

Verantwortung für die Familie e.V.

Tagung „Die Herausforderung unserer Situation in Gesellschaft, Schule und Familie“
Burg Rothenfels, 14. Juli 2012

Schule wohin?

Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)

.....

Hoffentlich erwarten Sie von mir keine Festrede! Denn erhebliche Teile der im Jahr 2012 real existierenden und real praktizierten Bildungspolitik in Deutschland machen eine Festrede unmöglich – es sei denn man rechnet sich zu den Claqueuren gewisser ewig-moriger bildungspolitischer Visionen-Kartelle.

Warum diese grimmige Bewertung? Nun, in Deutschlands Bildungspolitik missionieren derzeit zwei Glaubensgemeinschaften:

- Die eine Konfession ist die Konfession gewisser verbotrter PISA-Exegeten. Hier feiern Hohepriester der Einheits- und Gesamtschulbewegung mit einer reichlich eigenwilligen PISA-Interpretation fröhlich Auferstehung. Ihr schier apokalyptisches Hosanna lautet: Mit dem deutschen PISA-Ergebnis sei zugunsten eines „gerechten“ Schulsystems endlich der Jüngste Tag für das gegliederte, begabungs- und leistungsorientierte Schulwesen sowie für den lehrerzentrierten und an Inhalten orientierten (Frontal-) Unterricht angebrochen.
- Die andere Konfession ist die BOLOGNA-Konfession. An frohen Botschaften fehlt es auch hier nicht: BOLOGNA samt Bachelor, Master, Workloads und Credit Points schaffe schließlich und endlich Effizienz, Straffung, Mobilität, Modularisierung, Kompatibilität, Praxistauglichkeit, „Employability“ und eine Steigerung der Akademikerquote.

Die Assoziation zu Sigmund Freuds Diktum von Religion als universeller Zwangsneurose liegt da nicht fern. Denn PISA und BOLOGNA sind nicht mehr Erkenntnis, sondern schier pseudoreligiöses Erlebnis. Bildungspolitik ist damit zum Religionsersatz geworden. Im Grunde nämlich steckt hinter dem PISA-Missbrauch und hinter der BOLOGNA-Euphorie die „Religion“ eines radikalen Egalitarismus.

„Schule wohin?“ – so heißt mein Thema heute.

Die Antwort auf diese Frage nach dem Wohin kann – wie leider so oft zuletzt - eine Wegweisung in **Irrwege** hin sein. Sie kann – und sollte – aber auch eine Wegweisung aus **Sackgassen** heraus sein.

Mein erster Teil – der analytische Teil – gilt den Irrwegen. Man muss sie kennen und benennen, sonst verrennt man sich.

Irrweg 1:

Integrierte, einheitliche Schule in Deutschland hat Jahrzehnte durchschlagender Erfolglosigkeit hinter sich.

Deshalb ist es lächerlich, wenn Gesamtschule jetzt mit dem neuen Türschild erneut propagiert und - siehe Baden-Württemberg – gegründet wird.

Die Tatsache, dass bei PISA mit Finnland ein Gesamtschulland gut abgeschnitten hat, sagt wenig aus. Immerhin sind es auch Gesamtschulländer, die am Ende der PISA-Rangreihe stehen: Brasilien und Mexiko.

Viel näherliegender ist die Tatsache, dass deutsche Gesamtschule seit den 70/80er Jahren in allen einschlägigen Studien schlecht abgeschnitten hat. In der renommierten Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) wird etwa für NRW festgehalten: Am Ende der 10. Klasse liegen Gesamtschüler in Mathematik im Vergleich mit Realschülern um zwei, im Vergleich mit Gymnasiasten um mehr als zwei Jahre zurück - und das trotz einer Schülerklientel der Gesamtschule, die sich von der Schülerklientel der Realschule weder hinsichtlich sozialer Herkunft noch hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten unterscheidet.

Nicht minder eindrucksvoll sind die Ergebnisse zum Beispiel von PISA 2006: Die deutsche Gesamtschule rangiert mit 477 Punkten 48 Punkte (also gut ein Schuljahr) hinter der Realschule (525) und mit 121 Punkten (entsprechend drei Schuljahren) weit hinter den Gymnasien (598).

Ein Mythos ist auch die Vorstellung, eine verlängerte Grundschulzeit sei sinnvoll. Richtig ist: Was den Zeitpunkt der Differenzierung betrifft, so sagen die Fakten und alle namhaften Studien eindeutig aus: Sechsjährige Grundschule bringt nichts. Deutsche Länder mit einer längeren gemeinsamen Schulzeit wie Berlin und Brandenburg mit einer sechsjährigen Grundschule gehören zu den PISA-Verlierern. Entsprechend den Studien der Professoren Kurt Heller (Ludwig-Maximilians-Universität München), Peter Roeder (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Ber-

lin) und Rainer Lehmann (Humboldt-Universität Berlin) lautet das Fazit: Der Rückstand am Ende der 6. Grundschulklasse beträgt ein Jahr bis zwei Jahre (im Vergleich mit Schülern, die nach der 4. Klasse in eine weiterführende Schule gehen). Vor allem leistungsstärkere Schüler werden durch „längeres gemeinsames Lernen“ zu wenig gefördert.

Irrweg 2:

Ein Mythos ist auch die angebliche Überlegenheit skandinavischer Schulsysteme.

Faktum ist: Dänemark und Norwegen liegen deutlich hinter Deutschland. Selbst das oft als schulpolitisches Pilgerland apostrophierte Schweden schneidet seit PISA 2006 deutlich schlechter ab als Deutschland.

Speziell zum „PISA-Sieger“ Finnland ist festzuhalten: Finnische Schulen haben Umstände, die auf deutsche Verhältnisse nicht übertragbar sind. Vor allem hat Finnland eine ethnisch sehr homogene Bevölkerung, also keine Probleme mit der schulischen Integration von Migrantenkinder: Von den finnischen Schülern haben nur 1,2 Prozent Eltern, die beide im Ausland geboren sind. Bekannt ist auch, dass Finnland eine der international höchsten Quoten an jugendlichen Arbeitslosen, an Alkoholikern und an Suizidanten hat. Auf die Tatsache, dass Finnland in den Bereichen Physik, Chemie, Medizin bislang einen einzigen Nobelpreisträger (nämlich 1945 in Chemie) hervorgebracht hat, während es in diesen Fächern in Deutschland bislang 79 (Stand 2008) waren, sei ebenfalls hingewiesen.

Irrweg 3:

Ein Horror-Mythos ist die Vorstellung, Deutschland brauche wegen seiner internationalen Konkurrenzfähigkeit eine erheblich höhere Abiturienten- und Studierquote.

Richtig aber ist: Das, was andere Länder als „Abitur“ oder als „Studium“ deklarieren, entspricht bei uns oft nicht einmal einer Fachschulausbildung. Die Akademiker-Quoten sind international nicht vergleichbar, in Finnland und in den USA sind auch Krankenschwestern und Kindergartenleiterinnen „Akademikerinnen“. Im übrigen gilt: Eine „Verhochschulung“ unserer Gesellschaft wird der Forderung nach Höherqualifizierung nicht gerecht. Auch in Zukunft werden zwei Drittel der jungen Menschen über die berufliche Bildung den Einstieg in einen Beruf finden. Diese jungen Menschen dürfen nicht als Außenseiter betrachtet und bildungspolitisch vernachlässigt werden.

Interessant ist zudem: Dort wo man in Europa die niedrigsten Abiturienten-Quoten hat, hat man zugleich die besten Wirtschaftsdaten; nämlich in Österreich, in der Schweiz sowie in Bayern. Ein wichtiges bildungspolitisches Kriterium wird ebenfalls häufig übersehen, nämlich das Ausmaß an Jugendarbeitslosigkeit. Hier haben oft sogar vermeintliche PISA-Vorzeigeländer mit Gesamtschulsystemen eine Quote von um die 20 Prozent - Finnland und Schweden etwa. In Ländern mit gegliederten Schulsystemen und dualer Berufsbildung dagegen sind es um oder unter zehn Prozent: in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz.

Irrweg 4:

Die Kompetenzenpädagogik droht zum Trojanischen Pferd unseres Schulwesens zu werden.

„Kompetenz“ – dieser Begriff macht ungebremst Karriere. Das erkennt man schon daran, wie inflationär dieser Begriff verwendet wird. Ich zähle 'mal – gewiss unvollständig und in beliebiger Reihung - ein paar (an die dreißig) Kompetenzen auf, die ich in deutschen Curricula fand: Methoden-Kompetenz, Lern-Kompetenz, Medien-Kompetenz, Führungs-Kompetenz, Umsetzungs-Kompetenz, Human-Kompetenz, Kritik-Kompetenz, mentale Kompetenz, Kern-Kompetenz, Frage-Kompetenz, Orientierungs-Kompetenz, Begriffs-Kompetenz, Strukturierungs-Kompetenz, Analyse-Kompetenz, Wahrnehmungs-Kompetenz, Urteils-Kompetenz, De-Konstruktions-Kompetenz, Re-Konstruktions-Kompetenz, Narrative Kompetenz ...

Und dann immer wieder die Handlungs-Kompetenz (die Boshafte Leute übersetzen mit „Dübeln statt Grübeln“) und die Selbst-Kompetenz, zum Beispiel in Form von Selbstentfaltung, Selbstevaluation, Selbstregulierung, Selbstverwirklichung, Selbstzentrierung. Einmünden sollen all diese Kompetenzen auf einer elaborierten, intermediären oder basalen Ebene in eine Sprach-, Lern-, Sozial- und Personal-Kompetenz oder auch in Vertikal-, Horizontal- oder gar Meta-Kompetenzen.

Kompetenzen sind also in aller Munde. An der Münchner Fachhochschule gibt es seit 2003 mittlerweile sogar eine Professorin für Schlüsselqualifikationen. Sie wirbt für Ihre Veranstaltungen zur Schulung von „soft skills“ unter anderem mit dem Slogan: „Fakten haben ausgedient.“

Nun, wo von Kompetenzen gesprochen und geschrieben wird, ist der Begriff der „Bildungsstandards“ nicht weit. Für mich ist allerdings allein schon dieser Begriff schief. Er ist mir ein Greuel, denn Bildung kann man

nicht standardisieren, weil man Bildung nicht uniformieren kann. Dementsprechend halte ich zum Beispiel die Bildungsstandards der KMK für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch (Entwurf vom August 2011) für einen Schuss in den Ofen. Es werden dort sage und schreibe 94 Kompetenzen aufgelistet – alle verbal gigantisch überhöht:

- Unter „Lesen“ heißt es unter anderem: „Die Schüler können Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen ..., die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen.“
- Unter „Sprache reflektieren“ heißt es unter anderem: „Die Schüler können in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen Kategorien argumentieren.“

Sie merken es schon, ich kann mich mit dem Begriff „Kompetenz“ nicht anfreunden. „Kompetenz“ ist für mich ein Plastikwort, ein pädagogisches Hochglanz-, ja ein Reklame-Wort. Um nicht zu sagen ein Wort der Beschwörung und Autosuggestion. Dieses Wort lässt mich eine pädagogische „Brave New World“ vermuten.

Es stört mich auch, dass die Kompetenzenpädagogik noch keinerlei Bilanz vorgelegt hat, wiewohl sie geraume Zeit dafür gehabt hätte.

Bildungsstandards gibt es zum Beispiel seit 2003/2004 für die 4. Jahrgangsstufe der Grundschule. Aus der Sicht des Gymnasiums muss ich leider feststellen: Die Fertigkeiten und Kenntnisse der Grundschüler, die wir am Gymnasium aufnehmen, haben sich in den zwischenzeitlich fast zwei Grundschülergenerationen seit Dezember 2004 trotz der von der KMK angestoßenen Kompetenzorientierung keineswegs verbessert – eher ist das Gegenteil der Fall.

Ich erinnere an die kleine Studie des Frankfurter Professors Hans Peter Klein. In der FAZ vom 14. Oktober 2010 berichtet er unter der Überschrift: „Nivellierung der Ansprüche“ von einem kleinen Experiment: Neuntklässler (!) können ohne Probleme zentrale Abiturarbeiten in Biologie bewältigen, wenn diese Aufgaben an Kompetenzen und an den Bildungsstandards orientiert sind. Bis auf vier von 27 Schülern haben alle die realen Abituraufgabe erfolgreich bewältigt, fünf mit Note drei, drei mit Note zwei und einer mit Note eins. Das zeigt doch, wie trivial sogar kompetenzorientierte Abituraufgaben geworden sind.

Boshaft könnte man auch sagen: Solche Abiturienten Schüler wissen am Ende immer weniger, dies aber immer souveräner, immer kompetenter und vor allem mit immer besseren Noten. Ernsthaft: Manchmal hat man

den Eindruck, dass die Pädagogik der Kompetenzen und Standards nur noch das Paraphrasieren vorhandener Texthäppchen erfordert.

Hans Peter Klein nimmt sich sodann – ebenfalls in der FAZ, diesmal vom 3. Februar 2011 – unter der Überschrift: „Biologie ohne fachwissenschaftliche Inhalte“ das hessische Kerncurriculum Biologie vor und stellt fest: Darin gibt es nahezu keine fachwissenschaftlichen Inhalte mehr. Wörtlich: „Das Schulfach Biologie verabschiedet sich damit endgültig von der Biologie.“

Bezeichnend ist, wer die Einflüsterer solcher Pädagogik sind. Es sind dies die OECD, die Bertelsmannstiftung, der Aktionsrat Bildung des Verbandes der Bay. Wirtschaft und das IFO – um nur einige zu nennen. Die von der OECD beschriebenen Kompetenzen geben im Grunde nichts anderes wieder, als die Arbeitsanforderungen in einem globalisierten Unternehmen.

Als Verstärker wirkt dabei auch die **Bertelsmannstiftung**, von der manche sagen, es sei ohnehin längst das – ebenfalls jeder demokratischen Kontrolle entzogene – heimliche Bildungsministerium Deutschlands. (Vergessen wir dabei nicht, dass Bertelsmann sich noch so als bildungsbeflissen - im wahrsten Sinn des Wortes – „verkaufen“ mag: Als Hauptanteilseigner gewisser Fernsehkanäle ist es zugleich Eigner der größten medialen Verblödungsprogramme.)

Ich habe ferner den Eindruck, dass uns mit der Kompetenzenpädagogik eine operationalistische Verarmung von „Bildung“ droht: Bildung ist das, was ein Test misst oder die OECD auszuzählen vorgibt. Die Testerei von Kompetenzen schafft sich nämlich erst die Wirklichkeit, die sie zu bewerten vorgibt. Die Methode definiert den Gegenstand, das Objekt der Messung. Die in messbare Standards übersetzte „Kompetenzen“ sind also Methodenartefakte.

Damit sind wir bei der grundlegenden Positivismuskritik angelegt. Für die Kompetenzenpädagogik gilt nämlich das, was Karl Popper als Positivismuskritik und als Reduktionismus formuliert hat. Bildung wird durch deren Operationalisierung verarmt. Man nennt das auch die normative Wirkung der Empirie. Dabei räumen die PISA-Autoren selbst ein, dass die PISA-Tests „ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist“.

Fällt Ihnen dazu auch Prokrust oder das **Bett des Prokrustes** ein? Es ist dies ein Mythos, mit dem die menschliche Neigung beschrieben wird, Realitäten auf einen Rahmen zusammenzustutzen, der dem Menschen

passt. Dieser Mythos geht zurück auf den Räuber Prokrust(es). Dieser Räuber, ein Riese, lauerte Reisenden auf und verfrachtete sie in ein Folterbett. Großen Wanderern sägte er die Glieder ab, die über das Bett hinausragten; kleinere Wanderer streckte er so lange, bis sie in Bett passten. An die Anthropologische Gesellschaft in Attika sandte Prokrust dann eine wissenschaftliche Abhandlung über „die gleichbleibende Längen der Reisenden“. Von daher übrigens auch der Name Prokrustes = „der Ausstrecker“. Am Rande: Theseus tötete Prokrust übrigens, indem er ihm den über den Bettrahmen hinausragenden Kopf abschnitt. (Hier versage ich mir die Übertragung in die gegenwärtige Pädagogik.) Jedenfalls bleibt mir Prokrust als vorpädagogischer Egalisierer im Gedächtnis.

Abseits dieser grundsätzlichen Bedenken beschäftigt mich aber auch die Frage, ob die Kompetenzenpädagogik nicht ein Einfalltor für Einheitschule werden könnte.

So ist in der KMK-Broschüre 2010 mit dem Titel „Konzeption der KMK zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“ zu lesen: „In diesem Verständnis sollte sich Unterricht an der möglichst erfolgreichen Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers ausrichten und nicht daran, ob der Unterrichtsstoff vollständig durchgenommen wurde.“ Heißt das konkret: Der Unterricht hat sich im Geleitzug-Tempo am Langsamsten zu orientieren? Kommen jetzt wieder die uralten und längst widerlegten Visionen von der Binnendifferenzierung, die ja angeblich die Gesamtschule so gut beherrscht, zum Vorschein?

Man könnte zu all dem mit Goethe sagen: „Es gibt nichts Entsetzlicheres als tätige Unwissenheit.“

Weitere Verirrungen

Was sich in der Folge in der realen Bildungspolitik vieler deutscher Länder abspielt, überbietet an Radikalität so manche 68er Kahlschläge. Die Schulen jagt man von einem Durchlauferhitzer in den nächsten. Stichworte über die vier genannten Punkte hinaus mögen reichen an dieser Stelle:

- die „Erfindung“ einer Gemeinschaftsschule, die angeblich jetzt alle und noch viel mehr Versprechen einlöst, die die Gesamtschule eben nicht eingelöst hat,
- die Erfindung einer Oberschule, die etwa in Niedersachsen bereits ab Dreizügigkeit einen Gymnasialzweig einrichten darf,
- ein achtjähriges statt eines neunjährigen Gymnasiums oder auch beides zusammen,

- permanente Reform der gymnasialen Oberstufe,
- die Zusammenlegung von Hauptschule und Realschule in mehreren deutschen Ländern,
- der Fetisch der Endlos-Testeritis,
- die durchsichtige Instrumentalisierung des Schicksals Behinderter für eine Einebnung der differenzierten Schullandschaft,
- stets neue Einschulungstichtage,
- die regelmäßige Änderung der Regeln für den Übertritt an weiterführende Schulen,
- der curriculare Nihilismus der „Entrümpelungs“-Reformen,
- die Rechtschreib- und die Schreibreform usw.

Die großen Fallgruben

Mit all dem aber stolpert man in die stets gleichen Fall-Gruben:

- in die **Egalitäts-Falle**, die Ideologie nämlich, dass alle Menschen, Strukturen, Werte und Inhalte gleich bzw. gleich gültig seien;
- in die **Machbarkeits-Falle**, den Wahn, jeder könne zu allem begabt werden;
- in die Falle der **Spaß-, Erleichterungs- und Gefälligkeitspädagogik**;
- in die **Quoten-Falle**, die planwirtschaftliche Vermessenheit nämlich, es müssten möglichst viele Menschen mit dem Abitur-Zeugnis ausgestattet werden;
- in die **Beschleunigungs-Falle**, die Vision also, man könne in immer weniger Bildungsjahren und mit immer weniger Unterrichtsstunden zu besser gebildeten jungen Leuten und zu einer gigantisch gesteigerten Abiturienten-, Studenten- und Akademikerquote kommen.

Gegen all diesen Aktionismus steht: Es gibt Unterschiede in der Begabung von Menschen.

Wenn ich solches sage, dann bewege ich mich nach der Vorstellung mancher Leute in einer intellektuellen „no-go-area“, einer pädagogischen Tabuzone. Denn auf den Faktor „Begabung“ einzugehen, gilt als politisch absolut unkorrekt. Schnell zieht man sich mit einer solchen Feststellung den Vorwurf zu, Biologist, Darwinist, ja Faschist zu sein. Dabei hat die Forschung eindeutig nachgewiesen, dass die Hälfte bis zwei Drittel des kognitiven Potentials durch Erbfaktoren bestimmt sind. Dieter E. Zimmer hat dies in seinem jüngsten Buch eindrucksvoll nachgewiesen. (Titel: „Ist Intelligenz erblich? – Eine Klarstellung“)

Immerhin gibt es den einen oder anderen Fachmann, der sich davon nicht beirren lässt, so zum Beispiel einer der führenden deutschen Gehirnforscher, Gerhard Roth, Bremen. Er hält fest: Nicht allein die soziale Herkunft spielt eine Rolle, sondern auch die Gene. Roth hält sogar fest: Intelligenz ist von allen Persönlichkeitsmerkmalen sogar dasjenige mit dem höchsten Grad an genetischer Determiniertheit.

Dabei hätte man schon sehr früh wissen können (leidenschaftslose Psychologen wussten es), dass die Wahrheit in der Mitte liegt. Nur wenn Anlagefaktoren und Umweltfaktoren zusammen gesehen werden, gewinnt man ein realistisches Bild von menschlicher Entwicklung, denn Anlage und Umwelt wirken - heute sagt man: "synergetisch" - zusammen wie Boden und Klima: Der beste Boden bringt keine reiche Ernte, wenn das Klima miserabel ist, und das beste Klima lässt nicht üppig Früchte tragen, wenn der Boden es nicht hergibt.

Also: Es bleibt immer noch genug Spielraum für vernünftige Pädagogik. Sie darf sich aber nicht zum Wahn aufspielen, Schöpfer sein zu können, sondern sie muss ihre Möglichkeiten ehrlich ausloten und diese dann nutzen.

Was ich uns wünsche - Auswege

1.

Wie in vielen anderen Bereichen muss Freiheit auch in Sachen Bildung Vorrang vor Gleichheit haben.

Schule ist keine Institution zur Herstellung von Gleichheit, sondern zur Förderung von Verschiedenheit und Individualität.

Klar ist: Das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Freiheit ist nicht aufhebbar. Deshalb gilt nach wie vor, was Goethe meinte: „Gesetzgeber oder Revolutionäre, die Gleichheit und Freiheit zugleich versprechen, sind Phantasten oder Scharlatane“. Es gibt also kein ZUGLEICH!

Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang an Alexis de Toqueville (1835) und dessen warnendes Wort: Freiheit erliege gern der Gleichheit, weil Freiheit mit Opfern erkaufte werden müsse und weil Gleichheit ihre Genüsse von selbst darbiete.

Freiheit oder Gleichheit? Bezogen auf Schulbildung lautet die Frage: Soll ein Schulwesen am Prinzip Freiheit *oder* am Prinzip Gleichheit orientiert sein?

Ich meine: an der Freiheit! Denn: Die „conditio humana“ kennt keine Gleichheit. An der Unterschiedlichkeit und an der Vielfalt von Menschen ändern keine noch so moralisierende egalitäre Zivilreligion, kein Schulsystem und auch kein noch so gestalteter Unterricht etwas.

Es ist nun einmal das unüberwindbare Dilemma des pädagogischen Egalitarismus: Egalitäre Schulpolitik erzielt vermeintliche Gleichheit allenfalls durch Absenkung des Anspruchsniveaus. Wer aber die Ansprüche senkt, der bindet gerade junge Menschen aus schwierigeren Milieus in ihren „restringierten Codes“ fest. Selbst ein hochindividualisierender Unterricht zementiert Unterschiede. Die Lernforscherin E. Stern (MPIB, seit 2006 ETH Zürich) schreibt dazu (ZEIT, 28.7.2005): „Je besser der Unterricht ist, je mehr wir die Schüler ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend fördern, desto mehr schlagen die Gene durch – und die sind nun einmal ungleich verteilt.“

Was heißt das praktisch? Beim Start in die Bildungslaufbahn sollten alle gleiche Chancen haben, gleiche Zielchancen kann es aber nicht geben.

Gleiche Startchancen – ja! Aber **Chancen sind Chancen**, aber keine Vollkasko-Garantien, zu Erfolgsaussichten können sie erst durch eigene Anstrengung werden. Der Staat hat dabei eine Bringschuld, das heißt, er muss ein möglichst leistungsfähiges und differenziertes Bildungswesen vorhalten, die Adressaten haben aber auch eine Holschuld!

Es gibt auch **keine Bildungsoffensive ohne Erziehungsoffensive!** Es geht also auch um die Eigenverantwortung der Familien.

Gleichmacherei würde übrigens jede Anstrengungsbereitschaft gefährden, sie würde auch Eigenverantwortung und Eigeninitiative bremsen. Gleichmacherei wäre auch nur gefühlte Gerechtigkeit.

In diesem Zusammenhang ein paar Gedanken zum **Thema „Bildungsgerechtigkeit“**: Bildung und Bildungspolitik müssen gerecht sein. Was aber ist gerecht? Ist „gerecht“ „gleich“? Nein, nirgends auf der Welt: Der Zusammenhang von Schulleistung und sozialer Herkunft ist weltweit nämlich keine neue Erkenntnis. Sie kann aber nicht der Grund sein, dass „progressive“ Bildungspolitiker gebetsmühlenhaft die Forderung nach einem - angeblich gerechten - gleichmacherischen Bildungswesen erheben. Das geschieht aber, und deshalb droht aus der Gerechtigkeitsrheto-

rik eine Rhetorik des Klassenkampfes zu werden: Das gegliederte Schulwesen diene dem Zweck, eine ständische Gesellschaft zu erhalten. Und: Die „obere Dienstklasse“ habe Angst vor einer nivellierenden Masse und lege deshalb Wert auf Exklusivität.

Am Ende läuft alles auf den Kernsatz der Egalisierer hinaus:

- Was nicht alle können, darf offenbar keiner können;
- was nicht alle sind, darf vermutlich keiner sein;
- was nicht alle haben, darf anscheinend keiner haben.

Und das Ganze hält man dann für Gerechtigkeit.

Gegen das Gerede von der Ungerechtigkeit unseres Schulsystems steht:

- Wir hatten in den vergangenen drei Jahrzehnten durch zahlreiche Schul- und Hochschulgründungen vielerlei positive Effekte, die gerade bildungsfernen Schichten zugute kamen. Man nehme allein den Hochschulzugang: Es gibt heute in Deutschland rund 50 verschiedene Wege zu einer Studierberechtigung (was manchmal etwas anderes ist als Studierbefähigung).
- Und: Es war das gegliederte Schulwesen, das die Abiturientenquote binnen 30 Jahren verfünffacht hat. Die Behauptung, durch die integrierte Gesamtschule könne ein sozialer Ausgleich stattfinden, ist falsch. Eine Langzeitstudie der Universitäten Zürich und Konstanz (Prof. Fend) hat 2008 nachgewiesen: Der Besuch einer Gesamtschule schafft keineswegs bessere soziale Aufstiegsmöglichkeiten.

Des weiteren: Der Anteil der Studienberechtigten, die zuvor kein Gymnasium besuchten, ist immer größer geworden und hat in manchen deutschen Ländern die 50 Prozent überschritten (in Bayern 43 Prozent erreicht). Nutznießer dieser Entwicklung sind vor allem Kinder aus sogenannten bildungsfernen Schichten.

Vor allem aber: Als Maßstab für die soziale Durchlässigkeit eines Bildungswesens ist PISA ungeeignet. PISA untersucht Fünfzehnjährige inmitten ihrer Bildungsbiographie, stellt für dieses Alter den Gymnasias- tenanteil fest und berücksichtigt dabei nicht, welchen Bildungsabschluss die betreffende Population tatsächlich macht.

Allgemeiner wieder: Das Bildungsangebot für sozial schwächere Kinder zu verbessern, ist gleichwohl möglich und ein Gebot der Fairness. Dabei muss es mehr als bisher gelingen, „bildungsferne“ Schichten zum Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen zu motivieren.

Eine gerechte Schule kann nur eine Schule der Leistung sein.

Indes tut eine um sich greifende Spaß-, Erleichterungs- und Gefälligkeitspädagogik so, als ginge alles ohne Anstrengung. Dass diese Attitüde falsch ist, wissen wir spätestens seit Sigmund Freud: Leistung und Erfolg, ja das Erleben von Glück setzen nämlich Bedürfnis- und Triebaufschub voraus.

Trotzdem wurden Leistung, Anstrengung und Begabung schier zu Missgunst-Vokabeln. Da ist im Zusammenhang mit Schule in übler Weise immer wieder die Rede von "Leistungsstress", "Leistungsdruck", "Leistungsterror".

Wer aber das Leistungsprinzip solchermaßen bereits in der Schule untergräbt, setzt zugleich eines der revolutionärsten demokratischen Prinzipien außer Kraft. In unfreien Gesellschaften sind *Geldbeutel*, *Geburtsadel*, *Gesinnung*, *Geschlecht* oder dergleichen Allokationskriterien - Kriterien zur Positionierung eines Menschen in der Gesellschaft. Freie Gesellschaften haben an deren Stelle das Kriterium Leistung vor den Erfolg und den Aufstieg gesetzt. Ein revolutionärer Fortschritt und zudem die große Chance zur Emanzipation für jeden Einzelnen!

Egalitarismus jedenfalls heißt: Am Ende sind alle gleich – dies aber um den Preis einer Einebnung von Individualität und einer Absenkung der Bildungsansprüche, denn Gleichheit wäre allenfalls auf unterstem Niveau möglich.

Jeder soll seines Glückes Schmied sein können. Mit Ellenbogengesellschaft hat das nichts zu tun. Vielmehr ist auch der Sozialstaat zugunsten Benachteiligter, Kranker und Alter nur realisierbar mit der millionenfachen Leistung und Anstrengung der Leistungsfähigen. Das Bildungswesen kann sich dieser Wahrheit nicht länger verschließen.

Will sagen: Auch **Sozialstaatlichkeit** ist nur mit dem Leistungsprinzip machbar. Ein simpler Beweis hierfür ist die Tatsache, dass 20 Prozent der besonders Leistungsfähigen 70 Prozent des Steueraufkommens leisten. Deshalb kann das Sozialprinzip auch *nicht über* das Leistungsprinzip gestellt werden.

Verschiedenheit ist ansonsten keine Ungerechtigkeit! Vielmehr ist nichts so ungerecht wie die gleiche Behandlung Ungleicher! Mit „Selektion“ in dem von gewissen Leuten intendierten Sinn hat dies rein gar nichts zu tun. „Selektion“ ist leider zum demagogischen Kampfbegriff geworden. Dieser Begriff soll ganz offenbar gezielt dunkle Kapitel deutscher Ge-

schichte assoziieren lassen. Ich halte dies für schäbig, denn hier wird ein millionenfaches Leid der Opfer des NS-Terrors für billige Zwecke instrumentalisiert.

Außerdem: Das Prinzip **Leistung** und das Prinzip **Auslese** sind nun einmal die beiden Seiten ein und derselben Medaille. Zudem ist Auslese eine notwendige Voraussetzung für individuelle Förderung von Kindern. Die anti-thetische **Formel „Fördern statt Auslese“** ist **grundfalsch**. Es muss heißen: Fördern durch Differenzierung!

3.

Wir brauchen gebildete Eliten.

Demokratie darf nicht zum Diktat des Durchschnitts werden. Aus Demokratie darf kein „Konvent von ungefähr gleich Unwissenden“ (Peter Sloterdijk) werden. Eine solchermaßen zur Gleichheit verurteilte Gesellschaft wäre zur Stagnation verurteilt.

Wer Elite legitimerweise sein kann, darüber gilt es zu streiten. Bloße Macht-Elite oder blanker Geldadel kann es nicht sein. Eine Leistungs- und Verantwortungselite muss es sein, die zugleich Reflexions- und Werte-Elite ist. Vor einem solchen Hintergrund ist selbst Ungleichheit gerecht – nämlich dann, wenn Elite allen nützt, wenn das Handeln von Eliten quasi zu einem „inequality surplus“, zu einem Mehrwert führt.

Wir brauchen zudem ein Verständnis von Elite, bei dem neben dem Karrieregedanken der Gedanke des Dienens und des Respekts eine maßgebliche Rolle spielt. Das gilt zumal für Machteliten, deren Spitzen nicht umsonst „Minister“ (von lateinisch ministrare = dienen) heißen. Plakativ könnte man sagen: Elite heißt Verdient-Machen durch Dienen am Gemeinwohl, heißt, „Treuhand“ der Allgemeinheit zu sein, heißt, Respekt zu haben vor anderen, die bestimmte Dinge nicht leisten können.

Es könnte dies – statt es auf Grund zu setzen – ein großartiger Bildungsauftrag für das Flaggschiff unserer Schulsysteme, das Gymnasium, sein.

4.

Ich wünsche uns - im Kontrast zur angesagten Kompetenzenpädagogik - eine Renaissance des Wissens. Warum?

Erstens: Wir lassen uns leicht erschrecken von immer kürzeren sog. Halbwertszeiten des Wissens. Es mag ja eindrucksvoll sein, dass wir derzeit in der Computertechnik Halbwertszeiten von drei Jahren haben, das heißt, dass das Wissen des Jahres 2012 im Jahr 2015 zur Hälfte überholt ist. Aber: Es gibt sehr viel, ja unendlich viel Wissen, das sich nicht überholt. Das kleine und das große Einmaleins hat eine unendliche Halbwertszeit. Das gleiche gilt für historische Fakten, für naturwissenschaftliche Grundgesetze, für die große Literatur, für anthropologische Grundtatsachen. Und sogar englische Vokabeln haben eine Halbwertszeit von ein paar hundert Jahren, lateinische ohnehin.

Zweitens: Breites Wissen ist die unerlässliche Voraussetzung für die Fähigkeit zur Zusammenschau und zur Interdisziplinarität. Wer erfinderisch und innovativ sein möchte, der möge erst einmal enorm viel wissen. Franz E. Weinert, bis 1998 Direktor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung, brachte es auf den Punkt: Breites Wissen ist die Voraussetzung für anspruchsvolles Denken, Urteilen und Handeln. Und breites Wissen in konkreten „Wissensdomänen“ ist die unbedingte Voraussetzung für die fachübergreifende Zusammenschau. Es ist hier wie beim Bauen eines Hauses: Das konkrete Wissen ist das Fundament und in fortgeschrittenem Stadium das erste Stockwerk. Erst später kommt das Übergreifende, das Dach darauf. Und was für den Bau eines Hauses gilt, das gilt auch für den Erwerb von Interdisziplinarität: Man kann den Bau nicht mit dem Dach beginnen. Im übrigen: Je mehr ich weiß, desto mehr ergibt das eine Struktur, in die Neues mit immer weniger Lernaufwand eingefügt werden kann.

Drittens: Wahrheit durch Wissen bzw. umfassendes Wissen sind ein großes Stück Freiheit. Denn: „Wer nichts weiß, muss alles glauben“ (Marie von Ebner-Eschenbach). Deshalb ist der unwissende, der mit Halbwissen oder gar Lügen manipulierte Mensch das Ziel totalitärer Systeme - totalitärer Systeme, die alles mögliche weismachen wollen und die alles - total - vorgeben und reglementieren wollen: eben auch Vorurteile. Nicht umsonst nennt Orwell in seiner totalitären Vision „1984“ folgende drei Wahlsprüche des Wahrheitsministeriums (des „Miniwahr“). Sie lauten: Krieg bedeutet Frieden; Freiheit ist Sklaverei; und: Unwissenheit ist Stärke! Mündiger Bürger zu sein aber heißt, viel präsentenes Wissen zu haben, damit man sich eigenständig ein Urteil bilden kann. Fehlt solides Wissen, wird aus Urteilen zu leicht pure Meinung, und die Gesinnung triumphiert über die Urteilskraft. In diesem Sinne ist auch Theodor W. Adorno mit seiner „Theorie der Halbbildung“ (1959) zu verstehen. Dort wendet sich Adorno gegen eine bloße „ephemere Informiertheit“. Ferner hält er fest, das Halbverstandene sei nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind. Ideologien sind - im besten Fall - solches Halbwissen.

In diesem Zusammenhang und aus aktuellem Anlass ein Wort zum historischen Wissen unserer jungen Leute.

Einmal mehr belegte kürzlich eine Studie, dass das zeitgeschichtliche Wissen junger Leute katastrophal ist. Ich meine die jüngste Studie der Freien Universität Berlin (FU) über die „Zeitgeschichtlichen Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen“.

Befragt hatte man rund 4.600 Jugendliche nach deren Wissen und Einschätzung zu vier Epochen der jüngsten deutschen Geschichte: zum Nationalsozialismus, zur DDR, zur Bundesrepublik vor und nach der Wiedervereinigung. Nur ein Drittel der Fragen konnten die Jugendlichen richtig beantworten.

Zum Beispiel

- ist den allermeisten Schülern nicht präsent, dass die Bundesrepublik der Jahre 1949 bis 1989 ein freiheitlicher demokratischer Rechtsstaat war, ohne dessen Ausstrahlung es „1989/1990“ nicht gegeben hätte.
- Zudem fiel erneut auf, dass es ein erhebliches innerdeutsches Gefälle gibt. Bayerische Schüler schnitten am besten, Schüler aus NRW am schlechtesten ab.
- Besonders erschreckend: Das höchst defizitäre Wissen schlägt sich auch im Urteilen nieder. Fast die Hälfte der Schüler kann nicht zwischen den Merkmalen von demokratischen und diktatorischen Systemen unterscheiden.

Die Autoren der Studie stellen deshalb nicht zu Unrecht die Frage: „Später Sieg der Diktaturen?“

Das FU-Team um Professor Klaus Schroeder hatte übrigens bereits 2008 ähnliches zutage gefördert. Laut damaliger Studie („Soziales Paradies oder Stasi-Staat?“) ist das Wissen deutscher Schüler um die Zustände in der DDR höchst mangelhaft. Zum Beispiel:

- Mehr als die Hälfte der Schüler kennt das Jahr des Mauerbaus nicht.
- Nur jeder Dritte weiß, dass die DDR die Mauer gebaut hat.
- Ebenfalls jeder dritte Schüler hält Konrad Adenauer und Willy Brandt für DDR-Politiker, und Honecker ist angeblich demokratisch legitimiert gewesen.

Ein solcher historischer Analphabetismus droht sich zukünftig noch zu verschärfen, denn derzeit geistern die Forderungen nach Entrümpelung der Lehrpläne und die Vorstellungen inhaltsleerer Kompetenzpädagogik durch die Lande. Länder wie Hessen wollen aus ihren Geschichtslehrplänen zugunsten von „Kompetenzen“ alle konkreten Jahreszahlen,

Epochenbegriff, Namen und Ereignisse tilgen. Ein Geschichtsunterricht ohne Geschichte wird das.

Dahinter steckt Naivität – und Ideologie.

Von daher ist es nachvollziehbar, dass manche Leute das Schulfach Geschichte gerne kleinhalten und inhaltlich entkernern möchten. Geschichte ist nämlich ein unbequemes Fach, weil es hilft, Ideologien zu zertrümmern und Legenden zu entzaubern. Deshalb möchte so mancher über einen seichten Geschichtsunterricht doch lieber den Triumph der Gesinnung über die Urteilskraft. Dagegen hilft nur eines: Stärkt endlich den Geschichtsunterricht mit mehr Unterrichtsstunden und mit konkreten, anspruchsvollen Inhalten!

5.

Ich wünsche uns Bildung statt Nützlichkeitswahn.

Bildung hat einen zweifachen Auftrag: Sie hat Nützlich und Verwendbares zu vermitteln, und sie hat persönliche und kulturelle Identität zu fördern. Beide Zielsetzungen sollten sich die Waage halten. Tun sie aber nicht. Das Gleichgewicht zwischen Bilanzierung und Freiraum, zwischen Verwertungsdenken und Bildungsauftrag, zwischen Ökonomie und Kultur, zwischen Zielstrebigkeit und Entschleunigung ist weg. Das Volk der großen Dichter, Denker und Pädagogen droht bildungspolitisch in die Falle des Nützlichkeitsdenkens und des Wahns zu tappen, alles an Bildung messen und in kürzester Zeit vermitteln zu können. Mit solchen Denkansätzen aber droht eine planwirtschaftliche Verarmung von „Bildung“: Bildung ist das, was PISA misst, die OECD an sog. Akademikerquoten vorgibt und was schnell geht, so scheint es.

Besonders betrüblich ist, dass sich sogar viele Erziehungswissenschaftler auf solche Sprechblasen einlassen oder gar meinen, voranmarschieren zu müssen im naiven Glauben, alle Bildung „handhaben“ (denglisch: „hääändeln“) zu können wie das Marketing einer neuen Zahnpasta.

Und es ist Höhenrausch, wenn „Pisaner“ behaupten, mit diesem 120-Minuten-Test untersuchen zu können, „wie gut die jungen Menschen auf Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind.“ Das ist doch ein überheblicher Anspruch. Denn: PISA untersucht schließlich nur einen Ausschnitt von dem, was Bildung ist: ein bisschen etwas vom Funktionswissen und ein bisschen etwas vom Methodenwissen unserer Schüler. Fremdsprachen, Geschichte, ästhetische Bildung, Wertebildung, literarische Bildung – all das kommt in PISA nicht vor.

Mit PISA ist der bildungspolitischen Debatte zugleich eine pädagogische Anthropologie abhandeln gekommen. Zu einer solchen **Anthropologie** würde auch die Betrachtung des Menschen als „homo faber“ und als „homo ludens“ gehören. Beide Daseinsformen ergänzen sich. Das Spiel ist Grundkategorie des Menschlichen, es ist zugleich kultur- und persönlichkeitsbildend. „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ So heißt es bei **Schiller** im 15. seiner 27 Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1793). Für Nietzsche ist das Spiel als Kunst sogar lebensnotwendig, wenn er schreibt: Wir haben die Kunst, damit wir am Leben nicht scheitern.

Bildung kann ansonsten nicht für andere Zwecke instrumentalisiert werden, sonst ist sie „nur“ Qualifizierung. Deshalb dürften sich die Bildungsakteure einmal das bildungspolitische Papier der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) von 2000 hervorholen. Es trägt den Titel „**Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung**“. Darin wird Kritik geübt an einem „Totalitarismus neuen Typs“, nämlich dem „subjektlosen Funktionalismus“, der auch die Bildung erobere. Es wird gesagt, die Wirtschaft profitierte vom Sabbat. Mit anderen Worten: Gerade das „unnütze“ Wissen macht den Menschen zum Menschen.

6.

Ich wünsche uns den Mut zu einer konservativen Haltung in Sachen Erziehung und Bildung.

Manche sagen, Bildungspolitik sei gottlob kaum noch Zankapfel der Parteipolitik und die alten ideologischen Gräben seien überwunden. Das stimmt - aber nicht weil man sich zu einem Kompromiss gefunden hätte, sondern weil die CDU ihr bildungspolitisches Profil preisgegeben hat. Jedenfalls ist die Frage nach der schulpolitischen Ausrichtung der CDU heute nicht mehr so einfach zu beantworten.

Zugleich stiehlt sich die CDU mehr und mehr personell aus der Schulpolitik davon, und in manchen Ländern, in denen sie die Regierung trägt, beugt sie sich schulpolitisch dem Diktat der kleineren Koalitionspartner. Ergebnis: Es gibt nur noch zwei Schulminister, die der CDU angehören. Folge ist, dass die CDU vielerorts gegen alle Ergebnisse empirischer Forschung „grüne“, rote, egalisierende Schulpolitik mitmacht.

Die CDU muss also wieder bildungspolitisches Profil gewinnen, und sie muss die Scheu ablegen, in der Bildung als konservativ zu gelten.

Konservativ zu sein heißt gerade hier:

- rational statt sakral handeln;
- am Bewährten festhalten und dieses behutsam weiterentwickeln;
- um konkrete Inhalte ringen (eingeschlossen Inhalte einer zu vermittelnden Leitkultur);
- das Leistungsprinzip hochhalten, weil es Emanzipation unabhängig von Geburt, Geldbeutel, Geschlecht, Gesinnung erlaubt;
- dem Prinzip Freiheit Vorrang vor dem Prinzip Gleichheit einzuräumen;
- die erste Erziehungs- und Bildungsverantwortung dem Elternhaus zuzuweisen, denn ohne Erziehungsoffensive zu Hause gibt es keine Bildungsoffensive in der Schule.

Vor allem aber beinhaltet eine konservative Haltung etwas höchst Modernes und Humanes, nämlich einen ausgeprägten Skeptizismus gegenüber sozialpopulistischen Heilsversprechen und eine Ablehnung jedes Herumexperimentierens am Kind. Damit unterscheiden sich Konservative vom Dogmatismus schulpolitischer Scharlatane.

Zurück zum Ausgangspunkt: Für eine rationale, gegen eine sakrale Schulpolitik!

Man lese im Zusammenhang mit meiner These von der Bildungspolitik als Ersatzreligion einmal (wieder) Karl Poppers monumentales Werk „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ – vor allem Band II, konkret das 14. Kapitel mit der Überschrift: „Die orakelnde Philosophie und der Aufstand gegen die Vernunft“. Darin beklagt Popper einen „orakelnden Irrationalismus“, mit dem Gefühle und Leidenschaften über Denken und Erfahrung dominierten. Was wir damit erleben, ist – um bei Popper zu bleiben – „moralischer Futurismus“: bar jeder Realitäten und bar aller konkreten Möglichkeiten.

Rational ist das nicht: Es ist dies der Triumph der Gesinnung über die Urteilskraft, der Stimmung über das Denken, des Bedarfs an Wohlbefinden über die Erkenntnis. Es ist dies im Endeffekt Realitäts- und Wissenschaftsfeindlichkeit. Hermann Lübke würde sagen: Moralismus ist überhaupt der Versuch, Wissenschaft und Empirie durch Moralisieren unschädlich zu machen.

Religionssoziologisch mutet diese Art von Debatte an wie der Ausdruck eines unstillbaren Devotionsbedürfnisses. Eine sogenannte „gerechte“ Bildungspolitik (angeblich gerecht, weil egalisierend) wird damit zum säkularisierten Credo, zum Religionsersatz. Was der Schöpfer am Jüngsten Tag vollziehen kann, nämlich eine absolute Gerechtigkeit, das will der Reformier qua „Bildung“ schon im Diesseits installieren.

Wenn es früher mit der Jugend nicht so recht klappen wollte, sagte man: Jetzt hilft nur noch beten. Heute sagt man: Da hilft nur noch eine Bildungsreform, und noch eine Bildungsreform, und noch eine Bildungsreform Bildungspolitik erscheint damit als Ersatzreligion, als Religionsersatz, als Sozial- und Zivilreligion mit keinem geringeren Anspruch als dem der totalen Gerechtigkeit.

Wie gesagt: Anstelle der üblichen Reform-Lyrik brauchen wir v.a. eine rationale und realistische Schulpolitik. Ich nenne eine solche Haltung des Skeptizismus einen aufgeklärten Konservatismus. Solche Bildungspolitik muss werben

- für die Bereitschaft, die Unterschiedlichkeit der Menschen zu akzeptieren;
- für die Einsicht, dass Unterschiede Bereicherung bedeuten;
- für die Überzeugung, dass Gleiches gleich und Unterschiedliches unterschiedlich behandelt werden muss;
- für die Erfahrung, dass Bildung ohne Anstrengung und ohne Eigenverantwortung, ohne konkretes Wissen und Können nicht zu haben ist.
