

S

Jenseits der pädagogischen Illusion? Historisch-vergleichende Überlegungen zur Wirkungsgeschichte der moralischen Bildung von Kindern und Jugendlichen

Marc Depaepe^a

^a University of Leuven, Kulak Kortrijk Campus, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Belgium; University of Latvia, Department of Education, Psychology, and Arts, Latvia
marc.depaepe@kuleuven.be

Received 13 May 2023

Accepted 28 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-001

Abstract **Beyond the Pedagogical Illusion? Historical-Comparative Reflections on the Impact History of Moral Education of Children and Adolescents**

This article can be broken down into two parts, perhaps somewhat unequally as far as its orientation is concerned. In the first part, the author takes the reader on a kind of exploration of the history of moral education, a subject which, at first glance and from the perspective of the years he spent studying educational historiography, appears to be rather undeveloped terrain. Since the piece is related to the awarding of the Comenius Medal, Comenius himself already provides

a good starting point for this round of studies. As in the case of Herbart, another classic within the canon of educational history, Comenius held the opinion that morality plays a key role in upbringing of young people, which became increasingly scintillating in appearance from the Enlightenment onwards. For in a well-regulated society, it was by means of upbringing and education that individual freedom could be created. However, in the course of the 20th century and to the shame of humanity, people were forced to witness how the idea that people and society could be shaped by social engineering could equally give rise to a lack of freedom, as the aberrations of Nazism, fascism and ultimately Marxism-Leninism unequivocally demonstrated. So can such “reversals” of modern-day thought ultimately teach us any overall lessons about the content, manner and results with which moral curricula are imposed? Or must we first set out to identify the “abnormal” cases that society first branded as such and only subsequently extract those lessons? In other words, can extraordinary situations and events teach us something about the everyday reality of moral education as manifested in the so-called “civilising offensive” that took place from the end of the 18th century onwards? As far as the Low Countries are concerned, the author

is, for that matter, setting foot on familiar ground. By utilising previous research on Belgium, Flanders and the (Belgian) Congo, the second part of the article wastes no time in examining what moral education meant in more specific terms in the 20th century. In that regard, the focus not only lies on contextualising the insights and questions raised by the first part, as a “tour d’horizon”, but equally on analysing them in greater depth. After all, the author’s years of research already provide three interesting points of reference: 1) the strong continuity of the patronising perspective; 2) the problematic nature of thinking about educational innovations and didactic innovations in binary terms, such as “old” and “new”, and 3) the lack of a straightforward link between parenting and educational goals on the one hand and their results and effects (including and especially in the long term) on the other. Which leads inevitably to the conclusion that education, important as it is, must not be overestimated. Nor should history for that matter. Perhaps both are nothing more than an opportunity to partake of a meaningful encounter that may be effective, but whose outcome one can never be sure of. Which in turn does not take away from the fact that we must still place our hopes on it. For hope is probably the most positive thing that human beings carry within them, just as Comenius himself proved in his lifetime, by the way.

Keywords impact history, moral education, character formation, morality, identity and/or personality education, effects of education and upbringing, Western Europe, 18th-20th centuries

Dass mir die Verleihung der Comenius-Medaille mit großer Dankbarkeit gegenüber meinen Prager Kolleginnen und Kollegen sowie Freundinnen und Freunden verbunden ist, liegt auf der Hand. Zumal der Name einer der berühmtesten Persönlichkeiten in der Geschichte der Erziehung und Bildung damit verbunden ist. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wurden die Ideen von Jan Amos Comenius (1592–1670) an fast allen pädagogischen Schulen in Europa und in der Neuen Welt gelehrt. Eine Tradition, die heute leider immer mehr unter Druck gerät, was zum Teil auf ein eher kurzatmiges Verständnis dessen zurückzuführen ist, worauf es in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften offenbar ankommt. Aber darauf weiter einzugehen, ist hier angesichts des angekündigten Themas dieses Vortrags (die Geschichte der moralischen Bildung, auf die ich gleich zurückkommen werde) nicht möglich. Was mich natürlich nicht daran hindert, Comenius als Ausgangspunkt dafür zu nehmen. Dabei habe ich, wie es sich für einen historischen Forscher gehört, auch auf die biografische Erzählung geachtet,¹ einschließlich der Frage, wie ich mit seinen Ideen in Berührung gekommen bin.

Dennoch droht die vorliegende „Geschichte“ mich aus mehreren Gründen aus meiner Komfortzone zu bringen. Abgesehen von den möglicherweise überzogenen Erwartungen, die an meinen Beitrag geknüpft sind, möchte ich darauf hinweisen, dass ich keineswegs ein Spezialist für das 17. Jahrhundert bin. Genauso wenig bin ich Erziehungsphilosoph, der theoretische oder konzeptionelle Ambitionen über das Wesen und die Identität der moralischen Bildung im Kontext der allgemeinen Pädagogik, Didaktik oder Ähnlichem haben mag. Diejenigen, die mit meinen Publikationen einigermaßen vertraut sind, wissen wahrscheinlich, dass ich mich in meiner beruflichen Laufbahn so weit wie möglich an die Anforderungen der Geschichtsschreibung gehalten

1 Siehe z.B. AGUIRRE LORA, Marie Ester, 2015. *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Bonilla Artigas Editores); CAGNOLATI, Antonella & HERNÁNDEZ HUERTA, Jose Luis (Hrsg.), 2021. *In the Footsteps of the Masters. Interview with the History of Education*. Roma: Tab.

habe. Ich hoffe, dass diese Vorlesung, für die ich keine authentische Quellenforschung mehr betreiben konnte und die hauptsächlich mit assoziativen Gedankensprüngen auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Sekundärliteratur arbeitet, daran nicht allzu viel ändern wird. Allerdings muss ich feststellen, dass der Umgang mit der pädagogischen Vergangenheit – und insbesondere mit dem Erbe der Ideen über Erziehung und Bildung, zu dem das Erbe von Comenius unbestreitbar gehört – nicht immer in gleicher Weise „orthodox“ gehandhabt wird. Selbst innerhalb der Gemeinschaft der historisch-pädagogischen Forschenden gibt es darüber eine Debatte. Einige glauben ausdrücklich, dass aus der Geschichte Lehren für die Gegenwart oder für die Zukunft gezogen werden können (was übrigens auch weitgehend der Geist war, mit dem das Lehrfach ursprünglich als zentrale Achse des pädagogischen Curriculums eingeführt wurde, um bestehende und/oder wünschenswerte Interventionen in der Erziehungspolitik oder -praxis zu unterstützen und zu legitimieren; aber auch darauf werde ich hier nicht weiter eingehen).² Dass ein solcher „Gebrauch“ leicht zu einer selektiven Lesart der Erziehungsgeschichte geführt hat, die die Gefahr zahlreicher politisch und/oder ideologisch bedingter Verfärbungen und Einseitigkeiten in sich birgt, darf natürlich nicht überraschen. Ganz zu schweigen von der Präsenz „historischer“ Elemente, die hier und da in zeitgenössischen Argumenten (auch im Internet und in den sozialen Medien) herausgegriffen werden, ganz so, als sei die pädagogische Vergangenheit eine einzige kontextlose Wundertüte, aus der man nach Belieben schöpfen kann, um die eigene Richtigkeit zu beweisen. Was natürlich nicht ausschließt, dass ein begriffliches Durchdenken der historischen Texte aus dem überlieferten „Kanon“ der Erziehung und Bildung – wie es in der philosophischen Pädagogik üblich ist – durchaus

2 Cf. GAUTHERIN, Jacqueline, 2002. *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882–1914)*. Bern: Peter Lang: “Discipline incertaine et labile qui dure le temps de ce projet [scientification des pratiques éducatives (qui...) découvre un ambitieux projet politique de fondation d’une société laïque, de socialisation et de moralisation de la jeunesse] et aussi longtemps que tient le dispositif administratif qui l’a instituée” (S. 323).

seinen Platz innerhalb einer Vielzahl von Ansätzen in den pädagogischen Wissenschaften haben kann,³ aber das ist, wie gesagt, nicht meine Sache. Auch wenn ein solches Vorgehen in der Comenius-Rezeption, selbst im niederländischsprachigen Raum, dem ich angehöre, inzwischen die Oberhand zu haben scheint (Exalto, 2022, S. 23–36).⁴

Es gibt jedoch noch einen zweiten Grund, warum ich mich mit dem vorliegenden Beitrag nicht sofort anfreunden kann. Und das hat alles mit meiner Beteiligung an einem laufenden Forschungsprojekt an der Universität von Lettland zu tun, das zwar eine rein didaktische Finalität verfolgt,⁵ für das ich mich aber dennoch als Geschichtsforscher engagiert habe. Da sich dieses Projekt mit der Entwicklung eines Online-Curriculums für den Unterricht der Tugenden befasst – etwas, was in Comenius pädagogisch-didaktischem Konzept offensichtlich von größter Bedeutung war –, möchte ich diese Comenius-Vorlesung in das für mich relativ neue Gebiet der moralischen Bildung einordnen. Die theoretisch-methodologische Frage, inwieweit eine historische Reflexion über ein aktuelles Problem oder Thema erhellend sein kann, wird daher im Folgenden ohnehin im Hintergrund bleiben – auch wenn wir (und

3 Cf. Paul Standish's Kritik an unseren Grundsätzen: STANDISH, Paul, 2008. *Chroniclers and Critics. Paedagogica Historica*. Bd. XLIV, Nr. 6, S. 661–675. Für unsere Position in diesem Bereich, siehe u.a. DEPAEPE, Marc, 2007. *Philosophy and History of Education: Time to Bridge the Gap? Educational Philosophy and Theory*. Bd. XXXIX, Nr. 1, S. 28–43; DEPAEPE, Marc & SIMON, Frank, 2018. *At the Intersection of Anecdotal Stories and Great Narratives: Reflections on the Cooperation between Educational Historians and Educational Philosophers*. In: HODGSON, Naomi & RAMAEKERS, Stefan (Hrsg.). *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education. Finding Space and Time for Research* [Festschrift for Paul Smeyers]. Springer, S. 15–31.

4 In den Niederlanden wurde zwischen 1981 und 1994 die Zeitschrift *Comenius* (Wissenschaftliche Zeitschrift für Demokratisierung der Erziehung, Bildung, Ausbildung und Pflege) herausgegeben, mit in XII, 2 (1992) einer Themenausgabe: „Comenius 400 Jahre“ (J. NOORDMAN schrieb die Einleitung).

5 FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel J. *Effectiveness Research of an Online Curriculum for Virtue Education in Latvian Educational Institutions (from Grades 1 to 12)*. Research funded by the Latvian Council of Science project “Effectiveness Research of an Online Curriculum for Virtue Education in Latvian Educational Institutions (from Grades 1 to 12)”, grant lzp- 2021/1 – 0385.

ich verwende hier ausdrücklich die Pluralform, weil dies oft im Team geschah) versucht haben, an anderer Stelle, losgelöst von diesem Fall, eine allgemeinere Antwort darauf zu formulieren.⁶ Was ich hier darlegen möchte, umfasst letztlich zwei Teile. Auf der Grundlage der historisch-pädagogischen Literatur, die ich im Laufe der Jahre zufällig um mich herum sammeln konnte, versuche ich zunächst, das Problem, das ich hier ansprechen möchte, mehr oder weniger systematisch darzustellen. Anhand einiger ganz unterschiedlicher Beispiele aus der pädagogischen Geschichte soll so ein besseres Verständnis dafür gewonnen werden, wie die Charakterbildung und die damit möglicherweise verbundenen moralischen Werte und Normen durch Erziehung und Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung beigetragen haben oder nicht. Daran schließt sich im zweiten Teil eine weitere und, wie ich hoffe, eingehendere Untersuchung desselben Themas auf der Grundlage einiger Primärquellen an, die ich seinerzeit, wenn auch unter einem anderen Blickwinkel, für meine eigenen Forschungen und Veröffentlichungen verwendet habe.

Also, um mit Comenius zu beginnen. Soweit ich mich erinnern kann, hörte ich Mitte der 1970er-Jahre in den Vorlesungen des verstorbenen Professors Maurits De Vroede,⁷ der mich später auch als treffsicherer Führer in die internationale Welt der pädagogischen Geschichtsschreibung einführen sollte, zum ersten Mal von dieser denkwürdigen Persönlichkeit. Unter anderem mit Dagmar Čapková (1925-2016), die in den 1980er- bis 1990er-Jahren im Rahmen der ISCHE [= *International Standing Conference for the History of Education*], der internationalen

6 Siehe, z.B. DEPAEPE, Marc, 2020. Why even Today Educational Historiography is not an Unnecessary Luxury. Focusing on Four Themes from Forty-four Years of Research. *Espacio, Tiempo y Educación*. Bd. VII, Nr. 1, S. 227–246; IDEM, 2022. Epilogue: Paedagogica Historica, Quo Vadis?. *Paedagogica Historica*. Bd. LVIII, Nr. 6, S. 974–985.

7 Cf. DEPAEPE, Marc & Mark D'HOKER, 1987. Het wetenschappelijk werk van Maurits De Vroede. In: DEPAEPE, Marc & Mark D'HOKER (Hrsg.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven/Amersfoort: Acco, S. 13–39.

Gesellschaft für unser Forschungsgebiet, sehr aktiv war und dort gleichzeitig als weltweit anerkannte Comenius-Spezialistin hoch angesehen war.⁸ Als neu ernannte Sekretär (und später auch Vorsitzender) der ISCHE lernte ich sie bei den Vorbereitungen zum zwölften Jahreskongress in Prag im Frühjahr 1990 näher kennen. Was mir auffiel, war ihre große Bescheidenheit und Demut, ganz so, als ob sie, geläutert durch die politischen Umwälzungen, die sie aus erster Hand miterlebt hatte, viele der von Comenius propagierten Werte verinnerlicht hätte. An De Vroedes Kurs hat mich vor allem das hohe Maß an Toleranz gereizt, für das Comenius eintrat, trotz der vielen großen Schwierigkeiten, die er im sogenannten „Dreißigjährigen Krieg“ auf persönlicher Ebene erlebt hatte.⁹ De Vroede scherzte sogar darüber, dass „Komenský“ (er zog nämlich seinen tschechischen Namen dem lateinischen vor), der sowohl seine Frau als auch seine Bibliothek verloren habe, selbst nicht wisse, was von beidem das Schlimmste sei...

Aber nun zur Sache. In dem Buch, das ich von De Vroede erbt (und in dem man noch lange den Duft seiner Zigarren riechen konnte), über Comenius enge Beziehung zu den sogenannten Niederer Landen (auf Niederländisch: *Lage Landen*, wo er bekanntlich auch starb), las ich, dass sich seine Verdienste wie folgt zusammenfassen lassen: „*those of a theologian and bishop, those of a pedagogue and a reformer of education and teaching and those of an apostle of the world peace that is to come*“. Dabei ist die Motivation für all diese Aufgaben von der einzigartigen Beziehung des Menschen zu Gott inspiriert: „*Man is a being that can act*

8 So bewahre ich in meiner Bibliothek ehrfürchtig ein kleines Buch von ihr auf, das auf Katalanisch erschienen ist und sich – wie könnte es anders sein – mit Comenius beschäftigt: siehe: ČAPKOVÁ, Dagmar, 1989. Joan Amos Comenius i la Consulta Universal. In: COMENIUS, J. A. *Consulta Universal sobre l'esmena dels afers humans*. Vic [Osona]: Eumo, 1989. XXIX-LV.

9 *Id.*, LV. Das Buch, das mir bei der Verleihung der Comenius-Medaille überreicht wurde, ist sehr zugänglich, was das Leben und das Werk von Comenius betrifft: PÁNKOVÁ, Markéta, 2022. *John Amos Comenius auf einen Blick. Kleine Enzyklopädie des tschechischen Genies der Jahrhunderte*. [John Amos Comenius at a Glance: Small Encyclopedia of the Czech Genius of the Centuries]. Prag: Nationales Pädagogisches Museum und Bibliothek von J. A. Comenius.

freely, destined to dominate the creation and to live in eternal partnership with his Creator“ (Rood, 1970, S. 225).¹⁰ Das setzt natürlich die Legitimation eines Menschenbildes voraus, das die Formbarkeit und die Machbarkeit in Richtung dieses ultimativen Ziels voraussetzt – eine Aufgabe nicht nur für die Kirchen, sondern insbesondere für die Schule, die sozusagen ein Arbeits- oder Übungsfeld für den Humanismus ist (Exalto, 2022, S. 35). Ein „pansophisches“ Programm, das im Wesentlichen eine moralische Interpretation ist, insbesondere als christlich-protestantische Interpretation der aristotelischen Teleologie: „*omnes, omnia, omnio*“ (Benner, 2006, S. 27–45). Konkret heißt das: Alle Menschen müssen (*omnes*) in allen Dingen (*omnia*) und auf umfassende Weise (*omnio*) zivilisiert und gebildet sein (Dohmen, 2021). Dass eine solche Position, auch im Zusammenhang mit dem Geschichtsbewusstsein des Menschen, absolute, unveränderliche und universelle Wahrheitsansprüche voraussetzt, wurde mir klar, als ich Comenius *Didactica Magna* im Rahmen meiner Lizentiatsarbeit (heute „Masterarbeit“ genannt) aufgriff, die sich mit der Entstehung und Entwicklung des sogenannten Jahrgangsklassensystems im (belgischen) Grundschulwesen befasste. Im deutschen Untertitel eines der in der Zentralbibliothek von Löwen aufbewahrten Exemplare, der zugleich so ziemlich sein gesamtes Programm zusammenfasst, fiel mir damals besonders der Satz auf, man wolle lernen (und lehren) „*was für Zeit und Ewigkeit von Wert ist*“.¹¹ In gewisser Weise verfolgt er mich bis zum heutigen Tag. Kann man als historischer Forscher so etwas behaupten,¹² auch wenn es aus päd-

10 Siehe in diesem Zusammenhang auch: KORTHAASE, Werner, HAUFF, Sigurd & Andreas FRITSCH (Hrsg.), 2005. *Comenius und der Weltfriede. Comenius and World Peace*. Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft Berlin.

11 Ich habe diese Ausgabe nicht mehr finden können, aber der vollständige Text des damaligen Untertitels, wenn auch in englischer Sprache, ist ebenfalls in diesem Buch enthalten: PÁNKOVÁ, Markéta, o.c., S. 160.

12 Siehe u.a. DEPAEPE, Marc, 2021. Lost in Enthusiasm? An Elementary Qualitative Analysis of 44 Years of Research in Order to Show Why Even Today Educational Historiography is Not an Unnecessary Luxury. In: SMEYERS, Paul & Marc DEPAEPE (Hrsg.). *Production, Presentation, and Acceleration of Educational Research: Could Less be More?*. Singapore: Springer Nature, S. 121–140, Educational Research 11.

gogischer Sicht durchaus seinen Reiz haben mag – vor allem in einer Zeit, in der „Innovation“ zum großen Zauberwort geworden ist; in der alles als vergänglich erscheint und schnell als obsolet bezeichnet wird, ebenso wie das Streben nach „Wissen“, das das Primat der Moral in pädagogischer Hinsicht verdrängt zu haben scheint.

Auch auf die Gefahr hin, selbst ein wenig ahistorisch zu werden, sollten wir feststellen, dass die Erwartungen an die Bildung heute in erster Linie das „Lernen“ als solches betreffen und nicht mehr die Entwicklung von Tugenden, Werten und Normen. Nach Ansicht des niederländischen Erziehungsphilosophen Joep Dohmen ist das europäische Bildungswesen seit Jahrzehnten durch die Betonung von Exzellenz und Effizienz gekennzeichnet. Es heißt, dass junge Menschen in unserer dynamischen und zunehmend globalisierten Welt vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Rechnen und Sprache, Mathematik und Physik, Wirtschaft, Technologie und IKT benötigen (Dohmen, 2023). Nach den Worten von Jan Masschelein haben die Menschen seit Ende des letzten Jahrhunderts damit begonnen, „eine hochmoderne Lernfabrik“ zu bauen, in der Lernen als Produktion von Lernergebnissen definiert wird. Dass eine solche rein technologische Vision eine Verarmung traditioneller pädagogischer Umgangsformen impliziert, steht also außer Frage. Die Lernfabrik, so mein Löwener Kollege der philosophischen Pädagogik, betrachtet und organisiert das Lernen als einen Produktionsprozess, der von vorbestimmten, erwarteten und gewünschten Ergebnissen geleitet wird. Vorzugsweise so effektiv und effizient wie möglich: kosteneffektiv und kosteneffizient, aber auch zeiteffektiv und zeiteffizient. Daher ist es wichtig, dass diese Ergebnisse (die gewünschten Lern- und damit Wissensziele) im Voraus festgelegt und so genau wie möglich definiert werden, da dieser Prozess sonst nicht „gemessen“ und somit nicht „überwacht“ werden kann (wie die

Zeit zwischen zwei Tests, zwei Messungen der erzielten Ergebnisse).¹³ Hinzu kommt, dass in Flandern, wo die sogenannten „PISA“-Ergebnisse in den letzten Jahren immer wieder enttäuschend waren, der Wunsch besteht, die vermeintliche „Lernlücke“ (die einen Vergleich nicht nur mit anderen Ländern, sondern offenbar auch mit „früher“ impliziert, als wir uns noch als „Meister“ des Mathematikunterrichts bezeichnen konnten) mit aller Kraft zu bekämpfen.¹⁴ Kurz gesagt, in unserer wettbewerbsorientierten „Wissen-ist-Macht“-Gesellschaft ist das Lernen so gut wie zum höchsten Gut jeder Bildungsmaßnahme erhoben worden. Und das natürlich nicht nur in Flandern; ganz so, als wäre die Schule eine High-Tech-Maschine, in der eine gerade (und damit mit einem Messstab messbare) Linie zwischen vorprogrammierten Zielen und tatsächlichen Effekten des Lehr-Lern-Prozesses verläuft,¹⁵ was natürlich in krassem Gegensatz zu Comenius Bildungstheorie steht, die eher als unteilbares Ganzes konzipiert war, in dem jede noch so elementare Bildungsaktivität ihren Platz finden musste.¹⁶ Flexible und/oder modulare Unterrichtssequenzen, die relativ unabhängig voneinander sind, spielten dabei keine Rolle.

Wie lässt sich nun dieser gewaltige Unterschied, der natürlich einen zeitlichen Abstand von etwa vier Jahrhunderten umfasst, spezifizieren? Ich denke, für ein richtiges Verständnis können wir das Denkwerk von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) kaum ignorieren. Nicht nur,

13 MASSCHELEIN, Jan, 2022. Gaandeweg. Over pedagogische vormen. Nota's voor een college. *Pedagogiek*. Bd. XLII, Nr. 2, S. 147–163, gestützt auf MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten, 2012. *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco.

14 VAN DEN BROECK, Wim, 2020. Opinie (over onderwijsniveau). Hoe is ons onderwijs in deze staat beland?. *De Standaard*, 21. Dezember 2020.

15 Cf. mein Aufsatz über die Messlatte : DEPAEPE, Marc, 2021. *Over de lat...* [online]. [2021-03-15]. Verfügbar ab: <https://www.kuleuven.be/thomas/page/over-de-lat/>, mit freundlicher Genehmigung der schönen Illustration von Susanne Di Pietro, aus PINEAU, Pablo & Susanne DI PIETRO, 2008. *Aseo y presentación. Un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires, [el autor], S. 16–17: Maletín de niña.

16 Vgl. in diesem Zusammenhang die umfangreiche Comenius-Literatur, in der ich nur die Arbeit von Klaus Schaller erwähne, die für mich die sehr zugängliche ist: SCHALLER, Klaus, 2004. *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

weil er nach klassischer Überlieferung so ziemlich der erste war, der die Pädagogik als „moderne“ Wissenschaft systematisiert hat, sondern auch, weil bei ihm das Prinzip der Moral eindeutig Vorrang vor dem Erwerb von Wissen hat.

Im Geiste der aufklärerischen Denkweise proklamierte Herbart jede Bildung, die diesen Namen verdient, als „*erziehenden Unterricht*“ (Matthes & Heinze, 2003, S. 134). Für ihn ist die Sittlichkeit der einzige und ganze Teil der Erziehung: „*Man kann die eine und große Aufgabe der Erziehung in den Begriff der Moralität fassen.*“¹⁷ Daher konzentrierte sich seine Erziehungswissenschaft im Wesentlichen auf die Bildung des Charakters. Sein wichtigster Grundsatz darin betrifft die „*Charakterstärke der Sittlichkeit*“, die durch Ordnung und Disziplin Gestalt annimmt, wofür Herbart das Begriffspaar „*Regierung und Zucht*“ prägte. Ersteres sollte in der frühen Kindheit strikter angewandt werden, letzteres im weiteren Verlauf der Entwicklung mit Fingerspitzengefühl. Dies setzt keineswegs eine einseitige Disziplinarmaßnahme der Erziehenden voraus. Um es mit den Worten Herbarts zu sagen: „*Der Erzieher wird nie Polizeidiener!*“ (...) „*Dem Menschen den Sieg des subjektiven Charakters, d.h. die sittliche Selbstbestimmung zu ermöglichen, nicht sie ihm abzunehmen, ist nun die Aufgabe der Erziehung*“ (Asmus, 1968, S. 287–288). Und weiter: „*Erziehung würde Tyrannei sein, wenn sie nicht zur Freiheit führte*“ (Matthes & Heinze, 2003, S. 111–112).

Andererseits bedeutete dieser moderne Freiheitsbegriff im Rahmen der Ausarbeitung des „*neuzeitlichen Subjektbegriffs*“ natürlich auch die Überwindung der ihm durch das Zusammenleben mit anderen auferlegten Grenzen. So geht bei Herbart (aber auch bei anderen Begründerinnen und Begründern der Pädagogik wie Herbarts Zeitgenossen Friedrich Schleiermacher, 1768–1834) die Herausbildung eines Selbstbewusstseins notwendigerweise mit einem zunehmenden Pflichtbewusstsein sowie mit einem wachsenden „*Gattungsbewusstsein*“ einher (Hopfner, 1999). Im Rahmen des Schlüsselkonzepts der „*Moralität*“

17 MATTHES & HEINZE, l.c., 105, Idem, l.c. 111; MARTENS, Carlos, 2022. *Johann Friedrich Herbart, grondlegger van de pedagogiek. Levensverhaal en pedagogische erfenis*. Utrecht: Eburon, S. 313.

wird das Konzept der „Verpflichtung“ als „Selbstverpflichtung“ aufgefasst, während das „Allgemeine“ (oder Soziale) nicht als Gegensatz zum „Individuellen“ wahrgenommen wird (Idem, S. 280). De facto läuft dies darauf hinaus, dass die Disziplinierung des Individuums durch Erziehung und Bildung seit der Aufklärung als eine Technologie diskursiver Unterwerfungstechniken betrachtet werden kann, mit dem Ziel, Freiheit zu schaffen. Und sei es unter Beibehaltung einer pastoralen, religionsähnlichen Sprache (Osterwalder, 2006, S. 155–180); (als deren Vorläufer natürlich auch Comenius gelten kann, aber das nur nebenbei). Dieses eher paradoxe Verhältnis zwischen der Anwendung von Kontrollpraktiken und dem Ziel autonom funktionierender Subjekte brachte alle möglichen Nebeneffekte hervor, unter anderem die Abwertung der „Jugend“ als gefährliche Periode in der Entwicklung des Individuums, ebenso wie ihre Einbeziehung in einen patriotischen, nationalen und/oder nationalistischen Diskurs (Staube-Heinze, 2016, S. 35–59; Yıldız, 2016, S. 117–140).

Dennoch bleibt die Herausbildung dieser modernen Subjektivität das herausragende Ergebnis, mit dem die Aufklärung als kulturelle Bewegung eine Bruchlinie in der Geschichte der Pädagogik geschaffen zu haben scheint. Im Paradigma der „neuen“ Kulturgeschichtsschreibung der Erziehung und Bildung argumentiert eine Autorität wie Tom Popkewitz im Anschluss an Michel Foucault, dass damit ein „neues“ „Epistèmè“ entstanden sei. Keine transzendenten oder universellen Strukturen mehr, sondern „Individualität“ als Objekt und Subjekt der Reflexion und des Wissens: *„Das Ich als Agens der Veränderung bekommt im Denken der Aufklärung seit dem 18. Jahrhundert eine zentrale Stellung. Dem modernen ‚Ich‘ wird ein Bewusstsein gegeben, das [...] die europäischen religiösen Vorstellungen von der Person in eine Kategorie des menschlichen Geistes verwandelt, dessen Seele moralische, rationale und kalkulierte Eigenschaften zur Intervention und Veränderung des eigenen Lebens hat. Das individuelle Moralbewusstsein gibt den Ereignissen des Lebens durch Vernunftakte menschliche Zwecke und Ziele“* (Popkewitz, 2006, S. 224). Wobei übrigens nicht aus den Augen verloren werden sollte, dass dieselbe Individualität, die *„aus der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat,*

was wir sind, die Möglichkeit herauslösen [wird], nicht mehr das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken“ (Ibid., S. 245).

Die Frage, ob man einen solchen Foucaultschen Rahmen braucht, um die Entwicklung des pädagogischen Denkens effektiv zu interpretieren, ist natürlich sehr umstritten (Popkewitz, 2021, S. 103–123). Wir glauben nicht, zumindest nicht in der textuellen Interpretation des Machtdispositivs – sozusagen der unsichtbaren Hand, die sowohl diskursiv als auch disziplinar die pädagogische Praxis kontrollierte, „*through which we are differently constituted as subjects, and through which we come to know ourselves as unique individuals*“, wie Kate Rousmaniere, Karin Dehli und Ning de Coninck es ausdrücken (Rousmaniere, Dehli & De Coninck, 1997, S. 8). Was wiederum nicht verhindern muss, dass das Foucaultsche Paradigma selbst mit seinen Grundannahmen inspirierend für pädagogische Mentalitäts- und/oder Realitätsgeschichten sein kann¹⁸ – was übrigens durch seine erfolgreiche Nachahmung, auch in Lateinamerika, schlüssig belegt ist.¹⁹

Was uns hier jedoch am meisten interessiert, auch angesichts der Kluft, die zwischen den großen Ideen und Theorien über Erziehung und Bildung einerseits und ihrer Umsetzung in die Alltagspraxis andererseits besteht, ist die Wirkungsgeschichte dieser aufklärerischen pädagogischen Konzeptionen in der modernen Gesellschaft (die ich übrigens als Ausgangspunkt für langfristige Übersichten in meiner eigenen Forschung und mehr noch in meiner eigenen Lehre genommen habe).²⁰

18 Cf. CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, MAINER BAQUÉ, Juan & MATEOS MONTERO, Julio, 2008. (Proyecto Nebraska de Fedicaria), La genealogía, historia del presente y didáctica crítica. In: MAINER BAQUÉ, Juan (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, S. 51–82, hier S. 75–76.

19 Vgl. z.B. DUSSEL, Inés, 2001. School Uniforms and the Disciplining of Appearances. Towards a History of the Regulation of the Bodies in Modern Educational Systems. In: POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M. & PEREYRA, Miguel A. (Hrsg.). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/London: Routledge Falmer, S. 207–241.

20 Cf. DEPAEPE, Marc, 2008. Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of “New” Cultural History of Education. *Revista Educação & Cidadania*. Bd. VII, Nr. 2, S. 11–31.

Der Diskurs über die „erziehende“ Bildung führte in den sogenannten Niederen Ländern – die mir natürlich sehr vertraut sind – ab dem späten 18. Jahrhundert zu einer normativen Tugendpädagogik. Insbesondere im „Pastorenland“, wo nach den Worten von Bernard Kruithof die Bildung einer „tugendhaften Nation“ im Vordergrund stand (Kruithof, 1991). Und die das bereits erwähnte Primat einer religiös-moralischen Erziehung auf den Wissenserwerb nicht in Frage stellte. Sie führte allenfalls zu einer Art Kompromiss: Steigerung der Qualität durch Erweiterung der Wissensinhalte bei gleichzeitiger Wahrung der bürgerlichen und christlichen Tugenden (Verhoeven, 1994, S. 312–313). Denn die „Vernunft“ gehörte wie die „Ordnung“ selbst zu den „bürgerlichen Tugenden“ (Lenders, 1988). Beide sollten dazu dienen, die Denk-, Gefühls- und Lebenswelt der Menschen zu beherrschen. An der Basis wurde vor allem durch die „Volksschule“ eine Tirade gegen die herrschende Unordnung angestimmt. Sie wurde als Dummheit, Sittenlosigkeit und Wildheit beschrieben, die es durch angemessene und pädagogisch sinnvolle Strafen sowie durch die Belohnung der Verdienste vorbildlicher Schülerinnen und Schüler zu bändigen galt, was schließlich zu einem glücklichen Leben führen sollte. In gewissem Sinne gab es durch das Streben nach einer Verallgemeinerung der Volksbildung auch einen sozialen Schulzwang (De Vries, 1993). Schließlich war der Hang zur Disziplinierung unweigerlich mit der Forderung nach Gruppenzusammenhalt und Nationenbildung verbunden, was die Bildungspolitik rechtfertigte. Das Bildungspathos der Aufklärung wurzelte nicht nur in einem unerschütterlichen Fortschrittsglauben, es war darüber hinaus eine Flucht nach vorn, projiziert in die Entstehung der modernen Gesellschaft.

Bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts waren Gehorsam und Selbstbeherrschung die Hauptmerkmale der Charakterbildung, wobei der Gehorsam das Mittel zur Erreichung der Selbstbeherrschung war (Bakker, 1995; Idem, 2006, S. 769–791). Die moralische Ordnung, die Kindern und Jugendlichen bis dahin vermittelt wurde, basierte auf der Kultivierung von Respekt vor allem, was innerhalb der bestehenden sozialen Strukturen Autorität ausstrahlte, dem Ausmerzen schlechter Tendenzen im Selbst und dem Herausbilden des Guten, dem Erlernen

von Verantwortung, auch durch innere Gewissenhaftigkeit (wobei aus katholischer Sicht die Beichte eine wichtige Rolle bei der persönlichen Beeinflussung spielte, auch durch das Austragen von Schuldgefühlen und Gewissenskonflikten).²¹ Aus Sicht der Erziehenden, vor allem in Schulen und Erziehungseinrichtungen, waren eine ständige Überwachung und eine strenge Ordnung des Alltagslebens unerlässlich.

Diese langsame Entwicklung des pädagogischen institutionellen Systems sowie die Anpassungen, die mehr oder weniger unter dem Einfluss neuer pädagogischer Theorien und Wissenschaften erfolgten, sind wohl am besten in der Geschichte der Betreuung aller Arten von „schwierigen“, sozial problematischen und/oder kriminellen Jugendlichen sichtbar. Das Thema, das übrigens im Mittelpunkt des Kongresses steht,²² in dessen Rahmen dieser Vortrag gehalten wird, und zu dem in den letzten Jahrzehnten zahlreiche, auch historisch-vergleichende Studien veröffentlicht wurden. Vielleicht lehrt uns der Umgang mit dem vermeintlich außergewöhnlichen Kind auch etwas über den Umgang mit dem gewöhnlichen – eine Überlegung, die, so heißt es, auch andere „Ikonen“ aus dem Kanon der historischen Pädagogik beim Aufbau ihres wissenschaftlichen Werkes verfolgten, wie Maria Montessori und Ovide Decroly, deren Leben und Werk wir ausführlich studiert haben.²³ Aber auch darauf kann hier aus Zeit- und Platzgründen nicht näher eingegangen werden, auch wenn es sicher nicht unwichtig ist, zu erwähnen, dass für Decroly „Umerziehung“ immer auf „Anpassung“ an die

21 PERRY, Jos, 1991. *Jongens op de kostschool. Het dagelijkse leven op katholieke opvoedingsinternaten*. Utrecht: Bruna, hier S. 145. Für eine Foucaultsche Interpretation, siehe ROSE, Nikolas, 1990. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. New York/London: Taylor & Frances/Routledge.

22 Siehe die „Call for Papers“ für die Konferenz: „Das Kind in Zeiten der Not und Hoffnung. Bewältigung der Folgen von Krieg, Epidemien und sozialen, psychischen und körperlichen Einschränkungen von Kindern und Jugendlichen“. Prag/Prague, 19–20/06/2023.

23 Cf. DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & Angelo VAN GORP, 2022. Ovide Decroly (1871–1932). Une approche atypique? *Theory and History of Education Monograph Series*, Bd. 4. The Theory and History of Education International Research Group (THEIRG).

sich modernisierende Gesellschaft hinauslief, die als solche nicht in Frage gestellt wurde (Depaepe, 1990, S. 185–209).

Der Fortschrittsglaube, in dessen Mittelpunkt die soziale Gestaltung des Menschen und der Gesellschaft steht, legitimierte offensichtlich die Eingriffe im Rahmen der „Betreuung“ von Sonder- und Randfällen. Das war bei der Armenfürsorge der Fall, der sich unser Genter Kollege Dirk Van Damme (der später Abteilungsleiter am *Centre for Educational Research and Innovation (CERI) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* werden sollte und der jetzt im Ruhestand in Flandern als der Experte präsentiert wird, der das „Absinken des Niveaus“ im Bildungswesen bekämpfen soll) in seiner Doktorarbeit aus der Perspektive der Entstehung des modernen westeuropäischen Wohlfahrtsstaates widmete (Van Damme, 1990, S. 290). In England beispielsweise entwickelte sich eine ausgeprägte „*moral economy*“, die den Menschen aus der Arbeiterklasse von der Bourgeoisie autoritär aufgezwungen wurde, in der Hoffnung, sie mit allen Mitteln in die neuen sozioökonomischen Strukturen der Klassengesellschaft zu treiben und sie einer rigiden sozialen Disziplinierung zu unterwerfen.

Ein solches strenges Disziplinarregime mit „Freiheitsentzug“ beherrschte auch das „Archipel“ der stationären Einrichtungen für schwer erziehbare Jugendliche, das laut meinem Groninger Kollegen Jeroen Dekker zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Westeuropa entstand.²⁴ Die Versuchung, dieses Phänomen im Sinne Foucaults zu beschreiben und zu interpretieren, war in dieser Hinsicht also sehr groß, auch wenn diese allumfassende Disziplin im Laufe des folgenden Jahrhunderts einen eher erzieherischen Charakter annahm. Um dies zu erklären, wird behauptet, dass die pädagogische Praxis der institutionellen

24 Nach DEKKER, Jeroen J. H., 1987. Een archipel van opvoedingshuizen. De residentiële hulpverlening in West-Europa, circa 1814-circa 1914. In: DEPAEPE, Marc & Mark D'HOKER (Hrsg.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven/ Amersfoort: Acco, S. 117–126. Siehe in diesem Zusammenhang auch: IDEM, 2001. *The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Erziehung auf mindestens zwei allgemein-pädagogische Strömungen zurückgreift: einerseits auf das Aufkommen des experimentell-wissenschaftlichen Paradigmas in den Humanwissenschaften (einschließlich der Psychologie, der Pädagogik und der übergreifenden Wissenschaft vom Kind, der sogenannten Pädologie – eine Entwicklung, die wir im Übrigen selbst genauer untersucht haben) (Depaepe, 1993), und andererseits auf das damit verbundene Streben nach einer gewissermaßen „neuen“ Erziehung, in der das Kind im Mittelpunkt steht (Hofstetter & Schneuwly, 2006). Letztere wird im deutschsprachigen Raum bekanntlich auch oft als „Reformpädagogik“ bezeichnet.

Im Hinblick auf eine langfristige Vision der moralischen Bildung bleibt es jedoch höchst fraglich, inwieweit solche „Reformideen“ mehr als ein paar Akzentverschiebungen in der Praxis der stationären Umerziehung bewirken konnten. Nelleke Bakker, ebenfalls von der Universität Groningen, sprach in diesem Zusammenhang von „Anstiftung“ zu „Rissen in der moralischen Ordnung“. Mit dem Ergebnis, dass der Maßstab für die Disziplinierung fortan nicht mehr die Lebensphilosophie oder das innere Gewissen, sondern die fachliche Kompetenz einer wissenschaftlich fundierten Intervention war (Bakker, S. 232–233). Wie eine weitere detaillierte Studie der „staatlichen“ Erziehungseinrichtungen in den Niederlanden ergab, wurde die massenhafte und unpersönliche Einsperrung entgleister Jugendlicher fortgesetzt, wenn auch mit subtileren Formen der Disziplinierung in Abhängigkeit von der sozialen Wiedereingliederung der Schülerinnen und Schüler.²⁵ Tatsächlich lebten die Menschen auch nach dem Zweiten Weltkrieg – wenn man sich die prophetischen (?) Worte von Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) vor Augen hält – immer noch den disziplinarischen Traum von „*une liberté [bien?] surveillée*“ (Périsol, 2020). Die zunehmende wissenschaftliche Erforschung der „*cas sociaux*“ änderte nichts an der

25 DELICAT, Jan W., 2001. *Van ijzere vuist naar zachte hand? Idee en praktijk in de rijk-sopvoedingsgestichten*. Nijmegen: Faculteit Sociale Wetenschappen van K.U. Nijmegen, hier S. 222 & 263; Zum 19. Jahrhundert, siehe: LEONARDS, Chris, 1995. *De ontdekking van het onschuldige criminele kind. Bestrafing en opvoeding van criminele kinderen in jeugdgevangenissen en opvoedingsgesticht, 1833–1886*. Hilversum: Verloren.

Tatsache, dass in den 1950er-Jahren sowohl in Frankreich als auch in den Vereinigten Staaten das „moralische Register“ die Behandlung junger Straftäterinnen und Straftäter dominierte. Wie die historisch-vergleichende Studie von Guillaume Périssol zeigt, ging dort „*le pouvoir de la psychométrie*“ noch Hand in Hand mit dem „*grand rêve disciplinaire*“. Das führte dazu, dass „*police, justice et médecine mentale produisent, en synchronisation avec les autres mécanismes de normalisation, de la délinquance et de la folie pour contrôler le prostitué et ses clients selon les procédures les plus adéquates, de la peine sursitaire à l'exclusion*“ (Id., 349; und weiterhin auch 87, 176 & 184). Wer zu weit vom rechten Weg abkam, wurde aus der Gesellschaft ausgeschlossen, was in der Regel eine weitere Inhaftierung in Gefängnissen, Disziplinaranstalten, Umerziehungsanstalten und dergleichen mehr bedeutete.²⁶ Neu war jedoch die Einführung der „Bewährungsstrafe“, die ein gewisses Verständnis für die Umstände, in denen die jungen Straftäterinnen und Straftäter aufgewachsen waren, vorauszusetzen schien (Périssol, S. 514, 543). Inwieweit dies auf die neueren Tendenzen und wissenschaftlichen Erkenntnisse zurückzuführen ist, lässt sich natürlich schwer sagen, Tatsache ist jedoch, dass der Mentalitätswandel in diesem Bereich eine Rolle spielte, ebenso wie z.B. die Medikalisierung und die zunehmende Wertschätzung der „Psychohygiene“, vor allem in den Vereinigten Staaten, aber auch in Frankreich.

Wichtig ist jedoch, dass diese „Infrastruktur der Prävention“ im Alltag der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen nicht zwangsläufig zu einer grundlegenden Umkehrung der pädagogischen Ansätze führte.²⁷ Außerdem trug sie zum „*kingdom of good adjustment*“ bei, um es mit den Worten des US-amerikanischen Erziehungshistorikers Sol Cohen zu sagen (Cohen, 1999, S. 238, 227, 228, 249 ff.). Im Übrigen brach

26 Siehe die Auswahl der Beiträge der Konferenz *Beyond the Pale, beyond the Bar? Beyond the Pale Behind Bars: Marginalization and Institutionalization from the 18th to the 20th Century*. *Paedagogica Historica*. Bd. XXVI, Nr. 2, S. 1–309.

27 Siehe in diesem Zusammenhang: KRÖP, Jérôme & Stéphane LEMBRÉ (dir.), 2020. *Histoire des élèves en France*. Vol. 2: *Ordres, désordres et engagements*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.

zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen westlichen Ländern in „Momenten der Krise“ der industriekapitalistischen Gesellschaft, ob sie nun wahrgenommen wurde oder nicht, wie z.B. die Geschwindigkeit der Verstädterung, die Jugendarbeitslosigkeit und die Etikettierung der „Jugend“ als gefährliche Lebensphase, eine „moralische Panik“ aus,²⁸ in der Hoffnung, dass Expertinnen und Experten angemessene Antworten auf diese Herausforderungen finden würden. Dass diese „Antworten“ im Sinne einer weiteren Anpassung in der fortschreitenden Modernisierung bestehen sollten, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Von sogenannten objektiv-wissenschaftlichen Eingriffen in die Gesellschaft war auch nichts anderes zu erwarten, da das „Messen, um es besser zu wissen“ (Depaepe, 1989; Ritzi & Wiegmann, 2010) de facto vom gesellschaftlichen Status quo ausging. Die „moralischen Tests“, die für Kinder ausgearbeitet wurden, um z.B. das „Lügen“ vor Gericht zu bekämpfen, kann als anschauliches Argument dafür herangezogen werden (Verplaetse, 2008, S. 265–286). Und dort, wo die Reformpädagogik und/oder die neue Erziehung für eine „neue Schule“ in einer „neuen Gesellschaft“ eintraten, wie u.a. im kommunistischen Erziehungsprojekt von Célestin Freinet (1896–1966),²⁹ wurde dieser Anspruch bei der „Modernisierung“ der Einrichtungen geschickt beschönigt oder modifiziert (z.B. um weiterhin staatliche Subventionen zu erhalten). Aneignung wurde das genannt.³⁰ Auch in der alltäglichen Realität des Lebens in der Einrichtung.

In dieser Hinsicht hatten die Massenbewegungen der 1930er-Jahre auf dem europäischen Kontinent weit weniger Skrupel. Ihre Ideologien,

28 Siehe die Sonderausgabe über COHEN, Stanley, 1999. Moral Panics and Folk Concepts. *Paedagogica Historica*. Bd. 35, Nr. 3.

29 Cf. DEVOS, Jan, 2019. Freinet in Vlaanderen. Oorsprong, appropriatie en actuele vertogen van de freinetpedagogiek. Oud-Turnhout: Gompel & Svacina.

30 Cf. DE COSTER, Tom, DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2004. Emancipating a Neo-liberal Society? Initial Thoughts on the Progressive Pedagogical Heritage in Flanders since the 1960s. *Education, Research and Perspectives*. Bd. XXXI, Nr. 2, S. 156–175; IDEM, 2009. „Alternative“ Education in Flanders, 1960–2000: Transformation of Knowledge in a Neo-liberal Context. *Paedagogica Historica*. Bd. XLV, Nr. 4–5, S. 645–671.

die bewusst die Schaffung eines „neuen Menschen“ in einer „neuen“ „gesellschaftlichen Ordnung“ verfolgten, traten offen für eine „faschistische“ oder „faschistoide“ *Umerziehung* ein – eine „Utopie“, in der bekanntlich der Wille, das „krumme Holz“ der Menschheit zu begradien, nach dem alten Bild von Immanuel Kant (1724–1804) meist trügerisch endete: *„Es war manchmal eine wahre Obsession. Oft wurde die Gegenwart der Zukunft geopfert, und oft stand am Ende nicht mehr Gerechtigkeit, sondern mehr Tyrannei. Hinterher fiel es schwer, sich von der Vergangenheit zu lösen. Die Geschichte der ‚Umerziehungen‘ ist ein eigenes leidvolles Kapitel (...).“* (Maier, 2006, S. 25).

Das bemerkenswerteste Beispiel dafür sind natürlich die nationalsozialistischen Bestrebungen zur „*Umerziehung*“ des deutschen Volkes. Dazu hören wir auf die maßgebliche Stimme von Heinz-Elmar Tenorth, der die nationalsozialistischen Eingriffe in diesem Zusammenhang wie folgt zusammenfasst: *„Diese Phase der Erziehungspolitik ist deshalb zuerst ein erschreckendes Lehrstück, weil sich nationale Erziehungsanstrengungen in einer ‚Erziehung zum Tode‘ und in der ‚Schule der Barbarei‘ selbst dementieren; aber auch deswegen, weil sich in diesem politischen Zugriff der bis dahin nicht entdeckte und nicht vermutete Nebensinn und die Funktionalisierbarkeit pädagogischer Formen und Maximen, die aus der Tradition reformerischer Bewegungen zur Verfügung standen, offenbart. Die Lektion der Epoche besteht deshalb nicht nur in der Kritik einer vergangenen Wirklichkeit, sondern auch in der Selbstkritik pädagogischer Aussprüche und Phantasien“* (Tenorth, 2000, S. 272).

Als Umkehrung, als buchstäbliche „Umformung“ dessen, was Erziehung und Bildung unter aufklärerischer Inspiration bedeuteten, kann sie durchaus gelten. Bekanntlich verteidigten die Philosophen der Aufklärung nicht nur die individuelle menschliche Freiheit, sondern auch die Menschenrechte. Da sie sich gegen die sklavische Abhängigkeit von Kirche und Staat wandten, wandten sie sich auch gegen Machtmissbrauch und predigten daher Toleranz (Maes, 2017, S. 74). In der „Utopie“ des Nationalsozialismus wurde all dies zunichte gemacht.

Der „neue“ Mensch wurde hier nicht nur gewaltsam durchgesetzt,³¹ Gewalt wurde darüber hinaus „als Teil der Subjektivierungsprozesse (...) in den Interaktions- und Institutionalisierungsformen generationaler Ordnungen“ (Straube-Heinze & Heinze, 2021, S. 19) zu seinem Markenzeichen. Inhaltlich lag der Schwerpunkt der nationalsozialistischen Pädagogik auf der Zugehörigkeit und Loyalität zur nationalsozialistischen Volksideologie. Infolgedessen lag der Schwerpunkt fast ausschließlich auf Ordnung und Disziplin, die den Jugendlichen mit militärischer Autorität auferlegt wurden. In Anlehnung an die Ideen des Führers hieß es: „... sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben und sind glücklich dabei!“.³² Dass viele bei dieser Massenmobilisierung der Bevölkerung mitmachten, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass zwischen dem angestrebten Ziel und dem Ergebnis der Erziehungsmaßnahme keine Eins-zu-eins-Beziehung bestand. Wie im Bereich der Einbindung der Erziehungswissenschaft in die nationalsozialistische Ideologie (Laux, 1990; Horn, 1996; Pöggeler, 1991) gab es trotz der vielen Apologeten und Anhänger des Systems in den Betrieben verschiedene Formen der Gleichgültigkeit, des Defätismus, der Ambivalenz, der oberflächlichen Anpassung, aber auch des Widerstands, die zwar so gut wie möglich unterdrückt wurden, sich aber auf Dauer als unausrottbar erwiesen.

Wahrscheinlich gilt eine solche Schlussfolgerung auch für die Zeit der DDR und einige andere normativ-pädagogische Systeme, die versucht haben, die Interpretation moderner Individualität aus ihrer eigenen Ideologie heraus zu fixieren; Ideologien, die übrigens nicht als Monolithen in ihrer historischen Erscheinung verstanden werden können,³³ aber das nur nebenbei. Hinsichtlich der

31 MAIER, Pfade in Utopia, 25, fragt für „ein Stück realistischer Bescheidenheit – es wäre die Abkehr von dem Versuch, den Himmel mit Gewalt auf diese Erde zu zwingen“!

32 ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.), 1983. *Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin*. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Verlag, S. 147. Siehe auch: PINE, Lisa, 2010. *Education in Nazi Germany*. Oxford: Berg.

33 RANG, Brita, 1982. *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie, 1945–1965*. Frankfurt/New York: Campus Forschung; CLOER, Ernst, 1998. *Theoretische Pädagogik in*

marxistisch-leninistischen Jugendpolitik in Ostdeutschland kommt Tenorth zu folgendem Schluss: „Die Jugendpolitik der DDR läßt erkennen, daß die Anerkennung der staatlichen Erwartungen nicht gesichert war, in Schulen entwickelten sich eigene Muster des Umgangs mit staatlichen Erwartungen, auch Muster der Distanzierung. Aber (...) das System der öffentlich-staatlichen DDR-Erziehung war bei aller Relativierung rascher Urteile (...) weder noch folgenlos. In der Politisierung und Verstaatlichung des Alltagslebens verloren die Individuen nicht nur ihr eigenes Recht auf Gestaltung ihres Lebenslaufs, sondern entwickelten auch Muster der anpassenden Lebensplanung, in denen dann Initiative wenig, Erwartung an den Staat hoch bewertet wurden“ (Tenorth, 2000, S. 329).

In der Tat ist es nicht schwer, formale und inhaltliche Parallelen zu anderen Situationen zu ziehen, in denen diktatorische oder halbdiktatorische Regime versucht haben, die moralische Bildung der Jugend zu monopolisieren. Es drängen sich Vergleiche mit Mussolini und Franco auf, über die kürzlich sehr interessante Studien erschienen sind (Wolf, 2022; Serrano López, 2022). Auffällig ist u.a. die zumindest einseitige Betonung der militaristischen und disziplinarischen Aspekte der Charakterbildung, die offensichtlich auch im katholischen Erziehungs- und Bildungsdiskurs vorhanden waren (Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016, S. 327–341), ganz abgesehen von dessen verschränkter und unterstützter Rolle als Staatsreligion der genannten Regime. Auch wenn natürlich die Interpretation von z.B. Körperpflege, Hygiene, Sexualität u.Ä. in all diesen Konstellationen ihre eigene Färbung hatte.

In diesem Zusammenhang finde ich die Forschungsarbeit meiner lettischen Kolleginnen und Kollegen besonders interessant, weil sie unter anderem untersucht, inwieweit sich die Wahrnehmungen der lettischen Studierenden von dem offiziellen, von den sowjetischen Behörden verkündeten Diskurs unterscheiden und wie die darin propagierten

der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag und zuletzt TENORTH, Heinz-Elmar & Ulrich WIEGMANN, 2022. *Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte der deutschen Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Werte und Normen wie Kollektivismus, Disziplin, Willenskraft, Patriotismus, Engagement, Fleiß, Arbeitszufriedenheit usw. konkret operationalisiert wurden. Ihre Schlussfolgerung, die sich auf die Gegenwart bezieht, scheint auf den ersten Blick verblüffend: „*Making abstraction of the ideological context of Communist morality, many of the virtues that were prioritized in the Soviet school are also highly valued in a democratic society, e.g., responsibility, social activity, work for community. Notwithstanding, there is a crucial difference between Soviet and democratic education in the methods by which morality is shaped (...) In modern Latvian schools, the written “language of virtue” is no longer used: characterizations are not issued to students en masse, and moral qualities are no longer performed under the watchful eye of the teachers’ and Communist organizations’ body. The school is only asked to produce clearly measurable assessment of knowledge and competence, namely, marks in graduation diplomas...*“.³⁴

Und damit sind wir eigentlich wieder beim Ausgangspunkt unseres Artikels, nämlich dass heute das Streben nach messbarem, gesellschaftlich nützlichem Wissen überwiegt und dass dieses Streben zudem Vorrang vor der Frage nach ethisch geprägten Persönlichkeiten hat.³⁵ Hat unsere „*tour d’horizon*“ also etwas anderes ergeben als die offensichtliche Weisheit, dass jede Disziplinierung des Selbst unter dem Gesichtspunkt der vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte betrachtet werden muss? Oder gibt es, wie die obige Schlussfolgerung anzudeuten scheint, Hinweise darauf, dass es doch so etwas

34 FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel J. & Iveta KEŠTERE, 2023. *The Legitimization Discourse of Virtue Education in School Practice under Dictatorship: The Case of Soviet Latvia (1947 to 1982)*. [Nicht-veröffentlichtes Manuskript, 2023], S. 29–30.

35 Siehe z.B. PRANGE, Klaus, 2011. Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht? In: KEINER, Edwin et al. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–66, hier 62); VON HENTIG, Hartmut, 2011. Ist Bildung nützlich?. In: KEINER, Edwin et al. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 395–412, in: *id.*, S. 395–412.

wie eine mehr oder weniger zeitlose Tugendpädagogik gibt, ob nun als Teil eines „a-subjektivistischen“ Personalismus konzipiert oder nicht?³⁶

Aus meiner eigenen Forschung, die sich, wie erwähnt, nicht direkt mit der Geschichte der moralischen und ethischen Persönlichkeitsbildung befasst hat, lässt sich auf all das keine Antwort formulieren. Nichtsdestotrotz gibt es darin Anhaltspunkte für die weitere Interpretation der obigen Überlegungen. Auf drei davon gehe ich in diesem zweiten Teil des Vortrags ein, bevor ich ihn mit einigen allgemeinen Schlussfolgerungen abschließe.

Eine erste, möglicherweise relevante Beobachtung auf der Grundlage „unserer“ Forschung (mit verschiedenen Kollegen, Mitarbeitern und Doktoranden) betrifft die große Kontinuität der bevormundenden Perspektive im pädagogischen Handeln. Mit Frank Simon habe ich zum Beispiel darauf hingewiesen, wie weit der Diskurs der moralischen „Aufrüstung“ nach dem Ersten Weltkrieg in die flämische Gesellschaft eingedrungen war, vor allem, aber nicht ausschließlich auf katholischer Seite.³⁷ In gewisser Weise war dieser Diskurs die treibende Kraft für eine bis dahin nicht gekannte Wiederbelebung der Jugendbetreuung und Jugendarbeit, die sich unter anderem in der Entstehung zahlreicher spezifischer Jugendbewegungen niederschlug. Aber auch in der Familie und in der Bildung gab es in den 1930er-Jahren eine klare Präferenz für eine autoritäre und geschlechtsstereotype Erziehung mit fast infantilisierenden Zügen. Den vorherrschenden Ängsten (die ständige

36 Cf. SCHALLER, Klaus, 2006. Die Person als „offene Seele“? Bemerkungen zu Jan Patočkas Philosophie und Pädagogik. In: EYKMANN, Walter & Winfried BÖHM (Hrsg.). *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg: Ergon-Verl, S. 73.

37 Sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene: DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2005. De Vlaamse jeugd in het vizier van de pedagogisering tijdens het interbellum. In: DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & Angelo VAN GORP (Hrsg.). *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven/Voorburg: Acco, S. 289–312; DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2000. The Conquest of Youth: An educational Crusade in Flanders during the Interbellum Period. In: SIMON, Frank (Hrsg.). *Liber Amicorum Karel De Clerck*. Gent: C.S.H.P., S. 19–42.

Bedrohung schien der Untergang der Zivilisation zu sein)³⁸ musste mit harter Hand begegnet werden, d.h. auf der Grundlage von Disziplin und Gehorsam gegenüber der unantastbaren Autorität. Nur so konnte Charakterstärke erreicht werden. Sie wollten keine „Schwächlinge“ ausbilden, sondern echte „flämische“ Männer, die vor Willenskraft strotzten. In diesem Zusammenhang griff man gerne auf Bilder aus populären Sportarten wie Fußball und Radsport zurück. Was letztlich angestrebt wurde, waren „Meister“ der Sittlichkeit. Ich habe sogar darauf hingewiesen, wie sehr der romantisierte flämische Radsportjournalismus von einer Ode an die harte Arbeit geprägt ist. Der Sieg konnte nur durch Engagement, Aufopferung und Willenskraft errungen werden – eine Arbeitsmoral, von der die Menschen aus der Arbeiterklasse dank der Identifikation mit den Helden des stählernen Rosses nur profitieren konnten (Depaepe, 1992, S. 226–231). Denn obwohl normverletzendes Verhalten (wie Trunkenheit, Scheidung, unverheiratete Mutterschaft usw.) in den unteren Schichten der damaligen Arbeiterklasse regelmäßig vorkam, störte auch dort jede Form von Ungehorsam die starre Organisation des Haushalts. Menschen aus der Arbeiterklasse, auf die man sich verlassen konnte, strebten nach Seriosität. Werte und Normen wurden von ihnen eifrig von der Mittel- und Oberschicht übernommen. Die Anpassung an bestimmte bürgerliche Werte bedeutete in erster Linie Überleben, in der Hoffnung, dass es ihren Kindern eines Tages besser gehen würde...

Ob man zur Erklärung dieses Mechanismus die Zivilisationstheorie von Norbert Elias (1897–1990) braucht, lasse ich hier einmal dahingestellt.³⁹ Tatsache ist, dass der sogenannte „Zivilisationsprozess“ der Zwischenkriegszeit auch in der einzigen belgischen Kolonie jener Zeit,

38 Cf. MORTIER, Freddy, COLÉN, Willem & Frank SIMON, 1994. Inner-scientific Reconstructions in the Discourse on Masturbation (1760–1950). *Paedagogica Historica*. Bd. XXX, Nr. 3, S. 816–847.

39 Was mich nicht daran hindert zu sagen, dass ich diese Theorie im Allgemeinen als anregend für langfristige Überlegungen in der pädagogischen Historiographie empfunden habe, siehe: DEPAEPE, Marc, 2004. *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven/Leusden: Acco.

dem Kongo, stattfand. Ein Prozess, den wir selbst übrigens genau unter dem Gesichtspunkt der „Bevormundung“ beschrieben haben, denn das pädagogische Regime der Disziplinierung und Unterwerfung gegenüber der afrikanischen Bevölkerung war noch stärker ausgeprägt als in Belgien.⁴⁰ Das vorherrschende Axiom der zivilisatorischen Arbeit betraf nämlich die Überlegenheit der westlichen, *in diesem Fall* christlichen Kultur. Sie musste dort in einem beschleunigten Tempo und in einem Kontext, der oft auch als feindlich dargestellt wurde, eingeführt werden. Angesichts dieser „großen“ Aufgabe ließen die Beteiligten daher die vorherrschenden Stereotypen viel offener zu als in Europa. Unserer Ansicht nach war die Erziehung und Bildung in der Kolonie sozusagen ein „Kochen unter Druck“, wodurch die Merkmale sowie die Mängel und systemischen Fehler des westlichen Erziehungsmodells viel leichter zu erkennen waren als in einer komplexeren europäischen Gesellschaftsform.

In Anbetracht der zahlreichen Stereotypen, die im kolonialen Abenteuer wurzelten (und dazu dienten, seine Bedeutung und seinen Mut zu unterstreichen), schätzten sie das Bildungspotenzial der afrikanischen Bevölkerung nicht allzu hoch ein. Diese waren – angeblich – überhaupt nicht theoretisch veranlagt, sondern von Natur aus faul, leidenschaftlich, unzüchtig, polygam und so weiter. Aus evangelischer (d.h. hier „katholischer“) Sicht musste jedoch versucht werden, sie auf ein höheres Niveau zu heben, damit sie auch nützliche Arbeit im

40 DEPAEPE, Marc & Lies VAN ROMPAEY, 1995. *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908–1960)*. Leuven/Apeldoorn: Garant; DEPAEPE, Marc, 2012. Sometimes a Little Distance is Needed to See What Really Happened. The Study of the Belgian Educational Policy in Congo as an Example of the Critical Vigour of Colonial History of Education. In: AUBRY, Carla, GEISS, Michael, MAGYAR-HAAS, Veronika & Damian MILLER (Hrsg.). *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 219–232; DEPAEPE, Marc, 2017. Colonial Education in the Congo – a Question of “Uncritical” Pedagogy until the Bitter end? *Encounters in Theory and History of Education*. Bd. XVIII, S. 2–26. Siehe auch: DEPAEPE, Marc, VINCK, Honoré & Frank SIMON, 2019. “Vom Schwarzen aus”...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien. *Historia scholastica*. Bd. V, Nr. 1, S. 22–38.

Dienste der Kolonie leisten konnten. Alles in allem kam dieser „Zivilisationsprozess“ also einer „Zivilisationsoffensive“ gleich, bei der es darum ging, die Menschen sauberer und zahmer zu machen (d.h. hier, sie zu disziplinieren, gefügig zu machen und – buchstäblich – zu domestizieren, um dem kolonialen Regime zu dienen).

Das bedeutete jedoch nicht, dass der wahrgenommene Entwicklungsrückstand in kürzester Zeit aufgeholt werden musste. Was den Belgiern vorschwebte, war eine „angepasste“ Einführung in die kulturellen Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen), bei der – wie es im „Mutterland“ selbst schon lange der Fall war – die Moralisierung Vorrang vor dem Wissenserwerb hatte. Daher konzentrierte sich die pädagogische Offensive in der Zwischenkriegszeit fast ausschließlich auf die Grundschulbildung. Es dauerte bis 1948, bis die Trennung zwischen der Bildung der Massen und der Selektion einer möglichen Elite – und dann nicht einmal einer intellektuellen, sondern einer handwerklichen Elite – voll zum Tragen kam. Unter dem Kolonialregime wurden vor allem Hilfskräfte benötigt. Die Betonung liegt auf helfen, d.h. zusammenarbeiten, um eine „schrittweise“ Entwicklung der „Entwickelten“ – der sogenannten „*évolués*“ – zu erreichen. Alle Schlüsselpositionen blieben vorerst in belgischer Hand. Die Kongolesen – Frauen wurden als *évoluées* nicht berücksichtigt – mussten allenfalls „langsam“, aber sicher auf die Unabhängigkeit vorbereitet werden. Und das ginge am besten, indem sie in einer Art „naher Ferne“ oder, wenn Sie so wollen, in „ferner Nähe“ gehalten werden. Erziehung war in der kolonialen Perspektive immer noch „Fürsorge“; Entscheidungen für diejenigen zu treffen, die dies noch nicht selbst tun durften... Eine Haltung, die auch die staatliche Unterstützung für katholische Missionen erklärt, da die meisten Belgierinnen und Belgier die Religion und die daraus resultierende Moral als Sprungbrett für die westliche Zivilisation und vor allem als Beruhigungspille für die einheimische Bevölkerung betrachteten.

In diesem pädagogischen Raum gab es bis Mitte des letzten Jahrhunderts den Wunsch, die indigene Jugend durch elementare Erziehung und Bildung so gut wie möglich zu gefügigen Gehilfen des kolonialen

Systems zu sozialisieren. Dass sie nicht wirklich auf die Entwicklung einer Intelligenz abzielte, störte nicht wirklich. Darüber hinaus blieben diejenigen, die in den 1950er-Jahren als „Entwickelte“ mit einem besseren Status rechnen wollten, Spielball aller Arten von Untersuchungen zur „Moralität“, bei denen Kriterien wie Häuslichkeit, monogames Eheleben, vorbildliches Verhalten, sinnvolle Freizeitgestaltung, kluges Konsumverhalten und kulturelle Zivilisierung der gesamten Familie ausschlaggebend waren, was manchmal in Erpressung und sogar Schikane seitens der Kolonialisten ausartete. In der Realität deckte sich diese Rhetorik der „Perfektionierbarkeit“ zudem mit rassistischen Stereotypen von „halbentwickelten“ Menschen, die nur die Europäer „imitieren“ wollten (z.B. im Ausgeh- und im Gesellschaftsleben, in der Kleidung, im Alkoholkonsum und in der Barkultur) und deren „Zivilisation“ kaum mehr als eine Schicht Nagellack war...⁴¹ Die rasanten sozialen Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg, wie die Zunahme der Lohnarbeit und die Konzentration der Bevölkerung in den kongolesischen Städten, würden jedoch die vielen kolonialen Illusionen zerstören, aber das ist natürlich eine andere Geschichte.

Auch in Belgien gab es kaum Anzeichen für eine „emanzipatorische“ Pädagogik ab den sogenannten „*golden Sixties*“. Wie unsere Studie über den Alltag in der belgischen Grundschule gezeigt hat (Depaepe et al., 2000), konnte es einen emanzipatorischen Ansatz überhaupt nicht geben. Unter dem Einfluss der Modernisierung kam es zwar zu einer gewissen Lockerung der althergebrachten Rituale des Schullebens, ohne diese jedoch völlig aufzugeben. Schulische Regeln und Vorschriften wie „ordentliches Benehmen“, „keine Gerüchte verbreiten“, „höflich sprechen, fragen und antworten“, „nicht unterbrechen“, „anklopfen und klingeln“, „Autoritätspersonen grüßen“, „Wände nicht mit Kreide beschreiben oder mit Matsch beschmieren“, „keine übermäßige Lautstärke“, „kein wildes Spiel“, „keine Schlägerei“, „kein Streit beim Bilden einer Reihe“ und so weiter galten unvermindert weiter.

41 Siehe auch: TÖDT, Daniel, 2018. *Elitenbildung und Dekolonisierung. Die Évolués in Belgisch-Kongo, 1944–1960*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Für den Moment blieben Ordnung und Ruhe der Maßstab, an dem die Ernsthaftigkeit der Schularbeit gemessen werden konnte. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu ihrem Besten in eine Art „disziplinarische Verschwörung“ mit einseitigen Vereinbarungen eingebunden... Die psychologische Manipulation von Emotionen gehörte zur professionellen Aura der modernen Erziehenden. Für die ideale Lehrkraft ging es darum, die Schülerinnen und Schüler auf ihre Seite zu ziehen, und das konnte nicht nur dadurch geschehen, dass man zugab, dass man ab und zu auch Fehler machte, sondern auch und vor allem dadurch, dass man großzügig mit Belohnungen umging. Ausgiebige Bestrafung und körperliche Unterwerfung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte wurden zunehmend als unwirksam angesehen, zumindest in der Theorie, und durch andere Techniken wie z.B. „symbolische Herabsetzung“ oder Demotivierung des unerwünschten Verhaltens ersetzt. Doch im Schulalltag sind die traditionellen Schulstrafen nach wie vor weit verbreitet. Körperliche Züchtigungen wie Ohrfeigen oder Niederknien, aber auch das „zivilisiertere“ Schreiben von Regeln und der Verweis nach draußen waren an der Tagesordnung. Und wenn es in der Grundschule der 1960er-Jahre Strafen gab, dann waren sie im Wesentlichen immer noch auf die Störung des regulären Schulbetriebs zurückzuführen. Sowohl aus didaktischer als auch aus pädagogischer Sicht setzte ein geordnetes Schulleben noch immer eine „gute Ordnung“ und „Disziplin“ voraus. Die Beeinträchtigung dieser Grundsätze durch schulische Umgangsregeln und -strukturen könne in keiner Weise toleriert werden. Diese „Schulgrammatik“ bildete in der Tat noch immer den Kern der pädagogischen Professionalität der Lehrkräfte, die seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgebaut und inzwischen in ihrer grundlegendsten Form auch nach Belgisch-Kongo exportiert worden war (Van Ruyskensvelde, Hulstaert & Depaepe, 2017, S. 36–48).

Die Idee einer „Grammatik der Schulbildung“ [= *Grammar of schooling*] stammt bekanntlich aus den Vereinigten Staaten.⁴² Im Rahmen des Bemühens um eine stärkere Theoretisierung der Bildungsgeschichte haben wir dieses Konzept nicht nur aufgegriffen, sondern als eine Art „Grammatik der Pädagogisierung (oder der Erziehung)“ weiter zu verfeinern versucht,⁴³ gerade weil in seiner ursprünglichen verhaltensorientierten Interpretation der moralisch-pädagogische Aspekt des Umgangs mit Schulkindern zu fehlen schien. Aber darauf kann ich hier unmöglich näher eingehen.

Denn es ist höchste Zeit für ein zweites Element unserer Forschung, das für die Erkenntnisse über die moralische Erziehung aufschlussreich ist und das zum Teil mit der großen Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen Rhetorik und Realität zusammenhängt, die wir in der oben erwähnten Forschung über die Alltäglichkeit in der Geschichte der Grundschulbildung in Belgien als Abstand zwischen „höherer“ und „niederer“ Pädagogik beschrieben haben (Depaepe et al., 2000, S. 53). Aber auch mit den oben beschriebenen langsamen Entwicklungen der pädagogischen Mentalitäten und Realitäten. In der Praxis stellen sich viele Innovationen als „neu“ dar – ein Wort, ein Konzept, das oft zur Legitimation verwendet wird, um zu unterstreichen, wie wichtig die sogenannten kreativen Entwicklungen oder Ideen bestimmter Reformerrinnen und Reformer wirklich sind. Aber diese Art des binären Denkens – die ständige Gegenüberstellung von Gegensätzen im

42 Cf. TYACK, David & William TOBIN, 1994. The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*. Bd. XXXI, Nr. 3, S. 453–479.

43 DEPAEPE, Marc, HERMAN, Frederik, SURMONT, Melanie, VAN GORP, Angelo & Frank SIMON, 2008. About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: SMEYERS, Paul & Marc DEPAEPE (Hrsg.). *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer, S. 13–30; Siehe auch: DEPAEPE, Marc, 1997. The History of Childhood and Youth: From Brutalization to Pedagogization?. In: VERHELLEN, Eugeen (Hrsg.). *Understanding Children's Rights. Collected Papers Presented at the Second International Interdisciplinary Course on Children's Rights Held at the University of Ghent, July 1997*. Ghent: Children's Rights Centre, S. 45–66.

Denken und Argumentieren, wie „neu“ versus „alt“, sowie „weiche“ versus „harte“ Ansätze und dergleichen mehr, hat einen ahistorischen bzw. für die Verwendung im Kontext der pädagogischen Geschichtsschreibung höchst problematischen Charakter. Wie die Wirkungsgeschichte des „progressiven“ Erbes in der Pädagogik zeigt, ist seine Anwendung in der Praxis – oder vielmehr seine Aneignung⁴⁴ – eine komplexe Mischung aus „nova“ und „vetera“... Mutatis mutandis gilt übrigens dasselbe für die „konservative“ Wiedergeburt der normativen Pädagogik, für die sich beispielsweise die Katholikinnen und Katholiken in Flandern in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einsetzten. Einerseits gab es eine klare Aneignung des modernen Denkens, soweit es sich in diesen normativen Kanon einfügen ließ – so promovierte der inzwischen seliggesprochene Jesuit Alberto Hurtado Cruchaga (1901–1952) in Löwen über das pädagogische „System“ von John Dewey (1859–1952), um es in der katholischen Erziehung und Bildung einzusetzen⁴⁵ – und andererseits blickten flämische katholische Kreise trotz der Ablehnung der zugrunde liegenden Lebensphilosophie mit einem gewissen Neid auf die autoritäre nationalsozialistische Pädagogik. Letzteres haben wir in der *Zeitschrift für Pädagogik* einmal als das Funkeln einer verbotenen Frucht bezeichnet (Depaepe, 1998, S. 504–522). Eine Faszination übrigens, die sich auch bei einigen „Progressiven“ als lebendig erwies, denn in unserer Forschung konnten wir auch zeigen, wie sehr es in bestimmten Fällen eine Beziehung zwischen der

44 Cf. DEPAEPE, Marc, 2012. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press.

45 Siehe ESCUDERO, Jaime C., 1994. *Traducción e introducción de A. HURTADO CRUCHAGA, El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*. Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas; ESCUDERO, Jaime C., 2016. *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Santiago de Chile: Ediciones USACH; DEPAEPE, Marc, 2005. *La diseminación de ideas deweyanas en Bélgica y el tesis de Hurtado en este campo de investigación* (unveröffentlichter Vortrag anlässlich des Besuchs von Dr. Alweyn, ehemaliger Präsident von Chile, an der K.U. Leuven im Rahmen der Heiligsprechung von Dr. Alberto Hurtado, Oktober 2005).

sogenannten „neuen“ Erziehung oder Reformpädagogik und dem Diskurs der „neuen“ Ordnung gab, und zwar nicht nur sprachlich.

Vor allem aber zeigt sich die hemmende Wirkung des „Neuen“ in unserer Forschung über die „Umsetzung“ des progressiven Erbes, einschließlich des bereits erwähnten John Dewey, dessen Erkenntnisse übrigens meist „aus zweiter Hand“ weitergegeben wurden, da Pädagoginnen und Pädagogen und Lehrkräfte sie fast ausschließlich durch Enzyklopädien und Schulbücher erfuhren (De Coster, Depaepe, Simon & Van Gorp, 2005, S. 85–109). Letztlich gelang es der „kindzentrierten“ Reformpädagogik, sich in ein „meritokratisches“ (neo-)liberales Bildungsprojekt der Moderne einzuordnen. Dabei hat sie sicherlich das Eindringen einiger neuer Erkenntnisse gefördert, aber auch die Reinheit der Prinzipien kompromittiert, oft als „Opfer“ für die Forderung nach mehr Rationalität und Effizienz in der Schulführung und in der Bildungspolitik.

Was das flämische fortschrittliche pädagogische Erbe nach den 1960er-Jahren betrifft, so kann die Verwässerung auch mit einer Einbindung in das leistungsorientierte, neoliberale Projekt der Moderne in Verbindung gebracht werden. Dabei kann die *Onderwijskrant* nicht außer Acht gelassen werden, denn diese progressive Zeitschrift hat sich seit ihrer Gründung im Jahr 1977 als kritisches Sprachrohr der fortschrittlichen Ideen ihrer eigenen Mitglieder profiliert. Doch im Laufe der Jahre hat sie sich zu einem Henker des „Konstruktivismus“ (der übrigens die Grundlage des „kommunistisch“ orientierten Dewey war), der „Spaßpädagogik“ und allerlei anderen neumodischen Ideen entwickelt, die als Ursache für den Qualitätsverfall in der Bildung angeführt werden, weil sie die alte, sorgfältig konstruierte Schulmeisterweisheit negieren.⁴⁶ Darüber hinaus können auch die wirtschaftlichen

46 In diesem Zusammenhang, siehe auch: DEPAEPE, Marc, 2004. How Should History of Education Be Written? Some Reflections about the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of our Work. *Studies in Philosophy and Education*. Bd. XXIII, Nr. 5, S. 333–345. (special issue ed. by TRÖHLER, Daniël & Jürgen OELKERS, *Historiography of Education: Philosophical Questions and Case Studies*).

und kulturellen Selektionsmechanismen in den sogenannten „alternativen“ Schulen angeprangert werden: Vor allem die kulturelle Elite Flanderns – die ihre eigene Schule bezahlen möchte und kann – findet dort Unterschlupf, während andere Elterngruppen deutlich weniger vertreten sind. Diese Bevölkerung wird nicht von dem kritisch-emanzipatorischen Reflex getrieben, die Gesellschaft zu verändern, sondern hofft vielmehr, die kritischen Fähigkeiten zu erlernen, um in der Gesellschaft von morgen weit zu kommen. Dies sind Anzeichen dafür, dass dies die Ansichten von Dewey und im weiteren Sinne auch die der Reformpädagogik im Allgemeinen so weit gefiltert hat, dass sie im pädagogischen Schmelztiegel mehr und mehr als Rechtfertigung für ein leistungsorientiertes, neoliberales Projekt dienten, obwohl die Reformpädagogik selbst die Emanzipation des Kindes und im weiteren Sinne in der Regel ein sozialdemokratisches Gesellschaftsmodell auf ihre rhetorische Fahne geschrieben hatte.

Eine dritte Erkenntnis, die ich für wichtig halte und die mit der ersten und der zweiten gleichermaßen zusammenhängt, ist die Tatsache, dass sich historisch gesehen keine eindeutige Beziehung zwischen den erklärten Zielen des pädagogischen Handelns und seinen Ergebnissen und Wirkungen herstellen lässt, weder kurz- noch langfristig. Das relativiert natürlich die Bedeutung von Erziehung und Bildung, so wichtig sie auch sein mögen, etwas. Die Entstehung des persönlichen (und damit auch des moralischen und ethischen) Lebens hängt von zahlreichen Faktoren ab, die sich jeder breit angelegten pädagogischen Maßnahme entziehen. Kommen wir in diesem Zusammenhang kurz auf das katholische Erziehungsmodell in Flandern zurück (Depaepe & Hulstaert, 2015, S. 11–29). Die Moderne, die eine zunehmende Säkularisierung zeige, die in Film, Mode, Musik und Sexualverhalten erkennbar sei, müsse als „kulturelle Krise“ bekämpft werden, unter anderem durch das Eintauchen der Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schule in das tägliche Bad der „Übungen“, „Gebete“ und „Kasteiungen“. Dennoch blieben die Zweifel an ihrer Wirksamkeit nahezu konstant. Albéric Decoene, eines der Aushängeschilder der flämischen katholischen Pädagogik, fragte sich 1933, warum der Einsatz des „ungeheuren Heeres christlicher Erziehenden“ nicht den erwarteten Erfolg zu

bringen schien: „Ist der Arm Gottes verkürzt worden? Ist unser Wille nicht tapfer genug und wach?“

Natürlich hat die katholische Erziehungsoffensive treue Diener hervorgebracht, wie z.B. den Schulinspektor und Schulbuchautor Hilaire Delobel (Barbry, Simon & Depaepe, 2016, S. 401–431). Wie so viele andere „Produkte“ des katholischen Bildungswesens setzte er sich ein Leben lang mit Leib und Seele für dessen Fortbestand ein. Aber es gab natürlich auch andere. Nicht alle fühlten sich wohl mit einer Ideologie, die sanft aufgezwungen wurde. Hugo Claus, zum Beispiel. In seinem Buch *Der Kummer von Belgien*, das als echter Bildungsroman bezeichnet werden kann, wird die katholische Erziehung wiederholt aufs Korn genommen.⁴⁷ „Das Band zwischen Kirche und Macht, das sich durch die Geschichte zieht, scheint mir etwas so Schockierendes zu sein“, sagte Claus, „dass ich nicht verstehe, wie ein vernünftiger Mensch sich nicht dagegen auflehnen kann.“ Die autobiografisch inspirierten Erfahrungen der Hauptfigur im katholischen Internat (auch als Opfer sexuellen Missbrauchs – lange bevor die Hetzkampagne in Flandern endgültig ausbrach) sind Teil der Grundlage dieses vernichtenden Urteils. Dies erfasst jedoch noch nicht die komplexe Beziehung zwischen Erziehungsabsichten und Erziehungseffekten. Denn auch wenn das katholische Bildungswesen in Flandern die Modernisierung und die damit verbundene Säkularisierung der Gesellschaft nicht aufhalten konnte, so musste es doch auch nicht viel von seiner institutionellen Macht aufgeben. In der Tat hat das katholische Schulwesen als eigenständiges Netzwerk innerhalb der säkularisierten Gesellschaft überlebt (und stellt nach wie vor die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler), wenn auch weniger als „ideologische“ Bastion – die Abgrenzungen zu den nicht-katholischen Schulen verlaufen vermutlich über andere gesellschaftliche Variablen –, sondern als klar profilierte Interessengruppe,

47 CLAUS, Hugo, 1983. *Het verdriet van België*. Amsterdam: De Bezige Bij; auf Deutsch: CLAUS, Hugo, 2008. *Der Kummer von Belgien*. Übersetzt von W. HÜSMERT. Stuttgart: Klett-Cotta, auf Englisch: CLAUS, Hugo, 1990. *The Sorrow of Belgium*. Übersetzt von A.J. POMERANS, London: Viking.

die sich weiter bemüht, sich auch eine weltanschauliche Identität anzueignen.⁴⁸

Der historische Kontext der flämisch-katholischen Erziehungsoffensive ist zugleich der Hintergrund, vor dem das Bildungshandeln im damaligen Belgisch-Kongo verstanden werden muss. Auch bei Missionaren wie Gustaaf Hulstaert. Seine reformpädagogische Prämisse „vom Schwarzen aus“ führte vor allem dazu, dass er die einheimischen Gruppen an Ort und Stelle halten wollte. In diesem sogenannten „Indigenismus“ war kein Platz für die Bildung von Eliten, geschweige denn für die Integration in oder die Teilnahme an der großstädtischen Kultur. Außerdem musste dieser missionarische Ansatz ohnehin im Rahmen des Katholizismus erfolgen, der nicht nur das ausdrückliche Erfordernis des Monotheismus, sondern auch das der Monogamie beinhaltete. Einigen zufolge spielte das Flämisch-Nationale auch eine wichtige Rolle in Hulstaerts Erziehungsideen und -praktiken, nicht nur in Bezug auf die Hervorhebung der lokalen Sprachen, sondern auch in Bezug auf die vielen autoritären, sogar „faschistischen“ und auf jeden Fall „sexistischen“ Züge, denen dieses Denken und Handeln entsprach. Inwieweit solche Einflüsse tatsächlich eine Rolle gespielt haben, sei hier dahingestellt. Tatsache ist, dass die „Auswirkungen“ der kolonialen Erziehung bisher kaum erforscht wurden. Ein erster Versuch, den Stimmen der Einheimischen Gehör zu verschaffen,⁴⁹ zeigt bereits, dass die damaligen Schulerfahrungen in ihnen sowohl die Sehnsucht nach einer besseren Zeit als auch die Bitterkeit über die vielen verpassten Chancen hervorrufen. Dies gilt letztlich auch für die Zeit nach der Unabhängigkeit im Jahr 1960, in der neokoloniale Elemente (und der Kampf gegen sie) nie ganz verschwunden waren. Die Art und Weise, wie Mobutu die Studierendenproteste unterdrückte und die „*retour à l'authenticité*“ erzwang, lässt kaum Raum für Interpretationen (Depaepe, 1998, S. 37–53). Andererseits hat das diktatorische Regime die Kongolesin-

48 Cf. DE MAEYER & WYNANTS, o.c., 2016.

49 VINCK, Honoré, BRIFFAERTS, Jan, HERMAN, Frederik & Marc DEPAEPE, 2006. Expériences scolaires au Congo Belge. Etude explorative. *Annales Aequatoria*. Bd. XXVII, S. 5–101; DEPAEPE, Marc, VINCK, Honoré & Frank SIMON, l.c.

nen und Kongolesen nicht daran gehindert, durch Bildung „empowered“ werden zu können, aber es scheint, dass ein gewisser Schulutilitarismus in dieser Hinsicht nie weit entfernt war. Es ging ihnen weniger um den Inhalt der Erziehung als vielmehr um die soziale Förderung.⁵⁰ Kurzum: Pädagogische Interventionen können, ob man will oder nicht, emanzipatorisch wirken, auch wenn sie in erster Linie disziplinarisch, autoritär oder gar diktatorisch sind. Nicht intendierte Neben-Effekte nannte Tenorth das.⁵¹

Ist das die „Lehre“, die man aus der Geschichte ziehen kann? Möglicherweise, aber auf jeden Fall ist dies keine konkrete Erkenntnis, ebenso wenig wie die drei Erkenntnisse, die wir auf der Grundlage unserer eigenen Forschungen über die komplexe Entstehungsgeschichte der Menschen und ihrer Moral zu ermitteln versucht haben. Denn diese müssen immer in einen zeitlichen und kulturellen Kontext gestellt werden. Das ist genau der Grund, warum ich solche Einsichten selbst nie als „Lehre“ bezeichnen wollte.⁵² Wie bei der Erziehung selbst sollte man den möglichen Einfluss der Geschichte auf die Bildung der Person nicht überschätzen. Meiner Meinung nach ist beides nichts anderes als ein Angebot für eine sinnvolle Begegnung, die zwar etwas bewirken kann, über deren Ausgang man aber nie sicher ist. Was wiederum

50 DEPAEPE, Marc & Karen HULSTAERT, 2015. Demythologising the Educational Past: an Attempt to Assess the “Power” of Education in the Congo (DRC) with a Nod to the History of Interwar Pedagogy in Catholic Flanders. *Paedagogica Historica*. Bd. LI, Nr. 1–2, S. 11–29, siehe auch: DEPAEPE, Marc & Annette LEMBAGUSALA KIKUMBI, 2018. Educating Girls in Congo – an Unsolved Pedagogical Paradox since Colonial Times?. *Policy Futures in Education*. Bd. XVI, Nr. 8, S. 936–952; LEMBAGUSALA KIKUMBI, Annette & Marc DEPAEPE, 2018. L’éducation des filles congolaises au maquis de Mulele: Arme de libération ou force d’(auto)destruction?. *Historical Studies in Education/ Revue d’histoire de l’éducation*. Bd. XXX, Nr. 1, S. 99–120.

51 Cf. z.B. TENORTH, Heinz-Elmar, 2011. „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Bd. 14, S. 351–362.

52 Cf. DEPAEPE, Marc, 2010. The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. Bd. XVI, Nr. 1, S. 31–34.

nicht bedeutet, dass die Hoffnung auf ein gutes Ergebnis aufgegeben werden sollte. Im Gegenteil. Wie das Öffnen der Büchse der Pandora uns lehrt, ist das Einzige, was zurückbleibt, wenn alles Unheil über uns hereinbricht, die Hoffnung. Mit den Worten von Søren Kierkegaard (1813–1855): „Als alles Unglück über die Menschheit kam, blieb die Hoffnung. Hoffen heißt: die Möglichkeit des Guten erwarten; die Möglichkeit des Guten ist das Ewige.“⁵³ Ist es nicht gerade das, was Comenius in seiner Zeit und in seinem Kulturraum auszeichnete?

Literatur und Quellen

- AGUIRRE LORA, Marie Ester, 2015. *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Bonilla Artigas Editores. ISBN 978-6078450107.
- ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.), 1983. *Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin*. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Verlag. ISBN 3498000160.
- ASMUS, Walter, 1968. *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*. Bd. I: *Der Denker, 1776–1809*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BAKKER, Nelleke, 1995. *Kind en karakter. Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin, 1845–1925*. Amsterdam: Het Spinhuis. ISBN 9789055890118.
- BAKKER, Nelleke, 2006, Child Guidance and Mental Health in the Netherlands. *Paedagogica Historica*. Bd. LXII, Nr. 6, S. 769–791. DOI 10.1080/00309230600929534.
- BARBRY, Robert, SIMON, Frank & Marc DEPAEPE, 2016. «Même absent il était présent»: Hilaire Delobel (1889–1958) como autor de manuales escolares. In: GALVAN LAFRAGA, Luz E., MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía & LOPEZ PEREZ, Oresta (Hrsg.). *Más allá del texto. Autores, redes del saber y formación de lectores*. México, Centro de Investigaciones Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Autónoma del Estado de Morelos; El Colegio de San Luis, S. 401–431. ISBN 9786079401580.

53 Cf. BLANKEN, Geert J., 2022. Søren Kierkegaard. Levenswijsheden. Utrecht: Kokboekencentrum, S. 165 ff.

- BENNER, Dietrich, 2006. Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer Beschädigung allgemeiner Menschenbildung durch Schulbildung und schulischer Bildung durch allgemeine Menschenbildung. In: EYKMANN, Walter & BÖHM, Winfried (Hrsg., m. M. v. S. SEICHTER). *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg: Egon Verlag, S. 27–45. ISBN 978-3899135039.
- BLANKEN, Geert J., 2022. *Søren Kierkegaard*. Levenswijsheden. Utrecht: Kokboekencentrum. ISBN 9789043538602.
- CAGNOLATI, Antonella & HERNÁNDEZ HUERTA, Jose Luis (Hrsg.), 2021. *In the Footsteps of the Masters. Interview with the History of Education*. Roma: Tab. ISBN 978-88-9295-373-4.
- ČAPKOVÁ, Dagmar, 1989. Joan Amos Comenius i la Consulta Universal. In: COMENIUS, J. A. *Consulta Universal sobre l'esmena dels afers humans*. Vic [Osona]: Eumo, 1989. XXIX-LV. ISBN 84-7602-258-1.
- CLAUS, Hugo, 1983. *Het verdriet van België*. Amsterdam: De Bezige Bij. ISBN 9789023460787.
- CLAUS, Hugo, 1990. *The Sorrow of Belgium*. Übersetzt von A.J. POMERANS. London: Viking. ISBN 9780670814565.
- CLAUS, Hugo, 2008. *Der Kummer von Belgien*. Übersetzt von W. HÜSMERT. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-96037-2.
- CLOER, Ernst, 1998. *Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. ISBN 9783892717584.
- COHEN, Sol, 1999. *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York: P. Lang. ISBN 0820439401, 9780820439402.
- COHEN, Stanley, 1999. Moral Panics and Folk Concepts. *Paedagogica Historica*. Bd. 35, Nr. 3. ISSN 0030-9230.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, MAINER BAQUÉ, Juan & MATEOS MONTERO, Julio, 2008. (Proyecto Nebraska de Fedicaria), La genealogía, historia del presente y didáctica crítica. In: MAINER BAQUÉ, Juan (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, S. 51–82. ISBN 978-84-7733-141-4.
- DE COSTER, Tom, DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2004. Emancipating a Neo-liberal Society? Initial Thoughts on the Progressive Pedagogical Heritage in Flanders since the 1960s. *Education, Research and Perspectives*. Bd. XXXI, Nr. 2, S. 156–175. ISSN 0311-2543.
- DE COSTER, Tom, DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2009. “Alternative” Education in Flanders, 1960–2000: Transformation of Knowledge in a Neo-liberal Context. *Paedagogica Historica*. Bd. XLV, Nr. 4–5, S. 645–671. ISSN 0030-9230.

- DE COSTER, Tom, DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & VAN GORP, Angelo, 2005. Dewey in Belgium: A Libation for Modernity? Coping with His Presence and Possible Influence. In: POPKEWITZ, Thomas S. (Hrsg.). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave/Macmillan, S. 85–109. ISBN 9781403968623.
- DE MAEYER, Jan & Paul WYNANTS (Hrsg.), 2016. *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e et 21e siècles*. Bruxelles/Louvain/Averbode: Katholiek Onderwijs Vlaanderen/ SeGEC/KADOC/ Halewijn. ISBN 9782874386428.
- DE VRIES, Geert, 1993. *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving* Amsterdam: Meulenhoff. ISBN 978-9029046220.
- DEKKER, Jeroen J. H., 1987. Een archipel van opvoedingshuizen. De residentieële hulpverlening in West-Europa, circa 1814-circa 1914. In: DEPAEPE, Marc & D'HOKER, Mark (Hrsg.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven/Amersfoort: Acco, S. 117–126. ISBN 90-334-1602-6.
- DEKKER, Jeroen J. H., 2001. *The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. ISBN 9783631373309.
- DEKKER, Jeroen J. H., VAN DAME, Dirk, SIMON, Frank & KRUIHOF, Bernard, 1990. Beyond the Pale, beyond the Bar? Beyond the Pale Behind Bars: Marginalization and Institutionalization from the 18th to the 20th Century. *Paedagogica Historica*. Bd. XXVI, Nr. 2, S. 1–309. ISSN 0030-9230.
- DELICAT, Jan W., 2001. *Van ijzeren vuist naar zachte hand? Idee en praktijk in de rijksopvoedingsgestichten*. Nijmegen: Faculteit Sociale Wetenschappen van K.U. Nijmegen. ISBN 9090152644.
- DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2000. The Conquest of Youth: An educational Crusade in Flanders during the Interbellum Period. In: SIMON, Frank (Hrsg.). *Liber Amicorum Karel De Clerck*. Gent: C.S.H.P., S. 19–42. ISBN 9789080600713.
- DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2005. De Vlaamse jeugd in het vizier van de pedagogisering tijdens het interbellum. In: DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & Angelo VAN GORP (Hrsg.). *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven/Voorburg: Acco, S. 289–312. ISBN 9789033459290.
- DEPAEPE, Marc & Karen HULSTAERT, 2015. Demythologising the Educational Past: an Attempt to Assess the “Power” of Education in the Congo (DRC) with a Nod to the History of Interwar Pedagogy in Catholic Flanders. *Paedagogica Historica*. Bd. LI, Nr. 1–2, S. 11–29. ISSN 0030-9230.

- DEPAEPE, Marc & LEMBAGUSALA KIKUMBI, Annette, 2018. Educating Girls in Congo – an Unsolved Pedagogical Paradox since Colonial Times?. *Policy Futures in Education*. Bd. XVI, Nr. 8, S. 936–952.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210318767450>.
- DEPAEPE, Marc & Lies VAN ROMPAEY, 1995. *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908–1960)*. Leuven/Apeldoorn: Garant. ISBN 9053503048.
- DEPAEPE, Marc & Mark D’HOKER, 1987. Het wetenschappelijk werk van Maurits De Vroede. In: DEPAEPE, Marc & Mark D’HOKER (Hrsg.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven/ Amersfoort: Acco, S. 13–39. ISBN 90-334-1602-6.
- DEPAEPE, Marc & Sarah VAN RUYSKENSVELDE, 2016. La ‘pédagogie catholique’ en Belgique. Essor et déclin d’une approche normative. In: DE MAEYER, Jan & Paul WYNANTS (Hrsg.). *L’enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e et 21e siècles*. Bruxelles/Louvain/Averbode: Katholiek Onderwijs Vlaanderen/ SeGEC/KADOC/ Halewijn, S. 327–341. ISBN 9782874386428.
- DEPAEPE, Marc & SIMON, Frank, 2018. At the Intersection of Anecdotal Stories and Great Narratives: Reflections on the Cooperation between Educational Historians and Educational Philosophers. In: HODGSON, Naomi & RAMAEKERS, Stefan (Hrsg.). *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education. Finding Space and Time for Research* [Festschrift for Paul Smeyers]. Springer, S. 15–31. ISBN 978-3-319-94252-0.
- DEPAEPE, Marc et al., 2000. *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880–1970*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 978-9058670342.
- DEPAEPE, Marc, 1989. *Meten om beter te weten? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Leuven: Afdeling Historische Pedagogiek.
- DEPAEPE, Marc, 1990. Soziale Abnormität und moralische Debilität bei Kindern. Ein Diskussionsthema auf internationalen wissenschaftlichen Zusammenkünften am Anfang dieses Jahrhundert. *Paedagogica Historica*, Bd. XXVI, Nr. 2, S. 185–209. ISSN 0030-9230.
- DEPAEPE, Marc, 1992. Moralization through Cyclism; Socio-pedagogical Aspects in the Work of Karel Van Wijnendaele, Founder of Flemish sportswriting. In: MONES, Jordi & Pere SOLA (Hrsg.). *Education, Physical Activities and Sport in a historical perspective – Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica. XIV ISCHE Conference 1992. Conference Working Papers: Materials del Congrés/ Materiales del Congreso*. Barcelona: Generalitat de Catalunya Departement de la Presidència Secretaria General de l’Esport, S. 226–231.

- DEPAEPE, Marc, 1993. *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Leuven: Leuven University Press/Weinheim, Deutscher Studien Verlag. ISBN 9783892714385.
- DEPAEPE, Marc, 1997. The History of Childhood and Youth: From Brutalization to Pedagogization?. In: VERHELLEN, Eugeen (Hrsg.). *Understanding Children's Rights. Collected Papers Presented at the Second International Interdisciplinary Course on Children's Rights Held at the University of Ghent, July 1997*. Ghent: Children's Rights Centre, S. 45–66. ISBN 9789074751186.
- DEPAEPE, Marc, 1998. "Rien ne va plus..." The Collapse of the Colonial Educational Structures in Zaïre (1960–1995). *Education and Society*. Bd. XVI, Nr. 1, S. 37–53.
- DEPAEPE, Marc, 1998. Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien, 1919–1955. Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der "Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift". *Zeitschrift für Pädagogik*. Bd. XLIV, Nr. 4, S. 504–522. ISSN 0044-3247.
- DEPAEPE, Marc, 2004. *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven/Leusden: Acco. ISBN 9033439921.
- DEPAEPE, Marc, 2004. How Should History of Education Be Written? Some Reflections about the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of our Work. *Studies in Philosophy and Education*. Bd. XXIII, Nr. 5, S. 333–345. (special issue ed. by D. TRÖHLER & J. OELKERS, Historiography of Education: Philosophical Questions and Case Studies). ISSN 0039-3746.
- DEPAEPE, Marc, 2005. *La diseminación de ideas deweyanas en Bélgica y el tesis de Hurtado en este campo de investigación* (unveröffentlichter Vortrag anlässlich des Besuchs von Dr. Alweyn, ehemaliger Präsident von Chile, an der K.U. Leuven im Rahmen der Heiligensprechung von Dr. Alberto Hurtado, Oktober 2005).
- DEPAEPE, Marc, 2007. Philosophy and History of Education: Time to Bridge the Gap? *Educational Philosophy and Theory*. Bd. XXXIX, Nr. 1, S. 28–43. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00236.x.
- DEPAEPE, Marc, 2008. Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of "New" Cultural History of Education. *Revista Educação & Cidadania*. Bd. VII, Nr. 2, S. 11–31. ISSN 2310-2799.
- DEPAEPE, Marc, 2010. The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. Bd. XVI, Nr. 1, S. 31–34. ISSN 0947-9732.
- DEPAEPE, Marc, 2012. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 9789058679178.

- DEPAEPE, Marc, 2012. Sometimes a Little Distance is Needed to See What Really Happened. The Study of the Belgian Educational Policy in Congo as an Example of the Critical Vigour of Colonial History of Education. In: AUBRY, Carla, GEISS, Michael, MAGYAR-HAAS, Veronika & Damian MILLER (Hrsg.). *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 219–232. ISBN 978-3-7799-2860-7.
- DEPAEPE, Marc, 2017. Colonial Education in the Congo – a Question of “Uncritical” Pedagogy until the Bitter end? *Encounters in Theory and History of Education*. Bd. XVIII, S. 2–26. ISSN 2560-8371.
- DEPAEPE, Marc, 2020. Why even Today Educational Historiography is not an Unnecessary Luxury. Focusing on Four Themes from Forty-four Years of Research. *Espacio, Tiempo y Educación*. Bd. VII, Nr. 1, S. 227–246. ISSN 2340-7263.
- DEPAEPE, Marc, 2021. Lost in Enthusiasm? An Elementary Qualitative Analysis of 44 Years of Research in Order to Show Why Even Today Educational Historiography is Not an Unnecessary Luxury. In: SMEYERS, Paul & Marc DEPAEPE (Hrsg.). *Production, Presentation, and Acceleration of Educational Research: Could Less be More?*. Singapore: Springer Nature, S. 121–140, Educational Research 11. ISBN 978-981-16-3016-3.
- DEPAEPE, Marc, 2021. *Over de lat...* [online]. [2021-03-15].
Verfügbar ab:<https://www.kuleuven.be/thomas/page/over-de-lat/>.
- DEPAEPE, Marc, 2022. Epilogue: Paedagogica Historica, Quo Vadis? *Paedagogica Historica*. Bd. LVIII, Nr. 6, S. 974–985. ISSN 0030-9230.
- DEPAEPE, Marc, HERMAN, Frederik, SURMONT, Melanie, VAN GORP, Angelo & Frank SIMON, 2008. About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: SMEYERS, Paul & Marc DEPAEPE (Hrsg.). *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer, S. 13–30. ISBN 9789058679178.
- DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & Angelo VAN GORP, 2022. Ovide Decroly (1871–1932). Une approche atypique? In: *Theory and History of Education Monograph Series*, Bd. 4. The Theory and History of Education International Research Group (THEIRG). ISBN 9781553396765.
- DEPAEPE, Marc, VINCK, Honoré & Frank SIMON, 2019. “Vom Schwarzen aus” ...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien. *Historia scholastica*, Bd. V, Nr. 1, S. 22–38. ISSN 1804-4913.
- DEVOS, Jan, 2019. Freinet in Vlaanderen. Oorsprong, appropriatie en actuele vertogen van de freinetpedagogiek. Oud-Turnhout: Gompel & Svacina. ISBN 9789463711609.

- DOHMEN, Joep, 2021. *Lemand zijn. Filosofie van de persoonlijke vorming*. Amsterdam, Ambo/Anthos Uitgevers. ISBN 9789026361975.
- DOHMEN, Joep. *Over de noodzaak Bildung in het onderwijs*. [online], [zit. 2023-04-18]. Verfügbar ab: <https://joepdohmen.nu/over-de-noodzaak-van-bildung-in-het-onderwijs>.
- DUSSEL, Inés, 2001. School Uniforms and the Disciplining of Appearances. Towards a History of the Regulation of the Bodies in Modern Educational Systems. In: POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M. & PEREYRA, Miguel A. (Hrsg.). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/ London: Routledge Falmer, S. 207–241. ISBN 9780415928069.
- ESCODERO, Jaime C., 1994. *Traducción e introducción de A. HURTADO CRUCHAGA, El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*. Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas.
- ESCODERO, Jaime C., 2016. *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Santiago de Chile: Ediciones USACH. ISBN 978-956-9423-04-8.
- EXALTO, John, 2022. Jan Amos Comenius (1592–1670) en de pedagogiek van de exploratie. In: DE JONG, Willemieke, BEKKER, Jan, SCHONEWILLE, Ingrid, VAN DER POEL, Lisette & DE DECKERE, Hans (eds.). *Grondleggers van de pedagogie(k). Grote denkers over opvoeden: stemmen uit het verleden en hun weerklank in het heden en de toekomst*. Amsterdam: Uitgeverij SWP, S. 23–36. ISBN 9789085602347.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel J. & Iveta KESTERE, 2023. *The Legitimization Discourse of Virtue Education in School Practice under Dictatorship: The Case of Soviet Latvia (1947 to 1982)*. [Nicht-veröffentlichtes Manuskript, 2023], S. 29–30.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel J. *Effectiveness Research of an Online Curriculum for Virtue Education in Latvian Educational Institutions (from Grades 1 to 12)*. Research funded by the Latvian Council of Science project “Effectiveness Research of an Online Curriculum for Virtue Education in Latvian Educational Institutions (from Grades 1 to 12)”, Grant lzp- 2021/1 – 0385.
- GAUTHERIN, Jacqueline, 2002. *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882–1914)*. Bern: Peter Lang. DOI: 10.3917/es.012.0163.
- HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard (Hrsg.), 2006. *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle of the 20th century. Fin du 19ième – milieu du 20ième siècle*. Bern: Peter Lang. ISBN 3-03910-983-9.
- HOPFNER, Johanna, 1999. *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher*. Weinheim/ München: Juventa Verlag. ISBN 3779912554.

- HORN, Klaus-Peter, 1996. *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbeobachtung, Anpassung, Funktionalisierung*. Weinheim: Deutschen Studien Verlag. ISBN 3-89271-647-1.
- KORTHAASE, Werner, HAUFF, Sigurd & Andreas FRITSCH (Hg.), 2005. *Comenius und der Weltfriede. Comenius and World Peace*. Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft Berlin.
- KROP, Jérôme & LEMBRÉ, Stéphané (dir.), 2020. *Histoire des élèves en France*. Vol. 2: *Ordres, désordres et engagements*. Villeneuve d'Asq: Septentrion. ISBN 9782757430828.
- KRUIITHOF, Bernardus, 1991. *Zonde en deugd in domineesland: Nederlandse protestanten en problemen van opvoeding zeventiende tot twintigste eeuw*. Groningen: Wolters-Noordhoff. ISBN 9001511600.
- LAUX, Hermann, 1990. *Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus, 1933–1945*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag. ISBN 978-3-89271-226-8.
- LEMBAGUSALA KIKUMBI, Annette & Marc DEPAEPE, 2018. L'éducation des filles congolaises au maquis de Mulele: Arme de libération ou force d'(auto) destruction?. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*. Bd. XXX, Nr. 1, S. 99–120. ISSN 0843-5057.
- LENDERS, Jan, 1988. *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming, 1780–1850*. Nijmegen: SUN. ISBN 9061682886.
- LEONARDS, Chris, 1995. *De ontdekking van het onschuldige criminele kind. Bestrafing en opvoeding van criminele kinderen in jeugdgevangenis en opvoedingsgesticht, 1833–1886*. Hilversum: Verloren. ISBN 9789065505187.
- MAES, Stan, 2017. *Van de Verlichting tot religieus terrorisme. Een psycho-educatieve visie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant. ISBN 978-9044134711.
- MAIER, H. Pfade in Utopia – der “neue Mensch”. In: EYKMANN, Walter & Winfried BÖHM (Hrsg.). *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg: Ergon-Verl. ISBN 3-89913-503-2.
- MARTENS, Carlos, 2022. *Johann Friedrich Herbart, grondlegger van de pedagogiek. Levensverhaal en pedagogische erfenis*. Utrecht: Eburon. ISBN 9789463014236.
- MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten, 2012. *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco. ISBN 9789033485855.
- MASSCHELEIN, Jan, 2022. Gaandeweg. Over pedagogische vormen. Nota's voor een college. *Pedagogiek*. Bd. XLII, Nr. 2, S. 147–163. ISSN 1567-7109.
- MATTHES, Eva & HEINZE, Carstein, 2003. Interpretation. In: HERBART, Johann Friedrich. *Umriss pädagogischer Vorlesungen* [Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker – von Eva Matthes und Carsten Heinze. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. ISBN 978-3534159628.

- MORTIER, Freddy, COLEN, Willem & Frank SIMON, 1994. Inner-scientific Reconstructions in the Discourse on Masturbation (1760–1950). *Paedagogica Historica*. Bd. XXX, Nr. 3, S. 816–847. ISSN 0030-9230.
- OSTERWALDER, Fritz, 2006. Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. In: CASALE, Rita, TRÖHLER, Daniel & OELKERS, Jürgen (Hrsg.). *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 155–180. ISBN 9783835300774.
- PÁNKOVÁ, Markéta, 2022. *John Amos Comenius auf einen Blick. Kleine Enzyklopädie des tschechischen Genies der Jahrhunderte*. [John Amos Comenius at a Glance: Small Encyclopedia of the Czech Genius of the Centuries]. Prag: Nationales Pädagogisches Museum und Bibliothek von J. A. Comenius. ISBN 978-80-86935-55-3.
- PÉRISSOL, Guillaume, 2020. *Le droit chemin. Jeunes délinquants en France et aux États-Unis au milieu du XXe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 9782130818779.
- PERRY, Jos, 1991. *Jongens op de kostschool. Het dagelijkse leven op katholieke opvoedingsinternaten*. Utrecht: Bruna. ISBN 9789022979136.
- PINE, Lisa, 2010. *Education in Nazi Germany*. Oxford: Berg. ISBN 9781845202651.
- PÖGGELER, Franz, 1991. *Der Lehrer Julius Streicher. Zur Personalgeschichte des Nationalsozialismus*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- POPKEWITZ, Thomas S., 2006. Kosmopolitismus. Die Grundlage der Vernunft und die Steuerung der Schulbildung. In: CASALE, Rita, TRÖHLER, Daniel & OELKERS, Jürgen (Hrsg.). *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 214–224. ISBN 9783835300774.
- POPKEWITZ, Thomas S., 2021. The Study of Education. On Rethinking History with the Help of Marc Depaepe. In: VAN RUYSKENSVELDE, Sarah, THYSSEN, Geert, HERMAN, Frederik, VAN GORP, Angelo & VERSTRAETE, Pieter (Hrsg.). *Folds of Past, Present and Future. Reconfiguring Contemporary Histories of Education*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 103–123. ISBN 9783110622508.
- PRANGE, Klaus, 2011. Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht? In: KEINER, Edwin et al. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–66. ISBN 978-3-7815-1792-9.
- RANG, Brita, 1982. *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie, 1945–1965*. Frankfurt/New York: Campus Forschung. ISBN 9783593330426.
- RITZI, Christian & Ulrich WIEGMANN (Hrsg.), 2010. Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1739-4.

- ROOD, Wim, 1970. *Comenius and the Low Countries*. Amsterdam/Praha/New York, Van Gunt en Co./Academia/Abner Schram. ISBN 978-0839000310.
- ROSE, Nikolas, 1990. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. New York/London: Taylor & Frances/Routledge. ISBN 978-1853434440.
- ROUSMANIERE, Kate, DEHLI, Kari & DE CONINCK SMITH, Ning, 1997. Moral Regulation and Schooling. An Introduction. In: IDEM (Hrsg.). *Discipline, Moral Regulation and Schooling. A Social History*. New York/ London, Garland Publishing Inc. ISBN 9781315049243.
- SCHALLER, Klaus, 2004. *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim [u.a.]: Beltz. ISBN 3-8252-2447-3.
- SCHALLER, Klaus, 2006. Die Person als „offene Seele“? Bemerkungen zu Jan Patočkas Philosophie und Pädagogik. In: EYKMANN, Walter & Winfried BÖHM (Hrsg.). *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg: Ergon-Verl. S. 55–73. ISBN 3-89913-503-2.
- SERRANO LÓPEZ, Federico G., 2022. *Niñas y niños vigilados. La preparación para la sexualidad en Colombia y España en la primera mitad del siglo XX*. Madrid/Baranquilla: UNED/Universidad del Norte. ISBN 9788436277104.
- STANDISH, Paul, 2008. Chroniclers and Critics. *Paedagogica Historica*. Bd. XLIV, Nr. 6, S. 661–675. ISSN-0030-9230.
- STAUBE-HEINZE, Kristin, 2016. Subjektbildung als Technologie. ‚Antrieb‘ und ‚Bewegung‘ in anthropologischen Modell der Maschine. In: HEINZE, Carsten, WITTE, Egbert & Markus RIEGER-LADICH, (Hrsg.). „... was den Menschen antreibt...“. *Studien zur Subjektbildung. Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*. Oberhausen: Athena Verlag, S. 35–59. ISBN 978-3-89896-596-5.
- STRAUBE-HEINZE, Kristin & Carsten HEINZE, 2021. *Lese lernen im National-Sozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik*. Bielefeld: Transcript Verlag. ISBN 978-3-8394-5255-4.
- TENORTH, Heinz-Elmar & Ulrich WIEGMANN, 2022. *Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte der deutschen Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-5972-1.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2000. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa. ISBN 978-3-7799-1517-1.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2011. „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Bd.14, S. 351–362. ISSN 1434-663X.
- TÖDT, Daniel, 2018. *Elitenbildung und Dekolonisierung. Die Évolués in Belgisch-Kongo, 1944–1960*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3-525-37057-5.

- TYACK, David & William TOBIN, 1994. The „Grammar“ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*. Bd. XXXI, Nr. 3, S. 453–479. ISSN 0002-8312.
- VAN DAMME, Dirk, 1990. *Armenzorg en de staat. Comparatief-historische studie van de origines van de moderne verzorgingsstaat in West-Europa (voornamelijk achttiende tot begin negentiende eeuw*. Gent: bij de auteur. ISBN 9789073045040.
- VAN DEN BROECK, Wim, 2020. *Opinie (over onderwijsniveau). Hoe is ons onderwijs in deze staat beland?. De Standaard*, 21. Dezember 2020.
- VAN RUYSKENSVELDE, Sarah, HULSTAERT, Karen & Marc DEPAAEPE, 2017. The Cult of Order. In Search of the Underlying Patterns of the Colonial and Neo-colonial ‘Grammar of Educationalization’ in Belgian Congo. Exported School Rituals and Routines?. *Paedagogica Historica*. Bd. LIII, Nr. 1–2, S. 36–48. ISSN 0030-9230.
- VERHOEVEN, Dolly, 1994. *Tot vorming van verstand en hart. Lager onderwijs in oostelijk Noord-Brabant, ca. 1770–1920*. Hilversum: Verloren. ISBN 9789065503817.
- VERPLAETSE, Jan, 2008. Measuring the Moral Sense: Morality Tests in Continental Europe between 1910 and 1930. *Paedagogica Historica*. Bd. 44, Nr. 3, S. 265–286. ISSN 0030-9230.
- VINCK, Honoré, BRIFFAERTS, Jan, HERMAN, Frederik & Marc DEPAAEPE, 2006. *Expériences scolaires au Congo Belge. Etude explorative. Annales Aequatoria*. Bd. XXVII, S. 5–101. ISSN 0254-4296.
- VON HENTIG, Hartmut, 2011. Ist Bildung nützlich?. In: KEINER, Edwin et al. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 395–412. ISBN 978-3-7815-1792-9.
- WOLF, Jana, 2022. *In der Schmiede des “neuen Menschen”. Ausleseschulen im italienischen Faschismus*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg. ISBN 9783110774719.
- YILDIZ, Safiye, 2016. Die Kunst des Bildens und Regierens ‚des Eigenen‘ und die performative Selbstüberbietungspraxis . Theoretische Suchbewegungen zum Bildungsverständnis und zu Bildungsprozessen ‚des Eigenen‘. In: HEINZE, Carsten, WITTE, Egbert & Markus RIEGER-LADICH (Hrsg.). „... was den Menschen antreibt...“. *Studien zur Subjektbildung. Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*. Oberhausen: Athena Verlag, S. 117–140. ISBN 978-3-89896-596-5.