

Jürgen Oelkers

Zeitgeist: Modeströmungen in Erziehung und Bildung ^{)}*

Meine Eingangsfrage ist leidvoll, aber sie passt zum Anlass: Wer könnte über den „Zeitgeist“ besser Auskunft geben als ein Pädagoge? Unser Metier scheint es zu sein, mit immer neuen Modeströmungen umgehen zu müssen, dabei ständig die Sprache zu wechseln und auf Dauer keinen guten Ruf zu erwerben. Der Referent, den Sie sich eingeladen haben, steht drei Jahre vor der Pension. Er begann seine Karriere mit einer Kritik der „Emanzipationspädagogik“, war danach mit der „Anti-Pädagogik“ konfrontiert, erlebte den radikalen und nicht so radikalen „Konstruktivismus“, musste zur „Erlebnis-Pädagogik“ etwas sagen, sah sich ein Jahrzehnt später einer „Gehirnhälften-Didaktik“ ausgesetzt und könnte heute über „Neuro-Pädagogik“ referieren.

Das werde ich nicht tun und der Grund ist einfach. Alle diese an sich sehr verschiedenen Ansätze hatten - und haben - eine Gemeinsamkeit, sie waren Ableitungen aus zeitgenössischen Leitdisziplinen wie der Philosophie, Psychologie und Biologie, deren Theorien auf das Feld der Erziehung und Bildung übertragen wurden, ohne dort mehr zu bewirken als eine Verschiebung der Semantik. Wer die Sprache auswechselt, ändert nicht schon etwas an der Praxis, weil der Wunsch der Vater des Gedankens ist. Aus den Theorien sollte etwas für die Verbesserung der Praxis gewonnen werden, aber von sich aus geben die Theorien das gar nicht her. Sie kommen zur Erziehung durch die Lektüre von Autoren, nicht aufgrund praktischer Anforderungen. Der Zeitpunkt kommt nicht zufällig zustande, es war immer der Beginn einer Mode (Neumann/Oelkers 1981).

Um bei meinen Beispielen zu bleiben:

- Die „Emanzipationspädagogik“ hat nach 1968 nicht die Schule unterwandert.
- Der „Anti-Pädagogik“ gelang es nicht, die Erziehung abzuschaffen.
- Der Konstruktivismus hat in der Erziehungswelt wenig mehr hervorgebracht als die bekannten Modelle aus der Reformpädagogik.
- Die Erziehungswelt ist auch nicht in eine Folge von Erlebnissen verwandelt worden.
- Die Beeinflussung der Hirnhälften war eine starke Selbstsuggestion von Programmen wie das NLP.
- Bei der „Neuro-Pädagogik“ wiederholt sich die Erfahrung mit dem Konstruktivismus.

Die Erklärung ist wiederum einfach. Alle diese neuen Sprachen und Begriffe treffen auf eine strukturierte Praxis, die sich nicht auf Zuruf verändert. Gemessen daran produziert der Zeitgeist Randerscheinungen. Auffällig ist auch, dass diese Modeströmungen wohl Aufmerksamkeit binden, aber die entscheidende Frage offen lassen, nämlich wie man sie

^{*)} Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Mode und Zeitgeist“ am 2. März 2009 in der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

umsetzen soll. Es sind nur Diskursphänomene, die merkwürdigerweise in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ernst genommen werden, wo sonst immer die erste Frage die nach dem „Praxisbezug“ ist. Aber die beantwortet sich nicht dadurch, dass man lernt, Anhänger von Theorien zu sein und diese im Erziehungsdiskurs zu propagieren. Im Klassenzimmer ist niemand so schnell „Anti-Pädagoge“ oder „Konstruktivist“.

Wenn das so ist, bleibt die unangenehme Frage, wieso dann immer wieder ideologische Debatten die Pädagogik bestimmen. Ich werde dieser Frage nicht ausweichen. Zunächst komme ich auf die jüngste Ausformung des Zeitgeistes zu sprechen, in der es um das „Lob der Disziplin“ und die Beseitigung von „Kindertyrannen“ geht. Hier bestimmen literarische Bestseller die Meinungsbildung (1). In einem zweiten Schritt thematisiere ich die lange Geschichte des Effizienzdiskurses in der Bildung. Er ist entgegen dem Anschein relativ zeitgeistunabhängig und jedenfalls keine Erfindung von Ernst Buschor (2). Abschliessend frage ich, wie man trotz des immer neuen Zeitgeistes weiter kommt und beziehe mich dabei auf eine pragmatische Theorie der Schulentwicklung, die nicht den Zeitgeist, sondern die Praxis ernst nimmt (3).

1. Kommunikation über Erziehung in deutschen Bestsellern

Bestsellerlisten sind ein Indikator für Aufmerksamkeit. Die Ästhetik der Rankings stammt aus der Unterhaltungsindustrie, seitdem die amerikanische Musikzeitschrift *Billboard* am 1. Januar 1936 die erste „Hitparade“ der Populärmusik veröffentlicht hat. Angefangen hat die Auflistung der „Sales“ in grossen Warenhäusern, wo einfach die bestverkauften Produkte nacheinander aufgelistet wurden. Das Wort „Spitzenprodukt“ stammt aus dieser Zeit, „Spitze“ war ein Eintrag mit Kreide auf einer Schiefertafel, wie sie jeder Käufer aus der Schule kannte. Das Gleiche machte man in grossen Lokalen, nachdem 1927 die Jukebox eingeführt worden war.

Die Liste der Buch-Rankings ist sogar noch älter. Begonnen hat damit die amerikanische Literaturzeitschrift *The Bookman* im Januar 1895. Seitdem gibt es auf dem Buchmarkt „Bestseller“, zunächst mit *The Bookman* regional und ab 1913 in *Publishers Weekly* auch landesweit. Der Anlass war profan, 1891 hatten die Vereinigten Staaten das internationale Copyright anerkannt, damit war es unmöglich geworden, billige Bücher und Raubdrucke aus England zu kaufen. Bestseller waren danach tatsächlich „seller“, also Bücher, die zu Ladenpreisen verkauft wurden. Die Verkaufslisten hatten erst so eine stabile Grundlage, nämlich einen festen Preis.

In Deutschland und in der Schweiz galt so etwas lange als kruder Amerikanismus, und es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass ausgerechnet die elitäre Hamburger Wochenschrift *Die Zeit* seit Mai 1957 die ersten „Seller-Teller“ veröffentlichte.¹ Ende 1961 zog der Spiegel nach und seine wöchentliche Liste beherrscht heute nun den deutschen Buchmarkt. Man muss das Buchgeschäft lange suchen, dessen Auslage bei Betreten des Ladens *nicht* von der Spiegel-Liste beherrscht wird. Verständlich ist das aufgrund der Macht des Hamburger Magazins, aber auch wegen der Vereinfachung. Rund 50 solcher „Besten“-Listen kursieren allein für den Buchmarkt, darunter - exklusiv für den deutschen Osten - die

¹ In der Ausgabe Nr. 45 vom 7.11.1957 berichtet die *Zeit*, dass ihre Leser die monatliche Liste der fünf bestverkauften Bücher „mit teils skeptischer, teils wohlwollender Aufmerksamkeit verfolgen“.

der alten SED-Zeitung Neues Deutschland. Natürlich kann da die Schweiz nicht nachstehen, auch hier existieren solche Listen mit ähnlichen Effekten.

Bestseller mit hohen Verkaufszahlen gibt es seit etwa zehn Jahren auch im pädagogischen Bereich. Die „Produkte“, wie man sagen muss, sind klar zielgruppenbezogen und werden gesteuert durch zum Teil aufwändige Medienkampagnen. Autoren von Bestsellern sind neue Autoritäten im Erziehungsdiskurs, sie erhalten hohe Aufmerksamkeit, und dies besonders dann, wenn sie mit Ängsten spielen und zugleich patente Lösungen anbieten. Die angeschnittenen Themen sind scheinbar konkret und doch vage, geworben wird mit dem Hinweis, dass endlich jemand wagt, über den Zustand der Erziehung die Wahrheit zu sagen.

Der letzte grosse Bestseller über Fragen der Erziehung war Alexander Neills Buch über Summerhill. Als vor genau vierzig Jahren, im Januar 1969, die Taschenbuchausgabe veröffentlicht wurde, schien das den Zeitgeist zu treffen. Heute soll der pädagogische Zeitgeist *erzeugt* werden, und zwar mit freundlicher Hilfe der Massenmedien. Dieser Zeitgeist richtet sich das linke Meinungskartell, von dem in der Schweiz etwa die Weltwoche spricht. Ob es dieses Kartell gibt oder nicht spielt keine Rolle; jedenfalls sind Alexander Neill und die „Achtundsechziger“ - die übrigens wenig miteinander gemein hatten - die Projektionsflächen der Ablehnung, aus der Zeitgeist immer auch entsteht. Verbunden damit ist immer auch Nostalgie.

Ein Topos im Erziehungsdiskurs, der regelmässig auf grösste Zustimmung stösst, bezieht sich auf eine Zerfallsannahme:

- „Früher war in der Erziehung alles besser“, was im Umkehrschluss bedeutet, dass dieses „alles“ immer schlechter geworden sein muss.
- „Besser“ oder „schlechter“ kann etwas nur zwischen zwei Zeitpunkten werden, „früher“ ist kein historischer Zeitpunkt, sondern eine unbestimmte Vergangenheitsannahme.
- Und die Gleichsetzung von „früher“ mit „besser“ ist Nostalgie, die der Erfinder des Begriffs, der Basler Arzt Johann Jakob Harder,² als Krankheit bezeichnet hatte.³

Allerdings meint die heutige Erziehungsnostalgie mit „früher“ nicht den Weg zurück durch die ganze Geschichte der Erziehung, sondern nur den Wandel des letzten Jahrhunderts und speziell den seit dem Zweiten Weltkrieg. Die Bilder der guten Erziehung, die die Nostalgiker im Kopf haben, beziehen sich auf diese Epoche. Die letzte heile Welt scheint es in den Fünfziger Jahren gegeben zu haben, in der Zeit vor „68“ sozusagen. „Heile Welten“ sind Wünsche, nicht Wirklichkeiten. Rückblickende Projektionen der „guten Erziehung“ arbeiten mit Bildern der harmonischen Familie und der guten Kinder, die Bilder klammern

² Johann Jakob Harder (1656-1711) lehrte von 1687 bis 1703 Anatomie und von 1703 bis 1711 Theoretische Medizin an der Universität Basel.

³ Harders Dissertatio curiosa-medica ist *De nostalgia vulgo: Heimwehe oder Heimsehnsucht* ist 1678 von der Medizinischen Fakultät der Universität Basel angenommen worden.

alles aus, was stören könnte wie etwa die historische Praxis des Strafens oder das unnachsichtige Durchsetzen der Verbote, also den Erziehungsalltag.

Solche Projektionen prägen die Erwartungen, seitdem populäre Medien die öffentlichen Diskussionen über Erziehung bestimmen, also seit dem 18. Jahrhundert. Dass sie in Bestsellern auf dem deutschen Sachbuchmarkt auftauchen, und dies gleich gehäuft, ist dagegen neu. Erziehungsbücher sind normalerweise Ratgeber mit beschränkter Auflage und flüchtigem Erscheinungsbild. Studien über das Verhalten der Leser von Erziehungsratgebern zeigen, dass auch die Nutzung flüchtig ist. Von den unzähligen Ratschlägen, die man lesen kann, wird nur das angenommen, was für ein akutes Problem brauchbar erscheint; die oft peinlichen oder grossspurigen pädagogischen Belehrungen bleiben demgegenüber unbeachtet (Keller Hefti 2008).

Aber die Bestseller sind keine Ratgeber in diesem Sinne. Sie zielen auf den Diskurs ab und wollen einen ideologischen Wechsel. Das sieht man allein an den Titeln, die mit Tabus spielen, Versagen signalisieren und zugleich den rechten Weg andeuten.

- Die Erziehungs-Katastrophe. Kinder brauchen starke Eltern.
- Der Erziehungs-Notstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten.
- Lob der Disziplin. Eine Streitschrift.
- Von der Pflicht zu führen.
- Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit
- Generation Doof. Wie blöd sind wir eigentlich?

The Dumbest Generation heisst ein gut recherchiertes Buch, das 2008 in New York erschien. Das Buch befasst sich mit den Folgen des Medienkonsums und der Gewöhnung an Internet-Formate für die nächste Generation (Bauerlein 2008). In Deutschland heisst das Buch zum gleichen Thema *Generation Doof*. Das Buch verzichtet auf Recherchen, die beiden Autoren behaupten einfach, dieser Generation anzugehören und so über Insiderwissen zu verfügen. Der daraus resultierende Befund lautet in der knappsten Fassung: „Dumm geboren, konsequent geblieben und stolz darauf“ (Bonner/Weiss 2008, S. 75). Die Langfassung konkretisiert, was gemeint ist:

„Wir Autoren (sind) in den achtziger und neunziger Jahren aufgewachsen, (haben) mit mehr oder weniger grossem Löffel aus jenem Bildungssystem geschöpft, das den Grundstein für die bis heute andauernde Einfältigkeit gelegt hat. Die achtziger Jahre waren das Jahrzehnt, in dem die Dummen laufen lernten. In dieser Zeit wurde der Weg für die Generation Doof bereitet, indem Menschen wie wir die eigene Bildungskarriere in den Sand setzten, weil viele von und überzeugt waren gar nichts lernen zu müssen“ (ebd.).

„Generation Doof“ wird als Tatbestand verkauft, der mit dem Rang auf der Hitparade der deutschen Taschenbücher medial vermarktet wurde. Die Erklärung für die bis dahin unbekanntes Generation ist einfach: Man habe halt *We Don't Need No Education* zu sehr ernst

genommen (ebd.) - und so die pädagogischen Botschaften der Achtundsechziger, ist man geneigt zu schliessen, obwohl weder die Gruppe Pink Floyd noch der 1979 entstandene Song irgend etwas mit der politischen Studentenbewegung in Deutschland oder in der Schweiz zu tun hatten. Und doch soll der Song Folgen gehabt haben, auf die Generation nämlich, die in den achtziger und neunziger Jahren erzogen wurde.

„Hier wuchs eine ziemlich dumme Brut heran, die sich nicht mehr die Bohne für die Segnungen und Erkenntnisse des Abendlandes interessierte“ (ebd., S. 78). Zum Beleg wird der konservative Publizist Johannes Gross zitiert, der schon 1967 in seinem Buch *Die Deutschen* „weitsichtig“ vor der Entwicklung der Bildung gewarnt habe (ebd.).⁴ Johannes Gross, schrieb die *Süddeutsche Zeitung* drei Jahre nach seinem Tod, habe darunter gelitten, dass die Bibel und die Bücher der griechischen Mythologie nicht mehr die Grundlage der Verständigung in der deutschen Gesellschaft seien (SZ v. 11.03.2003). Abgesehen von der Frage, wann das je der Fall gewesen sein soll, hatte Gross sich vermutlich gewundert, von zwei Autoren zitiert zu werden, die gymnasiale Bildung an Brauchbarkeit koppeln:

„Die Schule kam uns immer wie eine Art Freiheitsberaubung vor. Wir wurden den ganzen Tag mit Schöngeistigem und den hohen Erkenntnissen der Naturwissenschaften gefüttert, ohne dass wir überhaupt wussten, wozu. Wir lernten viel über die Zellteilung bei Amöben und Pantoffeltierchen, wir stellten uns die Gretchenfrage und versuchten in Mathematik Funktionen und Gleichungen zu diversifizieren, die wir dann in Graphen umwandelten, die man spiegeln und strecken konnte. Warum ein Brötchen dreissig Cent, damals noch zehn Pfennig, kostete, erzählte allerdings niemand“ (ebd., S. 78/79).

Man könnte direkt Mitleid mit dem Gymnasium haben. Aber die Frage ist, warum diese historisch wohlerprobte Kritik im Jahre 2008 auf deutschen Bestsellerlisten landen kann. Das Taschenbuch *Generation Doof* erschien im März 2008 und stand im Juni bereits in der achten Auflage.⁵ Den Autoren kann Bildungserfolg nicht abgesprochen werden. Auch das ist ein stabiles historisches Muster, Bildung wird immer nur für die Gebildeten fraglich, weil die nie wissen, ob sie oder eher die anderen die Ansprüche nicht erfüllen.

Das Buch ist, ausgehend von der ebenfalls historisch wohl erprobten Schul- und Lehrerschelte, eine Kritik der liberalen Erziehung, die in den Augen der Kritiker versagt hat und abgelöst werden muss. Das schliesst nahtlos an einen anderen Bestseller an:

„So wächst eine Generation von Orientierungslosen und verzogenen Einzelkindern mit unsäglichen Ansprüchen und unaussprechlichen Syndromen heran. Nicht grundlos stand Bernhard Buebs Buch *Lob der Disziplin* wochenlang auf der Bestsellerliste, denn es bot eine Orientierungshilfe, die uns sonst fehlt“ (ebd., S. 291).

⁴ Das Buch *Die Deutschen* ist faktisch eine Beschreibung der German Angst *avant la lettre*. Das Selbstbewusstsein „der“ Deutschen geht dahin, keines zu haben, sie sind daher konfliktscheu und können ihre Interessen nicht wirksam durchsetzen.

⁵ Die Zahl der verkauften Exemplare lag bis Juli 2008 bei 380.000 Exemplaren (Auskunft des Verlages Bastei Lübbe).

Nichts hat die Zunft der akademischen Pädagogik in den letzten Jahren so geärgert und aufgebracht wie das *Lob der Disziplin* und sein Verkaufserfolg.⁶ Aber der Grund war nicht, dass hier jemand besser als sie „Orientierungshilfe“ bot, sondern weil Bueb einen Tabubruch inszeniert hat. Kinder sollen wieder gehorchen lernen und die Freuden des Gehorsams wurden geradezu hymnisch beschworen. Das Buch sei ein Essay über den „Schliff, den uns Erziehung verpassen sollte“ (ebd.).

Die „Orientierungshilfe“ besteht darin, dass eine Sprache offenbar wieder benutzt werden kann, die mit gutem Grund unter Bann gestellt worden ist. Diese Wendung setzt bei Bueb das sündige Kind voraus und lässt an das Gutachten des Bischofs von Paris denken, mit dem 1762 Rousseaus *Emile* verboten wurde.

- Seitdem hält sich der Verdacht, dass mit der Erziehung etwas nicht in Ordnung sei, wenn sie auf Gehorsam gegenüber einer „höheren Ordnung“ (Bueb 2006, S. 57) verzichtet.
- Ein Kind ohne Sünde, schrieb der helllichtige Bischof Christophe de Beaumont 1762, dürfe es nicht geben, weil sonst die ganze Ordnung gefährdet sei.
- Aber ist das eine Einsicht, mit der sich Probleme der „Spassgesellschaft“ (Bonner/Weiss 2008, S. 291) bearbeiten lassen?

„Spassgesellschaft“ ist nur eine Metapher, die aber wie eine empirische Realität verstanden wird, als Dingwelt, die mit Spass Schrecken erzeugt, pädagogischen Schrecken, der dann mit dem Ausdruck „Erziehungsnotstand“ (Gerster/Nürnberger 2002) beschrieben werden kann. Wer einen solchen Notstand ausruft, setzt unmittelbar Rettungsphantasien frei. Wenn die Erziehung als eine einzige „Katastrophe“ (Gaschke 2001) erscheint, so ist immer eine zurückliegende Phase gemeint. Rettung ist möglich, wenn Umkehr versucht wird. Der „Notstand“ ist kein Ausnahmezustand auf Dauer, wobei oft suggeriert wird, die Umkehr sei eine Rückkehr zur alten Ordnung oder mindestens zu den alten Werten.⁷

Auch Bussfertigkeit ist gefragt. Wenn angenommen wird, dass viele Kinder und Jugendliche nicht mehr bereit seien, „sich anzustrengen“, nur „Sinn für das eigene Vergnügen“ hätten und „eine unstillbare Gier nach Konsumgütern“ besäßen, dann wird zugleich festgehalten, dass sich dasselbe „auch über die Eltern sagen lässt, die der Generation Doof entstammen. Denn nicht die Kinder sind das Problem, sondern wir, die wir Einfluss auf sie nehmen“ (Bonner/Weiss 2008, S. 291). Damit wird nahegelegt, dass sich jeder Asche aufs Haupt streuen muss, wenn Umkehr oder die Erlösung vom Übel möglich sein sollen. Man erkennt deutlich die Muster der Religionsgeschichte.

Wie viele Kinder und Eltern jeweils betroffen sind, bleibt offen. Zahlen werden nicht geliefert, der Zeitgeist braucht keine Statistik. „Spassgesellschaft“ ist eine Art Seuche, gegen die man sich immun machen soll, während man bereits infiziert ist. Auf der anderen Seite blüht die Nostalgie: Bei Bueb heisst es:

⁶ *Lob der Disziplin* verkaufte sich bis Ende Juli 2008 in 200.000 Exemplaren. Übersetzungen sind vorgesehen (Auskunft des List-Verlages).

⁷ „Es geht um unsere Werte“ (Gerster/Nürnberger 2002, S. 262).

„Kinder und Jugendliche werden heute nicht mehr aufgezogen, sondern wachsen einfach auf ... Die Kunst der Erziehung haben wir verlernt, gemeinsame Massstäbe sind verloren gegangen, der Glaube hat sich breit gemacht, das Aufwachsen der Kinder werde schon irgendwie gelingen“ (Bueb 2006, S. 13/14).

Daten für derartige Aussagen gibt es nicht. Weder wird auf einschlägige empirische Studien über Schule und Elternhaus verwiesen noch wird die historische Annahme des zunehmenden Verlustes der Erziehung irgendwie belegt. Bücher wie diese unterscheiden nicht nach Ebenen oder Milieus, kennen keine Unterschiede zwischen Personen und Gruppen, benutzen keine Statistiken, lassen keine Gegenbeispiele zu und können dann leicht globale Aussagen machen. Die Welt erscheint tatsächlich und sehr deutsch als Wille und Vorstellung des Verfassers.

Gibt es in Italien einen Bestseller, der behauptet, nach vollzogener „Abschaffung der Kindheit“ werden alle unsere Kinder zu Tyrannen? Neil Postmans Buch *The Disappearance of Childhood* (1982) war das eines Medienkritikers, der zehn Jahre zuvor noch das genaue Gegenteil vertreten hatte. Aber solange es Kinder gibt, kann die Kindheit als kulturelle Form nicht verschwinden, sondern sich nur wandeln. Postmans Bezugspunkt war die bürgerliche Kindheit des 19. Jahrhunderts und so eine Kindheit als Lesekultur. Aber nur weil es neue Medien gibt, „verschwindet“ nicht die Kindheit, als sei sie eine Kulisse, die man abstellen kann.

Aber es können immer Schuldige benannt werden, und dies möglichst pauschal, so dass sich jeder angesprochen fühlen kann und niemand direkt betroffen ist. Das lässt sich an einem anderen Bestseller zeigen, der mit dem Verdacht daherkommt, heutige Kinder seien „Tyrannen“, die systematisch falsch erzogen werden.⁸ Schuld ist erneut die liberale Pädagogik, die als Teil eines grösseren Verhängnisses verstanden wird, das nichts weniger als das „moderne Denken“ sein soll.

- Dieses Denken, liest man, ist „ein Denken in horizontaler Richtung,“ so aber - partnerschaftlich also - könne man mit Kindern nicht umgehen.
- Wer Erziehung auf Verstehen, Empathie und Dialog aufbaut, statt von den natürlichen Entwicklungsphasen des Kindes auszugehen, handelt verkehrt, weil sich Kinder nicht durch Einsicht steuern lassen.
- „Wohin das führt, sehen wir an all den kleinen Monstern und Tyrannen, die uns heute umgeben“ (Winterhoff 2008, S. 183).

Wieder wird nicht gesagt, wie viele Kinder dieses Verdikt betreffen soll, wenn es unmöglich alle sein können. Andererseits darf der Befund aber nicht endogen verstanden werden, denn sonst gäbe es keine Hoffnung und auch keine Aussicht auf Rettung. Kinder sind daher wie bei Rousseau unschuldig und nur die Gesellschaft kann an ihrem Zustand Schuld

⁸ *Warum unsere Kinder Tyrannen werden* verkaufte sich bis Juli 2008 in 180.000 Exemplaren (Auskunft des Gütersloher Verlagshauses).

sein. „Gesellschaft“ aber ist eine zu abstrakte Grösse, daher muss die Schuld konkreter bestimmt werden.

„Monster und Tyrannen sind diese Kinder ... nur im Ergebnis dessen, was die Erwachsenen in ihrem Verhalten falsch machen. Das Versagen liegt eindeutig auf der Ebene von Eltern, Erziehern, Lehrern, Grosseltern, Therapeuten, allen also, die Einfluss auf die psychische Entwicklung der Kinder nehmen können. Das Kind ist letztlich Symptomträger der gesellschaftlichen Entwicklung“ (ebd.).

„Monster“ und „Tyrannen“ wären so Zeichen, die auf Krankheiten hinweisen, die aus der Mitte der Gesellschaft kommen. Daher ist die Hürde der Umkehr hoch, weil ja Infizierte angesprochen und kuriert werden. Und so geht es denn auch um nichts weniger als die „Sinnfrage“, von der „wir“ nicht „davonlaufen“ dürfen, sondern mit der wir uns „endlich wieder“ auseinandersetzen müssen (ebd.).

Die richtige Erziehung rettet die Welt, die falsche setzt sie aufs Spiel - was sich einst die Mission der Herrnhuter oder die Ikarier in Illinois zugetraut haben, wird nebenbei zur Antwort auf postmoderne Sinnprobleme, die es nur in der Literatur gibt und die in der Praxis der Erziehung keine Rolle spielen. Aber unter der „Sinnfrage“ geht es in deutschen Erziehungsdiskussionen selten zu, nur dass heute Abkehr von der „anti-autoritären“ Erziehung angesagt ist. Die Konsequenz aus der Sinnsuche durchzieht alle die neueren Bestseller, mit denen sich deutsche Leser, die Aufklärung über Erziehungsfragen erwarten, herumschlagen müssen:

„Kleine Kinder brauchen zunächst einmal ein erwachsenes Gegenüber, das eine traditionelle vertikale Denkweise beherzigt und sich im Klaren darüber ist, dass bisweilen negativ besetzte Begriffe wie Autorität und Hierarchie genau die Eckwerte im Verhalten gegenüber Kindern sind, die diesen die notwendige Struktur und Orientierung geben, sich in der Welt zurechtzufinden (ebd., S. 184).

Daraus entstand gleich ein zweiter Bestseller, der den alarmierten Lesern des ersten Buches erklärt, wie man mit richtiger Erziehung „Tyrannen“ vermeiden kann (Winterhoff 2009). Letztlich ist das Magie mit Wörtern: Wenn man nur erst wieder „Autorität“ oder „Ordnung“ und „Hierarchie“ sagen darf, dann ändern sich auch die Verhältnisse. Das heutige Lesepublikum scheint das zu begrüßen, wobei auch gesagt werden muss, dass der Ruf nach einer „härteren Gangart“ solange unterstützt wird, wie die eigenen Kinder nicht betroffen sind. Es ist eben immer tückisch, sich auf den Zeitgeist einzulassen, egal ob er von links oder von rechts kommt.

Gilt das auch für „HarmoS“, „Bildungsstandards“, „Leistungsmessung“, „Kompetenzorientierung“, „Outputsteuerung“, „externe Evaluation“ oder wie die Wörter sonst heissen, die wir in weniger als zehn Jahren gelernt haben und heute wie selbstverständlich benutzen? Johann Gottfried Herder prägte 1769 den Begriff des

„Zeitgeistes“ und wollte ihn kritisch verstanden wissen, er sprach vom „bleiernen Druck des Zeitgeistes“, der verdeckt, was sich nicht äussern kann und gar nicht sichtbar wird (Herder 1990, S. 396). Herder kannte keine modernen Medien. „Zeitgeist“ ist heute immer ein kurzes Phänomen, kaum zu unterscheiden von Moden. Die Sprache der Effizienz und Leistungsüberprüfung übte dagegen mehr als ein Jahrhundert Druck auf die Bildung aus und kann daher nicht lediglich ein Zeitgeistphänomen sein. Wenn das heute so scheint, dann weil es sich um eine weitgehend vergessene Geschichte handelt. Auf sie gehe ich in einem zweiten Schritt näher ein.

2. *Effizienz und Leistungsüberprüfung: Eine lange Geschichte*

Die erste grosse externe Evaluation der amerikanischen Schulpraxis wurde zu Beginn der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts durchgeführt. Die damit verbundene Geschichte ist tatsächlich heute vergessen. Noch weniger bekannt ist, dass in der Schweiz, genauer im Kanton Zürich bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erste Schulevaluationen durchgeführt wurden, und dies mit Hilfe von detaillierten Fragebögen, wie dies auch heute noch üblich ist. Die Antworten der Evaluationen aus der Zürcher Landschaft 1771/1772 dienten der Analyse der Situation und zur Gewinnung von Handlungsperspektiven, die allerdings kaum zustande kamen (Tröhler/Schwab 2006).

Ein Resultat war, dass die Schülerinnen und Schüler gut lesen, aber nicht gut schreiben konnten. Mängelklagen gab es immer, Abhilfe war jedoch notorisch schwierig, weil gute neue Lösungen rar waren. Das lässt sich an einem Beispiel zeigen, das erst heute als Lösung propagiert wird und heftig umstritten ist, nämlich Rankings. Aber die gab es in der Schweiz schon im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Rankings konnten aus den Ergebnissen der Rekrutenprüfungen gebildet werden. Fortschrittliche und rückschrittliche Kantone wurden auf einer Liste unterschieden und öffentlich gemacht. Damit gab es mindestens in dieser symbolischen Darstellung sehr gute, weniger gute und schlechte Kantone. Es wäre eine Untersuchung eigener Art wert, warum man diese Instrumente nicht weiter entwickelt, sondern nach einer Weile wieder aus dem Verkehr gezogen hat.

Die Idee der externen Evaluation von Schulen wurde erst am Ende des 19. Jahrhunderts wieder aufgegriffen, nicht in Europa, wohl aber in den Vereinigten Staaten. Der Aufbau des öffentlichen Schulsystems in den Vereinigten Staaten war uneinheitlich und geprägt von grossen Unterschieden zwischen den rasch expandierenden Grosstädten und den ländlichen Regionen.

- Bildung war für die Gemeinden ein steigender Kostenfaktor, und längst nicht jeder Bürger war davon überzeugt, dass mehr Schulen eine höhere Qualität der Bildung und vor allem besseren Verwendungsnutzen mit sich bringen würden.
- Ähnlich wie heute musste eine skeptische Öffentlichkeit überzeugt werden.
- Wir finden in der Literatur etwa Argumente, dass zwar alle Bürgerinnen und Bürger Steuern zahlen müssen, aber längst nicht alle Schulen nutzen oder vom Schulbesuch profitieren (Sears 1875).

Die erste externe Evaluation des amerikanischen Bildungswesens führte der Kinderarzt Joseph Mayer Rice durch. Rice hatte einige Jahre in New York praktiziert,⁹ gab 1888 seine Praxis auf und ging nach Europa. Er studierte zwei Jahre lang Psychologie und Pädagogik an den Universitäten Jena und Leipzig. Der Grund war die Fundierung einer Erziehung, die auf dem Prinzip der Induktion beruhen und das Lernen der Kinder in den Mittelpunkt stellen sollte. Studiert hat Rice vermutlich bei dem Kinderpsychologen William Preyer in Jena,¹⁰ dessen Buch *Die Seele des Kindes* 1882 erschienen war. Die englische Übersetzung wurde sechs Jahre später veröffentlicht, genau zu dem Zeitpunkt, als Rice seine Praxis aufgab. Preyers Buch *The Mind of the Child*¹¹ begründete das Prinzip des induktiven Lernens. Kinder bauen ihre mentalen Fähigkeiten durch Schlüsse aus ihren eigenen Erfahrungen auf, sie können nicht deduziert werden.

Nach seinem Studium in Deutschland untersuchte Rice in grossem Stil den Zustand und so die Qualität der öffentlichen Schulen in den Vereinigten Staaten. Rice wird heute der „Vater der Evaluation“ genannt, weil durch ihn erstmalig die Schulen mit einem Blick von aussen und vergleichend observiert wurden. Rice war kein Inspektor, sondern ein unabhängiger Beobachter, der für seine erste Studie sechs Monate in Schulen verbrachte, den Unterricht beobachtete und seine Notizen auswertete. Er besuchte insgesamt 36 Schuldistrikte und veröffentlichte seine Resultate.

- 1893 erschien sein Buch *The Public School System in the United States* (Rice 1893).
- Rice nannte sich den Anwalt (advocate) des Kindes (ebd., S.4);
- er wollte wissen, nicht welche guten Absichten die Lehrkräfte vertreten, sondern wie die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen.
- Absichten sind Hypothesen, die über den tatsächlichen Effekt nichts aussagen.

Entsprechend waren die Beurteilungskriterien. Der Bericht von Rice basierte auf folgenden Parametern:

- Das Erscheinungsbild der Klassenzimmer,
- die Haltung der Lehrkräfte gegen den Kindern,
- die Praxis des Rezitierens,
- die Art der Beschäftigung der Schüler (busy work),
- Antworten der Lehrkräfte auf zwölf allgemeine Fragen,
- Teilnahme an Versammlungen der Lehrerinnen und Lehrer,
- Anstrengungen der Lehrkräfte zur eigenen Fortbildung (ebd., S. 5).

Das Buch war ein Erfolg, weil es nicht beschönigte, sondern schonungslos die Missstände beschrieb, also:

- inadäquate Methoden des Unterrichts,
- Apathie der Schüler,
- Inkompetenz der Lehrkräfte,

⁹ Joseph Mayer Rice (1857-1934) stammte aus Philadelphia und promovierte 1881 am College of Physicians and Surgeons in New York. Er war zunächst Arzt am Mount Sinai Hospital in New York und eröffnete 1886 eine eigene Praxis.

¹⁰ William Thierry Preyer (1841-1897) wurde 1869 auf den ersten Lehrstuhl für Physiologie der Universität Jena berufen. Er blieb in Jena bis 1888.

¹¹ William Preyer: *The Mind of the Child*. (1888) <http://www.gutenberg.org/text/195649>

- politische Patronage bei der Besetzung der Ämter,
- falsche Anreize,
- schlechtes Schulmanagement
- und zahlreiche Fälle von Korruption.

Es gab noch weitere Resultate: Die schlechtesten Lehrkräfte wurden durchgehend in den unteren Klassen eingesetzt, weil die Schulen davon ausgingen, dass die jüngeren Schüler weniger Aufwand und so geringere Kompetenz erfordern. Ebenfalls durchgehend war die Praxis des *Rote-Learnings*, also des ständigen Wiederholens und Nachsprechens von Mustersätzen, die auswendig gelernt wurden. Üblich war auch die Methode der *Group Recitations*, also des Nachsprechens der ganzen Klasse. Auf ein Signal des Lehrers musste die Klasse Merksätze wiederholen, so lange, bis sie „sassen“. Diese Praxis war verbreitet und vor den Studien von Rice aber kaum öffentlich.

Von den 36 Distrikten, die Rice besuchte, wurden nur vier als positiv und fortschrittlich beurteilt.¹² Vor allem dieser Befund löste den Schock aus, weil das System der amerikanischen Schulen insgesamt als dringend reformbedürftig hingestellt wurde, wogegen die Lehrkräfte Sturm liefen. Die grössere Öffentlichkeit allerdings akzeptierte den Befund, der sich mit den Erfahrungen der Eltern deckte und der so alles andere als unglaublich war. Rice zog sich den Zorn der Lehrkräfte zu, die ihm Auskunft gegeben und ihre Klassenzimmer für seine Untersuchung geöffnet hatten. Andere Lehrkräfte befürchteten, von ihm besucht zu werden. Aber das Prinzip der externen Visite oder der Evaluation unabhängig von der Schulaufsicht war etabliert.

Parallel dazu entwickelte sich die Idee der sozialen und ökonomischen „Effizienz“ von Schulen. Massgeblich daran beteiligt war der Superintendent der Schulen der Stadt Gary, William Wirt. Gary liegt im Norden des Bundesstaates Indiana und ist eine Stadt, die 1906 gegründet, am Reissbrett entwickelt und für den Konzern U.S. Steel buchstäblich aus dem Boden gestampft wurde. Was Europäern oft verdächtig war, der amerikanische Glaube an die Machbarkeit, lässt sich kaum besser als an Gary demonstrieren. Gebaut wurde die Stadt für die Stahlarbeiter, die in der damals grössten Industrieanlage der Welt tätig werden sollten. Die Stadt verdankte ihren Namen Elbert H. Gary, der 1901 verschiedene Stahlfirmen zum damals gigantischen U.S. Steel-Konzern¹³ verschmolzen hatte.

William Wirt wurde 1907 als Superintendent der öffentlichen Schulen von Gary berufen und blieb in diesem Amt bis 1934. Wirt war ebenso erfolgreich wie umstritten, was vor allem damit tun hat, dass er wie zahlreiche andere die ökonomische Frage der Effizienz in der Erziehung stark machte. Es gelang ihm, mit seinen Schulen in Gary innerhalb weniger Jahre nationale Aufmerksamkeit zu erlangen und grosse Kontroversen auszulösen. Die Schulen der Retortenstadt sind immer wieder evaluiert worden und waren vor allem in den zwanziger Jahren für viele Schulbezirke beispielgebend, das Schulsystem sollte vor allem effizient sein und die Ressourcen günstig einsetzen.

Eine Schulorganisation nach dem Gary-Plan ist deutlich einer Theorie verpflichtet, die der Stahlingenieur Frederic Winslow Taylor (1911) später *Principles of Scientific*

¹² Alle diese Schulsysteme waren im Mittleren Westen, in Indiana, Indianapolis, in La Porte, Indianapolis, die Lincoln Schule in Minneapolis sowie die Francis Parker Schule im Cook County.

¹³ Die Firma wurde am 25. Februar 1901 gegründet. Der Zweck war, ein integriertes Stahlunternehmen zu schaffen. Das Kapital betrug 1.4 Milliarden Dollar, U.S. Steel war das erste „Billion-Dollar“-Unternehmen der Welt.

Management nannte. Im ersten Kapitel des Buches wird das Prinzip der effizienten Arbeitsorganisation so begründet:

- Der grösste dauerhafte Wohlstand für Arbeiter und Unternehmer kann nur erreicht werden,
- wenn die Arbeit in der Fabrik „is done with the smallest combined expenditure of human effort“, gegeben die natürliche Ressourcen, Lohnkosten und Investitionen für Maschinen etc.
- Anders gesagt: „The greatest prosperity can exist only as the result of the greatest possible productivity of the men and the machines of the establishment“.
- Daraus leitete sich ein pädagogisches Prinzip ab, das tatsächlich starke Beachtung fand:

Taylor hatte diese Idee bereits im Juni 1903 auf einem Treffen der American Society of Mechanical Engineers dargelegt. Der Vortrag hiess „Shop Management“. Der Pädagoge William Bagley, der aus der Lehrerbildung kam und zu diesem Zeitpunkt an der State Normal School in Oswego im Bundesstaat New York tätig war, prägte 1907 den Ausdruck „classroom management“. Unterricht muss wie jede Arbeit von konkreten Zielen ausgehen, aber auch den „Nettoertrag“ beachten, also das, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen (Bagley 1907, S. 6). Die Kernfrage lautet:

„Will the method or device be consistent in its operation with the ultimate end of education; namely, the social efficiency of the individual who is being educated?“ (ebd., S. 10)

William Wirt verbesserte die Idee, dass nicht die Lehrkräfte die Klassen aufsuchen, sondern umgekehrt die Klassen die Lehrkräfte. Diese Idee prägt die amerikanische Schule bis heute, sie basiert auf Überlegungen zur Effizienz des Einsatzes der Ressourcen. Die Schülerinnen und Schüler suchen in wechselnden Gruppen Klassenräume auf, in denen die Lehrkräfte Unterricht anbieten. Die einzelnen Schulfächer werden in Departemente aufgeteilt und die Schüler müssen nach Plan den Raum wechseln. Das erlaube, so Wirt, eine weit bessere Bewirtschaftung der Räume in den Schulgebäuden, zudem könne das Lernen rationalisiert werden, weil die Lehrkräfte ein- und denselben Unterricht für wechselnde Klassen anbieten würden.

Die Schule hiess daher inoffiziell „platoon-school“ - Schule eines militärischen Zuges. Wirt selbst benutzte meistens die Bezeichnung „work-study-play-school“, um die Richtung des geordneten Wechsels anzuzeigen. Die Schülerinnen und Schüler wurden immer in zwei Züge eingeteilt. Während eines Teils des Schultages füllte der eine Zug die regulären Klassenzimmer, während der andere die Sportanlagen, Werkräume und Labore nutzte. So stand nie ein Raum leer und alle waren zur gleichen Zeit besetzt. Das System wurde in den grossen Schulen der Stadt Gary ausprobiert, die tatsächlich eine ausgeklügelte Logistik erforderten. Das gilt auch für andere Retortenstädte von U.S. Steel wie Morgan Park¹⁴ in Duluth, Minnesota (Alanen 2007, S. 187ff.).

¹⁴ Morgan Park entstand zwischen 1913 und 1915. Die Stadt erhielt ihren Namen nach John Pierpoint Morgan (1837-1913), der zusammen mit dem jüngeren Elbert H. Gary (1846-1927) U.S. Steel auf den Weg gebracht hatte.

Bei genauerem Hinsehen stellt sich jedoch heraus, dass die Erfolge der Gary-Schulen keineswegs so überwältigend waren, wie von der Theorie vorhergesagt. In St. Paul, der Hauptstadt von Minnesota, wurde das Platoon-System im Herbst 1919 eingeführt, fünf Jahre später arbeiteten achtzehn Schulen mit der neuen Organisation. Die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler wurden zu diesem Zeitpunkt bereits getestet. Die Schulen mit dem Platoon-System lagen durchgehend unter dem Leistungsdurchschnitt (Hartwell 1925), was viele Ursachen haben konnte, aber die Propaganda des durch die richtige Organisation überlegenen Systems stark in Frage stellte. Ein Komitee in Detroit stellte im Sommer 1924 keine grossen Unterschiede fest, konnte also weder die Vorwürfe gegen das Platoon-System noch die Vorteile bestätigen (Mirel 1999, S. 74ff.).

Eine Untersuchung der Schulen in der Stadt Gary hatte bereits 1919 massive Schwächen in den schulischen Kernfächern zu Tage befördert (Courtis 1919).¹⁵ Am Ende war die Opposition der Lehrkräfte gegen das System der Zeitbewirtschaftung stärker als die Macht der Verwaltung (Callahan 1962, S. 145f.). In den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts erlebte die Platoon-Bewegung massive Einbrüche. Soweit mit der Stundenplangestaltung Vorteile verbunden waren, wurden sie übernommen und in die Schulorganisation integriert. Die Grundidee aber, eine Zeiteffizienz wie in einer Fabrik zu erreichen, wurde nie realisiert. Das Beispiel zeigt auch, dass sich in mehr als zwanzig Jahren Versuchsphase und bei vergleichsweise grosser Verbreitung die primär ökonomischen Argumente *nicht* durchsetzen konnten.

- In den zwanziger Jahren gab es Schulen, die nach dem Gary-Plan arbeiteten, in mehr als 200 Städten und in 41 Bundesstaaten.
- 1925 wurde eine eigene nationale Organisation gegründet, die auch eine Zeitschrift unterhielt und für die Propagierung des Systems sorgte.
- Zehn Jahre später war der Zenith überschritten.
- Die Grenzen des Gary-Systems wurden sichtbar, eine „Taylorisierung“ der Schularbeit entstand nicht.
- Und eine Steuerung der Zeitressourcen durch Stundenpläne und standardisierte Zeiteinheiten gab es schon vorher.

Was 1924 als erfolgreicher Bruch mit der konservativen Schultradition hingestellt wurde, mit dem tatsächlich eine effiziente Schulorganisation etabliert worden sei (Spain 1924, S. 40ff.), war im Jahrzehnt der Depression zunehmend weniger eine Option für die Schulentwicklung.

An eine Schulorganisation nach dem Vorbild der Fabrik glaubte vor dem zweiten Weltkrieg kaum noch jemand. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich vor allem in den Primarschulen eine progressive Pädagogik etabliert, die nicht primär von Effizienzfragen ausging und die keine Schule wollte, die lediglich die *Organisation* von Spiel und Arbeit in den Mittelpunkt stellte. Schulen sollten Orte der Erfahrung sein und ihre Organisation hatte dienenden Charakter. Es kann hingenommen werden, wenn nicht alle Räume zu jedem Zeitpunkt des Schultages voll ausgelastet sind; die Ressourcennutzung ist kein Selbstzweck, sondern bemisst sich an der Frage, wie das Lernen des Kindes gefördert werden kann.

Viele vor allem der jüngeren Lehrkräfte konnten unterschreiben und mittragen, was in einem massgeblichen Handbuch 1938 dargelegt wurde. Grundsätzlich hiess es:

¹⁵ Der Psychologe Stuart A. Courtis (1874-1969) war Supervisor an der Forschungsabteilung der Detroit Public Schools. Er wurde 1914 Efficiency Agent für die Schulentwicklung in Detroit.

- Der Schultag eines jeden Kindes sollte von wertvollen Erfahrungen bestimmt sein und so etwas darstellen, was gefasst wird als „a sequence of desirable experiences leading to maximum growth - physical, intellectual, social, emotional“.
- Die Kinder sollen zahlreiche und vielfältige Erfahrungen machen. Und: „They should be drawn from those areas of experience in which children are interested and which satisfy their needs“ (Lane 1938, S. 13/14).¹⁶
- Die Lehrkräfte befürchteten nicht, dass dadurch die „standards of accomplishment“ gesenkt würden, sofern klar sei, dass nicht alle Schüler auf die gleiche Weise gefördert werden können und manche auch scheitern würden (ebd., S. 18).

Allerdings war das nicht das Ende der Effizienzdiskussion. Vor und nach dem Ersten Weltkrieg blieb „school efficiency“ ein viel benutztes Stichwort, das auch ausserhalb der Diskussion über die Gary-Schools verwendet wurde.¹⁷ Die Administration stellte sich darauf ein, dass Schulen nicht nur verwaltet, sondern auch entwickelt werden müssen. „Schulentwicklung“ sollte mehr sein als Steuerung durch Erhöhung oder Senkung des Aufwandes; die Ergebnisse wurden interessant, denn nur so konnten Korrekturen des Prozesses gedacht werden, die nicht lediglich im Blick auf das Budget erfolgten. Die Mittel dafür waren wie heute Leistungstests und Schulevaluationen.

Ein programmatischer Aufsatz von Leonard Porter Ayres,¹⁸ der begründete, warum Bildungsprozesse durch *Resultate* gesteuert werden sollten, erschien 1912 in der Zeitschrift *School Review* (Ayres 1912). Ayres war Statistiker und setzte auf Steuerung durch Daten. Im gleichen Jahr wurden auf der jährlichen Versammlung der amerikanischen Superintendennten fast 50 Anträge gestellt, die die Einführung von Tests und anderen Massnahmen zur Sicherung von Schulqualität betrafen. Die Vorschläge waren noch hochgradig umstritten und lösten kontroverse Diskussionen aus. Drei Jahre später beschloss die gleiche Versammlung, den Weg frei zu geben für die Einführung von Tests und Evaluationen, die seitdem die amerikanische Schule mehr kennzeichnen als alle neuen oder nicht so neuen Methoden des Unterrichts.

Was heute mit dem Projekt „HarmoS“ in der Schweiz eingeführt werden soll, ist nicht nur in den Vereinigten Staaten, sondern in allen angelsächsischen Ländern seit langem Realität, die Erhebung der Qualität mit Hilfe von Evaluationen und Tests, die für alle gleich gelten. Gesteuert wird das Bildungssystem allerdings nicht allein und auch nicht primär durch regelmässige Datenerhebungen, was immer der Zeitgeist der Testpsychologie dazu sagt. Das amerikanische Beispiel nämlich wirft die Frage auf, warum die durchschnittliche Schulqualität nicht längst besser geworden ist, wenn doch seit mehr als hundert Jahren Leistungsmessungen und Schulevaluationen durchgeführt werden. Auffällig ist, dass gerade die amerikanische Bildung immer wieder - und dies regelmässig - unter das Feuer einer Kritik gerät, die die Leistungsfähigkeit des Systems grundsätzlich in Frage stellt. Jede neue

¹⁶ Robert Hill Lane war von 1936 bis 1938 Vizepräsident der Progressive Education Association. Er war in den dreissiger Jahren als Assistent Superintendent der öffentlichen Schulen von Los Angeles tätig.

¹⁷ *School Efficiency Series* hiess auch eine Buchreihe, die der Mathematiker und Berufspädagoge Paul Henry Hanus (1855-1941) im New Yorker Verlag World Book Company herausgab. Hanus war Gründer der Harvard School of Education und leitete zahlreiche Reformkommissionen, darunter von 1906 bis 1909 die Massachusetts Commission on Industrial Education.

¹⁸ Leonard Porter Ayres (1879-1946) war nach seinem Studium sechs Jahre lang als Lehrer und Superintendent auf Puerto Rico tätig. Ayres war Statistiker und leitete von 1908 an das Bureau of Education and Statistics der Russell Sage Foundation.

Generation scheint ihr Krisenerlebnis zu wünschen, während die tatsächliche Datenlage eher auf Konstanz verweist.

Die Rhetorik der „Krise“ ist allerdings kein spezifisch amerikanisches Merkmal. Auch in anderen Ländern ist es üblich, mit Krisenszenarien für Alarmierungen zu sorgen, die die Bildungspolitik antreiben sollen. Wenn nichts mehr geht, muss eine dramatische Zuspitzung her. Gelegentlich gehören dazu auch Evaluationen, dann nämlich, wenn die Daten ungewohnt schlecht ausfallen. Aber manchmal führen auch Ereignisse zum Alarm, weil sie als Symptom für Qualität verstanden werden. Das bekannteste Beispiel ist der sogenannte Sputnik-Schock, der die progressive Erziehung aus den amerikanischen Schulhäusern fegen sollte. Die beiden deutschen Beispiele sind die mit dem Namen von Georg Picht verbundene „Bildungskatastrophe“ von 1964 und unlängst der „PISA-Schock“.

Alarmismus ist, wie die Resultate zeigen, keine wirklich gute Form der Steuerung von Bildungssystemen. Periodische Krisen begünstigen Investitionen der öffentlichen Hand, aber mehr Mittel führen nicht schon zu einem besseren Resultat. Der Erfolg des Mitteleinsatzes hängt auch davon ab, wie das System theoretisch vorgesehlt wird. Oft verselbständigen sich theoretische Annahmen gegenüber den Erfahrungen der Akteure und oft wird auch übersehen, dass das Bildungssystem in allen seinen Teilen eine Geschichte hinter sich hat, die in vielfacher Hinsicht die weitere Entwicklung bindet. Wer die Schule entwickeln will, hat keine tabula rasa vor sich.

Mich interessiert abschliessend, wie beides aufeinander bezogen werden kann, die Erfahrung der Akteure und die Geschichte des Systems. Das Konstrukt nenne ich „pragmatische Sicht der Schulentwicklung“. Sicht ist Theorie, mit „Theorie“ meine ich zweierlei, eine historische Optik und einen darauf so gut möglich abgestimmten Handlungsplan oder eine Landkarte des Vorgehens. Theorie ist für mich nicht die Anwendung oder Übertragung allgemeiner Diskurs- oder Systemtheorien auf die Schule. Die Perspektive der „Entwicklung“ muss von den Erfahrungen der Schule ausgehen, und die Frage ist, wie sich das theoretisch fassen lässt.

3. Eine pragmatische Sicht der Schulentwicklung

Man kommt nicht weiter, wenn sich die Theorie auf moralische Postulate beschränkt oder auf die Gesinnung der Lehrkräfte abzielt, aber es reicht auch nicht aus, lediglich die Funktionen der Schule zu bestimmen und ihre historische Gestalt oder Form unanalysiert zu lassen. Die Frage ist, wie man ein realistisches Bild gewinnt und die Struktur der Schule nicht falsch einschätzt. Heute ist die Theorie oft vom Ideal nicht zu unterscheiden, was in gewisser Hinsicht unumgänglich sein mag, aber kaum die vielschichtige Wirklichkeit erfasst. Ideale verengen die Sicht, weil sie ausschliessen müssen, was die Ideale stört. Theorien sind auch nicht einfache Modelle, die auf Folien Platz haben. Vielmehr müssen sie die Entwicklung der Schule erfassen, und dies sowohl in der Retrospektiven als auch in der Prospektive.

Eine Annäherung an die verschiedenen Wirklichkeiten der Schule erscheint möglich,

- wenn man ihre Geschichte einbezieht,
- von der fortlaufenden und oft unauffälligen Entwicklung der Struktur ausgeht
- und die Optik der Theorie anders ansetzt.

Grundlegend für meine Überlegungen ist eine historische Variante der massgeblich von George Herbert Mead und John Dewey begründeten Theorie des Problemlösens.¹⁹ Die Variante geht davon aus, dass „Problemlösen“ nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Institutionen angewendet werden kann. Die Optik der Theorie ist zweifach, sie richtet sich auf die Serie von Problemlösungen, die die Schule als Institution ausmacht, und sie kennzeichnet neue Probleme oder neue Lösungsmöglichkeiten. Grundlegend ist, dass die Zone des Problematischen immer eng begrenzt ist. *Gelöste* Probleme sind die Voraussetzung, dass Unterricht stattfinden kann und Schule nicht ständig neu erfunden werden muss.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute etwas schamvoll genannt „Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft“, ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers“ und Lehrmitteln „für die Hand des Lehrers“²⁰ oder die Erfindung der Studentafel, des Notenschemas und der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde. Die Erfindung der Jahrgangsklassen gehört dazu, der frühe Beginn des Schultages am Morgen statt am Mittag oder auch das Schulbuch als exklusives Lernformat, mit dem vermutlich auch noch die Wikipedia-Generation in Schach gehalten werden kann. Die elektronische Enzyklopädie ersetzt nicht die Steuerung durch ein geordnetes Nacheinander oder einen kontrollierten Lernfortschritt, der auf eine Lerngruppe zugeschnitten ist. Eher wird Wikipedia Teil des Lehrmittels.

Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden. Viele dieser Lösungen betreffen *Basisprobleme* und sind institutionell schwergewichtig. Das gilt für

- die Aufteilung der Zeit,
- die Anordnung im Raum,
- die Zuordnung der Personen,
- die Steuerung des Verhaltens durch Regeln,
- den Gebrauch von Medien,
- oder den Einsatz der Ressourcen.

Die Zeit wird in aller Regel starr verteilt, nicht flexibel, weil das Organisationsprobleme löst und Sinnfragen in Schach hält. Jede Schule hat einen genau kalkulierten Zeitplan, der auch für die Aufteilung im Raum und den Einsatz der Ressourcen massgeblich ist. Das Verhalten bezieht sich auf erwartete Leistungen und so auf schematisierte Bewertungen, die Niveauunterschiede darstellen müssen. Unterricht verlangt eine geordnete Abfolge und so eine Lösung des Steuerungsproblems. Zudem ist in aller Regel Anwesenheit verlangt und so eine soziale Organisation mit fest verteilten Rollen und Plätzen. Auch eine situative Begegnung ist immer eine Problemlösung, weil Abstand und Nähe geregelt sein müssen. Jede Veränderung verlangt eine neue Lösung, wobei nicht allein die Lehrkräfte für Lösungsentscheide sorgen.

Wenn man gut etablierte Lösungen aufhebt, kann später auf sie wieder zurückgegriffen werden. Ein anschauliches Beispiel für eine radikale Neuerung sind Leistungslöhne oder *performance pay*, wie das in der angelsächsischen Diskussion genannt wird. Vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg ist in verschiedenen amerikanischen

¹⁹ *How We Think* (1910) (Dewey 2002). Das Konzept des Problemlösens ist freilich älter und geht vor allem auf Theorien des Spiels am Ende des 19. Jahrhunderts zurück.

²⁰ Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

Schuldistrikten versucht worden, die Löhne nach der individuellen Leistung der Lehrkräfte auszurichten, also das Schema der Besoldungsklassen zu durchbrechen. Alle diese Versuche scheiterten, die frühere Lösung des Besoldungsproblems, also die einheitlichen Lohnklassen, wurde wieder eingeführt. Das heisst nicht, wie neuere Entwicklungen zeigen, die Alternative beruhigt sich oder verschwindet gar. Sie wartet auf die nächste Gelegenheit.

Ein weiteres umstrittenes Feld sind die Beurteilungen und Bewertungen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Es gibt formelle und informelle Einschätzungen des Leistungsverhaltens, Beurteilungen der Inhalte und der Form einer Leistung, schriftliche und mündliche Prüfungen, Tests, Proben, Abschlussarbeiten und vieles mehr. Allerdings ist nicht jede Bewertung gleich wichtig. Zentral sind bis heute Noten, also die Einschätzung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf einer für alle Lehrkräfte verbindlichen Skala, die die Unterschiede von Fähigkeiten in Sachgebieten erfassen soll. Trotz einer Vielzahl von scheinbaren oder tatsächlichen Alternativen ist die Notenskala das bei weitem gebräuchlichste Instrument der Leistungsbeurteilung. Für dieses Instrument spricht, dass Leistungen in Gruppen tatsächlich immer mit Niveau- oder Kompetenzunterschieden zustande kommen. Wer sie abbilden will, muss ein gestuftes Schema verwenden.

Historisch wurde als Notensystem fast immer eine Skala von fünf Stufen verwendet. Auffällig ist dieser Befund, weil auch in einem Sechssersystem faktisch nur fünf Noten genutzt werden. Der Befund ist historisch sehr stabil. Der „Gothaer Schulmethodus“ von 1642²¹ sah zum ersten Male im deutschen Sprachraum ein einheitliches Schema für die Bewertung der Leistungen im Blick auf *Unterrichtsgegenstände* vor. Gleichzeitig sollten *Ingenium* und *Mores*, also die Geistesgaben und das sittliche Verhalten, der Schüler beurteilt werden. Für das Ingenium genühten vier Stufen, die beiden anderen Bereiche sollten mit dem Fünfersystem bewertet werden.

<i>Ingenium</i>	<i>Unterrichtsgegenstände</i>	<i>Mores</i>
Sehr fein	fein	fromm
Gut	fertig	fleissig
Ziemlich	ziemlich	still
Schlecht	etwas/wenig	unfleissig
	schlecht	ungehorsam

Offenbar ist dieses Schema, zeitgemäss verändert, geeignet, Leistungs- und Verhaltensdifferenzen innerhalb einer bestimmten, grösseren Lerngruppe zu beschreiben. Die

²¹ Das heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von Andres Reyher (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus* zurück. Reyher war von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha. Er studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, Ernst der Fromme (1601-1675), berief Reyher von Lüneburg nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus“ wurde der „spezial- und sonderbare Bericht“ zur neuen Volksschulordnung genannt, der 1642 erlassen wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte über Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts in Deutschland.

vergleichsweise intensive Forschung hat bislang keine Alternativen geliefert, die praktikabler wären. Wenn Standards oder Bezugsnormen das ändern sollen, müssen sie an dieser Stelle im System ansetzen.

Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden.

- Viele dieser Lösungen betreffen Basisprobleme und sind institutionell schwergewichtig.
- Das gilt für die Aufteilung der Zeit ebenso wie für die Zuordnung der Personen oder den Einsatz der Ressourcen.
- Jede Veränderung verlangt eine neue Lösung, wobei nicht allein die Lehrkräfte für Lösungsentscheide sorgen.
- Jede Entwicklung ist problembasiert.
- Die *Lösung* muss genügend Problempotenzial enthalten, um den nächsten Schritt hervorzubringen.

Ein Teil der pädagogischen Literatur geht implizit oder explizit davon aus, dass diese Lösungen zur Disposition stehen oder ohne Schaden ignoriert werden können. Anders ist nicht erklärlich, dass viele scheinbar sehr praktische Reformvorschläge die *institutionellen* Bedingungen von Schule und Unterricht komplett übersehen können, also weder von der Stundentafel noch vom Zeittakt oder vom Notenschema reden müssen. Gerade in der Lehrerbildung werden diese Problemlösungen oft einfach negiert oder als „unpädagogisch“ hingestellt, so dass dann nicht verwundert, dass neue und bessere Lösungen für das gleiche Problem gar nicht gesucht werden. Nach hundert Jahren Zeugnis- und Zensurenkritik ist das Notenschema höchst lebendig, wer eine andere Lösung will, muss bei gleicher Praktikabilität die Vorteile dieses Schemas überbieten.

Nicht alle vorhandenen Lösungen sind auch gute Lösungen. Wenn die Lehrkräfte darauf schwören, dass Repetitionen die Leistungen der Schüler verbessern, weil sie im Blick auf den gleichen Stoff eine zweite Chance erhalten, dann sind sie von der Forschung widerlegt, aber das allein verändert die Einstellungen nicht. Die Lehrkräfte glauben, damit ein Problem lösen zu können. Ähnlich wie sie davon ausgehen, dass die Auslagerung bestimmter Schüler in Sonderklassen eine angemessene Problemlösung darstellt. Wer in diesen Kreislauf eingreifen will, muss bessere Lösungen zur Verfügung haben, die sich für die Lehrkräfte nicht nachteilig auswirken. Man tut also auch in der Ausbildung gut daran, sich die Lehrkräfte als Utilitaristen vorzustellen, die sich dann auf neue Lösungen einlassen, wenn sie mit erkennbarem Nutzen für ihren Unterricht verbunden sind.

Das ist eine Hürde für jede Implementation von Forschungswissen. Das Anreichern der Reflexion allein genügt nicht, neues Wissen muss die Handlungspraxis erweitern oder umbauen, was unwahrscheinlicher ist, als meine lakonische Rede anzeigt. Auch und gerade Lehrkräfte sind keine Wachstafeln, in die die Ausbildung einschreiben könnte, was sie für richtig hält. Und man kann auch nicht davon ausgehen, die gute Einsicht beseitigt die schlechten Routinen. Gute Lehrkräfte handeln immer mit Routinen, für sich genommen sind Routinen weder gut noch schlecht, sondern notwendig. Der Lehrer als sich ständig neu erfindender Künstler, ist eine Option der Reformpädagogik, die schon seinerzeit nur polemisch Sinn gemacht hat. Reale Lehrkräfte können immer nur Teile ihres Repertoires neu erfinden.

Dieser Befund lässt sich auch auf Schulentwicklung übertragen. Eine zentrale Frage hier ist, wann und unter welchen Umständen Schulen *neue* Probleme akzeptieren. Diese Frage wird sich nur dann beantworten lassen, wenn die Lern- und Anpassungsprozesse *in* den Schulen beschrieben werden.

- Schulen reagieren nicht einfach auf Postulate der Reform und seien sie noch so dringlich.
- Vielmehr müssen sie alle Innovationen in der bestehenden Organisation unterbringen.
- Daher muss genauer bestimmt werden, wie sich Schulen fortlaufend konstituieren und was sie veranlasst, sich in neue Richtungen zu entwickeln, wenn sie mehr davon haben, das *nicht* zu tun.
- Das kann nicht einfach „träge“ genannt werden, sondern ist die Folge von bislang nicht überbotenen Problemlösungen.

Schulen organisieren Lernprozesse im Blick auf curriculare Angebote, diese Angebote sind historisch sehr stabil und sie werden gestützt durch eine Struktur, die nicht ständigen Wandel, sondern Beharrung belohnt. Wer das ändern will, muss genau untersuchen, wie das *Know-how* in den Schulen zustande kommt und was seine Dynamik bestimmt. Das Können der Lehrkräfte ist nicht einfach individuelle Kompetenz, die das Ergebnis der Ausbildung wäre, sondern eine fortlaufende Lern- und Anpassungsleistung, die auf das gegebene Umfeld reagiert. Im Sinne dieser Analyse kann von *working knowledge* gesprochen werden, von Arbeitswissen, das in der Organisation Schule ständig verwendet wird und das nicht deswegen unintelligent ist, weil es über Jahre in Gebrauch ist (Davenport/Prusak 1998).²²

Wie man unterrichtet und Schule hält ist das Ergebnis von Problemlösungen, die die Handelnden bis zur Möglichkeit ihrer Verbesserung überzeugen. Man kann nur dann erfolgreich handeln, wenn die gegebene Problemlösung als tragend empfunden wird. Nur etablierte Problemlösungen gewährleisten das Überleben im Alltag. Die Kernfrage einer effektiven Veränderungsstrategie wäre dann, wie das Arbeitswissen in Schulen verbessert werden kann, ohne einfach nur, wie heute etwa bei der Rede von „Bildungsstandards“, auf den Wechsel der Perspektive zu vertrauen, der die Praxis ja nicht schon anders macht. Auch staatliche Lernziele werden nicht einfach umgesetzt, sondern müssen kompatibel sein mit dem *Know-how* der Lehrkräfte. *Working knowledge* sind die Lösungen der Praxis, wer sie verbessern will, muss sie erreichen, nicht mehr und nicht weniger.

Viele heutige Illusionen entstehen aus der Rhetorik der „lernenden Systeme“, die sich geschichtsfrei und ohne Rücksicht auf die tatsächlichen Erfahrungen der Handelnden täglich neu als „intelligente Organisationen“ erweisen sollen. Was gut klingt, sind Metaphern oder allgemeiner, Sprachregelungen, die nicht mit Praxis verbunden sind, sondern mit politischer Rhetorik, die auf das Machbare nicht achten muss. Die Rhetorik betont die „Notwendigkeit“ oder „Unausweichlichkeit“ des Wandels und übersieht gerne, dass der Gegenstand Schule *vorhanden* ist und über genügend Erfahrungen verfügt, sich selbst helfen zu können. Es ist auch kein Aufruf nötig, zur „lernenden Organisation“ erst werden zu müssen - das System lernt und hat immer gelernt, nur eigensinnig. Neue Verfahren der Systementwicklung müssen

²² Dafür wird folgende Definition vorgeschlagen: „ Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms” (Davenport/Prusak 1998, S. 5).

sich als wirksam erweisen oder werden bis zur Unkenntlichkeit angepasst. Ich könnte auch sagen, die Reform rechnet nicht mit der Listigkeit des Systems, das schon ganz andere Reformattacken gut überstanden hat.

Diese Analyse erlaubt folgende Schlussfolgerung: Schulen *sind* „lernende Systeme“, aber solche, die sich auf sich selbst beziehen und ihre relevanten Umwelten wesentlich unter *diesem* Gesichtspunkt wahrnehmen. Das Lernen des Systems erfolgt mit den Vorgaben des Systems und ist keineswegs beliebig veränderbar.

- Schulen, wenn meine historische Theorie zutrifft, bestehen aus *gelösten* Problemen, die Lösungen werden für den Alltag genutzt, ohne sie ständig in Frage zu stellen, und sie sind nicht einfach stupid.
- Wer die Absicht hat, etwas zu verbessern, muss die Stelle im System bestimmen, wo das geschehen soll.
- Appelle mit dem Zeitgeist sind oft auch deswegen folgenlos, weil der Adressat unbestimmt bleibt.

Es sind einfach „die“ Lehrerinnen und Lehrer. Wenn etwas wirken soll, dann hängt das massgeblich von der Stelle ab, wo es eingesetzt und entwickelt wird. Daher ist der Verlauf der Implementation und nicht der Zeitgeist entscheidend für den Erfolg jeder Steuerung.

Literatur

Alanen, A.R.: Morgan Park: Duluth, U.S. Steel and the Forging of a Company Town. Minneapolis: University of Minnesota Press 2007.

Ayres, L-P.: Measuring Educational Processes through Educational Results. In: School Review Vol. 20 (1912), S. 300-309.

Bagley, W.C.: Classroom Management. Its Principles and Technique. New York: The Macmillan Company 1907.

Bauerlein, M.: The Dumbest Generation. How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes OurFuture. (Or, Don't Trust Anyone Under 30). New York: Jeremy P. Tarcher /Penguin 2008.

Bonner, St./Weiss, A.: Generation Doof. Wie blöd sind wir eigentlich? 8. Auflage. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe 2008.

Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.

Bueb, B.: Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung. Berlin: Ullstein Buchverlag 2008.

Callahan, R.E.: Education and the Cult of Efficiency. Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools. Chicago: The University of Chicago Press 1962.

Courtis, St.: The Gary Public Schools: Measurement of Classroom Products. New York: General Education Board 1919.

Davenport, T./Prusak, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press 1998.

Dewey, J.: Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002. (amerik. Orig. 1910)

Gaschke, S.: Die Erziehungs-Katastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. 3. Auflage. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt 2001.

- Gerster, P./Nürnberg, Chr.: Der Erziehungs-Notstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. 7. Auflage. Berlin: Rowohlt 2002.
- Hartwell, S.O.: A Side-Light on Platoon Schools. In: The Elementary School Journal Vol. 25, No. 6 (February 1925), S. 437-441.
- Herder, J.G.: Ausgewählte Werke in Einzelbänden. Schriften zur Literatur, hrsg. v. R. Otto, Band 2/1: Kritische Wälder. Erstes bis Drittes Wäldchen. Viertes Wäldchen. Paralipomena. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag 1990.
- Keller Hefti, Nicole: Pädagogische Ratgeber in Buchform. Leserschaft eines Erziehungsmediums. Bern u.a.: Peter Lang Verlag 2008. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 57).
- Lane, R. H.: The Progressive Elementary School. A Handbook for Principals, Teachers and Parents. Boston et.al.: Houghton Mifflin Company 1938.
- Mirel, J.: The Rise and Fall of an Urban School System. Detroit, 1907-1981. Second Edition. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press 1999.
- Neumann, D./Oelkers, J.: Folgenlose Moden? Beobachtung zur Trivialisierung der Pädagogik, In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 623-648.
- Postman, N.: The Disappearance of Childhood. New York: Delacorte Press 1982.
- Rice, J.M.: The Public-School System of the United States. New York: The Century Co. 1893.
- Sears, B.: Objections to Public Schools Considered: Remarks at the Annual Meeting of the Trustees of the Peabody Education Fund. New York, Oct. 7, 1875. Boston: Press of J. Wilson and Son 1875.
- Spain, Ch. L.: The Platoon School: A Study of the Adaption of the Elementary School Organization to the Curriculum. New York: Macmillan 1924.
- Taylor, F.W.: The Principles of Scientific Management. New York/London: Harper and Brothers Publishers 1911.
- Tröhler, D./Schwab, A. (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Umfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/1772. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2006.
- Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Unter Mitarbeit von Carsten Tergast. 10. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
- Winterhoff, M.: Tyrannen müssen nicht sein. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2009.