

Horst Rumpf

Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte?

Gegen die Verkürzungen
des etablierten Lernbegriffs

JUVENTA

Leseprobe aus: Rumpf, Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte?, ISBN 978-3-7799-2237-7

© 2010 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2237-7>

Kapitel 1: Zwei Lernorientierungen: Weltbeherrschung und Betroffbarkeit¹

Es gibt verschiedene Arten, wie Menschen mit der Unbekanntheit, Vieldeutigkeit und Brüchigkeit ihrer Welt umgehen.

Eine Spielart zielt darauf, der Erfahrungswelt verlässliche und vorhersehbare Züge abzugewinnen – das heißt, andrängende Gegebenheiten mittels vielfältiger Bemühungen auf Distanz zu bringen, um ihre mögliche Bedrohlichkeit zu vermindern oder sich in ihnen steckende Nutzbarkeiten gefügig zu machen. Diese Umgangsform liegt dem nahe, was in der westlichen Zivilisation normalerweise unter „Lernen“ verstanden wird. Wer in einem Gebiet etwas gelernt hat, „kann“ etwas, er „beherrscht“ eine Sache mit handgreiflichen oder gedanklichen Zugriffen. Er findet Einordnungen und Erklärungen, um ihrer undurchdringlichen Widerständigkeit entgegenzuarbeiten – er bekommt sie so „in den Griff“ und kann, etwa mittels Schlussfolgerungen, „etwas für sich herausholen“, was nicht zutage lag.

Die landläufige Vorstellung von der Lehr-Aufgabe in Schulen und Hochschulen entspricht dieser Idee von Lernen. Den Entwicklungsfortschritt von Kindern und Jugendlichen beurteilt man in der wissenschaftskonformen Zivilisation im Alltag wie in der Entwicklungspsychologie auch danach, wie weit sie in dieser Art Lernen fortgeschritten sind – beispielsweise also wie ausgeprägt ihre Fähigkeit ist, sich durch begriffliches Denken vom Augenschein und seinen Täuschungen zu lösen. Das bemisst sich etwa daran, ob und wie sie mit vom Praxisdruck gelösten Aufgaben „fertig“ werden. Je abstrakter die

¹ Mit dem Anhang: Stimmen aus der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion.

Leistung, als desto reifer und qualifizierter hat sie zu gelten. Dieser Maxime entsprechen Bildungsstufen und internationale Leistungs-Testvergleiche vom PISA-Typ. Danach wird das bemessen, was gemeinhin unter „LEISTUNG“ verstanden wird.

Die von der Lernpsychologie freigelegten allgemeinen Lernmechanismen (die im Reiz-Reaktionslernen, in Verstärkungen und Assoziationsbildungen oder bei der Identifikation mit einem Vorbild oder Vorgriff wirksam sind) – diese Lernmechanismen wirken einerseits inhalts- und subjektneutral – sie sprechen infolgedessen nicht an auf das Besondere in spezifischen Lernsituationen. Sie sind aber darüber hinaus – und das ist für den Gang der folgenden Überlegungen wichtig – im allgemeinen Verständnis final hingerichtet auf einen Lernzustand des Besitzes. Wer etwas gelernt hat befindet sich demnach in einem Zustand des Verfügens über eine inhaltlich gefüllte Kompetenz. Das ratlose Nichtwissen, in das der historische Sokrates die jungen Leute Athens zu stürzen nicht müde ward (vgl. Rumpf 1967, S. 325 ff.) – dieses Nichtwissen passt nicht zu der stillschweigend akzeptierten Vorstellung, jedes Lernen müsse zu einem verfügbaren und überprüfbaren Besitz führen, welcher Besitz dann jederzeit zu Prüfzwecken abrufbar zu sein hat. ...

Über dieser Hochschätzung eines Lerntyps – er heiße hier einfach LERNEN 1 – wird leicht übersehen, dass es auch Lernformen gibt, die in diesem Rahmen nicht unterzubringen sind.

Da handelt es sich um eine Gegenströmung zu Lernen 1. Die ihr gemäße Grundaufmerksamkeit ist beispielsweise darauf aus, Fremdheiten, Brüche, Mehrdeutigkeiten im Umgang mit der Welt freizulegen, nicht um sie zu überwinden, sondern um sie stark zu machen und zur Erscheinung zu bringen. Ein Blick in eine Gemäldegalerie, in den Spielplan eines Theaters mag genügen, um dieser These eine erste Plausibilität zu geben. Rembrandt oder Shakespeare oder Mozart haben es nicht darauf abgesehen, die Begreiflichkeiten der Menschenexistenz ins Bild oder in Szene zu setzen bzw. in Musik zu verwandeln, sondern deren rätselhafte Brüche und Unabsehbarkeiten. Und die Liturgie der alten Kirche ist nicht als illustratives Lehrstück für bestimmte Dogmen, sondern als szenisch-sinnliche Vergegenwärtigung eines Mysteriums zu verstehen – wo-

bei diese Beispiele nur extreme Ausprägungen von Erfahrungen sind, die tief in der kulturell überformten Lebenswelt von Menschen wurzeln. In diesen Erfahrungen wird nicht Distanz gesucht, sondern Nähe, Betroffenheit und Intensität.

Dieses LERNEN 2, wie es plakativ heißen mag, ist also nicht darauf gespannt, Welt in den Griff zu bekommen. Lernen 2 verwirklicht die Fähigkeit und den Wunsch, sich Welt nahe kommen, gleichsam unter die Haut gehen zu lassen, sich jedenfalls auf sie in ihrer sinnlichen Dichte, in ihrem sinnlichen Reiz einzulassen. Es geht ihm, um es am Beispiel des optischen Sinns zu zeigen, nicht um ein identifizierendes, ein wiedererkennendes Sehen, sondern um – wie es Max Imdahl formuliert hat – um ein „sehendes Sehen“ (vgl. Zaugg 1988, S. 42); es geht um Anwesendwerden im Betroffensein – um die Anwesenheit in einem Betrachten, das sich im Hier und Jetzt aufhält, in kontemplativer Gelassenheit, ohne auf Nutzwerte oder begriffliche Ausfilterungen, gar auf Leistungsbeispiele erpicht zu sein. Simone Weil hat diese Aufmerksamkeit, die auf die Anspannung verzichtet, den Geist leer und verfügbar hält, in unvergleichlicher Deutlichkeit umschrieben (Weil 1953, S. 95 ff.) Und Martin Wagenschein hat sie für Pädagogen und Lehrer neu sehen gelehrt (Wagenschein 2002, S. 26–37). Dabei kann es auch darum gehen, das Fremde, das Rätselhaftes, das Fragmentarische, das Absurde, das undurchdringlich Besondere und Widerständige bewusst *sein* zu lassen, es zur Erscheinung zu bringen ohne „den Stoss ins UnGeheure im Geläufigen und Kennerischen“ (Heidegger 1994, S. 56) abzufangen. Lernen 2 hat also kontemplative Züge – diese Weltzuwendung spricht auf Züge der Erfahrungswelt an, die die gewohnten Rahmungen von Zeit und Raum übertreffen oder unterminieren. Ihm zuzuordnen wären auch ästhetische und auf Sakralität ansprechende Begegnungsformen.

Lernen 2 aktualisiert eine andere sinnliche Grundgestimmtheit als es die ist, die zur Bewältigung von Aufgaben und Hindernissen erforderlich ist. Man vergleiche die Atmosphäre in einem festlich gestimmten Konzertsaal oder einem Theater kurz bevor der Vorhang den Blick auf ein Geschehen freigibt, das die imaginative Anwesenheit in einem konfliktreichen Geschehen voraussetzt und provoziert – man vergleiche diese At-

mosphären mit der (nicht nur physisch gemeinten) „Luft“ in einem U-Bahnhof zur Hauptverkehrszeit. Da sind Bewegungen, Blicke, Geräusche hingespant auf möglichst effizient und zeitsparend zu erreichende Ziele, Räume sind zurückzulegen, Zeit ist prinzipiell knapp, der schnelle Blick auf den Sekundenzeiger regiert die Aufmerksamkeit.

Es drängt sich die brisante Frage auf: Wie stehen beide Arten des Lernens zueinander? Es gibt darauf zwei bequeme Schnell- und Schein-Antworten. Die eine behauptet, beide Zuwendungen hätten nichts miteinander zu tun, sie führten zu unterschiedlichen symbolischen Praktiken, seien infolgedessen gedanklich und praktisch strikt voneinander zu isolieren. Die strikte Fächertrennung der Schulen, die arbeitsteiligen Fachspezialisierungen der Wissenschaften scheinen diese Abschottungen vorauszusetzen und zu stabilisieren. Diese Lösung des Problems ist also allgegenwärtig in unserer westeuropäisch geprägten Zivilisation, sie beeinflusst jede Fach-Schulstunde, jedes Hochschulstudium. Aber man kann der Meinung sein, dass sie dadurch beide Arten des Lernens amputiert und von wichtigen Zuflüssen abschneidet. Eine eher beiläufige Bemerkung des Musikers und Dirigenten Nicolaus Harnoncourt mag das bewusst machen: „Was hätte Einstein gedacht, was hätte er gefunden, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Sind es nicht die kühnen, phantasievollen Hypothesen, zu denen nur der phantastische Geist findet – und die dann vom logischen Denken bewiesen werden können?“ (Harnoncourt 1982, S. 11)

Die andere Antwort, die auch auf mächtige Befürworter zählen darf, verleugnet das Problem auf andere Weise. Sie hierarchisiert zwischen Ernst und Spiel. Dem Lernen 2 wird die Spielwiese der Erholung, der unverbindlichen Phantasiebetätigung zugewiesen; dort darf man ausspannen, um Kraft zu schöpfen für den Ernst des Lebens – und in dem geht es um Leistungen vom Typ Lernen 1. Allenfalls mag man zugestehen, dass die sinnlichen Spielchen von Lernen 2 ein gewisses Material zur Vorbereitung, gar zur Illustration oder Motivation von Lernen 1 anliefern können – aber wo „es“ um etwas geht, gar um Leistungen im Konkurrenzkampf, dort hat Kontrollierbarkeit, Vergleichbarkeit, Messbarkeit zu obwalten. Und die verträgt sich nicht mit dem, was von Lernen 1 aus als

schwach disziplinierte Ausschweifung ins Bodenlose erscheinen kann – oder aber als nicht weiter ernst zu nehmender „Freizeit“-Inhalt. Lernen 2 kann allenfalls dazu motivieren, mit seinen Wirrnissen und Beliebigkeiten gedanklich fertig zu werden und festen Boden zu gewinnen. Man gewinnt der Lektüre, dem Theaterstück Informationen und stabile Erkenntnis- und Lehren ab, mit denen „etwas anzufangen ist“.

Wie sehen andere Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis dieser beiden Umgangsformen mit Welt aus? Wie oben angedeutet lassen sie sich wohl sinnvoll unterscheiden, in der Lebenspraxis aber kaum trennen und strikt voneinander isolieren. Jede Aufführung eine Kunstwerks, etwa eines Musikstücks setzt höchst disziplinierte Lernvorgänge vom Typ 1 voraus (die souveräne Beherrschung eines Instrumentes etwa) – aber diese Techniken blieben steril und nichtssagend, würden sie nicht inspiriert von Empfänglichkeiten und Mitschwingkapazitäten der ästhetischen Erfahrung, die ohne Frage Lerntyp 2 zuzuordnen ist. Nun sind auch in Lehr- und Lerninhalten von Schulen und Hochschulen solche Wechselabhängigkeiten zu bemerken – auch da, wo der Normalgebildete sie kaum vermutete – in der Mathematik z. B. Der Pädagoge Martin Wagenschein hat bezüglich der Ausstrahlung des Mathematikunterrichts in Schulen gefragt: „Wie ist es möglich, dass dem Zurückblickenden ein Zaubergarten sich ausnimmt wie ein staubumwölkter Exerzierplatz?“ (Wagenschein 2002, S. 72) Die zitierte Diagnose deutet eine Antwort an. Beide Aufmerksamkeitsarten bedürfen einander – sollen sie nicht in Kitsch oder Schulmeisterei erstarren. Der Mathematikunterricht verodet ohne Zuflüsse von Ingredienzien, die ihn zu einem Zaubergarten zu machen das Zeug hätten. Und weil beide der Anfrischung durch bestimmte Widerstände bedürfen, um nicht in Gerede und Betriebsamkeit zu verkommen, deshalb bedarf es geschärfter Aufmerksamkeit gerade für ihre Differenzen. Wenn vielerorts gefordert wird, die Qualitäten des Unterrichts bedürften – von der Grundschule bis zur Hochschule und der Erwachsenenbildung – der Verbesserung, dann spricht einiges dafür, dass es hier nicht nur und nicht in erster Linie um lerntechnische Optimierungen zur Erhöhung testbarer Leistungen gehen kann (sie würden Lehrgänge in Hürdenlaufbahnen von Richtigkeit zu Richtigkeit verwan-

deln), sondern um Anreicherung der Spannungen in ihrer inhaltlichen Substanz. Und die hat unweigerlich zu tun mit der inhaltlichen Karätigkeit der Lernvorgänge, um die es geht. Der Blick, der *Lernvollzüge* (nicht angezielte Lernzustände) (vgl. Rumpf 2008, S. 21–24) auf ihre Qualitäten hin sondiert, stößt auf solche Fragen der Karätigkeit – und das sind Fragen nach der lebendigen Spannung unterschiedlicher Lernarten, die sich in derselben Materie brechen. Wie viele Spurenelemente von Zweifel, Unsicherheit, Dunkel, Unbekanntheit oder auch „Zauber“ enthält ein Wissen, ein Können, eine Einsicht? Wie viel Verschattung ist in dem belichteten Weltausschnitt präsent und spürbar? Jeder Vortrag, jede Abhandlung, jeder Lehrbuchabschnitt legt solche Fragen nach der Karätigkeit nahe. Das platte und pure Bescheidwissen und Bescheidgeben ohne die Präsenz von Gegenströmen, ohne das Salz von latenten Gegenfragen ist steril und regt nicht zum Weiterdenken an. Da kann die hier vorgeschlagene Grundunterscheidung praktisch bedeutsam werden – auch für die Ausarbeitung produktiver Lern-Anreize.

Und wie ist das Verhältnis beider Lernarten zu dem viel zitierten „LERNEN LERNEN“, das ja häufig als Maxime für jede Lehreinrichtung empfohlen wird?

In neuerer Zeit setzt sich – durch den Einfluss der Kognitionspsychologie – die Einsicht durch, dass eine inhaltsneutrale „allgemeine Lernfähigkeit“ eine Schimäre ist. Insbesondere Weinert hat immer wieder gezeigt, dass fruchtbares Lernen nicht abstrakt, das heißt ohne Beziehung zu bestimmten Inhalten zu denken ist. Ein Lernen, das schließlich über „flexibel und intelligent nutzbare“ Fähigkeiten (Weinert, 1986, S. 104) verfügt, gelingt nicht ohne Einpassung in inhaltliche Besonderheiten. Es gibt keine allgemeinen, von Inhaltlichkeiten entblößten Lernprozesse. Aber es gibt Lerntheorien, die das suggerieren – und die dazu verführen, hochgradig unterschiedliche Inhalte durch dieselben Lernmühlen zu drehen und dadurch zu gleichgültigem Lernstoff zu banalisieren und so zu verschrotten.

John Dewey hat das vor Jahrzehnten für das Denken schon drastisch formuliert: „Denken gleicht nicht einer Wurstmaschine, die alles gleichmäßig in eine handelsfähige Ware verwandelt, sondern ist die Fähigkeit, Gedanken zu verfolgen und

zu verbinden, die durch bestimmte Tatsachen hervorgerufen werden“ (Dewey 2002, S. 33).

Anhang

Stimmen aus der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion (Käte Meyer-Drawe, Andreas Gruschka, Dietrich Bener, Rainer Kokemohr, Fulbert Steffensky, Werner Helsper, Elliot W. Eisner):

Die gewachsenen Möglichkeiten, Wissen in Gestalt von Informationen zu speichern, zu ordnen, weiterzugeben – losgelöst von zufälligen und flüchtigen Situationen – diese Möglichkeiten haben nicht nur Lerntechniker auf den Plan gerufen, die darauf setzen, die Bedingungen und Abläufe des Menschenlernens durch Machbarkeit zu optimieren. Sie haben auch in der Erziehungswissenschaft das Nachdenken über das verstärkt, was dabei verloren zu gehen droht, verbunden mit der Frage, ob Gegenerfahrungen wie z. B. „die Entdeckung der Langsamkeit“ (Nadolny) oder ein anzustrebender „Pakt mit der Fremdheit“ (Weinrich) nicht zu stärken sind.

Hier folgen einige Formulierungen von erziehungswissenschaftlichen Autoren, die auf ihre Art die Kritik am Monopol eines Lernens, das eindimensional auf Lernschnellwege eingespurt wird, teilen:

(1) *Käte Meyer-Drawe*: Die leiblich erfahrbare Erschütterung durch das Neue und Unbekannte:

„... Daher lässt sich Lernen nicht als Übergang vom Nichtwissen zum Wissen verständlich machen, sondern es hat die Konfrontation alternativer Wissensformen zur Vorbedingung. Von Platon wie von Aristoteles sowie von allen Autoren, die ihnen darin folgen, wie z. B. im Mittelalter Thomas von Aquin wird der Lernprozess als Umwandlung eines Vor-Wissens zum Anders-Wissen begriffen. Insbesondere Platon betont die schmerzhafteste Umkehr ... Ihr Anfang ist mit Erschütterungen, Befremden und Irritationen verbunden.“ (Meyer-Drawe 2008, S. 19)

„Phänomenologischen Betrachtungen des menschlichen Lernens ... ist es trotz ihrer Unterschiede eigentümlich, dass sie ihr Augenmerk auf die produktive Störung und Verzögerung des Lernens richten., die sie dem Anspruch auf reibungslose Effektivität entgegensetzen. Die Vorstruktur des Verstehens wurzelt in einem in erster Linie leiblich konstituierten Weltglauben, welcher die Existenz der Welt nicht bezweifelt, stattdessen die Frage danach ermöglicht, was es für uns bedeutet, dass eine Welt existiert ... Dergestalt rücken die Widerstände des Begreifens, die unbestimmten, opaken und ambiguen Dimensionen des Lernens in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit ... Immer wieder werden deshalb im Verlauf unserer Argumentation das Staunen, das Stutzen und damit die zeitliche Struktur des Lernens Beachtung finden. Staunen und Verwunderung durchtrennen die fließende Zeit und verursachen eine Art Starre, einen Zustand der Benommenheit, dessen Bedeutung für den Lehr-Lernprozess bereits Sokrates zu schätzen wusste.“ (Meyer-Drawe 2008, S. 28)

(2) *Andreas Gruschka*: Die Amputation des Erkenntnisanspruchs von inhaltlichen Wahrheiten durch methodische Zerkleinerung in didaktisch gesteuerte Lernschritte

„Meyers Auflösung der Didaktik in Didaktik kann als Prototyp enthemmter Didaktisierung begriffen werden. Er zeigt, wie das Was der Vermittlung hinter dem Wie verschwindet. Nicht der Lehrer vermittelt gut, der hilft, eine schwierige Aufgabe zu meistern, sondern der aus einer schwierigen eine einfache macht, die dann gar nicht mehr gemeistert werden muss. Nicht der Lehrer unterrichtet gut, der die zunächst fremde und unverständliche Sache in den Aufmerksamkeitshorizont der Schüler stellt, so dass diese beginnen, sich am Fremden zu bilden, sondern der das Fremde und Unverständliche so bearbeitet, dass es als bereits Vertrautes auftritt und die Präsentationsweise Verständnis des Stoffes verspricht.“ (Gruschka 2002, S. 347)

„In der didaktischen Literatur, die primär auf das Methodische der Vermittlung abhebt, bleiben die Autoren in der Frage der Begründungen der Inhalte verhaltener. Es geht in ihr primär darum, die Komplexität der Sache so lange methodisch kurz

und klein zu arbeiten (sc. durch sachäußerliche Operationen wie Unterstreichen, Gliedern, Markieren, Folienentwerfen, Karteikästen anlegen), wie es für eine sichere Vermittlung des Lernstoffes nötig erscheint, und damit eben nicht darum, die Komplexität der Sache möglichst lange und breit zu entfalten, bzw. sie überhaupt erst fragend bewusst zu machen.“ (Gruschka 2009, S. 19)

„Er darf (sc. ein Lehrender im Geist des Forschens), jener bedingungslosen Neugier und skeptischen Haltung folgend, sich nicht vor den Abgründen fürchten, die ein radikal auf Begründungen ausgerichtetes Fragen eröffnet. Dagegen steht eine gewaltig expansive Tendenz der Verlagerung des Methodischen von der Ebene der Sache auf die der Vermittlung im Modus des Präsentierens von Informationsgehalten, die wiederum aus bereits aufbereiteter Information, nicht aber aus Wissen bestehen ...“ (Gruschka 2009, S. 18)

(3) *Dietrich Benner*: Die Unterschlagung des in Irritationen aufbrechenden Negativen tötet dem Wissen und Können den Lebensnerv.

„Die Plötzlichkeit, mit der in bildenden Lernprozessen ein neues Können an die Stelle eines alten Nicht-Könnens tritt, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es zwischen negativen Erfahrungen und ihrer bestimmten Aufhebung in einem neuen Wissen und Können Zeiten und Räume gibt, die im Lernen ausgehalten werden müssen ...“ (Dietrich Benner 2005, S. 11)

„Die pädagogische Kunst dient nicht der Aufhebung, sondern der Einübung in den Widerstreit von Umgang und Wissen. Nicht das Verbleiben im Umgang und auch nicht die Rückkehr in ihn, sondern die Verfremdung des Umgangs im Wissen und die offene Rückkehr aus solcher Verfremdung ins Freie kennzeichnen darum die Aufgabe allen schulischen Lehrens und Lernens.“ (Benner 2008, S. 44)

(4) *Rainer Kokemohr*: Widerständige, sich gegen Einordnungen sperrende („subsumtionsresistente“) Erfahrungen als Bildungsprozesse.

„Widerständige Erfahrungen können in Texten, Bildern oder anderen Formen auftreten. Von Bildung zu sprechen sehe ich dann als gerechtfertigt an, wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt. Weil aber stets nahe liegt, dass eingelebte Figuren durch Abdunkelung, Abwehr, Negation, Diffamierung oder Umdeutung textuell-symbolischer oder bildhaft-imaginärer Einbrüche aufrecht erhalten werden, ist mit diesem Bildungsbegriff vorausgesetzt, dass nicht jede subsumtionsresistente Erfahrung in einen Bildungsprozess einmündet.“ (Kokemohr 2007, S. 21)

(5) *Fulbert Steffensky*: Die macherischen Fähigkeiten wachsen – die pathischen Begabungen verkümmern:

„Könnte es sein, dass die imperiale Weise, mit der wir mit uns selber und der außermenschlichen Natur umgehen, etwas zu tun hat mit dem Verlust der passiven Stärken und der nicht-aggressiven Fähigkeiten des Menschen: der Geduld, der Langsamkeit, der Stillefähigkeit, der Hör- und Aufnahmefähigkeit, des Wartenkönnens, des Lassens und der Gelassenheit, der Ehrfurcht und der Demut? Sich ins unendliche Geheimnis sagen zu können, heißt auch befreit zu sein zur Endlichkeit; davon befreit zu sein, Gott spielen zu müssen. Nur Wesen, die sich ihrer Endlichkeit bewusst sind, können geschwisterlich miteinander umgehen und können den eigenen Siegzwängen entsagen.“ (Fulbert Steffensky in einem Aufsatz mit dem Titel „Spiritualität ist Aufmerksamkeit“, Steffensky 2001, S. 125)

(6) *Werner Helsper*: Bildende Erfahrung

„Der Kern bildender Erfahrung wird in der Entstehung einer Krise, der Irritation eingeschliffener Welt- und Selbstinterpretationen gesehen.“ (W. Helsper auf dem 21. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2008 in Dresden. Opladen 2009, S. 165)

(7) *Elliot W. Eisner (Stanford University, USA): Lippenbekenntnisse*

„Künstlerisches und die Fähigkeit zu kreativem Denken werden nicht getestet. Ich bin auch nicht der Ansicht, sie sollten es werden – in Anbetracht der Qualität unserer Tests und ihrer Nebenwirkungen in den Klassen ... ich fürchte, Kunst und Fantasie erhalten weit mehr Lippenbekenntnisse als Zeit und Aufmerksamkeit in den Schulen unserer Kinder.“ (Eisner 2007, S. 114)