



Dies ist eine Leseprobe von Klett-Cotta. Dieses Buch und unser
gesamtes Programm finden Sie unter www.klett-cotta.de

PAUL TOUGH

DIE
CHANCEN
UNSERER
KINDER

Warum Charakter wichtiger ist
als Intelligenz

Mit einem Vorwort
von Heinz Buschkowsky

Aus dem Amerikanischen
von Dieter Fuchs

KLETT-COTTA

*Für Ellington,
der Bücher über Kipplaster lieber mag*

Klett-Cotta

www.klett-cotta.de

Die Originalausgabe erschien unter dem Titel »How Children Succeed«

© 2013 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, New York

Für die deutsche Ausgabe

© 2013 by J. G. Cotta'sche Buchhandlung

Nachfolger GmbH, gegr. 1659, Stuttgart

Alle deutschsprachigen Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Schutzumschlag: Rothfos & Gabler, Hamburg

Gesetzt von Kösel, Krugzell

Auf säure- und holzfreiem Werkdruckpapier gedruckt

und gebunden von CPI – Clausen & Bosse, Leck

ISBN 978-3-608-94803-5

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der

Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind

im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar

INHALT

Vorwort von Heinz Buschkowsky

7

Einführung

21

1. Wie man scheitert (und wie nicht)

39

2. Wie man den Charakter bildet

101

3. Wie man denkt

173

4. Wie man es schafft

227

5. Ein besserer Weg

263

Danksagung

291

Endnoten

295

Glossar der Fremdwörter, Fachausdrücke
und Abkürzungen

311

VORWORT

VON HEINZ BUSCHKOWSKY

Schaffen bei uns nur noch Kinder das Abitur, deren Eltern selbst Akademiker sind? Pflanzt sich eine akademische Ausbildung genetisch fort? Und ist die Abiturnote von 1,0 der Beweis für einen guten Schüler und einen beliebten Klassenkameraden? Bedeutet das *summa cum laude* unter der Arbeit, einem Diplom, dass ihm ein erfülltes, glückliches und befriedigendes Leben bevorsteht? All dies sind Fragen, die sich automatisch mit dem heutigen gesellschaftlichen Mainstream verbinden, wonach die kognitive Kompetenz, also der Vorrat an erlernbarem Wissen, den ein Mensch in sich angehäuft hat, der Garant für einen selbstbestimmten, erfolgreichen Lebensweg zum Wohlstand ist.

Unbestritten ist inzwischen, dass die frühen Lebensjahre – durchgesetzt hat sich wohl die These, dass damit der Zeitraum bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres gemeint ist – einen sehr prägenden, wenn nicht gar entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung jedes Kindes haben. Deshalb bemühen sich umsorgende Eltern gerade in dieser Phase des Lebens darum, ihrem Nachwuchs möglichst viel »beizubringen«, um die Herausbildung der kognitiven Fähigkeiten zu stimulieren. Man spricht auch von bildungsorientierten bzw. bildungsaffinen Eltern, deren Ziel es ist, dass ihr Kind bei der Einschulung den Zahlenraum bis 100 beherrscht, das Alphabet aufsagen, die vier Jahreszeiten unterscheiden und seinen Namen schreiben kann. In den bürgerlichen Schichten wetteifern Eltern mit den Wissensfortschritten ihrer vierjährigen Sprösslinge und führen sie der Nachbarschaft, der Familie, Freunden und Bekannten wie Zirkuspferde vor. Der Stolz von Mama und Papa kennt keine Grenzen, wenn die Erzie-

herin im Kindergarten oder später auch die Lehrerin in der Grundschule den ersehnten Satz spricht: »Ihr Kind ist hochbegabt.« Das Denken kreist nicht um die motorischen oder mentalen Verhaltensweisen oder Fähigkeiten des Kindes, sondern um zwei Buchstaben. Und die lauten: IQ. Dort, wo dieser Begriff fast vergöttert wird und sich nahezu bis zur Psychose steigert, rennen Eltern von Test zu Test, um die Bestätigung zu erhalten, dass ihr Nachwuchs über ganz außergewöhnliche Begabungen verfügt.

Die vorstehenden Zeilen sind sicher geprägt vom rhetorischen Mittel der Übertreibung. Aber nur ein bisschen. Doch keine Sorge, liebe betroffene Eltern, natürlich weiß ich, dass es Hochbegabung bei Kindern gibt und dass diese in Schulversagen und unangepasstes Verhalten umschlagen kann, wenn sie unerkannt bleibt und keinen Raum zur Entfaltung erhält. Trotzdem trifft es zu, dass die mahnenden Beschwörungen »wir leben in einer Wissensgesellschaft« oder das Leitmotiv »wer nicht fragt, bleibt dumm« der wohl berühmtesten Kindersendung auf das kognitive Lernen ausgerichtet sind. Wenn wir Chancengerechtigkeit in einer Gesellschaft beurteilen, die Zukunftsfähigkeit eines Landes beschreiben, dann tun wir das anhand von Tests, mit denen wir sehr stark reines Fakten- und Buchwissen bei Schülern oder Studenten abfragen. In der Grundstufe ist das VERA 3, in der Mittel- und Oberstufe VERA 8, teilweise auch PISA und in der Ergebnisbewertung die Zahl der Universitätsabschlüsse pro 1000 Einwohner. Der Marshmellow-Test, der von Tough in Kapitel 2, S. 116 ff. beschrieben wird, brächte uns dagegen mehr Erkenntnisse als frustrierende Testaufgaben, bei denen Kinder in Brennpunktgebieten oft überhaupt keine Chancen haben.

Deutschland sieht sich immer wieder mit den kritischen Hinweisen aus den Reihen der OECD-Staaten konfrontiert, dass in keinem anderen Schulsystem westlicher Industrienationen die selektive Wirkung des gesellschaftlichen und

pekuniären Standes der Eltern so prägend für die Zukunft der Kinder ist wie hier. Vereinfacht ausgedrückt, unten und arm werden bei uns wie in Stein gemeißelt hingenommen, genauso wie klug und wohlhabend. »Es ist halt genetisch bedingt«, ist die achselzuckende Erklärung: Einmal unten, immer unten – dumme Eltern, dumme Kinder. Wobei dumm für das Schulbuchwissen steht. Dass Segregation, also die Entmischung und die Durchlässigkeit verhindernde soziale Abschottung, auch gesellschaftlich bedingt sein können, kommt in dieser gedanklichen Lesart nicht vor. Als Beleg dafür gilt bisher die Studie der Carnegie Corporation »Starting Points« von 1994, nach der die mangelnde Lernbereitschaft amerikanischer Kinder im Kindergarten auf eine ungenügende Anzahl kognitiver Reize in den ersten drei Lebensjahren zurückzuführen sei. Das führte Politik und Gesellschaft zu der Schlussfolgerung, »benachteiligte Kinder bleiben durch mangelndes kognitives Training schon früh auf der Strecke«. Es galt der Zusammenhang »zwischen schlechten schulischen Leistungen armer Kinder und dem Fehlen ihrer sprachlichen und mathematischen Stimulation durch Elternhaus und Schule« als empirisch belegt. Nach meiner Einschätzung hat sich diese Überzeugung auch bei uns bis in die heutigen Tage gehalten. Ich selbst bin nicht frei davon.

Das schien und scheint auch alles zu stimmen. Die Daten, die wir immer fein säuberlich sammeln, aufschreiben, vergleichen und veröffentlichen, bestätigen dies. Zumindest auf den ersten Blick. Erhalten in einem bürgerlichen Berliner Bezirk 53 Prozent der Kinder beim Verlassen der Grundstufe eine Gymnasialempfehlung, so sind es in einem Bezirk mit überwiegend prekären Lebensverhältnissen wie Neukölln nur 35 Prozent (bei Einwanderkindern sogar nur 28). Der Anteil der Abiturienten unter den Berliner Schülern deutscher Herkunft liegt bei 56 Prozent eines Jahrgangs, der der Schüler nicht deutscher Herkunft bei 32. Dabei ist die starke

Spreizung der Anteile einzelner Ethnien nicht berücksichtigt. Eine solche Ausdifferenzierung legt die konkreten Problemzonen frei, gilt aber unter dem Aspekt der political correctness als unerwünscht.

So kann es nicht verwundern, dass Kindergärten, die eine Art Elite-Infiltration mit Dreijährigen betreiben, durchaus einen wachsenden Markt zu verzeichnen haben. Denn für die Züchtung von Wissen trifft die kognitive Hypothese ja zu: Wer etwas lernen will, muss früh damit anfangen und intensiv üben. Wer beim Basketball seine Freiwurftechnik verbessern will, tut gut daran, jeden Nachmittag 200 Freiwürfe auf den Korb zu trainieren und nicht nur 20. Wer in der vierten Klasse ist, verbessert sein Lesevermögen dadurch, dass er in den Sommerferien nicht nur vier, sondern vierzig Bücher liest (vgl. S. 26). Solche an sich einleuchtenden Beispiele kann man beliebig erweitern, vom Sprachtraining zur Wortschatzerweiterung bis zum Rechendrill für ein besseres Zahlenverständnis.

Paul Tough zeigt uns jedoch eine völlig andere Welt. Die Richtung seines Weges und der Fokus seines Denkens verhalten sich diametral zur kognitiven Hypothese. Er entführt uns mit seinem Buch in die Welt der Bildungsforschung in den USA. Drei Jahre hat er an dem Werk gearbeitet, die USA vom Armenviertel in San Francisco über die Schachschule in Ohio bis zur Privatschule für die Upper-Class in New York City bereist. Warum sind manche Kinder erfolgreich, andere hingegen nicht? Warum haben arme Kinder weniger Chancen als Kinder des Bürgertums und was muss die Gesellschaft tun, um möglichst alle Kinder in Richtung Erfolg zu lenken? Das waren seine – eigentlich ganz simplen – Ausgangsfragen. Daraus wurde ein Buch, das jeden, der sich mit sozialer Gerechtigkeit, der Gestaltung der Gesellschaft und einer zukunftsorientierten Bildungspolitik beschäftigt, faszinieren muss. Die Fülle der Informationen, das scheinbar unerschöpfliche Reservoir an praktischen Beispielen und die

Untermauerung der Thesen mit den Resultaten dutzendfacher Forschungsreihen haben beinahe schon »gehirnwäscheartige« Wirkung.

Mir persönlich ging es beim Lesen an vielen Stellen so, dass ich Parallelen zu meinem eigenen Leben, dem Verhalten meiner Eltern und zu den heutigen Fehlentwicklungen feststellen musste. Die Studien beziehen sich auf das Bildungssystem und die soziale Struktur der USA, welche sich nicht prinzipiell von jenen bei uns unterscheiden. Vieles kam mir bekannt vor, war mir nachvollziehbar geläufig. So die »Helikopter-Eltern«, die immerwährend über ihren Kindern kreisen, um sie vor jeder Schwierigkeit, jedem Problem, jedem Misserfolg abzuschirmen. Und sie merken nicht, wie sie damit ihren Kindern schaden (vgl. S. 144). Wenn mir ein befreundeter Oberstudienrat aus seinem Alltag an einem Berliner Elite-Gymnasium berichtet, dann kann ich ihn verstehen, wenn er sich manchmal nach einer Schule in Neukölln sehnt. Der Grad der Verhaltensauffälligkeiten der Söhne und Töchter von Doktoren, Professoren oder CEOs aus Großunternehmen ist so immens, dass dahinter die Bestnoten in angewandter Trigonometrie zur Nebensächlichkei werden. Die Verhaltensmuster der Unterschichtkinder sind schlicht und vorhersehbar bis hin zur »Baby-Attacke« (siehe Kapitel 2, S. 150 ff.). Die der Sprösslinge aus »gutem Haus« sind mitunter zwar intellektueller, dafür umso durchtriebener und hinterhältiger.

In einem Interview beschreibt Paul Tough seine persönliche Lehre aus den gewonnenen Erkenntnissen so: »Seit dem Abschluss dieses Buches finde ich es nicht mehr so wichtig, dass mein Sohn lesen und schreiben kann. Natürlich muss er es irgendwann lernen. Nur wird er es zur rechten Zeit tun. Viel wichtiger ist mir sein Charakter.« Spontan suggeriert diese Aussage Gleichgültigkeit und Fatalismus. Die Interpretation »na ja, es regelt sich schon irgendwie, alles wird gut« legt eine Einstellung nach dem Laissez faire-Prinzip nahe.

Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Wer sich durch das Buch arbeitet, wird feststellen, dass neutrale, desinteressierte und teilnahmslose Eltern für die Entwicklung des Kindes die Katastrophe schlechthin sind. Gemeint ist nicht eine beobachtende, unbeteiligte Haltung, sondern die viel anstrengendere Empathie, die für sichere und fürsorgliche Lebensumstände sorgt. Die elterliche Bindung zum Kind ist sicherer und wirkt prägender als das in Watte packen oder die ideologisierte persönliche Freiheit des Kindes scheinbarer autonomer Entscheidungskompetenz, hinter der sich nichts anderes verbirgt als Passivität und Bequemlichkeit. Dort, wo Verantwortung in der Erziehung darauf reduziert wird, welche wohl die beste und teuerste Privatschule ist, kann man die Wechselwirkung getrost als Programmierung eines schiefgehenden Lebens bezeichnen. Die in diesem Zusammenhang hinterlegte Studie über das »Lecken und Kraulen« (»licking and grooming«) im Verhalten von Rattenmüttern ist da sehr einprägsam. Nach Stresssituationen für ihre Babys eilen die Rattenmütter herbei, um diese ein paar Minuten lang abzulecken, zu putzen oder zu kraulen. Dies dient offensichtlich der Stressbewältigung. Rattenbabys, bei denen man diese Fürsorge verhinderte, verhielten sich im späteren Leben sozial unangepasster und hatten auch deutlich negativere körperliche Entwicklungen.

Mit einer breit angelegten Vergleichsuntersuchung (ACE-Studie) konnte belegt werden, dass belastende Kindheits-erlebnisse, also erlebter Stress, auch bei Menschen zu körperlichen Erkrankungen führen. Besonders schädigen Negativerlebnisse den heranwachsenden Körper. Dass Menschen mit einem ungesunden Lebenswandel wie harten Drogen, Tabak, Alkohol und Übergewicht über multiple Krankheitsbilder (Leberschäden, Diabetes und Lungenkrebs) verfügen, überrascht uns für gewöhnlich nicht. Dass diese Folgen bei Patienten mit gleichem Lebenswandel allerdings ohne Negativerlebnisse in der Kindheit signifikant dezent

aufzutreten als bei denen mit hohen ACE-Werten, belegt, dass der Lebenswandel einen geringeren Einfluss auf die physische Entwicklung hat als die frühkindlichen Erlebnisse. Die Stressbewältigung rangiert in der prioritären Prävention somit zweifellos vor der Verhaltensänderung. Erstere hat nach Auffassung der amerikanischen Wissenschaft einen enormen Einfluss auf die Entwicklung von Lebewesen, auch der menschlichen Spezies. Prekäre Familienverhältnisse sind für Kinder häufig mit Chaos, räumlicher Enge, Unruhe, Gewalt oder ähnlichen belastenden Situationen verbunden. Die Stressbelastung kann man anhand des Cortisolspiegels messen. Ein Langzeitversuch der New York University mit 1200 Kindern kam zu einem frappierenden Ergebnis. Diese einschränkenden Lebensbedingungen wirkten sich nur dann auf die Entwicklung der Kinder aus, wenn die Mütter darauf unaufmerksam und gleichgültig reagierten. Die Umwelteinflüsse lösten sich förmlich bis zur Null-minus-Wirkung auf, wenn die Mütter sich um die Kinder kümmerten. Elterliche Zuwendung verhindert somit eine Schädigung des kindlichen Stressbewältigungssystems. Fehlt diese jedoch und wird dadurch das Stressbewältigungssystem geschädigt oder überlastet, steigert der negative Umwelteinfluss die allostatistische Last. Das heißt, es treten körperliche und organische Beeinträchtigungen auf.

Die Erfahrungen aus New York kann man durchaus als Bestätigung der Entwicklung von Kindern auch bei uns heranziehen. Oder wie soll man es anders verstehen, dass allein in Berlin die Krankenkassen im Jahr 2011 rund 40 000 Ergo- und Sprachtherapien für Grundschüler bezahlen mussten? Der Verband der Berliner Kinderärzte schätzte bereits vor drei Jahren, dass jedes vierte Kind bis zur Einschulung wegen auffälliger Bewegungs- und Sprachdefizite therapiert werden musste.

Umweltbelastungen ziehen hingegen nahezu spurlos an der Entwicklung des Kindes vorbei, wenn es eine empathische

sche Bindung in der Erziehung gibt. Letztere bezieht sich im Übrigen nicht unbedingt auf die biologischen Eltern. Diese Rolle kann durchaus von einer anderen Bezugsperson übernommen werden. Das spricht eindeutig für die Notwendigkeit und positive Wirkung der Stellvertreterfunktion von Krippe und Kindergarten bei sozial schwachen Familien.

Das Buch gibt in diesem Zusammenhang endlich auch eine Antwort auf die ewige Frage von Eltern: Sollen wir auf das Schreien des Babys reagieren? Ist es hysterische Überfürsorge oder härtet es den Charakter schon früh ab, wenn wir die Unmutsäußerungen ignorieren? Säuglinge, auf deren Schreien feinfühlig und liebevoll reagiert wurde, waren im Alter viel unabhängiger und unerschrockener als jene, die man sich selbst überlassen hat. Zuwendung und sorgsames Eingehen auf Stimmungen und Bedürfnisse führen zu einer frühen Elternbindung, die sich in späterer sozialer Kompetenz auswirkt. Unbeteiligte und emotional unverfügbare Eltern sind im negativen Sinne viel entscheidender für das nicht erreichte Abitur als ein angeborener IQ. Verblüffend ist das Ergebnis einer Studie, wonach allein durch die Berücksichtigung der frühen Erziehung bereits bei Vierjährigen mit nahezu 80-prozentiger Genauigkeit vorausgesagt werden konnte, wer die Schule vor dem Abitur abbrechen wird oder nicht. Man könnte an Magie glauben.

Vergleicht man die vorstehenden Erkenntnisse in den USA mit unserem Wissensstand, so stellt man durchaus Parallelen fest. Das Ergebnis der Bertelsmann-Studie zum »Volkswirtschaftlichen Nutzen der Krippenerziehung« von 2008 liegt auf der gleichen Linie. Wurde ein Kleinkind aus bildungsfernem Milieu in einer Krippe betreut, so steigerte sich die Wahrscheinlichkeit, dass es später einmal das Gymnasium besuchen wird um bis zu 80 Prozent gegenüber Kindern aus dem gleichen Lebensumfeld ohne Krippenerziehung. Das entspricht auch meiner Alltagserfahrung. Kinder in Neukölln, die vor der Einschulung drei oder mehr Jahre

in einer Kindertagesstätte waren, beginnen ihre Schul- und Wissenslaufbahn erheblich stabiler als Kinder, die fast bis zum Schulstart gestillt und im Wagen gekarrt wurden. Was wie liebevolle Fürsorge aussieht, ist eigentlich nichts anderes als Bequemlichkeit und mangelnde Kompetenz, sich emotional dem Kind zuzuwenden, sich mit seinen Bedürfnissen auseinanderzusetzen und ihm liebevoll die Stressbewältigung zu erleichtern.

Schlage ich den Bogen zu den Problemen in einem sozialen Brennpunkt vor meiner Tür, dann ergeben sich daraus Erklärungsmuster. Bei uns in Neukölln leben über 130 000 Einwanderer und ihre Nachkommen aus rund 160 Nationen. Die unterschiedlichsten Kulturkreise treffen hier aufeinander. Verhaltensformen von Menschen aufgrund ihrer Sozialisation, die wir so bisher nicht kannten, gehören plötzlich zum Alltag. Mitunter handelt es sich regelrecht um Zivilisationsprünge. Allerdings leider rückwärts. Ich will mich an dieser Stelle gar nicht über Textilgefängnisse, Gewalt in der Familie, Geschlechterhierarchie, Rollendogmen, Selbstjustiz und Parallelgesellschaften auslassen. Darüber habe ich selbst ein Buch geschrieben. Aber natürlich haben patriarchisch streng durchorganisierte Familien ein anderes Verhältnis zur Kindererziehung als Familien, in denen gewaltfreie, emanzipatorisch aushandelnde Umgangsformen feudale Machtstrukturen abgelöst haben. Dort, wo Keuschheit, Reinheit und Gehorsam die bevorzugten Erziehungsziele für Mädchen und Stärke, Tapferkeit und Kampfbereitschaft der Auftrag für Jungen sind, wird es sehr schwer, Einfühlungsvermögen, Wärme und Zuwendung an ihre Stelle treten zu lassen.

Mir fallen hierzu zwei Schlaglichter ein. Ein Vater antwortet mir auf die Frage, warum er nicht auf seinen Sohn einwirken konnte, als dieser die Schule schwänzte und sie dann auch ohne Abschluss verließ, mit entwaffnender Schlichtheit. Er habe es nicht gemerkt, dass sein Sohn nicht zur Schule

geht, und erst als er aus der Nachbarschaft Hinweise bekam und in der Schule nachfragte, erfuhr er, dass man seinen Sohn dort seit einem Vierteljahr nicht gesehen hatte. Das ist, glaube ich, ein selbsterklärendes Beispiel für eine mangelnde Bindung innerhalb der Familie, aber vor allem zwischen Vater und Sohn. Nun kann man zu dem Lösungsansatz gelangen, dann müssen wir die Eltern eben in ihren erzieherischen und sozialen Kompetenzen stärken. Ich bin bereit, mich dem anzuschließen. Was aber tun, wenn das an der Schule bestehende Eltern-Café nur von 10 Prozent der Eltern genutzt wird? Und zwar jenen, die als stabil gelten – während die abwesende Elternschaft sich eher im überfüllten Elternzentrum der nahegelegenen Moschee zu Hause fühlt. Beide Anmerkungen dokumentieren den gesellschaftlichen Handlungsbedarf, zeigen aber gleichzeitig, dass die Umsetzungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Erkenntnisse im Alltag deutliche Grenzen finden.

Paul Tough ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die kognitive Hypothese ein völlig falscher Gedankenansatz ist. Entscheidend für die Entwicklung eines Menschen ist nicht, wie schnell er die Prozentrechnung erlernt, sondern wie schnell er die Fähigkeit gewinnt, mit Misserfolgen umzugehen, ob er eine Stressbewältigungsstrategie entwickelt oder ob die Fähigkeit zur Anpassung an chronische Belastungen überlastet und kollabiert ist. Für einen medizinischen Laien wie mich war das Kapitel über die körperlichen Langzeitwirkungen von schädlichen Kindheitserlebnissen neu und erkenntnisbildend. Insofern hat das Lesen des Buches bei mir auch durchaus eine Art Volkshochschuleffekt bewirkt. Allerdings muss man sich mit Begriffen wie Hypothalamus-Hypophyse-Nebennierenrinde und präfrontalem Cortex, mit Metakognition, mentalem Kontrastieren und dem Cortisolspiegel anfreunden.* Das ist nicht jedermanns Sache. Meine

* Aufgrund dieses Hinweises hat sich der Verlag entschieden, Fremdwörter in einem Glossar zu erläutern (siehe Anhang).

Profession ist es auch nicht. Gut, dass es Wikipedia gibt. Deshalb will ich den Inhalt des Buches sicher simplifizierend so zusammenfassen: Entscheidend in der Entwicklung eines Menschen auf dem Weg zu einem erfolgreichen, zufriedenen und erfüllten Leben sind nicht der Nürnberger Trichter und auch nicht der Kontostand und die berufliche Stellung der Eltern. So wie ein IQ von 130 kein Freifahrtschein für die Rutschbahn ins glückliche Lebens ist.

Entscheidend hingegen sind nach Paul Tough die nicht-kognitiven Fertigkeiten wie Ausdauer, Selbstbeherrschung, Neugier, Gewissenhaftigkeit, Mut, Selbstvertrauen, Disziplin, Konzentration, Optimismus, Durchhaltevermögen, Entschlossenheit und Sozialkompetenz. Zusammengefasst können wir das auch Charakter nennen, oder in Neusprech: Soft Skills. Dies ist die Keimzelle der Persönlichkeitsentwicklung und der Navigator in der Erwachsenenwelt. Der Charakter ist formbar und damit die Persönlichkeitsentwicklung steuerbar. Der Navigator wird leistungsfähiger. Ob im gleichen Ausmaß auch die Intelligenz formbar ist, bleibt offen.

Die These hat durchaus Charme. Unabhängig davon, dass diese Begriffe Verhaltensnormen umschreiben, die man früher als »preußische Tugenden« bezeichnete (gelten heute als spießig, altmodisch und uncool), kommen sie doch einem noch altmodischeren Begriff sehr nahe. Nämlich dem der »Herzensbildung«. Jenes impulsgesteuerte Verhalten von Eltern, die nie die Chance hatten, den Lehrsatz des Pythagoras zu verinnerlichen und dennoch zum Motor der Bildungskarriere werden. Das sind jene Eltern, die ihre Kinder so stark machen, dass sie das Gymnasium und das spätere Leben mit Leichtigkeit meistern, obwohl die Familie in prekären Verhältnissen lebt, statistisch der Unterschicht zuzurechnen ist und Papa und Mama Analphabeten sind. Um ein Kind zum Abitur zu führen, muss man selbst keines haben, aber kann als aufmerksame, bindungsstarke Eltern die Grundlagen hierfür legen.

Im Vergleich zu anderen Schulformen gibt es in Neukölln an Gymnasien nur einen geringen Bruchteil von Schulschwänzern und Schlägern unter den Schülern. Das liegt nicht daran, dass diese Schüler den Dreisatz besser beherrschen, sondern daran, dass ihre soziale Intelligenz höher als die der anderen ist. Frühkindliche Erlebnistraumata verlieren ihren Schrecken, wenn ihnen »licking and grooming« folgt. Dort, wo eine derartige Verhaltensnorm ungeübt und auch unbekannt ist, muss die Gesellschaft diese Form der Sozialisation übernehmen und die Infrastruktur dafür bereitstellen. Das heißt, frühkindliche Betreuung, verpflichtende Vorschul-erziehung und Ganztagschulen mit interprofessionell ausgebildetem Personal.

Dass all diese theoretischen Überlegungen in die Alltagsentwicklung junger Menschen selbst in der schwierigen Phase der Adoleszenz erlebbar hineinwirken, lässt sich belastbar am Wandel der Albert-Schweitzer-Schule in Neukölln belegen. Dieses Gymnasium liegt örtlich im polizeilich definierten gefährlichen Bereich und war 2005 am Ende. Die Schulplätze konnten nur noch gut zur Hälfte belegt werden und auch der pädagogische Output hielt sich in Grenzen. Wir gingen aber nicht den einfachen Weg der Schließung, sondern wählten den verschlungenen Pfad des Umbaus der Schule. Die Grundüberlegung war, dass Einwandererkinder aus bildungsfernem Milieu eine andere Schule benötigen als ihre Altersgenossen, bei denen daheim Hausmusik gemacht wird. Wir holten einen neuen Direktor mit Erfahrung in heterogenen Kulturkreisen, die Migrantenorganisation »Türkisch-Deutsches-Zentrum« als Kooperationspartner, gründeten Berlins erstes Ganztagsgymnasium, entwickelten ein Coach-System für alle Schüler und nahmen sie beginnend mit dem ersten Tag der Probezeit mit ihren Defiziten des Elternhauses offensiv an. Die Schule entwickelte ein pädagogisches Programm, das sich jedoch nicht im Aufspüren der Defizite erschöpft, und diese dann permanent den Schü-

ler/innen verdeutlicht, sondern das die bei jedem Jugendlichen vorhandenen Stärken ermittelt und diese nutzt, um die bestehenden Defizite auszugleichen.

Fünf Jahre später war die Schule brechend voll, obwohl wir umgebaut hatten und ein Gebäude dazugewinnen konnten. Die Zahl der Abiture war versechsfacht, das Leistungsniveau im Berliner Durchschnitt und die Schülerschaft bestand immer noch zu 90 Prozent aus Einwandererkindern. Heute ist es Pflicht für jeden Berliner Bezirk, ein Ganztagsgymnasium anzubieten. Die Mehrkosten für diese Sonderform belaufen sich auf rund 220 000 Euro im Jahr. Das entspricht fünf Plätzen im Jugendknast. Die Gesellschaft kann sich also entscheiden, ob sie fünf Knackis ernähren oder 650 Kinder im sozialen Brennpunkt zum Abitur führen will.

Das Geheimnis des Albert-Schweitzer-Gymnasiums besteht weder in ansonsten unbekanntem Meditationstechniken noch in besonders ausgebildeten Elitelehrern. Vielleicht ist das Kollegium noch engagierter als gewöhnlich, aber der entscheidende Punkt ist, dass die jungen Leute sich angenommen fühlen und eine Bindung zu ihrer Schule entwickelt haben. Ich bin sehr oft dort und die Jungs und Mädels, die ich auf den Fluren treffe, entsprechen so gar nicht denjenigen, die mir ansonsten häufig im öffentlichen Raum bei uns begegnen.

Zur Chicagoer Christian Fenger Highschool – siehe Kapitel 1, S. 39 ff. – sagt ihre Rektorin Elisabeth Dozier: »Aber Fenger ist eine Stadtteilschule, und wir spiegeln einfach unsere Umgebung wider. Ohne auf das einzugehen, was um eine Schule herum passiert, kann man ihre Probleme nicht lösen.« (Vgl. S. 44) Wie sag ich doch immer: Neukölln ist überall!

Bei einer Herausforderung in meinem Wirkungsbereich konnte mir Paul Tough allerdings nicht weiterhelfen. Wie erreiche ich die propagierten Ziele dort, wo ich auf Eltern treffe, die die Hilfe der Gesellschaft ablehnen, weil sie die gesamte Gesellschaft ablehnen? Dort, wo archaische Verhal-

tensmuster, tradierte Familienriten und Überreligiosität die Erziehung bestimmen, und nicht die Stärkung der Persönlichkeit und des Selbstbestimmungswillens des Kindes im Vordergrund steht. Eine Gesellschaft darf nicht dezent sein und nur eine beobachtende Rolle einnehmen. Eine Gesellschaft muss ihre Zukunft gestalten und dort, wo ihre geübten und bewährten Verhaltensnormen evident in Frage gestellt werden, muss sie intervenieren. Wie kommt sie aber zu der Rolle der Rattenmutter? Paul Tough hinterlässt auch Fragezeichen. Müssen wir radikal umdenken und war alles, was wir bisher gemacht haben, falsch? Wie unversöhnlich sind die unterschiedlichen »Denkschulen« oder liegt die Weisheit wie so oft in der richtigen Mischung? »Auf die Dosis kommt es an«, hat uns Paracelsus gelehrt. Eine Antwort kann darin liegen, dass die Robert-Bosch-Stiftung sehr intensiv gemeinsam mit dem Berliner Senat daran arbeitet, inwieweit das System des *Turnarounds* – der Schulwende – von New Yorker Schulen auf Schulen in Berlin und auch in Neukölln zu übertragen geht. Vielleicht wird »Die Chancen unserer Kinder« uns dabei helfen.

Berlin, im Juni 2013
Heinz Buschkowsky

EINFÜHRUNG

Im Sommer des Jahres 2009, nur wenige Wochen nach der Geburt meines Sohnes Ellington, verbrachte ich einen Tag im Prekindergarten, einer Spielgruppe in einer Kleinstadt im Bundesstaat New Jersey. Die beiden Ereignisse standen in keinem Zusammenhang – ich besuchte den Raum 140 der Red Bank Primary School nicht als Vater, sondern als an der Grundschule interessierter Journalist. Auf den ersten Blick sah dort alles völlig normal aus: Die Wände waren hellgelb gestrichen, neben der Tafel stand die amerikanische Flagge. Einige vierjährige Kinder beschäftigten sich friedlich mit alterstypischen Dingen: Sie bauten Türme aus Lego, schoben Spielzeuglastwagen durch den Sandkasten oder setzten Puzzles zusammen. Im Laufe des Tages wurde mir allerdings klar, dass hier etwas Ungewöhnliches geschah, und zwar auf offensichtliche und gleichermaßen raffinierte Weise. Die Kinder verhielten sich vollkommen ruhig und gesittet. Es gab keine Tränen, keine Trotzanfälle, keine Wutausbrüche, keinen Streit. Und all das, ohne dass die Lehrerin – eine junge dunkelhaarige Frau namens Miss Leonardo – das Verhalten der Kinder in irgendeiner Form maßregeln oder gar für Ordnung sorgen musste. Es gab keine Ermahnungen, kein Lob, keine Unterredungspausen, kein »Ich finde es toll, wie Kellianne mitmacht!« – weder eine Belohnung für gutes Verhalten, noch eine Strafe für schlechtes.

Die Kinder im Raum 140 waren Teilnehmer von *Tools of the Mind* (»Werkzeuge des Geistes«), einem relativ neuen Lehrkonzept für Pre- und Vorschulkindergärten. Es wurde von zwei in Denver ansässigen Pädagogen entwickelt und basiert auf einer recht unorthodoxen Theorie der kindlichen

Entwicklung.¹ In den Vorschulklassen der Vereinigten Staaten legt man bei der frühkindlichen Erziehung normalerweise auf den Erwerb von vorschulischem Wissen Wert, also auf das Buchstabieren von Wörtern oder das Hantieren mit Zahlen. Für *Tools of the Mind* hingegen sind Lesen und Rechnen unwichtig. Das Anliegen ist vielmehr, den Kindern beim Erlernen anderer Fähigkeiten behilflich zu sein, nämlich: Impulse zu kontrollieren, auf die jeweilige Beschäftigung konzentriert zu bleiben, Ablenkungen und gedankliche Fallen zu vermeiden, mit eigenen Gefühlen umgehen zu können, strukturiert zu denken. Die Gründer von *Tools of the Mind* sind davon überzeugt, dass diese unter dem Begriff »Selbstregulierung« zusammengefassten Fähigkeiten bei ihren Schülern ab dem ersten Schuljahr für bessere Resultate sorgen als das traditionelle Menü aus vorschulischem Wissen.

Bei *Tools of the Mind* vermittelt man den Kindern Strategien, mit deren Hilfe es ihnen leichter fällt, bei der Sache zu bleiben. Sie erlernen das »private Sprechen«, also mit sich selbst zu reden, während sie eine schwierige Aufgabe lösen (zum Beispiel, den Buchstaben »W« zu schreiben), um sich die Abfolge der Schritte zu vergegenwärtigen (»runter, rauf, runter, rauf«). Man setzt sogenannte »Mediatoren« ein: Gegenstände, die sie daran erinnern, wie bestimmte Aktivitäten ablaufen (zum Beispiel Karten – eine mit Lippen und eine mit einem Ohr –, die anzeigen, wer beim Vorlesen gerade an der Reihe ist und wer zuhören muss). Morgens werden stets »Spielpläne« erstellt, wobei jedes Kind aufschreibt oder zeichnet, was an diesem Tag passieren soll: »Ich möchte Lokführer sein«, oder: »Ich gehe mit den Puppen an den Strand«. Und viel Zeit wird für das »Erwachsenen-Rollenspiel« verwendet: in Situationen und Handlungen, die der Realität nachempfunden sind, lernen die Kinder nach Ansicht der *Tools of the Mind*-Erfinder auf natürliche Art und Weise, Regeln zu befolgen und Impulse zu regulieren.

Als ich den Kindern im Raum 140 zusah, musste ich unwillkürlich an den kleinen Ellington denken, der dreißig Meilen nördlich in unserem Apartment in Manhattan vor sich hingurte, Bäuerchen machte oder weinte. Mehr als alles andere wünschte ich mir, dass er ein glückliches und erfolgreiches Leben haben würde – obwohl ich nicht recht wusste, was ich darunter verstand oder was meine Frau und ich tun konnten, um ihn in eine dahingehende Richtung zu leiten. Mit dieser Fragestellung war ich nicht allein. Ellington kam zu einer Zeit zur Welt, in der amerikanische Eltern unter großem Druck standen. Insbesondere in Großstädten wie New York wurde der Kampf um einen Platz in der gewünschten Vorschuleinrichtung fast schon gladiatorenhaft geführt. Ein Ökonomenpaar von der University of California gab dem landesweiten Wettbewerb um vorschulische Ausbildung den Namen »Rug Rat Race« (»Hosenscheißer-Rennen«), und jedes Jahr scheint dieses Rennen früher zu beginnen und mit größerem Einsatz ausgetragen zu werden.² Zwei Jahre vor Ellingtons Geburt eröffnete die Nachhilfeorganisation *Kumon* in New York das erste »Junior«-Lerncenter, in dem Kinder, die teilweise nicht älter sind als zwei Jahre, ihre Vormittage damit verbringen, Arbeitsblätter mit Aufgaben zur Zahlen- und Buchstabenerkennung zu bearbeiten. »Drei ist das beste Alter«, erklärte der Rechnungschef von *Kumon* einem Journalisten der *New York Times*. »Aber wer keine Windel mehr braucht und mit einem *Kumon*-Lehrer fünfzehn Minuten lang stillsitzen kann, wird auch früher genommen.«³

Ellington würde in einer Gesellschaft aufwachsen, die von der sogenannten »kognitiven Hypothese« geprägt ist: dem selten geäußerten, aber dennoch rundum vorherrschenden Glauben, dass Entfaltung und Erfolg heutzutage primär auf kognitiven Fähigkeiten beruhen. Gemeint ist damit die Art von Intelligenz, die bei IQ-Tests gemessen wird, darunter die Fähigkeit, Buchstaben und Wörter zu verstehen, zu rechnen

und bestimmte Muster zu erkennen. Es herrscht die Meinung, dass man diese Fähigkeiten am besten entwickelt, indem man sie so früh und ausgiebig wie möglich trainiert. Die kognitive Hypothese erfährt eine derartig weitverbreitete Akzeptanz, dass leicht übersehen wird, was für eine junge Erfindung sie eigentlich ist. Ihre Spur reicht nicht weiter als bis ins Jahr 1994: Damals veröffentlichte die Carnegie Corporation die Studie *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children* (»Ansatzpunkte: Um die Bedürfnisse unserer jüngsten Kinder zu erfüllen«), die angesichts der kognitiven Entwicklung amerikanischer Kinder Alarm schlug.⁴ Das Problem lag nach Ansicht der Studie darin, dass Kinder in ihren ersten drei Lebensjahren einem ungenügenden Ausmaß kognitiver Reize ausgesetzt seien – was zum Teil an der Zunahme alleinerziehender Elternteile und berufstätiger Mütter läge –, und deshalb fehle ihnen beim Eintritt in den Kindergarten die Lernbereitschaft. Die Studie ebnete den Weg für einen kompletten Industriezweig, der die besorgten Eltern mit entwicklungsfördernden Produkten versorgte. Millionen und Abermillionen Dollar wurden mit Büchern, Lernspielzeug sowie *Baby Einstein*-Videos und -DVDs umgesetzt.

Die Carnegie-Studie und diverse nachfolgende Untersuchungen nahmen zudem gewaltigen Einfluss auf das öffentliche Leben, denn Gesetzgeber und Förderer gewannen die Überzeugung, benachteiligte Kinder würden durch mangelndes kognitives Training schon früh zurückbleiben. Psychologen und Soziologen bewiesen den Zusammenhang zwischen schlechten schulischen Leistungen armer Kinder und dem Fehlen ihrer sprachlichen und mathematischen Stimulation durch Elternhaus und Schule. Eine der berühmtesten dieser Studien (über die ich schon in meinem ersten Buch *Whatever It Takes* geschrieben habe) wurde von Betty Hart und Todd R. Risley durchgeführt, zwei Kinderpsychologen, die ab den 1980er Jahren in Kansas City eine Gruppe

von 42 Kindern von selbständigen, angestellten sowie sozialhilfeabhängigen Eltern beobachteten.⁵ Hart und Risley waren der Ansicht, dass der entscheidende Unterschied im Heranwachsen der Kinder – und damit der Grund für ihre unterschiedliche Entwicklung – in einem simplen Sachverhalt lag: der Anzahl der Wörter, die jedes einzelne Kind pro Tag von seinen Eltern zu hören bekam. Im Alter von drei Jahren, so berechneten Hart und Risley, hätten Kinder selbständiger Eltern 30 Millionen Wörter gehört, die Kinder von Sozialhilfeempfängern hingegen nur rund zehn Millionen. Dieses Defizit, so folgerten sie, war der Grundstein für das Scheitern der ärmeren Kinder in der Schule und im weiteren Leben.

Die kognitive Hypothese hat etwas ungemein Anziehendes an sich. Sie beschreibt eine klare, überschaubare Welt, in der man »hier was reintut« und »dort was rausholt«. Weniger Bücher im Regal sind gleichbedeutend mit schlechterer Lesekompetenz, weniger Wörter von Seiten der Eltern sind gleichbedeutend mit einem kleineren Wortschatz, mehr Rechen-Fragebögen im »Junior«-*Kumon* sind gleichbedeutend mit besseren Mathenoten. Die Zusammenhänge waren von einer beinahe komisch anmutenden Exaktheit: Hart und Risley rechneten etwa aus, dass Kinder aus sozialhilfebedürftigen Familien pro Woche genau einundvierzig Stunden sprachorientierter Intervention benötigten, um den Abstand zum Wortschatz eines Arbeiterkindes zu überbrücken.

Im vergangenen Jahrzehnt und insbesondere in den letzten Jahren haben unterschiedliche Fachleute, darunter Ökonomen, Pädagogen, Psychologen und Neurologen, Erkenntnisse gewonnen, die etliche der mit der kognitiven Hypothese einhergehenden Annahmen entkräften können. Entscheidend für die Entwicklung eines Kindes, so der Tenor der Publikationen, ist nicht, wie viele Informationen man ihm in den ersten Jahren eintrichtert. Entscheidend ist vielmehr, ob man dem Kind helfen kann, Eigenschaften wie Ausdauer, Selbst-

kontrolle, Neugier, Gewissenhaftigkeit, Entschlossenheit und Selbstvertrauen zu entwickeln. Ökonomen bezeichnen diese als nicht-kognitive Fertigkeiten, Psychologen sagen dazu Charakterzüge, und der Rest der Welt versteht darunter so etwas wie Charakter oder Persönlichkeit.

Auf bestimmte Fähigkeiten trifft die Rechenmethode der kognitiven Hypothese tatsächlich voll und ganz zu: um etwas zu erlernen, muss man früh damit anfangen und intensiv üben. Wer beim Basketball seine Freiwurftechnik verbessern will, tut gut daran, jeden Nachmittag zweihundert Würfe auf den Korb zu praktizieren und nicht nur zwanzig. Wer in der vierten Klasse ist, verbessert seine Lesekompetenz, indem er im Verlauf der Sommerferien nicht nur vier sondern vierzig Bücher liest. Manche Fähigkeiten sind durchaus eher mechanisch. Handelt es sich aber um die delikateren Aspekte der menschlichen Persönlichkeit, wird es komplizierter. Eine Enttäuschung zu verkraften wird nicht dadurch leichter, dass wir uns mehr anstrengen und es über einen längeren Zeitraum hinweg versuchen. Und Kinder sind nicht weniger neugierig, nur weil sie im Krabbelalter keine Neugier-Übungen gemacht haben. Wie wir derartige Fähigkeiten erwerben oder verlieren, ist keineswegs vom Zufall bestimmt – Psychologen und Neurologen haben über ihre Herkunft und Herausbildung in den vergangenen Jahrzehnten viel herausgefunden –, aber die Zusammenhänge sind komplex, neuartig und oft ziemlich mysteriös.

Dieses Buch beschäftigt sich mit einem Gedanken, der in den Klassenzimmern, Krankenhäusern und Forschungslaboren Amerikas und der restlichen Welt immer klarer zutage tritt und immer mehr Zulauf erhält. Diesem neuen Gedanken zufolge war unser konventionelles Verständnis der kindlichen Entwicklung in den letzten Jahrzehnten fehlgeleitet. Wir haben uns bei unseren Kindern auf die falschen Fähigkeiten konzentriert und wir haben falsche Methoden ange-

wendet, um diese Fähigkeiten zu fördern und zu unterrichten. Diesen Gedanken schon gleich eine neue Lehre zu nennen, wäre vermutlich verfrüht. In vielen Fällen arbeiten die Forscher, die zu diesem neu entstehenden Verständnis beitragen, noch völlig isoliert. Doch in zunehmendem Maße finden sich Wissenschaftler und Pädagogen zusammen und knüpfen Verbindungen über die Grenzen ihrer Fachbereiche hinweg. Die These, die sie Stückchen für Stückchen zusammentragen, hat das Potential, eine grundlegende Veränderung der Art und Weise herbeizuführen, wie wir unsere Kinder großziehen, wie wir unsere Schulen gestalten und wie wir unser soziales Sicherheitsnetz konstruieren.

Wenn es einen Menschen gibt, bei dem die verschiedenen Stränge dieses interdisziplinären Netzwerks zusammenlaufen, dann ist es James Heckman, ein Wirtschaftswissenschaftler an der University of Chicago. Heckman würde man eigentlich nicht recht zutrauen, einen Angriff auf die Vorherrschaft kognitiver Fähigkeiten anzuführen. Er ist ein Akademiker, wie er im Buche steht, mit dicken Brillengläsern, einem schwindelerregend hohen IQ und zahllosen Druckbleistiften in der Brusttasche seines Hemds. Er wuchs in den 1940er und 1950er Jahren in Chicago auf; sein Vater war im mittleren Management einer Fleischverpackungsfirma tätig. Beide Eltern hatten nicht studiert, erkannten aber schon bald, dass ihr Sohn recht frühreif war. Mit acht Jahren verschlang er das populäre Selbsthilfebuch *30 Days to a More Powerful Vocabulary*, das sein Vater für sich selbst gekauft hatte, mit neun kaufte er sich von seinem Taschengeld das Buch *Mathematics for the Practical Man*, das er auf der Rückseite eines Comics entdeckt hatte. Heckman entpuppte sich als Naturtalent in Sachen Mathematik – nirgendwo fühlte er sich wohler als beim Lösen von Gleichungen. Als Teenager unterhielt er sich damit, hohe Zahlen zu nehmen und sie im Kopf in die kleinsten Primzahlfaktoren zu teilen – Mathematiker nennen das Primzahlzerlegung. Als ihm mit sechzehn

seine Sozialversicherungsnummer zugesandt wurde, war das erste, was er tat, sie in ihre Primzahlen zu zerlegen.

Heckman wurde Professor für Wirtschaftswissenschaften, zunächst an der Columbia University, dann an der University of Chicago. Im Jahr 2000 erhielt er den Ökonomie-Nobelpreis für eine komplexe statistische Methode, die er in den 1970er Jahren entwickelt hatte. Innerhalb seiner Zunft gilt Heckman als Spezialist für Ökonometrie, einen besonders unzugänglichen Bereich der statistischen Analyse. Ich habe mehrmals Heckmanns Doktorandenkolloquien besucht, und obwohl ich mir stets die allergrößte Mühe gab, konnte ich als Laie den Ausführungen überhaupt nicht folgen. Sie waren mit derart komplizierten Gleichungen und Ausdrücken wie »Leontief-Produktionsfunktion« oder »Hicks-Slutsky-Substitutionseffekt« gespickt, dass ich den Kopf auf den Tisch legen und einfach die Augen schließen wollte.

Wenngleich Heckman recht undurchsichtige Methoden anwendet, sind die Themen, mit denen er sich beschäftigt, alles andere als unbekannt. Nach dem Erlangen des Nobelpreises hat er nicht etwa versucht, die gewonnene Reputation innerhalb seines Fachbereichs noch weiter auszubauen, sondern sein Interesse und seinen Einfluss auf neue Betätigungsfelder gerichtet, von denen er zuvor wenig oder gar nichts wusste. Darunter befinden sich die Persönlichkeitspsychologie, Medizin und Genetik. (In seinem überfüllten Bücherregal steht zwischen zwei Wälzern zur Wirtschaftsgeschichte tatsächlich ein Exemplar von *Genetik für Dummies*.) Seit dem Jahr 2008 hat Heckman mehrere Kongresse veranstaltet, bei denen sich Ökonomen und Psychologen mit den Fragen beschäftigten: Welche Fähigkeiten oder Eigenschaften führen zum Erfolg? Wie entstehen sie in der Kindheit? Und wie kann man Kindern dabei helfen, sich zu verbessern?

Heckman ist Kopf einer Gruppe von rund zwei Dutzend zumeist ausländischen Doktoranden und Forschern, die sich

über einige Gebäude auf dem Uni-Campus verteilen; sie bezeichnen ihren Verbund nur halb-ironisch als »Heckmanland«. Gemeinsam wird hier an mehreren Projekten gleichzeitig gearbeitet, und wenn Heckman über seine Arbeit spricht, springt er von einem Thema zum nächsten, gleichermaßen fasziniert von der Affen-Studie in Maryland, der Zwillings-Studie in China und dem Austausch, in dem er sich mit einem Philosophen auf demselben Stockwerk über das Wesen der Tugenden befindet. (Bei einem der Gespräche mit Heckman bat ich ihn, mir zu erklären, wie sich die unterschiedlichen Stränge seiner Forschungen zusammenfügen würden. Als mich danach eine seiner Assistentinnen hinausbegleitete, sagte sie: »Wenn Sie es herausfinden, geben Sie uns bitte Bescheid.«)

Der Richtungswechsel in Heckmans Laufbahn wurde von einer Studie angestoßen, die er Ende der 1990er Jahre zu den allgemeinbildenden Aufbautests an amerikanischen Highschools, den sogenannten General Educational Development Tests (GED) machte. Diese waren damals für Schulabbrecher zu einem beliebten Äquivalent des regulären Highschool-Abschlusses geworden. Von vielen Seiten wurden die Tests als gutes Mittel angesehen, ein akademisches Niveau zu erreichen und Schülern aus einkommensschwachen und zu Minderheiten gehörenden Familien, die einfach öfter als andere die Highschool abbrachen, einen Alternativzugang zu den Universitäten zu ermöglichen.

Die Beliebtheit der GED-Tests verdankt sich einer speziellen Version der kognitiven Hypothese: nämlich dem Glauben, dass Schulen bloß die kognitiven Fähigkeiten fördern (und die Abschluss- oder Reifeprüfung diese dann belegt). Wenn ein Teenager gebildet und intelligent genug ist, um von der Highschool abgehen zu können, muss er ja keine Zeit mehr damit verschwenden, den Abschluss tatsächlich noch zu machen. Er kann sich stattdessen zu einer Prüfung anmelden, in der die entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten

abgefragt werden, und der Staat bestätigt, dass er rein rechtlich gesehen einen Highschool-Abschluss hat und genau wie jeder andere Highschool-Absolvent die Universität besuchen oder eine andere weiterführende Ausbildung machen kann. Das ist eine interessante Möglichkeit, insbesondere für junge Leute, die die Highschool nicht ausstehen können. Der GED-Test hat seit seiner Einführung in den 1950er Jahren immer mehr Zulauf erhalten. Das Spitzenjahr für den Test war 2001, als ihn über eine Million junger Leute ablegten und annähernd ein Fünftel aller Highschool-»Absolventen« in Wahrheit GED-Inhaber waren. (Heute beträgt der Anteil etwa ein Siebtel.)

Heckman wollte damals untersuchen, ob junge Leute mit GED wirklich genauso gut auf die Uni vorbereitet sind wie wirkliche Highschool-Absolventen. Er analysierte eine Reihe landesweiter Datenbanken und fand heraus, dass die Theorie in vielerlei Hinsicht zutreffend war. In Testergebnissen, die stark mit dem IQ korrelieren, standen die GED-Inhaber den Highschool-Absolventen um nichts nach. Als Heckman aber ihre weiteren Bildungswege verfolgte, stellte er fest, dass die GED-Inhaber kein bisschen wie Highschool-Absolventen waren. Mit zweiundzwanzig studierten nur 3% der jungen Leute an einem College (mit vierjährigen Studiengängen) oder hatten eine andere höhere Ausbildung abgeschlossen, wobei bei den Highschool-Absolventen der entsprechende Anteil 46% betrug.⁶ Zu Heckmans Überraschung hatten GED-Inhaber in Bezug auf entscheidende Faktoren des nachschulischen Lebens – Jahreseinkommen, Arbeitslosigkeit, Scheidungsrate, Anfälligkeit für illegale Drogen – eine viel größere Ähnlichkeit mit Highschool-Abbrechern – sieht man einmal davon ab, dass Erstere eine vermeintlich wertvolle Prüfung abgelegt hatten und im Durchschnitt intelligenter waren als die Aussteiger.

Dies war eine wichtige, wenngleich natürlich deprimierende Erkenntnis: Um das Leben zu verbessern, war der GED

auf lange Sicht so gut wie wertlos. Das Einzige, was der Test offenbar bewirkte, war, junge Leute zum Abbrechen der Schule zu bewegen. Für Heckman stellten die Ergebnisse ein verwirrendes, gleichzeitig aber auch faszinierendes Puzzle dar. Wie die meisten Ökonomen hatte er geglaubt, die kognitiven Fähigkeiten seien das entscheidende Kriterium für den Lebensverlauf des Einzelnen. Und auf einmal hatte er es mit einer Gruppe von Menschen zu tun, deren gute Testergebnisse sich überhaupt nicht auf ihr Leben auswirkten.

Was in der Gleichung fehlte, schloss Heckman, waren die psychischen Eigenschaften, die es den Highschool-Absolventen ermöglicht hatten, die Schule zu überstehen. Diese Eigenschaften – die Bereitschaft, sich einer langweiligen und oft auch unbelohnten Aufgabe zu widmen, die Kraft, auf eine Belohnung warten zu können, die Entschlossenheit, einen gefassten Plan auch wirklich durchzuführen – waren auch an der Uni, am Arbeitsplatz und im Leben ganz allgemein wertvoll. In einem Aufsatz formulierte Heckman: »Entgegen der ursprünglichen Absicht ist der GED-Test zu etwas geworden, das intelligente, aber unbeständige und undisziplinierte Schulabbrecher von anderen Schulabbrechern unterscheidet.«⁷ GED-Inhaber, so schrieb er weiter, »sind ›Klugscheißer‹, denen die Fähigkeit abgeht, vorzudenken, bei der Stange zu bleiben und sich an eine neue Umgebung anzupassen«.

Was Heckman aus der GED-Studie allerdings nicht herauslesen konnte, war, ob man Kindern vielleicht dabei helfen könnte, diese sogenannten »soft skills« zu entwickeln. Die Suche nach einer Antwort auf diese Frage führte ihn vor rund zehn Jahren nach Ypsilanti, Michigan, ein altes Industriestädtchen westlich von Detroit. Mitte der 1960er Jahre, zu Beginn des von der Johnson-Regierung ausgerufenen »Kriegs gegen die Armut« (»War on Poverty«), hatten Kinderpsychologen und Erziehungswissenschaftler dort ein Experiment begonnen, bei dem einkommensschwache und bildungs-

ferne Familien aufgefordert wurden, ihre drei- bis vierjährigen Kinder in der Perry Preschool anzumelden. Die Kinder wurden in eine Teilnehmer- und eine Kontrollgruppe aufgeteilt. Erstere erhielt Zugang zu einem anspruchsvollen zweijährigen Vorschulprogramm, wohingegen die Kinder der Kontrollgruppe sich selbst überlassen wurden. Dann beobachtete man sie – nicht nur während der zwei Jahre, sondern über mehrere Jahrzehnte. Die Studie läuft immer noch und soll die Teilnehmer bis an ihr Lebensende begleiten. Diese sind mittlerweile Ende vierzig. Die Forscher können die Auswirkungen der Perry-Intervention also bereits bis weit ins Erwachsenenalter hinein verfolgen.

Das Perry Preschool Project ist bei Sozialwissenschaftlern berühmt. Auch Heckman hatte es im Laufe seiner Karriere schon öfters gestreift. Als Beispiel für eine fruchttragende Intervention in der Kindheit wurde das Experiment allerdings weithin als gescheitert betrachtet. Bei kognitiven Tests schnitten die Teilnehmerkinder während des Vorschulbesuchs und auch ein, zwei Jahre danach deutlich besser ab, aber das hielt nicht lange an. In der dritten Klasse lag der durchschnittliche IQ bei ihnen nicht höher als bei den Kontrollkindern. Als Heckman und andere Forscher sich allerdings den Langzeitfolgen zuwandten, stießen sie auf Ergebnisse. Perry-Kinder hatten langfristig tatsächlich keinen höheren IQ, aber irgendetwas, was mit ihnen in der Vorschule passiert war, hatte auf Jahrzehnte hinaus positive Auswirkungen. Verglichen mit den Kontrollkindern herrschte bei den Teilnehmerkindern eine deutlich größere Wahrscheinlichkeit, dass sie einen Highschool-Abschluss hatten, sich mit siebenundzwanzig in einem Arbeitsverhältnis befanden, mit vierzig über ein Jahreseinkommen von 25 000 Dollar und mehr verfügten. Zudem war es weit weniger wahrscheinlich, dass sie verhaftet worden waren oder von Sozialhilfe gelebt hatten.⁸

Heckman begann sich mit der Perry-Studie intensiv aus-

einanderzusetzen, und fand heraus, dass man in den 1960er und 1970er Jahren Informationen über die Schüler gesammelt hatte, die noch nicht ausgewertet worden waren. Dabei handelte es sich um Berichte von Lehrern, die sowohl bei Teilnehmer- als auch bei Kontrollkindern »persönliches Verhalten« und »soziale Entwicklung« beurteilt hatten. Zur ersten Kategorie gehörte, wie oft ein Kind fluchte, log, stahl, zu spät kam oder fehlte. Die zweite hielt fest, wie neugierig ein Schüler war und wie er sich gegenüber Lehrern oder Mitschülern verhielt. Heckman bezeichnete diese Eigenschaften als nicht-kognitive Fertigkeiten, da sie nichts mit dem IQ zu tun hatten. Nach drei Jahren sorgfältiger Auswertung konnten Heckman und seine Mitarbeiter sagen, dass diese nicht-kognitiven Faktoren – darunter Neugier, Selbstkontrolle und soziale »Geschmeidigkeit« – etwa zwei Drittel des Nutzens ausmachten, den die Kinder aus dem Besuch der Perry-Schule gezogen hatten.⁹

Das Perry Preschool Project hatte also vollkommen andere Auswirkungen als allgemein angenommen. Die wohlmeinenden Pädagogen, die es in den 1960ern ins Leben gerufen hatten, hatten gedacht, sie könnten die Intelligenz armer Kinder steigern. Wie jeder andere auch waren sie der Meinung gewesen, auf diese Weise den Unterprivilegierten ein besseres Vorwärtkommen ermöglichen zu können. Überraschung Nummer eins war, dass das Programm den IQ auf lange Sicht hin nicht gesteigert, dafür aber individuelles und soziales Verhalten verbessert hat. Überraschung Nummer zwei war, dass es trotzdem etwas gebracht hat – denn für die Kinder in Ypsilanti erwiesen sich ihre Fähigkeiten und die ihnen zugrundeliegenden Eigenschaften als vorteilhaft.

Bei den Recherchen für dieses Buch habe ich viel Zeit damit verbracht, mit Wirtschaftswissenschaftlern, Psychologen und Neurowissenschaftlern über Erfolg und die Frage nach den dafür notwendigen Fähigkeiten zu diskutieren. Etliche

der Forscher stehen in enger Verbindung mit James Heckman. Was ihre Ergebnisse für mich interessant machte, war allerdings eine andere Art von Recherche, die ich zur gleichen Zeit in öffentlichen Schulen, Kinderkliniken und Fast-Food-Restaurants unternahm. Indem ich mit jungen Leuten in Berührung kam und mit ihnen redete, konnte ich überprüfen, welche Kinder mehr Erfolg haben als andere – und warum.

Nehmen wir Kewauna Lerma. Als ich sie Ende 2010 kennenlernte, wohnte sie in der South Side von Chicago – gar nicht weit weg vom Uni-Campus, an dem Heckman tagsüber arbeitete. Kewauna war siebzehn Jahre zuvor in der South Side zur Welt gekommen und in Armut aufgewachsen. Sie war die zweite Tochter. Ihre ältere Schwester hatte ihre Mutter bekommen, als sie selbst noch ein Teenager war. Kewaunas Kindheit war von Wurzel- und Ruhelosigkeit geprägt. Als sie noch ein Baby war, zog ihre Mutter mit den Kindern aufgrund wechselnder Beziehungen und immer wieder auftretender Schwierigkeiten in den Bundesstaat Mississippi, dann nach Minnesota, dann wieder zurück nach Chicago. In ganz schlimmen Phasen lebte die Familie in Notunterkünften oder wanderte von einer Wohnzimmercouch bei Freunden zur nächsten. Hin und wieder nahm Kewaunas Urgroßmutter die Kinder eine Zeit lang bei sich auf, damit Kewaunas Mutter ihr Leben auf die Reihe bekommen konnte.

»Ich habe eigentlich keine so richtig typische Familie«, sagte Kewauna bei unserem ersten Gespräch. Wir saßen in einem Coffee-Shop im Stadtteil Kenwood. Es war Winter und so kalt, dass die Fenster beschlugen. Kewauna hat eine dunkle Hautfarbe, große sympathische Augen und glattes schwarzes Haar. Sie saß nach vorne gebeugt und wärmte ihre Hände an einer Tasse heißer Schokolade. »Ich war mal da, mal da, ohne Vater, nur ab und zu bei meiner Oma. Es war total elend. Total verkorkst.«

Als sie älter wurde, sagte Kewauna, hasste sie die Schule.