



Wilfried Göttlicher

Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren

Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlerung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

weitere Bände in Vorbereitung

Wilfried Göttlicher

Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren

Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die vorliegende Arbeit wurde als Dissertation an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien im Dissertationsgebiet Bildungswissenschaft verfasst. Jahr der Einreichung: 2018
Betreuer: Prof. Dr. Stefan Hopmann, M.A.
Erster Begutachter: Prof. Dr. Lucien Criblez
Zweiter Begutachter: Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon
Datum der Defensio: 14. März 2019

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>.

2021.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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: Georg Janny - Waldschule in Alpl - Rosseggers Waldheimat, 1928.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5898-4 Digital

ISBN 978-3-7815-2450-7 Print

Zusammenfassung

Das vorliegende Buch rekonstruiert die Debatte über die Reform des ländlichen Schulwesens in Österreich von den 1920er-Jahren bis Mitte der 1960er-Jahre aus der Perspektive der Akteursgruppe der Lehrerinnen und Lehrer. Hauptsächliche Quellenbasis dafür sind pädagogische Zeitschriften sowie einschlägige Buchpublikationen. Durch die Untersuchung einer solchen Debatte über einen Zeitraum von fast 50 Jahren und über drei politische Systemwechsel hinweg soll ein Beitrag zum Verständnis von Schulreformdebatten geleistet werden. Diese werden dabei nicht nur als sprachliche Repräsentation geplanter oder tatsächlicher Schulreformaßnahmen verstanden, sondern als Phänomen, dem unabhängig von der tatsächlichen Durchführung von Reformen eigenständige Bedeutung zukommen kann.

Die in der genannten Akteursgruppe geführte Debatte zeigt bis etwa Mitte der 1950er-Jahre ein hohes Maß an Kontinuität in den zentralen Themen, Problemwahrnehmungs- und Deutungsmustern und zugleich eine flexible Anpassung der Argumentation an wechselnde politische Kontexte. Danach lässt sich ein sehr rascher Wandel der Perspektivierung der Probleme des ländlichen Schulwesens beobachten, der sich nicht aus dem bisherigen Verlauf von Reformen bzw. Reformversuchen, sondern nur als Folge eines gesellschaftlichen Paradigmenwechsels erklären lässt. In dieser Phase verloren die Akteure und Akteurinnen selbst das Interesse an der ursprünglichen Agenda.

Misst man die Landschulreform an den Zielsetzungen, die sie bis etwa Mitte der 1950er-Jahre verfolgt hatte, lassen sich nur wenige konkrete Erfolge ausmachen. Das bedeutet hingegen nicht, dass sie aus Perspektive maßgeblicher Akteursgruppen sinnlos war. Der Sinn aus Akteursperspektive kann auch in der Schulreformdebatte an sich liegen. Unter dieser Perspektive wird aufgezeigt, inwiefern die Landschulreformdebatte sinnvoll war als Gelegenheit zur Platzierung von Forderungen zur besseren Dotierung des ländlichen Schulwesens; als Plattform, auf der die gut gebildete, aber sozial eher unterprivilegierte Berufsgruppe der Pflichtschullehrpersonen an der Konstruktion eines ihren Ambitionen entsprechenden beruflichen Rollenbildes arbeitete; sowie als Gelegenheit zur konstruktiven Neugestaltung der belasteten Beziehung konkurrierender politisch geprägter Akteursgruppierungen nach 1945.

Abstract

Austrian Rural School Reform from the 1920s to the 1960s. An Inquiry on Past Debate on School Reform

The objective of this book is to reconstruct the debate on the reform of rural schools in Austria (approximately 1920-1965) from the perspective of teachers as a specific group of actors. The main sources are pedagogical periodicals and books. By examining this debate over a period of nearly 50 years and four different regimes, I want to establish a better understanding of debates on school reform in general. Thereby, the debate is not interpreted as a denotation for actual measures of school reform only, but as a phenomenon with its own significance, independent of actual measures.

The debate in question was very steady until approximately 1955, considering its topics and the patterns how problems were framed and interpreted. However, it proved very flexible in adopting arguments to changing political contexts. Thereafter, a fairly rapid change could be observed in the way the problems of rural schools were perceived. This cannot be explained by the previous development of the issue itself but rather as the consequence of a basic discursive shift. In this period, the actors themselves lost interest in their original agenda.

If rural school reform is judged by the goals it pursued up to the mid-1950ies, it was not very successful. But that does not say that it had no meaning. For the involved actors, the meaning may also lie in the debate itself. Three examples how the debate was meaningful in this regard are: as an opportunity to claim better funding for rural schools; as a stage for elementary teachers – a professional group well educated but located rather low in the social hierarchy – to work on a construction of their professional role that would fit their ambitions; after 1945, as an opportunity to rearrange the previously spoiled terms of the relationship between competing political groups of actors.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Schulreformen und Schulreformdebatten	12
1.2	Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleute als untersuchte Akteursgruppe	14
1.3	Schulreform als Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen	15
1.4	Modernisierung als sozialgeschichtlicher Kontext der Landschulreformdebatte ...	17
1.5	Zur Wahl des Untersuchungszeitraums	19
2	Zur Methodik	21
2.1	Wissenssoziologische Diskursanalyse als Methodischer Zugang	21
2.2	Zur methodischen Vorgangsweise	24
2.3	Zum untersuchten Textkorpus – Darstellung der wichtigsten untersuchten Lehrerzeitschriften	36
3	Ein erster Überblick über die Landschulreform (1919-1964)	43
3.1	Versuch einer Periodisierung der österreichischen Landschulreform von 1919 bis 1964 – zugleich eine Orientierung über den weiteren Gang der Darstellung	43
3.2	Die Landschulproblematik von den 1920er-Jahren bis zur Mitte des Jahrhunderts	44
4	Landschulreform als Teil der allgemeinen österreichischen Schulreformbewegung der Ersten Republik (1919-1934)	59
4.1	Die Glöckelsche Schulreform als Kontext der Landschulreform-Debatte – Grundzüge und politische Rahmenbedingungen	61
4.2	Die Debatte um die „Ausgestaltung der Landschule“ (1923/24)	74
4.3	Pathetischer Ton und pragmatische Agenda: August Bäumards Monografie zur Landschulreform (1923)	92
4.4	Landschulutopien im Abseits	120
4.5	Die weitere Geschichte der Schulreform in der Ersten Republik und die Landschule	132
4.6	Reformpädagogik in Szene gesetzt: Unterrichtsbilder von Landschulen in Lehrerzeitschriften	137
5	Katholische bzw. Christlichsoziale Positionen in der Landschulreformdebatte der Ersten Republik und im Autoritären Ständestaat (ca. 1923-1938)	147
5.1	„Die Herren in Wien am grünen Tisch“ – fehlende lebensweltliche Passung der Schulreform als katholisch-konservatives Argument gegen die Arbeit der Schulreformabteilung	148
5.2	„Die Landschule als Arbeits- und Kulturschule“ – Konturen eines katholischen Landschulentwurfs	150

6	Landschulreform und Politik zwischen Erster und Zweiter Republik: Autoritärer ‚Ständestaat‘ und Nationalsozialismus (1934-1945)	165
6.1	Staatlicher Neubeginn als erhoffte Chance für die Landschulreform	166
6.2	Zwischen ‚Blutquell‘ und ‚fehlendem Gemeinschaftssinn‘ – Ambivalente Konstruktionen des Bauerntums im Nationalsozialismus und die pädagogische Aufgabe der Landschule bei Karl Springenschmid	174
6.3	Landlehrer und Landlehrerinnen als ländliche Sozialarbeiter	181
7	Die Österreichische Landschulerneuerung nach 1945 – Erste Phase (ca. 1946-ca. 1957)	185
7.1	Die Österreichische Landschulerneuerung – Eine institutionalisierte Reformbewegung und ihr Programm	186
7.2	Die pädagogische Bearbeitung des sozialen Wandels in der ländlichen Lebenswelt als Aufgabenstellung für die Landschulerneuerung	208
7.3	Strukturelle Reformen in der ersten Phase der Österreichischen Landschulerneuerung	218
7.4	Didaktische Innovationen und ländliches Versuchsschulwesen	222
8	Landschulerneuerung im Zeichen von sozioökonomischem Strukturwandel und Bildungsexpansion (ca. 1957-1964)	243
8.1	Die ländliche Hauptschule und ihr Verhältnis zur Volksschuloberstufe: Landschulerneuerung unter den Vorzeichen einer frühen Bildungsexpansion	244
8.2	Eine Schulreformbewegung verliert ihren Kontext	264
9	Resümee – Teil I: Kontinuitäten und Variationen der Landschulreformdebatte in Abhängigkeit vom Politischen Kontext	285
9.1	Universalismus oder Partikularismus? Die Konstellation von Akteursgruppierungen und die von ihnen vertretenen Bildungsziele für die Landschule	285
9.2	‚Pädagogik-und-Zukunft‘ als durchgängiger Topos der Landschulreformdebatte	296
10	Resümee – Teil II: Die Erfolgsbilanz der Landschulreform und die Rolle der Schulreformdebatte	311
10.1	Agenda und Erfolgsbilanz der Landschulerneuerung nach 1945	311
10.2	Scheitern der Agenda – Nutzen der Debatte: Die Attraktivität der Landschulreformdebatte aus Akteursperspektive	315
11	Epilog: Lehren aus der Geschichte?	333

Anhang	335
Abkürzungen	335
Glossar kontextspezifischer Begriffe	335
Personen	338
Literaturverzeichnis	349
Quellen	349
Forschungsliteratur	361

1 Einleitung

Die Geschichte der österreichischen Landschulreform im 20. Jahrhundert ist heute so gut wie vergessen. Die Landschulreform stand zur Zeit der Ersten Republik in einer komplexen Wechselbeziehung zur um vieles bekannteren Wiener Schulreform (1922-1934). In den Anfangsjahren der Zweiten Republik war sie das wichtigste Reformprojekt im österreichischen Schulwesen: Das Österreichische Unterrichtsministerium initiierte 1946/47 unter der Bezeichnung ‚Österreichische Landschülerneuerung‘ eine mehr oder weniger institutionalisierte Reformbewegung, die bis 1964 aktiv war. Die vorliegende Arbeit verfolgt diese vergessene Bildungsreform von den 1920er-Jahren bis Mitte der 1960er-Jahre.

Hauptsächliche Quellengrundlage der Arbeit sind Beiträge zu Landschulfragen in österreichischen Lehrerzeitschriften¹ sowie Fachbücher zu Landschulfragen, die an die Lehrerschaft adressiert waren. Mit Blick auf die österreichische pädagogische Historiografie soll damit eine Forschungslücke geschlossen werden, die darin besteht, dass bisher keine ausführlichere Darstellung der österreichischen Landschulreform vorliegt.² Dass sie heute vollständig in Vergessenheit geraten ist, stellt

1 Ich bemühe mich um gendergerechte sprachliche Formulierungen, halte die Verwendung von Binnen-„I“ und anderen nicht in gesprochene Sprache umsetzbaren Schreibweisen aber für keine befriedigende Lösung. Wo immer dies möglich ist, ohne Sätze übermäßig kompliziert zu machen, wird sowohl auf Frauen als auch auf Männer ausdrücklich Bezug genommen (also z.B. ‚Lehrerinnen und Lehrer‘). Bevorzugt werden geschlechtsneutrale Begriffe benutzt – z.B. ‚Schulkinder‘ statt Schüler oder Schülerinnen. Wo derartige Lösungen nicht möglich sind bzw. zu ausgesprochen komplizierten Satzstrukturen führen würden, verwende ich das generische Maskulinum.

An sich plädiere ich in solchen Fällen für die abwechselnde Bezugnahme auf Frauen und Männer, also dafür, z.B. auch von Schülerinnen zu schreiben, wenn Schüler mitgemeint sind. In Alltagstexten setze ich das auch so um. Da dies aber bis jetzt wenig gebräuchlich ist, wären Missverständnisse zu befürchten. So würden viele Leserinnen und Leser beim Begriff ‚Lehrerinnenzeitschrift‘ wohl an eine ausdrücklich an weibliche Lehrpersonen adressierte Zeitschrift denken. Stets von einer ‚Lehrer- und Lehrerinnenzeitschrift‘ zu sprechen, würde den Text übermäßig umständlich erscheinen lassen.

2 Die österreichische Landschulreform findet nur, was den Zeitraum nach 1945 betrifft, in verschiedenen Darstellungen zur österreichischen Schulgeschichte knappe Erwähnung. Den ausführlichsten zusammenhängenden Abriss bringt Helmut Engelbrecht in seiner Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Engelbrecht, Helmut (1988): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Bd. 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: ÖBV, S. 419f. Franz Burgstaller und Leo Leitner erwähnen die Landschülerneuerung nach 1945 themenbezogen in unterschiedlichen Zusammenhängen, eine knappe Darstellung findet sich auch bei SCHEIPL und SEEL: Burgstaller, Franz & Leo Leitner (1987): *Pädagogische Markierungen. Probleme, Prozesse, Perspektiven. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte (1962-1987)*. Wien: ÖBV, S. 18f., 78, 92f., 96, 156, 277; Scheipl, Josef & Helmut Seel (1988): *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik. 1945-1987*. Graz: Leykam, S. 35f. Darüber hinaus ist auch meine eigene Diplomarbeit zu erwähnen, in der ich den Verlauf der österreichischen Landschulreform nach 1945 unter Verwendung von Primärquellen in groben Zügen skizzierte und zur Kontextualisierung meiner Inhaltsanalyse von Erstlesebüchern heranzog: Göttlicher, Wilfried (2010): *Maiandacht und Sommergäste. Ländliche Lebenswelt und Modernisierung in Österreichischen Erstlesebüchern, 1945-70*. Wien: Diplomarbeit, Universität Wien, S. 75-78, 207f., 216ff.

Für die Zeit von 1918 bis 1945 ist mir keine Darstellung bekannt. Ein kürzerer Beitrag von Claudia Gerdenitsch umfasst einen Berichtszeitraum von 1883 bis 1925, ohne innerhalb dieses Zeitraums historisch zu differenzieren. Er zeigt, dass einige der in meinem Berichtszeitraum in der Landschulreformdebatte anzutreffenden Topoi in die Zeit vor 1919 zurückreichen, bietet aber abgesehen davon keine spezifischen Aufschlüsse über die Landschulreformbewegung in der Zeit der Ersten Republik: Gerdenitsch, Claudia (2011): *Popular Education in Rough Terrain: The Educational Discourse in Austrian Teachers' Journals at the Turn of the 20th Century*. In: *Erziehung und Bildung in ländlichen Regionen – Rural education*, hg. von Claudia Gerdenitsch & Johanna Hopfner. Frankfurt am Main: Lang, S. 61-74.

Aus der Arbeit an dieser Dissertation gingen folgende bis zum Zeitpunkt der Fertigstellung bereits publizierten kürzeren Beiträge zur österreichischen Landschulreform hervor: Göttlicher, Wilfried (2013): *Die österreichische Landschülerneuerung in den langen 1950er Jahren. Verspätete Reformbewegung zwischen Restauration und Modernisierung*. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 19, S. 262-282; Göttlicher, Wilfried (2014): *Bucolic Images of Schooling:*

eine nicht unerhebliche Verzerrung schulgeschichtlicher Erinnerung dar. Denn die Mehrheit der österreichischen Volksschulen waren noch zu Beginn der 1960er-Jahre typische Landschulen.³ Über das Schließen dieser spezifischen Lücke der österreichischen Bildungsgeschichte hinaus möchte die Arbeit in systematischer Hinsicht zum Verständnis von Schulreformen beitragen. Sie tut dies aus einer bestimmten Perspektive, nämlich, wie in Abschnitt 1.1 näher dargelegt wird, mit dem Fokus auf die jede Schulreform begleitende *Schulreformdebatte* und die dazugehörigen Aktivitäten. Dabei konzentriert sich diese Arbeit auf die Perspektive einer spezifischen *Akteursgruppe*, die ich mit dem Begriff ‚*Schulleute*‘ beschreibe (dazu 1.2). Zentrales Merkmal (nicht nur) der hier untersuchten Schulreformdebatte ist die intensive *Bezugnahme auf gesellschaftliche Problemlagen*, die im Fall der Landschulreformdebatte durchwegs mit dem *Prozess gesellschaftlicher Modernisierung* zusammenhängen. Diese beiden Aspekte des Fragehorizonts dieser Arbeit werden in Abschnitt 1.3 (gesellschaftliche Problemlagen als Thema der Schulreformdebatte) und 1.4 (gesellschaftliche Modernisierung) umrissen. Zum Schluss der Einleitung werden die *Überlegungen, die für die Festsetzung des Untersuchungszeitraums* dieser Arbeit ausschlaggebend waren, dargelegt (1.5).

1.1 Schulreformen und Schulreformdebatten

Auf Basis von Lehrerzeitschriften und Fachbüchern für Lehrerinnen und Lehrer als Quellen kann in erster Linie die *Debatte*, die über die Reform der Landschule geführt wurde, erschlossen werden. Diese *Schulreformdebatte* wird im Rahmen der vorgelegten Arbeit über einen Zeitraum von immerhin 50 Jahren hinweg detailliert verfolgt. Wie muss man sich das Verhältnis zwischen Schulreformdebatte und Schulreform überhaupt denken, und welchen Erkenntnisgewinn kann man aus der Untersuchung der Debatte über einen längeren Zeitraum ziehen? Erhellend ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von vier Ebenen der Schulreform, die David F. Labaree für historische Analysen von Schulreformen vorschlägt. Die erste Ebene bezeichnet er als „*rhetoric*“.

„This is where most reform efforts begin (and frequently end), with statements of principle, educational visions, rationales for change, frameworks for representing that change, and norms for educational practice.“⁴

„Reformpädagogik“ and Rural School Reform in Austria after World War II. In: Education Across Europe. A Visual Conversation, hg. von Catherine Burke et al. Universität Luxemburg: Network 17 – Histories of Education, EERA, S. 23-26; Göttlicher, Wilfried (2016): Die „Eigenständigkeit der Landschule“. Ländliche und städtische Lebenswelt als pädagogische Differenz in der österreichischen Landschulerneuerung, 1947-1964. In: Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem, hg. von Carola Groppe, Gerhard Kluchert & Eva Matthes. Wiesbaden: Springer, S. 185-201; Göttlicher, Wilfried (2016): Einbettung der Schule in ihr lokales Umfeld – Eigentlich nichts Neues. Das Konzept der dorfeigenen Schule in der österreichischen Landschuldebatte, 1918-1964. In: Was Schulen stark macht. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule, hg. von Projektteam NOESIS. Graz: Leykam, S. 131-152; Göttlicher, Wilfried (2018): Scheitern der Agenda – Nutzen der Debatte? Die österreichische Landschulerneuerung nach 1945 und ihre sozialpolitischen Zielsetzungen. In: Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte, hg. von Wilfried Göttlicher, Jörg- W. Link & Eva Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167-180.

3 Was eigentlich eine ‚typische Landschule‘ nach damaligem Verständnis war, ist allerdings nicht so eindeutig zu beantworten. Siehe dazu Abschnitt 3.2.1. Ein relativ enges Kriterium wäre, dass die Schule bei acht Jahrgangsstufen nicht mehr als drei Klassen führt. Das traf im Schuljahr 1962/63 noch auf 57% aller Volksschulen zu: Bundesministerium für Unterricht & Statistisches Zentralamt (Hg.) (1963): Österreichische Schulstatistik. Schuljahr 1962/63, Bd. 12. Wien: ÖBV, S. 19. (Die Nennung von Quellen zur Schulstatistik bezieht sich auf das meinen Angaben zugrundeliegende Zahlenmaterial. Einfache Berechnungen auf Basis der in den Quellen genannten Daten wurden fallweise von mir selbst durchgeführt.)

4 Labaree, David F. (2008): Limits on the Impact of Educational Reform. The Case of Progressivism and U.S. Schools, 1900-1950. In: Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven. 1900-1950, hg. von Claudia Crotti. Bern u.a.: Haupt-Verl., S. 107.

Tiefer gingen Reformen, die tatsächlich Veränderungen auf der Ebene der *Schulstrukturen* bewirken. Auch Reformen auf dieser Ebene hätten allerdings meist wenig Einfluss darauf, wie an Schulen tatsächlich gelehrt und gelernt würde. Die Schulstrukturen stellen bei Labaree erst die zweite von vier Ebenen dar. Ihnen folgt die Ebene der „*classroom practice*“, also der Unterrichtspraxis der Lehrerinnen und Lehrer, und erst als Viertes die Ebene des „*student learning*“, auf die Schulreformen in aller Regel der Intention nach eigentlich abzielen. Je tiefer die Ebene, desto schwerer sei sie durch Reformen zu erreichen und desto schwieriger sei sie auch für historische Untersuchungen zugänglich.⁵

Folgt man Labarees Einteilung, dann bewegt sich die vorliegende Untersuchung auf der *rhetorischen Ebene*. Der Fokus liegt auf der *jede Bildungsreform bzw. auch schon jedes Bildungsreformprojekt begleitenden Debatte*, wobei auch *mit der Debatte assoziierte Aktivitäten* wie etwa die Einrichtung und Führung ländlicher Versuchsschulen berücksichtigt werden, insofern solche Aktivitäten wiederum die Debatte speisen. (Diese Aktivitäten entsprechen wohl dem, was Labaree mit „*frameworks for representing that change*“ beschreibt.) Schulreform wird also *nicht als Umsetzung bestimmter Reformziele*, sondern *als Veranstaltung* in den Blick genommen. Während Labaree die Ebene der Rhetorik aber als defizitär erörtert – Schulreformen seien meist auf die rhetorische Ebene beschränkt geblieben und hätten die tieferen und entscheidenden Ebenen nicht erreicht⁶ – folgt diese Arbeit dem Ansatz, dass es sich dennoch lohnen könnte, diese Ebene genauer in den Blick zu nehmen, wenn man Schulreformen verstehen möchte.

Das bedeutet zunächst einmal, dass man tatsächlich die Debatte ins Zentrum der Erörterung stellt, und sie nicht nur in naiver Weise als Substitut für die pädagogische Praxis nimmt, von der man zwar eigentlich gerne erzählen wollte, über die man aber nichts Genaues weiß, weil sie methodisch viel schwieriger zugänglich ist. Wenn Schulreform in dieser Arbeit ‚als Veranstaltung‘ untersucht werden soll, dann soll das nicht darauf hinauslaufen, sie auf ein kommunikatives Ereignis zu reduzieren, sozusagen zu zeigen, dass ‚nichts als bloßes Gerede dahintersteckt‘. Vielmehr soll das Verständnis von Schulreformen erweitert werden, indem Reformdebatten und die mit ihnen assoziierten Aktivitäten als relativ eigenständige Phänomene in den Blick genommen werden. Es wird also danach gefragt, welche Bedeutung Schulreformdebatten *noch* hatten, außer, dass sie sprachliche Repräsentationen (geplanter) institutioneller Veränderungen waren; und welche Bedeutung Schulreformaktivitäten *noch* hatten, außer dass sie in unterschiedlichem Ausmaß realisierte operative Umsetzungen von Schulreformkonzepten waren. Zusammengefasst: Es geht darum, inwiefern Schulreformdebatten und -aktivitäten unabhängig von der tatsächlichen Durchführung einer Reform und den daraus resultierenden Folgen eigenständige Bedeutungen haben konnten.⁷ Das erscheint insbesondere dann erfolgversprechend, wenn man dabei die Akteursgruppe ins Auge fasst, der die Autoren und Adressaten der hier untersuchten Texte angehören.

5 Ibid. S. 107-109.

6 Ibid. S. 107, 116-119.

7 Das Vorhaben mag auf den ersten Blick an Überlegungen von Popkewitz erinnern, der gleichfalls nicht die konkrete Agenda von Bildungsreformen, sondern die Reformaktivität an sich und ihre symbolischen Aspekte ins Zentrum stellt: Popkewitz, Thomas S. (1988): Educational reform. Rhetoric, ritual, and social interest. Educational theory 38, S. 77-93. Popkewitz interessiert sich dabei aber für die Gesamtheit des gesellschaftlichen und politischen Kontexts, in den Schule und auch Schulreform eingebettet sind, wobei – wie es bei Diskursanalysen in der Tradition Foucaults häufig der Fall ist – spezifische Akteure oder Akteursgruppen kaum in den Blick geraten. Meine Arbeit fokussiert demgegenüber, wie im Folgenden noch deutlich wird, auf eine sehr spezifische Akteursgruppe und die Bedeutung, welche die Schulreform bzw. die Schulreformdebatte aus ihrer Perspektive hatte.

1.2 Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleute als untersuchte Akteursgruppe

Das für die vorliegende Untersuchung herangezogene Quellenmaterial war primär an die Berufsgruppe der Pflichtschullehrer und -lehrerinnen adressiert.⁸ Halten wir zunächst fest, was diese Quellen *nicht* repräsentieren: Sie repräsentieren weder einen im engeren Sinne wissenschaftlichen Diskurs über das Problemfeld der Landschule,⁹ noch eine allgemeine öffentliche Debatte, wie sie sich etwa in Tageszeitungen oder allgemeinpolitischen Periodika manifestieren würde. Die Arbeit fokussiert demgegenüber auf die im Hinblick auf Schulreformen hochrelevante Akteursgruppe der Lehrerinnen und Lehrer und insbesondere auf die Akteursgruppe der ‚Schulleute‘. Zum Verhältnis und zur Bedeutung der beiden genannten Gruppen im Rahmen dieser Arbeit: ‚Normale‘ Lehrpersonen, die täglich im Klassenzimmer Unterricht hielten, sind in erster Linie als Adressatinnen und Adressaten der untersuchten Texte anzusehen. Als Autorinnen und Autoren sind sie wohl auch, aber in geringerem Ausmaß, vertreten. Verfasst wurden viele der untersuchten Texte von einem Personenkreis, der am besten mit dem etwas altertümlichen Begriff ‚Schulmänner‘¹⁰ zu fassen ist: Personen, die in der Schulverwaltung, Schulaufsicht und Lehrerbildung tätig waren oder sich aus anderen einschlägigen Positionen heraus regelmäßig schriftstellerisch mit dem Schulwesen befassten. Sie entstammten in den allermeisten Fällen selbst dem Lehrberuf, hielten aber zum Zeitpunkt, als sie die fraglichen Texte verfassten, meist nicht mehr selbst Unterricht in Schulklassen. Angesichts ihrer beruflichen Sozialisation können diese Schulleute als spezifische Teilgruppe der Akteursgruppe der Pflichtschullehrpersonen aufgefasst werden. Auch in den Fällen, wo Pflichtschullehrkräfte ohne besondere Funktion sich als Autorinnen oder Autoren betätigten, ist in Rechnung zu stellen, dass sie schon diese Tatsache selbst innerhalb ihrer Berufsgruppe heraushob. Einen Beitrag für eine Lehrerzeitschrift einzureichen, signalisierte in jedem Fall in der einen oder anderen Weise besondere Ambitionen – sei es das Interesse, die eigene Arbeitsweise oder die eigenen Überlegungen einem größeren Publikum bekannt zu machen oder vielleicht auch die Hoffnung, damit bei Vorgesetzten Aufmerksamkeit zu wecken und die eigene Karriere zu fördern. Die Autorinnen und Autoren der untersuchten Texte, egal ob sie dem Kreis der Schulleute oder der aktiven Lehrpersonen angehörten, verfügten über die berufsspezifische Perspektive von Pflichtschullehrkräften, sind aber zugleich als Elite innerhalb der Pflichtschullehrerschaft anzusehen.¹¹

Die Forschung zu den Gelingensbedingungen von Schulreformen bzw. Schulentwicklungsprozessen weist deutlich auf die Grenzen der Möglichkeit zentraler politischer Steuerung und auf die Bedeutung der Einzelschule als Ausgangspunkt gelingender Schulentwicklung hin.¹² Damit rückt

8 Höhere Schulen waren im ländlichen Raum (damals) nicht vertreten und daher von der Landschulreformdebatte nicht betroffen.

9 Bei einem kleinen Teil der untersuchten Texte ist zu beobachten, dass sie in Form und Anspruch eine Annäherung an wissenschaftliche Publikationen anstreben.

10 Im Weiteren spreche ich geschlechtsneutral von ‚Schulleuten‘.

11 Die hier untersuchte Akteursgruppe ist enger gefasst als diejenige, die Labaree im Zusammenhang mit der rhetorischen Ebene von Schulreformen nennt: „a mixture of policymakers, lawmakers, education professors, judges and educational leaders“. Hier besteht zwar eine gemeinsame Schnittmenge, beim von Labaree benannten Personal ist aber nur teilweise von einer beruflichen Sozialisation als Pflichtschullehrer oder -lehrerin auszugehen. Vgl.: Labaree (2008): *Limits on the Impact of Educational Reform*, S. 107.

Nur in verhältnismäßig wenigen Fällen sind im untersuchten Korpus Texte von Personen vertreten, die selbst zu keinem Zeitpunkt ihrer Biografie als Lehrer tätig waren. Zu nennen sind diesbezüglich z.B. Politiker, Ärzte und Architekten.

12 Siehe dazu etwa: Tyack, David & William Tobin (1994): *The „Grammar“ of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal* 31, Heft 3, S. 478; Ekholm, Mats (1997): *Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen.* *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 601, 605f.; Labaree (2008): *Limits on the Impact of Educational Reform*, S. 120, 125-129; Rolff, Hans-Günter (2010): *Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.* In: *Handbuch Schulentwicklung*, hg. von

auch die Frage nach dem Zusammenspiel zwischen zentraler politischer Steuerung und den Entwicklungen an einzelnen Schulstandorten in den Fokus; und damit wiederum die Frage nach der Rolle und der je spezifischen Perspektive der an diesem Prozess beteiligten Akteure.¹³ Die Debatte innerhalb der Akteursgruppe, auf die in dieser Arbeit fokussiert wird, stellte nun gerade die Verbindung zwischen zentraler politischer Steuerung und dem Geschehen an einzelnen Schulen her. Die berufliche Funktion von Schulleuten besteht darin, zwischen der Ebene der zentralen Steuerung des Schulwesens und dem Geschehen an Einzelschulen zu vermitteln. Zugleich konnten sie sich aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation mit den Perspektiven ‚normaler‘ Pflichtschullehrerinnen und -lehrer identifizieren. In das untersuchte Textkorpus konnte also beides einfließen: einerseits die Perspektive zentraler Steuerung, die Schulleuten jedenfalls vertraut sein musste – das heißt das damals gültige Wissen über politische Absichten und Vorgaben bzw. auch darüber, was in welchen Grenzen politisch umsetzbar war; andererseits auch das berufliche Alltagswissen und die Muster der Weltdeutung von Lehrpersonen. Hier wurden schulpolitische Agenden kleingearbeitet, hier wurde Schulreform aber zugleich aus Lehrerperspektive mit Sinn versehen.

1.3 Schulreform als Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen

In der Debatte über die österreichische Landschulreform waren zwei zentrale Elemente oder Stränge auf eigentümliche Weise miteinander verflochten: ein Strang, der auf Fragen der konkreten Verbesserung des Unterrichts ausgerichtet war, und ein Strang, in dem es darum ging, dass die Schule Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen bereitstellen sollte. Der Hintergrund für den zuletzt genannten Strang ist dabei der forcierte soziale Wandel, der den ländlichen Raum in Österreich erst um die Mitte des 20. Jahrhunderts voll erfasste.¹⁴ Dieser soziale Wandel wurde von Zeitgenossen als *Krise* wahrgenommen – als Kulturkrise, die in der deutschen Publizistik etwa seit 1860 einen prominenten Platz einnahm.¹⁵ Wahrnehmungs- und

Thorsten Bohl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29f.; Altrichter, Herbert & Christoph Helm (2011): Schulentwicklung und Systemreform. In: Akteure & Instrumente der Schulentwicklung, hg. von Herbert Altrichter & Christoph Helm. Baltmannsweiler und Zürich: Schneider-Verl. Hohengehren & Verl. Pestalozzianum, S. 14, 30f.; Labaree, David F. (2012): School syndrome: Understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies* 44, S. 144; Retzl, Martin & Roland Ernst (2012): Schullandschaften: Schulen reformieren und entwickeln durch demokratische Einbindung von Schule, Familie und Gemeinde. In: Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule, hg. von Projektteam NOESIS. Graz: Leykam, S. 97, 112; Bauer-Hofmann, Sonja, Tanja Werkl & Corinna Geppert (2013): Von der „Allgemeinen“ zur „Neuen“-Mittelschule. Die Schule der 10-14jährigen im fortdauernden Reformprozess und die damit einhergehenden Erwartungen. In: Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule, hg. von Projektteam NOESIS. Graz: Leykam, S. 44; Retzl, Martin & Roland Ernst (2013): Die verschiedenen „Wirklichkeiten“ als Grundlage für Schulentwicklung. In: Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule, hg. von Projektteam NOESIS. Graz: Leykam, S. 81f, 96.

13 Altrichter, Herbert & Roman Langer (2008): Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung* 12, Heft 2, S. 40f.; Altrichter & Helm (2011): Schulentwicklung, S. 30.

14 Siehe dazu ausführlicher und mit Literaturangaben: Abschnitt 7.2.1 in dieser Arbeit.

15 Siehe dazu etwa: Nipperdey, Thomas (1994): *Deutsche Geschichte, 1866-1918*, Bd. 1. Arbeitswelt und Bürgergeist. München: Beck, S. 824-829; Wehler, Hans-Ulrich (1995): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. 1849-1914. München: Beck, S. 7-21. Unter Bezugnahme auf die Rezeption solcher Krisendiagnosen durch die Pädagogik: Rülcker, Tobias (1998): Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In: *Politische Reformpädagogik*, hg. von Tobias Rülcker & Jürgen Oelkers. Bern u.a.: Lang, S. 59-62; Keim, Wolfgang & Ulrich Schwerdt (2013): *Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933) – zur Einführung*. In: *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, 1. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, hg. von Wolfgang Keim & Ulrich Schwerdt. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang, S. 29f.

Deutungsmuster, die unverkennbar diesem Diskurs entstammen, prägten Zustandsbeschreibungen des ländlichen Raums im Landschulkontext noch in der Zwischenkriegszeit und mit leichter Modifikation auch noch in den ersten zehn Jahren nach 1945.¹⁶ Vor diesem Hintergrund begannen Erörterungen zur Reform der Landschule häufig mit einer Diagnose gegenwärtiger Verhältnisse, die nicht nur ländliche Schulen, sondern den ländlichen Raum *insgesamt* betraf. Gegenstand der Landschulreformdebatte waren damit nicht nur die Problemwahrnehmungen der Akteurinnen und Akteure in Bezug auf die Landschule und Lösungsansätze auf schulstruktureller, curricularer und didaktisch-methodischer Ebene, sondern auch die sozialen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse im ländlichen Raum.¹⁷

Wenn Schulreform – so wie in dieser Arbeit – in erster Linie als Veranstaltung und als kommunikatives Ereignis in den Blick genommen werden soll, dann ist diese *Verknüpfung von pädagogischen Reformambitionen mit der Hoffnung, gesellschaftliche Entwicklungen durch schulische Maßnahmen beeinflussen zu können*, von besonderem Interesse. Es ist nämlich geradezu die Regel, dass Schulreformen sich nicht auf die Korrektur einzelner konkret wahrgenommener Missstände im Schulwesen beschränken, sondern mit weiter ausgreifenden Ambitionen verknüpft sind, zukünftige politische und gesellschaftliche Verhältnisse qua Schule zu beeinflussen.¹⁸ Dass alle nur erdenklichen gesellschaftlichen Problemlagen – in der aktuellen Debatte z.B. von der Wertorientierung islamischer Jugendlicher bis zum Umgang mit sozialen Medien im Internet¹⁹ und nicht zuletzt die angeblich unzureichende Innovationsfreudigkeit Europas angesichts globalisierter Konkurrenz – durch Interventionen im Schulsystem bearbeitet werden sollen, ist auch noch in gegenwärtigen Debatten geradezu ein Gemeinplatz: So fordert ein aktuelles von der Europäischen Kommission veröffentlichtes Paper zu Forschung und Innovation:

„Europe can have the most impressive talent pool on earth, but it will fail to capitalise on this if the education system does not foster a more innovative and risk-friendly culture. There will likely be no excellent research and innovation without excellent education.

A fundamental reform of the role of education should systematically embed innovation and entrepreneurship in education across Europe, starting from early stage school curricula. Schools should foster a culture that boosts self-confidence; [...]“²⁰

Eigentümlicherweise wird die dem Argumentationsmuster zugrundeliegende Annahme, dass man von Interventionen im Bereich des Bildungs- bzw. Schulwesens überhaupt entsprechende Effekte auf gegenwärtig wahrgenommene soziale Problemlagen erwarten könne, in der öffentlichen Debatte kaum jemals hinterfragt. Der blinde Glaube an diesen Wirkungszusammenhang

16 Siehe dazu ausführlich die Abschnitte 4.3.4 und 9.2 in dieser Arbeit.

17 Siehe dazu ausführlich die Abschnitte 4.3.2 und 7.2 in dieser Arbeit.

18 Siehe dazu etwa: Cuban, Larry (1990): Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher* 19, S. 3-13; Osterwalder, Fritz (2010): Die Pädagogisierung sozialer Probleme. Ein Diskussionsbeitrag. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 16, S. 6; Labaree: School syndrome (*Journal of Curriculum Studies* 2012), S. 143-163; Binder, Ulrich & Fritz Osterwalder (2013): Zukunft. In: *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, I. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, hg. von Wolfgang Keim & Ulrich Schwerdt. Frankfurt am Main: Lang, S. 605-620.

19 Ein paar beliebig herausgegriffene Beispiele aus in Österreich gerade aktuellen Debatten: <http://derstandard.at/1237229593020/Das-koennen-die-Moscheen-besser>, <http://www.dasbiber.at/blog/ab-mit-den-radikalen-den-islam-unterricht>, <https://vorarlberg.listepilz.at/forderung-3-digitalisierung-medienkompetenz-schulen-vermitteln/>, <https://www.saferinternet.at/news/news-detail/article/digitale-medien-in-der-schule-nutzen-statt-verbieten-460/> (Zugriff auf alle am 04.10.2017). Siehe dazu auch: Labaree: School syndrome (*Journal of Curriculum Studies* 2012), S. 153f.

20 High Level Group (2017): Investing in the European future we want. Report of the independent High Level Group on maximising the impact of EU Research & Innovation Programmes. Brussels: European Commission, S. 13.

wird dadurch begünstigt, dass es praktisch ausgeschlossen ist, diesbezügliche Enttäuschungen unmittelbar zu erleben.²¹ Das liegt daran, dass die öffentliche Aufmerksamkeit für Problemlagen und die Wirksamkeit schulischer Arbeit unterschiedlichen Zeitzyklen unterliegen. Bei der argumentativen Verknüpfung von gesellschaftlichen Problemwahrnehmungen und Schulreform geht es meist um Problemlagen, die in aktuellen öffentlichen Debatten hohe Aufmerksamkeit genießen. Derartige Aufmerksamkeitskonjunkturen sind aber verhältnismäßig kurzfristig. Selbst im Falle längerfristig bestehender Problemlagen entzündet sich die öffentliche Debatte eher immer wieder neu an gerade aktuellen Anlässen, als dass ein präzises Bewusstsein für die Geschichte des Problems entstehen würde. Die Bearbeitung solcher Probleme durch die Schule richtet sich demgegenüber an eine aktuell gerade erst heranwachsende Generation, was bedeutet, dass man sich Wirkungen nur mit mehr oder weniger deutlicher Zeitverzögerung erwarten darf. Diese Konstellation führt dazu, dass unmittelbare Erfahrungen, was die Wirksamkeit der Bearbeitung aktuell wahrgenommener Probleme durch die Schule betrifft, praktisch ausgeschlossen sind: in der aktuell gegebenen Situation kann man sich von den Bemühungen der Schule vernünftigerweise keine Wirkung erwarten, und zu einem Zeitpunkt, wo man mit so einer Wirkung rechnen dürfte, steht das seinerzeit der Schule zur Bearbeitung zugewiesene Problem längst nicht mehr im Fokus der Aufmerksamkeit (oder erscheint wieder als neu, weil man seine Vorgeschichte inzwischen vergessen hat).

Der Umstand, dass historische Blindheit in den Nexus zwischen aktueller Wahrnehmung gesellschaftlicher Probleme und Interventionen in der Sphäre des Schul- und Bildungswesens quasi eingebaut ist, lädt zu einer Aufklärung durch systematische Untersuchung historischer Schulreformdebatten geradezu ein. Dieser Nexus lässt sich in der österreichischen Landschulreformdebatte im 20. Jahrhundert detailliert studieren. Es kann an dieser Stelle vorweggenommen werden (und wird kaum überraschen), dass es nicht gelungen ist, den Prozess sozialen Wandels im ländlichen Raum durch Interventionen im Schul- und Bildungswesen in der gewünschten Weise zu beeinflussen. In der vorliegenden Arbeit soll es aber nicht primär darum gehen, zu dokumentieren, wie dieser Anspruch gescheitert ist. In erster Linie soll danach gefragt werden, welchen Stellenwert dieser Anspruch im Gesamtkontext einer Schulreformbewegung hatte und in welcher Relation er zu anderen Aspekten der Schulreformbewegung stand.

1.4 Modernisierung als sozialgeschichtlicher Kontext der Landschulreformdebatte

Die im Fall der österreichischen Landschulreform thematisierten gesellschaftlichen Problemlagen standen durchwegs mit dem längerfristigen Prozess gesellschaftlicher Modernisierung im Zusammenhang, der den ländlichen Raum in Österreich lange Zeit nur gebrochen und dann zu einem relativ späten Zeitpunkt umso intensiver erfasste. Der Begriff *Modernisierung* spielt daher für die Beschreibung des sozialgeschichtlichen Kontexts der Landschulreformdebatte eine zentrale Rolle. Unter Modernisierung verstehe ich – einer soziologischen Handbuchdefinition folgend – „einen Komplex miteinander zusammenhängender *struktureller, kultureller* und *individueller* Veränderungen, der in der frühen Neuzeit einsetzt und sich seit dem zwanzigsten Jahrhundert beschleunigt fortsetzt“, und als dessen wesentliche Merkmale „*Industrialisierung, Rationalisierung* und *Säkularisierung, Demokratisierung* und *Emanzipation, Pluralisierung der Lebensstile, Massenkonsum, Urbanisierung* und *Steigerung sozialer Mobilität*“ zu nennen sind.²²

21 Vgl. zu diesem Gedankengang: Binder & Osterwalder (2013): Zukunft, S. 615.

22 Degele, Nina (2002): Modernisierung. In: Wörterbuch der Soziologie, hg. von Günther Endruweit & Gisela Trommsdorff. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 376f.

Mit der Bezugnahme auf den Modernisierungsbegriff soll nicht die Vorstellung eines „linearen Fortschrittsprozesses“ evoziert und schon gar nicht ein teleologisches Geschichtsverständnis gepflegt werden.²³ Modernisierung steht vielmehr, wie Hans-Ulrich Wehler festhielt, „als Kürzel für einen widerspruchsvollen Prozess voller Konflikte und Chancen, Vorzüge und Rückschläge, Fortschritte und Abstürze.“²⁴

Die pädagogischen Reformambitionen der österreichischen Landschulreform lassen sich vielfach als Reaktion auf die Schattenseiten gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse einordnen: Modernisierung bedeutete dann nicht in erster Linie Überwindung von Schranken, die bisher durch Natur oder Gesellschaft gesetzt waren, und nicht Zunahme an Möglichkeiten, die dem Individuum zu Verfügung stehen, sondern den Ersatz engmaschiger sozialer Bindungen, die ein Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit vermitteln konnten, durch komplexere, unpersönliche soziale Netzwerke, Zunahme individueller Risiken, Entfremdung der Erwerbsarbeit und andere Prozesse, die tiefe Verunsicherung²⁵ – und damit verbunden die Sehnsucht nach einer als besser imaginierten Vergangenheit – auslösen konnten. Die Kontrastierung einer als krisenhaft erlebten Gegenwart mit einer vermeintlich besseren Vergangenheit war ein Deutungsmuster, das seit der Romantik und – mit Blick auf den hier interessierenden Zeitraum – insbesondere für die Epoche forciert modernisierung in den Jahrzehnten vor und nach der Wende zum 20. Jahrhundert geradezu klassisch war.²⁶ Es lässt sich im Kontext der österreichischen Landschulreformdebatte bis in die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg verfolgen.

Dass gerade die Landschulreformdebatte ein bevorzugter Ort der pädagogischen Auseinandersetzung mit den Zumutungen der Moderne war, hängt mit der „jeweils eigentümlichen Mischung von traditionellen und modernen Elementen im Verlauf der Transformationsgeschichte“ zusammen:²⁷ Modernisierung vollzog sich nicht überall gleichzeitig und in gleicher Weise. Sie bedingte nicht nur im Einzelnen je nach lokaler Ausgangssituation unterschiedliche Veränderungsprozesse, sondern setzte an verschiedenen Orten auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein, und verlief mit unterschiedlicher Geschwindigkeit. Es gab also im zeitlichen Querschnitt

23 Schildt, Axel (2010): Modernisierung. *Docupedia-Zeitgeschichte*. <http://docupedia.de/zg/Modernisierung>, S. 2. Zugriff am 16.08.2016. Zu Modernisierung als zentralem Begriff der Geschichtswissenschaft und seiner Problematik siehe: *ibid*.

24 Wehler, Hans-Ulrich (1978): Vorüberlegungen zu einer modernen deutschen Gesellschaftsgeschichte. In: *Industrielle Gesellschaft und politisches System. Beiträge zur politischen Sozialgeschichte*, hg. von Dirk Stegmann, Bernd-Jürgen Wendt & Peter-Christian Witt. Bonn: Neue Gesellschaft, S. 7.

25 Vgl. dazu grundlegend Van der Loo, Hans & Willem Van Reijen (1992): *Modernisierung. Projekt und Paradox*. München: dtv.

26 Siehe dazu etwa: Bollenbeck (2007): *Kulturkritik*, S. 199-232; Stern, Fritz (2005): *Kulturpessimismus als politische Gefahr*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 1-3. Mit Bezugnahme auf die Rezeption dieses Deutungsmusters in der Pädagogik: Steinhaus, Hubert (1998): *Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur modernen Welt. Ferdinand Tönnies und die deutsche Reformpädagogik*. In: *Politische Reformpädagogik*, hg. von Tobias Rülcker. Bern u.a.: Lang, S. 159; Bast, Roland (2013): *Konservative Revolution*. In: *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, 1. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, hg. von Wolfgang Keim & Ulrich Schwerdt. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang, S. 109-133; Rülcker, Tobias (2013): *Gemeinschaft und Gesellschaft*. In: *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, 1. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, hg. von Wolfgang Keim & Ulrich Schwerdt. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang, S. 533-545.

Auch modernisierungs- und kulturkritische Deutungsmuster waren bei aller Idealisierung der Vergangenheit insofern notwendigerweise zukunftsorientiert, als sie das Projekt einer *zukünftigen* Überwindung der schlechten Gegenwart verfolgten. Ihre dahingehenden Utopien waren zwar rückwärtsgewandt, sahen aber nicht die totale Rückkehr zu einem früheren historischen Zustand vor, sodass es sich bei ihren Ideen genau genommen um eine ambivalente Gemengelage aus Vergangenheits- und Zukunftsorientierung handelt.

27 Wehler (1978): *Vorüberlegungen*, S. 9f.

Räume, die mehr modern und solche, die mehr traditionell geprägt waren. Angesichts eines als krisenhaft gedeuteten sozialen Wandels standen den zeitgenössischen Akteuren damit in der konkreten Gegenwart Orte zur Verfügung, die von dem als bedrohlich erlebten Wandel noch weniger erfasst waren. Ein solcher Ort war der ländliche Raum.²⁸ Als von der Moderne erst in geringerem Ausmaß – aber eben doch schon – erfasster Rückzugsort, schien er zugleich kostbar und bedroht. Gerade in der Debatte über die Schulreform für jenen Rückzugsort verdichtete sich daher die Verknüpfung von pädagogischen Reformambitionen mit gesellschaftlichen Krisenwahrnehmungen und Zukunftsentwürfen. Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, wie Schule in Zeiten forcierter Modernisierung im ländlichen Raum, also gewissermaßen am umkämpften Rückzugsort der traditionellen Welt, mit sozialem Wandel umzugehen versuchte bzw. nach Meinung verschiedener Proponenten umgehen sollte.

1.5 Zur Wahl des Untersuchungszeitraums

Zum Schluss dieser Einleitung gilt es noch, die Beweggründe zu erörtern, die zur Auswahl des im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Zeitraums geführt haben. Dafür, den Beginn des Untersuchungszeitraums mit dem Beginn der Ersten Republik Ende 1918/Anfang 1919 anzusetzen, sprachen letztendlich pragmatische Gründe. In einer ersten Annäherung an das Thema erwies sich vor allem die Landschulreform in den Jahren nach 1945 als vielversprechender Untersuchungsgegenstand. Rasch zeigte sich aber, dass die Debatte nach 1945 ohne ihre in die Schulreformära der Ersten Republik zurückgehende Vorgeschichte nicht angemessen zu interpretieren und zu verstehen ist. Zwar lassen sich viele der Topoi, die zu Beginn der Ersten Republik anzutreffen sind, ihrerseits in den Zeitraum vor dieser Zäsur zurückverfolgen.²⁹ Da die methodische Konzeption der Arbeit aber die Berücksichtigung eines breiten Textkorpus verlangt und nicht nur die exemplarische Besprechung von wenigen über einen langen Zeitraum verstreuten Fundstücken, schien es dringend gefordert, keinen allzu langen Untersuchungszeitraum anzusetzen. Das Ende des Ersten Weltkriegs und damit der alten politischen Ordnung stellt eine derart tiefgreifende Zäsur des politik- und sozialgeschichtlichen Kontexts jeder Schulreformdebatte dar, dass es als Begrenzung des Untersuchungszeitraums naheliegt. Zu jenem Zeitpunkt bekam auch die Reformpädagogik, die die Landschulreformdebatte im Untersuchungszeitraum prägte, erstmals breiteren Einfluss auf das staatliche Schulwesen.³⁰ Für die Zäsur 1918 sprach auch die Annahme einer zumindest gewissen Ähnlichkeit zwischen dem Verlauf der österreichischen und der deutschen Landschulreformdebatte, die von Jörg-Werner Link gut untersucht ist. Dieser nennt die 1920er-Jahre als Zeitpunkt, zu dem in Deutschland eine breite Diskussion über die Reform der Landschule anhub.³¹

28 Vgl. dazu Steinhaus (1998): *Gemeinschaftsmythos*, S. 163f.

29 Für Deutschland siehe dazu: Link, Jörg-Werner (1999): *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968)*. Hildesheim: Lax, S. 130. Für Österreich finden sich einige Hinweise auf die Kontinuität bestimmter Themen und Topoi der Landschulreformdebatte über die Zäsur von 1918 hinweg in: Gerdenitsch (2011): *Popular Education in Rough Terrain*.

30 Siehe dazu ausdrücklich mit Blick auf österreichische Verhältnisse: Engelbrecht (1988): *Geschichte d. österr. Bildungswesens*, Bd. 5, S. 41f. Für Deutschland siehe etwa: Oelkers, Jürgen (1994): *Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 577; Keim, Wolfgang & Ulrich Schwerdt (2013): *Schule*. In: *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890-1933)*, 2. Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen, hg. von Wolfgang Keim & Ulrich Schwerdt. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang, S. 658.

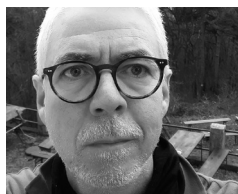
31 Link (1999): *Reformpädagogik*, S. 130.

Die Festsetzung des *Endes* des Untersuchungszeitraums mit dem Jahr 1964 orientierte sich nicht an einem Ereignis von allgemein historischer Bedeutung, sondern an einem diskursiven Ereignis, das für die Landschulreformdebatte einen entscheidenden Wendepunkt darstellte: 1964 fand in Linz die siebente und letzte österreichische Landschultagung statt. Diese Tagung hatte für die Österreichische Landschulerneuerung, die sich nach Ende des Zweiten Weltkriegs als relativ stark institutionalisierte Reformbewegung formiert hatte, den Charakter eines Abschlusses bzw. einer Bilanz.³² Auch wenn die Auseinandersetzung mit den Problemen der Schule im ländlichen Raum mit dieser Tagung nicht geendet hat,³³ markieren die Tagungsbeiträge, wie in dieser Arbeit noch ausführlich gezeigt wird, die Abkehr von wesentlichen Merkmalen, die den Diskurs von den 1920er-Jahren bis dahin geprägt hatten: die Vorstellung einer Dichotomie zwischen ländlichen und städtischen Schulen, das Ausloten der Möglichkeiten der Reformpädagogik für eine genuin auf das ländliche Schulwesen zugeschnittene Schulreform und der Glauben, die traditionelle ländliche Lebenswelt könne auf Dauer in der einen oder anderen Form in ihrer althergebrachten Gestalt bewahrt werden.

32 Siehe dazu Abschnitt 8.2.3 in dieser Arbeit.

33 Für die weitere Entwicklung siehe etwa den Heftschwerpunkt in *Erziehung und Unterricht* 127 (1977), S. 457-537.

Die Geschichte der österreichischen Landschulreform im 20. Jahrhundert ist heute so gut wie vergessen. Doch gab es von den 1920er-Jahren bis in die 1960er-Jahre eine intensive Debatte über die Reform der ländlichen Volksschulen, die damals als besonders schwieriges Terrain galten. In diesem Buch wird diese Debatte aus der Perspektive von Lehrerinnen, Lehrern und Schulverwaltungspersonal rekonstruiert. Die Analyse einer vergangenen Schulreformdebatte über mehrere Jahrzehnte hinweg zeigt, dass für diese Akteursgruppe schon die Debatte selbst, unabhängig von konkreten Reformenerfolgen, bedeutsam war. Gezeigt wird auch, wie Anliegen zur Verbesserung des Unterrichts mit weitausholenden gesellschaftlichen und politischen Zielvorstellungen verknüpft wurden. Dabei bestand für lange Zeit eine beachtliche Kontinuität, was Themen und Anliegen der Debatte betraf. Zugleich wurde diese flexibel an wechselnde politische Kontexte angepasst. Während die Zeit von den 1920er-Jahren bis Ende der 1950er-Jahre in dieser Hinsicht ungeachtet aller politischen Wechselfälle als relativ einheitliche Epoche erscheint, kam es um 1960 zu einem nachhaltigen Wandel in der Problemperspektivierung. Dieser hing mit der Bildungsexpansion, in diesem Fall konkret mit der zunehmenden Bedeutung der Hauptschule im ländlichen Raum, zusammen.



Der Autor

Wilfried Göttlicher, Jg. 1970, 2011-2015
Universitätsassistent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, 2015-2018
Lektor ebendort; 2019 Promotion an der Universität Wien; 2018-19 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Dresden, Professur für Schulpädagogik: Schulforschung, 2019-2020 Vertretung dieser Professur. Seit 2020 Post-doc-Researcher am Institute for Research in School Education, Masaryk-University, Brno.

978-3-7815-2450-7



9 783781 524507