



Leseprobe aus: Burow, Wertschätzende Schulleitung, ISBN 978-3-407-25752-9

© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25752-9>

Prolog: Stell dir vor, es ist Schule und alle wollen hin

Wer von uns erinnert sich nicht: Hitzefrei! Der Unterricht fällt aus. Für die meisten eine Befreiung, ebenso wie der erlösende Pausengong oder der Beginn der Sommerferien.

Nur die wenigsten Schüler/innen werden es bedauern, wenn sie nach Absolvierung von ca. 10 000 Schulstunden in die Freiheit entlassen werden. Und auch viele Lehrer/innen erfahren Schule zu selten als Ort der Lernfreude und des Schulglücks. Dabei ist Lernen ein mit Lust besetztes Grundbedürfnis des Menschen und es gibt kaum etwas Aufregenderes, als sich neue Welten des Wissens und der Erfahrung zu erschließen.

Zwar verlassen wir irgendwann die Schule, doch wie der Songwriter Andrew Partidge treffend textet, verlässt uns Schule niemals («You may leave school, but it never leaves you»). Sie ist neben der Familie die Institution, die uns lebenslang, ja sogar bis ins fortgeschrittene Alter prägt.

Ein »Lob der Schule«, wie es der Neurobiologe Joachim Bauer (2007) vorgelegt hat, kommt nur wenigen aus der Feder. Vielmehr ist die Literatur voll von bedrückenden Schulschilderungen und wir bewundern Personen, denen es wie dem Erfolgsautor Henning Mankell schon früh gelang, sich aus den Klauen der Anstalt zu befreien.

Warum erleben noch immer zu viele von uns Schule als einen schwierigen Ort und was können wir tun, damit aus ihr ein anziehender, ja begeisternder Lern- und Lebensraum wird? Antworten auf diese Frage möchte ich mit diesem Text geben und mich dabei auf die wesentlichen Aspekte beschränken. Der entscheidende Schlüssel für die Entwicklung einer Schule, in die alle wollen und in der Mitglieder es bedauern, wenn Veranstaltungen ausfallen, ist die Entwicklung einer neuen *Schul- und Führungskultur, die den Schwerpunkt auf Wertschätzung bzw. Anerkennung legt*.

Die traditionelle Schule dagegen beruht in vielfacher Hinsicht noch immer zu sehr auf einer Kultur der Abwertung. Nicht von ungefähr haben ca. 25 Prozent aller Grundschüler/innen bis zur dritten Klasse ein negatives »Schul-Selbst«. Sie haben gelernt, dass das, was sie können, in der Schule nicht zählt. »Die Schule«, sagte unlängst der Kindheitsforscher Remo Largo zu mir, »ist noch immer nicht bei den Kindern angekommen.« In der Tat: In Zeiten von Standardisierung und genormten Vergleichsarbeiten zählt weniger das eigensinnige Interesse des Kindes, als stärker die Anpassung an kultusministerielle Vorgaben.

Doch was für die Kinder gilt, betrifft auch die Lehrer/innen. In unseren Schulentwicklungswerkstätten, die wir in den letzten Jahren mit einer Vielzahl von Schulen durchgeführt haben, beklagen die Teilnehmer/innen durchweg ein zu hohes Maß an bürokratischen Vorgaben und einen zu geringen Gestaltungsspielraum. Viele fühlen sich gehetzt und überlastet, obwohl Bildung doch Gelassenheit und Muße braucht. Das alles sind keine neuen Erkenntnisse.

8 Prolog

Schon Wilhelm v. Humboldt betonte, wie Sie im Eingangszitat lesen konnten, dass ein zu hohes Maß an Fremdbestimmung nur zu oberflächlicher Anpassung führt und letztlich das kreative Potenzial der Beteiligten schädigt. Wie ich zeigen werde, brauchen Schulleitungen, aber auch Lehrer/innen und Schüler/innen mehr echte Gestaltungsautonomie.

Diese Einsichten sind längst auf vielfältige Weise mehrfach wissenschaftlich belegt – doch zu wenig davon ist umgesetzt. Hier zeigt sich: Schule, Erziehung und Unterricht haben weniger ein Erkenntnis- als eher ein Umsetzungsdefizit. Wir (Burow, Gottschalk & Freiboth 2016) sprechen von der »Transformationslücke«, die vor allem darin besteht, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und darauf aufbauende kognitive Einsichten nur selten zu entsprechenden Verhaltensänderungen führen. Wir kennen das aus anderen Bereichen: Ob bei unserer Ernährungsweise oder unserem Umweltverhalten, die meisten von uns sind überinformiert und wissen längst, was zu tun wäre, doch die wenigsten ziehen aus diesem Wissen die notwendigen Konsequenzen.

Wie kann ich angesichts dieser in vielen Studien belegten Veränderungsresistenz darauf setzen, dass ausgerechnet der träge Tanker Schule zu einem grundlegenden Wandel weg von selektiver Abwertung hin zu einer Kultur umfassender Anerkennung in der Lage sein sollte – und dies mit einem vergleichsweise einfach erscheinenden Verfahren: der *Wertschätzenden Führung* bzw. der *Wertschätzenden Schulentwicklung*?

Mein Optimismus wird durch die Auseinandersetzung mit den Theorien von Salutogenese, Selbstbestimmung und Wertschätzung sowie einer Vielzahl von Wertschätzenden Schulentwicklungswerkstätten, die ich in den letzten Jahren durchgeführt habe, gespeist. Diese Theorien und meine praktischen Erfahrungen zeigen, dass Wertschätzende Führung ein erstaunlich wirksames Instrument der Schulentwicklung ist, das sowohl zu Erhöhung von Engagement und Wohlbefinden wie auch zu besseren Leistungen beitragen kann. Ein Grund dafür ist, dass Wertschätzende Führung auf der Berücksichtigung bislang zu wenig beachteter menschlicher Grundbedürfnisse basiert, deren Unterdrückung zumindest teilweise zu den unbefriedigenden und belastenden Situationen im Bildungsbereich beiträgt.

Wenn es uns gelingt, mithilfe Wertschätzender Führung für mehr Kohärenzerleben, mehr Selbstbestimmung und mehr Anerkennung in der Schule zu sorgen, dann werden wir mehr Wohlbefinden, Lernfreude und bisweilen auch Spitzenleistungen erzeugen. Schulleitungen, denen es gelingt, diesen neuen Stil umzusetzen, werden überrascht sein, wie viel Resonanz sie erleben und wie sich das Klima zum Positiven wandelt.

Überlastung, mangelndes Engagement und Leiden an der Schule sind nicht vom Himmel gefallen, sondern sie sind in weiten Teilen Ergebnis unserer historisch gewachsenen Art des Schulemachens. Entscheidend für gute Schule ist nämlich neben einem grundlegenden Wandel der Lehr- und Lernkultur vor allem, das belegen auch neue Untersuchungen, die Art und Weise, *wie* Schule geführt wird. Schulleitungen haben demnach einen sehr viel größeren Einfluss auf Schulklima, Engagement und Leistungsergebnisse, als wir bisher vermutet hatten. Dies ist eine ermutigende Botschaft

für alle, die mit Schulleitung befasst sind: Sie haben mehr Gestaltungsmöglichkeiten, als sie glauben.

Die Kehrseite dieser Einsicht besteht in einer Erhöhung der Anforderungen an Schulleitung: Schulleitungen, Schulleitungsteams und Steuergruppen haben große Gestaltungsmöglichkeiten, aber sie sind auch in der Verantwortung, diese zu nutzen. Mit den passenden Instrumenten können Sie sehr viel dafür tun, dass Schule zu einem attraktiven Arbeitsplatz, Lern- und Lebensort wird. Zielführend dafür ist – wie Sie sehen werden – die Beachtung von einigen wenigen Kernpunkten. Mit dem von mir in den letzten Jahren – aufgrund der Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Schulkollegen – entwickelten Leadership-Kompass, bestehend aus Salutogenese, Selbstbestimmung und Wertschätzung sowie den dazugehörenden drei mal drei Schlüsselfragen, erhalten Sie ein »simplexes« Steuerungsinstrument, mit dem Sie den notwendigen Wandel einleiten können.

Leser/innen, die wenig Zeit haben, können sich im Fazit des dritten Teils (III. »Wirksam führen mit Wertschätzender Schulleitung«) in wenigen Minuten einen Überblick verschaffen. Sie lernen dort den »Leadership-Kompass« kennen – ein Instrument für erfolgreiche Führung, dessen theoretischer und praktischer Hintergrund in den übrigen Kapiteln detailliert erläutert wird. Für ein vertieftes Verständnis ist es hilfreich, sich über wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich der Wirkungen »guter Schulleitung« zu informieren (Teil I), aber auch zu erkennen, warum Schulleitung und überhaupt Veränderungsprozesse so schwierig sind (Teil II). Erst dieses Wissen ermöglicht ein erfolgreiches Führungshandeln (Teil III).

Grundlegende Veränderungen erfolgen nicht von heute auf morgen, doch konsequent umgesetzt, können Sie schon morgen zu einer Schule beitragen, die zu einem attraktiven Anziehungspunkt wird. »Stell dir vor, es ist Schule und alle wollen hin« mag wie eine ferne Utopie klingen, doch mit dem Leadership-Kompass und dem Change Code rückt dieses Ziel näher.

Teil I

Was gute Schulleitung bewirkt



12 Was gute Schulleitung bewirkt

»While many researchers have looked at differences in school inputs – such as teacher quality, class size and family/pupil characteristics – or variations in the institutional environment – such as pupil choice – few studies explore differences in school management. In this paper we show robust evidence that management practices vary significantly across and within countries and are strongly linked to pupil outcomes. *Management seems to matter for schools.*«
(Bloom et al. 2014, S. 23)

Worum es in der Schule wirklich geht

Das einleitende Zitat – die Quintessenz einer Untersuchung der Gelingensfaktoren erfolgreicher Schulen in acht Staaten – umreißt die Kernaussage dieses Kapitels: Auf die Schulleiter/innen bzw. Schulleitungsteams kommt es sehr viel stärker an, als wir es bisher erkannt haben! Dies ist eine ermutigende, aber auch herausfordernde Botschaft für alle, die in der Schulleitung tätig sind, sei es als Schulleiter/in, als Stellvertreter/in, als Fachbereichsleiter/in oder als Mitglied einer Steuergruppe. Und auch für die Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern enthält diese Erkenntnis eine wichtige Botschaft: Schlechte Stimmung, reduziertes Engagement, ja sogar Burnout, unzureichende Ergebnisse, langatmige, ineffektive Konferenzen und vieles mehr fallen nicht vom Himmel. Sie können – wie ich zeigen werde – durch Wertschätzende Schulleitung und den Leadership-Kompass mit der konsequenten Berücksichtigung der »drei mal drei« Schlüsselfragen wirksam verändert werden.

Was berechtigt mich zu dieser optimistischen Einschätzung, ist doch Schule seit dem PISA-Schock Gegenstand vielfältiger Untersuchungen geworden – jedoch weitgehend ohne die erhofften Wirkungen? Ganz im Gegenteil gibt es viele Hinweise, dass sich der Druck auf Lehrerinnen und Lehrer, aber auch auf Schüler/innen (Schulte-Markwort 2015) verstärkt hat, dass zu viele durch die wachsenden Anforderungen überfordert sind – dies jedenfalls ist der Eindruck aus unserer Zukunftswerkstatt »Abbau von Belastungen« (Burow & Rolff), an der in den letzten Jahren über 1 000 Schulleitungsmitglieder teilgenommen haben. Die Auswertung dieser Werkstätten und meine Beobachtungen an vielen Schulen begründen berechtigte Zweifel daran, ob wir durch den wachsenden Datenberg dem Geheimnis guter Schulen wirklich näher gekommen sind. Zudem kann man die Forschungsergebnisse – je nach Interessenlage – unterschiedlich interpretieren. Und dies gilt selbst für die aufwändige Hattie-Studie (2009), die Vertreter völlig diametraler Positionen zur Rechtfertigung ihres jeweils präferierten pädagogischen Ansatzes heranziehen. Deshalb stellt sich die Frage, ob es ergänzend zu den Daten einfachere und wirksamere Möglichkeiten gibt, Schule zu steuern – oder besser gesagt: zu gestalten.

Auf jeden Fall scheinen zentrale Fragen noch immer unbeantwortet: Basiert gute Schule auf der Qualität der Lehrerinnen und Lehrer? Kommt es auf die Klassengröße an, wie die meisten Lehrer/innen im Gegensatz zur Mehrzahl der Bildungsforscher

meinen? Kann Schule überhaupt etwas gegenüber genetischen Vorprägungen oder den sozialen und familiären Hintergrund ausrichten? Sind die Einflüsse der gesellschaftlichen und kulturellen Umgebungen überwindbar? Kommt es auf Struktur und Organisation des Bildungssystems insgesamt an? Solche und ähnliche Fragen sind noch immer nicht eindeutig beantwortet, was auch daran liegt, dass sie nicht einfach durch Wirkungsstudien entschieden werden können, spielen doch immer normative Setzungen und Interessen in den Charakter der jeweiligen Erhebung und die Interpretation der gewonnenen Daten hinein. Deshalb bleibt häufig unklar, welche Handlungsempfehlungen aus den Erkenntnissen von Studien der empirischen Bildungsforschung für die Lehrer/innen vor Ort zu ziehen sind.

Zwar ergeben sich aus dem Zusammenspiel von Daten und mehr oder minder begründeten pädagogischen Positionen wesentliche Anhaltspunkte, doch überfordert die Beachtung der Vielzahl möglicher Einflussfaktoren das Handlungsvermögen der an Schule Beteiligten. Was fehlt ist eine einfache, »simple« oder besser »simplexe«, aber nicht vereinfachende Orientierung. Wertschätzende Schulleitung beruht in diesem Sinne auf einfachen Leitfragen, die dennoch die Komplexität berücksichtigen, die mit Schule und Unterricht verbunden ist. Sie wirken auf den ersten Blick – was die Handlungsempfehlungen betrifft – simpel, sind aber – wie wir sehen werden – theoretisch fundiert sowie in mehrfacher Hinsicht »evidenz- bzw. erfahrungsbasiert« und berücksichtigen komplexe Hintergründe. In diesem Sinne ermöglicht der Leaderhip-Kompass, wie im dritten Teil dargestellt, »Simplexity« – beschreibt also eine Möglichkeit, einfache Handlungsempfehlungen für komplexe Situationen zu geben.

Beginnen wir mit der wichtigsten Frage, die beim Start jedes Schulentwicklungsprozesses gestellt werden sollte: *Was ist das wichtigste Ziel unserer gemeinsamen Unterrichts- und Erziehungsarbeit?* Was ist das wichtigste Ziel, dessen Umsetzung wir im Rahmen der Entwicklung unserer Schule anstreben? Eine auf den ersten Blick einfache und selbstverständlich erscheinende Frage – doch nach meinen Beobachtungen setzen sich die wenigsten Kollegien mit dieser grundlegenden Frage auseinander. Dabei ist eine sinnvolle Schulpraxis ohne Klärung der gemeinsamen Basis pädagogischen Handelns nicht möglich.

Warum Reformen von oben nur schlecht funktionieren

Eine Ursache für die mangelnde Berücksichtigung dieser existenziellen Grundsatzfrage sehe ich – neben der unzureichenden Orientierung durch die Lehrerbildung – in der Überlastung von Lehrerinnen und Lehrern im Gefolge der vielfältigen Versuche, Schule und Unterricht zu optimieren und auf die neuen Anforderungen auszurichten, die sich aus dem rasanten gesellschaftlichen Wandel ergeben. So verzeichnen wir im Zuge der neoliberalen Wende einen Wandel der Schule von einer allgemeinbildenden Bildungseinrichtung hin zur Funktion eines Zulieferbetriebs für die unter verschärfter Konkurrenz stehende Wirtschaft – vor allem im Angesicht des globalisierten Wettbe-

14 Was gute Schulleitung bewirkt

werbs. Schule soll zumindest tendenziell stärker als bisher die vermuteten Bedürfnisse der Wirtschaft erfüllen, aber mit der Erfüllung der Forderung nach Chancengleichheit auch die Defizite ausgleichen, die sich aus einer immer stärkeren Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich ergeben.

Besonders wichtig für die Berücksichtigung von Anforderungen der Wirtschaft scheinen insbesondere die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu sein, weswegen die Kultusminister schon vor längerem eine »Reform« der gymnasialen Oberstufe vorgenommen und dabei die Abwahlmöglichkeit der MINT-Fächer eingeschränkt oder gar abgeschafft haben. Diese Maßnahme klingt auf den ersten Blick sinnvoll und erweist sich doch bei näherer Betrachtung als Fehlschlag. Ihre Analyse zeigt exemplarisch, warum solche »Reformmaßnahmen« scheitern: Sie beruhen auf einem fehlerhaften Menschenbild und einer mangelnden Berücksichtigung der Art und Weise, wie Schüler/innen lernen.

So hatte bereits die TIMS-Studie 1999 befunden, dass ca. 70 Prozent der Oberstufenschüler nicht adäquat für das Anforderungsniveau der Universität vorbereitet waren. Die logische Schlussfolgerung aus diesem Mangel schien auf der Hand zu liegen: Die Schüler/innen brauchten mehr Mathematik. Kann die Ausweitung des Pflichtangebotes wirklich den Mangel beheben? 15 Jahre später können wir die Wirksamkeit dieser Idee überprüfen. Haben über 15 Jahre verpflichtenden Mathematikunterrichts – wie die Kultusministerien hofften – wirklich etwas an der Misere geändert?

Forscher des IPN (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik) haben im Jahr 2014 1360 Abiturient/innen aus Schleswig-Holstein getestet und deren Leistungen mit den Bildungsstandards der Oberstufe abgeglichen. Das Ergebnis: Nur 31 Prozent der Schüler/innen erreichten die angestrebte voruniversitäre Bildung. Die Mehrheit schaffte gerade mal das Matheniveau der Realschule und 28 Prozent der Abiturient/innen kamen gar über den Kenntnisstand von Klasse 7 oder 8 nicht heraus. Insgesamt 69 Prozent, also ein geringfügig veränderter Prozentsatz, erfüllten auch 2014 die vorgesehenen Anforderungen nicht.

»An diesen Schülern scheint der Mathematikunterricht bereits in der Mittelstufe vorbeigegangen zu sein«, sagt IPN-Direktor Olaf Köller. Der Zeit-Redakteur Martin Spiewak (2015, S. 2) bilanziert: »Statt Mathe abzuwählen, heißt die Strategie heute offenbar: Mathe abzusitzen.« Was lehrt uns diese gescheiterte Reformmaßnahme von oben?

Die Forschung liefert hier ein Lehrstück verfehlter »Reformen« und belegt Remo Largos These, der zufolge die Schule noch immer nicht bei den Schülern angekommen sei. Doch halt, stimmt das wirklich? Immerhin erreichten doch ca. 30 Prozent der Schüler/innen das angestrebte Ziel. Warum gelang ihnen, was der Mehrzahl versagt blieb? Die IPN-Forscher bemerken (Spiewak 2015, S. 3): »Bei den Schüler/innen mit einer Schwerpunktsetzung im naturwissenschaftlichen Bereich handelt es sich um eine *kognitiv positiv selektierte Gruppe*.« Eine »kognitiv positiv selektierte Gruppe« – was ist darunter zu verstehen?

Mit dem britischen Kreativitätsforscher Sir Ken Robinson (2011) könnte man auch sagen: Sie waren in ihrem Element! Unter dem »Element« versteht Robinson eine na-

türliche Neigung oder Begabung, über die wir alle verfügen – nur in unterschiedlicher Ausprägung und bezogen auf unterschiedliche Fachgebiete. Hauptaufgabe von Schule ist es aus Sicht von Robinson deshalb, Schüler/innen zu befähigen, ihr Element zu entdecken und anregende bzw. herausfordernde Umgebungen zu schaffen, in denen sie es optimal entwickeln können. Normierte Vorgaben wie ein Pflichtfach Mathematik in der Oberstufe beruhen demnach auf einem falschen Menschenbild und einem Verkennen individueller Entwicklungsmöglichkeiten. Wie erkannte doch schon Humboldt im Eingangszitat: Was nicht vom Menschen selbst gewählt wird, bleibt ihm fremd und führt allenfalls zu mechanischem Nachvollzug. In diesem Sinne sind weite Bereiche von Schulen und Hochschulen heute zu Orten des mechanischen Nachvollzugs geworden.

Wir werden weiter unten sehen, dass die Selbstbestimmungstheorie Deci und Ryans, die eine tragende Säule des Leadership-Kompasses ist, diese Ahnung Humboldts inzwischen auch wissenschaftlich belegt hat. Hier stellt sich die Frage: Warum ziehen wir daraus nicht die auf der Hand liegenden Konsequenzen, sondern behandeln Schüler und Lehrer noch immer zu oft wie identisch programmierbare Automaten und zerstören dabei noch nebenbei ihre Kreativität – wie Ken Robinson (2006) in seinem YouTube-Vortrag zeigt, der nicht von Ungefähr mittlerweile über 32 Millionen Mal abgerufen wurde?

Lehrer und Schüler brauchen Anerkennung und Freiheit

Wer wirklich für Lernfreude, Engagement und gute Leistungen sorgen möchte, der muss sich von überzogener bürokratischer Regulierung verabschieden und Lehrern wie Schülern mehr Anerkennung und Freiheit geben. Statt Standardisierung erweist sich Individualisierung des Lernens als eine Erfolgsformel. So sehe ich, um ein Beispiel zu geben, bei meiner 16-jährigen Tochter ein literarisches und zeichnerisches Talent wachsen, das durch den Standardunterricht nicht nur nicht gefördert, sondern sogar behindert wird. Statt ihre Talente zu erkennen und zu fördern, wird sie in der Oberstufe mit dem Pflichtfach Mathematik gequält – das sie – dank Nachhilfelehrern – widerwillig aber erfolgreich abschließen wird, während ihre vielversprechenden, entwicklungsfähigen Neigungen durch Nichtbeachtung verkümmern.

Nur wenige sind so mutig und selbstbewusst wie der oben erwähnte Henning Mankell, der mit 15 die Schule verließ, weil sie ihm nichts brachte für die Verfolgung seiner früh verspürten schriftstellerischen Ambitionen. Schlimmer ergeht es unangepassten Originalen, wie der Kaffeehaus-Erbin Luise Jacobs, die in ihrem autobiografischen Bericht (2013) beschreibt, wie sie die normierende Schule fast umgebracht hätte. Mit dem Eintritt in die Schule ist ihre glückliche Kindheit beendet, denn sie bringt nicht die Leistungen, die die Schule von ihr erwartet. Abweichung wird in diesem System noch immer zu oft mit Ausgrenzung oder Pathologisierung bestraft. Für Jacobs beginnt eine Maßnahmenkarriere, deren Wirkung sie in ihrem Bericht »Fräulein Jacobs funktioniert nicht« (2013, S. 21) auf den Punkt bringt:

16 Was gute Schulleitung bewirkt

»Als ich acht war, begann man mich zu untersuchen. Und das Faszinierende war: Je genauer man mich untersuchte, desto weniger an mir stimmte. Ich wurde immer falscher.«

Henning Mankell und Louise Jacobs, wird mancher einwenden, sind spektakuläre, aber nicht verallgemeinerbare Beispiele. Doch wer die Studie des Hamburger Chefarztes der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Schulte-Markwort (2015), gelesen hat, wird eines Besseren belehrt: Demnach ist jedes fünfte Kind durch die derzeitige Form des Schulemachens überfordert und es leiden schon Grundschul Kinder unter Erschöpfungsdepression. Die überzogene Leistungsorientierung und die Missachtung der Neigungen von Kindern führt zu einem neuen Krankheitsbild: den »Burnout-Kids« – so der Titel seiner Studie.

Seit Preußen die allgemeine Schulpflicht einführte, war es das Ziel von Schule, Schüler/innen zu erzeugen, die sich anpassen, um *innerhalb der Vorgaben des Systems* zu funktionieren. Wäre es 200 Jahre später nicht endlich an der Zeit, dieses Ziel zu überdenken?

Was also ist in der Schule wirklich wichtig?

Ein Rückblick in die Entstehungsphase der Pädagogik fördert da Erhellendes zutage: »Erziehung«, schrieb der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, Ernst Christian Trapp, 1780, »ist Bildung zur Glückseligkeit.« Und mit dieser Auffassung stand er nicht allein – sie fand sogar ihren Eingang durch Benjamin Franklin in die bis heute gültige Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika, wo der »pursuit of happiness« zumindest in der Theorie ein Grundrecht ist. Gut postuliert – doch wie erreicht man diesen Zustand? Auch hier liegen Erkenntnisse vor.

Anerkennung und Befähigung sind die Schlüssel. Beides setzt entsprechend strukturierte Umgebungen voraus. Wenn man den Untersuchungen des Flow-Forschers Mihaly Csikszentmihalyi glauben darf, erfahren wir Potenzialentfaltung, Kompetenzzuwachs und bisweilen sogar Glück immer dann, wenn wir uns einer selbstgewählten Herausforderung stellen, deren Anforderung leicht über den eigenen Fähigkeiten liegt, aber nicht zu hoch sein darf. Ist sie zu hoch, erleben wir Überforderung und steigen aus, was bis zu 20 Prozent der Schüler dauerhaft machen, weswegen sie dann zu Schulversagern gestempelt werden. Aber auch begabten Personen wie Louise Jacobs oder Henning Mankell droht dieses Schicksal, werden sie doch weder in ihrem »Element« erkannt noch speziell gefördert. Doch in Wahrheit hat in diesen Fällen die Schule versagt, weil sie nicht in der Lage war, die für sie passende Herausforderung zu finden und eine förderliche Umgebung bereitzustellen.

Ist die Anforderung dagegen zu niedrig, langweilen wir uns und lernen nichts, so wie die Schüler/innen der Hamburger LAU-Studie (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung), die von der achten zur neunten Klasse nicht nur nichts Neues gelernt, sondern auch den erarbeiteten Stoff vergessen hatten. Diese bedauernswerten