

1. Einleitung

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

1.1 Bestimmung des Forschungskontexts und Erkenntnisinteresses: Ostdeutsche Lehrer:innen² im Transformationsprozess

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

-
- 1 Thomas Koch, Ursula Schröter, Rudolf Woderich, »Handlungs- und Deutungsmuster von Lehrern (Promotoren)«, in *BISS public*, H. 16 (Berlin 1994), S. 14.
 - 2 Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine geschlechterreflektierende Sprache und verwendet deshalb im Falle gemischtgeschlechtlicher Gruppen wie Lehrer:innen oder Schüler:innen den Doppelpunkt. Bei Personengruppen, die im Untersuchungszeitraum rein männlich dominiert wurden, wie zum Beispiel »Finanzminister«, steht die männliche Form. Ausnahme bildet das titelgebende »Lehrerzimmer«, da es sich hierbei um einen feststehenden Begriff aus dem Schulalltag handelt.
 - 3 So herrscht bisher noch kein Konsens, welche Zäsuren den Zeitraum der Transformation der ost(mittel-)europäischen postsozialistischen Staaten letztlich begrenzen. Aust et al. brachten in Reaktion auf die russische Vollinvasion der Ukraine 2022 das überzeugend hervorgebrachte Argument vor, dieses Ereignis markiere aus ereignisgeschichtlicher Perspektive das Ende der postso-

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

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

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

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

- 4 Heinz-Elmar Tenorth zählte 1997 mehrere Merkmale auf, die hierfür sprechen: U. a. nennt er (1) »obrigkeitlich-staatliche Schulverwaltung«, (2) die »Zwei-Klassen-Gesellschaft« in der Lehrerbildung, (3) die Bedeutung als Berechtigungswesen und (4) die Stabilisierungsfunktion des Bildungswesens für die regierende Klasse als typisch deutsche Elemente eines staatlichen Erziehungs- und Bildungswesens. H.-E. Tenorth, »Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte?«, in Sonja Häder, H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext* (Weinheim 1997), S. 69–98.
- 5 Lutz Niethammer, »Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History«, in Lutz Niethammer, Alexander von Plato (Hrsg.), »*Wir kriegen jetzt andere Zeiten«: auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960*, Bd. 3 (Berlin 1985), S. 429.
- 6 Alexander von Plato, »Erfahrungsgeschichte als Konzept«, in Institut für Geschichte und Biographie (Hrsg.), *Erfahrungsgeschichte als Konzept* (Hagen 2009), S. 5.

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

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

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

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

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

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

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

Doch für die Klärung der Ursachen bedarf es noch weiterer Erörterungen, insbesondere, da schillernde Beiträge in der Debatte zwischen diffamierenden¹³ und apologetischen¹⁴ Tendenzen mäandern. Da ich davon überzeugt bin, dass die historische Bildungsforschung einen wertvollen Beitrag hinsichtlich der Frage liefern kann, wie die ostdeutsche Bevölkerung zu dem wurde, was sie heute ist, entstand die vorliegende Arbeit.

Ich habe selbst keinen familienbiografischen Bezug zu meinem Gegenstand; meine näheren Familienmitglieder stammen ebenso wenig aus dem Osten wie es unter ihnen Lehrer:innen gibt. Mein Studium habe ich an der Universität Leipzig absolviert, wobei sowohl die Mehrheit der Dozierenden¹⁵ als auch zahlreiche Kommiliton:innen wie ich aus dem Westen stammen. Anfang der 2010er-Jahre galt »Hypezig« aufgrund seiner lebendigen Kulturszene und günstigen Altbauwohnungen als das »New Berlin«.¹⁶ Beginnend im Jahr 2015, als auch in Leipzig wöchentlich rassistische Mobilisierungen abliefen, denen glücklicherweise eine entschlossene Zivilgesellschaft entgegentrat, trübte sich langsam der Optimismus in meinem Umfeld. Im Rahmen meines Studiums und

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

10 Ebenda, S. 23.

11 Ebenda, S. 34.

12 Ebenda, S. 19.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20 Siehe Kapitel 2.5.

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

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

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

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

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

Dies lässt sich auch aus einer förderpolitischen Logik erklären: War damals die Nachfrage nach sozialwissenschaftlichen Forschungen zu Ostdeutschland im Zuge der raschen Eingliederung der neuen Bundesländer in die Rechts- und Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik hoch und konnten hierdurch vor allem westdeutsche Erziehungswissenschaftler:innen in den 1990er-Jahren mit ihren Projektanträgen zum ostdeutschen Bildungssystem noch lukrative Drittmittel einwerben²¹, schwand das Interesse an Ostdeutschland in den 2000er-Jahren signifikant. Gleichzeitig zu dieser westdeutsch geprägten Welle in den 1990er-Jahren verloren die ostdeutschen Erziehungswissenschaftler:innen ihre Stellen, verabschiedeten sich zumeist aus der Forschung und fehlen der wissenschaftlichen Debatte seitdem auffällig.²² Erst mit und

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

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

aufgrund des Aufstiegs rechtspopulistischer Bewegungen wie PEGIDA und AfD lässt sich eine Rückwirkung auf die Ostdeutschland-Forschung feststellen, beispielsweise in der Geschichtswissenschaft²³, die jüngst aber auch überspringende Anregungen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften bewirkte.

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

Zwischen »nachholender Modernisierung« und postsozialistischer Kontinuität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

29 Ebenda, S. 12f.

30 Ebenda, S. 11.

Ähnlich liest sich das 1993 von Peter Dudek und Heinz-Elmar Tenorth herausgegebene Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, in dem sowohl führende Erziehungswissenschaftler:innen ihre Sichtweise auf das vergangene DDR-Bildungssystem und dessen Transformation seit 1990 darstellen³¹, als auch persönlich betroffene Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen zu Wort kommen. So schlussfolgerte der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann im genannten Beiheft, dass es sich bei der DDR-Schule um eine »kognitive Lernschule« gehandelt habe, die durch übertriebene Stoff- und Leistungsanforderungen sowie das Primat der Disziplin geprägt gewesen sei, und insofern die schulische Tradition des Kaiserreichs perpetuierte. Diese Schulkultur sei lediglich als »sozialistische Pädagogik« überschrieben worden, wobei dieses Label nur »aufgesetzt« gewesen sei. Hierdurch ergab sich laut Tillmann aber auch, dass sich diese leistungs- und disziplingeprägte Schulpädagogik durch den Fall der DDR auch vorerst weiter halten würde.³²

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

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

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

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

33 Ebenda, S. 34f.

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

sei spätestens dann gescheitert, als dieselben jungen Menschen, die »in blauen Hemden« den »hohen Herren« (Steffi Spira³⁵) zum 40. Jahrestag der DDR zuwinkten, kurze Zeit später eben jenes System zu Fall brachten.³⁶ Laut Gruschka handelte sich bei der »sozialistischen Pädagogik« der DDR um eine »dirigistisch durchgesetzte Variante bürgerlicher Pädagogik.«³⁷ Somit herrschten im Volksbildungswesen dieselben Widersprüche wie im demokratischen und marktwirtschaftlichen Westen: »In der DDR ist der Widerspruch zwischen der Erfüllung einer allen gemeinsamen Bildung und der Ausrichtung auf eine staatlich bestimmte Nützlichkeit des einzelnen auf die Spitze getrieben worden.«³⁸ Hiermit bezieht er sich auf das Versprechen der nicht-zweckgebundenen Allgemeinbildung für alle, das durch die regulative Zulassung zur erweiterten Oberschule (EOS) und die zentralstaatlich distribuierte, dirigistische Vergabe von Studienplätzen konterkariert wurde. Dass man nicht ohne Weiteres jeden Berufsweg einschlagen konnte, ebenso wenig wie in den marktwirtschaftlichen Staaten, war ein Umstand, den die Jugend der DDR nicht hinnehmen wollte. Hierbei argumentierte die DDR-Erziehungswissenschaft selbst, dass sie die Vollendung der bürgerlichen Pädagogik sei, schließlich bezogen sich einige ihrer führenden Vertreter wie der Ostberliner Hochschullehrer Karl-Heinz Günther in ihren Schriften unablässig auf Comenius, Humboldt und Pestalozzi. Auch die Volksbildungsministerin Margot Honecker erklärte die »sozialistische Pädagogik« auf dem letzten pädagogischen Kongress der DDR als Vollendung der bürgerlichen.³⁹

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

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

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

35 Siehe die Rede von Steffi Spira am 4.11.1989 auf dem Alexanderplatz.

36 Gruschka 1992, S. 579.

37 Ebenda, S. 580.

38 Ebenda, S. 580.

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

40 Gruschka 1992, S. 592.

41 Ebenda, S. 593.

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

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

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

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

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

43 Ebenda, S. 333.

44 Ebenda, S. 340.

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

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

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

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

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

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

46 Ebenda, S. 404.

47 Ebenda, S. 409.

48 Ebenda, S. 407.

49 Ebenda, S. 408.

50 Ebenda, S. 399f.

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

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

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

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

53 Ebenda, S. 581.

54 Meister/Wenzel 2001, S. 168.

55 Ebenda, S. 169.

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

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

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

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

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

Ostdeutsche Lehrer:innen im Fokus

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

58 Ebenda, S. 114f.

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

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

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

Für seine Doktorarbeit begleitete Axel Gehrmann den Gründungs- beziehungsweise Umgestaltungsprozess von vier Gesamtschulen im Ostberliner Bezirk Treptow aus der Perspektive der westdeutschen Gesamtschulforschung. Die Längsschnittstudie beobachtete die Schulen in den Jahren 1991 bis 1993.⁶¹ Neben Interviews kamen auch quantitative Forschungsmethoden in Form von standardisierten Fragebögen zum Einsatz.

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

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

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

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

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

62 Ebenda, S. 23f.

63 Ebenda, S. 24.

64 Ebenda, S. 178.

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

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

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

65 Ebenda, S. 179f.

66 Ebenda, S. 290f.

67 Ebenda, S. 389f.

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

69 Ebenda, S. 76–78.

70 Ebenda, S. 80.

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

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

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

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

72 Siehe nähere Analyse in 2.4.2.

73 Ebenda, S. 91ff.

74 Ebenda, S. 133f.

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

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

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

75 Ebenda, S. 172f.

76 Fabel-Lamla 2004.

77 Ebenda, S. 17.

78 Ebenda, S. 18.

79 Ebenda, S. 125.

rer:innen und ordnete die Fälle einer von vier Prozessvarianten zu: »Einseitige Modernisierung« erkannte die Erziehungswissenschaftlerin im Fall der Lehrerin Große⁸⁰, da sich die Befragte zwar gut an das neue Schüler:innenmilieu angepasst habe, aber dennoch mit den neuen Schulinstitutionen hadere.⁸¹ Ebenfalls einseitig meisterte der Polytechniker Fink die notwendige Anpassung, da sich dieser zwar kritiklos in die neuen Institutionen einfügte, gleichzeitig aber keine Sensibilität für die »Wandlungsdynamik der westlichen Gesellschaft« ausgebildet habe.⁸² Erfolgreicher verlief der Fall der Lehrerin Harms, die in einem Prozess der »doppelt balancierten Professionalisierung« auf beide Herausforderungen gut reagieren konnte.⁸³ Gänzlich scheiterte die Anpassung im Fall Kraft, deren Professionalisierung in zweifacher Hinsicht sowohl bezüglich des Institutionenwandels als auch der sich verändernden Lebenswelt blockiert wurde.⁸⁴ Letztlich leitet Fabel-Lamla aus ihrer Fallauswertung die Beobachtung ab, dass Ressourcen zur erfolgreichen Kriesenbewältigung zu DDR-Zeiten erworben wurden. Insbesondere die Lehrer:innen, die bereits vor dem Mauerfall einen eher kritisch-distanzierten Umgang mit staatlichen Vorgaben einnahmen, schafften es nach 1990, sich gut mit dem neuen Begebenheiten zurechtzufinden.⁸⁵ Als »Professionalisierungspotentiale« der gelungenen Fälle nennt die Erziehungswissenschaftlerin unter anderem: »Orientierung an der Schülerklientel«, eine »sensible Wahrnehmungseinstellung«, »Reflexions- und Balancierungskompetenz«, »hohe Weiterbildungs- und Lernbereitschaft«, »(selbst-)kritische Auseinandersetzung mit dem DDR-Schulsystem« und einen »offen-gestalterischer Umgang mit den organisatorischen und institutionellen Rahmungen«.⁸⁶

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

80 Die Namen der Lehrer:innen wurden von Fabel-Lamla pseudonymisiert.

81 Ebenda, S. 141–188.

82 Ebenda, S. 191–231.

83 Ebenda, S. 232–277.

84 Ebenda, S. 278–314.

85 Ebenda, S. 364.

86 Ebenda, S. 365.

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

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

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

Ostdeutschland verstehen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

dabei ex post Verklärungen kritisch.⁹⁷ Besonders innovativ an dem Projekt stellte sich der transnationale Ansatz⁹⁸ sowie der Einbezug von Geschlechterperspektiven dar.⁹⁹ Gleichzeitig wurden neue Quellengattungen wie die in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung eingelagerten Pädagogischen Lesungen¹⁰⁰ und Unterrichtsfilme¹⁰¹ erschlossen und hierdurch neue Sichtweisen auf das DDR-Bildungswesen ermöglicht. Allerdings bot das Projekt bis dato wenige Ansätze, die Rolle von Akteur:innen wie Lehrer:innen im postsozialistischen Bildungswesen vor dem Hintergrund des Mythosbegriffs neu zu bewerten.

Konklusion Forschungsstand

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

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

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

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

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

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

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

102 Vgl. Dudek/Tenorth 1993.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

104 Vgl. Gehrman 2002 S. 63–84.

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

106 Siehe hierzu 3.2.

107 Siehe hierzu 3.3.

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

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

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

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

1.4 Theoretische Grundannahmen

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

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

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

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

und Legitimation von Schule¹¹² – vor 1990 im Staatssozialismus der DDR und nach 1990 im öffentlichen Dienst der Bundesrepublik.

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

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

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

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

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

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

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

116 Oevermann 2002, S. 35f.

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

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

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

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

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

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

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

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

122 Ebenda, S. 43.

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

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

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

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

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

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

124 Ebenda, S. 11.

125 Gehrmann 2002, S. 64.

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

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

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

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

1.4.2 Die ostdeutschen Lehrer:innen als Erfahrungsgemeinschaft

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

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

128 Ebenda, S. 27.

129 Ebenda, S. 28.

130 Ebenda, S. 27.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

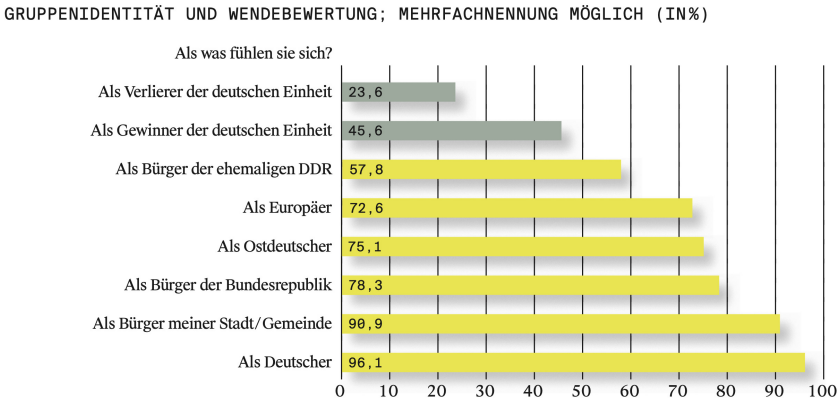
134 Engler 2004, S. 71ff.

135 Ebenda, S. 22.

136 Ebenda, S. 20.

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

Abbildung 1: Gruppenidentität befragter Ostdeutscher 2023¹³⁸



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

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

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

137 Ebenda, S. 21.

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

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

pen nachwirken.¹⁴⁰ Sie beklagt hierbei, dass das auf Maurice Halbwachs¹⁴¹ zurückgehende Konzept des ›kollektiven Gedächtnisses‹ in der Forschungsdiskussion missbräuchlich verwendet werde, da es inflationär auf die verschiedensten menschlichen Beziehungskonstellationen angewendet werde.¹⁴² Fulbrook zufolge lässt sich das Konzept des ›kollektiven Gedächtnisses‹ lediglich auf bestimmte Erfahrungsgemeinschaften anwenden, nämlich auf Gruppen, die gemeinsam ein historisches Ereignis oder eine Entwicklung miterlebt haben und anschließend als »Diskursgemeinschaft« über ihre Erfahrungen im Gespräch bleiben. Das so erhaltene Bild der Vergangenheit kann sich aufgrund sozialer, kultureller und politischer Bedingungen verändern.¹⁴³

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

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

141 Ebenda, S. 208.

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

143 Ebenda, S. 12.

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

1.4.3 Von der Habitus Theorie zum Lehrer:innenhabitus

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

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

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

War der Habitusbegriff im 20. Jahrhundert in der Philosophiegeschichte bereits längst fest verankert – es finden sich etwa Vorläuferkonzepte bei Aristoteles oder Thomas von Aquin¹⁴⁶ –, so feierte er im Verlauf desselben in der Soziologie einen Siegeszug. Norbert Elias nutzte den Begriff erstmals in seiner 1939 publizierten Abhandlung »Die Gesellschaft der Individuen« (die im Jahr 1987 den gleichnamigen Band eröffnete) als »jeweiligen psychischen Habitus der Individuen« oder als »individuellen psychischen Habitus«, um eine produktive Zwischen-Kategorie in der komplexen Ich-Wir-Beziehung einzubringen. Laut Elias sind Individuen in ihrer Identität statt als unteilbare Einzelwesen immer verschränkt mit Gesellschaftskonstruktionen zu denken. In seinem anthropologisch-historischen Ansatz, welcher sich vor allem in seinem Werk »Über den Prozeß der Zivilisation« (1939) äußert, rekonstruiert er die Entwicklung der Gesellschaften von der höfischen Kultur des Feudalismus bis zum modernen Nationalstaat. Hierbei geht er davon aus, dass Gesellschaften mit steigendem Entwicklungsgrad umso abstraktere Identitätsangebote, wie etwa den Nationalstaat, annehmen.¹⁴⁷

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

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

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

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

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

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

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

Pierre Bourdieu war mit Elias' Werk bestens vertraut¹⁵⁰, als er wiederum mittels empirischer Analyse eine Gesellschaftsbeobachtung vorlegte, in welcher die einzelnen Menschen in ihrer Beziehung zu den kulturellen Codes der Gesamtgesellschaft erfasst werden können. In *Die feinen Unterschiede* (Erstveröffentlichung 1979 als *La distinction. Critique sociale du jugement*) fasst er sein bisheriges Werk zusammen und entwickelt mithilfe der Ergebnisse umfassender Sozialforschung eine auf der Untersuchung von kulturellem Geschmack basierende Gesellschaftstheorie. Hierbei schafft es der französische Soziologe, die marxistische Klassenanalyse, die auf makrostrukturellen, ökonomischen Ansätzen basiert, mit einer mikrostrukturellen, kultursoziologischen Ebene zu zusammenzuführen. Hierfür spielt auch der aus Elias' Werk bekannte Habitusbegriff eine Rolle.

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

148 Ebenda, S. 244.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Um sich dem Problemfeld anzunähern, greifen Kramer und Pallesen in ihrer Forschung die Ansätze Werner Helspers¹⁵⁷ auf, der die notwendige Genese des Lehrer:innenhabitus aus dem Schüler:innenhabitus rekonstruiert hat: Da jeder:r Lehrer:in einmal selbst Schüler:in war, entwickeln sich aus bestimmten Habituskonstitutionen der Schüler:innen (etwa Passungsverhältnis in die Disziplinarordnung und das Leistungsprinzip) später Merkmale des Lehrer:innenhabitus. Kramer und Pallesen gehen aber über Helspers Ansatz hinaus, indem sie darauf hinweisen, dass sich der eigentliche Lehrer:innenhabitus erst mit der »existenziellen Not« des Berufseinstiegs und damit des Perspektivwechsels von Schüler:in zu Lehrer:in generiert. Sie nehmen deshalb im Gegensatz zu Helsper an, dass es statt einer Kontinuität zu einer Transformation des Schüler:innenhabitus zum Lehrer:innenhabitus kommt.¹⁵⁸

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

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

155 Ebenda, S. 75.

156 Ebenda, S. 73.

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

158 Ebenda, S. 80.

159 Ebenda, S. 79.

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

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

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

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

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

160 Ebenda, S. 79f.

161 Ebenda, S. 88.

1.5 Methodik und Forschungsdesign

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

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

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

1.5.1 Methodologische Grundannahmen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dieser Zugang folgt in der vorliegenden Arbeit außerdem den grundsätzlichen Überlegungen der rekonstruktiven Sozialforschung¹⁶⁶, die auf der Unterscheidung von Konstruktionen ersten und zweiten Grades nach Alfred Schütz aufbaut: Rekonstruktiv zu forschen bedeutet, menschliches Handeln und soziale Strukturen zu verstehen, indem Bedeutungen, die Menschen ihren Handlungen beimessen, aufgeschlüsselt und dargelegt werden.¹⁶⁷ Diese Bedeutungen, die unser Handeln motivieren, haben einen wesentlichen Einfluss darauf, wie wir uns in der Gesellschaft verhalten.

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

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

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

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

167 Ausführlich hierzu in 3.1.

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

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

Einerseits erschien es notwendig, die Texte der befragten Lehrer:innen möglichst aus sich selbst heraus zu verstehen, diese aber auch andererseits vor dem Hintergrund externer Faktoren wie Sozialisationsbedingungen und Kontextgeschichte zu deuten. Somit habe ich die Texte in einem ersten Schritt quellenkritisch ausgewertet und dann im zweiten Schritt eine erste Interpretation entlang von Kategorien vorgenommen, die ich induktiv auf Basis des Materials gebildet habe. Ich folge hiermit Rehs von Derrida übernommenem Postulat, die erste interpretierende Lektüre müsse »innerhalb des Textes« verbleiben.¹⁷⁰ Zuvor führe ich in 2.1. -2.5. eine Kontextanalyse¹⁷¹ durch, wobei ich die Bildungsgeschichte Ostdeutschlands im Zeitraum von 1989 bis 2005 rekonstruiere, um anhand dieser eine Deutung der Quellen unter Einbezug der Quellenkritik und der Kontextanalyse vorzunehmen. Für die Analyse der Schriftquellen und Interviews wird der von Peter Borowsky und Barbara Vogel vorgeschlagene Dreischritt im Umgang mit Quellen angelegt: *Quellenkritik*, *Quelleninterpretation* und *Quellenwertung*.¹⁷²

168 Ebenda, S. 16f.

169 Reh 2003, S. 75f.

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

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

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

1.5.2 Forschungsdesign

Für die Interviews der vorliegenden Studie musste ein Forschungsdesign entwickelt werden, welches den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung entspricht. Um das Kriterium Reliabilität beziehungsweise Reichweite¹⁷³ zu erfüllen, entschied ich mich, eine Anzahl von 15 zu befragenden Lehrer:innen anzustreben. Auswahlkriterien für deren Befragung bildeten (1) eine in der DDR abgeschlossene Lehrer:innenbildung, (2) Berufspraxis in einer DDR-Schule und (3) Berufspraxis während und nach der friedlichen Revolution. In drei Fällen waren Lehrer:innen zum Zeitpunkt der politischen Zäsur 1989/90 nicht als Lehrer:in tätig, dies aber sowohl davor als auch danach gewesen.¹⁷⁴ Die biografischen Hintergründe sollten ein möglichst diverses Bild der ostdeutschen Gesamtlehrer:innenschaft repräsentieren, weshalb ich die Bundesländer Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und den Ostteil des Stadtstaates Berlin in den Fokus nahm.¹⁷⁵ Dies begründet sich dadurch, dass diese jeweils unterschiedliche kulturelle, demografische und bildungspolitische Ausgangslagen und Entwicklungen abbilden:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Den Feldzugang zu den befragten Lehrer:innen¹⁷⁹ erreichte ich einerseits durch die Kontaktaufnahme mit der Bildungsgewerkschaft GEW und deren eher konservativen Konkurrenzverbänden, andererseits konnte ich durch private Kontakte Lehrer:innen erreichen, die sich von mir befragen ließen. Um eine vertraute Gesprächsatmosphäre zu erzielen, besuchte ich die Pädagog:innen zuhause. Nur in einem Fall mussten wir das bereits in Präsenz vereinbarte Gespräch aus pandemiebedingten Gründen als Videokonferenz durchführen.

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

Geschlecht: Während in der Weimarer Republik und zu NS-Zeiten noch systematische Diskriminierung von Lehrerinnen herrschte¹⁸⁰, etablierte sich in der DDR der Lehrberuf als attraktive Perspektive für Frauen. So steigerte sich der Anteil der Kolleginnen in der Gesamtlehrer:innenschaft zwischen 1946 und 1989 von 50,7 auf 73,2 Prozent. In der Unterstufe (Grundschule) betrug der Frauenanteil in den 1980er Jahren sogar 89,8 Prozent.¹⁸¹ Hinsichtlich der Tätigkeit von Frauen interessierte mich vor allem deren Einstellungsmuster hinsichtlich der Doppelbelastung als Vollzeitlehrkraft und Mutter in der DDR und der anschließenden Transformationszeit.¹⁸²

Bildungsgang/Schulform: Für die vorliegende Arbeit befragte ich sowohl ehemalige Unterstufenlehrer:innen, die eine seminaristische Ausbildung an einem IfL¹⁸³ absolviert hatten, als auch Lehrer:innen, die in der Mittel- und Oberstufe von POS und EOS unterrichtet und an Universität oder pädagogischer Hochschule studiert hatten. Aber auch eine diverse Aufteilung der Schulformen nach 1990 lag in meinem Interesse: Die von mir

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.3 Interviewerhebung und -auswertung

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

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

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

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

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

Die Impulsfrage lautete:

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

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

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

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

185 Monika Wohlrab-Sahr, Aglaja Przyborski, *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch* (Berlin 2021), S. 21, <https://doi.org/10.1515/9783839445464-011> <https://www.inilibra.com/de/page/egb> – Open Access – 

Im Zuge der Interviews stieß ich auf eine Besonderheit berufsbiografischer Interviews; denn obwohl die interviewten Personen von mir lediglich dazu aufgefordert wurden, über ihre Berufstätigkeit zu erzählen, bleibt es fast nie dabei. Es war vorrangig nicht meine Absicht, detaillierte Kenntnisse des Lebenslaufes über die Berufslaufbahn hinaus in Erfahrung zu bringen. Dennoch kamen im Laufe der Gespräche die unterschiedlichsten Lebensentwicklungen, etwa aus dem familiären Umfeld zur Sprache. Dies lässt sich durch zwei Umstände erklären: Einerseits lassen sich die durch Fritz Schütze herausgearbeiteten Gestaltschließungs- und Detaillierungszwänge¹⁸⁶ nachweisen. Andererseits ist bei der Berufsgruppe der Lehrer:innen von einer hohen subjektiv gedeuteten Kongruenz zwischen professionellem und persönlichem Lebenslauf auszugehen. Dies lässt sich bei einigen Vertreter:innen auf die Vorstellung zurückführen, der Lehrerberuf sei nicht nur Beruf, sondern auch eine Art Berufung.¹⁸⁷ Doch auch ein konstitutives Verständnis von persönlicher Authentizität und der damit zusammenhängenden Lehrer:innenpersönlichkeit, die für die semiprofessionelle¹⁸⁸ und technolgiedefizitäre¹⁸⁹ Tätigkeit in der Schule zu entwickeln und zu bewahren nötig ist, führt bei zahlreichen Lehrer:innen zu einer weitgehenden Überlappung von persönlicher und berufsbiografischer Erfahrungsbildung.¹⁹⁰

Die Übertragung der immanenten Textkritik und der daraus gewonnenen Erkenntnisse hin zur Thesenbildung geschah zweischrittig: So versah ich die Interviewtranskripte im Zuge wiederholter Lektüren mit induktiv gebildeten Codes¹⁹¹, deren Querverweise zwischen den Interviews erste Überleitungen zur thesenbildenden Deutung erlaubten. Mein Vorgehen korrespondiert mit der von den amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten Methodologie der *Grounded theory*, die ich eher als Forschungshaltung und -anleitung denn als ausgearbeitete Methodik verstehe. Sie schlugen vor, Theorien aus systematisch gesammelten und analysierten Daten zu entwickeln.¹⁹² Dabei werden Daten fortlaufend kodiert und in Kategorien organisiert, um auf dieser Grundlage schrittweise ein theoretisches Modell zu erstellen. Ich folge diesem Vorgehen erstens, da ich beim Textverstehen weitgehend induktiv vorgehe. Zweitens, da

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Auswertung der Interviews gliederte sich in folgende Schritte:

Transkription und Kollation

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

Induktive Kategorienbildung

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

193 Ebenda, S. 231f.

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

195 Folgende Transkriptionsregeln wurden gewählt:

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

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

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

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

Fallzusammenfassung

Meine Interviewpartner:innen haben jeweils biografische und professionelle Strategien entwickelt, wie sie mit den krisenhaften Veränderungen der 1990er-Jahre umgegangen sind. Diese Strategien lassen sich als autobiografische Narrationen beobachten und bestehen letztlich aus persönlichen Inszenierungen¹⁹⁹, die rekonstruierbar sind. Diese kann ich anhand verschiedener kategorisierter Dimensionen beschreiben und clustern, um so eine individuelle Fallzusammenfassung zu erstellen. Kuckartz schlägt eine »systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls« vor, die sich stets an der Forschungsfrage orientieren soll.²⁰⁰

Konkludierende Bildung von Typen/Kontrastierung

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

197 Ebenda, S. 266.

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

199 Vgl. Reh 2003, S. 57f.

200 Kuckartz 2018, S. 58–59.

201 Ebenda, S. 145.

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

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

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

202 Ebenda, S. 146f.

203 Ebenda, S. 148.