

Burow, Olaf-Axel; Hoyer, Timo

Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 48-57. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2011)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Burow, Olaf-Axel; Hoyer, Timo: Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 48-57 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88854

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2011

Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Mit Beiträgen von

Ulrike Arens-Azevedo, Ralf Augsburg,
Ute Bender, Anne Breuer, Olaf-Axel
Burow, Thomas Coelen, Petra Gruner,
Waltraud Gspurning, Karen Hagemann,
Manfred Hahl, Arno Heimgartner, Timo
Hoyer, Heike Kahl, Catharina Keßler,
Sabrina Klais, Markus Köpf, Winfried
Kösters, Jürgen Kurtz, Sylvia Leitner,
Monika Mattes, Isabel Neto Carvalho,
Michaela Nietert, Ulrike Popp, Rolf
Richter, Anna Schütz, Stephan Sting,
Alexandra Voag, Anna Lena Wagener,
Gabriele Weigand, Maren Wichmann,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2011

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionsangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974617-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 7

Leitthema: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Heike Kahl, Maren Wichmann

Unterstützung und stärkeorientierte Schulentwicklung durch das Programm
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ 14

Petra Gruner

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis.
Ein Plädoyer, Ganztagschulen nicht nur von oben zu betrachten und ihnen
mehr Zeit zu lassen..... 22

Ulrike Popp

Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und
was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen 34

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

Schule muss nicht bitter schmecken.
Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule 48

Praxis

Alexandra Voag

Projekt „Pädagogisches Kochen“ am
Städtischen Luisengymnasium München 61

Jürgen Kurtz

Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete
Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen 70

Pädagogische Grundlagen

Ute Bender

Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen –
schulische Esskultur entwickeln 87

Winfried Kösters

Jeder Mensch hat Talent – dessen Förderung und Betreuung ist
unsere Aufgabe, der demographische Wandel seine Chance 94

Gabriele Weigand

Ganztagschule – Motor der Schulentwicklung 102

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen.
Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung 115

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung an deutschen Ganztagschulen –
Organisation und Strukturen 127

Berichte aus den Bundesländern

Markus Köpf

Die Ganztagschulentwicklung in Bayern 143

Manfred Hahl

Die Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg 152

Ausland

Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner, Stephan Sting

Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich 161

Nachrichten

Nachruf auf Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (*17.3.1955 – †10.2.2010) 175

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Zwischen Pragmatismus und Zukunftsschule:
vom IZBB zum Konjunkturprogramm 177

Rolf Richter

Ganztagschule – Motor der Schulreform.
Bundeskongress des Ganztagschulverbandes vom
11. bis 13. November 2009 in Karlsruhe 187

| | |
|--|-----|
| Karen Hagemann, Monika Mattes Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien | 203 |
|--|-----|

Pressemitteilung

| | |
|--|-----|
| Bekanntnisse zu Open Acces: FIS-Bildung – Literaturdatenbank kostenfrei im Netz | 209 |
|--|-----|

Rezensionen

| | |
|--|-----|
| Anna Schütz | |
| Ilse Kamski u.a. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Waxmann 2009 | 212 |
| Isabel Neto Carvalho, Sabrina Klais | |
| Angelika Henschel u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS 2009 | 216 |
| Catharina Keßler/Michaela Nietert | |
| Jeanette Böhme (Hrsg.); Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. VS 2009 | 222 |
| Anne Breuer | |
| Doris Bosse u.a. (Hrsg.): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. University of Bamberg Press 2008 | 230 |

Anhang

| | |
|---|-----|
| GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) | 234 |
| GGT-Beitrittsformular | 238 |
| Autorinnen und Autoren | 239 |
| Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher | 244 |

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule

*Mit der Schule ist es wie mit der Medizin,
sie muss bitter schmecken, sonst nützt sie nichts.*

Die Feuerzangenbowle, 1944

1. Glück – nur ein Modethema?

Das Glück ist zu einem Modethema geworden: Sachbücher, Fachbücher, Themenhefte von unterschiedlicher Qualität in Hülle und Fülle. Philosophen, Psychologen, Wirtschaftswissenschaftler, Wissenschaftsjournalisten, Architekturtheoretiker, Theologen, Schriftsteller: alle haben sie das Glück entdeckt. Internetbuchseiten verzeichnen unzählige Titel, Ratgeber zumeist, die Wege zum Glück verheißen.

Nicht nur das Angebot, auch die Nachfrage ist beträchtlich. Das Bedürfnis nach Orientierung, nach Leitlinien eines guten, befriedigenden, erfüllten, eben glücklichen Lebens scheint in den Industrieländern unentwegt zu wachsen. Wohlstand und Wohlbefinden bedingen einander offenkundig nicht. Je einfacher die publizierten Glückspatente, desto besser. Wer so etwas wie eine Glücksformel verspricht, eine planmäßige Anleitung zum Glücklichsein, kommt am besten an, und wenn man sie irgendwie mit Ergebnissen der Neurowissenschaft garnieren kann, umso besser.

Das Glück, von dem zumeist die Rede ist, soll lernbar, herstellbar, trainierbar sein. Ein Beispiel: Das letztjährige Oktoberheft des Weiterbildungsmagazins „managerSeminare“ trägt den sprechenden Titel „Trainingsthema Glück“. Darin erfährt man, dass das Glück weltweit zu den Top-Themen in den wirtschaftlichen Reviews zählt. Ein Professor für Volkswirtschaftslehre erklärt vollmundig, dass jeder lernen könne, glücklich zu werden, wenn er oder sie nur ein paar Grundregeln der Positiven Psychologie beherzige – und fleißig trainiere. Übung macht also nicht nur den Meister, sondern, darin stimmen die vielen selbsternannten Glücksexperten neuerdings überein, auch glücklich. Bei Eckart von Hirschhausen etwa, der derzeit als Koryphäe auf diesem Gebiet gehandelt wird, ist zu lesen: Glück ist lernbar, Glück ist messbar und deshalb nichts wie los mit der flächendeckenden Einfüh-

zung eines Schulfachs Glück. Ernst Fritz-Schubert (2008) hat in Heidelberg genau diese Idee, ein Schulfach Glück einzuführen, als erster umgesetzt. Auch er vertritt erwartungsgemäß die These von der Erlernbarkeit des Glücks: Lebensfreude und Lebenszufriedenheit als curricular verankerte Lernziele.

Die allerorten um sich greifende Messbarkeits- und Machbarkeitseuphorie, die doch schon ausreichend Unheil angerichtet hat, hat also auch das Glück ergriffen. Die Unverfügbarkeit dieses kostbaren, fragilen Guts scheint heutzutage beinahe niemand mehr in Betracht ziehen zu wollen. Uns hingegen kommt es so vor, als dürfe man das Glück nicht rattebergerecht zurichten, lehrplanmäßig einhegen oder in die Provinz eines Schulfaches sperren, sonst geht es ihm dort wie dem Tiger im Zoo oder dem Elefanten im Zirkus: es verkümmert, während wir es vergnügt bestaunen.

Man schämt sich, offen gestanden, ein wenig, in den mehr durch Quantität als Qualität bestechenden Chor des Glücks einzustimmen. Warum tun wir es dennoch? Weil eine Stimme in diesem Chor erstaunlicherweise unterrepräsentiert ist: die erziehungswissenschaftliche. Das macht doch stutzig. *Das Glück, zumal lernbar, wie alle Welt glaubt, sollte kein Thema für Erziehungswissenschaftler sein?*

Ist das Glück nicht Strebens- und Lebensziel Nummer eins? Fragen Sie Aristoteles oder fragen Sie den Dalai Lama: alle Menschen wollen glücklich sein. Fragen Sie Neurowissenschaftler: Wonach strebt das Gehirn, wenn man es nur lässt: nach Glück. Fragen Sie Lehrer/innen, was sie sich von ihrer Wunschschule erträumen: Zufriedenheit, Freude, Glück; Schüler, nach ihrer Vision einer optimalen Schule befragt, geben gleichlautende Antworten. Aber fragen Sie bloß keine Pädagogen oder Erziehungswissenschaftler. Die längste Zeit standen diese auf Kriegsfuß mit dem Glück. Man kann getrost davon reden, dass das Glück als Bildungsideal im Reich der Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert, also seit der Pädagogik der Aufklärung, gleichsam im Dornröschenschlaf liegt (vgl. Hoyer 2005).

Völlig unberührt ist die Erziehungswissenschaft von der gegenwärtigen Konjunktur des Glücks wiederum nicht geblieben. Die Einführung des besagten Schulfachs und die positive bis euphorische Resonanz darauf sind ohne Frage ein erfreuliches Zeichen. Ein paar jüngere bildungswissenschaftliche Publikationen zeigen sich dem Glück gegenüber ebenfalls aufgeschlossen (vgl. Hoyer 2007; Overhoff 2009). Es wurde auch höchste Zeit! Schule, und die Ganztagschule vornean, muss nicht bitter schmecken und sie sollte nicht bitter schmecken. Doch sie tut es häufig, und zwar nicht zuletzt, weil sich die Bildungsinstitution für das momentane, temporäre und das die Lebensspanne umfassende, übergreifende Glück der Schüler/innen und Lehrer/innen nicht zuständig erklärt. Das war, wie gesagt, nicht immer so.

2. Wie das Glück aus der Pädagogik verschwand

Wollte man der Frage gründlich nachgehen, wann und warum das Glück aus der pädagogischen Wahrnehmung verschwand, müsste man an den Beginn der abend-

ländischen Geistesgeschichte zurückkehren, in die griechisch-römische Antike, um von dort aus die wechselvolle Verfallsgeschichte des pädagogischen Glücksdiskurses zu schreiben (vgl. Hoyer 2005). Darauf verzichten wir hier. Stattdessen springen wir gleich in die Moderne, genauer: in die Epoche der Aufklärung und noch genauer: zu den Philanthropen. Denn ausgerechnet die Erziehungstheoretiker und Bildungsreformer der deutschen Aufklärung, die als Schwarze Pädagogen, als rabiate Zuchtmeister verunglimpft worden sind, ausgerechnet Basedow, Campe, Stuve, Bahrdt, Trapp, Villaume und wie die heute zu Unrecht vergessenen Pädagogen alle hießen, haben das Glück, die Glückseligkeit, als eine, nein als *die* Leitkategorie pädagogischen Handelns verfochten. Man darf getrost von der Geburt der deutschen Reformpädagogik aus dem Geiste des Eudämonismus sprechen.

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 potentielle 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 gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten“ (Basedow 1880, 42).

In der ersten systematischen Pädagogik Deutschlands, in Ernst Christian Trapps Versuch einer Pädagogik (1777, 33) von 1780, wird diese dreigliedrige Zweckbestimmung der Erziehung auf einen Punkt zugespitzt: „*Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit*“. Trapp betrachtete die Glückseligkeit als das oberste Erziehungsziel, weil sie allein von allen Menschen um ihrer selbst willen begehrt werde. Können man bei der Tugend und Moral immer noch nach dem Warum und Wozu fragen, so sei dies bei der Glückseligkeit unsinnig.

Das publizistische Glanzstück der Philanthropen war die sechzehn Bände umfassende Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Für den ersten Band (1785) hat Karl Friedrich Bahrdt einen programmatischen Beitrag verfasst. Er war mit Trapp einer Meinung, dass die Glückseligkeit der höchste „Zweck der Erziehung“ sei (Bahrdt 1980, 49). Und wie gelangt man zur Glückseligkeit? Durch „Veredlung und Vervollkommnung“ (65) sowie durch Freisetzung der den Menschen eigentümlichen Fähigkeit zur „Menschenliebe“ (64). Glück ist nach diesem Verständnis eine Emotion und zugleich eine moralische Kategorie mit normativem Gehalt. Der gut Erzogene empfinde ein intensives Gefühl des Glücks, „wenn er andern selbst Vergnügen machen, und durch Wohlthaten, Gefälligkeiten, oder Arbeiten, die ihrem Wunsche gemäß sind, Schöpfer ihres Glücks, ihrer Freude, ihrer Zufriedenheit werden kan“ (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 ausbil-

det, desto vielfältiger, umfangreicher und intensiver fällt das Daseinsglück aus. 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, 151).

Die *Erziehung zur Glückseligkeit* ist aus philanthropischer Sicht darauf bedacht, den Heranwachsenden eine möglichst allseitige, wohlproportionierte Ausbildung zuteil werden zu lassen. Das 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, 576) nannte die polaren Ansprüche, die die Erziehung zu berücksichtigen habe: „1) eigne Veredlung und Glük; 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, 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. Dieser Gedanke ist aus der Bildungsrhetorik des 19. Jahrhunderts nicht wegzudenken. *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.*

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. n. Bollenbeck 1996, 127), wobei Bildung beides umfasste: das Ziel und den Vorgang. Die wahre Bildung, so nochmals Schlegel, betrifft die „Entwicklung [...] und [...] Harmonie aller Kräfte“.

Nichts anderes haben auch die Philanthropen behauptet. Doch der Unterschied in der Denkweise ist wesentlich.

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 von 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 emotionalen Wohlbefinden der vergesellschafteten Subjekte beitrage, war den Neuhumanisten einigermaßen gleichgültig. Die Mühe, Bildung und Glück konzeptionell miteinander in Beziehung zu setzen, nahmen sie nicht auf sich. Wilhelm von Humboldt erklärte 1832: „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. n. Menze 1965, 125).

Bildung, die das Glück der Akteure gering achtet, gebibt sich jedoch auf einen Holzweg. Sie mag moralphilosophisch – die in Deutschland vorherrschende Tradition Kants – durchaus zu rechtfertigen sein, strebensethisch betrachtet – die vernachlässigte Tradition Platons und Aristoteles’ – ist sie es nicht. Auch ohne großen Begründungsaufwand lässt sich mit Hartmut v. Hentig sagen: „*Wo gar kein Glück aufkommt, war keine oder die falsche Bildung*“ (Hentig 1996, 77). Der gewiss nicht unproblematische Begriff des Glücks erinnert wie kein anderer Ausdruck daran, dass Bildungsvorgänge leibhaftige, bedürfnisorientierte Einzelpersonen betreffen, die sich affektiv und emotional in sozial strukturierten Erfahrungsräumen bewegen. Dafür hatten die Philanthropen ein besseres Gespür als die ihnen nachfolgenden Bildungstheoretiker, die der deutschen Schullandschaft ihren Stempel aufdrückten.

3. Die zweite Austreibung des Glücks in Zeiten der Globalisierung

Doch nicht nur die Bildungstheoretiker verbannten das Glück aus der Pädagogik. Beim Übergang von der nationalen Industriegesellschaft zur konkurrenzgetriebenen, globalisierten Wissensgesellschaft geraten Bildungsinstitutionen und mit ihnen Teile der Erziehungswissenschaft unter die Mühlen eines einseitig an ökonomischen Effizienz kategorien verengten Bildungsbegriffs (vgl. Münch 2009). Hartmut v. Hentig (2005), der als Vorkämpfer einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu den immer mehr verdrängten Vertretern einer personenzentrierten Pädagogik gehört, beklagt die willfährige Unterwerfung weiter Teile der Erziehungswissenschaft unter das „Paradigma des messenden Vergleichs“.

Die schon von Heinrich Roth in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts eingeleitete „realistische Wende“ der Pädagogik erfährt im Gefolge der von der

OECD vorangetriebenen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien einen neuerlichen Aufschwung, der nicht nur durch die Hoffnungen der Politik auf effizienten Durchgriff, sondern auch durch die Zuteilung von beachtlichen Forschungsmitteln und entsprechenden Reputationsgewinnen der Bildungsforscher gespeist wird.

Ein nicht zu unterschätzendes Verdienst dieser Untersuchungen besteht ohne Zweifel darin, dass sie einige Schwachstellen der deutschen Schule offengelegt haben, wie z.B. die ungenügende Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Schichten sowie von Migranten und die Fragwürdigkeit der frühen Trennung von Kindern nach dem vierten Schuljahr, die international die Ausnahme ist. Doch in deutscher Gründlichkeit wurde daraus ein Evaluierungs- und Akkreditierungswahn, der auf der Idee einer quasi naturwissenschaftlichen Pädagogik beruht, die längst gescheitert ist. Denn, wenn es möglich wäre, mithilfe empirischer Studien nicht nur allgemeine Erfolgsgesetze optimaler Pädagogik und Didaktik zu erheben, sondern diese auch in entsprechende Praxisstrategien umzusetzen, müssten wir schon längst über ein öffentliches Schulsystem mit Spitzenleistungen verfügen. Doch das Gegenteil ist der Fall. Große Teile gegenwärtig stattfindender empirischer Forschung kommen nicht über den Status der „Bestätigungsforschung“ hinaus: Mit großem Aufwand finden sie heraus, was selbst der durchschnittlich informierte Laie ohnehin weiß. Das entscheidende Manko dieses Typs von Forschung ist aber, dass sie nicht angeben kann, auf welchem Weg man Bildungseinrichtungen optimieren kann. Wie man zurzeit plastisch am Hamburger Schulkampf um die Einführung der Gemeinschaftsschule, die international Standard ist, sehen kann, trägt die einseitige Fixierung auf empirische Studien der traditionellen Art nicht oder nur wenig zur Klärung der Probleme bei. Vertreter beider Seiten interpretieren die Studien ja je nach ihrer Interessenlage.

Schlimmer noch: Unter dem Zwang des permanenten messenden Vergleichs erleben wir die ersten Umriss einer Diktatur der „Normopathen“, wissenschaftsgläubigen Zahlenfetischisten, die in ihrem Normierungsglauben im Bündnis mit einer ausufernden Bürokratie die Bildung vollends aus den Bildungseinrichtungen zu vertreiben drohen. Vor der Berliner Humboldt-Universität hing ein Plakat der streikenden Studenten, das ein erhellendes Schlaglicht auf den neuen Kurs der Normierung, Standardisierung und Modularisierung wirft:

„100 % Anwesenheit. 7% gelernt. 0 % Reflektion.“

Bildung ist hier keine beglückende Erfahrung, sondern bewusstloses Bulemieren, ein rasanter Parcours durch ein engmaschiges Netz von Prüfungen, das – wie Frank Olaf Radtke schon früh bemerkte – zur „Inhaltsgleichgültigkeit“ vieler Studierender beiträgt. Was zählt sind die Credits.

Diese neuerliche Verengung der Bildung und ihre kurzfristige Unterwerfung unter utilitaristische Gesichtspunkte ist umso merkwürdiger, als wir doch von der Hirn- über die Glücksforschung bis hin zu Untersuchungen zum informellen

Lernen längst wissen, dass Lernen nicht nur begrenzt kontrollier- und steuerbar, sondern auch ein höchst individueller Prozess ist. In dieser Hinsicht sind – wie wir nachfolgend zeigen werden – Lehrer, Schüler und Eltern besser informiert als mancher Bildungsforscher.

4. Wo das Schulglück verborgen ist

In den letzten Jahren haben wir in einer Vielzahl von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen mit dem Verfahren der „Wertschätzenden Schulentwicklung“ (Burow 2009) das Wissen von Lehrern, Eltern, Schülern und sonstigen an Schule beteiligten Personen über gelungene Unterrichts- bzw. Schulsituationen ausgewertet: An einem pädagogischen Tag versammelt sich die gesamte Schulgemeinde (bis zu 400 Personen). Jeder ist aufgefordert, sich an eine Situation zu erinnern, in der Schule oder Unterricht oder eine Begegnung mit einem Schüler, einem Kollegen etc. so war, wie man sie sich wünscht. Für diese Situation findet jeder ein Symbol, das den Kern dieser Situation eindrücklich abbildet und skizziert es mit bunten Ölkreiden auf ein vorbereitetes Arbeitsblatt. Daneben wird ein die Situation charakterisierendes Wort oder ein Satz geschrieben und darunter in wenigen Stichworten Kerncharakteristika notiert. Anschließend begegnen sich alle Teilnehmer/innen auf dem „Markplatz“ und konfrontieren sich mit ihren Symbolen und Kernaussagen. Es bilden sich Gruppen, die drei Aufgaben haben:

1. Austausch über die gelungenen pädagogischen Situationen,
2. Wahl einer „Erfolgsgeschichte“ für den Vortrag vor dem Plenum,
3. Einigung auf drei pädagogische Prinzipien, die in den Gruppengeschichten enthalten sind.

Im Plenum werden dann je eine Geschichte aus jeder Gruppe vorgetragen und die Prinzipien geclustert. Abschließend werden alle Geschichten mit Symbol und Text ausgestellt.

Was kommt bei diesem Verfahren, das nur 90 Minuten dauert und zu einer Ausstellung von bis zu 400 gelungenen pädagogischen Situationen führt, heraus?

Schon beim Vortrag der ausgewählten Geschichten im Plenum fällt eine konzentrierte Aufmerksamkeit und meist auch emotionale Intensität der Vortragenden und der Zuhörer auf. Es werden berührende pädagogische Situationen vorgetragen, in denen alle erleben, wie selbst schwierigste Situationen von Kolleginnen/Kollegen bewältigt wurden, oft unter Entwicklung origineller Interventionen bzw. pädagogisch-didaktischer Arrangements. Schon bei der Betrachtung der Symbole wird deutlich, dass es ein unerwartet hohes Ausmaß an Gemeinsamkeit gibt. Viele Symbole ähneln sich nämlich und die Analyse ergibt, dass es sich um eine beschränkte Anzahl „archetypischer“ Darstellungen (Bäume, Sonnen, Herzen etc.) und Situationen (z.B. individuelles Eingehen auf einen Schüler, offene Lehr-/Lern-/Begegnungsformen etc.) handelt. Ebenso verhält es sich mit den Kernprinzipien.

Im Zentrum stehen Begriffe wie Wertschätzung, Gemeinschaft, Vertrauen, Freude, Begegnung, Selbständigkeit, Glück. Diese – auf den Wünschen und Erfahrungen der Mitglieder der Schule beruhenden Prinzipien erweisen sich zugleich als Richtschnur für die Entwicklung einer Ganztagschule, die die Bedürfnisse der Lernenden optimal berücksichtigt.

Für die meisten Schulen bzw. Bildungseinrichtungen ist es das erste Mal, dass sie sich mit allen Beteiligten über das ausgetauscht haben, was nach der Auffassung jedes Einzelnen „gute Pädagogik“ ausmacht. Überraschend ist immer wieder das hohe Maß an Gemeinsamkeit, das sich in den Darstellungen zeigt.

Wie Burow (2008) an anderer Stelle ausgeführt hat, führt das Verfahren der Wertschätzenden Schulentwicklung zur Freisetzung eines neuen Typs von Praxiswissen, das er als „*pädagogisches Tiefenwissen*“ bezeichnet. Seine These lautet: *Der beste Schulentwicklungsexperte ist eine vielfältig gemischte Gruppe aus allen an Schule beteiligten Personen, die in einem offenen Rahmen darin unterstützt wird, die eigene Praxis zu reflektieren und Bilder der erwünschten Schulkultur gemeinsam zu entwickeln.*

Terhart (2007) hat ja unlängst hunderten von Lehrerinnen/Lehrern die Frage gestellt, wodurch ihr pädagogisches Handeln geleitet wird. Nur 7 % gaben an, pädagogische Theorien oder das Studium seien handlungsleitend, wohingegen 82 % auf eigene Erfahrungen verwiesen. Diese Erkenntnis stimmt überein mit Thesen, wie sie der Hirnforscher Ernst Pöppel (2006) vertritt. Er unterscheidet drei grundlegende Wissenstypen: explizites Wissen, implizites Wissen und Bildwissen (pictorial knowledge). Das Problem ist nun, dass explizites Wissen, das wir vorwiegend an Schulen und Hochschulen vermitteln, nur eine geringe Handlungsbeeinflussung erreicht, weil es Ich-fern ist. Eindrücklich kann man das an unserem Umwelthandeln sehen, das sich offenbar weitgehend unbeeindruckt von kognitiven Informationsvermittlungsstrategien erweist – selbst wenn uns der Untergang droht. Anders verhält es sich mit implizitem Wissen, das wir beispielsweise beim Radfahren oder Skifahren realisieren. Es ist direkt mit unserem Körper verbunden und führt zu stabilen Handlungsmustern.

Verhaltenssteuernd ist Pöppel zufolge vor allem der dritte Typ, das pictorial knowledge, das aus tief berührenden Erfahrungen besteht, die wir in unserer biographischen Entwicklung gemacht haben und das wie Gerald Hüther (2006) beschrieben hat, in „inneren Bildern“ gebunden ist. Will man also Einfluss auf Verhalten nehmen, muss man an die inneren Bilder herankommen, die das Wollen der Personen leiten.

Burows These ist nun, dass durch das Verfahren der Wertschätzenden Schul- bzw. Organisationsentwicklung einige dieser handlungsleitenden Bilder freigesetzt werden. Im Rahmen der Arbeit mit der gesamten Schulgemeinde bewirkt dieser Austausch der inneren Bilder bzw. Wünsche eine Zentrierung auf das, was alle in ihrem Innersten wollen. Es entsteht eine Art emotionaler und kognitiver Resonanz zwischen den Beteiligten, die oft in eine optimierte Schulentwicklungsarbeit mün-

det, weil die Ziele klar geworden sind und von den meisten Beteiligten getragen werden. Der New Yorker Managementprofessor Marvin Weisbord (1997), der die Zukunftskonferenz entwickelt und bei der Fusion von Unternehmen angewandt hat, entdeckte als Ergebnis der gemeinsamen Arbeit mit inneren Bildern und Wünschen, dass in der Organisation eine neue Form von Zielklarheit entsteht, die einen partizipativen Change-Prozess einleiten. In seinem gleichnamigen Buch bezeichnet er dieses Phänomen als „Die Entdeckung des gemeinsamen Grundes: Wenn man den Mitgliedern einer Organisation – unterstützt durch ein kreatives Verfahren – die Aufgabe gibt, eine gemeinsame Zukunftsvision zu entwickeln, dann entdecken sie häufig – zu ihrer Überraschung – einen verbindenden „gemeinsamen Grund“.

5. Wie das Glück wieder in die Schule hineinkommt

Was bringt die Entdeckung des gemeinsamen Grundes für die Entwicklung und das Glück der Schule? Unsere These aufgrund der Beobachtung und Auswertung einer Vielzahl solcher Situationen: Wenn die Mitglieder einer Bildungseinrichtung ihren gemeinsamen Grund entdecken und formulieren, dann wächst die Wahrscheinlichkeit, dass aus einer traditionellen Unterrichtsanstalt ein Kreatives Feld bzw. ein Ort gelingenden, glückenden Lernens und gegenseitiger Anregung und Bereicherung wird. Entscheidend dafür ist die Entwicklung einer Schulkultur, die aus den inneren Bildern der Beteiligten, aus den von allen geteilten pädagogischen Prinzipien getragen wird. So wichtig es ist, „objektive“ Daten zu erheben, die Transparenz schaffen und pädagogische Mythen entlarven können, so wichtig ist es, die „Weisheit der Vielen“ vor Ort immer wieder freizusetzen. Die einseitige Orientierung am Paradigma des messenden Vergleichs geht an der Eigenlogik des komplexen pädagogischen Alltags und der Vielfalt individueller Bestrebungen vorbei. Pädagoginnen/Pädagogen sollten empirische Daten zur Erweiterung ihres Horizonts nutzen, doch darüber ihr „pädagogisches Tiefenwissen“ nicht vergessen. Denn das Schulglück wird nicht durch unterkomplexe Modelle und auf begrenzte Ausschnitte fokussierte Untersuchungen gleich welcher Art „hergestellt“, wir können es nur jeden Tag gemeinsam selbst gestalten!

Dies ist kein neuer Gedanke: „Ich habe beschlossen glücklich zu sein, weil es besser für die Gesundheit ist“, wusste schon Voltaire – allein aufgrund von Selbstbeobachtung und Nachdenken – lange vor Antonovskys Untersuchungen zur Salutogenese, die diese intuitive Erkenntnis empirisch bestätigten. Zeit also, uns von äußeren Zwängen und Normierungen frei zu machen, unseren eigenen Empfindungen zu vertrauen, indem wir unseren „gesunden Menschverstand“ einsetzen und dafür sorgen, dass das Glück in der Ganztagschule mehr und bessere Chancen erhält.

Literatur

- Antonovsky Aaron/Franke Alexa 1997: Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen
- Basedow, Johann Bernhard 1880: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. In: ders.: Ausgewählte Schriften, hrsg. v. Hugo Göring, Langensalza 1880, S. 1-225
- Bollenbeck, Georg 1996: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- Burow, Olaf-Axel 2009: Wertschätzende Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 1, Innsbruck
- Burow, Olaf-Axel 2008: Bildwissen als Quelle wirksamer Personal- und Organisationsentwicklung. Wie die Organisation zum Kreativen Feld wird. In: Gruppendynamik & Organisationsentwicklung, Heft 4
- Burow, Olaf-Axel/Pauli Bettina 2006: Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach/Ts.
- Campe, Joachim Heinrich 1832: Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend. Braunschweig
- Hentig, Hartmut von 2005: Die überschätzte Schule. In: Stübiger F. (Hrsg.): Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Kassel, S. 37-48
- Hentig, Hartmut von 1996: Bildung. Ein Essay. München
- Hoyer, Timo 2007: Glück und Bildung. In: Hoyer, Timo (Hrsg.): Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. Göttingen, S. 222-242
- Hoyer, Timo 2005: Pädagogische Verantwortung für ein glückliches Leben oder: Vom „Glück“ in der Pädagogik. In: Burckhart, Holger/Sikora, Jürgen/Hoyer, Timo: Sphären der Verantwortung. Prinzip oder Lebenspraxis? Münster, S. 151-210
- Hüther, Gerald 2006: Die Macht der inneren Bilder. Göttingen
- Münch, Richard 2009: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M.
- Niethammer, Friedrich Immanuel 1968: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. In: ders.: Philanthropinismus – Humanismus. Texte zur Schulreform, bearbeitet v. Werner Hillebrecht, Weinheim et al.
- Overhoff, Jürgen 2009: Vom Glück, lernen zu dürfen. Für eine zweckfreie Bildung. Stuttgart
- Pöppel, Ernst 2006: Der Rahmen. Der Blick des Ich auf sein Gehirn. München
- Fritz-Schubert, Ernst 2008: Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg i.Br.
- Trapp, Ernst Christian 1977: Versuch einer Pädagogik, unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780, Paderborn
- Villaume, Paul 1785: Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? In: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Dritter Teil, hrsg. v. Joachim Heinrich Campe, Hamburg, S. 435-616
- Weisbord, Marvin 1997: Discovering Common Ground. San Francisco