

Wolfgang Keim, Ulrich Schwerdt und Sabine Reh

Einleitung

Die Reformpädagogik, verstanden als Phase der Bildungsgeschichte vor und nach dem Ersten Weltkrieg, ist seit vielen Jahren ein prominenter Gegenstand der historischen Bildungsforschung. Während die Zahl der Detailstudien unverändert hoch ist und auch jüngst wieder neue Einführungen und Gesamtdarstellungen publiziert wurden,¹ ist die historische Erforschung der Reformpädagogik selbst, sind also Charakter, Schwerpunkte, aber auch Lücken der Historiographie dieser Phase seit längerer Zeit nicht mehr intensiv in den Blick genommen worden.² Die Herausgeberin und die Herausgeber dieses Sammelbandes haben diesen Befund zum Anlass genommen, zu einer Tagung einzuladen, bei der innovative Studien mit neuen Fragestellungen vorgestellt und diskutiert werden sollten. Die vorliegende Publikation enthält eine Auswahl dieser Beiträge sowie einige zusätzlich eingeworbene Artikel zu Gegenstandsfeldern, die während der Tagung in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin im Dezember 2014 nicht berücksichtigt werden konnten.³

Der Anspruch eines von mancherlei Unwägbarkeiten abhängenden Tagungsbandes kann es nicht sein, eine repräsentative Auswahl oder gar eine syste-

¹ Vgl. W. Böhm, *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*, München 2012; W. Keim/U. Schwerdt (Hg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, 2 Teile, Frankfurt/M. u.a. 2013; R. Koerrenz, *Reformpädagogik. Eine Einführung*, Paderborn 2014.

² Siehe dagegen noch für die 1990er und 2000er Jahre z.B. die Bände 1 und 7 des Jahrbuchs für historische Bildungsforschung, Weinheim/München 1993 und Bad Heilbrunn 2001 sowie H. Retter (Hg.), *Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen*, Bad Heilbrunn 2004.

³ Die Tagung fand am 10. und 11. Dezember 2014 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Berlin statt. Die Herausgeber/innen danken allen an der Organisation, Durchführung und Finanzierung Beteiligten. Für die Anpassung an die Manuskriptvorgaben und das Layout der Publikation sorgten Eva Borowicz und Anna-Maria Neuhaus (Universität Paderborn) – auch ihnen herzlichen Dank.

matische Bestandsaufnahme neuer Perspektiven und Gegenstandsfelder vorzulegen. Vielmehr soll es darum gehen, historische und aktuelle Deutungsmuster, wie wir sie in der Historiographie dieser bildungsgeschichtlichen ‚Epoche‘ finden, erkennbar zu machen, vor allem aber interessante neue Sichtweisen auf den historischen Gegenstand darzustellen, um nicht zuletzt damit Impulse für die historische Erforschung der bildungsgeschichtlichen Phase um 1900 – dem Ende eines „langen 19.“ (Eric Hobsbawm) oder auch dem Beginn eines „langen 20. Jahrhunderts“ (Charles S. Maier) – zu vermitteln. Der besondere Akzent der Zusammenstellung der Aufsätze dieses Bandes liegt dabei auf der Dokumentation inhaltlich neuer Perspektiven, auch wenn innovative methodische Zugriffe in verschiedenen Aufsätzen ebenfalls angesprochen werden.

Der vorliegende Band fokussiert die Geschichte bzw. die Geschichtsschreibung einer bestimmten zeitlichen Phase, die man die der ‚klassischen‘ *Reformpädagogik* nennen könnte, nämlich des ersten Drittels im 20. Jahrhundert. Als ‚klassisch‘ kann man diese Phase pädagogischer Reformdiskurse und Praxisbemühungen bezeichnen, da sie, vermittelt über die Interpretation Herman Nohls, für viele Jahrzehnte die Rezeption dessen, was als Reformpädagogik galt, – zumindest in Westdeutschland – wesentlich bestimmte.⁴ Die Frage, ob Reformpädagogik als ein Epochenbegriff oder besser kritisch als „Motiv“⁵ oder „Denkform“⁶ neuzeitlicher Pädagogik angemessen beschrieben ist, ob man sinnvollerweise von „der“ Reformpädagogik oder unterschiedlichen „Reformpädagogiken“⁷ in der Geschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts sprechen sollte, bleibt bis heute umstritten. Auch die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes vertreten in dieser Hinsicht unterschiedliche Positionen.

Eine zweite Fokussierung folgt ebenfalls der bisher vorherrschenden deutschen Historiographie, in der Reformpädagogik zumeist als eine *Epoche der deutschen Bildungsgeschichte* rekonstruiert wurde. Zwar heben schon in den 1920er Jahren publizierte Darstellungen die Internationalität der Reformpä-

⁴ Vgl. den Aufsatz von Wolfgang Keim in diesem Band.

⁵ Vgl. H.-E. Tenorth, „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen, in: Zeitschrift für Pädagogik 40(1994)4, S.585-604; J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989.

⁶ W. Böhm a.a.O.

⁷ So u.a. D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR, Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD, Weinheim/Basel 2003-2007.

dagogik als eines ihrer wesentlichen Merkmale heraus,⁸ ist die „Reformpädagogik auf den Kontinenten“⁹ in einer Vielzahl von Veröffentlichungen beschrieben und bis in die jüngste Zeit durch immer neue Facetten ergänzt worden.¹⁰ Studien, die in der Lage sein könnten, Gemeinsamkeiten und Spezifika verschiedener nationaler Entwicklungen genauer zu bestimmen, sind aber immer noch ein Desiderat. Die Forschung zur Reformpädagogik hinkt nicht nur in schmerzlicher Weise der Geschichtswissenschaft, die sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend einer transnationalen Perspektive geöffnet hat,¹¹ hinterher, sondern auch anderen Segmenten der historischen Bildungsforschung.¹² Dennoch sind erste Versuche zu erkennen, die Rezeption, das „Wandern“ und die „Übersetzung“ pädagogischer Ideen, Diskurse, Praktiken und Institutionen in einer transnationalen Perspektive zu rekonstruieren.¹³ Auch wenn es nicht gelang, einen entsprechenden Aufsatz für diesen Band zu gewinnen, in dem genau dieses auffällige Merkmal der Historiographie der Reformpädagogik in Deutschland im Einzelnen aufgezeigt wird, bieten doch einzelne hier abgedruckte Beiträge Ansatzpunkte für Rekonstruktionen transnationaler Bezüge.

Der Band ist in vier Teile gegliedert. Zunächst wirft *Wolfgang Keim* einen ausführlichen Blick auf die *Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik in Deutschland*. Er betont hierbei den Prozess der kommunikativen Konstitution eines Zusammenhangs pädagogischer Diskurse und Praktiken, der bereits vor

⁸ Vgl. z.B. Peter Petersen, *Die neuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar 1926.

⁹ H. Röhrs/V. Lenhart (Hg.), *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Ein Handbuch, Frankfurt/M. u.a. 1994.

¹⁰ Siehe etwa die inzwischen vielfach beschriebene Rezeption reformpädagogischer Einflüsse auf Japan; vgl. zusammenfassend: Y. Yamasaki, *The impact of western progressive educational ideas in Japan. 1868-1940*, in: *History of education* 39(2010)5, S.575-588.

¹¹ Vgl. den Überblick bei H.-G. Haupt/J. Kocka (Hg.), *Comparative and transnational history. Central European approaches and new perspectives*, New York/Oxford 2009.

¹² Vgl. z.B. M. Caruso u.a. (Hg.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Köln 2014. Darüber hinaus eine Reihe von Publikationen der Arbeitsgruppen um Daniel Tröhler in Luxemburg und Eckhardt Fuchs am Georg-Eckert-Institut in Braunschweig.

¹³ Vgl. z.B. H.-U. Grunder u.a. (Hg.), *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*, Bad Heilbrunn 2013; S. Koslowski, *Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 2013; vgl. darüber hinaus und speziell zur Praxis reformpädagogischer Schulen: Special Issue „Transnational circulation of reform ideas and practices: The example of the experimental and community schools (Versuchs- und Gemeinschaftsschulen) in Hamburg (1919–1933)“, in: *Paedagogica Historica* 50(2014)5.

dem Ersten Weltkrieg einsetzte¹⁴ und in der Darstellung der „reformpädagogischen Bewegung“ durch Herman Nohl am Ende der Weimarer Republik seine wirksamste Bündelung erfuhr. Diesen Modus der Auseinandersetzung mit dem historischen Gegenstand bezeichnet Keim als „Konstruktion“, welche die „alte“ und „neue“ Pädagogik im geschichtlichen Verlauf wie in ihrer inhaltlichen Substanz unterschied und zugleich einige wenige Personen, Ansätze, Konzepte und Praxisformen als repräsentativ tradierte und zum „Ideal und Leitbild“¹⁵ stilisierte, während andere marginalisiert oder ganz weggelassen wurden. Hiervon unterscheidet der Autor einen zweiten Modus, den der „De-Konstruktion“, der mit der kritischen Infragestellung lange Zeit dominanter geisteswissenschaftlich geprägter Deutungs- und Bewertungsmuster in den 1960er Jahren einsetzte und die Forschung vor allem seit Jürgen Oelkers „kritischer Dogmengeschichte“ von 1989 wesentlich mitbestimmt hat. Keim weist jedoch auch auf die Probleme hin, die mit dem Gestus der „Entlarvung“¹⁶ reformpädagogischer „Dogmen“ verbunden sind. Er plädiert stattdessen für eine Historisierung der Reformpädagogik und eine kritische „Re-Konstruktion“ ihrer Geschichte, bei der er besonders die Notwendigkeit einer Einbeziehung gesellschaftlicher und politischer Kontexte betont.

Im zweiten Teil des Buches werden neue Zugänge und Fragestellungen aktueller Forschungen zur Reformpädagogik vorgestellt: *Carola Groppe* geht in ihrem Beitrag *Reformpädagogik und soziale Ungleichheit* von der Feststellung aus, dass die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern in reformpädagogischen Einrichtungen von der Forschung bisher kaum thematisiert worden ist und auch Fragen nach sozialen Auswirkungen und Funktionen reformpädagogischer Programmatiken und Schulversuche bis in jüngere Darstellungen hinein fast keinerlei Rolle spielen. Eine wesentliche Ursache für diese Vernachlässigung sieht die Autorin darin, dass die sozialgeschichtlich ausgerichtete Geschichtsschreibung der 1970er und 80er Jahre sich für die Reformpädagogik kaum interessierte, während unter dem kulturhistorischen Paradigma seit den 1990er Jahren die Reformpädagogik zwar wiederentdeckt wurde, Probleme der sozialen Ungleichheit jedoch in den Hintergrund rückten. Im Ergebnis führte dies dazu, dass „die sozialhistorische Erforschung der

¹⁴ Vgl. F.-M. Konrad, Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit, in: Zeitschrift für Pädagogik 41(1995)5, S.803-825.

¹⁵ W. Keim, 100 Jahre Reformpädagogik-Rezeption in Deutschland im Spannungsfeld von Konstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion – Versuch einer Bilanzierung, S.20.

¹⁶ Ebd., S.32.

Reformpädagogik gleichsam übersprungen wurde¹⁷. An verschiedenen Beispielen schulischer Reformversuche zeigt die Verfasserin, wie fruchtbar eine Verbindung von sozial- und kulturhistorischen Zugriffen für die Untersuchung von Prozessen sozialer Reproduktion und Sicherung bzw. Herstellung sozialer Exklusivität sein kann.

Auch das Thema *Reformpädagogik und Behinderung* ist von der bildungsgeschichtlichen Forschung lange unbeachtet geblieben. Während die allgemeine Pädagogik sich offensichtlich nicht für zuständig hielt, verstand sich die Historiographie der Sonderpädagogik über viele Jahrzehnte als Geschichte der sonderpädagogischen Fachrichtungen. In seinem Beitrag macht *Ulrich Schwerdt* deutlich, dass beides sich inzwischen verändert hat. Anhand von drei thematischen Aspekten weist er auf mögliche Forschungsperspektiven hin: Zunächst geht der Autor der Frage nach, in welcher Weise behinderte Kinder und Jugendliche in verschiedenen schulpädagogischen bzw. -politischen Diskursen der Reformpädagogik (Landerziehungsheimpädagogik, Einheitsschule, Schulversuche nach 1918) mitgedacht oder auch ausgegrenzt wurden. Anschließend stellt er reformpädagogischen Kindheitskonzepten zeitgenössische Konstruktionen des behinderten Kindes gegenüber. Am Beispiel reformpädagogischer Beiträge zur Eugenik-Debatte vor 1933 (u.a. durch prominente Protagonisten wie Ellen Key und Karl Wilker) kann der Autor schließlich zeigen, dass reformpädagogische Leitideen wie „Entwicklung“ und „Gemeinschaft“ geeignet waren, Exklusionsdiskurse in besonderer Weise zu befördern.

Außerordentlich breite öffentliche Aufmerksamkeit hat im Anschluss an die Skandale an der Odenwaldschule die Frage des *sexuellen Missbrauchs* an reformpädagogischen Einrichtungen gefunden. Mit Blick auf die erziehungsgeschichtliche Forschung kann ohne Zweifel davon gesprochen werden, dass dieses Thema über viele Jahrzehnte vollkommen vernachlässigt, und dort, wo man es aufnahm, verharmlost wurde. *Peter Dudek* stellt anhand eines der berühmtesten reformpädagogischen Internate – der Freien Schulgemeinde Wickersdorf – erste Befunde dar, die erkennen lassen, dass sexualisierte Gewalttaten bereits lange vor den 1970er Jahren in reformpädagogischen Schulen keine Einzelfälle waren, macht aber auch deutlich, vor welche Probleme und Herausforderungen die erziehungshistorische Forschung zu diesem wichtigen Themenfeld gestellt ist.

Einem auf den ersten Blick ‚exotischen‘ Thema geht *Elija Horn* nach, wenn er nach den Zusammenhängen von Orientalismus und Reformpädagogik fragt, die als „*Indienmode*“ in bisherigen Darstellungen eher cursorisch abgehandelt wurden. Er deutet diese erstaunliche Verbindung im Anschluss an die

¹⁷ C. Groppe, Reformpädagogik und soziale Ungleichheit, S.71.

postcolonial studies (Edward Said) als einen Prozess des „Othering“ – der Imagination „des Anderen“. Der Topos Indien war, so Horn, wie der des ursprünglichen Kindes „mit vielen jener Eigenschaften aufgeladen, die in reformpädagogischen Zusammenhängen als anstrebenswert galten: Ursprünglichkeit und Unverdorbenheit, natürliche Weisheit und religiös fundierte Ganzheitlichkeit“.¹⁸ Er diene in bildungsbürgerlich-protestantischen Milieus vor und nach dem Ersten Weltkrieg sowohl der Beglaubigung kulturkritischer Positionen als auch der Ausformulierung von Vorstellungen idealer Erziehung. Mit Berthold Otto steht ein weiterer prominenter Reformpädagoge im Mittelpunkt des letzten Beitrages dieses Kapitels. *Klemens Ketelhut* stellt den Gründer der Lichterfelder Hauslehrerschule und ungewöhnlich produktiven pädagogischen Publizisten nicht als Pädagogen, sondern als *pädagogischen Unternehmer* vor und vertritt die These, dass dessen Positionierungen wesentlich als Strategien „im Wettbewerb um Ressourcen auf dem pädagogischen Markt verstanden“¹⁹ werden können. Die mit quasi-religiösen Elementen durchsetzten literarischen Selbstinszenierungen und emotional hoch aufgeladenen Gemeinschaftsformeln dienten demnach vor allem als (erfolgreiches) Rezept für die Bindung an die Person und das Familienunternehmen. Angesichts der Vielzahl von reformpädagogischen Einrichtungen in privater Trägerschaft wäre zu prüfen, ob die von Ketelhut eingeführte Perspektive auf – wie in gegenwärtiger Terminologie gesagt werden könnte – unternehmerisches Handeln auch hier zu neuen Erkenntnissen führt.

Um bisher weitgehend vernachlässigte Kontexte, in denen reformpädagogische Diskurse und Praxiserfahrungen aufgenommen und diskutiert wurden, geht es in Kapitel 3: Zunächst stellt *Christa Uhlig* am Beispiel zweier *proletarischer Zeitschriften* dar, in welcher Weise die bürgerliche Reformpädagogik in der deutschen Arbeiterbewegung wahrgenommen wurde. Die Verfasserin arbeitet heraus, dass es nach dem politischen Umbruch von 1918 jedoch nicht bei Rezeption und Kritik blieb. Vielmehr konnte sich im Umfeld sozialdemokratischer Schulreform sowie der Kinder- und Jugendarbeit eine „eigenständige, ambivalente, keineswegs widerspruchsfreie, aber durchaus entwicklungs offene Gestalt proletarisch-sozialistischer (Reform)Pädagogik“²⁰ profilieren, deren dezidiert gesellschaftskritischer und politischer Bezug sie

¹⁸ E. Horn, Indienmode und Tagore-Hype: Reformpädagogik in der Weimarer Republik in der Perspektive des Orientalismus, S.164f.

¹⁹ K. Ketelhut, Reformpädagogik in neuer Perspektive: Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer, S.186.

²⁰ Ch. Uhlig, Reformpädagogik im Spiegel proletarischer Zeitschriften – ein Beitrag zu einem vernachlässigten Strang der Reformpädagogik-Rezeption, S.211.

von der Mehrzahl der bürgerlichen reformpädagogischen Strömungen unterschied.

Noch deutlicher als die sozialistische Pädagogik ist die *katholische Erziehung* lange Zeit als diametraler Gegensatz einer „am Kinde“ orientierten Reformpädagogik wahrgenommen worden. In seinem Beitrag macht *Till Kössler* erkennbar, dass diese Sichtweise einer Revision bedarf. Anhand der Erneuerungsbewegungen innerhalb des als besonders konservativ geltenden spanischen Katholizismus beschreibt der Autor die Integration von Elementen pädagogischer Praxis, die gemeinhin als reformpädagogisch charakterisiert werden. Die Hinwendung zu neuen Methoden, der Abbau von Hierarchien und die Aktivierung der Lernenden diene allerdings einer „fundamentalistischen, religiösen Mobilisierung der katholischen Kinder und Jugendlichen“ und war unmittelbar mit einem „illiberalen, demokratie-kritischen politischen Projekt verknüpft“. ²¹ Die ausgesprochen interessanten Befunde zu Spanien veranlassten die Herausgeber den Beitrag in den Band aufzunehmen. Für die deutsche Geschichte des Katholizismus (z.B. die katholische Arbeiter- und Jugendbewegung) bleibt zu untersuchen, ob es ähnliche Initiativen gab und in welcher Weise sie sich ausformulierten und positionierten.

Während die Aufsätze Uhligs und Kösslers darauf aufmerksam machen, dass reformpädagogische Leitideen und Praxisformen in weltanschaulich und politisch sehr unterschiedlichen Erziehungsmilieus auf Resonanz stießen, weist der Beitrag *Sven Kluges* auf Verbindungen zwischen einer psychologischen Schule, der *Individualpsychologie* Alfred Adlers, und der Reformpädagogik hin. Ausgehend von psychologischen Grundannahmen Adlers, die eine deutlich größere Nähe zu pädagogischen Fragen aufweisen als die Psychoanalyse Freuds, zeichnet Kluge vor allem wesentliche Linien der Adler-Rezeption innerhalb der sozialkritisch ausgerichteten Reformpädagogik nach.

Den Abschluss des Bandes bilden zwei Artikel zu Quellenbeständen und zur Arbeit mit bisher wenig genutzten Quellen für die historische Erforschung reformpädagogischer Praxis im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Mit der *Fotografie* nimmt *Ulrike Pilarczyk* eine Quellengattung in den Blick, deren Interpretation nicht nur zur Veranschaulichung bereits bekannter Einsichten dienen kann, sondern die als historische Quelle „mit eigenem Aussagewert zu akzeptieren“ und „quellenkritisch auszuwerten“ ist. ²² Ihre These plausibili-

²¹ T. Kössler, Religiöser Fundamentalismus und Demokratie – Katholische Reformpädagogik nach 1900, S.235.

²² U. Pilarczyk, Natur – Erlebnis – Gemeinschaft: Lebensreform und Pädagogik im Medium „jugendbewegter“ Fotografie, S.269.

siert die Verfasserin am Beispiel von Fotos aus der jüdischen Jugendbewegung der 1920er Jahre, indem sie die Fotografien in dreifacher Weise interpretiert: als Produkte sozialer Interaktion, hinsichtlich ihres ästhetischen und symbolhaften Gehalts und in Bezug auf die soziale Praxis des Gebrauchs. Als Quellen, in denen sich historische Erziehungsverhältnisse, aber auch deren Rezeption in ganz spezifischer Weise widerspiegeln, sind Fotografien, so die Verfasserin, bis heute für die Erforschung der Reformpädagogik nur in ersten Ansätzen ausgeschöpft.

Bettina Reimers, Stefan Cramme und Sabine Reh stellen die interessanten bibliothekarischen und archivarischen *Quellenbestände der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* in Berlin dar. Sie machen dabei deutlich, in welcher Weise diese historische Bibliothek selbst schon die Konstruktion und die Bedeutung der Konstruktion der Reformpädagogik seitens der pädagogischen Profession und der Disziplin dokumentiert. Deshalb lässt sich in ihr auch und gerade die Geschichte einer Rezeption und Mythenbildung um die Reformpädagogik erforschen, etwa in deren Nutzung zur Legitimation unterschiedlicher gegenwärtiger Schulreformbestrebungen.

Die Übersicht über die in diesem Band versammelten Beiträge vermittelt einen ersten Eindruck von der Vielfalt interessanter Fragestellungen und Gegenstände der Reformpädagogik-Forschung. Sie verdankt sich neuen, z.T. auch lange Zeit in erstaunlicher Weise vernachlässigten Theoriebezügen, aber auch aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Herausforderungen und Problemen. Es wäre zu wünschen, dass einige dieser innovativen Zugriffe weiter entfaltet und ausdifferenziert werden können, um sich einer historischen Epoche in zeitgemäßer Weise zu nähern.

Literaturverzeichnis

- Benner, D./Kemper, H., Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR, Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD, Weinheim/Basel 2003-2007.
- Böhm, W., Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren, München 2012.
- Caruso, M. u.a. (Hg.), Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive, Köln 2014.
- Grunder, H.-U. u.a. (Hg.), Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive, Bad Heilbrunn 2013.
- Haupt, H.-G./Kocka, J. (Hg.), Comparative and transnational history. Central European approaches and new perspectives, New York/Oxford 2009.
- Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.), Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Bd.1, Weinheim/München 1993.

- Keim, W./Schwerdt, U. (Hg.), Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933), 2 Teile, Frankfurt/M. u.a. 2013.
- Koerrenz, R., Reformpädagogik. Eine Einführung, Paderborn 2014.
- Konrad, F.-M., Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit, in: Zeitschrift für Pädagogik 41(1995)5, S.803-825.
- Koslowski, S., Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2013.
- Oelkers, J., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989.
- Petersen, P., Die neuuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926.
- Retter, H. (Hg.), Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen, Bad Heilbrunn 2004.
- Röhrs, H./Lenhart, V. (Hg.), Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch, Frankfurt/M. u.a. 1994.
- Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE (Hg.), Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Bd.7, Bad Heilbrunn 2001.
- Special Issue: “Transnational circulation of reform ideas and practices: The example of the experimental and community schools (Versuchs- und Gemeinschaftsschulen) in Hamburg (1919–1933)”, in: Paedagogica Historica 50(2014)5.
- Tenorth, H.-E., „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen, in: Zeitschrift für Pädagogik 40(1994)4, S.585-604.
- Yamasaki, Y., The impact of western progressive educational ideas in Japan. 1868-1940, in: History of education 39(2010)5, S.575-588.