

Das gegliederte Schulsystem – Vielfalt statt Einfalt

Vortrag von *Josef Kraus*,
Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)

Egalitäre Schulpolitik und kuschelige Spaßpädagogik sind ein Friedhof, auf dem beständig Auferstehung gefeiert wird. Dies gilt vor allem seit 2001, als die erste PISA-Hysterie-Tsunami-Welle über unsere Länder hinweggeschwappte. Es war übrigens eine Hysterie-Woge, die – wie sollte es anders sein – reichlich sauerböfisch und intellektuell genügsam daherkam.

Sie merken, geschätzte Zuhörer: Mit einer Festrede wird es heute nichts. Soll es auch nicht, denn mir scheint, manche der progressiven und ewig-morgigen schulpolitischen Schlaumeier in diesem unserem Lande sind wieder einmal dabei, in die stets gleichen **Fall-Gruben** zu fallen:

- 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 Erleichterungs- und Gefälligkeitpädagogik;
- in die Quoten-Falle, die planwirtschaftliche Vermessenheit nämlich, es müssten möglichst viele Menschen mit dem Abitur-Zeugnis ausgestattet werden.

Ein schulpolitisches **Bermuda-Viereck** nenne ich das, in dem Begabung, Qualität, Leistung und Eigenverantwortung zu verschwinden drohen.

Nun will ich skizzieren, wie aus meiner Sicht die Schule aussehen könnte, die unsere Kinder und unsere Länder brauchen.

N e u n Anmerkungen!

1.

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

Ich sage dies mit Bedacht so, denn ich befürchte, dass wir schulisch einseitig auf dem Trip in Richtung Gleichheit bzw. Gleichmacherei sind. (Mancher spricht gar von einer „Gleichheitskrankheit“).

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. Am Ende sei den Menschen die Gleichheit in Knechtschaft lieber als die Ungleichheit in der Freiheit.

Das **Spannungsverhältnis** von Gleichheit und Freiheit ist gleichwohl nicht aufhebbar: *Sind die Menschen frei, dann wollen sie gleich sein; und sind die gleich, so wollen sie frei sein.* Das geht nicht zusammen. Deshalb gilt nach wie vor, was **Goethe** meinte: „Gesetzgeber oder Revolutionäre, die Gleichheit und Freiheit zugleich versprechen, sind Phantasten oder Scharlatane“.

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

Hier gebe ich dem **Prinzip Freiheit** eindeutig den Vorrang, denn Gleichheit total wäre der Tod von Individualität. Und haben wir uns erst einmal der Gleichheit verschrieben, so fangen wir, Unterschiede abzuhebeln.

Die „**conditio humana**“ kennt aber keine Gleichheit. Menschen kommen nun einmal unterschiedlich auf die Welt. Gottlob! Alles andere wäre Langeweile pur!

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. Das 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.
- Egalitäre Schulpolitik **verfestigt sogar Unterschiede**, weil die Klügeren und diejenigen aus entsprechenden Elternhäusern sich ihre „Gehirnnahrung“ dann woanders holen.
- 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 - abgesehen von den Genen - alle die gleichen Chancen haben, gleiche **Zielchancen** kann es aber nicht geben. So äußert sich auch der Begabungsforscher Christopher Jencks, dessen Klassiker von 1972 „Inequality“ betitelt ist (und der in Deutschland im Jahr 1973 mit dem Titel „Chancengleichheit“, nicht „Chancen-Ungleichheit“ auf den Markt kam).

Ich füge hinzu: Gleiche Startchancen – ja! Aber Chancen sind keine **Garantien**, zu Erfolgsaussichten können sie erst durch eigene **Anstrengung** werden.

Gleichmacherei würde solche Anstrengungsbereitschaft gefährden, sie würde auch Eigenverantwortung und Eigeninitiative bremsen. Gleichmacherei wäre auch nur **gefühlte Gerechtigkeit** nach dem Motto: Was nicht alle können, darf keiner können. Das kann es nicht sein.

2.

Wir brauchen keine Strukturdebatten. Deshalb ist die Alternative zum gegliederten Schulwesen nicht die Gesamtschule, sondern ein verbessertes gegliedertes Schulwesen mit noch mehr individueller Förderung.

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-Rankings stehen; siehe Brasilien, Mexiko!

Gesamtschule ist in **Deutschland** hat ansonsten Jahrzehnte durchschlagender Erfolglosigkeit hinter sich.

Befund a: Aus PISA wissen wir, dass die einzigen deutschen Länder, die international im PISA-Konzert ganz vorne mithalten konnten, Sachsen, Bayern, Thüringen und Baden-Württemberg waren. Diese vier erreichten ohne Gesamtschulen ein Ergebnis, das im Falle Sachsens und Bayerns nahe am finnischen Ergebnis liegt. (Am Rande sei angefügt: Mittlerweile rangieren 14 der 16 deutschen Ländern bei PISA 2006 gleichauf mit bzw. weit über dem von Gesamtschulbefürwortern hochgerühmten Schweden.)

Befund b: Aufschlussreich ist die Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU, 1991 bis 1996) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB). Für NRW wird festgehalten: Am Ende der 10. Klasse liegen Gesamtschüler im Vergleich mit Realschülern um zwei, im Vergleich mit Gymnasiasen um drei Jahre zurück! Zugleich wird diagnostiziert, dass die Gesamtschüler hinsichtlich sozialen Lernens nicht mit den Schülern der anderen Schulformen mithalten können.

Befund c: Konkret weist die **PISA-Studie 2006** aus: **Gesamtschule** in Deutschland rangiert mit einem PISA-Wert von 477 weit hinter dem Gymnasium (598) und hinter der Realschule (525).

An diesen Befunden ändert auch die **Hofberichterstattung** deutscher Agenturen und Tageszeitungen seit November/Dezember 2002 über das angeblich herausragende Abschneiden einer deutschen Reform-Gesamtschule nichts. Mit „Musterschulen“ oder „Traumnoten“ ist da nichts. Was konkret die PISA-Ergebnisse der **Helene-Lange-Gesamtschule Wiesbaden** betrifft, so sind deren Ergebnisse falsch, ja verlogen dargestellt. Faktum ist: Alle Gymnasien und viele Realschulen haben bessere Werte als diese Schule.

Speziell zur „**H L S** „ muss man wissen (zumal deren ehemalige Leiterin von der grünen Schulsenatorin Hamburgs, von der SPÖ-Bildungsministerin in Österreich, von der Bundeszentrale für politische Bildung als Leiterin der angeblich mit Abstand besten deutschen PISA-Schule herumgereicht wird):

- Hier handelt es sich keineswegs um die „mit Abstand beste deutsche PISA-Schule“. Diese Schule hat einen Wert von 570, jedes Gymnasium in Deutschland und zahlreiche Realschulen haben einen höheren Wert.
- Diese Schule ist hoch privilegiert: Sie bekommt rund 10 Prozent mehr Lehrer.
- Sie hat einen Anteil an gymnasialempfohlenen Schülern von 60 Prozent.
- Der Migrantenteil ist bei 6,8 Prozent gedeckelt.

Ein Wort auch zu Finnland: Immer noch pilgern die Bildungs-Bewegten Deutschlands in Europas hohen Norden. Warum, das weiß ich nicht, denn der sog. PISA-Sieger **Finnland** kann kein Maßstab sein. Dort hat man Rahmenbedingungen, die **paradiesisch** sind: durchschnittlich 120 Schüler pro Schule und 18 Schüler pro Klasse, extra Förderlehrer für die Schwächeren und nur 1,2 Prozent Migrantquote. Trotzdem gibt es laut Weltgesundheitsorganisation (WHO) kaum ein Land, in dem Schüler zu unzufrieden mit Schule sind wie dort. Und es gibt kaum ein Land, in dem unter Ju-

gendlichen die Arbeitslosenquote, die Alkoholikerrate und die Suizidantenrate so hoch sind wie in Finnland.

Wenn Gesamtschul-Kräfte zudem von der Gesamtschule schwärmen, weil diese **soziale Selektion** vermeide, dann verschweigen sie, daß knallharte soziale Selektion nach dem Geldbeutel der Eltern nicht in Deutschland, sondern in Ländern mit Gesamtschulen stattfindet: In England, Frankreich und in den USA laufen die Eltern der Gesamtschule davon, wenn sie es sich leisten können, ihr Kind für Jahresgebühren von 15.000 Euro in **Privatschulen** zu schicken. (Die in Deutschland übrigens nicht besser abschneiden!)

Nietzsche fällt mir bei so viel progressiv-egalisierender Realitätsverweigerung ein: „Denn so ist der Mensch! Ein Glaubenssatz könnte ihm tausendfach widerlegt sein - gesetzt, er hätte ihn nötig, so würde er ihn immer wieder für wahr halten.“ Oder sinngemäß noch einmal **Nietzsche**: Was der Bauch nicht will, lässt der Kopf nicht rein.

Zum Beispiel hat man in Deutschland noch gar nicht vernommen noch, dass sich unser westlicher Nachbar **Frankreich** wieder in Richtung Gliedrigkeit bewegt. Dort hatte man das gegliederte Schulwesen 1975 abgeschafft und durch das sog. „collège unique“ ersetzt (eine einheitliche Gesamtschule in den Klasse 5 mit 9). Zwar hatte man damit auf dem Papier eine sog. Abiturientenquote von 80 Prozent erzielt. Nun aber will der neue französische Staatspräsident Nicolas **Sarkozy** nach zahlreichen katastrophalen Bilanzen die Bremse ziehen. Er hat seinen Kultusminister beauftragt, für eine Ausdifferenzierung des Collège zu sorgen. Begründung: Aus dem „collège unique“ ist ein „collège inique“ geworden. (Aus dem einheitlichen Collège ist ein ungerechtes Collège geworden.) Auch das sollten sich diejenigen gelegentlich vergegenwärtigen, die ständig am deutschen Schulwesen herumnörgeln und auf typisch deutsche Selbstverleugnung machen.

Ansonsten: Die durchschlagende Erfolglosigkeit deutscher Gesamtschule ist den Steuerzahler **teuer** zu stehen gekommen. Wir wissen aus NRW und aus Hamburg, dass Gesamtschule um rund 25 bis 30 Prozent teurer ist als Schule des gegliederten Schulwesens (und trotzdem erheblich weniger leistet).

3.

Es gibt keinen Grund, die Grundschule zu verlängern.

Was den **Zeitpunkt der Differenzierung** betrifft, so sagen die Fakten und alle namhaften Studien für Deutschland eindeutig aus: Sechsjährige Grundschule oder integrierte Orientierungsstufe bringt nichts - weder kognitiv noch sozial.

Man hätte es immer schon wissen können. Selbst einer der frühen Säulenheiligen der Gesamtschulgedankens in Deutschland, **Heinrich Roth**, schrieb 1968: "Die Denkbegabung und das Denkbedürfnis bricht im zehnten/elften Lebensjahr in so verschiedenen Stärken durch, dass die Unterschiede ... das Auffälligste sind, was man in diesem Alter betrachten kann. Die Unterschiede werden in diesem Alter so krass, dass eine Trennung nach dem Grad der Begabung in irgendeiner Form unerlässlich ist ... Hier hilft keine romantisch-pädagogische Verbrämung! ... Im Interesse der Höchstausbildung aller Begabungsgrade kommen wir um die Trennung nach dem Grad der Begabung im zehnten/elften Lebensjahr nicht herum."

Prof. Kurt Hellers (LMU München) **Fazit** lautet: „Eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule würde keine erkennbaren Vorteile, wohl aber mit Sicherheit Nachteile für viele Grundschüler mit sich bringen. Diese betreffen nicht nur Leistungsaspekte, sondern tangieren die gesamte Persönlichkeitsentwicklung“

Peter Roeders (MPIB Berlin) **Fazit** lautet: „Die Leistungen nach sechsjähriger Grundschule liegen erheblich unter denen von Schülern, die den Wechsel aufs Gymnasium bereits nach der 4. Grundschulklasse vollzogen haben. Für Englisch und Mathematik beträgt der Unterschied etwa eine Standardabweichung.“ 1997 schrieb er: „Die Leistungen nach sechsjähriger Grundschule liegen erheblich unter denen von Schülern, die den Wechsel aufs Gymnasium bereits nach der 4. Grundschulklasse vollzogen haben.“

Von besonderer Eindeutigkeit ist die Studie mit dem Titel **ELEMENT** von **Prof. Rainer Lehmann** (Humboldt-Universität Berlin) vom April 2008. Im Rahmen dieser Studie wurden 4.700 Berliner Schüler getestet (3.000 Grundschüler und 1.700 Schüler, die bereits mit der 5. Klasse ein Gymnasium besuchten). Die zentralen Ergebnisse dieser Studie lauten:

- Kinder werden durch eine sechsjährige Grundschule gebremst: Rückstand am Ende der 6. Grundschulklasse im Lesen eineinhalb Jahre, in Mathematik und Englisch zwei Jahre (im Vergleich mit Schülern, die nach der 4. Klasse in eine weiterführende Schule gehen können)
- Zwei Extrajahre bringen keinerlei Abbau sozialer Disparitäten. Die soziale Schere öffnet sich sogar noch weiter.
- Vor allem stärkere Schüler werden zu wenig gefördert.

Die Differenzierung nach der 4. Grundschulklasse ist im übrigen nicht nur notwendig. Es ist zu diesem Zeitpunkt auf der Grundlage der Leistungen eines Kindes in den Fächern Deutsch und Mathematik eine klare Prognose möglich. Das Übertrittszeugnis der Grundschule hat einen hohen **prognostischen Wert**, schließlich sind die Grundschullehrer erfahrene pädagogische Diagnostiker.

Klarstellen sollte man auch, was der **Vergleich der PISA- und der IGLU-Ergebnisse** Deutschlands bedeutet bzw. nicht bedeutet. Ich komme darauf zu sprechen, weil ein paar schlaue Leute immer noch behaupten, Deutschland habe bei IGLU gut abgeschnitten (weil Grundschulen Gesamtschulen seien), und es habe bei PISA schlecht abgeschnitten, weil die weiterführenden Schulformen Teil des gegliederten Schulwesens seien.

Diese Behauptung ist grundfalsch. Konkret erkennt man die Absurdität dieser Behauptung, wenn man eine Tabelle erstellt, in der nur diejenigen 27 Länder aufgenommen sind, die im Jahr 2006 an beiden Studien - an PISA und IGLU - beteiligt waren.

Dann erkennt man: Deutschland hat bei PISA mit Platz 9 in dieser Tabelle im internationalen Vergleich nicht schlechter abgeschnitten als bei IGLU (Platz 8 in dieser Tabelle).

Daraus Schlussfolgerungen zu den Vorzügen oder Nachteilen eines weiterführenden Schulwesens zu ziehen ist eine Farce. Wer solches tut, der sollte sich nicht mit kom-

plexen Testdaten befassen, sondern erst einmal das kleine Einmaleins der Statistik lernen. Zwischen den Ergebnissen der beteiligten Länder bei beiden Tests gibt es jedenfalls keinerlei **korrelativen Zusammenhang**; der Rangkorrelationskoeffizient liegt mit **0,18** nahezu bei null.

4.

Wir fahren nicht schlecht mit unseren Strukturen beruflicher Bildung.

Mit dieser Aussage wende ich mich gegen eine **OECD** und ihre Claqueure, die meinen, den deutschsprachigen Ländern vorhalten zu müssen, wir würden eine zu geringe Quote an Studierenden und Akademikern produzieren. Dazu sage ich: Ein solches **Quotendenken** verwechselt Quantität und Qualität.

Dabei taugt dieses **planwirtschaftliche Büro für Bildungsideologie** in Paris nicht einmal zum glaubwürdigen Erbsenzähler. Da war ja die Planwirtschaft der DDR fast noch seriöser. Zum Beispiel sind viele der OECD-Aussagen zur **Akademikerquote** und zur sozialen Durchlässigkeit eines Bildungswesens schlicht und einfach statistische **Artefakte**:

- In Finnland und in den USA etwa gilt die Ausbildung zur Krankenschwester, zum Krankenpfleger oder zur Kindergartenerzieherin als **Hochschulausbildung**. Da kann man leicht auf hohe Akademikerquoten kommen. Zugleich halte ich fest: Viele unserer Schul- und Berufsabschlüsse unterhalb der formal-akademischen Schwelle haben den gleichen Rang wie andernorts Hochschulabschlüsse.
- Auch die angebliche soziale **Durchlässigkeit** des Bildungswesens anderer Staaten ist oft ein statistisches Artefakt: Wenn in Finnland die Tochter eines Industriearbeiters Krankenschwester wird, dann gilt sie als Paradebeispiel für die soziale Durchlässigkeit des dortigen Bildungswesens. Wenn in Deutschland die Tochter eines VW-Facharbeiters Krankenschwester wird, gilt sie als angeblich schreckliches Beispiel für die mangelnde soziale Durchlässigkeit unseres Bildungswesens.

Interessant auch: Dort wo man in Europa die niedrigsten **Abiturienten-Quoten** hat, hat man zugleich die besten Wirtschaftsdaten; nämlich in Österreich, in der Schweiz sowie in Baden-Württemberg und Bayern.

Im übrigen gilt: In Sachen Abiturientenquote verhalten sich Quantität und Qualität reziprok! Ein Abitur „light“ ist noch lange kein Attest für Studierfähigkeit.

Was soll dieses dümmliche Quoten-Wettrüsten also?

5. Bildungsgerechtigkeit

Gerade im heraufdämmernden Bundestagswahlkampf erleben wir eine **Inflation** der Bindestrich-Gerechtigkeiten: Generationen-, Geschlechter-, Umwelt-, Einkommens-, Verteilungs-Gerechtigkeit. Die sogenannte **Bildungs-Gerechtigkeit** nimmt in diesem Katalog eine prominente Stellung ein.

Wiewohl der Zusammenhang von Schulleistung und sozialer Herkunft weltweit keine neue Erkenntnis ist, erheben „progressive“ Bildungspolitikern gebetsmühlenhaft die Forderung nach einem - angeblich gerechten - gleichmacherischen Bildungswesen.

Dabei droht aus der Gerechtigkeitsrhetorik eine **Rhetorik des Klassenkampfes** zu werden: Das gegliederte deutsche Schulwesen diene dem Zweck, eine ständische Gesellschaft zu erhalten. Oder: Die „obere Dienstklasse“ habe Angst vor einer nivellierenden Masse und lege deshalb Wert auf Exklusivität. Auch die Kampfvokabel „Selektion“ fehlt nicht. Mit ihrer Hilfe sollen offenbar dunkle Kapitel deutscher Geschichte wachgerufen und das Leid der NS-Opfer bildungspolitisch instrumentalisiert werden.

Gewiss ist „Bildung die soziale Frage des 21. Jahrhunderts“. Zugleich gilt: Sozial ist, was Arbeitsplätze erhält oder neue schafft. Bildung ist dabei ein wichtiges Vehikel zur Verbesserung von Chancen. Eine höhere Bildung kann individuelle Chancen verbessern; sie verschärft aber auch den Konkurrenzkampf.

In der Debatte um Bildungsgerechtigkeit werden immer wieder Gleichheit und Gerechtigkeit vermischt. Zugleich dominiert das Prinzip der Gleichheit über das Prinzip der Freiheit. Das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Freiheit ist aber auch mit noch so viel Quote, zum Beispiel Abiturquote, nicht zu lösen.

Die „**conditio humana**“ kennt keine Gleichheit. Wer völlige Chancengleichheit will, müsste die Menschen entmündigen. Wie in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen muss deshalb Freiheit auch in der Bildung Vorrang vor Gleichheit haben. **Egalitäre Schulpolitik** würde vermeintliche Gleichheit dadurch erzielen, dass die Ansprüche gesenkt werden. Wer aber die Ansprüche senkt, der bindet gerade junge Menschen aus schwierigen Milieus in ihren „restringierten Codes“ fest.

Beim Start in die Bildungslaufbahn sollten alle die gleichen Chancen haben, gleiche Zielchancen kann es aber nicht geben. Natürlich ist Bildung Staatsaufgabe. Dadurch ist Bildung zugunsten gerade sozial Schwächerer vor den Prinzipien des reinen Marktes geschützt. Zugleich aber hat öffentliche Schule die Aufgabe, freie Entfaltung zu ermöglichen und Unterschiedlichkeit zu schützen. Das wiederum birgt das Risiko des Scheiterns, denn **Chancen** sind Chancen, aber **keine Vollkasko-Garantien**.

In Deutschland gab es in den **vergangenen drei Jahrzehnten** durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit sowie 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 60 verschiedene Wege zu einer Hochschulreife.

Es war das gegliederte Schulwesen, das die Abiturientenquote in Deutschland binnen 30 Jahren verfünffacht hat. Die Behauptung, durch die Integrierte Gesamtschule könne ein sozialer Ausgleich stattfinden, ist falsch.

- Eine Langzeitstudie von **Prof. Fend** (Universitäten Zürich und Konstanz) hat 2008 nachgewiesen: Der Besuch einer Gesamtschule schafft keineswegs bessere soziale Aufstiegsmöglichkeiten.
- Die Pisa-Studie von 2000 war zum dem Ergebnis gelangt, dass es keinem Teilnehmerland gelinge, „Schülerleistungen von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu entkoppeln“.
- In Pisa 2006 heißt es ebenfalls, dass tendenziell Schüler aus bessergestellten Familien höhere Pisa-Kompetenzwerte erreichten. Dieser Zusammenhang sei besonders eng in Tschechien, Luxemburg, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Belgien, besonders gering in Kanada, Mexiko, Island, Finnland, Korea und Japan. Deutschland liegt hier im OECD-Mittelfeld.

In Deutschland ist es jedenfalls in den vergangenen Jahren gelungen, die Schulform von dem am Ende erreichten Bildungsabschluss zu lösen. Der Anteil der Studienberechtigten, die zuvor **kein Gymnasium besuchten**, ist immer größer geworden und hat in manchen Bundesländern die **50 Prozent** überschritten. Nutznießer dieser Entwicklung sind vor allem Kinder aus sogenannten bildungsfernen Schichten. Hier bietet gerade das berufsbildende Schulwesen nicht nur qualifizierte Ausbildung, sondern mit seinen Zweiten Wegen in erheblichem Maße Aufstiegsbildung.

Als **Maßstab** für die soziale Durchlässigkeit eines Bildungswesens ist PISA ungeeignet. PISA untersucht Fünfzehnjährige inmitten ihrer Bildungsbiographie, stellt für dieses Alter den Gymnasiastenteil fest und berücksichtigt dabei nicht, welchen Bildungsabschluss die betreffende Population tatsächlich macht.

Nach wie vor gibt es herausragende Laufbahnen ohne höheren ersten Schulabschluss und ohne höheren Sozialstatus der Eltern. Ein Beispiel von vielen ist **Udo di Fabio**, der feststellte: „Wer der Meinung ist, alles, was er wolle, lasse sich erreichen, der wird auch fast alles erreichen können.“ Di Fabios Großvater war 1920 in das Ruhrgebiet zugezogen und dort als Stahlarbeiter tätig; Udo di Fabio hat den Weg zum Juraprofessor und zum Richter am Bundesverfassungsgericht über den zweiten Bildungsweg genommen.

Nicht selten wird so getan, als habe das Bildungsniveau nur mit der sozialen Herkunft, nichts aber mit **Begabung** zu tun. Diese Auffassung mag politisch korrekt sein, wissenschaftlich haltbar ist sie nicht. Denn die Forschung hat seit mehreren Jahrzehnten nachgewiesen, dass mehr als zwei Drittel der Begabung durch Erbfaktoren bestimmt sind. Abgepuffert werden Unterschiede durch das Prinzip Solidarität.

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. Zudem muss dem **Kindergarten** und der **Vorschule** mehr Bedeutung beigemessen werden. Es ist notwendig, dass der - möglichst kostenfreie - Besuch des Kindergartens stärker auf Bildung als auf Betreuung ausgerichtet wird.

Notwendig ist ferner, dass gerade Kinder aus sozial schwächeren Elternhäusern **rechtzeitig eingeschult** werden. Würden diese Kinder zu lange von der Schule zurückgestellt, blieben ihnen in prägenden Phasen wichtige Anregungen vorenthalten. Darüber hinaus sollten Schulen in besonderen Problemlagen als Ganztagschulen betrieben werden. Für Risikoschüler, die im ersten „Anlauf“ zu keinem Schulabschluss gekommen sind, sollte es außerdem eine **zweite Chance** geben, um einen Schulabschluss nachzuholen.

Bildungsarmut betrifft vor allem **Jungen** und (das gilt für die alten Länder) vor allem Schüler mit **Migrationshintergrund**. Diese müssen zusätzlich schulisch, vor allem sprachlich gefördert werden. Es bedarf aber auch einer Ordnungspolitik, die einen sanften Druck etwa auf Migranteltern ausübt, damit ihre Kinder das vorhandene Bildungsangebot tatsächlich nutzen. Der Neuköllner Bezirksbürgermeister Heinz Buschkowsky (SPD) lag in dieser Hinsicht nicht falsch, als er vorschlug, Schulschwänzern mit Migrationshintergrund das Kindergeld zu streichen: „Wenn ein Vater

merkt, dass ihm 300 Euro fehlen, wenn Ayse und Murat nicht zur Schule gehen, haben die das letzte Mal geschwänzt.“

Bevor der Staat eingreift, müssen die Bürger, auch die jungen, die ihnen gebotenen Chancen eigenverantwortlich nutzen. Darüber hinaus sind **Ungleichheiten** so zu gestalten, dass sie **jedermanns Vorteil dienen**. Ungleichheit kann gerecht sein - nämlich dann, wenn das Handeln von Eliten zu einem **Mehrwert** führt. Auch aus diesem Grund dürfen die Stärkeren nicht gebremst werden, denn man macht die Schwächeren nicht stärker, indem man die Stärkeren schwächt. Den Mitgliedern einer Gesellschaft, auch den gutsituierten, aber ist eine Kultur des Respekts gegenüber jedermann abzuverlangen - auch gegenüber den Klienten des Sozialstaates. Der Mensch beginnt schließlich nicht erst beim Abitur.

6.

Eine gerechte Schule kann nur eine Schule der Leistung sein.

Indes tut eine um sich greifende Spaß-, Erleichterungs- und Gefälligkeitpädagogik so, als ginge alles ohne Anstrengung. Leistung und Begabung wurden schier zu **Missgunst-Vokabeln**. Da ist im Zusammenhang mit Schule in übler Weise immer wieder die Rede von "Leistungsstress", "Leistungsdruck", "Leistungsterror".

Mittelbar finden diese Diskriminierungen von Leistung in der politisch bzw. administrativ verordneten Schulpraxis mancher deutscher Länder ihren **Niederschlag**. Ich nenne: die Liberalisierungen in der Notengebung, gar deren Abschaffung; die Egalisierung der Schulfächer und ihrer Inhalte; die Geringschätzung konkreten Wissens; die Vernachlässigung solider muttersprachlicher Bildung; der Verzicht auf Auswendiglernen und Kopfrechnen.

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!

Und ein weiteres: 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. Das Sozialstaatsprinzip ist allerdings ein dem Leistungsprinzip immanentes Korrektiv.

All dies gilt zumal für **Eliten**, ohne die kein Gemeinwesen auskommt. Hier müssen wir vor allem aufpassen, dass uns vor lauter Pathos um den sozialen Ausgleich via Schulwesen nicht die Förderung von gesamtgesellschaftlich notwendigen Leistungs-, Funktions-, Verantwortungs- und Reflexionsebenen abhanden kommt.

Verschiedenheit ist jedenfalls keine Ungerechtigkeit! Vielmehr ist nichts so ungerecht wie die gleiche Behandlung Ungleicher! Nur in totalitären Organisationen gibt

es die eine, zeitlose Gerechtigkeit als Ausdruck einer – gleichfalls totalitären - diesseitigen Glücksverheißung.

Halten wir fest: Leistungsfeindlichkeit ist ein Anschlag auf das Grundrecht der freien Persönlichkeitsentfaltung.

Mit „Selektion“ in dem von gewissen Leuten intendierten Sinn hat dies rein gar nichts zu tun.

Das Prinzip **Leistung** und das Prinzip **Auslese** sind nun einmal die beiden Seiten ein und derselben Medaille. Das ist in allen Ländern der Welt so.

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! Und es muss heißen: Fordern und Fördern, aber es geht nicht, die einen zu fördern und die anderen zu bremsen!

7.

Qualitätsorientierte Schule ist eine Schule der konkreten Wissensinhalte.

Seit einiger Zeit wird der fachlich fundierte Schulunterricht von quasi-modernen Pädagogen in diskreditierender Absicht in die Nähe von "Paukunterricht", "Stoffhuberei" und "Schubladendenken" gerückt. Stattdessen – so heißt es – seien die Zauberformeln der "Schlüsselqualifikationen" und des "fachübergreifenden Lernens" angesagt. Dann, so die Heilerwartung, würde sich das ganze Füllhorn an Methoden-, Basis-, Horizontal-, Sozial- und Handlungskompetenzen wie von selbst über die Schüler ergießen. Glaubt man!

Wir erleben es aber tagtäglich, was herauskommt, wenn es nur um **inhaltsleere** Kompetenzen, nicht mehr aber um konkretes Wissen geht. Vor allem im öffentlichen Bereich scheint die wichtigste Kompetenz für die Eroberung herausgehobener Positionen eine ganz bestimmte Kompetenz zu sein, nämlich die Inkompetenzkompensationskompetenz. (Begriff von Odo Marquardt). Und das Ganze nennt man Wissensgesellschaft! Wahrlich ein Euphemismus!

Es gibt aber keine Bildung ohne Inhalte. Schüler qua „Methodentraining“ nur im Gebrauch des Textmarkers zu schulen, das ist Firlefanz. Wir brauchen wieder einen Primat der Inhalte **vor** den Methoden. Die blanke Forderung nach einer bloßen, inhaltsleeren Vermittlung von Kompetenzen wäre

- wie der Vorschlag, ohne Zutaten zu kochen (K. P. Liessmann),
- wie ein Stricken ohne Wolle.

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Ich bin für vernetztes, fachübergreifendes Denken. Dieses setzt aber solide fachliche Grundlagen voraus, sonst wird daraus eine Vernetzung von Nullmengen.

Es ist also eine **Renaissance des konkreten Wissen** angesagt. Auch aus demokratie-politischen Gründen. Denn es gilt: **Wer nichts weiß, muss alles glauben**. Wer aber alles glauben muss, der wäre kein mündiger Bürger.

Wir brauchen also eine Debatte um Inhalte und um den **Kanon**-Gedanken. Wir brauchen einen Grundbestand an Literaturkenntnis, einen Grundbestand an Wissen in den Fächern Kunst und Musik Dies ist auch deshalb wichtig, weil kanonisches Wissen Verlässlichkeit bietet, weil kanonisches Wissen eine unverzichtbare Kommunikationsgrundlage ist und weil ein zu schmales Wissen (unter aller „Kanone“) Kommunikation erst gar nicht entstehen lässt!

8.

Es gibt keine Bildungsoffensive ohne häusliche Erziehungsoffensive!

In den letzten Jahren greifen mehr und mehr omnipotente Vorstellungen von Schule um sich. Die fachliche Bildungs- und Unterrichtsarbeit wird damit an den Rand gedrängt; Schule soll offenbar zur **hypertrophen Schule** werden.

Davor muss Schule bewahrt werden. Denn Folge dieser Omnipotenzenerwartungen ist, dass unsere Schulen immer noch mehr **Bindestrich-Erziehungen** bekommen: zum Beispiel Umwelt-, Gesundheits-, Konsum-, Freizeit-, Medien-, Anti-Gewalt-Erziehung u.a.m. Und diese Inflation hat gleichfalls Folgen: nämlich immer mehr **Delegation elterlicher Erziehung** an die Schule und damit einhergehend eine permanente Überforderung der Schule.

Erziehung ist somit zum **Delegationsgeschäft** geworden; sie findet über „**outsourcing**“ statt. Wenn aber der Anteil der Eltern, die trotz immer größerer eigener Freizeit bei immer weniger Kindern ureigene Aufgaben an die Schule delegieren oder die aus Gründen der Bequemlichkeit auf erzieherische Einflussnahme verzichten, immer größer wird, dann hat die Schule keine Chance, die Bildungsqualität zu verbessern.

Schulerfolg kommt schließlich nicht nur aus dem Klassenzimmer, sondern er braucht eine entsprechende familiäre Atmosphäre. Wenn die häusliche Vorbereitung der Schüler nicht klappt, dann klappt es in der Schule nicht. So einfach ist das.

Mit anderen Worten: In Sachen Bildung gibt es eine Bringschuld des Gemeinwesens, es gibt aber auch eine **Holschuld**, nämlich die Verpflichtung der Familie und ihrer Kinder, ein vom Gemeinwesen vorgehaltenes und steuerfinanziertes Angebot abzuholen!

Hören wir also auf, für alles, was nicht klappt, den Staat und das „System“ verantwortlich zu machen. Nicht wenige, die dies hören, nehmen dies sonst zum Anlass, um es sich bequem zu machen. Der Staat ist schließlich nur Ermöglicher von Glück, aber nicht Garant von Glück!

Eine Offensive elterlicher Erziehung ist also überfällig. Kinder brauchen (wieder) Vorbilder – erwachse, keine nur postadoleszenten. Wer nämlich selbst vorzugsweise erdnussmampfend mit einer „Blechsemmel“ (Bierdose) vor der Glotze sitzt, kann schlecht ins Kinderzimmer rufen: Nun lies doch mal ein Buch!

9.

Wir brauchen Bildung statt PISA!

Es ist ein ärmliches Verständnis zu glauben, Bildung sei das, was PISA misst. Nein: PISA misst nur einen Sektor aus dem **Lerngeschehen**. Böse Zungen behaupten gar, PISA messe nichts anderes als die Fertigkeit, den PISA-Test auszufüllen. Ausgeblendet bleiben bei PISA jedenfalls weite Bereiche schulischer Bildung: Fremdsprachen, Literatur, Religion/Ethik, Geschichte, Kunst, Musik, Sport.

Vor diesem Hintergrund PISA zum **Evangelium** für das Bildungswesen hochstilisieren zu wollen, das geht völlig daneben. Und wer meint, Bildung sei das, was PISA misst, der unterliegt dem operationalistisch-reduktionistischen Verständnis, das einst einer simplen Definition von „**Intelligenz**“ zugrunde lag. In den 70er Jahren konnte man sich nämlich nicht darauf einigen, wie Intelligenz zu definieren sei. An die hundert verschiedene Definitionen gab es dann. Die einzig konsensfähige Definition war am Ende: „Intelligenz ist das, was der Intelligenz-Test misst.“ (Ich füge boshaft dazu: Die Intelligenz und vor allem die Intelligenzia haben sich von dieser Definition bis zum heutigen Tag nicht erholt.)

Bildung ist jedenfalls erheblich mehr als das, was PISA misst. Wir brauchen deshalb eine **Schule jenseits von PISA**. Es geht um Wägen und nicht um Zählen, Zahlen, Statistiken, Tabellen, Histogramme und Ranking-Skalen.

Wir müssen uns wieder auf den **Eigenwert des Nicht-Messbaren** besinnen. Wir sind mit dem Grundsatz, dass unsere Schulen Allgemeinbildung und nicht nur Wert- und Messbares leisten sollen, gut gefahren, und wir sollten uns daran erinnern. Es ist nun einmal vieles in Sachen Bildung nicht messbar. Wer solches glaubt, der hat ein arg mechanistisches Menschenbild.

Außerdem gilt: Vom **Pulsmessen** allein wird man nicht gesund – es sei denn man ist ein Hypochonder! Und (so Karl Kraus): Eine der schlimmsten Krankheiten ist die Diagnose!

Wenn es um Bildung geht, dann müssen wir außerdem auf den **Eigenwert des Nicht-Ökonomischen** setzen!

Vor diesem Hintergrund sind mir gewisse Management-Sprüche im Zusammenhang mit Schule ein Dorn im Auge – Sprüche wie Marketing, Benchmarking, Just-in-time-Knowledge, Download-Wissen usw. Da fehlt eigentlich nur noch ein „last-minute-learning“!

Ernsthaft wieder: Bildung kann nicht gedeihen am **Pflock der Ökonomie**. Schule kann auch nicht nach **Rentabilitäts**-Gesichtspunkten geführt werden. In einem Unternehmen – das ist klar – muss ich alles wegrationalisieren, was sich nicht lohnt. Alltag in Schule aber ist es, dass sich hier bei einem Teil der Schüler nichts zu lohnen scheint. Hier nach **Rentabilitätsgesichtspunkten** zu arbeiten, das liefe aber auf eine un-soziale Vorstellung von Schule hinaus.

Legen wir also bitte den flachen Bildungsökonomismus beiseite! Wir brauchen eine **Re-Kultivierung** unserer Gesellschaft und unserer Bildungseinrichtungen. Wir brauchen in Sachen Bildung wieder mehr Ernsthaftigkeit sowie geistige und mentale Fundamente statt hyperaktiver Veränderungsrhetorik.

Man spürt: Orientierung lässt sich selbst in einer globalisierten Cyber-Welt nicht von irgendeiner Homepage „downloaden“. Solche Orientierung liefert nur die Partizipation am kulturellen Gedächtnis. Identität kommt nicht aus "skills", sondern nur aus der "Er-Innerung" des historisch-kulturellen Erbes. Das ist übrigens der Grund, warum totalitäre Systeme zur Proklamation einer ewigen Gegenwart neigen. Er-Innern ist damit Chance des Widerstands gegen Indoktrination.

Eine Bildung der bloßen „Daseinsgefräßigkeit“ (Arnold Gehlen) wäre eine Verweigerung von Orientierung. Zeichen von Ungebildetsein wäre es, sich einem Absolutismus der Gegenwart zu überlassen. Deshalb stellt Josef Pieper (+1997) zu Recht fest: „Dem Menschen ist es mehr vonnöten, erinnert als belehrt zu werden. Er kommt nicht allein dadurch zu Schaden, dass er das Hinzu-Lernen versäumt, sondern auch dadurch, dass er etwas Unentbehrliches vergisst und verliert.“

Zum Schluss noch zwei Gedanken

1.

Es gibt keine sinnvolle Alternative zu einem gegliederten Schulwesen. Die Alternative zum gegliederten Schulwesen ist nicht die Gesamtschule, sondern ein verbessertes gegliedertes Schulwesen.

Das heißt zunächst: Wir brauchen noch mehr Individualisierung im gegliederten Schulwesen! Hier sind die Möglichkeiten nicht ausgeschöpft. Gegliedertes Schulwesen muss noch mehr zur Chiffre für Individualisierung werden. Dazu erhebe ich eine Forderung, die nicht abgehoben ist und deren Erfüllung uns die Bildung unserer Kinder wert sein wollte. Die Forderung lautet: Gebt den Schulen über eine volle Lehrerversorgung hinaus einen **Pool an fünf Prozent Lehrerstunden**. Mit diesen fünf Prozent (bei einer Schule mit 750 Schülern sind das ca. 50 Wochenstunden) kann man

- in Krankheitszeiten Unterrichtsausfall vermeiden;
- in den vielen anderen Wochen Förderkurse für Spitzen- und für Risikoschüler einrichten.

Ebenfalls nicht ausgereizt scheinen mir die Möglichkeiten zu mehr Durchlässigkeit im Schulwesen. Ein gegliedertes Schulsystem realisiert **Durchlässigkeit** - und zwar in vertikaler und in horizontaler Hinsicht:

- **Horizontal** durchlässig ist es, weil es einen Wechsel der Schulformen unter entsprechenden Leistungsvoraussetzungen zulässt.
- **Vertikal** durchlässig ist es, indem es keine Sackgassen kennt.

Sogar die Abschlüsse der zu Unrecht gescholtenen Hauptschule stellen keine Sackgassen dar, sondern sie sind Anschlüsse an anspruchsvolle berufliche Bildung oder an weitere Schulbesuche bis hin zur Hochschulreife.

2.

Wir sollten uns auch endlich von dem Aberglauben verabschieden, der zu wissen meint, jede **Veränderung** sei per se eine Verbesserung. Es gilt auch hier die **Beweislastregel**. Diese besagt: Der Reformator hat die Beweislast, nicht derjenige, das das Erfolgreiche behutsam weiterentwickeln möchte.

Es geht nicht um "alt" oder "neu", sondern es geht um "falsch" und um "richtig". Das Alte, das Bewährte ist nicht automatisch falsch, und das Neue nicht per se gut, besser. Jedenfalls gilt für "neue", für "progressive" Schulpolitik, was **Gotthold E. Lessing** als Rezensent so manchem Stück ins Stammbuch schrieb: *Es enthält Neues und Gutes; aber das Gute ist nicht neu, und das Neue ist nicht gut.*

Alles in allem brauchen wir anstelle des üblichen Reform-Mantras eine rationale und realistische Schulpolitik – eine Schulpolitik, die frei ist von der anmaßenden Vision einer endgültigen Ausgereiftheit ihrer Konzepte. Eine solche Politik sollte eine gesunde **Skepsis** pflegen

- gegen blinden Optimismus,
- gegen den Dogmatismus pädagogischer Scharlatane.

Solche rationale Schulpolitik muss werben

- für die Bereitschaft, die Unterschiedlichkeit der Menschen zu akzeptieren;
- für die Einsicht, dass Unterschiede und Vielfalt Bereicherung bedeuten;
- für die Überzeugung, dass Gleiches gleich und Unterschiedliches unterschiedlich behandelt werden muss;
- für ein intellektuelles Ringen um Inhalte.

Andernfalls stolpert Schulpolitik von einer Enttäuschung zur nächsten.

Jedenfalls wünsche ich Ihnen, uns allen viel Erfolg im Streiten

- **gegen** fade, integrierte Einfalt und
- **für** lebendige, inhaltsreiche, differenzierte Vielfalt.
