Schulgebäude, Curriculum und die Konstruktion der Nationalstaatsbürger : Versuch einer Synthese am Beispiel Luxemburgs

Autor(en): **Schreiber, Catherina**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire**

Band (Jahr): **24 (2017)**

Heft 1: **Verfassung, Bürgerschaft und Schule = Constitution, citoyenneté et école**

PDF erstellt am: **27.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-685859

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Schulgebäude, Curriculum und die Konstruktion der Nationalstaatsbürger

Versuch einer Synthese am Beispiel Luxemburgs

Catherina Schreiber

«Jedes Kind ist ein Bürger der Zukunft. Ob es im späteren Leben ein vollwertiger Bürger wird, liegt [...] auch an Dir. Du [...] musst ihm einen Schulplatz sichern, einen ordentlichen, an dem es etwas lernen kann. [...] [Die Schulstuben] sind das Herz der Schule, füge die Glieder hinzu und Du machst aus dem Schulgebäude einen lebendigen Körper, ein betriebsames Haus des Geistes.»[1]

Die zukünftigen Staatsbürger waren ein zentrales Anliegen des Luxemburger Lehrers und Staatsmanns René Gregorius (1919–2007), dem er nahezu all seine Kampagnen, etwa für eine säkularisierte Schule oder für die Menschenrechtserziehung, widmete. Das obige Zitat verbindet dieses Anliegen mit einer konkreten öffentlichen Aufgabe, der Bereitstellung angemessener Schulhäuser. Versteht man unter der Erziehung der Staatsbürger ein Set von klar definierten Erziehungspraktiken, erscheint diese Verbindung jedoch ungewöhnlich. In dem erwähnten Zitat zeigt sich indes eine sehr breite Vorstellung, wonach die Schule in der Summe aller ihrer Einzelteile zur Erziehung der zukünftigen Bürger eines Nationalstaats beiträgt, wozu insbesondere das Schulhaus gehört.

Die nachfolgende Analyse will zeigen, dass und wie durch das Zusammenspiel von schulischen Inhalten als dem traditionellen Feld der Curriculumforschung, von Schulorganisation und von Schulgebäuden verschiedene Staatsbürger konstruiert werden, die befähigt sein sollen, die in der Verfassung definierte soziale Ordnung – die wohl nationale Einheit, aber auch gesellschaftliche Distinktionen vorsieht – umzusetzen. In einem ersten Schritt erörtert der Beitrag, wie bauliche Organisation und Architektur der Schule zur Curriculumgeschichte gehören. In der Folge wird das Luxemburger Beispiel in einem historischen Überblick vorgestellt. Der dritte und der vierte Abschnitt widmen sich konkreten Funktionen der Staatsbürgerkonstruktion am Beispiel der 1950er- und 60er-Jahre.

Gebäude als Teil des Curriculums

Schulgebäude sind aus der Perspektive einer Curriculumanalyse insofern relevant, als in ihnen Schulpolitik und lokale Schulpraxis zusammengebracht und wechselseitig kontextualisiert sind. Zudem verkörpern Schulgebäude stärker den Aspekt nationalstaatlicher *Interaktion* mit den Bürgern als gedruckte Lehrpläne.[2] Im Gegenzug lassen sich – als Ergänzung zur umfangreichen Forschung zu Schulgebäuden –[3] durch eine Perspektive der *curriculum studies* Verbindungen zu anderen Aspekten von Schule herstellen und die individuellen Achillesfersen verschiedener Forschungstraditionen zu Schulgebäuden ausgleichen. So legt die architekturhistorische Forschung zu Schulen oft ein besonderes Augenmerk auf lineare Erfolgsgeschichten zu vermeintlich wegweisenden Schulgebäuden. Die Standardwerke zur *material culture of schooling*[4] zeichnen sich hingegen durch eine ausgeprägte Nähe zum Untersuchungsgegenstand aus, als sei es möglich, die Schule «wie Kinder des 19. und 20. Jahrhunderts wahrzunehmen».[5] *Kommunikationsorientierte Forschungen*[6] haben gezeigt, wie Gebäude als Kommunikation erfahren werden, untersuchen durch ihre Betonung struktureller Elemente bisweilen jedoch ausschliesslich Gemeinsamkeiten.

Unter Curriculum lässt sich der Nexus aller Erwartungen, Interaktionen und Prozesse verstehen, die zu jeder Art von Erfahrung innerhalb eines «Schulsystems» führen, das heisst das Endprodukt aus sozialen Aushandlungsprozessen, das die institutionalisierten Erwartungen an Schule widerspiegelt. Eine solche prozessorientierte Perspektive erlaubt, schulische Lehr- und Lernprozesse in Interdependenz mit ihrer physischen Existenz im lokalen Schulort zu betrachten – gewissermassen als steinernes Curriculum, das bestimmte Wissensmodelle vorrangig unterstützt.[7] Durch die Schulgebäude lernen Kinder die sie umgebende Welt zu interpretieren.[8] Schulgebäude sind also Synthesizer für alle Bestandteile schulischer Kultur, neuralgische Zentren zur Initiation in die Riten kultureller Soziabilität.[9] Sie sind Teil eines Repertoires zur Erfindung nationaler Traditionen.[10] Sie schaffen ausgeprägte differenzierte Gemeinschaften, indem sie in die lokale Gemeinde eingebettet und leicht zugänglich sind, sich aber vom Alltagsleben der meisten Staatsbürger abheben. Sie transportieren eine Idee von Schule und bestimmen den ersten Eindruck, den die Öffentlichkeit von ihr erhält. Auch sind Schulgebäude meist langlebiger als Schulreformen oder Lehrpläne und bilden so den Rahmen, in den schulische Neuerungen eingebettet werden.

Gestützt auf diese Überlegungen untersucht dieser Beitrag die Hypothese, dass Schulgebäude die zukünftigen Nationalstaatsbürger mit konstruieren, und versteht sich so als Ergänzung vorheriger Arbeiten zu curricularen Staatsbürgerkonstruktionen.[11] Gerade die Mehrsprachigkeit macht Luxemburg zu

einem interessanten Fall, da einerseits Schulgebäude auf ein einigendes Set von Kommunikationsmitteln aus Formen, Materialien und Repräsentationen zurückgreifen,[12] die für alle Einwohner verständlich sind, andererseits *architextures*[13] kulturell gebunden sind und unterschiedliche Gruppen verschieden ansprechen. Indem sie gesellschaftliche Erwartungen schaffen, die in und ausserhalb der Schule in Worte gefasst werden, vermitteln Gebäude Vorstellungen von Schule, die Schüler, Lehrer, Eltern und eine grössere Öffentlichkeit erreichen. Auf diese Weise werden Staatsbürgervorstellungen vermittelt, die sowohl einigende (integrierende) als auch differenzierende Aspekte einschliessen.

Schulhausbau in Luxemburg im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Ab dem späten 18. Jahrhundert finden sich Schulhäuser in den grösseren Städten Luxemburgs, und sie drückten oft eine untrennbare Einheit von lokaler Obrigkeit, Staatsgewalt und lokalen Adelsprivilegien aus, wie sich am Beispiel der Stadt Wiltz zeigt. Hier beherbergte dasselbe Gebäude neben der Schule selbst den Gerichtsdiener, die lokale Polizei und den herzoglichen Jäger.[14] Nach der Französischen Revolution wurden diese Funktionen teilweise getrennt. Doch auch wenn es zunehmend üblich war, Schulgebäude für den Winter anzumieten, hielten viele Gemeinden besonders in den ländlichen Gebieten Unterricht ohne eigenes Schulgebäude, nicht zuletzt da die Finanzierung der Schulgebäude weitgehend den Gemeinden oblag.[15] Erst in den 1870er-Jahren wurde ein eigenes Schulgebäude nationaler Standard, während die Weiterverwendung als unangemessen empfundener Gebäude in die Kritik geriet. Der Dichter Michel Rodange (1827–1876) kritisiert zum Beispiel in *Renert* (1872), einem der bekanntesten *nation-building*-Erzeugnisse, nicht zufällig die Verwendung einer «Scheune» als Schule wegen ihres «durchsichtigen» Dachs.[16] Diese Kritiken müssen in zwei Kontexten gesehen werden. Zum einen lösten die Neutralitätserklärung Luxemburgs und die Schleifung der Festung 1867[17] generell eine verstärkte Bauaktivität aus: Schulbauten dieser Zeit zeigen die Ausdehnung der Hauptstadt.[18] Zum anderen hängt der verstärkte Bau eigenständiger Schulhäuser mit der Expansion und Systematisierung des öffentlichen Schulsystems zusammen, unter anderem durch die Einführung der Schulpflicht 1881, indem die Errichtung neuer Schulgebäude öffentlich die Bestrebungen in Richtung eines national verankerten Volksschulwesens symbolisiert (Abb. 1).

Das (nationale) Fortschrittssymbol «Schule» hatte eine klar erkennbare neoklassizistische Erscheinung: ein niedriges Gebäude mit halbkreisförmigen Tor- und Fensterbögen, das sich bis zu den 1880er-Jahren im gesamten Land verbreitete und das Dorfbild besonders in ländlichen Gebieten signifikant

Abb. 1: *Postkarten zeigen den Schulbau als nationales Fortschrittssymbol. Clausen 1876. (Photothèque Municipale du Luxembourg)*

prägte.[19] Dieser Baustil wurde ab 1880 langsam abgelöst. In den Gemeinden der Landesmitte begegnet man nun einer rechteckigen Fensterform und weiten Eingangsbereichen, und die eklektizistische Kombination verschiedener Architekturen zeigt zunehmende Profilierungsversuche der einzelnen Schulen. Das Schulhaus diente stärker als die meisten curricularen Elemente dem kommunalen Wettbewerb sowie der kulturellen Situierung durch Referenzen auf Nachbarländer: neogothische und neobarocke Dekorationen sowie rechteckige Fenster schienen einen «raffinierten französischen Geschmack», ein «profunderes Verständnis pädagogischer Bedürfnisse» und einen «oppositionellen Geist» zu verkörpern.[20]

In den folgenden Jahrzehnten setzten sich die grosszügigeren Schulgebäude im gesamten Land durch, besonders in Gemeinden mit einer semiruralen, semiindustriellen Bevölkerung.[21] Die Debatten veränderten sich allerdings. Der Bau von «Schulpalästen» rückte ins Zentrum der Kritiken, und Heimatkundler drängten darauf, Schulen stärker in das dörfliche Erscheinungsbild einzufügen, als eine Stätte, an welcher «der Sinn für heimisches Wohlsein und die Freude an der geschlossenen Gemeinschaft ge- und erweckt wird».[22]

Schulgebäude als einigendes Curriculum am Beispiel der 1950er- und 60er-Jahre

Die Schulreformen der 1950er- und 60er-Jahre griffen auf diese Ideen der Heimatverbundenheit zurück, wobei Schulbauprogramme curriculare Debatten zu verstärken schienen. Begleitet wurde diese Entwicklung durch Expertenberichte von Architekten, Inspektoren, Ärzten, Ökonomen, politischen Entscheidungsträgern und Pädagogen.[23] Schulbauten wurden zum Signal des Starts in eine neue Zukunft: «Wenn ihr die Menschen der Heimat einig und stark machen wollt, so gebt ihnen einen Turm zu bauen. [...] Damit ist [...] der geistige Turm des kulturellen Strebens und des nationalen Zusammenwirkens gemeint [...], der eine glückliche Zukunft in einem erneuerten Luxemburg verheisse.»[24]

Ganz im Sinn der Neuerfindung der Luxemburger Identität in der Nachkriegszeit im Einklang mit internationalen Reformpolitiken sollten die Schulen den «Kriterien der Funktionalität und Rationalität»[25] entsprechen. Um die erzieherische Arbeit zu unterstützen, sollte jeder Luxus strikt verboten werden.[26]

Dennoch zeigen die Debatten über Schulgebäude, dass deren Errichtung gerade nicht ausschliesslich rational-funktionalen Zwecken diente, selbst wenn sie mit der einschlägigen Rhetorik legitimiert wurde, sondern auch andere öffentliche Dimensionen des Schulsystems berücksichtigte. Obwohl die Instruktionen eindeutig Stellung gegen prestigegebundene Unterschiede bezogen, liessen sie Raum für örtliche Anpassungen an «kulturelle Bedürfnisse».[27] So war es eine Kernidee des neuen Schulbauprogramms, die Schulen stärker in die Gemeinden zu integrieren und gleichzeitig kleine Landschulen besonders im ruralen Norden des Landes stärker zu fördern. Während zwischen 1945 und 1964 in anderen Kantonen wie Echternach wenige neue Schulgebäude entstanden, finden sich im Norden, zum Beispiel in den Kantonen Wiltz (41 Schulen) und Clervaux (40), nach Luxemburg-Stadt (50) und Esch (41) die meisten Neubauten. Auch die teuersten Neu- und -umbauten sind – mit Ausnahme einer Bonneweger Schule,[28] die auch als Vorbildschule des Landes diente – im Kanton Wiltz zu finden.[29]

Eine bemerkenswerte öffentliche Aufmerksamkeit unterstreicht die einigende Bedeutung der neuen Primarschulen ebenso wie die grossen Eröffnungszeremonien mit katholischen Segnungen, die sie zu wirkmächtigen Symbolen der nationalen Einheit machten.[30]

In der Tat zeigt das Beispiel der 1950er- und 60er-Jahre verschiedene Wege, wie öffentliche Schulgebäude zur Konstruktion nationaler Einheit beitragen konnten. Hier sollen ihre öffentliche Einbettung (1), ihr moralischer Erziehungsauftrag (2), ihre kulturelle Situierungsfunktion (3) und ihre Rolle als bürokratisch organisiertes Instrument der Gesellschaftsplanung (4) ausgeführt werden.

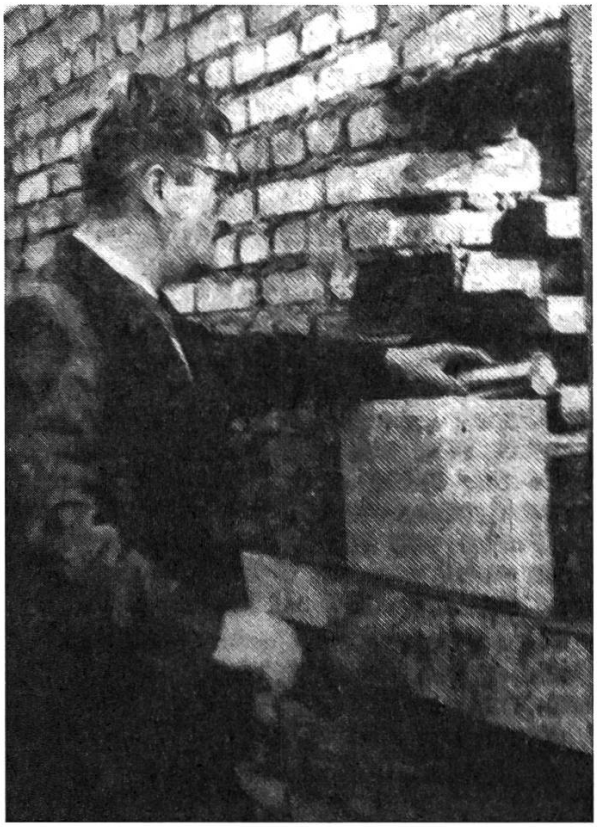

Abb. 2: *Das traditionelle Einmauern der Bauurkunde. (ANLux, MEN-1622)*

(1) Schulgebäude formten mit anderen Institutionen zusammen ein öffentliches Ensemble und somit einen Lösungskomplex für öffentliche Probleme wie Armut und Kriminalität.[31] Sie waren das Element des Curriculums, in dem sich die (finanzielle) *Opferbereitschaft* der Kommune für die lokale Jugend als Versprechen für die Zukunft zeigte,[32] und demonstrierten über Jahrzehnte, welchen Aufwand eine Kommune sich leisten konnte. Auch die Platzierung der Schule widerspiegelt die Rolle der Institution: In vielen Gemeinden befanden sich die Schulen in unmittelbarer Nähe zur Kirche, oft durch einen Pfad verbunden. Debatten über Normen und Werte, die mit dem Schulbau verbunden waren, wurden in der Öffentlichkeit geführt und repräsentieren breitere gesellschaftliche Diskurse und Ideen, die nicht nur von Pädagogen geteilt wurden.[33] Zeitungen berichteten nicht nur in allen Details über neue Schulgebäude, sie lieferten den Lesern konkrete Interpretationen dazu. Durch öffentliche Zeremonien wie Einweihungen mit den üblichen (lokalen) Ritualen wurde diese noch untermauert: das Singen der Nationalhymne, das Einmauern der Bauurkunde (Abb. 2) sowie der traditionelle Hammerschlag, der das Gemeinschaftsprojekt symbolisierte.[34] Unter den Gästen waren neben Repräsentanten von Gemeinde, Klerus und Politik auch prominente Vertreter von Armee und Polizei.[35]

(2) Wie die Lehrpläne trugen auch die Schulbauten zur moralischen Erziehung der Jugend als loyale Bürger bei. Quellen zeigen, wie Schulgebäude das Kind lehren sollen,

«sich nicht nur dem Kreis anzupassen, in dem es berufen ist zu leben und schaffen, sondern auch das Milieu selber zu gestalten, es besser, schöner, wertvoller zu machen. Um dies zu erreichen, muss die Schule [...] auch die moralischen, charakterlichen und manuellen Anlagen ausbilden, den Tätigkeitstrieb, den praktischen Sinn [...].»[36]

In den ländlichen Gegenden wurde der moralische Erziehungsauftrag der Schulgebäude durch die neuen *Schulzentren* verstärkt. Diese Gebäude integrierten zahlreiche Freizeitmöglichkeiten und fungierten – Schul- und Kulturzentrum in einem – als ganzheitliche Biotope der lokalen Gemeinschaft. Sie sollten ein Ideal von Schule als allumfassendem Schulerlebnis vermitteln, mit zahlreichen Möglichkeiten, mit der lokalen Gemeinschaft auch ausserhalb der Grenze der eigenen Altersgruppe in Kontakt zu treten.

(3) Schulgebäude dienten als eine Möglichkeit kultureller Selbstdefinition, als Akt lokaler und nationaler Selbstbestimmung. Auch als Zeichen der Hoffnung fungierten die Schulgebäude sowohl international, wo sie als «Echofang für die aus dem angrenzenden Lande des Fortschritts herüberklingenden Ideen» für die Anschlussfähigkeit Luxemburgs an und die kulturelle Nähe zu Frankreich standen,[37] als auch lokal, wo sie eine neue Dimension sozialer Gerechtigkeit für Kinder der Industriearbeiterfamilien realisieren sollten: «Unten im Korntal arbeitet auf der Hütte der Vater, dessen Blick zuzeiten zum Fonderieviertel hinübergleitet, wo der Sohn im neuen Schulgebäude auf das spätere Leben vorbereitet wird.»[38]

(4) Schulgebäude waren zudem bürokratisches Instrument und Medium für die gesellschaftliche Planung und Verankerung der Staatsbürger. Sie dienten so als symbolischer Kommunikationsweg, um jungen Familien die Vorstädte nahezubringen. Durch den Einbezug der Eltern sollte die Beziehung zur lokalen Gemeinschaft gestärkt werden, durch Integration der Schule in das familiäre Milieu hofften Gremien wie der Gemeinderat im multikulturellen Luxemburger Stadtteil Bonneweg, die Primarschule auf besonders demokratischen Grund zu bauen.[39] Die Schule sollte den Kindern ein Gefühl der Heimeligkeit in der lokalen Gemeinschaft vermitteln, konkrete Umsetzungsvorschläge sahen gar parkähnliche Anlagen mit Waldstücken und Seelandschaften vor.[40] In diesem Fall wurden die Kriterien der Funktionalität und Rationalität erkennbar ausgesetzt. Eine solche Gesellschaftsplanung und lokale Verankerung der Bürger ging mit der Bürokratie des Schulsystems einher, mit Systematisierungs- und Standardisierungsprozessen: für ein Schulbauprojekt waren zum Beispiel Bevölkerungsstatistiken, demografische Profile und Expertenberichte notwendig.[41] Die überlieferten Archivalien zeigen indes, dass viele Bauprojekte die definierten Kriterien nicht erfüllten, sodass es sich offensichtlich eher um Massnahmen zur Förderung transparenter und objektiver Vorgehensweisen mit offizieller Expertise denn

um ein tatsächliches Ausschlusskriterium handelte.[42] Während also die bürokratischen Vorgehensweisen Gleichheit bei dem Bauprozess anstrebten, liessen die Instruktionen genug Interpretationsspielraum beim fertigen Produkt und erlaubten somit innernationale (soziale, regionale, genderspezifische) Unterschiede in der Staatsbürgerkonstruktion.

Innernationale Differenzierungen

Diese Aspekte zeigen, wie Schulgebäude ein wenn auch noch wenig erforschter Teil der curricularen Konstruktionen von Staatsbürgern in Luxemburg (aber nicht nur dort) sind, und zwar gerade, indem sie als ganzheitliche Biotope der lokalen Gemeinschaft funktionieren. Dabei konnten die Erwartungen, welche die Gesellschaft einem Bürger nach dem Besuch einer bestimmten Schule entgegenbrachte, unterschiedlich erfüllt werden. Auch unterstützten die Schulgebäude selbst vielfältige Aspekte der Differenzierung. Das zeigte sich etwa in der Konstruktion lokaler Unterschiede. Lokale Auszeichnung resultiert zunächst aus der Etablierung eines öffentlichen Wettbewerbs zwischen Kommunen. Obwohl offizielle Stellen und öffentliche Debatten der 1950er- und 60er-Jahre von den Schulen ein uniformes und funktionales Erscheinungsbild erwarteten, wurde auf bestimmten Ebenen der kommunale Wettbewerb gefördert, nicht zuletzt durch eine zunehmende Zahl von Veröffentlichungen, in denen die Erfolgsgeschichten der lokalen Schulen beziehungsweise Schulgebäude präsentiert wurden.[43] Trotz der Betonung nationaler Kohärenz liessen die Kommunen den Schulen genug Raum, um Besonderheiten wie Mitarbeitsmöglichkeiten für Eltern zu entwickeln. Mit den Schulgebäuden war auch das Lernen selbst lokal. Das eindrucksvollste Beispiel hierfür bleibt der sogenannte Anschauungsunterricht, eine Teildisziplin des Sprachenunterrichts, der oftmals vom Schulgebäude ausgehend die Gemeinde, den Kanton und die Nation behandelte.[44]
Eine binäre Unterscheidung betrifft die regionale Klassifizierung in ein Zentrum, das die Hauptstadt, die im Süden gelegene Industriestadt Esch und einige Kommunen in der Landesmitte einbezieht, und eine «Peripherie», vor allem den ländlichen Norden. Ähnlich wie der Wechsel zu rechteckigen Fenstern um 1880 diente die Unterscheidung zwischen Schulzentren und Pavillonschulen zur Abgrenzung des Zentrums von der «Peripherie». Schulzentren waren nur in der «Peripherie» vorgesehen, als eine Möglichkeit, dort die Bildung eines *village-centre*[45] zu befördern und die Bevölkerung an einen neuen Kern der Region zu binden. Die so erweiterten Einzugsbereiche der grösseren Schulzentren konnten zur Etablierung abstrakter Räume beitragen – etwa als Schule «im Dienst des Nordens».[46]

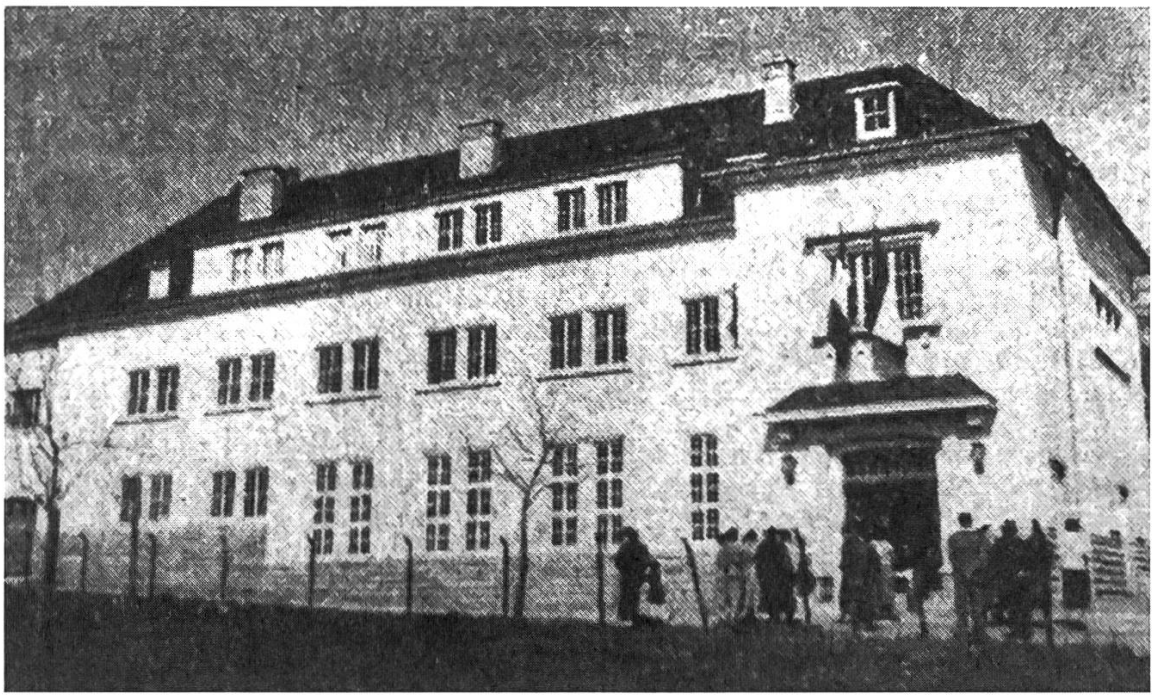

Abb. 3: *Schulzentrum in Bettborn 1954. (ANLux, MEN-1623)*

Während Schulzentren als aktives soziales Planungsinstrument besonders im ruralen Norden des Landes eingesetzt wurden, waren sie für den städtischen Kern der Nation nie ein Modell. Das zeigt die grosse Zahl von Pavillonschulen, die in den Wohngebieten um Luxemburg gebaut wurden. Die ersten Pavillons entstanden in Gemeinden um Luxemburg wie Belair, Pulvermühle, Hollerich, Limpertsberg, Grund oder Dommeldange[47] – offensichtlich eine Liste von Vorzeigeprojekten. Weitere Pavillons folgten vermehrt in den Vororten von Esch, wie Soleuvre und Lallange.[48] Als Gegenentwurf zu «Schulkasernen» und «Schulpalästen» des beginnenden 20. Jahrhunderts sollten Pavillonschulen sich zwar ähnlich wie die Schulzentren der lokalen Integration der Kinder annehmen, jedoch mit völlig anderem Wirkmechanismus. Sie sollten besonders junge Familien der industriellen Vororte ansprechen und dort, in Distanz zur städtischen Infrastruktur, eine familiäre Atmosphäre schaffen – man könnte von einer Suburbanisierung der Stadtschule sprechen.[49] Befördert wurden diese Bauvorhaben durch das Argument, dass Pavillonschulen leichter zu erweitern waren – was im Umkehrschluss zeigt, dass bei den ebenso zur gesellschaftlichen Planung eingesetzten Schulzentren in der «Peripherie» von Beginn an kein grösseres Wachstum eingeplant war.

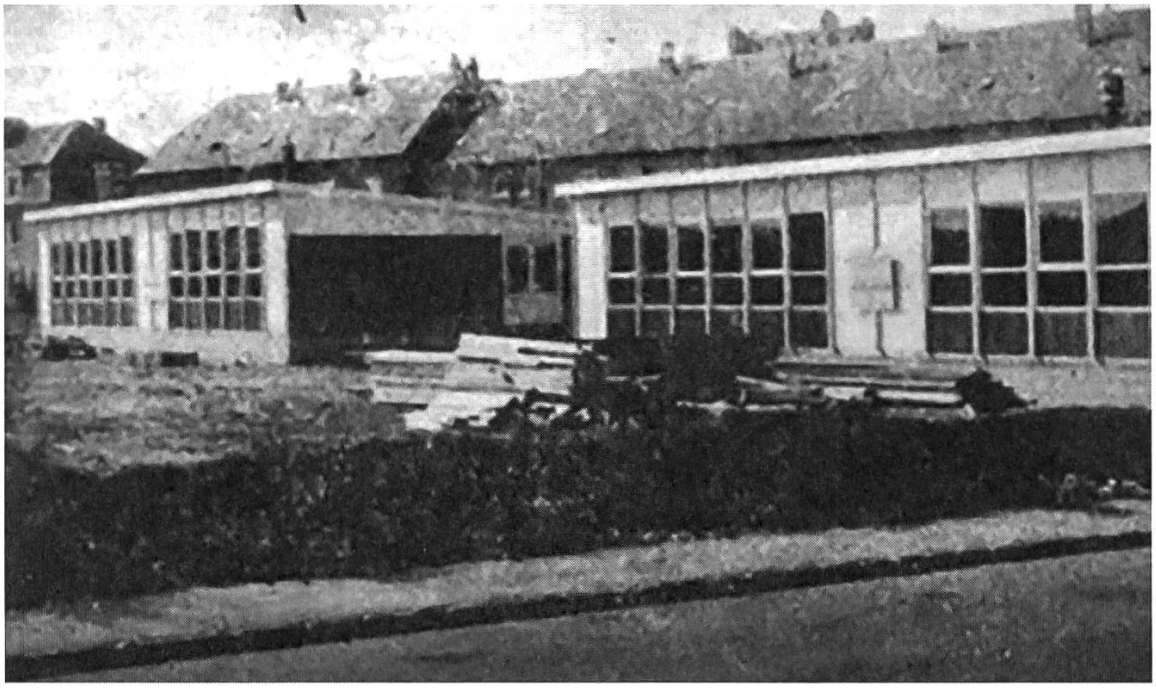

Abb. 4: *Pavillonschule in Luxemburg 1963. (ANLux, MEN-1623)*

Fazit

Schulgebäude verkörperten und vermittelten wichtige Erwartungen über die Einheit oder Differenzierung innerhalb der Nation. Mit ihrem klar erkennbaren Äusseren situierten sie die lokale Gemeinde und die Nation kulturell, moralisch und politisch. Einigende Funktionen umfassten allgemeine öffentliche Aspekte wie die Etablierung der Gemeinde als Kerneinheit der Nation und die Definition von Normen und Werten, kommunikative Aspekte wie die Präsentation eines scheinbar organischen Schulsystems, und Aspekte, die der gesellschaftlichen Planung und der Verankerung der Bürger dienten. Differenzierende Funktionen werden hier am Beispiel der Konstruktion lokaler Gemeinschaften verdeutlicht. Die Analyse zeigt auch die komplexen Bedingungen, unter denen sich Schulbauprogramme zwischen Ordnung und Kontrolle, Offenheit und Geschlossenheit, Funktion und Ästhetik, zwischen internationalen Einflüssen, lokalen Gemeinschaftsprojekten und *nation-building* entwickelten.

Einige Bereiche blendet der Beitrag aus, etwa die Dekorations- und Möbelwahl und Anordnung der Räume. Auch die Positionierung von Schulen innerhalb der Gemeinden und der Nation und daraus folgende Aussagen über Zusammenhänge zwischen Schule und Machtverhältnissen im Nationalstaat bedürfen weiterer Analysen, ebenso wie personale Interaktionen mit den Schulgebäuden. Dies führt zur Frage, welchen Nutzen solche Analysen für Curriculumgeschichte haben können, und hier sei der Aspekt der Ganzheitlichkeit betont: zunächst als Appell,

die «Peripherie» nicht zu vergessen. Die lokalen Bedingungen sind massgeblich für Curricula, und in der Curriculumhistoriografie stammen die dargestellten Fälle oft aus den «Zentren». Ganzheitlichkeit bedeutet zudem, dass Curriculum und Schule nur bedingt als separate Aspekte einer historischen Gesellschaft untersucht werden können. Und letztlich sind die Gebäude einer Schule nicht für sich allein historisch zu analysieren, sie sind vielmehr als vielseitiges Konstrukt zu betrachten und zu interpretieren.

Anmerkungen

1 René Gregorius, «Sehr geehrter Volksvertreter!», *Bulletin des instituteurs réunis* 6/10 (1955), 314.
2 Leif Jerram, «Space: A Useless Category for Historical Analysis?», *History and Theory* 52/3 (2013), 402.
3 Zum Beispiel: Martin Lawn, Ian Grosvenor (Hg.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford 2005; Catherine Burke, «Containing the School Child: Architectures and Pedagogies», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 41/4 (2005), 489–494; Jan Bengtsson (Hg.), *Educational Dimensions of School Buildings,* Frankfurt a. M. 2011; Anne-Marie Châtelet, Marc Le Cœur (Hg.), *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale,* Lyon 2004, http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/RH102.pdf (1. 10. 16); Marianne Helfenberger, *Das Schulhaus als Geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930,* Bern 2013.
4 Lawn/Grosvenor (wie Anm. 3); Burke (wie Anm. 3).
5 Anthony Di Mascio, «Material Culture and Schooling: Possible New Explorations in the History of Canadian Education», *Material Culture Review* 76 (2012), 91.
6 Donald Preziosi, *The Semiotics of the Built Environment: An Introduction to Architectonic Analyses,* London 1979; Ders., *Architecture, Language and Meaning: The Origins of the Built World and its Semiotic Organization,* Den Haag 1979; Nelson Goodman, «How Buildings Mean», *Critical Inquiry* 11/4 (1985), 642–653; William Whyte, «How Do Buildings Mean? Some Issues of Interpretation in the History of Architecture», *History and Theory* 45 (2006), 153–177.
7 Rena Upitis, «School Architecture and Complexity», *Complicity. An International Journal of Complexity and Education* 1/1 (2004), 19–38.
8 Thomas David, Carol Weinstein (Hg.), *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development,* New York 1987.
9 Agustín Escolano Benito, «School Architecture as Discourse and as Text», *Paedagogica Historica* 39 (2003), 55.
10 Eric Hobsbawm, Terence Ranger (Hg.), *The Invention of Tradition,* Cambridge 1992.
11 Zum Beispiel: Daniel Tröhler, «Curriculum History or the Educational Construction of Europe in the Long Nineteenth Century», *European Educational Research Journal* 15/3 (2016), 279–297; Catherina Schreiber, «The Construction of ‹Female Citizens›. A Socio-Historical Analysis of Girls' Education in Luxembourg», *Educational Research* 56/2 (2014), 137–154; Dies., «Integrating the Cosmopolitan and the Local – The Curricular Construction of Citizens in Luxembourg in the Long Nineteenth Century», *Encounters on Education* 16 (2015), 165–182.
12 Preziosi (wie Anm. 6); Whyte (wie Anm. 6).
13 Henri Lefebvre, *The Production of Space,* Malden 1974.
14 Joss Thein, «Die früheren Schulhäuser in Wiltz», in Weeltzer Geenzefrënn (Hg.), *43. Geenzefest, féerie du genêt,* Wiltz 1991, 107–113.

15 Das Staatsbudget sah zwar eine grosszügige Unterstützung bei der Instandhaltung und Reparatur vor, der Bau und der Grundstückskauf wurden aber von der Gemeinde finanziert. Vgl. «Gesetz vom 20. April 1881, die Organisation des Primär-Unterrichtes betreffend», *Mémorial des Grossherzogtums Luxemburg* 32 (1881), 374. – In den 1960er-Jahren unterstützte der Luxemburger Staat den Schulbau mit teils enormen Subsidien, was die quantitativen und qualitativen Veränderungen im Schulbau teils mit erklärt.

16 Michel Rodange, *Renert. De Fuuss am Frack an a Maansgréisst. Komplett Editioun mat historeschen a politeschen Explikatioune vum Romain Hilgert,* Luxemburg 2008 (Originalausgabe 1872), 152.

17 Auf der Londoner Konferenz 1867 einigten sich Grossbritannien, Frankreich, Preussen und Russland nach einem Versuch Frankreichs, Luxemburg käuflich zu erwerben, auf den Abzug der preussischen Garnison sowie die Neutralität Luxemburgs in allen Konflikten.

18 Zum Beispiel Pfaffenthal (1872), Bonnevoie (1872), Clausen (1876), Hollerich (1877), Grund (1878), Bahnhofsviertel (1888, 1898), Muhlenbach (1884), Dommeldange (1889), Eich-Neudorf (1871–1877), Pulvermühle (1880).

19 Claire Simon, *Les écoles primaires au Grand-Duché de Luxembourg. Aperçu des bâtiments scolaires de l'indépendance jusqu'en 1914,* Luxemburg 1990.

20 Albert Wingert, «Un siècle d'évolution dans les bâtiments scolaires», *Luxemburger Lehrer-Zeitung* 34/4–5 (1939), 135–147, hier 145.

21 «Neues Schulgebäude in Strassen wird eingeweiht. Fortschrittliche Landgemeinde feiert ihren Ehrentag», *Escher Tageblatt,* 31. 7. 1933, 3.

22 Jean-Pierre Schwachtgen, François Rosenfeld (Hg.), *Das neuzeitliche Schulhaus. Randbemerkungen zum Problem des neuzeitlichen Schulbaus,* Luxemburg [1930er-Jahre], 1.

23 Viele davon sind versammelt in: *Bulletin des instituteurs réunis* 6/10 (1955), Numéro spécial: *Les nouveaux bâtiments scolaires.*

24 Archives nationales de Luxembourg (ANLux), Ministère de l'Education nationale (MEN), MEN-1620, «Das moderne Kulturzentrum in Bartringen», *Letzeburger Journal,* 3. 7. 1963.

25 ANLux, MEN-1620, 1960.

26 Jos Schumacher, «Das Primat des Pädagogischen beim Schulneubau», *Bulletin des instituteurs réunis* 6/10 (1955), 307–312, hier 309.

27 Ebd.

28 Bonneweg ist ein Luxemburger Stadtteil in direkter Nähe zum Luxemburger Hauptbahnhof.

29 ANLux, MEN-1620, Statistiken «Bâtiments scolaires», u. a. vom 1. 10. 1962 und 9. 5. 1964.

30 Zum Beispiel: «Schuleinweihung in Eischen in Anwesenheit der Autoritäten und unter überaus starker Beteiligung der Bevölkerung», *Luxemburger Wort,* 6. 10. 1969, 5; «Feierliche Einweihung in Lellig», *Luxemburger Wort,* 16. 7. 1970, 6.

31 David Rothman, *The Discovery of the Asylum. Social Order and Disorder in the New Republic,* Boston 1971.

32 ANLux, MEN-1622, Errichtung einer Schule in Beckerich, Diekirch 1948.

33 Zum Beispiel Pierre Frieden, «Notre politique du bâtiment scolaire», *Bulletin des instituteurs réunis* 6/10 (1955), 265–268.

34 ANLux, MEN-1620 bis MEN-1632, Berichterstattung der Luxemburger Presse aus den 1950er- bis 70er-Jahren.

35 Ebd.

36 J. P. Greisch, «Vor 10 Jahren», *Bulletin des instituteurs réunis* 6/10 (1955), 317–322, hier 318.

37 «Schuleinweihung in Rodange», *Luxemburger Wort* 299 (1948), ANLux MEN-1622.

38 Ebd.

39 Marcel Fischbach, «An Ihrem Schulwesen soll man die Stadt Luxemburg erkennen», in Johann Peter Pier et. al. (Hg.), *Faites de votre école. Le refuge, le foyer et la joie des enfants!,* Luxemburg 1955, 9–15.

40 E. Erpelding, «Schulneubauten und Heimatkunde», *Bulletin des instituteurs réunis* 6/10 (1955), 339 f.

41 ANLux, MEN-1620, «A Messieurs les Commissaires de district, concerne: Instruction ministérielle du 9 février 1960 relative à la procédure administrative à suivre en matière de construction et de restauration d'édifice communaux», Luxemburg, 11. 11. 1964.
42 ANLux, MEN-1620 bis MEN-1632.
43 Zum Beispiel: Marie-Louise Steffen-Kirpach, «Historiques des écoles de Kleinbettingen de 1705 à 1969», in *Kleinbettingen. 75e anniversaire,* Esch-sur-Alzette 1969, 216–222; Constant Goller, Emile Wanderscheid, «Schulwesen in Bondorf», in Fanfare [Bigonville] (Hg.), *75e anniversaire de la Fanfare de Bigonville,* Luxemburg 1970, 78–91.
44 Erpelding (wie Anm. 40), 344.
45 Greisch (wie Anm. 36).
46 Zum Beispiel «Zwei neue Mittelschulen», *Luxemburger Wort,* 16. 2. 1970, 3.
47 Robert Philippart, «La construction d'écoles primaires à Luxembourg: instruction, hygiène & gender», *Ons Stad* 105 (2014), 20.
48 ANLux MEN-1620, v. a. 1960er-Jahre.
49 Geneviève Heller, «Bâtiments scolaires», in *Dictionnaire historique de la Suisse,* Bern 2011, http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F10399.php (1. 10. 2016); This Oberhänsli, *Vom «Eselstall» zum Pavillonschulhaus. Volksschulhausbauten anhand ausgewählter Luzerner Beispiele zwischen 1850 und 1950,* Luzern 1996.

Résumé

Bâtiments scolaires, programme éducatif et construction du citoyen national. Essai de synthèse, d'après l'exemple du Luxembourg

En partant du principe que le citoyen, considéré comme «produit fini», est successivement façonné par toutes les expériences des enfants dans le milieu scolaire, la présente contribution – qui se veut une analyse de *curricula* – traite des rapports complexes entre les bâtiments scolaires et la construction du citoyen. En prenant appui sur l'exemple du Luxembourg, l'article passe en revue en particulier le programme de construction d'écoles des années 1950 et 1960. Sur cette base sont explorés plusieurs mécanismes montrant par quels biais les bâtiments scolaires furent autant des facteurs d'intégration nationale que des vecteurs de différenciations mises en œuvre au nom des intérêts de l'Etat. Leur aspect intégrateur ne se lit pas uniquement au niveau discursif (dans les propos qui en font des symboles nationaux du progrès), mais dans leur insertion dans un contexte public, et ce à travers la construction d'un (supposé) système scolaire homogène, à travers une définition nationale des normes et des valeurs, comme à travers un ancrage du citoyen en un lieu précis et dans une communauté locale déterminée. Des exemples de communautés locales permettent cependant de montrer aussi le rôle que jouèrent des différenciations à un niveau que l'on peut qualifier d'infranational.

(Traduction: Sandrine S. Picaud-Monnerat)