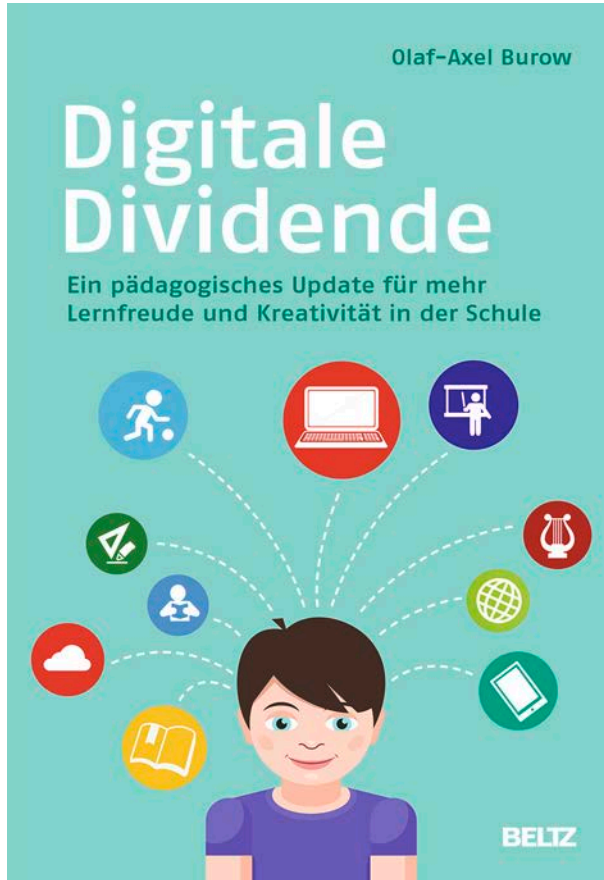


Olaf-Axel Burow

Digitale Dividende

Ein pädagogisches Update für mehr
Lernfreude und Kreativität in der Schule



Leseprobe aus: Burow, Digitale Dividende, ISBN 978-3-407-25707-9

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25707-9>

Einführung

*Die Zukunft, die wir wollen,
muss erfunden werden.
Sonst bekommen wir eine,
die wir nicht wollen.*

Joseph Beuys

»Begeisterung ist Dünger fürs Gehirn«, behauptet der Neurobiologe Gerald Hüther und meint, diese These mit Ergebnissen der Hirnforschung belegen zu können. Schulen sind demnach Einrichtungen, die für die Befriedigung eines menschlichen Grundbedürfnisses geschaffen sind, nämlich lustvolles Lernen. Aber auch ohne die Erkenntnisse der Neurobiologie zu kennen, wird jeder von uns, der seine eigenen oder andere kleine Kinder beobachtet, fasziniert davon sein, mit welcher Entdeckerlust sie sich ihre Umwelt erschließen. Wenn dem so ist, warum haben dann in einer Einrichtung, die für die systematische Optimierung dieser Lernlust gemacht ist, also die Schule, so viele Schüler Lernschwierigkeiten? Und warum fühlen sich so viele Lehrer belastet und werden sogar krank?

Irgendetwas scheint an unseren Schulen schiefzulaufen, und ganz offensichtlich geht auch die Idee einer Optimierung des traditionellen Systems in eine falsche Richtung, denn die Ergebnisse der Reformbemühungen seit PISA sind eher bescheiden. Wer sich detailliert mit der Materie befasst, dem wird schnell klar: Wir brauchen einen grundlegenden Wandel: Statt mehr Lernstoff in kürzerer Zeit in die Schülerköpfe zu pressen, sollten wir nach Wegen für ein Lernen in Freiheit suchen und zur Kreativität zurückkehren, denn in der globalisierten Wissensgesellschaft werden die Fähigkeiten zum selbstbestimmten, selbstgesteuerten Lernen und Gestalten im Team zu Schlüsselqualifikationen. Hier genügt es nicht mehr, die Lösungen von gestern mit den Lehrmethoden von vorgestern in einer Lehr-Lern-Umgebung zu reproduzieren, die nach wie vor durch die Fließbandlogik der Massenproduktion des Industriezeitalters charakterisiert ist. Wie aber können wir eine zukunftsorientierte Pädagogik und die dazugehörige Schule schaffen? Und auf welche Grundlagen kann sich eine solch veränderte Pädagogik, die ich als *Pädagogik 3.0* bezeichne, stützen?

Wie ich anhand exemplarischer Lernwege zeige, stand am Anfang die Lernlust. Daraus folgt eine wichtige Einsicht: Wenn wir uns auf unsere frühen Erfahrungen besinnen, dann entdecken wir nicht nur, dass jeder von uns über besondere Begabungen verfügt, sondern erkennen zugleich die Konturen »natürlichen Lernens«, die ich als *Pädagogik 1.0* bezeichne. Meine Analyse zeigt, dass die Erfahrung und Erzeugung von Lernlust auf 3×3 simplexen Prinzipien beruhen, deren Beachtung es wahrscheinlicher macht, dass Lernen von Freude begleitet und erfolgreich ist. Und das Beste: Diese ma-

8 Einführung

gischen 3×3 Prinzipien potenzieren sich gegenseitig, sodass bei konsequenter Umsetzung Spitzenleistung und Wohlfühlen, ja bisweilen sogar Schulglück nicht länger Gegensätze sind, sondern möglich werden, da sie einander bedingen.

Diesen positiven Erfahrungen steht *Pädagogik 2.0* entgegen, worunter ich die Lehr-Lern-Kultur der traditionellen Schule verstehe, die nach wie vor in weiten Bereichen der nivellierenden und selektierenden Logik der industriellen Massenproduktion folgt. Schüler/innen müssen sich mehr denn je normierten Abläufen und Prüfungen unterwerfen, und es wird zu wenig auf individuelle Neigungen und Talente eingegangen, mit dem Resultat, dass Potenziale verkümmern, zu viele unzureichend gefördert werden oder gar scheitern. Zwar hat *Pädagogik 2.0* viel zur Entwicklung unserer modernen Gesellschaften beigetragen und ist nach wie vor eine Grundlage unseres beispiellosen ökonomischen Aufstiegs. Doch mit dem allmählichen Entstehen einer globalisierten Wissensgesellschaft erweist sich diese *Pädagogik* in weiten Teilen als dysfunktional. Wie aber können eine *Pädagogik* und eine Schule aussehen, die sowohl den individuellen Bedürfnissen von Schülern und Lehrern wie auch den absehbaren Herausforderungen gerecht werden?

Wenngleich niemand die Antwort auf diese Frage kennt, zeichnen sich doch erste Konturen ab, die ich unter der Bezeichnung *Pädagogik 3.0* zusammenfasse. Hier kommen die magischen drei, aber auch bewährte Elemente aus *Pädagogik 2.0* zusammen. Sie werden ergänzt durch eine Reihe innovativer Prinzipien, die sich nicht zuletzt aus der rasanten Entwicklung der Neuen Medien und des Internets ergeben. Anders als rückwärtsgewandte Skeptiker, die die Gefahr einer »Digitalen Demenz« an die Wand malen, setze ich auf die Chancen und zeige faszinierende Möglichkeiten einer bislang noch zu wenig wahrgenommenen »Digitalen Dividende«. Erstmalig entsteht nämlich die Chance, dass uns unabhängig von Ort und Zeit die besten Lehrer/innen und Lernmaterialien kostengünstig zur Verfügung stehen und wir alle zu Mitgestaltern neuartiger Lehr-Lern-Umgebungen werden können. Damit lösen sich die Konturen der traditionellen Unterrichtsanstalt auf: Es entstehen vielfältige Möglichkeiten eines Lernens in Freiheit und einer Rückkehr zu den verschütteten Quellen unserer natürlichen Kreativität.

Simplicity, die Beachtung einiger weniger Prinzipien, die unserer inneren Natur entspringen, sowie die Orientierung an der »Weisheit der Vielen« und am Aufbau wertschätzender Beziehungen bilden den Schlüssel zur Entwicklung einer Schule der Zukunft, die auf Potenzialentfaltung durch Förderung der Lernfreude, der kreativen Gestaltungslust und des Wohlbefindens setzt.

Das Buch ist so aufgebaut, dass Sie die Teile unabhängig voneinander lesen und nutzen können. Jedes der drei Kapitel schließt mit einer knappen Zusammenfassung und Anregungen für die Praxis. Sie erhalten nicht nur einen komprimierten Überblick über neueste Forschungsergebnisse und Literatur, sondern auch viele konkrete Anregungen für die Umsetzung in der eigenen Praxis. Meine Ausführungen münden in einen visionären Ausblick, in dem ich in zwölf Thesen die Zukunft der Schule bzw. die Schule der Zukunft skizziere.

Im Anhang können Sie sich auf einen Blick eine Übersicht über Pädagogik 3.0 verschaffen. Darüber hinaus erhalten Sie konkrete Umsetzungspläne für die Gestaltung Pädagogischer Tage, die Sie darin unterstützen, für mehr Lernfreude sowie eine optimierte Schulkultur zu sorgen, um so Ihre Schule zukunftsfähig zu machen.

Von der digitalen Dividende profitieren wir alle tagtäglich, sei es bei der Informationssuche, beim Lernen, beim Kommunizieren, beim Einkaufen, bei der Nutzung sozialer Netze und vielem mehr. Zeit- und ortsunabhängig kann jeder mit geringen Transaktionskosten und minimalem Aufwand zur Bildung »Kreativer Felder« beitragen, die nicht nur ungeahnte Möglichkeiten schöpferischer Kollaboration eröffnen, sondern auch wirkmächtige Werkzeuge für die Zukunftsgestaltung zur Verfügung stellen. Meine Beschreibung der digitalen Dividende ist selbst Ausdruck dieser neuen Form der Kollaboration, in der meine Erfahrungen aus der Arbeit mit einer Vielzahl von Schulkollegien, Lehrern, Eltern, Schülern, aber auch Wissenschaftlern, Führungskräften und Firmenmitarbeitern durch den Austausch in sozialen Netzwerken und anderen digitalen Kommunikationsmedien verdichtet und ergänzt wurden.

Die Entstehung des Neuen ist gemäß meiner Theorie des Kreativen Feldes und im Sinne der »Positiven Pädagogik« keine Leistung eines herausgehobenen Einzelnen, sondern Ausdruck eines vielfältig vernetzten Synergiefeldes von Personen und Gruppen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, der »invisible collaboration« – so auch dieses Buch. Da es den Rahmen sprengen würde, die Beiträge aller Beteiligten angemessen zu würdigen, beschränke ich mich auf die Hinweise im Text, im Literaturverzeichnis sowie auf die Internetlinks. Allen Übrigen, die ich nicht im Einzelnen erwähnen kann, danke ich hiermit. Ich weiß um ihren Beitrag. Mein Dank gilt auch dem Beltz Verlag und seinem vorzüglichen Lektor Dr. Erik Zyber.

Danken möchte ich nicht zuletzt meinen Töchtern Sarah und Sophia, denen ich dieses Buch widme und von denen ich viel gelernt habe. Und natürlich meiner Frau, Christel Schmieling-Burow, die mir nicht nur den Rücken freihielt, sondern mit ihrem Verfahren des »Art-Coachings« auch wichtige Impulse gegeben hat.

Kassel, im November 2013

Olaf-Axel Burow

Wie Kinder lernen: Die Entdeckung des Elements

Ist es eigentlich wichtig, dass ein Schulkind Einrad fahren kann?

Natürlich sollte unser Kind, wenn es in die Schule kommt, möglichst bald lesen und rechnen können – aber Einrad fahren? Mit dieser Frage werden sich die meisten von uns noch nie auseinandergesetzt haben, und sie werden sie als eher nebensächlich betrachten. Auch ich nahm sie nicht wichtig, als mich meine siebenjährige Tochter Sophia unvermittelt dazu aufforderte, ihr ein Einrad zu kaufen. Ich dachte, das sei einer dieser Zufallswünsche, die von Zeit zu Zeit auftauchen, aber ebenso schnell wieder verschwinden. Doch dieses Mal war es anders. Immer wieder und mit wachsendem Nachdruck vertrat sie ihren Wunsch, bis mir ihr Drängen zu viel wurde und sie mich schließlich mit Erfolg zum Besuch eines Fahrradgeschäftes animierte. Wir kauften also ein Einrad, das sie stolz nach Hause trug.

Zunächst kam es, wie ich es erwartet hatte. Das funkelnagelneue und chromblitzende Rad wurde nach ein paar erfolglosen Fahrversuchen in eine Ecke gepfeffert und fristete dort ein trauriges Kümmerdasein, denn schließlich musste Sophia nun in die Schule gehen, Hausaufgaben machen, und auch sonst war ihr Tag ziemlich ausgefüllt. Schon bald hatten wir das Rad vergessen. Nur manchmal fiel noch ein Blick darauf, und ich fühlte mich bestätigt in meiner anfänglichen Skepsis.

Doch einige Wochen später setzte Sophia ihre Fahrversuche fort, die zunächst natürlich scheiterten. Sie ließ sich aber nicht entmutigen und forderte mich auf, zwei Biertische aus dem Garten zu holen und im Wohnzimmer aufzustellen, sodass sie sich mit den Händen abstützen konnte. Es vergingen einige Tage, in denen sie mehr oder minder erfolglos versuchte, das Rad zu beherrschen. Ganz offensichtlich fühlte sie sich aber herausgefordert und entwickelte wachsenden Ehrgeiz. Obwohl sie ständig umfiel, gab sie nicht auf, und so konnte es nicht ausbleiben, dass erste kurze Fahrten, wenn auch noch wackelig, gelangen. Diese kleinen, selbst erarbeiteten Fortschritte beflügelten sie so sehr, dass sie – sobald sie aus der Schule kam – sofort aufs Einrad stieg und unverdrossen übte und übte, und zwar in einem solchen Ausmaß, dass wir schon meinten, ihr Einhalt gebieten zu müssen, weil sie die schulischen Anforderungen vernachlässigte. Inzwischen bewegte sie sich in unserer Wohnung fast nur noch mit dem Einrad. Da traf es sich gut, dass in unserer Nähe ein Circushaus eröffnet wurde. Sophia war sofort Feuer und Flamme, als wir sie anmeldeten, und hatte sogar schon kleine Auftritte mit ihrer Gruppe. Und nicht nur das.

»Papa, kaufst du mir ein Waveboard?«, fragte sie mich kurze Zeit später. Was, verdammt noch mal, ist ein Waveboard? Diesmal erheblich aufgeschlossener, machte ich mich sachkundig und erwarb dieses kippelige Rollbrett, mit dem man ähnlich wie beim Snowboard elegant gleiten kann – nur ohne Schnee und in der Ebene. Auch dieses Gerät erfuhr zunächst nur gelegentliches Interesse. Doch schon nach wenigen Wochen beherrschte Sophia auch diese neue Herausforderung. Ganz nebenbei, durch gelegentliche Versuche ohne jede Anleitung, erarbeitete sie sich das nötige Know-how.

Ist es eigentlich wichtig, dass ein Schulkind Fantasy-Literatur liest?

Als meine ältere Tochter Sarah in die dritte Klasse kam, konnte sie noch immer nicht richtig lesen – und das, obwohl wir ihr Gutenachtgeschichten vorgelesen und sie Schritt für Schritt mit anspruchsvoller Kinderliteratur vertraut gemacht hatten. Zwar fand sie etwa die »Wilden Hühner« von Cornelia Funke recht unterhaltsam, doch war sie nicht zu eigenständiger Lektüre zu bewegen und hatte nach wie vor große Schwierigkeiten, selbst einfachste Texte selbstständig zu erschließen. Als bildungsorientierte Eltern machten wir uns natürlich große Sorgen, dachten über geeignete Fördermaßnahmen nach und überlegten, einen Experten zurate zu ziehen, zumal sie bei einem Schuleignungstest eher bescheiden abgeschnitten hatte. Gott sei Dank führten wir dieses Vorhaben nicht aus, sondern lasen ihr weiter unverdrossen abends vor, in der Hoffnung, dass der Knoten doch noch irgendwann platzt. Und das tat er – allerdings auf eine überraschende Weise.

Weder Druck noch Fördermaßnahmen der Schule erwiesen sich als Mittel erster Wahl. Was den Durchbruch brachte, war der Zufall. So nahm ich das Erscheinen des ersten Bandes von Joanne K. Rowlings Fantasy-Roman Harry Potter nur am Rande wahr, da mich diese Literaturgattung kaum anspricht. Meine Frau dagegen verschlang den ersten Band in nur einer Nacht und war so begeistert, dass auch Sarah und selbst Sophia angesteckt wurden. Nach einem gemeinsamen Besuch der Verfilmung warteten sie mit Spannung auf das Erscheinen der nächsten Bände und zwangen mich einige Jahre später an den Weihnachtstagen, alle bislang erschienenen Filme mit ihnen anzusehen. Für mich war das eine anstrengende Aktion, die ich nur überstand, weil ich nebenher meinen Hometrainer benutzen durfte.

Ganz anders meine Kinder und insbesondere Sarah. Heute weiß ich, dass durch die Begegnung mit Harry Potter ihre Liebe zur Fantasy-Literatur geweckt und die Grundlage für eine unbändige Leselust gelegt wurde. Es vergeht kaum ein Monat, an dem sie mich nicht in eine große Buchhandlung schleppt, um diese kurze Zeit später mit einem Stapel neu erworbener Bücher zu verlassen und – kaum zu Hause angekommen – in diese Welten abzutauchen. Während wir uns in der dritten Klasse noch über ihre unzureichenden Lesefortschritte Sorgen machten, befürchten wir jetzt, dass sie sich zu sehr in der Fantasy-Welt verliert, denn sie ist eine regelrechte Leseratte geworden. Und nicht nur das: Seit einiger Zeit versucht sie, die Fabelwesen zu zeichnen. Sie nimmt an einem Malkurs der Musikschule teil, wobei sie beachtliche Fortschritte macht.

Wie aus potenziellen Schulversagern glückliche Lebensgewinner werden

Eigentlich könnten wir der weiteren Zukunft unserer Kinder ganz entspannt entgegensehen, denn ohne Zweifel sind sie sicher gebunden und auf dem Weg, immer besser zu erkennen, was ihre besonderen Neigungen sind bzw. was ihre innere Berufung ist. Folgt man Ken Robinson, dem englischen Erziehungswissenschaftler, der in seinem Buch »In meinem Element« (2010) Handlungsmuster erfolgreicher Menschen unter-

sucht hat, dann gründet sich ihr Erfolg vor allem darin, dass sie früh *die eine Sache erkannt hatten, die sie von Natur aus gut konnten und die sie begeisterte*. Die Antwort auf meine Ausgangsfrage lautet also: Ja! Einradfahren oder das Lesen von Fantasy-Literatur sind wichtige Schlüsselerfahrungen – jedenfalls für Sarah und Sophia, aber nicht als Vorschrift oder gar Unterrichtscurriculum auf andere Kinder übertragbar, denn für jedes Kind sind andere Erfahrungen persönlich bedeutsam. Deshalb ist die Normierung von Schule und Unterricht ein Irrweg. Nicht alle sollen das Gleiche lernen, sondern jedes Kind muss die Gelegenheit haben, Erfahrungen zu machen, die seiner spezifischen Neigung entsprechen, und darin gestärkt werden.

Nach Robinson handelt es sich bei solchen Erfahrungen um »Offenbarungsgeschichten« (S.21), deren Beachtung Eltern und Erziehern dabei hilft, das »spezifische Element« ihres Kindes zu erkennen. Das eigene Element zu entdecken ist von zentraler Bedeutung für die weitere Entwicklung, denn: »Wer in seinem Element ist, hat sein Potenzial erkannt« (S.21). Darum ist es wichtig, so Robinson, möglichst früh im Leben die Arbeit zu finden, die man als Spiel empfindet, weil sie zu den eigenen Begabungen optimal passt. Nicht äußerste Anstrengung, Überwindung innerer Widerstände und permanenter Druck, wie ihn die chinesischstämmige Tiger Mutter Amy Chua ihren armen Kindern angedeihen ließ (und deren Methoden zu erregten Erziehungsdebatten führten), sind also der Schlüssel für die Entwicklung von Lernfreude, sondern die Begeisterung für eine selbst gewählte Herausforderung und die Erfahrung von Kompetenzerleben. Die Entdeckung des eigenen Elements – so Robinson – verwandle potenzielle Schulversager in glückliche Lebensgewinner.

Wer aber unterstützt uns darin, unser Potenzial zu entdecken und zu entfalten? Wer schärft unseren Blick für unsere einmaligen Begabungen und Leidenschaften? Oder anders ausgedrückt: Wer hilft uns herauszufinden, wozu wir uns eignen, und bietet uns darüber hinaus Gelegenheit, dies auszuüben? Wer oder welche Institution setzt diese Erfolgsformel von Erziehung und Bildung um? Eigentlich wäre das die Aufgabe der öffentlichen Schule. Doch wie wir sehen werden, ist diese mehr denn je an der Umsetzung äußerlicher Ziele orientiert, die die Politik und Teile der Wirtschaft ihr vorschreiben. Mit ihrer allzu oft auf Selektion abzielenden negativen Pädagogik hat sie zu selten das Potenzial von Kindern im Blick. Diese verengte Orientierung ist ein schwerer Fehler, denn sie trägt nicht nur dazu bei, dass zu wenig Schüler/innen ihre innere Berufung erkennen, sondern schlimmer noch, dass auch zu viele scheitern. Dabei gibt es eine einfache Erfolgsformel, deren Beachtung es ermöglicht, schon früh das eigene Potenzial zu entdecken und gezielt zu entwickeln. Sie beschreibt zugleich den Kern meiner »Positiven Pädagogik« (Burow 2011a), die davon ausgeht, dass wir alle, insbesondere aber unsere Kinder, über kreative Potenziale und Begabungen verfügen, die es zu erschließen gilt. Dies ist kein neuer Gedanke. Mit Robinson stehe ich in einer Tradition, die letztlich auf John Dewey zurückgeht. Schon 1930 hat der große amerikanische Pädagoge den Weg zum »Element«, zum persönlich bedeutsamen Lernen bzw. zur Freisetzung des eigenen Potenzials klar und deutlich auf den Begriff gebracht: »Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichein.«

Diese geniale Erfolgsformel klingt zunächst ziemlich simpel, ist aber – wie meine weiteren Ausführungen zeigen werden – sehr schwer umzusetzen – insbesondere unter den Bedingungen, die die öffentliche Erziehung gegenwärtig charakterisieren. Dies ist aber kein Grund zur Entmutigung. Denn wie ich zeigen werde, gibt es allen Hindernissen zum Trotz »simplexe« Wege, die sich auch für eine dringend anstehende Optimierung öffentlicher Bildungseinrichtungen anbieten. Dafür ist allerdings ein grundlegender Perspektivwechsel notwendig. Während Dewey einen engen Zusammenhang zwischen der Erziehung zur Freiheit und der Entfaltung der eigenen Kreativität sah, orientiert sich die staatlich verordnete Bildung zu sehr an einem konkurrenzgetriebenen Modell ökonomiefixierter Nützlichkeit. Wir alle sind mehr oder minder geprägt von dieser einseitigen Außensteuerung, und nur wenigen ist es gelungen, sich davon zu befreien, etwa indem sie ihre eigene Berufung erkannt haben und ihr gefolgt sind. Leider standen zu viele von uns schon viel zu früh vor verschlossenen Türen, weil uns niemand darin unterstützte, den passenden Schlüssel zu finden. Aber was noch schlimmer ist: Auch viele unserer Kinder wachsen heute unter Bedingungen auf, die ihre Begabungen nicht nur fördern, sondern mitunter viel zu früh zerstören. Hirnforscher wie Gerald Hüther, Gerhard Roth oder Manfred Spitzer haben gezeigt, dass wir alle mit einem Überschuss an Entwicklungsmöglichkeiten auf die Welt kommen. Nur wenn wir die Gelegenheit erhalten, diesen Überschuss zu nutzen, also mit Herausforderungen konfrontiert werden, die zu unseren Möglichkeiten und Neigungen passen, entwickelt sich auch unser Gehirn so, dass wir unser Potenzial entfalten können. Warum gelingt es so wenigen, den Schlüssel zu finden und ihr Potenzial zu nutzen? Und was können wir tun, damit mehr Kinder, Erwachsene, aber auch Organisationen den Schlüssel zu Kreativität und Potenzialentfaltung finden?

In den nächsten Kapiteln werden Sie Antworten auf diese Fragen finden. Als einen ersten Schritt zur Klärung schlage ich Ihnen eine kleine Übung vor, die ich mittlerweile mit einer Vielzahl von Personen durchgeführt habe.

Kennen Sie Ihr Element?

Überlegen Sie einen Moment:

1. *Wo liegt meine Begabung?*

Wenn Sie an Ihre Grundschulzeit denken: Gab es da etwas, wo es Sie hinzog, was Sie aus eigenem Antrieb gern machten?

2. *Wie wurde ich gefördert?*

Wurden Sie in dieser Hinsicht in der Schule gefördert? Gab es einen Lehrer oder eine Lehrerin, die Ihre Neigung erkannte und Sie darin besonders unterstützte?

3. *Welche Schule hätte ich gebraucht?*

Wie müsste eine Schule aussehen, die es Ihnen ermöglicht hätte, Ihre besondere Begabung bzw. Neigung optimal zu entwickeln?

Die Auswertung dieser kleinen Reflexionsübung, die ich in den letzten Jahren in Gruppen von 20 bis 1 000 Personen, auf Fortbildungen, in Schul- und Organisationsentwicklungswerkstätten, auf Tagungen und Kongressen durchgeführt habe, ergibt ein erschreckendes Bild: In der Regel sagen zwei Drittel der Teilnehmer/innen, dass sie weder erkannt noch gefördert wurden. Manchmal ist der Prozentsatz sogar noch höher. Oft berichten Teilnehmer/innen von frustrierenden Erfahrungen. Sie erkennen, dass sie von ihrem Weg abgekommen sind und ihre frühe Begabung verschüttet wurde. Viel zu wenige wurden erkannt oder gar individuell gefördert, dabei wissen sie, was sie gebraucht hätten. Während unzählige Wissenschaftler der Frage nachgehen, wie eine »gute Schule« aussehen sollte, können die Teilnehmer/innen meines kleinen Experiments diese Frage in verblüffender Übereinstimmung beantworten. Das Nachdenken über den eigenen Bildungsweg und das Erkennen des eigenen Elements geben offenbar Hinweise, wie eine Schule oder Bildungseinrichtung hätte aussehen müssen, die uns alle besser darin unterstützt hätte, unser Potenzial zu entfalten. Es sind Faktoren wie Wertschätzung, Anerkennung und auf die eigenen Neigungen und Fähigkeiten zugespitzte Herausforderungen. Es handelt sich um einige wenige, einfache pädagogische Prinzipien, die in erdrückender Eindeutigkeit von unterschiedlichsten Personengruppen benannt wurden. Die Quintessenz dieser Prinzipien lässt sich in einfachen Formeln verdichten, von denen ich weiter unten einige unter dem Terminus der »magischen drei« zusammenfassen werde.

Wenn Sie zu den Personen gehören, deren besondere Begabung oder Neigung früh von einer Lehrerin erkannt wurde, wenn Sie darin sogar von der Schule gefördert wurden, dann werden Sie vielleicht einwenden, dass ich mit meiner Kritik öffentlicher Bildung überzeichne, denn schließlich haben Sie doch von dem System profitiert. Natürlich gibt es viele Beispiele erfolgreicher Persönlichkeiten, die durch das öffentliche Bildungssystem sehr gut gefördert wurden, und nicht wenige, die aus anregungsarmen sozialen Umgebungen kommen, verdanken der Schule ihren Zugang zu befreiender Bildung. Leider aber hat Schule zu selten diese Wirkung – nicht zuletzt, weil individualszentrierte Potenzialentfaltung bislang kein übergreifendes Leitziel ist und eher zufällig oder nebenbei geschieht.

Einigen, die das Glück hatten, früh ihr Element zu entdecken und die überdies die Schule als förderliches Umfeld nutzen konnten, mag es sogar gelungen sein, die Entdeckung ihres Elements zur Grundlage eines erfüllenden Berufs zu machen. Doch da dieses Glück bislang zu wenige betrifft, leben zu viele von uns unter ihren Möglichkeiten. Wenige erkennen ihre innere Berufung, wie etwa der Schriftsteller Henning Mankell, der schon sehr früh seinen Drang, Geschichten zu erzählen, verspürte und daraus eine radikale Konsequenz zog: Er verließ mit 15 Jahren gegen den Willen seiner Eltern die Schule – die beste Entscheidung seines Lebens, wie sich im Nachhinein herausstellen sollte. Sein Glück bestand darin, einen erstaunlich verständnisvollen Vater zu haben. In einem Interview der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* (vom 3. Februar 2013, S.31) fragt die Journalistin Bettina Weiguny nach der Reaktion des Vaters: »Er war vermutlich entsetzt, als Sie mit fünfzehn die Schule geschmissen haben?« Mankell antwortet: »Natürlich war er das. Aber ich hatte das Gefühl, dass ich an der Schule

nicht lerne, was ich als Storyteller brauche. Also habe ich eines Januartages zu meinem Vater gesagt: ›Ich habe mich heute von der Schule verabschiedet und fahre nach Paris.‹ Er hat daraufhin getobt, dann entsetzt geschwiegen, sehr lange, und schließlich gesagt: ›Gut, wenn es das ist, was du tun musst, unterstütze ich das.‹ Dafür war ich ihm immer dankbar.« – »Warum Paris?« – »Alle wollten in den 60er-Jahren nach Paris. Das musste man machen, wenn man jung und wild war und schreiben wollte. Die Stadt war für uns, was Berlin für die Kreativen aus aller Welt heute ist.«

Eine derart radikale Entscheidung ist natürlich riskant, doch für viele begabte Schüler erweist es sich als riskanter, ihre Zeit mit Unterricht zu vergeuden, der sie nicht erreicht. Damit sich ihr Talent entfaltet, benötigen sie eine passende Umgebung. Solange die Schule an der nivellierenden Logik der Massenproduktion festhält, ist sie für viele Schüler/innen ein ungeeignetes Umfeld, und da mag eine solche Entscheidung unausweichlich sein. Viel besser wäre es aber, wenn wir Schulen entwickelten, die – statt ein normiertes Standardcurriculum abzuarbeiten – Schüler/innen nicht nur darin unterstützen, ihr Element zu erkennen, sondern auch darauf zugeschnittene Angebote bereitstellen. Nur so können wir dringend benötigte kreative Potenziale nutzen und zugleich für Lernfreude, Begeisterung und bisweilen sogar »Schulg Glück« (Burow 2011a) sorgen.

Doch auch für die Mehrzahl derjenigen, die nicht das Glück hatten, so früh ihr Element zu erkennen und darin gefördert zu werden, ist es nicht zu spät. Denn selbst im mittleren Lebensalter ist es noch möglich – wenn auch unter größeren Mühen –, sich umzuorientieren – etwa wenn man entdeckt, dass man einen Beruf gewählt hat, der schlecht zu den eigenen Neigungen und Begabungen passt. Der ehemalige Arzt und jetzige Glücks-Entertainer, Ekkehard von Hirschhausen, beschreibt in einem dreieinhalbminütigen Video (<http://www.youtube.com/watch?v=Az7IjfNiSAs>), wie er zu dieser Erkenntnis kam und daraus erfolgreich Konsequenzen zog. Bevor Sie weiterlesen, sollten Sie dieses Video jetzt aufrufen, denn Hirschhausen gelingt es sehr überzeugend, die Entdeckung des Elements für einen erfolgreichen Lebens- und Berufsweg deutlich zu machen. Er beschreibt dies sehr eindrücklich anhand des »Pinguin-Prinzips«. Wenn man den Pinguin mit seinen unbeholfenen Bewegungen an Land betrachtet, erscheint er als Fehlkonstruktion der Natur. Sobald man ihn aber in seinem Element, dem Wasser, beobachtet, ist man fasziniert von seinen Fähigkeiten. Hirschhausens Botschaft: Wer sein Element entdeckt hat und sich in der passenden Umgebung bewegt, ist zu Höchstleistungen in der Lage. Hirschhausens Video liefert ein tieferes Verständnis dafür, warum es so wichtig ist, Heranwachsende dazu zu befähigen, möglichst früh ihre Begabungen zu erkennen, und für herausfordernde Umgebungen zu sorgen, die darauf zugeschnitten sind.

Leider ist diese zielgerichtete frühe Förderung noch immer die Ausnahme, und gerade bei herausragenden Persönlichkeiten gibt es eine Vielzahl von Beispielen, in denen Begabungen von der Schule weder erkannt noch gefördert wurden. Ja, allzu oft spielten andere Instanzen eine sehr viel wichtigere Rolle. Die Entdeckung und Förderung von Begabungen scheinen oftmals außerhalb der Schule besser zu gelingen. Robinson nennt eine Vielzahl herausragender Persönlichkeiten, auf die diese Erfahrung

zutritt. Personen wie Pablo Picasso, dessen Vater die ersten Kritzeleien seines Sohnes bewunderte und sammelte, hatten das Glück, schon früh Beachtung zu finden. Diese wichtige Rolle als »Elemententdecker« und Ermutiger können Großeltern, Eltern, Lehrer, Freunde oder andere Personen in unserem sozialen Umfeld einnehmen. Doch die Frage ist, warum so selten Lehrer und die Schule dabei vertreten sind.

Ironischerweise habe ich die Übung zur Analyse früher Neigungen mittlerweile auch mit Hunderten von Lehrern durchgeführt. Die Auswertung der Rückmeldungen ergab eine erstaunliche Bilanz: In der Regel geben auch hier etwa zwei Drittel der befragten Pädagogen an, dass sie weder erkannt noch gefördert wurden. Ein großer Teil der Lehrer ist also selbst Opfer eines Systems geworden, das sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert darauf konzentriert, große Massen durch ein uniformes, zunehmend normiertes und standardisiertes System zu schleusen und dabei den Blick für den Einzelnen und seine Bedürfnisse verloren hat. Die Frage ist: Wenn viele Lehrer selbst von der Missachtung ihrer frühen Neigungen betroffen waren, warum verändern sie dann nicht eine schulische Praxis, die sie selbst geschädigt hat? Warum machen sie ihre Schule so selten zu einem Ort kreativer Potenzialentfaltung und passen sich stattdessen in ein uniformes System des Nachlernens und Reproduzierens alter Lösungen ein?

Freilich wäre es unfair, den Lehrern allein die Schuld zu geben. Sie sind selbst Teil eines schwer veränderbaren traditionsgebundenen Systems, das es zu überwinden gilt. *Pädagogik 2.0* bestimmt nach wie vor ihr Handeln, also die traditionelle Art des Schulumachens, die sich – wie wir weiter unten sehen werden – in ihren Grundzügen seit über 150 Jahren erstaunlich wenig verändert hat. Der erste Schritt, dieses starre System zu ändern und zu einer zeitgemäßen Pädagogik vorzudringen, besteht erstaunlicherweise nicht im Blick nach vorn, auf mögliche Zukünfte, sondern im Blick zurück auf Situationen, in denen wir erfolgreich gelernt haben. Unsere eigenen, frühen Erfahrungen unverschulden Lernens und kreativer Entdeckerfreude, die ich als *Pädagogik 1.0* bezeichne – und die wir bei Sophias Einradfaszination sowie bei Sarahs Fantasy-Begeisterung exemplarisch kennengelernt haben –, weisen uns den Weg, den wir gehen müssen, um Pädagogik 2.0 zu überwinden und eine zeitgemäße, zukunftsfähige Pädagogik – *Pädagogik 3.0* – zu entwickeln.

Den entscheidenden Ausgangspunkt bildet der Blick nach innen, auf unsere grundlegenden Bedürfnisse und unsere eigene Lerngeschichte. Wir alle verfügen mit der Aufarbeitung unserer eigenen Lernerfahrungen bzw. unserer Bildungsbiografie über einen Schatz, der den Zugang zu unserem »pädagogischen Tiefenwissen« eröffnet. Die Herausarbeitung dieses übersehenen und unterschätzten Wissens öffnet den Blick für ein Lernen in Freiheit und ermöglicht die Rückkehr zu unserer verschütteten Kreativität. Wie ich zeigen werde, liegt eine der zentralen Ursachen für die Fehlentwicklung unseres Bildungssystems darin, dass wir uns zu sehr von Außensteuerung leiten lassen und zu wenig unseren Sinnen vertrauen.

Wie Lernlust und Kreativität entstehen

Bildungslust statt Bildungsplanik

Nach nunmehr über vierzigjähriger Tätigkeit in der Pädagogik frage ich mich manchmal, warum ich ausgerechnet diesen unmöglichen Beruf ergriffen habe. Es ist ein Beruf, der einen bisweilen verzweifeln lässt, angesichts der vergleichsweise geringen Fortschritte oder sogar Rückschritte, die das öffentliche Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten charakterisieren. So bestehen fast alle Kritikpunkte, die wir in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts als junge Lehramtsstudierende formuliert haben (Burow/Scherpp 1981), noch heute – trotz einer massiven Ausweitung von Forschungen, die – wie z. B. weite Teile der Hirnforschung – unsere Thesen von vor über dreißig Jahren bestätigen. »Normiert, verplant, verkopft« – so lautete, als frischgebackene Berliner Lehrer, der Untertitel unserer Kritik am öffentlichen Schulsystem, in deren Zentrum unsere Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung von Schülerinteressen und vor allem einer Ausweitung persönlich bedeutsamen Lernens stand. Ob es sich um die fragwürdige Praxis der Benotung von Schülerleistungen anhand wenig aussagekräftiger Ziffernzensuren handelt, die dysfunktionale Sortierung von Schülern nach Alterskohorten – ungeachtet ihrer unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen –, die Aussonderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf oder die unverantwortliche Praxis des Sitzenbleibens, die diskriminierende Aufteilung von Schülern vor allem nach sozialer und kultureller Herkunft in einem ständisch gegliederten Selektionssystem und vieles mehr – die erstarrte Grammatik der traditionellen Schule dient weder der optimalen Förderung aller Schüler/innen noch wird sie den Anforderungen einer dynamischen, globalisierten Wissensgesellschaft gerecht. Umso wichtiger ist es, diese Fehlentwicklungen zu benennen und Lehrer, Schüler und Eltern dazu zu ermutigen, ihrer inneren Stimme zu folgen.

Wenn ich die pointierte Kurzanalyse der eigenen Lerngeschichte (»Von wem wurde ich erkannt und gefördert?«) mit einem großen Auditorium durchgeführt habe und bisweilen ergreifende Geschichten höre, von Leuten, denen bewusst wird, wie wenig sie erkannt und anerkannt wurden, welchen selbstentfremdenden Anpassungszwängen sie unterworfen wurden, was sie aufgegeben haben, welche Entwicklungsmöglichkeiten ungenutzt blieben oder sogar abgeschnitten wurden, dann weiß ich, was mich treibt: Wir brauchen eine grundlegend andere Pädagogik; eine Pädagogik, die die psychischen Bedürfnisse und kreativen Potenziale aller Kinder und insbesondere der viel zu früh ausgegrenzten und abgeschnittenen berücksichtigt.

Das gegenwärtige System produziert nicht von ungefähr Bildungsplanik, so die Quintessenz einer aktuellen Untersuchung meines Kasseler Kollegen Heinz Bude (2011). Eltern befürchten zu Recht, dass ihre Kinder den Anforderungen nicht genügen und zu wenig individuell gefördert werden. Und dies ist nicht nur eine Behauptung. Wie der gerade veröffentlichte »Chancenspiegel« (2012) der Bertelsmann Stiftung zeigt, werden in Deutschland noch immer zu viele Kinder abgestuft statt gefördert –

und dies in einer willkürlichen Praxis, die von Bundesland zu Bundesland differiert. Eltern und ihre Zöglinge sind diesem System ausgeliefert und sehen sich gezwungen, ihre Kinder mit Nachhilfekursen und Zwangsmaßnahmen darauf zu trimmen, sich den geforderten Leistungen zu unterwerfen – nicht zuletzt, um permanent drohender Abstufung zu entgehen. Doch Ängste vor sozialem Abstieg und Ausgrenzung sind schlechte Ratgeber. Sie erzeugen zu viel Stress, Frustration und bisweilen sogar Krankheit. An die Stelle von Lernlust treten allzu oft Schulfrust und Lernverweigerung. Die Schule verfehlt so ihre eigentliche Aufgabe. Im Zentrum einer neuen, zeitgemäßen Positiven Pädagogik muss ganz im Gegenteil die *Bildungslust* stehen, die durch die Berücksichtigung der Neigungen der Kinder sowie die Freisetzung von Lernlust und Kreativität entsteht.

Auch diese Einsicht ist nicht neu, und die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass es neben dem offiziellen System schon immer engagierte Pädagogen gab, die nach Wegen personenzentrierten Lehrens und Lernens suchten. Einige von ihnen, wie etwa Maria Montessori oder Célestin Freinet, beeinflussen bis heute reformorientierte Lehrer/innen. Daneben gibt es aber auch eine Reihe engagierter Einzelkämpfer, über deren Wirken man eher durch Zufall erfährt. Während meiner Schulzeit in den 1960er-Jahren an einem konservativen Gymnasium in einer Kleinstadt Baden-Württembergs hatte ich das Glück, auf einen solchen Pädagogen zu stoßen, der selbst unter den Bedingungen einer in Traditionen erstarrten Schule die Fähigkeit besaß, Freiräume zu schaffen, in denen wir in der Gemeinschaft unserer Mitschüler unser Element entdecken konnten. Wie gelang es ihm, unsere Lern- und Gestaltungslust freizusetzen?

Das Lerncamp als unterschätzter Lern- und Erfahrungsraum

Unser Religionslehrer, der Pastor Wolfer, veranstaltete in den Schulferien mehrwöchige Sommercamps in einem kleinen Dorf in der rätoromanischen Schweiz. Mit seinem Kollegen, dem Theologieprofessor Steinle, führte er religionsphilosophische Diskurse, denen wir Pubertierenden nur begrenzt folgen konnten, die uns aber ob ihrer Ernsthaftigkeit beeindruckten. Doch über die theologischen Dispute hinaus war es unsere Aufgabe, den Tagesablauf kreativ zu gestalten. Unsere Aktivitäten umfassten von der Erarbeitung, Einübung und Aufführung eines Theaterstücks für die Dorfbewohner, der Gestaltung bunter Abende über die Herstellung einer Campzeitung und die Gründung einer Band ein breites Spektrum weitgehend selbstgesteuerter kreativer Tätigkeiten, die man heute unter dem Terminus »kulturelle Bildung« (Fuchs 2008) fassen würde – ein Bereich, der im Gefolge von PISA durch die Konzentration auf einige wenige Kernfächer sträflichst vernachlässigt wird.

Hier ging es nicht darum, Credit Points oder abfragbares Wissen entlang einem vorgegebenen Curriculum zu sammeln, sondern sich selbst an verschiedenen Herausforderungen in der Gemeinschaft zu erproben und Gestaltungslust zu erfahren. Wie wir 28 Jahre später auf einem Abituriententreffen feststellen konnten, erfuhren die meisten von uns diese Sommercamps als bedeutsamste und wirkungsvollste Erfahrung ih-

rer gesamten Schulzeit, und nicht wenige, wie ich selbst, entdeckten dort ihr Element. So gründeten wir als ein Ergebnis dieser Freizeiten eine professionelle Schülerzeitung, die modernste Gestaltungs- und Satztechniken benutzte, von denen die Mehrzahl unserer Lehrer keine Kenntnis hatte und die wir uns selbst aneigneten. Eine Schulband, ein philosophischer Diskussionszirkel und vieles mehr schufen Ausdrucks- und Erprobungsmöglichkeiten für unsere erwachenden Leidenschaften, wohingegen sich das offizielle Unterrichtsprogramm so gut wie gar nicht auf unsere Interessen einstellte. Ja, als wir uns über unsere Lern- und Berufswege austauschten, stellten wir fest, dass wir – die wir bezogen auf unsere Schulnoten eher mittelmäßige Schüler waren – in diesen Freizeiten die entscheidenden Schlüsselkompetenzen für unseren späteren Berufserfolg erworben hatten: Von einer Werbeagentur über eine Firma für Beschallungsanlagen für Rockkonzerte, einem Pädagogik- und einem Musikprofessor bis hin zum Gründer eines alternativen Kinderheims, dem Marketingleiter einer großen Versicherung sowie dem Partner einer internationalen Unternehmensberatung reichten die Branchen und die entsprechenden Tätigkeiten, die natürlich nicht auf diese Freizeiten allein zurückzuführen sind. Doch wurde hier, anders als im öden Frontal- und Paukunterricht, der Keim gelegt, weil wir ganz im Sinne persönlich bedeutsamen Lernens – im Sinne von Ken Robinsons Konzept des Elements und John Deweys Erfolgsformel – die Möglichkeit hatten, herauszufinden, wozu wir uns eignen, und darüber hinaus die Gelegenheit erfuhren, diese persönliche Eignung auch in selbst gewählten, ernsthaften und zum Teil folgenreichen Aktivitäten in kreativer Gemeinschaft zu erproben.

Dass offene Lerncamps erstaunliche Möglichkeiten für effektives und intensives Lernen eröffnen, hat inzwischen auch die Forschung festgestellt. So entsprach der Lernzuwachs von Migrantenkinder in dreiwöchigen Lerncamps, die von der Jacobs-Stiftung in Bremen zur Sprachförderung veranstaltet wurden, zur Überraschung der Forscher einem Schuljahr. Zusätzlich zu täglich zwei Stunden Sprachunterricht spielten und tobten die Kinder im Gelände, bastelten und bauten, machten Ausflüge und probten ein Theaterstück ein. Der Filmemacher Reinhard Kahl hat dieses faszinierende Projekt dokumentiert (www.archiv-der-zukunft.de). In seinem Film stellt er die naheliegende Frage: Ein Lernzuwachs von einem Schuljahr in drei Wochen – wie ist das möglich?

Unterricht wird überschätzt

Große Teile der empirischen Bildungsforschung konzentrieren sich schon seit Jahren darauf, herauszufinden, was »guten Unterricht« ausmacht. Aufgrund der elaborierten Forschungslogik wird daraus ein kompliziertes Unternehmen, das häufig – anstatt eindeutige Klärung zu bringen – immer mehr Fragen aufwirft. Bei den dürftigen und oft widersprüchlichen Ergebnissen, die diese Art detailverliebte Forschung liefert, entsteht der Eindruck, wir tappten im Nebel, als handle es sich um ein nur schwer zu entschlüsselndes Geheimnis. Doch ist dies wahr? Wissen wir, die wir Tausende von Schulstunden erlebt und zu einem großen Teil auch erlitten haben, wirklich nicht, was guten Unterricht ausmacht? Jeder, der sich mit dieser Frage auseinandersetzt und

seine eigenen Schulerfahrungen kritisch reflektiert, wird zur gegenteiligen Auffassung kommen. Die nähere Betrachtung zeigt, dass die spezialistisch verengte und fragmentierte Forschung einen Popanz aufbaut. Die Befragung einer gut gemischten Gruppe von Lehrern, Schülern und Eltern fördert regelmäßig einige wenige, verallgemeinerbare und höchst wirksame Prinzipien zutage und beweist: Wir alle wissen, was »guten Unterricht« ausmacht.

Doch die Umsetzung dieses unterrichtsbezogenen Wissens aufgrund der Analyse eigener Erfahrungen mit förderlichen Lernsituationen ist nur ein Teil der Lösung, denn der springende Punkt ist, dass die Bedeutung von Unterricht überschätzt wird. In der überkommenen Tradition der Belehrungsschule haben wir unseren Blick einseitig auf einen spezifischen Typ von Unterricht verengt, der noch immer allzu oft in schlecht ausgestatteten, anregungsarmen Klassenräumen stattfindet – und das weltweit! Besonders eindrücklich belegt dies der Bildband des Fotografen Julian Germain (2012), der Klassenzimmer auf der ganzen Welt fotografiert hat. Wer seine »Classroom Portraits« – so der Titel seiner Dokumentation – betrachtet, ist erschreckt über die monotonen, gleichgeschalteten Lehr-Lern-Umgebungen, die die tradierte Schule noch immer charakterisieren. Mithilfe komplexer Didaktikmodelle versuchen Pädagogen, die Kosten, die das Abschneiden natürlicher Lernwege und spontaner Interessenbildung verursachen, durch ausgefeilte, tayloristisch anmutende Unterrichtsplanungen auszugleichen. Doch dieses künstliche Vorgehen funktioniert oft nur in den Vorführstunden, die angehende Lehrer/innen während ihrer Ausbildung unter Prüfungsbedingungen durchführen müssen. Der Terminus »Vorführstunde« zeigt, dass es sich hier um eine Ausnahmesituation handelt, denn alle wissen, dass leidenschaftliches, bedeutungsvolles und engagiertes Lernen anders funktioniert.

Wir brauchen eine Rückbesinnung auf Pädagogik 1.0

Die Rückbesinnung auf Pädagogik 1.0, also die Untersuchung der Frage, wie wir in unverschulden, informellen, anregungsreichen Umgebungen, quasi »natürlichen« Räumen außerhalb von Bildungsinstitutionen lernen, zeigt, dass systematischer Unterricht nur einen sehr kleinen Teil unseres Lernens bestimmt. Dieser Teil des systematischen, zudem einseitig kognitiv-akademisch orientierten Lehrens ist zwar wichtig und hat zu großen Fortschritten beigetragen. Doch er nimmt einen zu großen Raum ein und vernachlässigt wichtige Dimensionen des Lernens, was sich auch darin zeigt, dass wir große Teile des auf diese Weise erworbenen Wissens schon nach wenigen Jahren vergessen haben. Statt immer weiter an einer Optimierung des traditionellen Unterrichtssettings zu arbeiten, sollten wir den Mut haben, neue Wege zu gehen – etwa indem wir, wie es innovative Hightech-Unternehmen bereits mit Erfolg machen, bis zu 20 Prozent der Unterrichtszeit für freie, selbstbestimmte Projekte von Schüler/innen und Lehrer/innen zur Verfügung stellen, die auch außerhalb der Bildungseinrichtungen stattfinden sollten. Wie komme ich zu dieser kühnen These, die vielem widerspricht, worauf empirische Bildungsforscher und die ihnen folgende Politik setzen?

Lernen, das lehren uns Hirnforscher wie Hüther, Roth oder Spitzer übereinstimmend, ist ein lustvoll besetztes menschliches Grundbedürfnis. Man kann gar nicht verhindern, dass wir lernen. Und Forschungen zum informellen Lernen (Overwien 2007) kommen zu dem Ergebnis, dass bis zu 70 Prozent dessen, was wir lernen, in nicht didaktisierten, außerschulischen Feldern, also in der Lebenswelt erworben werden. Wenn dem so ist, warum fragt sich dann niemand, weshalb viele Kinder, die bis zu ihrem sechsten Lebensjahr fast alles ohne systematische, didaktisch aufbereitete Unter- richtung gelernt haben, ausgerechnet in einer Institution, die fürs Lernen und damit die Lernlust gemacht ist, so viel Schwierigkeiten haben?

Schulen müssen zu Lustanstalten werden!

Schule – eine Lustanstalt? Diese Zielvorstellung wird den meisten von uns abseitig vor- kommen, assoziieren wir doch mit Schule anstrengendes Lernen, das man bisweilen nur mit zusammengebissenen Zähnen, Druck und äußerlichen Belohnungen meistern kann. Da ist für Lust wenig Platz. Und doch trifft meine Forderung den Kern, wol- len wir nicht nur oberflächliches Lernen fördern, sondern für nachhaltig wirksame, persönlichkeitsstärkende Bildungsprozesse sorgen. Jedenfalls deuten unsere eigenen Erfahrungen und die Ergebnisse der Hirnforschung darauf hin, dass die Förderung unserer Lern- bzw. Bildungslust durch den Aufbau positiver Beziehungen zu Personen und Lerngegenständen der entscheidende Schlüssel ist. »Begeisterung«, sagt Gerald Hüther, »ist Dünger fürs Gehirn.« Wenn unsere Schulen erfolgreich sein und Schü- ler/innen hervorbringen wollen, die wissen, was ihr Element ist, worin ihre besondere Befähigung besteht, die sie leidenschaftlich aus innerem Antrieb verfolgen, dann müs- sen sie Lernfreude vermitteln und gewissermaßen zu Lustanstalten werden. Ein Grund dafür, dass Schulen zurzeit für viele Schüler/innen eher Frustanstalten sind, in denen sie mit Fremdwissen überhäuft und sich selbst entfremdet werden, liegt, wie wir sehen werden, ausgerechnet am Unterricht – oder besser: an der traditionellen Form und Organisation eines entpersönlichten schulischen Lehrens und Lernens.

Besser lernen ohne Schulbesuch?

Vor einiger Zeit durfte ich mit ca. 120 Schweizer Schulleitern vor dem Hintergrund ei- ner faszinierenden Bergkulisse eine Erfahrung der dritten Art machen: Auf dem Podi- um saß ein beeindruckender junger Mann, der vieles von dem, was wir bislang in Vor- trägen über optimale pädagogische Führung gehört hatten, durch den komprimierten Bericht seines Lebensweges radikal infrage stellte. Wir hatten ihn eingeladen, weil er in seinem Buch »... und ich war nie in einer Schule. Geschichte eines glücklichen Kin- des« (Stern 2009) eindrucksvoll beschreibt, wie das Leben eines Kindes aussieht, das in einer anregenden Umgebung ohne Schulbesuch aufwächst und von Anfang an die Gelegenheit erhält, seinen Neigungen – ohne Gängelung – zu folgen.

André Stern, mittlerweile ein gebildeter, kenntnisreicher und in vielen Gebieten kompetenter junger Mann, ist, ohne dass er es beabsichtigt hat, durch seinen ungewöhnlichen Bildungsweg zu einem viel gefragten Vortragsredner geworden, der mit seinen Ausführungen gestandene Pädagogen verblüfft. Sein ungewöhnliches Beispiel zeigt, dass der Glaube, der Verzicht auf jeglichen Schulbesuch werde in Analphabetentum, Arbeitslosigkeit oder gar Verwahrlosung münden, auf falschen Prämissen beruht. Pädagogik 1.0, also das Lernen aufgrund eigener Entwicklungsbedürfnisse, die durch herausfordernde Umgebungen stimuliert werden, funktioniert ausgezeichnet. Seit sich die Menschheit aus ihren ersten Anfängen entwickelt hat, war es das dominierende Lernmodell, zunächst gespeist durch die Notwendigkeit, unsere elementaren Bedürfnisse nach Nahrung und Sicherheit zu befriedigen. Und dieses System »natürlichen Lernens« hat offenbar über Jahrtausende ausgezeichnet funktioniert, wie die Erfolgsgeschichte unserer Spezies zeigt. Indem der Mensch immer besser darin wurde, diese elementaren Herausforderungen zu meistern, veränderte er Zug um Zug seine Lebenswelt und damit seinen Handlungsspielraum sowie seine Entwicklungsbedingungen.

Obwohl die Einrichtung der öffentlich finanzierten Schulbildung einen verschwindend kleinen Zeitraum in unserer Entwicklungsgeschichte einnimmt, hat sie uns in den letzten 200 Jahren doch entscheidend geprägt. Neben den unbestreitbaren Errungenschaften eines bestimmten Typs formalisierter Bildung werden allerdings zunehmend auch deren Nachteile sichtbar, die vor allem darin bestehen, dass wir uns noch immer an Mustern orientieren, die dem Entstehungszusammenhang der öffentlichen Erziehung geschuldet sind. So orientiert sich die heutige Schule in ihren Grundzügen noch immer an den Vorbildern von Klosterschulen, in denen Bildung auf dem Auswendiglernen des Katechismus beruhte; am Militär, in dem man sich in Gleichschritt und unreflektierter Befehlsausführung übte, sowie an der Logik der industriellen Massenproduktion, die auf die Normierung der immer gleichen Abläufe setzte. Nicht von ungefähr ähneln viele Schulen Kasernen- oder Fabrikbauten. Diese Ausrichtung hat zwar dazu beigetragen, den Zugang zur Bildung für breite Massen zu erschließen – allerdings um den Preis der Dominanz einer verengten Form des Lehrens und Erziehens. Diese Form, die ich als Pädagogik 2.0 bezeichne, setzt auf Außensteuerung, Kontrolle, Anpassung sowie fließbandartige Beschulung und kann deshalb unsere kreativen Potenziale nur unzureichend fördern und nutzen. Doch davon mehr im zweiten Kapitel.

André Sterns ungewöhnlicher Weg demonstriert, wie Pädagogik 1.0 funktioniert, also ein Lernen, das aus innerem Antrieb, eben aus Bildungslust erfolgt. Dazu beigetragen hat der besondere Hintergrund seiner Familie: Seine Urgroßeltern und sein Vater mussten als verfolgte Juden auf der Flucht vor den Nazis kreative Auswege entwickeln. Über viele Umwege landete sein Vater, Arno Stern, schließlich in Paris, wo er – ohne jemals eine Ausbildung absolviert zu haben – das Angebot erhielt, mit Kriegswaisen in einem Kinderheim zu arbeiten. Seiner Intuition folgend, beschaffte er Zeichenmaterial und schuf so schrittweise eine Konzeption unverschulter, freien Gestaltens, die Jahre später unter dem Begriff »Malort« international berühmt werden und Anerkennung finden sollte. Kern des Malorts ist der Verzicht auf jegliche Form der Anleitung und Bewertung. Personen unterschiedlichen Alters kommen einmal in der Woche in einem

Atelier zusammen, in dem sie ohne jede Vorgabe malen. Arno Stern setzt auf die normalisierende Kraft autotelischer Erfahrungen – also von Tätigkeiten, die man nicht aufgrund äußerer Belohnungen ausübt, weil sie die Belohnung in sich selbst tragen. »Normalisation« bedeutet, dass man durch das freie Malen schrittweise zu sich selbst findet. Normalisation setzt auf bewertungsfreie, neigungsgetriebene Selbststeuerung, auf die Förderung des freien Selbstausdrucks und bildet den Gegenpol zu fremdgesteuerter und gelenkter Unterrichtung. Dieser freien Form, die Unterricht nicht ersetzen kann, müssten wir in unseren Bildungseinrichtungen sehr viel mehr Raum geben, denn sie ermöglicht die Wiederentdeckung der eigenen Kreativität, über die wir als kleine Kinder verfügen, die aber in den meisten Schulen abgetötet wird.

Andrés Vater stellt lediglich eine sichere Umgebung mit anregendem Material zur Verfügung, das jeder nach seinen Bedürfnissen gestalten kann. Er selbst bleibt im Hintergrund und übt eine dienende Funktion aus – nicht als Lehrer, sondern als Ermöglicher, als »Eröffner von Gestaltungs- und Selbstfindungsräumen«. Ähnlich wie in der Konferenz- und Begegnungstechnik »Open Space«, in der man auf eine vorgegebene Tagesordnung verzichtet und stattdessen Raum für spontane Themenwünsche der Teilnehmer/innen lässt, besteht seine Aufgabe nicht im Lehren oder Unterrichten, sondern darin, einen frei gestaltbaren Möglichkeitsraum zu eröffnen, den man selbst erkunden und so eigene Neigungen und Begabungen entdecken kann. Er hat dieses verblüffend einfache Verfahren in verschiedensten Kulturen und mit unterschiedlichsten Personen- und Altersgruppen durchgeführt, die entstandenen Produkte gesammelt, katalogisiert und eine kulturübergreifende Theorie des intuitiven Selbstausdrucks entwickelt, nach der es bestimmte, verallgemeinerbare Stufen des kreativen Ausdrucks gibt, die er als »Formulation« bezeichnet.

Auch in unseren Schulentwicklungs- und Organisationsentwicklungswerkstätten (detaillierter Ablaufplan im Anhang) regen wir die Teilnehmer/innen an, ihre Vorstellung optimaler Lernsituationen bzw. einer guten Schule zunächst in Symbolen darzustellen, um Zugang zu ihrem pädagogischen Tiefenwissen zu erhalten. Lehrer, Eltern, Schüler oder andere Dienstkräfte erinnern sich an Situationen, in denen Lernen gelang, in denen Unterricht für sie optimal funktionierte. Auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt notieren sie zunächst ein Symbol, das den emotionalen Gehalt dieser optimalen Situation ausdrückt, finden ein charakterisierendes Wort, einen Satz oder Titel und notieren darunter die Kernelemente.

Auch hier stellen wir fest, dass es so etwas wie eine verallgemeinerbare »Formulation« gibt, also einen begrenzten Satz gemeinsam geteilter Ausdrucksformen bzw. Symbole, die wir als Hinweis auf allgemein menschlich-psychische Grundbedürfnisse deuten. In der Formulation, also den gemeinschaftlich geteilten Symbolen, tauchen die Umrisse eines »pädagogischen Tiefenwissens« auf, das uns den Weg zur Gestaltung optimaler Lernsituationen weisen kann. Es ist dies ein Wissen, über das wir alle verfügen, von dem wir aber aufgrund der weitgehend unhinterfragten Dominanz einer traditionellen Form des Schulemachens abgeschnitten sind.

André Stern gehört – nicht zuletzt aufgrund seines besonderen familiären Hintergrunds – zu den wenigen Menschen, die in einem hoch entwickelten Industrieland

ohne Schulbesuch aufgewachsen sind, und diesen Umstand muss man nicht als Handicap werten, sondern kann ihn durchaus als Vorteil sehen. Bei der Darstellung seines Weges verzichtet er auf komplizierte Theorien und plädiert auch keinesfalls für die Abschaffung der Schule, sondern beschränkt sich darauf, seine Erfahrungen darzustellen. Gerade durch diese Beschränkung und den Verzicht auf Schulschelte wirkt er überzeugend, aber auch verunsichernd. Wenn es gut geht, fällt den zuhörenden Pädagogen auf, wie sehr ihr Denken vom engen Rahmen der traditionellen Schulpädagogik geprägt ist, und sie beginnen, neu über alternative Wege eines interessenorientierten, selbstgesteuerten Lernens und einer offenen Schulgestaltung nachzudenken. Oft aber lösen seine Darstellungen ungläubiges Erstaunen, Kopfschütteln und Widerstand aus. Typische Einwände lauten: Sein Beispiel sei nicht verallgemeinerbar und nur der besonderen Situation seines Aufwachsens geschuldet. Trifft dies wirklich zu? Schauen wir uns seine Erfahrungen genauer an. Wie ist es möglich, dass ein Kind, das ohne Schulbesuch aufwächst, seine Lernlust entwickelt, selbst Themen entdeckt, Kompetenzen entwickelt und so zu einem gebildeten und kompetenten Erwachsenen wird? Oder anders gefragt: Wie funktioniert Pädagogik 1.0?

Lernen ohne Lernplan

André Sterns Bildungsgang liefert einen inspirierenden Einblick in verallgemeinerbare Prinzipien einer Pädagogik 1.0. So erfuhr er prototypisch die Wirkungen eines Lernens in Freiheit und der Entdeckung der eigenen Neigungen, denen er weitgehend selbstgesteuert und interessegeleitet folgen konnte. 1971 geboren, wächst er in einer Umgebung auf, in der Lernen und Spiel Synonyme sind – so seine eigene Einschätzung: »Mein typischer Wochenablauf umfasste neben den improvisierten Stunden viele regelmäßige Tätigkeiten, denen ich mich allwöchentlich oder in einem anderen Turnus widmete. Die Tage waren sehr ausgefüllt, doch frei von Stress und Konkurrenzdenken, ohne Leistungsdruck und den Kampf um gute Noten« (Stern 2009, S. 17). Einen entscheidenden Einfluss übt der Malort seines Vaters aus: »Seit ich ein kleines Kind war, malte ich einmal in der Woche, normalerweise mittwochs, bei Papa im Malort« (ebd.).

Die Kontakte seiner Eltern zu Handwerkern regen ihn dazu an, mit verschiedenen Techniken wie z. B. dem Metalltreiberhandwerk zu experimentieren. Früh bringt er sich Lesen und Schreiben bei und verfasst über seine Erfahrungen kleine Heftchen, die der Vater neben seinen Büchern ausstellt und von denen der kleine André stolz die besten verkauft. Es ist eine Kindheit wie aus dem Märchenbuch. Im Sommer auf dem Land setzt er sich mit dem Leben der Bienen auseinander, vertieft seine Fertigkeiten im Metallhandwerk. In seiner »typischen Woche« trifft er sich mit einem englischen Freund, bei dem er in unsystematischer Weise Algebra lernt, aber auch sein Onkel, der Informatiker ist, gibt ihm gelegentlich Lektionen. Mit der Mutter besucht er Kurse im Fingerweben und in Knüpftechniken; zusammen mit Freunden lässt er sich im Keramiken unterweisen. Auch kommt er mit Tanz in Berührung, arbeitet sich in die Fotografie ein und besucht mit seiner Mutter drei wöchentliche Vorlesungen am Collège de

France: zur Ägyptologie bei Professor Jean Lecland, zur mittelalterlichen Geschichte bei Georges Duby und zur Soziologie bei Pierre Bourdieu. Dieses individuelle und un-systematische Frühstudium empfindet er als völlig normal, und auch seine Umgebung scheint sich an diesen ungewöhnlichen Bildungsweg gewöhnt zu haben: »Nach einer Weile wunderte sich dort niemand mehr über meine Anwesenheit« (Stern 2009, S. 25).

André braucht keine Kinderuni

Um Missverständnissen vorzubeugen: Hier handelte es sich keineswegs um die mittlerweile beliebte Form der Kinderuni. André Stern nahm schon früh an Erwachsenenveranstaltungen teil, die keineswegs didaktisch aufbereitet waren, wie man es für seine Altersstufe als notwendig erachten würde. Seine wissbegierigen Eltern verfügten über ein breites Interessenspektrum und ließen sich wöchentlich Bücher aus unterschiedlichsten Fachgebieten liefern, in denen der kleine André stöberte und dabei insbesondere bei der Fotografie hängen blieb, der er fortan den Montag widmete.

In seinem Entwicklungsverlauf gibt es phasenspezifische Interessenzuspitzungen. Er lernt offenbar in einem natürlichen Rhythmus, der nichts mit der 45-Minuten-Taktung unserer Lehreinrichtungen gemein hat. So bricht bei ihm das Lesefieber aus, als er die Bekanntschaft mit Balzac macht. Sechs Stunden täglich vertieft er sich in die Lektüre. Überhaupt scheint dies ein Kennzeichen seines Lernweges zu sein: Sobald er etwas Neues entdeckt und sich für ein Gebiet begeistert, vertieft er sich so sehr darin, dass alles andere in den Hintergrund tritt. Im Gegensatz zu Schulkindern mit ihren dicht gepackten und fremdgesteuerten Stundenplänen hat er ausreichend Zeit, seiner Entdeckerlust zu folgen. Und dieses Such- und Lernverhalten wird nicht durch Noten oder sonstige Bewertungs- bzw. Abwertungsverfahren, die die öffentliche Erziehung charakterisieren, gestört. André Stern hebt hervor, mit welcher Ruhe und Hingabe er sich den selbst gewählten Themen, insbesondere auch den Künsten, der Literatur, dem Malen und freien Schreiben, dem Experimentieren und Gestalten widmen konnte.

Aufgehen in selbst gewählten Herausforderungen

Dieses konzentrierte Aufgehen in selbst gewählten Herausforderungen ist ein Kennzeichen natürlichen, interessegeleiteten Lernens, wie ich es auch in meinen Eingangsbeispielen anhand der Einradfaszination Sophias und des Lesefiebers Sarahs beschrieben habe. Ich möchte nun nicht behaupten, dass Lernen nur so funktioniert, dass gar Schule und systematische Unterweisung überflüssig sind. Dies trifft natürlich nicht zu. Was diese Beispiele aber zeigen können, ist, dass unser traditioneller Schulunterricht in vielen Bereichen über das Ziel hinausgeschossen ist und den natürlichen Lernwegen, dem Entdeckerdrang, dem absichtslosen Umherflanieren und der Gestaltungslust sowie den damit zusammenhängenden individuellen Aufmerksamkeits- bzw. Zeitrhythmen, den »Eigenzeiten«, zu wenig Beachtung schenkt.

Die Kosten dieser überzogenen Form der Verschulung sind beachtlich: Die natürliche Neugier der Kinder wird schon nach wenigen Jahren Schulbesuchs drastisch reduziert. Dies ist umso bedenklicher, wenn man erfährt, was die Psychologin Sophie von Stumm der University of London in einer Studie über die Prüfungsleistungen von 50 000 Studierenden herausgefunden hat: »Je größer die Neugier, desto besser die Abschlüsse – und das völlig unabhängig vom IQ« (Böttcher 2013, S. 121). Der Drang der Kinder, mehr zu wissen, sei die effizienteste Lehr- und Lernhilfe.

Dirk Böttcher (2013) führt eine amerikanische Grundschulstudie an, in der die Forscherin Susan Engel herausgefunden hat, dass Erstklässler durchschnittlich mehr als 20 Zwischenfragen pro Unterrichtsstunde stellen; in den fünften Klassen sind es nur noch ein bis zwei. Engel zeigt den Zusammenhang zum traditionellen Lehrerverhalten: In dem Moment, wo die Schüler Neugier zeigen, verweisen viele Lehrer/innen sie auf die Bearbeitung des vorgefertigten Arbeitsblattes. Die Untersuchungen stützen die Vermutung, dass viele Lehrer/innen – nicht zuletzt aufgrund normierter Vergleichsarbeiten und Leistungskontrollen – systematisch die Neugier der Kinder abwürgen und damit verheißungsvolle Lernprozesse verhindern.

Mancher wird angesichts des Sonderweges eines zweifellos privilegierten Schülers, der André Stern nun einmal war, die mangelnde Übertragbarkeit beanstanden. Kann man diesen besonderen Bildungsweg überhaupt mit dem Modell der öffentlichen Schule vergleichen, die ihre Legitimation dem nicht elitären Bildungszugang für die breite Masse verdankt?

Die positiven Leistungen öffentlicher Bildung sollen nicht infrage gestellt werden, doch zeigt der Vergleich Defizite und Leerstellen auf, die wir bei der Entwicklung der Massenbildung unbeabsichtigt erzeugen. Und mit dieser These stehe ich nicht allein. So unterstützt der bereits erwähnte Ken Robinson mich in meiner Argumentation und geht mit seiner Kritik sogar noch einen Schritt weiter. Die Lebensumwelt unserer Kinder, so argumentiert er, habe sich dramatisch verändert. Von allen Seiten strömen Reize auf sie ein, Werbebotschaften, über 100 Fernsehprogramme, ein explodierendes Internetangebot, Handys, Spielkonsolen und vieles mehr. Gleichzeitig sind für viele Kinder, anders als im Falle André Sterns, die natürliche Umgebung und der Bewegungsspielraum drastisch eingeschränkt. Reizüberflutung und eingeschränkte Möglichkeiten, den natürlichen Lern- und Entwicklungsrhythmen zu folgen, werden verschärft durch eine Schule, die sich stärker denn je auf die standardisierte Vermittlung von Lernstoff konzentriert, der kaum mit den Interessen der Schüler/innen verknüpft ist und sie nur selten als individuelle Personen wahrnimmt. Eine Folge sind aus Robinsons Perspektive Konzentrationsstörungen, die oft als vermeintliche Krankheiten diagnostiziert und in ungeeigneter Weise mit Medikamenten behandelt werden. In seiner berühmten TED-Speech behauptet Robinson sogar einen engen Zusammenhang zwischen »Teaching for the Test«, dem Ausmaß der Standardisierung und der Zunahme von Aufmerksamkeitsdefiziten.

Auch der Hirnforscher Gerald Hüther stimmt ihm tendenziell zu und sieht in der Ausbreitung von ADHS weniger eine mit Medikamenten zu behandelnde organische Störung als eine Folge ungünstig veränderter Lebensumstände, die durch obsolet ge-

wordene Formen traditioneller Beschulung zusätzlich verschärft werden. Viele Kinder können die Konzentrationsleistungen nicht mehr erbringen, weil Überforderung durch Reizüberflutung auf einen anregungsarmen Unterricht stößt, der allzu oft auf frontale Belehrung setzt, ohne den Bewegungs- und Erregungsbedürfnissen der Schüler in angemessener Weise Rechnung zu tragen. Wie willkürlich die Diagnose ADHS ist, zeigt eine Untersuchung des Verbandes der Ersatzkassen, die im Juli 2013 feststellte, dass die Verordnung des Wirkstoffs Methylphenidat in Hamburg um 50 Prozent über dem Bundesdurchschnitt liegt (Spiegel online 31.7.2013). Die Frage ist nun, ob ein Lernen nach dem Muster André Sterns Vorbild sein kann, etwa für veränderte Arrangements, in denen mehr Wert auf Individualisierung und die Berücksichtigung von Eigenzeiten, von individuellen Lernrhythmen und Interessenpräferenzen gelegt wird.

Kritiker dieser Position werden spätestens hier Einwände vorbringen und Nachfragen stellen: Ist in einer ausdifferenzierten Wissensgesellschaft mit klar vorgegebenen, an objektiven Standards orientierten Bildungswegen überhaupt ein Schulsystem denkbar, das sich an Pädagogik 1.0 orientiert? Oder handelt es sich hier um einen nicht übertragbaren Einzelfall, der romantisierenden Erziehungsvorstellungen einer vorindustriellen Epoche verhaftet ist?

Braucht man Bildungszertifikate?

Ein weiterer Einwand gegen Sterns ungewöhnlichen Bildungsweg lautet, dass man in unserer Gesellschaft ohne zertifizierte Abschlüsse keinerlei Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat. Auch diese Behauptung entlarvt Stern zur Überraschung seiner skeptischen Zuhörer, der Schweizer Schuldirektoren, als Mythos. In seinen Argumenten, die vor allem auf seinen eigenen positiven Erfahrungen beruhen, wird er von Ken Robinson unterstützt. Dieser hat in seiner berühmten TED-Speech, die er 2006 vor den Größen des Silicon Valleys gehalten hat (<http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>), darauf hingewiesen, dass der Wert der einstmaligen exklusiven Bildungsabschlüsse durch die steigende Anzahl hoch qualifizierter Bewerber/innen in den entwickelten Industriestaaten sinkt, mit dem Resultat, dass es – anders als in unserer Generation – für die jungen Leute keineswegs sicher ist, dass ein hoher Bildungsabschluss auch den Zugang zu einem entsprechenden Arbeitsplatz sichert. Robinsons Prognose aus dem Jahr 2006 ist mittlerweile in Europa in dramatischer Weise Realität geworden, etwa in Griechenland, Spanien oder sogar Frankreich – Ländern, in denen ein großer Teil der jungen Generation – mitunter bis zu 50 Prozent – vergeblich auf einen Arbeitsplatz hofft. Wenn es also zutrifft, dass Bildungszertifikate nicht länger einen sicheren Arbeitsplatz garantieren, stellt dann André Sterns individueller Bildungsweg nicht eine faszinierende Alternative dar, konnte er sich doch – anders als der akademische Durchschnitt – seine Berufswünsche dank seiner profilierten Persönlichkeit und seines überzeugenden Auftretens sichern? Wir sollten diese Frage ernst nehmen, denn hier zeigt sich, dass es in einem Bildungssystem, in dem immer mehr Absolventen über gleiche oder ähnliche Abschlüsse verfügen, gerade auf originelle, individuelle, besonders profilierte

Bildungswege ankommt. Den Notenzeugnissen staatlicher Bildungsinstitutionen vertrauen insbesondere die Abnehmer aus der Wirtschaft schon lange nicht mehr. Sie setzen stattdessen auf ausgefeilte Assessment-Center.

Aber, so wenden Sterns Kritiker weiter ein, was ist denn nun, wenn Sie Arzt, Anwalt, Architekt oder Ingenieur hätten werden wollen? Auch hier argumentiert Stern wie Ken Robinson: Erstens ergreifen mehr als genug Bewerber diese Berufe. Zweitens würden sie aufgrund einer Überbewertung der akademischen Kultur zu Unrecht auf ein Podest gehoben werden. Und drittens könne er ja, wenn er es wolle, jederzeit eine entsprechende Ausbildung beginnen, denn es gebe zunehmend die Möglichkeit einer externen Abiturprüfung und sogar eines Hochschulzugangs aufgrund ausgewiesener Berufspraxis.

Auch wenn ich einräume, dass es sich bei André Sterns Bildungsweg um einen besonderen Fall handelt, der nur unter den begünstigten Umständen seines familiären, sozialen und kulturellen Hintergrunds funktionierte, scheint mir sein extremes Beispiel geeignet, mit einigen Mythen bzw. Verklärungen bezüglich der Überlegenheit öffentlicher Erziehung aufzuräumen. Noch deutlicher wird diese Diskrepanz zwischen behaupteter Leistung und tatsächlicher Wirkung, wenn wir uns fragen, was die Schule zur Entwicklung von Kreativität beiträgt.

Kann schulische Belehrung schaden?

Der Hirnforscher Gerald Hüther wird in seinen engagierten Büchern und Vorträgen nicht müde, darauf hinzuweisen, dass wir alle mit einem Überschuss an Entwicklungsmöglichkeiten geboren werden, dieses ungeheure Potenzial bislang aber nur unzureichend nutzen. »Jedes Kind ist hoch begabt« – so lautet der provokativ-programmatische Titel eines seiner Bücher (Hüther/Hauser 2012). Geht man von der These aus, dass jedes Kind zwar nicht über Hochbegabung (definiert als ein IQ über 130), wohl aber über spezifische Begabungen verfügt, dann fördern zahlreiche Untersuchungen seit Jahren weitgehend übereinstimmend einen bedenklichen Umstand zutage: Noch immer geht der Besuch der Schule für viele Schüler nicht nur mit einer unzureichenden Förderung ihres Potenzials einher, sondern in manchen Bereichen sogar mit dramatischen Einschränkungen. Von Kreativitätsförderung kann nur in den seltensten Fällen die Rede sein. Ken Robinson gibt dafür ein eindrückliches Beispiel: In seinem TED-Vortrag führt er eine Längsschnittstudie an, in der es darum ging, die Entwicklung kreativer Fähigkeiten von Kindern über mehrere Jahre hinweg zu verfolgen. Eine Untersuchungsfrage lautet: »Wie viele Möglichkeiten siehst du, eine Büroklammer zu verwenden?« Durchschnittliche Menschen kommen auf zehn bis 15, Genies auf über 200 Möglichkeiten. Wie entwickelt sich diese Fähigkeit bei Schulkindern?

Die Antwort scheint klar zu sein, denn wenn wir über die Wirkung des Schulbesuchs nachdenken, gehen wir in der Regel davon aus, dass die Fähigkeiten und Leistungen mit dem Aufstieg in höhere Klassenstufen zunehmen. Der Versuch wurde an 1500 Kindern im Kindergartenalter, zwischen neun und elf sowie 13 und 15 Jahren

wiederholt. Das Ergebnis verblüffte die Forscher: Die besten Leistungen erbrachten die Untersuchungspersonen im Kindergartenalter. 16-jährige Schulkinder kamen nur noch auf ca. zwei Lösungen. Wie kann das sein?

Eine Erklärungsmöglichkeit besteht in der Wirkung von Schulen. Pädagogik 2.0, also das traditionelle Konzept öffentlicher Erziehung und Bildung, das vor etwa 200 Jahren seinen allmählichen Siegeszug antrat, setzt auf Separierung von der Lebenswelt sowie frontale Belehrung und Nachlernen alter Lösungen. Es gibt hier ein klares »Richtig« oder »Falsch«, und der Rotstift des Lehrers droht allgegenwärtig im Hintergrund. Unterricht wird reduziert auf Instruktion und messbare Schülerleistungen sowie die Reproduktion der einen, »richtigen« Antwort. Alle Schüler haben im Gleichtakt die Lösung zu liefern, die der Lehrperson vorschwebt, andernfalls werden sie abgewertet. Was Wunder, dass sie trainieren, herauszufinden, was der Lehrer hören will, sich daran gewöhnen, die einzig mögliche, die »richtige« Lösung zu finden.

Oberflächliche Anpassung statt persönlich bedeutsamen Lernens

Übrigens verhalten sich viele Studierende im modularisierten Lehramtsstudium nicht anders, wie ich in meinen Staatsexamensprüfungen immer wieder erleben muss. Und meine Eindrücke über angepasste Studierende, die durch die Struktur des Studiums darauf konditioniert werden, auswendig gelerntes Oberflächenwissen in 30-Minuten-Prüfungen wiederzugeben, wurden jüngst durch eine repräsentative Studie Bielefelder Soziologen bestätigt. Drei Jahre lang haben die Forscher im Auftrag des Bundesbildungsministeriums das Studierverhalten mehrerer Tausend Studierender unter den neuen Bachelor-/Masterbedingungen untersucht. Sie kommen zu einer erschütternden Einschätzung: »Vier von fünf Studenten schummeln«, so auch die Überschrift eines Interviews mit dem Projektleiter der Studie, dem Bielefelder Soziologen Sebastian Sattler. Wenn sich, wie er ausführt, bis zu 80 Prozent der Studierenden im Laufe eines Semesters unerlaubter Mittel bedienen und Abschreiben, Spicken sowie nicht selten Plagieren zu den üblichen Tätigkeiten im akademischen Studium gehören, dann muss die Frage gestellt werden, ob unser Bildungssystem nicht falsch aufgestellt ist, sich an ungeeigneten Zielen orientiert und verhängnisvolle Fehlorientierungen fördert. Die Energie der Studierenden wird darauf konzentriert, die einzig richtigen Antworten zu produzieren. Offenbar geht es weniger um eigenständiges Denken, als um die Reproduktion bekannter Lösungen. Wen wundert es angesichts der Stofffülle, dass Studierende nach Wegen suchen, den unangenehmen und zum Teil auch überfordernden Aufwand des Auswendiglernens zu reduzieren?

Nach meinen Beobachtungen sind zu viele Examenskandidaten infolge des formalisierten Studiums nicht in der Lage, eigenständig und kreativ zu denken. Sie sitzen uns Prüfern gegenüber, spulen ohne innere Beteiligung auswendig gelerntes Faktenwissen ab und werden tief verunsichert, wenn sie eigene Gedanken entwickeln sollen. Am sichersten fühlen sie sich bei dem Aufgabentyp, auf den sie trainiert wurden: Eine stupide Wissensabfrage, die auf eindeutige Antworten abzielt und so tut, als gäbe

es eindeutige Lösungen. Diese Beschränkung auf abfragbares Wissen und eindeutige Antworten lieben insbesondere Kolleg/innen, die sich als exakte Wissenschaftler verstehen, weswegen sie oft vorgefertigte Themen- und Fragenkataloge verwenden. Als ich unlängst ein Kreativseminar durchführte, in dem die Studierenden die Schule der Zukunft visionieren sollten, sagte ein Student des fünften Semesters: »Das war das erste Seminar in meinem Studium, in dem ich mal zusammen mit anderen kreativ sein und selbst denken durfte.« Hier zeigt sich ein grundlegender Fehler unserer bürokratisch normierten Schule und Hochschule: Als eine Nebenwirkung von Pädagogik 2.0 verlieren viele ihre Originalität, die Lust am Querdenken, am Suchen und Experimentieren, entfremden sich selbst und entwickeln eine blockierende Angst davor, Fehler zu machen. Tragischerweise wird aber, wer nie Fehler macht, auch nichts Neues finden.

Das Wissen über gute Lernumgebungen steckt in uns

Wenn wir die tradierte Schul-, aber auch Universitätskultur mit ihrer starken Orientierung an einer Beamten- und Behördenlogik, ihrer einseitigen Orientierung an akademisch-kognitivem Faktenwissen sowie einem an unpersönlichen Standards orientierten, nivellierenden Prüfungswesen betrachten, wird deutlich, dass eine starke Tendenz in der Abwehr von Neuem und dem Beharren auf alten Traditionen besteht. Dies zeigt sich insbesondere in der schwer zu überwindenden »Grammatik der Schule«. Ob es sich um die 45-Minuten-Stunde handelt, die auf einen Erlass des Preußischen Kultusministers Trott zu Solz aus dem Jahre 1911 zurückgeht, die Sortierung der Schüler nach Alterskohorten, ihre Klassifizierung nach aussagearmen Ziffernzensuren oder ihre Verwahrung in Gebäuden, die getreu preußischer Kasernenarchitektur durch rechteckige Klassenzimmer von langen Behördenfluren abgehend charakterisiert sind – fast alles scheint gottgegeben und unveränderbar.

Als ich unlängst meine Praktikanten, angehende Lehrer/innen, im Unterricht eines Kasseler Traditionsgymnasiums besuchte, konnte ich zu meinem Erschrecken – was Unterricht und räumliche Gestaltung betraf – kaum einen Unterschied zu der Situation erkennen, die ich vor 50 Jahren als Schüler an einem baden-württembergischen Gymnasium erlebt hatte. Und was noch schlimmer ist: Niemandem scheint diese Erstarrung in überholten Routinen aufzufallen. Die Frage ist, warum wir es nicht wagen, endlich Neuland zu betreten, und ein innovatives Bildungssystem schaffen, das unseren persönlichen Bedürfnissen und den absehbaren Herausforderungen besser gerecht wird. Wenn viele Bildungsforscher behaupten, wir wüssten dafür noch nicht genug und bedürften komplexer Detailforschungen zur Entschlüsselung des Rätsels, was eine gute Lernumgebung auszeichnet, dann lenken sie ab. Das Wissen darüber steckt in uns, denn wir alle verfügen aufgrund unserer Lernbiografie über ein vergessenes Tiefenwissen, einen verborgenen Schatz, den es zu heben gilt und der uns einige wenige Prinzipien offenbart, die uns als Orientierung für unser pädagogisches Handeln dienen können. Diese Prinzipien sind tief in unserer Natur verankert, und ihre Beachtung sorgt nicht nur für bessere Lernergebnisse, sondern ermöglicht auch Wohlbefinden.