

Depaepe, Marc; Simon, Frank; Surmont, Melanie; Gorp, Angelo van
"Menschen in Welten". Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 96-109. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)



Quellenangabe/ Reference:

Depaepe, Marc; Simon, Frank; Surmont, Melanie; Gorp, Angelo van: "Menschen in Welten". Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule - In: Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 96-109 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78929 - DOI: 10.25656/01:7892

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78929>

<https://doi.org/10.25656/01:7892>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen	7
--	---

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669)	22
--	----

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie	33
---	----

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik	45
--	----

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert	64
--	----

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth	78
---	----

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

„Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule	96
---	----

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen	110
--	-----

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS. Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo Van Gorp

„Menschen in Welten“

Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule

1. Schule versus Leben, und der Schulweg als Verbindung zwischen getrennten Welten

Nach einem historisch vielfach verwendeten Bild hegten viele Schulreformer der Zwischenkriegszeit den Traum, dass die Schule ihre Fenster aufreißen und „das Leben“ hineinwehen lassen würde. Der Mangel an „Leben“ und „Freiheit“ wurde von mehr als einem Reformpädagogen empfunden und als eine Art Unbehagen in der Kultur artikuliert. Ein zentraler Indikator für diese Situation und das bevorzugte Objekt der Kritik war die öffentliche Schule. „Schule“ und „Leben“ wurden konfrontativ einander gegenübergestellt. Zwar wurden beide Welten als Orte der Konstruktion des Menschen interpretiert, in der reformpädagogischen Codierung aber wurde der Schule jede Qualifizierung als „menschlich“ oder „natürlich“ abgesprochen; und im Blick auf den Lebenslauf wurden, deutlich anders als z.B. in der später entwickelten phänomenologischen Interpretation, die Schule und die Schulzeit nicht als „Weg des Kindes“ gesehen (wie bei Langeveld 1960), sondern als Ort und Prozess der Deformation.

So stellte J.E. Verheyen 1927 die Schule dem „Leben“ außerhalb der Schule gegenüber. Darüber, über diese andere Welt neben der Schule, konnte der Lehrer morgens in seiner Zeitung lesen. Seine Aufmerksamkeit wurde dann, 1927, von den Erfolgen eines Lindbergh geweckt, der den Ozean überquerte, oder von Naturkatastrophen wie der Überschwemmung des Mississippi, von großen Themen und Schlagzeilen, die die Lokalmeldungen in den Hintergrund drängten. Bei der Ankunft in der Schule musste ihm deshalb alles recht beschränkt erscheinen, und hier hing ein muffiger Geruch in der Luft. Auf dem Weg zur Schule hatte noch eine Vielfalt von Empfindungen sich des Lehrers bemächtigt, beim Eintritt in die Schule musste er den privaten Menschen ablegen, an den schulischen Kleiderständer hängen, um seine „schulische“, pädagogisch-professionelle Rolle spielen zu können: „Wir wissen es alle, wir spüren es so gut und in unseren Konferenzarbeiten schreiben wir es jedes mal voller Begeisterung und mit weit-schweifigen Worten nieder: die Schule muss auf das Leben vorbereiten“, so der flämische Schulinspektor, der dabei auf die Ovide Decroly zugeschriebene Losung verwies, dass „die Schule für und durch das Leben“ da sei, um dann resigniert hinzuzufügen: „was wir aber daheim als Mensch niedergeschrieben haben, bringen wir als Lehrer vor der Klasse zu keiner lebendigen Wirklichkeit und fruchtbaren Tat“ (Verheyen 1927, S. 243).

Aber nicht nur der Lehrer, auch der Schüler kam beim Betreten der Klasse am diesem schulischen Kleiderständer nicht vorbei. Er musste dort sein „Kindsein ablegen und

zum Schüler werden (...), das heißt: eingeschlossen werden mit all den kleinen Kameraden gleichen Alters während des besten, längsten und schönsten Teils des Tages in einem engen Raum, der ganz anders ist als alle anderen bekannten Häuser und Zimmer, mit Bänken, wie es sie nirgendwo gibt, mit Möbeln, die man nirgendwo anders findet, mit hohen weiß gekalkten Mauern voller zerknitterter Landkarten, verschlissenen Tafeln und anderem Papierkram, wie man niemals die Wände eines Zimmers dekoriert sieht, mit hohen Fenstern, die den Blick nach draußen versperren, mit Griffel, Bleistift, Schiefertafel, Papier und Bücher als Spielzeug, die man nur auf Kommando und nach bestimmten Anweisungen verwenden darf; Schüler werden, d.h. Stillsitzen und Schweigen lernen, d.h. lernen, an allerhand Dinge zu denken und daran zu arbeiten, für die man gar nichts empfindet und die man in seinem Kinderleben außerhalb der Schule niemals benötigt, d.h. vor allen Dingen, jemandem zuzuhören, der älter und stärker ist als man selbst, der über eine unbegrenzte Macht und über allerlei Mittel der Quälerei und Plagererei verfügt (...), um das Kind im Zaum zu halten, sollte es im Schüler zum Ausdruck kommen wollen, jemand, der in einer anderen Sprache und auf eine andere Weise über andere Dinge spricht als alle die Menschen, denen man tagtäglich begegnet, der einen (...) über Sonnenschein lesen lässt, wenn es draußen gerade regnet, Probleme über den Ankauf eines Grundstücks lösen lässt, wenn man dabei ist, für einen Roller zu sparen, der mitten im Sommer einen Unterricht über Gesundheitslehre erteilt, der sich mit den Eigenschaften einer guten Heizung befasst, und das zu einem Zeitpunkt, zu dem man über Magen- und Bauchschmerzen klagt, nachdem man zu viel unreifes Obst gegessen hat“ (Verheyen 1927, S. 243).

An anderer Stelle (Depaepe u.a. 2000; Depaepe/Dams/Simon 1999) haben wir bereits darauf hingewiesen, wie dieser Diskurs im Pädagogenland funktioniert, nämlich auf der Basis binärer Schematisierungen: Nicht ohne einen gewissen Sinn für Dramatik wurde von den pädagogischen Reformern das „volle“ Leben der alten „schulischen“ Schule gegenübergestellt, in der Hoffnung, dadurch die Notwendigkeit einer „neuen“, d.h. einer sich an das Leben anlehnenen Schule unabweisbar sichtbar machen zu können. Aber diese Betrachtungen gehörten tatsächlich zur Sphäre des Traums und der Vision als zu jener der (schul-)praktischen Wirklichkeit. Das „Leben“ wurde transzendent sublimiert. Es war letztendlich mehr Leben als das Leben selbst; es war so etwas wie eine verbesserte Ausgabe davon – eine Art „*élan vital*“ (nach dem bekannten Begriff von Henri Bergson): ein Mysterium, eine Kraft, eine Zelebration. Der Gegensatz zwischen dem Leben und der Schule, zwischen dem „Neuen“ und dem „Alten“ war vor allem eine Sache der Rhetorik. Die Reformpädagogen griffen in der Praxis aber nicht allein auf Elemente einer noch älteren Tradition zurück (Oelkers 2006), wie so oft bei Angehörigen einer Avantgarde oder was dafür gehalten wird, in ihrer Ablehnung der Tradition hatte sich zugleich das Abgelehnte in ihren eigenen Auffassungen unbemerkt eingestelt.

Letztendlich haben viele pädagogischen Erneuerer den Bruch mit der Vergangenheit weder gesucht noch vollzogen. In ihrem erzieherischen Denken und Handeln überwog vor allem die Kontinuität mit der Vergangenheit: Im Geiste der Romantik wurde das Kinde nach wie vor als Ideal betrachtet, ohne die entsprechenden pädagogischen Kon-

sequenzen in die Wirklichkeit umzusetzen. Dass dies alles, Rhetorik wie eigene Ambition, von den Reformpädagogen selbst dennoch als ein Bruch empfunden wurde, hatte mehr mit den Mechanismen der Konstruktion und der Selbstbezüglichkeit ihres Diskurses (und der damit einhergehenden Legenden- und Mythenbildung) zu tun als mit den Merkmalen der eigenen Praxis oder des eigenen Unterrichts. Die Tatsache zu betonen, dass man „etwas völlig Neues“ und „etwas gänzlich Anderes“ anstrebe und dies im Kopf auch noch zu verwirklichen wusste, erwies sich jedenfalls als geeignete Strategie, um sich innerhalb der gesellschaftlichen Debatte über Erziehung und Bildung die nötige Aufmerksamkeit zu sichern und eine Stellung zu erwerben, die notwendig war, um zu denjenigen zu zählen, mit denen man rechnen musste.

Im Rahmen der Rhetorik von „Schule und Leben“ hatte der Weg von zu Hause zur Schule (und zurück) als pädagogischer Raum denn auch mehr als nur symbolische Bedeutung: Er bildete so etwas wie den Bindestrich zwischen der „schulischen“ und der „nichtschulischen“ Welt und der ihnen je eigenen Logik. In seinen posthum herausgegebenen „Jeugdherinneringen“ bezeichnet der niederländische Reformpädagoge J. Ligthart diesen Weg deshalb auch deutlich in pädagogischer Konnotation, wenn er die innere Welt der Schule und das „draußen“ moralisch bewertet und den Schulweg als einen Weg voller Versuchungen „für müde und überreizte Jungen (...). Diese Versuchungen waren von ganz anderer Art als je, die uns reizten, als wir von zu Hause zur Schule gingen. Auf dem Hinweg zum verhassten Gebäude lockte uns jeder Baum nach draußen. Es war, als würde jeder Vogel rufen: ‚Du schlägst den falschen Weg ein. Du sollst nicht in diesen muffigen Stall. Du sollst auf die Pfade, über die Gräben, in die Felder. Du sollst in die Weite.‘ Es war sehr schwierig, diesen Rufen nicht zu folgen. Und das blieb selbst ein Zwiespalt in mir, als ich bereits seit langer Zeit Lehrer war. Zur Schule oder nach draußen? Oh, dieses Draußen lockte so sehr. Es sog einen buchstäblich zur falschen Seite hin. Und man musste recht standhaft sein, um von diesem Sog nicht mitgerissen zu werden“ (Ligthart 1922, S. 42).

Aber inwiefern stimmt dieses dramatisch aufgeladene Bild mit dem tatsächlichen Erleben von Schülern, z.B. aus dem von Ligthart thematisierten letzten Viertels des 19. Jahrhunderts, überein? Sehr viel an Forschung zu solchen Fragen liegt bisher nicht vor, auch wenn die Frage nach dem Erlebnis des Schulweges in derjenigen historisch-pädagogischen Literatur zumindest angeschnitten wurde, die auf der Grundlage von Fotos, Gemälden und Romanen die Schule und ihre Umgebung zu deuten versucht (Bernet 2004; Schiffler/Winkeler 1991). Der Weg von und zur Schule gehört insofern zu den zahlreichen Themen der pädagogischen Historiografie, über die man nicht reden kann, sondern mangels Forschung noch schweigen muss (Grosvernor/Lawn/Rousmaniere 1999). Das Thema wurde zwar hier und da auch in Romanen oder in Kinder- und Jugendbüchern thematisiert, aber sehr verlässlich sind diese spezifischen Formen der verstreuten Thematisierung gewiss nicht. Einmal abgesehen davon, dass zumeist einige spektakuläre Aspekte aufgeblasen und dramatisiert wurden, um den Leser zu fesseln, stammen diese Erzählungen auch zumeist von einem sehr kleinen und selektiven Club männlicher und hoch gebildeter Autoren. Sie erzeugen, im Duktus der literarischen Gattung und Tradition, eher eine Reihe stereotyper Bilder, die im kollektiven Ge-

dächtnis überliefert und haften geblieben sind: der Schulweg als eine Oase der Freiheit und der Autonomie, der die Schüler leitet und verführt, mit Gefühlen von Lust und Abenteuer, aber auch von Angst und Konflikt (Dahl 1985; Collodi/Innocenti 1988).

In der Forschung muss man einen anderen Zugang suchen, einen besseren, der die Stereotype vermeidet. Eine geeignete Forschungsmethode scheint die Befragung der historischen Akteure und Subjekte selbst zu sein, die Befragung des Mannes oder der Frau auf der Straße und in seiner/ihrer konkreten historischen Umgebung. Dann ist man in der Untersuchungszeit zwar auf die letzten fünfzig bis sechzig Jahre beschränkt, aber man kommt zu Quellen und Aussagen, die nicht primär oder allein literarisch oder bildlich beglaubigt sind. Was Flandern anbelangt, so existiert inzwischen eine solche Studie, und zwar jene von M. Surmont (2005). Sie hat vor Ort fünf Männer und sieben Frauen aus dem Geburtsjahr 1943 befragt, die in Bellegem, einem westflämischen Dorf, zur Schule gegangen sind, und zwar in die Gemeindejungenschule und in die gleichgestellte (katholische) Mädchenschule. Mit ihnen machte sie sich während ihrer Befragung konkret auf den Schulweg und hörte auf ihre Erzählungen.

Ein solcher Ansatz besitzt neben zeitlichen selbstverständlich auch noch räumliche Beschränkungen, was die Möglichkeit einer Verallgemeinerung angeht, aber die Homogenität des Umfelds der Befragten hält in jedem Fall eine ganze Reihe von Zufällen, die den auseinander gehenden Kontexten zugeschrieben werden können, in denen auf der Welt zur Schule gegangen wurde und wird, unter Kontrolle. Die zentrale Forschungsfrage nach Erlebnissen auf dem Schulweg wurde in dieser Untersuchung in einer Reihe von Teilfragen operationalisiert, wobei die Geschlechterdifferenz den Hauptaspekt bildete. Nach der Verarbeitung der Ergebnisse der unstrukturierten qualitativen Interviews wurde eine gemeinsame Feedbacksitzung für alle Teilnehmer des Forschungsvorhabens veranstaltet. Die Informanten erhielten somit Gelegenheit, in der Gruppe eventuelle Fehler in der Darstellung und Wahrnehmung ihrer Erlebnisse zu berichtigen, Ergänzungen vorzunehmen, bestimmte Aussagen zu bestätigen oder zu nuancieren.

Angesichts des illustrativen Werts für den Aufbau einer pädagogischen Historiografie, die tatsächlich der Eigenheit der kindlichen Erfahrung – inhaltlich wie methodologisch – Rechnung tragen will, um dem historischen Charakter von Kindheiten nahe zu kommen und auch die Leistungen der Kinder in der Konstruktion ihrer Kindheit zu sehen, stellen wir zunächst einige Ergebnisse dieser Untersuchung vor, um anschließend darauf einzugehen, welche weiteren Anschlussuntersuchungen notwendig und bereits geplant sind.

2. Das Erlebnis des Schulwegs in Bellegem in den Fünfzigerjahren – ein Fallbeispiel

Allgemein gesehen fällt auf, dass die Aktivitäten auf dem Weg von und zur Schule recht vielfältig waren, zumindest bei den Jungen. In den Berichten der Mädchen kehrt stets das Argument wieder, dass sie „brav“ sein mussten und dass sie nahezu ohne Aufenthalt nach Hause oder zur Schule gingen. Für die Jungen ist es nicht immer möglich, strikt

zwischen Freizeitaktivitäten und Aktivitäten auf dem Schulweg zu unterscheiden. Die materielle Umgebung des Wegs von und zur Schule war für sie jedenfalls auch in bedeutendem Maße ihr Freizeitraum. Die Mädchen hingegen wurden vor und nach der Schule öfter in die Haushaltsarbeiten einbezogen; ihnen wurde seltener die Möglichkeit geboten, einfach auf der Straße zu spielen. Im Gegensatz zu den Jungen, die vor allem im Sommer auch mal einen Feldweg zu nehmen wagten, wich der Streckenverlauf bei den Mädchen kaum von dem vorgeschriebenen Schulweg ab. Ein Mädchen, das später nach Hause kam als vorgesehen, musste sich mit Sicherheit Fragen nach dem Warum und Wieso gefallen lassen. Spielen und Trödeln waren somit nicht drin. Außer in der Nusszeit (also im Herbst), dann durfte man ein Viertelstündchen vorher aus dem Hause gehen, um Nüsse zu sammeln. Wahrscheinlich galten die gleichen, oftmals impliziten Regeln auch für die Jungen, aber die störten sich weniger daran. Mädchen wurden vielleicht zu einem größeren Verantwortungsgefühl erzogen, und es sieht sehr danach aus, als wäre man in ihrem Fall bei Abweichungen weniger tolerant gewesen.

Bei den Straßenspielen der Jungen ging es vor allem um sportliche Betätigung wie Fußball und die Organisation informeller Laufwettbewerbe und Radrennen. In den Jahren um 1950 war in den Dörfern noch wenig Verkehr; das Straßenbild war noch von den Bauernkarren geprägt. Beim Straßenfußball war Unfug niemals weit; dabei wurden die Fensterscheiben der Lehrerwohnung ab und zu ins Visier genommen. Später kam bei den Straßenspielen eine ganze Reihe bekannter und weniger bekannter Kinderspiele zum Zuge. Bei den Lausbubenstreichen als solchen ging es zumeist darum, den starken Mann zu markieren. Daher wurden die Streiche oftmals in der Gruppe gespielt, was alles – dem Vernehmen nach – noch viel spannender machte. So gab es an Ort und Stelle eine vierköpfige Bande, die für ihre Dummenjungenstreiche berüchtigt war. Diese Streiche wurden in vielen Fällen in kleinen Gassen und zumeist auf dem Heimweg gespielt. Die Tatsache, dass es abends bereits früh dunkel sein konnte, spielte dabei zweifelsohne eine Rolle, aber vielleicht auch die Nonchalance bestimmter Eltern, die nicht so sehr darauf achteten, wann ihre „Jungen“ nach Hause kamen (und dadurch bewusst oder unbewusst „Zeit“ für Widerstandsverhalten gegen all das Getue auf den Schulbänken schufen). Zu den am häufigsten vorkommenden Formen eines solchen Verhaltens zählten das so genannte „belleke-trek“ (an den Klingeln „Mäuschen fangen“), oder aber Obst und Gemüse zu stehlen, Ältere, auch die Dorffaktota und Trunkenbolde zu provozieren, zu hänseln und zu bedrängen, Süßigkeiten zu klauen, Knallkörper zu zünden, Tiere zu misshandeln, die Straßenlampen zu zerschlagen, Luft aus den Fahrradreifen zu lassen, und so weiter. Die Geschichte des Vorwitzigsten aller Jungen, der eine Katze an der Glocke der Klosterpforte festband und dann auf der gegenüber liegenden Seite in den Süßwarenladen ging, um die Reaktion der Schwestern abzuwarten, regt unser Fantasie an. Eine der denkwürdigsten Schandtaten bestand jedoch darin, Hefe in die Abortgrube eines Dorffaktotums zu gießen, wodurch die Extrememente im Handumdrehen die Straße überfluteten.

„Lausmädchenstreiche“ kamen eindeutig seltener vor. Einige Mädchen brüsteten sich mit ihrem folgsamen Verhalten. Sie sprachen von ihrer Klasse als einer „Modellklasse“. Andere zogen dieses idealtypische Bild in Zweifel und schienen durchaus zu be-

dauern, nicht genug mit den Jungen gemeinsam unternommen zu haben. Auf jeden Fall meldeten sie gerne Versäumnisse, die sie bei ihren Leidensgenossen festgestellt hatten: Wortbrüchigkeit, das Erklimmen der Stangen der einen oder anderen Hecke und das Mitmachen beim Aufblasen von Fröschen. Im Gegensatz zu den Jungen gab es Raufereien zwischen Mädchen ganz einfach nicht. Cliques mit einem Rädelsführer gab es nicht. Von diesem und jenem zu plaudern, das war die bevorzugte Aktivität der Mädchen. Zudem beaufsichtigten die Mädchen mehr die Kleinen (der Kindergarten machte übrigens Teil der Mädchenschule aus) und gingen wochentags häufiger zu Messe als die Jungen. Mittwoch und Freitag waren in der Mädchenschule – einer dem Kloster angeschlossenen katholischen Schule – Pflichtmesstage, und zur Messen musste man vor der Schulzeit gehen.

Das Raufen bei den Jungen stand in einem engen Zusammenhang mit der Gruppenbildung. Die verschiedenen Cliques raufte miteinander bis an die Schultür, nötigenfalls mit Imitationswaffen. Nicht alle Jungen nahmen jedoch an diesen Raufereien teil. Einige suchten schnell das Weite, wenn es Scharmützel gab. Unter den männlichen Schülern wurde regelmäßig gehänselt und dann ging es schnell um Konflikte zwischen Kindern verschiedener sozialer Klassen. Diese Unterschiede waren in den Fünfzigerjahren noch stark zu verspüren. Eine andere Form des Hänselns, die bei den Jungen vorkam, war die Ausgrenzung. Man wurde ausgeschlossen, weil man weinte, Klassenprimus war oder ganz einfach nicht der dominierenden oder eigenen Clique angehörte.

Bei den Mädchen war dies etwas komplexer. Die Mehrheit verneinte jegliche Form des Hänselns. Zwei von ihnen fühlten sich nichtsdestoweniger ausgeschlossen. Die eine, weil sie die ersten Grundschuljahre in einer Schule in einem bestimmten Ortsviertel (wodurch sie mit dem Arbeitermilieu gleichgestellt wurde) besucht hatte, und die andere, weil sie den Eindruck hatte, dass ständig hinter ihrem Rücken über sie getuschelt wurde. Kleine Cliques wurden zumeist pro Straße oder Viertel gebildet, aber die soziale Herkunft spielte auch eine Rolle. Kinder aus dem Mittelstand traten durchwegs gemeinsam auf, Arbeiterkinder ebenfalls. Einige wenige Kinder gingen allein zur Schule, die meisten jedoch in losen Gruppen. Echte Absprachen mit Freunden und Freundinnen gab es nicht. Es handelte sich eher um zufällige Begegnungen unterwegs, bei denen die Gruppen entstanden und die, je nachdem ob man sich der Schule oder dem Zuhause näherte, größer oder kleiner wurden. Sich gemeinsam auf den Schulweg zu machen, das primär führte zu speziellen Banden. Man war unter „Peers“ und ohne Aufsicht der Eltern, die etwas anderes im Kopfe hatten, als die Kinder zur Schule zu begleiten.

Auf dem Weg zur Schule, der je nach Wohnsitz der Kinder zwischen fünf Minuten und einer halben Stunde dauerte, wurden bisweilen einige Süßigkeiten gekauft, aber sicherlich nicht jeden Tag und auch nicht von allen Kindern. Nur Kinder mit Taschengeld konnten ab und zu Süßigkeiten kaufen. Tauschen auf dem Schulweg gab es ebenfalls, war aber ebenso wenig allgemein verbreitet. Nur zwei Männer berichteten vom Tausch von „Chromos“ (farbigen Bildchen). Bisweilen machten Kinder unterwegs auch Besorgungen für die Familie, in einem einzigen Fall für Dritte. Zwischen Mädchen und Jungen wurden unterwegs – bis auf eine Ausnahme – keine Treffen vereinbart. Die Kinder beiderlei Geschlechts lebten auch auf dem Schulweg in verhältnismäßig getrennten Wel-

ten, und die Erwachsenen setzten alles daran, dass dies auch so blieb. Vor allem für Mädchen galt die goldene Regel: „Sofort nach Hause“. Da in diesem Dorf, vom Kindergarten einmal abgesehen, keine gemischte Schule bestand, schlugen die Grundschuljungen einen anderen Weg als die Mädchen ein. Zwar wagten die Jungen es ab zu, insgeheim nach den Mädchen zu spielen und wurde hier und dort einmal ein Briefchen ausgetauscht. Solche Kontakte erfolgten vor der Schulzeit, denn beim Verlassen der Schule mussten die Kinder unter Aufsicht in Reihen gehen, so dass sie nicht aufeinander warten konnten. Darüber hinaus endete der Schultag für die Jungen- und für die Mädchenschule zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt. Es muss etwa eine Viertelstunde Unterschied zwischen den Schließungszeiten beider Schulen gegeben haben. Auch der wöchentliche schulfreie Halbtage fiel nicht zusammen: für die Jungen war dies der Donnerstag-, für die Mädchen der Mittwochnachmittag.

In den Gesprächen mit den männlichen Befragten bildete das Schlachten von Kühen, Stieren und Schweinen einen festen Aspekt. Solche Schlachtungen beim Fleischer müssen auf die jungen Kerle einen enormen Eindruck gemacht haben. Auch heute noch können sie sich das Schlachtritual lebhaft vorstellen und bis in alle Einzelheiten beschreiben. Es war einer der wichtigsten Anziehungspunkte auf dem Weg zur Jungenschule, und auch oft der Grund für ein verspätetes Eintreffen in der Schule. Die Jungen wussten genau, wann geschlachtet wurde, so dass sie sich etwas früher auf den Schulweg machen konnten. Oft standen sie dann in Gruppen zusammen und schauten zu, wie der Schlächter das Tier per Hand tötete und die Haare abbrannte. Ab und zu durften sie auch mithelfen (beim Auffangen des Blutes beispielsweise) oder erhielten sie einen Schweineknochen, zum abknabbern. Die ganze Atmosphäre rund um die Schlachtung schien von Respekt geprägt gewesen zu sein. Die Jungen folgten mit großen Augen dem Schauspiel, bis die Schulglocke sie rief. Die Mädchen brauchten in der Regel nicht an der Fleischerei vorbeizugehen und einige von ihnen waren stolz, dass sie dieses „schreckliche“ und „ekelhafte“ Schauspiel nicht mit ansehen mussten. Bisweilen machten die Mädchen übrigens auch einen Umweg, um dem einen oder anderen als Ekel empfundenen Ereignis im Dorf nicht zu begegnen.

Das Erleben des Schulwegs wurde stark durch die Jahreszeiten bestimmt und verändert. Das ist bereits dem Wortgebrauch der Informanten und ihren Erzählungen zu entnehmen. Sie sprechen von der „Kirschzeit“, der „Nusszeit“, der „Fliegerzeit“ (also der Drachenzeit) usw. Mit dem Flieger spielte man an stürmischen Nachsommertagen auf offenem Feld, vorzugsweise nach der Getreideernte. Die Jungen trafen dort nach der Schulzeit zusammen und brachten ihren selbst gebastelten „Flieger“ mit. Im Herbst wurde auch auf den Rübenfeldern gespielt und an den kältesten Wintertagen bildete das Wasser des Grabens eine ideale Eislaufpiste. Die Erinnerung an die Winterfreunden ist eng mit jener an die spezielle Winterkleidung verquickt, während die Sommerzeit Assoziationen mit Sandalen und Trinkdosen mit Wasser und „calessiehout“ (Süßholz) hervorruft. Im September wagten es die Arbeiterkinder, bisweilen die Schule zu schwänzen; denn einige von ihnen mussten bei der Kartoffelernte auf dem Lande mithelfen.

Die meisten Kinder gingen zu Fuß zur Schule. Der Besitz eines Fahrrads für Schüler wurde in den Fünfzigerjahren noch als überflüssiger Luxus empfunden. Auch die Autos

im Dorf konnte man an den Fingern einer Hand abzählen, ganz zu schweigen davon, dass Eltern ihre Kinder mit dem Wagen zur Schule gebracht hätten. Hin- und Rückweg wurden unterschiedlich zurückgelegt. Man versuchte, den Weg zur Schule in die Länge zu ziehen, den Heimweg aber legte man hastig zurück. Sicher im Winter, wenn es schnell dunkel wurde. Den Hinweg machten die Kinder öfter allein als den Rückweg, was nicht so verwunderlich war, weil man zusammen die Reihen verließ. Der Weg von der Schule nach Hause verleitete die Jungen denn auch mehr zu Übeltaten als der Weg zur Schule.

3. Kindheit und Schule – auf der Suche nach einer historisch-pädagogischen Theorie von innen

In ihrer Untersuchung versucht Surmont, an die Welle der ethnohistorischen und schularchäologischen Forschungsarbeiten (die unter anderem in den jüngsten Zeit in Spanien und Lateinamerika viel Anerkennung finden, Ferraz 2005) anzuknüpfen, die versuchen, die schulische Kultur zu erfassen, indem sie deren materielle Objekte interpretatorisch auslegen und hermeneutisch deuten. Dieser ethnohistorische Trend ist methodologisch mit großer Gewissheit in die Schulforschung zu integrieren, z.B. in Untersuchungen, wie wir sie über die Grundschule in Belgien veranstaltet haben, bisher vor allem auf der Grundlage von gedruckten belgischen Quellen, hauptsächlich Zeitschriften für und von Lehrer, und ethnographische Schulforschung ist dabei, sich auch mit der angelsächsischen und deutschen Tradition in der pädagogischen Historiografie zu verbinden. Aber es stellt sich eindeutig die Frage, ob dabei nicht eine inhaltliche Neuausrichtung erforderlich sein wird, sowohl für die Geschichte der Kindheit als auch für die Geschichte der Schule und ihre jeweils spezifische Bedeutung für das Heranwachsen. Für die Geschichte der Schule bedeutet diese Forderung auch einer neuen Theoretisierung dann zunächst ein „weg vom Schulweg“, will man dem Plädoyer von Tenorth (1996) für eine Steigerung des Theoriegehaltes „von innen heraus“ entgegenkommen. Jedenfalls liefert der Weg von und zur Schule vor allem Informationen über den Kontext, in dem zur Schule gegangen wurde, aber nicht über den „Text“ der „Durchführung der Schule“ selbst. Dazu muss man zum Erleben der Einrichtung „Schule“ als einer eigenen Welt zurück.

Ausgehend von der inzwischen unbestreitbaren Feststellung, dass die Welt der Schule durch ein Geflecht „zäher“ pädagogischer Kontinuitäten in der alltäglichen Schulpraxis charakterisiert ist, und, damit einhergehend, eine unverkennbare Beharrungskraft gegenüber Erneuerungen auf erzieherischer und gesellschaftlicher Ebene, haben wir selbst im vergangenen Jahrzehnt versucht, die amerikanischen Ansätze zur Identifizierung der anscheinend universalen „grammar of schooling“ weiter zu untersuchen und wenn möglich in der Analyse ihrer Elemente auch zu verfeinern. Als Folge einer allzu behavioristischen Sicht dessen, was sich am Arbeitsplatz tatsächlich abspielt, tragen diese Ansätze bisher allerdings primär oder gar allein dem äußerlich wahrnehmbaren didaktischen Verhalten Rechnung, dem pädagogischen – ganz zu schweigen vom kultu-

rellen, aber auch individuellen und kollektiven – Kontext, in den das Unterrichtsverhalten eingebettet ist, schenken sie dagegen kaum Beachtung.

Deshalb haben wir in unserer Studie über das belgische Grundschulwesen das Konzept des „grammar of schooling“ als eine Theorie aufgefasst, die geeignet ist, eine didaktische Analyse zu fundieren, aber der Ergänzung bedarf. Zumindest durch den Bezug zu dem moralisierenden gesellschaftlichen Kontext der Erziehung, der sich im Begriff der „Pädagogisierung“ identifizieren lässt, kann eine solche Erweiterung gelingen, auch nicht etwa nur kritisch-moralisierend gegenüber der Schule, sondern, der nach dem deutschen Vorbild der Begriffsverwendung, nach dem Pädagogisierung als ein zunächst historisch zu identifizierender und offenbar unvermeidlicher Teilprozess der Modernisierung der Gesellschaft insgesamt verstanden werden kann. Diese Kombination angelsächsischer und deutscher historischer pädagogischer Interpretationsmodelle eröffnet die Möglichkeit, die didaktische Grammatik der „Verschulung“ in eine breitere pädagogische (das heißt moralische und ethische) Grundsemantik einzustellen. Sie kommt dann in ihrer Bedeutung für historische Untersuchungen über Schule und die eigenen Logik von Unterricht für die Konstruktion von Kindheit und Jugend unseres Erachtens noch sehr viel deutlicher zum Ausdruck, wenn man diese erzieherischen Modernisierungsprozesse aus der Perspektive der Kolonialisierung und des Imperialismus des Westens betrachtet.

Aber damit blieb dennoch eine dritte Dimension, nämlich jene der materiellen Schulkultur (Lawn/Grosvenor 2005), in unserer Untersuchung de facto unterbelichtet, auch wenn wir zumindest in der Analyse vor allem von Lehrbüchern diesen Aspekt zumindest im Ausschnitt aufgenommen haben. Dennoch können Objekte der materiellen Schulkultur nicht allein als Artefakte einer pädagogischen und didaktischen Vergangenheit gesehen, sondern müssen auch und vor allem als Materialisierung und Objektivierung der Welt der Schule selbst betrachtet werden, d.h. dann auch als Überlieferung und Repräsentation der Interaktionsmuster zwischen Lehrern und Schülern sowie unter Schülern untereinander. Die Analyse der materiellen Überlieferung kann damit einen Beitrag zu der Frage leisten, wie schulische Rituale funktioniert haben, wie sie standardisiert und normalisiert wurden, und ob und wie dadurch Erneuerung verhindert oder erschwert wurde. Das schließt die Frage ein, wie wissenschaftliche Kenntnisse zu schulischem Wissen umgedeutet wurden, und wie von außen auferlegte Werte und Normen, oftmals über emotionale Erpressung und Infantilisierung bei Kindern und Jugendlichen so präsentiert werden, dass sie verinnerlicht wurden.

Es ist dieser Zusammenhang, in dem die pädagogische Historiografie durch die ethnohistorische Forschung, die ja aktuell an solchen Themen arbeitet (Überblick Helsper u.a. 2001), bereichert werden kann. Darüber hinaus hat diese Befruchtung der Historie durch die aktuelle Theorie auch einen kulturellen Mehrwert, da sie größtenteils in den romanischen Sprachgebieten (Französisch, Spanisch, Portugiesisch) zur Entwicklung gekommen ist und somit der angelsächsischen und deutschen Literatur auch buchstäblich eine dritte Dimension hinzuzufügen weiß. In dem Maße, in dem eine historisch-pädagogische Schultheorie tatsächlich an einer universale „Grammatik“ der (modernen) Erziehung und Bildung, d.h. der Pädagogisierung und Schulung, arbeiten

will und soll, kann sie erst erfolgreich sein, wenn die thematisch einschlägige internationale Literatur insgesamt für ihr Thema auswerten. Allerdings, nur für den Preis, die Eigenheit der pädagogischen Historiografie zu schänden, kann eine solche Theorie unseres Erachtens den Zweck haben, primär eine Zulieferrolle im Aufbau der modernen Erziehungswissenschaft zu spielen. Der Auftrag ist und bleibt für uns „historisch“, d.h. auf einen vertieften theoretischen Einblick in die historischen Prozesse von Schulung und Pädagogisierung ausgerichtet, möglicherweise als Teil noch umfassenderer Bewegungen in der Geschichte, wie sie beispielsweise die Prozesse der Modernisierung und Globalisierung darstellen (Depaepe/Simon/Van Gorp 2005).

Um aber der bunten Vielfalt kultureller Kontexte gerecht werden zu können, in die der Text solcher edukativer Prozesse eingebettet ist, bleibt immer eine Konkretisierung in spezifischen Situationen erforderlich. Der Aufbau einer historisch-pädagogischen Schultheorie von innen heraus setzt daher mehr als die Konstruktion eines Metaberichts auf der Grundlage der bestehenden Literatur voraus. Zumindest muss die Studie der internationalen Literatur anhand speziell dazu entwickelter empirischer, d.h. ethnohistorischer Studien über die Bedeutung (bzw. das Erleben) der Schule als Erziehungs- und Unterrichtseinrichtung geprüft oder besser noch ergänzt werden. Im Zusammenhang mit den schüchternen Versuchen, die bereits auf der Ebene des Schulwegs unternommen wurden, haben wir jüngst ein Forschungsvorhaben für ein oral history-Projekt am flämischen Beispiel entwickelt, das den Zusammenhang von Theorie und Geschichte in diesem Feld verdeutlichen kann.

4. Ein Forschungsdesign für ethnohistorische Schulforschung

Von der einschlägigen Literatur in diesem Bereich ausgehend, operationalisieren wir schulische Kultur und Struktur in dieser Ethnogeschichte der (Grund)schule zunächst auf den Achsen der spezifischen „Zeit“ und des spezifischen „Raums“, denen sich diese Einrichtung im Laufe der Geschichte zurechnen lässt. Das Regime der time-practices regelte dabei in bedeutendem Masse das Alltagsleben in der Schule, und zwar in unterschiedlicher Dimensionalität: Dort gab es die lange und mittellange Perspektive des Curriculums und seiner spezifischen Programme in Jahresklassen, in klaren Rhythmen abwechselnd mit großen und kleinen Schulferien; und es gab dort die kurze Perspektive einander abwechselnder Lektionen, Spielzeiten und anderer zeitlich wiederkehrender Aktivitäten. Auch die verschiedenen Räume in der Schule besaßen eine eigene soziale Logik und Dynamik, die zu den wesentlichen Merkmalen des schulischen Lebens beitrugen: Klassen, Speisesäle, Spielplätze, Turnsäle usw. erhielten ihre Bedeutung nicht allein durch ihre spezifische morphologische Struktur, sondern auch und vor allem durch die pädagogische Interaktion, die darin organisiert wurde, sowie durch die architektonische Ordnung der Objekte, die zu diesen Zwecken darin pädagogisch organisiert zusammengetragen wurden. Auf diese beiden Topics – schulischer Raum und schulische Zeit – werden unsere Befragungen mit Zeugen sich denn auch konzentrieren.

Für die Interviews selbst sind von uns drei zentrale Ankerpunkte der strukturierten Befragung vorgesehen: der „erste Schultag“ – als ein verdichteter Erlebnis- und Erinnerungszusammenhang in der Zeitdimension, an dem die individuellen Erfahrungen mit den schulischen Welten erstmals konfrontiert werden; der „Klassenraum“ – als topische Identifizierung des spezifisch schulischen Raumes - und der „Spielplatz“ – der in dem Maß, dass „Spielen“ dem „Lernen“ gegenüber gestellt wurde, auch als Brücke zwischen Schule und Leben gedient haben kann, jedenfalls, wie der Schulweg als solcher interpretiert werden kann. Um die Erinnerung an die materielle Kultur der Schule zu erleichtern, erweist es sich als notwendig, die Zeitzeugen wie in der oben besprochenen Untersuchung des Schulwegs auch weiterhin individuell über den historischen „lieu de mémoire“ zu befragen.

Durch die Konfrontation mit dem Ort des Schulgeschehens werden wir in die Lage versetzt, so etwas wie die archäologischen Schichten aus dem individuellen und kollektiven erzieherischen Gedächtnis in einer analytisch verwertbaren, vielleicht der optimalen Form zu vergegenwärtigen. Die gesamte Schulumgebung mit ihrer eigenen spezifischen Struktur und Kultur hat bei der Jugend, die die Schule besuchte, eine unwidersprüchlich tiefe Erinnerung hinterlassen, die auf ihre Mentalität, ihr Verhalten und ihre Ideen eingewirkt hat – und die Suche danach kann die Erinnerung nur noch intensiver machen. Dass das erzieherische Gedächtnis inzwischen verwischter und verblasster geworden ist und durch seine eigene Dynamik je nach Lebensplan, den der jeweilige Befragte sich gestellt und erfahren hat, konstant verformt wurde, ist selbstverständlich eine methodenkritische Erwägung, die mit einbezogen werden muss, aber auch nicht überbewertet werden sollte. Erinnerung und Gedächtnis sind ebenso wie die mündlichen Zeugnisse selbst Produkte der Gegenwart auf der Grundlage einer Vergangenheit, besitzen aber den unverkennbaren Vorteil, dass Verfärbungen in der Regel in die Richtung dessen gehen, was den größten Eindruck gemacht und/oder die meisten Emotionen hinterlassen hat. Dadurch gehen sie de facto in die Richtung der Vergrößerung dessen, was als typischste Merkmale des Schulischen erfahren wurde.

Die Generation, die wir für unsere Untersuchung zwecks „Befragung“ im Auge haben, ist die Generation, die in den Sechzigerjahren die Primarschule besucht hat. Das sind also heute erwachsene Männer und Frauen von etwa 50 Jahren, was für die erwarteten Zeugnisse zahlreiche pragmatische Vorteile bietet. So ist der Abstand zur erlebten Kinder- bzw. Schulzeit weder zu groß und noch zu klein; auch ist die Aussicht auf repräsentative Stichproben sehr groß, da erst wenig generationsbedingter Ausfall vorhanden ist, was auch Möglichkeiten für Anschlussuntersuchungen mit der gleichen Generation in der Zukunft ermöglicht. Darüber hinaus – und das ist das wichtigste Argument für die Wahl dieser Generation – bildete die Primarschule der Jahre 1960 bereits den Gegenstand unserer Untersuchung auf der Grundlage schriftlicher Quellen (Depaepe u.a. 2000). Es liegt auf der Hand, dass die Masse an Daten, die bei dieser Untersuchung erhoben wurden, für die nachfolgende Analyse und Interpretation und für die Kontextualisierung der durchzuführenden Interviews eine sehr gute Voraussetzung bieten.

Aufbauend auf der oben diskutierten Untersuchung von Surmont werden wir, was die Zusammensetzung der Population der Befragten anbelangt, mit „integralen Klas-

sen“ aus der damaligen Zeit arbeiten. Entsprechend unserer Wahl mit etwa 50-jährigen zu arbeiten, haben wir Jahresklassen des Geburtsjahres 1956 im Auge. Die ehemaligen Schüler dieser Klasse werden dann wie erwähnt individuell in ihrer ehemaligen Schule über die Vergangenheit befragt. Solche Tiefeninterviews erfordern viel Zeit, so dass die Anzahl der Klassen, die befragt werden kann, zwangsläufig begrenzt ist. Für die historische Analyse der Erfahrung des Schulwege haben wir mit einer Auswahl von Informanten aus zwei Klassen des gleichen Geburtsjahres im gleichen Dorf (eine aus der Jungen- und eine aus der Mädchenschule) gearbeitet. Weil dabei der geografische Rahmen stabil gehalten wurde, konnte die in der Analyse festgestellte Varianz zwischen Mädchen und Jungen vor allem durch die Geschlechterkomponente und/oder durch Unterschiede in Einrichtung und Status der Schule (Gemeindeschule versus katholische Einrichtung) erklärt werden. Da wir in den weiteren Arbeiten auch andere Variablen berücksichtigen wollen, beispielsweise den Einfluss der Verstädterung und die Konsequenzen des regionalen Schul- und Unterrichtsangebotes, haben wir uns in der Anschlussuntersuchung für ein leicht abweichendes Design entschieden.

Wir halten zwar am Grundsatz eines gemeinschaftlichen geografischen Rahmens in Flandern fest, der historisch gesehen eine Reihe interessanter Gegensätze zwischen einem konservativ gesinnten katholischen Hinterland und dem verstädterten progressiv-liberalen Kern ergeben hat, sowie ebenfalls an dem Grundsatz der Auswahl von zwei Klassen. Angesichts unserer allgemeinen Hypothese, dass schulische Strukturen und Kulturen einen zugleich relativ stabilen und universalen Charakter besitzen, haben wir uns aber dazu entschlossen, mit einem Extremgruppenvergleich zu arbeiten, also zwei Klassen gegenüberzustellen, die einerseits das „progressivste“ und andererseits das „konservativste“ Erziehungsbild repräsentieren. Viel historisch(-pädagogische) Forschung hat in der Vergangenheit zu viel Energie und Zeit dadurch verschlungen, dass man aus in einer eher empirizistischen Methode meinte, nur mit Vollständigkeit arbeiten zu können und dann auch noch jedes Detail untersuchen zu wollen. Wir sind dagegen der Meinung, dass man auch in der historischen Forschung mittels einer gut begründeten Wahl von „Schlüsselperioden“ und/oder kontrastierenden Situationen – eine Technik, die wie bereits bei der Studie über das Alltagshandeln in der Primarschule erfolgreich angewandt haben – zu einer theoretisch angemessen Analyse kommen kann, ohne sich in erschöpfender Quellenforschung zu verlieren. So braucht bei einem historischen Forschungsdesign von zwei extremen Exempeln nicht das ganze Kontinuum an Möglichkeiten untersucht zu werden. Wenn zwischen den beiden Polen von „progressiv“ und „konservativ“ bei der Analyse schulischer Welten unter Kontrolle der relevanten Kontexte kein nennenswerter Unterschied festgestellt wird, dann kann dies als Indiz für die Gültigkeit unserer Basishypothese gelesen werden. Unterschiede zwischen den Exempeln lassen sich dagegen einer oder mehrerer der Dimensionen zurechnen, die wir in der Untersuchung für den Gegensatz zwischen „fortschrittlich“ und „konservativ gesinnt“ als relevant betrachtet haben.

Diese Dimensionen, die wir für zukünftige Untersuchungen zu berücksichtigen wünschen, bedürfen selbstverständlich selbst der Diskussion. Aus unseren früheren Forschungen wissen wir bereits, dass die Differenzierung zwischen progressiv und konser-

vativ – zwar mehr auf der Ebene des gehandhabten Erziehungsdiskurses als auf der Ebene der täglichen Schulrealität – zusammenfiel mit den folgenden Dimensionen der Unterscheidung: (i) von „öffentlichem“, d.h. in der Regel „städtischem“, und „freiem“, d.h. in der Regel „katholischem“, Unterricht; (ii) von der Differenz eines Unterrichts in der Stadt gegenüber dem auf dem Lande organisiertem Unterricht; (iii) dem Unterricht für Jungen gegenüber dem Unterricht für Mädchen. Deshalb müssen die von uns zu befragenden Zeitzeugen auch innerhalb einer methodologisch vernünftig abgegrenzten Region rekrutiert werden, und zwar einerseits aus Schülern einer Jahresklasse einer Stadtschule für Jungen und andererseits Schülern einer Jahresklasse einer freien katholischen Landschule für Mädchen (jeweils mit Geburtsjahr 1956 als Referenzpunkt einschließlich der Repetenten und der Fortgeschrittenen eines anderen Geburtsjahres). Die Interviews sollen im Herbst 2006 und die kollektive Nachbesprechung im Frühjahr 2007 stattfinden, während die ersten Ergebnisse 2008 veröffentlicht werden dürften. Dann kann man diskutieren, wie sich schulische und soziale Welten in der Konstruktion von Kindheiten unterscheiden und ob es Formen, Praktiken und Ergebnisse des Aufwachsens gibt, die sich solche Differenzen gegenüber sperren und dann vielleicht sogar der „Natur“ der Kinder selbst zugerechnet werden müssen.

Literatur

- Bernet, T.J. (2004): Los alrededores de la escuela. In: *Revista española de pedagogía*, 42, 228, S. 305-326.
- Collodi, C./Innocenti, R. (1988): *De avonturen van Pinokkio*. Amsterdam: Ploegsma.
- Dahl, R. (1984): *Boy. Tales of childhood*. London: Penguin Books.
- Depaepe, M. u.a. (2000): *Order in progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven: University Press.
- Depaepe, M./Dams, K./Simon, F. (1999): „La vie et l'école“. Analyse historique du discours rénovateur de Joseph Emile Verheyen. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, S. 9-32.
- Depaepe, M./Simon, F./Van Gorp, A (Hrsg.) (2005): *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Ferraz, L.M. (Hrsg.) (2005): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Grosvenor, I./Lawn, M./Rousmaniere, K. (1999): *Silences and Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur*. Opladen: Leske & Budrich.
- Langeveld, M.J. (1960): *Die Schule als Weg des Kindes*. Braunschweig: Westermann.
- Lawn, M./Grosvenor, I. (Hrsg.) (2005): *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines*. Oxford: Symposium Books.
- Ligthart, J. (⁸1922): *Jeugdherinneringen*. Groningen/Den Haag: J.B. Wolters.
- Oelkers, J. (2006): *Reformpädagogik vor der Reformpädagogik*. In: *Paedagogica Historica*, 42, 15-48.
- Schiffler, H./Winkeler, R. (1991): *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts*. München/Weinheim: Juventa.

- Surmont, M. (2005): Thuis en school waren immers anders dan de weg erheen... De beleving van de weg van en naar school in de jaren 1950 in Bellegem. Gent: Universiteit Gent.
- Tenorth, H.-E. (1996): Lob des Handwerks. Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiografie in Deutschland. In: Paedagogica Historica 32, S. 343-361.
- Verheyen, J.E. (1927): School en leven. In: Moderne School 1, S. 241-246.

Anschriften der Autoren:

- Prof. Dr. Marc Depaepe, Katholieke Universiteit, Centrum voor Historische pedagogiek, Vesaliusstraat 2, bus 3763, B-3000 Leuven. E-Mail: Marc.Depaepe@ped.kuleuven.be.
- Prof. Dr. Frank Simon, Universiteit Gent, Vakgroep Pedagogiek, H. Dunantlaan 1, B-9000 Gent. E-Mail: frank.simon@ugent.be.
- Angelo Van Gorp, Katholieke Universiteit, Centrum voor Historische pedagogiek, Andreas Vesaliusstraat 2 - bus 3763, 3000 Leuven. E-Mail: Angelo.VanGorp@ped.kuleuven.be.
- Mélanie Surmont, Katholieke Universiteit, Pedagogische wetenschappen, Vesaliusstraat 2, bus 3760, B-3000 Leuven. E-Mail: Melanie.Surmont@ped.kuleuven.be.