

JÜRGEN KAUBE

**Ist die Schule
zu blöd
für unsere
Kinder?**

**SPIEGEL
Bestseller**

rowohlt
e-BOOK



Jürgen Kaube

Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?

Über dieses Buch

Jürgen Kaube ist Herausgeber und Bildungsexperte der «Frankfurter Allgemeinen Zeitung» – und Vater von zwei Töchtern. Aus dieser doppelten Erfahrung heraus formuliert er eine provokante These: Die Schule, wie sie jetzt ist, ist eine Fehlkonstruktion. Sie bringt den Kindern oft nur bei, was diese weder brauchen noch verstehen – und zuverlässig fast komplett wieder vergessen. Schlimmer noch: Die Schule reagiert dabei viel zu stark auf immer neue Anforderungen, die von außen an sie gestellt werden. Die Digitalisierung des Klassenzimmers ist genauso Unsinn, wie es die Rechtschreibreform oder das Sprachlabor waren. Was jetzt gebraucht wird, sagt Kaube, ist eine Reduktion auf das Wesentliche: Kinder sollen denken lernen, darum und nur darum geht es in der Schule. Heute bringt sie ihnen vor allem bei, was leicht abgefragt werden kann. Und das ist das genaue Gegenteil von denken lernen, Urteilskraft und Weltverständnis. Daraus leitet Kaube ebenso klare wie unbequeme Forderungen ab, die die Bildung unserer Kinder von unsinnigen Zwängen befreien.

Jürgen Kaube legt ein Buch vor, das quer steht zu der bisherigen Bildungsdebatte, nicht einzuordnen ist in ein Schema von links und rechts, konservativ und progressiv. Ein Plädoyer für eine Schule, die wirklich schlau macht.

Impressum

Veröffentlicht im Rowohlt Verlag, Hamburg, 2019

Copyright © 2019 by Rowohlt · Berlin Verlag GmbH, Berlin

Umschlaggestaltung Frank Ortmann

ISBN 978-3-644-10076-3

Schrift Droid Serif Copyright © 2007 by Google Corporation

Schrift Open Sans Copyright © by Steve Matteson, Ascender Corp

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt, jede Verwertung bedarf der Genehmigung des Verlages.

Die Nutzung unserer Werke für Text- und Data-Mining im Sinne von § 44b UrhG behalten wir uns explizit vor.

Hinweise des Verlags

Abhängig vom eingesetzten Lesegerät kann es zu unterschiedlichen Darstellungen des vom Verlag freigegebenen Textes kommen.

Alle angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die Printausgabe.

Im Text enthaltene externe Links begründen keine inhaltliche Verantwortung des Verlages, sondern sind allein von dem jeweiligen Dienstleister zu verantworten. Der Verlag hat die verlinkten externen Seiten zum Zeitpunkt der Buchveröffentlichung sorgfältig überprüft, mögliche Rechtsverstöße waren zum Zeitpunkt der Verlinkung nicht erkennbar. Auf spätere Veränderungen besteht keinerlei Einfluss. Eine Haftung des Verlags ist daher ausgeschlossen.

www.rowohlt.de

Inhaltsübersicht

Widmung

Motto

I. Kapitel Was die Schule angeblich können soll:
alles

II. Kapitel Was die Schule vergeblich versucht:
gesellschaftliche Zukunft zu sichern

III. Kapitel Was von der Schule vergeblich verlangt
wird: sozialer Aufstieg für alle

IV. Kapitel Was die Schule kann: Denken lehren

V. Kapitel Was die Schule muss: Lesen, Schreiben,
Rechnen unterrichten

VI. Kapitel Der Sinn von Prüfungen

VII. Kapitel Die Freiheiten des Unterrichts

**VIII. Kapitel Wovon man die Schule befreien muss:
Digitalisierungsphantasien**

**IX. Kapitel Wovon man die Schule befreien muss:
Lehrillusionen**

**X. Kapitel Wovon man die Schule befreien muss:
Zentralismus**

**XI. Kapitel Schüler sind Kinder, Kinder sind
Schüler**

XII. Kapitel Was zu tun ist: Lehrerbildung

XIII. Kapitel Was zu tun ist: Wettbewerb

XIV. Kapitel Was zu tun ist: Erziehung

Literaturhinweise

Für Helmut Hofmann

Zum Ziele der Erziehungskunst, das uns vorher klar und groß vorstehen muß, ehe wir die bestimmten Wege dazu messen, gehört die Erhebung über den Zeitgeist. Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen – denn diese tut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam –, sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste. Man muß aber den Geist kennen, den man fliehen will.

Jean Paul, Levana oder Erziehlehre, § 32

Warum soll man seine Zeit mit Lernen verschwenden, wenn man Dummheit sofort kriegen kann?

Calvin und Hobbes

I. Kapitel

Was die Schule angeblich können soll: alles

Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen.

Die Kölner Gymnasiastin, die das im Januar 2015 unter ihrem Vornamen Naina twitterte, bekam danach etwas mehr als die fünfzehn Minuten Ruhm, die einem jeden nach Warhol zustehen. In Deutschland war sie in aller Munde. Sie löste nämlich aus, was hierzulande eine Bildungsdebatte genannt wird: ein Meinungs-, Beschwerde- und Reformforderungsgewitter, bei dem der Schall schneller ist als das Licht, was zu eigentümlichen Kulturschauspielen führt.

So wurde Naina recht gegeben, in der Schule lerne man nicht für das Leben, sondern nur für die Schule selbst, mithin unnützes Zeug. Das hatte sie zwar gar nicht behauptet und wollte sie, wie sie in Talkshows umgehend erläuterte, auch gar nicht behauptet haben. Sie hatte nicht schlecht über das Analysieren von Gedichten geredet. Nur dass sie eben über das,

was ihr als nächste Schritte im Leben vorschwebte – von zu Hause ausziehen, Geld verdienen, sich versichern –, auf der Schule nichts und auch sonst nirgendwo etwas erfahren habe.

Manche glaubten ihr nicht einmal das mit den Gedichten, sie wurde angegriffen, es heiße nicht «Gedichtsanalyse». Die Kenner der Fugenmorphologie bei Determinativkomposita im Deutschen – haben wir auch nachschlagen müssen – sind seit Jean Paul – der war uns noch rememberlich – sehr strenge Leute, aber selbst ihnen fällt es schwer zu erklären, weshalb es Geduldsfaden heißt und Gehaltszahlung, jedoch nicht Gedichtsanalyse.

Das mit den vier Sprachen, ging es weiter, sei überdies auch ganz unglaubwürdig. Wer es weit bringt an deutschen Schulen, kann sich danach leidlich in dreien verständigen. Aber wer weiß, vielleicht meinte sie die Sprachen der Gedichte: Goethe, Shakespeare, Catull und Verlaine? Dann hätten in Köln tatsächlich Gedichte eine große Rolle gespielt. Doch weshalb sollte eine Bildungsdebatte denn nur anstoßen dürfen, wer selbst mehr Bildung nachgewiesen hat als ihre eilfertigen Teilnehmer? Andere wiesen die Schülerin darauf hin, dass man im Internet leicht die wichtigsten Informationen zu Mieten und Steuern finden könne. «Es ist eh lächerlich, was im Gym verlangt wird», meldete sich beispielsweise eine Stimme aus Österreich, «die anderen Sachen kann man echt auch selbst lernen.» Weniger höflich: «Für Buchhalter gibt's die Handelsschule.» Aber sie wollte doch gar nicht Buchhalterin werden, sondern nur orientiert sein. Der Präsident des

Lehrerverbandes fand, für die Alltagstauglichkeit der Jugend seien die Familien zuständig als die Handelsschulen. «Auch Humanisten dürfen wissen, wo es langgeht in der Welt», sprang Naina jemand bei, «wobei ich jetzt gar nicht behaupten will, dass Buchhalter wissen, wo es langgeht. Wir züchten Fachidioten.» So, als sei Steuerrecht vor Fachidiotentum geschützt.

Näher an der Frage, die der Tweet aufgeworfen hatte, lag die Bemerkung, es sei schon komisch, für die Kenntnis von Steuern und Mieten werde man mehr oder weniger freundlich ans Internet verwiesen, aber Gedichte zu analysieren werde unterrichtet. Gedichte bilden den Charakter, wurde entgegnet, Steuererklärungen «eher» nicht, und der damalige «Ressortleiter Auto» von Spiegel Online, der dies schrieb, ermahnte die Schülerin, nicht zu schnell erwachsen werden zu wollen. In der Schule Zeit verplempern zu dürfen, sei doch ein Privileg. Die Sinnlosigkeit dessen, was dort gelehrt werde, bereite außerdem aufs Leben vor, denn man lerne so, sich mit unangenehmen Situationen zu arrangieren und die Frage zu beantworten: «Wie schaffe ich es, mir Materie draufzuschaffen, die mich nicht interessiert?»

Spätestens hier hatte der Tweet Nainas seine Qualität als großartiges schulpädagogisches Rorschach-Bild bewiesen, denn noch einmal: Die Schülerin hatte nichts in Richtung «Gedichte zu analysieren ist sinnlos», «Deutschunterricht, was für eine unangenehme Situation» oder «Interpretieren interessiert mich nicht» geschrieben. Und was wollte der Auto-Onliner ihr und

uns nun sagen: «Verschwende deine Jugend», «Bilde deinen Charakter an Gedichten» oder «Absitzen von Zeit ist als Lektion fürs Spätere Gold wert»? Zum Schluss meinte er nämlich noch, sich Dinge anzueignen, die keinen Spaß machen – für ihn offenbar Gedichte –, bereite doch gerade auf Steuererklärungen ganz gut vor. Dann würden ja, möchte man sagen, umgekehrt auch Steuererklärungen auf Gedichte vorbereiten, charakterlich jedenfalls, oder nicht?

Lassen wir es mit diesem Höhepunkt der Kunst, einer jungen Frau zu etwas Bescheid zu geben, das sie nicht gesagt hat, vorerst bewenden. Bildungsdebatten verlaufen oft so. Sie greifen ein Ereignis auf und teilen so schnell eine Meinung dazu mit, dass die Vermutung naheliegt, die Meinung sei ganz unabhängig vom Ereignis und schon vorher gebildet worden. Mitunter hat die Meinung mit dem Ereignis entsprechend wenig zu tun. Die meisten impliziten Fragen der vielen Stellungnahmen werden im Zuge der Debatte auch nicht geprüft. Was kann jemand, der Gedichte analysieren kann? Eignen sich Steuern, Mieten und Versicherungen als Gegenstand der Fächer «Sozialwissenschaften/Wirtschaft» und «Recht», die es an nordrhein-westfälischen Gymnasien ja gibt? Kann die Schule alltagstechnisch instruktiv sein, soll sie es? Teilt die Jurisprudenz, das Fachgebiet für Steuern und Mieten, mit der Gedichtanalyse die Eigenschaft, Worte so lange anzuschauen, bis sie einen zweiten Sinn, einen Hintersinn zeigen? Wer entscheidet, welche Fächer unterrichtet werden, was in ihnen unterrichtet wird und weshalb, wozu? Sind die

Begründungen, die einst dafür galten, noch immer zutreffend – oder gibt es heute erst recht gute Gründe für einen Unterricht, der Dinge lehrt, die man fast nur in der Schule gebrauchen kann, sonst «eher» nirgends?

Die kurz aufflammende Debatte um Nainas Tweet wurde, bevor überhaupt klar war, was denn die damit verbundenen Fragen sein könnten, schnell beendet. Dazu trug auch die damalige Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU) mit dem Satz bei, sie finde es «sehr positiv», dass diese Debatte angestoßen worden sei, es sei wichtig, in der Schule stärker Alltagswissen zu vermitteln, aber es bleibe wichtig, Gedichte zu lernen und zu interpretieren. So enden viele Schuldebatten: Man findet das eine gut und das andere, Gedichte und Steuern, Leistung und Gleichheit, Abendland und Ausbildung, Persönlichkeitsbildung und Digitalkompetenz, Zentralismus und lokale Autonomie, G8 und G9 – die Liste dessen, was für Schulen gut gefunden wird, ist lang.

Ein halbes Jahr später regte Wanka an, über ein Schulfach «Alltagswissen» nachzudenken, was implizit den Rest des Stundenplans als «Sonntagswissen» kennzeichnete, demgegenüber das neue Fach beispielsweise über Fallen in Handyverträgen, Behördengänge und richtige Ernährung unterrichten solle. Auch das war mehr so dahingesagt, erkennbar nur als Meinung geäußert – «fände ich gut» –, und blieb selbstverständlich seinerseits ein ganz unpraktischer, operativ folgenloser, von keinerlei politischer Energie angetriebener Vorschlag.

Die Debatte um Nainas Tweet war die soundsovielte Schuldebatte seit dem Pisa-Schock im Jahr 2001. Deutschland hatte in dieser internationalen Vergleichsstudie zu Leistungen Fünfzehnjähriger nicht so gut abgeschnitten, wie es offenbar viele erwartet hatten. Das Echo war, anders als in den meisten anderen Ländern, ungeheuer. Wie konnte es sein, dass deutsche Schulen schlechter als finnische oder belgische Schulen abschnitten? Ganze Armeen von Bildungsforschern wurden ausgehoben, ganze Armeen von Schulreformern setzten sich, vor allem aber die Schule in Bewegung. Es änderte sich alles und nichts. Inzwischen liegt Deutschland etwas weiter vorne, aber immer noch hinter Estland, Macau und Singapur – hinter Singapur schon deshalb, weil dessen Schüler fast in allen Gebieten (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) Spitzenreiter sind.

Was das heißt, ist allerdings ebenso unklar, wie es in der ersten Runde unklar war, was das deutsche Schulsystem vom damaligen Klassenbesten, Finnland, zu lernen habe. Ob die Aufgaben, die in den Pisa-Tests gestellt werden, tatsächlich Aufschluss über die Klugheit von Schülern geben können, ist kontrovers. Welche Folgerungen aus Rangtabellen zu ziehen wären, in denen so unterschiedliche Schulsysteme wie das finnische, das südkoreanische, das kanadische und das der Schweiz gut abschneiden, kann niemand sagen. Ja, es ist nicht einmal klar, ob «Schulsysteme» auf Schüler wirken, oder deren Leistungen nicht vielmehr von sehr lokalen Umständen

abhängen, zum Beispiel den Lehrern. Kurz: Es gibt kaum eine Frage zum Thema Schule, die von Pisa beantwortet worden ist. Aber es war eine große Diskussion, und alle können sagen, sie sind dabei gewesen.

Sie hatte vor allem drei Folgen: 1.) Das umfangreiche Zahlenmaterial über die Lese-, Denk- und Rechenfähigkeit der Fünfzehnjährigen, ihre Schulen sowie über ihre sozialen Hintergründe, das die Pisa-Vergleichstests hervorgebracht hatten, tat seine Wirkung über den Moment hinaus, indem an den Hochschulen die empirischen Bildungsforscher, die derlei Zahlen erzeugen und analysieren, das Heft in den Erziehungswissenschaften in die Hand nahmen. Laien mochten sich fragen, was es denn noch für eine andere als «empirische» Bildungsforschung geben könne, worauf also die Argumente der anderen, nichtempirischen Pädagogen beruhen, wenn nicht auf Tatsachen. Die Antwort gaben all die Schülertests, die nun folgten oder durch Pisa prominent geworden waren: Empirie ist, was Vergleichstests mit großen Schülerzahlen ergeben.

2.) Jedes dieser Ergebnisse diente den bekannten bildungspolitischen Positionen dazu, mit Verweis auf solche Zahlen zu bekräftigen, was auch ganz unabhängig von den Zahlen für die jeweiligen Sprecher schon feststand. Ob es sich um «länger gemeinsam lernen» handelt, um das Beenden des «Akademisierungswahns», die Stadtteilschule oder die Zwangszuteilung von Kindern aus bürgerlichen Vierteln an integrale Gesamtschulen, die stärkere Differenzierung nach Leistung, das Abschaffen von Nichtversetzungen, die endgültige

Abkehr vom oder die Rückkehr zum Frontalunterricht – es gibt nichts, was nicht schon unter Berufung auf Pisa-Studien gefordert worden wäre, genauso wie sein Gegenteil.

3.) Die Berichterstattung über Siegerländer und die bildungspolitischen Besuche dort nahmen zu. Zuerst fuhren alle nach Finnland. Dort wurde ihnen mitgeteilt, dass man sich mit dem finnischen Schulsystem an dem der DDR orientiert habe, die durchschnittliche finnische Schule sehr klein sei, nur die besten Studenten Lehrer werden dürften und die Haupteinwanderergruppe nach Finnland Schweden seien. Hm. Dann wurden andere unvergleichliche Länder besucht: Japan und Korea zum Beispiel. Das kühlte die These ab, Leistungsstärke im Pisa-Test liege an einem wenig autoritären Schulsystem. Aus den relativ guten Resultaten der Schweiz und den mäßigen Resultaten in Island, mit zehn Jahren gemeinsamem Lernen, und in Norwegen, das wie Finnland die Gesamtschule neun Jahre lang hat, konnte geschlossen werden, dass die Schulstruktur nicht ausschlaggebend sein kann. Was aber den Gebrauch dieser Behauptung nicht unattraktiv hat werden lassen. Womit wir wieder bei dem Umstand wären, dass Bildungsdebatten selbst ein Beispiel für die Schwierigkeit sind zu lernen.

In Deutschland meinte man, vor allem daraus lernen zu können, dass es eine stärkere Vergleichbarkeit der Schulen auch außerhalb der Pisa-Tests bedürfe. Zwischen 2005 und 2008 führten alle Bundesländer außer Rheinland-Pfalz das

Zentralabitur ein. Nächste Debatte: Man stellte fest, dass die Länder, die schon immer Zentralabitur hatten, zunächst besser abschnitten als die anderen. Das war eines der Argumente für die zentrale schriftliche Prüfung aller Schüler eines Bundeslandes gewesen: Das Zentralabitur erlaubt keine lokale Nachgiebigkeit, um durch Aufgaben, die an den Kenntnisstand vor Ort angepasst sind, dessen Schwächen zu verdecken. Kaum war aber das Zentralabitur eingeführt, verloren sich die Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Es bedurfte keiner großen Phantasie, um zu fragen, ob der Grund dafür nicht die Absicht war, Schüler aus sehr unterschiedlich guten Schulen das Abitur gleichermaßen gut bestehen zu lassen. Dass also nicht nur Unterschiede zwischen den Bundesländern, sondern auch zwischen den Schulen auffällig sind, man aber verhindern muss, den Schülern eines Gymnasiums, das bis dahin ungestört vor sich hin arbeitete, per Zentralabitur mitzuteilen, dass sie sich am unteren Ende der Leistungsskala befinden und ihre «Einsen» in Wahrheit «Dreier» sind. Der Übergang vom Vergleich zwischen Schülern einer Klasse untereinander zum Vergleich zwischen Klassen verschiedener Schulen sollte nicht zu krassen Bewertungsabstürzen führen. Die Bildungspolitik braucht eine Erfolgsquote, und der Protest gegen Schulen wäre ungeheuer, wenn durch das Zentralabitur nachgewiesen würde, wie groß die Unterschiede zwischen Schulen wirklich sind.

Das aber ist am besten dadurch zu erreichen, dass man die schriftlichen Prüfungsaufgaben und die Korrekturvorgaben –

fünfundvierzig Prozent der Lösungen genügen für ein «bestanden» statt bislang fünfzig Prozent – an das Niveau der schwächeren Schulen anpasst. «Stopp dem Abi-Schwindel» («Stop à l'arnaque du bac») hieß eine französische Streitschrift, in der 2007 der ehemalige Präsident der Sorbonne, Jean-Robert Pitte, das bekannteste zentrale Prüfungssystem Europas dafür attackierte, dass es aus politischen Gründen fast nur noch wertlose Zertifikate verteile. Sie hat nicht verhindert, dass die Forderung nach einem bundesweiten Zentralabitur in Deutschland weiter erhoben wird und erste Schritte in diese Richtung erfolgen. Das konnte auch ein Experiment nicht aufhalten, das der Frankfurter Biologiedidaktiker Hans Peter Klein durchführte, indem er 2009 die Aufgaben einer nordrhein-westfälischen Biologie-Leistungskurs-Prüfung Schülern einer neunten Klasse vorlegte, denen das Thema vorher unbekannt war. Nur vier von siebenundzwanzig Schülern und Schülerinnen hätten das Abitur nicht bestanden, eine Arbeit landete bei «sehr gut». Sie war ihrer Klasse in gewisser Hinsicht also drei Jahre voraus. Im Lesen allerdings mehr als in Biologie. Denn es waren die wesentlichen Erwartungen der Abiturklausur durch einfache Umformulierung der Aufgabenstellung zu erfüllen. Eine Klausur aus den Zeiten des dezentralen Abiturs vermochten die Neuntklässler nicht zu lösen, weil sie Wissen voraussetzte und nicht nur das Sich-Zurechtfinden in einem Text. Die Pädagogik, die lieber von «Kompetenzen» spricht als von Können und

Wissen, liefert für den entsprechenden Übergang zum leichteren Abitur das Vokabular.

Auch dies ist eine Eigenschaft vieler Bildungsdebatten. Was von der Schule und vom Bildungssystem verlangt wird, ist widersprüchlich. Die Zertifikate sollen Fähigkeiten dokumentieren, aber wenn sie Fähigkeiten nur symbolisieren, ist es auch recht. Es soll gerecht zugehen – alle machen dieselbe Prüfung –, aber wenn die Gerechtigkeit unerwünschte Ergebnisse hervorzubringen droht, wird ein Verfahren bevorzugt, das Gerechtigkeit nur vortäuscht. Ob die Schüler sich dann beispielsweise in der Welt des Lebendigen orientieren können, Kenntnis von ihr erlangt haben, biologisch zu denken vermögen, wird gleichgültig, wenn sie nur mit ansprechenden Zensuren durch die Prüfung kommen. Man lügt sich in die Tasche. So, wie man in der Naina-Frage, ob für die Schule oder für das Leben gelernt werden soll und zu welchen Anteilen für das eine wie das andere, die abschließende ministerielle Auskunft ist: irgendwie für beides. Widersprüchen weicht man am besten nicht aus. Nein, viel besser, man leugnet, dass es sie überhaupt gibt.

Mit dem Hinweis auf die Pisa-Folge Zentralabitur haben wir aber im Zeitablauf der Bildungsdiskussionen vorgegriffen. Geht es am oberen Ende der Schulen um die Frage, was gewusst und gekonnt wird, so geht es am unteren Ende darum, ob überhaupt noch Unterricht im engeren Sinne des Wortes erteilt werden kann. Im März 2006 wurde über die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln diskutiert; deren Lehrer hatten wegen der

Gewalttätigkeit der Schüler gefordert, sie zu schließen. Im Oktober desselben Jahres kam die Herbert-Hoover-Schule in Berlin-Wedding in die Schlagzeilen. Hier drehte es sich darum, dass Eltern, Schüler und Lehrer verabredet hatten, auf dem Pausenhof der Schule, deren Schüler sehr unterschiedlicher Herkunft sind, solle nur noch Deutsch gesprochen werden. Das, fanden manche Außenstehende, sei eine «Zwangsgermanisierung», auch wenn weder Zwangsmaßnahmen erkennbar waren, noch viele Germanen dabei entstanden.

In beiden Fällen ging es um die Häufung von Sprachbarrieren und abweichendem Verhalten in Hauptschulen. In «Restschulen», wie man sie oft nennt, weil in ihnen vielerorts unter dem Eindruck unterrichtet wird, dass ihre Schüler keine Zukunft außerhalb der sozialstaatlichen Versorgungssysteme haben. Die sozialen Probleme, die sich in solchen Schulen niederschlagen, verflüchtigen sich selbstverständlich auch dann nicht, wenn man sie aufgelöst, mit Realschulen zusammengelegt oder in Gesamtschulen überführt hat.

Aus der Rütli-Schule scheint inzwischen eine geworden zu sein, an der Unterricht wieder in der Bandbreite des Normalen stattfinden kann. Aber kein Bericht darüber vergisst bei den Gründen dafür neben einem Personalwechsel, der Zusammenlegung mit anderen Schulen und staatlichen Fördermitteln zu erwähnen, dass sich auch das Einzugsgebiet der Schule verändert, «gentrifiziert» hat. Andernorts sind die

sozialen Brennpunkte, die solchen Schulen inzwischen den Namen geben, nicht verschwunden. Und es entstehen neue: Die Polizeistatistik einzelner Bundesländer – Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen – verzeichnet einen Anstieg der Straftaten an Schulen, insbesondere der angezeigten Gewalt. Zuletzt war es im Winter 2017 eine saarländische Gemeinschaftsschule, deren Lehrer ihrem Ministerium mitteilten, von 350 Schülern seien 86 Prozent nichtdeutscher Herkunft, darunter 61 ohne oder nur mit geringen Deutschkenntnissen sowie 14 Prozent sogenannte Inklusionskinder mit besonderem Förderbedarf auch sozialpädagogischer Natur. Mit anderen Worten: eine Häufung von Krisenfällen in ihrer Schule, an der sich ein erhebliches Maß an Aggression, Gewalttätigkeit und Angst breitmache. Die Durchsetzung elementarer Normen sei nicht mehr möglich.

Ebenfalls 2006, es war ein Jahr reich an Schuldebatten, erschien das Buch des ehemaligen Direktors der Internatsschule Salem, Bernhard Bueb, in dem er das «Lob der Disziplin» anstimmte und beklagte, nach 1968 seien grundsätzliche Erziehungswerte verlorengegangen: Ordnung, Selbstüberwindung, Gehorsam. Das Buch wurde ein Bestseller, es erschienen Gegenschriften, Talkshows ernährten sich wochenlang von der Frage, ob die Jugend nicht härter angefasst werden sollte. Sie konnten auch darum so lebendig sein, weil der Autor keinerlei Hinweise gab, wie man denn nun die Zeit vor 1968 zurückerobern soll, vor allem wenn man gerade kein Internat am Bodensee zur Verfügung hat, sondern in Neukölln

oder Gelsenkirchen lebt. Auch das ist ein Merkmal der Schuldebatten als *querelles allemandes*, wie der Schweizer Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers einmal bemerkt hat: Streit um Werte und Prinzipien, zu denen dann jeweils die Gegenwerte und Gegenprinzipien aufgerufen und ebenfalls gelobt werden, was aber auf beiden Seiten folgenlos bleibe, weil die Anwendung und damit die heikle Frage ausgespart werde, wie weit das Prinzip gehen soll.

Zwei Jahre später veröffentlichte der Jugendpsychiater Michael Winterhoff mit erheblichem Erfolg sein Buch «Warum unsere Kinder Tyrannen werden». Das war zwar kein Buch über Schulen, sondern eines über Familien. Es stellte aber – zusammen mit den Nachfolgebänden, die erklärten, weshalb Kinder, wenn man weitere Bücher des Autors kauft, nicht zu Tyrannen werden müssen – alarmierende Erziehungsprobleme dar, die, wenn es sie denn so gäbe, keine Schule gleichgültig lassen könnten. Zwei Drittel bis vier Fünftel aller Schüler, hieß es dort, wiesen Störungen auf, fast kein Schulkind sei mehr unauffällig. Die meisten davon gingen auf einen Mangel an psychischer Reife zurück, den Eltern durch einen nicht-hierarchischen Erziehungsstil verursachen. Für all das gab es allerdings keine Belege außer den sicherlich wertvollen Eindrücken aus Winterhoffs ärztlicher Praxis.

Gesundheitsstudien kommen im selben Zeitraum auf umgekehrte Zahlen von etwa achtzig Prozent psychisch unauffälligen Kindern und etwa acht bis elf Prozent, deren Sozialverhalten stark abweicht. Für eine Schulklasse und das,

was die Schule kann, ist es aber schon ein Unterschied, ob von fünfundzwanzig Schülern vier oder zwanzig verhaltensauffällig sind. Was weder heißt, dass es keine dramatischen Häufungen solcher Auffälligkeiten gibt, noch dass Unterricht nicht auch durch das Verhalten von vier Kindern geprägt oder verhindert werden kann. Aber was an Schulen und in der Erziehung tatsächlich der Fall ist, wird durch Übertreibungen, freihändig entwickelte Trenddiagnosen und eine Kombination aus Untergangs- und Rettungsvokabular nicht klarer: Bildungskatastrophe, Erziehungsnotstand, Pisa-Schock, digitale Demenz und so weiter.

Das waren nur einige Beispiele für das Problem unserer Schuldebatten. Sie werden zu prinzipiell geführt. Sie beschwören Werte ohne Anschauung des Unterrichtsgeschehens, zünden Kerzen an, sobald das Wort «Bildung» fällt, operieren mit nahezu uninterpretierbaren Zahlen («520 Punkte in Lesekompetenz») und überziehen die Schulen mit Dutzenden von Sollenserwartungen, hinter denen sie nur zurückbleiben können, was die Debatte mit Daueralarm versorgt. Als wäre das Erziehungsgeschehen in den Familien und den Schulen nicht schon schwer genug und als würde irgendjemand rundum gelungene Bildung durch Schule kennen. Es gibt immer etwas an ihr auszusetzen, aber es hat keinen guten Sinn, auf den Beschwerdelisten auch Einträge zu führen, die sich darüber beklagen, dass die Abschaffung der Klassengesellschaft nicht von der Schule verwirklicht wird,

dass sie zu wenig zur pädagogischen Auflösung der Unterschicht beiträgt, dass dem Abitur keine Abendländer im vollumfänglichen Sinne entspringen oder Leute, die auf die Herausforderungen des Weltmarkts ausreichend vorbereitet sind, wobei sie natürlich auch klassische Musik machen können sollen.

Auffällig an solchen Erwartungen ist aber nicht nur, wie überzogen sie sind und wie wenig Wirklichkeit sie unterstellen, an der die Schule nichts ändern kann. Erstaunlich ist auch, dass die Schule oft nur noch als Vorstufe zum Eigentlichen betrachtet wird, als eine Art sozialer und persönlicher Durchlauferhitzer. Sozial für gesellschaftlichen Aufstieg, mit Bildungspolitik als wahrer Sozialpolitik. Persönlich als Einrichtung, die irgendwo anders hinführt: zur Lehre, zum Abitur, zum Studium, zum Beruf, zur Karriere. Das gilt jedenfalls für gut drei Viertel eines Jahrgangs, für die anderen wird sie zum Symbol dafür, wie unwahrscheinlich es für sie sein wird, irgendetwas von alledem je zu erreichen. Der Sinn der Schule liegt dann in beiden Fällen außerhalb der Schule. Und weil viele aus nachvollziehbaren Gründen wie aus Mangel an Verständnis, denn sie sind jung, keinen Zusammenhang erkennen können zwischen dem, was an Schulen geschieht, und der Welt außerhalb, erscheint ihnen, was ein Durchlauferhitzer sein soll, in Wahrheit als Warteraum, in dem sinnlos Zeit vergeht. Nicht wenige Eltern unterstützen ihre Kinder in diesem Gefühl, indem die Schule auch für sie vor allem Anlass zur Klage ist. Das eigentliche Leben, diesem

Eindruck können sich Schüler nur schwer entziehen, findet woanders statt, was eine deprimierende Einsicht für jemanden ist, der Zigtausende von Stunden des seinen – etwa fünfzehntausend Schulstunden können bis zum Abitur zusammenkommen – in der Schule zu verbringen hat. Die Maxime «Verschwende deine Jugend» erhält so eine merkwürdige Bedeutung.

Dass die Schule auf diese abenteuerliche Weise schlechtgeredet wird, heißt nicht, dass sie durchweg gut ist. «Die» Schule gibt es ohnehin nicht, jeder Schüler muss auf eine ganz bestimmte gehen, die dann wiederum eine Klasse, eine Reihe von Lehrern, eine Abfolge von Stunden, ein Pausenhof und eine mehr oder weniger gut funktionierende Immobilie ist. Außerdem ist sie eine Stundentafel, eine Reihe von Lehrmitteln, eine Reihe von Unterrichtsausfällen (wegen Krankenstand, Fortbildung, Brückentagen, Bundesjugendspielen, Prüfungen), ein paar Elternabende und Lehrergespräche und ab und an eine Klassenfahrt.

Fast alles daran sind Festlegungen, die auch anders getroffen werden könnten und die andernorts auch anders getroffen werden. Halbtage oder Ganztage. Ganztage mit nachmittäglichem Unterricht oder mit anderen Aktivitäten. Koedukativ oder getrennt. 45-Minuten-Stunde, Doppelstunde oder andere Zeiteinheiten. Eine Lehrkraft oder zwei oder gar keine (Vertretungsstunden mit desengagierter Aufsicht). Fachunterricht, freies Spiel, AGs, Projektunterricht, Projektwoche. Schulbuch, Arbeitsblatt, Heft, neue Medien. Von

Richard Susskind/Daniel Susskind: The Future of the Professions. How Technology Will Transform the Work of Human Experts, Oxford 2017 ■ Carl Benedikt Frey/Michael Osborne: The Future of Employment. How Susceptible are Jobs to Computerization?, Oxford 2013 ■ Roberto Simanowski: Stumme Medien. Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft, Berlin 2018 ■ John Hattie: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London 2008 ■ A.T. Kearney: The Digital School, Chicago 2013 ■ Clifford Stoll: High-Tech Heretic. Why Computers Don't Belong in the Classroom and Other Reflections by a Computer Contrarian, New York 1999 ■ Andreas Breiter u.a.: IT-Ausstattung an Schulen: Kommunen brauchen Unterstützung für milliarden schwere Daueraufgabe, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2017.

Kapitel 9

Thomas Götz u.a.: «Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel?», in: Zeitschrift für Empirische Pädagogik 19 (2005) ■ Miriam Vock/Anna Gronostaj: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2017 ■ John Hattie: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London 2008 ■ Martin Beck: Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und

Schülerbeteiligung, St. Ingbert 1994 ■ Andreas Helmke: «Interview», in: Lehren & Lernen 39 (2013) ■ Catherine Haeck u.a.: «The Distributional Impact of a Universal School Reform on Mathematical Achievements: a Natural Experiment from Canada», in: Economics of Education Review 41 (2014) ■ Robert Peal: Progressively Worse: The Burden of Bad Ideas in British Schools, London 2014 ■ Cathy Watkins: Project Follow Through. A Case Study of Contingencies Influence Instructional Practices of the Educational Establishment, Cambridge, Mass. 1997 ■ Gabriel Heller Sahlgren: Real Finnish Lessons. The True Story of an Education Superpower, Surrey 2015 ■ John R. Anderson/Christian Lebiere: The Atomic Components of Thought, Mahwah 1998 ■ John R. Anderson u.a.: «Perspectives on Learning, Thinking, and Activity», in: Educational Researcher 29 (2000) ■ Jürgen Oelkers: «Schule und Wettbewerb: Neue Perspektiven für Leistung und Qualität», Vortrag Biblis 2007, www.ife.uzh.ch/de/ueberuns/emeriti/oelkersjuergen/vortraege/oprofoelkers.html.

Kapitel 10

Tanjev Schulz/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Bildung und Kleinstaaterei. Brauchen wir mehr Zentralismus?, Weinheim 2012 ■ William G. Howell/Paul E. Peterson: The Education Gap. Vouchers and Urban Schools, Washington 2006.

Kapitel 11

Niklas Luhmann: «Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem», in: ders.: Schriften zur Pädagogik, Frankfurt am Main 2004 ■ James S. Coleman: «Families and Schools», in: Educational Researcher 16 (1987) ■ David Elkind: Das gehetzte Kind, Bergisch Gladbach 1999 ■ Hannah Arendt: «Die Krise in der Erziehung», in: dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1, München 1994 ■ Thomas Kerstan: Was unsere Kinder wissen müssen, Hamburg 2018 ■ Sherry Turkle: Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age, New York 2015.

Kapitel 12

John Hattie: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London 2008 ■ Andreas Gruschka: Lehren, Stuttgart 2014 ■ Hannah Arendt: «Die Krise in der Erziehung», in: dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1, München 1994 ■ Dan C. Lortie: Schoolteacher. A Sociological Study, Chicago 1975 ■ Quentin Skinner: Forensic Shakespeare, Oxford 2018 ■ Ralph Köhnen (Hrsg.): Einführung in die Deutschdidaktik, Stuttgart 2011 ■ Martin Wagenschein: Verstehen lehren – genetisch – sokratisch – exemplarisch, Weinheim 1999 ■ Willard Waller: The Sociology of Teaching,

New York 1932 ■ Daniel T. Willingham: Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What It Means for the Classroom, San Francisco 2009.

Kapitel 13

Ralf Schwarzer, Matthias Jerusalem: «Das Konzept der Selbstwirksamkeit», in: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44 (2002) ■ Ludger Wößmann: Letzte Chancen für gute Schulen, München 2007.

Kapitel 14

Arthur G. Powell: Lessons from Privilege. The American Prep School Tradition, Cambridge, Mass. 1996 ■ Jürgen Kaube: «Schüler als Beruf», in: Sandra Rademacher/Andreas Wernet (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist, Wiesbaden 2015 ■ Hannah Arendt: «Die Krise in der Erziehung», in: dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1, München 1994 ■ Frank Coffield u.a: Should We Be Using Learning Styles? What Research Has to Say about Practice, London 2004 ■ Gilbert K. Chesterton: What's Wrong With the World?, London 1910.