

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

---

### 2.1 Die erstarrte Schule im DDR-Realsozialismus<sup>1</sup>

#### 2.1.1 Realsozialistische Bildung als Zweckbildung

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

Nach einer Phase anfänglich relativ reformorientierter Offenheit des Bildungssystems<sup>4</sup> erstarrte spätestens seit der Verabschiedung des *Gesetzes über die sozialistische*

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Ebenda, S. 316.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

19 Ebenda, S. 417.

Studentenbewegungen verselbstständigen und sich als neue soziale Bewegungen nachhaltig auf die Liberalisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft auswirken.<sup>20</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

27 Ebenda, S. 1020f.

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

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

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

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

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

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

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

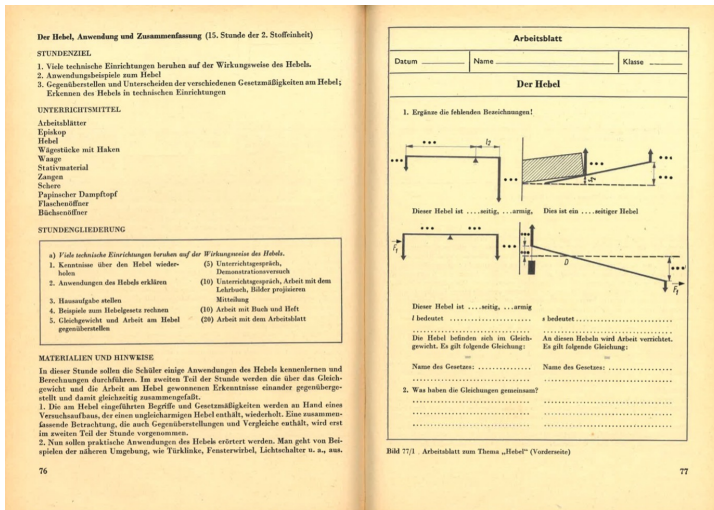
32 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1179.

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

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

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

Abbildung 2: Doppelseite aus der Unterrichtshilfe Physik für die 7. Klasse<sup>36</sup>



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

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

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

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

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

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

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

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

40 Ebenda, S. 74.

41 Köhler/Rochow 2008, S. 92.

42 Ebenda, S. 92f.

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

auf 16,8.<sup>44</sup> Schließungen von Schulen, Zusammenlegungen von Klassenverbänden oder Entlassungen von Lehrkräften aufgrund dieses Rückganges waren nicht geplant.

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

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

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

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

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

45 Übereinstimmende Aussage aus mehreren von mir geführten Interviews.

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

47 Siehe Erfahrungskern »Verlust der Elternarbeit« in 3.1.2.

48 Siehe Erfahrungskern »Verlust disziplinarischer Kompetenzen« in 3.1.2.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.1.3 Die vermeintliche Gleichheit im einheitlichen Schulsystem

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

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

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

---

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

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

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

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

Schulstoffes. Kommerzielle Nachhilfeinstitute, die oftmals vor allem das Bildungsprivileg bürgerlicher Familien zu erhalten helfen, waren somit in der DDR obsolet.<sup>58</sup>

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

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

---

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

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

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

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

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

63 Ebenda, S. 1156f.

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

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

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

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

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

65 Ebenda, S. 35.

66 Ebenda, S. 47.

67 Ebenda, S. 48.

68 Ebenda, S. 50.

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

70 Siehe Fallbeispiel Herr Hirsch 3.3.1.1.

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

weise konnten einige dieser Schulen auch ihre eher bürgerlichen Namensgeber halten und sich gegen Umbenennungspläne wehren.<sup>72</sup>

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

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

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

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

72 Siehe ebenfalls 3.3.1.1.

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

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

75 Ebenda, S. 1188.

76 Ebenda, S. 1180.

77 Ebenda, S. 1181.

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

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

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

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

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

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

81 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 997.

82 Ebenda, S. 1184f.

bar den Glasnost-Reformen in der Sowjetunion – möglich gewesen wäre, konnte somit nicht mehr erreicht werden.<sup>83</sup>

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

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

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

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

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

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

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

gen und vermeintlich staatsfeindliche Petitionen an das MfS weitergeleitet und dort entsprechend bearbeitet.<sup>88</sup>

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

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

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

88 Ebenda, S. 169f.

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

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

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

92 Ebenda, S. 422.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

102 Nikolai 2018, S. 91f.

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

104 Vgl. Fuchs 1997.

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

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

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

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

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

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

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

---

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

- 109 Elke Urban, *Revolution und Schule: die Revolutionen von 1918 und 1989 und ihre Auswirkungen auf Leipziger Schulen*, 1. Aufl. (Leipzig 2021), S. 178.
- 110 Thaysen 2000, Bd. 4, S. 100ff.
- 111 Geboren 1948. Engagierte sich neben ihrer Tätigkeit als Religionspädagogin in einer lutherischen Gemeinde in Berlin-Prenzlauer Berg früh bei der oppositionellen »Initiative Frieden und Menschenrechte«. Für diese saß sie auch am ZRT und sprach auf der Großkundgebung am 4.11.1989 auf dem Berliner Alexanderplatz. 1990 bis 1992 Bildungsministerin in Brandenburg, 2000 bis 2011 Bundesbeauftragte für die Stasi-Unterlagen (BStU).
- 112 Beide Archivbestände im Archiv der Robert-Havemann-Gesellschaft e.V., im Folgenden RHG. Übersicht des Bestand ABER e.V. (Aktionsbündnis Bildungs- und Erziehungsreform), <https://www.havemann-gesellschaft.de/archiv-der-ddr-opposition/buergerbewegung-ab-1989/aber-ev-aktionsbueundnis-bildungs-und-erziehungsreform/>.
- 113 RHG, PA Marianne Birthler 25\_57, *Protokoll der ... Beratung der Arbeitsgruppe »Bildung, Erziehung, Jugend« des Zentralen Runden Tisches vom 5.4.1990*, S. 1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sitzungs- termin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen <sup>118</sup>	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Verein- barungen
16.1.1990/ MBi_25_2 - MBi_25_10	Grüne Partei, CDU, NDPD, SPD, SED-PDS, Vereinigte Linke, FDGB, Neues Forum, Demokratie Jetzt, Demokratischer Aufbruch, Initiative Frieden und Menschenrechte, Unabhängiger Frauenverband, Runder Tisch der Jugend, Volksinitiative Bildung, Interessenverband Kindheit, Unabhängiger Interessenverband für demokratische Bildung, Evangelische Jugendarbeit Berlin, Liga der Kinderfreunde, Initiative Kinderbewegung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Festlegung dreier Schwerpunkte der Arbeit der AG (Kontrolle und Konsultation des Ministeriums/ Bildungspolitische Einflussnahme auf den ZRT/ÖA zu Bildungsthemen ggü. den Medien)</li> <li>Inhalt des verabschiedeten Selbstverständnisses:</li> <li>- »Ministerium für Bildung« als »Übergangsstruktur«</li> <li>- Einforderung »Konsultationspflicht« der Regierung mit dem ZRT</li> <li>- Forderung nach Rücknahme »undemokratischer« Gesetze</li> <li>- Einsatz für »Humanisierung und Demokratisierung« des Bildungswesens (u. a. durch neues Fortbildungswesen)</li> <li>- Forderung »einer öffentlichen Diskussion pädagogischer Themen«</li> <li>- Einladung des stellv. Volksbildungsminister, Volker Abend (NF) für die kommende Sitzung</li> <li>- Erarbeitung offener Fragen als Grundlage für Antrag der VL an den ZRT, dass das Volksbildungsministerium einen Bericht über »die Situation von Kindern und Jugendlichen in unserem Land« vorlegen soll.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Köpfe und Schramm von NF und FDGB abermals nicht anwesend »was allgemein Mißfallen hervorrief«. Allerdings durch eine andere Person FDGB und NF vertreten.</li> <li>- Einrichtung eines permanenten »Kontakt- und Arbeitsbüros« im <i>Haus des Lehrers</i> (Berlin Alexanderplatz), besetzt unter anderem durch Jan Hofmann und Michael Tiedtke als »zentrale Informationsstelle und Koordinierungsmöglichkeit für die Arbeit der verschiedenen Bildungsinitiativen der DDR«</li> </ul>

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

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

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

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

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

121 Später Professor für Erziehungswissenschaft an der TU Dresden.

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

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

Sitzungs- termin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen <sup>123</sup>	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Verein- barungen
22.2.1990/ MBi_25_35 - MBi_25_43	Kein Protokoll erhalten	<p>Verschiedene Anträge insbesondere von Demokratie Jetzt an die AG und den ZRT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5.000 Planstellen bisheriger Pionierleiter in den Verantwortungsbereich des Amtes für Jugend und Sport überführen</li> <li>- Festhalten am Prinzip der Staatlichkeit und Unentgeltlichkeit der Schule/ Gewährleistung des lebenslangen Rechts auf Bildung für alle BürgerInnen des Landes entsprechend ihren Möglichkeiten/ Verwirklichung der Glaubens- und Gewissensfreiheit im Bildungsbereich.</li> </ul> <p>Aufforderung an Ministerium, die »Arbeitsstrukturen der Machtpyramide Volksbildung aufzudecken«</p> <p>»Entwurf eines 1. Teils eines Berichts zur Lage der Kinder im Lande«</p> <p>Stellungnahme der AG zur Erarbeitung der Sozialcharta</p> <p>»Fassung Positionspapier (sic!) vom 22.2.1990«</p> <p>Antrag der PDS an den ZRT</p>	

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

Sitzungs-termin/ Akte im RHG	Anwesende Organisationen <sup>124</sup>	Beschlüsse/ Gesprächsthemen	Weitere Verein- barungen
5.3.1990/ MBi_25_45 - MBi_25_54	Für die AG anwesend (u. a.): · Jan Hofmann (Volksinitia- tive Bildung) · Marianne Birthler (Initiati- ve Frieden und Menschen- rechte) · Prof. Hans Joachim Meyer (Katholische Laienbewe- gung)	Sitzung des ZRT - Einstimmige Annahme des Positionspapiers	Ebenfalls Aus- sprache mit Bildungsmini- ster Hans- Heinz Emons und Staatsse- kretär Wilfried Poßner
8.3.1990/ ABER_01_56 - ABER_01_58	DJ/FDGB/GP/IFM/NDPD/PDS/ UFV/VL/NF/Runder Tisch Ju- gend/IV Kindheit/Liga der Kin- derfreunde/VI Bildung/UIV Bildung und Erziehung	Rückblick auf Sitzung ZRT am 5.3.1990 Verständigung über weite- res Arbeitsprogramm Stellung zu ABER (ABEW) Positionierung zu - Dreigliedrigem Schulsys- tem (Ablehnung) - Beamtentum (Ablehnung)	»Unmut herrsch- te bei den Vertre- tern der AG über das Auftreten des Vertreters der Katholischen Laien-bewegung [Hans Joachim Meyer] sowie über fehlen- de Absprachen und damit über Verständigungs- schwierigkeiten zwischen Vertre- tern der AG und Ihrer am Runden Tisch vertrete- nen Parteien und Organisationen.«

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

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

## 2.2.2 Arbeitsweise der AG

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

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

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

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

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

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

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

- 
- 127 Der unabhängige Interessenverband Demokratische Bildung und Erziehung stellt eine der ersten bildungsreformerischen Initiativen des Herbstes 1989 dar und ging im März 1990 im Aktionsbündnis Bildungs- und Erziehungsreform (ABER e.V.) auf.
- 128 Geboren 1950, Ausschluss aus der Akademie der Wissenschaft aufgrund subversiver Aktivitäten, seit Herbst 1989 Mitglied der Vereinigten Linken (VL) und anschließend Betätigung als linker Gewerkschafter und Historiker.
- 129 1944–1999: Eigentlich Manfred Otto Böhme, zu DDR-Zeit als Bibliothekar, in der Kulturszene und in oppositionellen Gruppen aktiv. Im Oktober 1989 Mitbegründer der SDP, bei der Volkskammerwahl im März 1990 dann Spitzenkandidat. Aufdeckung seiner IM-Tätigkeit im Frühjahr 1990, daraufhin Rückzug aus der Politik.
- 130 1931–2015: Studium der Theologie an der HU Berlin, danach zunächst Pfarrer und Superintendent, seit 1983 Oberkirchenrat. Leitung des Sekretariats des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR und Moderation des ZRT.
- 131 Geboren 1951, leitete die Betriebsgewerkschaft im VEB Elektrokohle Berlin-Lichtenberg. Nach dem Rücktritt des gesamten FDGB-Vorstands am 9.12. übernahm er auf verschiedenen Posten Verantwortung und setzte sich für die Demokratisierung des FDGB ein.
- 132 Thaysen 2000, Bd. 1, S. 129 und BArch, Zentraler Runder Tisch, DA 3/2, 2. Sitzung am 18. Dez. 1989, *Arbeitsgruppen des Runden Tisches*, S. 4.
- 133 Allerdings waren laut Protokoll Köppe und Schramm dann bei der ersten AG-Sitzung am 4. Januar 1990 nicht anwesend und sollten auch bis einschließlich zur fünften Sitzung nicht teilnehmen. Dieses »leidige Problem der fehlenden Rückbindung zum Zentralen Runden Tisch« wurde auf der fünften Sitzung durch die Entsendung der Vertreter:innen von *Demokratie Jetzt* als »ständig anwesende BeraterInnen« am ZRT gelöst. RHG, PA Marianne Birthler 25\_28, *BERICHT über die bisherige Arbeit der AG BILDUNG des Zentralen Runden Tisches, an letzteren erstellt zur freundlichen Kenntnismahme* (o.D.), S. 3.
- 134 Andere Sitzungsorte waren das *Haus des Lehrers* am Alexanderplatz und das Schloss Schönhausen, als *Schloss Niederschönhausen* das Gästehaus der DDR-Regierung und zwischen der 4. Sitzung am 27. Dezember 1989 bis zur 16. und letzten Sitzung am 12. März 1990 Tagungsort des ZRT.

Tag zuvor auf der vierten Sitzung dortige Missstände durch einen Bericht des Vertreters der Vereinigten Linken skandalisiert wurden.<sup>135</sup>

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

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

### 2.2.3 Teilnehmer:innenkreis der AG und Selbstverständnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

144 RHG, PA Marianne Birthler MBI\_25\_1, *Arbeitsgruppe Bildung/Erziehung/Jugend des zentralen Runden Tisches – 1. Treffen: 4.1.1990*.

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

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

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

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

## 2.2.4 Die Genese des Positionspapiers

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

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

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

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

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

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

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

Politik muß von der Achtung vor der Würde jedes Menschen ausgehen. Das heißt, es sind Werte und Haltungen zu bewahren und zu fördern, die die Gesellschaft diesem Ziele näherbringen.

Als unveräußerliche Ausgangspunkte künftiger Politik betrachtet die Arbeitsgruppe »Bildung, Erziehung und Jugend« folgende Prinzipien:

1.) Chancengleichheit für die Entwicklung jedes Menschen entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen. Das heißt, es sind entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen im Bereich der Familien-, Sozial-, Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik zu erhalten und zu schaffen. Chancengleichheit verwirklicht sich über Chancengerechtigkeit, die in der Entwicklung und Förderung von Individualität, sozialer Integration und Gleichstellung jedes Menschen besteht.

2.) Sicherung des Rechts jedes Menschen auf lebenslange Bildung. Das heißt, es sind entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen zu erhalten beziehungsweise zu schaffen, um jedem Menschen in jeder Phase seines Lebens den Zugang zu Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.

3.) Sicherung des Rechts auf soziale Geborgenheit und emotionale Zuwendung von Geburt an.

Das heißt, es sind Bedingungen in den Familien, Kindereinrichtungen und Heimen zu schaffen, die die gesunde Entwicklung der Kleinkinder zu bindungssicheren und emotional lebendigen Menschen ermöglichen. Dazu ist die individuelle Betreuung in kleinsten Gruppen durch die Begleitung sensibler und fester Bindungspersonen notwendig.

4.) Achtung der Integrität/Unantastbarkeit der Persönlichkeit aller Kinder und Jugendlichen.

D.h., die in der UNO-Charta verankerten Grundrechte der Kinder sind in der Verfassung unseres Landes festzuschreiben und bilden die Grundlage der Bildungsgesetzgebung.<sup>151</sup>

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

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

Die Regierung der DDR, insbesondere das Ministerium für Bildung werden aufgefordert, ein Bildungskonzept zu erarbeiten, [...] das auf die Entwicklung der Individualität und Kreativität der Persönlichkeit gerichtet ist, das die Chancengleichheit aller Kinder, unabhängig von Weltanschauung, Geschlecht, Religion, Nationalität und sozialer Herkunft gewährleistet und den Erhalt von sozialen Leistungen beinhaltet.

Insbesondere müssen folgende Dinge darin verankert werden:

1. kostenlose 10-jährige staatliche Regelschule
2. eine 4-jährige Abiturstufe nach der 8. Kl. und einen zweiten Bildungsweg über Volkshochschulen.

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

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

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

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

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

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

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

152 RHG, PA Marianne BIRTHLER 25\_43, *Fassung Antrag der PDS vom 22.2.1990* [Hervorhebungen A.W.].

153 Somit kann davon ausgegangen werden, dass die am 5. März von Jan Hofmann am ZRT eingebrachte Beschlussvorlage des Positionspapiers im Rahmen der siebten Sitzung der AG am 22.2. erarbeitet wurde und dass die Positionen der diversen anwesenden Gruppen zur Geltung kamen.

154 Thaysen 2000, Bd. 1, S. XXIV [Vorwort].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

164 Ebenda, S. 1002.

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

Lage der Jugend. Weniger als ein Jahr zuvor, beim IX. pädagogischen Kongress, wurde solches Material noch zurückgehalten.<sup>166</sup>

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

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

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

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

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

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

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

170 Ebenda, S. 1016–1017.

171 Ebenda, S. 1022f.

172 Ebenda, S. 1022f.

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

konsensfähige Formulierung gefunden und die Beschlussfassung wurde einstimmig angenommen.<sup>174</sup> Dies stellte keine Selbstverständlichkeit in der Geschichte des ZRT dar.

### 3.1. Positionspapier des Runden Tisches zu Bildung, Erziehung, Jugend<sup>175</sup>

Politik muß von der Achtung vor der Würde jedes Menschen ausgehen.

D. h., es sind Werte und Haltungen zu bewahren und zu fördern, die die Gesellschaft diesem Ziel näher bringen.

Als unveräußerliche Ausgangspunkte künftiger Politik betrachtet der Runde Tisch folgende Prinzipien:

1. Chancengleichheit für die Entwicklung jedes Menschen entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen.

D. h. es sind entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen im Bereich der Familien-, Sozial-, Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik zu erhalten und zu schaffen.

Chancengleichheit verwirklicht sich über Chancengerechtigkeit, die in der Entwicklung und Förderung von Individualität, sozialer Integration und Gleichstellung jedes Menschen besteht.

2. Sicherung des Rechts jedes Menschen auf lebenslange Bildung. D. h. es sind entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen zu erhalten bzw. zu schaffen, um jedem Menschen in jeder Phase seines Lebens den Zugang zu Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.

3. Sicherung des Rechts auf soziale Geborgenheit und emotionale Zuwendung von Geburt an. D. h. es sind Bedingungen in den Familien, Kindereinrichtungen und Heimen zu schaffen, die die gesunde Entwicklung der Kleinkinder zu bindungssicheren und emotional lebendigen Menschen ermöglichen. Dazu ist die individuelle Betreuung in kleinsten Gruppen durch die Begleitung sensibler und fester Bindungspersonen notwendig.

4. Achtung der Integrität/Unantastbarkeit der Persönlichkeit aller Kinder und Jugendlichen. D. h., die zivilen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Grundrechte der Kinder und Jugendlichen sind in der zukünftigen Verfassung des Landes festzuschreiben und zur ideellen Grundlage der Sozial-, Bildungs- und Jugendpolitik zu machen.

5. Bildungseinrichtungen dürfen nicht nur Institutionen der Wissensvermittlung oder Mittel zum Zweck der beruflichen Qualifikation sein. Sie haben vielmehr dem inhaltlichen Anspruch einer ganzheitlichen Erziehung gerecht zu werden. Bildungseinrichtungen sollen auch dazu dienen, den Heranwachsenden zu helfen, sich in einer komplizierten, dem schnellen Wandel unterworfenen Gesellschaft zu orientieren und ein aktives und selbstbestimmtes Leben zu führen.

D. h., es sind gesetzliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die in Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit einem solchen Anspruch gerecht werden. Dazu gehören der Erhalt einer *staatlich finanzierten*<sup>176</sup> 10jährigen Regelschule (*staatliche, konfessionelle und alternative Schulen*)<sup>177</sup>, eine staatlich finanzierte Berufsausbildung

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

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

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

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

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

*Dabei ist die finanzielle Gleichstellung aller Schulen erforderlich;*<sup>178</sup> der freie Zugang zu Hoch- und Fachschulen und Universitäten und die republikweite Gleichstellung von Bildungsabschlüssen der Länder.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

178 Ebenfalls auf Vorschlag von Meyer.

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

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

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

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

### **Unmittelbare Folgen der Sitzung am 5. März 1990**

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

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

181 RHG, Zentraler Runder Tisch ZRT\_5\_184, [Antrag] *Einführung von differenzierten Gesamtschulen*.

182 RHG, Bestand ABER e.V., ABER\_1\_56, *Protokoll der Sitzung der AG »Bildung, Erziehung, Jugend« vom 8. März 1990*.

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

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

Gesamtschule

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

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

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

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

184 RHG, Bestand ABER e.V., ABER\_1\_57, *Protokoll der Sitzung der AG »Bildung, Erziehung, Jugend« vom 8. März 1990.*

185 RHG, Bestand ABER e.V., ABER\_1\_57, *Protokoll der Sitzung der AG »Bildung, Erziehung, Jugend« vom 8. März 1990.* Leider konnte das hier erwähnte Gutachten der APW nicht aufgefunden werden, somit kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass es überhaupt erstellt wurde.

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

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

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

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

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

Der Tendenz in allen entwickelten europäischen Ländern entspricht eine zehnjährige Schulpflicht. Auch in der DDR umfaßt die allgemeine Schulpflicht 10 Jahre. Sie kann erfüllt werden durch den Besuch

- einer in sich differenzierten zehnklassigen allgemeinbildenden Schule (Abschluß mittlere Reife)
- der ersten acht Klassen der Zehnklassenschule und eine nachfolgende Berufsausbildung
- von Schulformen, die zum Abitur führen
- von Spezialschulen, die zur mittleren Reife bzw. zur Hochschulreife führen.<sup>191</sup>

Sehr konkret wird das Papier bezüglich der Abiturbildung:

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

Spezialschulen und -klassen, die der besonderen Förderung und Entwicklung von Hochbegabten verpflichtet sind, sollten auch weiterhin zu den Wegen zum Abitur gehören.<sup>192</sup>

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

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

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

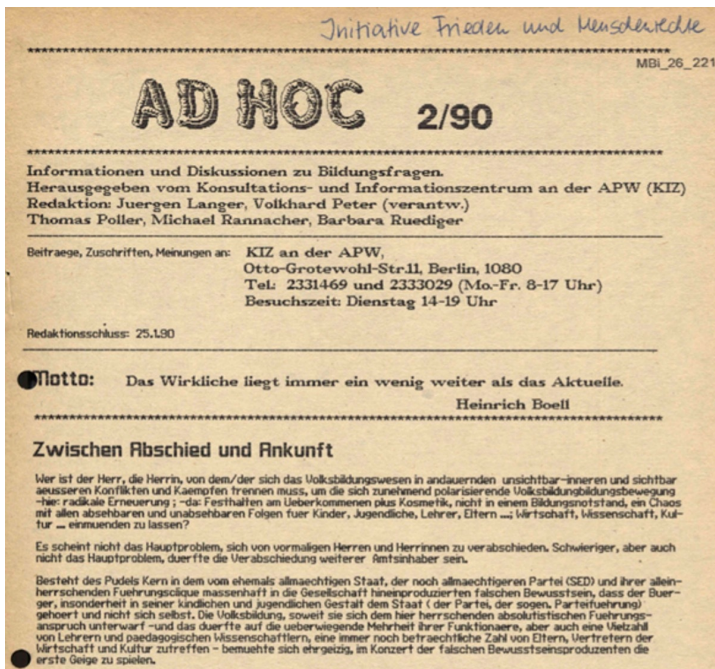
191 Ebenda, S. 12.

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

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

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

Abbildung 3: Titelseite der Ad Hoc 2/90<sup>194</sup>



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

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

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

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

Abbildung 4: Ad Hoc im Frühjahr 1990<sup>198</sup>

ad hoc 3/90, Seite 4

## Öffentliche Podiumsgespräche mit Wissenschaftlern der APW

(Stand: Redaktionsschluss)

verantwortlich fuer das Gesprächsangebot: Michael Rannacher

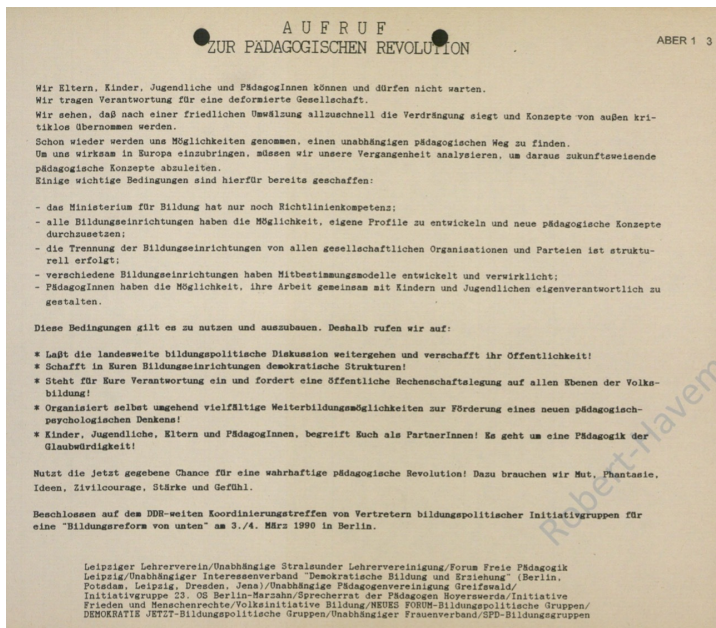
(Anmerkung: Bei fehlender Raumangabe melden sich die Teilnehmer an den Veranstaltungen im KIZ der APW R. 206.)

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

- 195 Unterschrieben wurde der Aufruf von folgenden Gruppen: Leipziger Lehrerverein, Unabhängiger Stralsunder Lehrervereinigung, Forum Freie Pädagogik Leipzig, Unabhängiger Interessenverband »Demokratische Bildung und Erziehung« (Berlin, Potsdam, Leipzig, Dresden, Jena), Unabhängige Pädagogenvereinigung Creifswald, Initiativgruppe 23. OS Berlin-Marzahn, Sprecherrat der Pädagogen Hoyerswerda, Initiative Frieden und Menschenrechte, Volksinitiative Bildung, NEUES FORUM–Bildungspolitische Gruppen, DEMOKRATIEJETZT–Bildungspolitische Gruppen, Unabhängiger Frauenverband, SPD-Bildungsgruppen. RHG, Neues Forum Nfo 444\_178, *Aufruf zur pädagogischen Revolution*.
- 196 RHG, PA Marianne Birthler 25\_103 – 105, *Wir laden ein zu einem DDR-weiten Koordinierungstreffen vor Vertretern aller unabhängigen Initiativgruppen für eine »Bildungsreform von unten«!* Termin: 3./4. März 1990, [Einladung vom 29.1.1990].
- 197 RHG, Zentraler Runder Tisch ZRT\_5\_219-220, *Information 15/11 – Aufruf zur pädagogischen Revolution* [15. Sitzung, 5.3.1990].
- 198 RHG, PA Marianne Birthler 26\_221 und 26\_228.

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

Abbildung 5: »Aufruf zur pädagogischen Revolution« der Initiative ABER<sup>200</sup>



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

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

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

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

200 RHG, Bestand ABER e.V., ABER\_1\_3, AUFRUF ZUR PÄDAGOGISCHEN REVOLUTION [3./4.3.1990].

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

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

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

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

### 2.3.1 Der Herbst 1989 und die Jugend der DDR

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

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

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

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

201 Auszug aus dem Flugblatt *Aufruf an alle Bürger der Stadt Leipzig* (Januar 1989), digitalisiert unter [https://www.archiv-buergerbewegung.de/images/stories/pdf/doku\\_001\\_015\\_001](https://www.archiv-buergerbewegung.de/images/stories/pdf/doku_001_015_001).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.3.2 Das bildungsreformerische Milieu in der späten DDR

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

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

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

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

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

213 Ebenda, S. 41f.

214 Ebenda, S. 43.

215 Ebenda, S. 319f.

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

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

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

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

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

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

218 Siehe Tabelle unter 2.2.1.

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

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

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

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

Das NEUE FORUM tritt für eine Bildungs- und Erziehungsreform von unten ein, die von den Eltern, Lehrern und Lehrerinnen, Erziehern und Erzieherinnen und den Kindern gleichermaßen getragen wird.

Das NEUE FORUM unterstützt eine weitgehende Pluralisierung des Bildungs- und Erziehungssystems unter Wahrung einer einheitlichen und unentgeltlichen Grundausbildung.

Um die Chancengleichheit zu wahren, müssen finanzielle Regelungen gefunden werden, die den Kindern aller sozialen Schichten prinzipiell alle Bildungswege öffnen.

Der Bildungsweg vom Kindergarten bis zum Abschluß der Ausbildung darf nicht von weltanschaulichen Dogmen bestimmt werden.

Wir setzen uns für ein harmonisches Verhältnis zwischen rationaler, emotionaler und musischer Erziehung und Bildung ein. Das kann in verschiedenen Schulmodellen verwirklicht werden.

Das NEUE FORUM vertritt den Integrationsgedanken und befördert die Einrichtung von Integrationsschulen für Behinderte und Gesunde.

Ziel der Bildung und Erziehung muß sowohl die Entfaltung der Individualität mit all ihren Gaben und Fähigkeiten als auch die Entwicklung der für eine Solidargemeinschaft unerläßlichen Verhaltensweisen wie Verantwortungsbewußtsein und Konfliktfähigkeit sein.

Die Erziehung und Betreuung in Heimen, Horten, Kindergärten usw. darf nicht in den Sozialbereich abgedrängt werden. Sie sollte im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsreform umstrukturiert bzw. weiterentwickelt werden.<sup>222</sup>

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

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

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

– Sicherung des Rechtes auf Bildung für alle Kinder unabhängig von ihrem Schädigungsgrad,

Bisher wurde zwischen »Schulbildungsunfähigen« (dem Gesundheitsministerium zugeordnet) und »Schulbildungsfähigen« (der Volksbildung zugeordnet) unterschieden. Diese Einteilung muß zugunsten differenzierter und integrativer Entwicklungsmöglichkeiten abgeschafft werden.

Wir unterstützen integrative Kindereinrichtungen aller Art.<sup>223</sup>

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

### **Demokratisierung und pädagogische Freiheit**

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

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

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

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

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

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

### **Entideologisierung**

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

### **Individualisierung und Ausweitung des Elternrechts**

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

### **Einheitlichkeit und sozialer Ausgleich**

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

227 RHG, PA Marianne Birthler MBI\_25\_1, *Arbeitsgruppe Bildung/Erziehung/Jugend des zentralen Runden Tisches* (Protokoll vom 4.1.1990).

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

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

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

### **Entmilitarisierung**

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

### **Inklusion**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

236 Ebenda, S. 1.

237 Ebenda, S. 2f.

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

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

240 Ebenda, S. 6.

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

## Zweites Forum Freie Pädagogik 21./22.4.1990

Abbildung 6: Programm des Zweiten Forum Freie Pädagogik<sup>242</sup>

<p><u>Samstag, 21. 4.90</u></p> <p>10.00 Eröffnung</p> <p>10.30 Stand und Perspektiven der Bildungsreform in der DDR Prof. Lange (angefragt)/Ministerium für Bildung</p> <p>11.00 "Europäische Bausteine für eine freiheitliche Schulverfassung" Prof. Denkner/Universität Hannover</p> <p>11.30 "Gute Schulaufsicht - gute Schule?" H. Schrewe/Wetzlar</p> <p>12.00 Podiumsdiskussion zu bildungrechtlichen Fragen</p> <p>13.00 Mittagspause</p> <p>14.30 Ein Vortrag zur Nachbarschaftsschulbewegung O. Hertz</p> <p>15.00 "Bildung als Verantwörung - Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Ansprüche und psychischer Bedürfnisse der Heranwachsenden" Prof. Illien/Universität Hannover</p> <p>15.30 Diskussion</p> <p>16.30 Pause</p> <p>17-19 Arbeitsgruppen</p> <p>-----</p> <p><u>Sonntag, 22. 4. 90</u></p> <p>10.00 "Schulvielfalt in der Lehrerbildung" Prof. Berg/Universität Marburg anschließend Diskussion</p> <p>11.00 Ein Vortrag von Prof. H. von Hentig/Universität Bielefeld</p> <p>12.00 Mittagspause</p> <p>13.00 Leipziger Erklärung, anschließend Raum und Zeit für Gespräche und Arbeitsgruppen</p> <p>15.00 Pressekonferenz</p>	<p><u>ARBEITSGRUPPEN</u></p> <p>"Bildung und Erziehung im Europäischen Haus" Zu Problemen, Perspektiven und rechtlichen Grundlagen eines freien Bildungswesens in Europa Mit Prof. Denkner, Dr. Vegeti, I. Krampen u.a.</p> <p>"Lehrerbildung vor neuen Aufgaben" Mit Prof. Berg, H. Schrewe u.a.</p> <p>"Schulswandlung von innen - Reform an staatlichen Schulen" Mit W. Tiefensee; (angefragt), Leipzig, Stadtrat o.R., Bereich Bildung</p> <p>"Neugründung von Schulen" Initiativen im Austausch über inhaltliche, rechtliche und organisatorische Probleme Mit Prof. H. v. Hentig, O. Hertz u.a.</p> <p>"Berufsbildung - wie weiter?" Mit Dr. Riethmüller (angefragt), Berlin/West, F. Häusler, Berufsschule des BMK SGG, Leipzig u.a.</p> <p><u>Tätigkeitsbeitrag:</u></p> <p>Für das Wochenende: 15,00 M (ermüßigt: 7,00 M) Für einen Tag: 7,00 M (ermüßigt: 4,00 M)</p>
--	---

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

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

241 Ebenda, S. 7f.

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

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

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

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

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

---

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

245 Hans Christoph Berg, geboren 1936, von 1976 bis 2001 Professor für Didaktik und Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Entwickelte die auf Martin Wagenschein (1896–1988) zurückgehende exemplarisch-sokratische Lehrkunstdidaktik weiter, die vor allem auf Experimenten und anschließendem Unterrichtsgespräch basiert.

246 Geboren 1925. Von 1968 bis 1988 Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld, galt lange Zeit als vielleicht wichtigster deutscher Pädagoge seiner Zeit. Nach Aufdeckung der systematischen pädokriminellen Machenschaften von Hentigs Lebensgefährten Gerold Becker an der Odenwaldschule im Jahr 2010 unterließ es von Hentig, Beckers Taten eindeutig zu verurteilen. Daraufhin distanzierte sich ein Großteil der deutschen Öffentlichkeit und des erziehungswissenschaftlichen Establishments von Hentig. Vgl. Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: *Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten* (März 2017), [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.03\\_Sexuelle\\_Gewalt\\_in\\_paedagogischen\\_Kontexten.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.03_Sexuelle_Gewalt_in_paedagogischen_Kontexten.pdf).

247 Geboren 1944. Absolvent der Odenwaldschule, wurde nach Teilnahme an den Studierendenprotesten 1968 Mitarbeiter von Hartmut von Hentig an der Laborschule Bielefeld. Später Vorsitzender des Gesamtschulverbands (GGG). Ab 1990 in Leipzig angesiedelt, beteiligte er sich dort an verschiedenen alternativpädagogischen Projekten, u. a. an der Nachbarschaftsschule (zusammen mit dem späteren Oberbürgermeister Wolfgang Tiefensee). Zwischen 1993 und 1997 stellvertretender Bundesvorsitzender der GEW für den Bereich Schule.

### I. Mehr Freiheit für alle Schulen – warum?

Zivilcourage hat den staatlichen Rechtsrahmen gesprengt. Auch Bildung und Erziehung sind im Aufbruch. Jetzt wollen wir als Bürger die Schulen umgestalten. Aus der Krise der Staatsschulen können neue Konturen erwachsen. Ursprünglich mag die Verstaatlichung des Schulwesens ein Fortschritt in Richtung »Bildung für alle« gewesen sein. Am Recht auf Bildung für alle und an der allgemeinen Schulpflicht soll nicht gerüttelt werden. Aber Schulpflicht darf erstens nicht länger zur Staatsschulpflicht verengt werden. Schulpflicht darf zweitens nicht länger zur Indoktrination des Volkes missbraucht werden. Schulen gedeihen besser in Bürgerhand als in Staatshand. Schaffen wir mehr Freiheit für alle Schulen.

### II. Mehr Freiheit für alle Schulen – aber wie?

1. Jeder Mensch hat das Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit. Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.
2. Im Interesse der Kinder haben die Eltern das Recht auf freie Wahl der Schule.
3. Der Staat muss eine Vielfalt von Schulen in staatlicher, kommunaler und freier Trägerschaft gewährleisten. Wir fordern Schulchancengleichheit – rechtlich und finanziell.
4. Jede Schule erhält das Recht auf demokratische Selbstverwaltung und auf Verwirklichung eigener pädagogischer Konzepte. Sie gestaltet Unterricht, Erziehung und Schulbetrieb in eigener Verantwortung. Lehrer und Erzieher brauchen mehr pädagogische Freiheit. Sie müssen ihr Konzept offenlegen, damit die Eltern begründet wählen können.
5. Eine neu zu schaffende, öffentliche und unabhängige Schulaufsicht überwacht Chancengleichheit, Mindeststandard und Gleichwertigkeit (nicht Gleichartigkeit) der vielfältigen Bildungsgänge, -einrichtungen und -abschlüsse. Schulverwaltung und Schulaufsicht müssen getrennt werden.
6. Auch in der Lehrerbildung müssen Freiheit und Vielfalt rechtlich und finanziell gewährleistet werden. Die gegenwärtige Situation ermöglicht und erfordert den Aufbau eines zweiten Bildungsweges für Lehrer.<sup>248</sup>

Im ersten Segment argumentierte die Initiative also bildungshistorisch und sah durch die friedliche Revolution den historischen Moment gekommen, in dem das Schulwesen nicht mehr allein unter staatlicher Aufsicht, sondern »in Bürgerhand« zu betreiben sei. Hiermit planten die Reformen:innen, eine seit den Stein-Hardenbergschen Reformen geprägte Tradition zu überwinden, die sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt hatte. Die alleinige staatliche Kontrolle des Bildungswesens sahen die Pädagog:innen durch den totalitären Missbrauch im Nationalsozialismus und in der DDR diskreditiert. Durch die Schaffung höherer Schulautonomie für alle Schulen, größerer pädagogischer Freiheit der Lehrer:innen und gesetzlicher Möglichkeiten der Gründung von Lernorten in freier Trägerschaft sollte dieser Gefahr ein Riegel vorgeschoben werden.

---

248 Elke Urban, *Neue Schulen in Sachsen – was ist aus dem Reformaufbruch vor 20 Jahren geworden?*, Dresden Hefte 27. Jahrgang, Nr. 97 (Dresden 2009), S. 88 [Hervorhebungen A.W.].

Für die mittelbare Realisierung dieser Ziele strebten die Protagonist:innen aber nicht die Übernahme des westdeutschen Schulsystems an, sondern trieben die Idee einer transnational verschränkten Lösung auf europäischer Ebene voran, wie die Einladung zum zweiten Forum zeigt.

Die beiden Veranstaltungen *Forum für Freie Pädagogik* kanalisiert die optimistische Stimmung des bildungsreformerischen Milieus der DDR, vernetzte dieses mit Expert:innen in Westdeutschland und schuf eine transnationale Perspektive mit Blick auf das europäische Ausland. Die öffentlichkeitswirksam vorgestellte *Leipziger Erklärung* formulierte insbesondere Positionen für eine höhere Schulautonomie und gegen die alleinige staatliche Schulaufsicht. Die Absage an die »kritiklose Übernahme des bundesdeutschen Bildungssystems« findet sich in ihr aber nicht mehr. Vermutlich hatte das Wahlergebnis der Volkskammerwahl dazu geführt, dass sich der aus dem Ankündigungstext abzulesende wesentlich weitreichendere Erwartungshorizont geändert hatte. Letztlich sollte das Leipziger Milieu in den kommenden Jahren vor allem durch einige Schulneugründungen auffallen, so die Nachbarschaftsschule und das Evangelische Schulzentrum (ESZ) Leipzig. Auf das Schulsystem im sich bald gründenden Freistaat Sachsen hatten die Bildungsreformer:innen wenig bis keinen Einfluss.

Die beiden Veranstaltungen *Forum für Freie Pädagogik* sowie die *Leipziger Erklärung* verdeutlichen, dass im Frühjahr 1990 ein Geist des bildungspolitischen Aufbruchs und Neudenkens bei vielen Pädagog:innen in der DDR herrschte. So fanden über 2.000 Interessierte ihren Weg nach Leipzig und die Organisator:innen konnten zahlreiche renommiert geltende Referent:innen für Vorträge gewinnen. Somit sandten die Foren ein starkes Signal an Politik und Gesellschaft. Doch aufgrund der neuen politischen Agenda der antretenden DDR-Regierung sowie einigen inhaltlichen Leerstellen, die im Folgenden ausgeführt werden, sollte deren Echo bald verhallen.

### 2.3.4 Strategische Leerstellen der bildungsreformerischen Diskurspositionen

Aufgrund der für alle Beteiligten unerwarteten Geschwindigkeit der tiefgreifenden politischen Ereignisse stieß das bildungsreformerische Milieu der DDR weitgehend unvorbereitet auf politische Diskurspositionen, die sich durch den Wahlsieg der CDU-geführten *Allianz für Deutschland* am 18. März 1990 ergaben. Die neue Regierung unter Lothar de Maizière gewann die Wahl vor allem durch das Versprechen ihres westlichen Wahlhelfers Helmut Kohl, die deutsche Einheit möglichst rasch herbeizuführen. Hierfür wurde nach der am 18. Mai ausgehandelten Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion schon am 6. Juni 1990 begonnen, über einen Einigungsvertrag zwischen DDR und Bundesrepublik zu verhandeln.<sup>249</sup> Da die Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung geplant war, mussten sich die Bildungsreformer:innen mit neuartigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

249 Thomas de Maizière, »Ein Ergebnis von acht Wochen Verhandlungen«, *Süddeutsche Zeitung* 29. August 2015, dokumentiert unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/namensbeitraege/das-ergebnis-von-acht-wochen-verhandlungen-173832>.

### Schulformfrage und Dreigliedrigkeit

Die in der Bundesrepublik seit mindestens zwei Jahrzehnten erbittert geführte Diskussion um die Schulformfrage war in der DDR weitgehend unbekannt. In der westdeutschen Auseinandersetzung um die Gesamtschule hatten in den 1980er-Jahren gerade christdemokratische Bildungspolitiker:innen neue Argumentationen erarbeitet, wie Bildungsprivilegien durch den neu geprägten Begriff der *Chancengerechtigkeit* zu erhalten seien. Demnach sei es »gerecht«, wenn Eltern ihr kulturelles Kapital an ihre Kinder weitergeben und genetisch »begabtere« Schüler:innen die für sie vermeintlich beste Bildung erfahren dürften.<sup>250</sup> Dem traditionellen sozialdemokratischen Theorem der Chancengleichheit beziehungsweise Bildungsgerechtigkeit wurde von neoliberalen Denkern wie Friedrich August von Hayek zuvor Ungerechtigkeit vorgeworfen, da Begabungen nie gleich verteilt seien und staatliche Eingriffe im Sinne von *affirmative action* nur zu Bürokratismus und neuen Ungleichheiten führen würden.<sup>251</sup>

Dementsprechend sollte auch die Dreigliedrigkeit des Schulsystems in den fünf neuen Bundesländern und Ostberlin eingeführt werden. Hierfür wurde im von den Regierungen der Bundesrepublik und der DDR ausgehandelten Einigungsvertrag im Artikel 37 Absatz 4 festgehalten, dass »bei der Neugestaltung des Schulwesens« in den neuen Ländern »das Hamburger Abkommen und die weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz« die Basis zu bilden haben.<sup>252</sup> Das Hamburger Abkommen, 1964 von den westdeutschen Kultusminister:innen ratifiziert, definierte das deutsche Schulwesen prinzipiell als ein dreigliedriges Schulsystem, aufbauend auf einer vierjährigen Grundschule.<sup>253</sup>

Das bildungsreformerische Milieu der DDR begegnete dieser diskursiven Situation weitgehend unvorbereitet. So schreibt die Leipzigerin Elke Urban später, wie sie und ihr Umfeld auf die Schulformfrage reagierten:

Den aus dem Westen sehr bald importierten Streit über zwei- oder dreigliedrige Schulsysteme haben wir damals überhaupt nicht verstehen können. Uns ging es vielmehr um neue Lehrinhalte und um die Verbesserung der Schulqualität im Ganzen als um Strukturen. [...] Außerdem war es uns nach den Zurücksetzungen in der Vergangenheit klar, dass vermutlich alle Eltern ihr Kind am liebsten aufs Gymnasium bringen wollten. Das hätte ihnen keine der neu gewählten Parteien mit noch so klugen Argumenten ausreden können.<sup>254</sup>

250 Über die Begriffsprägung Chancengerechtigkeit: Pierre Bourdieu, Margareta Steinrücke (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik* (Hamburg 2017), S. 8f.

251 Jürgen Oelkers, *Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion* (Bielefeld 2010), S. 33, <https://doi.org/10.3278/6001829w023>.

252 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (»Einigungsvertrag«), Art. 37 Bildung, [https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art\\_37.html](https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art_37.html).

253 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1067f.

254 Elke Urban, *Neue Schulen in Sachsen – was ist aus dem Reformaufbruch vor 20 Jahren geworden?*, in *Dresdner Hefte* 27. Jahrgang, Nr. 97 (Dresden 2009), S. 89.

Mit »Zurücksetzungen in der Vergangenheit« spielt Urban auf den schwierigen Zugang zur EOS und somit zu Abitur und Hochschulbildung an. Die niedrige Abiturquote von lediglich 15% pro Jahrgang<sup>255</sup> stand im deutlichen Kontrast zur Entwicklung des Gymnasiums in Westdeutschland, welches sich seit den 1960er-Jahren immer weiter geöffnet und von einer elitären Gelehrtschule hin zu einer Art Regelschule für Kinder aus der Mittel- und Oberschicht entwickelt hatte.<sup>256</sup> Das Entscheidungsrecht der Eltern und der quasi garantierte spätere Hochschulzugang nach Erlangung des Abiturs stellte 1990 für ostdeutsche Eltern ein begehrenswertes Faszinosum dar, welches sich mit dem Ruf nach D-Mark und Volkswagen-PKWs vergleichen lässt. So begannen Ostberliner Eltern schon unmittelbar nach dem Mauerfall, ihre Kinder auf Westberliner Gymnasien anzu-melden.<sup>257</sup> Ein wohlbedachter und langwieriger Reformprozess, wie ihn das bildungs-reformerische Milieu und ausgewählte Bildungspolitik:innen wie Sibylle Volkholz in Berlin oder Marianne Birthler in Brandenburg<sup>258</sup> favorisierten, hatte vor diesem Hinter-grund wenig Aussicht auf Erfolg.

### **Föderalismus und neue Rechtsordnung**

Das bildungsreformerische Milieu der DDR richtete sein Augenmerk insbesondere im Frühjahr 1990 noch stark auf die zentralistische Bildungsstruktur der DDR; so waren die Akteur:innen noch an die top-down-Entscheidungsstrukturen des allmächtigen Volks-bildungsministeriums gewöhnt. Dieser Logik folgend formierte sich eine Kerngruppe der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« in Berlin und unterhielt ein ständiges Büro im *Haus des Lehrers* am Alexanderplatz. Doch mit der sich abzeichnenden Übernahme der Rechtsordnung der Bundesrepublik kündigte sich die kommende Kulturhoheit der am 3.10.1990 zu gründenden Bundesländer an. Diese Art der Rechtshierarchie stellte für die gesamte ostdeutsche Bevölkerung ein Novum dar. Den Prozess der Län-dergründungen auf Grundlage des »Ländereinführungsgesetzes« führten sogenannte Landessprecher:innen durch, die von der CDU-dominierten Volkskammer ernannt wurden. Seit dem 3.10. bauten dann die neuen Landesregierungen mit Unterstützung der westdeutschen Partnerbundesländer die Landesbehörden neu auf<sup>259</sup>, wobei frei-lich ein Bildungssystem nach gewohnter bundesrepublikanischer Tradition angestrebt wurde. Für die Konzepte der ostdeutschen Bildungsreformer:innen blieb in diesem ge-

255 Gert Geißler, »Perspektivplanung im Unbewusstsein der Zeit. Überlegungen aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur ›Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR‹ vom Juli 1989«, in Johannes Bilstein et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 10 (Bad Heilbrunn 2004), S. 287–304, hier S. 293, <https://doi.org/10.25656/01:5742>.

256 Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (Wetzlar 1982), S. 251f.

257 Interview von Jürgen Amendt mit Sibylle Volkholz, *Gründet in Ostberlin Gymnasien!*, 16.4.2020, <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien>.

258 Siehe ausführliche Darstellung in 2.5.

259 Vgl. Themenseite der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung zum Prozess der Grün-dung des Freistaates Sachsen: <https://www.slpb.de/themen/geschichte/friedliche-revolution/die-gruendung-des-landes-sachsen>.

richteten Prozess kein Platz, beziehungsweise existierten neben der Verbändeanhörung im parlamentarischen Verfahren keine Partizipationsmöglichkeiten.

### **Arbeitsplatzsicherheit und neues Dienstverhältnis**

Für die *arbeiterliche Gesellschaft*<sup>260</sup> in Ostdeutschland bedeuteten die schwierigen ökonomischen Verhältnisse, die sich spätestens mit der Währungsunion und dem damit zusammenhängenden Zusammenbruch der gewohnten Handelsbeziehungen mit Osteuropa abzeichneten, eine Bedrohung der sozialen Existenz. Arbeitslosigkeit war zu DDR-Zeiten so gut wie unbekannt; wer dennoch arbeitslos wurde, galt als gesellschaftlich gescheitert.<sup>261</sup> Die Befürchtung der Pädagog:innen, ihren gewohnt sicheren Arbeitsplatz zu verlieren, dominierte seit dem Sommer 1990 die Kollegien und ließ wenig Raum und kreatives Potenzial für bildungsreformerische Kampagnen. So erinnert sich die ehemalige Westberliner Bildungssenatorin an die Begegnung mit ostdeutschen Pädagog:innen:

Gemeinsam mit Dieter Pavlik<sup>262</sup> (SPD), dem Stadtrat für Bildung im Ostberliner Magistrat, habe ich drei Konferenzen zur Zukunft der Schulen in Ostberlin abgehalten. Dort bestand aber an einer Schulstrukturdebatte keinerlei Interesse. Die Kolleginnen und Kollegen interessierte vordringlich die Antwort auf eine Frage: Ist mein Arbeitsplatz sicher? Das Interesse, über Schulstrukturen und Inhalte zu debattieren, war auch auf dieser Ebene gering ausgeprägt. Das darf man den Lehrkräften nicht zum Vorwurf machen, schließlich ging es für die meisten um die berufliche und wirtschaftliche Existenz. Unsere Strategie, den Ostteil nicht zu überrollen, war an den Bedürfnissen der Familien und seit der Volkskammerwahl im März und den Magistratswahlen in Ostberlin im Mai 1990 an den politischen Mehrheiten in der DDR gescheitert.<sup>263</sup>

Das bildungsreformerische Milieu der DDR konnte innerhalb der kurzen Zeit von Herbst 1989 bis Oktober 1990 mit seinen programmatischen Leitprinzipien keinen durchschlagenden Einfluss auf die Bildungspolitik der sich wandelnden DDR entfalten, da strategische Leerstellen bezüglich der dargestellten Bereiche klafften. Mit dem Wahlsieg der *Allianz für Deutschland* änderte sich die politische Agenda in der Republik. Lothar de Maizière machte in seiner Regierungserklärung am 19. April 1990 vor der Volkskammer klar, dass seine Regierung die schnelle Herstellung der Einheit mit der Bundesrepublik anstrebte.<sup>264</sup> Hierfür nannte er bereits die gesetzliche Rahmenstellung durch den Artikel 23 des

260 Vgl. Wolfgang Engler, *Die Ostdeutschen als Avantgarde* (Berlin 2004), S. 71f.

261 Vgl. die Studie zu Lehrer:innenarbeitslosigkeit in Ostdeutschland seit 1990: Philipp Mayring, Joachim König, Nils Birk, Alfred Hurst (Hrsg.), *Opfer der Einheit: eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern* (Wiesbaden 2000).

262 Dieter Pavlik (1935–2000), Lehrer, von 30.5.1990 bis Ende Januar 1991 Stadtrat für Bildung in Ostberlin, seit 1996 wieder Lehrer an einem Abendgymnasium im Prenzlauer Berg.

263 Interview von Jürgen Amendt mit Sibylle Volkholz, *Gründet in Ostberlin Gymnasien!*, 16.4.2020, <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien>.

264 Regierungserklärung des Ministerpräsidenten Lothar de Maizière, abgegeben vor der Volkskammer der DDR am 19. April 1990, <https://www.kas.de/de/statische-inhalte-detail/-/content/regierungserklaerung-des-ministerpraesidenten-lothar-de-maiziere-abgegeben-vor-der-volkskammer-der-ddr-am-19.-april-1990>.

Grundgesetzes, der die unveränderte Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung vorsah.

Hierdurch blieb kaum noch Handlungsraum, um den schulpolitischen Positionen der Bildungsreformer:innen sowie den Beschlüssen des Zentralen Runden Tisches zu folgen.

### 2.3.5 Kampagne für die Gesamtschule

Immer drängender stellte sich seit 1990 die Schulformfrage. Wie bereits erwähnt, waren sowohl die Bürgerrechtsbewegung als auch das bildungsreformerische Milieu weitgehend unvorbereitet auf den in der Bundesrepublik seit Jahrzehnten andauernden Gesamtschulstreit gestoßen. Wie die *Leipziger Erklärung zur Schulfreiheit* zeigt, wurde in der Diskussion, die auf die DDR überschwappte, nicht eindeutig Position bezogen. Für den Erhalt einer zehnjährigen Regelschule sprach das Positionspapier des runden Tisches; außerdem setzte sich insbesondere die GEW hierfür ein, deren Bundesvorsitzender Dieter Wunder<sup>265</sup> sich sehr darum bemühte, die neuen ostdeutschen Kolleg:innen für seine Gewerkschaft zu gewinnen.<sup>266</sup>

Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG), die in Westdeutschland vehement für die Gesamtschule als Regelschule eintrat, sah mit dem Fall der Mauer und der beginnenden Demokratisierung der DDR ihre Chance, die in den 1980er-Jahren entstandene bildungspolitische Pattsituation zwischen CDU und SPD zu durchbrechen: Hatten progressive Bildungspolitiker:innen insbesondere in den SPD-regierten norddeutschen Bundesländern Bremen, Schleswig-Holstein und Hamburg den Gesamtschulen in der Schulgesetzgebung eine etablierte Stellung verschafft, wurde die weitere Expansion der Schulform in den von den Unionsparteien regierten Bundesländern erfolgreich blockiert. Der KMK-Beschluss von 1982 zur Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse blockierte aus Sicht der Gesamtschulbewegung die Entwicklung der Schulen durch eine zu strenge Regulierung.<sup>267</sup> Die damalige Bundesvorsitzende der GGG, die Schulleiterin der Kölner Gesamtschule Köln-Holweide Dr. Anne Ratzki<sup>268</sup>, hoffte, durch die Umwandlung der POS in Gesamtschulen endlich die Hegemonie für die präferierte Schulform in Gesamtdeutschland erreichen zu können. Somit war die GGG durchweg optimistisch, dass

265 Geboren 1936; in den 1950er Jahren führender Funktionär des SDS, ab 1965 Gymnasiallehrer, in den 1970er-Jahren Schulleiter einer Gesamtschule in Hamburg. Zwischen 1981 bis 1997 war er Bundesvorsitzender der GEW und setzte sich stark für die Gesamtschule sowie die programmatische Wandlung der GEW von einem Lehrer:innenverband zu einer »Bildungsgewerkschaft« ein.

266 Fuchs 1997, S. 66f.

267 Vgl. Benjamin Edelstein, Hermann Veith, *Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*, in Bundeszentrale für politische Bildung 1.1.2017, <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/#footnote-target-2>.

268 Geboren 1937. Promovierte Germanistin, leitete erst ein Gymnasium. Dann ab 1975 Gründungsdirektorin der Gesamtschule Köln-Holweide. 1988 bis 1993 Bundesvorsitzende der GGG. Während dieser entscheidenden Amtszeit scheiterte die Kampagne für die Gesamtschule in den neuen Ländern (Erfolge lediglich in Brandenburg und Berlin), woraufhin die SPD von ihrer gesamtschulbefürwortenden Position abrückte.

sie über die Kampagne für die Gesamtschule in der DDR eine aus ihrer Sicht bereits positiv verlaufende Tendenz in der Bundesrepublik bestärken könnte. Die Bundesvorsitzende erkannte aber auch die Gefahren der Wiedervereinigung für die Gesamtschulfrage. So schrieb sie in einem Brief vom Juni 1990 an interessierte »Kolleginnen und Kollegen in der DDR«, dem einem Informationspaket zu Konzept und Realisierung der Gesamtschulidee in der Bundesrepublik beigelegt war: »Wir fürchten einen großen Rückschlag für die Gesamtschulentwicklung in der BRD, wenn das bisher einheitliche Schulsystem in den zukünftigen Ländern der DDR so zersplittert wird wie die Schullandschaft in der BRD.«<sup>269</sup>

Somit sah sich die GGG auch unter Handlungsdruck, um befürchteten negativen Rückwirkungen auf die in der Bundesrepublik bereits erreichten Erfolge gegenzusteuern. Aus dem Archivgut des Verbandes lassen sich für 1990 insbesondere drei Handlungsfelder rekonstruieren, durch die die Gesamtschulbefürworter:innen auf die Schulformdiskussion in der DDR einzuwirken versuchten. Um diese Kampagne zu finanzieren, legte man sogar im Verbandshaushalt von 1990 einen eigenen »DDR«-Fond in Höhe von 35.000 Mark an. Dies stellte immerhin knapp 10% des Jahresbudgets dar.<sup>270</sup>

### **Informationskampagne**

Da das Wissen über die in Westdeutschland verbreiteten Schulformen in der DDR begrenzt war, warb die GGG mithilfe ihrer gewohnten Bündnispartner für die Gesamtschulkonzeption. So wurde der Druck des bereits genannten »Infopäckchens«, das vermutlich insbesondere an ausgewählte Sympatisant:innen in der DDR gesendet wurde, durch den Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) finanziert.<sup>271</sup> Außerdem wurde eine Sonderausgabe des Verbandsblattes *News* erstellt, die unter administrativer Hilfe unter anderem des Berliner Landesverbandes der GEW an alle 7.000 Schulen in der DDR versendet wurde. Hierdurch sollte der Gesamtschulgedanke die ostdeutschen Lehrer:innen in der Breite erreichen.<sup>272</sup>

Konkrete pädagogische Anregungen verbreiteten die Gesamtschullobbyst:innen außerdem in einer eigens für die DDR-Lehrer:innen verfassten Artikelserie in der Mitgliederzeitung der GEW. So wurde unter anderem ein Artikel von Anne Ratzki zu dem von ihr entwickelten Team-Kleingruppen-Modell verfasst, in welchem heterogene Lerngruppen mit festen Lehrer:innenkollegien gebildet werden, um so inmitten der oft sehr großen Gesamtschulkomplexe feste soziale Bindungen zu schaffen.<sup>273</sup>

269 DIPF/BBF/Archiv, GCG 177, Bd. 1, Korrespondenzen der Vorsitzenden Anne Ratzki Jan.-Sept. 1990, Brief vom Juni 1990.

270 DIPF/BBF/Archiv, GCG 75,1, *Protokoll Mitgliederversammlung 1990*, S. 16.

271 DIPF/BBF/Archiv, GCG 75,1 *Protokoll Mitgliederversammlung 1990*, S. 11.

272 DIPF/BBF/Archiv, GCG 75,1 *Protokoll Mitgliederversammlung 1990*, S. 13.

273 E&W 1990/4, S. 18–23.

Abbildung 7: Ausschnitt aus E&W – Artikel von Anne Ratzki<sup>274</sup>

## Team-Kleingruppen-Modell – was ist das?

Wir setzen unsere Informationsreihe über die Gesamtschule, mit der wir vor allem unsere Kolleginnen und Kollegen in der DDR genauer mit der Schulform bekanntmachen wollen, für die sich die GEW stark macht, mit einem Bericht über das organisatorisch-pädagogische Modell von Team-Kleingruppen fort.

Als wir an der Gesamtschule Höttinge – gleichzeitig mit der Gesamtschule Göttingen-Geismar – 1975 anfangen, mit dem „Sozialen Lernen“ einen erzieherischen Schwerpunkt zum Zentrum unserer Schularbeit zu machen, war dies eine Reaktion auf die Kritik vieler Gesamtschullehrkräfte an der Situation ihrer Schulen: Die Orientierung der Schulstruktur an dem Primat der Fachleistung hatte an vielen Schulen zu Beziehungslosigkeit und sozialer Desintegration unter Schüler- und Lehrerschaft geführt.

richt, sondern betreuen Tutorenstunden, die von den Schülerinnen und Schülern selbst gestaltet werden, führen Gruppengespräche, sind in der Mittagsfreizeit für Gespräche da und halten en-



### Gründung von Landesverbänden in der DDR

Auch wenn noch keine neuen Bundesländer gegründet waren, deutete alles auf einen zukünftigen Kulturföderalismus hin. Mit der am 30. Mai 1990 vom DDR-Bildungsminister Hans Joachim Meyer erlassenen »Verordnung über die Bildung von vorläufigen Schulaufsichtsbehörden« wurden bereits für die noch nicht existierenden Bundesländer Landesschulräte benannt.<sup>275</sup> In den meisten Fällen waren diese CDU-nah und plädierten für die Einführung gegliederter Schulformen nach westdeutschem Vorbild.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, gründeten sich in der DDR schnell Interessensverbände für die Einführung von Gemeinschaftsschulen, die versuchten, die öffentliche Meinung zu beeinflussen. Bei der Kommunalwahl am 6. Mai hatte ebenfalls die CDU die Wahl weitgehend für sich entschieden, sodass aus Sicht der Gesamtschulbefürworter:innen die Zeit drängte. Das Protokoll der Mitgliederversammlung der GGG vom 26. Mai verrät, dass zu diesem Zeitpunkt bereits in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen Landesverbände gegründet und Gesamtschultage durchgeführt worden waren; ein weiterer sollte bald in Brandenburg folgen.<sup>276</sup> Wie viele Teilnehmer:innen diese Veranstaltungen anlocken konnten und wie die Rückmeldungen

274 E&W 1990/4, S. 18.

275 Fuchs 1997, S. 102f.

276 DIFP/BBF/Archiv, GGG 75,1 Protokoll Mitgliederversammlung 1990, S. 8.

ausfielen, bleibt aber unklar. Da zu jener Zeit zahlreiche bildungsreformerische Veranstaltungen in der DDR stattfanden, kann die Resonanz dieser Tage schwer eingeschätzt werden.

### **DDR-Gesamtschultag in Leipzig und Zusammenarbeit mit der Leipziger Erziehungswissenschaft**

Höhepunkt der Kampagne für die Gesamtschule als reguläre Schulform in den neuen Ländern stellte der erste und letzte republikweite *Gesamtschultag der DDR* dar, der unter dem Motto »Gesamtschule – Eine Schule für alle Kinder« am 8. September 1990 an der Karl-Marx-Universität Leipzig (KMU) stattfand. Dass diese für die Bildungsreform in der DDR wichtige Veranstaltung – ganz wie die *Foren für Freie Pädagogik* – wieder in Leipzig stattfand, lässt sich einerseits auf das rege Treiben der dortigen Bildungsreformer:innen zurückführen. Zugleich bestand hier ein produktiver Kontakt zu der universitären Erziehungswissenschaft. Den Erinnerungen des 1993 in den Ruhestand getretenen Pädagogikprofessors Helmut Faust lässt sich entnehmen, dass der dortige Arbeitsbereich nach der Implosion der SED-Dominanz die Möglichkeiten freier pädagogischer Forschung rege auslebte.<sup>277</sup> So beschäftigten sich die Forscher:innen in Leipzig mit der Gesamtschulpädagogik, da diese »unserer Auffassung nach am ausgeprägtesten solche Formen des Lernens praktiziert, die selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen nachhaltig fördern [...]«. <sup>278</sup> Die Leipziger Erziehungswissenschaftler:innen berieten verschiedene sich in Aufbau befindliche Gesamtschulprojekte im mitteldeutschen Raum und führten zusammen mit westdeutschen Gesamtschulpädagog:innen Fortbildungsveranstaltungen durch. So lud die GGG zusammen mit der »Initiative Gesamtschulen in Sachsen« unter Vorsitz von Dr. Johanna Faust<sup>279</sup> von der KMU und mit organisatorischer Unterstützung der sich konstituierenden lokalen GEW nach Leipzig, um vor 500 Teilnehmer:innen zu fordern:

Die Schulen in der DDR brauchen Gestaltungsfreiraum, um sich aus ihren jeweiligen Bedingungen heraus weiterzuentwickeln. Die Initiative fordert, ernst zu machen mit der Demokratie auch in der Schule: In enger Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen soll die innere Erneuerung der DDR-Schulen wirksam werden. Eine offene Entwicklung setzt voraus, daß die Struktur der einheitlichen Schule bestehen bleibt und die Schulen Zeit bekommen, die Vergangenheit aufzuarbeiten und ihre Zukunft zu gestalten.<sup>280</sup>

277 Helmut Faust, »Forschungen zum ›Lernen lehren – Lernen lernen‹ an der Karl-Marx-Universität zu Leipzig im Spannungsfeld institutioneller Profilierung und zentraler Anforderungen«, in Ernst Cloer, Rolf Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR: Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (Weinheim 1994), S. 265–283.

278 Ebenda, S. 276.

279 Nur wenige Informationen sind über Johanna Faust auffindbar. Veröffentlichte mit Prof. Helmut Faust in den 1980er-Jahren zusammen erziehungswissenschaftliche Aufsätze und arbeitete an der KMU (wurde dann vermutlich auch entlassen). Sie war Vorsitzende des sächsischen Landesverbandes der GGG und organisierte den DDR-Gesamtschultag mit.

280 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *DDR-Gesamtschulinitiative fordert eigene Entwicklung für Schulen in der DDR* (10.9.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990, S. 3 [Hervorhebung A.W.].

Die Veranstaltung wurde durch einen Vortrag des bildungspolitischen Sprechers der hessischen SPD-Fraktion, Hartmut Holzapfel<sup>281</sup>, eröffnet. Der kurze Zeit später zum Kultusminister Hessens ernannte Bildungspolitiker, der sich durch die Novellierung des hessischen Schulgesetzes für größere Demokratisierung und Selbstbestimmung der Schulen aussprechen sollte, hatte sich zuvor maßgeblich für die Einführung von Gesamtschulen eingesetzt. Er nannte die sich abzeichnende Einführung des dreigliedrigen Schulmodells in Ostdeutschland ein »Angebot an die Trägheit«, da er hierdurch »wenig Änderung im Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern« erwarte, schließlich handele es sich lediglich um eine äußerliche strukturelle Schulreform. Stattdessen forderte er unter Bezugnahme auf die Gesamtschulpädagogik, das »Kind in seiner ganzen Person in den Mittelpunkt des Erziehungsprozesses« zu stellen, sowie »eine tiefgreifende Einstellungsänderung der Lehrer, das Kind in seiner Individualität zu sehen und anzunehmen und in einer gemeinsamen Schule ohne Diskriminierung und Auslese in seinen kognitiven und sozialen Fähigkeiten zu fördern.«<sup>282</sup> Hiermit plädierte Holzapfel für eine tiefgreifende innere Schulreform und die Überwindung der realsozialistischen Kommandopädagogik bei gleichzeitiger Beibehaltung einer horizontalen Schulstruktur.

Nach den vormittäglichen Vorträgen im Hörsaalgebäude zog die Konferenz nachmittags zu thematischen und regionalen »Konsultationen« an die 76. Oberschule gegenüber dem Neuen Rathaus. Abends wurde zu einer kontroversen Podiumsdiskussion unter dem Titel »Gesamtschule oder gegliedertes Schulwesen – pro und contra« geladen.<sup>283</sup>

Wie das zweite *Forum Freie Pädagogik* sollte die Versammlung durch die Verabschiedung einer Proklamation einen öffentlichkeitswirksamen Impuls an die Bildungspolitik senden. Dieser ebenfalls als *Leipziger Erklärung* deklarierte Forderungskatalog wurde am 21.9. im Nachgang des Gesamtschultages als Anlage einer Pressemitteilung ausgesendet.

#### Leipziger Erklärung der Teilnehmer des DDR-Gesamtschultages

Wir Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Gesamtschultages der DDR wollen uns in den Prozeß der Erneuerung und demokratischen Umgestaltung des Schulwesens in den künftigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland einbringen, der von der breiten Initiative aller am Bildungsprozeß Beteiligten getragen sein muß.

Wir fordern die demokratische Mitwirkung der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen bei der Entscheidungsfindung über die Zukunft der Schule und warnen nachdrücklich vor der unkritischen Errichtung eines zergliederten Schulwesens.

281 1944–2022, studierte unter Theodor W. Adorno und Max Horkheimer am Frankfurter Institut für Sozialforschung und war Mitglied des Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS). Unterstützte als Bildungspolitiker die Einführung von Gesamtschulen in Hessen. 1991 bis 1999 hessischer Kultusminister.

282 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *DDR-Gesamtschulinitiative fordert eigene Entwicklung für Schulen in der DDR* (21.9.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990, S. 1f.

283 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *Er findet schon im Vorfeld ein großes Echo: Gesamtschultag der DDR am 8. September in Leipzig* (29.8.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990, S. 2.

- Wir treten ein für eine Schule, die allen Kindern uneingeschränkte Chancengleichheit sichert, die Sackgassen ausschließt und verhindert, daß Schüler durch frühzeitige Auslese und Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen von vornherein auf qualitativ unterschiedliche Bildungsabschlüsse festgelegt werden.
  - Wir treten ein für eine leistungsfähige und leistungsorientierte Schule, (die überzogenen Leistungsdruck vermeidet) und die gewährleistet, daß Leistungsversagen nicht zur Ausgliederung und zur sozialen Diskriminierung von Schülern führt.
  - Wir treten ein für eine Schule, die durch differenzierte unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote die Ausprägung vielseitiger Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen ermöglicht und distanzieren uns damit von der für die Schule in der DDR jahrelang verordneten fehlerhaften Auffassung von »Einheitlichkeit«
  - Wir treten ein für eine schülerfreundliche wohnortnahe Schule, die Lebensstätte für die SchülerInnen ist, die den Mädchen und Jungen vielfältige soziale Kontakte und Beziehungen zu ihren LehrerInnen und MitschülerInnen sichert, die ihnen einen breiten Handlungsspielraum in allen Formen des schulischen Lebens schafft und sie selbstbestimmt in unterrichtliche und schulische Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse aktiv einbezieht
  - Wir treten ein für eine Schule, die in eigener Verantwortung ein unverwechselbares Profil ausprägt, in der demokratische Mitbestimmung von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern umfassend verwirklicht wird, die den LehrerInnen die erforderlichen Freiräume für innovative pädagogische Arbeit sichert, die sich für den Stadtteil bzw. die Gemeinde öffnet und das gesellschaftliche Umfeld eng mit der Schule verbindet.
- Wir sind der Auffassung, daß eine flexible differenzierte Gesamtschule, für deren Entwicklung und Ausgestaltung wir uns tatkräftig einsetzen, den pädagogischen Ansprüchen an die demokratische Erneuerung der Schule umfassend gerecht wird.<sup>284</sup>

Die Kampagne für die Einführung der Gesamtschule beziehungsweise die Umwandlung der 7.000 ostdeutschen POS in selbstständig arbeitende Gesamtschulen hatte somit Anfang September 1990 an der Leipziger Universität, einem Zentrum des bildungsreformerischen Milieus, das deutliche Zeichen gesetzt, dass eine Lobby aus Lehrer:innen und akademischer Erziehungswissenschaft die sich anbahnende Reformierung des Bildungssystems mitgestalten wollte und in der Lage war, ihren Idealen und Forderungen Gehör zu verschaffen. Statt der Fokussierung auf eine bloß äußerlich-strukturelle Bildungsreform in Gestalt der Ersetzung der Einheitsschulen durch gegliederte Schultypen setzten die Gesamtschulbefürworter:innen auf die weitgehende Beibehaltung der Schulformen bei gleichzeitiger Förderung eines inneren, reform- und alternativpädagogisch orientierten Wandels.

Doch weniger als einen Monat später, am 3. Oktober, sollten im Zuge der Wiedervereinigung die neuen Länder gegründet werden, die nun im Sinne ihrer Kulturhoheit eigene Schulgesetze erlassen sollten – bis dahin galt noch das unter Hans Joachim Meyer leicht veränderte DDR-Schulgesetz von 1965. Die entscheidende Abstimmung über die Ausrichtung der Bildungspolitik waren somit die fünf zeitgleich stattfindenden Landtagswahlen am 14. Oktober. Bis auf Brandenburg, wo die SPD vergleichsweise knapp mit

---

284 DIPF/BBF/Archiv, GCG 119, *DDR-Gesamtschulinitiative fordert eigene Entwicklung für Schulen in der DDR* (21.9.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990 [Anlage].

32,6% die Wahl für sich entschied, gewann die CDU die Wahlen deutlich. In Sachsen, das durch rege Initiativen in Leipzig aber auch Chemnitz und Dresden als ein Zentrum des bildungsreformerischen Milieus gelten konnte, erzielte die CDU sogar mit 53,8% die absolute Mehrheit und musste sich somit nicht auf die Suche nach einem Koalitionspartner machen. Die antretende Regierung unter Kurt Biedenkopf machte sich folglich daran, das im Wahlkampf vertretene schulpolitische Programm umzusetzen: Die Einheitsschule sollte überwunden werden, stattdessen »Bildungswege [...] von gemeinsame[n] Grundschulen mit Haupt- und Realschulen bis zu Gymnasien«<sup>285</sup> gestaltet werden. Gemeinschaftsschulen oder sonstige Modelle längeren gemeinsamen Lernens wurden nicht im Wahlprogramm erwähnt und fanden somit auch letztlich keinen Eingang ins Schulgesetz. Lediglich in Brandenburg sollte mit der Schaffung einer sechsjährigen Grundschule und der Gemeinschaftsschule als gleichberechtigter Bildungseinrichtung neben Gymnasium und Realschule durch die SPD ein gewisser Teilerfolg aus Sicht der GGG erzielt werden.<sup>286</sup> Ein ähnliches Modell wurde durch die Übernahme des Westberliner Schulgesetzes im Ostteil der Stadt eingeführt. Die Novellen der anderen ostdeutschen Schulgesetze orientierten sich eher an den Schulgesetzen der westdeutschen Partnerbundesländer als an den Beschlüssen des Zentralen Runden Tisches und den Proklamationen progressiver Bildungsinitiativen aus der DDR. So kritisierten die sächsischen Gesamtschulbefürworter:innen im September 1990 den Bildungsminister Meyer, der bereits »Fakten schaffe«, ohne auf die Gründung der Länder zu warten und kritisierten Äußerungen des Landesschulrats Klaus Husemann (CDU)<sup>287</sup>, da dieser aus ihrer Sicht weitestgehend das Schulgesetz des Partnerbundeslandes Baden-Württemberg mitsamt gegliederten Schulformen übernehmen wolle.<sup>288</sup>

Problematisch für das Milieu stellte sich neben der für sie schwierigen politischen Lage auch der Ausfall der Bündnispartner in Zivilgesellschaft und Wissenschaft dar: Die GEW, die sich eigentlich programmatisch für die »Schule für alle« einsetzte, war Anfang der 1990er-Jahre vor allem mit der personalrechtlichen Vertretung ihrer Mitglieder inmitten dramatischer Entlassungswellen beschäftigt und entfaltete kaum Ressourcen, um bildungspolitisch zu lobbyieren.<sup>289</sup> Die ostdeutsche Erziehungswissenschaft, die seit der Implosion der SED-Diktatur die alten Denkbeschränkungen abstreifte und sich neuen Fachgebieten öffnete, hörte durch die fast vollständige Entlassung ihrer Vertreter:in-

285 CDU Sachsen, *Sachsen unsere Heimat – Deutschland unser Vaterland – Europa unsere Zukunft, Wahlplattform der CDU Sachsen*, beschlossen auf dem 2. Landesparteitag in Dresden am 1.9.1990, Konrad-Adenauer-Stiftung, [https://www.kas.de/documents/252038/253252/7\\_file\\_storage\\_file\\_25115\\_1.pdf/7b02862f-cb5e-14ca-a57c-045a3709e4a5](https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_file_storage_file_25115_1.pdf/7b02862f-cb5e-14ca-a57c-045a3709e4a5).

286 Nikolai 2018, S. 141–170.

287 Geboren 1942. Promovierter Ingenieur und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Bergakademie Freiberg, wurde er im Juni 1990 sächsischer Landesschulrat bis November 1990. 1993 bis 2008 Professor für Mechanische Verfahrenstechnik in Freiberg.

288 DIPF/BBF/Archiv, GGG 119, *DDR-Gesamtschulinitiative fordert eigene Entwicklung für Schulen in der DDR* (10.9.1990), Interne und externe Pressemitteilungen, 1990, S. 1f.

289 Zu diesem Ergebnis kommt die Studie des Leipziger Historikers Jörn-Michael Goll »GEW im Einheits- und Transformationsprozess«, die bis dato leider nicht veröffentlicht wurde, deren Zwischenergebnisse ich allerdings wiederholt bei Vorträgen zur Kenntnis nahm, zuletzt am 15.6.2023 in Leipzig.

nen auf zu existieren. Westdeutsche Gründungsdekane bauten die Fakultäten ohne Einbindung lokaler Initiativen neu auf, wie etwa im Fall des konservativen Pädagogikprofessors Erich E. Geissler<sup>290</sup>, der durch die von ihm gelenkte Berufungspolitik die Leipziger Erziehungswissenschaftliche Fakultät nachhaltig prägte.

Der Einigungsvertrag wurde am 31. August unterzeichnet und am 20. September von Volkskammer und Bundestag angenommen. Hierin regelte das entscheidende Kapitel 37 in Absatz (4):

Die bei der Neugestaltung des Schulwesens [...] erforderlichen Regelungen werden von den [...] Ländern getroffen. Die notwendigen Regelungen zur Anerkennung von Abschlüssen schulrechtlicher Art werden in der Kultusministerkonferenz vereinbart. In beiden Fällen sind Basis das Hamburger Abkommen und die weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz.<sup>291</sup>

Das Hamburger Abkommen von 1964 stellte aus Sicht der Gesamtschulbefürworter:innen eines der größten rechtlichen Hindernisse für ihr Ziel dar, die Gesamtschule als Regelschule einzuführen. Zwar sah dieses Experimentierklauseln vor, die die Einrichtung reformorientierter Schulformen unter Auflagen erlaubten. Doch die Struktur des Schulsystems wurde hierin durch die gemeinsame vierjährige Grundschule und den dreigliedrigen Aufbau von Haupt- und Realschule und Gymnasium definiert<sup>292</sup>, wodurch die Gesamtschule zu einer prekären Randexistenz verurteilt wurde. Der Einigungsvertrag legte somit bereits vor der Gründung der Länder das Skelett der ostdeutschen Schullandschaft fest, der Handlungsspielraum der Bildungsreformer:innen wurde hierdurch beschnitten.

Während Wissenschaftler:innen entlassen wurden und die GEW mit der Beschäftigungssicherung ihrer Mitglieder beschäftigt war, gründeten sich in Ostdeutschland konservative Lehrer:innenverbände mit Unterstützung des westdeutschen Beamtenbundes, so beispielsweise bereits im März 1990 der Sächsische Lehrerverband (SLV). Diese Verbände hatten gute Beziehungen zu den CDU-dominierten Regierungen und befürworteten ein gegliedertes, »begabungsgerechtes« Schulsystem. Sie konnten ihre bildungspolitischen Forderungen, die letztlich auf die Perpetuierung bundesrepublikanischer Bildungstraditionen basierten, sehr viel besser durchsetzen als das gesamte bildungsreformmerische Milieu.

### 2.3.6 Zwischenfazit: Die Vision einer tiefgreifenden Bildungsreform in der DDR

Der Schulpolitik der neuen Länder, die in 2.5. dargestellt werden wird, ging eine breite politische und akademische Bewegung voraus, die statt auf die Übernahme westdeut-

290 1928–2018. Studium und Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt a. M., Professuren an der PH Landau, PH Berlin und FU Berlin. 1970 Ruf an die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn. 1991 bis 1994 Gründungsdekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Leipzig.

291 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (»Einigungsvertrag«), Art 37 Bildung, [https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art\\_37.html](https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art_37.html). [Hervorhebung A.W.].

292 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 1067f.

scher Strukturen auf die Reformierung des in der DDR ausgebildeten Einheitsschulwesens drängte. Der maßgebliche Treiber dieser Bewegung, das bildungsreformerische Milieu, setzte sich aus heterogenen Gruppen zusammen, die Akteure hatten kirchliche, akademische und gewerkschaftliche Hintergründe. Verbindende Elemente in den bildungspolitischen Konzeptionen, die sich insbesondere den beiden Leipziger Erklärungen von April und September 1990 entnehmen lassen, waren insbesondere der starke Wunsch nach pädagogischer Freiheit, Demokratisierung und der Individualisierung der Bildungsprozesse. Wenngleich bereits im Frühjahr 1990 die »kritiklose Übernahme des bundesdeutschen Bildungssystems«<sup>293</sup> eindeutig abgelehnt wurde, mangelte es an durchschlagenden konzeptionellen Vorschlägen, wie das Schulsystem im Osten reformiert und ausgestaltet werden sollte. Die vom runden Tisch geforderte Beibehaltung der 10-jährigen Regelschule rückte bei den ersten beiden Leipziger Foren in den Hintergrund, stattdessen traten vor allem westdeutsche reform- und alternativpädagogische Initiativen in den Vordergrund. Hiervon angeregt begann ein Teil des Milieus freie Schulkonzepte zu forcieren, wobei die erste noch zu DDR-Zeiten vollzogene Schulgründung die Freie Schule Leipzig hervorbrachte. Im Oktober 1990 folgten das Chemnitzer Schulmodell, Waldorfschulen in Dresden und Leipzig, sowie 1991 die reformpädagogische Nachbarschaftsschule Leipzig. Hierbei unterließen es viele Vertreter:innen, Positionen zu entwickeln, die mit dem hegemonialen Wunsch der meisten Eltern nach dem Gymnasium, welches insbesondere Politiker:innen der CDU einzuführen versprochen, mithalten konnten.

Auf die Wandlung der staatlichen Regelschulen in ihrer vollen Breite drängten die Gesamtschulvertreter:innen, die auf Initiative der GGG von der Bundesrepublik aus versuchten, die Entwicklung des Bildungssystems in der DDR zu beeinflussen. Für sie stellte die Reformierung der POS in eine durch stärkere Binnendifferenzierung und Wahlmöglichkeiten ausgezeichnete Gesamtschule die Rettung des Einheitsschulgedankens dar – und hätte auch aus ihrer Sicht positive Rückwirkungen auf die alten Länder gehabt. Doch als der erste und letzte Gesamtschultag der DDR im September 1990 an der Karl-Marx-Universität Leipzig stattfand, war das bildungsreformerische Milieu bereits aufgrund der beschriebenen strategischen Leerstellen in die Defensive geraten.

Vertreter:innen des ostdeutschen bildungsreformerischen Milieus arrangierten sich infolge der deutschen Einheit oftmals mit der neuen Ordnung. Marianne Birthler, ehemalige Oppositionelle am ZRT und Mitarbeiterin in der AG »Bildung, Erziehung und Jugend«, zog im Oktober 1990 für Bündnis 90 in den Potsdamer Landtag ein und wurde im November als erste brandenburgische Bildungsministerin vereidigt. Hierbei versuchte sie, einige Ideen des bildungsreformerischen Milieus zu verwirklichen, wobei sie Lektionen des Berliner Bildungssenats zur Kenntnis nahm und neben der Gesamtschule auch Gymnasium und Realschule einführte.<sup>294</sup> Allerdings trat sie von ihrem Ministerposten 1992 aufgrund von MfS-Vorwürfen gegenüber dem SPD-Ministerpräsidenten Manfred

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

294 Siehe ausführlich 2.5.1.

Stolpe zurück. 2000 löste sie dann Joachim Gauck als Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen (BStU) ab und leitete die Behörde bis 2011.

Jan Hofmann, der zu einem der aktivsten Mitarbeiter:innen der AG des ZRT gehörte und als Initiator des *Aktionsbündnis Bildungs- und Erziehungsreform* versuchte, durch die Vernetzung der bildungspolitischen Basisinitiativen die »pädagogische Revolution« voranzutreiben, wählte dann stattdessen eine Karriere in der Bildungsverwaltung. Er folgte BIRTHLER und wurde zunächst Mitarbeiter im Brandenburger Bildungsministerium, im Jahr dann 1992 Leiter des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg. Nachdem er 2007 Gründungsdirektor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg wurde, wechselte er von 2011 bis 2016 als Staatssekretär ins sachsen-anhaltinische Kultusministerium unter Stephan Dorgerloh (SPD). Außerdem gab der promovierte Philosoph einige wissenschaftliche Beiträge im Bereich Schulpädagogik heraus.<sup>295</sup>

Elke Urban, die maßgeblich die Leipziger Foren mitorganisiert hatte, war seit 1990 im Leipziger Schulverwaltungsamt zuständig für freie Schulen, dann von 2000 bis 2015 Leiterin des Leipziger Schulmuseums. In die sächsische Bildungspolitik mischte sie sich nur gelegentlich ein, ihre hauptsächliche Betätigung galt der Entwicklung der freien Schulen. Sie veröffentlichte vielfältig zu Themen der ostdeutschen Bildungsreform, oftmals in einem eher biografisch-anekdoteschen Stil.<sup>296</sup>

Hans Joachim Meyer, der einen katholisch-kirchlichen Hintergrund hatte, stand eher am Rande des bildungsreformerischen Milieus. Als Professor für Anglistik an der HU Berlin nahm er als Vertreter der Katholischen Laienbewegung an den Sitzungen der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« und des ZRT teil. Wie oben ausgeführt, erregte sein Alleingang bei der entscheidenden Sitzung am 5. März Kritik anderer AG-Mitglieder. Zwar erhob er hier keinen Einspruch gegen die zehnjährige Regelschule, doch legte er durch seine Ergänzung der geplanten Einrichtung von »konfessionelle[n] und alternative[n] Schulen« neben den staatlichen Schulstrukturen das Augenmerk auf die Gründung von Schulen in freier Trägerschaft. Wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird, trug er maßgebliche Mitverantwortung dafür, dass die am ZRT beschlossene und bei den verschiedenen Leipziger Foren weiter geforderte tiefgreifende Bildungsreform in der DDR nicht angegangen wurde. Als letzter Bildungsminister der DDR ermöglichte er lediglich die freien Schulgründungen, außerdem ließ er die Schulleitungen vom Kollegium neu wählen. Lange Jahre prägte er die sächsische Hochschulpolitik; so fungierte er von 1990 bis 2002 als Wissenschaftsminister in Dresden. Außerdem amtierte er von 1997 bis 2009 als Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (ZdK). 2015 veröffentlichte er seine wenig rezipierte politische Autobiografie, in welcher er die Auswirkungen der 1968er, die vermeintliche Amerikanisierung und die politische und kulturelle »Elite« kri-

295 Zuletzt: Jan Hofmann (Hrsg.), *Neue Formen des Lehrens und Lernens : Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam* (Bad Heilbrunn 2007) und Jan Hofmann, Petra Anders (Hrsg.), *Vergangenheit verstehen, Demokratiebewusstsein stärken. Die DDR im (DEFA-)Film: Projektbericht und Materialien für den Unterricht* (Ludwigsfelde-Struveshof 2010).

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

tisiert.<sup>297</sup> Für einen habilitierten Anglisten, langjährigen Landesminister und ehemals höchsten deutschen Laienkatholiken ein durchaus überraschender Meinungsstrauß. Er starb im März 2024 im Alter von 87 Jahren in Potsdam.

## 2.4 April bis Oktober 1990 – Zwischenetappe in der Bildungspolitischen Entwicklung Ostdeutschlands

### 2.4.1 Die abwartende Schulpolitik der letzten DDR-Regierung

Das Ergebnis der Volkskammerwahl im März setzte alle Segel in Richtung deutsche Einheit, was sich in einer eher abwartenden Schulpolitik ausdrückte. Denn die Regierung de Maizière leitete keine weitreichenden bildungspolitischen Reformen ein, stattdessen wurden eher symbolische beziehungsweise kleinschrittige Maßnahmen umgesetzt. In der gleichzeitig ablaufenden und richtungsweisenden Aushandlung des Einigungsvertrages waren keine Vertreter:innen des bildungsreformerischen Milieus involviert. Dennoch können drei Stränge in der Schulpolitik unterschieden werden, die die Politik der letzten DDR-Regierung prägten. Außerdem sollen bereits drei initiale Reaktionsmuster in der ostdeutschen Lehrer:innenschaft differenziert werden.

Die Schulpolitik in der DDR änderte sich direkt nach der Wahl am 18.3.1990 nur in Einzelaspekten. Lothar de Maizière legte in seiner Regierungserklärung dar, dass die politische Agenda auf die Übernahme der Rechtsordnung des Grundgesetzes und damit auf die deutsche Einheit ausgerichtet sein würde. Für die Bildungspolitik bedeutete dies, dass folglich bald Bundesländer zu gründen seien, die dann im Sinne ihrer Kulturhoheit neue Schulgesetze beschließen sollten. Damit wurde von der Regierung de Maizière entgegen den Beschlüssen des ZRT keine grundlegende Bildungsreform innerhalb des Rechtsrahmens der DDR geplant. Zwar trifft der zwischen den Parteien der Allianz für Deutschland, den »Liberalen« und der SPD ausgehandelte Koalitionsvertrag Aussagen zur Schulpolitik und -formfrage, doch wurden diese in der kurzen Regierungszeit von April bis Oktober 1990 nicht umgesetzt. So vermerkt der Vertrag:

Privatschulen, konfessionelle Schulen und Schulen in freier Trägerschaft sind bezüglich der Zuteilung staatlicher Mittel und der Anerkennung der Abschlüsse gleichberechtigt. [...] Die Pluralität der Schule soll sich ausdrücken in dem Nebeneinander der integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, gegliederter Schule und Schulen freier Trägerschaften. Berufsausbildung mit Abitur und Volkshochschulbildung sollen erhalten bleiben. Die Etablierung eines bestimmten Schultyps wird von der Entscheidung der Bürger, insbesondere der Eltern, bestimmt.<sup>298</sup>

297 Vgl. Hans Joachim Meyer, *In keiner Schublade – Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland* (Freiburg i. Br. 2015).

298 BArch, DA1-19101, *Grundsätze der Koalitionsvereinbarung zwischen den Fraktionen der CDU, der DSU, dem DA, den Liberalen (DFP, BFD, F.D.P.) und der SPD vom 12. April 1990*, S. 47–49.

Die Formulierung, die konkurrierende Schulstrukturkonzeptionen nebeneinander zu vereinen versuchte, liest sich wie eine typische Kompromissformel, welche die Vertragspartner im Wissen schlossen, dass eine unmittelbare Umsetzung nicht in Aussicht stand.

Lediglich drei schulpolitische Vorhaben lassen sich unter der Verantwortung des Bildungsministeriums durch Hans Joachim Meyer (CDU) bis zur Übernahme der Kulturhoheit der Länder feststellen:

### ***Neuberufung des Schulleitungs- und aufsichtspersonals und Schaffung von Mitbestimmungsgremien***

Durchaus im Geist der Demokratisierungsforderung des bildungsreformerischen Milieus und des ZRT verabschiedete das Kabinett am 30. Mai 1990 den Beschluss »Verordnung über Mitwirkungsstrukturen und Leitungsstrukturen im Schulwesen«. <sup>299</sup> Hierdurch sollten die bisher vor allem durch SED-Kader bekleideten Schulleitungsposten an den knapp 7.000 Schulen der DDR im Juli 1990 in demokratischer Wahl durch die Schulkonferenzen in einem transparenten Verfahren neu besetzt werden. Durch die Schulkonferenz waren auch die Eltern und Schüler:innen an der Wahl beteiligt. Dieses basisdemokratische Vorgehen hatte aber nicht unbedingt den intendierten Effekt zur Folge: Viele Kollegien entschieden sich inmitten der politischen Unsicherheiten für personelle Kontinuität und wählten ihre bisherigen Schulleiter:innen wieder ins Amt. Kritischen Stimmen zufolge kam die Direktwahl der Schulleitungen zu früh und sorgte aufgrund der später durch die Landesministerien verfügten Absetzung vieler Schulleiter:innen für Chaos und ein Gefühl der Willkür. Auch auf der Ebene der Schulverwaltung wurde durch die ebenfalls am 30. Mai erlassene »Verordnung über die Bildung von vorläufigen Schulaufsichtsbehörden« neues Personal eingesetzt. <sup>300</sup>

### ***Deutsch-deutsche Bildungskommission***

Zur Vorbereitung der Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens konstituierte sich Mitte Mai 1990 die »Gemeinsame Bildungskommission« von DDR und Bundesrepublik. Die drei offiziellen Sitzungen wurden von der Arbeit von vier Unterkommissionen begleitet, in denen die Fachfragen behandelt wurden. <sup>301</sup> Die ministeriellen Mitteilungen, denen sich die Arbeitsergebnisse der Kommission entnehmen lassen, sind aufgrund ihrer geglätteten Formulierungen allerdings nur bedingt aufschlussreich. Mögliche Konfliktlinien zwischen den Teilnehmer:innen lassen sich hierin nicht finden.

Die erste Sitzung wurde geleitet von dem Minister für Bildung und Wissenschaft (MfBW) <sup>302</sup> der DDR, Hans Joachim Meyer (CDU), dem Bundesminister für Bildung und

299 Fuchs 1997, S. 100.

300 Ebenda, S. 100f.

301 Die vier Unterkommissionen waren: Allgemeine schulische Bildung, schulische und betriebliche Berufsausbildung, Hochschulen und Wissenschaft sowie Weiterbildung.

302 Das MfBW wurde nach der Wahl der Regierung de Maizière aus dem Volksbildungsministerium, dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und dem Staatssekretariat für Berufsbildung gebildet. Es umfasste somit das gesamte Bildungswesen von Krippe über Hochschule bis Berufsausbildung.

Wissenschaft (BMBW), Jürgen Möllemann (FDP) und der Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz (KMK), der Bildungsministerin des Landes Schleswig-Holstein, Eva Rühmkorf (SPD).<sup>303</sup> Meyer legte hierbei dar, dass sein Haus für die Schulen in der DDR ein höheres Maß an Differenzierung anstrebe, wozu abgestufte »Leistungsklassen und Leistungskurse« eingeführt werden sollten. Außerdem plane er, die Lehrpläne umzugestalten sowie »erhöhte Verantwortung der Lehrer für Unterricht und Bewertung« anzustreben. Schulrechtlich intendierte er, den gesetzlichen Rahmen für Schulen in freier Trägerschaft zu schaffen. Insgesamt sei mehr »Eigeninitiative« zu ermöglichen und auch zu begrüßen.<sup>304</sup> Die westdeutschen Vertreter:innen bekundeten ihre Bereitschaft, die Regierung der DDR bei ihren bildungspolitischen Vorhaben zu unterstützen.<sup>305</sup> Konkretisiert wurde diese Unterstützung nur in einem Punkt: Im Rahmen einer »einmalige[n] Schulbuchhilfe« sollten die Schulen zwecks Anschaffung neuer und politisch unverdächtigere Schulbücher aus dem Nachtragshaushalt der Bundesrepublik 30 Millionen D-Mark erhalten.<sup>306</sup> Somit ergab sich für die Schulverlage eine lukrative Auftragslage.

Noch unkonkretere Beschlüsse fasste die Kommission bei ihrer zweiten Sitzung im Juni. Diesmal leitete die Berliner Bildungssenatorin Sybille Volkholz als Vorsitzende der KMK die Sitzung.<sup>307</sup> Tagesordnungspunkt stellte lediglich der Bericht Meyers über die gerade ablaufenden Reformprojekte dar, insbesondere die neuen Schulleitungs- und Aufsichtsstrukturen.<sup>308</sup> Auch beklagte er sich über Kürzungen im Forschungshaushalt, die er nicht hinnehmen wollte.<sup>309</sup> Ansonsten weist die Mitteilung zahlreiche Absichtserklärungen unter anderem zur Umstrukturierung der Studieninhalte, der Studienfinanzierung und zur beruflichen Bildung auf, die allerdings allesamt nicht mit konkreten Beschlüssen einhergingen.

Die dritte und abschließende Sitzung fand nach der Unterzeichnung des Einigungsvertrags vom 31. August, am 26. September 1990 statt. Der Vertrag regelte bereits in Artikel 37 die Neuordnung des Bildungswesens in den neuen Ländern, sodass der Kommission fast kein Entscheidungsraum blieb. Zu der Sitzung in Bonn ließ sich Möllemann von seinem Staatssekretär Fritz Schaumann vertreten, für die KMK nahm Marianne Tidick, die mittlerweile das Schleswig-Holsteinische Bildungsministerium von Rühmkopf übernommen hatte, teil. Für die DDR sprach wiederum Hans Joachim Meyer. Es blieb den Vertreter:innen beider Länder nur übrig festzustellen, dass das zukünftige Bildungssystem in den neuen Ländern durch die bald zu wählenden Landesregierungen geformt werden sollte.<sup>310</sup>

303 BArch, DR4-93, *Gemeinsame Bildungskommission mit der DDR in Bonn konstituiert [Presseinfo des BMBW]*, S. 1.

304 Ebenda, S. 1.

305 Ebenda, S. 3.

306 Ebenda, S. 4.

307 BArch, DR4-33, *Mitteilung über die zweite Sitzung der Gemeinsamen Bildungskommission am 21.6.1990 in Berlin*, S. 1.

308 Ebenda, S. 1–2.

309 Ebenda, S. 3.

310 Gemeinsame Bildungskommission, »Empfehlungen für die Zusammenführung beider Bildungssysteme« (26. September 1990), in *German History in Documents and Images*, <https://germanhistorydocs.org/de/ein-neues-deutschland-1990-2023/ghdi:document-4145>.

Letztlich bereitete die deutsch-deutsche Bildungskommission die Adaption des bundesrepublikanischen Modells der Bildungspolitik vor, einzelne Formulierungen der in den Arbeitsgruppe entwickelten Vorschläge flossen in den Einigungsvertrag ein.<sup>311</sup> Obwohl die Vertreter:innen der KMK, insbesondere Volkholz und Tidick, durchaus in inhaltliche Nähe zum bildungsreformerischen Milieu und den Gesamtschulvertreter:innen standen, konnten diese Kultusministerinnen keinen Gestaltungseinfluss auf die Schulformfrage ausüben, da die Kulturhoheit der Länder Bemühungen in diese Richtung erschwerte.

### **Schulneugründungen in freier Trägerschaft**

Hans Joachim Meyer hatte sich bereits als Vertreter der katholischen Laienbewegung am ZRT für die Gründung freier und konfessioneller Schulen ausgesprochen. Hierfür setzte er sich auch als Minister ein: Mit dem *Verfassungsgesetz über Schulen in freier Trägerschaft*<sup>312</sup> vom Juli 1990, das die Verfassung der DDR änderte, um hierdurch die Gründung freier Schulen erst zu ermöglichen, wurde die schulrechtliche Basis geschaffen. In diesem Zuge wurden in den nächsten Jahren zahlreiche alternativ- und reformpädagogische Schulen gegründet.

## **2.4.2 Gegenläufige Reaktionsmuster der ostdeutschen Lehrer:innen**

Die Lehrer:innen der DDR reagierten auf die plötzlichen politischen Vorgänge 1989/90 unterschiedlich, wobei sich grob drei selbstverständlich nicht ganz trennscharfe Reaktionsmuster unterscheiden lassen. Diese korrespondierten jeweils mit dem erinnerungspolitischen Modell der drei Formen des Gedächtnisses an die DDR, die Martin Sabrow beschrieben hat, dem *Diktatur-*, dem *Arrangement-* und dem *Fortschrittsgedächtnis*<sup>313</sup>:

### **Bildungspolitischer Aufbruchsoptimismus**

Eine personell eher überschaubare, aber öffentlichkeitswirksame Gruppe von Pädagog:innen, die zuvor als SED-kritisch einzuschätzen war, reagierte mit großem Optimismus und sah insbesondere im Ende der ideologischen Erziehungszwänge die Möglichkeit für einen bildungspolitischen Aufbruch sowie für eine umfassende Bildungsreform. Der Zwickauer Deutschlehrer Gerhard Hieke, der zu DDR-Zeiten durch regimekritische Äußerungen aufgefallen war, zwei *Operative Vorgänge* des MfS über sich ergehen lassen musste und 1978 »als Träger feindlicher Ideologie« aus der SED ausgeschlossen wurde<sup>314</sup>, erinnerte sich an die Implosion der SED-Diktatur als die Zeit mit der »beste[n] Stimmung, große[m] Optimismus und Debatten mit vielen guten Ideen, wie Schule sein müsste.« Des Weiteren beschreibt er die Atmosphäre:

311 Fuchs 1997, S. 89f.

312 Fuchs 1997, S. 105.

313 Bernd Martens, *Erinnertes Leben im Osten – Die DDR im Generationengespräch*, in Bundeszentrale für politische Bildung 16.9.2020, <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/315004/erinnertes-leben-im-osten-die-ddr-im-generationengespraech/>.

314 Gerhard Hieke, »Schule und Schüler vor und nach 1990«, in Sonja Häder, Christian Ritz, Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik* (Hohengehren 2001), S. 195f.

[D]ie DDR und ihr Schulsystem lagen hinter uns, auch Angst und Resignation. Freude, Aufbruchstimmung, offene Gespräche und gemeinsame Projekte prägten den Schulalltag. Neue Reglementierungen, Eingriffe in den schulischen Alltag, die man für unsinnig hält und doch nicht zurückweisen kann, gab es noch kaum. Da schien Raum für Kreativität, für die gemeinsame Suche von Lehrern, Schülern, Eltern nach dem besten Weg. Viele wollten sich engagieren, waren bereit zu Neuem. Schüler debattierten mit uns über den Staat und über die Schule – die DDR war passé, Aufbruch war das große Ziel, Sich-Umschauen und von den besten Erfahrungen des großen Landes lernen.<sup>315</sup>

Überall im Land entstanden pädagogische Basisinitiativen engagierter Lehrer:innen, Erzieher:innen und Eltern, in denen Ideen diskutiert und entwickelt wurden, die DDR-Schule zu reformieren. Diese Lehrer:innen schätzten insbesondere die sich durch die Auflösung der bisherigen Schulverwaltungsstrukturen ergebende große pädagogische Freiheit und füllten dieses relative Vakuum durch selbst entwickelte und rasch adaptierte neue pädagogische Konzepte. Es bestand ein weitverbreitetes Interesse an der Lektüre anregender Fachliteratur und -materialien<sup>316</sup>, sowie dem interkollegialen Austausch mit Kolleg:innen und Erziehungswissenschaftler:innen aus Westdeutschland und dem Ausland. Wie fast alle Bürger:innen der DDR nutzten sie die durch die Maueröffnung entstandenen Möglichkeit, frei zu reisen. Ein Mathematik- und Physiklehrer aus Berlin-Pankow, der zum Zeitpunkt der friedlichen Revolution gerade für die Ableistung einer erziehungswissenschaftlichen Promotion A<sup>317</sup> vom Schuldienst freigestellt worden war, reiste so zum Beispiel als Aktivist der Ostberliner Grünen zur renommierten Integrierten Gesamtschule Bonn-Beuel, um deren innovatives pädagogisches Konzept kennenzulernen. Die dortige Inklusion von Kindern mit Behinderungen und die aufscheinende Vereinbarkeit des westdeutschen Gesamtschul- mit dem ostdeutschen Einheitsschulkonzept begeisterte ihn; er brachte diese Erfahrungen auch am Zentralen Runden Tisch und in der speziell mit Bildungsfragen beschäftigten AG »Bildung, Erziehung und Jugend« ein.<sup>318</sup> Lehrer:innen dieses Reaktionsmusters bildeten am ehesten ein *Diktaturgedächtnis* (Sabrow) aus, in welchem vor allem der »Unterdrückungscharakter der SED-Herrschaft« die Erinnerung an das Leben in der DDR prägt. Dies bedeutete allerdings mitnichten, dass dieser Personenkreis mit dem letztlich Charakter der Wiedervereinigung zufrieden war, da im bildungsreformerischen Milieu der DDR eben keine weitgehende Übernahme des Bildungssystems der Bundesrepublik gewünscht wurde.

### Strukturbewahrender Skeptizismus

Ein wesentlich größerer Teil der DDR-Lehrer:innen regierte mit großer Unsicherheit auf die raschen Veränderungen ihres Arbeitsortes. Die bisher omnipräsente Schulverwaltung hörte auf zu existieren, gewohnte Schulfächer wurden nicht mehr unterrichtet und

315 Ebenda, S. 189.

316 Lothar Wigger, »Die Wende der DDR-Pädagogik – Eine Inhaltsanalyse von ›Pädagogik‹ und ›Pädagogik und Schulalltag‹«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 176.

317 Zentrale Promotionsordnung in der DDR, erlassen 1968, entsprach der Promotion in der Bundesrepublik. Habilitationen waren abgeschafft und durch die Promotion B ersetzt worden.

318 Transkript L13, S. 16–18/32, Abs. 42–51. Mehr zu der AG in Kapitel 2.2.

die Schüler:innen und Eltern erlaubten sich plötzlich, selbstbestimmter eigene Positionen zu vertreten. Die Pionier- und FDJ-Staatsjugendorganisationen fielen als unterstützende Erziehungsinstanzen durch ihre Auflösung aus. Somit waren die Lehrer:innen in ihrer pädagogischen Arbeit erstmals in ihrer Berufslaufbahn auf sich selbst gestellt.

Ein ehemaliger Mitarbeiter des Brandenburger Bildungsministeriums fasste die damalige Stimmung in den Lehrerzimmern folgendermaßen zusammen:

Unabhängig von der im Einzelnen sicherlich sehr unterschiedlichen Distanz zum politischen System der DDR kommt für die absolut übergroße Mehrzahl der pädagogischen Intelligenz und damit meine ich alle Lehrer, alle Erzieher, alle Schulleiter [...] der Herbst 1989 nicht als ein beglückendes und erfreuendes Ereignis, sondern als ein erschreckendes, bedrohliches und furchteinflößendes Ereignis. [...] In so einer Situation ist es völlig klar, dass dann die Protagonisten, die vielleicht in der Lage sind, sozusagen auch kräftige Impulse in die Zukunft zu setzen, einfach in die Deckungslinie gehen und mit einem Verhaltenskanon aufwarten, den sie in der DDR super professionell gelernt haben nämlich »Eck nicht an«, »Fall nicht auf«, »Rede nur, wenn du gefragt wirst.«<sup>319</sup>

Trotz der im Herbst 1989 noch gegebenen Ergebnisoffenheit der politischen Situation brach das bisher hohe gesellschaftliche Ansehen der Lehrer:innen durch die beginnende Diskussion über die Rolle des DDR-Erziehungssystems nach und nach in sich zusammen. Ende Oktober 1989 veröffentlichte Christa Wolf in der Wochenpost den Essay »Das haben wir nicht gelernt«. In diesem nimmt sie eine bei einer kürzlich veranstalteten Literaturlesung beobachtete Begebenheit zum Anlass, die durch die DDR-Schule mitbedingte Persönlichkeitsentwicklung kritisch zu reflektieren. Eine zirka vierzigjährige Frau gab bei der Veranstaltung an, sie habe es in ihrer Schulbildung in der DDR »nicht gelernt«, eine eigene Meinung zu bilden und zu vertreten. Sie sei dazu konditioniert worden, nicht aufzufallen und immer stets das zu sagen, was von ihr erwartet wurde. Nun leide sie unter einer »Dauerschizophrenie« und wisse inmitten der turbulenten friedlichen Revolution im Herbst 1989 »nicht einmal, was ihre eigene Meinung sei.«<sup>320</sup> Der Essay stellte ein Medienereignis dar; so erreichten die Redaktion und die Autorin in den kommenden Wochen über 300 Leserbriefe, die diverse Ansichten über das DDR-Bildungssystem vertraten. Zahlreiche dieser Zuschriften wurden in den kommenden Ausgaben der *Wochenpost* abgedruckt und öffentlich diskutiert.

Bemerkenswert hieran sind insbesondere die mit Selbstkritik gesättigten »Fragen einer Lehrerin« von Reina Hoffmann aus Berlin, die nicht zufälligerweise den intertextuellen Bezug zu Berthold Brechts Gedicht »Fragen eines lesenden Arbeiters« wählte.

Welche Aktie haben wir durch das Einwirken oder Nichteinwirken auf die Teile der jungen Generation, die »mit den Füßen abstimmen«? Ist der Begriff der Erziehung nicht schlechthin in unserer sozialistischen Gesellschaft neu zu überdenken? Stimmt der Vorwurf, wir hätten »Menschen mit zwei Gesichtern« erzogen? Was ist zu tun, die Tugenden des kritischen Lehrers, also auch des kritischen Schülers, besser auszubilden? Der Druck, mit allen Mitteln militärische und pädagogische Nachwuchsgewinn-

319 Transkript E4, Pos. 50.

320 Christa Wolf, *Das haben wir nicht gelernt* (31.10.1989), archiviert unter <https://taz.de/!1792830/>.

nung zu betreiben, hat er der Sache gedient? Wieviel Eigenständigkeit wird den Pionier- und FDJ-Kollektiven zugebilligt? (Mitunter komme ich mir wie ein »Oberpionier« vor.) Gängeln wir da, wo es zu entfalten gilt; lassen wir dort, wo wir gebraucht werden, die Schüler und die Elternschaft nicht allein? Unsere Zahlen und Berichte! Wer bestimmt das Maß eines »gut« arbeitenden Lehrers? Daß niemand sitzenbleibt? Die Durchschnittsnoten?<sup>321</sup>

Unsicherheiten ob der sich entwickelnden politischen Lage, der Veränderungen am Arbeitsplatz Schule und des einsetzenden medialen Diskurses, der das professionelle Selbstbild der Lehrer:innen erschütterte, ließen die Mehrheit der ostdeutschen Pädagog:innen erst einmal in eine apolitische Schockstarre verfallen. Politische Handlungsmacht konnte in dieser Situation nicht entfaltet werden, maßgebliche bildungspolitische Entscheidungen sollten in diesem entscheidenden Zeitraum von anderen Akteur:innen getroffen werden.

Diese große Gruppe ostdeutscher Lehrer:innen bildete am ehesten ein Sabrow'sches *Arrangementgedächtnis* aus: Die bewussten Probleme des Lebens in der DDR wurden nicht verleugnet, gleichzeitig wurden aber auch immer positive Bezüge zum realsozialistischen Alltag gezogen. So wird beispielsweise eine besondere Form des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der Wertschätzung für das »einfache Leben« aus der relativen Mangelwirtschaft heraus glorifiziert.

### **Loyalistische Realitätsverweigerung**

Eine eher kleine Gruppe ostdeutscher Lehrer:innen lehnte sowohl die friedliche Revolution im Herbst 1989 als auch die deutsche Einheit und die damit verbundene Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung ab. Die Eingliederung der DDR in den Geltungsbereich des Grundgesetzes wurde als »Annexion« oder sogar »Kolonisation« gewertet.<sup>322</sup> Zu einem überwiegenden Teil waren Vertreter dieser Gruppe vor 1990 loyale Mitglieder der SED gewesen und verblieben auch nach 1990 in der PDS. Zwar werden von diesem Spektrum zuweilen »historische Fehler« des Realsozialismus zugegeben, doch hätte das Vermächtnis der DDR als »Friedensstaat« diese aufgewogen. In Fragen der Bildungspolitik wurde stets die Überlegenheit des realsozialistischen Bildungssystems gegenüber der westdeutschen dreigliedrigen »Klassenerziehung« betont, insbesondere die polytechnische Bildung sei eine Errungenschaft gewesen.<sup>323</sup>

Einblicke in die Gedankenwelt dieses Spektrums lassen sich vor allem in im Selbstverlag herausgegebenen autobiografischen Lebenserinnerungen erlangen.<sup>324</sup> Aber auch

321 Reina Hoffmann, »Fragen einer Lehrerin«, in Christa Wolf, Petra Gruner (Hrsg.), *Angepaßt oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989* (Berlin 1990), S. 20f.

322 Die fragwürdige These von der Kolonisation Ostdeutschlands durch die Bundesrepublik wurde bereits in den frühen 1990er-Jahren erhoben. Vgl. Peter Christ und Ralf Neubauer, *Kolonie im eigenen Land: die Treuhand, Bonn und die Wirtschaftskatastrophe der fünf neuen Länder*, 1. Aufl. (Berlin 1991).

323 Vgl. Helmut Gerth, *Ich war Lehrer in der DDR: Meine Hoffnungen und Enttäuschungen* (Erfurt 2005).

324 Ein besonders deutlicher Vertreter dieser Gruppe: Walter Wiemer, *Geteilte Bilanz: Erstrebtes, Zerstörtes, Bewahrtes* (Pasewalk 2009). Außerdem Heinz Scholz, *Als Lehrer in Gotha/Thüringen 1950–1990 – Im Schuldienst der DDR* (Bad Langensalza 2013).

in neostalinistischen und revisionistischen Gedenkvereinen<sup>325</sup> wird ein DDR-verherrlichendes Geschichtsbild aufrechterhalten, so unter anderem im seit 1998 monatlich erscheinenden *Rotfuchs*.<sup>326</sup> Einer der aktivsten Autoren dieses Blattes ist der Köpenicker Studienrat a. D. und ehemalige Direktor des Institut für Lehrerbildung in Kyritz, Helmut Hellge.<sup>327</sup>

Diese kleine Gruppe legitimiert die DDR von ihrer Entstehung her, insbesondere aus der Ausgangssituation des Endes des Zweiten Weltkrieges. Somit vertritt sie eine extreme Version des *Fortschrittgedächtnisses* (Sabrow) an die DDR, welches den Versuch, eine andere Gesellschaftsordnung aufzubauen, würdigt.

### 2.4.3 Zwischenfazit: Die Bildungsreform wird aufgeschoben

Insgesamt muss die Regierungszeit Lothar de Maizières und Hans Joachim Meyers aus schulpolitischer Sicht strukturpolitisch als abwartende Zwischenetappe verstanden werden. Die Beschlüsse des ZRT, die eine tiefgreifende Bildungsreform bei Beibehaltung einer zehnjährigen Regelschule vorsahen, wurden nicht umgesetzt. Lediglich in Bezug auf Demokratisierungsbestrebungen innerhalb der Schulkultur und die Möglichkeit von freien Schulgründungen realisierte die Regierung de Maizière Ideen des ZRT.

Gleichzeitig muss davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Lehrer:innen in Ostdeutschland als initiale Reaktion auf das Ende der DDR und die ablaufende Umwälzungen im Schulwesen skeptisch und abwartend reagierten. Lediglich eine Minderheit wurde von einem gestaltungswilligen Aufbruchsoptimismus erfasst und war somit für die Ideen des bildungsreformerischen Milieus empfänglich. Somit zogen sich die meisten Pädagog:innen in dem Zeitraum, in dem die Gemeinsame Bildungskommission tagte oder die Aushandlung des Einigungsvertrags vonstatten ging, tendenziell aus der politischen Sphäre zurück.

Wie im Folgenden gezeigt wird, brachte die sich fortsetzende Transformation an den Schulen tiefgreifende Veränderungen mit sich, gegen die sich auch Protest formierte.

## 2.5 1991 bis 2005 – Umbrüche und Krisenaufschichtung in der ostdeutschen Schullandschaft

Die bildungspolitische Kompetenzübernahme durch die Länder und die tiefgreifenden politökonomischen Veränderungen in Ostdeutschland bildeten den Gestaltungsrahmen

325 Hier zu nennen ist insbesondere der neostalinistische *Verband zur Pflege der Traditionen der Nationalen Volksarmee und der Grenztruppen der DDR e.V.*, <https://www.vtnvagt.de/index.php>.

326 Beiträge zur Bildungspolitik, die allesamt das DDR-Schulsystem verherrlichen, finden sich u. a. in Ausgabe 138 aus dem Jahr 2009: Günther Röska, »Individuelle Stärken erkennen und fördern! Diewerwegs Lehren werden an BRD-Schulen vernachlässigt« (S. 25) und Wolfgang Eichler, »Herrschte in der DDR eine Erziehungsdiktatur? Widerstandskämpfer »verordneten« der Schule den Antifaschismus« (S. 26), <http://www.rotfuchs.net/files/rotfuchs-ausgaben-pdf/2009/RF-138-07-09.pdf>.

327 Bernhard Brügger, *Kronjuwelen Hochzeit – Seit 75 Jahren sind Inge und Helmut Hellge verheiratet*, Bezirksverband Treptow-Köpenick der Partei Die Linke, <https://www.dielinke-treptow-koepenick.de/politik/aktuelles/detail/kronjuwelen-hochzeit/>.

für die Entwicklung des Schulwesens. Die einschlägigen Regelungen des Einigungsvertrags und die landespolitische Hegemonie der CDU prägten den nachfolgenden Prozess, doch auch Massenarbeitslosigkeit und Abwanderung sowie die knappen Kassen der Länderhaushalte wirkten auf die Schulen ein.

Die 1990er-Jahre ergaben schulpolitisch die Rückkehr des gegliederten Schulwesens. Gleichzeitig zu der Umgestaltung der Schulstrukturen liefen allerdings auch weitere folgenreiche Prozesse ab, wie die politische Überprüfung aller Beschäftigten im öffentlichen Dienst, Bedarfsentlassungen aufgrund haushaltspolitischer Sparziele sowie unbeliebte Teilzeitregelungen, die nachhaltigen Unmut und Verunsicherung bei den ostdeutschen Lehrer:innen auslösten.

Zusammen mit der schwerwiegenden ökonomischen Krise, die von 1990 bis 2005 für konstant sinkende Schüler:innenzahlen sorgte und zahlreiche Schulschließungen auslöste, muss von einer Krisenaufschichtung aufgrund politischer, juristischer und ökonomischer Disruptionen gesprochen werden.

### 2.5.1 Entscheidungsfindung auf Basis bildungspolitischer Standpunkte und angepasster Pragmatismus – die Rückkehr des gegliederten Schulwesens

Während 1990 aufgrund der abwartenden Schulpolitik der Regierung de Maizière keine richtungweisenden Entscheidungen in bildungspolitischen Fragen gefällt wurden, diskutierte man seit Herbst 1990 in den Ländern, wie die notwendige Gesetzgebung zu erfolgen habe.

Präferierten Vertreter:innen des bildungsreformerischen Milieus, der SPD und der GEW eher eine längere Grundschulzeit und die Gesamtschule als Regelschule<sup>328</sup>, schlugen auf der anderen Seite konservative Bildungspolitiker:innen der CDU und des Beamtenbundes eine vierklassige Grundschule und eine dreigliedrige Sekundarstufe vor.<sup>329</sup>

Die letztendliche Entwicklung dieser schulpolitischen Entscheidungsfindung ist komplex und wurde bereits an anderer Stelle detailliert dargestellt<sup>330</sup>, weshalb hier nur zwei Schlaglichter auf die Entwicklung des ostdeutschen Schulwesens geworfen werden sollen: Erstens wird die Renaissance des Gymnasiums in den Blick genommen, die bereits in Ostberlin vor der Wiedervereinigung ihren Anfang nahm und die Vorentscheidung über die Gliederung der ostdeutschen Schulsysteme einleitet. Zweitens werden die Bundesländer Sachsen und Brandenburg als Fallbeispiele fokussiert, die jeweils gegenläufige Antworten auf die drängende »Hauptschulfrage« fanden.

328 Siehe Kapitel 2.3. und die Kampagne für die Gesamtschule in den letzten Monaten der DDR.

329 So versprach beispielsweise das Wahlprogramm der sächsischen CDU 1990, »gleichwertige Bildungswege an[zub]ieten, [...] von gemeinsamen Grundschulen mit Haupt- und Realschulen bis zu Gymnasien«. Wahlplattform der CDU Sachsen, *Sachsen unsere Heimat – Deutschland unser Vaterland – Europa unsere Zukunft*, beschlossen auf dem 2. Landesparteitag am 1.9.1990 in Dresden, <https://www.kas.de/de/web/geschichte-der-cdu/wahlprogramme-des-cdu-landesverbands-sachsen>, S. 20.

330 An dieser Stelle sei zuvorderst Rita Nikolai für ihre kenntnis- und detailreiche und gut zu lesende Darstellung gedankt, die der vorliegenden Arbeit als struktur- und ereignisgeschichtlicher Kompass diene. Vgl. Nikolai 2018. Ebenso detailreich und akribisch aufgearbeitet ist die Studie von Hans-Werner Fuchs; vgl. Fuchs 1997.

Wie bereits in 2.3. dargelegt, wurde für die Schulgesetzgebung der Länder im Sommer 1990 eine leitende Vorentscheidung getroffen: Der zwischen der letzten DDR-Regierung und der Bundesrepublik geschlossene Einigungsvertrag legte in Paragraph 37 fest, dass die »Basis« für die »Neugestaltung des Schulwesens [...] das Hamburger Abkommen und die weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz« sein würden.<sup>331</sup> Das Hamburger Abkommen von 1964 definierte das Schulwesen bestehend aus den Schulformen Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Gesamtschulvertreter:innen kritisierten das Festhalten an dem Beschluss als antiquiert, da die Gesamtschule nicht als mögliche Regelschule aufgeführt wurde.<sup>332</sup>

Dennoch versuchte die Bildungsministerin von Berlin, die ehemalige stellvertretende GEW-Landesvorsitzende Sybille Volkholz, bei der Umgestaltung des Schulwesens in Ostberlin neue Wege zu gehen. Sie berief zusammen mit dem Ostberliner Stadtrat für Bildung, Dieter Pavlik (SPD)<sup>333</sup>, vor der Vereinigung der beiden Stadthälften ein Expertengremium aus Erziehungswissenschaftler:innen aus Ost und West ein, das einen Vorschlag für die Umgestaltung der Schulen in den Ostberliner Bezirken erarbeitete.<sup>334</sup> Zwischen Mai und Dezember 1990 tagte dieser »Berliner Bildungsrat« insgesamt neunmal. Damit überlappte die Sitzungsperiode mit derjenigen der »Gemeinsamen Bildungskommission« sowie auch den Verhandlungen des Einigungsvertrages. Der »Berliner Bildungsrat« kann somit als ein Gegengremium zu diesen Vorgängen verstanden werden, schließlich verabschiedeten die Vertreter:innen inhaltliche Empfehlungen, die in eine völlig andere Richtung wiesen: Neben einer gemeinsamen sechsjährigen Grundschule fiel die Stellungnahme vor allem durch den Vorschlag auf, die POS in eine Gemeinschaftsschule zu transformieren, auf der der Haupt- und Realschulabschluss erreicht werden kann.<sup>335</sup> Aus den EOS sollten gymnasiale Oberstufen an integrierten Gesamtschulen entstehen. Die Autor:innen schlugen auch vor, dass es eigenständige gymnasiale Sekundarstufen II geben könne, möglichst integriert in Oberstufenzentren.<sup>336</sup>

Eigenständige Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien sahen die Expert:innen dagegen allerdings nicht vor, da die »Trennung der Schülerinnen und Schüler nach Klasse 6 [...] pädagogisch und entwicklungspsychologisch durchaus problematisch« sei.<sup>337</sup> Hiermit veröffentlichte das Autor:innenkollektiv einen bildungspolitischen Vorstoß, der

331 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (»Einigungsvertrag«), Art 37 Bildung, [https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art\\_37.html](https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/art_37.html).

332 DDPF/BBF/Archiv, GCG 75,1, *GCGNews – Es ist Bewegung in der Sache*, 1990/3.

333 Dieter Pavlik (1935–2000), Lehrer, vom 30.5.1990 bis Ende Januar 1991 Stadtrat für Bildung in Ostberlin, nach 1996 wieder Lehrer an einem Abendgymnasium im Prenzlauer Berg.

334 Besetzt war der »Berliner Bildungsrat« mit Prof. Dr. Ursula Drews (APW), Dr. Jan Hofmann (APW), Prof. Dr. Peter Hübner (FU Berlin), Prof. Dr. Klaus Klemm (Gesamthochschule Essen), Prof. Dr. Klaus Korn (APW), Prof. Dr. Ulf Preuß-Lausitz (TU Berlin), Prof. Dr. Hildegard Maria Nickel (HU Berlin), Prof. Dr. Peter M. Roeder (MPI für Bildungsforschung), Prof. Dr. Renate Valtin (FU Berlin).

335 *Berliner Bildungsrat, Stellungnahmen zu Struktur- und Organisationsproblemen bei der Zusammenführung der Schulsysteme beider Teile Berlins Juni – Dezember 1990* (Berlin 1991), S. 17f.

336 Ebenda, S. 19f.

337 Ebenda, S. 18.

Ausstrahlungskraft auf die gesamte deutsche Schulpolitik hätte haben können. Denn der Berliner Bildungsrat formulierte seine Empfehlungen nicht nur in Hinblick auf die Schulreform in Ostberlin, sondern wollte auch die »schwerwiegende[n] Probleme« der »Westberliner Oberschulen« hierdurch zu lösen versuchen.<sup>338</sup>

Die wissenschaftlich und bildungspolitisch detailliert argumentierten Vorschläge stießen allerdings bereits im Sommer 1990, noch vor der Einheit der beiden Stadtteile und der Veröffentlichung der »Stellungnahmen«, auf eine unerwartete und gegenläufige Entwicklung an der Elternbasis: Ostberliner Eltern hatten begonnen, ihre Kinder auf Westberliner Gymnasien anzumelden, da sie die Schulform für überlegen hielten und sich vor dem Hintergrund des selektiven Zugangs zur EOS vom Gymnasium den breiten Zugang zum Abitur erhofften.<sup>339</sup> Der Andrang auf die Gymnasien im Westteil der Stadt war so groß, dass sehr bald die Forderung erhoben wurde, auch in den östlichen Bezirken Gymnasien zu gründen.<sup>340</sup> Die Landesregierung konnte diese populäre Forderung nicht ignorieren; außerdem brach die Koalition aus SPD und *Alternative Liste für Demokratie und Umweltschutz* (AL) im November 1990 aufgrund der polizeilichen Räumung autonomer Wohnprojekte in der besetzten Mainzer Straße in Friedrichshain auseinander. Nach den Neuwahlen des Berliner Abgeordnetenhauses übernahm ab Januar 1991 eine schwarz-rote große Koalition die Regierungsverantwortung, wobei mit Jürgen Klemann<sup>341</sup> ein rechter und bildungspolitisch unerfahrener CDUler den Bildungssenat übernahm. Die Vorschläge des Berliner Bildungsrates wurden hierdurch im weiteren Entscheidungsprozess nicht weiter beachtet, stattdessen wurde das bisher nur in Westberlin geltende Schulgesetz auf den Ostteil übertragen.<sup>342</sup>

Die Entwicklung in Berlin strahlte auf die neuen Länder aus. Da auch dort die Nachfrage der Eltern nach dem Gymnasium dessen Einführung begünstigte, ergaben sich hierdurch Rückwirkungen auf die Gestaltung der Schulformen: An der Einrichtung eines eigenständigen Gymnasiums schien kein Weg vorbeizuführen. Doch während über dessen Gestalt weitestgehend Einigkeit bestand, herrschte bezüglich der weiteren Schulformen noch Uneinigkeit. Im Folgenden werden exemplarisch die zwei Länder Sachsen und Brandenburg fokussiert, da diese zwei gegenläufige Lösungen für die drängende »Hauptschulfrage« fanden.

In den meisten neuen Ländern hatte bei den Landtagswahlen im Herbst 1990 die CDU triumphiert, lediglich in Brandenburg konstituierte sich eine SPD-geführte Landesregierung. Beim Aufbau des ostdeutschen Schulwesens nahmen hierbei politische Experten aus dem Westen wichtige Rollen ein, wofür der in Münster promovierte Jurist

338 Ebenda, S. 15. Diese mit den »Stellungnahmen« verbundene Absicht wiederholte gegenüber Rita Nikolai auch einer ihrer Interviewpartner. Nikolai 2018, S. 274.

339 Nikolai 2018, S. 275f.

340 Interview von Jürgen Amendt mit Sibylle Volkholz, *Gründet in Ostberlin Gymnasien!*, 16.4.2020, <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien>.

341 Jürgen Klemann (\*1944) war ausgebildeter Verwaltungsjurist und zunächst Bezirksbürgermeister von Zehlendorf. Als Mitglied der jungrechten »K-Gruppe« um Peter Kittelmann stieg er innerhalb der Westberliner CDU schnell auf und bekleidete von 1991 bis 1996 das Amt des Bildungssenators. Bekanntheit erlangte er für seinen Einsatz für den Autoverkehr im Grunewald und durch das Brandenburger Tor.

342 Nikolai 2018, S. 277f.

und CDU-Politiker Thomas de Maizière, der auf DDR-Seite im Auftrag seines Cousins Lothar de Maizière den Einigungsvertrag mitverhandelt hatte, ein prominentes Beispiel darstellt. Er wechselte im November 1990 nach Schwerin und half als erster Staatssekretär<sup>343</sup> des Kultusministeriums, ein dreigliedriges Schulsystem aufzubauen.<sup>344</sup> Hiermit stellte Mecklenburg-Vorpommern das Land mit der konservativsten Schulreform dar.<sup>345</sup>

In Sachsen berief Ministerpräsident Kurt Biedenkopf (CDU) Wolfgang Nowak aus Nordrhein-Westfalen als Staatssekretär ins Kultusministerium – ein ungewöhnlicher Schritt, da Nowak SPD-Mitglied war. Er war allerdings als pragmatischer Macher bekannt und sollte die feststehenden Verhandlungen über das Schulgesetz zum Abschluss führen. Dies hing damit zusammen, dass die sächsische Landesregierung zwar wie in den anderen CDU-geführten Ländern ursprünglich drei vertikal gegliederte Schulformen einführen wollte. Allerdings gab es in Öffentlichkeit, Regierung und Landtag eine scharf geführte Diskussion, ob hierzu auch die Hauptschule zählen sollte. Auch über die Gesamtschulen, über die in den alten Ländern noch immer erbitterte Grabenkämpfe geführt wurden, gab es Diskussionsbedarf.<sup>346</sup>

Peter Dudek und Heinz-Elmar Tenorth fassten die problematische Situation der westdeutschen Schulsysteme zu Beginn der 1990 in der *Zeitschrift für Pädagogik* zusammen: Die Hauptschule sei »faktisch zu einer Restschule« geworden; so besuchte in einigen Ländern nur noch ein Sechstel der Schüler:innenschaft diese Schulform. Das Gymnasium habe sich »zu einer Art Gesamtschule« entwickelt, allerdings sei es nicht in der Lage, binnendifferenziert auf die »Heterogenität seiner Klientel« zu reagieren. Gleichzeitig kämpfe die Gesamtschule noch immer mit »Akzeptanzproblemen«.<sup>347</sup>

Im Wissen über die vielseitige Problematik der Einführung eines klassisch dreigliedrigen Schulsystems widersprach Wolfgang Nowak nach seiner Ankunft den Hauptschul-Befürworter:innen und entwickelte das Modell der integrierten Mittelschule, auf der Haupt- und Realschulabschlüsse erworben werden konnten. Gleichzeitig wurde hierdurch aber auch dem von vielen Vertreter:innen des bildungsreformerischen Milieus präferierten Modell der Gesamtschule eine Absage erteilt – das Schulgesetz von 1993 sah vielmehr gar keine Gesamtschule vor.<sup>348</sup>

Dieser pragmatische sächsische Ansatz stieß bei vielen konservativen CDU-Bildungspolitiker:innen zunächst auf wenig Gegenliebe, wie das folgende Zitat eines

---

343 Die Konstellation aus ostdeutsche:n Kultusminister:innen und einem aus Westdeutschland stammenden Staatssekretär war typisch für die ersten ostdeutschen Kultusministerien. Lediglich Sachsen-Anhalt wies eine ostdeutsche Doppelspitze in der Kultusverwaltung auf. Aufgezählt werden nur die Konstellationen zum Zeitpunkt der ersten Vereidigung. Mecklenburg-Vorpommern: KM Oswald Wutzke, StS Thomas de Maizière (NRW); Sachsen-Anhalt: KM Werner Sobetzko, StS Wolf-Dieter Legall; Brandenburg: KM Marianne Birthler, StS Gerd Harms (Westberlin); Sachsen: KM Stefanie Rehm, StS Wolfgang Nowak (NRW); Thüringen: KM Christine Lieberknecht, StS Hermann Ströbel (Bayern).

344 Vgl. Biografie auf Webseite des Deutschen Bundestages, [https://www.bundestag.de/webarchiv/abgeordnete/biografien19/M/maiziere\\_thomas-521820](https://www.bundestag.de/webarchiv/abgeordnete/biografien19/M/maiziere_thomas-521820).

345 Nikolai 2018, S. 198.

346 Ebenda, S. 234ff.

347 Peter Dudek, Heinz-Elmar Tenorth, »Transformationen der deutschen Bildungslandschaft – Rückblick in prospektiver Absicht«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 301–328, hier S. 319.

348 Nikolai 2018, S. 242ff.

ehemaligen hohen Mitarbeiters des mecklenburg-vorpommerischen Kultusministeriums zeigt:

Die Landtagsfraktion. Mein Minister. Alle wollten Dreigliedrigkeit. Bloß nichts, was irgendwie in [Richtung] Gesamtschule geht. POS war Gesamtschule, weg von Gesamtschule. Das hieß dreigliedrig. Dass Sachsen viel moderner war, Zweigliedrigkeit und so weiter. Ja, was Nowak gemacht hat, gegen den Willen der Hardcore CDU Leute: Super modern. Da war [bei uns] überhaupt nicht dran zu denken. [...] Sachsen wurde von uns als Linksabweichler verspottet am Anfang.<sup>349</sup>

Mit der Verabschiedung des sächsischen Schulgesetzes wagte die Landesregierung einen Schritt, der von vielen Erziehungswissenschaftler:innen als überfällige Maßnahme gefordert<sup>350</sup>, von konservativen Bildungspolitikern allerdings abgelehnt wurde: Eine eigenständige Hauptschule hatte sich in den alten Ländern mittlerweile als überholte und wenig nachgefragte Schulform erwiesen. Da aber daneben die Gesamtschule aus ideologischen und finanziellen Gründen abgelehnt wurde, entschied man sich für die einseitige Festlegung auf die Mittelschule als Regelschule neben dem Gymnasium.<sup>351</sup>

Auch Brandenburg führte keine Hauptschule als eigenständige Schulform ein; stattdessen sollte neben dem Gymnasium die Gesamtschule als Regelschule geschaffen werden. In dem Land bildete sich im November 1990 eine Ampelkoalition, die sich bereits im Koalitionsvertrag auf die Umwandlung der POS in Gesamtschulen verständigt hatte.<sup>352</sup> Die neu berufene Brandenburger Bildungsministerin und ehemalige Mitarbeiterin in der AG »Bildung, Erziehung und Jugend« des Zentralen Runden Tisches, Marianne Birthler, scharte einen Beraterstab aus vergleichsweise jungen und progressiven Bildungsexperten und Schuljuristen um sich, die größtenteils Gesamtschulbefürworter:innen waren.<sup>353</sup> Auch der dünn besiedelte und bevölkerungsarme Charakter des Bundeslandes ließ die Gesamtschule als präferiertes Schulmodell für Brandenburg erscheinen, um eine wohnortnahe Beschulung auch auf dem Land anzubieten.

Trotz der progressiven Ausrichtung des Bildungsministeriums galt das Gymnasium bei der Erarbeitung des Landesschulgesetzes bereits als gesetzt: Die Berater:innen stammten zum Teil aus dem Berliner Bildungssenat unter Sybille Volkholz und versuchten, den Fehler zu vermeiden, sich abermals dem Elternwunsch nach dem Gymnasium zu entziehen. Nikolai zitiert zu der Gymnasialfrage in Brandenburg einen anonymen Interviewpartner aus dem Bildungsministerium mit den programmatischen Worten: »Gymnasium verweigern ist wie DM verweigern.«<sup>354</sup>

349 Transkript Experte Mecklenburg-Vorpommern, S. 8.

350 Nowak wurde in diesem Prozess von den namhaften Erziehungswissenschaftlern Klaus Hurrellmann und Helmut Fend beraten. Nikolai 2018, S. 244.

351 Erst 2020 wurde durch den zivilgesellschaftlich getragenen Volksantrag »Längeres gemeinsames Lernen in Sachsen« die Möglichkeit von Gemeinschaftsschulen im Freistaat Sachsen geschaffen. Bis 2024 haben sich bereits 12 Schulen zu Gemeinschaftsschulen gewandelt.

352 Nikolai 2018, S. 147.

353 Ebenda, S. 148.

354 Ebenda, S. 143.

Die Koalition brachte im Februar ein Gesetz ein, das neben Gymnasium und Gesamtschule auch die Realschule als Regelschule vorsah. Die Einführung letzterer Schulform war vom Ministerium ursprünglich nicht geplant gewesen, allerdings drängte hierauf der Koalitionspartner FDP und setzte sich schließlich durch.

Somit stellte das Brandenburger Schulgesetz, welches in der für das Land typischen, später als »Brandenburger Weg«<sup>355</sup> benannten konsensorientierten Aushandlung erarbeitet wurde, eine die dortige Schulkultur prägende Errungenschaft dar.

Als Brandenburger Weg wurde der nicht unumstrittene politische Ansatz bezeichnet, der einen Ausgleich zwischen verschiedenen Parteipositionen und biografischen Prägungen vor dem Hintergrund der DDR-Vergangenheit suchte. So versuchte die Potsdamer Ampelkoalition im Landtag, auch immer die Positionen der CDU und PDS einzubeziehen – zu einem Zeitpunkt, als die PDS noch als nicht regierungsfähig galt. Bildungspolitisch zeichnete sich der Brandenburger Weg durch den Versuch der Kontinuität der POS-Schulstruktur qua Umwandlung in Gesamtschulen, die niedrige Entlassungsquote aufgrund politischer Vorbelastungen und die vor dem Hintergrund von demografischer Krise und prekärer Haushaltslage von Marianne Birthler ausgerufene »Solidaritätsaktion« aus, in der Entlassungen zugunsten von Teilzeitregelungen verhindert werden sollten.«

Der Freistaat Sachsen und Brandenburg entwarfen somit neuartige Schulstrukturmodelle, um auf die erkannte Problematik der Schulform Hauptschule zu reagieren. Doch auch finanzielle Erwägungen ließen diese Lösungen attraktiv erscheinen. So konnte das aus der DDR übernommene Schulgebäudenetz mit den integrierten Schulformen kompatibel genutzt werden; außerdem bot es wohnortnahe Beschulung. Diese Beweggründe führten auch in Thüringen und Sachsen-Anhalt dazu, dass man sich gegen die Hauptschule als eigenständige Schulform entschied und ebenfalls ein zweigliedriges Sekundarstufenmodell entwickelte.

Lediglich Berlin und Mecklenburg-Vorpommern entschieden sich dafür, die Hauptschule als eigenständige Regelschule einzurichten und etablierten hiermit zusammen mit Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium jeweils ein viergliedriges System – Förder-, Sonder- und Berufsschulen kamen selbstverständlich noch dazu.

Bildungspolitiker:innen in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt setzten mit ihren Anfang der 1990er-Jahre neuartigen zweigliedrigen Systemen einen neuen Trend in der deutschen Schulentwicklung, dem viele Länder in Ost und West folgen sollten.

---

355 Thomas Neumann bezeichnete den Brandenburger Weg 1997 als »gescheitert«, da die erhoffte positive Identitätsbildung unter den Lehrer:innen unterblieben sei. Thomas Neumann, »Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden«. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet«, *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 37, (Weinheim 1997), S. 397–410. Dagegen kam ein Gutachten einer vom Brandenburger Landtag 2012 beauftragten Enquete-Kommission zu dem Schluss, dass der »Brandenburger Weg« ein Erfolg gewesen sei, da er insgesamt zum Interessenausgleich geführt und eine positive Identifikation mit dem Bundesland ermöglicht habe. Astrid Lorenz et al., *Schlüsselentscheidungen und Entwicklungspfade der politischen Transformation und Entwicklung in Brandenburg im Vergleich zu den anderen neuen Ländern* [https://www.politische-bildung-brandenburg.de/system/files/downloads/gutachten\\_brandenburger\\_weg.pdf](https://www.politische-bildung-brandenburg.de/system/files/downloads/gutachten_brandenburger_weg.pdf).

So 2002 Mecklenburg-Vorpommern, welches Haupt- und Realschule als eigenständige Schulformen abschaffte und mit der Regionalschule ebenfalls eine integrierte Sekundarschule einföhrte. Auch Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und das Saarland schlossen sich diesem Ansatz an, da man sich hierdurch versprach, die Probleme der »Restschule« Hauptschule zu lösen und zugleich gerade auf dem Land wohnortnahe Schulbildung garantieren zu können.

Insgesamt kann die in den neuen Ländern und Ostberlin vorgegangene Umgestaltung der Schulstrukturen dennoch vor allem als eine Rückkehr klassischer deutscher Schultradition begriffen werden, von der im östlichen Teil des deutschen Sprachraumes in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert abgewichen worden war. Wenngleich die Alliierten 1945 auf das Ende des gegliederten Schulsystems drängten, da sie in ihm eine Ursache für antidemokratische und antiegalitäre Tendenzen sahen, wurden lediglich in der SBZ Schritte in Richtung gemeinsames Lernen unternommen.<sup>356</sup> Durch die Schaffung der achtjährigen Grundschule und deren spätere Umwandlung in die POS wurde erstmals in einem deutschsprachigen Land eine Einheitsschule als Regelschule implementiert.

Die ostdeutsche Bevölkerung, die in D-Mark, Volkswagen und Gymnasien verheißungsvolle Glücksversprechen sah, verstärkte den bereits im Einheitsvertrag festgelegten Nachahmungsdruck hinsichtlich des westdeutschen Vorbilds; dies lässt sich am Beispiel der Entwicklung in Berlin zeigen, wo der erziehungswissenschaftlich fundierte Versuch des Aufbrechens des gegliederten Modells am Gymnasialwunsch der Ostberliner Eltern scheiterte. Diese Tendenzen führten zum Ende des Einheitsschulsystems in Ostdeutschland.

Doch im Zuge des Transformationsprozesses entstanden auch eigenständige Entwicklungen, wie die damals innovativen integrierten Sekundarschulen in Sachsen (»Mittelschule«), Sachsen-Anhalt (»Sekundarschule«) und Thüringen (»Regelschule«) sowie das Brandenburger Modell mit Gesamtschule als Regelschule zeigen. Die pragmatischen Schulpolitiker:innen reagierten damit proaktiv auf in den alten Ländern beobachtete Missstände und gestalteten neue Modelle, die keine bloßen Kopien der westdeutschen Schulgesetze darstellten und sogar bald von einigen Ländern im Westen nachgeahmt wurden. Die Kotransformation<sup>357</sup>, das heißt die Rückwirkung der Einheit auch auf die Altländer, hatte begonnen.

## 2.5.2 Auswirkungen der Transformation auf die Schullandschaft – Krisenaufschichtung und Vertrauensverlust der ostdeutschen Lehrer:innenschaft

Der durch die neuen Schulgesetze beschlossene Schulstrukturumbau stellte in den frühen 1990er-Jahren eine schulpolitische Disruption dar, die auf die Lehrer:innen einwirkte. Während die bisherigen Arbeitsstätten POS und EOS aufgelöst und in eine der neuen Schulformen umgewandelt wurden, geschahen parallel dazu zwei personalpolitische

356 Geißler 2023, 2. Teilband, S. 842f.

357 Philipp Ther, »Kotransformation – Reichweite und Grenzen eines Konzepts«, in Marcus Böick, Constantin Goschler, Ralph Jessen (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsche Einheit 2022* (Berlin 2022), S. 15–36.

Entwicklungen, die im Vergleich hierzu noch tiefgreifendere Verunsicherungen in der Lehrer:innenschaft auslösten:

Einerseits wurden die Lehrer:innen wie alle Beschäftigten im öffentlichen Dienst einer Überprüfung unter anderem auf mögliche Verbindungen mit dem ehemaligen Ministerium für Staatssicherheit (MfS) unterzogen – ein Prozess, der in einigen Bundesländern zu zahlreichen Entlassungen führte. Maßgebliche Richtschnur, die abermals der Einigungsvertrag vorgab, stellte die Frage dar, ob die Lehrer:innen zu DDR-Zeiten »gegen die Grundsätze der Menschlichkeit oder Rechtsstaatlichkeit verstoßen« hatten oder »für das frühere Ministerium für Staatssicherheit/Amt für Nationale Sicherheit tätig«<sup>358</sup> gewesen waren.<sup>359</sup> Gingen viele Zeitgenoss:innen davon aus, dass diese Überprüfungen aufgrund der vermuteten hohen Belastung der Lehrer:innenschaft zu vielen Entlassungen führen würden, wiesen Zahlen der Stasi-Unterlagenbehörde einen mildereren Befund auf: Es seien lediglich zwischen 2,5 % bis 5% der Lehrer:innen in Ostdeutschland den Kategorien »bedenklich« oder »belastet« zuzuordnen. Aus Sicht des damals noch »Gauck-Behörde« genannten Organs wurden sogar lediglich 1% der Lehrer:innen tatsächlich aufgrund politischer Belastungen entlassen.<sup>360</sup> Ulrich Wiegmann erklärte die überraschend geringe Verstrickung von Schule und MfS dadurch, dass Erstere als »zuverlässigste Stütze der Diktatur« galt. Die Lehrer:innenschaft der DDR sei in so hohem Maße dem Staat loyal gewesen und das Volksbildungsministerium kontrollierte die Schulen derart effektiv, dass ein Eingreifen des Geheimdienstes nicht nötig gewesen sei.<sup>361</sup>

Die Länder wählten für die Überprüfungen unterschiedliche Verwaltungswege, die auch jeweils zu anderen Ergebnissen führten: Eher konservative Bundesländern wie Sachsen entwickelten ein politisches Eignungsfeststellungsverfahren und somit eine akribische Überprüfung auf Aktenbasis, die zu zahlreichen Entlassungen ohne die Möglichkeit von »Auflösungsverträgen oder Vorruhestandsregelungen« führte. Zusammen mit den »Bedarfskündigungen« entließ der Freistaat 18% seiner Lehrer:innen. Berlin und Brandenburg blieben hier zurückhaltender, lediglich 1% der beschäftigten Lehrer:innen mussten nach den Regelüberprüfungsverfahren den Schuldienst verlassen.<sup>362</sup> Den Gekündigten stand allerdings in allen Ländern der Rechtsweg offen und eine hohe

358 Offiziell 1950 als Ministerium für Staatssicherheit gegründet, zwischen November und Dezember 1989 kurzzeitig Amt für nationale Sicherheit (AfNS). Bis zum März 1990 vollständig und ersatzlos aufgelöst.

359 *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands* (»Einigungsvertrag«). Anlage I Kap XIX A III Anlage I Kapitel XIX Sachgebiet A – *Recht der im öffentlichen Dienst stehenden Personen* Abschnitt III 1. (5), <https://www.w.gesetze-im-internet.de/einigvtr/BJNR208890990.html>.

360 Von Plato macht aber darauf aufmerksam, dass die Zahlen der Gauck-Behörde aufgrund der mangelnden Berücksichtigung verschiedener Faktoren (u.a. mangelnde Erfassung von freiwillig aus dem Dienst ausgeschiedenen Lehrer:innen, Frührentner:innen oder Bedarfsentlassungen) mit Vorsicht zu genießen seien. Von Plato 1999, S. 320.

361 Ulrich Wiegmann, *Schule und Geheimdienst in der DDR. Geschichte und Geschichtsschreibung*, in *Historia scholastica* 1/2016, Vol. 2, S. 3–18.

362 Von Plato 1999, S. 321.

Anzahl der Revisionen gingen zugunsten der Lehrer:innen aus, sodass diese oftmals wieder in den Dienst gelangten.<sup>363</sup>

Andererseits bestärkte die neoliberale Privatisierungspolitik unter Federführung der Treuhandanstalt die dramatische Abwanderungsbewegung gen Westdeutschland: Betriebsschließungen leiteten eine demografische Krise in Ostdeutschland ein, die sich bald auch in den Schulen bemerkbar machte. Aber auch die sinkende Geburtenrate trug dazu bei, dass immer weniger Kinder und Jugendliche in Ostdeutschland zu beschulen waren. So verließen zwischen 1991 und 2013 3,3 Millionen Menschen die neuen Bundesländern, um sich im Westen anzusiedeln. Die meisten dieser Personen waren tendenziell jung, weiblich und gut ausgebildet.<sup>364</sup> Ostdeutsche Frauen schoben gleichzeitig ihren Kinderwunsch auf oder bekamen keine oder weniger Kinder: Die Geburtenrate halbierte sich in den 1990er-Jahren und erreichte 1993 mit 0,76 einen historischen Tiefpunkt.<sup>365</sup>

Die Landesregierungen, die über leere Kassen klagten und die aus DDR-Zeiten übernommenen geringen Klassengrößen bereits als haushaltspolitische Einsparpotenziale definierten, reagierten mit Schulschließungen und Streichungen von Lehrer:innenstellen. Die Anzahl öffentlicher Schulen in den ostdeutschen Ländern sank ungefähr um die Hälfte, gleichzeitig entstand eine – statistisch allerdings zu vernachlässigende – Anzahl von Privatschulen (siehe Abbildung 8). Besonders einschneidende Auswirkungen hatten die Schulschließungen in ländlichen Regionen, insbesondere in den Grenzgebieten zu Polen und Tschechien, in denen Bevölkerungsrückgänge von bis zu 50% erreicht wurden. Doch auch in den Großstädten wie Leipzig wirkte sich das Ende der Textil-, Buch- und Schwermetallindustrie auf die Bevölkerungszahl aus, sodass die Stadt bis Mitte der 1990er-Jahre ungefähr 100.000 Einwohner:innen verlor.<sup>366</sup>

Die vorwiegend von den Finanzministern der Länder vorangetriebenen Streichungen in den Stellenplänen führten nicht immer zu Entlassungen; in Brandenburg wurde mit der »Solidaritätsaktion« auf das Instrument der Zwangsteilzeit gesetzt, in dessen Zuge die Lehrer:innen der anteiligen Reduzierung von Arbeitszeit und Lohn auf 80% zustimmen mussten. Sachsen hatte den Stellenplan bis 1991 bereits von 56.000 auf 41.500 verringert.<sup>367</sup>

Gegen die Sparpolitik der Landesregierungen formierte sich schon bald Protest. In Sachsen wurde der Höhepunkt des Unmuts im Januar 1992 erreicht, nachdem inmitten

363 Dies bestätigen in meinen Interviews mehrere übereinstimmende Aussagen von Personalräten, die oft mit diesen Kündigungsverfahren vertraut waren. Auch in den vier von mir geführten Experteninterviews wurden die Vorgänge mit diesem Ausgang dargestellt.

364 Thomas Grossböling, *Wiedervereinigungsgesellschaft: Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989–90* (Bonn 2020), S. 237f.

365 Johann Fuchs, Per Kropp, Britta Matthes, *Die fehlende Generation: Ostdeutschland steht vor einer massiven demografischen Herausforderung*, in IAB-Forum 22. April 2020, <https://www.iab-forum.de/die-fehlende-generation-ostdeutschland-steht-vor-einer-massiven-demografischen-herausforderung/>.

366 Vgl. Ulrich von Hehl (Hrsg.), *Geschichte der Stadt Leipzig. Bd. 4: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart* (Leipzig 2019).

367 Fuchs 1997, S. 194.

des noch unklaren Schulstrukturumbaus und der andauernden politischen Überprüfungen auch noch die Pläne der Landesregierung öffentlich wurden, den Stellenplan abermals, nämlich auf 35.000 Lehrer:innen zu reduzieren.<sup>368</sup> Hatten sich die Lehrer:innenverbände und Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes bisher mit öffentlichen Protesten zurückgehalten, brach sich die Entrüstung aufgrund dieser Ankündigung sowie der anhaltenden Empörung über die scharfe Linie der Kultusministerin Stefanie Rehm, die trotz Widerständen daran festhielt, bis zum 31.1.1991 alle politisch belasteten Lehrer:innen entlassen zu wollen, nun Bahn.<sup>369</sup>

Am 23. Januar 1992 folgten 20.000 Lehrer:innen, Wissenschaftler:innen, Eltern und Schüler:innen dem Aufruf der GEW und der ÖTV, »gegen den geplanten Bildungsnotstand« vor dem sächsischen Landtag zu protestieren. Neben der schwierigen Situation in den Schulen wurde auch gegen den »Kahlschlag« an den Hochschulen protestiert, an welchen die Anzahl der Haushaltsstellen um die Hälfte auf 10.000 Hochschulbeschäftigte reduziert werden sollte.<sup>370</sup>

Abbildung 8: Entwicklung der Anzahl öffentlicher und privater Schulen in Ostdeutschland<sup>371</sup>



Hierbei kam es zu einer besonders aufgeheizten und konfrontativen Situation, als sich Ministerpräsident Kurt Biedenkopf der Menge stellte und die Bildungspolitik sei-

368 Sächsische Zeitung, »20 000 protestieren in Dresden gegen Bildungspolitik«, 24.1.1992.

369 Interview in *Der Spiegel* 40/1991 mit Stefanie Rehm, »Mit der Katze fressen«, 29.9.1991.

370 Freie Presse, »Demonstration vor dem Landtag«, 24.1.1992.

371 Grafik erstellt auf Grundlage des Datensatzes des interaktiven Datenvisualisierungsprojektes *Entwicklung von Schulen in Ostdeutschland 1992–2015*, <https://schulenkarte.wzb.eu/#karte;c=52.552,12.389>. In dem Datensatz ist leider die Entwicklung in Berlin nicht abgebildet. Vgl. Marcel Helbig, Markus Konrad, Rita Nikolai, *Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland – Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten*, Discussion Paper des Wissenschaftszentrum Berlin (Berlin 2018), <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-006.pdf>.

ner Regierung verteidigte. Hierbei soll er den kurz zuvor von einer Werbeagentur entwickelten Slogan »Die Sachsen können alles – nur kein Hochdeutsch« in seine Rede eingebaut haben. Für die aufgebrachten Lehrer:innen, Wissenschaftler:innen und Eltern stellte diese Bemerkung, die noch dazu sprachgeschichtlich fragwürdig ist<sup>372</sup>, in keiner Weise eine amüsante Zuspitzung dar, sodass sie Biedenkopf auspfeiffen.<sup>373</sup> Der sich gerne als Landesvater inszenierende Ministerpräsident reagierte laut einem anwesenden Leipziger GEW-Personalrat entrüstet über diese öffentliche Demütigung und weigerte sich in den nächsten Jahren, Vertreter:innen der Lehrer:innenverbände zu empfangen.<sup>374</sup> Die Entwicklung in Sachsen spitzte sich weiter zu; so musste die Ministerpräsidentin Stefanie Rehm am 15. 2. 1993 aufgrund der anhaltenden Kritik an ihrer Personalpolitik, die eine tiefgreifende Vertrauenskrise zwischen Landesregierung und Lehrer:innenschaft ausgelöst hatte, zurücktreten.<sup>375</sup>

Zwar stellte Sachsen sicherlich das Bundesland mit der heftigsten bildungspolitischen Verwerfung dar, doch lässt sich in den 1990er-Jahren in allen weiteren neuen Ländern und auch in Berlin ein angespanntes Verhältnis zwischen den Landesregierungen und der Lehrer:innenschaft feststellen. Die sich kumulierenden und parallel ablaufenden Disruptionen des Schulstrukturumbaus, der politischen Überprüfungen, der demografischen Krise und der haushaltspolitisch begründeten Entlassungswellen betrafen alle ostdeutschen Lehrer:innen – wenn auch je nach Dimension mit unterschiedlicher Intensität. So waren Ostberliner Lehrer:innen kaum von Entlassungen aufgrund politischer Überprüfungen und »Bedarfskündigungen« tangiert, doch erfuhren sie dort hautnah die Westberliner Dominanzkultur<sup>376</sup>, etwa in Gestalt der von dem CDU-geführten Bildungssenat gegen alle Kritik durchgesetzten Einführung der Hauptschule, die nicht nur von PDS-Politiker:innen als »Überstülpung« des westlichen Schulgesetzes gedeutet wurde.<sup>377</sup> In ländlich geprägten Bundesländern wie Mecklenburg-Vorpommern wurde die Nachwendeerfahrung vor allem durch die dramatische demografische Krise geprägt. Laut von Platos Berechnung wurden 20% der Lehrer:innen dort entlassen.<sup>378</sup> Von den 1992 zirka 1150 öffentlichen Schulen des Landes waren Ende der 2000er-Jahre, als die Talsohle der demografischen Entwicklung erreicht war, noch ungefähr 600 übrig (siehe Abbildung 8). Die Schließung jeder zweiten Schule hatte dramatische Auswirkungen auf die Berufstätigkeit der Lehrer:innen gerade außerhalb der drei städtischen Zentren Schwerin, Rostock und Greifswald, wie in 3.1.2. gezeigt wird.

372 Martin Luthers Bibelübersetzung, die normativ starken Einfluss auf die Entwicklung der hochdeutschen Standardsprache nahm, basierte auf der spätmittelalterlichen sächsisch-meißnerischen Kanzleisprache. Karl-Heinz Göttert, *Luthers Bibel – Geschichte einer feindlichen Übernahme* (Frankfurt a. M. 2017), S. 837.

373 *Der Spiegel*, 5/92.

374 Transkript L1, S. 53/62, Abs. 116.

375 Personendaten Stefanie Sigrid Rehm, in Wilhelm H. Schröder: Die Abgeordneten der 10. Volkshammer der DDR (Volkparl), <http://volkparl.bundestag.de/R/rehm-stefaniesigri/>.

376 Vgl. Ingrid Miethe, »Dominanzkultur und deutsche Einheit«, *Berliner Debatte 4* (Berlin 2019), S. 5–19.

377 Es war die PDS-Fraktion im Berliner Abgeordnetenhaus, die als erste die Terminologie »Überstülpung« für die Übernahme westdeutscher Kulturgesetzlichkeiten nutzte. Nikolai 2018, S. 281.

378 von Plato 1999, S. 321.

Diese schulkulturelle, politische und demografische Krisenaufschichtung, deren Kern sich in den Jahren 1991 bis 1993 abspielte, bewirkte tiefgreifende gruppenmentale Einschnitte bei allen betroffenen Lehrer:innen, auch bei der bisher durch Aufbruchsoptimismus geprägten Minderheit. Der lautstarke politische Protest, wie im Januar 1992 vor dem sächsischen Landtag, führte nicht zum Ziel, da die Landesregierungen keine grundsätzliche Kursänderung in der Schulpolitik vornahmen. Organisierte Vertreter:innen der Lehrer:innenschaft, insbesondere die GEW, konzentrierten sich im Folgenden auf die personalrechtliche Interessenvertretung ihrer Mitglieder, für die der Erhalt des Arbeitsplatzes im Vordergrund stand. Hierdurch rückte die versuchte Einflussnahme auf die Gestaltung des Bildungswesens in den Hintergrund.<sup>379</sup> Die Lehrer:innen zogen sich in den folgenden Jahren aus der Öffentlichkeit zurück und fokussierten sich innerhalb ihrer Peergroup und an ihrem Arbeitsplatz auf die Herausforderungen ihrer Berufstätigkeit und auf die privaten Anpassungsnotwendigkeiten, die die neue Rechts- und Wirtschaftsordnung mit sich brachte. Dies bedeutete aber nicht, dass keinerlei Auseinandersetzung innerhalb der Profession über das vergangene Volksbildungswesen und die ablaufenden schulpolitischen Disruptionen stattfand. Diese geschah allerdings innerhalb geschlossen ostdeutscher Diskursräume, wie im Folgenden gezeigt werden kann.

### ***Von der Latenzphase hin zu einem neuen ostdeutschen Selbstbewusstsein***

An die heftigen Unmutsäußerungen in den frühen 1990er-Jahren schloss sich seit ungefähr 1994 eine Phase der relativen bildungspolitischen Ruhe an, bevor Ende der 1990er- bis Mitte der 2010er-Jahre eine Phase des Erstarkens des Selbstvertrauens der ostdeutschen Lehrer:innen einsetzte. Bereits Dudek und Tenorth sprachen 1993 von einer Lähmungsphase, in der die Lehrer:innen aufgrund der anhaltenden Arbeitsplatzunsicherheit den öffentlichen Widerspruch zur Bildungspolitik unterließen. Außerdem beobachteten sie, dass in diesem Zuge die pädagogische »Innovationsbereitschaft von unten« in den Schulen deutlich nachließ und sich »Tendenzen der Resignation und des Fatalismus« abzeichneten.<sup>380</sup>

Ich schlage vor, stattdessen diese Zwischenzeit als Latenzphase zu bezeichnen. In der psychoanalytischen Entwicklungstheorie beschreibt die Latenz die Überdeckung von unter der Oberfläche langsam ablaufenden psychosozialen Prozessen.<sup>381</sup> Dieses Muster lässt sich auch in der ostdeutschen Lehrer:innenschaft beobachten: Lehrer:innen führten weiterhin innerhalb geschlossener Kommunikationsräume bildungspolitische Dis-

379 Zu diesem Ergebnis kommt die Studie des Leipziger Historikers Jörn-Michael Goll »GEW im Einheits- und Transformationsprozess«, die bis dato leider nicht veröffentlicht wurde, deren Zwischenergebnisse ich allerdings wiederholt bei Vorträgen zur Kenntnis nahm, zuletzt am 15.6.2023 in Leipzig.

380 Peter Dudek, Heinz-Elmar Tenorth, »Transformationen der deutschen Bildungslandschaft – Rückblick in prospektiver Absicht«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 301–328, hier S. 319f.

381 Während die Latenz oftmals als vollständige Unterbrechung der kindlichen libidinösen Entwicklung missverstanden wird, ging Freud durchaus davon aus, dass in der Latenzzeit sexuelle Erregungen beobachtbar sind. Sie treten allerdings weniger intensiv auf und sind von Gefühlen der Scham und des Eklis überdeckt. Jean Laplanche und Jean-Bertrand Pontalis, *Das Vokabular der Psychoanalyse*, 22. Aufl., (Frankfurt a. M. 2022), S. 278f.

kussionen; Aufarbeitungsprozesse fanden statt, die allerdings selten an die außerschulische Öffentlichkeit gelangten.

Einen Beleg für diese Diskussionen stellt die *Dresdner Spätlese* dar, die von der Senior:innen-AG des Dresdner Bezirksverbandes der GEW erstellt und im Selbstverlag herausgegeben wird. Das monatliche Periodikum erscheint seit 1991 und umfasst zwischen sechs bis acht Seiten. Die Zustellung erfolgt über das Abonnement, die Redaktion arbeitet ehrenamtlich.

Der Sprachduktus zeichnet sich durch einen trockenen, zum Sarkasmus tendierenden Humor aus, der sich oft über als neomodisch kritisierte Entwicklungen und das Alter lustig macht. So führt das Blatt den Untertitel »Informationen für Senioren und solche, die es bald werden – ob sie wollen oder nicht«. Auch ziert stets eine Karikatur oder ein Sparwitz das Titelblatt. Seit 1996 wird außerdem in fast jeder Ausgabe darauf aufmerksam gemacht, dass die Redaktion weiterhin bewusst nicht die reformierte Rechtschreibung nutzt.

Trotz der vordergründig oberflächlich und unterhalterisch erscheinenden Aufmachung ergibt die Analyse der Ausgaben des Zeitraumes 1993 bis 2004, dass die ehemaligen Lehrer:innen, Erzieher:innen und Wissenschaftler:innen in diesem Zeitraum über die Rolle von Bildung und Wissenschaft zu DDR-Zeiten reflektierten, die ablaufende Entwicklung kritisch kommentierten und auch gelegentlich kontrovers diskutierten, wie das folgende Beispiel aus der *Spätlese* zeigt. Im Jahr 1995 hatten ehemalige Mitarbeiter:innen und Absolventen der nach dem schlesischen Frühsozialisten, Sprichwortsammler und Reformpädagogen Karl Friedrich Wilhelm Wander benannten PH Dresden einen »Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreis« gegründet. Den Namensgeber wählte man, da dieser »für das gesamte humanistische pädagogische Erbe« stehe, welche es zu bewahren gelte.<sup>382</sup> In monatlichen Versammlungen wurden vergangene bildungspolitische Entwicklungen debattiert, wobei neben nostalgischen Rückblicken auch kritische Analysen des Volksbildungswesens unternommen wurden. Einen Höhepunkt der »Vergangenheitsbewältigung« stellte die »republikoffene [sic!] Arbeitskonferenz« »Volksbildung in Ostdeutschland – 1945 bis 1990« im März 2000 in Dresden dar. Die in der *Spätlese* abgedruckte Konferenzankündigung offenbart die Absage an die stumpfe Nostalgie der DDR-Schule bei gleichzeitiger kritischer Distanz zur bildungspolitischen Entwicklung nach 1990:

Wenn auch hier und da ein wenig Wehmut im Spiel sein mag: Niemand will die alten Zeiten zurück haben, was natürlich nicht heißt, daß man System und Führung des heutigen sächsischen und überhaupt des bundesrepublikanischen Bildungswesen sonderlich schätzt. Kein Zweifel – der ideologische und weltanschauliche Alleinvertretungsanspruch von Volksbildungsführung, Lehrplan und Lehrbuch war mit der offiziellen Zielstellung, der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen, nicht zu vereinbaren. Im Prokrustesbett engstirniger Dogmen können sich freies Denken und selbstbewußtes Handeln nicht entwickeln. Warum allerdings das Bildungswesen in unseren modernen Zeiten, wo alles nach Globalisierung schreit,

382 Jochen Münch, »Kurz vorgestellt – Unser Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreis«, in *Dresdner Spätlese*, Unabhängiges Informationsblatt für GEW-Senioren des Bezirks- und Hochschulverbandes Dresden, 1995/12, S. 1.

entsprechend den vorkaiserlichen Traditionen in der fast ausschließlichen Verantwortung der Länder bleiben soll, ist schwer zu begreifen. [...] Trotzdem: Das Recht der Bürger auf Chancengleichheit ist aber nicht zuletzt an einheitliche Ausgangspositionen im Bildungsniveau gebunden.<sup>383</sup>

Als Grundproblem des Volksbildungswesens wird hier ein Zielkonflikt zwischen der eigentlich einem humanistischen Bildungsverständnis zugrundeliegenden »allseitigen« Persönlichkeitsbildung und dem überladenen ideologischen Charakter des DDR-Volksbildungswesens identifiziert. Durch die bildungssprachliche Metaphorik des »Prokrustesbett« wird ein Bild der DDR-Schule gezeichnet, in der unerwünschte Elemente gewaltsam entfernt oder in die passende Form gebracht werden.<sup>384</sup>

Des Weiteren zeigt der Abschnitt Unverständnis für den bundesrepublikanischen Kulturföderalismus, der einerseits internationalisierenden Tendenzen entgegenstehe. Andererseits verhindere dieser eine für die Erreichung von »Chancengleichheit« als notwendig erachtete Einheitlichkeit des Bildungswesens. Ob der Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreis Ralf Dahrendorfs »Bildung ist Bürgerrecht« (1965) kannte, der den freien und gleichen Zugang zu Bildungsinstitutionen für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft als notwendig erachtete, kann schwerlich geprüft werden, es lassen sich aber inhaltlich Parallelen feststellen. Schließlich orientierte sich Dahrendorf in seinen Schriften an den Prinzipien der Aufklärung; so auch die Dresdner Senior:innen, die über die Rezeption Karl Friedrich Wilhelm Wanders an dessen frühsozialistische Ideen anknüpften. So lässt sich eine beachtenswerte Nähe zwischen den bildungspolitischen Axiomen der DDR-sozialisierten Lehrer:innen und den Denktraditionen der bundesrepublikanischen Bildungstheorie nachweisen.

Weitere Artikel der *Spätlese* dokumentieren die rege Auseinandersetzung und Meinungsbildung innerhalb der Lehrer:innenschaft, wie beispielsweise »Was war der Krebschaden der DDR-Schule?«<sup>385</sup>, »Und wieder – Unsere ›Volksbildungsvergangenheit‹«<sup>386</sup> oder »Wider das Verschaukeltwerden«<sup>387</sup>; auch wurden durch das Periodikum westdeutsche Kolleg:innen zur Diskussion geladen, wie bei der Ost-West-Konferenz der GEW »Erfahrung nutzen für Schulen von morgen«.<sup>388</sup>

Die Arbeit des Arbeitskreises und die Publikationstätigkeit der *Spätlese* dokumentiert eine suchende Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und der neuen Realität. Die Autor:innen sparen nicht mit Kritik an der Nachwendeordnung, scheuen sich

383 Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreis, »Volksbildung in Ostdeutschland – 1945 bis 1990. Republikoffene Arbeitskonferenz des Karl-Friedrich-Wilhelm-Wander-Arbeitskreises im März 2000 in Dresden«, in *Dresdner Spätlese*, 1999/9, Nr. 75, S. 4.

384 Prokrustes: Bösewicht der griechischen Mythologie, der unschuldige Reisende in ein Bettgestell zwang und ihnen entweder gewaltsam die Glieder ausrenkte oder mit einem Beil abschlug.

385 Jochen Münch, »Die Frage der Fragen – Was war der Krebschaden an der Schule der DDR? Hier ein weiterer Beitrag zur Vorbereitung unserer Konferenz ›Die Schule der DDR‹«, in *Dresdner Spätlese*, 1999/12, Nr. 78, S. 2.

386 Helmut Menschel, »Und wieder – Unsere ›Volksbildungsvergangenheit‹«, in *Dresdner Spätlese*, 1996/5, S. 4.

387 [Kein Vorname] Winzer, »Wider das Verschaukeltwerden«, in *Dresdner Spätlese*, 1994/8, S. 2.

388 O. N., »Erfahrung nutzen für Schulen von morgen«, in *Dresdner Spätlese*, 1999/9, Nr. 75, S. 6.

aber auch nicht, defizitäre Elemente des zu diesem Zeitpunkt bereits nostalgisch hervor-gehobenen Volksbildungswesens zu benennen. Hiermit gelang etwas, das in den durch Einseitigkeit auffallenden Debatte über das DDR-Schulwesen in den 1990er- und beginnenden 2000er-Jahren scheiterte. In den drei von Sabine Reh identifizierten medial aufgeladenen Diskursen der Betroffenheit, der politisch-juristischen Aufarbeitung und der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte<sup>389</sup> litt jeweils die Möglichkeit für ostdeutsche Lehrer:innen, eigene Positionen sowohl zur eigenen Vergangenheit und Verantwortung in einem staatsautoritären System als auch zur überwiegend ungewollten Nachwendeordnung äußern zu können. Gerade die mächtige Diskursposition westdeutscher Entscheidungsträger:innen trieb die ostdeutschen Lehrer:innen entweder in die politische und pädagogische Sprachlosigkeit, die eingleisige Affirmation der neuen Ordnung oder eine unkritisch-folkloristische Nostalgie. Rehs Projekt dokumentiert, dass das Gespräch zwischen westdeutscher Erziehungswissenschaft und den ostdeutschen Lehrer:innen immer wieder in Rechtfertigungen stecken blieb, anstatt reflektierte Sichtweisen auf die Ereignisse zu entwickeln.<sup>390</sup>

Die in der *Dresdner Spätlese* zum Vorschein kommende Perspektive, die sowohl zum DDR-Volksbildungswesen als auch zur Nachwendeordnung kritische Distanz einnahm, ohne vor dem Hintergrund der politischen, juristischen und medialen Machtlosigkeit reine »Bekanntnisse« zu formulieren, gelang nur in dem nach außen geschlossenen Diskursraum eines Seniorenperiodikums mit geringer Auflage. Zugleich dokumentiert die analysierte Konferenzankündigung von 1999, dass mit dem Beginn des neuen Jahrtausends diese Gruppe von bereits pensionierten und gewerkschaftsnahen Lehrer:innen in Ostdeutschland mit einem neuen Selbstvertrauen über ihre Ausbildung und Berufstätigkeit in der DDR sprechen konnte.

Insbesondere im Zeitraum 1999 bis 2005 lässt sich mit dem Ende der Latenzphase die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus (siehe 3.1.2.) feststellen. In Ostdeutschland entstand ein neues Selbstbewusstsein, dass sich alltagskulturell bereits seit dem Beginn der 1990er-Jahre in der kontroversen Rückbesinnung auf Symbole und Konsumgüter aus DDR-Zeiten zeigte. Im Folgenden sollen (bildungs-)politische, demografische, sozialgeschichtliche sowie kulturelle Einflussfaktoren definiert werden, die die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus bedingten und begleiteten.

### 2.5.3 Politische und kulturelle Einflussfaktoren für die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus

Im Jahr 1998 endete die 16-jährige Kanzlerschaft Helmut Kohls. Der CDU-Staatsmann, der im Zuge der Vereinigung durch sein Versprechen der »blühenden Landschaften« hohe Popularität erreichte, wurde in den folgenden Jahren im Osten allerdings auch persönlich für Deindustrialisierung und Massenarbeitslosigkeit verantwortlich gemacht. Den Wendepunkt vom einst als »Kanzler der Einheit« verehrten, dann umstrittenen Kohl markierte bereits der »Eierwurf von Halle« am 10. Mai 1991. Dieser Wandel im Ansehen

389 Reh 2003, S. 91f.

390 Ebenda, S. 353f.

Kohls soll im Folgenden Anlass sein, die ambivalente politische und soziale Integration Ostdeutschlands in die Bundesrepublik darzustellen und vor diesem Hintergrund Einflussfaktoren für die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus zu beschreiben: Denn sahen die 1990er- und frühen 2000er-Jahre zahlreiche symbolische Integrationsmomente Ostdeutschlands und seiner Bevölkerung in die Bundesrepublik, ereigneten sich gleichzeitig hierzu aber auch ökonomische Disruptionen und die Konstitution der westlichen »Dominanzkultur«, die die dauerhafte soziale Ungleichheit des Ostens gegenüber dem Westen manifestieren sollte.

Der Wahlsieg der SPD bei der Bundestagswahl 1998 gelang vor allem durch das Stimmverhalten in Ostdeutschland: Zwar entschieden die Sozialdemokraten lediglich in Brandenburg und Sachsen-Anhalt die Wahl eindeutig für sich, doch verlor die zuvor im Osten so populäre CDU mit Kanzlerkandidat Kohl gleichzeitig in allen neuen Ländern dramatisch an Zustimmung.<sup>391</sup> Das Stimmungshoch der SPD wurde auch durch das mentalitätsgeschichtlich nicht zu unterschätzende Oderhochwasser 1997 beeinflusst: Zum ersten Mal ließ sich eine gesamtdeutsche Anteilnahme für die schwer von der Flut betroffenen brandenburgischen Gebiete an der Oder beobachten, die bisher durch Berührungsängste und Vorurteile belastete Beziehung begann aufzubrechen. 2002 wiederholte sich diese Dynamik, diesmal wurde vor allem Sachsen massiv von dem übertretenden Wasser der Elbe getroffen und Gerhard Schröder konnte sich inmitten des Wahlkampfes mit Gummistiefeln im Flutgebiet fotografieren lassen. Mit dem Bundestagspräsidenten Wolfgang Thierse (SPD) erreichte 1998 erstmal ein Ostdeutscher ein hohes Staatsamt und zeichnete damit einen Weg vor, dem Angela Merkel 2005 und Joachim Gauck 2012 folgten.

Die symbolpolitische Integration Ostdeutschlands zog sich fort durch den Umzug der Hauptstadt von Bonn nach Berlin, der 1999 mit dem Wechsel des Bundestagssitzes vorläufig abgeschlossen wurde. Die Bundesrepublik ließ mit dem Rheinland ihr ehemals provinziell-katholisches und provisorisches Zentrum hinter sich und erfand sich an der Spree neu. Der Umzug ermöglichte der ostdeutschen Bevölkerung neue Identifikationspunkte mit der Bundesrepublik, war man doch an Berlin als politisches Zentrum bereits gewöhnt. Zwar ärgerten sich viele über umstrittene Maßnahmen wie den Abriss des Palastes der Republik, gleichzeitig verstärkten rekonstruktive Bauprojekte wie der Dresdner Frauenkirche, die 2005 mithilfe von Spenden auch aus Westdeutschland und dem Ausland wiederaufgebaut wurde, das Selbstbewusstsein der Menschen insbesondere in Mitteldeutschland. Bereits 1999 lockte die europäische Kulturhauptstadt Weimar sieben Millionen Besucher an und erhielt hierdurch kulturpolitische Anerkennung. Mit den Innenstädten Erfurts, Potsdams und Schwerins konnten einige der Landeshauptstädte durch finanziell aufwändige Aufbauprojekte restauriert werden.

Ungefähr 2005 hatte sich der demografische Rückgang deutlich abgeschwächt, die Schüler:innenzahlen stabilisierten sich und keine weiteren Schulschließungen waren nötig. Zwar hielt die Landflucht weiterhin an, eine Bevölkerungsbewegung, die auch in den alten Ländern ländliche Kommunen plagte. Gleichzeitig erlebten ab Mitte der 2000er-Jahre einige urbane »Entwicklungszentren« die unverhoffte demografische und

391 Valentin Schröder, Karte zu den Ergebnissen der Wahl zum 14. Bundestag am 27.9.1998, <https://www.wahlen-in-deutschland.de/buKarte1998.htm> (2010).

wirtschaftliche Erholung, vor allem Hochschulstandorte wie Leipzig, Halle (Saale) und Dresden sowie der »brandenburgische Speckgürtel« um Berlin und Potsdam. Auch das thüringische Trio Erfurt-Weimar-Jena konnte sich über die Trendwende freuen.

Gleichzeitig wurde 2005 aber auch der Höhepunkt der Erwerbslosigkeit in der Geschichte der Bundesrepublik erreicht: »Superminister« Wolfgang Clement (SPD) musste in diesem Jahr den historischen Höchstwert von fünf Millionen Arbeitslosen verkündigen. Der Osten war mit einer Arbeitslosenquote von 20,6% besonders hart getroffen. Diesem Missstand plante die rot-grüne Bundesregierung durch die umstrittene Agenda 2010 zu begegnen. In der Regierungserklärung zum Antritt seiner zweiten Kanzlerschaft kündigte Gerhard Schröder bereits 2003 an, die »Leistungen des Staates kürzen, Eigenverantwortung fördern und mehr Eigenleistung von jedem Einzelnen abfordern« zu wollen.<sup>392</sup> Gegen das Reformprogramm zogen 2003 und 2004 zehntausende Menschen in Montagsdemonstrationen unter dem umstrittenen Motto »Wir sind das Volk!« durch Städte in Ost und West. Zentren des Protestes waren Leipzig, Berlin und Magdeburg, in Westdeutschland zum Beispiel Dortmund.<sup>393</sup>

Bildungspolitisch wirkte sich der 2001 medial ausgetragene »PISA-Schock« auf die ostdeutschen Lehrer:innen aus. Das überraschend schlechte Abschneiden verunsicherte Pädagog:innen in Ost und West und zeigte die Schwächen des bisher so selbstsicher verteidigten bundesrepublikanischen Schulsystems auf. Der 2002 erstmals veröffentlichte Ländervergleich PISA-E zeigte dann aber Überraschendes: Nach Bayern und Baden-Württemberg erreichten die sächsischen Schüler:innen das drittbeste Ergebnis und lagen damit über dem Bundes-, wenn auch knapp unter dem OECD-Schnitt. Während Thüringen wenige Punkte darunter lag, fanden sich Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt auf den abgeschlagenen Plätzen vor dem Schlusslicht Bremen wieder.<sup>394</sup>

Auch wenn das Ergebnis für alle neue Länder im internationalen Vergleich insgesamt durchwachsen ausfiel, wurde das sächsische Abschneiden oftmals als *pars pro toto* für die ostdeutsche Schulqualität und die Richtigkeit schulkultureller Kontinuität gesehen. Als Sachsen 2013 sogar das beste Ergebnis im naturwissenschaftlichen Leistungsvergleich vorzeigen konnte, führte das die Kultusministerin Brunhild Kurth in einem Interview mit der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* auf den »strukturierten« und »praxisorientierten« Charakter der Lehrer:innenbildung in der DDR zurück.<sup>395</sup>

So wunderte es auch nicht, dass sächsische Lehrer:innen bei verschiedenen Streikaktionen in den 2000er-Jahren Banner mit der Aufschrift »PISA Platz 1 – Bezahlung Platz

392 Gerhard Schröder, »Mut zum Frieden und zur Veränderung« (Regierungserklärung), in *Deutscher Bundestag* (Hrsg.): Plenarprotokoll 15/32. Stenografischer Bericht (Berlin 2003), S. 2479.

393 Axel Philipps, »Weg mit Hartz IV!« Die Montagsdemonstrationen in Leipzig zwischen 30. August und 4. Oktober 2004«, in Scott Gissendanner (Hrsg.), *Berliner Debatte Initial* 16/5 (Berlin 2005), S. 93–104.

394 Jürgen Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (Wiesbaden 2002), S. 63f., <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2>.

395 Die Ministerin hatte selbst Diplomlehramt Biologie und Chemie studiert. Vgl. Sachsens Kultusministerin Brunhild Kurth im Interview, »Ausbildung der Lehrer in der DDR war strukturierter«, in *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 12.10.2013.

16?«<sup>396</sup>, »Bei PISA sind wir Extraklasse – Dies geht nur bei voller Kasse«<sup>397</sup> oder »Pisa – hui / Löhne – pfui!«<sup>398</sup> trugen.

In ihrer zu DDR-Zeiten erworbenen Professionalität bestätigt sahen sich viele Lehrer:innen auch im Zuge der Wiedereinführung der Kopfnoten, die noch zum Schuljahr 1990/91 als tendenziöses, disziplinierendes Element des Volkswesens abgeschafft worden waren. 1999 ging Sachsen, 2003 Sachsen-Anhalt diesen Schritt. Gleichzeitig führten zahlreiche alte Länder die umstrittene Beurteilung wieder ein, die in den 1970er-Jahren vor dem Hintergrund progressiver pädagogischer Überlegungen aufgegeben worden war; so im Jahr 2000 Hessen, Niedersachsen und das Saarland.<sup>399</sup> 2011 zog auch Brandenburg nach. Diese Wiedereinführung wurde von den Landesverbänden der GEW in Ost und West abgelehnt, da sie pädagogisch wenig sinnvoll und kaum intersubjektiv nachvollziehbar sei.<sup>400</sup> Die Rückkehr der pädagogisch veralteten Kopfnoten stellte somit ein Moment der Retraditionalisierung der Schulkultur dar: Im Osten zeigte das Anknüpfen an die bereits abgeschaffte Notengebung durch konservative Bildungspolitik:innen geringe Berührungängste mit Elementen der DDR-Schulpädagogik.

Trotz des wiederholt vorzeigbaren Abschneidens in schulischen Leistungsvergleichen bestand zwischen Ost und West noch immer eine von den Gewerkschaften nicht zufällig als Lohn- oder Tarifmauer bezeichnete Ungleichheit bezüglich der tariflichen Entlohnung. Das sozialpartnerschaftliche Element, das eigentlich die faire und gleiche Entlohnung der Beschäftigten durch die kollektive Aushandlung gegenüber den Arbeitsgebern ermöglichen sollte, zementierte durch die zwei Tarifgebiete Ost und West noch bis 2019 ungleiche Lohnstrukturen. So verdienten 2006, als der Bundesangestelltentarifvertrag (BAT) durch den Tarifvertrag der Länder (TV-L) ersetzt wurde, angestellte westdeutsche Gymnasiallehrer:innen in Vollzeit in der ersten Erfahrungsstufe noch 200 EUR mehr als ihre Kolleg:innen im Osten.<sup>401</sup>

Zugleich arbeitete ein Großteil der ostdeutschen Lehrer:innen bis in die 2010er-Jahre in ungewollter Teilzeit und hatte so nochmals deutlich weniger Geld zur Verfügung. Das Beamtenverhältnis wurde den Lehrer:innen je nach Bundesland zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten angeboten. Während das Land Berlin bereits 1991 auch den Lehrer:innen im Ostteil der Stadt den Beamtenstatus anbot<sup>402</sup>, geschieht dies im Freistaat Sachsen erst seit 2019.<sup>403</sup> Die wirtschafts- und sozialpolitische Disparität zwischen Ost und West zog sich somit nicht nur in der freien Wirtschaft fort, in der die neuen Länder weiterhin als »Niedriglohnland«, »tarifvertragsfreie Zone« oder

396 E&W Sachsen, *30 Jahre – Die Bildungsgewerkschaft* (Leipzig 2020), S. 22.

397 Ebenda, S. 26.

398 Ebenda, S. 24.

399 Masashi Urabe, *Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses* (Bad Heilbrunn 2009), S. 126.

400 Vgl. Simone Miesner, »Zweifelhafte Kopfnoten«, *Die Zeit* 21.1.2008.

401 Eigene Berechnung auf Datenbasis der Tabellen des TV-L 2006, <https://oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tv-l/tr/2006?id=tv-l-2006&matrix=1>.

402 Klaus-Peter Prüß, *Lehrbrief Beamtenrecht* (Berlin 2009), S. 17.

403 MDR, *Gutachten empfiehlt weitere Lehrer:innenverbeamtung in Sachsen*, 2022, <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen/verbeamtung-lehrer-gutachten-100.html>.

»verlängerte Werkbank« gelten<sup>404</sup>, sondern prägt mentalitätsgeschichtlich auch die Lehrerzimmer. Die stagnierende Entwicklung zementierte das Erwartungsbild, dass keine vollständige Angleichung der Lebensbedingungen zu erwarten war und beflügelte den Aufstieg der postsozialistischen Linkspartei, die sich 2007 aus ostdeutscher PDS und westdeutscher WASG zusammenschloss und schnell den Status einer ostdeutschen Volkspartei erreichen konnte.

Gleichzeitig zu den politischen, sozialen und bildungspolitischen Einflussfaktoren, die in den beginnenden 2000er-Jahren die Entstehung eines neuen ostdeutschen Selbstbewusstseins bedingten, erlebte Ostdeutschland den Höhepunkt der sogenannten »Ostalgie«-Welle. Der Leipziger Soziologe Thomas Ahbe erklärte das Phänomen 2005 durch die in der ostdeutschen Bevölkerung festgestellte Inkongruenz medialer Repräsentation der DDR als Diktatur und Unrechtsstaat auf der einen und des subjektiven Bildes der eigenen Sozialisation auf der anderen Seite.<sup>405</sup> Das dominierende »Arrangementgedächtnis« (Sabrow) verlangte nach einem Blick auf die DDR, der auch die unbezwungenen und alltäglichen Aspekte des Lebens vor 1989 darstellte.

Nachdem sich bereits Mottopartys und wiederaufgelegte Alltagsprodukte<sup>406</sup> großer Beliebtheit erfreuten, erschienen mit den mitunter auch international erfolgreichen Kinofilmen »Sonnenallee« (1999), »Good bye Lenin« (2003) und »NVA« (2005) mediale Darstellungen des Lebens in der DDR, die durch detailgetreue Inszenierung und komödiantisch-nostalgische Erzählweisen auffielen. Das Schulwesen stellt in diesen Filmen kein eigenständiges Sujet, eher einen Handlungsort da. In »Sonnenallee« wird die fiktive EOS »Wilhelm-Pieck«, die der Protagonist Michael besucht, vor allem als durchideologisierte Rekrutierungsstätte für die NVA dargestellt. Wirklich Bedrohliches strahlt diese Schule nicht aus. Die Schüler:innen folgen oberflächlich und gelangweilt den erwarteten Abläufen und erleben gleichzeitig eine aufregende Jugend, geprägt von Jugendliebe, Freundschaft, Partys sowie der Jagd nach geschmuggelten amerikanischen Schallplatten und Levi-Jeans. Ein Streich im Staatsbürgerkundeunterricht, der die Staatsideologie ins Lächerliche zieht, wird lediglich mit der Verpflichtung zu einem selbstkritischen Referat vor der FDJ-Versammlung geahndet. Erst als eine Fotografie von Michael und seinem Freund Mario, die von einem Balkon urinieren, auf dem Titelblatt der westlichen *Bild*-Zeitung abgedruckt wird, zieht die Schule Konsequenzen; allerdings wird lediglich Mario der Schule verwiesen. Genauso wie die Schule, ihre Lehrer:innen und die Unterrichtsabläufe nicht wirklich ernst zu nehmen sind, erscheint auch die gesamte DDR und ihre Grenzanlage, in deren Nähe der Film spielt, als Absurdität. Nichtsdestoweniger endet der Film mit den Worten: »Es war einmal ein Land und ich habe dort gelebt. [...] Es war die schönste Zeit meines Lebens, denn ich war jung und verliebt.« Die Perspektivierung

404 Vgl. Marcus Böick, »Beziehungsgeschichten von Treuhandanstalt und Gewerkschaften in der ostdeutschen Transformationslandschaft – Konflikte, Kooperationen, Alltagspraxis«, in Detlev Brunner, Michaela Kuhnhenne, und Hartmut Simon (Hrg.), *Gewerkschaften im deutschen Einheitsprozess: Möglichkeiten und Grenzen in Zeiten der Transformation* (Bielefeld 2018), S. 109–129.

405 Thomas Ahbe, *Ostalgie: zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit in den 1990er Jahren* (Erfurt 2005), S. 42.

406 Ebenda, S. 43ff.

des Films wird also ganz bewusst ex post formuliert, das Leben und die Schule in der DDR als zurückliegender Teil der eigenen Jugend verklärt.

Die »Ostalgie«-Welle, die Mitte der 2000er-Jahre schon wieder abflachte, bedeutete für die Mehrheit der Menschen in Ostdeutschland eine »kollektive Selbstvergewisserung«<sup>407</sup> über ihr vergangenes Leben in der DDR. Diese Bewusstseinsbildung beinhaltete durchaus in sich widersprüchliche Tendenzen, die einerseits Aspekte des Lebens in der DDR unkritisch nostalgisch hervorhob, andererseits aber auch die Härten und das Groteske des Lebens in einer Diktatur nicht aussparte.

### 2.5.4 Konklusion: Krisenerfahrung und Selbstvertrauen in den ostdeutschen Lehrerzimmern

Ostdeutsche Lehrer:innen durchlebten von 1989 bis 2005 multidimensionale Veränderungen. Das Ende der DDR wandelte zunächst den durch institutionelle Kontrolle und Ideologisierung geprägten Arbeitsalltags und brachte Freiheiten und demokratische Mitbestimmungsrechte. In der Kernzeit der Transformationsphase 1991 bis 1993 durchliefen die Lehrer:innenkollegien aufgrund des Institutionenumbaus, der demografischen Krise und der politischen Überprüfungen tiefgreifende Umwälzungen des bisher gewohnten Berufsalltags. Erhob sich im Januar 1992, als Kurt Biedenkopf von 20.000 Beschäftigten im Erziehungs- und Bildungsbereich vor dem sächsischen Landtag ausgepiffen wurde, noch Protest gegen die Härten des landespolitischen Vorgehens, zogen sich die Pädagog:innen in den restlichen 1990er-Jahre zurück und konzentrierten sich auf ihre Berufstätigkeit und ihr Privatleben.

Statt eines schulpolitischen Aufbruchs mitsamt neuen pädagogischen Konzepten, wie von dem bildungsreformerischen Milieu gefordert, schlugen die ostdeutschen Bundesländer – nuancierter Brandenburg und Berlin – einen eher konservativen bildungspolitischen Pfad ein. Diese Agenda entsprach demnach nicht dem Wunsch, die Prinzipien der friedlichen Revolution, zivilgesellschaftliche Verantwortung und Basisdemokratie auf die Krippen, Schulen und Hochschulen zu übertragen, sondern knüpfte viel eher an altbewährte deutsche Erziehungsstraditionen an.<sup>408</sup> Eine Innovation stellte lediglich die Schaffung zweigliedriger Schulsysteme durch die integrativen Sekundarschulen beispielsweise in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt dar. Vom grundsätzlichen gegliederten Charakter wurde nicht abgewichen.

Zu Beginn des neuen Jahrtausends lässt sich ein neues Selbstvertrauen in Ostdeutschland verzeichnen. Insbesondere in der politischen Sphäre wurden symbolische Schritte der Integration der Ostdeutschen in die Bundesrepublik gemacht, die sich durch ihren Umzug von Bonn nach Berlin und die erste rot-grüne-Regierungskoalition neu erfand. Gleichzeitig materialisierte sich aber auch die dauerhafte ökonomische Abgeschlagenheit des Ostens gegen den Westen, wie niedrigere Einkommensverhältnisse sowohl in der Privatwirtschaft als auch im öffentlichen Dienst. Dass keine vollständige Angleichung der Lebensverhältnisse in Ost und West erreicht wurde, merkten auch die

407 Ebenda, S. 45.

408 Vgl. Klaus Jürgen Tillmann, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozess«, in Dudek/Tenorth 1993,

Lehrer:innen, die aufgrund des umstrittenen Tarifgebiets Ost und ungewollter Teilzeitregelungen durchschnittlich monatlich weniger Geld zur Verfügung hatten als ihre Kolleg:innen im Westen. Gleichzeitig sorgte der konstante demografische Rückgang der Schüler:innenzahlen, der sich erst ungefähr 2005 stabilisierte, für die Schließung knapp der Hälfte der Schulen in Ostdeutschland.

Im Zuge der alltags- und medienkulturellen »Ostalgie«-Phase und der Proteste gegen die Agenda 2010 wurden dann Elemente wieder erweckt, die ein neues Selbstvertrauen der Menschen in Ostdeutschland begleiteten: Die medial ausgetragene Debatte über den »PISA-Schock« sowie die stabilen Ergebnisse der Bundesländer Sachsen und Thüringen und die vermeintliche Wiederkehr von Merkmalen der DDR-Schulpädagogik wie den Kopfnoten wurde in den ostdeutschen Lehrerzimmern aufmerksam aufgenommen.

Die These der Entstehung eines ostdeutschen Lehrer:innenhabitus, deren Nachweis ich in der vorliegenden Arbeit erbringen möchte, wird im nachfolgenden dritten Teil auf Basis erfahrungsgeschichtlichen Materials entwickelt.