



GEGENREDE

Freerk Huisken

Über die Untauglichkeit der Hirnforschung als Ratgeberin in Bildungsfragen¹

In ihren Urteilen über die Bedeutung der Hirnforschung für Schule und Erziehung sind deren Vertreter inzwischen etwas zurückhaltender geworden. Während sie früher wie pädagogische Heilsbringer aufgetreten sind, die alle Lehrerprobleme lösen könnten, scheinen sie inzwischen gemerkt zu haben, dass ihre Ratschläge zu den Allerweltsweisheiten schulischer Erziehung gerechnet werden und gestehen ein, dass *„aktuelle Neurowissenschaft auf dem Gebiet der praktisch-pädagogischen Erfahrung bisher nicht mehr herausgebracht hat, als erfahrene Pädagogen schon wussten“*. Dennoch bestehen sie weiterhin auf dem Postulat, dass das Lernen *„hirngerecht“* zu verlaufen habe und formulieren ihre Bedeutung neu: *„Nunmehr kann mit neurowissenschaftlichen Befunden und Argumenten belegt werden, warum sie mit dem, was sie wussten, Recht hatten.“*²

Sie täuschen sich. Aber das ist nicht alles. Ich halte die mit der Hirnforschung in die Welt gesetzten Urteile und ihre Anwendung auf Schule und Erziehung nicht nur für *falsch*, sondern zugleich für recht *verhängnisvoll*. Beides soll nachgewiesen werden.

1. „Hirngerechtes Lernen“ - gibt es nicht!

a. „Hirngerechtes Lernen“ - ein Wort, das für sich schon ein Ungetüm darstellt, bei dem ich in die Luft gehen könnte: kindgerechtes Lernen, lernstoffgerechtes Lernen mag es ja geben, aber *„hirngerecht“*? - fasst sich für G. Roth³ in fünf Direktiven zusammen, deren Einhaltung

¹ Leicht überarbeiteter Vortrag von der 8. Pädagogischen Fachtagung der Interessenvertretung der NÖ Familien in St.Pölten vom 27.4.2012

² G.Hüther, nach: N.Westerhoff, Neurodidaktik auf dem Prüfstand, in: G&G, 12/08, S.45. Erziehungswissenschaftler wie z.B. U.Herrmann sind auf diesen Zug aufgesprungen und arbeiten sich seitdem an einer „Neuropädagogik“ ab. (vgl. U.Herrmann, in: N.Caspary (Hg.), Lernen und Gehirn, Freiburg i.Br. 2010) Die von einigen Erziehungswissenschaftlern vorgelegten Fundamentalkritiken – darunter die von S.Cechura (Kognitive Hirnforschung, HH 2008) und von mir vorgelegten Arbeiten –, werden in der Debatte über 'Neuropädagogik' ziemlich ausgeblendet. Offenbar passt diese Sorte Kritik nicht in den pluralistischen Konsens der etablierten Pädagogik.

³ Zusammengestellt nach G. Roth, Warum Lehren und Lernen so schwierig sind (http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_II/Grundschul_Paedagogik/content/WarumsindLehrenundLernensoc_hwierig.GerhardRoth.pdf) (Roth 1); Bildung braucht Persönlichkeit, Stuttgart 2011 (Roth 2); Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb, in: R.Caspary (Hg.), Lernen und

das Lernen *erfolgreich* macht. So wenigstens lauten der Maßstab und das Versprechen dieser Sorte Hirnforscher:

- Lernen braucht seine Zeit.
- Lernen muss sich lohnen, muss Belohnung versprechen.
- Die innere emotionale aktive Beteiligung am Stoff (Freude, Interesse) erleichtert Lernen; zumindest angstfrei muss es sein.
- Das Lernen braucht Vorwissen bzw. Anknüpfungswissen.
- Lernen kann nur jeder selber, weswegen sich der Lehrer nie sicher sein könne, ob der Schüler auch gelernt habe, was der Lehrer beibringen wollte.⁴

Wer hätte das gedacht, dass das Lernen so seine Zeit braucht, dass das Interesse am Lernstoff das Lernen erleichtert oder dass jeder selber lernen muss, es den Nürnberger Trichter – das Ideal jedes Erziehers – nicht gibt! In der Tat handelt es sich um pädagogische Binsenweisheiten, die Lehrer schon immer gewusst haben.

Es handelt sich um pädagogische Binsenweisheiten, die Lehrer schon immer gewusst haben

schon immer gewusst haben. Inzwischen gestehen die Hirnforscher⁵ dies auch zu, erklären damit jedoch – wie angedeutet – deshalb

eine Neuropädagogik nicht für überflüssig, sondern bestehen darauf, dass sie das *Warum*, also den *Grund* für diese Direktiven für erfolgreiches Lernen ermittelt hätten und zwar im Funktionieren des Gehirns, besonders seines limbischen Systems.

Das aber ist merkwürdig. Und zwar aus mehreren Gründen: Wenn es denn zuträfe, was diese Hirnforscher behaupten, könnte das limbische System den Lehrern, die diese fünf Grundsätze *kennen*⁶, ziemlich egal sein; es sei denn aus dem ermittelten *Warum* würde mehr und Weiteres und Neuere für Lehre und Erziehung folgen. Tut es aber nicht. Es verhält sich eben nicht so, dass Hirnforscher den Lehrern mitteilen, dass sie *falschen* Erziehungsgrundsätzen folgen würden und die Hirnforschung sie allererst auf den richtigen pädagogischen Weg führen würde. Vielmehr *bestätigen* sie die klassischen Lehrererfahrungen, geben Lehrern recht und insistieren nur darauf, dass sie den hirngerechten Gehalt ihrer

Gehirn, Freiburg i.Br.2010 (Roth 3), Auf den Spuren unseres Denkens, Interview in SZ-Magazin, 15/2011 (Roth 4). Vgl dazu auch die gänzlich blauäugige Rezension des jüngsten Buches von Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit*, in: Träbert, D. (2011): *Bessere Schule – bessere Bildung*. Rezension des Buches „Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt“ (Gerhard Roth). In: GEW KV Ansbach (Hrsg.): *Auswege – Perspektiven im Erziehungsalltag*. URL: <http://www.magazin-auswege.de/2011/08/bessere-schule-bessere-bildung>

⁴ N.Becker hat mich darauf verwiesen, dass Hirnforscher selbst diese „Grundsätze“ nicht experimentell nachstellen können, da sich zwar Angst, Ekel, Stress, aber viel schwerer Spaß, Freude, also positive Gefühle hervorrufen lassen.

⁵ Eine Ausnahme stellt M.Spitzer dar, der darauf insistiert, dass die Hirnforschung „Medizin für die Schule“ liefert; in: R.Caspar, S.23ff; vgl. dazu auch N.Becker, *Die Lust an den Versuchen der Hirnforschung*, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2006

⁶ Dabei soll man 'kennen' nicht mit 'beherzigen' gleich setzen. Dazu später unter Pkt.2 mehr.

Grundsätze, ihr Warum ermittelt hätten. Doch warum sollte sich ein Lehrer in das limbische System, die Amygdala, die Hippocampus-Formation u.ä. einarbeiten, kurz: Hirnforschung betreiben, wenn am Ende doch nur wieder jene Erziehungsgrundsätze stehen, von denen er ohnehin überzeugt ist? Das wäre *überflüssig*.

b. Doch ist es mit dem Aufweis der Überflüssigkeit der Hirnforschung längst nicht getan: Hirnforscher wie Roth, Hüther, Singer u.a. liegen zudem *falsch*, wenn sie behaupten, über die Kenntnis der Funktionsweise des limbischen System den *Grund*, die *Kausa* dafür ermittelt zu haben, warum Lernen erfolgreicher ist, wenn es angstfrei verläuft, auf einem Interesse aufbauen kann, als lohnend erscheint usw.. Sie scheinen nicht begriffen zu haben, *was* hier eigentlich zu klären ist. Die Frage, die sie selbst aufwerfen, ist die nach den Gründen erfolgreichen Lernens. Sie lautet: Was macht das Lernen *erfolgreicher*? Was bestimmt den Lernerfolg? Und eine zutreffende Antwort, die alle Lehrer kennen, lautet: Wenn Interesse am Lernstoff existiert, dann ist das Lernen erfolgreicher! Oder als *Kausalzusammenhang* formuliert: *Weil* der Lernende Interesse am Lernen hat, deshalb ist sein Lernen erfolgreich.

Damit ist ein Warum erfolgreichen Lernens erst einmal geklärt. Diese Klärung könnte man noch erhärten – z.B. durch hier durchaus legitime Umdrehung des Gedankens: Wer *kein* Interesse am Lernen hat, dem ist der Stoff gleichgültig,

was zugleich bedeutet, dass für ihn der sachlogische Zusammenhang des Stoffes von geringem Interesse ist, er sich den Stoff vielleicht nur oberflächlich, begriffslos, über Merksätze oder vielleicht sogar gar nicht einprägt. Eine anschließende Lernerfolgskontrolle ergäbe ziemlich zwangsläufig ein negatives Resultat: Wenig bis gar nichts begriffen hätte dieser Schüler. Dasselbe noch einmal positiv ausgedrückt: Interesse - lat.: dabei sein - d.h. der *inhaltlich bestimmte Wille zum Begreifen* bestimmter Zusammenhänge, die Freude am Ergebnis, an einem Stück neu begriffener, durchschauter Welt, der Genuss am Begreifen von Unbegriffenem, das sind zweifellos bedeutsame Erfolgsbedingungen fürs Lernen.

Ohne inhaltlich bestimmten
positiven Willen geht
gescheites Lernen nicht

Die Aufklärung über diese Bestimmung erfolgreichen Lernens, wäre damit abgeschlossen. Dem geistigen Vorgang des erfolgreichen Lernens bin ich durch ein paar schlichte Schlüsse theoretisch etwas näher gekommen. Die Schlussfolgerung, die ich ziehe, ist die altbekannte; und sie lautet: Ohne *inhaltlich bestimmten positiven Willen* des Lernenden/des Schülers zum Lernen und seinem Inhalt – und nichts anderes als das ist *Interesse* – geht gescheites Lernen nicht. Das heißt aber umgekehrt, dass jeder Zwang zum Lernen, der den Willen des Lernenden unter gewaltbewehrten Druck setzt, ist fürs Begreifen von Lernstoff schlicht kontraproduktiv. Dann drückt sich der Lernende schon mal, begreift nichts und es kann geschehen, dass er – zu allem Übel – vom Lernen überhaupt eine schlechte Meinung bekommt.

c. Diese äußerst schlichten Zusammenhänge habe ich ganz ohne Kenntnis des limbischen Systems ermittelt. Dabei soll doch, so die Hirnforscher, erst das Wissen um sein Funktionie-

ren, um einen Naturvorgang im Gehirn die Geheimnisse des erfolgreichen Lernens lüften. Es stellt sich deshalb die Frage, was die naturwissenschaftliche Kenntnis des limbischen Systems dem gerade dargestellten Zusammenhang hinzufügen kann. Schauen wir zu, was die Hirnforscher dazu zu sagen haben.

G. Roth schreibt über das limbische System folgendes: „Dieses System bewertet (!) alles, was durch uns und mit uns geschieht, danach, ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte....“ Und er fährt fort: „Dieses System entscheidet grundlegend (!) über den Lernerfolg, als es (!) bei jeder Lernsituation fragt: Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?“⁷ Das ist schon eine erstaunliche Behauptung – und mehr als eine Behauptung ist es auch nicht: Es ist nicht der Lernende, der sich fragt, ob sich das Lernen eines bestimmten Stoffes lohnt. Es ist nicht er, der den möglichen Lernertrag beurteilt, der Aufwand und Ertrag abwägt und sich dann für oder gegen den geistigen Lernaufwand entscheidet.⁸ Es sollen für den Lerner gänzlich „unbewusst (im Gehirn) ablaufende Prozesse der Bedeutungskonstruktion“ sein, die über sein Lernen entscheiden!

Im Gehirn vor sich gehende Naturvorgänge können aber den geistigen Vorgang der Bewertung nicht vornehmen

G. Roth irrt: Nervenzellen haben keinen Willen und können nichts entscheiden. Ob etwas „gut/vorteilhaft/lustvoll“⁹ ist, als Spaß, Vergnügen oder als nützlich erfahren wird, das ergibt sich aus den jeweiligen *Beurteilungsmaßstäben* des Menschen und die sind *geistiger* Natur. Sie leben von Urteilen, die sich der Mensch in der geistigen Auseinandersetzung mit existenten Maßstäben und ihren Begründungen zugelegt hat, mit denen er Erfahrungen gemacht, die er später vielleicht korrigiert oder modifiziert hat - je nach Einsichten und beurteilten Erfahrungen, die er gewonnen hat. So findet er etwa die Aussicht auf den Besuch eines klassischen Konzerts als lustvoll, während man einen anderen damit jagen kann. Einer liest gern Goethe, ein anderer findet das 'voll uncool'. Einer findet es gut, dass Ausländer abgeschoben werden, andere wenden sich empört dagegen. Usw. Was hat das limbische System *damit* zu schaffen? Was hat ein im Gehirn stattfindender Naturvorgang mit so unterschiedlichen Bewertungen dieser Art zu schaffen? Verantwortlich sind sie wenigstens nicht dafür. Es liegt auf der Hand, dass Hirnforscher ihre Kenntnisse von Naturvorgängen falsch deuten.

gibt sich aus den jeweiligen *Beurteilungsmaßstäben* des Menschen und die sind *geistiger* Natur. Sie leben von Urteilen, die sich der Mensch in der geistigen Auseinandersetzung mit existenten Maßstäben und ihren Begründungen zugelegt hat, mit denen er Erfahrungen gemacht, die er später vielleicht korrigiert oder modifiziert hat - je nach Einsichten und beurteilten Erfahrungen, die er gewonnen hat. So findet er etwa die Aussicht auf den Besuch eines klassischen Konzerts als lustvoll, während man einen anderen damit jagen kann. Einer liest gern Goethe, ein anderer findet das 'voll uncool'. Einer findet es gut, dass Ausländer abgeschoben werden, andere wenden sich empört dagegen. Usw. Was hat das limbische System *damit* zu schaffen? Was hat ein im Gehirn stattfindender Naturvorgang mit so unterschiedlichen Bewertungen dieser Art zu schaffen? Verantwortlich sind sie wenigstens nicht dafür. Es liegt auf der Hand, dass Hirnforscher ihre Kenntnisse von Naturvorgängen falsch deuten.

⁷ G. Roth(3), S.59

⁸ Einmal davon abgesehen, dass das in der Regelschule ohnehin nicht so abläuft. Auch dazu später unter Pkt.2 mehr.

⁹ Was da von Roth in denselben Topf mit Namen „positives Gefühl“ geworfen wird, hat sehr verschiedene Gehalte. 'Gut' ist eine moralische Kategorie, 'vorteilhaft' bezieht sich auf eine Nutzenkalkulation und 'lustvoll' bezeichnet ein Geschmacksurteil. So mag das Einsetzen einer neuen Hüfte vorteilhaft sein, lustvoll ist es bestimmt nicht. Ob es gut ist, sich bargeldlos DVDs anzueignen, wird allgemein bezweifelt, vorteilhaft ist es dagegen schon. Usw.

Nicht dass das limbische System keine Funktion für geistige Vorgänge hätte. Ein funktionierendes limbisches System ist – und daran will ich gar nicht zweifeln – erstens die *physische Voraussetzung* für geistige Operationen; und zweitens bildet sich im limbischen System *der geistige Vorgang der Bewertung als Naturvorgang ab*, ereignet sich dort als Naturvorgang. Die Bewertung wird dann als neuronales Ereignis im „*emotionalen Erfahrungsgedächtnis*“ abgelegt: als bestimmte neuronale Verknüpfung. Das ist der Sachverhalt. Und den deuten die Hirnforscher falsch. Aus einer *Natur-Voraussetzung* von geistigen Prozessen verfertigen sie den *Grund* für die Bewertung. Sie verwechseln folglich den neuronalen Naturvorgang, als welcher geistige Prozesse im Menschen ablaufen, mit diesen geistigen Prozessen selbst. Der Fehler lässt sich in einem Vergleich erläutern: Ein akustisches Ereignis – z.B. das Hören des Martinshorns - und seine Verarbeitung in Ohr und Gehirn, durch die Schalldruckwellen in neuronale Signale übersetzt werden, ist nicht der *Grund* für die Wahrnehmung seiner *Bedeutung*, die da lautet: 'Achtung, Straße frei, hier kommt ein Polizeiauto unter Missachtung aller Regeln der Straßenverkehrsordnung.' Die neuronale Verarbeitung des akustischen Ereignisses wäre überdies dieselbe bei jemandem, der seine Bedeutung noch nicht kennt. Die muss er erst *lernen* - was ein geistiger Prozess ist - und wenn er sie *behält* - was schon wieder ein geistiger Vorgang ist -, dann wird er sich beim erneuten Hören an die Bedeutung *erinnern* – auch dies ein geistiger Prozess -, und die Straße räumen, d.h. aus der *Einsicht* in die Bedeutung – natürlich ebenfalls ein geistiger Prozess – einen praktischen *Schluss ziehen* – und auch dies ist ein geistiger Akt.¹⁰

Es ist für den Ablauf des Naturvorgangs im limbischen System gleichgültig, ob der Mensch nun Freund klassischer Musik oder von Punkrock ist, ob er Schule hasst oder sie gern besucht, ob er ein Anhänger der Demokratie oder des Faschismus ist. Die Freude über einen Sieg im Schachspiel, die positive Bewertung eines erfolgreichen Rendezvous und die Lust, die der Vergewaltiger bei einer Vergewaltigung empfindet, laufen alle *gleichermaßen* im limbischen System als bestimmtes neuronales Ereignis im Prinzip *gleicher* Struktur ab. In jedem Fall handelt es sich ja um „*positive Gefühle*“, die der Mensch empfindet, wenngleich deren nicht ganz unbedeutsamer Inhalt höchst unterschiedlich ist.

Die von der Hirnforschung geleistete Gleichsetzung von Gehirn (Natur) und Verstand (Geist) ist fatal

Die von dieser Hirnforschung geleistete Gleichsetzung von Gehirn (Natur) und Verstand (Geist) ist deswegen fatal: Als ob

es gleichgültig ist, *was* den Menschen das „positive Gefühl“ bereitet. Für die Hirnforscher scheint es nicht wichtig zu sein, ob man sich über ein gelungenes Konzert freut oder ob jemandem die Misshandlung von Menschen Lust bereitet. Das positive Gefühl liegt in beiden Fällen vor, doch liegen Welten dazwischen, die für das limbische System – und anscheinend auch für ihre Erforscher - gleichgültig sind. Dabei ist es die entscheidende Sache, sich über Beurteilungsmaßstäbe zu verständigen, einige zu akzeptieren und mit guten Gründen

¹⁰ Natürlich handelt es sich dabei um sehr verschiedene geistige Akte und Prozesse, die unterschiedlich zu bestimmen sind und in ihren logischen Zusammenhang zu bringen wären.

andere als unvernünftig oder schädlich verurteilen. Und erst das macht es aus, was im Verkehr der Menschen untereinander, in der Organisation ihrer Gemeinschaftlichkeit von Bedeutung ist: Das willentliche Prüfen und Urteilen von Maßstäben für Lust/Unlust, gut/schlecht, vernünftig/unvernünftig. Wenn aber das limbische System einwandfrei funktioniert, funktioniert es bei allen Menschen gleich, und damit *gleichgültig* gegenüber der doch allein bedeutsamen Frage, mit welchen moralischen, politischen, ästhetischen oder sonstigen Maßstäben sie durch die Welt laufen.

d. G. Roth baut im Übrigen – vor allem in seinen frühen Schriften¹¹ - diesen Fehler noch aus und spricht dem Menschen gleich jeglichen freien Willen ab. Da für ihn alle Willens*inhalte* wie Bewertungen und Gefühle hirngesteuert sind, gibt es für ihn den freien Willen nicht. Dass wir gemäß unserer willentlichen Entscheidungen handeln, erklärt er dann glatt zu einer Einbildung – zu einer Täuschungsaktion des Gehirns. Also: Wenn Sie bisher der Auffassung waren, Sie hätten gute Gründe gehabt, sich willentlich zum Besuch dieser '8. Pädagogischen Fachtagung der Interessenvertretung NÖ Familien' zu entscheiden, würde Ihnen Roth sagen: 'Nein, es ist nur das *Gefühl* des freien Willens, das Sie haben, nicht dieser selbst.' Er behauptet glatt, dass Sie in Wirklichkeit ihr Hypothalamus, das limbische System oder Ähnliches hierher getrieben hat, sodass Sie sich jetzt eigentlich fragen müssten, wo Sie hier eigentlich sind und was Sie hier eigentlich wollen – Fragen, die Ihnen dann natürlich auch nur ihr Gehirn vorgibt.....Natürlich ist das unhaltbar. Aus der Verantwortung für Ihre jeweilige willentliche Entscheidung kann sie niemand entlassen. Für den Besuch dieser Veranstaltung haben Sie ihre Gründe gehabt – egal ob Sie nun von den Vorträgen bisher enttäuscht worden sind oder nicht.

Diese Hirnforscher verstricken sich überdies mit ihrem eigenen wissenschaftlichen Tun selbst zwangsläufig in ein Paradoxon. Denn sie benutzen natürlich mit Willen und Bewusstsein ihren Verstand – wie auch sonst - , um sich über eine

Die Hirnforscher verstricken sich in ein Paradoxon

Theorie zu verständigen, die behauptet, dass eben dies gar nicht möglich sei, weil es eine bewusste verständige willentliche Auseinandersetzung gar nicht geben kann. Sie müssen folglich sich selbst und ihre geistigen Aktivitäten immer von ihrer Theorie über den Naturgehalt des Geistigen ausnehmen, um sie behaupten zu können.

Das Paradoxon, in das sie sich verstrickt haben, ist unauflöslich. Sie behaupten die Gültigkeit ihrer Aussagen und beweisen damit zugleich deren Ungültigkeit. Wenn Roth, Hüther, Singer etc. also darauf bestehen, dass ihre Theorie etwas für sich hat, dann muss sie – ihrem Gehalt zufolge, der das als willentliche geistige Aktion für unmöglich erklärt - falsch sein, und jede weitere Befassung mit ihr wäre überflüssig. Würden sie sich aber zu ihrer Theorie selbst gemäß ihrer Theorie stellen, also achselzuckend konstatieren, dass sie selbst nicht

¹¹ G. Roth, Das Gehirn und seine Wirklichkeit, FaM, 1997 (Roth 5)(vgl. dazu F.Huisken, Zur Kritik Bremer Hirnforschung. Hirn determiniert Geist, Bremen 2005) (als download unter: http://www.vsa-verlag.de/uploads/media/VSA_Huisken_Kritik_der_Hirnforschung.pdf)

wüssten, was da über sie gekommen, in sie gefahren oder mit ihnen vor sich gegangen sei, sie für ihre Werke keinesfalls irgendeine Verantwortung übernehmen könnten, dann bräuchte es erst recht keine weitergehende Befassung mit ihren Elaboraten.

e. Nun habe ich mir sagen lassen, dass die Hirnforschung inzwischen so große Fortschritte gemacht hat, dass sie tatsächlich bald an den besonderen Verläufen gemessener Hirnströme den geistigen Inhalt, der jeweils vom Probanden gedacht, gefühlt, als positiv oder negativ empfunden wird, ablesen können. Behauptet wird, es sei in Zukunft möglich, aus dem spezifischen Muster gemessener Hirnaktivität zu schließen, ob ein Mensch rechnet, ein Gedicht liest, an eine grüne Wiese oder seinen Liebsten denkt. Es soll möglich sein, aus dem physikalisch gemessenem Naturvorgang auf den geistigen Gehalt zu schließen.

Dem soll nicht widersprochen werden; zumal diese prognostische Behauptung selbst den geistigen Prozess sauber vom Naturvorgang im Hirn, in dem er neuronal abläuft, unterscheidet – also der Behauptung ihrer Identität damit widerspricht. Aber woraus lässt sich das schließen? So etwas liest kein Hirnforscher von den neuronalen Aktivitäten ab. Die bestehen nur aus aufgezeichneten Kurven, die die Aktivität bestimmter Gehirnteile als physikalisches Abbild wiedergeben etc. Man weiß es allein wegen der *vorher* vom Hirnforscher in zahllosen Versuchen erhärteten *Zuordnung* eines von einem Menschen geäußerten Gedankens, Bedürfnisses, Gefühls etc. zu einer bestimmten neuronalen Aktivität der Stirnrinde

Die Physiologie des Gehirns ist die Naturvoraussetzung der geistigen Prozesse, nicht aber ihr Grund

oder Ähnlichem. Um das leisten zu können, muss der Hirnforscher allerdings den geistigen Gehalt der Tätigkeit des Menschen als solchen für sich, völlig getrennt vom natürlichen Hirnvorgang zur Kenntnis genommen haben.

Das Experiment hätte dann folgenden Verlauf: 'Sage mir, woran du denkst, was du gerade treibst – singen, dichten, lieben, lesen, rechnen... -, und ich ordne dieser von dir mit Wille und Bewusstsein ausgeübten geistigen Tätigkeit eine bestimmte ungeistige neuronale, eben Natur-Aktivität, ein bestimmtes Kurvenmuster eines Gehirnteils zu.' Hat die Hirnforschung das häufig genug gemacht, hat sie dabei identische Muster für identische geistige Prozessen bei diversen Menschen ermittelt, dann – und nur dies antizipieren die Hirnforscher – könnte es möglich sein, dem bloßen Kurvenmuster zu entnehmen, was der Mensch gerade denkt, fühlt, treibt. Es ist also das *getrennt* von der Gehirnstrommessung *festgehaltene* und *identifizierte Wissen* um eine bestimmte geistige Aktivität, die der Mensch – natürlich willentlich – vollzieht, ohne die kein Hirnstrom als *physikalischer Ausdruck* eines bestimmten Gefühls, Gedankens etc. identifiziert werden kann.

So wird durch das Verfahren zur inhaltlichen Bestimmung des geistigen Gehalts bestimmter neuronaler Hirnaktivitäten gerade *widerlegt*, was mit ihm *begründet* werden soll. Um herauszufinden, für welche geistige Aktivität bestimmte Hirnströme stehen, muss man diese vorher für sich geleistet und identifiziert haben. Es stellt das Beweisverfahren den behaupt-

teten Beweis also auf den Kopf: Behauptet die Hirnforschung, es ließe sich aus der neuronalen Aktivität *für sich* erschließen, woran ein Mensch denkt, so geht das nur deswegen, weil *vorher* dem für sich festgehaltenen Gedanken, der geistigen Operation des Lesens oder dem bestimmten Gefühl des Menschen eine charakteristische neuronale Aktivität zugeordnet worden ist. Eigentlich gibt das Roth auch zu, wenn er von der „*neuronalen Basis*“¹² spricht, die jeder Gedanke habe. Eine Basis ist eben eine Grundlage, aber nicht der Grund des Gedankens. Basis, Grund, Grundlage, Voraussetzung, etc. so genau nimmt es der Hirnforscher in seinen Begründungen ohnehin nicht.¹³ Es bleibt also dabei: *Die Physiologie des Gehirns ist die Naturvoraussetzung der geistigen Prozesse, nicht aber ihr Grund. Jeder geistige Vorgang ereignet sich als Naturvorgang, ist aber nicht sein Produkt.*

Doch kommen wir zurück zur Erziehung und zur Schule. Im harmlosesten Fall sind die genannten Ergebnisse der Hirnforschung für die Organisation erfolgreichen Lernens *überflüssig*. Bei genauerer Prüfung erweist sich, dass sie *falsch* und obendrein in ihrer Konsequenz fatal sind: Naturprozessen – wie es die Blutzirkulation, die Darmausscheidung oder das Haarwachstum auch sind – wird die *Oberhoheit* über die für Menschen untereinander gültigen, guten, vernünftigen Maßstäbe der Organisation ihrer Gemeinschaftlichkeit, ihres Umgangs mit einander, ihrer Bedürfnisse und Interessen angedichtet. Der Mensch wird als *geistiger Sklave* seines Gehirns definiert, welches ihn obendrein noch darüber mit der Einbildung, dass der Wille des Menschen frei sei, hinwegtäuschen soll.



2. „Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?“ - eine richtige Frage, die von der Hirnforschung falsch beantwortet wird

Doch liegt hier noch etwas anderes vor. Die Sache ist noch nicht zu ende.

a. Roth spricht regelmäßig vor Lehrern über die Frage: „*Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?*“ Gestresste und Rat suchende Lehrer kommen in Scharen zu diesen Vorträgen mit dem für sie so attraktiven Versprechen: Wer erklärt, warum Lehren und Lernen so schwierig sind, wird ja wohl wissen, wie die Probleme zu lösen sind, die Lehrer haben. Und er gibt Antworten, doch welche: „*Lehren und Lernen sind aus inhärenten Gründen grundsätzlich schwierig.*“¹⁴, heißt sein Credo und die „*inhärenten Gründe*“, die er dann entwickelt, führen wieder zu seiner Hirnforschung. „*Inhärent*“ heißt bei ihm: im Gehirn begründet. Und die „*grundsätzlichen Schwierigkeiten*“ liegen an der „*Komplexität*“ des Gehirns, das für die Forscher immer noch mehr Fragen aufwirft als Antworten zu geben in der Lage ist. Die zentralen Fehler der Hirnforschung hinsichtlich des „*hirngerechten Lernens*“ habe ich in meinem ersten Teil dem Prinzip nach vorgestellt. Die müssen nicht wiederholt werden. Dafür will ich mich näher dem Befund widmen, der im Titel des Vortrags von Roth vorgestellt wird.

¹² G.Roth (4)

¹³ Vgl. dazu auch Huisken (1), S.25f

¹⁴ G.Roth (1)

Dass Lehren und Lernen *schwierig* sein sollen, stellt ein Urteil dar, das Lehrern erst einmal glatt herunter geht. Das wertet ihren Beruf auf und gibt ihnen recht, die schon immer der Schelte des deutschen Ex-Kanzlers G. Schröder, Lehrer seien eine faule Bande, vehement widersprochen haben. Ich will – ehe ich auf die Hirnforschung zurückkomme – einen Exkurs einschieben, in welchem ich dem Urteil von der grundsätzlichen Schwierigkeit von Lehren und Lernen erst einmal ebenso grundsätzlich widersprechen möchte.

Jedes Lernen, auch das in Schulen, ist seinem *elementaren* Kern nach eine korrespondierende Beziehung zwischen zwei *Willen*: Ein junger Mensch, der irgendwann die Grenzen seiner spielerischen Umweltdeutung erfährt, will früher oder später etwas lernen. Er entdeckt, dass ihm im geistigen und praktischen Umgang mit seiner Umwelt Fähigkeiten, Kenntnisse und Urteile fehlen und stellt seine

Warum-Fragen: Warum geht die Sonne jeden Tag unter? Warum wird im Frühling immer alles grün? Warum tut es weh, wenn ich mich verbrenne? Warum müssen wir immer sparen? Usw. Um diesen Mangel zu beheben, braucht es Menschen, die sich erstens in dem jeweiligen „Lernstoff“ gründlich auskennen und die zweitens den Willen haben, ihn

Ein junger Mensch will früher oder später etwas lernen und stellt seine Warum-Fragen

anderen zu vermitteln. Dieses *korrespondierende Willensverhältnis*, dem ein *entgegengesetzter Kenntnisstand* entspricht, ist das Grundmuster des Lernens. Wenn es gegeben ist, dann steht die Klärung dessen an, *was* gelernt werden soll; was also die Heranwachsenden an Kenntnissen, Wissen, Urteilen, Fertigkeiten brauchen, um sich verständig in der Welt (Natur und Gesellschaft) zu orientieren, vernünftige Interessen zu entwickeln und sich der Frage zuzuwenden, wie die zu realisieren sind, d.h. wie ein erfülltes Leben zu organisieren ist, in welchem man mit seinen Mitmenschen *Subjekt seiner Verhältnisse* ist. Das ist es, mehr braucht es für Erziehung nicht.¹⁵ Allerdings stellt die Erörterung und Klärung der Frage, *was* Heranwachsende lernen sollen, ein Feld dar, das neu zu bestellen wäre. Es wird nämlich völlig zu Unrecht und nur deswegen von der Pädagogik sorgsam ausgespart und der Politik, sprich: der jeweiligen Schulaufsicht überlassen, weil sich die Erziehungswissenschaft in ihrer Konzentration auf das *Wie* des Lehrens und Lernens von vornherein als Dienstleister differierender politischer Verhältnisse definiert.

Dass die vorgestellte Elementarform des Lernens kein Ideal und keine Utopie ist, sondern jedes Lernen elementar ausmacht, lässt sich am Lernen außerhalb der dafür vorgesehenen Einrichtungen, der Schulen, aufzeigen. Jeder, der z.B. in der Familie einmal mit dem Wunsch eines Kindes konfrontiert worden ist, man möge ihm das Lesen beibringen, weiß, dass das Lehren und Lernen sich in dieser Elementarform abspielt – wenn denn Zeit und

¹⁵ Diese Bestimmung bedeutet nicht, dass der Wille des Heranwachsenden immer gilt. Was er lernen will, das ist nicht per se vernünftig. Wenn Kinder lernen wollen, wie man Superstar wird oder wie man Atombomben baut, dann wird das auf einen Lehrerwillen stoßen, dem die Aufgabe zufällt, dem Heranwachsenden die Unvernunft seines Wunsches klar zu machen. Unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen Konkurrenz um Schönheit, Anerkennung, Ruhm etc. das TV-Leben der Kinder bestimmt, mag dies schon einige Überzeugungsprobleme mit sich bringen.

Wille beim Älteren da sind und wenn das Lerninteresse des Kindes anhaltend über den Spielwunsch siegt.¹⁶

b. Nun ist allerdings festzuhalten, dass sich die aktuelle Tätigkeit von Lehrern *nicht* in dieser Elementarform abspielt. Sie hätten sonst nicht die Probleme, über die sie klagen. Die

In der Schule ist die Elementarform des Lehrens und Lernens bis zur Unkenntlichkeit verformt

Probleme, mit denen sie zu kämpfen haben, ereignen sich an einer Schule, in der die Elementarform des Lehrens und Lernens bis zur Unkenntlichkeit *verformt* ist. Das zeigt sich an den Problemen, die

Lehrer haben und äußern: Viele Schüler haben keine rechte Lust zum Lernen, sind disziplinos, stören den Unterricht, verweigern ihn gar und sorgen dafür, dass Mitschüler auch nicht lernen können. Schüler machen ihre Hausarbeiten nicht und betrügen bei Lernerfolgskontrollen. Untereinander findet Mobbing statt, Formen der gehässigen Herabsetzung von bestimmten Schülern sind an der Tagesordnung, die auch bis zu den bekannten Abteilungen von Gewalt unter Jugendlichen führen. Sie verweigern dem Lehrer den Respekt und werden gelegentlich sogar ihm gegenüber gewalttätig. Der Lehrer steht ständig unter Zeitdruck, da er mit dem Stoff durchkommen muss, hat deswegen nicht für jeden Schüler Zeit und steht dabei zudem in Konkurrenz zu anderen Lehrern, Schulen etc.

Es ist ersichtlich, dass die Probleme, über die *Lehrer* klagen, zumeist aus Problemen herrühren, die *Schüler* haben. Ich behaupte sogar, dass es sich um Probleme handelt, die Lehrer den Schülern in ordentlicher, pflichtgemäßer Verfolgung ihres Auftrags in der hiesigen Staatsschule machen. Und dieser Auftrag ist es, der das Lernen unter *Bedingungen* setzt, die zum Lernen nicht a priori dazu gehören, d.h. in der Elementarform nicht vorkommen:

- ▶ Da wird das Lernen *unter das Diktat vorgegebener knapper Zeiten* gesetzt, die für alle Kinder gleich sind, aber nicht *jedem seine* Zeit zum Lernen erlauben; was vielen Schülern das Lernen erschwert und die Lernbegeisterung von Schüler nicht eben steigert, weil sie auf diese Weise dem Gang der Unterweisung all zu oft nicht folgen können.
- ▶ Es werden *Noten als Lernzweck* institutionalisiert. Der Lohn des Lernens soll dann in guten Noten bestehen. Jedoch wird vielen Kindern gerade darüber das *Lerninteresse* weiter ziemlich ausgetrieben, was diese mit Desinteresse am Unterricht kundtun. Wo für Noten gelernt wird, da geht es um den Lernstoff immer nur als Mittel. Deswegen widmen sich Schüler dem Stoff auch nur instrumentell, lernen auswendig, erstellen Merktzettel oder „schummeln“.
- ▶ Es wird auf das für jede neue Lektion notwendige *Vorwissen* auch *keine* Rücksicht

¹⁶ Roths Definition von Lernen lautet in behavioristischer Manier: „Lernen ist eine universell verbreitete Fähigkeit zur mittel- und langfristigen Anpassung des Organismus an seine Umwelt.“ (Roth (2), S.92)Von Lernen ist dabei nicht die Rede, eher von evolutionären Prozessen, von Tierdressur oder dem Schicksal des Kasper Hauser.

genommen. Es kommt nicht darauf an, dass jedermann im Unterricht erfolgreich beim Lernen ist. Das verträgt sich nicht mit der hiesigen Schule, die nicht zuletzt einen *Sortierungsauftrag* zu erfüllen hat und rigoros die Schüler auf die Hierarchie der Noten von 1-6 verteilt, also systematisch und auftragsgemäß Schulsieger und Schulverlierer produziert.

- ▶ Weswegen Lehrer auch gar nicht den Auftrag haben, das Unwissen bei allen Schülern zu beheben, sondern den Stand des Wissens bzw. Unwissens festzustellen, festzuhalten und als Entscheidung über eine Schulkarriere zu exekutieren.
- ▶ Das aber bringt zwangsläufig Schüler hervor, die in der Schule früh mit der Schule abgeschlossen haben, den Unterricht stören, den Lehrer ärgern oder angreifen; sich neben der Lernkonkurrenz ihre eigene Anerkennungskonkurrenz schaffen, damit ganze Klassen aufmischen und auf diese Weise sogar gelegentlich den Unterricht verunmöglichen.

Aus der so organisierten Schule resultiert der größte Teil der Probleme, die Lehrer haben. Genauer: Sie sind ihr eigenes Werk. Sie sind das Produkt der auftragsgemäßen Erledigung des Lehrerberufs an der real existierenden staatlichen Regelschule. Meine Behauptung heißt deswegen, dass all diese und weitere Probleme, die so manchem Lehrer fast den burn-out bescheren, allein aus der Instrumentalisierung des schulischen Lehrens und Lernens für marktwirtschaftliche Zwecke einer demokratischen verwalteten Gesellschaft resultieren. Sie gehören zu einem Lehren und Lernen, das in der Regelschule den Auftrag erledigt, als Zulieferanstalt für die vorgegebene Hierarchie der Berufe der kapitalistischen Arbeitswelt zu dienen. Und für die wird – cum grano salis - eine kleine Elite von Führungskräften und eine große Masse von Ausführenden benötigt. Die Schule *sortiert* mit Konkurrenzlernen für Noten den Nachwuchs dafür *vor*. Die endgültige Sortierung erfolgt auf den Arbeitsmärkten und beschäftigt die Menschen mehrheitlich ihr Leben lang. Dass und wie sie das mit sich machen lassen, ist auch Werk von Schule.¹⁷

Nichts davon resultiert aus den Naturvorgängen des Gehirns. Alles folgt aus gesellschaftlich geregelten Zwecken.

c. Kehren wir zurück zum „hirngerechten Lernen“ mit seinen fünf Grundsätzen für erfolgreiches Lernen. In der hiesigen Regel-Schule gehören sie gerade *nicht* zu den banalen Selbstverständlichkeiten, auf die man nur gelegentlich verweisen und die man bloß beherzigen müsste, damit sie *praktische Gültigkeit* erhalten und das Lernen erfolgreich verläuft. Es verhält sich vielmehr so, dass diese fünf pädagogischen Banalitäten in der Schule nicht nur *keine* praktische Gültigkeit besitzen, sie werden sogar in ihr mit *System* und zwar durch die Lehrer selbst *blockiert*, die sich in ihrem Tun den entwickelten Eigenarten der hiesigen Staatsschule zu akkomodieren haben.

Gehen wir die Grundsätze noch einmal durch:

- ▶ Das Lernen braucht seine Zeit. Stimmt: aber in der Regelschule misst sie sich an knapp bemessenen Pensen, in denen keine Rücksicht auf langsame Lerner genommen wird.

¹⁷ Und G.Roth hat sich auch dazu in (2) geäußert, wie ich unter Pkt. 3 ausführen werde.

- ▶ Lernen muss sich lohnen, Belohnung versprechen. Stimmt: aber in der Regelschule treibt die Belohnung in Form des Notensystems Vielen das Interesse am Lernen aus und versetzt sie vor der Zeugnisausgabe in Angst und Schrecken.
- ▶ Die innere emotionale aktive Beteiligung am Stoff (Interesse) erleichtert das Lernen. Stimmt: aber in der hiesigen Regelschule sind Lernen und aktive Beteiligung Pflicht (Schulpflicht), also Zwang, dessen Nichtbefolgung Strafen nach sich zieht und erneut nicht gerade die Lernstimmung hebt.
- ▶ Das Lernen braucht Vorwissen bzw. Anknüpfungswissen. Stimmt: aber in der hiesigen Staatsschule darf darauf systematisch keine Rücksicht genommen werden, weil sich sonst nicht die gewünschte Anzahl von Schulverlierern einstellt.
- ▶ Lernen kann nur jeder selber. Stimmt: aber in der Regelschule wird nicht einmal auf individuelle und soziale Besonderheiten der Schüler Rücksicht genommen. Alle Schüler, egal welche Herkunft sie haben, werden demselben Maßstab unterworfen. Das führt zu dem bekannten Resultat: Kinder aus den „bildungsfernen Schichten“ haben geringere Chancen, ein Studium zu beginnen als Kinder aus akademischem Elternhaus.

Da erfüllen Lehrer pflichtschuldigst ihre Aufgaben und wundern sich dann darüber, dass Schüler ihnen nicht selten ihre eigene Rücksichtslosigkeit umgekehrt als Gleichgültigkeit dem Lernstoff gegenüber und als Disziplinlosigkeit, als Rohheiten gegenüber „Sachen“ und „Personen“ zurückgeben. Gerade diese Verdrehung von „Täter“ und „Opfer“ in den Klagen von Pädagogen, wenn sie sich über Schüler beschweren, ist es, die sie so anfällig macht für „Rezepte“, die ihnen mit dem Versprechen von exakten naturwissenschaftlichen Erkenntnissen Problemlösung verheißen. Dabei liegt die „Lösung“ der Probleme, die Roth zu bieten hat, allein in der Vermittlung einer *Einstellung* zu ihnen. Von einer Behebung kann nicht die Rede sein. Wie auch!

Die Verdrehung von „Täter“ und „Opfer“ macht Lehrer so anfällig für „Rezepte“

Ohne Ertrag verlassen Lehrer solche Veranstaltung also nicht. Eine doppelte Botschaft können sie mitnehmen: Erstens haben sie schon immer gewusst, wie gutes Lernen geht; und zweitens liegt es vor allem am Gehirn der Schüler, also an deren *Biologie*, wenn sie beim Lernen nicht erfolgreich sind. Dazu passen auch wunderbar weitere Botschaften, mit denen Roth trostbedürftige Lehrer beglückt, die gar nicht genug Ausreden für die unschönen Ergebnisse ihres pädagogischen Tuns haben können: „*Der Lehrer kann nur Rahmenbedingungen schaffen, innerhalb derer sich die Prozesse der Wissenserzeugung möglichst dem Gehirn des Schülers annähern.*“ Ob die Schaffung der Rahmenbedingungen etwas bringt oder nicht, hänge letztlich ganz an der Natur des Schülers, an seiner angeborenen Veranlagung zum Lernen, denn „*die drei Faktoren, von denen der Lernerfolg im Wesentlichen abhängt: Intelligenz, Motivati-*

on, Fleiß“ , seien „in hohem Maße angeboren“.¹⁸ Läuft es beim Schüler *nicht* richtig, liege das an „angeborenen Lerndefiziten“: Da war einfach im Gehirn nicht mehr drin! Zeigt der Schüler

Bei „schlechten Schülern“ hat man sich ganz viel, aber leider vergebliche Mühe gegeben ...

wenig Interesse am Lernen, dann sind die „genetisch und früh kindlich erworbene Lerndisposition und Motivation“ mangelhaft ausgebildet „und

vom Lehrer gar nicht mehr zu beeinflussen“.¹⁹ Lässt der Fleiß zu wünschen übrig, dann weiß der Lehrer – nach Roth – schon wieder, dass er auch hier weitgehend zur Ohnmacht verdammt ist, denn „Fleiß ist als Charaktermerkmal auch teils genetisch bedingt“;²⁰ und wo der Schüler zum Dauerstörer wird, liegt nach Roth sofort der Verdacht nahe, dass ein *Aufmerksamkeitsdefizit* vorliegt (ADHS), wobei für ihn die fehlende Aufmerksamkeit im Unterricht auf einer „angeborenen Hirnschädigung“ basiert, der man am besten mit Ritalin oder anderen Pharmaka begegnet.²¹ Lauter Fehlurteile, deren Legitimationscharakter immer offensichtlicher wird. Praktische Folgerungen lassen sich aus ihnen nicht ziehen: Denn erst wenn der Lehrer an den Schülern sein Sortierungswerk vollzogen hat, weiß er, wer über wie viel „angeborene“ Intelligenz, Motivation und Fleiß verfügt. Das liest er von den Noten ab, die er den Schülern verpasst – und zwar *nach* dem Unterricht, in dem er sie einem vergleichenden Dauerleistungstest unterzogen

hat. Selbst ein gewiefter Hirnforscher könnte nicht unterscheiden, was am Lernresultat auf das Konto von angeborener Begabung geht und was

Die „guten Schüler“ dagegen sind das Produkt erfolgreicher pädagogischer Anstrengungen

gelernt worden ist. So bleibt es bei dem klassischen Befund, den Anhänger der Anlage-Umwelt-Theorie²² ohnehin schon drauf haben: Bei „schlechten Schülern“ hat man sich ganz viel, aber leider vergebliche Mühe gegeben, hat alle „Rahmenbedingungen“ ausgereizt und ist doch immer wieder an der zu gering ausgestatteten Schülernatur gescheitert. Die „guten Schüler“ dagegen sind das Produkt erfolgreicher pädagogischer Anstrengungen im Umgang mit „Rahmenbedingungen“ und gesegneten Schülern. So ist für das *gute Gewissen* von

¹⁸ Roth (2) S. 309f

¹⁹ Roth (3), S.68

²⁰ Roth (2) S.310

²¹ Psychologen, die sich mit ADHS befassen, haben bei ihren Probanden „verwirrende“ Abweichungen festgestellt: *“Für Außenstehende ist es oft verwirrend, dass ADS chronisch, jedoch nicht allgegenwärtig ist. ADS-Patienten haben bei bestimmten Tätigkeiten keinerlei Schwierigkeiten, aufmerksam, zu bleiben und konzentriert zu arbeiten. Manche Kinder sind chronisch unfähig, dem Schulunterricht dauerhaft Aufmerksamkeit zu widmen, treiben stundenlang Sport oder beschäftigen sich mit Videospiele.“* (T.E.Brown, Chronisch aber nicht allgegenwärtig – Neue Erkenntnisse zu ADS bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen: Erkennung und Behandlung, in: Fitzner/Stark, ADS- verstehen, akzeptieren, helfen, Weinheim 2000, S.133) Verwirrend in der Tat.

²² Vgl. dazu näher F.Huisken, Erziehung im Kapitalismus, HH 2001 (3.), S.72ff (Huisken 2)

Berufspädagogen gesorgt, die den Nachwuchs der mehrheitlich auf die wenig vergnügliche Lebensperspektive vorbereiten, ständig mit Ihresgleichen um ein auskömmliches Einkommen in fremden Diensten konkurrieren zu müssen.

Der geistig-moralische Beistand, den die Lehrer hier aus wissenschaftlichem Munde erfahren - und das *ist* die ganze Hilfe -, ist schon bemerkenswert: Die Schwierigkeiten, die die Lehrer in der staatlichen Pflichtschule den Schülern bereiten und die als Schwierigkeiten, die sie mit den Schülern haben, postwendend wieder bei ihnen landen, haben der Botschaft der Hirnforscher zufolge *nichts* damit zu tun, dass sie für Noten lernen lassen; nichts damit, dass sie darüber Kindern das Interesse am Begreifen der Welt ziemlich austreiben können, sie mehrheitlich von der weiterführenden Schulkarriere ausschließen; nichts damit, dass sie Schulversager produzieren, die sich die an ihnen hergestellten Lerndefizite als persönliches Manko zurechnen sollen und die dann nicht selten mit rohen Formen der Anerkennungskonkurrenz reagieren. Keine dieser Tatsachen, die viel vom Schulzweck und Lehrerauftrag verraten, spielt in der Hirnforschung eine Rolle. Im Gegenteil: Roth erklärt die Notengebung explizit zum „Nebenkriegsschauplatz“²³. Immer dürfen die Lehrer nun das *Gehirn des Schülers* als Joker aus der Tasche ziehen. So können auf diese Weise unschöne Resultate der schulischen Sortierungsveranstaltung, also *gesellschaftliche*, d.h. von Menschen in bildungspolitisch führenden Positionen zu verantwortende Angelegenheiten als *biologische* Sachverhalte ausgegeben werden, die sich dem Zugriff des Menschen entziehen. Alles beglaubigt durch anerkannte empirische²⁴ Hirnforscher – die es ja wissen müssen.



3. Die „reife Persönlichkeit“: Gelobt sei, was hart macht!

In seinem neusten Buch über Bildung äußert sich Roth darüber, wie er sich das Erziehungsergebnis, den erzogenen jungen Menschen, die „reife Persönlichkeit“ vorstellt: „Bei der Persönlichkeitsbildung geht es konkret um Stressverarbeitung und Frustrationstoleranz, die Fähigkeit zur Selbstberuhigung und Selbstmotivation, Impulshemmung und den Umgang mit negativen Gefühlen, um Bindungsfähigkeit und Empathie und schließlich um die Ausbildung des Realitätssinns und der Risikowahrnehmung.“²⁵ Diese „Kernkompetenzen“ zu erwerben erklärt er überdies zu einer „lebenslangen Aufgabe“. Angesichts dieser Zeilen habe ich meine Impulse gegenüber dieser gnadenlosen Reklame für selbsttätige Unterwerfung der Menschen unter die sie beschädigenden Lebensumstände kaum noch hemmen können. Was liegt so einem Erziehungsziel zugrunde? Roth geht – so könnte man denken - davon aus, dass offensichtlich große Teile der Schüler später in Schule und Arbeitswelt Lebensverhältnissen ausgesetzt sind, die ih-

²³ Roth (2) S.307. Warum da aus einem Nebenschauplatz ein Nebenkriegsschauplatz wird, sollte man den Autor schon einmal fragen.

²⁴ Die Hochachtung vor der empirischen Forschung ist unangebracht, da sie immer nur das empirische *Material* liefert, dessen theoretische Zusammenhänge allererst ergründet werden müssen.

²⁵ Roth (2) S. 308; s. dort auch S.49ff und 291ff. Übrigens müsste sich darüber der Mensch geradezu explizit *willentlich* in die Pflicht nehmen.

nen nicht gut tun, ihre Interessen nicht zur Geltung kommen lassen, für sie ein Risiko darstellen, kurz: sie schädigen. Warum sonst sollten sie in Schule und Beruf Stress haben, frustriert und beunruhigt sein, von negativen Gefühlen geplagt werden, sich ständig zur Ruhemahnen, Impulse zur Gegenwehr hemmen und ihren Alltag als risikoreich empfinden? Dieser von Roth – so sollte man meinen – unterstellten gesellschaftlichen Lage will ich gar nicht widersprechen. Das Leben der Mehrheit ist – „*lebenslang*“ – in der Tat bestimmt von

Offensichtlich sind die Menschen hierzulande mehrheitlich also nicht die Subjekte ihrer Lebensverhältnisse

der Sorge, ob für sie bezahlte Arbeit da ist, ob man seine Arbeit behält, ob man damit genug Geld verdient, wie lange man sie aushält und was

danach ist. Offensichtlich sind die Menschen hierzulande mehrheitlich also *nicht* die *Subjekte ihrer Lebensverhältnisse*.

Dies scheint Roth zu registrieren. Er scheint es jedoch nicht für kritikabel zu halten, dass Menschen mehrheitlich ihr Leben als Anschlag auf ihre Interessen erfahren. Vielmehr hat man den Eindruck, dass er dies für eine selbstverständliche, vielleicht sogar für eine (natur-)notwendige gesellschaftliche Einrichtung hält. Deswegen fällt ihm auch nur der gemeine pädagogische Schluss ein, dass sich die Menschen in ständig von Schädigungen bedrohten Lebensverhältnissen, also in die Rolle als *Objekte ihrer Verhältnisse* schicken, sie aushalten sollen: Sie sollen lernen, jeden Stress willentlich runter zu schlucken, sich selbst zu beruhigen, jeden Impulse, etwas gegen ihre Lebensverhältnisse zu unternehmen, hemmen, sich von negativen Gefühle nicht beherrschen lassen und sich tolerant gegenüber den politischen und ökonomischen Quellen und Gründen dieser versammelten Beschädigungen ihres Lebens zu verhalten. Empathie sollen sie gegenüber denjenigen Mitmenschen aufbringen, die ihnen als Vorgesetzte, Vermieter, Chefs oder sonstige Autoritäten das Leben schwer machen. Realistisch sollen sie ihre eigenen Kräfte einschätzen, also nichts wollen, was hier für sie nicht vorgesehen ist. Ihren Ehrgeiz sollen sie zügeln und zu Konkurrenten Bindungen aufbauen, statt mit ihnen um Arbeit und Einkommen zu kämpfen.²⁶

Wohl gemerkt: Roth steht nicht auf dem Standpunkt, dass sich an einer kritikablen Lebenslage von heute auf morgen nichts ändern lässt, folglich das Leben – leider – erst einmal auszuhalten ist. Er denkt umgekehrt: Das *Aushalten* gilt ihm als vornehmste Eigenschaft der Persönlichkeit. Darin besteht für ihn gerade die „*reife Persönlichkeit*“. Und schon wieder hat ihm dies das Gehirn diktiert: Denn es handelt sich bei den „*Kernkompetenzen*“ für ihn um „*neurobiologisch-psychische Grundsysteme ... , die durch ein spezifisches Zusammenwirken neuro-modulatorischer Substanzen in bestimmten limbischen und kognitiven Hirnzentren zentriert sind ... (und) im Zusammenwirken genetischer und Umweltfaktoren entstehen.*“²⁷ Den Zynismus, den Menschen auf ein Objekt solcher gesellschaftlichen Verhältnisse zu reduzieren, die ihm nicht gut bekommen, kann man ihm also nicht vorhalten. Es ist schlimmer: Er fabuliert sich als *Erfordernis des Gehirns* zurecht, was sonst Gehalt reaktionärer bis rechtsextremer Politik

²⁶ Roth (2) S.50f

²⁷ Roth (2) S. 50

ist. 'Gelobt sei, was hart macht!', lautet bekanntlich die Parole, in der Menschen mehrheitlich als Opfer politischer Zwecke vorgesehen sind und für staatlichen Machterhalt und Machtausbau verheizt werden. ²⁸Wo derartige Politik allerdings auf den *Willen* und die geistige Selbstzucht der Menschen setzt und es als deren nationale Bestimmung ausgibt, Opfer für „das große Ganze“ zu bringen, die zugleich darin ihren Lohn haben, da halten Hirnforscher wie Roth diese „Reife“ glatt für ein neurobiologisches Naturerfordernis.

Nur von der *Untauglichkeit* der Hirnforschung als Ratgeberin in Bildungsfragen zu reden, verharmlost ihren ideologischen Gehalt also erheblich.



Über den Autor:

*Freerk Huisken, Dr., *1941, studierte in Oldenburg Pädagogik und arbeitete bis 1967 als Lehrer. Anschließend Studium der Pädagogik, Politik und Psychologie in Erlangen-Nürnberg. Von 1971 an Professur an der Universität Bremen: Politische Ökonomie des Bildungssektors. Seit März 2006 im Ruhestand.*

Kontakt:

www.fhuisken.de
info@fhuisken.de

AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag

Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht
www.magazin-auswege.de
auswege@gmail.com

²⁸ Es sei darauf verwiesen, dass dies mein Befund über den Gehalt der Roth'schen Persönlichkeits-*Theorie* ist. Der Autor selbst ist kein Politiker und die private politische Gesinnung der *Persönlichkeit* von G.Roth spielt bei der Analyse seiner Abhandlungen keine Rolle.