

<b>Zeitschrift:</b>	Zeitschrift für pädagogische Historiographie
<b>Herausgeber:</b>	Pädagogische Hochschule Zürich
<b>Band:</b>	8 (2002)
<b>Heft:</b>	1
<b>Artikel:</b>	Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht : über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung
<b>Autor:</b>	Depaepe, Marc / Simon, Frank
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-901816">https://doi.org/10.5169/seals-901816</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 18.12.2025

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

# Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht.

## Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung

**(Red.) Die historische Schulbuchforschung ist ein zu Unrecht marginalisiertes Forschungsgebiet der pädagogischen Historiographie. Das ist deshalb besonders bedauerlich, weil Lehrmittel generell mehr über die Schulwirklichkeit berichten als etwa Lehrplan- oder Schulfachforschung: Sie sind die massgeblichen Steuerungsgrößen von Unterricht, dem Kerngeschäft der öffentlichen Schule.**

■ Marc Depaepe/Frank Simon

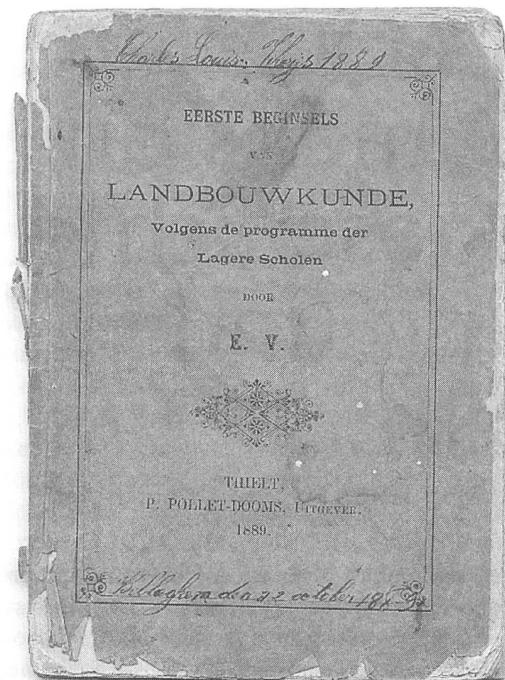
### 1. Das Inseldasein der Schulbuchforschung

Im Programm der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung wurden wir mit einem Referat über neue Konzeptionen in der – wir nehmen an “historischen” – Schulbuchforschung angekündigt<sup>1</sup>. Aber gibt es in der heutigen Geschichtsschreibung wirklich neue Ansätze in der Schulbuchforschung? In Spanien, wo letztes Jahr in Alcalá de Henares die ISCHE-Konferenz ‘Books and Education’<sup>2</sup> organisiert wurde, veröffentlichte die Zeitschrift ‘Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria’ als Vorbereitung schon ein Themenheft über Schulbücher. In der Einleitung heißt es, dass “los manueles escolares” einen neuen Wissenschaftsbereich darstellen: “un nuevo campo de conocimiento”. Das gilt nicht nur im kulturhistorischen Sinn – der Geschichte des Schulbuchs an sich –, sondern auch für die Geschichte von Erziehung und Unterricht. Dort ist nachzulesen, dass als Forschungsthema das Schulbuch zum Ort der Begegnung für verschiedene Teilbereiche der pädagogischen Historiographie geworden ist: “convergen en él la historia del currículo, la historia de las disciplinas escolares y la moderna historia interna de la escuela o de la práctica escolar” (Puelles Benítez 2000, S. 5).

Als historisch-pädagogische Forscher interessiert uns vor allem Letzteres. Bereits 1995 erörterten wir

in der ‘Paedagogica Historica’ die inzwischen schon öfteren zustimmend zitierte Klage (Herbst 1999, S. 740f.; Escolano 2000, S. 202), dass die historisch-pädagogische Geschichtsschreibung aufgrund der unterschiedlichsten Motive nur sehr wenig darüber wisse, worauf es in diesem Fachbereich eigentlich ankommt: nämlich auf die Art und Weise, wie Bildung, Erziehung und Unterricht in der Vergangenheit eigentlich aussahen (Depaepe/Simon 1995). Gerne würden wir glauben, was die spanische Einleitung verspricht, aber leider müssen wir feststellen, dass sich dieser “Ort der Begegnung” noch nicht in zahlreichen konkreten Resultaten niedergeschlagen hat, was übrigens auch die Textauswahl belegt. In den meisten Ländern – und das gilt auch für Vorreiter wie Frankreich, Spanien, Deutschland und Kanada – beschränkt sich die Schulbuchforschung, wenn sie die Phase der Inventarisierung des Materials übersteigt, auf das Studium einiger ideologisch beladener Themen (die mit der aktuellen Forderung nach “politischer” Korrektheit hinsichtlich Nationalismus, Religion, Gender usw. begründet werden) oder auf die Entwicklung spezifischer Fachinhalte<sup>3</sup>.

Diese Schulbuchforschung “an sich” ist natürlich wertvoll, aber sie entspricht nicht unbedingt den Erwartungen der Erziehungsgeschichte. Sie kann wohl zum besseren Verständnis der Schule als Wissensvermittlerin in der Gesellschaft beitragen, da die Inhalte der Schulbücher ja von den staatlichen Instanzen kontrolliert werden, aber über den genauen Unterrichts-Lern-Prozess sagt sie wenig oder nichts aus. Wir meinen, dass eine Ausrichtung auf den spezifischen Ausbildungsaspekt hierbei nützlich sein könnte, und dies sowohl beim Unterrichten (Intentionalität der Lehrkraft) wie beim Lernen (wobei die Wirkung der Lehrstoffverarbeitung beim Schüler noch immer eine zentrale Rolle spielt). Das muss nicht zum Ausverkauf eines bestimmten Forschungsbereiches zu Gunsten eines anderen führen, denn die eventuelle Bereicherung der historisch-pädagogischen Forschung durch die Schulbuchforschung kann sich schliesslich als nützlich für



*Schulbuch (E.V. Eerste beginsels van landbouwkunde Volgens de programma der Lagere Scholen. Thielt 1889)*

die Kulturgeschichte (der Schulbücher) erweisen. Historisch-pädagogisch orientierte Schulbuchforschung offenbart natürlich Prozesse und Strukturen, die zur schulischen Kultur gehören, aber diese könnten durchaus als kondensierte "Grammatiken" der Modernisierung und Globalisierung der Schlüssel zum besseren Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklung der vergangenen Jahrhunderte sein. Dies gilt auf jeden Fall dann, wenn Schulbücher in ihrer Langzeitentwicklung erforscht werden (z.B. Liedtke 1993 und 1997), was zum Anlass für einen Vergleich mit diachronischen Entwicklungen der materiellen Kultur der Gesellschaft genommen wird (Gaus 2001). Dies ist ein weiterer Grund, die interdisziplinäre Schulbuchforschung voranzutreiben. In diesem Sinn versuchen wir gemeinsam mit den französischen und spanischen Behörden ein "pan-europäisches" Projekt zu entwickeln.

Wir wollen dies hier anhand unserer Erforschung des alltäglichen Schulbetriebs von 1880-1970 (Depaepe et al. 2000), welche wir gezwungenermassen ohne Schulbuchanalyse betreiben mussten, verdeutlichen. Wie wir bei einer der vorigen 'Ichenhäuser Tagungen' der internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung schon dargelegt haben, führte die Ironie des Schicksals dazu, dass die Finanzierung unserer Studie der alltäglichen Schul- und Klassenrealität schon genehmigt worden war, bevor dies für die Inventarisierung der belgischen Schulbücher der Fall war (Catteteuw/Depaepe/Simon 1998). Aber vielleicht wird diese ungewollte "Beschränkung" hinterher auch besonders eindrücklich belegen, welche massgebliche Rolle die Schulbuchforschung spielen kann.

## 2. Wie haben wir die pädagogisch-didaktische Realität in der Schulkasse tatsächlich erfasst?

Daß der Horizont der historischen Pädagogik einen blinden Fleck bezüglich des in der Geschichte der edukativen Arbeit Entwickelten hat, ist nicht nur durch einflussreiche Forschungstraditionen bedingt, sondern hat seine Ursache vor allem im bestehenden Quellenmaterial<sup>4</sup>. Quellen, die "direkte" Informationen über das Geschehen im Klassenzimmer liefern, sind selten. Deshalb ist der Unterrichtshistoriker methodologisch in erster Linie auf indirekte Quellen angewiesen. Mit genau diesem Quellenproblem wollen wir uns nun kurz befassen. Unsere These ist, dass die Schwierigkeiten nicht so unüberwindlich sind, wie dies auf den ersten Blick aussieht. Quellen indirekt zu nutzen ist absolut keine Neuigkeit: In der Geschichtsschreibung ist dies durchaus üblich. Gleichzeitig möchten wir aber darauf hinweisen, dass wir mit dem Studium dieser weitherum noch unbekannten "Classroom-history" (Dams/Depaepe/Simon 1999b) einen Beitrag zur Theoriebildung zu liefern hoffen. Wir unterstützen die Bemerkung von Heinz-Elmar Tenorth (1996) voll, dass der inspirierende Einbahnverkehr aus der Mainstream-Geschichte (wo die Theorie am liebsten bei der Soziologie entlehnt wird) während der vergangenen Jahrzehnte zur Blüte der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht beigetragen, sich inzwischen aber absolut abgenutzt hat. Alle diese ausgeliehenen Theorien haben als gemeinsamen Nenner, dass sie die Funktion der Schule auf die eines Instituts reduzieren, das bestimmte Funktionen wie Sozialisieren und Disziplinieren erfüllt, und dass sie für die Zielgruppe – die Schüler und Schülerinnen – keine andere Rolle vorsehen, als das geduldige Ertragen dieser Bemühungen. Wir brauchen einen neuen Ausblick, eine neue Art und Weise der Interpretation, die der Schule gerecht wird. Ein solcher Ausblick kann sich erneut von Tenorts Einsicht inspirieren lassen, derzufolge das Fundament der Schulung die paradoxale Beziehung zwischen der Freiheit des lernenden Subjekts (Lernen) und dem notwendigen Zwang des Unterrichtens (Erziehen) ist. Wir könnten als Aufgabe einer neuen Geschichte von Erziehung und Unterricht die Offenlegung der Implikationen dieses Paradoxons auf sozialer Ebene definieren.

Ein Forscher, der auf diesem Gebiet arbeitet, wird selbstverständlich Interesse an der Erforschung der Interaktion in der Klasse, der "Classroom Ethnology", des Schulklimas haben, wie das zum Beispiel in der stimulierenden Qualitätsstudie eines Martyn Hammersley (1990) der Fall war, die auf den ersten Blick einen für "Classroom-History" äußerst brauchbaren Fragenkatalog einsetzt. Trotzdem glauben wir, dass es für Historiker nicht ratsam ist, sich auf die Informationen einer "Vorort-Beobachtung", wie sie zum Beispiel in den Berichten von Schulaufsichtsbehörden und Schulleitern zum Ausdruck

kommt, zu verlassen. Ein historischer Pädagoge, der in dieser Richtung forscht, wird sich aber mit Angaben begnügen müssen, die recht unpräzise sind und es deshalb nicht erlauben, nachvollziehbare Schlussfolgerungen zu formulieren. Hammersleys Schlussfolgerungen gehen von Angaben aus, die es in der Regel nicht geschafft haben, auf amtlichen Dokumenten festgehalten zu werden. Hierbei handelt es sich um mikroskopische Beobachtungen, deren Relevanz fast nur augenzwinkernd akzeptiert werden kann, wie es Geertz (1975, S. 7) recht bildlich formulierte. Dies alles bedeutet nicht, dass die Berichte von Beobachtern und Teilnehmern<sup>5</sup> nutzlos wären für eine Classroom-History. Worauf wir hinaus wollen, ist, dass der auf der Hand liegende ethnographische Einfluss nicht dazu führen sollte, das Quellenmaterial exzessiv zu filtern. In den Quellen nur nach einem "externen Observator" oder nach der "Stimme" der Partizipanten zu suchen, ist nicht der einzige Weg.

Diese These gewinnt an Gewicht, wenn wir den "Klassiker" der Classroom-History zur Hand nehmen. 'How Teachers Taught' von Larry Cuban vertrat das Konzept "Grammar of Schooling". Dieses leidet unter der Begrenzung des Forschungsgebietes, für die sich der Autor bewusst entschieden hatte: "In describing classroom practices, I had to narrow my scope. This study excludes descriptions of the emotional climate in classrooms and informal relationships between teachers and students" (Cuban 1993, S. 9). Deshalb hinterfragt Cubans Fragebogen nur das Sichtbare oder das sinnlich Wahrnehmbare: "the ratio of teacher talk to student talk", "the degree of physical movement", "the arrangement of classroom furniture". Obschon Cuban seine Haltung als motivierte Gebietsbegrenzung ausgibt, scheint ihn die Annahme, dass das Verhalten das Sichtbare ist, doch in die Irre zu führen, und er scheint nach einem Begriff von Clifford Geertz (1975, S. 2), ein Opfer der "behaviourist fallacy" zu sein.

Im Grunde genommen haben wir damit noch gar nichts über die von uns bevorzugte Quelle gesagt, die es uns unserer Meinung nach erlaubte, eine "Thick Description" (Geertz 1975) der Klassenpraxis zu geben und auch eine Idee der Frequenz von Verhaltensformen. Hierbei handelt es sich um eine im wahrsten Sinne des Wortes traditionelle Quelle: die pädagogischen Zeitschriften (De Vroede et al. 1973-1987). Als Quelle erfüllen sie unsere beiden wichtigsten Bedürfnisse.

Sie sind zum Ersten eine konsistente Quelle, weil sie sich sehr regelmäßig mit der Klasse befassen (wöchentlich, halbmonatlich). Natürlich ist es so, dass Zeitschriften erscheinen und wieder eingestellt werden. Eine "Repräsentativität" kann durch eine Auswahl garantiert werden, die sich auf unterschiedliche und nicht nur ideologische Kriterien verlässt. Diese Kriterien können einen breiten Fächer von Differenzen abdecken: politische Einstellung, didaktischer Einfluss, pädagogische Orientierung,



Eine der ausgewerteten pädagogischen Zeitschriften: *Moderne School. Maandblad voor opvoeding en onderwijs* XIV, 5(1941)

organisatorische Zugehörigkeit, Identität der Autoren. Die Idee besteht darin, möglichst viele Differenzen zu integrieren, ohne auf eine schon bestehende Typologie zurückgreifen zu müssen. Weitere Differenzen können selbstverständlich in den Zeitschriften selbst entdeckt werden. Auf der Grundlage von früher bereits untersuchten Inhaltsangaben wählten wir so zwölf Zeitschriften aus, die sich auf drei Schlüsselperioden konzentrierten: die 80er Jahre des 19. Jahrhunderts, die 30er Jahre und die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts.

Zweitens erlaubt eine depersonalisierte Lektüre der Zeitschriften, das heisst eine Nichtberücksichtigung der Individualität des Autors, die Möglichkeit einer "Thick Description". Sie ermöglicht es uns, einen Blick hinter die sichtbare Klassenpraxis zu werfen: auf die Strategie, die Hintergedanken, die Vorbehalte und die doppelten Böden. Die Zeitschriften diskutieren darüber hinaus nicht nur die Klassenpraxis, sondern auch allgemein-pädagogische und soziale Themen, so dass wir die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bereichen explorieren können. Aber die Frage bleibt: Erzählen die Zeitschriften uns eigentlich wirklich etwas über die Unterrichtspraxis oder bringen sie uns nur auf einen Irrweg? Beschreiben die Zeitschriften die "Realität" oder dokumentieren sie nur Wunschedenken, idealisierte Darstellungen des Verhaltens in der Klasse? Mit anderen Worten: Wie steht es um die Normativität? "Normativität" ist nur ein Problem für den Ei-

ligen, der alle Interpretationsprobleme elegant mit dem Gesetz der Diskursanalyse umgehen will, derzufolge Text eher handelt als beschreibt und die Bilder und Kategorien, die er beinhaltet, automatisch Wirklichkeit werden. Aber Normativität ist kein Problem, wenn die Normen beschrieben werden können, die in einer bestimmten Epoche galten. Darüber hinaus wird wohl niemand behaupten können, dass das, was in der Klasse geschah, nicht von Normen gelenkt wurde. Natürlich respektieren Lehrer und Schüler bestimmte Normen. Wird diese einfache Behauptung akzeptiert, dann kann Normativität heuristisch doppelt interessant sein: Normativität als Normativität im eigentlichen Sinne und Normativität als Normalität.

Im Zusammenhang mit der ersten Interpretation gibt es die An- oder Abwesenheit spezifischer Empfehlungen. Indem die Zeitschrift spezifische Richtlinien verkündet, erfüllt sie die Aufgabe eines Reporters: Ungewollt zeichnet sie so ein Porträt des Lebens und der Gewohnheiten in der Klasse. Im Zusammenhang mit der zweiten Interpretation vermitteln die Zeitschriften ein Bedeutungssystem und eine Art und Weise des Denkens. Ist es ein "Diskurs", eine "Mentalität", eine "Kultur" oder eine "Ideologie"? Die spezifischen Regeln und Vorschriften wahren Normativität als ein Ideal, aber wir können "Normativität" auch untersuchen als das, was wirklich geschah, als Verhaltensnorm. Wir müssen Verhalten durch das Prisma von Überzeugungen, von Weltanschauungen (De Folter 1987, S. 13f.) observieren. Manche Ideologien verhindern bestimmte Verhaltensformen oder schränken sie ernsthaft ein. Wenn wir davon ausgehen, dass Zeitschriften ein guter Spiegel der Klassenpraxis sind, dann wollen wir damit nicht sagen, dass Lehrkräfte auch all das taten, wozu sie verpflichtet waren. Das hätte im vergangenen Jahrhundert bedeutet, dass sie es Franz von Assisi in Sachen Güte, Demut, Barmherzigkeit, Edelmut und Ähnlichem gleich getan hätten. Einige Denkschemen sind zweifelsohne zwingend. Eine antagonistisch-diachrone Methode – in Zeitschriften aller Richtungen quer durch alle Epochen werden bestimmte Referenzen überprüft – ermöglicht es, diesen Denkschemen auf die Spur zu kommen.

### 3. Welche Resultate brachte dies?

Diese Forschungsart lieferte schliesslich Beweise für Cubans Konzept einer "Grammar of Schooling". Auch wir fanden heraus, dass das Leben in Schule und Klasse weitläufig von einer "Grammatik" beherrscht wurde.<sup>6</sup> Nur schrieben wir dieser Grammatik in Ergänzung und Korrektur Cubans eine doppelte Dimension zu: eine didaktische und eine pädagogische.

Die Primarschule war schliesslich der wichtigste Ort, wo Erziehung und Unterricht zu einer Einheit verschmolzen. Implizite Auffassungen und Erwartungen hierzu wurden im Laufe der Zeit immer stär-

ker formalisiert und strukturiert. In diesem Sinne ist es durchaus verantwortbar, von einer "Grammatik der Pädagogisierung" als Ergänzung zur "Grammatik der Schulung" (oder besser "Verschulung") zu sprechen. Die oftmals ungeschriebenen formellen Regeln des Instituts Schule konnten nicht von ihrer pädagogischen Grundsemantik getrennt werden. Es wurde Wissen unterrichtet, aber der in der Schule unterrichtete Lehrstoff stand in direkter Beziehung zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes als zukünftiges Mitglied der Gesellschaft. Ein verbesserter Unterricht sollte mündigere Menschen hervorbringen.

Das pädagogische Paradoxon, mit dem die immer professionelleren Lehrkräfte dauernd konfrontiert wurden, bestand darin, dass der emanzipatorische Anspruch die zunehmende Abhängigkeit von einem im Voraus definierten "Lehrplan" oder "Curriculum" beinhaltete. Die Lehrkraft, deren pädagogische und didaktische Kompetenz direkt von der "korrekten" Umsetzung dieses impliziten Regelwerks abhing, war darüber hinaus ein autoritärer Leiter und erfahrener Führer. Er stand am Steuer der Erziehungseinrichtung, die Unterricht genannt wurde. Er wusste nicht nur, wohin das Abenteuer der sich entwickelnden Kinder führte, sondern kannte auch den Weg, den es zu beschreiten galt. Nur auf blinden Gehorsam konnte das Ideal der Selbstverwirklichung und uneingeschränkten Freiheit bauen. Die Schule, als Vorabdruck und gleichzeitige Reduktion des tatsächlichen Lebens, erforderte den Kompromiss zwischen Freiheit und Zwang. Die Kinder sollten sich unter der kundigen Anleitung der so weit als möglich unsichtbaren, aber auf jeden Fall festen Hand des "Meisters" entfalten können. Inhaltlich durfte der in den Fachzeitschriften propagierte Umgang mit dem Kind sich auf die Dauer dem als weiblich geltenden Ideal der Sanftmut annähern. Die pädagogischen Meinungsmacher der erforschten Perioden waren aber überzeugt, dass die Frage der zunehmenden Professionalisierung Männersache war.

Was die Didaktik betraf, wurden die Grundmuster der schulischen Grammatik in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts endgültig verdeutlicht. Man erlebte in einer Zeit des industriellen Fortschritts und einer neokapitalistischen Gesellschaftsordnung die Gründung der Schulzeit und des Schulraumes. Der pädagogisch-didaktische Parcours wurde seit dem belgischen Modellprogramm von 1880 über die logische Ordnung von Lehrstoff und Lehrmitteln konkret festgelegt (Depaepe et al. 2000, S. 243). An sich sieht die Entwicklung bis 1970 ziemlich einfach aus. Es wurde eine Art Wissensniveau bestimmt, welches von der für bestimmte Gruppen zur Verfügung stehenden Zeit abhing. Die Fraktionierung der Zeit und der Gruppen war problematisch, weil die angewandten Organisationsprinzipien der Gleichheit und Gleichzeitigkeit faktisch nicht mit den pädagogischen Idealen der individuellen Entfaltung übereinstimmten, die seit der Aufklärung –

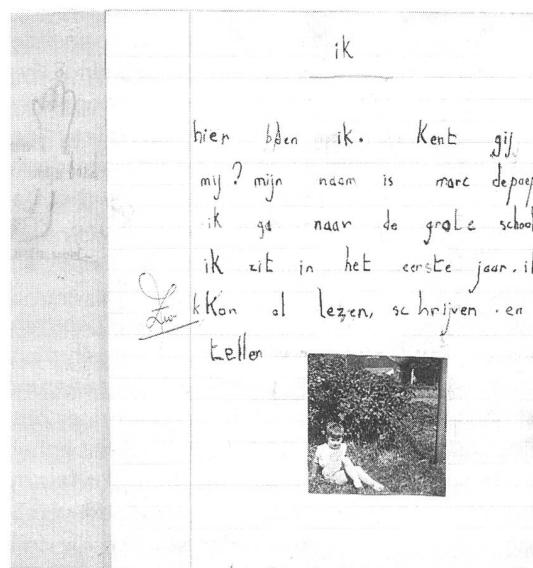


Die "Grammatik" von Schulung und Verschulung: eine Klasse in der Primarschule für Mädchen: Moerbeke-Waas, ca. 1945

und auch schon davor – verkündet wurden. Aber so einfach war das alles nun auch wieder nicht, denn nicht nur die Ankündigung eines Wissensniveaus sorgte für die Inkonsistenz der pädagogischen Ideale.

Die pädagogischen Ideale beinhalteten bereits Inkonsistenzen, die sich auch in der Schule offenbarten. Dadurch wurde die interne theoretische Vereinbarkeit der "höheren" Pädagogik der Vor-Denker wie Rousseau und Pestalozzi auch in der Form praktischer Probleme bei der Schulorganisation erkennbar. Oelkers (1996) und Cuban miteinander kombinierend könnten wir behaupten, dass die "reine" Theorie als pädagogische "Fundamentalsemantik" die Sinngeberin für das formelle System der Richtlinien war, wie es in der "Grammar of Schooling" (vgl. Depaepe et al. 2000, S. 153ff.) festgehalten wird. So wurden aus dem von Kant formulierten "Paradoxon der Erziehung" – mit Zwang zur Freiheit erziehen – im schulpädagogischen Diskurs der Praxis Begriffe wie die "Freiheit unter Anleitung" und die "unsichtbare Hand" geschöpft. Die Tatsache, dass die schulischen Regeln die Inkonsistenz der pädagogischen Theorien widerspiegeln, war mitverantwortlich dafür, dass die sich immer weiter ausweitende "Verschulung" der Schule beziehungsweise Primarschule nicht in Frage gestellt wurde. Deshalb spielten auch die eventuell formulierten Widerstände – beispielsweise die 68er-Revolte – nur am Rand eine Rolle für das Schulleben. Die "Verschulung" beanspruchte "pädagogische Korrektheit", weil sie die Paradoxa der Theorie integrierte.

Als Folge der Kongruenz der Ambivalenzen von Ideen und Idealen aus der "höheren" Pädagogik tendierte der Diskurs der "niederen" Pädagogik – das heisst das alltägliche Echo bei Schulmitarbeitern in Zeitschriften – zum sogenannten "goldenen" Mittelweg. Das äusserte sich nicht nur in der Synthese von Zwang und Freiheit, sondern auch im Umgang mit "dem Leben", dem "Interesse für das Kind" und dem Bedürfnis zur persönlichen Weiter-



Schulschrift von Marc Depaepe "Milieustudie, 1959-1960" Kern der Erneuerung des Lehrplans von 1936&1958

bildung. Die Schule musste natürlich eine Vorbereitung auf das Leben sein, wobei das wirkliche Leben aber grösstenteils ignoriert wurde. Die Schule musste sich an den Interessen der Kinder orientieren, aber das geschah in erster Linie durch einen im Voraus definierten Lehrplan. Die Schule zielte auf die individuelle Entwicklung, aber der Schüler wurde schliesslich von der Klassengruppe standardisiert. Der Lehrplan war eine von aussen auferlegte Norm. Diese musste innerhalb einer im Voraus festgelegten Frist erfüllt werden, was dann als Normalität galt, als durchschnittliche Begabung. Schülern, die das nicht schafften, wurden die Adjektive "langsam" oder "faul" an die Brust geheftet, oder sie wurden später anhand neumodischer Klassifikationen aus der Psychologie, die ab 1960 langsam ihren Weg bis in die Primarschulen fanden, eingestuft. Aber die Idee der Auslese der Schüler nach sozial-darwinistischen Gesichtspunkten fand in Belgien kaum Anhänger. Die Primarschule blieb in ihrer Finalität als Grundschule für alle höflich egalitär. Wer den Anforderungen nicht genügte, wurde nicht verworfen, sondern gefördert. Die Parabel des verlorenen Schafes war in pädagogischen Kreisen sehr beliebt. Sie war im Einklang mit der pädagogischen Semantik der individuellen Entfaltung. In der pädagogischen Theorie wurde schliesslich nicht behauptet, bestimmte Persönlichkeiten könnten sich nicht entfalten, aber die technischen Ratschläge hierzu waren selten. Wie dieses Problem zu meistern war, blieb der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte überlassen.

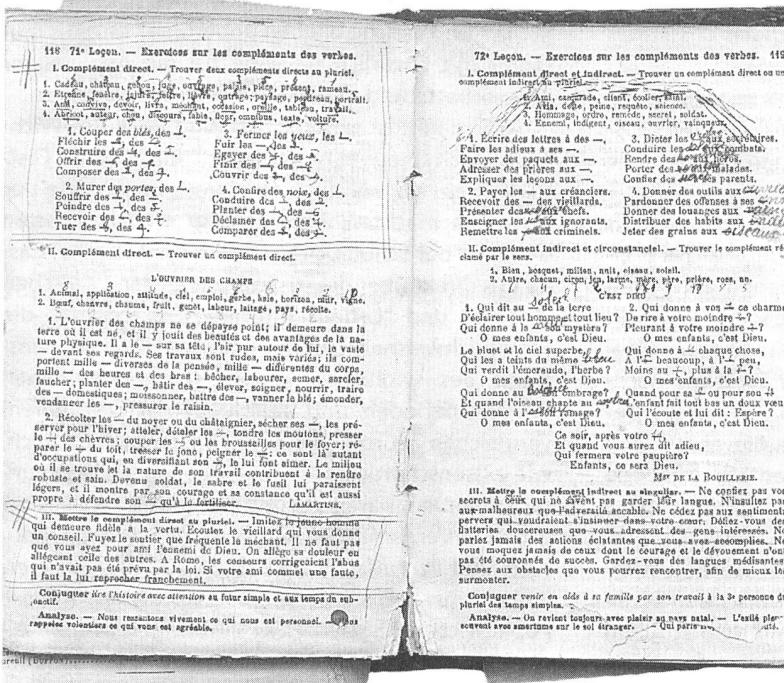
Eigentlich hat es den Anschein, dass es ein Jahrhundert dauerte, bis man in den pädagogisch-didaktischen Paradoxa den Durchblick hatte. In den Jahren nach 1880 wurden diese von den Zwängen des jungen Schulsystems – mit der Methode, dem Weg und der Wahrheit über Wissen und Tugend – noch unter Kontrolle gehalten. Sporadisch wurde die Frage nach Individualisierung des Klassenunterrichts gestellt, aber das Bedürfnis nach Formalisierung war so gross, dass das sich entwickelnde System des Lehrplans und der daran gekoppelten Lehrstoff-(jahres-)klassen nicht wirklich in Frage gestellt oder kritisiert wurde. Die übergeordnete Struktur der Ideen aus der reisenden Bibliothek der pädagogischen Ideale bestand aus Ordnung, Klarheit, Übersichtlichkeit und Mässigung, mit einem Wort: aus Claritas.

In den 30er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstand ein Misstrauen gegen das Lehrplansystem und fand der Ruf nach Individualisierung fast überall Anhänger. Er war Bestandteil eines Zeitalters, der Leidenschaft, Romantik, Erhabenheit und Tiefenwirkung betonte. Mit ihren Auffassungen von der Volksverbundenheit, der Heldenverehrung und dem Führerkult befanden sich die freiheitsbegeisterten Kinderfreunde in den 30er Jahren durchaus in der Nachbarschaft zahlreicher Adepten der faschistischen Neuen Ordnung, was wieder mal beweist, dass die Existenz eines bestimmten Zeit-

geistes die ideologischen Gegensätze einer Periode übersteigt. Aber dieser "Zeitgeist" war nicht genau definiert: "Das Leben", auf das die Schule vorbereitete, konnte alles Mögliche sein. Es hing davon ab, was man unter "kinderfreundlich" verstand.

Die reformpädagogische Sensibilität der Kindorientierung spielte bis in die 60er Jahre eine grosse Rolle, aber dann wurde wieder für Ordnung gesorgt. Die Synthese schien erreicht; der Weg war zu Ende. Es galt wieder eine neue Sachlichkeit, Bedächtigkeit, Vorsicht und eine "No Nonsense"-Einstellung. In den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts hatte sich die Primarschule in der Gesellschaft als pädagogisch-didaktische Insel etabliert, die ihren eigenen Zeitverlauf hatte. Das Institut der "Lehrplanzeit" hatte den landwirtschaftlichen Rhythmus endgültig gebrochen. Allerdings tauchten mit der "Gleichzeitigkeit", mit der Reformpädagogen den Unterricht auf Regen, Wind und Sonnenschein einstellen wollten, Erinnerungen an das alte Ideal der Einheit mit dem "natürlichen" Rhythmus auf: Kein Unterricht über Äpfel, wenn die Apfelernte schlecht ausfiel, und über Schnee wurde nur gesprochen, wenn Schnee lag. Das gleiche galt für die Handarbeit, die 1880 als praktisches Element des Berufslebens möglichst von der Schule fern gehalten wurde, die aber später über die reformpädagogische Idee der harmonischen Entwicklung von der Schule wieder entdeckt und integriert wurde. Wie sich herausstellte, hing die ganze Rhetorik von "der Schule für das Leben" mit dem Rückzug des Lebens aus der Kinderwelt zusammen. Als 1960 die wirtschaftlichen Voraussetzungen dafür bestanden, dass die Kinder nach der Primarschule auch weiterführende Schulen besuchen konnten, verschwand die Notwendigkeit des reformpädagogischen Gedankens der 30er Jahre. Er wurde ab dann nur noch als Möglichkeit gehandelt.

Sowieso erhielten strukturelle Probleme im Zusammenhang mit der Schule als System, wie bereits erwähnt, im Laufe der Jahre nur sehr selten eine strukturelle Lösung. Wenn dies wie bei den Prüfungen wohl der Fall war, dann sorgte dies für Zweifel. Der Ruf nach Synthese – oder der Einheit der Widersprüche – musste nicht mit einer Struktur verwirklicht werden, sondern durch das pädagogische Talent einer Lehrkraft. Es war ihr Auftrag, die Paradoxa der pädagogischen Theorie zu lösen. Sie war gewissermassen "der Beamte der Methode". Dabei wurde ihr in den 60er-Jahren aber eine gewisse Freiheit gelassen, um der Methode innerhalb der Grenzen des pädagogisch-didaktisch Akzeptablen eine eigene Form zu geben. Wenn dieses Talent fehlte, dann blieb nur das nackte System übrig. Die Schulordnung war eine "rationelle" Notwendigkeit, die gut aussah und vertretbar war. Aber das gute Funktionieren des Systems – die didaktische Grammatik und pädagogische Semantik – war den Lehrkräften noch immer selbst überlassen.



#### 4. Rückkopplung zum Schulbuch

Es könnte durchaus sein, dass ein Aspekt der Eigenheit der "Grammar of Schooling" uns in der oben beschriebenen Studie entgangen ist, wegen der "Omission" der Schulbücher. Wir brauchen nicht in alten didaktischen Modellen (wie dem didaktischen Dreieck) nachzuschlagen um zu verstehen, dass in der Schule die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler tatsächlich durch den "Lehrstoff" vermittelt wird und dass die Art des Lehrstoffs den didaktischen und vielleicht sogar den pädagogischen Werdegang in der Klasse mitbestimmt (vgl. z.B. Crahay/Lafontaine 1986).

Die zukünftige Erforschung der "Grammar of Schooling" muss deshalb – nach einem Begriff von Jerome Bruner (vgl. Halens 2000) – gleich die strukturellen Merkmale der fachinhaltlichen "Formatierung" des kindlichen Verhaltens berücksichtigen. Was wir in unserem Buch erwähnen, ist nur der grobe Rahmen, in dem sich das Spiel von Unterrichten und Lernen abspielte, während die stillschweigend akzeptierten Regeln, denen die "Maternität des Lernens" gehorchte, durchaus disziplinengebundene Charakteristiken aufweisen kann. Das Unterrichten von Mathematik und Geschichte sind einfach zwei verschiedene Dinge. Trotzdem wurden in der Schulbuchforschung traditionell vor allem die humanwissenschaftlichen Fächer berücksichtigt, und das lag wahrscheinlich daran, dass die Schulbuchhistoriker aus diesen Fachrichtungen stammten. Mit Ossenbach/Somoza (2001, S. 30ff.) möchten wir für eine ausgeglichene Entwicklung der Schulbuchforschung in verschiedenen Wissenschaften plädieren. Schulbücher von Fächern wie Mathematik, Physik, Chemie sind mindestens genauso interessant für die

Forschung wie Geschichtsbücher. Das gilt insbesondere dann, wenn man von der These ausgeht, dass die Kontinuität im didaktischen Prozess in den naturwissenschaftlichen Fächern wahrscheinlich viel grösser ist als in den Geisteswissenschaften.

Wie dem auch sei: Die vergessene fachinhaltliche Dimension der internen Geschichtsschreibung von Erziehung und Unterricht kann wahrscheinlich am besten als "Grammatik des Wissenserwerbs" beschrieben werden. Abhängig vom zu unterrichtenden Lehrinhalt erhielt der Prozess der Ausrichtung der Aufmerksamkeit, des Weckens von Erwartungen und der Suggestion neuer Sinngebung immer andere Akzente. Deshalb kann die methodische Konstruktion des "Lehrgesprächs", das von der Lehrkraft kontrolliert wird, nur dann gänzlich begriffen werden, wenn die inhaltliche Struktur des zu erwerbenden Wissens einkalkuliert wird. Diese muss über die Analyse einer relativ homogenen und konsistenten Quelle wie die Schulbücher (vgl. Chopin 2000; Chopin, im Druck) recht einfach in ihrer historischen Entwicklung nachvollziehbar sein. Natürlich – dies nur am Rand – determinierte der fachinhaltliche Wissenserwerb auch den Denkraum, in dem sich das pädagogische Paradoxon von Freiheit und Zwang bei den "Konsumenten" des Unterrichts entfalten konnte. Das sollte im Kontext der kolonialen pädagogischen Historiographie bei der Schulbuchforschung sowieso eine zentrale Rolle spielen (Vinck 1995/1999). Übrigens macht sich im Zusammenhang mit den pädagogischen Implikationen des in der Schule Gelernten noch ein anderes Paradoxon bemerkbar: Kognition und Emotion. Unabhängig von der Frage, wie erlerntes Wissen in Verhalten umgesetzt wird – ein Problem, das durch die "Curriculum History" zu leichtfertig übersehen

*Ein von Schülern genütztes Schulbuch (Lessons de langue française, par une réunion de professeurs. Cours supérieur, Tours/Paris o.J.)*

wird –, muss sich eine pädagogische Realitätsgeschichte auch mit den Konsequenzen des Wissenserwerbs befassen (Depaepe/Simon 1995).

Hiermit berühren wir aufs Neue die Spannung der Verinnerlichung der extern (mit anderen Worten lehrplanmäßig) vorgeschriebenen Normen, die teilweise – wie bereits in unserer Studie erwähnt – gelöst werden kann, indem wir die Normativität als Normativität und als Normalität untersuchen. Eigentlich sind die bisher beschriebenen Techniken "Thick Description" und "Close Reading", die wir bei einer historischen Reihe von Zeitschriften angewandt haben, problemlos bei einer Serie von nacheinander erschienenen Exemplaren derselben (oder analoger) Schulbücher anwendbar. Sie ebnen den Weg weit mehr als in Zeitschriften beschriebene Lektionen, weil sie es ermöglichen, die inhaltliche Komponente der "Grammar of Schooling" zu entdecken. Übrigens muss auch die Schulbuchforschung (genau wie die Zeitschriftenforschung in unserer Studie) so weit wie möglich mit dem Studium anderer Artefakte der pädagogischen Interaktion der Vergangenheit kombiniert werden, wie beispielsweise Schulhefte, aber auch andere Ikonen der materiellen Kultur einer Schule (Bänke, Tintenstopf, Füllfederhalter, Tafelkarten).<sup>7</sup> Eine solche Kombination erlaubt nicht nur eine Verifikation des "Textes" der erforschten pädagogischen Prozesse, sondern ermöglicht darüber hinaus die Perspektive einer sinnvollen Kontextualisierung in der Geschichte, umso mehr als die Schulbücher sich in der populären Kultur der niederen Klassen einen nicht unwichtigen Platz als Symbol der Gelehrsamkeit erworben hatten. Deshalb verdient bei der weiterführenden Exploration der internen Realitätsgeschichte des Unterrichts die Querverbindung mit den Periodika eine vorrangige Aufmerksamkeit. Die Inventarisierung der belgischen Schulbücher belegt, dass Schulbuchautoren in der Regel auch die Autoren der Artikel in der pädagogischen Presse waren.

Methodologisch gibt es mindestens einen wesentlichen Unterschied, der die Komplementarität von Schulbüchern und Fachzeitschriften garantiert. Im Gegensatz zu den Periodika, die – von einigen Ausnahmen einmal abgesehen – Reflexionen darstellen, die unabhängig vom Stress im Klassenzimmer notiert wurden, sind Schulbücher, genau wie Schulhefte, selbst Überbleibsel des aktiven Unterrichts. Sie gehörten, um es mit der Terminologie von Escolano zu formulieren, selbst zum schulischen Raum (Escolano 2001, S. 35ff.) und können auch entsprechend gelesen werden. In Schulbüchern mit Schülernotizen können zum Beispiel Lehreffekte ermittelt werden; um nur einen zu nennen: rebellisches Verhalten der Schüler (Flecken, Figuren, Riegel, Nonsense, Graffiti). Auf der Schülerseite kann die Tiefenforschung der wirklichen "Benutzung" der Schulbücher darüber informieren, was im Unterrichtsprozess tatsächlich beachtet und was nicht berücksichtigt wurde. Wie sehen die überlieferten Schulbücher aus? Wo trifft man "Eselohren" an?

Welche Seiten wurden studiert, unterstrichen oder bemalt und welche blieben unberührt? Mutatis mutandis gilt natürlich dasselbe für die Analyse der Kursvorbereitung der Lehrkräfte in Schulbüchern.

Aber damit ist unserer Meinung nach das Wichtigste noch unerwähnt geblieben. Im Licht der Feststellungen, die wir auch aufgrund der Analyse der Periodika machen, ist einer der eindringlichsten Gewinne der Schulbuchforschung die Tatsache, dass sie uns direkt über die strukturelle Distanz zwischen "Schule" und "Leben" informiert. Wenn man die Schulbuchweisheit systematisch mit dem Wissenstand des wirklichen Lebens (in verschiedenen Schlüsselperioden und verschiedenen Disziplinen) vergleichen würde, dann würde schnell deutlich, wie wissenschaftliche Erkenntnisse mittels bestimmter Prinzipien, Schemata und Kriterien oftmals über groteske Verzerrungen zu schulischem Wissen reduziert und vereinfacht werden. Die Schulbücher erlauben uns – um es mit einem Ausdruck von Thomas Popkewitz zu sagen – Licht zu bringen in die "Alchemie" verschiedener Schulfächer. Dass so eine sinnvolle Brücke zwischen den drei Dimensionen, die wir hier in der "Grammar of Schooling" erkannt haben – die Verschulung, die Pädagogisierung und der Wissenserwerb –, gebaut werden könnte, liegt auf der Hand: Es waren schliesslich die Schulbuchautoren, die aus pädagogischer Sorge die Lehrplanvorschriften in einen praktikablen Lehrstoff umwandelten. Den Vergleich mit der Metapher Popkewitzs weiterführend können wir über das Curriculum denken "as performing an alchemy on disciplinary knowledge. As the sorcerer of the Middle Ages sought to turn lead into gold, modern curriculum theory produces a magical change as it turns the specific intellectual traditions of historians or physicists, for example, in teaching practices. To understand these alchemies of curriculum, we can approach science, social science, mathematics, and literary studies as systems of knowledge produced within complex and pragmatic sets of social relations [...]. For the norms of 'truth' [...] are not only influenced by the internal dimensions of a discipline. They are produced in intellectual fields that relate ideas to social constellations" (Popkewitz 2000, S. 23).

Wer also wissen will, wie Erziehung und Unterricht in der Vergangenheit tatsächlich aussahen, kommt an den Schulbüchern nicht vorbei. Mit etwas Phantasie können wir zur Schulbuchforschung im Rahmen der Unterrichtsgeschichte dasselbe sagen, was wir schon einmal zum Thema Biographie im Rahmen der Wissenschaftsgeschichte behauptet haben (Depaepe 1990; Depaepe/Simon 1999): Sie bereichert ein Skelett von Strukturen und Prozessen mit dem Glanz der Handlungen von Menschen aus Fleisch und Blut.

<sup>1</sup> Referat zur Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchfor-

- schung e.V., Bayerisches Schulmuseum, Ichenhausen, am 24. September 2001.
- 2 Darüber wird 2002 eine Auswahl von ausgearbeiteten Beiträgen als Themenheft in 'Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education' erscheinen. Vgl. auch María del Mar del Pozo Andrés 2000.
  - 3 Vgl. Choppin, im Druck; Van Wiele 2001; für die Belgische Situation siehe Depaepe/D'hoker/Simon/Van Gorp 2001.
  - 4 Für den nun folgenden Paragraphen vgl. Dams/Depaepe/Simon 1999a; Depaepe et al. 2000, Kap. 1.
  - 5 Vgl. Oral History, mit der wir uns jetzt nicht befassen.
  - 6 Depaepe et al. 2000, Kap. 2-7.
  - 7 Dazu bereiten wir mit Lawn (1999) auch noch ein internationales Projekt vor.

#### Literatur

- Catteeuw, Karl/Depaepe Marc/Simon, Frank: Forschungsprojekt "Pädagogisches Gedächtnis Flanderns". In: Internationale Schulbuchforschung. International Textbook Research, Jg. 20(1998), H3, S. 313-325
- Choppin, Alain: Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. In: Historia de la Educación, Jg. 19(2000), S. 13-37
- Choppin, Alain: L'histoire du livre et de l'édition scolaires. In: Paedagogica Historica, Jg. 38(2002), H1 (im Druck)
- Crahay, Marcel/Lafontaine, Dominique (Hrsg.): L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere. Liège 1986
- Cuban, Larry: How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990. New York 1993
- Dams, Kristof/Depaepe, Marc/Simon, Frank (1999a): "Langs kronkels op de rechte weg komen". "Classroom history": Bronnen, Doelen en Uitwerking. In: Mores. Pedagogisch Tijdschrift voor Morele Problemen, Jg. 44(1999), H220, S. 475-504
- Dams, Kristof/Depaepe, Marc/Simon, Frank (1999b): Sneaking into School: Classroom History at Work. In: Ian Grosvenor/Martin Lawn/Kate Rousmaniere (Hrsg.): Silences & Images. The Social History of the Classroom. New York 1999, S. 13-46
- De Folter, Raf J.: Normaal en abnormaal: Enkele beschouwingen over het probleem van de normaliteit in het denken van Husserl, Schutze en Foucault. Groningen 1987
- Del Mar del Pozo Andrés, María (Hrsg.): Books and Education. Abstract Book ISCHE XXII/ El libro y la educación. Libro de resúmenes ISCHE XXII. Alcalá de Henares 2000
- Depaepe, Marc: Methodologische en inhoudelijke vraagstukken betreffende de wetenschapsgeschiedenis van de pedagogiek. In: Comenius, Jg. 10(1990), H39, S. 346-353
- Depaepe, Marc/Simon, Frank: Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. In: Paedagogica Historica, Jg. 31(1995), H1, S. 9-16
- Depaepe, Marc/Simon, Frank: "Mon ami, Monsieur Decroly". Die Rolle der Biographie in der Geschichte der pädagogischen Wissenschaft. In: Reinhard Golz/Rudolf W. Keck/Wolfgang Mayrhoffer (Hrsg.): Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 1999 der IAHB. Frankfurt am Main 1999, S. 111-119
- Depaepe, Marc et al.: Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880-1970. Leuven 2000
- Depaepe, Marc/D'hoker, Mark/Simon, Frank/Van Gorp, Annelo: Textbook Research in Belgium: The long via dolorosa towards a bibliography of textbooks used in primary and secondary education (1830-1880). In: Werner Wiater (Hrsg.): Länderberichte der Schulbuchforschung innerhalb der internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung in Ichenhausen. Bad Heilbrunn (Obb.) (im Druck)
- De Puelles Benítez, Manuel: Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. In: Historia de la Educación, Jg. 19(2000), S. 3-11
- De Vroede, Maurits et al.: Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. De Periodieken 1817-
1940. 6 Bde. Leuven/Gent 1973-1987
- Escolano Benito, Agustín: Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. In: Revista de Educación, núm. extraordinario (=Beheft), 2000, S. 201-218
- Escolano Benito, Agustín: El libro escolar como espacio de memoria. In: Gabriela Ossenbach/Miguel Somoza (Hrsg.): Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid 2001, S. 35-46
- Gaus, Helmut: Warum Gestern über Morgen erzählt. Die Hilfe der langen Weilen der Konjunktur für die Trendbestimmungen von Morgen. Leuven/Apeldoorn 2001
- Geertz, Clifford: The Interpretation of Cultures. Selected Essays. London 1975
- Halens, Paul: Boekbespreking: Depaepe Marc e.a., Orde in Vooruitgang. In: Mores. Pedagogisch Tijdschrift voor Morele Problemen, Jg. 45(2000), H225, S. 446-449
- Hammersley, Martyn: Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays. Philadelphia/Milton Keynes 1990
- Herbst, Jürgen: The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America. In: Paedagogica Historica, Jg. 35(1999), H3, S. 737-747
- Lawn, Martin: Designing Teaching: The classroom as a technology. In: Ian Grosvenor/Martin Lawn/Kate Rousmaniere (Hrsg.): Silences & Images. The Social History of the Classroom. New York 1999, S. 63-82
- Liedtke, Max: Schulbücher [1800-1949]. In: Max Liedtke (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Zweiter Band: Geschichte der Schulen in Bayern. Von 1800 bis 1918. Bad Heilbrunn (Obb.), S. 245-262, S. 571-580; Dritter Band: Geschichte der Schulen in Bayern. Von 1918 bis 1990. Bad Heilbrunn (Obb.), S. 136-159, S. 310-321, S. 670-678
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1996
- Ossenbach, Gabriela/Somoza, Miguel: Introducción. In: Gabriela Ossenbach/Miguel Somoza (Hrsg.): Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid 2001, S. 13-34
- Popkewitz, Thomas S.: The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation. In: Educational Researcher, Jg. 29(2000), H1, S. 17-29
- Tenorth, Heinz-Elmar: Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: Paedagogica Historica, Jg. 32(1996), H2, S. 343-361
- Van Wiele, Jan: The Necessity for a Contextual Approach in Methodology of Religious School Textbook Analysis. In: Paedagogica Historica, Jg. 37(2001) H2, S. 369-390
- Vinck, Honoré: The Influence of Colonial Ideology on School Books in the Belgian Congo. In: Paedagogica Historica, Jg. 31(1995), H2, S. 355-406
- Vinck, Honoré: Livrets scolaires au Congo Belge. Méthode d'analyse et herméneutique. In: History in Africa, Jg. 26(1999), S. 379-408

#### Hinweis des Verlages

Zum Thema der historischen Lehrmittelforschung ist in unserem Verlag soeben folgendes Buch erschienen:

Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2001. 248 S. sFr. 42-, € 28-. ISBN 3-907526-92-9