

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 3

Vorwort: Editorial

Autor: Grunder, Hans-Ulrich

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Editorial

Hans-Ulrich Grunder

Einerseits: Schulreformen existieren seit es Schule gibt. Die Differenz zwischen Norm und Reform ist bestimmbar – und sie ist klein. Schulreformprozesse laufen diskontinuierlich und brüchig ab.

Andererseits: Der Diskurs zur Schulreform ist kontinuierlich: Während der vergangenen hundert Jahre ist die Reform von Erziehung, Bildung und Schule permanent thematisiert worden.

Fragen nach Strategie und Impuls, Prozess und Horizont, Agenten und Opponenten von Erziehungs-, und Schulreformen sind gegenwärtig in der öffentlichen Bildungsdiskussion peripher. Sind sie zu komplex, erscheint ihre Analyse unnötig? Mag sein, denn die entsprechenden Antworten könnten allenfalls nicht unmittelbar *reformpraxisrelevant* ausfallen.

Motive, Strategien, Verlauf und Reichweite einer Reform, Befürworter und Gegner zu nennen wäre ein bildungspolitisches (und bildungshistorisches) Desiderat. Der öffentliche Diskurs scheut davor zurück, sie anzupacken. Auch die Bildungspolitik ersetzt lieber bildungsgeschichtliche Reflexion durch historisch blindes Reformieren. *Kurzbeinige Schulreformen* stellen nur eine Folge dieses Vorgehens dar. Doch: Was *Schulreform* betrifft, stellt die *longue durée* eine Grundfrage dar. Sie fokussiert das Verhältnis von pädagogischer *Norm* und *Reform*. Sie zu beantworten heisst, die Abfolge von main-stream und Aufbruch zu beleuchten, von langandauernden Verläufen und herausragendem Akzent, von Fluss und schäumendem Wirbel.

Der Terminus *Reform* entstammt dem lateinischen Wort *reformare*, das ursprünglich umgestalten, verwandeln bedeutete. Unter einem *Reformator* verstand man einen Menschen, der bestimmte Verhältnisse so zu verändern

wusste, dass sich ihr vernünftiger Sinn erneuerte. Wie steht es im pädagogischen Bereich?

Gelegentlich wird behauptet, jede Pädagogik sei Reformpädagogik, was implizierte, dass die Differenz zwischen bildungspolitischem main-stream und Schulreform verschwände. Doch was real unmöglich ist, scheint im Diskurs über pädagogische Reformen ein grundständiger Topos zu sein: Über Bildung und Schule reden wir zumeist in schulreformerischen Termini. Derweil gebärdet sich der pädagogische Sektor durchwegs reformwiderständig. Diesen Umstand haben die Schulreformer zu Beginn unseres Jahrhunderts klar erkannt: In *Pädagogischen Provinzen* versuchten etliche von ihnen, die Reform der Erziehung und des Lernens vor der Vereinnahmung durch die Tradition abzuschotten. Für diese Provinzialisierung, zuweilen im antimodernistischen Gewand daherkommend, haben sie in unterschiedlichem Mass einen pädagogischen Preis begleichen müssen. Die Differenz zwischen Norm und Reformakzent war aber offenkundig hergestellt.

Doch eine pädagogische Reform, die nicht nur Solitäre umfasst, muss mehr sein als das Etablieren eines *Pädagogischen Atlantis*. Schulreformen erachten wir trotzdem als nötig. Diese Einstellung allein provoziert indessen die Reform noch nicht, vielmehr erst die Rede über den Akzent. Reformsemantik verhindert Reform. Tradition lebt fort. Mit Blick auf die pädagogische Reform zu Beginn des Jahrhunderts:

Die permanenten Schulreformen des 19. Jahrhunderts und das reformpädagogische Motiv des 20. Jahrhunderts sind beides Folgen moderner staatlicher Bildungspolitik. Die staatliche Bildungsreform prägte die Schule ebenso wie dies privates Handeln tat. Das geordnete Verhältnis von Norm und Reform, die traditionelle Differenz geriet jeweils erst dann aus der Balance, als eine gesellschaftspolitische Entwicklung eintrat, welcher mit dem Einsatz traditioneller Instrumente nicht mehr zu begegnen war. Deswegen wurde besonderes pädagogisches und politisches Engagement nötig. Zum Verlauf:

Politik und Pädagogik stehen in einer Abfolge von Normal- und Sondersituationen¹. In politischen Ausnahmesituationen scheint das Ungenügen der bislang gültigen, der traditionellen pädagogischen Norm auf. Bildung, Erziehung und Schule wird immer wieder neu die Schuld an politischen Misereen zugeschrieben. Sie scheinen vorgängig versagt zu haben, obwohl sie mittels schulischen Lernprozessen politische Versäumnisse nicht korrigierend nachzuholen vermögen. Die Balance ist jedenfalls gestört, Reform angezeigt. In politischer Optik scheint die Pädagogik das geeignete Mittel, um Remedur zu schaffen. Sie wird verpflichtet, über eine Reform der tradierten Erziehungs-, Bildungs- und Schulvorstellungen die Entwicklung des Gemeinwesens den politischen Vorgaben gemäss zu erneuern. Ist es ein Zufall, dass insbesondere politischen Krisenzeiten Reformen im Erziehungs-, Bildungs- und Schulbereich folgen?

Dreimal ist die Balance zwischen der politischen Entwicklung und der Pädagogik innerhalb der vergangenen Jahrhunderte empfindlich gestört worden. Jedesmal etablierten sich *Reformpädagogiken*: Die erste im Übergang zur bür-

gerlichen Gesellschaft und bei der Entstehung des merkantilistischen Wirtschaftssystems. Mit der Pädagogik der Aufklärung entstand eine neue pädagogische Handlungstheorie. Die zweite Turbulenz setzte ausgangs des 19. Jahrhunderts ein, nachdem das staatliche Bildungssystem jahrzentlang ausgebaut worden war. Die dritte Entwicklungsphase kennzeichnet die zurückliegende Bildungsreform seit den siebziger Jahren und die gegenwärtig bemerkbare Schul- und Reformkritik. In allen Fällen ist die Darstellung des jeweiligen Reformmoments zwar lehrreich. Herausfordernder scheint es mir, die Balance zwischen Norm und Reform zu diskutieren – zwischen main-stream und Akzent, zwischen Normalzustand und pädagogischen Hoch-Zeiten. Dies gilt für alle der erwähnten Reformphasen. Mag sein, dass das angedeutete Modell folgende Fragen einer produktiven Kontroverse zuführt:

Wie werden Erziehung, Bildung und Schule erneuert? Welche Prozesse führen zu schulreformerischem Handeln? Wie verlaufen Prozesse der Erziehungs- und Bildungsreform? Wo liegen die Grenzen von Reformelan und Reformengagement? Wer sind die Reformgegner? Zeichnen unterschiedlichste Reformunternehmen übergreifende Reformstrategien aus?

¹ Benner. D., Kemper. H., Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Fernuniversität / Gesamthochschule Hagen. Hagen 1993.