

Jürgen Oelkers

Gibt es eine Mitte der Pädagogik?)*

Die Frage meines Vortrages, ob es eine „Mitte“ der Pädagogik gibt, lässt sich klar beantworten, so klar, dass sich die Frage eigentlich gar nicht stellt oder sogar verbietet. Die Antwort nämlich lautet kurz und bündig:

In der Mitte der Erziehung steht das Kind.

Diese Feststellung ist so tief in der Pädagogik, der westlichen Erziehungskultur und mit ihr der öffentlichen Sprache verankert, dass sie sich kaum bestreiten oder gar negieren lässt. Wer kann dagegen sein, dass die Erziehung dem Wohl des Kindes dient und so das Kind die „Mitte der Pädagogik“ bildet?

Fast immer wird die Wendung „hin zum Kind“ mit dem Erfolg der Reformpädagogik in Verbindung gebracht, womit auch gesagt wird, dass es zuvor keine „Kindzentrierung“ in der Pädagogik gegeben hat. Kein Geringerer als John Dewey hat 1899 von der „kopernikanischen Wende“ der Erziehung hin zum Kind gesprochen.¹ Davon gehen bis heute die meisten Lehrwerke zur Geschichte der Pädagogik aus, aber auch nur deswegen, weil der historische Blick nicht weiter reicht als bis zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Es gibt immer Vorläufer und unerwartete Entdeckungen, damit werde ich im Folgenden natürlich auch dienen.

Entscheidend sind aber nicht die Entdeckungen, sondern die historischen Anschlüsse, die sich seit der Jahrhundertwende zentriert und verdichtet haben. Auf diesem Wege haben sich die Sprache, Optik und Publizistik der Pädagogik nachhaltig verändert. Was zuvor eine Einzelmeinung war, wurde zur allgemeinen Überzeugung und hat Folgen.

- Wenn das Kind in die „Mitte“ der Erziehung gestellt wird, muss sich etwas verschieben oder verschoben worden sein.
- Der Platz in der Mitte ist dann weder durch die Eltern noch durch die Lehrer besetzt, die ihrerseits sich auf das Kind beziehen müssen, ohne es in irgendeiner Form unter sich oder neben sich sehen zu können.
- Von der Montessori-Pädagogik ist der Satz: „Hilf mir, es selbst zu tun“, überliefert, der die Mittelpunktstellung des Kindes als Verhaltensanweisung für die Erzieher ausdrücken soll.

In der heutigen konstruktivistischen Didaktik wird der Lehrer oft als „Coach“ bezeichnet, häufig ohne den Bezug zum Sport und zur Trainingslehre zu suchen. Der Lehrer in der konstruktivistischen Lernumgebung beobachtet und begleitet die Schülerinnen und

*) Vortrag auf der Tagung „Lesarten eines Schulfaches“ am 13. Oktober 2015 in Basel.

¹ *School and Society* (1899).

Schüler, stellt Aufgaben und bespricht Lösungen, aber soll das Lernen nicht von sich aus lenken und in die von ihm gewünschte Richtung bringen. Aus diesem Grunde dominiert die Psychologie des Problemlösens die heutige Didaktik.

Schon die Stellung des Erziehers oder Lehrers in der Montessori-Pädagogik war so eine Art „Coach“. Der Erwachsene ist nicht „Erzieher“ in dem Sinne, dass er nach seinen Vorstellungen auf die Kinder einwirken und sie anleiten kann. Sein Handeln folgt der Natur des Kindes und auf ihre Entwicklung baut jede Erziehung auf. In der Wahrnehmungspsychologie entfällt die Natur, aber die Stellung des Kindes als Mittelpunkt des Lernsettings bleibt erhalten. Wäre also der Lehrer als „Coach“ der Triumph der Montessori-Pädagogik und das Waterloo aller ihrer Kritiker?

Zunächst bleibt festzuhalten, dass in der pädagogischen Rhetorik die Mittelpunktstellung des Kindes einen festen Platz hat und nicht nur dort, wo man sich auf die Reformpädagogik beruft. Das lässt sich an der heutigen Schulkritik zeigen, die es oft in die Bestsellerlisten schafft und vom Topos der Sorge um das Kind geprägt ist. Weil diese Sorge öffentlich werden soll, müssen ständig neue Bedrohungsszenarien und Alarmierungsformeln erfunden werden.

- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012)
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012),
- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Nimmt man die Mahnrufe ernst, dann sieht man nur noch egozentrische Kinder vor sich, die einzig gelernt haben, wie sie ihren Eltern und Lehrern das Leben schwer machen. Auf der anderen Seite sind die gleichen Kinder durch Leistung überfordert und leiden an jener Krankheit, die man eigentlich bei ihren Lehrern vermuten würde. Weiter hat man es mit einer neuen und bislang unbekanntem Seuche zu tun, die die Altersdemenz in die Kindheit verlegt und was könnte mehr Schrecken verursachen sein? Zum Verdruss der Lehrer fliegen dann auch noch die „Helikoptereltern“ und alle Unzufriedenen können sich auf Facebook in der Gemeinschaft „Die Schulhasser“ eintragen.

Blickt man auf die Organisation der Schule, dann erhält man auf die Frage nach der Mitte ebenfalls eine klare, aber ganz gegenteilige Antwort. Es gibt keine „Mitte“, um die sich alles zentrieren würde. Die Raum-Zeit-Struktur der Schule kennt staatliche Normen, aber keine Mitte. Auch die Aula ist selten die Mitte einer Schule, ebenso wenig die Bibliothek oder der Pausenhof. Wie die Räume einer Schule mit Leben gefüllt werden, hängt von keinem Mittelpunkt ab, und das gilt ebenso für die Nutzung der Zeit.

Auch die Lehrmittel konzentrieren sich um keine Mitte, sondern folgen den Ideen ihrer Verfasser, den Auflagen oder auch dem Innovationsbedarf. Einen Ruhe- oder

Haltepunkt und in diesem Sinne eine Mitte gibt es hier nicht. Die Studententafel schliesslich kennt erneut keine Mitte, sondern nur die Verteilung der Lernzeit nach der historischen Macht der Unterrichtsfächer. Daher ist sie auch eine Tafel und kein Kreis

Moderne Lehrpläne kombinieren verschiedene Fächer, die früher eigenständig waren, aber die Logik ist die der additiven oder synthetischen Annäherung und nicht der Konzentration um einen Mittelpunkt herum. Das gilt umso weniger, je mehr Lehrpläne als Aufgabekulturen konzipiert werden; Stoffverteilungen konnten noch ein Zentrum haben, etwa ein regulierendes Prinzip, Aufgaben können verbessert werden, aber brauchen keine Lehrplanmitte.

- Die Rhetorik der „Kindzentrierung“ findet sich also in der Schulorganisation nicht wieder.
- Sie hat nicht das *eine* Kind vor Augen, dem die ganze Aufmerksamkeit gilt,
- sondern Personengruppen, für die Lernzeit, ein dazu passender Lernraum, Lernmedien und Aufgaben verlässlich bereitgestellt werden müssen.

Selbst in der Raummystik der Waldorf-Schulen gibt es keinen Mittelpunkt, sondern nur Farbspiele und eine Abkehr der viereckigen Schulbaunormen. Eine Mitte, um die sich alles andere zentriert, ist dabei nicht zu erkennen, wie auch, da ja der Mittelpunkt „das Kind“ oder allgemeiner „der Mensch“ sein soll, wie auf jeder Homepage einer dieser Schulen zu lesen ist.

Die „Mitte“ der Pädagogik kann aber auch als Fokus von bildungspolitischen Diskussionen und so als Konzentration von Themen verstanden werden. Es ist auffällig, dass bestimmte Themen, wie heute die Kompetenzorientierung des Unterrichts, starkes Gewicht erhalten und so andere Themen dominieren und an den Rand drängen, was sich als Fokussierung im Sinne einer Priorität verstehen lässt. Ein Thema rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit und andere werden randhaft, manche verschwinden auf Dauer und andere können auch ins Zentrum zurückkehren. Themen durchlaufen Karrieren und erledigen sich nicht einfach von selbst.

Was aber ist „Mitte“ oder gar „die“ Mitte? Der Ausdruck kann generell sehr verschieden gebraucht werden.

- Der „Mittelpunkt“ entstammt der Geometrie und wird häufig als Metapher für Konzentration benutzt.
- Auch in der Politik gibt es eine „Mitte“, deren Stärke sich vom Gewicht der Ränder her bemisst.
- In der Philosophie ist seit Aristoteles die „Mitte“ der Ausgleich zwischen den Extremen.
- Schliesslich gibt es die „Mitte“ des Glaubens, die in aller Regel mit Gottesvorstellungen besetzt wird.

In der christlichen Pädagogik ist die Metapher der Mitte prominent verankert. Im Matthäus-Evangelium ruft bekanntlich Jesus ein Kind in die Mitte des Kreises seiner Jünger. Denen verkündet er, dass sie werden müssen wie die Kinder, wenn sie in das Himmelreich eingehen wollen (Matthäus 18, 1-5). Genauer: Wer sich für so gering² hält wie dieses kleine Kind, der ist der Grösste im Himmelreich (Matthäus 18, 4).

² „Klein“ in der Einheitsübersetzung.

Zu verstehen ist dieser Aufruf als Demutsgeste der Erwachsenen, die in der Predigt- und Erziehungsliteratur seit der Reformation so prominent thematisiert worden ist, dass die Folgen noch heute erkennbar sind. Häufig wird die Stelle auf „werdet wie die Kinder“ verkürzt und als Beleg für die „Kindzentrierung“ der Pädagogik genutzt, prominent etwa bei Maria Montessori und ihren Anhängern.

Die Demut der Erwachsenen erklärt sich mit der Unschuld der Kinder, die ohne Vorbehalte an Jesus glauben (Matthäus 18, 5-6). In der Predigtliteratur ist das immer als Aufruf zur Verhaltensänderung verstanden worden, als Topos der Umkehr und der Besserung, der sich auf das moralische Vorbild *des Kindes* berufen hat, was freilich nie mit der christlichen Sündenlehre vereinbar gewesen ist.

Mit den Appellen während der Predigt hat sich weder die Rechtsstellung des Kindes noch die Erziehungsautorität der Eltern und Lehrer verändert. Insofern führt ein Weg in die Gegenwart: Pädagogische Appelle wirken mental und auch nur in der Situation, in der sie geäußert werden. Was aus ihnen wird, deckt sich nie mit dem, was sie nahelegen. Und schliesslich: Das Kind stand in der Mitte des Jüngerkreises, um ein Beispiel des Glaubens zu geben und nicht, um das Kind tatsächlich in die Mitte der Erziehung zu stellen.

Fragt man, ab wann die Pädagogik ernsthaft von der Mittelpunktstellung des Kindes spricht und so die christliche Relation verschiebt, dann ist man nicht erst auf die Reformpädagogik verwiesen. Im Gegenteil gibt es schon im frühen 19. Jahrhundert, etwa bei den Quäkern, zahlreiche Deutungen in diese Richtung. Die Quäker heissen nicht zufällig „Children of God“, deren Kinder besondere Aufmerksamkeit und so eine moderne Erziehung erhielten.

Das Kind soll *als Kind* ernst genommen und von seinen Potentialen her beachtet werden, auch und gerade für die religiöse Erziehung. Es ist nicht einfach Vorbild des Glaubens, wie noch in der calvinistischen Kinderliteratur des 18. Jahrhunderts. Das Kind erhält einen eigenen Status, was zur Folge hat, dass die unnachsichtige Autorität der Erwachsenen unter Legitimitätsdruck geriet.

Ein anderes Beispiel entstand im Umkreis der amerikanischen Transzendentalisten, also dem Kreis von Philosophen, Künstlern und Literaten um Ralph Waldo Emerson in Boston. Hier wurde in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts die Grundlage der amerikanischen Philosophie und zugleich der demokratischen Pädagogik geschaffen, auf die sich etwa John Dewey immer berufen hat.

Viele Angehörige dieses Zirkels waren Lehrer und schrieben über ihre pädagogischen Erfahrungen. Zu ihnen gehörte Amos Bronson Alcott, der verschiedene Schulen in Connecticut und Massachusetts geleitet hat, zu denen die berühmte Temple School in Boston gehört. Diese Schule begann mit dem Unterricht im Jahre 1834 und bestand bis 1839, ein Ableger in anderer Zusammensetzung bis 1841.

Zuvor hatte Alcott eine Methodenschrift zur Veränderung des Unterrichts in den Schulen veröffentlicht, die den Titel trug: *Observations on the Principles and Methods of Infant Instruction* (Bronson 1830). Die Schrift ist bestimmt von einer Psychologie der Kräfte und der Vorstellung von drei inneren Fakultäten,³ die ganzheitlich erzogen werden müssen

³ Spiritual, imaginative and rational faculty.

(ebd., S. 4). Die Theorie kommt ohne religiöse Dogmatik und ohne Katechese aus, stattdessen sollen Dialoge mit Kindern im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, die einen festen Platz im Stundenplan erhalten.

Amos Bronson Alcott, anders gesagt, ist einer der Begründer des dialogischen Lernens, das heute ein fester Bezugspunkt der Didaktik ist. Auch die Rhetorik scheint zu stimmen. Alcott verwendet eine Formel, die später zu einem Schlagtruf werden sollte.

- Unterricht wird nicht aus Büchern erteilt,
- er gilt dem Kind.
- „The Child is the Book.
- The operations of his mind are the true system.“

Nur wer in der Erziehung dem Kind folgt, handelt richtig. Das Kind weist der Erziehung den Weg, aber dann ist der Weg nicht der, den die Schule vorgibt.

„Let him follow out the impulses, the thoughts, the volitions, of the child's mind and heart, ... and his training will be what God designed it to be - *an aid to prepare the child to aid itself*“ (The Journals of Bronson Alcott, S. 12; Hervorhebung J.O.).

Die Formel hat also nicht Maria Montessori erfunden und sie wurde auch nicht nur von Alcott benutzt, sondern lässt sich an verschiedenen Stellen der angelsächsischen Lehrerliteratur nachweisen und ist dann irgendwann sprichwörtlich geworden.

Aber mehr als ein populärer Slogan verbindet sich damit nicht, die Praxis auch von Bronson Alcott sah ganz anders aus, was damit zusammenhängt, dass jeder Slogan die Schwierigkeiten und Untiefen der realen Situation unterschlagen muss. Und Slogans wie „hilf mir, es selbst zu tun“, werden unterschiedlichen Situationen und Lernsettings angepasst, aber „bedeuten“ immer dasselbe.

In seiner späten Erziehungstheorie, einer spirituellen Pädagogik, ging Bronson Alcott davon aus, dass zwischen Kindern und Erwachsenen kein Unterschied bestehe, ausgenommen, dass Kinder näher zu Gott seien als Erwachsene. Hier wirkt das Matthäus-Evangelium also deutlich nach, nur dass es empirisch und gerade nicht spirituell gedeutet wird. Kinder können genauso tief empfinden wie Erwachsene und sind imstande, den vollen Gehalt der Bibel zu verstehen, wenn man ihre eigenen Fragen und Antworten zulässt, also abrückt vom Prinzip der Katechese (Bronson Alcott 1991, S. 317ff.).

Elizabeth Peabody war Lehrerin in den Anfängen der Temple School. Sie hat den Unterricht von Bronson Alcott beobachtet und über die verschiedenen Unterrichtseinheiten Tagebuch geführt, das im Juni 1835, also ein Jahr nach Eröffnung der Schule, gedruckt wurde. Hier zeigt sich auch, dass der normale Unterricht, etwa im Schreiben, sehr strikt durchgeführt wurde und durch einen engen Stundenplan sowie die Raumaufteilung geprägt war. Die Temple School hatte einen grossen Raum zur Verfügung, der auf den Lehrer zugeschnitten war.

Ein Bild des Klassenzimmers findet sich in der dritten Ausgabe von Elizabeth Peabodys Beschreibung der Schule. Der Raum hat in drei Ecken Schulbänke und Stühle für die Stillarbeit der Schüler. In der Mitte des Raumes sieht man einen offenen Sitzkreis, der auf das Lehrerpult ausgerichtet ist. Die Lehrerzentrierung entspricht der Grundordnung des

amerikanischen Klassenzimmers zu diesem Zeitpunkt, nur dass der Raum kaum je so gross war wie in der Temple School (Peabody 1874, Abbildung neben dem Titelblatt).

Das Verhalten der Schüler im Klassenzimmer, ihre Beziehung zum Lehrer und seinen Vortrag werden so beschrieben:

„When sitting at their desks, at their writing, he would not allow the least inter-communication, and every whisper was taken notice of. When they sat in the semi-circle around him, they were not only requested to be silent, but to be attentive to him; and any infringement of the spirit of this rule, would arrest his reading, and he would wait, however long it might be, until attention was restored” (Record of a School 1835, S. 7).

Stillsein und Aufmerksamkeit waren eine Hauptanstrengung des Unterrichts, und das zu erreichen war mühsam, weil viele Kinder sich selbst kaum kontrollierten konnten, nur wenig Aufmerksamkeit zeigten und sich häufig zügellos verhielten. Einigen fehlte jede Form von Demut, viele redeten sich auch bei ganz offensichtlichen Vergehen heraus und oft versagten die Appelle des Lehrers (ebd.).

Daher, notiert Elizabeth Palmer Peabody, seien Strafen unumgänglich gewesen, auch solche mit Schlägen auf der Hand, die so erteilt wurden, dass sie Einsicht in das Vergehen hervorrufen sollten. Ohne Zustimmung des betroffenen Schülers wurde nicht körperlich gestraft und die Strafen fanden stets ausserhalb des Klassenzimmers statt. Bei allen diesen Gelegenheiten redete Alcott mit den Schülern und versuchte sie zur Einsicht zu bewegen und zur Besserung anzuleiten. Manche waren über ihre Schwächen und Fehler, die sie zum ersten Mal hören musste, so beschämt, dass es schmerzte (ebd., S. 7/8).

Erfahrungen wie diese taten der Rhetorik des „Mittelpunktes“ keinen Abbruch. Die Temple School wurde vergessen, ihr Leiter auch, ebenso seine Publizistik, was aus den Kindern wurde, ist nicht bekannt, sie sind auch nie gefragt worden, ob das, was sie gelernt haben, für sie irgendeinen Nutzen hatte. Aber dass alle Erziehung von den Kindern ausgehen und sie so „im Mittelpunkt“ stehen müssen, avancierte zum Grundprinzip der modernen Pädagogik.

Geschichte und Folgen dieser Metaphorik hat Alexandra Guski (2007) in ihrer Basler Dissertation untersucht, die auch deutlich macht, dass den Metaphern der Pädagogik niemand entgeht, der sich im öffentlichen Raum über Erziehung und Bildung verständlich machen will. Die Frage ist nur, welches Gewicht sie haben und wie sie verstanden werden. Wenn das Kind „im Mittelpunkt“ der Erziehung stehen soll, dann steht die Metapher und nicht das Kind im Mittelpunkt.

Mich interessiert eine Folge dieser Gewichtung in der Rhetorik: Wenn aller Unterricht nur dazu dienen soll, das Kind dazu anzuleiten, sich selbst zu helfen, dann fragt sich, was aus dem Fächerkanon und so den staatlichen Vorgaben für den Fachunterricht werden soll. Beides folgt nicht einfach „dem Kind“, sondern stellt eine übergeordnete Macht dar, der nicht dialogisch zu begeben ist.

- Die einzelnen Fächer bilden im Blick auf Rang und Ressourcen eine Hierarchie,
- die Ordnung wird mit der Stundentafel bestimmt
- und sie bildet die Achse der Schulorganisation.

Lehrpläne mit Stundentafeln und Stoffverteilungen sind nicht erst seit der Reformation in Gebrauch. Auffällig an den Lehrplänen der staatlichen Schule des 19. Jahrhunderts ist, dass im Unterschied zu früheren Klassifikationen des Wissens zunehmend nur noch auf wissenschaftliche Disziplinen Bezug genommen werden sollte, die wirkliches, also geprüftes und so objektives Wissen darstellen und deswegen auch von höchstem didaktischen Wert sind, wie Herbert Spencer 1855 festhielt.⁴

Mit der Frage, welches Wissen das wertvollste sei, hat Spencer auch eine didaktische Hierarchie begründet, die bis heute die Stundentafel der öffentlichen Schulen prägt. Die Antwort nämlich lautet: Naturwissenschaften und Mathematik, mithin die heutigen MINT-Fächer (Spencer 1859, S. 39/40). Der Grund ist der vielfältige Nutzen, die Unabhängigkeit von blossen Meinungen und so die ewigen Wahrheiten.⁵ Nur dieses Wissen ist daher verlässlich und stabil - „as fixed as is the relation of man to the surrounding world“ (ebd., S. 40).

Aber genau das wurde nie realisiert, auch weil „Wissen“ nicht einfach kumuliert und immer besser wird, sondern selbst beweglich ist. Die Frage ist dann eher, wie gewährleistet wird, dass Wissen nicht vergessen wird, etwa dann, wenn sich die Nutzerwartung ändert oder sich der kognitive Wert verliert. Was behalten und was vergessen wird, ist kein natürlicher Vorgang und keiner, der sich auf Spencers Wissenschaften berufen könnte (Goeing/Grafton/Michel 2013). Vermutlich hat deswegen auch jeder Lehrplan einen kanonischen Gehalt.

- Das griechische Wort „Kanon“ soll darauf hinweisen, dass etwas festgelegt oder für verbindlich geklärt worden ist.
- Der Ausdruck „Fachunterricht“ bezeichnet die Organisation von Lehren und Lernen im Blick auf schulische Aufgaben- und Wissensfelder, die thematisch abgegrenzt werden und die längere Sequenzen bilden.
- Die Aufgaben bauen häufig auf Vorgängern auf und können zugleich innovativ sein.

Der Fachunterricht setzt die strukturelle Organisation der Schule voraus. Das schafft zunächst Entlastung, aber auch Zwänge, weil die Struktur konservativ ist und die Fächer nicht gleich behandelt. Weitere Probleme stellen sich in der Ressourcennutzung sowie im Gender-Gap des Interesses für die einzelnen Fächer. Der Kanon der öffentlichen Allgemeinbildung wird zwar gleich angeboten, aber nicht annähernd auch gleich genutzt. Der Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler spielt dabei eine Rolle, vor allem aber die jeweilige Schulkarriere, in der das Interesse oder die Abneigung für oder gegen die verschiedenen Schulfächer aufgebaut werden.

Warum ist die Struktur konservativ? Amerikanische Bildungshistoriker sprechen heute im Blick auf die Schulorganisation und so auf den Rahmen des Fachunterrichts von der *grammar of schooling* (Tyack/Tobin 1994).

- Gemeint sind institutionelle Formen wie die Einteilung der Schüler in Klassen nach Jahrgängen,

⁴ *What Knowledge is of Most Worth*. Lectures on Education delivered at the Royal Institute of Great Britain. London 1855 (Spencer 1859).

⁵ „Necessary and eternal as are its truths, all Science concern all mankind for all times“ (Spencer 1859, S. 40).

- das Durchlaufen von Schulstufen,
- die Beurteilung der Schülerleistungen im Vergleich mit Anderen,
- die Beschreibung der Leistungsdifferenzen in Noten,
- die Deutungshoheit der Lehrkräfte,
- die Organisation der Inhalte nach Lehrplänen und Fächern etc.

Der Fachunterricht muss in diesem Rahmen verstanden werden, nicht von einer Mitte, sondern von der historischen Form her, damit von bezogen auf seine schulische Funktion und unter der Voraussetzung knapper Zeit und befristeter Ressourcen.

Fragt man, wie amerikanische Lehrkräfte in den vergangenen hundert Jahren tatsächlich unterrichtet haben (Cuban 1993, siehe auch Kliebard 2004), dann ergibt sich folgendes Bild:

- Kindzentrierte Lernformen und Unterrichtsmethoden konzentrieren sich auf die *unteren* Schulstufen, ohne auch hier den Hauptanteil des Unterrichts auszumachen.
- Je mehr *fachliche* Anforderungen den Unterricht bestimmen, desto geringer wird der Anteil reformpädagogischer Methoden.
- Die *traditionelle* Schulform und *ihr* Curriculum dehnen sich aus, neue Methoden müssen zu dieser Form passen.
- Neue Methoden müssen den Test der *schulischen* Effizienz bestehen, also den Aufwand erträglich halten, ohne den Ertrag zu gefährden.
- Der Ertrag wird mit *Noten* und *Abschlüssen* erfasst, Lehren und Lernen sind letztlich darauf bezogen.

Die historische Schulform muss sich *aus sich selbst* heraus weiterentwickeln und hat das immer auch getan. Für die Sicherung der Qualität des Unterrichts sorgt zunächst und grundlegend die Schule selbst, wenn man an die beiden zentralen Probleme denkt, die sie fortlaufend bearbeiten muss, nämlich Versorgung in der Breite und Sicherung eines möglichst hohen Minimums für alle.

Auch diesem Grunde sind die Lehrmittel das Rückgrat des Fachunterrichts, ohne dass in der Forschung den Lehrmitteln jemals die gleiche Bedeutung zuerkannt worden wäre wie etwa den Lehrpersonen. Aber es sind die Lehrmittel, die

- den Unterricht übersichtlich halten,
- die Komplexität von Themen reduzieren,
- das zeitliche Nacheinander festlegen,
- die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen
- sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen.

Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden, Lehrpläne allein könnten das nicht, weil sie keine wirkliche Feinsteuerung des Unterrichts zulassen. Gegenüber den Lehrmitteln erfüllen die Lehrpläne eine andere Funktion. Sie bestimmen die Topik (Künzli 1986), also

- legen die allgemeinen Ziele fest,
- bestimmen die Aufgaben des Unterrichts,
- sorgen für die Abgrenzungen zwischen den Fächern,

- teilen die Lernzeit ein
- und gewährleisten die Stabilität der Organisation, weil über das alles nicht verhandelt werden kann.

Die drei starken Faktoren im Fachunterricht sind die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrmittel. Unterrichtsfächer können nicht aus den Wissenschaften „abgeleitet“ (Kramp 1963), sondern müssen für den schulischen Unterricht konstruiert werden, und das geschieht vor allem durch den Einsatz und den Gebrauch von Lehrmitteln. Was den Unterricht daher wirksam macht, ist nicht das „Fach,“ sondern sind die Lehrmittel im Einklang mit dem persönlichen Können der Lehrkräfte, und dies bezogen auf eine je spezielle Situation des Unterrichts und eine bestimmte Gruppierung der Schüler.

Was macht ein Fach zu einem *Fach*? Die Antwort ist entgegen der Metapher „Fach“, die auf einen aufgeteilten Raum verweist, als seien Disziplinen Kästchen,⁶ dynamisch, nämlich verweist auf die historischen Kanäle und eingespielten Formen der Wissenstradierung. Themen und Inhalte von Lehrdomänen werden materiell überliefert, in der Form von Lehrmitteln, die ihren Kernbestand fortlaufend anpassen, wobei methodische Anpassungen eher vollzogen werden als inhaltliche.

Eine Disziplin ist immer das, was sie lehrt und so, was die Ausbildung beeinflusst. Es gibt nicht das Fach „an sich“, als statische Grösse oder als Kästchen, sondern es gibt nur Versionen der Wissenstradierung in Schulen, die mehr oder weniger angenähert sind. Viele Fächer zerfallen heute in eine Vielzahl von Lehrmitteln, aber kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder aber - ist kein Fach (Goodson/Hopmann/Riquarts 199)

Die heutige didaktische Diskussion wird geprägt durch lerntheoretische Modelle des Kompetenzerwerbs, die Eigentätigkeit in den Mittelpunkt stellen. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern *konstruieren* es auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes. Sie können also nicht „aus dem Nichts“ Wissen aufbauen, sondern nur die gegebenen Erfahrungen und das vorhandene Wissen erweitern.

- Allerdings ist die „Konstruktion“ des Wissens und Könnens nicht so zu verstehen, dass es sich gleichsam um Erfindungen der Lernenden handelt.
- Aufgaben des Unterrichts sind Vorgaben der Schule und so der Fächer und Lerndomänen.
- Das Gleiche gilt für die Leistungen und Leistungsbewertungen. Von der Mittelpunktstellung des Kindes kann hier keine Rede sein.

Ein ähnlicher Befund gilt für die Realgeschichte von Schulreformen (Nehring 2009). Diese Reformen verlaufen nie so, wie sie vor Beginn vorgestellt wurden, aber sie sind auch nicht deswegen erfolglos, weil die Mittelpunktstellung des Kindes verfehlt wurde. Die Metapher spielt nur in der Schulrhetorik eine Rolle, und dies so, dass man ihr nicht ausweichen kann, ohne in moralische Widersprüche zu geraten.

Das gilt ähnlich für reformpädagogische Begriffe wie „Ganzheit“ oder auch „Gemeinschaft“. Sie sind Teil der pädagogischen Rhetorik und so auch des Systems von Postulaten, die der Schule gegenüber in Stellung gebracht werden. Aber die Schule

⁶ Das althochdeutsche Wort *fah* verweist auf den Teil oder die Abteilung eines Raumes. Die indogermanische Wurzel **pak-* oder **pag-* lässt sich mit „festmachen“ übersetzen.

„verwirklicht“ diese Postulate genau so wenig, wie sie die Erlasse der Behörden „umsetzt“. Alle Vorgaben durchlaufen eine interne Kommunikation und was keinen Sinn macht, wird unterlaufen.

Akteure handeln in Situationen, die mehr oder weniger stabile Kontexte voraussetzen. Bildungsreformen müssen auch für ein grösseres Publikum plausibel erscheinen und nicht zuletzt in den pädagogischen Professionen Rückhalt finden. Das gelingt nur mit einem Agenda-Setting, dem es gelingt, Reformthemen zu fokussieren und auch gegen widerständige Erfahrungen wachzuhalten. Die wichtigste Aufgabe dabei ist „sense-making“.

In der Mitte der Pädagogik stehen so gesehen einige wenige Reformprogramme, denen es gelingt, über eine bestimmte Zeit einen Diskussionsfokus zu bilden. Die jüngsten Beispiele wären etwa der Ausbau der Ganztagsbeschulung, die Inklusion von Behinderten oder die konstruktivistische Didaktik. Sie bilden umstrittene Mitten und sind umso besser etabliert, je mehr es ihnen gelingt, Zweifel und Widerstand zu eliminieren.

Eingespielte soziale Systeme verändern sich nicht ohne Problemdruck, der nicht unbedingt aus dem System selbst heraus entstehen muss. In der Diskussion über Inklusion etwa sind die Anstösse von aussen gekommen und haben erst so für einen streitbaren Fokus gesorgt. Auch die Forderungen nach ganztägiger Beschulung haben sich nur realisieren lassen durch die Veränderungen des Arbeitsmarktes und so der Familienpolitik.

Was folgt darauf für mein Thema?

- Die Metapher der „Mitte“ darf nicht so verstanden werden, dass sich damit dauerhafte Konzentrationen verbinden, wie dies mit der Mittelpunktstellung des Kindes nahegelegt wird.
- Auch wenn die „Mitte“ der Erziehung beschworen wird, so heisst das nicht, sie auch zu erreichen.

Genau genommen ist die Mitte ein imaginärer Ort in einem Vorstellungsraum, der moralisch geprägt wird. Das Kind *soll* im Mittelpunkt der Erziehung stehen. Konkrete Erfahrungen lassen sich mit dieser Vorstellung gar nicht verbinden. Kein Kind würde es aushalten, ständig im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen oder würde daraus falsche Schlüsse ziehen.

Die kindzentrierte Erziehungsmoral hat Vorteile, weil sie einem liberalen Umgang mit Kindern das Wort redet und Unterwerfungsgesten vermeidet. Sie ist auch erfolgreich, weil konservative Forderungen nach einer strengen Erziehung nicht mehr Mainstream sind. Allerdings darf diese Moral nicht so verstanden werden, dass mit der Redeweise der Kindzentrierung eine Verhaltensgarantie gegeben wäre.

Ein Nachteil der Rede von der Mitte ergibt sich aus der Vorstellung selbst. Es gibt nur die *eine* Mitte, so wie es nur das *eine* Kind gibt. Aber Erwachsene und Kinder bewegen sich in unterschiedlichen Situationen und durchlaufen Prozesse, die ursprüngliche Ziele und Einstellungen verändern können, ohne dass damit ein Verlust verbunden wäre. Die Beweglichkeit der Erziehung und der damit verbundenen Prozesse lässt sich mit der Metapher der Mitte nicht einfangen.

Ein Grund für die Verwendung der „kindzentrierten“ Rhetorik ist die Orientierung der öffentlichen Diskussion an den Zielen der Erziehung. Die Erziehung wird als Weg

verstanden, auf dem zeitlich ferne Zustände erreicht werden, ohne die ursprüngliche Konstellation zu verändern. Der Mittelpunkt soll erhalten bleiben, obwohl sich gegenüber dem Anfang alle Konstellationen verändert haben.

Kinder sind nie gefragt worden, ob sie wirklich im Mittelpunkt der Erziehung stehen wollen. Die reformpädagogische Doktrin ist also paternal, Erwachsene wissen besser, was für die Kinder gut ist als diese selbst. Aber auch höchste Zielsetzungen der Erziehung sind nicht mehr als fallible Hypothesen, die sich in komplexen und häufig unabsehbaren Prozessen testen lassen müssen. Ein fester Mittelpunkt in einem Kreis ist dabei nicht sehr hilfreich.

Das lässt sich an Schulreformen zeigen, wobei zwischen der Entwicklungen der einzelnen Schule und solchen des Bildungssystems zu unterscheiden ist.

- Die Praxis der Schulreform, aus der Sicht der einzelnen Schule, muss verstanden werden als eklektische Übernahme von Konzepten,
- die andere Schulen ausprobiert haben und die nun im eigenen Rahmen angepasst werden.
- Dabei spielt die Berufung auf eine bestimmte Reformpädagogik in aller Regel keine Rolle.

Allenfalls gibt es ein „name dropping“, also ein Spiel mit grossen Namen, das dazu dient, Legitimation zu gewinnen. Aber auch das ist jedenfalls in der deutschen Reformpädagogik schwierig geworden.

Aus der Perspektive des Bildungssystems bedeutet Schulreform nicht einfach die Berufung auf angeblich bewährte Konzepte der Reformpädagogik, die sich doch nur auf einzelne Schulen bezogen haben und deren empirischer Gehalt weitgehend unklar ist. Schulreform heisst auch nicht das Vertrauen auf bestimmte Namen, die selbst nicht hinterfragt werden. Vielmehr muss bei flächendeckenden Reformen eine komplexe Ausgangslage angenommen werden, die nicht auf das Geschehen in einzelnen Schulen reduziert werden kann.

Alles, was unter dem Begriff „Reformpädagogik“ subsumiert wird, reduziert diese Komplexität zugunsten von einfachen Formeln, die scheinbar praxisdienlich sind. Aber die Sprache der Reformpädagogik suggeriert lediglich den Praxisbezug, während tatsächlich Schulreform von ganz anderen Parametern bestimmt ist, die mit Reformpädagogik nichts zu tun haben. Sie dient häufig nur zur Artikulation von Unmut, ohne dadurch zu wirksamen Problemlösungen zu kommen.

In der Realität verlaufen Schulreformen nie zielgemäss oder umso weniger, je länger sie dauern. Häufig zeitigen sie Ergebnisse, die unerwartet waren, wie gesagt ohne deswegen als gescheitert angesehen werden zu müssen. Auf der anderen Seite gelingt keine Reform einfach aus sich heraus. „Reform“ verlangt mehr als gute Absichten und muss vor allem als Steuerung von Prozessen auf verschiedenen Ebenen verstanden werden.

In einer jüngst fertig gestellten Zürcher Dissertation, die am Beispiel von drei Schweizer Kantonen⁷ langjährige Schulreformprozesse untersucht, wird darauf verwiesen, dass Schulreformprozesse sich weder mit einer progressiven Linearität der Effekte noch mit

⁷ Zürich, St. Gallen und Luzern.

einem widerkehrenden Phasenmodell erfassen lassen. Die Prozesse führen nicht einfach zu immer besseren Verhältnissen und folgen auch keinem zeitlichen Schema.

- „Der Modus von Schulreformen erwächst aus dem Zusammenspiel von langen Reformkaskaden und der multiplen Interdependenz von Reformsträngen.“ (Appius/Nägeli 2015, S. 380)
- In Kaskadeneffekten⁸ werden Ereignisse zu Strängen verkettet, die untereinander mehrfach verbunden sind.
- Die Verbindung kann quer zu den Systemebenen erfolgen.
- Keine Verwaltung „beherrscht“ diese Prozesse.

In der reformpädagogischen Vision von Reform wird „Fortschritt“ auf einem Weg erreicht, der ein- für allemal der richtige ist. Wer sich für die Montessori-Pädagogik entscheidet, erhält damit gleichsam die Garantie des Gelingens. Eigentlich gibt es auch keine Entwicklung, weil die grundlegenden Konzepte nur übernommen werden müssen. Natürlich muss jede Montessori-Schule Anpassungsleistungen vornehmen, aber sie kann sich dabei in der Selbstdarstellung auf den Namen und die Aura der Gründerin verlassen.

Selbst wenn das zu einem Erfolg führen würde, so ist damit nicht erfasst, wie sich grössere Schulsysteme entwickeln können. Und staatliche Montessori-Schulen sind immer Teil eines grösseren bildungspolitischen Entwicklungszusammenhangs, in dem sie sich bewegen müssen und der die Agenda bestimmt. Das gilt generell, keine Schule kann sich der Zentrierung im Bildungsdiskurs entziehen, zumal damit häufig auch Entwicklungsanreize verbunden sind. Die Themenmitte erwächst nicht nur aus der Rhetorik, sondern setzt eine Finanzrahmung voraus, anders würden zum Beispiel Montessori-Schulen nicht an Wettbewerben teilnehmen.

Auch die bildungspolitische Maxime der „Umsetzung“ oder „Implementation“ von Reformzielen im bestehenden System vereinfacht die Lage. Schulen sind nur im behördlichen Organigramm „nachgeordnete Behörden“, die sich an die Erlasslage halten. Und auch die Veränderung von Gesetzen hat nicht unmittelbare Handlungsfolgen. Die Vorstellung der „Umsetzung“ hat einen „top-down-Prozess“ vor Augen, der sich schon wegen der Unterscheidung verschiedener, mehrfach verbundener Ebenen nicht verlustfrei verwirklichen lässt.

Auch die umgekehrte Vorstellung, dass alle Reformen von unten ausgehen und sich dann nach oben hin durchsetzen („bottom-up“) übersieht das Spiel der Ebenen und damit zusammenhängend die Vernetzung verschiedener Akteure, die auch im Grenzfall nie einfach konform handeln. Die Interessen sind unterschiedlich und die Kompromisse kennen immer nur eine temporäre Haltbarkeit.

Die Komplexität des Geschehens wird in der Zürcher Dissertation, die sich auch mit der Logik von Reformen auseinandersetzt, wie folgt beschrieben: „Ein einzelner Reformstrang besteht ... aus einer Kaskade einzelner, stringent aneinander gereihter Massnahmen. Schulreformen erwachsen aus der Koppelung verschiedener Teilprozesse und aus der Interdependenz mehrerer Reformstränge. Die Komplexität von Schulreformen im Mehrebenensystem erhöht sich durch ein inter- und intragouvernementales Zusammenspiel dieser Teilprozesse zusätzlich. Dieser inhaltlichen, horizontalen Sequenzierung von

⁸ Der Ausdruck stammt aus der Strömungsforschung.

Reformsträngen und der vertikalen Interdependenz mehrerer Reformstränge erwächst die Nicht-Linearität von Reformen“.

Reformpädagogische Begriffe wie „Ganzheit“ oder auch „Gemeinschaft“ führen nicht weiter. Auch die Rhetorik des „Kindgemässen“ ist kein Anker der Reform. „Der Modus von Schulreformen im Mehrebenensystem“ muss verstanden werden „als ein oszillierendes Zusammenspiel, in welchem sich einzelne Sequenzen und Stränge innerhalb und zwischen den Systemebenen gegenseitig bedingen“ (ebd. S. 380/381).

Staatliche Schulreformen stellen also ein komplexes und dynamisches Wirkungsgeflecht dar (S. 386). Veränderungen sind nicht zu jeder Zeit möglich. Politische Entscheidungen brauchen ein ‚window of opportunity‘, wenn sie Zustimmung finden wollen (S. 395). Politik findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern ist eingebettet in grössere Kontexte, aus denen sich Entscheidungssituationen ergeben oder auch nicht.

Vier verschiedene Wirkungsfaktoren können übergreifend angenommen werden:

- Kontext und allgemeine situative Bedingungen
- Konkrete Problemlagen
- Inhaltliche und organisationale Konstruktion von Reformkonzepten
- Die politische Sensibilität, das strategische Kalkül und das kommunikative Geschick von zentralen Reformakteuren (S. 396).

Akteure handeln in Situationen, die mehr oder weniger stabile Kontexte voraussetzen. Bildungsreformen müssen auch für ein grösseres Publikum plausibel erscheinen und mindestens in den pädagogischen Professionen Rückhalt haben. Oft wird dieser Rückhalt nicht durch bildungspolitische Vorgaben erreicht, sondern durch das Eingehen auf konkrete Problemlagen. „Reform“ heisst dann, eine aussichtsreiche Lösung vor Augen zu haben, in die investiert werden kann.

Jede Reform hat Risiken, aber auch Bedingungen für Gelingen und Scheitern. Eine wesentliche Bedingung ist das Know-how derjenigen Akteure, die die Reform tragen. Vom Geschick, von der Sensibilität gegenüber dem Feld und von der Lernfähigkeit hängt der Erfolg wesentlich ab. Ausserdem muss jede Reform einen Fokus oder ein zentrales Anliegen haben, mit dem sich die Agenda besetzen lässt.

- Das bildungspolitische Anliegen in der Zürcher Dissertation war die Etablierung von Schulleitungen in teilautonomen Volksschulen.
- Die Reform sollte eine Führungsebene etablieren in einem Bereich, der bislang weitgehend egalitär organisiert war.
- Dieser Prozess brauchte eine gewisse Aufbruchsstimmung, das Ausprobieren verschiedener Modelle in eigenen Versuchen und ausreichend Ressourcen.

Die Schulen waren nicht einfach angehalten, per Erlass Leitungen zu etablieren, vielmehr konnten sie auf Beispiele zurückgreifen, die eigens für diese Reformen entwickelt worden sind. Sie standen also nicht einfach einer staatlichen Forderung gegenüber, sondern konnten sich auf eine bereits bewährte Praxis beziehen, die sie dann jeweils für sich weiterentwickelten.

Aber auch das wäre nicht möglich gewesen ohne „lokalen Handlungsdruck“ (S. 400). Eingespielte soziale Systeme verändern sich nicht ohne Problemdruck, der auf verschiedene Weise erzeugt werden kann. In diesem Fall entstand der Druck durch die Einführung neuer Steuerungssysteme im gesamten Verwaltungsbereich, aber auch durch konkrete Situationen, vor allem in den Städten, für die Schulleitungen als aussichtreiche Lösungen angesehen wurden.

- Der Prozess insgesamt nahm eine Zeit von mehr als zehn Jahren in Anspruch und führte letzten Endes in allen Kantonen zu Erfolgen.
- Die Bedingung war, dass die jeweiligen Reformprozesse auf die lokalen Bedingungen eingestellt werden konnten und sich entsprechend korrigieren liessen.
- Am Ende waren etablierte Schulleitungen vorhanden, die nicht einfach den ursprünglichen Zielsetzungen entsprachen, sondern im Prozess herausgebildet wurden.

Dahinter standen kein Masterplan, sondern intuitive Ideen, mehr oder weniger plausible Hypothesen und der Durchhaltewille, trotz Widerstand ein Ziel zu erreichen. Entscheidend war die Erfahrung *im Prozess*, nicht einfach die Treue zur Idee, die sich nachfolgenden Erfahrungen anpassen muss, wenn sie glaubwürdig bleiben will. Das sieht keine gängige „Reformpädagogik“ vor.

Literatur

- Appius, S./Nägeli, A.: Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Diss. phil. Universität Zürich. Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2015.
- Bronson Alcott, A.: Observations on the Principles and Methods of Infant Instruction. Boston: Carter and Hendee 1830. S. 4.
- Bronson Alcott, A.: How Like an Angel Came I Down: Conversations with Children on the Gospels. Herndon, VA: Lindisfarne Books 1991.
- Cuban, L.: How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990. Second Edition. New York/London: Teachers College Press 1993.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Goeing, A.-S./Grafton, A.-T./Michel, P. (Eds.): Collector's Knowledge: What Is Kept, What is Disregarded. Aufbewahren oder wegwerfen - Wie Sammler entscheiden. Leiden/Boston: Brill 2013. (= Brill's Studies in Intellectual History, ed. by H. van Ruler, Vol. 227)
- Goodson, I.F./Hopmann, St./Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1999.
- Guski, A.: Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Bern et al.: Peter Lang Verlag 2007 (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53)
- Kliebard, H.: The Struggle for the American Curriculum 1893-1958. Third Edition. New York/London: Routledge Falmer 2004.

- Kramp, W.: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963), S. 148-167.
- Künzli, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplans: Ordnung und Wandel. Kiel: Verlag Wissenschaft + Bildung 1986. (= Kieler Beiträge zu Unterricht und Erziehung, hrsg. v. J. Petersen, Band 2).
- Nehring, J.: The Practice of School Reform. Lessons from Two Centuries. Albany, N.Y.: State University of New York Press 2009.
- Peabody, E.P.: Record of Mr. Alcott's School, Exemplifying the Principles and Methods of Moral Culture. Third Edition, Revised. Boston: Roberts Brothers 1874.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Record of a School: Exemplifying the General Principles of Spiritual Culture. Boston/New York/Philadelphia: James Monroe and Company, Leavitt, Lord and Co., Henry Perkins 1835.
- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- Spencer, H.: What Knowledge is of Most Worth. Lectures on Education Delivered at the Royal Institute of Great Britain. London. 1855. In: The Westminster and Foreign Quarterly Review July 1, 1859. London: John Chapman 1859, S. 1-41.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- The Journals of Bronson Alcott. Edited and Selected by Odell Shepard. Boston: Little, Brown and Company 1938.
- Tyack, D./Tobin, W.: The ‚Grammar‘ of Schooling: Why Has It Been So Hard To Change? In: American Educational Research Journal Vol. 31, No. 3 (Fall 1994), S. 453-479.
- Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
- Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.