hartmut Simon (Hrsg.), *Gewerkschaften im deutschen Einheitsprozess: Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Transformation*, (Bielefeld 2018), S. 95–108.

60 Vgl. Platons berüchtigtes Zitat über die Jugend aus der Politeia: »[…] die Schüler haben keine Achtung vor den Lehrern und ebenso wenig vor ihren Aufsehern. Und überhaupt stellen sich die Jüngeren den Älteren gleich und suchen ihnen den Rang abzulaufen in Worten und Taten.« Platon, *Politeia*. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt (Hamburg 1989). Buch 8, 563 a-b.

61 Siehe 2.1.2.

62 Auch Hartmut Wenzel und Gudrun Meister machten darauf aufmerksam, dass die Kritik an den Lehrer:innen für deren Rolle im Staatssozialismus von diesen oft als Entwertung ihrer Berufsbiografie verstanden wurde. Gudrun Meister, Hartmut Wenzel, »Biographien von Lehrerinnen und Lehrern nach 1989«, in Sonja Häder, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im*

nen, dass in der bundesrepublikanischen Schulkultur keine unterwürfige Verehrung, sondern ganz im Gegenteil eine eher durch Vorurteile und Skeptizismus geprägte Haltung gegenüber der Profession herrscht.[63]

Diese schulkulturelle Disruption konnte zusammen mit den folgenden drohenden Entlassungswellen, Zwangsteilzeit und Schulschließungen mentalitätsgeschichtlich keine höhere tarifvertragliche Vergütung ausgleichen. Der in den Interviews greifbare Erfahrungskern zeigt, welch wichtige Rolle nicht nur rein statusrechtliche und finanzielle Umstände, sondern auch zwischenmenschliche Anerkennungsverhältnisse in der Transformationszeit spielten.[64]

3.1.2 Veränderungen auf interpersoneller Mesoebene

Für die tägliche pädagogische Arbeit spielten für die Lehrer:innen im Zuge des Transformationsprozesses weniger die Veränderungen auf makrostruktureller, sondern vielmehr jene auf zwischenmenschlicher Ebene eine Rolle. Die aus DDR-Zeiten gewohnten sozialen Beziehungen, pädagogischen Ressourcen und Unterrichtsmaterialen hatten ein Ende gefunden, sodass die Lehrer:innen ihren Arbeitsalltag neu gestalten mussten.

Verlusterfahrungen pädagogischer Ressourcen

In den Darstellungen der ostdeutschen Lehrer:innen lassen sich facettenreiche Schilderungen von Verlusterfahrungen identifizieren. Diese betreffen in vier von mir aufgefundenen Fällen Ressourcen der täglichen pädagogischen Arbeit aus DDR-Zeiten, die Lehrer:innen in ihrer Erzählung über die Veränderungen in den 1990er-Jahren vermissten.

Verlust der Elternarbeit

Lehrer:innen schildern den als produktiv erfahrenen Kontakt zu den Eltern als signifikante Erziehungshilfe. Durch die als höher empfundene Anerkennung ihres Berufsstandes und die Arbeit mit den Elternaktivs hätten die Lehrer:innen besseren Einfluss auf die Schüler:innen gehabt. Wichtig seien auch die einmal pro Schuljahr durchgeführten Elternbesuche gewesen, hierdurch habe man die Wohn- und Lebenssituation der Schüler:innen sehen können. Die Lehrer:innen waren somit viel stärker in den Erziehungsprozess eingebunden und nahmen zusätzlich eine Art sozialarbeiterische Rolle ein. So schildert die Ostberliner Russisch- und Englischlehrerin:

> Aber zu DDR-Zeiten, da war so mehr Teamgeist auch unter den Kollegen. Der Schüler war eben der Mittelpunkt. Ich habe das Gefühl, das ist heute nicht mehr so, denn nach der Wende hieß es, wir machen Weiterbildung. Und dann kriegten wir zu unserem Erschrecken zu erfahren »Mit Eltern, Elternarbeit brauchen wir nicht, das gibt es nicht.« Das war also das war ein Schock für uns. Das waren doch unsere Mitarbeiter. Wir haben

---

Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik (Hohengehren, 2001), S. 151.

63 Vgl. Theodor W. Adorno, *Tabus über dem Lehrberuf*, in ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2: *Kulturkritik und Gesellschaft II* (Frankfurt a. M. 1977), S. 565–573.

64 Vgl. Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, 1. Aufl. (Frankfurt a. M. 1992).

> doch an einem Strang gezogen, nicht bloß die Eltern, sondern Betriebe mit. Ja, also ich kann mich erinnern, Patenbrigaden gab es da für Klassen.[65]

Dass es auch nach 1990 Elternvertreter:innen gab, wird selbstverständlich anerkannt, nur sei die Zusammenarbeit eben weniger eng und verbindlich gewesen. So kontrastiert eine ehemalige Unterstufenlehrerin aus dem Raum Zwickau:

> L2: Und wie gesagt, wir hatten ja, wir hatten ja nun Elternaktive, ich weiß nicht, ob Sie wissen, was das ist. In jeder Klasse gab's Eltern, die besonders aktiv waren. Die haben praktisch sich zusammengefunden, mit zusammen, jetzt mit der Klassenleiterin als in dem Fall mit mir. Und da haben wir innerhalb von sechs Wochen immer mal ne Besprechungen gehabt. Und wir haben da meistens ein sehr gutes Verhältnis. Das war jetzt DDR-Zeiten. Und das alles war dann auch weggebrochen. Wir haben zwar weiterhin uns gesehen und auch gesprochen und so weiter. Aber das war absolut so.
>
> In: Also so etwas wie Elternabende?
>
> L2: Ja Elternabende gabs, Elternsprecher auch. Ne, Elternsprecher auch.
>
> In: Aber es war etwas anderes als diese Elternaktive davor?
>
> L2: Ja, das ist bei uns anders.
>
> In: Also das fanden Sie besser davor, die Zusammenarbeit?
>
> L2: Viel, viel besser (.) viel, viel besser also ich hatte… Also das war so, dass wir das dann nicht in der Schule gemacht, sondern wir sind reihum, wir waren so fünf Mann, viere eben Elternaktive und der Lehrer eben dazu. Fünf Mann, wir haben dann reihum innerhalb der Familien praktisch zu Hause, diese Besprechung gemacht mit einem kleinen Imbiss, also es war richtig familiär. Und man kann auch sagen, dass wir… Gut das ist vielleicht auf dem Dorf auch ein bissel, noch ein bisschen besser als [in] der Großstadt. Auf alle Fälle hatten wir so ein gutes Verhältnis auch zu den Eltern. Da gab es keine Probleme.[66]

Das Verhältnis wird nicht nur als professionell und produktiv, sondern auch »familiär« und gemütlich erinnert. Es handelt sich somit nicht nur um den Wegfall einer professionellen pädagogischen Ressource, sondern auch einer den Lehrer:innenberuf prägenden sozialen Beziehung.

Auffälligerweise wurde in keinem der Interviews erwähnt, dass viele der in den Elternaktivs tätigen Eltern aufgrund ihrer erwarteten politischen Loyalität in ihre Tätigkeit gelangten.[67] Das Gremium des Elternaktivs hatte somit auch die Funktion, die politische Tiefenwirkung der Staatspartei zu garantieren.

---

65 Transkript L12, S. 4/36, Abs. 24.

66 Transkript L2, S. 4/17, Abs. 31–37.

67 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1177.

In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass die befragten Lehrer:innen nicht das Ende der Parteilehrjahre beklagten, die verpflichtenden zweiwöchentlichen Sitzungen, bei denen aktuelle politische Entwicklungen aus Sicht der Staatspartei behandelt wurden.[68] Der Durchgriff der SED auf die Schulkultur wurde von der Mehrheit der Lehrer:innen hingenommen und anscheinend später nicht vermisst. Die Verlusterfahrung entzündete sich entlang sozialer Beziehung wie zu den Eltern, die vergleichsweise unbeschwert, da weniger politisch aufgeladen und als nützliche pädagogische Ressource empfunden wurden.

Verlust disziplinarischer Kompetenzen

Ebenso wie das etablierte System der Elternaktivs endete mit der DDR auch das Recht der Lehrer:innen, bei Disziplinproblemen auf die Betriebe zuzugehen. So schildert die Unterstufenlehrerin aus dem Raum Zwickau:

> Ja, wir durften auch in der Schule, also in der Klasse in Heimatkunde, zum Beispiel, wenn da das Thema war »Familie«, »Wohnen« und so weiter durftest du nicht fragen: »Wieviel habt ihr denn Zimmer? Und hast du ein eigenes Kinderzimmer?« Oder durften auch nicht fragen: »Was macht denn dein Vater? Was macht deine Mutter?« Also es stand auch im Klassenbuch nicht mehr die Berufe drin und so weiter und wo gearbeitet wurde.[…] Ja, wenn wir zum Beispiel mit einem Schüler nicht zurechtkamen. Wenn's wirklich mal ganz schlimm wurde, da sind wir an Betrieb gegangen. Und über'n Betrieb wurde dann der Vater oder die Mutter dann mitunter in die Schule mit reingeholt. Da wurde dann darüber geredet, aber wie gesagt, das war alles dann Schluss.[69]

Der Zugriff auf die familiären Informationen der Kinder und ihrer Eltern stellte aus Sicht dieser Lehrerin eine Selbstverständlichkeit dar und eine zusätzliche pädagogische Ressource, um bei Fehlverhalten der Schüler:innen durchgreifen zu können. Die Betriebe und Dienststellen der Eltern konnten dem Klassenbuch entnommen und hierdurch die Vorgesetzten kontaktiert werden. Ein sicherlich für die Eltern unangenehmer Vorgang, der aus Sicht der Zwickauer Lehrerin zu dem erwünschten Ergebnis führte.

Die Dreiecksbeziehung zwischen Schule, Elternhaus und Betrieben stellte in der Perspektive der meisten interviewten ostdeutschen Lehrer:innen eine produktive Ressource dar. Ein Wegfallen konnte nur als eine pädagogische Verlusterfahrung empfunden werden. So formuliert auch der Dresdner Chemie- und Biologielehrer das Ende der DDR-Schule als eine Depotenzierung:

> In der DDR-Schule hattest du auch ein paar Machtmittel, die heute keiner mehr hat. Brief (.) erstmal Elternbesuch. Brief an den Betrieb der Eltern. Dann gab es noch eine Erziehungsberatungskommission: Betrieb, Lehrer, Eltern.[70]

Der Verlust der Verfügbarkeit der Betriebskontakte sowie des Durchgriffsrechts muss ebenfalls im Zusammenhang mit der Ausweitung des Elternrechts betrachtet werden.

---

68 Ebenda, S. 1179.

69 Transkript L2, S. 8/17, Abs. 73–75.

70 Transkript L4, S. 34/58, Abs. 202.

Mit dem Ende der realsozialistisch vorgegebenen »Einheit von Erziehung und Bildung« wurden nun den Eltern höhere Entscheidungsrechte eingeräumt als noch vor 1989, wodurch freilich auch Kompetenzen der Lehrer:innen beschnitten wurden.[71]

Verlust von Unterrichtshilfen und des Verlags Volk&Wissen

In der bisherigen Forschungsliteratur zur bildungspolitischen Transformation wird die Rolle der Schulbücher eher als Nebensache erwähnt.[72] Doch wird deren Rolle in den von mir geführten Interviews mehrfach hervorgehoben. So kommt eine mecklenburg-vorpommerische Deutsch- und Musiklehrerin bei der Frage nach den Kultusminister:innen plötzlich auf die Schulbücher zu sprechen:

> In: Können Sie sich erinnern an die ersten Kultusminister?
>
> L7: Ja, ja, Herr Wutzke. Am meisten kann ich mich immer noch an Frau Marquardt[73] erinnern. Das war nachher aber schon in den Neunzigern, ne? Frau Marquardt. Ja, aber die ersten beiden, wir hatten ja eine von Berlin, die dann nach ### kamen. Das waren die, die dann hier eben dieses dreigliedrige Schulsystem durchgeboxt haben, gegen alle Widerstände. Alles, was hier war, musste weg und wirklich so. Und ich kann mich erinnern, bei uns in der Schule waren Lehrer da, [die] zum Beispiel die ganzen Klassensätze Literatur, Goethe, Schiller (.) Alles in Müll geworfen, ins Feuer geworfen. »Brauchen wir nicht mehr. Wir kriegen alles neu.« Und wir standen am Anfang des Schuljahres dann da und hatten nichts, weil alles weg war.[74]

Die aus Sicht der Lehrerin drastisch durchgesetzte Bildungspolitik Anfang der 1990er-Jahre, die die vorherig gewohnte Schulstruktur beseitigte, wird hier mit der Entsorgung von literarischen Unterrichtsmitteln assoziiert – ein eindrucksvolles Erinnerungsbild über den Umgang mit bisherigen materiellen und immateriellen Gütern der DDR-Schulkultur.

Die Ausrangierung der bisher gültigen DDR-Schulbücher geschah noch zu DDR-Zeiten. Neue Schulbücher kamen dabei für das im Herbst 1990 beginnende Schuljahr 1990/91 aus zwei Quellen: Erstens lieferte der Verlag Volk&Wissen in einer Großbestellung 26,5 Millionen überarbeitete Schulbücher aus. Zur Kofinanzierung vereinbarten die damaligen Bundesbildungsminister Jürgen Möllemann und sein DDR-Kollege Hans

---

71 Die Unzufriedenheit von Lehrer:innen über die Ausweitung des Elternrechts hat bereits Klaus-Jürgen Tillmann festgestellt. Tillmann, Klaus-Jürgen, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 29–36, hier S. 34f.

72 Una Dirks erwähnt beispielsweise als eines ihrer Fallbeispiele eine Lehrerin, die die DDR-Physikbücher aufbewahrte und weiterhin im Unterricht einsetzte, da sie diese den Nachwendeausgaben vorzog. Una Dirks u. a., »Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozeß«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998), S. 577, https://doi.org/10.25656/01:6830.

73 Regine Marquardt (1949–2016), evangelische Theologin, im Herbst 1989 Mitglied im Neuen Forum. 1990 bis 1993 Leiterin der Zeitung *Mecklenburger Aufbruch*. 1994–1998 Kultusministerin in der Landesregierung aus einer CDU/SPD-Koalition. Verantwortlich unter anderem für Zwangsteilzeitregelungen und Einstellungsstopps für Lehrer:innen.

74 Transkript L7, S. 12/28 – 13/28, Abs. 67–68.

Joachim Mayer eine »einmalige Schulbuchhilfe für die DDR« in Höhe von 30 Millionen Mark.[75] Zweitens verhandelte das Ministerium Buchspenden von fünf westdeutschen Schulbuchverlagen, die sich freilich an die Lehrpläne der alten Bundesländer anlehnten. Dies stellte für viele Lehrer:innen ein Problem dar, da diese Bücher nun nicht mehr wie gewohnt an den Lehrplänen und Unterrichtshilfen ausgerichtet waren. Der »heimliche Lehrplan Schulbuch« verlor seine Orientierungsfunktion.[76] Erst mit der Konstituierung der Länder, neuen Schulgesetzen und Lehrplänen wurde ab 1991/1992 ein verbindlicher Rahmen für die tägliche Unterrichtspraxis geschaffen. Damit erhielten die Lehrer:innen dann aber wiederrum neue Lehrmittel, in die sie sich einarbeiten mussten. Eine ehemalige Unterstufenlehrerin aus einer mecklenburg-vorpommerischen Kreisstadt erfuhr diese Übergänge vor allem als ein großes Chaos:

> Und dann zu den ganzen Büchern, da wurde [man] ja überhäuft mit irgendwelchen Verlagen, dann Klett und dann Pusteblume. Und was es nicht alles gab, alle möglichen Verlage und wir an unserer Schule da wir hatten dann Klett und gut in Mathematik ging das aber dieses Wirrwarr in den Deutschbüchern das sind wir nicht gewohnt gewesen und hinterher noch von Duden, Pfennig und so was alles von Duden ja auch noch haben wir dann nachher Bücher gehabt und alles solche Sachen. Ja, wir haben immer rein und raus, aber man musste sich eigentlich treu bleiben.[77]

Von diesen Lehrer:innen wurde die vergangene Einheitlichkeit des Lehrmittelmarktes in der DDR unter dem Monopol des Verlags Volk&Wissen vermisst. Innerhalb kürzester Zeit hätten ab 1990 Vertreter:innen der westdeutschen Schulbuchverlage die Schulen in Ostdeutschland aufgesucht, um ihnen ihre Lehrmittel zu verkaufen. Sabine Reh rekonstruierte bereits Anfang der 1990er, dass die ostdeutschen Lehrer:innen die Öffnung von Absatzmärkten für westdeutsche Schulbuchverlage sehr kritisch kommentierten.[78]

Teil dieses Erfahrungskernes ist auch der Verlust der vermeintlich überlegenen Unterrichtshilfen, für die es nach 1990 keine vergleichbaren Äquivalente gab. Die Unterrichtshilfen werden unter anderem mit der einstigen Einheitlichkeit des Volksbildungswesens assoziiert. So erinnert sich ein Mathematik- und Physiklehrer aus Berlin-Pankow:

> Es war aber auch komplett durchorganisiert. Also in der ganzen DDR gab es die gleichen Lehrpläne und es gab in der ganzen DDR für die Hand des Lehrers und der Lehrerin gab es sogenannte Unterrichtshilfen. Das heißt, du konntest diese Bücher aufschlagen und konntest, Stunde für Stunde konntest du dort unterrichten und das hat und musste man nicht machen. Es war nicht vorgeschrieben. Aber es war natürlich eine ungeheure Erleichterung, weil – also ich habe ja auch Physik unterrichtet.[79]

---

75 BArch, DR4-93, *Gemeinsame Bildungskommission mit der DDR in Bonn konstituiert [Presseinfo des BMBW]*, S. 4.

76 Vgl. Jürgen Zinnecker, *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht* (Weinheim 1975).

77 Transkript L8a + L8b, S. 13/89, Abs. 47.

78 Reh 2003, S. 239.

79 Transkript L13, S. 5/32, Abs. 12.

Die erleichternde Funktion für die tägliche Unterrichtskonzipierung wurde *ex post* vermisst und zusammen mit fehlenden oder unpassenden Schulbüchern und Lehrplänen dem chaotisch empfundenen Übergang der frühen 1990er-Jahre zur Last gelegt. Besonders erstaunt waren Lehrer:innen aus der ehemaligen DDR, als sie Lehrer:innen in den alten Ländern mit den Unterrichtshilfen sahen. So erzählt ein Chemie- und Biologielehrer aus dem Raum Dresden von seinem ersten Besuch einer Schule Anfang der 1990er-Jahre in Hamburg:

> Und da sage ich zu meiner Frau: »Du, ich fahre jetzt nach Hamburg.« […] ich wollte das Schulwesen kennenlernen. […] der erste Schultag nach den Sommerferien, und dann kommt einer, der sich was zeigen lassen will. Der dortige Chemielehrer. Weißt du, was er gemacht hat? Er ging in seinen Vorbereitungsraum, blätterte in einem Buch. Und als ich genau hingucke, waren das unsre Chemieunterrichtshilfen. […] Unsere, von hier! Und danach hat er die erste Stunde dort gehalten.[80]

Mit »und dann kommt einer, der sich was zeigen lassen will« meint der Dresdner Lehrer sich selbst, war er doch in die Hansestadt gekommen, um neue pädagogische Anregungen zu erhalten. Dass der Hamburger Lehrer aber ausgerechnet eine Stundenvorlage aus der DDR nutzt, dient dem Ostdeutschen als Beleg für die überspitzte und weit verbreitete Annahme, der naturwissenschaftliche Unterricht sei in der DDR besser gewesen.[81]

Begrüßt werden die neuen Lehrmittel anscheinend lediglich von den Fremdsprachenlehrer:innen. So äußert sich die Russisch- und Englischlehrerin aus einem Ostberliner Außenbezirk zu der Frage:

> L12: Oh, wir kriegten Angebote, kamen ja an die Schulen, die Vertreter, wir hatten Cornelsen […] Was man da nehmen sollte, wurde von der Schule empfohlen und das haben wir dann auch gekriegt und ich war in den Ferien immer schon unterwegs und habe mir dann das Material und dann fand ich das so schön mit diesen Arbeitsheften. Wunderbar. Also diese, diese neuen Lehrmittel waren ganz wunderbar. Die waren für uns, waren (…)
>
> In: Besser als zuvor?
>
> L12: Eine Erleichterung. Wir hatten ja früher solche Unterrichtshilfen. So dicke Bücher da, wo dann der Lehrplan vorgegeben wurde, die konnte man überhaupt nicht benutzen, das war leeres Gewäsch, waren dicke Bücher und da stand nichts drin, was man praktisch verwenden konnte.[82]

---

80 Transkript L4, S. 29/58, Abs. 175–177.

81 Vor dem Hintergrund der Analyse von Unterrichtsfilmen weist Kerrin von Engelhardt auf die Verknüpfung der parteilichen Vermittlung sozialistischer Überlegenheit mit der vermeintlichen objektiven Wissenschaftlichkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts hin. Kerrin von Engelhardt, »‚Wissenschaftlichkeit‹ ohne ›Parteilichkeit‹? Der naturwissenschaftliche Unterrichtsfilm der DDR«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 40–55.

82 Transkript L12, S. 31/36, Abs. 212–215.

In diesem Abschnitt ergibt sich somit ein anderes Bild über die Qualität der Unterrichtshilfen. Tatsächlich musste sich der Fremdsprachenunterricht der DDR auch kaum in der Praxis beweisen: Kontakt zum englischsprachigen Ausland gab es kaum. Wirklich flüssige Sprachkompetenz erlernte man lediglich an den »Schulen mit erweitertem Russischunterricht«, ansonsten blieb die Fremdsprachenkompetenz auf einem basalen Niveau. So stellte ein von mir interviewter Bildungsexperte, der aus dem Ostberliner bildungsreformerischen Milieu stammte und Anfang der 1990er-Jahre im Brandenburger Bildungsministerium tätig war, im Nachhinein kritisch fest, die Mehrheit der DDR-Schüler:innen hätten eigentlich keine zufriedenstellenden Fremdsprachenkenntnisse erworben.[83]

Verlust außerschulischer Aktivitäten

In den Interviews beklagten die Lehrer:innen oftmals, dass zu DDR-Zeiten die außerschulischen Aktivitäten, beispielsweise in der unterrichtsfreien Zeit, einen höheren Stellenwert in der Schulkultur eingenommen haben. Diese Aktivitäten wie zum Beispiel Ferienlager hätten einen positiven Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehung ausgeübt. Der Chemie- und Biologielehrer aus der Region Dresden brachte diesen Aspekt von sich aus auf:

> Mein Bruder, der war [in Mecklenburg] bei der Feuerwehr Gerätewart. Der konnte mit dieser Abteilung Volksbildung [Kontakt aufnehmen], ich sagte: »Du, ich muss mal irgendwie dort mit meinen Jungs hin.« Und der hat dann die Verbindung hergestellt. Jedenfalls kriegten wir 14 Tage, seit 81 jedes Jahr für 14 Tage Unterkünfte, mittags in der Schulspeisung, fürs normale Geld. Die Schulen waren leer im Sommer, Dorfschulen, Kleinstadt-Schulen. Und da bin ich mit Fahrrädern und immer mit 20 Hanseln. Sind wir nach Mecklenburg, Und ich habe immer andersrum und mal so rum und mal so rum aufgebaut die Tour, mal gings in Neubrandenburg los, mal gings in Schwerin los, mal gings in Waren an der Müritz los, und alle zwei, drei Tage wechseln. Ich kannte das Gebiet auswendig, weil ich dort früher gelebt hatte. Das war vielleicht ein Vorteil. Ich war Rettungsschwimmer. Also konnte auch baden gehen mit den Schülern, schon ganz schöner Vorteil. Ich war allene. keine andere Person mit – 20 Hanseln! 10 Jungs, 10 Mädchen, die schwärmen heute noch davon. […] Meine Familie war schon an der Ostsee und dann bin ich dort hinterher und habe erst einmal drei Tage gepennt.[84]

Dieser Erfahrungskern zeugt von dem großen Engagement, das einige Lehrer:innen zu DDR-Zeiten auch in der unterrichtsfreien Zeit aufbrachten und das nach 1990 keine Selbstverständlichkeit mehr darstellte. Aus Sicht der ostdeutschen Lehrer:innen wirkten diese Fahrten als eine wichtige pädagogische Ressource in der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung. Eine Leipziger Sportförderlehrerin für körperbehinderte Kinder führte dazu aus:

---

83 Transkript E4, »Fangen wir mal an bei den modernen Fremdsprachen. Der Ostdeutsche kommt im Prinzip völlig sprachlos in die Europäische Gemeinschaft. Der kann überwiegend keine moderne Fremdsprache einigermaßen passabel benutzen. Und die eigentliche Stärke, beispielsweise die russische Sprache, ist so unterentwickelt, dass kaum jemand sich mit dieser Sprache systematisch verständigen kann.«, Pos. 46.

84 Transkript L4, S. 35/58, Abs. 206–212.

> Weil das macht auch Schule aus. Ich sage immer: Einmal mit Schülern in irgendein Lager fahren, danach fressen sie dir aus der Hand. Weil das einfach eine andere Konstellation ist, du kommst damit besser mit den Schülern aus, da das einfach eine andere Ebene ist als diese Unterrichtsebene mit Bewertung und Zensierung und so weiter.[85]

Zwar waren auch nach 1990 Schullandheime Teil der schulischen Bildung, doch wandelte sich die organisatorische und finanzielle Situation gravierend. Das in der bundesrepublikanischen Rechtsordnung festgelegte Subsidiaritätsprinzip trennte die Kinder- und Jugendhilfe von der schulischen Verwaltungsebene; stattdessen wurden diese Leistungen den Kommunen zugeschlagen.[86] Ein verwaltungspolitischer Vorgang, der bei den ostdeutschen Lehrer:innen zunächst auf weitgehendes Unverständnis stieß. Auch fielen die Patenbetriebe, in deren betriebseigenen Ferienanlagen ebenfalls Ferienfreizeiten stattgefunden hatten, als Ressource weg. Somit entschied ab 1990 immer auch der finanzielle Hintergrund der Eltern darüber, ob Schulfahrten stattfinden konnten. Bisher waren die Lehrer:innen als pädagogische Hauptverantwortliche neben dem Unterricht auch in die Feriengestaltung unter anderem bei den sogenannten Ferienspielen involviert. So erinnert sich die Leipziger Sportförderlehrerin:

> Wir wussten, wie es besser funktioniert hat. Wir mussten das so nehmen, und wir hatten relativ wenig Chancen. Das war politisch so gewollt. […] Wir mussten die Kröte schlucken und das Beste draus machen und konnten dem anderen immer nur mit Krokodilstränen hinterher weinen und sagen: »Ach, war das schön, als wir mit unseren Kindern noch ins Ferienlager gefahren sind.« Die Kinder fahren nämlich nicht mit ihren Eltern irgendwo hin in den Sommerferien. Das konnten wir alles noch machen, das ging alles nicht mehr. Aber wie gesagt, da sag ich jetzt mal so, da war auch ein gewisses Maß an Ernüchterung […] auf jeden Fall.[87]

Neben der verwaltungspolitischen Umstrukturierung, die die Zuständigkeit und Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe auf den Kopf stellte, spielte auch der allgemeine gesellschaftliche Mentalitätswandel eine Rolle. Fabel-Lamla beschreibt einen grundlegenden Funktionswandel von Schule im Verlauf der doppelten Modernisierung, der sich im Zuge einer allgemeinen »Delegitimationstendenz der Institution Schule« vollzog.[88] Spielte die Schule einst noch eine anerkannte sozialisatorische Rolle im Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen, die auch, wie in diesem dargestellten Erfahrungskern ausgeführt, viele emotional-soziale und erlebnispädagogische Elemente umfasste, wurde die Funktion der Schule auf die Rolle als Ausbildungs- und Zertifizierungsinstitution reduziert. Geschah diese Entwicklung in der Bundesrepublik graduell über längere Zeiträume gestreckt, erlebten die ostdeutschen Lehrer:innen das Ende der Schule, wie sie sie kannten, im »Zeitraffer«.[89]

---

85 Transkript L3, S. 9/50, Abs. 8.

86 Vgl. die Novellierung der Kinder- und Jugendgesetzgebung 1990 im SGB VIII.

87 Transkript L3, S. 39/50, Abs. 64.

88 Fabel-Lamla 2004, S. 61f.

89 Ebenda, S. 71.

Andererseits kann kritisch gefragt werden, ob unter dem Aspekt der außerschulischen Aktivitäten nicht auch die Pionier- und FDJ-Arbeit genannt werden muss. Der Verlust dieser ebenfalls disziplinierenden Jugendstrukturen, für die die Klassenlehrer:innen durch die Pioniernachmittage[90] Verantwortung trugen, beeinflusste ohne Zweifel ebenfalls die Veränderung des schulischen Klimas. Auch die im Wehrkundeunterricht stattfindenden Wehrlager erfüllten eine erzieherische Funktion, die ersatzlos wegfiel.[91]

Transformation des Arbeitsplatzes Schule

Für die meisten Lehrer:innen bedeutete das Ende der DDR glücklicherweise nicht Arbeitslosigkeit. Dennoch trieb die Sorge vor dem Verlust des Arbeitsplatzes die Lehrer:innen um, sodass viele in die sich konstituierenden freien Gewerkschaften und Lehrer:innenverbände eintraten. Außerdem mussten sich die Lehrer:innen mit einer neuen personalrechtlichen Situation arrangieren, die ihre Berufstätigkeit grundsätzlich anders strukturierte. Ein Novum stellten die mit den neuen Personalvertretungsgesetzen eingeführten Personalräte für Lehrer:innen dar. Engagierte Lehrer:innen stellten sich hierin der Verantwortung, den bildungspolitischen Wandel mitzugestalten.

Hinsichtlich dieser Vorgänge lässt sich die Bildung einer gegenüber der Landespolitik verschworenen Gruppenmentalität vieler ostdeutscher Lehrer:innen wahrnehmen. Der Musiklehrer aus einem Leipziger Vorort, der von seinen Kolleg:innen zum ersten örtlichen Personalrat an seiner Schule gewählt wurde, erinnert sich an die Zeit folgendermaßen:

> Aber es gibt durchaus ernste Quellen, die sagen, ja, man hat durchaus in Sachsen überlegt, alle Lehrer zu entlassen. […] Gut, das ging nicht. Aber damit war natürlich auch schon so ein ideologischer Pflock eingeschlagen. Also in Sachsen haben wir uns die ersten zehn Jahre eine Schulpolitik gegen die Lehrer gemacht. Wirklich gegen die Lehrer gemacht. Das war ganz klar spürbar. Und ich habe natürlich gesagt, dann in den ersten Jahren auch gesagt: »Okay, wenn wir also etwas gelernt haben aus der Wende, dann heißt das eben wirklich diesen berühmten aufrechten Gang, gerader Rücken.« Was man alles so als Schlagwort hatten. Bringst du dich ein, gehste hier also wirklich mit in die Verantwortung, übernimmst Verantwortung, machste mit. Wurden ja dann mit der Übernahme der westdeutschen Schulstrukturen auch die personalrechtlichen Verhältnisse geschaffen, also ich habe dann mit den Personalrat an der Schule aufgebaut.[92]

Aus der vermeintlich »gegen die Lehrer« gerichteten sächsischen Landespolitik leitet der Sprecher den Willen ab, den im Zuge der friedlichen Revolution erlernten »aufrechten Gang« weiterhin als politische Ausdrucksform zu pflegen. Personalräte als Mitbestim-

90 Ulrich Mählert und Gerd-Rüdiger Stephan, *Blaue Hemden – Rote Fahnen* (Wiesbaden 1996), S. 214, https://doi.org/10.1007/978-3-322-95867-9.

91 Michael Koch, *Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes: eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und der DDR* (Jena 2006), S. 263f.

92 Transkript L1, S. 15/62-16/62, Abs. 35.

mungsgremien wurden deshalb begrüßt und stellten eine willkommene Möglichkeit des Engagements und der Kanalisierung politischen Unmuts dar.

Auch für die ehemalige Mathematik- und Musiklehrerin aus dem Raum Dresden stellte die Formierung der freien Gewerkschaften und Personalräte einen demokratischen Aufbruch in Mitbestimmungsfragen dar, über welchen das arbeitsrechtliche Nachleben der friedlichen Revolution mitgestaltet werden konnte:

> Jetzt begannen sich die Gewerkschaften zu formieren. Und ich bin Gründungsmitglied beim sächsischen Lehrerverband im Großraum Dresden und bin dann auch gleich von Anfang an in den Personalrat gewählt worden, weil einige meinten: »Och nee, für andere… Wir müssen erst mal selber sehen, wie wir [an]kommen«, und da sah ich meine Stunde. Da dachte ich, wenn ich mich jetzt nicht einbringe, wann dann? Soll ich noch zehn Jahre warten? Dann bringen sich andere ein, die mir vielleicht nicht gut tun. Und so sind wir zusammen gewesen, die Kollegen aus dem sächsischen Lehrerverband und Kollegen aus der GEW, die alle dachten wir müssen etwas verändern, etwas verbessern und uns für unsere Kollegen einsetzen.[93]

Veränderte Schüler:innenschaft

Der in den Staaten des globalen Nordens festzustellende Mentalitätswandel in der Schüler:innenschaft, der im Zuge des Neoliberalismus die Diffusion der klassischen Milieustrukturen und Familienkonstellationen einleitete und unter anderem größere Individualisierung und geänderte Kommunikationsformen zwischen Kindern, Eltern und Lehrer:innen hervorbrachte, folgte auch in Ostdeutschland geradezu »im Zeitraffer«.[94]

In der ostdeutschen Schullandschaft vollzog sich neben dieser allgemeinen Tendenz auch durch den Institutionenwandel vom realsozialistischen Einheitsschulsystem zum gegliedertem Schulsystem eine Transformation der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft. Dies erfolgte in einer komplexen Gleichzeitigkeit von homo- und heterogenisierenden Entwicklungen.

a) Entwicklung hin zu höherer Homogenität der Schüler:innenschaft

Das Ende der Polytechnischen Oberschule als Einheitsschule brachte eine multidimensionale Herausforderung mit sich: Die POS-Lehrer:innen waren es gewöhnt, leistungsheterogene Klassenverbände zu unterrichten. Die Aufgliederung der Sekundarstufen auf mindestens zwei verschiedene Schulformen führte zu der Schaffung homogenerer, weil leistungsselektierter Klassenverbände. An den neu eingerichteten Haupt- und Realschulen beziehungsweise Mittel- oder Regionalschulen fehlten plötzlich die Schüler:innen der höheren Leistungsspektren. Die Gymnasiast:innen bildeten zunächst nur etwa 30%, mit zunehmender Öffnung des Zugangs 50% eines Jahrgangs. Dass

93 Transkript L5, S. 3/30, Abs. 9.

94 »Soziokulturelle Wandlungsprozesse, die sich im Westen über Jahrzehnte hinweg allmählich zeigten, vollziehen sich in den neuen Bundesländern gleichsam im Zeitraffertempo und mit einer gesteigerten Dynamik, wie z.B. der Wandel der ostdeutschen Schülerklientel, bei der sich Phänomene wie Pluralisierung der Lebensformen und Individualisierungsprozess sehr früh beobachten ließen.« Fabel-Lamla 2004, S. 59f.

gerade die ehemaligen POS-Lehrer:innen einen massiven Abfall des Leistungsniveaus beklagten, ist somit nicht verwunderlich. So schildert eine ehemalige Kunstlehrerin aus Ostberlin, deren POS sich zu einem Gymnasium gewandelt hatte, ihren Wechsel an eine Hauptschule:

> Ich bin dann an die Hauptschule gewechselt, freiwillig. Vom Gymnasium und da habe ich dann, da habe ich dann das erste Mal mich mit diesem Schulsystem auseinandergesetzt, da hab ich gesagt: »Das stimmt nicht, das geht so nicht!« Also man kann die nicht so auseinander fleddern, weil das hatten wir ja auch, […] methodisch also binnendifferenzierter Unterricht, weil wir hatten halt alle da sitzen. Spätestens bis zur achten Klasse waren alle da drin von den, […] die wirklich viel Hilfe brauchten, bis zu denen, die auf die EOS gehen. Und du musstest halt deinen Unterricht so gestalten, dass alle mitkommen und das war normal. Das war völlig normal für mich, dass alle da zusammensitzen. @@@ Und spätestens als ich da an der Hauptschule war. Ich war: »Gotteswillen, das geht überhaupt nicht hier. Ja, das ist es nicht. Dieses System ist (.) furchtbar.« Ganz, ganz furchtbar, geht nicht. Aber wie gesagt, was also was mich immer dann wieder gestört hat, waren halt, dass immer mehr Grundfähigkeiten im Laufe der Zeit verlorengehen.[95]

Der Wechsel des Schulsystems wurde von dieser Lehrerin als ein prägender Schock empfunden, war sie doch bisher den »binnendifferenzierte[n] Unterricht« von der POS gewohnt; den Verlust von »Grundfähigkeiten« bei den Schüler:innen setzt sie dementsprechend in unmittelbare Beziehung zum Systemwechsel.

Die ostdeutschen Lehrer:innen waren es noch aus DDR-Zeiten gewohnt, unterschiedlich veranlagte Schüler:innen in einer Klasse zu unterrichten. Laut den Erzählungen der Interviewten funktionierte diese Binnendifferenzierung gut, da beispielsweise durch Lernpatenschaften leistungsstärkere Schüler:innen ihre Klassenkameraden mit Schwierigkeiten unterstützten. Diesen Kontrast bringt auch die Ostberliner Russisch- und Englischlehrerin folgendermaßen zum Ausdruck:

> Haben auch Fördergruppen gebildet zu DDR-Zeiten, dass die guten Schüler dann die schlechten Schüler, dass sie mal eine halbe Stunde noch geblieben sind nach dem Unterricht. Wurde mit den Eltern abgesprochen, dass sie mit ihnen geübt haben oder dass sie nach Hause gekommen sind zu denen also, dass das besser lief. Da wurde drauf geachtet, dass man dann mitkam. Ja, denn Sitzenbleiben war eine Schande. Also das war ja etwas Furchtbares – nach der Wende: »Na wiederholen wir die Klasse. Na und?«[96]

In der Narration der Lehrerin bedingte somit die kollektivistische Klassenstruktur, unter Anleitung und mit dem Einverständnis der Lehrer:innen und Eltern, gemeinsam den schulischen Erfolg aller Schüler:innen einer Klasse. Die Lehrerin schildert die DDR-Schule somit als Ort des gemeinsamen und harmonischen Strebens, in dem die verschiedenen Akteure am schulischen Lernerfolg aller Schüler:innen mitarbeiteten. Dieses Ideal sei nach 1990 im Kurs gesunken.

---

95 Transkript L14, S. 12/40, Abs. 55–56.

96 Transkript L12, S. 21/36, Abs. 142–144.

Aber auch für die ehemaligen EOS-Lehrer:innen, die zumeist an die neuen Gymnasien wechselten, veränderte sich die gewohnte Schüler:innenschaft. Hatten sie bisher nur die leistungsstärksten 10–15% eines Jahrgangs vor sich, sorgten die höheren Zugangsquoten von bis zu 50% eines Jahrgangs bald für den bereits in Westdeutschland zu verzeichnenden Charakter der neuen »Haupt-Schule«.[97] So beklagte ein ehemaliger EOS-Lehrer für Französisch und Deutsch aus Mecklenburg-Vorpommern:

> Ich habe es folgendermaßen erlebt: Wir hatten in der DDR am Gymnasium, also Erweiterte Oberschule, meist motivierte und fähige Schüler. Also die, die Voraussetzungen für das Abitur hatten, was man damals Abitur nannte. Hochschulreife. Wurde es dann nach der Wende immer mehr zum Massenabitur. Wo die Selektion dann nicht vorher passierte, sondern im Gymnasium selbst, sodass also viele Schüler vielleicht, also nicht genügend motiviert waren manche. Die Eltern wollten: »Du gehst da hin. Ich bin Arzt, Du gehst dahin, Du wirst auch Arzt.« […] Oder eben doch, […] dass aus meiner Sicht das intellektuelle Niveau nicht hatten, um das Abitur auf dem Niveau zu erreichen, um hinterher ein Hochschulstudium zu machen.[98]

Aus Sicht dieses Lehrers, der durch die eigentlich unübliche Nutzung der Begriffe Gymnasium und Abitur in Bezug auf die DDR-Zeit bereits einen gewissen elitären Anspruch an das höhere Schulwesen formuliert, geschah in den 1990er-Jahren innerhalb kürzester Zeit eine tiefgreifende Veränderung der Schüler:innenschaft und auch der Anspruchshaltung an die höhere Schulbildung. Er beschreibt einen negativen Trend innerhalb der gymnasialen Schulbildung, der sich durch Leistungsabfall, zu starke elterliche Allokation und einen Zielkonflikt bezüglich des Abiturs auszeichnet. Die bisherige kleine Gruppe der DDR-Abiturient:innen, die für die wenigen begehrten Studienplätze ausgebildet wurden, wich einer Gruppe, die fast die Hälfte eines Jahrgangs abbildete.

Aber selbst für die POS-Lehrer:innen, die an die Gymnasien wechselten, änderte sich das zu erwartende Leistungsspektrum, hatten sie nun nicht mehr die volle Jahrgangsstärke vor sich sitzen, sondern lediglich die leistungsstärkeren Schüler:innen. Hierfür mussten sie auch ihre Unterrichtsmethodik neu ausrichten. Es ist davon auszugehen, dass die Mehrzahl der ehemaligen POS- und nun Gymnasiallehrer:innen mit dieser Herausforderung besser umgehen konnten, als ihre an die Haupt- und Realschulen wechselnden Kolleg:innen.

Lediglich an den ehemaligen Unterstufen, ab 1991 dann Grundschulen, änderte sich vergleichsweise wenig. Die dort tätigen Lehrer:innen waren zwar bisher institutionell an die POS angebunden und somit formell Teil des Gesamtkollegiums. Doch unterrichteten sie auch zu DDR-Zeiten zumeist in räumlich abgetrennten Gebäuden und bildeten ihre eigenen kollegialen Beziehungen untereinander. Dass diese Strukturen auf Basis der Schulreform zu eigenständigen Schulformen umgebildet wurden, die bisherige Schüler:innenschaft gleichzeitig aber vergleichsweise unverändert blieb, sorgte dafür, dass

97 Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (Wetzlar 2015), S. 251–254.

98 Transkript L6, S. 2/13, Abs. 9.

kein grundlegend disruptiver Einschnitt empfunden wurde.[99] So fällt auch die Antwort der Zwickauer Unterstufenlehrerin auf meine Impulsfrage aus, wie sich ihr Berufsleben durch die friedliche Revolution und die anschließende Transformation verändert habe:

> Unter den Kollegen gab es eigentlich überhaupt keine Änderungen. Das Einzige war unser Schulleiter, der war kurzzeitig weg und seine Frau war auch an der Schule, die hatte dann immer bloß Bedenken, das, was dann draus wird. Der ist dann nach geraumer Zeit wiedergekommen. Und dann ging eigentlich in der Schule selber das genauso weiter wie bisher. Man hat bei den Kindern mitunter bemerkt, dass sie n bisschen anders waren, die waren bisschen aufmüpfiger und so weiter. Man hat manchmal gehört: »Ja, das sage ich meinem Anwalt.« So ungefähr, ja, so in diese Richtung. Aber sonst ging eigentlich die Schule so normal weiter.[100]

Die Lehrerin hebt hier absichtlich eine absurde Äußerung eines Schülers hervor, schließlich erwartet man von keinem Grundschüler die Konsultation eines Anwalts. Insgesamt betont die Lehrerin jedoch die von ihr festgestellte Kontinuität des Geschehens an der Schule; ihr Bericht harmonisiert hierin mit der in der Forschungsliteratur geäußerten Beobachtung, dass gerade die ostdeutschen Grundschulen von pädagogischer Kontinuität geprägt waren.[101]

Auch für den Sonderschulbereich lassen sich in den von mir mit zwei Sonderpädagoginnen geführten Interviews überzeugende Hinweise für die These finden, dass das Ende der DDR nicht zu einer grundlegenden Veränderung der Sonderschulpädagogik führte – unter anderem, da die Schüler:innenschaft unverändert blieb. Da es sich hierbei allerdings um ein komplexes Feld handelt, dessen Beurteilung vom Einbezug vielfältiger Faktoren abhängt, die ich hier nicht berücksichtigen kann, muss ich es bei diesem Hinweis belassen.[102]

Es kann für alle ostdeutschen Lehrer:innen der Sekundarstufe geschlossen werden, dass die auf Grundlage der neuen Schulgesetzgebung vollzogene Umstrukturierung der Schullandschaft eine veränderte Schüler:innenschaft nach sich zog. Diese beabsichtigte, homogenisierte Leistungsgruppen in zwei beziehungsweise drei neuen Schulzweigen zu bilden. Dies brachte die Notwendigkeit mit sich, dass die Lehrer:innen ihre gewohnte Unterrichtspraxis, die zumindest nominell bisher binnendifferenziert ausgerichtet war, grundlegend ändern mussten. Einhergehend mit dieser Entwicklung sorgte die Leistungsseparation bei den meisten Lehrer:innen für die Wahrnehmung eines gesunkenen Leistungsniveaus bei den Schüler:innen.

---

99 Gundel Richter/Bernd-Reiner Fischer, »Städtischer Schulalltag im Wandel – Eine Lehrerperspektive«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 37–48, hier S. 47.

100 Transkript L2, S. 2/17, Abs. 19–21.

101 Vgl. Sabine Reh und Klaus-Jürgen Tillmann, »Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche – Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern«, in *Die deutsche Schule* 1994/2 (Münster 1994), S. 224–41.

102 Mir ist derzeit lediglich das Promotionsprojekt von Paula Mund an der Universität Erfurt bekannt, die sich mit der Geschichte und Entwicklung der Gehörlosenpädagogik in der DDR und danach beschäftigt. Paula Mund bestätigte bei einer Tagung im Februar 2024 mir gegenüber, dass im Bereich der Sonderpädagogik starke Kontinuitäten nach 1990 herrschten.

b) Entwicklung hin zu höherer Heterogenität der Schüler:innenschaft

Durch den gesellschaftlichen und schulkulturellen Wandel der Neunzigerjahre wurde die vergleichsweise homogene Schüler:innenschaft der DDR-Zeit aufgebrochen: An den allgemeinbildenden Schulen stellten die Schüler:innen mit Migrationshintergrund und Schüler:innen aus dem entstehenden Arbeitslosenmilieu neu hinzugekommene Gruppen dar. So gab es zwar auch in der DDR Zuwanderung aus dem Ausland, die sogenannten Vertragsarbeiter:innen. Vergleichbar den Gastarbeiter:innen der Bundesrepublik sollten diese ursprünglich nur wenige Jahre in Industriebetrieben arbeiten und anschließend wieder in ihre Heimatländer zurückkehren. Trotz der staatstragenden Ideologien des Internationalismus und der Völkerfreundschaft wurden die Vertragsarbeiter:innen in der DDR systematisch aus dem öffentlichen Leben ausgegrenzt, mussten in abgetrennten Wohnheimen leben und durften sich kaum der DDR-Bevölkerung nähern.[103] So war es auch unter Androhung empfindlicher Strafen verboten, Kinder in der DDR zu gebären beziehungsweise aufzuziehen. Schwangere Frauen aus Vietnam, Mosambik, Angola oder anderen »Bruderländern« wurden vor die Wahl gestellt, die Schwangerschaft abzubrechen oder in ihr Heimatland abgeschoben zu werden.[104] Dies führte dazu, dass es in der DDR nur sehr wenige Schüler:innen mit Migrationshintergrund gab. Als diese Schüler:innengruppe seit 1990 langsam in die ostdeutschen Schulen gelangte, bedeutete dies für die Lehrer:innen freilich eine neue Herausforderung, wie sich die Hauptschullehrerin aus dem Raum Dresden erinnert:

> Also so Nationen, die auch untereinander, so wie Hund und Katze sind, […] da hatten wir in [Stadtteil von Dresden] ein Asylbewerberheim in der Heide, das war ein NVA-Objekt. Und dann wohnten die da, und da waren unter anderem aus dem ehemaligen Jugoslawien verschiedene angekommen. Und die kleinen Kneppe, die waren ja noch gar nicht in der Schule. Die verdroschen sich auf der Straße nach Strich und Faden. Ganz furchtbar die Serben, die Kroaten, die verstanden sich überhaupt nicht. […] Aber die Lehrerin, die damals diese Klasse hatte. Die habe ich mit Tränen in den Augen gesehen. Die Kinder konnten kein Deutsch. Die Systeme waren noch nicht geschaffen. Deutsch lernen und sowas. Die hat man alle dareingesetzt und erwartet: »Die werden das schon lernen.« Das geht natürlich auch nicht. Das kann ja nicht funktionieren, wie denn? Vom Gucken lernen die kein Deutsch […]. Das hat sich erst entwickelt. Und dann gabs ja Gruppen und Klassen, die Deutsch als Zweitsprache unterrichtet bekamen. Und dann waren die auch besser vorbereitet.[105]

Die vor den Bürgerkriegen auf dem Balkan geflüchteten Asylbewerber:innen werden hier als zerstrittene Gruppen dargestellt, die ihre ethnischen Konflikte untereinander austrugen. Die Notwendigkeit, diese Kinder dann zu beschulen, habe aufgrund des nicht

103 Vgl. Patrice G. Poutrus, »Ausländische Arbeitsmigrant*innen im ‚Arbeiter-und-Bauern-Staat‘«, in Stefan Berger, Wolfgang Jäger, Ulf Teichmann (Hrsg.), *Gewerkschaften im Gedächtnis der Demokratie: Welche Rolle spielen soziale Kämpfe in der Erinnerungskultur?* (Bielefeld 2022), S. 230f., https://doi.org/10.14361/9783839453803.

104 Şeyda Kurt, »Vertragsarbeiter*innen in der DDR: ›Heute können sie keine Kinder mehr kriegen, weil sie kaputt sind‹«, *Die Zeit* 16.10.2018.

105 Transkript L5, S. 18/30, Abs. 62–64.

vorhandenen Integrationskonzeptes und mangelnder Sprachkenntnisse für die Überforderung einer anderen Lehrerin gesorgt. Tatsächlich existierten in der DDR hoch entwickelte Programme zur Vermittlung der deutschen Sprache für ausländische Studierende und Vertragsarbeiter:innen, wie beispielsweise im Rahmen des ersten Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache (DaF) am Leipziger Herder-Institut.[106] Dieses professionelle Wissen war allerdings kaum an allgemeinbildenden Schulen verbreitet, die Beherrschung der deutschen Sprache stellte für die Lehrer:innen eine notwendige Selbstverständlichkeit dar.

Ebenfalls neu und adaptionsbedürftig wirkte das verstärkte Auftreten bisher nichtsichtbarer sozioökonomisch benachteiligter Milieus. Schrieb die DDR-Verfassung noch das »Recht auf Arbeit« fest und war Arbeitslosigkeit unbekannt und verpönt, sorgte der Zusammenbruch der ostdeutschen Industrien für Massenarbeitslosigkeit und Resignation in der einst »arbeiterlichen Gesellschaft«[107] zwischen Elbe und Oder. So blickt ein ehemaliger Lehrer für Polytechnik, der zuvor Arbeitslosigkeit als ein neu aufgetretenes Problem bezeichnet hatte, auf die Familienkonstellationen der von ihm betreuten Hauptschüler:innen Anfang der 1990er-Jahre zurück.

> Obwohl sie eigentlich von der Auffassung her, […] in der Lage wären, die Aufgaben zu machen. Aber sie konnten und wollten das nicht. […] bis in die Familie. Weil die Familie war zerstritten, gestört, jetzt die Arbeitslosigkeit usw… Ja, die einen sind im Bett liegen geblieben bis um zehn und die anderen mussten um sieben alleine aufstehen. »Und dann sieh mal zu und guck mal nach, ob noch was im Kühlschrank ist, dann kannst du ja eine Stulle machen und dann geh mal los.«[108]

Waren das Aufwachsen und die Erziehung der Kinder bisher durch das Normalarbeitsverhältnis beider Elternteile gerahmt, entstanden so neue Familienkonstellationen, die aus Sicht der Lehrer:innen das erwünschte Streben der Schüler:innen nach schulischem Erfolg nicht begünstigten. Eine Ostberliner Lehrerin erzählt in diesem Zusammenhang von einem Schüler, den sie versuchte, bis zum Hauptschulabschluss zu führen:

> Ja, oder ein anderer, der war so begabt. […] Na ja, und dann hatte ich mal wieder ein Gespräch mit ihm. Und dann sagte der: »Ach, hören Sie doch auf, Frau Mörtel[109], was soll denn das? Ob ich nun einen Hauptschulabschluss habe oder nicht, ich sehe es da an meinen Eltern. Die kriegen Sozialhilfe, […] Wir haben eine kleine Wohnung, haben Fernseher, mein Vater hat ein kleines Auto. Wozu soll ich einen Hauptschulabschluss machen? Wenn ich Geld brauche, gehe ich schwarzarbeiten.« Ich sage: »Ja Justin[110], wenn das so Ihre Lebenshaltung ist, dann halte ich natürlich meinen Mund.« Der kam dann auch nicht mehr und der hatte was im Kopf. Und so was tat mir dann leid.[111]

---

106 Das bereits 1956 eingerichtete »Institut für Ausländerstudium« wurde 1961 in Herderinstitut umbenannt und erhielt 1968 den ersten Lehrstuhl für DaF. Erster Lehrstuhlinhaber war der Germanist Gerhard Helbig (1929–2008).

107 Wolfgang Engler, *Die Ostdeutschen als Avantgarde* (Berlin 2004), S. 71f.

108 Transkript L8a + L8b, S. 56/89, Abs. 138.

109 Name pseudonymisiert.

110 Name pseudonymisiert.

111 Transkript L11, S. 27/33, Abs. 165.

Die Bildung dieser sozial abgehängten Subklassen, die für die klassischen gesellschaftlichen Integrator:innen wie eben Lehrer:innen nicht mehr erreichbar schienen, wird in den Erzählungen der ostdeutschen Lehrer:innen ernüchtert erzählt. Erschien das Ziel des schulischen Erfolgs unter Mitwirkung der Eltern in der DDR noch als unhintergehbar und erstrebenswert, kündigten nun einige Schüler:innen scheinbar einseitig das bisher selbstverständliche dyadische Arbeitsbündnis auf.[112]

Demografische Krise

Die DDR-Gesellschaftsgeschichte stellt eine historische Einmaligkeit dar: Kein anderes Land verlor in Friedenszeiten konstant an Bevölkerung. Auch der Mauerbau verhinderte nicht, dass 1990 zwei Millionen Menschen weniger als noch 1949 auf dem Staatsgebiet lebten.[113] Diese permanente Bevölkerungsabnahme hatte allerdings keine negative Auswirkung auf die Schullandschaft beziehungsweise sorgte eher für positive Effekte für die Lehrer:innen: Während Schulschließungen aufgrund von nachlassenden Schüler:innenzahlen unüblich waren, verringerte sich die Klassenstärke konstant auf durchschnittlich 21,5 Schüler:innen an der POS und 16,5 an der EOS.[114]

Das Ende der DDR und die einsetzende Deindustrialisierung sorgte allerdings für eine massive demografische Krise. Ungefähr 3,3 Millionen Menschen verließen den Osten. Somit wurden immer weniger Schüler:innen in Ostdeutschland eingeschult, Regionen entvölkerten sich und Schulen wurden geschlossen: Entwicklungen, die aufgrund ihrer Schnelligkeit und Tiefgründigkeit die ostdeutschen Lehrer:innen gerade auf dem Land überwältigten.

Das Trauma der Schulschließungen

Schulschließungen waren in der DDR nahezu unbekannt, lediglich vereinzelte EOS-Aufhebungen bildeten Ausnahmen.[115] Seit 1989 verließen besonders viele junge Menschen gerade den ländlichen Raum, neben der Abwanderung gen Westdeutschland lässt sich eine anhaltende Landflucht innerhalb Ostdeutschlands feststellen.

Die Kultusverwaltungen der neuen Länder schlugen aufgrund dieser dramatisch einbrechenden Schüler:innenzahlen sowie der von den Finanzministern vorgegebenen Kürzungsprogramme einen Kurs ein, der die Schließung von Schulen und die Konzentration schulischer Zentren vorsah. Welche Auswirkungen diese Entwicklung für die Lehrer:innen in Ostdeutschland hatten, konnte ich dem Interview mit einem Lehrerehepaar in einer Kreisstadt im Osten Mecklenburg-Vorpommerns entnehmen. Durch die Randlage an der polnischen Grenze, den Abzug der in der Region bisher stationierten sowjetischen Truppen und die allgemeine Deindustrialisierung verzeichnete diese Stadt

112 Vgl. Werner Helsper, Merle Hummrich, »Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse«, in Georg Breidenstein, Fritz Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (Wiesbaden 2008), S. 43–72.

113 Abnahme von 18,3 (1950) auf 16,4 Millionen (1990) Einwohner:innen. Vgl. Hans-Ulrich Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 5: Bundesrepublik und DDR 1949–1990* (München 2008), S. 43.

114 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1216f.

115 Ebenda, S. 1216.

zum Zeitpunkt des Interviews einen Verlust von 37% seiner Einwohner:innen seit 1990. In einigen umgebenden Dörfern wurde diese Zahl sogar noch übertroffen.

Für den von mir interviewten Ehemann, der bis 1990 Lehrer für Polytechnik und Informatik war, hatten die Umstrukturierung seines Faches und die häufigen Schulschließungen einen fatalen Effekt: Bis zur Rente arbeitete er an 16 verschiedenen Schulen. War er bis 1990 noch an einer POS in der Kreisstadt fester Teil des Lehrer:innenkollegiums, musste er ab 1991 fast jedes Jahr die Schule wechseln. Die zwischenzeitige Aussicht, an einer Hauptschule als Mathematiklehrer eine bleibende Perspektive bis zum Ruhestand gefunden zu haben, scheiterte ebenfalls an der Schließung der Hauptschule. So musste sich dieser Lehrer in den fünfzehn Jahren seiner Berufstätigkeit nach dem Ende der DDR nicht nur auf unterschiedliche Arbeitsorte, sondern jeweils auch auf diverse Schulformen, Fächer und Jahrgangsstufen einlassen. Eine enorme Herausforderung, die sichtlich Spuren hinterließ.

Bei seiner Frau, Grundschullehrerin mit Fachschwerpunkt Kunst, reihen sich ebenfalls erlebte Schulschließungen ein in Erzählungen über Zwangsteilzeit, Konflikte innerhalb des Kollegiums und häufig wechselnde Schulleitungen:

> Und dann wurde die Schule nach sieben Jahren, wir haben es eingerichtet und alles aufgemotzt gehabt und so. Und nach sieben Jahren wurde diese Grundschule geschlossen. Weil weniger Kinder jetzt waren. Die alle im wüchsigen Alter waren und die keine Arbeit gefunden haben, waren weg. Ja, das waren schon die ersten Auswirkungen gewesen. Und die waren weg. Dann hatte ich ja zwischendurch hatte ich ja die dritte Schulleiterin, weil die andere wurde dann ja nur kommissarisch eingesetzt und dann wurde da hinten eine Schule geschlossen. Und dann kam diese von der anderen Schule und wurde bei uns Schulleiterin. Also hatte ich in den sieben Jahren drei Schulleiter. So, und dann wurde die Schule geschlossen. Und das haben die schon unter sich ausgemacht, wer denn wohin kommt vielleicht. Dann gingen alle rüber zu dieser Stadtschule noch, die noch war. Die hatten dann ja auch weniger Kinder und so und viele Kollegen von uns mussten dann nach Auswärts fahren.[116]

Viele Eltern hatten mitsamt ihren Kindern die Region verlassen, sodass die gerade etablierte und »aufgemotzte« Grundschule geschlossen wurde. Die Schulschließungen in der ganzen Region wirkten sich unter anderem auf die Schulleitungspositionen aus und sorgten für Konkurrenzsituationen innerhalb des Kollegiums in Fragen der Zuweisung an andere Schulen. Oft bedeutete dies das tägliche Pendeln über weite Distanzen.

> Und da mussten wir dann antanzen und dann wurde uns gesagt: »Ja, wir haben für Sie noch eine Stelle. In Schlagnitz[117] fehlen noch welche.« Und Schlagnitz sind 32 Kilometer von hier an der polnischen Grenze. […] Das letzte Dorf an der polnischen Grenze, auf der Linken sozusagen. Und da ist ja der Grenzübergang dann und dann wurde gesagt: »Ja, sie können Autofahren, ja?« – »Ja«, habe ich gesagt, »kann ich«. Ich hatte ja nach der Wende erst mal Führerschein gemacht […]. »Wenn Sie hinfahren, dann haben Sie

116 Transkript L8a + L8b, S. 19/89, Abs. 55.

117 Ortsname pseudonymisiert.

> Arbeit. Wenn Sie es aber nicht wollen, haben wir für Sie keine Arbeit mehr.« Das ist so wie in den Betrieben, die geschlossen werden und die einen arbeitslos sind.[118]

Für die Lehrerin, die vor die Wahl zwischen Arbeitslosigkeit und einer Position in einem weit entfernten kleinen Dorf gestellt wurde, begann hiermit ein Berufsalltag, der für die ostdeutsche Transformationsgesellschaft charakteristisch wurde: Es wird geschätzt, dass bis zu 400.000 Menschen täglich oder wochenweise aus dem Osten an ihre Arbeitsplätze in den Westen pendelten, während sich die Pendler in der Gegenrichtung auf nur etwa ein Drittel dieser Zahl beliefen.[119] Gerade die Schulschließungen und die Konzentration auf wenige schulische Zentren hatten auch innerhalb Ostdeutschlands den Effekt, dass die täglich zurückzulegenden Distanzen für Schüler:innen und Lehrer:innen immer größer wurden.

Da sich die Grenzregionen zu Polen und Tschechien im Laufe der 1990er- und 2000er-Jahren immer weiter entvölkerten, stellten beispielsweise die sogenannten Europaschulen, die von deutschen und polnischen Kindern zusammen besucht wurden, eine Reaktion auf das demografische Problem dar.[120]

2012 hatte sich dann die Wanderungsbewegung zwischen Ost und West angeglichen: Erstmals gingen gleich viele Menschen aus dem Osten in den Westen wie umgekehrt.[121] Der Trend zur Verstädterung hält aber – wie tendenziell im gesamten globalen Norden – nach wie vor an und sorgt gerade in strukturschwachen Regionen für Probleme für die öffentliche Infrastruktur inklusive des Erziehungs- und Bildungsbereichs.

Makel Schulwechsel

Nicht nur bei dem Lehrerehepaar aus Mecklenburg-Vorpommern, auch bei anderen Lehrer:innen bildeten Schulwechsel besondere Tiefpunkte in der Narration über die eigene berufliche Laufbahn. In der Forschungsliteratur wurde die besondere erfahrungsgeschichtliche Bedeutung dieses Vorgangs bisher kaum beschrieben. Waren die Lehrer:innen inmitten der ostdeutschen Transformationsgesellschaft, die von Arbeits- und Perspektivlosigkeit geprägt war, eigentlich vergleichsweise privilegiert, stellte der Schulwechsel jedoch ein tiefgreifendes subjektives Problem dar. Denn wenn auch in den meisten Fällen kein gänzlicher Arbeitsplatzverlust drohte, stellte der Schulwechsel nichtsdestoweniger eine mentale Herausforderung dar, wie die Narration des bereits erwähnten ehemaligen Polytechniklehrers zeigt:

> Also ich war in der Regel in jedem Jahr an einer anderen Schule mit, also aus dem gesamten Umkreis, also nicht nur hier in der Stadt, sondern an allen kleinen Orten. Ich habe sie am Ende des Dienstes, des Schuldienstes mal zusammengezählt. War ich, habe ich 16 mal die Schule gewechselt, 16 mal an verschiedenen Stellen gewesen und auch nur stundenweise so. […] Das ist also so, wenn man eine Schule wechselt, […] das

118 Transkript L8a + L8b, S. 20/89, Abs. 55.

119 Thomas Grossbölting, *Wiedervereinigungsgesellschaft: Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989–90* (Bonn 2020), S. 277.

120 In der besagten Region entstand 1991 das deutsch-polnische Europagymnasium in Löcknitz: https://www.dpg-loecknitz.de/page/unsere-schule.

121 Ebenda, S. 271.

> war zu Ost-Zeiten gleichzusetzen mit einer Strafversetzung. Naja, also wenn man eine Schule wechselt und kommt an eine andere Schule, dann ist das immer zu betrachten wie weiße Ware. Also das [ist] keine Markenware, egal was der kann […]. »Ist er abgeschoben, hatte was ausgefressen, was kann der überhaupt?« Das ist weiße Ware. […] Damit ist verbunden, dass also die Kinder erst einmal selber aus dem Instinkt herausfinden müssen: »Wer ist das? Kann ich mit dem umgehen? Was macht er?« […] Und dazu braucht man, sage ich mal, in der Regel ein viertel bis ein halbes Jahr braucht man dazu. Ob man sich dann so rein gearbeitet hat und auch wieder neues Vertrauen aufgebaut hat, es geht ja hier immer um Menschen. Also die muss ich erst mal auf meine Seite ziehen und dann Vertrauen gewinnen. Und das ist, darum ist jeder dieser Wechsel natürlich ein enormer Kraftaufwand. Das ist nicht nur so, dass ich nicht weiß, wo sind welche Räume, wo liegt welches Buch und wie komme ich dann an diesen Schalterraum? Also das ist so ein ganz riesiges, dolles Umfeld und dann sind eben 17 mal wechseln ist dann schon enorme Leistung.[122]

Der ehemalige Lehrer führt seine Erläuterungen über die Schulwechsel auch deshalb so weit aus, um mir als jungem Interviewpartner, der bisher nicht im Schuldienst tätig war, die »Wertigkeit« dieses Vorganges verständlich zu machen. Diese Erfahrungswerte lerne man nicht »an einer Universität«.

Im Gegensatz zu seiner Ehefrau spricht der Lehrer immer auch mit einer distanzierten Perspektive über diesen Sachverhalt, den er selbst mehr als ein dutzend Mal durchlebte. In der obigen Sequenz nutzt der Sprecher nur in den ersten drei Zeilen die erste Person Singular, um über seine eigenen Erlebnisse zu sprechen. Anschließend nutzt er eine eher unpersönliche Erzählweise (»wenn man eine Schule wechselt«), und beschreibt die Causa in einer entrückten Sprecherposition. Der Lehrer distanziert sich hierdurch von den Ereignissen, ganz so als wolle er die Vorgänge und deren Implikationen dem Interviewpartner möglichst präzise ausführen, aber gleichzeitig nicht nochmals persönlich durchleben.

Der häufige Schulwechsel wird so zu einem biografischen Makel. War im Realsozialismus (»zu Ost-Zeiten«) der Schulwechsel eines Lehrers noch höchst unüblich und kam nur aus disziplinarischen Gründen vor, bedeutete er nach 1990 auch immer eine Disruption der komplexen Sozialwelt Schule. Innerhalb des Lehrer:innenkollegiums musste eine neue Position erarbeitet werden, auch und besonders mit den Schüler:innen mussten neue Arbeitsbündnisse geschlossen werden. Ein geregeltes Ankommen und die Etablierung der eigenen Lehrer:innenrolle war aufgrund der häufigen Wechsel unmöglich.

Seine Frau, die ebenfalls in den 1990ern zwei Schulwechsel gestalten musste, fügte in der folgenden Sequenz hinzu, dass ihr an der neuen Schule von Eltern vorgehalten wurde, sie wäre wohl aufgrund von MfS-Verstrickungen von ihrer Ursprungsschule versetzt worden. Der Makel Schulwechsel wurde zusätzlich noch mit unerwiesenen Anschuldigungen erschwert. Tatsächlich entsprach es in anderen Fällen gelebter Praxis, Lehrer:innen, denen zu hohe politische Nähe zum vergangenen DDR-Staat angelastet wurde, an andere Schulen zu versetzten. So wurde bei einer ebenfalls von mir interviewten Lehrerin aus dem Westen Mecklenburg-Vorpommerns eine bereits ausgesprochene Kündi-

122 Transkript L8a+L8b, S. 24/89 – 25/89, Abs. 60.

gung aufgrund ihrer vorangegangenen Tätigkeit im pädagogischen Kreiskabinett[123] bei Bereitschaft zum Schulwechsel zurückgenommen.[124] Durch das veränderte Umfeld erhoffte man sich anscheinend, dass solche Lehrer:innen nicht mehr an alte Verbindungen anknüpfen konnten.

Der hier vorgestellte sechzehnfach und jährlich vollzogene Schulwechsel des ehemaligen Polytechniklehrers stellt sicherlich einen Extremfall dar. Doch Schulwechsel aufgrund der Umgestaltung des Schulwesens, Schulschließungen im Zuge dramatisch sinkender Schüler:innenzahlen, politischer Verdächtigungen oder auch Problemen bei der Anerkennung der bisherigen Unterrichtsfächer und Abschlüsse, stellten in den 1990er-Jahren eine Realität dar. Der befürchtete Verlust des Arbeitsplatzes zeigte aber auch gleichzeitig eine Bedrohungsszenerie auf und prägte das Bild des Lehrberufs in den Transformationsjahren bis mindestens in die 2000er-Jahre. Die Verarbeitung dieser Prozesse und der sich daraus bildende Erfahrungskern lassen sich hierbei nur vor dem Hintergrund der bisherigen Verrufenheit des Schulwechsels verstehen. Dass auch nach 1990 wechselnden Lehrer:innen gegenüber politische Verdächtigungen geäußert wurden, zeigt eine Kontinuität in umgekehrter Richtung; nun wurde der Schulwechsel mit zu hoher Regimenähe assoziiert.

3.1.3 Veränderungen auf individueller Mikroebene

Während makropolitische Disruptionen die gesamte ostdeutsche »Wiedervereinigungsgesellschaft«[125] betrafen und sich auch in der Schule bemerkbar machten, wirkten sich Veränderungen auf der Mesoebene insbesondere auf die Beziehungen zwischen Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern aus. Anpassungsdruck erlebten die Lehrer:innen aber auch auf der individuellen Mikroebene: So mussten sich die Lehrer:innen einzeln um die Anerkennung ihrer Abschlüsse sorgen, auf vermeintliche MfS-Verbindungen überprüfen lassen oder Fort- und Weiterbildungen besuchen. Einzelne Lehrer:innen konnten sogar einen Antrag auf die Verbeamtung stellen.

Personalrechtlicher Übergang

Die Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung, die wirtschaftliche Krise sowie der Institutionenumbau wirkte sich in vielfältiger Art und Weise auf die individuelle berufliche Situation der Menschen in Ostdeutschland aus. Für Beschäftigte im öffentlichen Dienst kündigte sich neben dem möglichen Arbeitsplatzabbau auch die Überprüfung auf mögliche MfS-Verbindungen als Unsicherheit für den Arbeitsplatzerhalt

123 Die Pädagogischen Kreis- und Bezirkskabinette waren den Abteilungen für Volksbildung in den Kreisen und Bezirken untergliedert. Zu den Aufgaben gehörten unter anderem die Koordination der Fort- und Weiterbildung der Lehrer:innen und die Anregung und Verbreitung innovativer Unterrichtsgestaltung. So wurden durch diese die sogenannten pädagogischen Lesungen, vorbildliche Unterrichtsentwürfe, gesammelt und ausgestellt. Vgl. Katja Koch, Tilman Brand, Felix Linström, Juliane Lanz, Clemens Decker, Kristina Koebe, »Die Relevanz Pädagogischer Lesungen als Quelle der historischen Bildungsforschung«, in Reh/Baader/Caruso 2023, S. 75–89.

124 Vgl. Transkript L7.

125 Vgl. Thomas Grossbölting, *Wiedervereinigungsgesellschaft – Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989–90* (Bonn 2020).

an. Die pädagogische Arbeit im neuen Schulsystem erforderte umfassende Anpassungsleistungen, die teilweise durch ein Fort- und Weiterbildungsprogramm begleitet werden sollten.

Anerkennung Abschluss und Fächerzuweisung

Eine erste Ungewissheit ergab sich bei der Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen mit der Frage, ob ihre in der DDR erworbenen Abschlüsse auch unter der bundesrepublikanischen Rechtsordnung anerkannt werden würden. Zwar hielt der zwischen der Bundesregierung und der letzten DDR-Regierung ausgehandelte Einigungsvertrag eindeutig fest, dass in »der Deutschen Demokratischen Republik erworbene oder staatlich anerkannte schulische, berufliche und akademische Abschlüsse oder Befähigungsnachweise« im vereinigten Deutschland weitergelten sollten.[126] Dennoch sorgten sich viele Lehrer:innen zurecht vor Problemen des personalrechtlichen Übergangs. So antwortete eine pensionierte Berufshilfsschullehrerin[127] aus Berlin-Pankow auf meine Impulsfrage, die auf mögliche Veränderungen des Berufsalltags im Zuge der Transformation abzielte:

> Für für uns (.) war (.) für mich und meine Kollegen war die erste Frage mit: »Wird unsere Ausbildung anerkannt?«[128]

Vielen Lehrer:innen war somit trotz geringen Wissens über das westdeutsche Bildungssystem bewusst, dass die Abwicklung des Volksbildungswesens strukturelle und personelle Konsequenzen nach sich ziehen würde. Für andere Lehrer:innen kamen plötzliche Probleme bei der Anerkennung ihrer Fächer oder der damit zusammenhängenden Eingruppierung unerwartet und sorgten für jahrelange arbeitsrechtliche Verfahren.

Schwierigkeiten hatten insbesondere Lehrer:innen mit Fächern, die eindeutig politischen Charakter trugen, wie Freundschaftspionierleiter:innen und Staatsbürgerkundelehrer:innen. Die Aberkennung beider Fächer oder des zweiten Faches führte zum Verlust der vollen Lehrbefähigung.[129] Den Verlust ihres Lehrfachs erlebten auch die Polytechniklehrer:innen. Während mit dem Ende der Pionier- und FDJ-Strukturen in den Schulen auch die Funktion der Freundschaftspionierleiter:innen ersatzlos wegfiel, konnten Staatsbürgerkunde- und Polytechniklehrer:innen hoffen, in neuen Fächern wie Gemeinschaftskunde oder Werken weiter unterrichten zu können. Allerdings wurde den ehemaligen Lehrer:innen für Staatsbürgerkunde in den meisten Fällen untersagt, Fächer mit politischem Anspruch zu unterrichten. Hierzu zählte neben dem neuen Fach Gemeinschaftskunde auch Geschichte.[130]

---

126 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (Einigungsvertrag), Art 37 Bildung, https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art_37.html.

127 Berufshilfsschulen stellten in der DDR eine Mischform aus Berufsschulen und sonderpädagogischen Lehranstalten dar. An den achtjährigen Schulen konnten die Schüler:innen mit Lernbehinderung neben einem Schulabschluss auch einen Beruf erlernen. Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1180.

128 Transkript L11, S. 2/33, Abs. 8.

129 Fuchs 1997, S. 106.

130 Ebenda, S. 95f.

Für die Polytechniklehrer:innen ergab sich ebenfalls die Schwierigkeit, dass es kein kongruentes Anschlussfach in der neuen Schulordnung gab. Zwar planten Fachmethodiker:innen aus der Bundesrepublik, aus der notwendigen Erneuerung des Fachs Polytechnik wertvolle Impulse für die Neugestaltung des als defizitär erkannten westdeutschen Arbeitslehreunterrichts zu erhalten.[131] Doch zu diesem Neustart kam es nicht und die Lehrer:innen des Fachs arrangierten sich in diversen anderen Fächern wie Werken oder Mathematik. Ein graduelles Problem hatten die Russischlehrer:innen, da die Nachfrage nach ihrem Fach zugunsten des Englischunterrichts stark nachließ. Allerdings konnten sich die betreffenden Lehrer:innen oftmals aufgrund der großen Nachfrage für das Fach Englisch nachqualifizieren oder hatten ein anderes gefragtes Zweitfach.

Für die ehemaligen Unterstufenlehrer:innen ergab sich indes ein ganz anderes Problem: Ihre Ausbildung an den Instituten für Lehrerbildung (IfL) hatte seminaristischen Charakter, während die Grundschullehrer:innenbildung im Westen bereits akademisiert war. Nach der Logik der tariflichen Entgeltgruppen konnte somit nicht die gleiche Entlohnung wie im Westen erfolgen.

Es kann anhand der geführten Interviews feststellt werden, dass der Prozess der Anerkennung bisheriger Lehrbefähigung beziehungsweise die Zuordnung zu neuen Unterrichtsfächern eine tiefe statusrechtliche Verunsicherung auslöste. Bereits 1997 hat Hans-Werner Fuchs festgestellt, dass dieser Prozess »psychologische und motivatorische Folgen« für die Lehrer:innen nach sich zog.[132] Diesen Befund kann ich nur bestätigen, muss aber gleichzeitig ergänzen, dass viele Lehrer:innen auch kreative Lösungsmöglichkeiten entwickelten, um im Schuldienst verbleiben zu können.

Als Problemfall will ich den Musiklehrer aus dem Leipziger Vorort anführen, der einen jahrelangen Rechtsstreit mit dem Freistaat Sachsen um seine Eingruppierung führen musste. Er hatte in Weimar Musiklehramt studiert und dort eine Lehrbefähigung als Ein-Fach-Lehrer erhalten. Durch die Umgestaltung des Schulwesens nach 1990 wurde dies nun zum Problem: Lediglich ein anerkanntes Fach unterrichtend, erhielt er nicht die gleiche Entlohnung wie die anderen Gymnasiallehrer:innen mit doppelter Lehrbefähigung. Durch eine Reform wurde dann das Fach Chor zeugnisrelevant, wofür der Lehrer eine Zusatzqualifikation abgelegt hatte. Er sah also seine Chance gekommen und klagte vor dem Arbeitsgericht auf die höhere Eingruppierung. Der Rechtsweg zog sich über drei Instanzen und führte schließlich vor dem Landesarbeitsgericht in Chemnitz zum Vergleich. Besonders erregt erzählte der Lehrer vom Auftreten der Gegenseite bei dem Prozess:

> […] spannende Erfahrung, die ich da gemacht habe, erstens von der Gegenseite, die Vertretung kamen natürlich nicht von dem Kultusministerium, sondern aus dem Finanzministerium, irgendein Referent aus dem Finanzministerium. Und der hat, nachdem das Urteil gesprochen wurde, also noch, wenn man so will, innerhalb der Verhandlung VOR den versammelten Richtern, sagt er: »Wenn es Ihnen in Sachsen nicht gefällt, können Sie gerne gehen.« Vor dem Richter. Die Sache ist an sich ist schon – also – eine

131 Ebenda, S. 203.

132 Ebenda, S. 196.

> Ungeheuerlichkeit, ja, aber das auch vor der, vor der Judikative zu machen, von wem reden wir hier eigentlich, wenn die sich das herausnehmen können.[133]

Die Einklagung der angemessenen Eingruppierung ging für diesen Lehrer mit einem langwierigen Rechtsverfahren einher, das Verhalten des Finanzreferenten sorgte für ein zusätzliches Gefühl der Erniedrigung. Die Frage der Eingruppierung stellte einen Ausgangspunkt für sein nach 1990 durch lebhaftes Engagement als Ortspersonalrat geprägtes Berufsleben dar. Sie war aber auch ein Faktor, der später zu einer schweren Lebenskrise samt Klinikaufenthalt in den 2010er-Jahren führte.

Ein ähnliches Problem hatte ein Mathematik- und Physiklehrer in Berlin. Zwar hatte er zwei Fächer studiert, doch sollte er eines der Fächer nachstudieren, um das zweite Staatsexamen und somit die Eingruppierung als Gymnasiallehrer zu erhalten. Dieser Lehrer fand diesen Vorgang aber »ziemlich daneben« und weigerte sich, dieser Aufforderung nachzukommen. Er wählte ein anderes Vorgehen, dass ihn ebenfalls zum Erfolg führte: Statt seiner beiden Erstfächer studierte er innerhalb von zwei Jahren das Drittfach Philosophie nach und legte in diesem das zweite Staatsexamen ab, wodurch er die erwünschte gymnasiale Eingruppierung für alle drei Fächer erhielt.[134]

Für eine ehemalige Lehrerin für Deutsch und Russisch stellte sich die neue Fachzuweisung viel unbürokratischer dar: Da die Nachfrage für Russisch eingebrochen war, schlug ihr ihr Schulleiter laut eigener Aussage vor: »Du singst doch im Russischunterricht, dann kannst du auch Musik unterrichten.«[135]

Neben erbitterten Rechtsstreitigkeiten, die wie bei dem sächsischen Musiklehrer zu einem nachhaltigen Vertrauensverlust gegenüber seiner übergeordneten Kultusbehörde führte, gab es – wie die Fälle aus Berlin und Mecklenburg-Vorpommern zeigen – auch kreative und pragmatische Umgangsweisen mit der Herausforderung, die neuen Anforderungen im Bereich der Bildungszertifikate und -qualifikationen zu erfüllen.

Bedarfsentlassungen, Frührente und Zwangsteilzeit

Wie bereits unter 2.2. ausgeführt, brachte die demografische Krise der 1990er-Jahre einen Rückgang der Schüler:innenzahlen mit sich, gleichzeitig sorgte die missliche wirtschaftliche Situation für eine angespannte Haushaltslage der Länder.

Die Landesregierungen der ostdeutschen Flächenländer setzten deshalb auf Stellenkürzungen. Nicht immer musste zu deren Erreichung auf massenhafte Bedarfsentlassungen gesetzt werden: Lediglich Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Sachsen entließen Anfang der 1990er-Jahre im größeren Stil Lehrer:innen. Brandenburg bot den Lehrer:innen eine Beschäftigungsgarantie an, sollten sie dem Teilzeitangebot in der sogenannten »Solidaritätsaktion« zustimmen. Thüringen konnte die Stellenreduzierung durch Frühverrentungen und Teilzeitregelungen erreichen. Und wie bereits erwähnt gab es in Berlin durch den chronischen Lehrer:innenmangel im Westteil der Stadt keine Veranlassung, Lehrer:innen zu entlassen.[136]

---

133 Transkript L1, S. 32/62, Abs. 66.

134 Transkript L13.

135 Transkript L7, S. 4/28, Abs. 17.

136 Fuchs 1997, S. 194.

Angesichts unterschiedlicher Haushaltspolitiken der ostdeutschen Länder fallen auch die Erfahrungskerne der Lehrer:innen in Bezug auf Arbeitsplatzerhalt und Zwangsteilzeit verschieden aus: Während in Sachsen die Entlassungen von circa 15.000 Lehrer:innen zu massiven Unmutsäußerungen beispielsweise in Form von Massendemonstrationen führten, bei denen Ministerpräsident Kurt Biedenkopf von den Pädagog:innen ausgepfiffen wurde und sich ein nachhaltig gestörtes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer:innenschaft und Landesregierung feststellen ließ, sorgte der vergleichsweise reibungslose personalrechtliche Übergang in Berlin und Brandenburg für eher ruhige und ausgeglichene Verhältnisse.

Die Zwangsteilzeitregelungen, auf die fast alle neuen Länder bis auf Berlin im Laufe der 1990er-Jahre setzten, stießen vonseiten den Lehrer:innen, die Vollbeschäftigung als Normalarbeitsverhältnis gewohnt waren, kaum auf Gegenliebe. Doch auch für diese Herausforderung fanden Ostlehrer:innen kreative Lösungswege: Der ehemalige Polytechniklehrer aus der mecklenburg-vorpommerischen Kreisstadt, der von sehr häufigen Schulwechseln geplagt wurde, musste ebenfalls widerwillig einer geringeren Arbeitszeitregelung zustimmen. Für die freie Zeit fand er schon bald eine sinnstiftende Beschäftigung. Er schrieb sich für Kunstgeschichte in Greifswald ein und studierte dieses Fach über mehrere Jahre berufsbegleitend. Die Motivation für dieses Studium erläutert er in einer Anekdote. So habe das Schulamt ihm nicht geglaubt, dass er tatsächlich nebenher studiere und habe den Lehrstuhlinhaber in Greifswald angerufen, um die Angaben zu überprüfen. Daraufhin habe ihn bei nächster Gelegenheit der Professor angesprochen und nachgefragt:

> [Wie] das denn ist mit dem Studium oder ob ich dafür keine Zeit habe oder wer dafür zuständig ist und warum die jetzt nachfragen, wie weit sie denn sind und wie lange das noch dauert. Sage ich: »Das geht die doch gar nichts an, wo ich herkomme. Ich bin nur mit 22 Stunden beschäftigt von 27 oder noch weniger, hatte 21 das eine Jahr nur. Und bevor ich zu Netto gehe und da die Flaschen annehme, habe ich mir gedacht, dann machst du noch einfach ein bisschen was im Studium.«[137]

Das von dem Schulamt und dem Professor als unkonventionell erfasste Reaktionsmuster auf die reduzierte Arbeitszeit des Lehrers wird von diesem vor dem Hintergrund prekärer Beschäftigungsbedingungen legitimiert. Während andere von prekären Arbeitsverhältnissen betroffene Personen im Supermarkt in der Flaschenannahme arbeiten würden, beruft er sich auf sein Teilzeitstudium als sinnvolles Handlungsfeld.

Somit kann geschlussfolgert werden, dass die beschäftigungspolitischen Maßnahmen der Landesregierungen zu geteilten Reaktionsmustern in der Lehrer:innenschaft führten: Während besonders weitreichende Stellenkürzungsprogramme wie beispielsweise in Sachsen zu einem nachhaltig gestörten Vertrauensverhältnis zur Landesregierung führten, ging es anderswo vergleichsweise ruhig zu. Auch in Bezug auf unerwünschte geringe Beschäftigungsmodelle fanden ostdeutsche Lehrer:innen kreative Reaktionsmuster.

---

137 Transkript L8a + L8b, S. 77/89, Abs. 234.

Politische Überprüfung

Einsetzend mit 1991 begannen die neuen Länder, ihre aus der DDR übernommenen Beschäftigten auf deren politische Vergangenheit zu überprüfen. Die Länder setzten hierzu auf unterschiedliche Verfahren, wie in 2.5. dargestellt. Dies sorgte dafür, dass viele Lehrer:innen die Überprüfungen gar nicht mitbekamen, wie ich im Folgenden zeigen werde. Eine wichtige und bisher in der Forschungsliteratur unterbelichtete Rolle spielten bei diesen Überprüfungen die Personalräte. Diesen mussten die Entlassungsbeschlüsse vorgelegt werden und es bedurfte der Zustimmung des Gremiums, um den belasteten Lehrer:innen tatsächlich zu kündigen. Da die Personalräte selbst durch ostdeutsche Lehrer:innen besetzt waren, konnten diese einen empathischen Blick auf die behördlichen Entscheidungen werfen. Mehrere von mir befragte Lehrer:innen waren Anfang der 1990er-Jahre in diese Verfahren involviert gewesen. Im Folgenden will ich zwei Rechtfertigungsargumente kontrastieren und diese dem Reaktionsmuster einer Lehrerin an der Basis gegenüberstellen. Hierdurch wird deutlich, dass hinsichtlich dieser Causa diverse Einstellungsmuster und persönliche Betroffenheiten bestehen.

Eine grundlegend affirmative Rechtfertigung politischer Kündigungen äußerte die Hauptschullehrerin aus dem Raum Dresden:

> Ja, wir haben 91 natürlich auch Kollegen gehen lassen müssen, die eine totale Nähe zum Staat hatten, zum sozialistischen Staat. Das heißt nicht, dass man Sozialismus grundsätzlich verteufeln sollte. Das ist ja geschichtlich überhaupt nicht möglich. Es gibt bestimmt einen Sozialismus, der gut ist, aber der damalige war es halt nicht. Und so sind einige gegangen. Staatsbürgerkundelehrer hatte ich schon gesagt. Und dann ein ganz großer Teil Sportlehrer, was wir niemals gedacht hätten. Lehrer für Wehrerziehung gab es ja auch. Die sind auch gegangen und so weiter. Da hatte ich meinen Anteil daran. Das gebe ich ganz ehrlich zu und fand eine gewisse Gerechtigkeit auch. Empfand das denn die haben vorher den Kolleginnen und Kollegen übel mitgespielt, die auch nur ansatzweise eine andere Meinung oder die mal dargestellt hatten. Ja, sodass dort für mein Dafürhalten Gerechtigkeit entstanden ist.[138]

Die ehemalige Personalrätin äußerte diese Sätze als eine der ersten Erzähleinheiten nach der Impulsfrage, kurz nachdem sie ihre Rolle beim Aufbau des sächsischen Lehrerverbandes erwähnt hatte. Für sie ist ihr gewerkschaftliches Engagement eng mit der Erfahrung als Personalrätin bei den politisch motivierten Kündigungen verbunden. Auffälligerweise leitet sie die Schilderung der Ereignisse erst von einer Reflexion über den Charakter des DDR-Realsozialismus ab. Dieser sei nicht »gut« gewesen und habe Unrecht hervorgebracht. Auch begründet sie die Kündigungen mit dem Umstand, dass die Gekündigten vorher ihren Kolleg:innen gegenüber »übel mitgespielt« hätten. Die Lehrerin unternimmt somit eine als Bekenntnis vorgebrachten Selbstrechtfertigung[139] und spricht den Vorgängen im Nachhinein Sinn zu: Zweimal führt sie die moral-juristische Kategorie der »Gerechtigkeit« ein, um den höheren Zweck dieser Maßnahme zu legitimieren. Auffällig sind bei dieser Narration allerdings die passivischen Verbphrasen, die

138 Transkript L5, S. 3/30, Abs. 9.

139 Für die Rolle von Bekenntnissen als sprachliche Strukturen in Interviews mit Lehrer:innen siehe Reh 2003, S. 353f.

die Auflösung der Arbeitsverhältnisse an sich bezeichnen (»gehen lassen müssen«, »Gerechtigkeit entstanden«). Hierdurch bekennt sich die Lehrerin zwar zu ihrer Rolle in den Kündigungsverfahren, lässt aber auch gleichzeitig die Verantwortlichkeit der Akteur:innen in den Verfahren verschwimmen.

Ein anderer »gemeinter Sinn« bezüglich der Rolle als Personalrat im Zuge der Kündigungsverfahren findet sich in der Narration des Deutsch- und Geschichtslehrers aus Berlin-Mitte. In der Nachfragephase wollte ich auf das Thema der MfS-Überprüfungen zu sprechen kommen, doch mein Gesprächspartner leitete dieses Thema unaufgefordert selbst ein:

> Das SCHWIERIGSTE KAPITEL (..) [19]90 war ja die Aufarbeitung der Stasi-Vergangenheit. Ich habe als Personalratsvorsitzender (.) die Akten gelesen. Und wir hatten in Berlin (.) in jedem Stadtbezirk wurde es anders gehandhabt. Kam ganz drauf an, war der Stadtrat für Bildung CDU, SPD oder eben wie bei uns Bündnis 90/Die Grünen. Also ich weiß, dass in Stadtbezirken auch mit SPD (.) Stadtrat alle gekündigt worden sind, die eine Verpflichtungserklärung[140] unterschrieben haben. In Mitte bei uns war es anders. […] Wir hatten uns das vorher angeschaut, also zusammen. Stadtrat, ich und auch die Schulrätin, die schon da waren. Und wir haben uns entschieden, erst mal zu gucken, was wirklich drinsteht. Und (.) und dann hat sich wirklich. Ich weiß jetzt gar nicht mehr, wie viel Akten das waren. Es waren doch eine ganze Menge. Und? Aber da waren eben auch Akten dabei, dass jemand als 15-jähriger von der Stasi hier in Berlin verhaftet worden ist. Beim Konzert. Psychisch unter Druck gesetzt wurde und da ne Verpflichtungserklärung unterschrieben hat. Der kam übrigens aus Sachsen. Also jetzt ein Fall. Und der ist dann nach Hause. Und sein Vater? Bergarbeiter. Der ist sofort in die nächste Stasi Zentrale. Ich weiss nicht, wo das war. (.) Zwickau! Und hat sich da wahnsinnig aufgeregt. Er als Vertreter der Arbeiterklasse, sein Sohn und so was. Wenn die noch mal zu seinem Sohn kommen, kommt er mit dem Vorschlaghammer. So ungefähr. Der ist nie wieder (.) [klopft auf den Tisch] Da gibt es nur diese eine Verpflichtungserklärung. Wäre völligen Unsinn, den zu entlassen. Warum? Weil der hat ja gar nichts. Und es ist ja unter Druck passiert. Es sind auch ganz viele, die wirklich unter Druck gesetzt worden sind mit allen Möglichen, weil ein Freund im Gefängnis (.) war, weil… Also man kann sich das alles gar nicht vorstellen. Und wir haben dann wirklich von Fall zu Fall entschieden. Kann er weiterbeschäftigt werden oder nicht? Ich sage mal, ein Kriterium war für uns (.) es gab (.) auch (.) also ob er andere geschädigt hat. Ja. Also wenn da Berichte drin waren, die wirklich schädigend waren, dann haben wir gesagt, das geht nicht. Also wer seine Kollegen bespitzelt hat und in der Art und Weise, wenn sie Geld dafür bekommen haben, gab es auch. Wusste ich gar [nicht]. Hätte ich nicht gedacht.
>
> Und bei solchen: Da haben wir Kündigungen zugestimmt. Aber in Mitte sind relativ wenig gekündigt worden und die Mehrheit ist im Schuldienst verblieben. Ja, aber es waren eben auch Bezirke, da sind 95% gekündigt worden, wo ich denke, da haben sich aber viele wieder reingeklagt und Gerichte haben das dann noch mal überprüft. Aber viele sind auch draußen geblieben. Also das war ein schwieriges Kapitel. […] Wir haben

140 Verpflichtungserklärungen wurden vom MfS genutzt, um sogenannte Inoffizielle Mitarbeiter (IMs) an sich zu binden. Die IMs mussten sich in den oft handschriftlich verfassten Erklärungen dazu verpflichten, die sie anwerbenden hauptamtlichen MfS-Führungsoffiziere mit Informationen zu versorgen.

> also versucht […] auch als GEW zu schauen was, was ist gerechtfertigt? Was ist nicht gerechtfertigt? Wo geben wir Rechtsschutz, wo nicht und (…) eine einzige Kollegin ist gekündigt worden. Wo ich sage, das war falsch. Aber (.) da habe ich mich enthalten, weil ich sie kannte. Ich bin dann rausgegangen. Naja, aber gut. Ansonsten kann ich sagen: »Ne, wir haben alles richtig gemacht.« So schwierig das ist. Also man ist ja irgendwie an der Stelle auch Richter, was man ja eigentlich nicht sein will oder sollte.[141]

Statt einer Reflexion über den Charakter des DDR-Realsozialismus und einer auf dem Gerechtigkeitstheorem fußenden Rechtfertigung leitet der Berliner Lehrer hier eine sehr persönliche Narration ein, die auch durch die Betonung (»das schwierigste Kapitel«) und die zahlreichen Sprechpausen die persönliche Involviertheit der Erzählung markiert. Entsprechend seiner Funktion als Personalratsvorsitzender spricht er vom Standpunkt eines zentralen Akteurs des Geschehens. Die Legitimität des Vorgehens begründet sich bei ihm durch die genaue, auf vollständiger Aktenkenntnis und dem Sechs-Augen-Prinzip basierende Einzelfallprüfung. Durch das Beispiel des Zwickauer Jugendlichen unterstreicht er die Komplexität der damaligen Überprüfungen, die aus seiner Sicht zu zahlreichen Fehlurteilen geführt hätte.

Im Verhältnis zu den behördlichen Abläufen, in denen Lehrer:innen als Personalrät:innen involviert waren, konnten die Vorgänge an der Basis relativ ereignislos erscheinen. So kamen die politischen Überprüfungen in den Interviews nicht immer in der Haupterzählung zur Sprache; oftmals musste ich dieses Thema in der Nachfragephase anreißen, wie hier bei einer Ostberliner Gesamtschullehrerin:

> In: Und dann muss ich noch fragen: Wie lief das denn hier mit den MfS-Überprüfungen? Das wurde doch hier bestimmt auch gemacht.
>
> L12: Ja, ja, ja, ja. @@@ Ja, der kriegte mal so einen Persilschein. Den kriegte ich auch. Den habe ich auch noch [in meinen Unterlagen].
>
> In: Ja, okay.
>
> L12: Und das wurde auch gemacht, aber wie das gemacht wurde? Man kriegte das (…) Befragung oder so was haben da nicht stattgefunden. Man kriegt es einfach. Ich weiß auch nicht. Kann mich nicht erinnern, dass da irgendwelche Befragungen waren.
>
> In: Können Sie sich erinnern, dass Kolleginnen die Schule verlassen mussten?
>
> L12: Nein, so was kann ich mich nicht erinnern. (.) Moment mal! Da war jemand doch. Da war jemand. Die war Parteisekretärin. Und die wurde, glaube ich, umgesetzt. An eine andere Schule. Die Frau Ferdinand.[142] Die war also weitaus älter. (.) Ja, ja, ja, doch. Das waren so zwei, die dann einen anderen Posten kriegten. Die wurden dann umgesetzt.
>
> In: Okay aber die wurden nicht komplett aus dem Schulwesen ent[lassen]?

141 Transkript L10, S. 23/44 – 25/44, Abs. 186–209.

142 Name pseudonymisiert.

L12: Ne, die wurden nicht entlassen.[143]

Frappant ist hier der Ausdruck des mit der Entnazifizierung konnotierten Begriff des Persilscheins[144], den die durch die behördliche Überprüfung unbelastete Lehrerin lachend verwendet. Auffälligerweise verwechselt sie außerdem dessen historische Bedeutung als entlastendes Zeugnis in den Entnazifizierungsverfahren mit dem letztlichen Urteilsbescheid.

Für diese Lehrerin bedeutete die Überprüfung auf eventuelle MfS-Verbindungen keine ernsthafte Bedrohung ihres Arbeitsplatzes. Die Vorgänge liefen aus ihrer Sicht hintergründig ab und sie erlebte in ihrem Umfeld auch keine Kündigungen, sondern allenfalls Versetzungen.

Die behördliche Überprüfung aller Lehrer:innen in Ostdeutschland verfolgte das Ziel, diejenigen Personen aus dem öffentlichen Dienst zu entlassen, die in der DDR ihren Mitmenschen Schaden zugefügt hatten – unter anderem durch eine Zusammenarbeit mit dem MfS. Hierbei kollidierten aber unterschiedliche Rechtsverständnisse, wie die Aussagen der zwei Personalrät:innen untermauern: War für die Sächsin der nicht »gute« Charakter des DDR-Realsozialismus Argument genug, um Personen mit jeglicher einschlägiger Verbindung zu diesem Staat »gehen zu lassen«, kam es für den Berliner Lehrer auf die penible Prüfung jedes »Einzelfalls« in seiner ganzen Komplexität an. Beide kommen allerdings zum Schluss, dass ihr Vorgehen letztlich »richtig« war. Und während die beiden ehemaligen Personalrät:innen circa 30 Jahre nach den Überprüfungen über die Richtigkeit ihres Handelns reflektieren, zeigt die Gesamtschullehrerin durch die lachende Nutzung des Begriffs ›Persilschein‹, dass diese Vorgänge für sie und ihr Umfeld keine Bedrohung darstellten.

Die MfS-Überprüfungen stellen somit einen Erfahrungskern der ostdeutschen Lehrkräfte dar, der ambivalente Betrachtungsweisen zulässt. In den durchgeführten Interviews wurde die Sinnhaftigkeit der Überprüfungen kaum infrage gestellt. Vielmehr besteht Dissens über die jeweilige Entscheidungsgrundlage für die Sanktionen. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass die kritischen Töne in den Erzählungen über die MfS-Überprüfungen eine rückwirkende Verklärung des eigenen Handelns in der Diktatur darstellen könnten.

Aus staatlicher Sicht konnte durch die Verfahren in kurzer Zeit eine Aufarbeitung der Rolle der Lehrer:innen im Realsozialismus erreicht werden, die die meisten Lehrer:innen unbeschadet überstanden. Inwieweit diese bürokratischen Verwaltungsvorgänge eine offene diskursive Auseinandersetzung über die Rolle der Schule in der »Erziehungsdiktatur«[145] begleiteten oder eher verunmöglichten, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, stellt aber eine vielversprechende Frage für zukünftige Forschungen dar.

143 Transkript L12, S. 12/36, Abs. 73–80.

144 Sogenannte Persilscheine bezeichneten in der Nachkriegszeit umgangssprachlich entlastende persönliche Zeugnisse beispielsweise von ehemaligen NS-Opfern. Diese entlastenden Schriftstücke wurden inflationär bei den Spruchkammern eingesetzt und trugen somit zu einer sehr milden Aburteilung von NS-Täter:innen bei.

145 Vgl. Dorothee Wierling, »Die Jugend als innerer Feind – Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre«, in Hartmut Kaelble, Jürgen Kocka, Hartmut Zwahr (Hrsg.), *Sozialgeschichte der DDR* (Stuttgart 1994), S. 404–425.

Fort- und Weiterbildungen

Die Umgestaltung des gesamten Gesellschafts- und Bildungssystems brachte freilich bald die Frage auf, ob die ostdeutschen Lehrer:innen mit ihren aus der DDR mitgebrachten Wissens- und Methodikbeständen für das Unterrichten in einer neuen Rechts-, Politik- und Wirtschaftsordnung passend qualifiziert seien.[146]

Das große Interesse vieler Lehrer:innen an freiwilligen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen[147] im Frühjahr der Bildungsreform 1990 bezeugt die initiale Offenheit, sich inmitten des gesellschaftlichen Wandels fachlich und methodisch fortzubilden und diesen mitzugestalten. Es lässt sich allerdings feststellen, dass die eingeleiteten Umgestaltungen Unsicherheiten hervorriefen, die schnell ein anderes Verhältnis zu den ganz unterschiedlich aufgelegten Fortbildungsprogrammen der Länder bedingten.[148] Die Vorhaben wurden in zeitlicher Überlappung zu Bedarfs- und politischen Kündigungen, Problemen bei der Anerkennung der DDR-Abschlüsse, Abschaffung ganzer Unterrichtsfächer und anderen existenziell bedrohlichen Vorgängen durchgeführt. Zahlreiche Lehrer:innen verloren in diesem Zuge die volle Lehrbefähigung und waren hierdurch bereits zu Weiterbildungen verpflichtet: Oft musste im Eilverfahren ein Fach nachstudiert werden, wie der oben erwähnte Fall des Mathematik- und Physiklehrers zeigt, der zur Erlangung des zweiten Staatsexamens das Drittfach Philosophie nachstudierte.

Die freiwilligen Fortbildungsprogramme verloren somit ihren zwanglosen Charakter, die Notwendigkeit, sich für den Arbeitsplatzerhalt in Weiterbildungen nachzuqualifizieren, überlagerte die für die innere Schulreform grundlegende Bereitschaft der individuellen fachlichen und methodischen Reflektion.

Ein Problem stellte auch die festzustellende inkonsistente Konzipierung der Programme dar: Lehrer:innen vermissten das vom »Zentralinstitut für Weiterbildung« aufgesetzte Kurssystem aus DDR-Zeiten und erachteten die neuen Vorhaben als intransparent und unzuverlässig.[149] So wurden Angebote in Brandenburg von den Lehrer:innen nicht gut angenommen, unter anderem aufgrund der obligatorischen Zertifizierung.[150] In Sachsen fanden Fortbildungsprogramme mit deutlich geringerem

146 Vgl. Elisabeth Fuhrmann, »Lehrerfortbildung in den neuen Ländern«, in Adolf Kell, Ute Angerhoefer (Hrsg.), *Vom Wünschbaren zum Machbaren: Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (Weinheim 1997), S. 172–192.

147 In der vorliegenden Arbeit wird zwischen Fortbildung als fachliche oder methodische Vertiefung ohne abschließende Zertifizierung (also meist freiwillig) und Weiterbildung als auf bereits erlangte Abschlüsse aufbauende Zertifizierung (z. B. als Aufbau- oder Erweiterungsstudium) unterschieden. In der DDR wurde diese Unterscheidung tatsächlich nicht vorgenommen, alle entsprechenden Veranstaltungen galten als »Weiterbildungen«.

148 Einen Überblick über die unterschiedlichen Programme gibt ebenfalls Elisabeth Fuhrmann, »Lehrerfortbildung in den neuen Ländern«, in Adolf Kell, Ute Angerhoefer (Hrsg.), *Vom Wünschbaren zum Machbaren: Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (Weinheim 1997), S. 172–192.

149 Vgl. Gundel Richter/Bernd-Reiner Fischer, »Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 37–48.

150 Vgl. Sabine Reh, »Von den ›Runden Tischen‹ zur ›Grundversorgung‹«, in *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Nr. 85 (1993).

Umfang statt als ursprünglich angekündigt. Dies führte zu nachgewiesenen Langzeitfolgen beispielsweise in der Demokratiepädagogik.[151]

Inmitten dieser insgesamt den selbst gesteckten Ansprüchen nicht gerecht werdenden Fortbildungskampagne finden sich Kristallisationspunkte, die die Genese des Erfahrungskerns illustrieren. Bestimmte Faktoren führten dazu, dass die ostdeutschen Lehrer:innen besonders stark auf Fortbildungsangebote reagierten. So etwa im Fall von Fortbildungsveranstaltungen westdeutscher Referent:innen, z.B. wenn sich die Lehrer:innen unterfordert fühlten. So erzählte eine mecklenburg-vorpommerische Grundschullehrerin ungefragt inmitten ihrer Haupterzählung:

> Und das war nämlich jetzt in der Neubrandenburger Hochschule[152] […]. Und da sind wir mal in einem Hörsaal gewesen, eingeladen zu einer Veranstaltung. Zu Sachkunde. […] Da kam ein Wessi. Und er wollte uns nun alles Mögliche erzählen, von der Natur und das alles. Und dann haben wir uns schon angeguckt. Und dann ist wirklich einer aufgestanden und hat gesagt – aber vor den anderen, der ganze Hörsaal war voll. »Wenn ich mir das noch lange anhören muss, dann steh ich auf und geh. Denn Sie müssen nicht denken, dass wir nichts wissen. Sondern wir wissen eigentlich noch viel mehr darüber, als Sie uns erzählen wollen. Das machen wir schon jahrelang. Das haben wir schon immer gemacht.« Und als ob das Fahrrad neu erfunden wurde. Ja, das war ganz, ganz krass. Wir sind dann aufgestanden und haben den Saal verlassen.[153]

In der Narration scheitert die Veranstaltung an der PH Neubrandenburg aufgrund des präsentierten inhaltlichen Niveaus. Das Auditorium erachtete die vorgebrachten Themen als nicht ihrer fachlichen Qualifikation entsprechend. Zusammen mit der prominent platzierten Erwähnung der Sprecherposition des Referenten (»ein Wessi«) verdeutlicht die hier vorgestellte Interviewpassage die selbstbewusste Irritation der ostdeutschen Lehrer:innen über den scheinbaren westdeutschen Anspruch, diese nun fachlich zu schulen.

Eine positive Erfahrung machte die Berliner Kunstlehrerin, die freiwillig von einem Gymnasium auf eine Hauptschule gewechselt war – laut eigener Aussage ohne sich zuvor mit dieser neuartigen Schulart beschäftigt zu haben:

> Eine gute hatte ich. Die anderen, die waren, kann ich mich zum Teil nicht mehr erinnern. […] Also die erste, die ich besucht habe, die war richtig gut. Das war Drogenprävention. @@@ Weil wir hatten keine Ahnung und auch das brach über uns herein. Und da waren wir ja genauso. @@@ »Was ist das?« Und das war besonders an ner – an einem Gymnasium ging das ja halbwegs unter. Die sind ein bisschen klüger, die Schüler. Aber an der Hauptschule war es ein richtig schlimmes Thema und (.) und da war diese Drogenprävention, die war richtig gut. Das war eine sehr, sehr gute Weiterbildung.

---

151 Peter Henkenborg, Anett Krieger, Jan Pinseler, Rico Behrens (Hrsg.), *Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, 1. Aufl. (Wiesbaden 2008), S. 114f.

152 1989 als »Pädagogische Hochschule Edwin Hoernle« eröffnet; letzte in der DDR gegründete Hochschule. In den 1990er-Jahren inhaltliche Neuausrichtung als Hochschule Neubrandenburg u. a. auf Soziale Arbeit und Ingenieurwissenschaften.

153 Transkript L8a + L8b, S. 39/89 – 40/89, Abs. 91.

> Das war auch ein Typ, der schon 25 Jahre an einer Gesamtschule in Westberlin gearbeitet hat und sich da mit dem Thema so da weiter – das war GEIL und der hat nicht nur eine kurze Einführung gemacht und dann hat er im Prinzip gesagt, Drogenprävention besteht im Prinzip darin, dass man den Kindern und den Schülern, den Jugendlichen Selbstwertgefühl vermittelt. So und hat dann im Prinzip diese ganze Weiterbildung darauf aufgebaut. Was kann man machen, was können wir als Lehrer machen? Und das habe ich auch lange, das war sehr einprägsam und das habe ich auch lange Jahre auch angewendet. Das war immer bei mir drin, weil ich hatte ja nachher nur noch mit den Verliererkindern sozusagen zu tun. @@@[154]

Die Lehrerin preist die »Weiterbildung« an und hebt diese gegenüber anderen Veranstaltungen hervor. Sie beschreibt bereitwillig, dass sie und ihre Kolleg:innen bisher nichts über Drogenkonsum unter Kindern und Jugendlichen wussten.[155] Das neuartige Phänomen sei inmitten einer ohnehin krisenhaften Phase ähnlich einer Naturkatastrophe aufgekommen (»auch das brach über uns herein«). Die Tatsache, dass die Lehrerin diese spezifische Fortbildung als »richtig gut« oder sogar »geil« bezeichnet, zeigt, dass sie von der Qualität und dem Nutzen dieser Veranstaltung überzeugt war. Das Angebot stellte eine praktische Hilfe im schulischen Berufsalltag dar und erweiterte ihr pädagogisches Wissen. Die Sprecherposition des Westberliner Lehrers führt hier nicht zu einer negativen Reaktion, vielmehr wird ihm zuerkannt, einen gewissen Erfahrungsvorsprung mit dem Thema zu haben.

Es kann festgestellt werden, dass die Erfahrungen der ostdeutschen Lehrer:innen mit Fort- und Weiterbildungsprogrammen nach 1990 gemischt ausfielen: Teilweise erinnern sich die Lehrkräfte bis heute sehr positiv an einzelne Veranstaltungen, teilweise wurden gerade durch westdeutsche Dozierende durchgeführte Fort- und Weiterbildungen scharf abgelehnt. Insgesamt kann auch gerade aufgrund des uneinheitlichen Vorgehens der Bundesländer nicht von einer gemeinschaftlichen Erinnerung an die Fortbildungen gesprochen werden.

Hindernisse für die erfolgreiche Umsetzung der Fortbildungsprogramme stellten sicherlich der oktroyierte Charakter der Bildungsmaßnahmen, die Wahrnehmung einer westlichen Dominanzkultur sowie die von Verlustängsten geprägte Atmosphäre in den Lehrerzimmern dar.

Eingruppierung und Beamtenstatus

Auch personalrechtlich bedeutete die Übernahme der westdeutschen Rechtsordnung ein Novum für die ostdeutschen Lehrer:innen. Sie wurden nun als Angestellte in den Bundes-Angestelltentarifvertrag (BAT) aufgenommen, einzelne Länder wie Berlin boten den Lehrer:innen auch darüber hinaus bald die Verbeamtung an.

---

154 Transkript L14, S. 15/40, Abs. 71–73.

155 Zwar herrschte neben Tabakkonsum und Medikamentenmissbrauch ein weitverbreiteter und von Regierungsseite geduldeter Alkoholismus in der DDR-Gesellschaft, gleichzeitig waren illegale Rauschmittel wie Cannabis, Heroin oder Kokain östlich der Mauer quasi nicht existent. Vgl. Detlef Buch, *Alkoholikerhilfe in der DDR: Eine sozialpädagogische Betrachtung* (Hamburg 2002).

Die Aufnahme in die Vergütungsordnung der Bundesrepublik bedeutete für die Lehrer:innen eine deutliche Gehaltssteigerung.[156] Trotzdem stellte die Tarifierung der Lehrer:innen auch gleichzeitig ein Ärgernis dar: Die Festsetzung der geringeren Entgelte und Jahressonderzahlung im BAT-Ost zementierte bis zur Angleichung 2019 ungleiche Arbeitsbedingungen zwischen Ost und West.[157] Welche nachhaltigen Auswirkungen diese Ungleichheit auf das subjektive Empfinden haben konnte, zeigt der folgende Interviewausschnitt mit einem Ostberliner Mathematik- und Physiklehrer:

> Abgesehen von der Bezahlung. Die war natürlich von Anfang an auch schlechter und die haben erstens haben die in Ostberlin einen anderen Tarif bezahlt und zweitens haben wir nur die zwölf gekriegt und nicht die 13 wie die Studienräte. Na ja, ja, ja. Ja, und ich meine, das hat jetzt nicht für gute Stimmung gesorgt. Und dann gab es noch eine ganz interessante Geschichte in Berlin. Es gab ja ganz lange West-Tarif und Ost-Tarif. Also wer in Westberlin gearbeitet hat, hat deutlich mehr verdient. Und da haben sich ganz viele Leute aus dem Osten nach dem Westen versetzen lassen. Und wenn nun ja, im Westen gearbeitet hast, dann hast du dann Westgehalt gekriegt, auch wenn du dann wieder zurück in Osten gegangen bist. Also ich denke, ein großer Prozentsatz der Ostberliner Lehrer und Lehrerinnen hat das gemacht. Ich nicht, da ich kein Bock drauf [hatte] und war aber auch irgendwie komisch. Also ich glaube, ich habe (.) vielleicht habe ich 1999 oder noch später habe ich zum ersten Mal das gleiche Geld verdient wie meine Kollegen im Westen. Und ich finde […], das sind jetzt gar nicht die 100 €. Das ist einfach so, dass man sozusagen ein Mensch zweiter Klasse ist, bloß weil man im Osten wohnt. Obwohl wir ein Land waren.[158]

Die Unzufriedenheit dieses Lehrers beschränkt sich nicht nur auf die schlechtere Bezahlung der Lehrer:innen aufgrund des Tarifgebiets Ost. Ablehnend reagiert er auch auf die niedrigere Eingruppierung als angestellter Lehrer (»nur die zwölf gekriegt«), während verbeamtete Studienrät:innen eine höhere Entgeltgruppe (»die 13«) erreichten. Den Beamtenstatus anzustreben oder das Tarifrecht für sich auszunutzen und zumindest zeitweise in den Westteil der Stadt zu wechseln, um in das Tarifgebiet West eingegliedert zu werden[159], lehnt der scheinbar nonkonformistisch eingestellte Lehrer ab (»kein Bock«).

Laut eigener Aussage empfindet er diese Ungleichheit nicht aus materiellen Gründen als belastend (»das sind gar nicht die 100 €«), sondern da er sich hierdurch im vereinten

---

156 So konnten Diplom-Lehrer:innen in der DDR erst in den letzten Steigerungsstufen ein mit Produktionsarbeiter:innen vergleichbares Gehalt um die 1.500 Mark erreichen. Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1174f. In den unteren Erfahrungsstufen des BAT war für einen Gymnasiallehrer:innen allerdings bereits ein Gehalt von knapp 3.000 Mark brutto vorgesehen. Vgl. BAT Vergütungstarifvertrag Nr. 26, Bereich Bund und Länder, 1.1.1991-30.4.1992, https://oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/bat/bund/a/1991?id=bat-bund-1991&matrix=1.

157 Während der Arbeit an der vorliegenden Studie gilt in den östlichen Ländern auch noch eine durchschnittlich höhere Wochenarbeitszeit im öffentlichen Dienst. Vgl. *TV-L Arbeitszeiten gemäß dem Tarifvertrag für den öff. Dienst Arbeitszeiten für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L)*, https://www.oeffentlichen-dienst.de/tv-l/arbeitszeit.html.

158 Transkript L12, S. 11/32, Abs. 20–22.

159 Aufgrund des Günstigkeitsprinzips können Beschäftigten einmal erlangte günstige personalrechtliche Regelungen nicht mehr entzogen werden.

Deutschland – noch dazu in der seit 1991 designierten Bundeshauptstadt – als »Mensch zweiter Klasse« herabgestuft sieht.

Der Umstand, dass der Lehrer die Passage mit der Feststellung einleitet, die »Bezahlung« sei »von Anfang an auch schlechter« gewesen, zeigt, dass der initiale Gehaltzuwachs durch die Übernahme in den BAT von ihm nicht gewürdigt wird, stattdessen fokussiert er die tariflich festgelegte Ungleichheit zwischen Ost- und West. Für ihn zählt somit nicht der diachrone, sondern der synchrone Vergleich.

Für den in der DDR nicht unüblichen Fall der Ein-Fach-Lehrer:innen bedeutete die starre Einführung der westdeutschen Entgeltordnung eine rechtliche Hürde: Wie das Beispiel des Musiklehrers aus dem Leipziger Vorort zeigt, konnte die Voraussetzung der Zwei-Fach-Lehramtsausbildung eine statusrechtliche Benachteiligung und einen jahrelangen Rechtsstreit nach sich ziehen.

Die Übernahme von Lehrer:innen ins Beamtenverhältnis stellte personalrechtlich tatsächlich die größte Neuerung dar, schließlich hatte dieses Dienstverhältnis in der DDR nicht existiert und war somit den meisten ostdeutschen Lehrer:innen nicht vertraut. Hans-Werner Fuchs geht davon aus, dass die Initiative zur Einführung des Berufsbeamtentums sich vor allem auf westdeutsche Akteur:innen zurückführen lasse und in der Reformdebatte im Jahr 1990 keine Rolle gespielt habe.[160] Dem ist mit Blick auf die Quellenlage nicht völlig zuzustimmen: Zwar war bei den Verhandlungen am Runden Tisch der Beamtenstatus kein Thema, doch zeigen Zuschriften an den ZRT, dass durchaus von einzelnen Lehrer:innen an der Basis der Wunsch formuliert wurde, diesen Status zu erhalten. So forderte ein Brief des Kollegiums der Hans-Machwitza-Oberschule in Königs-Wusterhausen aus dem Februar 1990, der an die Vorstände des FDGB und der GUE adressiert war, »die Übernahme in den Beamtenstatus mit allen seinen Konsequenzen, d.h. Unkündbarkeit und angemessene Altersversorgung aller Kollegen«.[161]

Für zahlreiche ostdeutsche Lehrer:innen regte der Erstkontakt zum westdeutschen Schulsystem die Auseinandersetzung mit dem Beamtentum an. Der Chemie- und Biologielehrer aus dem Raum Dresden zog Anfang der 1990er-Jahre kurzzeitig nach Nordwestdeutschland und versuchte dort erfolglos, in den Schuldienst zu gelangen. Allerdings wurde seine einphasige DDR-Lehramtsausbildung dort nicht als zweites Staatsexamen anerkannt:

> Aber nun habe ich ausgereizt: Was muss ich tun, um in Schuldienst zu kommen? Da musste ich erst einmal begreifen, dass das alle Beamte sind. Dass das irgendwie besondere (.), dass ich schon zu alt für die Verbeamtung bin. Aber als Angestellter, da hätte ich noch einmal ins Referendariat gemusst. Ich denke: »Ihr müsst doch wohl blöd sein?«[162]

160 Fuchs 1997, S. 79.

161 BArch, Bestand Zentraler Runder Tisch, DA3/31, *Arbeitsgruppe Bildung, Erziehung, Jugend. – Briefe von Bürgern*, S. 31.

162 Transkript L4, S. 21/58, Abs. 128.

Auch in anderen Passagen empört sich dieser Lehrer über den Status der westdeutschen Lehrer:innen als Berufsbeamte und »Studienräte«. Der Hinweis auf deren Dienstverhältnis untermauert hierbei das negative Bild, welches viele ostdeutsche Lehrer:innen über ihre Kolleg:innen in der Bundesrepublik zeichnen. Die Länder boten den Lehrer:innen die Verbeamtung zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten an. Während das Land Berlin bereits 1991 auch den Lehrer:innen im Ostteil der Stadt den Beamtenstatus anbot[163], gilt dieses Angebot im Freistaat Sachsen erst seit 2019.[164]

Je nach individueller personalrechtlicher und politischer Perspektive bildeten die Ost-Lehrer:innen bestimmte Meinungsbilder hierzu aus. So lehnten eher linkspolitisch und der Rechtsordnung der Bundesrepublik gegenüber kritisch eingestellte Lehrer:innen das Berufsbeamtentum prinzipiell ab, entschieden sich dann aber aus individuell-pragmatischen Gründen nicht selten doch für eine Verbeamtung. So schildert die Ostberliner Kunstlehrerin, dass sie von ihrem Umfeld aufgrund ihrer Lebensumstände regelrecht zu diesem Schritt gedrängt wurde:

> Ich wollte es auch nicht, weil ich moralisch, also innerlich gehört dieses System abgeschafft aus meinem Denken. Und es haben aber alle auf mich eingeredet, von allen Seiten: »Und du als alleinerziehende Mutter mit den Kindern usw. und sichere dich ab usw. und macht das, wer weiß was noch alles kommt.« Das war schon krass. Als ich dann tatsächlich wieder anfing zu arbeiten, galt dann ein halbes Jahr später nicht mehr das DDR-Recht. Das heißt, wenn ich noch im zweiten Jahr zu Hause gesessen hätte mit den Kindern, dann wäre ich raus gewesen aus dem Schulsystem. Dann wäre ich wie alle, die im Babyjahr war oder im Mutterjahr, die, die hatten dann auf einmal keine Anstellung mehr.[165]

Neben dem Einfluss des Umfeldes zeigt diese Passage, dass für die Erzählerin auch die Erinnerung an die prekäre Lage von Müttern beim Systemübergang 1990 prägend war. So wurden andere Lehrerinnen, die länger als sie in Elternzeit waren, nach der Rückkehr nicht mehr in den Schuldienst übernommen. Diese Erfahrung bewog sie somit zusätzlich zu der Entscheidung, sich trotz politischer Ablehnung verbeamten zu lassen.

Die eher dem politisch konservativen Lager zuzuordnende Hauptschullehrerin aus dem Raum Dresden begrüßte dagegen die Einführung des Beamtenstatus in Sachsen 2019, auch wenn für sie aus Altersgründen eine Verbeamtung nicht mehr in Frage kam:

> Was sich in den letzten Jahren sicherlich geändert hat, ist einmal und da sage ich Gottseidank, die Verbeamtung ist gekommen. Die jungen Leute bis 42 haben ein größeres Glück. Dass da mal das eine oder andere neidische Wort von den Generationen ab 43 bis gekommen ist. Das ist so. Das ist auch verständlich.[166]

---

163 Klaus-Peter Prüß, *Lehrbrief Beamtenrecht* (Berlin 2009), S. 17.

164 MDR Sachsen, Sächsischer Rechnungshof für Fortführung der Lehrerverbeamtung, 16. September 2022.

165 Transkript L14, 16/40-17/40, Abs. 85.

166 Transkript L5, S. 12/30, Abs. 37.

Die Lehrerin findet euphemistische Worte für die Reaktion vieler sächsischer Lehrer:innen auf die Entscheidung der Staatsregierung. Dass es sich nicht um »das eine oder andere neidische Wort«, sondern regelrechte Empörungswellen einer großen Zahl von ehemaligen DDR-Lehrer:innen handelte, verdeutlicht der Kontrast mit der Aussage einer ehemaligen Leipziger Sportförderlehrerin und Personalrätin der GEW. Diese blickt wenig überraschend völlig anders auf die Einführung der Verbeamtung 2019 und konstatiert die generationelle Spaltung vieler sächsischer Lehrerzimmer:

> Das Einzige, was die Leute machen, wenn es ihnen ganz zu blöd ist, dann werden sie krank. Schluss aus Ende und ich meine, das sind jetzt nicht nur die Alten, die noch sechs Wochen, also sozusagen nur noch Krankengeld kriegen. Das machen auch die Jung'schen, die verbeamtet sind und immer hundert Prozent kriegen. Die machen aber gut krank, ja. Also da gibt es jetzt auch große Diskussion in den Lehrerzimmern. Also diese [Diskussion wird] beendet sein, bevor nicht der letzte angestellte Lehrer hier raus ist. Ja also das ist eine große (.) also, das tut weh. Also vor allen Dingen die, die so gerade voran geschrammt sind mit 42 und halb oder 42 und ein Monat, also die verstehen die Welt nicht mehr.[167]

In der Interviewpassage ging es eigentlich um Fort- und Weiterbildungen und die Lehrerin hatte die geringe politische Bildung mancher Kolleg:innen beklagt. Da sich manche nicht über ihre rechtlichen Beschwerdemöglichkeiten im Klaren seien, wählten sie die Krankschreibung als stille Protestform. Die unterschiedliche Regelung der Lohnfortzahlung im Krankheitsfall für Beamte und Angestellte mündet dann in ihre emotionale Kritik an der Fristenregelung der Verbeamtung.

Zuordnung an Schulformen

Mit der Verabschiedung der Schulgesetze der Länder wurden die meisten Lehrer:innen zum Beginn des Schuljahres 1991/92 auf die neuen Schulformen aufgeteilt. Nur Sachsen begann diesen Prozess aufgrund der späteren Verabschiedung des Schulgesetzes erst zum Schuljahr 1992/93. Da in der DDR nur die zwei Lehramtsabschlüsse Diplomlehrer:in (für POS und EOS) und Unterstufenlehrer:in existierten, erfolgte die Aufteilung auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe nicht auf Grundlage der Ausbildungshintergründe. Keine der interviewten Lehrer:innen beschwerte sich über die ihnen zugeordneten Schulformen. Wie zufällig und pragmatisch diese Zuordnungen jedoch ausfallen konnten, zeigt der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit einem Rügener Lehrerehepaar. In dieser Nachfragephase zielte ich eigentlich eher auf bildungspolitische Meinungsbilder der Interviewten gegenüber dem gegliederten Schulsystem:

> L9a: Nicht wie man das findet. Es war eigentlich mehr (.) bei mir ein reiner Zufall. Wir hatten ein Gymnasium, also die ehemalige POS und wir waren in so einer Neubauschule und da bin ich wirklich durch Zufall wurde aus unserer Schule Gymnasium. […] Ich hatte dann das Glück, dass ich an dem Schulteil war, was als zweites Gymnasium ausgesucht wurde. So, und dann wurden die dort beschäftigten Lehrer gefragt, ob sie bleiben wollen. Naja, habe ich gesagt: Ja warum auch nicht, ne? Und bei euch wars

167 Transkript L3, S. 29/50, Abs. 35.

> im Prinzip ähnlich. Da ist eben aus der Schule eine Regionalschule geworden. Und die Lehrer, die da waren, sind zum größten Teil dageblieben.[168]

Zwar schildert die Lehrerin es im Nachhinein als »Glück«, dass sie auf das neugegründete Gymnasium wechselte. Doch es war vor allem »ein reiner Zufall«, der dazu führte, während die Schule ihres Mannes zu einer Regionalschule umgewandelt wurde.

Auch der Fall der Ostberliner Kunstlehrerin, deren POS erst zu einem Gymnasium wurde, bevor sie dann – ohne Wissen über diese Schulform – freiwillig an eine Hauptschule wechselte, legt die Annahme nahe, dass die meisten Lehrer:innen nicht aufgrund einschlägiger Neigungen und Vorannahmen auf bestimmte Schulformen wechselten.

Lediglich bei den ehemaligen EOS-Lehrer:innen kann von einer starken Tendenz zum Gymnasium ausgegangen werden. Diese begründet sich auch durch bestimmte hintergründige gymnasialkulturelle Kontinuitäten, die die DDR-Zeit überdauerten.[169]

Die Unterstufenklassen der POS wurden institutionell herausgelöst – oftmals waren sie bereits baulich von den höheren Klassen abgetrennt – und zu eigenständigen Grundschulen weiterentwickelt. Für die ehemaligen Unterstufenlehrer:innen, nun Grundschullehrer:innen, war der Institutionenwechsel von vergleichsweise hoher Kontinuität geprägt.

Insgesamt dokumentieren die Interviews, dass die ostdeutschen Lehrer:innen in der Zäsurphase 1991 bis 1993 wenig Wissen über die neuen Schulformen besaßen und im Zuge der Einteilung der Kolleg:innen in die neuen Wirkungsstätten vor allem pragmatische Entscheidungen vornahmen. Oft blieben die Lehrer:innen an den POS, an denen sie bisher arbeiteten, und erlebten an diesen die Entwicklung hin zu einer der neuen Schulformen.

Schulkulturelle Veränderungen

Die Veränderungen in der Schulkultur an ostdeutschen Schulen nach 1989 waren vielfältig und müssen freilich auch vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen betrachtet werden. Das Ende des autokratischen Realsozialismus hatte schließlich auch Rückwirkungen auf die Anerkennung der Lehrer:innen als Autoritätspersonen.

Daneben müssen auch einige der Veränderungen im Nachhinein kritisch auf deren Mythologisierung untersucht werden, insbesondere vor dem Hintergrund typischer Narrationen im Lehrer:innenmilieu, die tendenziell schon seit jeher eine Regression des Leistungs- und Disziplinniveaus beklagen.

Nachlassen der Leistungen

Die befragten DDR-Lehrer:innen stimmen darin überein, dass ihr Unterricht zu DDR-Zeiten ein höheres Leistungsniveau erreicht habe als nach der Wende. Dies ist insofern bemerkenswert, als Schüler:innen im Rahmen von Befragungen in den frühen 1990er-Jahren angaben, dass sie mit dem Ende der DDR-Schule plötzlich ein starkes Ansteigen

168 Transkript L9a+L9b, S. 10/16-11/16, Abs. 89–94.

169 So erklärt der Interviewpartner L1, dass seine Oberschule mit musikalischen Spezialklassen in einem Leipziger Vorort, die auf gymnasiale Schultraditionen aus den 1920er-Jahren zurückgeht, auch zu DDR-Zeiten als Gymnasium bezeichnet wurde.

der Anforderungen erlebten und die einfach zu erreichenden guten Noten aus DDR-Zeiten vermissten.[170]

Dieser Erfahrungskern ist eng verbunden mit dem durch die Aufgliederung des Schulwesens veränderten Schülerschaft. Für die ehemaligen EOS-Lehrer:innen an den neuen Gymnasien vergrößerte sich das Leistungsspektrum der Schüler:innen, da diese nun nicht mehr nur die oberen 10% der Gesamtschülerschaft repräsentierten, sondern zunächst 30%, dann 50% eines Jahrgangs. Diese Lehrer:innen machten somit die Erfahrung, dass das Gymnasium schnell zur neuen Gesamtschule wurde. So beschwert sich der ehemalige Französischlehrer aus Mecklenburg-Vorpommern über ein von ihm festgestelltes Ablassen des motivationalen und intellektuellen Niveaus.[171]

POS-Lehrer:innen, die an Haupt-, und Oberschulen weiterunterrichteten, vermissten die oberen Leistungsspektren im Unterrichtsgeschehen. Insbesondere Hauptschulen in urbanen Ballungsräumen mitsamt deren von multiplen Problemen geprägten Schüler:innen wurden von vielen Lehrer:innen bald als »Restschulen« bezeichnet, da diese Schulen ein Auffangbecken für diejenigen darstellten, die durch das sonstige Schulsystem durchgefallen seien. Sowohl über die Konzentration der sehr heterogenen Schüler:innenschaft als auch die tendenziell menschenfeindliche Terminologie der Kolleg:innen empört sich im Folgenden die Ostberliner Kunstlehrerin, die in den 1990er-Jahren von einem Gymnasium erst an eine Haupt-, dann auf eine Berufsschule wechselte:

> Die Schüler sind immer durch alle Netze gefallen und die saßen dann alle in ner Hauptschule. Und dann hättest du da wieder so Klassen die überalterten, die mit schon so einer Akte bei der Polizei, die Drogensüchtigen, die weiß ich nicht was […]. Weißt du, da hattest du 12 bis 17-jährige da sitzen in einer Klasse und du hattest wirkliche Hauptschüler da dabei, die also, für die diese Schulen gemacht wurden. Und dann hattest du aber auch alle anderen. Wenn du dann aber mal jemanden in den Griff gekriegt hast, wieder rückwechseln an die Gesamtschule oder so, das war [für Schüler:innen] nicht möglich. Aber zu uns [kamen] immer alle. »Wir haben den ganzen Abfall gekriegt.« So, es gab tatsächlich Kollegen, die das so genannt haben. »Ich kann ja nicht ordentlich arbeiten, wenn ich so schlechtes Material habe.« Das hat mich krank gemacht.[172]

Für die befragte Lehrerin stellte somit nicht nur die schwierige Schüler:innenschaft ein Problem dar, sondern auch die teilweise entmenschlichende Ausdrucksweise der anderen Lehrer:innen. Das Schulsystem, in dem die Hauptschule das unterste Glied im Selektionsprozess darstellte, konfrontierte die Lehrerin mit Mechanismen sozialer Stigmatisierung, die sie bisher nicht gewohnt war.

Absinken der Disziplin

Einhergehend mit dem empfundenen Autoritätsverlust gehen viele Lehrer:innen davon aus, dass es nach 1990 einen enormen Disziplinverlust in der Schüler:innenschaft gege-

170 Vgl. Kerstin Brückweh, Clemens Villinger, Kathrin Zöller (Hrsg.), *Die lange Geschichte der »Wende«: Geschichtswissenschaft im Dialog* (Berlin 2020), S. 53.

171 Vgl. Transkript L6.

172 Transkript L14, S. 30/40, Abs. 187.

ben habe. Doch auch schon zu DDR-Zeiten gab es in den Schulen bereits disziplinäre Probleme, auf die die Lehrer:innen nicht immer adäquat reagieren konnten. So erinnert sich die ehemalige Ostberliner Hilfsschullehrerin an ihren Berufseinstieg in den 1960er-Jahren, in dessen Zuge sie trotz Verbot[173] einmal einen Schüler körperlich gezüchtigt habe:

> Ich meine, ich hatte auch Abitur und nun fast schon den Hochschulabschluss. […] Unsere Ausbildung, die wurde immer gelobt damals zu DDR-Zeiten. Aber ist ja nun, ob du mal unterrichtest oder täglich da vor den Mannschaften stehst und dann habe ich mal einem eine geknallt und da musste ich zum Schulrat. (.) @@@ Und da hat ein Mitschüler später gesagt, sagt er heute: »Dem hättest du mal noch eine knallen müssen, der sitzt nämlich im Knast, weil Unterschlagung.« Also hatte ich das schon richtig. […] Aber der war dermaßen renitent. Sein Vater war Werkdirektor in [großer Industriebetrieb] damals, das war mit die führende Industrie damals in Sachsen und da hat sich mein Hans-Dieter[174] schon was drauf eingebildet und meinte, er müsse da nun nicht mehr in der Schule tun. Aber das waren Ausnahmen. Das gab es mal. Aber hat es mir die Hand ausgerutscht, da ist der aufgestanden und gleich zum Direktor. Das versteh ich auch.[175]

Zwar erkennt die Lehrerin ihre züchtigende Handlung als falsch an, gleichzeitig legitimiert sie aber auf Grundlage der Aussage des ehemaligen Mitschülers die Tat und quittiert die Erinnerung mit einem Lachen und dem euphemistischen Ausdruck der »ausgerutschten Hand«. Diese Erzählungen bildet aber in meiner Erhebung einen Sonderfall.

Insgesamt bündelt sich in den Interviews der Lehrer:innen die Narration, dass es nach 1990 zu einem konstanten Abfall der schulischen Disziplin gekommen sei. So musste mehr Aufwand und Energie eingesetzt werden, um konzentrierte Lernsituationen zu erzeugen. So erinnerte sich die ehemalige Unterstufenlehrerin aus dem Raum Zwickau daran, dass die Schüler:innen plötzlich »aufmüpfiger« geworden seien.[176]

Mögliche Ursachen für den erfahrenen Disziplinabfall erfuhr ich aber oftmals erst auf Nachfrage; es kamen vielfältige Begründungsmuster zur Sprache. Während die gerade zitierte Unterstufenlehrerin den vermeintlich schädlichen Medienkonsum für die veränderte Klassendisziplin verantwortlich macht, führt der ehemalige Mathematik- und Physiklehrer aus Ostberlin, der zum Zeitpunkt des Interviews als Schulpsychologe arbeitete, auf meine Nachfrage nach Disziplinproblemen in den 1990er-Jahren die Klassengrößen an:

> Ich glaube, dass es wirklich (.) die Klassenfrequenzen waren auch niedriger. Ich habe zu DDR-Zeiten höchstens 26 Kinder gehabt, wenn nicht nur sogar 23 und auf dem Gymnasium waren auf einmal 32, was auch schon eine Rolle gespielt hat. Ja und dann? Also zumindest in meiner schulpsychologischen Tätigkeit, was ich mitkriege, ist es schon

173 In der Ostzone wurde körperliche Züchtigung bereits 1945 durch den SMAD-Befehl Nr. 40/45 verboten. Vgl. BArch, DX 1/42, *SMAD-Befehl Nr. 40/45 vom 25. Aug. 1945: Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb*.

174 Name pseudonymisiert.

175 Transkript L11, S. 15/33, S. 96–101.

176 Transkript, L2, S. 2/17, S. 21.

> so, dass also das halt irgendwie die Disziplinlosigkeit oder dass quasi kaum Unterricht stattfindet, zumindest an den Sekundarschulen oder vorher an den Hauptschulen. Also das hat meiner Meinung nach schon zugenommen. Also irgendwie war das in der DDR […]: Ich könnte jetzt sagen, dass die Lehrer irgendwie strenger waren, aber […] im Osten war es, was die Disziplin betrifft, war es nicht so kompliziert wie später nach der Wende.[177]

Der ehemalige Lehrer ringt hier sichtlich nach einer passenden Antwort, neben der höheren Klassengrößen nach 1990 will er sich auf einen möglichen »strenger[en]« Unterrichtsstil der DDR-Lehrer nicht festlegen. In der Interviewsequenz kam allerdings auch bald die Frage auf, ob das Verschwinden der Pionier- und FDJ-Strukturen in den Schulen einen möglichen Einflussfaktor in dieser Frage bildete. Hierauf bestätigt der Lehrer meine Vermutung, da diese Gruppierungen »auch zur Disziplinierung genutzt« wurden, da »man sich dann noch mal vor der FDJ-Gruppe verantworten musste«.[178]

Neben den Staatsjugendorganisationen müssten auch die bisherigen Durchgriffsrechte über Elternaktiv und die Betriebskontakte erwähnt werden, die als zusätzliche Disziplinierungsinstanz nach 1990 ausfielen. Doch solcherart Überlegungen kamen in den Interviews nur auf Nachfrage zur Sprache. Zwar ist sich die Mehrheit der Lehrer:innen in ihren Erzählungen sicher, dass mit dem Ende der DDR einen Disziplinabfall eingesetzt habe. Doch reflektieren sie in den Interviews selten die gesellschaftlichen und politischen Umstände, die eine solche Veränderung des Schüler:innenverhaltens beeinflußt haben könnten.

Ebenfalls nicht zur Sprache kommt, dass ein neues Selbstvertrauen der Schüler:innen in einer demokratischen Gesellschaft auch positiv gesehen werden kann: Die Schüler:innen traten womöglich auch deshalb »aufmüpfig« auf, da sie nun das Verhalten der Lehrer:innen nicht mehr unwidersprochen über sich ergehen lassen mussten – unter anderem durch nun neu gegründete Schüler:innenvertretungen.[179]

Die zu frühe Selektion

Die Transformation der Schulformen führte den ostdeutschen Lehrer:innen das ihnen bisher unbekannte – einem gegliederten Schulsystem inhärente – Element der auf dem Leistungsparadigma basierenden Selektion der Schüler:innen vor. Der hiermit zusammenhängende Erfahrungskern muss im Kontext der mehrheitlich skeptisch quittierten, nur von einer kleineren Gruppe affirmativ aufgenommen Einführung des neuen Schulsystems betrachtet werden.[180] In der Mehrzahl der neuen Länder wurden die Schüler:innen ab 1992/1993 nach der 4. Klasse auf zwei bis drei verschiedene Schulformen aufgeteilt, wobei Brandenburg dem Berliner Modell folgte und in der Regel erst nach der 6. Klasse den Übergang auf weiterführende Schulen veranlasste.[181]

---

177 Transkript L13, S. 20/32, S. 61.

178 Transkript L13, S. 21/32, Abs. 63.

179 Nachdem Hans Joachim Meyer über Verordnungen bereits 1990 die Gründungen von Elternvertretungen ermöglichte, sahen die Schulgesetze der neuen Länder ab 1991 die Gründung von Schülervertretungen vor. Fuchs 1997, S. 210f.

180 Siehe hierzu auch die Erfahrungskerne in 3.1.1.

181 Nikolai 2018, S. 141–170.

Das Thema der frühen Selektion nach der 4. Klasse kam in den Interviews in der Mehrzahl der Fälle erst auf meine Nachfrage zur Sprache. Dies zeigt wiederrum auf, dass die Einführung des selektiven Systems an sich für die Lehrer:innen nicht unbedingt einen negativ geprägten Erfahrungskern bildet, sondern dass vor allem die abrupte und restlose Auflösung ihres gewohnten Schulsystems abgelehnt wurde.

So führte die ehemalige Zwickauer Grundschullehrerin bezüglich der in Sachsen 2019/2020 im Zuge des Volksantrags für die Einführung von Gesamtschulen geführten bildungspolitischen Diskussion aus:

> Also (.) also ich persönlich wäre jetzt für so eine Schule, wie wir sie zu DDR-Zeiten hatten, Klasse eins bis zehn, alle zusammen, eigentlich nicht so. Ich finde, es ist schon richtig, dass man dann die Leute rausnimmt, die besser sind, die eben dann das Abitur machen und so weiter. Aber nicht ab Klasse fünf, sondern ab Klasse sieben.[182]

Noch weiter verbreitet unter ostdeutschen Lehrer:innen ist die zustimmende Haltung zu einer der POS vergleichbaren gemeinsamen Beschulung bis zur zehnten Klasse, wie die ehemalige Staatsbürgerkunde- und Sportlehrerin von der Insel Rügen ausführt:

> Also auch heute sind viele der Meinung, die sagen, die sollen bis zur zehnten Klasse zusammen unterrichtet werden und dann kann die entsprechende andere Ausbildung angeschlossen werden. Das setzt natürlich voraus, dass die entsprechende Ausbildung bis zur zehnten Klasse auch so niveauvoll und hochwertig ist, wie sie erforderlich ist. Ja, es gab Diskussionen. […] Der Wunsch besteht eigentlich so lange wie möglich gemeinsam.[183]

Es ist davon auszugehen, dass eine Dreiviertelmehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen Schulmodelle bevorzugen, die längeres gemeinsames Lernen von der Grundschule bis in die Sekundarstufe I beinhalten. Derweil wird die grundsätzliche Selektion zwischen verschiedenen Leistungsgruppen und deren differenzierte Beschulung von dieser Gruppe nicht per se abgelehnt.

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass eine Minderheit, etwa ein Viertel der befragten Lehrkräfte, das westdeutsche System der Selektion nach der vierten Klasse begrüßten. So verteidigte die Mathematik- und Musiklehrerin aus dem Dresdner Raum, die Mitbegründerin des sächsischen Lehrerverbands war, eben jenes System durch den Hinweis, dass eine binnendifferenzierte Unterrichtung in der Sekundarstufe I unmöglich sei.[184]

Der ehemalige Berliner Deutsch- und Geschichtslehrer, der als GEW-Personalrat versuchte, Einfluss auf die Berliner Schulpolitik zu nehmen, lastet der zu frühen Selektion das niedrige Leistungsniveau in den Schulen an:

> Es ist immer noch nicht das Schulsystem, wie ich es mir vorstelle. Also es gibt ja immer noch die Diskrepanz zwischen diesen Gesamtschulen und den Gymnasien. Ich verteu-

182 Transkript L2, S. 14/17, Abs. 125.

183 Transkript L9a+L9b, S. 12/16, Abs. 100–101.

184 Vgl. Transkript L5.

> fel überhaupt nicht die Gymnasien. Nein, nein. Ich war an einer Gesamtschule, habe aber nur in der gymnasialen Oberstufe danach unterrichtet. (…) Also ich fand ja das System bis zur zehnten Klasse, alle gemeinsam und danach aufsatteln mit einer gymnasialen Oberstufe für beide Schultypen: Ja, ja, das finde ich persönlich die beste Lösung. Also ich bin mir sicher, dass man Gymnasien nicht braucht von der fünften Klasse oder von einer siebten Klasse an. Das würde nämlich das Niveau der anderen Schulen heben. Wenn wir alle soweit in den Klassen lassen und dann gymnasiale Oberstufe haben für alle. Aber es ist nun mal so wie es ist. Das System wird sich nicht so schnell verändern.[185]

Für diesen Lehrer, der schon in den späten 1980er-Jahren gewerkschaftlich aktiv wurde und sich im Zuge der politischen Transformation erfolglos für die Beibehaltung des Einheitsschulcharakters in Ostdeutschland engagierte, stellt die Gesamtschule die präferierte Schulform dar. Gerade die Selektion vor beziehungsweise in der Sekundarstufe I hat aus seiner Sicht gravierende Rückwirkungen auf das Gesamtsystem: Das gesamte Leitungsniveau in den Schulen könnte aus seiner Sicht durch die gemeinsame Beschulung bis zum Ende der Sekundarstufe I gehoben werden.

Rechtsradikale Tendenzen in der Schüler:innenschaft

Innerhalb der DDR-Gesellschaft ließen sich rechtsradikale Tendenzen nachweisen, die oftmals von der offiziellen antifaschistischen Staatsideologie überdeckt waren. Da sich die DDR in die Tradition des Widerstandes gegen die NS-Herrschaft stellte, hat es aus Sicht der Staatsführung keinen Rechtsradikalismus innerhalb der DDR geben können.[186] Doch bereits in den 1980er-Jahren traten rechtsradikale Einstellungsmuster immer offener zu Tage.

Erwähnt seien nur die allseits bekannten rassistischen Einstellungsmuster in der seit den 1970er-Jahren erstarkenden Hooligan-Szene, insbesondere bei Vereinen wie BFC Dynamo Berlin und Lokomotive Leipzig.[187] Der Überfall rechtsradikaler Skinheads auf alternative Jugendliche in der Zionskirche im Prenzlauer Berg führte 1987 für die Staatsführung zu der unangenehmen Situation, dass sie die Existenz dieser Szene nicht mehr leugnen und als jugendliches Rowdytum relativieren konnte.[188]

Die Wiedervereinigung sowie der Sieg bei der Fußballweltmeisterschaft 1990 befeuerte im Herbst 1990 eine nationalistische und rassistische Welle von Ausschreitungen und Übergriffen, deren Bedeutung in der Erinnerungskultur der deutschen Nachkriegsgeschichte bis heute unterbelichtet ist.[189] Es kursieren Schätzungen, dass allein inmitten des »Einheitstaumels« am 2./3. Oktober 1990 neonazistische Angriffe in mindestens

---

185 Transkript L10, 16/44, Abs. 125–129.

186 Vgl. Harry Waibel, »Der gescheiterte Antifaschismus der SED – Antisemitismus, Rassismus und Neonazismus in der DDR«, in *Kritiknetz – Zeitschrift für Kritische Theorie der Gesellschaft* (2015).

187 Bernd Wagner, *Rechtsradikalismus in der Spät-DDR – Zur militant-nazistischen Radikalisierung. Wirkungen und Reaktionen in der DDR-Gesellschaft* (Berlin 2014), S. 211.

188 Walter Süß, *Zu Wahrnehmung und Interpretation des Rechtsextremismus in der DDR durch den MfS*, 3. Aufl. (Berlin 2000), S. 17f.

189 Vgl. Janosch Steuwer, Till Kössler, »Deutscher Herbst 1991«, in *Aus Politik und Zeitgeschichte – Rechte Gewalt in den 1990er Jahren*, Nr. 72. Jahrgang, 49–50/2022: 48, S. 15–20.

vierzehn ostdeutschen Städten durch 1.500 rechtsradikale Täter:innen stattfanden. Wie durch ein Wunder kam niemand zu Tode.[190]

So bemerkte der von mir befragte Chemie- und Biologielehrer aus dem Raum Dresden, als er in der Initialnarration über die Ereignisse des Herbsts 1989 erzählt, ungefragt die Rolle von Neonazis bereits bei den am 4. November 1989 erfolgten Zusammenstößen am Dresdner Hauptbahnhof[191]:

> […] wie dann hier diese Gruppe der 20 und dann in die Kreuzkirche zur Berichterstattung, was im Gespräch mit dem Oberbürgermeister Berghofer.[192] […] Die Schlacht hier um den Bahnhof hier und sowas. Da waren die schon dabei [meine] Schüler. Und die Neonazis machten sich sofort bemerkbar MIT DEM ERSTEN Tag der Wende.[193]

Auch an den Schulen ließen sich freilich neofaschistische Tendenzen in der Schüler:innenschaft beobachten. Es lässt sich nachweisen, dass einschlägige Fälle schon zu DDR-Zeiten auftraten, wobei diese »außergewöhnlichen Vorkommnisse« zentral erfasst und ans Ministerium für Volksbildung (MfV) gemeldet wurden. In den Berichten, die von den Bezirksschulräten an die Hauptschulinspektion des MfV gesendet wurden, wird allerdings beispielsweise bei Hakenkreuzschmierereien in der Schule von »politischer Provokation« gesprochen.[194] Eine systematische Erfassung rechter Gesinnung unter Jugendlichen fand ebenso wenig statt wie eine entsprechende Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte.

Somit ist es nicht weiter verwunderlich, dass Lehrer:innen in Ostdeutschland in den 1990er-Jahren weitgehend unvorbereitet auf die Herausforderung stießen, mit offen geäußerten demokratiefeindlichen Tendenzen in der Schüler:innenschaft umgehen zu müssen. Die durch die Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung nun garantierte Meinungsfreiheit verunsicherte viele Lehrer:innen in der Frage, ob die Meinungsäußerungen rechtsradikaler Jugendlicher nun zu tolerieren seien.

Derselbe Lehrer aus dem Dresdner Raum erwähnte auch neonazistische und rassistische Handlungen seiner Schüler:innen:

> Wie die Jungs mir erzählt haben, dass sie schon vor der Wende Adolfs Geburtstag an der Elbe gefeiert haben und Lagerfeuer gemacht haben. Was ist das 22. April[195] oder was? Ich wollte es gar nicht glauben. Berg und Sand[196], waren auch ein bisschen schwie-

---

190 Das Projekt zweiteroktober90 (https://zweiteroktober90.de/ueberblick/) dokumentiert die vergessenen Ereignisse am Einheitstag.

191 Stasi-Unterlagen-Archiv, *Gewalteskalation am Dresdner Hauptbahnhof – Stasi-Unterlagen über die Zusammenstöße am 4. Oktober 1989*, https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/informationen-zur-stasi/themen/beitrag/gewalteskalation-am-dresdener-hauptbahnhof/.

192 Ausgelöst durch die Proteste rund um die Ausreise der Botschaftsflüchtlinge aus Prag wurde im Oktober 1989 in Dresden eine Gruppe von 20 Personen von einer Protestversammlung beauftragt, mit dem reformorientierten SED-Bürgermeister Wolfgang Berghofer in Verhandlungen zu treten.

193 Transkript L4, S. 16/58, Abs. 93–93.

194 RHG, PA Marianne Birthler MBi_27_57, *Außergewöhnliches Vorkommnis Potsdam-Stadt*, 28.4.1988, Bericht von W. Ostermann (Bezirksschulrat).

195 Richtig: 20. April 1889.

196 Familiennamen pseudonymisiert.

> rige Jungs, große, kräftige, die in unserem Schulsystem eigentlich ein bisschen unterfordert waren. Wenn die nicht in irgendeinem Sportverein waren, wo die ihre Kräfte lassen konnten. […] aber diese Jungs waren damit nicht ausgelastet. Und dann machen die [sowas] vielleicht aus Kraft-Überschuss. Also ich wollte es erst nicht begreifen. Aber ich habe es sofort mit der Wende gemerkt. Wir hatten auch ein paar ausländisch aussehende Kinder. Madschlisi[197] zwei Jungs, ein Mädel [stammten aus einem arabischen Land]. Ich weiß auch nicht, warum die hier waren, ob der Vater irgendwie Wissenschaftler war oder was. Sehr nette, schöne Kinder, aber anders, dunkler. Und sofort mit der Wende fing die Rechten an, diese zu jagen. Wir machen manchmal eine Schuldisco in der Turnhalle. Da war eine Lehreraufsicht notwendig. Und wenn es dann nach Hause ging, das ging auch bloß bis 20 Uhr. Und da sind die draußen auf diese Kinder los. Ich bin dann, das haben wir dann bald mitgekriegt, dann erst mal raus und geguckt. Und da waren, die waren dann schon mit Autos. Das war so 90 rum. Und also das war eine Geschichte. Dann habe ich auch schon mal die Polizei angerufen. Die kamen zwar auch, aber die wollten auch nicht mit diesen Rechten, aber die waren sofort da, und das habe ich nicht begriffen.[198]

Der Dresdner Lehrer relativiert zwar die von ihm beobachteten Ereignisse keineswegs und ließ in Bezug auf den rassistischen Übergriff bei der Schülerdisco nicht zuletzt durch den Polizeiruf eine klar ablehnende Haltung erkennen, doch hat er für das plötzliche auftretende Verhalten seiner Schüler:innen, wie er mehrfach betont, keine Erklärung parat.

Eine Deutsch- und Musiklehrerin aus Mecklenburg-Vorpommern, die nahe der niedersächsischen Grenze lebte, reiht ihre Erinnerung an rechtsradikale Tendenzen in der Schüler:innenschaft in eine Erzählung über die Schließung von Betrieben und den Verlust von Arbeitsplätzen ein. Sie antwortete damit auf meine Frage, ob und wie sie mit ihren Schüler:innen über die politischen Veränderungen von 1989/90 gesprochen habe:

> Na, die Diskussion war schon da, aber wir hatten da einen Großbetrieb, der dann ganz schnell abgewickelt wurde, weil im [westdeutschen] Nachbarort eben ein ähnlicher Großbetrieb war.[199] Der hat dann, der musste bestehen, der andere musste kaputt gehen. Und das hat natürlich die Bevölkerung gemerkt. Viele der Eltern sind auch dann über die Grenze zum Arbeiten gegangen, weil eben hier plötzlich Betriebe nicht mehr da waren. Und wirklich von jetzt auf gleich nicht mehr da. Denn das weiß ich auch. Mein Mann hat ja auch in einem Betrieb gearbeitet und der wurde geschlossen. Sie haben dann eine Arbeit angeboten bekommen, die nicht gut bezahlt wurde und der hat sich dann woanders was gesucht. Und so ging es vielen. (…) Und gerade da, in dem Grenzgebiet da Boizenburg ist die Elbewerft. Die ist ganz schön runtergewirtschaftet, also abgewickelt worden. Weil die Hitzler Werft in Lauenburg natürlich wichtiger war. Ne, das hat man gemerkt, an dem Verhalten gemerkt und da hat man dann auch gemerkt, dass auch diese rechte Schiene dort stark war.[200]

197 Familiennamen pseudonymisiert.

198 Transkript L4, S. 52/58 – 53/58, Abs. 294–298.

199 Gemeint ist hiermit die Hitzler Werft in Lauenburg an der Elbe.

200 Transkript L7, S. 20/28 – 21/28, Abs. 121–122.

Das Auftauchen der »rechte[n] Schiene« wird von dieser Lehrerin mit dem Niedergang der Werftindustrie in Zusammenhang gesetzt, die aufgrund der vermeintlichen Bevorzugung westdeutscher Betriebe als besonders demütigend erfahren wurde. Die Lehrerin setzt somit die neonazistischen Tendenzen in einen Zusammenhang mit der schweren ökonomischen Krise, die Ostdeutschland in den 1990er-Jahren durchlebte. Ein Handlungsmuster in Reaktion auf diese demokratiefeindliche Mobilisierung kann aber auch sie nicht formulieren, in dem geführten Interview blieb es bei der Erwähnung dieser Entwicklung.

3.1.4 Pädagogische Elemente der Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus

Nach einer bis in die späten 1990er-Jahre reichenden Phase der Verunsicherung und politischen Latenz vollzog sich im Zuge des Jahrtausendwechsels ein Mentalitätswandel bei den ostdeutschen Lehrer:innen, der unter anderem in der Findung eines eigenen Unterrichtsstils und eines neuen ostdeutschen Selbstbewusstseins bestand. Nachdem im Kontakt mit Westlehrer:innen und bildungsreformerischen Kreisen eine Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansätzen stattgefunden hatte, bildeten die Ost-Lehrer:innen ein neues pädagogisches Selbstvertrauen aus und sahen sich hierin unter anderem aufgrund der vermeintlichen Rückkehr gewohnter schulischer Elemente aus DDR-Zeiten, wie Kopfnoten oder Berufsabitur, bestätigt. Wie bereits in 2.5. ereignisgeschichtlich umrissen, schloss sich Mitte der 2000er-Jahre die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus ab, nachdem sich im Zuge der Ostalgiephase, dem vorläufigem Ende des demografischen Rückganges und den Protesten gegen die Agenda 2010 ein neues ostdeutsches Selbstbewusstsein gebildet hatte. Die pädagogisch festzustellenden Elemente dieses Habitus lassen sich bereits in den im Folgenden ausgeführten Erfahrungskernen darstellen.

Der Lehrstil nach 1989

Innerhalb kürzester Zeit nach der Machtimplosion der SED ereigneten sich bereits im Spätherbst 1989 Veränderungen in der Schulkultur: Wie bereits erwähnt, wurde der Wehrkundeunterricht ersatzlos gestrichen, die wöchentlichen Pioniernachmittage eingestellt und die stoffliche Verbindlichkeit der politischen Inhalte deutlich zurückgeschraubt. Hiermit einhergehend zeigten sich viele Lehrer:innen offen für alternative pädagogische Lehrstile. Nach einer Ausprobierphase bildeten viele Lehrer:innen einen neuen pädagogischen Unterrichtsstil aus, mit dem sie auf die veränderten Begebenheiten reagierten.

Einfluss bildungsreformerischer Ansätze

Auch wenn keine meiner Gesprächspartner:innen bekundete, selbst neuartige pädagogische Praktiken beispielsweise der Waldorf- oder Montessoripädagogik übernommen zu haben, geben doch fast alle von ihnen an, in den frühen 1990er-Jahren auf diese Ansätze gestoßen zu sein.

So erinnerte sich der Musiklehrer aus einem Leipziger Vorort auf meine Nachfrage zu veränderten Unterrichtsformen folgendermaßen:

> Also diese, äh, wie gesagt 90-Euphorie und so: »Wir machen alles ganz anders und so.« Und viele haben dann auch für diese Schulkonzepte interessiert, eben Montessori und wie sie alle so heißen und Plan-Schule, was da alles so geht. […] Beziehungsweise man hat natürlich dann auch vielleicht den einen oder anderen Kollegen gekannt, der dann zum Beispiel zur Montessori-Schule gegangen ist und dann och ich sage: »Okay ich sage, dass ist ja auch, da ist man 120 Prozent Lehrer.« // @@@ // Da ist wirklich der Tag von 7 bis 18 Uhr, über jeden Schüler hat man auch eine Stunde debattiert. Also, das hat natürlich auch seine Schattenseiten. Mal davon abgesehen, dann, wie man dann ist, wenn man dann so was wahrnimmt, dann wird natürlich das Ganze dann so ein bisschen madig gemacht. So der klassische Montessori-Spruch: »Und tanzt du dann auch deinen Namen so.« Ich merke, dass grundsätzlich diese reformpädagogischen Bildungskonzepte schon einer richtigen Idee entsprechen, weil sie den Menschen in den Mittelpunkt stellen.[201]

Für diesen Lehrer traten die alternativpädagogischen Entwürfe in dem klaren zeitlichen Kontext des bildungsreformerischen Frühjahrs 1990 auf (»90-Euphorie«). Explizit nennt er die pädagogischen Ansätze der Montessori- und Jenaplan-Pädagogik. Mit dem »klassischen Montessori-Spruch« spielt er vermutlich auf den Eurythmie-Unterricht an, der an anthroposophischen Waldorfschulen praktiziert wird. Diese Verwechslung der verschiedenen Ansätze lässt darauf schließen, dass für den Sprecher die für ihn damals neuartigen Schulkonzeptionen als ein vages Abstraktum verschwimmen. Die Entscheidung der Kolleg:innen, die sich ab 1990 für solcherart Ansätze entschieden und an diese Schulen wechselten, wird mit Zurückhaltung quittiert (»120 Prozent Lehrer«). Die würdigende Einschätzung, in den neuen Konzepte stehe der »Mensch« im »Mittelpunkt«, wird sogleich durch den hohen zeitlichen Aufwand und den fragwürdigen Ruf der Reformpädagog:innen kontrastiert.

Eine ebenfalls beobachtende Rolle gegenüber solchen Kolleg:innen nimmt die ehemalige Leipziger Sportförderlehrerin ein:

> Es gibt ganz viele Lehrer, die sich total umgestellt haben. Ja also im Grundschulbereich kenne ich Leute, die haben sich total umgestellt, die haben wirklich nach (.) von heut (.) also, die haben Montessori-Weiterbildung gemacht, die machen wirklich mit Wochenplan und die haben eine DDR-Ausbildung, die haben sich wirklich (.) und die haben gesagt, das ist das Bessere, das ist das Kindgerechtere.[202]

Auffälligerweise betont diese Lehrerin den grundlegend empfundenen Lehrstil-Wechsel der beschriebenen Kolleg:innen und erwähnt in diesem Zuge dennoch die im Interviewsetting selbstverständliche »DDR-Ausbildung« der ostdeutschen Lehrer:innen. Hierdurch wird klar, dass für die Sprecherin die alternativ- und reformpädagogischen Ansätze, die seit 1990 im Osten aufschlugen, einen hohen Kontrast zum tradierten Lehrstil aus DDR-Zeiten darstellen. Die Sportlehrerin schließt diese Sinneinheit mit dem Hinweis auf die vermeintlich »kindgerechtere« Konzeption, ohne sich allerdings selbst eindeutig für die reform- und alternativpädagogischen Lehrformen auszusprechen und

201 Transkript L1, S. 46/62, Abs. 98–100.

202 Transkript L3, S. 34/50, Abs. 44.

beendet damit ihre Erzähleinheit ähnlich dem oben zitierten Musiklehrer mit einem Hinweis auf das Menschenbild dieser pädagogischen Ansätze.

Eine scheinbar ebenfalls kritisch-würdigende Sichtweise auf die neuartigen Ansätze gibt die Lehrerin aus dem Dresdner Raum zu Protokoll:

> Und ich weiß, es gibt bestimmt Kinder, die Waldorfpädagogik brauchen. Das spreche ich denen nicht ab, weil ja nicht alle Kinder gleich sind. Aber allein Waldorfpädagogik, da glaube ich, kann man nicht alle Menschen auf das Leben vorbereiten. Aber ein Teil der Menschen braucht das. Und für die ist das genau das Richtige. […] Und die neue Universitätsschule, die sie in Dresden jetzt haben, das begrüße ich sehr. Habe ich mich damit enger befasst und haben auch die Professorin, die junge Frau, kennengelernt, die das Ganze mal als Versuch gestartet hat, war ich total begeistert und kann mir das super vorstellen, weil um ehrlich zu sein, wenn man zurückblickt: Wir unterrichten heute noch wie vor 100 Jahren. Wenn sie die Feuerzangenbowle sehen, @@@ man könnte bis auf wenige Kleinigkeiten manches in die heutige Zeit setzen. Und sie würden den Unterschied nicht merken @@@ und die Menschen haben sich aber verändert. Das Wissen hat sich verändert. Die Formeln, wie man unterrichten kann, sind vielfältiger geworden, und ich halte diese Schulform für ausgesprochen interessant und ausbaufähig.[203]

Die Lehrerin, die zuvor im gleichen Interview unter Verweis auf die pädagogische Eignung die Einführung des gegliederten Schulsystems gegenüber meinen kritischen Nachfragen verteidigte, zeigte sich in der vorliegenden Sequenz erstaunlich offen für die neuartigen Ansätze. Die Berechtigung der »Waldorfpädagogik« legitimiert sie durch die besonderen Bedürfnisse einzelner Schüler:innen (»ein Teil der Menschen braucht das«). Es ist davon auszugehen, dass sie die erwähnte »Waldorfpädagogik« als Synekdoche gebraucht und vermutlich auf verschiedenartige alternativ- und reformpädagogische Theorien und Konzeptionen anspielt. Als konkretes Beispiel eines bildungsreformerischen Projektes erwähnt sie die Dresdner Universitätsgemeinschaftsschule.[204] Der Besuch dieser Schule, in der Klassenstrukturen, Notengebung und Unterrichtsstunden zugunsten innovativer pädagogischer Praxen ersetzt wurden, wirkte auf die Lehrerin stark beeindruckend.

Gleichzeitig fällt ihre freimütige Feststellung auf, die Schulpädagogik würde an den Regelschulen »noch wie vor 100 Jahren« betrieben werden. Aus ihrer Sicht sei die Schulkultur somit auch in der Nachwendezeit noch vergleichbar mit derjenigen der Weimarer Republik.

Wie die drei Interviewausschnitte zeigen, kamen die Lehrer:innen in den frühen 1990ern rasch in Kontakt mit den neuartigen Konzeptionen; sie erlebten, wie einige ihrer Lehrerkolleg:innen den aus DDR-Zeiten gewohnten Lehrstil zugunsten jener ablegten.

---

203 Transkript L5, S. 20/30 – 21/30, Abs. 74.

204 Die Universitätsschule Dresden fungiert sei 2019 unter gemeinsamer Trägerschaft der Stadt und der TU Dresden und zeichnet sich durch projektbasierten Unterricht und individuelle Lern- und Förderphasen aus. Seit 2022 ist die Schule eine Gemeinschaftsschule. Vgl. https://universitaetsschule.org.

Auffällig ist die unklare Abgrenzung der verschiedenen Pädagogikstile in den Erzählsequenzen. Hieraus spricht geringes Wissen über deren spezifische theoretische und historische Hintergründe. Gleichzeitig würdigen die ehemaligen Lehrer:innen das vermeintlich anthropozentrische Axiom der Ansätze und sprechen diesem auch vor dem Hintergrund des konstatierten Reformbedarfs der klassischen Schulpädagogik ein gewisses Innovationspotential zu.

Sowenig hierdurch das quantitative und qualitative Ausmaß der Implementierung alternativ- und reformpädagogischer Ansätze im Unterricht ostdeutscher Lehrer:innen ersichtlich wird, kann dennoch geschlussfolgert werden, dass die Öffnung der Schullandschaft für die reformerischen Einflüsse eine nachhaltige Wirkung gezeitigt hat: Sie führte in den beobachteten Fällen zu einer grundsätzlichen Reflexion erzieherischer Praxen. Zwar ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Lehrer:innen ihren Unterrichtsstil nicht grundsätzlich veränderte, doch ermöglichte der alternative Einfluss eine Phase des Ausprobierens.

Erstkontakt mit westdeutschen Lehrer:innen

In zahlreichen Interviews berichten die ostdeutschen Lehrer:innen von ihren ersten Kontakten mit Kolleg:innen aus dem Westen sowie von ihren Erinnerungen an Hospitationen in den alten Bundesländern. Diese Sequenzen wurden oft schon im Zuge der durch meine Impulsfrage ausgelösten Eingangserzählungen geäußert. Insgesamt herrschte Anfang der 1990er-Jahre eine große Offenheit und Neugier unter den ostdeutschen Lehrkräften: So wurden die Begegnungen nicht allein durch Bundesländer sowie Lehrer:innenverbände und -gewerkschaften initiiert, sondern auch durch diverse Eigeninitiativen. In den Erzählungen der Ostlehrer:innen erscheinen diese Erfahrungen meist schockierend oder beunruhigend.

So erzählte die mecklenburg-vorpommersche Musik- und Deutschlehrerin in einer Sequenz, in der es eigentlich um ihre Erinnerungen an die ersten Kultusminister ging, plötzlich von einem Austausch mit einer ungenannten westdeutschen Schule:

> Wir hatten in diesem ersten Jahr haben wir mal im Westen hospitiert, haben das Tohuwabohu gesehen, was da im Unterricht ablief und haben gesagt »Nee, das wollen wir nicht.« Dann hatten wir so eine Diskussionsrunde mit Lehrern und da ging es um die Bewertung von Klassenarbeiten. »Ja, wie machen wir das?« – »Naja, ich lege die Punktzahl fest und dann wird geguckt, was kann der Schüler.« – »Huch, kann man doch nicht machen. Also es wird erst mal geguckt, was macht der Beste, was macht der Schlechteste. Und dann suche ich raus, was der Schlechteste. Und dann suche ich raus, was könnte er denn da kriegen.« Haben wir gesagt: »Nee, das geht doch nicht. Ich weiß doch, was ich unterrichtet habe. Und weißt doch, was ich fordern kann.« Also da gab es dann so ganz schön [Streit] und diese Verbindung, muss ich sagen, ist von unserer Schule sehr schnell, na ist nicht weiter geführt worden. Sagen wir es mal so, die anderen hatten auch kein Interesse.[205]

Aus Sicht der Lehrerin prägte Unordnung (»Tohuwabohu«) das Unterrichtsgeschehen an der westdeutschen Schule. Die anschließende Erörterung unterschiedlicher Bemes-

205 Transkript L7, S. 13/28 – 14/28, Abs. 74.

sungsgrundlagen von Schularbeiten führte zu einem konfrontativen Dissens zwischen Ost und West. Während die Lehrer:innen aus den alten Bundesländern in der Diskussion die soziale Bezugsnorm[206] für die Notengebung zugrunde legten, plädierten die Ost-Lehrer:innen eher für eine kriteriumszentrierte Bezugsnorm. Dass dieser Austausch nicht sachlich und respektvoll, sondern wohl eher konfrontativ geführt wurde und sogar zum einvernehmlichen Kontaktabbruch zwischen den Kollegien führte, scheint die Lehrerin in der vorliegenden Sequenz nicht zu bedauern.

Die Einschätzung, dass Schulunterricht in Westdeutschland chaotisch ablaufe und damit nicht nachahmenswert sei, teilte auch die Mathematik- und Musiklehrerin aus dem Dresdner Raum. Bemerkenswerterweise bildete die folgende Sequenz eine der ersten Sinnabschnitte nach der eher allgemein gestellten Impulsfrage:

> Wir sind in Anfang der 90er-Jahre, gerade von den Verbänden, auch in die alten Länder gereist, um das Schulsystem dort mal zu sehen. Und ich kann sagen, ich war in Pforzheim. Und bin ganz ehrlich vom Glauben abgefallen, wie man dort unterrichtet hat. Der Lehrer hatte viele Zettel, die teilte er aus. Wir saßen zu dritt hinten drin (.) gegrüßt wurde nur lapidar. Einige Schüler standen, die bemühten sich dann an ihre Plätze. Und als die dann saßen und murmelten, teilte er das Blatt aus, und dann schrieb er einen Test. Wir waren schockiert, und wir haben das mehrfach so locker gesehen, dass der Lehrer Stundenhalter war, ging auch mal mit dem Schüler auf den Gang, sprach. Aber an sich Schüler-Lehrer, so wie wir es kannten, nicht fanden. Das hat uns schockiert. Und ich habe mir da schon geschworen Anfang der 90er-Jahre: »Das lässt du mit dir niemals machen.« Und ich habe auch so weiter unterrichtet. Wenn ich rein kam, erwartete ich, dass die Schüler aufstanden und dass wir uns gegrüßt haben. […] Und habe dort den Stil, dass der Lehrer vorne ein Sagen hat bis zum Dienstende nicht aus der Hand nehmen lassen. Das heißt nicht, dass ich nur Frontalunterricht gemacht habe. Überhaupt nicht. Auch wenn man andere Unterrichtsformen wählt, muss der Lehrer die Möglichkeit haben, einmal zu sagen: »Ich sage euch, wie wir es machen. Und dann geht es los.« Und dann muss dem Lehrer auch zugehört werden, ganz egal, wo er steht, ob an der Tafel, an der Tür oder am Fenster irgendwo und das haben viele Kollegen beibehalten, die in meiner Altersgruppe sind und auch, die ein bisschen jünger sind. Und wir haben immer gesagt: »Also pauschal übernehmen wir die Formen des Unterrichtens in Baden-Württemberg zum Beispiel nicht. Das wollen wir nicht an den Mittelschulen.« Erst muss eine gewisse Ordnung da sein, und das Lehrer-Schüler-Verhältnis muss dennoch ein unterschiedliches sein. Es kann nicht sein, dass sich der junge Kollege so kleidet wie ein Schüler. So spricht wie ein Schüler. Und wenn er dann merkt, aus der Schülerschaft kommt Gegenwind, nicht weiß, was er machen soll. Diese Thematik wollten wir so nicht, und wir haben das auch so nie gemacht.[207]

Für diese Lehrerin stellte die Erfahrung der Hospitation in Pforzheim ein schockierendes Erlebnis dar, das sie in der Entscheidung bestärkte, von ihren bekannten Unterrichtsmethoden nicht abzurücken. Den Stein des Anstoßes scheint die beobachtete Lehrer:in-

206 Der Erwartungsspiegel wird in diesem Falle auf Grundlage der relativen Leistungen innerhalb der Klasse festgelegt. Somit wird von einer Normalverteilung schulischer Leistungen innerhalb der Lerngruppe ausgegangen.

207 Transkript L5, S. 3/30 – 3/30, Abs. 9–11.

Schüler:in-Relation gebildet zu haben. Dass sich die westdeutschen Schüler:innen in der beschriebenen Unterrichtssituation durch den Raum bewegten, nicht grüßten und »murmelten« und damit dem Lehrer vermeintlich nicht genug Respekt entgegenbrachten, führte zur völligen Ablehnung der dortigen pädagogischen Umgangsformen. Für die Lehrerin stellte »führende« Rolle der Lehrer:innen ein notwendiges Merkmal guten Unterrichts dar.[208] Dies beinhaltet zugleich die hieraus abgeleitete habituelle Abhebung der Lehrer:innen in Kleidungsstil und Sprachduktus.

Eine intensive Kontaktzone zwischen ost- und westdeutschen Lehrer:innen bildete Berlin. Durch die politische Vereinigung der bisher durch die Mauer getrennten Stadtteile im Oktober 1990 stellte sich der Schulwechsel von Lehrer:innen in beide Richtungen als gelebte Praxis ein. Doch kam es auch dort zu konfrontativen Begegnungen, die nicht immer von gegenseitiger Anerkennung geprägt waren. So erzählte eine Ostberliner Lehrerin, die in einem vorstädtischen Bezirk unterrichtete und selbst in Brandenburg wohnt, auf meine Nachfrage, die auf die besonders intensiven 1990er-Jahre zielte:

> L12: Ja, ich habe mich dann reingefunden in das Kollektiv und die waren fast alles DDR-Lehrer sage ich mal so und das stießen dann ab und zu paar Westberliner Lehrer zu uns […] und die haben die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen. Was wir alles mit den Schülern machen. Sie machen das nicht. Die waren dann vier Wochen, Vierteljahr da und sind ab (.). Die konnten mit unserer Art zu unterrichten nicht klarkommen. Die waren weg.

Daraufhin fragte ich die Lehrerin, welche Unterschiede sie zu dieser Zeit zwischen Ost- und Westberliner Lehrern wahrnahm.

> L12: Ja, wie soll ich das ausdrücken? Ja, wir waren bemüht, Unterrichtsstoff anschaulich darzulegen oder zu bringen. Und bei Arbeiten sage ich mal, konsequent zu sein. [Und bei denen] das war, das war so ein bisschen lässig alles so und ja, dann, (.) was besonders schlimm nach der Wende war, betraf uns in der Oberstufe nicht so sehr aber der Grundschule, dass es keine Zensuren mehr geben sollte. Um Gottes willen! Aber wo soll denn das hinführen? Wenn da keine Norm ist und wenn das nicht geregelt alles abläuft. Und das zog sich ja bis in die Oberstufe mit rein. Ja, man muss, muss ja leger sein, man darf das nicht überbewerten und alles, also das hat uns, das hat ihnen dann auch nicht gefallen […] die Klassenbuchführung. Pro Woche wurde das Klassenbuch eingezogen, da wurde kontrolliert was man gemacht hatte und das hat denen nicht gefallen.[209]

Auch in dieser Erzählung entsteht ein scharfer Gegensatz zwischen den Westberliner und den »DDR-Lehrern«: Während sich der Lehr- und Erziehungsstil der Ostdeutschen durch seine Konsequenz ausgezeichnet habe, sei die Vorgehensweise der Westberliner:innen von einem lässigen Stil geprägt gewesen.

208 Geißler 2023. Teilband, S. 1016f.
209 Transkript L12, S. 7/36 – 8/36, Abs. 46.

Der scheinbar unversöhnliche Konflikt der pädagogischen Ansätze kommt besonders in der Frage der Leistungsbewertung durch Zensuren und der Kontrolle der Klassenbuchführung zum Vorschein. Beide sind als Instrumente der Disziplinierung einzuordnen, wobei durch Zensuren Schüler:innen, durch die Kontrolle der Klassenbücher die Lehrer:innen beobachtet und beurteilt werden. Zu DDR-Zeiten waren Lehrer:innen dazu verpflichtet, täglich Eintragungen ins Klassenbuch zu tätigen und hierin unter anderem Ergebnisse von Leistungskontrollen zu dokumentieren.[210]

Eine grundsätzlich viel positivere Einstellung gegenüber Westberliner Kolleg:innen gab die Kunstlehrerin aus einem eher innerstädtischen Ostberliner Bezirk an. Sie war nach einigen Jahren an der Hauptschule an eine Berufsschule für Bauberufe gewechselt:

> Wir haben da miteinander gearbeitet, die hatten ihre Erfahrungen da, im Westen mit der Bauschule, wir aus dem Osten usw. und das hat sich gut vermischt. Also da gab es auch, also ich hatte da Bock drauf. Ich weiß nicht wie der Großteil der Ossis da jetze war, keine Ahnung. Ich habe mich mit dem Westkollegen sehr, sehr wohl gefühlt. Da waren interessante Typen dabei.[211]

In diesem Fall scheint der Austausch verschiedener Lehrerfahrungen produktiv vonstatten gegangen zu sein. Es muss spekuliert werden, dass der eher praxisorientierte schulische Betrieb an der Berufsschule die Offenheit der Begegnung begünstigte.

Die gegenseitige Anerkennung und der zweckdienliche Austausch, wie sie von der Ostberliner Berufsschullehrerin geschildert werden, bildeten bei den Ost-West-Begegnungen der interviewten Lehrer:innen die Ausnahme. Wie die überwiegende Zahl meiner Interviews zeigt, prägten unterschiedliche pädagogische Vorstellungen, Argwohn und Konkurrenzgedanken die ersten Kontakte zwischen Lehrer:innen aus alten und neuen Bundesländern.

Die überlagernde Hegemonialkonstellation und die parallel ablaufenden Krisenerfahrungen erschwerten die gegenseitig Anerkennung. Dass dies lange Jahre und sogar über die Berufstätigkeit hinaus nachwirkte, zeigt eine resümierende Sequenz des Dresdner Chemie- und Biologielehrers über sein Engagement im Bundesseniorenausschuss der GEW, in welchem sich regelmäßig politisch weitgehend gleichgesinnte pensionierte Pädagog:innen aus allen Bundesländern begegnen:

> Dann kam ich in den Bundesseniorenausschuss, und da lernst du auch wieder: Ost und West sind bis heute verschiedene Welten. Bis heute.[212]

Ausprobierphase und Findung neuer Lehrstil

Die Kontakte zu Bildungsreformer:innen, westdeutschen Kolleg:innen und auch andere pädagogische Stimuli wie freiwillige oder verordnete Fortbildungen verleiteten die ostdeutschen Lehrer:innen dazu, sich mit bisher unbekannten Erziehungsstilen und Un-

210 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 991.
211 Transkript L14, S. 24/40, Abs. 147.
212 Transkript L4, S. 29/58, S. 172.

terrichtsmethoden auseinanderzusetzen. Es lässt sich aus den Interviews entnehmen, dass die Lehrkräfte diese neu erworbenen Kenntnisse in einer frühen Ausprobierphase zur Geltung bringen konnten.

So schildert die ehemalige Grundschullehrerin aus einer mecklenburg-vorpommerischen Kreisstadt:

> Und dann kam auch die Phase mit dem offenen Unterricht in der Grundschule, Ja, offener Unterricht mit Projekten und mit Teamarbeit und mit Partnerarbeit, das war für uns zur Ostzeit überhaupt nicht (.) Da war das der Frontalunterricht, Frontalunterricht pur. Und jeder hat dann eben gemacht, was der Lehrer gesagt hat. Dann hieß es aber gut, mit offenen Unterrichtsphasen. Aber man hat auch sehr schnell erkannt, ich jedenfalls, dass es nicht alles im Selbstlauf geht, sondern dass man wirklich dahinter sein muss. Und dann hab ich für mich entschieden: Ein Tag in der Woche machen wir offenen Unterricht. Ich habe mich da auch fortgebildet usw., habe mir viele Bücher gekauft und war ja auch zur Fortbildung und war auch nach der Wende so ein bisschen Multiplikator.[213]

Diese Lehrerin zeigte sich aufgeschlossen für den bisher unüblichen offenen Unterricht, den sie vom Frontalunterricht aus DDR-Zeiten abgrenzt. Die neue Lehrmethodik und Sozialform, die sie bei Fortbildungen von West-Expert:innen lernte, erschien ihr zeitgemäß und geboten. Sie erlebte sie aber zugleich als aufwändig und herausfordernd. Auch schilderte sie im weiteren Verlauf des Interviews ihre Verwunderung über das Ende der Zeugnisbewertung per Ziffernnote in den ersten Schuljahren, die in der DDR-Unterstufe noch gebräuchlich war. Auch andere ostdeutsche Grundschullehrer:innen aus meinem Sample äußerten Sorge vor dem möglichen Verlust des Leistungsprinzips durch das für sie neue reformerische Instrument der schriftlichen Leistungsrückmeldung.[214]

Ihr Ehemann, ehemaliger Polytechniklehrer, erinnerte sich an diese Phase vor allem hinsichtlich der aus dem Westen kommenden pädagogischen Innovationen, die sich aus seiner Sicht im Westen nicht durchsetzen konnten:

> Da war auch die Möglichkeit, dass also aus diesen Forschungseinrichtungen, gerade in dem pädagogischen Bereich aus Marburg kamen ja sehr viele und die haben hier also ein offenes Erprobungsfeld gefunden. All die Ideen, die drüben, also in den alten Bundesländern abgeblockt wurden durch die starke Lehrerschaft und durch die starke Gewerkschaft, das war jetzt die Chance, um das mal auszuprobieren. Und das hat ja oft, ist manchmal gegen Baum gegangen, aber es hat auch mal dann vielleicht zu einem nächsthöheren Grad geführt.[215]

---

213 Transkript L8a + L8b, S. 14/89, Abs. 47.

214 Auch Klaus-Jürgen Tillmann machte bereits darauf aufmerksam, dass viele ostdeutsche Grundschullehrer:innen das Ende der Zifferbenotung in den ersten Klassen der Grundschule ablehnten. Tillmann, Klaus-Jürgen, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 29–36, hier S. 34.

215 Transkript L8a + L8b, S. 39/89, Abs. 90.

Aus Sicht dieses Lehrers stellte Ostdeutschland somit ein pädagogisches Experimentierfeld da. Mit dem Marburger Einfluss spielt er vermutlich auf den Didaktiker Hans Christoph Berg[216] an, der die auf Martin Wagenschein zurückgehende exemplarisch-sokratische Lehrkunstdidaktik weiterentwickelt hatte. Es lässt sich rekonstruieren, dass er in den 1990er-Jahren für seinen Ansatz, der vor allem auf Experimenten und Unterrichtsgesprächen basiert, im Rahmen von Vorträgen und Fortbildungen in Ostdeutschland warb.[217]

Es ist insgesamt davon auszugehen, dass eine Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen sich initial offen zeigte für die ihnen neuartig erscheinenden pädagogischen Innovationen. In einer Ausprobierphase versuchten die experimentierfreudigen Lehrer:innen, diese Methoden, Materialien und Sozialformen in ihrem Unterricht anzuwenden und zogen auf Basis dieser Erfahrungen Rückschlüsse auf deren Anwendbarkeit.

Basierend auf den Erfahrungen der pädagogischen Ausprobierphase setzte sich relativ rasch ein neuer Unterrichtsstil durch. Die Lehrer:innen reagierten hiermit unter anderem auf das veränderte Schüler:innenklientel und die neuen curricularen Anforderungen, wobei sie sich teilweise auf bildungsreformerische Einflüsse beriefen. Bei der Mehrheit der Lehrer:innen lehnte sich dieser neuetablierte Lehrstil zum Teil an den zu DDR-Zeiten erlernten Unterrichtsstil an, ohne dass dieser vollständig übernommen wurde. Im Kontrast zur zuvor üblichen engen Kontrolle durch die Schulaufsichtsbehörde legten die ostdeutschen Lehrer:innen großen Wert auf ihre pädagogischen Freiheiten: Hierzu zählte jedoch nach wie vor die »führende Rolle des Lehrers« im Unterricht und eine starke Ergebnisorientierung, wie die folgenden Interviewausschnitte zeigen.

So berichtete die Grundschullehrerin aus der mecklenburg-vorpommerischen Kreisstadt über ihre Erfahrungen als Hospitantin an einer Schule in Hamburg-Wilhelmsburg, aber auch anschließend als Fortbildnerin:

> Und dann durften wir auch noch an anderen Schulen hospitieren, wo es sozusagen nach Wochenplan ging. Und da habe ich gesagt: Das kannst du nicht machen, das geht drunter und drüber. Und die am Freitag hatten nicht mal die Aufgaben von Montag gelöst. Hm, also das ist nicht unser Ding. Ja, aber Wilhelmsburg ist so ein einschneidendes Ding noch gewesen für mich. Also es war ganz krass dieses Jahr und diese Wochenpläne. Und dann habe ich immer in der Fortbildung Bescheid gesagt, wenn ich hier mit den Leuten das gemacht habe: Jeder muss für sich entscheiden. Man kann keinem Kollegen überstülpen, dass er jetzt Team- und Partnerarbeit oder nach Wochenplan arbeiten muss oder offenen Unterricht hat. Man kann es mal eine Stunde nachmachen. Ja, wenn er dann baden gehst, dann hast du die Arschkarte. Ja, es muss am Ende was rauskommen. Und das ist ganz wichtig. Und jeder muss jetzt für sich entscheiden.[218]

---

216 Geboren 1936, von 1976 bis 2001 Professor für Didaktik und Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg.

217 So referierte er u. a. am 22.4.1990 an der Karl-Marx-Universität Leipzig auf dem zweiten Forum der Initiative Freie Pädagogik. Vgl. Initiative Freie Pädagogik, *Forum Freie Pädagogik – Bildung und Erziehung im Aufbruch*, Programm, Privatarchiv Adrian Weiß, S. 1

218 Transkript L8a + L8b, S. 36/89, Abs. 82.

Der in Hamburg erlebten Wochenplanarbeit begegnete diese Lehrerin skeptisch, da diese aus ihrer Sicht kaum die erwünschte Arbeitshaltung begünstigte. Trotzdem stellte sie die Wochenplanarbeit bei Fortbildungen für Grundschullehrer:innen in Mecklenburg-Vorpommern vor, allerdings nicht ohne zu betonen, dass den Lehrer:innen die Entscheidung über die Anwendung dieser Unterrichtsmethode selbst zufiel. Bemerkenswert ist hierbei ihre Nutzung des Terminus »überstülpen«, den die von mir befragten Lehrer:innen oftmals für die Einführung des gegliederten Schulsystems verwenden.

Die Erzählung dieser Lehrerin ähnelt darin durchaus der oben zitierten kritischen und selbstbewussten Entscheidung der Musik- und Mathelehrerin aus dem Dresdner Raum, auch andere Sozialformen als Frontalunterricht in ihren Unterricht zu integrieren, hierbei aber ihre gewohnte Rolle als Lehrerin, die »das Sagen« hat, im Klassenzimmer zu bewahren. Die Offenheit der ostdeutschen Lehrer:innen für neue Lehr- und Lernformen ging somit nicht prinzipiell mit einer grundlegenden Revision des gewohnten Erziehungsstils einher. So äußert sich auch die Leipziger Sportförderlehrerin auf meine Nachfrage zu neuen Lehr- und Unterrichtsformen nach 1990:

> Es gibt eine ganze Menge an älteren Kollegen und da zähle ich mich auch mit dazu, die sehr oft also einen großen Teil ihres Unterrichtes frontal machen, natürlich mit neuen Medien bestücken. Aber die frontal Unterricht machen und damit sagen: »Okay, aber damit komme ich an das Ziel.« Was ist, was ist eigentlich unsere Aufgabe als Lehrer? Sollen wir es schön machen, oder sollen die da am Ende, sollen die das können? Sollen die Mathe können? Sollen die ordentlich lesen und schreiben? Und ich sage jetzt mal, das ist Gott sei Dank noch die pädagogische Freiheit, die wir haben. Wie ich dahin komme, zu dem Ziel.[219]

Aus dieser Sequenz lässt sich eine klare pädagogische Ergebnisorientierung bei der Lehrerin erkennen. Das »Ziel« des Unterrichtsprozesses sei die Vermittlung der vorgegebenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Neuere pädagogische Trends tendieren aus ihrer Sicht dazu, von dieser Orientierung abzukommen. Nichtsdestoweniger schätzt sie die »pädagogische Freiheit«, ihren Unterricht selbstbestimmt gestalten zu können.

Das neue Selbstbewusstsein

Nach starken Verunsicherungen, ausgelöst durch polyvalente Krisenerfahrungen in den 1990er-Jahren, entwickelten die Lehrer:innen in Ostdeutschland Anfang der 2000er-Jahre ein neues Selbstbewusstsein. Dieses korrelierte zum einen mit dem generellen Mentalitätswandel in Ostdeutschland, der sich auch in der popkulturellen »Ostalgie«-Phase ausdrückte.[220] Zum anderen bestärkte das positive Abschneiden einiger neuer Länder bei den PISA-Tests[221] sowie die Wiedereinführung gewisser bildungspolitischer Maßnahmen wie Kopfnoten oder die Berufsausbildung mit Abitur das bereits virulente Nar-

219 Transkript L3, S. 31/50, Abs. 42.

220 Vgl. Thomas Ahbe, *Ostalgie: zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit in den 1990er-Jahren* (Erfurt 2005). Ausführlich auch in 2.5.

221 Siehe das Abschneiden der ostdeutschen Länder bei PISA unter 2.5.3. Außerdem Vgl. Jochen Leffers und Christian Füller, »Pisa-Ländervergleich – Sachsens Schulen drängen an die Weltspitze«, in *Der Spiegel* 17.11.2008.

rativ, dass die Lehramtsausbildung zu DDR-Zeiten vorbildlich und Elemente des DDR-Bildungswesens erhaltenswert seien.[222] Hierdurch schärfte sich bei den ostdeutschen Lehrerinnen ein souveränes und positives Bild der eigenen Bildungsbiografie sowie der eigenen Fähigkeiten.

Bewährung der DDR-Lehrer:innenbildung

Die von mir interviewten Lehrer:innen betonen die hoch eingeschätzte Qualität der Lehrer:innenbildung zu DDR-Zeiten. Da die Lehrer:innenbildung nur einphasig aufgebaut war[223], wird das Narrativ vor allem durch Beschreibungen des eigenen Studiums geprägt. Doch auch der durch Mentor:innen begleitete Berufseinstieg wird als bedeutende Phase erinnert. Betont wird die vermeintlich besonders gute methodische Ausrichtung im Zuge der DDR-Lehrer:innenbildung, wobei hiermit die Praxisnähe des Studiums gemeint wird.[224] Um die häufige Nutzung des Begriffs ›Methodik‹ in den Interviews einordnen zu können, muss bedacht werden, dass in der DDR nur sehr selten von Fachdidaktik, zumeist von Fachmethodik gesprochen wurde.[225]

So schlussfolgerte der ehemalige Polytechniklehrer aus der mecklenburg-vorpommerischen Kreisstadt nach einer Erzähleinheit, in der er seine eigene Berufslaufbahn positiv bilanziert:

> [D]as kommt ja sicherlich nicht von irgendwo her, sondern letztendlich irgendwann war da mal eine solide Grundausbildung da, eine pädagogische Grundausbildung, [die] in der Pädagogik, in der Didaktik und in der Methodik etwas rübergebracht hat. Sicherlich das jedes System hat auch etwas Politisches an sich und es geht immer in eine Richtung. Aber diese Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen. Die waren in allen Systemen gleich.[226]

Sosehr dieser Lehrer eingesteht, dass die Berufstätigkeit des Lehrers und damit zusammenhängend auch die Lehrer:innenbildung »politisch« vereinnahmt war, betont er dennoch die den politischen Verhältnissen übergeordnete Funktion der vermittelten »Kulturtechniken«. Deren Übermittlung habe für die DDR-Lehrer:innen im Zentrum ihrer Bemühungen gestanden.

In anderen Interviews betonten die Lehrer:innen mit Verweis auf die ›Methodik‹ die Nützlichkeit der Studieninhalte für die spätere Tätigkeit in der Schule. So konstatierte

---

222 Sachsens Kultusministerin Brunhild Kurth im Interview, »Ausbildung der Lehrer in der DDR war strukturierter«, in *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 12.10.2013.

223 Geißler 2023, 2., S. 1168f.

224 Der westdeutsche Pädagogikprofessor Johannes Niermann fasst den in der DDR üblichen Begriff der »(Unterrichts-)Methodik« als die prozessuale Systematik, durch welche Ziele, Inhalte und Bedingungen so organisiert werden können, dass sich »Unterrichtserfolg« einstellen kann. Somit wurde diese von der Didaktik unterschieden, die als Wissenschaftsdisziplin unter anderem die Methodik erforscht. Johannes Niermann, Monika Niermann, *Wörterbuch der DDR-Pädagogik* (Heidelberg 1974), S. 221.

225 Siehe das Lemma »Methodiken der Unterrichtsfächer«, in Hans-Joachim Laabs (Hrsg.), *Pädagogisches Wörterbuch* (Berlin 1987), S. 255.

226 Transkript L8a+L8b, S. 44/89, Abs. 103.

die ehemalige Sport- und Staatsbürgerkundelehrerin der Insel Rügen hinsichtlich ihrer eigenen Ausbildung:

> Sport war, na ja, Sport ist natürlich sehr wichtig. Ja klar, aber das ist ja irgendwie doch eine ganz anders geartete Strecke, die gar nichts mit dem Gesellschaftswechsel zu tun [hatte]. Vielleicht ist die Ausbildung aus meiner Sicht (.) zu DDR-Zeiten für die Sportlehrer besser gewesen, weil größere Anteile an Methodik, methodische Reihen da waren, natürlich auch selbst die, die entsprechend Leistung bringen mussten. Ich musste zum Beispiel auch Stabhochsprung machen, aber wir hatten zusätzlich diese Methode, die eben für Schule wichtig ist.[227]

Auch diese Lehrerin betont die apolitische Bedeutung ihres Faches. Neben dem hohen fachlichen Niveau betont sie die »größere[n] Anteile« methodischer Inhalte in ihrer Ausbildung. Diese seien nützlich gewesen für die Unterrichtstätigkeit in der Schule.

Ein weiteres Moment, welches die Lehrer:innen dazu verleitet, in den Gesprächen ihre eigene Ausbildung zu loben, ist die Erinnerung an die Probleme der Anerkennung des eigenen Abschlusses nach 1990. So erzählte der Ostberliner Mathematik- und Physiklehrer, der zu Beginn der 1990er-Jahre aufgefordert wurde, eines seiner Fächer nachzustudieren:

> Ja, wir haben ja nur eine einphasige Lehrerausbildung gehabt. Wir haben sozusagen dieses Diplom, das haben die wie ein erstes Staatsexamen gewertet und alle DDR-Lehrer mussten quasi noch das zweite Staatsexamen nachmachen. Und das fand ich schon irgendwie ein bisschen sehr schräg, also wieso sollte das? Ich habe fünf Jahre studiert und ich glaube, die Lehrerausbildung in der DDR war auch ziemlich gut so, also wir hatten sehr viel. Von Anfang an hatten wir Praktika also gerade bei den Studienräten, das ist ja zum Teil heute noch ein Problem, ich glaube heute nicht mehr so, aber die haben ja ein reines Fachstudium gemacht, die haben ja teilweise nur mit Didaktik und Pädagogik dann erst im Referendariat zu tun gehabt. Ja, man hätte Germanist werden können oder Lehrer, aber das Studium war komplett das gleiche, sozusagen. Und bei uns war das Studium, das Lehrerstudium in der DDR von Anfang an praxisbezogen, also in sehr starkem Maße. Wir hatten gut, wir hatten so Partnerschulen, an denen wir regelmäßig gearbeitet haben, wir haben hospitiert. Und so weiter. Jetzt auf einmal sollte das alles nichts mehr wert sein.[228]

Dieser Lehrer, der sich weigerte, eines seiner Fächer abermals zu studieren und stattdessen Philosophie als Drittfach belegte, um sein zweites Staatsexamen zu erreichen, hebt in dieser Passage die »Lehrerausbildung in der DDR« in verschiedenen Punkten hervor. Besonders wichtig seien die Praxisanteile gewesen, die die in der DDR ausgebildeten Lehrer:innen klar von den westdeutschen »Studienräten« unterschied. Diese hätten keinerlei schulpraktischen Anteile in ihrem Studium gehabt – eine eher tendenziöse Projektion, um sein eigenes Studium hervorzuheben. Dass gerade deren Ausbildungs-

227 Transkript L9a+L9b, S. 3/16, Abs. 23.

228 Transkript L13, S. 9/32 – 10/32, Abs. 20.

modell nun zur neuen Norm erklärt wurde und das angeblich bessere, da praxisnähere Studium in der DDR herabqualifiziert wurde, ärgert den Lehrer sichtlich.

Für die von mir interviewten Lehrer:innen liegt die Qualität der DDR-Lehrer:innenbildung in ihrem vermeintlichen Fokus auf methodische und praxisbezogene Inhalte. Aber auch ein hohes Niveau der fachwissenschaftlichen Anteile wird betont. Die Bildung dieses Erfahrungskernes lässt sich durch drei Beobachtungen erklären: Erstens führte der oftmals schwierige Prozess der Anerkennung der eigenen Abschlüsse dazu, dass Lehrer:innen gerade aufgrund dieser bedrohlichen Dequalifizierung dazu neigten, Qualitäten ihres Studiums und ihrer Ausbildung zu betonen. Zweitens wurde in diesem Zuge die DDR-Lehrer:innenbildung gerade im Angesicht des zur neuen Norm erhobenen westdeutschen Ausbildungsmodells besonders betont. Das nicht vorhandene Referendariat wird seitdem durch die Unterstreichung der hohen Anteile an Praxisnähe und »Methodik« diskursiv ausgeglichen. Drittens ist davon auszugehen, dass die trotz zahlreicher Krisen erfolgreiche berufliche Tätigkeit den Lehrer:innen aufzeigte, dass ihre in der DDR erworbenen professionellen Kenntnisse und Fähigkeiten trotz Systemwechsel verlässlich anwendbar waren.

Eine Ausnahme von diesem Erfahrungskern stellen die Äußerungen der ehemaligen Grundschullehrerin aus Zwickau dar. Diese befragte ich in der Nachfragephase über ihren Bildungsweg:

> In: Und die Ausbildung zu Grundschullehrerin war ja Lehrerbildungsseminar, oder?
>
> L2: Ja, ja, das war ja bei uns, ich sage immer im Nachhinein, ne Schmalspurausbildung. Wissen Sie warum? Ich ging in die achte Klasse, und da kam eines Tages die Klassenleiterin zu meinen Eltern, da haben wir in Zwickau draußen in der Altenburgerstraße[229] gewohnt. Und die kam und da haben meine Eltern mit der gesprochen, ich war da gar nicht dabei. Also ich war in der Wohnung. Aber ich war bei dem Gespräch nicht dabei. Und nach einer gewissen Zeit hieß es: »Du gehst ans Lehrerbildungsinstitut nach Waldenburg.« Und da war ich damals 14 Jahre.
>
> In: Wahnsinn.
>
> L2: 14 Jahre. Wahnsinn. […] Und dann haben die mich eben damals als es losging nach Waldenburg geschafft und dort war ich zwei Jahre. Das wurde dann aufgelöst und [ich] ging nach Auerbach [Voigtland]. Da war ich noch einmal zwei Jahre, also das waren vier Jahre. Ich war 18 Jahre. Und war fertiger Lehrer. […] Also wenn ich dann manchmal eben, was der Helmut[230] alles gelernt hat und was der alles weiß habe von ihm viel gelernt. Da muss ich wirklich sagen, das war bei uns wirklich ne Schmalspurausbildung.[231]

229 Straßenname pseudonymisiert.

230 Vorname pseudonymisiert

231 Transkript L2, S. 12/17 – 13/17, Abs. 110–115.

Die 1941 geborene Sprecherin, die im Jahr 1960 bereits als »fertiger Lehrer« in den Beruf eingestiegen war, hat ihre Ausbildung nicht als hochwertig empfunden. Sie kontrastiert ihren Bildungsweg hierbei mit dem ihres Ehemanns, der selbst auf die EOS gegangen war, Latein gelernt und ein Universitätsstudium absolviert hatte, bevor er EOS-Lehrer wurde. Für diese Lehrerin stellt dieser biografische Abschnitt einen Makel dar, den sie unter anderem durch autodidaktisches Engagement auszugleichen versuchte.

Es lässt sich aber im Hinblick auf die Narrationen ebenfalls interviewter Unterstufenlehrerinnen anderer Jahrgänge feststellen, dass sich die Ausführungen der Zwickauer Lehrerin auf die damals noch 8-jährige Schulzeit[232] zurückführen lassen. Die ehemalige Unterstufenlehrerin aus der mecklenburg-vorpommerischen Kreisstadt, die circa zehn Jahre jünger ist und bereits die zehnjährige POS besuchte, hob die Qualität ihrer eigenen Lehramtsausbildung hervor.[233]

Genugtuung durch Rückkehr vermeintlicher Elemente der DDR-Pädagogik

Die Lehrer:innen äußern in den Interviews oftmals ein Gefühl der Genugtuung, wenn sie in bildungspolitischen Entwicklungen nach 1990 vermeintliche Elemente des DDR-Bildungswesens wiedererkennen.[234] So führte die ehemalige Leipziger Sportförderlehrerin in einer Erzählsequenz, in der es eigentlich um Veränderungen des Unterrichtsstils ging, aus:

> Und wer hier alles da war, von Waldorf-Pädagogen und Erlebnispädagogik, und wenn wir uns nur an den Kopf gegriffen haben, und gesagt haben: »Na ja, das ist doch (.) Das ist also, so haben wir es eigentlich nicht gelernt und studiert.« Es war uns manches auch sehr fremd, und manches war für uns auch sehr aufgesetzt und haben wir gesagt: »Was soll dabei herauskommen?« Wo wir gesagt haben: »Naja, da sind wir ergebnisorientierter.« Also die ganze Diskussion in der Grundschule über Schreibschrift und Druckschrift und lesen, diese Lesestrategien »Wie lese ich?« und so weiter. Ich meine, das haben wir richtig gemacht […] als DDR-Lehrer. Aber das ist natürlich ne Geschichte, die sich immer erst später, also wie so vieles, es hat sich ja erst später als positiv, also als richtig erwiesen, was wir gemacht haben.[235]

Die Lehrerin erinnert sich hier an die diversen bildungsreformerischen Einflüsse, die Anfang der 1990er-Jahre in Ostdeutschland Verbreitung fanden. Deren Impulse befremdeten viele der ostdeutschen Lehrer:innen; die Erzählerin weist darauf hin, dass sie und ihre Kolleg:innen dies so zu DDR-Zeiten »nicht gelernt und studiert« habe. Theorie und pädagogische Praxis des Unterrichtens vor 1990 wird so zur »richtig[en]« Norm stilisiert, von der möglichst nicht abzuweichen ist.

Als ein Beispiel für die zeitlose Richtigkeit der einst erlernten methodischen Konzepte wird der Schriftspracherwerb in der Grundschulpädagogik genannt, wobei die Lehrerin vermutlich auf die kontroversen Diskussionen rund um die verbundene Ausgangs-

232 Von 1946 bis 1959 bestand die primäre Schulbildung in der SBZ bzw. DDR in einer achtjährigen Grundschule.

233 Vgl. Transkript L8a+L8b.

234 Siehe hierzu auch 2.5.3.

235 Transkript L3, S. 6/50 – 7/50, Abs. 8.

schrift[236] beziehungsweise den mittlerweile wieder unüblichen reformpädagogischen Ansatz »Lesen durch Schreiben«[237] anspielt. Dass die Bildungspolitik mancherlei methodische Entwicklungen wieder einkassierte und aus Sicht der Lehrerin scheinbar zur klassischen DDR-Unterstufenpädagogik à la Schreibschrift und Lesefibel[238] zurückkehrte, bereitete der Lehrerin vermutlich gerade aufgrund erlebter Dequalifizierungserfahrungen Genugtuung.

Eine ähnliche Erfahrung teilt die Ostberliner Kunstlehrerin mit, die nach Zwischenstationen an einem Gymnasium und einer Hauptschule letztlich auf einer Berufsschule unterrichtete:

> @@@ Einer meiner Sternstunden: Sitzen wir da auch bei einer Versammlung irgendwie, viele Jahre nach der Wende und dann Kollegen so und so neue Ausbildungsgänge waren ja sowieso immer neue Ausbildungsgänge. Und dann hat er uns das geschildert, unser Schulleiter und so und der ganze Ostblock bei uns im Kollegium so: »Woah, Berufsausbildung mit Abitur ist wieder da.« @@@ Und dann [der Schulleiter:] »Nein, nein, Kollegen, so ist das ja auch nicht.« – »Ja, ja.« (.) Das war inhaltsmäßig genau das Gleiche. Und das ist frustrierend. Ne, ich meine, wir haben uns dann drüber lustig gemacht. Irgendwann hat es ja nur noch so, ja, Fatalismus oder wie man das nennt. (.) Also erst wird alles kaputt gemacht und dann führen sie es nach und nach wieder ein: »Doch nicht so eine schlechte Idee gewesen.« So diese Ausbildung, ne. Aber naja.[239]

In dieser Erzählsequenz schildert die Lehrerin eine Situation, in der der Schulleiter dem Kollegium einen neuen Ausbildungsgang vorstellt, bei dem die Schüler:innen ihr Abitur begleitend zu einer Berufsausbildung erwerben können. Dieser Bildungsweg wurde in der Bundesrepublik erst ab den 2000er-Jahren in Modellversuchen erprobt, während die »Berufsausbildung mit Abitur« (BmA) in der DDR schon seit 1959 fester Bestandteil der

---

236 Didaktische und bildungspolitische Diskussion um die Frage, ob Grundschüler:innen noch eine verbundene Schreibschrift lernen sollen. So vertreten einzelne Pädagog:innen die Ansicht, dass dies überholt und der Erwerb einer Druckschrift ausreichend sei. Eine Minderheit fordert sogar, dass der Schrifterwerb lediglich an einer Computertastatur gelehrt werden solle. Die KMK entschied im März 2024, nicht den Erwerb einer vollständig durchgezogenen Schreibschrift vorzuschreiben, sondern stattdessen lediglich eine »verbundene Handschrift«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.3.2024, *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule*, S. 8f, https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf.

237 Ansatz zum Schriftspracherwerb, der auf Jürgen Reichen (1939–2009) zurückgeht. Oft auch missverständlich als »Schreiben nach Gehör« bezeichnet. Um Kreativität und Eigeninitiative zu fördern, sollen die Schüler:innen mithilfe einer Anlauttabelle die Buchstaben-Laut-Beziehung eigenständig erarbeiten und so selbstständig lesen lernen. Da hierbei initial falsch erworbene Schreibweisen später wieder mühsam umgelernt werden müssen und insbesondere Schüler:innen mit Legasthenie und/oder Migrationshintergrund große Schwierigkeiten haben können, mit diesem Ansatz auf Anhieb sinnvolle Schreiberfahrungen zu machen, wurde Reichens Konzept mittlerweile von vielen Bundesländern wieder verboten. In der Debatte wurde allerdings der ursprüngliche Ansatz stark verzerrt rezipiert. Vgl. Grundschulverband: *Faktencheck Grundschule – Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung*, https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2018/04/Schreiben-nach-Gehör_Faktencheck.pdf.

238 Vgl. Geißler 2023., 2. Teilband, S. 991.

239 Transkript L14, S. 25/40 – 26/50, Abs. 160–163.

schulischen Bildung war.[240] Die weithin anerkannte BmA wurde im Zuge der Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung ersatzlos gestrichen.[241]

Statt Genugtuung, Bestätigung und Zuversicht empfindet die Lehrerin eher »Frustration« und »Fatalismus« angesichts der Wiedereinführung der BmAs. Untermalt wird diese emotionale Ebene durch das wiederholte und lange Lachen (»@@@«) der Erzählerin. Die Berlinerin äußert sich vergleichsweise hoffnungslos über die Bildungspolitik nach 1990.

Dass sie mit dieser Einschätzung nicht allein ist und sie ihr Kollegium nach Herkunftshintergrund unterteilt wahrnimmt, zeigt sich eindrucksvoll in dem Ausdruck »Ostblock«. Die Wortwahl deutet einen anhaltenden konfrontativen Antagonismus sich gegenüberstehender Lehrer:innengruppen im Kollegium an.

Ein weiterer Akzent prägt diesen Erfahrungskern: Gerade in Berlin, wo verschiedene pädagogische Traditionen und Unterrichtsstile aufeinandertrafen, scheinen bestimmte Eltern Lehrer:innen mit einer DDR-Ausbildung für ihre Kinder bevorzugt zu haben. So erzählte der ehemalige Ostberliner Deutsch- und Geschichtslehrer und Personalratsvorsitzende inmitten seiner auf die Impulsfrage folgenden Eingangserzählung:

> Sie mussten ja auch erst mal neue Werte finden. Wie gehen Sie mit den Schülern um? Das war für viele Kollegen sehr, sehr schwierig, dieser Übergang. Und als Unterstufenlehrer, die in Grundschulen gekommen sind, die wie die völlig anders unterrichtet, hatten allerdings eine hervorragende didaktische Ausbildung für die Grundschule. (…) Also man musste (.) Fünf Jahre später musste man gar nicht fragen. Alle Eltern in Westberlin waren froh, wenn sie eine [ostdeutsche] Lehrerin hatten. Ja, es ging sehr schnell, weil die Schüler konnten auf einmal lesen und schreiben und solche Sachen. Wir hatten in Westberlin einfach einen anderen Ansatz an Pädagogik, Grundschulpädagogik.[242]

Dass »alle« Westberliner Eltern die angeblich effiziente Unterstufenpädagogik der Ostlehrer:innen bevorzugten, ist für den Erzähler Anlass, im Nachhinein die Qualität der DDR-Lehrer:innenbildung zu loben. Diese habe die Grundschullehrer:innen dazu befähigt, zuverlässig und ergebnisorientiert unter anderem den Schriftspracherwerb bei den Schüler:innen zu erreichen.

Insgesamt dokumentiert dieser Erfahrungskern die tiefsitzende Verlusterfahrung der Lehrer:innen hinsichtlich bestimmter pädagogischer Elemente aus DDR-Zeiten und gleichzeitig deren überwiegend sehr kritischen Blick auf die Schulpolitik seit 1990. Dass einige zuvor abgeschaffte Elemente angeblich wiedereingeführt wurden, beziehungsweise die Lehrer:innen von den Eltern Zuspruch für ihren aus DDR-Zeiten bewahrten Lehrstil erhielten, sorgte für große Genugtuung. Gleichzeitig lassen sich in den Aussagen der Berliner Berufsschullehrerin Elemente der Frustration und des »Fatalismus« erkennen. Diese Lehrerin hatte ihr Vertrauen in die bildungspolitischen Maßnahmen nach

240 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1158f.

241 Ebenda, S. 1230.

242 Transkript L10, S. 12/44, Abs. 82.

1990 verloren und zeigte auch keinerlei Gestaltungswillen hinsichtlich der neuen demokratischen Entwicklungen.

Kritische Distanz zur politischen Ordnung

Bei zahlreichen Lehrer:innen lässt sich eine große Unzufriedenheit mit dem politischen Überbau nachweisen, insbesondere gegenüber der Schulaufsicht bis hin zu den Kultusministerien und der Bundespolitik. Oft stellt dieses Meinungsbild ein Nachhallen vergangener Enttäuschungen dar: Weitreichende bildungspolitische Entscheidungen wie die Auflösung der bis 1991 existierenden Schulstrukturen und deren Umgestaltung auf Basis bundesrepublikanischer Vorbilder wurden aus Sicht der Lehrer:innen ohne deren Einbindung getroffen.

Die ehemalige Berliner Kunst- und Deutschlehrerin, die bereits in anderen Sequenzen durch Frustration und Fatalismus auffiel, äußerte sich zum Thema des politischen Engagements folgendermaßen:

> Aber das ist so, wie die Wende überhaupt gelaufen ist, so ist das auch mit dem Bildungssystem gelaufen. Wie [du] vorhin gesagt hast, das wurde einem drüber: »Das ist jetzt so. Das ist jetzt Gesetz baff mit deinen ### war jetzt nicht mehr.« – »Okay.« Und das überrollt einen ja. Und in der Politik war's ja ähnlich. Diese ganzen Bestrebungen, ein neues oder ne neue Form Deutschland, ne neue Regierung zu finden oder so, die ist ja kläglich gescheitert. Du konntest ja zugucken. Das war schrecklich zu sehen, ne. Und dann ist es eher wahrscheinlich so, also so: »Okay.« (.) Ich hab eh nicht die Kraft und die Zeit, mich da so zu engagieren dafür. Aber ja, es ist eh sinnlos. @@@ [klatscht in die Hände] Also weiß ich nicht. Und dann gucken wir mal, wie wir, wie wir wieder unsere Nischen finden und wie wir es machen usw. und machen, geben unser Bestes usw (.) Lehrer können wir ja, dann machen wir mal.[243]

Diese Passage steht am Ende des Interviews, nachdem ich bereits nach der Nachfragephase meine forschungsleitenden Thesen über die Transformation der ostdeutschen Schullandschaft geäußert hatte. Anstatt diesen zu widersprechen, sie zu relativieren oder gar eine andere Sichtweise anzubieten, wie dies andere Lehrer:innen getan hatten, stimmte diese Lehrerin meiner These der Latenz der politischen Bewusstseinsbildung ostdeutscher Lehrer:innen nach dem Scheitern bildungsreformerischer Bemühungen zu.[244] Sie verbindet ihre Erfahrungen in der Schule mit der Bundespolitik (»wie die Wende überhaupt gelaufen ist«), welche sie sehr demotiviert habe. Bereitwillig gibt diese Lehrerin an, dass sie in der Umbruchszeit nicht »die Kraft und die Zeit« für ein (bildungs-)politisches Engagement hatte. Ein solches würde sie auch heute noch als »sinnlos« bezeichnen.

Stattdessen beschreibt sie das Verhalten der ostdeutschen Lehrer:innen als »wieder unsere Nischen finden«, also eine scheinbare Rückkehr zu einer unauffälligen und apolitischen Verhaltensweise aus DDR-Zeiten. Neben der Kontinuität der pädagogischen Praxis, welche die Lehrerin an einer anderen Stelle im Interview bereitwillig zugibt, be-

243 Transkript L14, S. 32/40, Abs. 195.

244 Siehe auch 2.5.2.

deutet dies auch, sich von der Schulaufsicht und sonstigen politischen Entscheidungsträgern fernzuhalten.

Eine engagiertere, aber letztlich auch frustrierte Narration bot die Leipziger Sportförderlehrerin an, die bereits in ihrer Initialerzählung ihren Blick auf die Vergangenheit darlegt:

> Und es war dann allerdings so, dass wir große Hoffnung hatten, dass sich das System ändert. Es gab damals große Veranstaltungen in der Universität Leipzig, im großen Hörsaal, wo wir uns auf den Weg machen wollten und dann natürlich runtergebrochen, dann später versetzt unten an den Schulen auch auf den Weg machen wollten. Und das ist dann relativ schnell sind dem die Beine weggesäbelt worden. Das wollte man gar nicht, denn es ist so gewesen, dass im Grunde genommen es eigentlich schon feststand oder zumindest hatten wir das Gefühl, wir machen das so wie die da drüben. Wir übernehmen das. Das haben wir zwar ein bisschen zeitverzögert, bis die Polytechnische Oberschule dann aufgelöst wurden, bis das auch in den Förderschulen dann also sozusagen den richtigen Umbruch gab, das dauerte. […] Dieses Haus, was für meine Schulart spricht, nämlich wo alle in dem Haus sind und an dem Objekt Kind oder Schüler arbeiten, wo dieses Haus zerschlagen wurde, weil es das eben nicht gab im Westen, und da sind wir ziemlich ernüchtert worden. Und dann hat sich natürlich auch so eine ziemlich große Resignation breit gemacht.[245]

Die Lehrerin spannt einen weiten zeitlichen Bogen von den bildungsreformerischen Veranstaltungen an der Karl-Marx-Universität Leipzig bis zur Neuordnung des Förder- und Sonderschulwesens Mitte der 1990er, welches aus ihrer Sicht den bis dato günstigen Charakter ihrer Förderschule beendete. Das bis dahin von ihr und ihren Kolleg:innen aufgebrachte Engagement, das sowohl erneuernde, aber auch eher bewahrende Intentionen (»das Objekt Kind«) verfolgte, wurde aus ihrer Sicht durch westdeutsche Akteur:innen gestoppt (»die Beine wegesäbelt«) und endete mit Ernüchterung und »Resignation«. Während diese Lehrerin bis zu ihrer Rente weiterhin als Personalrätin aktiv war und versuchte, so auf die Bildungspolitik Einfluss zu nehmen, zog sich der Berliner Mathematik- und Physiklehrer, der 1990 noch am Zentralen Runden Tisch saß, kurze Zeit später komplett aus der Politik zurück.

> Also interessanterweise hat der Runde Tisch in der DDR, da war ich für die Grünen habe ich am Runden Tisch gesessen, für den Bereich Bildung. Und im Prinzip sollte auch so eine Art neues [Bildungssystem entworfen werden]. Aber da geht es doch darum, ob wir sozusagen eine bessere DDR hinkriegen. Und da ging es um den Anschluss und so, und das war dann schon in hohem Maße frustrierend. Es gab auch im Verfassungsentwurf vom Runden Tisch, es gab Überlegungen, wie man das Schulsystem umbaut. Und so weiter und so fort. Aber im Prinzip dadurch, dass dann die CDU oder mit diesem – hier wie hieß denn das? – Aufbruch sonstwas, dass die dann sozusagen das politische Ruder übernommen haben, hat das dann alles, also diese Dinge, überhaupt keine Rolle mehr gespielt, ne?[246]

245 Transkript L3, S. 2/50 – 3/50, Abs. 5.

246 Transkript L13, S. 16/32, Abs. 41.

Für diesen Lehrer stellte das Scheitern der politischen Konzeptionen, die das Ende der friedlichen Revolution einleiteten, einen Moment persönlicher Frustration dar. Die neue CDU-geführte Regierung ignorierte die Beschlüsse des ZRT, statt der »bessere[n] DDR« wurde die bundesrepublikanische Rechtsordnung eingeführt.

Bei diesem Lehrer löste diese Erfahrung des vergeblichen politischen Engagements einen solchen Rückschlag aus, dass er sich politisch komplett zurückzog. Eine Verarbeitungsstrategie stellte bei ihm die Lektüre von Peter Weiss' *Die Ästhetik des Widerstands* dar, worauf wir am Ende des Gesprächs zufällig zu sprechen kamen.[247]

Eine ebenfalls von Frustration und Apathie geprägte Konklusion des Interviews bot der Chemie- und Biologielehrer aus Dresden. Diesen befragte ich zum Ende des Gesprächs über die Rolle der demokratischen Aushandlung und Diskussion in den ostdeutschen Schulen:

> In: Aber gab es Demokratie in der Schule?
>
> L4: Ja diese Schülerräte, Elternräte und *Oh Gott* furchtbare Konstruktionen.
>
> In: Oder dass man versucht hat, das zu lernen, das zu leben?
>
> L4: Ich stehe eigentlich mit dem Grundvorgang Demokratie auf Kriegsfuß, weil es in der Praxis für mich keine Bedeutung hat. Wahlen, wie sie auch enden, bringen nischt. Ich mache das immer an meiner Rentenbesteuerung [fest]. Ich veröffentliche immer meine Rentenbesteuerung. […] wieso die Renten besteuert werden? Du hast in deinem Leben in diese Kasse eingezahlt und irgendjemand beschließt nun und habe ich die Geschichte, wie das alles zustande kam und wie diese, diese Wortwahl alleine, wie das begründet wird: ›Nachgelagerte Besteuerung‹ und erzählt mir bloß mal keine Märchen du. Wir hatten hier Versammlung in unserem Ort. Es ging um die Nutzung einer Straße. Wir haben den Ort gesperrt. Wir haben die Durchfahrt gesperrt. Wir haben Demos gemacht. Wir sind in die Gemeinde (.) Versammlung gegangen, wir sind nicht durchgekommen. Da gibt es ein Regierungspräsidium. Die haben ihre Denkmuster in Form von – ich weiß nicht wat – Durchführungsbestimmung oder was. Es wurde einfach eine Straße für uns gesperrt, die jahrhundertelang von dort unten geradeaus hier hoch führt. Und nun musst du vier Kilometer herumfahren, und wir haben es nicht geschafft. Da war auch nichts von Minderheit gegen Mehrheit. Klar war da Gemeinderat [beteiligt], aber der Bürgermeister hat unser Dorf verschaukelt. Ich bilde mir ein, dass trotz der Demokratie bestimmte Funktionen zu viel Macht haben und andere vielleicht sogar zu wenig. Also zum Beispiel ein Schulleiter müsste für meine Begriffe, das ist hier der letzte Trottel im Dorf, und der müsste einfach viel mehr Bedeutung haben. Und was sich in Berlin abspielt und die ganz große Politik. Da fangen wir jetzt aber nicht drüber an, da bin ich sau kritisch.[248]

247 »Es ist ein tolles Buch. Also für mich war das so also ein ganz, ganz wichtiges Buch gewesen, auch und gerade in Wendezeiten. Ja, ja, dieses Scheitern der sozialistischen, kommunistischen Idee und so, das hat mich schon sehr umgetrieben.« Transkript L13, S. 31/32, Abs. 125.

248 L4, S. 57/58, Abs. 322–326.

Auf die vergleichsweise harmlose Nachfrage nach demokratischer Schulkultur in den 1990er-Jahren antwortete der ehemalige Lehrer mit einer regelrechten Tirade, die thematisch unverbundene Topoi wie die Rentenbesteuerung, den Verlauf einer Dorfstraße und das Ansehen eines Schulleiters beinhaltet. Insgesamt bezeugt diese Sequenz das tiefsitzende Misstrauen des Sprechers gegenüber den politischen Institutionen und deren Handeln. Solche Äußerungen könnten mit Hannah Arendt als »contempt for what you have«[249], als resignierte Abwendung von gesellschaftlichen Errungenschaften und Entscheidungsprozessen verstanden werden. Es zeigt sich bei diesem Lehrer ein Muster der politischen Frustration, welches in fast allen anderen Interviews ebenfalls wiederkehrt: Die in den frühen 1990er-Jahren ausgeprägte Offenheit für die parlamentarische Demokratie und deren Institutionen wich über die Jahre weitgehender Skepsis und Ablehnung.

Dieser Erfahrungskern dokumentiert die weitverbreitete Frustration auch politisch beteiligter Lehrer:innen über den Verlauf der friedlichen Revolution und der anschließenden bildungspolitischen Transformation. Die interviewten Lehrer:innen äußern in der überwiegenden Mehrheit ihre kritische Distanz zu den politischen Institutionen. Insgesamt herrscht große Skepsis über die Richtigkeit vergangener und gegenwärtiger politischer und administrativer Entscheidungen. Ein vages Gefühl der willkürlichen Fremdherrschaft bildete sich aus.

3.2 Konklusion: Die Genese des ostdeutsche Lehrer:innenhabitus im Zuge der Krisenerfahrungen 1989 bis 2005

Wie das obige Kapitel auf Basis des Interviewmaterials darlegt, erlebte die Erfahrungsgemeinschaft der Lehrer:innen zwischen Ostsee und Erzgebirge im Zeitraum von 1989 bis 2005 polyvalente Krisenerfahrungen. Überlagerungen und Zusammenwirken dieser krisenhaften Dimensionen werden im Folgenden auch als *Erfahrungsaufschichtung* bezeichnet.[250] Auffällig ist, dass sich diese Erfahrungsaufschichtungen der Lehrer:innen in ihren individuellen Erzählungen in auffälliger Weise ähneln. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Erfahrungsgemeinschaft in dem Zeitraum 1989 bis 2005 durch sehr ähnliche Ereignisse und Erlebnisse geprägt wurde.

Deshalb drängt sich der Befund auf, dass sich in diesem Zuge ein von der Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen geteilter ostdeutscher Lehrer:innenhabitus herausbildete, welcher sich durch gemeinsame Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung äußert. Angelehnt an Ulrich Oevermanns Theorie pädagogischen Handelns, die davon ausgeht, dass sich professionelle Selbstkonzepte gerade aufgrund von beruf-

249 Interview von Roger Errera mit Hannah Arendt 1974, *The New York Review Of Books*, 26.10.1978.

250 Fritz Schütze, »Biographieforschung und narratives Interview«, in *Neue Praxis* 13(3), (1983). https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147

lichen Krisen ausbilden beziehungsweise verändern[251], wird angenommen, dass sich ein solcher Prozess der Genese eines ostdeutschen Lehrer:innenhabitus im Zuge der Krisenaufschichtung und deren Bewältigung vollzog.

Aus den oben dargestellten 30 Erfahrungskernen lassen sich drei Hauptmerkmale kondensieren, die die konstituierenden Säulen des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus bilden. Ich gehe hierbei freilich davon aus, dass lediglich eine Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen alle drei der beschriebenen Hauptmerkmale aufweisen.[252]

Gefühl der Frustration

Bei fast allen befragten Lehrer:innen lässt sich in deren Erzählungen eine frustrierte Grundstimmung erkennen. Diese basiert auf nicht erfüllten Erwartungen, Erlebnissen von Überforderung und ungerechter Behandlung sowie einem beobachtbaren Misstrauensverhältnis gegenüber dem beruflichen Umfeld, insbesondere der Schulverwaltung. Frustration kann als »das komplexe Erlebnis einer wirklich erlittenen oder auch nur als solcher wahrgenommenen Benachteiligung«[253] verstanden werden. Somit korrespondiert es stark mit subjektiven Gerechtigkeitsvorstellungen. Die ostdeutschen Lehrer:innen erhofften sich von der friedlichen Revolution die Entideologisierung und Demokratisierung ihres Arbeitsplatzes, höhere pädagogische Freiheit und mitunter andere schulpädagogische Methoden im Sinne der Überwindung des bisher üblichen Frontalunterrichts (innere Schulreform). Der stattdessen eintretenden tiefgreifenden Institutionenumbau aller Schulformen von Einschulung bis Abitur, der noch dazu in einem top-down-Entscheidungsprozess ablief (äußere Schulreform), wurde von den Lehrkräften dagegen nicht angestrebt.[254]

Die Transformation der gesamten Gesellschaftsordnung und damit auch der Schule brachte stattdessen umfassende Einschnitte und Disruptionen des bisherigen Berufsalltags mit sich, die tiefe biografische Prägung hinterließen. Hierbei konnte ich aber auch gleichzeitig beobachten, dass Lehrer:innen, die sich politisch beispielsweise als Personalräte engagierten, ihre Frustration kanalisieren und produktiv an der Bewältigung der Herausforderungen mitarbeiten konnten. Auch fanden Lehrer:innen, deren professionelles Selbstverständnis vor allem aus ihrer Fachlichkeit entspringt, in ihrem Fachunterricht Kontinuität und Sicherheit. Im Gegensatz dazu erlebten die Lehrer:innen die Umbrüche als besonders frustrierend, die sich zuvorderst pädagogisch über ihre Rolle in der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung identifizierten.[255]

---

251 Vgl. Ulrich Oevermann, »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in Winfried Marotzki et al. (Hrsg.): *Biographie und Profession* (Bad Heilbrunn 2002), S. 19–63.

252 So weist das unter 3.3.2. vorgestellte Fallbeispiel Frau Schneider (L5) lediglich zwei der drei Hauptmerkmale auf.

253 Gerd Wenninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. 2: F – L* (Heidelberg 2001), S. 78.

254 Auf den Zusammenhang zwischen innerer und äußerer Schulreform machten unter anderem Dudek und Tenorth aufmerksam: Peter Dudek, Heinz-Elmar Tenorth, »Transformationen der deutschen Bildungslandschaft – Rückblick in prospektiver Absicht«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 301–328, hier S. 320.

255 Dieser Zusammenhang wird in 3.3. noch systematisiert dargestellt.

Pädagogisches Regressionsnarrativ

In den Erzählungen der Lehrer:innen kommt wiederholt zum Ausdruck, dass diese für die Zeit nach 1990 einen konstanten Rückgang der schulischen Leistung und Disziplin angeben. Einerseits sollte diese Narration nicht überbewertet werden, da bei fast allen Lehrer:innen nostalgische Verklärungen einer vermeintlich einst besseren pädagogischen Arbeitsatmosphäre sowie fleißigeren und disziplinierteren Schüler:innen verbreitet sind. Andererseits fällt bei den ostdeutschen Lehrer:innen auf, dass sie diese verklärende Deutung der scheinbar vorteilhafteren Arbeitssituation vor der friedlichen Revolution und der anschließenden Transformationszeit verorten. Hierdurch hat das Narrativ einen einschlägigen Charakter in der Art und Weise, wie ostdeutsche Lehrer:innen der Transformationsphase ex post »subjektiven Sinn«[256] zuschreiben. In den Erzählungen erscheint die DDR-Zeit zwar durchaus als überideologisierter und überregulierter Zeitraum der eigenen Berufsbiografie; er endete allerdings durch einen disruptiv empfundenen Einschnitt, nach dem die Berufstätigkeit durch eine konstant regressiv geprägte Phase geprägt war.

Besondere Auswirkungen hatte dieses Regressionsnarrativ im Zusammenhang mit dem von vielen Lehrer:innen beklagten Ansehensverlust des Lehrberufs nach 1990. Dieses lässt sich nicht finanziell erklären, da sie tatsächlich im Schuldienst der DDR weniger verdienten als nach 1990. Das in den Narrationen behauptete Abfallen des Ansehens steht dagegen in engem Zusammenhang mit der Staatsnähe des Lehrberufs im Volksbildungswesen. Wie in 3.1.1. argumentiert, mussten die Lehrer:innen in den 1990er-Jahren erleben, dass sie als ehemalige Repräsentant:innen der untergegangen DDR angesehen wurden. Dies führte zwangsläufig zu bisher unbekannten Strapazierungen der zwischenmenschlichen Beziehungen zu den Schüler:innen und Eltern.

Hinzu kommt, dass die Lehrer:innen bis auf sehr wenige Ausnahmen ihre in der DDR genossene Ausbildung als fachlich und methodisch hervorragend verstehen. Sie beklagen, dass dies nach 1990 von Öffentlichkeit und Schulbehörden nicht anerkannt wurde. Diese vermeintliche Missachtung ihrer Bildungsbiografie wurde noch durch die tatsächliche Aberkennung von Schulfächern, Qualifikationen und Abschlüssen sowie Entlassungen verstärkt.

Output-Orientierung

Eine deutliche Kontinuität im pädagogischen Verständnis der befragten Lehrer:innen stellte die Ergebnisorientierung in Lehr-Lern-Prozessen dar. War die DDR-Schulpädagogik stark auf die Einhaltung der zentral vorgegebenen Lehrpläne fokussiert, die sehr eng mit den vom Verlag *Volk und Wissen* veröffentlichten Schulbüchern und Unterrichtshilfen verknüpft waren, galten nach 1990 weniger bindende Vorgaben für Unterrichtsinhalt und -form. Dies sorgte für Verunsicherung, wie der als chaotisch erinnerte Austausch der Schulbuchausstattung zeigt.

In diesen Phasen der allgemeinen Konfusion und nun ungewohnt niedrigschwelligen Vorgaben der Schulverwaltung, bewahrten die Lehrer:innen die Ausrichtung ihres

256 Alfred Schütz, *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (Wien 1932), S. 35f., https://doi.org/10.1007/978-3-7091-3108-4.

Unterrichts auf Lernziele, die sie sich nun zumeist selbst stecken mussten. Oft orientierten sie sich hierbei auch an Materialien, Methoden und Lehrplanvorgaben aus der DDR-Zeit. Zwar kamen viele von ihnen Anfang der 1990er-Jahre in Berührung mit eher prozess- und beteiligungsorientierten reform- und alternativpädagogischen Ansätzen und erprobten diese auch in »Ausprobierphasen«. Doch kehrte die Mehrheit der Lehrer:innen zu einem stoff-, leistungs- und lehrer:inzentrierten und somit ergebnisorientierten Lehrstil zurück. Auch wenn nach Aussage der Befragten gelegentlich prozessorientierte pädagogische Ansätze wie freiere Unterrichtsmethoden in Form von Gruppen- oder Partnerarbeiten in den Unterricht eingebaut wurden, stand für sie immer das Primat der Ergebnisorientierung im Fokus.

3.3 Die Subtypen des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus

Im Zuge des offenen Feldzugangs wurden ostdeutsche Lehrer:innen mit diversen biografischen Hintergründen und Einstellungsmustern befragt. Es kristallisierten sich hier die drei Hauptmerkmale des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus heraus. Dieser Metahabitus vereint Merkmale, die sich auf die Sozialisation der Lehrer:innen zurückführen lassen und sich insbesondere in der anschließenden Transformationsphase ausbildeten.

Zugleich ließ die Auseinandersetzung mit den Interviewtranskripten bald Muster aufscheinen, die bestimmte Typen innerhalb des Samples erkennen ließen. Hierbei handelt es sich um Ausprägungen, die sich aus den Faktoren Generation, Bildungsbiografie und Identifikation mit eigenen Unterrichtsfächern ableiten. Diese Typen sollen im folgenden Subhabitus[257] genannt werden. Die Analyse des Interviewmaterials ergab die Unterscheidung zwischen vier beobachtbaren Subhabitus, wobei jeder dieser Typen im Folgenden durch ein Fallbeispiel dargestellt wird. Die Subhabitus stellen freilich graduelle Tendenzen dar und werden im Folgenden bezogen auf die Ankerbeispiele als Idealtypen dargestellt. Bei der absoluten Mehrheit der Lehrer:innen sind Mischformen der Subhabitustypen feststellbar. Während Fabel-Lamla die Anpassung der befragten Lehrer:innen in zwei Dimensionen untersuchte und hierbei die Adaption an die neue Institutionenordnung und die sich verändernde Schüler:innenklientel als Analysekategorien[258] wählte, richtet sich die vorliegende Arbeit an den Achsen *Berufliches Selbstverständnis* und *Einstellung zum neuen Schulsystem* aus. Dieses Modell soll nun begründet und vorgestellt werden, bevor daraufhin die vier Subhabitus auf Basis des empirischen Materials rekonstruiert werden.

Berufliches Selbstverständnis: In der bisherigen bildungshistorischen Forschung zur ostdeutschen Transformation mit akteurszentriertem Ansatz wurde bereits hinlänglich darauf hingewiesen, dass für die Untersuchung von Verarbeitungsmustern der Blick auf die subjektive berufliche Orientierung der Lehrer:innen eine erkenntniserweiternde Differenzkategorie darstellt. Hierdurch lassen sich die für den Erziehungs- und

257 Vgl. hierzu auch die theoretische Fundierung zum Habitusbegriff in 1.4.

258 Fabel-Lamla 2004, S. 129f.

Bildungsprozess grundlegenden Veränderungen im Hinblick auf lehrmethodische Innovation, Professionalisierung und pädagogische Beziehungen untersuchen. Während Fabel-Lamla ihre zweite Analysekategorie deduktiv aus Ulrich Becks Theorie der »reflexiven Moderne« übernimmt, um hiermit die Reaktionsmuster der Lehrer:innen auf Veränderungen der Lebenswelt des Schüler:innenklientels zu untersuchen, arbeiteten Erziehungswissenschaftler:innen an der Universität Halle eher bildungsbiografisch und hoben die Professionalisierungsbedürftigkeit der unterschiedlichen Fachlehrer:innengruppen im Zuge der Transformation hervor.[259]

Im Zuge meiner Analyse wurde mir schnell deutlich, dass sich die Verarbeitungsmuster der Lehrer:innen je nach beruflichem Selbstverständnis unterschieden. Insbesondere ehemalige Unterstufenlehrer:innen und Fachlehrer:innen der Sekundarstufe II hatten nach 1990 geringere Schwierigkeiten, sich an die gewandelte Schulkultur und Schüler:innenmentalität anzupassen, da sie ihre Lehr- und Unterrichtspraxis fortführten und die multiplen Veränderungsprozesse durch ihr vor allem methoden- und stoffzentriertes Lehrer:innenselbstbild vergleichsweise problemarm verarbeiten konnten.

Auf der anderen Seite standen Lehrer:innen, die sich zuerst als Pädagog:innen verstehen, vor größeren Herausforderungen, auf transformierte Beziehungen zu den Schüler:innen, Eltern und den Kolleg:innen zu reagieren. Bisher gewohnte intersubjektive Arbeitsbündnisse wurden zerrüttet beziehungsweise reorganisierten sich entlang neuer Regeln. Neue Anerkennungsrelationen auszuhandeln, gelang einer signifikanten Anzahl von Lehrer:innen nicht. Aus meinem Sample wird das Fallbeispiel einer Berliner Lehrerin vorgestellt, deren berufliches Selbstverständnis pädagogisch gelagert ist und die nach 1990 an einer nicht-gymnasialen Sekundarschule unterrichtete.

Ich lehne mich hiermit an die Differenzierung des Heidelberger Erziehungswissenschaftlers Christian Caselmann an, der zwischen »Logotropen« und »Paidotropen« in den Lehrer:innenkollegien unterschied.[260] Während Logotrop:innen als fachwissenschaftliche Lehrer:innen zu verstehen sind, deren Berufsverständnis sich überwiegend in der Vermittlung des Unterrichtsstoffes begründet, liegt das Selbstkonzept der paidotropen Lehrkräfte in der erzieherischen Arbeit mit Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen.[261] Während allerdings die bundesrepublikanische Erziehungswissenschaft diese Typologie oftmals heranzieht, um Entscheidungsmuster angehender Lehrer:innen in der Studien- und Berufswahl zu erklären und annimmt, dass logotrope Lehrer:innentypen an den Gymnasien, paidotrope Lehrer:innentypen eher an Grund- und Hauptschulen anzutreffen sind[262], komme ich auf Basis der In-

259 Vgl. Una Dirks, *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern* (Münster 2000). Außerdem sei auf die zahlreichen einschlägigen Arbeiten von Hartmut Wenzel verwiesen.

260 Diese Zuordnung stellt freilich zwei Enden einer Skala dar; die Mehrheit der Lehrer:innen bewegt sich zwischen den zwei Extremen. Die jeweilige Bezeichnung markiert somit vor allem eine Tendenz zu einem der Typen.

261 Ewald Terhart, »Lehrerbiographien«, in Eckard König, Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung*, Bd. 2., *Methoden* (Weinheim 1995), S. 250–252.

262 Markus Rehm et al., »Das Forschungsprogramm ›Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung‹ – Interdisziplinäre Forschung zur Erfassung und Entwicklung professionellen Wissens«,

terview-Analyse zu einem anderem Ergebnis: Zwar lassen sich ehemalige EOS- und eine signifikante Anzahl ehemaliger POS-Lehrer:innen den Logotrop:innen zurechnen. Ich ordne aber ebenfalls die Mehrheit der befragten ehemaligen Unterstufenlehrerinnen eher dem logotropen Lehrer:innentyp zu. Diese Zuteilung basiert auf zwei Beobachtungen: Erstens wurde in den Interviews deutlich, dass viele ehemalige Unterstufenlehrer:innen ihr Studienfach nicht aktiv wählten, sondern eher auf Basis der in der DDR üblichen starken Berufslenkung zum sehr fachmethodisch geprägten Studium an den Instituten für Lehrerbildung gelangten. Hierbei wurden sie zumeist aufgrund ihrer weiblichen Geschlechtszuordnung und ihres guten POS-Abschlusses für den Unterstufenlehrberuf geworben. Zweitens äußerten die Befragten deutliche methoden- und stoffzentrierte Vorstellungen von gutem Unterricht. So sei die in der DDR erlernte »Methodik« des Schriftspracherwerbs den nach 1990 kennengelernten Vorgehensweisen überlegen gewesen. Häufig wurde geäußert, dass sich guter Unterricht in der Unterstufe/Grundschule daran ablesen lässt, wie schnell die Kinder Rechnen, Lesen und Schreiben erlernen können. Alternativ- oder reformpädagogische Positionierungen konnte ich bei dieser Gruppe selten wahrnehmen.

Während die eher zum logotropen Lehrer:innentypus tendierenden Unterstufenlehrer:innen und Fachlehrer:innen der Sekundarstufe I und II in der Kontinuität ihres stark methoden- und stoffzentrierten Unterrichts Sicherheit und Stabilität inmitten überwältigender gesellschaftlicher Veränderungen fanden, erlebten viele eher paidotrope Lehrer:innen eine tiefe berufliche Krise. Bisher gewohnte pädagogische Arbeitsbündnisse mit Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen wurden zerrüttet und mussten neu konstituiert werden. Diese Herausforderung zu meistern, während zeitgleich bisher selbstverständliche Anerkennungsrelationen durch Schulwechsel und -schließungen, Aberkennungen von Abschlüssen, demografische Krise und andere Disruptionen in Frage gestellt wurden, gelang nicht allen Lehrer:innen.

Einstellung zum neuen Schulsystem: Thomas Neumann bemerkte bereits Ende der 1990er-Jahre, dass sich innerhalb der ostdeutschen Lehrer:innenschaft eine beobachtbare Skepsis gegenüber der schulpolitischen Transformation abzeichnete. Während eine kleinere Gruppe – etwa konfessionelle Lehrkräfte – die Entwicklungen begrüßte, stand die Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen den Reformen skeptisch gegenüber, würdigte zwar das Ende der ideologischen Ausrichtung, hielt das DDR-Bildungssystem rückblickend jedoch für effektiver.[263]

Die bei Neumann beschriebene Tendenz konnte auch in den geführten Interviews aufgefunden werden. Sie weist in zwei Richtungen und bildet somit eine Polarität: Entweder entwickelten die Lehrer:innen eine affirmative Einstellung zu dem neuen Schulsystem, rechtfertigen dessen Charakteristik und auch die schulkulturelle Disruption, die

in Hendrik Lohse-Bossenz et al. (Hrsg.), *Professionalisierung in der Lehrerbildung: Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms »Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung«* (Münster 2021), S. 12.

263 Vgl. Thomas Neumann, »‚Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden‹. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 37 (Weinheim 1997), S. 397–410.

mit dessen Einführung einherging. Oder – und dies äußert die relative Mehrheit der Lehrer:innen – das vergangene Schulsystem wird nostalgisch hervorgehoben und dessen Überlegenheit gegenüber den in den frühen 1990er-Jahren eingeführten neuen Schulmodellen betont.

Fabel-Lamla ging zwar ebenfalls auf dieses Einstellungsmuster ein, beschrieb dieses allerdings eher als »(Anpassungs-)Anforderungen des Institutionentransfers« und beschränkte sich in ihrem Urteil über ihre vier Fallbeispiele darauf, ob sich die befragten Lehrer:innen in dieser Hinsicht »professionalisiert« hatten oder nicht.[264] Da ich aber den Untersuchungshorizont dieses Einstellungsmusters erweitern will um die Frage, ob sich eine nostalgisch motivierte Reminiszenz des Schulsystems vor 1990 feststellen lässt, oder ob das Nachwendesystem begrüßt wurde, ordne ich die von mir vorgestellten vier Subhabitustypen auf einer Achse mit den zwei Tendenzen »Affirmation neues Schulsystem« und »Nostalgie vergangene Verhältnisse« an.

Für die Darstellung von Subhabitustypen müssen im Folgenden unter anderem die familiäre Herkunft, der Bildungsweg sowie pädagogische und fachliche Einstellungsmuster der Lehrer:innen berücksichtigt werden. Der Münsteraner Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart formulierte in Reflexion seiner eigenen Forschungen Anforderungen für das Gelingen berufsbiografischer Forschung. So sei unter anderem die gesamte Biografie in den Blick zu nehmen, die Geschlechtlichkeit und die »doppelte Sozialisation« aus Privat- und Berufsleben zu beachten.[265] An diese Anforderungen soll im Folgenden im Zuge der Darstellung der Fallbeispiele angeknüpft werden. In einem ersten Schritt wird die individuelle *sozialisatorische Fallstruktur* untersucht, die sich vor allem durch den Blick auf Herkunftsfamilie und das Aufwachsen zu DDR-Zeiten rekonstruieren lässt. Der zweite Schritt fokussiert die *Bildungsbiografie und das berufliche Orientierungsmuster*. Hierbei ist die Frage leitend, wie und warum die Person den Lehrberuf wählte und ob sie eher logo- oder paidotrop veranlagt ist. In einem dritten Schritt wird das Verhalten nach 1990 fokussiert, insbesondere das Reaktionsmuster auf die »doppelte Modernisierung«. In einem vierten konkludierenden Abschnitt werden dann *Adaptionsstruktur und Bewältigungsstrategie*, die den Subhabitustyp konstituieren, auf Basis der zuvor erarbeiteten Charakteristika beschrieben.

Entlang der zwei Achsen *berufliches Selbstverständnis* und *Einstellung zum neuen Schulsystem* können die vier rekonstruierten Subhabitustypen eingeordnet werden, die in den folgenden Kapiteln ausführlicher dargestellt werden sollen. Die ganz bewusst weibliche oder männliche sprachliche Konnotation der jeweiligen rekonstruierten Typen versucht

264 Fabel-Lamla 2004, S. 105f.

265 Ewald Terhart, »Lehrerbiographien«, in Eckard König, Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung*, Bd. 2., *Methoden* (Weinheim 1995), S. 244.

die Geschlechtlichkeit der Lehrprofession der DDR und Transformation sichtbar zu machen[266], die Darstellung sollte aber auch an dieser Stelle nicht überbetont werden.

Der kritische Genosse: Lehrer:innen dieses Typs tendieren eindeutig zur logotropen Lehrpersönlichkeit; so legen sie Wert auf ihre gute fachwissenschaftliche Ausbildung. Diese zumeist männlichen Lehrer:innen haben bereits zu DDR-Zeiten eine kritische Sichtweise eingenommen und stehen der bundesrepublikanischen Rechtsordnung und dessen Bildungssystem ebenfalls kritisch gegenüber. Sie engagieren sich oft als Gewerkschaftler:innen und in Personalräten.

Die entschlossene Instruktorin: Dieser Typus begrüßte die neue Rechts- und Schulordnung ausdrücklich. Reform- und alternativpädagogische sowie bildungsreformerische Ansätze werden strikt abgelehnt. Zu der tiefgreifenden und disruptiven Transformation der Wirtschafts-, Staats- und Bildungsordnung gab es aus ihrer Sicht »keine Alternative«. Diese Lehrperson tendiert eher zur paidotropen Lehrperson, weist aber auch Anteile logotroper Orientierungsmuster auf.

Der antifaschistisch-pazifistische Schulmeister: Dieser Subhabitustyp entstammt der Kriegs- und Aufbaugeneration der DDR; die Lebens- und die Staatsgeschichte überlappen sich. Die Krisen und das letztliche Scheitern des Staatssozialismus stellten auch eine persönliche Lebenskrise dar. Das antifaschistisch-pazifistische Weltbild paart sich mit einem autoritär-pädagogischen Selbstkonzept. Dieser Lehrer:innentyp konstituiert sich zu gleichen Teilen aus logo- und paidotropen Orientierungsmustern.

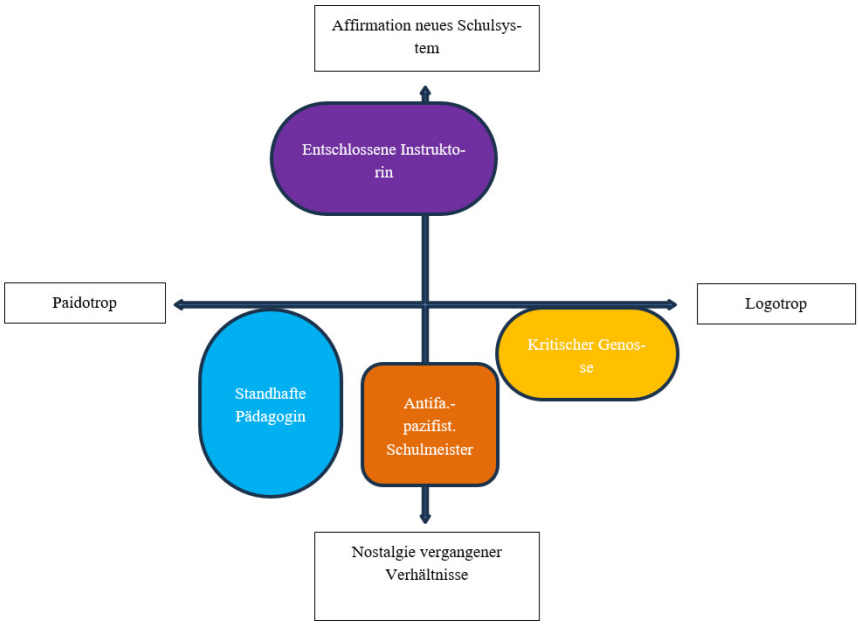
Die standhafte Pädagogin: Diese paidotrop veranlagte Lehrer:innenpersönlichkeit war zu DDR-Zeiten fest in Sozialordnung und pädagogische Beziehungen integriert und stand ab 1990 vor der Herausforderung, diese Arbeitsbündnisse zu erneuern. Transformierte Schulformen, ein sich veränderndes Schüler:innenklientel und das grundsätzlich andere gesellschaftliche Klima belasteten das Selbstverständnis dieser Lehrer:innen. Die Paidotropie bot aber auch einen Ausweg aus der Krise: Falls die für diese Lehrer:innen so konstitutive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung wiederhergestellt werden konnte, lieferte dieses Anerkennungsverhältnis emotionale Ressourcen, um mit anderen Herausforderungen umzugehen.

In 3.3.5. werden die Ergebnisse des Untersuchungsganges mit dem Lehrer:innenhabitus-Modell der Hannoveraner Bildungssoziologin Andrea Lange-Vester verglichen und theoretisch kontextualisiert. Hierbei werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der jeweils vier Habitustypen festgestellt. Durch die starke Korrelation meiner Rekonstruktion mit Lange-Vesters Modell lässt sich die Replizierbarkeit, d. h. die prinzipielle Wie-

266 Wie in Abschnitt 2.1.2 dargestellt, übten in der späten DDR überwiegend Frauen den Lehrberuf aus. Ihr Anteil war in den Unterstufen und der POS, die eine stärkere erzieherische Tätigkeit erfordern, höher als an der EOS. Im Fazit unter 4.2. wird die Bedeutung der Geschlechtlichkeit für die Profession abschließend beurteilt.

derholbarkeit des methodischen Vorgehens nachweisen.[267] Dies spricht für die wissenschaftliche Belastbarkeit des Befundes.

Abbildung 9: Matrix der Subhabitustypen



3.3.1 Der kritische Genosse (L1)

Im Zuge der Erhebungsphase fiel mir bereits ein spezifisches Muster bei vier befragten Lehrern auf. Der Vergleich des Materials und die anschließende Kontrastierung führten zur Entwicklung dieses ersten Subhabitustyps. Bei den vier Fällen handelt es sich um männliche Lehrer, die tendenziell ein logotropes pädagogisches Konzept vertreten. So betonten alle vier, dass sie zwar Lehramt studiert hatten, aber eigentlich lieber in einem eher wissenschaftlichen oder künstlerischem Feld arbeiten wollten.[268] Sie wohnen und arbeiteten tendenziell eher in urbanen Ballungsräumen.[269]

Im Folgenden soll die Charakteristik dieses Subhabitustypen anhand des Fallbeispiels Herr Hirsch (L1) dargestellt werden; daraufhin wird dieser mit anderen Fällen verglichen, die ich ebenfalls diesem Subhabitus zuordne. Abschließend soll der Subhabitus mit anderen Fällen kontrastiert werden.

---

267 Vgl. Monika Wohlrab-Sahr, Aglaja Przyborski, *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch* (Berlin 2021), S. 29f., https://doi.org/10.1515/9783110710663-201.

268 Ursprünglicher Berufswunsch: 2x Wissenschaftler, 1x Dolmetscher, 1x Berufsmusiker.

269 2x Berlin, 1x Raum Leipzig, 1x ländliche Region Mecklenburg-Vorpommern, aber mit biografischem Bezug zu Berlin.

3.3.1.1 Fallbeispiel Herr Hirsch

Im Februar 2022 führte ich in einem Leipziger Vorort das erste Interview für die vorliegende Arbeit durch. Herr Hirsch war wenige Wochen zuvor in den Ruhestand getreten und erzählte mir von seiner fast 40-jährigen Schullaufbahn von Anfang der 1980er-Jahre bis 2022, die er ununterbrochen an derselben Schule – bis zur Wende eine EOS, ab 1992 ein Gymnasium – verbracht hatte.

Sozialisatorische Fallstruktur: Patrilineare kritisch-gestalterische Identifikation mit Staatssozialismus

Auf meine Impulsfrage, die auf das Erleben von Veränderungen des Lehrberufs im Zuge der friedlichen Revolution zielte, antwortete Herr Hirsch zunächst mit einer Ausführung zu der Schule, die er gerade verlassen hatte. Diese sei ein kleines »Gymnasium« gewesen, schließlich habe diese Schulform zu DDR-Zeiten einen »elitären Anspruch« gehabt.[270]

Die Schule hatte einen musischen Schwerpunkt; so diente sie zu DDR-Zeiten der Vorbereitung von Schüler:innen auf das Lehramtsstudium Musik. Dies führte in seiner Narration zu der Feststellung, dass »ja die Musiker durchaus ein eigenartiges Völkchen« seien, das aufgrund seiner nicht eindeutigen ideologischen Vereinnahmung für den »Misstrauensstaat DDR« nicht vollständig fassbar gewesen sei.[271] An dieser EOS herrschte laut Herrn Hirsch somit im Kollegium eine weitgehend kritische Einstellung zur Staatsführung. Zur Illustration führte er sogleich folgende Erzählung aus:

> Und (.) ich weiß noch SEHR genau, das war die letzte DDR-Jahrestagsfeier, das muss der (.) vierzigste Jahrestag gewesen sein. […] Und da sind wir aufgetreten als Chor. Also ich war dann Korrepetitor, also Begleiter. Der damalige Chef, der die Musikklasse gegründet hat, hat den Chor geleitet und wir haben da ein Lied gesungen, @@ »Lass fahren, was nicht bleiben will«. Haben wir ganz bewusst ausgesucht und haben uns den Spaß gemacht, das zu servieren, angesichts dieses Kontextes dort in Ungarn und so.[272]

Zur Jahresfeier der Staatsgründung am 7. Oktober 1989 wählten die Musiklehrer:innen der Schule somit ein Lied[273], mit dem sie die zeitgleich stattfindenden massenhaften Fluchtbewegungen von DDR-Bürger:innen in die Bundesrepublik durch die offene ungarische Grenze kommentierten.[274] Aus Sicht des Erzählers stellte dies ein regimekritisches Aufbegehren dar, wobei in der Episode unklar bleibt, wie anwesende SED-Kader die Liedwahl bewerteten.

---

270 »War ne sehr kleine [Schule], wie überhaupt in der DDR ja das Gymnasium doch mehr einen elitären Anspruch hatte, waren im Schnitt zehn/zwölf Prozent nur der Schüler, die das Gymnasium besuchen durften.« Transkript L1, S. 5/62, Abs. 25.

271 Ebenda, S. 6/62, Abs. 27.

272 Ebenda, S. 6/62, Abs. 27.

273 Vermutlich sangen sie eine Vertonung des Epigramms »Ich denke, was im Liede steht: Lass fahren, was nicht bleiben will« des Barockdichters Martin Opitz (1597–1639).

274 Die reformkommunistische Regierung Ungarns baute ab Mai 1989 die bisher den »eisernen Vorhang« markierenden Grenzanlagen an der ungarisch-österreichischen Grenze ab; am 19. August 1989 kam es im Rahmen des von Bürgerrechtsgruppen organisierten »Paneuropäischen Picknicks« zur Flucht von Hunderten Menschen nach Österreich, bevor Ungarn seine Westgrenze am 11. September endgültig für DDR-Bürger:innen öffnete.

Herr Hirsch stellt seinen Arbeitsplatz zu DDR-Zeiten als eine »sehr liberale Schule« dar, an der innerhalb des Kollegiums Kritik an den Zuständen geäußert worden sei. So konnte laut seiner Aussage das Kollegium in den 1970er-Jahren eine Umbenennung in Ernst-Thälmann-Schule abwehren und den eher bürgerlichen Namensgeber bis heute halten – ein Vorgang, der sich leider nicht unabhängig überprüfen lässt.[275]

Nach dieser Ausführung wird Herr Hirsch persönlich und erzählt über seinen Vater, der aus einfachen Verhältnissen stammte und als Kriegsgefangener in der Sowjetunion zur Kulturarbeit stieß. Nach seiner Rückkehr machte er Karriere als Kader im Bezirkskabinett für Kulturarbeit. Hirsch sagte über seinen Vater, er sei »überzeugter Genosse, aber auch immer sehr kritisch und immer auch sehr wahrhaftig« gewesen. Für ihn stellte er somit »immer eine sehr glaubwürdige Person« dar, die versucht habe, daran mitzuarbeiten, »das bessere Deutschland« aufzubauen. Den Kontakt zu den Schwestern, die in den Westen gegangen seien, habe sich der Vater laut Hirsch nicht verbieten lassen, obwohl die Staatssicherheit dies unterbinden wollte.

Der Vater äußerte gegenüber Hirsch regelmäßig seine »verbitterte« Auffassung über den Zustand in der DDR, bis hin zu der Aufforderung an seinen Sohn: »Wenn du was verändern willst, musst du in die Partei eintreten«.[276] Für Hirsch stellte dieses dramatische Bild der Lage der DDR eine Übertreibung dar, dennoch trat er nicht wie seine ältere Schwester in die SED ein, da für ihn die Politik der Staatspartei nicht mehr »glaubwürdig« gewesen sei. Neben dem Vater hinterließ auch der SED-Parteisekretär an der Schule einen bleibenden Eindruck bei Herrn Hirsch:

> […] ich habe dort auch einen Parteisekretär, gerade in den ersten Jahren, erlebt, dem habe ich seine Position abgenommen. Das war so ein gerader Kerl, so ein authentischer und ehrlicher Genosse, so wie man sich vielleicht Leute an entscheidenden Positionen gewünscht hätte, dann hätte es zumindest vielleicht eine Chance gehabt. Ich meine ökonomisch hätte es der Sozialismus wahrscheinlich nie gepackt. Aber wir haben es ja woanders verbockt.[277]

Hirsch identifiziert sich somit mit Figuren, die sich innerhalb des Staatssozialismus engagierten, allerdings dessen innere Probleme nicht verdeckten, sondern »kritisch« und »authentisch« auf deren Lösung hinarbeiteten. Zwar habe die DDR die historische Konsequenz aus Nationalsozialismus und Weltkrieg dargestellt. Doch die vollständige Loyalität mit der Staatsführung lehnte er ab und wollte auch nicht Mitglied der Staatspartei werden. Wie die obigen Ausführungen zeigen, stellt für Hirsch die Glaubwürdigkeit politischer Programme und ihrer Vertreter ein fundamentales Kriterium dar. »Kritisch« und »authentisch« aufzutreten und für seine Ziele und Ideale einzutreten, wurde so zur Maxime seines Handelns auch nach 1990.

275 Ebenda, S. 7/62, Abs. 27.
276 Ebenda, S. 11/62, Abs. 30.
277 Ebenda, S. 13/62, Abs. 32.

Bildungsbiografie und berufliches Orientierungsmuster: Der väterliche Fachlehrer

Seine eigene Bildungsbiografie erzählt Herr Hirsch ausgehend von seinem Musikstudium in Weimar. Dort habe ihn der bürgerliche Habitus der Musikprofessor:innen beeindruckt, von denen nur wenige Parteimitglieder gewesen seien. Die Distanz zur Staatspartei illustriert Hirsch wiederum mit einer Anekdote:

> Nur so als kleiner Gag am Rande: Da gab es damals in 70er/80er-Jahren einen berühmten Orgelprofessor in Weimar, der hat dann mal zu irgendeiner DDR-Veranstaltung, irgendein Jubiläum, DDR-Geburtstag, keine Ahnung, über SED-Scheiße improvisiert. Hat er nachher seinen Studenten erzählt: »Wisst ihr, was ich als Thema hatte? SED-Scheiße.« Du kannst diesen Text quasi in Töne fassen, @@@ hat aus diesen Buchstaben Töne gemacht. Und hat dazu improvisiert. Ich sag mal, bis auf die Musiker @@@ konnte natürlich keiner nachvollziehen, das hätte man schon als Profi schwer gehabt, dass zu übersetzen, das zu denken. Man denkt ja nicht: Hat ein Thema jetzt irgendwie eine verbale Bedeutung.[278]

Diese gewitzte, ästhetisch verschlüsselte Kritik an der allmächtigen Staatspartei imponierte offensichtlich Herrn Hirsch und verstärkte seine berufskulturelle Identifikation mit den Berufsmusiker:innen. So gab er in dem Interview freimütig zu, dass er sich damals eher auf eine professionelle Musikerkarriere einstellte und eigentlich kein Lehrer werden wollte. Sein Verständnis als spezialisierter Fachlehrer zeigt klar seine Tendenz zum logotropen Lehrertyp auf.

Ein Highlight seiner Karriere stellt in seiner Narration die Arbeit mit dem Schulorchester dar, beispielsweise in der Teilnahme an Wettbewerben wie »Jugend musiziert«. Als Lehrer stand er bald vor der Herausforderung, dass der Schulunterricht nicht durch die reine Vermittlung von Fachwissen funktionieren kann, sondern hierzu auch pädagogische Beziehungsarbeit gehört. So reflektierte er zum Ende des Gesprächs über seine eigene Lehrerrolle:

> Ich habe [kurz vor dem Ruhestand] noch einmal drei 5. Klassen gehabt. Mein lieber Herr Gesangsverein, da haste erstmal zu tun, das wird noch mal richtig Schwerstarbeit. Immer noch so ein bisschen einen großen Vorteil für mich: Große (.) Erscheinung und so. Bisschen auch vom Typ her bisschen väterlicher Typ oder @@@ großväterlicher Figur. Also ich habe mich da schon auch nicht nur mit Daumen runter durchsetzen müssen, aber auch auf jeden Fall auch, aber einfach auch aus dieser Aura, dieser Authentizität und Glaubwürdigkeit und Vertrauen.[279]

Dass er die Herausforderung, kurz vor dem Ruhestand noch drei 5. Klassen zu unterrichten, meistern konnte, führt er auf seinen individuellen Lehrerhabitus zurück. Hierbei fällt auf, dass er sich erstens auf die Figur des vertrauenswürdigen Vaters bezieht, die ihn selbst nachhaltig geprägt hatte. Zweitens sei es aus seiner Sicht wichtig, »Authentizität und Glaubwürdigkeit« auszustrahlen, um den Erziehungsprozess mit den Schüler:innen zu gestalten.

278 Ebenda, S. 56/66, Abs. 122.

279 Ebenda, S. 61&62, Abs. 125.

Nach 1990: Kritischer Blick auf Nachwendeordnung und Auflehnung durch die Personalratsarbeit

Herr Hirsch stand der friedlichen Revolution und anschließenden Wiedervereinigung kritisch gegenüber; so riet er seinen Schüler:innen im Herbst 1989 davon ab, sich an den Demonstrationen zu beteiligen. Einerseits, da er gewaltsame Zusammenstöße befürchtete, anderseits, da er dem Kapitalismus der Bundesrepublik gegenüber kritisch eingestellt war. Die Transformation des Bildungssystems nennt er selbstverständlich die »Übernahme der westdeutschen Schulstrukturen«, die er somit skeptisch sah.[280] Er geht sogar so weit, die Wiedervereinigung halb im Scherz als »feindliche Übernahme« zu charakterisieren.[281] Er beschreibt sich selbst als sehr politisch denkende und agierende Person, eine Lebenseinstellung, die er auf die DDR-Zeit rückdatiert, in der aus seiner Sicht das politische Gespräch einen wichtigen Teil der Schulkultur ausmachte: So nahm er den politischen Charakter der DDR-Schule positiv wahr, auch wenn er, wie andere Ausschnitte des Interviews zeigen, der politischen Entwicklung des SED-Staats gegenüber sehr skeptisch eingestellt war. Doch das von ihm behauptete offene Gespräch im »liberalen Kollegium«, in dessen Zuge angeblich auch neuralgische Punkte angesprochen wurden, habe ihm nach 1990 gefehlt. Ob und wie diese Konversationen abliefen, bleibt fraglich. Aus seiner Sicht wurde die politische Diskussion nach 1990 in den Schulen unterbunden, auch wenn er hierfür keine konkreten Beschlüsse nennt. [282]

Gegenüber der sächsischen Landespolitik war Herr Hirschsehr skeptisch eingestellt, wandte sich aber dennoch nicht von den Ereignissen ab, sondern begann sich ab den 1990er-Jahren als Personalrat zu engagieren:

> Also in Sachsen wurde in den ersten zehn Jahren eine Schulpolitik gegen die Lehrer gemacht. Wirklich gegen die Lehrer gemacht. Das war ganz klar spürbar. Und ich habe dann wie gesagt, dann in den ersten Jahren auch gesagt: »Okay, wenn wir also etwas gelernt haben aus der Wende, dann heißt das eben wirklich diesen berühmten aufrechten Gang, gerader Rücken.« Was wir als so ein Schlagwort hatten. »Bringst du dich ein, gehste hier also wirklich mit in die Verantwortung, übernimmst Verantwortung, machste mit.« Wurden ja dann mit der Übernahme der westdeutschen Schulstrukturen auch die personalrechtlichen Verhältnisse geschaffen, weil ich habe dann mit den Personalrat an der Schule aufgebaut. Diesen sogenannten örtlichen Personalrat [ÖPR], war die ersten Jahre auch Vorsitzender ÖPR. Naja und dann ging natürlich die Auseinandersetzung los, die ich als ÖPR-Mitglied natürlich dann vehement erst einmal vor Ort zu führen hatte.[283]

Die konservative sächsische Bildungspolitik der 1990er-Jahre bewegte Herrn Hirsch dazu, sich inmitten der tiefgreifenden Umstrukturierungen des Bildungswesens zu engagieren. Als Vorsitzender des Ortspersonalrats führte er zahlreiche Auseinandersetzungen mit dem Schulleiter, begleitete aber auch viele Kündigungsverfahren unter anderem aufgrund von vermeintlichen MfS-Belastungen. Hirsch sah das Vorgehen der Behörden

280 Ebenda, S. 16/62, Abs. 35.
281 Ebenda, S. 17/62, Abs. 35.
282 Vgl. ebenda, S. 13/62, Abs. 32.
283 Ebenda, S. 16/62, Abs. 35.

sehr kritisch, da diese seiner Ansicht nach nicht die individuellen Einzelfälle in den Blick nahmen, sondern nur aufgrund des »Prinzips« der Staatsnähe Lehrer:innen entließen.

Über Lebensgeschichten aus DDR-Zeiten zu urteilen, stellte für Hirsch, der das Scheitern des Staatssozialismus noch immer bedauerte, eine schwierige Angelegenheit dar. Entscheidungen über seine Kolleg:innen nur auf Basis von »Prinzipien« zu fällen, ohne den »Einzelnen dort in diesem System« in den Blick zu nehmen, lehnte er ab.[284]

Als Personalrat sei er in den Dienstberatungen und bei Schulkonferenzen oft sehr kompromisslos vorgegangen, ein Charakterzug, den er persönlich auf seinen musikalischen Hintergrund und die damit verbundene emotionale Ebene zurückführt. Die Situation spitzte sich irgendwann so konfrontativ zu, dass Hirsch vom Vorsitz des Ortspersonalrats zurücktrat:

> Das war mein wunder Punkt. Wenn ich da die Gerechtigkeit verletzt sah, dann bin ich dann manchmal durch die Decke gegangen und habe vielleicht nicht immer klug und nicht immer diplomatisch die Auseinandersetzungen geführt, was zweifellos der Fall war und insofern natürlich da auch naja am Ende mich nur dadurch rausgenommen, weil ich sage: »Okay du gehst jetzt raus aus dem Vorsitz, du bist dann nur noch Mitglied.« Wir hatten einfach diese Frontstellung, also es ging wirklich Schulleiter und Dienstberatung [klatscht in die Hand], der hat mir da wirklich das Wort verboten.[285]

Nachdrücklich prägte Herrn Hirsch auch sein Rechtsverfahren im Zuge der Eingruppierung als Ein-Fach-Lehrer. Da die Tarifordnung nach 1990 den vollen Lohnbezug nur bei zweifacher Lehrbefugnis vorsah, musste er jahrelang akzeptieren, als Musiklehrer weniger Gehalt als seine Kolleg:innen mit doppelter Lehrbefugnis zu beziehen. Als dann das Fach Chor plötzlich zeugnisrelevant wurde, sah Hirsch seine Chance gekommen: Als Zwei-Fach-Lehrer für Musik und Chor klagte er auf die höhere Eingruppierung. Der folgende Rechtsweg stellte sich für ihn sehr frustrierend dar, emotionaler Tiefpunkt war die Bemerkung eines Referenten des sächsischen Finanzministeriums im Zuge eines der Gerichtsprozesse, er solle doch »woanders hingehen, wenn es ihm in Sachsen nicht passe«.[286] Letztlich konnte er den Rechtsstreit für sich gewinnen. Doch ist davon auszugehen, dass dieser langjährige Konflikt eine tiefgreifende Zerrüttung in Hirschs professionellem Selbstbild markierte: Erstens beschädigte er dauerhaft das Vertrauensverhältnis zu seinem Dienstherrn, dem sächsischen Kultusministerium. Zweitens störte die langjährige Aberkennung der vollständigen fachlichen Qualifikation Hirschs Selbstverständnis als gutausgebildeter logotroper Fachlehrer. Auch die ihm verwehrte Beförderung zum Leiter des Fachbereichs Musik an seiner Schule verstärkte diesen Effekt.

Diese doppelte Verunsicherung bestärkte zugleich Hirschs Rolle als streitbare Stimme innerhalb des Kollegiums und engagierter Personalrat. Eine stille Einpassung in die Nachwendeordnung stellte für ihn keine Option dar.

284 Ebenda, S. 17/62, Abs. 35.
285 Ebenda, S. 19/62, Abs. 36.
286 Ebenda, S. 32/62, Abs. 66.

Adaptionsstruktur und Bewältigungsstrategie: Der kritische Genosse

> Und ich war offensichtlich der Typ, der so ein bisschen gegen Obrigkeiten opponiert, die waren mir immer suspekt, weil es ein angemaßter Machtanspruch war, der sich auch nicht durch Persönlichkeit und Verdienst irgendwo ausgezeichnet hat, sondern nur qua Amt. Das hat mich immer gewaltig angepiept. […] Das war von den Kollegen auch immer: »Ja das musste mal gesagt werden« und so, aber wenn es hart auf hart ging, sind die alle auch gekuscht.[287]

Mit diesen Worten schloss Herr Hirsch einen zusammenfassenden Abschnitt zum Ende der Haupterzählung ab. Er naturalisiert sein Verhalten in der Rolle als angriffslustiger Provokateur, die er in seinem Kollegium einnahm.

Hirschs Adaptionsstruktur vereint zwei gegenläufige Aspekte: Einerseits eckte er als engagierter Lehrer, Personalrat und Gewerkschafter nach 1990 immer wieder mit verschiedenen Hierarchien der Schulverwaltung an. Sein nonkonformistisches Verhalten trug laut seiner Aussage dazu bei, dass er die gewünschte Beförderung zum Fachleiter Musik nicht erhielt und ihm auch andere Aufstiegschancen versperrt blieben. Das angeblich nach der Wende verhängte politische Sprechverbot an der Schule bremste aus seiner Sicht den begonnenen demokratischen Aufbruch, den er anfangs ablehnte. Andererseits konnte Hirsch als Fachlehrer auf die schulkulturelle Kontinuität setzen, da das musikalische Profil der Schule bestehen blieb. Somit bereitete ihm der institutionelle Wandel geringe pädagogische und fachmethodische Anpassungsprobleme. Seine Unzufriedenheit über die politische Entwicklung im Freistaat Sachsen kanalisierte Herr Hirsch als gewählter Personalrat, wobei er hierbei – wie oben gezeigt – an seine persönliche Kapazitätsgrenze stieß und letztlich vom Vorsitz zurücktrat.

Eine schwerwiegende Lebenskrise, begleitet von Burn-Out und Depressionen, führte Anfang der 2000er zu einem mehrmonatigen Klinikaufenthalt.[288] Er habe diese Krise aber gut überstanden, da ihn »die Liebe zur Musik« und »natürlich die Liebe zu meinen Schülern« gerettet habe. Der von ihm hervorgehobene zwischenmenschliche Aspekt, das »gute Verhältnis zu meinen Schülern«, habe nicht zuletzt aus dem Grund bestanden, da diese ihn »auch geschätzt haben, eben als glaubwürdig, authentisch, verlässlich, vertrauensvoll.«[289]

Die pädagogische Dreiecksbeziehung zwischen Lehrer, Fachinhalt und Schüler:innen belegt Hirsch hier mit dem sehr starken Begriff »Liebe«. Zwar lässt die wiederholte Nennung der väterlichen Tugenden Authentizität und Vertrauen an das Konzept des pädagogischen Eros der Reformpädagogik denken[290], die er an anderen Stellen in dem Interview ablehnte. Dennoch versteht sich Hirsch primär als Fachlehrer für Musik und Chor; sein pädagogisches Verständnis beruht auf einem klaren Hierarchieverständnis zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen. Vielmehr zeigt die sehr starke Wortwahl der

287 Ebenda, S. 29/62, Abs. 60–62.

288 Ebenda, S. 34/62, Abs. 71.

289 Ebenda, S. 33/62, Abs. 70.

290 Jürgen Oelkers, *Eros und Herrschaft: die dunklen Seiten der Reformpädagogik*, 1. Aufl. (Weinheim 2011), S. 130f.

»Liebe« die Leidenschaftlichkeit auf, mit der Herr Hirsch seinen Beruf ausübte: Als *kritischer Genosse* scheut Herr Hirsch nicht die Auseinandersetzung. Seine kompromisslose Art barg für ihn auch Nachteile, wie die gescheiterte Bewerbung als Fachleiter Musik zeigte. Doch sein beherzter Einsatz half ihm, nicht zu verbittern und weiterhin engagiert seinen Beruf auszuüben .

Das kritische Engagement diente somit als zielführende Bewältigungsstrategie, durch die Hirsch mit krisenhaftem Realsozialismus und defizitär wahrgenommener Nachwendeordnung umging. Zwar stieß er hiermit immer wieder an Grenzen. Doch als Vertreter der Interessen seiner ostdeutschen Lehrer:innenkolleg:innen und engagierter Musiklehrer erhielt er Anerkennung als Personalratsvorsitzender und Orchesterleiter.

3.3.1.2 Vergleich zu weiteren Fällen desselben Subhabitus

Wie bereits ausgeführt, rechne ich vier männliche Lehrer aus meinem Sample dem Subhabitus *kritischer Genosse* zu. Diese verbindet bezüglich ihres *beruflichen Selbstverständnisses* ihr logotropes Fachlehrerdasein und der vergangene Wunsch, einen subjektiv höher angesehenen Beruf auszuüben. Während Herr Hirsch (L1) lieber Berufsmusiker geworden wäre, arbeitete L6 aus Mecklenburg-Vorpommern in den 1980er-Jahren als Dolmetscher, ein in der DDR hoch angesehener und gut vergüteter Beruf. Er kehrte lediglich in den Schuldienst zurück, da sich laut seiner Aussage die einschlägigen Arbeitsmöglichkeiten in den 1990er-Jahren stark verschlechtert hatten.

L13 und L10 aus Berlin strebten akademische Werdegänge an, wobei L13 sogar Ende der 1980er-Jahre erfolgreich promovierte. Beide arrangierten sich aber als Fachlehrer und suchten sich im schulischen Alltag neue Herausforderungen. Während L10 in der GEW Berlin Karriere machte und langjährig im Hauptpersonalrat tätig war, wechselte L13 in den 2010er-Jahren in den schulpsychologischen Bereich.

Alle untersuchten *kritischen Genossen* nehmen eine skeptische *Einstellung zum neuen Schulsystem* ein, wobei keine bloße schulpolitische Nostalgie beobachtbar ist. Stattdessen wird sowohl das DDR-Bildungssystem aufgrund seiner ideologischen Ausrichtung kritisiert als auch die schulpolitische Entwicklung nach 1990 abgelehnt. Favorisiert wird ein reformiertes Einheitsschulsystem, Wahlmöglichkeiten für Schüler:innen und der breite Zugang zu einer gymnasialen Oberstufe.

Gemeinsam haben die Lehrer außerdem ihr kritisch-partizipatives Engagement, welches als solches durch das Ende des Staatssozialismus möglich wurde: Während L13 am Zentralen Runden Tisch mitarbeitete, setzten sich Herr Hirsch (L1), L10 und L6 als Personalräte ein. Sie nutzten die sich eröffnenden demokratischen Beteiligungsformate, um die bildungspolitische und personalrechtliche Entwicklung in ihrem Sinne zu beeinflussen. Dieses Engagement stellte somit einerseits eine Adaption an die bundesrepublikanischen Rechtsordnung dar. Andererseits diente es als Bewältigungsstrategie, um die Unzufriedenheit mit den beobachteten politischen Zuständen auszudrücken.

Generationell können die kritischen Genossen den Geburtsjahrgängen 1950–1960 zugeordnet werden: Das eigene Aufwachsen war somit bereits vollständig durch das DDR-Bildungswesen mitsamt den Staatsjugendorganisationen Pioniere und FDJ geprägt. Die deutsche Teilung war durch den Mauerbau manifestiert, seit 1971 herrschte Erich Honecker unangetastet über den Staat. Die untersuchten Lehrer weisen eine

grundsätzliche Identifikation mit dem realsozialistischen Staat auf, wobei dennoch eine kritische Distanz zur Staatsführung und der Tagespolitik eingenommen wird.

3.3.1.3 Kontrastierung zu anderen Subhabitustypen

Dass es sich in den vier Fällen um Männer handelt, sollte nicht überbewertet werden, deutet aber dennoch eine Tendenz an. Auch die Leipziger Lehrerin L3 weist vergleichbare Einstellungen bezüglich der kritischen Haltung zu Staatssozialismus und Nachwendeordnung auf. Auch engagierte sie sich ebenfalls nach 1990 als Personalrätin und äußerte sich kritisch über die sächsische Landespolitik. Auch tendierte sie aufgrund ihrer starken Emphase der DDR-Fachmethodik tendenziell zur Logotropin. Da ich ihren Fall allerdings aufgrund ihres sonderpädagogischen Profils ausklammere, wurde er hier nicht weiter berücksichtigt.

Auffällige Differenzierung zu anderen Fällen erlaubt der Blick auf die zwei Analysekategorien *berufliches Selbstverständnis* und *Einstellung zum neuen Schulsystem*. Einige der übrigen befragten Lehrer:innen tendieren eindeutig zum paidotropen Lehrer:intyp; sie zogen ihre berufliche Motivation zuvorderst aus der pädagogischen Beziehung zu den Schüler:innen und weniger aus der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte. Für diese Fälle ergab sich die auffällige Korrelation, dass sie die Neuordnung des Schulsystems seit 1990 nicht eindeutig ablehnten wie die kritischen Genossen, sondern eher verunsichert agierten.

Auch stellen die *kritischen Genossen* bezüglich des politischen Engagements eine Minderheit dar: Nach vorsichtigen Annäherungsversuchen zog sich die absolute Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen eher frustriert aus politischen Gestaltungsräumen zurück, fokussierte sich auf ihren Lehrberuf und ihr Privatleben. Für die *kritischen Genossen* stellte der politische Widerspruch eine Bewältigungsstrategie dar, da sie sich in ihrem Selbstverständnis als hochqualifizierte Fachlehrer in einem ehemals effizienten Schulsystem bedrängt sahen. Wie ich im Folgenden zeigen werde, entwickelten andere Subhabitustypen andere Bewältigungsstrategien.

3.3.2 Die entschlossene Instruktorin (L5)

Aufgrund persönlicher und politischer Faktoren fiel es mir persönlich relativ leicht, Lehrer:innen mit GEW-Hintergrund ausfindig zu machen, zu kontaktieren und zu befragen. Da dies aber die Repräsentativität meines Materials eingeschränkt hätte, begann ich auch bewusst, Lehrer:innen anderer Lehrer:innenverbände und ohne Verbandszugehörigkeit zu kontaktieren.

Aus der politischen Auseinandersetzung rund um den Volksantrag »Längeres Gemeinsames Lernen in Sachsen«, der die Einführung von Gemeinschaftsschulen im Freistaat forderte, war mir bereits bekannt, dass der Sächsische Lehrerverband (SLV) eine stark affirmative Einstellung zum gegliederten Schulsystem einnahm und sich vehement gegen Gesamt- und Gemeinschaftsschulen einsetzte. Dementsprechend richtete sich im Zuge meines Theoretical Sampling der Blick auf diejenigen ostdeutschen Lehrer:innen, die die Übernahme des gegliederten Systems in den 1990er-Jahren begrüßten. Ich kontaktierte somit ein leitendes Mitglied dieses Verbands, um ins Gespräch zu kommen.

3.3.2.1 Fallbeispiel Frau Schneider

Ich fuhr im Frühsommer 2022 in den ländlich gelegenen Ort im Dresdner Einzugsgebiet. Frau Schneider wohnt in einem Einfamilienhaus in einer typischen Vorortsiedlung. Sie war vor sechs Monaten in Rente gegangen, zuvor war sie Lehrerin für Mathematik und Musik an einer Oberschule gewesen und hatte dort Hauptschüler:innen unterrichtet.

Sozialisatorische Fallstruktur: Ablehnung des Realsozialismus durch Aufwachsen in Unternehmerfamilie

In meiner Impulsfrage hatte ich unbedacht die Formulierung »Zäsur 1989/90« für die friedliche Revolution verwendet. Hiermit erregte ich Widerspruch von Frau Schneider. Für sie stellten die Ereignisse eine positiv konnotierte Entwicklung dar, wie sie mit der Erwiderung andeutete, sie fühle sich »nicht durch eine Zäsur in den Dienst der Bundesrepublik gehoben«. Gleich darauf skizzierte sie knapp und deutlich ihren familiären Hintergrund und hiermit auch ihren Blick auf den Staatssozialismus.

So sei sie zu DDR-Zeiten »nie in einer Partei« gewesen, weil sie »aus einem Haushalt komme, der unter ›Sonstiges‹ geführt wurde«. Ihre Eltern betrieben noch bis 1972 selbstständig ein Gewerbe, bis das Unternehmen in der letzten Enteignungswelle zu DDR-Zeiten verstaatlicht wurde.[291] Dieser familiäre Kontext sorgte für eine distanzierte Sichtweise auf die DDR. Laut eigener Aussage widersprach Frau Schneider wiederholt ihren Vorgesetzten und wurde aufgrund dessen strafversetzt.[292]

Den Herbst 1989 und das Ende der DDR habe sie nicht vorausgesehen, hierfür hätte man einen »achten Sinn haben« müssen. Sie begann sogleich, sich als Personalrätin zu engagieren, wobei ihr die Beteiligung an den Entlassungsverfahren politisch kompromittierter Kolleg:innen Genugtuung bereitete. Laut ihrer Aussage sei hierbei »Gerechtigkeit« geschehen. Die (bildungs-)politische Nachwendeordnung begrüßte Frau Schneider in unserem Gespräch mehrfach.

Bildungsbiografie und berufliches Orientierungsmuster

Frau Schneider besuchte Anfang der 1970er-Jahre ein Institut für Lehrerbildung und war somit qua Abschluss Unterstufenlehrerin für Mathematik und Musik. Laut eigener Aussage hatte sie aber seit dem Berufsbeginn keine Unterstufenklassen, sondern eher die Klassenstufen 8 und 9 unterrichtet. Auch nach 1990 musste sie nicht an einer Grundschule arbeiten, sondern wurde in Hauptschulklassen der neu entstandenen sächsischen Mittelschule (später Oberschule genannt) eingesetzt. Vermutlich ermöglichte ihr ein nicht näher ausgeführtes Zusatzstudium aus DDR-Zeiten diesen Berufsweg.

Ihr Orientierungsmuster tendiert eher zur paidotropen Lehrerpersönlichkeit; dies wird unter anderem in der Hinwendung zu den Hauptschüler:innen sichtbar:

---

291 Bis 1972 war es in der DDR noch möglich, ein privates Kleingewerbe oder sogenannte »Betriebe mit staatlicher Beteiligung« zu betreiben. Mit Erich Honeckers Machtübernahme endete dieser vergleichsweise liberale ökonomische Freiraum und die verbliebenen Unternehmen mussten einer »freiwilligen Übernahme« durch den Staat zustimmen. Bekanntester Betroffener dieser Maßnahme war der Magdeburger Modeunternehmer Heinz Bormann.

292 Transkript L5, S. 2/30, Abs. 7.

> Und habe also bis zum Schluss Hauptschulklassen geführt. Und das hat mir ausgesprochen viel Spaß gemacht. Und ich habe darin eine gewisse pädagogische Erfüllung gesehen, weil Hauptschüler, und das muss man sagen, sind ausgesprochen dankbar, weil ich hatte am Anfang Hauptschüler, die völlig neben Eltern gelebt haben, die aus der Bahn geworfen wurden, und die Schule war plötzlich wieder ihr Halt.
>
> Sicherlich haben Sie da den einen oder anderen, der sich daneben benommen hat. Aber wenn man überlegt hat, warum ist er denn so? Dann konnte man ganz schnell erkennen: Weil das Umfeld – bei mir waren sie sieben Stunden und die restlichen Stunden von 24, da war sein Umfeld nicht in Ordnung. Das kann ich nicht am Kind oder am Schüler auslassen und den dann ständig bestrafen oder links liegen lassen. Das geht nicht. Und sie dort mitzunehmen, abzuholen. Das war mir wie gesagt, eine Herzensaufgabe neben meiner gewerkschaftlichen Arbeit.[293]

Das durch den Umbau der Schulstrukturen neu entstandene Schüler:innenklientel, welches zuvor an den POS mit anderen Schüler:innen in leistungsheterogenen Klassen unterrichtet wurde, stellte für Frau Schneider eine Herausforderung dar, die sie leidenschaftlich annahm. Sie identifiziert das familiäre Umfeld als einen gewichtigen Faktor in der Schüler:innensozialisation. So erklärt sie disziplinären Probleme über die Eltern, die unter anderem durch Deindustrialisierung und Massenarbeitslosigkeit »aus der Bahn« geworfen worden seien.

Frau Schneider erwähnt auch Schulfahrten, die sie wiederholt mit den Schüler:innen unternahm. So beantragte sie regelmäßig Geld über die Bundeszentrale für politische Bildung, um einwöchige Exkursionen nach München oder Straßburg zu unternehmen. Auch leitete sie Fahrradtouren zu Jugendherbergen. Hierbei bemühte sie sich, dass solche Unternehmungen für niemanden an finanziellen Faktoren scheiterten; so habe sie »nie einen zurückgelassen. Entweder ich bin selber zum Jugendamt gegangen und habe bei der Stadt gebettelt. Aber ein Kind wegen Geld zurücklassen, das ging mir absolut nicht ein.«[294]

Doch es lässt sich auch eine logotrope Tendenz bei Frau Schneider auffinden. So plädierte sie für eine hohe methodische Strukturierung und einen stoff- und leistungszentrierten Unterricht. Ein Umstand, der sich unter anderem aus ihrer seminaristischen Ausbildung an einem IfL erklären lässt.

Nach 1990 – Affirmation der neuen Gesellschaftsordnung und des gegliederten Schulsystems bei gleichzeitiger Beibehaltung traditioneller Erziehungsideale

Frau Schneider stellt in meinem Sample die entschiedenste Befürworterin der Einführung gegliederter Schulformen dar. Sie begründet die Sinnhaftigkeit dieses Systems durch das Theorem der pädagogischen »Eignung«, die Schüler:innen für die ihnen jeweils zugeordneten Schulformen qualifiziert. Im Gegensatz zu anderen befragten Lehrer:innen glaubt sie nicht an die Praktikabilität binnendifferenzierter Unterrichtformen, wie diese noch in der POS üblich waren. Auch die noch zu DDR-Zeiten die Schulkultur prägenden Lernpatenschaften, bei welchen leistungsstärkere Schüler:innen

293 Transkript L5, S. 6/30, Abs. 14–15.

294 Transkript L5, S. 7/30, Abs. 16.

nachmittags ihren Mitschüler:innen bei Lernaufgaben halfen, sieht sie nach 1990 nicht mehr erreichbar:

> Es wird auch nie wieder so sein, wie wir das vielleicht hatten zu DDR-Zeiten, dass sie Lernpatenschaften erzwingen können. Wenn sie das versuchen zu erzwingen, wenn sie in einen schlechten Schüler haben oder einen Schüler, dem's sehr schwerfällt, und einen, da sind die Eltern Rechtsanwälte, dem fällt es sehr leicht, und sie sagen dem Rechtsanwalt: »Ich bitte, dass ihr Sohn dort hingeht.« Da sagt der: »Bei ihnen ist wohl nicht mehr ganz alles richtig im Kopf. Mein Sohn kommt nach Hause, denn der muss Golf spielen lernen. Und der muss zum Tennis gehen. Der hat keine Zeit für den, weil die Eltern Hartz IV sind. Die sollen sehen, wie sie das Bildungsticket kriegen.« Das hören sie, das hören sie als Antwort. Ja, und dann kann ich mir nicht vorstellen, dass der Schüler von einem Rechtsanwalt sich zu Hause hinstellt und sagt: »Ich will das aber machen, weil ich ein sozialer Mensch bin.« Das können Sie vergessen, das wird nichts. Aus diesem Grunde sage ich, das längere gemeinsame Lernen bringt nichts, vielleicht in der einen oder anderen Gruppe schon, aber in der Regel nicht, weil die kleine Ellenbogengemeinschaft, die schubst schon ganz schön und die Eltern forcieren das. »Mein Kind ist zu etwas Besserem berufen, beschäftige dich nicht mit dem.« Da wollen wir uns gerade abheben. Das ist dem Menschen drinne.[295]

Die Lehrerin naturalisiert in diesem Abschnitt die soziale Abgrenzung unterschiedlicher sozialer Klassen voneinander. Da es »dem Menschen drinne« sei, sich von seinem Umfeld »ab[zu]heben«, lehnt sie ein binnendifferenzierende Schulpädagogik ab. Schneider konstatiert eine »Ellenbogengemeinschaft«, in der jeder Einzelne nur auf seinen individuellen Vorteil bedacht sei. Sie sieht keine Alternativen zu der von ihr vorgefundenen gesellschaftlichen Ordnung, gesellschaftliche Utopien nennt sie nicht. Stattdessen setzt sich die menschliche Gemeinschaft für sie aus Individuen zusammen, die zuerst nach sich selbst schauen sollten. Schneider betont die Familie als sozialen Nukleus, der das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen bestimmt und infolgedessen gestärkt werden solle.

Während Frau Schneider einerseits die Einführung des gegliederten Schulsystems begrüßte, kritisiert sie gleichzeitig den im Zuge der Bildungsexpansion immer offeneren Zugang zum Abitur. Sie lehnt die vergleichsweise niedrigschwelligen Zugangsvoraussetzungen zum Gymnasium ab und wünscht sich den in den 1990er-Jahren noch erforderlichen Notendurchschnitt von 1,5 für den Übergang auf das Gymnasium zurück. Statt dem Gymnasium als »neue Hauptschule«, die mittlerweile von mehr als der Hälfte der Schüler:innen besucht wird, plädiert sie für eine elitäre und abgetrennte Leistungsschule, die auf das Studium vorbereitet. Hiermit wünscht sie sich indirekt eine EOS von Klassenstufe 5 an zurück.

Außerdem erhielt sich Frau Schneider einen lehrer:inzentrierten, frontalen und disziplinorientierten Unterrichtsstil. Hier zeigt sich, welche Elemente des »sozialistischen« Erziehungsverständnisses aus der Tradition klassischer deutscher Schulpädagogik übernommen wurden und im Zuge der Restitution des gegliederten Schulsystems

295 Transkript L5, S. 14/30, Abs. 46.

nach 1990 reibungsfrei kontinuiert werden konnten. Für Frau Schneider stand es in keinem Widerspruch, ihre in der DDR erworbenen unterrichtsmethodischen Ideale nach der von ihr befürworteten Wiedervereinigung weiterhin anzuwenden, da diese Methoden auch mit dem neuen System harmonierten. Zwar war die seit 1990 die Schulpolitik im Freistaat Sachsen dominierende CDU angetreten, das »sozialistische« Schulsystem aufzulösen und durch ein anderes, besseres zu ersetzen. Gleichzeitig lassen sich aber auffällige bildungspolitische Kontinuitäten und Revivals von Elementen realsozialistischer Schulbildung in Sachsen nachweisen: Die besondere Betonung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, der zentralen Rolle der Lehrkraft und die Wiedereinführung der Kopfnoten knüpfte an die Schulpolitik vor 1990 an; bis auf die Verbannung der Staatsjugendorganisationen und einschlägiger Fächer wie Staatsbürger- und Wehrkunde blieb ein radikaler Wandel der Schul- und Unterrichtskultur aus. Aus den alten Bundesländern stammende konservative bildungspolitische Vorstellungen und eine entideologisierte, aber dennoch kontinuierte Unterrichtsmethodik in den neuen Ländern bildeten in Sachsen das Fundament für die Schulkultur der Nachwendejahre.[296]

Adaptionsstruktur und Bewältigungsstrategie: Die entschlossene Instruktorin

Frau Schneiders Adaptionsstruktur wird an der subjektiv nicht widersprüchlichen Position zwischen bewusster Affirmation der politischen Entwicklung und gleichzeitiger Anknüpfung an frühere schulkulturelle Elemente sichtbar.[297] Sie ließ sich schnell und befürwortend auf die institutionelle Umgestaltung der ostdeutschen Schullandschaft nach westdeutschem Vorbild ein, während der gleichzeitig ablaufende Mentalitätswandel bei ihr vor allem in der komplexen und dynamischen Lehrer:in-Schüler:in-Perspektive Abwehrreaktionen auslöste. So schilderte sie ihre Erfahrung eines Lehrer:innenaustauschs mit Kolleg:innen in Pforzheim als Initialerlebnis. Der dortige Lehrer leitete in der von ihr hospitierten Unterrichtsstunde eine Phase offenen Unterrichts an; aus Schneiders Sicht hatte er aber die Klasse nicht unter Kontrolle und sei nur mit dem Austeilen von Arbeitsblättern beschäftigt gewesen. Sie habe sich damals »geschworen«, die dort beobachtete Art des Unterrichtens nicht zu übernehmen, sondern »so weiter« zu unterrichten, wie sie es vor 1990 gewohnt war.[298]

Frau Schneider bewältigte die Herausforderung der polyvalenten Krisenerfahrung einseitig hinsichtlich der bildungspolitischen Entwicklung. Für sie stellte sich der historisch einzigartige und tiefgreifende Institutionenwandel im Zuge der ostdeutschen Transformation als alternativlos dar. Zwar vertrat sie als leitende Funktionärin des sächsischen Lehrerverbandes und als Personalrätin die personalrechtlichen und ökonomischen Interessen ihrer Kolleg:innen gegenüber der Landespolitik. Gleichzeitig bezeugen Schneiders Aussagen ihre Befürwortung des prinzipiellen Kurses der sächsischen

296 Man kann mit Philip Ther hier von Kotransformation sprechen, also der Rückwirkung transformatorischer Prozesse beispielsweise auf die alten Bundesländer. Philipp Ther, »Kotransformation – Reichweite und Grenzen eines Konzepts«, in *Jahrbuch Deutsche Einheit 2022* (Berlin 2022), S. 15–36.

297 Fabel-Lamla beobachtete in ihren Erhebungen eine vergleichbare Konstellation, die sie als »einseitige Professionalisierung« bezeichnete. Siehe Fabel-Lamla 2004, S. 230f.

298 Transkript L5, S. 4/30, Abs. 11.

Schulpolitik. Im Gegensatz zu den anderen befragten Lehrer:innen aus dem Freistaat nimmt sie eine überwiegend affirmative Haltung gegenüber der Landespolitik ein, lediglich die aus ihrer Sicht zu hohen Übergangszahlen ans Gymnasium erscheinen ihr kritikwürdig. Für Frau Schneider stellte der Verlauf der bildungspolitischen Transformation somit einen Erfolg dar: Ein aus ihrer Sicht leistungsfähigeres Schulsystem wurde eingeführt, während sie und ihre Kolleg:innen den von ihnen favorisierten lehrer:inzentrierten, frontalen und disziplinorientierten Unterrichtsstil weiterführen konnten. Hierdurch nimmt sie eine Randstellung auch bezüglich des in 3.2. zusammenfassend dargestellten Metahabitus ein, wie im Folgenden ausgeführt werden soll.

3.3.2.2 Vergleich zu weiteren Fällen desselben Subhabitus

Frau Schneider bildet mit ihrer sehr starken Affirmation der bildungspolitischen Entwicklung nach 1990 innerhalb meines Samples einen kontrastierenden Fall, der allerdings einer Position entspricht, die schätzungsweise von zirka einem Drittel dieser ostdeutschen Lehrer:innengeneration geteilt wird. Hierdurch qualifiziert sich ihr Fall trotz der randständigen Stellung innerhalb meines Samples für einen eigenen Subhabitustyp. Zwar befürworteten ungefähr die Hälfte der von mir befragten Lehrer:innen prinzipiell die Einführung der Leistungsselektion. Doch präferierte eine relative Mehrheit eine spätere Aufteilung der Schüler:innen beispielsweise ab der 7. Klasse. Auch das Ende der Lernpatenschaften und der Elternaktivs, von der Mehrheit der befragten Lehrer:innen als Verlusterfahrung geschildert, wird von Frau Schneider gerechtfertigt.

Auch repräsentiert Frau Schneider nur eingeschränkt den in 3.2. dargestellten Metahabitus ostdeutscher Lehrer:innen: Zwar lässt sich in ihren Erzählungen eine eindeutige Regressionsnarration und eine pädagogische Output-Orientierung feststellen. Doch im Gegensatz zu der Mehrzahl der weiteren befragten Lehrer:innen ist keine grundsätzlich frustrierte Grundstimmung bei ihr feststellbar. Vielmehr weist sie eine große Zufriedenheit mit der politischen Entwicklung nach 1989 auf.

Zugleich überschneidet sich die von Frau Schneider beschriebene Kontinuität erlernter pädagogischer Praxen aus DDR-Zeiten mit den Einstellungsmustern der Mehrzahl der für die vorliegende Arbeit befragten Lehrer:innen. Ihre Hospitation an einer Schule in Baden-Württemberg und der dort beobachtete Unterricht löste bei Frau Schneider den Entschluss aus, ihre Art des Unterrichtens weiterzuführen. Sehr ähnliche Erlebnisse schilderten viele der anderen befragten Lehrer:innen.

Es ist also festzustellen, dass sich die in Frau Schneiders Fallbeispiel offenbarende Adaptionsstruktur und Bewältigungsstrategie, die in der vorliegenden Arbeit mit dem Subhabitus *entschlossene Instruktorin* gefasst wird, in meinem Sample einen Kontrastfall innerhalb des Samples einnimmt, doch sie eine Position vertritt, die von zirka einem Drittel der ostdeutschen Lehrer:innen in dieser Form geteilt wird. So fand auch Fabel-Lamla in ihrer Untersuchung mit dem »Fall Fink« einen vergleichbaren Lehrer.[299]

299 »Einseitige Anpassung an doppelte Modernisierung: Kritiklose Anpassung an neue Institutionen bei gleichzeitig ausgebliebener Sensibilität gegenüber ›der reflexiven Wandlungsdynamik der westlichen Gesellschaft‹«. Fabel-Lamla 2004, S. 191–231.

3.3.2.3 Kontrastierung zu anderen Subhabitustypen

Den augenfälligsten Gegensatz der *entschlossenen Instruktorin* zum *kritischen Genossen* bildet die Haltung zur Übernahme der westdeutschen Rechts- und Wirtschaftsordnung sowie der schulpolitischen Entwicklung Ostdeutschlands. Während der *kritische Genosse* zwar die politische Öffnung im Zuge des Herbstes 1989/90 begrüßte, die anschließende monodirektionale Orientierung an der Bundesrepublik aber ablehnte, befürwortete die *entschlossene Instruktorin* die Vorgänge.

Auch scheint in dem vorgestellten Fallbeispiel die eher paidotrope Ausrichtung von Frau Schneider der logotropen Orientierung der vorgestellten *kritischen Genossen* entgegenzustehen. Während die *kritischen Genossen* bezüglich ihres beruflichen Selbstverständnisses eher als Fachlehrer einzuordnen sind, die teilweise sogar freimütig zugeben, dass sie eigentlich keine Lehrer werden wollten, fand Frau Schneider in der pädagogischen Arbeit mit den Hauptschüler:innen ihre berufliche Erfüllung.

Eine auffällige Gemeinsamkeit der *entschlossene Instruktorin* und des *kritischen Genossen* stellt das politische, insbesondere gewerkschaftliche Engagement dar. Auch Frau Schneider engagierte sich als Personalrätin und setzte sich hierdurch für ihre Kolleg:innen gegenüber der Landesregierung ein. Es scheint bei ihr aber ein anderes Motivationsmuster zugrunde zu liegen. Während die *kritischen Genossen* auch im Sinne der politischen Auflehnung gegen die Verhältnisse und des gerade erlernten »aufrechten Ganges« (Herr Hirsch) zu den Personalratswahlen antraten, motivierte Frau Schneider eher die Vertretung ihrer eigenen ökonomischen und personalrechtlichen Interessen. In diesem Sinne habe sie sich bei der ersten Personalratswahl gefragt: »Soll ich noch zehn Jahre warten? Dann bringen sich andere ein, die mir vielleicht nicht guttun.«[300]

3.3.3 Der antifaschistisch-pazifistische Schulmeister (L4)

Im Zuge meiner Zeitzeug:innenakquise stieß ich auf die Seniorenausschüsse der Gewerkschaften und Lehrer:innenverbände, die ich in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern kontaktierte. In beiden Ländern fiel mir schnell auf, dass in diesen Zusammenhängen eine rege publizistische Tätigkeit im Hinblick auf die Frage von Schule und Bildung in der DDR herrscht. Ein solches Organ stellt die regelmäßig erscheinende *Dresdner Spätlese* dar, die von dem Seniorenausschuss der Dresdner GEW herausgegeben wird.[301] Ich nahm E-Mail-Kontakt mit Herrn Augustin auf, der eine noch immer aktive Rolle in diesem Ausschuss einnimmt, obwohl er schon seit mehr als 10 Jahren im Ruhestand ist.

3.3.3.1 Fallbeispiel Herr Augustin

Herr Augustin lebt in einer sehr ländlichen Gemeinde am Fuße des Erzgebirges unmittelbar südlich von Dresden. Die in der hügeligen Landschaft gelegene Wohnanlage erreichte ich von Dresden aus per Fahrrad, ein Umstand, den Herr Augustin bei meiner Ankunft mit anerkennenden Worten billigte. Auch er sei einst viel mit dem Rad unterwegs gewesen, dies sei ihm aber nun im hohen Alter nicht mehr möglich.

300 Transkript L5, S. 3/30, Abs. 9.

301 Quellenkritische Auseinandersetzung in 2.4.

Herr Augustin hatte bereits zahlreiche Fotografien, Unterlagen und Bücher bereitgelegt, die er mir alle zeigen wollte. Aufgrund seiner ausgeprägten Gastfreundschaft und seiner stringenten Erzählweise dauerte es einige Zeit, bis ich das Interview starten konnte. Es handelte sich bei dem 3,5-stündigen Gespräch mit Herrn Augustin auch um das längste Interview, das ich im Zuge der Erhebung für die vorliegende Arbeit führte.

Sozialisatorische Fallstruktur: Antifaschistische Identifikation mit der DDR bei gleichzeitiger Ablehnung des Militarismus

Anstatt auf meine Impulsfrage zu antworten, begann Herr Augustin, seine Lebensgeschichte zu erzählen. Er wurde 1941 in einer ostpreußischen Kleinstadt geboren. Die Flucht der Mutter mit den drei Kindern vor der anrückenden Roten Armee erfolgte im Winter 1944 und endete mit der Ankunft der Familie in Mecklenburg.[302] Wichtige Lebensstationen stellten die Gärtnerlehre in Rostock und der Besuch der Arbeiter- und Bauerfakultät (ABF)[303] in Potsdam dar.

Der Mauerbau am 13. August 1961 fügt sich organisch in Augustins Lebensgeschichte: Er sei auf einer Ostseefahrt gen Schweden gewesen – »ohne Landgang«. Aus seiner Sicht habe man ihn und die anderen Studierenden der ABF kostenlos auf die Ostseefahrt geschickt, um vom Mauerbau an der Westgrenze abzulenken.[304]

In Herrn Augustins Narration ist seine eigene Lebensgeschichte aufs Engste mit der Geschichte der DDR verwoben. So begann sie ähnlich dem Gründungsmythos des Staats mit den Schrecken von Krieg und Faschismus. Für den Bauernsohn ergab die Politik der Gegenprivilegierung[305] die Möglichkeit, an der ABF das Abitur zu erlangen und anschließend in Potsdam an der Pädagogischen Hochschule Diplomlehramt Biologie und Polytechnik zu studieren. Parallel zum Untergang der DDR durchlitt Herr Augustin Anfang der 1990er-Jahre eine schwere persönliche Lebenskrise, da seine Frau an einem Krebsleiden starb. Infolgedessen gab er zu dieser Zeit den Lehrberuf auf und zog nach Niedersachsen. Erst Mitte der 1990er-Jahre kehrte er zurück in den Raum Dresden.

Die Bedeutung dieses biografischen Konnexes reflektiert er unter anderem in einer Sequenz über den wiedererstarkenden Rechtsextremismus seit 1990:

> Alles, was der Adolf verbockt hat, habe ich in meinem persönlichen Leben als Nachteil empfunden. Wohnungsmangel, Schulnot, Ernährung und [Verlust der] Heimat. Es geht nicht, kann man nicht machen.[306]

Doch obwohl sich bei Herrn Augustin eine prinzipielle Identifikation mit dem realsozialistischen Staat beobachten lässt, fällt auf, dass er bezüglich der Militarisierung der

302 Ebenda, S. 6/58, Abs. 41.

303 Studienvorbereitende Institute, die durch »Gegenprivilegierung« jungen Menschen aus nicht-akademischen Haushalten den Zugang zu Abitur und Studium ermöglichten. Die Mehrzahl der ABF wurde Mitte der 1960er-Jahre aufgelöst.

304 Ebenda, S. 10/58, Abs. 57.

305 Vgl. Ingrid Miethe, »Der Mythos von der Chancengleichheit. Die Bildungspolitik der DDR zwischen Gegenprivilegierung, Machtsicherung und Reproduktion von Ungleichheit«, in *Zeitschrift des Forschungsverbundes SED-Staat* 21 (2007), S. 35–54.

306 Transkript L4, S. 53/58, Abs. 299.

DDR stets skeptisch blieb. So vermied er laut eigener Aussage als Lehrling unter einem Vorwand den Dienst in der neu aufgestellten NVA – er behauptete gegenüber einem Offizier, der ihn werben wollte, er gehe zur Abendschule und hole dort das Abitur nach.[307] Auch lehnte er den ab 1978 eingeführten Wehrunterricht sichtlich ab, für ihn handelte es sich hierbei um eine »säuische Geschichte«, bei der die Schüler:innen unter anderem in den Wehrlagern »Krieg spielen« sollten.[308]

Herr Augustin war einige Jahrgänge zu jung für die sogenannten »45er«, die selbst mitunter aktiv als Flakhelfer die letzten Kriegstage miterlebten und von der Zerrissenheit zwischen NS-Indoktrinierung, totaler Niederlage und Nachkriegsordnung geprägt wurden.[309] Doch er war auch älter als die 1949er-Generation, deren Aufwachsen bereits weitgehend durch die Sozialisation in FDJ und NVA gerahmt war. So musste er nicht in der NVA dienen, da er sich während seiner Lehre der Rekrutierung entziehen konnte und vor der Einführung der Wehrpflicht 1962 bereits an die ABF ging. Auch war seine Jugend noch nicht von Jugendweihe und FDJ durchdrungen, die später Kindheit und Jugend in der DDR einseitig prägen sollten; er selbst wurde konfirmiert.[310]

Augustin erlebte die DDR als Jugendlicher und junger Erwachsener in einer vergleichsweise offenen Phase: Der Krieg wirkte durch den antifaschistischen Aufbruchsgeist nach, noch war der junge Staat nicht durch die Mauer vom Westen abgetrennt und er selbst konnte von der Bildungsexpansion in Form der ABF profitieren, obwohl er nicht in der NVA gedient hatte.

So erkannte er das Narrativ der historischen Rolle der DDR als Konsequenz des Nationalsozialismus an; sein eigenes Aufwachsen in diesem Staat erscheint in seiner Erinnerung in einem positiven Licht, wenngleich er auch an entscheidenden Stellen eine kritische Distanz zu dem Geschehen einnahm. Herr Augustin löste somit die Parole »Nie wieder Krieg!« keineswegs einseitig zugunsten des vorgeblichen Friedensstaates auf; ebenso wenig rechtfertigte er dessen propagandistische Winkelzüge und die Militarisierung von Gesellschaft und Schule, sondern blieb der biografischen Prägung seiner Nachkriegsjugend treu.

Bildungsbiografie und berufliches Orientierungsmuster

Herr Augustins Schulbildung war von den Mängeln in den Landschulen Mecklenburgs geprägt. Die Klassenräume waren überfüllt und das Lehrpersonal schlecht ausgebildet.[311] Da plötzlich einige der Lehrerkräfte in den Westen geflohen waren, wechselte er auf eine Mittelschule, dort habe er dann »ordentlich gelernt«, da die »Lehrerqualität« sehr viel besser gewesen sei.[312]

Seine Gärtnerlehre absolvierte er auf einem »Volksgut« bei Güstrow, anschließend arbeite er in einem Institut für Pflanzenschutz in Rostock, da er »nun was Besseres

307 Die Ereignisse spielten sich noch vor der Einführung der Wehrpflicht 1962 ab. Ebenda, S. 9/58, Abs. 52.

308 Ebenda, S. 48/58, Abs. 275.

309 Vgl. Rolf Schörken, *Jugend 1945 – Politisches Denken und Lebensgeschichte* (Frankfurt a. M. 2005).

310 Transkript, S. 7/58, Abs. 46.

311 Transkript L4, S.

312 Ebenda, S. 8/58, Abs. 50.

werden« wollte. Nicht zufällig erwähnte er in diesem Zusammenhang, dass »dort altgediente Nazi-Professoren« tätig waren, »die haben vielleicht auch Gifte erforscht und sowas«.[313]

Für das Lehramtsstudium in Potsdam entschied er sich, da er auf eine Zeitungsanzeige stieß (»Werdet Lehrer! Meldet euch da und da«). An der dortigen ABF absolvierte er einen einjährigen Studienvorbereitungskurs zusammen mit »Landmaschinenschlossern [und] Forstarbeitern«, bevor er an der pädagogischen Hochschule das vierjährige Diplomstudium Biologie und Polytechnik begann. Dieser Ausbildungsweg bedeutete für ihn und seine Mitstudierenden eine willkommene Möglichkeit, den Bildungsaufstieg zu meistern. Auch noch lange nach der Wende versammeln sich die ehemaligen Kommiliton:innen, denn »[wir] sind heute noch, wenn wir Treffen machen, sehr stolz auf diesen Bildungsweg«.[314]

Herr Augustin nahm auch nach seinem Studium eine stets neugierige und engagierte Einstellung zu seiner Umwelt ein. So nahm er als junger Mann als Balletttänzer bei den Rügenfestspielen teil, reiste viel durch den damaligen Ostblock und unternahm dann als POS-Lehrer mit seinen Schüler:innen jährliche Radtouren an die Ostsee. Nach der friedlichen Revolution fuhr er bald in die Bundesrepublik und initiierte einen Austausch seiner Mittelschüler:innen mit einer Schule in Niedersachsen.[315] Auch suchte er sofort den Kontakt zu den GEW-Kolleg:innen in Dresdens Partnerstadt Hamburg, wo er bei Kolleg:innen privat unterkam und in deren Unterricht hospitierte.[316]

Insgesamt lässt sich bei Augustin eine große Affinität zu breiter Allgemeinbildung und Wissbegierde beobachten, bei gleichzeitiger Kontaktfreudigkeit gegenüber seinen Mitmenschen. Diese persönliche Bildungstheorie übertrug er auch auf seine Vorstellungen guter Schulbildung. So antwortete er auf meine Nachfrage zu der Einführung des gegliederten Schulsystems ab 1990:

> Ja, die Selektion, da bin ich mit heute auf Kriegsfuß. Ja, ich habe eine völlig andere pädagogische Auffassung. Die Allgemeinbildung soll dich in die Lage versetzen, fast jeden Beruf ergreifen zu können, außer es schränkt [die] Gesundheit [ein] oder es gibt schwerwiegende Gründe, oder du hast ne Allergie. Aber so muss die Allgemeinbildung sein, dafür kann ich sterben. Das ist bei mir so ein gültiger Satz.[317]

Sein berufliches Orientierungsmuster ist somit mittig zwischen logo- und paidotroper Tendenz einzuschätzen: Unterrichtete er zu DDR-Zeiten an einer POS, war er nach 1990 an einer Mittelschule und später an einem Gymnasium tätig. Einerseits zog er offensichtlich große berufliche Motivation aus dem von ihm erteilten Biologieunterricht. Andererseits versuchte er, eine aus seiner Sicht möglichst kindgerechte Lernumgebung zu schaffen und legte durch die jährlichen Fahrradexkursionen mit seinen Schüler:innen großen Wert auf erlebnispädagogisches Lernen.

313 Ebenda, S. 8/58, Abs. 50.
314 Ebenda, S. 9/58, Abs. 52–53.
315 Transkript S. 19/58, Abs. 108f.
316 Ebenda, S. 29/58, Abs. 173.
317 Ebenda, S. 51/58, Abs. 287.

Der Berufswunsch Lehrer eröffnete sich für ihn durch Bildungsexpansion und Gegenprivilegierung, da er in einem Zeitfenster der DDR-Geschichte aufwuchs, als die Arbeiter- und Bauernfakultäten für den Staat eine neue akademische Elite hervorbrachten und großflächig für den Lehrberuf als typische Aufstiegsstelle geworben wurde. Der Einstieg fiel Augustin aber nicht immer leicht und er reflektierte die Richtigkeit seiner Entscheidung noch in unserem Interview (»Ich habe mir den Beruf relativ schwer erarbeitet, das ist mit dieser Vorgeschichte mit diesem Bildungsweg sicher erklärbar, ne? Ich weiß nicht, ob es die richtige Entscheidung war, wirklich auf Lehrer zu machen«[318]).

Nach 1990 – Anpassungsprobleme an Nachwendegesellschaft und überwundene Lebenskrise

Die friedliche Revolution erlebte Augustin hautnah, eine seiner Töchter beteiligte sich an den Demonstrationen in Dresden. Bei den sich dort abspielenden Straßenkämpfen rund um den Dresdener Hauptbahnhof im Zusammenhang mit den die Stadt passierenden Flüchtlingszügen aus Prag bemerkte er »sofort« öffentlich auftretende Neonazis.[319] Neonazistische und rassistische Vorkommnisse an seiner Schule erschütterten Augustin, der noch dreißig Jahre später diese Entwicklungen nicht fassen konnte. Hatte er bis dahin geglaubt, faschistische Tendenzen seien durch die DDR überwunden worden, musste er jetzt erkennen, dass das Ende dieses Staates mit dem Wiedererstarken des Neonazismus einherging.

Probleme hatte er auch mit den sich verändernden pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen. So vermisste er den Durchgriff auf die Betriebskontakte und das ersatzlose Wegfallen der »Erziehungsberatungskommissionen«, die sich aus Eltern, ihrem Betrieb und den Lehrpersonen zusammensetzten.[320] Die Ausweitung des Elternrechts nach 1990 beklagte er folgendermaßen:

> Mir waren die Machtmittel weg. Wer stört sich denn heute noch, wenn er eine schlechte Zensur kriegt? Ist doch der Lehrer dran schuld. Wenn du dann von den Eltern mit nem Rechtsanwalt behagt werden kannst, also eine juristische statt eine pädagogische Auseinandersetzung. Denn das fehlt mir (.) Das ist nicht mit juristischen Dingen zu messen, was in der Schule passiert. Ich habe dafür gesorgt, frei von Angst: Wer in meiner Schule, in meiner Klasse, meinen Unterricht kommt, der braucht vor mir und vor dem, was ich unterrichte, keine Angst zu haben.[321]

Für Herrn Augustin stellte also die direkte pädagogische Beziehung zwischen ihm als Lehrer und seinen Schüler:innen in einem angstfreien Klima die Grundlage für gelungene Lernprozesse dar. Hierfür sei jedoch die unangetastete Anerkennung der Lehrperson notwendig. Der Wegfall der »Machtmittel« und die Einführung des rechtlichen Klageweges für die Eltern erschüttere diese Beziehung. Augustin zeigt sich über die heutigen Schulen ernüchtert. Diese seien »kaputt« und die Schüler:innen würden dort heute

318 Ebenda, S. 31/58, Abs. 187. Zitate zu Rechtsradikalismus außerdem ausführlicher in 3.1.3. »Rechtsradikale Tendenzen in der Schüler:innenschaft«.

319 Ebenda, S. 16/58, Abs. 94.

320 Ebenda, S. 34/58, Abs. 202.

321 Ebenda, S. 47/58, Abs. 271.

nichts mehr lernen.[322] Einzig an »einzelne[n] Schulen mit so bisschen gefestigtem eisernen Lehrerkollektiv, haben wir früher gesagt, wo noch Zucht und Ordnung herrscht«[323], gäbe es noch guten Unterricht.

Die politischen Umwälzungen 1989/90 überlappten sich bei Augustin auch lebensgeschichtlich mit einem weiteren schwerwiegenden Ereignis: Seine Frau, Mutter der drei Töchter, erkrankte an einem Hirntumor und starb nach kurzem Leiden 1991. Er musste sich also nun allein um die Töchter kümmern, die alle in Ausbildung waren. Gleichzeitig unterrichtete er mit voller Stundenzahl und war zum Vorsitzenden des GEW-Kreisverbandes Dresden gewählt worden. In dieser Überlastungssituation sei es auch noch zu einem nicht näher ausgeführten Konflikt mit der Schulleitung gekommen, was dazu führte, dass er mehrere Wochen »stocksteif im Bett« lag und »nicht mal bis an die Tür kommen [konnte], um die [Kolleg:innen] reinzulassen«, die nach ihm schauen wollten.[324]

Augustin kündigte; dank eines Erbes konnte er sich ein Haus in Niedersachsen kaufen und zog dort für wenige Jahre mit seiner neuen Partnerin hin. Da er dort Probleme mit der Anerkennung seines DDR-Diploms hatte und nicht in den Schuldienst gelangen konnte, arbeitete er auf einer ABM-Stelle als Jugendsozialarbeiter mit russlanddeutschen Jugendlichen. Heimweh und die ungünstige Jobsituation führten dazu, dass die beiden 1998 wieder in die Region Dresden zurückkehrten, wo Augustin eine Stelle als Biologielehrer an einem städtischen Gymnasium fand.

Adaptionsstruktur und Bewältigungsstrategie: Der antifaschistisch-pazifistische Schulmeister

Herr Augustin verknüpft die DDR-Geschichte mit seiner eigenen Biografie, wobei er die Konsequenzen der deutschen Geschichte in der DDR verwirklicht sieht. Doch seine Einstellung zum Regime kann nicht auf ein typisches »Fortschrittsgedächtnis«[325] reduziert werden. Zwar begrüßte er die antifaschistische Staatsideologie, gleichzeitig lehnte er den immer stärker werdenden Militarismus ab, den er als Lehrer mit dem Wehrunterricht verband.

Als Lehrer, der in der relativen Mitte zwischen den Polen Logo- und Paidotropie einzuordnen ist, vertrat er einen lehrer:inzentrierten Unterrichtsstil, der auf »Zucht und Ordnung« basierte. Gleichzeitig legte er aber auch Wert auf erlebnispädagogische Elemente, so unternahm er zu DDR-Zeiten jeden Sommer eine Ostseetour per Fahrrad mit seinen Schüler:innen. Da Augustin als junger Mann die DDR noch in ihrer vergleichsweise offenen Aufbauzeit erlebte, konnte er sich in seinem eigenen Aufwachsen der Widersprüchlichkeit der DDR als selbsterklärte »Demokratie« und »Friedensstaat« im Vergleich zu anderen interviewten Lehrer:innen leichter entziehen.

322 Ebenda, S. 34/58, Abs. 199.

323 Ebenda, S. 34/58, Abs. 202.

324 Ebenda, S. 20/58, Abs. 120.

325 Bernd Martens, *Erinnertes Leben im Osten – Die DDR im Generationengespräch*, in Bundeszentrale für politische Bildung 16.9.2020, https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/315004/erinnertes-leben-im-osten-die-ddr-im-generationengespraech/.

Als Schulmeister wurden in der frühen Neuzeit vor allem Dorflehrer im niederen Schuldienst bezeichnet, die, oftmals ohne selbst höhere Bildung genossen zu haben, in den ländlichen Einklassenschulen sämtliche Fächer für alle zu unterrichtenden Altersstufen anboten. Neben diesem breiten fachlichen Horizont umfasst der Begriff aber auch einen klassischen autoritären lehrer:inzentrierten Lehrstil.[326] In der Aufklärungsliteratur des Lehrersohns Jean Paul wird aber auch das Bild eines Schulmeisters geprägt, der aus einfachen Verhältnissen stammt, wissbegierig ist und mit offenen Augen durchs Leben geht.[327] Sein hart erarbeitetes Wissen den Schüler:innen zu vermitteln, stellt hierbei eine Lebensaufgabe dar, für welche die Anerkennung der Lehrperson durch das Umfeld eingefordert wird.

Die Bezeichnung des Subhabitustyps des *antifaschistisch-pazifistischen Schulmeisters* ist deshalb in der vorliegenden Arbeit keinesfalls pejorativ zu verstehen, sondern versucht möglichst deskriptiv die Erfahrungswelt einer bestimmten Generation ostdeutscher Lehrer:innen zu beschreiben, wie hier durch das Fallbeispiel Augustin illustriert. Der autoritäre Lehrstil steht bei Augustin nicht in subjektivem Gegensatz zu dem erlebnispädagogischen Engagement der jährlichen Ostseetouren und dem Versuch, einen »angstfreien« Lernort in seinem Klassenraum zu erschaffen. Er vertritt eine sich über die Dimensionen Wissenschaft, Technik, Handwerk und Sport erstreckende Allgemeinbildung, zu deren Erwerb eine der Umwelt gegenüber offene Lern- und Lebensart vorgelebt wird.

Das Ende der DDR, die damit zusammenhängenden multiplen Krisenerfahrungen der 1990er-Jahre, begleitet durch die persönliche Verlusterfahrung, erschütterte das bisher scheinbar widerspruchsfreie Selbstbild. Doch Augustin konnte durch seinen offenen Weltzugang, basierend auf seinen biografisch angeeigneten Idealen, eine Bewältigungsstrategie entwickeln, die die kritische Adaption der Nachwendeordnung ermöglichte. Nicht alle Phänomene konnte er hierbei vollständig verarbeiten; so erschütterte ihn der wiedererstarkende Neonazimus in seinem Schüler:innenklientel und die innere Widersprüchlichkeit der repräsentativen Demokratie. Doch trotz wiederholt geäußerter Frustration vertrat er lebenslang die biografisch geprägten Ideale des Antifaschismus und Antimilitarismus als Lehrer, Vater und Gewerkschafter.

3.3.3.2 Vergleich zu weiteren Fällen desselben Subhabitus

Innerhalb meines Samples konnte ich signifikante Ähnlichkeiten zwischen Herrn Augustin und zwei weiteren Lehrerinnen mit ähnlichem generationellen Hintergrund feststellen. Die ehemalige Berliner Hilfsschullehrerin L11 tendierte im Interview ebenfalls stark zu einer schulpolitischen Nostalgie, wies allerdings eine eher paidotrope Orientierung auf. Ihr Aufwachsen wurde durch die privilegierte Position ihrer Mutter als Parteisekretärin geprägt, sie besuchte eine Spezialschule für erweiterten Russischunterricht

326 Bereits die Grimm-Brüder beschrieben die tendenzöse Abwertung des Begriffs in ihrem Wörterbuch: »in neuerer zeit in miszachtung gekommen: nach dem man den küstern, und die den bauren-kindern das alphaphet lehren können, den titel schulmeister gönnen müssen, ist er in den stadt-schulen, wo man latein lehrt, verächtlich worden«. www.woerterbuchnetz.de/DWB/schulmeister.

327 Vgl. Jean Paul, *Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wutz in Auenthal* [1790] (Stuttgart 2013).

und studierte anschließend in Halle (Saale) Diplomlehramt, bevor sie durch persönliche Zufälle Lehrerin an einer Berufshilfsschule in Ostberlin wurde.

Die ehemalige Unterstufen- und Grundschullehrerin L2 aus dem Raum Zwickau wurde zwar auch zu Kriegszeiten geboren, ihr Aufwachsen bei den Eltern in Zwickau und ihr Bildungsweg mit dem Besuch eines IfL erfolgten allerdings sehr viel geradliniger als bei Augustin und L11. L2 tendierte eher zu einem paidotropen Profil und hatte weniger starke politische Meinungen über die Entwicklung der Schule in der Nachwendezeit.

Allerdings spielen in den Narrationen der beiden Frauen die Nachkriegszeit, die eigene Bildungsbiografie und persönliche Krisen keine ähnlich bedeutsame Rolle wie bei Augustin. In Fragen der Berufsorientierung scheinen die beiden Frauen eher Überschneidungen mit dem Subhabitustyp der *standhaften Pädagogin* als mit dem Fallbeispiel Augustin zu haben. Doch beide Frauen wiesen innerhalb des Samples mit Augustin die stärkste Identifikation mit der DDR und deren Schulsystem auf. Sie gehören im Gegensatz zu den anderen befragten Lehrer:innen noch zur Aufbaugeneration der DDR; sowohl Augustin als auch L2 konnten von der Bildungsexpansion profitieren. So nimmt Augustins Biografie innerhalb des Samples eine Sonderstellung ein, gleichzeitig lässt sich aber eine starke generationelle Überschneidung bezüglich der Identifikation mit der DDR(-Schule) mit L11 und L2 feststellen.

3.3.3.3 Kontrastierung zu anderen Subhabitustypen

Auffällige Ähnlichkeiten lassen sich zwischen dem Subhabitustyp *antifaschistisch-pazifistischer Schulmeister* und dem *kritischen Genossen* finden. Beide wiesen zu DDR-Zeiten Identifikationsmomente mit dem DDR-Staat auf, äußerten aber auch Kritikpunkte an der damaligen politischen Entwicklung und nahmen skeptische Positionen bezüglich der Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung seit 1990 ein.

Doch der *kritische Genosse* gehört einer jüngeren Generation an. Seine Lebensgeschichte weist eine geringere Kongruenz mit der DDR-Geschichte auf, stattdessen spielen einzelbiografische Episoden eine größere Rolle. Außerdem ist der *kritische Genosse* sehr viel logotroper eingestellt als der *Schulmeister*.

Eine scharfe Kontrastierung lässt sich zu der *entschlossenen Instruktorin* ziehen. Diese distanziert sich in ihrer Erzählung scharf von der DDR und begrüßte die schulpolitische Entwicklung seit 1990 weitgehend. Bei dieser lässt sich aber eine tendenziell eher paidotrope Berufsorientierung feststellen.

3.3.4 Die standhafte Pädagogin (L14)

Nachdem ich in der ersten Erhebungsphase viele ehemalige Lehrer:innen über die Gewerkschaften GEW und Beamtenbund erreicht hatte, begann ich vermehrt, Interviewpartner:innen über private Kontakte zu akquirieren.

Ich hoffte, durch diese Kontaktaufnahme Lehrer:innen zu begegnen, die nicht durch die einschlägigen bildungspolitischen Positionierungen ihrer Verbände oder die Personalratsarbeit geprägt waren. So gelangte ich auch an die letzte für die vorliegende Arbeit befragte Interviewpartner:in. Bei einem Arbeitstreffen mit anderen Promovierenden der Hans-Böckler-Stiftung, die sich allesamt mit der ostdeutschen Transformationsge-

schichte beschäftigten, schlug mir ein anwesender Kulturwissenschaftler aus Leipzig vor, ich könne seine Mutter befragen, die als Lehrerin in einem nordöstlichen Berliner Bezirk tätig war.

3.3.4.1 Fallbeispiel Frau Kaminski

Die Kontaktaufnahme erfolgte problemlos, im Februar 2023 traf ich in der Ostberliner Wohnsiedlung ein. Frau Kaminskis Hund war durch meinen Besuch in der Wohnung sehr aufgeregt, so vergingen einige Minuten mit Domestizierungsritualen. Auch während des Interviews musste sich Frau Kaminski immer wieder dem Tier zuwenden, um dessen Aufmerksamkeitsbedürfnis zu begegnen.

Sozialisatorische Fallstruktur: Lebenslanger Berufswunsch Lehrerin und Anpassung an DDR-Gesellschaftsordnung

Im Gegensatz zu den vorherigen drei Fallbeispielen erzählte Frau Kaminski kaum von ihrer Familie und den Umständen ihres Aufwachsens in den 1960er Jahren. Während Herr Hirsch und Herr Augustin auf meine Impulsfrage mit längeren Exkursen über ihre familiäre Sozialisation antworteten, kam dieses Thema bei Frau Kaminski nur am Rande zur Sprache. Das Aussparen einzelbiografischer Aspekte deutet darauf hin, dass sie die friedliche Revolution und das Ende der DDR tatsächlich aus professioneller Perspektive als Lehrerin erlebte und weniger als (familien-)biografische Zäsur. Einen weiteren Faktor bildete wohl auch die Geburt ihrer Zwillingssöhne 1989: Sie verbrachte diese Zeit im Mutterschutz und kehrte nach einem Jahr im Herbst 1990 zurück in die Schule.

Frau Kaminski hegte schon als Schülerin den Wunsch, Lehrerin zu werden; Mitte der 1980er-Jahre studierte sie in Leipzig Diplomlehramt Kunst und Geschichte. Den Berufseinstieg erlebte sie dann an einer Berliner POS. Die dortige Schule sei aus ihrer Sicht durch »Ruhe und organisiertes und koordiniertes Arbeiten« geprägt gewesen, eine Atmosphäre, für die aus ihrer Sicht die Schulleiterin sorgte. Auch an die ihr anfangs zur Seite gestellte Mentorin erinnert sie sich noch sehr positiv, insgesamt habe »pädagogisch gute, methodisch gute Arbeit« an dieser Schule stattgefunden, dies sei »nicht überall« so gewesen.[328]

Es ist davon auszugehen, dass Frau Kaminski fest integriert in der Gesellschaftsordnung der späten DDR aufwuchs. Die friedliche Revolution und die folgenden Umstrukturierungen unterbrachen ihre gewohnten Arbeitsabläufe und die bisher rahmende Rechtsordnung, die sie als junge Lehrerin gerade erst erlernt hatte. Dies erklärt, weshalb sie im Interview die Wiedervereinigung vor allem als eine professionelle Zäsur erzählt. Sie hatte ihre individuelle Lehrerrolle 1989/90 noch nicht vollständig gefunden, die (schul-)politische Transformation unterbrach diesen Prozess:

> Also da passierten dann auf einmal Sachen, die ich nicht kannte so und ich hatte dann relativ schnell das Gefühl, so mit dem Rücken an der Wand zu stehen und permanent irgendwie immer aufpassen zu müssen, dass ich ja alles richtig mache, dass ich alles nachweisen kann usw. [329]

328 Transkript L14, S. 3/40, Abs. 20.

329 Transkript L14, S. 7/40, Abs. 24.

Wie in den folgenden Analysen gezeigt werden kann, zog sich diese professionelle Krise, verstärkt durch weitere Disruptionen, durch Frau Kaminskis gesamte Schullaufbahn. So musste sie aufgrund zwischenmenschlicher Konflikte die gerade erst von POS zum Gymnasium gewandelte Schule zugunsten einer Hauptschule verlassen, um wiederrum nach fünf Jahren auf eine Berufsschule zu wechseln.

Bildungsbiografie und berufliches Orientierungsmuster: Kunstpädagogik im Dienste der Schüler:innen

Nach DDR-Recht hätte Frau Kaminski nach der Geburt ihrer Söhne zwei Jahre Elternzeit nehmen können; sie kehrte aber bereits nach einem Jahr zurück, da ihre POS zu einem Gymnasium mit künstlerischem Schwerpunkt umgestaltet wurde und sie sich »berufen fühlte. Ich war gerne Lehrerin, das war richtig toll.«[330] Auch nach den verschiedenen Schulwechseln vom Gymnasium zur Hauptschule und schließlich zu einer Berufsschule hatte sie nach eigenen Angaben keine Probleme, sich auf das jeweilige Schüler:innenklientel einzulassen. Konfliktanfällig stellte sich eher das Verhältnis zu den Eltern und zum Lehrkollegium dar.

Frau Kaminski speiste ihre berufliche Motivation zu einem großen Teil aus ihrer Begeisterung für den Kunstunterricht, so erinnert sie sich sehr positiv an die Gestaltungsfreiräume, die sich durch die Entwicklung des künstlerischen Profils an dem Gymnasium eröffneten:

> Na ja, wir machen jetzt hier einen großen Kunstbereich und so und das ist toll und wir sind ein Teil davon usw. Das war schon cool, dass das so möglich ist, weil sonst war das ja immer so ein kleiner Bereich, im Prinzip nur in der Gesamtbildung. So, und jetzt im Zuge dieser Profilierung, die wir jetzt alle brauchten und wir halt der Kunstbereich, geil. Das hat schon Spaß gemacht und sich da wirklich so in Kunst zu wälzen, wie wir immer gesagt haben, das hat Spaß gemacht, das war schön.[331]

Durch den Wechsel an die Hauptschule rückte allerdings der geliebte Fachunterricht immer weiter in den Hintergrund. Frau Kaminski musste sich an der Hauptschule auf die vor allem pädagogische Arbeit einstellen. Die Schüler:innen hätten Probleme gehabt, auf die sie inhaltlich und methodisch nicht vorbereitet war. Fehlende Perspektiven, Drogenmissbrauch und Gewalt hätten den Schulalltag geprägt. Kaminski nahm diese Herausforderung allerdings an, anstatt sich zurückzuziehen:

> So, das war die schlimmste Klasse der Schule. Dann haben [die anderen Lehrer:innen] gesagt: »Tschüssi, wir gehen jetzt in Westen, da verdienen wir mehr.« Und dann habe ich gesagt: »Ich will die Klasse, ich will die Klasse, ich will die.« Und die hatte ich dann drei Jahre und habe drei Jahre da geackert mit allem Drum und Dran. Das war richtig furchtbar und ich habe es geschafft, dass alle einen Abschluss gekriegt haben.[332]

Spätestens in diesem prekären schulischen Alltag, den Kaminski täglich mit elementarpädagogischen Devisen begann (»Es wird heute keiner verletzt. Die Schüler bleiben alle

330 Ebenda, S. 3/40, Abs. 18.
331 Ebenda, S. 11/40, Abs. 54.
332 Ebenda, S. 38/40, Abs. 225.

im Raum.«[333]) wurde ihr Profil als paidotrope Lehrerin geprägt. Kaminski akzeptierte ihre Rolle als Hauptschullehrerin und passte sich an die fachlich-pädagogischen Anforderungen der Schulform an.

Befragt zu den seit 1990 in Ostdeutschland aufkommenden Formen offenen und schüler:innenzentrierten Unterrichts gab sie freimütig zu, an den in der DDR erlernten Unterrichtsformen festgehalten zu haben. Gleichzeitig spricht aus ihrer Ausdrucksweise aber auch eine ironische Note Selbstkritik:

> Ich habe es gehasst, wenn die da mit ihrem Scheiß-Projektunterricht ankamen. Ich habe [mir] dann nachher schon gesagt: »Okay, du bist eine von den alten, blöden, rückständigen Typen hier, die sich da nicht [überzeugen lassen] und die ihren Frontalunterricht da lieben.«[334]

Eine methodische Professionalisierung im Sinne einer Beschäftigung mit offenen Unterrichtsformen lehnte Kaminski somit ab, es lässt sich aber aus ihren Ausführungen nicht ablesen, dass sie hierzu intrinsische Gründe bewegten. Vielmehr war sie aufgrund der erlebten gewandelten Beziehungskonstellationen überlastet, sodass die innerliche Öffnung für aufwändig anzueignende Lehrformen erschwert wurde. Bei Frau Kaminski verhinderte die äußere Schulreform und die sich daraus ergebene Überforderung somit Prozesse der inneren Schulreformierung.

Nach 1990 – Persönliche und professionelle Krisen durch Auflösung gewohnter pädagogischer Arbeitsbündnisse und schulkulturelle Disruption

In ihrer Antwort auf meine Impulsfrage kontrastierte Kaminski den vermeintlich harmonischen Arbeitsalltag zu DDR-Zeiten mit der aus ihrer Sicht chaotischen und durch Zwietracht geprägten Nachwendezeit. Grundlage hierfür war die tiefgreifende Veränderung bisher gewohnter professionell-pädagogischer Beziehungskonstellationen. Zwei maßgebliche Ereignisse erschütterten ihr bisheriges Berufsbild:

Erstens wurde ihre bisherige POS zu einem Gymnasium mit künstlerischem Schwerpunkt umgestaltet. Hierzu arbeitete sie eng mit zwei Kunstlehrerinnen im Fachbereich zusammen. Anfangs funktionierte die Zusammenarbeit gut, Kaminski schätzte die beiden Kolleginnen. Doch es entstand ein zunehmender Konkurrenz- und Leistungsdruck im Kollegium, sodass die beiden Lehrerinnen Kaminski eines Tages »zur Rede stellten« und auch über die Schulleitung Druck ausübten. Diese Konfrontation erlebte Kaminski als zutiefst unkollegial, sodass sie sich eine weitere Zusammenarbeit mit den Kolleginnen nicht mehr vorstellen konnte und freiwillig an die Hauptschule wechselte.[335]

Zweitens schildert Kaminski einen Rechtsstreit mit einer Mutter, der beinahe eskaliert sei. Sie hatte einem Schüler im Probehalbjahr eine Fünf gegeben, woraufhin die Mutter mit dem Anwalt drohte. Zwar hätten auch andere Lehrer:innen diesem Jungen eine Fünf gegeben, doch Kaminski erlebte »ungeheuren« Druck, der auch im Kollegium re-

333 Ebenda, S. 38/40, Abs. 224.
334 Ebenda, S. 28/40, Abs. 176.
335 Ebenda, S. 6/40, Abs. 24.

produziert wurde.[336] Beide Entwicklungen waren für Kaminski neu und führten zu einer für sie unerträglichen Situation, der sie Anfang der 1990er-Jahre durch den freiwilligen Schulwechsel zu entgehen versuchte. Laut eigener Aussage war ihr im Zuge des Schulwechsels Mitte der 1990er-Jahre nicht bewusst, welches Schüler:innenklientel und damit zusammenhängend auch welches pädagogische Anforderungsprofil sie als Hauptschullehrerin erwartete. Die dortigen Zustände in den Klassen schockierten Kaminski: »Es war hier auch so ne Art Brennpunkt, anders kann ich das nicht bezeichnen.« Befragt zur Einführung des gegliederten Schulsystems antwortete Kaminski, dass sie dem System anfangs indifferent gegenüber eingestellt war, dann aber eine tiefe Ablehnung ausgebildet habe. Sie sei als POS-Lehrerin binnendifferenzierten Unterricht gewohnt gewesen, durch die Umgestaltung des Schulwesens seien die Schüler:innen »auseinander [ge]fledder[t]« worden. Dies fand sie »furchtbar«.[337]

Auf Kaminski wirkte die Transformation des Schulwesens vor allem als schulkultureller Wandel ein. Die vermeintlich zu DDR-Zeiten noch einträchtigen zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrer:innen und zu den Eltern wurden durch ein konfrontatives Konkurrenzdenken aufgeladen und machten für sie die Arbeit als Lehrerin unerträglich:

> Ich habe auch, denn hier an der Berufsschule 30 Mann Stahlbetonbauer-Klasse, die hatte ich alle im Griff. […] Mit den Schülern habe ich kein Problem gehabt. Aber mit den sogenannten Erwachsenen, und mit diesem sogenannten *Boah* System. Furchtbar, du warst auf einmal nur noch Puffer zwischen allen. Du bist so zerrieben und kaputt gemacht […] Ich habe es ja vorhin schon gesagt, ich bin dann wirklich psychisch zusammengebrochen. […] Ich habe nicht das Nervenkostüm gehabt und das Selbstwertgefühl, um da durchzugehen und zu sagen: »Sag mal hakts Leute oder was? Machen wir mal was anderes.« Oder so, das habe ich nicht geschafft. […], ich habe fast 25 Jahre gekämpft wie Sau, aber ich habe es nicht hingekriegt, bin immer wieder an den gleichen Sachen gescheitert und immer wieder enttäuscht, dass dieses mit den Schülern arbeiten, die begleiten zum Abschluss, ihnen was beibringen: Das war alles nicht mehr wichtig, hatte ich den Eindruck.[338]

Für Frau Kaminski stellte der pädagogische Prozess zwischen Lehrer:in und Schüler:innen den Kern guter schulischer Bildung dar. Diesen habe sie auch mit schwierigen Schüler:innen an der »Brennpunkt«-Hauptschule und der Bau-Berufsschule erfolgreich gestalten können. Doch die Auseinandersetzung im Kollegium und mit der Schulaufsicht brachte Frau Kaminski, die sichtlich Probleme hatte, in der komplexen Sozialordnung Schule ihren Platz zu finden, an den Rande ihrer emotionalen Leistungsfähigkeit. In den 2010er-Jahren musste sich Frau Kaminski nach einem psychischen Zusammenbruch krankschreiben lassen und trat in die Frührente ein.

336 Ebenda, S. 5/40, Abs. 22.

337 Ebenda, S. 12/40, Abs. 55.

338 Ebenda, S. 31/40, Abs. 189–191.

Adaptionsstruktur und Bewältigungsstrategie: Die standhafte Pädagogin

Kaminski wurde als junge Lehrerin 1989/90 von den multiplen Veränderungen an ihrem Arbeitsplatz überwältigt. Trotz mehrerer Schulwechsel blieb sie ständig mit interpersonellen Konflikten konfrontiert. Die zwei Schulwechsel erst an eine Haupt-, dann an eine Berufsschule schoben das Problem nur auf, statt es zu lösen.

Erst die zwischenmenschliche Reziprozität des Unterrichtens an der Hauptschule erlaubte ihr, wenn auch unter prekären Vorzeichen, eine Rolle als *standhafte Pädagogin* einzunehmen. Das ihr bisher unbekannte schülerische Milieu forderte sie heraus, löste aber auch eine intrinsische paidotrope Berufsmotivation aus. Zum Abschluss des Interviews erzählte Kaminski, wie sie eine besonders herausfordernde Hauptschulklasse zum Schulabschluss geführt hatte:

> Ich habe mich so gefreut darüber. Das fand ich richtig cool und als ich die zum Abschluss gebracht habe, das war, glaube ich, eine meiner schönsten Erinnerungen. [..] Der kleine Prügelknabe, den habe ich da hofiert, der musste am Selbstwertgefühl arbeiten. Den anderen, dieses fiese Arschloch, da musste ich [auch] immer gucken und ich hab so viel Arbeit da reingesteckt. Ich habe mir extra ein Kostüm angeschafft zur Zeugnisausgabe, da fiel auch allen die Kinnlade runter. Und dann sind wir raus an irgendeinen See und haben da richtig groß gefeiert. Und dann bin ich mit der S-Bahn zurückgefahren, ich hab da ne Flasche Sekt im Hals gehabt und geraucht, da drinne und gebrüllt aus dem Fenster raus und so assimäßig. Weil ich war so glücklich. Weil das fand ich gute Arbeit. Ich habe sie dahin gekriegt.[339]

Die Erzählung über die stark erzieherisch geprägte Arbeit, die sie unter großem persönlichen Einsatz zum Erfolg führen konnte, bildet in Kaminskis Narration den emotionalen Höhepunkt. Die Hauptschüler:innen gaben ihr mit ihrem schulischen Erfolg die professionelle Anerkennung, die Kaminski von den anderen Lehrer:innen und Eltern nicht erhielt.

Lediglich in dieser konkreten pädagogischen Arbeit fand sie Befriedigung: Meine Nachfrage zu möglichem politischen Engagement verneinte sie, da sie hierfür nicht die »Kraft« gehabt habe und ein solches »eh sinnlos« gewesen wäre.[340] Gleichzeitig gibt sie aber freimütig zu, die bildungspolitische Entwicklung nach 1989 abgelehnt zu haben. Für sie stellte das binnendifferenzierte Unterrichten an der POS die bevorzugte Unterrichtspädagogik dar, der Aufgliederung der Schüler:innen in homogene Leistungsgruppen an segregierten Schulformen stand sie kritisch gegenüber. Außerdem wies sie anfangs den Beamtenstatus, der Anfang der 1990er-Jahre allen Ostberliner Lehrer:innen angeboten wurde, ab, da sie »moralisch, also innerlich […] dieses System abgeschafft« sehen wollte. Erst der »Druck« ihres Umfeldes, sie solle sich doch als »alleinerziehende Mutter« absichern, führte zur Entscheidung, die Verbeamtung anzustreben.

Frau Kaminskis Berufsbild mitsamt der noch zu DDR-Zeiten kennengelernten professionell-pädagogischen Beziehungsstruktur wurde durch die friedliche Revolution und

339 Ebenda, S. 39/40, Abs. 228.

340 Ebenda, S. 32/40, Abs. 196.

die anschließende Transformation der ostdeutschen Schullandschaft tiefgreifend verunsichert. Sie hatte schwerwiegende Probleme, sowohl mit den Kolleg:innen als auch den Eltern neue Arbeitsbündnisse zu schließen. Nach dem Wechsel von dem Gymnasium auf eine Hauptschule konnte sie in der reziproken pädagogischen Beziehung zu dem herausfordernden Schüler:innenklientel eine neue Rolle als *standhafte Pädagogin* einnehmen. Diese zeichnete sich durch eine starke paidotrope Berufsorientierung und kritische Distanz zum Schulsystem aus.

Anerkennung und Bestätigung für ihren professionellen Einsatz erhielt Kaminski allerdings durch den schulischen Erfolg ihrer nicht einfach zu erziehenden Schüler:innen. Dies muss als katalysierender Faktor für ihr vorzeitiges Ausscheiden aus dem Schuldienst betrachtet werden: Die Belastung durch das permanente Leiden unter der interkollegialen Konstellation konnte nicht nur einseitig durch gelegentliche schulische Erfolgserlebnisse aufgefangen werden.

3.3.4.2 Vergleich zu weiteren Fällen desselben Subhabitus

Frau Kaminski musste in ihrer Laufbahn nicht einfach zu verarbeitende institutionelle und schulkulturelle Disruptionen verarbeiten, wobei sie persönliche Ressourcen am ehesten in der pädagogischen Arbeit mit Hauptschüler:innen fand. Von geringerer Bedeutung war hierbei ihre Identifikation mit ihren Unterrichtsfächern oder dem Schulsystem.

Auch eine Deutsch-Russisch-Lehrerin, die ich in Mecklenburg-Vorpommern befragt hatte, wies ein ähnliches Fallprofil auf: Sie musste aufgrund ihrer Tätigkeit im pädagogischen Kreiskabinett zu DDR-Zeiten ihre bisherige Schule im Jahr 1991 verlassen und sich an einer Hauptschule auf ein völlig neues Kollegium sowie eine gänzlich andere Schüler:innenschaft einlassen. Da der von ihr präferierte Fremdsprachenunterricht in Russisch kaum noch nachgefragt wurde, begann sie neben Deutsch auch Musik zu unterrichten.[341] Bei dieser Lehrerin konnte ich eine ähnliche Bewältigungsstrategie wie bei Frau Kaminski beobachten: Inmitten der multidimensionalen schulkulturellen Disruption orientierte sie ihre professionelle Lehrer:innenrolle vor allem auf die pädagogische Beziehung zu dem herausfordernden Hauptschüler:innenmilieu. Hierbei ist allerdings einschränkend zu bemerken, dass die Deutsch-Musik-Lehrerin zusätzliche berufliche Anerkennung durch ihre Rolle als Personalrätin erhielt.

Ein weiterer interviewter Lehrer aus Mecklenburg-Vorpommern musste die Belastungen der bildungsinstitutionellen Umwälzungen und Brüche ebenfalls über die Pädagogenrolle ausgleichen: Der ehemalige Polytechniklehrer, der zu DDR-Zeiten eine Weiterbildung für den Informatikunterricht besucht hatte, durchlief nach 1990 zahllose Schulschließungen und -wechsel. Bis zum Ruhestand konnte er sich an keiner Schule fest im Kollegium etablieren. Auch belastete ihn das sehr niedrige schulische Niveau der Hauptschüler:innen, die er zwischenzeitig in Mathematik unterrichtete.[342]

Es ist davon auszugehen, dass für zahlreiche ostdeutsche Lehrer:innen die institutionellen und schulkulturellen Disruptionen der 1990er-Jahren zu schweren persönlichen

341 Transkript L7, S. 10/28ff.

342 Transkript L8a + L8b, S. 61/89ff.

Krisen geführt haben. Die hier beispielhaft aufgeführten Lehrer:innen fanden eine Ressource der Verarbeitung in der paidotropen Hinwendung gerade zu herausfordernden Schüler:innenklientels. In der Beziehung zu diesen Milieus konnten diese Lehrer:innen die professionelle Anerkennung erhalten, die ihnen vermeintlich gesellschaftlich sonst verwehrt wurde.

3.3.4.3 Kontrastierung zu anderen Subhabitustypen

Für das Fallbeispiel Kaminski kam das Ende der DDR und die anschließende Umgestaltung des Schulwesens zu einem ungünstigen Zeitpunkt: Sie befand sich als junge Lehrerin kurz nach dem Berufseinstieg noch in der professionellen Findungsphase. Diese Unterbrechung der gerade entstehenden pädagogischen Beziehungen sowie weitere folgende zwischenmenschliche Krisen führten zu einer dauerhaften Belastung.

Die anderen in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Fallbeispiele schienen dieses Problem nicht zu haben: Sie hatten zum Zeitpunkt 1989/90 bereits ihr Lehrer:innenselbstbild vollständig ausgebildet, waren fest im Kollegium etabliert und konnten auf dieser Basis persönliche Ressourcen für die Adaption an die gewandelten Begebenheiten mobilisieren.

Insbesondere für den *Schulmeister* Herr Augustin, der deutlich älter war und die schulpolitische Disruption bereits als etablierter Lehrer erlebte, stellte weniger die Veränderung der pädagogischen Beziehungen als die staatspolitische Disruption an sich ein Problem dar. Gerade Lehrer:innen, die stärker zum logotropen Fachlehrer:innentyp zählen und auch nach 1990 dieser Orientierung nachgehen konnten wie der Leipziger Musiklehrer Hirsch und die *kritischen Genossen*, hatten sichtlich auch bei zahlreichen interpersonellen Konflikten beispielsweise zur Schulaufsicht weniger Belastungen aufzuweisen als Kaminski.

Die *entschlossene Instruktorin* Frau Schneider ist lediglich tendenziell zum paidotropen Lehrer:innentypus zu zählen, es lassen sich bei ihr auch logotrope Momente hinsichtlich ihres starken stoff- und methodenzentrierten Unterrichtsstils feststellen. Im Gegensatz zu Frau Kaminski musste Schneider keine disruptiven Schulwechsel erleben beziehungsweise hatte auch keine vergleichbaren zwischenmenschlichen Probleme. Ihr affirmatives Verhältnis zu dem neuen Schulsystem nach 1990 erlaubte ihr, dem schulkulturellen Bruch Sinn zu verleihen, während Kaminski der bildungspolitischen Entwicklung keinen Mehrwert abgewinnen konnte, sondern diese als zusätzliche Belastung erlebte.

Andere im Sample befragte Lehrer:innen, die große Unzufriedenheit äußerten, engagierten sich politisch beispielsweise in Personalräten. Hierdurch fanden sie ein Ventil, ihre Frustration zu bündeln und gegebenenfalls an Lösungen mitzuarbeiten. Für Frau Kaminski eröffnete sich keine solche Perspektive, ihre persönliche und politische Frustration konnte sie nur in der pädagogischen Arbeit mit den Hauptschüler:innen verarbeiten.

Letztlich zeigt der Fall Kaminski, dass stark paidotrop orientierte Lehrer:innen, die die bildungspolitische Entwicklung ablehnten, zwischenmenschliche Konflikte auszutragen hatten und keine Sinnstiftung in politischem Engagement finden konnten, durch die Transformation des Bildungssystems stark belastet wurden.

3.3.5 Anlehnung an Habitusforschung und Zwischenfazit: Die Subhabitustypen zwischen bildungspolitischer Disruption und Bewahrung realsozialistischer Erziehungstraditionen

Die aus dem Interviewmaterial rekonstruierten Subhabitusformen ostdeutscher Lehrer:innen bieten Einblicke in die komplexen Adaptionsstrukturen, die diese Gruppe im Zuge der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen entwickelte. Die Analyse vermittelt ein nuanciertes Bild der beruflichen Orientierungsmuster und der pädagogischen Haltungen, die sich aus den spezifischen biografischen, historischen und kulturellen Kontexten der DDR und der Nachwendeordnung ergaben. Die Untersuchung identifiziert vier spezifische Subhabitus, die als graduelle Tendenzen auftreten und in der Realität oft in Mischformen vorhanden sind.

Im Zentrum der Betrachtung steht die Zweidimensionalität der Anpassung an die neue Ordnung und die berufliche Neuorientierung, die sich entlang der Achsen *Einstellung zum neuen Schulsystem* und *Berufliches Selbstverständnis* entfaltet. Diese Dynamik offenbart sich in den vier typisierten Subhabitus. Die subsumierende Darstellung der Subhabitus kann zugleich an die von der Hannoveraner Bildungssoziologin Andrea Lange-Vester entwickelten vier Habitusmuster *Eigenverantwortung und Integration, Integration und Chancengleichheit, Ordnung und Disziplin sowie Emanzipation und Leistung*[343] angelehnt, mit diesen verglichen und damit theoretisch kontextualisiert werden. Hierdurch liefern die Ergebnisse der vorliegenden Analyse Anhaltspunkte, ob sich das von Lange-Vester entwickelte Modell auch auf ostdeutsche Lehrer:innen übertragen lässt.

Der kritische Genosse

Dieser Subhabitus zeichnet sich durch eine kritische Haltung sowohl gegenüber der DDR als auch dem neuen Schulsystem aus. Lehrer:innen dieses Typs weisen meist eine logotrope Orientierung auf, legen also großen Wert auf ihre fachliche Expertise. Sie waren oft schon zu DDR-Zeiten kritisch gegenüber dem System eingestellt und setzten diese Haltung auch nach 1990 kritisch-partizipativ fort. Ein typisches Beispiel ist Herr Hirsch, der seine Skepsis durch aktives Engagement als Personalrat zum Ausdruck brachte und die politischen und bildungspolitischen Entwicklungen hinterfragte.

Lange-Vester beschreibt das Habitusmuster *Eigenverantwortung und Integration*, welches gerade bei denjenigen Vertreter:innen der Profession anzutreffen ist, die sich als Teil der intellektuellen Elite verstehen. Sie fördern bei ihren Schüler:innen breite Allgemeinbildung und kritisches Denken und engagieren sich zumeist selbst politisch.[344]

Dieser Habitustyp lässt sich umfänglich auf den rekonstruierten Subhabitus kritischer Genosse anwenden. Bezüglich des akademischen Selbstverständnisses, der kritisch-partizipativen Haltung und der Förderung allgemeinbildnerischer Lehr- und Lernprozesse bei ihren Schüler:innen kann von einer hohen Kongruenz ausgegangen werden.

---

343 Andrea Lange-Vester, »Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen«, in *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35. Jg. 2015, H. 4, S. 360–376.

344 Ebenda, S. 365.

Die entschlossene Instruktorin

Lehrer:innen dieses Typs begrüßen die neuen bildungspolitischen Rahmenbedingungen nach 1990. Frau Schneider steht exemplarisch für diesen Subtyp. Sie akzeptierte und unterstützte das gegliederte Schulsystem und behielt gleichzeitig traditionelle Unterrichtsmethoden bei, die sie bereits in der DDR praktizierte. Ihre professionelle Erfüllung fand sie in der Arbeit mit Hauptschüler:innen, was ihre eher paidotrope Orientierung bei gleichzeitig hoher Unterrichtsstrukturierung, die auf Logotropie hindeutet, unterstreicht. Es handelt sich also um eine Mischform. Außerdem stellt Frau Schneider einen Kontrastfall in meinem Sample dar, der allerdings eine innerhalb der Lehrer:innenschaft verbreitete Position repräsentiert; so ist davon auszugehen, dass sie lediglich zwei von drei der in 3.2. beschriebenen Hauptmerkmale des Metahabitus abbildet.

Ebenfalls in Lange-Vesters Modell enthalten ist das Habitusmuster *Emanzipation und Leistung*, welches vor allem auf Lehrer:innen zutrifft, die Leistungsethos und Verantwortungsübernahme in ihrem Unterricht vertreten. Meist haben sie selbst einen mühsamen Bildungsaufstieg oder sonstige Schwierigkeiten hinter sich und fordern auch von ihren Schüler:innen großen Einsatz. Lange-Vester beschreibt sie auch als Pädagog:innen, die »die sozialen Beziehungen zu ihren SchülerInnen sowie deren soziales Umfeld sehr aufmerksam im Blick haben. Teilweise unterhalten sie auch außerhalb der Schule Kontakte zu den Kindern, etwa über Sportvereine oder andere Initiativen und Veranstaltungen.«[345]

Das Habitusmuster lässt sich überzeugend auf den Subhabitus und das Fallbeispiel beziehen. Im Falle Frau Schneiders prägte die Herkunft aus einer Unternehmensfamilie den schwierigen Aufstieg in der DDR-Gesellschaftsordnung. Von ihren Schüler:innen forderte sie individuelle Leistung und Einpassung in die Sozialordnung, gleichzeitig förderte sie außerschulische Fahrten und bemühte sich um die soziale Inklusion der Schüler:innen.

Der antifaschistisch-pazifistische Schulmeister

Dieser Subtyp, repräsentiert durch Herrn Augustin, zeigt eine starke Verknüpfung der eigenen Biografie mit der DDR-Geschichte und eine prinzipielle Identifikation mit den antifaschistischen Idealen des Staates. Dennoch wird eine kritische Distanz zur Militarisierung und zu bestimmten politischen Entwicklungen gewahrt. Augustin steht für eine ausgewogene Mischung aus Logo- und Paidotropie, so kontinuierte er einen strengen lehrer:inzentrierten Unterrichtsstil nach 1990, legte aber gleichzeitig großen Wert auf erlebnispädagogische Elemente.

Dieser Subhabitus korreliert in Ansätzen mit dem von Lange-Vester formulierten Habitusmuster *Ordnung und Disziplin*, welches durch die an die Schüler:innen gerichtete Forderung zur Eingliederung in die Hierarchiestruktur geprägt ist. Schulische Leistungsniveaus werden naturalisiert und vor dem Hintergrund einer »natürlichen Sozialordnung« legitimiert.[346] Dieser Habitus lässt sich lediglich bezüglich der starken Betonung von schulischer Ordnung auf den beschriebenen *Schulmeister* beziehen. Im Fallbeispiel Herr Augustins wird gemäß des eigenen Bildungsaufstiegs an der ABF und der die-

345 Ebenda, S. 366f.

346 Ebenda, S. 366.

sem zugrunde liegenden Ideologie der Gegenprivilegierung auf sozialintegrative Strukturen gesetzt und gesellschaftliche Stratosphären abgelehnt. Auch äußert sich Augustin durchaus kritisch gegenüber (bildungs-)politischen Entwicklungen.

Die standhafte Pädagogin

Diese Lehrer:innen, typischerweise in der Sekundarstufe I an nicht-gymnasialen Schulen tätig, mussten nach 1990 ihre pädagogischen Beziehungen neugestalten. Kritisch gegenüber dem Institutionenwandel eingestellt und paidotrop veranlagt, stand dieser Subhabitustyp nach 1990 vor der Schwierigkeit, an keine gewohnten sozialen Gefüge anknüpfen zu können. Sobald diese Lehrer:innen in der Lage waren, die für sie konstitutiven Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen wiederherzustellen, konnten sie emotionale Ressourcen mobilisieren und mit weiteren Herausforderungen umgehen. Das Fallbeispiel Frau Kaminski illustriert diesen Subhabitus.

Lange-Vester nennt neben den oben genannten drei Habitus auch *Integration und Chancengleichheit.* Lehrer:innen dieses Musters vertreten oft alternativ- und reformpädagogische Ansätze, sind paidotrop eingestellt und distanzieren sich von Bildungseliten und Selektion.[347]

Auf Frau Kaminski bezogen trifft dieses Muster in Bezug auf die paidotrope Orientierung und die Ablehnung selektiver Schulformen zu. Allerdings lehnte sie laut eigener Aussage eher reform- und alternativpädagogische Unterrichtsmethoden ab. Dies lässt sich durch Studium und Ausbildung in der DDR erklären sowie die schwerwiegenden persönlichen und beruflichen Krisen in den 1990er-Jahren, die eine diesbezügliche Professionalisierung verunmöglichten.

Die Anlehnung und der kritische Vergleich mit Andrea Lange-Vesters Modell zeigt auf, dass die in der vorliegenden Arbeit unterschiedenen Subhabitus durchaus vergleichbare professionelle Muster aufweisen. Auffällige Differenzen lassen sich lediglich bei dem *Schulmeister* und der *standhaften Pädagogin* feststellen: Geht Lange-Vester bei dem Habitusmuster *Ordnung und Disziplin*, welches am ehesten dem *Schulmeister* zugeordnet werden kann, von einer starken Identifikation mit dem Schulsystem aus, ist dies tatsächlich bei dem Fallbeispiel Herr Augustin nicht der Fall. Viel eher findet sich dies bei der *entschlossenen Instruktorin* Frau Schneider. Außerdem findet sich bei der *standhaften Pädagogin* Frau Kaminski entgegen dem Muster *Integration und Chancengleichheit* keine Neigung zu alternativ- und reformpädagogischen Ansätzen.

Beide Beobachtungen lassen folgende Schlüsse über die ostdeutschen Lehrer:innen im Vergleich mit Lange-Vesters Modell zu:

- Es lässt sich eine insgesamt geringere Identifikation mit dem Schulsystem der Nachwendezeit feststellen. Lehrer:innen wie Frau Schneider, die neben punktueller Kritik insgesamt ein stark affirmatives Verhältnis zum gegliederten Schulsystem ausbildeten, stellen innerhalb der ostdeutschen Lehrerschaft eine Minderheit dar.
- Der deutlich geringere Zuspruch von alternativ- und reformpädagogischen Ansätzen ist beobachtbar. Bereits Gehrmann konnte mittels quantitativer Erhebungen

347 Ebenda, S. 365f.

herausarbeiten, dass diese Dimension die hauptsätzliche Differenz zwischen Ost- und Westberliner Lehrer:innen darstellt.[348]

Entgegen Fabel-Lamlas zweidimensionaler Unterscheidung zwischen den Anpassungsleistungen an den »Institutionenwandel« und die »reflexive Moderne« stach in meinen Interviews eher das berufliche Selbstverständnis als Analysekategorie heraus. Dementsprechend wird durch meine Forschung unterstrichen, dass die Lehrer:innen, die sich auf die neue Schulstruktur einlassen konnten, auch gleichzeitig fähig waren, schnell auf die Herausforderungen des Werte- und Mentalitätswandels, beispielsweise in Fragen der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, reagieren zu können.

Meine induktiv angelegte Analyse zeigt, dass die berufliche Orientierung und die Einstellungsmuster zum neuen Schulsystem entscheidende Faktoren für die Adaptionsstruktur darstellen. Die Lehrer:innen mussten sich nicht nur an eine neue institutionelle Ordnung anpassen, sondern auch ihr berufliches Selbstverständnis überdenken. Teilweise half ein aus DDR-Zeiten übertragener distanzierter Habitus wie beim *kritischen Genossen* bei der Bewältigung des schulkulturellen Wandels. Bei anderen Lehrer:innen wie der *standhaften Pädagogin* führte aber gerade die paidotrope Orientierung im Zuge der Auflösung und Neukalibrierung der pädagogischen Arbeitsbündnisse zu einer schweren Krise. Und die *entschlossene Instruktorin* konnte, nachdem sie das DDR-System politisch ablehnte, aus der starken Identifikation mit der Nachwendeordnung pädagogische Ressourcen ableiten, um in dem anspruchsvollen Sozialraum Hauptschule zu bestehen.

Der Metahabitus der ostdeutschen Lehrer:innen (siehe 3.2.), geprägt durch die Sozialisation in der DDR und die Erfahrungen der Wende, spiegelt sich in allen verschiedenen Typen wider, die jeweils spezifische Bewältigungsstrategien für die Herausforderungen der Nachwendezeit entwickelten. Die Fallbeispiele unterstreichen die Bedeutung von persönlichen und kollektiven Narrativen in der Entwicklung professioneller Identitäten und illustrieren die Herausforderungen, die mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehen.

Die Rekonstruktion der Subhabitus zeigt, dass die Verarbeitung der DDR-Vergangenheit und die Integration in das neue System nicht nur individuelle Anpassungsleistungen oder Professionalisierungsstrategien[349], sondern auch eine gesellschaftsanalytische Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Wertesystemen und Bildungsidealen erfordern. Außerdem verdeutlichen sie die Notwendigkeit, Bildungspolitik und gesellschaftliche Transformationen nicht nur als technokratische Reform, sondern auch als kulturelle und »soziale Praxis«[350] zu begreifen, die die Lebensgeschichten und Wertvorstellungen der Beteiligten ernst nimmt.

348 Gehrmann 2002, S. 76f..

349 Vgl. Fabel-Lamla 2004.

350 Vgl. Dierk Hoffmann und Ulf Brunnbauer, *Transformation als soziale Praxis: Mitteleuropa seit den 1970er Jahren* (Berlin 2020), https://doi.org/10.15463/IFZ-2021-1.

4. Diskussion und Zusammenführung

4.1 Methodische Reflexion

Das für die vorliegende Arbeit entwickelte methodische Vorgehen soll im Folgenden reflektiert werden. Hierzu werden in einem ersten Schritt die Grenzen, in einem zweiten Schritt das erwiesene Potential der Methodik resümiert. Drittens soll geschlussfolgert werden, welche Potentiale das Vorgehen für weitere (bildungs-)historische Forschungen bergen könnte.

Grenzen des methodischen Vorgehens

Die Befragung der Lehrer:innen 2022 und 2023 ohne weitere personenbezogene Erhebungen durchzuführen, erlaubte zunächst lediglich die Erfahrungsbildung der Lehrer:innen knapp 30 Jahre nach den Ereignissen der friedlichen Revolution zu untersuchen. Eine kritische Überprüfung der Aussagen konnte hierbei nicht vorgenommen werden und war auch nicht beabsichtigt. Die Erhebungsart schloss ebenfalls eine kritische Überprüfung der von den Lehrer:innen tatsächlich durchgeführten Unterrichtspraxis aus. Die Forschungen von Axel Gehrmann[1] und Peter Henkenborg et al.[2] haben durch Unterrichtsbeobachtungen, welche begleitend zu Leitfrageninterviews durchgeführt wurden, erkenntniserweiternde Einblicke in die pädagogische Praxis ostdeutscher Lehrer:innen erarbeiten können. Dies war in der vorliegenden Arbeit nicht möglich, da sich der Großteil der befragten Lehrer:innen im Ruhestand befindet und nicht mehr unterrichtet.

Die Fokussierung meiner Fragestellung auf die Erfahrungs- und Verarbeitungsmuster bezüglich der friedlichen Revolution erlaubte außerdem keine tiefgreifende Analyse des gesamten Lebenswegs. Die befragten Lehrer:innen erwähnten allenfalls von sich aus die Umstände ihrer familiären Sozialisation und ihres Privatlebens, wobei dies im Falle

1 Axel Gehrmann, *Schule in der Transformation: eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991–1993)* (Frankfurt a. M. 1996).

2 Peter Henkenborg et al. (Hrsg.), *Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, 1. Aufl. (Wiesbaden 2008).

der vier dargestellten Subhabitus in drei Fällen vorkam. Biografische Nachfragen stellte ich nur zu Studium und dem Berufsstart. Hiermit wich ich von der von Ewald Terhart vorgeschlagenen eng verschränkten Betrachtung[3] von Biografie und Lehrer:innenrolle ab. Eine tiefgreifendere Analyse, wie sie beispielsweise Fabel-Lamla mittels Genogrammen auf Basis von zusätzlichen Leitfrageninterviews erstellt hat, hätte die beschränkten Zeitressourcen im Rahmen einer Promotion gesprengt, da neben der Interviewauswertung auch Archivbesuche und umfassende Quellenanalysen zu bewerkstelligen waren.

Von der ursprünglich geplanten stärkeren Verschränkung des ereignisgeschichtlichen Teils II und des erfahrungsgeschichtlichen Teils III musste auch bei der abschließenden Überarbeitung der Darstellung abgesehen werden, da hierdurch die analytische Schärfe, die die Trennung der zwei Teile bietet, nicht vollumfassend beibehalten werden könnte.

Eine im Laufe des Forschungsprozesses aufgekommene Frage konnte nur am Rande bearbeitet werden: Die von einigen befragten Lehrer:innen vorgebrachte Deutung der Wiedereinführung beispielsweise von Methoden des Schrifterwerbs, der Kopfnoten und des Berufsabiturs nach 1990 als Rückkehr von Elementen realsozialistischer Schulkultur konnte von mir nicht umfänglich auf ihre Stichhaltigkeit überprüft werden. Ob es sich wirklich um eine direkte Wiedereinführung derselben schulkulturellen Elemente handelt, könnte nur auf Basis genauer Strukturanalysen beurteilt und müsste in einer eigens hierfür angelegten Studie untersucht werden. Für die erfahrungsgeschichtliche Rekonstruktion ist es allerdings auch unerheblich: Die ostdeutschen Lehrer:innen kamen in den narrativen Sequenzen meist von selbst auf diese angeblichen Wiedereinführungen zu sprechen. Für sie sind diese evident und bilden ein Element der subjektiven politischen Frustration über die Abwicklung des Volksbildungswesens.

Erkenntnisgewinn durch das gewählte methodische Vorgehen

Das entwickelte methodische Vorgehen erwies sich für die Beantwortung der Forschungsfrage als dienlich.

So konnte in Teil II auf Basis umfangreicher Quellenanalysen eine multidimensionale Kontextanalyse der schulpolitischen Entwicklung in Ostdeutschland von Ende der 1980er-Jahre bis 2005 durchgeführt werden. Hierfür dienten unter anderem Schulgesetze und Unterrichtsmaterialien aus DDR-Zeiten, Schriftgut aus der friedlichen Revolution, Zeitungsartikel und Dokumente der Lehrer:innenverbände. Auch quantitative Daten wurden einbezogen, um die schwerwiegende demografische Krise darzustellen, die einen dramatischen Rückgang der Schüler:innenzahl auslöste und zu zahlreichen Schulschließungen führte. Hierdurch kristallisierten sich die für die Lehrer:innen prägenden Ereignisse seit 1989 heraus.

In Teil III wurde dann der Fokus auf die subjektive Erfahrungsgeschichte gelenkt. Den narrativen Interviews konnten ausreichend Informationen entnommen werden, um die zweite Teilfrage, die auf die Verarbeitungsmuster unter anderem vor dem Hintergrund verschiedener biografischer Prägungen (Generation/Geschlecht/Bildungsweg/

3 Ewald Terhart, »Lehrerbiographien«, in Eckard König, Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung*, Bd. 2., *Methoden* (Weinheim 1995), S. 244.

Schulform/Stadt-Land) zielt, zu beantworten. Mit Bezug auf Alfred Schütz' phänomenologische Erfahrungstheorie lässt sich in den ex post geäußerten Narrationen der Lehrer:innen »gemeinter Sinn« beobachten; die Erzählsequenzen sind von konstituierender Bedeutung für die Biografie der Erzähler:innen und geben Aufschluss über deren Verständnis der Transformationszeit. Diese Ereignisse und Erlebnisse kamen von mehreren Lehrer:innen ungefragt in der Haupterzählung zur Sprache, wurden von mir mittels Codes identifiziert und als *Erfahrungskerne* systematisiert dargestellt. Die großen Überschneidungen in den Erfahrungsstrukturen der 16 befragten Lehrer:innen lassen auf die Existenz eines von der Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen geteilten ostdeutschen Lehrer:innenhabitus schließen (3.2.).

Im Unterschied zu früheren Studien, die ostdeutsche Lehrkräfte vor allem in der unmittelbaren Transformationsphase befragten (Gehrmann, Reh, Fabel-Lamla), ermöglicht das vorliegende methodische Vorgehen einen retrospektiven Zugang zur gesamten Berufsbiografie der Interviewten. Die späte Erhebung erlaubt es, den Systembruch 1989/90 nicht isoliert, sondern eingebettet in langfristige berufliche Entwicklungsverläufe zu rekonstruieren. Die Bedeutung der relativen Stabilisierungsphase zwischen 1999 und 2005 mitsamt neuer kollektiver Bewusstseinsentwicklungen, in 2.5.3. dargestellt, wurde in der bisherigen Forschung noch nicht gewürdigt und konnte auch Ende der 1990er-Jahre noch nicht abgesehen werden. Der Erhebungszeitraum nach der Berufstätigkeit macht Konturierungen sichtbar, da die Interviewten ihre Erfahrungen nicht nur erinnern, sondern biografisch deuten, gewichten und in Sinnzusammenhänge einordnen. Der Zugang zur Gesamtnarration ermöglicht es, über Momentaufnahmen hinauszugehen und die Transformationserfahrungen im Kontext individueller Kontinuitäten, Disruptionen und politisch-pädagogischer Orientierungsmuster zu analysieren. Die so gewonnenen 30 Erfahrungskerne, der Metahabitus sowie die vier Subtypen lassen sich nur durch diese Langzeitperspektive in ihrer Tiefe und Differenziertheit erfassen.

Der in der zweiten Teilfrage aufgeworfenen Engführung bezüglich biografischer Prägungen wie Generation, Geschlecht, Bildungsweg, Schulform und Stadt-Land konnte sich u. a. durch die Rekonstruktion der vier Subhabitustypen in 3.3. angenähert werden. Eine pointierte Darstellung der Forschungsergebnisse zu diesen Faktoren folgt in 4.2.

Schlussfolgerung für weitere Forschungen

Viele Forschungsarbeiten wählen je einen Zugang, um Forschungsfragen zu beantworten. Die Synthese zweier Zugänge, historischer Quellenanalyse und erfahrungsgeschichtlicher Biografiearbeit, konnte im Rahmen dieser Studie auch aufgrund der problemorientierten Zentrierung auf Veränderungen und Kontinuitäten seit 1989 vorgenommen werden. Tiefgründige biografische Analysen, wie von Terhart vorgeschlagen und bei Fabel-Lamla ausgeführt, hätten die Fokussierung der Studie gesprengt. Die stattdessen ausführliche quellengestützte Kontextanalyse liefert neues Material beispielsweise vom ZRT und somit wertvolle Hintergründe für das Verständnis der Erfahrungsgeschichte der ostdeutschen Lehrer:innen in der Transformationsperiode. Letztlich muss aber von einer polyvalenten Krisenerfahrung ausgegangen werden,

Schwerpunktsetzungen der vorliegenden Arbeit stellen somit lediglich Akzentuierungen dar.

Für weitere Forschungen, die sich mit der Geschichte und Entwicklung des Bildungswesens in Ostdeutschland beschäftigen, scheinen folgende Handlungsfelder lohnend:

- Weitere Interviews mit ostdeutschen Lehrer:innen auf dem gesamten Gebiet der ehemaligen DDR, um die in der vorliegenden Arbeit aufgeführten Erfahrungskerne zu überprüfen und gegebenenfalls zu schärfen.
- Interviews mit der nachfolgenden Generation von Lehrer:innen in Ostdeutschland, die selbst nicht mehr in der DDR ausgebildet wurden, um eine mögliche Kontinuität oder Wandlung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus zu überprüfen.
- Mikrohistorische Regionalstudien, die die Frage von Umbrüchen und Kontinuitäten anhand einzelner Schulen untersuchen.
- Systematisierte Studien zur Entwicklung des Sonder-, Förder- und Spezialschulsystems in Ostdeutschland nach 1989 (z. B. Sportschulen, Schulen mit erweiterten Russischunterricht).
- Transnational vergleichende Studien zur Entwicklungen des Schulwesens und des Lehrer:innenhabitus in anderen postsozialistischen Gesellschaften insbesondere in Ostmitteleuropa.
- Geschlechteranalytische Studien zu der in der Arbeit angeschnitten weiblichen Konnotation des Lehrberufs in der DDR und den neuen Ländern. Für die vorliegende Arbeit wurden sieben männliche und neun weibliche Lehrkräfte befragt, wodurch der noch deutlichere Überhang der Lehrerinnen nicht adäquat abgebildet wurde. Geschlechtstheoretisch gesättigte und mit einem geeigneten Forschungsdesign ausgestattete Arbeiten könnten die einzelnen geschlechtergeschichtlichen Befunde der vorliegenden Arbeit ergänzen, stärker konturieren und ausbauen.

4.2 Abschließende Darstellung der Ergebnisse

Schulpolitische Entwicklung in Ostdeutschland: Das Scheitern der Bildungsreform in der DDR und die Rückkehr zum gegliederten Schulsystem

Zunächst konnte gezeigt werden, dass das Schulwesen der DDR in den 1980er-Jahren zwar effizient und leistungsfähig, in seiner Entwicklungsfähigkeit aber erstarrt war. Auf innere und äußere Widersprüche, wie eine sich verändernde Jugendkultur, die notwendige Implementierung kognitiver Anforderungsbereiche im Bereich Transferwissen oder den sich vollziehenden Reformprozess in der Sowjetunion und anderen Ostblockstaaten konnte und wollte das Volksbildungswesen nicht angemessen reagieren. Dies bedingte die dialektische Rolle, die Bildung im Zuge der friedlichen Revolution spielte: Lehrer:innen, Erzieher:innen und Dozierende agierten nur in Ausnahmefällen selbst regimekritisch, während ihre Arbeit nichtsdestoweniger die Grundlage für den politischen Widerspruch aufbegehrender Bevölkerungsgruppen lieferte. Diese Oppositionellen hatten Schulen und Hochschulen der DDR zumeist als repressive Kontroll- und Ideologisierungsinstitutionen erlebt; gleichzeitig eigneten sie sich dort das Wissen und die Fähigkeiten an, die sie im Herbst 1989 nutzten.

Im Zuge der friedlichen Revolution stellte die Forderung nach einer tiefgreifenden Bildungsreform ein Kernanliegen des sich formierenden bildungsreformerischen Milieus dar. Es drängte auf die Demokratisierung und Entideologisierung des gesamten Bildungswesens und plädierte für Mitbestimmungsmöglichkeiten und pädagogische Freiheiten der Eltern, Schüler:innen und Lehrer:innen. Gleichzeitig sollten aber soziale Standards wie die Unentgeltlichkeit von Bildung erhalten werden. Die »kritiklose Übernahme« des bundesrepublikanischen Systems wurde öffentlich abgelehnt, so beispielsweise in der Einladung zum zweiten Forum Freie Pädagogik im April 1990 in Leipzig. Wie die Analyse des Archivgutes der AG Bildung, Erziehung und Jugend des Zentralen Runden Tisches aufzeigt, wurde dagegen der Erhalt einer zehnjährigen Regelschule bei gleichzeitiger Ermöglichung von freien und konfessionellen Schulen in freier Trägerschaft favorisiert – einstimmig beschlossen im März 1990.

Die Raschheit der politischen Entwicklung bei gleichzeitig überwältigender Popularität der von Helmut Kohls CDU vorgeschlagenen baldigen deutschen Einheit ließ die im Frühjahr 1990 gestartete Kampagne für eine umfängliche Schulreform in der DDR scheitern. Nach der ersten und einzigen demokratischen Volkskammerwahl konzentrierte sich die von Lothar de Maizière angeführte letzte DDR-Regierung auf die baldige Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung. Der Bildungsminister Hans Joachim Meyer trieb lediglich die Gründung freier Schulen und die Wahl neuer Schulleiter:innen voran, bremste aber weitere Teile der am ZRT beschlossenen Reformvorhaben aus. Parallel dazu wurde der Einigungsvertrag zwischen Bonn und Berlin ausgehandelt, wobei mit der verpflichtenden Orientierung am Hamburger Abkommen bereits eine Vorentscheidung für die Schaffung gegliederter Schulformen in den bald zu gründenden neuen Ländern getroffen wurde.

1991 hatten sich die neuen Landesregierungen formiert, die aber in allen östlichen Bundesländern bis auf Brandenburg von der CDU und deren Wunsch nach einem dreigliedrigen Schulsystem dominiert wurden. Die Befürworter:innen der Gesamtschule mussten schnell zur Kenntnis nehmen, dass im Osten ein starker Wunsch nach dem Gymnasium bestand; so meldeten Ostberliner Eltern bereits 1990 ihre Kinder an Westberliner Gymnasien an und bremsten so ambitionierte Reformpläne der Bildungssenatorin Sybille Volkholz aus. In der Diskussion in den Ländern um das zukünftige Schulsystem stellte deshalb die Schaffung des Gymnasiums eine conditio sine qua non dar. Gleichzeitig wirkte aber auch die in den nun alten Ländern geführte Schulformdiskussion von West nach Ost: Die Hauptschule, einst ein reformerisches Bildungsversprechen[4], war längst als »Restschule« verschrien, die lediglich noch von sehr konservativen Bildungspolitiker:innen befürwortet wurde. So setzten sich in den Entscheidungsprozessen der Länder dann eher pragmatische Modelle durch: Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt schufen integrierte Schulformen, an welchen gleichzeitig der Haupt- und Realschulabschluss abgelegt werden konnte. Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern und Ostberlin wurde die Hauptschule als eigenständige Schulform eingerichtet.

4 Vgl. Sandra Wenk, *Hoffnung Hauptschule: zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973* (Göttingen 2022).

Die Rolle der ostdeutschen Lehrer:innen: Politische Zurückhaltung und pädagogische Kontinuität

Die überwiegende Mehrheit der Lehrer:innen wurde von dem plötzlichen Systemzusammenbruch überrascht und verhielt sich im Herbst 1989 zurückhaltend. Doch gab es zugleich eine laute Minderheit reformaffiner Lehrer:innen, die sich im bildungsreformerischen Milieu engagierten und begannen, sich mit alternativen pädagogischen Ansätzen zu beschäftigen, die sie auch in die Praxis umsetzten. Nur ein zu vernachlässigender kleiner Teil der Lehrpersonen beharrte auf die Bewahrung des Volksbildungswesens.

Der politische, ökonomische und kulturelle Umbruch und die anschließende Transformationsphase löste zahlreiche gleichzeitig ablaufende und sich gegenseitig beeinflussende Veränderungen im Berufsalltag der Lehrer:innen aus. Neben dem Ende bestimmter Schulfächer, dem Abschied der Staatsjugendorganisationen als Teil der Schulkultur und der umfänglichen Verbannung der SED-Parteiideologie als verbindliche Weltanschauung, die gerade von den reformoffenen Lehrer:innen begrüßt wurden, brachte der Schulstrukturumbau, politische Überprüfungen und die einsetzende demografische Krise schwerwiegende Verunsicherungen fast aller ostdeutscher Lehrer:innen mit sich.

An den allgemeinbildenden Schulen, weniger an den Grundschulen, die aus den Unterstufen der POS herausgelöst wurden, veränderte der Schulstrukturumbau die gewohnte Unterrichtspraxis. Das bisherige Schüler:innenklientel wurde durch die Auflösung der POS und die Zuordnung auf die gegliederten Schulformen aufgeteilt und neu zusammengestellt, wobei sowohl homo- als auch heterogenisierende Prozesse abliefen. Gleichzeitig mussten sich alle Lehrer:innen einer sensiblen Überprüfung ihrer politischen Vergangenheit unterziehen, die auch zu Kündigungen führte. Auswirkungen hatten zugleich die kontinuierliche Deindustrialisierung und die dadurch ausgelöste Bevölkerungsabwanderung, welche am nachhaltigsten in den ländlichen Gebieten eine dramatische Entwicklung entfaltete. Fast die Hälfte der Schulen in Ostdeutschland wurden infolgedessen und wegen der beabsichtigten Erhöhung des Personalschlüssels geschlossen. In der DDR unübliche und mit einem Makel belegte Schulwechsel wurden für viele ostdeutsche Lehrer:innen somit Realität. In diesem Zuge zog sich die Mehrheit der Pädagog:innen aus den politischen Aushandlungen zurück, ein Vorgang, der in der vorliegenden Arbeit als Latenzphase bezeichnet wird. Außerhalb der sichtbaren, aber kleinen Blase alternativ- und reformpädagogischer Schulen, die Anfang der 1990er vor allem an urbanen Hochschulstandorten entstanden, herrschte in den ostdeutschen Schulen pädagogische Kontinuität. Die eigentlich für eine »Schule für Alle« eintretende GEW beschränkte sich in der Folge auf die personalrechtliche und tarifliche Vertretung ihrer Mitglieder. Die aus DDR-Zeiten gewohnten engmaschigen Lehrpläne mitsamt abgestimmten Unterrichtshilfen und Schulbüchern hatten ihre Gültigkeit verloren, die neuen Lehrpläne eröffneten größere pädagogische Handlungsfreiheit. Doch die Mehrzahl der ostdeutschen Lehrer:innen führte nach einer kurzen Ausprobierphase, in der sie alternativ- und reformpädagogische Ansätze wie offene Unterrichtsformen erprobten, einen ergebnis-, stoff- und lehrer:inzentrierten Unterrichtsstil fort. Die Pädagog:innen passten sich an die neuen institutionellen, rechtlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten an, etablierten hierbei allerdings eigenständige Muster der Wahrnehmung,

Deutung und Handlung. Im Zuge der Bewältigung der polyvalenten Krisenerfahrung entstand ein ostdeutscher Lehrer:innenhabitus.

Die Entstehung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus

Zwischen 1999 und 2005 lässt sich die Entstehung eines neuen ostdeutschen Selbstvertrauens konstatieren, welches unter anderem von der populärkulturellen Ostalgiewelle und dem vorläufigen Ende der ökonomischen und demografischen Krise begleitet und bedingt wurde. In der Lehrer:innenschaft wirkte sich dies in der Bildung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus aus. In den narrativen Interviews, die ich mit 16 verschiedenen Lehrer:innen aus drei Bundesländern führte, konnten 30 Erfahrungskerne identifiziert werden, die aus Sicht der Lehrer:innen die Veränderungen des Berufsalltags zum Ausdruck bringen.

Die große Schnittmenge dieser Erfahrungen untermauert die in der vorliegenden Arbeit aufgestellte These, dass sich in Reaktion auf die polyvalente Krisenerfahrung, aber auch als Bewältigungsstrategie ein beobachtbarer ostdeutscher Lehrer:innenhabitus herausbildete. Dieser wird selbstverständlich nicht von allen, aber zumindest von der überwiegenden Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen geteilt. Dieser Metahabitus lässt sich anhand dreier Merkmale beschreiben:

- *Gefühl der Frustration:* Die Mehrheit der befragten ostdeutschen Lehrer:innen äußern sich frustriert, da sie unerwünschte Strukturbrüche und Überforderungen erleben mussten. Während einige ihre Frustration durch politisches Engagement oder die Konzentration auf ihren Fachunterricht produktiv bewältigen konnten, waren besonders jene Lehrer:innen stark frustriert, die sich primär über ihre pädagogische Rolle definierten.
- *Regressionsnarrativ:* Die befragten Lehrer:innen berichten von einem konstanten Rückgang der Schüler:innenleistung und -disziplin nach 1990. Gleichzeitig verklären sie oft die DDR, indem sie das Volksbildungswesen trotz Überideologisierung und diktatorischem Systemcharakter als überlegen betrachten. Dieser Rückgang wird vor allem mit einem Ansehensverlust des Lehrberufs nach 1990 verknüpft, unter anderem, da die Lehrer:innen nun als Vertreter:innen des untergegangenen DDR-Systems wahrgenommen wurden. Dies führte zu belasteten Beziehungen zu Schüler:innen und Eltern, die in dieser Form zuvor unbekannt waren.
- *Outputorientierung:* Die befragten Lehrer:innen behielten nach 1990 eine starke Ergebnisorientierung in Lehr-Lern-Prozessen bei, trotz der neuen, weniger bindenden Vorgaben für Unterrichtsinhalte und -formen. Auch nach kurzen Phasen des Experimentierens mit alternativ- und reformpädagogischen Ansätzen kehrten sie mehrheitlich zu einem stoff-, leistungs- und lehrer:inzentrierten Unterrichtsstil zurück. Der Fokus auf Ergebnisorientierung blieb zentral, wobei gelegentlich freiere Methoden wie Gruppenarbeiten in den Lehrstil integriert wurden.

Des Weiteren konnte durch die rekonstruktive Unterscheidung zwischen vier verschiedenen Subhabitustypen auf die in der Fragestellung angelegte Differenzierung zwischen den biografischen Prägungen Generation, Geschlecht, Bildungsweg, Schul-

form und Stadt-Land eingegangen werden. Es konnte beobachtet werden, dass die Lehrer:innen je nach dieser biografischen Prägung andere Herausforderungen in ihrem sich veränderndem Berufsalltag zu bewältigen hatten und unterschiedliche Reaktionsmuster ausbildeten:

- *Generation:* Anhand des *antifaschistisch-pazifistischen Schulmeisters* konnte gezeigt werden, dass insbesondere die Aufbaugeneration, die direkt oder indirekt den 2. Weltkrieg erlebte, 30 Jahre nach dem Mauerfall noch eine hohe persönliche Identifikation mit der DDR äußert. So wird die eigene Lebensgeschichte, die oft von einem persönlichem Bildungsaufstieg geprägt war, auch als eine Geschichte der DDR erzählt. Somit heben die betreffenden Lehrer:innen im besonderen Maße den egalitären Anspruch des realsozialistischen Bildungssystems hervor. Jüngere Generationen weisen eine eher pragmatische Position auf: Diese Lehrer:innen hatten ihre gesamte Jugend, Studium und Ausbildung in dem realsozialistischen Erziehungs- und Bildungssystem durchlebt, weshalb ihre Sichtweise auf den Staat und dessen Bildungswesen weniger an dessen Entstehungsgeschichte geknüpft war. Vielmehr sticht in deren Narrationen vor allem der positive Bezug auf die zentrale Konzeption der Lehrpläne und der Unterrichtshilfen hervor; gleichzeitig kritisierten sie aber in der Mehrheit die ideologische Durchdringung der Schulkultur. Außerdem ist der in der Forschungsliteratur aufgeworfenen Vermutung, dass es 1989/90 jüngeren Lehrer:innen leichter gefallen sei, mit dem Systemwechsel zurechtzukommen, nicht vollständig zuzustimmen:[5] Wie der Fall des Subhabitustyp *standhafte Pädagogin* zeigt, wurde eine junge paidotrope Lehrerin, die Probleme hatte, sich inmitten der sich verändernden soziokulturellen Transformation pädagogische Beziehungen aufrechtzuerhalten, vor große Herausforderungen gestellt.
- *Geschlecht:* Im Rahmen dieser Studie wurden sieben Männer und neun Frauen aus dem Lehrberuf einbezogen, sodass der tatsächlich bestehende zahlenmäßige Überhang weiblicher Lehrkräfte (70%-90%) nicht anteilig abgebildet wird. Wie bereits in der methodischen Reflexion dargelegt, wären zukünftige geschlechterhistorische Untersuchungen angeregt, in einem geeigneten methodologischen Vorgehen diesen Malus anzugehen. Der Untersuchungsgang lässt dennoch Rückschlüsse zu diesem Aspekt zu. So ist zunächst dem von Meike Sophia Baader, Sandra Koch und Friederike Neumann pointierten Befund einer »halbierten Gleichberechtigung« in der DDR zuzustimmen, da die Arbeitsmarktintegration allein bei den Frauen stets mit der Rolle als Mutter und Trägerin der Haushaltsführung verknüpft wurde und darüber hinaus keine politische Partizipation vorsah.[6] Wie oben aufgeführt, wurde der Lehrberuf insbesondere in der Unterstufe und der POS aufgrund des stärkeren erzieherischen Aspekts weiblich konnotiert. Diese vergeschlechtlichte Bildungspraxis erfuhr 1989/90 keinen entschiedenen Bruch, sondern kontinuierte sich nach dem Schulstrukturwandel. Auch Anfang der 2000er-Jahre stellten Lehrerinnen die Mehrheit des Lehrkörpers in den neuen Ländern, der Anteil nahm zum Ende des

5 So Zöller in Kerstin Brückweh, Clemens Villinger, Kathrin Zöller (Hrsg.), *Die lange Geschichte der »Wende«: Geschichtswissenschaft im Dialog* (Berlin 2020), S. 49.

6 Vgl. Baader/Koch/Neumann 2023.

Jahrzehnts noch weiter zu.[7] Die neun in der vorliegenden Untersuchung befragten Lehrerinnen schilderten auch nach 1990 die Doppelbelastung durch Vollarbeitsverhältnis sowie Haushalt und Kindererziehung. Die fast ausschließliche Übernahme der Carearbeit zusätzlich zu den festgestellten Adaptionsherausforderungen durch die »doppelte Modernisierung« (Fabel-Lamla) lässt auf eine schwerwiegende Belastungssituation der Lehrerinnen in der Transformationszeit schließen. Noch schwieriger stellte sich die Situation für Lehrerinnen da, die ihren Beruf verloren: Die arbeitspsychologische Forschung stellte bereits fest, dass ostdeutsche Lehrerinnen, die im Zuge der politischen Überprüfungen und Bedarfsentlassungen arbeitslos wurden, stärkere psychische Belastungen als ihre männlichen arbeitslosen Kollegen aufwiesen.[8] Gleichzeitig eröffnete die friedliche Revolution aber für die Frauen politische Gestaltungsräume, die diese rege nutzten.[9] Die Auswertung des Quellenmaterials zeigt die Mobilisierung pädagogisch tätiger Frauen im *Frühjahr der Bildungsreform*, so beteiligten sich in der AG Bildung, Erziehung und Jugend mehrheitlich Frauen, insbesondere deutlich mehr Lehrerinnen und nur ein Lehrer. Der im deutsch-deutschen Gleichstellungsbericht des Familienministeriums aufgestellten These einer »halben Retraditionalisierung im Osten«[10] muss somit zumindest in Hinblick auf die Lehrprofession widersprochen werden. Vielmehr bildete das postsozialistisches Modell sozialer Reproduktionsbewältigung die Grundlage für ein auch bald im Westen anerkennungswürdiges Verständnis von Arbeit- und Familienbild – ein weiterer Anhaltspunkt für Philip Thers Kotransformationsthese.[11] Diese auch im Bericht der Bundesregierung angelegte Indienstnahme des »pragmatischen Umgangs« ostdeutscher Frauen mit der Doppelbelastung durch Beruf und Mutterschaft, die in der Arbeitswelt der wiedervereinigten Bundesrepublik bald

7 Das *Datenhandbuch deutsche Bildungsgeschichte* gibt einen Zuwachs weiblicher Lehrkräfte in den neuen Ländern von 2002 bis 2009 von 77,8% auf 80,6% an. Den höchsten Anteil hatten Lehrerinnen 2002 im Lehrkörper der ostdeutschen Grund- und Hauptschulen (91,9%), den niedrigsten an den Gymnasien (66,8%). Peter Lundgreen, *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, 11: Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* (Göttingen 2013), S. 94.

8 Mayring et al. 2000, S. 136.

9 Dass ostdeutsche Lehrerinnen emanzipiert und selbstbewusst mit der herausfordernden Situation umgingen, zeigt exemplarisch die Wahl der Dresdner Lehrerin und dreifachen Mutter Eva-Maria Stange zur GEW-Bundesvorsitzenden 1997. Geboren 1957. Studium an der PH »Karl Friedrich Wilhelm Wander« Dresden, von 1979 bis 1982 Physik- und Mathematiklehrerin. 1985 Promotion in der Physikmethodik und bis 1989 Tätigkeit in der Lehrer:innenbildung an der PH Dresden. Über die Tätigkeit als Personalrätin stieg sie erst zur Landesvorsitzenden der GEW Sachsen auf und wurde auf dem Gewerkschaftstag 1997 in Chemnitz überraschend zur Bundesvorsitzenden gewählt, nachdem der bisherige langjährige Vorsitzende Dieter Wunder aufgrund von allgemeiner Unzufriedenheit über seine Amtsführung im ersten Wahlgang nicht die Mehrheit erreichte und seine Kandidatur zurückzog. Anschließend war sie Mitglied des sächsischen Landtags (SPD) und in drei Legislaturen Wissenschaftsministerin Sachsens. Sie war die erste Person aus Ostdeutschland und erst die dritte Frau, die Vorsitzende einer DGB-Gewerkschaft wurde.

10 BMFSFJ, *25 Jahre Deutsche Einheit. Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in Ostdeutschland und Westdeutschland* (Berlin 2015), S. 86.

11 Vgl. Ther 2022.

als erhaltenswertes Geschlechterarrangement galt, wurde zurecht als Element der ostdeutschen Avantgardefunktion kritisiert.[12]

- *Bildungsweg:* Die absolute Mehrheit der befragten Lehrer:innen lobten ihr Studium zu DDR-Zeiten. Die unterschiedlichen Wege in der Lehrer:innenbildung, wie die eher seminaristische Ausbildung am IfL oder das wissenschaftliche Studium an Universität oder PH, hatten tendenziell eine vernachlässigbare Wirkung auf die Reaktionsmuster der Lehrer:innen. Wesentlich ausschlaggebender war die jeweilige subjektive Berufsorientierung, die die Lehrer:innen einnahmen. Eher logotrop orientierte Fachlehrer:innen, die zumeist neben dem Universitätsstudium noch weitere akademische Ambitionen wie zum Beispiel eine Promotion verfolgten, hielten inmitten der polyvalenten Veränderungen an ihrem Fachunterricht fest und hatten somit geringere Anpassungsprobleme. Ähnlich verhielten sich die an den IfL ausgebildeten Unterstufenlehrer:innen, die sehr stark fachmethodisch orientiert waren und diesen Unterrichtsstil nach 1990 weiterführten. Eher paidotrop orientierte Lehrer:innen hatten entweder ein wissenschaftliches Studium oder eine seminaristische Ausbildung am IfL absolviert, unterrichteten zumeist vor 1990 an einer POS die Mittelstufe und nach 1990 an nicht-gymnasialen Sekundarschulen.
- *Schulform:* Wie bereits angedeutet, hatten logotrop orientierte Lehrer:innen an Gymnasien und Grundschulen geringere Anpassungsprobleme nach 1990, da sie ihren gewohnten methodisch beziehungsweise fachlich geprägten Unterricht fortführten und somit über Ressourcen verfügten, um auf Disruptionen unter anderem der Schulstruktur und der pädagogischen Beziehungen zu reagieren. Eher paidotrope Lehrer:innen, die nach 1990 in den nicht-gymnasialen Sekundarschulen unterrichteten, hatten gleichzeitig größere Probleme, sich mit den neuen Verhältnissen zu arrangieren. Pädagogische Arbeitsbündnisse mussten neu ausgehandelt und geschlossen werden und das bisherige Schüler:innenmilieu veränderte sich durch den Schulstrukturumbau und den soziokulturellen Wandel. Ich konnte hierbei beobachten, dass einerseits eine sächsische Lehrerin, die nach 1990 ein stark affirmatives Verhältnis zu dem gegliederten Schulsystem entwickelte, die Unterrichtung von Hauptschüler:innen sinnstiftend empfand und eine stark disziplin- und ergebnisorientierte Umgangsweise mit dem herausfordernden Schüler:innenklientel etablierte – gleichzeitig aber stets über die hohe Gymnasialquote verärgert war. Andererseits hatte eine über die schulpolitische Entwicklung sehr frustrierte Hauptschullehrerin aus Berlin große Probleme, die strukturellen Brüche zu bewältigen sowie in Konfrontation mit neuartigen gesellschaftlichen Phänomenen wie Arbeitslosigkeit, Jugendkriminalität und Drogenkonsum tragfähige pädagogische Beziehungen zu schließen. Zwar versuchte ich das Themengebiet auszuklammern, dennoch soll erwähnt sein, dass die pädagogische Praxis der zwei befragten Förderschullehrer:innen ebenfalls von hoher Kontinuität geprägt war. In der schulpolitischen Diskussion der neuen Länder spielten die Förder- und Sonderschulen nur

12 Constanze Stutz, »Wenn nach der Revolution der Staat ohne dich gemacht wird. Zum widerständigen Erbe der Frauenbewegungen in der DDR und Ostdeutschland«, in *PROKLA* 212 (2023), S. 434, https://doi.org/10.32387/prokla.v53i212.2076.

eine sehr nachrangige Rolle, sodass der Bereich weitestgehend sich selbst überlassen wurde und die Lehrer:innen an bewährten Abläufen und Strukturen festhielten.

- *Stadt-Land:* Die Differenzierung zwischen Lehrer:innen, die eher in ländlichen Gebieten lebten und arbeiteten und solchen, die in urbanen Ballungsräumen wirkten, lässt einige Beobachtungen zu. Auf dem Land, insbesondere an den Grundschulen, herrschte die wohl höchste pädagogische und schulkulturelle Kontinuität. Gleichzeitig wirkte sich an diesen Schulen die demografische Entwicklung zuerst aus: Der Bevölkerungsverlust von bis zu 40% in einigen ländlichen Gebieten Ostdeutschlands sorgte für zahlreiche Schulschließungen und bei den dortigen Lehrer:innen für nachhaltige Verunsicherung und Frustration. In den urbanen Räumen prägten hingehen eher die Effekte der »soziokulturellen Wandlungsprozesse […] im Zeitraffertempo«[13] den Arbeitsalltag der Lehrer:innen. Die Kumulation von Schulstrukturumbruch und Veränderungen des Schüler:innenklientels, verwoben mit den für die DDR-sozialisierten Lehrer:innen neuartigen Phänomenen wie Arbeits- und Perspektivlosigkeit, Jugendkriminalität, Drogenmissbrauch und Migration sorgte gerade bei Lehrer:innen an nicht gymnasialen städtischen Sekundarschulen für unerwartete Herausforderungen, für deren Bewältigung zunächst kaum professionelles Wissen bestand.

Das Ankerbeispiel der *standhaften Pädagogin* Frau Kaminski sowie die Analyse biografischer Prägungen führten somit zu der Beobachtung, dass Lehrer:innen, die sich (1) nur begrenzt mit dem Schulsystem identifizierten, aber eine (2) starke Schüler:innenorientierung aufwiesen, an (3) nicht-gymnasialen Sekundarschulen in (4) urbanen Räumen unterrichteten und sich (5) nicht politisch beispielsweise im Personalrat engagierten, eine hohe persönliche Belastung durch den politischen Umbruch und den soziokulturellen Wandel erlebten.

Im Fall von Frau Kaminski resultierte aus dem Zusammenspiel dieser Faktoren ein psychischer Zusammenbruch. Doch auch bei Herrn Hirsch führte die berufliche und interpersonelle Überlastung zu einer akuten Krise, die einen Klinikaufenthalt erforderlich machte. Die hohen beruflichen Belastungen ostdeutscher Lehrer:innen, die sich aus der Transformation des Schulwesens ergaben, zogen somit in vielen Fällen schwerwiegende gesundheitliche Konsequenzen nach sich. Umgekehrt stellen folgende Faktoren Bedingungen dar, die bei Lehrer:innen die Anpassung und Bewältigung der sich verändernden Gegebenheiten begünstigte.

- *Politisches Engagement:* Lehrer:innen, die sich nach 1990 politisch engagierten, beispielsweise im Personalrat oder ihrer Gewerkschaft, konnten hierdurch ihren Unmut kanalisieren und die neuen politischen Freiheiten und Beteiligungsformen wertschätzen. Da ich meinen Feldzugang zu Beginn oftmals über ehemalige GEW-Personalräte gestaltete, ist diese Gruppe in meinem Sample überrepräsentiert, wobei sich allerdings schätzungsweise mindestens ein Drittel der ostdeutschen Lehrer:innen zwischen 1989 und 2005 gewerkschaftlich engagierten.

13 Fabel-Lamla 2004, S. 71.

- *Affirmatives Verhältnis zum neuen Schulsystem:* Es lässt sich eine kleine, aber wirkmächtige Minderheit von Lehrer:innen identifizieren, die wesentlich stärker als viele ihrer Kolleg:innen die Schaffung gegliederter Schulformen begrüßten. Durch diese sinnstiftende Identifikation konnte diese Gruppe mit Härten im Berufsalltag produktiv umgehen.
- *Logotrope Berufsorientierung:* Stark fachlich orientierte Gymnasiallehrer:innen und methodisch orientierte Grundschullehrer:innen fanden in der Fokussierung auf ihren Unterricht persönliche Ressourcen, um Strukturumbruch und soziokulturellen Wandel zu bewältigen.

Insgesamt zeigt die Analyse der Erfahrungsgeschichte der ostdeutschen Lehrer:innen auf, dass diese trotz unterschiedlicher biografischer Prägungen und politischer Meinungsbilder eine größtenteils geteilte Erfahrungsaufschichtung und ein gemeinschaftliches Relevanzsystem aufweisen. Denn die Lehrer:innen erlebten die Umbrüche und Veränderungen nicht nur gemeinsam im Kollegium, sondern sie tauschten sich auch im Lehrerzimmer, in Dienstbesprechungen, auf Veranstaltungen und in Mitgliedermagazinen der Gewerkschaften über diese Ereignisse und Erlebnisse aus und blieben somit als Diskursgemeinschaft im ständigen Gespräch über ihren Berufsalltag. Es ist davon auszugehen, dass diese kommunikativen Bewegungen, die oftmals von Simplifikationen und Verallgemeinerungen geprägt sind, bestimmte Diskurspositionen wie beispielsweise das Regressionsnarrativ verstärkten und gleichzeitig die notwendige Aufarbeitung der eigenen Rolle im Volksbildungswesen in den Hintergrund rücken ließen. Raschheit und Wucht des politischen, ökonomischen und soziokulturellen Umbruchs begünstigten diese Zuspitzung. Die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus ist somit Ergebnis einer Krisenerfahrung und gleichzeitig ihrer Bewältigung.

4.3 Bedeutung der Ergebnisse für Bildungs- und Transformationsforschung

Die bisher in der historischen Bildungsforschung noch selten in den Blick genommene friedliche Revolution im Herbst 1989, der anschließende politische Umbruch und die Entwicklung des ostdeutschen Bildungswesens wurde in der vorliegenden Arbeit durch eine umfangreiche quellengesättigte Analyse reevaluiert.

Mit dem Ende des autoritären Staatssozialismus setzte die Transformation beinahe aller gesellschaftlichen Bereiche ein. Auf dem Gebiet der ehemaligen DDR vollzog sich hierbei aber aufgrund des Zusammenfallens zweier Faktoren ein welthistorisch einmaliger Prozess: Einerseits teilte Ostdeutschland ein vergleichbares Schicksal mit seinen ostmitteleuropäischen Nachbarn und den Staaten der ehemaligen Sowjetunion, andererseits hoben sich die Ereignisse durch die Dominanzkultur der Bundesrepublik[14], deren ökonomische Übermacht sowie die gemeinsame politische und kulturelle Vergangenheit von jenen ab. Die Singularität dieser Rahmenbedingungen muss als solche auch in der Bildungsforschung reflektiert werden.

14 Vgl. Ingrid Miethe, »Dominanzkultur und deutsche Einheit«, *Berliner Debatte* 4 (Berlin 2019), S. 5–19.

Im Folgenden soll entlang der drei Forschungsfelder Schulgeschichte, Professionsforschung und Bildungsreform aufgezeigt werden, welche neuen Erkenntnisse die vorliegende Arbeit für die historische Bildungsforschung liefert und welche Ausblicke sich aus jenen ergeben könnten.

Bedeutung für die Schulgeschichte: Die Beständigkeit gegliederter Schulformen und Kotransformation

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung erreichte man bereits in den 1990er-Jahren den Konsens, dass die Entwicklung der Schulen in Ostdeutschland zwischen Wandel und Kontinuität changiert habe, wobei sich der Wandel vor allem auf das Ende der Staatsideologie und die äußere Schulumstrukturierung beschränkte, während sich die Kontinuität in Form der Übernahme des Personals und der pädagogischen Praxen ausdrückte, da eine innere Schulreform ausblieb.[15] Auch konkludierte Hans-Werner Fuchs, dass die »vollständige Umgestaltung« des Bildungswesens nicht »erforderlich gewesen«[16] sei, um konstatierte Missstände des DDR-Bildungswesens zu beheben, sondern eher disruptiv wirkte. Und Rita Nikolai arbeitete die Bedeutung westdeutscher Interessengruppen heraus, die die einschlägigen Entscheidungsprozesse bezüglich der Gestaltung des ostdeutschen Schulwesens zu ihren Gunsten, d. h. in der weitestgehenden Übernahme westdeutscher Vorbilder beeinflussten.[17]

Diese generellen Einschätzungen wurden in der vorliegenden Arbeit auf Basis neuer Quellenbestände bestätigt. Darüber hinaus konnte eine umfangreiche Analyse des »Frühjahrs der Bildungsreform« geliefert werden. Denn in der bisherigen Forschung erscheint die aus Sicht vieler Zeitgenoss:innen als historisches Möglichkeitsfenster wahrgenommene Chance, durch das Ende der DDR eine tiefgreifende Bildungsreform auch mit Ausstrahlkraft gen Westen durchzuführen, noch weitgehend unterbelichtet. So wurde die Existenz und Programmatik des bildungsreformerischen Milieus bisher noch nicht systematisch beschrieben und die bildungspolitischen Beschlüsse des Zentralen Runden Tisches vernachlässigt. Für das Verständnis der politischen Rolle der Lehrer:innen in dieser Auseinandersetzung ist diese Tiefenbohrung erkenntniserweiternd: Es zeigt auf, dass ein kleiner, aber mobilisierungsfähiger Teil der ostdeutschen Pädagog:innen eine tiefgreifende Reform des DDR-Bildungswesens anstrebte, allerdings eine reine Übernahme westdeutscher Strukturen ablehnte.

Wie gezeigt werden konnte, war man sich gerade in alternativen und progressiven Kreisen in West und Ost bewusst, dass eine politische Niederlage in der Auseinandersetzung über die zukünftige Gestalt des ostdeutschen Bildungswesens auch zwangsläufig Rückwirkungen auf die gesamtdeutsche Bildungspolitik haben würde.

Edith Glaser und Ingrid Miethe haben im Hinblick auf die Bildungsgeschichte der DDR und der Bundesrepublik bereits betont, dass die gegenseitige indirekte Beeinflus-

15 Am prominentesten formuliert von Klaus-Jürgen Tillmann, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 29–36.

16 Fuchs 1997, S. 313.

17 Nikolai 2018, S. 287f.

sung der beiden Staaten als »Verflechtungsgeschichte« verstanden werden kann.[18] Diese Analyse reicht allerdings nur bis 1989. Dass die anschließende Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung im Osten auch Auswirkungen auf die nun alten Bundesländer hatte, wurde bisher in der historischen Bildungsforschung noch nicht beschrieben.

Erstens bedeutete die weitestgehend gescheiterte Kampagne für die Gesamtschule in Ostdeutschland auch für die Bestrebungen der Gesamtschulbefürworter:innen im Westen einen empfindlichen Dämpfer. Wie in 2.3.5 beschrieben, drückte die Vorsitzende der GGG, die Kölner Schulleiterin Astrid Ratzki, bereits im Sommer 1990 in einem Brief an Lehrer:innen in der DDR ihre Sorge aus, dass es einen »großen Rückschlag für die Gesamtschulentwicklung in der BRD« bedeuten würde, wenn es nicht gelänge, die POS zu Gesamtschulen umzuwandeln.[19] So sollte es auch kommen: Die SPD, bisher wichtigste politische Kraft in dieser Frage, rückte Anfang der 1990er-Jahre auch vor dem Hintergrund wiederholter Wahlniederlagen im Osten von der programmatischen Befürwortung der Gesamtschule ab und die CDU sah sich in ihrer schulpolitischen Position bestärkt. Die deutsche Wiedervereinigung besiegelte hierdurch die deutsche Tradition gegliederter Schulformen und beendete die in den 1980er-Jahren noch vehement geführte Debatte um die Gesamtschule einseitig.

Zweitens wurden in Ostdeutschland schulpolitisch neue Wege beschritten, die später Nachahmung auch im Westen fanden, sosehr sich auch das Prinzip gegliederter Schulformen durchsetzte – selbst in Brandenburg wurden neben Gesamtschulen auch Gymnasien und Realschulen eingerichtet. Die Hauptschule fand als »Resteschule« nur noch sehr wenig Zuspruch und befand sich in einer tiefen Krise. Eher pragmatische Bildungspolitiker:innen wie der sächsische Staatssekretär Peter Nowak überraschten durch bisher unkonventionelle Vorschläge und erfanden eine integrierte Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe. Das Schulmodell, Anfang der 1990er in Sachsen als Mittelschule, in Thüringen als Regelschule und in Sachsen-Anhalt als Sekundarschule eingeführt, inspirierte die Schaffung der Regionalschulen in Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein und die Erweiterte Realschule im Saarland. Auch die Oberschule in Niedersachsen und Brandenburg und die Sekundarschule in Bremen folgen dieser Idee, Haupt- und Realschule institutionell und pädagogisch zu fusionieren. In Ostdeutschland wurde somit das Prinzip eines zweigliedrigen Schulsystems entwickelt und erprobt, welches die gesamtdeutsche Schullandschaft nachhaltig prägen sollte.

Drittens brachte die schulpolitische Entwicklung Ostdeutschlands auch einige pädagogische Comebacks mit sich: Die in den alten Ländern in den 1970er-Jahren, im Osten Anfang der 1990er-Jahre abgeschafften Kopfnoten wurden zuerst 1999 in Sachsen, dann 2000 in Hessen, Niedersachsen und dem Saarland wieder eingeführt. Es folgten

18 Edith Glaser und Ingrid Miethe, »Bildungsreformen diesseits und jenseits der Mauer: Verflechtungsgeschichte als theoretisches Konzept?«, in Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link, Eva Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (Bad Heilbrunn 2018).

19 DIPF/BBF/Archiv: GGG 177, Bd. 1, Korrespondenzen der Vorsitzenden Anne Ratzki Jan.-Sept. 1990, Brief vom Juni 1990.

auch 2003 Sachsen-Anhalt und 2011 Brandenburg.[20] Diese Wiedereinführung eines in progressiven Kreisen als altmodisch geltenden pädagogischen Instrumentes bewies die erstaunliche Überschneidung konservativer und realsozialistischer pädagogischer Vorstellungen. Auch der Ansatz, »Berufsausbildung mit Abitur« als gemeinsamen Bildungsgang anzubieten, der sich in der DDR bewährt hatte und Anfang der 1990er-Jahre ersatzlos gestrichen wurde, wurde Anfang der 2000er-Jahre wiederbelebt.

Die vorliegende Arbeit zeigt somit das Potential auf, das in der geschichtswissenschaftlichen Transformationsforschung entwickelte Konzept der Kotransformation, also die politische und ökonomische Rückwirkung auf den Nachgeahmten, in die Bewertung der deutschen Schulgeschichte der Nachwendezeit einzuführen.[21] Zwar handelte es sich vordergründig bei der Neugestaltung der ostdeutschen Bildungslandschaft um eine weitestgehende Übernahme bundesrepublikanischer Vorbilder. Es lassen sich aber auch rückwirkende Effekte der Einheit auf die nun alten Länder und die gesamtdeutsche Bildungspolitik feststellen. Ein Umstand, der in der bisherigen Forschung noch übersehen wurde.

Bedeutung für die pädagogische Professionsforschung: Der Lehrer:innenhabitus in historischer Perspektive

Innerhalb der Erziehungswissenschaft gilt die Professionsforschung, insbesondere fokussiert auf Ausbildung und Rolle von Lehrer:innen, als ein wichtiger Forschungszweig. Die Hallenser Schulpädagogen Werner Helsper und Rolf-Torsten Kramer entwickelten in diesem Zuge den Lehrer:innenhabitus zu einem tragfähigen und theoriegesättigten Konzept, um Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata von Lehrer:innen rekonstruierbar zu machen. Kramer und Pallesen verstehen diesen auch als »Ergebnis einer Inkorporierung objektiver Strukturen und sozialer Existenzbedingungen«.[22] Trotz ihres Potentials wurde die Habitustheorie bisher in der Transformations- und Bildungsforschung noch kaum auf Akteure in historischer Perspektive angewendet. Insgesamt kann eine Vernachlässigung akteurszentrierter Ansätze zugunsten von struktur- und wissensgeschichtlicher Forschungen beobachtet werden. Die vorliegende Arbeit schließt in diesem Sinne eine Lücke und wendet exemplarisch das in der erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik entwickelte Konzept des Lehrer:innenhabitus auf die Situation in Ostdeutschland an. Aus meiner Sicht können durch die Fokussierung auf die historisch rekonstruierbaren Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata von Lehrer:innen überzeugende Einblicke in die Logiken von pädagogischer Profession vor dem Hintergrund der Entwicklung von Schule und Gesellschaft geworfen werden. Es wäre zu begrüßen, wenn der Ansatz in der weiteren

20 Masashi Urabe, *Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses* (Bad Heilbrunn 2009), S. 126.

21 Philipp Ther, »Kotransformation – Reichweite und Grenzen eines Konzepts«, in *Jahrbuch Deutsche Einheit 2022* (Berlin 2022), S. 15–36.

22 Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen, »Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung«, in Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (Bad Heilbrunn 2019), S. 76.

historischen Bildungsforschung auf die Professionsgeschichte von Lehrer:innen beispielsweise zu Zeiten des Nationalsozialismus oder der westdeutschen Reformära in den 1960er- und 1970er-Jahre angewendet werden würde.

Bedeutung für die Evaluierung von Bildungsreformen: Verpasste Gelegenheiten und gescheiterte Reformbemühungen

Der Potsdamer Erziehungswissenschaftler Jörg-W. Link entwickelte in Hinblick auf vergangene gelungene Bildungsreformen die »5K-Struktur erfolgreicher Schulreformprozesse«. Als Auslöser solcher Prozesse sieht er zuvorderst (1) Krisen, welche ein »window of opportunity« öffnen. Des Weiteren sieht er die Erfolgsfaktoren gelungener Schulreformen in (2) »wertschätzender Kommunikation« und einer durch klare Verantwortungsverteilung (3) geprägten »Kooperation«. Diese beiden Faktoren förderten eine Kultur der interpersonalen Beziehungen und schüfen so ein Reformklima, das von gegenseitiger Anerkennung getragen sei. Als weitere »Gelingensbedingung« definiert Link die Verfügung der Beteiligten über (4) »Kapazitäten« (wie Zeit und Raum) sowie (5) »Kompetenzen« zur »denkenden Erfahrung« im Sinne Deweys. Dies ermögliche es ihnen einerseits, neue Formen professionellen Lehrerhandelns überhaupt zu erleben, und andererseits, die Reformen als fortlaufenden Prozess kritisch zu begleiten und weiterzuentwickeln.[23]

Die in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Entwicklungsprozesse des ostdeutschen Bildungswesens sowie deren sehr rascher und ressourcenarmer Charakter lässt es schwerlich zu, mit Jörg Links 5K-Modell von einer erfolgreichen Bildungsreform zu sprechen; vielmehr muss von einem Misserfolg ausgegangen werden. Zwar öffnete die schwere Staatskrise, die zum Ende der DDR und des Volksbildungswesens führte, ein Möglichkeitsfenster, welches im bildungsreformerischen Milieu den Wunsch aufkommen ließ, die konstatierten Mängel durch eine tiefgreifende Bildungsreform zu beheben. Doch bezüglich der weiteren vier Ks des Link'schen Modells muss in Anbetracht der tatsächlichen Entwicklungsprozesse der ostdeutschen Schulen und der Rolle der involvierten Akteur:innen das Ausbleiben der beschriebenen »Gelingensbedingungen« festgestellt werden: In Hinblick auf die von den befragten Lehrer:innen geteilten Erfahrungskerne kann schwerlich von »wertschätzender Kommunikation und verantwortungsdifferenzierter Kooperation« gesprochen werden. Vielmehr war das Verhältnis zwischen Schulverwaltung und Lehrer:innenschaft unter anderem vor dem Hintergrund der Anfang der 1990er-Jahre stattfindenden Personalüberprüfungen, Entlassungswellen und Zwangsteilzeitregelungen von gegenseitigem Ressentiment und Misstrauen schwer belastet. Hierbei konnte auch der sozialpartnerschaftliche Dialog zwischen Kultusministerium und den neu geschaffenen Personalräten nicht beschwichtigen. Von mir befragte Lehrer:innen sprachen von einer »Schulpolitik gegen die Lehrer« oder äußerten sich erleichtert darüber, dass die Schulaufsicht und -verwaltung »weit weg«

23 Vgl. Jörg-W. Link, »Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung: Zwei virtuose Solistinnen? Argumente für eine historische Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform«, in Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link, Eva Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (Bad Heilbrunn 2018), S. 42 [Hervorhebung A.W.].

gewesen sei. Ebenso wenig wie Kooperation und Kommunikation gab es die von Link benannten räumlichen und zeitlichen Kapazitäten sowie reflektierende Kompetenzen: Nachdem sich im Schuljahr 1989/90 der Mauerfall ereignet hatte und sich in den Schulen die Entideologisierung der Schulkultur mitsamt dem Wegfall des Staatsbürgerkunde- und Wehrunterrichts sowie der Auflösung der Staatsjugendorganisationen vollzogen hatte, war zu Beginn des Schuljahres 1990/91, genauer Ende Oktober, bereits klar, dass im Folgenden eine äußere Schulreform in Gestalt des Schulstrukturumbaus stattfinden würde. Diese vollzog sich in den meisten neuen Ländern im Sommer 1991, also in kürzester Zeit, wobei gleichzeitig die empfindlichen personalrechtlichen Überprüfungen und auch Entlassungen abliefen. In diesem Zuge wurden – bis auf die Anhörung der Lehrer:innenverbände im parlamentarischen Verfahren der Schulgesetzgebung – weder die Meinungsbilder der Lehrer:innenschaft in die Entscheidungsprozesse einbezogen noch eine weitergehende innere Schulreform, wie vom bildungsreformerischen Milieu gefordert, durchgeführt. Entlassungen fanden auch gerade wegen der knapp gehaltenen finanziellen Ressourcen statt. Insgesamt lief der Prozess in Form einer Top-down-Entscheidung auf ministerieller Ebene ab, die Lehrer:innen konnten ihre Bedürfnisse und Erwartungen entgegen Links Modell nicht in »wertschätzenden und selbstverantwortlichen Kommunikations- und Kooperationskulturen« äußern und keine eigene Handlungspraxis entfalten.[24] Im Gegenteil: Eigeninitiativen der Lehrer:innen wurden oft ausgebremst, wie ein von der Schulverwaltung gestoppter Schulentwicklungsplan auf Rügen exemplarisch aufzeigt.[25] Die ostdeutschen Lehrer:innen zogen sich in der Folge zurück, wodurch viele pädagogische Schulentwicklungsprozesse endeten. Die initiale Demokratieerfahrung der ostdeutschen Lehrer:innen war somit nicht durch die in der Demokratiepädagogik als wesentlich erachtete Selbstwirksamkeitserfahrung geprägt.[26]

Die kritische Analyse der in Ostdeutschland abgelaufenen Entwicklungen kann für die Bildungsforschung auch als ein Paradebeispiel dafür dienen, wie Bildungsreformen nicht durchgeführt werden sollten. Das in der vorliegenden Arbeit rekonstruierte vorherrschende Frustrationsgefühl beweist, dass die Raschheit und Ressourcenarmut, die nicht erforderliche »vollständige Umgestaltung des Bildungswesens« (Hans-Werner Fuchs) und die Nicht-Involvierung wesentlicher Akteur:innen, vor allem der Lehrer:innen, einen Fehlstart hinsichtlich der Ausbildung eines proaktiven demokratischen Bewusstseins in den Schulstrukturen Ostdeutschlands nach sich zogen.

Dieser Mangel hat Auswirkungen nicht nur auf die Lehrer:innenschaft und die Schulkultur. Die disproportionale Repräsentation Ostdeutscher auf Führungspositionen in Politik, Medien und Wirtschaft[27] führt dazu, dass interpersonelle Verbindungen,

---

24 Ebenda, S. 44.

25 Siehe in 3.1.1. die Erfahrungskerne unter *Die bildungspolitische »Wende«*.

26 Vgl. Ralf Schwarzer, Matthias Jerusalem, »Das Konzept der Selbstwirksamkeit«, in Matthias Jerusalem, Diether Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44 (Weinheim 2002), S. 28–53, https://doi.org/10.25656/01:3930.

27 Zur Frage der Elitenbildung in Ostdeutschland siehe unter anderem die umfangreichen Forschungen von Raj Kollmorgen. Vgl. Raj Kollmorgen, »Außenseiter der Macht. Ostdeutsche in den bundesdeutschen Eliten«, in Ulrich Busch, Michael Thomas (Hrsg.), *Ein Vierteljahrhundert Deutsche Einheit. Facetten einer unvollendeten Integration* (Berlin 2015), S. 189–220.

der »intermediäre vorpolitische Raum«[28], wichtige Orte des Austausches darstellen. Dies erklärt die gesteigerte Bedeutung kommunikativer Konstellationen innerhalb der Familie, auf der Arbeit oder im Freundes- und Bekanntenkreis. Es ist außerdem davon auszugehen, dass das Klassenzimmer ein wichtiger Austauschort ist, in welchem Kinder in Ostdeutschland – auch solche, die nach 1990 geboren wurden –, durch spezielle postsozialistische Einstellungs- und Meinungsbilder sozialisiert werden.[29] Die Lehrer:innen mitsamt ihrem Frustrationsgefühl übertragen direkt oder indirekt ihre Erfahrung auf die Schüler:innen, die die neue Generation der ostdeutschen Gesellschaft bilden.

Somit trägt die vorliegende Arbeit auch zu einer notwendigen Bilanzierung der Demokratiegeschichte zwischen Rennsteig und Usedom bei. Der krisenhafte Beginn des Demokratisierungsprozesses wird Ostdeutschland vermutlich noch länger prägen, als die Zeitgenoss:innen es 1989/1990 vermutet hätten. Und doch verbietet es sich, selbst angesichts des besorgniserregenden Aufstiegs der AfD und anderer demokratiefeindlicher Akteure, das Engagement und die Bemühungen einer fragil erscheinenden und von inneren und äußeren Widersprüchen geprägten, aber dennoch von bewundernswertem Aktivismus getragenen ostdeutschen Zivilgesellschaft kleinzureden oder zu diffamieren. Wie jüngst die Bielefelder Zeithistorikerin Christina Morina auf Basis zahlreicher Bürger:innenbriefe, Aufrufe und Flugblätter anschaulich herausarbeiten konnte, war der Demokratisierungsprozess Ostdeutschlands durch »tausend Aufbrüche«[30] geprägt: Die Menschen in Ost-, aber auch in Westdeutschland entwickelten 1989/90 ein neues Verständnis davon, wie Staatsbürger:innenrechte, politische Partizipation und gesamtgesellschaftliche Meinungsbildung aus ihrer Sicht zu funktionieren hatten. So beobachtet Morina, dass Demokratie »sehr intensiv als Lebenswelterfahrung und -problem und nur sehr selten als politisch-rechtliche Ordnungs- und Verfahrensfrage verhandelt« wurde.[31] Einen grundsätzlichen Malus in der Eingliederung der neuen ostdeutschen Bundesbürger:innen seit 1990 pointiert sie mittels der sozialphilosophischen Anerkennungstheorie: Zwar wurden die Menschen in Ostdeutschland durch die Einheit de jure »souveräne Mitglieder« der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Doch hatten sie de facto keine Möglichkeit, sich an dem »Zustandekommen« der »institutionalisierten Muster kultureller Wertschätzung« zu beteiligen. So blieben viele von ihnen auch nach 1990 »skeptische Demokraten«, eine distanziert-kritische Beteiligungsform an den demokratischen Aushandlungsprozessen, die sie schon zuvor in der DDR eingeübt hatten. Doch Demokratiegeschichte ist immer auch Demokratie*anspruchs*geschichte – »mit offenen Ausgang.«[32] Morina beendet ihre Darstellung deshalb mit der von Jürgen Habermas übernommenen Überlegung, dass sich die Integrationskraft einer demokratischen Bürger:innengesellschaft daran messen lassen muss, ob deren Mitglieder sich

28 Steffen Mau, *Ungleich vereint: warum der Osten anders bleibt* (Berlin 2024), S. 25.

29 Vgl. Martin Kriemann, *Jugend mit »geteilten« Erfahrungen. Zur Rekonstruktion der DDR-Erinnerungsmodi Nachwendegeborener in Gruppendiskussionen* (Weinheim 2023).

30 Vgl. Christina Morina, *Tausend Aufbrüche: Die Deutschen und ihre Demokratie seit den 1980er-Jahren* (München 2023).

31 Ebenda, S. 177.

32 Ebenda, S. 309f.

in der Meinungs- und Entscheidungsbildung repräsentiert und wahrgenommen fühlen und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Veränderlichkeit ihrer Umwelt machen können. Nur hierdurch lässt sich ein demokratisch-partizipatives Bewusstsein in einer sich unter anderem durch Migration permanent verändernden Gesellschaft reproduzieren. Es ist also nicht die – selbstverständlich angemessene – jährlich bei staatstragenden Jubiläen wiederholte verbale Würdigung der Lebensleistungen der Ostdeutschen, die letztlich die notwendige Anerkennung erbringen wird, durch die die im Osten verbreitete Skepsis gegenüber bestimmten demokratischen Institutionen und Aushandlungsformen überwunden werden kann. Die Lösung dieses Missstandes wird sich vielmehr nur durch die weitere Eröffnung und aber auch aktive Wahrnehmung demokratischer, ökonomischer und sozialer Gestaltungsmöglichkeiten erreichen lassen.

Hierzu braucht es die deutliche Ausweitung demokratischer Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb der Arbeitswelt und der Bildungsinstitutionen. Sowohl pädagogisch tätige Aktivist:innen des *Frühjahrs der Bildungsreform* als auch die Arbeiter:innen, die im Zuge der »betrieblichen Wende« in den Fabriken SED-Funktionär:innen entmachteten und erstmals in freier Wahl Betriebsräte wählten[33], trieben 1989/90 die Vision einer weitgehenden inneren Demokratisierung in Bildungswesen und Arbeitswelt an. Doch die parlamentarische repräsentative Demokratie und das reformbedürftige System betrieblicher Mitbestimmung ist im dritten Jahrzehnt nach der friedlichen Revolution mit schwerwiegenden Akzeptanzproblemen konfrontiert. Hierauf weist der Befund einer sozialwissenschaftlichen Befragung von 2023 in den neuen Bundesländern hin, der eine signifikante Ambivalenz verdeutlicht: Weniger als die Hälfte der Befragten zeigte sich zufrieden mit der Funktion der Demokratie bundesrepublikanischer Prägung, während zugleich über neunzig Prozent der »Idee der Demokratie« zustimmten.[34]

Demokratieerfahrung scheint somit derzeit in einem umgekehrten Verhältnis zum Zustimmungsbild zur Demokratie als Lebenswelt zu stehen. Grund genug, innezuhalten, eingefahrene Praktiken gesellschaftlicher Aushandlung zu überdenken und sich auf die Ideen der friedlichen Revolution zurückzubesinnen. Deren Verwirklichung könnte einen wirksamen Beitrag dazu leisten, den 1989 begonnenen demokratischen Aufbruch weiterzudenken, vor seinen inneren und äußeren Feinden zu bewahren und gesellschaftliche Zentrifugalkräfte aufzuhalten.

33 Vgl. Hürtgen 2018, S. 73f.

34 Decker/Kiess/Brähler 2023, S 19.

5. Anhang

5.1 Übersicht befragte Lehrer:innen

Kürzel (Geschlecht) ***Pseudonym***	**Erhebung**	**Jahrgang**	**Region/Bundesland**	**Fächer vor/nach 1990** ***Funktion/Verband***	**Schultyp vor/nach 1990**
L1 *Herr Hirsch*	Februar 2022	1957	Vorort Leipzig/Sachsen	Musik, Orchester- und Chorleitung *Ortspersonalrat GEW*	EOS/Gymnasium
L2 w	März 2022	1940er	Raum Zwickau/Sachsen	Deutsch, Mathematik, Heimatkunde	Unterstufe/ Grundschule
L3 w	März 2022	1958	Stadt Leipzig/Sachsen	Deutsch, Sport *Ortspersonalrat GEW*	Hilfsschule Körperbehinderung/ Förderschule
L4 *Herr Augustin*	März 2022	1942	Raum Dresden/Sachsen	Biologie, Chemie *Kreisvorstand GEW*	POS/Oberschule, Gymnasium
L5 *Frau Schneider*	Mai 2022	1950er	Raum Ostsachsen, Dresden/ Sachsen	Mathematik, Musik *SLV-Landesvorstand, Hauptpersonalrätin*	POS/Oberschule
L6 m	April 2022	1950er	Region Wismar/Mecklenburg- Vorpommern	Französisch, Italienisch *GEW*	EOS/Gymnasium
L7 w	April 2022	1940er	Region Schwerin/ Mecklenburg- Vorpommern	Russisch, Deutsch/Deutsch, Musik *Pädagogisches Kreiskabinett/Personalrätin* *GEW*	POS/Hauptschule, Regionalschule

Kürzel (Geschlecht) ***Pseudonym***	**Erhebung**	**Jahrgang**	**Region/Bundesland**	**Fächer vor/nach 1990** ***Funktion/Verband***	**Schultyp vor/nach 1990**
L8a m	April 2022	1940er	Region Pasewalk/Mecklenburg-Vorpommern	Polytechnik, Informatik/Mathematik, Informatik, Wirtschaft-Arbeit-Technik *GEW*	POS/Hauptschule, Berufsschule, Regionalschule
L9a w	April 2022	1940er	Rügen/ Mecklenburg-Vorpommern	Staatsbürgerkunde, Sport/Sozialkunde, Wirtschaft und Recht, Sport *Ortspersonalrat GEW*	POS/Gymnasium
L9b m	April 2022	1940er	Rügen/ Mecklenburg-Vorpommern	Polytechnik/Physik, Mathematik, Sport, Geografie („was auch immer gebraucht wurde“) *GEW*	POS/Hauptschule, Regionalschule
L10 m	Juni 2022	1959	Bezirk Mitte/Berlin	Deutsch, Geschichte *Landesvorstand GEW/Hauptpersonalrat*	POS/Gymnasium
L11 w	November 2022	1940er	Bezirk Pankow/Berlin	Deutsch, Gartenbau	Berufshilfsschule/Förderschule
L12 w	November 2022	1940er	Bezirk Treptow-Köpenick/Berlin	Deutsch, Russisch/Deutsch, Englisch	POS/Gesamtschule
L13 m	Dezember 2022	1960er	Bezirk Pankow/Berlin	Mathematik, Physik/Mathematik, Physik, Philosophie *Zentraler Runder Tisch*	POS, EOS/Gymnasium
L14 *Frau Kaminski*	April 2023	1960er	Bezirk Pankow/Berlin	Deutsch, Kunst	POS/Gymnasium, Hauptschule, Berufsschule

5.2 Übersicht Expert:innen

Kürzel	Erhebung	Bundesland	Ehemalige Funktion
E1	Mai 2022	Sachsen	Hauptpersonalrat
E2	Oktober 2022	Mecklenburg-Vorpommern	Kultusministerium
E3	November 2022	Berlin	Bildungssenat
E4	März 2023	Berlin/Brandenburg	APW/Bildungsministerium Brandenburg

5.3 Quellenverzeichnis

5.3.1 Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde (BArch)

DA 1 Volkskammer der DDR

Nr. 19101 Grundsätze der Koalitionsvereinbarung zwischen den Fraktionen der CDU, der DSU, dem DA, den Liberalen (DFP, BFD, F.D.P.) und der SPD vom 12. April 1990

DA 3 Zentraler Runder Tisch

Nr. 2 Arbeitsgruppen des Runden Tisches

Nr. 31 Arbeitsgruppe Bildung, Erziehung, Jugend. – Briefe von Bürgern

Nr. 85 Ergebnisse der 15. Sitzung des Rundtischgespräches am 5. März 1990

DR 2 Ministerium für Bildung und Wissenschaft der DDR (MfBW)

Nr. 14464 Berichterstattung über die Anzahl der Arbeitskräfte in Einrichtungen der Volksbildung – Stichtagsangaben zum 30.6.1990

DR 4 Ministerium für Bildung und Wissenschaft der BRD (BMBW)

Nr. 33 Mitteilung über die zweite Sitzung der Gemeinsamen Bildungskommission am 21.6.1990 in Berlin

Nr. 93 Tätigkeit der Expertenkommissionen »Berufsbildung«, »Bildungsstatistik«, »Hochschule/Wissenschaft« der Gemeinsamen Bildungskommission DDR-BRD (Jan. – Okt. 1990)

DX 1 Sammlung SMAD-Befehle

Nr. 42 SMAD-Befehle 1945

Archiv der Robert-Havemann-Gesellschaft (RHG)

Privatarchiv Marianne Birthler

Nr. 25 PA Marianne Birthler

Nr. 26 PA Marianne Birthler

Nr. 27 PA Marianne Birthler

Neues Forum
Nr. 444 Dokumente Neues Forum

Aktionsbündnis Bildung- und Erziehungsreform e.V. (ABER)
Nr. 1 Dokumente ABER e.V.

DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation/ Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF Archiv)

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG)
Nr. 75 Protokoll Mitgliederversammlung 1990
Nr. 119 Interne und externe Pressemitteilungen
Nr. 177 Korrespondenzen der Vorsitzenden Anne Ratzki

Nachlass Karl Trinks
Nr. 40 Vorträge

Landesarchiv Berlin

C Rep 131 Rat des Stadtbezirks Berlin-Mitte
Nr. 243 08. Tagung der Stadtbezirksversammlung am 13. Juni 1985

Privatarchiv Adrian Weiß

Dokumente der Foren für neue Pädagogik an der Karl-Marx-Universität Leipzig

Klaus Walter Für Freiheit im Bildungswesen – Anliegen und Arbeit der Initiative Freie Pädagogik mit einem Bericht vom Forum Freie Pädagogik in der KMU am 20./21. und 27./28.1 (Leipzig 3.2.1990).

Initiative Freie Pädagogik Forum Freie Pädagogik – Bildung und Erziehung im Aufbruch (Programm 21./22. April 1990).

Initiative Freie Pädagogik DIE ZUKUNFT HAT BEGONNEN! Bildung und Erziehung im Aufbruch, 21./22. April 1990, KMU Leipzig, Ein Wochenendforum zu aktuellen Fragen des Bildungswesens, veranstaltet von der INITIATIVE FREIE PÄDAGOGIK (Programmheft).

Konrad Adenauer Stiftung

Wahlplattform der CDU Sachsen

CDU Sachsen, Sachsen unsere Heimat – Deutschland unser Vaterland – Europa unsere Zukunft, beschlossen auf dem 2. Landesparteitag in Dresden am 1.9.1990,
https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_file_storage_file_25115_1.pdf/7b0286 2f-cb5e-14ca-a57c-045a3709e4a5.

Regierungserklärung Lothar de Maizière

de Maizière, Lothar. Regierungserklärung des Ministerpräsidenten Lothar de Maizière, abgegeben vor der Volkskammer der DDR am 19. April 1990, https://www.kas.de/de /statische-inhalte-detail/-/content/regierungserklaerung-des-ministerpraesidente

n-lothar-de-maiziere-abgegeben-vor-der-volkskammer-der-ddr-am-19.-april-1990.

5.3.2 Gedruckte Quellen

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. *Empfehlungen zur Erneuerung der zehnjährigen allgemeinbildenden Schule als Regelschule (Diskussionsangebot)*. Berlin: Zentralstelle für Pädagogische Information und Dokumentation, 1990.

Baumert, Jürgen, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß, Hrsg. *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2002.

Berliner Bildungsrat. *Stellungnahmen zu Struktur- und Organisationsproblemen bei der Zusammenführung der Schulsysteme beider Teile Berlins Juni-Dezember 1990*. Berlin: 1991.

Christ, Peter und Ralf Neubauer. *Kolonie im eigenen Land: die Treuhand, Bonn und die Wirtschaftskatastrophe der fünf neuen Länder*. 1. Aufl. Berlin: Rowohlt, 1991.

Eichler, Eberhard, Hubert Buscherowksy, Rudolf Rosenthal. *Unterrichtshilfen Physik 7. Klasse*. Berlin: Volk und Wissen, 1974.

Forum Freie Pädagogik. *Aufgezeichnete Vorträge der Veranstaltungen der Initiative Freie Pädagogik Leipzig in der Karl-Marx-Universität Leipzig am 20./21. und 27./28. Januar 1990*, Sonderdruck der Deutschen Lehrerzeitung (DLZ) in Zusammenarbeit mit der Initiative Freie Pädagogik Leipzig. Berlin: Volk und Wissen, 1990.

Gemeinsame Bildungskommission, »Ergebnisse der dritten und abschließenden Sitzung vom 26. September 1990,« in: *BMBW-Presseinformation*, Nr. 143/90, 26. September 1990, S. 220–225.

Gerth, Helmut. *Ich war Lehrer in der DDR: meine Hoffnungen und Enttäuschungen*. 2. veränd. Aufl. Erfurt: H. Gerth [Selbstverlag], 2005.

Günther, Karl-Heinz. *Über pädagogische Traditionen – Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung*. Berlin: Volk und Wissen, 1988.

Günther, Karl-Heinz. *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 2: 1956–1967/68. 1. Halbband. Berlin: Volk und Wissen, 1969.

Günther, Karl-Heinz. *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 2: 1956–1967/68. 2. Halbband. Berlin: Volk und Wissen, 1969.

Köhler, Helmut, und Thomas Rochow. *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 9: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik: 1949 – 1989*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.

Lundgreen, Peter. *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, 11: Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.

Meyer, Hans Joachim. *In keiner Schublade – Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland*. Freiburg i.Br.: Herder, 2015.

Ministerium für Bildung, *Thesen zur Bildungsreform*. Berlin, 1990.

Neues Forum Bundesverband. *Die ersten Texte des Neuen Forum: erschienen in der Zeit vom 9. September bis 18. Dezember 1989*. Berlin, 1990.

Paul, Jean. *Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wutz in Auenthal: eine Art Idylle*. Nachdr. Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18522. Stuttgart: Reclam, 2013.

Platon. *Politeia – Der Staat. Über das Gerechte*. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1989.
Scholz, Heinz. *Als Lehrer in Gotha/Thüringen 1950–1990. Im Schuldienst der DDR*. 1. Aufl. Bad Langensalza: Verlag Rockstuhl, 2013.
Schröder, Gerhard. *Mut zum Frieden und zur Veränderung* (Regierungserklärung), in: Deutscher Bundestag, Hrsg. Plenarprotokoll 15/32. Stenografischer Bericht. Berlin, 2003.
Thaysen, Uwe, Hrsg. *Der Zentrale Runde Tisch der DDR: Wortprotokoll und Dokumente*. Bd. 1: *Aufbruch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2000.
Thaysen, Uwe, Hrsg. *Der Zentrale Runde Tisch der DDR: Wortprotokoll und Dokumente*. Bd. 2: Umbruch. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2000.
Thaysen, Uwe, Hrsg. *Der Zentrale Runde Tisch der DDR: Wortprotokoll und Dokumente*. Bd. 3: Neuer Machtkampf. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2000.
Thaysen, Uwe, Hrsg. *Der Zentrale Runde Tisch der DDR: Wortprotokoll und Dokumente*. Bd. 4: Identitätsfindung?. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2000.
Thaysen, Uwe, Hrsg. *Der Zentrale Runde Tisch der DDR: Wortprotokoll und Dokumente*. Bd. 5: Dokumente. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2000.
Wiemer, Walter. *Geteilte Bilanz: Erstrebtes, Zerstörtes, Bewahrtes*. Pasewalk: Maaß, 2009.
Wolf, Christa. *Das haben wir nicht gelernt* (31.10.1989), https://taz.de/!1792830/.
Wolf, Christa, Petra Gruner, Hrsg. *Angepaßt oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989*. 1. Aufl. *Texte / Dokumente zur Politik und Kulturpolitik*. Berlin: Volk und Wissen, 1990.

Gesetze, zwischenstaatliche Verträge, kulturministerielle Verordnungen

Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1946).
Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik (1959).
Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965).
Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (1990).
Kultusministerkonferenz: *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule*, https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf (2024).

Zeitschriften und Zeitungen

E&W 1990/4.
E&W Sachsen, *30 Jahre – Die Bildungsgewerkschaft* (Leipzig 2020).
Sächsische Zeitung, 24.1.1992.
Freie Presse, 24.1.1992.
Der Spiegel, 5/92.
Dresdner Spätlese, Unabhängiges Informationsblatt für GEW-Senioren des Bezirks- und Hochschulverbandes Dresden Ausgaben 1993 bis 2004.
Rotfuchs – Tribüne für Kommunisten und Sozialisten in Deutschland
12. Jahrgang, Nr. 138 Juli 2009 (http://www.rotfuchs.net/files/rotfuchs-ausgaben-pdf/2009/RF-138-07-09.pdf).

Filme

Sonnenallee. Boje Buck Produktion GmbH 1999. Regie: Leander Haußmann.

5.4 Literaturverzeichnis

Alle angegebenen Links wurden zuletzt am 6.9.2024 geprüft.

5.4.1 Online Ressourcen

Archiv der Bürgerbewegung Leipzig. *Aufruf an alle Bürger der Stadt Leipzig,* https://www.archiv-buergerbewegung.de/images/stories/pdf/doku_001_015_001.

Behrends, Konstantin. *Projekt zweiteroktober90,* https://zweiteroktober90.de/ueberblick/.

Bundesstiftung Aufarbeitung. *Die Transformation des DDR-Schulsystems,* https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/recherche/dossiers/198990-friedliche-revolution-und-deutsche-einheit/transformation-ddr-schulsystem.

Bundeszentrale für politische Bildung. »5. März 1990«, in *Deutschland-Chronik bis 2000,* https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/deutschland-chronik/132281/5-maerz-1990/.

Dokumente zur Berufsbildung in der DDR. *Facharbeiterberufe in der DDR (Stand 1990) – Alphabetisches Verzeichnis*, http://www.drkoerner.net/DDau/bb-berufe.htm.

Schröder, Valentin. *Karte zu den Ergebnissen der Wahl zum 14. Bundestag am 27.9.1998*, https://www.wahlen-in-deutschland.de/buKarte1998.htm (2010).

Schröder, Wilhelm H. i. A. Deutscher Bundestag. *Die Abgeordneten der 10. Volkskammer der DDR (Volkparl) – Personendaten Stefanie Sigrid Rehm*, http://volkparl.bundestag.de/R/rehm-stefaniesigri/.

TU Dresden. *Kurzbiographie Karl Trinks*, https://tu-dresden.de/gsw/ew/ressourcen/dateien/diefakultaet/geschichte/informationstafeln/trinks.pdf?lang=de.

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. *Entwicklung von Schulen in Ostdeutschland 1992–2015,* https://schulenkarte.wzb.eu/#karte;c=52.552,12.389.

5.4.2 Forschungsliteratur

Adorno, Theodor W. *Gesammelte Schriften. 8: Soziologische Schriften;* 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972.

Adorno, Theodor W. »Tabus über dem Lehrberuf«, in Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2: *Kulturkritik und Gesellschaft II*. . Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.

Adorno, Theodor W. *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie – Studien über Husserl und die phänomenologischen Antinomien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.

Ahbe, Thomas. *Ostalgie: zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit in den 1990er Jahren*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen, 2005.

Amendt, Jürgen. *Gründet in Ostberlin Gymnasien! – Interview mit Sybille Volkholz*, 2020, https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien.

Aust, Martin, Andreas Heinemann-Grüder, Angelika Nußberger, Ulrich Schmid. *Osteuropa zwischen Mauerfall und Ukrainekrieg: Besichtigung einer Epoche*. Erste Aufl., Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp, 2022.

Baader, Meike Sophia, Marcelo Caruso, Sabine Reh. »Einleitung. (Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen«, in Meike Sophia Baader, Marcelo Caruso Sabine Reh, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69, 1. Aufl. S. 9–20. Weinheim: Beltz, 2023.

Bangel, Christian. »#Baseballschlägerjahre. Ein Hashtag und seine Geschichten«, in *Rechte Gewalt in den 1990er Jahren, APuZ* Nr. 49–50 (2022): S. 4–9.

Benner, Dietrich. »Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR«, in *Zeitschrift für Pädagogik 39*. Weinheim: Beltz, 1993, S. 891–906.

Benner, Dietrich, Rezan Benatar, Humboldt-Universität zu Berlin, Hrsg. *Erziehungsstaaten: historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten*. Dr. nach Typoskript. Bibliothek für Bildungsforschung 1. Weinheim: Dt. Studien-Verl, 1998.

Bennewitz, Hedda. *Handlungskrise Schulreform: Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. 1. Aufl. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

Berger, Stefan, Wolfgang Jäger, und Ulf Teichmann, Hrsg. *Gewerkschaften im Gedächtnis der Demokratie: Welche Rolle spielen soziale Kämpfe in der Erinnerungskultur?* 1. Aufl. Bd. 197. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung. Bielefeld: transcript Verlag, 2022.

Berner, Ester, Julia Kurig. »Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik«, in *Historia Scholastica*.1/2019, S. 50–65.

Birkelbach, Klaus, Rolf Dobischat, Birte Dobischat. *Ausserschulische Nachhilfe – Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen*. STUDY der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 348. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 2017.

Blankertz, Herwig. *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Originalausgabe, 11. Aufl. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2015.

Bock, Jessica, Steffi Urgast. »Eine Zeit sozialer Benachteiligung.« *Digitales Deutsches Frauenarchiv* 2024, https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/angebote/dossiers/30-jahre-geteilter-feminismus/eine-zeit-sozialer-benachteiligung.

Böick, Marcus. *Die Treuhand: Ideen – Praxis – Erfahrung: 1990–1994*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10334. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2018.

Böick, Marcus, und Christoph Lorke. *Zwischen Aufschwung und Anpassung: eine kleine Geschichte des »Aufbau Ost«*. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 10798. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2022.

Böick, Marcus. »Beziehungsgeschichten von Treuhandanstalt und Gewerkschaften in der ostdeutschen Transformationslandschaft – Konflikte, Kooperationen, Alltagspraxis«, in Detlev Brunner, Michaela Kuhnhenne, Hartmut Simon, Hrsg. *Gewerkschaften im deutschen Einheitsprozess: Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Transformation*, S. 109–129. Bielefeld: transcript, 2018.

Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 10., Durchgesehene Aufl. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2021.

Bourdieu, Pierre. *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Übersetzt von Günter Seib. 11. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1066. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2020.

Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Aus dem Franz. von Bernd Schwibs. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.

Bourdieu, Pierre. *Wie die Kultur zum Bauern kommt: über Bildung, Schule und Politik*. Unveränderter Nachdruck 2017. Schriften zu Politik & Kultur / Pierre Bourdieu. Hrsg. von Margareta Steinrücke. Aus dem Franz. von Jürgen Bolder. Hamburg: VSA-Verl, 2017.

Borowsky, Peter, Barbara Vogel, Heide Wunder. *Einführung in die Geschichtswissenschaft I: Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1989.

Breidenstein, Georg, Fritz Schütze, Hrsg. *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. 1. Aufl. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 22. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Brückweh, Kerstin, Clemens Villinger, Kathrin Zöller, Hrsg. *Die lange Geschichte der »Wende«: Geschichtswissenschaft im Dialog*. Berlin: Ch. Links Verlag, 2020.

Brunner, Detlev, Michaela Kuhnhenne, Hartmut Simon, Hrsg. *Gewerkschaften im deutschen Einheitsprozess: Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Transformation*. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 192. Bielefeld: transcript, 2018.

Buch, Detlef. *Alkoholikerhilfe in der DDR: eine sozialpädagogische Betrachtung*. Schriftenreihe Sozialpädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 5. Hamburg: Kovač, 2002.

Bundesarchiv. *Gewalteskalation am Dresdner Hauptbahnhof. Stasi-Unterlagen über die Zusammenstöße am 4. Oktober 1989*, 2024, https://www.bundesarchiv.de/themen-entdecken/online-entdecken/themenbeitraege/gewalteskalation-am-dresdener-hauptbahnhof/.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *25 Jahre Deutsche Einheit. Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in Ostdeutschland und Westdeutschland*. Berlin: Broschüre, 2015.

Cloer, Ernst, und Rolf Wernstedt, Hrsg. *Pädagogik in der DDR: Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994.

Connelly, John. »Eindeutig deutsches Experiment«, in *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26. Juni 2023, https://www.faz.net/aktuell/politik/politische-buecher/katja-hoyers-versuch-einer-anderen-geschichte-der-ddr-scheitert-18991650.html.

Corsten, Michael, Simon Gordt, Melanie Pierburg. »Schicksal oder Romantik? Identifikation und Rekonstruktion von Bildungsmythen in erzählten Bildungserfahrungen der DDR«, in Sabine Reh, Meike Sophia Baader, Marcelo Caruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69, S. 90–105. Weinheim: Beltz, 2023.

De Maiziere, Thomas. »Das Ergebnis von acht Wochen Verhandlungen. Der Einigungsvertrag zwischen der Bundesrepublik und der DDR ist das Ergebnis historisch einmaliger Verhandlungen«, in *Süddeutsche Zeitung* 29. August 2015, dokumentiert un-

ter https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/namensbeitraege/das-ergebnis-von-acht-wochen-verhandlungen-173832.

Decker, Kerstin. »Das Töpfchen und der Haß.« *Tagesspiegel* 11. Mai 1999, https://www.tagesspiegel.de/kultur/das-topfchen-und-der-hass-599479.html.

Decker, Oliver, Johannes Kiess, Elmar Brähler. *Autoritäre Dynamiken und die Unzufriedenheit mit der Demokratie – Die rechtsextreme Einstellung in den ostdeutschen Bundesländern*. Leipzig: Else-Frenkel-Brunswik-Instituts für Demokratieforschung, 2023.

Deutz-Schroeder, Monika, Klaus Schroeder. *Oh, wie schön ist die DDR: Kommentare und Materialien zu den Ergebnissen einer Studie*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2009.

Der Spiegel. »Mit der Katze fressen: Interview mit Stefanie Rehm.« *Der Spiegel* 40/1991, 29. September 1991, https://www.spiegel.de/politik/mit-der-katze-fressen-a-f76bca83-0002-0001-0000-000013492556?context=issue.

DHI Washington. »Verwaltungshilfe zwischen Rheinland-Pfalz und Thüringen (11. April 1995)«, in *Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern (DGDB)*, https://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_image.cfm?image_id=3173&language=german.

Dirks, Una, Bernd Fuchs, Gudrun Krause, Kerstin Koeppen, Monika Kordts, Rolf Luther, Anke Panterodt, Mirko Petrick, Thilo Steinacker, Hartmut Wenzel. »Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozeß«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 565–581. Weinheim: Beltz, 1998.

Dirks, Una. *Lehrerinnenbiographien im Umbruch – Berufsbiographische Sicherheit für Englischlehrerinnen?* Hrsg. Otto-von-Guericke-Universität, Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften. Magdeburg, 1996.

Dirks, Una. *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann, 2000.

Döbert, Hans, Hans Werner Fuchs, Horst Weishaupt, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Hrsg. *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft: eine Forschungsbilanz.* Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Dudek, Peter. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 5, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.

Dudek, Peter, und Heinz-Elmar Tenorth. *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 30. Weinheim: Beltz, 1993.

Edelstein, Benjamin, Hermann Veith. »Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart«, in *Bundeszentrale für politische Bildung*, 2017, https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/.

Elias, Norbert. »Die Gesellschaft der Individuen«, in Ders: *Gesammelte Schriften*, Bd. 10, 1. Aufl., hrsg. von Michael Schröter. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

Engler, Wolfgang. *Die Ostdeutschen als Avantgarde*. 1. Aufl. Aufbau-Taschenbuch AtV 8113. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, 2004.

Engelhart, Katie. »›New Berlin‹ or Not, Leipzig Has New Life.«, in *The New York Times*, September 7, 2014, https://www.nytimes.com/2014/09/07/travel/new-berlin-or-not-leipzig-has-new-life.html.

Engler, Wolfgang, Jana Hensel. *Wer wir sind: die Erfahrung, ostdeutsch zu sein*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10349. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2019.

Errera, Roger. »Interview mit Hannah Arendt«, in *The New York Review of Books*, 26. Oktober 1978.

Fabel, Melanie. »Transformation als ›doppelter Modernisierungsprozess‹. Eine erweiterte Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Transformationsforschung«, in Hans Döbert et al., Hrsg. *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft: eine Forschungsbilanz*, S. 99–116. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Fabel-Lamla, Melanie. *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Biographie und Profession, Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Faust, Helmut. »Forschungen zum ›Lernen lehren – Lernen lernen‹ an der Karl-Marx-Universität zu Leipzig im Spannungsfeld institutioneller Profilierung und zentraler Anforderungen«, in Cloer, Ernst und Rolf Wernstedt, Hrsg. *Pädagogik in der DDR: Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*, S. 265–283. Weinheim: Juventa, 1994.

Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., Durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Fiedler, Helmut. *Biographische Profile ostdeutscher Lehrkräfte: das Beispiel der Freien Waldorfschulen*. Wiesbaden: Springer VS, 2012.

Friebertshäuser, Barbara, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller, Sophia Richter, Hrsg. *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., Durchgesehene Aufl. Handbuch. Weinheim: Beltz, 2013.

Fritsch, Michael, Alina Sorgner, Michael Wyrwich. »Die Entwicklung der Wirtschaft in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung«, in *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 64, S. 225–238. Opladen: Budrich, 2015.

Fröhlich, Christian. *Analyse: In kleinen Schritten zur gesellschaftlichen Teilhabe? Die gegenwärtige Lage von Menschen mit Behinderungen in Russland,* Bundeszentrale für politische Bildung 2019, https://www.bpb.de/themen/europa/russland-analysen/nr-378/301765/analyse-in-kleinen-schritten-zur-gesellschaftlichen-teilhabe-die-gegenwaertige-lage-von-menschen-mit-behinderungen-in-russland/.

Fröhlich, Werner. »Eignung«, in *Wörterbuch Psychologie*, S. 148. München: dtv, 2005.

Fuchs, Johann, Per Kropp, Britta Matthes. »Die fehlende Generation: Ostdeutschland steht vor einer massiven demografischen Herausforderung«, in *IAB-Forum*, 22. April 2020, https://www.iab-forum.de/die-fehlende-generation-ostdeutschland-steht-vor-einer-massiven-demografischen-herausforderung/.

Fuchs, Hans-Werner. *Bildung und Wissenschaft seit der Wende*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997.

Fuchs, Hans-Werner. »Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft – eine modernisierungstheoretische Perspektive«, in Hans Döbert et al. *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft – Eine Forschungsbilanz*, S. 85.98. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Fuchs, Thorsten, Christine Wiezorek. *Jugendweihe und Co. – Übergangsrituale im Jugendalter*, in *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 13, Heft 3, S. 257–259. Mannheim, 2018.

Fuhrmann, Elisabeth. »Lehrerfortbildung in den neuen Ländern«, in Adolf Kell, Ute Angerhoefer, Hrsg. *Vom Wünschbaren zum Machbaren: Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern*, S. 172–192. Weinheim: Beltz, 1997.

Fulbrook, Mary. *Erfahrung, Erinnerung, Geschichtsschreibung – Neue Perspektiven auf die deutschen Diktaturen*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2016.

Fulbrook, Mary. *Becoming East German*, Hrsg. von Mary Fulbrook und Andrew I. Port. Berghahn Books, 2022.

Ganzenmüller, Jörg, Anke John, Christiane Kuller, »Die Ostdeutsche Erfahrung. Auswege aus einem polarisierenden Deutungskampf über unsere Geschichte vor und nach 1989«, in Marcus Böick, Constantin Goschler, Ralf Jessen, Ralf, Hrsg. *Jahrbuch Deutsche Einheit 2020*. Berlin: Ch. Links Verlag 2020, S. 95–119.

Gatzka, Claudia Christiane, Kirsten Heinsohn, Thomas Kroll, Anja Kruke, Philipp Kufferath, Friedrich Lenger, Ute Planert u. a., Hrsg. *Sozialgeschichte der Bildung*. Archiv für Sozialgeschichte, 62. Bd. (2022). Bonn: Dietz, 2022.

Gehrmann, Axel. »Gewandelte Lehrerrolle in Ost und West? Erste Ergebnisse aus vier Befragungen (1994 – 1996 -1998 -1999)«, in Hans Döbert et al. *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft – Eine Forschungsbilanz*, S. 63–84. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Gehrmann, Axel. *Schule in der Transformation: eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991–1993)*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Publications universitaires européennes. Série XI, Pédagogie×; European university studies. Series XI, Education, Bd. 690 = vol. 690 = vol. 690. Frankfurt am Main: P. Lang, 1996.

Geißler, Gert. »Gemeinsam lernen – im Pionierkollektiv. Zur Geschichte der ›Einheitsschule‹ in der DDR«, in *Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*, S. 32–37. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik, 2019.

Geißler, Gert. »Perspektivplanung im Unbewusstsein der Zeit. Überlegungen aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur ›Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR‹ vom Juli 1989«, in *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 10, S. 287–304. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.

Geißler, Gert. *Schule und Erziehung in der DDR*. 2. Aufl. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, 2015.

Geißler, Gert, Hrsg. *Schulgeschichte in Deutschland*. Dritte erneut aktualisierte und erweiterte Aufl. Zwei Teilbände. Berlin: Peter Lang Verlag, 2023.

Gerlach, Alexandra. »DDR-Jugendwerkhof Torgau – Schleppende Aufarbeitung von sexuellem Missbrauch«, *Deutschlandfunk Kultur*, 12. September 2018, https://www.deutschlandfunkkultur.de/ddr-jugendwerkhof-torgau-schleppende-aufarbeitung-von-100.html.

Ginzburg, Carlo. *Der Käse und die Würmer: Die Welt eines Müllers um 1600*. Aus dem Italienischen von Karl F. Hauber. 8. Auflage. Berlin: Wagenbach, 2020.

Glaser, Edith. *Hindernisse, Umwege, Sackgassen: Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904–1934)*. Ergebnisse der Frauenforschung, Bd. 25. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1992.

Glaser, Edith, Ingrid Miethe. »Bildungsreformen diesseits und jenseits der Mauer: Verflechtungsgeschichte als theoretisches Konzept?«, in Göttlicher, Wilfried, Jörg-W. Link, Eva Matthes. *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte.* Historische Bildungsforschung, S. 213–230. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018.

Göttert, Karl-Heinz. *Luthers Bibel. Geschichte einer feindlichen Übernahme*. Frankfurt am Main: Fischer 2017.

Göttlicher, Wilfried, Jörg-W. Link, Eva Matthes. *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018.

Grimm, Jacob, Wilhelm Grimm. *Deutsches Wörterbuch*. Zugriff über Trier Center for Digital Humanities, www.woerterbuchnetz.de/DWB/schulmeister.

Grossbölting, Thomas. *Wiedervereinigungsgesellschaft: Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989–90*. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 10610. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2020.

Gruschka, Andreas. »Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR«, in *Zeitschrift für Pädagogik 38*, S. 575–596. Weinheim: Beltz, 1992.

Habermas, Jürgen. *Kleine politische Schriften. 7: Die nachholende Revolution*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.

Häder, Sonja, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs, Hrsg. *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001.

Hasselbusch, Inken. *Norbert Elias und Pierre Bourdieu im Vergleich – Eine Untersuchung zu Theorieentwicklung, Begrifflichkeit und Rezeption*. Karlsruhe: Dissertation, 2014.

Hattie, John. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.

Hehl, Ulrich von, Hrsg. *Geschichte der Stadt Leipzig. 4: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart.* Hrsg. von Ulrich von Hehl. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag, 2019.

Helbig, Marcel, Markus Konrad, Rita Nikolai. *Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland – Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten*, Discussion Paper des Wissenschaftszentrum Berlin. Berlin: 2018, https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-006.pdf.

Helbig, Marcel, Markus Konrad, und Rita Nikolai. »Entwicklung der Schulinfrastruktur in Ostdeutschland und die Rolle privater Schulen«, in Fickermann, Detlef, Horst Weishaupt, Hrsg. *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik*, S. 105–120. Münster: Waxmann, 2019.

Helbig, Marcel, Rita Nikolai. *Die Unvergleichbaren – Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016.

Helsper, Werner. »Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 50, Nr. 3, S. 303–308. Weinheim: Beltz, 2004.

Henkenborg, Peter, Anett Krieger, Jan Pinseler, Rico Behrens, Hrsg. *Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Heydorn, Heinz-Joachim. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970.

Hieke, Gerhard. »Schule und Schüler vor und nach 1990«, in Häder, Sonja, Christian Ritzi, und Uwe Sandfuchs, Hrsg. *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*, S. 189–198. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001.

Hoffmann, Dierk, Ulf Brunnbauer, Hrsg. *Transformation als soziale Praxis: Mitteleuropa seit den 1970er Jahren*. Berlin: Metropol Verlag, 2020.

Honneth, Axel. *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992.

Hürtgen, Renate. »Betriebliche und gewerkschaftliche Basisgruppen 1989/1990 in der DDR«, in Detlev Brunner, Michaela Kuhnhenne, Hartmut Simon, Hrsg., *Gewerkschaften im deutschen Einheitsprozess Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Transformation*. S. 69–94. Bielefeld: transcript, 2018.

Jakob, Gisela. »Biographische Forschung mit dem narrativen Interview«, in Barbara Friebertshäuser et al., Hrsg.. *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 4., durchgesehene Aufl. (Weinheim 2013).

Jerusalem, Matthias, Diether Hopf, Hrsg. »Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 44. Weinheim: Beltz, 2002.

Kaack, Heike. *Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2016.

Kaelble, Hartmut, Jürgen Kocka, Hartmut Zwahr, Hrsg. *Sozialgeschichte der DDR*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994.

Kalkbrenner, Jörn, Joachim Giera. *Urteil ohne Prozess: Margot Honecker gegen Ossietzky-Schüler*. Berlin: Dietz, 1990.

Kaminsky, Anna. *Frauen in der DDR*. 1. Aufl. Berlin: Ch. Links Verlag, 2016.

Kasper, Tomáš. »(Post-)Sozialismus und die Arbeit an Narrativen und Mythen in transnationaler Perspektive«, in Sabine Reh, Meike Sophia Baader, Marcelo Caruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69, S. 182–196. Weinheim: Beltz, 2023.

Katzenbach, Dieter. »Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz?«, in Ute Geiling und Andreas Hinz, Hrsg. *Integrationspädagogik im Diskurs: Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?*, S. 86–90. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.

Kell, Adolf, Ute Angerhoefer, und Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Hrsg. *Vom Wünschbaren zum Machbaren: Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern*. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Deutscher Studien-Verl, 1997.

Koch, Katja, Tilman Brand, Felix Linström, Juliane Lanz, Clemens Decker, Kristina Koebe. »Die Relevanz Pädagogischer Lesungen als Quelle der historischen Bildungsforschung«, in Sabine Reh, Meike Sophia Baader, Marcelo Caruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69., S. 75–89 Weinheim: Beltz, 2023.

Koch, Michael. *Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes: eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und der DDR*. Pädagogische Studien und Kritiken 3. Jena: IKS, 2006.

Baader, Meike Sophia, Sandra Koch, Friederike Neumann, Meike Sophia Baader. »Von Soldaten und Lehrerinnen«, in Sabine Reh, Meike Sophia Baader, und Marcelo Ca-

ruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69, S. 21–39. Weinheim: Beltz, 2023.

Koch, Thomas, Ursula Schröter, Rudolf Woderich. »Handlungs- und Deutungsmuster von Lehrern (Promotoren).« *BISS public* H. 16, S. 13–72. Berlin: BISS, 1994.

Köhler, Gabriele. *Anders sollte es werden: bildungspolitische Visionen und Realitäten der Runden Tische*. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 72. Köln Weimar Wien: Böhlau, 1999.

Kollmorgen, Raj. »Außenseiter der Macht: Ostdeutsche in den bundesdeutschen Eliten«, in *Ein Vierteljahrhundert Deutsche Einheit: Facetten einer unvollendeten Integration*, hrsg. von Ulrich Busch und Michael Thomas, S. 189–220. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 2015.

Kollmorgen, Raj, Wolfgang Merkel, Hans-Jürgen Wagener, Hrsg. *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2015.

König, Eckard, Peter Zedler, Hrsg. *Bilanz qualitativer Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995.

Kössler, Till. »Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung«, in Friedrich-Ebert-Stiftung et al., Hrsg. *Sozialgeschichte der Bildung*, Archiv für Sozialgeschichte, 62. Bd., S. 9–30. Bonn: Dietz Verlag, 2022.

Kowalczuk, Ilko-Sascha. *Die Übernahme: wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik Deutschland wurde*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10517. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2020.

Kraft, Claudia. »Phantomgrenzen und Zeitschichten im Postsozialismus«, in Béatrice von Hirschhausen, Hannes Grandits, Claudia Kraft, Hrsg. *Phantomgrenzen – Räume und Akteure in der Zeit neu denken*, S. 166–190. Göttingen: Wattstein Verlag, 2015.

Kramer, Rolf-Torsten, Hilke Pallesen, Hrsg. *Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2019.

Krastev, Ivan, Stephen Holmes. *Das Licht, das erlosch: eine Abrechnung*. Übersetzt von Karin Schuler. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 10561. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2020.

Kraul, Magret, Winfried Marotzki, Cornelia Schweppe, Hrsg. *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002.

Krause, Gudrun, Hartmut Wenzel. »Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozeß«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 44, S. 565–581. Weinheim: Beltz, 1998.

Kriemann, Martin. *Jugend mit »geteilten« Erfahrungen. Zur Rekonstruktion der DDR-Erinnerungsmodi Nachwendegeborener in Gruppendiskussionen*. Weinheim: Beltz, 2023.

Krüger, Heinz-Hermann, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, Jürgen Budde, Hrsg. *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 1. Aufl. *Studien zur Schul- und Bildungsforschung* 30. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, 2010.

Kuckartz, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz, 2018.

Kurt, Şeyda. »Vertragsarbeiter*innen in der DDR: ›Heute können sie keine Kinder mehr kriegen, weil sie kaputt sind‹«, in *Die Zeit*, 16. Oktober 2018, https://www.zeit.de/zet

t/politik/2018-10/vertragsarbeiterinnen-in-der-ddr-heute-koennen-sie-keine-kinder-mehr-kriegen-weil-sie-kaputt-sind.

Kurth, Brunhild. »Ausbildung der Lehrer in der DDR war strukturierter«, in *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12. Oktober 2013, https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/campus/sachsens-kultusministerin-brunhild-kurth-ausbildung-der-lehrer-in-der-ddr-war-strukturierter-12615081.html.

Laabs, Hans-Joachim, Hrsg. *Pädagogisches Wörterbuch*. 1. Aufl. Berlin: Verl. Volk u. Wissen, 1987.

Lange-Vester, Andrea. »Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen«, in *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35. Jg. 2015, H. 4, S. 360–372. Weinheim: Beltz, 2015.

Langewand, Alfred. »Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 45, S. 505–519. Weinheim: Beltz, 1999.

Laplanche, Jean, Jean-Bertrand Pontalis. *Das Vokabular der Psychoanalyse*. 22. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2022.

Leffers, Jochen, Christian Füller: »Pisa-Ländervergleich – Sachsens Schulen drängen an die Weltspitze«, in *Der Spiegel*, 17. November 2008, https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-laendervergleich-sachsens-schulen-draengen-an-die-weltspitze-a-591040.html.

Lehning, Klaus. *Aus der Geschichte lernen – die Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren, die Heimkampagne und die Heimreform*. Kassel: Landeswohlfahrtsverband Hessen, 2006.

Linström, Felix, Katja Koch, Tilman von Brand, Juliane Lanz, Clemens Decker, Kristina Koebe. »Die Relevanz Pädagogischer Lesungen als Quelle der historischen Bildungsforschung«, in Sabine Reh, Meike Sophia Baader, und Marcelo Caruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69, S. 75–89. Weinheim: Beltz, 2023.

Lohse-Bossenz, Hendrik, Markus Rehm, Marita Eva Friesen, Manfred Seidenfuß, Juliane Rutsch, Markus Vogel, Tobias Dörfler, Hrsg. *Professionalisierung in der Lehrerbildung: Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms »Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung«*. Münster: Waxmann, 2021.

Lokatis, Siegfried, Ingrid Sonntag. *Heimliche Leser in der DDR: Kontrolle und Verbreitung unerlaubter Literatur*. Berlin: Ch. Links, 2008.

Lorenz, Astrid et al. *Schlüsselentscheidungen und Entwicklungspfade der politischen Transformation und Entwicklung in Brandenburg im Vergleich zu den anderen neuen Ländern* (Politikwissenschaftliches Gutachten), Leipzig/Berlin 2012. https://www.politische-bildung-brandenburg.de/system/files/downloads/gutachten_brandenburger_weg.pdf.

Luhmann, Niklas, Karl Eberhard Schorr. »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik«, in Luhmann, Niklas, Karl Eberhard Schorr, Hrsg. *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, S. 11–41. Stuttgart: Suhrkamp, 1982.

Mählert, Ulrich, Gerd-Rüdiger Stephan. *Blaue Hemden – Rote Fahnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1996.

Mannheim, Karl. *Wissenssoziologie*. Berlin: Luchterhand, 1964.

Mannheim, Karl. »Das Problem der Generationen«, in Karl Mannheim, Hrsg. *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, S. 509–555. Berlin: Luchterhand, 1964.

Mannheim, Karl. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1980.

Martens, Bernd. *Erinnertes Leben im Osten – Die DDR im Generationengespräch*, Bundeszentrale für politische Bildung 16. September 2020, https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/315004/erinnertes-leben-im-osten-die-ddr-im-generationengespraech/.

Mau, Steffen. *Ungleich vereint: warum der Osten anders bleibt*, edition suhrkamp Sonderdruck. Berlin: Suhrkamp, 2024.

Mayring, Philipp, Hrsg. *Opfer der Einheit: eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern*. Psychologie sozialer Ungleichheit, Bd. 8. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2000.

Mayring, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Oldenbourg, 2002.

MDR. *12. Juni: Tag des Lehrers – in der DDR*, 12. Juni 2021, https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/tag-des-lehrers-112.html#: :text=Zu%20DDR%2DZeiten%20wurde%20jedes,für%20die%20Lehrerinnen%20und%20Lehrer.

MDR. *Studium in der DDR*, 12. Januar 2022, https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/studium-studieren-ddr-100.html.

MDR Sachsen, *Sächsischer Rechnungshof für Fortführung der Lehrerverbeamtung*, 16. September 2022, https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen/politik/rechnungshof-lehrermangel-bildung-verbeamtung-100.html.

Meister, Gudrun, Hartmut Wenzel. »Biographien von Lehrerinnen und Lehrern nach 1989«, in Häder, Sonja, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs, Hrsg. *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*, S. 149–170. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001.

Melzer, Wolfgang. »Schulischer Wandel, Veränderung der Schulkultur und des Sozialverhaltens der Schüler im Kontext der Transformation in Ostdeutschland«, in Häder, Sonja, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs, Hrsg. *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*, S. 83–102. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001.

Melzer, Wolfgang, Uwe Sandfuchs, Hrsg. *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre: Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland*. Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich, 1996.

Miesner, Simone. »Zweifelhafte Kopfnoten«, in *Die Zeit*, 21. Januar 2008, https://www.zeit.de/online/2008/04/Kopfnoten.

Miethe, Ingrid. »Der Mythos von der Chancengleichheit. Die Bildungspolitik der DDR zwischen Gegenprivilegierung, Machtsicherung und Reproduktion von Ungleichheit.«, in *Zeitschrift des Forschungsverbundes SED-Staat* 21, 2007, S. 35–54.

Miethe, Ingrid. »Dominanzkultur und deutsche Einheit«, in *Berliner Debatte* 4. Berlin 2019, S. 5–19.

Morina, Christina. *Tausend Aufbrüche: Die Deutschen und ihre Demokratie seit den 1980er-Jahren*. München: C.H. Beck, 2023.

Nath, Axel, Hartmut Titze, Hrsg. *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 3: Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945*: Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 2016.

Neumann, Thomas. »‚Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden‹. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-

Schule verbindet«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 37, *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*, S. 397–410. Weinheim: Beltz, 1997.

Niermann, Johannes, M. Monika Niermann. *Wörterbuch der DDR-Pädagogik*. Uni-Taschenbücher 380. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1974.

Niethammer, Lutz, Alexander von Plato, Hrsg. *»Wir kriegen jetzt andere Zeiten«: auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern*. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 3. Berlin: J.H.W. Dietz, 1985.

Nikolai, Rita. *Schulpolitik im Wandel: historische Wurzeln und schulstrukturelle Wege in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin nach der Wiedervereinigung*. Berlin: Peter Lang, 2018.

Geiling, Ute, Andreas Hinz, Hrsg. *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.

Dudek, Peter, Hanno Schmitt, Heinz-Elmar Tenorth, Hrsg. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 5, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.

Oelkers, Jürgen. *Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion*. Bd. 14. Bielefeld: wbv Publikation, 2010.

Oelkers, Jürgen. *Eros und Herrschaft: die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, 2011.

Oevermann, Ulrich. »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in Magret Kraul, Winfried Marotzki, Cornelia Schweppe, Hrsg. *Biographie und Profession*, S. 19–64. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002.

Paglayan, Agustina S. *Raised To Obey: The Rise and Spread of Mass Education*. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2024.

Paseka, Angelika, Manuela Keller-Schneider, Arno Combe, Hrsg. *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, 2018.

Pasternack, Peer, Ralph Meder, Thomas Neie, Hrsg. *Stud. ost 1989 – 1999: Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, 2000.

Philipps, Axel. »›Weg mit Hartz IV!‹ Die Montagsdemonstrationen in Leipzig zwischen 30. August und 4. Oktober 2004«, in Scott Gissendanner, Hrsg. *Berliner Debatte Initial* 16/5. Berlin 2005, S. 93–104.

Port, Andrew I. *Die rätselhafte Stabilität der DDR: Arbeit und Alltag im sozialistischen Deutschland*. Berlin: Ch. Links Verlag, 2012.

Poutrus, Patrice G. »Ausländische Arbeitsmigrant*innen im⨯Arbeiter-und-Bauern-Staat«, in Stefan Berger, Wolfgang Jäger, Ulf Teichmann, Hrsg. *Gewerkschaften im Gedächtnis der Demokratie: Welche Rolle spielen soziale Kämpfe in der Erinnerungskultur?*, S. 227–246. Bielefeld: transcript, 2022.

Prüß, Klaus-Peter. *Beamtenrecht (Berlin)*. 4. Ausg. Berlin: Verwaltungsakademie, 2009.

Rahmlow, Axel. *Eine Erfahrungsgemeinschaft – und trotzdem Individuen. Michael Lühmann im Gespräch mit Julius Stucke*. Deutschlandfunk Kultur, 3. Juli 2020, https://www.deutschlandfunkkultur.de/historiker-zum-erklaermuster-ostbiografie-eine-100.html.

Reh, Sabine. *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekenntnisse«: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003.

Reh, Sabine. »Von den ›Runden Tischen‹ zur ›Grundversorgung‹«, in *Die Deutsche Schule* 1993/4, S. 467–473. Münster: Waxmann, 1993.

Keim, Wolfgang, Ulrich Schwerdt, Sabine Reh, Hrsg. *Reformpädagogik und Reformpädagogik – Rezeption in neuer Sicht: Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016.

Reh, Sabine, Meike Sophia Baader, und Marcelo Caruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69. Weinheim: Beltz, 2023.

Reh, Sabine, Cäcilia von Malotki. »‚Wissenschaftlichkeit‹ des Unterrichts in der DDR«, in Sabine Reh, Meike Sophia Baader, und Marcelo Caruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69, S. 56–74. Weinheim: Beltz, 2023.

Reh, Sabine, Klaus-Jürgen Tillmann. »Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche – Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern«, in *Die deutsche Schule* 1994/2, S. 224–241. Münster: Waxmann, 1994.

Rehm, Markus, Tobias Dörfler, Christian Heuer, Manfred Seidenfuß, Markus Vogel, Hendrik Lohse-Bossenz, »Das Forschungsprogramm ›Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung‹ – Interdisziplinäre Forschung zur Erfassung und Entwicklung professionellen Wissens«, in Hendrik Lohse-Bossenz et al., Hrsg. *Professionalisierung in der Lehrerbildung: Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms »Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung«*, S. 9–30. Münster: Waxmann, 2021.

Rosenthal, Gabriele, Ulrike Loch, »Das Narrative Interview«, in Doris Schaeffer, Gabrielle Müller-Mundt, Hrsg., *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*, S. 221–232. Bern: Huber, 2002.

Sandfuchs, Uwe. »Schulpädagogik in der DDR und in den neuen Bundesländern – Erfahrungen und Reflexionen«, in Häder, Sonja, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs, Hrsg. *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*, S. 103–122. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001.

Schildt, Axel. *Modernisierung im Wiederaufbau: Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre*. Bonn: Dietz, 1993.

Schmidt, Gerlind. »Bildungsreform in der DDR zwischen ›pädagogischer Erneuerung der Schule‹ und deutsch-deutscher Bildungsunion«, in *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 6, S. 3–18. Hausweiler: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung, 1990.

Schörken, Rolf. *Jugend 1945: politisches Denken und Lebensgeschichte*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl, 2005.

Schütz, Alfred. *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Wien: Springer Vienna, 1932.

Schütze, Fritz. »Biographieforschung und narratives Interview«, in *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293. Bielefeld: Neue Praxis, 1983.

Schwarzer, Ralf, Matthias Jerusalem, »Das Konzept der Selbstwirksamkeit«, in Matthias Jerusalem, Diether Hopf, Hrsg. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 28–53. Weinheim: Beltz, 2002.

Sparrow, Tom, Adam Hutchinson, Hrsg. *A History of Habit: From Aristotle to Bourdieu*. New York: Lexington Books, 2013.

Spiegel online. *Lexikon Unwort des Jahres 1994*. https://web.archive.org/web/20110404220920/http://www.spiegel.de/lexikon/54256405.html.

Stach, Stephan. *Les dissidents est-allemands et la mémoire de la Shoah*. Paris: Éditions Regard, 2011, https://web.archive.org/web/20160304060234/http://www.regard-est.com/home/breve_contenu.php?id=1207.

Steinitz, Klaus. *Das Scheitern des Realsozialismus: Schlussfolgerungen für die Linke im 21. Jahrhundert*. Hamburg: VSA-Verl, 2007.

Steuwer, Janosch, Till Kössler. »Deutscher Herbst 1991«, in *APuZ – Rechte Gewalt in den 1990er Jahren*, Nr. 72. Jahrgang, 49–50/2022, S. 15–20.

Stutz, Constanze. »Wenn nach der Revolution der Staat ohne dich gemacht wird. Zum widerständigen Erbe der Frauenbewegungen in der DDR und Ostdeutschland«, in *PROKLA* 212/2023, S. 433–450, https://doi.org/10.32387/prokla.v53i212.2076.

Süß, Walter. *Zu Wahrnehmung und Interpretation des Rechtsextremismus in der DDR durch den MfS*. Dritte Aufl. Berlin: Stasi-Unterlagen-Archiv, 2000.

Tenorth, Heinz-Elmar. »Politisierung im Schulalltag der DDR – Dimensionen des Problems, Befunde und weitere Forschungsprobleme«, in Häder, Sonja, Christian Ritzi, und Uwe Sandfuchs, Hrsg. *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*, S. 15–30. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001.

Tenorth, Heinz-Elmar, Ulrich Wiegmann. *Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte deutscher Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2022.

Tenorth, Heinz-Elmar, Hrsg. *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 37. Weinheim: Beltz, 1997.

Tenorth, Heinz-Elmar. »Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte?«, in Sonja Häder, H.-E. Tenorth, Hrsg., *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext.* S. 69–98. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1997.

Terhart, Ewald. »Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, S. 202–224. Weinheim: Beltz, 2011.

Terhart, Ewald. »Lehrerbiographien«, in Eckard König, Peter Zedler, Hrsg. *Bilanz qualitativer Forschung*, Bd. 2., Methoden, S. 244. Weinheim: Beltz, 1995.

Ther, Philipp. *Das andere Ende der Geschichte: über die große Transformation*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp, 2019.

Ther, Philipp. »Kotransformation – Reichweite und Grenzen eines Konzepts«, in *Jahrbuch Deutsche Einheit 2022*, S. 15–36. Berlin: Ch. Links Verlag, 2022.

Thole, Friederike. *Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968. Wissensbewegungen zwischen Handlungspraxis, Politik und Wissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2023.

Thole, Friederike, Sarah Wedde, Alexander Kather, Hrsg. *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021.

Thompson, Edward Palmer. *Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1966.

Tillmann, Klaus-Jürgen. »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß«, in *Transforma-*

tionen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 30, S. 29–36. Weinheim: Beltz, 1993.

Titze, Hartmut. »Einleitung. Bildungswachstum und Verwissenschaftlichung der Kultur«, in Axel Nath, Hartmut Titze, Hrsg. *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 3: Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945* (Göttingen 2016), S. 19–78.

Tyack, David, Larry Cuban. *Tinkering toward Utopia – A Century of Public School Reform*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1995.

Urabe, Masashi. *Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009.

Urban, Elke. »Neue Schulen in Sachsen – was ist aus dem Reformaufbruch vor 20 Jahren geworden?« in *Dresdner Hefte* 27. Jahrgang, Nr. 97, S. 85–95. Dresden: 2009.

Urban, Elke, Hrsg. *Revolution und Schule: die Revolutionen von 1918 und 1989 und ihre Auswirkungen auf Leipziger Schulen*. 1. Aufl. Leipzig: Elke Urban, 2021.

Urban, Elke, Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig, Hrsg. *Leipziger Schulen im Aufbruch zur Demokratie 1989*. 1. Aufl. Beucha Markkleeberg: Sax-Verlag, 2015.

von Engelhardt, Kerrin. »‚Wissenschaftlichkeit‹ ohne ›Parteilichkeit‹? Der naturwissenschaftliche Unterrichtsfilm der DDR«, in Sabine Reh, Meike Sophia Baader, und Marcelo Caruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69. Weinheim: Beltz, 2023.

von Hirschhausen, Béatrice, Hannes Grandits, Claudia Kraft, et al., Hrsg. *Phantomgrenzen – Räume und Akteure in der Zeit neu denken*. Göttingen: Wattstein Verlag, 2015.

von Plato, Alexander. »‚Entstasifizierung‹ im Öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer nach 1989. Umorientierung und Kontinuität in der Lehrerschaft«, in *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 5*, S. 313–342. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.

von Plato, Alexander. *Erfahrungsgeschichte als Konzept*, Hagen, 2009, https://vu.fernuni-hagen.de/lvuweb/lvu/file/FeU/KSW/2016SS/03517/oeffentlich/03517-vorschau.pdf.

Wagner, Bernd. *Rechtsradikalismus in der Spät-DDR – Zur militant-nazistischen Radikalisierung. Wirkungen und Reaktionen in der DDR-Gesellschaft.* 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2020.

Waibel, Harry. »Der gescheiterte Antifaschismus der SED – Antisemitismus, Rassismus und Neonazismus in der DDR«, in *Kritiknetz – Zeitschrift für Kritische Theorie der Gesellschaft* (2015).

Wehler, Hans-Ulrich. *Die Herausforderung der Kulturgeschichte*. München: C.H. Beck, 1998

Wehler, Hans-Ulrich. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 5: Bundesrepublik und DDR 1949–1990.* München: C.H. Beck, 2008.

Weiß, Adrian. »Rezension von: Dirk Oschmann, Der Osten: eine westdeutsche Erfindung (Berlin 2023)«, In *sehepunkte* 23 (2023), Nr. 6. https://www.sehepunkte.de/2023/06/38116.html.

Weiß, Jane. »30 Jahre Freundschaft, Partnerschaft und Austausch: Die verflochtene Mythologisierung der Bildungskooperationen von Finnland und DDR«, in Sabine Reh, Meike Sophia Baader, Marcelo Caruso, Hrsg. *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. 1. Aufl. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69, S. 127–144. Weinheim: Beltz, 2023.

Wenk, Sanda. *Hoffnung Hauptschule: zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2022.

Wenninger, Gerd, Hrsg. *Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. 2: F – L*. Berlin: Spektrum, 2001.

Wensierski, Peter. *Die unheimliche Leichtigkeit der Revolution: wie eine Gruppe junger Leipziger die Rebellion in der DDR wagte*. 1. Aufl. München: Penguin Verlag, 2019.

Wenzel, Hartmut. »Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer«, in *Diskurse zu Schule und Bildung – Werkstatthefte des ZSL Heft 4*, S. 88–121. Halle (Saale), 1995.

Wiegmann, Ulrich. »Die Lehrerschaft der DDR aus der Perspektive des MfS – Zu ›Stimmungen und Meinungen‹ von Lehrerinnen und Lehrern im Zeitraum vom IX. Pädagogischen Kongress bis zum Mauerfall«, in Häder, Sonja, Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs, Hrsg. *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*, S. 71–82. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001.

Wiegmann, Ulrich. »Schule und Geheimdienst in der DDR: Geschichte und Geschichtsschreibung«, in *Historia scholastica* 1/2016, Vol. 2, S. 3–18.

Wierling, Dorothee. *Geboren im Jahr Eins: der Jahrgang 1949 in der DDR; Versuch einer Kollektivbiographie*. 1. Aufl. Forschungen zur DDR-Gesellschaft. Berlin: Ch. Links Verlag, 2002.

Wierling, Dorothee. »Die Jugend als innerer Feind – Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre«, in *Sozialgeschichte der DDR*, S. 404–425. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994.

Wigger, Lothar. »Die Wende der DDR-Pädagogik: Eine Inhaltsanalyse von ›Pädagogik‹ und ›Pädagogik und Schulalltag‹«, in *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft: Lernprozess mit ungewissem Ausgang*, hrsg. von Peter Dudek und Heinz-Elmar Tenorth, 176, S. 161–180. Weinheim: Juventa, 1993.

Wohlrab-Sahr, Monika, Aglaja Przyborski. *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch*. Berlin: De Gruyter, 2021.

Zapf, Wolfgang. *Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation: soziologische Aufsätze 1987 bis 1994*. Berlin: Edition Sigma, 1994.

Zinnecker, Jürgen. *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz, 1975.

Zöller, Kathrin. »Zur zeithistorischen Nachnutzung sozialwissenschaftlicher Datenbestände am Beispiel der Sächsischen Längsschnittstudie zu Jugendlichen in Ostdeutschland«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 6, S. 881–898. Weinheim: Beltz, 2021.

Zöller, Kathrin. »Erinnerung, Wandel und Neubewertung – Die Schulzeit in der langen Geschichte der ›Wende‹«, in *Deutschland Archiv*, Bundeszentrale für politische Bildung, 2020, https://www.bpb.de/315771.

5.5 Danksagung

»Ich danke den Verhältnissen für ihre Widersprüche.« (Thomas Brasch 1981 bei Erhalt des Bayerischen Filmpreises)

Mein herzlicher Dank gilt zuvorderst Edith Glaser, die mein Promotionsprojekt vom ersten Aufschlag bis zum Abschluss mit konstruktiver Kritik und erkenntniserweiternden Hinweisen betreute. Ebenfalls danken möchte ich Till Kössler für die produktive Zweitbetreuung – insbesondere für die handschriftliche Rückmeldung auf das Skript, die die Erarbeitung der vorliegenden Druckfassung außerordentlich bereicherte. Außerdem danke ich allen Interviewpartner:innen zwischen Rügen und dem Erzgebirge, die ihre persönlichen »Wende«-Erfahrungen mit mir teilten und ohne deren Vertrauen meine Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Des Weiteren danke ich den Bibliothekar:innen und Archivar:innen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, der Robert-Havemann-Gesellschaft und des Bundesarchivs Berlin-Lichterfelde. Ohne die finanzielle und ideelle Förderung der Hans-Böckler-Stiftung und die Möglichkeit, promotionsbegleitend in der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt Leipzig zu arbeiten, wäre die Arbeit an dem vorliegenden Buch nur in prekärer Vereinzelung möglich gewesen. Ich danke deshalb allen Kolleg:innen in Leipzig und dem Rest der Republik, die mich in den letzten Jahren unterstützt haben.

Für Anteilnahme und kritisch-produktiven Austausch danke ich außerdem den Teilnehmer:innen der Berliner Werkstatt bildungsgeschichtlicher DDR-Forschung, den Mitgliedern der AG »Post-Sozialistische Räume und ihre Transformationen in kritisch-interdisziplinärer Perspektive«, meinem Lektor Leo Pinke, meinen Schwestern Katharina und Johanna, meinem Schwager Arne Hartwig und meiner Nichte Paula sowie meinen Eltern.

Berlin im Sommer 2025