



Imbke Behnken
Manuela du Bois-Reymond

Schulzeiten

Schulgeschichte aus Schülersicht
1870 bis heute

Kohlhammer

Kohlhammer

Imbke Behnken
Manuela du Bois-Reymond

Schulzeiten

**Schulgeschichte aus
Schülersicht
1870–heute**

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-030555-7

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-030556-4

epub: ISBN 978-3-17-030557-1

mobi: ISBN 978-3-17-030558-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

1	Zur Einführung	9
----------	-----------------------	----------

2	Schulerleben in zivilisatorischer Sicht	12
----------	--	-----------

Einleitung	12
Verschiebung von Machtbalancen	13
Formalisierung – Informalisierung – Re-Formalisierung	16
Alte und neue Lernorte; alte und neue Lerner	21
Periodisierungen	26
1870 – 1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs	26
1918 – 1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur	29
1945 – zur Gegenwart	32

3	Schulzeit in autobiographischer Perspektive	38
----------	--	-----------

Lebensgeschichte als Quelle für sozialwissenschaftliche Forschung	40
Theoretische Forschungsinteressen	42
Semantische Variationen zum Konzept Lernen in der pädagogischen Biographieforschung	43
Lernbiographien als Lebensgeschichte von Lernenden	45
Bildungsbiographien	45
Biographisches Lernen	46
Pädagogisch-praktische Interessen	49

Autobiographie als besondere Form von Lebensgeschichten	50
Methodenkritische Anmerkungen	52
Zur Quellenkunde autobiographischer Schulerinnerungen	56
Zum Vorgehen: Auswahl und Themen	58
 4 Schule und Lehrer	 62
Die Kaiserzeit	64
Weimarer Republik und nationalsozialistische Diktatur	69
1945 bis zur jüngeren Gegenwart	71
Lehrertypologien aus Schüler-Sicht	76
Schule als Ort informellen Lernens	79
 5 Exkurs	 82
Von der sozialen Klassengesellschaft zur demokratischen Mittelstandsgesellschaft	82
 6 Scholarisierung und Lebenswelt	 88
Die Kaiserzeit	90
Schule als Bildungsanstalt	90
Schule als Lebenswelt	96
Weimarer Republik und Nationalsozialistische Diktatur	98
Schule als Bildungsanstalt	99
Schule als Lebenswelt	102
1945 bis zur jüngsten Gegenwart	103
Schule als Bildungsanstalt	104
Schule als Lebenswelt	109

7

1

Zur Einführung

Der Untertitel unseres Buches, Schulgeschichte aus Schulersicht, ist eine Herausforderung für alle an pädagogischen Handlungen Beteiligten und Interessierten. Herausgefordert werden Lehrer, Eltern und Bildungsforscher, sich nicht nur als Erziehungsberechtigte und Experten zu sehen, sondern mit den Augen von Kindern und Jugendlichen auf das gesellschaftliche Unternehmen Schule zu schauen. Was sie dort sehen, ist der Inhalt unseres Buches. Denn wir nehmen programmatisch die Perspektive derer ein, auf die sich die Überzeugungen und Handlungen von Erwachsenen richten, die im pädagogischen Feld arbeiten. Wir sind einmal nicht die Bestimmenden, sondern die Zuhörenden. Was haben ehemalige Schüler und Schülerinnen uns über ihre Lehrer, den Unterricht, kurz ihre Schule zu erzählen? Wie haben sie ihre Schulzeit erfahren, wie beurteilen sie

diese Anstalt, wenn sie später auf sie zurückschauen? Bot ihre Schule ihnen ein Klima, das sie zum Lernen anregte, oder beherrschten Regeln und starre Unterrichtsformen das Klima? Und welche Handlungsstrategien standen ihnen im Klassenzimmer und außerhalb der Schule zur Verfügung, um auch gegen systemische Widerstände ihre Interessen durchzusetzen?

In den hier dokumentierten autobiographischen Berichten über Schule taucht eine Vergangenheit auf, die uns Heutige einerseits sehr entfernt anmutet, die uns andererseits aber auch vertraut ist, sei es aus unserer eigenen Schulzeit, sei es als Eltern mit schulgehenden Kindern, sei es als Schulforscher, die Daten über die gegenwärtige Schule erheben und im gesellschaftlichen Kontext interpretieren.

Solche persönlichen und wissenschaftlichen Anschauungen rufen Fragen auf: War Schule immer so, oder was hat sich im Laufe der Jahrzehnte verändert – und in welche Richtung? Wir nehmen hierzu eine Langzeitperspektive ein, wir wollen 150 Jahre Schulgeschichte von unten durch die autobiographische Brille ehemaliger Schüler und Schülerinnen betrachten. Heutige Lehrer könnte unser Buch dazu anregen, ihre Berufsauffassungen und ihre Berufspraxis vergleichend zu überdenken, ebenso wie Schulpolitiker darüber ins Grübeln kommen könnten, wie beharrlich Schule auf ihren eingefahrenen Prozeduren und Lösungen von Problemen besteht, trotz aller inzwischen durchgeführten Schulreformen.

In der Schule geht es um Lernen, um den Erwerb von Wissen und Zertifikaten; das ist ihr offizieller Auftrag. In der Schule geht es aber um viel mehr und anderes, nämlich um Leben und Überleben, es laufen dort außer den formalen Lernaufträgen auch kognitive, soziale und emotionale Aneignungen von Umwelten ab, die nicht im Lehrplan stehen. Wie verhält man sich als Schüler gegenüber mächtigen Erwachsenen? Wie schafft man sich Freiräume? Wie vermindert man Lernstress und verschafft sich Luft? Das ist das informelle Curriculum, das neben dem formellen einhergeht und Schule erst richtig ausmacht.

Im folgenden Kapitel 2 – Schulerleben in zivilisatorischer Sicht – schaffen wir für all diese Phänomene einen theoretischen Hinter-

grund, der es uns erlaubt, subjektives Erleben mit objektiven gesellschaftlichen und historischen Entwicklungen zu verknüpfen, und wir tun dies unter dem Gesichtspunkt von Wandel und Beharrungsvermögen.

Kapitel 3 – Schulzeit in autobiographischer Perspektive von Jugendlichen – führt die Leser in Forschungen über Biographie und Lernen ein und führt sie ins Herz unseres Buches, die Quelle Autobiographie. Diese Quelle benutzen wir zweifach: einmal für eine Querschnittauswertung, in der wir viele Quellen themenorientiert erschließen; zum anderen, indem wir monographische Portraits erstellen, in denen das Schulleben einer bestimmten Person im autobiographischen Zusammenhang über ihre gesamte Schulzeit (und darüber hinaus) aufscheint. Diese beiden Verfahren – Querschnitt und Lebenswelt – stehen in einem produktiven Spannungsverhältnis zueinander. Thematische Querschnitte sagen nur ausschnitthaft etwas über die individuelle Person aus, dafür aber Einschlägiges über das betreffende Thema, etwa das Lehrer-Schülerverhältnis. Monographien lassen tiefere Einblicke in die Persönlichkeit und die Lebenswelt der Autographen zu, in ihre Bildungs- und allgemeine Entwicklungsgeschichte, in der möglicherweise auch andere Motive und Sachverhalte erscheinen als in den Querschnitten.

Wir führen unsere Leser nach den beiden Theoriekapiteln durch drei thematische Querschnitt-Kapitel (4, 5, 6) und ein längeres Monographie-Kapitel (7). Im letzten Kapitel (8), Rückschau auf 150 Jahre deutsche Schulgeschichte aus Schülersicht, fragen wir uns und unsere Leser nach dem Ertrag unserer Arbeit.

2

Schulerleben in zivilisatorischer Sicht

Einleitung

Hier geht es uns darum, das Thema dieses Buches »Schule von unten« in theoretische und empirische Diskurse und Überlegungen einzubetten, die uns in unserer eigenen wissenschaftlichen Arbeit über Kindheit und Familie, Schule und Lernen, Schüler und Lehrer sowie, ganz allgemein, gesellschaftliche Wandlungen angeleitet haben und uns vertraut sind. Dabei lassen wir uns von den Arbeiten Norbert Elias¹ und seiner Mitdenker anregen (Elias 1969; 1986; Gleichmann/Goudsblom/Korte 1977; 1979; 1984; Wouters 1999; Krumrey 1982). Sie haben den westeuropäischen Zivilisationsprozess bis in die jüngere Gegenwart verfolgt und zu seinem Verständnis eine

Reihe von Teiltheorien und Konzepten vorgeschlagen, die wir in eigenen Forschungen weiterentwickelt haben und auch hier für unsere Darstellung und Analysen nutzen (Behnken/du Bois-Reymond/Zinnecker 1988; 1989; Behnken 1990).

Während die wissenschaftliche Produktion der sozio- und psychogenetischen Zivilisationstheorie seit den 1980er Jahren zu einem gewissen Stillstand gekommen ist, haben soziologische Modernisierungstheorien seither einen enormen Aufschwung genommen. Sie entstanden zum Teil parallel und in freundschaftlicher Nähe zu Elias, zum Teil in kritischer Distanz und mit anderen Erkenntnisinteressen. Wir selbst verhalten uns beiden Traditionen gegenüber unbefangen: Weder spielen wir die eine gegen die andere aus, noch fühlen wir uns der einen mehr als der anderen verpflichtet. Wir verfahren eklektisch: Wenn es um Lernen im allerbreitesten Sinn geht, so sind selbstverständlich auch bildungssoziologische, erziehungswissenschaftliche und lernpsychologische Theorien mitgefragt (Terhart 2015; Grunert/von Wensierski 2008; Coelen/Otto 2008; Schröder/Stauber/Walther u. a. 2013). Und wenn es um Wandlungen von Kindheit geht, also die jungen Lerner in und außerhalb der Familie, so holen wir uns auch aus der neuen Familien-, Jugend- und Kindheitssoziologie Anregungen (Leccardi/Ruspini 2006; Krüger/Grunert 2009; Breidenstein/Prengel 2005; Heinz/Zeiher 2005). Schon gar nicht wollen wir ethnografische und Lebenswelt-Traditionen vernachlässigen, zu deren Gründungsvätern Alfred Schütz (1975) und, aus dem amerikanischen Raum, Erving Goffman (1959; 1961) gehören.

Verschiebung von Machtbalancen

Schauen wir zwei, drei Generationen zurück in unsere eigenen Familien, so wird jedem von uns Gegenwärtigen klar, dass sowohl im familialen wie im größeren gesellschaftlichen Rahmen eine wesentliche Veränderung das Verhältnis zwischen Männern und Frauen und

das Verhältnis zwischen Erziehern und Kindern betrifft (Krumrey 1982). Durch diese Entwicklungen verschiebt sich die Machtbalance zwischen den Geschlechtern, wobei wir hier das soziale Geschlecht meinen, mit dem englischsprachigen Begriff »gender« bezeichnet, und zwischen den Generationen. Dabei ist Macht nicht als eine Substanz zu denken, die quasi wie ein Kuchen aufgeteilt wird, wobei nun die Frauen und Kinder ein größeres Stück auf Kosten der Männer bekämen. Vielmehr geht es um einen Strukturwandel in der *Figuration* (Elias 1986) der Geschlechter/gender und der Generationen. In beiden Figurationen geht es um ein Ausbalancieren gegenseitiger Interessen und Bedürfnisse, und was Kinder betrifft, nicht nur gegenüber den Eltern, sondern auch gegenüber anderen (ehemaligen) Autoritätspersonen wie Pfarrern oder Lehrern. Diese Veränderungen korrespondieren mit makrosoziologischen Wandlungen, die Soziologen unter dem Sammelbegriff Modernisierung zusammenfassen und ausdifferenzieren (Herlth/Brunner/Tyrell 1994; Beck/Bonß/Lau 2001; Beck/Beck-Gernsheim 1990; Beck 1986; Zinnecker 2003b).

Insgesamt führt eine (mehr) ausgeglichene Machtbalance zu mehr Verhaltensalternativen und Verhaltensformen aller in einer Figuration involvierten Menschen, kleinen und großen. Sind in (stärker) hierarchischen Beziehungen nur wenige Aktions- und Reaktionsweisen vorgesehen – Respekt fordern und Respekt erhalten –, so öffnen sich nun für Menschen viel mehr Verhaltensvariationen. Kinder und Jugendliche sind Teil der Machtbalance und ihrer Wandlung hin zu mehr Anspruch auf Wahrung eigener Interessen. In älteren Familienfigurationen – denken wir etwa an die Kindergeneration der 1950er Jahre – hatten Kinder und Schüler wenig aktive Einflussmöglichkeiten auf das familiäre und schulische Geschehen; Eltern und Lehrer waren Respektpersonen, bis hin zu körperlicher Sanktionsgewalt. Das ist heute Ausnahme, nicht (mehr) Regel (du Bois-Reymond/Büchner/Fuhs/Ecarius 1994; Zinnecker 2003b).

Mehr Freiheit bedeutet nun aber nicht Zügellosigkeit. Wie insbesondere Bildungssoziologen thematisieren, erfordert eine gezielte und realistische Schulwahl Selbstdisziplin und Aufschub von mo-

mentaner Befriedigung (z.B. weniger Leistungsdruck in weniger anspruchsvollen Bildungsgängen oder schneller Geld verdienen – vgl. hierzu den Klassiker Paul Willis 1977). Wer dies nicht gelernt hat, kann auch zugenommene Wahlmöglichkeiten nicht optimal nutzen – womit allerdings nicht gesagt sein soll, dass schulische Benachteiligung aufgehoben wäre, wenn alle Kinder und ihre Eltern vernünftige Schulwahlen trafen.

Wenn sich so einschneidende Veränderungen in modernen Gesellschaften vollziehen, und dies in einem relativ kurzen Zeitraum (jedenfalls unter einer zivilisationstheoretischen Perspektive, die mit langen Zeiträumen rechnet), so fordert dies den betroffenen Personen enorme *Lernleistungen* ab, Männern wie Frauen, Vätern wie Müttern, jüngeren wie älteren Kindern und Jugendlichen. Sie beziehen sich schon auf die Kleinkind- und Vorschulphase, erst recht auf die Schule. Moderne Eltern haben aus dem verfügbaren gesellschaftlichen Wissen *gelernt*, dass eine gute Schulbildung für ihre Kinder lebenswichtig ist, ja selbst überlebenswichtig in einer stets mehr auf Wissen basierten Gesellschaft¹. Sie stellen deshalb ihre Erziehungsvorstellungen um vom Einfordern von Gehorsam auf das Stimulieren sozialpsychologischer und kultureller Kompetenzen wie das Begründen eigener und Reflektieren anderer Meinungen, Sprachfertigkeit und die Zügelung von aggressiven Impulsen. Norbert Elias hat die Herausbildung dieser Fähigkeiten im zivilisatorischen Langzeitverlauf als die Emanzipation von Fremdkontrolle hin zu Selbstkontrolle analysiert (Elias 1969). Diese Entwicklungen erstrecken sich auf alle sozialen Milieus, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung und Geschwindigkeit.

Moderne Erzieher haben mit dem Widerspruch zu tun, anzuerkennen, dass Kinder und Jugendliche historisch mehr Entschei-

1 Zum Begriff »Wissengesellschaft« ist in den letzten 20 Jahren eine schier unüberschaubare Anzahl Publikationen erschienen, sehr viele im englischsprachigen Raum und immer im Zusammenhang mit Globalisierungs- und Modernisierungsprozessen und damit verbundenen Lernkonzepten, insbesondere dem des »lebenslangen Lernens«. Vgl. etwa Deakin Crick/Stringher/Ren 2014; Zymek 2009; Kade/Nittel/Seitter 2007.

dungsmacht erobert haben, andererseits müssen sie von ihnen Frustrationstoleranz und Leistungsbereitschaft fordern. Deshalb müssen Machtbalancen im schulischen und außerschulischen Leben immer neu ausgehandelt werden.

Formalisierung – Informalisierung – Re-Formalisierung

Im Verlauf der letzten etwa 150 Jahre entwickelt sich in europäischen Gesellschaften eine Dynamik, die auch für unsere Thematik – Schulleben aus autobiographischer Sicht – bedeutungsvoll ist. Es handelt sich hierbei um den Übergang von stark formalisierten zu mehr informellen Verhaltensformen. Diese Dynamik hat eine Anlaufzeit und kulminiert in den 1960/70er Jahren in der kulturellen und sexuellen Revolution – Höhepunkt informeller Verhaltensweisen nach Jahrzehnten (viel) stärker reglementierter Verhaltenskodex, wie man dies gut anhand von Anstandsbüchern (Krumrey 1982) analysieren kann. Das impliziert eine Adjustierung der *Selbstzwang-Fremdzwang-Balance*: Wenn sich den Individuen aufgrund allgemeiner Demokratisierungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen mehr Wahlmöglichkeiten und erweiterte Verhaltensalternativen eröffnen, wenn ihr Verhalten also weniger durch Zwang von außen und oben gelenkt wird, so steigt im selben Atemzug die Notwendigkeit zur Selbststeuerung – in psychoanalytischer Terminologie: Gewissensbildung.² Es kommt zu einer »Verringerung des Machtgefälles zwischen machtstärkeren und machtschwächeren Gruppen« (Elias 1990, S. 36). Diese Abschwächung des Machtgefälles

2 Vgl. hierzu Freuds berühmten Aufsatz über »Das Unbehagen in der Kultur« von 1948 (also drei Jahre nach Kriegsende), in dem er sagt, »das Wichtigste (ist), in welchem Ausmaß die Kultur auf Triebverzicht aufgebaut ist« (457).

finden wir auch im Verlauf der Schulgeschichte (s.w.u.), in der Beziehung von Lehrern und Schülern, Schüler haben sich gegenüber ihren Lehrern mehr Freiheitsgrade im Verhalten erobert, Lehrer haben sich weitgehend von Obrigkeitsideologien gelöst. Aber, wie Elias anmerkt: Diese Verringerung des Machtgefälles vollzieht sich in einer Gesellschaft – und zumal der deutschen – nicht gleichmäßig, sondern in den oberen Gesellschaftsklassen früher, während man sich »im Verkehr mit Tiefergestellten, wie es die Sprache uns in den Mund legt, keinen Zwang anzutun (braucht), man kann sich gehen lassen« (Elias 1990, 50).

Es dauerte drei bis fünf Generationen, bis diese Unterschiede ausgeglichen waren. Wir können das aus unseren schulhistorischen autobiographischen Quellen bestätigen: Um die Jahrhundertwende behandelten Lehrer ihre Schüler deutlich als Tiefergestellte, denen gegenüber man sich keinen Zwang antun musste, bis hin zu körperlichen Übergriffen; sechzig Jahre später ist bei Lehrern und Schülern die Selbstzwang-Fremdzwang Balance ausgeglichener.

Die Schulgänger der 1960/70er Jahre und später profitierten von *Informalisierungsschüben*, die tradierte Generationsbeziehungen aufweichten. Nicht nur Eltern und Kinder »verhandeln« nun auf Augenhöhe. Auch in den Schulen ist seither der Umgangston lockerer geworden, bis hin zum Duzen von Lehrern, und gewiss gibt es den militärischen Morgengruß nicht mehr, von Körperstrafen zu schweigen, unter denen so viel Schüler früher gelitten haben.³

Es handelt sich aber in der Schule um eine andere Einfärbung von Informalisierung als in den Familien. Familiäre Informalisierung geht gepaart mit einer *Emotionalisierung* und *Pädagogisierung* des Eltern-Kind Verhältnisses einher (weniger Geschwister, mehr Elternzeit pro Kind und Aufmerksamkeit für seine soziale und psychische Entwicklung), wohingegen in der Schule Informalisierung bei abnehmender Sanktionsgewalt der Lehrer eher zu einer tendenziellen *Vergleich-*

3 »Durch die Militarisierung des Schulwesens (war) die schulische Disziplin sehr stark an militärischen Vorbildern orientiert« (Mitterauer 1986, 133).

gültigung des Lehrer-Schüler Verhältnisses führt (»denen ist doch egal was mit mir ist«).⁴

Vergleichgültigung ist hier nicht als eine psychische Persönlichkeitseigenschaft des einzelnen Lehrers zu verstehen, sondern als eine gesellschaftlich vermittelte psychosoziale Reaktion der Lehrerschaft, die ihren Beruf in einem Verwaltungsstaat ausübt, der das Bildungssystem und damit jede einzelne Schule unter objektiv-technologisch-ökonomische Sachzwänge stellt.⁵

Wenn das Schüler-Lehrer-Verhältnis nicht mehr durch klare Macht und Autorität der Vertreter der älteren Generation bestimmt ist mit dem eindeutigen Anspruch auf das generative Wissensmonopol, sondern wenn sich diese Zwingen, in der beide, die jüngere und die ältere Generation eingespannt waren, gelockert hat – bis hin zur Nivellierung des Wissensvorsprungs (die »Digi-Generation« ist in vielen medialen Bereichen beschlagener als ihre Erzieher) –, so relativiert sich schulisches Lernen und Lehren und nimmt gleichermaßen Züge von Lohnarbeit an; Lernen reduziert sich auf Leistung, Lehren auf Leistungsmessen.

Verschiedene Autoren haben die Tendenz der Vergleichgültigung auf der Schwelle des Übergangs von informalisiertem zu reformatisiertem Schulleben dem Verlust des auratischen Raumes Schule zugeschrieben und sich dabei auf Walter Benjamins viel zitierten Artikel »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen

4 Vgl. auch R. Schmidt (1984), die meint, durch das Fachlehrerprinzip und die didaktische Verwissenschaftlichung des Unterrichts zuungunsten der (geisteswissenschaftlichen Ganzheits-) Pädagogik sei »die Lehrperson ganz einfach weniger wichtig geworden« (232).

5 Schon in den 1960er Jahren analysierten Soziologen die Tendenz einer allgemeinen Versachlichung in modernen Gesellschaften. Helmut Schelsky muss dann auch den alten humanistischen Bildungsbegriff verabschieden: »Bildung« im alten Sinne lässt sich nur noch an den »historischen Wissenschaften« gewinnen« (Schelsky 1961, 36). Und weiter, »dass die Irrationalität heute genauso wissenschaftlich-technisch manipuliert und produziert werden kann wie die Rationalität des politischen Handelns« (66).

Reproduzierbarkeit« (1939) berufen (Ziehe/Stubenrauch 1982; Schmidt 1984; du Bois-Reymond 1998). Vorbei sind die Zeiten der »weißen« wie der »schwarzen« Pädagogik (Rutschky 1997), in der Lehrer ihre Schüler und Schülerinnen mit ihrem pädagogischen Eros zu begeistern und zu faszinieren wussten und eine Tür zu einer Welt öffneten, die zu erobern Schülern und Schülerinnen groß und erstrebenswert erschien; in der sie ihre Lehrer um ihr Wissen bewunderten und diese ihnen als Vorbild dienten. Wir werden derartige Zeugnisse später präsentieren. Vorbei aber auch die Zeiten, in denen der Lehrer physische Gewalt über den Kinderkörper hatte und diese ausnutzte. In beiden, der weißen wie der schwarzen Pädagogik, war die Schule auratisch aufgeladen und ist dies heute nicht mehr.

Auf eine Zeit weitgehend gelockerter Verhaltensstandards folgte eine *Reformalisierung* als Reaktion auf eine Epoche verstärkter Informalisierung und Emanzipation.⁶ Eine solche Reformalisierung fand aber weniger im privaten als im öffentlichen Leben statt. Dort achtete man nun wieder mehr auf formalisierte und standardisierte Prozeduren und Verhaltensformen, wobei es, wie bei allen gesellschaftlichen Wandlungen, nie ein »Zurück« zu alten Zuständen gibt, sondern sich vorgängige mit aktuellen Entwicklungen zu neuen Mischungen fügen (Wouters 1999; Krumrey 1982).

Durch zugenommene Verhandlungsmacht der Schüler und Konfliktbereitschaft der Eltern, gegebenenfalls im Interesse ihrer Kinder zu intervenieren und beim Lehrer und Schulleiter über nachteilige oder vorurteilsvolle Notengebung zu klagen, kommt es, im Zusammenhang mit einer allgemeinen Bürokratisierung schulischer Ab-

6 Eine parallele Reaktion analysieren Frauen- und Familienforscher: Wenn ein bestimmter Grad der Arbeitsteilnahme von Frauen/Müttern im Zuge ihrer Emanzipation erreicht ist und damit die Spannung zwischen familiären und außerhäuslichen Aufgaben zu groß wird, entscheiden sich Frauen/Mütter (kaum Männer/Väter) u.U. dafür, diese Doppelbelastung zu beenden und »an den Herd« zurückzukehren – Re-traditionalisierung (vgl. Betz/Honig/Ostner 2016).

läufe, zu einer *Verrechtlichung* der Eltern-Schulbeziehungen. Lehrer haben heute, wie in aktuellen Zeitungsberichten (DIE ZEIT 23.03.2016) zu lesen, mehr Angst vor selbstbewussten und provozierenden Eltern, die notfalls mit gerichtlichen Schritten drohen, als vor ihren Vorgesetzten. In extremen, aber nicht zu vernachlässigenden Fällen werden Lehrer von Schülern (oder sogar Eltern) physisch angegriffen, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen. Wir interpretieren diese Tatbestände als einen von vielen Auswüchsen einer weit übers Ziel hinausgeschossenen Informalisierung, auf die die Schulen mit Monitoring-Kursen zu Konfliktmanagement sowie streng formalisierten Instrumenten (schriftlich niedergelegten und von Eltern und Schülern zu unterschreibenden Schul- und Verhaltensnormen) zu konterkarieren bestrebt sind.

Mit Demokratisierung, Verrechtlichung und Bürokratisierung ist die Schule (das Bildungssystem in seiner Gesamtheit) zur größten gesellschaftlichen Veranstaltung überhaupt geworden. Schule erfasst in modernen Massengesellschaften alle Kinder und Jugendlichen bis in ihr junges Erwachsenenalter und darüber hinaus. Modernes Kinder- und Jugendleben ist heutzutage charakterisiert durch *Scholarisierung* und Dauerlernen in und außerhalb der Schule (Mitterauer 1986; Zinnecker 2003b). Mit Scholarisierung verbunden ist eine »Pädagogisierungs-offensive« großen Stils. »Die Pädagogisierung des Lebens hat uns alle zu Dauerlehrlingen gemacht, die vor lauter Wegweisern die Orientierung verlieren«, so der Klappentext zu Johann Becks Bestseller »Der Bildungswahn« von 1994. Und im Vorwort zur deutschen Ausgabe zu Philipp Aries »Geschichte der Kindheit« hatte Hartmut von Hentig in den siebziger Jahren bildungskritisch angemerkt, dass Kindheit zu einer pädagogischen Kindheit geworden sei, in der die erwachsenen Erzieher »ihre Taten und Äußerungen gegenüber den Kindern durch das, was sie als ›die richtige Erkenntnis von Pädagogik‹ zu haben meinen, (filtern)« (von Hentig 1978; vgl. auch Bertram 1988).

An dieser Stelle stoßen wir – wie dies charakteristisch für alle Wandlungsprozesse ist – auf *Gegentendenzen*. Diese betreffen nicht so sehr eine erneute Informalisierungswelle *in* der Schule als

vielmehr ein Auswandern der Schüler *aus* der Schule in informelle Lernorte, in denen sie ihre begrenzte Schülerrolle ablegen und zu breiter orientierten *Lernern* werden (du Bois-Reymond/Behnken 2016).

Alte und neue Lernorte; alte und neue Lerner

Im Verlauf des Zivilisationsprozesses verlagern sich, ganz allgemein gesprochen, Lebensvollzüge von Außen- in Innenräume, eine Entwicklung, die wir als »Verhäuslichung« analysiert haben (Behnken/du Bois-Reymond/Zinnecker 1988). Früher und bis in die Neuzeit spielte sich ein großer Teil des Arbeits- und Erholungslebens außerhalb der Wohnung ab. In den kleinen und mittelgroßen Städten wurden handwerkliche Tätigkeiten in halb-offenen Werkstätten ausgeübt und waren für die Quartiersbewohner einsichtig. Kinder verbrachten einen Großteil ihrer Freizeit auf der Straße und nahmen als Beobachter am Leben der tätigen Erwachsenen teil. Die Wohnungen der Unterschicht waren beengt und boten kinderreichen Familien keinen Platz, sie suchten sich ihre Spielplätze draußen. Dies galt in modifizierter Form auch für die Kinder aus höheren Sozialschichten. Ihre Kinder hatten allerdings mehr Innen- und andere Außenräume zur Verfügung, nämlich das (groß-)bürgerliche Spielzimmer und einen Garten, aber auch für sie galt, dass sie vergleichsweise viel Freizeit draußen verbrachten (Behnken 2006; Zinnecker 2001; Muchow/Muchow 2012).

In einem sozio-kulturell vergleichenden Projekt haben die beiden Autorinnen dieses Buches und ihre Kollegen die Stadt- und Quartiersräume in Leiden, Niederlande, und in Wiesbaden im Hinblick auf Kinderleben 1910/20–1950/60 untersucht (Behnken/du Bois-Reymond/Zinnecker 1989; 1989b; Behnken 1990). Aus den Berichten mündlicher Zeitzeugen, Fotografien, Stadtplänen und Stadtarchiv-

material tritt das Bild einer Kinderzeit noch vor ihrer Verhäuslichung durch längeren Schulbesuch, größere Wohnungen, gestiegene pädagogische Ansprüche und elterliche Kontrolle hervor. Arbeiter- und kleinbürgerliche Kindheit war bis weit in die 1950er Jahre Quartierskindheit. Eine Draußen-Kindheit galt erst recht bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts für Landkinder. Sie wurden schon in frühem Alter als Mithelfer in der Landwirtschaft eingesetzt und waren nach wenigen Volksschuljahren lange von einem weiterführenden Schulbesuch ausgeschlossen.

In den Jahrzehnten etwa ab 1960/’70 wird Kindheit, wie oben gesagt, durch eine zunehmende Scholarisierung und Pädagogisierung bestimmt, die ihre außerschulische Freizeit begrenzt. Mehr Tagesstunden spielen sich hinfort in Innenräumen ab, und zwar sowohl in Schulräumen wie privaten und öffentlichen Räumen, seien diese in der elterlichen Wohnung, bei Freunden zuhause, in Freizeiteinrichtungen, Klubhäusern, Einkaufspassagen oder anderen überdeckten Räumen. Aus *Straßenkindheit* wird *verhäuslichte Familienkindheit* (Behnken/Jonker 1990). Jürgen Zinnecker hat diesen Prozess in folgendem Schema erfasst (Zinnecker 1990, 152; vgl. auch Preuss-Lausitz/Büchner/Fischer-Kowalski u. a. 1983):

Historische Entwicklungslinien der Verhäuslichung von Kindheit nach sozialer Klasse des Elternhauses: Vergleich 1800 – 1900 – 1990 (Schema: Zinnecker 1990, 152)

	Zeitraum		
Soziale Herkunft	1800	1900	1990
Bürgerliche Familie	Verhäuslichte Kindheit	Verhäuslichte Kindheit	Verhäuslichte Kindheit
Kleinbürgerliche Familie	Straßenkindheit	Mischform Straße/Haus	Verhäuslichte Kindheit
Arbeiterfamilie (Städtische Unterschichten)	Straßenkindheit	Straßenkinheit	Verhäuslichte Kindheit