

Allemann-Ghionda, Cristina

John Deweys Einfluß auf die italienische Schule nach dem Zweiten Weltkrieg

Tertium comparationis 3 (1997) 1, S. 48-62



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina: John Deweys Einfluß auf die italienische Schule nach dem Zweiten Weltkrieg - In: *Tertium comparationis* 3 (1997) 1, S. 48-62 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-28736 - DOI: 10.25656/01:2873

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28736>

<https://doi.org/10.25656/01:2873>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



John Deweys Einfluß auf die italienische Schule nach dem Zweiten Weltkrieg¹

Cristina Allemann-Ghionda

Universität Bern und Westfälische Wilhelms-Universität, Münster

Abstract

After the end of the Second World War, Italy was the first country of the Axis (Germany, Italy, Japan) to undergo a process of »reeducation« by the allied troops, concerning in the first place the system of education. Under the direction of American scholars and school innovators, school syllabi and textbooks were rewritten in order to replace the ideological indoctrination, exercised by the Fascist regime from 1923 to 1943, by democratic ideas. This article reconstructs the different phases of the influence of John Dewey's *progressive education* in Italy, an influence which was predominant in policy and experimental schools as well as in educational theory in the period immediately following the War, but was almost eliminated from policy documents in a restaurative backlash during the Cold War. From the sixties on, Dewey's pedagogical thought, constantly very much discussed in liberal, laicist and marxist pedagogies, gradually and selectively regained influence in policies and reforms.

1 Einleitung

Für den laizistischen Flügel der italienischen Intellektuellen (insbesondere der Philosophen und Erziehungswissenschaftler) gilt John Dewey als einer der großen Vordenker (*grandi maestri*) der zeitgenössischen Diskussion (Cambi 1995a). Seine Bedeutung sieht man darin, daß sein Denken und Wirken die Nachkriegskultur maßgeblich geprägt haben – eine Kultur, die sich nach dem Sturz des Faschismus modernisieren, neu definieren und wieder aufbauen mußte. Demokratische analytische Modelle und Gesellschaftsentwürfe, plurales Wissen und wissenschaftliche Methodologien waren gefragt. Deweys Werk lieferte brauchbare theoretische Instrumente dazu. Dies geschah auf zwei zum Teil parallelen und interagierenden Wegen. Ein Weg war der historische, unmittelbar mit den Kriegsereignissen verknüpfte. Deweys Ideen bildeten im Italien der ersten Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges die Grundlage für den Wiederaufbau eines öffentlichen Schulwesens, das sich an demokratischen Prinzipien orientieren und sich signifikant von dem des Faschismus unterscheiden sollte. Entscheidend war dabei die Intervention der Alliierten von 1943 bis 1946.

Diese zunächst asymmetrische ideologische und kulturelle Begegnung zwischen Italien und den USA zog sich nach dem Befreiungskrieg und dem Wiederaufbau während des Kalten Krieges weiter fort. Von diesem Kapitel der italienischen Schulgeschichte (bis 1955) handelt der *erste Teil*. Aber auch außerhalb der offiziellen Bildungspolitik setzte sich die italienische Erziehungswissenschaft mit Deweys Werk auseinander – bereits vor dem Ersten Weltkrieg in der ersten Phase des »attivismo«, der italienischen Spielart der *école nouvelle*, aber in verstärktem Maße in den vierziger Jahren. Dies führte zu einer spezifischen Form des »Aktivismus«. Dieser Weg der Rezeption wird im *zweiten Teil* skizziert. Im *dritten Teil* schließlich wird danach gefragt, was aus diesem Kapitel der Rezeption einer pädagogischen Theorie im heutigen italienischen Bildungssystem und in den Themen der Reformbestrebungen übrig geblieben ist.

2 1943–1955: Aufstieg und Fall der *progressive education* in der offiziellen Bildungspolitik

Bereits zu Beginn des Zweiten Weltkrieges hatten Beamte und Berater der Roosevelt-Administration die Diskussion über einen möglichen kulturellen Wiederaufbau in den Ländern der Achse begonnen. Die erfolgreiche Landung in Sizilien (10. Juli 1943) und der Sturz Mussolinis (25. Juli 1943) lenkten das Interesse der nordamerikanischen Politiker und reformorientierten Pädagogen zuerst auf Italien. Das italienische Experiment der Um-erziehung war der Auftakt zu umfassenderen Kampagnen und Bildungsreformen in dem von den Vereinigten Staaten besetzten Deutschland und Japan (Tent, 1982; Dudek 1995; Füssl 1995; Mayo 1982). Der Auftrag für den Wiederaufbau in Italien wurde einem Bildungsausschuß der Kontrollkommission der Alliierten übergeben. Dieser Ausschuß sollte seine Politik mit dem äquivalenten institutionellen Gremium, dem italienischen Bildungsministerium, koordinieren. In dem Maße, wie die Befreiung Italiens voranschritt und vor allem nach der Befreiung Roms (Juni 1944) erhielt das italienische Ministerium immer größere Kontrollbefugnisse. Der Alliierten-Anteil im Ausschuß reduzierte sich von einem Maximum von 18 Beamten allmählich, bis das Büro im April 1946 kurz vor dem Referendum (2. Juni 1946), aus dem die erste italienische Republik hervorgehen sollte, geschlossen wurde.

Der erste Leiter des Bildungsausschusses, R. Gayre, war Engländer, die Mitglieder waren jedoch von Anfang an mehrheitlich US-Bürger. Nach Gayre (der nach Beendigung seines italienischen Mandats ähnliche Aufgaben in Deutschland wahrnahm) wirkte der Ausschuß unter nordamerikanischer Führung. T. S. Smith (Leiter von Februar bis September 1944) war politischer Philosoph an der *Chicago University*. Sein Nachfolger C. Washburne hatte sich in den Vereinigten Staaten einen Namen gemacht als innovativer Organisator der Schulen von Winnetka bei Chicago nach den Grundsätzen und Methoden der *progressive education*. Beide Männer waren Befürworter des Liberalismus des *New Deal*. Die Alliierten befürchteten den Einfluß der kommunistischen Ideologie und wollten – insbesondere gilt dies für die Amerikaner – eine Schulpolitik nach liberalen und demokratischen Grundsätzen einführen. Die Kirche wollte jede Interferenz im Sinne einer Entchristianisierung der Schule verhindern, die sowohl von den Alliierten als auch von den italienischen antiklerikalen Kräften kommen konnte. Die katholischen Bildungspolitikern inspirierten sich an den Enzykliken der Päpste und bekämpften materialistische, laizistische und pragmatische Ansätze in der Pädagogik. Solchen Theorien stellten sie eine eigene Pädagogik ent-

gegen, die unter anderem vom Personalismus nach Maritain (*Education at the Crossroads* 1943) geprägt wurde. Maritains Bedeutung für den italienischen Wiederaufbau läßt sich äußerlich auch daran ermessen, daß er 1945 bis 1948 als erster französischer Botschafter nach dem Krieg beim Vatikan akkreditiert wurde. Die wiederaufgebauten Parteien (liberale, sozialistische und kommunistische Partei, Partito d’Azione) suchten unter anderem durch das Formulieren von Bildungspolitik ihre Identität. Sozialisten, Kommunisten und Laizisten versuchten, bildungspolitische Thesen nach Gramsci einzuführen – erst später kamen die Übersetzungen der marxistischen Klassiker hinzu sowie die Rezeption von Makarenko und Freinet. In diesem Spannungsfeld miteinander konkurrierender Auffassungen handelte der Bildungsausschuß der Alliierten.

Die Schwierigkeit der Aufgabe der Bildungsreformer wird verständlicher, wenn man sich vor Augen führt, was eigentlich zu reformieren war. Das faschistische Bildungssystem, das die Alliierten vorfanden, war das Endprodukt verschiedener Reformschübe, wovon der erste am nachhaltigsten war – die Reform von 1923 unter der Ägide des Philosophen Giovanni Gentile, der 1922 bis 1924 Bildungsminister war. Der Begriff »Reform«, der auch verwendet wird, wenn von der konservativen Veränderung des Bildungswesens unter dem Faschismus gesprochen wird, mutet – wie zu Recht bemerkt worden ist (Cambi 1997)² – in diesem historischen Zusammenhang widersprüchlich an, handelte es sich doch um tiefgreifende strukturelle und inhaltliche Umgestaltungen, die aber keine »Erneuerung« darstellten, wie man es im allgemeinen von einer Reform erwartet, sondern um die Wiederherstellung eines sozial statischen Systems nach elitären Prinzipien. Die italienische Schule sollte sich nach einer laizistisch und positivistisch gefärbten Parenthese, die von 1877 bis 1923 gedauert hatte, wieder nach den Grundsätzen der Reform Casati (1859–1861)³ richten. Das »neue« Bildungssystem sollte vor allem ab 1929 eine »faschistische Urbarmachung« (*bonifica fascista*) der Kultur und der Schule vorantreiben und ausdrücklich zur Erhaltung und Reproduktion des Regimes dienen. Daran mußten sich auch para- und außerschulische Agenturen sowie die Universität beteiligen. Hauptmerkmale der faschistischen Schule, wie sie sich 1943 präsentierte, waren:

Erstes Merkmal: In der fünfjährigen Primarschule (die damals zugleich die obligatorische Volksschule war), hatte der Religionsunterricht einen hohen Stellenwert und sollte als eine Art »niedere Philosophie« den Massen eine Weltauffassung (*una concezione del mondo*) vermitteln. Die Reform Gentile ging aus einer Pädagogik für die Primarschule hervor, in welcher die Spiritualität und die künstlerische Spontaneität des kindlichen Wesens betont wurden – daher die Bedeutung der Religion und der Kunst für den Unterricht.

Zweites Merkmal: Im Lehrplan für die Primarstufe verband sich Gentiles Pädagogik mit Elementen der »aktiven Pädagogik«. Einer ihrer prominenten Vertreter, Giuseppe Lombardo Radice, Erfinder der *scuola serena*, der heiteren Schule, wurde mit der Redaktion des Lehrplans beauftragt. Er sollte sich kurz darauf vom Faschismus distanzieren. Überhaupt hat die offizielle Pädagogik unter dem Faschismus die Ideen der *école nouvelle* oder »aktiven Schule« nicht etwa *en bloc* abgelehnt, sondern selektiv integriert, wie verschiedene Artikel in einem pädagogischen Lexikon von 1931 bestätigen (*Enciclopedia delle enciclopedie* 1931). Auch Maria Montessori, die in Italien neben Lombardo Radice als prominenteste Vertreterin der »aktiven Pädagogik« galt und gilt, kollaborierte mit dem Regime, bis 1934 von einem Tag auf den anderen alle Montessori-Schulen in Italien geschlossen wurden – wahrscheinlich, weil Montessori sich weigerte, in ihren Schulen die faschistische Uniform und den römischen Gruß einzuführen (Kramer 1983: 338). Ein Jahr zuvor

waren die (weit weniger zahlreichen) Montessori-Schulen in Deutschland geschlossen worden.⁴

Drittes Merkmal: Die Erkenntnisse der »pädagogischen Psychologie« und ihre Folgen für den Unterricht wurden evakuiert, weil sie als positivistisch abgelehnt wurden und somit mit Gentiles Philosophie unvereinbar waren.

Viertes Merkmal: Die Schule wurde penetrant autoritär. Diese Tendenz kam zunächst durch die zunehmende Klerikalisierung zum Ausdruck. Die äußere Legitimation war das Konkordat von 1929. Ab 1930 verstärkte sich der manipulierende Charakter der Schule, als auf dem gesamten Territorium ein einziger, staatlich verordneter Satz von Lehrbüchern verwendet werden mußte, die in allen Fächern auf effiziente Weise den Schülern die »neue nationale Kultur« mit ihren Symbolen, Kultfiguren (allen voran der Duce), Zeremonien und neugesetzten Werten einflößen sollten. Paramilitärischer Drill und patriotische Rituale in und außerhalb der Schule vervollständigten die Disziplinierung der Jugend. Die Faschisierung der Schule gipfelte im letzten Reformschub, in der Reform Bottai von 1939. In dieser Phase wurden weitere Themen der »aktiven Pädagogik« einverleibt und in den Dienst der faschistischen Ideologie gestellt. Beispielsweise erhielten die manuelle Arbeit (nach Kerschensteiner) und die Interessen des Schülers mehr Bedeutung. Experimentelle didaktische Zentren wurden 1941 eingerichtet. Die Schule erneuerte sich – aber im Interesse des Regimes.

Fünftes Merkmal: Eine Sekundarstufe mit drei voneinander abgeschirmten Zügen, deren Ziel es war, einerseits die humanistisch gebildete Führungsschicht, andererseits zwei Kategorien von Ausführenden heranzuziehen und dabei jegliche soziale Mobilität zu verhindern. Der humanistische Zug der höheren Bildung (die natürlich als überlegen galt) basierte vorwiegend auf einer literarischen, historischen und philosophischen Bildung nach einem rigiden, bis in alle Einzelheiten vom Staat verordneten Curriculum. Die Philosophie trat zunächst als ordnende Disziplin an die Stelle der Religion. Diese wurde dann aufgrund des Konkordats auch auf der Oberstufe zum obligatorischen Fach erklärt.

Das faschistische Bildungssystem ging aus einem Bildungsbegriff hervor, der sich am Aktualismus von Gentile orientierte und in Opposition zu positivistischen und überhaupt wissenschaftlichen Auffassungen von Bildung und von Pädagogik stand, die zuvor (namentlich ab 1877) die Schule geprägt hatten. In diesem Denksystem stellten Kultur und Arbeit, Philosophie und Wissenschaft, Theorie und Praxis, jeweils zwei verschiedene Welten dar, die sich nicht zu berühren hatten. Das war die theoretische Begründung, um eine Pädagogik und ein Bildungssystem nach dem Prinzip der Trennung zwischen »höheren« und »niedrigeren« Aufgaben zu konstruieren. Der Unterricht in den höheren Schulen gestaltete sich folgerichtig nach nur theoretischen Inhalten. Auf allen Stufen wurde die Rolle der Lehrperson als zentral und führend definiert.

Der Krieg ging an diesem nach den Prinzipien des Faschismus reorganisierten Schulsystem nicht spurlos vorbei. Als die zentralen und regionalen Schulbehörden und die Alliierten sich anschickten, in den befreiten Zonen (vorab in Sizilien) die Schultätigkeit wieder in Gang zu setzen, fanden sie ein nahezu zerstörtes Schulwesen vor: baufällige, bombardierte, von Truppen oder Flüchtlingen besetzte Schulhäuser, prekäre Arbeits- und Anstellungsbedingungen für die Lehrkräfte, Mangel an Lehrmitteln, Unterricht nach unbestimmten Programmen und Stundenplänen. Soziale Spannungen erschwerten die Aufgabe: bürgerkriegsähnliche Zustände im Frühling 1944, separatistische Bewegungen und das Entstehen der Mafia gestalteten das Leben in Sizilien besonders schwierig.

Die Alliierten planten einen Wiederaufbau in zwei Phasen. Zunächst sollte das Bildungswesen von Lehrkräften und Administratoren, welche die faschistische Ideologie vertraten, gesäubert werden. Lehrpläne und Lehrmittel sollten im Hinblick auf ausdrücklich faschistisches Gedankengut (Militarismus, Heldenkult, Nationalchauvinismus, Rassismus) überprüft werden. Sodann galt es, die Lehrmittel, die Lehrpläne und die Unterrichtsmethoden so zu verändern, daß sie demokratische Werte (anstelle von autoritären Werten) ausdrücken und fördern konnten. Im Vordergrund standen die Primarschule und die Sekundarstufe I.

Der Übergang von der ersten Etappe der »Defaschisierung« zur zweiten, konstruktiven Etappe der »Demokratisierung« erwies sich als delikate Angelegenheit. Daß die Alliierten bei der »Reinigungsphase« federführend waren, war kaum umstritten. Problematischer war die Vorstellung, daß der eigentliche kulturelle und organisatorische Umbau und die längerfristige Aufgabe der Demokratisierung ebenfalls vorwiegend von der Ideologie und dem bildungspolitischen Schema der Alliierten geprägt sein sollte, als ob die italienischen Antifaschisten verschiedener Orientierung vor und während des Krieges keinerlei Vorstellungen und Szenarien formuliert hätten und einzubringen beabsichtigten.

Nach Ansicht der Leiter des Ausschusses barg die führende Rolle der Alliierten jedoch kein Risiko der ideologischen Hegemonie in sich. Washburne vertrat nämlich die Ansicht, die *progressive education* nach Dewey sei der Königsweg zur Demokratie und zugleich ein völlig neutraler Weg; daher legten die angelsächsischen Reformen keine besondere Zurückhaltung an den Tag.

Der Ausschuß rechnete nicht mit dem Widerstand, der während der gesamten Zeitspanne seiner Arbeit von den verschiedenen antifaschistischen Fronten im In- und Ausland kommen sollte. Die alliierten Reformen zogen keinen der italienischen Exil-Antifaschisten in den Vereinigten Staaten und Europa als Berater bei: Gaetano Salvemini (Historiker, radikal, antiklerikal), Luigi Sturzo (Staatsmann, Katholik), Lamberto Borghi (Pädagoge, Linksliberal), um nur einige Namen zu nennen. Diese organisierten sich und äußerten sich anlässlich einiger Symposien in New York City zum Thema »What to do with Italy?« (Salvemini & La Piana 1943). Ungeachtet der Differenzen über grundsätzliche Fragen (z.B. über die Rolle der Monarchie) waren sich in einem Punkt alle einig: Italien brauchte keine Umerziehung für die Demokratie. Der bloße Gedanke, eine solche Aufgabe für nötig zu halten, zeugte, so dachte mancher, von einer bodenlosen Ignoranz der Nordamerikaner, welche die italienische liberale Tradition nicht zur Kenntnis nahmen.

Der Plan, die Ideen der *progressive education* auf die italienischen Verhältnisse zu übertragen, mußte sich aber zunächst vor allem mit den Einwänden der Kirche auseinandersetzen. Nach der Einschätzung von Fornaca (1995: 274) ging dieser Einfluß gar so weit, daß „fast alle Vorschläge und Optionen der Schulpolitik [von 1943 bis 1945] durch den Filter, die Kompromisse und die Bedingungen der kirchlichen Behörden gingen“. In der Tat gaben sich die kirchlichen Behörden auf beiden Seiten des Atlantiks ab Mitte 1943 besorgt über die Pläne einer kulturellen Intervention der Alliierten in Italien. Als diese ihre Arbeit in Sizilien aufnahmen, setzten sich denn auch die kirchlichen Behörden unmittelbar mit Gayre, dem ersten Leiter des Ausschusses, in Verbindung. Das Hauptthema der Auseinandersetzungen zwischen den alliierten Reformern und der Kirche war der Religionsunterricht, wofür im Rahmen der Lehrplanrevision sukzessive eine Lösung gefunden wurde.

Die Revision der Lehrmaterialien und der Lehrpläne wurde von Washburne (damals noch Stellvertreter von Gayre) geleitet. Seine gewinnende, von militärischen Allüren freie Art und sein Glaube an die Erneuerungsfähigkeit der italienischen Schule »von unten« erlaubten es Washburne, ohne Vorurteile mit seinen italienischen Gesprächspartnern zu kommunizieren; aufschlußreich ist in dieser Hinsicht sein eigener Bericht (Washburne 1970). Er arbeitete sofort mit einem Team von Lehrkräften der Primar- und Sekundarschulen von Palermo zusammen, um neue Lehrbücher zu schreiben. Am Anfang fehlten die Ressourcen, um sämtliche Bücher durch neue zu ersetzen. Daher war der erste notfallmäßige Eingriff eine rasche »Desinfektion«, d.h. die Streichung von ideologisch inakzeptablen Abschnitten und Seiten. Die neuen Lehrmittel waren im September 1943 bereits geschrieben. Nicht zuletzt dank einem Papiervorrat und Druckern, die der Vatikan zur Verfügung stellte, konnte über eine Million Lehrmittel produziert und in Umlauf gesetzt werden. Während dieser Zeit begann Washburne mit der grundlegenden Arbeit, dem Umschreiben der Lehrpläne.

Eine erste Fassung des Lehrplans für die Primarschule redigierte Gino Ferretti, Pädagogikprofessor an der Universität Palermo und Vertreter einer eigenen Spielart »aktiver Pädagogik«, Washburnes Bericht zufolge die einzige Person in Sizilien, die etwas von moderner Pädagogik verstand. Die beiden Pädagogen hatten sich vor dem Krieg im Rahmen der New Education Fellowship kennengelernt. Ferretti wurde zum engsten Mitarbeiter Washburnes und verfaßte die »Ratschläge für die Modernisierung der Primarschule«, die – Dewey nachempfunden – auf der Idee der »Erforschung« und der Arbeit an »Problemen« basierten. Damit sollte die herkömmliche Abhängigkeit von Büchern überwunden werden.

Die erste Fassung für das Schuljahr 1943/44 (*Consigli per la modernizzazione 1943*) mußte wegen der zu geringen Bedeutung des Religionsunterrichts auf Drängen der Kirche zurückgezogen und – ohne den streitbaren Ferretti – neu verfaßt werden.

Im 1945 publizierten, neuen Lehrplan wurde im Vorwort dem Religionsunterricht wieder ein Ehrenplatz eingeräumt. Der Kompromiß äußerte sich in der Formulierung „die religiöse Norm soll einer spontanen Anlehnung an den Geist des Evangeliums entspringen sowie der Übereinstimmung zwischen diesen Prinzipien und dem moralischen und bürgerlichen Gesetz“. Der neue, 1945 in Kraft getretene Lehrplan (*Programma nazionale 1945*) wurde dem Vatikan zur Kontrolle vorgelegt – und fand seine Zustimmung.

Gegenüber dem vorherigen Lehrplan wehte – trotz der Konzessionen an die Forderungen der Kirche und an die idealistische Pädagogik – ein neuer Wind. Es wurden die Begriffe der sozialen Verantwortung, der menschlichen Solidarität (*fraternità umana*), der Gemeinschaft (*comunità*), der Partizipation, der sozialen Erziehung eingeführt. Ein neues Fach, die *educazione morale e civica* (Moral- und Bürgerkunde) sollte dazu beitragen, „das Denken und den Geist der neuen Generationen in einer freien Gesellschaft umzuformen“ (*„rimodellare la mente e lo spirito delle nuove generazioni in una società libera“*). Jede Klasse sollte Wahlen durchführen und dadurch die Selbstbestimmung einüben. Das Fach »Arbeit« sollte die Kräfte der Kultur mit denen der Arbeit verbinden. Die einheitliche Bildungsidee der *progressive education* kam des weiteren in der Verknüpfung zwischen moralischer, gesellschaftlicher und körperlicher Bildung und in der Aufhebung der Unterscheidung zwischen urbaner und ruraler Schule zum Ausdruck.

Washburnes Reformideen und die Autorität, die seinem Mandat innewohnte, erstreckten sich auf das Curriculum der Ausbildung der Primarlehrkräfte in den vierjährigen Lehrerseminaren, den *Istituti Magistrali*. Die Lehrerbildung wurde inhaltlich reorganisiert.

Lehrgänge in Psychologie und wissenschaftlich verstandener Pädagogik, praktische didaktische Übungen wurden wiedereingeführt – alles Dinge, die eine kopernikanische Wende im Vergleich zur seit 1923 »nur« philosophisch definierten Pädagogik darstellten, eine Pädagogik, die alle praktischen Aspekte aus der Lehrerbildung eliminiert hatte. Die zukünftigen Lehrerinnen (es waren wie heute vorwiegend Frauen) wurden neu mit den Ideen von Autoren wie Tolstoj, Kerschensteiner, Decroly, Ferrière, Dewey, Kilpatrick sowie mit der »École des Roches« und dem Scoutismus vertraut gemacht. Washburne unterstrich die Bedeutung der Professionalisierung des Lehrerberufs, indem er mit amerikanischer (privater) und schweizerischer (öffentlicher) finanzieller Unterstützung zwölf Lehrkräfte zur Fortbildung nach Genf schickte, damit sie Psychologiekurse unter der Leitung von Piaget im »Institut Jean-Jacques Rousseau« belegen konnten. Diese zwölf Lehrkräfte fungierten dann als Multiplikatoren. Einige Teile des Lehrplans verrieten den noch starken Einfluß der Pädagogik von Gentile, so zum Beispiel die Beschreibung der literarisch-historischen Fächer. Aus der Sicht der *progressive education* mußten also Abstriche gemacht werden, aber im Großen und Ganzen war diese Reform vorderhand ein Erfolg der Alliierten und insbesondere Washburnes – und somit der *progressive education* (White 1989; siehe auch Fornaca 1995).⁵

Die bildungspolitische Diskussion ging nach Beendigung des Mandats der Alliierten im Hinblick auf die verfassungsgebende Versammlung weiter. Nach 1946 flaute der Reformeifer allmählich ab; idealistische und konservative Leitideen gewannen in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion wieder an Boden. Die nächste Revision des Lehrplans der Primarschule wurde 1955 vollzogen. Insgesamt war der neue Lehrplan ein Akt der Restauration. Die Mischung aus pragmatischen und idealistischen Elementen, die den Lehrplan von 1945 gekennzeichnet hatte, wurde durch einen »christlichen Humanismus« ersetzt. Dem Religionsunterricht als »Grundlage und Krönung der Erziehung« (vgl. Reform Gentile von 1923) wurde gemäß der Vorschrift des Konkordats von 1929 wieder ein Ehrenplatz zugewiesen. Der Hinweis auf die Werte der »Demokratie« blieb erhalten, aber die Schülerwahlen wurden gestrichen. Einige Ideen der *progressive education* wurden in abgeschwächter Form hinübergerettet, so etwa daß Schüler zum selbständigen Erwerb von Wissen mit den Methoden der Erforschung ermutigt werden sollten. Die individuelle Persönlichkeit und die Phantasie des Kindes wurden als Leitidee des Lehrplanes definiert, aber die Lehrperson sollte eine führende Rolle spielen; immerhin wurden den Lehrkräften keine methodischen Vorschriften gemacht. Das Curriculum wurde in Anlehnung an die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie nach den Phasen der kindlichen Entwicklung gestaltet.

Der Lehrplan von 1955 blieb 30 Jahre in Kraft. Die Lehrpläne für die Primarschule von 1945 und 1955 zeigen eindrücklich, wie das politische Umfeld den Aufstieg und Fall der *progressive education* bestimmte.

3 Die pädagogische Rezeption in den fünfziger Jahren

Es wäre falsch, den Einfluß von Deweys *progressive education* als absolut zu sehen und ihn ausschließlich auf eine ebenso gezielte wie kurzfristig wirksame politische Intervention der Vereinigten Staaten zurückzuführen. Ebenso wichtig war für die Rezeption von Dewey, vor allem seines Buches »Democracy and Education« (das 1948 in italienischer

Sprache veröffentlicht wurde), der Beitrag der italienischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der zweiten Phase des italienischen »Aktivismus«, also während des Faschismus und in den ersten Jahren nach seinem Ende.⁶ Zwei Aspekte sollen hier aufgezeigt werden.

Der erste Aspekt ist, die Rolle der italienischen Exil-Antifaschisten für die Veränderung der italienischen Pädagogik zu würdigen. Besonders nachhaltig wirkten sich die Schriften von Lamberto Borghi aus. Als junger Professor wurde Borghi aufgrund der Rassengesetze 1938 seines Amtes enthoben und mußte in die Vereinigten Staaten emigrieren, wo er sich während rund eines Jahrzehntes als Forscher, Dozent und Publizist betätigte und mit anderen Antifaschisten aus verschiedenen Ländern wichtige kulturelle Arbeit leistete. Während des Exils entstand unter anderem die erste Fassung eines Entwurfes für den Wiederaufbau des italienischen Bildungswesens im Auftrag des Teachers College der Columbia University in New York. Die gesamte Publikation trug den Titel »Post War Reconstruction in the United Nations« (Teachers College 1944). Unter dem Motto »*Educational policy is only a particular aspect of social policy*« skizzierte Borghi ein reorganisiertes Bildungswesen. Die darin postulierte Schule sollte „die Schüler als menschliche und liberale Personen bilden, die ihrer Beziehungen mit der Menschheit und mit dem sozialen Umfeld bewußt sind“. Weitere Grundsätze waren das Vorbild einer *world citizenship*, eine adäquate Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Fächer im Curriculum, ein antiautoritärer und antidogmatischer Unterricht. Kinder sollten wissen, daß ihr Leben in der Gesellschaft das Leben von *producers* ist, nicht das von Mitgliedern privilegierter Klassen. Die Arbeit in *shops, factories and farms* sollte zur Bildung des moralischen Charakters der Schüler beitragen. Man erkennt unschwer die Anlehnung an Thesen aus »Democracy and Education«⁷. Nach seiner Rückkehr aus den Vereinigten Staaten lehrte Borghi fast dreißig Jahre an der Universität Florenz, von wo aus er als Mitinitiator und Berater von Versuchsschulen wirkte. Mit zahlreichen Büchern und Aufsätzen trug Borghi zur Auseinandersetzung mit Dewey bei (z.B. Borghi 1951b).

Der zweite Aspekt ist der für Italien spezifische Charakter der erziehungswissenschaftlichen Diskussion während der Zeit des Kalten Krieges. Während der vierziger und fünfziger Jahre spielte sich die Diskussion im Dreieck der im italienischen kulturellen und politischen Leben dominanten Positionen ab: Laizisten, Marxisten und Katholiken. In diesem Spannungsfeld wurde Dewey denkbar unterschiedlich rezipiert: von den ersten verherrlicht, aber auch mit großer Kompetenz interpretiert, von den zweiten als Verteidiger des bürgerlichen Kapitalismus verschrien oder zumindest unter Vorbehalt diskutiert, von den dritten schließlich als Vertreter einer utilitaristischen, anti-intellektuellen, allzu weltlichen, zu wenig spirituellen, tendenziell anarchistischen Pädagogik abgelehnt.

Die Diskussion über die Bedeutung der *progressive education* muß gewertet werden als ein gewichtiger Beitrag für den Wiederaufbau einer pädagogischen Kultur, die während des Faschismus schließlich fast erfolgreich auf eine einzige legitime Doktrin reduziert worden war. Nach der Reform unter der Leitung von Washburne konnte die *progressive education* nie richtig Fuß fassen. Sie konnte die Unterrichtspraxis nicht flächendeckend verändern. Ebenso wenig ragte sie in der Bildungspolitik und in der Pädagogik als »die neue Theorie« heraus. Mindestens drei ideologisch starke Strömungen konkurrierten in der akademischen und bildungspolitischen Diskussion. Das Klima des Kalten Krieges verschärfte in Italien wie in keinem anderen Land die Gegensätze, spornte zur Entwicklung von markanten philosophischen und pädagogischen Positionen an, behinderte aber auch

die Zusammenarbeit. Die Diskussion hatte kaum konkrete Folgen. Mit anderen Worten: die Schule der Reform Gentile konnte nicht so leicht durch eine andere ersetzt werden, entsprach sie doch einer tief verwurzelten Auffassung von Kultur und Bildung. Die vorwiegend christdemokratischen Bildungspolitiker, von Pädagogen aus den eigenen Reihen beraten, waren an einer Weiterentwicklung der *progressive education* in den Schulen alles andere als interessiert. Daher blieb vieles, was im fortschrittlichen Lehrplan von 1945 geschrieben stand, auf dem Papier. Als Ende der fünfziger Jahre die *progressive education* in den Vereinigten Staaten und in Europa stark unter Beschuß geriet (Borghi 1984: VIIff.), lieferte diese Kritik zusätzliche willkommene Argumente für die Lehrplanrevision, die in den konservativen Lehrplan von 1955 mündete.

Mit diesem institutionellen Gegenwind versuchte der Teil der Erziehungswissenschaftler, der sich in Italien als »laizistisch« bezeichnet, in den fünfziger Jahren und darüber hinaus die Ideale der *progressive education* bildungstheoretisch weiterzuentwickeln und in Schulversuchen zu konkretisieren; letztere sollten allerdings punktuell bleiben. Solche Zentren gab es in verschiedenen Städten, wobei vor allem die Gruppe um Lamberto Borghi, Ernesto Codignola, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, Giacomo Cives (die „Florentiner Schule“) sich durch eine rege publizistische Tätigkeit und konkrete Bildungsarbeit auszeichnete. Auf 1950 geht die Gründung der Zeitschrift »Scuola e Città« (= Schule und Stadt) und des Verlags »La Nuova Italia« zurück. Das waren zwei wichtige Instrumente der Dewey-Rezeption und der Diskussion über den »Aktivismus«.

Im Jahre 1945 entstanden zwei Versuche, »erzieherische Gemeinschaften« (*comunità educative*, Laporta 1987) aufzubauen, die sich unter vielen Aspekten ausdrücklich auf Dewey beriefen und im Vergleich zur »gewöhnlichen« Staatsschule markante Innovationen darstellten. Das »Centro Educativo Italo-Svizzero« wurde im bombardierten Rimini auf Initiative italienischer politischer Flüchtlinge in der Schweiz und mit Hilfe des Roten Kreuzes, der Caritas, des Schweizerischen Arbeiterhilfswerks aufgebaut – zunächst mit dem Ziel, der bombardierten Bevölkerung materiell und psychologisch zu helfen, dann mit pädagogischen Aufgaben, insbesondere die Förderung und Integration behinderter Kinder. Die Scuola-città (Stadtschule) Pestalozzi wurde von Ernesto und Anna Maria Codignola in einem armen Stadtteil von Florenz gegründet, um verwahrlosten Kindern eine Schulbildung und Erziehung bis zum vierzehnten Lebensjahr zu ermöglichen. In beiden Versuchsschulen waren oberste Ziele die soziale Bildung der Kinder und die Erziehung zum demokratischen Zusammenleben durch die Reproduktion einer Miniaturdemokratie. Zu den Beratern der beiden Zentren zählte neben Borghi auch Washburne, der nach 1948, als sein militärischer Auftrag zu Ende war, auf Antrag des italienischen Bildungsministers mit einem offiziellen Auftrag seiner Regierung als Zivilist in Italien blieb und zugunsten der italienischen Reformbewegung weiterwirkte (Washburne 1953).

So innovativ die beiden bekanntesten Beispiele der »aktiven Schule« nach Dewey auch waren – die Generalisierung der Innovation blieb aus. Der Einfluß der *progressive education* blieb auf einige Versuchsschulen beschränkt. Diese und andere Formen des »Aktivismus«, die in einem Teil der staatlichen und Privatschulen (vor allem auf der Primarstufe) praktiziert wurden, insbesondere die späteren Versuche, die sich an Freinet orientierten und insgesamt zum Aufbau einer »neuen Erziehung« nach dem Zweiten Weltkrieg beitrugen (Laporta 1967), stellten eine deutlich bemerkbare und wahrgenommene, aber nicht sehr mächtige Bewegung gegen den Strom der »gewöhnlichen«, traditionell geführten Schule dar. In den sechziger Jahren löste eine neue Welle der Innovation den

»Aktivismus« ab – nun waren die Erkenntnisse der Lernpsychologie und die straffere Gestaltung des Curriculums angesagt.

4 Auswirkungen auf die heutige Schule

Was ist aus dem Einfluß von John Dewey übrig geblieben? Die vorliegenden Einschätzungen sind widersprüchlich. Naturgemäß schätzt die Generation, die in den fünfziger Jahren Dewey mit großem Engagement bekannt machte, die Auswirkungen seiner Pädagogik auf die heutige italienische Schule sehr hoch ein (Laporta 1997; Visalberghi 1987). Andere sprechen von einer »verfehlten Revolution« und von einem »blockierten Schulsystem«, in dem nur halbherzige Anpassungen namentlich im Bereich der Sekundarstufe I eine Chance hatten (Fornaca 1995: 289). Analog dazu polarisieren sich die Urteile über die Implementierung der *progressive education* in den Vereinigten Staaten. Nach White (1989: 49) konnten die Progressisten vor Kriegsbeginn auf einen „erfolgreichen vierzigjährigen Kreuzzug zur Verbesserung und Professionalisierung des öffentlichen Schulsystems in Amerika“ zurückblicken. Dagegen benutzen Tyack und Tobin (1993) unter anderem gerade das Beispiel der *progressive education*, um zu zeigen, wie wenig die Theorien und die experimentellen Schulen von Dewey, Kilpatrick und Parkhurst Schule machten und wie schwer es ist, die »Grammatik« der Schule zu verändern. Vielleicht kommt man den tatsächlichen Auswirkungen der *progressive education* nach Dewey auf die italienische Schule etwas näher, wenn man zwischen *drei Bereichen* der Rezeption unterscheidet.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (*erster Bereich*) trug die Auseinandersetzung mit Dewey eindeutig und nachhaltig zur Entwicklung einer neuen, komplexen und pluralistischen pädagogischen Kultur der Nachkriegszeit bei, in der verschiedene, gleich starke Strömungen einen Platz haben. Die verschiedenen Theorien fanden und finden durch die Kanäle der Lehrerbildung – wenn auch vielfach gefiltert und sicherlich vereinfacht – ihren Weg zu den zukünftigen Lehrern.

Was diese in der Praxis der konkreten Schule daraus machen (*zweiter Bereich*), ist von vielen Faktoren abhängig – nicht zuletzt von den Rahmenbedingungen, die ihnen die Institution Schule bietet.

Die Thesen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden zugleich auch bildungspolitisch rezipiert und verarbeitet und schlagen sich – in Italien besonders deutlich – in den Dokumenten nieder (*dritter Bereich*). Diese bestimmen in hohem Maße die Rahmenbedingungen für die reale Gestalt der konkreten Schule. Auf dieser Ebene der Rezeption wird ersichtlich – das Beispiel des Lehrplans für die Primarschule ist eloquent – wie die Ideen der *progressive education* zunächst vorherrschten (1945), dann zurückgedrängt wurden (1955), um schließlich (1985) in neuer Konstellation selektiv wieder aufgenommen zu werden.

Die Zeit nach 1955 war, was die pädagogischen Theorien und die Bildungspolitik betrifft, weiterhin von den Diskussionen im Dreieck Katholiken-Marxisten-Laizisten geprägt. Hinzu kam der Ruf nach strukturierteren Curricula nach den neuesten Erkenntnissen der kognitiven Psychologie und die Kritik an den Exzessen der Kindzentriertheit (*curvatura bambinocentrica*, Frabboni 1995: 524). Der integralistischen Tendenz der katholischen Kirche von Pius XII (1939–1958) folgte, vom 2. Vatikanischen Konzil eingeläutet (1962), eine Zeit der Öffnung, die sich mit den provozierenden Thesen von Don Lorenzo Milani und anderen auch pädagogisch manifestierte. Die 68er Bewegung brachte das Thema der

Demokratisierung der Bildung mit neuen, radikaleren Akzenten in die Arena. All diese Themen fanden in der einen oder anderen Form in die Bildungspolitik Eingang und schlugen sich institutionell nieder.

Die Texte der nach 1960 novellierten Lehrpläne der Vorschule und der obligatorischen Schule (diese dauert seit 1962 bis zum 14. Lebensjahr) sowie die Texte zu den eingeführten Strukturreformen besagen folgendes: Insgesamt enthalten die Lehrpläne eine eklektische Mischung aus Elementen, die eher dem »Aktivismus« (insbesondere der *progressive education*) zuzurechnen sind und aus weiteren Elementen, die eher auf eine Wiederaufwertung der Schule, der Lehrerfigur und der Vermittlung einer großen Menge von Wissen nach traditionellen Methoden verweisen – im Gegensatz zum Kult des freien, kindzentrierten Lernens. Die Reform der Primar- und der Sekundarstufe I führen zu einer deutlichen Modernisierung, zur wissenschaftlichen Aufbereitung der curricularen Inhalte sowie zur strukturellen Demokratisierung. Viele Formulierungen im Bereich der Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft verweisen eindeutig auf den Einfluß der *progressive education* – und sind an zentralen Stellen plaziert (Programmi didattici per la scuola primaria 1985; Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale 1979).

Die gesetzliche Einführung von Partizipationsorganen in der Schule (Organi collegiali) im Jahre 1974 kann als moderne Form der Schule als *community* gelesen werden. Deren Realisierung wurde allerdings nach Ansicht vieler Kritiker durch die ministerielle Bürokratie blockiert.

Die methodische und fachliche Ausrichtung der beiden Lehrpläne verrät dagegen den wiederhergestellten Primat des kognitiven Lernens und markiert durch die Hervorhebung der literarisch-historischen Bildung Kontinuität. Das Lernen durch manuelle Tätigkeiten ist vorgesehen, aber als getrennter und untergeordneter Lernbereich.

Die Struktur und die curriculare Ausrichtung der Sekundarstufe II ist hingegen fast unangetastet geblieben und spiegelt das Bildungsideal der Reform Gentile (1923) und der Reform Casati (1859–61) wider: Vorrang der im literarisch-historischen Sinne humanistischen Bildung, frühe Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

Man kann also zusammenfassend sagen: Die obligatorische Schule (kaum aber die weiterführende Schule) hat vieles aus der *progressive education* übernommen, dies aber im Rahmen eines pluralistischen Systems.

5 Schluß

In der Erziehungswissenschaft wie in der Bildungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg hat die Bildungstheorie von Dewey eine bedeutende Rolle gespielt. Sie hat die Diskussion befruchtet und prägt die heutige Debatte im Dialog und im Konflikt mit weiteren ebenso bedeutenden Theorien. Worauf ist diese Präsenz zurückzuführen?

Die laizistische und die marxistische Strömung der italienischen Erziehungswissenschaft befassen sich seit den fünfziger Jahren kontinuierlich mit Dewey. Seine Themen sind – bei allen Unterschieden – historisch ihre Themen.⁸ Deweys Bildungstheorie wurde von den italienischen Laizisten und Marxisten deshalb als vertraute Melodie wahrgenommen, weil einige seiner Grundideen im liberaldemokratischen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs des Risorgimento antizipiert worden waren.

Die Zeit von 1943 bis Mitte der fünfziger Jahre war in bezug auf die Rezeption besonders fruchtbar. Mehrere Umstände trugen dazu bei. Die Intervention der Alliierten gestaltete sich in Italien im Zeichen der Zusammenarbeit mit der vorhandenen Verwaltung und Lehrerschaft sowie mit den politischen Kräften. Wohl waren die verantwortlichen Personen, die der amerikanische Geheimdienst als faschistisch ausgemacht hatte, ausgeschlossen worden. Aber es handelte sich um eine verhältnismäßig kleine Gruppe, und die amerikanischen Umerzieher konnten sich auf lokale Experten stützen. Einige namhafte Pädagogen, die sich nach 1925 vom Faschismus distanzieren (insbesondere der schon erwähnte Co-dignola), trugen zum Wiederaufbau und zur Erneuerung der italienischen Pädagogik bei. Die Italiener laizistischer Orientierung zeigten ihrerseits Interesse am amerikanischen Beitrag. Nach 1945 wurden zahlreiche erziehungswissenschaftliche Werke aus den Vereinigten Staaten, insbesondere das gesamte Werk von John Dewey, übersetzt. Die 1947 gegründete italienische Sektion der »New Education Fellowship« war eines der wichtigen Foren für die Erneuerung der Pädagogik und der Schule. Möglicherweise hing dies auch damit zusammen, daß die italienische pädagogische Tradition (im Gegensatz etwa zur deutschen) nicht so imposant und weltweit einflußreich gewesen war, so daß man sie für überlegen gehalten oder vor fremden Einwirkungen hätte bewahren wollen.

In den neunziger Jahren erscheint das Interesse an Dewey noch verstärkter und prägt deutlich die Stoßrichtung sowie das Vokabular der heutigen Reformdiskussion, so etwa in einem von Intellektuellen unterzeichneten Manifest mit dem Titel »Von der Schule des Ministeriums zur Schule der Republik« (Dalla scuola del Ministero alla scuola della Repubblica 1995). Die Reformdiskussion wird – daran sei hier erinnert – unter völlig neuen Kräfteverhältnissen geführt, seitdem (1995) das Land zum ersten Mal nach dem Zweiten Weltkrieg eine Mitte-Links-Regierung hat. Deweys Aktualität erklärt sich im heutigen Italien – aber dies dürfte mutatis mutandis auch andernorts Gültigkeit haben – aus zwei Aspekten heraus.

Zum ersten ist die Schule (wie die Gesellschaft) zunehmend von Pluralität und Komplexität gekennzeichnet. Die Differenz – wie auch immer sie sich präsentieren mag – kann nicht mehr ausgegrenzt werden. Sie muß integriert werden – auf der Ebene der unterrichteten Inhalte und der organisatorischen Strukturen. Kaum eine Bildungspolitik verkündet heute in Europa das Gegenteil, auch wenn die konkrete Schule sie oft Lügen straft. Ein Element der Komplexität ist die Internationalität (aufgrund von Globalisierung, infolge von Migration), die zu vielen zusätzlichen Auseinandersetzungen mit Differenz zwingt.

Zum zweiten kann nach 1989 keine »starke« Ideologie ernsthaft einen breiten Konsens und den Schlüssel zur »Wahrheit« bzw. zur »richtigen« Bildungstheorie für sich beanspruchen. Das Dreieck Katholiken-Marxisten-Laizisten kann so nicht mehr die Themen, den Verlauf und die Grenzen der Diskussion bestimmen. Vor diesem Hintergrund sind die Grundfragen, die Dewey stellt – namentlich die nach dem Zusammenwirken von Theorie und Praxis, Schule und Gesellschaft, Erziehung und Politik, wissenschaftlicher Analyse und Demokratie, des weiteren seine Aufforderung zur Auflösung der Dualismen, die traditionell die Erziehung und Bildung lenken – und die Antworten, die er vorschlägt, (neu gelesen) rigoros und offen genug, um heute bei der Gestaltung einer Pädagogik und einer Schule im Zeichen des demokratischen Dialogs als stimmiges und doch undogmatisches System zu dienen.

Anmerkungen

1. Dieser Text ist die leicht überarbeitete Fassung des Habilitationsvortrags, gehalten am 13. Februar 1998 im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
2. Ich danke Franco Cambi für die freundliche Erlaubnis, seine beiden noch nicht veröffentlichten Manuskripte zu zitieren.
3. Die Reform Casati wurde 1859 für das Reich Piemont-Sardinien verabschiedet und 1861 auf das neu gegründete Italienische Reich übertragen.
4. Erstaunlicherweise wird dieses Kapitel aus Montessoris Leben ausgerechnet von der laizistischen italienischen pädagogischen Geschichtsschreibung verschwiegen: so z.B. bei Cambi 1995b und 1995c, so in neueren Aufsätzen in der Zeitschrift »Scuola e Città«, dem wichtigsten Organ des italienischen Aktivismus, welche im Gegenteil die demokratische Einstellung und Aktualität von Montessori hervorheben (Laeng 1997).
5. White hat in seiner Dissertation (University of Virginia, 1985, wovon der hier zitierte Aufsatz einen Auszug darstellt) den Zeitraum 1943–1955 untersucht. Fornaca beschreibt ausgewogener als White die Rolle, welche die Kirche und die politischen Parteien spielten.
6. Aber die Rezeption hatte schon während der ersten Phase des italienischen »Aktivismus« begonnen, als 1911 »The School and Society« (1900) in der Zeitschrift »Rivista pedagogica« rezensiert wurde.
7. Vgl. folgende Stellen aus Dewey (1916): 112, „The conception of education as a social process and function has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind“; aber auch Gaetano Salvemini, 1908, „Ogni questione scolastica è, in ultima analisi, una questione sociale e politica“, zit. In Ragazzini 1997: 434). Vgl. ferner Dewey (1916, 115): „such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and »control«“ Dewey (1916): Kapitel XVII, Science in the Course of Study, zum technischen Unterricht als Bestandteil der allgemeinen Bildung; Kapitel XX, Intellectual and practical Studies; (Dewey 1916: 139): „it is natural that the significance of an education which should have as result ability to make one's way economically in the world, and to manage economic resources usefully instead of for mere display and luxury, should receive emphasis.“ Dewey (1916: 190): Aussagen zum Nutzen von „laboratories, shops, gardens“, um Situationen aus dem echten Leben zu reproduzieren. Borghis im Exil entstandene Analyse der faschistischen Schule sowie seine Pläne zur Erneuerung der italienischen Schule und Pädagogik flossen teilweise in eines der später publizierten Werke ein (Borghi 1951a).
8. Neben der bereits erwähnten Zeitschrift »Scuola e Città« ist hier die Zeitschrift »Riforma della Scuola« zu nennen. Mehrere Autoren, allen voran Dina Bertoni Jovine, haben sich mit dem Aktivismus und mit Dewey kritisch auseinandergesetzt.

Literatur

- Borghi, L. (1951a). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, L. (1951b). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, L. (Hrsg.). (1984). *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (1995a). Riletture di Dewey in Italia dal 1968 al 1994 e il contributo di Lydia Tornatore. *Scuola e Città* 46, 513–521.
- Cambi, F. (1995b). L'educazione nuova prima e sotto il fascismo. Vortrag auf dem Monte Verità (Ascona), Oktober 1995 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Cambi, F. (1995c). *Storia della pedagogia*. Roma & Bari: Laterza.
- Cambi, F. (1997). Riforma della scuola e problema della democrazia nella politica scolastica fascista. Vortrag auf dem Monte Verità (Ascona), Oktober 1997 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Consigli per la modernizzazione. (1943). Programmi di Studio ed indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943/1944. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare.
- Dalla scuola del Ministero alla scuola della Repubblica. (1995). *Scuola e Città* 46, 550–555.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dudek, P. (1995). „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. *Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990)*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Enciclopedia delle enciclopedie. (1931). Pedagogia. Roma: Formiggini.
- Fornaca, R. (1995). 1943–1945 e la scuola in Italia. *Scuola e Città* 46, 273–289.
- Frabboni, F. (1995). Programmi e riforma della scuola elementare dieci anni dopo. Molti sì, altrettanti „ni“. *Scuola e Città* 46, 522–527.
- Füssl, K.-H. (1995). *Die Umerziehung der Deutschen: Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs, 1945–1955*. Paderborn: Schöningh.
- Kramer, R. (1983). *Maria Montessori. Biographie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Laeng, M. (1997). Montessori novant'anni dopo. *Scuola e Città* 48, 321–331.
- Laporta, R. (1967). L'educazione nuova nel secondo dopoguerra. *Scuola e Città* 18, 306–322.
- Laporta, R. (1987). Due comunità scolastiche: la scuola-città Pestalozzi di Firenze e il centro educativo italo-svizzero di Rimini. In G. Tassinari (Hrsg.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra* (S. 56–66). Firenze: Le Monnier.
- Laporta, R. (1997). Lamberto Borghi: educazione e società. *Scuola e Città* 48, 418–426.
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven and London: Yale University Press.
- Mayo, M. J. (1982). Psychological Disarmament: American Wartime Planning for the Education and Reeducation of Defeated Japan, 1943–1945. In *The Occupation of Japan, Educational and Social Reform: the proceedings of a symposium sponsored by the Mac Arthur Memorial Foundation*, October 16–18, 1980. Norfolk: Gatling.
- Programma nazionale. (1945). Programma nazionale per la scuola elementare. Decreto ministeriale 9 febbraio 1945.
- Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale. (1979).
- Programmi didattici per la scuola primaria. (1985).
- Ragazzini, D. (1997). Alle origini di Educazione e autorità nell'Italia moderna. *Scuola e Città* 48, 430–439.
- Salvemini, G. & La Piana, G. (1943). *What to do with Italy?* New York: Duell, Sloan and Pearce.
- Teachers College. (1944). *Post-War Educational Reconstruction in the United Nation, Educational Yearbook XXI*. New York: Columbia University, Teachers College.

- Tent, J. F. (1982). *Mission on the Rhine: Reeducation and Denazification in American occupied Germany*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1993). The »Grammar« of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* 31 , 453–479.
- Visalberghi, A. (1987). L'influenza del pensiero pedagogico americano. In G. Tassinari (Hrsg.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra* (S. 29–37). Firenze: Le Monnier.
- Washburne, C. W. (1953). *Che cos'è l'educazione progressiva?* Firenze: La Nuova Italia.
- Washburne, C. W. (1970). La riorganizzazione dell'istruzione in Italia. *Scuola e Città* 21 , 273–277.
- White, S. F. (1989). Carleton Washburne: l'influenza deweyana nella scuola italiana. *Scuola e Città* 40 , 49–57.