

Vorwort der Herausgeber

Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link, Eva Matthes

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Göttlicher, Wilfried, Jörg-W. Link, and Eva Matthes. 2018. "Vorwort der Herausgeber." In *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*, edited by Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link, and Eva Matthes, 7–13. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link und Eva Matthes

Vorwort der Herausgeber

„Everything has been said before, but since nobody listens, we have to keep going back and begin again“. Dieses Zitat von André Gide stellte Larry Cuban seinem 1990 im ‚Educational Researcher‘ veröffentlichten Artikel „Reforming Again, Again, and Again“ voran, in dem er sich mit der ständigen Wiederkehr von Bildungsreformen in der amerikanischen Bildungsgeschichte auseinandersetzte und einen hypothetischen Erklärungsansatz dafür entwickelte. Gides Zitat scheint den öffentlichen Diskurs über Bildungsreformen und die Lage der Historischen Bildungsforschung auch 25 Jahre später noch treffend zu beschreiben. Bildungsreformen werden angesichts wahrgenommener gesellschaftlicher Missstände oder nach Feststellung von tatsächlichen oder vermeintlichen Gebrechen des Bildungssystems im öffentlichen Diskurs mit Nachdruck gefordert. Aktuell in Planung oder Umsetzung befindliche Reformen sind Gegenstand tagespolitischer Auseinandersetzungen.

Vergangene Bildungsreformen gehören zu den zentralen Forschungsgegenständen der Historischen Bildungsforschung. Die Geschichte von Bildungsreformen, Reformversuchen, Reformdiskursen und Reformkritik, Erfolgsgeschichten von Reformen oder Rekonstruktionen ihres Scheiterns und seiner Gründe nehmen dort breiten Raum ein. Angesichts dessen könnte man erwarten, dass im Zusammenhang mit Bildungsreformen die Expertise von Bildungshistorikerinnen und -historikern gefragt ist. Das trifft aber nicht zu: In der gesellschaftlichen Debatte über Bildungsreformen tritt Geschichte, so sie überhaupt eine Rolle spielt, entweder im Gesicht einer Verfallsgeschichte als angeblich bessere alte Zeit auf (in der z.B. Schulleistungen allgemein noch besser waren und Lehren und Lernen angeblich noch nicht durch Disziplinprobleme beeinträchtigt war), oder wahrgenommene Missstände im Bildungssystem werden als zu überwindende Relikte der Vergangenheit dargestellt (das heutige Schulsystem stamme noch aus einer Zeit, in der es darum ging, Menschen für Militärdienst und hierarchische Arbeitsstrukturen zuzurichten usw.). Die Geschichte früherer Bildungsreformen spielt in dieser Debatte keine Rolle. Ähnliches gilt für den wissenschaftlichen Diskurs: Gegenüber den Deutungsangeboten der empirischen Bildungsforschung, der Bildungspsychologie oder der Hirnforschung spielt das Wissen der Historischen Bildungsforschung über Bildungsreformen eine marginale Rolle.

Welche spezifischen Erfahrungen aber kann die Historische Bildungsforschung heute in aktuelle Bildungsreformdebatten einbringen? Der vorliegende Band – aus der Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2015 in Wien hervorgegangen – ist der Versuch, solches Wissen zusammenzutragen. Dies erfolgt anhand einer großen Vielzahl von Perspektiven mit Fallbeispielen von Kanada bis in die Schweiz und von der Reformation bis in die 1970er-Jahre. Die Vielfalt von historischen Erfahrungen und das Potential, das die Historische Bildungsforschung mit Blick auf das Thema Bildungsreform anbieten kann, werden damit (zumindest in einem kleinen Ausschnitt) deutlich. Freilich ist auch der Herausgeberin und den Herausgebern bewusst, dass das historische Wissen über Bildungsreformen, so wie es hier präsentiert wird, mosaikhaft bleibt – mit vielfältigen Anknüpfungspunkten auch für aktuelle Debatten, aber ohne dass sich daraus eine zusammenhängende Geschichte über Bildungsreform, geschweige denn eine historische Theorie der Bildungsreform, ergäbe. So etwas liegt weit außerhalb dessen, was im Rahmen einer solchen Tagung geleistet werden könnte.

Nun zu den Beiträgen im Einzelnen:

Gerhard Kluchert geht es in seinem grundsätzlichen Beitrag um die Beziehungsgeschichte von Bildungsreform und Bildungshistoriographie und er zeigt in seinem Text, warum es sich hierbei um eine schwierige Geschichte handelt. Zunächst setzt er sich sehr substantiell mit dem Begriff „Bildungsreform“ auseinander, macht deutlich, welch unterschiedliches Verständnis damit verbunden sein kann und wie viele Fragen an diesen Begriff gestellt werden können; er macht die Leserinnen und Leser dieses Bandes somit begriffssensibel. Gegenüber der Auffassung Klucherts, dass es bei Bildungsreform ausschließlich um institutionalisierte Bildung geht, haben wir uns allerdings in diesem Band für ein weiteres Verständnis von Bildungsreform entschieden, wie etwa die Aufnahme des Beitrags von Pia Schmid zeigt.

Anschließend beschreibt Kluchert die Rolle der Bildungsgeschichte im Kontext von Bildungsreformen und beginnt zunächst mit einer „glücklichen Beziehung“, die er bei dem Bildungshistoriker und Bildungsreformer Friedrich Paulsen gegeben sah, um im Anschluss aber Beispiele für abwehrende, unbedarfte, missverstehende oder – gerade hinsichtlich der durch die Schulleistungsvergleichsstudien initiierten Bildungsreformen – uninteressierte Beziehungskonstellationen zu zeigen. Als nächstes wendet er sich der Betrachtung der Bildungsreform in der Bildungsgeschichte zu und beschreibt ihre Abfolge von einer ideengeschichtlichen zu einer zunächst dominant sozialgeschichtlichen und inzwischen auch kulturgeschichtlichen Perspektive. In seinem Fazit erklärt Kluchert die Auseinanderbewegung von Bildungsreform und Bildungsgeschichte mit unterschiedlichen Funkti-

onslogiken, die zu akzeptieren seien, ohne nicht doch noch eine Möglichkeit des Sich wechselseitig produktiv Aufeinanderbeziehens anzudeuten.

Jörg-W. Link zeigt in seinem ebenfalls grundlegenden Beitrag den Nutzen historisch-empirischer Schulforschung für die aktuelle Schulentwicklungsforschung. Im Zentrum steht hierbei die systematische Entwicklung der Einzelschule. Link stellt zunächst dar, dass aktuelle Publikationen zur Schulentwicklung ihre Referenztheorien aus den unterschiedlichsten Wissenschaften wie etwa Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Psychologie beziehen, nicht aber aus der Schultheorie oder der historisch-empirischen Schulforschung. Link konstatiert in diesem Kontext ein Kommunikations- und Vermittlungsproblem. In einem zweiten Schritt zieht Link bildungshistorische Quellen- und Metastudien heran, zeigt an diesen Reformprozesse an reformpädagogischen Versuchsschulen und befragt diese Prozesse in systematischer Perspektive nach ihren Gelingensbedingungen. Seine Analyse ergibt eine „5K-Struktur“ erfolgreicher Schulreformprozesse: Sie werden durch eine Krise ausgelöst, sie bedürfen ausgeprägter, kontinuierlicher Formen der Kommunikation und Kooperation, auch über die Einzelschule hinaus, und sie benötigen räumliche und zeitliche Kapazitäten sowie Kompetenzen zur kontinuierlichen Reflexion des Reformprozesses. Anschließend fragt Link, ob die „5K-Struktur“ den Anspruch erheben darf, systematische Erkenntnis zu sein, anders formuliert: als theoretisches Fundament für aktuelle Schulentwicklungsprozesse dienen kann. Hierfür wählt er sechs aktuelle Best-Practice-Reformschulbeispiele aus, die als Schulporträts vorliegen. An ihnen überprüft er das Vorliegen der „5K-Struktur“ und kann zeigen, dass die an den historischen Reformschulen herausgearbeiteten Gelingensbedingungen schulischer Reformprozesse sich auch in gegenwärtigen Schulentwicklungsprojekten als wiederkehrende Muster nachweisen lassen. Sie sollten somit als Referenz in eine historisch aufgeklärte pädagogische Schulentwicklungsforschung eingehen.

Der Reigen der Spezialbeiträge beginnt mit einem Rückblick auf die Reformationszeit, der deutlich macht, dass es wichtig und aufschlussreich ist, historische Studien zu Bildungsreformen nicht erst im Zeitalter der Aufklärung oder gar noch später beginnen zu lassen.

Henning Schlus beschäftigt sich in seinem Beitrag nicht mit der Umsetzung einer institutionalisierten Bildungsreform, sondern er erörtert Luthers Bildungsreformkonzeption, indem er – in kritischer Distanz zu überkommener pädagogischer Historiographie – sich an die Quellen hält und Luthers einschlägige Schriften analysiert. Schlus arbeitet heraus, dass der Niedergang der traditionellen Bildungseinrichtungen in der Hochzeit der Reformation von Luther insofern positiv gedeutet wird, als er jene als „des Teufels“ ansieht, die von neubegründeten Schulen ersetzt werden müssten. Das Neue würde allerdings – gemäß den Denkweisen der Zeit – von Luther nicht als Neues, sondern als Rückgriff auf vergessenes Altes

– die Antike und die Bibel – vorgestellt. Schluss unterstreicht demgegenüber die modernen, zukunftsweisenden Züge von Luthers Bildungsreformideen, die bis heute noch nicht vollständig umgesetzt seien.

Pia Schmid handelt in ihrem Beitrag auch nicht von einer institutionalisierten Bildungsreform, sondern von einer Reformkonzeption, die zudem erst als solche herausgearbeitet werden muss. Sie untersucht pietistische Kinderexemplargeschichten über vorbildlich fromme Mädchen und Jungen aus dem 18. Jahrhundert, die eine neue pädagogische Form des Beispiels präsentieren, indem nicht mehr Erwachsene, sondern andere Kinder als Beispiel dienen. Somit implizieren diese Geschichten eine Reform der Frömmigkeitsdidaktik, wie sie ausführlich an J.J. Rambachs „Christlichen Lebens-Regeln“ (1734/1736) zeigt. Diese Reform wird von Schmid zudem als Impuls für die aufklärerische Tugenddidaktik beschrieben. In diesem Kontext zeigt der Beitrag auch, dass Reformen unterschiedlicher geistiger Strömungen nicht kontrastiv aufeinander folgen, sondern es fließende Übergänge gibt – in diesem Fall zwischen Pietismus und Aufklärung.

Barbara Caluori und *Rebekka Horlacher* rücken am Beispiel der Auseinandersetzung mit der Methode Pestalozzis und der Bell-Lancaster-Methode in einem Schweizer Kanton im frühen 19. Jahrhundert die Rolle der ‚Methode‘ bei Schulreformen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen und zeigen einerseits, dass verschiedene Akteursgruppen, die sich der Verbesserung des Bildungswesens verschrieben hatten, der Erprobung bzw. Implementierung neuer Methoden große Aufmerksamkeit schenkten, andererseits, dass die Entscheidung für oder gegen eine konkrete Methode weder von eindeutig guten oder schlechten Erfahrungen, die mit dieser Methode gemacht wurden, abhing, noch mit Makrokategorien wie Konfession oder wirtschaftlicher bzw. politischer Verfasstheit einer Region befriedigend erklärt werden kann, sondern damals wesentlich von letztendlich kontingenten lokalen Akteurskonstellationen und pragmatischen Überlegungen abhing. *Elke Kleinau* zeigt in ihrem Beitrag über die Reform der höheren Mädchenbildung in Preußen 1908 wie als Ergebnis einer strukturellen Reform, bei der die Interessen unterschiedlicher Akteursgruppen Eingang gefunden haben, der Bildungszugang für Mädchen zwar ein Stück weit verbessert wurde, der diesbezügliche Effekt der Reform aber zugleich begrenzt wurde, indem neue – zum Teil weniger offensichtliche – Barrieren eingezogen wurden. Zugleich lässt sich an Kleinaus Beispiel der Prozess der strukturellen Integration eines bisher wenig reglementierten, aus lokalen Interessen und Bedürfnissen entstandenen Sektors des Schulwesens studieren: Die strukturelle Integration bedeutete für das höhere Mädchenschulwesen einen Statusgewinn. Gerade das frühere, noch wenig reglementierte Mädchenschulwesen hatte aber Freiräume für pädagogisch ausgesprochen progressive Konzepte geboten. Der Statusgewinn musste hier mit der Einschränkung von pädagogischen Möglichkeiten erkaufte werden.

Die Reform der Lehrerbildung ist Thema des Beitrages von *Andrea De Vincenti*, *Norbert Grube* und *Andreas Hoffmann-Ocon*, ist doch die Reform der Lehrerbildung ein Kontinuum ihrer Geschichte. Unter dem Titel „Wissenschaftsaffines Seminar und kontinuierliche Erziehungsmuster in der akademischen Pädagogik“ analysieren die Autoren Reformdebatten innerhalb der Schweizerischen Volksschullehrerbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Am Beispiel zweier Ausbildungsorte und eines Studienbuches zeichnet der Beitrag die Reformdebatten, Reformperspektiven und Reforminteressen vor dem Hintergrund einer behaupteten Dualität von ‚universitärer/wissenschaftlicher‘ und ‚seminaristischer/praxisnaher‘ Ausbildung nach. Im Ergebnis können die Autoren durch die Quellenanalysen belegen, dass der behauptete Dualismus im Reformprozess vielmehr als vielschichtige und komplexe Gemengelage von wissenschaftlichem Wissen, traditionellen Leitbildern und erziehenden Absichten nachweisbar ist. Selbst widersprüchliche Synthetisierungen lassen sich im dynamischen Reformprozess jenseits der häufig betonten bildungspolitischen Reformzäsuren beobachten.

Walter Kissling nimmt sich in seinem Beitrag der bei der – historischen und aktuellen – Analyse von Bildungsreformen häufig vernachlässigten Lehrmittel an und untersucht in einer Längsschnittstudie die Einführung (1774) und lange Existenz von „Armenbüchern“ bis zum unentgeltlichen Schulbuch für alle in Österreich. Kissling betreibt in seinem Beitrag eine kontextualisierende Schulbuchforschung, indem er die Armenbücher in die gesellschaftlich-politisch-ökonomische Entwicklung Österreichs in diesem Zeitraum einordnet und auch die Rolle der Verlage mit berücksichtigt. Er zeigt eindrücklich die Ambivalenz dieser Reform und arbeitet unbeabsichtigte Nebenfolgen heraus – etwa die durch die Mangelware Armenbuch bedingte lange Verwendung der Schulbücher über Lehrplaninnovationen hinaus und damit deren Umsetzung verzögernd, wovon alle Schülerinnen und Schüler betroffen waren. Zudem macht er deutlich, dass auch auf mehr Gleichheit zielende Reformen Stigmatisierungen für die Adressaten der Reform mit sich bringen können.

Gerald Grimm nimmt eine erst jüngst im österreichischen Bildungswesen unter großer medialer Aufmerksamkeit implementierte Reformmaßnahme – die Einführung einer zentralen Reifeprüfung an höheren Schulen – zum Anlass einer Auseinandersetzung mit den 1919 publizierten Vorschlägen zur Reform der Reifeprüfung des Wiener Universitätsprofessors Alois Höfler. Wenngleich Höfler seine Vorschläge ganz anders begründete, nahm er viele Aspekte der aktuell umgesetzten Reform bereits vorweg. Grimm wirft im Zuge seiner Ausführungen einige erhellende Schlaglichter darauf, was Bildungsgeschichte zu aktuellen Bildungsreformdebatten beitragen könnte, wenn die Beteiligten sie denn zur Kenntnis nehmen würden.

Die Reform der Landschulen war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in nahezu allen modernen Industriestaaten ein großes Thema der Schulreform.

Wilfried Göttlicher thematisiert in seinem Beitrag aber nicht die schulpraktischen Seiten der Landschulreform, sondern er rückt die Reformdebatten selbst in den Fokus. Am Beispiel der österreichischen Landschulerneuerung nach 1945 zeigt der Autor mit einem diskursanalytischen Ansatz, dass eine Reformagenda praktisch zwar scheitern kann, die Reformdebatten aber unabhängig davon für die beteiligten Akteure eine wichtige Funktion in Bezug auf ihre Position innerhalb bildungspolitischer und gesellschaftlicher Debatten übernehmen können. Mittels einer Analyse der in Lehrerzeitschriften und auf Landschultagungen geführten Reformdebatten arbeitet Göttlicher heraus, dass es vor allem sozialpolitische Kontexte waren, die die Reformaktivitäten an sich attraktiv machten für die Reformakteure.

Susanne Timm richtet ihren Blick auf eine Abfolge von Bildungsreformen in der kanadischen Provinz Québec, die im Kontext gesamtgesellschaftlicher Modernisierungs- und Demokratisierungsprozesse in den 1960er Jahren einsetzten. Unter Anwendung des Modells der Reformdynamiken von William K. Cummings fragt die Autorin vor allem nach Funktionen, die Bildungsreformen für die Legitimierung und Stabilisierung gesellschaftlichen Wandels übernehmen können, resp. im konkreten Fallbeispiel übernommen haben. Timm zeichnet Reformen der Lehrerbildung, der Curricula und auch die Etablierung neuer Steuerungsinstrumente im Bildungssystem nach und zeigt am analysierten kanadischen Fallbeispiel, wie eine gesamtgesellschaftlich angestrebte Reorganisation der Machtverteilung mit den Strukturveränderungen im Bildungssystem institutionalisiert wurde.

Mit Saul B. Robinsohns Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (1967) unterzieht *Julia Kurig* ein Schlüsseldokument der bundesrepublikanischen Bildungsreformära einer Diskursanalyse. Im Kontext der Modernisierungsdebatten der 1960er Jahre untersucht Kurig Robinsohns Text unter den Aspekten von Lehrplanumstellungen, Planungsideologie, Wissenschaftseuphorie sowie Partizipation und Demokratisierung. Quellengestützt verdeutlicht der Beitrag, dass dieses großangelegte Reformprojekt letztlich an den eigenen Ansprüchen scheitern musste, weil u.a. die Möglichkeiten von Wissenschaft überschätzt und die Eigenlogiken pädagogischer Praxis im dynamischen Reformprozess nicht beachtet wurden. Zugleich jedoch wird ebenso überzeugend herausgearbeitet, dass dieses gescheiterte Reformprojekt längerfristig nachwirkte, etwa in seiner Vorläuferfunktion für die Orientierung heutiger Lehrpläne an überprüfbaren Kompetenzen.

Edith Glaser und *Ingrid Miethe* beschäftigen sich in ihrem stark erkenntnistheoretisch-methodologisch ausgerichteten Beitrag mit Interpretationsmöglichkeiten von Bildungsreformen in verflechtungshistorischer Perspektive. Ihr Interesse gilt hierbei Bildungsreformen in der Bundesrepublik und in der DDR in den 1950er und 1960er Jahren. Das Konzept der „Verflechtungsgeschichte“ fand durch die DDR-Forschung Eingang in die bundesrepublikanische Geschichtswissenschaft. Reformen im DDR-System werden in diesem Kontext häufig als Anstöße durch

bzw. Abgrenzungen von Entwicklungen in der Bundesrepublik interpretiert, Verflechtung wird also in einem gewissen Ungleichgewicht, einer Asymmetrie gesehen. Glaser und Miethe geht es in ihrem Beitrag darum, zum einen die Verflechtungsperspektive für die Bildungsgeschichte fruchtbar zu machen und zum anderen an empirischen Beispielen zu zeigen, welche wechselseitigen Beeinflussungen es im Umfeld von Bildungsreformen in der DDR und der Bundesrepublik gab und dabei die These der Asymmetrie zu problematisieren.

Heiner Ullrich macht sich in seinem Beitrag auf eine erste Spurensuche, indem er die Bedeutung nichtstaatlicher Schulen für staatliche Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen den 1960er und 1990er Jahren untersucht. Mit drei Fallbeispielen (Odenwaldschule, Hibernia-Schule und CJD-Christophorus-Schule Braunschweig) portraitiert er drei Leuchtturmschulen in privater Trägerschaft und leitet daraus drei unterschiedliche Funktionen für die staatliche Schulreform ab, nämlich die des „Koalitionärs“, des „Visionärs“ und des „Best-Practice-Modells“. Insgesamt fällt die Bilanz seiner Spurensuche indes ernüchternd aus. Denn die These, dass Privatschulen eine stärkere Innovationskraft und sogar Modellfunktion besäßen als Schulen in staatlicher Trägerschaft, lässt sich im zeitgeschichtlichen Rückblick nur partiell aufrechterhalten.

Ausgehend von der grundsätzlichen Frage, was zu Reformen – im Gegensatz zu schrittweisen Veränderungen – in Bildungssystemen führe, geht *Lucien Criblez* in seinem Beitrag von der Notwendigkeit von „windows of opportunity“ aus, Möglichkeitsfenstern also, die durch bestimmte Entwicklungen ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Art sowie eine bestimmte Akteurskonstellation entstehen und den fruchtbaren Boden für Bildungsreformen bereiten. Er zeigt dies kenntnisreich an Entwicklungen in der Schweiz zwischen Ende der 1950er Jahre und 1975 und beschreibt Reformvorhaben und -maßnahmen im Bereich des Kindergartens, der allgemeinen und der beruflichen Bildung, der Lehramtsausbildung und der Hochschulentwicklung. Criblez weist abschließend darauf hin, wie die durch die Ölpreisschocks ausgelöste Wirtschaftskrise der Planungseuphorie ein Ende setzte – das Fenster für Reformen schloss sich Mitte der 1970er Jahre wieder.

Und damit endet auch unser Band, mit dem wir hoffen, durch die bildungshistorischen Beiträge wichtige Anstöße für die kritische Reflexion und Einordnung aktueller Reformen im Bildungssystem geben zu können.

Wien, Potsdam und Augsburg im Oktober 2017
Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link und Eva Matthes

Literatur

Cuban, Larry (1990): Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19. Jg., 3-13.