

Zur Renaissance des Glücks – Überlegungen zu einer vergessenen Dimension der Bildung

Inhalt:

0. Zur Ausgangssituation
1. Glück – eine vergessene Dimension der Bildung
2. Was ist mit der Schule los?
3. Der vermessene Mensch - Pädagogik unter dem Diktat der Ökonomie
4. Pädagogik im Spannungsfeld zwischen systemkonformer Optimierung und systemüberwindender Transformation
5. Funktion statt Konvention – Wie zukunftsfähige Schulen entstehen
6. Wo das Schulglück verborgen ist:
„Pädagogisches Tiefenwissen“ – ein unterschätzter Wissenstyp
7. Durch transformatives Denken, Fühlen und Handeln zur „Glücksschule“?

Summary:

Anknüpfend an eine Kritik der gegenwärtigen Lage von Bildung und Erziehung erinnert der Autor an das Programm einer „Bildung zur Glückseligkeit“, das der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik Ernst Christian Trapp 1780 in Halle formulierte. Er konfrontiert dieses Programm mit den Defiziten gegenwärtiger schulischer Wirklichkeit und sieht eine Ursache darin, dass sich weite Teile der Pädagogik dem Diktat der Ökonomie und den Zwängen des Marktes unterworfen hätten. Demgegenüber fordert er eine selbstbewusste Neubestimmung der Funktion von Schule sowie den Abschied von den Konventionen, die sich n.a. in der Fortschreibung der tradierten Grammatik der Schule zeigten. Einen Ansatzpunkt zur Realisierung einer Allgemeinbildung im Sinne der Trappschen Bildung zum Glück sieht er in der Nutzung eines neuen Wissenstyps, den er als „pädagogisches Tiefenwissen“ bezeichnet. Der problematische Zustand vieler Schulen ist demnach weniger Folge mangelnden expliziten Wissens, das durch ein Mehr an empirischer Bildungsforschung überwunden werden könnte, sondern eher Folge einer mangelnden Berücksichtigung der in inneren Bildern gebundenen handlungsleitenden Vorstellungen von Lehrern, Schülern und Eltern.

Verfahren der partizipativen Zukunftsmoderation seien nicht nur geeignet, dieses verborgene Tiefenwissen zu erschließen, sondern setzten auch Engagement und Leidenschaft frei. Indem alle an Schule Beteiligten auf diese Weise die Funktion von Schule neu bestimmten, realisierten sie Formen transformativen Denkens und könnten so die Umriss einer „Glücksschule“ erkunden.

1. Zur Ausgangssituation

Ein merkwürdiger Widerspruch charakterisiert die gegenwärtige Situation unseres Bildungswesens: Während Politik, Wirtschaft und Wissenschaft die zentrale Bedeutung von Bildung für das Bestehen in einer konkurrenzzentrierten globalisierten „Wissensgesellschaft“ hervorheben, stagnieren die Ausgaben und das gesellschaftliche Engagement für Bildung und Erziehung - mit dem Ergebnis, dass die Chancen beträchtlicher Teile der heranwachsenden Generation auf Teilhabe weiter sinken.

Mit der Aufgabe der Vision einer gerechten Gesellschaft und der Hinnahme einer wachsenden Kluft zwischen Arm und Reich, geht eine Konzentration auf Elitenförderung einher, die die Spaltung weiter vorantreibt. Ein aus betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen übernommenes, verkürztes Effizienzdenken hat längst den Bildungsbereich erreicht. Nicht wenige Pädagogen/innen sind zu Erfüllungsgehilfen einer Politik geworden, die überwiegend in ökonomischen Kategorien denkt und Pädagogik einseitig dem Paradigma des messenden Vergleichs unterwirft. Auf der Strecke bleiben dabei die antiquiert erscheinenden Erziehungsziele von Emanzipation und Mündigkeit.

Immer mehr Kinder und Lehrer werden in der neuen „Turboschule“ (Reheis 2007) zu ohnmächtigen Teilnehmern am kapitalistischen Steigerungsspiel (Schulze 2001) degradiert, indem sie nicht an ihren individuellen Potenzialen, sondern an vorgegebenen Standards gemessen werden. Permanentes Überprüfen und Kontrollieren gibt vor, der besseren Zielerreichung zu dienen, sorgt aber allzu oft für eine verschärfte Form der Gleichschaltung. Der vermessene und optimierte Mensch ist das Ideal dieser neuen „Leistungsgesellschaft“, die auf ihrer Rückseite in wachsendem Maße Deidentifikation, Demotivation oder gar Depression erzeugt und immer mehr Menschen von der Teilhabe an den Errungenschaften der Gesellschaft ausschließt (Bude 2008).

2. Glück – eine vergessene Dimension der Bildung

„Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit“, schreibt 1780 Ernst Christian Trapp im §11 seines „Versuch einer Pädagogik“. Und einige Absätze später im §75: „Erziehung ist die Modifikation des Menschen in der Absicht ihn glücklich zu machen“. Trapp ist der erste Lehrstuhlinhaber für Pädagogik in Halle. Seine Professur ist verbunden mit der Tätigkeit als „Schulinspektor“ (sic). Er weiß, warum er das Glück an erster Stelle seiner Pädagogik setzt. Zitat Trapp: „Denn je mehr einzelne Mitglieder der Gesellschaft gut und glücklich sind, desto glücklicher ist die ganze Gesellschaft.“ (§3).

Christa Berg weist allerdings darauf hin, dass Trapp hinter Rousseau zurückgeht. Während dieser nämlich ein allgemeines Grundrecht der Erziehung zum Mensch und Bürger für alle vorsieht, macht dies Trapp von der Nützlichkeit des Einzelnen für die Gesellschaft abhängig. Zitat Christa Berg (2008, S.18): „Erst die Neuhumanisten, allen voran Wilhelm von Humboldt, werden diesen Utilitarismus und die Standesschranken wenigstens theoretisch zu überwinden suchen, die *Zukunftsperspektive* der Pädagogik neu öffnen und radikaler nach der *Bildung* des Menschen als unverwechselbares Subjekt und Individuum fragen, diese allgemeine Menschenbildung zum Ziel und Prinzip aller Erziehung erheben.“

Ich stelle mir und Ihnen die Frage: Wie konnte es dazu kommen, dass wir rund 230 Jahre nach Trapps gescheitertem Versuch und Humboldts Erweiterung - was das öffentliche Erziehungs- und Bildungssystem betrifft - nicht wesentlich weiter gekommen sind. Wie Timo Hoyer (2005) in seiner umfassenden Untersuchung „Vom Glück in der Pädagogik“ gezeigt hat, macht die Erziehungswissenschaft seit Trapp einen großen Bogen um das Glück. In der deutschsprachigen Pädagogik gibt es demnach nicht mal in Ansätzen Forschungen zum Glück des Kindes. Von Glückserziehung keine Spur. Ganz im Gegenteil: Im Gefolge von PISA-Schock und Globalisierungsdruck unterwerfen sich Bildungspolitiker aber auch nicht wenige Erziehungswissenschaftler den Vorgaben, mit denen ein international agierendes Finanzkapital versucht, die Demokratie zur besseren Durchsetzung ihrer Interessen auszuhebeln und dies mit so beachtlichen Erfolg, dass der renommierte Englische Soziologe, Colin Crouch (2008), in seiner gleichnamigen Untersuchung davon spricht, dass wir längst in einer „Postdemokratie“ lebten. Nicht die optimale Entfaltung des Individuums, die Erziehung und Bildung aller Menschen zu ihrer Glückseligkeit, steht im Zentrum dieser postdemokratischen Gesellschaft, sondern die Unterwerfung und Anpassung an die Anforderungen des Marktes.

Wie Berg ausführte, wusste demgegenüber schon Trapp, dass das eigentliche Studium des Menschen und damit der Pädagogik, der Mensch sein muss, „...und dies nicht nur auf Bestehendes, Gegenwärtiges hin, sondern auf den *Gewinn von Zukunft*.“

Ist Trapp also einer der Begründer der prozessorientierten Zukunftsmoderation, von Verfahren partizipativer Schul- und Organisationsentwicklung, die wir seit vielen Jahren betreiben? Jedenfalls wusste er schon vor der empirischen Wende der Pädagogik und vor aller Glücks- und Hirnforschung: „Glückseligkeit“ ist eine Frucht unseres Fleißes und der gehörigen Benutzung unserer Talente, Umstände und Schicksale.“ Die Förderung von Selbsttätigkeit nicht Anpassung beschreibt das pädagogische Programm Trapps und erweist sich damit als erstaunlich modern. Mein These, die ich in diesem Text entfalten möchte, behauptet nicht nur, dass Glück eine vergessene Dimension der Bildung darstellt, sondern mehr noch, dass wir für die Entwicklung einer zukunftsfähigen Pädagogik, das Programm einer allgemeinen Menschenbildung und damit die Schaffung von Voraussetzungen für Glück ins Zentrum von Erziehung und Bildung setzen sollten. Wie ich zeigen werde, ist diese keine antiquierte oder gar illusionäre Forderung, sondern sie verwirklicht sowohl eine Ausgestaltung des Bildungsauftrages entwickelter Demokratien als auch die Übersetzung von elementaren Wünschen und Bedürfnissen, die in den *inneren Bildern* von Lehrern, Schülern und Eltern verankert sind. Die Nutzung der „*Weisheit der Vielen*“ (Surowiecki 2006), unserer bislang unterschätzten „kollektiven Intelligenz“ (Levy 1996) durch die Erschließung archetypischer innerer Bilder (Burow 2008b), weist uns nicht nur Wege zu einer zukunftsfähigen Schule, sondern ermöglicht auch die Einlösung des vergessenen Programms einer allgemeinen Bildung zur Glückseligkeit.

3. Was ist mit der Schule los?

Wer die Meldungen über Schule verfolgt, trifft auf dramatische Zustandsbeschreibungen, die jüngst getoppt wurden: „So macht die Schule unsere Kinder kaputt!“ titelte am 04.02.2008 die „Bildzeitung“ und selbst in der seriösen „Zeit“ beklagte Susanne Gaschke am 07.02.2008 ein „unerträgliches Maß an Schulverwüstung“. Worum ging es? Die übereilte Einführung von G8 bei Beibehaltung der alten Lehrpläne und der im 45-Minutentakt verlaufenden Unterrichtsstruktur, machte mit einem mal deutlich, dass das tradierte Modell der Schule als Unterrichts- und Belehrungsanstalt endgültig in die Krise gekommen ist. Unter dem Zwang, die alten Lehrpläne in nur 12 Jahren abzuhandeln, wurden Gymnasien plötzlich zu

Ganztageschulen, ohne dass sie ihr Lehr-/Lernkonzept veränderten. Viele meinten, sie bräuchten den herkömmlichen Unterricht nur auszuweiten und den Stoff auf den Nachmittag verteilen. Das Ergebnis sei, so Gaschke, ein „pädagogisches Desaster“. Die Schüler leiden, die Eltern sind entsetzt, und die Lehrer ringen mit unbrauchbaren Lehrplänen.

Was auf den ersten Blick als Übergangsschwierigkeit des Wandels zu einer neuen Zeitstruktur gewertet werden könnte, erweist sich auf den zweiten Blick als *grundlegender Systemfehler*, denn nicht nur G8 bereitet den Schülern und Lehrern Bauchschmerzen, die Schule insgesamt leidet unter einem Modernisierungsdefizit. „Unglück Hausaufgaben“ betitelte das ZDF jüngst eine Studie, die sich der ungelösten Hausaufgabenproblematik annahm. Von der extremen Benachteiligung der Kinder aus belasteten sozialen Schichten und Migranten, über die internationale Spitzenstellung bei den Sitzenbleibern bis zur Fragwürdigkeit der Zensurengebung lassen sich eine Vielzahl von Missständen auflisten, die seit Jahrzehnten bekannt sind und die nicht nur zum Unglück vieler Schüler beitragen, sondern darüber hinaus das Wohlbefinden eines beträchtlichen Anteils von Schülern *und* Lehrern beeinträchtigen. So zeigen eine Reihe Untersuchungen, dass der Besuch der Schule für nicht Wenige nicht nur selbstbildschädigend wirkt, sondern auch ihre Gesundheit gefährdet (z.B. Krause et al. 2004; Schaarschmidt 2005, 2007). Schule im Jahr 2008 ist allzu oft nicht nur kein Ort der Glückserfahrung, sondern vermittelt auch nur selten elementare Lebenskompetenzen, auf die Heranwachsende in einer schnell sich wandelnden Welt angewiesen sind.

Angesichts dieser Missstände suchen sensible Pädagogen nach Auswegen. So führte der Heidelberger Rektor Ernst Fritz Schubert (2008) unlängst unter großer öffentlicher Beachtung, das Schulfach „Glück“ ein. Seine Idee hinter dem Schulfach "Glück": Die Schüler sollen mehr als die Qualifikation fürs Berufsleben mitnehmen und gern zur Schule gehen. Im Schulfach Glück könnten sie Reflexionsvermögen aufbauen, etwas für ihre seelische und körperliche Gesundheit tun und eben lernen, was dazu gehört, wirklich glücklich zu sein. All diese Dinge hätten in der Schule keinen Platz, weil die Zeit fehle - so Rektor Schubert. Er bestätigt damit Fritz Reheis (2007), der jüngst eine Kritik der Schule als „Turboschule“ vorgelegt hat. Wie löst Schubert das Problem der Stofffülle, der zeitlichen Engführung, der einseitigen Konzentration auf explizites Fachwissen und der mangelnden Berücksichtigung elementarer Lebensfragen? Ganz im Sinne der arbeitsteilig organisierten Gesellschaft, die durch einen Prozess fortwährender Fragmentierung gekennzeichnet ist, holt er sich Spezialisten in die

Schule, die die fehlenden Einzelemente liefern sollen: Bei "Glück" spielen die Schüler Theater mit einem Profi-Schauspieler. Ein Motivationstrainer hilft ihnen, positives Denken zu lernen und die guten Gefühle zu verstärken. Und ein Familientherapeut entwickelt mit ihnen eine Vorstellung vom „Ich“ in der Gemeinschaft.

Schubert entwickelt hier quasi das *Konzept einer kompensatorischen Pädagogik*, die die Defizite der Turboschule ausgleichen soll. Die entscheidende Frage lautet aus meiner Sicht: Kann ein isoliertes, weiteres Schulfach die in der Grammatik der tradierten Unterrichtsschule liegenden Defizite ausgleichen? Wohl kaum: Der Versuch einer Lösung von gesellschaftlich verursachten Missständen bzw. Defiziten durch die Erweiterung von Schulfächern ist – wie die Geschichte der Pädagogik zeigt - mehrfach gescheitert. Was können wir stattdessen tun?

Ich denke, wir müssen uns zunächst mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auseinandersetzen, daran anknüpfende Lösungsstrategien der Schulentwicklung auf ihre Angemessenheit hin untersuchen, um darauf aufbauend, geeignete Strategien zu identifizieren.

4. Der vermessene Mensch

- Pädagogik unter dem Diktat der Ökonomie

Die aktuellen Vorschläge zur Überwindung der Krise der Pädagogik, etwa mit der populistisch vorgetragenen Forderung nach mehr Disziplin und Führung (Bueb 2008), erweisen sich bei näherer Betrachtung als hilfloser Reflex auf die unter den Vorzeichen der Globalisierung grundlegend veränderten Rahmenbedingungen. Was meine ich mit veränderten Rahmenbedingungen?

Von zentraler Bedeutung ist der neoliberale Globalisierungsdiskurs, der die Nationalstaaten seit den achtziger Jahren schrittweise soweit entmächtigt hat, dass sie - bei Drohung des Kapitalentzugs - gezwungen sind, sich den Bedingungen, des frei flottierenden internationalen Finanzkapitals zu unterwerfen. Als Konsequenz haben nationale Regierungen versucht - etwa durch „Flexibilisierung“ der Arbeitsverhältnisse, Privatisierung öffentlicher Aufgaben, Steuersenkungen für Investoren, sowie den Abbau öffentlicher Leistungen und Trägerschaften - gegenzusteuern und Investitionsanreize zu schaffen.

Eine immer sichtbarer werdende Nebenfolge dieser Politik besteht in einer zunehmenden Spaltung der Gesellschaft in „Arm“ und „Reich“, die nicht nur zu einer weiteren Abnahme von „Chancengleichheit“ führt, sondern auch den Abbau von Demokratie in Form der Entwicklung einer „Postdemokratie“ (Colin Crouch 2008) bewirkt. Risiken werden individualisiert. Exklusion wird - wie mein Kasseler Kollege Heinz Bude in seiner Untersuchung „Die Ausgeschlossenen“ detailliert belegt - zum Schicksal für immer mehr Menschen. Im Angesicht des weltweiten Zusammenbruchs der Kapitalmärkte bringt Jürgen Habermas die Zuspitzung dieser Problematik auf den Punkt:

„Was mich am meisten beunruhigt, ist die himmelschreiende soziale Ungerechtigkeit, die darin besteht, dass die sozialisierten Kosten des Systemversagens die verletzbarsten sozialen Gruppen am härtesten treffen. Nun wird die Masse derer, die ohnehin nicht zu den Globalisierungsgewinnern gehören, für die realwirtschaftlichen Folgen einer vorhersehbaren Funktionsstörung des Finanzsystems noch einmal zur Kasse gebeten. Und dies nicht wie die Aktienbesitzer in Geldwerten, sondern in der harten Währung ihrer alltäglichen Existenz.“

(In: Die Zeit, 06.11.2008, S.53)

Habermas bezieht diese Kritik auf wirtschaftlich schwache Länder, aber sie wirkt sich vermittelt über die massenhafte Ausweitung prekärer Arbeitsverhältnisse, wie sie bei Niedriglöhnern und Leiharbeitern auch bei uns zu verzeichnen ist, direkt auch auf die verschlechterten Lebensverhältnisse und Zukunftschancen einer wachsenden Zahl betroffener Kinder aus, die in den von sozialem Abstieg bedrohten Familien leben. Die Auswirkungen auf die Pädagogik sind längst sichtbar.

War die Ermöglichung von Emanzipation und Freiheit - zumindest in theoretischer Perspektive - lange Zeit unumstrittenes Ziel der Pädagogik, so rücken unter dem Druck der Globalisierung Anpassungs-, Optimierungs- und Effizienzgesichtspunkte in den Vordergrund.

Angesichts globaler Standortkonkurrenz müssen sich Heranwachsende permanent einem internationalen Benchmarking unterziehen, denn schulische Bildung wird immer mehr auf Anpassung an den Markt verengt. In der Folge wächst der Druck auf Schüler, Lehrer und Eltern - sie werden einem immer mehr verfeinerten Kontrollregime unterworfen.

Trotz einer Rhetorik von „autonomer Schule“ und „selbstorganisiertem Lernen“ erlebt die Mehrzahl eine Verdichtung der Leistungsanforderungen sowie eine Zunahme von Fremdbestimmung, so jedenfalls die Einsicht Tillmanns (2008).

Auf der Kehrseite dieser Entwicklung nimmt das Ausmaß gesundheitlicher Belastungen bei Schülern und Lehrern zu und die Selektionsfunktion von Schule rückt in den Vordergrund.

Obwohl die Ausweitung von Ganztagschulen tendenziell Chancen für eine Überwindung der tradierten Schule als Belehrungsanstalt bietet (Burow & Pauli 2006), geschieht allzu oft das Gegenteil - wie die Turboschule mit G8 drastisch gezeigt hat. Verschärfend tritt hinzu, dass weite Teile der Pädagogik und Bildungspolitik sich einseitig dem Paradigma des messenden Vergleichs unterwerfen – so die Kritik Hartmut v. Hentigs (2005) mit der Folge, dass tendenziell alles, was nicht messbar ist, unter den Tisch fällt.

Kunst, Musik, Sport, Kreativität, freie Gestaltungsräume, Muße etc. verlieren an Bedeutung und Kindheit wird - angetrieben durch den Kampf um knapper werdende Ressourcen - einem ökonomiebestimmten Diktat der fragmentierenden „Leistungsgesellschaft“ unterworfen.

Schule hat sich zunehmend am Marktgeschehen zu orientieren. Bildung wird zur Ware. Das Bildungssystem wird für private Investoren marktfähig gemacht. (Beispiel Schweden) Die Eliten setzen sich von der öffentlichen Schule ab und setzen verstärkt auf Privatschulen.

5. Pädagogik im Spannungsfeld zwischen systemkonformer Optimierung systemüberwindender Transformation

Auf die veränderten Rahmenbedingungen antwortet die Pädagogik als Wissenschaft vor allem mit zwei Zugängen: Während die *Schulqualitätsforschung* mit Untersuchungen zur Beantwortung der Frage, was eine „gute Schule“ charakterisiert, Hinweise für konzeptionelle Lösungsmöglichkeiten zu geben sucht, erforscht die *Schulentwicklungsforschung* konkrete Umsetzungsstrategien. Zweifellos haben diese unterschiedlich akzentuierten Vorgehensweisen zu einer Fülle von produktiven Einsichten geführt, doch leiden beide – wie ich an anderer Stelle detailliert ausgeführt habe (Burow 2008) - unter drei entscheidenden Mängeln: Zum ersten belegen sie mit aufwändigen Untersuchungsverfahren meist nur das, was der durchschnittlich informierte Laie auch durch bloßes Nachdenken herausbekommen kann;

zum zweiten beschränken sie sich oft auf Möglichkeiten der systemkonformen Optimierung innerhalb der tradierten Grammatik der selektierenden Schule; zum dritten aber, und dies ist mein entscheidender Einwand, nutzen sie zu wenig das Wissen der an Schule und Erziehung beteiligten Personen und vermögen es nur selten, deren *Energie und Leidenschaft* zu mobilisieren – was aber entscheidend für den Erfolg wäre. Ist meine Kritik zu hart?

Betrachten Sie, liebe Leser/innen, um meine Einwände überprüfen zu können, folgende Kerneinsichten der Schulqualitätsforschung, die auf einer Metaanalyse des Institute of Education der Universität London beruht. Dort wurden schon vor über 10 Jahren elf „Erfolgsfaktoren“ benannt, die den Kern einer „guten Schule“ ausmachen:

1. Professionelle Führung
2. Geteilte Visionen und Ziele
3. Attraktive Lernumgebung
4. Konzentration auf Lehren und Lernen
5. Zielgerichtetes Unterrichten
6. Hohe Erwartungen
7. Positive Verstärkung
8. Lernfortschrittskontrolle
9. Rechte und Verantwortlichkeiten
10. Partnerschaft zwischen Eltern und Schule
11. Lernende Organisation

Ist unter diesen Punkten etwas für Sie Neues? Ich glaube kaum, denn diese komprimierte Auflistung enthält fast alles, was sich engagierte Pädagogen seit Jahrzehnten wünschen und sie offenbart damit auch unfreiwillig ihren entscheidenden Mangel: Sieht man mal von dem auf Peter Senge zurückgehenden Terminus „Lernende Organisation“ ab, versammelt diese Liste selbstverständliche Einsichten, über die auch der durchschnittlich informierte Laie verfügt. Es handelt sich im Wesentlichen um Einsichten, die Pädagogen/innen wie etwa Maria Montessori oder Celestin Freinet intuitiv entdeckten – teilweise ohne sie explizit zu benennen - und schon im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts mit Erfolg praktizierten.

Auch die neue Mc Kinsey Studie, die unter Leitung des renommierten Bildungsforschers Michael Barber (2007) durchgeführt wurde - mit dem Ziel, endlich dem Geheimnis erfolgreicher Schulen auf die Spur zu kommen - bestätigt bekannte Einsichten. Unter dem vielversprechenden Titel „How the world`s best performing school-systems come out on top“ werden fünf Kerneinsichten aus einer

Sekundäranalyse der PISA-Siegerländer abgeleitet, die H.G. Rolff (2008) in programmatischen Überschriften folgendermaßen zusammenfasst:

1. Der einzige Weg, die Ergebnisse zu verbessern ist, den Unterricht (instruction) zu verbessern.
2. Es gibt vier Ansätze, wie Schulsysteme die Lehrer unterstützen können, damit sie ihren Unterricht verbessern:
 - a) Vermittlung praktischer Fähigkeiten während der Ausbildung: die Ausbildung ist vom Seminarraum zum Klassenzimmer verlagert.
 - b) Coaches in den Schulen zur Unterstützung der Lehrer:
 - c) Auswahl und Entwicklung effektiver Führungskräfte (instructional leaders)
 - d) Den Lehrern ermöglichen, voneinander zu lernen: gemeinsame Planung des Unterrichts, wechselseitige Unterrichtsbesuche und Unterstützung zur Verbesserung.

Der Ertrag dieser aufwändigen Forschungen lässt sich in einem Satz zusammenfassen: Unterricht verbessern, praxisbezogene Lehrerbildung, Coaches, gezieltere Auswahl von Führungskräften und Teamarbeit. Klingt eigentlich ziemlich einfach, ist aber offenbar schwer zu machen. Woran liegt es, dass Schulen sich – allen eindeutigen Erkenntnissen zum Trotz - so wenig ändern?

Die Antwort der empirischen Bildungsforschung, jedenfalls in der verkürzten Form wie sie seit PISA den öffentlichen Diskurs bestimmt, lautet: Wir wissen noch zu wenig. Wenn wir nur genug Forschungsmittel hätten, dann könnten wir die Details klären und Wege zur „guten Schule“ präzise angehen. Klingt plausibel und führt in der Tat dazu, dass immer mehr Lehrstühle und Forschungsmittel in diesen Bereich gesteckt werden. Doch halt: Gab es nicht schon einmal eine „empirische Wende der Pädagogik“? Und zwar gegen Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Sie führte zur Einrichtung einer Vielzahl entsprechender Lehrstühle und einer Ausweitung forschungsbasierter pädagogischer Konzepte. Angesichts dieser nunmehr etwa 30 Jahre währenden Ausweitung eines bestimmten Typs empirischer Forschung hätten sich doch die Schulen dramatisch verbessern müssen. Haben sie aber offenbar nicht wie eine nicht endende Kette immer neuer Untersuchungen belegt. Der Volksmund weiß: Vom Wiegen wird das Schwein nicht fatter. Vielleicht ist das ja ein unpassender Vergleich. Aber könnte die Stagnation des öffentlichen Bildungssystems nicht daran liegen, dass die grundlegende Strategie falsch ist?

Aufgrund dreißigjähriger pädagogischer Tätigkeit mit unterschiedlichsten Bildungsinstitutionen bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass es uns nicht an Wissen mangelt – ganz im Gegenteil! *Was fehlt ist ein grundlegender Perspektivenwechsel. Was ist der Kern dieser neuen Perspektive?*

Weite Teile der Pädagogik haben in ihren Optimierungsbemühungen übersehen – so meine These - dass es nicht um Optimierung, sondern um *Transformation* geht. Mehr Disziplin, mehr Führung, mehr offener Unterricht etc. *allein* werden es nicht richten, wenn wir uns nicht mit der grundlegenden Frage auseinandersetzen: Was sind die Ziele, die wir mit Bildung und Erziehung, die wir mit der Institution Schule in einer globalisierten Welt erreichen wollen?

Jürgen Habermas weist die allgemeine Richtung:

„Das ganze Programm einer hemmungslosen Unterwerfung der Lebenswelt unter Imperative des Marktes muss auf den Prüfstand.“ (a.a.O.)

Und hier sind wir wieder beim eingangs zitierten Trapp: Statt uns dem einseitig ökonomiebestimmten Diktat der Leistungsgesellschaft mit ihren Steigerungsspielen zu unterwerfen, sollten wir unseren pädagogischen Auftrag, der sich auch aus der demokratischen Verfassung unserer Republik ableitet, ins Zentrum unserer Bemühungen stellen: Die Schaffung einer Schule, die auf die optimale Förderung jedes Einzelnen setzt und damit die Voraussetzungen einer Erziehung und Bildung unserer Schüler/innen zur Glückseligkeit schafft. Pädagogik sollte sich der Indienstnahme zu systemkonformer Optimierung widersetzen und selbstbewusst nach Möglichkeiten systemüberwindender Transformation suchen. Hartmut v. Hentigs bekannter Aufruf, die Schule neu zu denken, ist zwar – was die absehbaren Herausforderungen einer Wissensgesellschaft betrifft, noch immer nicht eingelöst, aber immerhin verfügen wir aus der Geschichte der Pädagogik über eine Reihe von Beispielen dafür, wie Schule in der Vergangenheit nicht nur neu gedacht, sondern – mit bleibenden Wirkungen – auch verändert wurde. Was können wir aus diesen Beispielen lernen und was ist das Geheimnis erfolgreicher Schulreformer/innen?

6. Funktion statt Konvention –

Wie zukunftsfähige Schulen entstehen

Meine These lautet: Zukunftsfähige Schulen entstehen nicht durch eine Optimierung des traditionellen Schulmodells, sondern durch eine Überwindung der Grammatik der Schule. Unter der „Grammatik der Schule“ verstehe ich all die Routinen und Regeln,

die die öffentliche Schule in den letzten 150 Jahren eingeführt hat und von denen viele seit Jahrzehnten unreflektiert fortgeschrieben werden. Wir haben uns an diese Routinen und Regeln so sehr gewöhnt, dass wir glauben Schule müsse so sein. Wir vergessen darüber, dass das Meiste willkürliche und zum Teil sogar zufällige Setzungen sind, die weniger mit der *Funktion* von Schule zu tun haben, als eher mit einer Fortschreibung der *Konvention*. Betrachten wir, um ein Beispiel zu geben, die 45-Minuten-Stunde. Wann wurde sie eingeführt? Wie wird sie begründet? Wissen Sie es? Alle Pädagogen, die ich dazu befragt habe, wussten es nicht. Wie kann das sein? Prägt doch kaum etwas den Schulalltag so sehr wie der durch Fünfminutenpausen unterbrochene und mit der Schulklingel markierte 45-Minutentakt.

Ein Osnabrücker Schulleiter, der mit seinem Kollegium über eine angemessenere Zeitstruktur für seine Ganztagschule nachdachte, stellte mir unlängst diese Frage: Herr Burow, woher stammt eigentlich die 45-Minutenstunde? Ja. woher? Die Recherche ergab: Sie geht auf einen Erlass des Preußischen Kultusministers aus dem Jahr 1906 zurück (sic!). Vorher gab es die 60- Minutenstunde, die angeblich die Konzentrationsfähigkeit der Schüler überforderte. Aber funktioniert denn die 45-Minutenstunde unter heutigen Bedingungen überhaupt?

Offenbar hat kaum jemand darüber nachgedacht, denn - trotz 30 Jahren empirischer Forschung - dominiert sie nach wie vor den Schulalltag, sieht man mal von innovativen Grundschulen und manchen reformorientierten Ganztageschulen ab. Was aber bringt solche Forschung, wenn sie die Grundsatzfrage nicht stellt und sich stattdessen in allem möglichen Details verliert?

Zur Ehrenrettung sei gesagt: Bildungsforscher der Universität Duisburg-Essen (2008) haben jüngst den Physikunterricht von acht Gymnasien und drei Gesamtschulen über mehrere Monate per Video beobachtet. Was kam dabei heraus?

Die beobachteten Lehrer/innen gliederten die Stunde nach einem Dreiphasenmodell. Auch das ist keine Überraschung. Ich frage Lehrer/innen seit Jahren danach, wie sie die Stunde gliedern und dabei benennen sie fast immer das Modell, das auch die Forscher beobachtet haben:

- * eine einführende Phase zu Beginn jeder Stunde
- * eine erarbeitende Phase in der Mitte und
- * eine verallgemeinernde oder reflektierende Phase am Ende des Unterrichts

Offenbar kann man an der Universität soviel innovative Konzepte lehren wie man will.

Die Bemühungen um didaktische Innovationen bleiben weitgehend folgenlos, denn sowohl die 13.000 Stunden, die ein angehender Lehrer in seiner Schulzeit im 45-Minutentakt erfahren hat als auch die Grammatik der Schule wirken offenbar prägend. Eigentlich müsste das Ergebnis der Duisburger Forscher zu einer sofortigen Änderung der seit 100 Jahren vorherrschenden Zeitstruktur der Schule führen: Die Untersuchung habe nämlich gezeigt, dass selbst bei erfahrenen Physiklehrerinnen und -lehrern die Zeit von 45 Minuten nicht ausreicht, um alle für das Lernen der Schüler notwendigen Unterrichtsphasen zu durchlaufen – so die Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer Studie. Vor allem die wichtigen Reflexions- und Verallgemeinerungsphasen am Ende einer Unterrichtsstunde fielen häufig dem Zeitmangel zum Opfer. Die Forscher empfehlen deshalb, die traditionelle Unterrichtsdauer von 45 Minuten zu verlängern und dafür entsprechend weniger Unterrichtsstunden in den Schulalltag zu legen.

Schon im Lexikon der Pädagogik aus dem Jahr 1912 wusste man: „Diese Kurzstunde ist kein Ideal“. Schließlich wurde sie auch eingeführt, um die Halbtagschule zu ermöglichen, die man schon damals als „Notbehelf“ ansah. In der Anne-Frank-Gesamtschule in Viersen hat man das erkannt: „Es gibt keine nachvollziehbare Begründung, warum eine Schulstunde 45 Minuten dauern soll“, sagt der Schulleiter Rainer Erdorf. „Schule steht im Wandel und muss stets überlegen, wie sie die Qualität des Unterrichts verbessern kann.“ Manfred Spitzer schließlich, fordert aus Sicht der Hirnforschung ein flexibles Stundenraster, da unterschiedliche Fächer unterschiedliche Konzentrationsanforderungen stellen. Außerdem, merkt er an, lernten Kinder besser, wenn sie sich dabei bewegten.

Ein Hinweis auf eine weitere, überholte Konvention: Schüler werden nach wie vor nach Alterskohorten sortiert, sitzen noch allzu oft frontal ausgerichtet, um bewegungsarm, einen ganzen Vormittag den Vorträgen ihrer Lehrer/innen zu folgen – mit fatalen Folgen für Lernergebnisse und Gesundheit. Das ist keine Karikatur, sondern schulische Wirklichkeit, auch wenn es inzwischen beeindruckende Ausnahmen innovativer Reformschulen gibt die wie die Grundschule Harmonie (www.grundschuleharmonie.de) radikal mit der Konvention brechen. Die Frage ist, wie entstehen solche Reformschulen, die zum Teil sogar pädagogische Konzepte hervorbringen, die über Jahrzehnte hinweg zu einem steten Quell der Inspiration werden?

Wenn Sie z.B. an so bedeutende Pädagogen/innen wie Rudolf Steiner, den Begründer der Waldorf-Schulen denken, an Maria Montessori und ihre Montessori-Pädagogik, an Celestine Freinet und die Freinet-Pädagogik, an Loris Malaguzzi und seine Reggio-Pädagogik, was meinen Sie verbindet diese Reformer - so unterschiedlich ihre Konzepte auch sein mögen?

Sie alle haben Pädagogiken entwickelt, die bis heute wirksam sind, obwohl sie selbst längst verstorben sind. Wie ist das möglich?

Erstens waren Sie Pädagogen/innen mit *Energie und Leidenschaft* und zweitens haben Sie die *Funktion der Schule radikal aus Sicht der Kinder neu definiert* und Konventionen der alten Schule überwunden. Bei Steiner ist es z.B. der Epochenunterricht, bei Montessori die vorbereitete Umgebung, bei Freinet der Abschied von den Schulbüchern, die Schuldruckerei und die Klassenkorrespondenz und bei Malaguzzi, ein offener Rahmen, der es den 100 Sinnen der Kinder, ermöglicht sich auszudrücken. *Zukunftsfähige Schulen entstehen – so meine These – durch engagierte Pädagogen/innen, die mit Energie und Leidenschaft daran gehen, die Funktion von Schule – im jeweiligen zeithistorischen Kontext – neu zu definieren und radikal mit den Konventionen brechen.* Doch diese besonders engagierten Pädagogen/innen machen das nicht allein. Bei näherer Betrachtung erweisen sie sich als „Kristallisationskerne“ im Feld. Ihr Engagement führt dazu, dass sich ihre Ideen zu funkelnden Edelsteinen, den jeweiligen Modellschulen verdichten. Aber mehr noch: Magneten gleich bauen sie ein Kräftefeld auf, das engagierte Pädagogen/innen anzieht und inspiriert. Keine dieser Pädagogiken wurden durch Zielvereinbarungen oder Qualitätsdiskurse entwickelt. Sie entstanden aus den *inneren Antrieben* ihrer jeweiligen Initiatoren/innen. Daher meine These: Wenn wir zukunftsfähige Schulen entwickeln wollen, vielleicht sogar eine „Glücksschule“, dann müssen wir nach Wegen suchen, wie wir diese inneren Antriebe, die in Bildern gebunden sind, hervorlocken und bündeln können.

7. Wo das Schulglück verborgen ist:

„Pädagogisches Tiefenwissen“ – ein unterschätzter Wissenstyp

Damit ich nicht missverstanden werden: Natürlich brauchen wir empirische Forschung und möglichst präzise Daten. Doch Forschung kann den *pädagogischen Eros* nicht ersetzen.

Es gilt vielmehr die spezifischen Leistungen von Forschung zu erkennen und einzuordnen. So kann sie uns insbesondere dabei helfen, Fehler zu vermeiden und ein vertieftes Verständnis pädagogischen Handelns und entsprechender Prozesse zu entwickeln. Doch den zentralen Stellenwert der Person des Pädagogen, der nicht nur Wissenschaftler, sondern immer auch Künstler ist, kann sie nicht umgehen. Das erste Curriculum des Lehrers ist ja Hartmut von Hentig zufolge seine Person. Die Hauptaufgabe des Lehrers besteht darin, die Schüler zu stärken und die Sachen zu klären. Hier gilt der Vorrang der Person vor der Sache. Entscheidend für gelingende Lehr-/Lernprozesse, das haben wir schon in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts aus Sicht der Gestaltpädagogik gezeigt, sind die *Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern*. „Lernziel: Menschlichkeit“ hatten wir unsere programmatische Schrift genannt (Burow & Scherpp 1981). Fünfundzwanzig Jahre später veröffentlichte Joachim Bauer „Prinzip: Menschlichkeit“ und bestätigte unsere Thesen aus Sicht der Hirnforschung: Die ideale Schule ist demnach eine Schule, in der man angstfrei und entspannt in der Gemeinschaft unter Berücksichtigung individueller Neigungen und Begabungen im eigenen Tempo selbstbestimmt ohne äußeren Druck lernen kann. Wie kann man aber herausfinden, was die eigenen Neigungen und Begabungen sind und wer ist in der Lage, uns auf diesem Weg der Selbstfindung zu begleiten? Wo ist der Ort, an dem man uns Zeit und Muße dafür lässt, den für uns passenden Entwicklungsweg zu finden?

Leider bieten in der Regel weder Schule noch Hochschule dafür Raum, deshalb müssen wir ihn zunächst künstlich schaffen, um anschließend nach Wegen zu suchen, wie er konzeptionell in das jeweilige Schulkonzept eingebunden werden kann – nicht als isolierten Schulfach, sondern als grundlegendes Prinzip.

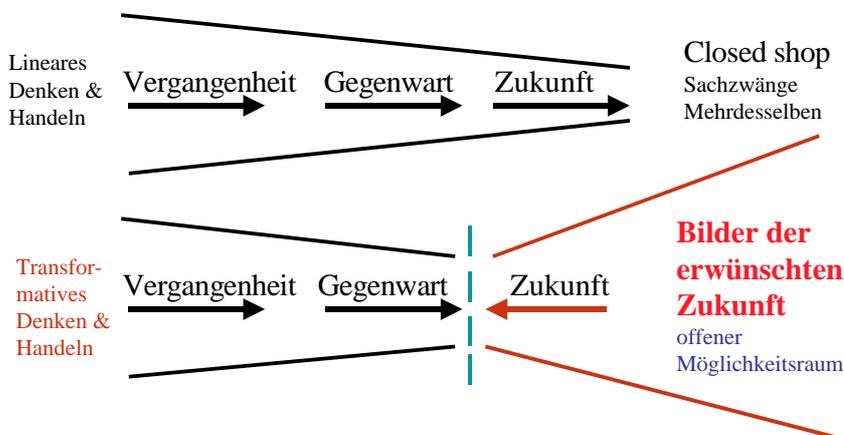
Ein solcher Selbsterforschungs- und Entwicklungsraum, mit dem wir seit über 20 Jahren in Schul- und Organisationsentwicklungsprojekten arbeiten, ist die *Zukunftswerkstatt* des Publizisten und Futurologen Robert Jungk. Als Verfolgter des NS-Regimes erkannte Jungk schon früh, dass gesellschaftlicher Wandel nicht Experten und Eliten überlassen werden darf, sondern von den Bürger/innen selbst ausgehen muss. Die von ihm in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte Zukunftswerkstatt folgt einem einfachen Dreischritt: In der *Kritikphase (Phase 1)* analysieren alle an Schule Beteiligten (Lehrer, Eltern, Schüler sowie sonstige Personen) die Mängel; in der *Visionenphase (Phase 2)* begeben sie sich

gemeinsam auf eine Zeitreise in eine erträumte Zukunft: Wie sähe unsere Schule im Jahre 2030 aus, wenn alles mögliche wäre und wir finanzielle und sonstige Begrenzungen nicht zu beachten hätten? In der *Realisierungsphase (Phase 3)* gehen wir in Teilschritten aus der erträumten Zukunft zurück zur Gegenwart: Was muss bis 2025, bis 2020, bis 2015, bis 2010 geschehen, damit unser Traum Wirklichkeit wird? Welchen konkreten Schritt unternehmen wir Montag nächste Woche?

Entscheidend für die Wirksamkeit dieses auf den ersten Blick simpel wirkenden Verfahrens ist die Beteiligung aller an Schule beteiligten Personen sowie der Perspektivenwechsel: Normalerweise schreiben wir die Entwicklungen aus der Vergangenheit zur Gegenwart fort und verlängern sie in die Zukunft, doch Jungk fordert uns auf beim Übergang zur Zukunft, einen Schnitt zu machen und uns in einen offenen Gestaltungsraum der erwünschten Zukunft zu begeben.

Um ein Beispiel für das traditionelle, lineare Denken zu geben: Eine überlastete einspurige Straße wird zweispurig ausgebaut. Nach drei Jahren ist auch sie überlastet, weil Straßen Verkehr anziehen. In Los Angeles kann man in sechzehn Spuren im Stau stehen. Es handelt sich um das Mehrdesselben-Prinzip, das unseren Handlungsspielraum permanent einschränkt. Dabei bestände die Lösung vielleicht in Strategien zur Verringerung des Verkehrs und/oder in der Entwicklung völlig anderer, ressourcensparender und den Erlebniswert erhöhender Verkehrssysteme.

Jungks genialer Kunstgriff:
 Der Blick auf die Gegenwart *aus* der erwünschten Zukunft, die *partizipativ* entwickelt wird:



Nach Burow & Neumann-Schönwetter 1995/97: ZW in Schule & Unterricht

Jungks genialer Kunstgriff besteht also darin, dass er die übliche Verlängerung der Trends aus Vergangenheit und Gegenwart in die Zukunft unterbricht, indem er uns auffordert, radikal mit der Konvention zu brechen und uns unseren Wünschen und Träumen hinzugeben. Wenn wir uns darauf einlassen wird plötzlich sichtbar, dass unsere Wünsche nicht in einer Fortschreibung der Trends der Gegenwart aufgehen, sondern dass wir in vielfältig gemischten Gruppen über ein *bislang unerkanntes kreatives Potenzial transformativer Zukunftsgestaltung* verfügen.

Die entscheidende Frage ist, wie dieses Potenzial erschlossen werden kann.

Jungk und seine Nachfolger bevorzugten ursprünglich die Methode des Brainstormings in Form einer Auflistung von Kritikpunkten und visionären Vorstellungen auf Wortkarten. Mehrere Untersuchungen haben aber inzwischen gezeigt, das Brainstorming nur begrenzt funktioniert. Deshalb haben wir – angeregt durch die Gestaltpädagogik – schrittweise bildnerische Verfahren einbezogen. So fordern wir in der Visionenphase die Teilnehmer/innen auf, zunächst – jeder für sich allein (!) - ein Symbol zu finden, das ihre Vision ausdrückt und diese mit einer Erläuterung zu versehen.

Was kommt bei einem solchen Verfahren heraus und was kann es für die Schulentwicklung, ja für die Entwicklung einer „Glücksschule“ bringen? Die Durchführung von Zukunftswerkstätten in unterschiedlichsten Zusammenhängen in den letzten zwanzig Jahren brachte eine erstaunliche Übereinstimmung in den Gestaltungen der Visionen, die sich auf drei Punkte konzentrieren:

Individuelle Förderung:

In allen Visionen ist Schule so organisiert, dass L & Ss Raum für die Entwicklung ihrer persönlichen Begabungen haben.

Demokratie:

In allen Visionen ist Hierarchie abgeschafft und wird Demokratie in der Schule gelebt.

Glück:

In allen Visionen taucht das Bild einer „Glücksschule“ auf - die TN sind im „flow“

Die Erfahrung aus der Arbeit mit Zukunftswerkstätten in der Schulentwicklung widerlegt die Behauptung, die Unzulänglichkeit vieler Schule sei durch mangelndes Wissen bzw. Forschungsdefizite verursacht. Ganz im Gegenteil: In Hunderten von Zukunftswerkstätten mit unterschiedlichsten Kollegien zeigte sich immer wieder:

Die Beteiligten wissen sehr wohl, wie eine „gute Schule“ aufgebaut sein sollte. Sie verfügen offenbar über eine Art verschütteten „pädagogischen Tiefenwissens“ bezüglich der Bedingungen gelingender Lehr-/Lernprozesse, das in ihren Gestaltungen zum Ausdruck kommt und das sich nur unzureichend verbal ausdrücken lässt. Wenn dieses Wissen bei den Beteiligten vorhanden ist, warum kommt es dann im Schulalltag so selten zur Anwendung?

Offenbar hindern spezifische Rahmenbedingungen, ungeeignete Kollegial- und Führungsstrukturen sowie die Grammatik der Schule, viele Kollegen/innen daran, dieses Wissen auszudrücken und umzusetzen. Unsere Erfahrungen zeigen, dass Schulen Orte und Formen benötigen, an denen dieses Tiefenwissen entdeckt, ausgedrückt und ausgetauscht werden kann. Von zentraler Bedeutung – das wird auch durch die Forschung bestätigt – sind besonders engagierte Pädagogen, die über „Leadership-Kompetenz“ verfügen – weswegen der Ansatz von Schley & Schratz – durch eine „Leadership-Academy“, entsprechende Kompetenzen gezielt zu fördern – erfolgversprechend erscheint.

Wichtigster Ansatzpunkt ist aus meiner Sicht die Nutzung der „Weisheit der Vielen“. Um ein Beispiel aus unseren Werkstätten zu geben: Ohne dass die Lehrer, Eltern und Schüler sich detailliert mit den Erkenntnissen der Glücksforschung auseinandergesetzt haben, gestalten sie fast immer Situationen, die denen entsprechen, die Mihaly Csikszentmihalyi als „flow“ bezeichnet hat. Seine Untersuchung herausragend kreativer Persönlichkeiten, aber auch von „normalen“ Menschen hat nicht nur gezeigt, dass Lernen im flow Grundlage optimaler Lernprozesse ist, sondern dass wir all dazu in der Lage sind. Mehr noch: Wenn man offene Gestaltungsräume anbietet, wie wir es in der Zukunftswerkstatt machen, dann entwickeln unterschiedlichste Gruppen spontan flow-Situationen. Auf diese Weise werden das neue Lernen bzw. die Umrisslinien der neuen Schule schon im Hier-und-Jetzt der Zukunftswerkstatt erfahren. Diese emotional berührende Erfahrung bewirkt oft ein euphorisches Aufbruchs- und Gemeinschaftsgefühl, das neben anderem in der Erkenntnis gemeinsamer Grundbedürfnisse und Auffassungen wurzelt. Die Teilnehmer/innen entdecken etwas, was der New Yorker Managementprofessor, Marvin Weisbord in seinem Buch „Discovering the Common Ground“ (1997) als die „Entdeckung des gemeinsamen Grundes“ bezeichnet hat. Zur Überraschung vieler Teilnehmer weisen nämlich die Symbole und die daraus ableitbaren Prinzipien erfolgreichen Lernens ein hohes Maß an Übereinstimmung auf.

Meines Erachtens kommt hier ein übersehener und unterschätzter Wissenstyp zum Vorschein, der in jüngster Zeit besonders von Hirnforschern beschrieben worden ist. So geht Antonio Damasio davon aus, dass unterhalb unserer Bewusstseinssebene ein *emotionales Erfahrungsgedächtnis* existiert, das unser Handeln steuert. Gerald Hüther (2004) spricht in seiner gleichnamigen Untersuchung von der „*Macht innerer Bilder*“ und Ernst Pöppel (2007) spricht von „*pictorial knowledge*“. Wie ich an anderer Stelle detaillierter ausgeführt habe (Burow 2008 b) stellt die *Erschließung unseres verborgenen Bildwissens* einen wichtigen Schlüssel für wirksame Schulentwicklung dar. Wie komme ich zu dieser These?

Ernst Pöppel unterscheidet drei Wissenstypen: Begriffliches oder explizites Wissen (Nennen, Sagen), Implizites oder Handlungswissen (Schaffen, Tun) und Bildliches oder Anschauungswissen (Sehen, Erkennen). Laut Pöppel verfügen wir über ca. 800 innere Bilder, in denen wir emotional berührende Erfahrungen abgespeichert haben und die unser Handeln leiten. Der springende Punkt ist nun das explizite Wissen Ich-fern ist und Bildwissen Ich-nah. Aus dem Umweltbereich ist bekannt, dass Aufklärung per explizitem Wissen, kaum handlungsverändernde Wirkungen hat: Wir wissen wie wir uns verhalten müssten, können es auch erklären, aber wir handeln nach unseren inneren Bildern.

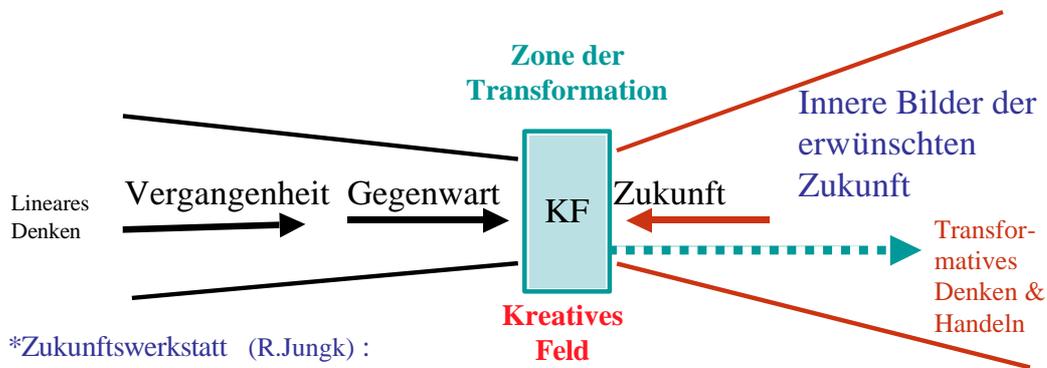
Wenn wir also Schule wirksam verändern wollen, dann müssen wir nach Wegen suchen, um Ich-nahes Wissen freizusetzen, etwa indem wir uns über die inneren Bilder austauschen, die unser Handeln leiten. Zukunftswerkstätten, aber auch andere Verfahren, die mit bildnerischen Mitteln arbeiten (Hinweise auf meiner Homepage), zeigen nun, dass in den inneren Bildern großer Gruppen unter bestimmten Bedingungen etwas aufscheint, was Surowiecki (2006) in seiner faszinierenden Untersuchung als die „Weisheit der Vielen“ bezeichnet hat, eine Form „kollektiver Intelligenz“, die unter bestimmten Bedingungen dem Urteil von Experten überlegen ist – nicht zuletzt deshalb, weil eine gut informierte, vielfältig gemischte und nicht autoritär geleitete Gruppe, Komplexität besser abbilden kann, als ein einzelner Experte.

7. Durch transformatives Denken, Fühlen und Handeln zur „Glücksschule“?

Was ist die Quintessenz meiner Überlegungen? Die Einlösung der Forderung Trapps aus dem Jahr 1780 nach einer „Erziehung bzw. Bildung zum Glück“ ist nach wie vor aktuell und stellt die zentrale Herausforderung einer kritisch-emanzipativen Pädagogik dar, die sich den Versuchen entgegenstellt, die Lebenswelt einseitig den Zwängen des Marktes zu unterwerfen.

Diese Herausforderung kann nicht durch die Einführung eines separaten Schulfaches „Glück“ bewältigt werden, wie überhaupt Strategien, die sich auf Optimierung unter Beibehaltung des tradierten Rahmens beschränken zum Scheitern verurteilt sind. Vielmehr geht es darum, alle an Schule Beteiligten zu *transformativem Denken* zu ermutigen, ihnen entsprechende Räume zu eröffnen, in denen sich die „Weisheit der Vielen“ organisieren kann. Nachfolgendes Schaubild soll vier grundlegende Aufmerksamkeitsrichtungen transformativen Denkens, Fühlens und Handelns verdeutlichen.

Vier Aufmerksamkeitsrichtungen transformativen Denkens, Fühlens & Handelns



*Zukunftswerkstatt (R.Jungk) :

Die Gegenwart aus der erträumten Zukunft betrachten: **Funktion statt Konvention!**

*Presencing (Scharmer/Lewin):

Die Gegenwart aus der im Entstehen begriffenen Zukunft betrachten

*Appreciative Inquiry (Copperrider):

Die Gegenwart aus wertschätzender Perspektive betrachten

*EPOS Evolution äre Pers. & Organisationsentwicklung (Burow & Hinz)

Die Gegenwart aus dem Kreativen Feld der Weisheit der Vielen betrachten

Die auf Robert Jungk zurückgehende *Zukunftswerkstatt* ist ein vergleichsweise unaufwändiges Verfahren, das sich für Arbeit mit dem gesamten Kollegium zur Entwicklung gemeinsamer Visionen und Leitbilder eignet.

Presencing, das Verfahren des MIT-Führungsforschers Claus-Otto Scharmer, zeigt Wege, wie durch die Analyse der eigenen Wahrnehmungsmuster der Handlungsspielraum von Führungskräften im Bildungsbereich erweitert werden kann. Presencing meint Achtsamkeit und die Fähigkeit zum Erspüren der im Entstehen begriffenen Zukunft.

Die von uns – in Anknüpfung an Appreciative Inquiry – entwickelte „*Wertschätzende Schulentwicklung*“, ermöglicht es Kollegien, durch den Austausch von Geschichten über gelungenen Unterricht aus Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern, sowie der Verdichtung dieser Erfahrungen ins aussagekräftigen Symbolen, innerhalb eines pädagogischen Tages direkt umsetzbare Ansätze für transformative Schulentwicklung herauszuarbeiten.

EPOS – die von uns entwickelte und evaluierte „*Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung*“ (Burow & Hinz 2005) ist ein umfassender Schulentwicklungsansatz, der im Rahmen eines zweijährigen Prozesses Workshops zur transformativen Schulentwicklung mit Methodentraining und Fachinputs verbindet. Alle hier vorgestellten Vorgehensweisen zielen darauf ab, den Wandel der Schule von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld (Burow 1999/2000) einzuleiten.

Unabhängig davon, welche Vorgehensweise man wählt, entscheidend sind der Perspektivenwechsel von der Konvention zur Funktion, die Ermöglichung von Resonanz sowie die Orientierung an der ungelösten Herausforderung, Schule für Lehrer und Schüler in einen Ort zu verwandeln, der die vergessene Dimension der Pädagogik in den Schulalltag zurückholt: Glück!

Zum Autor:

Dr. Olaf-Axel Burow (Jg.51) ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel. Derzeitiger Forschungsschwerpunkt ist die Entwicklung der Theorie des Kreativen Feldes und deren Umsetzung mit spezifischen Verfahren in den Bereichen Kreativitäts-, Begabungs- und Innovationsförderung, Schul- und Organisationsentwicklung, Bürgerbeteiligung, Social Entrepreneurship. Kontakt: burow@uni-kassel.de

Links

Ausführliche Texte zum downloaden, Literaturangaben, Verfahrensbeschreibungen, Workshopprotokolle und Forschungsberichte unter

www.uni-kassel.de/fb1/burow
www.art-coaching.org

Literatur:

- Bauer J. (2006). Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hoffman & Campe.
- Barber, M./Mourshed, M.i.A. (2007). How the world's best performing school-systems come out on top". McKinsey.
- Berg C. (2008). Dankesrede. In: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE). Heft 37, S.15-20.
- Bude H. (2008). Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum der gerechten Gesellschaft. München: Hanser.
- Bueb B. (2008). Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein.
- Bueb H. (2008). Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung. Berlin: Ullstein.
- Burow O.A. (2008 a). Olaf-Axel Burow(2008): Ganztagschule entwickeln: Durch die "Weisheiten der Vielen" von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. In: Bosse D., Mammes I., Nerowski C. (Hg.) (2008). Ganztagschule - Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Seite 19-42, Bamberg, University Press
- Burow O.A. (2008b). Bildwissen als Quelle wirksamer Personal- und Organisationsentwicklung. Wie die Organisation zum Kreativen Feld wird. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, Nr. 4.
- Burow O.A. & Pauli B. (2006). Ganztagschule entwickeln: Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Burow O.A. & Hinz H. (Hg.) (2005). Die Organisation als Kreatives Feld. Kassel: University Press.
- Burow / Schmieling-Burow, C. (2005): Art-Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogik-Studium. In: Burow & Hinz (2005)
- Burow O.A. (2003). Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burow O.A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O. A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta. (vergriffen: kostenloses download unter www.uni-kassel.de/fb1/burow)
- Burow O.A. & Scherpp K.(1981). Lernziel: Menschlichkeit: Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung. München: Kösel.
- Crouch C. (2008). Postdemokratie. Frankfurt: edition suhrkamp.
- Csikszentmihalyi M. (1999). Lebe gut! Wie Sie das Beste aus Ihrem Leben machen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi M. (1992). Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi M. (2004). Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fend H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Habermas J. (2008). Nach dem Bankrott. Interview Thomas Assheuers in: „Die Zeit“, 46, 6.11.2008, S.53-54
- Hentig H.v. (2005). Die überschätzte Schule. In: Stübig F. (Hg.). Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Kassel: university press, S.37-48
- Hentig H.v. (1996). Die Schule neu denken. München: Hanser.
- Hoyer T. (Hg.) (2007). Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hoyer T. (2005). Pädagogische Verantwortung für ein glückliches Leben oder: Vom „Glück“ in der Pädagogik. In: H. Burkhart, J. Sikora, T. Hoyer: Sphären der Verantwortung. Münster 2005, S. 151–210.
- Hüther G. (2004). Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Köthe M. (2006). Leidenschaft siegt. München: Kösel.
- Krause C., Wiesemann U. & Hannich H.J. (2004). Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Lengerich: Pabst.
- Levy, P. (1996). Kollektive Intelligenz. München: Hanser.
- Pöppel E. (2006). Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich. München: Hanser.
- Reheis F. (2007). Bildung contra Turboschule. Freiburg: Herder.
- Rolff, H.G. (2008). Vortrag vor dem Netzwerk Schulentwicklung. Dortmund. (download unter www.netzwerk-schulentwicklung.de)
- Rolff, H.G. (2007,1). Gelingensbedingungen einer „Guten Schule“ – aus Sicht der Schulforschung. Vortrag auf dem Multiplikatorenseminar des „Deutschen Schulpreises“. Dortmund: DAPF.
- Rolff, H.G.(2007,2): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Scharmer C.O. (2009). Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik der Freiheit. MIT: download unter www.ottoscharmer.com
- Schaarschmidt U. (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz
- Schaarschmidt U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz
- Scheerens, J. (2000): Improving School Effectiveness. In: Unesco (Ed.): Fundamentals of Educational Planning. Paris.
- Schley W. & Schratz M. (2007). Leadership. Kraft zum neuen Denken. Innsbruck: Studienverlag.
- Schubert E.F. (2008). Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg: Herder.
- Schulze G. (2001). Inszenierte Individualität – ein modernes Theater. In: Dülmen R.v. (2001). Die Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Köln: Böhlau, S.557-582.
- Senge P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzer M. (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin: Spektrum.
- Surowiecki J. (2005). Die Weisheit der Vielen — Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können. München: C. Bertelsmann.
- Tillmann K.J. (2008). Interview in Erziehung & Wissenschaft, 9.
- Trapp E. C. (1780). Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Besorgt von Ulrich Herrmann (1977). Paderborn.
- Weisbord M. (Hrsg.): Discovering Common Ground. San Francisco 1992.