

Den Begriff Individualisiertes Lernen genauer – und richtiger? – zu verstehen und mit ihm in Theorie und Praxis zu arbeiten, ist das Anliegen der einen. Die anderen wollen sich schnell neue Märkte sichern. Die Fortsetzung des Schwerpunktes aus hlz 7-11 wirft ein Licht auf beide und weitere Seiten.

Es gibt keine einfachen Lösungen

Interview mit Joachim Herrmann, dem Referatsleiter Schulformen und Schulstufen am LI (siehe auch Artikel von J.Herrmann in der hlz 10-11/12, S.33-35)

hlz: *Herr Herrmann, was raten Sie denn einem Schulleiter, wenn sich KollegInnen weigern, individualisiertes Lernen zu praktizieren, obwohl die Vorgaben dies verlangen?*

Joachim Herrmann: Die eigentlich interessante Frage ist: wie gelange ich als externer Berater, aber auch als SchulleiterIn an die Gründe für eine als Verweigerung erscheinende Haltung? Das Thema Individualisierung ist ja ein uraltes. Jeder Kollege, jede Kollegin merkt, dass die SchülerInnen unterschiedlich sind und dass ich mit dieser Unterschiedlichkeit umgehen muss. Und das ist eine Unterschiedlichkeit in sehr vielen Bereichen. Es ist ja nicht nur die Leistungsfähigkeit oder die Fachkenntnis, die unterschiedlich verteilt ist, sondern auch Fragen der Aufmerksamkeitssteuerung von SchülerInnen, der Konzentrationsfähigkeit, Fähigkeiten aus dem sozialen Bereich. Die Frage ist doch: Wogegen richtet sich eigentlich die Verweigerung? Wenn ich als SchulleiterIn das wissen will, dann will ich erst mal nichts anderes als die KollegInnen verstehen. In der Regel sind das Kommunikationsprobleme zwischen Leitung und Kollegium. Häufig sind es zu abstrakte Vorstellungen davon, dass jetzt ein neues Thema, eine neue Methode beansprucht,

das Problem zu lösen. Die Debatte zwischen diesem Schulleiter und den sich verweigernden KollegInnen ist eine, die auf einer anderen Ebene stattfinden muss. Sie muss sich beziehen auf die unmittelbaren Erfahrungen der KollegInnen in der Unterrichtspraxis und die unterstützende Suche des Schulleiters muss daran anknüpfen und ihnen eine Unterstützung bieten.

hlz: *Was könnte denn so eine Erfahrung sein, die nicht positiv ist?*

Joachim Herrmann: Nun ja, es gibt immer wieder Methoden, die gehandelt werden als geeignet für den Umgang mit Heterogenität. Das ist nicht falsch, nur in dem Moment, wo ich sie mechanistisch umsetze, erlebe ich, dass sie für einzelne SchülerInnen ganz hilfreich sind, aber dass andere umso größere Schwierigkeiten mit dieser Methode haben, beispielsweise im kooperativen Lernen.

hlz: *Gut, nun aber kam diese Hattie-Studie, inwieweit haben die Ergebnisse Sie irritiert, überrascht?*

Joachim Herrmann: Sie haben zumindest von der Plakativität der Zahlen her irritiert und überrascht, in dem Bereich, der in Hamburg common sense ist: man müsse gerade aufgrund der

Unterschiedlichkeit der SchülerInnen stärker offene, komplexe Situationen schaffen, in denen die SchülerInnen selbstständig ihre Ziele wählen und an diesen arbeiten. Das hat offensichtlich einen geringen Effekt. Das ist etwas, was häufig im Unterricht übersehen wird, dass gerade die eher leistungsschwächeren SchülerInnen Probleme haben, in zu offenen Lernsituationen



Fotos: Stefan Gierlich

Erst mal geht es darum die KollegInnen zu verstehen



Sich Neues aneignen – wie funktioniert das?

arbeiten zu können. Insofern ist das reine Faktum nicht neu, wird aber hier in einer Form auf den Punkt gebracht, die in völligem Gegensatz zu dem, was zurzeit reformpädagogische Diskussion ist, steht. Das bedeutete für uns – das war die eigentliche Irritation – in dem Referat, in dem ich tätig bin, die Kommunikation von Angeboten und Unterstützungsleistungen zu überdenken, vielleicht auch die Gewichtung von Angeboten. Das will ich gerne zugestehen.

hlz: Ich sehe das nicht so sehr als ein pädagogisches Problem, sondern mehr als ein psychologisches, lernpsychologisches, zu verstehen, wie jemand tickt, wenn er sich Fremdes aneignet. Das heißt doch auch, dass die Lehrerin oder der Lehrer eine ganz andere Voraussetzung haben müsste, um individuell reagieren zu können.

Joachim Hermann: Ich wür-

de das nicht so grundsätzlich diskutieren wollen. Ich glaube schon, dass es auf Seiten der Lehrkräfte ein großes Spektrum an methodischen, didaktischen Handlungsmöglichkeiten gibt, dass die Rahmenpläne durchaus Spielraum zulassen, um Schwerpunkte zu setzen, um bestimmte Inhalte auszuwählen.

Entscheidend scheinen mir zwei Punkte zu sein: Individualisierung – im Gegensatz zu der Diskussion um Differenzierung, die es ja in den 80er Jahren gab – beansprucht stärker auf die tatsächliche Individualität der Einzelnen einzugehen und Fragen des Unterrichts aus Perspektive der Anknüpfungsfähigkeit der Kinder zu betrachten, weniger aus Perspektive der Niveaudifferenzierung eines gesetzten Themas. Dazu passt es, Schwerpunkte zu setzen und im Rahmen der Kenntnis, die ich von den Schülerlebenswelten habe, dort Anknüpfungsmöglichkeiten zu schaffen. Was bleibt, ist der Rahmenplan, sind Standards, die gelten.

Der Widerspruch zwischen Individualisierung und Standards ist nicht ohne Weiteres lösbar. Aber für das Lehrerhandeln, glaube ich, ist die Kombination wichtig: Ich habe eine Orientierung im Rahmenplan, in den Standards, ich habe ein Spektrum an Handlungsmöglichkeiten und Inhaltsauswahlmöglichkeiten. Entscheidend ist zu experimentieren, gut hinzugucken, nicht vorschnell in Schubladen zu stecken, an welcher Stelle steht der/die einzelne SchülerIn und welche Arbeitsformen, Sozialformen, Aufgabenstellung sind für diese/n SchülerIn geeignet, um in diesem Thema etwas zu lernen.

Ich glaube, wenn wir Fragen von nicht nur fachlicher Niveaudifferenzierung, sondern auch

Differenzierung im unterschiedlichen Bedarf der Schüler, eng oder offen geführt zu werden aufgrund unterschiedlicher Aufmerksamkeits- und Selbststeuerungsfähigkeit, berücksichtigen, dann ist das ein Knochenjob. Aber ich glaube, dass es in dem Rahmen durchaus didaktisch und pädagogisch bleiben kann.

hlz: Ich will noch mal versuchen, das ein bisschen schärfer zu fassen, was an Hatties Ergebnissen überrascht hat. Was bei ihm durchgefallen ist - das findet sich ja auch in der kleinen Tabelle in ihrem Artikel wieder (s. S.34, hlz 10-11/12) -, ist individualisierte Instruktion, problemorientierter Unterricht, ganzheitliches Lesen lernen, induktives Unterrichten, kleine Klassen, jahrgangübergreifender Unterricht, also im Grunde all das, was die Reformpädagogik sich auf die Fahnen geschrieben hat; dagegen eindeutig bessere Ergebnisse bei dem, was wir unter lehrerzentriert verstehen: mastery learning, metakognitive Strategien, womit wohl deduktives Vorgehen gemeint ist. Steht nicht damit das gesamte Modell des individualisierten Lernens zur Disposition?

Joachim Hermann: Wenn wir mit Individualisierung tatsächlich ein Konzept bestimmter Methoden und offener Arbeit, selbständiger Arbeit meinen, dann entstehen vor dem Hintergrund dieser Untersuchung erhebliche Fragezeichen. Wenn wir Individualisierung ein bisschen weniger grundsätzlich und trotzdem breiter verstehen wollen, nämlich als Anforderung, auf die individuellen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der SchülerInnen einzugehen, dann nicht. Denn ein sehr rigides Festhalten an diesen heutzutage reformpä-

dagogisch innovativ genannten Arbeitsformen ist eine Haltung, die die Arbeitsform vor den Unterstützungsbedarf des Kindes stellt. Das ist der Knackpunkt. Das, was Hattie beschreibt, ist ja nicht: Ich muss jetzt ausschließlich Frontalunterricht machen und direkte Instruktionen geben, sondern entscheidend ist, wie ich - ob im offenen oder im frontalen Unterricht - als LehrerIn differenziert die SchülerInnen in ihrem Lernprozess führe.

hlz: *Nur: ich muss es eben erkennen können. Ich sehe das so, dass im Augenblick die Ausbildung nicht so ausgerichtet ist, dass dieses Erkennen-Können davon, was für ein Typ ein Kind ist, selbstverständlich ist.*

Joachim Hermann: Damit ist der Bereich der diagnostischen Fähigkeiten angesprochen. Ich kann das für die Ausbildung nicht im Detail beurteilen, aber in der Fortbildung ist das ein größeres Thema, wobei wir intern Diagnostik durchaus auch im Rahmen dessen diskutieren, was ich didaktisch und pädagogisch tue, also bestimmte kleine Tests, Aufgabenstellungen, die Beobachtung im Unterricht, wie von SchülerInnen mit bestimmten Aufgaben umgegangen wird, das alles hat nicht unerhebliches diagnostisches Potenzial, wenn ich in der Lage bin, im weiteren Verlauf zu variieren und auch mal zu beobachten, wie der gleiche Schüler mit anderen Sorten von Aufgabenstellungen umgeht. Es muss nicht immer der IQ-Test sein oder der Persönlichkeitstest usw.

Das ist die eine Seite, die andere Seite ist die, dass es tatsächlich Schule bleibt. Wir reden hier nicht über psychologische, psychiatrische Settings, sondern es ist Schule und es geht um das

Lernen von Fachinhalten. Das heißt, das, was hier notwendig ist, muss auch didaktisch leistbar sein. Ich kann nicht, wenn ich eine neue Klasse übernehme, erst einmal zwei Wochen mit allen Kindern diverse Testungen durchführen, weil ich das als Lehrkraft gar nicht beherrsche, weil ich die Zeit und die Ressource nicht habe.

Die Frage ist: Wo tauchen Unterstützungssysteme auf an der Stelle, wo ich mit einzelnen SchülerInnen wirklich viel variiert, erprobt, beobachtet, auch im Gespräch mit dem/der SchülerIn selber versucht habe etwas zu ermöglichen, aber trotzdem an die Grenze komme. Dann brauche ich andere Systeme, das kann der schulinterne Beratungsdienst sein, das können die schulinternen – sofern vorhanden – sonderpädagogischen Lehrkräfte sein, das kann REBUS sein usw.

hlz: *Für die Unterrichtssituation muss es entweder eine kleine Klasse sein oder Doppelbesetzung.*

Joachim Hermann: Ich glaube, Ressourcen sind ein erhebliches Problem. Ich möchte bei dem Thema Klassengröße ein bisschen zurückhaltend sein, da sind die empirischen Aussagen widersprüchlich. Das Thema Klassengröße ist auch sehr stark interessen geprägt. Was wir sehen, ist, dass die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, zum Teil aufgrund der Stundenzahlen, zum Teil aufgrund unterschiedlicher Bedingungen an unterschiedlichen Standorten, sehr erheblich ist. Das halte ich für relativ dramatisch im Moment, auf der Ebene der Lehrkräfte, aber auch auf der Ebene der Leitungen.

hlz: *Das verstehe ich nicht:*

bei den Klassengrößen zurückhaltend. Ich meine, dass es objektiv kritische Größen gibt. Ein Mensch kann nicht mit 30, mit 25, mit 20 SchülerInnen so arbeiten, dass er wirklich jedem Kind in dem Augenblick, wo es Unterstützung in seinem individuellen Lernprozess braucht, helfen kann. Ich will nicht, dass Sie sich auf eine Zahl festlegen, nur: da nichts zu fordern – und das als LehrerIn oder als Gewerkschaft – geht gar nicht.

Joachim Hermann: Das mag richtig sein, nur bin ich nicht die Gewerkschaft.

Ich sehe die Belastung der Lehrkräfte und dadurch die subjektiven Möglichkeiten, das, was an Anforderungen da ist, zu bewältigen. Viele Lehrkräfte leiden unter dem eigenen Anspruch, weil der nicht erfüllbar erscheint. Interessant ist die Beobachtung, dass eine sehr, sehr große Rolle jenseits der Klassengröße die



Für den gelingenden Lernprozess zählt der Erfolg, nicht die Methode



Früher konnte man dem Lehrer die Schuld geben, wenn man nichts gelernt hatte – heute ist man selber Schuld. Ist das nicht Neoliberalismus pur?

Klassenzusammensetzung spielt. Wir haben eine Kumulation von bestimmten Konstellationen in der Zusammensetzung. An manchen Standorten in der Stadt sprengt das dann den Rahmen. Ab einer bestimmten Klassengröße ist die Arbeit dann kaum noch leistbar, zumindest dann nicht, wenn ich nicht dauerhaft Doppelbesetzung habe. Das sind aber, wenn ich das richtig sehe, Probleme, die aus der Widersprüchlichkeit einiger Steuerungsentscheidungen entstehen.

hlz: *Früher legte der Lehrer das Lernziel fest und baute sein Konzept darauf auf; ähnlich dem Magier, der das Kaninchen zu Beginn seiner Show in den Zylinder tun muss, wenn er es zum*

Schluss zur Überraschung des Publikums aus dem Hut zaubert. Die SchülerIn hat aber noch gar kein Kaninchen, was er zu Beginn in den Zylinder stecken könnte. Wie löst die Reformpädagogik diesen Widerspruch, dass man sich erst eigene (Lern-)ziele stecken kann, wenn man den Lerngegenstand verstanden hat? Wie kommt man aus diesem Dilemma raus, wenn man das selbstgesteuerte Lernen auf seine Fahnen geschrieben hat?

Joachim Hermann: Meine Einschätzung ist - nicht für alle Schulen pauschal -, dass die Anforderung, selbstständig arbeiten zu können, häufig vorausgesetzt wird, in der Praxis wird dann beobachtet, dass man das nicht voraussetzen kann und dann wird wieder komplett zurückgegangen in den ausschließlich zentrierten Unterricht.

Ich beobachte, dass es kaum eine ausgeprägte Vorstellung davon gibt, Fähigkeiten des selbstständigen Arbeitens selber zu „didaktisieren“ und zu lehren, d.h., die Vorstellung, ab der 1. Klasse oder von mir aus auch ab der 5. Klasse in einer Stadtteilschule, einem Gymnasium bewusst aktiv curricular etwas zu tun, um die Fähigkeit, sich zunehmend selber zu organisieren, zu lehren. Manchmal tun das Einzelne, aber ich sehe selten, dass das in einer Schule ausgeprägt vorliegt.

hlz: *Alles das, was unter Reformpädagogik diskutiert wird, wird ja zu großen Teilen auch stark von der Wirtschaft unterstützt. Sie haben selber, ich zitiere Sie da, geschrieben, dass „zwischen Schule und Bildung als Ort der Emanzipation und zugleich als Instrument der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse“ aus Ihrer Sicht*

kein Widerspruch besteht, sondern beschreiben dies als dialektisches Verhältnis. Frage: Können Bertelsmann & Co. Ihrer Meinung nach wirklich emanzipatorische Ziele verfolgen?

Joachim Hermann: Ob Bertelsmann & Co. die verfolgen oder verfolgen wollen, da bin ich erst mal auch zurückhaltend. Fakt ist: Individualisierung ist vom Anspruch her insofern emanzipatorisch, als dass tatsächlich die Individualität der Einzelperson zu ihrem Recht kommen und berücksichtigt werden soll, auch in ihrer Vielfältigkeit verschiedener Bereiche, nicht nur in dem des reinen Fachleistungs- und Lernstandsniveaus. Der Job von Institutionen wie die Schule ist es, auf diese Individualität zu reagieren, diese ernst zu nehmen, anzuerkennen und im weiteren Verlauf ihre Entfaltung zu unterstützen. Dass dies gleichzeitig impliziert, dass ich durch diesen fast sezierenden Blick auf die Einzelnen als System viel eher in die Lage gerate, sie dann vollständig einzusortieren, einzukategorisieren, ist eben die Kehrseite.

Das ist ein insofern dialektischer Widerspruch, weil er sich innerhalb dieses Systems nicht auflösen lässt. Durch das eine handele ich mir das andere ein. Diesem Bereich kann man auch Inklusion einordnen. In dem Moment jedoch, wo ich sage, Individualisierung ist offener Unterricht, stelle ich die Form vor das Kind und im Grunde auch die Form vor den Anspruch, den der Begriff eigentlich mit sich bringt. Das ist es, was Hattie, denke ich, auf den Punkt gebracht hat.

hlz: *Früher konnte die Wut bei schulischem Misserfolg auf den Lehrer gelenkt werden: „Der ist schuld, dass ich nichts gelernt*

habe“; heute heißt es: „Selbstschuld, nun weißt du, woran es liegt“. Ist das nicht Neoliberalismus pur?

Joachim Hermann: Das würde ich exakt genauso beschreiben, nur wir reden an dieser Stelle nicht mehr über Individualisierung, sondern wir reden über die aktuelle Orientierung an der Notwendigkeit, dass SchülerInnen lernen sollen, eigenverantwortlich zu arbeiten, selbstständig, selbstverantwortlich zu arbeiten. Dahinter steht auf der einen Seite die Erkenntnis, dass Lernprozesse jemandem nicht von außen aufgepfropft werden können, sondern immer auch eigene Leistungen und Konstruktion sind, auf der anderen Seite produziere ich eine Situation, wo ich als Lehrkraft sagen kann: „Mir tut das unendlich leid, aber da hast du wohl falsche Lernentscheidungen getroffen, wenn du jetzt die Schule ohne Abschluss verlassen musst.“ Der Verantwortungsdelegation an die Schüler wird Tür und Tor geöffnet. Das ist klassisch neoliberal, zumindest dann, wenn diese Haltung von den Betroffenen selber übernommen wird. Das ist der Moment, wo man dann von Ideologie sprechen kann. Das sehen wir zum Teil auch in den Schulen, aber dort ist es eben auch widersprüchlich. Schön finde ich persönlich die Formulierung von Johannes Bastian an der Uni Hamburg: „In letzter Konsequenz hat immer die Lehrkraft die Verantwortung, auch für das Maß und den Nutzen der Selbstverantwortung der SchülerInnen.“

hlz: Das trifft sich mit Hattie, wenn ich ihn richtig verstanden habe.

Insofern ist die/der LehrerIn nicht raus aus dem Spiel, auch

nicht beim Versagen eines Kindes. Nur – ich komme darauf zurück –: welche Möglichkeiten gibt es hier schon oder welche sind angedacht, damit die LehrerInnen dafür qualifiziert werden? Der Druck durch die sog. reformpädagogischen Neuerungen ist schon groß genug. Jetzt kommt noch eine neue Aufgabe dazu, die das wirklich individualisierte Lernen überhaupt erst möglich machen würde. Wie ist das institutionalisiert?

Joachim Hermann: Zunächst von der Angebotsseite her: In der Fortbildungsabteilung im Landesinstitut haben wir im Zuge dieser Diskussion in der letzten Zeit tatsächlich zunehmend den Bereich Lehrersteuerung weiter entwickelt und entwerfen systematische Trainingsprogramme, wo wir mit Kollegien, mit Jahrganggruppen, mit Fachgruppen trainieren, auch das Lehrverhalten. Wie verhalte ich mich in Phasen der Gruppenarbeit? Wie begleite ich, wie unterstütze ich? Wie eng führe ich zu Beginn einer Einheit, ab wann differenzieren ich?

Das Thema Lehrersteuerung nimmt einen großen Raum ein, und zwar gar nicht im Gegensatz zu Formen der offenen Arbeit der SchülerInnen, sondern gerade in diesen Situationen. Wenn ich offen arbeiten will, dann soll ich das tun, ich muss nur dann in der Steuerung der Schüleraktivität diese unterschiedlich begleiten und führen. Das ist das Eine. Das Andere: immer mehr Schulen beobachten, dass ein zu großes Maß an offenen komplexen Aufgabenstellungen für eine Reihe von SchülerInnen schlicht eine Überforderung darstellt, und zwar auch hier nicht kognitiv, sondern von der Steuerungsanforderung her, die an sie gerichtet wird.

Es gibt einzelne Schulen, die in ihrem Selbstbild und ihrer Selbstdarstellung so großes Gewicht auf diese Arbeitsform legen, dass es kollektiv schwer ist anzuerkennen, dass sie hier einen Unterstützungsbedarf haben. Es gibt andere Schulen, die – und auch hier haben wir wieder das Bild der Selbstkonstruktionen – sagen: „Na, das haben wir bis vor zehn Jahren sowieso immer gemacht.“ Auch da gibt es immer wieder dieses: „Habe ich ja gesagt“ – und zurück zum ordentlichen, dozierenden Fachunterricht. Wir am LI sind das Angebot und wir können versuchen, diese Konversität deutlich zu machen, aber wir sind nicht die Instanz, die Schulen davon abzubringen.

hlz: Ist bei den Schulleitungen angekommen, dass individualisiertes Lernen etwas Neues ist, dass es nicht darum geht, möglichst viele bunte Blätter zu zeigen?

Joachim Hermann: Ja – und da schließt sich der Kreis. Auch wenn ich als Schulleiter sage: Ist mir auch schon aufgefallen und jetzt will ich zumindest eine Diskussion oder eine Auseinandersetzung mal anschieben und die KollegInnen fragen: Was beobachtet ihr eigentlich? Kommen alle mit bei euch? Auch da werde ich wieder eine Situation haben, wo aus unterschiedlichen Gründen KollegInnen sagen: Ja, stimmt eigentlich, oder sagen: nee, ich will aber hieran festhalten.

hlz: Die Ambivalenz bleibt also – Herr Herrmann, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Die Fragen stellten
SUSANNE BERG
JOACHIM GEFFERS



Zukunftsmusik aus unerwarteter Ecke

Anmerkungen zu einer Tagung „Zukunft der Schule und Schule der Zukunft“

Vodafone und Philologenverband sei's gedankt: das inspirierende Erlebnis einer erfrischenden Allianz aus Geist und Geld, aus junger Intelligenz und geronnener Berufserfahrung, aus universitärer fachlicher Expertise und geistigem Grenzgängertum.

Die Tagung „Zukunft der Schule und Schule der Zukunft“ brachte für zweieinhalb Tage ein ganz besonderes Klientel zusammen auf der Hirschburg in Königswinter, einem Tagungszentrum der Vodafone-Stiftung. Der Genius Loci, unterhalb des Petersbergs und über dem Rhein, unterlegte das Treffen mit landschaftlichem Charme und dem Symbolwert einer Industriellenvilla im Gewand einer neugotischen Ritterburg – nicht schlecht gewählt für ein Vorhaben, bei dem man dem noch im 19. Jahrhundert verwurzelten ständischen deutschen Schulwesen mit konstruktiver Phantasie kämpferisch zu Leibe rücken wollte. Eine kleine zusätzliche Pikanterie: die Burg war Vodafone als Morgengabe bei der feindlichen Übernahme von Mannesmann in den Schoß gefallen; eine für die englischen Herren zunächst eher ungeliebte Trophäe, die mit einigem finanziellen Einsatz dann zum eleganten Tagungsort umgebaut wurde und einen komfortablen Rahmen für die Verhandlungen bot.

Nicht dass es an Kampfgeist gefehlt hätte und an gelegentlichen Scharmützeln unter den höchst heterogenen Akteuren des Treffens, aber es wurde eine

freundliche An- und Übernahme unterschiedlicher Positionen mit einem erfreulich eindeutigen Ergebnis.

Mit der schlichten Feststellung: „Wir können uns keine Quote von 20% dropouts unter den Schulabgängern mehr leisten“ und „das deutsche Schulwesen ist höchst selektiv und produziert in besonderem Maße soziale Ungleichheit“ markierte David Deißner, Chef des Vodafone Thinktanks Bildungsforschung und Integration, den Ausgangspunkt der gemeinsamen Bemühungen, zugespitzt durch Jürgen Oelkers', Universität Zürich, Statement: „Wir erzeugen die falschen Eliten“.

Nun mag das für Leser der

„Wir erzeugen die falschen Eliten“ (Jürgen Oelkers, Uni Zürich)

HLZ keinerlei Neuigkeitswert enthalten, für Mitglieder des Philologenverbands dagegen doch eher starken Tobak. Beginn nun doch Schritt für Schritt die gemeinsame Anstrengung, ein Schulwesen für die Zukunft zu entwerfen, das nicht nur die heterogene soziale Zusammensetzung der Gesellschaft widerspiegeln sollte, sondern für das Heterogenität zum obersten Wert deklariert wurde, von manchen Teilnehmern lieber mit dem Synonym „Vielfalt“ benannt.

Was es in der Konsequenz wirklich bedeutet, diese Ein-

sicht in Praxis umzusetzen, stellten die jungen Heißsporne von „teach first“, unbelastet von jeder ideologischen Debatte, aus ihrem Erfahrungsraum Brennpunktschule heraus unmissverständlich klar: Zuschneiden neuer Einzugsgebiete von Schulen, gezieltes Anwerben von Schülergruppen aus anderen Stadtteilen/Regionen durch spezifische Angebote, Ausnutzen von Gentrifizierungseffekten (nicht mal das ein Tabu!).

Das Gymnasium ließen sie dabei ganz selbstverständlich in der Versenkung verschwinden – oder nur aus ihrem Fokus? (Das blieb zum Glück für die weitere Diskussion ungeklärt.) Es sollte ja um die Schule der Zukunft gehen... Das brachte selbst ausgewiesene Bildungsexperten wie Jan-Hendrik Olbertz, Rektor der Humboldt-Universität Berlin, ins Nachdenken: „Heterogenität erst mal herstellen – ja, in der Tat, das ist vielleicht die zentrale Aufgabe. Und das auf allen Ebenen.“

Und wie sich einige der Schulpraktiker (Preisträger des Deutschen Lehrpreises) und Verbandstreter (Philologenverband) noch die Augen rieben, waren die jungen Leute von „Teach first“ schon dabei, unterstützt von den Mitgliedern des Buddy-Programms, mit Verve die neue „Verantwortungsgemeinschaft“ zu skizzieren, die sich in verschiedenen Ringen wie eine Zwiebel um den Kern Kind/SchülerIn legt und die neue Einheits-Schule mit dem Stadtteil/der Region vernetzt.

Alle drei für die Dauer der Tagung etablierten Arbeitsgruppen machten sich diese Vorstellung zu eigen und bearbeiteten sie unter einer spezifischen Perspektive:

1. Wie können die neuen Bildungslandschaften in die Tat



Der Tagungsort – Eine feste Burg für unser Vorhaben

umgesetzt werden, mit welchen Kooperationen, auf welche Erfahrungen kann bereits zurückgegriffen werden?

2. Wie sieht Heterogenität im Kerngeschäft von Unterricht aus, in der Interaktion von Schülern und Lehrern, im Spannungsfeld von ministeriellen Vorgaben und kreativer Schöpfung vor Ort? Und wie kann in der Lehrerbildung darauf angemessen vorbereitet werden (mit länderübergreifenden Standards, die auch eine bundeseinheitliche Grundbesoldung nach sich ziehen)?

3. Wie sieht Schulleitung aus, die für das Kerngeschäft den geeigneten Rahmen bereit stellt und initiativ dabei ist, die Schule in der Bildungslandschaft zu vernetzen und die Attraktivität dieser Arbeit öffentlich ins rechte Licht zu setzen?

Dass in diesen Prozess nun die gesättigte Lebens- und Berufserfahrung der Praktiker eingebracht und fruchtbar werden konnte, ermöglichte die umsichtige und effiziente Moderation durch die drei Vertreter des Berliner Decision Institute.

Warum auch immer diese wertvolle Einrichtung keinen deutschen Namen für ihr „Haus“ finden konnte, es wurde ihnen letztlich von einigen der vehementen Sprachpuristen unter den Praktikern nachgesehen. Sie schluckten ihren Unmut herunter, dem sie abends beim (nicht schlechten!) Wein noch freien Lauf gelassen hatten. Eine der Lehrerinnen aus Sachsen (gehört für das Projekt: „Wir wollen nicht mehr denglisch sprechen“ an einer Haupt- und Realschule) gruselte es bei dem durchgän-

gig angelsächsischen Sprachgebrauch: „Warum kann man denn statt dinner speech nicht einfach Tischrede sagen, wenn man schon so gepflegte Umgangsformen hier hat? Und dann diese „Fellows“ von „Teach First“ – es wirkt einfach arrogant, wenn sie uns mit ihrem „cultural achievement“ kommen. Dabei sind sie eigentlich nett und persönlich bescheiden, wenn man sie näher kennen lernt.“

Und die jungen „high potentials“ raunen, nachdem sie viel von der Essenz der praktischen Lebenserfahrung und Sachkenntnis in ihre neuen Schläuche gegossen hatten: „Hätte ich gar nicht gedacht, dass die mit ihrem penetranten Detailwissen sich schließlich so kooperativ bei uns einbringen würden ... Schon gut, wenn man auf so einen Kenntnisstand zurückgreifen kann, wir wollen schließlich ja auch seriös rüberkommen.“

Vor meinem geistigen Auge erscheint die Bildungslandschaft der letzten vierzig Jahre. 1973 schloss ich als Gymnasiallehrerin meine zweite Ausbildungsphase mit einer Arbeit über ein halbjähriges Projekt „Soziales Lernen in der Gesamtschule“ ab, übrigens in Teamarbeit mit meiner Kollegin Isa Albers. In frommer Unschuld hatten wir schon die „Verantwortungsgemeinschaft“ im Auge gehabt, eine „Gesamtschule“ antizipiert, die ihren Namen wirklich verdiente, um später dann abzustürzen in die Realität einer (sozialdemokratischen) gesellschaftlichen Halbherzigkeit, die sich ein System ohne Selektion nicht vorstellen konnte und im Beharren auf äußerer Differenzierung noch einmal das dreigliedrige Schulsystem nach innen abbildete. Lust auf kreative Umgestaltung und mutiges bildungspolitisches Engagement wurden so über



Jahrzehnte zum Stillstand verurteilt.

Ist sie nun angebrochen die Zukunft, überwindet Deutschland seine provinziellen, föderalen Bildungsschranken und wagt sich ins Neuland bundeseinheitlicher Bildungsstandards mit der großen Herausforderung Heterogenität? Oelkers sagt dazu ganz pragmatisch: „Das Internet treibt uns vor sich her. Die Zukunft hat

längst begonnen in den medial ausgestatteten Kinderzimmern. Das kann kein Pädagoge mehr bremsen ... die Jugend ist unterwegs zu neuen Ufern. Wir können sie darin begleiten und ein Stück weit leiten ...“

Heute Morgen, „am Tag danach“, frage ich mich: war das Ganze nur ein Traum? Oder ist meine Utopie vom „herrschaftsfreien Diskurs“ für einen kost-

baren Augenblick Wirklichkeit geworden? Mit Sicherheit gab es einen breiten Resonanzraum, in dem Schwingungen ganz neuer Tonlagen zu spüren waren und ein Strom, in dem unterschiedliche Erzählungen in einem Strom gebündelt wurden. Gelebte Vielfalt eben.

CHRISTINE HERDE-HITZIGER
Ruheständlerin

Krake Bertelsmann

Wenn es mit Bildungsgut etwas zu verdienen gibt, kennt der Konzern keine Hemmschwelle

Mit Titeln wie „*Mit Bomben und MGs über Polen*“ und, *Wir funken für Franco*“ erzielte man Millionenaufgaben. Bertelsmanns wohl schönster Beitrag zur offensiven Volksbildung: 1934 wird Langsdorffs „*Flieger am Feind*“, das „*Buch der todesbereiten Pflichterfüllung*“ zum „*Weihnachtsbuch der Hitlerjugend*“ gekürt und 124 000 Mal verkauft. Doch das ist alles nichts im Vergleich zu dem, was bei Kriegsausbruch kommt: Bertelsmann gewinnt die Wehrmacht als Großkunden und verkauft von 1939-1944 bis zu 21 Millionen Feldausgaben. Das Ende des Dritten Reiches ist nicht viel mehr „*als der Übergang von einem großen Auftraggeber zum anderen*“: Bertelsmann stilisiert sich zum Widerstandsverlag, erschleicht sich bei der britischen Militärregierung eine Lizenz und druckt in deren Auftrag Hunderttausende von Schulbüchern für die gesamte britische Zone.

Und was hat sich „*Krake Bertelsmann*“ seit der Nach-

kriegszeit nicht alles einverleibt! Gruner + Jahr, den größten Zeitschriftenverlag Europas, verantwortlich u. a. für *Stern*, *Geo*, *Eltern*, den Weltmarktführer Random House, rund 200 Musiklabels, 18 Radio- und 22 Fernsehsender, darunter die RTL-Gruppe, 50 % der Sony BMG Music Entertainment ... Zusätzlich aufgerüstet wird das Imperium durch den Bertelsmann-Buchclub mit weltweit 25 Millionen Mitgliedern, Immobilienhandel, die Konzerntochter Arvato AG, spezialisiert auf die private Verwaltung öffentlicher Einrichtungen, die in England bereits die Verwaltung einer ganzen Gemeinde übernommen hat und damit liebäugelt, auch die gesamte Verwaltung von Schulen zu übernehmen.

Kein Bereich, wo die umtriebigen Bertelsmänner nicht tätig wären: Ganz gleich ob im Medien-, Verlags-, Finanz-, Gesundheits-, Sozial- oder Bildungswesen – überall mischt und „reformiert“ die Nebenregierung in Gütersloh mit und

zwar de facto mit öffentlichem Geld – und zwar dank eines umstrittenen Steuertricks des 2009 verstorbenen Firmempatriarchen Reinhard Mohn: Durch die Übertragung von drei Vierteln des Aktienkapitals auf die Bertelsmann-Stiftung werden gut zwei Milliarden Euro Erbschafts- oder Schenkungssteuer gespart und die jährliche Dividenden-Zahlung an die Stiftung ist steuerfrei.

Die einflussreiche Bertelsmann-Stiftung ist der Think Tank des Unternehmens. Im Bildungs- und Kulturbereich verfolgt sie das Ziel einer weiträumigen „*Kommerzialisierung von Wissenschaft und Bildung – nicht zuletzt deshalb, weil der Medienkonzern sich hier neue Märkte erschließen könnte*“. Überall bietet die Stiftung ihre „*Lösungen für die Zukunft*“ an, will „*Motor für Reformen*“ sein – und ist in Wahrheit „*der stärkste Motor beim Zerstörungswerk*“.

Denn unter der Ägide von Bertelsmann wird planiert statt reformiert – mit zum Teil verheerenden Auswirkungen auf die europäische Bildungslandschaft, die sich allmählich in eine öde Wüste verwandelt.

MARC ERANG
www.NachDenkSeiten.de

Heuschrecke sucht profitable Schule

Hedgefonds haben die Schulen entdeckt. Über sogenannte Charter Schools wollen sie auf dem US-Bildungsmarkt mitmischen.

US-amerikanische Fondsmanager haben ein neues Profitfeld entdeckt: Schulen, genauer „Charter Schools“. Das sind Vertragsschulen, die im öffentlichen Auftrag von privaten Betreibern organisiert werden. „Wenn du bei einem Hedgefonds bist, sind Schulen definitiv eine heiße Sache“, sagt Joe Williams von den „Democrats for Education Reform“.

Die Lobbygruppe hat nichts mit den Demokraten gemein. Sie wird von drei milliardenschweren Fonds finanziert. Ihr Motto heißt, dass im öffentlichen Schulsystem „Millionen Kinder – vor allem aus Elternhäusern mit niedrigem Einkommen und Farbige – in kontinuierlich scheiternden Schulen gefangen sind“. Das öffentliche Schulsystem der USA halten sie für „zutiefst dysfunktional“.

Der Satz von den eingesperrten Kindern ist das Mantra vor allem konservativer Politiker, die meisten US-Amerikaner halten das Schulsystem sowieso für moribund. Bereits Studien der Reagan-Regierung identifizierten die Schuldigen des Niedergangs: faule, überbezahlte Lehrer, der bremsende Charakter einer Einheitsschule sowie liberale Lehrinhalte, die Kindern die charakterbildende Möglichkeit des Wettbewerbs sowie Engagement und Führungskraft verbauen.

Vertragsschulen

... sind Schulen, die der Staat auf Grundlage eines Vertrags von Dritten betreiben lässt. Seien es lokale Initiativen, Kirchen oder eben Unternehmen. So genannte Charter Schools sind spektakuläre Erfolge gelungen, etwa die „Harlem Children Zone“, die chancenlosen New Yorker Kindern Chancen gegeben hat. Der Grund, der Alternativen auf den Plan holt, sind „failing schools“: Schulen, die dauerhaft scheitern. Auch England diskutiert über Vertragsschulen. Ein Berater des Premiers David Cameron schlug den Einsatz privater Unternehmen vor, die scheiternde Schulen auf Basis von „Bezahlung für Ergebnis“ betreiben sollen.

Wer in den letzten Jahren eine öffentliche Schule in den

USA betreten hat, gleichgültig, ob in New York City, Chicago oder dem ländlichen Wisconsin, dem springt die Krise ins Auge: Geografische Kenntnisse entsprechen oft dem Berichterstatte-Radius von Fox News, nicht wenige Lehrer meinen, dass am US-amerikanischen Wesen die Welt genesen müsse; von Schülern kommt irgendwann die schüchtern vorgetragene Frage, wo denn Hitler nun gerade lebe. Zudem sind religiöse Überzeugungen eine starke Konkurrenz für das, was in Textbüchern manchmal als höchstens „wissenschaftlich bewiesen“ deklariert wird.

Der *Boston Globe* entdeckte vor zwei Jahren eine interessante Korrelation: Im Vergleich der Industrienationen liegen die



Wie man es auch dreht...



...beeinflusst Wirtschaft mehr und mehr die Schule

Ausgaben für staatliche Schulen in den USA eher im mittleren Bereich, während gleichzeitig viel privates Geld Nachhilfe und Vorbereitung für die aufwändigen Tests einkaufen muss. Lehrer verdienen kaum ein Drittel der Einkommen ihrer deutschen Kollegen.

Die Bildungshistorikerin und ehemalige Spitzenbeamtin der Bush-Administration, Diane Ravitch, merkt an, dass Schulen nur so gut wie ihr soziales Umfeld seien. In einem Buch über standardisierte Tests stellte sie 2010 fest, dass soziale Verelendung mit dem Herausbilden von ethnischen Monokulturen in diesen Nachbarschaften mit miesen Testergebnissen einhergehen. In den USA gelten über 21 Prozent der Kinder als arm. In wohlhabenden Wohnvierteln waren die Testergebnisse der Schulen deutlich besser.

Mehr Privatschulen

Zwischen den Bildungsformen der US-amerikanischen Vorzeigepädagogen Horace Mann und John Dewey verfestigte sich eine Philosophie, die das Schulsystem der USA als entscheidenden Mechanismus für eine gemeinsame Kultur der

auf Einwanderung basierten Gesellschaft begriff: Junge Menschen sollten zu selbstständigen und kritischen Bürgern in einer demokratischen Gemeinschaft herangezogen werden. Das Ideal galt etwa bis zu Ronald Reagans Amtsantritt 1981. Seitdem wächst der Anteil der privaten Schulen. Seit 1988 gibt es Vertragsschulen, die formell keine Privatschulen sind.

Die tiefgreifendste Veränderung verantwortete Präsident George W. Bush. Er schrieb in seiner Schulreform vom 8. Januar 2002 eine Fixierung auf Testergebnisse fest, geprüft wird seitdem ab der 3. Klasse.

Die Basis lieferte ein Dokument mit dem Titel *Reinventing Education: Entrepreneurship in America's Public Schools*. Nach Ansicht des Autors, Lou Gerster, sind die Schulen Marktplatz, Schüler das Humankapital, Lehrer die Verkäufer. Gerster war zu dem Zeitpunkt Vorsitzender von IBM.

Aus diesen Ideen Vorschlägen wuchs das Gesetz, dass die Sprache der Business-Community spricht und eine eindeutige Rechnung offenbart: Es gibt Input, also Dollar für die Schule, dem Output, also das Testergeb-

nis, gegengerechnet wird. Der konservative Kanon lautet seitdem: Schlechte Testergebnisse sind Zeugen schlechter Lehrer. Und je schlechter die Tests ausfallen, desto geringer werden Lohn und Zuschüsse – eine zu tiefst US-amerikanische Logik.

Außerdem ist bis heute auch ein zweites Hätschelkind der Konservativen fest verankert: Die Testergebnisse, bei denen es fast ausschließlich um Lesen und Mathematik geht, sollten mit einer spezifischen Lehrmethode aufgewertet werden – Phonics. Dabei handelt es sich um eine strikte, textbuchbasierte Lautwiederholungsmethode mit speziell hergestellten Lehrmaterialien.

Gerald Coles, Autor einer Studie über Analphabetismus, kommentierte trocken: „Phonics ist eine Art über Analphabetismus nachzudenken, ohne die großen sozialen Ungleichheiten mit einzubeziehen. Demnach kann Analphabetismus schlicht mit neuen Textbüchern geheilt werden.“

Lukrative Tests

Die Lernqualität wurde eher nicht verbessert, sehr viel mehr allerdings die Profite von Unternehmen, die Teststandards erarbeiteten, Vorbereitungen und Hilfsliteratur anbieten sowie Testbögen zur Verfügung stellen und auswerten. Dies wird privatwirtschaftlich organisiert, *Entrepreneurship in America's Public Schools*: Mit der Bush'schen Reform verwuchsen die öffentlichen Schulen weiter mit einem Komplementärsystem der Aktiengesellschaften. Bei der Einführung des Gesetzes prognostizierten Analysten dem Testmarkt einen Jahresumsatz zwischen 2,7 und 7 Milliarden Dollar.

Stephen Metcalf wies bereits 2002 in der Wochenzeitung *The Nation* nach, dass selten ein Bil-

dungsgesetz so eindeutig im Sinne einer wirtschaftlichen Lobby geschrieben wurde. Und so sieht es aus: Pearsons North America verzeichnet im Halbjahresbericht 2012 einen Umsatzzuwachs um 7 Prozent auf 4,005 Milliarden Dollar. Nach Steuern nahm der Konzern im vergangenen Jahr 1,185 Millionen Dollar ein, das Halbjahreswachstum 2012 kletterte um 35 Prozent. Pearsons North America etwa ist der größte Schulbuchverlag der Welt und Vertragspartner für die wichtigsten Tests zur Universitätszulassung SAT und GRE sowie für Schultests und Lehrerevaluation.

Besonders steil wachsen die Zahlen der internetbasierten Unternehmen: Der Markt rund um die 12 Klassen wird zwischen 2010 und 2015 um 43 Prozent zunehmen, das Marktvolumen auf 24,4 Milliarden Dollar. Am Grundsatz der Testfixierung und

des Konkurrenzgedankens der Systeme haben auch die zaghafte Reformen von Präsident Barack Obama nichts geändert: Noch immer sind die Tests ein Sanctum der Schulpolitik.

Eine abstruse Begleiterscheinung sind Lehrer, die Ergebnisse ihrer Schüler manipulieren, besonders schlechten Schülern wird auch schon mal angedeutet, am Testtag nicht zu erscheinen: Einkommen und Schulzuschüsse hängen vom Output ab. Für ehrgeizige Schüler gilt: Wer bestehen, zugelassen werden oder glänzen will, muss Geld auf den Tisch legen.

Aus der Konkurrenz erwächst den öffentlichen Schulen ein erheblicher Nachteil: Staatliche Zuschüsse sind an die Schülerzahl gebunden, und die wandern in die Vertragsschulen ab. Von der New Yorker Stadtregierung erhalten die Charter zwischen

13.653 und 16.660 Dollar öffentliche Gelder pro Jahr und Schüler, 649 Dollar mehr als ein Schüler einer öffentlichen Schule. Während sie die festgesetzten Summen verbuchen, sparen Vertragsschulen beim Bau und Unterhalt der Gebäude oder Lehrerlöhnen. Insider behaupten, Investoren könnten ihr Geld in wenigen Jahren doppelt zurückbekommen.

Und so treffen sich in New York längst Fondsmanager auf Schulgründungsfesten, tragen Namenssticker am Revers, die ihre Firmenzugehörigkeit verschweigen und prostern sich zu. Sie wissen: Bildung ist eine Investition in die Zukunft.

LENNART LABENRENZ
in: TAZ vom 24.10.12
(Abweichung: andere Abb.
als im Original)

DISKUSSION

Vermarktete Demenz

Der letzte Frontkämpfer der Hirnforschung als Beratungsinstanz der Pädagogik. Anmerkungen zu Spitzers „Digitale Demenz“ aus hlz 7-9/2012

Wer kennt sie nicht die Warner und gleichzeitigen Heilsbringer? In der digitalen Technik wittert ein Neurowissenschaftler nichts Gutes für die Erziehung des Nachwuchses. Spitzer sieht als Folgen bei SchülerInnen mangelnde Aufmerksamkeit. Auch Hyperaktivität, also nicht erwünschtes Verhalten, wird als ADHS gleich zum pathologischen Befund einer Gesundheitsstörung, die mit Pillen gedämpft wird. „Ängste, Abstumpfung, Schlafstörungen, Depressionen, Übergewicht, Gewaltbereitschaft“ haben Laptops und Smartboards zu ver-

antworten. Er rechnet, was sich „ökonomisch auszahlt“ für das zukünftige Humankapital - ergo den Geldvermehrungsinteressen der Privateigentümer dient - und mit welchen „Kosten“ im „zweistelligen Milliardenbereich“ Krankenkassen, die immer mehr Lasten dem Geldbeutel der Versicherten aufbürden, zu rechnen haben.

Linß ordnet das Buch als „reaktionär“ ein und bemängelt „zugleich populistische Katastrophen-Thesen“ (radio.de 11.09.12).

Seit einiger Zeit hat die Hirnforschung als Lichtgestalt für

Lehrerprobleme mit Schülern zurückgerudert. Was berufserfahrenen PädagogInnen eh klar war, „die aktuelle Neurowissenschaft hat auf dem Gebiet der praktisch-pädagogischen Erfahrung bisher nicht mehr herausgebracht“ (Westerhoff, Neurodidaktik auf dem Prüfstand, G & G 2/08). Spitzer füllt „mit seinen Vorträgen über angeblich neurowissenschaftliche Einsichten zum Lernen und Lehren landauf, landab Stadthallen und reproduziert dabei doch bestenfalls intuitiv Plausibles (Lernen gelingt am besten bei guter Laune; LehrerInnen sollten sich für ihr Fach



begeistern und so weiter). Doch all diese Einwände dringen nicht zum Kern der Sache vor.

Nach dem Pisa-Schock hat es auch Spitzer gut verstanden, den aufkommenden Forschungszweig der Hirnforschung für PädagogInnen und Eltern attraktiv zu vermarkten. Dem Bedürfnis von gestressten Eltern und PädagogInnen nach Wegen, dem störischen Willen ihrer Kids beim Lernen Abhilfe zu schaffen, will ein Teil der Hirnforscher Genüge tun. Ratgeberliteratur fürs Lernen überflutet den Markt; Neuropädagogik und Neurodidaktik verheißt Eltern, Lehrenden und Lernenden das Hosianna des erfolgreichen Lernens.

Dazu müsse das Lernen „hirngerecht“ sein, so ihr Credo bis heute. Erfolgreiches Lernen gemäß den Neurowissenschaftsvertretern M. Spitzer und G. Roth spricht von folgenden Prämissen: Lernen brauche Zeit, es solle sich lohnen, Freude und Interesse erleichtere es, funktioniere gar nur bei bester Laune, Kreativität sei unabdinglich, es bedürfe Vorwissen und es könne nur jeder selber. Das sind pädagogische Selbstverständlichkeiten. Das Ideal jedes Lehrers, den Nürnberger Trichter, gibt es nicht. Schlussendlich wird ein Lehrer, der um das Funktionieren der Gehirnfunktionen wisse, besser lehren können, so Spitzers Versprechen. Sie geben vor zu wissen, was es mit dem Lernen auf sich hat. Sie haben den Schlüssel zum Gehirn des Schülers entdeckt und wüssten damit, wie Lernprobleme abgestellt werden. Lehrer müssten nur ihre falschen Erziehungsgrundsätze durch die richtigen der Hirnforschung ersetzen, schon wären sie auf dem richtigen Weg. Mit bildgebenden MRT visualisieren sie nämlich Abläufe im Gehirn, bestimmen die Glucoseverbren-

nung und den Sauerstoffverbrauch, orten die Ausschüttung von Botenstoffen und Synapsenbildung.

Die zentrale Grundlage der kognitiven Hirnforschung ist die Biologisierung des Gedankens. Demnach handelt der Mensch nicht mit Willen und Bewusstsein. Man stelle sich das so vor: jemand entschließt sich, diesen Artikel zu lesen, laut Hirnforscher hat er nicht diese geistige Aktion vollbracht, sondern eine im Gehirn lokalisierte Instanz lässt ihn das vollziehen. Da spielt jemand gern Fußball, ein anderer

auf der falschen Bestimmung des Verhältnisses von Verstand und Gehirn, von Geist und Natur“ (Huisken, *Der Mensch als Sklave des Gehirns*, 2006, S. 8). Das Limbische System, Amygdalla, Hippocampus u. ä. haben ihre organische Funktion und die Neurowissenschaft kann diese Areale mittlerweile lokalisieren. Die Gedanken als Überlegung zu einer Sache macht sich derjenige immer selber, er hat die Entscheidungsfreiheit, bei der Straßensuche zwischen einem „*Navigationsmodul*“, seiner Erinnerung des Weges oder einem



Sind Computer „Lernverhinderungsmaschinen“?

findet das furchtbar. Jemand hört gern klassische Musik, die Gegenüber mag diese gar nicht. Die einen wünschen sich Ausländer aus 'ihrem' Land und wieder andere haben nichts gegen diese Menschen. Der Voraussetzung des Denkens, dem Gehirn, wird die geistige Operation einer Bewertung zugeschrieben. „Die Fehler der Theorie basieren alle

Stadtplans zu wählen.

PädagogInnen haben aufgrund der Schwierigkeiten ihrer SchülerInnen beim Lernen per se ein Bedürfnis nach Hilfestellung. Das wertet ihren Beruf auf und konterkariert die Aussage von Ex-Kanzler Schröder, sie seien „faule Säcke“. Schüler kommen ihnen frech, schwänzen die Schule, zertrümmern Schulmobiliar,

sind unaufmerksam, stören Lernwillige, machen den Kasper im Unterricht oder sind stumm wie das Mäuschen, entziehen sich den schulischen Anforderungen trotz Strafandrohung oder Motivationshelferlein, hänseln und drangsalieren Mitschüler, sagen deutlich, sie haben 'Null Bock' auf Schule – all das ist in der Tat die heutige Schulwirklichkeit. Ginge es in der Schule darum, Heranwachsenden Kenntnisse, Wissen, Fertigkeiten und Urteile zu vermitteln, die sie befähigen, sich verständlich in einer vernünftigen Gesellschaft zu bewegen,

die 'Exekutive', die dem Schüler über prüfbares Wissen mittels Notengebung quittieren, welche Schulkarriere nach 4-jähriger Grundbildung vorgesehen ist. Ob sie auf einem Gymnasium landen oder eine Hauptschule besuchen müssen. Letztere werden so von weiterer Bildung ausgeschlossen; für mehr als die Hälfte eines Jahrgangs bedeutet das 2-3 Jahre weniger Schulbesuch. Die Sortierung verteilt die Masse auf die schlecht bezahlten Jobs mit viel ruinöser Anstrengung in Betrieben und Verwaltungen. Gerade in Kri-

gesundheit – sprich Arbeitsfähigkeit ihrer Klienten, betreuen als Psychologen diejenigen, die den Anforderungen in und außerhalb der Familie nicht mehr gewachsen sind. Und als Vertreter der höchsten Instanz predigen sie Verzicht und ein erträgliches Leben nach dem irdischen. Die Masse – wie es die Pädagogik so schön formuliert -sollte frustrationstolerant in der Schule und im Leben danach alle Schäden widerspruchlos aushalten.

Formen der Verweigerung, weil der Lehrer den Lernvorgang mangels Zeit abgebrochen hat; mangelnde Grundlagen, weil trotz Nichtverstehen im Stoff fortgefahren wird: langsamere SchülerInnen scheitern zwangsläufig wegen knapp bemessener Zeit. Aus dem Lernen für Noten rührt das instrumentelle Verhältnis zum Stoff: Merkzettel auswendig lernen oder abschreiben bei Lernzielkontrollen. Desinteresse, durch schlechte Noten erzeugt, ist eine weitere Folge. Dauerstörer, weil Verlierer in der Schulkonkurrenz, deuten die an ihnen hergestellten Lerndefizite als ihr ganz persönliches Manko. Sie greifen als Folge oft zu den unfeinen Formen der Konkurrenz um Anerkennung, wie Angebereien mit Kleidung, Kraft u. ä., bis hin zu gemeinen Prügelattacken.

Das alles sind keine Ausnahmereischeinungen, sondern negative Folgen eines Schulalltags, dessen Zweck die Selektion ist. Die Schulorganisation produziert mehrheitlich die beschriebenen Resultate, der Erkenntnisgewinn der Hirnforschung ist gering, denn sie macht, ähnlich der Psychologie, den Kardinalfehler, gesellschaftlich hergestellte Probleme als individuelle zu interpretieren.

F. BERNHARDT
Ruheständler



<http://www1.wdr.de/themen/digital/digitale-demenz100.html>

die Notwendiges arbeitsteilig produziert, um so als Subjekte der „gesellschaftlichen Verhältnisse“ zu fungieren, wäre anderes vonnöten.

Nur vollzieht sich das Lernen in der Staatsschule nach ganz anderen Kriterien. Grundlage des schulischen Lernens sind Bildungspläne, die von Kultusbeamten gemacht, von Politikern abgesegnet und maßgeblich für die LehrerInnen sind. Sie sind

senzeiten können sie jederzeit wegrationalisiert werden und folgen damit den Millionen von Hartz IV Empfängern mit dauerhafter Existenznot. Der kleinere Teil hat sich per Schulabschluss fürs Studium qualifiziert und je nach Arbeitsmarktlage Aussicht auf einen gut dotierten Job in der gehobenen Etage der Berufshierarchie. Als Eliten vernichten sie als Manager Arbeitsplätze, sorgen als Ärzte für die Volks-