

Burow, Olaf-Axel

Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 41-47. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Burow, Olaf-Axel: Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 41-47 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90311 - DOI: 10.25656/01:9031

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90311>

<https://doi.org/10.25656/01:9031>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Inhalt

Editorial: »Leistung muss sich wieder lohnen« – oder eine Geburtsstunde der Hochbegabtenförderung <i>Ingmar Ahl</i>	4
Begabung und Leistung: Zur Einführung <i>Gabriele Weigand, Olaf Steenbuck, Claudia Pauly, Armin Hackl</i>	6
Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung <i>Timo Hoyer</i>	14
Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede <i>Franz E. Weinert</i>	23
Zum Verhältnis von Begabung und Leistung <i>Ernst A. Hany</i>	35
Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld <i>Olaf-Axel Burow</i>	41
Leistung heißt Kompetenzentwicklung <i>Klaus Amann</i>	48
Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch? <i>Ursula Hellert</i>	51
Leistung in Konzepten der Hochbegabtenförderung <i>Richard Greiner, Ulrich Halbritter</i>	56
Reflexivität und Leistung <i>Claudia Pauly, Gabriele Weigand</i>	58
Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff <i>Insa Martin, Annette von Manteuffel</i>	62
Autonomie und Leistung <i>Werner Esser</i>	67
Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis <i>Armin Hackl</i>	80
Impressum	87

Olaf-Axel Burow

Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld

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

John Dewey

Lust und Leistung – ein Gegensatz?

Im Gefolge der von der OECD und anderen internationalen Organisationen vorangetriebenen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen nimmt der Druck auf Schüler, Lehrer, Eltern, aber auch Schulen insgesamt zu, die Schulleistungen – vor allem in den überprüften Hauptfächern – zu optimieren und regelmäßig an Standards zu messen. Stand in der bildungspolitischen Rhetorik der Bildungsreform der siebziger Jahre die Ermöglichung von Chancengleichheit im Zentrum der Bemühungen, so dominiert nun der Eliten- und Effizienzdiskurs. Beginnend bei der Frühförderung über die an den Schulfächern orientierte – vermeintlich begabungsorientierte – Selektion (oft weniger nach Leistung als stärker nach sozialer Herkunft) bis hin zur Bildung von Exzellenzclustern an den Universitäten, geht es immer häufiger vor allem darum, Spitzenleistungen zu fördern. Begründet wird diese neue Perspektive vor allem durch eine auf die Ökonomie verkürzte Globalisierungs- und Standortrhetorik, die Sachzwänge postuliert, denen es – bei Strafe des sozialen und ökonomischen Abstiegs – gerecht zu werden gilt. Die forcierte Durchrationalisierung, Effektivierung und Beschleunigung des gesamten Bildungssystems – etwa auch im Gefolge des Bologna-Prozesses – wird mit dem Versprechen be-

trieben, Deutschland könne nur so zur Weltspitze aufschließen, zum Vorzeigebildungsland werden und seinen Wohlstand sichern. Wie ist dieser rasante Umbau unseres Bildungs- und damit auch Gesellschaftssystems zu bewerten und was ist dran an den Versprechen optimierter Leistungsergebnisse durch einseitig outputorientierte Steuerung? Führen mehr Druck und Verdichtung (wie bei der Schulzeitverkürzung G8), Standardisierung (wie bei der Modularisierung des Studiums) und leistungsorientierte Bezahlung aufgrund abrechenbarer Zielvereinbarungen (wie etwa bei der Lehrerbesoldung angestrebt, bei den Hochschullehrern bereits umgesetzt) zu besseren Ergebnissen?

Zweifel sind angebracht. Den mit hohem Tempo und beachtlichem Druck vorangetriebenen Reformprozessen liegt, so meine These, ein vereinseltiger Leistungsbegriff zugrunde, der – ähnlich wie bei den fehlgeschlagenen Bonussystemen des Finanzsektors – in mehrfacher Hinsicht desaströse Nebenwirkungen zeitigt, von denen einige bereits erkennbar sind. Nur einige Beispiele:

- Wie selbst Ministerin Schavan einräumen musste, sind die Kernziele der Bolognaform nicht erreicht worden: Weder wurde die Mobilität erhöht noch die Studienabbruchszahlen reduziert oder die internationale Konkurrenzfähigkeit verbessert. Im Gegenteil: Studienabbruchzahlen sind teilweise gestiegen, die Mobilität selbst innerhalb Deutschlands gesunken und die Anerkennung der sechssemestrigen Bachelorstudiengänge in den USA gescheitert. Schlimmer noch: Verschulung und ein enges Netz von Prüfungen verhindert zu oft sinnvolles Lernen.

- Die PISA-Studie 2006 zeigte bezogen auf die Schulleistungen keine wesentliche Verbesserung. Kinder aus unteren sozialen Schichten werden durch die für eine Gymnasialempfehlung zu erreichenden Leistungspunkte sogar noch stärker diskriminiert und damit ausgeschlossen (Bude 2008).
- Die Einführung der leistungsorientierten Besoldung bei neu berufenen Professoren führt neben einer Diskriminierung von drittmittelschwachen Geisteswissenschaftlern zu einer Spaltung der Wissenschaftler, zu einer Orientierung an forschungsfremden Kriterien und zu einem unproduktiven Konkurrenzgerangel.
- Die Verdichtung der Anforderungen im Bildungsbereich führt bei vielen Beteiligten zu vermehrten Stressgefühlen und Überforderungserfahrungen.

Es ließen sich weitere Beispiele anführen, die klarmachen, dass die Zielrichtung der Leistungssteigerung durch äußere Anreize auf einem fehlerhaften, sogar kontraproduktiven Leistungsbegriff beruht. Es zeigt sich:

Der Rückgriff auf überholte Modelle des Lehrens und Lernens durch Stärkung extrinsischer Motivation, des Führens und Verwaltens durch entmündigende, kontrollierende Steuerungskonzepte bietet keine Antwort auf drängende Herausforderungen wie die Modernisierung unseres Bildungs- und Gesundheitssystems, die Überwindung unserer einseitig wachstumsorientierten Lebensweise des Konsumierens und Produzierens, unsere Suche nach Wegen aus der Mehr-desselben-Falle. Kreativität und Spitzenleistungen, so meine These, entstehen nicht durch den weiteren Ausbau einer äußerlichen Selbstzwangsapparatur, wie sie der Soziologe Norbert Elias als Kennzeichen des Prozesses der Zivilisation beschrieben hat, durch eine Politik des sachzwangsgetriebenen Mühsens und Sollens, die das Individuum unter verschärften Druck setzt, sondern durch die Entdeckung und Freisetzung dessen, was uns wirklich wichtig ist und uns innerlich bewegt. Lust und Leistung, das möchte ich zeigen und durch ausgewählte Untersuchungen belegen, sind kein Gegensatz, sondern gehören untrennbar zusammen.

Argumente für lustvolles Lernen

Obwohl erkennbar ist, dass der Wandel von der Industriegesellschaft alten Typs zur kreativitätsorientierten Wissensgesellschaft (Florida 2002) mit den alten Tugenden

nicht zu erreichen ist, erfreuen sich simplifizierende Titel wie Bernhard Buebs »Lob der Disziplin« (2008) großen Zuspruchs – vor allem bei einem durch den rasanten Wandel tief verunsicherten Bürgertum. Reden gegen eine als »Kuschelpädagogik« denunzierte personenzentrierte und bedürfnisorientierte pädagogische Praxis sind populär, obwohl es erdrückende wissenschaftliche Belege dafür gibt, dass Lernen und Leisten nur dann erfolgreich gefördert werden können, wenn Individuen in entspannter, unterstützender Umgebung lustvoll lernen.

»Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun«, wusste der große amerikanische Pädagoge John Dewey, »ist der Schlüssel zum Glücklichein«. Er reiht sich damit ein in eine vergessene Tradition, die schon bei Aristoteles beginnt, der im 3. Jahrhundert vor Christus »Glück als das letzte Ziel menschlichen Handelns« definierte. In seinem »Plädoyer für eine zweckfreie Bildung« hat gerade Jürgen Overhoff unter dem Titel »Vom Glück, lernen zu dürfen« (2009) die Positionen führender pädagogischer und philosophischer Denker zu dieser Frage zusammengestellt. Beginnend bei John Locke (1693) über Benjamin Franklin (1749) bis hin zu Immanuel Kant (1803) stimmen diese unterschiedlichen Denker darin überein, dass nur eine Bildung das Lernen und Lernklima der Gesellschaft bestimmen sollte, die nicht charakterisiert ist durch »die ängstliche und hektische Anpassung an etwaige wirtschaftliche Gegebenheiten von morgen, sondern die selbstbewusste Besinnung und das Ausschöpfen der eigenen Fähigkeiten und Potentiale« (Overhoff 2009, 265). Beispielhaft zeigt er diese, die Aufklärer verbindende Position anhand der Argumente Kants: »Trotz aller Einsicht in die zeitweilige Notwendigkeit von vernünftigen und begründbaren Maßnahmen der (Selbst-) Disziplinierung bleibt Kant unverrückbar davon überzeugt, dass Kinder – und Erwachsene – nur dann dauerhaft gut und gerne lernen, wenn sie das Lernen zuvor ganz bewusst mit einem Gefühl der Lust als eine tief befriedigende und den eigenen Horizont erweiternde Tätigkeit erlebt haben (...). ›Das fröhliche Herz allein‹ – so der Königsberger Philosoph, kann den Menschen zum steten Wissenserwerb antreiben. Und nur eine mit Freuden gewonnene Weisheit kann ›Menschen glücklich machen‹« (Overhoff 2009, 254).

In diesem Sinne argumentierte auch der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, Johann Christian Trapp, in Halle in seinem »Versuch einer Pädagogik« (1780): »Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit«, wusste er –

eine Einsicht, die, wie Timo Hoyer (2005) gezeigt hat, seitdem aus der deutschen Pädagogik verschwunden ist. Glück taucht an zentraler Stelle weder in pädagogischen Fachlexika noch in den pädagogischen Konzeptionen auf. Anstatt die pädagogischen Praktiker mit fragwürdigen Leistungsvergleichen zu traktieren, könnte uns im Sinne der noch ausstehenden Entwicklung einer »salutogenen Pädagogik« eine Erinnerung an Voltaire weiterbringen: »Ich habe beschlossen glücklich zu sein«, meinte der, »weil es besser für die Gesundheit ist«. Diese These kann man inzwischen durch zahlreiche Untersuchungen empirisch belegen und auch das Gegenteil: Wie Schaarschmidt (2005) in seiner repräsentativen Potsdamer Lehrerstudie gezeigt hat, sind fast zwei Drittel aller Lehrer durch ihren Beruf in bedenklichem Maße gesundheitlich belastet. Diese Belastung durch eine in weiten Bereichen verfehlte Organisation des Lernens betrifft – wie Joachim Bauer (2007) gezeigt hat – aber auch einen zu großen Teil der Schüler. Hier zeigt sich, wovor mich Joachim Fittkau vor kurzem auf einem Kongress in origineller Weise warnte: Unvermittelt riss er die Schöße seines Jacketts frei und öffnete den Blick auf die Inschrift seines T-Shirts: »Achtung – Schule kann Ihre Gesundheit gefährden!« las ich da. Leistung, die durch äußeren Zwang gefordert wird und nicht mit Lust verbunden ist, kann – so Fittkau – die Gesundheit gefährden. Und als langjähriger Supervisor einer Vielzahl überlasteter Lehrer weiß er, wovon er spricht.

Was Locke, Franklin, Kant, Dewey und viele andere ahnten, verspricht heute die Hirnforschung zu belegen: Wer Hüther, Pöppel oder Spitzer liest, um nur drei herausragende Vertreter dieser Forschungsrichtung zu benennen, der erfährt, dass unser Gehirn ein lust- und belohnungsorientiertes Organ ist. Druck erzeugt, das zeigt Hüther anhand von Hirnscans, eine Blockade der Frontallappen – Lernen wird erschwert, wenn nicht verunmöglicht.

In unserem Buch »Lernziel Menschlichkeit: Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung« (Burow/Scherpp 1981) hatten wir vor dreißig Jahren aus Sicht der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik gezeigt, dass Lernen »persönlich bedeutsam« sein muss, wenn es der Entwicklung der Person förderlich und zur Herausbildung von Spitzenleistungen taugen soll. Fünfundzwanzig Jahre später veröffentlichte der Freiburger Hirnforscher, Joachim Bauer, »Prinzip Menschlichkeit« (2006), in dem er aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse unsere damaligen Thesen bestätigt.

Die Verfechter eines Rückfalls in autoritäre und kontrollierende Formen der Leistungserbringung lassen sich offenbar durch solche Argumente nur schwer in ihrem Irrglauben erschüttern, Leistung sei ohne äußeren Druck und äußerliche Belohnungssysteme nicht zu erreichen. Unbeirrt verfolgen solche »Reformer« mit einer Art Rolle rückwärts längst überholte Konzepte und ignorieren wissenschaftliche Gegenbelege, auch wenn diese Ignoranz zu katastrophalen Ergebnissen beiträgt.

Aus aktuellem Anlass ein weiteres Beispiel hierfür: Bezogen auf verstärkt geforderte Konzepte leistungsorientierter Besoldung liegt eine erdrückende Zahl wissenschaftlicher Studien vor, die belegen, dass variable Vergütungs- und Anreizsysteme – im Bereich geistiger bzw. kreativer Leistungen – nicht nur nicht zu besseren Leistungen führen, sondern ganz im Gegenteil kontraproduktiv sind, weil sie – wie man in der Finanzkrise sehen konnte – zu exzessivem Risikoverhalten ermutigen. Aber was noch wichtiger ist: Margit Osterloh von der Universität Zürich hat gezeigt, dass dort, wo es um radikale Innovation geht, aufgrund des ungelösten Zurechnungsproblems bei kreativen Leistungen leistungsorientierte Bezahlung versagt.

Weiter konnte gezeigt werden, dass eine Extra-Belohnung oft die ursprüngliche Motivation zerstört. Mehr noch: Leistungsorientierte Bezahlung führte in den untersuchten Fällen, nicht zuletzt aufgrund des erlebten Misstrauens- und Abwertungseffekts, zum Rückgang von Leistung. Forscher sprechen vom »crowding-out-Effekt«: Eine ursprünglich vorhandene innere Motivation wird zunichte gemacht, wenn man Menschen extra belohnt, was dazu führt, dass sie das Interesse verlieren. Dieser Prozess ist irreversibel.

Auch Bebchuk (Harvard) und Fried (Berkeley) kommen in ihrem Buch »Pay without performance« (2004), dem Standardwerk zur variablen Belohnung, zu dem Schluss: »Empirische Untersuchungen haben keinen starken und dauerhaften Zusammenhang zwischen geldwerter Vergütung und der Performance von Managern feststellen können« (Bebchuk/Fried 2004, zit. n. Lotter 2008). Insbesondere zeigt sich, dass es – im Gegensatz zu den häufig medial vorgetragenen Behauptungen – keinen Zusammenhang zwischen Spitzengehältern und Spitzenleistung gibt.

Ich könnte nun fortfahren und weitere Argumente aus anderen Wissenschaftsbereichen zusammentragen, um

meine These zu belegen, dass Lust und Spitzenleistung untrennbar zusammengehören, doch möchte ich den beschränkten Platz nutzen, um auf die wichtige Frage einzugehen, was man tun kann, um lern- und leistungsförderliche Umgebungen zu gestalten.

Herausragende Leistungen durch Lust und Leidenschaft im Kreativen Feld

Wenn wir zur Herausbildung herausragender Leistungen bei uns und anderen beitragen wollen, dann sollten wir uns als ersten Schritt von den Mythen der neoliberal gewendeten Leistungsgesellschaft mit ihrer Sachzwangrhetorik und ihren selbstgesetzten Denkwängen verabschieden und uns zunächst auf uns selbst besinnen. Auf die Frage der Wochenzeitung »Die Zeit«, was eine entscheidende Ursache für die Finanzkrise gewesen sei, antwortete unlängst der oberste Bankenaufseher: »Wir haben zu sehr mathematischen Modellen vertraut und unseren gesunden Menschenverstand außen vor gelassen«. Ähnliches geschieht im Bildungsbereich: Wir starren gebannt auf die Leistungsvergleichsstudien und vergessen, dass wir selbst über ein ungenutztes Wissen zur Gestaltung von lern- und leistungsförderlichen Umgebungen verfügen. Aus dieser Einsicht heraus unterstützen wir seit vielen Jahren Gruppen, Institutionen und Firmen darin, als Ergänzung zum expliziten Wissen, ihre bislang ungenutzten kreativen Potentiale, die in inneren Bildern gebunden sind, zu entdecken. Aus einer Vielzahl solcher Workshops der letzten Jahre wissen wir, dass in jedem Menschen mehr an kreativem Potential steckt, als er in der Regel weiß; aber mehr noch: Auch in jedem sozialen System steckt mehr, als dessen Mitglieder wissen. Exemplarisch deutlich machen kann ich dies an dem von uns entwickelten Verfahren der »Wertschätzenden Schulentwicklung« (Burow 2009): An einem Tag treffen sich bis zu 200 Lehrer, Schüler, Eltern und andere Dienstkräfte, um einen einführenden Vortrag zu hören, und erhalten anschließend die Aufgabe, sich einen Augenblick an eine Situation zu erinnern, in der sie eine pädagogische Herausforderung optimal bewältigt haben; eine Situation, von der sie sagen, dass sie sich Lernen, Lehren und Leisten so wünschen. Sie erhalten dazu ein Din A4 Blatt und sollen auf der unteren Hälfte die Kernelemente ihrer Erfolgsgeschichte stichpunktartig notieren, um dann auf der oberen Hälfte, mit Jaxon-Ölkreiden, ein Symbol zu skizzieren sowie ein Wort oder einen Satz zu schreiben,

der die Situation eindrücklich charakterisiert. Innerhalb von 15 Minuten erhalten wir so bis zu 200 Erfolgsgeschichten – deren emotionale Bedeutung durch die ausdrucksstarken Symbole für alle sichtbar wird. Anschließend wird der Marktplatz eröffnet. Alle gehen mit ihren Blättern herum, begegnen sich mit ihren Gestaltungen, betrachten die anderen Arbeitsergebnisse und finden sich nach ähnlichen Symbolen zu Achtergruppen zusammen, die sich über ihre Geschichten austauschen, eine Geschichte für das Plenum auswählen und auf Karten drei Prinzipien schreiben, die in allen Geschichten enthalten sind. Leuchtende Sonnen begegnen Kleeblättern, lachenden Smilies und bunten Regenbögen. Die Erfahrung zeigt: Es handelt sich um einen begrenzten Satz persönlich und kollektiv bedeutsamer Symbole, eine Art archetypischen Alphabets verbindender menschlicher Grundbedürfnisse. In gelöster und fröhlicher Stimmung finden für viele überraschende Begegnungen durch den Austausch in der ungewohnten Sprache verbindender Symbole statt. Gleichzeitig wird durch das Sitzen im Kreis und die Begegnung auf dem Marktplatz eine neue Choreographie der Begegnung erfahren, die sich völlig von dem unterscheidet, was man bei »normalen« Konferenzen erlebt. Im Anschluss an die Gruppenarbeit werden dann im Plenum die ausgewählten Erfolgsgeschichten vorgelesen, die Erfolgsprinzipien geclustert und eine Ausstellung aller Geschichten und Symbole eröffnet. Was kommt bei diesem hier nur knapp skizzierten Verfahren heraus?

Unabhängig davon, um welche Institution oder Einrichtung es sich handelt: Fast alle Teilnehmer sind verblüfft über die Ähnlichkeit der von ihnen gewählten Symbole und die leichte Einigung auf sieben bis neun gemeinsam geteilte Erfolgsprinzipien: Die Geschichten handeln ausnahmslos von beeindruckenden Lernsituationen, in denen es den Lehrern gelang, effektive und beglückende Lernerfahrungen zu organisieren. Oft sind es Situationen, in denen sie den gewohnten Rahmen des Unterrichts verlassen und sich geöffnet hatten für die Anregungen und Ideen ihrer Schüler. Welches sind diese Erfolgsprinzipien, die wir im Laufe der Jahre bei mittlerweile Tausenden von Teilnehmern in unterschiedlichsten Zusammenhängen und unterschiedlichsten personellen Mischungen fast gleichlautend mitgeteilt bekamen?

An erster Stelle wird die Ermöglichung von Gemeinschaftserfahrungen genannt, befriedigende Kooperationen, die Erfahrung von Wertschätzung, Vertrauen, Selbst-

organisation, individueller Förderung, unterstützendem Miteinander, Teamarbeit; an zweiter Stelle die Ermöglichung von Kreativität, freien Räumen und unverplanter Zeit. In allen Gestaltungen ist Hierarchie abgebaut zugunsten eines demokratischen Miteinanders. Jeder ist mit seinen spezifischen Stärken und Schwächen geschätzt und Lern- bzw. Lehrsituationen werden mit dem Empfinden von Freude und bisweilen sogar Glück verbunden. In all diesen geschilderten Situationen kam es aus Sicht der Vortragenden ohne Druck – gewissermaßen in Selbstorganisation – zu Spitzenleistungen. Entscheidend war eine Haltung, die der MIT-Forscher Claus Otto Scharmer in seiner »Theorie U« (2009) als Führungsprinzip erfolgreicher Manager mit den Begriffen Open Mind, Open Will, Open Heart umschreibt.

Die geschilderten Situationen gleichen dem, was der Glücksforscher Csikszentmihalyi als »flow« bezeichnet. Flow tritt demnach dann auf, wenn wir selbstgesteckte oder gemeinsam vereinbarte Ziele verfolgen, die vom Anforderungsniveau etwas über unseren Fähigkeiten liegen und einen Herausforderungscharakter haben. Wichtig sind weiter kontinuierliche Rückmeldungen über den Erfolg unserer Bemühungen sowie die Möglichkeit, die Probleme mithilfe unserer Erfahrungen lösen zu können. In solchen Situationen erleben auch Erwachsene ein Phänomen, das Maria Montessori bei der Beobachtung von spielenden Kindern entdeckt hat: Polarisation der Aufmerksamkeit. Man ist ganz in die Sache versunken. Csikszentmihalyi spricht von einem autotelischen Bewusstseinszustand.

Im Unterschied zu ihm, der schwerpunktmäßig an der Kreativität des Individuums interessiert ist, sind wir der Frage nachgegangen, welchen Einfluss große Gruppen auf die Entwicklung kollektiver Kreativität haben. Nach unserer Theorie des Kreativen Feldes (Burow 1999, 2000, 2011) entstehen überragende Leistungen nicht allein durch überragend begabte Genies, sondern können auch Ausdruck besonders strukturierter Felder sein, die es dem Einzelnen ermöglichen, über seine individuellen Begrenzungen hinauszuwachsen, wenn es ihm gelingt, für seine Ideen Mitstreiter zu finden und eine neue Form gemeinschaftlichen Sehens zu entwickeln. Auf die Mischung kommt es an! Beispiele dafür sind die Entwicklung des Apple Personalcomputers durch Steve Jobs und Steve Wozniak, einem begabten Visionär und einem Technikbastler. In dieser Perspektive erweist sich auch die Musik

der Beatles als Ergebnis einer kreativen Mischung unterschiedlich begabter Persönlichkeiten: Sie wäre nicht als Schöpfung eines Einzelgenies denkbar, sondern nur als Ergebnis der kreativen Konkurrenz von Lennon und McCartney, die zudem durch ihre zwei anderen Partner unterstützt wurden. Meine These: Überragende Leistungen sind öfter als wir es in unserer geniefixierten Wahrnehmung vermuten, Ergebnis herausfordernder Umgebungen, die es erst ermöglichen, dass unsere oftmals nicht erkannten Begabungen erkannt und freigesetzt werden. Solche begabungsförderlichen Umgebungen bezeichne ich als »Kreative Felder«. Folgende Definition benennt die wesentlichen Elemente eines Kreativen Feldes: »Das Kreative Feld zeichnet sich durch den Zusammenschluss von Persönlichkeiten mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten aus, die eine gemeinsam geteilte Vision verbindet: Zwei (oder mehr) unverwechselbare Egos, die sich trotz ihrer Verschiedenheit ihres gemeinsamen Grundes bewusst sind, versuchen, in einem wechselseitigen Prozess ihr kreatives Potential in kreativer Konkurrenz gegenseitig hervorzulocken und zu erweitern. Die wesentlichen Elemente des kreativen Schaffens, nämlich die begabte Persönlichkeit, ein kreativer Schaffensprozess und das Produkt, werden durch die Struktur des Feldes in besonderer Weise organisiert« (Burow 1999, 123).

Was folgt aus dieser Definition für unsere Fragestellung? Überragende Leistungen bedürfen der Gestaltung unterstützender Felder, offener Räume, in denen es möglich ist, dass die Individuen ihre individuellen Potentiale und Wünsche ausdrücken, koordinieren, indem sie ihren gemeinsamen Grund entdecken, eine kohärente Form gemeinschaftlichen Sehens entwickeln und zur gemeinsamen Gestaltung nutzen. Wenn dies gelingt, dann entsteht eine neue Form selbst- und organisationstranszendierenden Wissens. In der Arbeit mit einer Vielzahl von Institutionen in den letzten Jahren haben wir (Burow/Hinz 2005) entdeckt, dass es Räume der Selbstbesinnung, des Ausdrucks des eigenen Wissens, der eigenen Wünsche und Potentiale bedarf, um zu gemeinsam getragenen Spitzenleistungen zu kommen. In den Geschichten und Bildern (Burow 2008) liegt ein ungehobener Schatz an Informationen, den wir mit Surowiecki (2005) als Ausdruck der »Weisheit der Vielen« betrachten.

Wenn es gelingt, das verborgene Tiefenwissen freizusetzen und in gemeinsamen Projekten zu bündeln, dann werden Spitzenleistungen möglich, weil Fragmentierung über-

wunden wird und sich so Lust und Leistung im Kreativen Feld verbünden können. Mit diesem Modell scheint ein Gegenbild auf zum überholten Mythos einer Druck- und Angstpädagogik, die sich bei näherer Betrachtung nur als der Versuch erweist, Schüler, Studierende, Lehrkräfte und Mitarbeiter für fremdbestimmte Ziele zu funktionalisieren. Kein Wunder, dass Lehrer und Schüler, aber auch Arbeitnehmer unter diesem System leiden und oft nur noch in innerer Kündigung oder gar Krankheit einen Ausweg sehen. Das Ernstnehmen der Bedürfnisse, die in den inneren Bildern und Geschichten von Lehrern, Schülern, Eltern, Mitarbeitern verankert sind, erweist sich als Schlüssel zur Nutzung der »Weisheit der Vielen« (Surowiecki 2005), unserer bislang unterschätzten »kollektiven Intelligenz« (Levy 1996). Das Erschließen archetypischer innerer Bilder bzw. der Sprache der gemeinsam geteilten Symbole (Burow 2008) sowie die Schaffung eines Raumes der Begegnung weisen uns nicht nur neue Wege zu zukunftsfähigen Organisationen, die Spitzenleistungen hervorbringen, sondern ermöglichen uns tendenziell auch die Einlösung des vergessenen Programms einer allgemeinen Bildung zur Glückseligkeit.

Der Autor:

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel. Derzeitiger Forschungsschwerpunkt ist die Entwicklung der Theorie des Kreativen Feldes und deren Umsetzung mit spezifischen Verfahren in den Bereichen Kreativitäts-, Begabungs- und Innovationsförderung, Schul- und Organisationsentwicklung, Bürgerbeteiligung und Social Entrepreneurship.

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

Literatur

- Bauer, J. (2006):** Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bauer, J. (2007):** Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bebchuk, L./Fried, J. (2004):** Pay without performance. The Unfulfilled Promise of executive Compensation. Harvard: University Press.
- Bude, H. (2008):** Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum der gerechten Gesellschaft. München: Hanser.
- Bueb, B. (2008):** Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein.
- Burow, O.-A./Scherpp, K. (1981):** Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung. München: Kösel.
- Burow, O.-A. (1999):** Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta (vergriffen, kostenloser Download unter www.uni-kassel.de/fb1/burow).
- Burow, O.-A. (2000):** Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.-A./Hinz H. (Hrsg.) (2005):** Die Organisation als Kreatives Feld. Kassel: University Press.
- Burow, O.-A. (2008):** Bildwissen als Quelle wirksamer Personal- und Organisationsentwicklung. Wie die Organisation zum Kreativen Feld wird. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, H. 4, S. 391–408.
- Burow, O.-A. (2009):** Wertschätzende Schulentwicklung. In: Journal für Lehrerbildung, H. 1, S. 48–55.
- Burow, O.-A. (2011):** Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim: Beltz.
- Csikszentmihalyi, M. (1992):** Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1999):** Lebe gut! Wie Sie das Beste aus Ihrem Leben machen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2004):** Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Florida, R. (2002):** The Rising of the Creative Class and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life. New York: Basic Books.
- Habermas, J. (2008):** Nach dem Bankrott. Interview Thomas Assheuer. In: Die Zeit, Ausg. 46 vom 06.11.2008, S. 53–54.
- Hoyer, T. (2005):** Pädagogische Verantwortung für ein glückliches Leben oder: Vom »Glück« in der Pädagogik. In: Burkhart, H./Sikora, J./Hoyer, T.: Sphären der Verantwortung. Münster: LIT, S. 151–210.
- Hüther, G. (2004):** Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Levy, P. (1996):** Kollektive Intelligenz. München: Hanser.
- Lotter, W. (2008):** Das Lohn-Dilemma. In: brand eins 10, H. 9 (auch online unter www.brandeins.de/magazin/wieder-was-geschafft/das-lohn-dilemma.html, Abruf 29.5.2012).
- Overhoff, J. (2009):** Vom Glück lernen zu dürfen. Für eine zweckfreie Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pöppel, E. (2006):** Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich. München: Hanser.
- Schaarschmidt, U. (2005):** Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Scharmer, C. O. (2009):** Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik der Freiheit. Heidelberg: Carl Auer.
- Spitzer, M. (2002):** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin: Spektrum.
- Surowiecki, J. (2005):** Die Weisheit der Vielen – Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können. München: C. Bertelsmann.
- Trapp, E. C. (1780/1977):** Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Paderborn: Schöningh.
-