

OPVOEDING, MEDIA EN GEWELD: OVER DE GRENZEN VAN HET JONGSTE BESCHAVINGSOFFENSIEF

*Alderik Visser*¹

ABSTRACT – Instances of political violence abroad and at home have recently cast Dutch society in a political, judicial and mental crisis of an unprecedented scale. In public discourse, fear of terrorism has triggered and /or mingled with widespread unease about the presence of large, mostly low-classed Islamic minorities, both adding to a more general moral panic about crime, violence and decay of decency. Faced with an intricate mixture of real and supposed social and political problems, not only Christian-democratic but also liberal politicians tend to put their trust almost solely in a series of cultural i.e. educational measures. In this article it will be argued that ‘moralizing’ the public sphere – the desired mimicry of nineteenth-century Christian bourgeois group – is not merely undesirable, but in a global world in fact unimaginable. Social peace and individual well-being would be better served, not from cultural policies that try to make discourses and curricula normative and homogenous, but from measures to make schools more effective for children facing the global challenge in social and economical terms.

Eén aanslag van ongekeerde omvang, ver weg maar *live* in elke huiskamer, met twee af- en uitzonderlijke politieke moorden daar snel op volgend, hebben Nederland veranderd. Die vaststelling mag wat overdreven lijken en met alle veronderstelde causaliteit bovendien een verhullend cliché. Dat neemt niet weg dat politiek en/of religieus gemotiveerd geweld zonder meer aanleiding is geweest voor de diepe politieke, juridische en bovenal mentale crisis waarin Nederland zich gestort weet. (Hart, 2005: 20ff) Nog tot de moord op Fortuyn hield de spraakmakende elite daar zichzelf en anderen enthousiast voor, hoezeer geschiedenis en helder koopmansverstand het land tot een waar multicultureel paradijs hadden gemaakt. Daarna maakte zelfgenoegzaamheid plots plaats voor paniek en *défaitisme*, voor politieke stuurloosheid en onversneden rechts-radicalisme. (Boomkens, 2006: 283 e.v.) Onbedoeld allicht, hadden de daden van Volkert van der Mohammed B., de moordenaars van respectievelijk Pim Fortuyn en Theo van Gogh, daarbij een kathartische en katalytische werking: zowat alle ongemakken van het post-moderne samenleven konden, mochten opeens ook openlijk worden verengd tot het probleem van de integratie van in meerderheid islamitische migranten en de falende politiek die daaromtrent was gevoerd. Niet alleen verloor Holland zo haar glans van zelfbenoemd gidsland inzake economisch beleid en culturele diversiteit, ook lang gekoesterde idealen van openheid, liberaliteit en rechtstatelijkheid dreigen er sinds 2001 uit het verschiep te geraken. (Böhler, 2004)

¹ Alderik Visser (Rotterdam 1971) is historicus. Tot voor kort verbonden aan het *Institut für Erziehungswissenschaft* in Bern (CH), doet hij onderzoek naar discourses over seksuele opvoeding in Europa en de VS in de periode 1870 - 1920.

Daarnaast is hij werkzaam als docent-onderwijsontwikkelaar aan de afdeling tweetalig onderwijs van de Wolfert van Borselen Scholengroep te Rotterdam.

Kenmerkend voor het ooit zo vurig beleden multiculturalisme was de verklarende waarde die aan de nochtans vage notie ‘cultuur’ werd toegekend. Ook en juist nu dit optimistische relativisme is opgegaan in de rook van de Twin Towers blijft een vloeibaar begrip van cultuur het politieke discours in Nederland vast bepalen. Omdat terrorisme wel een tastbaar, maar in meerdere opzichten een ongrijpbaar verschijnsel is, gaat het in het publieke debat daarover zo heel zelden over terrorisme en heel vaak over identiteiten. Mediamicke manicheeërs als Bush en Bin Laden mogen daar niet vreemd aan zijn, maar het is tekenend voor het klimaat in Nederland dat politiek noch media daar veel nuance in kunnen of wensen aan te brengen. Zodoende kleeft bij de ooit zo ‘nuchtere’ Hollanders niet alleen aan de islam nu generiek het odium van geweld, maar wordt ook een hele reeks aan maatschappelijke problemen rondom het thema migratie op één hoop gegooid en verklaard uit een gebrek aan integratie i.e. een gebrekkige loyaliteit aan westerse waarden. (o.a. Snels, 2005: 9)

Bij hun aantreden beloofden de kabinetten Balkenende werk te maken van een brede maatschappelijke discussie over normen en waarden. Naast algemene overwegingen van christelijke aard leek vooral een vermeend gebrek aan normbesef onder school- en uitgaande jeugd daar aanleiding toe te geven. Onder invloed van het post 09/11 terreurannex integratiedebat is de focus van dit zedelijke zelfonderzoek allengs opgeschoven van de losbandige jeugd naar de bevolking als zodanig, waarbij niet zozeer normaliteit als wel een herijkt Nederlanderschap inzet van de discussie is geworden. Interessant genoeg neigen niet alleen christen-democraten, maar juist ook veel liberalen er in dit debat toe, de grenzen tussen politiek en moraal omwille van het belang van hun scheiding te doen vervagen. (Snels, 2005: 10; Pels, 2005: 34ff) In een vertoog waarin normen steevast in één adem genoemd, ja, vereenzelvigd worden met waarden bevestigen invloedrijke meningmakers het misverstand dat normoverschrijdend gedrag van individuen in zekere mate gekoppeld is aan collectieve identiteiten. Kort geleden heette een dergelijke denkstrategie nog gewoon racisme, maar nu is zij toegestaan want ‘de maat is vol’ en de lontjes zijn kort.² Beleid dat wordt ontwikkeld om ‘onwettig en onprettig’ gedrag te bestrijden verwordt zo echter al te snel tot repressie, hetzij in de vorm van politionele maatregelen en juridische ‘flinksheid’, hetzij in de vorm van regelrechte propaganda, al dan niet in pedagogische verpakking. Bij gebrek aan handelingsperspectief c.q. bij de gratie van een uitsluitend cultuurpolitiek paradigma lijkt politiek Nederland een heel scala aan problemen rond de allochtone onderklasse zo vrijwel alleen nog met educatieve maatregelen te lijf te kunnen gaan, al naar gelang politieke smaak aangeduid als aanpassing, integratie, inburgering, heropvoeding, morele vorming, Verlichting, etc.

Tekenend is in dit verband ook de vrij plotselinge *comeback* van het begrip burgerlijkheid, dat, ontdaan van haar beduimelde imago, nu aan alle leden van de multiculturele samenleving ten voorbeeld wordt gesteld. (Onderwijsraad, 2003; Rupp *et al.*, 2003: 9ff) De socioloog Gabriël van den Brink pleit in dit verband zelfs onomwonden voor een hernieuwing van het negentiende-eeuwse beschavingsoffensief, waarbij de etnische on-

² Postbus 51, het kanaal voor overheidspropaganda, voert sinds kort campagne tegen ‘korte lontjes’ i.e. tegen afnemende tolerantie en toenemende geweldbereidheid onder burgers. Van den Brink verklaart deze afnemende tolerantie gedeeltelijk juist uit een meetbare *verhoging* van de normen die burgers zichzelf en elkaar opleggen. (Brink, 2003: 65ff). Tegelijk toont ook de overheid zichzelf met meer ‘blauw op straat’ en een hogere strafmaat voor tal van delicten beduidend minder toegeeflijk dan in de voorafgaande decennia.

derklasse ook met zoveel woorden *mores* zou moeten worden geleerd. (Van den Brink, 2003: 140ff) Wekt het dan nog verbazing dat in een bewustwordingscampagne rond ‘het’ terrorisme naast politieagenten en spoorwegbeambten ook leraren en jeugd- en jongerenwerkers geroemd kunnen worden als koene strijders tegen het kwaad?³ Hieven Nederlanders altijd al graag hun vermanende wijsvingertje, bij voorkeur ook naar andere landen, sinds 09/11 hebben zij zich in meerdere opzichten naar binnen gekeerd en wijzen nu even vermanend naar de rafelranden van de eigen samenleving.

Ook wanneer vast zou staan dat een revitalisering van een concept van deugdzaam burgerschap heilzaam zou werken op de gespannen etnische verhoudingen in Nederland heb ik tegen deze moralisering van de politiek meer dan alleen principiële bezwaren. Goede bedoelingen doen er namelijk niets aan af dat zo’n beschavingsoffensief totaliserende, ja, totalitaire trekjes in zich draagt. Bovendien acht ik het niet boven alle twijfel verheven dat met de daarbij behorende pedagogisering⁴ van de publieke ruimte anno 2006 meetbare successen zouden zijn te boeken.

In dit artikel zal, na een beschouwing over het burgerlijke beschavingsoffensief van de negentiende eeuw (1) met een omweg langs de pedagogische theorie en haar probleem met media (2) worden beargumenteerd dat een reprise van een dergelijk beschavingsoffensief bij de huidige stand van de communicatietechniek niet het antwoord kan zijn op islamistisch terrorisme en andere desintegrerende krachten (3). Na een kritische bespreking van een van de meer sympathieke voorstellen voor burgerschapsvorming als een taak van de school (4) worden tot slot enige *unzeitgemässe* suggesties gedaan met betrekking tot de voorwaarden waaronder opvoeding en onderwijs wél nog zouden kunnen bijdragen aan een betere wereld (5).

1. Beschavingsarbeid

Burgerlijk was het ideaal van de zelfstandige, zedelijk hoogstaande, liefst ook belezen en betrokken stedeling en zijn warme gezin, zoals dat vanaf de zeventiende eeuw in Nederland opgeld deed. (Dixhoorn, 2005) Oorspronkelijk verbonden met *burgerschap* als een exclusieve categorie werd de notie van *burgerlijkheid* in de achttiende eeuw eerst in theorie, vanaf 1795 ook in de praktijk gedemocratiseerd tot een inclusief begrip van staatsburgerschap. Vooral in Patriotse⁵ milieus werd dit *politieke* burgerschap vóór de Bataafse Republiek⁶ al gekoppeld aan een *cultureel* ideaal van een deugdzaam samenleven dat voor elk Nederlands gezin haalbaar en nastrevenswaardig werd geacht. Door een veelheid aan publicaties, lezingen, scholings- en andere activiteiten probeerden genootschappen als de *Maatschappij tot Nut van het Algemeen* een onmiskenbaar

³ <http://www.nederlandtegenterrorisme.nl/home>

⁴ Deze term duikt bij mijn weten voor het eerst op bij Foucault (Foucault, 1983 (1977) en is op een zeer vruchtbare manier uitgewerkt door de historische pedagogen Ullrich Hermann en Marcel DePaepe (Hermann, 1986; DePaepe, 2000).

⁵ Tegenstanders van de Prins van Oranje c.q. een bonte verzameling van verlichte burgers die vanaf 1782 in diverse steden experimenteerden met vormen van democratisch zelfbestuur, totdat zij in 1787 met behulp van de Pruisen werden verdreven.

⁶ Poging om de oude Republiek met behulp van en onder toezien oog van Franse troepen om te vormen in een moderne Republiek (1795 – 1806). Omdat de Fransen het roer er daarna definitief overnamen wordt de gehele periode 1795 – 1813 ook wel aangeduid als de ‘Franse Tijd’.

gemythologiseerd Nederlands volk uit haar lethargie te wekken en in verlicht-christelijke zin te verheffen. Vanuit de optimistische verwachting dat kennis automatisch zou leiden tot deugd, zetten deze volksoepvoeders hun kaarten daarbij in de eerste plaats op de ontwikkeling van een stelsel van algemeen toegankelijk openbaar onderwijs. Binnen dat schoolbestel, dat vanaf begin van de negentiende eeuw vorm begon te krijgen, maar in toenemende mate ook daarbuiten, werd dit ideaal van burgerlijke deugdzaamheid doelgericht gepropageerd. Draggers van dit offensief waren georganiseerde stedelijke middenklassen die met de hen ter beschikking staande media invloed probeerden uit te oefenen op het publieke vertoog in het te vormen c.q. vers gevormde Vaderland. In het geval van Het Nut ging het daarbij om een vooral kleinstedse, mannelijke intelligentsia die vrije tijd offerde aan een algemene verhoging van het beschavingspeil en zich daarmee *en passant* zelf van een sterk netwerk en een zedige status voorzag. Naast een veelheid aan vergelijkbare Verlichte genootschappen zagen later in de negentiende eeuw, mede ook onder de invloed van het feminisme, een reeks *single-issue movements* het licht – geheelonthouders, bestrijders van prostitutie en geslachtsziekten, anti-vivisectionisten en wat dies meer zij – die de morele lat op specifieke terreinen nog wat hoger wensten te leggen. In navolging van Het Nut en in koor met de zich verzuilende⁷ confessionelen probeerden ook en juist zulke ‘kleine gelovigen’ hun specifieke visie op deugdzaam leven tot een algemene norm verheffen waaraan niet alleen de onderklasse, maar ook de ‘verdorven’ elite zou moeten leren voldoen. (Hoekstra, 2005; Visser, 2004) Hoe succesvol dit conglomeraat aan goede bedoelingen was in het moraliseren van het maatschappelijke vertoog blijkt onder meer uit de snelheid waarmee zij ingang wist te vinden bij de politieke en culturele elite. Bij de inrichting van het onderwijs bleef het program van Het Nut ook na de Franse Tijd richtinggevend bij de ontwikkeling van nationaal en lokaal beleid ten behoeve van het (openbaar) onderwijs. Op grond van personele en ideologische nabijheid kon burgerlijkheid in de loop van de eeuw daarnaast in toenemende mate langs (semi-)institutionele kanalen als de (medische) wetenschap, de zich ontwikkelende sociale zorg en de stadsplanning worden verspreid en min of meer dwingend opgelegd. (Bervoets, 1995; De Regt, 1985; Visser, 2006) De vraag of en in hoeverre al deze inspanningen het gedrag van mensen buiten de eigen kring daadwerkelijk hebben bepaald of zelfs maar beïnvloed, is nauwelijks en zeker niet in algemene zin te beantwoorden. Tekenend is wél, dat bijvoorbeeld ook socialisten het ‘bourgeois’ program voor volksverheffing, weliswaar in eigen termen maar niettemin onverkort, overnamen en met succes onder een ambitieus electoraat wist uit te dragen. (Rooy, 2005: 79) Stevig geschraagd door een paternalistische overheid leek aan verdere beschaving na de Eerste Wereldoorlog al met al niet zo veel eer meer te behalen, koesterden Nederlanders immers door alle zuilen heen met enige trots het zelfbeeld van een door en door burgerlijke natie.⁸

Oorsprong en effect van deze actieve verburgerlijking van de westerse cultuur in de negentiende eeuw zijn door historici, sociologen en pedagogen in de laatste decennia op heel verschillende manieren geïnterpreteerd, en daarbij in meeste gevallen uitge-

⁷ Naar aanleiding c.q. in de loop van de politieke strijd rond het karakter van de (openbare) school organiseerde de Nederlandse samenleving zich in het laatste kwart van de 19e eeuw ‘verticaal’ in zogenaamde ‘zuilen’, i.e. vrijwel geheel door levensbeschouwing bepaalde leefwerelden.

⁸ Hoewel vanzelfsprekend ook daarna stevig werd opgevoed, m.n. door het maatschappelijk werk t.b.v. de zog. onmaatschappelijken.

sproken negatief beoordeeld.⁹ Het meest invloedrijk was en is daarbij de interpretatie die zich schatplichtig weet aan Michel Foucault. Ondanks of juist dankzij haar Verlichte aspiraties geldt beschavingsarbeid daarin als hét voorbeeld van de zogenaamde micro-politiek van de macht. Door een verschuiven van vertogen evolueren voor-moderne vormen van externe dwang, aldus Foucault, vanaf de vroegmoderne tijd in niet minder repressieve systemen van (zelf)discipline onder wakend oog van de beschaafde wereld c.q. (medische) wetenschap. (Foucault; 1983; 1997; daarover o.a. DePaepe, 1998; Laqueur, 1990; Weeks, 2000) In een meer neutrale en vooral historisch beter onderbouwde variant op dit biopolitieke perspectief stelt de Engelse rechtssocioloog Alan Hunt dat *moral regulation* vanuit het maatschappelijke midden allesbehalve een specifiek Verlicht verschijnsel is. (Hunt, 1999) Door de eeuwen heen, zo laat hij in een vergelijking van burgerlijke basisbewegingen in Engeland en de Verenigde Staten zien, zijn numeriek kleine groepen zeloten heel wel in staat gebleken hun specifieke angsten en idealen vertaald te krijgen in generieke beleidsmaatregelen. Noodzakelijke voorwaarden voor zo'n *politics of moral regulation*, aldus Hunt, waren (en zijn) een stevige lobby van zo'n *moral minority* bij het politieke establishment, gekoppeld aan een relatief sterke greep op publieke informatievoorziening. (Hunt, 1999: 196ff) Ook voor het Nederlandse beschavingsoffensief, waarin een keur aan zulke *minorities* zich bekommerde om ziel en zedelijkheid van de Natie, lijkt deze analyse hout te snijden. Elders heb ik de strategie die hierbij werd bewandeld in aansluiting op Hunt een pedagogisering van het publieke debat genoemd. (Visser, 2006) Door een effectief gebruik van media – boeken, brochures, vliegende blaadjes, genootschappen en de kansel – bleken zedenmeesters in staat een specifieke vorm van leven tot een algemene norm te verheffen, waarbij en doordat zij vrijwel de gehele publieke ruimte voor zich als platform voor beschavende activiteit in beslag wist te nemen.

Een dergelijke pedagogisering werkt echter alleen dan wanneer het op te voeden deel van de natie – arbeiders, allochtonen en andere onmaatschappelijken – van zichzelf weinig mondig is en/of niet de beschikking heeft over effectieve middelen om zich publiek te uiten. Dat de 'beschavers' van de negentiende eeuw er schijnbaar in geslaagd zijn het gros der Nederlanders te transformeren tot op het oog heel redelijke en zedelijke wezens danken we daarom in de eerste plaats aan de relatieve stabiliteit en de absolute begrensdheid van de nationale en de verzuilde ruimte. Aangezien die ruimte heden ten dage echter allesbehalve verzuild, begrensd of stabiel is, is het daarom maar de vraag of de zedenmeesters van nu dit kunstje met het oog op het terroristische gevaar en/of de integratie van buitenlanders nog eens zouden kunnen overdoen.

⁹ Elias' theorie van beschaving als proces verklaart wél, waarom geschoolde arbeiders de cultuur van hun bazen wensten te kopiëren, zij verklaart niet, waarom die bazen dat ook in de negentiende eeuw ook actief hebben ondersteund. Vooral in Nederland wordt daarom, als complement op dat beschavingsproces, gesproken van een burgerlijk beschavingsoffensief. Ook in het buitenland, waar het begrip 'beschavingsoffensief' overigens niet in zwang is gekomen, is het ideaal dat eraan ten grondslag lag vaak veenzelvuldig met één van haar meest in het oog springende programmapunten, namelijk de onderdrukking van de seksualiteit. (Gay 1984; daarover Laqueur 1990) Behalve in Freudiaanse termen wordt die Victoriaanse obsessie met zelfbeheersing en 'reinheid' daarbij geduid als hetzij direct functioneel voor het kapitalistische moderniseringsproces, hetzij als een poging om de desintegrerende gevolgen daarvan op sociaal-economisch gebied cultureel te compenseren. In beide gevallen, zo meenden geëngageerde sociologen, ging het daarbij om een hegemoniale strategie, waarbij de burgerij haar specifieke bewustzijn bij de arbeidersklasse ingang wist doen vinden. Vooral in de zog. gender-studies is dit gramsciaanse hegemonie-concept nog altijd populair.

2. De Kindertuin

In haar even omstreden als invloedrijke bestseller ‘Grootbrengen door Kleinhouden’ vatte de Nederlandse pedagoge Lea Dasberg de geschiedenis van haar vak sinds de Verlichting samen als een poging, het kind bewust uit de samenleving weg te houden. In plaats van het zich te laten oriënteren op wat het betekent *mens* te zijn, werd het kind tot *kind* gestempeld en verwezen naar een speciaal voor hem of haar ingericht, meest keurig aangeharkt en omheind Kinderland. (Dasberg, 1984: 20; vgl. DePaepe, 2000: 16ff). De voor deze interpretatie wezenlijke aanname dat er vóór ca. 1750 in westerse samenlevingen geen kinderen zouden hebben bestaan, althans niet op de manier zoals wij ze nu kennen, mag als definitief weerlegd worden beschouwd. Dat neemt niet weg dat de *pedagogische provincie*, het moratorium voor mensen tot achttien jaar, wel degelijk heeft bestaan en nog steeds bestaat. Niet voor niets worden sinds de negentiende eeuw meer en meer kinderen steeds langer in steeds meer institutionele kaders door zogeheten *professionals* gevormd of verzorgd. (Daalden, 2003: 175ff) Ook of juist nu de grenzen van de maakbaarheid van mens en samenleving bijzonder duidelijk lijken, wordt deze pedagogisering van de samenleving, met de daarbij behorende segregatie van leeftijdsgroepen, onverkort doorgezet.¹⁰ Daarnaast behoort de idee van een Kindertuin vooral in het publieke en populair-wetenschappelijke vertoog tot de *common sense* van een verantwoord opvoederschap. Opvoeding, zo suggereerden ooit ook ‘grote’ pedagogen, is een universeel, enkelvoudig, lineair, ononderbroken en onomkeerbaar proces dat afstevent op niets minder dan perfectie. De prijs van die utopie, die tot op heden na-echoot, is opnieuw en nog steeds een verkaveling van de wereld in een reëel domein voor volwassenen en een ideële omgeving voor kinderen. (Oelkers, 1984: 113; Oelkers, 2005: 94ff) In hoeverre die ‘veilige haven’ concreet gematerialiseerd is en wordt, valt behalve aan de oudere genres van de kinderliteratuur, de kindermode, het kinderspeelgoed (etc.) ook af te lezen aan specifiek op kinderen gerichte software, media en marketing (Vanobbergen, 2005).

Dasberg kon rond 1980 nog hopen dat het jonge volkje al deze en dergelijke tuinen stevig zou omschoffelen en de werkelijkheid daarbuiten concreet te lijf zou gaan. Lang ook konden andere cultuurpessimisten de illusie hebben dat ouders en andere tuinlieden tijdig nog paal en perk zouden weten stellen aan juist de ‘verdwijning’ van ‘het kind’ die dat ten gevolg zou hebben. (vgl. Postman, 1984) Waarvan zij geen weet hadden en konden hebben, was de impact die nieuwere en nieuwste media zouden hebben, zowel op de belevingswereld van individuele kinderen als op het vermogen van henzelf en van anderen, hun ervaringshorizont stapsgewijs en planmatig uit te breiden. Zelfs al zouden we het willen, de heg die we rondom Kinderland hebben opgetrokken kan anno 2006 hoog noch dicht genoeg zijn om alle ruis van de boze wereld buiten te sluiten. Zelf nog wat ontdaan, een hoofd vol bange vermoedens, zal me de volgende scène altijd bijblijven. Een Amerikaanse nieuwssite bood op 10/11 al de mogelijkheid de bewuste vliegtuigen per muisklik, als ware het een *game*, zélf het WTC in te sturen. Alle jongetjes en

¹⁰ Als het bijvoorbeeld aan de Onderwijsraad, aan de Nederlandse sociaal-democraten of aan het CDA in Rotterdam ligt, gaat aanstonds elk kind vanaf haar tweede verplicht naar de crèche, en kan zij tot haar drieëntwintigste van staatswege worden gedwongen, tenminste één zogenaamde startkwalificatie op zak te krijgen (Onderwijsraad, 2003; Karsten, 2005: 61ff). Het Nederlandse Parlement heeft inmiddels (mei 2006) besloten, de leerlicht in ieder geval op te rekken tot achttien jaar.

een paar van de meisjes in mijn klas deden dat bij herhaling en niet zonder zichtbaar genoegen: “*Gaaf meester, moet je zien... we kunnen het nádoen.*”

2.1. *De volkstuin*

Hoewel niemand dat bij mijn weten zo benoemde, zagen de volksoepvoeders van de negentiende eeuw ook hun samenleving als een Rousseaueske Kindertuin: als een min of meer afgesloten en volledig op opvoeding afgestemde omgeving.¹¹ Een wel heel plastisch voorbeeld daarvan vinden we bij G.K. Van Hoogendorp, wanneer deze in 1805 betoogt dat: ‘*alle armen, als volwassenen Kinderen beschouwd, gedurig geleid en bestuurd behoren te worden, opdat zij hunnen tijd wel besteeden, en verkrijgt men dit, zoo is alles gewonnen.*’ (Geciteerd in Kruihof, 2006). In vergelijkbare termen werd in de negentiende eeuw ook het nieuwe Vaderland meta-pedagogisch aan de man gebracht: streng doch rechtvaardig regeert Vader Staat over de knusse en kiese gemeenschap die Holland heet, een organisch gezinsverband van al even zedige, gezellige huisgezinnen. Behalve dat zij het patriarchale en paternalistische karakter van het beschavingsoffensief nog eens onderstreept zet deze beeldspraak ons ook op het spoor van de *strategie* waarmee getracht is micro- én makrokosmos ‘van vreemde smetten vrij’ te houden. Lang geleden al fulmineerde Plato tegen de nefaste invloeden waaraan zijn leerlingen bij bezoek aan een theater zouden worden blootgesteld. Aristoteles’ tegenwerping, dat de emoties op de *Bühne* mensen er juist bij zou helpen hun gevoelshuishouding op orde te brengen, is aan pedagogen tot op heden maar zelden besteed. (vgl. Rötzer, 2003: 16) In de overtuiging ook dat elke impressie onherroepelijk is (Locke), alle ‘voortijdigheid’ met het oog op ‘natuurlijke’ ontwikkeling koste wat kost moet zien vermeden (Rousseau), ontwikkelde deze beroepsgroep een aperte haat-liefdeverhouding tot feitelijk alle media. (Gründer, 2000: 54; vgl. Hentig, 2002)¹² Verlichte of anderszins bevlogen volksoepvoeders die uit naam van de Grote Pedagogen meenden te handelen zaten in hetzelfde schuitje: zij leunden sterk op de verbreiding van middelen waarvan een *algemene* toegankelijkheid hen tegelijk een gruwel was.¹³ De uitvinding bijvoorbeeld, rond 1850, van de rotatiepers noopte beschavers tot het uitgeven van goedkope, *gescreende* boe-

¹¹ In een extreme vorm vinden we dat terug bij de Franse utopist Charles Fourier. Diens visioen van een aards paradijs voorzag een mens die geen onderscheid meer zou kunnen maken tussen spelen, werken en leren en die kinderen als ‘derde geslacht’ aan volwassen gelijkstelt. (Pearson, 2002) Ook en juist bij ontstentenis van het instituut ‘school’ vraagt dit concept van een *éducation intégrale et permanente* van de gehele samenleving (de *community*) dat zij te allen tijde opvoedend kan en wil werken. Totalitair is die utopie niet omdat zij gelijkheid zou afdwingen - integendeel zelfs - maar omdat zij ‘morele communicatie’ als een altijddurend, alomtegenwoordig en bovenal eenduidig proces veronderstelt. (Oelkers, 1996; 2005)

¹² Op grond van haar directe, hoogst suggestieve werking was en is het beeld in de pedagogische theorie *per se* verdacht (het tweede gebod), voor de praktijk echter uitermate nuttig en bruikbaar (de kruisgang, het heiligenbeeld) en sinds de dagen van Locke en Comenius zelfs onontbeerlijk. Invloedrijke theoretici als Rousseau en Pestalozzi gingen zelfs zo ver alle middelen, inclusief boeken, als dragers van kennis en deugd te verwerpen. Omdat aan die reformpedagogische norm van on-middelbaarheid in de regel niet kon en kan worden voldaan, ontwikkelden mensen uit de praktijk ook in de negentiende en de vroege twintigste eeuw niettemin schoolmedia - schoolboeken, schoolwandplaten, de schoolradio - die een strikt gecontroleerde en in toenemende mate ook geësthetiseerde versie van een landelijke werkelijkheid representerden.

kenreeksen aan de ene kant en tot het creëren van afzonderlijke organisaties, campagnes en lobby's tegen pornografie en *Schund* aan de andere kant. Heviger nog was de veront-rusting bij de opkomst, rond 1900, van de *kinematograaf*, een uitermate beeldend en dus bedreigend medium, waarin bovendien niet zo gemakkelijk een alternatief aanbod kon worden ontwikkeld. Niettemin was de publiciteitscampagne tegen (jeugdig) bioscoop-bezoek die vrijwel onmiddellijk werd opgestart een groot succes. Met ondersteuning van de kant van de wetenschap – onbeholpen statistiekjes die causale verbanden suggereerden tussen filmbezoek, criminaliteit, drankzucht, hoererij en dergelijke – konden Plato's oude angsten betrekkelijk snel, via de Wet op de Kinderbescherming en het daarop geënte systeem van filmkeuringen al in 1912 worden weggenomen. Tegen de keer, in feite, van technische ontwikkelingen in was het burgerlijke beschavingsoffensief in de negentiende eeuw een poging om naast de 'schoolse' ook de publieke informatievoorziening effectief onder controle te krijgen en te houden, om zo het volk voor verkeerde invloeden te behoeden. Opmerkelijk aan deze strijd om definitiemacht is vooral, dat de van oorsprong zo liberale volksopvoeders er allengs geen been meer in zagen, beschaafd gedrag desnoods per decreet af te dwingen. Hoogtepunt en sluitstuk van deze verstatelijking van de deugd waren in feite al de Zedelijkheidswetten van 1911, waarin een Victoriaanse visie op het privé-leven, inclusief een verbod op prostitutie, pornografie en reclame voor voorbehoedsmiddelen, door de overheid aan iedere burger werd opgelegd. Aldus tot in de intieme delen nationaal genormaliseerd, was het daarna niet langer aan een middenklasse maar definitief aan de staat en aan verzuilde instanties om in de perken van de nationale Kindertuin het onkruid effectief te blijven wieden.

2.2. *Een wilde tuin*

Ook nu nog roept de introductie van nieuwe media steevast dezelfde bewaarpedagogische¹⁴ reflexen op. Daarbij gaat het nog altijd om tere kinderzieltjes, en sinds kort ook weer om de ziel van de natie. Zo'n vijftig jaar geleden al wist de thuisbioscoop de knellende kaders van de zuilen in razend tempo te doorbreken. Door de komst van kabel en satelliet is ook het primair Nederlandse perspectief dat de tv daarna nog enige tijd op de wereld bood, goeddeels aan gruzelementen geslagen. Samen met het jongere Internet vormt de (commerciële) televisie een medialandschap dat symbool én garant staat voor een geïndividualiseerde, gefragmenteerde wereld, waarin evengoed een schier oneindige veelheid aan bindingen mogelijk is. Dergelijke postnationale groepsidentiteiten verwijzen echter niet of nauwelijks naar enige strak bepaalde, begrensde ruimte. Het archetype van een *community* in dit globale tijdperk is immers vooral subcultureel en transnationaal, een losse gelegenheidsformatie die zich onafhankelijk van een welbepaalde ruimte of tijd op verschillende niveaus en in verschillende gedaanten tegelijk kan manifesteren. (vgl. Boomkens, 2006: 272 e.v.)

¹³ Van dezelfde rotatiepers waarmee een nieuwe overdaad aan verheffende traktaatjes voor het volk kon worden geproduceerd rolden vanaf ca. 1850 immers ook de spreekwoordelijke driestuiverromans waarmee de arbeidersjeugd zich in het verderf placht te storten.

¹⁴ Naar het Duitse *Bewahrpädagogik*: het voorkomen van verkeerde indrukken door een verbod op, censuur van of een begeleid consumeren van massamedia.

De aanvankelijke euforie over het Internet als *agora* van een participatieve democratie op wereldschaal heeft inmiddels plaats gemaakt voor cynisme. Dat neemt niet weg dat het *world wide web* in die zin democratisch is, dat de grens tussen producenten en consumenten daar is opgeheven, waardoor in principe elke uiting, van welke aard dan ook, onmiddellijk door tallozen opgepakt of gepareerd kan worden. Dat de *hard core* van dat Internet nochtans bestaat uit porno en andere trivia doet daar niets aan af, integendeel: ook en juist dat representeert de aperte bandeloosheid – tijd-ruimtelijk, politiek, moraal-theologisch zo je wilt - van dit globale tijdsgewricht. (Maresch *et al.*, 2001: 20ff) Niet voor niets wordt her en der dan ook weer hard gewerkt aan morele herbewapening. Hun Victoriaanse voorgangers indachtig tamboereren zeloten in Oost én West op de immoraliteit van het Westerse individualisme of van de beelden die zij zich daarvan via media hebben gevormd. Met behulp van onder andere diezelfde media proberen zij het zondige tij te keren met eigen *content*. Anderen gokken op censuur – een christelijke of anderszins kindvriendelijke *provider*, een nationaal intranet of een verbod op schotelantennes – of stellen hun hoop op morele media-educatie.

Ook in ‘verlichtingsfundamentalistische’ gedaante hopen moderne media-beschavers een min of meer homogene gemeenschap te kunnen creëren, waarin de perifere delen zich de normen van het weldenkende centrum eigen maken. Dat er nog steeds een maatschappelijk midden zou bestaan waaruit zulke actieve burgers zouden zijn te rekruteren kan, althans voor wat betreft Nederland, op goede gronden worden betwijfeld. Technische ontwikkelingen maken het bovendien moeilijk voorstelbaar hoe men in de huidige wereld ‘*het mediageweld* [denkt te kunnen] *temmen*.’ (Habermas in Gabriëls, 1989) Belangrijker nog is, dat migratie en communicatie de hele notie van (culturele) centra en periferieën, van ‘binnen’ en van ‘buiten’ vrij definitief hebben achterhaald. Wat zou ik mij als jeugdige radicaal van de derde generatie immers druk maken om de idealen van de autochtone elite, wanneer ik mij ook permanent *live* met de dappere strijders van de *jihad* in verbinding kan stellen? In een licht verwilderde wereldtuin is er simpelweg geen nationaal perk meer dat veilig kan worden omheind.

3. Postconventioneel

Met de school beschikken wij gelukkig nog over één burgerlijk instituut dat vrijwel alle stormen van de laatste twee eeuwen heeft doorstaan. Ik vermoed dat het juist vanwege die relatieve stabiliteit is dat haar vooral in onzekere tijden een grotere opvoedende kracht wordt toegeschreven. Zo was het in ieder geval in de negentiende eeuw en zo is het niet toevallig ook nu. Behalve in pleidooien voor kleinere scholen met ouderwetse orde en tucht komt deze hooggestemde verwachting nu onder meer tot uitdrukking in de in Nederland endemische debatten over een hernieuwde canon voor het geschiedsonderwijs, plannen voor vakken als ‘burgerschaps-’ of ‘grondwetkunde’ en zelfs het opzetten van zomerscholen ter bestrijding van radicalisme. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid wijst de invoering van varianten op ‘normen en waardenkunde’ af, maar roept scholen niettemin op vorm te geven aan een zodanig schoolklimaat dat kinderen zich daarin optimaal kunnen ontwikkelen tot actieve, tolerante, democratisch gezinde, kortom beschaafde burgers. (Schuyt, 2003: 228) Geheel in deze lijn probeert de Amsterdamse pedagoog Wiel Veugelers in Nederland al enige tijd een lans te

breken voor wat hij ‘waardevormend onderwijs’ noemt. (Veugelers, 2002; Leenders en Veugelers, 2004) Geruisloos voegt de hoogleraar namens het Humanistisch Verbond zich daarmee in het gevolg van de vele vrijdenkers die de christenheid hebben bewezen dat de beste catechisten nochtans atheïsten zijn. (Visser, 1998; 2005) Met zijn concept van een opvoeding tot kritisch-democratisch burgerschap haakt Veugelers daarbij vooral naar aansluiting bij de *moral education movement*, een rijke onderzoekstraditie op het snijvlak van pedagogiek, ethiek en ontwikkelingspsychologie.

Paradigmatisch voor deze discipline waren en zijn de onderzoeken die de Zwitserse psycholoog Jean Piaget al in de jaren '30 van de vorige eeuw heeft verricht en de uitwerkingen die Lawrence Kohlberg daaraan vanaf de late jaren '50 heeft gegeven. Beiden ontwikkelden zij een getrappt model, waarlangs kinderen en jeugdigen zich universeel, ongeacht hun cultureel-maatschappelijke achtergrond, onder goede begeleiding zouden kunnen ontwikkelen tot autonome, rationeel handelende burgers in de betekenis die Immanuel Kant daaraan gegeven heeft. (vgl. Smeyers, 2002: 133) In antwoord op de kritiek op zulke modellen in het algemeen en hun masculiene rationalisme in het bijzonder (Gilligan, 1993: 10-12), koos Kohlberg in de jaren '70 en '80 de vlucht naar voren. Zijn empirisch onderbouwde experimenten in *democratic education* gelden sindsdien wereldwijd als schoolvoorbeelden van wat morele vorming in pluralistische samenlevingen zou kunnen zijn (o.a. Oser, 1986; 2002). Ook in Veugelers' humanistische variant daarvan is de kerngedachte dat de school kinderen moet helpen uit te groeien tot zelfbewuste volwassenen die hun handelen geleid weten door principes en rationele afwegingen. Zo'n 'post-conventionele ik-identiteit' kan de school alleen dan helpen kweken wanneer zij niet alleen in naam, maar juist ook heel concreet, zowel op school- als op klasniveau, een proeftuin wil zijn voor democratische onderhandelkunst (Kohlberg, 1976; vgl. Gabriëls, 1989; Reichenbach, 2001: 135ff). Behalve tot participatie aan een semi-autonome minisamenleving – scholen en klassen als *democratic communities* – roept Veugelers docenten op hun leerlingen quasi voortdurend en met een scherp oog voor wat betamelijk is aan te sporen tot morele communicatie. In het ideale geval voedt die reflectie kinderen niet alleen op tot autonome, maar door inbedding in een sociale context, ook tot kritische en betrokken burgers (Veugelers, 2002; Leenders en Veugelers, 2004).

Op zulke hooggestemde idealen valt natuurlijk weinig af te dingen, behalve misschien dat ze wel erg hooggestemd zijn. Zo wordt de school en haar omgeving ook in dit model opnieuw en nog steeds onbezwaard voorgesteld als een opvoedend milieu, waarin elke vorm van communicatie *per se* vormend is of zou moeten zijn. Met het oog op een doorgaans weinig sublieme schoolpraktijk vermoed ik dat het aanleren van basale vaardigheden al een dusdanige klus is, dat voor geleide communicatie over maximen weinig tijd zal overschieten. Hoe dat ook zij, de idee van de school als een democratische verkeerstuin staat of valt met het feit dat zij een min of meer gesloten *community* is, buiten dezelfde samenleving waarvan ze een afspiegeling zou moeten zijn. Onder meer ook door de diffuse lading van het begrip 'gemeenschap' lijkt die constructie wat te wringen, zoals ook op de impliciete gelijkstelling van 'moraliteit' met 'democratie' wel wat valt af te dingen. (Binder, 2003: 119; Reichenbach, 2001: 142) Ook de meetbaarheid van investeringen in de *morele persoonlijkheid* van kinderen is niet onproblematisch: welke is de bijdrage van respectievelijk haarzelf, het gezin, de school of van enig ander milieu aan het al dan niet bereiken van een stap omhoog (!) op een ethische ladder? De

in sommige steden vrijwel voltooide segregatie van Nederlandse scholen naar categorieën van etniciteit en klasse maakt het – het universalisme van de theorie ten spijt – in de praktijk weinig waarschijnlijk dat eenzelfde *input* aan waardevorming in elke ‘schoolgemeenschap’ een zelfde *output* aan morele autonomie en sociale betrokkenheid zal genereren. (Karsten *et al.*, 2003) Om dezelfde reden mag van de vormende werking van de interculturele dialoog op sommige scholen niet te veel worden verwacht, zoals men in het Nederlandse duale bestel¹⁵ ook niet voetstoots mag uitgaan van een democratische schoolcultuur.

Hoe sympathiek deze en dergelijke voostellen voor een opvoedende school ook mogen zijn, het lijkt twijfelachtig dat zij hun eigen aspiraties ooit waar zullen kunnen maken. Dezelfde stabiliteit waaraan de school het imago van een ‘veilige haven’ ontleent, maakt het allereerst al onwaarschijnlijk dat ze in praktijk zullen worden gebracht: heel vaak blokkeren sociaal betrokken maar ook uitermate autonome leraren al te drieste onderwijsplannen. Behalve met taakopvattingen en arbeidsvoorwaarden heeft die reflex veel van doen met het beleid dat in de afgelopen decennia door sociaal-democraten is gevoerd. Dat bestond bij herhaling uit *unvervroren* utopistische onderwijsmodellen die met groeiende weerzin in ‘het veld’ en soms ook in weerwil van de harde cijfers *top down* werden doorgevoerd. (Karsten en Meijnen, 2005) Het spreekt welhaast vanzelf dat dit voortdurende experimenteren met doelen en vormen voor een ideaal soort onderwijs de ideale samenleving geen stap dichterbij hebben gebracht. De inrichting van het onderwijs heeft natuurlijk invloed op de maatschappij, maar ook hier past vooral bescheidenheid. Omdat de school tegelijk deel is van die samenleving, de problemen die daarin spelen importeert en voor een groot deel ook reproduceert, dicht de aanname dat sociale en culturele veranderingen in de school beginnen, haar domweg te veel invloed toe. Zelfs voor datgene waartoe zij meetbaar uitermate goed in staat is, namelijk de productie en allocatie van *human resources*, is zij voor een groot deel afhankelijk van variabelen die zij zelf niet onder controle heeft. Zeker ook in dit licht lijkt de roep om meer ‘normen en waarden’, om opvoedend onderwijs ter bestrijding van normvervaging, radicalisme en sociale desintegratie een hoog symbolisch, een geruststellend karakter te hebben: hoe groot ook het probleem, hoe ver weg ook de oplossing, het minste wat we kunnen doen – zo lijkt het devies – is een appèl aan onderwijs en opvoeding. Voordat aan de school echter nog meer taken worden toegewezen, voordat opnieuw geschoven gaat worden in de verhouding tussen primaire en secundaire functies die het onderwijs dient te vervullen, zouden degenen die zulke symbolische oplossingen suggereren er eens mee moeten beginnen, de werkelijke problemen en hun oorzaken bij de naam te noemen.

4. Katharsis

Terrorisme wordt, zeker ook in de populaire media, vaak vereenzelvigd met islamistisch terrorisme, en daarbij vrijwel uitsluitend verklaard in termen van een culturele kloof die er zou bestaan tussen Oost en West. Van het feit, bijvoorbeeld, dat achter Bin Laden’s

¹⁵ Het bestaan van twee soorten, te weten openbare (bestuursrechterlijke) en bijzondere (privaatrechterlijke) scholen die beide van overheidswege worden gefinancierd.

kruistochtretoriek oorspronkelijk een heel concreet doel schuilging – een einde van de Amerikaanse aanwezigheid in Saudi Arabië – is en wordt nauwelijks notie genomen. Dat hij en de zijnen het gebruik van geweld voor dat doel religieus menen te kunnen rechtvaardigen zegt bovendien zeker iets over religie, maar niet specifiek over ‘de’ islam of ‘de’ islamieten: misantropisch sektarisme is van alle tijden en van alle geloofsrichtingen. Dat fundamentalistische groepen juist onder moslims aan aanhang winnen, heeft meer en meer concrete oorzaken dan mentale gesteldheden alleen: overheden die in het Midden Oosten op alle fronten falen, het slepende conflict rond Palestina, het unilaterialisme van de USA, de effecten van globalisering en de groeiende kloof tussen arm en rijk. Wat daarom ook het precieze complex aan factoren mag zijn waardoor een religieus geladen anti-occidentalisme in specifieke regio’s onder specifieke groepen ingang vindt, het is niet minder ideologisch om die ‘bovenbouw’ als uitgangspunt van een verklaring te nemen dan dat een ouderwets-marxistische, maar niet minder relevante betrachting van de ‘basis’ dat zou zijn.

Op een vergelijkbare manier werkt de fixatie op ‘culturen’ of op ‘normen en waarden’ heel versluisend. In de multiculturele decennia die nu achter ons liggen mocht een aantal politiek incorrecte waarheden – criminaliteit onder sommige groepen allochtone jongens; uitblijvende of averechtse effecten van onderwijs in de moedertaal – domweg niet waar zijn. Nu de kogel door de linkse kerk is en ‘alles’ mag worden gezegd, blijft evengoed veel onbesproken: een groeiende sociaal-economische kloof en een verdere ethnisering van de klassenverhoudingen; structureel, in sommige gevallen zelfs geïnstitutionaliseerd racisme op de arbeidsmarkt, op straat, in de media, aan de grenzen; alarmerende uitvalpercentages in het lager- en middelbaar beroepsonderwijs; een stokkende internationalisering van werk en wetenschap, ja, zelfs een beginnende *brain drain* van hoogopgeleiden. Ontwikkelingen als deze veroorzaken en versterken elkaar, en zullen dat ook blijven doen zolang discussies over reële verschijnselen te weinig of een verkeerde focus hebben. Neem de maatschappelijke onrust en activiteit rond het thema ‘zinloos geweld’. Naar aanleiding van enkele tragische incidenten doen stille marsen, media en overheid steeds een appèl aan allen: *gij zult tot tien leren tellen*. Dat excessief geweld echter niet zonder meer een probleem is van nu, van ‘de’ samenleving of van ‘de’ jeugd, maar al sinds mensenheugenis van *jongens* tussen de 14 en de 27 die ’s weekends teveel drank en/of drugs consumeren, wordt in de regel nauwelijks benoemd. *Moral panic* – plotselinge, heftige publieke verontwaardiging over oude problemen – bemoedilijkt behalve een scherpe blik ook de zin voor minder eenvoudige verklaringen (vgl. Hunt, 1999: 18ff; Althoff, 2005: 265). Verantwoordelijk voor de moord op zijn leraar was in de eerste plaats die ene Turkse jongen zelf, en daarmee ook zijn ouders en hun opvoeding; verklaringen voor zijn afschuwelijke daad werden schielijk ook gevonden in de Turkse cultuur, de sfeer op ‘zwarte’ scholen, de invloed van de media of het gemak waarmee wapens kunnen worden gekocht. Dat de school zélf ook intrinsiek gewelddadig is – onderdeel van een directief en genadeloos selectie-apparaat, het toneel van veel groepsdruk en pesten, steeds vaker ook met de uiterlijke kenmerken van een bunker – is niet of nauwelijks in de discussie meegenomen. En wat betekent het voor

een individuele VMBO-er¹⁶ om zich te moeten voegen naar de regels van een instituut dat hem nauwelijks voor iets kwalificeert?

Voor een cultureel beschavingsoffensief ter bestrijding van ongewenste gedragingen en loyaliteiten ontbreekt de politiek niet alleen het recht maar domweg ook de middelen. Ook van een moralisering vanuit een burgerlijk midden, waarop Van den Brink hoopt, kan met het oog op de fragmentering of de ethnisering van het samenlevingsverband voorsnog weinig worden verwacht. Sterker nog: de wanorde is in dit globale tijdperk inmiddels zo groot, dat een herleving van een ‘monoculturalisme’ als nostalgisch, zo niet als in zichzelf heel dwingend moet worden aangemerkt. Graag zou ik hier een warm pleidooi houden voor een herleving van het multiculturalisme, ware het niet dat ook dat dreef en drijft op collectieve toeschrijvingen en daarmee evenzeer aan concrete – materiële, individuele – problematieken voorbij dreigde gaan. Toch is met dat paradigma meer verloren gegaan dan louter kretologie rond onvoorwaardelijk respect. Zo beklemtoonden de christen-democraten nog niet zo lang geleden nog dat emancipatie van de allochtone onderklasse vraagt om allochtone zuilen, compleet met een zichtbare allochtone middenklasse. Ook die optie was in hoge mate nostalgisch en culturalistisch, maar zij ruimde in ieder geval nog wat plaats in voor de weldaden van welvaart.

Ik zou niet durven beweren dat politiek gemotiveerd en meer alledaags geweld of de etnische spanningen van dit moment tot louter economische verschijnselen zouden zijn terug te brengen. Toch houden zij wel degelijk verband met individuele sociaal-economische successen en vooral het gebrek daaraan. En dáár is het, dat de school haar belangrijkste rol heeft te vervullen: het overdragen van zoveel kennis en vaardigheden dat zij een individueel jong mens in staat stelt op eigen kracht en naar eigen vermogen aan een veeleisende wereldsamenleving deel te nemen. Een herbezinning op haar allocatieve functie lijkt me voor het onderwijs op korte termijn dan ook veel vruchtbaarder dan het hameren op haar integratieve taken. Met het oog op de problemen van achterstandsleerlingen, bijvoorbeeld, zou ik daarom eerder pleiten voor minder dan voor meer onderwijs, dat wil zeggen, voor een uitgekleed kerncurriculum zonder poespas in het lager en een meer praktijkgericht en beroepsbegeleidend program in het beroepsonderwijs. Meer Nederlands dus, of ook Engels, in plaats van meer ‘normen en waarden’, een groot offensief tegen aanwijsbaar hoge schooluitval in plaats van tegen vermeend normverval. Dat pubers geporteerd blijken voor deviante, inclusief tot ‘radicaal’ gestempelde ideeën en praktijken is niet nieuw noch op zichzelf verontrustend. Te hopen is, ook voor henzelf, dat zij voldoende vaak uit hun subculturele *niches* kruipen om van gezonde repliek te worden gediend, en vooral op tijd op het spoor van de drie W’s komen zitten – ‘werk, woning en een wijfie’.¹⁷ Beide kan dat op en door de school, die niet *per se* een normaliserend program hoeft op te zetten om voldoende mogelijkheden tot identificatie en kwalificatie te bieden. Ook hierom zou bestrijding van ghettoisering van steden en scholen zou een hoge prioriteit moeten hebben, waarbij het in Nederland vermoedelijk gemakkelijk zal blijken om ganse steden te saneren dan om Artikel 23 van de Grondwet¹⁸ af te schaffen of ook maar aan te passen.

¹⁶ Het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs, een samenvoeging van het vroegere Lagere Beroepsonderwijs met het Middelbaar Algemeen Vormend Onderwijs, biedt jongeren in de regel géén startkwalificatie op de arbeidsmarkt, wél een toelatingbewijs tot het middelbaar beroepsonderwijs.

¹⁷ Platte, maar gepointeerde samenvatting van het werk van de Reclassering in de jaren ’70 en ’80 van de vorige eeuw. Het Vlaamse Parlement benoemde in 1996 in de armoedebestrijding vergelijkbare W’s: ‘wonen, weten, werken’. <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/1996-1997/g638-2.pdf> p. 103

Valt er dan echt niet meer op te voeden? Heeft de pedagogiek inderdaad geen antwoord op geweld? Het onmiskenbaar groeiende aantal kinderen met gedrag- en leerproblemen zou – mét hun ouders – werkelijk beter zijn geholpen met specifieke begeleiding op een bijzondere dan met integratie (!) op een reguliere school. Daarenboven vragen de hardnekkige signalen dat het vooral met jongens sociaal-emotioneel en motivationeel uitgesproken slecht is gesteld om meer onderzoek, gericht op de ontwikkeling van specifieke programma's. Fysiek geweld, frustratie en verbale agressie zullen in zulke projecten ongetwijfeld thema's zijn, de omgang met impulsen en emoties. Ik herinner me hoe mijn vriendjes en ik het aloude 'cowboytje en indiaantje' in 1980 omdoopten in 'krakers en ME-ers' en vervolgens lustig met stokken op elkaar insloegen. In die vorm diende het spel om op betrekkelijk onschuldige wijze onze driften bot te vieren, de pikorde opnieuw vast te stellen en tegelijk een schier onbegrijpelijke actualiteit zinvol te duiden. Het beeld schoot me te binnen toen ik het essay van Hans Magnus Enzensberger las, waarin hij de (moslim-)terrorist onlangs probeerde typeren als de spreekwoordelijke *loser*, de jongen die nooit mee mocht spelen, die ook sociaal en economisch altijd verloor. (Enzensberger, 2005)¹⁹ Misschien móeten jongetjes en meisjes anno nu daarom wel virtueel vliegtuigjes in het WTC sturen, gewelddadige, kathartische, *games* spelen, of elkaar desnoods af en toe ongezoeten op het gezicht slaan. Allicht dat een minder verkrampde, reflexieve omgang met driften het hen gemakkelijker maakt groot te worden, weerbaar tegen én hun eigen latente grenzeloosheid én de vele vormen van geweld in een even grenzeloze wereld. (Godot, 2003: 118-119) De normen en de waarden die zij daarbij nodig zullen hebben, ja zelfs de procedures waarmee zij en wij die moeten uit-onderhandelen zijn niet meer als zodanig gegeven. Wat ook het resultaat zal zijn van de spannende zoektocht naar nieuwe regels waarmee we de wanorde van de globale wereld individueel en collectief 'zin' gaan geven, de beklemmende romantiek van de nieuwe 'monoculturalismen' kan daarvan niet het startpunt zijn.

Literatuur

- ALTHOFF M. (2005), 'Het beeld van de jeugd als criminaliteits- en veiligheidsprobleem Een discours-theoretische verklaring', *Pedagogiek*, XXV, 4, 262-278.
- BAKKER N., DEKKER R. & JANSSENS J. (2006), *Tot Burgerschap en Deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw*, Verloren, Hilversum.
- BEER P.T. de & SCHUYT C.J.M.(eds.) (2003), *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- BERVOETS L. (1994), *Opvoeden tot sociale verantwoordelijkheid. De verzoening van wetenschap, ethiek en sekse in het sociaal werk in Nederland rond de eeuwwisseling*, St. Beheer IISG, Amsterdam.

¹⁸ Het artikel dat de vrijheid van richting en inrichting van bijzonder onderwijs in Nederland regelt.

¹⁹ Ian Buruma borduurde daar in *The Guardian* op door en duidde de extremist als een seksueel gefrustreerde man, een latente homoseksueel zelfs, die zijn allesbehalve gesublimeerde lusten in misantropisch fanatisme vertaalt. (Buruma 2006)

- BINDER U. (2003), *Wie viel Gemeinschaft bräucht die Erziehung? Die moralerzieherischen Implikationen der Liberalismus-/Kommunitarismus-Debatte*, LIT-Verlag, Münster.
- BÖHLER B. (2004), *Crisis in de rechtsstaat. Spraakmakende zaken, verborgen processen*, Arbeiderspers, Amsterdam.
- BOOMKENS R. (2006), *De Nieuwe Wanorde. Globalisering en het einde van de maakbare samenleving*, Van Gennep, Amsterdam.
- BRINK B. van den (2005), 'Vrijheid heeft geen politieke kleur' in SNELS (ed.) (2005) *Vrijheid als Ideaal* SUN/Boom, Amsterdam, 38-54.
- BRINK G. van der (2003), *Schets van een beschavingsoffensief. Over normen, normaliteit en normalisatie in Nederlan*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- BURUMA I. (2006), 'Extremism: the loser's revenge. Can sexual inadequacy or deprivation turn angry young men into killers?', *The Guardian*, zaterdag 25 februari 2006.
- DAALEN R. van & REGT A. (2003), 'Twintigste-eeuwse veranderingen in schoolse disciplineren: ruimte, tijd en beoordeling' in RUPP J.C.C. & VEUGELERS W. (eds.), (2003), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*, Garant, Apeldoorn, 159 – 190.
- DASBERG L. (1984), *Grootbrengen door Kleinhouden als historisch verschijnsel*, Boom, Amsterdam, (eerste druk 1975).
- DEKKER P. & HART J. de (2005), *De Goede Burger. Tien beschouwingen over een morele categorie*, SCP, Den Haag.
- DEPAEPE M. (1998), *De Pedagogisering Achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Acco, Leuven.
- DEPAEPE M. (2000), 'Grootbrengen door Kleinhouden. Over de historische en pedagogische betekenis van een bestseller uit de Nederlandse pedagogische historiografie' in DEKKER J. & LEVERING B. (eds.) (2000) *Het Grote Dasberg-Debat*, Boom, Amsterdam, 15-40.
- DEPAEPE M., et al. (eds.) (2005), *Paradoxen van Pedagogisering. Handboek pedagogische Historiografie*. Leuven/Voorburg: Acco.
- DIXHOORN A. van (2005), 'Goed burgerlijk leven in de Nederlandse Republiek' in DEKKER P. & HART J. de (eds.) (2005), *De goede burger: Tien beschouwingen over een morele categorie*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 20-32.
- ENZENSBERGER H.M. (2005), 'Der radikale Verlierer', *Der Spiegel* 45/2005.
- FOUCAULT M. (1983), *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*, Band I, Suhrkamp, Frankfurt a/M. (Frans orig. 1977).
- FOUCAULT M. (1997), *Ethics, Subjectivity and Truth. Essential Works of Michel Foucault*, Vol. I., The New Press, New York.

- GABRIËLS R. & CARLEHAEDEN M (1995), 'Politiek, Recht en Democratie. Een Interview met Jürgen Habermas', *KRISIS*, 57, XIV, 82-4.
- GILLIGAN C. (1993), *In a different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), (orig. 1982).
- GODOT E.A. (2003), *Hoezo Pedagogisch?*, SWP, Amsterdam.
- GRÜNDER H.-U. (2000), 'Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik', *Paedagogica Historica*, XXXVI, 1, 53 – 71.
- HART J. de (2005), *Voorbeelden en Nabeelden. Historische vergelijkingen naar aanleiding van de dood van Portuyn en Haze*, SCP, 's-Gravenhage.
- HENTIG H. von (2002), *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*, Beltz, Weinheim.
- HERRMANN U. (1990), 'Pädagogisierung der Politik und Pädagogisierung der Pädagogik. Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik' in HERMANN U. & OELKERS J. (eds) (1990), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang von Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Beltz, Weinheim/Basel, 1990, 15-29.
- HOEKSTRA H. (2005), *Het Hart van de Natie. Morele verantwoordiging en politieke verandering in Nederland 1870-1919*. Wereldbibliotheek, Amsterdam.
- HORSTER D. & OELKERS, J. (eds.), (2005), *Pädagogik und Ethik*, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden.
- HUNT A. (1999), *Governing Morals. A Social History of Moral Regulation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KARSTEN S., ELSHOF D., FELIX C., LEDOUX G., MEIJNEN W., ROELEVELD J & SCHOOTEN E. van (2003), *Onderwijssegregatie in Amsterdam. Hoe staat het ervoor en wat willen en kunnen we eraan doen?* SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam.
- KARSTEN S. & MEIJNEN W. (2005), *Leergeld. Sociaal-democratische onderwijspolitiek in een tijd van nieuwe verschillen*, Wiardi Beckman Stichting, Amsterdam.
- KELLER M. (2005), 'Moralentwicklung und Moralische Sozialisation' in HORSTER D. & OELKERS, J. (eds.) (2005), *Pädagogik und Ethik*, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 149-172.
- KRUIHOF B. (2006) "'Godsvrucht en goede zeden bevorderen.'" Het burgerlijk beschavingsoffensief van De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen', in BAKKER N., DEKKER R. & JANSSENS J. (2006), *Tot Burgerschap en Deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw*, Verloren, Hilversum, 69 – 80.
- LAQUEUR T. (1990), *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*, University Press, Harvard.

- LEENDERS H. & VEUGELERS W. (2004), 'Waardevormend onderwijs en Burger-schap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap', *Pedagogiek*, XXIV, 4, december 2004, 362-375.
- MARESCH R. & RÖTZER F. (2001), *Cyberhypes. Möglichkeiten und Grenzen des Internet*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- OELKERS J. (1992), *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*, Juventa, Weinheim / München.
- OELKERS J. (2005), 'Glaubensbekenntnisse und Doppelmoral. Einige Verlegenheiten de Pädagogik' in HORSTER D. & OELKERS, J. (eds.) (2005), *Pädagogik und Ethik*, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 89 – 108.
- ONDERWIJSRAAD (2003), *Onderwijs en burgerschap*, Den Haag, Onderwijsraad.
- OSER F., OSER F., FATKE R. & HÖFFE O. (1986), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- OSER F. (2003), 'On becoming Moral. How negative experience can inspire the moral person' in VEUGELERS & OSER (eds.) (2003), *Teaching in Moral and Democratic Education: Explorations (Explorations)*, Peter Lang, New York, 15 – 42.
- PEARSON M. (2002), 'All their play becomes fruitful: the utopian child of Charles Fourier' *Radical Philosophy*, 115, 30.
- POSTMAN N. (1982), *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York.
- REGT A. de (1984), *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid. Ontwikkelingen in Nederland 1870 -1940*, Boom, Amsterdam.
- SMEYERS P & LEVERING B. (eds.), (2002), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en Postmodern*, Boom, Amsterdam.
- REICHENBACH R. (2001), *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Waxmann, Münster.
- ROOY P. (2005), "'O zaal'ge tijd". Sociaal-democratie en onderwijs' in KARSTEN S. & MEIJNEN W. (2005), *Leergeld. Sociaal-democratische onderwijspolitiek in een tijd van nieuwe verschillen*, Wiardi Beckman Stichting, Amsterdam, 77 – 94.
- RÖTZER F. (ed.) (2003), *Virtuelle Welten – reale Gewalt*, Telepolis, Hanover.
- RUPP J.C.C. & VEUGELERS W. (eds.), (2003), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Garant, Apeldoorn.
- SNELS B. (ed.), (2005), *Vrijheid als Ideaal*, SUN/Boom, Amsterdam.
- STOKVIS P. (2005), *Het intieme burgerleven. Huishouden, huwelijk en gezin in de lange 19^e eeuw*. Amsterdam: Bert Bakker.
- VANOBERGEN B. (2005), 'Over pedagogisering en commercialisering' in DEPAEPE M., et al. (2005), *Paradoxen van Pedagogisering. Handboek pedagogische Historiografie*. Acco, Leuven/Voorburg, 333-358.

- VELDHEER V. (2005), 'Deugdzaam Staatsburgerschap: de negentiende eeuw', in DEKKER P. & HART J. de (2005), *De Goede Burger. Tien beschouwingen over een morele categorie*, SCP, Den Haag 33-42.
- VISSER A. (1998), 'Die Evolution der Gesinnung. Ethische Gesellschaften in Europa und den U.S.A. zwischen Wissenschaft und Religion', in Rülcker T. & Oelkers J. (eds.) (1998) *Politische Reformpädagogik*. Peter Lang, Bern (etc.), 323-347.
- VISSER A. (2004), 'Sex, Reinheit und Reformpädagogik. Einige Bemerkungen über die Verbreitung medico-moralischer Ideen' *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, X, 2, 59-67.
- VISSER A. (2005), 'Aufklärung und Erlösung. Friedrich Wyss und die weltliche Moralerziehung 1874-1914' in HORSTER D. & OELKERS, J. (eds.) (2005), *Pädagogik und Ethik*, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 76-87.
- VISSER A. (2006), *Aufklärung der Jugend - Pädagogisierung der Öffentlichkeit. Sexualpädagogische Diskurse in der Schweiz um 1900*. In druk.
- VEUGELERS W. & OSER F. (eds.), (2002), *Teaching in moral and democratic education*. Peter Lang, Bern/New York.
- VEUGELERS W. (2003), *Waarden en Normen in het Onderwijs. Zingeving en humanisering; autonomie en sociale betrokkenheid*, Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- WEEKS J. (2000), *Making Sexual History*, Polity Press, Cambridge.