

Göttlicher / Link / Matthes
**Bildungsreform als Thema
der Bildungsgeschichte**

Historische Bildungsforschung
Tagungsbände der Sektion
Historische Bildungsforschung

herausgegeben vom Vorstand der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Wilfried Göttlicher
Jörg-W. Link
Eva Matthes
(Hrsg.)

Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

tag cloud Umschlag: Jörg-W. Link.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2214-5

Inhalt

<i>Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link und Eva Matthes</i> Vorwort der Herausgeber	7
<i>Gerhard Kluchert</i> Bildungsreform und Bildungsgeschichte. Überlegungen zu einer schwierigen Beziehung	15
<i>Jörg-W. Link</i> Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung: Zwei virtuose Solistinnen? Argumente für eine historische Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform	35
<i>Henning Schluß</i> Von der Bildungskatastrophe zur Bildungsreform. Die Neubegründung der Schule in der Reformation	57
<i>Pia Schmid</i> Eine neue Pädagogik des Beispiels. Zur Frömmigkeitsdidaktik pietistischer Kinderexempelgeschichten des beginnenden 18. Jahrhunderts	73
<i>Barbara Caluori und Rebekka Horlacher</i> Bildungsreform als Frage nach der „richtigen“ Methode. Das Beispiel des Kantons Neuenburg im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts	89
<i>Elke Kleinau</i> Die preußische Mädchenschulreform von 1908. Ein Schritt zur Chancengleichheit oder zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit von Mädchen und Jungen?	105
<i>Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon</i> Wissenschaftsaffines Seminar und kontinuierliche Erziehungsmuster in der akademischen Pädagogik. Debatten und Dynamisierungen in der Ausbildungsreform Deutschschweizer Lehrpersonen im frühen 20. Jahrhundert	117

Walter Kissling

Von Armenbüchern zum unentgeltlichen Schulbuch für alle.

Zur Geschichte der Versorgung armer Kinder mit Schulbüchern

in Österreich, 1774–2016 131

Gerald Grimm

Das Modell einer „Zentralmatura“:

Ein Novum im österreichischen Bildungswesen? 151

Wilfried Göttlicher

Scheitern der Agenda – Nutzen der Debatte?

Die österreichische Landschulerneuerung nach 1945 und

ihre sozialpolitischen Zielsetzungen 167

Susanne Timm

Die Stille Revolution und die Québécois Bildungsreformen

in den 1960er Jahren 181

Julia Kurig

„Planung“ und „Rationalität“: Saul B. Robinsohns

„Bildungsreform als Revision des Curriculum“ und das

Modernisierungsparadigma der 1960er Jahre 195

Edith Glaser und Ingrid Mieth

Bildungsreformen diesseits und jenseits der Mauer:

Verflechtungsgeschichte als theoretisches Konzept? 213

Heiner Ullrich

Die Bedeutung nichtstaatlicher Schulen

für staatliche Bildungsreformen.

Eine erste Spurensuche in Deutschland 231

Lucien Criblez

Ein *window of opportunity* als Bedingung für Bildungsreformen.

Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz 247

Autorinnen und Autoren 265

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, welches unterschiedliche 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 Kinderexempelgeschichten 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 erkauf 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 überprüfbareren 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.

Gerhard Kluchert

Bildungsreform und Bildungsgeschichte. Überlegungen zu einer schwierigen Beziehung¹

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass historische Erkenntnisse in der aktuellen Bildungsreformdebatte keine Rolle spielen, skizziert der Beitrag das Verhältnis von Bildungsreform und Bildungsgeschichte seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in Deutschland. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, dass sich beide in dieser Zeit zunehmend voneinander entfernt haben und schlägt vor, dies nicht zuletzt als Konsequenz der sich immer stärker ausprägenden ‚Funktionslogiken‘ von Bildungsgeschichte und Bildungsreform zu verstehen.

1 Bildungsreform und Bildungsgeschichte – Fragen zu ihrem Verhältnis

Spätestens mit den in Deutschland als höchst unbefriedigend empfundenen Ergebnissen der international vergleichenden Schulleistungsstudien am Ende des alten und zu Beginn des neuen Jahrhunderts ist die Bildungsreform hierzulande wieder auf die politische und wissenschaftliche Tagesordnung gerückt. In der seither lebhaft geführten öffentlichen Debatte spielt der Rückblick auf frühere Bildungsreformen, wie im Call for Papers für die im vorliegenden Band dokumentierte Tagung der *Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE* zu Recht festgestellt wird, keine Rolle. „Ähnliches“, so heißt es dort weiter, „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.“ (Sektion Historische Bildungsforschung 2014).

Bedenkt man, dass Bildungsreformen keineswegs zu den vernachlässigten Themen der Bildungshistoriographie gehören, muss deren Randständigkeit nicht nur beklagenswert, sondern auch erklärungsbedürftig erscheinen. Ehe man sich also

1 Für kritische Lektüre und Kommentierung danke ich Klaus-Peter Horn.

daran macht, ältere und neuere Befunde der Historische Bildungsforschung zur Geschichte der Bildungsreformen zusammenzutragen, und auf diese Weise den Versuch unternimmt, der Marginalisierung historischen Denkens und der ihm sich widmenden Teildisziplin in der inner- und außerakademischen Diskussion entgegenzuwirken, scheint es nützlich, die Beziehung zwischen Bildungsreform und Bildungsgeschichte noch einmal genauer in den Blick zu nehmen. Dies soll im Folgenden geschehen – und zwar nach beiden Seiten und aus einer historischen Perspektive. Daraus ergeben sich folgende Fragen:

1. Wie hielt es die *Bildungsreform* mit der *Bildungsgeschichte*, vor allem mit der Geschichte ihrer selbst? War sie diesbezüglich immer schon blind – oder zumindest zu stark vergrößernden Gegenüberstellungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft neigend?
2. Wie hielt es umgekehrt die *Bildungsgeschichte* mit der *Bildungsreform*? Wie stand sie selbst zu den in der Reform verhandelten Fragen? Auf der Basis welcher theoretischen Konzepte bearbeitete sie das Thema? Was waren ihre zentralen Befunde?

Um überzogenen Erwartungen vorzubauen: Die Überlegungen, die im Folgenden vorgetragen werden, sind nicht das Ergebnis eigener intensiver Forschungen und sie fassen auch nicht die Resultate anderer Forschungen zusammen, denn: Es gibt m. W. keine Studien zur „Geschichte als Argument in der bildungspolitischen Debatte“, wie man in Anlehnung an das Thema von Bernd Zymeks 1975 erschienener Dissertation zum „Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion“ formulieren könnte. Es gibt andererseits aber auch noch kaum Studien zur Bildungsreform als Thema bildungshistorischer Forschung (so schon Kluchert 2004). Der vorliegende Tagungsband mag hier erste Abhilfe schaffen und die Tagung insgesamt möglicherweise auch zu Arbeiten der genannten Art anregen. Gegenwärtig aber handelt es sich noch um Desiderate – und dies mag entschuldigen, dass der historische Überblick im Folgenden sehr kursorisch ausfällt und dass die Auswahl der Beispiele hinsichtlich zeitlicher Dimensionierung und regionaler Begrenzung – es geht um die letzten gut 100 Jahre deutscher Bildungsgeschichte – recht konventionell erscheinen wird. Es muss hier genügen, einige Grundlinien der Beziehungsgeschichte von Bildungsreform und Bildungshistoriographie zu skizzieren und dabei zumindest in Umrissen erkennbar zu machen, warum es sich hier um eine schwierige Beziehung handelt.

Ehe dies geschieht, scheint begriffliche Klärung angebracht. Wovon reden wir eigentlich, wenn wir von ‚Bildungsreform‘ reden?

2 Anmerkungen zum Begriff ‚Bildungsreform‘

Die Verwendung des Begriffs ‚Bildungsreform‘ ist ebenso vielfältig wie unbestimmt. Dies gilt nicht nur für die Debatten in Politik und Öffentlichkeit, es gilt auch für den Bereich der Wissenschaft. Ein kurzer Blick in einschlägige Datenbanken und Bibliothekskataloge genügt, um zu zeigen, welche Vielfalt an Phänomenen dem Begriff ‚Bildungsreform‘ zugeordnet werden. Diesem Zustand mit einer normierenden Definition begegnen zu wollen, scheint wenig sinnvoll. Stattdessen soll versucht werden, diejenigen Dimensionen des Begriffs zu benennen, die bei einer Bestimmung seiner Bedeutung fraglich und umstritten erscheinen. Übereinstimmung dürfte am ehesten noch bezüglich der Auffassung zu erzielen sein, dass es bei Bildungsreform um *institutionalisierte* Bildung geht und um Bildung als Angelegenheit eines wie immer konkret verfassten Gemeinwesens. Es geht somit um die Bildung in Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen in all ihren inhaltlichen, formalen und rechtlichen Aspekten. Es geht darum, wie diese Bildungsinstitutionen aufgebaut und aufeinander bezogen sind, wie sie gelenkt und kontrolliert werden, was wie von wem in ihnen gelehrt und gelernt wird, wie sie innerlich gegliedert sind, wie die Leistungen ihrer Besucher bewertet werden und welche Rechte mit ihrem Abschluss verbunden sind. Die Entwicklung neuer pädagogischer Ideen, wohl auch deren Umsetzung in Musterinstitutionen erscheinen in diesem Verständnis zwar als notwendige Bestandteile von Bildungsreform, für sich allein rechtfertigen sie aber noch nicht die Verwendung dieses Begriffs.

Einigkeit wird sich darüber hinaus vielleicht auch noch hinsichtlich jener Dimensionen des Begriffs Bildungsreform erzielen lassen, die er mit dem Reform-Begriff als einer zentralen historischen Prozess-Kategorie teilt (vgl. Wolgast 1984, 339ff.; Koselleck 1984, 749ff.). Diese hebt sich einerseits ab von Kategorien wie ‚Veränderung‘ oder ‚Entwicklung‘, und zwar dadurch, dass es sich bei Reformen um absichtliche und gesteuerte Prozesse handelt, um Veränderungen, die von Akteuren geplant und herbeigeführt werden. Von ‚Revolution‘, einer anderen wichtigen Prozess-Kategorie, unterscheidet sich ‚Reform‘ wiederum dadurch, dass die so bezeichneten Veränderungen an das Bestehende anknüpfen, es in Teilen aufnehmen, keinen vollständigen Bruch mit dem Bisherigen markieren.² Mit Bildungsreform sind demnach absichtliche, von Akteuren getragene, an den Status quo

2 Der Begriff ‚Bildungsrevolution‘ findet in der historischen Forschung ebenfalls Verwendung, allerdings deutlich seltener als ‚Bildungsreform‘. Er bezeichnet dann eher grundlegende, nicht absichtsvoll herbeigeführte Veränderungen im Bildungsverhalten, in der sozialen Bedeutung, den Formen und Inhalten von Bildung (auch außerhalb von Bildungsinstitutionen). So wurden vor allem die Jahrzehnte um 1800 als Zeit einer ‚Bildungsrevolution‘ beschrieben (zuletzt Bosse 2012), während für die Gegenwart, eher plakativ als wissenschaftlich fundiert, eine ‚digitale Bildungsrevolution‘ diagnostiziert wird (vgl. Dräger & Müller-Eiselt 2015).

anknüpfende Veränderungen im Bildungssystem gemeint. Unklar und umstritten erscheint nun allerdings, welchen Charakter die als Bildungsreform bezeichneten Veränderungen hinsichtlich *Intensität*, *Umfang* und *Qualität* besitzen.

Zunächst zum Aspekt der *Intensität*. Die Frage ist hier, ob alle geplanten und durchgeführten Veränderungen im Bildungsbereich als Bildungsreformen gelten sollen oder ob der Begriff umfassenderen und tiefer gehenden Veränderungen vorbehalten bleiben soll. Im ersteren Falle droht der Unterschied zwischen Bildungsreform und Bildungspolitik zu verschwimmen, wie das in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion häufig der Fall ist – und ähnlich, wie es für den Unterschied zwischen Reformpädagogik und Pädagogik bereits behauptet wurde (vgl. Oelkers 1996, 28). Im letzteren Falle stellt sich dagegen die Frage von Maß und Messinstrument, die es erlaubten, Bildungsreform von ‚normaler‘ Veränderung im Bildungssystem zu unterscheiden. Den wohl prominentesten Versuch zu einer solchen Unterscheidung haben Dietrich Benner und Herwart Kemper in ihrem mehrbändigen Werk zu „Theorie und Geschichte der Reformpädagogik“ (2001-2005) unternommen, in dem sie ‚Reformpädagogik‘ und ‚Normalpädagogik‘ in eine dialektische, über drei Entwicklungsstufen führende Beziehung zueinander setzen.³ Neben allen anderen Einwänden gegen die noch stark vom historisch-systematischen Ansatz geprägte Darstellung ist aber auch die Plausibilität dieser Konstruktion mit guten Gründen in Zweifel gezogen worden (vgl. Depaape 2003).

Eng verbunden mit dem Aspekt der *Intensität* ist der Aspekt des *Umfangs* der Veränderungen. Genügen Veränderungen in einem Teilbereich des Bildungssystems, etwa der Schule, oder gar in einzelnen Aspekten dieses Teilbereichs, also der Schulorganisation oder der Curricula, um von Bildungsreform zu sprechen? Handelt es sich also beispielsweise bei der Reduzierung des gymnasialen Kursus auf acht Jahre in Deutschland oder bei der Einführung des Zentralabiturs in Österreich um eine Bildungsreform? Oder sollte der Begriff reserviert bleiben für Veränderungen, die die Gesamtheit des Bildungswesens erfassen und die eine einheitliche konzeptuelle Grundlage aufweisen, wie explizit diese auch formuliert sein mag?

Schließlich der Aspekt der *Qualität*. Der Begriff ‚Reform‘ ist ja nicht nur konnotiert mit Veränderung, sondern mit Verbesserung. Das setzt wiederum Maßstäbe voraus, mit deren Hilfe sich die Güte von Veränderungen beurteilen lässt. Man kann davon ausgehen, dass diese Maßstäbe zu allen Zeiten umstritten sind. Lange Zeit dominant war aber doch die Vorstellung, es gehe – nicht nur in Pädago-

3 Ähnlich und teilweise in Anlehnung an Benner & Kemper vgl. Grunder 2015. Anders dagegen Osterwalder (2012), der dafür plädiert, Reformprozesse „in einer *longue-durée*-Perspektive zu interpretieren“ (ebd., S. 206), was, wie er an zwei historischen Beispielen zeigt, notwendig zu einer Relativierung des Reform-Begriffs und tendenziell zu einem Verzicht auf die genannten Unterscheidungen (auch der zwischen ‚geplant‘ und ‚ungeplant‘) führt.

gik und Bildungspolitik, aber auch und gerade dort – um die fortschreitende Realisierung von Vernunft und Humanität. Solche ‚großen Erzählungen‘ sind uns allerdings zunehmend verdächtig geworden (siehe dazu weiter unten) und damit zugleich die aus ihnen abgeleiteten Kriterien der Beurteilung historischer Phänomene und Prozesse. Gerade die Entwicklung im Deutschland der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hatte allerdings jegliche Vorstellung eines linearen Fortschritts schon lange vor allen poststrukturalistischen ‚Dekonstruktionen‘ diskreditiert. Begriffsschöpfungen wie ‚konservative Revolution‘ oder ‚reactionary modernism‘ für Erscheinungen der 1920er und frühen 30er Jahre zeugen von dem Bemühen, in der Entwicklungsrichtung anscheinend Gegensätzliches zusammen zu denken. So hatte auch die Bildungshistorie ihre Schwierigkeiten mit der Einordnung nicht nur der NS-Zeit, sondern auch diverser Bestrebungen, die sie zunächst als ‚reformpädagogisch‘ klassifiziert und einer positiven Traditionslinie zugeordnet hatte. Mittlerweile scheint sich allerdings, bezogen auf die NS-Zeit, eine Art neuer Unbefangenheit einzustellen. So konnte unlängst eine Studie zum Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in den Jahren 1934 bis 1945 mit dem Titel „Hitlers Bildungsreformer“ (Nagel 2012) erscheinen, und zwar ohne dass die Verfasserin die Verwendung des Begriffs in diesem Zusammenhang einer Erläuterung für wert befunden hätte.⁴ Ist also jede Umgestaltung des Bildungswesens eine Bildungsreform, gleichgültig, mit welchen Absichten und zu welchen Zwecken sie geplant und durchgeführt wird? Genügt, um ein aktuelles Beispiel zu nehmen, die avisierte Steigerung von Effizienz und Effektivität bildungsinstitutioneller Arrangements, um für einschlägige Maßnahmen den Begriff ‚Bildungsreform‘ zu verwenden?

Wie gesagt: Es geht nicht um eine abschließende Beantwortung der hier aufgeworfenen Fragen und um definitorische Festlegungen, es geht vielmehr darum, diese Fragen in der Diskussion zu halten. Und hilfreich wäre es zweifellos, wenn bei der historischen Analyse von Bildungsreformen die jeweilige Verwendung des Begriffs reflektiert und offen gelegt würde. Und um diesbezüglich gleich den guten Willen zu bekunden: Im Folgenden wird der Begriff in einem eher konventionellen Sinne verwendet für Phasen intensiverer Reformbemühungen und -maßnahmen, die sich auf das gesamte Bildungssystem oder doch auf wesentliche Teile davon beziehen. Dies betrifft für den vorliegenden Betrachtungszeitraum die Zeit um die Wende zum 20. Jahrhundert, die Jahre der Weimarer Republik, für die ‚alte‘ Bundesrepublik die 1960er/70er Jahre, für die DDR die späten 1940er

⁴ Auch Grunder verwendet den Reform-Begriff für alle planvollen Eingriffe in das Schulwesen, ohne dabei jedoch auf Wertungen und auf die Idee einer Entwicklungsrichtung zu verzichten. So bezeichnet er die Stiehschen Regulative von 1854 als „rückwärtsgewandte Schulreform“ (2015, 58), die reformpädagogisch inspirierte Schulreform des frühen 20. Jahrhunderts als „regressiv-modern“ (ebd., 108), die nationalsozialistische, in betonter Abgrenzung, als „reaktionär-pervertierte Umwälzung“ – „also gleichsam eine Schulreform mit negativem Vorzeichen“ (ebd., 122).

und die 1950er Jahre, schließlich die Zeit seit der Jahrtausendwende. Auf eine historische Qualifizierung der Reformen soll dabei schon aus Platzgründen verzichtet werden.

3 Bildungsgeschichte in der Bildungsreform

Fragt man nach der Rolle der Bildungsgeschichte in der Bildungsreform, so ist hier zunächst wieder zwischen einer engeren und einer weiteren Fassung dieser Frage zu differenzieren. Im engeren Sinne ist zu fragen, ob und gegebenenfalls wie sich Bildungsreformen zu ihrer eigenen Geschichte verhalten, ob sie also ein historisches Bewusstsein bezüglich Bildungsreformen ausprägen und welche Rolle dies bei der Konzipierung von Reformen, in der Reformdiskussion und bei deren Durchführung spielt. Im weiteren Sinne ist zu fragen, ob und in welcher Weise in den Reformbegründungen und -debatten Geschichtsbilder und historische Argumente im Allgemeinen auftreten und welche Bedeutung ihnen zukommt.

In diesem letzteren Sinne soll zunächst – in Kontrast zum Untertitel des Beitrags – darauf hingewiesen werden, dass sich durchaus Beispiele für glückliche Beziehungen zwischen Bildungsreform und Bildungsgeschichte finden lassen. Die Spur führt dabei – wie so oft, wenn man in der deutschen Bildungsgeschichte nach einer positiven Referenz sucht – zu Friedrich Paulsen, der wie wenig andere beide Rollen in sich vereinigte, also Bildungshistoriker und Bildungsreformer war.⁵ Und beides ergänzte sich bei ihm aufs schönste, sah er doch sein eigenes reformerisches Handeln in völligem Einklang mit den Befunden seiner (bildungs-)historischen Untersuchungen (vgl. Paulsen 1921, 445ff.; ähnlich Paulsen 1906, 170ff.). Letztere zeigten ihm, dass die klassische, auf dem Studium der alten Sprachen fußende gelehrte Bildung immer weniger dem Geist und den Bedürfnissen einer Zeit entsprach, in der sich das gesamte geistige Leben der Nation von der Antike weitgehend emanzipiert hatte. Dieser kulturgeschichtliche Wandel hatte, wie er zu zeigen bemüht war, im institutionellen Bereich seinen Niederschlag gefunden in der Herausbildung eines alternativen, ‚realistischen‘ höheren Schulwesens. Um ganz auf den Stand der historischen Entwicklung zu kommen, galt es nun, diese auch rechtlich zu ratifizieren durch die Gleichstellung aller höheren Schulen hinsichtlich des Zugangs zu den akademischen Studien. Genau dafür setzte sich Paulsen publizistisch und verbandspolitisch, als Mitglied und Vertreter des *Realschulmännervereins*, über Jahrzehnte hinweg ein. Und es hat ihm in den

5 Vgl. dazu vor allem Drewek 2010; ferner die Beiträge von Tenorth, Bleckwenn und vom Brocke in Steensen 2010. Auch Paulsens reformerisches Wirken hat im Übrigen mit dem Begriff der ‚konservativen Modernisierung‘ zuletzt eine durchaus zwiespältige Einordnung erfahren (vgl. Drewek 2010).

langwierigen und zähen Kämpfen mit den Verfechtern des humanistischen Alleinvertretungsanspruchs erkennbar Sicherheit und Zuversicht vermittelt, dass er sich mit der kulturgeschichtlichen Entwicklung im Bunde wusste, der sich am Ende auch das Bildungssystem würde anpassen müssen.⁶

Ein solch glückliches historisches Bewusstsein findet sich unter deutschen Bildungsreformern nicht oft. Am stärksten blieben bildungsreformersche Bestrebungen positiv in ein Geschichtsbild eingebunden in der organisierten Arbeiterbewegung, die sich ja auch als Trägerin des Fortschritts und als Erbin der Aufklärung verstand.⁷ Wieweit dieses Geschichtsbild in den Reformdebatten der frühen Weimarer Jahre, als die Sozialdemokratie bildungspolitisch einflussreich und, denkt man an die Einführung der für alle gemeinsamen Grundschule, auch partiell erfolgreich war, eine Rolle spielte, bedürfte wie vieles andere hier noch der genauen Untersuchung. Dies gilt auch für die Rolle übergreifender Geschichtskonstruktionen innerhalb der umfassenden Bildungsreformen, die nach 1945 im Osten Deutschlands durchgeführt wurden. Die Einordnung des eigenen Wirkens in eine bis ins 19. Jahrhundert oder gar noch weiter zurück reichende demokratisch-fortschrittliche Tradition dürfte bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen für das Selbstverständnis der Reformen der unmittelbaren Nachkriegszeit in jedem Fall konstitutiv gewesen sein. Die Protagonisten der ‚sozialistischen‘ Bildungsreform der späten 50er Jahre sahen ihr Handeln dagegen wohl eher im Horizont eines historisch-materialistischen Stufenmodells gesellschaftlicher Entwicklung, wie es auch für die offizielle DDR-Bildungsgeschichtsschreibung maßgebend wurde (vgl. Günther & Uhlig 1969; kritisch dazu Geißler & Wiegmann 1995, speziell 1-24).

In den ‚bürgerlichen‘ Bildungsreformdiskussionen und -bemühungen dominierte im Unterschied dazu spätestens seit der Jahrhundertwende ein gebrochenes Verhältnis zur Geschichte. Dies hängt eng mit der Ausprägung eines zeitkritischen Bewusstseins in Teilen gerade des gebildeten Bürgertums zusammen. Was vielen Zeitgenossen als Zeichen des Fortschritt galt, die rasante wirtschaftliche Entwicklung, die Entfaltung von Wissenschaft und Technik, der staatliche Machtzuwachs seit der Reichsgründung, wurde dort als Ursache eines allgemeinen Werteverlusts

6 In den Eingangssätzen zum Anhang einer geplanten, zu seinen Lebzeiten jedoch nicht mehr realisierten dritten Auflage seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ hat Paulsen – die erstrebte Gleichberechtigung war mit der Neuregelung von 1901 mittlerweile erreicht – diesen Zusammenhang noch einmal auf den Punkt gebracht: „Daß zwischen dem Schlußwort und dem neuen Anfang in der Hauptsache das Verhältnis von Weissagung und Erfüllung besteht, ist für den Historiker des gelehrten Unterrichts natürlich das Erfreulichste, was ihm begegnen konnte. Es darf zugleich als die definitive Rechtfertigung seines geschichtlichen Standpunktes und andererseits als eine Gewähr für die Dauer der neuen Schulverfassung angesehen werden: war sie der aus der bisherigen Entwicklung sich notwendig ergebende nächste Schritt, so werden wir sicher sein dürfen, daß wir ihn nicht rückgängig zu machen haben.“ (Paulsen 1919, V)

7 Vgl. Becker/Kluchert 1993, 94-107 (dort auch Hinweise auf ältere Literatur); ferner Uhlig 2001.

und Kulturverfalls gesehen, der auch das zum Historismus verkommene historische Bewusstsein selbst ergriffen hatte und dem nur durch Bezugnahme auf ahistorische Größen wie ‚Natur‘ und ‚Leben‘ und durch Rückbesinnung auf zeitlos gültige Werte zu begegnen war.⁸ Viele der bildungsreformerischen Kräfte um 1900 sahen sich daher, anders als Pausen, nicht im Bund mit der geschichtlichen Entwicklung, sondern im Gegenteil dazu aufgerufen, ihr entgegen zu arbeiten und so dem drohenden Kulturverfall Einhalt zu gebieten.

In der Bildungsreform der Weimarer Republik ist – nach ausführlicher Diskussion und ersten Reformansätzen im späten Kaiserreich – manches aus diesen Konzepten zur Umsetzung gelangt, am meisten wohl in der an Natur, Heimat und Gemeinschaft orientierten Gestaltung der neu geschaffenen Grundschule (vgl. Götz 2000). Aber auch die preußische Reform der höheren Schule von 1924/25 nimmt diese Konzepte auf, wenn sie unter Stichworten wie ‚Konzentration‘ und ‚Arbeitsunterricht‘ durch curriculare und methodische Neuerungen der ‚Veräußerlichung‘ von Bildung entgegenzuwirken sucht (vgl. Richert 1927, I). Die diese Reform vorbereitende Denkschrift aus der Feder des Ministerialrats Hans Richert ist im Übrigen nicht nur wegen der Bezugnahme auf eine umfassende Geschichtskonstruktion, Simmels Theorie der Kulturentwicklung, von Interesse (vgl. ebd., 22f.), sondern auch wegen der Referenz auf die Bildungsreformgeschichte im engeren Sinn. So betont Richert, dass die Grundgedanken der avisierten Reform schon im 19. Jahrhundert mehrfach und zuletzt bei der Reform von 1901 zur Basis von Reformanläufen gemacht worden seien: „Stets aber“, so räumt er ein, „ist ihre volle Durchführung daran gescheitert, daß die Zeitströmungen stärker waren als der Wille der Schulreformer, die darum nach jeder Reform resignierend haben zugeben müssen, daß ihre eigentlichen Absichten unerfüllt geblieben seien“ (ebd., 22). Zu den ‚Zeitströmungen‘ zählt Richert zum einen eben die fortschreitende Verselbständigung der Kulturgebiete und das nach innerer Gesetzmäßigkeit sich vollziehende Wachstum der Kulturmittel (vgl. auch Richert 1920, 8-10), zum anderen die gesteigerten und von einflussreichen Organisationen gestützten Berufsforderungen. Angesichts jenes wiederholten Scheiterns müsse, so fährt er fort, „mit großem Ernst die Frage aufgeworfen werden, ob wirklich heute mit mehr Aussicht auf Erfolg eine Schulreform diese Übelstände bekämpfen kann. Keineswegs ist ja die Lage der deutschen Geisteskultur eine grundsätzlich andere geworden [...]. Auch sind die Forderungen an die Berufsvorbereitung der Schüler [...] nur noch stürmischer und dringender geworden“ (Richert 1927, I, 24f.). Die Kraft zu einem nunmehr endlich erfolgreichen reformerischen Gegensteuern hofft Richert aus „starken Gegenwartsbewegungen“ zu gewinnen, wobei er

8 Zu den gedanklichen Grundlagen der pädagogischen Reformbestrebungen um 1900 vgl. Becker & Kluchert 1993, S. 108ff.; ferner die Beiträge von Rülcker und Steinhaus in Rülcker & Oelkers 1998 sowie die Beiträge von Tenorth und Rülcker in Keim & Schwerdt 2013, Teil 1.

vor allem „auf die Bundesgenossenschaft aller großen Strömungen in der pädagogischen Bewegung“ zählt (ebd., 25). Mögen diese der Gedankenwelt und dem Jargon der Kulturkritik verpflichteten Ausführungen auch analytisch nicht sehr tiefgehend und somit für die Einschätzung der gegebenen Lage und der Reformaussichten wenig tragfähig erscheinen – immerhin deuten sie darauf hin, dass die historische Selbstverortung im Bildungsreformdiskurs der 1920er Jahre eine nicht unmaßgebliche Rolle spielt.

Das hier vorfindliche Geschichtsverständnis war nun aber integraler Bestandteil eben jener geisteswissenschaftlichen Pädagogik, gegen die sich viele der in der nächsten großen Bildungsreformphase Aktiven in den 1960er Jahren wandten und die sie zu einer empirischen Erfassung von Bildungsprozessen und Bildungssystemen für untauglich erklärten. Hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor allem die Verbindung zu Philosophie, Theologie und Geschichtswissenschaft gesucht, so wurden mit der ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der 1960er Jahre Soziologie, Psychologie und Ökonomie zu den wesentlichen Bezugsdisziplinen einer zur Erziehungswissenschaft sich wandelnden Pädagogik, von denen relevante Auskünfte über Bildungsverhältnisse erwartet wurden. „Die Ersetzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch die erfahrungswissenschaftliche Bildungsforschung“, so heißt es entsprechend in Ralf Dahrendorfs programmatischer Schrift „Bildung ist Bürgerrecht“, „ist ein untrüglicher Index des grundlegenden Wandels im Verständnis der Bildungspolitik, den wir heute erleben. Methodisch zeichnet sich hierin die Abwendung von der Beliebigkeit normativer und insbesondere historisierender Einsichten zugunsten überprüfbarer psychologischer, soziologischer, ökonomischer, im neuen Sinne erziehungswissenschaftlicher Theorien ab“ (Dahrendorf 1965, 137f.).

Für ‚historisierende Einsichten‘, wie Dahrendorf das nennt, war in der um die Bildungsreform sich entwickelnden Bildungsforschung zwar tatsächlich wenig Platz. Ganz aber mochte man selbst hier auf die historische Selbstverortung nicht verzichten. Sie sollte nur auf eine neue, am Vorbild der empirischen Sozialwissenschaften sich orientierende Weise erfolgen. So wurde im neu gegründeten *Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft* eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die unter der Leitung von Saul B. Robinsohn die Schulreform der letzten Jahrzehnte in sieben Ländern vergleichend untersuchen sollte, und zwar mit dem Ziel, wie Robinsohn einführend erläuterte, „mit dem Blick auf wiederkehrende Abläufe und systematische Zusammenhänge [...] Einsichten in das Gefüge von Bedingungen zu gewinnen, unter denen Bildungsreform sich vollzieht. Hieraus können Hinweise sowohl für eine Steigerung der Rationalität bildungspolitischer Diskussion resultieren wie auch für eine verbesserte Orientierung im Felde aktueller Schulpolitik. Mit anderen Worten: es sollen konkrete Modelle bildungspolitischer Entscheidungen, damit aber auch die Voraussetzungen für die Entwicklung einer Strategie von Schulreformen, ermittelt werden.“ (Robinson 1970, VII).

Die Länderstudien, die im Rahmen dieses Projekts entstanden, sind allesamt noch heute lesenswert. Als Ganzes aber litt das Vorhaben, wie viele der frühen Bildungsforschung, an der Breite des Ansatzes und an einem hypertrophen Erklärungsanspruch (vgl. Wiarda 2015, 183ff.). Am Ende stand die Erkenntnis, dass das Bedingungsgefüge für Bildungsreformen viel zu komplex und zu sehr von nationalen Besonderheiten geprägt ist, um zu – gar politisch brauchbaren – Verallgemeinerungen zu gelangen.⁹ Die Erwartung, die bildungshistorische Analyse könne bei international vergleichendem Vorgehen zur Identifizierung quasi gesetzmäßiger Zusammenhänge und zur Formulierung von Wenn-dann-Sätzen führen, musste so aufgegeben werden. Sie zählt mit zu den Kinderkrankheiten einer Bildungsforschung, die sich als empirisch fundierte Planungswissenschaft verstand.

Ungeachtet dieses bemerkenswerten Projekts wird man im Übrigen wohl die These wagen dürfen, dass historische Denk- und Argumentationsfiguren für die und in der Bildungsreform der 1960er/70er Jahre kaum eine Rolle gespielt haben, nimmt man den überschaubaren Kreis neomarxistisch orientierter Reformen einmal aus. Auch hier sind jedoch intensivere Forschungen noch notwendig. Umfassendere geschichtliche Rückbezüge und Analysen wurden von führenden Reformakteuren wie Ludwig von Friedeburg, von 1969 bis 1974 hessischer Kultusminister, oder Hellmut Becker, stellvertretender Vorsitzender des Deutschen Bildungsrats und Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, in jedem Fall erst lange nach dem Ende der Reformperiode vorgenommen (vgl. Friedeburg 1992; Becker 1992, 45-75) – auf Ersteren wird noch ausführlicher einzugehen sein.

Ebenso gering, wenn nicht geringer erscheint die Bedeutung der historischen Betrachtungsweise in der jüngsten Bildungsreformphase. Die Ausführungen des *Aktionsrats Bildung* in seinem Jahresgutachten von 2011 mit dem Titel „Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020“ (Aktionsrat Bildung 2011) können wohl in dieser Hinsicht als typisch gelten.¹⁰ Als Ziel des im Jahr 2000 begonnenen Unternehmens wird hier einleitend genannt, man habe die Politik dazu auffordern wollen, „dem deutschen Bildungswesen eine dritte Chance zu geben“. „Zwei Reformversuche“, so heißt es weiter, „waren in den damals vorangehenden etwa 50 Jahren

9 Der ursprünglich dem Vergleich vorbehaltene dritte Band erschien so auch nur noch in der ‚grauen‘ Materialien-Reihe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Braun u.a. 1975) – mit deutlich reduziertem Anspruch: „Wenn die Studien bewirken,“ heißt es in der Einführung von Detlef Glowka, „beim Lesen eigene Fragen und Antworten zur Beziehung zwischen Schulreform und gesellschaftlicher Entwicklung anzuregen, ist ein wesentlicher Teil unserer Absicht erreicht worden“ (ebd., I, o.S.). Höchst aufschlussreich ist der nachfolgende, ebenso informative wie ehrliche Bericht über Aufbau und Verlauf der Untersuchung, deren Abschluss der 1972 früh verstorbene Robinsohn nicht mehr erlebt hat (vgl. ebd., VII-XIX; auch enthalten in Robinsohn u.a. 1975).

10 Zu Entstehung, Zielen und Arbeitsformen des auf Initiative der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. zustande gekommenen Aktionsrats Bildung vgl. die Darstellung auf seiner Internetseite (<http://www.aktionsrat-bildung.de>).

gescheitert: die Bemühungen des ‚Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen‘ in den 1950er Jahren, die in einer Restauration von Bildungsstrukturen mündeten, die teilweise in die Kaiserzeit zurückreichten, sowie der Ansatz des Deutschen Bildungsrats in den zehn Jahren zwischen 1965 und 1975. Er musste nach zehn Jahren [...] seine Tätigkeit einstellen, weil die eigentlich nur einen Teil der Bemühungen ausmachenden Vorschläge für eine Demokratisierung des Bildungswesens in ideologischem und politischem Streit mündeten. Diese Erfahrung hat die politische Klasse der Bundesrepublik lange davon abgehalten, Bildungsreformen erneut zu fokussieren. Als um die Jahrtausendwende herum durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen der katastrophale Leistungsstand des deutschen Bildungssystems sichtbar wurde, war die Grundlage dafür gegeben, mit der Studie ‚Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt‘ [...] eine Gesamtanalyse der Zustände im Bildungssystem vorzulegen und gründliche Reformen vorzuschlagen und zu fordern.“ (ebd., 9)

Angesichts des im *Aktionsrat Bildung* versammelten Sachverständs¹¹ muss die kru- de Mischung aus Geschichtsklitterei, Aufbruchseuphorie und Phrasenhaftigkeit, die in diesen Sätzen geboten wird, doch verwundern; sie bleibt an Erklärungskraft noch deutlich hinter dem von Hans Richert in den 1920er Jahren unter kultur- kritischen Vorzeichen Gebotenen zurück. Immerhin, so könnte man einräumen, werden die bundesrepublikanischen Reformvorläufer hier noch benannt, die an- sonsten in der aktuellen Reformdiskussion eher schamhaft verschwiegen werden.

4 Bildungsreform in der Bildungsgeschichte

Gewinnt man somit den Eindruck, dass die Bildungsgeschichte im vergangenen Jahrhundert an Bedeutung für die Bildungsreform zusehends verloren hat, stellt sich umgekehrt die Frage, welche Bedeutung der Bildungsreform in der Bildungs- geschichte eingeräumt und welches Wissen über sie auf der Grundlage welcher theoretischen Ansätze produziert worden ist.

Bis weit ins 20. Jahrhundert, so lässt sich zunächst in grobem Überblick sagen, ging es der historischen Beschäftigung mit Bildungsreformen vorrangig um die Reformideen und deren Urheber, die in ideengeschichtliche Strömungen einge- ordnet wurden – als Vertreter des Philanthropismus oder des Neuhumanismus etwa. Es ging daneben auch um gesetzliche Regelungen und Verwaltungsvor- schriften, um Lehrpläne und Prüfungsordnungen und es ging um die Bildungsin- stitutionen, speziell um solche, die sich durch reformerische Ansätze hervorgetan

11 Autoren des Gutachtens sind die zur Zeit seiner Abfassung amtierenden Mitglieder des Aktions- rats Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Manfred Prenzel und Ludger Wößmann.

hatten (vgl. z.B. Spranger 1910; Blättner 1960). Kontrastierend sei allerdings auch in diesem Zusammenhang noch einmal auf Paulsen verwiesen, nicht nur weil er in seinen historiographischen Arbeiten einen breiten ideen- und kulturgeschichtlichen Horizont aufspannt, sondern weil er darin auch die reformerischen Ideen und Maßnahmen bereits mit den ‚realen‘ Entwicklungen konfrontiert und die unvorhergesehenen Folgen bildungspolitischer Eingriffe thematisiert (vgl. Paulsen 1919, 507ff., 601ff.).

Die Bildungsreform der 1960er/70er Jahre war trotz des zuvor benannten geringen historischen Interesses doch begleitet von bildungshistorischen Studien, deren Verfasserinnen und Verfasser mit ihren auf Demokratisierung und soziale Öffnung des Bildungswesens zielenden Intentionen konform gingen und sich deutlich gegen die nunmehr als konservativ oder gar reaktionär eingeschätzte ältere Pädagogikgeschichte absetzten. Sie machten sich auf die Suche nach geschichtlichen Vorläufern der aktuellen Bildungsreform bzw. gingen der Frage nach, weshalb sich als ‚liberal‘ oder ‚demokratisch‘ eingeschätzte Reformen in Deutschland nicht hatten realisieren lassen. Wie in der Geschichtswissenschaft jener Zeit wurden so ‚fortschrittliche‘ Traditionen wiederentdeckt – etwa in den Reformbestrebungen der Volksschullehrerschaft oder der Sozialdemokratie –, aber auch der eine Demokratisierung des Bildungswesens verhindernde ‚deutsche Sonderweg‘ nachgezeichnet. Die Bildungsreformen wurden so in die politischen und sozialen Auseinandersetzungen der jeweiligen Zeit hineingestellt, die Konzepte und Positionen ‚ideologiekritisch‘ auf die Interessenlage ihrer Vertreter hin untersucht. So entwickelte sich in den 1970er Jahren ein neuer Ansatz historischer Bildungs(reform)forschung¹², in dem die großen pädagogischen und bildungspolitischen Lichtgestalten aus dem Luftreich der Ideen auf die platte Erde der ‚Klassenkämpfe‘ und Interessengegensätze heruntergezogen und so einem unumkehrbaren Prozess der Profanierung ausgesetzt wurden, ohne dass der Gedanke der Reform selbst im Sinne pädagogischen und bildungspolitischen Fortschritts dabei schon ernsthaft in Frage gestellt worden wäre.

Diese Forschung fand eine Art Zusammenfassung in der schon erwähnten Studie Ludwig von Friedeburgs, die kurz vor den Umwälzungen des Herbst 1989 und somit noch im politischen Referenzsystem bundesrepublikanischer Bildungsreform abgeschlossen wurde. Am Ende eines Durchgangs durch mehr als zwei Jahrhunderte deutscher Bildungsreformgeschichte sieht der Autor sich zunächst in der Grundüberzeugung bestätigt, dass der Gang dieser Geschichte nicht durch Ideen und Konzepte, sondern durch gesellschaftliche Machtverhältnisse bestimmt werde: „Sie sorgten“, schreibt Friedeburg, „durch die Jahrhunderte in den deut-

12 Als exemplarisch für diesen Ansatz einer ‚kritischen‘ Geschichtsschreibung des Bildungswesens und der Bildungsreform seien hier lediglich die Arbeiten von Meyer 1976 und Glöckner 1976 genannt; ein umfassendes Verzeichnis einschlägiger Studien findet sich bei Friedeburg 1992, 485ff.