

Jochen Krautz

Selbstgesteuerte Schüler, fremdgesteuerte Lehrer?

Warum Bildung Personen braucht

Festvortrag anlässlich der

124. Bundeshauptversammlung des VkdL in Paderborn am 30. April 2022

Vorbemerkung: Krise, Kritik und neuer Anfang

Personen sind nicht „etwas“, sondern „jemand“, so *Robert Spaemann* (1996). Das klingt selbstverständlich, erst recht, wenn es um Schule und Unterricht geht. Schließlich entspricht das dem Menschenbild des Grundgesetzes und dem Bildungsauftrag der Landesverfassungen.

Die Realität von Schule und Unterricht lässt daran gleichwohl zunehmend zweifeln: Immer technokratischer und fremdgesteuerter erscheint Lehrerinnen und Lehrern der Schulalltag; und immer weniger sollen laut aktuellen pädagogischen und didaktischen Konzepten Lehrpersonen als Persönlichkeiten agieren. Nicht zuletzt die Corona-Krise hat viele dieser Entwicklungen verstärkt: Der digitale Distanzunterricht ist die bisher deutlichste Form einer **depersonalisierten Pädagogik**.

Angesichts dieser krisenhaften Lage will der nachfolgende Beitrag zur Besinnung anregen. Dazu ist zunächst Kritik nötig. Kritik aber, so *Otto Friedrich Bollnow*, bedeutet „nicht Ablehnung um jeden Preis, sondern dem ursprünglichen Wortsinne nach der Prozeß der Prüfung und Reinigung, durch den die von außen angebotene Meinung in eine auf freier Stellungnahme beruhende eigene Meinung verwandelt wird“. (Bollnow 1966, S. 31) Kritik hilft also, den Blick zu klären und zu einer begründeten Urteilsbildung zu gelangen. Darauf kann die Besinnung auf das Wesentliche der Schule aufbauen: Worum geht es eigentlich? Diese „Rückkehr zu einem außerzeitlich zu verstehenden Wesensursprung“, so Bollnow weiter, „bedeutet nicht die Wiederherstellung eines einmal vergangenen Zustandes, sondern die (...) Freilegung des verschütteten Grundes“ (ebd., S. 19). Gemeint ist also nicht idealisierende Rückwärtswendung, sondern die Neubesinnung auf die Grundlagen der Pädagogik, um diese für die heutige Zeit neu auslegen und in der Praxis fruchtbar machen zu können: „Es sind Vorgänge, denen im Verlauf der Gesamtgeschichte die Zeiten der Renaissance entsprechen“, so Bollnow (ebd., S. 46).

Dementsprechend entfaltet der Beitrag zunächst eine Kritik dominanter Formen der Depersonalisierung von Schule und Unterricht. Dann reformuliert er die Grundlagen personaler Pädagogik, um zum Schluss entsprechende Perspektiven zu entwickeln.

Die Argumentation plädiert dabei mit Bollnow für eine **Renaissance personaler Pädagogik**. Dies auch in kritischer Abgrenzung zu vermeintlich nötigen „Bildungsrevolutionen“, denn bekanntlich fressen Revolutionen gerne ihre, und das heißt hier: unsere Kinder.

1. Depersonalisierung der Schule: Phänomene und Hintergründe

1.1. Selbstgesteuertes Lernen?

Abbildung 1 könnte einen Klassenraum der Gegenwart zeigen: An einzelnen Tischen bearbeiten Schülerinnen und Schüler (neuerdings: „Lernende“) Arbeitsmaterialien, die sie sich an Lerntheken abholen. Die Materialien werden von einem „Lernbegleiter“ (früher: Lehrer) korrigiert, um „Feedback“ zu geben. Oder der Lernende muss dies anhand von Musterlösungen selbst machen und seinen Lernfortschritt in

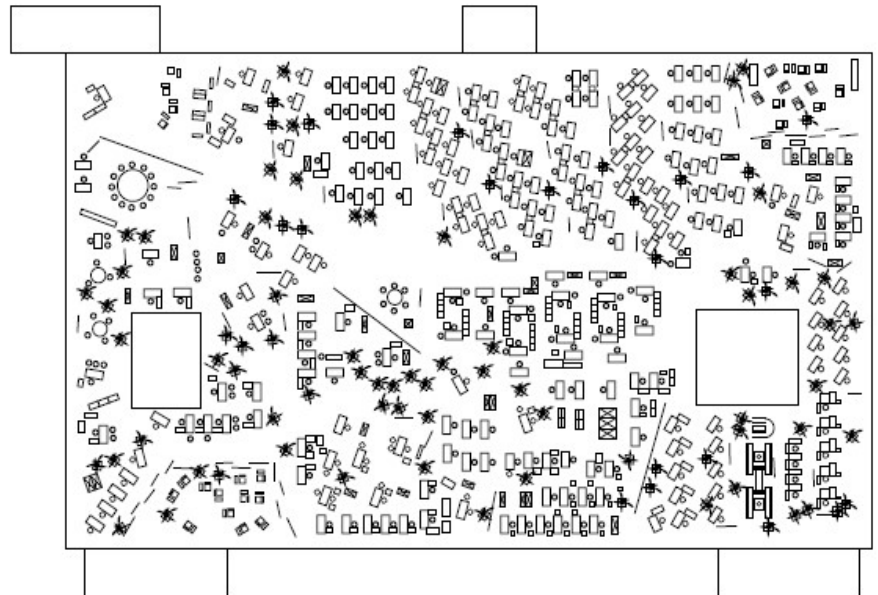


Abb. 1 (aus: Rumpfhuber 2013, S. 30)

Kompetenzraster eintragen. Der Lernbegleiter tritt aber auch als „Coach“ auf, um Zielvereinbarungen zu treffen und eine Art **mentales Empowerment** zu leisten („Welche Ziele willst Du erreichen? Du schaffst das, wenn Du nur willst!“). In den avancierten Modellen werden die Arbeitsblätter durch Tablets und Lernprogramme ersetzt. Zur Grundausstattung der Lernbüros gehören aber auch Schallschutzkopfhörer, weil das Gewusel und der Lärm konzentriertes Arbeiten verhindern. Diese Methode nennt man **selbstgesteuertes, selbstreguliertes und selbstverantwortliches Lernen** oder auch „Dalton-Plan“ und gilt als Heiliger Gral zeitgenössischer Pädagogik und Didaktik (vgl. Dammer 2013).

Im Kern vollzieht sich in der sogenannten „neuen Lernkultur“ eine weitgehende Abkehr von Prinzipien personaler Pädagogik., wie die Tabelle zusammenfasst:

Personale Pädagogik	„Neue Lernkultur“
Lehrer/in	Lernbegleiter/in
Schüler/in	Lernpartner/in
Klasse	Lerngruppe
Aufgabe	Lernjob
Erziehen	Classroom-Management, Coaching
Unterrichten	Lernumgebungen arrangieren, Lernmaterialien verwalten
Klassenzimmer	Input-Raum; Lernatelier
Lernziele	Lernverträge
Bildung	Kompetenzen

Diese Form des depersonalisierten Unterrichts offenbart jedoch fundamentale Widersprüche:

a) Selbstständigkeit ist zwar das Ziel aller Pädagogik, aber nur schrittweise ihr Mittel. Wir sind zwar immer schon selbstständige Personen, müssen diese aber zugleich immer auch werden. Mündigkeit als schulisches Ziel muss durch pädagogische Führung erst entwickelt werden. *Immanuel Kants* Frage, wie denn Selbstständigkeit „bei dem Zwange“ zu erreichen sei, lässt sich gerade nicht durch die Auflösung der pädagogischen Beziehung beantworten, sondern nur *in* der Beziehung verwirklichen (vgl. Künkler 2011). Selbstständigkeit durch pädagogische Führung anzuleiten, ist der eigentliche und zugleich schwierigste Teil der Unterrichtskunst.

b) Insofern ist Selbststeuerung eben auch nicht Selbstständigkeit: Auszuführen, was ein Lernbegleiter mir durch seine Arbeitsblätter oder ein Computerprogramm vorschreibt, hat mit Mündigkeit wenig zu tun. Gegen diese versteckte Steuerung durch das Material kann der Lernende nicht einmal mehr Einspruch erheben. Und er hat kaum Chancen, kritisch zu hinterfragen, was ihm unter der Suggestion von Wahlfreiheit vorgesetzt wird.

c) Diese Form der Individualisierung zielt daher auch nicht auf Individualität, sondern auf Konformität. Individualität entsteht in Resonanz auf und in Auseinandersetzung mit Personen und durch diese vertretenen Sachen. Individualisierung bedeutet hier soziale Atomisierung.

d) Und schließlich schwächen diese Unterrichtsformen gerade die Schwachen und verstärken die Bildungsungerechtigkeit. *Hermann Giesecke* (2003) hat schon früh darauf hingewiesen, dass gerade schwächere Schüler emotionale Wärme und eine klar strukturierte

Unterrichtsführung brauchen, um fehlende Selbstdisziplin, Bindungsunsicherheit und Entmutigung im Lernen kompensieren zu können.

e) Schließlich: Abb. 1 zeigt tatsächlich das erste Großraumbüro in Deutschland, eingerichtet 1961 bei der Firma *Bertelsmann*. Diese neue, offene, kommunikative Büroform wurde als Humanisierung der Arbeit angepriesen. In Wahrheit etablierten sie statt der Kontrolle durch Vorgesetzte ein neues System wechselseitiger Selbstkontrolle der Mitarbeiter (vgl. Rumpfhuber 2003). Dieses System ist heute in den coolen Working-Lounges hipper Start-Ups und großer Internet-Konzerne zum Standard geworden. Und diese „Arbeitsumgebungen“ gleichen verblüffend den neuen „Lernumgebungen“. Worauf werden unsere Schülerinnen und Schüler hier also eigentlich vorbereitet?

f) Zuletzt mischen sich in diesen Diskurs aber genauso reformpädagogische Muster des „Wachsenlassens“ und der „vorbereiteten Lernumgebung“ (*Montessori*), woraus eine unheilige, aber machtvolle Allianz zwischen ökonomischer und reformpädagogischer Rhetorik erwächst (vgl. Krautz 2017a), die sich einig ist: „Klassenunterricht ist Steinzeitpädagogik und muss weg!“

1.2. Digitalisierung?

So wurde schon seit Längerem die Digitalisierung des Lernens vorbereitet: Denn nun müssen nur noch Arbeitsblätter durch Computer, Tablets und Lernsoftware ersetzt werden, und ein weiterer Schritt der Depersonalisierung von Schule ist vollzogen. Dabei geht es der Digitallobby sicherlich einerseits um viel Geld, das es damit zu verdienen gibt. Nicht weniger interessant ist andererseits aber die Möglichkeit, Menschen durch Programme zu steuern, wobei auch hier immer der Anschein der Selbstständigkeit und -tätigkeit betont wird (vgl. Lankau 2017).

Tatsächlich hat der berühmte Nestor behavioristischer Lernpsychologie, *Burrhus F. Skinner*, schon 1965 im Rückblick auf „Ein Jahrzehnt Lehrmaschinen“ festgehalten: „Die Erziehung braucht keine Prinzipien, durch die sie erst, wenn man sie beachtet, verbessert wird. Sie braucht eine Technologie, die so zwingend ist, dass sie nicht ignoriert werden kann.“ - „Dieses Prinzip des Programmierens ist so bedeutsam, daß man es oft als den Hauptbeitrag der Lehrmaschinen-Bewegung ansieht“. (Skinner 1965, S. 15, 6). Lernmaschinen waren damals etwa die Sprachlabore, die manche aus eigener Schulzeit noch kennen. Das sieht in Tablet-Klassen heute zwar smarter aus, es geht aber, wie Skinner betont, um dasselbe: Nicht mehr ethische oder anthropologische Prinzipien sollen Pädagogik bestimmen, sondern eine Technologie, die man nur anwenden muss. Dass die Medien-Technologie wiederum keineswegs neutral ist, sondern selbst machtvoll Erziehungsziele durchsetzt, verschweigt er dabei (vgl. Krautz 2020). Personale pädagogische Verantwortung durch Technologie zu ersetzen, bedeutet insofern nicht weniger als eine **Dehumanisierung der Schule**.

Im digitalen Distanzunterricht hat dies für viele direkt erlebbar seinen bisherigen Höhepunkt gefunden: Nun ersetzt die Videokachel den Raum personaler, leiblicher Begegnung und erschwert die pädagogische Beziehungsgestaltung enorm. Die Philosophin *Barbara Schellhammer* beschreibt dies phänomenologisch genau: „Die sinnliche Dimension der Zwischenleiblichkeit, die erlebbare Wirklichkeit des Zwischen, kann nur im Klassenzimmer entstehen, weil sich das Resonanzgeschehen sowohl in seiner vertikalen als auch in seiner horizontalen Dimension auf den Raum überträgt und umgekehrt: das Blättern in Schulbüchern, das vorsichtige Spitzeln in das Heft des Nachbarn, das aufgeregte Umherrutschen auf den Stühlen, die kaum wahrnehmbaren Geräusche, die sich in der ‚Stillarbeit‘ auf einmal Gehör verschaffen. (...) Vor den Bildschirmen zuhause lässt sich dieses Gefühl der Verbundenheit nur sehr bedingt aufrechterhalten.“ (Schellhammer 2020, S. 346)

1.3. Steuerung von Schule und Lehrpersonen?

Diese Phänomene der interpersonalen Distanzierung und quasi technischen Steuerung von Personen finden sich aber auch auf der Ebene der Schule und der Lehrerinnen und Lehrer.

So werden seit Jahren Modelle des Qualitätsmanagements, das in industriellen Produktionszusammenhängen segensreich wirken mag, auf die Schule übertragen. Von der Bildungswissenschaft propagiert, werden diese Kontrollinstrumente von Schulaufsichtsbehörden gerne adaptiert.

Der „QM-Zirkel“ sieht immer ähnlich aus: Es gibt wie auch immer begründete politische Zielvorgaben, die Schulen erreichen sollen. Dazu werden per Messung Ist-Zustände erhoben, z.B. durch sogenannte „Schulinspektionen“. Dann werden Maßnahmen beschlossen, die Schulen und Lehrer umzusetzen haben, wobei ihnen niemand genau sagen kann, wie sie das eigentlich machen sollen. Sie müssen nun aber umfangreiche bürokratische Rechenschaftslegung leisten, etwa ihren Unterricht genau dokumentieren, Förderpläne schreiben, Noten klagefest begründen usw. Das wird dann wieder geprüft und evaluiert usw. Faktisch hält dies Lehrkräfte v.a. von der Verbesserung des Unterrichts ab. Doch darum geht es letztlich auch nicht: „Qualitätsmanagement“ kann und soll Unterrichtsqualität oder gar pädagogische Arbeit nicht verbessern, **sondern v.a. dafür sorgen, dass Lehrkräfte tun, was sie sollen**. Dabei sollen sie aber den Eindruck haben, dass sie das auch selbst so wollen. In der Soziologie nennt man das „Subjektivierungstechniken“ (vgl. Bröckling 2017): Wie beim „selbstgesteuerten Lernen“ geht es auch bei der vermeintlich „autonomen“ Schule um indirekte Steuerung durch Kontrolle der Selbstkontrolle: „Dabei wird auf Steuerungsmechanismen gesetzt, die nicht versuchen, die systeminternen Prozesse selbst zu steuern, sondern die Umwelt eines Systems so zu gestalten, dass sich das fokussierte System in der gewünschten Weise anpasst. Statt als ‚Kontrolle der Selbstkontrolle‘ wird das zentrale Prinzip dieser

indirekten Steuerung z.B. auch als ‚regulierte Selbstregulierung‘ (...) bezeichnet.“ (Lambrecht 2018, S. 60).

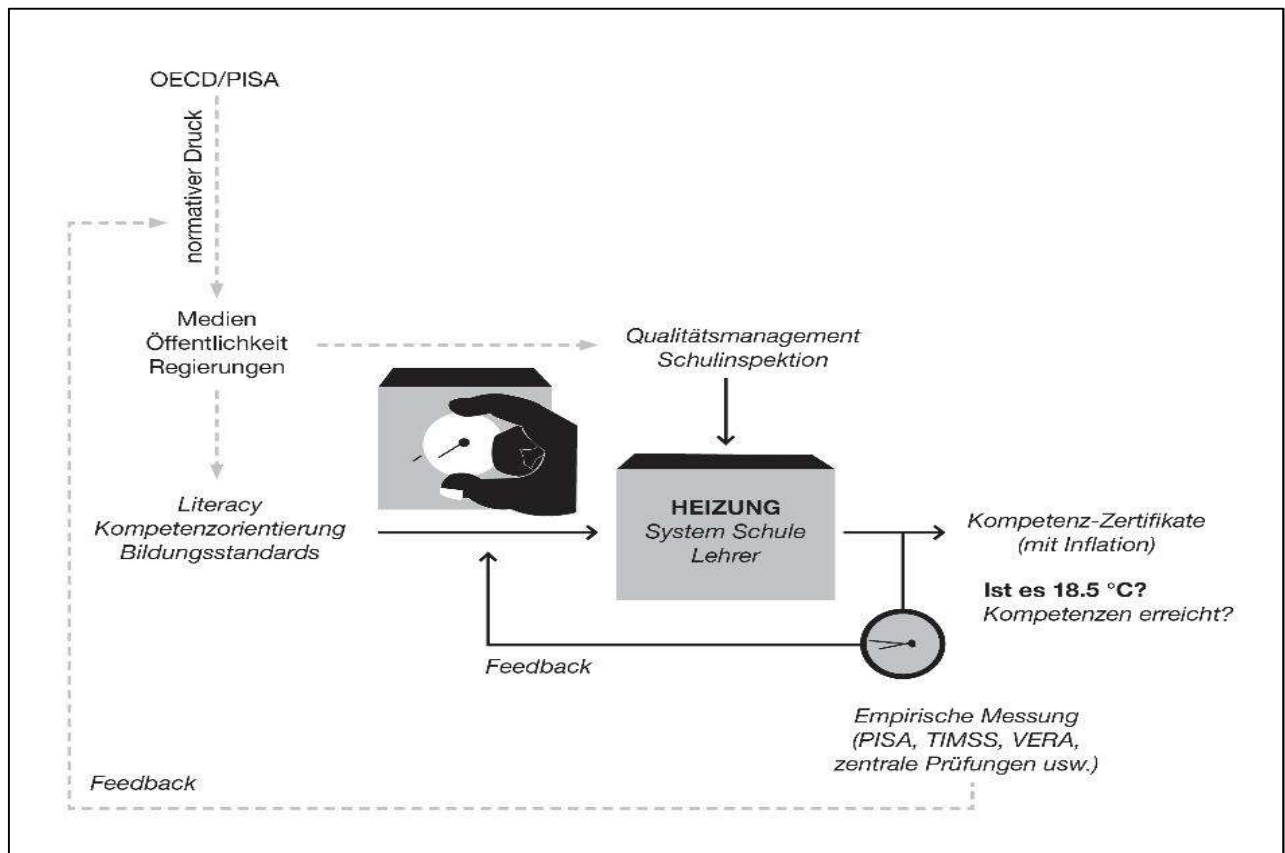


Abb. 2: Kybernetische Steuerung von Schule (aus: Krautz 2018)

Das ganze Schulsystem soll somit arbeiten wie ein **kybernetischer Regelkreis** (Abb. 2). Das einfachste Modell der technischen Kybernetik ist der Heizungskreislauf: Man stellt eine gewünschte Temperatur ein, die Heizung arbeitet; ein Messfühler ermittelt die Raumtemperatur, gibt Feedback an die Steuerzentrale, die dann die Heizung entsprechend reguliert. In Abb. 2. sind analog dazu die Elemente schulischer Steuerung eingetragen, deren oft kaum sichtbares Wirken Lehrkräfte jedoch v.a. darin spüren, dass sie nicht mehr eigenen pädagogischen Überzeugungen folgen sollen und können, sondern mit sinnlos erscheinendem Formalismus von der eigentlichen Arbeit abgehalten werden.

Auch hier ergeben sich gravierende Widersprüche (vgl. Krautz/Burchardt 2018):

a) Qualitätsmanagement kontrolliert nicht die Qualität des Unterrichts, sondern nur den Grad der Selbstkontrolle. Nicht zufällig wollen Ihnen etwa Schulinspektoren nicht sagen oder gar vormachen, wie denn besserer Unterricht geht. Sie reduzieren sich aufs Messen und Bewerten und geben „Feedback“, wie Lehrkräfte zu agieren haben.

b) Faktisch entmündigt diese Form sogenannter „evidenzbasierter Systemsteuerung“ (PISA-Tests, Standards, Vergleichsarbeiten, Schulinspektion etc.) die Lehrerschaft: Können und

Erfahrung der Lehrer gelten nichts mehr gegenüber den Erhebungsbögen der Inspektoren. Sie werden als Steuerungsobjekte behandelt (vgl. Krautz 2018).

c) In der Praxis kommen diese Steuerungstools v.a. als sinnlose Überlastung mit Bürokratie an, die voraussetzungslos Gehorsam der Kollegien provoziert, aber vom schulischen Kerngeschäft – Erziehung und Unterricht – ablenkt und abhält.

1.4. Manipulation von Einstellungen und Haltungen?

Wenn sich Kollegien nun als widerständig gegenüber diesen Versuchen der Steuerung zeigen, werden Mittel psychosozialer Manipulation angewendet, das sogenannte „Change-Management“. Auch das ist aus Managementlehren entlehnt, geht aber zurück auf psychologische Forschungen zur Gehirnwäsche nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Burchardt/Krautz 2018).

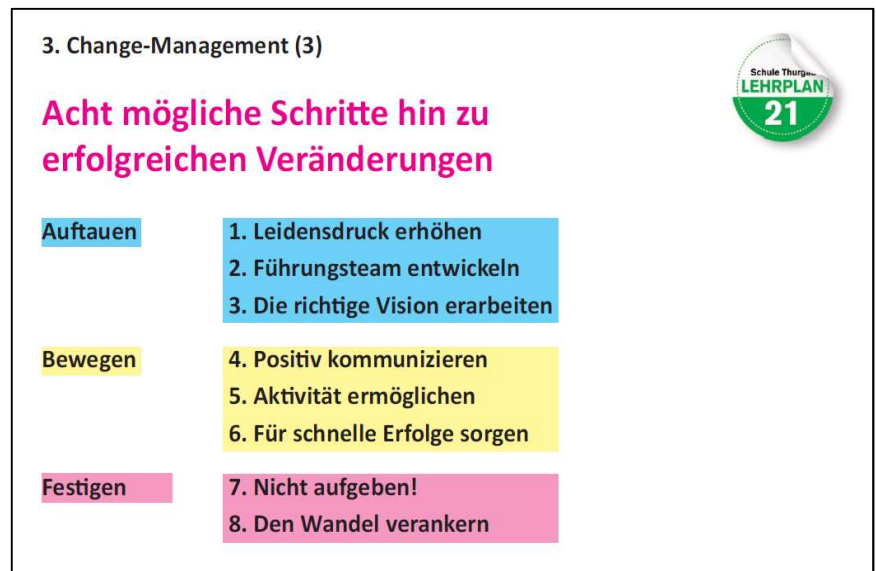


Abb. 3: Markus Mendelin: Change-Management im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplanes 21 im Kanton Thurgau, 08.01.2014

Abb. 3 zeigt ein Beispiel aus der Schweiz zur Durchsetzung des radikal kompetenzorientierten

„Lehrplan 21“. Dort ist ein klassischer Dreischritt sichtbar: Das „Auftauen“ von Einstellungen und Haltungen, deren Veränderung, und schließlich die Verfestigung der neuen Sichtweisen. Bemerkenswert ist, wie das erreicht werden soll: Zu Beginn v.a. durch eine Erhöhung des Leidensdrucks bei den Lehrkräften! D.h., der erlebte Wahnsinn im Schulalltag hat auch insofern Methode, als damit erreicht werden soll, dass die Lehrkräfte irgendwann erschöpft nach dem greifen, was ihnen als „innovativ“ dargeboten wird. Dann werden eine Führung eingesetzt (oft demokratisch nicht legitimierte sogenannte „Steuergruppen“), Visionen und Leitbilder entwickelt und allerlei Aktivitäten entfaltet. Dabei sollen alle mitmachen können, Kritiker versucht man einzubinden oder mit Vorteilen zu locken. Und wenn das nicht hilft, wird ihnen auch schlicht gedroht (vgl. ebd.).

Dabei weiß man aus der besagten Forschung: Das Verunsichern und Aufweichen von Personen in ihren Überzeugungen gelingt häufig. Etwas Neues zu etablieren dagegen kaum. So erklärt sich wohl auch die destruktive Wirkung der permanenten Schulreformmaschine: Sie löst Selbstverständlichkeiten personaler Pädagogik auf, führt aber ansonsten weitgehend nur zu Chaos, weil kaum Tragfähiges daraus entsteht.

1.5. Zwischenfazit

Die Folgen dieser Entwicklungen sind bekannt: Um sich greifende Erschöpfung, Burnout, und Zweifel am Sinn des Lehrerseins. Der Soziologe *Hartmut Rosa* beschreibt dies als Entfremdung: „Nach meiner Überzeugung führen soziale Bedingungen, in denen soziale Akteure ethischen Vorstellungen verpflichtet sind und zu folgen versuchen, welche von den strukturellen Bedingungen ihres Handelns systematisch unterlaufen werden, notwendigerweise zu einem Zustand sozialer Entfremdung.“ (Rosa 2012, S. 303) Hier also zur Entfremdung vom Lehrerberuf, in dem die allermeisten Lehrerinnen und Lehrer ausdrücklich ethischen Überzeugungen folgen, die den inneren Kern ihrer Motivation bilden. Wird vom Schulsystem permanent verunmöglicht, dem eigenen pädagogischen Ethos folgen zu können, d.h. den Schülern so zu helfen, wie man es begründet für richtig hält, führt das zu jener Verzweiflung, die heute auch schon junge Kolleginnen und Kollegen erfasst und Studierende zweifeln lässt, ob das der richtige Beruf ist. Hier liegt im Übrigen wohl ein wichtiger Grund des um sich greifenden Lehrermangels: ***Gerade die engagiertesten jungen Leute wollen in so einem System nicht arbeiten.***

2. Grundlagen einer personalen Schule

Was also tun? Da die benannten Entwicklungen vorrangig auf die Schwächung der inneren Einstellungen zielen, die pädagogisches Handeln tragen, muss – so meine These – dem Tun eben jene Besinnung vorangehen, die Bollnow eingangs anregte: Pädagogisches Handeln braucht einen tragenden Grund. Und diesen gilt es zu klären und zu stärken, um entsprechendes Handeln zu ermutigen.

Schauen wir also – in meiner fachlichen Akzentuierung – auf einige systematische Grundlagen personaler Pädagogik, die keineswegs neu, aber durch neuere Forschung unterschiedlicher Disziplinen ganz entgegen dem geschilderten Zeitgeist gestützt werden.

2.1. Personalität

Menschen als Personen dürfen, wie eingangs mit Robert Spaemann festgehalten, gerade nicht als Objekte technischer Steuerung verstanden und benutzt werden. Erst recht nicht im Bildungswesen, das gemäß dem Bildungsauftrag der Länderverfassungen gerade zur Mündigkeit, d.h. Urteilsfähigkeit und Verantwortlichkeit bilden soll. Die beschriebenen Tendenzen widersprechen also fundamental dem personalen Menschenbild des Grundgesetzes und dem Bildungsauftrag der Verfassungen (vgl. Gördel 2017) – aber ebenso der schulgesetzlich gewährten pädagogischen Freiheit der Lehrpersonen (vgl. Krautz/Burchardt 2018). Es wäre längst an der Zeit, diesen Widerspruch einmal juristisch zu prüfen.

2.2. Homo educabilis et educandus

Zentrales Bestimmungsmoment der Person ist zudem, dass wir Personen immer schon sind und zugleich erst werden (vgl. Weigand 2004). Die relative Unfertigkeit des Menschen bei Geburt – der Biologe *Adolf Portmann* (1969) nannte uns daher eine „physiologische Frühgeburt“ – eröffnet die Möglichkeit der Erziehung. Daraus folgt aber zugleich ihre Notwendigkeit. Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen kennzeichnen ihn als relationales Wesen: Wir existieren nicht isoliert und „konstruieren“ uns selbst, sondern wir werden wir selbst in Beziehungen zu anderen und Bezügen auf anderes (vgl. Krautz 2017b). Und aus diesen Bezügen und Beziehungen lösen wir uns nicht, sondern müssen lernen, diese sowohl selbstständig wie verantwortlich mitzugestalten (vgl. Künkler 2011).

Eben darum ist die Auflösung der pädagogischen Beziehung und der eigenständig urteilenden Bezüge zu den Unterrichtsgegenständen in den neueren Unterrichtsformen hochproblematisch: Sie gehen von einer gerade auch aus Sicht neuerer Humanwissenschaften **falschen Anthropologie** aus (vgl. Krautz/Schieren 2013; Krautz 2017b).

2.3. Geteilte Aufmerksamkeit

Denn was ist eigentlich Lernen? Der Evolutionsbiologe *Michael Tomasello* (2006, 2010) hat in umfangreicher Forschung gezeigt, dass die Möglichkeit zur gezielten Weitergabe kulturellen Wissens und Könnens von der Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit (*shared intentionality*) abhängt: Menschen können sich gemeinsam auf eine Sache beziehen und dabei voneinander wissen, dass sie das tun. Wir können also die von anderen gezeigten oder mitgeteilten Sachverhalte und Intentionen in unserer Vorstellung nachbilden, was die Grundlage aller Verständigung und die Grundlage allen Lernens ist. Gemeint ist eben das, was in diesem Moment geschieht: Sie lesen diesen Text. Der Verfasser hat sich bemüht, durch den Text eine Vorstellung von dem, worum es geht, bei Ihnen anzuregen. Sie bilden also innerlich eine Vorstellung von dem nach, was gemeint sein könnte. Transportiert wird das hier im Medium der Sprache und der Bilder (vgl. Krautz 2022).

Nichts Anderes ist Lehren und Lernen im Unterricht – Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, den Schülerinnen und Schülern eine sachgemäße Bildung von fachlichen Vorstellungen zu ermöglichen: von der Erdkugel, von Hauptsatz und Nebensatz, von Programmierzeilen, von der Anatomie eines Hundes, von Werthers Seelenlage, von der schriftlichen Multiplikation, von der Konstruktion des lateinischen Acl, vom Ersten Weltkrieg, vom Sonnensystem, vom Aufschlag beim Volleyball usw. (Vgl. Sowa 2015).

Schüler zu mahnen „Pass auf!“, ist also nicht an sich eine Drillmaßnahme. (Sie kann es je nach Tonfall auch sein.) Im Kern ist es die Aufforderung, die Aufmerksamkeit zu teilen: „Sei dabei, richte deine Aufmerksamkeit auf das, was wir hier teilen, nur so kannst du lernen!“

2.4. Verstehen lehren

Man kann diese Vorstellungsbildung im Unterricht zwar medial unterstützen – durch Bilder, Grafiken, Modelle, Video-Tutorials u.a.m. –, aber nicht vollständig ersetzen. Warum? Weil die Schule das spezifische Ziel hat, dass fachliche Zusammenhänge nicht nur angeeignet und auswendig gelernt werden, sondern dass die Schülerinnen und Schüler sie **verstehen**. Verstehen aber heißt: das, worum es geht, innerlich nachzubilden, dessen Gründe beurteilen und die Geltung der Sache prüfen zu können. Also nicht nur: 3 x 3 ist 9. Sondern auch: Warum ist das so? Kann ich das prüfen?

Für einen solchen echten Verstehensprozess braucht es aber Lehrpersonen, die den Unterricht entsprechend gestalten, Fragen individuell beantworten, als Argumentationsinstanz dienen und beim Blick in die Augen der Schüler eben auch bemerken, wer wirklich verstanden hat und wer darüber hinweghuscht. Das ist rein medial und selbstgesteuert unmöglich.

Verstehen zu lehren (Gruschka 2011) ist deshalb zentral, weil daran die Realisation des Anspruchs der Aufklärung hängt, Ausgang aus der Unmündigkeit nehmen zu können, also Urteilsfähigkeit zu erlangen, mündig zu werden.

2.5. Bildung

Ebenso hängt daran die Realisation von Bildungsprozessen: Denn Bildung bedeutet im Kern die **individuelle Reformulierung von Kultur** (vgl. Schwaetzer/Vollet 2012, S. 82 ff.). Bildung ist also nicht einfach die „Vermittlung“ von Wissen und Können als fertige Kompetenzpakete. Vielmehr muss in jedem Lernvorgang dieses Können und Wissen von jeder einzelnen Schülerin, jedem Schüler selbst nachgebildet und damit gewissermaßen neu erfunden werden. Die Grammatik, eine Fremdsprache, die Geometrie, ein Kunstwerk – all das muss ich selbst innerlich denkend und vorstellend oder äußerlich darstellend nachbilden, um es wirklich zu verstehen. Dieses eigene aktive „Reformulieren“ ist also immer ein kreativer Prozess. Er kann mich mit der Sache verbinden, weil sie dann tatsächlich Sinn und Bedeutung für mich und uns erhalten kann.

In der Kunst wird dies konkret sichtbar (Abb. 4): Ein altes Bild wird in der eigenen malerischen Übersetzung neu lebendig. Hier wird Kultur individuell neu formuliert und damit zugleich tradiert. Nicht als toter „Stoff“, sondern sie zeigt so ihren Sinn für uns selbst und ihren Sinn als Tradition.

Eben diesen hier sichtbaren Bildungsprozess beschrieb *Wilhelm von Humboldt* als „Wechselwirkung“ von ich und Welt in den Modi der „Selbsttätigkeit“ und „Empfänglichkeit“. Damit wird auch klar, dass diese innere und äußere Selbsttätigkeit etwas kategorial anderes meint als Selbststeuerung: Sie meint gerade im Wechsel mit der geistigen und seelischen

Aufnahmebereitschaft eine **vertiefte innere Auseinandersetzung**, die auch Kritik oder Ablehnung der Sache bedeuten kann.



Abb. 4: Ausdrucksstudie zum Isenheimer Altar, Jahrgangstufe 13

2.6. Zeigen und Nachahmen

Daher sind Zeigen und Nachahmen Grundformen der Pädagogik. Michael Tomasello (2006, S. 16) beschreibt deren Wirkung als „kulturellen Wagenhebereffekt“: Durch Zeigen und Nachahmen haben Menschen das einmal erworbene Wissen und Können weitergegeben. Sonst wäre es wieder vergessen worden. Wie ein Wagenheber stemmten wir also die Kultur durch Weitergabe unseres Könnens und Wissens immer etwas höher. Die nächste Stufe der Kultur stützt sich auf das, was schon da ist.

Zeigen ist daher „das didaktische Minimum“, so der Erziehungswissenschaftler *Klaus Prange*

(2012, S. 78). Klingt logisch: Will ich etwas lernen, zeigt es mir am besten jemand. Will ich etwas lehren, muss ich es zeigen – ob mit den Händen oder mit Worten, ob mit Tafelbildern, Demonstrationsstücken oder Video-Tutorials. Wenn mir jemand etwas zeigt, kann ich dies innerlich nachbilden und äußerlich nachahmen. Dabei lerne ich, wie es geht. Ich lerne also Stricken (Abb. 5) durch das Zeigen eines anderen, kann dann aber das stricken, was ich möchte. **Lernen durch Zeigen ist daher tatsächlich hoch kreativ** (vgl. Krautz 2021) und macht deshalb frei: Wir können dann damit tun, was wir für richtig halten. Sonst muss immer jemand für uns stricken, lesen, rechnen, denken, entscheiden usw. Auch hieran entscheidet sich also der Anspruch der Aufklärung.

Umso fragwürdiger ist es also, dass in Pädagogik und Didaktik das Zeigen geradezu verpönt ist. Man hält es für direktiv, unfrei und unkreativ. Tatsächlich kann man aber überlieferte Kulturtechniken nicht „spielerisch selbst entdecken“. Nicht zufällig werden daher gerade die vom Zeigen und Nachahmen unmittelbar abhängigen Grundfähigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen immer schlechter.



Abb. 5: Jean-François Millet: Die Strickstunde, 1869

Es ist also nicht „modern“, gegen die menschliche Natur zu unterrichten, die über hunderttausende Jahre unsere Kultur hervorgebracht hat. Es ist schlicht töricht. Das „selbstgesteuerte Lernen“ tritt den stützenden „Wagenheber“ gewissermaßen mit Absicht beiseite und lässt die Kinder mit der Last der Kultur alleine. In der Folge wird der Mensch so jedoch nicht klüger und selbstständiger, sondern ungebildeter und unfreier.

2.7. Klassenunterricht

Tatsächlich ist es aus den genannten Gründen gerade der verpönte Klassenunterricht, der es am besten ermöglicht, diesen Ansprüchen eines auf Verstehen zielenden Unterrichts gerecht zu werden – wenn er entsprechend geführt ist (vgl. Felten 2022): In einem guten Klassenunterricht hat die Lehrperson eine innere Verbindung zu den Kindern und Jugendlichen. Sie kennt diese je länger, je besser. Im Unterrichtsgespräch kann sie beständig die pädagogische Ebene mit der Sachebene verbinden: Sie kann wahrnehmen, welcher Schüler aus welchem Grund gerade einen anderen ablenkt; sie kann erfassen, wer nervös um Beachtung ringt oder in der Nacht zu viele Computer-Games gespielt hat. Sie kann einschätzen, wie eine Schülerfrage motiviert ist, wo genau ein fachliches Missverständnis liegt; ob dies mit der eigenen Erklärung zusammenhängt oder die Schülerin von ihrer Schwierigkeit gerade ablenken will. Sie kann Aufmerksamkeit und Wohlwollen für die Beiträge einer sonst stillen Schülerin wecken und die Klasse anleiten, mit Fehlern konstruktiv und produktiv umzugehen. Sie kann Stellung nehmen, um Mobbing zu verhindern, Streit zu schlichten und wechselseitiges Verständnis anzuregen usw.

Guter Klassenunterricht verlangt also, 30 Beziehungsfäden, 30 Verstehenswege, 30 Vorstellungen und somit 30 Individuen gleichzeitig zu sehen, zu verstehen, zu führen, miteinander zu verbinden und sich im Rahmen des für alle Förderlichen entfalten zu lassen.

So verstanden kann Klassenunterricht ein Modell für das demokratische Zusammenleben sein: Schüler lernen, Sachfragen als Sachfragen zu klären, Urteile an Argumente zu binden, Rücksicht auf und Anteil am anderen zu nehmen, andere zu verstehen, Konflikte gewaltfrei und konstruktiv zu lösen, zu kooperieren, gegenseitige Hilfe zu üben u.a.m.

Gewiss, das ist anspruchsvoll, braucht viel Übung und Erfahrung und fordert mich als Person stark heraus: Ich stehe nicht als „Lernbegleiter“ am Rande, sondern bin als Person mittendrin und daher permanent gefordert. Vielleicht liegt in der Angst hiervoor auch ein versteckter Grund, in „neue Lernformen“ auszuweichen. Denn das Gelingen von Klassenunterricht hängt eben auch an meinen eigenen Einstellungen, Haltungen, Meinungen. Ich muss mich selbst beständig kritisch prüfen, fachlich, didaktisch und in den Beziehungen: Habe ich treffend erklärt? Stimmt die Sache so? Bin ich unvoreingenommen oder fühle ich mich angegriffen und reagiere daher barsch und streng? usw.

2.8. Pädagogisches Verstehen

Daher ist eine zentrale Aufgabe personalen pädagogischen Handelns das pädagogische Verstehen und Selbstverstehen. Man müsse, so schon *Wolfgang Klafki* (2002), einen Blickwechsel vollziehen und die Situationen aus den Augen der Kinder und Jugendlichen heraus betrachten. Gemeint ist also eine doppelte innere Bewegung: Wir begeben uns auf Augenhöhe mit dem Kind, wir fühlen uns ein, versuchen seine Beweggründe und seine ihm womöglich selbst nicht bewussten Ziele zu verstehen. Dann richten wir uns auf und fassen ins Auge, in welcher Situation das Kind sich befindet, was die Sache und das Leben fordern und wie wir unterstützen und helfen können, einen konstruktiven Weg zu gehen. Wir blicken ihm also in die Augen und sehen zugleich über es hinaus. Wir sehen das Kind als Mitwesen in der Mitwelt, um ihm zu helfen, seinen Platz zu finden und mitzuwirken.

Eduard Spranger (1963, S. 49) fand dafür den treffenden Begriff des „emporbildenden Verstehens“: Wir sehen nicht nur das Gegenwärtige, sondern zugleich das Mögliche des Kindes. Pädagogisches Verstehen heißt also nicht, Verständnis für alles zu haben und alles zu entschuldigen. Es heißt zu fragen, was das Kind, den Jugendlichen eigentlich daran hindert, seine natürliche Lernbereitschaft zu entfalten, die Klassengemeinschaft mitzugestalten, zu kooperieren und mitzuwirken. Wir helfen ihm also, das zu werden, was es als Mensch sein kann und möchte.

Solches Verstehen ist eine Kunst. Tiefenpsychologen wissen, dass diese Kunst zwei Seiten hat (vgl. Rattner/Danzer 2009): Wenn wir Kinder und Jugendliche besser verstehen wollen, kommen wir nicht umhin, uns selbst genauer zu verstehen. Denn wir sind immer involviert in die pädagogische Beziehung. Wir wirken als Personen, mitunter auch so, dass uns unsere Wirkung nicht bewusst ist - sowohl positiv wie aber auch negativ. Nicht die Schüler sind also alleine „schwierig“, sondern wir sind immer selbst involviert in die Dynamik der pädagogischen Beziehung. Verstehen und Selbstverstehen bedingen also einander. ***Das schützt vor diagnostischer Kälte, mit der man heute „schwierige“ Kinder pathologisiert.***

3. Bildung braucht Personen!

Persönlichkeit und Beziehung sind also Grundlage der Pädagogik (Krautz/Schieren 2013). Dass Bildung Personen braucht, beruht dabei auf einem anthropologischen Kern. Wer Schule depersonalisiert, muss daher – ob bewusst und gewollt oder nicht – die Natur des Menschen verkennen oder eben zu verändern suchen. In eben letztere Richtung arbeiten daher die benannten sozialpsychologischen Steuerungstechniken, aber auch manche Digitalisierungslobbyisten und Transhumanisten (vgl. Damberger 2017). Lehrkräfte und Schüler, Schule und Unterricht sollen der Maschinenlogik an- und eingepasst werden, um sie technologisch steuern zu können. Was ist die Alternative?

3.1. Schule der Person

Eine „Schule der Person“ (Weigand 2004) muss einerseits die oben genannten Ebenen von Bildung und Erziehung durch Unterricht zu realisieren versuchen. Hierzu bedarf es eben der Wiederbesinnung auf diese Prinzipien, deren schrittweise Umsetzung und auch deren aktive Verteidigung.

Andererseits muss Schule aber auch organisatorisch personal verfasst sein: Pädagogische Qualität entsteht eben nicht durch Qualitätsmanagement. Vielmehr können die bestehenden schulorganisatorischen Strukturen so weiterentwickelt werden, dass sie nicht mehr reine Verwaltungsorgane sind, sondern Orte der pädagogischen Qualitätsentwicklung in einer demokratisch verfassten Schule (vgl. Krautz 2016): Klassenkonferenzen wären ideale Orte, um pädagogische Fragen und einzelne Fälle zu besprechen. Fachkonferenzen müssten Gelegenheiten der Unterrichtsentwicklung im genannten Sinne sein, nicht nur zur Umsetzung von Lehrplanvorgaben. Lehrerkonferenzen sollten nicht allein Pflichtübungen zum „Abnicken neuester Verordnungen“ sein, sondern der zentrale Ort der pädagogischen und inhaltlichen Profilbildung einer Schule.

So wäre Schule weniger autoritär geführt und manipulativ gesteuert, sondern eine tatsächlich demokratische Einrichtung. Hierzu hat die *GEW Hessen* schon 2008 ein sehr gelungenes Modell für eine „demokratisch verfasste Schule“ vorgelegt, aus dem hier nur einige Überschriften zitiert seien:

- „Staatlicher Bildungsauftrag anstatt Kundenorientierung“
- Demokratische Verfasstheit anstatt betriebsförmiger Organisation
- Kollegiale Schulleitung anstatt Schulmanager
- Pädagogische Freiheit anstatt Schulinspektion und Referenzrahmen
- Kleine Einheiten anstatt unüberschaubarer Großsysteme
- Schulaufsicht als Unterstützungssystem anstatt Kontrollinstanz“

3.2. Lehrkunst, pädagogische Freiheit und Verantwortung

Didaktik ist die Kunst des Lehrens, so beginnt *Johann Amos Comenius* seine „*Didactica magna*“ von 1657. Comenius macht darauf aufmerksam, dass Unterrichten eine Kunstform ist – nicht im Sinne freier bildender Kunst, eher als eine Handlung, die nicht über empirische Erkenntnisse, Managements-Tools oder Ähnliches steuerbar ist. Wie bekanntlich „Malen nach Zahlen“ unmöglich ist, ist auch Unterrichten nach den Kriterien der Schulinspektion oder in Anwendung von „Regeln guten Unterrichts“ nicht möglich. Lehrer brauchen vielmehr ein Wissen und Können, welches sie situativ und kreativ anwenden müssen. Auch wenn man grundsätzlich malen kann, ist jedes Bild individuell, und man trifft im Verlauf der Bildentstehung immer individuell bestimmte Entscheidungen je nach Situation. Ebenso verhält es sich mit der

Unterrichtskunst, bei der wir ja gerade erwarten, dass Schülerinnen und Schüler nicht nach einem Schema behandelt werden, sondern eben individuell. Und so wie Gemälde gleicher Qualität unterschiedlich aussehen können, kann auch guter Unterricht unterschiedlich sein (vgl. Krautz/Burchardt 2018).

Die Qualitätssicherung dieser Unterrichtskunst besteht im Ethos der Könner: Welche Künstlerin, welcher Lehrer will absichtlich ein schlechtes Werk, einen schlechten Unterricht machen? Beide wollen die Sache um ihrer selbst willen möglichst gut machen. Lehrpersonen versuchen immer das Bestmögliche, auch wenn sie das womöglich nicht erreichen. Das macht den Beruf ja so anstrengend. Und leider beuten die eingangs beschriebenen Entwicklungen dieses pädagogische Verantwortungsgefühl schamlos aus: Es sind die in Überlast rotierenden Lehrkräfte, die das insgesamt chaotische Schulsystem oft auf Kosten ihrer Gesundheit noch am Laufen halten – weil sie eben Lehrer sind und sich ihrer Verantwortung bewusst sind (vgl. Burchardt/Krautz 2019).

Weil also Pädagogik und Didaktik Kunstformen eigener Art sind, bedingt, dass sie nur in Freiheit sinnvoll ausübbar sind (Däschler-Seiler 2021). Dieser auch schulgesetzlich eingeräumten Freiheit entspricht andererseits die pädagogische Verantwortung, so der Jurist *Michael Brenner* (2003, S. 89f.):

„Im Rahmen dieser rechtlichen Bindungen kommt dem Lehrer aber (...) – gewissermaßen als Korrelat zu seiner Verantwortung für den Unterricht – ein bestimmtes Maß an pädagogischer Freiheit bzw. pädagogischem Gestaltungsspielraum zu, und zwar in methodischer wie auch in didaktischer Hinsicht. (...) Die pädagogische Verantwortung und Freiheit ist dem Lehrer damit nicht um seiner selbst willen, sondern um seiner Funktion und seines Amtes willen gewährleistet. Damit ist sie in ihrem Kern nicht eine personale, sondern eine auf den Schulzweck und damit auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit.“

3.3. Personale Praxis

Der Philosoph *Emmanuel Mounier* hat 1936 in der Zwickmühle von faschistischem und sowjetkommunistischem Totalitarismus den Vorschlag einer so verstandenen **personalen Praxis** gemacht, die er als eigentlich fortschrittlich versteht:

„Handeln heißt nicht, sich aufregen, es heißt, *mich* durch meine Handlungen *schaffen* und die Wirklichkeit der Geschichte *gestalten*. Das heißt immer, im doppelten Sinne des Wortes, *das Schwere tun*.“ Und weiter: „Die Haupttaktik jeder personalistischen Revolution [...] *besteht darin, in alle lebendigen, heute erstarrten Organismen der verfallenden Kultur die Keime und den Gärungsstoff einer neuen Kultur zu legen*. Diese Keime werden organische, rings um eine embryonale personalistische Einrichtung gebildete Gemeinschaften sein.“ (Mounier 1936, S. 263, 276, Hervorh. i. O.)

So gilt es wohl auch heute, „das Schwere zu tun“ und in gewisser Weise kontrafaktisch das personale Prinzip zu leben, gerade weil es in Frage gestellt wird. So gelebter Unterricht oder auch ganze Schulen können dann die Keime einer neuen personalen Kultur legen. Dabei setzt personale Praxis zwar Freiheit und demokratische Bedingungen einerseits *voraus*. Zugleich *bringt* andererseits jedes tatsächlich personale Empfinden, Denken und Handeln Menschlichkeit, Freiheit und Demokratie selbst *hervor* und verändert Unterricht und Schule entsprechend (Krautz/Burchardt 2018).

Weil aber personale Freiheit immer mehr untergraben wird, erwächst daraus für Lehrpersonen auch die Aufgabe, öffentlich für die Verteidigung dieser Freiheit *im Interesse ihrer Schüler* einzutreten, wie Armin Bernhard (2010, S. 19f.) treffend formuliert:

„Das Prinzip des Pädagogischen aufzuweisen und in die öffentlichen Räume hinein zu kommunizieren heißt auch, sich in den Kampf gegen die kulturelle Hegemonie zu begeben, in der die Leitvorstellung einer sozialtechnologischen Steuerung psychischer und geistiger Strukturen Heranwachsender in einem ungesteuerten Wirtschaftssystem vorherrscht.“

3.4. Pädagogische Hoffnung

Doch woher die Kraft dazu nehmen im Hamsterrad des schulischen Alltags? (Vgl. Burchardt/Krautz 2019) Es ist das Prinzip Hoffnung, hier das pädagogische Hoffnung, das im Erziehungsverhältnis grundsätzlich angelegt ist: Warum bekommen Menschen Kinder, warum werden Menschen Lehrerinnen und Lehrer? Wohl doch, weil wir auf eine bessere Zukunft hoffen, auf eine menschlichere Menschheit. Darauf, dass diese Kinder ihr ganz Eigenes dazu beitragen, „die Menschheit als ein Ganzes zu vollenden“, wie Wilhelm von Humboldt sagte. Wie genau dieses „besser“ aussieht, wissen wir nicht, und doch erziehen und bilden wir die Jugend dahin (vgl. Krautz 2022).

Der Künstler und Schriftsteller *John Berger* hat dazu einmal die tiefgründige Frage gestellt, wessen Hoffnung das eigentlich ist: Die der Kinder oder die unsere? Wer braucht hier wen am meisten? Sie uns oder wir sie? Wir können diese Frage letztlich nicht beantworten. Und eben hierin liegt die untrennbare Gegenseitigkeit der pädagogischen Beziehung, der interpersonale Kern der Pädagogik: Wir brauchen **einander**, um die Hoffnung nicht zu verlieren. Das lässt uns trotz alledem immer wieder und immer weiter „das Schwere tun“.

Literatur:

- Berger, John: The Spectre of Hope. A film by Paul Carlin with Sebastião Salgado and John Berger. 2002.
- Bollnow, Otto Friedrich: Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1966.
- Bernhard, Armin: Die Austreibung des Pädagogischen aus Kultur und Gesellschaft. In: Riessland, Matthias/Borst, Eva/Bernhard, Armin (Hrsg.): Die Wiedergewinnung des Pädagogischen. Hohengehren 2010, S. 8 – 21.
- Brenner, Michael: Meine Rechte in der Schule. Rechtliche Stellung von Eltern, Schülern und Lehrern, Haftung, Versicherung. München 2. Aufl. 2003.
- Bröckling, Ulrich: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin 2017.
- Burchardt, Matthias/Krautz, Jochen (Hrsg.): Time for Change? Teil II: Im Hamsterrad. Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck. München 2019, <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/time-for-change-band-2.html>.
- Damberger, Thomas: Die Rolle der Lehrerpersönlichkeit angesichts der Möglichkeiten digitaler Technik. In: Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.), Persönlichkeit in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Leverkusen, S. 51-70.
- Dammer, Karl-Heinz: Mythos Neue Lernkultur. In: Pädagogische Korrespondenz H. 48/2013, S. 27-57, https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11462/pdf/PaedKorr_2013_48_Dammer_Mythos_neue_Lernkultur.pdf.
- Däschler-Seiler, Siegfried (Hrsg.): Lehrkunst und pädagogische Freiheit. Pädagogische Rundschau, H. 5/2021, <https://www.ingentaconnect.com/content/plg/pr/2021/00000075/00000005>.
- Felten, Michael: „Mit dem ganzen Haufen?“ Lob des Klassenunterrichts. GBW-Flugschriften Nr. 3. 2022, https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2022/05/Flugschrift3_digital.pdf.
- GEW Hessen (2008): Beschluss der GEW Hessen für eine ‚demokratisch verfasste Schule‘. Beschluss der Landesdelegiertenversammlung der GEW Hessen vom 27. – 29. 11. 2008, http://www.gew-frankfurt.de/fileadmin/user_upload/themen/selbstst_schule/081128_ldv_demokr_verf_schule.pdf.
- Giesecke, Hermann: Warum die Schule soziale Ungleichheiten verstärkt. Ein Zwischenruf. In: Neue Sammlung H. 2/2003, 254-256, <http://hermann-giesecke.de/ns.htm>.
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart 2011.
- Gördel, Bettina-Maria: Das starke Subjekt in Verfassung, Staat und Pädagogik. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur. München 2017, S. 119-133.
- Humboldt, Wilhelm von (1985): Theorie der Bildung des Menschen. Ein Fragment. In: ders.: Bildung und Sprache. Hrsg. von Clemens Menze. 4. Aufl. Paderborn, S. 24–28.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Hrsg. u. mit einer Vorrede versehen von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg 1803.
- Klafki, Wolfgang: Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. In: ders.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim/Basel 2002, S. 176–195, <https://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k09.html>.
- Krautz, Jochen: Was ist pädagogische Qualität und warum wird sie durch Qualitätsmanagement verhindert? In: Burchardt, Matthias/Kahlert, Joachim/Zierer, Klaus (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, S. 109–120, https://www.researchgate.net/publication/341510551_Was_ist_padagogische_Qualitat_und_warum_wird_sie_durch_Qualitatsmanagement_verhindert_In_Zierer_KlausKahlert_JoachimBurchardt_Matthias_Hrsg_Die_padagogische_Mitte_Pladoyers_fur_Vernunft_und_Augenmass.
- Krautz, Jochen: Neoliberaler Ökologismus. „Markt“ und „Natur“ als Steuerungsparadigmen der „Neuen Lernkultur“. In: Burchardt, Matthias/Molzberger, Rita (Hrsg.): Bildung im Widerstand. Festschrift für Ursula Frost. Würzburg 2017a, S. 121–146.
- Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München 2017b.
- Krautz, Jochen: Steuerung durch Messen. Gegenrede: Zur Bildungs- und Demokratiewidrigkeit des neuen Steuerungsregimes. In: Weiterbildung. H. 4/2018, S. 26–28, https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2018/07/krautz_wb_0418_26-28-1.pdf.

- Krautz, Jochen: Digitalisierung als Gegenstand und Medium von Unterricht. Keine digitale Transformation von Schule. GBW-Flugschriften Nr. 1. Köln 2020, https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2020/10/krautz_flugschrift_digitalisierung.pdf.
- Krautz, Jochen: Abschied von der ‚Creativity‘ – zurück zu Kunst und Bildung. Sinn und Unsinn von Kreativität in einer systematischen Kunstpädagogik. In: Fröhlich, Sarah/Krautz, Jochen (Hrsg.): "Kreativität". IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 13/2021, S. 40-59, [https://www.researchgate.net/publication/359392526_Abschied_von_der_Creativity' -
_zuruck_zu_Kunst_und_Bildung_Sinn_und_Unsinn_von_Kreativitaet_in_einer_systematischen_Kunstpada_gogik](https://www.researchgate.net/publication/359392526_Abschied_von_der_Creativity_-_zurueck_zu_Kunst_und_Bildung_Sinn_und_Unsinn_von_Kreativitaet_in_einer_systematischen_Kunstpada_gogik).
- Krautz, Jochen: Bilder von Bildung. Für eine Renaissance der Schule. München 2022.
- Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München 2018, <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/bildungspolitik/time-for-change-2.html>.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim/Basel 2013.
- Künkler, Tobias: Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld 2011.
- Lankau, Ralf: Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht. Weinheim/Basel 2017.
- Lambrecht, Maike: Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews. Wiesbaden 2018.
- Mounier, Emmanuel: Das personalistische Manifest. Zürich 1936.
- Portmann, Adolf: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. 3. Aufl. Hamburg 1969.
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2. Aufl. Paderborn 2012.
- Rattner, Josef/Danzer, Gerhard: Hermeneutik und Psychoanalyse. Das Verstehen als Lebensaufgabe, Wissenschaftsmethode und Fundamentalethos. Würzburg 2009.
- Rosa, Hartmut: Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik. Berlin 2012.
- Rumpfhuber, Andreas: Architektur immaterieller Arbeit. Kollektive gestalten. Bd. 1. Wien 2013, <https://library.oapen.org/bitstream/id/983ce961-b7e5-4568-ad61-25a9a9298e1b/441449.pdf>.
- Schellhammer, Barbara: „Social Distancing“? Eine leibphänomenologische Studie über Nähe und Distanz in Ausnahmesituationen. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, H. 2/2020, S. 335–358, <https://doi.org/10.22613/zfpp/7.2.14>.
- Schwaetzer, Harald/Vollet, Matthias (Hrsg.): Werte-Bildung in Europa. Coincidentia – Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 1. Kueser Akademie Bernkastel-Kues 2012.
- Skinner, Burrhus F.: Ein Jahrzehnt Lehrmaschinen (1965). In: Robert Glaser (Hrsg.): Programmierbares Lernen und Unterrichtstechnologie. Befunde und Empfehlungen. Berlin 1971, S. 6–17.
- Sowa, Hubert: Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 2. München 2015.
- Spaemann, Robert: Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“. Stuttgart 1996.
- Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters. 27. Aufl. Heidelberg 1963.
- Tomasello, Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt/M. 2006.
- Tomasello, Michael: Warum wir kooperieren. Berlin 2010.
- Weigand, Gabriele: Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg 2004.