

---

# Transformation der Institutionen – Kontinuität der Problemdeutung

---

Überlegungen zum Problemfeld Transformation, Tradierung und qualitative Forschung aus einer bildungshistorischen Perspektive

## 1 Einleitung

Während ein besseres Verständnis gerade *gegenwärtiger* institutioneller Transformationen als dringlich empfunden wird, lassen sich Transformationsprozesse aus einiger zeitlicher Distanz besser beurteilen. Möglicherweise kann also die historische Bildungsforschung hier sinnvolle Beiträge leisten – nicht so sehr zur konkreten Analyse gegenwärtiger Transformationsprozesse, aber zur Sondierung des Problemfeldes. Ich werde in meinem Beitrag frühere Transformationsprozesse der pädagogischen Institution Schule in den Blick nehmen. Konkret wird es um die Akteursgruppe der Lehrerinnen und Lehrer und ihre Problemdeutungen vor dem Hintergrund des Wandels ihres Arbeitsumfeldes gehen.

Dabei werde ich mich auf zwei unterschiedliche Themen und auf zwei unterschiedliche Quellengattungen beziehen. Bei den Themen handelt es sich einerseits um Biographien von Lehrerinnen und Lehrern, die um 1900 geboren sind, andererseits um die Bemühungen zur Reform des ländlichen Schulwesens in Österreich im Zeitraum vom Ende des 1. Weltkriegs bis etwa 1960. Beim erstgenannten Thema ziehe ich Material heran, mit dem ich mich in meinem aktuellen Forschungsvorhaben über den Wandel berufsbezogener Deutungsmuster bei

Lehrerinnen und Lehrern in historischer Perspektive auseinandersetze,<sup>1</sup> beim zweiten Material aus meinem Dissertationsprojekt.<sup>2</sup>

Konkret werde ich mich auf folgende Materialien beziehen:

- Lebensgeschichten von Berliner Lehrerinnen und Lehrern, die um 1900 geboren wurden. Hier greife ich auf ein Projekt aus den 1980er-Jahren zurück, bei dem eine Gruppe um Bruno Schonig solche Lebensgeschichten, aufzeichnete und publizierte.<sup>3</sup> In quellenkritischer Hinsicht ist dabei anzumerken, dass mir hier nicht die originalen Aufzeichnungen vorlagen, sondern die von Forscherinnen zum Zweck der Publikation redigierten.
- die von Joerg-Werner Link rekonstruierte Biografie des Landschulreformers Wilhelm Kircher.<sup>4</sup>
- Publikationen von Lehrerinnen und Lehrern in Lehrerzeitschriften sowie in Fachbüchern.

Beim letztgenannten Punkt handelt es sich um ein von mir selbst zusammengestelltes Korpus von gedruckten Quellen. In den ersten beiden Fällen greife ich auf die Arbeiten von anderen Forscherinnen zurück, die ich im Hinblick auf meine Fragestellung interpretiere. Während die Quellen im Fall der Lehrerlebensgeschichten erst auf Betreiben der Forscherinnen entstanden und das Leben der jeweiligen Lehrerinnen insgesamt zum Thema haben, handelt es sich bei den Publikationen in Zeitschriften und Fachbüchern um Texte zu einem eng umschriebenen Thema – nämlich die österreichische Landschule –, mit denen die Autoren (Autorinnen finden

---

<sup>1</sup> Siehe DOI: [10.13140/RG.2.2.34889.57444](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34889.57444)

<sup>2</sup> Wilfried Göttlicher: *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte* (Dissertation, Universität Wien, 2018).

<sup>3</sup> Siehe zu diesem Projekt: Bruno Schonig, "Lehrerinnen und Lehrer im Nationalsozialismus: Lebensgeschichtliche Dokumente - kritische Verstehensversuche," in *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, ed. Wolfgang Keim, Studien zur Bildungsreform (Frankfurt, Main u.a.: Lang, 1988); Elke Günther et al., "Lebensgeschichten verstehen lernen. Ein Bericht über die Arbeit der "Berliner Projektgruppe Lehrerlebensläufe", in *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*, ed. Dieter Baacke (Weinheim u.a.: Beltz, 1985).

<sup>4</sup> Jörg-Werner Link, *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898 - 1968)*, Untersuchungen zu Kultur und Bildung, (Hildesheim: Lax, 1999).

sich nur ganz ausnahmsweise im Korpus) die einschlägig interessierte pädagogische Fachöffentlichkeit als Publikum adressierten und mit denen sie eine klare Agenda verfolgten – nämlich für ihren Standpunkt im Zusammenhang mit der Reform des ländlichen Schulwesens zu werben. Hinzu kommt noch, dass die Autoren hier der Elite des Berufsstandes zuzurechnen sind, was auch für den unter Punkt zwei genannten Wilhelm Kircher gilt. Im Fall der Lehrerlebensgeschichten konnten dagegen auch ganz normale Lehrerinnen und Lehrer zu Wort kommen konnten.

Mit den genannten Themen und den herangezogenen Materialien eröffnen sich also sehr unterschiedliche Perspektiven auf das Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrer zur Transformation der Institution ‚Schule‘. Trotzdem lassen sich darin ähnlich Muster im Umgang mit Transformationen zeigen.

*Ich kann mir vorstellen, dass die Zusammenstellung der genannten Quellenmaterialien und der Umgang mit ihnen Fragen aufwirft und habe das in meinem ursprünglichen Manuskript auch diskutiert. Angesichts der zeitlichen Grenzen, die uns gesetzt sind, lasse ich das aber nun so stehen und lade Sie ein, das Thema bei Interesse im Rahmen der Diskussion anzusprechen.*

Welcher Art waren die Transformationen der pädagogischen Institution Schule, die bei den gewählten Themen ins Blickfeld rücken? Bei beiden Themen spielen Transformationen, die durch *politische Systembrüche* ausgelöst wurden, eine zentrale Rolle. Im Rahmen dieses Vortrages werde ich mich dabei auf *einen* Systembruch, nämlich die Machtergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland 1933 bzw. den Anschluss an das nationalsozialistische Deutschland in Österreich 1938 konzentrieren. Ein solcher politische Systembrüche wirkt sich nachhaltig auf Schule als staatliche Organisation aus. Curricula wurden an die im neuen System gültigen normativen Vorstellungen angepasst. Von Lehrerinnen und Lehrer wurde Loyalität zum neuen politischen System eingefordert. Beides konnte mit nachhaltigen Eingriffen in den Schulalltag verbunden sein, auch, wenn sich die Eingriffe in die Schulstrukturen letztendlich in Grenzen hielten. Lehrerinnen und Lehrer wurden aufgrund ihres politischen Verhaltens in ihrer Karriere begünstigt, benachteiligt oder sogar entlassen.

Beim *zweiten* Themenkreis, der Landschulreform, rückt darüber hinaus noch eine weitere Kategorie von institutioneller Transformation ins Licht, nämlich die Transformation der Volksschule im ländlichen Raum vor dem Hintergrund eines tiefgreifenden *sozioökonomischen*

*Strukturwandels*, der ländliche Sozialstrukturen und Lebenswelten in Österreich zwischen ca. 1945 und 1965 grundlegend veränderte.

Die These, die ich anhand der im Folgenden diskutierten Fälle entwickeln werde, lautet: Vor dem Hintergrund von Veränderungen des Berufsfeldes waren die Muster der Problemdeutung von Lehrerinnen und Lehrern auf die Herstellung von Kontinuität ausgerichtet. Das heißt, in der Auseinandersetzung mit Wandel wurde selektiv vorgegangen, und zwar so, dass eine möglichst problemlose Integration des Neuen in bestehende und bewährte Muster der Problemdeutung und seine Bearbeitung entlang dieser Muster möglich war. In den Vordergrund gerückt wurden dabei jeweils Aspekte des Berufes, bei denen das Erleben von Kontinuität möglich war. Folgende kontinuierkeitsstiftende Elemente lassen sich in meinem Material identifizieren: Vor dem Hintergrund des durch einen politischen Systembruch ausgelösten Wandel des institutionellen Umfelds: die *vermeintlich davon nur äußerlich, aber nicht in ihrem pädagogischen Kern berührte Arbeit im Klassenzimmer, das Weiterfolgen einer bestimmten pädagogisch geprägten Agenda unter Nutzung der durch das neue System eröffneten Handlungsmöglichkeiten, die Behauptung von Entwürfen beruflicher und persönlicher Identität über die politischen Wechselfälle hinweg*. Vor dem Hintergrund sozioökonomischen Strukturwandels: das *Weiterverfolgen einer früheren pädagogischen Reformagenda, die nun argumentativ als Mittel zur Bearbeitung sozialen Wandels dargestellt wird und das möglichst lange Festhalten am Gesamtprojekt, auch wenn Inhalte im Einzelnen an veränderte Umstände angepasst werden*. Die genannten Elemente geben zugleich die Überschriften für den weiteren Vortrag ab.

## 2 Deutungsmuster im Zusammenhang mit politischen Systembrüchen

Auch wenn sich die folgenden Beispiele auf *einen* politischen Systembruch des 20. Jahrhunderts beschränken, nämlich den Übergang zur nationalsozialistischen Diktatur, sei vorausgeschickt, dass es mir nicht primär um eine Erklärung des Verhältnisses von Lehrerinnen und Lehrern zur NS-Diktatur geht, sondern um ihre Deutungsmuster im Zusammenhang mit Transformationen ihres institutionellen Umfelds. Ähnliche Beispiele wie die folgenden lassen sich auch im Zusammenhang mit anderen politischen Systembrüchen anführen.

## 2.1 „Ich lebte nur für die Schule“ - Rückzug auf die Arbeit im Klassenzimmer als kontinuierstiftendes Element

Ein Deutungsmuster, mit dem Lehrerinnen und Lehrer auf für sie negativ besetzte Veränderungen des institutionellen Umfelds reagierten, ist der Rückzug auf die Arbeit im Klassenzimmer. Die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern, die autonome Gestaltung des Unterrichts gemäß den eigenen pädagogischen Vorstellungen wird als im Kern von den politischen Wechselfällen unberührtes kontinuierstiftendes Element interpretiert, auf das sich das Erleben fokussiert. Deutlich zeigen lässt sich dieses Muster etwa anhand der lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen des Lehrers Erich Bieling.<sup>5</sup>

Erich Bieling wurde durch die Erlebnisse im 1. Weltkrieg zum überzeugten Pazifisten. Außerdem hat er, das wird an mehreren Stellen seiner Erzählung deutlich, überhaupt eine skeptische Einstellung gegen jede Art von Obrigkeit. Den Nationalsozialisten kann er folglich nichts abgewinnen. Über die NS-Zeit berichtet er:

„Also, man hat natürlich nicht eine große Lippe riskiert, das konnte man nicht. Man mußte sich schon irgendwie einfügen. Aber wer das tat und einigermaßen geschickt war, der ist auch ungeschoren geblieben. Ja, das ist mir geglückt. Ich bin nur als Beobachter dabei gewesen. Ich sagte ja, ich bin derart geheilt aus dem 1. Weltkrieg nach Hause gekommen, die [sc.: die Nazis] konnten nichts bei mir gewinnen. Das war völlig ausgeschlossen. –

Und, wie gesagt, ich hatte meine Fächer, und das hat mir Spaß gemacht und hat den Kindern vor allem Spaß gemacht. Ich hatte nie die geringsten Schwierigkeiten mit den Kindern.“<sup>6</sup>

Noch deutlicher wird das Muster des Rückzugs auf die Arbeit im Klassenzimmer an einer Stelle, wo Bieling über seine Zeit als Lehrer im von Deutschland besetzten Polen berichtet. Er muss sich dort die Gunst der Umstände zu Nutze machen, um der Anordnung zu entgehen,

---

<sup>5</sup> Erich Bieling, "Und ich hatte - wie ich immer sage - Glück," in *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*, ed. Manuela Du Bois-Reymond and Bruno Schonig (Weinheim u.a.: Beltz, 1982).

<sup>6</sup> Bruno Schonig, *Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer von 1914 - 1961*, Studien zur Bildungsreform, (Frankfurt am Main u.a.: Lang, 1994), 115.

mit seiner Schulklasse bei einer Hinrichtung von Polen zuzusehen.<sup>7</sup> Die Kinder beobachten die Deportation der jüdischen Bevölkerung und erzählen davon in der Schule.<sup>8</sup> Seine Zeit in Polen resümiert Bieling mit dem Satz: „Ich lebte nur für die Schule“.<sup>9</sup> Er konzentriert sich etwa darauf, Unterrichtsmaterialien für den Erstleseunterricht herzustellen.

## 2.2 Festhalten an einer pädagogischen Reformagenda als kontinuierstiftendes Element

Ein anderes kontinuierstiftendes Element ist das Weiterverfolgen einer pädagogischen Reformagenda in veränderten politisch-institutionellen Kontexten. Kontinuität wird hier nicht (nur) bei der eigenen unmittelbaren Arbeit im Klassenzimmer gefunden, sondern im Zusammenhang mit dem Engagement für größere oder kleinere pädagogische Reformen, die über die eigene Lehrtätigkeit hinausgehen. Anzutreffen ist dieses Muster typischerweise bei Lehrerinnen und Lehrern, die eine zumindest etwas gehobene Stellung in der Berufshierarchie innehaben. Ein wesentlicher Unterschied zum zuerst genannten Deutungsmuster liegt darin, dass die betroffenen Personen zumindest nicht in Opposition zum neuen politischen System stehen können. Denn der veränderte politisch-institutionelle Rahmen wird hier als Chance zur Verwirklichung der eigenen Reformagenda wahrgenommen.

Im Detail studieren kann man dieses Muster etwa in Joerg-Werner Links Studie zum Landschulreformer Wilhelm Kircher. Kircher, der in den 1920er-Jahren begonnen hatte, den eigenen Unterricht an einer einklassigen Landschule nach reformpädagogischen Prinzipien zu gestalten, und sich schon bald danach weit über den Kreis der eigenen Schule hinaus für die Landschulreform engagierte, konvertierte 1933 zum Nationalsozialismus, obwohl man bei ihm bis zu Beginn der 1930er-Jahre keine besondere Affinität zu NS-Gedankengut feststellen kann. Er macht Karriere im NSLB. Die Agenda, die er dabei verfolgt, ist aber dieselbe, die er in den 1920er-Jahren auch schon verfolgt hat. Dabei interpretiert er – wie Joerg-Werner Link im

---

<sup>7</sup> Bieling, "Ich hatte Glück," 25.

<sup>8</sup> Bieling, "Ich hatte Glück," 26f.

<sup>9</sup> Bieling, "Ich hatte Glück," 26.



Detail zeigt – sein reformpädagogisches Programm einerseits und NS-Ideologie andererseits so, dass sein Programm an diese anschlussfähig wird, ja sogar als idealer Weg einer Erziehung im nationalsozialistischen Sinn erscheinen kann. Mit NS-Ideologie verfährt Kircher dabei – auch das zeigt Link auf – in ausgesprochen eklektizistischer Weise. Sie ist – so würde ich sagen – auch nicht das, was ihn wirklich interessiert. Was ihn interessiert, ist die Landschulreform. Die Umgestaltung der Schule im nationalsozialistischen Sinn sieht er als Gelegenheit, seine Ideen zur Landschulreform einzubringen.

Weitere Beispiele für ein Deutungsmuster, demzufolge der politische Systembruch eine Chance zur Umsetzung der eigenen pädagogischen Reformagenda ist, kann ich aus dem Zusammenhang meiner eigenen Untersuchung zur österreichischen Landschulreform beisteuern. Eine Parallelgeschichte zu Kircher dürfte sich z.B. über den österreichischen Landschulreformer August Bäunard erzählen lassen, dessen Biographie allerdings nicht im Detail erforscht ist, sondern nur von mir in groben Zügen rekonstruiert wurde. Bäunard engagierte sich in den 1920er-Jahren im Kontext der Glöckelschen Schulreform, also in einem zum Teil sozialdemokratisch geprägten Kontext für die Landschulreform in Österreich. 1941 fordert er dann, wie schon in den 1920 Jahren, dass die Landschule „*Heimat- und Lebensschule*“ sein, und „von den besonderen und einfacheren Verhältnissen des Dorfes zur Gemeinschaft des Volkes und Staates“ führen soll.<sup>10</sup> Die Formulierung, etwa dass „aus dem *Gesamtbild der Heimat* mit Licht- und Schattenseiten“ ein „altersgemäßes *völkisches Weltbild* erarbeitet wird“, enthält unverkennbar die reformpädagogischen Topoi von 1923, die hier nur durch die Spezifizierung „*völkisches Weltbild*“ in den Kontext nationalsozialistischer Erziehung eingepasst wurden.

Josef F. Pöschl, Landesschulinspektor im Bundesland Salzburg, etwa verfasst 1939, also im Jahr nach dem Anschluss, in *der Deutschen Bergschule*, einer lokalen Beilage zur Zeitschrift des NSLB einen Beitrag mit dem Titel „Neubau der Landschule“.<sup>11</sup> Der Text hat offensichtlich zwei Adressaten. Die österreichischen Landlehrerinnen und -lehrer, die von den Vorzügen des

---

<sup>10</sup> August Bäunard, "Zur neuen Landschularbeit im südostdeutschen Raum," *Der Neue Weg* 18 (1941): 108.

<sup>11</sup> Josef F. Pöschl, "Neubau der Landschule," *Deutsche Bergschule* 1, no. 3, 4, 5, 8 (1939).

NS-Regimes überzeugt werden sollen, aber ebenso das neue Regime, das davon überzeugt werden soll, der Verbesserung des ländlichen Schulwesens entschiedene Aufmerksamkeit zu schenken. Letzteres wird deutlich, wenn er schreibt:

„Es bedarf aber ebenso auch reichlicher Geldmittel, um das, was auf dem Land in bezug auf Schulhausbauten und deren Einrichtung sowie in bezug auf eine gerechte Lehrerbesehung in den letzten Jahren vernachlässigt worden ist, ehestens gutmachen zu können.“<sup>12</sup>

Schon 1923 hatte sich Pöschl in einem Artikel in der reformorientierten Lehrerzeitschrift „Die Quelle“ gegen die sogenannten Schulbesucherleichterungen gewandt. Das waren Ausnahmen von der Schulpflicht für ältere Kinder in Zeiten erhöhten Arbeitsaufkommens in der Landwirtschaft.<sup>13</sup> Dieses Thema griff er 1939 wieder auf. Nun schrieb er – und auch hier wieder ist deutlich, dass er sich an die neuen Machthaber wendet – dass es in Bezug auf die noch immer bestehenden Schulbesucherleichterungen notwendig sei „ehestens reinen Tisch zu machen und mit der Aufhebung einer Einrichtung vorzugehen, für die im Dritten Reich kein Platz mehr ist“.<sup>14</sup>

### 2.3 Behauptung von Entwürfen beruflicher und persönlicher Identität in Zeiten politisch-institutionellen Wandel

Ein drittes kontinuierstiftendes Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern in Zeiten politisch bedingten Wandels des institutionellen Umfeldes betrifft nicht die Pädagogik im engeren Sinne, sondern die eigene Identität als Lehrerin und als Person. In lebensgeschichtlichen Erinnerungen von Lehrerinnen und Lehrern, die kein ausgeprägtes Interesse an Politik zeigen, lässt sich mitunter beobachten, dass sie den politisch-institutionellen Wandel in Zeiten von

---

<sup>12</sup> Pöschl, "Neubau der Landschule," 2 in Heft 3.

<sup>13</sup> Josef F. Pöschl, "Zur Ausgestaltung der Landschule," *Die Quelle* 73 (1923).

<sup>14</sup> Pöschl, "Neubau der Landschule," S. 12 in Heft 5.



Systembrüchen eher beiläufig erleben. Es ist nicht immer so, dass Systembrüche wie jener im Jänner 1933 sich in ihren Erinnerungen als markante Zäsuren niederschlagen.<sup>15</sup>

Politische Ereignisse spielen in solchen Erzählungen hauptsächlich dann eine Rolle, wenn Veränderungen des politisch-institutionellen Umfelds zu den Entwürfen der persönlichen und beruflichen Identität in Widerspruch geraten, etwa wenn der eigene Studien- und Karriereentwurf durch den sich abzeichnenden Kriegsbeginn in Frage gestellt wird.<sup>16</sup> In diesem Kontext können dann auch widerständige Haltungen und mitunter auch Handlungen beobachtet werden: wenn die Aufforderung eines Kollegen, Geld zu sammeln, damit die Ortsgruppe der SS sich mit neuen Stiefeln ausstatten kann, während manche Schülerinnen und Schüler sich kein ordentliches Alltagsschuhwerk leisten können in Widerspruch zu persönlichen Gerechtigkeitsvorstellungen gerät;<sup>17</sup> wenn man seine Ehre als Beamtin durch ungerechtfertigte Vorwürfe seitens der NSLB-Administration beschnitten sieht;<sup>18</sup> oder wenn eine Versetzung als schikanös empfunden wird<sup>19</sup> und die Wohnverhältnisse am neuen Dienstort sich mit den eigenen Ansprüchen an einen gediegenen bürgerlichen Lebensstil nicht in Einklang bringen lassen.<sup>20</sup>

Kontinuitätsstiftend ist hier – so interpretiere ich diese Fälle – ein bestimmter Identitätsentwurf, der hinter entsprechenden Karriere- und Lebensplänen, normativen Vorstellungen oder eben Ansprüchen an die Wohnverhältnisse steht. Soweit es gelingt, solche Identitätsentwürfe auch unter veränderten politisch institutionellen Bedingungen zu behaupten, werden

---

<sup>15</sup> Siehe etwa Erich Liebe, "Und det Gute bleibt dann," in *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*, ed. Manuela Du Bois-Reymond and Bruno Schonig (Weinheim u.a.: Beltz, 1982), 89.

<sup>16</sup> Siehe etwa verschiedene Passagen in der von Marion Klewitz ausgewerteten Lebenserzählung von Herrn S., z.B.: Marion Klewitz, *Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis*, Juventa-Materialien, (Weinheim u.a.: Juventa-Verl., 1987), 199f.

<sup>17</sup> Else Krause, "Jede Zeit hat ihr Gesicht," in *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*, ed. Manuela Du Bois-Reymond and Bruno Schonig (Weinheim u.a.: Beltz, 1982), 57.

<sup>18</sup> Krause, "Jede Zeit," 59.

<sup>19</sup> Krause, "Jede Zeit," 57.

<sup>20</sup> Krause, "Jede Zeit," 61.

institutionelle Transformationen eher peripher wahrgenommen. In den Fokus der Erzählung rücken Transformationen dann, wenn sie zur Folge haben, dass Identitätsentwürfe nachhaltig gestört werden. Erlebt wird die Transformation dabei aber keineswegs in der Gestalt, wie wir sie aus kritischer Distanz und mit analytischem Blick rekonstruieren, sondern nur insofern als sie zu einer Irritation von persönlichen Identitätsentwürfen geführt hat.

### 3 Deutungsmuster angesichts sozialen Wandels

*Dieser ganze Abschnitt kann notfalls weggelassen werden.*

Die zweite Konstellation, die ich hier untersuchen möchte, beschäftigt sich mit Transformationen der Institution Schule, die durch sozialen Wandel ausgelöst wurden und den Deutungsmustern von Lehrerinnen und Lehrern angesichts dieser Transformationen. Die Befunde werden das bisher gewonnene Bild abrunden, sich aber nicht systematisch davon unterscheiden. Auch hier werden wir Deutungsmuster vorfinden, mit denen primär Kontinuität hergestellt wird. Die gewählte Gliederung ist also nicht einer entsprechenden Systematik der Deutungen geschuldet, sondern den Erfordernissen des Darstellungsganges. Es ergibt sich hier die Notwendigkeit, eine neue Hintergrundgeschichte einzuführen, die nicht im selben Ausmaß wie die der politischen Zäsuren des 20. Jahrhunderts als allgemein bekannt vorausgesetzt werden kann.

Ich greife im Folgenden auf Ergebnisse meiner Dissertation zurück, die sich mit der Debatte über die Reform der österreichischen Landschule im Zeitraum von ca. 1920 bis 1960 beschäftigt hat, wobei ich hier konkret auf den Zeitraum von 1945 bis 1960 fokussieren werde. Es handelte sich dabei im ländlichen Raum in Österreich um eine Periode forcierten sozioökonomischen Strukturwandels, der sich unter dem Überbegriff Modernisierung zusammenfassen lässt. Modernisierung hatte den ländlichen Raum in Österreich spät erreicht, so dass sich die Produktionsbedingungen in der Landwirtschaft 1945 noch nicht sehr deutlich von jenen der vorindustriellen Epoche unterschieden. Die 20 Jahre, die auf das Ende des 2. Weltkriegs folgten, brachte umso tiefergehende Einschnitte: Technisierung der Landwirtschaft, Abwanderung von Arbeitskräften aus der Landwirtschaft, weitgehendes Verschwinden von Knechten und Mägden als Teil des bäuerlichen Haushalts, Abbau patriarchalischer Verhältnisse, das

allmähliche Vordringen der modernen Populärkultur in den ländlichen Raum – um einige Stichworte zu nennen.

Für die Institution Schule änderte sich in dieser Zeit nicht nur das soziale und kulturelle Umfeld, sie war auch selbst von Modernisierung betroffen. Die äußeren Bedingungen an ländliche Volksschulen waren nach 1945, wie schon in den 1920er-Jahren in den meisten Fällen ungünstig, was Klassenschülerzahlen, bauliche Gegebenheiten, Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien u.ä. betraf. Hier konnten im fraglichen Zeitraum deutliche Verbesserungen erzielt werden. Eine wichtige Änderung in der Schulstruktur war die zunehmende Verbreitung der Hauptschule im ländlichen Raum seit 1955. Sie trat zunehmend in Konkurrenz zur Volksschuloberstufe, die bis dahin defacto eine Gesamtschule gewesen war. Eine Änderung der strukturellen Rahmenbedingungen brachte auch die 1962 erfolgte umfassende gesetzliche Neuregelung des österreichischen Schulwesens.

So viel – in geraffter Form – also zur institutionellen Transformation der Schule, diesmal nicht in Folge eines politischen Systembruchs, sondern im Zuge allgemeinen soziokulturellen Wandels. Interessante Erkenntnisse im Hinblick auf Deutungen dieses Wandels durch Lehrerinnen und Lehrer bringt nun ein Blick auf die Geschichte der Österreichischen Landschulerneuerung, einer von ländliche Lehrpersonen und Angehörigen der Schuladministration (und damit fast durchwegs ehemaligen Lehrerinnen und Lehrern) getragenen Reformbewegung. Die Initialzündung zur Landschulerneuerung gab eine 1947 durch das Unterrichtsministerium einberufene Landschultagung. Federführend war dabei ein leitender Beamter namens Ludwig Lang, der sich schon in den 1930er-Jahren auf die Verbesserung des ländlichen Schulwesens konzentriert hatte, 1938 aber von den Nationalsozialisten aus politischen Gründen von seinem Posten entfernt worden war. – Kontinuität hier also zunächst einmal auf individualbiografischer Ebene: Lang greif das Vorhaben von früher wieder auf, sobald es die politischen Umstände ihm ermöglichen. Wirft man einen Blick auf die Mitstreiter Langs, dann sieht man, dass sie sich zu einem guten Teil aus demselben Kreis rekrutieren. Sie sind ebenfalls bereits in den 1930er-Jahren erstmals in Erscheinung getreten, gehören derselben politischen Partei an, und haben schon in den 1930er-Jahren in denselben Lehrerzeitschriften publiziert.

Eine Gruppe von Schulleuten packt also ein altes Projekt wieder an, sobald ihr das nach siebenjähriger politisch bedingter Unterbrechung wieder möglich ist. Geändert hat sich aber gegenüber den 1930er-Jahren der sozioökonomische und kulturelle Kontext für ihr Reformprojekt. Denn während die Zwischenkriegszeit im Hinblick auf die Modernisierung des ländlichen Raums eine Phase der Stagnation gewesen war, waren die Veränderungen nach 1945 deutlich spürbar. In konservativen Kreisen – und das waren die im ländlichen Raum politisch vorherrschenden – wurden vor allem die sozialen und kulturellen Aspekte dieses Wandels (weniger die technologischen und ökonomischen) als Bedrohung empfunden.

Das Projekt der Landschulreform wurde unter diesen Bedingungen entsprechend geframt: Man sprach von einem „*Verstädterungsprozess* und einem *ländlichen Entseelungsvorgang* [...], der zu einer bedeutsamen *Erschütterung auch der weltanschaulichen Grundhaltung* der tiefsten Lebensschichte des Landes führt“,<sup>21</sup> von der „fortschreitender Auflösung des dörflichen Lebens“, „der Auflösung der gewachsenen und gewordenen Beziehungen und Ordnungen“, von der „Abkehr von religiöser Grundhaltung, von bäuerlicher Sitte, von ländlichem Brauchtum“, vom „negativen Einfluß der auch auf dem Land aus dem Boden gewachsenen Kinos“, vom „Fehlen der väterlichen Führung“ und „Schwinden der patriarchalischen Verhältnisse“.<sup>22</sup> – Gegen all das sollte eine verbesserte Landschule Abhilfe schaffen, und daraus wurde die Bedeutung der Landschulreform abgeleitet.

Der Wandel des sozialen und kulturellen Umfeldes wird in diesem Fall durchaus wahrgenommen. Es geht dabei aber nicht darum, die Aufgaben und Möglichkeiten schulischer Arbeit unter diesen Umständen realistisch abzuschätzen, sondern die besondere Situation wird eher reflexartig als Chance zum Voranbringen einer pädagogischen Reformagenda

---

<sup>21</sup> Ludwig Lang, "Die pädagogische Situation der gegenwärtigen Landschülerneuerung," in *Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der Ersten Österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht*, ed. Ludwig Lang (Wien: ÖBV, 1948), 23.

<sup>22</sup> Friedrich Pribitzer, "Das Dorf und der dörfliche Lebensraum im Mittelpunkt schulischer Arbeit. Auszüge aus dem Briefwechsel mit dem Leiter der einklassigen Volksschule in Winkl, Post Altenwörth, Leopold Engelberger," *Erziehung und Unterricht* 102 (1951): 603.

wahrgenommen, und die Argumentation wird entsprechend angepasst. Das Muster ist daselbe, wie es zuvor im Zusammenhang mit politischen Systembrüchen herausgearbeitet wurde.

Die Senkung der Klassenschülerzahlen und die Verbesserung der baulichen Gegebenheiten waren zentraler Bestandteil der Reformagenda. Andere strukturelle Veränderungen wurden dagegen von der Landschulerneuerung zunächst ausgeblendet. Während sich die Hauptschule aufgrund der steigenden Nachfrage seitens der Bevölkerung zunehmend ausbreitete, konzentrierte sich die Landschulerneuerung weiterhin auf die didaktische Verbesserung der Arbeit in der Volksschule, nicht zuletzt in den Volksschuloberstufen. Die ländliche Hauptschule sollte später zwar in den Fokus der Landschulerneuerung rücken, aber erst zu dem Zeitpunkt als die erste Welle der Hauptschulexpansion schon vorüber war, und es zu einer zehnjährigen Stagnationsphase kam.

Auch an anderen Indizien lässt sich beobachten, dass die Schulleute, die sich in der Landschulerneuerung engagierten, gegenüber institutionellem Wandel zwar nicht blind waren, dass ihr Hauptaugenmerk aber doch auf der Herstellung von Kontinuität lag. Wenn Veränderungen des Umfeldes wahrgenommen und nachhaltige Anpassungen als notwendig erkannt wurden, dann war man bemüht, das Neue zumindest rhetorisch möglichst überzeugend in die Kontinuität der bisherigen Arbeit zu stellen, wie man etwa anhand der Beiträge zur siebenten und letzten Landschultagung 1965 zeigen kann.<sup>23</sup>

Bis dahin aber warm an die längste Zeit bestrebt, mit der einmal gefassten Reformagenda fortzufahren. Eine Folge institutionellen Wandels war, dass der Landschulerneuerung zunehmend ihr Thema abhanden kam. 1947 war es noch vollkommen einleuchtend, das ländliche Schulwesen als einen Sektor des Schulwesens aufzufassen, der aufgrund seiner von städtischen Schulen abweichenden Struktur sinnvollerweise Gegenstand einer eigenständigen Reformbewegung sein konnte. Der institutionelle Wandel brachte es aber mit sich, dass sich die

---

<sup>23</sup> Wilfried Göttlicher, *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*, ed. Rita Casale, Ingrid Lohmann, and Eva Matthes, *Histoische Bildungsforschung*, (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021), 276-83.

Gegebenheiten in ländlichen und städtischen Schulen zunehmend annäherten. Das hatte zur Folge, dass der Landschulerneuerung das *Landspezifische* abhandenkam. 1958 etwa wurde eine *Landschultagung* zum Thema „Kunst- und Werkerziehung in der Landschule“ veranstaltet. Die Berichte der Arbeitsgruppen dieser Tagung machen deutlich, dass man zu diesem Zeitpunkt nicht mehr recht wusste, wie man dieses Thema *landschulspezifisch* erörtern sollte. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Kunsterziehung‘ behandeln ausschließlich Aspekte von allgemeinem fachdidaktischem Interesse ohne landschulspezifischen Bezug. Bei der Arbeitsgruppe ‚Musikerziehung‘ gehen nur drei von zwölf Punkten explizit auf die Situation an Landschulen ein. In anderen Arbeitsgruppen ist der landschulspezifische Anteil etwas höher, auch hier stehen aber eher allgemein fachdidaktische Fragen im Vordergrund.<sup>24</sup> Die österreichische Landschulerneuerung war, ohne es selbst zu reflektieren, zu einer allgemeinen Schulerneuerungsbewegung geworden. Am einmal gefassten Reformprojekt wurde aber zumindest nominell noch festgehalten.

## 4 Fazit

Die diskutierten Fälle deuten darauf hin, dass die Muster der Problemdeutung von Lehrerinnen und Lehrern angesichts von Veränderungen des Berufsfeldes an der Herstellung von subjektiv wahrgenommener Kontinuität ausgerichtet waren. Das heißt, in der Auseinandersetzung mit Wandel wurde selektiv vorgegangen, und zwar so, dass eine möglichst problemlose Integration des Neuen in bestehende und bewährte Muster der Problemdeutung und seine Bearbeitung entlang dieser Muster möglich war.

Tatsächlich vollzogener institutioneller Wandel ist häufig etwas, das den Akteurinnen *widerfährt*, und eher selten die Verwirklichung ihrer selbstgesetzten Ziele. Ihre Wahrnehmungen von Wandlungsprozessen sind unter diesen Umständen gebrochen durch spezifische Muster der Problemdeutung, die es ermöglichen sollen, die durch den Wandel ausgelösten Irritationen möglichst gering zu halten.

Für qualitativer Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen ergibt sich daraus, dass sie aufgrund der Perspektivität ihrer Zugänge über spezifische Möglichkeiten verfügt, aber

---

<sup>24</sup> Hans Spreitzer, "Die 6. Österreichische Landschultagung," *Erziehung und Unterricht* 110 (1960).



auch vor grundlegende Probleme gestellt ist. Zwar scheint eine Rekonstruktion des Wandels pädagogischer Institutionen jenseits einer akteursgebundenen Perspektive prinzipiell möglich – gerade etwa in der historischen Bildungsforschung. Dafür muss aber auf andere Quellenorten zurückgegriffen werden als auf Selbstzeugnisse der Akteurinnen. Qualitative Forschung, die sich mit gegenwärtigem Wandel pädagogischer Institutionen auseinandersetzen will, müsste sich demnach auf die Frage des *Umgangs* der Akteurinnen *mit diesem Wandel* konzentrieren, für die Beschreibung des Wandels selbst aber auf die Beiträge anderer Forschungszweige zurückgreifen (bzw. eine radikalkonstruktivistische Position vertreten, die diese Frage überhaupt suspendiert). Ob es im Rahmen qualitativer Forschung Möglichkeiten der Rekonstruktion institutionellen Wandels jenseits einer Akteursperspektive gibt, sei hier als Frage in den Raum gestellt. Hier verfüge ich aufgrund meines fachlichen Hintergrundes sicherlich über weniger Expertise als mein Publikum.

## 5 Literatur und Quellen

### Primary Sources

Bäunard, August. "Zur neuen Landschularbeit im südostdeutschen Raum." *Der Neue Weg* 18 (1941): 106-12.

Bieling, Erich: "Und ich hatte - wie ich immer sage - Glück." In *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*, hg. von Manuela Du Bois-Reymond und Bruno Schonig, S. 13-41. Weinheim u.a.: Beltz, 1982.

Klewitz, Marion: *Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis*. Juventa-Materialien. Weinheim u.a.: Juventa-Verl., 1987.

Krause, Else: "Jede Zeit hat ihr Gesicht." In *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*, hg. von Manuela Du Bois-Reymond und Bruno Schonig, S. 43-75. Weinheim u.a.: Beltz, 1982.

Lang, Ludwig: "Die pädagogische Situation der gegenwärtigen Landschulerneuerung." In *Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der Ersten Österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht*, hg. von Ludwig Lang, S. 13-32. Wien: ÖBV, 1948.

Liebe, Erich: "Und det Gute bleibt dann." In *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*, hg. von Manuela Du Bois-Reymond und Bruno Schonig, S. 79-98. Weinheim u.a.: Beltz, 1982.

Link, Jörg-Werner: *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898 - 1968)*. Untersuchungen zu Kultur und Bildung. Hildesheim: Lax, 1999.

Pöschl, Josef F. "Neubau der Landschule." *Deutsche Bergschule* 1, no. 3, 4, 5, 8 (1939): 1-4 in Heft 3, 5-7 in Heft 4, 11-15 in Heft 5, 4-8 in Heft 8.

Pöschl, Josef F. "Zur Ausgestaltung der Landschule." *Die Quelle* 73 (1923): 250-58.

Pribitzer, Friedrich. "Das Dorf und der dörfliche Lebensraum im Mittelpunkt schulischer Arbeit. Auszüge aus dem Briefwechsel mit dem Leiter der einklassigen Volksschule in Winkl, Post Altenwörth, Leopold Engelberger." *Erziehung und Unterricht* 102 (1951): 602-07.

Schonig, Bruno: *Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer von 1914 - 1961*. Studien zur Bildungsreform. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 1994.

Spreitzer, Hans. "Die 6. Österreichische Landschultagung." *Erziehung und Unterricht* 110 (1960): 22-31.

## **Secondary Sources**

Göttlicher, Wilfried: *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Historische Bildungsforschung. Edited by Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021.

Günther, Elke, Gisela Kopf, Ulrike Mietzner, Monika Römer und Bruno Schonig: "Lebensgeschichten verstehen lernen. Ein Bericht über die Arbeit der "Berliner Projektgruppe Lehrerlebensläufe"." In *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*, hg. von Dieter Baacke, S. 107-23. Weinheim u.a.: Beltz, 1985.

Schonig, Bruno: "Lehrerinnen und Lehrer im Nationalsozialismus: Lebensgeschichtliche Dokumente - kritische Verstehensversuche." In *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, hg. von Wolfgang Keim. Studien zur Bildungsreform, S. 89-111. Frankfurt, Main u.a.: Lang, 1988.