

Ovide Decroly : warum sollten wir in erforschen?

Autor(en): **Gorp, Angelo van**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **13 (2007)**

Heft 1

PDF erstellt am: **23.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901795>

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

Ovide Decroly: Warum sollten wir ihn erforschen?¹

(Red.) Obgleich die «Reformpädagogik» ein internationales Phänomen ist, wird sie in aller Regel national beschränkt erforscht. Um die Internationalisierung auch dieses Forschungsgegenstandes zu fördern, wurde einer der bekanntesten Forscher des Reformpädagogens Ovide Decroly befragt, welcher «Mehrwert» zu erwarten sei, wenn man sich mit dem Säulenheiligen der belgischen *éducation nouvelle* beschäftigt.

■ Angelo Van Gorp

Über Schulwandbilder und Ikonen

Es war ein kalter Abend Anfang Januar 2000. Eilig begab ich mich zu meinem Büro an der Universität Leuven, mit einigen Schulwandbildern aufgerollt unter dem Arm. Die Schulwandbilder legte ich in einen Schrank, wie ein symbolisches Schloss vor einem abgeschlossenen Kapitel. Nachdem ich mich gut ein Jahr lang mit der Inventarisierung von Schulwandbildern und Lehrbüchern befasst hatte, war die Zeit nunmehr reif für eine neue Herausforderung. Von diesem Zeitpunkt an sollten nicht länger die Gestalter von Schulwandbildern und Autoren von Schulbüchern meine Forschungstätigkeit bestimmen, sondern der belgische Psycho- und Reformpädagoge Ovide Decroly (1871–1932), über den Marc Depaepe und Frank Simon geschrieben hatten: «Wenn es eine belgische Figur gibt, die in die Auswahl des universellen pädagogischen Erbes aufgenommen wurde, dann dürfte dies zweifelsohne Decroly sein. Wir finden ihn in nahezu allen Nachschlagewerken und in zahllosen Historikern grosser Denker» (Depaepe/Simon 1999, S. 111). Ich setzte mich mit dem ersten Artikel an meinen Schreibtisch, den Decroly 1894 geschrieben hatte, als er noch Student der Medizin, Chirurgie und Geburtshilfe an der Universität Gent war. Damals konnte ich nicht ahnen, dass er mich jetzt noch stets in seinen Bann ziehen würde – dies, nachdem ich nahezu vierhundert Artikel und andere Veröffentlichungen aus seiner Feder gelesen habe und die nach wie vor unveröffentlichten gesammelten Werke Decrolys, sofern sie rückverfolgbar waren (Simon/van Daele/Decroly 1995–1996; Van Gorp 2005b, S. 249–269), drei Jahre nach dem erfolgreichen Ab-

schluss meines Doktoratsprojekts. Es ist denn auch nicht verwunderlich, dass ich den Titel dieses Beitrags – eine Frage, die mir einmal auf einem Kongress vor die Füsse geworfen wurde – eher als Provokation empfunden habe. Es ist jedenfalls eine Frage, die nicht allein nach möglichen Gründen bohrt, die eine Erforschung Decrolys rechtfertigen würden, sondern auch eine Frage, die den Nutzen davon in Frage stellt.

Obwohl es für mich nach Jahren der Forschung ausser Zweifel steht, dass es sich heutzutage, genau fünfundsiebzig Jahre nach seinem Tode und hundert Jahre nach der Gründung der Decrolyschule (die *École de l'Ermitage*, besser bekannt als die Schule für das Leben, durch das Leben) noch stets lohnt, das Werk «des Pädagogen des Lebens» (Spies-Bong 1989, S. 5) zu erforschen, muss ich der Ehrlichkeit halber auch zugeben, dass es sich dabei zugleich um eine schwierige Frage handelt. Zum ersten weiss ich aus eigener Erfahrung nur allzu gut, welch harter Brocken es ist, das Werk Decrolys zu lesen. Es handelt sich dabei um ein komplexes und vielschichtiges Œuvre, das seine Geheimnisse nicht schnell preisgibt. Meines Erachtens ist es jedoch eben diese Vielseitigkeit und Vielschichtigkeit, die die Erforschung des Werks von Decroly nicht nur zu einer Herausforderung macht, sondern zugleich auch eine Bereicherung der historischen Pädagogik darstellt, insbesondere was die Geschichte der Reformpädagogik und der Erziehungswissenschaft anbelangt. Ich werde später noch darauf zurückkommen. Zum zweiten macht die Erforschung seines Werks eine ständige Konfrontation mit der hagiographischen Geschichtsschreibung über Decroly erforderlich. Wie andere Pioniere der Neuen Schulbewegung war auch Decroly Gegenstand eines pädagogischen Heroenkults, der mit der Zeit groteske Formen annahm. Der Fall Decroly ist denn auch die perfekte Veranschaulichung dessen, was Jürgen Oelkers den «Mythos Reformpädagogik» nannte (Oelkers 2004, S. 803). Die historischen Heroen und Heroinnen der Reform sind Denkmalskonstruktionen, die eine Pädagogisierungsabsicht voraussetzen. Was wir somit mit dem Fall Decroly zuerst und vor allem erreichen wollten, und was die Erforschung von Decroly unseres Erachtens interessant macht, ist einerseits die Vermittlung der Rezeptions- und Umsetzungsgeschichte seines wissenschaftlichen Werkes und der Rolle, die seinen Anhängern, die insgesamt als «decrolyens» bezeichnet

wurden, dabei gespielt haben und andererseits der Nachweis der Bedeutung von Kontextualisierung und Distanzierung oder der bewussten Abkehr von den tradierten Selbstbeschreibungen der pädagogischen Akteure und ihren Ideen (Tenorth 2002, S. 124–128).

In Anknüpfung an die Ikone Decroly haben wir uns zu Beginn die Frage gestellt, wo und wann, wie und durch wen Realität und Fiktion sich miteinander verstrickt haben (Depaepe/Simon/Van Gorp 2003). Wir stiessen auf ein Huldigungsbuch aus dem Jahre 1933 (Boon et al. [1933]), mit dem Decrolys 60. Geburtstag und der 25. Gründungstag seiner *École de l'Ermitage* (1932) feierlich begangen werden sollten. Durch Decrolys plötzlichen Tod geriet das Buch von Beginn an in den Geruch eines Trauerbuches. Ehemalige Mitarbeiter, Freunde, Kollegen und Sympathisanten aus der ganzen Welt zogen darin alle Lobesregister. Das Buch sollte den Anstoss für eine scheinbar unerschöpfliche Reihe von Gedenkfeiern und Huldigungen geben, die bis zum heutigen Tag der allgemeinen Imagebildung um Decroly in die Richtung des Heroenkults und der Kanonisierung gelenkt haben. Aus den eigenen Reihen, wo nach Decrolys Tod darüber hinaus alle als einschlägig betrachteten Dokumentationen über den Verstorbenen zusammengetragen, gehegt und gepflegt wurden, hat man – mit Decrolys Witwe an der Spitze – offenkundig streng darauf geachtet, dass das kanonisierte Bild so ungeschändet wie möglich an die nachfolgenden Generationen von Lehrkräften, Erziehern und Pädagogen weitergegeben wurde. Dass die Decroliener die primären Quellen mit einem Privileg belegten, hat diesem Prozess nur noch Vorschub geleistet. Wer etwas Sinnvolles über Decroly schreiben wollte, war notgedrungen auf die genannten Meinungsmacher angewiesen, oder musste sich mit dem zufrieden geben, was davor bereits von diesen auf Papier gesetzt worden war. Sofern Historiker nur die Absicht bekundeten, von diesem Mythos Abstand zu nehmen, wurden sie somit nolens volens zu Geiseln der Decroliener. Nachschlagewerke, Historiken grosser Denker und Lehrbücher der pädagogischen Historiographie fischten denn auch – und dies ist nicht verwunderlich – ohne Ausnahme im Teich der Selbstbeschreibungen der Decroliener.

Ein persönlicher Grund war für mich denn auch, was man als eine Form der Entmythologisierung bezeichnen kann, wenn es dabei auch nicht um einen systematischen Abbruch des Decroly-Mythos ging – er hat mit Fug und Recht seinen Platz im Kanon des universalen pädagogischen Erbguts erworben. Auch ging es uns ebenso wenig um das reine Abfeilen der scharfen Kanten der Idolatrie, die Erzählung der annehmbarsten Geschichte (Depaepe 1997, S. 210), sondern auch, und vielleicht selbst noch mehr, um die Prozesse und Mechanismen, die zu solchen Formen der Kanonisierung geführt haben und um den Rahmen, in dem sich dies abspielte. Aber wir wollen diesen und andere persönliche Gründe – als

Belgier könnte ich so etwas wie eine «emotionale Verbundenheit» mit einem Landsmann in Anspruch nehmen, auch spielte ein gewisses Ehrgefühl eine Rolle, da ich mich als erster mit dem vollständigen *Œuvre Decrolys* befasst habe – einmal beiseite lassen und die Frage im Titel auf ein breiteres Publikum ausweiten. Inwiefern ist die Erforschung von Decrolys Werk neben den möglichen Gründen, die vorhin genannt wurden, für nicht-belgische, zum Beispiel deutschsprachige (Erziehungs)historiker und andere Interessenten lohnenswert?

Unbekannt, unverlangt?

Eine erste aber zugegebenermassen allzu einfache Antwort könnte wie folgt lauten: weil Decroly im deutschsprachigen Raum so gut wie unbekannt ist. Das Büchlein der (Belgierin) Gertrud Spies-Bong mit dem Titel *Ovide Decroly: L'école par la vie, pour la vie* (Spies-Bong 1989), das vom Arbeitskreis Peter Petersen herausgegeben wurde, ist die einzige mir bekannte deutschsprachige Veröffentlichung über Decroly, und zielt ferner vor allem darauf ab, Decrolys Werk mit dem Werk Petersens zu vergleichen. Im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* (Benner/Oelkers 2004) ist der einzige Verweis auf Decroly ein solcher von Oelkers, der unter dem Stichwort «Reformpädagogik» und unter der Überschrift *Reformbewegungen im 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg* (Oelkers 2004, S. 783) vermeldet, dass Decroly als Schulgründer und Psychologe erfolgreich war. Aber auf der gleichen Seite lesen wir auch, dass er 1920 sein ehemals privates Institut an der Universität von Brüssel etablierte. Vielleicht verweist Oelkers damit auf die 1919 gegründete *Section de Pédagogie*, die als erste in Belgien eine pädagogische Ausbildung auf akademischem Niveau anbot. Decroly war zwar einer der Dozenten, aber nicht der Initiator. Sein privates *Institut d'Enseignement spécial*, das oftmals unter der Bezeichnung *Institut Decroly* in einem Atemzug mit der *École de l'Ermitage* genannt wird, blieb daneben ganz einfach weiter bestehen. Ein zweiter Grund könnte folglich sein, dass, wenn in der deutschsprachigen Literatur auf Decroly verwiesen wird, dies leider mit falschen Angaben oder Ungenauigkeiten einhergeht.

Nehmen wir beispielsweise Hermann Röhrs, der einerseits zu Recht bemerkt, dass die Decroly-Methode heutzutage noch stets angewandt wird, andererseits aber behauptet, dass sich Decrolys Einfluss auf Belgien beschränkt (Röhrs 1995b, S. 214). Vielleicht zielt er mit dieser Behauptung auf das Curriculum des Grundschulwesens ab. Es wurde 1936 als Lehrplan ausgearbeitet, der das als zu überladen und zu enzyklopädisch betrachtete Programm von 1922 ersetzen sollte (vgl. Depaepe/De Vroede/Simon 1991; Spies-Bong 1996, S. 391f.). Der Lehrplan gelangte auch im Ausland zu Ruhm und wird allgemein als wichtige Erneuerung in der Geschichte des belgischen Grundschulwesens angese-

hen. Der Lehrplan, der vor allem auf die Ideen von Decroly zurückgriff – was anhand einer teilweisen Ablehnung der traditionellen Fächereinteilung und der Einführung einer Art fächerübergreifenden Gesamtunterrichts, des Konzepts des «Umweltstudiums» und der Konzentration der Inhalte um sogenannte Interessenzentren spürbar war – war die konkrete Umsetzung einer Erneuerungsbewegung, die bereits kurz vor dem Ersten Weltkrieg in belgischen pädagogischen Kreisen eingeleitet worden war und seit 1927 auch im Vorschulunterricht deutlich wurde. Im Geiste des Lehrplans für die Grundschule griff man im Hinblick auf eine erneuerte Grundschuldidaktik nach dem Zweiten Weltkrieg übrigens erneut auf Decroly zurück.

Wer aber die Situation in Belgien kritisch analysiert, kann nicht umhin festzustellen, dass der Einfluss Decrolys sich insgesamt auf eine Reihe von Grundbedingungen bezieht und sicherlich nicht als strukturell bezeichnet werden kann. In der Praxis bestand eine Diskrepanz zwischen dem ideologischen Kontext, in dem die pädagogischen Reformen entstanden waren, und dem oftmals feindlichen und reformunfreundlichen Klima der sozialhistorischen Wirklichkeit, in dem diese fortschrittlichen Ideen umgesetzt werden mussten. Im Lichte des Lehrplans von 1936 erstellte der *Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs* 1938 ein eigenes Lehrprogramm, in dem der transzendente Aspekt zum Zuge kam und das zu naturalistisch klingende «Umweltstudium» in «Realitätsunterricht» umgetauft wurde. Obwohl der Lehrplan den Ruf eines reformpädagogisch beseelten Curriculums genießt, war die Verwässerung der Grundsätze «zwischen Wunsch und Wirklichkeit» deutlich zu verspüren. Die Durchführung des Lehrplans von 1936 ging denn auch mit grossen Problemen einher. Die geringe Beteiligung der Lehrkräfte und der Vertreter pädagogischer Kreise am Entscheidungsfindungsprozess, die Instabilität der Politik selbst und in nicht geringem Masse der hohe Grad an persönlichen Spannungen und Rivalitäten unter den politisch Verantwortlichen sind einschlägige Erklärungen für diese Diskrepanz (Depaepe/De Vroede/Simon 1991, S. 371). Übrigens ist der Einfluss Decrolys in Lateinamerika und Ländern wie Spanien und Portugal nicht zu leugnen; dies bezeugt ein Buch mit einer Auswahl aus Decrolys Werk, das jüngst in Spanien erschienen ist (Decroly 2006).

Wie dem auch sei, wenn Decroly in der deutschsprachigen Literatur erwähnt wird, so geschieht dies ständig im Rahmen der Reformpädagogik, insbesondere der *éducation nouvelle* (Oelkers 1995, 1999) und der *New Education Fellowship* (NEF, Internationaler Arbeitskreis oder Weltbund für Erneuerung der Erziehung) (Röhrs 1995a, b). Oelkers bezeichnete Decroly als «ein interessantes Beispiel ... eine der Säulen der *éducation nouvelle*», obwohl er weil sich seine experimentelle Forschung kaum vereinbaren liess mit den transzendentalen Begründungen einer «Pädagogik vom Kinde aus» (Oelkers

1999, S. 29). Röhrs sprach seinerseits unter Hinweis auf den NEF von «einer aktiven Mitgliedschaft bedeutender Figuren» wie Decroly, Alexander S. Neill, Adolphe Ferrière, Maria Montessori und Paul Geheeb. Decroly wurde ausserdem als einer der Initiatoren des NEF und der *progressive education* bezeichnet: «The respect and attention with which the statements of Fellowship spokesmen were received was due to no small extent to the fact that they were competent representatives of their respective countries and deserved to qualify as authorities in the field of Progressive Education by virtue of the pioneering work that they had done in this direction. Alongside Adolphe Ferrière, this applied particularly to Ovide Decroly and Maria Montessori, both of whom were physicians and represented a new medical orientation in educational matters» (Röhrs 1995a, S. 180 und 189).

Wie wir dies unter anderem bei Oelkers finden können (Oelkers 1995, S. 39f.), kristallisierte sich aus der kleinen Reihe der Pioniere des NEF ein Kanon heraus, der sich mühelos in den breiteren Kanon der Reformpädagogik einschob. Dies sicherte Decroly im Gegensatz beispielsweise zu Montessori (z.B. Eichelberger/Wilhelm 2003; Hansen-Schaberg/Schonig 2002; Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996) aber keinen Platz im deutschen Kanon. Der Grund dafür liegt natürlich auf der Hand: Neben der Tatsache, dass er nahezu ausschliesslich in französischer Sprache publizierte, hat er bei der Eroberung des «Marktes» des Kindes gegenüber Montessori eindeutig die Waffen strecken müssen (Van Gorp 2005b, 2006). Bekanntlich war die Montessori-Pädagogik die grösste internationale «Bewegung» der zwanziger und dreissiger Jahre (Schwegman 2000). Der Erfolg der Pädagogik Maria Montessoris ist dreifach zu erklären: Ursprünglich sehr stark auf die medizinische Anthropologie des 19. Jahrhundert fixiert, entwickelte sich die Theorie zu einem emphatischen Bekenntnis, das die christlichen Motive der Überlegenheit des Kindes neu fasste und effektiv ins Spiel brachte. Die Materialien sorgten dafür, dass das Bekenntnis in eine methodische Form gebracht werden konnte, die sich in Ausbildung übersetzen liess. Und drittens war Maria Montessori eine Unternehmerin eigener Art, die es glänzend verstand, ihr Produkt zu vermarkten und über mehr als vierzig Jahre das weltweite Interesse wach zu halten (Oelkers 2004, S. 796f.). Von einer begrenzten Produktion einer Reihe erzieherischer Spiele einmal abgesehen, war von einer Kommerzialisierung der Decroly-Methode niemals die Rede. Die Kinder mussten das Material so weit wie möglich selbst anfertigen (Depaepe/Simon/Van Gorp 2003, S. 226). Daneben darf man nicht aus den Augen verlieren, dass Montessori ihr belgisches Gegenstück um zwanzig Jahre überlebt hat.

Auch die persönlichen Kontakte zu einigen Koryphäen der deutschen Reformpädagogik scheinen zur Namensbekanntheit Decrolys im deutschsprachigen Raum nicht viel beigetragen zu haben. Den-

noch meinte Peter Petersen in dem oben genannten Huldigungsbuch aus dem Jahre 1933: «Unter denen, die hier für alle Zeiten zu den Bahnbrechern gehören werden, wird Ovide Decroly stets unter den allerersten genannt werden müssen. Mit dem Blicke des Arztes und Psychologen verbindet sich in ihm die Gabe eines schauenden Vermögens für kindliche Eigenheit und für die Einfügung der Kindheit als Ganzes in die Volkserziehung, damit in das Volksleben. ... Seine Methode, diese unmittelbare Hilfe zur Vervollkommnung schulischer Aufgaben, ist demnach weit mehr als nur eine neue Methode, Schüler zu unterrichten, zu belehren, in Natur und Kultur einzuführen. Wer sie voll und ganz würdigen will, der muss sie von den Wirkungen aus beurteilen, die sie für das Ganze einer Volkserziehung besitzt. Dann steht Ovide Decroly für mich *unter den Führern im Reiche der Pädagogik*, welche die Wissenschaft und die Kunst der Erziehung aus dem Zünftigen herausgehoben haben in das grosse allgemeine Reich des schaffenden Geistes, die sie als Wissenschaft unter die Wirklichkeitswissenschaften eingereiht, als Kunst neben die Pflichtenkreise des Arztes und des Seelsorgers gestellt haben. ... dieses genialen Pädagogen Werk ... Möchten wir noch viele Jahre lang uns von der *Weisheit Ovide Decroly's* Rat und Anregung holen können, und uns darüber freuen dürfen, einen Menschen so schlichter Menschlichkeit und natürlicher Liebenswürdigkeit als Führer und Kollegen auf dem gemeinsamen Arbeitsfelde wirken zu wissen!» (Petersen [1933], S. 65, Hervorhebung AVG; vgl. Spies-Bong 1989, S. 5). Auch Paul Geheeb, Charlotte Bühler und Elisabeth Rotten hatten einen Beitrag zum Huldigungsbuch geliefert, wenn auch auf eine viel weniger personalisierte Weise als Petersen.

Verdampft, verkrampft?

Aber gut, wie wir dies bereits einräumten, ist das Fehlen Decrolys im deutschen Kanon kein ausreichender Grund, ein Plädoyer für die Erforschung seines Werks zu halten. Welchen Sinn hat es aber, ihn als «Nummer soundsoviel» in die lange Reihe der Pioniere, grossen Denker und dergleichen mehr aufzunehmen? Oelkers' Ringen mit dem Beitrag von Béatrice Ensor zum Huldigungsbuch Decrolys bietet meines Erachtens einen dankbaren Anknüpfungspunkt, um die besagte Frage auf eine grundlegendere Weise zu beantworten. In ihrem Beitrag listete die Vorsitzende des NEF eine Reihe von Autoren auf, die wesentlich zum Erfolg der «neue Erziehung» beigetragen hätten: Freud, Adler, Jung, Jacques Dalcroze, Cizek, Montessori, Fröbel, Desmolins, Reddie, Parker, Bergson, Dewey, Rugg, Baden-Powell und Tagore (Ensor [1933], S. 223). Oelkers merkt dazu an: «Diese Liste überrascht, zumal deutsche Leser, und sie hat zwei Pointen, zusammengestellt ist nur, was irgendwie zur religiösen Kindorientierung passt, und es gibt keinen Hinweis auf die experimentelle Psychologie.

Sie scheint zur Pädagogik von gestern zu gehören, aber wie kann man dann Decroly ehren? Er war nicht nur, so liest man bei Ensor ... der Exponent einer Methode, er war zugleich und hauptsächlich der Begründer einer tiefen Philosophie der Erziehung. Das Stichwort für diese Philosophie lautet: *pour la vie par la vie*, und das sei «the key-note of modern education». Aber Decroly wird auf diese Weise zum spirituellen Denker, der eine platonische Ewigkeit vor Augen hat, wenn er an die «neue Erziehung» denkt. Die empirische Psychologie spielt keine Rolle» (Oelkers 1999, S. 29; vgl. Ensor [1933], S. 225).

Der Punkt ist eben, dass es Decroly wie keinem anderen gelungen zu sein scheint, einen Kult des Kindes an Erkenntnisse aus der experimentell-pädagogischen Forschung (vgl. Depaeppe 1993) zu koppeln. Was den Fall Decroly darüber hinaus interessant macht, ist ja eben, dass er in der Tat nicht als Exponent einer Methode bezeichnet werden kann, sondern als eine Art Sammelbecken geltender Ideen agierte. Eine Aussage wie «noch heute gibt es in Brüssel Decrolyschulen, die jedoch nicht nur in der Linie des Meisters arbeiten» (Spies-Bong in: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996, S. 391), ist denn auch wenig sinnvoll. Durch die Vielseitigkeit, die sein Werk auszeichnete, war Decroly unwiderlegbar ein Exponent der modernen Verhaltensforschung. Die Etiketten «Psychopädagoge» und «Reformpädagoge», die ihm oft angeheftet werden, decken eine breite Ladung ab, die er, wie Montessori, in nicht geringem Masse seiner medizinischen Ausbildung zu verdanken hatte. Es war gerade aufgrund der medizinisch-pädagogischen Untersuchung des anormalen Kindes und – nach Ausweitung des Forschungsgebiets auf das normale Kind – der Pädotechnik, dass er die Decroly-Methode entwickelt hat (Van Gorp 2005a/b; Van Gorp/Depaeppe/Simon 2004). Wer mit anderen Worten den Reformpädagogen Decroly kennen lernen will, ist eigentlich auf eine Untersuchung seines psychopädagogischen Werkes angewiesen. Zumal er nach dem Konzept einer «Pädagogik-in-Entwicklung» (Decroly 1907) selbst keine Zusammenfassung seiner Methode niedergeschrieben hat.

Decrolys Methode hatte weder einen absoluten noch einen exklusiven Charakter. Sie war kein Kodex von unumstösslichen, erstarrten Dogmen. Es musste eine flexible Methode sein, die als Modell einer wahrhaftigen angewandten pädagogischen Wissenschaft ständig sowohl anhand des Fortschritts, der in den Grundwissenschaften der Biologie, der Psychologie und der Soziologie erzielt wurde, als auch anhand der gesellschaftlichen Erfordernisse überprüft werden konnte. Die Decroliener brachten in dem Konkurrenzkampf mit den Montessori-Anhängern das zentrale Prinzip der Methode – «für das Leben, durch das Leben» – jedoch recht schnell auf ein stereotypes Schlagwort zurück, das sowohl die *École de l'Ermitage* als auch die Decroly-Methode zu dem pädagogischen Ideal erhob, das

rigoros und auf orthodoxe Weise eingehalten werden musste (Van Gorp 2006). Genau das, was Decroly selbst auf jeden Fall hatte vermeiden wollen. Aber, die Philosophie blieb lauter Schlagwort in den Köpfen der Decroliener, nicht im Kopfe von Decroly (vgl. Oelkers 1999, S. 29).

Das Übel in der oben zitierten deutschsprachigen Literatur scheint denn auch darin zu liegen, dass sie sich allzu leicht sowohl auf den viel zu engen Rahmen der Reformpädagogik als auch auf die Selbstbeschreibungen der Decroliener verlässt, wie das bereits mehrfach zitierte Huldigungsbuch aus dem Jahre 1933 und das von Amélie Hamaïde (1888–1970) geschriebene Buch *La Méthode Decroly* (1922). Das letztgenannte Buch erhielt für die Decroliener recht bald den Status einer Bibel. Beide Bücher sind noch stets die meistzitierte Quelle über Decrolys Leben und Werk. Dabei lässt man oftmals ausser Acht, dass das Buch von Hamaïde eigentlich Decrolys eigenen Auffassungen über eine «Pädagogik-in-Entwicklung» widerspricht.

Wir dürfen deshalb nicht nur auf den Decroly-Mythos, den Heroenkult und die Kanonisierung starren, es sei denn, dass erwähnt werden darf, dass Decroly eine charismatische Person war – dies scheint eine Konstante zu sein im Pantheon der pädagogischen Helden – aber auch eine bescheidene Figur, die anscheinend, was das eigene Werk anbelangt, ein starkes Relativierungsvermögen an den Tag legte. Dies hat zweifelsohne zu dem ausgesprochenen Eklektizismus beigetragen, den sein Œuvre auszeichnet. Decroly darf auch mit Fug und Recht als emblematisch für den Eklektizismus bezeichnet werden, der die belgische Psychopädagogik charakterisiert. Er befand sich wie an einem Kreuzpunkt, an dem angelsächsische, deutsche und französische Forschungstraditionen miteinander in Kollision gerieten und zu einer Art von Symbiose gelangten. Im Gegensatz zu dem, was die Decroliener mit der Kanonisierung von Decroly beabsichtigten, konnte mithin von einer «belgischen» (sprich «decrolyanischen») Schule keine Rede sein. Dies erklärt vielleicht auch, weshalb von einer echten Decroly-Bewegung niemals gesprochen werden konnte. Decrolys pädagogische Ideen und Grundsätze waren ursprünglich Teil eines Schmelztiegels oder einer *traveling library* von Ideen (vgl. De Coster/Depaeppe/Simon/Van Gorp 2005; Van Gorp 2006).

Daher wird deutlich, dass man die belgische Perspektive bequem auf eine internationale ausweiten und in gewissem Masse selbst von der Person Decroly abkoppeln kann. Dabei drängt sich die Frage auf, ob und inwiefern es sinnvoll ist, das Thema der Reformpädagogik in Form von Länderstudien aufzugreifen (z.B. Benner/Kemper 2001; Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996, mit einer Länderstudie Belgien von Gertrud Spies-Bong, S. 389–395). Wie dem auch sei, Decrolys Position im nationalen wie internationalen Wissenschaftssystem kann uns helfen, einen Einblick in die Aus- und Innendifferenzierung dieses Systems (vgl. z.B. Luhmann 1988/1996, 1999)

zu erhalten, insbesondere in den Gestaltungsprozess der Verhaltensforschung (Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Anthropologie) und seine enge Beziehung unter anderem zur Medizin (mit Neurologie und Psychiatrie) – Decroly vervollkommnete sich in diesen Spezialitäten sowohl in Paris als auch in Berlin – und der Biologie (einschliesslich der Evolutionslehre und Eugenik) am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu gewinnen.

Die Erforschung von Decroly kann in seiner Beziehung zu vielen, von ihm selbst genannten Inspirationsquellen inspirierend wirken, um das komplexe Konzept des «Einflusses» zu operationalisieren. In 1908 verwies er beispielsweise auf eine ganze Reihe von «Pädagogen», bei denen er sich nach eigenen Aussagen seine Ideen geholt hatte und zu denen Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Fröbel, Rousseau, Diderot, Dewey und Spencer zählten (Decroly 1908, S. 362). Obwohl er damit grösstenteils auf die «obligaten Namen» verwies, die wir im Rahmen der Neuen Schulbewegung als «historische Eichpunkte» bezeichnen können (vgl. z.B. Oelkers 1995, S. 41), nannte er zudem doch auch eine Reihe von Namen, die ihm wesentlich näher waren, wie den Belgier Jean Demoor (1867–1941), Decrolys Mentor der ersten Stunde. Demoor war in seiner Eigenschaft als Inspektionsarzt des städtischen Sonderschulwesens in Brüssel in einer guten Ausgangsposition, um sich über die vielen Mängel in der medizinischen und pädagogischen Forschung im Zusammenhang mit anormalen Kindern zu äussern (vgl. Depaeppe/Van Gorp 2003).

Decroly: der europäische Dewey?

Wir wollen zur Veranschaulichung kurz auf die Beziehung zwischen der Decroly-Methode und Deweys «practical pedagogy» eingehen. Wir wissen, dass Decroly sich für die Entwicklung der Decroly-Methode unter anderem von Dewey inspirieren liess, insbesondere durch *The School and Society* (1900), wie dies überdeutlich in seinem ersten Artikel zum Ausdruck kommt, den er 1908 über sein «programme d'une école dans la vie» (Decroly 1908, einschliesslich der Bezugnahmen auf die deutsche Übersetzung von Gurlitt 1904) schrieb. Dewey in *The School and Society* zu Wort kommen zu lassen, ist, als würde man Decroly das Wort erteilen. In Deweys Buch lesen wir zum Beispiel: «Das Lernen? – gewiss – aber zunächst leben und lernen durch und in enger Verbindung mit dem Leben» (Gurlitt 1904, S. 38), von wo aus es nur ein kleiner Schritt ist zu der Devise «für das Leben, durch das Leben», die die Decroliener gerne mit Decroly und seiner Methode identifizierten (De Coster/Depaeppe/Simon/Van Gorp 2005).

Decrolys Interessenzentren finden bei Dewey Ausdruck im Begriff «points of interest» (Dewey 1900/1971, S. 35) – auch Decroly und die Decroliener sprachen bisweilen von Interessenpunkten –

und in Beschreibungen von «a center in which were carried on, or about which were clustered, all the typical forms of industrial occupation» (ebd., S. 10), «[occupations as] the articulating centers of school life» (ebd., S. 15) und «active centers of scientific insights» (ebd., S. 20). Eine «occupation» versah das Kind mit einer unverfälschten Motivation – sein Interesse wurde geweckt –, sie sorgte für Erfahrung aus erster Hand, brachte das Kind mit der Realität in Kontakt: «we cannot overlook the importance for educational purposes of the close and intimate acquaintance got with nature at first hand, with real things and materials, with the actual processes of their manipulation, and the knowledge of their social necessities and uses» (ebd., S. 11). Die wissenschaftliche Erkenntnis, die das Kind auf diese Weise erwirbt, «becomes an indispensable instrument of free and active participation in modern social life» (ebd., S. 23). Teilnahme wurde zu «an opportunity for gaining knowledge» (ebd., S. 35).

Damit sein Programm einheitlich sei «en ce sens que toutes ses parties doivent se tenir entre elles, former un tout indivisible», bildeten «des besoins essentiels» (später sprach er von Interessenzentren) Decrolys Ausgangspunkt: «il [der Mensch, AVG] doit se nourrir, se prémunir contre les intempéries, se défendre contre des ennemis. Il doit se préparer à être capable, lorsqu'il sera adulte, de se suffire à lui-même (fonctions individuelles), de suffire à sa famille et de remplir ses obligations sociales (fonctions sociales)» (Decroly 1908, S. 325). Wichtig in seinem Programm waren «les notions de nature pratique et, surtout, [les] occupations qui rentrent dans les activités de cette catégorie. ... pourvu qu'elles ne soient pas de pures manifestations mécaniques et qu'elles se rattachent à titre d'application directe à quelque point du programme adopté. Si ce principe est généralement admis, il n'est pas le seul, et il importe que le programme s'inspire encore de plusieurs autres règles, basées sur la psychologie de l'enfant et les nécessités sociales» (Decroly 1908, S. 324).

Der zentrale Begriff bei Decroly, das Interessenzentrum, war mit anderen Worten eng verwandt mit Deweys «pragmatisch» eingefärbtem Begriff «occupation», der aufzufassen ist als eine «method of living and learning», eine «instrumentality». Diese steht für «doing things that are to produce results» (Dewey 1900/1971, S. 15ff.). Die Aktivität ist zielgerichtet, denn sie steht im Zeichen der Anpassung und weiter betrachtet der Spezies. Eine «occupation» ist somit inhärent eine kreative Aktivität, sie ist «the point of departure from which the child can trace and follow the progress of mankind in history, getting an insight also into the materials used and the mechanical principles involved. In connection with these occupations the historic development of man is recapitulated» (ebd., S. 19f.). Nicht nur in Deweys *The School and Society*, aber auch in der Decroly-Methode waren das Kriterium der Anpassung ebenso wie die «cultural epoch theory»

auffällige Zutaten (Van Gorp 2005a).

Kurzum, Decroly und der Dewey von *The School and Society* waren völlig austauschbar (vgl. Van Gorp 2005b, S. 237f.). Decroly scheint die Ideen von Dewey in dem Masse übernommen zu haben, wie er sie in seine eigene Argumentation einbauen konnte. Dewey wurde dabei auf einen *indigenous foreigner* reduziert: Er war ein Fremdling, ein Ausländer, dessen *language system*, dessen Sprache sich Decroly und die Decroliener zu eigen machten, als sei er ein Inländer (vgl. Popkewitz 2005; siehe auch Cohen 1999, S. 89). Dewey wurde so zu einem Unterteil eines Schmelztiegels, in dem seine Sprache sich wunderbar mit dem missionarischen, evangelischen und propagandistischen Diskurs der Decroliener, die durchwegs den Eklektizismus ignorierten und von seinem gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext isolierten, vereinbaren liess. Decrolys pädagogischen Ideen wurde dadurch eine Authentizität angedichtet, die sie nicht besaßen, sodass Decroly problemlos zu einem der Tenöre der Neuen Schulbewegung heranwachsen konnte.

Das Problem der Authentizität können wir jedoch in einen Mehrwert für die Untersuchung Decrolys umdeuten, da gerade der Mangel an Authentizität ein Zeichen von Decrolys Einnistung in das Wissenschaftssystem ist. Authentizitäts- oder Prioritätsfragen – wie beispielsweise die Frage, ob Decroly wirklich als Vater der sogenannten Globalmethode bezeichnet werden kann (vgl. Van Gorp/Simon/Depaape 2006) – liegen denn auch vollständig daneben. Was die Globalmethode anbelangt, war Decrolys grosser Verdienst zweifelsohne der, dass er in seiner eigenen Anwendung verwandte Konzepte wie Synkretismus, Schematismus und die Gestaltpsychologie der pädagogischen Praxis zugänglich gemacht hat (vgl. Buyse 1947). Was die Verwandtschaft von Deweys «occupations» mit Decrolys Interessenzentren betrifft, können wir wiederum behaupten, dass er Deweys Ideen weiter in die Praxis umgesetzt und aktualisiert hat (vgl. Jonckheere 1924). In seinem Sammelbecken kreierte Decroly mit anderen Worten eine neue Authentizität.

Es geht denn auch nicht darum, Decroly als den europäischen Dewey zu bezeichnen, wie dies in der Vergangenheit der Fall war (Whipple 1929, S. 17). Darüber hinaus war Decroly streng genommen kein Angehöriger der gleichen Generation wie Dewey; auch erreichte der Letztgenannte einen Status, der jenem des Belgiers weit überlegen war, wie dies unter anderem einem Bericht von Raymond Buyse über die Reise zu entnehmen ist, die er 1922 an der Seite seines damaligen Lehrmeisters Decroly in die Vereinigten Staaten machte (Buyse 1922). Decroly war an erster Stelle ein Bewunderer Deweys, den er selbst den Meister nannte, während Decroly für den geläuterten Dewey möglicherweise nur «le petit Belge» war, ein Mann der Praxis, der *How We Think* ins Französische übersetzt hat (Van Gorp 2005b, S. 237f.; De Coster/Depaape/Simon/Van Gorp 2005). Wie dem auch sei, so rückt Deweys Haltung Decroly

gegenüber den Status, der dem belgischen Reformpädagogen von seinen Anhängern angedichtet wurde, jedenfalls in das rechte Verhältnis.

Allen grossen Idealen zum Trotz lehrt die Geschichte der Reformpädagogik vor allem, dass sie den Anforderungen der Modernität nicht entrienen konnte, ja mehr noch, dass ihre Ideen dieser Modernität dienlich sein mussten (Depaepe 2002, S. 40). Sowohl Dewey als auch Decroly wurden ein «Trankopfer» für die Modernität (De Coster/Depaepe/Simon/Van Gorp 2005). Bei beiden stand das Konzept der Modernität an erster Stelle, so dass nicht nur Dewey, sondern auch Decroly als «an international spokesperson for the processes of modernization» (vgl. Popkewitz 2005) betrachtet werden kann. Das Gesellschaftsbild, das sowohl Dewey in *The School and Society* als auch Decroly in der Decroly-Methode zum Ausgangspunkt machten, war die «new society», die moderne – westliche, demokratische – Gesellschaft, die sich durch weitgehende soziale Veränderungen auszeichnete (Van Gorp 2005a/b; vgl. Oelkers 1995, S. 39ff.). Die wichtigste Veränderung, die alle anderen überschattete und kontrollierte, war die industrielle Revolution. Die gesellschaftlichen Auswirkungen hatten so schnell, so umfangreich und so umfassend um sich gegriffen, dass Decroly es nach dem Vorbild von Dewey für undenkbar hielt, dass die Erziehung dadurch nicht mehr als nur förmliche und oberflächliche Spuren davontragen würde.

Kurzum, als Sammelbecken bietet das Werk von Decroly einen besonders reichen Informationsschatz für die Erforschung der Wirkungsgeschichte von äusserst auseinanderlaufenden Ideen, Theorien und Konzepten aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen. Die oben grob skizzierte Beziehung mit Dewey bietet dafür einen sicherlich nicht vollständigen Einblick. Die Frage ist nämlich auch, wie Decroly diese Theorien miteinander verknüpfte und in eine neue einheitliche Konstruktion integrierte, die als Decroly-Methode bekannt wurde, deren Komponenten und Inspirationsquellen aber nur durch die Erforschung seines vollständigen Œuvres zu ergründen sind. Wem anders als Decroly ist es beispielsweise gelungen, den Pragmatismus von John Dewey mit der Komplexlehre von Carl Gustaf Jung zu verbinden? In Zeiten, in denen die Rekapitulationstheorie stark angefochten wurde, berief sich Decroly nämlich auf die Komplexlehre von Jung zur Legitimierung von vier Interessenzentren als Achse seines Unterrichtsprogramms (Van Gorp 2005b, S. 181f.). Wenn man dies mit einem Satzteil aus *The School and Society* (Dewey 1900/1971, S. 25) einfädelt, kann man daher behaupten, dass Decroly dafür sorgte, dass «an immobile solid has been liquefied», wodurch «knowledge» die Möglichkeit erhielt, zu verdampfen, «actively moving in the currents of society itself».

- 1 Dieser Beitrag stützt sich weitgehend auf Forschungsarbeiten von oder in Zusammenarbeit mit Marc Depaepe und Frank Simon. Ich bin ihnen denn auch zu grossem Dank verpflichtet.

Quellen

- Boon, Gérard et al. (Hrsg.): *Hommage au Dr. Decroly*. s.l. [1933]
- Buyse, Raymond: *Manuscrit «Voyage d'Etude aux USA»*. Archiv van de Professoren [Universiteitsarchief K.U.Leuven]. s.l. 1922
- Buyse, Raymond: *Théories psychologiques et conceptions pédagogiques. Gestaltisme et globalisation*. In: *Miscellanea psychological Albert Michotte. Etudes de psychologie offertes à M. Albert Michotte à l'occasion de son jubilé professoral*. Leuven/Paris 1947, S. 463–487
- Decroly, Ovide: *La pédagogie évolutionniste*. In: *L'Enseignement pratique* 17(1907), H1, S. 3–5
- Decroly, Ovide: *Le programme d'une école dans la vie*. In: *L'École nationale* 7(1908), H11, S. 323–325; H12, S. 360–362
- Decroly, Ovide: *La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*. Edición y estudio introductorio de Angelo Van Gorp, Frank Simon, Marc Depaepe y Jordi Monés. Madrid 2006
- Dewey, John: *The Child and the Curriculum and The School and Society* (1900). Introduction by Leonard Carmichael. Chicago/London: University of Chicago Press 1971
- Ensor, Beatrice: *The New Education towards a New Social Order*. In: Gérard Boon et al. (Hrsg.): *Hommage au Dr. Decroly*. s.l. [1933], S. 223–227
- Gurlitt, Ludwig: *Die Schule und das öffentliche Leben*. Nach den Vorträgen von John Dewey-Chicago. II. Die Schule und das Leben des Kindes. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene* VI(1904), S. 34–49
- Hamaide, Amélie: *La Méthode Decroly*. Neuchâtel/Paris 1922
- Petersen, Peter: *Ovide Decroly, der Pädagoge des Lebens*. In: Gérard Boon et al. (Hrsg.): *Hommage au Dr. Decroly*. s.l. [1933], S. 65–66
- Jonckheere, Tobie: *À propos de l'Origine de la Méthode des Centres d'intérêt*. In: *Revue de Pédagogie. Bulletin du Cercle de l'Université de Bruxelles* 6(1924)
- Whipple, Guy M. (Hrsg.): *Preschool and Parental Education. Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Bloomington: Publ. School Publ. Co. 1929, S. 572–577

Literatur

- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus* (2001). Weinheim/Basel 2003
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim/Basel 2003
- Cohen, Sol: *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York: Lang 1999
- De Coster, Tom/Depaepe, Marc/Simon, Frank/Van Gorp, Angelo: *Dewey in Belgium: A Libation for Modernity? Coping with his presence and possible influence*. In: Thomas S. Popkewitz (Hrsg.): *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan 2005, S. 85–109
- Depaepe, Marc: *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim/Leuven 1993
- Depaepe, Marc: *Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education*. In: *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* 9(1997), H2, S. 208–223
- Depaepe, Marc: *Gesplitst of gespleten? De kloof tussen wetenschappelijke en praktische kennis in opvoeding en onderwijs*. Leuven 2002

- Depaepe, Marc/De Vroede, Maurits/Simon, Frank: The 1936 curriculum reform in Belgian primary education. In: *Journal of Education Policy* 6(1991), H4, S. 371–383
- Depaepe, Marc/Simon, Frank: «Mon ami, Monsieur Decroly.» Die Rolle der Biographie in der Geschichte der pädagogischen Wissenschaft. In: Reinhard Götz/Rudolf W. Keck/Wolfgang Mayrhofer (Hrsg.): *Humanisierung der Bildung. Jahrbuch der Internationalen Akademie zur Humanisierung der Bildung (IAHB)*. Frankfurt am Main 1999, S. 111–119
- Depaepe, Marc/Simon, Frank/Van Gorp, Angelo: The Canonization of Ovide Decroly as a «saint» of the New Education. In: *History of Education Quarterly* 43(2003), H2, S. 224–249
- Depaepe, Marc/Van Gorp, Angelo: Constructing the Eden of our earthly existence. Empiricism and the history of educational research in Belgium before the Second World War. In: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Hrsg.): *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research*. Leuven 2003, S. 53–64
- Eichelberger, Harald/Wilhelm, Marianna: *Reformpädagogik als Motor für Schulentwicklung*. Innsbruck/Wien/München/Bozen 2003
- Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hrsg.): *Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte*. 6 Bände. Hohengehren 2002
- Luhmann, Niklas: *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (1988). Frankfurt am Main 1996
- Luhmann, Niklas: *Essays on Self-Reference* (1990). New York: Columbia University Press 1999
- Oelkers, Jürgen: Origin and Development in Central Europe. In: Hermann Röhrs/Volker Lenhart (Hrsg.): *Progressive Education Across the Continents*. Frankfurt am Main 1995, S. 31–50
- Oelkers, Jürgen: Die «neue Erziehung» im Diskurs der Reformpädagogik. In: Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern 1999, S. 13–41
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel 2004, S. 783–806
- Popkewitz, Thomas S.: Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education – An Introduction. In: Thomas S. Popkewitz (Hrsg.): *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan 2005, S. 3–36
- Röhrs, Hermann (1995a): The New Education Fellowship: An International Forum for Progressive Education. In: Hermann Röhrs/Volker Lenhart (Hrsg.): *Progressive Education Across the Continents*. Frankfurt am Main 1995, S. 179–191
- Röhrs, Hermann (1995b): International Response to the Educational Ideas of M. Montessori as Exemplified by their Influence on Progressive Education in the United States. In: Hermann Röhrs/Volker Lenhart (Hrsg.): *Progressive Education Across the Continents*. Frankfurt am Main 1995, S. 205–217
- Schwegman, Marjan: *Maria Montessori. 1870–1952. Kind ihrer Zeit. Frau von Welt*. Darmstadt 2000
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael/Skiera, Ehrenhard (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen-Geschichte-Aktualität*. Band 2: *Schulkonzeptionen und Länderstudien*. Hohengehren 1996
- Simon, Frank/Van Daele, Henk/Decroly, Nancy: Las publicaciones científicas de Ovide Decroly. Ovide Decroly's scientific Works. In: *Historia de la Educación* 14–15(1995–1996), S. 511–539
- Spies-Bong, Gertrud: *Ovide Decroly: L'école par la vie, pour la vie*. Heinsberg 1989
- Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen 2002, S. 123–129
- Van Gorp, Angelo: Ovide Decroly, a Hero of Education. Some Reflections on the Effects of Educational Hero Worship. In: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Hrsg.): *Educational Research: Why «What Works» doesn't work*. Dordrecht 2006, S. 37–50
- Van Gorp, Angelo (2005a): From Special to New Education. About the biological, psychological and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work. In: *History of Education* 34(2005), H2, S. 135–149
- Van Gorp, Angelo (2005b): *Tussen mythe en wetenschap. Ovide Decroly (1871–1932)*. Leuven 2005
- Van Gorp, Angelo/Depaepe, Marc/Simon, Frank: Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the «Secondary Disciplinarization» of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly (1901–1931). In: *Paedagogica Historica* 40(2004), H5–6, S. 591–616
- Van Gorp, Angelo/Simon, Frank/Depaepe, Marc: Introducción. In: *Ovide Decroly: La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*. Madrid 2006, S. 11–44