

Olaf-Axel Burow

PÄDAGOGIK

Positive Pädagogik

Sieben Wege zu
Lernfreude und Schulglück

2. Auflage



E-Book inside

BELTZ

Burow

Positive Pädagogik

Olaf-Axel Burow

Positive Pädagogik

Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück

2. Auflage

BELTZ

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow war Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel und berät mit dem IF-Institute for Future Design Bildungseinrichtungen.

Ausführliche Texte zum Downloaden, Literaturangaben, Verfahrensbeschreibungen, Workshop-Protokolle und Forschungsberichte unter:

www.olaf-axel-burow.de
www.if-future-design.de
www.artcoaching.net

Dieses Werk wurde vermittelt durch
Aenne Glienke | Agentur für Autoren und Verlage,
www.AenneGlienkeAgentur.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25568-6 Print
ISBN 978-3-407-25569-3 E-Book (PDF)

2. Auflage 2021

© 2021 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/Oliver Rossi

Herstellung: Michael Matl
Satz: WMTP Wendt-Media Text-Processing GmbH, Birkenau
Druck: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort zur überarbeiteten Neuauflage	9
Einführung	11

1. Teil: Wie das Glück aus der Schule verschwand

Warum verschwand das Glück?	16
Erziehung ist Bildung zur Glückseligkeit	17
Humboldts Vertreibung des Glücks	19
Pädagogisches Tiefenwissen als Zugang zum Glück	20
Die zweite Austreibung des Glücks in Zeiten der Globalisierung	23
Die Grenzen der Vermessung des Menschen	27

2. Teil: Wie das Glück wieder in die Schule hineinkommt

Quellen einer Pädagogik des Glücks	42
Von der Ressourcennutzungs- zur Potenzialerschließungsgesellschaft	43
Ungenutzte Hirnkapazitäten?	46
Auf den authentischen Lehrer und die offene Umgebung kommt es an!	47
Lernen ohne Lehrer und das Wunder von Bremen	50
Lernen neu denken: Glück durch die richtige Mischung	53
Glück durch kollektive Kreativität schon bei Schiller und Goethe	60
Glück durch gemeinsame Visionen in Jugendfreundschaften: Bill Gates und Paul Allen	62
Glück in der Garage statt im Klassenzimmer	63
Glück durch passende soziale und kulturelle Umfeldler	65
Schulglück durch Lernen im Flow?	69
Glücksgefühle stecken an: Zur unterschätzten Wirkung sozialer Netze	75
Glück durch die Beachtung weicher Faktoren	77

Das Gesetz der Wenigen und der Tipping Point: Sie sind Ihres Glückes Schmied!	78
Ist Schulglück – angesichts der Marktzwänge – nur eine Illusion?	86
Der globalisierte Mensch: Glücksritter oder Sklave?	89
Glück und Spitzenleistungen durch Energie, Leidenschaft und die 10 000-Stunden-Regel	92
Äußerliche Belohnungssysteme verhindern Glück	97
Ohne Noten zum Schulglück?	100
Leistung und Lohn	102
Glück durch Wertschätzung	107
Ein neuer Leistungsbegriff	108
Schulglück durch den Aufbau einer »salutogenen Organisation«	111
Glück durch die Berücksichtigung multipler Intelligenzen	115
Wie kommen Wissen und das Glück ins Gehirn?	117
Drei Formen des Wissens	119
Bildwissen als Schlüssel zu unserem Selbst und zum Glück	123
Unterschiedliche Ich-Nähe der drei Wissensformen	125
Der innere Zusammenhang der drei Formen des Wissens	127
Theorie U: Glück durch neue Formen gemeinschaftlichen Sehens	131
Glück durch die Wahl unterschiedlicher Zukunftsbrillen	139
Die Theorie des Kreativen Feldes und das Programm einer Positiven Pädagogik	143
Glück durch Freisetzung der Weisheit der Vielen	146

3. Teil: Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück

Schulglück: Eine pragmatische Definition	150
Übersicht über die sieben Wege	152
1. Renovierung als Chance: Die Valentin-Traudt-Gesamtschule	157
2. Schulgründung statt Burnout: Die Werkstattschule Rostock	164
Ausnahmefall oder Vorbild zur Nachahmung?	167

3. Durch Wertschätzende Schulentwicklung zum Wesentlichen	172
Wertschätzung als Schlüssel	173
Erkennen, worauf es ankommt	175
Erfolgsgeschichten inspirieren	178
Der visionäre Weg	179
Der realitätsbezogene Weg	180
Ergebnisse der Evaluation	182
Wege zur »wertschätzenden Schule«	183
Beispielagenda und Materialien zur Durchführung eines »Wertschätzenden Tages«	184
4. Mit der Zukunftswerkstatt zur gesunden Schule	187
Ablauf der Zukunftswerkstatt »Gesundheit«	191
Zukunftswerkstätten mit der gesamten Schulgemeinde und/oder Bildungsregion ..	210
WOHAS – Workstyle of Health and Sustainability	214
5. Mit dem Index für Inklusion zur »Schule für alle«	221
Inklusive Pädagogik: Schritte zu einer Schule für alle	223
Index für Inklusion	226
6. Art-Coaching: Die Schule als OASE (Open Art Space)	227
Art-Coaching: Durch Kunst und ästhetisches Gestalten die innere Stimme finden und kreative Potenziale erschließen	230
Dem Glück auf der Spur – durch Peerberatung	242
Von der Fragmentierung zum kohärenten Feld	245
Art-Coaching: Ein Weg zu wirksamer Führung	246
Durch Art-Coaching zum Schulglück?	247
7. Die Schule als Kreatives Feld: Positive Pädagogik als Weg zu Lernfreunde und Schulglück	249
Prinzipien Positiver Pädagogik	252
Schule als permanente Zukunftswerkstatt	253
Literatur	255
Links	269
Danksagung	270

Vorwort zur überarbeiteten Neuauflage

Als ich an die Überarbeitung und Aktualisierung der Neuauflage meiner 2011 erschienenen »Positiven Pädagogik« ging, machte ich eine zugleich ermutigenden wie auch irritierende Erfahrung: Obwohl wir in den letzten zehn Jahren einen rasanten Wandel in fast allen Bereichen der Gesellschaft erleben, haben sich viele Schulen nur wenig verändert, so dass die Konzepte der Positiven Pädagogik sowie meine »Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück« aktueller denn je sind. Wie kann das sein?

Wenn ich damals die These vertrat, dass Entlastung und die Nutzung der »Weisheit der Vielen«, also der an Schule beteiligten Personen, Schlüssel zur guten Schule sind, dann gilt das mehr denn je – wie ich auch aus einer Vielzahl von Schulentwicklungswerkstätten weiß, die ich in den letzten Jahren durchgeführt habe. Die positiven Rückmeldungen sprechen eine klare Sprache.

Auch die Behauptung, wir hätten weniger ein Wissens-, als vielmehr ein Umsetzungsdefizit ist seit 2011 immer wieder durch Studien der empirischen Bildungsforschung wie zuletzt auch durch den Bildungsbericht der KMK (»Bildung in Deutschland« 2020) in dramatischer Weise bestätigt worden. Schule erweist sich zu oft noch als träger Tanker, dessen Kurs nur schwer zu ändern ist. Obwohl den meisten Beteiligten klar sein dürfte, dass wir angesichts gesellschaftlicher und technologischer Umbrüche Schule und Unterricht neu denken und gestalten müssen, stehen doch zu viele ratlos vor dieser Herausforderung.

Hier bietet die »Positive Pädagogik« wichtige Orientierungen. So liefert sie – wie Sie in diesem Buch erfahren werden – nicht nur wissenschaftlich fundierte Konzepte für einen zukunftsorientierten Neuentwurf von Schule, sondern zeigt auch Wege, die Sie sofort begehen können.

Dass dies nicht nur eine Behauptung ist, belegt die wachsende Anzahl von Schulen und Schulkollegien, die das Leitbild der Positiven Pädagogik als einer Schule, die die Förderung von Lernfreude sowie die Erfahrung von Schulglück ins Zentrum setzt, alltäglich realisieren. In der Tat ist inzwischen – was damals nicht absehbar war – eine wachsende Bewegung von Schulen entstanden, die Positive Pädagogik praktizieren.

Als ein überraschendes Schlüsselmoment, kurz nach dem Erscheinen meiner Grundlegung, sollte sich die Begegnung mit dem ehemaligen Berufsschulleiter Ernst Fritz-Schubert herausstellen, der an seiner Schule das »Schulfach Glück« eingeführt hatte. Ich ermutigte ihn, seinen wegweisenden Entwurf durch eine wissenschaftliche Untersuchung zu fundieren, was in seine bei Beltz veröffentlichte Dissertation »Lernziel Wohlbefinden« (Fritz-Schubert 2017) mündete. Unterstützt

durch Jürgen Luga führten wir unsere unterschiedlichen Zugänge in dem Band »Einladungen zur Positiven Pädagogik« (Burow, Luga, Fritz Schubert 2017) weiter und gründeten einen Dachverband als Begegnungsplattform.

Gerade in Zeiten umfassender Digitalisierung, die nicht zuletzt durch die Corona-Krise eine erhebliche Beschleunigung auch im Schulbereich erfährt, wächst die Bedeutung einer Personenzentrierten Pädagogik. Wie ich in meinen Büchern zur digitalisierten Schule dargestellt habe, sind analog und digital keine Gegensätze, sondern können sich gegenseitig befruchten, vorausgesetzt, sie basieren auf einem humanistisch fundierten pädagogischen Fundament. Die Positive Pädagogik, das ist meine Überzeugung, liefert dieses.

Kassel, im Januar 2021

Olaf-Axel Burow

Einführung

*»Herauszufinden, wozu man sich eignet,
und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun,
ist der Schlüssel zum Glücklichsein.«*

John Dewey (1930, S. 360)

Glück und Schule – das scheinen auf den ersten Blick Gegensätze zu sein. Dazu aufgefordert, herausragende Glücksmomente im eigenen Leben zu benennen, werden nur die wenigsten von uns an ihren Schulunterricht denken und eher Situationen außerhalb der Schule benennen. Daran hat sich trotz einer Vielzahl von Forschungen zur »guten Schule« wenig geändert. Im Gegenteil: Werden unsere Kinder eingeschult, dann beginnt für sie mehr denn je der »Ernst des Lebens«, und nicht von ungefähr soll ihnen die Zuckertüte den Start versüßen. Mögen einige der Meldungen, die in den letzten Jahren über die »Bildungs- und Erziehungskatastrophe« auf uns niedergeprasselt sind, auch überzogen sein, so sind wir doch weit davon entfernt – gleich ob als Schüler/innen, Eltern oder Lehrer/innen –, die Schule als Hort der Freude oder gar des Glücks zu erfahren.

Zu oft ist das Gegenteil der Fall: Schule wird mehr denn ja als Ort eines überzogenen Leistungsdrucks empfunden, dem die Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen ausgeliefert sind. In Zeiten wirtschaftlicher Krisen und einer verschärften internationalen Konkurrenz sehen es viele als abwegig an, über Schulglück nachzudenken, denn schließlich scheint einzig die messbare Leistung über sozialen und beruflichen Erfolg zu entscheiden. Konsequenterweise fordern nicht wenige, Schule solle sich endlich wieder auf das konzentrieren, wofür sie geschaffen ist: auf Bildung, die sich in Leistungen zeigt, die wiederum aufgrund klar definierter »Bildungsstandards« gemessen werden können und damit eine »objektive« Grundlage für die Auslese unseres Nachwuchses im Interesse des wirtschaftlichen Überlebens unserer gefährdeten Nation bieten. Bestseller wie das »Lob der Disziplin« des ehemaligen Schulleiters des Internates Schloss Salem, Bernhard Bueb, stoßen in das gleiche Horn und erfreuen sich in Kreisen des bildungsorientierten Bürgertums höchster Beliebtheit.

Glück, dieser unscharfe, verwaschene, nur unzureichend operationalisierbare Begriff, scheint demgegenüber eher etwas für Feuilletons und Fernsehshows zu sein, in denen uns durchaus unterhaltsame, aber nicht wirklich ernst zu nehmende Glücksprediger zweifelhafte Rezepte offerieren. So kann es kaum überraschen, dass »Glück« auch bei den professionellen Pädagogen, in der Erziehungswissenschaft, keine Rolle spielt – und das, obwohl der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, Ernst

Christian Trapp 1780 in Halle als Ziel aller Erziehung die »Bildung zur Glückseligkeit« postuliert hatte. Seit dieser Zeit ist das Glück aus der deutschen Erziehungswissenschaft und der Mehrzahl öffentlicher Schulen fast völlig verschwunden.

Stattdessen vernebelt die Diktatur der Zahl die Gehirne. Vertreter einer exakten, an quasi naturwissenschaftlichen Standards orientierten Pädagogik erhoffen sich die »gute Schule« von Schulleistungsvergleichsstudien, diffizilen Unterrichtsforschungen, Evaluierungen und Ähnlichem. Sie versprechen, mit ihren Verfahren komplexe Unterrichts- und Erziehungssituationen so modellieren zu können, dass sie eindeutige Anleitungen für optimiertes Lehren und Lernen geben können. Diesem Optimierungsversprechen folgt die Politik seit einiger Zeit und baut den Bereich entsprechender Forschungen und sich daraus ableitender Leistungskontrollen massiv aus.

Wie ich zeigen werde, besteht aber wenig Hoffnung, dass dadurch die Lernfreude oder gar das Schulglück von Lehrer/innen und Schüler/innen gesteigert wird. Denn große Teile dieser Forschungen erweisen sich bei näherer Betrachtung als reine »Bestätigungsforschung«, indem sie mit großem Aufwand herausfinden, was der durchschnittlich informierte Laie auch durch bloßes Nachdenken und die Besinnung auf eigene Schul- und Lernerfahrungen selbst herausfinden kann. Vor allem aber bleibt dieser Forschungstyp zu oft bei der Feststellung der Misere stehen und kann nur selten gangbare Auswege aufzeigen. Im Gegenteil: Statt der notwendigen Entlastung werden Lehrer/innen und Schüler/innen zusätzlichem Druck und immer neuen Anforderungen ausgesetzt.

Dieses Buch weist einen anderen Weg: Entlastung und die Nutzung der »Weisheit der Vielen«, also der an Schule beteiligten Personen, sind Schlüssel zur guten Schule. Wir haben kein Wissens-, sondern ein Umsetzungsdefizit. Meine Arbeit mit einer Vielzahl von Schulkollegien, Eltern und Schüler/innen in den letzten Jahren zeigte mir: Wir alle verfügen über ein bislang unterschätztes »pädagogisches Tiefenwissen«, das sich im Rahmen von Schulentwicklungswerkstätten mit allen Beteiligten in erdrückender Eindeutigkeit zeigt. Wir alle wissen sehr wohl, wie gute Lehr- und Lernumgebungen aussehen. Was uns fehlt, sind Räume, in denen wir uns gegenseitig austauschen, besinnen und die Veränderungsschritte angehen, die sich in der gemeinsamen Reflexion als sinnvoll erweisen. In solchen Schulentwicklungswerkstätten erweist sich immer wieder: Wir überschätzen Experten und unterschätzen unser eigenes Wissen.

Ein Schlüssel zur guten Schule besteht in der Rückbesinnung auf unseren gesunden Menschenverstand und die Entdeckung unseres pädagogischen Tiefenwissens durch die Freisetzung der »Weisheit der Vielen«. Wenn es Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen und den anderen an Schule beteiligten Personen gelingt, durch wertschätzenden Erfahrungsaustausch in gemeinsamer Reflexion Erfolgsprinzipien guter Schule zu identifizieren, dann ist es möglich, in gemeinsamer Anstrengung Schule zu einem Ort von Lernfreude und bisweilen sogar Glück zu verwandeln.

Zum Aufbau des Buches

Im *ersten Teil* beschreibe ich aus historischer Perspektive, wie das Glück so konsequent aus der Schule vertrieben wurde, dass inzwischen nicht nur über 60 Prozent der Lehrer/innen und bis zu 40 Prozent der Schüler/innen in besorgniserregender Weise gesundheitlich belastet sind, sondern auch annähernd ein Fünftel aller Schüler/innen die Schule ohne Abschluss oder sinnvolle Perspektiven verlässt. Wie konnte es dazu kommen, dass eine Institution, die dazu bestimmt ist, ein Grundbedürfnis des Menschen, nämlich Lernen und Lehren zu optimieren, die Gesundheit so vieler ihrer Mitglieder beeinträchtigt und bei zu vielen Lernfrust erzeugt? Die historische Analyse zeigt einen Trend: Wir lassen uns zu sehr durch Fremdbestimmung leiten, sind durch das Paradigma einer Ressourcenausbeutungsgesellschaft geprägt und haben den Kontakt zu unserer menschlichen Natur und unseren grundlegenden Bedürfnissen verloren.

Im *zweiten Teil* setze ich mich deshalb mit der Frage auseinander, auf welche Weise wir das Glück und die Freude in die Schule zurückholen können. Hierzu gibt es eine Reihe von spannenden Konzepten und Theorien, die uns darin unterstützen können, einen neuen Blick auf Lehren und Lernen, auf Schule insgesamt zu entwickeln. Dabei zeichnen sich die Umriss eines neuen, zukunftsorientierten Paradigmas, nämlich einer Potenzialentfaltungsgesellschaft und einer »Positiven Pädagogik« ab. Positive Pädagogik setzt auf das Prinzip Ermutigung, indem sie Verfahren bereitstellt, die die Beteiligten darin unterstützen, ihre Stärken zu erkennen und für die gemeinsame Entwicklung zu nutzen. Lernfreude und Schulglück werden hier durch ein positives Schüler- und Lehrerbild sowie den auf gemeinsame Entwicklungschancen gerichteten Fokus gefördert.

Wer zunächst davor zurückschreckt, sich mit der Theorie zu befassen, und eher an den praktischen Perspektiven interessiert ist, kann den zweiten Teil überspringen und gleich in den *Praxisteil*, in die Lektüre meiner »Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück« einsteigen. Die Leser/innen werden hier zunächst zwei unterschiedliche Wege zum Schulglück kennenlernen:

- Den Weg eines Schulleiters, der – obwohl in einem der ärmsten Kreise Hessens gelegen – die anstehende Renovierung seiner Schule dazu nutzte, baulich und inhaltlich ein wegweisendes Schulmodell zu entwickeln. Sein Beispiel zeigt, was selbst unter schwierigen Bedingungen möglich ist, wenn die Mitglieder der Schule sich auf das besinnen, was ihnen wirklich wichtig ist.
- Ebenso beeindruckend ist der zweite Weg: Eine ursprünglich vom Burnout bedrohte Kollegin resigniert nicht, sondern besinnt sich auf ihre pädagogische Vision. Und diese ist so anziehend, dass sich Kolleginnen und Kollegen um sie scharen und gemeinsam – innerhalb erstaunlich kurzer Zeit – die erfolgreiche Gründung einer faszinierenden Schule gelingt.

»Renovierung als Chance« und »Schulgründung statt Burnout« sind ermutigende Beispiele dafür, was möglich ist, wenn es einem Kollegium gelingt, die eigenen Stärken zu erkennen und sich auf eine gemeinsam geteilte pädagogische Vision zu besinnen. Zwar mögen hier Zufälle, günstige persönliche Konstellationen und auch Glück eine Rolle gespielt haben, doch Schritte in diese Richtung sind überall möglich. Mit der »Wertschätzenden Schulentwicklung«, der »Zukunftswerkstatt Gesunde Schule«, dem »Index für Inklusion«, und dem »Art-Coaching« stelle ich weitere Wege vor, die an jeder Schule sofort an einem pädagogischen Tag als Auftakt besprochen werden können. Diese Verfahren, die wir in den letzten Jahren in einer Vielzahl von Schulen und Bildungseinrichtungen mit Erfolg durchgeführt haben – das zeigen auch die Evaluationen und Rückmeldungen – bilden oft den Anstoß für einen Entwicklungsprozess, der nicht von außen oktroyiert ist, sondern von den Beteiligten selbst getragen wird. Die Lust an gemeinsamer Entwicklung und die Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter haben sich als Schlüssel gemeinsamer Schulentwicklung erwiesen. Dahinter steht die Erkenntnis, dass der beste Schulentwicklungsexperte eine vielfältig gemischte Gruppe von engagierten Mitgliedern der Schulgemeinde ist, die ihre Potenziale synergetisch freisetzen und sich gemeinsam auf den Weg machen.

Mit der Vision der »Schule als Kreatives Feld« beschreibe ich einen siebten Weg, der zeigt, dass wir weniger komplizierte Schulentwicklungsverfahren benötigen als vielmehr die Beachtung einiger weniger Prinzipien. Der Schlüssel zur »guten Schule«, zur Schule, in der mehr Freude und Glück herrschen, liegt in der Rückbesinnung auf die Normen und Werte, deren Verwirklichung uns ein inneres Anliegen ist. In diesem Sinne sollten wir uns aus selbst verschuldeter Unmündigkeit befreien und den Weg zu mehr Freude und Glück in der Schule beschreiten.

Kassel, im Januar 2011

Olaf-Axel Burow



Wie das Glück aus der Schule verschwand

Wie das Glück aus der Schule verschwand

Verfolgen wir zunächst in einem knappen Abriss, wie das Glück aus der Pädagogik und damit auch aus unseren Bildungsinstitutionen verschwand. Sie werden schnell merken, wie aktuell die Überlegungen unserer pädagogischen Vorfahren sind, und darüber hinaus erste Hinweise bekommen, wo die Stellschrauben sind, mit denen wir die Fehlentwicklungen korrigieren können. Ich werde zeigen, dass wir alle – im Bestreben, Schule und Unterricht zu optimieren – den wichtigsten Punkt übersehen haben.

Warum verschwand das Glück?

»Vom Glück und glücklichen Leben« heißt der Titel einer Sammlung von Aufsätzen mit sozial- und geisteswissenschaftlichen Zugängen zu unserem Thema, die mein Kollege Timo Hoyer 2007 herausgegeben hat. Einige der Überlegungen, die er dort vorstellt, führten dazu, dass wir uns in vielen Gesprächen mit der Frage auseinandersetzten, warum Schulen und Bildungseinrichtungen – immer noch oder mehr denn je – Orte sind, an denen man Lernfreude oder gar Glück nur selten erfahren kann. Wir stellten uns die Frage: Wie kommt es eigentlich, dass Lernen an Schulen und Hochschulen – von löblichen Ausnahmen abgesehen – immer stärker einem bürokratischen Regime unterworfen wird, mit dem Ergebnis, dass viele zu oberflächlicher Anpassung verführt werden und nicht wenigen gar die Lust am Lernen vergällt wird?

Während Hoyer eher ein Experte für die historische Perspektive ist, liegt mein Schwerpunkt in der Entwicklung von beteiligungsorientierten Verfahren zur Analyse und Entwicklung von Bildungseinrichtungen. Dabei geht es mir immer darum, das Wissen der Beteiligten, die »Weisheit der Vielen«, freizusetzen und als Ausgangspunkt für einen gemeinsamen Entwicklungsprozess zu nutzen. Dieses Wissen der Vielen darüber, was eine gute Schule und gute Lehr-Lern-Umgebungen ausmacht – ein Wissen, das in den viel zu wenig beachteten Erfahrungen von Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen verborgen liegt –, weist eine hohe Übereinstimmung mit dem auf, was dem ersten Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, Ernst Christian Trapp, 1780 in Halle vorschwebte: Er setzte das Glück ins Zentrum seiner Pädagogik.

Doch wann und warum sind diese wegweisende Schwerpunktsetzung und damit auch das Glück aus der Pädagogik verschwunden? Wo ist der Beginn dieses seltsamen Selbstentfremdungsprozesses zu verorten? Gibt es einen historischen Startpunkt? Wir sind bei unserer Suche fündig geworden, und zwar an einer Stelle, an der man es kaum erwarten würde.

Erziehung ist Bildung zur Glückseligkeit

Ausgerechnet die Erziehungstheoretiker und Bildungsreformer der deutschen Aufklärung, die als »schwarze Pädagogen«, als rabiate Zuchtmeister verunglimpft worden sind, ausgerechnet Basedow, Campe, Stuve, Bahrtdt, Trapp, Villamaue und wie die heute zu Unrecht vergessenen Pädagogen alle heißen, haben das Glück, die Glückseligkeit als eine, nein als *die* Leitkategorie pädagogischen Handelns verfochten zu haben. »Man darf getrost von der Geburt der deutschen Reformpädagogik aus dem Geiste des Eudämonismus sprechen« – so Hoyers pointierte Schlussfolgerung (Hoyer 2007, S. 233 f.).

1768 hat Johann Bernhard Basedow zur Verbesserung des öffentlichen Schulwesens aufgerufen und damit eine Welle an pädagogischen Reformbestrebungen in Gang gesetzt. Basedow wollte Landesherrn und potenzielle Geldgeber davon überzeugen, dass die Schule das vorzüglichste Mittel sei, »den ganzen Staat [...] glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten«. Das Wohlergehen des Staates und die »Glückseligkeit der Bewohner« waren für ihn zwei Seiten einer Medaille. Die Erziehung diene dazu, »die Kinder zu einem gemeinnützigem, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten« (Basedow 1880, S. 42).

In der ersten systematischen Pädagogik Deutschlands, in Ernst Christian Trapps »Versuch einer Pädagogik« von 1780, wird diese dreigliedrige Zweckbestimmung der Erziehung auf einen Punkt zugespitzt: »Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit« (Trapp 1977, S. 33). Trapp betrachtete die Glückseligkeit als das oberste Erziehungsziel, weil sie allein von allen Menschen um ihrer selbst willen begehrt werde. Während man bei der Tugend und Moral immer noch nach dem Warum und Wozu fragen könne, so sei dies bei der Glückseligkeit unsinnig.

Das publizistische Glanzstück der sogenannten Philanthropen war die 16 Bände umfassende »Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens«. Für den ersten Band hat Karl Friedrich Bahrtdt 1785 einen programmatischen Beitrag verfasst. Er war mit Trapp einer Meinung, dass die Glückseligkeit der höchste »Zweck der Erziehung« sei (Bahrtdt 1980, S. 49). Und wie gelangt man zur Glückseligkeit? Durch »Veredlung und Vervollkommnung« (S. 65) sowie durch Freisetzung der den Menschen eigenen Fähigkeit zur »Menschenliebe« (S. 64). Glück ist nach diesem Verständnis eine Emotion und zugleich eine moralische Kategorie mit normativem Gehalt. Der gut Erzogene empfinde ein intensi-

ves Gefühl des Glücks, »wenn er andern selbst Vergnügen machen und durch Wohltaten, Gefälligkeiten oder Arbeiten, die ihrem Wunsche gemäß sind, Schöpfer ihres Glücks, ihrer Freude, ihrer Zufriedenheit werden kann« (S. 62).

Das Glück des Einzelnen hat aufseiten des erziehungsbedürftigen Subjekts zwei konstitutive Voraussetzungen: Perfektionierung und Harmonisierung der Vermögen und Begabungen. Je mehr Eigenschaften und Fähigkeiten ein Individuum ausbildet, desto vielfältiger, umfangreicher und intensiver fällt sein Daseinsglück aus. Die Bezüge zu Deweys Glücksformel (»Herausfinden, wozu man sich eignet«) sowie zu modernen Bildungsvorstellungen, wie sie die an die Humanistische Psychologie anknüpfende Gestaltpädagogik vorschlägt (»Konzentration auf das Erleben des Hier-und-Jetzt«; vgl. Burow 1988; 1993) –, bestätigt durch neuere Forschungsergebnisse der Hirnforschung – sind evident. In diesem Sinne sprach Joachim Heinrich Campe seinem fiktiven Sohn Theophron ins Gewissen:

»Du bist nicht Seele allein, du hast auch einen Körper; und deine Seele ist nicht bloß Verstand, sie ist auch Herz, nicht bloß Erkenntniskraft, sondern auch Empfindungsvermögen. Dies bedenke, mein Sohn, und wisse, dass die Summe deiner Vollkommenheiten, und also auch die Summe deiner Glückseligkeit, in eben dem Maße verringert wird, in welchem die Uebungen deiner Kräfte einseitig sind, in welchem du den einen Theil von dir, mit Vernachlässigung der übrigen, zu verbessern und zu stärken suchst. So fest und innig ist der Zusammenhang, welcher alle mit einander verknüpft!«
(Campe 1832, S. 151)

Campe erweist sich in diesen Sätzen als erstaunlich aktuell. Würde er heute noch leben und hätte er aktuelle Tendenzen des Schul- und Hochschulwesens zu beurteilen, so käme er unzweifelhaft zum Schluss, dass »einseitige Uebungen der Kräfte« und eine »Vernachlässigung der übrigen« eine der Ursachen nicht nur für fehlendes Bildungsglück, sondern auch für unzureichende Leistungen und sogar gesundheitliche Belastungen ist.

Ganz in diesem Sinne hat der Freiburger Neurobiologe, Arzt und Psychotherapeut Joachim Bauer in seiner wegweisenden Untersuchung »Das Gedächtnis des Körpers« (Bauer 2007) anschaulich beschrieben, wie eng Lernen mit körperlichen Empfindungen verbunden ist. Wer beispielsweise Lateinvokabeln unter Leistungsdruck und Angst lernt, der mobilisiert beim Abrufen der Vokabeln auch noch 20 Jahre später diese negativen Gefühle. Der Göttinger Hirnforscher Gerald Hüther weist auf die Erkenntnis hin, dass wir nicht nur Begriffe lernen, sondern auch die gesamte Lernsituation mit den damit verbundenen Empfindungen speichern. Dies alles wussten schon die Philanthropen, auch wenn sie sich einer anderen Sprache bedienten und ihre Erkenntnisse nicht wissenschaftlich belegen konnten.

»Die Erziehung zur Glückseligkeit ist aus philanthropischer Sicht darauf bedacht, den Heranwachsenden eine möglichst allseitige, wohlproportionierte Aus-

bildung zuteil werden zu lassen«, schreibt Timo Hoyer (Burow/Hoyer 2011, S. 51). Dies geschieht im Interesse der zu Erziehenden. Aber die Erziehung soll nicht nur die individuelle Vollkommenheit befördern, sondern auch eine gesellschaftlich-politische Funktion erfüllen. Peter Villaume (1785, S. 576) nannte die polaren Ansprüche, die die Erziehung zu berücksichtigen habe: »1) eigne Veredlung und Glück; und 2) Rechte der Gesellschaft auf eines Jeden Brauchbarkeit.« Brauchbarkeit ist allerdings eine fragwürdige Kategorie, zumal sie bei den Philanthropen einen standesideologischen Anstrich besaß. Der Gedanke »Gleiches Recht auf eine standesunabhängige Bildung für alle« war den Philanthropen noch ziemlich fremd.

Erst der Neuhumanismus erklärte die »allgemeine Bildung des Menschen« (Niethammer 1968, S. 162) – aller Menschen – zu einem Zweck an sich. Auf dem Papier zunächst, aber immerhin: Jede Person hat ungeachtet ihres Standes und Herkommens einen Anspruch auf allseitige, qualifizierte Bildung – ein Anspruch, den unser Bildungssystem über 200 Jahre später noch immer nicht eingelöst hat. Der Gedanke gleicher Bildungschancen für alle, der aus der Bildungsrhetorik des 19. Jahrhunderts nicht wegzudenken ist, war jedoch mit einem Mangel verbunden, den Hoyer (Burow/Hoyer 2011, S. 51) benennt:

»Mit dem Aufstieg und der Aufwertung des Bildungsbegriffs, dem Stolz und Stolperstein der deutschen Pädagogik, verlor die Pädagogik jedoch das Glück des Einzelnen immer mehr aus den Augen.«

Humboldts Vertreibung des Glücks

Bevor die Neuhumanisten den Diskurs beherrschten, spielte »Bildung« im pädagogischen Sprachgebrauch eine nebengeordnete Rolle. Der Ausdruck bezeichnete zumeist einen Prozess. Trapp sprach von der Bildung zur Glückseligkeit – Bildung ist der Vorgang, Glückseligkeit das Ziel. Diese Verwendungsweise geriet nicht außer Gebrauch, aber ihr verdankt der Bildungsbegriff nicht seine Schlüsselstellung in der deutschen Pädagogik. Mit dem Wort verband sich zunehmend die Vorstellung von einem optimalen Zustand der Person. Bildung wurde zu einem normativen und praktischen Entwicklungsideal: »Das höchste Gut und das allein Nützliche ist die Bildung«, bemerkte Friedrich Schlegel 1798 (zit. nach Bollenbeck 1996, S. 127), wobei Bildung beides umfasste – das Ziel und den Vorgang. Die wahre Bildung, so nochmals Schlegel, betreffe die »Entwicklung [...] und [...] Harmonie aller Kräfte«.

Nichts anderes haben auch die Philanthropen behauptet, doch Hoyer weist auf einen entscheidenden Unterschied hin: Der Bildungsbegriff, wie ihn Niethammer, Schlegel, Herder, Humboldt, Goethe und Gleichgesinnte lancierten, war von Anfang an von theologischem Gedankengut durchsetzt und idealistisch überhöht. In

der Vorstellung einer zweckentbundenen, harmonischen Individualbildung wurden die konkreten gesellschaftspolitischen Verhältnisse kaum berücksichtigt. Auch den subjektiven Triebbedürfnissen, Affekten, Gefühlen, Wünschen und Neigungen gegenüber verhielt sich der Bildungsbegriff merkwürdig distanziert, wenn nicht gar abweisend. Ob Bildung zum Glück, zur Freude und zum emotionalen Wohlbefinden der vergesellschafteten Subjekte beitrage, war den Neuhumanisten einigermaßen gleichgültig. Die Mühe, Bildung und Glück konzeptionell miteinander in Beziehung zu setzen, machten sie sich nicht.

Hoyer entdeckte bei seinen Recherchen einen für unsere Fragestellung entscheidenden Punkt, indem er konstatierte:

»Wilhelm von Humboldt vertrieb das Glück endgültig aus der Pädagogik, als er 1832 erklärte: »Die Entwicklung aller Keime [...], die in der individuellen Anlage eines Menschenlebens liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns, nicht gerade Glück.« (zit. nach Burow/Hoyer 2007, S. 52)

Pädagogisches Tiefenwissen als Zugang zum Glück

Fassen wir zusammen: Ernst Christian Trapp, der erste, längst vergessene Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, startete mit einem Programm, das den Wert von Erziehung und Bildung am erreichten Glück der Kinder maß, und wurde in dieser Auffassung zunächst von vielen Kollegen unterstützt. Sie alle hätten schon damals John Deweys spätere Glücksformel unterschreiben können. Doch im weiteren Verlauf des Vordringens eines idealistisch und theologisch überhöhten Bildungsbegriffs geriet das Glück immer mehr ins Hintertreffen, bis es von Humboldt endgültig ins Abseits gedrängt wurde.

Manche Leser/innen werden sich jetzt vielleicht fragen: »So what – ist das alles nicht nur Schnee von gestern? Was bringen uns Trapp und Konsorten für die Entwicklung heutiger Bildungseinrichtungen? Und warum beschäftigen sich allgemeine und historische Pädagogen gerade jetzt mit den Vorläufern moderner Erziehungskonzeptionen?« Diese könnte man – wie es Jürgen Overhoff (2009) in einer aufschlussreichen Studie getan hat – noch um eine Reihe weiterer Autoren ergänzen; Autoren unterschiedlicher Nationalitäten, die doch allesamt einmütig für eine zweckfreie Bildung plädierten.

Ich meine: In Zeiten einer einseitig an ökonomischen Effizienzkriterien orientierten, dem »Paradigma des messenden Vergleichs« unterworfenen »Vernaturwissenschaftlichung« weiter Bereiche der Pädagogik weitet es den verengten Blick, wenn man sich daran erinnert, dass es eine Tradition progressiver Pädagogik gibt, die sich nicht fremdbestimmter Anpassung unterwarf, sondern das Glück der Heranwachsenden ins Zentrum setzte. Aus dieser vergessenen Perspektive zeigt sich:

Die erregten Debatten der Gegenwart darüber, was Bildung und Erziehung leisten sollen, leiden unter dem Mangel einer Rückbesinnung auf das, was wirklich wichtig ist. In Zeiten, in denen unkritisch das »Lob der Disziplin« gesungen wird und sich eine radikale Verschulung von Schulen und Hochschulen abzeichnet, kann eine Erinnerung an entspanntere und menschenfreundlichere Zielbestimmungen der Pädagogik durchaus befreiend wirken und Anregungen geben, die eigene Praxis zu überdenken.

Mehr noch: Von John Locke, der in London 1693 eine »ungetrübte Lust am Lernen« propagierte, über Benjamin Franklin in Philadelphia 1749, Jean-Jacques Rousseau 1762 in Paris bis zu Immanuel Kant in Königsberg 1803 gibt es eine andere Tradition früher »geisteswissenschaftlicher Globalisierung«, die sich durch weitgehende Übereinstimmung in der Zielbestimmung von Erziehung und Bildung auszeichnet und die uns gerade heute dazu anregen kann, Schulentwicklung aus einer differenzierteren Perspektive zu betrachten, als es manche der kurzfristigen Zahlenjongleure derzeit betreiben, indem sie sich darauf konzentrieren, Lehrer/innen und Schüler/innen mit dem Versprechen nachhaltiger Leistungssteigerungen akribisch zu vermessen. Offenbar haben diese Denker vergangener Zeiten aufgrund ihrer sensiblen Beobachtungsgabe ein tiefes Verständnis der Natur menschlichen Lernens erworben, von dem wir noch heute profitieren können. So resümiert Overhoff am Ende seiner Untersuchung:

»Zweihundert Jahre nach Kants hoffnungsvollem Ausblick auf eine durchs Lernen ›glücklicher‹ gewordene Menschheit lesen sich die pädagogischen Visionen des Königsberger Philosophen wie ein radikales Kontrastprogramm zu den Zielen einer ausschließlich ökonomischen Kriterien verpflichteten europäischen Bildungspolitik. Denn wenn Kant das mit einem ›Gefühl der Lust‹ verbundene Lernen als unverzichtbares Mittel zur Bildung und Bewahrung eines ›fröhlichen Herzens‹ beschreibt und zugleich als wesentliche ›Bestimmung‹ des Menschen charakterisiert, ist das etwas fundamental anderes als die gegenwärtig verbreitete Auffassung, dass man sich vor allem deshalb stetig weiterzubilden habe, um auf dem Weltmarkt von morgen bestehen zu können.« (Overhoff 2009, S. 255)

Overhoff weist darauf hin, dass die lernbegeisterten Aufklärer keineswegs naive Schwärmer, sondern als Gesellschaftsreformer in der Wirklichkeit verankert waren. Doch anders als unter dem »Regime von Pisa, McKinsey & Co« (Münch 2009) verfügten sie über ein umfassendes Bildungsverständnis, das sich auch in den Leistungsergebnissen sehen lassen konnte. So zählt die von Franklin 1791 nach seinen Ideen gegründete University of Philadelphia bis heute zu den führenden Universitäten der USA. Denjenigen, die kurzschlüssig das Lob der Disziplin vertreten, eine Rückkehr zu alten Tugenden predigen und auf Normierung, Verschulung und Standardisierung setzen, sei die Lektüre Kants angeraten, der der Über-

zeugung war, »dass Kinder – und Erwachsene – nur dann dauerhaft gut lernen, wenn sie das Lernen ganz bewusst mit einem Gefühl der Lust als eine tief befriedigende und den eigenen Horizont erweiternde Tätigkeit erlebt haben« (Overhoff 2009, S. 253).

Hirnforscher wie Hüther, Roth und Spitzer bestätigen diese frühen Kant'schen Ahnungen mit ihren Forschungsergebnissen. Hier stellt sich die Frage: *Warum versagen wir noch immer dabei, Schulen und Hochschulen nach solchen vergleichsweise einfachen Prinzipien umzubauen?* Oft ist ja sogar das Gegenteil der Fall. Oder umgekehrt gefragt: Was befähigte Philanthropen und Aufklärer zur Entwicklung eines so zukunftssträchtigen Erziehungs- und Bildungskonzepts? Woher hatten sie dieses Wissen, obwohl es doch so gut wie keine empirischen Untersuchungen gab? Meine These: Sie benutzten eine in Jahrhunderten bewährte, aber etwas aus der Mode gekommene Methode: die Selbstreflexion eigener Erziehungs- und Bildungserfahrungen und das Denken in komplexen Zusammenhängen. Auf diese Weise erhielten sie Zugang zu einer entscheidenden Wissensquelle, die wir zu lange unterschätzt haben und die wir stärker nutzen sollten: das »pädagogische Tiefenwissen«.

Auch dies ist ein auf den ersten Blick ähnlich nebulöser Begriff wie der des Glücks. Und doch umschreibt er etwas, das ich in einer Vielzahl von Schulentwicklungswerkstätten immer wieder erleben durfte: Wenn die an Schule beteiligten Personen sich auf einen offenen Prozess der Analyse eigener Bildungserfahrungen einlassen, dann entdecken sie einige wenige Erfolgsprinzipien gelingender Schule bzw. optimaler Lehr-Lern-Entwicklungsbedingungen (vgl. Burow 2009). Und diese Prinzipien werden – oft zu ihrer eigenen Überraschung – von der erdrückenden Mehrzahl der Beteiligten geteilt. Fast scheint es so, als hätten wir im Prozess der Zivilisation, unter dem äußerlichem Anpassungsdruck, Selbstzwänge verinnerlicht (vgl. Elias 1976), die uns daran hindern, unsere elementaren Bedürfnisse zu erkennen. Die »Kritik des außengeleiteten Menschen« wurde übrigens schon in den 1950er-Jahren von dem amerikanischen Soziologen David Riesman (Nachdruck 1986) geleistet. Sie ist aktueller denn je.

Wenn wir Bildungseinrichtungen und sonstige Organisationen schaffen wollen, die die Wahrscheinlichkeit von Wohlbefinden und Glückserfahrung erhöhen, dann müssen wir das unterschätzte Erfahrungswissen, die »Weisheit der Vielen«, rehabilitieren und stärker nutzen. Wie das konkret geht, werde ich anhand von bewährten und relativ einfach umzusetzenden Verfahren im dritten Teil dieses Buches beschreiben.

Festzuhalten bleibt zunächst, dass wir uns selbst durch eine Vernachlässigung unserer Fähigkeit zur Selbstreflexion und durch einen vereinseitigten Blick nach außen von unseren Quellen persönlichen und kollektiven Wachstums abschneiden. So spricht Hüther ganz in diesem Sinn davon, dass wir einer fehlgesteuerten »Ressourcennutzungskultur« unterlägen, in der Schüler und Studierende, aber

auch Arbeitnehmer, nach dem Maschinenmodell wie steuer- und ausbeutbare Objekte behandelt würden. Das Kolumbus-Muster der Entdeckung, Eroberung und Ausbeutung der Außenwelt sei an ihr Ende gekommen. In Zeiten übernutzter und knapper werdender Ressourcen gehe es um eine veränderte Orientierung – um die Entwicklung einer Potenzialentfaltungsgesellschaft.

Etwas übertrieben formuliert Hüther (o. J.) im Interview: »Wir brauchen Schulen, in denen die Schüler weinen, wenn der Unterricht ausfällt, weil er solche Freude und Lust macht.« Von der Umsetzung solcher Visionen sind wir noch weit entfernt. Einstweilen erleben wir die zweite Austreibung des Glücks in Zeiten der Globalisierung.

Die zweite Austreibung des Glücks in Zeiten der Globalisierung

In meiner pointierten Nachzeichnung von Phasen der Vertreibung des Glücks aus Schulen bzw. Bildungseinrichtungen im 20. Jahrhundert beschränke ich mich im Folgenden auf eine Kritik zentraler Entwicklungen seit den 1970er-Jahren.

Summerhill: Radikale Glücksorientierung

Nur so viel zur Zeit davor: Nach der hoffnungsbesetzten Ausrufung eines »Jahrhunderts des Kindes« durch Ellen Key um 1900 (vgl. Key 1902/1992) und vielen – bis heute nachwirkenden – produktiven reformpädagogischen Erneuerungsversuchen in den 1920er-Jahren gab es im Dritten Reich einen dramatischen Rückfall in eine Verzweckung von Erziehung und Bildung zu destruktiven Zielen. Auch in der mit dem Wiederaufbau befassten Nachkriegszeit spielte Glück als Ziel von Erziehung und Bildung keine Rolle. Es blieb oftmals als Spinnern deklarierten Außensternern wie Alexander Sutherland Neill vorbehalten, mit kreativen und radikalen Schulmodellen konsequent auf dem Schulglück der Kinder zu beharren.

Angestoßen durch negative eigene Schulerfahrungen mit einer autoritären Pädagogik in den 1920er-Jahren setzte er mit beeindruckender Konsequenz zeitlebens auf das Gegenteil: Die Entwicklung einer Pädagogik radikaler Freiheit. In seinem mittlerweile weltberühmten und von seiner Tochter geführten Internat Summerhill praktizierte er die Prinzipien fast völliger Schülerselbstbestimmung. Bis auf wenige grundlegende Regeln, die ein konstruktives Miteinander in der Gemeinschaft gewährleisten sollten, war seinen Schüler/innen selbst die Teilnahme am Unterricht freigestellt und konnten sie fast alles mit dem Schulparlament in eigener Verantwortung regeln – das genaue Gegenteil der bürokratisierten Verwaltungsschule, die noch immer dominiert.

In Neills Schule gab es Schüler/innen, die bis zum Verlassen der Schule nicht einmal richtig lesen gelernt hatten, weil sie sich konsequent dem Unterricht verweigerten und Beschäftigungen nachgingen, die sie mehr interessierten. Neill tolerierte solche extremen Verhaltensweisen, war ihm die Selbstbestimmung doch wichtiger als die Anpassung an äußerliche Ziele. Studien zu den Absolventenschicksalen Summerhills deuten jedoch darauf hin, dass selbst diese Extremfälle – trotz oder gerade wegen dieser Freiheit – im Erwachsenenleben bestanden. Ein Leseverweigerer beispielsweise wurde später ein führendes Leitungsmitglied einer Nichtregierungsorganisation und hatte sich die fehlenden Kenntnisse und Fähigkeiten innerhalb kürzester Zeit angeeignet. Auch wenn unter den Absolventen offenbar keine »Spitzenleister« waren, so scheint Neill dem Anspruch der Ermöglichung von Schulglück doch nahegekommen zu sein.

Die Radikalität seines Ansatzes faszinierte in den 1960er-Jahren nicht nur viele Achtundsechziger der »Love-and-Peace-Fraktion«, sondern darüber hinaus ein so breites Spektrum von an einer Reform der Erziehung und Bildung interessierten Personen, dass er mit seiner »Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung« das bislang meistverkaufte pädagogische Fachbuch geschrieben hat – das zudem in eine Vielzahl von Sprachen übersetzt wurde. Von den Schulbehörden wurde Neill und seiner Schule allerdings bis heute mit kleinkarierten Überprüfungen und bürokratischen Auflagen das Leben schwer gemacht. Von der offiziellen Erziehungswissenschaft wurde er kaum beachtet, und seine Ansätze fanden, von Ausnahmen abgesehen, keinen Eingang in die Konzipierung einer ernst zu nehmenden Glückspädagogik auf wissenschaftlicher Basis – im Gegenteil.

Die Gegenposition: Lob der Disziplin

In seiner Streitschrift »Wozu ist die Schule da?« machte der Göttinger Pädagoge Hermann Giesecke in den 1990er-Jahren Neills Pädagogik gar verantwortlich für Fehlentwicklungen der bundesdeutschen Schullandschaft, da er mit seinen Ideen die Hirne vieler Lehrer/innen vernebelt habe: Ähnlich wie der ehemalige Salem-Leiter Bueb forderte Giesecke in Abgrenzung zu Neills umfassendem Glückskonzept eine Konzentration der Schule auf ihre Kernaufgabe, nämlich den Unterricht. Umfassendere Ansprüche – gar einer Glückspädagogik – überforderten Lehrer/innen und Schüler/innen, und dazu sei nicht die öffentliche Schule da, darum hätten sich Eltern und Sozialpädagogen zu kümmern. Insofern erwies sich Giesecke – ebenso wie Bueb von überforderten Lehrern und Eltern mit überwältigendem Zuspruch versehen – letztlich als Vertreter einer »fragmentierenden Pädagogik«: Propagierte der eine die Beschränkung der Schule auf ihren Unterrichtsauftrag, so verfocht der andere ein rückwärtsgewandtes »Lob der Disziplin«. Diese Vorschläge konnten nur deshalb populär werden, weil sie Entlastung und einfache Hand-

lungsorientierungen für überforderte Lehrer/innen und Eltern boten. Letztlich setzten sie aber die Tradition der Austreibung des Glücks aus der Schule fort: Weder die Unterrichtsanstalt noch die Disziplinarinstitution können Wege zur Erfüllung bieten.

Gescheiterte Bildungsreform in den 1960er- und 1970er-Jahren

Schon im Gefolge der Achtundsechziger-Bewegung, die kurzzeitig eine radikale Öffnung der Schule anzudeuten schien, kündigte sich eine neuerliche Verengung schulischen Lernens auf eng umrissene, überprüfbare Lern- und Leistungsziele an. Im Bestreben, sich aus geisteswissenschaftlicher Unschärfe zu befreien und endlich den Status einer soliden Wissenschaft zu erreichen, wurde Ende der 1960er-Jahre unter Heinrich Roth die »empirische Wende« der Pädagogik ausgerufen. Aufgrund der Übernahme von Forschungsergebnissen und Methoden der angelsächsischen Sozialwissenschaften sollte die Pädagogik endlich auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt werden.

Zwar sind viele der Vorstellungen, wie sie etwa im – von Heinrich Roth 1969 unter dem Titel »Begabung und Lernen« herausgegebenen – Gutachten des Deutschen Bildungsrates vertreten wurden, nach wie vor wegweisend (aber auch weitgehend uneingelöst), doch führte die aus dem neuen Paradigma resultierende tatsächliche Praxis Lehrer/innen und Schüler/innen erneut eher weg vom Schulglück.

Der Bildungsrat sah die Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Lehrer/innen als Schlüssel für eine umfassende Reform des Bildungswesens an, indem Lehrer/innen nicht nur lehren, erziehen und beurteilen, sondern darüber hinaus beraten und innovieren (sic!) sollten (vgl. Burow 1988, S. 25), aber in der Praxis der Lehrerausbildung erlebten wir statt lebendigen, innovativen Lernens und Innovierens oft nur eine Konzentration auf tayloristische Unterrichtsmodelle. Die Grammatik der alten Schule, also die seit etwa 150 Jahren bestehenden Muster schulischen Lernens (Sortierung der Schüler nach Alterskohorten, 45-Minuten-Takt, Dominanz des Frontalunterrichts, Fächertrennung, gegliedertes Schulsystem mit hohen Wiederholerquoten, Lebensferne etc.), setzten sich unverändert durch, nur dass nun mithilfe sozialtechnologisch verfeinerter Verfahren der Druck auf Schüler/innen und Lehrer/innen erhöht wurde: Wie wir in unserem Buch »Lernziel: Menschlichkeit« (Burow/Scherpp 1981), unserer nach wie vor gültigen Kritik dieses Typs des Schulemachens, zeigten, lief dieses Konzept auf »Normierung, Verplanung und Verkopfung« von Schule hinaus. Wie wenig sich seitdem in der Breite getan hat, zeigte die Veröffentlichung Joachim Bauers, der im Jahr 2006 unter dem Titel »Prinzip Menschlichkeit« (sic!) fast wörtlich viele unserer Kritikpunkte – nunmehr mit Ergebnissen der Hirnforschung untermauert – wiederholte und erweiterte.

So mussten wir als Referendare zu Beginn der 1980er-Jahre in nach Minutenphasen gegliederten engmaschigen Unterrichtsentwürfen »Lernziele« für die Schüler/innen formulieren und »erwartetes Schülerverhalten« planen. Schon damals spukten die ersten Varianten eines »operationalisierbaren« Unterrichts durch die Lehrerseminare. Nicht von ungefähr erfreuten sich zu dieser Zeit die – freilich schon bald gescheiterten – Konzepte eines »programmierten Unterrichts« großer Beliebtheit.

Im Nachhinein zeigt sich: Der mit großen Hoffnungen gestartete Aufbruch zur Entwicklung einer schülerfreundlichen, emanzipatorischen und demokratischen Schule war letztlich einer Anpassung an die gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen geschuldet, und hier vor allem der Notwendigkeit von besser qualifiziertem Personal für die expandierende Wirtschaft. Zudem wurde er durch die bürokratischen Traditionen eines – aller Chancengleichheitsrhetorik zum Trotz – nach wie vor »ständisch« konzipierten und hierarchisch gegliederten Schulwesens konterkariert. Die tradierten Gewohnheiten und die »ständischen« Interessen erwiesen sich als stärker als der Elan der wenigen Reformen.

Die Illusion der Chancengleichheit

Das Bildungswesen spiegelte hier zugleich auch die gesellschaftliche Entwicklung wider. Weckte der damalige Bundeskanzler Willy Brandt mit seinem Motto »Mehr Demokratie wagen« Hoffnungen auf einen radikalen gesellschaftlichen Wandel, so triumphierte schon bald die Restauration. Nach einer kurzen Phase des Experimentierens setzte sich – auch durch das Scheitern der Gesamtschulreform und den Zwang zur Aufrechterhaltung einer rigiden Selektionspraxis (vgl. Füller 2008 a) – Schritt für Schritt jener Trend zur Unterwerfung der Schule unter ökonomische Zwänge und die Anforderungen einer zunehmend globalisierten Wirtschaft durch, der heute – in vielen Bereichen des Bildungssystems – auf die Spitze getrieben wird.

Natürlich verlaufen solche umfassenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse widersprüchlich. Während der Mainstream auf den Ausbau einer nach technokratischen Vorstellungen weiterhin hierarchisch organisierten, bürokratisierten Selektionsschule zielte, die im internationalen Vergleich einzigartig und anachronistisch ist, bildeten sich daneben Inseln engagierter Pädagogen, die den Reformanspruch aufrechterhielten und Elemente der Reformpädagogik bzw. neuer Lehr-Lern-Konzepte – mit wechselnden Erfolgen – in den Alltag von Alternativschulen, aber auch manch öffentlicher Regelschule zu überführen suchten.

Der in den 1970er-Jahren – nach der (ersten) empirischen Wende der Pädagogik – mit Verve vorgetragene Anspruch, Schule nun endlich auf Basis einer wissenschaftlichen Pädagogik optimieren zu können, entlarvte sich spätestens mit der

»zweiten empirischen Wende« der Pädagogik als Illusion. Im Gefolge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, die unter Kürzeln wie PISA, TIMSS und IGLU mit ihren desillusionierenden Ergebnissen die Öffentlichkeit in den 1990er-Jahren aufrüttelten, wurde sichtbar, wie sehr weite Teile des Bildungssystems an den Ansprüchen der Reformen, aber auch im internationalen Vergleich versagt hatten. Die Reaktionen von Politik und Öffentlichkeit waren in mehrerer Hinsicht erstaunlich, wie auch die Konsequenzen, die gezogen wurden. Natürlich spielte das Schulglück in diesen Betrachtungen keine Rolle. Was in Zeiten verschärfter Konkurrenz auf einem globalisierten Weltmarkt vielmehr dominierte, war die Angst vor wirtschaftlichem Abstieg.

Die Schule und die öffentlichen Bildungsinstitutionen sollten stärker denn je in die Pflicht genommen werden zu liefern, was die Wirtschaft braucht. Statt um »Mehr Demokratie wagen« ging es jetzt um Elitenbildung, so als wäre die Gesellschaft nicht bereits gespalten genug. Nicht die dramatischen Elitenstudien des Darmstädter Soziologen Michael Hartmann rüttelten die Politik auf – hatte er doch die durch die Praxis der Schule verstärkte, fast vollständige Selbstrekrutierung der führenden Schichten in mehreren Studien belegt. So wies Hartmann (2002; 2003) zum Beispiel nach, dass circa 90 Prozent der Führungskräfte in den beherrschenden Unternehmen aus Elternhäusern kamen, die selbst Führungskräfte waren oder der Führungsschicht entstammten. Auch innerhalb der deutschen Bevölkerung ermöglichte die Schule nur eine äußerst geringe Aufstiegsmobilität, wohingegen sie weite Teile etwa sozial unterprivilegierter Schichten sowie der Migranten deutlich benachteiligte.

Die Grenzen der Vermessung des Menschen

Aufmerksame Beobachter des Bildungssystems konnten die Erkenntnisse der Schulstudien nicht überraschen: Das meiste, was die Bildungsforscher in den letzten Jahren herausfanden, war im Wesentlichen bereits Bestandteil meiner eigenen Lehrerausbildung in den 1970er-Jahren. So hatte schon 1972 der Hauptschullehrer und spätere Pädagogikprofessor Konrad Wünsche mit »Die Wirklichkeit des Hauptschülers« eine damals große Beachtung findende Beschreibung der Lage benachteiligter Schüler/innen geliefert, die wesentliche Aspekte der über 30 Jahre später noch immer anhaltenden Hauptschulmisere eindrücklich wiedergab. Karlheinz Ingenkamp, um ein weiteres Beispiel zu nennen, hatte in seinem Klassiker »Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung« (1974) aufgrund von Untersuchungen die skandalöse Benotungs- und Selektionspraxis der deutschen Schule analysiert – freilich ohne damit die bis heute notwendigen Veränderungen bewirken zu können. Hans Brügelmann hat 2006, 22 Jahre später (!), in einer Studie des Grundschulverbandes die Befunde erneut bestätigt.