

Kemnitz, Heidemarie

## Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert

*Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 61-68*



Quellenangabe/ Reference:

Kemnitz, Heidemarie : Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 61-68 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39991 - DOI: 10.25656/01:3999

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39991>

<https://doi.org/10.25656/01:3999>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

### Thementeil:

#### *Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik*

*Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth*

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik.  
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt ..... 1

*Axel Nath*

Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert.  
Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der  
Schulstruktur ..... 8

*Ulrich G. Herrmann*

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath ..... 26

*Peter Lundgreen*

„Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben  
des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert ..... 34

*Hanno Schmitt*

Kommentar zum Beitrag von Peter Lundgreen ..... 42

*Gerhard Kluchert*

Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die  
Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert ..... 47

*Heidemarie Kemnitz*

Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert ..... 61

*Heinz-Elmar Tenorth*

Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner  
Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion ..... 69

*Peter Drewek*

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth ..... 86

## *Allgemeiner Teil*

*Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert*  
Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen:

Das Disseminationskonzept von PISA-2000 ..... 92

*Lilian Fried*

Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungs-  
kommunikation – empirische Suchbewegungen .....

112

## *Diskussion*

*Kai S. Cortina*

Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahmen oder  
Indikator eines falschen Systems? .....

128

*Ernst Rösner*

Schulartwechsel in der Sekundarstufe I. Eine Erwiderung auf Kai S. Cortina .....

143

## *Besprechungen*

*Hans-Werner Fuchs*

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung .....

145

*Andreas Helmke*

Christoph von Burkard/Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation  
in der Schule .....

148

*Dietrich Benner*

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft .....

151

*Alois Suter*

Helmut Heiland: Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels .....

155

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....

157

## Content

*Topic: Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy*

*Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth*

Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy. An introduction ..... 1

*Axel Nath*

Educational Expansion and Organizational Reforms of Schooling during the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries – Individualization of educational career decisions and integration of the school structure ..... 8

*Ulrich G. Herrmann*

A Commentary on the contribution by Axel Nath ..... 26

*Peter Lundgreen*

“Educational Policy” and “Autonomous Momentum” in the Growth of the Educational System since the 19<sup>th</sup> Century ..... 34

*Hanno Schmitt*

A commentary on the contribution by Peter Lundgreen ..... 42

*Gerhard Kluchert*

The Development of Teacher-Student-Interaction and Periods of Educational Growth – On internal school reform during the 20<sup>th</sup> century ..... 47

*Heidemarie Kemnitz*

A commentary on the contribution by Gerhard Kluchert ..... 61

*Heinz-Elmar Tenorth*

Periods in the Growth of the Educational System and Peaks In its Topicalization – On the continuity and variation of pedagogical reflection ..... 69

*Peter Drewek*

A commentary on the contribution by Heinz-Elmar Tenorth ..... 86

### *Articles*

*Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert*

Feedback to Schools in the Context of Large Scale Assessment – Disseminating the results of PISA-2000 ..... 92

*Lilian Fried*

Pedagogical Professional Knowledge as a Form and a Medium of Communication in Teacher Education – Empirical Soundings ..... 112

*Diskussion*

*Kai S. Cortina*

Switching School Types During Lower Secondary Education: Pedagogical measure  
or indicator of a wrong system? ..... 128

*Ernst Rösner*

Switching School Types During Lower Secondary Education.  
A reply to Kai S. Cortina ..... 143

Book Reviews ..... 145

New Books ..... 157

Heidmarie Kemnitz

## Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert

Die Interpretation von Datenreihen zur Bildungsbeteiligung in den letzten zweihundert Jahren hat unter Bildungshistorikern seit geraumer Zeit zur Diskussion über die Eigendynamik des Bildungssystems und deren Konsequenzen geführt. In jüngster Zeit scheint sich diese Diskussion, bei der es nicht zuletzt um die Frage nach den Triebkräften der Entwicklung von Schule und Gesellschaft geht, auf eine Kontroverse zuzuspitzen, in der sich zwei Thesen gegenüberstehen. Die eine schreibt der Eigendynamik des Bildungssystems und den „Bildungswachstumsschüben“ das Gros an Veränderungskraft zu; die andere geht davon aus, dass es äußere, in aller Regel politische Ereignisse sind, die zu einem Wandel führen, der sich in Bezug auf die Schule in der Veränderung von Strukturen, Inhalten, Normen und schließlich auch Interaktionsformen niederschlägt.<sup>1</sup>

Beide Thesen sind bedenkenswert und angesichts gegenwärtiger Diskussionen um Maßnahmen zur Reform von Schule und Lehrerbildung hochgradig brisant. In welchem Sinn, will ich im Folgenden ausführen. Mein Bezugspunkt ist ein derzeit von Gerhard Kluchert und Kollegen in Berlin und Mannheim bearbeitetes Forschungsprojekt über „Schule und Sozialisation in unterschiedlichen politischen Kontexten“. Dieses Projekt ist für die genannte Kontroverse aus zwei Gründen interessant: Erstens, weil es einer politischen Phasierung der Bildungsgeschichte folgt, die in der historischen Bildungsforschung – trotz Hinweisen auf die Eigendynamik des Bildungssystems (Zymek 1989, S. 155f.; Titze 1999a) – bislang noch immer mit hohem Konsens anerkannt ist (vgl. die einzelnen Bände des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte). Und zweitens, weil es auf der Mikroebene von Schule angesiedelt ist und den Wandel von Schule, die Entwicklung der inneren Schulreform, über das Handeln von Lehrern zu erfassen versucht. Zeitlich reichen die Untersuchungen von der Weimarer Republik über den Nationalsozialismus bis in die Nachkriegszeit hinein und gehen somit den „Perioden des modernen Bildungswachstums“ (Nath 1999) parallel. Insofern ist das Projekt geeignet, die Thesen von systemimmanent vs. politisch intendiertem Wandel von Schule zu prüfen und die verschiedenen – aus der Makro- oder Mikroperspektive gewonnenen – Lesarten der Entwicklung von Schule im 20. Jahrhundert gegenüberzustellen.

Das Projekt untersucht die Entwicklung der inneren Schulreform in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht nur auf der Ebene der Normen, sondern auch auf der Ebene der Schulpraxis – was seinen besonderen Wert ausmacht. Auf der Normebene und beim Versuch einer Rekonstruktion von Veränderungen im Lehrer-Schüler-

1 So die (zugegeben) stark vereinfachte Quintessenz eines Teils der Diskussion auf dem Symposium „Innovation durch Bildung – bildungshistorische Befunde. Reformen in den regelmäßigen Wachstumsschüben des Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert“ des 18. DGfE-Kongresses 2002 in München.

Verhältnis stellt Gerhard Kluchert die Frage, ob sich die reformpädagogisch intendierten Vorstellungen eines Gustav Wyneken, wie sie im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1918 nachzulesen sind, über das 20. Jahrhundert hinweg verfolgen lassen und ob sie sich als Orientierung bis heute durchgesetzt haben. Nach Wyneken sollte das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf der Kameradschaft zwischen Lehrern und Schülern beruhen und Selbstbestimmung und Mitwirkung ermöglichen. Kluchert beantwortet die Frage, ob Selbstbestimmung und Partizipation, Individualisierung und Demokratisierung in den Konzepten zur Lehrer-Schüler-Interaktion trendmäßig normgebend geblieben sind, mit „ja, aber“.<sup>2</sup> Dieses „ja, aber“ wird in verschiedener Hinsicht zu einem Muster der Interpretation der vorläufigen Befunde des Projekts. „Ja, aber“ heißt: im Normbereich werden Tendenzen einer Individualisierung und Demokratisierung der Lehrer-Schüler-Interaktion bejaht, am konkreten Beispiel für bestimmte Perioden der Bildungsgeschichte (Nationalsozialismus und DDR) sowie für die Praxis, die der Normgebung zeitlich folgt, aber relativiert. Das Muster von „Ja, aber“ kehrt auch wieder, wenn es um die Beantwortung der Frage geht, wodurch der Wandel von pädagogischem Diskurs und pädagogischem Handeln in Sachen innerer Schulreform denn nun mehr bedingt oder beeinflusst ist, durch politische Umbrüche (wie den Beginn der Weimarer Republik 1919, die Machtergreifung des Nationalsozialismus 1933) oder durch die Entwicklung der „kollektiven Bildungsentscheidungen“, die „Bildungswachstumsschübe“, wie Axel Nath (1999) es genannt hat.

Wenn ich es richtig interpretiere, bekräftigt Gerhard Kluchert eine Position, die vom politischen Umbruch als dem markanteren Einschnitt ausgeht. Aber er stellt ihr ein „dennoch“ und „vielleicht“ an die Seite, das distanziert wie versöhnlich zugleich klingt. „Vielleicht“, sagt Kluchert, sind „ja beide, der politische Umbruch wie die Schulreform von etwas Drittem“, nämlich „dem nach eigenen Gesetzen sich vollziehenden Bildungswachstum (verursacht)“. Fast entsteht der Eindruck, als ob die Position vom deutlicheren Einfluss des Politischen auf die Lehrer-Schüler-Interaktion doch ins Wanken gerät. Dem ist zwar letztlich nicht so, aber es sieht so aus, als ob versucht wird, die gegenläufigen Thesen doch passfähig und verträglich zu machen oder zumindest auch andere Erklärungsmöglichkeiten für die vorgestellten Befunde in Betracht zu ziehen.

Woran mag das liegen? Ich vermute, an der Unzufriedenheit mit der Erklärkraft des politischen Umbruchs im Hinblick auf die Praxis der Lehrer-Schüler-Interaktion. Während Normen, Erlasse oder die Formulierung reformpädagogischer Wünsche in Bezug auf Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Gestaltung des Unterrichts in der Tat deutlich die Sprache politischer Umbrüche sprechen, bleibt die Realität des unterrichtlichen Handelns, der Methoden und Formen – zumindest in den bislang bekannten Befunden – bemerkenswert unberührt davon, was wiederum für die These von der Eigendynamik des Bildungssystems spricht. Was grob als Tendenz zur Individualisierung und Demokratisierung gekennzeichnet wird, ist demnach vor allem eine Tendenz auf der Ebene der Wünsche, denen die Praxis Widerstände entgegengesetzt.

2 Sofern nicht anders vermerkt, beziehen sich die im Folgenden zitierten Textstellen auf den Beitrag von Gerhard Kluchert in diesem Heft.

Die Widerstände sind in Hospitationsberichten nachzulesen, die Schulräte über den Unterricht in höheren Schulen Brandenburgs zwischen 1925 und 1944 angefertigt haben. Über das Material selbst, Hospitationsberichte von Schulräten, so kritisch sie auch zu betrachten sind, können die Projektmitarbeiter froh sein, schließlich macht es die Rekonstruktion unterrichtlicher Praxis über Fallstudien überhaupt erst möglich. Unbelesen lässt sich mit Kluchert wohl auch behaupten, dass diese Berichte etwas von dem Geschehen in den Klassenzimmern sichtbar machen. Nur, worin besteht dieses etwas? Wenn man den Analysen folgt, erfährt man mehr über die impliziten Maßstäbe der Schulräte als über den tatsächlichen Unterricht. Diese Maßstäbe heißen für die Weimarer Zeit: Arbeitsunterricht und Selbsttätigkeit, für die Zeit des Nationalsozialismus: Straffheit, gepaart mit fesselnder und mitreißender Unterrichtsführung. Insofern geben die Unterrichtsbeurteilungen – bildlich gesprochen – mehr über die Färbung der Schulrats-Brillen Auskunft als über den durch sie hindurch beobachteten Unterricht. Man müsste also für das 20. Jahrhundert ähnlich fragen wie Jürgen Diederich und Heinz-Elmar Tenorth es in ihrer „Theorie der Schule“ angesichts eines Visitationsberichtes aus dem 18. Jahrhundert getan haben, nämlich: Was verrät der Bericht über die Visitatoren (vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 23)?

Nun will ich mich nicht in Quellenkritik üben, zumal das Projekt keine Belehrung nötig hat, aber dass die Hospitationsberichte, die Unterricht doch wohl in einer Sonder-situation erfassen, „Schulreformkonzepte in ihrem Praktischwerden zeigen“, ist dann doch zu bezweifeln. Wie dem auch sei, die Tatsache, dass alle Berichte aus der Weimarer Zeit hinsichtlich der Kriterien Arbeitsunterricht und Selbsttätigkeit „ganz überwiegend negativ“ ausfallen, ist doch bemerkenswert. Unerwartbar ist das Ergebnis – zumal für die höhere Schule – wiederum nicht, wenn man sich vergegenwärtigt, wen die Schulräte denn wohl antrafen. Darauf weist Kluchert schließlich selbst hin. Dank der Arbeiten zu Lehrergenerationen und Altersstrukturen (Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Nath 1988, S. 167ff.) muss man sich nicht in Spekulationen verlieren, sondern kann wissen, dass die meisten Lehrer, die die Schulräte in der Weimarer Republik beobachtet haben, ihre Ausbildung noch im Kaiserreich absolviert hatten und sich dabei an der universitären Fachwissenschaft als Bezugswissenschaft orientierten, nicht aber an Pädagogik – geschweige denn Reformpädagogik. Das Unterrichten lernten die angehenden Lehrer der höheren Schule zudem von weit früher ausgebildeten Gymnasiallehrern – nicht zuletzt durch Absehen und Nachmachen. Und: Nach allem, was man aus der biografisch orientierten Lehrerforschung über das hohe Beharrungsvermögen der Berufskultur der Lehrerschaft (vgl. zuletzt Terhart 2001, S. 159) und das Verharren von Lehrern in einmal erfolgreich wahrgenommenen Unterrichtspraktiken weiß<sup>3</sup>, ist die in den Berichten offenkundige Reformresistenz nicht verwunderlich.

Um so interessanter liest sich der Befund, den die Berichte aus der Zeit des Nationalsozialismus spiegeln. Hier sind es immerhin ein Fünftel aller Stunden, die den Maßstäben der Schulräte genügen, wobei die Pointe darin liegt, dass es eigentlich reformpäda-

3 Terhart schreibt (1997 S. 62) von der „starke(n) Traditionsverhaftung vieler Lehrer gerade hinsichtlich ihrer Methodenpraxis“.

gogische Maßstäbe sind, die hier zugrunde gelegt werden – ziemlich die gleichen, die in den Grundsätzen zu Erziehung und Unterricht der Höheren Schule von 1938 fixiert sind. Hier heißt es nämlich: „Unterrichtsgrundsatz ist ein maßvoller, gebundener Arbeitsunterricht, bei dem der Lehrer das Ziel setzt und die Führung fest in der Hand behält. Alles, was die Selbsttätigkeit des Schülers fördert, ihn zu eigenem Denken und Urteilen führt, ist Arbeitsunterricht, mithin das lebendige Lehrgespräch und der zur Mitarbeit anspornende Lehrervortrag ebenso wie die richtig vorbereitete und geleitete Gemeinschaftsarbeit mit Arbeitsteilung und -vereinigung und die sinnvoll gestellte Hausaufgabe.“ (Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule 1938, S. 19f.).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Ausgangspunkt für die Analyse der Hospitationsberichte im vorgestellten Projekt, die „Selbsttätigkeit der Schüler“ hätte „erwartungsgemäß“ für die nationalsozialistischen Schulräte „einen geringeren Stellenwert“ besessen, nicht halten. Vielmehr zeigt sich, dass sich die Kriterien der Schulräte, auch wenn es nicht mehr die selben wie in Weimar waren, bis auf die Tatsache, dass das Fest-in-der-Hand-Haben der Schüler durch den Lehrer betont wurde, nicht so sehr von reformpädagogischen verabschiedet hatten, wie man angesichts des weltanschaulich-politisch gravierenden Wandels vielleicht vermuten könnte. Besonders deutlich wird das in den angeführten Monita bei den negativ beurteilten Stunden, wenn der Unterricht als „nicht anregend und lebendig genug“ beurteilt wird, die Lehrer zu viel reden, zu viel selbst tun, zu früh Hilfe geben oder die Schüler zu wenig selbst finden lassen – worin unterscheidet sich das, frage ich, von der reformpädagogischen Forderung nach Selbsttätigkeit der Schüler? D.h., es sind – von der Form unterrichtlichen Vorgehens her – gerade nicht anders geartete Erwartungen, mit denen die Schulräte im Nationalsozialismus die Stunden der Lehrer beurteilen. Der Befund kann darum wenig anders lauten, als dass es unter Zugrundelegung dieses Materials in der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktion der 20er- und 30er-Jahre keine gravierende Differenz gab.

Was sich hier auf der Basis von Revisionen des Unterrichts durch Schulräte zeigt, findet eine Bestätigung quasi umgekehrter Art, wenn man die Perspektive wechselt und den Blick auf den einzelnen Lehrer richtet. Ich will dafür zwei Beispiele anführen, an denen deutlich wird, dass sich die Formen unterrichtlichen Lehrerhandelns gegenüber äußeren Veränderungen von Schule – seien sie politisch oder durch Bildungswachstum bedingt – als bemerkenswert stabil erweisen. Ich werde im folgenden Gerhard Klucherts Befunde auf ganz andere Weise noch einmal bekräftigen.

Meine Beispiele betreffen beide Male die Volks-, insbesondere die Landschule und beide Male Lehrer, deren Unterricht hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktion beim Anlegen reformpädagogischer Maßstäbe wie Selbsttätigkeit, Lebensnähe, Arbeitsunterricht und Anschaulichkeit durchweg gute Noten erhalten hätte. Der eine Lehrer heißt Wilhelm Kircher, der andere Albert Linneke. Über Ersteren kann man sehr viel detailliertere Informationen bei Jörg-W. Link (1999) finden, über den Zweiten gibt die Schulchronik eines kleinen altmärkischen Dorfes namens Rindtorf Auskunft (Nationalität: deutsch 1992a und 1992b). Beide Lehrer sind bzw. waren Landschullehrer und reformpädagogisch engagiert. Sie unterscheiden sich in ihrer Bedeutung und in ihrem Engagement für die Landschulreform beträchtlich. Der eine, der Lehrer Kircher, wirkt nicht

nur nach innen, sondern auch nach außen, durch Reden und Aufsätze, über Verbände und den Rundfunk; der andere, der Lehrer Albert Linnecke, bleibt bis auf das Auftreten auf einer Fortbildungsveranstaltung in weit bescheideneren Verhältnissen und Möglichkeiten der Landschulreform an den engen Kreis seiner Schule gebunden. Immerhin, die Rindtorfer Schulchronik zählt von 1920 an jährlich mehrere Wanderungen, Wanderfahrten und Filmbesuche auf oder berichtet über freien Aufsatz- und Zeichenunterricht. Was die beiden, die in ihrer Ausstrahlung so verschieden sind, verbindet, ist, dass beide mehrere politische Umbrüche erleben; der Lehrer Linnecke, dessen Amtszeit 1915 beginnt, erlebt den Wechsel vom Kaiserreich zur Weimarer Republik 1918, den Übergang zum Nationalsozialismus 1933 und dessen Ende 1945 und den Umbruch in der sowjetisch besetzten Zone. In Kirchers Lehrertätigkeit fallen weniger politische Umbrüche, immerhin aber auch die Jahre 1933 und 1945.

Die Rekonstruktion des unterrichtlichen Handelns zeigt für beide Lehrer, dass es bis auf Details in der Form von allen Systemwechseln regelrecht unberührt bleibt. Selbst, dass der eine, Kircher, sich gleichzeitig nationalsozialistisch exponiert und nach 1933 auch im Umgang mit Schülern die Uniform nicht scheut, macht sich auf der Mikroebene von Unterricht und Lehrer-Schüler-Interaktion kaum bemerkbar. Linnecke hingegen gefällt die HJ im Dorf nicht unbedingt, doch er kann sich arrangieren und berichtet stolz, dass die Schüler am 14. Mai 1934 den „herrlichen Film“ „Hitlerjunge Quex“ sahen. In seinem Unterricht bleibt er reformpädagogisch und im Gedächtnis von Schülern und deren Eltern ein „guter Mensch“, dabei „streng“ und „konsequent“, kurz: eine „Respektsperson“ (Nationalität: deutsch 1992b), die sich nicht scheut, nach 1945 „mit den Kindern zusammen“ die russische Sprache zu erlernen (Nationalität: deutsch 1992a, S. 117).

Bezieht man die Beispiele auf die Befunde von Gerhard Kluchert zurück, sieht man Ähnlichkeit, nur mit umgekehrten Vorzeichen: Während für die höhere Schule ein Verharren der Lehrer-Schüler-Interaktion in den Bahnen althergebrachten Gymnasialunterrichts zu verzeichnen ist, lässt sich in den skizzierten Beispielen für die Volksschule eine Stabilität reformpädagogischer Unterrichtsformen behaupten. Weder politischer Umbruch noch Bildungswachstum bzw. Stagnation tangieren die Mikroebene des Unterrichts. Die einmal gefundene Form unterrichtlichen Handelns bleibt stabil und erweist sich gegenüber Veränderung im Äußeren als resistent.

Richtet man den Blick von den historischen Exempeln in die Gegenwart, lässt sich die Beschreibung fortsetzen. Ob man den Transformationsprozess von Schule in den neuen Bundesländern nimmt, die deskriptiven Befunde zu TIMSS oder die Überlegungen zur Lehrerbildung in der Folge von PISA: in der Tendenz ist auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion – ungeachtet durchaus feststellbarer Veränderungen – noch immer Reformresistenz auszumachen.<sup>4</sup> Der politische Wandel brachte für die neuen

4 Das trifft ganz sicher nicht auf alle Lehrer zu und ist keineswegs als Vorwurf zu verstehen, sondern bekräftigt lediglich die bekannte und durchaus empirisch gestützte Tatsache vom Auseinanderklaffen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Orientierung und Umsetzung. Wenn Untersuchungen im Bereich der Grundschule, die zu Recht häufig als Vorreiterin von

Bundesländer zwar den Wandel im Schulsystem, plötzliche Veränderungen in den Selektionsmechanismen, im System der Notengebung, neue Ausstattungen, Lehrmaterialien, höhere Klassenfrequenzen, neue Raumkonzepte inklusive Kuschecken für die Grundschule, die Möglichkeit, sich in Fortbildungen und durch Hospitation bei Westkollegen reformpädagogische Anregungen zu holen und selbst auszuprobieren. Doch folgten den aufgeschlossenen Versuchen und dem immensen Engagement – so die Beobachtungen von Sabine Reh und Klaus-Jürgen Tillmann (1994) – rasch Ernüchterung und Rückbesinnung und dann sogar Rückkehr zu den Interaktionsformen der DDR-Schule, die als bewährt empfunden wurden (vgl. dazu auch Tillmann 1993, 1994 und Krause/Wenzel 1998).<sup>5</sup> Dass sich die Verfestigung habituellen Lehrerverhaltens nicht auf die neuen Bundesländer beschränkt, sondern gegenseitiger Natur ist (vgl. Gehrman 2002, S. 65), ist in diesem Zusammenhang wohl besonders interessant.

Oder: Man denke an die engagierten Mathematik-Lehrer, die sich in Folge von TIMSS und dem Aufruf zu didaktischem Umdenken am Problemlöse-Unterricht japanischen Musters versuchten und nach kurzer Zeit feststellten, dass die Reise nach Japan letztlich doch wieder in einer deutschen Mathematik-Stunde endete (Jannack 1998, S. 62) – d.h. in der Orientierung auf nur einen Rechenweg, im Festhalten am Frontalunterricht usw., was die Feststellung der TIMSS-Forscher von der offensichtlichen Wirkung eines (sogar) ‚kulturellen Skripts‘ des Unterrichtshandelns nur unterstreicht (Bauert/Lehmann 1997, S. 215).

Was damit zusammenfassend gesagt sein soll, ist: Man hat bei der Betrachtung des Bildungssystems von mindestens drei Einflussfaktoren auszugehen, die im Hinblick auf Veränderung nicht kausal gedeutet werden können und auf unterschiedlichen Ebenen zur Wirkung kommen. Auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion sind weder politische Umbrüche noch Wachstumsschübe der Bildungsbeteiligung eindeutig als Triebkräfte oder Ursachen für Veränderung auszumachen, denn offensichtlich hat man es hier mit einer Entwicklung zu tun, die sich wiederum als eigendynamisch erweist. Eigendynamiken sind also je spezifisch auf der Makro- wie auf der Mikroebene des Bildungssystems, d.h. auf der Ebene des Unterrichts und der Lehrer-Schüler-Interaktion, zu erkennen, die zeitlich versetzt zum Tragen kommen und inhaltlich durchaus gegenläufig sein können. Dass sich mit der Entwicklung der kollektiven Bildungsentscheidungen auf lange Sicht die pädagogischen Problemstellungen und auch die Einstellungen und Handlungen der Lehrer wandeln – so Axel Nath (1999, S. 45) sinngemäß –, ist

Reformen angesehen wird, mit Bemerkungen der Art „Die Grundschule entwickelt sich – aber warum so langsam?“ einhergehen (Carle 1998), kann das als Bekräftigung der These gelesen werden. Zu allgemeinen Hindernissen zwischen Makro-, Meta- und Mikroorganisation von Schule und Lernen vgl. noch einmal Terhart (1997, S. 59ff.); zu Widerständen von Lehrern gegen Innovationen der Schule auch Bohnsack (1995).

5 Zu Untersuchungen über Lehrer im Transformationsprozess von Schule in den neuen Bundesländern vgl. darüber hinaus auch Büchner (1993), Hoyer (1996, 1997) und Döbert (1997), auf die Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft ausgreifend und als Forschungsbilanz jetzt auch Döbert/Fuchs/Weishaupt (2002).

nicht von der Hand zu weisen. Nur kann man kaum mit Sicherheit sagen, wann dieser Wandel eintritt und welche Indikatoren ihn eindeutig anzeigen.

An dieser Stelle wird die These, dass erst der Generationswechsel der Lehrerschaft Veränderungen mit sich bringt (Kluchert in Anlehnung an Titze 1999b), wirklich interessant, denn sie könnte die immense Verschiebung zwischen offiziellem Reformwillen und versuchter Normierung einerseits und der Durchsetzung von Reformen im Unterricht andererseits erklären. Doch auch hier ist Vorsicht geboten. Wenn man die Ergebnisse der historischen Lehrerforschung vom starken Nachwirken einer Generation in die andere zur Kenntnis nimmt, kommt man zu dem Schluss, dass ein Lehrergenerationswechsel wohl noch nicht hinreichend ist für das Ankommen von Veränderung in der Schule. Ein möglichst großer Austausch der älteren durch die jüngere Lehrergeneration würde also nicht automatisch zu einer besseren Schulqualität führen und darüber hinaus Warnungen vor den Folgewirkungen<sup>6</sup> – nämlich dem dann in 30 bis 35 Jahren wieder notwendigen Komplett-Austausch – in den Wind schreiben.

Das alles kann als pessimistische Botschaft gedeutet werden, ist es aber so wenig wie die von Gerhard Kluchert zitierte Erkenntnis Friedrich Paulsens, der nüchternen Blicks den Abstand zwischen allgemeiner Kulturentwicklung und (gelehrtem) Unterricht konstatierte. Die Skepsis, die sich angesichts historischer Analysen einstellt, ist vielmehr angebracht und dazu angetan, allzu hochfliegenden Erwartungen, die von einer veränderten Lehrerbildung in der Universität eine rasche Veränderung von Schule und Bildung erhoffen, den Spiegel der Geschichte vorzuhalten. „Innovation durch Bildung“ – so das Thema des jüngsten DGfE-Kongresses – auf allen Ebenen und in allen Phasen der Lehrerbildung, einschließlich der Bildung im Beruf sollte man ernst und in Angriff nehmen, dabei aber auf ungewissen Ausgang gefasst sein.

## Literatur

- Baumert, J./Lehmann, R. u.a. (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, F. (1995): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Die Deutsche Schule 87, S. 21-37.
- Büchner, G. (1993): Umstellungsprobleme und Fortbildungsbedürfnisse von Lehrern aus den neuen Bundesländern. In: Gruppendynamik 24, S. 321-338.
- Carle, U. (1998): Grundschule in Entwicklung. Die aktuellen Reformen in den Bundesländern. In: Die Deutsche Schule 90, S. 453-469.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Döbert, H. (1997): Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, S./Carle, U. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim: Juventa, S. 77-102.
- Döbert, H./Fuchs, H.-W./Weishaupt, H. (2002): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen: Leske und Budrich.

6 Die jüngste Analyse dazu findet sich bei Müller-Benedict (2002), dem ich für die Überlassung der Erstfassung des Manuskripts danke.

- Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule (1938). Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Gehrmann, A. (2002): Gewandelte Lehrerrolle in Ost und West? Erste Ergebnisse aus vier Befragungen (1994, 1996, 1998, 1999). In: Döbert, H./Fuchs, H.-W./Weishaupt, H. (2002): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen: Leske und Budrich, S. 63-83.
- Hoyer, H.-D. (1996): Lehrer im Transformationsprozeß. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme. Weinheim: Juventa.
- Hoyer, H.-D. (1997): Der Einfluß der schulischen Umgestaltung auf die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Feldanalyse in Brandenburg. In: Buchen, S./Carle, U. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim: Juventa, S. 61-75.
- Jannack, W. (1998): Lernen wie in Japan? Unterrichtseinstieg in den Dreisatz. In: Mathematik lehren, H. 90, S. 61-62.
- Krause, G./Wenzel, H. u.a. (1998): Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 565-581.
- Link, J.-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim: Lax.
- Müller-Benedict, V. (2002): Ist Akademikermangel unvermeidbar? Eine Analyse einer Tiefenstruktur des Bildungssystems. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, erscheint in H. 4.
- Nath, A. (1988): Die Studienratskarriere im Dritten Reich. Systematische Entwicklung und politische Steuerung einer zyklischen „Überfüllungskrise“, 1930–1944. Frankfurt am Main: dipa.
- Nath, A. (1999): Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, H. J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-48.
- Nationalität: deutsch (1992a). Die Rindtorfer Schulchronik. Leipzig: Sachsenbuch.
- Nationalität: deutsch (1992b). DEFA-Dokumentarfilm von Karl Gass.
- Reh, S./Tillmann, K.-J. (1994): Zwischen Verunsicherung und Stabilitätssuche. Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. In: Die Deutsche Schule 86, S. 224-241.
- Terhart, E. (1997): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Schulautonomie. In: Ders.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz, S. 146-162.
- Tillmann, K.-J. (1993): Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß. In: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 29-36.
- Tillmann, K.-J. (1994): Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: Pädagogik 46, H. 7-8, S. 40-44.
- Titze, H. (1999a): Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 103-120.
- Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V. (1985). Der Lehrzyklus. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 97-126.
- Zymek, B. (1989): Schulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918-1945. München: Beck, S. 155-208.

*Anschrift der Autorin:*

PD Dr. Heidemarie Kemnitz, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6, Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10099 Berlin.  
E-Mail: heidemarie.kemnitz@educat.hu-berlin.de.