

### 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.<sup>1</sup>

Nachdem bisher dargestellt 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.<sup>2</sup> 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«<sup>3</sup> unter anderem durch alltägliche Aufmerksamkeitsverschiebungen, den »attentionalen Strahl«.<sup>4</sup> 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 Selbstausslegung des Erlebnisses von einem neuen Erleben her.«<sup>5</sup>

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.<sup>6</sup> 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«<sup>7</sup> der Lehrer:innen, die unter anderem täglich im Lehrerzimmer oder auch schriftlich in den Mitgliederzeitschriften 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.<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup>

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 einander 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<sup>10</sup> 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 unangestastet. 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.<sup>11</sup> Im Zuge dessen wurden unmittelbare schulpolitische Entschlüsse vertagt und den kommenden Landesregierungen überlassen.<sup>12</sup> 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 Kowalczyk, *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<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup>

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«.<sup>15</sup> 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«<sup>16</sup> und »Eroberung«<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup>

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.<sup>19</sup>

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 Mythologisierung und Übertreibungen geprägt ist. Vgl. Jane Weiß, »30 Jahre Freundschaft, Partnerschaft und Austausch: Die verflochtene Mythologisierung der Bildungsoperationen 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.<sup>20</sup>

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.<sup>21</sup>

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.<sup>22</sup> 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 Übergangszugnisses] 1,5‹.<sup>23</sup>

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.<sup>24</sup> *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.<sup>25</sup> 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 Kulturföderalismus 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.<sup>26</sup>

Die Unterschiede in den Regelungen wurden schwer ausgehalten, in ambigen Situationen bestand der Wunsch nach klaren Vorgaben der leitenden Stellen. Dieser Umstand kann als ein Ergebnis der Sozialisation in einem vertikal gesteuerten Volkswesen 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.<sup>27</sup>

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.<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup>

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.<sup>30</sup> 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 Tarifaufonomie«, 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](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.<sup>31</sup>

#### Neue Diensttherren

Durch die Umgestaltung der Schulverwaltungs- und Schulleitungsposten sowie die Absetzung bisheriger SED-Funktionäre wurden Stellen frei.<sup>32</sup> Die neuen Positionen wurden entweder von zugezogenen Westbeamt:innen – es wird eine Zahl von 35.000 Personen<sup>33</sup> 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<sup>34</sup> zu singen. Also ich sag jetzt mal so ketzerisch.<sup>35</sup>

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.<sup>36</sup>

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](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 unterworfenen 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.<sup>37</sup> 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*<sup>38</sup> 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<sup>39</sup> und des Pfarrers Oswald Wutzke<sup>40</sup> 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.<sup>41</sup>

### 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. Sorgen 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.<sup>42</sup>

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

oftmals ihre alten Schulleiter:innen wiederwählen würden, als berechtigt.<sup>43</sup> 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 Aufbruchgeist.<sup>44</sup> 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.<sup>45</sup>

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 nutzte 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.<sup>46</sup>

Auffälligerweise verschwimmt in dieser Interviewsequenz der pädagogische Aufbruchgeist 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 Aufbruchgeist 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<sup>47</sup>, deine die Frau Rodinna<sup>48</sup>.«

»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. Ooooh, 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.<sup>49</sup>

Das als ordentliches Arbeiten einer Gruppe von Hauptschüler:innen verstandene Verhalten wird hier als zu erreichende Norm identifiziert, die eine andere Gruppe, die »Waldorfkinder«, 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.<sup>50</sup>

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.<sup>51</sup>

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.<sup>52</sup>

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.<sup>53</sup> 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<sup>54</sup> 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 begrüßt. Das fiel alles flach. Ich wurde nicht mehr begrüßt als Lehrer, also nur die, die ich kannte.<sup>55</sup>

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.<sup>56</sup>

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 umgesehen, hat gesagt: »Für Lehrer gehe ich nicht aus dem Weg.« Bin ich gestürzt, hab mir die Rippen gebrochen.<sup>57</sup>

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.<sup>58</sup>

In den Interviews erwähnt, aber nicht in Beziehung gesetzt wurde die deutlich bessere Bezahlung von Lehrkräften durch die Eingliederung in das westdeutsche Tarifsystem.<sup>59</sup> Gesellschaftliche Anerkennung wird somit nicht monetär begründet, sondern über die zwischenmenschliche Beziehung zu Schüler:innen, Eltern und Dienstherren.

Bei der Deutung dieses Erfahrungskerns muss beachtet 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.<sup>60</sup>

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.<sup>61</sup>

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.<sup>62</sup> 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%20Zeiten%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 berühmtes 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.<sup>63</sup>

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, welche wichtige Rolle nicht nur rein statusrechtliche und finanzielle Umstände, sondern auch zwischenmenschliche Anerkennungsverhältnisse in der Transformationszeit spielten.<sup>64</sup>

### 3.1.2 Veränderungen auf interpersoneller Mesebene

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 Unterrichtsmaterialien 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.<sup>65</sup>

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 bisschen, 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.<sup>66</sup>

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 Elternaktiven tätigen Eltern aufgrund ihrer erwarteten politischen Loyalität in ihre Tätigkeit gelangten.<sup>67</sup> Das Gremium des Elternaktiven 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.<sup>68</sup> 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.<sup>69</sup>

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 Depotenenzierung:

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.<sup>70</sup>

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.<sup>71</sup>

Verlust von Unterrichtshilfen und des Verlags Volk&Wissen

In der bisherigen Forschungsliteratur zur bildungspolitischen Transformation wird die Rolle der Schulbücher eher als Nebensache erwähnt.<sup>72</sup> 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<sup>73</sup> 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.<sup>74</sup>

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.<sup>75</sup> 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.<sup>76</sup> 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 wiederum 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.<sup>77</sup>

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.<sup>78</sup>

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 Volkswbildungswesens 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.<sup>79</sup>

75 BAArch, 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, blättert in einem Buch. Und als ich genau hingucke, waren das unsre Chemieunterrichtshilfen. [...] Unsere, von hier! Und danach hat er die erste Stunde dort gehalten.<sup>80</sup>

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.<sup>81</sup>

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.<sup>82</sup>

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.<sup>83</sup>

#### 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.<sup>84</sup>

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.<sup>85</sup>

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.<sup>86</sup> 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.<sup>87</sup>

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.<sup>88</sup> 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«.<sup>89</sup>

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<sup>90</sup> Verantwortung trugen, beeinflusste ohne Zweifel ebenfalls die Veränderung des schulischen Klimas. Auch die im Wehrkundeunterricht stattfindenden Wehrlager erfüllten eine erzieherische Funktion, die ersatzlos wegfiel.<sup>91</sup>

### 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, gehst hier also wirklich mit in die Verantwortung, übernimmst Verantwortung, machst 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.<sup>92</sup>

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 pflügen. 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.<sup>93</sup>

#### 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«. <sup>94</sup>

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 Schüler:innen, 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.<sup>95</sup>

Der Wechsel des Schulsystems wurde von dieser Lehrerin als ein prägender Schock empfunden, war sie doch bisher den »binnendifferenzier[n]te[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?«<sup>96</sup>

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«. <sup>97</sup> 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. <sup>98</sup>

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.<sup>99</sup> 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.<sup>100</sup>

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.<sup>101</sup>

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.<sup>102</sup>

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.<sup>103</sup> 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.<sup>104</sup> 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 Knepe, 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.<sup>105</sup>

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 Seyda 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.<sup>106</sup> 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 nicht-sichtbarer 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«<sup>107</sup> 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.«<sup>108</sup>

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<sup>109</sup>, 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<sup>110</sup>, 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.<sup>111</sup>

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 unhintergebar und erstrebenswert, kündigten nun einige Schüler:innen scheinbar einseitig das bisher selbstverständliche dyadische Arbeitsbündnis auf.<sup>112</sup>

### 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.<sup>113</sup> 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.<sup>114</sup>

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.<sup>115</sup> 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.<sup>116</sup>

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<sup>117</sup> 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.<sup>118</sup>

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.<sup>119</sup> 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.<sup>120</sup>

2012 hatte sich dann die Wanderungsbewegung zwischen Ost und West angeglichen: Erstmals gingen gleich viele Menschen aus dem Osten in den Westen wie umgekehrt.<sup>121</sup> 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.<sup>122</sup>

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 distanzierteren 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 versetzen. 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 Kreiskabinet<sup>123</sup> bei Bereitschaft zum Schulwechsel zurückgenommen.<sup>124</sup> 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 Bedrohungsszenarie 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«<sup>125</sup> 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 Arbeitsplatzert

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.<sup>126</sup> Dennoch sorgten sich viele Lehrer:innen zurecht vor Problemen des personalrechtlichen Übergangs. So antwortete eine pensionierte Berufshilfsschullehrerin<sup>127</sup> 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?«<sup>128</sup>

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.<sup>129</sup> 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.<sup>130</sup>

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](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.<sup>131</sup> 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 festgestellt 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.<sup>132</sup> 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.<sup>133</sup>

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.<sup>134</sup>

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.«<sup>135</sup>

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 Haushaltsslage 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.<sup>136</sup>

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 Arbeitsplatzverlust 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 ausgepöflet 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 der 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.«<sup>137</sup>

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. Empfund 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.<sup>138</sup>

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<sup>139</sup> 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<sup>140</sup> 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.<sup>141</sup>

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.<sup>142</sup> 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.<sup>143</sup>

Frappant ist hier der Ausdruck des mit der Entnazifizierung konnotierten Begriff des Persilscheins<sup>144</sup>, 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 letztlich 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«<sup>145</sup> 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.<sup>146</sup>

Das große Interesse vieler Lehrer:innen an freiwilligen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen<sup>147</sup> 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.<sup>148</sup> 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 Arbeitsplatzertand 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.<sup>149</sup> So wurden Angebote in Brandenburg von den Lehrer:innen nicht gut angenommen, unter anderem aufgrund der obligatorischen Zertifizierung.<sup>150</sup> 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.<sup>151</sup>

Inmitten dieser insgesamt den selbst gesteckten Ansprüchen nicht gerecht werden den 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<sup>152</sup> [...]. 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.<sup>153</sup>

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. @@@<sup>154</sup>

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.<sup>155</sup> 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.<sup>156</sup> 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.<sup>157</sup> 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.<sup>158</sup>

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<sup>159</sup>, 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://ww.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.<sup>160</sup> 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«.<sup>161</sup>

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?«<sup>162</sup>

160 Fuchs 1997, S. 79.

161 BAArch, 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<sup>163</sup>, gilt dieses Angebot im Freistaat Sachsen erst seit 2019.<sup>164</sup>

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 Ost-berliner 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 anfang 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.<sup>165</sup>

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 Gott-seidank, 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.<sup>166</sup>

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.<sup>167</sup>

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 Lehrer-ehepaar. 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.<sup>168</sup>

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.<sup>169</sup>

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 vermissen.<sup>170</sup>

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.<sup>171</sup>

POS-Lehrer:innen, die an Haupt-, und Oberschulen weiterunterrichteten, vermissen 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.<sup>172</sup>

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<sup>173</sup> 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<sup>174</sup> 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.<sup>175</sup>

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.<sup>176</sup>

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.<sup>177</sup>

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«.<sup>178</sup>

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.<sup>179</sup>

#### 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.<sup>180</sup> 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.<sup>181</sup>

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 wiederum 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.<sup>182</sup>

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.<sup>183</sup>

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.<sup>184</sup>

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.<sup>185</sup>

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.<sup>186</sup> 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.<sup>187</sup> 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.<sup>188</sup>

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.<sup>189</sup> 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.<sup>190</sup>

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<sup>191</sup>:

[...] wie dann hier diese Gruppe der 20 und dann in die Kreuzkirche zur Berichterstattung, was im Gespräch mit dem Oberbürgermeister Berghofer.<sup>192</sup> [...] 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.<sup>193</sup>

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.<sup>194</sup> 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<sup>195</sup> oder was? Ich wollte es gar nicht glauben. Berg und Sand<sup>196</sup>, 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<sup>197</sup> zwei Jungs, ein Mädels [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.<sup>198</sup>

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.<sup>199</sup> 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.<sup>200</sup>

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 Machtimlosion der SED ereigneten sich bereits im Spätherbst 1989 Veränderungen in der Schulkultur: Wie bereits erwähnt, wurde der Wehrkundeunterricht ersatzlos gestrichen, die wöchentlichen Pionernachmittage 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.<sup>201</sup>

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 würdige 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.<sup>202</sup>

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.<sup>203</sup>

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 bildungsreformerschen Projektes erwähnt sie die Dresdner Universitätsgemeinschaftsschule.<sup>204</sup> 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 seit 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-vorpommerische 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.<sup>205</sup>

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<sup>206</sup> für die Notengebung zugrunde legten, plädierten die Ost-Lehrer:innen eher für eine kriteriumsorientierte 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 (.) begrüßt 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 begrüßt 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.<sup>207</sup>

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.<sup>208</sup> 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.<sup>209</sup>

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.<sup>210</sup>

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 Ossi da jetze war, keine Ahnung. Ich habe mich mit dem Westkollegen sehr, sehr wohl gefühlt. Da waren interessante Typen dabei.<sup>211</sup>

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 gegenseitige 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.<sup>212</sup>

#### 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 unbekanntem 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-vorpommerschen 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.<sup>213</sup>

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 Ziffernote 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.<sup>214</sup>

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.<sup>215</sup>

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<sup>216</sup> an, der die auf Martin Wagenschein zurückgehende exemplarisch-sokratische Lehrkustdidaktik 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.<sup>217</sup>

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.<sup>218</sup>

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.<sup>219</sup>

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.<sup>220</sup> Zum anderen bestärkte das positive Abschneiden einiger neuer Länder bei den PISA-Tests<sup>221</sup> 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 Lefers 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.<sup>222</sup> 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<sup>223</sup>, 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.<sup>224</sup> 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.<sup>225</sup>

So schlussfolgerte der ehemalige Polytechniklehrer aus der mecklenburg-vorpomerischen 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.<sup>226</sup>

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.<sup>227</sup>

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 Lehrstudium 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.<sup>228</sup>

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<sup>229</sup> 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<sup>230</sup> 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.<sup>231</sup>

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<sup>232</sup> 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.<sup>233</sup>

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.<sup>234</sup> 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.<sup>235</sup>

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<sup>236</sup> beziehungsweise den mittlerweile wieder unüblichen reformpädagogischen Ansatz »Lesen durch Schreiben«<sup>237</sup> anspielt. Dass die Bildungspolitik mancherlei methodische Entwicklungen wieder einkassierte und aus Sicht der Lehrerin scheinbar zur klassischen DDR-Unterstufenpädagogik à la Schreibschrift und Lesefibel<sup>238</sup> 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.<sup>239</sup>

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](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 Anheb 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-h-Gehör\\_Faktencheck.pdf](https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2018/04/Schreiben-nach-h-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.<sup>240</sup> Die weithin anerkannte BmA wurde im Zuge der Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung ersatzlos gestrichen.<sup>241</sup>

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.<sup>242</sup>

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 Verlust Erfahrung 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.<sup>243</sup>

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.<sup>244</sup> 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.<sup>245</sup>

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 weggesäbelt«) 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?<sup>246</sup>

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.<sup>247</sup>

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 nisch. 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 jahrhundertlang 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.<sup>248</sup>

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 tief sitzende Misstrauen des Sprechers gegenüber den politischen Institutionen und deren Handeln. Solche Äußerungen könnten mit Hannah Arendt als »contempt for what you have«<sup>249</sup>, 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.<sup>250</sup> 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<sup>251</sup>, 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.<sup>252</sup>

### **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«<sup>253</sup> 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.<sup>254</sup>

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.<sup>255</sup>

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«<sup>256</sup> zuschreiben. In den Erzählungen erscheint die DDR-Zeit zwar durchaus als überideologisiert 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 Volkswirtschaftswesen. Wie in 3.1.1. argumentiert, mussten die Lehrer:innen in den 1990er-Jahren erleben, dass sie als ehemalige Repräsentant:innen der untergegangenen DDR angesehen wurden. Dies führte zwangsläufig zu bisher unbekanntem 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 biographischen 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<sup>257</sup> 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<sup>258</sup> 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:innen-gruppen im Zuge der Transformation hervor.<sup>259</sup>

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.<sup>260</sup> 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.<sup>261</sup> 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<sup>262</sup>, 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 Unterstufenlehrerberuf 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.<sup>263</sup>

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, rechtfertigten 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.<sup>264</sup> 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.<sup>265</sup> 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<sup>266</sup>, 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.

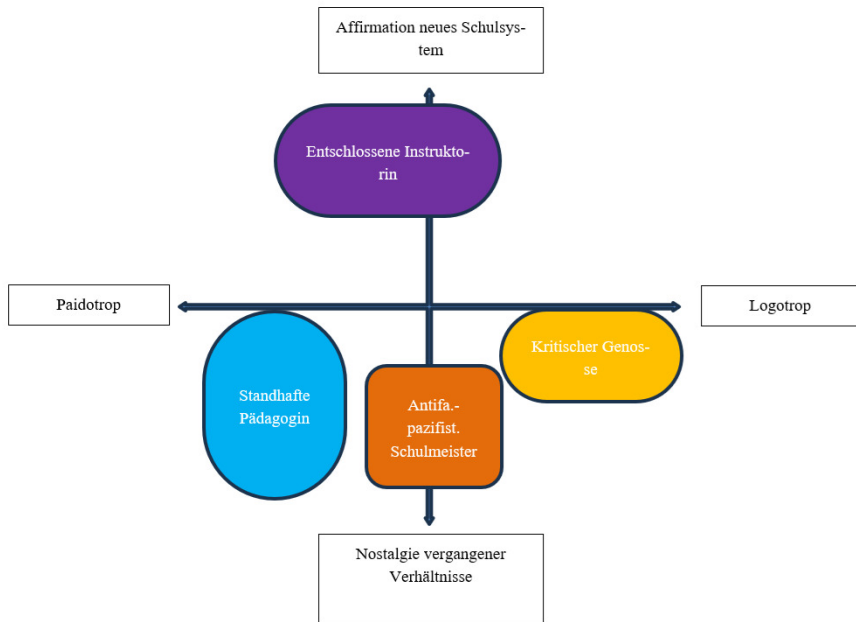
In 3.3.5. werden die Ergebnisse des Untersuchungsganges mit dem Lehrer:innenhabitus-Modell der Hannoveraner Bildungssoziologin Andrea Lange-Vester verglichen und theoretisch kontextualisiert. Hierbei werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der jeweils vier Habitustypen festgestellt. Durch die starke 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.<sup>267</sup> 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.<sup>268</sup> Sie wohnen und arbeiteten tendenziell eher in urbanen Ballungsräumen.<sup>269</sup>

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.<sup>270</sup>

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.<sup>271</sup> 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.<sup>272</sup>

Zur Jahresfeier der Staatsgründung am 7. Oktober 1989 wählten die Musiklehrer:innen der Schule somit ein Lied<sup>273</sup>, mit dem sie die zeitgleich stattfindenden massenhaften Fluchtbewegungen von DDR-Bürger:innen in die Bundesrepublik durch die offene ungarische Grenze kommentierten.<sup>274</sup> 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.<sup>275</sup>

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.«<sup>276</sup> 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.<sup>277</sup>

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.<sup>278</sup>

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 Schwerarbeit. 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.<sup>279</sup>

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 Nachwendordnung 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, andererseits, 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.<sup>280</sup> Er geht sogar so weit, die Wiedervereinigung halb im Scherz als »feindliche Übernahme« zu charakterisieren.<sup>281</sup> 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.<sup>282</sup>

Gegenüber der sächsischen Landespolitik war Herr Hirsch sehr 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.<sup>283</sup>

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.<sup>284</sup>

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.<sup>285</sup>

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«.<sup>286</sup> 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 angemessener 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 gekuschelt.<sup>287</sup>

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.<sup>288</sup> 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.«<sup>289</sup>

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<sup>290</sup>, 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 schulpсихologischen 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 L<sub>3</sub> weist vergleichbare Einstellungen bezüglich der kritischen Haltung zu Staatssozialismus und Nachwendordnung 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 Analyse-kategorien *berufliches Selbstverständnis* und *Einstellung zum neuen Schulsystem*. Einige der übrigen befragten Lehrer:innen tendieren eindeutig zum pädotropen 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.<sup>291</sup> 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.<sup>292</sup>

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 Herzaufgabe neben meiner gewerkschaftlichen Arbeit.<sup>293</sup>

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 disziplinierte 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.«<sup>294</sup>

Doch es lässt sich auch eine logotrope Tendenz bei Frau Schneider auffinden. So plädierte sie für eine hohe methodische Strukturierung und einen stoff- und leistungsorientierten 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 Unterrichtsformen, 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 hingehet.« 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.<sup>295</sup>

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 sollte.

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

nach 1990 reibungsfrei kontiniert 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 kontinierte Unterrichtsmethodik in den neuen Ländern bildeten in Sachsen das Fundament für die Schulkultur der Nachwendejahre.<sup>296</sup>

*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.<sup>297</sup> 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.<sup>298</sup>

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 disziplinentrierten 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 Elternaktives, von der Mehrheit der befragten Lehrer:innen als Verlustererfahrung 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 erlerneter 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.<sup>299</sup>

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 *entschlossenen 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.«<sup>300</sup>

### 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.<sup>301</sup> 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.<sup>302</sup> Wichtige Lebensstationen stellten die Gärtnerlehre in Rostock und der Besuch der Arbeiter- und Bauernfakultät (ABF)<sup>303</sup> 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.<sup>304</sup>

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<sup>305</sup> 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.<sup>306</sup>

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.<sup>307</sup> 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.<sup>308</sup>

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.<sup>309</sup> 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.<sup>310</sup>

Augustin erlebte die DDR als Jugendlicher und junger Erwachsener in einer vergleichsweise offenen Phase: Der Krieg wirkte durch den antifaschistischen Aufbruchsgestimm 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.<sup>311</sup> Da plötzlich einige der Lehrkräfte in den Westen geflohen waren, wechselte er auf eine Mittelschule, dort habe er dann »ordentlich gelernt«, da die »Lehrerqualität« sehr viel besser gewesen sei.<sup>312</sup>

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 algediente Nazi-Professoren« tätig waren, »die haben vielleicht auch Gifte erforscht und sowas«. <sup>313</sup>

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«. <sup>314</sup>

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. <sup>315</sup> 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. <sup>316</sup>

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. <sup>317</sup>

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«<sup>318</sup>).

*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.<sup>319</sup> 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.<sup>320</sup> 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.<sup>321</sup>

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 erschütterte diese Beziehung. Augustin zeigt sich über die heutigen Schulen ernüchert. 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.<sup>322</sup> Einzig an »einzelne[n] Schulen mit so bisschen gefestigtem eiser-  
nen Lehrerkollektiv, haben wir früher gesagt, wo noch Zucht und Ordnung herrscht«<sup>323</sup>,  
gäbe es noch guten Unterricht.

Die politischen Umwälzungen 1989/90 überlappten sich bei Augustin auch lebensge-  
schichtlich 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. Gleich-  
zeitig 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.<sup>324</sup>

Augustin kündigte; dank eines Erbes konnte er sich ein Haus in Niedersachsen kau-  
fen und zog dort für wenige Jahre mit seiner neuen Partnerin hin. Da er dort Proble-  
me mit der Anerkennung seines DDR-Diploms hatte und nicht in den Schuldienst ge-  
langen konnte, arbeitete er auf einer ABM-Stelle als Jugendsozialarbeiter mit russland-  
deutschen 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 Ein-  
stellung zum Regime kann nicht auf ein typisches »Fortschrittsgedächtnis«<sup>325</sup> reduziert  
werden. Zwar begrüßte er die antifaschistische Staatsideologie, gleichzeitig lehnte er  
den immer stärker werdenden Militarismus ab, den er als Lehrer mit dem Wehrunter-  
richt verband.

Als Lehrer, der in der relativen Mitte zwischen den Polen Logo- und Paidotropie ein-  
zuordnen ist, vertrat er einen lehrer:inzentrierten Unterrichtsstil, der auf »Zucht und  
Ordnung« basierte. Gleichzeitig legte er aber auch Wert auf erlebnispädagogische Ele-  
mente, 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 vergleichs-  
weise offenen Aufbauzeit erlebte, konnte er sich in seinem eigenen Aufwachsen der Wi-  
dersprüchlichkeit der DDR als selbsterklärte »Demokratie« und »Friedensstaat« im Ver-  
gleich 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.<sup>326</sup> 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.<sup>327</sup> 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 wiedererstarrende Neonazismus 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 LI1 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 bauern-kindern das alphabeth lehren können, den titel schulmeister gönnen müssen, ist er in den stadt-schulen, wo man latein lehrt, verächtlich worden«. [www.woerterbuchnetz.de/DWB/schulmeister](http://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 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.<sup>328</sup>

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.<sup>329</sup>

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«<sup>330</sup> fühlte. Ich war gerne Lehrerin, das war richtig toll.«<sup>330</sup> 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.<sup>331</sup>

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.<sup>332</sup>

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.«<sup>333</sup>) 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.«<sup>334</sup>

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.<sup>335</sup>

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.<sup>336</sup> 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«.<sup>337</sup>

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.<sup>338</sup>

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 unbekanntes schülerische Milieu forderte sie heraus, löste aber auch eine intrinsische pädagogische 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.<sup>339</sup>

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.<sup>340</sup> 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 pädagogische 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.<sup>341</sup> 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.<sup>342</sup>

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:innen-selbstbild 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*<sup>343</sup> 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.<sup>344</sup>

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.«<sup>345</sup>

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 Militarisation und zu bestimmten politischen Entwicklungen gewahrt. Augustin steht für eine ausgewogene Mischung aus Logo- und Paidotropie, so kontinierte 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.<sup>346</sup> 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 Subhabitus 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.<sup>347</sup>

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 Gehrman konnte mittels quantitativer Erhebungen

347 Ebenda, S. 365f.

herausarbeiten, dass diese Dimension die hauptsächliche Differenz zwischen Ost- und Westberliner Lehrer:innen darstellt.<sup>348</sup>

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<sup>349</sup>, 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«<sup>350</sup> zu begreifen, die die Lebensgeschichten und Wertvorstellungen der Beteiligten ernst nimmt.

348 Gehrman 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>.