

Depaepe, Marc; Simon, Frank

Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse? Das Beispiel Belgiens

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 5, S. 718-733



Quellenangabe/ Reference:

Depaepe, Marc; Simon, Frank: Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse? Das Beispiel Belgiens - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 5, S. 718-733 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39004 - DOI: 10.25656/01:3900

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39004>

<https://doi.org/10.25656/01:3900>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Ulrich Herrmann

„Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen 625

Allgemeiner Teil

Peter H. Ludwig

Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand 640

Jürgen Raithel

Mutproben im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter. Befunde zu Verbreitung, Formen und Motiven 657

Jürgen Wiechmann

Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten 675

Michiel Kagchelland/Raf Vanderstraeten

Die Anfänge der protestantischen Erweckung in den Niederlanden: Religionspädagogische Deutungen der Hochwasserkatastrophe von 1825 695

Marc Depaepe/Frank Simon

Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse? Das Beispiel Belgiens 718

Diskussion

Heinz-Elmar Tenorth

Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 734

Besprechungen

Klaus Prange

Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach/Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden 756

Fritz Osterwalder

Barbara Friehs: Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem 759

Ulrich Raiser

Werner Schiffauer/Gerd Baumann/Riva Kastoryano/Steven Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern 763

Sigrid Blömeke

Lilian Fried: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie 765

Marcelo Caruso

Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert 769

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 773

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Essay

Ulrich Herrmann

“Educational Standards” – Expectations and conditions, limits and opportunities	625
---	-----

Articles

Peter H. Ludwig

Partial Separation of the Sexes – Disappointed Hopes? An assessment of mono-educative learning environments for equalizing educational opportunities	640
--	-----

Jürgen Raihnel

Tests of Courage During the Transition from Childhood to Adolescence – Findings concerning their dissemination, forms, and motives	657
--	-----

Jürgen Wiechmann

The Transfer of Knowledge on Innovations – The perspective of schools as active units of action	675
---	-----

Michiel Kagchelland/Raf Vanderstraeten

The Beginnings of the Protestant Awakening in the Netherlands: Religious and pedagogical interpretations of the flood disaster of 1825	695
--	-----

Marc Depaepe/Frank Simon

Open-Air Schools: A marginal appearance in pedagogical history as a reflection of socio-historical processes of modernization? The example of Belgium	718
---	-----

Discussion

Heinz-Elmar Tenorth

Caught in its Own Tradition – Educational science in view of National Socialism. A collective review of recent publications	734
---	-----

Book Reviews	756
--------------------	-----

New Books	773
-----------------	-----

Marc Depaepe/Frank Simon

Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse?

Das Beispiel Belgiens¹

Zusammenfassung: *Historische Studien zu Freiluftschulen – ein stark vernachlässigtes Gebiet – sind zum großen Teil beeinflusst vom Eigendiskurs überzeugter Anhänger der Freiluftbewegung. So lässt sich leicht die Annahme herausfiltern, dass Freiluftschulen Laboratorien schulischer Experimente waren und dass sich ihre Lehrmethoden ohne weiteres der progressiven Bildung zuordnen ließen. Die Autoren dagegen gehen von einem komplexeren Verhältnis von Unterrichtsraum und Unterrichtsakt, von „traditioneller“ und „progressiver“ Bildung aus. Anhand des belgischen Beispiels (erste Hälfte des 20. Jahrhunderts) wird die bisherige Historiographie in Frage gestellt und die Annahme, Freiluftschulen hätten uneingeschränkt zur progressiven Erziehung beigetragen, neu überdacht. Ebenso wie die deutsche Literatur zur Reformpädagogik vertreten auch die Autoren die Ansicht, dass Freiluftschulen genauso „verschult“ waren wie „normale“ Schulen und sie keine wirkliche Alternative zum traditionellen Schulsystem darstellten. Sie hatten ihre Wurzeln in denselben Modernisierungs- bzw. Bildungsprozessen wie die traditionellen Schulen.*

In der gegenwärtigen Forschung zur Geschichte der Reformpädagogik (Benner/Kemper 2001, 2002; Oelkers 1996) finden die Freiluftschulen wenig oder überhaupt keine Beachtung. Dennoch war diese Bewegung nach Aussage der wenigen Studien, die darüber zu finden sind (z.B. Ludwig 1993), ein integraler Bestandteil der Reformpädagogik. Ludwig bezeichnet sie selbst als Strömung innerhalb der Reformpädagogik (Ludwig 1993, S. 438-439 und S. 211-234). Der gleiche Gedanke wird durch die vielen Selbstbeschreibungen untermauert, die die Anhänger der Freiluftschulbewegung von ihren Einrichtungen erstellt haben. Auch darin wird recht problemlos davon ausgegangen, dass Erneuerungen in der materiellen Kultur der Schule – z.B. was Ansiedlung, Architektur, innere Formgebung, usw. anbelangt – automatisch zu pädagogischen und didaktischen Erneuerungen geführt haben. Das war letztendlich auch der Grundtenor des internationalen Kongresses, der im Dezember 2001 zur Geschichte der Freiluftschulen in Paris stattgefunden hat (Colloque 2000), und dem der Verdienst zukommt, die oben festgestellte Lücke in der pädagogischen Historiographie auffüllen zu wollen. Nichtsdestowe-

1 An der Sorbonne fand vom 7. bis 9. Dezember 2001 ein interdisziplinäres Kolloquium zur Geschichte der Freiluftschulen statt: „Les écoles de plein air au XX^e siècle. Histoire internationale d'une expérience éducative et de son architecture“. Die Organisation lag in den Händen von Jean-Noël Lue und Anne-Marie Châtelet. Unter ihrer Leitung erscheint noch im Laufe dieses Jahres das Protokoll (mit einer Kurzfassung unseres Kongressbeitrages in französischer Sprache).

niger meinen wir im Einklang mit früheren Untersuchungen, dass diese Grundhypothese anhand der belgischen Situation widerlegt werden kann. Einmal abgesehen von der allgemeineren Frage, inwieweit die Anwendung reformpädagogischer Prinzipien auf die praktische Bildungsarbeit tatsächlich zu Erneuerungen geführt hat (Depaepe u.a. 2000), scheint auch für die Freiluftschulen zu gelten, dass sie sich de facto doch in die Entwicklungslinien der traditionellen Schule eingefügt haben.

Wer sich von den Bildern trennt, die sich ausgehend vom Eigendiskurs der Freiluftschulen im kollektiven Bewusstsein der Pädagogik eingenistet haben und sich mit der historischen Realität auseinandersetzt, der gelangt sehr schnell zu der Einsicht, dass mit Blick auf Belgien zwei bemerkenswerte Feststellungen getroffen werden können (vgl. De Clerck/De Graeve/Simon 1984; Depaepe 2000):

- 1) Abhängig von der verwendeten Definition stand die Wiege der „ersten“ Freiluftschule der Welt wahrscheinlich in Flandern: 1904 wurde in Heide-Kalmthout von Primarschullehrern die „Schulvilla vom Diesterweg“² als „permanente Schulkolonie“ gegründet, und zwar für „bedürftige Kinder“ der Antwerpener Primarschulen.
- 2) Im Großraum Antwerpen gibt es noch heute drei vergleichbare Einrichtungen, nämlich die Sint-Lutgardisscholen³ (Sankt Lutgard Schulen) der Kommunen von Schoten, Brasschaat und Schilde, die von 2000 Mädchen und Jungen (es handelte sich hierbei von Anfang an um Koedukationsschulen, was im katholischen Bildungswesen eine Ausnahme war) besucht werden, deren Eltern zweifelsohne mehrheitlich als wohlhabend einzustufen sind.

1. Wer war der Erste? Der ‚Startschuss‘ für die spätere Entwicklung der Freiluftherziehung in Belgien

Die Frage der Priorität bei der Erst-Gründung ist vielleicht gar nicht so wichtig. Sie zeugt unserer Meinung nach von einem Geschichtsverständnis, das überholt ist und einem kleinlichen Prioritätenstreit Bedeutung beimisst. Andererseits wird daran aber doch deutlich, welche Anstrengungen die so genannten „Pioniere“ unternahmen, um ihre Erzählung über die Vergangenheit einer breiten Öffentlichkeit zu vermitteln und

- 2 Der „Diesterweg“-Kreis wurde am 7. Januar 1892 in Antwerpen gegründet und konnte den größten Teil der Lehrer und Lehrerinnen der städtischen Schulen für ein kostenloses Unterrichtsangebot gewinnen. Die Entstehung dieser Vereinigung wurde von den harten Auseinandersetzungen um die Gehälter zwischen dem Unterrichtspersonal und der Stadtverwaltung begleitet. Der Name Diesterweg wurde anlässlich der von den Lehrkräften 1890 organisierten Feier zum Gedenken an den 100. Geburtstag von F.A.W. Diesterweg gewählt. Bei dieser Feier wurde der deutsche Pädagoge als bestimmende Figur bei der Gründung der Lehrervereinigungen in Deutschland in Erinnerung gebracht. Die Lehrkräfte wurden von den städtischen Behörden dazu ermutigt, in Antwerpen das gleiche zu unternehmen. Die Umstände, unter denen die Gründung letzten Endes erfolgte – ein harter Lohnkonflikt – hatten die Behörden sich ohne Zweifel anders vorgestellt
- 3 Mit herzlichem Dank an Frau Lieve Willems und Herrn Koen Van Nechelpot für die Zugang zum Archiv der Schule.

damit Anerkennung und Würdigung zu erlangen. Von Anfang an haben die Antwerpener ‚Diesterweger‘ (d. h. ein harter Kern progressiv-liberaler, liberaler und sozialistischer Primarschullehrer und -lehrerinnen) in ihrem Eigendiskurs immer wieder betont, dass nicht die Waldschule in Charlottenburg, sondern ihre eigene Initiative das Prädikat „erste Freiluftschule der Welt“ verdiene. Die ganze Diskussion, die zu diesem Thema in der ‚internen‘ Geschichtsschreibung der Freiluftschule geführt wurde, befasste sich vorrangig mit Terminologiefragen, um zu definieren, was Freiluftschule, Schullager, permanentes Schullager, Schulvillen, Schulpräventorium, Luftklassen usw. ‚wirklich‘ waren. Während der internationalen Kongresse, die ab 1922 (Paris) zum Thema Freiluftschulen und Freilufterschulung organisiert wurden, erarbeitete man mit großem Engagement, aber nicht ohne Eigennutz, konzeptuelle Schemata zur Profilierung der Bewegung. Auf diese Weise wurde festgelegt, wer dazu gehörte und wer nicht, welche Einrichtungen aufgenommen wurden und welche nicht. In dem Maße, wie versucht wurde, die Definitionen⁴ auch ursächlich und historisch zu erklären, führte dies zum Entwurf, zur Beibehaltung und Überlieferung von Mythen, die den zukünftigen Generationen weiter zu vermitteln waren.

Genau wie die Feststellung, dass die Bewegung „international“ war – die damalige reisende Bibliothek der pädagogischen Ideale ließ sich natürlich nicht von den nationalen Grenzen aufhalten, die in Europa im 19. Jahrhundert gezogen worden waren – macht diese Prioritätendebatte kaum Sinn, wenn man die Bewegung als Bestandteil des sozial- und/oder ideengeschichtlichen Kontextes sieht, aus dem sie entstanden ist. Abhängig vom konkreten Einschnitt, für den man sich angesichts der eindimensionalen und gleichzeitig komplexen Realität entscheidet, entdeckt man sehr schnell großformatige und definitionsbedingt internationale Prozesse des Heilens, der medizinischen Betreuung, der Hygiene, Normalisierung, Disziplinierung, Pädagogisierung usw., die im Grunde genommen auf die Modernisierung und Standardisierung der Gesellschaft zurückzuführen sind, deren Ursprung problemlos bis ins 18. Jahrhundert aber auch bis ins 17. Jahrhundert und noch weiter zurück zu verfolgen ist. Die Freiluftschulen könnten also – was allerdings noch empirisch überprüft werden müsste – ihren Höhepunkt während der ersten Jahrzehnte des zwanzigsten Jahrhunderts erlebt haben. In ihrem (eugenischen) Streben nach einer Nation gesunder Kinder oder auch effizienter Individuen, waren sie eine Konsequenz der „modernen“ Gesellschaft, die das Körperliche in allen seinen Aspekten zu bändigen versuchte (Kirk 1998; Vigarello 1993). Es ist kein Zufall, dass bei den Kongressen die Bedeutung der (Atem-)Gymnastik besonders betont wurde.

Die Freiluftschulen waren national und international untrennbar mit dem Streben nach Hygiene verbunden, was wiederum durch den relativen Erfolg verschiedener „neu-

4 Die während des Kongresses von 1922 (S. 42-43) verabschiedete Definition der Freiluftschule lautete wie folgt: „Außerhalb der Städte in guter Lage angesiedelte Erziehungsanstalt, die für nicht tuberkulose-krankte Kinder bestimmt ist, die auf ein besonderes Schul- und Hygienewesen unter ärztlicher Überwachung angewiesen sind. Möglich sind sowohl Internate wie Externate für die Kinder, die in der Familie unter schlechten hygienischen Bedingungen aufwachsen. Es ist wünschenswert, dass diese Schulinrichtungen für die vollständige Kinderpopulation zur Verfügung stehen“.

er“ Wissenschaften wie der Psychologie, der Anthropometrie, der Bodenkunde und verschiedener „neuer“ Theorien wie Eugenik und Naturismus zu erklären war, die damals auf der Welle der progressiv genannten soziapolitischen Reformen mitschwammen. Sie fügten sich in eine größere Bewegung ein, die die Überlegenheit der westlichen, „aufgeklärten“ Lebensweise – auf der Grundlage der kapitalistischen Ordnung von bürgerlicher und arbeitender „Klasse“ – propagierte und die damals schon die Globalisierung ihrer Einheitsstruktur anstrebte. Sie artikulierten eine Periode der Nerven, der Neurotiker (Conrad 1998), der Großstädte (Behnken 1990) und des bewussteren Umgangs mit dem eigenen Körper (Le Breton 1990). Sie bestätigten das Kind in seiner Unvollkommenheit und seiner Entfremdung – man vergleiche Dinge wie den primitiven Menschen, den „guten Wilden“ und die Rekapitulationsidee – und beteiligten sich an der Konstruktion des Begriffs des „gefährdeten Kindes“: die ungesunde, potenziell straffällige, gesellschaftsgefährdende und entwurzelte Jugend (Christiaens 1999), die über Sozialisierungs- und Pädagogisierungsprozesse von die Welt der Erwachsenen vereinnahmt werden muss (z.B. Depaepe, 2000; Simon, 1994). Es kann durchaus behauptet werden, dass die Mediziner, die ja auf lokaler und nationaler Ebene politisch sehr aktiv waren und sich auch im medizinisch-sozialen und kulturellen Bereich engagierten, die Schulhygiene als trojanisches Pferd sahen, um die Schule zu erobern. Sobald dies erreicht war, folgte die Offensive nach Außen. Über das Kind wurde die physische, intellektuelle und moralische Beherrschung auch bei den Eltern versucht. So wurde die städtische, zivilisierte Lebensweise integriert und verinnerlicht.

Diesen Prozess haben Belgier wie der Brüsseler Arzt Ovide Decroly (1871-1932) entscheidend mit geprägt (Van Gorp 2002; Halens 1996). In zahllosen Ausschüssen und Kongressen war dieser Modernisierer der „Neuen Ausbildung“ (wobei dieses Prädikat sowohl dem Eigendiskurs als auch der pädagogischen Realität dieser Zeit zuzurechnen ist; vgl. Depaepe/Simon/Van Gorp 2003) Präsident, Vizepräsident und Gründungsmitglied. Es handelte sich oft um Gelegenheitstätigkeiten, bei denen das Repräsentieren meist wichtiger war als das Präsentieren; gleichwohl spielte dies bei der Konstruktion der wissenschaftlichen Glaubwürdigkeit der Bewegung durchaus eine wichtige Rolle. Sie förderten den „neuen“ Humanismus, den Isidore Poiry, der Konsul Perus in Brüssel, verteidigte. Er war ein überzeugter Verteidiger der Freiluftziehung, deren Exponent die „Freiluftschule“ im Nachhinein sein sollte, dies als leuchtender Stern einer besseren, pazifistischen, nicht-totalitären Welt, in der die bürgerliche Ethik intakt blieb. In einer von ihm 1939 verfassten Broschüre war die Freiluftschule der Exponent einer undogmatischen und im belgischen Kontext antikatholischen Lebensphilosophie (Poiry 1939). Obschon Poiry in seiner Broschüre feststellt, dass die Zeiten hart sind und Macht über Recht herrscht, wird die gelegentliche Verankerung der Freiluftbewegung im faschistoiden Abenteuer der neuen Ordnung nicht angeklagt. Die verschiedenen neueren Freiluftinitiativen in Deutschland werden durch Poiry sogar aufgelistet: Landerziehungsheime, Schullandheime, Gartenschulen, Geländesport, Landjahrbewegung und Arbeitsdienstbewegung. Die Freiluftschule als Rettungsboje, die es erlaubt, die pädagogische Insel zu erreichen? Zur Illustration erwähnen wir nur, dass während eines vom 6. bis zum 9. August 1939 in Lüttich von der belgischen Liga für die Freiluftziehung (zu

deren Vorstand Poiry gehörte) organisierten Kongresses die deutsche Galionsfigur Karl Triebold (Ludwig 1993) einer der Sprecher war (Ligue 1941). Wir wissen nicht, welche Rolle Triebold während der Zeit des Nationalsozialismus spielte.⁵

Die Wurzeln der von Poiry vertretenen Ideologie, die sich seit 1880 in Schulausflügen (Tempels 1865), Schullagern und anderen Initiativen (Simon 1990) kristallisiert, lassen sich im Grunde genommen bis zur „Wissenschaft der Menschen“ von Adolphe Quetelet (1796-1874) zurück verfolgen: die „Sozialphysik“ ging davon aus, dass soziale Fakten, menschliches Verhalten und demnach auch die Gesellschaft positivistisch, also wissenschaftlich erforscht werden konnten (Quetelet 1835). Es ist nicht sehr schwierig, den Nachweis dafür zu erbringen, dass diese Auffassung in Belgien und in vielen anderen Ländern zahlreiche Anhänger fand (Porter 2001; Wils 2001). Beginnen wir jedoch außerhalb Belgiens. Neuere Studien belegen, dass Montessoris pädagogische Anthropologie der zentralen Idee des „Durchschnittsmenschen“ von Quetelet sehr verbunden war, die seinem Streben nach einer sozialen Physik auf der Grundlage europäischer Statistiken entsprach. Hieraus musste sich laut Montessori das konzeptuelle Fundament ableiten lassen, das auch in den Weltreligionen wieder zu finden ist und demzufolge das Individuum von einer alles beherrschenden biologischen, aber gleichzeitig auch sozialen, moralischen und ästhetischen Kraft außerhalb seiner selbst abhängt (Hofer 2001, S. 71ff.). Das Ideal des schönen, gesunden und starken Menschen wird mit Christus selbst verglichen: „living man who incarnates supreme beauty, supreme health, supreme strength – almost as though it were Christ himself whom humanity was striving to emulate, through a most intimate brotherhood of all the peoples on earth“ (zit. n. Hofer 2001, S. 90).

In Belgien wurde Quetelets Idee des „Durchschnittsmenschen“ im Sinne der Aufklärung von einer progressiven Brüsseler Freidenker-Elite übernommen, die sich selbst in der Rolle des Erschaffers eines neuen Menschen sah⁶ (vgl. Depaepe 1993) und die im Übrigen deutliche Parallelen zur Symbolik der Freimaurer und Christen aufwies (Depaepe/Simon/Van Gorp 2003). Das ‚in Beziehung setzen‘ von physischen Aspekten der

5 Es spricht für sich, dass Eugenik und Hygiene – und unter bestimmten Vorbehalten auch die Neue Erziehung – die Nazi-Pädagogik beeinflusst haben, die ja laut Oelkers (1991, S. 40) nichts anderes war als eine „eklektische Kompilierung“ der theoretischen Kontexte die in Deutschland vor 1933 existierten: „Die NS-Ideologie [...] läßt sich in allen ihren Elementen vor 1933 nachweisen, freilich nicht einfach als Fortsetzung der ‚Reformpädagogik‘ mit anderen Mitteln. Rassenbiologische Lehren oder die ‚völkische‘ Kulturkritik wirkten auf die NS-Pädagogen weit stärker ein als die Reformpädagogen mit ihrer liberalen Theorie des Kindes oder dem Konzept der Autonomie der Jugend [...]. Die einzige politische Tradition mit Breitenwirkung in der deutschen Pädagogik bis 1933 war die ‚Jahn, Amdt, Fichte‘-Linie und sie schafft, ‚völkisch‘ radikalisiert, die Affinität zu der Erziehungsideologie nach 1933“. In dieser Perspektive überrascht es nicht, Fotos zu finden, die uns NS-Jugendlager zeigen, die genau wie Freiluftschulen organisiert sind. Das gilt zum Beispiel für das „Volkswagen Vorwerk Braunschweig“, das 1938 die Berufsausbildung auf der Insel „Norderney“ stattfinden lässt (Kipp 1991, S. 145).

6 „Der Durchschnittsmensch ist für die Nation, was der Schwerpunkt für einen Körper ist. Er ist das Maß, nach dem alle Phänomene des Gleichgewichts und der Bewegung bewertet werden“ (Quetelet 1835, Bd. 2, S. 251).

menschlichen Existenz mit erzieherischen Situationen, aber auch mit moralischen Aspekten wie Verbrechen, war schon um 1830 bei Quetelet festzustellen. Alter, Geschlecht, Klima, Rasse, Körpergröße stellten ein Erklärungspotenzial dar. Die Körpergröße wurde als ein Indikator für den Gesundheitszustand eines Landes betrachtet und deshalb maß er die Körpergröße von Schülern im Athenäum von Brüssel („wohlhabend“) und im dortigen Waisenhaus („arm“) (Christiaens 1999; Ravon 2000). Es ist bestimmt kein Zufall, wenn der Brüsseler Stadtarzt Janssens 1880 während des angesehenen „Congrès international de l'enseignement“ erklärte, die Stadt Brüssel lasse als erste in ganz Europa eine anthropometrische Untersuchung in ihren Schule ausführen. „Gesund“ war damals ein weitgefasser Begriff. „Wenn wir völlig zurecht die Schule als moralische Anstalt sehen, die Gefängnisse und Zuchthäuser entvölkern soll, dann können wir auch in unserer Sichtweise davon ausgehen, dass sie die Ausgaben von Krankenhäusern und Heimen reduziert. [...] Kinder sollen in der Schule geheilt werden, damit sie sich nicht zu wertlosen Asozialen und vaterlandslosen Gesellen entwickeln und damit sie die Sozialtats nicht noch mehr als bisher mit neuen Schulden belasten. Damit aus den neuen Schulklassen gesunde und wohlhabende Zeitgenossen werden, engagieren sich Menschen, die dafür ihre Zeit und einträglichere Beschäftigungen opfern. ‚Health is wealth‘ sagte schon Franklin“ (Ligue 1880, S. 143f.). Die eigentliche Problematisierung der sozialen Frage, die die Schulerziehung, die Entwicklung der Sozialwissenschaften und der Sozialordnung miteinander in Verbindung brachte, war laut Bertrand Ravon erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts aktuell (Ravon 2000, 73-80), also genau in dem Zeitraum, in dem die ersten Freiluftschulen gegründet wurden.

Liberale und später sozialliberale Vorstellungen haben in Belgien die Bewegung der Freiluftschulen in ihrer Expansionsphase beherrscht. Das äußerte sich nicht nur in einer deutlich höheren Zahl öffentlicher Initiativen, sondern auch in Form einer Beteiligung der Städte und Kommunen an politisch orientierten nationalen und internationalen Kongressen zu diesem Thema (vgl. die Protokolle, aber auch die Teilnahme an der internationalen Ausstellung während des Kongresses von Brüssel, Exposition 1931). Die Tatsache, dass später auch die Katholiken eher zögerlich Interesse für die Hygiene- und Sporterziehung zeigten, führte natürlich zur üblichen Auffächerung im Bereich der Freiluftziehung und all ihrer Randbereiche (z.B. das Schullager von Borgerhout von 1907, das 1931 in eine Freiluftschule umgewandelt wurde; vgl. De Vroede u.a. 1976, S. 1258). Aber das behinderte eine sporadische politische Zusammenarbeit wie in Antwerpen nach dem ersten Weltkrieg nicht. Wenn es den Interessen des Kindes diene, dann wurde der ideologische Graben, der wegen des Schulstreits im 19. Jahrhundert entstanden war, recht unproblematisch von den eher „neutralen“ pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Erziehungsbeauftragten überwunden, die sich auf die tägliche Praxis beriefen und ihre Legitimation aus einer wissenschaftlichen Plattform bezogen. Deshalb war die Grundeinstellung der pädagogischen Meinungsmacher im Lehrkörper im Allgemeinen positiv. Der Zeitgeist begrüßte die Freiluftschule in Belgien als pädagogische Innovation.⁷

7 Vgl. die Berichte der „Fédération générale des instituteurs belges“, 1905, 1908, 1909, die eine recht subtile Beschreibung bieten, da die öffentliche „schulische Unterstützung“ nur für die

Während des internationalen Kongresses von 1922 hielt der hochrangige Beamte Leo De Paeuw, Generaldirektor des Primarschulwesens ein Referat über diese Entwicklung (Ligue 1925). Aus heutiger Sicht kann seine historische Übersicht auf jeden Fall ‚vorsichtig‘ bezeichnet werden. De Paeuw lobte die Antwerpener Initiative der ‚Diesterweger‘, war aber nicht so chauvinistisch, sie zur Weltpremiere zu erklären, obschon dies angesichts der vom Kongress verabschiedeten Definitionen durchaus möglich gewesen wäre. Geschah dies bewusst oder unbewusst? War dies Ignoranz oder Unaufmerksamkeit oder war sein Referat nur politisch korrekt? Tatsache ist, dass Letzteres nicht ausgeschlossen werden kann, weil einige führende Persönlichkeiten aus dem Kreis der ‚Diesterweger‘ nach dem ersten Weltkrieg als „Aktivisten“ verurteilt worden waren und der flämische Widerstand gegen die damalige französischsprachige Kultur- und Sprachdominanz – die für Außenstehende nicht mehr und nicht weniger als „Kollaboration“ war, weil diese Aktivisten von der deutschen „Flamenpolitik“ unterstützt wurden (Depaepe/Simon/Verbeeck 1994) – sich nicht problemlos mit der belgisch-nationalistische Grundeinstellung von De Paeuw vereinbaren ließ, der sich selbst als überzeugter Patriot sah (De Paeuw 1918), und dessen Auftrag es als Vertreter der belgischen Regierung war, deren Meinung und insbesondere das Wissenschafts- und Kultusministerium zu vertreten.

Wie dem auch sei, diese Möglichkeit belegt einen bisher vernachlässigten Entwicklungsfaktor der Bewegung, der von einem allgemein-historischen Standpunkt aber mindestens genauso ernst genommen werden muss, wie die Aufteilung in Katholiken und Nicht-Katholiken, die in der belgischen Schulgeschichte traditionsgemäß einkalkuliert wird (De Clerck/De Graeve/Simon 1984). Die flämische Emanzipationsbewegung spielte 1936 unwiderlegbar eine Rolle bei der Gründung der „Sankt Lutgard Freiluftschule“ in Schoten. Die Initiatoren waren Mitglieder der Vereinigung „Katholiek Vlaamsch Onderwijs“, deren Ziel die Gründung und Unterstützung von Schulen mit einer katholischen und radikal flämisch-nationalistischen („flaminganten“) Einstellung war. Dieser Vereinigung, deren wichtigster Geldgeber Lieven Gevaerts war, gehörten Mitglieder der aufstrebenden flämischen Bourgeoisie an, die ihr Vermögen der zweiten industriellen Revolution verdankten. Bemerkenswert, aber absolut nicht überraschend ist die Tatsache, dass die interne Geschichte dieser Einrichtungen, wie sie sich in den bekannten Gedenkbüchern darstellt, die von den Schulen selbst veröffentlicht werden, die Kriegszeit möglichst überschlägt oder allerhöchstens mit einigen irrelevanten Anekdoten und Details erwähnt. Über den ideologischen Hintergrund der Sankt Lutgard Schulen ist kaum etwa auffindbar. Die Kriegsjahre finden nur mit einem „spannenden Ereignis“ Erwähnung. Dabei geht es um 24 Wolldecken, die vor den deutschen Soldaten in Sicherheit gebracht worden werden konnten, welche in der Schule kaserniert waren (Sint Lutgardis 1986, S. 16). Auf die dilettantische Form der Geschichtsschreibung der Frei-

staatlichen Kommunalschulen vorgesehen war (1908, S. 78-80); die FGIB war ein nach eigenen Angaben neutraler Verband, dem die Primarschullehrer und -lehrerinnen angehörten. Die Föderation der christlichen Primarschullehrer begrüßte die Initiative der Freiluftschulen ebenfalls (vgl. De Vroede u.a. 1976, S. 897).

luftherziehung werden wir gleich noch zu sprechen kommen, aber der Fall Sankt Lutgard, bei der es sich von Anfang an um eine Elite-Freiluftschule handelte, verweist auf die zweite Feststellung aus der Einleitung, da es genau diese Schulen sind, die auch heute noch existieren.

2. Die Freiluftherziehung heute: die Mittel wichtiger als der Zweck? Herausforderungen an die pädagogische Geschichtsschreibung

Dass in Belgien bis heute Freiluftschulen bestehen, beweist auf jeden Fall, dass die Bewegung der Freiluftschulen sich intern ausdifferenziert hat und im Laufe der Entwicklung bestimmte Veränderungen hinsichtlich der pädagogischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen vornahm. Wer sich von der eher rigiden Auffassung leiten lässt, dass die bereits erwähnten Modernisierungs- und Standardisierungsprozesse der Ausdruck heimlicher, gezielt von den öffentlichen Instanzen gesteuerter Machtmechanismen waren, die die Kinder mit „Zivilisations-“ und „Gesundheits“-arbeit überzog, wird es nicht leicht haben zu erklären, warum es jetzt noch immer in den reicheren Vierteln Antwerpens eine vom freien flämisch-katholischen Schulträger organisierte „Freiluftausbildung“ gibt. Wohl kaum, um „armen unterernährten Kindern“ wieder auf die Beine zu helfen oder den „blassen Stadtkindern“ wieder eine gesunde Farbe zu besorgen!

Historische Studien, die ein Licht auf diese paradoxe Entwicklung werfen könnten, liegen leider nicht vor. Eine fundierte wissenschaftliche Erforschung der Resultate der „Freiluftschulen“ ist in Belgien noch nicht erfolgt, und wir vermuten, dass dies im Ausland kaum anders sein dürfte. Zur Vorbereitung des Kongresses⁸ sind einige Diplomarbeiten zum Thema angefertigt worden. Darüber hinaus gibt es in unserem Land die bereits erwähnten Gedenkbücher. Diese Monographien enthalten teilweise sehr nützliche Informationen (wir denken an die 75 sehr gut dokumentierten Jahrgänge vom Diesterweg), aber in erster Linie waren sie darauf ausgerichtet, den (geschönten) Eigendiskurs der Bewegung zu verbreiten. Die Pionierrolle der eigenen Einrichtung wird dort immer wieder deutlich hervorgehoben.

Darüber hinaus können zahlreiche Fakten gesammelt werden, die den oben besprochenen Entwicklungsfaktoren ein zusätzliches Fundament verleihen könnten. Diese betreffen jedoch ausschließlich die „externe“, sozial-historische Entwicklungsgeschichte des Phänomens. Wir denken an die Dominanz der öffentlichen Initiative in Gent (De Weerd 1987), die 1963 erfolgte Übernahme des Diesterweg, einer Privatinitiative kommunaler Primarschullehrer, durch die Stadt Antwerpen (Metzemaekers 1979), die recht einzigartige staatliche Mittelschule in Brüssel (Laeken, in der Nähe des Königspalastes), La Roseaie, Freiluftschule für „debile Schüler“ der Kommune Saint-Gilles (Ecoles modernes 1936, S. 354-355) und an die Freiluftklassen in Saint-Josse, Saint-Gilles und Schaerbeek (die Kommune hatte eine Freiluftschule in Uitkerke), die Freiluftherziehung in Vlesembek usw. Neben dem Politisierungsgrad (der natürlich ein Faktor auf

8 vgl. Fußnote 1

der pädagogischen Makro-Ebene ist), können die Geschichte der einzelnen Einrichtungen, wenn sie anhand reicher Quellen, die in Archiven und in der pädagogischen Fachpresse auf Entdeckung warten, neu geschrieben werden, darüber informieren, wie die auf die Schüler bezogene Rekrutierungspolitik aussah. Auf diese Weise könnte sich die Frage nach der sozialen Herkunft ihrer ‚Klienten‘ vielleicht beantworten lassen. Tatsächlich stellen wir fest, dass Diesterweg zwar vor allem für bedürftige Schüler bestimmt war, aber dort von den Eltern trotzdem ein kleiner finanzieller Beitrag verlangt wurde (Thyssen 2001, S. 52). Diese Frage stellt sich noch konkreter für die Sankt Lutgard Schulen, die sich aufgrund des gesellschaftlichen Hintergrundes an ein wohlhabenderes Publikum richtete und richtet. Dieses Publikum unterstreicht den besonderen Status seiner Kinder dadurch, dass diese eine spezielle Uniform zu tragen haben. Es sei aber wiederholt, dass sich all dies auf den Bereich der Schulverwaltung und -politik beschränkt: ihre Ziele, Erwartungen, usw. und ihre Integration in andere schulische und nach-schulische Erziehungseinrichtungen. So kann die Frage gestellt werden, ob die belgische Bewegung es wirklich geschafft hat – wie es 1931 in Paris der alte Alexis Sluys (1849-1936), ein echter Brüsseler Schulfuchs und bedeutendes Mitglied der Unterrichtsliga vorgeschlagen hatte – die Freiluftschule zu einer Freiluftbewegung auszubauen, die sich vom Kindergarten bis zur Universität erstreckte.

Obschon diese Fragen pädagogisch durchaus interessant sind, glauben wir, dass der historisch-pädagogische Forscher bei der Geschichtsschreibung der Freiluftbewegung seine Aufmerksamkeit primär auf das richten muss, was in den Einrichtungen tatsächlich an erzieherischer Arbeit geleistet wurde und wird. Unser Standpunkt ist, dass es sich vor allem um eine solche interne, wenn man so will „pädagogische“ Geschichtsschreibung handelt – im Anschluss an die Entwicklungen in der allgemeinen pädagogischen Geschichtsschreibung (Depaepe/Simon 1995, 1999), als kritisches Korrektiv zur Einseitigkeit dessen, was von den Anhängern der Bewegung propagiert wurde und was noch immer als historische Wahrheit gilt. Im gegebenen Rahmen können wir auf diese methodologische Frage selbst nicht näher eingehen, möchten sie aber anhand einiger Beispiele verdeutlichen.

3. Die Freiluftschulen: eine architektonische Reform? Zur komplexen Beziehung des pädagogischen Raums und der pädagogischen Tat

Wir sind keine Architekten, und die Frage, ob die Freiluftschulen eine architektonische Reform waren, soll uns nicht weiter beschäftigen, obschon wir uns ziemlich sicher sind, dass dies in Belgien nicht der Fall war. Wer Baupläne und Fotos der belgischen Freiluftschulen betrachtet, sieht schnell, dass sie nicht von dem abwichen, was beim Bau von Einrichtungen im „normalen“ Schulwesen üblich war oder als Norm galt (für Belgien, siehe D’hoker 2000; Verpoest 1992; Onderwijs en scholenbouw 1931; international vgl. Müller/Schneider 1998). Die Diesterwegschule ist bestimmt keine Ausnahme (Metzemaekers 1979, S. 14), genauso wenig wie die Freiluftschule von Gent, in der die Kinder in Baracken unterrichtet wurden, die von der Front des ersten Weltkriegs dorthin trans-

portiert worden waren. Bei der Sankt Lutgard Schule, die in einer Siedlung mit mehreren ‚modernen‘ Häusern (z.B. vom Architekten Huib Hoste) stand, und der Auguste Marcoux Schule in Molenbeek lässt sich ein gewisser Hang zur „Neuen Sachlichkeit“ des Modernismus feststellen (Vandenberghe 2000, S. 61-73), aber der war bei Neubauten „normaler“ Schulen durchaus auch üblich (Vandenberghe 2000, S. 93-96; Ecoles modernes 1936). Vielleicht ist Belgien auch in diesem Sinne erneut ein gutes Beispiel, um Klischees zu widerlegen oder zu problematisieren. Die meisten Freiluftschulen waren absolut nichts „Besonderes“ – warum hätten sie es auch sein sollen? Im Grunde genommen blieb die Freiluftschule eine Schule: „Organisiertes Schulschwänzen“ nannte es René Sand (Exposition 1931, S. 5). Louis Floquet in Bâtir (Ecoles modernes 1936) stellte scharfsinnig fest: „Was die funktionelle Realität betrifft, ist eine Schule eine sehr einfache Sache: Korrekt ausgerichtete Klassenzimmer, von der Straße abgegrenzt, gut belüftet, bei Schlechtwetter ausreichend geheizt, genügend Türen, gut eingerichtete Garderoben, gesunde sanitäre Anlagen, gut ausgerüstete technische Anlagen und eine in jeder Hinsicht schlichte und harmonische Bauweise. Mehr wird von Kindern und Lehrkörper gar nicht verlangt. Wer mehr fordert, verstößt meist gegen die Logik und die Wahrheit“.

Was wir als Erziehungshistoriker allerdings sehr wohl feststellen können ist, dass die neue Architektur nicht notwendigerweise neue Arbeitsformen und -methoden oder ein geänderte pädagogisch-didaktische Praxis in den Klassenzimmern zur Folge hatte. Dies entspricht nicht nur früheren Studien über das „normale“ Schulwesen (Depaepe u.a. 2000), sondern kann darüber hinaus auch anhand zahlreicher Fotos und visueller Quellen über das Leben in den Schullagern und der Freiluftziehung illustriert werden. Der pädagogische Raum wurde – architektonische Erneuerung oder nicht – nicht anders genutzt, als im traditionellen „intra muros“-Unterricht (Thyssen 2001, Annex 2; Metzemaekers 1979, S. 52; De openluchtsschool 1938, S. 10). Man trifft dort auf dieselbe Schulliturgie, die der didaktischen Grammatik des Unterrichtens gehorchte und in einer pädagogischen Semantik des Erziehens eingebettet war. Man erkennt die gut geölte Maschine des Frontalunterrichts, man sieht nach Jahrgangsklassen gruppierte Schüler und den pastoralen Blick des Lehrers, der mittels Belohnung und Strafe das Schülerverhalten „professionell“ (und das hieß in erster Linie „emotional“ statt „physisch“) sanktionierte.

Die Tatsache, dass ab und an eventuell von der typischen Klassenaufstellung abgewichen wurde, ist übrigens kein Argument, welches den Schluss zulässt, dass das Spiel von Unterricht und Ausbildung in den Freiluftschulen plötzlich anderen Spielregeln (Grammatiken) gehorcht haben soll. Wie wir unter anderem mit Blick auf Kindergärten und Primarschulen ausführlich argumentiert haben (Depoepe/Simon 1999; Depoepe 2000), reicht es nicht, Schulbänke durch Klappptischchen zu ersetzen (und vielleicht sogar deren Aufstellung zu verändern) oder das Klassenzimmerpodest abzuschaffen, um das Verhalten von Lehrkräften und Schülern grundlegend zu ändern. Wir vertreten die Auffassung, dass dies gleichermaßen für die Schulgebäude gilt. Es reicht nicht aus, ein Gebäude hinzustellen, das eine „neue Sachlichkeit“ ausstrahlt, um diese „neue Sachlichkeit“ auch auf das Unterrichts- und Ausbildungsverhalten zu übertragen. Damit wären wir beim vierten und letzten Punkt.

4. Die Freiluftschule: eine pädagogische Reform? Zur komplexen Beziehung der „neuen“ zur „alten“ Erziehung

An anderer Stelle haben wir in Anlehnung an die Kontinuitätsthese von Jürgen Oelkers (1996, 1995) behauptet, dass die so genannte Reformpädagogik oder neue Schulbewegung, die ab dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts einen Unterricht „vom Kinde aus“ propagierte, nicht unbedingt als kopernikanische Revolution bezeichnet werden sollte (Depaepe 2000, S. 133-135). Der „neue“ Ansatz – Kindorientierung wurde gegen die Lehrerorientierung ausgespielt – wurde von den Reformern selbst zwar als radikaler Meinungsumschwung erfahren. Dies wird jedoch von der historisch-kritischen Forschung nicht bestätigt, sondern als Resultat einer Legendenbildung und Mythologisierung angesehen, die sich zur Lösung zeitgenössischer sozialer und pädagogischer Probleme anbot. Zu unterstreichen, wie neu die eigene Praxis tatsächlich war, stellte sich als taugliche Strategie heraus, um in der zeitgenössischen Debatte über Unterricht und Ausbildung Aufmerksamkeit zu erregen und Ansehen zu gewinnen. Die Tatsache, dass die traditionelle Geschichtsschreibung der Pädagogik hinterher in dieselbe Falle geriet, erklärt sich dadurch, dass Bildungshistoriker vor allem auf den Eigendiskurs der Reformpädagogen hörten, ohne im Übrigen das sehr heterogene und wenig theoretische Ganze der Reformpädagogik und ihrer Strömungen anhand seiner realen Umsetzung zu überprüfen. Mit Oelkers können wir behaupten, dass das System des „neuen“ Unterrichts kaum mehr erreichte als einen „semantic corpus of high continuity that was elastic enough to react even to dramatic modernizations in the 19th and 20th centuries“ (Oelkers 1995, S. 712).

Dies gilt unserer Meinung nach auch für die Freiluftziehung, die als pädagogische Bewegung zum Kanon der Reformpädagogik gehörte. Was wir bezüglich der belgischen Primarschulen feststellen konnten, gilt auch mit Blick auf die Freiluftziehung: der Gegensatz zwischen dem absolut „Neuen“ und dem „Alten“ muss im Bereich von Traum und Vision angesiedelt werden (Depaepe u.a. 2000, S. 88-89). Ohne sich dessen selbst bewusst gewesen zu sein, haben die Vertreter der Reformpädagogik nur die Äußerlichkeiten, nicht aber den Kern der Modernisierung hervorgehoben. Man (wieder)entdeckte im pädagogischen Bereich den Wert der individuellen oder besser der individualisierten Bildung genau dann, als diese erheblich von der Entwicklung des Klassenunterrichts (Jenzer 1991) in Frage gestellt wurde. Der ehemalige informelle Charakter einer „persönlichen“ Beziehung der Erzieher und Lehrer mit den Kindern konnte nicht wieder hergestellt werden. Das hätte ein Plädoyer für die Deregulierung beinhaltet, die in den bürokratischen Kreisen in den Jahren vor dem zweiten Weltkrieg als Desorganisation erfahren worden wäre (vgl. auch Moens/Simon/Tyssens 1997). Die neue Informalität musste deshalb eine bürgerliche Form annehmen, was sich konkret in der Erarbeitung zahlreicher Pläne und Strategien äußerte, die allerdings nichts Wesentliches an der Grammatik der Verschulung und Pädagogisierung änderten. Diese wurde im Gegenteil in der Praxis noch gestärkt und verfeinert.

Es ist nicht besonders schwierig, diese Position mit konkreten Beispielen aus der Freiluftziehung zu stützen. So war die Idee der Differenzierung und Individualisie-

rung, auch wenn es darum ging, vom abstrakten Individuum zum konkreten, lebendigen Individuum zu gelangen, kein Monopol der Reformpädagogik oder der Freiluftschulen, reflektierte sich aber in den oben genannten Prozessen der Medizinisierung, Hygienisierung (vgl. Exposition 1931, S. 51-54) und des sozialen Fortschritts, der rationell organisiert und unterbaut war und sich mit dem Wort „Modernisierung“ auf den Punkt bringen lässt.

Man darf auch nicht übersehen, welchen großen Einfluss die Ärzte auf die Freiluftschulen hatten, denn sie waren es, die diese Schulen mit Kindern versorgten. Weit mehr als die (Reform)Pädagogen waren die Ärzte die Befürworter des Modernisierungsdiskurses über Sauberkeit und Rassenhygiene; dies waren obsessive Wunschbilder, die zeitlos schienen, letztlich aber auch die bürgerliche Revolution kennzeichneten (vgl. die Artikel von Labrie und von Leibovici in: Van der Laarse u.a. 1998, S. 15-50, S. 85-122). Viele der Freiluftaktivitäten – Gymnastik, Wanderungen, Gartenarbeit, aber auch „Entspannungszwang“ (Thyssen 2001, S. 66) – waren ein Ausdruck laufender Disziplinierungs- und Pädagogisierungsprozesse, die in Belgien übrigens bei den Epigonen der Reformbewegung einen besonders hohen Stellenwert einnahmen (Exposition 1931, S. 189). Als Erschaffer der Zukunft des Kindes vertraten die Freiluftpädagogen die Ideen der Sozialkontrolle und der modernen Staatsordnung, Prinzipien, die auch in Krankenhäusern, der Armee, den Gefängnissen usw. anzutreffen waren.

Außerdem steht auch fest, dass sich die „Reformen“ in den Freiluftschulen am Rande des eigentlichen Kerns von Unterricht und Ausbildung abspielten. Das, womit man sich in den Gedenkbüchern selbst rühmte, waren nur Äußerlichkeiten: der Schulbus (De Weerd 1977, S. 43), die frische Luft usw. Wenn es auf das Lernen und Unterrichten ankam, galten dieselben schulischen Prozesse, und darauf war man stolz: es wurde nicht weniger gelernt als anderswo: „Das Programm ist exakt dasselbe wie in den anderen Stadtschulen (von Gent), also haben die Schüler beim Lehrstoff keine Defizite“ (Hoofdschoolgebied Gent 1930, S. 260). Der große Unterschied zwischen einer normalen Schule und der Freiluftschule besteht vor allem aus „Luft“. Ansonsten war die „Benutzung“ des pädagogischen Raumes die gleiche (d’Haenens 1987, S. 39); es galt auch der gleiche Stundenplan. Wie wir anhand eines Fotos der Sankt Lutgard Schule zeigen können, galten die gleichen Regeln für die Unterrichtsteilnahme und das Unterrichten (De openluchtschool 1938, S. 13-14; Vandenberghe 2000, Illustration 36). Und die Schulstunde, auch wenn einige Aktivitäten im Freien stattfanden, lief genau so ab wie im traditionellen Schulwesen. Erwähnen wir zum Beispiel den Primarschullehrer vom Diesterweg, der zur „Schranke“ spazierte, um eine Unterrichtsstunde in Naturwissenschaften abzuhalten: das hatte überhaupt nichts mit „Erlebnispädagogik“ zu tun, wie sie die erfahrungsorientierten Experimente der Reformpädagogik erprobten, sondern es handelte sich um ganz alltäglichen intuitiven Unterricht. „Die Naturschönheit hat ihren Eindruck hinterlassen“, konnte der Lehrer zufrieden feststellen, „wenn dies einige Male wiederholt wird, sind für das ästhetische Gefühl die dauerhaften Fundamente gelegt“ (Thyssen 2001, Annex 4).

Die Sprache des Eigendiskurses der „Freilufterziehung“ ist übrigens recht „schulmeisterhaft“. Wir stießen auf Dokumente, vorbereitete Schulstunden und auf Konfe-

renzarbeiten, wo von „lachenden“ Baumgärten, „lachenden, bunten“ Lauben (Konferenzarbeit, kommunales Unterrichtswesen in Gent 1930, S. 256, S. 258) und Kinderreimen mit „Sonnenstrahl“, der schönen „Heide“ oder „Butterbroten“ und „Brei“, die die „Bäuchlein schwellen lassen“ (Thyssen 2001, Annex 1) gesprochen wird. Kurzum, die Bewegung verzichtete auch nicht auf den infantilen Sprachgebrauch, der so typisch ist für den pädagogisierenden Umgang mit dem Kind (vgl. dazu Dasberg 1975). Pädagogisieren bedeutete auch dort zuerst „moralisieren“. Sogar der Nikolaus kam zu Besuch um die „braven“ Kinder zu belohnen.

Aufgrund dieser Feststellungen sollte es denn auch nicht verwundern, dass die Freiluftschulen in der gegenwärtigen Bildungslandschaft keine nennenswerte Rolle mehr spielen. Quantitativ gesehen sind sie nicht mehr als eine Randerscheinung, was auch mit der Tatsache zusammenhängt, dass die medizinischen Bedürfnisse, die sie möglicherweise ins Leben gerufen haben, heutzutage kaum noch vorhanden sind.

All dies heißt aber nicht, dass die Freiluftschulen und Schullager keinen stimulierenden Einfluss auf die Entwicklung des „normalen“ Unterrichts gehabt haben. Wenn ihnen schon eine Pionierrolle angedichtet werden soll, dann wahrscheinlich in diesem Sinne, weil sie tatsächlich ein hervorragendes Experimentierfeld waren, um das, was in der erzieherischen Tradition ab 1880 als Idealmodell von Unterricht galt (Faktenunterricht, intuitive Methode usw.) in seiner Breitenwirkung auszubauen. Deshalb wäre es wahrscheinlich besser, nicht immer nur die authentischen Reformen der Freilufterschulung hervorzuheben, sondern diese Reformen als Elemente eines weit greifenden sozial-historischen Prozesses der Verselbstständigung oder, wenn man so will, der „Ausdifferenzierung“ – des Pädagogischen zu begreifen, als gesellschaftliches Subsystem im Dienste der allgemeinen Modernisierung der Gesellschaft (Depaeppe 2001). Aber auch in diesem Zusammenhang muss, was die Freiluftbewegung betrifft, noch fast ‚alles‘ erforscht werden.

Literatur

- Behnken, I. (Hrsg.) (1990): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, D./Kemper, H. (2001/2002): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 2 Bde. Weinheim: Beltz.
- Christiaens, J. (1999): De geboorte van de jeugd-delinquent (België, 1830-1930). Brüssel: VUB-Press.
- Colloque „Les écoles de plein air au XXe siècle“ (2000). In: Paedagogica Historica 36, S. 802-803.
- Conrad, P. (1998): Modern Times, Modern Places: Life and Art in the 20th Century. London: Anthos/Manteau.
- Dasberg, L. (1975): Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel. Meppel: Boom.
- De Clerck, K./De Graeve, B./Simon, F. (1984): Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940). Tielt/Weesp: Lannoo.
- De openluchtschool (1938). In: Buitenleven 7, Heft 1, Sondernummer.
- Depaeppe, M. (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Leuven/Weinheim: Leuven University Press/Deutscher Studien Verlag.

- Depaepe, M. (2000): De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar. Leuven/Leusden: Acco.
- Depaepe, M. (2001): La pédagogie. In: R. Halleux u.a. (Hrsg.): Histoire des sciences en Belgique 1815-2000, première partie. Brüssel: Dexia/La Renaissance du Livre, S. 329-342.
- Depaepe, M. u.a. (2000): Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium 1880-1970. Leuven: Leuven University Press.
- Depaepe, M./Simon, F. (1995): Is there any place for the History of „Education“ in the „History of Education“? A Plea for the History of Everyday Reality in- and outside Schools. In: Paedagogica Historica 31, S. 9-16.
- Depaepe, M./Simon, F. (1999): Les écoles gardiennes en Belgique. Histoire et historiographie. In: Histoire de l'éducation, Heft 82, S. 73-99.
- Depaepe, M./Simon, F./Van Gorp, A. (2002): The Canonization of Ovide Decroly to a „Saint“ of the New Education. In: History of Education Quarterly 43, S. 224-249.
- Depaepe, M./Simon, F./Verbeeck, G. (1994): Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachproblematik und Unterricht in flämischen Teil Belgiens (1830-1990). In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 97-112.
- De Paeuw, L. (1918): De hervorming van het volksonderwijs in België. Groningen/Den Haag: J.B. Wolters.
- De Vroede, M. u.a. (1976) Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. Deel III. Gent/Leuven: Seminarie voor Historische en Vergelijkende Pedagogiek/Seminarie voor Historische Pedagogiek
- De Weerd, D.(1977): Buiten de uren. Buiten de muren. Zeventig jaar om- en naschoolse werken van het Stedelijk Onderwijs te Gent 1927-1977. Gent: Vrienden van het Historisch Archief van het Stedelijk Onderwijs Gent.
- d'Haenens, A. (Hrsg.) (1987): De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu. Brüssel: ASLK.
- D'hoker, M. (2000): De lagere-schoolgebouwen in België in de 19de eeuw: een kwantitatieve, kwalitatieve en architectonische benadering. In: Simon, F. (Hrsg.): Liber amicorum Karel De Clerck. Gent: CSHP, S. 43-58.
- Ecoles modernes. In: Bâtir 5 (1936) Sondernummer.
- Exposition internationale des écoles de plein air du 7 avril au 30 mai 1931 (1931). Bruxelles. Catalogue. [Brüssel: s.e.]
- Fédération générale des instituteurs belges (1905): Congrès international de l'enseignement primaire. Liège 1905. Bruges 1905. [s.l.: s.e.]
- Fédération générale des instituteurs belges (1905): Congrès international de l'enseignement primaire. Liège 2, 3, 4, 5, 6, 7 Septembre 1905. Compte-rendu officiel. Paturages: Journal des Instituteurs.
- Fédération générale des instituteurs belges (1908): Congrès de Schaerbeek, 31 Août, 1, 2, 3, 4 et 5 Septembre 1907. Compte-rendu des séances. Paturages: Journal des Instituteurs.
- Fédération générale des instituteurs belges (1909): Compte-rendu des séances du congrès d'Anvers les 5, 6, 7, 8 et 9 Septembre 1908. Paturages: Journal des Instituteurs.
- Halens, P. (1996): A l'Est de l'Ermitage. La libre pensée dans la pédagogie decrolyenne. In: Paedagogica Historica 32, S. 324-348.
- Hofer, C. (2001): Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen. Würzburg: Ergon.
- Hoofdschoolgebied Gent – Schoolkantons Gent Noord A+B en Zuid(1930): Geschiedenis van het lager- en bewaarschool onderwijs, en van het onderwijs voor volwassenen in uw gemeente sedert 1900 tot op onze dagen [Pädagogische Arbeit. Manuskript]
- Jenzer, C. (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Lang.

- Kipp, M. (1991): Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten ‚Sondergebieten‘. In: Berg, C./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kirk, D. (1998): *Schooling Bodies. School Practice and Public Discourse, 1880-1950*. London/Washington: Leicester University Press.
- Le Breton, D. (1990): *Anthropologie du corps et modernité*. Paris: PUF.
- Ligue belge de l'enseignement (1880): *Congrès international de l'enseignement*. Bruxelles, 1880. Rapports préliminaires. Brüssel: Office de Publicité.
- Ligue belge pour l'éducation de plein air (1941): *Journées nationales et internationales des plaines de jeux et des loisirs de l'enfant*. Liège 6-9 août 1939. Rapports et communications. Brüssel: P. De Tangh-Opdebeek.
- Ligue française pour l'éducation en plein air (1925): *Premier congrès international des écoles de plein air en la Faculté de Médecine à Paris (24-25-26-27-28 juin 1922)*. Paris: A. Maloine et fils.
- Ludwig, H. (1993): *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland*. 2 Bd. Köln: Böhlau.
- Metzemaekers, R. (Hrsg.) (1979): *Gedenboek 75 jaar openluchtschool Diesterweg*. Antwerpen: Stedelijk Onderwijs Antwerpen.
- Moens, O., Simon, F. & Tyssens, J. (1997): 'De dag van de opvoeders is nu op komst'. Onderwijshervormingsvoorstellen rond de Tweede Wereldoorlog. In: Depaepe, M./Martin, D. (Hrsg.): *La Seconde Guerre mondiale, une étape dans l'histoire de l'enseignement. Approche d'un domaine méconnu en Belgique*. Brüssel: Centre de Recherches et d'Etudes Historiques de la Seconde Guerre Mondiale, S. 17-61.
- Müller, Th. & Schneider, R. (Hrsg.) (1998): *Das Klassenzimmer. Schulmöbel im 20. Jahrhundert*. München/New York: Prestel.
- Oelkers, J. (1991): *Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen*. In: Berg, C./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 22-45.
- Oelkers, J. (1995): *Break and Continuity: Observations of the Modernization Effects and Traditionalization in International Reform Pedagogy*. In: *Paedagogica Historica* 31, S. 675-713.
- Oelkers, J. (1996): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. München: Juventa.
- Onderwijs en scholenbouw in België en Nederland (1931)*. Antwerpen: De Sikklel.
- Poiry, I. (1939): *L'école de plein air et nouvel humanisme*. Brüssel: R. Louis.
- Porter, Th.M. (2001): *En exergue des mathématiques: Adolphe Quetelet*. In: Halleux, R. u.a.: *Histoire des sciences en Belgique 1815-2000, première partie*. Brüssel: Dexia/La Renaissance du Livre, S. 91-98.
- Quetelet, A. (1835): *Sur l'homme et le développement de ses facultés, ou essai de physique sociale*. 2Bde. Paris: Bachelier.
- Ravon, B. (2000): *L'„échec scolaire“*. Histoire d'un problème public. Paris: In Press.
- Second congrès international des écoles de plein air (1931)*. Bruxelles 6-11 avril 1931. Rapports et Comptes rendus. Brüssel: Ancienne librairie Castaigne.
- Simon, F. (1990): *Les activités et les œuvres scolaires, para- et post-scolaires*. In: Uyttebrouck, A. (Hrsg.), *Histoire de la Ligue de l'enseignement 1864-1989*. Brüssel: Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, S. 139-160.
- Simon, F. (1994): *La „pédagogisation“ des masses*. In: Balthazar, H. u.a. (Hrsg.): *La séduction des masses. Les années 30 en Belgique*. Bruxelles: CGER, S. 179-195.
- Sint Lutgardis openluchtschool Koningshof 1936-1986 (1986)*. [Schoten: s.e.].
- Tempels, P. (1865): *L'instruction du peuple*. Brüssel: Lacroix.

- Thyssen, G. (2001): Diesterweg te Heide-Kalmthout. Een schoolkolonie voor het leven? Leuven: Diplomarbeit Katholieke Universiteit Leuven.
- Vandenbergh, H. (2000): Licht, lucht en zon voor iedereen. Het hoe en waarom van de openluchtschool en haar architectuur. Gent: Diplomarbeit Universiteit Gent.
- Van der Laarse, R./Labrie, A./Melching, M. (Hrsg.) (1998): De hang naar zuiverheid. De cultuur van het moderne Europa. Amsterdam: et Spinhuis.
- Van Gorp, A. (2002): Ovide Decroly als medicus, orthopedagoog, reformpedagoog en psycholoog. Op zoek naar de diverse disciplinaire constructies in zijn wetenschappelijk werk. In: Bakker, N. u.a., Reformpedagogiek in België en Nederland. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2001. Assen: Van Gorcum, S. 63-64.
- Verpoest, L. (1992): Twee eeuwen scholenbouw. Brussel: Stuurgroep Open Monumentendag Vlaanderen.
- Vigarello, G. (1993): Le sain et le malsain. Santé et mieux-être depuis le Moyen Age. Paris: Seuil.
- Wils, K. (2001): La sociologie. In: R. Halleux u.a., Histoire des sciences en Belgique 1815-2000, première partie. Brussel: Dexia/La Renaissance du Livre, S. 305-322.

Abstract: *Most of the historiography of open-air-schools – and this is an understudied topic – is strongly influenced by the self discourse of the „believers“ of the open-air-movement. E.g., one can easily recognize the assumptions that open-air-schools were laboratories of educational experiments or that their teaching methods fit in progressive education. The proposition we advance is that of a more complex relationship between the educational space and the educational act, between „traditional“ and „progressive education“. On the basis of the Belgian example (first half of the 20th century) we will challenge the historiography and problematize the idea that open-air-schools unconditionally contributed to a progressive education. In our view, and according to the German literature on „Reformpädagogik“, we demonstrate that open-air-schools were as „schoolish“ as „ordinary“ schools and were no real alternative for traditional education. They were rooted in the same modernization, i.e. „educationalization“ processes as the traditional schools.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Marc Depaepe, Katholieke Universiteit Leuven, Departement Pedagogische Wetenschappen, Abteilung „Historische Pedagogiek“, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven.
 Prof. Frank Simon, Universiteit Gent, Fachgruppe „Pedagogiek“, H. Dunantlaan 1, B-9000 Gent.