

Olaf-Axel Burow

Schul- und Unterrichtsentwicklung mit der Theorie des Kreativen Feldes

„Die Qualität der Aufmerksamkeit,
die wir in eine Situation einbringen,
bedingt die Art,
wie Wirklichkeit entsteht.“
C.Otto Scharmer

Inhalt:

1. Grenzen traditioneller Schul – und Unterrichtsentwicklung
2. Wie zukunftsfähige Schulen entstehen: Funktion statt Konvention
3. Wie die Grammatik der Schule verändert werden kann:
Schul- und Unterrichtsentwicklung mit der Theorie des Kreativen Feldes.
4. Ausblick: Vom linearen zum transformativen Denken.

1. Grenzen traditioneller Schul – und Unterrichtsentwicklung

Die gegenwärtige deutschen Bildungslandschaft ist durch einen merkwürdigen Widerspruch gekennzeichnet: Obwohl Schulqualitätsforschung und Schulentwicklungsforschung im Gefolge der desillusionierenden Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien einen Boom erleben, scheint sich die Alltagsrealität an der Mehrzahl der deutschen Schulen nicht in dem Ausmaß zu verändern, wie es bei dem erweiterten Aufgebot an wissenschaftlicher Expertise zu erwarten wäre. Meine These: Die Hoffnung *allein* durch mehr und bessere Daten, durch verstärktes Messen, Protokollieren, Kontrollieren, Standardisieren und Evaluieren würden die Leistungen der Schulen nachhaltig verbessert, wird sich als Illusion erweisen, denn die beklagten Defizite sind weniger Folge mangelnden Wissens und unzureichender Kontrolle, als eher Resultat des Festhaltens an einer tradierten Konzeption von Schule und Unterricht sowie der irrigen Vorstellung, Schulen ließen sich in erster Linie durch das Einspeisen von wissenschaftlichen Erkenntnissen steuern. Die derzeit stattfindende einseitige Konzentration auf reduktionistische Vorgehensweisen, die sich am Paradigma des messenden Vergleichs orientieren, ist kaum geeignet, diese Fehlansicht zu korrigieren, denn wirksame Schul- und Unterrichtsentwicklung lässt sich nur begrenzt in wissenschaftlichen Verfahren beschreiben und muss über die erhobenen Daten hinausweisen. Sie muss unter Einbeziehung aller Beteiligten einen offenen Rahmen schaffen, der deren bislang zu wenig genutzte Kompetenzen freisetzt und Selbstorganisationsfähigkeiten herausfordert. Schule lässt sich nur wandeln, wenn Lehrer, Eltern und Schüler darin unterstützt werden, ihre *Energie und Leidenschaft* zur Neugestaltung von Schule und Unterricht einzusetzen. Statt Formalisierung, Normierung, permanente Kontrolle und Erhöhung des Drucks ist ganz im Gegenteil die Öffnung für ein Lernen in Freiheit gefordert.

Wie komme ich zu dieser – dem Mainstream der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion - zuwiderlaufenden These? Sind nicht wissenschaftliche Erkenntnisse der entscheidende Schlüssel zur „Guten Schule?“

Nun: Obwohl uns die *Schulqualitätsforschung* auf die Frage „*Was ist eine gute Schule?*“ in Form von detailliert ausgearbeiteten Indikatoren eine durch zahlreiche wissenschaftliche Studien belegte Antwort liefert, hat dieses Wissen keineswegs zum notwendigen Wandel geführt. So wissen wir – um ein Beispiel zu geben - spätestens seit das Institute of Education der Universität London - für das „Office of Standards in Education“ (OFSTED) - aufgrund einer Metaanalyse 11 Erfolgsfaktoren identifiziert hat, dass Faktoren wie „Professionelle Führung“, „geteilte Visionen und Ziele“, eine „attraktive Lernumgebung“, die „Konzentration auf Lehren und Lernen“, „zielgerichtetes Unterrichten“, „hohe Erwartungen“, „positive Verstärkung“, „Lernfortschrittskontrolle“, klare „Rechte und Verantwortlichkeiten“, „Partnerschaft zwischen Eltern und Schule“, sowie eine von der gesamten Schulgemeinde geteilte Sicht der „Schule als Lernende Organisation“, „gute Schulen“ charakterisieren.

Diese komprimierte Auflistung enthält fast alles, was sich engagierte Pädagogen seit Jahrzehnten wünschen und sie offenbart damit auch unfreiwillig ihren entscheidenden Mangel: Sieht man mal von dem auf Peter Senge zurückgehenden Terminus „Lernende Organisation“ ab, bietet diese Liste nichts Neues, versammelt sie doch selbstverständliche Einsichten, über die auch der durchschnittlich informierte Laie verfügt und auf die er durch bloßes Nachdenken kommen kann. Es handelt sich im Wesentlichen um Einsichten, die Pädagogen/innen wie etwa Maria Montessori oder Celestin Freinet intuitiv entdeckten und schon im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts mit Erfolg praktizierten. Auch die neue Mc Kinsey Studie, die unter Leitung des renommierten Bildungsforschers Michael Barber (2007) durchgeführt wurde - mit dem Ziel, endlich dem Geheimnis erfolgreicher Schulen auf die Spur zu kommen - bestätigt bekannte Einsichten, wie z.B. die, dass das Engagement der Lehrperson, ihre Gestaltung der Beziehungen zu den Schülern entscheidend sind. All diese Forschungsergebnisse belegen nur eines: *Ganz offensichtlich leidet die deutsche Schule weniger unter einem Erkenntnis- als eher unter einem Umsetzungsdefizit.*

Was liegt da näher, als sich mit den Ergebnissen der *Schulentwicklungsforschung* zu beschäftigen, die uns wissenschaftlich fundierte Antworten auf die ungelöste Frage zu geben verspricht: „*Wie können wir >gute Schulen< entwickeln?*“ Insbesondere die Gruppe um Hans-Günther Rolff und das Dortmunder IFS hat hier wesentliche Entwicklungsarbeiten geleistet, die von evaluierten Schulentwicklungsprogrammen, „Manualen zur Schulentwicklung“, der Einrichtung eines „Netzwerkes Schulentwicklung“ bis hin zu kritischen Analysen reichen. Wenngleich hier viele Hinweise für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu finden sind, weist Rolff doch ein Problem hin, das die Reichweite vieler Maßnahmen begrenzt: Das ungelöste Problem einer angemessenen Berücksichtigung der Komplexität. So hängt die Frage, wie und ob eine „gute Schule“ entsteht, von einer Vielzahl von Faktoren ab, die bei gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Rahmenbedingungen beginnen und bei der Rekrutierung und Fortbildung des Personals enden. Angesichts dieser Komplexität nimmt es nicht Wunder, dass die mit großem Aufwand betriebenen Studien nicht selten eher Verwirrung stiften, als Orientierung liefern und zum Gegenstand erbitterter bildungspolitischer Auseinandersetzungen werden. Die fruchtlosen

Debatten der letzten Jahre belegen, dass die erhobenen Daten – je nach Standort und Interesse - vielfältig interpretierbar sind.

Immerhin kann die Schulentwicklungsforschung eine Reihe von wissenschaftlich belegten Faktoren benennen, die die Wahrscheinlichkeit des Entstehens „guter Schulen“ erhöhen. Es handelt sich um Faktoren, wie z.B. „strong educational leadership“, „emphasis on acquiring basic skills“, „an orderly and secure environment“, „high expectation of pupil attainment“ und „frequent assessment of pupil progress“. Doch auch diese von Purey & Smith schon 1983 ebenfalls aufgrund einer Metanalyse identifizierten Faktoren, können keinen sicheren Weg zur „guten Schule“ weisen. Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung des hier vorgestellten Typs unterliegen dem gleichen Problem: Sie überschätzen im Sinne einer schon aus den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts bekannten *Steuerungssillusion* den Handlungsspielraum aufgrund von Daten und erweisen sich in der Praxis nicht selten selbst als unterkomplex. Außerdem passen sie sich zu oft an die vorgegebenen Rahmenbedingungen an und verschreiben sich lediglich der Optimierung eines Schulsystems, das in seinen Grundzügen weder den Ansprüchen von Schülern, Lehrern und Eltern, noch denen der postindustriellen Gesellschaft insgesamt genügt. Hier zeigt sich: Empirische Bildungsforschung ist wichtig zur Klärung von Detailfragen, doch ihre Daten allein reichen weder für den Entwurf einer zukunftsfähigen Schule aus, noch können sie den notwendigen Einbezug aller an Schule Beteiligten ersetzen.

Der zentrale Faktor für das Entstehen „guter Schulen“ und inspirierender pädagogischer Konzepte – das zeigt die Geschichte der Pädagogik – sind oft engagierte Personen. Sie verfolgen ihre Ideen, die sie in der Regel aus der Beobachtung von Schülern/innen und theoretischer Reflexion entwickelt haben, mit solcher Energie und Leidenschaft, dass sie *Resonanz* erzeugen – eine Resonanz, die das gesamte schulische Feld ergreift und oft – wie bei Montessori oder Freinet auch noch nach ihrem Tod weiterwirkt. Sicherlich wäre es ein unrealistischer Anspruch, solche Ausnahmegestalten zur Richtschnur zu nehmen – auch weil die Anforderungen die meisten von uns überfordern würden. Aber eines ist sicher: Wir brauchen eine sehr viel stärkere *Konzentration auf die Person des Lehrers*, insbesondere auf die Förderung seiner sozialer Kompetenzen und seines professionellen Handlungswissens. Laut McKinsey 2007 zeichnet es die erfolgreichsten Schulsysteme aus, dass sie ihre Lehrer/innen sehr sorgfältig auswählen, ihnen Coaching bzw. Training bieten und sich auf deren kontinuierliche Fortbildung konzentrieren. Wichtigstes Auswahlkriterium in Finnland, ist die Freude an der Arbeit mit Kindern. Hier zeigt sich: „Gute Schulen“ entstehen durch *engagierte Personen* und *lernende Gemeinschaften* bzw. „Learning Communities“. Sie können nicht „implementiert“ werden.

2. Wie zukunftsfähige Schulen entstehen: Funktion statt Konvention

Nicht von Ungefähr hat der engagierte und leidenschaftliche Schulreformer Harmut v. Hentig seiner Reflexion über Schule den Titel gegeben: „Die Schule neu denken“. In seinen jüngst erschienenen Memoiren bilanziert er seine pädagogische Praxis mit all ihren Rückschlägen und Erfolgen. Was sieht er im Rückblick als entscheidenden Fehler bei der Konzipierung der Laborschule Bielefeld an? Er sei zu wenig radikal gewesen und habe zu viele Kompromisse erduldet.

Von Hentig trifft einen entscheidenden Punkt, der auch das Scheitern vieler Versuche einer Reform der deutschen Schule erklärt: Die Reformer gleich welcher Couleur scheitern neben anderem auch an einer schier unüberwindlichen traditionellen Struktur, deren Kern H.G. Rolff als die „*Grammatik der Schule*“ bezeichnet hat. In einer längst vergessenen Studie aus dem Jahr 1992 hatten Lehner & Widmaier, diese Grammatik der deutschen Schule in den seit Jahrhunderten unverrückbaren Konstanten beschrieben: Kinder werden nach Alterskohorten sortiert, in rechteckige Zellen gesetzt, die oft nur mit Stühlen und Tischen möbliert sind und in denen sie allzu oft noch frontal beschult werden, um nach festen Klassenstufen vorzurücken, wobei diejenigen, die das vorgeschriebene Ziel nicht erreichen, aussortiert werden und die Klasse wiederholen müssen. Mag diese Beschreibung angesichts veränderter Praxen an vielen Schulen karrikaturenhaft wirken so bleibt doch festzuhalten: Bezogen auf die gesamte Schullaufbahn betrifft das Sitzenbleiberelend auch heute noch ca. ein Drittel aller fünfzehnjährigen Jungen. Zur Grammatik der Schule gehört auch die Idee, dass Lernen in von der Gesellschaft abgegrenzten Institutionen im 45 Minutentakt nach isolierten Fächern untergliedert stattfinden muss, dass es hierzu beamteter Lehrer/innen bedarf, die ihre Ausbildung seit kurzem vorwiegend durch in Module zerhackte theoretische Lektüre absolvieren, die jedes Semester einzeln, meist in Form von Klausuren, abgeprüft werden – ironischer Weise eine Übertragung des antiquierten Modells schulischen Lernens auf die Universität. Schulklingel und permanente Bewertung gehören zur Grammatik der Schule ebenso wie eine phantasielose Architektur, die allzu oft noch der von Behörden und Kasernen ähnelt. Schule legt in Deutschland immer noch – wie zahlreiche Studien belegen – den Schwerpunkt eher auf Selektion als auf individuelle Förderung. Sie sei – so urteilten Lehner & Widmaier 1992 am Modell der Fließbandfabrik des beginnenden 20. Jahrhunderts orientiert, die durch normierten Massendurchsatz bei hohem Ausschuss charakterisiert ist. Lehner und Widmaier meinten, eine moderne Gesellschaft benötige auch eine moderne Schule und die sei nur zu erreichen, wenn man sich vom alten Modell verabschiede.

Seitdem ist allerdings – sieht man von den beeindruckenden Ausnahmen im Rahmen von Grundschul- und Ganztagschulentwicklung ab - das Gegenteil passiert: Das alte mehrgliedrige System, das viele Schüler eher diskriminiert als fördert, wurde nur notwendig „repariert“. Am deutlichsten ist dieses Versagen am Beispiel der Hauptschulen zu besichtigen. Obwohl die Kultusminister 1996 beschlossen den Anteil der Abgänger ohne Abschluss zu halbieren, liegt dieser zehn Jahre später immer noch bei ca. 8%. Aber schlimmer noch: Für einen großen Teil der erfolgreichen Absolventen erweist sich auch der Abschluss als Sackgasse. Aber auch am anderen Ende, bei den Gymnasiasten war Anfang dieses Jahres die Ungeeignetheit unseres Schulsystems zu besichtigen: „So macht die Schule unsere Kinder kaputt!“ titelte am 4.2.2008 die „Bildzeitung“ und selbst in der seriösen „Zeit“ beklagte Susanne Gaschke am 7.2.2008 ein „unerträgliches Maß an Schulverwüstung“. Worum ging es? Die übereilte Einführung von G8 bei Beibehaltung der alten Lehrpläne und der im 45-Minutentakt verlaufenden Unterrichtsstruktur, machte mit einem mal deutlich, dass das tradierte Modell der Schule als Unterrichts- und Belehrungsanstalt endgültig in die Krise gekommen ist. Unter dem Zwang, die alten Lehrpläne in nur 12 Jahren abzuhandeln, wurden Gymnasien plötzlich zu Ganztageschulen, ohne dass sie ihr Lehr-/Lernkonzept veränderten. Viele meinten, sie bräuchten den herkömmlichen Unterricht nur auszuweiten und den Stoff

auf den Nachmittag verteilen. Was zeigen diese Beispiele, denen ich problemlos eine Vielzahl weiterer hinzufügen könnte?

Nachwievor beherrscht altes Denken die Köpfe der meisten Bildungspolitiker, aber auch vieler Lehrer/innen. Dabei ist es längst überfällig, dass wir die „Grammatik der alten Schule“ über Bord werfen und im Sinne von Hentigs wirklich Ernst machen mit einem *radikalen Neudenken von Schule*. Die befreiende Formel für dieses Neudenken lautet: *Funktion statt Konvention!* Was meine ich damit?

Meine These lautet: Schul- und Unterrichtsentwicklung wird durch ein Verharren in Konventionen, wie etwa der seit Jahrhunderten nur marginal veränderten Grammatik der Schule behindert. Statt innerhalb des bestehenden Rahmens nach Optimierungsmöglichkeiten zu suchen – eine Strategie die zur Zeit dominiert und deren Erfüllungsgehilfen Teile der Bildungsforschung sind – ist es notwendig, den Rahmen zu verlassen und ihn völlig neu zu konzipieren. Erfolgreiche pädagogische Reformen haben dies stets getan. Um nur ein Beispiel zu anzuführen: Celestin Freinet schaffte die Schulbücher ab und ersetzte sie durch die Schuldruckerei, den freien Text, Lernkarteien zum selbstorganisierten Lernen etc.. Er sprengte mit der Klassenkorrespondenz den engen Rahmen der Unterrichtsschule. Viele seiner Konzepte sind immer noch revolutionär, aber heute müssen wir weiter gehen. Wir müssen uns fragen: *Was soll die Funktion von Schule sein?*

Möchten wir die Turboschule (Reheis 2007), die gemäß sozialdarwinistischen Prinzipien die „Besten“ stromlinienförmig und highspeedmäßig an die Herausforderungen des globalisierten Kapitalismus anpasst, wobei die Unangepassten, die Langsamten, die zu wenig Flexiblen aussortiert werden? In seiner gerade erschienenen Studie „Die Ausgeschlossenen“ (2008) beschreibt mein Kasseler Kollege, der Soziologe Heinz Bude in diesem Sinne, „das Ende des Traums von der gerechten Gesellschaft.“ Oder wollen wir Ernst machen mit der in Deutschland noch immer nicht bewältigten Herausforderung, eine demokratische Schule zu schaffen, in der Chancengleichheit für alle Schüler/innen besteht und die Förderung der individuellen Begabungen von Schüler/innen oberstes Leitziel ist?

Wenn wir uns von den Konventionen frei machen und von der Funktion, die wir der Schule zuweisen möchten, ausgehen, dann wird schnell deutlich, dass vielfältige Formen von Schule denk- und realisierbar sind, die nur wenig mit dem gemein haben, was wir heute noch unter Schule verstehen. Die an Schule Beteiligten verfügen längst über weitergehende Vorstellungen. So führen wir seit vielen Jahren Lehrer, Schüler und Eltern auf eine Zeitreise in die erträumte Schule der Zukunft. Erstaunlicher Weise scheint es den Meisten – unter der Vorgabe „Alles ist möglich“ – nicht schwer zu sein, sich eine Schule vorzustellen, in der der Einzelne optimal gefördert und Lernen zum Bedürfnis aller wird. Wenn ich meine Eindrücke aus hunderten solcher Zeitreisen zusammenfasse, dann kann ich drei zentrale Punkte hervorheben, die mit der Konvention brechen und die sich für eine *neue Funktionsbestimmung von Schule* eignen:

Erstens: Fast alle Zeitreisenden waren sich einig, dass in der Schule der Zukunft an oberster Stelle das *Glück* der Schüler (aber auch der Lehrer) stehen solle. Schule habe die Verpflichtung, eine glückliche Kindheit zu ermöglichen. Mehr noch: *Schule solle ein Ort von Glückserfahrungen sein*. Inzwischen gibt es auch Schulleiter die in diesem Sinne handeln: Anfang dieses Jahres hat die Heidelberger Willy-Helpach Schule das Schulfach Glück eingeführt. Das ist kein Scherz, sondern die Schüler sollen Bildung, Schule, Unterricht neu

entdecken: Es geht darum, so der Rektor, zu lernen, wie das Leben gelingt, wie es dem Geist und Körper gut geht. Ein solches Fach scheint auch nötig zu sein, denn Schule macht – wie z.B. Christina Krause (2004) – in ihrer Studie „Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern“ nachgewiesen hat, viele Kinder krank. Und wie es um den Gesundheitszustand vieler Lehrer/innen bestellt ist wissen wir seit den Schaarschmidt-Studien: Erschreckend schlecht. Brauchen wir also ein Schulfach Glück zum Ausgleich? Spiegel online (28.7.2008) berichtet: „Bei "Glück" spielen die Schüler nun seit einem Schuljahr Theater mit einem Profi-Schauspieler. Ein Motivationstrainer hilft ihnen, positives Denken zu lernen und die guten Gefühle zu verstärken. Und ein Familientherapeut entwickelt mit ihnen eine Vorstellung vom "Ich" in der Gemeinschaft.“ Ist das die Schule, die sich unsere Zeitreisenden vorgestellt haben? Natürlich nicht. Glück lässt sich nicht in ein Unterrichtsfach packen, sondern muss als grundlegende Funktionsbestimmung ein Neudenken der Schule insgesamt anregen.

An zweiter Stelle setzen unsere Zeitreisenden die *optimale Förderung individueller Anlagen und Begabungen* – übrigens auch der Lehrer/innen. Schule sollte es jedem ermöglichen, sein Potenzial bestmöglichst zu entfalten. Wenn wir von dieser Funktionsbestimmung her Schule neu denken, dann verabschieden wir uns sehr schnell vom einseitig fachzentrierten 45-Minutentakt und bekommen viele Ideen für persönlich bedeutsames Lernen in vielfältigen Lehr-/Lernarrangements.

Und was steht schließlich an dritter Stelle? Hier werden meist die Erfahrung und das *Einüben von Demokratie* genannt. Schule soll im v.Hentigschen Sinne eine „polis“ sein, eine Gemeinschaft in der Demokratie nicht im Sozialkunde- oder Politikunterricht gepredigt, sondern im Alltag erfahren und gelebt wird.

Ich behaupte: Die Orientierung an Glück, individueller Förderung und Demokratie reichen als grundlegende Funktionsbestimmungen für die Entwicklung einer zukunftsfähigen Schule aus. Schöne Utopie, werden Sie jetzt vielleicht denken und sich fragen: Aber wie soll das gehen?

3. Wie die Grammatik der Schule verändert werden kann:

Schul- und Unterrichtsentwicklung mit der Theorie des Kreativen Feldes.

Anstoß für die Entwicklung der Theorie des Kreativen Feldes waren die desillusionierenden Erfahrungen, die ich als Schüler in der deutschen Schule erleiden musste. Sicher: In den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde die Grammatik der alten Schule noch ungebrochen exerziert. Aber auch heute noch, fünfzig Jahre später, werde ich bei den Schulbesuchen meiner Lehramtspraktikanten immer wieder mit ihr konfrontiert. In meiner Schulzeit bildete ein Religionslehrer, der Pfarrer Wolfer, eine Ausnahme. In den Sommerferien veranstaltete er mit uns 12- bis 15-jährigen Jugendlichen Freizeiten in den Schweizer Alpen. Hier erfuhr ich zum ersten Mal, wie faszinierend ein Lernen in Freiheit sein kann und welche erstaunlichen Potenziale Gruppen freisetzen, die sich zu Kreativen Feldern wandeln. Was war das Geheimnis seiner Pädagogik?

Morgens versammelten wir uns auf einem Sportplatz vor dem Haus, standen 5 Minuten schweigend im Kreis, mit einem Blick auf die Gipfel der schneebedeckten Berge. Er nannte das „Andacht“. Ich würde es heute als Besinnung, Einstimmung, Meditation bezeichnen. Sodann wurde gemeinsam ein Tagesprogramm abgestimmt, zu dem ein heftiger Disput über existentielle Lebens- und Sinnfragen gehörte, den er vor uns mit seinem Freund, dem

Theologieprofessor Steinle führte. Sodann mussten wir in Gruppe verschiedene Aufgaben erfüllen, wie z.B. die Gestaltung eines Theaterstücks für die Dorfbewohner, die Herausgabe einer Ferienlagerzeitung, die Bildung einer Band, die Vorbereitung eines bunten Abends etc. 28 Jahre später, als wir Teilnehmer uns auf einem Abituriententreffen trafen, waren wir uns einig, dass diese Freizeiten, die wichtigsten und prägendsten Erfahrungen unserer gesamten Schulzeit gewesen waren – bis hin zu der Tatsache, dass sie bei nicht wenigen, den beruflichen Werdegang entscheidend beeinflusst hatten. So gründeten wir im Anschluss eine professionelle, auch kommerziell erfolgreiche Schülerzeitung, eine Schulband, bildeten vielfältige Diskussionszirkel. Haben diese Aktivitäten die Schule interessiert? Sind wir gemäß unseren spezifischen Begabungen, die sich in solchen außerschulischen selbstorganisierten Projekten zeigten, gefördert worden? Natürlich nicht. Unsere Aktivitäten passten nicht zum Lehrplan und doch waren es die entscheidenden Lernaktivitäten.

Fünfundfünfzig Jahre später lese ich bei Reinhard Kahl über das „Wunder von Bremen“:

„In Bremen fanden zum dritten Mal Sommercamps für Drittklässler statt. Überwiegend Kinder ausländischer Herkunft bekamen jeden Tag zwei Stunden Sprachunterricht, arbeiteten ebenso lang an Theaterstücken, die zum Schluss aufgeführt wurden, und es blieb jede Menge Zeit zum Spielen, Toben und für Abenteuer.

Es wurde von der Jacobs-Stiftung bezahlt und vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung untersucht. Dritter im Bund war der Bildungssenator.

Was vermuten Sie, kam dabei heraus? Das Ergebnis der Auswertung ist so sensationell, dass Petra Stanat und Jürgen Baumert vom MPI es gar nicht glauben wollten.

Die Sprachkompetenz der Kinder hatte sich in dieser Zeit um die Effektstärke von 0.31 verbessert. Auch noch im Posttest drei Monate später.

Das, so Baumert, entspricht dem Fortschritt von eineinhalb Schuljahren. Weil manches der Ausnahmesituation geschuldet sei, zieht er einen Teil wieder ab und sagt:

>mit einem Jahr Lernfortschritt in den drei Wochen sind wir auf der sicheren Seite.<

Ein Jahr in drei Wochen... - Wie ist das möglich? (Kahl R. „Ein schöner Sommer“ in: Pädagogik 9/06, S.64)

Ich könnte weitere Beispiele für solche „Wunder“ anführen. Zum Beispiel ein Gymnasium in der Schweiz, das ein halbes Jahr in der Oberstufe den Unterricht ohne Lehrer praktiziert hat. Was kam dabei heraus? Die Schüler schnitten genauso gut ab, wie die Parallelklasse, die von Lehrern unterrichtet wurde, allerdings mit einem entscheidenden Unterschied: Sie waren ihnen – wen wundert – in Punkto Selbstlern- und Teamfähigkeiten weit überlegen.

Was will ich Ihnen mit diesen Beispielen vermitteln?

Unsere zentrale Erkenntnis aus über 20 Jahren der Befassung mit Verfahren partizipativer Schulentwicklung lässt sich in einer einfachen These zusammenfassen:

Lehrer, Schüler, Eltern, Verwaltung und Politik unterschätzen die Chancen von Partizipation. Sie ist eine zu wenig genutzte Chance der Schulentwicklung im Allgemeinen und der Ganztagschule im Besonderen. Partizipation ist die entscheidende Ressource für den Wandel von der belehrenden Unterrichtsschule traditionellen Typs zur Schule als „learning community“.

Learning Communities entstehen, wenn man im ersten Schritt Schüler, Lehrer, Eltern und die Schule insgesamt aus der Feldperspektive betrachtet, wenn man zweitens Räume für Wertschätzung schafft und drittens institutionalisierte Formen findet, um eine kontinuierliche

Nutzung der Weisheit aller Beteiligten zu sichern. Abschließend möchte ich diese drei Zugänge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung nach der Theorie des Kreativen Feldes verdeutlichen.

Erster Zugang: Perspektivenwechsel: Schule aus dem Blickwinkel des Kreativen Feldes.

In meiner Theorie des Kreativen Feldes (Burow 1999/2000/2005) habe ich nachzuweisen versucht, dass schöpferische Leistungen oft weniger Ausdruck eines überragend begabten Genies sind, sondern sich bei näherer Betrachtung als *Ergebnis einer förderlichen Umgebung* erweisen, die aus einander sich ergänzenden, unterstützenden, aber auch herausfordernden Personen besteht, in der diese – ob es ihnen bewusst ist oder nicht – *ein gemeinsames Kreatives Feld bilden*. Ob es sich um die Entwicklung des Personalcomputers, die Musik der Beatles oder die Texte von Brecht handelt: Stets sind diese so unterschiedlichen „Spitzenleistungen“ Ausdruck einer besonderen personalen Mischung.

Nach der Grammatik der tradierten Schule lernen alle Schüler zur gleichen Zeit das Gleiche und werden neuerdings nach standardisierten Tests einzeln bewertet. Doch meine Beispiele zeigen: Optimale individuelle Entwicklung und schöpferische Spitzenleistungen lassen sich nicht standardisieren und sind nur selten auf Einzelleistungen zurückzuführen. Um ein Beispiel zu geben: Steve Jobs, der Gründer von Apple war ein Schrecken seiner Lehrer. Der geltungssüchtige Schüler lief ungepflegt herum, nahm Drogen, bis er auf den verschrobene Technik-Freak, Steven Wozniak traf, der im Silicon Valley aus weggeworfenem Elektronik Schrott witzige Maschinen baute. Beide wiesen unübersehbare Defizite auf und hätten nach den Maßstäben unser schulischen Standardisierer schwach abgeschnitten. Doch zum Glück verfügten sie offenbar über ein gutes Gespür für ihre *innere Berufung* und brachen ihr Studium ab, um eine Firma zu gründen, die heute - 40 Jahre später, durch ihre technologische Führerschaft unser aller Leben beeinflusst. Auch dieser Vortrag wurde auf einem von ihnen erdachten Gerät geschrieben. Was hat dieses Beispiel mit Schul- und Unterrichtsentwicklung zu tun?

Nun es zeigt: Weil wir an der Grammatik der Schule hängen, noch immer Konvention über Funktion setzen, überschätzen wir die Wirkung formeller schulischer Lernprozesse und unterschätzen die *erstaunlichen Leistungen informeller Lernprozesse*, wie ich sie in den Freizeiten meines Pfarrers erleben durfte und wie sie im „Wunder von Bremen“ zum Ausdruck kamen. Wenn wir Schule und Unterricht wirksam verändern wollen, brauchen wir eine erweiterte Perspektive. Wir sollten uns Fragen folgenden Typs stellen:

- Über welche spezifischen Begabungen verfügen meine Schüler/innen?
- Welche spezifischen Schwächen Defizite zeichnen sie aus?

Doch statt nun an der Überwindung der Defizite zu arbeiten, sollten wir uns fragen: Welche Umgebung benötigen sie, um ihre Stärken optimal einbringen zu können. Steve Jobs war ein Visionär, ein Ideenentwickler, ein Verkäufer. Er brauchte einen Technikspezialisten, um sein Talent nutzen zu können. Umgekehrt würde Wozniak noch heute in seiner Garage basteln, wäre er nicht auf Jobs getroffen. Kreative Felder entstehen, wenn jeder darin unterstützt wird, sein individuelles Talent zu entwickeln und es ihm ermöglicht wird, passende Synergiepartner zu finden. *Meine These: Jeder von uns ist zu Spitzenleistungen in der Lage, wenn er das für sich passende Kreative Feld findet oder schafft!*

Schul- und Unterrichtsentwicklung nach der Theorie des Kreativen Feldes setzt daher an der Analyse und Förderung individueller Begabungen an und sucht nach Wegen, individualisierte entwicklungsförderliche Umgebungen zu schaffen. Die Schlüsselfrage lautet: *Welche Synergiepartner benötige ich, um über meine begrenzten Fähigkeiten hinauszuwachsen und gemeinsame Ziele zu realisieren?* Gemäß Hartmut v. Hentigs bekannter These, dass das erste Curriculum des Lehrers seine Person ist, entwickeln wir auch Verfahren einer personenzentrierten Lehreraus- und Fortbildung, in denen dem biographischen Lernen und ästhetischen Gestalten als Grundlage für die Bildung Kreativer Felder ein hoher Stellenwert zukommt (Beispiele und Hintergrundtexte unter www.art-coaching.org).

Zweiter Zugang: Wertschätzende Schulentwicklung

Seit der empirischen Wende der Pädagogik, die ja schon Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts eingeleitet wurde, verfügen wir über eine Vielzahl von Untersuchungen, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln immer wieder den gleichen Umstand bestätigen: Für eine zu große Zahl von Schülern/innen bedeutet der Schulbesuch weniger Förderung als Diskriminierung. Wie Christina Krause (2004) aufgrund differenzierter Befragungen nachgewiesen hat, erweist sich der Schulanfang noch immer als „ein kritisches Lebensereignis“, das für etwa ein Viertel der Schüler in ein dramatisch verschlechtertes Selbstwertgefühl mündet. Während die meisten Vorschulkinder über ein positives Selbstwertgefühl verfügen, das u.a. in hohem Selbstvertrauen und Optimismus bezüglich zukünftiger Anforderungen zum Ausdruck kommt, hat sich diese positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung Krause zufolge bis zum vierten Schuljahr aufgrund von Misserfolgserlebnissen und Abwertungserfahrungen dramatisch verschlechtert. Das zunächst positiv besetzte Selbstbild wandelt sich unter dem Einfluss der Grammatik der Schule in ein schul- bzw. lernbezogenes Selbstbild. 70% der Schüler mit negativen Schulerfahrungen geben an, dass sie mindestens eine der zentralen schulischen Tätigkeiten – lesen, schreiben, rechnen – nicht gerne ausüben. Wenn sich – wie Krause nachweist - jedes fünfte Kind als „Versager“ empfindet und gleichzeitig ein großer Teil der Lehrer/innen auf die Anforderungen der Schule mit gesundheitlicher Belastung reagiert, dann muss die Grammatik der Schule grundlegend verändert werden.

Ein Schlüssel für den Aufbau einer Schule, die mit den Konventionen bricht und Glück, individuelle Förderung und Demokratie ermöglicht, ist das *Konzept der Wertschätzenden Schulentwicklung*. So versammeln wir an Pädagogischen Tagen Schüler, Lehrer und Eltern zu einer einfachen Übung: Sie werden aufgefordert, sich an eine gelungene Situation in Schule oder Unterricht zu erinnern und diese zu beschreiben. Auf einem DinA4-Blatt tragen sie oben links in einem Kästchen ein Symbol für dieses Erlebnis ein, versehen es daneben mit einer zugespitzten Aussage, die Form einer Parole oder Mottos den Kern auf den Punkt bringt und beschreiben auf der unteren Hälfte des Blattes die Geschichte. Anschließend eröffnen wir den Marktplatz: Jeder geht mit seinem Blatt herum, zeigt es den anderen und es bilden sich nach den Symbolen Gruppen, die folgende Aufgabe haben:

1. Austausch der Symbole und Geschichten
2. Herausfinden von Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Situationen
3. Auswahl der besten „Geschichte“ für den Vortrag im Plenum.

Anschließend werden die besten Geschichten im Plenum vorgetragen und die darin enthaltenen pädagogischen Prinzipien vorgestellt.

Im Rahmen dieses Vortrages ist es unmöglich die dichte Atmosphäre und die emotionale Berührtheit widerzugeben, die entsteht: Ein Lehrer erzählt beispielsweise wie er über ein Jahr vergeblich mit einem Schüler gerungen hat, bis ihm plötzlich und unerwartet der Durchbruch gelingt. Oder eine Schülerin berichtet von einem Mathematiklehrer, der nicht aufgegeben hat und sie trotz größter Schwierigkeiten zum Ziel geführt hat. Ohne dass wir große Ausführungen machen müssen steht in wenigen Minuten der versammelten Schulgemeinde ein Bild von Schule vor Augen, wie sie sich alle wünschen. Und das Beste: Diese Schule der Zukunft findet offenbar schon statt. Sie muss nicht erst erfunden werden. Offenbar gibt es ein verschüttetes *Tiefenwissen über optimales Lehren und Lernen*. Nur bietet die traditionelle Grammatik der Schule kaum Räume, um dieses Wissen zu teilen und umzusetzen. Die Veranstaltungen enden denn auch mit der Beantwortung der Frage: *Wovon wollen wir mehr?*

Dritter Zugang: Die Weisheit der Vielen nutzen

Sie werden es bereits bemerkt haben: Ich bin der Auffassung, dass das für den Wandel der schulischen Lehr-/Lernkultur notwendige Wissen bereits im Feld, d.h. bei den Beteiligten vorhanden ist. Natürlich ist es schön, dass Hirnforscher wie Manfred Spitzer (2002) oder Joachim Bauer (2006/2007) mit ihren bildgebenden Verfahren nun auch noch wissenschaftlich belegen können, dass Lernen nur dann erfolgreich ist, wenn wir in einer entspannten, angstfreien, freudemachenden Umgebung lernen. Aber haben wir das nicht schon immer gewusst?

Offenbar hilft Wissen allein nicht. Das Wissen bleibt träge, wenn es nicht zu unserem Wissen wird. Wir müssen es gemeinsam selbst erarbeiten. Ein Verfahren, das sich dabei als wirksam erwiesen hat, Organisationen in Kreative Felder zu wandeln, ist die auf den New Yorker Managementforscher Marvin Weisbord zurückgehende Future Search Conference (dt. Zukunftskonferenz). Hier geht es darum, die Schlüsselpersonen, die an Schule beteiligt sind, an zwei Tagen in einem Raum zu versammeln, um einen gemeinsamen Analyse- und Entwurfsprozess zu durchlaufen. Die Idee ist, dass durch eine möglichst große Mischung aller Beteiligten und Verantwortungsträger Fragmentierung überwunden und ein kohärentes kreatives Entwicklungsfeld geschaffen wird.

Ausgehend von einem Austausch über die Geschichte der Schule aus den unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten, über die Darstellung absehbarer Zukunftstrends, die den Schulalltag bestimmen werden, geht es zunächst darum, in vielfältig zusammengesetzten Gruppen ein möglichst differenziertes Bild über die Stärken und Schwächen der Schule herauszuarbeiten.

An diese Analysephase schließt die Erarbeitung von individuellen Bildern der erwünschten Zukunft an, die in die Formulierung des „Gemeinsamen Grundes“, also einer von allen Beteiligten getragenen Vorstellung über die weitere Entwicklung der Schule mündet. Auf dieser Basis bilden sich dann möglichst vielfältig gemischte Gruppen, die Verantwortung für die Entwicklung einzelner Bereiche übernehmen. Unterstehendes Schaubild soll den entscheidenden Effekt gelingender Zukunftskonferenzen verdeutlichen: Die Überwindung von Fragmentierung und die Schaffung eines vernetzten, bereichsübergreifenden *Kreativen*

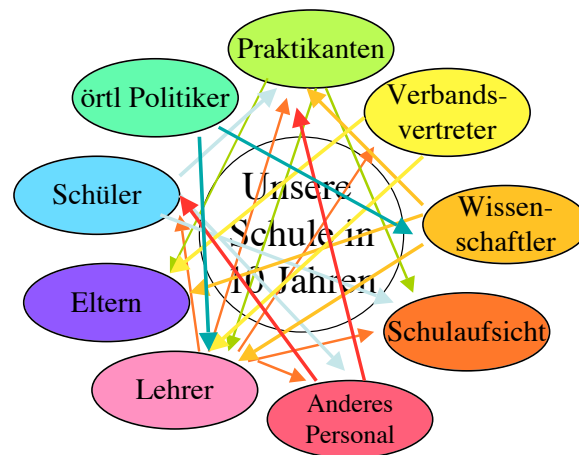
Feldes (Burow 1999, 2000), das zu engagierter und eigeninitiativer Schulentwicklung motiviert.

Was ZKs bewirken:

Überwindung von Fragmentierung & Schaffung eines kohärenten Feldes

Wirkungen:

- Förderung persönlicher und fachlicher Kontakte
- Aufbau von Netzwerken
- Nutzung der Weisheit der Vielen
- Verständnis für unterschiedliche Kulturen
- Steigerung von Motivation, Leistung & Innovationskompetenz
- Förderung von Systemdenken
- Die Entdeckung des **common ground** als Keim von **Kreativen Feldern**



4. Ausblick: Vom linearen zum transformativem Denken

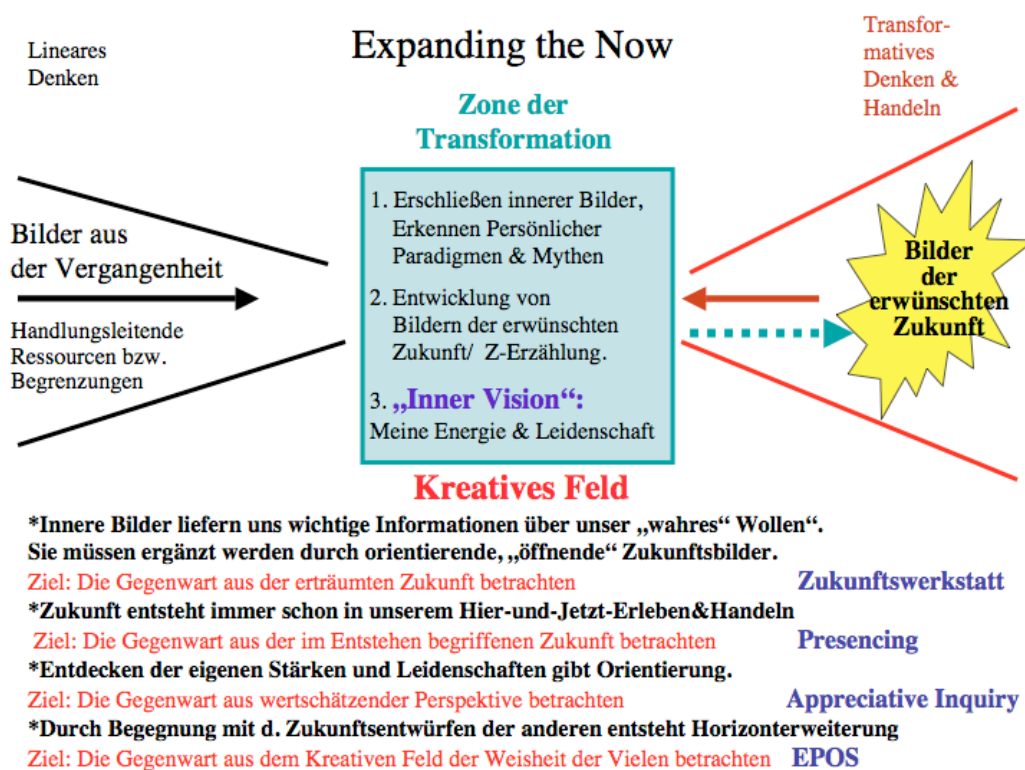
Der Hirnforscher Ernst Pöppel hat in seinem Buch „Der Rahmen“ drei Wissensformen unterschieden: Das wissenschaftliche, reflexive Wissen bezeichnet er als „explizites Wissen“ und stellt daneben „implizites Wissen“, das wir in routinisierten Handlungsabläufen wie z.B. dem Fahrradfahren realisieren. Als dritten Typ bezeichnet er „Bildwissen“ (pictorial knowledge). Pöppel zufolge verfügen wir über ca. 800 innere Bilder, die aus emotional berührenden Situationen unserer Biographie stammen. Während explizites Wissen Ich-fern ist, weswegen es oft träge bleibt, zeichnet sich „pictorial knowledge“ durch eine große Ich-nähe aus, weswegen es auch unmittelbar direkt unser Denken, Fühlen und Handeln leitet.

Wenn wir also in der Wertschätzenden Schulentwicklung und in der Visionenphase einer Zukunftskonferenz die Beteiligten dazu anregen, neben dem verbalen Ausdruck ihrer Vorstellungen auch symbolische Darstellungen zu entwickeln, erschließen wir einen *Zugang zu in Symbolen verdichtetem pädagogischen Tiefenwissen*.

Explizites Wissen allein, das zeigt am Eindrücklichsten unser Umweltverhalten, reicht nicht aus, um nachhaltigen Einfluss auf unser Handeln auszuüben. Nur, wenn wir in Kontakt mit der Macht unserer inneren Bilder (vgl. Hüther 2004) kommen, können wir auch wirkungsvoll

handeln. Im Austausch dieser inneren Bilder, die offenbar so etwas wie die Grammatik unser elementaren Bedürfnisse enthalten, wird die Basis gelegt für die Entwicklung gemeinsam getragener Zukunftsbilder, die – wie die Geschichte zeigt – in fast allen gesellschaftlichen Bereichen zu einem mobilisierenden Faktor für den Wandel werden können und erstaunliche Kräfte freisetzen.

Der Austausch innerer Bilder ist geeignet, die Konventionen zu überwinden und essentielle Funktionen zu entdecken. Die daraus entwickelte gemeinsame Vision ist selbst schon Ausdruck eines entstehenden Kreativen Feldes: Sie gibt unserem Handeln Sinn und Ziel. Die Vision ermöglicht es uns, die engen Grenzen des Sachzwangsdenkens zu überwinden und unter dem Motto „Alles ist möglich“ unseren Vorstellungs- und Gestaltungsspielraum zu erweitern. Nachfolgendes Schaubild soll diesen Zusammenhang verdeutlichen:



Literatur:

- Argyris C. (1997). Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer J. (2007). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bauer J. (2006). Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann & Campe.

- Barber, M./Mourshed (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey. Download der Studie: www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bennis W. & Biedermann P.W. (1998). Geniale Teams. Das Geheimnis kreativer Zusammenarbeit. Frankfurt: Campus.
- Berger R. & FAS (2008). Deutschlands lebendigste Städte. Wohin zieht die kreative Klasse? Ergebnisse des RB-Kreativitätsindex 2008. Untersuchung 10 deutscher Großstädte. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung .
- Binnig G: (1992). Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch. München: Piper.
- Blanke T. (2002). Unternehmen nutzen Kunst. Neue Potentiale für die Unternehmens- und Personalentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bohm D. (1998). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bude H. (2008). Die Ausgeschlossenen. Der Ende vom Traum der gerechten Gesellschaft. München: Hanser.
- Bunker B.B. & Alban B.T. (1996). Large Group Interventions: Engaging the Whole System for Rapid Change. Jossey-Bass.
- Burow O.A. (2008). Zukunftskonferenz. Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven. In: Kesting N. & Weber S. (Hg.) (2008). Einführung in transformative Verfahren politischer und sozialer Partizipation. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Burow O.A. (2008). Partizipation als unterschätzte Ressource der Ganztagschulentwicklung - Theoretischer Hintergrund und praktischer Verfahren. In: MitWirkung – Ganztagschulentwicklung als partizipatives Projekt. Themenheft 2008. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Berlin.
- Burow O.A. (2007). Energie und Leidenschaft. Vergessene Dimensionen der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik, 1 (2007), S.9-20
- Burow O.A. & Schmieling-Burow C. (2006): *Potentiale persönlicher Mythen- Das Expressive Selbstportrait als Zugang zum persönlichen Umgang mit Aggression, Selbstbehauptung und Zivilcourage*, In: Staemmler F.M. & Mertens R. (Hg.) (2006). Aggression, Selbstbehauptung, Zivilcourage. Zwischen Destruktivität und engagierter Menschlichkeit. Köln: EHP, S. 159-183
- Burow O.A. & Hinz H. (Hg.) (2005). Die Organisation als Kreatives Feld. EPOS: Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel: University Press.
- Burow O.A. (2004). Wie Organisationen zu Kreativen Feldern werden: Das Jazzbandmodell der Führung und die Rolle der Improvisation. In: Zeitschrift für Supervision, 2/2004
- Burow O.A. & Hinz H. (2003). Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungssystem – EPOS. In: report QUEM. Heft 76/Teil II. Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. S.445-496
- Burow O.A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.A. (1993). Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann.
- Burow & NEUMANN-SCHÖNWETTER (Hg.) (1995). Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig. Überarbeitete Neuauflage 1998.
- Collins J. (2004). Der Weg zu den Besten. München: dtv.
- Cooperrider D.L., Whitney D. & Stavors J.M. (2004). Appreciative Inquiry Handbook. Mc Graw Hill.
- Florida R. (2002). The rise of the creative class. New York: Basis books.
- Florida R. & Tinagli I. (2006). Technologie, Talente, Toleranz. Europa im kreativen Zeitalter. Perspektive, Heft 31, Juli 2006, S.22-39
- Gardner H. (1996). So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Gruber H., Mandl H. & Renkl, A. (1999). Was lernen wir an Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsberichte 60. LMU-München.
- Hartmann M. (2007). Macht und Eliten in Europa. Frankfurt/M.: Campus.
- Herold & Landherr (2001). SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Hentig H.v. (2007). Mein Leben bedacht und bejaht. München: Hanser: Bd. 1 & 2.
- Heßler M. & Zimmermann C. (eds.) (2008). Creative Urban Milieus. Frankfurt: Campus.
- Hoyer T. (2007). Glück und Bildung. In: Hoyer T. (Hg.) (2007). Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.222-242
- Hüther G. (2004). Die Macht der inneren Bilder: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jungk R. & Müllert, N. (1989). Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne (Nr.73)
- Lehner & Widmaier (1992): Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Essen
- Levy P. (1996). Kollektive Intelligenz. München: Hanser.
- Maar C. & Burda H. (Hg.) (2006). Iconic Worlds. Neue Bilderwelten und Wissensräume. Köln: Dumont.
- Ms Adams D. (1996). Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg: Kabel.
- Morgan G. (2000). Bilder der Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neukirch R. (2008). Packen, wo es weh tut. Die Zukunft der Demokratie (VIII). S.88
- Oser F. & Quesel C. (Hg.) (2006). Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rueeger Verlag.
- Oser F. & Biedermann H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In Oser & Quesel (2006), S.17-37
- Owen H. (2001). Erweiterung des Möglichen. Die Entdeckung von Open Space. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peez, Georg: "Ich verarbeite Erlebtes zu sehr dichten inneren Bildern". In: Grünewald, Dietrich / Legler, Wolfgang / Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Eine Festschrift für Gunter Otto zum 70. Geburtstag, Seelze / Velber
- Pöppel E. (2006). Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich. München: Hanser.
- Reheis F. (2007). Bildung contra Turboschule. Freiburg: Herder.
- Rolff, H.G.(2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Schachtner C.. & Höbel A. (Hg.) (2008). Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum. Frankfurt: Campus.
- Scharmer C..O. & Käufer K. (2008). Führung vor der leeren Leinwand. Presencing als soziale Technik. In: OrganisationsEntwicklung 2, S. 4-11.
- Scharmer C.O. (2005). Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik der Freiheit. MIT: download unter www.oftoscharmer.com
- Scheerens, J. (2000): ImprovingSchool Effectiveness. In: Unesco(Ed.): Fundamentals of Educational Planning. Paris
- SENGE P. (1996). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett Cotta.
- Sennett R. (2006). Die Kultur des Neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett R. (1998). Der flexible Mensch. Berlin: Berlin Verlag.
- Siebert H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand.
- Spitzer M. (2002). Lernen. Spektrum Akademischer Verlag.

Stark, Schnurer & Mandel (2005). Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In: Burow & Hinz (Hg:) (2005), S.213-235.

Stark R., Schnurer K. & Mandl H. (2005). Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur. In: Burow & Hinz (Hg.). Die Organisation als Kreatives Feld. Kassel: University Press, S.213-235

Stern A. (2008). Das Alphabet der Menschheit. Interview von Elke Schmitter in: Spiegel 23, S.172-175

Stern A. (2005). Das Malspiel und die natürliche Spur. Malort, Malspiel und die Formulation. Klein Jaseow: Drachenverlag.

Stern A. (1998). Der Malort. Einsiedeln: Daimon Verlag.

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.

Weber S.M. (2005). Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weisbord M. (1992) (Hg.). Discovering Common Ground. San Francisco: Berrett-Koehler.

Weisbord M. & Janoff F. (1995). Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organisations & Communities. San Francisco: Berrett-Koehler.

Zum Autor:

Dr. Olaf-Axel Burow (Jg.51) ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel und forscht zu Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft sowie der Kreativitätsförderung. Seine Projektgruppe Zukunftsmoderation entwickelt Konzepte der Kreativitätsförderung und des Partizipationsdesigns.

Kontakt: burow@uni-kassel.de

Links

Zu allen hier aufgeführten Verfahren zur Erweiterung von Partizipation, zur Initiierung Kreativer Felder bzw. zum Starten eines Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklungsprozesses finden Sie ausführliche Texte zum downloaden, Literaturangaben, Workshopprotokolle und Forschungsberichte unter

www.uni-kassel.de/fb1/burow

www.art-coaching.org