



Krautz\_J\_2016

## Bildung und Erziehung als Grundlage für das Leben – was könnte Schule leisten?

Jochen Krautz

„Bildung und Erziehung als Grundlage für das Leben – was könnte Schule leisten?“ in: *Fromm Forum* (Deutsche Ausgabe – ISBN 1437-0956), 20 / 2016, Tübingen (Selbstverlag), pp. 56-69.

**Copyright** © 2016 by Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich F - Design und Kunst, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal; E-Mail: krautz[at-symbol]uni-wuppertal.de.

Die Frage der Tagung, „welche wirtschaftlichen, politischen, pädagogischen und persönlichen Veränderungen braucht es, um die Ehrfurcht vor dem Leben und die Liebe zum Lebendigen wieder als vitales Moment und verändernde Kraft in unserer Gesellschaft, aber auch in jedem Einzelnen erfahren zu können“, wird nachfolgend auf den pädagogischen Aspekt fokussiert. Dabei wird jedoch deutlich werden, dass mit den pädagogischen notwendig immer auch wirtschaftliche, politische und persönliche Fragen verbunden sind.

Die dabei zugrunde liegende These ist, dass Schule für das, was sie eigentlich leisten könnte, keiner grundlegenden äußeren oder strukturellen Reform bedarf. Die Qualität dessen, was Schule leisten kann, liegt viel weniger in ihrer Struktur als im Kern der unterrichtlichen und pädagogischen Arbeit, die von den Personen abhängt, die dort tätig sind. „Ehrfurcht vor dem Leben“ (Schweitzer) und „Liebe zum Lebendigen“ (Fromm) als Ziel von Bildung und Erziehung können grundsätzlich nur durch entsprechendes pädagogisches und didaktisches Denken und Handeln eingelöst werden, nicht durch äußere Maßnahmen von Organisation und Steuerung.

Insofern sind die nachfolgenden Überlegungen auch keineswegs neu. Sie gehören gewissermaßen zur Essenz einer *paedagogia perennis* seit der Antike. Da diese aber aus den verschiedensten Gründen immer wieder vergessen, marginalisiert, negiert oder aktiv dekonstruiert werden, gilt es zunächst, jene Grundlagen wieder ins Gedächtnis zu rufen, selbstverständlich in meiner spezifischen fachlichen Akzentuierung aufgrund der eigenen Forschung. Zugleich wird damit deutlich, dass die grundlegenden pädagogischen Ideen immer regulative Ideen waren und sind, die weder vollständig zu verwirklichen sind noch historisch einmal idealtypisch verwirklicht waren. Es geht also nicht um ein Zurück zu einem vermeintlich besseren Zustand, sondern um Neubesinnung auf die tragende und befruchtende Kraft dieser Ideen der europäischen Tradition. An ihnen kann sich auch heute Denken und Handeln neu ausrichten, kritisch reiben und aktualisieren.

Diese Wiedererinnerung ist derzeit von besonderer Dringlichkeit. Denn seit etwa zwanzig Jahren wird das, was Schule leisten könnte, nicht nur vergessen, sondern gezielt behindert und in den ideellen Grundlagen massiv untergraben. Daher beginnen wir zunächst mit



einer kurzen kritischen Zeitdiagnose: Warum ist die Frage, was Bildung und Erziehung als Grundlage des Lebens leisten könnten, heute von zunehmend drängender Bedeutung?

### 1. Zeitdiagnostik: Zersetzung von Sozialität in Bildung und Erziehung

Hierauf sei zunächst zusammenfassend geantwortet: Weil die Bildungsreformen der letzten zwanzig Jahre eben die größeren Zusammenhänge und Ziele von Bildung und Erziehung systematisch ausblenden. Sie verhindern geradezu, dass „Ehrfurcht vor dem Leben“ oder „Liebe zum Leben“ als Ziele und Grundlagen pädagogischen Handelns noch bedacht oder verfolgt werden. Sie befördern nicht den Aufbau von Leben, sondern die Zersetzung von Sozialität als Grundlage und Ziel der Pädagogik. Dabei weist der Begriff Zersetzung anders als Zerstörung darauf hin, dass dies nach dem Stand der bisherigen Analyse nicht zufällig geschieht, sondern mittels gezielt in Gang gesetzter gesellschaftlicher Prozesse. Die „Entwicklungen“ im Bildungswesen der letzten Jahre ereignen sich demnach nicht einfach, sondern sind strategisch konzipiert und umgesetzt worden. Zudem ist damit klargestellt, dass die zunehmend sichtbaren Schäden nicht als negative Effekte gut gemeinter Reformabsichten, sondern als intendiertes Ergebnis weitgehend verdeckter Operationen einzuschätzen sind. Dies sei einleitend in vier Schlaglichtern in der Kürze umrissen (vgl. hierzu ausführlich Krautz 2013a).

#### a) Ökonomisierung: Entwurzelung und Steuerung

Man kann die dominante Strömung der Bildungsreformen der letzten 15 bis 20 Jahre grundsätzlich als „Ökonomisierung“ beschreiben. Ökonomisierung wäre jedoch missverstanden, wenn man

darunter allein die Privatisierung von Bildungsdienstleistungen verstehen würde, also die Umwandlung von Bildung zur Ware, indem Schulen und Hochschulen privatisiert und zu profitablen Dienstleistungsbetrieben werden. Diese *äußere* Form der Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen und -dienstleistungen („exogene Privatisierung“), um diese marktgängig und für Investoren rentabel zu machen, betrifft entgegen meiner eigenen Einschätzung von 2007 (vgl. Krautz 2007a) nur wenige Bereiche – was diese Entwicklung gleichwohl nicht unproblematisch macht. Bedeutsamer und folgenreicher im deutschsprachigen Raum scheint mir inzwischen aber die *innere* Ökonomisierung von Bildung zu sein („endogene Privatisierung“, vgl. Ball 2012, S. 29), weil sie das gesamte öffentliche Bildungswesen durchzieht. Diese innere Ökonomisierung meint v.a. die grundlegende Veränderung des dem pädagogischen Handeln zugrunde liegenden Menschenbildes und der Leitziele von Bildung und Erziehung. Sie prägt nicht nur die öffentliche Wahrnehmung von und Diskussion über Bildung, sondern verändert auch beim einzelnen Pädagogen das Denken, Empfinden und Handeln tiefgreifend. Endogene Ökonomisierung unterwirft alle menschlichen Lebensbereiche – Gesundheit, Kunst, Religion und eben auch Bildung – einer ökonomischen Denk- und Handlungsstruktur, so dass sie sich der Marktlogik anpassen. Derart soll der Mensch als „homo oeconomicus“ auch in Liebe und Kindererziehung „rationalen Vorteilsentscheidungen“ folgen, so dass sein Handeln vorhersagbar und damit steuerbar wird (vgl. Graupe 2013). Dieses Programm des Neoliberalismus ist inzwischen weit in das Denken und Fühlen der Menschen eingesickert – ein Ergebnis jahrzehntelanger marktradikaler Propaganda, das selbst genauerer Erläute-



rung wert wäre (vgl. Ötsch 2009).

Maßgeblich für die Durchsetzung des Programms im Bildungsbereich war und ist die OECD, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, die heute für die PISA-Tests verantwortlich ist. Obwohl sie hierzu keinerlei Recht und Befugnis hat, implantierte sie ihr Humankapitalkonzept, ihr Menschenbild und das entsprechende Bildungsverständnis seit den 1960er Jahren weltweit in die Bildungspolitik (vgl. Graupe 2012). Schon 1961 auf einer Konferenz in Washington, an der die Vertreter der Chicago School of Economics als bildungsökonomische Ideengeber teilnahmen, hieß es überdeutlich:

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“ (OECD 1961, S. 40).

Daher, so der Tagungsbericht weiter, habe die Schule die Aufgabe, Menschen die entsprechende Weltsicht zu vermitteln:

„In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln. Das bedeutet nicht weniger, als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte. Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, verfolgte soziale und religiöse Ziele, die vorwiegend [...] Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstel-

lungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung in den Entwicklungsländern.“ (OECD 1961, S. 38)

Was hier für die Entwicklungsländer formuliert ist, gilt jedoch genauso für Deutschland, das, wie wenige Seiten später festgestellt wird, in Bildungsfragen ebenfalls ein Entwicklungsland sei. Die OECD fordert also die gezielte kulturelle Entwurzelung durch eine Art ökonomistisches Brainwashing, damit sich die Menschen ihrem Verständnis von „Fortschritt“ anpassen. Sie sollen ihrer Kultur und Tradition entfremdet werden, um sie bereit für eine neue Art von Steuerungsregime nach Maßgabe der OECD und ihrer Ideengeber zu machen.

Die OECD hat diese Ziele bis heute nicht widerrufen, sondern als bildungsökonomisches Konzept seitdem in ihren Mitgliedsländern durch von der OECD ausgebildete „Experten“ umgesetzt und bis in die Einzelschule hinein durchgesetzt (vgl. Tröhler 2013). Das zugrunde liegende Humankapitalkonzept prägt die Politik der OECD bis heute und findet sich in etwas weniger deutlichen Formulierungen auch in den Begründungen der PISA-Studie.

## **b) Kompetenzorientierung: Anpassung als Ziel**

Schon damals formulierte die OECD, dass das Ziel von Bildung „die Befähigung zu immer neuer Anpassung“ sei (OECD 1961, S. 37). Heute findet sich dies in ihrem Kompetenzkonzept wieder. Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“ Es gehe um „anpassungsfähige Eigenschaften“, um „mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten“. (OECD 2005, S. 9; 8) Anpassung aber war allerdings noch *nie* das Ziel von *Bildung*, unab-



hängig davon, ob man diese nun eher humanistisch, christlich oder emanzipatorisch begründet. Das Bildungsverständnis der OECD widerspricht also allen Bildungstraditionen, die auch unsere Verfassungen und schulischen Richtlinien prägen, fundamental.

### c) PISA: Scheinwelt als neue Norm

Durchgesetzt wird dieses Konzept heute mit den PISA-Tests. Sie testen nach eigener Aussage eben „Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die erfolgreiche Anpassung an veränderte Gegebenheiten erforderlich sind“. (Deutsches PISA-Konsortium 2000, S. 11)

Seit dem ersten „PISA-Schock“ wurde es nun zum bildungspolitischen Programm aller Parteien, künftig in den Tests besser abzuschneiden. Seither wurden Lehrpläne, Schulbücher, Didaktik, Methodik und Lehrerbildung auf eben dieses Kompetenzprogramm ausgerichtet, sekundiert von Wissenschaftlern, die hierfür Unsummen von Forschungsgeldern erhielten. So wurde undeklariert und undiskutiert der homo oeconomicus zum leitenden Menschenbild, Anpassung und kulturelle Entwurzelung zu neuen Leitzielen unseres Bildungswesens. (Vgl. Graupe/Krautz 2014)

Erreicht wurde dies durch die Inszenierung des bekannten „PISA-Schocks“, der sich als klassisches Mittel von Propaganda beschreiben lässt, wie sie in den 1920er Jahren in den USA entwickelt wurde (vgl. Krautz 2013a): Propaganda macht nicht offen Werbung für eine Sache, denn damit wären Absicht und Akteure erkennbar und man könnte sich kritisch dazu verhalten. Vielmehr inszeniert Propaganda Scheinwelten, auf die Medien, Öffentlichkeit und Politik nur noch reagieren, so der Propaganda-Spezialist Walter Lippmann:

„Man fügt eine Scheinwelt zwischen

den Menschen und seine Umwelt ein. Sein Verhalten ist eine Reaktion auf diese Scheinwelt. Aber weil es Verhalten *ist*, operieren die Konsequenzen [...] nicht in der Scheinwelt [...], sondern in der tatsächlichen Umwelt [...].“ (Lippmann, 1921, ch. I,3; Übers. J.K.)

PISA inszeniert exakt eine solche Scheinwelt: Obwohl die PISA-Tests nur den Schein von Bildung messen, also kaum Aussagekraft haben, wirken die Reaktionen darauf sehr wohl in der realen Welt bis hinein in den alltäglichen Unterricht der Schulen. In der Folge richtet sich heute pädagogisches Denken und Handeln immer stärker auf diese Scheinwelt von PISA und damit auf das Kompetenzkonzept sowie das Menschenbild der OECD aus (vgl. Graupe/Krautz 2014). Wie weit diese schleichende Abkehr von den Bildungs- und Erziehungszielen der Verfassungen und Schulgesetzgebungen inzwischen geht, machen etwa die Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen deutlich. Diese sind nicht mehr mit einem Zitat der Verfassung eingeleitet wie früher, sondern die Ministerin setzt ihrem Vorwort nun ein Zitat aus dem Steuerungskonzept der OECD voran: „Klare Ergebnisorientierung in Verbindung mit erweiterter Schulautonomie und konsequenter Rechenschaftslegung begünstigen gute Leistungen.“ (OECD 2002).“ (Kernlehrplan, S. 3) Und dies selbst im Fach Katholische Religionslehre.

### d) „Selbstgesteuertes Lernen“: Pädagogische Entwurzelung

In die Unterrichtswirklichkeit werden diese Entwicklungen dann im Gewand scheinbar „innovativer“, pseudo-reformpädagogischer Unterrichtsmethoden umgesetzt, die äußerlich wenig mit dem ökonomistischen Hintergrund zu tun zu haben scheinen. Sie muten im Gegenteil besonders kinderfreundlich



und fortschrittlich an und finden daher auch bei kritisch-emanzipatorisch und reformpädagogisch gesinnten Pädagogen und Gruppierungen viel Zuspruch. So haben beispielsweise bundesweit verschiedenste Formen des „selbstorganisierten“ oder „selbstgesteuerten“ Lernens zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Burchardt/Krautz 2013): Man löst den Klassenunterricht auf, der angeblich zu „frontal“ und „belehrend“ und zu wenig „individuell“ sei, und vereinzelt die Schüler an isolierten Arbeitsplätzen. Dort arbeiten sie – am besten per Sichtschutz getrennt – an Aufgabenblättern und „Portfolios“, gerne auch am Computer. Der Lehrer soll sich zurücknehmen und nur noch „Lernbegleiter“ sein, eine Art „Coach“. Er überwacht, steuert und berät die Schüler einzeln. Was mit reformpädagogisch-romantischer Emphase als Erlösung des Kindes aus dem Diktat des Lehrers und dem Gleichschritt der Lerngruppe angepriesen wird, bedeutet tatsächlich die Auflösung von Bindung und Sozialität als Grundlage der Pädagogik. Statt miteinander zu denken, zu empfinden, zu diskutieren, zu fragen und zu verstehen, sollen Schüler nun ihren eigenen Lernfortschritt in Kompetenzraster eintragen, sich selbst diagnostizieren, motivieren und regulieren. Die Klassengemeinschaft löst sich auf in atomisierte Individuen, die ihren Weg alleine gehen müssen oder scheitern. Gemeinschaft und soziale Verbundenheit wird zersetzt. Der reformpädagogische Naturalismus verbindet sich hier in einer unheiligen Allianz mit dem neoliberalen Modell: Im Namen des „Individualismus“ verfolgt jeder nur noch sein „Projekt“. Es überleben die Starken, die gute Voraussetzungen haben und Eltern, die ihnen zuhause erklären können, was der Lehrer nicht mehr leistet. Die Schwachen aus bildungsferneren Elternhäusern verlieren. Pädagogik wird zur sozialen Steue-

rungstechnik, die aktiv Entwurzelung, Isolation und soziale Spaltung fördert und damit exakt das o.g. Programm der OECD umsetzt.

## 2. Die menschliche Sozialnatur als Grundlage der Pädagogik

Die hier nur knapp und verkürzt skizzierten Entwicklungen machen gleichwohl die Dringlichkeit der leitenden Frage deutlich, wie Bildung und Erziehung Grundlage für ein Leben sein können, das sich dem Ziel einer „Ehrfurcht vor“ bzw. „Liebe zum Leben“ verpflichtet sieht. Denn alle aktuellen Entwicklungen laufen dem zuwider. Hierzu müssen wir uns zunächst der anthropologischen Grundlagen der Pädagogik wieder vergewissern, die durch die oben aufgerissene Entwicklung grundsätzlich in Frage gestellt bzw. uminterpretiert werden.

Pädagogik ist sowohl in der historischen und systematischen Sicht der Erziehungswissenschaft wie in der Sicht neuerer Humanwissenschaften grundsätzlich in der Sozialität der menschlichen Natur begründet. Erziehen, Lehren und Helfen sind demnach nicht allein „Professionen“, sondern sind als soziale Handlungen Teil der menschlichen Natur. Diese soziale Natur ist das, was den Menschen zum Menschen macht (vgl. Tomasello 2010) – und zwar nicht allein als ethische Forderung, sondern als evolutionäre Tatsache: „Der Mensch ist von Natur aus ein soziales Wesen.“ Er ist „für soziale Verhaltensweisen disponiert [...], noch ehe er überhaupt lernt, was Soziabilität ist.“ (Wilson 1994, S. 194, 199)

Aus dieser sozialen Disposition erwächst zugleich der ethische Maßstab des menschlichen Handelns: Schlecht ist, was dieser Sozialität schadet; gut ist, was sie schützt und fördert. Eben dieses Prinzip nannte Albert Schweitzer die



„Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben“ und Erich Fromm „Biophilie“. Im Übrigen ist diese in seiner Natur angelegte Sozialität des Menschen sowie die darin enthaltene Aufgabe zur Weiterentwicklung dieser Sozialität eben das, was die Tradition des Naturrechts über zweieinhalbtausend Jahre als zu erkennende Natur des Menschen diskutiert hat, der gemäß es zu leben gelte (vgl. Messner 1966).

Doch ist diese Sozialnatur kein genetisches Programm, das automatisch abläuft, sondern eine Möglichkeit, ein Potenzial des Menschen, das in Erziehung und Bildung entfaltet werden muss. Dies aber kann auch scheitern, denn der Mensch ist ein offenes Wesen, wie Helmuth Plessner festhielt: Weil der Mensch ‚nicht festgestellt‘ ist, „muss er sich zu dem, was er schon ist, erst machen“. (Plessner 1975, S. 309) Der Mensch ist erziehbar und zugleich erziehungsbedürftig: *educabilis et educandus*, wie die Pädagogik klassisch formuliert. Aufgabe von Erziehung und Bildung ist also, die natürliche Sozialität so zu entwickeln, dass der Mensch seine Individualität in und durch Sozialität entfalten kann. Denn Individualität entwickelt sich nur in und durch Gemeinschaft (vgl. Adler 1973).

Weil Bildung und Erziehung also ein von Grund auf soziales Geschehen sind, können sie sich nur in interpersonaler Beziehung vollziehen: Computer etwa können weder bilden noch erziehen. Etwas vom anderen zu lernen beruht auf der spezifisch menschlichen Fähigkeit zu gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit auf die Fragen und Gegenstände der natürlichen und kulturellen Welt. Aus Sicht der neueren Evolutionsbiologie ist es eben diese Fähigkeit zu „geteilter Intentionalität“, die den Menschen von seinen engsten Verwandten, den höheren Primaten, unterscheidet: Wir können unsere Aufmerksamkeit gemeinsam auf

ein Drittes richten und dabei voneinander wissen, dass wir dies tun. Wir können verstehen, dass und warum der andere mir etwas zeigt und welche Bedeutung das für mich oder uns haben kann (vgl. Tomasello 2006, 2014). Wir treten also in geistige Interaktion auf der Grundlage wechselseitiger Bezogenheit in einer gemeinsamen Welt. In dieser geistigen Kooperation stimmen wir unsere Vorstellungen von einer konkreten Sache, einem anderen Menschen oder einer schwierigen philosophischen Frage aufeinander ab, indem wir versuchen, die Vorstellung des anderen nachzubilden, ihn also zu verstehen.

Jemandem etwas zu zeigen ist als kooperative Geste demnach die Grundlage aller Pädagogik, ihre natürliche Form: „Die elementarste Form natürlicher Pädagogik ist die Demonstration. Man zeigt jemanden, wie etwas gemacht wird, indem man es entweder unmittelbar tut oder auf irgendeine Weise pantomimisch darstellt.“ (Tomasello 2014, S. 96) Lehren bedeutet demnach, etwas zu zeigen und so zu erklären, dass die Vorstellungsbildung des Lernenden sachangemessen angeregt wird. Zugleich setzt es die Kooperation des Lernenden voraus, seine innere Anteilnahme und Aktivität, damit dieser Prozess gelingt. Aus diesem Grund betonte die klassische Bildungstheorie immer schon, dass Bildung nur Selbstbildung sein kann: Man kann nicht gebildet werden. Ohne diese innere Aktivität in Bezug auf den Lehrenden und den gemeinsamen Gegenstand geschieht gar nichts – für Lehrerinnen und Lehrer ein alltäglich bekanntes Phänomen. Wenn man zum Schüler sagt: „Pass auf!“, ist dies demnach keine Drillmaßnahme, sondern die Aufforderung, sich innerlich an dem gemeinsamen Denken zu beteiligen, also so zu kooperieren, wie es Menschen gemeinhin tun. Daher ist Bil-

dung auch nicht steuerbar: Ich kann den Schüler auffordern, ihn ermahnen, ermutigen, motivieren. Aber ich kann ihn nicht zwingen. So käme allenfalls äußere Verhaltensänderung zustande, eine Art Dressur, nicht aber selbstständige Einsicht.

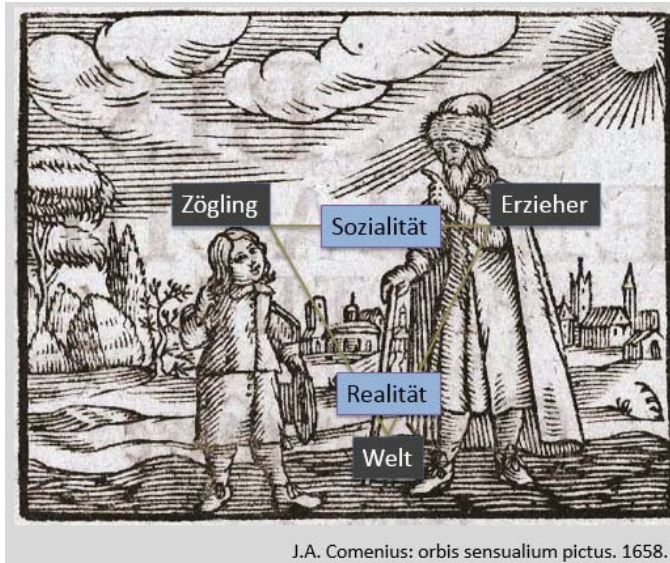


Abb. 1

Dieses Dreieck von Lehrendem, Lernendem und der gemeinsamen Sache, auf die sich die geteilte Aufmerksamkeit richtet, beschreibt die Pädagogik seit langem als ihr Grundverhältnis, wie Abb. 1 anhand von Comenius deutlich macht: Bildung vollzieht sich im triadischen Bezug von Selbst, Anderem und Welt. Im sozialen Bezug wird die Welt vermittelt.

Das Realitätsprinzip betont dabei, dass es in der Schule nicht darum geht, sachfreie „Beziehungsarbeit“ zu leisten, wie es heute heißt, sondern in der Beziehung zu lernen, sich den Sachen zu widmen und den Aufgaben zu stellen, die die Welt mit sich bringt (vgl. Krautz/Schieren 2013). So wie Individualität nicht gegen, sondern durch Gemeinschaftlichkeit entsteht, erwächst Identität nicht aus subjektiver „Selbst-

verwirklichung“, sondern aus der Auseinandersetzung mit Realität, indem man sich also den Aufgaben und Sachen stellt und daran wächst: „Der Mensch wird nicht er selbst, indem er in erster Linie sich selbst sucht, sondern indem er selbstlos wird. Damit ist Erziehung nicht Selbstsuche, sondern In-Anspruch-Nahme. Erziehung hat dahin zu führen, dass der Mensch bereit ist, sich Aufgaben zu stellen und diese zu übernehmen. Aufgaben gibt es immer und überall in einer Welt, in der es Mitmenschen und Sachen gibt.“ (Braun 1983, S. 77) Rainer Funk fasst die psychologisch-pädagogische Bedeutung dieses Doppelverhältnisses von Sozialität und Realität mit Erich Fromm treffend zusammen: „Der Mensch ist immer schon auf die Wirklichkeit bezogenes Wesen, das die Bindung an einzelne andere, an eine soziale Gruppe und an sich selbst für sein Interaktionsverhalten, sein Gruppenverhalten und seine Selbstregulation braucht.“ (Funk 2015, S. 75)

Gerade die reformpädagogisch gefärbte Kritik der Ökonomisierung von Bildung übersieht gerne, dass es in der Gegenreaktion nicht darum gehen kann, jede Forderung an Anstrengung und Leistung abzulehnen. Denn in der Schule geht sehr wohl um eine Sache, es geht darum, etwas zu können, zu wissen und etwas zu leisten. Nicht das Verschonen von Ansprüchen stärkt junge Menschen, sondern die Anforderung, verbunden mit einer adäquaten Hilfestellung bei der Bewältigung dieser Aufgabe, gibt Selbstvertrauen. Das verbreitete Absenken von Anforderungen und Nivellieren der Leistungsansprüche wirkt dagegen verheerend auf Wissen und Können sowie Reife und Entwicklungsstand der



Jugendlichen, worauf etwa Michael Winterhoff sehr prägnant hinweist (Winterhoff 2013). Auf Elternseite entspricht dem das Phänomen der sog. „Helikoptereltern“ (Kraus 2015), die dazu tendieren, dem Kind alles abzunehmen, statt es angemessen zu fordern. Dies ist insofern die nicht weniger problematische andere Seite des heutigen Erziehungsproblems, das aus Förderwahn und Individualisierungsforderung erwächst: *Mein Kind soll sich optimal entfalten*, wünschen sich Eltern heute. Darin sind alle Paradoxien enthalten: der individualisierte Egoismus des Kindes als Mittelpunkt der Welt; die Optimierungsforderung des Wettbewerbs; und die romantische Vorstellung, dass dies durch „Selbstentfaltung“ geschehe, nicht durch Erziehung und Bildung, die eben der Anstrengung bedürfen – auf Seiten der Erwachsenen wie des Kindes. So wandelt sich Sozialität zu Egoismus und Konkurrenz, Realität verschwindet hinter gesteuertem Wunschenken. Derart wird tatsächlich der homo oeconomicus in der konsumorientierten, egozentrischen Scheinwelt herangezogen.

Dies widerspricht jedoch den traditionellen Leitzielen von Erziehung und Bildung grundlegend, nämlich Verantwortlichkeit und Mündigkeit. Denn nur mit realem Wissen, Urteilskraft und sozialer Verbundenheit entwickeln sich diese für das Leben in einer Demokratie wesentlichen Fähigkeiten, wie auch Johannes Masing, Richter am Bundesverfassungsgericht, festhält: „Keine politische Ordnung ist so eng verwoben mit Vertrauen in Bildung wie die Demokratie. [...] Vorausgesetzt wird das Vertrauen in eine Urteilsfähigkeit, die es erlaubt, politische Fragen als Sachfragen auszutragen. [...] Indem die Demokratie das öffentliche Ringen um die richtige Entscheidung und die gemeinsame Sorge um das Wohl aller zum Ausgang nimmt,

bezieht sie die Sinnfrage des Einzelnen auf das gesellschaftliche Ganze.“ (Masing 2011)

Bildung und Erziehung zielen also nicht allein auf das Wohl und Glück des Einzelnen, sondern zugleich immer auf das allgemeine Wohl, das *bonum commune* – doch eben nicht als Gegensatz, sondern in wechselseitiger Bedingtheit. Es geht nicht allein um das Wohlergehen des isolierten Subjekts, sondern die Vervollkommnung des Einzelnen richtet sich immer zugleich auf die Vervollkommnung der Menschheit in ihrer Entwicklung zu mehr Menschlichkeit. Auch diesen Gedanken hat bereits die klassische Bildungstheorie formuliert (vgl. Humboldt 1985). Daher verfehlt etwa auch die derzeit gängige und wohlklingende Forderung nach „individueller Förderung“ jedes Kindes diesen Anspruch grundsätzlich: Die Förderung des Individuums kann ohne die Förderung des Gemeinwohles nicht gelingen. Ohne den Blick auf das Ganze, auf die Menschheit und eines jeden Verantwortung dafür scheitern Bildung und Erziehung als humanisierender Prozess.

### **3. Erziehung zur Ehrfurcht vor dem Leben, zur Liebe zum Leben**

Bezieht man nun diese Grundlegung auf die Frage, was eine Erziehung zur Ehrfurcht vor dem Leben (Schweitzer) oder zur Liebe zum Leben (Fromm) grundsätzlich ausmacht, kann man zunächst festhalten, dass man beides dem Menschen nicht anerkennen muss, weil dies im Kern seiner Natur entspricht. Ehrfurcht vor und Liebe zum Leben sind nicht wesensfremde Moralforderungen, um einen an sich amoralischen Menschen zu zivilisieren, sondern beruhen auf dem natürlichen moralischen Empfinden. Moralität baut „auf unserer natürlichen Veranlagung“ (Plüss 2010, S. 7) auf, weil „die Wurzeln der Moral in den





Beziehungen von Menschen liegen.“ (Herzog 1991a, S. 52) „Nach moralischen Prinzipien wird gelebt, bevor sie *verstanden* werden.“ (Herzog (1991b, S. 344) Die Aufgabe von Bildung und Erziehung ist demnach, dieses natürliche soziale Empfinden zu stärken, weiter zu entwickeln, auszudifferenzieren sowie zu lehren, es zu begründen. Moralische Erziehung kann sich also nicht allein mit der Begründung moralischer Urteile begnügen, wie manche Moralpädagogik im Gefolge Kants annimmt, sondern sie ist „im Kern immer Erziehung der Gefühle“ (Reichenbach/Maxwell 2007, S. 11) Ehrfurcht und Liebe basieren auf Empfindungen und Emotionen, die gebildet werden können und müssen. Für solche Gefühlsbildung sind Empathie und Sympathie, Einfühlen und Mitleiden zentrale Kategorien, die pädagogisch gesehen durch innere Perspektivübernahme und Vorstellungsbildung geübt werden können (vgl. hierzu am Beispiel der Friedenserziehung Krautz 2015).

Grundlage aller Erziehung zu Ehrfurcht vor und Liebe zum Leben ist dabei der Gewaltverzicht. Pädagogisch ist der erste Schritt zur „Ehrfurcht vor dem Leben“ eine konsequente Stellungnahme gegen Gewalt – im personalen Nahbereich wie in der politischen Dimension. Wenn Gewalt toleriert wird, wird damit die soziale Grundlage des Zusammenlebens unterminiert. Eine Erziehung zur „Liebe zum Leben“ muss daher aktiv gegen Gewalt Stellung nehmen, sei es zur Prügelei auf dem Schulhof, sei es zum Mobbing in den „Whats-App“-Gruppen der Schüler: „Erziehung weicht Konflikten zwischen einer Erhaltung und Schädigung von Leben, in die Kinder wie Erwachsene geraten, nicht aus.“ (Schütz 2010, S. 11) Ehrfurcht vor und Liebe zum Leben entstehen nicht aus einem verharmlosenden „Wohlfühlklima“, sondern aus dem klaren Bekenntnis zu

Frieden und Gewaltlosigkeit und einer kleinschrittigen und beharrlichen Anlei- tung zur friedlichen Konfliktlösung.

Schließlich können und müssen beide Prinzipien auch explizit thematisiert werden, also anhand der Unterrichtsgegenstände entwickelt und immer wieder in altersadäquater Form zum Thema werden. Dies betrifft somit die didaktische Ebene des Unterrichts: Was tragen Unterrichtsgegenstände zu einem erziehenden und bildenden Unterricht bei? Wie können sie selbstständiges Denken, moralisches Empfinden und verantwortliches Handeln bilden?

Beiden Ebenen, der pädagogischen und der didaktischen, sei nun genauer nachgegangen. Sie sind in der Praxis immer untrennbar verbunden, werden hier jedoch zunächst getrennt erörtert. Abschließend werden sie in ihrem Zusammenspiel an drei Beispielen konkretisiert.

#### **4. Pädagogische Ebene: Pädagogische Beziehung und Klassengemeinschaft**

Bildung und Erziehung beruhen wie erörtert auf der pädagogischen Beziehung, genauer: auf der Beziehung zwischen Lehrer und Schülern einerseits und den Beziehungen der Schüler untereinander in einer Klasse andererseits. Dies macht deutlich, warum die eingangs kritisierte Auflösung der Klassengemeinschaft und der Lehrer-Schüler-Beziehung ein so gravierendes Problem darstellt.

Das Grundverhältnis von Lehrer und Schülern beruht auf der Beziehungsfähigkeit und dem Beziehungswunsch von Schülern und Lehrern: Schüler wollen eine Beziehung zum Lehrer. Dieser Wunsch kommt oft nicht direkt zum Ausdruck, sondern etwa als Provokation gegenüber dem Lehrer. Doch auch dies



ist eine Form von Beziehungsaufnahme. Schüler „testen“ auf diese Weise die Beziehungsfähigkeit und Beziehungsgestaltungsfähigkeit des Lehrers. Lässt der Lehrer sich tatsächlich provozieren, hat er die Interaktion missverstanden und das Verhältnis wird schwierig. Zugleich muss er aber ohne persönliche Betroffenheit die Provokation als solche sehr wohl korrigieren und einen anderen Umgang anleiten.

Doch auch die Arbeit und das Ethos des Lehrers basieren auf dem Beziehungswunsch. Der Beziehungswunsch der Schüler kommt dem Beziehungswunsch des Lehrers entgegen. Ein Lehrer, der nicht von dieser Motivation geleitet ist, kann das Potenzial der pädagogischen Situation nicht ausgestalten. Er muss grundsätzlich Freude am Kontakt und am Arbeiten mit jungen Menschen haben. Seine Professionalität besteht allerdings darin, die Nähe immer in Ausgleich zu einer ebenso notwendigen Distanz zu bringen, um Schüler nicht zu vereinnahmen oder von ihnen vereinnahmt zu werden. Diesen kunstvollen Wechsel von Nähe und Distanz hat Herbart als „pädagogischen Takt“ beschrieben (vgl. Burghardt/Krinninger-/Seichter 2015). Die pädagogische Beziehung muss also als Basis und Mittel von Bildung und Erziehung bewusst gestaltet werden. Entsprechend kann man aus Sicht der Bindungstheorie festhalten: „Wenn sie [die pädagogische Fachkraft] sich auf eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schülern einlässt, verfügt sie über das wichtigste Erziehungsmittel, das es gibt. Die Bereitschaft der Kinder, sich auf sie einzustellen und von ihr zu lernen. Begegnet sie den Kindern mit Gleichgültigkeit oder Ablehnung, reagieren die Kinder mit Enttäuschung und können im Zuge dessen schwierig werden.“ (Jungmann/Reichenbach 2009, S. 26)

Dabei meint die pädagogische Beziehung das echte Interesse am und die emotional positiv gestimmte Hinwendung zum Schüler. „Pädagogische Liebe“ nannte man dies einmal, bis der Begriff durch seinen Missbrauch in Verfall geriet (vgl. Seichter 2007). Er trifft jedoch recht genau das, was hier gemeint ist, wenn man Liebe eben als das Absehen von sich selbst und das Einstellen auf den Anderen im Interesse des Anderen meint. (Missbrauch von Kindern ist dagegen ein zutiefst egozentrischer Akt der Machtausübung des Erwachsenen gegen die Interessen des Kindes; vgl. Krautz/Schieren 2013, S. 14.)

Diese freie Beziehungsaufnahme ermöglicht dem Pädagogen im Schüler nicht nur das zu sehen, was er gerade ist oder tut (etwa provozieren, s.o.), sondern das, was er sein will und werden kann. Er sieht den jungen Menschen in seinem aktuellen Zustand und ahnt das Potenzial, das er hat. Dieses Potenzial „entfaltet“ sich jedoch nicht einfach in freiem Wachsen, wie heutiges populäres Reden von „Potenzialentfaltung“ suggeriert, sondern bedarf eben der Erziehung und Bildung als führendem Akt im Interesse des Kindes. Mit Georg Kerschensteiner formuliert: „heteronome Führung“ zielt darauf „den Zögling seine eigenen Möglichkeiten als selbst zu realisierende Zwecke erkennen und fühlen zu lassen“ (Kerschensteiner 1926, S. 256). Auch diese Haltung beschreibt ein alter Begriff besser als jeder neuere: Eduard Spranger nannte dies „emporbildendes Verstehen“ (Spranger 1963, S. 49). Dieses Verstehen bedeutet also nicht „Verständnis“ für alles zu haben im Sinne von unangebrachtem Mitleid, sondern pädagogisches Handeln so auszurichten, dass der Schüler durch Forderung und Ermutigung, durch Anspruch und Hilfe sich über den jetzigen Stand hin-



aus entwickeln kann.

Die Unterrichtsform, in der dies am besten möglich ist, ist der Klassenunterricht. Gemeint ist nicht „Frontalunterricht“, wie Klassenunterricht heute meist abwertend bezeichnet wird. In tatsächlichem „Frontalunterricht“ geht der Lehrer über die Köpfe der Schüler hinweg, sie interessieren ihn wenig, er doziert und fragt ab. Klassenunterricht meint die pädagogisch gestaltete Arbeitsform des gemeinsamen Denkens und Sprechens über die Unterrichtsgegenstände, also das Bilden einer Vorstellung von der Sache in gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit. Dabei gestaltet der Lehrer – am besten über Schuljahre hinweg – diese Gespräche so, dass Schüler tatsächlich mit der Sache beschäftigt sind, diese selbst denkend mitvollziehen, sich einander zuhören, sich in ihren Beiträgen aufeinander beziehen, zur Klärung für andere beitragen, die Sache versuchen selbst darzustellen usw. Auf diese Weise können sich im Unterrichtsgespräch über die gemeinsame Arbeit an der Sache soziale Verbundenheit und geistige Selbstständigkeit bilden. Denn Selbstständigkeit entsteht gerade nicht im isolierten Ausfüllen von Arbeitsblättern, sondern im Anteilnehmen am gemeinsamen Denken, im aktiven Mitvollzug der Gedanken des Anderen, im Argumentieren für oder gegen etwas, im Versuch, anderen etwas zu erklären oder auch verständlich zu machen, was man selbst nicht verstanden hat.

Im Unterrichtsgespräch muss sich daher beständig die pädagogische Ebene mit der Sachebene verbinden: Der Lehrer muss wahrnehmen, welcher Schüler aus welchem Grund gerade einen anderen ablenkt; er muss erfassen, wer abwesend dreinschaut, und entscheiden, wie er diesen Schüler anspricht; er muss beurteilen, wie eine Schülerfrage motiviert und begründet ist, wo genau ein

Missverständnis liegt, oder ob der Schüler von einer Schwierigkeit gerade ablenken will. Er muss entscheiden, wie er Aufmerksamkeit und Wohlwollen für die Beiträge eines sonst stillen Schülers weckt; wie er Lachen und abwertende Witze über Fehler nicht nur verhindert, sondern bei den Schülern Betroffenheit für diese Verletzungen erzeugt; wie er sie anleitet, mit Fehlern konstruktiv und produktiv umzugehen usw.

Diese Unterrichtsform stellt die wohl höchste pädagogische und didaktische Anforderung im Lehrerberuf – vielleicht einer der versteckten Gründe, warum man ihr heute gerne ausweicht. Guter Klassenunterricht verlangt, 30 Beziehungsfäden, 30 Verstehenswege, 30 Vorstellungen und 30 Individuen gleichzeitig zu sehen, zu verstehen, miteinander zu verbinden, zu führen und sich im Rahmen des für alle Förderlichen entfalten zu lassen. Aus diesem Grund sind auch Erfahrung und die genaue Reflexion dieses komplexen Geschehens die Grundlage erfolgreichen Unterrichtens. Denn Unterricht ist keine „Technik“, sondern eine mitmenschliche *Praxis*, an der der Pädagoge mit fachlichem Wissen, didaktischen Können und pädagogischer Einfühlung als ganze Person beteiligt sein muss.

Nur dann kann eine pädagogisch gestaltete Klassengemeinschaft ein Modell für das demokratische Zusammenleben sein, wie dies oben als Ziel benannt wurde. Denn nur so kann man 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.

## 5. Didaktische Ebene: Einheit von Bildung und Erziehung

Auf didaktischer Ebene muss dem ein Unterricht entsprechen, der nicht allein Wissen vermittelt oder „Kompetenzen“ schult, sondern einerseits tatsächlich eigenständiges Verstehen der Schüler ermöglicht, Achtung und Achtsamkeit vor den Dingen, Mitmenschen und Mitbewesen fördert und dies in kooperativem Denken und Handeln in der Klasse entfaltet. Zum anderen müssen die Unterrichtsinhalte so akzentuiert werden, dass deren humaner Sinn deutlich werden kann.

Für den Lehrer ist also zu fragen, wie die jeweiligen Inhalte so in den alters- und entwicklungsbedingten Erlebens- und Verstehenshorizont der Schüler gerückt werden können, dass für sie eine bildende Auseinandersetzung möglich wird: Wie kann der Unterrichtsgegenstand einen Sinn bekommen, der über reine Anwendung oder Verwertbarkeit hinausgeht? „*Quid ad me?* – Was geht mich das an?“, lautet die aus Schülersicht zu beantwortende Frage.

### a) Verstehen lehren in Kooperation

Erste Bedingung eines solchen genuin bildenden Umgangs mit den Fachgegenständen ist, dass Unterricht das eigenständige Verstehen der Schüler fordert und fördert: Bildender Unterricht muss Verstehen lehren (Gruschka 2011). Er muss didaktisch darauf zielen, Schülern Verstehensmöglichkeiten zu öffnen. Ein elementares Beispiel: Wenn ein Schüler die Rechnung  $2+2$  mit  $5$  löst, genügt es nicht, das Ergebnis als „falsch“ zu klassifizieren und die richtige Lösung vorzugeben. Die didaktische Kunst liegt vielmehr darin zu überlegen, wie man dem Schüler das Problem und seine Lösung so ein-

sichtig machen kann, dass er selbst verstehen kann, dass das Ergebnis nicht stimmt. So nimmt man dann Gegenstände zur Hand oder Bilder, um die tatsächliche Menge vor Augen zu führen, damit der Schüler selbst seine Rechnung korrigieren kann.

Hier wird deutlich, dass eigenständiges Verstehen etwas vollkommen anderes meint, als die eingangs beschriebene „Selbststeuerung“ des Lernens. Selbstständiges Verstehen ist nur möglich, wenn ein Lehrender mit Schülern die gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein Problem richtet, wobei er in der Vorbereitung die möglichen Denkwege der Schüler antizipiert haben muss, um in der Situation auf die konkreten Fragen und Schwierigkeiten reagieren zu können. Auf diese Weise ermöglicht er den Schülern, sich aus der Abhängigkeit von Musterlösungen und Rezepten zu befreien, weil sie nun selbst verstehen können, warum sich etwas wie verhält. „Selbstgesteuert“ können Schüler nur das Ergebnis korrigieren; im tieferen Sinne verstanden haben sie es damit nicht. Verstehen anzuleiten beruht daher auf dem komplexen Geflecht von persönlicher Beziehung und didaktischem Können. Nur so können die Schüler geistige Selbstständigkeit entwickeln.

Anhand einer Szene aus dem Kunstun-



terricht (Abb. 2) wird sichtbar, was oben



mit Michael Tomasello in „Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit“ als die Grundlage von Lernen beschrieben wurde: In einer Situation, in der die Schüler das Portrait eines ihnen gegenüberstehenden Mitschülers zeichnen, stellen die unterrichtenden Studenten mit den Schülern sehr intensive Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit her. Diese fokussiert durch Zeigen die Wahrnehmung („Schau mal genau hin!“); dadurch wird die Vorstellung etwa von der Form einer Nase modifiziert und dann im Abgleich mit der eigenen Zeichnung zur Darstellung („Prüfe die Form!“). Zudem werden Möglichkeiten erarbeitet, wie eine solche Darstellung auch zu realisieren ist (Proportionsschema des Kopfes, Hell-Dunkel der Zeichenkohle etc.).

Die Schüler erhalten Wahrnehmungshilfen, Vorstellungshilfen und Darstel-



lungshilfen (Abb. 3). D.h. die Lehrenden versuchen Wahrnehmung zu leiten, Vorstellungformen anzubieten und Darstellungshilfen zu geben, um die Schüler zu selbstständigem Verstehen und Handeln zu führen. Allerdings: Innerlich in ihrer Vorstellung wie äußerlich in der Zeichnung realisieren müssen sie dies selbst durch eigenen Aktivität. Und dies

gilt nicht nur für das Fach Kunst: Auch in den anderen Fächern bauen wir solche Vorstellungsbilder auf, um den Schülern auch abstrakte oder eigentlich nicht sichtbare Dinge verstehbar zu machen – sei es das Modell des Sonnensystems oder eine chemische Formel, sei es ein Schema des Energiestoffwechsels, ein historisches Ereignis oder die Konstruktion eines ACI. Wir nennen dies in unserer Forschung seitens der Kunstpädagogik eine „Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung“ (vgl. Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig 2015).

Solcher Unterricht kann Persönlichkeits- und Gemeinschaftsbildung im gemeinsamen Denken und Arbeiten an den Sachen realisieren, indem die Sensibilität für den Anderen und das Andere gepflegt und gefördert wird. Achtsamkeit

auf die Sache, kooperative Vorstellungsbildung und Verantwortlichkeit für das Fortschreiten des gemeinsamen Verstehens bildet eine elementare Grundlage einer „Didaktik der Ehrfurcht vor dem Leben“ - noch vor und unabhängig von den jeweiligen Inhalten.

#### **b) Lebensbedeutungsvolle Inhalte**

Auf der inhaltlichen Ebene ist entscheidend, dass eine „Didaktik der Biophilie“ im Sinne der Tradition des erziehenden Unterrichts (Herbart) versucht, den humanen Gehalt der Fachgegenstände zu erschließen. Sachgegenstände dürfen demnach nicht als zu vermittelnder „Stoff“ aufgefasst werden, sondern zu fragen ist: Was bedeutet das, was wir



verhandeln, für mich, für uns, für unsere Welt, für unser Zusammenleben? Derart kann Unterricht „die *humane Basis der Fachlichkeit* aktivieren“ (Röhrs 1983, S. 219), wie etwa Hermann Röhrs speziell für die Friedenserziehung formulierte. Solcher Unterricht wählt also die Inhalte „nicht nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Exemplarität für fachliche Ziele, sondern zugleich unter dem Aspekt ihrer lebensweltlichen Bedeutsamkeit“ (Rekus 2010, S. 173) für die Schüler aus. Dies meint „eine Unterrichtsform, in der fachliches Wissen so mit Wert- und Normfragen verbunden wird, dass daraus Handlungsorientierung entstehen kann.“ (Ebd., S. 171) Lebensbedeutsamkeit bedeutet gemäß der anthropologischen Grundlegung jedoch nicht, jeweils den zufälligen Vorlieben der Schüler zu folgen (dann würden wir im Unterricht meist mit Smartphones arbeiten und Computerspiele spielen), sondern die Orientierung an den kulturellen und humanen Aufgaben, die die das gemeinsame Leben in dieser Welt stellt.

Eine „Didaktik der Biophilie und der Ehrfurcht vor dem Leben“ wäre also keine grundstürzende Neuerung, sondern bedarf vor allem einer Aufmerksamkeitsverschiebung in der Planung von Fachunterricht. Zu fragen wäre etwa: Wie ermöglicht man im fachlichen Kontext die Wahrnehmung von und Begegnung mit Mitmensch und Mitwelt? Wie können Themen das (Mit-) Erleben, (Mit-) Fühlen, (Mit-) Denken fördern? Wo können Werte wie Mitmenschlichkeit und Frieden thematisiert werden? Usw. Dies ist bei sehr viel mehr Gelegenheiten möglich, als man in einer auf funktionale Effizienz getrimmten Schule heute annimmt, und zwar nicht nur in dafür scheinbar „zuständigen“ Fächern wie Religion oder allenfalls noch Deutsch, sondern auch in den Naturwissenschaften, im Sport, in den Gesellschaftswis-

senschaften, den Sprachen usw. (vgl. für ein Beispiel aus dem Lateinunterricht Krautz 2007b).

### c) Drei Beispiele im Entwicklungsverlauf

Drei Beispiele sollen die erörterten Zusammenhänge abschließend konkretisieren. Dass diese dem Fach Kunst entstammen, bedeutet keineswegs dessen vorrangige Eignung für solchen Unterricht, sondern ist der Profession des Autors geschuldet. Gleichwohl hat das Fach Kunst den Vorteil, bildhaft und anschaulich zu zeigen, wie sich die beschriebenen pädagogischen und didaktischen Ebenen verbinden lassen. Die Beispiele aus Unter-, Mittel- und Oberstufe deuten zugleich eine curriculare Folge an, die den Horizont dessen, worauf sich „Ehrfurcht vor“ und „Liebe zum Leben“ bezieht, gemäß Alters-, Erfahrungs- und Entwicklungsstand der Schüler schrittweise ausweitet.

In einer 5. Klasse wird die Frage von Verbundenheit zum Lebendigen, von Zugehörigkeit und Gemeinsinn sehr nah an der unmittelbaren Lebenssituation der Schüler thematisiert. Die Kinder müssen sich in der neuen Klassensituation erst noch kennenlernen und neu befreunden. Pädagogisch und didaktisch ist also zu überlegen, wie die wechselseitige Wahrnehmung und die Bildung einer Klassengemeinschaft angeregt und unterstützt werden kann. Zugleich haben Kinder dieses Alters auch eine noch innige Verbindung zu Tieren, die hier als Motiv aufgegriffen wird. Das Thema für eine plastische Arbeit in Ton lautet daher; „Die gehören zu mir“. (Abb. 4, KUNST Arbeitsbuch 1 2008, S. 8-9.)

Hierzu wird eingangs ein Bild von Paula Modersohn-Becker betrachtet

**1**

**Die gehören zu mir**

Wer gehört zu dir? Sicher gibt es für dich Menschen oder auch Tiere, die dir sehr am Herzen liegen. Das sind bestimmt erst mal die, die zu deiner Familie zählen. Vielleicht hast du ja auch ein Haustier. Es sind deine besten Freundinnen und Freunde. Es fällt dir schwer, dich von ihnen zu trennen. Muss es trotzdem sein, wirst du traurig. Tollste du sie wieder, freust du dich sehr. Du kümmerst dich um diese Menschen oder Tiere. Du sprichst und spielst mit ihnen. Du zeigst ihnen, dass du sie gern magst. Überlege einmal, wer vor allem zu dir gehört.

In diesem Kapitel lernst du:

- Wie du darstellst, dass ein Mensch oder Tier zu dir gehört
- Wie du ein Bild in einem Standbild nachstellen kannst
- Wie du mit Ton Figuren modellierst

**Auf den ersten Blick**  
 „Wie ist genau erkennbar, dass die Mädchen auf dem Bild zu gehören alle gehört zu mir.“ Auf dem Bild ist gut zu erkennen, wie sich die Mädchen umarmen. Es scheint die Wärme der Körper zu spüren. Wie ist das Mädchen, das sich umarmt, die Wärme der Körper zu spüren? Schaut du auf das gleiche Bild, kannst du sehen, wie die Mädchen Körper umarmen. Wie sie einen warmen Körper umarmen. Wie sie einen warmen Körper umarmen. Wie sie einen warmen Körper umarmen.

**Wie würdest du zeigen, dass jemand oder etwas zu dir gehört?**

schlossenen, des Schutzes, des Geborgenseins wesentlich mit. So ist zu erfahren: Die malerischen Mittel tragen den Ausdruck. Die Kunst steckt in den Mitteln, wie Adolf Hölzel formulierte. Eine entsprechende Betrachtung verbunden mit einem behutsam, aber zielklar geführten Bildgespräch mit der ganzen Klasse

(„Mädchen mit Katze“, Abb. 4), das die Beziehung zu Tieren, zum Lebendigen als einen innigen Moment zeigt. Modersohn-Beckers Bild spiegelt dies in besonders verdichteter Weise und macht auf der Sachebene verstehbar, was eigentlich das Spezifikum von Kunst ist. Solche Malerei bildet nicht nur ein Motiv ab – ein Vergleich mit einem beliebigen Foto, das man etwa in der Google-Bildsuche zu dem Thema findet, macht dies deutlich. Vielmehr unterstützen Malweise, Farbwahl und Komposition den Ausdruck: Die Bäume, die sich um das Mädchen schmiegen, die warme, erdige Farbigkeit und die flächige Malweise tragen diese Stimmung des Ge-

kann also die oben beschriebenen Qualitäten des Klassenunterrichts mit einem fachlichen Bildungsprozess verbinden: Im gemeinsamen Sehen und Sprechen können die Schüler sich zugleich mit der Sache und untereinander verbinden. Die Sache wird lebendig und kann sie selbst angehen.

Aus dieser Betrachtung wird dann eine Aufgabe entwickelt, die das Thema aufgreift, aber in ein anderes Medium übersetzt, die Tonplastik: „Forme eine Figur, die etwas im Arm hält!“ Das Vorbild regt dabei an, doch die plastische Übersetzung fordert die Schüler zu komplexen Lern- und Entwicklungsschritten heraus.



Daher werden Möglichkeiten erarbeitet, wie dies zu bewältigen ist: Übungen zu Standbildern lassen als leibliche Erfahrung erleben, wie Zugehörigkeit oder Abneigung sich anfühlt, wie eine Figurengruppe dazu angeordnet sein kann und welche Bedeutung die Gestik dabei hat (Abb. 5, oben). Zudem wird Anleitung gegeben, wie man eine Skulptur nicht aus einzelnen Tonwürstchen zusammenklebt, sondern modellierend aus dem Material herausarbeitet – ein für dieses Alter zentraler fachlicher Lernprozess, der das räumliche Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen bildet

bindung und Zuneigung zum Lebendigen als Einstellung und Haltung. In der klassischen Trias von Pestalozzi formuliert: Kopf, Herz und Hand werden gleichermaßen gebildet.

In der Mittelstufe kann sich die Thematik der Verbundenheit und Zugewandtheit zum Leben altersgemäß auf einen weiteren Kreis ausweiten. Die pubertäre Identitätssuche wird von Peers, Rollenmodellen und dem Medien- und Warenangebot wesentlich mitgeprägt. Insofern wird hier in einer 8. oder 9. Klasse angeregt, über das Fotografieren und Fo-



(Abb. 6, KUNST Arbeitsbuch 1 2008, S. 16-17). So entsteht eine kleine Skulptur, die in der Form leicht abstrahiert die Intensität des Themas verkörpern soll: Die, der oder das gehört zu mir! Mit dem bin ich verbunden, das halte ich, das schütze ich (Abb. 7: (KUNST Lehrerband 1 2009, S. 19)

So wird hier sichtbar, was oben theoretisch beschrieben wurde: In einem bildenden und erziehenden Unterricht verschränken sich das Selbst, das Wir und die Welt in einem personalen Sinngebungsprozess. Fachliches Lernen, erworbenes Wissen und Können verbinden sich mit der Ver-

tografiertwerden nachzudenken, da die Schüler ohnehin ständig mit ihren Smartphones Selfies und Fotos von anderen produzieren und ins Internet stellen. Dabei ist das Foto-Handy oft ein Medium der Selbstinszenierung einerseits und der Distanzierung vom ande-



ren andererseits, was häufig zu gegenseitigem Bloßstellen und Mobbing beiträgt.



Die pädagogische und didaktische Frage ist hier also: Wie lässt sich sinnvoller, humaner und Nähe herstellender statt Distanz schaffender Umgang mit Fotografie nahelegen und damit das Annähern an und Verstehen von anderen Menschen fördern? Wie kann man also das Medium Fotografie nutzen, um mit anderen in Kontakt zu treten, sie genauer zu verstehen und gleichzeitig etwas über die Möglichkeiten der Fotografie zu erfahren? (Vgl. zur Begründung ausführlich Krautz 2013b)



Abb. 8 (KUNST Arbeitsbuch 2 2010, S. 60)

Das dazu einführend gewählte Beispiel des Fotografen Zoltán Jókay portraitiert junge Menschen im Alters- und Erfahrungsbereich der Jugendlichen auf sehr sensible Art und Weise in ihrer alltäglichen Umgebung. Der zwischen Offenheit und Skepsis, Härte und Verletzlichkeit schwankende Ausdruck wird durch eine sensible Farbkomposition und den Schärfe-Unschärfeverlauf unterstützt (Abb. 8). Im weiteren Klassengespräch

kann dann auf die Frage des Fotografiertwerdens übergeleitet werden: Wie geht es Dir, wenn Du fotografiert wirst? Was bedeutet es, einen anderen Menschen zu fotografieren? Was wäre mir selbst dabei wichtig? Und wie würde ich jemand anderen fotografieren, der mir wichtig ist, damit auch etwas über seine Person deutlich wird? (Abb. 9)

### ☐ Beschreiben und analysieren

Betrachte das Bild links:

- Was könnten die beiden denken und empfinden?
- Welche Beziehung haben sie zueinander und zum Fotografen?
- Welche Rolle spielt die Umgebung?
- Beschreibe die Wirkung von: Ausschnitt, Hintergrund, Komposition, Schärfe, Licht, Farbe.

### ☐ Nachdenken und beurteilen

- Gefällt dir das Foto?
- Welche Stimmung strahlt es aus?
- Würdest du so fotografiert werden wollen? Wie und wo müsste ein Foto dich zeigen?
- Wie würdest du deine Freunde fotografieren, so dass das Bild etwas über sie aussagt?

Abb. 9 (KUNST Arbeitsbuch 2 2010, S. 61)

Aus dieser betrachtenden und reflektierenden Annäherung ergibt sich die Aufgabe, eben ein solches Foto zu erstellen



len. Auch hier schließen sich zunächst entsprechende fotografische Übungen zu Aufnahmetechnik und Bildgestaltung an, um das gestalterische Können zu erweitern.



Abb. 10, 11 (KUNST Lehrerband 2 2012, S. 58, 59)

In einer entsprechenden Übung inszeniert sich eine Schülerin zunächst selbst an ihrem Schreibtisch. Das ist fotografisch gut ins Bild gesetzt, stellt aber insofern kein Problem dar, als sie ja noch nicht mit einem anderen Menschen zu tun hat. Sie entschließt sich dann, ihre Großmutter zu fotografieren, eine sehr lebhaft alte Dame. Und nun sitzt sie dieser Großmutter in ihrer Küche gegenüber, die lebendig erzählt, agiert und interagiert, und die Fotos der Schülerin misslingen zunächst: Die Schärfe sitzt nicht, Komposition und Licht sind nicht

stimmig. Nun ist die Schülerin an einem wichtigen Punkt: Darf jetzt die Großmutter stillgestellt werden, damit sie ihr passendes Bild bekommt? Muss sich jetzt der lebendige Mensch dem Medium unterwerfen? Oder ist es jetzt nicht Aufgabe der Schülerin, ihre fotografischen und menschlichen Fähigkeiten so weiter zu entwickeln, dass sie den anderen adäquat erfassen kann in seiner Lebendigkeit?

„Achtung vor dem Lebendigen“ stellt sich hier nun sehr konkret als Anforderung an Geduld und Respekt vor dem Gegenüber sowie als Forderung an die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten. Schließlich gelingt der Schülerin ein passendes Portrait ihrer lebhaften Großmutter in der für sie so typischen Küche, in der das warme Licht der Lampe und die selektive Schärfe sie in ihrer Charakteristik hervorheben. Auch hier wird deutlich, was es heißen kann, im fachlichen Kontext die Wahrnehmung von und Begegnung mit Mitmensch und Mitwelt zu fördern, Mitleben und Mitfühlen anzuregen und „große“ Werte wie Mitmenschlichkeit sehr konkret zu thematisieren und zu realisieren.

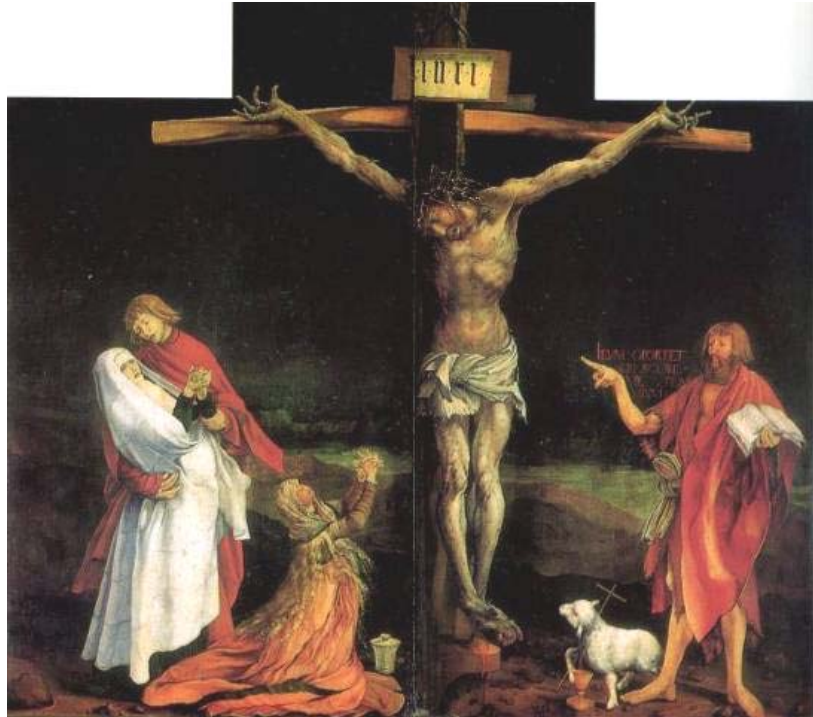
In der Oberstufe, hier einer 12. Jahrgangsstufe, weitet sich der Horizont noch aus: Wie kann gerade die Kunst das Mitleben und Mitdenken mit anderen auch in anderen Kulturen und fernen historischen Zeiträumen ermöglichen? Wie kann die kulturelle Tradition nicht als toter „Stoff“, sondern als lebendiges Gut, das den Schülern auch heute etwas sagen kann, vermittelt werden?

Der berühmte Isenheimer Altar ist heutigen Schülern zunächst unendlich fern: Abgesehen vielleicht von der Figur am Kreuz sagen ihnen das Geschehen und die Personen überhaupt nichts. Doch kann ein unbefangenes Herangehen über erste Eindrücke sehr wohl heraus-

arbeiten, dass es dort um Tod, Schmerz, Trauer, Leiden usw. geht. Hier assoziieren Schüler gerne ihre Erfahrungen mit Gewaltdarstellungen in Computerspielen und Filmen und charakterisieren das Bild als „voll krasse“ Darstellung. Das Bild scheint somit in die Nähe von Unterhaltungsgewalt zu rücken.

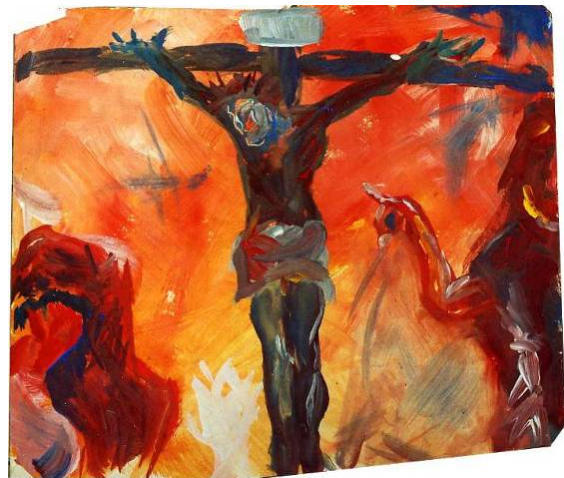
Abb. 12: Matthias Grünewald: Kreuzigung, Isenheimer Altar, ca. 1515

Bezieht man dann den historischen Entstehungskontext ein (bekanntermaßen hat Matthias Grünewald den Altar für ein Kloster gemalt, in dem Kranke gepflegt wurden, die an der Feuerpest litten, einer durch das Mutterkorn verursachten Krankheit, durch die bei lebendigem Leibe die Gliedmaßen abfaulten), so wandelt sich der Charakter der Darstellung plötzlich. Auch heutigen Schülern wird in einer Form historischer Empathie verstehbar, dass die Kranken, die vor dieses Bild gebracht wurden, so etwas wie Trost empfanden, weil es dem da, der dort hängt, genau so ging, er aber von den Toten auferstanden ist. Sie können in einer Bildanalyse selbst nachvollziehen, dass die düstere, dramatische Darstellung in ihrer expressiven malerischen Gestaltung und der krasse Realismus des geschundenen Körpers nicht der Unterhaltung dient, sondern Hoffnung gibt: Aus dem „krassen“ Gewalt-Bild wird ein Bild der Hoffnung auf Leben. Ein historisches Bild der Hoffnung auf und Ehrfurcht vor dem Leben, über dessen Bedeutung für uns



heute dann im weiteren Gespräch nachgedacht werden kann (vgl. Berger 1973).

Davon ausgehend haben die Schüler dieses Verstehen und Erleben dann in einer praktischen Arbeit weitergeführt, indem sie Ausschnitte des Bildes in eine expressive Malerei übersetzten und versuchten, den Ausdruck mit malerischen Mitteln, die zuvor erarbeitet wurden, weiter zu steigern. (Abb. 13-16)





Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

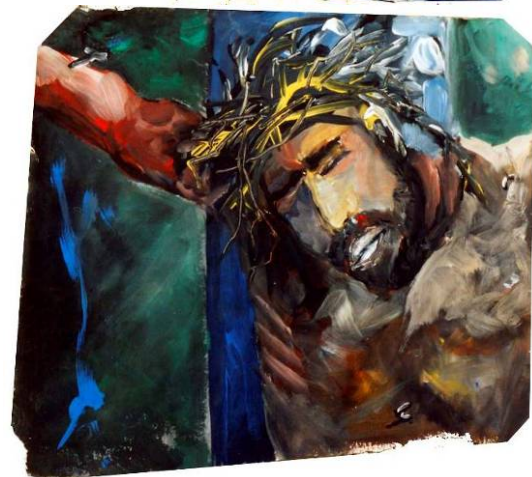


Abb. 13-16: Schülerarbeiten, Jgst. 12

Auch (kunst-)historische Bildung ist somit nicht allein Vermittlung von Wissen, sondern stößt innere Aktivität an, so

dass Bildung sich als „individuelle Reformulierung von Kultur“ zeigt (vgl. Schwaetzer/Vollet 2012; S. 11f.): Damit etwas so angeeignet werden kann, dass Verstehen, Erleben und Reflektieren auch einen persönlichen Sinn ergeben, muss man es selbst innerlich nachbilden, eben auf eigene Art re-formulieren. In der Malerei der Schüler werden diese individuellen Reformulierungen auch ganz bildhaft sichtbar. Doch ist dies in Mathematik, Geschichte oder Biologie nicht anders.

## 6. Ausblick: Was Schule leisten kann

Im Fazit ist nun der Konjunktiv des Titels in den Indikativ gerückt: Was nun beschrieben wurde, *kann* Schule leisten - auch heute. Das Wissen hierum ist, wie erörtert, nichts Neues: Es liegt in der Tradition der Pädagogik vor und wird heute auch gestützt durch Erkenntnisse der jüngeren Humanwissenschaften und die erziehungswissenschaftliche Forschung. Und faktisch leistet Schule dies auch viel öfter, als meine Einleitung vermuten lässt. Viele Lehrerinnen und Lehrer bestehen nach wie vor bei allen Schwierigkeiten auf diesem humanen und humanisierenden Anspruch von Bildung, auch wenn man davon in der aufgeheizten Bildungsdiskussion wenig hört.

Das hier mit Schweitzer und Fromm akzentuierte Programm entspricht dieser pädagogischen Tradition und den heute in den Verfassungen niedergelegten Leitzielen der Schule. So können beide Persönlichkeiten neu auf die Möglichkeit und Aufgabe aufmerksam machen, Pädagogik und Didaktik so auszulegen und auszurichten, dass die Fortentwicklung von Humanität gestärkt wird. Mit Fromm und Schweitzer können Pädagogik und Didaktik darauf achten,



- die Begegnungen mit Mitmensch und Mitwelt zu ermöglichen;
- Lebendiges erfahr- und gestaltbar zu machen;
- (Mit-) Erleben, (Mit-) Fühlen, (Mit-) Denken anzuregen;
- Gemeinschaftsgefühl zu fördern;
- Werte wie Mitmenschlichkeit und Frieden zu betonen;
- Wissen und Können in Kooperation und gemeinsamer Vorstellungsbildung zu bilden,
- und die Entwicklungen der Zeit auf dieser Grundlage mit den Schülern kritisch und selbstkritisch zu reflektieren.

Auch Fromm und Schweitzer zeigen, dass wir damit die jungen Menschen in ihrem Menschsein ansprechen, also nichts Fremdes von ihnen fordern, sondern ihre natürliche Sozialität fördern.

Insofern ist die Aufgabe von Pädagogen auch heute eine so große wie großartige – und dies in zweifacher Weise:

Denn zum einen „schreibt idealerweise jede Lehrerin, jeder Lehrer in persönlicher, sozialer und fachlicher Hinsicht an der Geschichte des Mensch-Seins mit, legt jede Schule – im Guten wie im Bösen – Zeugnis davon ab, was es heißt, ein Mensch zu sein.“ (Burchardt 2014, S. 97) Die Ahnung von dieser schönen, weil guten Aufgabe lässt auch heute immer wieder junge Menschen pädagogische und soziale Berufe ergreifen: Sie wollen lehren und helfen, weil sie Menschen sind. Eine Tragik der Bildungsreformen ist, dass man ihnen dieses natürliche Ethos systematisch auszutreiben versucht. Hoffnungsvoll stimmt, dass trotz der lange währenden Demontage des Pädagogischen Schulen immer noch funktionieren, weil viele Lehrer sich von ihrer Aufgabe nicht abbringen lassen. Es gibt offenbar eine natürliche Resistenz der *paedagogia perennis*, des

überzeitlich Pädagogischen, gegen allen Widersinn, der verbreitet wird. Sie liegt in der Sozialnatur des Menschen begründet.

Zum anderen liegt die politische Verantwortung nicht nur der Pädagogen darin, das Pädagogische gegen diesen Widersinn auch öffentlich zu verteidigen. Die eingangs skizzierten Entwicklungen müssen in aller Deutlichkeit benannt und gestoppt werden. Dazu ist eine breite Koalition derjenigen notwendig, die ein anderes Bildungs- und Erziehungsverständnis vertreten, also nicht allein Wissenschaftler und Lehrer, sondern ebenso Eltern und alle Bürger, denen das Wohl der Jugend und die Zukunft unserer Demokratie, Kultur und Wirtschaft ein Anliegen ist.

Die manipulative Durchsetzung der Bildungsreformen hinterlässt allerdings bei manchem den Eindruck hat, alleine gegen einen übermächtigen Mainstream zu stehen. Das ausgelöste Ohnmachtsgefühl ist jedoch beabsichtigt. Es kann durch Zusammenarbeit und Austausch leicht überwunden werden. Dann zeigt sich, dass an vielen Stellen und vor dem Hintergrund unterschiedlichster Begründungen sehr kritisch über die Entwicklung nachgedacht wird. Es ist also nicht entscheidend, ob man Bildung und Erziehung christlich, humanistisch oder kritisch-emanzipatorisch begründet, denn alle diese europäischen Traditionen stehen derzeit in Frage. Es gilt zunächst, diese Grundlagen gemeinsam zu sichern, um Differenzen überhaupt noch diskutieren zu können (vgl. als Beispiel die 2010 gegründete „Gesellschaft für Bildung und Wissen“, [www.bildungswissen.eu](http://www.bildungswissen.eu)).

Dabei können gerade Albert Schweitzers und Erich Fromms lebensbejahender Humanismus Wegweisung und Entschlossenheit für diese Aufgabe geben,



die Armin Bernhard sehr treffend umreißt:

„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.“ (Bernhard 2010, S. 19f.)

#### Literatur

- Adler, Alfred (1973): *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt/M.
- Ball, Stephen J (2012): *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. London.
- Berger, John (1981): „Zweimal in Colmar. Der Isenheimer Altar, neu gesehen (1973)“, in: Berger, John: *Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens*. Berlin, S. 70-77.
- Bernhard, Armin (2010): „Die Austreibung des Pädagogischen aus Kultur und Gesellschaft“, in: Rießland, Matthias/Borst, Eva/Bernhard, Armin (Hg.): *Die Wiedergewinnung des Pädagogischen*. Hohengehren, S. 8-21.
- Braun, Walter (1983): *Einführung in die Pädagogik*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.
- Burchardt, Matthias (2013): „Grundriss einer humanen Schule“, in: GEW Lüneburg (Hg.): *Wenn Schule krank macht – dann stimmt was nicht! Plädoyer für eine humane Schule*. Dokumentation der 69. Pädagogischen Woche des Bezirksverbandes Lüneburg der GEW in Cuxhaven-Duhnen vom 4. bis 8.11.2013. Moisburg 2014.
- Burchardt, Matthias/Krautz, Jochen (2013): „Neue Lernkultur im Musterlände. Die Lehrer sollen in Baden-Württemberg nicht mehr lehren, sondern als Lernbegleiter wirken“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.05.2013, S. 7. [http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/05/burchardt\\_krautz\\_neue\\_lernkultur.pdf](http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/05/burchardt_krautz_neue_lernkultur.pdf) (14.08.2015)
- Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hg.) (2015): *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur*. Paderborn.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2000): *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin.
- Funk, Rainer (2015): „Das Vermächtnis Erich Fromms“, in: *Fromm Forum* 19/2915, S. 72-76.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2015): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München.
- Graupe, Silja (2012): „Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt“, in: Deutscher Lehrerverband (Hg.): *Wozu Bildungsökonomie?* Berlin, S. 35-50. [http://www.lehrerverband.de/DL\\_Tagungsdokumentation\\_2011\\_Bildungsoekonomie.pdf](http://www.lehrerverband.de/DL_Tagungsdokumentation_2011_Bildungsoekonomie.pdf) (16.08.2015).
- Graupe, Silja (2013): „Die verborgenen Quellen des Marktgehorsams – und wie wir sie verändern lernen“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Heft 4/2013, S. 1-20. [http://www.silja-graue.de/wp-content/uploads/2013/03/silja\\_graue\\_verborgene\\_quellen\\_marktgehorsam\\_2013.pdf](http://www.silja-graue.de/wp-content/uploads/2013/03/silja_graue_verborgene_quellen_marktgehorsam_2013.pdf) (16.08.2015).
- Graupe, Silja/Krautz, Jochen (2014): „Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt“, in: *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*. Beiheft 4: *Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung*. Hg. v. Schwaetzer, Harald/Hueck, Johanna/Vollet, Matthias. Kueser



- Akademie, Bernkastel Kues, S. 139-146. [http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/graupe\\_krautz\\_macht\\_der\\_messung\\_Coincidentia.pdf](http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/graupe_krautz_macht_der_messung_Coincidentia.pdf) (14.08.2015)
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart.
- Herzog, Walter (1991a): „Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 1/1991, S. 41–64.
- Herzog, Walter (1991b): *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern, Göttingen, Toronto.
- Humboldt, Wilhelm von (1985): „Theorie der Bildung des Menschen. Ein Fragment“, in: Humboldt, Wilhelm von: *Bildung und Sprache*. Hg. von Clemens Menze. 4. Aufl. Paderborn, S. 24-28.
- Jungmann, Tanja/ Reichenbach, Christina (2009): *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Dortmund.
- Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre. [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/G8\\_Kath.\\_Religionslehre\\_Endfassung.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kath._Religionslehre_Endfassung.pdf) (14.08.2015).
- Kerschensteiner, Georg (1926): *Theorie der Bildung*. Leipzig, Berlin.
- Kraus, Josef (2015): *Helikopter-Eltern. Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung*. Reinbek/H.
- Krautz, Jochen (2007a): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen, München.
- Krautz, Jochen (2007b): Die Rhetorik der Gewalt zwischen Circus und Computerspiel. Bildpädagogik im Lateinunterricht. In: Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf (Hrsg.): *Vom Bilde aus... Beiträge des Faches Kunst für andere Fächer*. Oberhausen, S. 177–205. [https://www.gwg-ev.org/sites/default/files/Krautz\\_Rhetorik.pdf](https://www.gwg-ev.org/sites/default/files/Krautz_Rhetorik.pdf) (14.08.2015)
- Krautz, Jochen (2013a): „Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen“, in: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft 2013, S. 86-128. <http://phvn.de/images/krautz.pdf> (14.09.2015)
- Krautz, Jochen (2015): „Kunstpädagogik und Friedenserziehung. Ein Beitrag der Kunstdidaktik zur moralischen Erziehung“, in: Glas /Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig, a.a.O. S. 623-651.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hg.) (2013): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person*. Weinheim, Basel.
- KUNST Arbeitsbuch 1. Hg. v. Glas, Alexander/ Seydel, Fritz/ Sowa, Hubert/Uhlig Bettina. Stuttgart, Velber 2008.
- KUNST Arbeitsbuch 2. Hg. v. Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz. Stuttgart, Velber 2010.
- KUNST Lehrerband 1. Hg. v. Glas, Alexander/ Seydel, Fritz/ Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina. Stuttgart, Velber 2009.
- KUNST Lehrerband 2. Hg. v. Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz. Stuttgart, Velber 2012.
- Lippmann, Walter (1921): *Public opinion*. Wading River, Long Island. <http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456.html> (14.08.2015).
- Masing, Johannes (2011): „Wissen und Verstehen“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.12.2011, S. 7.
- Messner, Johannes (1966): *Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik*. 5., neubearbeitete, erweiterte Aufl. Innsbruck, Wien, München.
- OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Zusammenfassung.
- OECD 1961 = *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpo-*



- litik*, Bd. 2. Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien, Frankfurt, München 1966.
- Ötsch, Walter Otto (2009): *Mythos MARKT. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie*. Marburg.
- Plessner, Helmuth (1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Einleitung in die philosophische Anthropologie. 3. Aufl. Berlin, New York.
- Plüss, Andrea (2010): *Empathie und moralische Erziehung. Das Einfühlungsvermögen aus philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Zürich, Berlin.
- Reichenbach, Roland/Maxwell, Bruce (2007): „Moralerziehung als Erziehung der Gefühle“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Heft 1, S. 11-25.
- Rekus, Jürgen (2010): „Erziehender Unterricht“, in: Zierer, Klaus (Hg.): *Schulische Werteerziehung*. Baltmannsweiler, S. 168-177.
- Röhrs, Hermann (1983): *Frieden – eine pädagogische Aufgabe. Idee und Realität der Friedenspädagogik*. Braunschweig.
- Schütz, Gottfried (2010): „'Von den ersten Jahren an...' Ehrfurcht vor dem Leben als grundlegende Erziehungsaufgabe“, in: *Albert-Schweitzer-Rundbrief* Nr. 102/2010, S. 7-16.
- Schwaetzer, Harald / Matthias Vollet (Hg.) (2012): *Werte-Bildung in Europa. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*. Beiheft 1. Münster.
- Schweitzer, Albert (1952): *Die Lehre der Ehrfurcht vor dem Leben. Das Problem der Ethik in der Höherentwicklung des menschlichen Denkens* (1952). Berlin o.J.
- Seichter, Sabine (2007): *Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit und Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters*. Paderborn.
- Spranger, Eduard (1963): *Psychologie des Jugendalters*. 27. Auflage. Heidelberg 1963.
- Tomasello, Michael (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt/M.
- Tomasello, Michael (2010): *Warum wir kooperieren*. Berlin.
- Tomasello, Michael (2014): *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Frankfurt/M.
- Tröhler, Daniel (2013): „Standardisierung nationaler Bildungspolitiken. Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD“, in: *International Journal for the Historiography of Education*, 1/2013, S. 60-77.
- Wilson, James Q. (1994): *Das moralische Empfinden. Warum die Natur des Menschen besser ist als ihr Ruf*. Hamburg.
- Winterhoff, Michael (2013): *SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet - und was wir dagegen tun können*. München.