

Hansen-Schaberg, Inge

Hein Retter (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge - Befunde - Kontroversen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2004 (234 S.) [Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 4 (2005) 1



Quellenangabe/ Reference:

Hansen-Schaberg, Inge: Hein Retter (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge - Befunde - Kontroversen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2004 (234 S.) [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 4 (2005) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-12075 - DOI: 10.25656/01:1207

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-12075>

<https://doi.org/10.25656/01:1207>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

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

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

[EWR 4 \(2005\), Nr. 1 \(Januar/Februar 2005\)](#)

Hein Retter (Hrsg.)

Reformpädagogik

Neue Zugänge - Befunde - Kontroversen

Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2004

(234 Seiten; ISBN 3-7815-1310-6; 25,00)

"Anstatt die Tradition fortzusetzen, auf alte Dichotomien neue zu setzen, plädiere ich für die Freigabe von Pluralität im Zugang zur Reformpädagogik. Statt, wie derzeit üblich, eine einzige Methode - die kritisch-dekonstruktive - zur Bearbeitung des Phänomens ‚Reformpädagogik‘ einzusetzen, sollten andere Methoden ebenfalls zum Zug kommen und nicht abgewertet werden. Es besteht überhaupt kein Grund, narrative Forschungsansätze, die zu den Standardmethoden qualitativer Forschung gehören [...], als sinnvollen Zugang zum Phänomen ‚Reformpädagogik‘ auszuschließen" (15, Hervorhebung im Orig.).

So sehr diese Offenheit des Herausgebers zu begrüßen ist, verwundert es, dass bislang einzig die kritisch-dekonstruktive Untersuchung der Reformpädagogik anerkannt gewesen sein soll. Denn zeitgleich zu dieser Forschungsrichtung entstanden Ansätze zur Rekonstruktion von erzieherischer und unterrichtlicher Realität und zur pädagogischen Biographie, die versuchen, Annäherungen an das Verhältnis von praktischer Schularbeit und die Praxis reflektierender Theoriebildung zu leisten. Eine in diesem Sinne erfolgende historische Analyse der pädagogischen Struktur- und Handlungsfelder, der Institutionen und beteiligten Personen muss gleichermaßen sozial-, mentalitäts- und realgeschichtlich sein, um "die ideellen und materiellen Bedingungen und konkreten Vollzüge erzieherischen Handelns in den Blick zu bekommen." [1]

Die von Hein Retter in der Einleitung angesprochene Pluralität der Untersuchungsmethoden kommt in seinem Beitrag "Kommunikation über Reformpädagogik" zum Tragen. Es ist vor allem eine Auseinandersetzung mit Jürgen Oelkers' Band "Reformpädagogik - eine kritische Dogmengeschichte", ein Band, "der Maßstäbe gesetzt hat" und "vielleicht den Höhepunkt, wenn auch nicht den Endpunkt der Kritik der ‚Reformpädagogik‘" darstellt (213). Hein Retter äußert eine Vielzahl von Kritikpunkten, z.B. widerlegt er "die Dekonstruktivisten der Reformpädagogik", die meinen, "der vermeintlich antimodernistische Grundzug der Reformpädagogik sei ein Residuum reaktionärer antidemokratischer Kräfte gewesen" (219), u.a. mit dem Hinweis auf die Reform des Musikunterrichts in den Schulen der Weimarer Republik durch Leo Kestenbergl. Denn was aus heutiger Sicht als gegen die Moderne gerichtet scheint, sei "Bestandteil sozialdemokratischer Bildungspolitik und von großem Einfluss auf die Musikorganisation außerhalb der Schule, durchaus auch im internationalen Rahmen" gewesen (219). Er zweifelt vor allem die von Oelkers aufgestellte These der Kontinuität an: "Oelkers zog eine ungebrochene Linie von der völkisch-nationalen Erziehung im Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus. Und er bürdete der ‚Reformpädagogik‘ - nicht etwa der allgemeinen öffentlichen Erziehung - die Schuld auf, die Deutschen für Nationalismus und Rassismus und folgerichtig für den Nationalsozialismus besonders anfällig gemacht zu haben. Dies halte ich für allzu simplifizierend." (221) Und schließlich merkt Hein Retter auch die Vernachlässigung der Praxis an: "Wenn es darum ginge, Differenzen pädagogischer Praxen zu analysieren, Handlungsspielräume auszuloten und gesellschaftlichen

Wandel zu erkennen, wird die Kontinuitätsthese weniger hilfreich sein bzw. zurücktreten" (214). Diese an Oelkers' "Dogmengeschichte" formulierte Kritik nähert sich nach meinem Eindruck denjenigen Arbeiten zur Reformpädagogik an, die sich als realhistorische Untersuchungen verstehen.

Auch die Würdigung der Bände von Dietrich Benner und Herwart Kemper ("Theorie und Geschichte der Reformpädagogik") mit den zugehörigen Quellentextbänden "als das Standardwerk zur deutschen ‚Reformpädagogik‘ in der Gegenwart" (223, Hervorhebung im Orig.) hindert Hein Retter nicht daran, den neuen Kanon einer kritischen Durchsicht zu unterziehen. Er bemängelt zum einen, dass "die klassischen Richtungen und ihre Vertreter, wie sie in jedem Standardwerk tradierter Reformpädagogik zu finden sind", fehlen, zum anderen, dass sich über "Reformschulen, die erst in unserer Zeit entdeckt bzw. wiederentdeckt wurden", kaum etwas findet, "weil die Autoren [...] im Prinzip jenen Erkenntnisstand wiedergeben, den sie 1993 anboten." (226)

Damit komme ich zu der Frage, was in dem von Hein Retter herausgegebenen Sammelband, der "Neue Zugänge - Befunde – Kontroversen" verspricht, behandelt wird. In der Einleitung heißt es dazu: "Die hier zum Abdruck kommenden Texte stammen von Autorinnen und Autoren, die mit ihrer Forschungsarbeit entweder ein neues, bislang kaum beachtetes Terrain erschlossen haben oder aber zu einem bereits bekannten, aber kontrovers behandelten Themenspektrum einen weiterführenden Beitrag leisten." (15)

Zunächst zum bekannten Terrain: Fünf Beiträge sind einem der Forschungsschwerpunkte des Herausgebers zuzuordnen, nämlich der Peter-Petersen-Forschung, insbesondere die beiden Beiträge von Torsten Schwan, der im Jahre 2000 an der TU Braunschweig über "Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland von 1948 bis 1960" promovierte, dann der Beitrag von Janne Majaniemi, der Beitrag von H  l  ne Leenders und i.w.S. auch der von Irmtraud und Lars Karlsson.

Der Text von Torsten Schwan über "Petersens Entpolitisierung durch seine Schüler und Anhänger in der deutschen Nachkriegsp  dagogik" untersucht das Petersen-Bild in der Bundesrepublik bis 1980 und bezieht die "DDR-P  dagogikhistoriographie" mit ein, um ihren Einfluss auf die westdeutsche Rezeption aufzuzeigen. [2] Schwan kommt zu dem Ergebnis, dass durch eine fehlende Biographieforschung und durch vielfache Mythologisierungen ein Bild von Petersen als "unpolitischer bzw. politisch naiver, opportunistischer Theoretiker" entstanden sei und plädiert für den Ansatz, "Petersen als einen theoriegeleiteten Praktiker anzusehen." (201)

Dieser Ansatz wird auch in dem zweiten Beitrag von Torsten Schwan verfolgt, in dem er aufzeigen will, "dass sowohl nach 1933 als auch nach 1945 zentral (schul)praktische Momente ausschlaggebend für Petersens Selbstanpassungen gewesen sind." (168, Hervorhebung im Orig.) Er weist auf die internationale, pazifistische und antikapitalistische Ausrichtung in Peter Petersens Werk in den 1920er Jahren hin und leistet eine schulpraktische Bestandsaufnahme zur Jenaplan-Pädagogik in den ersten Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft. Torsten Schwan kommt zu dem Ergebnis, dass "das praktische Handeln Petersens und seines Schüler-Kreises nach 1933" komplex sei und wenig "bislang wirklich gesichert darüber" gewusst werde (176, Hervorhebung im Orig.).

Meine Frage ist, ob wir nicht eigentlich genug wissen, wenn wir festhalten, dass Peter Petersen in der Tat mit allen Mitteln versucht hat, seine pädagogischen Prinzipien, Forschungs- und Unterrichtsformen auch unter undemokratischen, menschenfeindlichen Verhältnissen aufrechtzuerhalten und durchzusetzen - in einer "Volksgemeinschaft" unter Ausgrenzung und Ermordung der jüdischen Menschen, der politisch Andersdenkenden, der behinderten Menschen und der Minderheiten überhaupt. Ich halte es aber ebenso wie Torsten Schwan für zu kurz gegriffen, wenn aufgrund ideologischer Affinitäten oder eines evtl. als taktisch notwendig eingeschätzten Verhaltens während der NS-Zeit - mag man es nun billigen oder nicht - eine Reduktion und Abwertung der außerhalb dieser Zeit entwickelten Konzeptionen und Erkenntnisse Peter Petersens erfolgt. Das bedeutet nämlich, eine Pädagogik vom Ende her und nur nach der moralischen Integrität der Persönlichkeit zu beurteilen und damit Mitläufertum - und darum handelt es sich - durch Nichtbeachtung zu strafen. Im Gegensatz zu den vielfach praktizierten Umgangsformen mit der Pädagogik Peter Petersens, sie entweder zu verwerfen oder sie auf ihre Methode zu reduzieren und unkritisch zu adaptieren, sollte durch das Lesen seiner Texte die kritische und kreative Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen angeregt werden (vgl. Hansen-Schaberg / Schonig 2002).

Interessant ist auch die Außenperspektive, die Janne Majaniemi mit seinem Beitrag "Herbartianismus und Reformpädagogik in Finnland: Matti Koskenniemi" einbringt und die auch die Rezeption der Jenaplan-Pädagogik in Skandinavien beleuchtet. Besonders spannend sind die drei von ihm übersetzten Texte, die Matti Koskenniemi über seine Studienreisen nach Deutschland 1935 und 1939 (mit Hospitationen in der Universitätsübungsschule und einigen Jenaplan-Schulen in Westfalen) verfasst hat.

Der von Héléne Leenders angestellte Vergleich "Reformpädagogik im Faschismus: Peter Petersen - Maria Montessori" zeigt die prinzipielle ideologische Vereinbarkeit beider pädagogischer Ansätze mit totalitären Staatssystemen. Während eine enge Zusammenarbeit zwischen Maria Montessori mit der faschistischen Regierung zwischen 1926 und 1933 stattfand und die Montessori-Pädagogik mit der "Selbsterziehung" des Kindes im Sinne von "Selbst-Faschisierung" geeignet erschien (159 f.), ist in Peter Petersens pädagogischer Theorie der Gemeinschaftsbegriff die Schnittstelle zur Ideologie der "Volksgemeinschaft" (162 f.). Héléne Leenders trifft die abschließende Feststellung, "dass Reformpädagogik nicht widerstandsfähig gegen ihren Missbrauch in totalitären Regimen war" und für die Nationalerziehung "brauchbare Kenntnisse auf didaktischer Ebene" geliefert habe (165). Bezogen auf die beiden von ihr referierten Konzepte ist diese Einschätzung sicher richtig, aber in dieser Allgemeinheit nicht haltbar, denn ein Großteil der reformpädagogischen Versuchsschulen und Schulversuche in Deutschland wurden 1933 abgebrochen bzw. gewaltsam beendet, weil ihre pädagogisch-politischen Konzeptionen sich nicht für den Faschismus instrumentalisieren ließen und die dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen aus ihrer Gegnerschaft kein Hehl machten.

Das gilt z.B. auch für die Österreicherin Elsa Köhler, mit der sich der Beitrag von Irmtraud und Lars Karlsson befasst, der inhaltlich zu dem von Hein Retter versprochenen neuen, bislang kaum beachteten Terrain überleitet. Von Elsa Köhler war mir bisher lediglich bekannt, dass sie Anfang der 1930er Jahre an der Jenaer Versuchsschule hospitierte und einen gewissen Einfluss auf die "Pädagogische Tatsachenforschung" hatte. Spannend ist nun der Beitrag von Irmtraud und Lars

Karlsson, der ihre führende Rolle in der Wiener Schulreform bis zur austrofaschistischen Machtübernahme im Februar 1934 und ihre seit 1920 geknüpften Kontakte nach Schweden beleuchtet. Zusammen mit der Mädchenschuldirektorin Ingeborg Hamberg in Göteborg führte Elsa Köhler Schulversuche durch, die sie in dem 1936 in Stockholm erschienenen Buch "Altivitetspedagogik" publizierte (108). Der Beitrag ist die erste Rekonstruktion des Lebenswerks der Psychologin, Sprachdidaktikerin, Reformpädagogin, Aktionsforscherin und Vorschulpädagogin, die auch auf die schwedische Schulreform Einfluss nahm.

Der Beitrag von Meike Sophia Baader zeigt am Beispiel der unveröffentlichten Autobiographie der Odenwaldschullehrerin Alwine von Keller die Bedeutung auf, die "Elemente des Christentums, der Mystik und asiatische Formen der Religiosität" (55) auf ihr pädagogisches Selbstverständnis hatten: "Religion und Religiosität werden in von Kellers Autobiographie als Quelle der Kraft bezeichnet, den Weg der Selbstverwirklichung zu gehen. Selbstverwirklichung ist aber zugleich auch Motiv und Ziel für pädagogisches Handeln und ist wiederum an Erlösungsvorstellungen geknüpft. [...] Die Motive für pädagogisches Handeln sind: Priestertum, Hilfe zur Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung" (55). In der ausgezeichneten Rekonstruktion der Lebensgeschichte werden zudem die Einflüsse der Frauenbewegung und des Nietzscheanismus und die Verknüpfung mit der Lebensreformbewegung und der Reformpädagogik herausgearbeitet, und bei letzterer möchte ich nachfragen, ob es nicht genauer wäre, statt von "den religiösen Dimensionen der Reformpädagogik" von "den religiösen Dimensionen der Landerziehungsheimbewegung" zu sprechen, denn zumindest für die Zeit der Weimarer Republik ist das Beispiel des Landschulreformers Wilhelm Kircher (Link 1999), der einen "Weiheraum" in der Schule einrichtete (Baader 2003, S. 439), meiner Kenntnis nach die Ausnahme.

Der Dadaist Han Coray wird in dem Beitrag von Fritz Osterwalder als Direktor der privaten Pestalozzi-Schule Zürich vorgestellt, die er von 1912 bis 1917 leitete. Die spannende Analyse "der beiden Seiten Corays, die Seite des Impresarios von DADA" und "jene des Kinderseelen belauschenden und aufschließenden Reformpädagogen" (33) kommt zu dem Ergebnis, dass der Traditionsbruch nur in der bildenden Kunst erfolgte, während die Pestalozzi-Schule eine nach "altbewährten und erprobten neuzeitlichen Prinzipien geleitete Privatschule mit kleinen Klassen (Knaben und Mädchen) und individueller Behandlung" und mit Freiluftunterricht war (Coray 1914, zit. nach Osterwalder 2004, S. 26). Fritz Osterwalder stellt fest, dass "Corays pädagogisch-ästhetische Option auf neuromantische Geschlossenheit und Idylle abzielt" (29), und fragt nach der Modernität der Reformpädagogik. Seine These lautet, "dass die Innovation, der Bruch der Reformpädagogik gerade darin liegt, dass sie die im allgemeinen Umbruch des Fin de siècle alles umfassende Kontinuität öffentlich als alleinigen pädagogischen Anspruch artikuliert" (22). Hierzu sei nur kurz angemerkt, dass die Kontinuität in einer Schule, die andernorts als reformpädagogisches Versuchschulmodell fungieren könnte, also alle Missstände der "alten Schule" bereits 1912 überwunden hat, eigentlich nicht verwundern kann.

Eine weiteres neues Themenfeld wird durch den Beitrag von Marie-Christiane Collins über Aldous Huxley erschlossen. Seine Auseinandersetzungen mit der Reformpädagogik, insbesondere mit den Ansätzen von Helen Parkhurst, Bertrand Russell, Maria Montessori und John Dewey sowie mit der pädagogischen Praxis

werden ebenso untersucht wie der Niederschlag in seinem schriftstellerischen Werk, insbesondere in seinem 1962 publizierten Roman "Island" (76 ff.). Interessanterweise war Aldous Huxley 1946 Mitbegründer der heute noch existierenden "Happy Valley School" in der Nähe von Los Angeles (63).

Der Beitrag von Stefan Bittner thematisiert die reformpädagogische Dewey-Rezeption in Deutschland. Am Beispiel der pädagogischen Konzeptionen Gustav Wynekens, Peter Petersens, Fritz Karsens und Adolf Reichweins weist er nach, dass sie in unterschiedlichem Maße "trotz ihrer biographisch und politisch nachweislichen Anbindung an Dewey den Ursprung ihrer Gedankenführung unterschlagen" (87). Während in der Arbeitsschulpädagogik des Kaiserreiches - z.B. bei Georg Kerschensteiner - Bezug auf die Dewey'schen Gedanken genommen wurde, finden sich in den 1920er und 30er Jahren bis in die Begrifflichkeit hinein Parallelen ohne Zitation Deweys, insbesondere bei Peter Petersen (98). Zwei kleine Fehler haben sich eingeschlichen, so zum einen der Hinweis von Stefan Bittner, dass die Volksschule "unter anderem auf das humanistische Gymnasium vorbereiten sollte" (91) - das war vor der Einführung der Grundschule nicht der Fall - und zum anderen die Annahme, dass Fritz Karsen sich "nur in einem einzigen auffindbaren Aufsatz explizit mit dem Amerikaner" befasst hat (99) - da empfehle ich den Text "Sinn und Gestalt der Arbeitsschule", der sich u.a. mit der "Schule der Demokratie" in den USA beschäftigt (Karsen 1930, S. 101 ff.) und auf Dewey eingeht (ebd., S. 103).

Versprochen war ein Band, in dessen Vordergrund das Bemühen steht, "dem komplexen Phänomen ‚Reformpädagogik‘ durch theoretische Analyse, ideengeschichtliche Interpretationen und - oft genug kontroverse - Argumentation im historischen Zusammenhang" näher zu rücken (5), und das ist eingehalten worden. Mit der Zulassung von Methodenvielfalt, "um den Wahrheitsanspruch einer einzigen Methode zu relativieren und andere nicht zu dominieren" (15), sind wir auf dem besten Weg, das, was unter Reformpädagogik in Theorie und Praxis historisch und aktuell zu verstehen ist, näher zu bestimmen. Ein Sammelband für Studienanfängerinnen und -anfänger ist es allerdings nicht.

Hein Retter schreibt: "Meine These lautet: Die Debatte um die Reformpädagogik wird weitergehen, sie ist notwendig und sie scheint angesichts der weiterhin unvermindert anhaltenden Flut von Veröffentlichungen zu diesem Thema kaum an Aktualität verloren zu haben." (6, Hervorhebung im Orig.) Dem kann ich nur zustimmen.

[1] Schmitt, Hanno: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung, Ullrich / Haubfleisch, Dietmar / Link, Jörg-W. / Schmitt, Hanno (Hrsg.): "Die alte Schule überwinden" - Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1993, S. 9.

[2] Schwan vertritt die These, dass das "für die DDR-Pädagogik allgemein maßgebliche Lehrbuch, das auch im linken Spektrum der bundesdeutschen Pädagogik ab den endenden 1960er Jahren eine wichtige Rolle spielte" [als Indiz führt er in der Fußnote die Anschaffung der "Geschichte der Erziehung" in 21 Exemplaren durch die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen nach der Gründung der Bremer Reformuniversität an, I.H.-S.], "ab den endenden 1950er Jahren die Linie" vorgegeben habe (196).

Im Text zitierte Literatur:

- Baader, Meike Sophia: Aulen, Kapellen und Weiheräume: Sakrale Spuren in der reformpädagogischen Gestaltung des Raums. In: Jelich, Franz-Josef/ Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums – Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S.431-445.
- Glinka, H.-J.: Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim 1998.
- Hansen-Schaberg, Inge / Schonig, Bruno (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte: Bd. 3: Jenaplan-Pädagogik. Baltmannsweiler 2002.
- Karsen, Fritz: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule. In: Grimme, Adolf (Hrsg.): Wesen und Wege der Schulreform. Berlin 1930, S. 100-119.
- Link, Jörg-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). [Untersuchung zu Kultur und Bildung. Hrsg. von Ernst Cloer, Jörn Garber, Rudolf W. Keck, Uwe Sandfuchs, Hanno Schmitt. Bd. 2] Hildesheim 1999.
- Schmitt, Hanno: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung, Ullrich / Haubfleisch, Dietmar / Link, Jörg-W. / Schmitt, Hanno (Hrsg.): "Die alte Schule überwinden" - Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1993, S. 9-31.
- Schonig, Bruno: Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961. Frankfurt a.M. 1994.

Inge Hasen-Schaberg (Rotenburg)

Inge Hasen-Schaberg: Rezension von: Retter, Hein (Hg.): Reformpädagogik, Neue Zugänge - Befunde - Kontroversen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2004. In: EWR 4 (2005), Nr. 1 (Veröffentlicht am 31.01.2005), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/78151310.html>