



Wilfried Göttlicher

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

Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte

Göttlicher

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

# 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](http://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

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	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
<b>2</b>	<b>Zur Methodik</b> .....	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
<b>3</b>	<b>Ein erster Überblick über die Landschulreform (1919-1964)</b> .....	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
<b>4</b>	<b>Landschulreform als Teil der allgemeinen österreichischen Schulreformbewegung der Ersten Republik (1919-1934)</b> .....	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 Bäunards 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
<b>5</b>	<b>Katholische bzw. Christlichsoziale Positionen in der Landschulreformdebatte der Ersten Republik und im Autoritären Ständestaat (ca. 1923-1938)</b> .....	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

<b>6</b>	<b>Landschulreform und Politik zwischen Erster und Zweiter Republik: Autoritärer ‚Ständestaat‘ und Nationalsozialismus (1934-1945) .....</b>	<b>165</b>
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
<b>7</b>	<b>Die Österreichische Landschulerneuerung nach 1945 – Erste Phase (ca. 1946-ca. 1957) .....</b>	<b>185</b>
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
<b>8</b>	<b>Landschulerneuerung im Zeichen von sozioökonomischem Strukturwandel und Bildungsexpansion (ca. 1957-1964) .....</b>	<b>243</b>
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
<b>9</b>	<b>Resümee – Teil I: Kontinuitäten und Variationen der Landschulreformdebatte in Abhängigkeit vom Politischen Kontext .....</b>	<b>285</b>
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
<b>10</b>	<b>Resümee – Teil II: Die Erfolgsbilanz der Landschulreform und die Rolle der Schulreformdebatte .....</b>	<b>311</b>
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
<b>11</b>	<b>Epilog: Lehren aus der Geschichte? .....</b>	<b>333</b>

<b>Anhang</b> .....	335
Abkürzungen .....	335
Glossar kontextspezifischer Begriffe .....	335
Personen .....	338
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	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 Landschulerneruerung‘ 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 Lehrerzeitschriften<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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 Landschulerneruerung 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 Landschulerneruerung 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.<sup>3</sup> 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.“<sup>4</sup>

---

„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.<sup>5</sup>

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 erreicht<sup>6</sup> – 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> Halten wir zunächst fest, was diese Quellen *nicht* repräsentieren: Sie repräsentieren weder einen im engeren Sinne wissenschaftlichen Diskurs über das Problemfeld der Landschule,<sup>9</sup> 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‘<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup>

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.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup> Dieser soziale Wandel wurde von Zeitgenossen als *Krise* wahrgenommen – als Kulturkrise, die in der deutschen Publizistik etwa seit 1860 einen prominenten Platz einnahm.<sup>15</sup> 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 fortwährenden 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.<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup>

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.<sup>18</sup> Dass alle nur erdenklichen gesellschaftlichen Problemlagen – in der aktuellen Debatte z.B. von der Wertorientierung islamischer Jugendlicher bis zum Umgang mit sozialen Medien im Internet<sup>19</sup> 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; [...]“<sup>20</sup>

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.<sup>21</sup> 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.<sup>22</sup>

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.<sup>23</sup> Modernisierung steht vielmehr, wie Hans-Ulrich Wehler festhielt, „als Kürzel für einen widerspruchsvollen Prozess voller Konflikte und Chancen, Vorzüge und Rückschläge, Fortschritte und Abstürze.“<sup>24</sup>

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 Verunsicherung<sup>25</sup> – 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.<sup>26</sup> 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:<sup>27</sup> 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.<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup> 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.<sup>30</sup> 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.<sup>31</sup>

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.<sup>32</sup> Auch wenn die Auseinandersetzung mit den Problemen der Schule im ländlichen Raum mit dieser Tagung nicht geendet hat,<sup>33</sup> 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.

## 2 Zur Methodik

Im folgenden Kapitel wird im ersten Abschnitt (2.1) der *methodische Zugang* zum Untersuchungsgegenstand auf einer grundlegenden, epistemologischen Ebene erörtert. Abschnitt 2.2 schlägt von dort ausgehend eine Brücke zum *konkreten Untersuchungsdesign* der vorgelegten Arbeit. Anschließend wird in Abschnitt 2.3 das *untersuchte Textkorpus* vorgestellt. Im Zuge dessen wird auch auf die Charakteristik der untersuchten Lehrerzeitschriften eingegangen. Das hat eine wichtige Orientierungsfunktion, weil diese Quellen in der weiteren Arbeit häufig zitiert werden. Die Lektüre des entsprechenden Abschnitts ist daher auch Leserinnen und Lesern zu empfehlen, die ausschließlich an den Ergebnissen der Untersuchung und nicht an methodologischen Fragen interessiert sind. *Zur Orientierung für die weitere Lektüre sei an dieser Stelle schon auf Abschnitt 3.1 hingewiesen, der vor Beginn der detaillierten chronologischen Darstellung der Landschulreformdebatte einen ganz knappen Überblick sowohl über den Verlauf der Landschulreform bzw. der Landschulreformdebatte im untersuchten Zeitraum als auch über den weiteren Gang der Darstellung bietet.*

### 2.1 Wissenssoziologische Diskursanalyse als Methodischer Zugang

Das Interesse dieser Arbeit richtet sich nicht nur auf die Identifizierung und Beschreibung der in der Debatte erörterten Konzepte zur Reform des ländlichen Schulwesens, sondern auch darauf, welche Themen, Topoi und Argumentationsmuster im Zusammenhang mit der Reform des ländlichen Schulwesens auftraten, und in welcher Weise diese miteinander verknüpft wurden. Es geht darum, zu rekonstruieren, welche Deutungsmuster, Klassifikationen, Phänomenstrukturen und narrativen Strukturen<sup>34</sup> bei der in 1.2 umrissenen Akteursgruppe in Bezug auf das Themenfeld Landschule bzw. Landschulreform<sup>35</sup> anzutreffen waren, und nachzuzeichnen, wie sich die Debatte in Abhängigkeit vom historischen Kontext wandelte. Die herangezogenen Quellentexte sind vor diesem Hintergrund nicht primär als Ausdruck der individuellen Ideen eines besonderen Autors oder einer besonderen Autorin von Interesse. Die Fragestellung erfordert es vielmehr, in erster Linie nach Merkmalen zu fragen, die für eine größere Zahl an Texten typisch sind. Gleichwohl kann nicht davon ausgegangen werden, dass wir es in synchroner Perspektive jeweils mit nur *einer* homogenen Ausprägung der Debatte zu tun haben. Ob und in welchem Ausmaß sich zu einem bestimmten Zeitpunkt unterschiedliche Gruppierungen von Akteuren identifizieren lassen, deren Texte jeweils spezifisch zuordenbare Merkmale aufweisen, ist ein Teilaspekt der Fragestellung. Leitend war für die Herangehensweise an die Quellen eine Perspektive, welche die Wissenssoziologie in der Tradition von Peter L. Berger und Thomas Luckmann mit einem diskursanalytischen Zugang verbindet. Wissen über gesellschaftliche Institutionen – wie eben Schule – wird dabei als Ergebnis eines gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses verstanden, der den Zweck hat, den Sinn dieser Institutionen zu erklären.<sup>36</sup> Das so konstruierte Wissen stillt das in jeder

34 Vgl. zu den Begriffen: Keller, Reiner (2005): Wissen oder Sprache? Für eine wissensanalytische Profilierung der Diskursforschung. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 16, S. 24-26.

35 Die Erweiterung auf das Thema ‚Landschule‘ ohne die Spezifizierung ‚Landschulreform‘ erklärt sich daraus, dass die allgemeinen Wirklichkeitsdeutungen der Akteurinnen und Akteure zum Themenbereich Landschule als Voraussetzung für deren spezifische Deutungen des Vorhabens Landschulreform anzusehen sind.

36 Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (2013): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Gesellschaft vorhandene Bedürfnis, gesellschaftlicher Ordnung Legitimation zu verleihen, muss aber keineswegs der Funktion von Institutionen oder ihrer historischen Genese entsprechen. Augenfällig ist das für den modernen Beobachter im Falle der historisch frühesten Legitimationen gesellschaftlicher Ordnung, die meist mythologischer Natur waren. (Auf solche Beispiele gehen Berger und Luckmann recht ausführlich ein.) Es verhält sich – so die beiden – bei modernen gesellschaftlichen Ordnungen und ihren Legitimationen aber auch nicht anders:

„Die Logik steckt nicht in den Institutionen und ihrer äußeren Funktionalität, sondern in der Art, wie über sie reflektiert wird. Anders ausgedrückt: das reflektierende Bewußtsein überlagert die institutionale Ordnung mit seiner eigenen Logik.

Die objektivierte soziale Welt wird von der Sprache auf logische Fundamente gestellt. Das Gebäude unserer Legitimationen ruht auf der Sprache, und Sprache ist ihr Hauptinstrument. Die ‚Logik‘, mit der die institutionale Ordnung auf diese Weise ausgestattet wird, ist ein Teil des gesellschaftlich zugänglichen Wissensvorrates und wird als solcher als Gewißheit hingenommen. Da der wohl sozialisierte Einzelne ‚weiß‘, daß seine gesellschaftliche Welt ein stimmiges Ganzes ist, sieht er sich genötigt, ihre ge- glückten wie ihre mißglückten Funktionen nach Maßgabe seines ‚Wissens‘ zu erklären. Das Resultat ist, daß der unbeteiligte Beobachter einer Gesellschaft einfach glaubt, ihre Institutionen griffen tatsächlich auf eben die Weise ineinander, die ihnen vorher ‚unterstellt‘ worden ist.“<sup>37</sup>

Reiner Keller schlägt vor, die wissenssoziologischen Ansätze von Berger/Luckmann, bei denen der Begriff Diskurs nicht vorkommt, mit diskursanalytischen Ansätzen in der Tradition Foucaults zu verknüpfen, und bietet so einen vielversprechenden methodischen Zugang zur Analyse öffentlicher hauptsächlich medial vermittelter und von spezifischen Akteursgruppen getragener kommunikativer Auseinandersetzungen. Beiden Ansätzen gemeinsam sei – so Keller – das Interesse an der gesellschaftlichen Konstruktion von Wissen.<sup>38</sup> Berger und Luckmann böten eine „Theorie der sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungswissen“ an, „das gesellschaftlich institutionalisiert und in Sozialisationsprozessen an Individuen vermittelt wird“.<sup>39</sup> Die Wissenssoziologie verfüge damit zwar über eine „Theorie der gesellschaftlichen Wissensproduktion“ und eine „Theorie der individuellen sozialisatorisch vermittelten Wissensaneignung“,<sup>40</sup> konzentriere sich aber auf die „Aneignung basaler Wissensbestände aus der Erfahrungsperspektive einzelner Gesellschaftsmitglieder“.<sup>41</sup> Demgegenüber würden „Formen kollektiver Wissensproduktion und -vermittlung“,<sup>42</sup> also „institutionalisierte Formen der Wirklichkeitskonstruktion“ eher vernachlässigt.<sup>43</sup>

Um diese zu beschreiben sei der Begriff *Diskurs* im Sinne Foucaults hilfreich. Ein Diskurs lässt sich „als eine Ordnung begreifen, die den mit diesem Diskurs vertrauten Subjekten das gemeinsame Denken, Sprechen und Handeln erlaubt“.<sup>44</sup> Da man in einem Diskurs nur dann Chancen hat, gehört zu werden, wenn man den Regeln dieses Diskurses folgt, sind Diskurse aufs Engste

37 Ibid. S. 68f.

38 Keller, Reiner (2006): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band 1: Theorien und Methoden, hg. von Reiner Keller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 124; Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59.

39 Keller (2006): Wissenssoziologische Diskursanalyse, S. 118.

40 Ibid. S. 119.

41 Ibid. S. 122.

42 Ibid.

43 Ibid. S. 124. Siehe auch: Keller (2011): Diskursforschung, S. 61.

44 Landwehr, Achim (2009): Historische Diskursanalyse. Frankfurt/Main u.a.: Campus, S. 67.

mit Macht verbunden.<sup>45</sup> Diskurse – so Hannelore Bublitz – „definieren den Bereich des Wahren und üben damit gesellschaftliche Macht aus“.<sup>46</sup> Sie sind insofern zugleich restriktiv und produktiv. *Restriktiv* insofern, als sie dafür sorgen, dass nicht alles was theoretisch gesagt werden kann, auch tatsächlich gesagt wird;<sup>47</sup> produktiv insofern, als sie das jeweils gültige Wissen hervorbringen, „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“.<sup>48</sup> Das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Diskurs kann dabei als *strukturiert-strukturierend* gedacht werden:

„Jede sprachliche Handlung, jede Aussage im Diskurs perpetuiert die bereits existierende Struktur – verändert sie zugleich aber auch, da keine Handlung mit einer anderen gänzlich identisch sein kann. Sprache lässt sich nicht einseitig entweder als Struktur oder als Handlung fassen. Sprache ist strukturell geformt und formt ihrerseits Strukturen.“<sup>49</sup>

Wie Norman Fairclough betont, sind Sprache und Gesellschaft nicht zwei Dinge, die manchmal zufällig miteinander in Berührung kämen. Zwischen beiden bestünde eine *innere und dialektische* Beziehung, nicht bloß eine äußerliche. Sprache sei ein soziales Phänomen, und soziale Phänomene seien (teilweise) sprachliche Phänomene. Die Beziehung ist damit zwar keine symmetrische: Gesellschaft ist das Ganze und Sprache ist ein Strang davon, wohl aber sei das Ursache-Wirkungsverhältnis ein Gegenseitiges: „Linguistic phenomena are social in the sense that whenever people speak or listen or write or read, they do so in ways which are determined socially and have social effects.“<sup>50</sup>

In ähnlicher Weise konzipiert Keller – in Anlehnung an Anthony Giddens' Konzept der ‚Dualität von Struktur‘ – auch das Verhältnis zwischen einzelner sprachlicher Handlung und Diskurs: Die einzelne Äußerung sei als „Aktualisierung, Reproduktion oder Transformation einer Diskursstruktur, die nur in dieser Aktualisierung existiert“ zu verstehen, also im Sinne Pierre Bourdieus „Ergebnis vergangener Prozesse der ‚Strukturbildung‘ – und strukturierend im Hinblick auf die Spielräume zukünftiger diskursiver Ereignisse.“<sup>51</sup> Diese Konzeption ist gerade im Rahmen historischer Fragestellungen entscheidend, weil ohne diese Dialektik nur die beständige Reproduktion des immer gleichen Diskurses, aber kein historischer Wandel von Diskursen denkbar wäre.

Während der Diskursbegriff – so Reiner Keller – geeignet sei, zu beschreiben, auf welche Weise das von allen Gesellschaftsmitgliedern anerkannte und als selbstverständlich hingenommene Wissen – nicht nur im alltäglichen Umgang, sondern auch institutionell – produziert wird, sei die wissenssoziologische Tradition geeignet, die bei Foucault zu stark akzentuierte „Emergenz, Autonomie und Eigenwilligkeit der Wissensordnungen oder -strukturen“<sup>52</sup> zu korrigieren und die „Kategorien der Akteure und ihrer Handlungen wieder in die Diskursanalyse einzuführen.“<sup>53</sup>

45 Foucault, Michel (1977): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Ullstein, S. 24f.

46 Bublitz, Hannelore (1999): Diskursanalyse als Gesellschafts-„Theorie“. „Diagnostik“ historischer Praktiken am Beispiel der „Kulturkrisen“-Semantik und der Geschlechterordnung um die Jahrhundertwende. In: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, hg. von Hannelore Bublitz et al. Frankfurt: Campus, S. 25.

47 Foucault (1977): Ordnung des Diskurses; Foucault, Michel (2001): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Bd. 1: 1954-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 874; Landwehr (2009): Historische Diskursanalyse, S. 20f., 70.

48 Foucault, Michel (1986): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 74.

49 Landwehr (2009): Historische Diskursanalyse, S. 94f. Vgl. auch: Fairclough, Norman (1995): Critical discourse analysis. The critical study of language. Harlow: Pearson, S. 131; Fairclough, Norman (2001): Language and Power. Harlow: Pearson, S. 19; Landwehr (2009): Historische Diskursanalyse, S. 127.

50 Fairclough (2001): Language and Power, S. 19.

51 Keller (2011): Diskursforschung, S. 61. Dieselbe Linie zu Bourdieu und Giddens zieht auch Landwehr: Landwehr (2009): Historische Diskursanalyse, S. 80f., 127.

52 Keller (2006): Wissenssoziologische Diskursanalyse, S. 126.

53 Keller (2011): Diskursforschung, S. 59.

Auf das Untersuchungsinteresse dieser Arbeit bezogen: Es geht um die Wirklichkeitskonstruktionen von Schule oder Schulreform, die Lehrpersonen bzw. Schulleuten als wichtigen Akteuren einer Schulreform zu eigen waren. Ein solches Untersuchungsinteresse lässt es wenig sinnvoll erscheinen, Diskurse als emergente Phänomene zu begreifen. Die Wirklichkeitskonstruktionen, um die es hier geht, werden aber andererseits nicht in erster Linie auf der Ebene des Alltagshandelns vermittelt bzw. erworben, sondern im Rahmen von Institutionen. Beiträge in Lehrerzeitschriften und andere Fachtexte sind nichts anderes als Zeugnisse einer institutionalisierten (und nicht primär auf Alltagshandeln basierenden) Form der Wirklichkeitskonstruktion.

Die Debatte über die Landschulreform, wie sie sich in der einschlägigen Literatur präsentiert, soll in dieser Arbeit also aus *wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive* rekonstruiert werden. Obwohl der *Diskurs*begriff in der theoretischen Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand eine wesentliche Rolle spielt, bevorzuge ich es, von der *Landschuldebatte* (und nicht vom *Landschuldiskurs*) zu sprechen. Ob nämlich ein so eng umschriebener Gegenstand wie die Landschule bzw. die Landschulreform für *sich genommen* schon einen Diskurs konstituiert, ist fraglich.<sup>54</sup> Plausibler wäre es, das Reden über die Landschulreform als Teil eines Diskurses zu verstehen. Auch wenn ich aus diesem Grund zur Bezeichnung meines Untersuchungsgegenstandes den Begriff ‚*Debatte*‘ bevorzuge, bietet die wissenssoziologische *Diskursanalyse* eine geeignete Perspektive zur Analyse dieses Gegenstandes.<sup>55</sup>

## 2.2 Zur methodischen Vorgangsweise

Nachdem es bisher darum gegangen ist, den methodischen Zugang und die sich daraus ergebende Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu erörtern, soll im Folgenden eine Brücke von grundlegenden methodologischen Erwägungen zum konkreten Untersuchungsdesign, das

54 Die Verwendung des Diskursbegriffes in der Literatur ist hinsichtlich der Frage, wie viele verschiedene Diskurse es gibt, überhaupt uneinheitlich. In der Nomenklatur der *Kritischen Diskursanalyse* etwa wird nur von *einem* (sozusagen ‚alle‘ Themenfelder umfassenden) gesamtgesellschaftlichen Diskurs ausgegangen, der sich aus *Diskurssträngen* zusammensetzt, die in spezifischer Weise miteinander verknüpft würden: Jäger, Siegfried (1999): *Kritische Diskursanalyse*. Eine Einführung. Duisburg: DISS, S. 160f., 166; Jäger, Siegfried, Jens Zimmermann & Diskurswerkstatt (2010): *Lexikon Kritische Diskursanalyse*. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast-Verl., S. 45f.; 47. Allerdings wird auch bei Jäger vielfach von Diskursen in der Mehrzahl gesprochen, was m.E. inkonsequent ist. Jürgen Link weist darauf hin, dass ‚Diskurs‘ bei Foucault auch als Kurzform für diskursive Formation zu verstehen ist: Link, Jürgen (2011): *Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik*. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Band 1, hg. von Reiner Keller et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 436. Das heißt, dass in strenger Diktion von einem einzigen Diskurs, aber vielen diskursiven Formationen zu sprechen wäre.

55 Vergleichbare rezente öffentliche Debatten zu enger umschriebenen Themen und teilweise auch innerhalb spezifischer Akteursgruppen wurden schon mehrfach mit wissenssoziologisch-diskursanalytischem Zugriff untersucht. Siehe etwa: Schneider, Werner (1999): „So tot wie nötig – so lebendig wie möglich!“ – Sterben und Tod in der fortgeschrittenen Moderne. Eine Diskursanalyse der öffentlichen Diskussion über den Hirntod in Deutschland. Münster: LIT, S. 67-109; Viehöver, Willy (2000): *Political negotiation and co-operation in the shadow of public discourse: the formation of the German waste management system DSD as a case study*. *European Environment* 10, S. 277-292; Diaz-Bone, Rainer (2002): *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil*. Opladen: Leske + Budrich; Schwab-Trapp, Michael (2008): *Methodische Aspekte der Diskursanalyse*. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg. In: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Band 2: *Forschungspraxis*, hg. von Reiner Keller et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 170-196; Viehöver, Willy (2011): *Diskurse als Narrationen*. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, 1, hg. von Reiner Keller et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 192-224. Siehe auch die unter „Anwendungen der WDA“ angeführten Arbeiten auf <https://diskursanalyse.net/wiki.php?wiki=Netzwerk%20WDA::Literatur> (Zugriff am 12.2.2018).

dieser Arbeit zugrunde liegt, geschlagen werden. Neben Vertretern einer wissenssoziologisch orientierten Diskursanalyse folge ich dabei auch den Vorschlägen von Landwehr, der sich mit Diskursanalysen im Rahmen der Geschichtswissenschaft beschäftigt, und dabei forschungspraktischen Fragestellungen breiten Raum einräumt. Landwehrs Ausführungen sind zwar nicht innerhalb der *wissenssoziologischen* Diskursanalyse zu verorten, mit dieser aber durchaus kompatibel.<sup>56</sup>

### 2.2.1 Zur Zusammenstellung des untersuchten Textkorpus

Aus der Fragestellung ergibt sich schon eine Eingrenzung des Korpus hinsichtlich des *Publikationskontexts* – nämlich auf Texte, die in Lehrerzeitschriften und Lehrerfachbüchern erschienen sind. Unberücksichtigt bleiben also Beiträge in der allgemeinen Tagespresse, aber auch Erörterungen in Organen bäuerlicher Interessensvertretungen, seitens politischer Verbände (soweit es sich nicht um Lehrerverbände handelt) usw. Hinsichtlich des *örtlichen Bezuges* wurde eine Eingrenzung auf in österreichischen Publikationen erschienene und primär an eine österreichische Leserschaft adressierte Texte vorgenommen. Das schließt Texte von nicht österreichischen Autoren und Autorinnen ebenso ein, wie Texte zur Landschule oder Landschulreform in anderen Ländern, wenn diese z.B. in österreichischen Lehrerzeitschriften erschienen und daher als Teil der österreichischen Debatte anzusehen sind. *Nicht* berücksichtigt wurde aber die sehr umfangreiche in Deutschland erschienene Landschulliteratur, auch wenn diese, wie Rezensionen in österreichischen Lehrerzeitschriften belegen, in Österreich rezipiert wurde.<sup>57</sup>

Die *Identifikation und Erfassung potentiell relevanter Texte* erfolgte auf folgenden Wegen: Für *Buchpublikationen* war der Ausgangspunkt die Titel- und Schlagwortsuche in relevanten österreichischen Bibliothekskatalogen.<sup>58</sup> Eine Erweiterung des so identifizierten Korpus ergab sich immer wieder aufgrund von Referenzen bzw. bibliografischen Angaben in bereits bearbeiteten Texten, sowie aufgrund von Rezensionen in zeitgenössischen Lehrerzeitschriften („Schneeballsystem“). Zur Ermittlung von *Beiträgen in Lehrerzeitschriften* erfolgte überwiegend die Durchsicht kompletter Jahrgänge und die Identifizierung relevanter Beiträge aufgrund von Überschriften bzw. durch Anlesen der Beiträge.<sup>59</sup> Angesichts der großen Fülle an Material und, weil sich aufgrund der Masse relativ gleichförmiger Beiträge rasch eine theoretische Sättigung ergab,<sup>60</sup> wurde bei den meisten Zeitschriften lediglich eine Auswahl von Jahrgangsbänden stichprobenartig ausgewertet. Dazwischen wurden jeweils einige Jahrgänge übersprungen. Eine lückenlose Erfassung wurde nur in einem Fall in exemplarischer Absicht durchgeführt, und zwar für jene Reihe von Zeitschriften, die bei mehrmals wechselndem Titel auf den „Österreichischen Schul-

56 Das zeigt sich auch darin, dass Landwehr und Keller sich gegenseitig zitieren – und zwar nicht, um aneinander Kritik zu üben oder sich abzugrenzen: Landwehr (2009): *Historische Diskursanalyse*, S. 16, 21, 100; Keller (2011): *Diskursforschung*, S. 9, 23, 75, 98, passim.

57 Die deutsche Landschuldebatte im fraglichen Zeitraum ist umfassend dargestellt bei: Link (1999): *Reformpädagogik*.

58 Katalog der Österreichischen Nationalbibliothek, Österreichischer Verbundkatalog, alter Schlagwortkatalog der Universität Wien

59 Bei einigen Zeitschriften bzw. Zeitschriftenjahrgängen standen Jahrgangsinhaltsverzeichnisse zur Verfügung. Von der Möglichkeit, sich bei der Ermittlung relevanter Artikel auf diese zu beschränken, wurde kein Gebrauch gemacht, weil sich die Relevanz eines Beitrags nicht aufgrund des Titels allein zuverlässig einschätzen ließ.

60 Das Konzept ist, so wie weitere Elemente meines Vorgehens, der Grounded Theory entlehnt: Glaser, Barney G. & Anselm L. Strauss (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber, S. 77. (Zu weiteren Anleihen aus der Grounded Theory im Rahmen meiner Untersuchung siehe S. 26.)

boten“ zurückgehen.<sup>61</sup> Für den Zeitraum nach 1945 konnte zum Teil auf Bibliografien zurückgegriffen werden.<sup>62</sup>

Als problematisch erwies sich keineswegs die Auffindung relevanten Quellenmaterials, sondern vielmehr die Frage der Auswahl, da das grundsätzlich in Betracht kommende Material die Menge dessen, was von einer Einzelperson bearbeitbar ist, deutlich überstieg. Schwab-Trapp beschreibt das damit verbundene Problem folgendermaßen: Diskursanalyse bewege sich in einem „Dreieck zwischen der Rekonstruktion öffentlicher Auseinandersetzungen, zu denen von unterschiedlichen Akteuren eine unüberschaubare Anzahl von Diskursbeiträgen produziert werden, der Zielsetzung diskursanalytischer Studien, die die Institutionalisierung legitimer Deutungen aus den diskursiven Konstellationen ableitet [...], und der Wahl qualitativer Analyseverfahren, mit denen sehr umfangreiche Datenmengen nur bedingt rekonstruiert werden können“. Das Dilemma bestehe also darin, dass die Bearbeitung großer Mengen von Material mit zeitaufwändigen Analyseverfahren kaum zu realisieren sei, andererseits „der Diskursanalyse auch der Weg in die exemplarische Analyse einiger weniger Diskursbeiträge versperrt“ sei, „weil sie per definitionem ‚diskursive Formationen‘ rekonstruiert, die erst aus dem Zusammenspiel – potentiell sämtlicher Beiträge – eines Diskurses erwachsen“.<sup>63</sup> Wie also kann man eine Auswahl treffen, bei der die Menge des zu analysierenden Materials reduziert wird, ohne die Relevanz der Untersuchungsergebnisse zu gefährden?<sup>64</sup>

Einen gangbaren Ausweg aus dieser Problematik biete eine Strukturierung des Forschungsprozesses, wie sie bei der *Grounded Theory* vorgesehen ist. Die Kombination diskursanalytischer Fragestellungen mit einem an der *Grounded Theory* orientierten Ablauf des Forschungsprozesses wird von Schwab-Trapp dargestellt.<sup>65</sup> Kernidee ist dabei die schrittweise Generierung einer Theorie über den untersuchten Gegenstand, bei der die strikte Trennung zwischen einer Phase der Datenerhebung und einer Phase der Datenauswertung aufgehoben wird. Parallel zur Datenerhebung beginnt schon die Analyse des erhobenen Materials. Darauf aufbauend werden erste Überlegungen zur theoretischen Konzeptualisierung des Materials angestellt, welche die weitere Datenerhebung anleiten (*Theoretical Sampling*). Es handelt sich bildlich gesprochen um ein schrittweises Herantasten, bei dem sich entwickelnde Theorien am Material überprüft und verfeinert, gegebenenfalls auch verworfen werden.<sup>66</sup>

Basis der Datenanalyse im Rahmen der *Grounded Theory* ist das *Codieren* des Materials, ein „allgemeiner Begriff für das Konzeptualisieren von Daten“. Es „bedeutet, daß man über Ka-

61 Zu dieser Zeitschriftenreihe siehe 2.3.1.

62 Thematische Bibliografien zur Landschulproblematik, die auch Zeitschriften- und Sammelbandbeiträge umfassen, erschienen in einigen Bänden der sogenannten „Landschulreihe“: Lang, Ludwig (Hg.) (1948): *Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der Ersten Österreichischen Landschultagung*. Wien: ÖBV, S. 300ff.; Lang, Ludwig (Hg.) (1959): *Die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen*. Wien: ÖBV, S. 181-194; Lang, Ludwig (Hg.) (1965): *Die neue Lehrerbildung. Das neunte Schuljahr. Schule in Stadt und Land. Pädagogische Probleme des österreichischen Schulgesetzwerkes 1962*. Wien: ÖBV, S. 238-242. (Zur „Landschulreihe“ siehe S. 254 in dieser Arbeit.) Für die Jahrgänge 1946-1958 der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ gibt es eine nach Sachgebieten geordnete Bibliografie, in der die Landschule als eigenes Sachgebiet ausgewiesen ist: Albustin, Hans (1959): *Erziehung und Unterricht 1946-1958. Eine nach Sachgebieten geordnete Bibliographie*. Wien: ÖBV u.a.

63 Schwab-Trapp (2008): *Methodische Aspekte der Diskursanalyse*, S. 172f.

64 *Ibid.* S. 176.

65 *Ibid.* S. 73f. Vgl. auch Keller (2011): *Diskursforschung*, S. 90, 113ff.

66 Glaser & Strauss (2010): *Grounded Theory*, S. 61-91; zusammenfassend Schwab-Trapp (2008): *Methodische Aspekte der Diskursanalyse*, S. 174.

Ohne auf die *Grounded Theory* Bezug zu nehmen, geht auch Landwehr davon aus, „dass sich Konkretisierung der Fragestellung, Korpusbildung, Kontextanalyse und Untersuchung einzelner diskursformierender Aussagen permanent gegenseitig beeinflussen und verändern werden“: Landwehr (2009): *Historische Diskursanalyse*, S. 110.

tegorien und deren Zusammenhänge Fragen stellt, und vorläufige Antworten (Hypothesen) darauf gibt“.<sup>67</sup> Dieses setzt bereits mit den ersten Schritten der Datenerhebung ein. Die weitere Auswahl von Daten orientiert sich dann schon an den Ergebnissen dieses Codierens. *Generative Fragen* sollen dem Forschungsprozess eine sinnvolle Richtung geben, indem sie nach neuen Gesichtspunkten, möglichen Hypothesen, aber auch möglichen Problemen des bisherigen Konzepts suchen.<sup>68</sup> Bezogen auf *diskursanalytische Fragestellungen* schlägt Schwab-Trapp dafür vier Fragehinsichten vor:

- die Orientierung an *diskursiven Ereignissen*, „denen aufgrund der Fragestellung und/oder erster Analyseergebnisse eine besondere Bedeutung zugesprochen werden kann“. Diskurse genießen in ihrem zeitlichen Verlauf nämlich nicht immer gleich viel öffentliche Aufmerksamkeit. Diskursive Ereignisse markieren Höhepunkte, in ihnen „verdichten“ sich „die Interaktionen der Diskursteilnehmer“, werden Konflikte zum Ausdruck gebracht, und „offizielle Deutungen für soziale oder politische Handlungs- und Ereigniszusammenhänge“ dargelegt;<sup>69</sup> Die – wie auch immer feststellbare – objektive Bedeutung eines Ereignisses und seine Bedeutung als diskursives Ereignis müssen nicht korrelieren. Tatsächliche Ereignisse können weitgehend ignoriert oder geradezu aufgebauscht werden.<sup>70</sup>
- Fragen, die auf den *Prozess* abzielen, *den bestimmte Deutungen und Argumente* in einer diskursiven Auseinandersetzung *durchlaufen*;<sup>71</sup>
- Fragen nach den „*Bündnis- und Oppositionsbeziehungen*, die die Diskursteilnehmer im Diskurs untereinander eingehen. [...] Hierbei geht es vor allem um die Frage, welche Deutungen und Argumente von politischen Gegnern oder Freunden aufgenommen werden und wie diese Deutungen und Argumente schließlich modifiziert, weiterentwickelt, oder aber zurückgewiesen werden“.<sup>72</sup>
- die Orientierung an der *Position der Autoren der Diskursbeiträge*. Schwab-Trapp unterscheidet hier je nach Macht der Autorinnen und Autoren. Er geht davon aus, dass Beiträge politischer Eliten, die über die Mittel verfügen, ihre Aussagen auch entsprechend zu positionieren, von größerem Interesse sind, als sogenannte „Sekundärliteratur“, die auf solche Beiträge reagiert.<sup>73</sup> Dieser Aspekt wurde hier nur soweit berücksichtigt, wie er das spezielle Interesse dieser Untersuchung nicht konterkariert. Freilich lassen sich im untersuchten Korpus auch Unterscheidungen nach der Macht der Autorinnen und Autoren treffen. Am einen Ende der Skala sind Autoren mit einflussreichen politischen Funktionen und leitende Beamte im Unterrichtsministerium zu verorten, am anderen Ende Lehrpersonen, von denen außer dem von mir untersuchten Aufsatz nichts überliefert ist. Da es in dieser Arbeit aber gerade um die Wirklichkeitsdeutungen einer spezifischer Akteursgruppe in ihrer gesamten Bandbreite gehen soll, ist darauf zu achten, dass im untersuchten Korpus auch die gesamte Bandbreite der Akteursgruppe vertreten ist, was es verbietet, die Aufmerksamkeit ausschließlich auf Schlüsselpersonen zu richten.

Die Materialauswahl auf Basis von *Theoretical Sampling* löste auch das Problem der Präzisierung der thematischen Eingrenzung des Korpus. Denn um in allen Fällen eine zweifelsfreie Entschei-

67 Strauss, Anselm M. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 48f.

68 Ibid. S. 50.

69 Schwab-Trapp (2008): Methodische Aspekte der Diskursanalyse, S. 176f.

70 Jäger, Zimmermann & Diskurswerkstatt (2010): Lexikon Kritische Diskursanalyse, S. 40f.

71 Schwab-Trapp (2008): Methodische Aspekte der Diskursanalyse, S. 178.

72 Ibid. S. 179. Hervorhebung durch mich.

73 Ibid. S. 177.

dung darüber zu treffen, ob ein gegebener Text von Landschule bzw. Landschulreform handelt, mithin die Voraussetzungen zur Aufnahme in das Korpus erfüllt, wäre die Definition präziser Kriterien (etwa das Vorkommen bestimmter Stichworte) notwendig gewesen. Solche Kriterien vorab festzulegen, wäre aber kontraproduktiv, weil die Antwort auf die Frage, welche Themen und Topoi zur Debatte über die Landschule und ihre Reform gehören, erst Ergebnis der Untersuchung sein kann. Dass ein Text mit dem fiktiven Titel „Die Schule und die Ernährung unseres Volkes“ eher für die Landschuldebatte von Relevanz ist, als ein Text mit dem Titel „Das Erntedankfest im Zeichenunterricht“, lässt sich erst auf Basis bereits vorliegender Kenntnisse der Debatte sagen. Eine Entscheidung alleine aufgrund vorab definierter Stichworte würde hier in die Irre führen.<sup>74</sup>

### 2.2.2 Textanalyse

Eine Diskursanalyse begnügt sich zwar nicht mit der Analyse der einzelnen im Korpus enthaltenen Texte, diese ist aber wichtige Basis der Diskursanalyse. Ich unterscheide bei der Analyse einzelner Texte zwei Ebenen der Bearbeitung: Die *Überblickslektüre mit anschließender synoptischer Analyse* und die *Detailanalyse*. Bei der *Überblickslektüre* ging es darum, einen Text in seiner Gesamtheit zu erfassen, erörterte Themenfelder, Argumentation und vertretene Positionen zu identifizieren. Einige Texte wurden als Ergebnis dieser Überblickslektüre als für den weiteren Forschungsprozess irrelevant ausgeschlossen. Andernfalls wurden wesentliche Merkmale des Textes, wie die *Textsorte*, seine *Kernaussage*, *behandelte Themenfelder*, *auf tretende Topoi*, der *Aufbau des Textes* und die dadurch erzielten Effekte sowie die Person des *Autors* bzw. der *Autorin* (berufliche Position und weitere biografische Informationen, soweit sie aus dem Text hervorgehen) in kurzen Memos festgehalten. Diese bestanden in der Regel aus einem frei formulierten Text, dessen Länge von einem Satz bis zu ca. einer halben A4-Seite variieren konnte, sowie geeigneten Schlagwörtern (zur Erfassung der Themenfelder und Topoi). Diese Form der Analyse bezeichne ich als *synoptische Analyse*.<sup>75</sup>

Ein Teilausschnitt des so erfassten Korpus – bevorzugt solche Texte oder Textabschnitte, die entweder für bestimmte interessierende Merkmale des Diskurses besonders typisch waren oder neuartige Erkenntnisse über den Diskurs erbrachten, wurde darüber hinaus einer *Detailanalyse* unterzogen. Im Gegensatz zur synoptischen Analyse arbeitete die Detailanalyse auf der Ebene kleiner Sinneinheiten, nämlich auf der Ebene von Absätzen oder einzelnen Sätzen. Für die Detailanalyse wurden im Falle von Monografien und anderen längeren Texten einzelne Abschnitte zur Erfassung ausgewählt, kürzere Zeitschriftenartikel wurden zur Gänze erfasst.

#### Die Detailanalyse richtete sich auf folgende formale Aspekte

(1) *Angesprochene Themen*: Dabei geht es um die Gegenstände, die im Zusammenhang mit Landschule bzw. Landschulreform erörtert wurden, also z.B. Lehrpläne, Besonderheiten des ländlichen Sozialraums, Bildungsziele der Landschule usw. Themen definieren – so Hubert

<sup>74</sup> Fälle, in denen die Frage der Zuordnung zur Landschuldebatte problematisch war, ergaben sich konkret bei drei Konstellationen: bei Texten, die zwar auch Fragen der Landschule ansprachen, in denen diese im Gesamtzusammenhang des Artikels aber eine untergeordnete Rolle spielte; bei Texten, die zwar nicht explizit die Landschule behandelten, aber ein Thema, das sehr enge Verbindungen zur Landschuldebatte aufwies, wie z.B. Volkskunde oder Brauchtumpflege; und Artikel, die zwar das Begriffspaar ‚Land‘ und ‚Schule‘ im Titel führten, aber Themen behandelten, die außerhalb dessen lagen, was zum fraglichen Zeitpunkt als Landschulproblem oder Thema der Landschulreform diskutiert wurde, – etwa Aktivitäten städtischer Schulen im ländlichen Raum (Schullandheime, Exkursionen usw.).

<sup>75</sup> Vgl. dazu Landwehr (2009): Historische Diskursanalyse, S. 113ff. Landwehrs Vorschläge (er spricht hier von Makrostrukturanalyse) wurden an die Zwecke und Voraussetzungen dieser Untersuchung angepasst.

Knoblauch –, „was für Handelnde thematisch relevant werden kann“, indem sie im Diskurs nur gewisse Inhalte anbieten (und andere nicht).<sup>76</sup>

(2) *Aussagen, Diskurspositionen*: Hier geht es darum, bestimmte Aussagen oder Positionen in Bezug auf einen strittigen Gegenstand der Debatte zu markieren. Freilich kann über Themen nie gesprochen werden, ohne dass dabei auch Aussagen dazu gemacht würden, so dass es vom sachlogischen Gesichtspunkt nicht einleuchtend scheint, die Aspekte ‚Thema‘ und ‚Aussage‘ nebeneinander (und nicht in einer Hierarchie) anzuordnen. „Das Verhältnis von Hauptschule und Volksschuloberstufe“ wäre ein Beispiel für ein (schon relativ eng gefasstes) *Thema* in der Landschuldebatte. Dagegen ist die „Forderung nach einem Ausbau des Hauptschulnetzes“ eine bestimmte *Aussage zu diesem Thema*. Forschungspraktisch wäre es aber nicht sinnvoll gewesen, zu jedem erfassten Thema auch jede identifizierbare Position gesondert zu erfassen. Aussagen bzw. Diskurspositionen wurden nur dort erfasst, wo sich Auseinandersetzungen in divergierenden Aussagen zu wichtigen umstrittenen Themen zuspitzten. In solchen Fällen war es je nach Fragestellung sinnvoll, entweder alle erfassten Äußerungen zu einem bestimmten Thema abzurufen oder nur bestimmte Aussagen über das Thema.

(3) *Topoi*: Im Gegensatz zum Begriff ‚Thema‘ bezeichnet der Begriff ‚Topos‘ nicht das, ‚worüber man redet‘, sondern Motive, die – durchaus auch bei unterschiedlichen Themen – immer wieder auftauchen. Während Themen (von Ausnahmen abgesehen) von den Autorinnen und Autoren intentional festgelegt und auch explizit ausgewiesen werden (in der Regel werden sie schon im Titel eines Textes angekündigt, andernfalls in den einleitenden Sätzen umrissen), handelt es sich bei den Topoi um jene Gesichtspunkte, deren Bedeutung für den Diskurs sich erst aufgrund ihres beharrlichen Auftauchens in einer größeren Zahl von Texten erschließt. Die Frage, welche Bildungsinhalte die Landschule vermitteln solle, war ein Thema in der Landschulreformdebatte. Im Zusammenhang mit diesem Thema ist zum Beispiel der Topos vom ‚Bauernstand als Geburtsstand‘ anzutreffen. Derselbe Topos findet sich auch im Zusammenhang mit anderen Themen, wie z.B. den Sozialisationsbedingungen des Landkinds. Der Topos vom ‚Bauernstand als Geburtsstand‘ tauchte als wiederkehrendes Motiv in einem beschreibbaren Zeitraum und bei einer bestimmten Gruppierung von Akteuren bei einer ganzen Reihe unterschiedlicher Themen auf. Er war aber kein Thema der Landschulreformdebatte, nicht etwas, das man so wie die Frage der Bildungsinhalte oder der Entwicklung des Landkinds in den Mittelpunkt von Abhandlungen zur Landschulreform gestellt hätte.

Im Zusammenhang sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse umschreibt Hubert Knoblauch den Begriff ‚Topos‘ als „Oberbegriff für die unterschiedlichen kommunikativen Formen – von Stereotypen, Formeln, Slogans bis zu ikonographischen Motiven oder rituell-performativen Mustern“, als „kommunikative Ausdrucksformen, die in unterschiedlichen Gestalten verfestigt, ähnliche Inhalte aufweisen“ und sich empirisch als „semantisch rekurrente Einheiten“ identifizieren lassen.<sup>77</sup> Topoi seien für soziale Gruppen spezifisch und gingen auf kollektive Erfahrungen zurück.<sup>78</sup> Sie seien durch *Habitualität, Sozialität* und *Historizität* gekennzeichnet:

„[...] Topoi [werden] kulturell (und natürlich hauptsächlich kommunikativ) tradiert, so daß sie auch die Erfahrungen, Einstellungen und Interessen historisch gebildeter sozialer Gruppen, deren Konflikte und ihre Machtverhältnisse zum Ausdruck bringen.“<sup>79</sup>

76 Knoblauch, Hubert (2011): Diskurs, Kommunikation und Wissenssoziologie. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band 1, hg. von Reiner Keller et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235.

77 Ibid. S. 239.

78 Ibid. S. 238.

79 Ibid. S. 240.