

## 4. Diskussion und Zusammenführung

---

### 4.1 Methodische Reflexion

Das für die vorliegende Arbeit entwickelte methodische Vorgehen soll im Folgenden reflektiert werden. Hierzu werden in einem ersten Schritt die Grenzen, in einem zweiten Schritt das erwiesene Potential der Methodik resümiert. Drittens soll geschlussfolgert werden, welche Potentiale das Vorgehen für weitere (bildungs-)historische Forschungen bergen könnte.

#### *Grenzen des methodischen Vorgehens*

Die Befragung der Lehrer:innen 2022 und 2023 ohne weitere personenbezogene Erhebungen durchzuführen, erlaubte zunächst lediglich die Erfahrungsbildung der Lehrer:innen knapp 30 Jahre nach den Ereignissen der friedlichen Revolution zu untersuchen. Eine kritische Überprüfung der Aussagen konnte hierbei nicht vorgenommen werden und war auch nicht beabsichtigt. Die Erhebungsart schloss ebenfalls eine kritische Überprüfung der von den Lehrer:innen tatsächlich durchgeführten Unterrichtspraxis aus. Die Forschungen von Axel Gehrman<sup>1</sup> und Peter Henkenborg et al.<sup>2</sup> haben durch Unterrichtsbeobachtungen, welche begleitend zu Leitfrageninterviews durchgeführt wurden, erkenntniserweiternde Einblicke in die pädagogische Praxis ostdeutscher Lehrer:innen erarbeiten können. Dies war in der vorliegenden Arbeit nicht möglich, da sich der Großteil der befragten Lehrer:innen im Ruhestand befindet und nicht mehr unterrichtet.

Die Fokussierung meiner Fragestellung auf die Erfahrungs- und Verarbeitungsmuster bezüglich der friedlichen Revolution erlaubte außerdem keine tiefgreifende Analyse des gesamten Lebenswegs. Die befragten Lehrer:innen erwähnten allenfalls von sich aus die Umstände ihrer familiären Sozialisation und ihres Privatlebens, wobei dies im Falle

- 
- 1 Axel Gehrman, *Schule in der Transformation: eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991–1993)* (Frankfurt a. M. 1996).
  - 2 Peter Henkenborg et al. (Hrsg.), *Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, 1. Aufl. (Wiesbaden 2008).

der vier dargestellten Subhabitus in drei Fällen vorkam. Biografische Nachfragen stellte ich nur zu Studium und dem Berufsstart. Hiermit wich ich von der von Ewald Terhart vorgeschlagenen eng verschränkten Betrachtung<sup>3</sup> von Biografie und Lehrer:innenrolle ab. Eine tiefgreifendere Analyse, wie sie beispielsweise Fabel-Lamla mittels Genogrammen auf Basis von zusätzlichen Leitfrageninterviews erstellt hat, hätte die beschränkten Zeitressourcen im Rahmen einer Promotion gesprengt, da neben der Interviewauswertung auch Archivbesuche und umfassende Quellenanalysen zu bewerkstelligen waren.

Von der ursprünglich geplanten stärkeren Verschränkung des ereignisgeschichtlichen Teils II und des erfahrungsgeschichtlichen Teils III musste auch bei der abschließenden Überarbeitung der Darstellung abgesehen werden, da hierdurch die analytische Schärfe, die die Trennung der zwei Teile bietet, nicht vollumfassend beibehalten werden könnte.

Eine im Laufe des Forschungsprozesses aufgekommene Frage konnte nur am Rande bearbeitet werden: Die von einigen befragten Lehrer:innen vorgebrachte Deutung der Wiedereinführung beispielsweise von Methoden des Schriffterwerbs, der Kopfnoten und des Berufsabiturs nach 1990 als Rückkehr von Elementen realsozialistischer Schulkultur konnte von mir nicht umfänglich auf ihre Stichhaltigkeit überprüft werden. Ob es sich wirklich um eine direkte Wiedereinführung derselben schulkulturellen Elemente handelt, könnte nur auf Basis genauer Strukturanalysen beurteilt und müsste in einer eigens hierfür angelegten Studie untersucht werden. Für die erfahrungsgeschichtliche Rekonstruktion ist es allerdings auch unerheblich: Die ostdeutschen Lehrer:innen kamen in den narrativen Sequenzen meist von selbst auf diese angeblichen Wiedereinführungen zu sprechen. Für sie sind diese evident und bilden ein Element der subjektiven politischen Frustration über die Abwicklung des Volksbildungswesens.

### **Erkenntnisgewinn durch das gewählte methodische Vorgehen**

Das entwickelte methodische Vorgehen erwies sich für die Beantwortung der Forschungsfrage als dienlich.

So konnte in Teil II auf Basis umfangreicher Quellenanalysen eine multidimensionale Kontextanalyse der schulpolitischen Entwicklung in Ostdeutschland von Ende der 1980er-Jahre bis 2005 durchgeführt werden. Hierfür dienten unter anderem Schulgesetze und Unterrichtsmaterialien aus DDR-Zeiten, Schriftgut aus der friedlichen Revolution, Zeitungsartikel und Dokumente der Lehrer:innenverbände. Auch quantitative Daten wurden einbezogen, um die schwerwiegende demografische Krise darzustellen, die einen dramatischen Rückgang der Schüler:innenzahl auslöste und zu zahlreichen Schulschließungen führte. Hierdurch kristallisierten sich die für die Lehrer:innen prägenden Ereignisse seit 1989 heraus.

In Teil III wurde dann der Fokus auf die subjektive Erfahrungsgeschichte gelenkt. Den narrativen Interviews konnten ausreichend Informationen entnommen werden, um die zweite Teilfrage, die auf die Verarbeitungsmuster unter anderem vor dem Hintergrund verschiedener biografischer Prägungen (Generation/Geschlecht/Bildungsweg/

3 Ewald Terhart, »Lehrerbiographien«, in Eckard König, Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung*, Bd. 2., *Methoden* (Weinheim 1995), S. 244.

Schulform/Stadt-Land) zielt, zu beantworten. Mit Bezug auf Alfred Schütz' phänomenologische Erfahrungstheorie lässt sich in den ex post geäußerten Narrationen der Lehrer:innen »gemeinter Sinn« beobachten; die Erzählsequenzen sind von konstituierender Bedeutung für die Biografie der Erzähler:innen und geben Aufschluss über deren Verständnis der Transformationszeit. Diese Ereignisse und Erlebnisse kamen von mehreren Lehrer:innen ungefragt in der Haupterzählung zur Sprache, wurden von mir mittels Codes identifiziert und als *Erfahrungskerne* systematisiert dargestellt. Die großen Überschneidungen in den Erfahrungsstrukturen der 16 befragten Lehrer:innen lassen auf die Existenz eines von der Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen geteilten ostdeutschen Lehrer:innenhabitus schließen (3.2.).

Im Unterschied zu früheren Studien, die ostdeutsche Lehrkräfte vor allem in der unmittelbaren Transformationsphase befragten (Gehrmann, Reh, Fabel-Lamla), ermöglicht das vorliegende methodische Vorgehen einen retrospektiven Zugang zur gesamten Berufsbiografie der Interviewten. Die späte Erhebung erlaubt es, den Systembruch 1989/90 nicht isoliert, sondern eingebettet in langfristige berufliche Entwicklungsverläufe zu rekonstruieren. Die Bedeutung der relativen Stabilisierungsphase zwischen 1999 und 2005 mitsamt neuer kollektiver Bewusstseinsentwicklungen, in 2.5.3. dargestellt, wurde in der bisherigen Forschung noch nicht gewürdigt und konnte auch Ende der 1990er-Jahre noch nicht abgesehen werden. Der Erhebungszeitraum nach der Berufstätigkeit macht Konturierungen sichtbar, da die Interviewten ihre Erfahrungen nicht nur erinnern, sondern biografisch deuten, gewichten und in Sinnzusammenhänge einordnen. Der Zugang zur Gesamtnarration ermöglicht es, über Momentaufnahmen hinauszugehen und die Transformationserfahrungen im Kontext individueller Kontinuitäten, Disruptionen und politisch-pädagogischer Orientierungsmuster zu analysieren. Die so gewonnenen 30 Erfahrungskerne, der Metahabitus sowie die vier Subtypen lassen sich nur durch diese Langzeitperspektive in ihrer Tiefe und Differenziertheit erfassen.

Der in der zweiten Teilfrage aufgeworfenen Engführung bezüglich biografischer Prägungen wie Generation, Geschlecht, Bildungsweg, Schulform und Stadt-Land konnte sich u. a. durch die Rekonstruktion der vier Subhabitustypen in 3.3. angenähert werden. Eine pointierte Darstellung der Forschungsergebnisse zu diesen Faktoren folgt in 4.2.

### **Schlussfolgerung für weitere Forschungen**

Viele Forschungsarbeiten wählen je einen Zugang, um Forschungsfragen zu beantworten. Die Synthese zweier Zugänge, historischer Quellenanalyse und erfahrungsgeschichtlicher Biografiearbeit, konnte im Rahmen dieser Studie auch aufgrund der problemorientierten Zentrierung auf Veränderungen und Kontinuitäten seit 1989 vorgenommen werden. Tiefgründige biografische Analysen, wie von Terhart vorgeschlagen und bei Fabel-Lamla ausgeführt, hätten die Fokussierung der Studie gesprengt. Die stattdessen ausführliche quellengestützte Kontextanalyse liefert neues Material beispielsweise vom ZRT und somit wertvolle Hintergründe für das Verständnis der Erfahrungsgeschichte der ostdeutschen Lehrer:innen in der Transformationsperiode. Letztlich muss aber von einer polyvalenten Krisenerfahrung ausgegangen werden,

Schwerpunktsetzungen der vorliegenden Arbeit stellen somit lediglich Akzentuierungen dar.

Für weitere Forschungen, die sich mit der Geschichte und Entwicklung des Bildungswesens in Ostdeutschland beschäftigen, scheinen folgende Handlungsfelder lohnend:

- Weitere Interviews mit ostdeutschen Lehrer:innen auf dem gesamten Gebiet der ehemaligen DDR, um die in der vorliegenden Arbeit aufgeführten Erfahrungskerne zu überprüfen und gegebenenfalls zu schärfen.
- Interviews mit der nachfolgenden Generation von Lehrer:innen in Ostdeutschland, die selbst nicht mehr in der DDR ausgebildet wurden, um eine mögliche Kontinuität oder Wandlung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus zu überprüfen.
- Mikrohistorische Regionalstudien, die die Frage von Umbrüchen und Kontinuitäten anhand einzelner Schulen untersuchen.
- Systematisierte Studien zur Entwicklung des Sonder-, Förder- und Spezialschulsystems in Ostdeutschland nach 1989 (z. B. Sportschulen, Schulen mit erweiterten Russischunterricht).
- Transnational vergleichende Studien zur Entwicklungen des Schulwesens und des Lehrer:innenhabitus in anderen postsozialistischen Gesellschaften insbesondere in Ostmitteleuropa.
- Geschlechteranalytische Studien zu der in der Arbeit angeschnitten weiblichen Konnotation des Lehrberufs in der DDR und den neuen Ländern. Für die vorliegende Arbeit wurden sieben männliche und neun weibliche Lehrkräfte befragt, wodurch der noch deutlichere Überhang der Lehrerinnen nicht adäquat abgebildet wurde. Geschlechtstheoretisch gesättigte und mit einem geeigneten Forschungsdesign ausgestattete Arbeiten könnten die einzelnen geschlechtergeschichtlichen Befunde der vorliegenden Arbeit ergänzen, stärker konturieren und ausbauen.

## 4.2 Abschließende Darstellung der Ergebnisse

*Schulpolitische Entwicklung in Ostdeutschland: Das Scheitern der Bildungsreform in der DDR und die Rückkehr zum gegliederten Schulsystem*

Zunächst konnte gezeigt werden, dass das Schulwesen der DDR in den 1980er-Jahren zwar effizient und leistungsfähig, in seiner Entwicklungsfähigkeit aber erstarrt war. Auf innere und äußere Widersprüche, wie eine sich verändernde Jugendkultur, die notwendige Implementierung kognitiver Anforderungsbereiche im Bereich Transferwissen oder den sich vollziehenden Reformprozess in der Sowjetunion und anderen Ostblockstaaten konnte und wollte das Volksbildungswesen nicht angemessen reagieren. Dies bedingte die dialektische Rolle, die Bildung im Zuge der friedlichen Revolution spielte: Lehrer:innen, Erzieher:innen und Dozierende agierten nur in Ausnahmefällen selbst regimiekritisch, während ihre Arbeit nichtsdestoweniger die Grundlage für den politischen Widerspruch aufbegehrender Bevölkerungsgruppen lieferte. Diese Oppositionellen hatten Schulen und Hochschulen der DDR zumeist als repressive Kontroll- und Ideologisierungsinstitutionen erlebt; gleichzeitig eigneten sie sich dort das Wissen und die Fähigkeiten an, die sie im Herbst 1989 nutzten.

Im Zuge der friedlichen Revolution stellte die Forderung nach einer tiefgreifenden Bildungsreform ein Kernanliegen des sich formierenden bildungsreformerischen Milieus dar. Es drängte auf die Demokratisierung und Entideologisierung des gesamten Bildungswesens und plädierte für Mitbestimmungsmöglichkeiten und pädagogische Freiheiten der Eltern, Schüler:innen und Lehrer:innen. Gleichzeitig sollten aber soziale Standards wie die Unentgeltlichkeit von Bildung erhalten werden. Die »kritiklose Übernahme« des bundesrepublikanischen Systems wurde öffentlich abgelehnt, so beispielsweise in der Einladung zum zweiten Forum Freie Pädagogik im April 1990 in Leipzig. Wie die Analyse des Archivgutes der AG Bildung, Erziehung und Jugend des Zentralen Runden Tisches aufzeigt, wurde dagegen der Erhalt einer zehnjährigen Regelschule bei gleichzeitiger Ermöglichung von freien und konfessionellen Schulen in freier Trägerschaft favorisiert – einstimmig beschlossen im März 1990.

Die Raschheit der politischen Entwicklung bei gleichzeitig überwältigender Popularität der von Helmut Kohls CDU vorgeschlagenen baldigen deutschen Einheit ließ die im Frühjahr 1990 gestartete Kampagne für eine umfängliche Schulreform in der DDR scheitern. Nach der ersten und einzigen demokratischen Volkskammerwahl konzentrierte sich die von Lothar de Maizière angeführte letzte DDR-Regierung auf die baldige Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung. Der Bildungsminister Hans Joachim Meyer trieb lediglich die Gründung freier Schulen und die Wahl neuer Schulleiter:innen voran, bremste aber weitere Teile der am ZRT beschlossenen Reformvorhaben aus. Parallel dazu wurde der Einigungsvertrag zwischen Bonn und Berlin ausgehandelt, wobei mit der verpflichtenden Orientierung am Hamburger Abkommen bereits eine Vorentscheidung für die Schaffung gegliederter Schulformen in den bald zu gründenden neuen Ländern getroffen wurde.

1991 hatten sich die neuen Landesregierungen formiert, die aber in allen östlichen Bundesländern bis auf Brandenburg von der CDU und deren Wunsch nach einem dreigliedrigen Schulsystem dominiert wurden. Die Befürworter:innen der Gesamtschule mussten schnell zur Kenntnis nehmen, dass im Osten ein starker Wunsch nach dem Gymnasium bestand; so meldeten Ostberliner Eltern bereits 1990 ihre Kinder an Westberliner Gymnasien an und bremsten so ambitionierte Reformpläne der Bildungssenatorin Sybille Volkholz aus. In der Diskussion in den Ländern um das zukünftige Schulsystem stellte deshalb die Schaffung des Gymnasiums eine *conditio sine qua non* dar. Gleichzeitig wirkte aber auch die in den nun alten Ländern geführte Schulformdiskussion von West nach Ost: Die Hauptschule, einst ein reformerisches Bildungsversprechen<sup>4</sup>, war längst als »Restschule« verschrien, die lediglich noch von sehr konservativen Bildungspolitik:innen befürwortet wurde. So setzten sich in den Entscheidungsprozessen der Länder dann eher pragmatische Modelle durch: Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt schufen integrierte Schulformen, an welchen gleichzeitig der Haupt- und Realschulabschluss abgelegt werden konnte. Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern und Ostberlin wurde die Hauptschule als eigenständige Schulform eingerichtet.

4 Vgl. Sandra Wenk, *Hoffnung Hauptschule: zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973* (Göttingen 2022).

### ***Die Rolle der ostdeutschen Lehrer:innen: Politische Zurückhaltung und pädagogische Kontinuität***

Die überwiegende Mehrheit der Lehrer:innen wurde von dem plötzlichen Systemzusammenbruch überrascht und verhielt sich im Herbst 1989 zurückhaltend. Doch gab es zugleich eine laute Minderheit reformaffiner Lehrer:innen, die sich im bildungsreformerschen Milieu engagierten und begannen, sich mit alternativen pädagogischen Ansätzen zu beschäftigen, die sie auch in die Praxis umsetzten. Nur ein zu vernachlässigender kleiner Teil der Lehrpersonen beharrte auf die Bewahrung des Volksbildungswesens.

Der politische, ökonomische und kulturelle Umbruch und die anschließende Transformationsphase löste zahlreiche gleichzeitig ablaufende und sich gegenseitig beeinflussende Veränderungen im Berufsalltag der Lehrer:innen aus. Neben dem Ende bestimmter Schulfächer, dem Abschied der Staatsjugendorganisationen als Teil der Schulkultur und der umfänglichen Verbannung der SED-Parteideologie als verbindliche Weltanschauung, die gerade von den reformoffenen Lehrer:innen begrüßt wurden, brachte der Schulstrukturumbau, politische Überprüfungen und die einsetzende demografische Krise schwerwiegende Verunsicherungen fast aller ostdeutscher Lehrer:innen mit sich.

An den allgemeinbildenden Schulen, weniger an den Grundschulen, die aus den Unterstufen der POS herausgelöst wurden, veränderte der Schulstrukturumbau die gewohnte Unterrichtspraxis. Das bisherige Schüler:innenklientel wurde durch die Auflösung der POS und die Zuordnung auf die gegliederten Schulformen aufgeteilt und neu zusammengestellt, wobei sowohl homo- als auch heterogenisierende Prozesse abliefen. Gleichzeitig mussten sich alle Lehrer:innen einer sensiblen Überprüfung ihrer politischen Vergangenheit unterziehen, die auch zu Kündigungen führte. Auswirkungen hatten zugleich die kontinuierliche Deindustrialisierung und die dadurch ausgelöste Bevölkerungsabwanderung, welche am nachhaltigsten in den ländlichen Gebieten eine dramatische Entwicklung entfaltete. Fast die Hälfte der Schulen in Ostdeutschland wurden infolgedessen und wegen der beabsichtigten Erhöhung des Personalschlüssels geschlossen. In der DDR unübliche und mit einem Makel belegte Schulwechsel wurden für viele ostdeutsche Lehrer:innen somit Realität. In diesem Zuge zog sich die Mehrheit der Pädagog:innen aus den politischen Aushandlungen zurück, ein Vorgang, der in der vorliegenden Arbeit als Latenzphase bezeichnet wird. Außerhalb der sichtbaren, aber kleinen Blase alternativ- und reformpädagogischer Schulen, die Anfang der 1990er vor allem an urbanen Hochschulstandorten entstanden, herrschte in den ostdeutschen Schulen pädagogische Kontinuität. Die eigentlich für eine »Schule für Alle« eintretende GEW beschränkte sich in der Folge auf die personalrechtliche und tarifliche Vertretung ihrer Mitglieder. Die aus DDR-Zeiten gewohnten engmaschigen Lehrpläne mitsamt abgestimmten Unterrichtshilfen und Schulbüchern hatten ihre Gültigkeit verloren, die neuen Lehrpläne eröffneten größere pädagogische Handlungsfreiheit. Doch die Mehrzahl der ostdeutschen Lehrer:innen führte nach einer kurzen Ausprobierphase, in der sie alternativ- und reformpädagogische Ansätze wie offene Unterrichtsformen erprobten, einen ergebnis-, stoff- und lehrer:inzentrierten Unterrichtsstil fort. Die Pädagog:innen passten sich an die neuen institutionellen, rechtlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten an, etablierten hierbei allerdings eigenständige Muster der Wahrnehmung,

Deutung und Handlung. Im Zuge der Bewältigung der polyvalenten Krisenerfahrung entstand ein ostdeutscher Lehrer:innenhabitus.

### **Die Entstehung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus**

Zwischen 1999 und 2005 lässt sich die Entstehung eines neuen ostdeutschen Selbstvertrauens konstatieren, welches unter anderem von der populärkulturellen Ostalgie sowie dem vorläufigen Ende der ökonomischen und demografischen Krise begleitet und bedingt wurde. In der Lehrer:innenschaft wirkte sich dies in der Bildung des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus aus. In den narrativen Interviews, die ich mit 16 verschiedenen Lehrer:innen aus drei Bundesländern führte, konnten 30 Erfahrungskerne identifiziert werden, die aus Sicht der Lehrer:innen die Veränderungen des Berufsalltags zum Ausdruck bringen.

Die große Schnittmenge dieser Erfahrungen untermauert die in der vorliegenden Arbeit aufgestellte These, dass sich in Reaktion auf die polyvalente Krisenerfahrung, aber auch als Bewältigungsstrategie ein beobachtbarer ostdeutscher Lehrer:innenhabitus herausbildete. Dieser wird selbstverständlich nicht von allen, aber zumindest von der überwiegenden Mehrheit der ostdeutschen Lehrer:innen geteilt. Dieser Metahabitus lässt sich anhand dreier Merkmale beschreiben:

- *Gefühl der Frustration:* Die Mehrheit der befragten ostdeutschen Lehrer:innen äußern sich frustriert, da sie unerwünschte Strukturbrüche und Überforderungen erleben mussten. Während einige ihre Frustration durch politisches Engagement oder die Konzentration auf ihren Fachunterricht produktiv bewältigen konnten, waren besonders jene Lehrer:innen stark frustriert, die sich primär über ihre pädagogische Rolle definierten.
- *Regressionsnarrativ:* Die befragten Lehrer:innen berichten von einem konstanten Rückgang der Schüler:innenleistung und -disziplin nach 1990. Gleichzeitig erklären sie oft die DDR, indem sie das Volksbildungswesen trotz Überideologisierung und diktatorischem Systemcharakter als überlegen betrachten. Dieser Rückgang wird vor allem mit einem Ansehensverlust des Lehrberufs nach 1990 verknüpft, unter anderem, da die Lehrer:innen nun als Vertreter:innen des untergegangenen DDR-Systems wahrgenommen wurden. Dies führte zu belasteten Beziehungen zu Schüler:innen und Eltern, die in dieser Form zuvor unbekannt waren.
- *Outputorientierung:* Die befragten Lehrer:innen behielten nach 1990 eine starke Ergebnisorientierung in Lehr-Lern-Prozessen bei, trotz der neuen, weniger bindenden Vorgaben für Unterrichtsinhalte und -formen. Auch nach kurzen Phasen des Experimentierens mit alternativ- und reformpädagogischen Ansätzen kehrten sie mehrheitlich zu einem stoff-, leistungs- und lehrer:inzentrierten Unterrichtsstil zurück. Der Fokus auf Ergebnisorientierung blieb zentral, wobei gelegentlich freiere Methoden wie Gruppenarbeiten in den Lehrstil integriert wurden.

Des Weiteren konnte durch die rekonstruktive Unterscheidung zwischen vier verschiedenen Subhabitustypen auf die in der Fragestellung angelegte Differenzierung zwischen den biografischen Prägungen Generation, Geschlecht, Bildungsweg, Schul-

form und Stadt-Land eingegangen werden. Es konnte beobachtet werden, dass die Lehrer:innen je nach dieser biografischen Prägung andere Herausforderungen in ihrem sich veränderndem Berufsalltag zu bewältigen hatten und unterschiedliche Reaktionsmuster ausbildeten:

- *Generation:* Anhand des *antifaschistisch-pazifistischen Schulmeisters* konnte gezeigt werden, dass insbesondere die Aufbaugeneration, die direkt oder indirekt den 2. Weltkrieg erlebte, 30 Jahre nach dem Mauerfall noch eine hohe persönliche Identifikation mit der DDR äußert. So wird die eigene Lebensgeschichte, die oft von einem persönlichem Bildungsaufstieg geprägt war, auch als eine Geschichte der DDR erzählt. Somit heben die betreffenden Lehrer:innen im besonderen Maße den egalitären Anspruch des realsozialistischen Bildungssystems hervor. Jüngere Generationen weisen eine eher pragmatische Position auf: Diese Lehrer:innen hatten ihre gesamte Jugend, Studium und Ausbildung in dem realsozialistischen Erziehungs- und Bildungssystem durchlebt, weshalb ihre Sichtweise auf den Staat und dessen Bildungswesen weniger an dessen Entstehungsgeschichte geknüpft war. Vielmehr sticht in deren Narrationen vor allem der positive Bezug auf die zentrale Konzeption der Lehrpläne und der Unterrichtshilfen hervor; gleichzeitig kritisierten sie aber in der Mehrheit die ideologische Durchdringung der Schulkultur. Außerdem ist der in der Forschungsliteratur aufgeworfenen Vermutung, dass es 1989/90 jüngeren Lehrer:innen leichter gefallen sei, mit dem Systemwechsel zurechtzukommen, nicht vollständig zuzustimmen.<sup>5</sup> Wie der Fall des Subhabitustyp *standhafte Pädagogin* zeigt, wurde eine junge paidotrope Lehrerin, die Probleme hatte, sich inmitten der sich verändernden soziokulturellen Transformation pädagogische Beziehungen aufrechtzuerhalten, vor große Herausforderungen gestellt.
- *Geschlecht:* Im Rahmen dieser Studie wurden sieben Männer und neun Frauen aus dem Lehrberuf einbezogen, sodass der tatsächlich bestehende zahlenmäßige Überhang weiblicher Lehrkräfte (70%-90%) nicht anteilig abgebildet wird. Wie bereits in der methodischen Reflexion dargelegt, wären zukünftige geschlechterhistorische Untersuchungen angeregt, in einem geeigneten methodologischen Vorgehen diesen Malus anzugehen. Der Untersuchungsgang lässt dennoch Rückschlüsse zu diesem Aspekt zu. So ist zunächst dem von Meike Sophia Baader, Sandra Koch und Friederike Neumann pointierten Befund einer »halbierten Gleichberechtigung« in der DDR zuzustimmen, da die Arbeitsmarktintegration allein bei den Frauen stets mit der Rolle als Mutter und Trägerin der Haushaltsführung verknüpft wurde und darüber hinaus keine politische Partizipation vorsah.<sup>6</sup> Wie oben aufgeführt, wurde der Lehrberuf insbesondere in der Unterstufe und der POS aufgrund des stärkeren erzieherischen Aspekts weiblich konnotiert. Diese vergeschlechtlichte Bildungspraxis erfuhr 1989/90 keinen entschiedenen Bruch, sondern kontinierte sich nach dem Schulstrukturwandel. Auch Anfang der 2000er-Jahre stellten Lehrerinnen die Mehrheit des Lehrkörpers in den neuen Ländern, der Anteil nahm zum Ende des

5 So Zöllner in Kerstin Brückweh, Clemens Villinger, Kathrin Zöllner (Hrsg.), *Die lange Geschichte der »Wende«: Geschichtswissenschaft im Dialog* (Berlin 2020), S. 49.

6 Vgl. Baader/Koch/Neumann 2023.

Jahrzehnts noch weiter zu.<sup>7</sup> Die neun in der vorliegenden Untersuchung befragten Lehrerinnen schilderten auch nach 1990 die Doppelbelastung durch Vollarbeitsverhältnis sowie Haushalt und Kindererziehung. Die fast ausschließliche Übernahme der Carearbeit zusätzlich zu den festgestellten Adaptionsherausforderungen durch die »doppelte Modernisierung« (Fabel-Lamla) lässt auf eine schwerwiegende Belastungssituation der Lehrerinnen in der Transformationszeit schließen. Noch schwieriger stellte sich die Situation für Lehrerinnen da, die ihren Beruf verloren: Die arbeitspsychologische Forschung stellte bereits fest, dass ostdeutsche Lehrerinnen, die im Zuge der politischen Überprüfungen und Bedarfsentlassungen arbeitslos wurden, stärkere psychische Belastungen als ihre männlichen arbeitslosen Kollegen aufwiesen.<sup>8</sup> Gleichzeitig eröffnete die friedliche Revolution aber für die Frauen politische Gestaltungsräume, die diese rege nutzten.<sup>9</sup> Die Auswertung des Quellenmaterials zeigt die Mobilisierung pädagogisch tätiger Frauen im *Frühjahr der Bildungsreform*, so beteiligten sich in der AG Bildung, Erziehung und Jugend mehrheitlich Frauen, insbesondere deutlich mehr Lehrerinnen und nur ein Lehrer. Der im deutsch-deutschen Gleichstellungsbericht des Familienministeriums aufgestellten These einer »halben Retraditionalisierung im Osten«<sup>10</sup> muss somit zumindest in Hinblick auf die Lehrprofession widersprochen werden. Vielmehr bildete das postsozialistische Modell sozialer Reproduktionsbewältigung die Grundlage für ein auch bald im Westen anerkennungswürdiges Verständnis von Arbeit- und Familienbild – ein weiterer Anhaltspunkt für Philip Thers Kotransformationsthese.<sup>11</sup> Diese auch im Bericht der Bundesregierung angelegte Indienstnahme des »pragmatischen Umgangs« ostdeutscher Frauen mit der Doppelbelastung durch Beruf und Mutterschaft, die in der Arbeitswelt der wiedervereinigten Bundesrepublik bald

- 
- 7 Das *Datenhandbuch deutsche Bildungsgeschichte* gibt einen Zuwachs weiblicher Lehrkräfte in den neuen Ländern von 2002 bis 2009 von 77,8% auf 80,6% an. Den höchsten Anteil hatten Lehrerinnen 2002 im Lehrkörper der ostdeutschen Grund- und Hauptschulen (91,9%), den niedrigsten an den Gymnasien (66,8%). Peter Lundgreen, *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, 11: Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* (Göttingen 2013), S. 94.
- 8 Mayring et al. 2000, S. 136.
- 9 Dass ostdeutsche Lehrerinnen emanzipiert und selbstbewusst mit der herausfordernden Situation umgingen, zeigt exemplarisch die Wahl der Dresdner Lehrerin und dreifachen Mutter Eva-Maria Stange zur GEW-Bundesvorsitzenden 1997. Geboren 1957. Studium an der PH »Karl Friedrich Wilhelm Wander« Dresden, von 1979 bis 1982 Physik- und Mathematiklehrerin. 1985 Promotion in der Physikmethodik und bis 1989 Tätigkeit in der Lehrer:innenbildung an der PH Dresden. Über die Tätigkeit als Personalrätin stieg sie erst zur Landesvorsitzenden der GEW Sachsen auf und wurde auf dem Gewerkschaftstag 1997 in Chemnitz überraschend zur Bundesvorsitzenden gewählt, nachdem der bisherige langjährige Vorsitzende Dieter Wunder aufgrund von allgemeiner Unzufriedenheit über seine Amtsführung im ersten Wahlgang nicht die Mehrheit erreichte und seine Kandidatur zurückzog. Anschließend war sie Mitglied des sächsischen Landtags (SPD) und in drei Legislaturen Wissenschaftsministerin Sachsens. Sie war die erste Person aus Ostdeutschland und erst die dritte Frau, die Vorsitzende einer DGB-Gewerkschaft wurde.
- 10 BMFSFJ, *25 Jahre Deutsche Einheit. Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in Ostdeutschland und Westdeutschland* (Berlin 2015), S. 86.
- 11 Vgl. Ther 2022.

als erhaltenswertes Geschlechterarrangement galt, wurde zurecht als Element der ostdeutschen Avantgardefunktion kritisiert.<sup>12</sup>

- *Bildungsweg:* Die absolute Mehrheit der befragten Lehrer:innen lobten ihr Studium zu DDR-Zeiten. Die unterschiedlichen Wege in der Lehrer:innenbildung, wie die eher seminaristische Ausbildung am IfL oder das wissenschaftliche Studium an Universität oder PH, hatten tendenziell eine vernachlässigbare Wirkung auf die Reaktionsmuster der Lehrer:innen. Wesentlich ausschlaggebender war die jeweilige subjektive Berufsorientierung, die die Lehrer:innen einnahmen. Eher logotrop orientierte Fachlehrer:innen, die zumeist neben dem Universitätsstudium noch weitere akademische Ambitionen wie zum Beispiel eine Promotion verfolgten, hielten inmitten der polyvalenten Veränderungen an ihrem Fachunterricht fest und hatten somit geringere Anpassungsprobleme. Ähnlich verhielten sich die an den IfL ausgebildeten Unterstufenlehrer:innen, die sehr stark fachmethodisch orientiert waren und diesen Unterrichtsstil nach 1990 weiterführten. Eher pädagogisch orientierte Lehrer:innen hatten entweder ein wissenschaftliches Studium oder eine seminaristische Ausbildung am IfL absolviert, unterrichteten zumeist vor 1990 an einer POS die Mittelstufe und nach 1990 an nicht-gymnasialen Sekundarschulen.
- *Schulform:* Wie bereits angedeutet, hatten logotrop orientierte Lehrer:innen an Gymnasien und Grundschulen geringere Anpassungsprobleme nach 1990, da sie ihren gewohnten methodisch beziehungsweise fachlich geprägten Unterricht fortführten und somit über Ressourcen verfügten, um auf Disruptionen unter anderem der Schulstruktur und der pädagogischen Beziehungen zu reagieren. Eher pädagogisch orientierte Lehrer:innen, die nach 1990 in den nicht-gymnasialen Sekundarschulen unterrichteten, hatten gleichzeitig größere Probleme, sich mit den neuen Verhältnissen zu arrangieren. Pädagogische Arbeitsbündnisse mussten neu ausgehandelt und geschlossen werden und das bisherige Schüler:innenmilieu veränderte sich durch den Schulstrukturumbau und den soziokulturellen Wandel. Ich konnte hierbei beobachten, dass einerseits eine sächsische Lehrerin, die nach 1990 ein stark affirmatives Verhältnis zu dem gegliederten Schulsystem entwickelte, die Unterrichtung von Hauptschüler:innen sinnstiftend empfand und eine stark disziplin- und ergebnisorientierte Umgangsweise mit dem herausfordernden Schüler:innenklientel etablierte – gleichzeitig aber stets über die hohe Gymnasialquote verärgert war. Andererseits hatte eine über die schulpolitische Entwicklung sehr frustrierte Hauptschullehrerin aus Berlin große Probleme, die strukturellen Brüche zu bewältigen sowie in Konfrontation mit neuartigen gesellschaftlichen Phänomenen wie Arbeitslosigkeit, Jugendkriminalität und Drogenkonsum tragfähige pädagogische Beziehungen zu schließen. Zwar versuchte ich das Themengebiet auszuklammern, dennoch soll erwähnt sein, dass die pädagogische Praxis der zwei befragten Förderschullehrer:innen ebenfalls von hoher Kontinuität geprägt war. In der schulpolitischen Diskussion der neuen Länder spielten die Förder- und Sonderschulen nur

12 Constanze Stutz, »Wenn nach der Revolution der Staat ohne dich gemacht wird. Zum widerständigen Erbe der Frauenbewegungen in der DDR und Ostdeutschland«, in PROKLA 212 (2023), S. 434, <https://doi.org/10.32387/prokla.v53i212.2076>.

eine sehr nachrangige Rolle, sodass der Bereich weitestgehend sich selbst überlassen wurde und die Lehrer:innen an bewährten Abläufen und Strukturen festhielten.

- *Stadt-Land*: Die Differenzierung zwischen Lehrer:innen, die eher in ländlichen Gebieten lebten und arbeiteten und solchen, die in urbanen Ballungsräumen wirkten, lässt einige Beobachtungen zu. Auf dem Land, insbesondere an den Grundschulen, herrschte die wohl höchste pädagogische und schulkulturelle Kontinuität. Gleichzeitig wirkte sich an diesen Schulen die demografische Entwicklung zuerst aus: Der Bevölkerungsverlust von bis zu 40% in einigen ländlichen Gebieten Ostdeutschlands sorgte für zahlreiche Schulschließungen und bei den dortigen Lehrer:innen für nachhaltige Verunsicherung und Frustration. In den urbanen Räumen prägten hingegen eher die Effekte der »soziokulturellen Wandlungsprozesse [...] im Zeitraffertempo«<sup>13</sup> den Arbeitsalltag der Lehrer:innen. Die Kumulation von Schulstrukturumbruch und Veränderungen des Schüler:innenklientels, verwoben mit den für die DDR-sozialisierten Lehrer:innen neuartigen Phänomenen wie Arbeits- und Perspektivlosigkeit, Jugendkriminalität, Drogenmissbrauch und Migration sorgte gerade bei Lehrer:innen an nicht gymnasialen städtischen Sekundarschulen für unerwartete Herausforderungen, für deren Bewältigung zunächst kaum professionelles Wissen bestand.

Das Ankerbeispiel der *standhaften Pädagogin* Frau Kaminski sowie die Analyse biografischer Prägungen führten somit zu der Beobachtung, dass Lehrer:innen, die sich (1) nur begrenzt mit dem Schulsystem identifizierten, aber eine (2) starke Schüler:innenorientierung aufwiesen, an (3) nicht-gymnasialen Sekundarschulen in (4) urbanen Räumen unterrichteten und sich (5) nicht politisch beispielsweise im Personalrat engagierten, eine hohe persönliche Belastung durch den politischen Umbruch und den soziokulturellen Wandel erlebten.

Im Fall von Frau Kaminski resultierte aus dem Zusammenspiel dieser Faktoren ein psychischer Zusammenbruch. Doch auch bei Herrn Hirsch führte die berufliche und interpersonelle Überlastung zu einer akuten Krise, die einen Klinikaufenthalt erforderlich machte. Die hohen beruflichen Belastungen ostdeutscher Lehrer:innen, die sich aus der Transformation des Schulwesens ergaben, zogen somit in vielen Fällen schwerwiegende gesundheitliche Konsequenzen nach sich. Umgekehrt stellen folgende Faktoren Bedingungen dar, die bei Lehrer:innen die Anpassung und Bewältigung der sich verändernden Gegebenheiten begünstigte.

- *Politisches Engagement*: Lehrer:innen, die sich nach 1990 politisch engagierten, beispielsweise im Personalrat oder ihrer Gewerkschaft, konnten hierdurch ihren Unmut kanalisieren und die neuen politischen Freiheiten und Beteiligungsformen wertschätzen. Da ich meinen Feldzugang zu Beginn oftmals über ehemalige GEW-Personalräte gestaltete, ist diese Gruppe in meinem Sample überrepräsentiert, wobei sich allerdings schätzungsweise mindestens ein Drittel der ostdeutschen Lehrer:innen zwischen 1989 und 2005 gewerkschaftlich engagierten.

---

13 Fabel-Lamla 2004, S. 71.

- *Affirmatives Verhältnis zum neuen Schulsystem:* Es lässt sich eine kleine, aber wirkmächtige Minderheit von Lehrer:innen identifizieren, die wesentlich stärker als viele ihrer Kolleg:innen die Schaffung gegliederter Schulformen begrüßten. Durch diese sinnstiftende Identifikation konnte diese Gruppe mit Härten im Berufsalltag produktiv umgehen.
- *Logotrope Berufsorientierung:* Stark fachlich orientierte Gymnasiallehrer:innen und methodisch orientierte Grundschullehrer:innen fanden in der Fokussierung auf ihren Unterricht persönliche Ressourcen, um Strukturbruch und soziokulturellen Wandel zu bewältigen.

Insgesamt zeigt die Analyse der Erfahrungsgeschichte der ostdeutschen Lehrer:innen auf, dass diese trotz unterschiedlicher biografischer Prägungen und politischer Meinungsbilder eine größtenteils geteilte Erfahrungsaufsichtung und ein gemeinschaftliches Relevanzsystem aufweisen. Denn die Lehrer:innen erlebten die Umbrüche und Veränderungen nicht nur gemeinsam im Kollegium, sondern sie tauschten sich auch im Lehrerzimmer, in Dienstbesprechungen, auf Veranstaltungen und in Mitgliederzeitschriften der Gewerkschaften über diese Ereignisse und Erlebnisse aus und blieben somit als Diskursgemeinschaft im ständigen Gespräch über ihren Berufsalltag. Es ist davon auszugehen, dass diese kommunikativen Bewegungen, die oftmals von Simplifikationen und Verallgemeinerungen geprägt sind, bestimmte Diskurspositionen wie beispielsweise das Regressionsnarrativ verstärkten und gleichzeitig die notwendige Aufarbeitung der eigenen Rolle im Volksbildungswesen in den Hintergrund rücken ließen. Raschheit und Wucht des politischen, ökonomischen und soziokulturellen Umbruchs begünstigten diese Zuspitzung. Die Genese des ostdeutschen Lehrer:innenhabitus ist somit Ergebnis einer Krisenerfahrung und gleichzeitig ihrer Bewältigung.

### 4.3 Bedeutung der Ergebnisse für Bildungs- und Transformationsforschung

Die bisher in der historischen Bildungsforschung noch selten in den Blick genommene friedliche Revolution im Herbst 1989, der anschließende politische Umbruch und die Entwicklung des ostdeutschen Bildungswesens wurde in der vorliegenden Arbeit durch eine umfangreiche quellengesättigte Analyse reevaluiert.

Mit dem Ende des autoritären Staatssozialismus setzte die Transformation beinahe aller gesellschaftlichen Bereiche ein. Auf dem Gebiet der ehemaligen DDR vollzog sich hierbei aber aufgrund des Zusammenfallens zweier Faktoren ein welthistorisch einmaliger Prozess: Einerseits teilte Ostdeutschland ein vergleichbares Schicksal mit seinen ostmitteleuropäischen Nachbarn und den Staaten der ehemaligen Sowjetunion, andererseits hoben sich die Ereignisse durch die Dominanzkultur der Bundesrepublik<sup>14</sup>, deren ökonomische Übermacht sowie die gemeinsame politische und kulturelle Vergangenheit von jenen ab. Die Singularität dieser Rahmenbedingungen muss als solche auch in der Bildungsforschung reflektiert werden.

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

Im Folgenden soll entlang der drei Forschungsfelder Schulgeschichte, Professionsforschung und Bildungsreform aufgezeigt werden, welche neuen Erkenntnisse die vorliegende Arbeit für die historische Bildungsforschung liefert und welche Ausblicke sich aus jenen ergeben könnten.

### ***Bedeutung für die Schulgeschichte: Die Beständigkeit gegliederter Schulformen und Kotransformation***

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung erreichte man bereits in den 1990er-Jahren den Konsens, dass die Entwicklung der Schulen in Ostdeutschland zwischen Wandel und Kontinuität changiert habe, wobei sich der Wandel vor allem auf das Ende der Staatsideologie und die äußere Schulumstrukturierung beschränkte, während sich die Kontinuität in Form der Übernahme des Personals und der pädagogischen Praxen ausdrückte, da eine innere Schulreform ausblieb.<sup>15</sup> Auch konkludierte Hans-Werner Fuchs, dass die »vollständige Umgestaltung« des Bildungswesens nicht »erforderlich gewesen«<sup>16</sup> sei, um konstatierte Missstände des DDR-Bildungswesens zu beheben, sondern eher disruptiv wirkte. Und Rita Nikolai arbeitete die Bedeutung westdeutscher Interessengruppen heraus, die die einschlägigen Entscheidungsprozesse bezüglich der Gestaltung des ostdeutschen Schulwesens zu ihren Gunsten, d. h. in der weitestgehenden Übernahme westdeutscher Vorbilder beeinflussten.<sup>17</sup>

Diese generellen Einschätzungen wurden in der vorliegenden Arbeit auf Basis neuer Quellenbestände bestätigt. Darüber hinaus konnte eine umfangreiche Analyse des »Frühjahrs der Bildungsreform« geliefert werden. Denn in der bisherigen Forschung erscheint die aus Sicht vieler Zeitgenoss:innen als historisches Möglichkeitsfenster wahrgenommene Chance, durch das Ende der DDR eine tiefgreifende Bildungsreform auch mit Ausstrahlkraft gen Westen durchzuführen, noch weitgehend unterbelichtet. So wurde die Existenz und Programmatik des bildungsreformerischen Milieus bisher noch nicht systematisch beschrieben und die bildungspolitischen Beschlüsse des Zentralen Runden Tisches vernachlässigt. Für das Verständnis der politischen Rolle der Lehrer:innen in dieser Auseinandersetzung ist diese Tiefenbohrung erkenntniserweiternd: Es zeigt auf, dass ein kleiner, aber mobilisierungsfähiger Teil der ostdeutschen Pädagog:innen eine tiefgreifende Reform des DDR-Bildungswesens anstrebte, allerdings eine reine Übernahme westdeutscher Strukturen ablehnte.

Wie gezeigt werden konnte, war man sich gerade in alternativen und progressiven Kreisen in West und Ost bewusst, dass eine politische Niederlage in der Auseinandersetzung über die zukünftige Gestalt des ostdeutschen Bildungswesens auch zwangsläufig Rückwirkungen auf die gesamtdeutsche Bildungspolitik haben würde.

Edith Glaser und Ingrid Miethe haben im Hinblick auf die Bildungsgeschichte der DDR und der Bundesrepublik bereits betont, dass die gegenseitige indirekte Beeinflus-

15 Am prominentesten formuliert von Klaus-Jürgen Tillmann, »Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel – Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozess«, in Dudek/Tenorth 1993, S. 29–36.

16 Fuchs 1997, S. 313.

17 Nikolai 2018, S. 287f.

sung der beiden Staaten als »Verflechtungsgeschichte« verstanden werden kann.<sup>18</sup> Diese Analyse reicht allerdings nur bis 1989. Dass die anschließende Übernahme der bundesrepublikanischen Rechtsordnung im Osten auch Auswirkungen auf die nun alten Bundesländer hatte, wurde bisher in der historischen Bildungsforschung noch nicht beschrieben.

Erstens bedeutete die weitestgehend gescheiterte Kampagne für die Gesamtschule in Ostdeutschland auch für die Bestrebungen der Gesamtschulbefürworter:innen im Westen einen empfindlichen Dämpfer. Wie in 2.3.5 beschrieben, drückte die Vorsitzende der GGG, die Kölner Schulleiterin Astrid Ratzki, bereits im Sommer 1990 in einem Brief an Lehrer:innen in der DDR ihre Sorge aus, dass es einen »großen Rückschlag für die Gesamtschulentwicklung in der BRD« bedeuten würde, wenn es nicht gelänge, die POS zu Gesamtschulen umzuwandeln.<sup>19</sup> So sollte es auch kommen: Die SPD, bisher wichtigste politische Kraft in dieser Frage, rückte Anfang der 1990er-Jahre auch vor dem Hintergrund wiederholter Wahlniederlagen im Osten von der programmatischen Befürwortung der Gesamtschule ab und die CDU sah sich in ihrer schulpolitischen Position bestärkt. Die deutsche Wiedervereinigung besiegelte hierdurch die deutsche Tradition gegliederter Schulformen und beendete die in den 1980er-Jahren noch vehement geführte Debatte um die Gesamtschule einseitig.

Zweitens wurden in Ostdeutschland schulpolitisch neue Wege beschritten, die später Nachahmung auch im Westen fanden, so sehr sich auch das Prinzip gegliederter Schulformen durchsetzte – selbst in Brandenburg wurden neben Gesamtschulen auch Gymnasien und Realschulen eingerichtet. Die Hauptschule fand als »Resteschule« nur noch sehr wenig Zuspruch und befand sich in einer tiefen Krise. Eher pragmatische Bildungspolitik:innen wie der sächsische Staatssekretär Peter Nowak überraschten durch bisher unkonventionelle Vorschläge und erfanden eine integrierte Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe. Das Schulmodell, Anfang der 1990er in Sachsen als Mittelschule, in Thüringen als Regelschule und in Sachsen-Anhalt als Sekundarschule eingeführt, inspirierte die Schaffung der Regionalschulen in Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein und die Erweiterte Realschule im Saarland. Auch die Oberschule in Niedersachsen und Brandenburg und die Sekundarschule in Bremen folgen dieser Idee, Haupt- und Realschule institutionell und pädagogisch zu fusionieren. In Ostdeutschland wurde somit das Prinzip eines zweigliedrigen Schulsystems entwickelt und erprobt, welches die gesamtdeutsche Schullandschaft nachhaltig prägen sollte.

Drittens brachte die schulpolitische Entwicklung Ostdeutschlands auch einige pädagogische Comebacks mit sich: Die in den alten Ländern in den 1970er-Jahren, im Osten Anfang der 1990er-Jahre abgeschafften Kopfnoten wurden zuerst 1999 in Sachsen, dann 2000 in Hessen, Niedersachsen und dem Saarland wieder eingeführt. Es folgten

18 Edith Glaser und Ingrid Miethe, »Bildungsreformen diesseits und jenseits der Mauer: Verflechtungsgeschichte als theoretisches Konzept?«, in Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link, Eva Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (Bad Heilbrunn 2018).

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

auch 2003 Sachsen-Anhalt und 2011 Brandenburg.<sup>20</sup> Diese Wiedereinführung eines in progressiven Kreisen als altmodisch geltenden pädagogischen Instrumentes bewies die erstaunliche Überschneidung konservativer und realsozialistischer pädagogischer Vorstellungen. Auch der Ansatz, »Berufsausbildung mit Abitur« als gemeinsamen Bildungsgang anzubieten, der sich in der DDR bewährt hatte und Anfang der 1990er-Jahre ersatzlos gestrichen wurde, wurde Anfang der 2000er-Jahre wiederbelebt.

Die vorliegende Arbeit zeigt somit das Potential auf, das in der geschichtswissenschaftlichen Transformationsforschung entwickelte Konzept der Kotransformation, also die politische und ökonomische Rückwirkung auf den Nachgeahmten, in die Bewertung der deutschen Schulgeschichte der Nachwendezeit einzuführen.<sup>21</sup> Zwar handelte es sich vordergründig bei der Neugestaltung der ostdeutschen Bildungslandschaft um eine weitestgehende Übernahme bundesrepublikanischer Vorbilder. Es lassen sich aber auch rückwirkende Effekte der Einheit auf die nun alten Länder und die gesamtdeutsche Bildungspolitik feststellen. Ein Umstand, der in der bisherigen Forschung noch übersehen wurde.

### ***Bedeutung für die pädagogische Professionsforschung: Der Lehrer:innenhabitus in historischer Perspektive***

Innerhalb der Erziehungswissenschaft gilt die Professionsforschung, insbesondere fokussiert auf Ausbildung und Rolle von Lehrer:innen, als ein wichtiger Forschungszweig. Die Hallenser Schulpädagogen Werner Helsper und Rolf-Torsten Kramer entwickelten in diesem Zuge den Lehrer:innenhabitus zu einem tragfähigen und theoriegesättigten Konzept, um Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata von Lehrer:innen rekonstruierbar zu machen. Kramer und Pallesen verstehen diesen auch als »Ergebnis einer Inkorporierung objektiver Strukturen und sozialer Existenzbedingungen«.<sup>22</sup> Trotz ihres Potentials wurde die Habitustheorie bisher in der Transformations- und Bildungsforschung noch kaum auf Akteure in historischer Perspektive angewendet. Insgesamt kann eine Vernachlässigung akteurszentrierter Ansätze zugunsten von struktur- und wissensgeschichtlicher Forschungen beobachtet werden. Die vorliegende Arbeit schließt in diesem Sinne eine Lücke und wendet exemplarisch das in der erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik entwickelte Konzept des Lehrer:innenhabitus auf die Situation in Ostdeutschland an. Aus meiner Sicht können durch die Fokussierung auf die historisch rekonstruierbaren Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata von Lehrer:innen überzeugende Einblicke in die Logiken von pädagogischer Profession vor dem Hintergrund der Entwicklung von Schule und Gesellschaft geworfen werden. Es wäre zu begrüßen, wenn der Ansatz in der weiteren

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

21 Philipp Ther, »Kotransformation – Reichweite und Grenzen eines Konzepts«, in *Jahrbuch Deutsche Einheit 2022* (Berlin 2022), S. 15–36.

22 Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen, »Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung«, in Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (Bad Heilbrunn 2019), S. 76.

historischen Bildungsforschung auf die Professionsgeschichte von Lehrer:innen beispielsweise zu Zeiten des Nationalsozialismus oder der westdeutschen Reformära in den 1960er- und 1970er-Jahre angewendet werden würde.

### ***Bedeutung für die Evaluierung von Bildungsreformen: Verpasste Gelegenheiten und gescheiterte Reformbemühungen***

Der Potsdamer Erziehungswissenschaftler Jörg-W. Link entwickelte in Hinblick auf vergangene gelungene Bildungsreformen die »5K-Struktur erfolgreicher Schulreformprozesse«. Als Auslöser solcher Prozesse sieht er zuvorderst (1) Krisen, welche ein »window of opportunity« öffnen. Des Weiteren sieht er die Erfolgsfaktoren gelungener Schulreformen in (2) »wertschätzender Kommunikation« und einer durch klare Verantwortungsverteilung (3) geprägten »Kooperation«. Diese beiden Faktoren förderten eine Kultur der interpersonalen Beziehungen und schufen so ein Reformklima, das von gegenseitiger Anerkennung getragen sei. Als weitere »Gelingensbedingung« definiert Link die Verfügung der Beteiligten über (4) »Kapazitäten« (wie Zeit und Raum) sowie (5) »Kompetenzen« zur »denkenden Erfahrung« im Sinne Deweys. Dies ermögliche es ihnen einerseits, neue Formen professionellen Lehrerhandelns überhaupt zu erleben, und andererseits, die Reformen als fortlaufenden Prozess kritisch zu begleiten und weiterzuentwickeln.<sup>23</sup>

Die in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Entwicklungsprozesse des ostdeutschen Bildungswesens sowie deren sehr rascher und ressourcenarmer Charakter lässt es schwerlich zu, mit Jörg Links 5K-Modell von einer erfolgreichen Bildungsreform zu sprechen; vielmehr muss von einem Misserfolg ausgegangen werden. Zwar öffnete die schwere Staatskrise, die zum Ende der DDR und des Volksbildungswesens führte, ein Möglichkeitsfenster, welches im bildungsreformerischen Milieu den Wunsch aufkommen ließ, die konstatierten Mängel durch eine tiefgreifende Bildungsreform zu beheben. Doch bezüglich der weiteren vier Ks des Link'schen Modells muss in Anbetracht der tatsächlichen Entwicklungsprozesse der ostdeutschen Schulen und der Rolle der involvierten Akteur:innen das Ausbleiben der beschriebenen »Gelingensbedingungen« festgestellt werden: In Hinblick auf die von den befragten Lehrer:innen geteilten Erfahrungskerne kann schwerlich von »wertschätzender Kommunikation und verantwortungsdifferenzierter Kooperation« gesprochen werden. Vielmehr war das Verhältnis zwischen Schulverwaltung und Lehrer:innenschaft unter anderem vor dem Hintergrund der Anfang der 1990er-Jahre stattfindenden Personalüberprüfungen, Entlassungswellen und Zwangsteilzeitregelungen von gegenseitigem Ressentiment und Misstrauen schwer belastet. Hierbei konnte auch der sozialpartnerschaftliche Dialog zwischen Kultusministerium und den neu geschaffenen Personalräten nicht beschwichtigen. Von mir befragte Lehrer:innen sprachen von einer »Schulpolitik gegen die Lehrer« oder äußerten sich erleichtert darüber, dass die Schulaufsicht und -verwaltung »weit weg«

23 Vgl. Jörg-W. Link, »Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung: Zwei virtuose Solistinnen? Argumente für eine historische Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform«, in Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link, Eva Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (Bad Heilbrunn 2018), S. 42 [Hervorhebung A.W.].

gewesen sei. Ebenso wenig wie Kooperation und Kommunikation gab es die von Link benannten räumlichen und zeitlichen Kapazitäten sowie reflektierende Kompetenzen: Nachdem sich im Schuljahr 1989/90 der Mauerfall ereignet hatte und sich in den Schulen die Entideologisierung der Schulkultur mitsamt dem Wegfall des Staatsbürgerkunde- und Wehrunterrichts sowie der Auflösung der Staatsjugendorganisationen vollzogen hatte, war zu Beginn des Schuljahres 1990/91, genauer Ende Oktober, bereits klar, dass im Folgenden eine äußere Schulreform in Gestalt des Schulstrukturumbaus stattfinden würde. Diese vollzog sich in den meisten neuen Ländern im Sommer 1991, also in kürzester Zeit, wobei gleichzeitig die empfindlichen personalrechtlichen Überprüfungen und auch Entlassungen abliefen. In diesem Zuge wurden – bis auf die Anhörung der Lehrer:innenverbände im parlamentarischen Verfahren der Schulgesetzgebung – weder die Meinungsbilder der Lehrer:innenschaft in die Entscheidungsprozesse einbezogen noch eine weitergehende innere Schulreform, wie vom bildungsreformerischen Milieu gefordert, durchgeführt. Entlassungen fanden auch gerade wegen der knapp gehaltenen finanziellen Ressourcen statt. Insgesamt lief der Prozess in Form einer Top-down-Entscheidung auf ministerieller Ebene ab, die Lehrer:innen konnten ihre Bedürfnisse und Erwartungen entgegen Links Modell nicht in »wertschätzenden und selbstverantwortlichen Kommunikations- und Kooperationskulturen« äußern und keine eigene Handlungspraxis entfalten.<sup>24</sup> Im Gegenteil: Eigeninitiativen der Lehrer:innen wurden oft ausgebrems, wie ein von der Schulverwaltung gestoppter Schulentwicklungsplan auf Rügen exemplarisch aufzeigt.<sup>25</sup> Die ostdeutschen Lehrer:innen zogen sich in der Folge zurück, wodurch viele pädagogische Schulentwicklungsprozesse endeten. Die initiale Demokratieerfahrung der ostdeutschen Lehrer:innen war somit nicht durch die in der Demokratiepädagogik als wesentlich erachtete Selbstwirksamkeitserfahrung geprägt.<sup>26</sup>

Die kritische Analyse der in Ostdeutschland abgelaufenen Entwicklungen kann für die Bildungsforschung auch als ein Paradebeispiel dafür dienen, wie Bildungsreformen nicht durchgeführt werden sollten. Das in der vorliegenden Arbeit rekonstruierte vorherrschende Frustrationsgefühl beweist, dass die Raschheit und Ressourcenarmut, die nicht erforderliche »vollständige Umgestaltung des Bildungswesens« (Hans-Werner Fuchs) und die Nicht-Involvierung wesentlicher Akteur:innen, vor allem der Lehrer:innen, einen Fehlstart hinsichtlich der Ausbildung eines proaktiven demokratischen Bewusstseins in den Schulstrukturen Ostdeutschlands nach sich zogen.

Dieser Mangel hat Auswirkungen nicht nur auf die Lehrer:innenschaft und die Schulkultur. Die disproportionale Repräsentation Ostdeutscher auf Führungspositionen in Politik, Medien und Wirtschaft<sup>27</sup> führt dazu, dass interpersonelle Verbindungen,

24 Ebenda, S. 44.

25 Siehe in 3.1.1. die Erfahrungskerne unter *Die bildungspolitische »Wende«*.

26 Vgl. Ralf Schwarzer, Matthias Jerusalem, »Das Konzept der Selbstwirksamkeit«, in Matthias Jerusalem, Diether Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44 (Weinheim 2002), S. 28–53, <https://doi.org/10.25656/01:3930>.

27 Zur Frage der Elitenbildung in Ostdeutschland siehe unter anderem die umfangreichen Forschungen von Raj Kollmorgen. Vgl. Raj Kollmorgen, »Außenseiter der Macht. Ostdeutsche in den bundesdeutschen Eliten«, in Ulrich Busch, Michael Thomas (Hrsg.), *Ein Vierteljahrhundert Deutsche Einheit. Facetten einer unvollendeten Integration* (Berlin 2015), S. 189–220.

der »intermediäre vopolitische Raum«<sup>28</sup>, wichtige Orte des Austausches darstellen. Dies erklärt die gesteigerte Bedeutung kommunikativer Konstellationen innerhalb der Familie, auf der Arbeit oder im Freundes- und Bekanntenkreis. Es ist außerdem davon auszugehen, dass das Klassenzimmer ein wichtiger Austauschort ist, in welchem Kinder in Ostdeutschland – auch solche, die nach 1990 geboren wurden –, durch spezielle post-sozialistische Einstellungs- und Meinungsbilder sozialisiert werden.<sup>29</sup> Die Lehrer:innen mitsamt ihrem Frustrationsgefühl übertragen direkt oder indirekt ihre Erfahrung auf die Schüler:innen, die die neue Generation der ostdeutschen Gesellschaft bilden.

Somit trägt die vorliegende Arbeit auch zu einer notwendigen Bilanzierung der Demokratiegeschichte zwischen Rennsteig und Usedom bei. Der krisenhafte Beginn des Demokratisierungsprozesses wird Ostdeutschland vermutlich noch länger prägen, als die Zeitgenoss:innen es 1989/1990 vermutet hätten. Und doch verbietet es sich, selbst angesichts des besorgniserregenden Aufstiegs der AfD und anderer demokratiefeindlicher Akteure, das Engagement und die Bemühungen einer fragil erscheinenden und von inneren und äußeren Widersprüchen geprägten, aber dennoch von bewundernswertem Aktivismus getragenen ostdeutschen Zivilgesellschaft kleinzureden oder zu diffamieren. Wie jüngst die Bielefelder Zeithistorikerin Christina Morina auf Basis zahlreicher Bürger:innenbriefe, Aufrufe und Flugblätter anschaulich herausarbeiten konnte, war der Demokratisierungsprozess Ostdeutschlands durch »tausend Aufbrüche«<sup>30</sup> geprägt: Die Menschen in Ost-, aber auch in Westdeutschland entwickelten 1989/90 ein neues Verständnis davon, wie Staatsbürger:innenrechte, politische Partizipation und gesamtgesellschaftliche Meinungsbildung aus ihrer Sicht zu funktionieren hatten. So beobachtet Morina, dass Demokratie »sehr intensiv als Lebenswelterfahrung und -problem und nur sehr selten als politisch-rechtliche Ordnungs- und Verfahrensfrage verhandelt« wurde.<sup>31</sup> Einen grundsätzlichen Malus in der Eingliederung der neuen ostdeutschen Bundesbürger:innen seit 1990 pointiert sie mittels der sozialphilosophischen Anerkennungstheorie: Zwar wurden die Menschen in Ostdeutschland durch die Einheit *de jure* »souveräne Mitglieder« der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Doch hatten sie *de facto* keine Möglichkeit, sich an dem »Zustandekommen« der »institutionalisierten Muster kultureller Wertschätzung« zu beteiligen. So blieben viele von ihnen auch nach 1990 »skeptische Demokraten«, eine distanziert-kritische Beteiligungsform an den demokratischen Aushandlungsprozessen, die sie schon zuvor in der DDR eingeübt hatten. Doch Demokratiegeschichte ist immer auch Demokratieanspruchsgeschichte – »mit offenen Ausgang.«<sup>32</sup> Morina beendet ihre Darstellung deshalb mit der von Jürgen Habermas übernommenen Überlegung, dass sich die Integrationskraft einer demokratischen Bürger:innengesellschaft daran messen lassen muss, ob deren Mitglieder sich

28 Steffen Mau, *Ungleich vereint: warum der Osten anders bleibt* (Berlin 2024), S. 25.

29 Vgl. Martin Kriemann, *Jugend mit »geteilten« Erfahrungen. Zur Rekonstruktion der DDR-Erinnerungsmodi Nachwendegeborener in Gruppendiskussionen* (Weinheim 2023).

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

31 Ebenda, S. 177.

32 Ebenda, S. 309f.

in der Meinungs- und Entscheidungsbildung repräsentiert und wahrgenommen fühlen und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Veränderlichkeit ihrer Umwelt machen können. Nur hierdurch lässt sich ein demokratisch-partizipatives Bewusstsein in einer sich unter anderem durch Migration permanent verändernden Gesellschaft reproduzieren. Es ist also nicht die – selbstverständlich angemessene – jährlich bei staatstragenden Jubiläen wiederholte verbale Würdigung der Lebensleistungen der Ostdeutschen, die letztlich die notwendige Anerkennung erbringen wird, durch die die im Osten verbreitete Skepsis gegenüber bestimmten demokratischen Institutionen und Aushandlungsformen überwunden werden kann. Die Lösung dieses Missstandes wird sich vielmehr nur durch die weitere Eröffnung und aber auch aktive Wahrnehmung demokratischer, ökonomischer und sozialer Gestaltungsmöglichkeiten erreichen lassen.

Hierzu braucht es die deutliche Ausweitung demokratischer Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb der Arbeitswelt und der Bildungsinstitutionen. Sowohl pädagogisch tätige Aktivist:innen des *Frühjahrs der Bildungsreform* als auch die Arbeiter:innen, die im Zuge der »betrieblichen Wende« in den Fabriken SED-Funktionär:innen entmachteten und erstmals in freier Wahl Betriebsräte wählten<sup>33</sup>, trieben 1989/90 die Vision einer weitgehenden inneren Demokratisierung in Bildungswesen und Arbeitswelt an. Doch die parlamentarische repräsentative Demokratie und das reformbedürftige System betrieblicher Mitbestimmung ist im dritten Jahrzehnt nach der friedlichen Revolution mit schwerwiegenden Akzeptanzproblemen konfrontiert. Hierauf weist der Befund einer sozialwissenschaftlichen Befragung von 2023 in den neuen Bundesländern hin, der eine signifikante Ambivalenz verdeutlicht: Weniger als die Hälfte der Befragten zeigte sich zufrieden mit der Funktion der Demokratie bundesrepublikanischer Prägung, während zugleich über neunzig Prozent der »Idee der Demokratie« zustimmten.<sup>34</sup>

Demokratieerfahrung scheint somit derzeit in einem umgekehrten Verhältnis zum Zustimmungsbild zur Demokratie als Lebenswelt zu stehen. Grund genug, innezuhalten, eingefahrene Praktiken gesellschaftlicher Aushandlung zu überdenken und sich auf die Ideen der friedlichen Revolution zurückzubedenken. Deren Verwirklichung könnte einen wirksamen Beitrag dazu leisten, den 1989 begonnenen demokratischen Aufbruch weiterzudenken, vor seinen inneren und äußeren Feinden zu bewahren und gesellschaftliche Zentrifugalkräfte aufzuhalten.

33 Vgl. Hürtgen 2018, S. 73f.

34 Decker/Kiess/Brähler 2023, S 19.