

Prof Dr. Jochen Krautz  
 Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter

### **Stellungnahme zur Entwurfsfassung des Kernlehrplans Kunst (Sekundarstufe II) für Nordrhein-Westfalen**

Am Entwurf zum Kernlehrplan Kunst für Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen zeigt sich die Problematik sogenannter Kompetenzorientierung in ihrer curricularen Konkretisierung. Der Entwurf weist sowohl grundsätzliche Defizite auf, die vor allem in einem nur vage gefassten Kompetenzbegriff begründet sind, als auch kunstdidaktische Probleme, die daraus folgen. Die exemplarische Analyse hat daher auch für andere Bundesländer und Fächer Relevanz. (1)

#### **Ungeklärte „Domänen“**

Die „Domänen“ der im Kunstunterricht zu erreichenden „Kompetenzen“ sind nicht bzw. zu ungenau ausgeführt. Damit ist eine zentrale Forderung an „kompetenzorientierte“ Lehrpläne und entsprechende „Bildungs“-Standards nicht erfüllt. Konkret ist die zentrale Forderung der Klieme-Expertise nicht eingelöst, fachspezifische Kompetenzstufen zu formulieren: „Fachdidaktiken rekonstruieren Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen, domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung; beide Aspekte müssen bei der Darstellung von Komponenten und Kompetenzstufen berücksichtigt werden.“ (Klieme et al. 2003, S. 75) Die beiden benannten „Kompetenzbereiche“ Produktion und Rezeption sind zu allgemein, um darauf domänenspezifische kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die gemäß Weinert „damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ zu definieren (Weinert 2001, S. 27f.). Tatsächlich ist nur von sehr allgemein gefassten Gegenstandsgebieten des Kunstunterrichts und damit verbundenem Wissen und Können die Rede. Wenn man sich in curricularer Absicht auf die „Domänen“ von „Kompetenz“ im Kunstunterricht beziehen wollte, müsste die interdependente Entwicklung von Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung zugrunde gelegt und curricular ausgearbeitet gefasst werden. Diese in der jüngeren fachdidaktischen Forschung als zentrale „Domänen“ des Kunstunterrichts erarbeitete Trias wird nur im Kontext des „bildfindenden Dialogs“ erwähnt (S. 14), in seiner grundlegenden, das Fach und seine fachspezifischen Lernprozesse strukturierenden Dimension aber nicht gesehen. Hier wäre die aktuelle Forschung und deren Vorschläge zum fachspezifischen, curricular strukturierten Aufbau von Können und Wissen im Kunstunterricht hinzuzuziehen. (2)

#### **Performanz statt Kompetenz**

Auch ein Kernlehrplan Kunst vermag das ungelöste wissenschaftliche Dilemma der Kompetenzorientierung nicht aufzulösen, nämlich Kompetenzen als psychische Dispositionen erfassbar zu machen. Daher wird formuliert: „Kompetenzerwartungen beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und sind auf die Bewältigung von Anforderungssituationen ausgerichtet.“ (S. 13) Damit formulieren Kompetenzerwartungen Standards von Performanz und verkürzen – wie die frühe Lernzielorientierung – Lernergebnisse auf „beobachtbare Verhaltensänderungen“. Diese sind nun aber zusätzlich funktional auf Problemlösung gerichtet – ein nicht nur aber besonders im Fach Kunst fragwürdiger Anspruch, der die Bildungswirksamkeit des Faches faktisch und praktisch verkürzt, wenn diese Verkürzung auch ausdrücklich als nicht intendiert bezeichnet wird (S. 7).

### **Verstehen und Fördern statt Standardisieren und Testen**

Selbstverständlich zielt auch Kunstunterricht auf nachweisbares Können und Wissen. Hierzu bedarf es jedoch nicht des Umwegs über den ungeklärten Kompetenzbegriff, sondern notwendig wäre ein fachangemessen komplexes Lernverständnis (siehe unten), dessen Ergebnisse gerade im Fach Kunst an Schülerarbeiten konkret sichtbar sind. Diese zeigen die Gradierungen von Können als dem praktischem Wissen der Schüler, ohne dass über psychische Dispositionen zu spekulieren wäre oder Lernen auf „beobachtbares Verhalten“ und „Bewältigung von Anforderungssituationen“ reduziert würde: Im Arbeitsergebnis wird vielmehr die Bildungsbewegung des Schülers dem kunstpädagogischen Verstehen zugänglich, womit zugleich Ansätze zu seiner weiteren Förderung und Forderung deutlich werden.

Insofern müssten nicht Standards aufgestellt werden, die in normierten Aufgabenformaten als testbar erscheinen, sondern methodisch fach- und schüleradäquat wäre ein hermeneutisches, dialogisches Verstehen des Lernstandes von Schülern verbunden mit kunstdidaktisch angemessenen Möglichkeiten des Förderns (Maier Reinhard 2013). Diagnose und Förderung muss dabei eine stringente Vorstellung von curricularer Progression zugrunde liegen, sie ist jedoch in die Verantwortung der Lehrkraft gestellt.

### **Bildkompetenz**

Das als zentrale Kompetenz anzustrebende Modell „Bildkompetenz“ (S. 9) kann die Dimensionierung der „Domänen“ nur zum Teil leisten, weil es kunst- und kulturwissenschaftlich sowie soziologisch begründet ist, jedoch weniger pädagogisch und anthropologisch. Damit ist es aus nur einigen der relevanten Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik entwickelt und kann prinzipiell die notwendig auch anthropologisch zu bestimmenden Gradierungen von Fähigkeiten nicht erfassen. Es folgt der Logik der Sache „Bild“, nicht aber der Logik der anthropogenen Entwicklung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsvermögen bei Jugendlichen sowie deren in Entwicklungsfragen des Jugendalters begründetem Bildungsinteresse, das jeweils thematische, gestalterische und handwerkliche Aspekte einschließt.

Zwar sind kulturelle Kontexte und gesellschaftliche Bedingungen von Bildern und Kunst wichtige Bezugspunkte in der kunstunterrichtlichen Beschäftigung mit Bildern, nicht jedoch deren alleinige Begründung. Diese muss systematisch gesehen anthropologisch und bildungstheoretisch begründet sein, also am Bildungsinteresse und Bildungsvermögen der Jugendlichen im Kontext ihrer Entwicklung ausgerichtet sein.

### **Lernbegriff**

Wenn in dem Kontext Bilder v.a. als „Modelle der Wirklichkeitskonstruktion“ (S. 10) aufgefasst werden, so spiegelt diese konstruktivistische Deutung nicht die Breite der bildwissenschaftlichen und kunstdidaktischen Forschung. In der Tendenz legt sie einen distanziert-analytischen Habitus nahe, der wesentliche andere Zugänge zu Bildern und Gestaltungsweisen vernachlässigt.

Dies ist entscheidend für den nicht explizierten, aber implizit durchscheinenden Lernbegriff der Kernlehrpläne. Wenn Lernen im Kunstunterricht sich gemäß Kompetenzkonzept v.a. auf „kognitive Prozesse“ bezieht (S. 7), dann werden v.a. analytische und reflexive Dimensionen betont. Lernen im Kunstunterricht zeigt sich jedoch als ganzheitliches, leiblich-geistiges Sich-Verhalten-zur-Welt, in dem Wahrnehmung, Vorstellung sowie Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit interdependent aus-, um- und neugebildet werden (Krautz 2013a). Dieser komplexe Lernbegriff lässt sich mit einer verengten Kompetenzdefinition jedoch grundsätzlich nicht erfassen.

### **Kompetenzerwartungen an die gestalterische Praxis**

Diese Verengung des Lernbegriffs spiegelt sich darin wider, dass das Feld der Rezeption im Kernlehrplan Kunst wesentlich differenzierter ausgearbeitet ist als das der Produktion. Die gestalterische Praxis ist somit eher unterrepräsentiert und erscheint tendenziell als praktische Form des kognitiv-analytischen Lernens. Von spezifiziertem Können und Wissen im gestalterischen Feld mit den je eigenen inhaltlichen, handwerklichen und gestalterischen Anforderungen der einzelnen Gattungen, Medien und Materialien ist kaum die Rede. Auch ist hier keine curriculare Progression im Aufbau von Können und praktischem Wissen bezogen auf die Entwicklungsfragen, Bildungsansprüche und thematischen Interessen von Jugendlichen zu finden. Diese Vernachlässigung der gestalterischen Praxis zeigt sich deutlich anhand der formulierten „Kompetenzerwartungen“ (S. 15ff.). Zwar werden die für die Rezeption erwarteten Fähigkeiten genauer benannt, für die praktische Seite („Produktion“) bleiben diese jedoch unkonkret. Die mit den Verben „erproben“, „beurteilen“, „variieren“, „bewerten“, „entwerfen“, „realisieren“, „dokumentieren“ bezeichneten Handlungen, sind zwar „beobachtbare Handlungen“ in der „Bewältigung von Anforderungssituationen“, sie sind jedoch an keiner Stelle fachspezifisch – kompetenztheoretisch „domänenspezifisch“ – gefasst.

Fachspezifisches Können und Wissen im gestalterischen Bereich müsste Niveaus gestalterischer Komplexität benennen, die in Bezug auf die Entwicklungslagen der Jugendlichen auszuformulieren wären. Es wären für die relevanten Gattungen und Medien der jeweils zu erreichende Grad an zeichnerischer, malerischer, plastischer, medialer etc. Darstellungsfähigkeit zu benennen sowie damit die verbundenen imaginativen und wahrnehmungsbezogenen Fähigkeiten. Es wären also Kriterien für Gestaltung auszuweisen, für deren Beurteilung, Variation, Realisation etc. Denn hierin bilden sich die eigentlichen fachlichen „Domänen“ des Kunstunterrichts. Die Formulierungen im Kernlehrplan Kunst sagen jedoch noch nichts über die Gestalthöhe der Bildgestaltungen oder den Wirkungsgrad der Bildgefüge aus.

Eine Erwartung wie, die Schüler „realisieren Bildwirkungen unter differenzierter Anwendung plastischer Mittel in raumbezogenen Gestaltungen und bewerten diese im Hinblick auf die Gestaltungsabsicht“ (S. 24), beschreibt nicht den qualitativen Grad plastischer Darstellung in Hinsicht auf einen anspruchsvollen Form-Inhaltszusammenhang sowie die dazu zu entwickelnden Wahrnehmungsweisen und Vorstellungsformen. Letztlich lassen sich hierunter recht beliebige plastische Formgefüge fassen, die von Schülern irgendwie als intentional begründet werden. Wenn der Kernlehrplan Kunst v.a. Tätigkeiten des „Experimentierens“ und „Variierens“ etc. betont, so läuft er damit Gefahr, dass diese als eigentliche Ziele aufgefasst werden, womit aber „Weg zu“ und tatsächliche Fähigkeit verwechselt wären: Erproben, Variieren und Bewerten kann man auch auf unterstem Gestaltungsniveau.

### **Vernachlässigung der Übung**

In der ungenauen Vorstellung von kunstpädagogischen Lernprozessen dürfte zudem die völlige Vernachlässigung der Übung als zentraler Lernform in einem gestalterischen Fach liegen, das auf Übungsprozesse elementar angewiesen ist (Brinkmann 2013). Denn der Aufbau gestalterischer Fähigkeiten bedarf intensiver Übung als Habitualisierung im praktischen Tun. Solches durch Übung erworbenes Können als praktisches gestalterisches Wissen lässt sich auch nicht allein aus reflexiven und rezeptiven Prozessen gewinnen, sondern bedarf eigener Lernformen, die als solche in Form und Umfang dezidiert ausgewiesen werden müssen.

### **Gestaltungsprozess**

Der Kernlehrplan Kunst schwankt zwischen Formulierungen, die Gestaltungsprozesse als Zweck-Mittel-Relationen beschreiben („die Schülerinnen und Schüler realisieren Bildwirkungen unter Anwendung von...“, S. 20) und der Betonung des „bildfindenden Dialogs“ (S. 13 passim), der die prozessualen Momente stärker hervorhebt. Erstere ist kompetenztheoretisch motiviert, um dem Anspruch auf die „Bewältigung von Anforderungssituationen“ gerecht zu werden. Letzteres ergibt sich aus der fachlichen Logik von Gestaltungsprozessen.

Doch bleibt dieser Widerspruch zwischen kompetenztheoretisch motivierter Suggestion von funktionalen Ziel-Mittel-Zusammenhang in der Bildgestaltung und der Realität künstlerischer und gestalterischer Prozesse ungelöst, die motiviert sind durch Themen und Ideen, die sich entwickeln in der Auseinandersetzung mit Ideen, Material, den Gestaltungsanforderungen, dem gemeinsamen Raum geteilter Wahrnehmung und Vorstellung, der Reaktion anderer auf die Darstellungen usw. Gerade im Fach Kunst ist die Grundfigur des Unterrichts das gemeinsame Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen in der Resonanz des individuellen Schülers auf und mit einem weltbezogenen Thema, seinen Mitschülern und der Lehrkraft in einem auch konkreten gemeinsamen Raum des dialogischen Arbeitens (Sowa 2013). In diesem Dialog entwickeln sich die Qualitäten der Gestaltung, und es werden die dazu notwendigen Gestaltungsfähigkeiten geübt und vertieft, um ein Gestaltungsprodukt zu erzielen, das ein höheres Komplexitätsniveau erreicht als der vorherige Stand der Schüler, zugleich aber gemessen wird im Verhältnis zu den professionellen Standards der Gestaltung in Kunst und visueller Kultur.

### **Normative Anmaßung**

Nur an einer Stelle des Kernlehrplans Kunst wird die Höhe einer anspruchsvollen Kompetenzformulierung erreicht, wie sie der Definition Weinerts entspricht: Im „Kompetenzbereich Rezeption“ heißt es: „Diese Kompetenzen schließen in besonderer Weise die Bereitschaft ein, sich auf visuelle Phänomene einzulassen und sowohl neuen wie bereits bekannten bildnerischen Ausdrucksformen mit Offenheit zu begegnen.“ (S. 14) Hier ist also eine psychische Disposition im volitionalen Feld beschrieben: Die Schüler sollen sich nämlich auf Bilder einlassen und Offenheit zeigen gegenüber Kunst. Sie sollen somit etwas wollen.

Damit wird zugleich jedoch die normative Anmaßung solcher tatsächlicher Kompetenzbeschreibungen deutlich: Denn das Wollen, die Offenheit-für oder das Sich-Einlassen-auf, steht als Ziel nicht zur Verfügung von Lehre und Unterricht. Dem Schüler *muss* freistehen, Kunst auch „doof“ zu finden und rundweg abzulehnen. Sicherlich kann Kunstunterricht fordern, dass er dies begründen können muss. Aber Offenheit für Kunst kann kein Ziel an sich sein. Denn das käme Manipulation gleich – in dem Falle einer scheinbar legitimen Manipulation „für die Kunst“, der man nach landläufiger Meinung „offen“ begegnen soll. (3)

### **Inhalte**

Die genannten Inhaltsfelder, die nun die abstrakten Kompetenzbereiche konkretisieren sollen, sind keine Inhalte, sondern noch abstraktere Beschreibungen allgemeiner Rahmenkonzepte des Bildumgangs. So werden unkonkrete Kompetenzbereiche, die faktisch Handlungsdimensionen beschreiben, mit unkonkreten Fachtermini verbunden, woraus ebenso unkonkrete „Kompetenzerwartungen“ folgen.

Konkrete Inhalte sollen seitens der Lehrkräfte zur „Ansteuerung“ (S. 15) von Kompetenzerwartungen ausgewählt werden. Hier verrät die Sprache die Folgen der Kompetenzorientierung: Steuerung von funktionalen Verhaltensdispositionen durch letztlich beliebige Inhalte. Dass dies durch die praktische Intelligenz und Erfahrung der Kolleginnen und Kollegen an den Schulen aufgefangen werden soll, kann nur wenig

beruhigen, denn auf ihnen liegt nun die kaum lösbare Last, kohärente curriculare Strukturen zu entwickeln, die nicht einmal in der Fachdidaktik wissenschaftlich geklärt sind.

Sicherlich ist man im Fach Kunst zurecht skeptisch gegenüber Festlegungen auf bestimmte Kunstwerke, Bilder oder Künstler. Doch muss der Auswahl von Fachinhalten eine bildungstheoretisch kohärente Begründung ihrer didaktischen Grundstruktur zugrunde liegen, aus der sich Auswahlkriterien von Themen, Gestaltungsweisen und Bildern ableiten lassen. Diese müssten im Lehrplan mindestens an Beispielen konkretisiert werden, so dass eine curriculare Lern-Progression begründbar und sichtbar wird.

### **Progression**

Insofern bleibt auch der Anspruch, „Kompetenzerwartungen im Kernlehrplan in der Regel in ansteigender Progression und Komplexität formuliert“ zu haben (S. 28) uneingelöst. Aufgrund der fehlenden „Domänenspezifik“ der Erwartungen ist eine fachspezifische Progression von Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeit nicht ablesbar. Ein solches Curriculum zu entwickeln, ist eine Forschungsaufgabe, zu der bereits erste Grundlagen vorliegen, die hier jedoch nicht rezipiert werden.

### **Fazit**

Es wurde deutlich, dass der Kernlehrplan im zugrunde liegenden Konzept von „Kompetenz“ wissenschaftlich nicht gestützt ist. Daran trägt das Fach Kunst keine Schuld, sondern hierin spiegelt sich die bildungspolitische Großlinie wider, das wissenschaftlich unhaltbare und funktionalistische Kompetenzkonzept der OECD zum Leitmaßstab zu machen (Krautz 2013b).

Das wissenschaftlich inkohärente Kompetenzkonzept erzeugt in seiner Übertragung auf das Fach Kunst zudem weitere gravierende Probleme, weil es den komplexen Lernbegriff und Bildungsanspruch des Faches verkürzt. Zudem gibt es für die qualitätssichernde Wirkung von „Bildungsstandards“, auf die auch die Kernlehrpläne zielen, neben den längst vorgebrachten bildungstheoretischen Bedenken keine validen empirischen Belege. (4) Es wird daher vorgeschlagen, die Umstellung der Lehrpläne auf „Kompetenzorientierung“ und die Formulierung von „Bildungsstandards“ auszusetzen und unter Einbezug der Breite der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung neu zu überprüfen.

Auch kunstdidaktisch ist der Kernlehrplan nicht ausgereift. Die spezifischen „Domänen“ des Kunstunterrichts sind weder benannt noch systematisch in ihrer Progression entwickelt. Damit fehlt die Grundlage jeder Kompetenzorientierung. Es wird vorgeschlagen aufgrund entsprechender kunstdidaktischer Forschung die kunstpädagogisch zentralen „Domänen“ von Können und Wissen in zentralen fachlichen Bereichen wie Farbe, Zeichnung, Medien, Plastik etc. zu beschreiben in Bezug auf die darin enthaltenen Anforderungen an Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen. Diese sind curricular zu strukturieren und in Anspruchsniveaus zu gradieren. Dazu müssen zentrale Inhalte benannt werden, an denen diese Ansprüche eingelöst werden können. Inhalte sind bildungstheoretisch und fachdidaktisch zu begründen, wozu auch der Horizont einer gemeinsamen kultureller Bildung gehört, die eine beliebige Setzung von Inhalten verbietet. Weiterhin sind fachspezifische Lernformen zu benennen und die Gewichtung bzw. der systematische Zusammenhang von produktiven und rezeptiven Anteilen zu explizieren.

Der Kernlehrplan wird ferner praktisch negative Folgen haben. Faktisch wird Kernlehrplan einerseits die bekannte Praxis prolongieren, dass Kolleginnen und Kollegen aufgrund des Abstraktionsgrads des Lehrplans, das unterrichten, was sie immer schon

gemacht haben oder sie gerade interessiert oder was sich in der Schule tradiert oder durch Unterrichtsmaterialien nahe gelegt wird („heimlicher Lehrplan“). Letztlich kann man jeden Inhalt und jede – auch abwegige – Idee den Kompetenzbereichen zuordnen und so legitimieren. Ob und welche Qualität von Unterricht daraus entsteht, liegt dann ganz in der Verantwortung der Kolleginnen und Kollegen, die diese an vielen Stellen mit großer Sorgfalt auszufüllen suchen. Doch kann aus der Beobachtung der Praxis auch das Gegenteil festgestellt werden, dass Lehrpläne wie diese aufgrund der unklaren curricularen Struktur zu ausufernder Beliebigkeit führen.

Gleichzeitig ist ebenso zu beobachten, dass die Vorgaben des Zentralabiturs den tatsächlich größten normierenden Einfluss haben, so dass im Wesentlichen die vorgegebenen Themen entlang der diffusen Kompetenzbeschreibungen abgearbeitet werden. Dabei wird aufgrund der genaueren Beschreibung der rezeptiven Seite sowie der Bewältigung schriftlicher Abschlussklausuren die gestalterische Praxis tendenziell verdrängt bzw. in der Niveauhöhe fragwürdig. Es wird daher in der Empfehlung auf die beiden vorherigen Punkte verwiesen, denn eine Verbesserung der Praxis setzt eine wissenschaftlich fundierte Konzeption voraus.

### **Anmerkungen**

(1) Entwurfstext:

[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/GO\\_St\\_Kunst\\_2013-04-09\\_Verbaendebeteiligung.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/GO_St_Kunst_2013-04-09_Verbaendebeteiligung.pdf) (09.06.2013)

(2) z.B. Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (Hg.): Lernen – Üben – Können. Kunst+Unterricht 369-370/2013; Sowa, Hubert: Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. (Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik Band 5) Ludwigsburg 2011; KUNST Arbeitsbuch 1. 5./6. Schuljahr. Hrsg. v. Glas, A./Seydel, F./Sowa, H./Uhlig, B., Stuttgart, Velber 2008 (+ Lehrerhandbuch); KUNST Arbeitsbuch 2. 8.-10. Schuljahr. Hrsg. v. Sowa, H./Glas, A./Seydel, F., Stuttgart, Velber 2010 (+ Lehrerhandbuch); KUNST Arbeitsbuch 3. 11.-13. Schuljahr. Hrsg. v. Sowa, H./Glas, A./Seydel, F., Stuttgart, Velber 2009 (+ Lehrerhandbuch)

(3) Vgl. zum Problem manipulativer Fremdsteuerung durch das Kompetenzkonzept Ladenthin 2009.

(4) Zu diesem Ergebnis kommt jüngst sogar eine seitens des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur eingesetzte Expertenkommission in ihrem „Nationalen Bildungsbericht 2012“, Band 2. Wenn damit das Scheitern von Bildungsstandards in anderen Ländern bereits quasi regierungsamtlich ist, täte Deutschland gut daran, seinen Ansatz neu zu überdenken.

### **Literatur**

Brinkmann, Malte: Wiederkehr der Übung. Übungstheoretische Anmerkungen zu einem praktischen und theoretischen Desiderat im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht 369-370/2013, S. 72–76

Maier Reinhard, Christiane: „Es ist wirklich nach meinen Vorstellungen geworden“. Qualitätsansprüche von Schülerinnen und Schülern an die eigene Zeichnung. In: Kunst+Unterricht 369-370/2013, S. 66–71

Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn 2003

Krautz, Jochen: Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung der Universität Hildesheim Nr. 8, 2013 (a) (<http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=2341>)

Krautz, Jochen: Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure. In: Gymnasium in Niedersachsen 1/2013 (b), S. 12–21 (<http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/01/Gymnasium-in-NDS-1-2013.pdf>)

Ladenthin, Volker: Qualifikation oder Identitätsbildung? Zur Pädagogik der Person in Hinblick auf die Theorie der Verhaltensmodifikation. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1/2009, S. 3–8

Sowa, Hubert: Verhandelte Sichtbarkeit. Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Preuss, Rudolf et al. (Hg.): Feldvermessung. München 2013 (i. Dr.)

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17–31