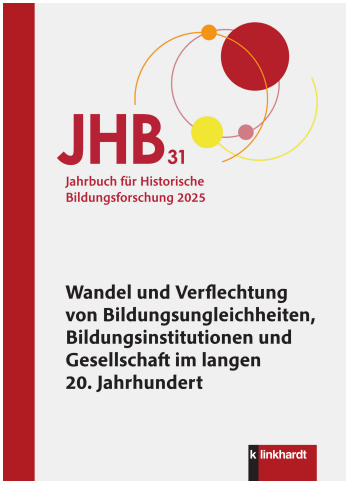
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 31

Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert

Adrian Weiß

Das Ende der „arbeiterlichen Gesellschaft“ Prekarisierung und schulische Bildung in Ostdeutschland nach 1990

DOI: 10.25658/ag7f-dc26



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2025 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2749-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Adrian Weiß

Das Ende der „arbeiterlichen Gesellschaft" – Prekarisierung und schulische Bildung in Ostdeutschland nach 1990

Zusammenfassung

Die Bildungseinrichtungen der DDR waren eng mit der Arbeitswelt verschränkt. Mit dem Anstieg der Massenarbeitslosigkeit seit 1990 setzte eine sukzessive Prekarisierung von Teilen der ostdeutschen Gesellschaft ein, die sich auch rasch in den Schulen auswirkte. Der Beitrag rekonstruiert diese Prekarisierungstendenzen im ostdeutschen Schulalltag und stellt anhand von zwei Fallbeispielen Deutungen von Hauptschullehrer:innen auf der Basis narrativer Interviews vor. In ihm wird aufgezeigt, dass der sozioökonomische Wandel nach 1989 eine schwerwiegende professionelle Herausforderung für die ostdeutschen Lehrer:innen darstellte.

Schlagworte: Postsozialismus, Transformation, Ostdeutschland, Prekariat, Oral History

Abstract

The GDR's educational institutions were closely intertwined with the world of work. With the rise in mass unemployment since 1990 there started a successive casualization of parts of East German society, which also had a rapid impact on schools. The article reconstructs tendencies towards casualization in everyday school life in East Germany and, by the example of two case studies, presents interpretations by secondary school teachers based on narrative interviews. The contribution shows that socio-economic change after 1989 posed a serious professional challenge for East German teachers.

Keywords: Post-socialism, Transformation, East Germany, Precariat, Oral History

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

1 Einleitung

Der Armutsforscher Christoph Butterwegge hat angesichts der deutschen ‚Wiedervereinigung' „Familien und Kinder als Modernisierungsverlierer" charakterisiert; Gründe hierfür sieht er in der sukzessiven „Aushöhlung des Normalarbeitsverhältnisses"[1] und der damit verbundenen „Erosion der Normalfamilie".[2] In den 1990er Jahren nahm die Kinderarmut gerade in Ostdeutschland rapide zu. So stieg die Armutsquote dortiger Schulkinder von 4 Prozent im Jahr 1992 auf 12 Prozent im Jahr 1994.[3]

Im vorliegenden Aufsatz verstehe ich diesen Prozess als Prekarisierung und betrachte deren Auswirkungen auf Schulen in Ostdeutschland. Um den laut Butterwegge bestehenden engen Zusammenhang zwischen ökonomischer Entwicklung und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen, werden diesbezügliche Deutungsmuster zweier Hauptschullehrer:innen rekonstruiert und deren Aussagen anschließend vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Schule und Arbeitswelt zu DDR-Zeiten eingeordnet.

Eine gesellschaftsgeschichtliche Analyse der postsozialistischen Transformation in den Bildungsinstitutionen, insbesondere den Schulen, steht noch aus. Der vorliegende Artikel will hierzu anregen und wählt selbst zunächst einen erfahrungsgeschichtlichen Ansatz. Es kann angenommen werden, dass der sozioökonomische und schulstrukturelle Wandel gerade für ostdeutsche Hauptschullehrer:innen, die noch bis 1990/91 im DDR-Einheitsschulsystem unterrichtet hatten, weitreichende Auswirkungen hatte. Anhand der analysierten Fallbeispiele soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie Lehrer:innen über Wandlungsprozesse erzählen und welche Erklärungsansätze sie für die in den frühen 1990er Jahren beobachteten sozialen Prekarisierungstendenzen in der Schüler:innenschaft ausbildeten.

Ausgelöst durch die Einheitspolitik der damaligen schwarz-gelben Bundesregierung, die in der Treuhandanstalt ihren berüchtigten „Blitzableiter"[4] fand, endete die bisher betriebszentrierte DDR-Alltagswelt. Der hierdurch bedingte Arbeitsplatzabbau hatte seine Höchstzeit von 1991 bis 2005 und sorgte für Erwerbslosenquoten von 15 bis 20 Prozent in den ‚neuen Ländern'. Sozialer Wandel, Erwerbslosigkeit und die Sorge vor dem Verlust des Arbeitsplatzes prägten die ostdeutsche Transformationsgesellschaft in dieser Phase und hatten weitreichende Auswirkungen auf Kindheit und Jugend.[5] Die von dem

1 Zu diesem Begriff siehe Abschnitt 3.
2 Butterwegge/Klundt/Belke-Zeng 2008, S. 65–70.
3 Ebd., S. 167.
4 Mit der „Blitzableiter"-Funktion der Treuhandanstalt wird die Ablenkung und Kanalisierung des Unmuts der Ostdeutschen auf eine bestimmte Behörde und damit weg von der Bundespolitik verstanden. Vgl. Böick 2018.
5 Vgl. Häder/Ritzi/Sandfuchs 2001.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

Berliner Soziologen Wolfgang Engler durch ihre enge Verschränkung von Arbeits- und Lebenswelt als „arbeiterliche Gesellschaft“[6] kategorisierte DDR-Sozialordnung, die auch die Bildungsinstitutionen und -curricula einschloss, endete in dieser Phase.

Geschichts- und sozialwissenschaftliche Forschungen untersuchten ausführlich die ökonomischen Auswirkungen des Systemwechsels in den 1990er Jahren in Ostdeutschland. So wies der Zeithistoriker Ilko-Sascha Kowalczuk, der den Prozess der deutschen Einigung als „Übernahme“ beschreibt, auf tiefgreifende sozial- und mentalitätsgeschichtliche Folgen des „Zusammenbruchs der Arbeitsgesellschaft“ hin.[7] Auch Thomas Großbölting bilanzierte ein „Ende der Arbeitsgesellschaft im Osten“ und machte auf dadurch angestoßene dramatische Auswirkungen für „Alltag und Lebensverbringung, soziale Sicherung und Wohnen“ und das „kulturelle Leben“ aufmerksam.[8] Diese Einschnitte sind laut dem Soziologen Steffen Mau so folgenreich, dass die im Vergleich zum Westen ungleichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen dazu führen würden, dass auf lange Sicht der „Osten anders bleibt“.[9]

Bisher existieren allerdings kaum erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Forschungsbeiträge, die die konkreten Auswirkungen sozioökonomischer Prekarisierung auf die schulische Praxis in Ostdeutschland aufzeigen: Zwar konkludierte Melanie Fabel-Lamla, dass die ostdeutschen Lehrer:innen vor einem „zweifachen Handlungsproblem von Institutionentransfer und soziokulturellem Wandel” standen, das sie noch dazu „im Zeitraffertempo“ bewältigen mussten.[10] Sie entwickelten eigene „Professionalisierungspfade“, die aber gerade bezüglich der soziokulturellen Veränderungen teilweise unausgereift geblieben seien. Hierbei verbleibt Fabel-Lamla allerdings im Feld pädagogischer Professionsforschung und geht nicht auf die Prekarisierung gesellschaftlicher Gruppen und mögliche Rückwirkungen auf die schulische Bildung ein. Sabine Reh wies eine Prekarisierung berufsbiographischer Selbstbilder nach, allerdings kommt auch hier die sozioökonomische Situation der Schüler:innen kaum vor.[11] Auch für Axel Gehrmann, der die Entwicklung von vier Gesamtschulen in Berlin-Treptow im Zeitraum 1991 bis 1993 untersuchte, stand die Rückwirkung des sozioökonomischen Wandels auf die Schulkultur im Hintergrund.[12] Neuere zeithistorische Forschungen, wie von Kathrin Zöller, die auf Basis von Sozialdaten der Sächsischen Längsschnittstudie (SLS) arbeitete, beschäftigten sich eher mit

6 Engler 2004, S. 71f.
7 Kowalczuk 2019, S. 138.
8 Großbölting 2020, S. 134–148.
9 Vgl. Mau 2024.
10 Fabel-Lamla 2004, S. 18f.
11 Vgl. Reh 2003.
12 Vgl. Gehrmann 1996.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

Fragen nach dem Blick ostdeutscher Schüler:innen auf die DDR[13] oder mit deren rassistischen Einstellungsmustern.[14]

Der durch den Systemwechsel ausgelöste Prekarisierungsprozess führte zur Entstehung eines sozioökonomisch abgehängten Milieus[15] in Ostdeutschland. Dieses macht 10 bis 20 Prozent der Gesamtbevölkerung aus und ist durch dauerhaften gesellschaftlichen Anschlussverlust aufgrund von Langzeitarbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit gekennzeichnet. Die Soziologin Mona Motakef schlug ein breites Verständnis von Prekarisierung vor, das nicht nur die „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses", sondern auch Fragen von Geschlecht und Migration berücksichtigt.[16] Sie versteht Prekarisierung als einen dynamischen Prozess, in dem die Position der Individuen stets mit gesellschaftlichen Normalitätsansprüchen, beispielsweise dem Erreichen von Bildungsabschlüssen und einem Normalarbeitsverhältnis, verglichen und damit relational behandelt wird. Dieses Verständnis von Prekarisierung wird im vorliegenden Beitrag aufgrund des Einbezugs subjektiver und relationaler Merkmale zugrunde gelegt.

Im Rahmen meines Promotionsprojektes habe ich 16 Lehrer:innen in narrativen Interviews zu ihrem Berufsalltag während und nach der friedlichen Revolution befragt.[17] Prekarisierungstendenzen werden in zwei Interviewtranskripten beschrieben. Beide befragten Lehrkräfte arbeiteten in den frühen 1990er Jahren an Hauptschulen. Diese Schulform ist für eine Gesellschaftsgeschichte der ostdeutschen Bildungstransformation von besonderer Relevanz,[18] da ihre Einführung als eigenständige Schulform aufgrund ihres problematischen Zustands in Westdeutschland damals kontrovers diskutiert und teilweise sogar vermieden wurde.[19]

13 Vgl. Zöller 2020.

14 Vgl. Zöller 2022.

15 Diese Gruppe wird auch als „unterprivilegiertes Volksmilieu" bezeichnet. Aufgrund ihrer geringen Qualifikation und der Verlagerung von Arbeitsprozessen in andere Länder sind ihre Mitglieder oft langzeitarbeitslos oder müssen sich im prekären Niedriglohnsektor durchschlagen. Vester 2006, S. 13.

16 Vgl. Motakef 2015.

17 Promotionsprojekt „Die ‚Wende' im Lehrerzimmer: Erfahrungsgeschichte ostdeutscher Lehrer:innen in der Transformationszeit (1989–2005)". Befragung von Lehrer:innen 2022 und 2023 in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Ostberlin.

18 Zu Geschichte und Konzeption dieser Schulform im Kontext der westdeutschen Bildungsreformära: Wenk 2022. Für deren Übertragung auf die ‚neuen Länder': Nikolai 2018.

19 So charakterisierten Dudek und Tenorth die Hauptschule 1993 als „Restschule". Dies leiteten sie aus dem Umstand her, dass in Hessen, Hamburg und Berlin nur noch zwischen 12 und 17 Prozent der Schüler:innen diese Schulform besuchen würden. Dudek/Tenorth 1993, S. 319. Dieser Problematik ausweichend führten Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt die Hauptschule nicht als eigenständige Schulform ein, sondern schufen zweigliedrige Schulsysteme. Brandenburg schuf die Gesamtschule als Regelschule neben Gymnasium und Realschule. Vgl. die Analyse der schulpolitischen Diskussion und Schulgesetzgebung in den einzelnen Ländern: Nikolai 2018, S. 99–286.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

Für die (Teil-)Beantwortung der oben genannten Fragestellung bietet der erfahrungsgeschichtliche Ansatz ein geeignetes Vorgehen.[20] Dieser hat sich bereits hinlänglich in Forschungsvorhaben bewährt, die sozioökonomische Wandlungsprozesse aus Sicht ansonsten stiller Akteure[21] insbesondere im Zusammenhang der deutschen Diktaturgeschichte und ihrer Nachwirkungen[22] untersuchten. Jörg Ganzenmüller, Anke John und Christiane Kuller sprachen sich für die stärkere Berücksichtigung erfahrungsgeschichtlicher Ansätze aus, da „ohne erfahrungsgeschichtliche Erweiterung die Forschung weiterhin vor dem Problem stehen [wird], dass viele Ostdeutsche ihre komplexen, oftmals ambivalenten Erfahrungen […] nicht repräsentiert sehen.“ Sie bietet aus Sicht der Historiker:innen darüber hinaus ein wertvolles Korrektiv gegen „die nationale Meistererzählung einer erfolgreichen Wiedervereinigung“ und der „geschichtspolitischen Instrumentalisierung der DDR zur bloßen Legitimation des westdeutschen Weges zu Demokratie und Wohlstand.“[23]
Anhand der beiden Fallbeispiele und der daraus abgeleiteten Deutungsmuster für Prekarisierungstendenzen kann gezeigt werden, dass die Beschulung sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen an der Hauptschule für die Lehrer:innen eine pädagogische Herausforderung darstellte. Dieser Befund wird durch einen anschließenden Blick auf den schulischen Kontext in der späten DDR näher bestimmt. Denn der Systemwandel bedeutete ein Ende der zuvor engen Verschränkung von Arbeitswelt und Schule. Daraus resultierte für die ostdeutschen Lehrer:innen eine Erfahrung des Verlustes bisher gewohnter pädagogischer Ressourcen, wie sie beispielsweise ‚Elternaktive‘ und betriebliche Disziplinierungsmaßnahmen geboten hatten.

2 Prekarisierung und deren Auswirkungen in den ostdeutschen Schulen – zwei Fallbeispiele

Die von mir befragten Lehrer:innen waren allesamt in der DDR ausgebildet und hatten im Schuldienst die friedliche Revolution sowie die anschließende Transformation miterlebt, gehörten allerdings unterschiedlichen Generationen an. Die Interviews fanden circa 30 Jahre nach den Ereignissen statt.[24]

20 Vgl. Leh 2020.
21 Vgl. Niethammer/von Plato 1985; Portelli 1991.
22 Hierbei sind insbesondere die Arbeiten von Dorothee Wierling zu würdigen. Zusammen mit Niethammer/von Plato: „Die volkseigene Erfahrung“ (1991) und „Geboren im Jahr Eins: Versuch einer Kollektivbiographie“ (2002).
23 Vgl. Ganzenmüller/John/Kuller 2020, S. 113.
24 Die Befragungen wurden bei den Lehrer:innen zu Hause als halbstandardisierte narrative Interviews durchgeführt. Der durch eine Impulsfrage gesetzte Fokus lag auf den Auswirkungen der politischen Zäsur 1989/90 auf den Berufsalltag. In den Interviews wurden verschiedene Aspekte von Prekarisierung thematisiert, insbesondere auch solche, die die Lehrer:innen selbst unmittel-

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

Die beiden Lehrkräfte, deren Interviews für diesen Beitrag herangezogen werden, sind in der DDR ausgebildete Diplomlehrer:innen und arbeiteten Anfang der 1990er Jahre zunächst in Hauptschulen.[25] Im Folgenden werden die Fälle erörtert und die Erklärungsansätze der Interviewten rekonstruiert.
Herr Arnold aus einer mecklenburg-vorpommerischen Kreisstadt und Frau Kaminski aus Ostberlin erwähnten in ihren Haupterzählungen soziale Wandlungsprozesse als Faktor, der auf pädagogische Situationen Einfluss nahm. Beide Fälle lassen sich erkenntnisbringend kontrastieren, bieten sie doch verschiedenartige Ansichten über die damals ablaufenden Wandlungsprozesse an. Außerdem stammen sie aus unterschiedlichen Sozialräumen, wie der jeweils eingebundene Blick auf die Bundesländer, deren sozioökonomische und demographische Entwicklung und deren Schulpolitik zeigt.

2.1 Der Fall Arnold: Ein Polytechniker im strukturschwachen ländlichen Raum

Herr Arnold, ein ehemaliger Polytechnik-, Mathematik- und Informatiklehrer, steht für die schwierige Anpassung von Lehrer:innen an eine dramatisch veränderte schulische Praxis im strukturschwachen ländlichen Raum. Mecklenburg-Vorpommern erlebte seit 1990 intensive sozioökonomische Einschnitte in Form hoher Arbeitslosigkeit und eines starken Bevölkerungsrückgangs.[26] Dieser Prozess führte zur Schließung von knapp der Hälfte der Schulen in dem Bundesland.[27] Neben dem Schulstrukturumbau verfügte das Kultusministerium zwischen 1991 und 1993 drastische Entlassungen und Zwangsteilzeitregelungen, die für großen Unmut in den Lehrer:innenkollegien sorgten.[28]
Die gesamte Interviewführung mit Herrn Arnold war durch die noch immer nachhallenden Wandlungsprozesse geprägt. Auf meine Impulsfrage reagierte

bar betrafen, so zum Beispiel Entlassungen und Zwangsteilzeitregelungen. Kriterium für die hier zugrundeliegende Fallauswahl war die weitestgehend ungefragte Erwähnung sozioökonomischer Prekarisierung im Schüler:innenmilieu. Akquise und Kontaktaufnahme geschahen rein zufällig über private Kontakte (Kaminski) und eine Zeitungsannonce (Arnold).

25 Beide Namen pseudonymisiert.

26 Insbesondere aufgrund des Niedergangs der Werftindustrie verloren zahlreiche Arbeiter:innen in den 1990er Jahren ihre vorherige Lebensgrundlage: Vgl. Lütkemeyer 2020. Die Erwerbslosenquote stieg laut statistischem Bundesamt erst auf 16,2 Prozent (1994) und erreichte dann 2004 mit 20,4 Prozent einen Höchststand. Vgl. Statistisches Bundesamt 2025a, Arbeitslosenstatistik nach Jahr und Bundesland. Durch die Westabwanderung, aber auch den Abzug der bis dato zahlreich stationierten Rotarmisten und deren Familien muss von einem reellen Bevölkerungsverlust von über 20 Prozent bis Mitte der 2000er Jahre ausgegangen werden. Vgl. Statistisches Bundesamt 2025b, Bevölkerungsentwicklung nach Jahr und Bundesland.

27 Auswertung der Forschungsdaten aus Helbig/Konrad/Nikolai 2018. Übersichtlich auf: https://schulenkarte.wzb.eu/#karte.

28 Hans-Werner Fuchs gibt 4.200 Kündigungen in Mecklenburg-Vorpommern an. Fuchs 1997, S. 194.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

er zunächst mit einer ausführlichen Darstellung der wirtschaftlichen und sozialen Situation in der Region. Neben der Deindustrialisierung wirkten auch der Bevölkerungsrückgang und Infrastrukturabbau nach. Kreisstadt und Landkreis hatten seit 1990 40 Prozent ihrer Bevölkerung verloren und aufgrund des Rückgangs der Schüler:innenzahlen waren zahlreiche Schulen geschlossen worden. Sowohl Herr Arnold als auch seine Frau mussten aufgrund dieser Schulschließungen wiederholt ihren Arbeitsplatz wechseln.
Arnold wurde Anfang der 1990er Jahre an eine neu entstandene Hauptschule abgeordnet. Da er zuvor höhere Mathematik und Programmierkurse unterrichtet hatte, musste er sich an die wesentlich niedrigeren Leistungsanforderungen, die hier herrschten, gewöhnen:

> Die konnten dem dann natürlich nicht mehr folgen. Wir haben [zu DDR-Zeiten] eigene Programme geschrieben, wir haben Programmablaufpläne erstellt und so was, haben selber Chips programmiert. Das ist auf einer so hohen Ebene gewesen, wie wir das da gemacht haben. Das war nachher [nach 1990] einfach nicht mehr umzusetzen. Ja, also der Bildungsstandard ist dann weiter abgesackt.

Doch auch disziplinarische und motivationale Probleme der Schüler:innen erschwerten seine Arbeit. In der folgenden Sequenz erzählt Arnold über seine Tätigkeit als Fachberater für Berufsorientierung, kommt dann aber auf die Einrichtung der Hauptschule als eigenständige Schulform zu sprechen. Aus seiner Sicht habe diese im strukturschwachen Mecklenburg-Vorpommern bildungsökonomisch keinen Mehrwert gebracht, da es im Gegensatz zu Bayern keine „gewachsenen Strukturen“ aus kleinen und mittelständischen Betrieben gegeben habe, für die die Schulform Auszubildende hätte hervorbringen können. Diese defizitäre Zielorientierung habe zu einer breiten „psychologischen Entwertung“ geführt, da die in der Hauptschule zusammengefassten Schüler:innen bald bemerkt hätten, dass sie „aussortiert“ worden seien. Arnold sieht hier die Ursachen dafür, dass an dieser Schulform geringe Leistungsbereitschaft geherrscht habe.

> Obwohl sie [die Schüler:innen] eigentlich von der Auffassung her, […] in der Lage waren, die Aufgaben zu machen. Aber sie konnten und wollten das nicht. […] Weil die Familie war zerstritten, gestört, jetzt die Arbeitslosigkeit usw. … Ja, die einen sind im Bett liegen geblieben bis um zehn und die anderen mussten um sieben alleine aufstehen. ‚Und dann sieh mal zu und guck mal nach, ob noch was im Kühlschrank ist, dann kannst du ja eine Stulle machen und dann geh mal los.‘

Arnold schließt an, dass er im Zuge dieser Entwicklung seine Tätigkeit als Fachberater eingestellt habe. Wichtig ist ihm aber klarzustellen, dass die Schüler:innen kognitiv fähig gewesen wären, die Leistungsanforderungen seines Unterrichts zu erfüllen. Aus motivationalen Gründen sei also der schulische Erfolg ausgeblie-

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

ben, wobei die Familien eine Mitschuld getragen hätte. Arnold verknüpft hier die innere Problemlage seiner Schüler:innen mit der konkreten Auswirkung von Arbeitslosigkeit auf die Bedingungen des Aufwachsens und fügt noch hinzu:

> Das ist nicht gewachsen, diese Selbstständigkeit. Und das ist bis heute, hängt uns sehr an. Dieser Unternehmergeist ist nicht da. Der ist natürlich völlig anders als in Bayern. Und darum war das dreigliedrige Schulsystem in dem Moment natürlich kein Gewinn für uns.

Hier führt Herr Arnold einen weiteren Aspekt ins Feld. Die durch den rapiden Umbruch fehlende Passung zwischen Schul- und Wirtschaftsstruktur habe nicht nur Arbeitslosigkeit bei den Eltern, sondern auch niedrige Motivation und ausbleibende schulische Leistungen bei den Kindern zur Folge gehabt. Nimmt man die Kategorisierung der Schüler:innen als ‚Aussortierte' hinzu, die sich in einem Prozess der „psychologischen Entwertung" befunden hätten, ergibt sich im Kern eine Deutung, die ein *Primat der Ökonomie* für gelungenen schulischen Erfolg unterstellt. Entfällt dieses oder wirkt nicht auf den Sektor Schule ein, komme es zu dem von ihm angeführten Passungsproblem zwischen Schul- und Wirtschaftsstruktur, das aufgrund der prekären Aussicht auf Ausbildungsplätze niedrige Motivation, ausbleibende schulische Leistungen und letztlich Arbeitslosigkeit nach sich zog.

2.2 Der Fall Kaminski: Pädagogin im urbanen Brennpunkt

In Ostberlin kam es nach 1990 im Gegensatz zu Mecklenburg-Vorpommern eher zu einer pragmatisch-ausgleichenden Schulpolitik.[29] So wurde den Lehrkräften aus dem Ostteil der Stadt schon 1991 das Beamtenverhältnis angeboten, in jedem Bezirk mindestens eine Gesamtschule eingerichtet und die sechsjährige Grundschulzeit Westberlins übernommen.[30] Gleichzeitig schlugen sich in den 1990er Jahren die Folgen des Strukturwandel drastisch nieder.[31] Erst 2011 waren wieder so viele erwerbsfähige Personen in Berlin be-

29 Bei den Ostberliner Lehrkräften kam es kaum zu Entlassungen oder Zwangsteilzeitregelungen, da in Westberlin ein konstanter Lehrer:innenmangel herrschte. Zunächst strebte Bildungssenatorin Sybille Volkholz ein progressives Programm an, u. a. durch den Berliner Bildungsrat, welches letztlich scheiterte. Vgl. Volkholz 2018; Berliner Bildungsrat 1991. Ab Ende 1990 war der Bildungssenat dann durch die CDU besetzt.

30 Nikolai 2018, S. 259–285.

31 Zunächst versprachen Berliner Wirtschaftspolitiker:innen Anfang der 1990er Jahre den Aufstieg des nun ungeteilten Berlins zu einem führenden Dienstleistungs- und High-Tech-Standort bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der industriellen Kerne. Vgl. Meisner 1992, S. 13. Doch wurde Ostberlin in den 1990er Jahren besonders hart durch Deindustrialisierungsprozesse getroffen, wobei die Beschäftigtenzahl im verarbeitenden Gewerbe von 93.000 (1991) auf 18.500 (1999) sank. Damit gingen mindestens vier von fünf Industriearbeitsplätzen verloren. Vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2000, S. 136.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

rufstätig wie 1991.[32] Auswirkungen dieses sozialen Wandels beobachteten Sozialwissenschaftler:innen damals unter anderem am stetig nachlassenden städtischen Berufsverkehr und am öffentlich sichtbaren Phänomen Arbeitsloser, die in den neu errichteten Einkaufszentren den Tag verbrachten, ohne sich etwas von den angebotenen Waren leisten zu können.[33]

Frau Kaminski aus dem Ostberliner Bezirk Pankow stellt im Vergleich mit Arnold einen anders gelagerten Fall dar. Die Kunst- und Deutschlehrerin arbeitete zu DDR-Zeiten an einer Polytechnischen Oberschule (POS), die sich 1991 in ein Gymnasium wandelte. Da dort zwischenmenschliche Konflikte im Kollegium entstanden, wechselte sie bald freiwillig an eine Hauptschule, ohne bis dato etwas über diese Schulform gewusst zu haben. An dieser Schule erlebte sie die Auswirkungen des sozioökonomischen Wandels auf die pädagogische Praxis, die sich nach ihren Aussagen in Form von Drogenmissbrauch, Gewalt, Absentismus und Schulabbrüchen zeigten.

In der folgenden Sequenz, in der Frau Kaminski eigentlich nach ihrer damaligen Identifikation mit dem Gymnasium gefragt wurde, lehnt sie den Institutionentransfer aus Westdeutschland mit scharfen Worten ab. Zwar habe sie dem Gymnasium anfangs positiv gegenübergestanden und sich an der Schulform wohlgefühlt, insbesondere da ihre Arbeit nicht mehr so stark durch „diese Vorgaben“ aus DDR-Zeiten vorbestimmt gewesen sei. Doch in ihrer Erzählung verfällt sie sogleich in ein drastisches Regressionsnarrativ. Mit diesem Terminus kann eine unter ostdeutschen Lehrer:innen weitverbreitete Erzählung belegt werden, derzufolge es nach 1990 zu einem konstanten Rückgang der schulischen Leistungen, der Disziplin und des Ansehens der Lehrer:innen gekommen sei.[34] So habe Frau Kaminski „erst später“ bemerkt, dass die Schüler:innen zu jener Zeit „Grundkenntnisse und Grundfähigkeiten“ nicht mehr erlernen würden. Hiermit bezieht sie sich bereits auf ihre Zeit an der Hauptschule. Ihre starke Ablehnung begründet sie folgendermaßen:

> Also man kann die [Schüler:innen] nicht so auseinander fleddern, weil das hatten wir ja methodisch, also binnendifferenzierter Unterricht, weil wir hatten [zu DDR-Zeiten] halt alle dasitzen. Spätestens bis zur achten Klasse waren alle da drin von denen, […] die wirklich viel Hilfe brauchten, bis zu denen, die [später] auf die EOS gehen. Und du musstest halt deinen Unterricht so gestalten, dass alle mitkommen und das war normal. Das war völlig normal für mich, dass alle da zusammensitzen. Und spätestens, als ich da an der Hauptschule war. Ich war: ‚Gotteswillen, das geht

32 Pätzold 2013, S. 93.

33 Ther 2019, S. 73.

34 Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass Deutungsmuster, die einst vorteilhaftere pädagogische Arbeitsumstände von heutigen abgrenzen, auch bei Lehrer:innen im Westen und wohl auch im Ausland verbreitet sind. Doch das Narrativ der ostdeutschen Lehrer:innen weist eine klare zeitliche Zäsur mit 1989/90 auf, die sich bei ihren Kolleg:innen im Westen nicht findet.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

> überhaupt nicht hier. Ja, das ist es nicht. Dieses System ist furchtbar.' Aber wie gesagt, was mich immer dann wieder gestört hat, dass immer mehr Grundfähigkeiten im Laufe der Zeit verlorengehen. Das ist mir bis zum Schluss aufgefallen, das fand ich richtig schlimm und das lag halt an diesem Stress, den die Lehrer haben oder durch dieses neue Schulsystem: [Es sind] unglaublich viele Schüler durch die Netze [ge] fallen und so etwas ist uns früher zu DDR-Zeiten nicht passiert.

Bei der zitierten Passage handelt es sich zuvorderst um eine rechtfertigende Sequenz, in der die Sprecherin Gründe für Schwierigkeiten im Arbeitsalltag nach 1990 anführt. So grenzt sie die Selektion der Schüler:innen auf gegliederte Schulformen seit 1991 scharf ab von einer aus ihrer Sicht sinnvolleren Beschulung zu DDR-Zeiten, die sie sogar mit dem damals unüblichen Terminus des „binnendifferenzierten Unterrichts"[35] belegt. Eine weitere Regression kann man im folgenden Ausschnitt erkennen:

> Durch die Elternarbeit, die wir hatten usw. Also da kann man auch schimpfen darüber, dass das so auferlegt war, aber trotzdem: Wir wussten, wen wir da vor uns hatten, wir kannten die und […] du hast viel schneller gemerkt, dass da irgendwo Probleme sind oder was auch immer. Und das war nicht mehr angesagt. […] Pädagogisches Arbeiten war nicht mehr angesagt. Also aus meiner Sicht jedenfalls nicht. Das fiel immer so hinten runter. Also diese ganze Sozialarbeit und alles, was dazu gehörte, um die Schüler bei der Stange zu halten oder mit denen da irgendetwas auf die Beine zu stellen.

Im Gegensatz zu Herrn Arnold lässt sich bei Frau Kaminski ein *Primat der Struktur* feststellen: Frau Kaminskis Erklärungsansatz identifiziert das gegliederte Schulsystem als Katalysator für Prekarisierungstendenzen der Schüler:innen seit 1990. Dieses widerspreche der von ihr als „normal" angesehenen leistungsheterogenen Beschulung. Außerdem seien Institutionen aus DDR-Zeiten, wie die Elternaktive,[36] weggefallen. Dies bedeutet einerseits eine Verlusterfahrung gewohnter pädagogischer Ressourcen. Andererseits vertritt Frau

35 In der DDR wurde stattdessen von „individueller Förderung" oder „individuellem Eingehen" gesprochen. Das pädagogische Wörterbuch von 1987 schlägt „didaktische Differenzierung" durchaus als „Anerkennung und Berücksichtigung der individuellen Unterschiede" vor. Doch sei an der heterogenen Jahrgangsklasse festzuhalten. Als „Möglichkeiten zum differenzierten Vorgehen" wurden beispielsweise „unterschiedliche Motivierung" und „unterschiedliche Einbeziehung der Schüler in das Unterrichtsgespräch", aber auch die „Differenzierung im Stoff (Art und Umfang von Aufgaben)" und „spezielle[] Zuwendungen zu bestimmten Schülern" beschrieben. Laabs 1987, S. 92f. und S. 178.

36 Elternbesuche: Lehrer:innen waren zu DDR-Zeiten verpflichtet, mindestens einmal pro Schuljahr Schüler:innen und deren Eltern zu Hause zu besuchen. Diese Kontrollbesuche zeigen den damals stärker ausgeprägten sozialarbeiterischen Charakter der Lehrer:innenrolle auf. Elternaktive: Zumeist politisch loyal eingestellte Eltern, die in regelmäßigen Zusammentreffen mit den Lehrer:innen organisatorische und pädagogische Aufgaben übernahmen. Vgl. Geißler 2023, S. 1177.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

Kaminski mit ihrer Aussage, dass Schüler:innen an den Hauptschulen keine „Grundfähigkeiten“ erlernt hätten, wiederum ein Regressionsnarrativ.

2.3 Ostdeutsche Hauptschullehrkräfte zwischen doppeltem Wandel und Reformstress

Beide Interviewpartner:innen bieten Erklärungsansätze an, die nicht unbedingt mit gängigen gesellschaftlichen Narrationen übereinstimmen. So verurteilt Herr Arnold das dreigliedrige Schulsystem nicht explizit, sondern spricht lediglich ein starkes Passungsproblem durch die mangelhafte ökonomische Struktur seiner Region an. Dadurch sei die Leistungsbereitschaft der Schüler:innen so stark gesunken, dass schulischer Erfolg ausblieb und diese sogar an den Hauptschulen letztlich „aussortiert“ wurden. Frau Kaminski sieht schulstrukturelle und pädagogische Gründe, insbesondere die Einführung der äußeren Differenzierung, als ausschlaggebend für das Scheitern ihrer Schüler:innen. Im Gegensatz zu Arnold thematisiert sie weder die ökonomische Entwicklung noch familiäre Faktoren.

Die Kontrastierung der Fallbeispiele und der abgeleiteten Erklärungsansätze für beobachtete Prekarisierungstendenzen erlaubt die Einordnung der von den Lehrer:innen gemachten Erfahrungen: Die bisher selbstverständliche Verschränkung mit der Arbeitswelt und das Einheitsschulsystem fielen weg. Insgesamt wird in den Erzählungen der ehemaligen Hauptschullehrer:innen aber auch die bis heute nachhallende Verunsicherung deutlich, auf den raschen und tiefgreifenden Wandel reagieren zu müssen. Es zeigt sich, dass eine doppelte systemische Disruption die Lehrkräfte nach 1990 in eine herausfordernde Lage versetzte: Einerseits sollten sie die rasche Umgestaltung des Schulwesens nach westdeutschem Vorbild, die dem Prinzip der äußeren Differenzierung folgte, andererseits den übergeordneten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systemwandel bewerkstelligen.[37] Gerade durch ihre Versetzung an eine Hauptschule machten die beiden interviewten Lehrerkräfte, die bis einschließlich 1990 in einem Einheitsschulsystem unterrichtet hatten, eine drastische Kontrasterfahrung. Nach den Schulumstrukturierungen fanden sie sich am unteren Ende des dreigliedrigen Schulsystems wieder.

Der jüngst auch treffend als „ReformStress“ bezeichnete Anpassungsdruck stellte eine besondere Herausforderung für die ostdeutschen Pädagog:innen dar: Auch wenn wir es in den oben betrachteten Beispielen aufgrund der Fallhöhe mit einer besonderen Konstellation zu tun haben, kann von einer hohen Belastung aller im ostdeutschen Erziehungs- und Bildungswesen tätigen Personen ausgegangen werden. Dies belegen Studienergebnisse dreier Befragungen Dresdner Lehrer:innen aus den Jahren 1985, 1991/2 und 1992–

37 Fabel-Lamla 2004, S. 105–114.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

1994, die die Berufszufriedenheit der Gruppe erhoben und für die Zeit nach der friedlichen Revolution ein sukzessives Ansteigen von „Stressfaktoren" im schulischen Arbeitsalltag feststellten.[38]
Auch wenn die Impulsfrage die Interviewten auf die Zäsur 1989/90 hinlenkte, kann man deutlich erkennen, dass alle befragten Pädagog:innen ausführlich auf die Situation vor 1990 zu sprechen kamen. Ihre Erfahrungen in der DDR stellen stets die relevante Vergleichsfolie zu der Situation nach 1990 dar. Deshalb ist zur Bewertung der rekonstruierten Erklärungsansätze ein Blick auf die Schulkultur vor 1990 sinnvoll. Dabei muss die Verschränkung von Schule und Arbeitswelt in der DDR betrachtet werden, da diese – wie im Folgenden gezeigt werden wird – den Lehrer:innen pädagogische Ressourcen bot, die mit dem Ende des Volksbildungswesens und der Deindustrialisierung der 1990er Jahre wegfielen.

3 Staat, Arbeit und Schule im Realsozialismus

Die Sozialordnung der DDR organisierte sich entlang einer „betriebszentrierten Arbeits- und Lebenswelt",[39] schließlich waren Kindergärten, Kulturhäuser und Sportvereine meist den Kombinaten – Volkseigenen Betrieben (VEB) oder Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften (LPG) – angegliedert. Die gesellschaftliche Zugehörigkeit der gesamten Erwerbsbevölkerung, auch von Frauen mit Kindern, wurde somit durch ein für die DDR typisches Normalarbeitsverhältnis konstituiert. Hiermit wird eine unbefristete, auf Vollzeit orientierte und auf eine duale Ausbildung oder Studium folgende abhängige Beschäftigung bezeichnet.[40] Dieses Normalarbeitsverhältnis muss in der DDR-Sozialordnung sowohl als Ziel des staatlichen Erziehungsauftrages, aber auch als eines seiner Mittel verstanden werden. Denn insbesondere für die POS der 1980er Jahre lässt sich eine enge Verschränkung der Arbeitswelt mit der schulischen Bildung nachweisen.
Den Schulklassen waren damals Patenbrigaden in einem VEB oder einer LPG zugeordnet. In den Betrieben wurden die praktischen Tätigkeiten in den Pflichtfächern ‚Einführung in die sozialistische Produktion' (ESP) und ‚Produktive Arbeit' (PA) – falls möglich – durchgeführt.[41] Gleichzeitig griffen die Betriebe auch in die ausgeprägte Berufslenkung ein. Die circa 85 Prozent eines

38 Stutz 2024, S. 7–9.
39 Hoffmann/Brunnbauer 2020, S. 7.
40 Der Begriff Normalarbeitsverhältnis stammt aus der Sozioökonomie und wurde von Ulrich Mückenberger geprägt, gerade auch um dieses von atypischen Beschäftigungsverhältnissen zu unterscheiden.
41 Geißler 2023, S. 1161f.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

Jahrganges, die nach der 10. Klasse eine Berufsausbildung absolvierten,[42] wurden in den Schulen von den Betrieben geworben – ähnlich wie die NVA für die Offizierslaufbahn in den Schulen warb.[43]

Aus autobiographischen Zeugnissen lässt sich ableiten, dass diese stark normativ orientierte Berufslenkung durchaus Grenzen hatte, so konnten auch einige zunächst nicht zum Studium zugelassene Personen über Umwege ihre gewünschten Studiengänge erreichen.[44] Es ist bezüglich der ökonomischen Absicherung davon auszugehen, dass junge Menschen wenig Sorge haben mussten, keinen Ausbildungsplatz zu erhalten und langzeitarbeitslos zu werden.

Für die Lehrer:innen bedeutete die starke Einbindung der Kombinate in die pädagogische Praxis auch eine erzieherische Ressource, die in der bisherigen Forschungsliteratur zum DDR-Schulwesen kaum beschrieben wurde: Lehrer:innen konnten bei Disziplinproblemen die Dienst- und Betriebsstellen der Eltern kontaktieren; die hierfür notwendigen Kontaktinformationen waren den Klassenbüchern entnehmbar. Im Fall, dass Probleme mit den Schüler:innen anhielten, konnte darüber hinaus außerdem eine *Erziehungsberatungskommission* eingesetzt werden, die sich aus Lehrer:innen, den Eltern und Vertreter:innen des Betriebes zusammensetzte.[45] Die Arbeitswelt wurde somit direkt in die Erziehung einbezogen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das von Herrn Arnold für Prekarisierungstendenzen seines Schüler:innenmilieus verantwortlich gemachte Passungsproblem zwischen Hauptschule und Betrieben einordnen: Einst enge Kontakte zu den Betrieben fielen weg und der bisher selbstverständliche Rückgriff auf sie wird von den Lehrer:innen als Verlust erinnert. Daneben kritisiert Frau Kaminski die Auflösung des Einheitsschulsystems und beklagt den Wegfall der Elternaktive ebenfalls als Verlusterfahrung pädagogischer Ressourcen.

Das Ende des von Wolfgang Engler als „arbeiterliche Gesellschaft“ bezeichneten sozialen Ordnungssystems der DDR, das soziale Integration und Anerkennung, Alltagswelt und Rollenverteilung aus dem Normalarbeitsverhältnis ableitete, muss somit auch als Katalysator für weitreichende Erschütterungen bisheriger pädagogischer Selbstverständnisse verstanden werden. So war Arbeitslosigkeit in der DDR unüblich und gesellschaftlich geächtet, schließlich garantierte die Verfassung das „Recht auf Arbeit“. Zwar gab es auch zu DDR-

42 Ebd., S. 1214.

43 Zu Wehrkundeunterricht und NVA-Anwerbung in den Schulen: Vgl. Koch 2016.

44 So erreichte beispielsweise der oppositionell agierende Rainer Eckert trotz Exmatrikulation und „Berlin-Verbot“ doch einen nebenberuflichen Studienabschluss in Geschichte und Archivwissenschaften und 1984 eine geschichtswissenschaftliche Promotion. Vgl. Eckert 2024.

45 Die hier beschriebenen Informationen konnte ich aus den von mir geführten Interviews entnehmen.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

Zeiten sozioökonomisch benachteiligte Milieus und es lässt sich „verdeckte Arbeitslosigkeit" nachweisen, die auf bis zu 15 Prozent geschätzt wird.[46] Doch ist davon auszugehen, dass Schüler:innen aus betroffenen Familien in den Schulen kaum auffielen, da die formal egalitäre POS soziale Differenzen innerhalb der Schüler:innenklientel weitgehend nivellierte. Kinder und Jugendliche aus sozialen Randlagen in der DDR, die sich nicht dem strengen Erziehungsstil der Regelschulen unterordnen wollten und konnten, konnten bei wiederholten Auffälligkeiten in ‚Jugendwerkhöfe' eingewiesen werden. Somit waren diese besonders herausfordernden Schüler:innen häufig nicht in den Regelschulen präsent.[47] Die Schulpädagogik der DDR setzte somit trotz Einheitsschulsystem durchaus auf Exklusion.

Das Normalarbeitsverhältnis als Mittel und Ziel des Erziehungsprogramms, das Einheitsschulsystem und dessen enge Verschränkung mit der Arbeitswelt (Patenbrigaden) und außerdem die starke Einbeziehung betrieblicher Disziplinarmacht als außerschulische Ressource (Erziehungsberatungskommission) belegen den Stellenwert der Arbeit für das Volksbildungswesen. Welche weitreichenden Folgen das abrupte Ende dieser Sozialordnung nach sich zog, zeigen die Erzählungen der beiden interviewten Hauptschullehrer:innen.

4 Fazit

Der tiefgreifende staatliche und wirtschaftliche Wandel ab 1989/90 veränderte die Bedingungen schulischer Bildung grundlegend. Aufgrund von Massenarbeitslosigkeit entstand ein sozioökonomisch abgehängtes Milieu, welches sich insbesondere durch Langzeitarbeitslosigkeit und Perspektivverlust auszeichnete; ein Prozess, der als Prekarisierung verstanden werden kann.

Die beiden Fallbeispiele aus Mecklenburg-Vorpommern und Ost-Berlin zeigen, dass in zwei unterschiedlichen Regionen, auf dem Land und in der Großstadt, das Aufkommen einer sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innenklientel für die in der DDR sozialisierten Lehrer:innen Herausforderungen brachte. Die Kontrasterfahrung erklärt sich u. a. aus ihrer bisherigen Arbeitsweise an der Einheitsschule POS, die sich sehr von der in der Hauptschule unterschied. Ihre Ausbildung und bisherige Berufspraxis war bis 1990 durch verschiedene soziale Normierungspraktiken wie das Normalarbeitsverhältnis der Eltern, deren eingeforderte erzieherische Mitarbeit sowie auch die Rolle

46 Hiermit werden gering qualifizierte Arbeiter:innen verstanden, die unterbeschäftigt oder sogar gänzlich unproduktiv waren. Teilweise erschienen diese auch erst gar nicht zu Arbeit. Die Betriebe waren überbesetzt und ‚aufgebläht', da Arbeitslosigkeit als Merkmal des kapitalistischen Westens verstanden wurde und offiziell Vollbeschäftigung propagandiert wurde. Vgl. Lindner-Elsner/Grundig 2022.

47 Jörns 1995, S. 86f., Geißler 2023, S. 1180f.

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

der Betriebe in Fragen der Disziplinierung und Berufslenkung, beispielsweise die Erziehungsberatungskommission, geprägt. Diese gesellschaftlichen Integrationsmechanismen fielen durch die Umwälzung des Wirtschaftssystems und die damit zusammenhängenden Transformationen der Bildungs- und Arbeitswelt weg.

In den betrachteten Erzählungen wird Prekarisierung von den Lehrer:innen unterschiedlich erklärt. Genannt werden bildungsökonomische Gründe und ausbleibendes erzieherisches Wirken der arbeitslosen Eltern (Herr Arnold) sowie die äußere Differenzierung durch Einführung neuer Schulformen und der Verlust der sozialarbeiterischen „Elternarbeit“ als Ursache dafür, dass Schüler:innen „durch die Netze“ gefallen seien (Frau Kaminski).

Gemeinsam ist beiden Berichten, dass der doppelte Wandel – institutionell und sozioökonomisch – als tiefgreifender Einschnitt erzählt wird, der die bisher gewohnte Sozialordnung beendete. Beide Narrationen stehen für eine schonungslose Deutung, in der der schulkulturelle Umbruch zur Desintegration der abgehängten Schüler:innen führte. Folgt man den Erzählungen ostdeutscher Lehrer:innen, kann man schlussfolgern, dass das Ende der „arbeiterlichen“ Gesellschaft der DDR tiefgreifende Auswirkungen auf Erziehungspraktiken hatte. Damit bestätigen sich aktuelle Befunde der Transformationsforschung, die langfristige Folgen des sozioökonomischen Wandels konstatiert, welche zu „nachhaltig wirkenden Deutungsmuster[n]“ und der „Verstetigung ostdeutscher Eigenheiten“ führen.[48]

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

Berliner Bildungsrat (1991): Stellungnahmen zu Struktur- und Organisationsproblemen bei der Zusammenführung der Schulsysteme beider Teile Berlins Juni – Dezember 1990 Berlin.

Laabs, Hans-Joachim (Hrsg.) (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin.

Meisner, Norbert (1992): Einführung. In: Ring, Peter (Hrsg.): Industriestandort Berlin. Berlin, S. 11–19.

Statistisches Landesamt Berlin (2000): Zehn Jahre Berliner Einheit, Daten und Analysen zum Vereinigungsprozess. Berlin.

Statistisches Bundesamt (2025a): Arbeitslose, Arbeitslosenquoten, Gemeldete Arbeitsstellen: Bundesländer, Jahre. https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/696958e4 (zuletzt 15.03.2025).

Statistisches Bundesamt (2025b): Bevölkerung, Erwerbstätige, Erwerbslose, Erwerbspersonen, Nichterwerbspersonen: Bundesländer, Jahre (bis 2019). https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/56c32910 (zuletzt 15.03.2025).

48 Mau 2024, S. 19 und 34.

Literatur

Böick, Marcus im Gespräch mit Dieter Kassel (2018): Ein Buch über die Treuhandanstalt – Negativ-Mythos der Wendezeit. Deutschlandfunk, https://www.deutschlandfunkkultur.de/ein-buch-ueber-die-treuhandanstalt-negativ-mythos-der-100.html (Zugriff zuletzt 29.12.2024).

Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael/Belke-Zeng, Matthias (2008): Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden.

Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (1993): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft – Rückblick in prospektiver Absicht. In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. S. 301–328 https://dx.doi.org/10.25656/01:10610.

Eckert, Rainer (2024): Von der Außenlinie zum Elfmeterpunkt. In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen. Bielefeld. S. 161–182. https://dx.doi.org/10.14361/9783839464199.

Engler, Wolfgang (2004): Die Ostdeutschen als Avantgarde. Berlin.
https://dx.doi.org/10.14361/9783839464199.

Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden.

Fuchs, Hans-Werner (1997): Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Wiesbaden.
https://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-09417-3.

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

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

Geißler, Gert (2023): Schulgeschichte in Deutschland. Dritte, erneut aktualisierte und erweiterte Auflage. Zwei Teilbände. Berlin.

Großbölting, Thomas (2020): Wiedervereinigungsgesellschaft. Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989/90. Bonn.

Häder, Sonja/Ritzi, Christian/Sandfuchs, Uwe (2001): Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik. Baltmannsweiler.

Helbig, Marcel/Konrad, Markus/Nikolai, Rita (2018): Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland. Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten (WZB Discussion Paper). Berlin.

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

Jörns, Gerhard (1995): Der Jugendwerkhof im Jugendhilfesystem der DDR. Göttingen.

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

Kowalczuk, Ilko-Sascha (2019): Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik Deutschland wurde. Bonn.

Leh, Almuth (2020): Oral History als Methode. In: Haas, Stefan (Hrsg.): Handbuch Methoden der Geschichtswissenschaft. Wiesbaden, S. 1–20.
https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-27798-7_20-1.

Lindner-Elsner, Jessica/Grundig, Ronny (2022): Arbeitsbeziehungen und soziale Ungleichheit – Die Arbeitsgesellschaft der DDR. Bonn, https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/504568/arbeitsbeziehungen-und-soziale-ungleichheit-die-arbeitsgesellschaft-der-ddr/ (Zugriff zuletzt 29.12.2024).

https://doi.org/10.25658/ag7f-dc26

Lütkemeyer, Eva (2020): Erwartung – Erfahrung – Enttäuschung. Die Transformation der ostdeutschen Werftindustrie nach der „Wende“ (1989/90–1994). In: Hoffmann, Dierk/Brunnbauer, Ulf (Hrsg.): Transformation als soziale Praxis. Mitteleuropa seit den 1970er Jahren. Berlin, S. 52–64.
Mau, Steffen (2024): Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt. Berlin.
Motakef, Mona (2015): Prekarisierung. Bielefeld.
Niethammer, Lutz /Plato, Alexander von (Hrsg.) (1985): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“: auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 3. Berlin.
Nikolai, Rita (2018): Schulpolitik im Wandel: historische Wurzeln und schulstrukturelle Wege in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin nach der Wiedervereinigung. Berlin.
Pätzold, Martin (2013): Transformationsprozess der Berliner Wirtschaft: Entwicklungen in West- und Ost-Berlin nach der Wiedervereinigung. Chemnitz.
Portelli, Alessandro (1991): The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History. New York. https://chooser.crossref.org/?doi=10.2307%2Fjj.18255477.
Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn.
Stutz, Rüdiger (2024): Die Transformation des Schulwesens aus dem Blickwinkel der Lehrkräfte, in: Stutz, Rüdiger/Henkel, Emilia (Hrsg.): ReformStress. Jenaer Lehrkräfte und die Transformation des Schulwesens vor und nach 1989. Jena, S. 6–42.
Ther, Philipp (2019): Das andere Ende der Geschichte: über die große Transformation. Berlin.
Vester, Michael (2006): Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44–45/2006.
Volkholz, Sybille interviewt von Jürgen Amendt (2020): „Gründet in Ostberlin Gymnasien!“. Frankfurt a. M., https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien (Zugriff zuletzt 29.12.2024).
Wenk, Sandra (2022): Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973. Göttingen. https://dx.doi.org/10.1093/acrefore/10.5771/9783835348028.
Zöller, Kathrin (2020): Erinnerung, Wandel und Neubewertung – Die Schulzeit in der langen Geschichte der ‚Wende‘. In: Deutschland Archiv, 18.09.2020.
Zöller, Kathrin (2022): „Auch mal nach dem Rechten sehen“ – Sozialwissenschaftliche und alltägliche Erklärungsmodelle rassistischer Einstellungen am Beispiel der Sächsischen Längsschnittstudie (1987–1992). In: Brückweh, Kerstin/Raphael, Lutz (Hrsg.): Themenheft Sozialdaten als Quellen der Zeitgeschichte, Geschichte und Gesellschaft 1, S. 116–143.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/PWFVCR8I

Autor

Weiß, Adrian, Dr.
https://orcid.org/0009-0006-3411-4585