

JHB 23

**Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2017**

**Scheinbarer Stillstand –
Pädagogische Diskurse und
Entwicklungen in den
Achtzigerjahren**

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 23

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPF, Frankfurt a.M.)

Herausgeberinnen und Herausgeber

Meike Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)
Patrick Bühler (Solothurn) – Marcelo Caruso (Berlin) –
Rita Casale (Wuppertal) – Lucien Criblez (Zürich)
Edith Glaser (Kassel) – Carola Groppe (Hamburg)
Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich) – Till Kössler (Halle/Saale)
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Ulrike Pilarczyk (Braunschweig)
Karin Priem (Luxemburg) – Sabine Reh (Berlin)
Joachim Scholz (Berlin) – Michaela Vogt (Bielefeld)

Redaktion

Andreas Hoffmann-Ocon, Lucien Criblez, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 23

Schwerpunkt
Scheinbarer Stillstand –
Pädagogische Diskurse und Entwicklungen
in den Achtzigerjahren

Redaktion
Andreas Hoffmann-Ocon
Lucien Criblez

Redaktion

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon
PH Zürich

Prof. Dr. Lucien Criblez
Universität Zürich

Dr. Joachim Scholz
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem ein anonymes Begutachtungsverfahren.

Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

Korrespondenzadresse der Redaktion:

Dr. Joachim Scholz
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin
Tel. +4930 293360-673
E-Mail: scholz@dipf.de

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.k. © 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.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2237-4

Inhalt

I Schwerpunkt: Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren

<i>Andreas Hoffmann-Ocon/Lucien Criblez</i> Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung	9
<i>Monika Mattes</i> Gesamtschule im Flächenversuch. Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965-1990	29
<i>Katharina Lenski</i> Post-War-Raum DDR. Pädagogische Forschungspraxis im Spiegel verdrängter Erfahrung	59
<i>Robert Troschitz</i> Der Markt hat immer recht – Die britische Hochschulpolitik der Thatcher- und Major-Ära	77
<i>Philipp Eigenmann</i> Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren	98
<i>Lukas Höhener</i> Zur latenten Kontinuität der Curriculumdebatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der Schweiz	119

II Abhandlungen

<i>Christian Köhne</i> Die Darstellung von Revolution und Bürgerkrieg in Russland 1917-1922 in Schulvorschriften und Schulbüchern Deutschlands	139
--	-----

<i>Kerrin Klinger</i>	
Das Abitur – Eine Akte.	
Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs	172
<i>Ulrich Wiegmann</i>	
Weiblicher Halbakt mit Schutzmaske. Zur Wirkungsgeschichte von Wehrezziehung und vormilitärischer Ausbildung in der DDR	205
<i>Peter Dudek</i>	
„Alles braver Durchschnitt“? Impressionen zur Schülerschaft der FSG Wickersdorf 1906-1945	234
<i>Christine Schramm</i>	
Bildung des Verstandes und des Geschmacks durch anschauende Erkenntnis Lessings Fabeln in der Pädagogik von Christian Gottfried Schütz	280

III Diskussion

<i>Lukas Boser/Andrea De Vincenti/ Norbert Grube/Michèle Hofmann</i>	
Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht	303

IV Rückblicke und Ausblicke

<i>Edith Glaser/Friederike Thole</i>	
Einleitung	333
<i>Pia Schmid</i>	
„es sei von einem jeden Menschen interessant, Wahrheit von ihm über sich selbst zu hören“ (Rahel Varnhagen). Zum Nutzen autobiographischer Texte in der pädagogischen Historiographie	334
Historische Bildungsforschung als ein Laboratorium der Erziehungswissenschaft – Interview mit Prof. Dr. Pia Schmid	362

Die Redaktion des Jahrgangs 2017 bedankt sich
bei den externen Gutachterinnen und Gutachtern:

Ulf Banscherus
Daniel Blömer
Claudia Crotti
Helmut Fend
Michael Geiß
Gert Geißler
Wolfgang Gippert
Norbert Grube
Inge Hansen-Schaberg
Anke Lindemann
Jörg W. Link
Eva Matthes
Uwe Sandfuchs
Jane Schuch
Gita Steiner-Khamsi
Josefine Wähler

Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung

Während die 1970er Jahre immer wieder mit der beschwörenden Formel einer „Rückkehr des Politischen“ charakterisiert werden, gilt als Kennzeichen der Achtzigerjahre die „Rücknahme des Politischen“.¹ Mögen diese Formeln als schnelle Etikettierungen und Einordnungen noch nachvollziehbar erscheinen, so sind sie nach differenzierten bildungshistorischen und quellenorientierten Analysen als zu stark typisierend und damit als problematisch zu werten. Womöglich fördern sie nicht, sondern verhindern eher, intensiver über Merkmale von Zeitabschnitten nachzudenken. Mit dem Schwerpunkt des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung 23 wird die Auseinandersetzung mit der zeitgeschichtlichen Phase der Achtzigerjahre gesucht. Im Unterschied zu den Abhandlungen etwa über die „1968er“² und später den 1970er Jahren³ haben die Achtzigerjahre in historischen Studien und populären Schriften bisher wenig Aufmerksamkeit gefunden – dies gilt nicht nur für die Historiographie im Allgemeinen, sondern auch für die pädagogische Historiographie im Besonderen.

Wenn dieses Jahrzehnt in Untersuchungen im Zentrum steht, wird es in einer politischen Perspektive mit der letzten Phase des Kalten Krieges und des Ost-West-Konfliktes verbunden, in deren Folge die transnationale Verflechtung in Westeuropa zunahm und in den einzelnen Nationalstaaten über Folgen von Migration und Einwanderung stärker öffentlich diskutiert wurde: etwa als ausschlaggebende Faktoren für den Bevölkerungsanstieg⁴ oder für die dro-

¹ Rosanvallon 2012, S. 62; die Achtzigerjahre können allerdings auch anders etikettiert werden; vgl. unten.

² Vgl. z.B. Skenderovic/Späti 2012; Siegfried 2014.

³ Vgl. z.B. Raulff 2014.

⁴ Vgl. Holenstein 2014, S. 237; Buomberger 2017.

hende Gefahr, dass einzelne Staaten in unkontrollierter Weise von globalen Problemen überschwemmt werden könnten.⁵

Die Achtzigerjahre stehen ebenso für eine allgemeine Krisenstimmung, die sich einerseits in einer strukturellen (Jugend-)Arbeitslosigkeit im Zuge der Weltwirtschaftskrise Mitte der 1970 Jahre,⁶ andererseits im Protest der sogenannten „neuen sozialen Bewegungen“,⁷ unter anderem gegen Kernkraft und gegen Nachrüstung in der Friedensbewegung, äußerte.⁸ Es zeigte sich gleichzeitig eine „eigentümliche Verbindung aus – bis ins Apokalyptische gesteigertem – Krisendiskurs und partizipatorischem Optimismus“, die sich auch als „Politisierung des Subjektiven im Modus der ‚Betroffenheit‘“, der gerade in den sozialen Bewegungen zum „Schibboleth“ wurde beschreiben lässt.⁹ Nach ‚Wirtschaftswunder‘ und ungebrochenem Wirtschaftswachstum der „Trente glorieuses“¹⁰ mussten Krisenphänomene und Expansionsfolgen bearbeitet werden.

Die Umschreibung als „Boom in der Krise“¹¹ deutet darauf hin, dass der Zukunftsoptimismus einer Zukunftsskepsis gewichen war, dies nicht zuletzt, weil Planungsskepsis die ehemalige Planungseuphorie – auch und gerade im Bildungsbereich – abgelöst hatte. Es zeigten sich bereits Phänomene der „neuen Armut“,¹² nachdem die Armut während der Boomjahr als weitgehend überwunden gelolten hatte. In der sozialwissenschaftlichen Selbstdiagnose wurden die neuen technologischen und sozialen Gefährdungslagen – von denen alle gesellschaftlichen Gruppierungen jenseits von Arm und Reich oder Links und Rechts betroffen seien – als konstituierende Phänomene einer „Risikogesellschaft“ wahrgenommen.¹³ Überdies gelten die Achtzigerjahre auch als „Übergang“ und „Scharnier“ zwischen den linksliberalen Tendenzen der 1970er und dem neoliberalen Wandel der 1990er Jahre.¹⁴

In einer kulturtheoretischen Perspektive werden die Achtzigerjahre mit einem epigonalen Ausklang der Suhrkamp-Kultur und einer „Theoriemüdigkeit, die

⁵ Vgl. Tanner 2015, S. 461.

⁶ Zu den Ölpreiskrisen der 1970er Jahre und deren wirtschaftlichen Folgen vgl. Göbel 2013; Graf 2014; zur Jugendarbeitslosigkeit vgl. Burger/Seidenspinner 1977; Frackmann 1985, S. 70ff.; Vonderach 1989; Jaide/Veen 1989, S. 75ff.

⁷ Zu den neuen sozialen Bewegungen vgl. unter anderen: Brand 1982, 1985; Roth/Rucht 1987; Dahinden, 1987.

⁸ Vgl. Winkler 2000, S. 371f.

⁹ Tändler 2016, S. 452f.

¹⁰ Fourastié 1979.

¹¹ Fabian 2015.

¹² Vgl. Altmeyer-Baumann 1987; Lompe 1987.

¹³ Vgl. Beck 1986; Giddens 1994.

¹⁴ Rödder 2015; vgl. auch Criblez/Rothen/Ruoss 2016.

nach dem Deutschen Herbst unter den Erben der Studentenbewegung grassierte“, verbunden.¹⁵ Die „apokalyptisch gestimmte Gegenwartsdiagnostik“¹⁶ der Achtzigerjahre suggerierte, dass die oftmals als Verunsicherung wahrgenommenen Umwälzungen oder zumindest Infragestellungen von Klassen- und Geschlechterverhältnissen nicht (mehr) zu erwarten seien. Für den akademisch-geisteswissenschaftlichen Binnenraum wurde ein Ende der französischen Theorielektüre und eine Hinwendung zu Autoren des konservativen Lagers – etwa Carl Schmitt – konstatiert, was teilweise als „allmähliche Entgiftung“ und „Sache der 80er Jahre“ gewertet wird.¹⁷ Insofern können die Achtzigerjahre auch als Reaktion auf die „Aufbrüche und Traditionsbrüche“ der 1960er und der ersten Hälfte der 1970er Jahre gelesen werden.¹⁸

Probleme der Periodisierung

Kulturwissenschaftliche Zugänge thematisieren nicht selten die Schwierigkeit, Strömungen, Bewegungen, Vorstellungen und Praktiken in ihrer Beschreibung auf eine Epoche oder ein Jahrzehnt zu beschränken. Dazu drei kurze Beispiele zu den Achtzigerjahren: In einem Beitrag von Isabel Richter zur Kulturgeschichte der Bewusstseinsenerweiterung in den langen 1960-Jahren geraten auch die Achtzigerjahre ins Blickfeld. In der Historisierung des Konzepts der Bewusstseinsenerweiterung unterteilt sie den Untersuchungsgegenstand in verschiedene historische Phasen: von einem Erstarken in den 1960er Jahren, als Drogen (wieder) als Türöffner zu neuen Erfahrungen galten, über die 1970er-Jahre als Transformationsphase, in der drogenfreie Techniken und Praktiken der Meditation selbstverständlicher wurden, bis hin zu institutionalisierten Meditationstechniken, die in der Variante von Bhagwan Shree Rajneeshs Meditationszentren und Diskotheken auf spirituelle Bedürfnisse eines westlichen Publikums zu Beginn der 1980er-Jahre eingingen und Anfang der 1990er Jahre zu einer breiten Angebotspalette zur „Selbstentgrenzung“ führten.¹⁹ In dieser Lesart sind die Achtzigerjahre eine Phase, in der spirituelle Lebensstile den Milieus der Gegen- und Alternativkultur langsam entwachsen und Techniken wie Meditation und Yoga begannen, zu einem populären Massenphänomen zu werden.²⁰

¹⁵ Felsch 2015, S. 154.

¹⁶ Ebd., S. 189.

¹⁷ Bandel 2015, S. 207.

¹⁸ Doering-Manteufel/Raphael 2010, S. 10.

¹⁹ Richter 2016, S. 122.

²⁰ Vgl. ebd., S. 125; dass und wie in den 1970er Jahren als „therapeutischem Jahrzehnt“ entsprechende mentalitäre Grundlagen geschaffen worden waren, wird eindrücklich von Tändler 2016 gezeigt.

Zweites Beispiel: Der „Epochenabschnitt“ der Achtzigerjahre lässt sich auch als Teil eines größeren Zeitausschnitts verstehen, wenn die Betrachtungen auf die Phase des Kalten Kriegs gerichtet werden: Der Kalte Krieg gilt als schleichende Entwicklung im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg. In Europa prägte er als imaginärer Krieg, aber auch als politischer Kampfbergiff die Sicherheitspolitik und die Wirtschaft bis zu Beginn der 1990-Jahre, curricular aber auch das Bildungswesen während der Ost-West-Konflikt in Europa die Nachkriegsordnung mit militärischen Szenarien samt Truppenübungen, Propagandafilmen und Zivilschutzübungen beherrschte, gab es andernorts Stellvertreterkriege.²¹ Bezogen auf Bildungsräume führte der Kalte Krieg sowohl in Westdeutschland als auch in der Schweiz mit konstruierten Bildern von Staatsfeinden zu Extremistenbeschlüssen und Berufsverboten. In der Bundesrepublik Deutschland erließ 1972 die Regierung auf Vorschlag von Bundeskanzler Willy Brandt und der Innenminister-Konferenz einen Extremistenbeschluss („Radikalenerlass“), der nach vier Jahren durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts zwar wieder aufgekündigt wurde, bis zum Beginn der 1990er-Jahre auf der Ebene einzelner Bundesländer jedoch bestehen blieb. Ähnlich wie in Westdeutschland wurden auch in einzelnen schweizerischen Kantonen, z.B. Zürich, Berufsverbote vor allem ab Mitte der 1970-Jahre ausgesprochen, die sich oftmals gegen sogenannte linksextremistisch orientierte Lehrpersonen richteten und sich in ihrer Wirkung über die gesamten Achtzigerjahre erstreckten.²²

Wendet man die Aufmerksamkeit von einzelnen Schulakteuren und ihren Verflechtungen sowie von ihrer Betroffenheit aufgrund von politischen Maßnahmen mehr auf das schwer zu beschreibende Hintergrundverständnis im langwierigen Harmonisierungsprozess des zunächst westeuropäischen Hochschulraumes, lässt sich der Kalte Krieg auch als Impulsgeber für den Kurs zur Reform des tertiären Bildungssektors deuten. Organisationen etwa die OECD, aber auch die primär zu militärischen Zwecken gegründete NATO, engagierten sich für Initiativen zugunsten von Wissenschaft, Erziehung und Bildung,²³ die den Wandel der nationalen Schulsysteme von der Input- zur Output-Steuerung produktiv begleiteten und in den Achtzigerjahren eine europäische oder sogar globale Agenda mit vorbereiten halfen, die später in die Bologna-Reform des europäischen Hochschulraums und in PISA einmündeten.²⁴

²¹ Vgl. Buomberger 2017, S. 21; zum Kalten Krieg vgl. auch die Überblick von Kaelble 2011 und Stöver 2017.

²² Vgl. Buomberger 2017, S. 318f.

²³ Vgl. Rohstock 2013, S. 204.

²⁴ Vgl. ebd., S. 217; vgl. auch Tröhler 2016, S. 404.

Ein weiteres Beispiel, das eine längere zeitliche Linie in den Blick nimmt und ein „Epochenkonzept“ der Achtzigerjahre fraglich erscheinen lässt, liefert Joachim Radkau mit seiner in eine Zukunftsgeschichte integrierten Fallstudie zu drohenden deutschen Bildungskatastrophen – „von Picht zu Pisa“.²⁵ Bildungspolitik als „Zukunftspolitik“ zu deklarieren oder gar zur (ökonomischen) Überlebensfrage von Nationen zu stilisieren, ist selbst ein nachweisbarer Traditionsstrang geworden. Wohlwissend, dass Georg Pichts Katastrophenszenario Mitte der 1960er Jahre nicht den Beginn, sondern eher einen vorläufigen Höhepunkt von Krisenkonstruktionen darstellte,²⁶ mit denen bildungspolitische Prozesse beschleunigt werden sollten,²⁷ wird die damalige Forderung nach einer Vermehrung der Abiturientenzahl vor dem Hintergrund einer sich vermeintlich anbahnenden Bildungskatastrophe als Trend gedeutet. Dieser Trend setzte sich auch nach dem Ende der Bildungseuphorie²⁸ und nachdem die „Lösungsversprechen“ der Bildungsexpansion und Bildungsplanung ihre „Anziehungskraft“ und ihre „Glaubwürdigkeit“²⁹ verloren hatten, fort. Er bezieht sich weniger auf die konkrete inhaltliche Forderung als vielmehr auf die Textsorte „Bildungsalarm“, die seit der Jahrtausendwende durch den sogenannten PISA-Schock auf der Basis von OECD-Studien, auf die sich bereits Picht berief,³⁰ oder durch den Befund des „Akademisierungswahns“ geprägt ist.³¹ Dieses Beispiel impliziert ein Verständnis der Achtzigerjahre als eine eher ruhige, „gedämpfte“ und steuerungs-skeptische Phase, in deren Vorfeld aufgrund einer Alarmstimmung (hoch-)schulische Experimentalprogramme entwickelt worden waren und in deren Anschluss durch Output- und Wettbewerbssteuerung im Bildungsbereich Elemente dezentraler Schulentwicklung mit zentralen Kontrollregimes verbunden wurden.³² Weitert man allerdings den Blick international aus, muss auch darauf hingewiesen werden, dass bereits 1984 in den USA mit „A nation at risk“³³ ein weiterer fundamentaler „Bildungsalarm“ ausgelöst worden war, der zu groß angelegten Reformprogrammen bis hin zum „No Child Left Behind Act“³⁴ führte.

²⁵ Vgl. Radkau 2017.

²⁶ Vgl. Picht 1964.

²⁷ Vgl. Hoffmann-Ocon 2007, S. 269f.

²⁸ Konrad Widmer hatte die Veränderungen bereits 1976 als Übergang „von der Bildungseuphorie zur Bildungsresignation“ interpretiert; vgl. Widmer 1976, S. 13.

²⁹ Friedeburg 1989, S. 474.

³⁰ Vgl. Picht 1964, S. 27; vgl. Rohstock 2013, S. 219.

³¹ Radkau 2017, S. 234ff.

³² Vgl. Bellmann 2016, S. 30.

³³ Vgl. The National Commission on Excellence in Education 1984; kritisch Berliner/Biddle 1996.

³⁴ Der Gesetzestext findet sich in der Gesetzessammlung des U.S. Department of Education

Mit diesen Beispielen verdichten sich die Hinweise, dass die Achtzigerjahre keine inhaltlich scharf konturierte Epoche oder Ära, insbesondere auch für die historische Bildungsforschung, darstellen. Allerdings können in den Achtzigerjahren eine Reihe von Verknotungen festgestellt werden, in denen sich verschiedene Entwicklungslinien aus den 1950er, 60er und 70er-Jahren in unterschiedlicher Weise miteinander verbunden haben. Wenn der angesprochene (kulturelle) Wandel keine Bruchstelle markierte, geraten eher eine Reihe von graduellen und womöglich wenig sichtbaren Veränderungen ins Blickfeld. In diesem Zusammenhang spricht Jakob Tanner von der „hintergründigen Wirkung“ der Achtzigerjahre, z.B. wenn der Imperativ nach permanenter Veränderungsbereitschaft und Flexibilität gegenüber individuellen berufsbiografischen Überlegungen zwar erst in den 1990er Jahren durchschlagend wahrgenommen, jedoch in den Achtzigerjahren bereits formuliert wurde.³⁵ Insofern stehen die Achtzigerjahre nicht nur für eine Phase, in der sich Entwicklungslinien vorheriger Phasen verbanden, sondern auch für eine Periode, in der sich „subkutan“, verdeckt und in Protoformen eine neoliberale Wende anbahnte.

Aber welche Diskurse, Situierungen, Ortsbestimmungen und institutionellen Entwicklungen können im gesellschaftlichen Feld von Bildung, Schule und Wissenschaft als charakteristisch für die Achtzigerjahre gelten? Manifestierte sich in diesem Bereich ebenfalls eine Krisenstimmung oder lassen sich Phänomene historisch nachweisen, die für den damals im Rahmen einer Zyklustheorie diagnostizierten Eigenausbau und der Eigendynamik des Bildungssystems sprechen?³⁶

Pluralismus, Ablösungstendenzen und Übergänge in der Erziehungswissenschaft?

Die erziehungswissenschaftlichen Debatten der Achtzigerjahre waren geprägt durch Überlagerungen und Ablöseprozesse von verschiedenen theoretischen und pädagogischen Strömungen. Zwar wurde zum Beispiel der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl eigens zum Gegenstand erzieherischer Reflexion erhoben,³⁷ aber diese wie auch andere Theoriedebatten zur Tradition und Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zur Hermeneutik können auch als Zeichen für deren Erosion gedeutet werden.

vom 8. Januar 2002; verfügbar unter: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> (recherchiert: 01.02.2018); für einen Überblick vgl. Hess/Petrilli 2006; kritisch unter vielen andern: Shaker/Heilmann 2008.

³⁵ Tanner 2015, S. 422.

³⁶ Vgl. z.B. Titze 1981; Lundgreen 1981.

³⁷ Vgl. z.B. Bollnow 1981.

Die als Theorieputsch inszenierten Verweise von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr auf „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ und auf das „Technologiedefizit der Erziehung“³⁸ rahmten nicht nur die seit Ende der 1960er Jahre erfolgte „Empirisierung und Methodisierung“³⁹ erziehungswissenschaftlicher Argumentationsstrukturen auf theoretischer Ebene, sondern verwiesen generell darauf, dass die Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Interpretationskategorien für die Erziehungswissenschaft unumgänglich werden würde. Dabei stellt sich aus der Retrospektive die Frage, ob es die Achtzigerjahre waren, in denen der über einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen stehende Diskurs über Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung von gesellschaftlichen Systemen⁴⁰ zu einer tiefgreifenden Hybridisierung der Sozialwissenschaften insgesamt beigetragen habe.

Der „Übergang“ als Charakteristik deutete sich bei erziehungswissenschaftlichen Exponenten selbst an, so etwa bei Klaus Mollenhauer, welcher bis Anfang der Achtzigerjahre als ein bedeutsamer Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft und der Teildisziplin Sozialpädagogik galt. Sein Werk „Vergessene Zusammenhänge“⁴¹ beabsichtigte nun jedoch, den Entwurf einer pädagogischen Theorie vorzulegen, die sowohl kulturelle Erinnerungsarbeit leisten wollte als auch die damals geläufige sozialwissenschaftliche Terminologie zu vermeiden versuchte, ohne „Erfahrungskitsch“ zu produzieren.⁴² Fraglich bleibt bis heute, ob dieses Projekt als ein erster Begründungsversuch einer kulturwissenschaftlich begründeten Pädagogik verstanden werden könne (obgleich der Autor damals nicht über den Begriff ‚Kulturwissenschaft‘ verfügte) oder ob es sich eher um eine weitere Variante eines Versuchs der Erneuerung der geisteswissenschaftlichen Tradition handelte. Auch wenn der ehemals kritische Erziehungswissenschaftler gegen die Konzeptualisierung der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft keinen alternativen Ansatz vorlegte, stellte er doch die Frage, ob alle Möglichkeiten zur Fassung dessen, worum es in der Erziehungswissenschaft gehen könne, mit sozialwissenschaftlichen Zugriffen ausgeschöpft wären.⁴³

Die etwa gleichzeitig gestellte Frage: „Ist Pädagogik heute ohne ‚Kritische Theorie‘ möglich?“, reagierte auf die theoretische Krisenwahrnehmung in der Erziehungswissenschaft und fragte angesichts der scheinbaren Gewissheit, dass Emanzipation die zentrale Aufgabe von Bildung sei, nach der eigenen

³⁸ Luhmann/Schorr 1979; 1982.

³⁹ Müller/Tenorth 1979, S. 858.

⁴⁰ Zur paradigmatischen „Scharpf-Luhmann-Debatte“ vgl. Mayntz 1987; Scharpf 1988; 1989; Luhmann 1989.

⁴¹ Mollenhauer 1983.

⁴² Ebd. 1983, S. 12.

⁴³ Vgl. Brumlik 2006.

ideologischen Befangenheit.⁴⁴ Neben sozialwissenschaftlichen Implikationen in der Erziehungswissenschaft modifizierte eine zunehmende (lern-)psychologische Perspektivierung tradierte Auffassungen von Bildung und setzte mehr auf den Wissensbegriff.⁴⁵ Die Bedeutung der allgemeinen, systematischen und historischen Pädagogik wurde dadurch relativiert. Die Erziehungswissenschaft hatte sich zur ‚normalen‘ wissenschaftlichen Disziplin entwickelt,⁴⁶ in Teildisziplinen ausdifferenziert,⁴⁷ auf alle Lebensbereiche ausgedehnt (Vorschul-/Kindergartenpädagogik, Berufsbildung, Erwachsenen-/Weiterbildung) und „entgrenzt“⁴⁸ sowie theoretisch und methodisch pluralisiert – sie baute kein „Zentrum“ mehr. Jedenfalls führte die „Bilanzierung“ der Erziehungswissenschaft am Ende der 1980er Jahre zum minimalen Konsens der Akzeptanz eines Theorien- und Methodenpluralismus in der Erziehungswissenschaft.⁴⁹ Und die empirisch-historische Rekonstruktion der Geschichte der eigenen Disziplin⁵⁰ im Kontext neuer historiografischer Ansätze⁵¹ förderte nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte, sondern kann auch als deutlicher Hinweis gewertet, dass sich die Erziehungswissenschaft sowohl als Teil der „reflexiven Modernisierung“⁵² verstand als auch in diesem Prozess selbstreflexiv geworden war.

Pädagogische und pädagogisierende Bewegungen zwischen Reformismus und Radikalität?

Aber auch Tendenzen aus „populären“ pädagogischen Diskursen „zwangen“ Repräsentanten der Erziehungswissenschaft zu Stellungnahmen, etwa im Fall der „Antipädagogik“.⁵³ Möglicherweise inspirierte dazu der durch Sozialgeschichte und Sozialisationstheorie veränderte Blick auf das Kind und der

⁴⁴ Ruhloff 1983, S. 232; vgl. auch Tenorth 1983.

⁴⁵ Vgl. Aebli 1983.

⁴⁶ Vgl. Helm/Tenorth/Horn/Keiner, 1990; Tenorth 1990.

⁴⁷ Vgl. Macke 1990; 1994.

⁴⁸ Vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1993.

⁴⁹ Vgl. u.a. Beck/Kell 1991; Hoffmann/Heid 1991; Themennummern der Zeitschrift für Pädagogik 1/1990 und 5/1990.

⁵⁰ Vgl. Tenorth 1990.

⁵¹ 1987 erschienen die ersten beiden Bände des „Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ (Müller/Zymek/Herrmann 1987; Titze 1987), ein Jahr später Tenorths „Geschichte der Erziehung“, die „bewusst keine ‚Geschichte der Pädagogik‘“ sein sollte (Tenorth, 1988, S. 12). Beides lässt sich rückblickend als Teil der „sozialwissenschaftlichen Wende“ in der pädagogischen Historiografie oder der Weiterentwicklung der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung interpretieren.

⁵² Beck/Giddens/Lash 1996.

⁵³ Vgl. Oelkers/Lehmann 1983; Winkler 1985.

Versuch, Kinderperspektiven zu verstehen oder gar zu simulieren.⁵⁴ Die nukleare Abschreckungspolitik der beiden globalen politischen Blöcke brachte neben den wahrgenommenen ökologischen Krisen (Stichwort: Umwelterziehung) und Informationsrevolutionen (Stichwort: Medienerziehung im Computerzeitalter) eine „Friedenspädagogik“ (wieder) hervor, deren Status zwischen sozialer Bewegung und Wissenschaft strittig war.⁵⁵ Diese Gemengelage hatte auch in anderen Feldern eine wissenschaftliche Aufklärung „von unten“ evoziert, die ihre Praxis in AGs und Büros für Konflikt- und Kriegsursachenforschung oder in Geschichtswerkstätten finden konnte und wissenschaftliche Laien konzeptuell miteinbeziehen wollte. Mit hoher Selbstreflexion wurden die Praxis der neuen sozialen Bewegungen der postulierten postindustriellen Phase in den 1980er Jahren selbst mit ‚Reformismus‘ beschrieben, der im Gegensatz zur „Radikalität“ der 1968er-Bewegung den Parlamentarismus als Form politischer Regulierung anerkannte und die „Langfristigkeit des Wandels, die Zerlegung in Einzelschritte unterschiedlicher Reichweite, die experimentelle Orientierung und Revisionsbereitschaft und nicht zuletzt die intendierte Gewaltlosigkeit von Aktionen“ betonte.⁵⁶

Als Grund für diese Entwicklungen wurde die Individualisierung als Folge der Bildungsexpansion und der Zunahme des Wohlstandes genannt. Nach der Institutionalisierung der Sozialstaatlichkeit und der (scheinbaren?) Stilllegung des Klassenkonflikts in wohlfahrtsstaatlichen Massendemokratien wurden die neuen Protestpotentiale nicht mehr primär in Verteilungsproblemen vermutet, sondern in Prozessen des Wertewandels und in der „Grammatik von Lebensformen“, die ihren Ausdruck in Strömungen wie „Antikernkraft- und Ökologiebewegung; Friedensbewegung [...]; Bürgerinitiativbewegung; Alternativbewegung [...]; Psychoszene mit Lebenshilfegruppen und Jugendsekten [...]; Schulprotest der Elternverbände; Widerstand gegen ‚modernistische Reformen‘; und schließlich in der Frauenbewegung“ finden konnte.⁵⁷ Dem Protest und den Ideen revolutionärer Umbrüche der späten 1960er und frühen 1970er Jahre folgte nicht nur der „Gang durch die Institutionen“ der Neuen Linken, sondern auch ein eher inkrementeller Wandel, der sich einerseits in neuen pädagogischen Themen und Teildisziplinen, andererseits aber auch in stärker wissenschaftlichen Bemühung um Erkenntnisse in der Bildungsforschung zeigte. Auf die Bildungseuphorie, die sich als Bildungsexpansion „materialisiert“ und in der Bildungsplanung ihre wissenschaftliche Legitimation gefunden hatte,⁵⁸ folgten die Achtzigerjahre, in denen sich die

⁵⁴ Vgl. z.B. Flitner/Valtin 1985; Oswald/Krappmann 1985; Ulich 1985.

⁵⁵ Vgl. Huschke-Rhein 1984; 1985; Miller-Kipp 1984.

⁵⁶ Raschke 1988, S. 462.

⁵⁷ Habermas 1987, S. 578.

⁵⁸ Vgl. Widmaier 1966.

Erziehungswissenschaft mit wissenschaftlichen Instrumenten den Expansionsfolgen und den Folgen der Bildungsreform (selbst-)kritisch zu stellen begann.

Neben dem Gang durch die Institutionen lassen sich am Beispiel des Politikfeldes Jugend Fragen stellen hinsichtlich eines Wandels hin zu Verflechtungen von sozialen Bewegungen und Institutionen, der zu Beginn der Achtzigerjahre womöglich einen vorläufigen Endpunkt gefunden hatte. So zeigt Rahel Bühler am Beispiel der Schweiz u.a. auf der Basis der Jugendberichterstattung einerseits auf, wie staatliche Gremien Interesse an Jugend in ihrem Eigensinn. Andererseits zeigten sich an diesem nicht interesselosen Interesse, etwa von Seiten der Studiengruppe für Jugendfragen des Eidgenössischen Departements des Innern, Implikationen von Beforschung: Das zusätzliche Wissen über die Jugendlichen sollte eben auch die Kontrollmöglichkeiten verbessern. Jugendpolitische Paradigmenwechsel ließen sich bis in die Achtzigerjahre in einer Linie beschreiben: vom traditionellen Modell einer „Politik für die Jugend“ zu einer „Politik der Jugend“, die um die Dimension der begrenzten Autonomie im Sinne eines Probehandeln erweitert wurde, bis hin zu einer „Politik mit der Jugend“, die definierte Partizipationsmöglichkeiten vorsah.⁵⁹ Die Partizipation der Jugendlichen wurde im politischen System teilweise simuliert, und eine fast ironische Reverenz der Kommissionspolitik des Bundes an die ihr „fremden“ Jugendlichen dürfte darin gelegen haben, dass den Jugendlichen zwar keine echte Repräsentation zugestanden wurde, dass sich jedoch die Erforschung der „inneren Fremden der Schweiz“, also der Heranwachsenden, selbst zu einer Praxis der Jugendpolitik entwickelte. Der Staat sah sich in den beginnenden Achtzigerjahren angesichts (erneuter) jugendlicher Proteste und in Erinnerung an die zurückliegende Irritations- oder gar Bedrohungswahrnehmung der frühen 1970er Jahre zum Handeln im Feld der Jugendpolitik herausgefordert. Aus solch einer Perspektive der Verflechtungen von sozialen Bewegungen und Institutionen können die Achtzigerjahre als eine „Auskühlungsphase“ von Konflikten beschrieben werden, in der Protestströmungen durch politischen Gremienarbeit domestiziert wurden resp. sich domestizieren ließen.

Das Ende der Bildungsstrukturdebatten?

Die Bildungsexpansion war zwar zunächst ein quantitatives Phänomen gewesen, das allerdings mit dem Geburtenrückgang in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre nicht einfach zu Ende war, sondern in reduziertem Ausmaß fortgesetzt wurde – dies nicht zuletzt wegen der vorgenommenen Strukturän-

⁵⁹ Bühler 2016, S. 290.

derungen. Denn die Bildungsexpansion war mit Bildungsreformen verbunden gewesen, die nun in den Achtzigerjahre Jahren nicht mehr vorwiegend unter programmatischen Perspektiven, sondern in ihren Folgen stärker analytisch und evaluativ fokussiert wurden. Nach der „realistischen Wendung“⁶⁰ verfügte die Erziehungswissenschaft inzwischen auch über ein elaborierteres und differenzierteres Methodeninstrumentarium als das dies noch in den 1960er Jahren zur Verfügung gestanden hatte. Dies erleichterte einen „realistischen“ Blick auf die Reformen, was auch dadurch motiviert war, dass der erfolgte Strukturausbau nun unter wirtschaftlich schlechteren Rahmenbedingungen weiter finanziert werden musste.

Die strukturellen Reformen waren in den 1960er und 1970er Jahren zwar nicht so weit gegangen, wie die Pläne (etwa der „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates 1970) es vorgesehen hatten, betrafen aber eigentlich das gesamte Bildungswesen. Die hauptsächlichen Themen waren: Ausbau und Neukonzeption des Vorschulbereichs, die Gesamtschulreformen, die Reform der gymnasialen Oberstufe sowie die Reformen in den Bereichen Berufsbildung, Lehrerbildung und Hochschulen (u.a. Einführung von Gesamthochschulen, Fachhochschulen).⁶¹ Mit den Effekten dieser Reformen beschäftigten sich nun wissenschaftliche Studien und Reflexionen, die einerseits als Folge der empirischen Wende zu interpretieren sind, andererseits aber auch vom Ende der Bildungseuphorie und einem „kühleren“ Blick auf die Reformen zeugen.

Die zum Teil groß angelegten Schulversuche und Experimentalprogramme der 1970er Jahre wurden in den Achtzigerjahren beendet oder transformiert; Studien aus den 1970er Jahren, etwa die „Konstanzer Studie“ zu Einstellungsveränderungen junger Lehrpersonen in der Schulpraxis,⁶² wurden reinterpretiert und methodische Ansätze als zu eng geführt kritisiert;⁶³ die Reform der gymnasialen Oberstufe wurde bereits wieder in Frage gestellt, ganze Jahrgänge aus der akademisierten Lehrerbildung wurden in die Arbeitslosigkeit entlassen. Beide Kernmotive der Bildungsexpansion waren obsolet geworden: Der Nachwuchsmangel hatte sich in der Wirtschaftskrise in nichts aufgelöst und die Chancengleichheit konnte nun nicht mehr einfach politisch eingefordert werden, sondern wurde analytisch auf Möglichkeiten und Grenzen hin geprüft.⁶⁴ Die „Janusgesichtigkeit“⁶⁵ der Bildungsexpansion zeigte

⁶⁰ Roth 1963.

⁶¹ Vgl. Friedeburg 1989, S. 403ff.

⁶² Vgl. z.B. Hinsch 1979.

⁶³ Vgl. Hänsel 1985, S. 644.

⁶⁴ Vgl. u.a. Heckhausen 1981; Heid 1988.

⁶⁵ Doering-Manteufel/Raphael 2010, S. 16.

sich in den 1980er Jahren auch als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Torsten Gass-Bolm analysierte und periodisierte in seiner bildungshistorischen Studie die Entwicklung des westdeutschen Gymnasiums. Demnach wurde in den Achtzigerjahren die Reformeuphorie hinsichtlich des Wandels des Gymnasiums mit einer konservativen Tendenzwende bei gleichzeitiger Stabilisierung beendet.⁶⁶ Dies bedeutete eine Rückkehr zum Humanismus, der aber wenig mit dem konservativen Humanismus der 1950er Jahre gemein hatte, sondern sich durch ein nunmehr wenig elitäres Persönlichkeitskonzept mit den Leitbegriffen „Selbstständigkeit“ und „Mündigkeit“ auszeichnete.⁶⁷ Die Wiederentdeckung der „Allgemeinbildung“ und die Renaissance der Inhalte korrespondierten mit Einschränkungen der durch die Oberstufenreform von 1972 etablierten Wahlfreiheit von Grund- und Leistungskursen. Diese Entwicklungen können als Rücknahme von Reformspitzen oder – weitreichender – als Entpolitisierung zugunsten einer Pädagogisierung der Schule interpretiert werden.⁶⁸ Wenn die Achtzigerjahre als Zeit der Bilanzierungen von schulischen Experimenten der 1970er Jahre verstanden werden, so zeigt sich für die ehemals von breiten Kreisen getragenen Vorhaben, etwa die ebenfalls von der CDU gestützte Oberstufenreform, eine merkwürdige Ambivalenz: Die schulischen Neuordnungen und Strukturen waren inzwischen teilweise heftig umstrittenen, trotzdem konnten auch diejenigen, die sich an ihr Mitwirken kaum erinnern mochten, in den Achtzigerjahren nicht einfach mehr aussteigen.⁶⁹ Die Zeit von Prospektivstudien und Experimentalprogrammen mit „schulplanerisch präjudizierenden Momenten“⁷⁰ schien zumindest vorerst einer „gebremsten Modernisierung“⁷¹ gewichen zu sein. Dem Band liegt insgesamt die These zugrunde, dass das Bildungswesen in den Achtzigerjahre zwar den Eindruck von Stillstand erweckt, dass es sich aber inkrementell weiterentwickelte; nicht mehr in großangelegten Reformprojekten wie in den 1960er und frühen 1970er Jahren, sondern eher „im Stillen“. Hintergründig wurden die Reformen der 1960er und 1970er Jahre teilweise konsolidiert, teilweise transformiert, teilweise in vermindertem Tempo fortgeführt, aber auch kritisch bilanziert. Parallel dazu fand ein rascher Verwissenschaftlichungsprozess statt, und die Pädagogik wandelt sich zur Erziehungswissenschaft. Die alten wissenschaftlichen Orientierungen wurden in Frage gestellt, ohne dass sich neue Paradigmen tatsächlich durchzusetzen vermochten. Vor diesem Hintergrund präsentiert dieser Schwerpunkt des

⁶⁶ Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 12.

⁶⁷ Ebd., S. 380.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 400.

⁶⁹ Vgl. Quesel 2012, S. 183.

⁷⁰ Egger 1983, S. 25; vgl. auch Hoffmann-Ocon 2012, S. 161.

⁷¹ Gass-Bolm 2005, S. 171

Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung Beiträge zu verschiedenen bildungshistorisch relevanten Facetten des zeitgeschichtlichen Themas der Achtzigerjahre:

Eines des großen, wenn nicht das große Reformthema der 1970er Jahre war die Gesamtschulreform. Am Beispiel des Flächenversuchs mit Gesamtschulen im hessischen Wetzlar rekonstruiert Monika Mattes in ihrem Beitrag die Gesamtschul-Entwicklungen über ihre Konstituierungsphase hinaus. Als Besonderheit des Schulversuchs kann gelten, dass er sich nicht wie üblich auf eine Einzelschule bezog, sondern als Flächenversuch in einem ganzen Landkreis („Versuchslabor Wetzlar“) durchgeführt wurde. Der Beitrag legt seinen Fokus nun nicht primär auf die staatlichen Reformintentionen, sondern auf deren Umsetzung in einer komplexen Akteurskonstellation vor Ort, in der Akteure ihre Positionen änderten und lokale, zum Teil höchst differente Rahmenbedingungen die weitreichenden Reformambitionen „pragmatisierten“. Mit einem analytischen Blick auf die Implementation der Reform und deren Schwierigkeiten in der Umsetzungsphase ergibt sich, gerade wenn auch lokale und einzelschulische Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, ein anderes Bild als dasjenige in den großen Reformprogrammen: Die weitreichenden Reformambitionen wurden bereits in den späten 1970er und vor allem in den 1980er Jahren reduziert, in lokale Settings eingepasst, ja teilweise unterlaufen. Der Beitrag ist aber auch ein Beispiel dafür, dass die Verwissenschaftlichung – hier in Form von Begleitstudien – nicht einfach zu einer rationaleren Bildungspolitik führte, sondern zunächst die Irritationen steigerte.

Das Zusammenwirken von pädagogischer Forschungspraxis und verdrängter NS-Erfahrung im „Post-War-Raum“ DDR rückt Katharina Lenski in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Dabei erschließt sie die enge Verbindung von „Wissenschaftlichkeit“ und „Parteilichkeit“ am Beispiel von drei Lebensläufen bedeutsamer Exponenten einer neuen Wissenschaftlergeneration – sogenannter „Schrittmacher“, die zur Zeit der DDR den Bereich Bildung und Erziehung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mitverantworteten. Fokussiert werden Zusammenhänge von ausgeblendeten, teilweise geradezu dethematisierten NS-Erfahrungen und pädagogischen Forschungspraktiken. Mit den berufsbiografisch orientierten Fallstudien, die von den 1960er Jahren bis in die späten Achtzigerjahre reichen, macht Lenski darauf aufmerksam, dass eine enge, nur auf ein Jahrzehnt beschränkte Perspektive nicht ausreicht, um wissenschaftliche Praktiken in einem bestimmten Zeitabschnitt zu erfassen.

In seinem Beitrag verdeutlicht Robert Troschitz anhand tiefgreifender Transformationen des britischen Hochschulsystems in den Achtzigerjahren den bis heute prägenden Wandel von einer wohlfahrtsstaatlichen zu einer wettbewerbliehen Orientierung. In dieser Perspektive wird erkennbar, dass ein Ver-

ständnis der Achtzigerjahre mit Implikationen des Stillstands zumindest für einige europäische Bildungsräume der Revision bedarf. Auf der Grundlage von hochschulpolitischen Dokumenten wird ein Struktur- und Wertewandel beschrieben, der sich unter anderem in der stärkeren externen Kontrolle und in der Bedeutungszunahme von Qualitätsmanagement und Leistungsmessung zeigt. Mit dem hier von Troschitz eingenommen Blick erscheinen die Achtzigerjahre für das britische Hochschulfeld als Periode, in der ein Umbau einer gesellschaftlich und wohlfahrtsstaatlich orientierten akademischen Institution zu einer Einrichtung sich Bahn brach, die zunehmend als Unternehmen wahrgenommen wurde.

Dass die Erziehungswissenschaft zwar Teil des Wissenschaftssystems ist, aber immer auch auf gesellschaftliche Problemlagen und die gesellschaftlichen Erwartungen, zur Bearbeitung dieser Problemlagen beizutragen, reagiert, zeigt Philipp Eigenmann in seinem Beitrag zur Entstehung der interkulturellen Pädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Er widmet sich zunächst dem Meister-Narrativ, wonach sich die Subdisziplin, die auf Fragen von Bildung und Migration ausgerichtet ist, von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik zur Pädagogik der Vielfalt entwickelt habe. Im Beitrag wird diese „Fortschrittsgeschichte“ und Phasentheorie im Hinblick auf die Entstehung der Teildisziplin insofern dekonstruiert, als die Möglichkeit einer eindeutigen Phasierung in Frage gestellt wird. Die Phasen-Darstellung durch die Exponentinnen und Exponenten der Teildisziplin diene eher der Selbstlegitimation, indem die jeweilige Vorgängerphase als defizitär kritisiert wird. Der Autor zeigt dann auf, dass die Institutionalisierung der Teildisziplin in den 1980er Jahren weniger als Durchsetzung eines neuen Paradigmas „Interkulturelle Pädagogik“ interpretiert werden kann als vielmehr als Professionalisierung der pädagogischer Praxen und des (bildungs-)politischen Aktivismus des vorigen Jahrzehnts: Erst die enge Bezugnahme auf und die kritische Auseinandersetzung mit Erfahrungen, Theorien und Modellen der 1970er-Jahre habe die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in den 1980er-Jahren überhaupt ermöglicht.

Ähnlich wie der Beitrag zur Gesamtschule fokussiert Lukas Höhener die Weiterentwicklung eines großen Reformthemas der 1970er Jahre, hier der Curriculumrevision, in den Achtzigerjahren. Am Beispiel der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung zeigt er auf, wie in der Schweiz die öffentlichkeitswirksamen Curriculumsdiskussionen der 1970er Jahre in eine Phase der „stillen Lehrplanreformen“ übergingen. Dieser Übergang wurde unter anderem dadurch gefördert, dass maßgebliche Akteure der wissenschaftlichen Curriculumsdiskussion im Zuge des Aufbau von wissenschaftlichen Informations- und Planungsstellen in die Bildungsadministration wechselten. Ihr empirisches Wissen und ihre theoretischen Konzepte wurden nun

Grundlage einer Schulreform, die sich nicht mehr auf Strukturen konzentrierte, sondern Lehrplanreformen als innere Schulreform verstand. Die Curriculumrevision mutierte von einer Theoriedebatte zum politisch-administrativen Innovationsprogramm und bestimmte so auch in den 1980er Jahren einen Teil der Reformagenda, wie der Autor am Beispiel eines größeren gesamtschweizerischen Projekts zur Überprüfung der Situation der Primarschule und an den OECD/CERI-Regionalseminaren (Deutschland, Österreich, Schweiz) zeigen, kann.

Die hier im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017 präsentierten Beiträge nähern sich den Achtzigerjahren aus unterschiedlichen Perspektiven an. Sie fokussieren einen Zeitraum, der bislang (noch) nicht im Mittelpunkt der pädagogischen Historiografie stand. Hierfür erste Impulse zu geben, dies gerade auch für jüngere Forschende, die nicht einfach als Zeitzeugen oder sogar als Akteure gelten können, war eines der Ziele des vorliegenden Thementils. Dabei sind – notgedrungen – auch weitere Fragen und Hinweise auf zeitgeschichtliche Forschungsfelder entstanden. Grundsätzlich stellt der Schwerpunkt aber auch einen Versuch dar, durch zeitgeschichtliche Erkundungen mit dem Fokus Achtzigerjahre der Antwort auf die Frage näher zu kommen, ob die Periodenoptik dazu geeignet ist, neue Sichtweisen auf bildungshistorisch relevante Gegenstände entstehen zu lassen.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Aebli, Hans (1983): Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18. Beiheft, S. 33-44.
- Altmeyer-Baumann, Sabine (1987): „Alte Armut“ – „Neue Armut“. Eine systematische Betrachtung in Geschichte und Gegenwart. Weinheim.
- Beck, Klaus/Kell, Adolf (Hg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.
- Bollnow, Otto Friedrich (1981): Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 1, S. 31-37.
- Brand, Karl-Werner (1982): Neue soziale Bewegungen. Entstehung, Funktion und Perspektiven neuer Protestpotentiale – eine Zwischenbilanz. Opladen.
- Brand, Karl-Werner (Hg.) (1985): Neue soziale Bewegungen in Westeuropa und den USA. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt a. M.

- Burger, Angelika/Seidenspinner, Gerlinde (1977): *Jugend unter dem Druck der Arbeitslosigkeit*. München.
- Dahinden, Martin (1987): *Neue soziale Bewegungen und ihre gesellschaftlichen Wirkungen*. Zürich.
- Egger, Eugen (Hg.) (1983): *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern.
- Flitner, Elisabeth H./Valtin, Renate (1985): „Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, H. 6, S. 701-718.
- Fourastié, Jean (1979): *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris.
- Frackmann, Margrit (1985): *Mittendrin und voll daneben. Jugend heute*. Hamburg.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt a. M.
- Giddens, Anthony (1994): *Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt a. M.
- Habermas, Jürgen (1987): *Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Vierte, durchgesehene Auflage*. Frankfurt a. M.
- Hänsel, Dagmar (1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, H. 5, S. 631-646.
- Heckhausen, Heinz (1981): Chancengleichheit In: Schiefele, Hans/Krapp, Andreas (Hg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München, S. 54-60.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, H. 1, S. 1-17.
- Helm, Ludger/Tenorth, Heinz-Elmar/Horn, Klaus-Peter/Keiner, Edwin (1990): Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, H. 1, S. 29-49.
- Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut (Hg.) (1991): *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung*. Weinheim.
- Huschke-Rhein, Rolf (1985): Worin könnte der „wissenschaftliche Fortschritt“ bestehen? Ein systempädagogischer Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, H. 3, S. 395-414.
- Huschke-Rhein, Rolf (1984): Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, H. 1, S. 31-48.
- Jaide, Walter/Veen, Hans-Joachim (1989): *Bilanz der Jugendforschung*. Paderborn.
- Lompe, K. (Hg.) (1987): *Die Realität der neuen Armut. Analysen der Beziehungen zwischen Arbeitslosigkeit und Armut in einer Problemregion*. Regensburg.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 207-215.
- Luhmann, Niklas (1989): Politische Steuerung: Ein Diskussionsbeitrag. In: *Politische Vierteljahresschrift* 30, H. 1, S. 4-9.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.): *Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M., S. 11-40.

- Lundgreen, Peter (1981): Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er Jahre in Preussen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 2, S. 225-244.
- Macke, Gerd (1990): Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, H. 1, S. 51-72.
- Macke, Gerd (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, S. 49-68.
- Mayntz, Renate (1987): Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In: Ellwein, Thomas/Hesse, Joachim Jens/Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (Hg.): Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft. Baden-Baden, S. 89-109.
- Miller-Kipp, Gisela (1984): Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. , S. 609-618.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd/Herrmann, Ulrich: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Göttingen.
- Müller, Sebastian F./Tenorth, Heinz-Elmar (1979): Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progress der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, H. 6, S. 853-881.
- Oelkers, Jürgen/Lehmann, Thomas (1983): Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Braunschweig.
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar (1985): Kinderwünsche. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 6, S. 719-734.
- Picht, Goerg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg i. B.: Walter.
- Raschke, Joachim (1985): Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriss. Frankfurt a. M., New York.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, H. 3, S. 109-119.
- Roth, Roland/Rucht, Dieter (Hg.) (1987): Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Ruhloff, Jörg (1983): Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 2, S. 187-233.
- Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikt und Pathologien der politischen Steuerung. In: Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 19, S. 61-87.
- Scharpf, Fritz W. (1989): Politische Steuerung und Politische Institutionen. In: Politische Vierteljahresschrift 30, H. 1, S. 10-21.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1983): Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, H. 3, S. 347-358.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Weinheim, München.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, H. 1, S. 15-27.
- The National Commission on Excellence in Education (1984): A Nation at Risk. Portland.
- Titze, Hartmut (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. 2, S. 219-224.
- Titze, Hartmut (1987). Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1: Hochschulen. 1. Teil: Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland 1820-1944. Göttingen.
- Ulich, Michaela (1985): „Eene, meene muh/raus bist du“. Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 6, S. 735-746.
- Vonderach, Gerd (1989): Arbeitslosigkeit (Berufsnot) junger Menschen. In: Markelka, Manfred/Nave-Herz, Rosmarie (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung. Neuwied, S. 699-716.
- Widmaier, Peter (1966): Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart.
- Widmer, Konrad (1976): Bildungsplanung und Schulreform zwischen Euphorie und Resignation. In: Widmer, Konrad (Hg.): Bildungsplanung und Schulreform. Frauenfeld, Stuttgart, S. 7-21.
- Winkler, Michael (1985): Über das Pädagogische an der Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 1, S. 65-76.

Literatur

- Bandel, Jan-Frederik (2015): „Rückzug nach verllorener Schlacht“. Jan-Frederik Bandel im Gespräch mit Ulrich Raulff über Theorielektüre in den Siebzigern, intellektuelles Renegatentum, allerlei Klischees und intellektuelle Krisenzonen. In: Kultur & Gespenster, H. 16, S. 195-216.
- Bellmann, Johannes (2016): Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 3-34.
- Berliner, David C./Biddle, Bruce J. (1995): The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools. Reading MA.
- Bühler, Rahel (2016): Eine neue Politik für eine neue Generation. Zum Wandel des Politikfelds Jugend in der Schweiz, 1960-1980. In: Criblez, Lucien/Rothen, Christina/Ruoss, Thomas (Hg.): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich, S. 271-296.
- Buomberger, Thomas (2017): Die Schweiz im Kalten Krieg 1945-1990. Baden.
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 1, S. 60-68.
- Criblez, Lucien/Rothen, Christina/Ruoss, Thomas (Hg.) (2016): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich.
- Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (2010): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen.
- Fabian, Sina (2016): Boom in der Krise. Konsum, Tourismus, Autofahren in Westdeutschland und Grossbritannien (1970-1990). Göttingen.
- Felsch, Philipp (2015): Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990. München.

- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Göbel, Stefan (2013): Die Ölpreiskrisen der 1970er-Jahre. Berlin.
- Graf, Rüdiger (2014): Öl und Souveränität. Berlin.
- Hess, Frederick M./Petrilli, Michael J. (2006): No Child Left Behind. New York.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2012): Politisierung von Bildungsexpertise? – Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Schmidtke, Adrian (Hg.): Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, S. 129-165.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2007): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Konflikte Heinrich Roths im Deutschen Bildungsrat. In: Die Deutsche Schule 99, H. 3, S. 267-286.
- Holenstein, André (2014): Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte. Baden.
- Kaelble, Hartmut (2011): Kalter Krieg und Wohlfahrtsstaat. Europa 1945-1989. München.
- Quesel, Carsten (2012): Allgemeine Hochschulreife als Steuerungsfiktion. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Schmidtke, Adrian (Hg.): Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, S. 167-206.
- Radkau, Joachim (2017): Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute. München.
- Raulff, Ulrich (2014): Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens. Stuttgart.
- Richter, Isabel (2016): Die Osterweiterung des Bewusstseins. Techniken der Selbstentgrenzung in den langen 1960er-Jahren. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 25, H. 4-5, S. 107-126.
- Rohstock, Anne (2013): Bologna als amerikanisches Kind des Kalten Krieges. Westliche Universitäten zwischen institutionellem Erbe und Weltkultur, 1945-2011. In: Buck, Marc Fabian/Kabaum, Marcel (Hg.): Ideen und Realitäten von Universitäten. Frankfurt a. M., S. 199-220.
- Rödter, Andreas (2015): 21.0. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. München.
- Rosanvallon, Pierre (2012): Für eine Begriffs- und Problemgeschichte des Politischen. Antrittsvorlesung am Collège de France. In: Mittelweg 36, Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 20, H. 6, S. 43-66.
- Shaker, Paul/Heilman, Elizabeth E. (2008): Reclaiming Education for Democracy. Thinking Beyond No Child Left Behind. New York, London.
- Siegfried, Detlef (2014): K-Gruppen, Kommunen und Kellerclubs. Sven Reichardt erkundet das westdeutsche Alternativmilieu. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 23, H. 3, S. 99-114.
- Skenderovic, Damir/Späti, Christina (2012): Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur. Baden.
- Stöver, Bernd (2017): Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947-1991. München.
- Tändler, Mark (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.
- Tanner, Jakob (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München.
- Tröhler, Daniel (2016): Die Pädagogisierung des Kalten Krieges. Militärische Interessen an Schulreformen nach Sputnik. In: Boser, Lukus/Bühler, Patrick/Hofmann,

Michèle/Müller Philippe (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern, S. 391-411.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Lucien Criblez,
1958, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich;
E-Mail: lcriblez@ife.uzh.ch;
Forschungsschwerpunkte: Historische
Bildungsforschung, Bildungspolitik-
analysen, Lehrerbildung.

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon,
1969, Pädagogische Hochschule Zü-
rich,
Zentrum für Schulgeschichte,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich;
E-Mail: a.hoffmann-ocon@phzh.ch;
Forschungsschwerpunkte: Historische
Bildungsforschung, Lehrerinnen- und
Lehrerbildung, Wissensgeschichte der
Bildung und Erziehung.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017

Aus dem Inhalt

Schwerpunkt – Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren

Redaktion: Andreas Hoffmann-Ocon, Lucien Criblez

Andreas Hoffmann-Ocon/Lucien Criblez: Pädagogische
Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren.

Monika Mattes: Gesamtschule im Flächenversuch. Er-
fahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im
hessischen Wetzlar 1965-1990

Katharina Lenski: Post-War-Raum DDR. Pädagogische
Forschungspraxis im Spiegel verdrängter Erfahrung

Robert Troschitz: Der Markt hat immer recht – Die britische
Hochschulpolitik der Thatcher- und Major-Ära

Philipp Eigenmann: Vom Aktivismus zur Professionalität
– Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung
interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren

Lukas Höhener: Zur latenten Kontinuität der Curriculum-
debatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der
Schweiz

Abhandlungen

Christian Köhne: Die Darstellung von Revolution und Bür-
gerkrieg in Russland 1917-1922 in Schulvorschriften und
Schulbüchern Deutschlands

Kerrin Klinger: Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Histori-
schen Praxeologie des Abiturs

Ulrich Wiegmann: Weiblicher Halbakt mit Schutzmaske.
Zur Wirkungsgeschichte von Wehrerziehung und vormilitä-
rischer Ausbildung in der DDR

Peter Dudek: „Alles braver Durchschnitt“? Impressionen
zur Schülerschaft der FSG Wickersdorf 1906-1945

978-3-7815-2237-4



9 783781 522374

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung