

## Leseprobe aus:

# Wahnsinn Schule

Michael Rudolph / Susanne Leinemann

Was sich  
dringend  
ändern  
muss

 rowohlt  
BERLIN

ISBN: 978-3-7371-0094-6

Mehr Informationen zum Buch finden Sie auf [www.rowohlt.de](http://www.rowohlt.de).

Michael Rudolph

Susanne Leinemann

**Wahnsinn Schule**

Was sich dringend ändern muss

Rowohlt · Berlin

Originalausgabe

Veröffentlicht im Rowohlt · Berlin Verlag, Februar 2021  
Copyright © 2021 by Rowohlt · Berlin Verlag GmbH, Berlin  
Satz Abril bei Pinkuin Satz und Datentechnik, Berlin  
Druck und Bindung CPI books GmbH, Leck, Germany  
ISBN 978-3-7371-0094-6

Die Rowohlt Verlage haben sich zu einer nachhaltigen  
Buchproduktion verpflichtet. Gemeinsam mit unseren Partnern  
und Lieferanten setzen wir uns für eine klimaneutrale  
Buchproduktion ein, die den Erwerb von Klimazertifikaten  
zur Kompensation des CO<sub>2</sub>-Ausstoßes einschließt.

[www.klimaneutralerverlag.de](http://www.klimaneutralerverlag.de)



# Inhalt

Ein Schloss für Schüler

Mut zum Wesentlichen

Es fehlen die Grundlagen

Das breite Versagen der Schule

Das Theater mit der Schulinspektion

Von der Arbeiterbewegung lernen

Wo stehen wir jetzt?

# Ein Schloss für Schüler

Ein Spätsommertag im August, die Schule steht heute leer. Nein, nicht wegen Corona, noch ist das Virus unbekannt. Heute haben sich alle Klassen zu einem ganz normalen Wandertag aufgemacht. Eben hat der Hausmeister die Schulglocke ausprobiert, irgendetwas hakete dort, eine Weile klingelte es mehrmals hintereinander. Nun ist Ruhe. Allerdings nur bis der Hausmeister das mechanische Grammophon aus dem Schulmuseum herausträgt und auf die Treppe des Schulportals stellt. Er legt eine Schellackplatte auf, kurbelt, und aus dem Trichter erklingt Tanzmusik der 20er Jahre. Inzwischen hat er sich einen Gartenstuhl hervorgezaubert, sitzt vor dem Eingang der Schule in der Sonne, hat die Augen geschlossen und genießt die schon leicht herbstliche Wärme. Um ihn herum blüht farbenstark der Oleander, der links und rechts vom Schuleingang gepflanzt ist.

Leute bleiben stehen, die gerade noch an diesem Wochentag über den Perelsplatz gehetzt sind. Spaziergänger, Einkäufer, Anwohner hier aus Friedenau, einem bürgerlichen Viertel im Südwesten Berlins. Sie genießen die Musik, betrachten vergnügt unseren tiefenentspannten Hausmeister, bewundern den Anblick des schönen und prächtigen Gebäudes aus der Kaiserzeit, das immer nur einen einzigen Zweck hatte: eine gute Schule für Schüler zu sein. Viele Sinnsprüche an der Fassade weisen auf das Bestreben hin. «Es fällt kein Meister vom Himmel», «Ohne Fleiß kein Preis» und «Wie die Saat, so die Ernte» stehen dort in Stein gemeißelt. Mancher Betrachter fragt an diesem Mittag nach, ob man mal einen Blick ins Innere werfen dürfe. Wir laden die Besucher herzlich in unser Schulschloss ein.

Denn ein Schloss für Bildung ist es; die Friedrich-Bergius-Schule so zu nennen ist kaum übertrieben. An den üppigen Säulen im Innenraum finden sich kleine Wappen für jedes Schulfach – der Erlenmeyerkolben für Chemie, eine Figur aus geometrischen Formen für Mathematik, eine Eule für Philosophie. Schön und prächtig ist das Treppenhaus, sind auch die breiten Flure, die aber plötzlich in Verruf gekommen sind. Kaiserzeitliche Flurschulen gelten dem heutigen Zeitgeist als gestrig, als steinerne Überreste einer vergangenen, dunklen pädagogischen Epoche der Schülerunterdrückung. «Die Flurschule des 19. Jahrhunderts wurde einst für den Paukunterricht des 19. Jahrhunderts gebaut. Pädagogik war passiver Nachvollzug staatlich vorgegebenen und verordneten Wissens», so verurteilt sie beispielsweise der Bildungsforscher Jörg Ramseger. Aber unsere Schüler lieben diese alte Schule mit ihrer prächtigen sandsteinfarbenen Fassade, den riesigen Fenstern und gerade auch den breiten Fluren, in denen sie nach jeder Schulstunde aneinander vorbeiströmen.

Womöglich bleiben einige Besucher vor der Wand mit den Bildern ehemaliger Schüler stehen. Egon Bahr, der SPD-Politiker und enge Vertraute Willy Brandts, ging hier zur Schule, auch Peter Lorenz, der Berliner CDU-Politiker, der 1975 von der «Bewegung 2. Juni» entführt und in einem Kreuzberger Keller festgehalten wurde. Das Porträt des Theaterkritikers Friedrich Luft hängt hier, auch das von Karl-Eduard von Schnitzler, später auch Sudel-Ede genannt, der jahrelang im «Schwarzen Kanal» des DDR-Fernsehens polemisch westdeutsche Fernsehausschnitte kommentierte. Sie alle und viele mehr gingen hier zur Schule, damals beherbergte das Gebäude noch das Friedenauer Gymnasium für Jungen.

Nach dem Krieg zog eine Realschule in das Gebäude. Die Schülerschaft veränderte sich mit den Jahrzehnten

radikal. 2005 stand die Realschule vor dem Aus - zu viel Gewalt, kaum Anmeldungen, zu viele Schulabbrecher. Selbst die Lehrer trauten sich damals nicht mehr, ihre Autos in der Nähe der Schule zu parken. Zu groß war die Befürchtung, am Ende des Schultages einen abgetretenen Außenspiegel vorzufinden. Aus Angst vor den eigenen Schülern schlichen sie nach Schulschluss über Hintereingänge aus der Schule. Das große prächtige Schulportal war fest in der Hand aggressiver, ungebändigter Schüler, die mächtigen Säulen links und rechts waren mit Graffiti beschmiert. Der damalige Direktor wusste sich nicht anders zu helfen, als die Schmierereien mit weißer Wandfarbe zu übertünchen, die grell und alarmistisch vom ruhigen Sandstein abstach. Am nächsten Tag waren die Graffiti wieder da, wieder wurden Quast und weiße Farbe hervorgeholt. So ging es Schicht für Schicht. Niemand mehr aus Friedenau meldete freiwillig sein Kind hier an.

Das ist heute radikal anders. Unsere Schule hat inzwischen mehr Anmeldungen als Plätze, sie ist seit Jahren übernachtgefragt. Unsere Schüler sind stolz, hier zu sein. Und wir, die Lehrer, sind stolz auf sie. Fast alle erreichen am Ende einen Abschluss, fast die Hälfte verlässt sogar nach der zehnten Klasse mit einer Gymnasialempfehlung in der Tasche unsere Schule und macht sich auf den Weg zum Abitur. Dabei fallen wir unter die Kategorie «Brennpunktschule» - viele unserer Schüler stammen aus Familien, in denen nicht viel Geld vorhanden ist, über siebzig Prozent sprechen zu Hause kaum oder gar kein Deutsch. Der Schulalltag ist für alle fordernd, für die Schüler, aber auch für die Lehrer, die Sozialpädagogen, die Sekretärin, den Hausmeister, auch die Putzfrauen. Wir alle ziehen an einem Strang, weil wir das Gleiche wollen: unseren Schülern genügend Wissen und ein gutes Sozialverhalten vermitteln, damit sie später wirk-

liche Chancen im Beruf haben, um so ein selbstbestimmtes Leben zu führen und am Ende verantwortungsvolle, meinungsstarke und kraftvolle Bürger zu werden.

In diesem Buch will ich zusammen mit meiner Co-Autorin Susanne Leinemann, deren frischer Blick von außen half, erzählen, wie wir in den letzten Jahren in der Schule gearbeitet haben. Dennoch soll hier nicht ein einziges pädagogisches Konzept propagiert werden, denn uns ist immer bewusst: Es geht auch ganz anders. Jede Schule ist eine andere. Eine Grundschule arbeitet unter anderen Voraussetzungen als ein Gymnasium, eine Hauptschule kämpft mit anderen Problemen als eine Gemeinschaftsschule. Es gibt kein Rezept für alle.

Und doch gibt es etwas, das uns eint. Verschiedene Schulen mögen verschiedene Wege gehen, aber alle Wege sollten ein gemeinsames Ziel haben: Wissen zu vermitteln und ein gutes Sozialverhalten zu entwickeln. Es geht um Leistung und um das Miteinander. Es gibt zwei Fragen, die sich jede Schule, jedes Kollegium immer wieder stellen muss, Jahr für Jahr: Haben meine Schüler genügend gelernt? Und handeln sie umsichtig? Das ist es, was für die Absolventen am Ende wirklich zählt. Was die Eltern umtreibt und was die Ausbilder, Professoren und Arbeitgeber später erwarten. Spätestens das Coronavirus und seine lebensgefährliche Ausbreitung hat uns gezeigt, wie schnell die Dinge existentiell werden können und wie sehr man sich dann in einer Gesellschaft aufeinander verlassen muss; wir brauchen die gut ausgebildeten jungen Erwachsenen dringend, ob als Supermarkt-Angestellte, Ärzte, Erzieher oder Feuerwehrleute, die in solchen Momenten mit Übersicht und Disziplin handeln – aus ihrem Können heraus. In der Pandemie wurde uns deutlich vor Augen geführt, wie stark man in einer Gesellschaft aufeinander angewiesen ist, wie wichtig es ist, dass alle wissen, was sie tun müssen. Die Ba-

sis dafür wird früh gelegt. Die Botschaft ist deshalb klar: Eine Schule, in der nicht gelernt wird, ist nutzlos.

Wir können es nicht verantworten, dass junge Menschen jahrelang in einer Schule herumsitzen und dann als Auszubildende im Elektrobereich nicht wissen, was das Ohm'sche Gesetz ist, oder als zukünftige Kaufleute mit dem Dreisatz völlig überfordert sind oder keinerlei Chancen auf eine Ausbildung als Maler und Lackierer haben, weil sie schon am Einstellungstest scheitern. Und Abiturienten in die Welt entlassen, denen grundlegende Fähigkeiten für das Studium fehlen, die schon beim Verfassen einfachster akademischer Texte scheitern. Wie viele Talente gehen der Gesellschaft verloren, weil die Schulen – nicht die Schüler – versagt haben, weil schlicht zu wenig gelernt wurde. Mir scheint, diese Frage ist in den letzten Jahren in Vergessenheit geraten. Zeit, sich wieder daran zu erinnern.

# Mut zum Wesentlichen

Es gibt eine einfache Aufgabe, die zwei Drittel unserer neuen Schüler jedes Mal an ihre mathematischen Grenzen bringt. Mit jedem, der nach der Grundschule zu uns kommen will und der sich hier bewirbt, führe ich anfangs ein Gespräch, damit wir uns gegenseitig kennenlernen. Da stelle ich unsere Schule vor, unsere Ideen, versuche, mit der Schülerin oder dem Schüler ins Gespräch zu kommen. Ich schaue mir die Zeugnisse an und erkundige mich bei den begleitenden Eltern, der Mutter oder dem Vater, nach ihren Erwartungen an uns. Natürlich geht es auch um die Frage, wie war die Grundschulzeit, was wurde gelernt, wo gibt es noch etwas nachzuholen. Und häufig frage ich dann: «Kannst du mir sagen, was  $3 \times 9$  ist?»

Mir ist bewusst, wie aufgeregt viele Schüler in diesem Moment sind. Für die meisten ist dies der erste formale Moment in ihrem Leben, das erste kleine Bewerbungsgespräch. Wir sitzen an einem langen alten Tisch in meinem Schulleiterzimmer mit der Fensterfront zum Perelsplatz, einem weitläufigen und im Sommer sehr grünen Platz, umgeben von Gründerzeithäusern. An der Rückseite meines Büros findet sich eine ausladende Bücherwand voller historischer Bände, mehr Bücher, als die meisten unserer Schüler jemals in einem Raum gesehen haben, außer in einer Bibliothek. Der Bundespräsident blickt uns im Porträt von der Wand an. Überall Schulakten und Papiere. Ein großes Schwarz-Weiß-Bild lehnt vor den Büchern, es zeigt den Widerstandskämpfer Friedrich Justus Perels, einen engen Freund Dietrich Bonhoeffers, 1937 heiter auf einem Wanderausflug mit Schülern. Auch Perels, der kurz vor Kriegsende von der SS erschossen wurde, war in der demokratischen Wei-

marer Zeit hier in diesem Gebäude zur Schule gegangen. Es ist eine freundliche, aber durchaus auch offizielle Atmosphäre. Das ist beabsichtigt, denn dies ist ein traditionsreiches Amtszimmer. Es atmet Geschichte.

Aber « $3 \times 9$ » ist keine schwere Frage. Man muss wissen, unsere Schulbewerber kommen aus der sechsten Klasse. In Berlin, das ist eine Besonderheit, dauert die Grundschule nicht vier, sondern sechs Jahre. Das ist keine Neuerung der letzten Jahre, sondern war eine Nachkriegsentscheidung – 1951 wurde es im Westberliner Schulgesetz so festgelegt. Ein Reformschritt, der in gewisser Weise seiner Zeit voraus war. Die Idee schon damals: Die Schülerinnen und Schüler sollten länger zusammen lernen, bevor sich ihre Bildungswege trennen. Man reagierte damit auch auf die Schulpolitik Ostberlins, wo alle ja noch länger gemeinsam lernten. Es sitzen vor mir also Elf- und Zwölfjährige, die sich nun mit einer einfachen Rechnung herumschlagen. Sollten sie nach der zehnten Klasse die Schule verlassen und eine Lehre beginnen, dann haben sie jetzt schon fast sechzig Prozent ihrer Schulzeit hinter sich.

« $3 \times 9$ », eigentlich müsste die Antwort prompt folgen. Bei einem Drittel unserer Anwärter klappt das auch. Aber für die anderen ist diese Aufgabe kaum zu lösen. Es wird geraten, getippt, behauptet, entschuldigt, geschwiegen, es werden die Finger zu Hilfe genommen, es wird an die Decke geschaut. Nach längerer Pause, mit viel Anstrengung und einigen Fehlversuchen kann meist ein weiteres Drittel eine korrekte Antwort geben: 27. Es gibt keine andere. Da kann man sich nicht rausdiskutieren. Vom letzten Drittel kommt nichts. Die haben wirklich überhaupt keine Ahnung, wie die Lösung lauten und wie sie zu ihr gelangen könnten.

## Es fehlen die Grundlagen

Jetzt kann man natürlich mit dem Kopf schütteln und sich denken, der Mann übertreibt. So schlimm kann es nicht sein. Womöglich hat man selbst Kinder und erinnert sich vergnügt an lange Urlaubsfahrten im Auto, wo das Einmaleins wie ein Quizspiel geübt wurde. Denkt an Karteikarten, Computerlernspiele, kleine Belohnungen. Oder das Kind hatte tollen Unterricht in der Schule, das Einmaleins wurde immer wieder wiederholt, bis es saß.  $3 \times 9$ ? Wer bitte soll das am Ende der sechsten Klasse nicht flott lösen können?

Die Antwort ist einfach: diejenigen, die es nicht genügend eingeübt haben. Das Einmaleins ist ja eine sehr alte Rechenmethode. Schon die Ägypter der Pyramidenzeit konnten multiplizieren. Wir haben also Tausende Jahre pädagogischer Erfahrung, wie man es lernt. Und offenbar wurde bislang nur eine einzige funktionierende Methode gefunden, nämlich: sich hinzusetzen und zu büffeln. Erst verstehen, dann üben und wiederholen, bis es sitzt. Denn das kleine Einmaleins ist eine mathematische Grundlage, ohne die kein Schüler an einer weiterführenden Schule auskommt. Es gehört zum mathematischen Alphabet, egal welcher Abschluss angestrebt wird, egal wie er im jeweiligen Bundesland heißt: Hauptschulabschluss, Berufsbildungsreife, MSA, Mittlere Reife, Abitur. Wer das kleine Einmaleins nicht beherrscht, gerät ins Hintertreffen. Und die wenigsten haben eine Familie zu Hause, in der so etwas in der Freizeit geübt wird. Offenbar hat auch nicht jeder einen Unterricht gehabt, in dem dieses Manko ausgeglichen wurde.

Es fehlt unseren Schülern an Grundlagen. Das liegt nicht an den Schülern, denn die sind nicht unbegabter oder gar dümmer als frühere Generationen. Es liegt an der Schule, wenn in vielen Bereichen, nicht nur in der

Mathematik, bei ganz einfachen, aber fundamentalen Dingen versagt wird. Unsere neuen Siebtklässler, die zu uns kommen, wissen häufig kaum, wie man einen Hefter führt. Sie können nicht mit einem langen Lineal umgehen, haben Schwierigkeiten, einen rechten Winkel zu zeichnen, überhaupt sauber zu arbeiten. Sie haben nie gelernt, bei dem, was sie tun, sorgfältig zu sein. Einfache Aufgaben, wie ein Inhaltsverzeichnis anzulegen, überfordern sie. In dreißig Minuten bringen manche nur ein paar holprige Linien auf das Papier.

Es ist schwer, mitanzusehen, wie schnell einige beim Schreiben ermüden. Ein DIN-A4-Blatt soll mit Text gefüllt werden, mit jeder Zeile wird die Schrift mancher Schüler zittriger und gröber, so als hätten diese Jugendlichen einen Alterstremor. Dabei sind sie nur schlicht ungeübt im Schreiben, es fehlt ihnen die Feinmotorik. Was nicht weiter verwundert, denn viel zu häufig müssen Grundschüler in Arbeitsheften und auf Arbeitsblättern nur noch Lückentexte ausfüllen, also höchstens ein Wort, eine fehlende Endung oder wenige Silben schreiben. Ein Lückendiktat, bei dem nur Leerstellen gefüllt werden müssen, sei für «schwächere Schreiberinnen und Schreiber» besonders fair, heißt es in einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz, weil «der Schreibaufwand begrenzt» sei. Oder man meidet das Schreiben gleich ganz und lässt einfach die richtige Antwort ankreuzen: A, B oder C. Niemand muss sich wundern, wenn dann in der siebten Klasse vielen unserer Schüler die Schreibpraxis fehlt. Das gilt übrigens genauso für das Lesen. Wer gut lesen will, muss anfangs üben, am besten täglich. Dann gelingt es später, auch längere, kompliziertere Wörter flüssig vorzulesen. Aber das wird zu selten getan.

Ob Sport, Erdkunde, Biologie, Chemie oder Englisch, überall fehlt die Basis. Es kommen Siebtkläss-

ler zu uns, die haben in Erdkunde niemals einen Atlas aufgeschlagen. Wenn sie Landkarten ausmalen sollen, sieht es so wild aus, als befänden wir uns in der Hochzeit des Expressionismus. Schüler tauchen auf, die im Naturwissenschaftsunterricht der fünften und sechsten Klasse nie von CO<sub>2</sub> gehört haben, geschweige denn von Kohlenstoffverbindungen. Wir haben Zwölfjährige, die auch nach Jahren des Unterrichts keinen einfachen Satz in Englisch bilden können. In der Sportstunde haben die Sportlehrer aufgehört, eine Rolle vorwärts von den Schülern zu fordern – zu viele schaffen sie nicht mehr, von der Rolle rückwärts ganz zu schweigen. Biologie-Lehrblätter, die noch in den 90er Jahren in der Hauptschule bearbeitet wurden, wären heute bei uns selbst in der zehnten Klasse undenkbar: zu komplex. Und in unseren Werkstattkursen, in denen die Klasse an Bohrmaschinen und Kreissägen steht, um etwas herzustellen, haben die Pädagogen inzwischen Angst um die Gesundheit ihrer Schüler, weil ihre Feinmotorik zu schlecht ausgebildet ist und die Konzentration zu schnell nachlässt.

Nochmals: Den Schülern werfe ich das nicht vor, an ihnen liegt es nicht. Seit über vierzig Jahren arbeite ich als Lehrer, seit vielen Jahrzehnten auch als Schulleiter, und ich durfte in den vielen Jahren Tausende Schüler kennenlernen. Meiner Erfahrung nach gibt es heute wie damals kaum Schüler, die nicht das Zeug dazu haben, am Ende einen Schulabschluss zu schaffen. Aber sie können es nur schaffen, wenn bis zur zehnten Klasse zumindest die Grundlagen in den Kernfächern sitzen. Doch das tun sie oft nicht mehr. Die Folge ist: Wir weichen die Standards auf, senken das Niveau der Abschlussprüfungen. Auch das gilt für alle Schulformen, sogar für das Abitur.

Es ist wie mit der Handschrift. Wenn Schüler nicht flüssig schreiben können, wenn das Schriftbild katastrophal ist, dann empfiehlt die moderne Pädagogik: Reduzieren wir einfach die Schriftanteile im Alltag und in den Prüfungen, damit es die Schwächeren leichter haben. Der bessere Weg wäre aber zu sagen: Lasst uns mit den Schülern so lange üben, bis sie in der Lage sind, problemlos zu schreiben. Dafür müssten die Schüler aber bereit sein, zu lernen und sich anzustrengen. Und wir als Pädagogen müssten ihnen auch mal im Nacken sitzen und sie fordern. Damit sie auf längere Sicht erleben, wozu sie fähig sind. So wie es jetzt oft zugeht, lernen sie lediglich: Ich kann es einfach nicht.

## Das breite Versagen der Schule

Es gibt genügend Untersuchungen, die nachweisen, dass unsere Schüler auch in normalen Schuljahren ohne pandemiebedingten Unterrichtsausfall in der Breite zu wenig lernen. Zuletzt bescheinigte der IQB-Bildungstrend von 2018 – IQB steht für «Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen» –, dass es um die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Neuntklässler in diesem Land nicht gut steht. Getestet wurden bundesweit 44 941 Schüler dieses Jahrgangs durch alle Schulformen hindurch, per Zufallsprinzip ausgewählt. Die nur scheinbar gute Nachricht: Deutschlandweit erreichten durchschnittlich fast fünfundvierzig Prozent einen mathematischen Regelstandard oder besser. Regelstandard wird von der Kultusministerkonferenz (KMK) als das definiert, was an Leistung von Schülern zu diesem Zeitpunkt eigentlich zu erwarten sein sollte – unser Bildungsstandard also. Die Schüler müssen in diesem Moment der neunten Klasse noch nicht alles wissen, sie haben ja noch ein Jahr bis zum Mittleren Schulabschluss. Aber sie sollten schon eine bestimmte Zwischentappe erreicht haben. Wer unter dem Regelstandard liegt, erfüllt lediglich den Mindeststandard oder dümpelt gar in der Kategorie «unter Mindeststandard». Und das ist die schlechte Nachricht. Denn im letzten Bildungstrend blieben also bundesweit fünfundfünfzig Prozent der getesteten Schüler unter dem Regelstandard, rund vierundzwanzig Prozent erreichten noch nicht mal den Mindeststandard.

Noch bedrückender: Das ist der Bundesdurchschnitt, eine Zahl, die nur bedingt die Realität in vielen Bundesländern widerspiegelt. Denn das Gefälle zwischen den Bundesländern ist groß. Während in Sachsen und Bayern über die Hälfte der Schüler mindestens den Regel-

standard erreichte, gelang das in Bremen nur knapp neunundzwanzig Prozent der getesteten Schüler. Nicht viel besser war das Ergebnis im Saarland, in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. Man muss sich das sehr klar verdeutlichen: Sechzig bis siebzig Prozent der Schüler schaffen es in diesen Bundesländern nicht, eine «durchschnittliche» Leistung zu erreichen, die zu diesem Zeitpunkt von ihnen erwartet werden kann. Denn der Mindeststandard ist lediglich, laut IQB, «ein definiertes Minimum an Kompetenzen». Wer also «unter Mindeststandard» – in Bremen vierzig Prozent, in Berlin vierunddreißig – bleibt, verfügt noch nicht mal über ein Minimum von Wissen. Da bleibt nicht viel.

Und es lohnt sich, noch genauer hinzuschauen. Denn die besseren Zahlen werden hauptsächlich von einem Schultyp gespeist: dem Gymnasium. Deren Ergebnisse aus dem Bildungstrend werden separat aufgeführt. Schaut man sich nun die gymnasialen Zahlen an, so haben plötzlich im Bundesdurchschnitt über achtzig Prozent der getesteten Schüler in Mathematik den Regelstandard, Regelstandard plus oder gar einen Optimalstandard erreicht. Interessanterweise gibt es auch hier eine unglaubliche Spanne zwischen den einzelnen Bundesländern. Während in Sachsen und Bayern über neunzig Prozent der getesteten Gymnasiasten im Mittel- und Spitzenfeld liegen, sind es in Bremen und Berlin lediglich rund sechsundsechzig Prozent. Die Studie spricht offen aus, dass sich auch für Deutschlands Gymnasien eine «ungünstige Entwicklung» abzeichne, sowohl in Mathematik als auch in den naturwissenschaftlichen Fächern Chemie, Physik und Biologie. Denn die Spitzenleistungen nähmen zunehmend ab. Aber insgesamt scheint der Bundesdurchschnitt von einundachtzig Prozent der gymnasialen Neuntklässler, die einigermaßen Ahnung von Mathe haben, beruhigend hoch.

Doch was heißt das für die restlichen weiterführenden Schulen, wenn die starken Zahlen eigentlich nur von einer Schulform zu kommen scheinen? Im vierhundertfünfzig Seiten starken IQB-Bericht des Bildungstrends sucht man vergeblich nach einer Tabelle, in der nur Ergebnisse weiterführender Schulen ohne die Gymnasiasien aufgelistet werden. Es gibt sie nicht. Das wird damit begründet, dass das Gymnasium die einzige Schulform sei, die in allen Bundesländern einheitlich existiere. Deshalb könne man dort problemlos deutschlandintern vergleichen. Tatsächlich findet man bei den anderen weiterführenden Schulen ein buntes Sammelsurium vor, jedes Bundesland hat da ein anderes Konzept. Von der traditionellen Haupt- und Realschule über die Werkrealschule, Sekundarschule oder Regionalschule bis hin zur Stadtteilschule und Oberschule. Aber trotzdem frage ich mich: Wo liegt das Problem, auch diese Zahlen zu errechnen? Vermutlich darin, dass die Ergebnisse für alle anderen weiterführenden Schulen, rechnet man einmal die Gymnasiasten heraus, so ernüchterten, dass die Zahlen öffentlich nur noch schwer vermittelbar wären.

In der letzten PISA-Studie von 2018, als Deutschland wieder im Ranking irgendwo im Mittelfeld der OECD-Staaten dümpelte, fanden sich im Bericht aufschlussreiche Balkendiagramme zu den Kompetenzstufen fünfzehnjähriger deutscher Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften. Die sieben Balken der nicht gymnasialen Schularten sind dort hellblau, die sieben des Gymnasiums dunkelblau gekennzeichnet. Würde man die farblich zusammengehörigen Balken an der Spitze miteinander verbinden, so käme jeweils eine Parabel heraus - Aufstieg, Scheitelpunkt, Abfall. Allerdings liegen die beiden Parabeln verschoben voneinander, die Schnittmengen sind klein. Während das Gymnasium eindrücklich und fast ausschließlich den Bereich der sehr

soliden und sehr starken Leistungen abdeckt, finden sich alle anderen Schultypen im Zentrum des schwachen und schwächeren Bereichs. Auch bei der Lesekompetenz erreichen die Gymnasialschüler im PISA-Test 2018 deutlich mehr Punkte als die Schüler nicht gymnasialer Schularten. «Die Differenz zwischen den beiden Gruppen in Höhe von 120 Punkten entspricht einem Lernunterschied von geschätzt drei Schuljahren», schreibt der Pädagoge Werner Klein, der beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz die Abteilung Qualitätssicherung leitet. Knapp dreißig Prozent dieser Schüler bewegten sich an den weiterführenden Schulen lesend weiterhin auf Grundschulniveau. In diesem Land stimme etwas nicht mit der Bildungsgerechtigkeit, folgert Klein. Zu viele Schüler bleiben weit unter ihren Möglichkeiten.

Das lässt sich in den einzelnen Bundesländern auch ganz konkret mit Prozentzahlen unterlegen. So wurden 2015/16 Berliner Achtklässler mit VERA 8 – was wie ein weiblicher Vorname klingt, ist die Abkürzung für «Vergleichsarbeiten» – auf ihre, wie es heute gerne heißt, «Kompetenzen» getestet. Die Teilnahme an diesen Vergleichstests ist an allen öffentlichen Schulen der Stadt verpflichtend. In Berlin werden zwei Versionen dieser Testhefte ausgegeben: eine schwerere für die Gymnasien, eine leichtere für alle anderen weiterführenden Schulen, die ja vom überwiegenden Teil der Hauptstadt-schüler besucht werden. Das Ergebnis bei der leichteren Version? In Mathematik erreichten damals achtundsechzig Prozent der getesteten Achtklässler nicht einmal die Mindestanforderungen, blieben also unter dem Mindeststandard. Seitdem werden die VERA-8-Ergebnisse in Berlin wohlweislich unter Verschluss gehalten. Allerdings legte eine Expertenkommission für Schulqualität, die zuletzt in der Hauptstadt eilig einberufen worden war, um das Bildungsniveau in Berlin irgendwie anzuhe-

ben, im Herbst 2020 offen, wie es genau mit diesen Schülern weiterging: «Bei der Prüfungsarbeit zum Mittleren Schulabschluss erreichten im Fach Mathematik in 2018 mehr als vierzig Prozent der Schülerinnen und Schüler der Integrierten Sekundarschulen und der Gemeinschaftsschulen nur die Note mangelhaft oder ungenügend.» Kein Wunder.

Auch in anderen Bundesländern sieht es an den weiterführenden Schulen - mit Ausnahme der Gymnasien - kaum besser aus. Als 2019 die baden-württembergischen Achtklässler von Haupt- und Werkrealschulen mit VERA 8 auf ihre mathematischen Kenntnisse geprüft wurden, lagen fast achtzig Prozent unter dem Regelstandard speziell für ihren Schultyp, knapp die Hälfte davon hatte dabei noch nicht einmal den Mindeststandard für einen Hauptschulabschluss geschafft; und auch an den klassischen Realschulen blieben noch sechsundsiebzig Prozent der Schüler unter dem Regelstandard, den man erreichen sollte für einen späteren Mittleren Schulabschluss. Die Gemeinschaftsschulen, an denen ja gemeinsam gelernt wird, gaben ebenfalls ein sehr durchwachsenes Bild ab -nur vierzehn Prozent schafften hier den Regelstandard oder mehr für einen Mittleren Schulabschluss. Nicht besser im Norden. Dreiundsechzig Prozent der Achtklässler in Hamburger Stadtteilschulen erreichten 2017 nicht den Mindeststandard in Mathematik, als es um das Ziel Mittlere Reife ging. In Schleswig-Holstein erbrachten die Ergebnisse der Vergleichsarbeit VERA 8 in 2019, dass an den weiterführenden Schulen ohne Gymnasium in Mathematik die Gruppe der «Risikoschüler oder potenziellen Risikoschüler» bei fast fünfzig Prozent liegt, wenn die einen «Ersten Allgemeinbildenden Abschluss» anstreben, sprich: den Hauptschulabschluss. Geht es dagegen um den Mittleren Schulabschluss, wächst die Gruppe der Schüler, die

nicht den Regelstandard erreichen, auf neunundsiebzig Prozent an. Das heißt, nur rund zwanzig Prozent dieser Schüler lagen zu dem Zeitpunkt im grünen Bereich – ganz anders als an den Gymnasien dort oben im hohen Norden, wo trotz schwererer Aufgaben im Testheft fast achtzig Prozent den Regelstandard in Mathematik oder besser schafften. Und auch in Deutsch – im Lesen, Textverständnis oder Orthographie – sind die Werte für Schüler weiterführender, nicht-gymnasialer Schulen in den einzelnen Bundesländern ernüchternd.

«Wir wissen, dass eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Schülern die Bildungsstandards nicht erreicht», räumte Ilka Hoffmann, Hauptvorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, in einer VERA-kritischen Broschüre ein. Um aber gleich danach die verpflichtenden Vergleichstests für Kinder und Jugendliche zu verdammen, weil die doch wieder und wieder nur die gleiche Bildungsmisere belegten. Diese Tests, denen sie vorwirft, zu wenig auf die Vielfalt im Klassenzimmer einzugehen, trügen ja nichts zur Lösung bei. Unzählige Runden dieser Tests hätten nur «reines Beschreibungswissen» geliefert, würden von vielen Pädagogen nicht als «nützliche Unterstützung» gesehen, sondern als unangenehmes «Kontrollinstrument» empfunden. Und sie plädiert deshalb für eine freiwillige Teilnahme an den Vergleichsarbeiten. Tatsächlich führt Niedersachsen seit dem Schuljahr 2019/20 keine Vergleichsarbeiten mehr durch, mit dem Argument, man wolle Lehrerinnen und Lehrer von der Mehrarbeit entlasten. Dass danach in dem Schuljahr die Kultusministerkonferenz die VERA-Teilnahme im April für alle Bundesländer von «verbindlich» auf «freiwillig» setzte, hatte mit den Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie zu tun – so ging Niedersachsens radikaler Schritt quasi unter, blieb fast unbemerkt. Doch es ist noch nicht

zu Ende. Im Schuljahr 2020/21 steigen noch zwei weitere Länder teilweise oder ganz aus der Vergleichsarbeiten-Pflicht aus: Bremen und Brandenburg. Offizielles Argument auch hier: «Entlastung der Schulen». Nun gelte es erst mal, den verpassten Stoff aufzuholen. Das scheint wichtiger, als sich ein Bild vom Leistungsstand der Schüler im jeweiligen Bundesland zu machen.

Dabei entstanden diese ursprünglich verpflichtenden Tests als Reaktion auf den PISA-Schock um das Jahr 2000. Damals war der Aufschrei groß. Fast jeder vierte Fünfzehnjährige, so hatte die Studie festgestellt, könne in Deutschland nicht richtig lesen. Auch Mathematik sei schwierig, ein Viertel der Fünfzehnjährigen könne höchstens auf Grundschulniveau rechnen. Weiter hieß es, die «Leistungsstreuung» zwischen den sehr starken und sehr schwachen Schülern sei in Deutschland relativ groß. Die «mittlere Leistung», das Mittelfeld also, sei dagegen nur schwach besetzt. Ein Viertel der jugendlichen deutschen Schüler also eine Risikogruppe? Das durfte nicht sein.

Ein Fokus nach dem PISA-Schock lag also auf der Schulqualität. Vergleichsarbeiten für Dritt- und Achtklässler wurden nun verpflichtend eingeführt, um eine Art Frühwarnsystem im Klassenzimmer zu haben. Und dieses Frühwarnsystem schlägt seitdem lautstark an. Die Verantwortlichen dieser Vergleichsarbeiten schreiben über die Risikogruppe jener Schüler, die im Test noch nicht mal die Mindestanforderungen erreichen, ihnen fehlten «basale Kenntnisse». Konkret heißt das bei einem Drittklässler, dass sie oder er nicht die notwendigen Grundkenntnisse hat, «um den erfolgreichen Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule zu bewältigen». Und den Achtklässlern? Fehlt, laut Institut für Schulqualität, das Rüstzeug, «um ein selbstbe-

stimmtes und beruflich erfolgreiches Leben bestreiten zu können».

Machen wir uns nichts vor: Es ist schwer, diese Wissenslücken noch in der kurzen verbleibenden Zeit zu schließen, fast unmöglich. Wie sollen Schülerinnen und Schüler, denen offensichtlich die Basis fehlt, in ein, zwei Jahren lernen, was in den vorherigen drei oder acht Jahren versäumt wurde? Und das zusätzlich zu dem neuen Stoff! Es fehlt an den weiterführenden Schulen, wenn sie kein Gymnasium sind, innerhalb des Leistungsspektrums der Schüler ein stabiles, größeres Mittelfeld, das zumindest den Regelstandard erreicht. Aber nicht nur dort. Das Drama beginnt schon in den Grundschulen.

Wenn wie in Berlin zuletzt, 2019, knapp dreißig Prozent der Drittklässler in Lesen, Zuhören und Rechnen noch nicht mal die Mindestanforderungen packen und weitere gut fünfundzwanzig Prozent auch nicht den Regelstandard erreichen, sollte man denken, es bricht Panik aus. Denn über die Hälfte der Berliner Grundschüler liegt damit unter dem Regelstandard, statt Mittelfeld haben wir eine riesige Gruppe unterdurchschnittlich ausgebildeter Drittklässler – die Mehrheit der Schüler. Offenbar ist seit dem PISA-Schock nichts besser, im Gegenteil, die Schulqualität ist schlechter geworden. Um beim Bild des Frühwarnsystems zu bleiben: Wir haben Alarmstufe Rot.

## **Das Theater mit der Schulinspektion**

So weit, so eindeutig. Jetzt aber wird es kompliziert – denn häufig scheint Leistung in der Pädagogik nur noch eine Nebenrolle zu spielen. Das mussten wir als Friedrich-Bergius-Schule selbst schmerzhaft erfahren. Bei uns steht sie eindeutig im Mittelpunkt, wir wollen, dass unsere Schüler in den vier Jahren bei uns etwas lernen. Es ist ja eine eher kurze Zeit, die wir haben. Bei vielen müssen wir in der siebten und auch achten Klasse Stoff nacharbeiten, den sie eigentlich schon aus der Grundschule kennen sollten. Das kostet Zeit und erfordert viel Konzentration.

Deshalb ist der Unterricht bei uns klar organisiert, die Lehrer leiten an, geben vor. Wenn es möglich ist, teilen wir unsere Klassen, damit die Lerngruppen kleiner werden und wir noch gezielter Schüler unterstützen können. Es gibt einfache Rituale bei uns, die helfen, eine gute Arbeitsatmosphäre herzustellen. So stehen am Beginn jeder Stunde alle Schüler auf, man begrüßt sich mit einem «Guten Morgen». Dadurch ist klar: Jetzt beginnt der Unterricht. Das Arbeitsmaterial, Hefte und Stifte, liegen schon vorbereitet auf dem Tisch. Eine Schülerin oder ein Schüler fasst anfangs das Gelernte der letzten Stunde kurz zusammen, dann geht es weiter im Stoff. Wir glauben an Übung und Wiederholung, sehen auch in Hausaufgaben einen Sinn. Einfach gesagt: Unser Unterricht ist bewusst traditionell.

Das liegt auch daran, weil wir immer wieder die Erfahrung machen, dass viele Schüler in offenen, selbstorganisierten Unterrichtsformen, die sie häufig in der Grundschule erlebt haben, zu wenig gelernt haben, zu einfach abtauchen konnten. Einmal hatten wir einen

Schüler, der nicht rechnen konnte – überhaupt nicht. Wir haben ihn gefragt, wie er es denn so durch die ersten Klassen geschafft habe. Er sagte, sein Freund und Sitznachbar sei prima in Mathe gewesen, der habe immer seine Arbeitszettel in Mathematik bearbeitet. Dafür habe er dessen Deutscheil komplett übernommen, das war seine Stärke. Damit kamen beide durch. Offenbar gibt es in diesen Schulen zu viele Kinder, die jahrelang irgendwie fleißig wirken, weil sie ständig wichtig mit dem Radiergummi herumhantieren, immer emsig etwas wegradieren, aber nur selten die geforderten Aufgaben erledigen. Das sind fast kafkaeske Momente – alle arbeiten, aber niemand tut etwas.

Allein einen Wochenplan aufzustellen, wie es die moderne Pädagogik verlangt, und sich dabei als Sechs-, Sieben- oder Achtjähriger selbst einzuschätzen – was kann ich schon, woran muss ich noch arbeiten? – scheint viele Kinder zu überfordern. Idealerweise, das schlägt diese Pädagogik vor, sollen schon sehr junge Schüler sich im Unterricht selbst Ziele setzen, dann planen, wie sie diese erreichen können, und sich dann selbständig an die Lösung machen. Am Ende müssen sie dann noch eine Selbsteinschätzung abgeben: Das kann ich, das kann ich nicht so gut. Wenn sie Hilfe brauchen, können sie ja einen Termin in der schulischen Lernwerkstatt buchen, bitte einfach in die Liste eintragen. Alles soll selbstreguliert laufen, fast als sei ein Schüler ein komplexer technischer Apparat.

Hand aufs Herz – wie viele von uns Erwachsenen würden das hinkriegen, tagtäglich diese Selbstdisziplin aufzubringen? Es ist doch zutiefst menschlich, als Schülerin oder Schüler die schweren Aufgaben zu vermeiden, die Anstrengung zu umgehen und sich, wenn es geht, einen schönen Schultag, eine schöne Schulwoche zu ma-

chen. Hauptsache, die Freundinnen oder Kumpels sind da. Dann ist alles gut.

Wer zu Hause noch Eltern oder Großeltern hat, die unterstützen, womöglich antreiben und damit das nicht Gelernte ausgleichen, hat Glück. Die nachmittags am Schreibtisch mit ihnen Schreiben üben, die vorlesen, die sich mit dem Kind hinsetzen und rechnen, selbst mal über den Wochenplan schauen. Solche Schüler kommen meist zurecht – wobei ich behaupten würde, dass auch diese am Ende weniger wissen, als sie könnten, weniger lernen, als sie müssten. Doch mit dieser familiären Hilfestellung schaffen es viele sogar bis ins Gymnasium.

Aber unsere Schüler haben von zu Hause meist keine Unterstützung, und häufig haben die Familien auch gar kein Verhältnis zu Bildung – wer sollte ihnen also dabei helfen können? Manche von ihnen leben in kleinen Wohnungen, gedrängt mit vielen Geschwistern. Immer ist Verwandtschaft zu Besuch, immer ist Rummel. Rückzug, um zu lernen, ist dort schwierig. Es gibt kein eigenes Zimmer mit Schreibtisch. Unsere Konsequenz heißt: Gerade diese Schüler brauchen die Ruhe und Konzentration in der Schule. Deshalb haben wir uns gegen allzu offenen Unterricht entschieden. Es bleiben uns nur vier Jahre Zeit, um sie fit für die Welt zu machen. Entweder für eine Lehre oder als Vorbereitung für das Abitur. Das ist unser Ziel. Und meist gelingt uns das. Wir dachten eigentlich, wir machen gute Arbeit.

Die Berliner Schulinspektion allerdings sah das anders. Auch sie ist eine Folge des PISA-Schocks, sie soll seit vielen Jahren dafür sorgen, dass sich die Unterrichtsqualität in den Schulen steigert. Es gibt sie in allen Bundesländern, allerdings jeweils unter föderaler Aufsicht. Drei Tage war die Berliner Schulinspektion im März 2018 bei uns im Haus, danach gab es Bestnoten für unsere Leistungsdaten. An der Schule werde konzen-

triert gearbeitet, hieß es im Bericht, es würden gute Abschlüsse erzielt, es gebe keine Schuldistanz. Die Inspektoren sahen, dass die Schüler mitmachen, die Stimmung freundlich ist und es keine schwerwiegenden Gewaltvorfälle gibt. Das alles wurde positiv vermerkt. Und spielte doch keine Rolle bei der Bewertung unserer Schule. Wir fielen bei der Schulinspektion durch - und gelten seitdem als «Schule mit erheblichem Entwicklungsbedarf», die externes Coaching braucht, um wieder auf den richtigen Weg zu finden. Was war passiert?

Der entscheidende Vorwurf lautete: Unser Unterricht sei zu wenig individualisiert. Wir würden zwar die Klassen oft teilen, um besser zu fördern - aber das sei keine wirklich individuelle Förderung. Als Schule hätten wir keine Idee, wie wir uns in den nächsten Jahren weiterentwickeln wollten, hielten stattdessen an einem «klaren Regelwerk» im Umgang mit den Schülern fest, das ausschließlich auf «sozialen Normen und Sekundärtugenden» fuße. Wir - ein überschaubares Kollegium von rund vierzig Lehrern, das die kurzen Wege schätzt - arbeiteten nicht in Teams und hätten keine Steuergruppe, um «Partizipation zu gewährleisten». Unser Motto «Jede Stunde ist eine Deutschstunde» sei kein Sprachkonzept, unsere Schüler arbeiteten in einer Klasse häufig an derselben Aufgabe, noch schlimmer, der Unterricht werde meist sehr stark vom Lehrer gesteuert. Er sei zwar klar strukturiert, aber die Schüler erhielten wenig Raum, «die Lernprozesse» einzuschätzen. Außerdem gebe es eine Wiederholungs- und Übungsphase an jedem Anfang, die von der Lehrkraft angeleitet werde. Im Vordergrund stehe bei uns «die Vermittlung von abrufbarem fachlichen Wissen». Lange dachte man ja, genau das sei der Sinn einer Schule. Dass die Schüler Kenntnisse haben, Dinge beherrschen. Heute aber wird genau das sehr kritisch gesehen.

Dieser «output-orientierte Ansatz» sei reduzierend, heißt es nun vielfach. Man werde damit der Grundidee von Bildung nur sehr unzureichend gerecht, meint beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann. «Unterricht und Schulleben sind pädagogische Prozesse. Pädagogische Prozesse aber haben einen Eigenwert», sagt er. Das Hauptaugenmerk auf Leistung zu setzen, sei einfach zu wenig.

Das gibt den Ton vor, auch für die Politik. In den Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz formuliert wurden, heißt es: «Anstelle von tragem Wissen, das die Schülerinnen und Schüler nur zur Beantwortung von eng begrenzten und bekannten Aufgabenstellungen nutzen können, soll vernetztes Wissen entwickelt werden, das zur Bewältigung vielfacher Probleme angewendet werden kann.» Was wir also versuchen, gilt lediglich als Eintrichterung von «trägem Wissen» in Schülerhirne, die auch danach offenbar überdurchschnittlich passiv bleiben, unfähig, loszudenken, unfähig, gedankliche Brücken zu bauen. Fast als sei unsere Unterrichtsmethode ein Sedativum, ein Betäubungsmittel. Die neuen Methoden des selbstbestimmten Lernens führten dagegen zu «aktiver Verarbeitung und nachhaltiger Durchdringung der Unterrichtsgegenstände durch die Schülerinnen und Schüler». Sie setzen das Hirn erst richtig in Gang. Nachdem unsere eigenwillige Schulinspektion zu einem lokalen Politikum geworden war, brachte der damals für Schule zuständige Staatssekretär im Berliner Abgeordnetenhaus die Vorbehalte auf den Punkt. Unsere Methoden seien «Steinzeitpädagogik». Sie stünden im Gegensatz zur «modernen Pädagogik».

Wissen in Schülerköpfen anzuhäufen, heißt es nun, sei ein Konzept vergangener Jahrhunderte. Im 19. und 20. Jahrhundert möge das noch seine Berechtigung gehabt haben, aber heute, im Zeitalter der Digitalisierung,

sei Wissen doch problemlos zugänglich und könne flott ergoogelt werden. Überhaupt: Wer brauche noch Kopfrechnen, wenn es in jedem Telefon einen Taschenrechner gibt? Die Welt ist vernetzt, nun gilt es schon in jungen Jahren, das große Ganze zu verstehen, anstatt Fakten zu lernen. Die Kollateralschäden dieser aktuellen Bildungspolitik, die nicht mehr auf Wissen, sondern auf «Kompetenzen» setzt, werden einfach banalisiert.

«Vor fünfzig oder hundert Jahren wurde fehlerfreies Schreiben im gesellschaftlichen Alltag wie auch in der Schule viel wichtiger genommen. Heute hat die korrekte Schreibung generell eine geringere Bedeutung, etwa bei E-Mails und privaten Mitteilungen. Aber auch in Zeitungen gibt es mehr Druckfehler, und die Werbung spielt bewusst mit Schreibvarianten. Das mag man beklagen, aber in dieser Gesellschaft leben die Kinder», heißt es wiederum bei Hans Brügelmann. Es sei inzwischen viel wichtiger, dass die Kinder verstehen, was sie lernen. Und offenbar nicht mehr so wichtig, ob sie lernen.

Schaut man sich allerdings an den führenden Gymnasien Berlins um, mehrere davon in kirchlicher Hand und damit privat betrieben, wird da sehr wohl viel «träges Wissen» den Schülern abverlangt. Dort arbeitet man ganz klassisch stoffzentriert und eher wenig schülerorientiert. Warum? Ganz einfach: Die Basis muss sitzen – denn aus der Basis erwächst das freie Denken. Niemand lernt eine Sprache, ohne Vokabeln zu pauken. Keiner kann ein lineares Gleichungssystem lösen ohne die Grundrechenarten. Wer soll einen zweiseitigen Aufsatz mit tollen Gedanken in einer vernünftigen Zeit schreiben, wenn die Handschrift nicht flüssig ist? Schüler, die Klima und Wetter nicht unterscheiden können, können zwar an einer «Fridays for Future»-Demonstration teilnehmen, aber so richtig Ahnung, worum es da wirklich geht, haben sie dann nicht.

Wir alle mussten als Schüler «träges Wissen» anhäufen, früher nannte man das vermutlich Allgemeinbildung, und es hat uns auch später oft geholfen. Heute entlassen wir dagegen Schülerinnen und Schüler nach der zehnten Klasse, die keine Bruchrechnung mehr beherrschen, geschweige denn die Prozentrechnung. Die kaum einen Satz orthographisch korrekt schreiben können, für die das Komma nur noch ein hübsches, aber völlig sinnloses Textornament zu sein scheint.

Viele Abiturienten können in größerer Zahl nicht direkt ihr Studium an der Universität aufnehmen, sondern müssen in Brücken- oder Vorkursen auf das Niveau gehoben werden, mit dem man zumindest loslegen kann. Nicht nur in den Naturwissenschaften, auch in den Sprachen. Und ob diese Absolventen – egal ob in der Lehre oder im Studium – nun wirklich bessere, weil vernetztere Denker sind, darf bezweifelt werden.

Sind wir «Gestrige»? Wenn man bei uns am Vormittag durch die Gänge der Schule läuft, ist es während der Stunden still, weil hinter den Türen konzentriert gearbeitet wird – ab und zu dringen Stimmen von Schülern und Lehrern durch, aber in normaler Tonlage. Schallschutzkopfhörer, wie sie inzwischen im Klassensatz in manchen Schulen verteilt werden, damit die Schüler sich trotz des Lärms der Mitschüler im Unterricht abschotten und konzentrieren können, gibt es bei uns nicht.

Schallschutzkopfhörer? Genau, die neonfarbenen Ohrschützer, die man vom Flugfeld kennt. In manchen Schulräumen gehören die schon zum Standard. Bei uns undenkbar. Und wenn die fünfundvierzig Minuten vorbei sind, klingelt die Schulglocke, alles strömt heraus, die Jugendlichen treffen sich auf den Gängen, man quatscht, lacht, schlendert zum nächsten Klassenraum. Es läutet wieder, die Hausaufgaben werden kontrolliert, der Stoff der letzten Stunde kurz wiederholt. Und ja, es wird dis-

kutiert, unsere Schüler lernen denken, sie werden nach ihrer Meinung gefragt. Wenn man etwas weiß, wenn man den Stoff begriffen hat, dann stellt man Zusammenhänge her, und die Kompetenzen kommen fast von alleine. Doch dazu brauchen die Schüler erst mal ein gewisses Fachwissen. Deshalb steht diese Vermittlung für uns im Unterricht im Vordergrund. Also: Sind wir damit von gestern? Und wenn ja, woher kommt dieser Furor auf das Gestrige, auf die angebliche Steinzeitpädagogik?

Als die Inspektoren ihren Bericht in einem unserer großen Klassenräume dem Kollegium und Eltern- und Schülervertretern vorstellten, fühlten sie sich, so war mein Eindruck, sichtlich unwohl. Sie warfen Bewertungsbögen mit Buchstaben-Noten an die Wand, zeigten uns bunte Balkendiagramme und führten uns abfallende Graphen vor, die unseren Unterricht als Mittelwert darstellten. Sie redeten viel, doch es war klar, sie redeten an ihren Zuhörern vorbei. Denn was unsere Stärken sind, wollten sie am Ende nicht anerkennen. Dass unsere Schüler in der Mehrheit überdurchschnittlich gute Leistungen bringen. Dass hier gelernt wird, dass unsere Schüler gerne kommen und ihre Eltern die Schule schätzen - all das spielte offenbar in der Schlussbewertung keine Rolle. Schule sei viel mehr als nur der Leistungsgedanke, argumentierten die Inspektoren. Es sei ein Lebensraum, ein Ort der Partizipation, der Demokratieentwicklung, der Individualisierung. Leistung sei nur ein Aspekt unter vielen. Und offenbar nicht der wichtigste. Wir als Pädagogen hätten zwar unseren Schülern etwas beigebracht. Aber das zählte nicht, denn wir hatten das Ziel auf dem falschen Wege erreicht, nicht auf dem von der Schulinspektion favorisierten Weg. Deshalb fielen wir nun durch. Unsere Lehrer reagierten fassungslos. All die harte Arbeit und keine Anerkennung? Im Gegenteil. Ein Schul-Kainsmal.

Und es war nicht das erste Mal. Schon 2012 hatten wir Ärger mit der Schulinspektion, auch da wurde unser Unterricht als zu wenig «selbstgesteuert, problemorientiert und kooperativ» bezeichnet. Zwar sei die Lernatmosphäre «freundlich und angenehm», es werde viel gelernt, aber «der neue Lerngegenstand wird meist in einer Frontalphase» vorgetragen. Damals, als der Bericht vorgestellt wurde, konfrontierten wir die Inspektoren auch mit der Frage, warum unsere Leistungen im Lernbereich nicht als Stärke der Schule anerkannt würden. Die Antwort des Inspektors werde ich mein Leben lang nicht vergessen. Er sagte: «Leistung ist egal.»

Um es noch mal zu verdichten: Schultests zeigen uns, dass an viel zu vielen Schulen bundesweit mehr als die Hälfte der Schüler nicht mal die erwartbaren Mindestanforderungen in den Kernfächern bewältigen, was heißt, dass ihnen mit großer Wahrscheinlichkeit die Grundlagen für ein selbstbestimmtes, erfolgreiches Berufsleben genommen werden. Dabei benötigen wir diese jungen Menschen. Die weltweite Corona-Pandemie führte dazu, dass vieles, was lange unseren Alltag prägte, plötzlich nicht mehr selbstverständlich war. Unsere Gesellschaftsordnung, wie wir sie kennen, entpuppt sich als fragiler als gedacht. Um solche Krisen trotzdem meistern zu können, braucht es den Einsatz und das Engagement jedes Einzelnen, Tag für Tag. Die Schule legt die Grundlage für diese späteren Helden des Alltags.

## Von der Arbeiterbewegung lernen

«Aufstieg durch Bildung» - daran glaube ich fest, das hat auch mich geprägt, mein Leben verändert. 1963 hieß eine kulturpolitische Konferenz der SPD in Hamburg so, die Maßstäbe setzen sollte. Der Parteivorsitzende Erich Ollenhauer und der spätere Bundespräsident Gustav Heinemann waren unter den siebenhundert Teilnehmern. Zwei Tage lang diskutierten die Genossen dort mit großem Selbstbewusstsein im Curio-Haus im edlen Stadtteil Rotherbaum über Bildung, denn für die Arbeiterbewegung war Bildung immer ein zentrales Thema gewesen, stolz blickte man auf die Zeit des Selbststudiums der Arbeiter nach Feierabend zurück, das Arbeiter-Bildungswesen, die «große geistige Disziplin» von damals. Wissen ist Macht, das war hier allen bewusst, gerade weil man früh für soziale Gerechtigkeit und Demokratie gekämpft hatte.

Wenige Monate nach der Konferenz, 1964, sorgte der Pädagoge Georg Picht mit seinem Buch «Die deutsche Bildungskatastrophe» für Furore. Ein Vorwurf darin: Die Bundesrepublik bringe, verglichen mit anderen Industrienationen, zu wenige Abiturienten hervor. Nur knapp sieben Prozent der Jugendlichen machten damals Abitur. Die elitären Gymnasien müssten sich dringend öffnen.

Das wirkte, das traf einen Nerv. Auch in meiner Familie. Eine Riesenfamilie, meine Großeltern hatten zehn Geschwister, in der alle Arbeiter waren. Alle von ihnen hatten in Berlin lediglich die Volksschule besucht. Ich bin Jahrgang 1953, mein Vater kam als sehr junger Mann verwundet aus dem Krieg zurück, seine linke Hand wurde von einem Scharfschützen durchschossen und funktionierte danach nie wieder richtig. Es war sein dritter Tag als Soldat gewesen beim Ausheben des Schützengrabens für eine Stellung irgendwo im Baltikum. Für

ihn als Feinmechaniker war die Verwundung auch nach Kriegsende ein großes Handicap. Es war ein Explosivgeschoss gewesen, es blieben danach nur vier eher unbewegliche Finger an der Hand zurück. Eine lebenslange Behinderung.

Aber das hielt ihn nicht davon ab, immer zu arbeiten. Anfangs half er, die Metallträger aus den Trümmern der ehemaligen Reichshauptstadt zu ziehen, damit man sie gerade biegen und wiederverwenden konnte. Später arbeitete er in kleinen metallverarbeitenden Hinterhofbetrieben in Kreuzberg, mehr als zwanzig Angestellte hatten die nie, und landete schließlich als Feinmechaniker beim Fernmeldetechnischen Zentralamt. Sein größter Stolz war, dass er einen Weg fand, die Dipolantennen aus Aluminium für Westberliner Doppeldeckerbusse so zu formen, dass sie funktionierten. Daran hatte er mit seinen Mitarbeitern lange getüftelt, denn sie bedurften einer sehr eigenwilligen U-Form. Jedes Mal, wenn dann später ein BVG-Doppeldecker an uns vorbeifuhr und man die Antenne sah, die unterhalb des oberen Frontfensters angebracht war, sagte er stolz zu mir: «Guck mal, meine Antenne.»

Meine Mutter dagegen kam vom Land, aus dem Spreewald. Dort waren alle Landarbeiter. Sie hatte noch nicht mal die achte Klasse der Volksschule vollendet. Es war Krieg, und sie wurde auf dem Feld gebraucht.

Niemand in meiner großen Familie hatte jemals Abitur gemacht. Aber es waren selbstbewusste SPD-Genossen, die spürten, wie wichtig Bildung ist. Die haben zu mir gesagt: «Junge, die Schule ist wichtig, lerne was, damit es dir mal besser geht als uns.» Es war klar, sie konnten mir schulisch nicht groß weiterhelfen. Keiner von ihnen sprach Französisch oder Englisch, da konnte von zu Hause keine Unterstützung kommen. Aber sie glaubten an mich. Sie sagten: «Streng dich an, so lan-

ge es geht. Wir versuchen, dich über Wasser zu halten.» Sprich, die ganze Familie legte Geld zusammen, damit ich auf das Gymnasium gehen konnte, um das Abitur abzulegen. Dieses Vertrauen der Familie hat mich geprägt. Genauso wie die klare Aufforderung: «Streng dich an.»

Unsere Kinder verlernen zunehmend, sich anzustrengen. Sie müssen sich ja kaum mehr konzentrieren. Sie kennen keine Langeweile, weil es fast immer eine digitale Ablenkung gibt. Von der prägenden Welt der Arbeiter, der Malocher, in der man frühmorgens aufstand und mit der Brotdose in der Hand zum Werk ging, wo Frauen im Akkord am Fließband Handtücher und Bademäntel zusammenlegten, haben sie keine Ahnung mehr. Heute wird von «Work-Life-Balance» geredet, das wäre früher undenkbar gewesen. Von «Influencern», die umsonst die Welt bereisen und ein aufregendes Leben haben. Aber viele Menschen müssen weiterhin hart und physisch arbeiten.

Der Bote, der Pakete die Treppen hochschleppt. Die Köchin im Schichtdienst. Der Klempner, der eine eigene Firma aufbaut. Das Leben draußen ist keine ewige «Work-Life-Balance», es ist oft fordernd. Es gibt Pflichten. Deshalb tun wir Schülern keinen Gefallen, wenn wir nicht etwas von ihnen fordern. In der Schule gehört Anstrengung dazu. Leistung auch.

Als ich 1966 auf das Gymnasium im Westberliner Süden wechselte, hat zwar niemand über mich als Arbeiterkind die Nase gerümpft. Nicht der Professorensohn oder die Beamtentochter. Auch kein Lehrer. Aber natürlich gab es Ungerechtigkeiten - meine Leistungen mussten gleichbleibend gut sein. Der Zahnarztsohn aus meiner Klasse kam dagegen mit fünf Fünfen auf dem Halbjahreszeugnis weiter und wurde wunderlicherweise im Sommer versetzt. Was für eine überraschende Leistungssteigerung! Und unser junger Physiklehrer ge-

stand uns Schülern einmal, er habe das Abitur nur geschafft, weil sein Vater der Schule für fünfzigtausend Mark einen Physikraum gespendet hatte. Das war natürlich nicht gerecht. Apropos gerecht. Die meisten meiner Mitschüler aus der Grundschule wechselten damals auf die Hauptschule, ein kleinerer Teil auf die Realschule. Das hatte wenig mit deren Noten und schulischen Fähigkeiten zu tun, sondern mit dem begrenzten Blick der Eltern, oft selbst Arbeiter und Handwerker, die sich für ihre Kinder keine andere Zukunft vorstellen konnten – allein schon weil sie nicht so lange für den Nachwuchs finanziell aufkommen konnten.

Dass das bei uns zu Hause anders war, hatte viel mit der Arbeiterbewegung zu tun. Mit der Idee, dass man durch Bildung eine Gesellschaft verändern kann. Aufstieg durch Bildung. Dafür legten alle zusammen.

Wir müssen den Begriff der Leistung wieder stärker in den Mittelpunkt stellen. Wir sind ja angeblich eine Leistungsgesellschaft. Was bleibt uns auch anderes übrig? Unser Kapital sind die Ideen, die Innovationen, die Patente, die Professionalität und Genauigkeit. Ja, wir sind ein reiches Land. Aber auf welcher Grundlage? Ich empfehle immer jedem, der betont, wie reich wir sind, einen Spaten in die Hand zu nehmen und bei uns auf den Schulhof zu gehen, um dort ein Loch zu buddeln. Da kann man so tief graben, wie man will, hier finden sich nur Sand und Wasser. Das war schon für die Preußen ein Problem, daran hat sich nichts geändert. Und auch sonst ist das Land an Bodenschätzen arm. Ein bisschen Braunkohle, ein bisschen Steinkohle und ja, gute Ackerböden. Aber das war es dann auch.

Der Grund, warum wir so wohlhabend sind, sind die Fähigkeiten unserer Menschen. Der vielen Frauen und Männer, die täglich zur Arbeit gehen – ob als Ingenieur oder am Fließband. Weil wir Produkte und Dienstleis-

tungen anbieten, die weltweit attraktiv sind. Weil Menschen beispielsweise hierher einfliegen, um bei schwierigen Diagnosen in unseren Krankenhäusern operiert zu werden. Wissend, dass die Ärzteschaft genauso professionell ausgebildet ist wie das Pflegepersonal. Wir brauchen gut ausgebildete Jugendliche, die in diese Arbeitsplätze hineinwachsen können. Nicht nur damit jeder von ihnen ein ausgefülltes Berufsleben hat. Sondern auch für unseren eigenen Wohlstand als Land.

Auch meine Schüler an unserer Schule haben Träume für ihr Leben. Sie haben berufliche Ziele, Ideen, welchen Weg sie später beruflich einschlagen wollen. Wann immer eine Schülerin oder ein Schüler bei mir im Zimmer sitzt – egal ob beim ersten Gespräch oder später, weil es womöglich irgendwo im Schulalltag Ärger gab –, frage ich: «Weißt du schon, was du später machen möchtest?» Die Antworten sind vielfältig. Juristin, Tischler, Grundschullehrer, Zahnarthelferin, Immobilienmakler, Paketbote. Viele Jungs träumen auch davon, Fußballprofi zu werden, viele Mädchen wollen als Schauspielerin arbeiten. Eine Zeitlang stand Pathologe hoch im Kurs, das lag wohl an populären Fernsehsendungen. Was es auch ist – sie haben alle eine Vorstellung, dass sie irgendwas später arbeiten wollen. Sie wollen einen eigenen Platz im Leben finden.

Ich nehme diese Träume ernst, versuche, unsere Schüler dort abzuholen. Ob die Schülerin oder der Schüler tatsächlich sein Ziel erreicht, das haben wir nicht in der Hand. Sicherlich, manches ist eher unrealistisch. Kaum einer der Jungs, die im Verein Fußball spielen, wird am Ende Profi werden. Da gehören sehr viel Glück, harte Arbeit und enormes Talent dazu. Trotzdem nehme ich jeden Wunsch ernst – und versuche, ihn auf die Schule zurückzuleiten und anzuwenden. Was braucht ein Jurist? Erst einmal Abitur. Und neben Logik ein starkes

Sprachgefühl, einen Blick für die Feinheiten des Ausdrucks. Ein Tischler muss rechnen können, ein Grundschullehrer braucht neben Empathie auch Wissen, das er vermitteln kann. Die Zahnarthelferin muss organische Chemie begreifen, der Fußballprofi sollte Disziplin aufbringen, die Schauspielerin muss Texte auswendig lernen können, der Makler will vermutlich die Prozentrechnung gut beherrschen – schon wegen der Provision –, der Paketbote muss kurze Wege berechnen können. Und von der Aufmerksamkeit des Pathologen hängt womöglich ab, ob ein Mord erkannt wird oder ungesüht bleibt. Seine Dokumentation könnte die Basis der Anklage sein. Er muss genau arbeiten.

Logik, Sprachgefühl, Allgemeinwissen, mathematische Fähigkeiten, organische Chemie, Disziplin, Konzentration, Dokumentation – alles Dinge, deren Grundlage man in der Schule lernt. Wir, die Schule, sind kein Selbstzweck. Unsere Arbeit mit den Schülern ermöglicht ihnen eine berufliche Zukunft, idealerweise die, von der sie träumen. Wir sollten jeden Schüler so weit entwickeln, wie es möglich ist. Damit sie oder er später in der Lage ist, beruflich auf eigenen Beinen zu stehen. Ob als Bundespräsidentin oder Hausmeister, das ist erst mal egal. Jeder hat ein Recht auf eine gute Bildungsbasis. Dafür müssen die Schüler etwas lernen.

## Wo stehen wir jetzt?

Viel zu lange haben wir uns in der Pädagogik mit ideologischen Grabenkämpfen beschäftigt. Die einen wollen jahrgangsübergreifend lehren, die anderen bevorzugen Klassen. Hier wird das Lernlogbuch gepriesen, dort das digitale Lernen. Eine Schulstunde kann fünfundvierzig, sechzig, siebzig, ja neunzig Minuten haben. Vieles, was früher auf die Reformschulen begrenzt war, hat inzwischen seinen festen Platz im Schulalltag der öffentlichen Schulen, und viele Kollegen arbeiten gerne offener. Es gibt so viele Methoden, so viele Moden. Deshalb meine ich: Jedes Kollegium soll seinen eigenen Weg finden, wie es den Schülern Wissen vermittelt. Was bei der einen Schule klappt, führt wenige Kilometer weiter womöglich zum Chaos. Am Ende ist es – innerhalb eines gesellschaftlich anerkannten Rahmens – egal, wie das kleine Einmaleins gelehrt wurde, ob im Stuhlkreis, im Kopfstand oder frontal. Hauptsache, es sitzt. Und der Zeitraum, den es für die Vermittlung gebraucht hat, ist angemessen. Jede Schule soll ihren eigenen Weg gehen – aber jede Schule muss auch zu Ergebnissen kommen. Das muss man regelmäßig überprüfen.

Was habe ich davon, wenn ich mich als Lehrer mit meinen Methoden selbst verwirkliche, aber die Schüler nicht davon profitieren? Dann bin ich zwar pädagogisch vielleicht auf der Höhe der Zeit, aber meine Schüler lernen nichts oder viel zu wenig. Ich würde von jeder Schule erwarten, dass man ehrlich hinschaut: auf die Schülerschaft und auf die Ergebnisse. Die Frage ist doch immer wieder: Haben die Schüler genügend gelernt? Das ist die Frage, die interessant ist.

Nein, sie haben nicht genug gelernt, das zeigte sich auch zu Beginn des Schuljahrs 2019. Alle Siebtklässler schreiben am Anfang eine «Lernausgangslage» in den

Kernfächern, das ist in ganz Berlin so. Wir Lehrer sollen dadurch ein Gefühl dafür bekommen, wo unsere Schüler leistungsmäßig stehen, was sie können, wo man nacharbeiten muss. Dass es jedes Jahr größere Leistungsunterschiede zwischen den Schülern gibt, weil die Grundschulen der Stadt so verschieden arbeiten, ist keine Überraschung. Deshalb sind beispielsweise unsere Mathelehrer im Kollegium gegen Enttäuschungen gewappnet, sie erwarten einfach nicht allzu viel.

Die letzten Jahre waren die Ergebnisse in den Ausgangslagen nie besonders berauschend, die Mehrheit der Schüler schaffte knapp «ausreichend». Eigentlich sollen diese Lernausgangslagen nicht benotet werden, sondern in einen Rückmeldebogen wird vom Mathelehrer etwas schwammig eingetragen, ob überhaupt eine Lösung vorhanden war und, wenn ja, ob sie ganz richtig war oder womöglich nur teilweise. Da unser Kollegium diese zeitgeistige Unschärfe aber nicht schätzt, rechnen wir die Ergebnisse einfach in Noten um. Unserer Erfahrung nach können auch Schüler und Eltern besser damit umgehen.

Doch dieses Mal waren die Ergebnisse mehr als ernüchternd. Wir haben immer vier siebte Klassen, ich wähle jetzt eine aus, die inzwischen unsere leistungsstärkste ist. Das Ergebnis dieser achtundzwanzig Schüler in der «Lernausgangslage Mathematik», wo wirklich nur Basiskenntnisse aus der Grundschule abgefragt werden? Sechs schafften eine Vier, vierzehn schrieben eine Fünf, die restlichen acht eine Sechs. Die ersten drei Noten kamen gar nicht vor – und mit Schulschließungen hatte das nichts zu tun, die lagen zu dem Zeitpunkt noch Monate entfernt. Die Überraschung ist: Trotz ganz verschiedener Grundschulen, von denen unsere Schüler kommen, ist die Klasse in Mathe ausgesprochen homogen. Niemand kann wirklich etwas. Niemand.

[...]