

Konstituierende Disparitäten und Dispersionen der Reformpädagogik als Bewegung

Rita Hofstetter und Frédéric Mole, Université de Genève

Es ist üblich, die Reformpädagogik mit einigen Grundüberzeugungen bezüglich der Entwicklung des Kindes, seiner Emanzipation und der sozialen, demokratischen und pazifistischen Ziele, die ihren Horizont bilden sollen, zu definieren. Ihre Vertreterinnen und Vertreter verstehen sie als Bruch mit den vielfältigen Zwangsmaßnahmen der Erziehung und der Schule und steht für die Idee der Befreiung von Kindern als Präfiguration für die Befreiung der Menschheit selbst ein. Die Bewegungen, von denen sie ausgeht, würden somit in Richtung einer Reihe homogener Prinzipien konvergieren, ungeachtet der Vielfalt ihrer Akteure und der Umstände ihrer Entwicklung. Aber dies ist ein Narrativ, das die Pluralität der Kontexte ignoriert, in denen diese Prinzipien mobilisiert, überarbeitet und übersetzt wurden. Es handelt sich aber eigentlich um eine retrospektive Fehlwahrnehmung, die dazu neigt, die Widersprüche und Kontroversen, die diese Reformbewegungen im 20. Jahrhundert bestimmten, zu unterschätzen oder zu ignorieren.

Die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts sind in der westlichen Welt besonders reich an pädagogischen Debatten und Experimenten, insbesondere in Europa, das im Mittelpunkt des vorliegenden Bandes steht. Wir haben die Zwischenkriegszeit als emblematische Periode und Schlüsselphase in der Geschichte der Reformbewegungen gewählt, weil zu diesem Zeitpunkt auf internationaler Ebene verschiedene Organisationen institutionalisiert wurden, die behaupteten, Bannerträger einer neuen Erziehung zu sein, die in der Lage wäre, eine von nun an befreite Menschheit zu erzeugen: 1921, in Europa, die New Education Fellowship (NEF) – *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (LIEN), *Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung*,¹ in den USA, die *World Federation Education Associations* (WFEA), die 1923 auf der *World Education Conference for Peace* in San Francisco gegründet wurden.² Wir stimmen voll und ganz mit den historiographischen Überblicken, die für diese Thematik erarbeitet wurden, überein – die einen für bestimmte Kulturräume oder Nationen, die anderen auf internationaler Ebene, vor allem für Europa.³ Diese Arbeiten warnen vor übermässigen Schematisierungen und

unterstreichen die Bedeutung sorgfältiger Untersuchungen, die den Masstab der Analyse variieren, um nicht nur zu ermitteln, wie reformistische Prinzipien und Methoden an bestimmten Orten experimentiert wurden, sondern auch und vor allem um die Veränderungen zu bestimmen, die auftreten, wenn Ideen und Praktiken zirkulieren und in anderen Kontexten wiederaufgenommen werden.

Die vorliegende Ausgabe der *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* reiht sich in diese Untersuchungen ein. Sie stellt bestimmte Spannungspunkte ins Zentrum der Untersuchung, die für die Widersprüche innerhalb dieses historischen Prozesses aufschlussreich sind. Die Artikel konzentrieren sich auf Kontroversen, die innerhalb und um die Bewegung herum die spezifischen Formen der Reformpädagogik⁴, ihre definitorischen Prinzipien, ihre legitimen Vertreterinnen und Vertreter und die Bedingungen für eine Verbreitung und Wiederentdeckung hinterfragen. Genauer gesagt zielen die Beiträge darauf hin, die verschiedenen Rezeptionsweisen und die Art der erfolgten Anpassungen zu untersuchen, wenn ortsgebundene Erfahrungen, Theorien, «Modelle» in einem anderen Kontext wieder aufgenommen werden. Die verschiedenen Interpretationen, die die Reformpädagogik hervorgerufen hat, und die Meinungsverschiedenheiten und Diskussionen über die Möglichkeiten ihrer Umsetzung sind Gegenstand und Material dieser thematischen Nummer. Von den Bewegungen ausgehend, die sich auf die Reformpädagogik berufen, der pädagogischen Presse, die sie kommentiert, den Intellektuellen und Lehrpersonen, die sie fördern oder hinterfragen, zeigen die Beiträge Beispiele für Möglichkeiten, wie – von den enthusiastischsten bis zu den kritischsten – die Ideen und Praktiken reformpädagogischer Trends (*éducation nouvelle* auf Französisch, *new* oder *progressive education* auf Englisch, *nueva educación* auf Spanisch, *nuova educazione* auf Italienisch) aufgenommen werden können.

In unserer Einführung schlagen wir vor, einige pointierte Thesen der hier gesammelten Beiträge zu diskutieren, indem wir sie theoriebasiert untereinander kontrastieren und kontextualisieren. Weit davon entfernt, den Reichtum der in diesen Artikeln enthaltenen Analysen zu erschöpfen, extrahieren wir die Elemente, die unsere Neugierde besonders erweckten und die möglicherweise die Historiographie der Reformpädagogik bereichern könnten. Dabei werden zugleich die klassische Periodisierung der Reformpädagogik und vor allem die Rolle des Staates, seiner Institutionen und Akteure neu aufgegriffen, was auch erlaubt, der Behauptung der Immobilität der Schule und des «Ethos» der Lehrpersonen, die in sicheren Routinen eingeschlossen wären (Houssaye, 2014), zu widersprechen. Wir wollen verstehen, wie Rollen in Krisen, oder zumindest in Auseinandersetzungen, neu bestimmt werden, aber wir interessieren uns auch für die Machtverhältnisse zwischen Protagonisten (hohe Beamte, Intellektuelle, bescheidene Praktikerinnen und Praktiker), wobei die politischen Instrumentalisierungen reformistischer Programme untersucht werden können, wie etwa das Beispiel der möglichen Verbindungen zwischen Reformpädagogik und autoritären Regimes zeigt.

Reformen, die mit der staatlichen Politik brechen?

Es ist der Staat – und seine Vertreterinnen und Vertreter und Organe, die in der Schusslinie der Reformbewegungen stehen. Trotz ihrer Unterschiede sind sich die Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik einig, die bestehenden Strukturen zu diabolisieren, um die Dringlichkeit des Wandels zu rechtfertigen. Diejenigen, die behaupten, das Bestehende wegfeigen zu wollen (diese Versuchung, *tabula rasa* zu schaffen, erwähnt *F. Mole*), um eine neue Ära einzuleiten, rücken zunächst die als traditionell, enzyklopädisch, dogmatisch bezeichnete öffentliche Schule ins Rampenlicht: Obwohl Reformpädagoginnen und –pädagogen behaupten, sich von ihr abzugrenzen, bestimmen sie sich im Wesentlichen in Bezug auf sie, allgemein im Negativen, sicherlich in der Karikatur. Reformpädagogik kann daher nicht definiert werden und nicht einmal existieren ohne öffentliche Schulen und deren staatliche Infrastrukturen.

Dies scheint uns damit erklärt werden zu können, dass der Staat seit Mitte des 19. Jahrhunderts die Bildungsszene allmählich dominierte, insbesondere dort, wo republikanische Regimes aufgebaut wurden: Im selben Zug wird die Verallgemeinerung der Schulbildung, die Zunahme der Anzahl von Lehrpersonen, die Konsolidierung der legislativen Infrastrukturen und die Ausweitung der Vorrechte der öffentlichen Hand sichtbar (alle diese Dimensionen sind Bestandteil des Lehrerstaates). Mit der Gewährleistung des Rechts und der Pflicht auf Bildung – Bildung als Instrument der Integration in seiner Doppelfunktion von Moralisierung und Emanzipation – übernimmt der Staat zugleich die Verantwortung für die Aufsicht über die jugendliche Bevölkerung und verwandelt Kinder in Schüler und Schülerinnen. Dieser Auftrag stellt die öffentliche Schule in den Mittelpunkt allen pädagogischen Denkens. Die Verwaltung dieser «Massenschule» schafft die Notwendigkeit ihrer ständigen eigenen Verbesserung und erfordert ein Korps von Spezialistinnen und Spezialisten, die in der Lage sind, ihr effektives Funktionieren sicherzustellen. Genau diese Thematik wird in den Artikeln dieses Bandes behandelt (H.-U. Grunder, J. Oelkers, *M. C. Rodríguez*), die die Reformbewegungen in einer längeren Zeitspanne verankern, unter anderem unter Berücksichtigung des 19. Jahrhunderts. Insbesondere *J. Oelkers* situiert das Phänomen in einer längeren Zeitphase. Er betont zuerst, dass der Aufbau von Schulsystemen an sich, und insbesondere von staatlichen Systemen, das Ergebnis des Willens sei, die Alphabetisierung und die Schulbildung zu erweitern und zu verbessern. Der «Unterrichtsstaat» (*État enseignant*) konsolidiert sich, was einhergeht mit der Professionalisierung der Lehrpersonen, dem Aufstieg des Fachwissens dem Aufbau der Pädagogik als akademischer Disziplin, was *J. Oelkers* zufolge jede Reform begleitet und bedingt. Mit anderen Worten, für diesen Experten der Reformpädagogik ist letztere für den Aufbau der Schule in der Moderne konstitutiv.

Genau dadurch, dass sich die moderne Schulform an der Schwelle des 19. und 20. Jahrhunderts durchsetzt und verbreitet – ein Prozess, der heute als *mass schooling*, *grammar of schooling*⁵ beschrieben und theoretisiert wird, verstärkt

sich der reformistische Druck und nimmt neue Formen an: Er wendet sich sogar gegen diese öffentliche Schule, die, den Reformpädagoginnen und Reformpädagogen zufolge, nur im Diskurs emanzipatorisch und liberal sei (republikanisch oder demokratisch, in den Staaten, die dies als Ideal beanspruchen). Wie wir an anderer Stelle gezeigt haben (Hofstetter & Schneuwly, 2006; Mole, 2010), ist die Kritik umso heftiger, als der Staat seine Vorrechte durch die Entwicklung seiner Schulen, seiner Lehrpersonen, seiner Verwaltungs- und Verordnungsmechanismen erweitert hat. Diese staatlichen Organe und ihre Akteure befinden sich in der ersten Reihe der Angeklagten: Wie alle Beiträge in diesem Band veranschaulichen, glauben die Führer der reformistischen Bewegungen⁶, dass junge Menschen, unter dem Vorwand von Bildung, nun auf dem Schulgelände oder sogar in der «Schulkaserne» (so F. Oury, zitiert in *Riondet*) «gefangen» und unbefriedigenden und diskriminierenden Gesundheits- und Bildungssystemen unterworfen sind. Diese werden beschuldigt, aus physischer, intellektueller, sozialer und moralischer Sicht schädlich zu sein und die kindliche Kreativität und Spontaneität zu unterdrücken. Mit anderen Worten ist es der «Erfolg» selbst der Bildungsreformen des 19. Jahrhunderts, der – durch die Ausweitung des Einflusses des Lehrerstaates und seines Arsenal an Standards und Infrastrukturen – diese Umkehrung bewirkt hätte. *J. Oelkers* zeigt die Konvergenz des Phänomens in den Industriegesellschaften ab Ende des 19. Jahrhunderts. Er betont, wie wichtig es ist, zwischen radikaler dogmatischer Kritik – die wie in Deutschland oft mit Kulturkritik fusioniert – einerseits, und pragmatisch auf dem Schulgelände, im Klassenzimmer, arbeitenden Bewegungen, die die Praktiken selbst verändern, andererseits zu unterscheiden.

Im Hinblick auf Initiativen zur effektiven Veränderung von Praktiken bescheinigen die meisten Autorinnen und Autoren dieses Bandes, dass die öffentliche Schule selbst ein privilegierter Ort ist, um Experimente zu realisieren. Aber die Untersuchungen der Autorinnen und Autoren dieser Nummer zeigen auch die drastischen Bedingungen (und ihr Gefolge von Kontroversen, Kämpfen, Verdrängungen), die eingehalten werden müssen, damit die Verbreitung und die Entwicklung einer Innovation über kleine alternative Institutionen hinaus, die darüber hinaus nur gerade von einer Handvoll militanter Eiferer getragen werden, möglich wird. Die Ausdehnung auf das ganze öffentliche Schulwesen wäre ohne subtile Zugeständnisse und starke offizielle Garantien nicht möglich gewesen, wobei Diffusions- und Dilutionsprozesse konstitutiv zusammenhängen. Dies bestätigt die Analyse von *H.-U. Grunder* über die pädagogischen Reformen, die am Lehrerseminar von Bern (Hauptstadt der Schweizerischen Eidgenossenschaft) von seinen aufeinanderfolgenden Direktoren bereits in den 1860er Jahren eingeleitet wurden. Die Direktoren Rudolf Rüegg (von 1860 bis 1880) und Emanuel Martig (von 1880 bis 1905) förderten jahrzehntelang Ausbildungsprogramme, die intellektuelle mit sportlichen und künstlerischen Tätigkeiten verbanden und die die Autonomie der Schülerschaft, der zukünftigen Lehrpersonen an öffentlichen Schulen also, förderten. Diese beiden

Direktoren waren in der Lage, ihre Gegner zu umgehen, indem sie moderate Reformen befürworteten (wobei die der unzulässigen Unterscheidung zwischen den Geschlechtern nicht in Frage gestellt wurde, Crotti, 2005). Gerade diese differenzierte Gewichtung garantierte die Wirkung ihrer Reformen, die bis Anfang des 20. Jahrhunderts die öffentliche Schule in Bern geprägt haben. Dies ist bei ihrem Nachfolger, dem brodelnden Reformisten Ernst Schneider, auf den *H.-U. Grunder* hier seine Aufmerksamkeit richtet, ganz anders. Der Pädagoge Schneider genoss doch einen besonders günstigen Kontext: 1905 wurde er dank der bedingungslosen Unterstützung des Bildungsministers Albert Gobat, der niemand Geringeres war als der Generalsekretär der Interparlamentarischen Union und damaliger Direktor des Friedensbüros, Nobelpreisträger von 1902, zum Direktor des Lehrerseminars ernannt. Gobat war überzeugt davon, dass der Reformwind bis in die öffentliche Schule vordringen sollte (Grossi, 1993; Stettler, 2012). Es sei hier darauf hingewiesen, dass viele andere Minister der damaligen Zeit diese Überzeugung teilten und sich dafür einsetzten, dass öffentliche Schulen jedem das Recht auf eine breite Kultur und eine harmonische Bildung, Bedingungen für eine friedliche Gesellschaft, garantierten. Beweise dafür finden sich in den Beispielen mehrerer hoher Beamter in vier Ländern, die in diesem Band untersucht werden: Ferdinand Buisson – der auch den Friedensnobelpreis (1927) erhielt, dann Paul Lapie in Frankreich; William Rosier, dann Albert Malche in Genf und Edouard Quartier-la-Tente in Neuenburg; Giuseppe Lombardo Radice in Italien; Segismundo Moret und vor allem Fernando de los Rios in Spanien.

Aber ist die Umsetzung von Reformen, die auf der Ebene einer Nation oder Region unter der Ägide etablierter Mächte eingeleitet werden, nicht von der Unterstützung der Lehrpersonen und von einer differenzierten Gewichtung abhängig, umso mehr als man sich an einem Lehrerseminar, an einer «*école normale*» befindet, und also damit beauftragt, Lehrer zu «normen», um die neuen Generationen zu «normen» (Périsset Bagnoud, 2003)⁷? Mehrere Beiträge in diesem Band belegen dies. *H.-U. Grunder* weist auf die Intrigen gegen den zu feurigen Reformen Schneider hin: Seine emanzipatorische Pädagogik nährt sich in der Tat an einer kompromisslosen Kritik des normativen schulischen Kanons, der als autoritär und entfremdend beurteilt wird. Seine Anschuldigungen werden durch die psychoanalytische Pädagogik bereichert: Diese findet zu Beginn des 20. Jahrhunderts breite Unterstützung in der Schweiz (insbesondere in Zürich und Bern), einem Grenzgebiet zwischen dem deutsch- und französischsprachigen Raum (Frankreich wird sie ein halbes Jahrhundert später mit der institutionellen Pädagogik wieder aufgreifen, siehe *X. Riondet*), dank Fachleuten aus der Medizin, Psychologie und Pädagogik wie Hans Zulliger, Oskar Pfister, Wilhelm Foerster und Ernst Meumann (Bühler, 2014; Cifali, 1994; Moll, 1989). Schneider stützt sich auf die Psychoanalyse, um seine Plädoyers für eine befreiende Pädagogik zu schreiben, und stellt die Phänomene des Unbewussten und der Sexualität mutig in den Mittelpunkt des Unterrichts und des Lehrerseminars. Dank seiner

Schriften finden die *Berner Seminarblätter. Zeitschrift für Schulreform* ab 1906 ein breites Publikum, was die Sensibilität der «rechtschaffenen» Schweizer Rechten umso mehr verletzt (Moll, 1989, S. 83-90). Der Beitrag von *H.-U. Grunder* weist darauf hin, dass die für die Kontrolle von Schneider zuständigen Experten hier das offizielle Argument fanden, um diesen «dreisten» Direktor hinauszulotsen. Aber *H.-U. Grunder* widerspricht dieser Interpretation und zeigt, durch die Überschneidung von Quellen, dass dies nur ein Vorwand war: Es ist in der Tat die subversive (politische) Dimension von Schneiders gesamter emanzipatorischer Pädagogik, die den Zorn der bürgerlichen Parteien auslöste. Letztendlich wurde Schneider von der Leitung des Lehrerseminars ausgeschlossen, das nun unter der Ägide einer rechten Regierung stand und bestrebt war, die Lehrerausbildung zur Kontrolle oder gar Disziplinierung künftiger Lehrer und damit der gesamten Jugendbevölkerung zu nutzen.

Nachdem er in Bern gescheitert war, fand Schneider von 1916 bis 1920 in der *École des sciences de l'éducation/Institut Rousseau* in Genf Zuflucht. Wie der Beitrag von *F. Mole* zeigt, zielte diese Institution darauf hin, durch einen entschiedenen wissenschaftlichen Ansatz erzieherischer Phänomene, eine universalisierbare Bildungsrevolution zu fördern. Das Institut Rousseau war damals eine private Institution. Seine Verantwortlichen und Mitarbeiter haben es als experimentelles Labor konzipiert, das ausdrücklich darauf abzielte, das gesamte Schulsystem in Genf, der Schweiz, und warum nicht auch auf internationaler Ebene zu verbessern (Hameline, 2002; Hofstetter, Droux, Christian, im Druck). Die Intellektuellen an der Spitze des Instituts Rousseau – Pierre Bovet, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière – wollten dies in enger Zusammenarbeit mit Vertretern staatlicher Institutionen und mit den Lehrerverbänden erreichen. Im Rahmen ihrer Herausgeberstrategie im Bereich der Pädagogik und der engen Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden (Jornod, 1998) bemühten sie sich, wie *F. Mole* zeigt, die Masse der Lehrer an sich zu binden und suchten ihre Zusammenarbeit. Auch wenn diese Reformer, die ihre Freiheit für Initiativen eifersüchtig bewahren wollten, die offiziellen Strukturen dämonisierten, verbanden sie sich sofort mit politischen Akteuren und stellten sich in den Dienst des «Gemeinwohls». Sie stimmten sogar zu, dass ihre Institutionen in das staatliche Netzwerk integriert werden, solange deren Geist nicht verzerrt wurde (Hofstetter & Mole, 2019).

Es ist bestechend, dass gerade in dem Moment, in dem diese Annäherungen an die staatlichen Behörden Gestalt annehmen (*Maison des petits* wird 1922 öffentlich, das Institut übernimmt die Ausbildung aller Kindergärtnerinnen 1922, und die der Primarlehrpersonen 1928; dann wird das Institut selbst 1929 in die öffentliche Universität integriert), in dem Moment auch in dem das Institut Rousseau sich als internationales Referenzzentrum für Reformpädagogik profiliert (Hofstetter, 2010), die Missverständnisse und Spannungen zunehmen. Dies ist der Handlungsstrang, den *F. Mole* zu erklären vorschlägt. Denn die Lehrer und Lehrerinnen, diese Akteure des täglichen Lebens in öffent-

lichen Schulen, ertragen die beharrliche Verurteilung alltäglicher pädagogischer Praktiken durch die Gründer des Instituts Rousseau, sowie die reformistischen Aufforderungen, die im Namen einer Wissenschaft an sie gerichtet sind und die ihre eigene praktische Kreativität zu ignorieren scheinen, schlecht. In den 1920er Jahren äußern Lehrer und Lehrerinnen in Genf und in der Westschweiz Ambivalenz und Widerstand. Obwohl die überwiegende Mehrheit die Prinzipien der aktiven Schule unterstützt, wie die am Kongress von 1924 der *Société pédagogique romande*, des Westschweizer Lehrervereins angenommenen Resolutionen beweisen, sind sie besorgt über die Bedingungen, unter denen diese Prinzipien im engen Rahmen der öffentlichen Schulen umgesetzt werden, insbesondere im Zusammenhang mit der Krise, die sich Ende der 1920er Jahre verschärft. F. Mole zeigt, dass die am besten begründeten kritischen Analysen der Reformpädagogik nicht von Akteuren stammen, die sich als ihre Feinde erklären, sondern von Praktikern, die eine reflektierende Arbeit leisten, mit der sie sowohl den Dogmatismus des wissenschaftlichen Diskurses als auch die utopische Beschwörung des Militantismus überwinden wollen.

Die Spannungen, die auftreten, zum Teil auch in heftigen Kontroversen, zeigen paradoxerweise die führende Rolle der Berufsverbände (und nicht nur der politischen Hierarchien) bei der Steuerung, Diskussion und Anpassung von Reformprojekten. In diesen Jahren der Zwischenkriegszeit kann man ähnliche Spannungen in Ländern feststellen, die auch die Wiederaneignung bestimmter Prinzipien der Reformpädagogik innerhalb des gesamten öffentlichen Schulsystems erlebten: zum Beispiel, was die in dieser Nummer dokumentierten Fälle betrifft, die Republik Weimar, Italien und Spanien.

Unerkannte Zirkulationen und Kontinuitäten?

Tauchen wir also in die Iberische Halbinsel ein, insbesondere in Spanien, in die Echokammer der in den USA und Europa geförderten Bildungsreformen, hier insbesondere in Frankreich, Großbritannien, Deutschland, aber auch in Italien und Belgien, dann in der Schweiz, insbesondere mit Bezug auf das Institut Rousseau (Moreno Luzón & Martínez López, 2012; Soler, 2002). Zunächst sei auf den frühen Beginn reformistischer Initiativen hingewiesen: Wie bereits die Artikel von J. Oelkers und H. -U. Grunder zeigt auch derjenige von M. C. Rodríguez, dass diese Innovationen bereits im 19. Jahrhundert institutionalisiert wurden, als 1876 in Madrid das *Institut Libre de Enseñanza* (ILE) von fortschrittlichen Lehrern und Lehrerinnen – den Institutionalisten – gegründet wurde, die danach strebten, dem Konservatismus der Universität Madrid, der Monarchie, der katholischen Kirche und der herrschenden Eliten Widerstand zu leisten. Zu den Denkern gehörten viele Intellektuelle, darunter auch Mitglieder des öffentlichen Bildungssystems, die dieses ausdrücklich reformieren wollten, um die Gesellschaft als Ganzes zu verändern. Einige von ihnen (vgl. Manuel Bartolomé Cossío), zunächst in der Opposition, wurden aufgrund ihrer Expertise bald als Berater fortschrittlicher Minister (z. B. Segismundo Moret) herangezogen, die

seit Beginn des 20. Jahrhunderts auch in Spanien eine – wenn auch ausgewogene – Reform des öffentlichen Schulsystems anstrebten. *M. C. Rodríguez* untersucht, wie diese Reformen in Spanien zwischen den beiden Weltkriegen, insbesondere während des Goldenen Zeitalters der Zweiten Republik, in größerem Umfang institutionalisiert wurden. Diese Studie erlaubt es, Unterschiede bei der Wiederaneignung von aus der Schweiz und Frankreich importierten Reformen zwischen großen Ballungszentren, insbesondere der Hauptstadt Madrid einerseits und den ländlichen Gebieten andererseits herauszuarbeiten. Dieser Beitrag tritt also in Resonanz sowohl mit demjenigen von *F. Mole*, als auch mit demjenigen von *X. Riondet*, da *M. C. Rodríguez* die kontrastreichen Rezeptionen der *école active* Ferrière's und der Freinet-Pädagogik nacheinander untersucht. Der Genfer Ferrière wird von den liberalen Eliten in Madrid (nachdem er in Lateinamerika willkommen geheißen wurde) mit Pomp als «Apostel» der neuen Erziehung und Pädagogik empfangen, gerade zu einer Zeit, in der Ferrière's Hetzkampagnen gegen die öffentliche Schule die Lehrer der Westschweiz besonders irritierte (*F. Mole*). *M. C. Rodríguez* weist jedoch darauf hin, dass die republikanischen Eliten in diesem Prozess der Wiederaneignung der Reformpädagogik in Spanien strategische Entscheidungen treffen und lieber eine Pädagogik unterstützen, die sich auf Ferrière und nicht auf Ferrer bezieht, der gewerkschaftliche und libertäre Positionen vertritt, die als übertrieben gelten (Pozo Andrés, 2013; Wagnon, 2013). Wird die aktive Schule im Genfer Stil, oder zumindest in Stile Ferrière's, als Alternative eingesetzt, um Tendenzen zu bekämpfen, die als zu radikal und revolutionär angesehen werden?⁸

Die Analyse von *M. C. Rodríguez* zeigt zumindest, dass es in den armen Regionen der Hurdes Freinet-Techniken sind (dargestellt im Beitrag von *X. Riondet*), die importiert werden⁹, fernab, wie sie schreibt, von den offiziellen Scheinwerfern. Freinet's Vorschläge sind sicherlich besser an die Bedürfnisse der populären, ländlichen und analphabetischen Schichten angepasst, glaubt der Lehrer José Vargas Gómez, der die Rhetorik des kulturellen Rückstandes nutzt, um als Pionier des *texte libre*, die Druckerei und die Schulzeitung in seiner bescheidenen öffentlichen Schule der Hurdes, dann in der Montijo-Schulgruppe, einzuführen. Der Bürgerkrieg und dann die Franco-Diktatur und ihr Gefolge von Erpressungen und Säuberungen markierten das Ende der reformistischen Bewegungen in Spanien 1936 (Moreno Luzón & Martínez López, 2012). Die Anerkennung und Wiederaneignung dieses Bildungserbes wiederum wird Gegenstand einer selektiven Diskriminierung sein, wie *M. C. Rodríguez* zeigt: Während die institutionalistischen Eliten von der offiziellen Rehabilitation und Patrimonialisierung profitieren, sind die Innovationen «von unten» im ländlichen Spanien heute noch unbekannt.

Vom internationalistischen Progressivismus zum nationalistischen Konservatismus: Transfers oder Überläufer?

Die italienische Erfahrung ist ein besonders eindrucksvolles Beispiel für das Eindringen der Reformpädagogik in öffentliche Schulen und für die kontrastreiche Wiederaneignung ihres Geistes und ihrer Methoden gemäss politischen Positionen; in diesem Fall für die Verwertung durch die Mussolini-Diktatur, die die mögliche Kompatibilität der Reformpädagogik mit dem Faschismus belegt (was auch *A. Giudici, G. Masoni und T. Ruoss* in ihrem Artikel über die Schweiz zeigen). Nachdem Mussolini am Ende seines Marsches gegen Rom die Macht übernommen hatte, ernannte er den prominenten, idealistischen Konservativen Giovanni Gentile zum Bildungsminister, der gerne als Philosoph des Faschismus bezeichnet wurde (Ostenc, 1980): Mussolini beauftragte ihn, die Schule zu reformieren, um den «neuen Menschen» zu schaffen, von dem das Regime träumte, was die *Riforma Gentile*, die Mussolini als «faschistischste» seiner Reformen betrachtete (Genovesi, 2015), denn auch anstrebte. Gentile ernannte seinen sizilianischen Freund und Landsmann Giuseppe Lombardo Radice – der sich den Prinzipien der Reformpädagogik verschrieben hatte –, zum Generaldirektor der Grundschulen. Dies erlaubte letzterem seine «*scuola serena*», die er in seinen bisherigen Arbeiten theoretisiert hatte, umzusetzen, was *L. Todaro's* Beitrag in diesem Band dokumentiert. Lombardo Radice geht von der Idee aus, dass sich in der freien Interaktion zwischen Lehrern und Kindern der Geist, die Natur und damit die zutiefst italienische Identität der Jugend entfalten soll, insbesondere durch Gesang, Zeichnung, Sprache – und ihre dialektalen Konnotationen – sowie die Religion (deren Unterricht obligatorisch wurde). Verschiedene Historiker zeigen, dass dieser Idealismus mit Mussolinis faschistischen Zielen vereinbar erscheint (Charnitzky, 1994): eine Kombination aus Reformpädagogik und konservativen Ideen zur Stärkung des Nationalstaates (Allemann-Ghionda, 1999, S. 167).

Bereits 1924 legte Lombardo Radice sein Amt nieder und zog sich allmählich aus der politischen Szene zurück, um sich strikte auf die Pädagogik zu beschränken, so *L. Todaro*: Seine Vorstellung von Freiheit als Grundlage der Lehrer-Kind-Beziehung war in der Tat immer weniger mit der vom Duce auferlegten Politik der Indoktrination und der «Faszination» der Schule vereinbar, die jedoch mit der Gentile Reform im Allgemeinen kompatibel war, und, wie Leenders (2001, insbesondere S. 239) zeigt, mit der Montessori-Pädagogik, der derselbe Lombardo Radice die Tür geöffnet hatte. In seinem Beitrag hebt *L. Todaro* drei Achsen hervor, die den «arduous path» strukturieren, dem Lombardo Radice mit seiner Zeitschrift *L'Educazione Nazionale* folgt. Er verstärkt die Zusammenarbeit mit der *International League for New Education* und erkennt sich selbst in der spirituellen Vision der Bildung eines Ferrière wieder (siehe Hameline, 2002). Lombardo Radice öffnet die Spalten seiner Zeitschrift für die Präsentation internationaler Erfahrungen, insbesondere mit Bezug auf Dewey und Parkhurst. Und

vor allem greift er selbst in die Debatte ein, indem er die Idee einer spezifisch italienischen Pädagogik fördert, die in einer effektiven *nationalen* Bildung die Mittel sieht, Freiheit und Autonomie zu erobern, und zwar durch ästhetische, poetische und religiöse Dimensionen, die starren wissenschaftlichen Prinzipien und autoritäre nationalistische Konzeption des Faschismus entgegenstehen. Auf diese Weise vereinnahmt er Dewey und Pestalozzi für die nationale italienische Bildung, und stellt die Diskussion der Arbeit der Agnesi-Schwwestern gegen den Montessori-Ansatz, der zu einer Referenz für das faschistische Regime wurde. Dabei wird Lombardo Radice zunehmend an den Rand gedrängt, zeigt *L. Todaro*. Gerade seine internationale Offenheit und die Tatsache, dass er sich keiner faschistischen Pädagogik anschließt, werden für seine Zeitschrift das Todesurteil bedeuten: Der Staat, dem er gedient hatte, indem er die Tür für die Reformpädagogik im öffentlichen System geöffnet hatte, hat ihn, als er totalitär wurde, geknebelt.

Die Fähigkeit zur Aneignung und Verwertung der Reformpädagogik durch nationalistische Ideologien ist nicht nur in Ländern beobachtbar, in denen rechtsextreme Regierungen an die Macht gekommen sind, wie *A. Giudici, G. Masoni und T. Ruoss* zeigen. Die Schweiz beispielsweise eröffnet aufgrund ihrer kantonalen, kulturellen und sprachlichen Komplexität originelle Räume, in denen außerhalb einer staatlichen Politik politische Einflussspiele stattfinden¹⁰. Die Autorin und Autoren analysieren die Positionierung einer Pädagogin und eines Pädagogen, die sich zugleich als Reformpädagogen und als rechtsextreme Aktivisten positionieren: Teresa Bontempi, eine Tessiner Lehrerin, die in Montessori und in der Nähe der italienischsprachigen Lega Nazionale ausgebildet wurde, und Alfred Zander, inspiriert von Pestalozzi und Mitglied einer faschistischen nationalistischen Partei. Anhand dieser beiden Beispiele, angereichert durch eine internationale Literatur, die von den Autorinnen und Autoren rezipiert wird und vergleichbare Fälle in anderen Ländern bezeugt, zeigt dieser Artikel, dass die Löslichkeit bestimmter Prinzipien der Reformpädagogik im Nationalsozialismus oder im Faschismus nur scheinbar paradox ist. Obwohl die rechtsextremen Parteien den Fokus auf das Kind und die Förderung seiner Freiheit ausdrücklich ablehnen, sehen sie in der Einschränkung der Wichtigkeit der Rolle des Lehrers – für viele Reformpädagoginnen und Reformpädagogen Veranschaulichung eines befreienden Ideals – ein Mittel, um junge Menschen dazu zu bringen, sich selbst zu beschränken und ihre Zustimmung zur Autorität, ihre Unterwerfung unter die Hierarchie zu fördern.

Ähnlichkeiten gibt es auch im Bereich der Kritik an den Exzessen des Intellektualismus in der Bildung: Während die Reformpädagogik in diesen Exzessen eine Atrophie des Reichtums der Sinne des Einzelnen sieht, verurteilt die extreme Rechte die Gefahr einer Bildung, die die illusorische Hoffnung auf sozialen Aufstieg nährt und vor allem nicht in der Lage ist, ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur nationalen Gemeinschaft zu entwickeln. Wie *L. Todaro*, zeigen *A. Giudici, G. Masoni und T. Ruoss* dass Bildung durch die natürliche Umwelt für die Reformpädagogik eine Quelle der Entwicklung von Fähigkeiten, für den

Nationalismus eine Strategie der Verankerung ist. Diese reaktionäre Position, die voraussetzt, dass die natürlichen Fähigkeiten und spontanen Interessen der Kinder ihre Verankerung in einem Staatsgebiet widerspiegeln, lehnt sich zwar sicherlich an gewisse Prinzipien der Reformpädagogik an, verrät aber eindeutig deren höchste Ziele (internationale Solidarität, Pazifismus, usw.).

Führen diese von *A. Giudici, G. Masoni und T. Ruoss* gut identifizierten thematischen Porositäten zu dem Schluss, dass es eine ideologische Kompatibilität zwischen fortschrittlicher Bildung und Faschismus gibt? Zweifellos nicht, aber sie zeigen die Labilität bestimmter universeller Prinzipien der Reformpädagogik und der ideologischen Umpolung, der sie manchmal ausgesetzt waren. Sie offenbaren auch die autoritäre Versuchung politisch aktiver Pädagoginnen und Pädagogen und die rhetorischen Fähigkeiten der rechtsextremen Parteien selbst, die das Entgegenkommen einiger Akteure aus fortschrittlichen Netzwerken suchen oder gar ihre Zusammenarbeit erhalten.

Kampffronten bei der Ausbreitung und Verwaltung des Erbes: Aktuelle Themen für die Zukunft öffentlicher Schulen auf globaler Ebene

In der Geschichte der Reformpädagogik sind strategische Umbrüche jedoch nicht nur Teil der Dualität zwischen Fortschritt und Konservatismus. Andere Kontroversen, die sich in bestimmten, zunächst ideologisch und politisch sehr homogenen Bewegungen entfalten, zeugen von den inneren Widersprüchen, denen Militante, getrieben durch die zunehmende Komplexität ihrer Positionen, bei Meinungsverschiedenheiten, Rivalitäten und Spaltungen unweigerlich begegnen. Die Veränderungen der von Célestin und Élise Freinet zwischen den 1920er und 1960er Jahren geschaffenen Bewegung bieten ein Labor für die Analyse dieser Krisen und internen Verschiebungen, wie *X. Riondet* für die letzte Zeitspanne berichtet¹¹. Die Analysen werfen die Frage nach der Geschichte einer kritischen Dekonstruktion der Schule und den reformistischen Perspektiven auf, die die beiden Freinets von Anfang an bewusst aus einer proletarischen Weltanschauung entwickelt hatten. Die Analysen laden uns ein zu verstehen, wie eine Bewegung wie die Freinet-Bewegung unterschiedliche Interpretationen im eigenen Kreis hatte hervorrufen können, insbesondere wegen der Vielfalt der territorialen Kontexte, die ein ländliches Modell hervorrufen – das war das von Freinet (wir erinnern uns daran, dass *M. C. Rodriguez* auch darauf hinweist) – und ein urbanes Modell – das einer hier analysierten Pariser Gruppe, in der Fernand Oury, der am Anfang der sogenannten institutionellen Pädagogik stand, wirkte (zu diesem Thema siehe Martin, Meirieu, & Pain, 2009; Oury & Vasquez, 1971). Wenn die verschiedenen Kontexte, in denen sich die Akteure entwickeln, diese dazu einladen, neue Perspektiven zu öffnen, die die Einheit der Bewegung selbst untergraben, stellt sich die Frage, ob diese Bewegung noch den Namen ihres Gründers Freinet tragen kann, wenn junge Aktivistinnen und Aktivisten die grundlegenden Bezüge, aus denen die konstituierenden Techniken dieser Bewegung entwickelt wurden, zunehmend ignorieren.

Für den Historiker, schreibt *X. Riondet*, geht es nicht darum, das Entstehen divergierender Perspektiven innerhalb einer Bewegung zu beklagen, sondern Worte nicht für bare Münze zu nehmen und die Existenz einer fiktiven Identität für diese Bewegung nicht vorauszusetzen. Die Geschichte der Bildung erklärt hier, über die Worte von Zeugen und Aktivisten hinaus, dass verschiedene Netzwerke behaupteten, sich auf Freinet berufen zu können – dessen Figur als Flagge diente – genau in dem Moment, als die Gründungskultur dieser Bewegung einen Verlust erlebte. Die Analyse zeigt, dass hinter dem Banner einer Bewegung eine grosse Vielzahl von Diskursen und Praktiken existiert, deren Einheit manchmal nur verkündet wird, um den Schein zu wahren. Dieses Beispiel veranschaulicht die Illusionen, die die Logik des Gedächtnisses, des Erinnerns, in der Reformpädagogik aufrechterhält. Es fordert uns auch auf zu hinterfragen, wie, in Übergängen über einen längeren Zeitraum hinweg, Namen konkurrieren, Erbe und «Kapital» verhandelt werden. Mit ihrem Fokus auf die letzten Jahrzehnte scheint uns die Analyse von *X. Riondet* besonders aufschlussreich zu sein, um die Motivationen und Strategien anderer Bewegungen und Denkschulen, die das 20. Jahrhundert durchquert haben, besser zu verstehen, bis hin zu dem Punkt, an dem sie ihre Spuren in der Gegenwart hinterlassen.

In einer Zeit, in der sich die Bildung als einer der größten Märkte der Welt erweist, in der die Richtung der Reformen auf globaler Ebene verhandelt wird, erscheint es uns besonders willkommen, unseren Horizont zu erweitern, um andere mögliche Bereiche zu öffnen, wobei wir besonders an die emanzipatorischen Ideale der reformistischen Bewegungen des letzten Jahrhunderts erinnern möchten. *J. Oelkers* zeigt, dass radikale Kritik und Reform, die derzeit stärker werden, die neoliberale Ideologie begleiten und unterstützen und oft der Rechtfertigung der Vermarktung der Schule dient. Dies wird durch die vielen Netzwerke von Privatschulen – darunter der riesige Montessori-Markt – belegt, die dazu beitragen, die öffentlichen Schulen vermehrt zu hinterfragen?

Anmerkungen

- 1 Mit drei Zeitschriften *The New Era*, *Pour l'ère nouvelle*, *Das werdende Zeitalter*.
- 2 Folgende Arbeiten dokumentieren diesen Prozess: Brehony, 2004; Condetta & Savoie, 2016; Haenggeli-Jenni, 2017; Koslowski, 2013; Smaller, 2015.
- 3 Cf. vor allem folgende Arbeiten, die eine internationale Perspektive annehmen: Barz, 2017; Depaeppe, 1993; Grudzinska, 2016; Gutierrez, 2011; Gutierrez, Besse, & Prost, 2012; Hameline, 2002; Hofstetter & Schneuwly, 2006; Imlig, Lehmann, & Manz, 2018; Nóvoa, 2006; Oelkers & Osterwalder, 1999; Ohayon, Ottavi, & Savoie, 2004; Röhrs & Lenhart, 1994; Sébastien-Akira, 2016; Utarza 2019; Wayne & Wagoner, 1996.
- 4 Wir benutzen in vorliegender Übersetzung das Wort «Reformpädagogik» für «éducation nouvelle». Die Konnotationen des französischen Wortes sind etwas breiter: der Leser soll also mit dem Wort «Reformpädagogik» alle Bewegungen der Erneuerung von Erziehung mitdenken.
- 5 Siehe die massgeblichen Arbeiten von Ramirez & Boli, 1987; Tyak & Cuban, 1995; für eine Diskussion der Begriffe: Nóvoa, 2006; Hofstetter & Schneuwly, 2013.
- 6 Cf. die harten Kritiken gegen die öffentliche Schule Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Maria Montessori, Giuseppe Lombardo Radice, die in neuer Form von Fernand Oury aufgenommen wurden, um hier nur die Akteure zu nennen, die in vorliegendem Band zitiert werden.
- 7 Für die in dieser Nummer behandelten Regionen siehe: Apel, Horn, Lundgreen, & Sandfuchs, 1999; Condetta, 2007; Criblez, Hofstetter, & Périsset Bagnoud, 2000 – hier findet man auch einen Überblick über Deutschland, Frankreich und Italien; Crotti, 2005; Lussi Borer, 2017; Nóvoa, 2006.
- 8 Ist nicht genau dies der Kern des Unterschieds, der Freinet zu Ferrière in Widerspruch bringt, und etwas allmeiner zu diesen «Messieurs de Genève», diesen Herren in Genf, kritische Bourgeois, die in einem «warmen Treibhaus mit einigen privilegierten Schülern» arbeiten, während er, Freinet, sich als revolutionärer Pädagoge positioniert, der weiss, dass die öffentliche Schule *per definitionem* eine Klassenschule ist, die das Bett für die Bourgeoisie bereitet. (Go, in Druck).
- 9 Siehe dazu auch Hernández Huerta, 2011.
- 10 Man muss sich hier daran erinnern, dass obwohl die Schweiz während der ganzen, langen ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts alles daran setzte, ihren Neutralitätsstatus zu verteidigen zugleich nicht nur in den 1930er Jahren eine Zunahme der rechtsextremen Fronten zu verzeichnen hatte (Cantini, 1992; Niggli, 2009), sondern auch politisch und wirtschaftlich klar mit dem Nazi-Reich zusammengearbeitet hat, auf Grund kultureller und ideologischer Gemeinsamkeiten (Jost, 1986).
- 11 Für eine umfassende Übersicht seit den 1920er Jahren siehe Go und Riondet (2019). Für eine Analyse der Freinet-Bewegung und ihrer Unterschiede aus internationaler Sicht: Beattie, 2002.

Bibliographie

- Allemann-Ghionda, C. (1999). Bildungsreform und Reformpädagogik unter dem italienischen Faschismus: Antagonismus oder Synthese? *Tertium comparationis*, 5(2), 163-174.
- Barz, H. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Beattie, N. (2002). *The Freinet movements of France, Italy and Germany 1920-2000: versions of educational progressivism*. Lewinston-Lampeter, NY: Mellen Press.
- Brehony, K. J. (2004). A New Education for a New Era: The contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 733-755.
- Bühler, P. (2014). Der «letzte Zufluchtsort für Stürmer und Dränger»? Psychoanalytische Pädagogik in den Berner Seminarblättern und der Schulreform 1907-1930. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungs-wissenschaften*, 36(1), 51-65.
- Cantini, C. (1992). *Les Ultras: extrême droite et droite extrême en Suisse, les mouvements et la presse de 1921 à 1991*. Lausanne, Suisse: Éditions d'en bas.
- Charnitzky, J. (1994). *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien, 1922-1943*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris, France: PUF.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris, France: L'Harmattan.
- Condette, J.-F., & Savoye, A. (2016). Une éducation pour une ère nouvelle: le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, 1(163), 43-77.
- Criblez, L., Hofstetter, R., & Périsset Bagnoud, D. (Éds.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen - Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne, Suisse: Lang.
- Crotti, C. (2005). *Lehrerinnen - frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang.
- Depaape, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Genovesi, P. (2015). Giovanni Gentile et la Réforme de l'école italienne (1923): un modèle culturel entre enseignement, politique et société. *La Rivista*, 2, 47-58.
- Go, H.-L. (sous presse). Célestin Freinet (1896-1966): Un pédagogue révolutionnaire en marge de l'Éducation Nouvelle. In R. Hofstetter, J. Droux, & M. Christian (Éds.), *Élans éducatifs internationalistes. Relais et rouages de l'Esprit de Genève*. Neuchâtel, Suisse: Alphil. [titre provisoire]
- Go, H.-L., & Riondet, X. (2019). *À côté de Freinet*. Nancy, France: PUN-Edulcor.
- Grossi, V. (1993). Albert Gobat. *Bulletin de l'Union parlementaire*, 4, 417-434.
- Grudzinska J. (2016). *Révolution école, 1918-1939*. Documentaire. Production/diffusion: les Films du poisson/Arte France.
- Grunder, H.-U. (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang.
- Gutierrez, L. (2011). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 105-136.
- Gutierrez, L., Besse, L., & Prost, A. (Éds.). (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920-1940)*. Berne, Suisse: Lang.
- Hameline, D. (2002). *L'éducation au miroir du temps*. Lausanne, Suisse: LEP, Éditions des Sentiers.

- Hameline, D., Helmchen, J., & Oelkers, J. (1995). L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. *Actes du Colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Berne, Suisse: Lang.
- Hernández Huerta, J. L. (2011). *La influencia de Celestin Freinet en España (1926-1939)*. Universidad de Salamanca, España: Salamanca.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e-mi XX^e siècles)*. Genève, Suisse: Librairie Droz.
- Hofstetter, R., & Mole, F. (2019). Del Instituto Rousseau a la Oficina Internacional de Educación: el «Espíritu de Ginebra» en la Nueva Educación. *Exposiciones Fundación Francisco Giner de los Ríos. Laboratorios de la Nueva educación*. Madrid (España): Laboratories for the New Education.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds.). (2006). *Passion, fusion, tension. New Education and Educational Sciences. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation (End 19th-middle 20th century; Fin du XIX^e- milieu du XX^e siècle)*. Berne (Suisse): Lang.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds.). (2013). Transformations of Mass Schooling. *European Educational Research Journal* [http://www.worlds.co.uk/eeerj/content/pdfs/12/issue12_2.asp].
- Hofstetter, R., Droux, J., & Christian, M. (Éds.). (sous presse). Éléments éducatifs internationalistes. Relais et rouages de l'«*Esprit de Genève*». Neuchâtel, Suisse: Alphil. [titre provisoire]
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert.
- Imlig, F., Lehmann, L., & Manz, K. (Hrsg.). (2018). *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Wiesbaden: Springer.
- Jornod, A. (1989). *Théorie/pratique: fusion ou fission? L'union des journaux des «théoriciens» et des «praticiens» de l'éducation de 1921 à 1932: L'Intermédiaire des éducateurs et L'Éducateur*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Jost, H.-U. (1986). Menace et Repli. In J.C. Favez (Éds.), *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses* (pp. 683-770). Lausanne: Suisse: Payot.
- Kosłowski, S. (2013). *Die New Era der New Education Fellowship: ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leenders, H. (2001). *Der Fall Montessori: Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Berne, Suisse: Lang.
- Martin, L., Meirieu, Ph., & Pain, J. (Éds.). (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux, France: Matricie.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes / Lyon: INRP.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire*. Paris, France: Dunod.
- Moreno Luzón, J., & Martínez López, F. (Éds.). (2012). *Reformismo Liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*. Madrid, España: Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- Niggli, M. A. (2009). *Right-wing extremism in Switzerland: national and international perspectives*. Baden-Baden: Nomos.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*. Thèse de doctorat d'histoire de l'éducation, Paris, France: Sorbonne.
- Oelkers, J. (1992/2005). *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J., & Osterwalder, F. (Hrsg.). (1999). *Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern: Lang.

- Ohayon, A. (1999). *Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre (1919-1969)*. Paris, France: La découverte.
- Ohayon, A., Ottavi, D., & Savoye, A. (Éds.). (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne: Suisse: Peter Lang.
- Ostenc, M. (1980). *L'éducation en Italie pendant le fascisme*. Paris, France: Sorbonne.
- Otero Urtaza, E. (Éd.) (2019). *Laboratorios de la Nueva Educación. En el centenario del Instituto Escuela*. España: Fundación Francisco Giner de los Ríos-Institución Libre de Enseñanza.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, France: Maspéro.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice: jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand, (1846-1994)*. Sion, Suisse: Vallesia Archives de l'État du Valais.
- Pozo Andrés, M. Mar del (2013). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la Historia de España (1896-1965)*. Barcelona, España: Octaedro. 2013.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17.
- Riondet, X., Hofstetter, R., & Go, H. (Éds.). (2018). *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XX^e siècle: itinéraires et connexions*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Röhrs, H., & Lenhart, V. (Hrsg.). (1994). *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*. Frankfurt: Lang.
- Sébastien-Akira, A. (2016). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Smaller, H. (2015). An elusive search for peace: The rise and fall of the World Federation of Education Associations (WFEA), 1923–1941. *Historical Studies in Education*, 27(2), 95-119.
- Soler Mata, J. (2009). Influència i presència de l'institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX. *Temps d'educació*, 37, 11-37.
- Stettler P. (2012). Albert Gobat. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Répéré à <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F4505.php>
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagon, S. (2013). *Francisco Ferrer. Une éducation libertaire en héritage*. Lyon, France: Atelier de création libertaire.
- Wayne, J. U., & Wagoner, J. L. (1996). *American Education. A History*. New York, NY: Routledge.