

Modul 3 – APPELL an alle lehrenden Personen

Bevor ich mit dem Appell beginne, noch eine Warnung: Wie im Seminar, so müssen wir uns auch bei einem Buch wie diesem klarmachen, daß einige der Menschen, die am meisten profitieren würden, es lieber „auslassen“. Wenn wir also feststellen, wieviel lehrende Personen (nicht nur an Schulen!) über bahnbrechende Ergebnisse der modernen Gehirn-Forschung viel zu wenig bzw. gar **nichts** wissen, dann sind wohl eher jene gemeint, die derartige Bücher **nicht** lesen.

Protokoll einer Lehrerin im Gespräch mit einem Lehrer

Das folgende Protokoll, von einer Lehrerin transkribiert und aus dem Lehrerzimmer geschmuggelt, zeigt, welche Einstellung es unter LehrerInnen immer noch gibt, nicht nur in der Schweiz (wo dieses Gespräch stattfand).

(65, kurz vor der Pensionierung)

Lehrer: (...) Es wird immer schwieriger, Lehrer zu sein! (...)
Ich hatte die Französische Revolution auf dem Programm. Ein **Schüler** sagte mir direkt ins Gesicht, daß ihn dieses **Thema nicht interessiere** und er sich nicht damit befassen möchte. Zwei weitere Schüler zogen nach! Ich sagte ihm: Ich finde es eine **Anmaßung, daß du dir das Recht nimmst, selber entscheiden zu wollen, was du lernen willst!!!**

(Eine Stunde später im Kollegium: Wir diskutieren über Computer. Besagter Lehrer meldet sich nach einer Weile zu Wort:)

Lehrer: Ich habe es nicht so mit dem Computer. Und **ehrlich gesagt, es nervt mich einfach, wenn ich etwas lernen muß, das mich überhaupt nicht interessiert!**

Lehrerin: Genau das sagen deine Schüler auch!! (Er gab sich geschlagen!)

Dieser Lehrer war genausowenig bereit, über neue Lernformen zu reden bzw. mehr über Lernprozesse zu erfahren, mit deren Hilfe man es den SchülerInnen leichter machen könnte. Zwar kann ich nachvollziehen, daß viele LehrerInnen, AusbilderInnen, TrainerInnen etc. in ihrer Ausbildung von diesen Dingen nichts gehört haben und daß viele von ihnen nie angeleitet wurden, sich mit Forschungsergebnissen zu

einem Thema zu befassen, von dem wir erst seit Jahrzehnten (!!) wissen, daß es uns doch einiges über lernen, lehren etc. „sagen“ könnte (haha). Nicht verstehen kann ich jedoch, daß diese Menschen sich so wenig für dieses Thema interessieren, daß sie wenigstens **privat** einiges erfahren wollen. Nachdem einige der wichtigsten Forscher auf diesem Gebiet ausgezeichnete Bücher geschrieben haben, und nachdem einige dieser Wissenschaftler bzw. Publizisten ausgesprochen flüssig und gut lesbar schreiben können (z.B. **SCHACTER**: *Wir sind Erinnerung*, **LANGER**: *Kluges Lernen*, **KOTRE**: *Die weißen Handschuhe*, **NØRRETRANDERS**: *Spüre die Welt*, sowie die Werke von Alfie **KOHN** und Frank **SMITH**, falls Sie englisch lesen können) frage ich mich, bezogen auf SchullehrerInnen:

Lehrkräfte zwingen ihre SchülerInnen regelmäßig, langweilige (und oft schlecht geschriebener) Texte zu lesen, die weder echte Einsichten noch Lebenshilfe für die täglichen Probleme bieten. Wieso lesen sie selbst dann so wenig von diesen Büchern, die ihnen helfen könnten, ihre tägliche Arbeit besser zu tun?

W Dabei profitieren, wie in diesem Buch immer wieder zutage tritt, **alle**: SchülerInnen, Lehrkräfte, und Eltern (oder die Familien Erwachsener bei Fortbildungs-Maßnahmen).

Nun verstehen Sie sicher, wieso ich, als meine inzwischen 44-jährige Suche (nach gehirn-gerechteren Maßnahmen) immer wieder bahnbrechende Aspekte zutage förderte, oft schwankte zwischen **absoluter Euphorie** (So leicht kann es sein !?!) und **tiefer Bestürzung** (Was tun wir unseren Kindern tagtäglich an !?!).

Während der letzten Jahre explodierte die Gehirnforschung – insbesondere in Amerika, weil der US-Kongreß die 1990er Jahre als Jahrzehnt der Hirnforschung ausgerufen hatte. Eine parallele Entwicklung in Europa wurde lange diskutiert, aber nie eingeführt, weshalb die Angelsachsen die Nasen wieder einmal ganz weit vorne haben. Jedenfalls dauert es immer einige Jahre, bis Ergebnisse vorliegen. So wurde die Gehirnforschung zu einem der großen neuen Forschungszweige unserer Gegenwart und Zukunft.

Die Forschungsergebnisse beziehen sich, wie ich bereits in meinem Buch *Das innere Archiv* betont habe, nicht nur auf unser Land, sondern auf fast **alle Industrie-Nationen**, was auch die PISA-Studie 2000 zeigte. Wir sprechen also nicht lokal, sondern global: Wir sprechen von der „ersten“ und der „zweiten“ Welt und, wenn hier nicht aufgepaßt wird, bald auch von der sogenannten dritten Welt – also von allen Kindern!

Nur die Molekular-Biologie (inkl. der Genetik) ist vergleichbar schnell gewachsen.

W Aber wenn Sie mit Personen sprechen, die für das Wohlergehen unserer Kinder verantwortlich sind, von Regierungsbeauftragten, Schulleitern, Rektoren über Lehrkräfte bis zu Eltern, dann ist so gut wie nichts davon bekannt.

Heute (im Jahre 2004) erzählen LehrerInnen mir stolz, sie befaßten sich neuerdings mit Mnemo-Technik. Als ich diese in den 1970ern (also vor fast zwei Generationen!) anbot, waren 1800 LehrerInnen dazu nicht bereit. Heute, wo wir aufgrund der bahnbrechenden Gehirnforschung so viel weiter sein **könnten**, heute ist man bereit, die Technik der alten Griechen zu erlernen. Eine Technik, die uns vor allem hilft, sinnlose isolierte Einzeldaten „einzuprägen“ (das Pauken wird durch Visualisierung zwar etwas verbessert, aber es ist noch immer meilenweit entfernt vom gehirn-gerechten intelligenten Lernen).

Darüber hinaus mußte ich in den letzten Jahren feststellen, daß die Gehirn-Forschung neurologisch untermauert, was einige Leute schon **wesentlich länger** wußten. Durch ein leider niemals ins Deutsche übersetzte Buch von Alfie KOHN stieß ich auf Studien, die teilweise bis in die 30er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückgehen. Er spricht vom bestgehütetsten Geheimnis der Branche. Es handelt sich um eine **Langzeit-Studie, die gleichzeitig in mehreren Staaten** (über die USA verteilt) ablief. Diese Mammut-Studie ist Insidern als die „8-Jahres-Studie“ bekannt:

- **30 Highschools** beobachteten ihre SchülerInnen über 4 Jahre.
- **1500 SchülerInnen**, die ins College gingen, wurden weitere 4 Jahre betreut.
- **100 Colleges** spielten mit, indem sie sich bereit erklärten, diese SchülerInnen ohne Noten und ohne die üblichen Eingangs-Tests zu **AKZEPTIEREN**.

Wenn in dieser Studie vom „klassischen Unterricht“ gesprochen wird, so war dieser damals erst seit ca. 1 bis 3 Generationen „klassisch“, aber in den 1930ern begann die unheilvolle Bewegung des Behavio-

Alfie KOHN: *Schools
our children deserve*

**LANG-
ZEIT-
STUDIE**

rismus Bildung und Management zu beeinflussen, unter deren gefährlichen Auswirkungen wir heute noch leiden. FAZIT:

1. Je stärker die Highschools vom klassischen Unterricht abwichen, desto dramatischer waren die positiven Ergebnisse!
2. Diese und zahllose weitere Studien zeigen seit über 70 Jahren immer und immer wieder, **wie leicht wir lernen könnten**, wenn wir es anders angingen als an unseren Regelschulen.

Wir müssen feststellen, daß **private** Institutionen **schon lange** andere Wege gehen und dementsprechend weit bessere Ergebnisse erzielen. Wohl jede/r von uns kennt das eine oder andere Kind, das an Regelschulen „nicht klarkam“ und auf einer privaten Schule erfolgreich lernen konnte. Aber sollen diese Möglichkeiten wirklich nur jenen vorbehalten bleiben, die sie auch bezahlen können?

Schlimm genug, daß bei uns Kindergärten Geld kosten, während Universitäten kostenlos sind. Aber wollen wir auf Dauer, daß nur reiche Kinder gut lernen können?

Und das in einer Zeit, in deren Zukunft es für „bildungsarme“ Erwachsene kaum noch Arbeitsplätze geben wird. Deshalb ist die Gefahr derzeit größer als je zuvor in der gesamten Menschheitsgeschichte. Denn „ganz früher“ lernten Kinder durch Zuschauen, Mitmachen und Nachmachen, was die Großen ihnen vorlebten. John HOLT stellte schon vor Jahrzehnten fest, daß wir die Kinder künstlich von den arbeitenden Erwachsenen trennen und sie in ein „Gefängnis“ einsperren, in dem wir vorgeben, sie über die Welt da draußen zu (be-)lehren. Dies aber tun wir mit Methoden, die dieses Lernen weitgehend verhindern, denn an unseren Regelschulen herrschen seit über 100 Jahren Techniken vor, durch die sowohl die Wissens-Aufnahme im Unterricht als auch das Lernen zu Hause unnötig erschwert werden. Natürlich wurden diese Methoden von Leuten erfunden, die es „gut mit den Kindern meinten“ – aber, wie man heute so schön sagt: **Gut gemeint reicht eben nicht!** Besonders wenn es um unsere Kinder geht, noch dazu in einer Zukunft, in der nur die Länder überleben werden, die die geistigen Ressourcen fordern/fördern können.

Näheres hierzu in meinem Buch *Das innere Archiv*, Stichpunkt: Forschung zu „Subliminal“.

Insbesondere wenn man bedenkt, daß gerade die Kinder in sogenannten „bildungsfernen“ Elternhäusern auf diese Weise vollends an die Wand gedrängt werden.

gut gemeint?

LEHRER

extrem

W

I

C

H

T

I

G

in der
Gesell-
schaft

Dies macht den Lehrerberuf zu einem der wichtigsten in unserer Gesellschaft – je eher Entscheidungsträger und Politiker (wie auch Eltern) das begreifen, desto besser. Dabei werden bessere Ergebnisse, wie sie die doppelte Checkliste trotz der Rahmenbedingungen schaffen kann, hilfreich sein, denn wir müssen diesem abfallenden Trend der letzten Jahrzehnte entgegenwirken. Einiges, das einst hilfreich war, wurde leider aufgegeben, so z.B. die Anerkennung der Tatsache, daß Jungen und Mädchen völlig anders lernen und deshalb in einigen Fächern (Rechnen, Naturwissenschaften und Sprachen) durch getrennten Unterricht weit bessere Ergebnisse erzielen. Ebenso gab man Techniken auf, die sich außerordentlich gut bewährt hatten (vgl. CHORSPRECHEN, Seite 66ff.), ohne sich zu fragen, ob es nicht eine Verbindung zwischen dem Verschwinden und dem stetigen Kompetenz-Abfall der SchülerInnen gäbe.

Neuere Studien zeigen, daß Jungen bis zum Alter von ca.13 Jahren vom modernen Schulsystem (der Industrie-Nationen) dramatisch benachteiligt werden, vgl. die COTSWOLD-Studie in England (BIDDULPH, Steve: *Jungen und wie sie glücklich heranwachsen*. Ich bereite derzeit das Thema „Männer/Jungen, Frauen/Mädchen – Schwerpunkt: Wie sie lernen“ vor). Über die Unterschiede bei Erwachsenen vgl. meinen Live-Mitschnitt-Vortrag: *Männer/Frauen – mehr als der kleine Unterschied?* (2001).

In dem Maß, wie die Methoden an öffentlichen Schulen ständig ungeeigneter wurden, wuchs der Eindruck, es müsse wohl an den Lernenden liegen. So entstanden (vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg) die Opfer- und Täter-Rollen von SchülerInnen und Lehrenden. Früher gab es oft sogar ein partnerschaftlicheres Verhältnis, manchmal entwickelten sich sogar innige Freundschaften im Zuge dieser jahrelangen geistigen Zusammenarbeit (wie die Tagebücher vieler großer Leute bezeugen). Dies geschah sowohl in den Familien derer, die sich Hauslehrer leisten konnten, als auch an Elite-Oberschulen und den Colleges oder Fakultäten der Elite-Universitäten (bis heute).

Prüfungen helfen nicht!

Seit den 1930er Jahren zeigen Studien, daß Prüfungen weder helfen, um irgendeine Tätigkeit zu beherrschen (wie Wurzelziehen, Bruchrechnen, Klavierspielen, im Basketball Körbe werfen oder Fußballtore schießen) noch sind sie hilfreich, wenn es gilt **Faktenwissen** langfristig zu speichern, um später auf dieses Wissen **zugreifen** zu können (z.B. die klassischen Lernfächer in der Schule).

Quellen: Frank SMITH und dessen zahlreiche Quellen, Alfie KOHN, Stephen KRASHEN et al.

Warum Kinder keinen Prüfungen ausgesetzt sein sollten

Der amerikanische Arzt und Autor Dr. Mel LEVINE **behandelt täglich streßkranke Kinder**, die vor allem durch häufige Tests geschlaucht werden. Zwar ist die Anzahl der Prüfungen in den USA noch höher als bei uns, aber im Prinzip gelten seine Forschungsergebnisse auch für Kinder anderer Nationen, denn LEVINE stellte nämlich fest:

Mel LEVINE (*A Mind at a Time*, © 2002).



Dem Kind fehlt das neuronale Kostüm, das notwendig ist, um eine Prüfungs-Situation souverän meistern zu können.

Das **ständige Versagen** ist für viele SchülerInnen **neurologisch vorprogrammiert**. Aber das wissen in der Regel weder jene Menschen, die für das Wohlergehen der Kleinen sorgen sollen (Eltern, Erzieher, LehrerInnen), **noch** die betroffenen SchülerInnen selbst! Es leuchtet jedoch ein, wenn man folgenden Tatbestand berücksichtigt: Um eine Prüfung zu bestehen, benötigt man nicht nur Wissen (man muß also gelernt haben), sondern auch die **Fertigkeit**, dieses Wissen **hier und jetzt schnell und „spontan“ gezielt „anzuzapfen“**. Diese Fähigkeit aber muß sich erst **entwickeln** und ist bei Kindern noch mangelhaft ausgebildet.

Wir sprechen von der **physiologischen** Hirn-Entwicklung. Es wäre absurd, von einem Dreijährigen ein geschliffenes Essay zu erwarten. Gleichermäßen gilt:

Wir sollten von kleinen Kindern nicht fordern, was nur extrem wenige (**zu Hause besonders geförderte**) Kinder schaffen können.

neuro-
logische
Gründe
für
Versagen

DENK-
Fehler
der
Schule

Weil wir aber Unmögliches von Kindern erwarten, entstand der Irrglauben: Wenn die Kinder (genauer: weit mehr als zwei Drittel) sich mehr anstrengen würden, dann könnten sie es auch schaffen. Politiker, Schulverantwortliche (inkl. vieler Lehrer) gehen leider viel zu häufig davon aus, die Kinder könnten, **wenn sie sich mehr Mühe geben** würden. Das aber bedeutet im Klartext, daß mehr als zwei Drittel unserer Bevölkerung systematisch zu Menschen gemacht werden, die es (angeblich) schaffen könnten, wenn sie bereit wären, sich mehr anzustrengen. Aber dahinter liegt ein Denkfehler:

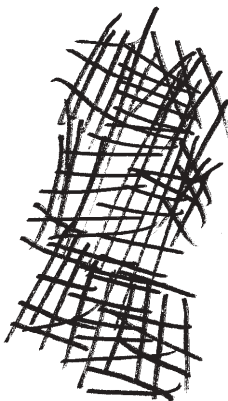
Wir haben ein knappes Drittel zur NORM erhoben und messen alle mit einem Maß, mit dem **über zwei Drittel** versagen müssen.

Jede Organisation außerhalb der Regierung müßte Konkurs anmelden, wenn sie jahrzehntelang von derartigen Fehleinschätzungen ausginge. Neben der Tatsache, daß unsere Härte gegenüber Kindern, die angeblich nicht „wollen“, falsch ist, kommt ein weiterer Denk-Fehler hinzu:

■ Eine Prüfung gibt vor, nur einige wenige Fakten zu testen (nämlich jene, die davor gelernt worden waren), aber das stimmt natürlich nicht.

Um einen Text (bzw. eine Frage) zu verstehen, muß ein Wissens-Netz vorhanden sein. Je kleiner die Kinder sind, desto weniger ausgedehnt ist ihr **Wissens-Netz**. Damit meinen wir erstens, daß **erst wenige Fäden** im Netz sind, und zweitens, daß junge Kinder in der Lage sind, **isolierte Wissens-Netz-INSELN** aufzubauen, die sich im Alter von ca. 10 bis 13 Jahren **erstmalig** zu EINEM großen Wissens-Netz zusammenschließen werden. Erst dann wird es möglich, von **jedem** „Wissens-Faden“ (im Netz) aus auf das **gesamte** Wissen zuzugreifen.

Davor stehen jeweils nur die Assoziationen jener einen metaphorischen Gedanken-INSEL, auf der man sich derzeit geistig bewegt, zur Verfügung. Erst nach dem Zusammenschluß aller Wissens-INSELN kann der Gehirn-Benutzer alle Stellen im gesamten Wissens-Netz „erreichen“.



Zum Beispiel könnte ein Begriff wie BLUME beim Kind eine Pflanze bedeuten, während für jemanden, dessen Wissens-INSELN sich verbunden haben, die BLUME auch in einem Bier- oder Weinglas „wohnen“ kann, am Hinterteil eines Häschchens ist oder uns als metaphorische Sprach-BLUME erfreut etc. Nehmen wir an, die Kinder hätten vor zwei Wochen das Bierbrauen besprochen und der Begriff BLUME wäre in diesem Zusammenhang aufgetaucht. Nehmen wir weiter an, auch in einer Prüfungsfrage wird BLUME in diesem Sinn gebraucht. Aber das Kind befindet sich in einem Ausnahme-Zustand, denn es darf nicht voller Interesse und Faszination über Prüfungsfragen nachdenken (wie bei einem Rätsel, das es lieben würde). Nein, es muß ja beweisen, daß es brav war und gelernt hat. Es wird be- und verurteilt aufgrund seiner Leistung heute. Es ist nervös! Es liest BLUME und „landet“ in jener Gedanken-INSEL, in der ihm der Begriff zum ersten Mal begegnet war. Es ist (wenn es nicht Kind von Bierbauern ist) wesentlich vertrauter mit der BLUME als Pflanze.

Da aber seine Wissens-Inseln noch nicht verbunden sind, kann es nicht schnell genug auf die „Bierblumen“-Frage reagieren, es „zerbricht sich“ den Kopf, es vergeudet wertvolle Zeit, es leidet unter mehr und mehr Streß.

Also fällt das Kind in Panik. Die aber verstärkt die bereits vorhandenen Denk-Blockaden, es erlebt das typische **kognitive Vakuum**, das durch **Pauken ausgelöst** wird. Diese Denk-Blockade aber ist nur ein Symptom einer umfassenden Streß-Reaktion, die den gesamten Organismus erfaßt. Dabei wird u.a. Blut von der Körpermitte und dem Gehirn abgezogen und in die Extremitäten (Arme und Beine) gelenkt, damit der Organismus kämpfen oder fliehen kann. Es werden ca. 25 Stoffe ins Blut geleitet, um dieses für den Fall einer Verletzung zu präparieren und das Immunsystem zu aktivieren etc. Während all das abläuft, sitzt das Kind in der Prüfung! Der Feind ist dieses Blatt Papier, die Lehrkraft, die einen benoten (be-WERT-en) wird, das System, das es zuläßt, daß man regelmäßig so leiden muß, wodurch der einst spannende Prozeß des Lernens pervertiert wird. Das Kind wird entweder zu



Erst wenn man bezüglich NEUER Infos genügend Übung hat, aus den verschiedensten Standpunkten auf diese Info zuzugreifen, kann sich der Stadt-Land-Fluß-Effekt[®] einstellen. Und erst danach kann man mit der Info souverän umgehen. Aber Prüfungswissen ist meist noch viel zu frisch, als daß das möglich wäre!

Deshalb empfehle ich ja regelmäßige ABC-Listen, KaWa.s[®] und Stadt-Land-Fluß-artige SPIELE als Trainingscamp für den Geist; sie sind ab dem Alter von ca. 10 Jahren möglich und trainieren die Assoziations-Fähigkeit, die man z.B. benötigt, um Prüfungsfragen zu begreifen!

lange bei dieser Frage verharren (wie ein Kaninchen, das gelähmt auf die Schlange starrt) oder sie überspringen (fliehen), aber es weiß, daß es (wieder mal!) eine Frage nicht verstehen und/oder beantworten kann. Später, wenn die Verkrampfung aufhört (z.B. auf dem Heimweg von der Schule), könnte es (ohne akute Streß-Situation) wieder von einer Wissens-Insel zur nächsten hüpfen, und so fällt ihm plötzlich „siedend heiß“ ein, was mit der Frage gemeint war – aber jetzt ist es zu spät. **Jetzt kommt das Kind sich besonders „doof“ vor.**

Deshalb ist neben der Frage: „Haben wir zu diesem Thema bereits Fäden in unserem Wissens-Netz?“ immer auch zu prüfen, ob wir etwaige vorhandene Fäden **auch schon aktiv nutzen können**. Man muß nicht nur Fäden im Netz **haben**, man muß auch **fähig** sein, diese zu SPIELEN, um erfolgreich nachzudenken.

So wie wir musikalische Themen spielen können, so können wir Wissens-Themen „spielen“, aber erst **wenn genügend Wissen vorhanden ist, mit dem wir spielen können**. Dies gilt für Prüfungssituationen, aber auch, wenn wir analytisch oder kreativ nachdenken wollen. Daraus ergibt sich: Dr. Mel LEVINE ist nicht grundsätzlich gegen Prüfungen – nur gegen Prüfungen für Kinder! Jugendliche sollen sogar geprüft werden, aber anders als bisher.

Warum Jugendliche (ab ca. 14 Jahren) Prüfungen durchlaufen sollten, wengleich ohne Noten

Prüfung
NEIN,
wenn...
vgl. S. 188

Warum sind Prüfungen für junge Leute sogar gut? Weil sie junge Leute lehren, neues Wissen für einen bestimmten Zeitpunkt abrufbar zu machen. Und das ist eine Fähigkeit, die sie im realen Leben benötigen werden, also bereiten wir sie damit auf die Praxis vor, auf Hunderte von Meetings, Konferenzen, Kundengesprächen etc. Man lernt neue Daten über einen Kunden (oder über seine Produkte, seinen Produktionsprozeß etc.) und muß diese Infos im Gespräch mit ihm oder mit seinen Ingenieuren „griffbereit“ haben.

Teilweise stellt der Kunde de facto „Prüfungsfragen“ („Sie kennen unser neues Blähton-Verfahren?“), teilweise erfordert die Situation, daß wir das neue Wissen frei einsetzen (eher vergleichbar mit einer Essay-Frage). Deshalb ist Dr. LEVINE keinesfalls gegen Prüfungen, nur die Kleinen, die neurologisch meist noch nicht so weit gereift sind, sollten diesem Streß nicht ausgesetzt sein. Dieser Streß hat schädliche neurologische Auswirkungen, überdies tötet er die Möglichkeit, Interesse am Stoff zu entwickeln, weil Angst vor Prüfung die potentielle Freude im Keim erstickt.

Dies dürfte übrigens der Grund dafür sein, daß Stammesgesellschaften genau diesen Zeitpunkt (12-15 Jahre) wählen, um die Kinder in die Erwachsenenwelt zu integrieren. In vielen Gesellschaften durchlaufen die Knaben jetzt die intensive Vorbereitung für ihre Mannes-Zeremonie. In dieser Zeit müssen sie extrem viel lernen, z.B. Stammes-Wissen, Geheimnisse, die nur Männer besitzen dürfen, etc. Man bringt ihnen all das jedoch erst bei, wenn der Mensch Infos später gezielt abrufen kann (wie in einer Prüfungs-Situation), weil die Wissens-Inseln inzwischen zusammengewachsen sind und der Zugriff auf das gesamte Wissen möglich wird.



Keine Stammesgesellschaft der Welt hat je von Kindern gefordert, was neurologisch noch gar nicht möglich ist – nur moderne Industriegesellschaften fordern derart Unmögliches.

Prüfungen (ab ca. 14 Jahren) könnten also durchaus positiv wirken, wenn die Note nicht wäre. Denn, wer vor allem „für Noten“ lernt, lernt nicht wirklich. Er/sie **will die Note, nicht das Wissen**. Er/sie will Vorteile, die die **Note** schafft, nicht aber die Vorteile, die das **Wissen** selbst bieten könnte. Er/sie will „**punkten**“, nicht **wissen** oder **können**. Notenfreie Prüfungen könnten jedoch ihre ursprünglich positive Funktion wiedergewinnen.

Außerdem bedeuten Prüfungen normalerweise auch **Noten**, und Schüler, die „für die Noten“ lernen, lernen inhaltlich extrem wenig. Deshalb gilt die Faustregel, daß man 90% des Schulwissens später vergißt.



Jede Prüfung kann mindestens drei Vorteile bieten, wenn sie nicht zu früh abgehalten wird und ohne die alles bestimmende Note abläuft.

PRÜFUNG
Ja,
wenn ...
vgl. S. 186

Vorteile von Prüfungen ohne Zensuren

- 1. Lernende können selbst überprüfen, ob ihre Eindrücke („Ja, das weiß ich jetzt ganz gut!“) korrekt sind.** Dies dient der **systematische Einsicht in den eigenen Fortschritt**, ein wesentlicher Faktor für den Erfolg eines Erwachsenen. Viele ArbeitnehmerInnen **überschätzen ihre (oft schwach ausgeprägten) Fähigkeiten dramatisch** und führen einen Lohnstreik nach dem anderen durch, ohne auch nur zu ahnen, daß sie **schon jetzt ihr Gewicht nicht ziehen**. Warum weichen denn mehr und mehr Firmen in Billiglohnländer aus? Bei hoher Kompetenz ist der Standort Deutschland gar nicht so schlecht, aber wenn die Betroffenen ähnlich freudlos „herumwursteln“ wie einst in der Schule, weil sie eine lustvolle Tätigkeit, die Freude macht, nie kennenlernen durften, dann rechnet es sich eben nicht in unserem Land.
- 2. Prüfungen zur Selbst-Einschätzung sollten von den Lernenden selbst korrigiert werden (in Kleingruppen!).** Dabei lernen Kinder oft weit mehr als **vor** der Prüfung. Erst die korrigierte Version (mit Lösungsangeboten oder Hilfestellungen von der Lehrkraft) geht an die Lehrkraft, die jetzt weit weniger „korrigieren“ und eine Note geben kann. Jetzt wird das benotet, was die Lernenden wirklich **WISSEN**. Jetzt wirkt die Note, wenn sie denn sein muß, nicht wie ein Fallbeil, sondern wird zu einer Bewertung des Ist-Zustandes. Da Menschen im realen Leben sowohl andere Menschen fragen als auch Nachschlagewerke benutzen dürfen, sollten diese Tätigkeiten auch bei Prüfungen normal sein, schließlich soll man ja in der Schule angeblich für das Leben nach der Schule fit gemacht werden, oder? Die Tatsache, daß viele MitarbeiterInnen völlig unfähig sind, irgendwo nachzuschlagen, weil sie eben das nie lernen durften, spricht für sich. Nirgendwo im realen Leben muß man eine Aufgabe erfüllen, ohne die Möglichkeit, Nachschlagewerke (inkl. Internet) zu benutzen oder einen Text nach der ersten Roh-Version zu verbessern, ehe man das Ergebnis „abliefern!“ . Das gibt es nur in der Schule! Warum liefern viele MitarbeiterInnen tagtäglich

lich grob fahrlässige Roh-Arbeiten ab? Antwort: Weil sie glauben, so funktioniert die Welt. Man könnte diesen gefährlichen Irrglauben wie folgt formulieren: „Du mußt alles auswendig wissen, im Zweifelsfalle raten, du darfst niemanden fragen und schon gar nicht spicken, und dann hoffst du, daß dein Chef deine Arbeit gut findet.“

Um nur ein praktisches Beispiel zu zitieren: Denken wir z.B. an Menschen, die beruflich schreiben und jeweils ihr erstes Roh-Manuskript einreichen – sei dies eine Gebrauchsanleitung, ein Brief an einen Kunden oder ein Manuskript, das sie an Verlage schicken! Solange SchülerInnen nicht lernen, wie eigenständiges Arbeiten abläuft, so lange halten sie die Prüfungs-Situation (unbewußt) für typisch, wenn es gilt, ihr Wissen zu nutzen und das Ergebnis „abzuliefern“. Anschließend warten sie auf die „Note“ und leiden, wenn die Empfänger gar nichts sagen, weil sie es gewohnt waren zu erfahren, wie gut/schlecht ihre Arbeit angeblich war. Dies bringt uns zum dritten Vorteil der Art von Prüfungen, die sinnvoll und gehirn-gerecht wären.

3. Die Prüfung hilft uns, (einen bestimmten Zeitpunkt) zu spielen. Wir können eine Situation probenhalber vorwegnehmen und sehen, wie wir abschneiden, ehe wir uns in die Situation selbst hineinbegeben. Deshalb lohnt es sich auch, Prüfungen vorab zu „spielen“, indem wir Prüfung spielen, um unsere Bereitschaft zu testen und zu stärken, ehe die wirkliche Prüfung stattfindet.

Prüfung
Spielen

Gehören wirklich so viele Kinder auf Sonderschulen?

Ich finde es erschreckend, in welchem Maß wir in den letzten Jahren mehr und mehr SchülerInnen als „sonder-bar“, d.h. als „Material“ für SONDER-Schulen einstufen, statt zu überlegen, ob diese oft eklatanten Fehlurteile zutreffend sind. So können wir zum Beispiel im Internet als erstes Ergebnis zum Stichwort SONDERSCHÜLER lesen:

**Anteil der Sonderschüler(innen) in NRW
auf 5,3 Prozent gestiegen**

Düsseldorf (LDS NRW). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler

Quelle:
http://www.lids.nrw.de/aktuelles/pressemitteilungen/2003/pres_054_03.html

Sind
Jungen
dümmer?
NEIN !!

Quelle:
[http://www.skh.de/
pisa/index.htm?dpa
/2004/04-02-03-
a.htm](http://www.skh.de/pisa/index.htm?dpa/2004/04-02-03-a.htm)

mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in der Primarstufe und der Sekundarstufe I der allgemein bildenden Schulen (ohne freie Waldorfschulen und Weiterbildungskollegs) NRWs hat sich von 4,6 Prozent im Schuljahr 1998/99 auf 5,3 Prozent im zurzeit laufenden Schuljahr erhöht. Wie das Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik mitteilt, stieg der Sonderschüleranteil bei Mädchen auf 3,9 Prozent und bei Jungen auf 6,6 Prozent.

Dann lesen wir dort: „Knapp zwei Drittel der 111.400 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Jungen.“ Das zeigt jedoch nicht, daß Jungen dümmer wären, sondern daß unser Schulsystem so kinderfeindlich ist, daß einzelne Bundesländer viel zu viele der uns Anvertrauten auf Sonderschulen abschieben (während weitere 4 bis 14% unter Drogen gesetzt werden, s. Seite 203), und daß von diesen benachteiligten Kindern bis zu zwei Drittel Jungen sind. Und niemand fragt, **warum?** Jeder nimmt an, es müsse wohl so sein!

Und auf einer Seite namens PISA-News erfahren wir:

PISA-News: dpa-Meldungen zu PISA

03.02.2004: Zahl der Sonderschüler stark gestiegen
Bonn (dpa) – Die Zahl der Sonderschüler in Deutschland ist in den vergangenen Jahren stark gestiegen. Von 1993 bis 2002 wuchs sie um 15,5 Prozent (von 371.800 auf **429.400**), wie das Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn am Dienstag mitteilte. Dieser Anstieg sei erfolgt, **obwohl** es eine zunehmende Tendenz gebe, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen (allgemein bildende Schulen ohne Sonderschulen) zu unterrichten. Die meisten (dieser) Schüler, rund 80 Prozent, verließen im Jahr 2002 die Sonderschule ohne Hauptschulabschluß.

D.h., daß wir wohl bald eine halbe Million Kinder/Jugendliche haben, die offiziell SONDER-bar genug sind, um von den anderen unterschieden zu werden. Es würde ja die allgemeine Statistik auch ungemein verschlechtern, wenn die 80% jener SONDER-Gruppe, die keinen

Hauptschulabschluß schaffen, die normalen Zahlen „verfälschen“ würden. Schon spannend: Erst sortieren wir sie aus, damit niemand in Frage stellt, warum wir sie nicht unterrichten können, dann wundern wir uns, wenn 80% von ihnen keinen Abschluß schaffen. Hier zum Vergleich unser Nachbarland Schweiz, damit Sie sehen: Der Trend, mehr und mehr Kinder auszu-SONDERN, besteht auch dort.

Quelle: Schweizerisches Bundesamt für Statistik.

Sonderschüler 1977-78	4,3 %	„Die Bandbreite in den Kantonen reicht von 2,0% (Tessin) bis zu 9,8% (Schaffhausen).“
Sonderschüler 1983-84	4,3 %	
Sonderschüler 1989-90	5,0 %	
Sonderschüler 1994-95	5,4 %	
Sonderschüler 1997-98	5,6 %	

Im gleichen Zeitraum hat man in **Finnland die letzte Sonderschule abgeschafft**, so daß die Zahl (knapp 70% schaffen die Hochschulreife) noch **be-MERK-enswerter** ist, denn das sind knappe 70% von **allen** (inkl. ausländischen) Schülern, da es keine Ausnahmen mehr gibt, während man in Hamburg wie folgt differenziert (aus den PISA-News, dpa-Meldung):

Im Jahr 2002 wurden rund 495.200 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland unterrichtet. **Davon entfielen 262.400 auf den Förderschwerpunkt Lernen** und 232.800 auf andere Schwerpunkte wie geistige Entwicklung, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung.

Also nimmt man einfach 262.400 Kinder aus der Schule, wegen LERN-Problemen, statt das System in Frage zu stellen. Wie viele mehr Opfer wollen wir Jahr für Jahr produzieren? Denn die sogenannten SONDER-SchülerInnen sind doch nur die Spitze eines Eisbergs, wenn wir all jene berücksichtigen, die den Abschluß zwar geschafft haben, aber trotzdem nicht lesen, schreiben, rechnen und vor allem denken können!

Welches Wert-System steht hinter modernen Gesellschaften, die lieber **Abertausende ihrer eigenen Kinder als gestört (bis krank)** einstuft, als sich zu fragen, wieso die Zahl derjenigen, die auffällig werden, von Jahr zu Jahr wächst? Wir schieben jedes Jahr lieber mehr

Übrigens wissen wir inzwischen auch, daß ein Großteil der **besonders Begabten** ebenfalls als LERN-behindert auf SONDER-Schulen abgeschoben werden, weil man nicht einmal zwischen Unter- und Überforderung unterscheiden kann!

DRUCK

und mehr SchülerInnen ab (oder stellen sie mit Drogen ruhig, vgl. Seite 203), als daß wir **unseren Stil zu unterrichten und zu lernen ernsthaft in Frage stellen**. Das ist das eigentlich erschreckende Ergebnis meiner Recherchen, insbesondere im letzten Jahrzehnt. Selbst der große Schock nach der PISA-Studie 2000 führte bisher kaum zu **sinnvollen** Veränderungen. Im Großen und Ganzen gibt es **noch mehr Druck** sowie eine Verschärfung **ungeeigneter** Prüfungsverfahren und Lehr- und Lern-Methoden. Ob in den USA oder in Europa, in fast allen modernen Staaten, deren Jugend hier geopfert wird, erleben wir dasselbe Bild:



Man schreit lautstark nach noch **härteren Auslese-Verfahrenen**, womit die Zahl der **sogenannten SchulversagerInnen** noch größer werden muß.

Es ist ja nicht so, daß Abertausende von Menschen als Versager geboren worden **wären**, sondern sie wurden **laut Etikett** zu solchen abgestempelt. Ist es ein Wunder, wenn sie sich bald auch so sehen? Dann aber folgt die sich selbsterfüllende Prophezeiung, und am Ende „sind“ sie Versager „geworden“. So erhöhen wir besonders **in dieser Generation die Zahl zukünftiger Bürger, die im tiefsten Grunde wissen, daß die Gesellschaft sie betrogen hat**. Ist es ein Wunder, wenn immer mehr junge Leute in den Industrie-Nationen ihren jeweiligen Staat ablehnen, sich politisch nicht beteiligen wollen, manchmal sogar ganz „abdriften“ (und sich Drogen, Alkohol oder Schlimmerem hingeben)? Bereits 1986 hatte eine Doktorandin festgestellt, daß unter den kriminellen Jugendlichen 4 mal so viele (ehemalige) SONDER-Schüler waren (s. Rand).

Wenn wir überlegen, daß **frühere PISA-Verlierer** inzwischen dramatisch umgestellt haben und daß es in ganz Finnland keine einzige SONDER-Schule mehr gibt, dann hat dies unglaublich wichtige Auswirkungen:

1. LehrerInnen können niemand auf SONDER-Schulen abschieben, weil es keine mehr gibt. Also muß man anders mit den Betroffenen umgehen.

Quelle:
Beck, Annette
(1986), Dissertation
im Internet:
<http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/vernooij/kriminalitaet/beck.htm>

2. Das Hauptziel besteht darin, die Schule für Schüler „gut“ zu machen, nicht für Lehrkräfte. Dies gilt auch für be-SOND-ere Kinder. Diese benötigen und erhalten **extra Aufmerksamkeit**, bis sie klarkommen. Komischerweise kommen sie in Finnland, Schweden und Dänemark auch klar.
3. Da die Be-SOND-eren SchülerInnen in der Schule bleiben, ist es wichtig, ihre **Stärken** zu finden: Jedes Kind kann zur Schulgemeinschaft beitragen, wenn man seine Stärken findet!
4. Die Regel lautet: Je mehr Zeit und Energie man in die Kleinen investiert, desto weniger Probleme gibt es später, wenn die Schüler gelernt haben, selbständig zu arbeiten (was in den skandinavischen Ländern wirklich stattfindet!). Also werden SONDER-bare Kinder schon früh unterstützt, nicht erst, wenn es zu spät ist. Bei uns werden sie auf SONDER-Schulen abge-SONDER-t, bzw. sie bleiben im System und verlassen die Schule später, ohne je richtig lesen, schreiben, rechnen oder denken gelernt zu haben. Einen weiteren Teil unserer Jugend (in manchen Ländern bis zu 14 %) dröhnen wir mit Medikamenten zu, und der Rest scheint immer noch über zu viele „de-motivierte“ (des-interessierte) SchülerInnen zu verfügen. Komisch.
5. Finnland definiert die Nation als LERN-LAND, dort gibt es inzwischen nur noch Bruchteile der Lern-Probleme, die man dort einst hatte und die wir (noch) haben ...

Deshalb habe ich die Doppel-Checkliste entwickelt. Wenn erstmals OPFER wie TÄTER eine Möglichkeit haben, festzustellen, daß der Unterricht (in der Kindheit oder heute morgen) leider nicht gehirngerecht war, dann profitieren beide. Als TÄTER können wir lernen, unseren Unterricht gezielt mit den Maßnahmen aus der Trick-Kiste anzu-REICH-ern (vgl. ABC-Modul, S. 37ff.), während die OPFER bei ihren häuslichen Aufgaben genauso gezielt **gegensteuern** können (indem auch sie strategisch an-REICH-ern). Somit haben wir erstmals erreicht, daß OPFER wie TÄTER (= OPFER des SYSTEMS) nicht mehr leiden müssen, sondern gezielt handeln können.

OPFER ab ca. 15 Jahren können mit Hilfe des Zwilling-Buches (*Trotzdem LERNEN*) gegensteuern; bei Kindern und Jugendlichen, die als angeblich „lernbehindert“ gelten, müßten zunächst Erwachsene helfen, bis sie merken, wie leicht Lernen werden kann. Hier sind Eltern, Tanten, Onkel, Freunde der Familie, Anti-Pauk-Nachhilfe-Studios etc. gefragt.

NOPFER lernen, daß sie **nicht schuld** sind, und **wie sie sich am eigenen Schopf aus dem Lern-Sumpf ziehen können.**

Aber auch die **TÄTER profitieren**. Die meisten gehen ja nicht absichtlich „gegen“ die Lernenden „vor“, sondern sie haben es im Zuge ihrer Ausbildung so gelernt. Sie leiden selbst, denn es ist extrem schwer, eine Klasse von Schülern zu unterrichten, von denen die meisten leiden. Das löst sogenannte „Disziplin-Probleme“ aus, denn (junge) Menschen, die gerne tun, was sie tun, haben wenig Veranlassung, gegen die Lehrkräfte zu kämpfen. Einige Lehrkräfte, die in den letzten Jahren in Pilotprojekten mitgemacht haben, berichteten inzwischen, wie hoffnungsvoll sie einst gewesen waren, und wie **entTÄUSCHT** sie dann wurden (d.h. die Täuschung hörte auf) und wie sie selbst gelitten hatten. Es ist ja kein Geheimnis mehr, daß auch LehrerInnen unter der Situation **leiden**.

Inzwischen aber haben Lehrkräfte die gehirn-gerechten Techniken ausprobiert und berichten. Viele machen z.B. Aussagen wie: **Ich gehe seit Jahren erstmals gerne in die Schule!**

Sie sprechen **leuchtenden Auges** von den **leuchtenden Augen ihrer Schutzbefohlenen**, sie haben begonnen, die große **Freude zu erleben**, die sich bei gehirn-gerechtem Vorgehen einstellt. Einige Kommentare finden Sie auch in unserer WANDZEITUNG: www.birkenbihl.de

Daß Lehrkräfte lernen können, weit besseren Unterricht zu erteilen bzw. ihre Schüler weit mehr zu unterstützen, wenn es darum geht, ihnen zu helfen, lernen zu lernen, sehen wir letztlich als Teil ihrer Aufgabe an. Wenn sie mit Hilfe dieser Techniken ihren Job besser machen können, umso besser. Aber was ist mit dem Opfern?

Wenn
Augen
leuchten



Alle Macht den Opfern?

Angenommen wir hätten mit Hilfe der Checkliste festgestellt, daß der Unterricht von heute morgen (oder die Mitarbeiter-Schulung in der Firma) NULL KÜGELI erhält. Dann wissen wir, daß dieser Unterricht (diese firmeninterne Unterweisung) alles andere als „gehirn-gerecht“ war. Was nutzt uns das? Nun, wie oben bereits festgestellt, lernen wir als erstes, daß wir nicht schuld sind. Das ist eine enorme Er-LEICHT-erung für viele Betroffenen! Aber wir können handeln. Wir können durch faszinierende An-REICH-erungs-Maßnahmen (der RECHTEN Checkliste) wenn schon nicht wegen, dann doch wenigstens TROTZ Unterweisung lernen. Dies gilt gleichermaßen, egal ob die OPFER SchülerInnen (ab ca. 14 Jahren) sind, **Mitarbeiter** in firmeninternen Schulungsmaßnahmen, **Arbeitslose**, die man zu Umschulungen „eingeladen“ hat, ja sogar **KundInnen**, die lernen müssen, ein neues Produkt (Handy, Gabelstapler) oder eine Dienstleistung (z.B. eine Software) zu nutzen.

Nun sagen manche meiner Seminar-TeilnehmerInnen: Das ist äußerst unfair! Wieso müssen wir als OPFER lernen, Lernstoff gehirn-gerecht anzu-REICH-ern? Wieso sollen wir die Arbeit der TÄTER leisten (also der Lehrkraft, des Fachbuchautors, des Autors oder Übersetzers der hirnrissigen Gebrauchsanleitung etc.)? Wieso müssen wir als Lernende leisten, was dieser Mensch **nicht** geleistet hat? Richtig, es mag Ihnen unfair erscheinen, aber bitte bedenken Sie zweierlei:

1. **Wir als Empfänger müssen immer „Arbeit leisten“**, wenn wir etwas Gehörtes (Gelesenes, Gesehenes) **verstehen** wollen, auch wenn der Sender gehirn-gerecht sendet. Wir müssen nämlich immer **wahrnehmen, mitdenken, begreifen, eigene Gedanken hinzufügen** etc. Das heißt **passives** Aufnehmen von Infos ist nicht effektiv, wie wir von Schule und unserer Couch beim Fernsehen genau wissen.
2. Wenn wir bedenken, **wie wenig beim passivem Konsumieren „hängenbleibt“** und wie leicht es wird, sich Dinge zu merken, die wir **aktiv-kreativ** gelernt haben, dann hören wir auf, über Unfairneß zu klagen.

Der folgende Abschnitt ist dem Zwilling-Buch für Lernende (Trotzdem LERNEN) entnommen, damit Sie als Lehrende oder als Eltern ihn zur Kenntnis nehmen, auch wenn Sie das Lerner-Buch nicht lesen.

Wir als Opfer?



EINSTEIN stellte einmal fest: Alles Wesentliche mußte ich mir selber beibringen.

Möchten Sie lieber unfairerweise das Gefühl haben, zu „doof“ zu sein und **hilflos zusehen**, wie Sie wieder einmal NICHT lernen, oder möchten Sie lieber (unfairerweise) zur **Selbsthilfe** greifen, um die **Situation dramatisch zu verbessern**? Eben!

Aber selbst wenn wir uns anfangs noch nicht zutrauen, selbst für unsere gehirn-gerechte Unterweisung sorgen zu können, profitieren wir von der Checkliste. Denn wir haben mindestens begriffen, daß es nicht an uns liegen kann, wenn die Checkliste zeigt, daß dieses Prüfgut (dieser Unterricht, dieser Artikel, dieser Lehrfilm, dieses PC-Programm etc.) **nicht gehirn-gerecht** ist. Dann wissen wir, daß Probleme beim Begreifen und Merken **nicht unsere Schuld** sein können. Wir haben demzufolge ab sofort aufgehört, Opfer zu sein. Egal ob die Situation unfair sein mag (Fairneß ist nicht als Geburtsrecht einzuklagen, es ist in der Natur nicht vorgesehen), wir können **handeln!** Wir können zumindest versuchen, gehirn-gerechtere Lehr-Personen aufzutreiben, oder wir **lernen, uns das Wesentliche im Zweifelsfall selber gehirn-gerecht beizubringen**. Deshalb betone ich immer, daß wir Lehren/Lernen als zwei Aspekte derselben Münze sehen müssen, das eine ohne das andere geht nicht. **ENDE ZITAT**

Autonomes Lernen an Schulen?

Warum nicht? Sollten Schulen nicht Orte des LERNENS sein? In meinem Büchern *Stroh im Kopf?* (ab 36. Auflage) und *Das innere Archiv* befindet sich je ein Modul mit demselben Titel (Gehirn-gerecht-Machen von Information); in *Stroh im Kopf?* stellte ich eine 5-Schritt-Methode zu autodidaktischem Lernen vor. Viele SchülerInnen waren so lange stark gegängelt worden, daß sie es zunächst sehr schwierig fanden, sich einer Thematik selbständig zu nähern. Deshalb gab es zahlreiche Fragen, weshalb ich in *Das innere Archiv* eine Ergänzung anbot. Aber inzwischen habe ich viele der Ideen wiederum weiterentwickelt. Heute können Sie Ihren SchülerInnen noch mehr bieten, nämlich: die neuen **NLLS** (Non-Learning Learning-Strategies), also unsere gesamte **Trick-Kiste**.

Somit haben Sie genügend Möglichkeiten, um Ihren SchülerInnen **diverse Startmöglichkeiten** zu bieten. Und diese können (in Kleingruppen oder einzelne) **WÄHLEN!** Wichtig: Wenn so ein Prozeß (z.B. autonomes Lernen) erst einmal gestartet wurde, beginnt er ein Eigenleben zu entwickeln, somit ist vor allem der Anfang das Problem, bei dem die Hilfe des Coach so wichtig ist.

*START-
möglich-
keiten
bieten*

Wenn Lehrkräfte beginnen, SchülerInnen zu autonomem Lernen zu verhelfen, müssen sie natürlich damit rechnen, daß sich auch **autonomes Denken** entwickeln wird. Dies kann zu faszinierenden EntDECK-ungen – auch für LehrerInnen – führen, wenn sie es zulassen. Damit wird die folgende typische Klage von SchülerInnen, die von unsäglichem Frust und Leiden zeugt, ebenfalls entwaffnet:

Schülerin, 20, Gymnasium (CH):

Den Lehrern nach dem Mund reden/schreiben?

(...) und in jenen Fächern, in welchen wir Bücher wählen oder Vortragsthemen bestimmen können, haben wir SchülerInnen uns ein Repertoire von Lehrer-Wünschen zurechtgelegt. Wir wissen doch **genau, was die Lehrperson will und wann es eine gute Note gibt. Da lohnt es sich nicht, aus dem Rahmen zu fallen und sich für etwas speziell zu engagieren.** Es ist traurig, aber ich habe durch all die Jahre gelernt, mich zu **fügen** ... In meiner Klasse machen dies die meisten so.

*ist das
nicht
traurig
?*

Haben Eltern Angst vor der Schule?

Mikro-WQS

Frage: Wieviel Prozent der Erwachsenen in unserem Land sind schulgeschädigt (teilweise in gravierendem Maße)?

- weniger als 10%
- zwischen 11% und 25%
- zwischen 26% und 50%
- mehr als 50%



PISA
2000

Denken Sie zurück an den Schock nach der großen PISA-Studie 2000. In den Wochen und Monaten danach jagte ein Beitrag in den Print-Medien wie auch in Radio und Fernsehen den anderen und brachte neben vielen Infos über die Gegenwart auch diese erschreckende Realität an den Tag: Es sind weit mehr als 50% unserer Erwachsenen, die schlimme Schul-Erlebnisse hatten – es sind zwei Drittel ($\frac{2}{3}$) unserer Mitmenschen, viele davon Eltern, Tanten, Onkel, Großeltern. Wie glauben Sie, werden sie (unbewußt) ihre Kinder, Nichten, Neffen, Enkel beeinflussen? Wie reagiert ein Mensch, der einst verletzt wurde? Er will vergessen, er unterdrückt die Erinnerungen und er versucht, über das Thema möglichst nicht nachzudenken! Dies halte ich für einen Grund, warum das Thema Lernen/Lehren in diesem unseren Lande so einen geringen Stellenwert hat.

Mikro-WQS

Frage: Welche Menschengruppe ist größer?

Gruppe A: Menschen, die bereit sind, sich als potenzieller Superstar zum Affen zu machen (vgl. Casting-Shows, bei denen Zehntausende sich stundenlang anstellen, um eine Chance zu erhalten).

Gruppe B: Menschen, die Interesse daran haben, ihre Art zu lernen oder zu lehren mit wenig Aufwand dramatisch verbessern wollen; also Menschen, die gerne Super-LERNER oder Super-LEHRKRÄFTE sein möchten.

- Gruppe A
- Gruppe B

Interessant ist die Tatsache, daß diejenigen, die den Weg zum Superstar gehen wollen, häufig bald aufgeben, wenn sie zum ersten Mal realisieren, wieviel ein echter Musik- und/oder Tanz-Star lernen muß!

Tja, ich glaube, daß es weit leichter ist, Menschen zu finden, die Superstar werden wollen als Menschen, die ihre Fähigkeit zu LERNEN oder LEHREN entwickeln möchten.

Dies gilt natürlich nicht nur für jene, die **offiziell** lernen/lehren sollen (also SchülerInnen, StudentInnen und Lehrkräfte), sondern **auch** für jene, deren Lernen/Lehren eher inoffiziell abläuft (von Führungskräften, die sich unklar ausdrücken, über Menschen, die KollegInnen

einweisen sollen, bis zu Verkäufern und Beratern von „erklärungsbedürftigen“ Produkten, die Kunden das altbekannte Gefühl geben, dafür seien sie wohl zu „blöd“).

Wir interessieren uns für „jeden Mist“, nicht aber dafür, wie wir und unsere Kinder (MitarbeiterInnen) für die Zukunft in einer Informations- oder Wissens-Gesellschaft fit gemacht werden sollen. Da reden die Politiker wohltonend von „lebenslangem Lernen“ und davon, daß Länder wie Deutschland nur **eine** Ressource haben, nämlich die geistigen Fähigkeiten ihrer MitbürgerInnen, aber in Südindien und an anderen (skandinavischen oder asiatischen) Orten lebt man uns vor, wie man diese menschliche Ressourcen systematisch schult und nutzt.

ⓓ
unsere
Ressource:
GEIST !!

Erinnern Sie sich noch an die Politschlachten von wegen Greencards für Inder? Damals lautete der Slogan der ausländerfeindlichen Lobby: „Inder oder Kinder“ (so unlogisch dieser Spruch auch war, denn Kinder brauchen einige Jahre, bis sie einen computerfachmännischen Inder „ersetzen“ könnten)! Das Gerede ist inzwischen verstummt, aber nur, weil niemand ernsthaft an dem Thema **arbeiten** will. Jeder hofft, es wird weggehen, wenn wir nicht daran denken! Und warum wollen wir nicht daran denken? Antwort: Weil zu viele Erwachsene schul-geschädigt sind! Wir neigen dazu, das ganze Thema zu verdrängen. Denn sonst müßten wir uns eingestehen, daß vieles, was in der Schule geschieht, nicht zum Wohle der Jugend passiert. Ein Beispiel soll hier stellvertretend für unzählige stehen:

In einer TV-Talk-Show mit Schul-Beauftragten, Lehrkräften und Erwachsenen (= ehemaligen SchülerInnen) berichtete eine Frau, daß sie als Achtjährige ein erstes Mal von Mitschülerinnen ausgelacht wurde, als sie einen Fehler machte.

Sie erzählte, wie sehr dieses Erlebnis ihr ganzes Schulleben geprägt habe, daß sie den Rest Ihrer Schulzeit Angst vor ähnlichen Blamagen hatte und sich niemals mehr frei äußern konnte. Daraufhin fragte sie einer der Schul-Beauftragten, ob sich so etwas später jemals wiederholt habe. Ja, so ca. einmal pro Schuljahr, wiewohl sie sich seit dem ersten

TV-TALK
betreff
PISA+
Schule

Ein Mann
stoppt
ALLE

Male weitgehend weigerte, irgend etwas zu sagen, wenn es sich vermeiden ließ. Nun wollte er wissen, wie viele Jahre sie insgesamt zur Schule gegangen war. Sie hatte mit 14 eine Lehre begonnen (3 Jahren Berufsschule). Darauf sagte dieser Talkgast im Tonfall der Entrüstung:

Wenn Sie erlauben, **das ist doch typisch für die ganze Debatte hier**. Da ist diese Frau ab dem 8. Lebensjahr pro Jahr im Schnitt **einmal** ein wenig ausgelacht worden – mein Gott, das ist uns allen widerfahren, das gehört einfach dazu! Und das wird dann zum Schul-Trauma erhoben und als Beweis für die katastrophalen psychischen Folgen von Schule dargestellt ...

Er sprach so lange und vehement, daß danach von den anderen Gästen, die als frühere SchülerInnen eingeladen worden waren, keine/r mehr ein weiteres Beispiel vorzubringen wagte. Was man bei solchen und ähnlichen Diskussionsrunden meines Erachtens völlig übersieht ist u.a. dies:

1. Es ist m.E. eine geradezu strafbare Unterlassungssünde, daß **beim ersten Mal** (als sie von den KlassenkameradInnen ausgelacht wurde), die **Lehrkraft nicht** eingriff und diese Schmach sofort unterband!
2. Es ist jedoch m.E. genauso schlimm, daß in all den Jahren danach **alle weiteren Lehrkräfte**, die anwesend waren, als sie **wieder** ausgelacht wurde, **ebenfalls nicht** eingriffen, um dieses Verhalten zu stoppen. Es dürfte klar sein, daß solche Erlebnisse auf das Selbstwertgefühl drücken müssen. Es ist schon schwer genug für einen Erwachsenen zu ertragen, wenn er ausgelacht wird, aber ein Kind leidet mindestens so, wenn nicht mehr, hat aber weit weniger Optionen. So kann ein Erwachsener den Ort, an dem man ihn auslacht, verlassen, falls er dies wünscht, während das Kind durch den Schulzwang diese Option nicht besitzt. In diesem Licht sollte man sich einmal fragen, warum Schulschwänzen zu einem so ausgeprägten Problem in modernen Staaten geworden ist, daß immer häufiger die Dienste der **Polizei** in Anspruch genommen werden, um diese Kinder zu zwingen, in die Schule zu gehen.

Lehrer
|
VS
SchülerInnen

3. Der **entrüstete Talkgast** hatte sich darüber aufgeregt, daß man die seltenen Vorfälle (von ca. einmal pro Jahr) aufbauschen würde. Da nickten einige im Publikum Beistand, es klingt ja auch so „logisch“, nicht wahr? Dabei bedenkt jedoch niemand, daß **einmal im Jahr vollkommen ausreicht**, um die Panik **an allen anderen Tagen** aufrechtzuerhalten. Wenn wir tagtäglich befürchten müssen, **heute könnte es wieder passieren ...** Das reicht aus, um den Adrenalin-Spiegel permanent zu erhöhen, d.h. eine physiologische Besonderheit auszulösen, die bei Soldaten als **Kriegstrauma** bezeichnet wird. Solche Soldaten landen im Sanatorium, während solche SchülerInnen täglich weiter an die „Front“ (in die Schule) gehen müssen. Die Angst vor der Blamage ist weit schlimmer als die Blamage selber, wenn sie einmal chronisch geworden ist. Und das bringt uns zum vierten Punkt:

dieser Mann
(vgl. S. 200)

TRAUMA

4. Wenn wir **vorher genau wüßten**, wann das Schlimme das nächste Mal geschehen wird (in vier Stunden, Tagen, Wochen, Monaten), dann könnten wir uns ja bis kurz vor jenem Datum entspannen, **aber wir können es ja nicht vorab wissen!** Es ist diese **Ungewißheit** – mehr als alles andere – was quält! (Dem fügte einer der Beta-Leser dieses Buches per E-Mail hinzu: „Die ständige Angst, dass der Lerner oder die Lernerin selber von Lehrer/Lehrerin lächerlich gemacht wird und/oder von den Übrigen ausgelacht wird bezieht sich nicht nur auf am eigenen Leib erlebtes. Die Angst wird auch dadurch geschürt, dass immer wieder **andere** in der Klasse ausgelacht werden. Wenn jeder nur einmal pro Jahr ausgelacht würde, würde das die Angst aller doch aufrechterhalten, oder?“)

quälende
Ungewißheit

Richtig! Und das Schlimmste, das wir einem Menschen aufbürden können ist **Ungewißheit**, insbesondere über **lange Zeiträume** hinweg.

Unser Gehirn ist **nicht** darauf angelegt, längere **Ungewißheiten** zu ertragen.



Ob MitarbeiterInnen monate-/jahrelang bangen, wann ihre Arbeit wegrationalisiert wird, oder ob **SchülerInnen** darauf warten, zum

Deshalb verurteilen wir Menschen zu zeitlich begrenzten Gefängnisstrafen! Werfen Diktatoren hingegen Menschen zeitlich unbegrenzt in den Kerker, so ist die Zahl der Selbstmorde bzw. derer, die „irre werden“ enorm hoch!

Diese Zahlen wurden von verschiedenen Print-Medien veröffentlicht (u.a. FOCUS, März 2003).

Gespött zu werden – es ist die **Ungewißheit**, die so schwer zu ertragen ist und **immensen Streß** auslöst! So leiden z.B. die Gefangenen in Guantanamo-Bay **nicht** am meisten, weil sie ohne Prozeß und ohne Anwalt dort sitzen, sondern **am meisten leiden sie** (wie alle inzwischen Freigelassenen übereinstimmend sagen), weil sie **keine Ahnung haben, wie lange es dauern wird**. Der berühmte Satz NIETZSCHEs (Wir Menschen könnten so gut wie jedes **Wie** ertragen, wenn wir ein **Warum** kennen.), könnte variiert werden:

Menschen ertragen fast jedes Was, wenn sie genau wissen, wie lange es andauern wird.

Kennt man einen **Zeitpunkt**, kann man zu zählen beginnen (Jahre, Monate, Wochen, Tage, Stunden, Minuten). Diese Art der Orientierung gibt Halt. Völlige Ungewißheit aber ist **haltlos**, man fühlt sich, als wäre einem der Boden unter den Füßen weggezogen worden, als würde man fallen, immer und ständig weiterfallen. Dies erzeugt eine Art von Vertigo-Krankheit. Es handelt sich um die psychische Analogie zur Raumkrankheit bei freiem Fall (d.h. bei Schwerelosigkeit). Bezüglich der Ungewißheit von Guantanamo gilt:

Die Ungewißheit wurde von internationalen Fachleuten für Folter eindeutig als Folter-Tatbestand definiert.

So ähnlich ist es, wenn SchülerInnen einmal erlebt haben, daß die KlassenkameradInnen über sie (oder andere) **ungestraft** lachen dürfen, weil sie etwas nicht wissen, lange nachdenken, einen Fehler machen etc. Diese Angst löst eine ähnliche Ungewißheit aus, wie für die Folteropfer in Guantanamo-Bay, nur daß wir hier Kinder „foltern“.

Mikro-WQS

Frage: Wieviel Prozent der Lehrkräfte lassen sich um 2 bis 10 Jahre vorzeitig aus der Schule entfernen, indem sie sich entweder als permanent krank (= arbeitsunfähig) einstufen oder vorzeitig pensionieren lassen?

Die Zahlen sind erschreckend, und zwar nicht nur bezogen auf die Lehrkräfte, sondern auch bezogen auf ihre **Opfer**: die Zahl von Kindern, die zu streßkrank sind, um in die Schule zu gehen, z.B. weil sie zu Recht befürchten müssen, man könnte wieder einmal **ungestraft über sie lachen** (heute, morgen oder irgendwann). Ebenso wächst die Zahl von Kindern, die sich direkt umbringen (auch Neunjährige!) oder die sich indirekt umbringen (Drogen, Alkohol), bzw. die nur mit Medikamenten dem Unterricht beiwohnen können. In Deutschland wird heute zehnmals so viel Ritalin verschrieben wie vor 10 Jahren; in Amerika ist der Anteil der angeblich kranken Kinder noch dramatischer gewachsen. Dort können sogar Lehrkräfte Eltern gerichtlich dazu verurteilen lassen, den Kindern **Ritalin** zu verabreichen. Somit reicht das Spektrum von ADHD-Kindern von über 14% in manchen Ländern, bis zu knapp 4% (Schweiz), wobei Deutschland zwischen beiden Extremen liegt.

Somit sind die **nicht sauber einzuordnenden Fälle** (wie auch die Dunkelziffern) so hoch, daß man **keine genauen Zahlen** nennen kann, aber bezogen auf die Frage nach den Lehrkräften, die vorzeitig aus dem Schuldienst ausscheiden, sind die Zahlen bekannt: Es sind über 90% der **LEHRKRÄFTE**, die sich zwischen 2 und 10 Jahre vorzeitig aus der Schule entfernen (lassen). Genauer: Es sind 92% (laut FOCUS, März 2003). Im Klartext:

U Immer mehr **SchülerInnen** werden in der **Schule streßkrank**, müssen mit der chemischen Keule (oft jahrelang) „ruhiggestellt“ werden (oder greifen zu Drogen bzw. Alkohol), weil sie es nicht länger ertragen können, während sich **gleichzeitig** immer mehr Lehrkräfte aus der **Streß-Falle Schule** entfernen (lassen).

Geistliche hingegen sind noch mit 90 Jahren beruflich tätig! Deshalb wundert es kaum, daß es Selbsthilfe-Gruppen für schul-geschädigte LehrerInnen gibt, aber keine für gemeinde-geschädigte Pfarrer.

Vgl. Quellen: Jörg BLECH: *Die Krankheitserfinder* und ein „BAG-Bulletin“ (vom Bundesamt für Gesundheit) am 04.04.2002.

RITALIN

Priester haben andere Probleme, z.B. mit dem Zölibat, aber Geistliche ohne diesen Druck sind sehr glücklich in ihrem Beruf.

Aber darüber reden wir kaum in diesem Land, das einst das Land der Dichter und Denker war. Da die meisten Erwachsenen in ihrer Schulzeit ebenfalls viel Unangenehmes erlebt haben, jedoch dazu neigen, darüber nicht nachzudenken, müssen sie ihre **Ängste unterdrücken**. Daraus resultiert eine gefährliche Entwicklung, die besonders den engagierten Lehrkräften große Sorgen macht:



ELTERN lassen sich fast nie in der Schule blicken. Sie kommen weder zu Elternabenden noch zu Sprechstunden – bis es zu spät ist.

Dann ist ein gegenseitiges entspanntes Kennenlernen von Eltern und Lehrkräften kaum noch möglich, das Kind ist versetzungsgefährdet – es brennt bereits lichterloh –, und so kommt es leider häufig zu außerordentlicher **Feindseligkeit gegen die Lehrkräfte**, d.h. **gegen Personen, die uns an jene erinnern, unter denen wir früher als Opfer gelitten haben**. Eine Mutter berichtete, daß sie, als sie die Schule ihrer Tochter betrat, eine ähnlich lähmende Beklemmung erlebt habe wie in ihrer Kindheit: Sie konnte kaum atmen, sie fühlte sich akut bedroht und wiewohl sie rational wußte, daß Sie **heute nicht Opfer**, sondern Besucherin war, konnte sie diese Gefühle nicht beherrschen:

Als ich diese leeren Korridore entlangschritt und meine Schuhe auf den Steinfließen hören konnte, die bilderlosen Wände, leises Murmeln hinter manchen Türen – so war es früher immer, wenn ich wieder mal draußen stehen mußte und dann etwas auf und abging, weil es mich fror. Auf dem Weg zu dem Treffen mit der Lehrerin meiner Tochter erlebte ich so viel Schmerz aus meinen Kindertagen, daß ich auf dem Absatz umdrehen und die Schule verlassen mußte.

Zum **Beispiel**: Theater, Konzerte, Ausstellungen mit Werken der SchülerInnen, Info-Abende über Lern-Techniken etc.

Leider veranstalten die meisten Schulen keine/wenige **außerschulische Aktivitäten**, an denen **Eltern** die Schule ihrer Kinder in einer ganz anderen Rolle als ihre eigenen Schulen einst erleben: Keine leeren Korridore, in denen die Schritte der Vergangenheit hallen, sondern die festlich geschmückte Aula/Sporthalle, in der das eigene Kind

(oder eines/r Freund/in des eigenen Kindes) in einem Theaterstück oder Konzert mitwirkt, in einer Ausstellung eine Figur zeigen will. **Jetzt** können Eltern erstens schlecht wegbleiben und zweitens ihre alten Ängste und Streß-Gefühle wesentlich leichter überwinden, weil sie diese Schule und ihre Menschen (z.B. die Lehrkräfte ihres Kindes) in einem völlig anderen Licht erleben. So können sie mit diesen Personen gemeinsam ein neues HEUTE und MORGEN aufbauen, welches das alte GESTERN langsam verblassen läßt. In vielen Schulen in anderen (z.B. in angelsächsischen) Ländern hat man allerbeste Erfahrungen mit solchen Aktivitäten gemacht. Ein Tip einer Lehrerin aus einer englischen Schule:

Vor dem eigentlichen Ereignis, in der Pause und danach, ergeben sich zwanglose Möglichkeiten für uns und die Eltern, einander kennenzulernen und über die **tolle** Leistung des Kindes zu sprechen, die heute zur Debatte steht. Also ergibt sich doch eine ganz andere Basis für Gespräche heute, wie auch für spätere Kommunikationen, sollte es mal zu echten Problemen kommen. Bei solchen Anlässen kann man von Anfang an wirklich **miteinander** reden, so daß Lehrer und Eltern später **gemeinsam** und **mit dem Kind** Lösungen suchen können, falls dies je nötig wird. Außerdem lernen sich alle Betroffenen ein wenig kennen, statt daß, wie früher, die Kinder in der Mitte hingen und **entweder** mit Lehrkräften **oder** mit Eltern zu tun hatten – so gut wie nie aber **beide gemeinsam in einer sozialen Situation** erleben konnten.

Das alles könnte sich mit diesem Buch ändern! Es gibt Wege, die das Lehren massiv erneuern und revolutionieren können – und zwar **auch** für Menschen mit Schulschäden. Es ist ein **neuer Anfang**, auf den man sich einlassen kann. Und da **Lernen und Lehren** zwei **Seiten derselben Medaille** sind, können wir über das eine nicht sprechen, ohne das andere (und umgekehrt) einzubeziehen. Zwar liegt der **Schwerpunkt dieses Buches** beim Lehren (und im Zwillingstitel beim Lernen), aber die **beiden Tätigkeiten** sind wie

Tip
aus
6B

ein
neuer
Anfang


... Dann
müßten
die
ELTERN
kommen


Zwillinge auch dann miteinander verbunden, wenn wir gerade nur den einen sehen.

Wenn Schulen in Zukunft Veranstaltungen anbieten würden, z.B. als Info **nach** einer Schüler-Theateraufführung oder einem Konzert mit SchülerInnen (zu dem die Eltern kommen „müssen“), dann können **Schulen wieder zu wirklichen Orten des Lernens/Lehrens** werden, an denen **alle glücklich** sein können: die Ex-Opfer, weil das Lernen neuerdings zur Freude wird, die Lehrkräfte, die ja oft als Opfer der Vergangenheit handelten, und die Eltern, die häufig jetzt erst **nachträglich** begreifen, was ihnen damals widerfahren war. Ich erlebe es in meinen Vorträgen und Seminaren immer wieder, daß mir TeilnehmerInnen in den Pausen mit Tränen in den Augen erzählen: Sie hätten heute erstmals begriffen, daß **sie als Kinder und junge Leute ja gar nicht blöde gewesen seien** und daß der Unterricht damals eben nicht gehirn-gerecht gewesen war, was sie zu Opfern gemacht hatte. Viele fügen hinzu, daß sie sich **ab jetzt zutrauen**, neue Dinge auszuprobieren, weil sie zum ersten Mal erfahren hätten, daß Lernen von der Natur als lustvolle Tätigkeit vorgesehen ist, weil es Überlebenswert hat, und daß eine Menge passiert sein muß, wenn sich das einst geändert hat.

Es ist unglaublich, die Freude und Erleichterung in den Gesichtern zu sehen, weil ihnen jetzt klar ist, wie gerne sie vor der Schule und teilweise **danach auch außerhalb** der Schule gelernt hatten, sowie daß dies die **eigentlich natürliche Art des Lernens** darstellt.

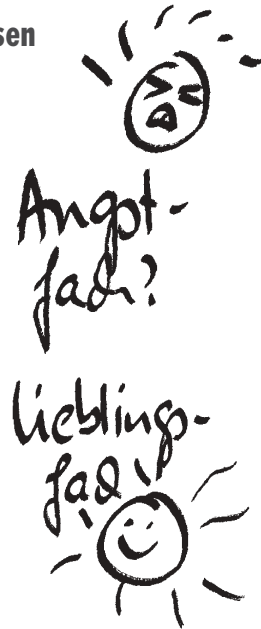
Ziel dieses Buches ist es, meinen LeserInnen ähnliche Einsichten (für sich oder Familienmitglieder, Freunde etc.) zu ermöglichen.

PS: Auch LEHRKRÄFTE sind einst SchülerInnen gewesen

Wer meint, alle LehrerInnen hätten nie Angst in der Schule gehabt (sonst wären sie ja wohl kaum LehrerInnen geworden), irrt. Interessanterweise stellen auch viele LehrerInnen fest, daß sie in ihren früheren Angst- bzw. Lieblingsfächern zu denselben Urteilen kommen wie andere Erwachsene. Manche haben (mit Entsetzen) begriffen, daß ihr heutiger Unterricht dem Unterricht ähnlich ist, den sie in früheren Angstfächern erlitten. Viele verstehen erstmals, daß auch sie als Kinder begonnen hatten zu glauben, daß die Opfer selbst verantwortlich dafür seien, ob sie lernen. Diese Einstellung blieb manchen erhalten. Das heißt: So manche Lehrkraft lehrt ihr früheres Lieblingsfach und behandelt SchülerInnen, die „nicht klarkommen“, als seien diese schuld, und zwar gerade, weil sie selbst als Kind in ihrem Angstfach die Schuld für Lernprobleme internalisiert hatte. Daher kommt es dieser Lehrkraft heute gar nicht in den Sinn nachzuforschen, ob sie als Lehrkraft möglicherweise (mit) verantwortlich sein könnte. Die Checkliste brachte dies schon häufig an den Tag.

In der Kommunikations-Theorie weiß man seit Jahrzehnten um die Verantwortung des Senders, warum soll dies bei Lehrkräften, Chefs, Ausbildern, Kundenberatern etc. anders sein? Allerdings hatte es früher genausowenig Sinn, diese Sender „schuldig“ zu sprechen, wie es heute hilft, wenn wir die Schuld den Opfern zuschieben. Die Frage ist, was wir dagegen unternehmen können und genau darum geht es ja in diesem Buch.

Viel Er-FOLG (= Folge Ihres Tuns ab heute) wünsche ich Ihnen und Ihren SchülerInnen sowie deren Eltern.



Vielleicht möchten Sie zwei Module in meinem Buch *Das innere Archiv* zur Ergänzung heranziehen: Modul 8 – Forschungsergebnisse über das Lernen (Seite 149 ff.) und Modul 14 – Lehrer-Modul (Seite 242 ff.).