

„Fakten und Legenden: Bildung und Erziehung nach PISA“

Josef Kraus

Veranstaltung vom 28. März 2006



Akademiegespräche
im Landtag

Akademie für
Politische Bildung
Tutzing



**„Fakten und Legenden:
Bildung und Erziehung
nach PISA“**

Impressum

Tutzing/München 2006

Herausgeber:

Akademie für Politische Bildung

Buchensee 1, 82327 Tutzing

<http://www.apb-tutzing.de>

Bayerischer Landtag

Abteilung Parlamentarische Dienste

Maximilianeum, 81627 München

<http://www.bayern.landtag.de>

Begrüßung

Barbara Stamm

Vizepräsidentin des Bayerischen Landtags

Einführung

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter

Direktor der Akademie für Politische Bildung Tutzing/Universität Passau

Vortrag

Fakten und Legenden: Bildung und Erziehung nach PISA

Josef Kraus

Präsident des Deutschen Lehrerverbandes

Auszüge aus der Diskussion

Barbara Stamm, MdL
Vizepräsidentin des
Bayerischen Landtags

Begrüßung

Meine sehr verehrten Damen und Herren, ich darf Sie in Vertretung des Herrn Präsidenten zum 27. Akademiegespräch hier im Bayerischen Landtag sehr herzlich begrüßen. Seit langem schon bieten die Akademiegespräche, die von der Akademie für Politische Bildung Tutzing in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Landtag veranstaltet werden, eine gerne genutzte Gelegenheit, sich gemeinsam mit hochrangigen Referenten sowohl mit aktuellen Fragen als auch mit grundsätzlichen Überlegungen zu gesellschaftlichen oder politischen Entwicklungen auseinanderzusetzen, und dies immer auf hohem Niveau. Heute dürfen wir uns wieder auf einen solchen Abend freuen.

Das Thema, das uns ja mittlerweile alle berührt, ist „Bildung“. Seit vielen Jahren habe ich mich der Sozialpolitik verschrieben. Ich bin mittlerweile der Auffassung, dass die Sozialpolitik des 21. Jahrhunderts die Bildungspolitik ist, weil darin alle Chancen und Möglichkeiten für unsere junge Generation enthalten sind und damit auch unsere Verantwortung klar wird. Ich freue mich, dass wir jetzt auch den vorschulischen Bereich etwas stärker in das Blickfeld nehmen. Ich

glaube, da haben wir noch einiges auf den Weg zu bringen, denn dort können vor allem auch die Kinder sehr viel früher gefördert werden, die nicht das Glück haben, dass in ihren Familien auf eine Förderung entsprechend geachtet wird.

Aber das wird uns alle – hier im Bayerischen Landtag – noch zukünftig beschäftigen. Ich bin mir sicher, dass wir dazu heute einen hoch interessanten, kritischen und zum weiteren Nachdenken anregenden Abend erleben werden. Noch einmal herzlich willkommen an Sie alle!

Da die Akademiegespräche im Bayerischen Landtag in lange bewährter und erfolgreicher Weise in Kooperation mit der Akademie für Politische Bildung stattfinden, freue ich mich ganz besonders, deren Direktor, Sie, sehr geehrter, lieber Herr Prof. Oberreuter, wie immer herzlich willkommen zu heißen.

Ihnen allen, meine sehr verehrten Damen und Herren, die Sie heute Abend den Weg in den Bayerischen Landtag gefunden haben, danke ich für Ihr Interesse und wünsche uns einen anregenden Abend, an dem hoffentlich möglichst viele von Ihnen sich dann auch anschließend an der Diskussion beteiligen.

Wir wissen, dass der „PISA-Schock“, wenn ich das einmal so sagen darf, auch einen großen Vorteil für uns brachte. Er schuf nämlich in breiten Kreisen der Bevölkerung ein Bewusstsein dafür, dass Deutschland sich auf dem Bildungssektor der Globalisierung nicht entziehen kann und es mitten im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe steht. Dieser „PISA-Schock“ veranlasste diejenigen, die für das Bildungswesen Verantwortung tragen, schneller als das sonst möglich gewesen wäre, Bestehendes kritisch zu überprüfen und, wo nötig, Reformen zu wagen. Auf der anderen Seite werfen die Reaktionen auf PISA auch Fragen auf. Wird man der Wirklichkeit in unserem Bildungssystem, oder besser gesagt in unseren Bildungssystemen, wirklich gerecht, wenn man alles durch die PISA-Brille betrachtet? Und ist das Starren auf Vergleichszahlen wirklich die richtige Methode, um Wege zur Verbesserung unseres Bildungswesens zu finden?

Bildungspolitik hat zu allen Zeiten zu großen gesellschaftlichen Kontroversen Anlass gegeben, denn durch sie werden wichtige Weichen gestellt für die gesellschaftliche Entwicklung in der Zukunft. Des-

halb sollten wir auch wissen, dass Bildungspolitik einen langen Atem erfordert und dass Fehlentscheidungen, die aus Überreaktionen heraus erfolgen, gerade auf diesem Gebiet fatale und langfristige Folgen haben.

Deshalb finde ich es sehr wichtig, dass wir mit Ihnen, Herr Oberstudien- und direktor Kraus, dem Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes, heute einen Referenten begrüßen dürfen, der die Ergebnisse der PISA-Studie einer sehr kritischen Bewertung unterzieht. Der Titel Ihres im vergangenen Jahr erschienen Buches „Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf“ klingt ja schon sehr vielversprechend. Ich darf Sie, sehr geehrter Herr Kraus, im Bayerischen Landtag sehr herzlich willkommen heißen und bedanke mich schon jetzt bei Ihnen.

Ich darf unseren heutigen Referenten kurz vorstellen. Sie sind, Herr Kraus, Jahrgang 1949, studierten die Fächer Deutsch und Sport für das Lehramt an Gymnasien und erwarben zudem noch das Diplom in Psychologie. Neben Ihrer Tätigkeit als Gymnasiallehrer konnten Sie deshalb noch als Schulpsychologe für den Bezirk Niederbayern

tätig sein. Nach langjähriger ehrenamtlicher Tätigkeit im Philologenverband übernahmen Sie 1987 den Vorsitz des Deutschen Lehrerverbandes, der als Dachverband immerhin 160.000 Lehrerinnen und Lehrer vertritt. 1995 wurden Sie Leiter des Maximilian-von-Montgelas-Gymnasiums Vilsbiburg. Und als engagierter Pädagoge, der die Schulpraxis täglich erlebt, wie auch als Vorsitzender eines großen Lehrerverbandes pflegen Sie vor allen Dingen immer deutliche Meinungsäußerungen zu bildungspolitischen Themen. Davor schrecken Sie nicht zurück. Manchmal ist es ja so, dass man die Dinge deutlich ansprechen muss, damit man sich auch intensiver damit auseinandersetzt. Wichtig ist, dass man im Anschluss daran die richtigen Maßstäbe für die Beurteilungen findet. Ihre Vielzahl an Publikationen ebenso wie Ihre sonstigen Diskussionsbeiträge haben mit dazu beigetragen, dass wir sehr gespannt sind auf das, was Sie uns jetzt zu sagen haben. Wir freuen uns auf Ihren Vortrag und natürlich, meine sehr verehrten Damen und Herren, auf die anschließende Diskussion. Ich darf jetzt Herrn Prof. Oberreuter bitten, uns in die Thematik etwas näher und intensiver einzuführen.

Prof. Dr. Dr. h. c. Heinrich Oberreuter

Akademie für Politische Bildung
Tutzing / Universität Passau

Einführung

Verehrte Frau Vizepräsidentin, meine Damen und Herren Abgeordneten, lieber Herr Kraus, meine Damen und Herren! Intensiv wird das nicht, was ich jetzt sage, dafür haben wir einen ausgewiesenen Referenten. Aber lassen Sie mich darauf aufmerksam machen, dass Bildungspolitik offensichtlich ein prominenter Gegenstand für Umbruch- und Krisenzeiten ist.

Jetzt kommt natürlich etwas Historisches: Als Wilhelm von Humboldt im Oktober 1808 von Rom nach Preußen zurückkehrte und von den Reformern um den Freiherrn vom Stein mit der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht betraut wurde, lag das Land, von Napoleon gedemütigt, darnieder und musste wieder zukunftsfähig gemacht werden. Wir liegen nicht darnieder, aber die Zukunftsfähigkeit scheint mir ein Thema zu sein. Binnen 17 Monaten leitete Humboldt eine bildungspolitische Revolution ein. Binnen 17 Monaten! Meine Damen und Herren, lässt sich bei uns heute binnen 17 Monaten irgendein seriöses Problem bewältigen? Warum der Rekurs auf Humboldt? Weil seine Ideen außerordentlich modern erscheinen, von der Bildung als Bürgerrecht über den Vorrang

der Persönlichkeitsbildung bis zur Wertschätzung der Allgemeinbildung. Des Näheren: Die Schulen sollten sich um keine Kaste, um kein Gewerbe kümmern und dem Sohn des Tagelöhners ebenso offenstehen wie dem des Kaufmanns. Ziel der Schulbildung sei nicht der praktische Nutzen, sondern Menschenbildung. Also die Bildung von Persönlichkeit, von Persönlichkeit jedes Einzelnen. Ich zitiere: „Um Kraft und Selbständigkeit zu erwerben“, befähige die Schule dazu, „ein guter, anständiger, aufgeklärter Mensch und Bürger zu sein“. Die beruflichen Fähigkeiten kämen hinzu. Und der Einzelne behalte – ich zitiere wieder – „immer die Freiheit, wie’s im Leben eben so oft geschieht, vom einen zum anderen überzugehen.“ Der umgekehrte Weg, von der Spezialisierung auszugehen, begrenze Kreativität, Innovationsfreude und Flexibilität, so wie wir das modern ausdrücken würden. Bei Humboldt heißt es: „Fängt man aber von dem besonderen Berufe an, so macht man ihn einseitig und er erlangt nie die Geschicklichkeit und Freiheit, die notwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloß mechanisch, was andere vor ihm setzten, nachzuahmen, sondern

selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen.“

Meine Damen und Herren, das ist ein Deutsch, wie es normalerweise heute nur noch von russischen Germanisten gesprochen wird. Aber es drückt einen hoch modernen Gedanken aus. Lebenslanges Lernen, das Umspringen von einem Beruf in einen anderen, die Befähigung zur Flexibilität wird uns als wesentliche Zielstellung eines Bildungssystems dargestellt. Also eine alte Begrifflichkeit, aber doch im Kern der gleiche „neue“ bildungspolitische Gedanke, auf den wir heute immer wieder gestoßen werden. Wieder also ist eine kluge Einsicht nicht neu. Wir halten uns aber auch nicht unbedingt an kluge Einsichten, wie wir wissen. Sonntags kennen wir Bildung als Persönlichkeitsbildung durchaus. Alltags scheint eine wachsende Priorität wirtschaftlichen Nützlichkeitservägens zu dominieren, also die Instrumentalisierung von Bildung als Dienstleistung. Vielfach wird auch von ihrer Kommerzialisierung gesprochen. Politisch scheint mir diese Sicht heute zu dominieren. Fiskalisch hat das der Bildung hierzulande nicht geholfen, geben wir doch von allen Industrieländern in der OECD im Vergleich immer noch

mit den geringsten Betrag für Forschung, Bildung und Wissenschaft aus. Der Freistaat Bayern hat eine späte Trendwende vollzogen, aber er hat sie immerhin vollzogen und ist auf einem besseren Weg als noch vor kurzem.

Über den allzu lange schwärenden Konflikt zwischen egalitärer Nivellierung und Leistungsprinzip soll nur gesagt werden: Nichts gegen Erschließung von Begabungsreserven, und alles, siehe von Humboldt, alles gegen soziale Diskriminierung! Aber es gibt kein demokratischeres Prinzip für den Aufstieg in der Gesellschaft als das Leistungsprinzip. Und Begabung ist eben nicht begaben, wie es früher immer hieß. Die Erniedrigung von Hürden hebt nicht das Niveau, und die akademische Ausbildung ist keine Voraussetzung für anerkanntes Menschsein. Welch eine Überschätzung der Theorie!

Über der Universität von Salamanca steht, Realitätssinn und vielleicht auch Bescheidenheit einfordernd: „Was Gott dir nicht gegeben hat, das kann dir auch Salamanca nicht geben.“

Im Gefolge von PISA ist die Leistungsfähigkeit unseres Schulsystems überaus kritisch und überaus undifferenziert diskutiert worden.

Auch von bayerischen Politikern und Bildungspolitikern habe ich gelegentlich gehört, wenn so wenig dabei herauskomme, lohne es sich nicht, so viel hineinzustecken. Dabei zeigt der seit etwa 2002 möglich gewordene innerdeutsche Vergleich ein erhebliches Süd-Nord-Gefälle, in dem Bayern, misst man eben vergleichend, überall Spitzenpositionen einnimmt, bei allen Schulformen zusammengenommen, bei den Gymnasien und auch bei den nichtgymnasialen Schulformen. Und für sich allein genommen könnte Bayern sogar international oben mitmischen in den PISA-Skalen.

Gleichwohl, meine Damen und Herren, sind – wir wissen es alle, gerade die vielen Lehrer im Saal – Verbesserungen nötig. Der Staat ist aus seiner bildungspolitischen Verantwortung nicht zu entlassen, zumal es sich mittlerweile herumgesprochen hat, wie wichtig Bildung und Qualifizierung für die Wissensgesellschaft, ihre Wirtschaft, ihren Arbeitsmarkt und ihre Sozialsysteme sind: nämlich von ausschlaggebender Bedeutung, und zwar jenseits der Sonntagsrhetorik. In diesem Kontext, Frau Stamm, haben Sie völlig Recht, wenn Sie darauf aufmerksam machen, dass

die Bildungspolitik die Sozialpolitik dieses Jahrhunderts ist und dass wir mit der Bildungspolitik noch immer viel zu spät anfangen und dann oft viel Geld investieren müssen zur Reparatur von Fehlentwicklungen, die nicht eingetreten wären, hätten wir es rechtzeitig investiert.

Meine Damen und Herren, es lohnt sich genauer hinzusehen und über PISA und auch über Bildung und Erziehung in diesem Land nachzudenken – gerade Erziehung kommt ja in PISA nicht vor. Es lohnt sich, genauer hinzusehen und genauer hinzuhören. Deswegen bin ich dankbar, dass ich mich des Wortes jetzt entledigen und es an Herrn Kraus weitergeben kann.

Josef Kraus

Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)

Fakten und Legenden: Bildung und Erziehung nach PISA

Vortrag

Verehrte Frau Präsidentin, meine Damen und Herren Abgeordnete, Herr Regierungspräsident, Herr Landtagsdirektor, lieber Herr Prof. Oberreuter, ich bedanke mich sehr herzlich für die Einladung und natürlich auch für die freundliche Vorstellung. Meine Freude ist groß, wenn ich sehe, wie zahlreich Sie heute hier zu diesem Thema erschienen sind. Aber meine Freude ist ambivalent, denn ich entnehme dem, dass manche von Ihnen ganz offenbar noch immer nicht genug von PISA haben. Zugleich, meine Damen und Herren, wenn ich den Blick durch Deutschland schweifen und die jüngere Bildungspolitik Revue passieren lasse, stellt sich bei mir keine grenzenlose Zufriedenheit ein. Meine begrenzte Zufriedenheit hat an allerletzter Stelle mit PISA zu tun. Schließlich gehöre ich nicht zu den gläubigen Pisanern. Für mich droht PISA nämlich da und dort mehr und mehr zur Krankheit zu werden, als deren Diagnose sie sich ausgibt.

Außerdem hat man manchmal den Eindruck: Irgendeine bildungspolitische, didaktische, pädagogische oder unterrichtsmethodische Schnapsidee braucht nur von irgend jemandem mit vermeintlich renommiertem Namen mit PISA begrün-

det zu werden, und schon steht sie vor der Heiligsprechung zum Wundermittel.

Ich behaupte, alles was man nach PISA zu wissen glaubt, hat man vor PISA gewusst, wenn man es denn wissen wollte. Wir haben auch kein Erkenntnisdefizit in bayerischer oder gar in deutscher Bildungspolitik, kein Defizit an schlaunen Papieren, sondern vor allem in bestimmten deutschen Ländern ein politisches Handlungsdefizit. Zudem mangelt es uns an der skeptisch-kritischen Gelassenheit, in Sachen Schule zwischen sinnvoll und unsinnig zu unterscheiden oder einmal an den Spruch von Lessing zu denken, der einmal über ein zeitgenössisches Stück gesagt hat: Das Stück enthält Neues und Gutes, aber das Gute ist nicht neu und das Neue ist nicht gut. Ich glaube, Herr Professor, dass dieser Gedanke Sie auch da und dort bei der Betrachtung von Bildungspolitik prägt. Reformen, Veränderungen, schulpolitische Baustellen noch und noch, das ist kein Wert an sich. Meine Damen und Herren, wenn Ihnen das zu konservativ klingt, was ich da sage, bedenken Sie bitte: Der junge Mensch hat nur eine Erziehungs- und Bildungsbiographie. Hier gilt es mit Reformen besonders behutsam

umzugehen. Menschen sind keine Versuchsmotoren, die nach einem möglichen Misslingen erneut auf eine Fertigungsstraße gestellt oder recycelt werden können. Das sollte man gerade mit Blick auf Länder sagen, die doch etwas zu voreilig in den letzten 20, 30 Jahren Reformen inszeniert und heute übrigens mit PISA die Quittung bekommen haben.

Oder denken Sie manchmal an den lateinischen Spruch, an die Sentenz, die da lautet: „Rerum novarum cupido barbarorum est“, die Novitätensucht ist ein Merkmal von Barbaren.

Sehen Sie mir diese etwas polemische Eingangsbemerkung im Rahmen einer kleinen – aber es passt ja zurzeit – einer kleinen einleitenden Buß- und Fastenpredigt nach. Und sehen Sie mir bitte nach, wenn ich sogar noch – der demnächst 150jährige Sigmund Freud lässt grüßen – zwei Einzelbefunde hinzufüge; es soll ja auch ein bisschen unterhaltsam werden: Unser Bildungswesen leidet am hyperkinetischen Logorrhoe-Syndrom der Bildungspolitik und der so genannten wissenschaftlichen Pädagogik. Und unser Bildungswesen leidet unter einer Dummheit, die unsere Schulen von außen,

nämlich gesellschaftlich, voll im Griff hat.

Erster Befund:

Das hyperkinetische Logorrhoe-Syndrom

Geradezu narzisstisch hat sich Deutschland in sein masochistisch verzerrtes PISA-Selbstbild verliebt. Mit klammheimlicher Freude, also irgendwo auch verklemmt, schaut man auf unsere vermeintlich schlechten Rangplätze in der Tabelle, um sie sogleich mit Aktionismus überwinden zu wollen.

Vor allem sind unsere PISA-Debatten aktionistisch geprägt von Logorrhoe, Graphorrhoe könnte man auch sagen. Karl Kraus, mein Namensvetter, der mit mir nicht verwandt ist, Karl Kraus, der wortgewaltige Wiener Lästler, hat einmal gesagt: „Es genügt nicht, keine Gedanken zu haben; man müsste auch unfähig sein, sie auszu-drücken.“ Lebte Karl Kraus heute noch, man darf sicher sein, er hätte Entsprechendes über die Sprache der vermeintlich modernen Schulpädagogik und Schulpolitik losgelassen. Denn keine Ideen zu haben, aber trotzdem auf Geschwätzigkeit zu machen, ist da und dort zum Markenzeichen der Schuldebatte um PISA herum geworden. Logorrhoe

heißt ein solches Erscheinungsbild – medizinisch Bewanderte nennen es krankhafte Geschwätzigkeit, weniger sensible Gemüter bezeichnen es als Sprechdurchfall.

Angesagt sind dementsprechend in moderner Pädagogik und verstärkt seit PISA, wohlgerneht für „Bildung“ oder so genannte Bildung: Marketing, Benchmarking, Educ@tion – „a“ natürlich mit dem Klammeraffen geschrieben, didaktische Hyperlinks, Download-Wissen, Just-in-time-Knowledge. Fehlt eigentlich nur noch ein „Last-Minute-Learning“, wenn unsere Schüler das nicht vor Jahrzehnten schon erfunden hätten.

Zweiter Befund:

Die epidemische Dummheit

Unsere PISA-Debatte leidet an und unter Dummheit. Schließlich vermittelt Schule alles, was sie vermittelt, nicht nur gegen so manch natürliche Trägheit so mancher Zöglinge, sondern auch gegen eine Dummheit, die Schule von außen fest im Griff hat.

Wie komme ich zu dieser Behauptung? Nun, wir haben tatsächlich eine Tyrannei des Dummen und Ordinären um uns und um unsere Kinder herum. Da brauche ich noch nicht einmal in die privaten Fern-

sehprogramme hineinzuschauen. Ein Blick in eine so genannte seriöse Zeitung reicht. Zum Beispiel bringt dann eine solche Zeitung an einem einzigen Tag, im Nachrichtenteil wohlgerückt, dass eine 22jährige Pop-Lady sich an einer Stelle hat tätowieren lassen, die lediglich ihr Ex-Ehemann – warum eigentlich der Ex-Ehemann? – sehen darf; oder, dass ein in Sachen Besenkammer erfahrener Ex-Tennispieler eine Autobiographie mit dem faustischen Titel „Augenblick, verweile doch ...“ – übrigens auch noch falsch zitiert – geschrieben hat.

Und natürlich hecheln sämtliche Trash-Talkshows hinterher und zerren diese Geistesriesen und manch anderen Prolo-Promi vor die TV-Kamera, um ihnen möglichst auch noch zu entlocken, welche Farbe ihre Unterhose wo und wann hatte. Eigentlich müsste auf solchen medialen Hofberichterstattungen stehen: „Dieses Medienprodukt schadet Ihrem Hirn.“ Jedenfalls können unsere Bildungseinrichtungen gar nicht so viel Gescheitheit erzeugen und fördern, wie Dummheit um sie herum ist. Und deshalb sollte eigentlich gelten: Ein Land, das solchen Medienschrott produziert, das sich

solche Stars kürt, braucht eigentlich keinen PISA-Test mehr. Sie merken, bei PISA platzt mir schon da und dort immer noch der Kragen. Er platzt mir, weil die öffentliche Debatte um unsere PISA-Ergebnisse auch einen Kampagnencharakter bekommen hat. Vor allem platzt mir der Kragen, weil gewisse PISA-Deuter und PISA-Kartellmitglieder meinen, mit hochselektiv verbreiteten und einseitig interpretierten PISA-Ergebnissen unser gesamtes Schulwesen, in Bayern und in Deutschland insgesamt, in Misskredit bringen zu können.

Ich kann dieses typisch deutsche hysterisch-euphorische Minderwertigkeitsgesäusel um PISA nicht mehr ertragen. Deshalb lege ich mich auch täglich gerne an mit denen, die – übrigens wie beim Fußball – nachher immer wissen, wie man hätte gewinnen können, und die glauben, Schule sei umso innovativer, je mehr Kindergarten-elemente dort eingeführt werden. Es sind vielfach einfach nur Legenden, die zu PISA in Umlauf gebracht wurden. Dabei wäre es gerade an der Politik und an den Medien, die Bildungsdebatte ohne Tabus zu führen. Und es wäre an den Medien, selbstkritisch nach-

zudenken, ob sie an der Nivellierung des geistigen Niveaus unseres Nachwuchses auf vermeintlich niedriges PISA-Niveau nicht maßgeblich mitgewirkt haben.

Ich tue mich jedenfalls schwer, das hörten Sie schon angedeutet, PISA ohne Zynismus zu betrachten. Aber gläubige „Pisaner“ müssen auch einstecken können. Sie sollten Polemik und Ironie sogar herbeisehnen, denn „Wahrheit ist eine spottfeste Angelegenheit, die aus jeder Ironisierung umso frischer hervorgeht“. Dies zumindest meint Peter Sloterdijk in seiner „Kritik der zynischen Vernunft“ aus dem Jahr 1983. So bleibt denn durchaus den Zynikern eine wichtige Aufgabe. Ihre Hauptleistung besteht nämlich darin, so noch einmal Sloterdijk, „die Wirklichkeit zu verteidigen gegen den Wahn der Theoretiker, sie hätten sie begriffen“.

Kurz und gut: Unsere Jugend hat etwas anderes verdient als ein ständiges – wie die Norddeutschen sagen würden – Herumgenöle. Unsere Jugend hat ihre Schwächen, aber sie hat auch ihre guten Seiten. Und manchmal habe ich sogar den Eindruck, unsere Jugend ist bodenständiger als mancher Erwachsener – falls es Erwachsene überhaupt noch gibt. Manche meinen ja sogar,

es gebe keine Erwachsene mehr, sondern nur noch Postadoleszente.

Zur zentralen Frage: Was sind im PISA-Kontext Fakten, was sind Legenden?

Folgende fünf Fakten glaube ich im Wesentlichen bei Ihnen voraussetzen zu können, darum fasse ich mich hier ganz kurz:

Faktum 1: Deutschland hat sich bei PISA 2003 – die nächste Messung haben wir jetzt im Frühjahr 2006 – gegenüber 2000 verbessert: im Lesen um 7 Punkte auf Platz 17 von 31; in Mathematik um 13 Punkte auf Platz 15, das ist genau die Mitte von 31; in den Naturwissenschaften um 15 Punkte auf Platz 14.

Faktum 2: Bayern hat bei PISA 2003 zur internationalen Spitzengruppe aufgeschlossen. Im Testschwerpunkt Mathematik erzielten die Bayern über alle Schularten hinweg 533 Punkte. Das viel gerühmte Finnland hat 544, das auch von bayerischen Bildungspolitikern gern viel bereiste Kanada 532. Das innerdeutsche Leistungsgefälle ist bei PISA 2003 allerdings erhalten geblieben. Es beträgt 63 Punkte zwischen dem Spitzen-

reiter Bayern und den schwächsten Ländern, das sind umgerechnet etwa eineinhalb Schuljahre.

Faktum 3: Es gibt nach wie vor eine große innerdeutsche Gerechtigkeitslücke. Manche Bundesländer produzieren erheblich höhere Quoten an höheren oder mittleren Schulabschlüssen als andere, obwohl sie hinsichtlich PISA-Leistung schwächer dastehen. So erreichen bayerische Realschüler das Gymnasialniveau der Stadtstaaten und Brandenburgs, bayerische Hauptschulen erreichen das Realschul- und das Gesamtschulniveau ebenfalls der Stadtstaaten, Brandenburgs und Nordrhein-Westfalens. Allerdings, und das ist der zweite Teil der Gerechtigkeitslücke, erhalten die Bayern nicht die gleichen Abschlusszeugnisse wie die Schüler der genannten Vergleichsländer.

Faktum 4: Sorgen machen die Migranten, vor allem der ersten Generation, nicht die aktuellen Zuwanderer. Sie fallen gegenüber dem deutschen Durchschnitt um 70 PISA-Punkte, also etwa zwei Jahre, zurück.

Und **Faktum 5:** Sorgen macht

– ich muss es so sagen – das männliche Geschlecht. In der Mathematik und in den Naturwissenschaften ist der Vorsprung der jungen Männer nahezu dahin geschmolzen. Das ist aber jetzt nicht das Problem, das ist sogar erfreulich, dass die Mädchen da auf die Überholspur gehen. Das größere Problem ist, dass im Lesen – und das ist ja nun keine marginale Kulturtechnik – die Buben 42 PISA-Punkte hinter den Mädchen rangieren, das ist mehr als ein Schuljahr. Man sagt, 35 bis 40 Punkte sind etwa ein Schuljahr.

Das zu den Fakten. Jetzt zu den Legenden, auch fünf!

Da will ich mich etwas länger aufhalten, weil ich das natürlich auch argumentativ begründen muss.

Erste Legende: Gesamt- und Einheitsschule

Immer wieder beschleicht mich der Eindruck, dass mit PISA gezielt Probleme konstruiert werden, damit darauf dann die Urallösungen der Einheitsschule passen.

Allerdings bestätigt die Empirie schon seit langem und immer wieder: Gesamtschule in Deutschland hat Jahrzehnte durchschlagender Erfolglosigkeit hinter sich. Die Tat-

sache, dass bei PISA mit Finnland ein Gesamtschulland gut abgeschnitten hat, sagt herzlich wenig aus. Immerhin sind es auch Gesamtschulländer, die am Ende des PISA-Rankings stehen, Brasilien und Mexiko etwa.

In Deutschland jedenfalls ist Gesamtschule „out“, denn es ist eindeutig nachgewiesen, dass sie zu teuer und zu leistungsschwach ist. Demgegenüber ist Bayern mit seiner dezidiert gegliederten Schulstruktur das einzige deutsche Land – ich habe es angedeutet –, das bei PISA nahe an Finnland herankommt. TIMSS, PISA, DESI – die jüngste Studie über deutsch-englische Schülerleistungen im internationalen Vergleich, jetzt vor wenigen Wochen veröffentlicht – weisen eindeutig nach: Die Gesamtschule rangiert leistungsmäßig und hinsichtlich sozialen Lernens um zwei Jahre hinter der Realschule, und zwar trotz vergleichbarer sozialer Provenienz der Schülerschaft.

Die durchschlagende Erfolglosigkeit deutscher Gesamtschule ist übrigens den deutschen Steuerzahler teuer zu stehen gekommen. Wir wissen aus Nordrhein-Westfalen und aus Hamburg aus den Haushaltsdaten, dass Gesamtschule um

30 Prozent teurer ist als Schule des gegliederten Schulwesens.

Übrigens, und insofern könnte man sich natürlich auch zurücklehnen, politisch ist ja die Frage nach der Schulstruktur für Deutschland auf längere Sicht eindeutig beantwortet. Das Volk will keine vereinheitlichte Schule. Das gegliederte Schulwesen hat sich sogar in all den Bundesländern durchgesetzt, in denen es seit 1999 zu einem Regierungswechsel kam: in Hessen, im Saarland, in Hamburg, in Niedersachsen, in Sachsen-Anhalt und in Nordrhein-Westfalen.

Deshalb bin ich mir sicher, dass Gesamtschule bei uns in absehbarer Zeit keine Chance hat. Dass es leider immer noch Leute gibt, die an die Segnungen der Gesamtschule glauben, sollte uns nicht verrückt machen. „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“. Das ist Friedrich Nietzsche gewesen.

Nicht gelten lasse ich jedenfalls die Behauptung, integrierte Gesamtschule habe sich in Deutschland nie so richtig entfalten können, denn sie sei ja nie die Schule für alle Schüler geworden. Darauf kann ich

nur sagen: In einer freien Gesellschaft mit ihren marktwirtschaftlichen Prinzipien kann es nicht sein, dass sich irgendein Anbieter seiner Mit-Wettbewerber entledigt und ein Monopol beansprucht, nur damit er sich nicht mehr an anderen messen lassen muss.

Zweite Legende: Finnland

Von diesem Land hat man im Zusammenhang mit PISA viel gehört, dennoch gibt es hier immer noch erhebliche Defizite in der richtigen Einschätzung. Seit Jahrzehnten pilgern jedenfalls progressive deutsche Bildungspolitiker nach Skandinavien. Also widmen wir uns kurz Finnland und beginnen mit den Fakten. Dieses weite Land mit seinen etwa fünf Millionen Bewohnern hat ca. 5.000 Gesamtschulen mit ca. 600.000 Schülern, also im Schnitt 120 Schüler pro Schule. 40 Prozent aller finnischen Schulen haben weniger als 50 Schüler, 60 Prozent haben weniger als sieben Lehrkräfte, ganze 3 Prozent aller Schulen, das ist im Großraum Helsinki, haben mehr als 500 Schüler.

Allein von daher hinken die Vergleiche. Was aber können die Gründe für dieses statistisch gute Abschneiden der Finnen sein? Ver-

mutlich sind es folgende Faktoren, die hier eine Rolle spielen. Ich will sie kurz andeuten:

Erstens: Finnland hat eine äußerst homogene Bevölkerung, also keinerlei Probleme mit der schulischen Integration von Migrantenkindern. Laut Statistik haben von den finnischen Schülern nur 1,2 Prozent Eltern, die beide im Ausland geboren sind. Zum Vergleich: In Deutschland sind es 15,2 Prozent. Zweitens sind die Rahmenbedingungen für finnische Schulen optimal. Die durchschnittliche Klassenfrequenz beträgt 18,2, in Deutschland 23,9, im OECD-Durchschnitt 23,3. Unterrichtsausfall gibt es nahezu nicht, denn es steht eine Vertretungsreserve zur Verfügung. Ein herausragendes Merkmal des finnischen Schulsystems ist sodann sein Fördersystem. Schwächere Schüler werden sehr früh in Spezialkurse aufgenommen. Das gilt etwa einem Sechstel, einem Siebtel der Schüler. Für diese Spezialkurse gibt es „Speziallehrerinnen“, und flankierend arbeiten an den Schulen Psychologen, Schulschwester und Sozialarbeiter.

Und dann ein kultureller Grund, wenn Sie so wollen: Finnland hat eine höchst ausgeprägte Lese- und Sprachkultur. Was die Lesekultur

betrifft, meinen manche flapsig, wer in diesem dünn besiedelten Land drei Stunden bis zur nächsten Party braucht, der hat halt nichts Besseres zu tun als zu lesen. Aber, ernsthaft wieder: Die finnische Lesekultur und Sprachkultur, die ich mir für Deutschland auch wünschte, dürften vor allem damit zu tun haben, dass die Finnen sehr stolz auf ihre Sprache sind – deshalb, weil Finnland eine Sprachinsel ist, wie übrigens das sprachverwandte Ungarn ja auch. Und wahrscheinlich hat dieser identitätstiftende Stolz auch historische Gründe: Die finnische Nationalliteratur entwickelte sich nicht zuletzt aufgrund langer schwedischer Fremdherrschaft und langer russischer Hegemonie. Die Kinder lernen das Lesen jedenfalls – aufgrund des elterlichen Vorbilds – rasch und intensiv. Das hat wahrscheinlich auch mit der Tatsache zu tun, dass die meisten ausländischen Fernsehfilme, also die Hollywood-Produktionen, nicht synchronisiert, sondern mit finnischen Untertiteln ausgestrahlt werden. Welches fünf- oder vier- oder sechsjährige Kind möchte da nicht bald Englisch verstehen und Finnisch lesen können? Aber, meine Damen und Herren, ansonsten ist auch in Finnland nicht

alles Gold was glänzt. Gar nicht vorbildlich stehen die Finnen zum Beispiel da, wenn es um die Zufriedenheit ihrer Schüler mit Schule geht. Die Weltgesundheitsorganisation hat dazu im Jahr 2004 eine Studie vorgelegt. In 35 Ländern Europas und Nordamerikas – in etwa identisch mit den 31 getesteten PISA-Ländern – wurde die Freude der 11-, 13- und 15-jährigen Schüler an Schule erfragt und getestet. In Deutschland hat man das nicht diskutiert, weil es mit dem Mythos Finnland nicht zusammengepasst hätte, obwohl deutsche Professoren an der Studie beteiligt waren. Das internationale Durchschnittsergebnis lautet: In dieser Tabelle rangiert Finnland auf Platz 35, also auf dem letzten. Und, meine Damen und Herren, in keinem anderen PISA-Land liegen die jeweiligen Migranten so weit hinter dem jeweiligen Landeswert wie in Finnland. Während im OECD-Durchschnitt – wie übrigens auch in Deutschland – Migranten ca. 40 Punkte hinter dem jeweiligen Landeswert liegen, fallen sie in Finnland um 70 und mehr Punkte zurück. Dass Finnland im europäischen Vergleich mit die höchsten Quoten an arbeitslosen Jugendlichen, an jugendlichen Alkoholikern und an jugendlichen Suizidanten

hat, erwähne ich am Rande – ohne jede Häme, sondern in Sorge.

Alles in allem: Vor dem Hintergrund dieser Eigenheiten Finnlands will es mir nicht so recht gelingen, mich von Finnlands PISA-Ergebnissen beeindrucken zu lassen. Hätten wir deutschlandweit die optimalen Rahmenbedingungen der Finnen, würden wir Finnland wahrscheinlich hinter uns lassen oder zumindest erreichen.

Eine **dritte Legende**, meine Damen und Herren, die im Umlauf ist, ist die Legende Privatschule.

Gerne wird ja behauptet, bei Tests wie PISA würden private Schulen international und national besser abschneiden als die öffentlichen Schulen. Das stimmt nicht. Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, das übrigens federführend verantwortlich war für die DESI-Studie, hat zu diesem Thema folgende Richtigstellungen vorgenommen. Ich zitiere dazu: „Festzuhalten bleibt, dass die – in der Öffentlichkeit verbreitete – These einer generellen und bedeutsamen Leistungsüberlegenheit privater Schulen keinerlei Bestätigung findet.“ Das sei denjenigen gesagt, die meinen, man müsste eine Privatisierung suchen, wie sie in man-

chen anderen Ländern üblich ist. Wenn PISA 2000 für die 36 beteiligten deutschen Privatschulen vereinzelt, ich betone vereinzelt, Leistungsvorteile ausweist, dann ist es ein statistisches Artefakt. Denn unter diesen 36 getesteten Schulen sind 14 Realschulen und 18 Gymnasien, aber zum Beispiel nur 2 Hauptschulen. Das heißt: Die leistungstärkeren Schulformen sind hier eindeutig überrepräsentiert, weil es in Deutschland fast keine privaten Hauptschulen gibt. Es kommt hinzu, dass unter den 14 einbezogenen privaten Realschulen 5 sehr leistungsstarke reine Mädchen-Realschulen sind. Da Mädchen in PISA 2000 mit Schwerpunkt Lesen insgesamt aber erheblich besser abgeschnitten haben als Jungen, ist dieser Vorsprung kein Vorsprung von Privatschulen, sondern ein geschlechtsspezifischer. Auch PISA 2003 bringt hier übrigens nichts Neues.

Und einen anderen Aspekt der internationalen Privatschullandschaft möchte ich nur am Rande erwähnen, nämlich ihre hochkarätige soziale Selektivität. In England, Frankreich und in den USA, übrigens auch in Japan, laufen die Eltern dem einheitlichen öffent-

lichen Schulwesen davon, wenn sie es sich leisten können, ihr Kind für Jahresgebühren von 15.000 oder 20.000 Euro in eine Privatschule zu schicken. Auch das sollte man gelegentlich berücksichtigen.

Eine **vierte Legende**, meine Damen und Herren – die Legende Ganztagschule.

Auch die Ganztagschule wird ja regelmäßig – übrigens mittlerweile quer durch das gesamte parteipolitische Spektrum – zum schulpolitischen „Quantensprung“ hochstilisiert, quasi zur Allzweckwaffe gegen schwache PISA-Ergebnisse. Auch hier tut, zumindest was den Leistungsaspekt betrifft – was den sozialpädagogischen Aspekt betrifft, das ist ein anderes Thema – mehr Realismus not.

Auch hier verweise ich auf ein Gutachten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und die darin enthaltenen Kernsätze. Ich zitiere sie: „Die Ganztagsorganisation hat keine Auswirkungen auf das Leistungsniveau der Schulen. Möglicherweise hat eine Verlängerung aktiver Lernzeit in der Schule einen gewissen positiven Effekt auf die kognitiven Fähigkeiten lernschwacher Schüler, während der Wegfall elterlicher

Unterstützung bei sozial höhergestellten Familien negativ zu Buche schlägt; beides zusammen hat eine Nivellierung der Leistung zur Folge.“ Im Übrigen – aber das deutet sich nur an, das ist eher ein gesellschaftspolitisches Thema – gefällt mir aus staatsbürgerlichen Gründen diese fortschreitende Verstaatlichung von Erziehung in der Ganztagschule nicht so sonderlich.

Ein **fünfter Punkt**, meine Damen und Herren, der ja gerade auch in Bayern sehr heftig diskutiert wird. Ich nenne es auch eine Legende, die Legende von der angeblich notwendigen höheren Akademisierungsquote und vom sozialen Aufstieg via Akademisierung. Vor allem von der OECD wird uns ja immer wieder vorgehalten, unsere Quoten an Studierenden und an Akademikern seien zu gering. Dazu sage ich: Diese Quoten – was Studierquote, Akademikerquote, Abiturientenquote betrifft – sind völlig unzureichende Kriterien für die Charakterisierung eines Bildungswesens, denn Studium ist international nicht gleich Studium, und Akademiker ist international nicht gleich Akademiker. Ein solches Quotendenken verwechselt Quantität und Qualität.

Viele der OECD-Aussagen zur Akademikerquote und zur sozialen Disparität oder angeblichen sozialen Disparität eines Bildungswesens sind zudem einfach statistische Kunstprodukte. In Finnland und in den USA etwa gilt die Ausbildung zur Krankenschwester oder zur Kindergarten-Erzieherin als Hochschulausbildung. Da kann man natürlich leicht auf hohe Akademisierungsquoten kommen. Zugleich halte ich fest: Viele unserer deutschen Schul- und Berufsabschlüsse unterhalb der so genannten akademischen Schwelle haben den gleichen Rang, die gleiche Qualifikation wie andernorts Hochschulabschlüsse.

Und auch die angebliche soziale Durchlässigkeit des Bildungswesens anderer Staaten ist oft genug 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 BMW-Fließbandarbeiters Krankenschwester wird, dann gilt sie als schreckliches Beispiel für die mangelnde soziale Durchlässigkeit unseres Bildungswesens. Also, die Behauptung, ein gegliedertes

Schulwesen sei ein sozial selektives Schulwesen, ist, wenigstens in weiten Bereichen, ein Schauermärchen. Und noch ein paar Anmerkungen dazu: In nur wenigen anderen Ländern der Welt machen 85 Prozent der Heranwachsenden – ich spreche hier von Deutschland – einen Abschluss der Sekundarstufe II. So aber ist es bei uns, vor allem Dank des hoch differenzierten beruflichen Bildungswesens. In kaum einem anderen Land der Welt gibt es eine zwölfjährige Schulpflicht. Allein schon dieses Faktum ist Ausdruck dessen, dass umfassende Bildung bei uns wie ein originäres Recht auf Bildung ernst genommen wird. Das sage ich gerade mit Blick auf den zurückliegenden Besuch des UN-Kommissars für Menschenrechte. Zudem haben wir viele bodenständige Eltern, die eine solide berufliche Bildung ihrer Kinder zu schätzen wissen und die wir nicht auf den Abiturtrip zwingen sollen. Diese Eltern wissen gerade auch in Süddeutschland oder speziell in Bayern, dass der Mensch nicht erst mit dem Abitur beginnt und auch ohne Abitur gute Perspektiven hat.

Ich komme zum zweiten Teil des mir gestellten Themas: **Bildung und**

Erziehung nach PISA. Worauf kommt es an?

Zunächst sei gesagt: Wir haben in Deutschland Bildungsstrukturen, die sich sehr wohl sehen lassen können. Zum Beispiel haben wir einen Anspruch an Breite in der Bildung, den nur wenige andere Länder haben. Die angloamerikanischen Länder beispielsweise erlauben ihren Schülern sehr früh eine doch ziemlich einseitige fachliche Spezialisierung. Bei uns ist das anders. Bei uns reicht der allgemeinbildende Part der Bildung sogar in die berufliche Bildung hinein. Darauf sollten wir durchaus stolz sein. Und deshalb sollten wir selbstbewusst auch sagen, dass unsere Schüler viele Dinge können, die ihre Altersgenossen in anderen Ländern eben nicht können, weil sie dort nicht Pflicht sind: in den Fächern Geschichte, Kunst, Musik, Religion/Ethik und vor allem in den Fremdsprachen. Aber das wird in PISA nicht gemessen. Schließlich würden wir gut daran tun, unser berufsbildendes System nicht nur in Sonntagsreden hochzuhalten, sondern auch politisch und europaweit zu stützen. Was wir etwa mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen zu erwarten haben, könnte nämlich – das ist

meine Befürchtung – zu einer Herabwürdigung unserer beruflichen Abschlüsse und damit zu einer Schwächung unserer Art, unseres Verständnisses von beruflicher Bildung werden. Warum in Gottes Namen schafft es Politik hier nicht, deutlich zu machen, dass unsere Berufsabschlüsse den Vergleich mit den Hochschulabschlüssen vieler anderer Staaten keineswegs scheuen müssen?

Post PISAM – nach PISA: Was brauchen wir?

Erstens. Wir brauchen eine Renaissance des Leistungsprinzips in Schule und Erziehung – und in der Gesellschaft insgesamt! Die Kluft zwischen unserer Freizeit- und Spaßgesellschaft und den Anforderungen an Bildung wird immer größer. Wenn die Alten – wie ich sie gerade genannt habe, die „Postadoleszenten“ – aber auf dem Trip in Richtung 35-, 33-, 30-Stundenwoche sind, müssen wir uns aufgrund dieses schlechten Vorbildes nicht wundern, wenn unsere jungen Leute keine 45-Stunden-Schul-und-Hausaufgabenwoche haben wollen – die sie aber haben müssten, wenn sie anspruchsvollen Standards gerecht werden sollen.

Ich plädiere für eine Leistungsschule und für eine Schule der Anstrengung! Es muss Schluss sein mit der Erleichterungspädagogik. Was übrigens dabei herauskommt – Sie verzeihen mir diese flapsige Bemerkung –, was aus Erleichterungspädagogik wird, zeigt die jüngste orthographische Erleichterungspädagogik. Dabei hätte es einen anderen, effektiveren und übrigens auch preiswerteren Weg als das vorhandene und vorliegende Rechtschreibchaos gegeben, die Rechtschreibleistungen unserer jungen Leute zu verbessern, nämlich die Rechtschreibung in den Schulen einfach wieder ernster zu nehmen. Mit anderen Worten: Schule ohne klare Zielsetzungen und ohne Anstrengung geht nicht! Alles zu dürfen und nichts zu sollen, das funktioniert nirgends, aber das sage ich auch mit Blick auf Gesellschaft insgesamt.

Zweitens. Mein Plädoyer für ein auch zukünftig differenziertes, gegliedertes Schulwesen. Grundsätzlich gibt es, puristisch gedacht, bei der Gestaltung eines Schulwesens zwei Extremvarianten. Die eine heißt: Jedem einzelnen Schüler seine eigene Schule. Die andere Variante heißt: Allen

Schülern die gleiche Schule. Keine dieser beiden Varianten ist natürlich vertretbar und übrigens auch die erste nicht finanzierbar. Deshalb ist ein Kompromiss zwischen beiden Varianten notwendig. Und ich sage: Ein gegliedertes, differenziertes Schulwesen ist der Kompromiss, weil ein solches Schulwesen Chancengerechtigkeit und Individualisierung unter einen Hut bringt. Ein „Knackpunkt“ des gegliederten Schulwesens ist freilich das Thema „Durchlässigkeit“. Ein gegliedertes Schulwesen realisiert Durchlässigkeit und muss es realisieren, und zwar in vertikaler und horizontaler Hinsicht: Horizontal, weil es einen Wechsel der Schulformen unter entsprechenden Leistungsvoraussetzungen zulassen soll. Vertikal, indem es keine Sackgassen kennt. Sogar die Abschlüsse der zu Unrecht gescholtenen Hauptschule stellen übrigens keine Sackgassen dar, sondern sind Anschlüsse an anspruchsvolle berufliche Bildung, an Schulbesuche, übrigens bis hin zur Hochschulreife. Die horizontale Durchlässigkeit, das sei mir aber auch erlaubt zu sagen, hat ihre Grenzen dort, wo es um den Erhalt der eigenständigen Profile der Schulformen geht. Ich spreche hier bewusst von Grenzen,

denn unbegrenzte horizontale Durchlässigkeit setzt hier eine völlige Einebnung der Schulartprofile voraus.

Nicht ausgereizt scheinen mir die Möglichkeiten der vertikalen Durchlässigkeit. Aber die werden natürlich bei PISA, bei 15-jährigen, nicht erfasst. Sie sind in reichem Maße vorhanden, sie werden aber nicht immer so genutzt, wie sie vielleicht genutzt werden könnten. Das ist übrigens eine große Chance und zugleich eine Herausforderung für das berufsbildende Schulwesen. Es leistet ja schon in weiten Bereichen Aufstiegsbildung. Schließlich ist dieser Bildungsbereich geprägt von einem hohen Differenzierungsgrad, den wir uns mal wieder in Erinnerung rufen sollten. Immerhin gibt es mindestens sieben berufsbildende Schularten – Berufsschule, Fachschule, Berufsfachschule, Wirtschaftsschule, Fachakademie, Fachoberschule, Berufsoberschule. Mit günstigeren Rahmenbedingungen könnten diese Institutionen vielleicht sogar noch mehr in Sachen vertikaler Durchlässigkeit leisten.

Ansonsten weiß ich natürlich auch, dass das gegliederte Schulwesen kein Wert an sich ist. Seinen Wert entfaltet es nämlich erst im Kon-

text mit relativ verbindlichen Lehrplänen im inhaltlichen Kernbereich, mit einer eigenständigen Fächerstruktur, mit einem transparenten Leistungsprinzip, mit anspruchsvollen Abschlussprüfungen – ich komme noch darauf zurück – und mit einer früheren Differenzierung, ich sage: nach einer vierjährigen Grundschule.

Was übrigens diesen Zeitpunkt betrifft, so sagen alle bekannten und renommierten Studien – ich denke an die Professoren Heller (LMU) und Roeder (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) – eindeutig aus: Sechsjährige Grundschule oder integrierte Orientierungsstufe bringen nichts, weder kognitiv noch was die soziale Entwicklung betrifft.

Nicht ausgereizt scheinen mir die Möglichkeiten des gegliederten Schulwesens hinsichtlich Individualisierung von Bildung und Unterrichtung. Gegliedertes Schulwesen – das wäre mein Wunsch – muss noch mehr zur Chiffre und zum Synonym für Individualisierung werden. Da formuliere ich eine ganz konkrete Forderung, die ich nicht für abgehoben halte, und deren Erfüllung uns die Bildung unserer Kinder etwas wert sein sollte. Die Forderung lautet: Gebt den Schulen über

die volle Lehrerversorgung hinaus einen Pool an 5 Prozent Lehrerstunden. Mit diesen 5 Prozent – ich habe es mal umgerechnet, bei einer Schule mit 750 Schülern wären das 50 Wochenstunden – kann man in Krankheitszeiten Unterrichtsausfall vermeiden, in den vielen anderen Wochen Förderkurse für Spitzenbegabte einerseits und für Risikoschüler andererseits einrichten. Am Rande nur die Bemerkung in Richtung Politik: Im Zuge der demographischen Entwicklung wären diese Verbesserungen sogar kostenneutral machbar. Und es wäre etwas korrigierbar, was uns in PISA vorgehalten wird, nämlich dass wir an den beiden Enden des Leistungsspektrums noch zu wenig differenzieren.

Ein dritter Punkt, meine Damen und Herren. Wir brauchen wieder ein breiteres, umfassenderes, ernsteres Verständnis von muttersprachlicher Bildung.

Das Beherrschen der Sprache ist unter den so genannten Schlüsselqualifikationen überhaupt die zentrale, denn alle Schlüsselqualifikationen haben mit Sprachbeherrschung und Sprachanwendung zu tun. Da sich das sprachliche Vermögen aber in besonderer Weise bereits in den so genannten neuro-

nen Zeitfenstern des ersten Lebensjahrzehnts, oder gar schon des Vorschulalters, herausprägt, kommt hier auch unseren Familien eine große Aufgabe zu. Kurz und bündig: Wer seinen Kindern als Vater, als Mutter eine anregende Kommunikation vorenthält oder gar verweigert, wer ihnen sprachlich kein gutes Vorbild ist, verweigert seinen Kindern die wichtigste Mitgift für ihre geistige Entwicklung sowie für ihre soziale und emotionale Entwicklung. Oder ganz praktisch: Wer viel in die Glotze glotzt und wer wenig liest, der hat die schlechteren Schulleistungen; wer viel liest und deshalb übrigens auch kritischer fernsieht, der hat die besseren Schulleistungen.

Zugleich sei unseren Bildungseinrichtungen gesagt, dass ein Bildungssystem, das die sprachliche und übrigens auch die literarische Bildung vernachlässigt, für junge Menschen deren Entwicklungschancen verschlechtert und damit auch einer Dekultivierung Vorschub leistet. Das geschieht aber! Das sage ich ganz kritisch, auch als Lehrer und als Deutschlehrer. Es hat sich in puncto sprachlicher Bildung in Deutschland – natürlich bei einem Gefälle zwischen Süd und Nord – Beliebigkeit breit gemacht.

Nicht wenige Bundesländer beförderten simple Gebrauchstexte in den Rang wichtiger Textsorten. Auch eine Art von Egalisierung, die stattgefunden hat! Immer mehr Bundesländer – Bayern gehört dazu – reduzieren bereits den Grundschulwortschatz der Zehnjährigen. Angesagt sind jetzt nur noch 700 Wörter, für Zehnjährige wohlge-merkt, als aktiver Wortschatz. An vielen Schulen begnügt man sich, anstatt zusammenhängende Sätze und Absätze schreiben zu lassen, mit dem Zustopseln von Lückentexten. An ebenso vielen Schulen begnügt man sich, anstatt von den Schülern das Durchbeißen durch einen Roman zu verlangen, mit der haarkleinen Analyse von Fluten kopierter Textauszüge. Das ist Schreib- und Leseverhinderungspädagogik.

Das Thema sprachliche Bildung geht im Besonderen auch die Schüler mit Migrationshintergrund an. Deren in PISA ausgewiesene Lerndefizite belasten übrigens – das muss man ganz offen so sagen und das steht auch in PISA 2000 zu lesen – nicht nur die betreffenden Kinder selbst, sondern auch deren Klassen. In PISA 2000 lesen wir den Satz, dass ein Ausländeranteil von mehr als 20 Prozent an einer Schule zu einer

– wörtlich – „sprunghaften“ Verringerung des Lern- und Leistungsniveaus führt. Deshalb muss es uns in doppeltem Interesse gelingen, Migranten in größerer Zahl an die deutsche Sprache, an die Unterrichtssprache, heranzuführen. Das Beherrschen der Landes- und Unterrichtssprache ist das entscheidende Vehikel zur Integration ins Bildungswesen, in die Arbeitswelt und in die Gesellschaft insgesamt.

Meine Damen und Herren, wenn von Muttersprache die Rede ist, dann will ich auch den Blick richten in Richtung Schulbibliotheken.

Denn nach den großen Anstrengungen bei der Ausstattung der Schulen mit Computern und neuen Medien sollten jetzt wieder mal die klassischen Printmedien dran sein. Dass sich solche Investitionen lohnen, zeigt das Beispiel Südtirol.

Südtirol hat ein hoch effektives, ein hoch differenziertes, öffentliches Bibliotheks- und Schulbibliothekswesen. Und von nichts kommt nichts: Südtirol liegt in PISA 2003 im Subtest Lesen mit 544 Punkten sogar eindeutig vor dem PISA-Sieger Finnland.

Ansonsten gilt auch und gerade in Zeiten des Computers und des Internets: Wir dürsten nach Wissen, aber ersaufen in Information. Das

Buch wäre das geeignete Rettungsboot in dieser Sintflut. Der PC samt Internet wird das Buch nicht ersetzen, weder in der Schule noch sonstwo, sondern nur ergänzen. Und übrigens gibt es keinerlei PISA-Beweis, dass die computerisierte Schule besser abschneiden würde. Das Buch wird schon deshalb das zentrale Medium bleiben, weil es weitaus mehr als Multimedia Wissen ohne Verfallsdatum und ohne permanente Aufkündbarkeit per Mausclick anbietet. Wer sich jedenfalls in einem Buch oder einer Bibliothek nicht auskennt, der kennt sich auch auf einem Computerbildschirm und im Internet nicht aus.

Damit kein falscher Eindruck entsteht, ich schätze natürlich – auch als praktizierender Lehrer und Schulleiter – den Nutzen der neuen Technologien beim Lernen. Ich erlaube mir aber vielleicht – reichlich naiv, werden Sie sagen – die hypothetische Frage zu stellen, ob nach dem Motto „Laptop statt Schulranzen“ nicht einmal das Motto „Buch statt Laptop“ oder gar das Motto „Musikinstrument statt Laptop“ diskutabel wäre.

Ein vierter Punkt: Auf den Unterricht kommt es an!

Was einen effektiven Unterricht betrifft, so haben wir seit ein paar Jahren maßlose und grenzenlose Visionen von angeblichen Vorzügen eines schülerzentrierten und fachübergreifenden Unterrichts. „Langsam!“, sage ich dazu. Alle Studien der Max-Planck-Institute – in München für psychologische Forschung, für Bildungsforschung in Berlin – widerlegen solche Erwartungen. Vielmehr ist ein besonders effektiver Unterricht durch folgende Merkmale charakterisiert – und die Kolleginnen und Kollegen werden jetzt überhaupt nicht überrascht sein, da bräuchten wir eigentlich keine wissenschaftliche Forschung: Der Lehrer stellt hohe Anforderungen und geschickte Fragen; er hält einen streng organisierten Unterricht; er aktiviert möglichst viele Schüler und gibt ihnen klare Rückmeldung; er sorgt dafür, dass es nur wenige Störungen gibt und dass sich Schüler aufgabenbezogen verhalten.

So einfach ist das! Franz Weinert, der verstorbene Direktor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung, schrieb dazu: „Zum Entsetzen vieler Reformpädagogen erwies sich [...] eine Lehrform als überdurchschnittlich effektiv, die als ‚direkte Instruktion‘ bezeichnet

wird. [...] Direkte Instruktion verbessert die Leistungen fast aller Schüler, erhöht deren Selbstvertrauen in die eigene Tüchtigkeit und reduziert ihre Leistungsängstlichkeit.“

Und noch eines, meine Damen und Herren, und das geht dann wieder in Richtung Politik: Man kann alle Unterrichtsmethodik vergessen, wenn die Zahl der Unterrichtsstunden zu gering ist. Und wenn permanent, und das geschieht in manchen Ländern mehr, in manchen weniger, gekürzt wird. Dass ein Finanzminister so etwas gerne sieht, na gut, das ist sein Job. Dass die Bildungspolitik solche Kürzungen, pädagogisch verbrämt, als rücksichtsvolle Entlastung für Schüler verkauft, halte ich doch für etwas skandalös. Solche Kürzungen gehen nämlich vor allem zulasten der schwächeren Schüler. Die stärkeren Schüler setzen sich in jedem System durch. Und auch PISA zeigt, dass die Unterrichtsichte ein maßgeblicher Faktor ist, der etwa die Hälfte der Leistungsunterschiede innerdeutsch erklärt. Beispiel: Vergleich Bayern – Nordrhein-Westfalen. Bayern und Nordrhein-Westfalen liegen im PISA-Test fast zwei Jahre Leistungsfortschritt auseinander. Wenn man sich die Unter-

richtsdichte anschaut, dann stellt man fest, dass der 15-jährige in Bayern bis zum Ende der neunten Klasse etwas 9.000 Stunden Unterricht hatte, dass der nordrhein-westfälische Altersgenosse in der gleichen Zeit etwa 8.000 Stunden Unterricht hatte. 1.000 Stunden weniger, das ist etwa ein Schuljahr, und damit ist die Hälfte dieser Leistungsdifferenz von zwei Jahren aufgeklärt.

Der fünfte Punkt, meine Damen und Herren, ist für Bayern kein Thema, kein Problem und auch kein Desiderat: Zentrale Abschlussprüfungen wünsche ich mir für alle Schularten in ganz Deutschland.

In diesem Kontext gehört die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Vergabe der mittleren Schulabschlüsse einer kritischen Bilanz unterzogen. Ich rede jetzt mal bewusst nicht vom Abitur, denn das Zentralabitur scheint sich ja ohnehin als Standard durchzusetzen nach den genannten Regierungswechseln in Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hamburg usw., sondern ich spreche jetzt den Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz über die Vergabe der mittleren Abschlüsse

aus dem Jahr 1993 an. Diese Vereinbarung hat sich als zu vage und gegenüber Leistungsansprüchen als viel zu liberal erwiesen. In der Folge ist daraus zum Schaden aller Schüler eine Gerechtigkeitslücke entstanden.

Deutsche Länder, die bei PISA schwach abgeschnitten haben, vergeben dennoch in weitaus größerer Zahl formal höhere oder zumindest mittlere Schulabschlüsse. Das ist nicht gerecht, ich habe es schon gesagt. Ich wiederhole es noch einmal, die Schüler der drei Stadtstaaten, Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens rangieren um ein bis zwei Schuljahre hinter den Schülern der süddeutschen Länder, bekommen aber zu weitaus größeren Anteilen ein Zeugnis der Mittleren Reife oder der Hochschulreife. Hier ist also die Kultusministerkonferenz gefordert, ihre Bestimmungen über Bord zu werfen, und vielleicht gibt es einmal einen mutigen Minister, der diese Vereinbarung einseitig aufkündigt.

Ein sechster Punkt, meine Damen und Herren. Natürlich hat Schule eine Menge mit Lehrern zu tun, mit Lehrerqualifikation, mit Lehreransehen und mit Lehrernachwuchs. Und das sehe ich als das zukünftig ent-

scheidende Problem und nicht irgendwelche PISA-Ergebnisse, die wir demnächst haben werden. Von den 800.000 Lehrern in Deutschland werden in den nächsten 12 Jahren 350.000, das kann man genau berechnen, in den Ruhestand treten. Wir werden also gewaltige Nachwuchsprobleme bekommen. Das hat mit vielen Dingen zu tun. Vielleicht mit materiellen, ich glaube aber vor allem mit mentalen und ideellen. Denn leider ist es in Deutschland Volkssport geworden, den Lehrerberuf zu verunglimpfen. Das geschieht in Finnland nicht. Wer das in Finnland als Politiker tut, würde nicht mehr gewählt. Aber diese Diskreditierung findet statt, frontal oder subkutan. Und wenn etwas schief läuft in der Schulbildung, dann sind viele Medien, manche Politiker und auch Wirtschaftsleute, sofort dabei zu sagen, es werde Zeit, die Lehrer endlich einmal zu testen. Und überhaupt sei der Lehrerberuf, wird dann wieder gesagt, ja ohnehin der bestbezahlte Halbtagsjob der Welt, da könne man schon noch ein bisschen hinlang.

Nein, meine Damen und Herren, eine Gesellschaft; die so mit ihren Lehrern umgeht – „faule Hunde“, „faule Säcke“ usw. mehr – ist nicht

zukunftswillig. Verantwortungsvoll zu handeln in Sachen Erziehung und Bildung heißt deshalb auch, zur Autorität der Lehrerschaft stehen und sie gegen jedes dümmliche Stammtischgerede verteidigen; heißt auch, den Lehrerberuf attraktiv zu machen, damit wir auch wieder die besten jungen Leute in diesen Beruf bekommen; heißt zudem, die Lehrerausbildung so auszugestalten, dass sich universitäre, fachwissenschaftliche Kompetenz mit pädagogischer Kompetenz zu einer hohen Professionalität vereint. Was uns hier allerdings der so genannte Bologna-Prozess einbringt, halte ich für nachgerade gefährlich. Ich sehe jetzt schon die Begehrlichkeiten, einen „Bachelor of Education“ zu etablieren. Meine Damen und Herren, das wäre für mich aber ein „Lehrer light“, der weder den Lehrern noch den Schülern etwas bringt. Zum Grundsätzlichen noch einmal zurück, was dieses Thema Lehrerschaft betrifft. Es gilt nach wie vor das Wort des großen Philosophen des letzten Jahrhunderts Karl Jaspers aus dem Jahr 1966. In seinem Buch „Wohin geht die Bundesrepublik?“ findet sich nämlich der folgende Satz: „Es ist das Schicksal eines Volkes, welche Lehrer es hervor-

bringt und wie es seine Lehrer achtet.“ Das ist in Deutschland nicht der Fall. Oder vernehmen wir es noch deutlicher aus der Feder von Adolph Freiherr von Knigge: „Der geringste Dorfschulmeister, wenn er seine Pflicht treulich erfüllt, ist eine wichtigere und nützlichere Person im Staate als der Finanzminister.“

Ein siebter und vorletzter Punkt: Wir kriegen keine Bildungsoffensive hin ohne Erziehungsoffensive! Natürlich weiß ich, und das sage ich auch überzeugt, dass nach wie vor der größte Teil der Elternschaft seine erzieherische Verantwortung ernst nimmt. Es ist aber auch bekannt, dass häusliche Erziehung heute vielfach unter erschwerten Bedingungen stattfinden muss. Auch das weiß man. Aber es kommen vermehrt die Ergebnisse familiärer Erziehungsdefizite in der Schule an. Und da sage ich sehr verkürzt: Wenn es zu Hause nicht klappt, dann kann es in der Schule nicht klappen.

Ich mache es am Beispiel Lesen deutlich. Wenn das Lesen im Elternhaus nicht gefördert wird, dann klappt es auch später wahrscheinlich nicht. Denn die Gewohnheiten hinsichtlich Medienkonsum werden im ersten Lebensjahrzehnt

gelegt oder eben nicht. Das beginnt mit dem Erzählen und Vorlesen zu Hause. Dies sind, wie Willi Fähmann gesagt hat, die klugen Mütter und Tanten des Lesens. Und es setzt sich mit dem elterlichen Vorbild fort. Deshalb gilt für Eltern – das sage ich ein bisschen frotzelig, auch wenn sich manche auf den Schlips getreten fühlen: Wer selbst vorzugsweise erdnussmampfend vor der Glotze sitzt, kann schlecht ins Kinderzimmer rufen: Nun lies aber endlich mal ein Buch!

Und noch eine andere erzieherische Ergänzung: Die öffentliche Debatte um die – ich lasse es mal dahingestellt sein – angebliche oder tatsächliche Benachteiligung sozial Schwächerer durch das Bildungssystem halte ich für kontraproduktiv. Wenn sozial schwächere Elternhäuser und deren Kinder dies ständig eingetrichtert bekommen, dann erschlägt dies oft genug deren Willen, eigene Lernpotentiale zu nutzen. Recht auf Bildung hin, Recht auf Bildung her, es muss deutlich gemacht werden, dass dieses Recht nur ausgelebt werden kann, wenn es von einer Pflicht zur Bildung flankiert wird. Es muss uns also gelingen, auch so genannte bildungsferne Schichten zu Anstrengungen zu motivieren und an ihre

Holschuld – die Bringschuld hat die Gesellschaft, hat der Staat – in Sachen Bildung zu erinnern.

Und ein achter und letzter Punkt, meine Damen und Herren, und da will ich noch ein bisschen verweilen: Für eine übernützliche Bildung! Wie wir täglich vernehmen – ich habe die Begriffe etwas spöttisch in den Raum gesagt –, wird Schule ja derzeit getreu protziger Managementtheorien auf die Reise nach New Economy geschickt. Marketing, Benchmarking, Just-in-time-Knowledge usw. Das ist mir schon ein Gräuel. Vor allem aber scheint für Schule ja nur noch Controlling und nochmals Controlling angesagt. Im Pädagogendeutsch heißt das mittlerweile Output-Basierung. Wie wenn etwas – ich weiß nicht ob ich das jetzt grammatisch richtig sage – „geoutputtet“ werden könnte, wenn nichts „geinputtet“ wird. Deshalb sollte bei aller Testeritis auch klar sein, dass man allein vom Puls-messen und Fiebertessen nicht gesund wird, außer man ist ein Hypochonder. Oder veterinärmedizinisch und niederbayerisch ausgedrückt: Allein vom Wiegen wird die Sau nicht fett.

Übrigens, weil ich bei Gräueln bin: Ein Gräuel sind mir oft genug die

Sprüche – Sie verzeihen, wenn ich das so sage, und vielleicht trete ich wieder jemandem auf den Schlipps – mancher Wirtschaftskapitäne in Sachen Bildung. Ich denke etwa an die Forderung der bayerischen Wirtschaft, die Kinder mit vier Jahren einzuschulen und mit 16 Jahren ins Studium zu entlassen. Ich neige immer dazu, unorthodoxe Vorschläge zu extrapolieren. Da wäre es, damit die jungen Leute rascher in die Betriebe kommen, fast noch kreativer, unter Zuhilfenahme der Fortschritte der Pränatalmedizin auch eine Verkürzung der Schwangerschaft zu inszenieren. Nein, meine Damen und Herren, wieder ernsthaft: Man müsste doch eigentlich einmal zur Kenntnis nehmen, dass ökonomische Prinzipien nicht eins-zu-eins auf Schule und Bildung übertragen werden können, weil es große Unterschiede zwischen Wirtschaftspolitik und Schul- und Bildungspolitik gibt, vor allem Unterschiede – und das sage ich jetzt durchaus selbstbewusst –, die die Wirtschaftspolitik zum durchaus einfacheren Unternehmen machen als es Bildungspolitik ist. Ich will es auch begründen: Erstens hat die Wirtschaft ihre rasch ausschlagenden Indikatoren. Die Bildungspolitik kennt dergleichen

kaum. Hier werden Schäden oder Versäumnisse frühestens ein- oder eineinhalb Schülergenerationen später sichtbar. Eine andere Überlegung: Die Anbieter anspruchsvoller Wirtschaftsprodukte können auf einen Konsumenten zählen, der entsprechende Preise dafür zahlt. In der Bildung aber meinen manche Anbieter und Konsumenten ohnehin, sie sei gar ohne den Preis der Anstrengung erwerbbar. Drittens kann die Wirtschaft alles, was sich nicht rentiert, wegrationalisieren. In Fragen der Bildung und Erziehung rentiert sich sicherlich vieles nicht, wenn man an so manchen – ich spreche das jetzt in der Formulierung der „educational correctness“ aus – Erziehungs- und Bildungsresistenten denkt. Aber es wäre inhuman, hier nach Rentabilitäts Gesichtspunkten zu handeln. Viertens hat die Wirtschaft, wenn etwas schiefgeht, immer die externen Schuldigen, meistens ist es dann die Globalisierung. Wenn es dagegen in der Schule schiefläuft, sind natürlich die Internen, die Lehrer, schuld. Und noch ein fünfter Punkt, warum ich glaube, dass die Gestaltung von Wirtschaftspolitik viel einfacher ist als die Gestaltung von Schul- und Bildungspolitik: In der Wirtschaftspolitik glaubt nicht

jeder, mitreden zu können, das erleichtert sie ungemein.

Also, man müsste gelegentlich mal den Spieß mit Blick auf die Wirtschaft herumdrehen und so manchem Manager ein Gedankenexperiment entgegenhalten, das da lautet: Wie sähe es um unsere vielfach beschworenen nationalen Standorte aus, wenn in allen Bereichen des Wirtschaftsmanagements alles so am Schnürchen liefe wie in unserem Bildungssystem? Man vergegenwärtige sich nur, was in Bayerns rund 6.000 Schulen abläuft: tagtäglich 500.000 Unterrichtsstunden, tagtäglich Zigtausende an pünktlichen Schulbussen, tagtäglich an die 100.000 gereinigte Unterrichtsräume, alljährlich an die 20 Millionen verteilte und eingesammelte Schulbücher, alljährlich auf der Basis von mehr als 100 Millionen einzelner Leistungsmessungen 2,4 Millionen Zwischen- und Jahrgangszertifikate.

Und da sage ich wieder mit einem Schuss Selbstbewusstsein: Würde jeder Teilbereich der Volkswirtschaft unter betriebswirtschaftlicher Lenkung diese Managementleistung vollbringen, man müsste um die Konkurrenzfähigkeit so mancher Betriebe und Firmen weniger Sorge haben. Jedenfalls ist es für mich

betrübtlich, dass sich auch so manche so genannten Erziehungswissenschaftler – es gibt auch die ohne „so genannt“, also die echten Erziehungswissenschaftler – auf solche Managementsprechblasen einlassen oder gar meinen, voranzumarschieren zu müssen im naiven Glauben, alle Bildung handhaben zu können wie das Marketing einer neuen Zahnpasta.

Nein, Bildung hat einen übernützlichen Wert. Ich weiß, dass das einem Paradoxon gleichkommt, wenn ich das so ausspreche. Dieses Paradoxon besteht nämlich darin, dass das Übernützliche im Moment zwar potentielle Produktivität kostet, sein Nutzen aber darin besteht, dass das Nachdenken, das Muse und Muße, die Göttin der Kunst und der Müßiggang, im Endeffekt höchst produktiv für den Einzelnen und das Gemeinwesen sind.

Hier stimme ich dem Bildungspapier der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche vom November 2000 ausdrücklich zu. Es trägt den Titel: „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Darin wird erfreulich eindeutig Kritik geübt an einem, so wörtlich, „Totalitarismus neuen Typs“, nämlich dem „subjektlosen Funktionalismus“, der

die Bildung zu erobern drohe. Und es wird gesagt, Wissenschaft, Technik und Wirtschaft sollten doch zur Kenntnis nehmen, dass sie vom Sabbatprinzip profitieren. Und es wird gesagt, der Mensch brauche zum Menschsein eben auch Wurzeln und Beheimatung. Was wüsste Nietzsche zu dieser Debatte beizutragen? Wahrscheinlich würde er sagen: Schule darf nicht Schule sein „am Pflock des Augenblicks“. Und er würde wahrscheinlich, wie damals in seinen Vorlesungen zum Zustand unserer Bildungsanstalten in Basel 1872, erneut sagen: „Dem Menschen wird offensichtlich nur so viel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs ist“.

Nein, meine Damen und Herren, eine Reduktion von Bildung auf das Marktgängige bedeutete einen Verlust an kulturellen Optionen, einen Verlust an konkreten Denkspielräumen und auch an bereichernden Fremdheitserfahrungen.

Deshalb: Erhalten wir uns das, was Schule neben dem Funktionalen auch ausmacht (hoffentlich auch in G8-Zeiten): Chor, Orchester, Theatergruppe, Kleinkunst, Schulsportmannschaft, Weihnachtsbasar, Partnerschaften usw. Es geht in Sachen Bildung, weil sie ja sonst Ausbildung und damit weniger ist,

um den Eigenwert des Nichtökonomischen. Es geht um die Bildung der Persönlichkeit. Im Lande eines Bach und Beethoven, eines Kant und Hegel, eines Goethe und Schiller, eines Humboldt und Kerschensteiner, sollte man das nicht vergessen. Der Werke-Kanon-Gedanke kommt mir in Zeiten der Diskussion um moderne, neue Bildungspolitik zu kurz, kommt mir zu kurz in Zeiten von Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz veröffentlicht werden. Übrigens ein schrecklicher Begriff: „Bildungsstandards“! Der Gedanke kommt mir hier zu wenig zum Tragen, dass es etwa nicht nur einen Grundbestand an Literaturkenntnis, sondern etwa auch im Fach Musik einen Grundbestand an Werkkenntnis geben muss – übrigens auch deshalb geben muss, weil kanonisches Wissen eine unverzichtbare Kommunikationsgrundlage für dieses Gemeinwesen ist. Ein zu schmales Wissen, das übrigens ein Wissen unter aller Kanone ist – damit ist ja nicht das Kriegsgerät gemeint, sondern der Kanon, die Richtschnur ist gemeint –, lässt Kommunikation erst gar nicht, zumindest nicht in anspruchsvoller Weise, entstehen.

Also, hier sollten wir in Deutsch-

land, in Bayern, nicht zu anspruchlos werden. Mir jedenfalls ist es eine Horrorgeschichte, was die FAZ vor einiger Zeit berichtete, nämlich dass eine große deutsche Bank – keine Sorge, deutsch klein geschrieben – für ihre Jungmanager kulturgeschichtliche Wochenend-Crash-Seminare eingerichtet hat. Die jungen Banker sollen in diesem Crash-Kurs zumindest so weit fit gemacht werden, dass sie beim Geschäftsabschluss und Prosecco-Empfang ein kulturelles „name-dropping“ praktizieren können, nach dem Motto: „Ach ja, Herr Kollege, dieser Ludwig van, das war doch der mit der Schicksalsmelodie, oder so ähnlich?“ Nein, meine Damen und Herren, das kann es nicht sein! Ich bin mir sicher, auch Sie wollen keine solchen Funktions-Fuzzis, sondern Persönlichkeiten mit kulturellem Hintergrund, mit kultureller Unterbreitung.

Deshalb sage ich: Nicht das Bewährte und kulturell Gewachsene muss sich vor dem Neuen, sondern das Neue muss sich vor dem Bewährten rechtfertigen und seine Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit beweisen.

Treten Sie bitte mit mir an, diesen Grundsatz im Interesse der uns anvertrauten Kinder und Jugendli-

chen zu verteidigen! Ansonsten würde ich gerne der Politik, und vielleicht darf ich das, Frau Präsidentin, in diesem Hohen Haus, ins Stammbuch schreiben: Wenn ihr denn brutalstmöglich reformieren wollt, dann überlegt euch vorher, wie ihr eine Reform umsetzen wollt und ob ihr dazu die personellen Ressourcen habt. Lasst die Schulen aber auch einfach mal in Ruhe arbeiten und gebt ihnen wieder Zeit zum Durchatmen und zur Konsolidierung. Und denkt gelegentlich daran: Mal keine Innovation, das wär' doch mal eine Innovation. Danke für's Zuhören!

Auszüge aus der Diskussion

Prof. Dr. Dr. h.c.

Heinrich Oberreuter:

Lieber Herr Kraus, meine sehr verehrten Damen und Herren, ich habe ja selten jemanden erlebt, der in 50 Minuten Stoff für 120 Minuten unterbringt, und ich kann nur hoffen, dass die hier anwesenden Postadoleszenten, gehören sie dem degredierenden männlichen oder dem aufsteigenden weiblichen Geschlecht zu, auch alle Teile gut verstanden haben. Ich habe auch selten ein so profiliertes Referat gehört, und bin ganz überrascht, dass Sie einen so brausenden Applaus gekriegt haben. Es müssten eigentlich auch ein paar da sein, die Ihnen widersprechen. Ich will das ausdrücklich nicht tun, bin Ihnen sehr dankbar für Ihre letzten Bemerkungen über den übernützlichen Wert von Bildung, an der man ja eigentlich sehr vieles Kritisches aufhängen muss, wenn man auf die heutige Bildungslandschaft und auf die Bildungspolitik schaut. Und als Sie die kleingeschriebene deutsche Bank erwähnten, fiel mir unser alter Pennälerwitz ein, dass ein Jungmanager vor dem Schillerbild steht und sagt: „Mensch Jöte, jetzt kenn' ick dir – kleene Nachtmusik“ – und dann das Motiv von Beethovens Fünfter trällert. Ich würde bei

all dem noch hinzufügen, dass das, was Sie an den idyllischen, also schulfamilienhaften Zuständen in Finnland geschildert haben, was die Klassenstärken, die Vertretungsreserve, die Differenzierungsmöglichkeiten und was vor allen Dingen den Einsatz von Schulpsychologen und Sozialarbeitern an den Schulen betrifft, dass wir das in Bayern vielleicht auch akzeptieren würden. Wenn wir das hätten, dann wären wir, glaube ich, ein Stück weiter, aber auch teurer. Also, man kann auch in die Richtungen suchen und man wähle aus dem vielfältigen Angebot von allem das Beste. Anregungen können wir noch viele diskutieren. Wir können jetzt aber auch Fragen und Diskussionsbeiträge vertragen. Und so wie ich Herrn Kraus in seinem Profil, das er hier gezeigt hat, einschätze, verträgt er auch den einen oder anderen Widerspruch, falls es ihn geben sollte. Bitte Herr Kraus, kommen Sie zu mir. Sie dürfen natürlich auch Zustimmung äußern.

Fragesteller: Ich habe zwei Fragen. Eine ganz simple: Was verstehen Sie im Rahmen von PISA unter Lesekompetenz? Dass man flüssig vorlesen kann oder dass man einen

Text liest und ihn interpretieren kann? Das ist die eine Frage. Die andere: Ich habe ein wenig geschmunzelt über Ihre Schüsse gegen die Industrie, die natürlich an Ausbildung und weniger an Bildung interessiert ist. Aber ich hatte im Stillen erwartet, dass auch ein Schuss auf unsere bayerische Regierung käme, denn wir haben doch jetzt auch bereits eine Verkürzung um ein Jahr im Gymnasium. Und das fällt doch auch in diese Richtung. Danke.

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter: Also, Herr Kraus ist einer der schärfsten Kritiker des G8. Und um des Friedens in diesem Hause willen wäre ich dankbar, wenn er nicht die gesamte Batterie seiner Kritik hier abschießen würde.

Josef Kraus: Ihre erste Frage ist schnell beantwortet. Beim PISA-Lesetest geht es nicht um lautes Vorlesen, um Vortragen, um Rezitieren, sondern es handelt sich um sinnentnehmendes Lesen von Sachtexten, nicht von literarischen, nicht von funktionalen Texten, sondern von Sachtexten, übrigens nicht nur von Texten, sondern auch zum Beispiel von Statistiken, Zahlenkolonnen, Histogrammen usw.

So geht der PISA-Test an den Subtest Lesen heran. Was das Zweite betrifft: Ich bin nach wie vor kein Freund der Verkürzung des Gymnasiums, und das, was ich vor zweieinhalb Jahren kritisch gesagt habe über die Verkürzung des Gymnasiums, ist zum größten Teil eingetreten. Ich habe damals gesagt, es wird eine erhebliche Belastung für die Schüler, es droht zu einer teilweisen Dekultivierung des Schulnachmittags zu werden, weil die Schüler halt bereits mit 12, 13 Jahren zwei Pflichtnachmittage haben. Es wird sich personell kaum schultern lassen. Sie sehen ja jetzt, dass schon wieder die Kürzungen an den Stundentafeln stattfinden gegenüber dem Konzept von vor zwei Jahren. Und ich habe damals auch gesagt, man sollte einen Gesunden nicht amputieren. Zu dieser Aussage stehe ich nach wie vor. Das ist der Bildungspolitiker oder Bildungstheoretiker Kraus. Dass der Oberstudiendirektor Kraus natürlich im Interesse seiner Schüler aus den G8-Vorgaben versucht, das Beste zu machen, das ist auch klar. Ich tröste dann Schüler und Eltern immer damit, dass ich sage: Ihr werdet auch in Zukunft mehr leisten, als es die Schulpolitik zulässt. (Applaus) War das jetzt dezent genug, Herr Professor?

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter: Für mich schon. Ich bin mir nur nicht sicher, was dieses Haus alles noch aushält. Das ist eine ganz andere Frage.

Josef Kraus: Eine Zweidrittelmehrheit ist so souverän, dass sie Vieles aushält.

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter: Will die Zweidrittelmehrheit sich artikulieren?

Fragesteller: Ich hätte auch zwei Fragen. Die erste Frage: Ich habe Sie so verstanden, dass Sie sagen, eigentlich haben wir genügend Abiturienten und genügend Studienabgänger, wir brauchen nicht mehr. Halten Sie das aber hinsichtlich der Zukunft, die uns hoffentlich bevorsteht, für richtig? Die zweite Frage: Ich stimme Ihnen auch mit dem Gymnasium zu, aber insgesamt, wenn man es jetzt über einen weiteren Länderbereich betrachtet, dauert bei uns die Ausbildung, wenn ich jetzt die Universität dazu nehme, besonders lange. Aber ist es ausreichend, wenn man in Deutschland das Abitur im Durchschnitt mit 18 oder 19 Jahren ablegt, während dies in anderen Ländern schon mit 17 oder 18 geschieht? Dann habe

ich noch eine dritte: Ich stimme Ihnen mit Ihrem großen Bildungsansatz Sprache, Geschichte, musische Erziehung voll zu, gerade im Rahmen der Persönlichkeitsbildung. Und ich finde, mit unserer deutschen Sprache ist es ja ganz schlimm, wie die auf allen Ebenen vernachlässigt wird. Deswegen ist es auch besonders schwer, bei der Sprache wieder auf ein Niveau zu kommen. Ich glaube, das geht weit über den schulischen Bereich hinaus. Aber meine Frage heißt: Wie weit ist Ihr Bildungsbild für die Schule in der bayerischen Schulpolitik realisiert?

Josef Kraus: Jawohl, es ist sicherlich – ich fange mal mit der letzten Frage an – in Bayern noch mehr realisiert als in manchen anderen Bundesländern. Aber ich sehe schon auch da und dort ein gewisses Bröckeln. Woher das Bröckeln auch immer kommt, ob es politisch inszeniert ist oder wie auch immer, das lasse ich mal dahingestellt sein. Wenn ich mir aber allein die Debatte anschau, die wir die letzten Wochen und Monate um das Fach Geschichte im Gymnasium der Zukunft und in der gymnasialen Oberstufe hatten, dann ist diese Diskussion eigentlich eines Kultur-

und Traditionsstaates nicht würdig. Darum möchte ich eindeutig sagen: Bitte haltet an diesem Fach Geschichte quer durch alle Jahrgangsstufen fest und degradiert dieses Fach nicht zu einem substituierbaren Fach oder lasst es gar über ganze Jahrgangsstufen heraus! Zu Ihren anderen beiden Fragen, die ein bisschen etwas miteinander zu tun haben: Ich habe nicht gesagt, dass ich mit der vorhandenen Quote an Hochschulberechtigungen, Studierberechtigungen zufrieden bin. Ich sage aber noch mal: Wir haben hier innerdeutsch ein erhebliches Gefälle, das auf eine große Gerechtigkeitslücke hinausläuft. Diese Gerechtigkeitslücke möchte ich eingefangen haben, indem alle Bundesländer ein Zentralabitur machen. Dann wird es schon erheblich gerechter. Aber es kann doch nicht sein, dass in Bayern die Quote der Allgemeinen Hochschulreife – das ist jetzt nur eine von drei Hochschulreifen; es gibt noch die Fachhochschulreife und die fachgebundene Hochschulreife –, bei 18 Prozent liegt und in anderen Flächenländern bei über 30 Prozent. Ich vergleiche jetzt nicht mit den Stadtstaaten, das wäre nicht ganz gerecht. Im Übrigen haben Sie vielleicht gehört,

dass ich gesagt habe, was die vertikale Durchlässigkeit betrifft, ist noch nicht alles ausgereizt. Und damit meine ich natürlich auch Zugänge beispielsweise über die berufliche Bildung zum Studium. Also, da müsste noch was drin sein. Aber man muss im Hinterkopf immer wieder berücksichtigen, dass auch in Sachen Bildung das mathematische Prinzip von dem reziproken Verhältnis von Qualität und Quantität gilt. Studierberechtigung und Studierbefähigung müssen zu einer gewissen Deckung gebracht werden. In manchen Bundesländern ist die formal juristische Berechtigung und die Befähigung dazu auseinander gelaufen. Der andere Punkt, den Sie angesprochen haben, war, dass unsere Hochschulabsolventen sehr alt seien. Nun, da möchte ich Ihnen mit einigen Argumenten und einigen Fakten schon auch deutlich widersprechen. Es stimmt nicht, auch wenn es hier in diesem Hause gelegentlich wieder bemüht wird, dass in Deutschland die Hochschulabsolventen 28 sind. Meine Damen und Herren, ein Drittel unserer Hochschulabsolventen, nämlich die Absolventen der Fachhochschule – und das ist ein deutsches Spezifikum, auf das wir stolz sein können, mit dem wir gut

gefahren sind – sind 23, 24 Jahre alt. Und ich kenne im eigenen Familienbereich Rechtsreferendare, die sind 24 Jahre alt und nicht 28, wie es gelegentlich heißt. Wenn wir Verzögerungen haben, dann bedenken Sie bitte, dass wir sehr spät einschulen mit einem Durchschnittsalter von sechsdreiviertel Jahren. Gut, das kriegen wir jetzt ein bisschen in den Griff, indem wir so sukzessive einen Monat mit den Stichtagen nach hinten gehen, bis wir am 31.12 gelandet sind. Dann sind wir vielleicht irgendwann bei 6,2 und nicht mehr bei 6,7 oder 6,8. Dann haben wir Verzögerungen, natürlich bedingt durch Wehr- und Ersatzdienst. Das haben die Franzosen nicht, das haben die Engländer nicht. Die Franzosen spätestens nicht mehr seit Abschaffung der Wehrpflicht. Und dann haben wir, nicht in der Fachhochschule, sondern in der wissenschaftlichen Hochschule, natürlich ein anderes Verständnis, ein Humboldt'sches Verständnis von Breite, das manchmal ein bisschen auszufern droht. Aber auch da gibt es die Beispiele, die Freischussregelungen usw., die mit 8, 9, 10 Semestern ein hervorragendes Examen machen. Und dann gibt es natürlich auch bestimmte Universitäten, da

liegt ein bestimmtes Fach, z. B. die Psychologie, bei durchschnittlich 16 Semestern. Das ist natürlich nicht gut. Also, wenn man die Leute etwas jünger im Arbeitsleben haben möchte, dann muss man bei all diesen Faktoren ansetzen. Der geringste Faktor ist dabei ein neunjähriges Gymnasium.

Fragesteller: Ich hatte mir eigentlich erwartet, dass Sie weniger auf die relative Einschätzung Deutschlands im PISA-Vergleichstest abheben, sondern mehr auf den Inhalt, die Absicht von PISA, nämlich vorzuführen, was ein 15-jähriger, der im Schnitt in der betrachteten OECD-Welt dann schon selbständig in das Berufsleben eintritt, an Grundfähigkeiten besitzen muss im Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft und cross-curriculares Denken, um dann im Leben bestehen zu können. Und die wichtige Ausgangsmaxime auch von der PISA-Gruppe ist, damit lebenslanges Lernen einzuleiten. Das andere: Sie haben in Ihrem letzten Teil der Ausführungen sehr löbliche Maximen formuliert, denen ich voll zustimmen kann, aber die eben heute leider nicht stimmen. Ich komme nun auch im Ausland etwas herum, u.a. in Brüssel. Und da pas-

siert es, dass eben die Engländer mit 23, 25 schon da sind und erfolgreich um Positionen konkurrieren, während unsere schon 28, 30 Jahre alt sind. Diese Zahlen sind nicht wegdiskutierbar. Insofern sehe ich den Sinn einer Veranstaltung wie der heutigen eher darin zu sagen: Was können wir in Deutschland tun, um dem Bildungsstandort Deutschland eine Chance zu geben, die auch letztlich ein Beitrag zur erfolgreichen Bewältigung der Globalisierungsherausforderung ist?

Josef Kraus: Sie trauen der PISA-Testung etwas zu, was sie nicht leisten kann. PISA testet einen ganz engen Ausschnitt von Fähigkeiten, PISA hat nichts mit der Fähigkeit zur lebenslangen Weiterbildung zu tun. Im Übrigen ist das keine Fähigkeit, sondern das ist eine Bereitschaft, also etwas Motivationale. PISA misst auch aus dem Bereich Lesen und Mathematik nur etwas sehr, sehr Enges. Also überschätzen Sie PISA bitte nicht. Ich bitte herzlich darum, PISA einmal so zu sehen, wie es andere Länder auch sehen, als eine kleine, interessante Studie, die aber nichts über die Komplexität von Bildungsprozessen oder gar von Fragen der Vermittlung individueller oder kultureller

Identität aussagt. Was die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Bildungsabsolventen auf internationaler Ebene betrifft, bin ich nicht überzeugt, dass Firmenchefs sich nur am Alter orientieren, sondern sie orientieren sich schon auch an der persönlichen Reife. Das ist keine kalendarische Frage, sondern sie orientieren sich an der Breite der Bildung, und ich glaube, da ist das Humboldt'sche Verständnis von Universität, das ja übrigens das Vorbild auch für die amerikanischen Spitzenuniversitäten war, eine solidere Grundlage für das, was jemand später an Flexibilität aufbringen muss, als mit Scheuklappen bewehrt auf eine gewisse Funktionalisierung hinzusteuern. Im Übrigen, wenn unsere jungen Leute auf dem internationalen Markt keine so guten Chancen haben – ich habe Zweifel an dieser These –, dann hat das vielleicht auch ein bisschen damit zu tun, dass in Deutschland genügend Leute die Qualifikation und die Qualität unserer Absolventen ständig schlechtreden. Wenn in Deutschland ständig gesagt wird, wir entlassen miserable Schulabsolventen und Hochschulabsolventen, dann sind das Konkurrenznachteile, in Brüssel, in den Vereinigten Staaten, in den USA usw. Also, ein bis-

schen mehr Selbstbewusstsein, ein bisschen weniger Selbstvergessenheit gegenüber den deutschen Bildungsstrukturen würde ich mir schon wünschen. Und jetzt weiche ich noch mal in den Hochschulbereich aus. Ich vermag es nicht einzusehen, warum ein weltweit hoch renommiertes Ingenieursdiplom jetzt auf dem Bologneser Altar geopfert wird. Ich verstehe das nicht.

Fragestellerin: Ich bin vom Ausländerbeirat in München. Ich finde toll, dass Sie auch erwähnt haben, dass Bayern in der PISA-Studie bei den Migranten der ersten Generation am schlechtesten von den Bundesländern abgeschnitten hat, am besten war Bremen. Das heißt, dass wie vor 20 Jahren immer noch in der ersten Generation nur 10 Prozent aufs Gymnasium gehen; Realschüler gibt's mehr. Auch hinsichtlich der Herkunftsländer gibt es hier Unterschiede. Aber, wie Sie schon am Anfang sagten, die Schule soll ja die Persönlichkeit stärken. Und mittlerweile ist es in Deutschland schon so, dass fast jeder dritte Schüler einen Migrationshintergrund hat. Ich gehöre auch zur ersten Generation, meine Kinder sind mittlerweile auch schon

20 und erwachsen, und die Probleme waren immer die gleichen. Für uns ist die Aussortierung in der 4. Klasse zu früh, weil zum Beispiel die Sprachförderung, die jetzt gefordert wird, leider auf Kosten des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts geht. Und es gibt auch viele Studien über die Zukunft gerade der Kinder, die daheim eine andere Sprache sprechen. Die Muttersprache ist eine Grundlage für das Erlernen einer anderen Sprache. Wenn man nur Deutsch fördert, aber die Muttersprache nicht, haben die Kinder trotzdem kein Sprachgefühl. Man muss auch die Kinder mit Migrationshintergrund und deren Persönlichkeitsentfaltung im Visier haben. Man lernt Englisch und Französisch wunderbar, eröffnet sich praktisch Möglichkeiten auf der ganzen Welt, aber die Muttersprache kommt hier im Bildungssystem zu kurz und wird ein bisschen unterschätzt.

Josef Kraus: Ihre Eingangsbemerkung war ja die Behauptung, dass Migranten in Bremen besser abschneiden als in Bayern. (Fragestellerin: In der Relation!) Das ist kategorisch falsch. Wir müssen von den Fakten ausgehen. Bayerische Migrantenkinder schneiden besser

ab als die nichtgymnasialen Deutschen in vier Bundesländern. Das zum Thema Integrationsfähigkeit des bayerischen Schulsystems. Natürlich ist da noch etwas ausbaufähig, das ist ganz klar. Und ich habe gesagt, es muss uns gelingen, vor allem Migrantenkinder der ersten Generation, die deutschlandweit die schwächsten Ergebnisse haben, in die Unterrichtssprache, in die deutsche Landessprache zu integrieren. Deswegen will den Migrantenkindern niemand ihre muttersprachliche Identität nehmen. Wenn es die Kinder schaffen, zweisprachig aufzuwachsen, gut. Aber meine Bitte an Sie wäre, dass Sie zu Ihren Mitbürgern sagen: Nutzt die Möglichkeiten! Deutsch als Fremdsprache zu lernen, das ist das entscheidende Vehikel zur Integration in die Gesellschaft, in die Schule usw. Schauen Sie sich die Statistik des Bundesinnenministeriums von Anfang März an. Nur ein Drittel der Zuwanderungsmigranten nutzt die Kurse. Und ich weiß nicht, ob das auf Dauer gutgehen kann. Wenn wir das international vergleichen, ist das in anderen typischen Zuwanderungsländern anders. Dass die Migrantenintegration in Neuseeland, in Australien, in Kanada, in den USA besser funktioniert als bei

uns in Deutschland, hat natürlich auch mit anderen Integrations- bzw. Migrations- und Zuwanderungsregelungen zu tun. Da gibt es gewisse Ansprüche, Tests usw. Und im Übrigen: Von dem, was der Herr UNO-Kommissar vom Stapel gelassen hat, kann ich mich überhaupt nicht beeindruckt lassen. Und dass ihm hier von bestimmten Leuten der rote Teppich ausgelegt wurde, meine Damen und Herren, das sind Leute, die PISA-Tests ja eigentlich nie haben wollten. Das könnte ich Ihnen jetzt alles nachweisen. Nein, es gibt in Deutschland ein Recht auf Bildung wie in kaum einem anderen Land der Welt, ich habe es bereits gesagt. Eine 12-jährige Schulpflicht gibt es kaum woanders. 85 Prozent machen den Sekundar-II-Abschluss. Wer hier davon sprechen kann, einem großen Teil der deutschen Bevölkerung werde das Recht auf Bildung verweigert, der hat sich überschätzt, weil er geglaubt hat, das Schulsystem Deutschlands mit 16 Bundesländerausprägungen, 42.000 Schulen, 800.000 Lehrern, an die 20 verschiedenen Schulformen bei einem Schnellritt durch Deutschland erfassen zu können. Das war Anmaßung, das sollten wir längst hinter uns lassen. Dass es die

Presse hochgejubelt hat, bedauere ich sehr. Also noch einmal meine herzliche Bitte: Bei aller Achtung der sprachlichen, der kulturellen Identität der Migranten und ihrer Herkunftsländer – das entscheidende Vehikel zur Integration hier, und übrigens auch zur Verhinderung und Vermeidung von Parallelgesellschaften, ist Sprache, Sprache, Sprache, Landessprache, Landessprache.

Fragesteller: Vorweg meinen Dank für Ihre Polemik, die mir natürlich Spaß gemacht hat. Mit großem Ernst habe ich Ihrer Argumentation Folge geleistet und mit großer Sympathie habe ich Ihr Plädoyer für die Geschichte gehört, das ist mein Fach. Und da liegt aber auch ein Problem, für das sich die Kulturpolitiker bislang nicht so sehr interessiert haben. Von jungen Geschichtslehrern wird verlangt, dass sie über Dinge unterrichten, die sie eigentlich nie studieren konnten. Da wird vom Tier-Mensch-Übergangsfeld über die gesamte Vorgeschichte, über die ägyptische, die altorientalische Geschichte bis zu den Griechen hin von den jungen Leuten verlangt, etwas zu unterrichten, was in der Regel von hundert keine zwei studieren konnten. Das geht

aber noch weiter. Die Schule ist längst fortschrittlicher als die Universität, die wegen des Prinzips des Positivismus sich selber nicht so reformieren kann, wie es eigentlich notwendig wäre. Beim Altertum haben wir ja noch einen relativ weiten Blick von Spanien bis nach Libyen. Aber nirgends ist der Schauplatz so beengt, ich hätte beinahe gesagt borniert, wie beim Mittelalter, wo in der Regel nur vom Alten Reich die Rede ist mit einem kleinen Blick nach Frankreich und vielleicht einmal nach England, vom Osten Europas gar nicht zu reden. Wir leben aber in einem Zeitalter der Europäisierung und der Globalisierung, und es ist einfach nötig, hier die Türen aufzumachen und Dinge mit einzubeziehen, die bisher nicht da waren. Es gibt zur Bewältigung dieser wahrhaftig schwierigen Frage interessante Beispiele, vor allem in den Vereinigten Staaten, und es gibt auch einige Thesen dazu, die man aber wie saures Bier anbieten muss und die niemanden vom Sessel reißen. Das tut mir leid, unsere historisch-politische Bildung darf in der Zukunft nicht so eng sein. Sie muss weiter werden.

Fragesteller: Ich finde, ein Aspekt

ist bei Ihnen zu kurz gekommen, und das ist die Frage: Lernen wie man lernt. Ich habe ein Beispiel: Mein Enkel ist seit August letzten Jahres in Peking, geht dort auf eine internationale Schule, ist 11 Jahre alt, hatte ein Jahr Englisch in Ottobrunn auf dem Gymnasium, musste also Englisch lernen, damit er dem Unterricht folgen kann, und hat das sehr schnell geschafft. Dort werden die Kinder systematisch dazu erzogen, selbst zu forschen und zu gewissen Themen den Stoff zusammenzusuchen und sich eine eigene Meinung zu bilden. Das ist etwas, was bei uns zu kurz kommt, gerade angesichts der Tatsache, dass wir lebenslang lernen müssen. Ein Punkt noch: G8. Ich bin glühender Anhänger einer Verkürzung der Schulzeit. Es lässt sich sehr viel mehr Stoff unterbringen als heute im G9. Ich war vier Jahre in New York. Dort sind meine Töchter auf die UN-Schule gegangen. Als wir nach Bonn zurückkamen, konnten sie glatt eine Klasse überspringen, weil sie stoffmäßig voraus waren. Und meine Tochter ist dann ein halbes Jahr später wieder in New York gewesen, war in ihrer alten Klasse und sagte: Wenn ich jetzt zurückkäme, müsste ich ein Jahr zurück, weil die inzwischen so viel

gemacht haben, dass ich nicht mehr mitkäme. Kinder sind also sehr aufnahmefähig, und das sollte ausgenutzt werden.

Fragestellerin: Mein Name ist Simone Tolle, ich bin bildungspolitische Sprecherin der GRÜNEN. Herr Kraus, Sie haben in Ihrem Vortrag negiert, dass es in unserem Schulsystem so etwas gibt wie ein soziales Gerechtigkeitsproblem. Sie haben eigentlich gesagt, der Sohn des Tagelöhners habe bei gleichem Talent die gleichen Chancen wie der Sohn eines Kaufmanns. Ich streite das ab. Und weil Sie auch gesagt haben, die bildungsferne Schicht habe eine Holschuld, wollte ich Sie fragen: Was sagen Sie einem Kind, das aus einer bildungsfernen Schicht stammt und dessen Eltern dieses Kind nicht fördern wollen oder können, wie es seine Holschuld erfüllen kann? Zweite Frage: Sie haben gesagt, wir dürsten nach Wissen, aber ersaufen in Informationen. Und ich glaube, das beschreibt ein Problem ganz gut. Wir sind nämlich schon längst in der Wissensgesellschaft angekommen, und unser Bildungssystem muss sich wegbewegen von einem reproduzierenden aus der Industriegesellschaft in die Wissensgesell-

schaft. Sie haben aber als Art, wie Sie den Unterricht machen wollen, eigentlich nur den guten alten Frontal- oder sich fragend entwickelnden Unterricht beschrieben. Wie glauben Sie, dass sich Unterricht verändern muss, um auf die Wissensgesellschaft vorzubereiten, damit wir nicht die Umstände weiterführen müssen, die Sie anfangs beschrieben haben, dass nämlich jeder auf tumbe Medienberichte hineinfällt und sich lediglich dafür interessiert, wie die Unterwäsche eines 22-jährigen Popstars aussieht?

Josef Kraus: Jetzt würde ich am liebsten zu dem, was Sie gesagt haben, einen Vortrag halten über die Bedeutung des konkreten Wissens. Meine Damen und Herren, verachten wir doch bitte konkretes Wissen nicht! Ich kenne diese abfälligen Bemerkungen über abfragbares Wissen und Fakten. Es gibt für die Vermittlung von ganz konkretem Wissen ganz entscheidende Argumente. Erstens ein lernpsychologisches und neurophysiologisches. Nur wer viel weiß, entwickelt Strukturen im Gehirn und kognitive Strukturen, in die er dann neue Informationen immer leichter einordnen kann. Auch das

fachübergreifende Denken, zu dem wir unsere Schüler erziehen wollen, gedeiht nur auf der Basis von möglichst konkretem Wissen, sonst würde es eine Vernetzung von Nullmengen geben. Die zweite Begründung ist eine staatsbürgerliche. Sie haben es angedeutet mit Ihrer Bemerkung: Wir wollen Leute, die mündig Presseberichte usw. registrieren. Das kann ich unterschreiben. Das ergänze ich mit einem Aphorismus von Marie von Ebner-Eschenbach. „Wer nichts weiß, muss alles glauben.“ Zur politischen Mündigkeit gehört viel, viel, viel Wissen. Und deshalb will ich konkretes Faktenwissen in den Naturwissenschaften, in den Sozialwissenschaften, in der Geschichte, dann ist man weniger verführbar. Nur über abstrakte Schlüsselqualifikationen zu reden, das ist mir zu wenig, da bleibt man verführbar. Aber das konkrete Wissen immunisiert gegen Demagogen, um es mal so zu sagen.

Auf die Frage des Herrn über Lernen lernen antworte ich auch mit meinem Plädoyer für konkretes Wissen. Lernen lernen gedeiht nur auf der Folie konkreter Inhalte. Nur dann kann ich Lernen lernen. Da ist natürlich etwas verbesserungsfähig. Und natürlich sind unsere Lehrer

nicht in jedem Fach und nicht an jeder Stelle so weit. Sie sind ja alle nicht auch zusätzlich noch diplomierte Lernpsychologen und Gehirnforscher usw. Nur am Rande: Die Gehirnforschung hat bislang nichts zutage gefördert, was wir nicht aus der alten Gedächtnis- und Lernpsychologie schon gewusst hätten, nur eben jetzt mit einem moderneren Anspruch und Begriffen aus der Neurophysiologie. Auch das Lernen lernen bedarf der Basis des ganz konkreten Wissens. Sie haben die richtige Bemerkung gemacht, dass das Wissen immer rascher veraltet, dass die Halbwertszeiten des Wissens in bestimmten Bereichen drei Jahre sind, also das Wissen des Jahres 2006 im Jahr 2009 überholt ist. Aber, meine Damen und Herren, es gibt unendlich viel Wissen, das sich nicht überholt. Die mathematischen Grundgesetze, viele naturwissenschaftlichen Grundgesetze, lateinische Vokabeln, auch historische Fakten, haben eine unendliche Halbwertszeit. Und selbst englische Vokabeln haben eine Halbwertszeit von ein paar hundert Jahren. Wir sollten uns also nicht blenden lassen von dieser Aussage, das Wissen verdoppelte sich alle zehn Jahre und es sei sowieso überholt und

deshalb kein konkretes Wissen nötig. Nein, was in der Schule vermittelt wird, ist eine Basis, auf der aufbauend ich mit allen möglichen Entwicklungen in meinen Fachbereichen besser ausgestattet bin. Ich habe jetzt vielleicht etwas gekünstelt einen Dissens hergestellt, aber ich sage noch mal: Konkretes Wissen ist unverzichtbar, denn nur auf dieser Basis gedeiht politische Mündigkeit, nur auf dieser Basis gedeiht Lernen lernen.

Dem, was der Kollege zum Thema Geschichte gesagt hat, kann ich nur zustimmen. Zu dem, was Sie, Frau Abgeordnete, über Gerechtigkeit sagen: Ich habe von Leistungsgerechtigkeit gesprochen, nicht von sozialer Gerechtigkeit. Und ich antworte Ihnen vielleicht jetzt ein bisschen verkürzt. Wir können Eltern nicht bevormunden und sagen: Tu dein Kind auf's Gymnasium, wenn es Eltern nicht wollen. Das wäre eine Verstaatlichung von Erziehung, die ich an anderer Stelle angesprochen habe. Ich habe auch gesagt, dass da wahrscheinlich noch nicht alle Potentiale erschöpft sind. Aber ich bleibe bei der Aussage, dass es schon auch eine Holschuld gibt.

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter: Vielen Dank Herr Kraus,

herzlichen Dank für die profilierte Diskussion wie auch für den profilierten Vortrag.

Meine Damen und Herren, ich habe natürlich noch eine ganz leise Schlussbemerkung zu machen, und zwar weil mich ein Tatbestand seit Jahrzehnten aufregt. Wir denken zu wenig komplex. Ich weiß nicht, warum Wissen und Lernen lernen Gegensätze sind. Wir reden aber die ganze Zeit so, als ob man entweder das eine tun müsste oder das andere. In Wahrheit gehören die Dinge natürlich zusammen. Ich weiß auch nicht, ob wir zu wenig komplex denken, wenn man immer nur an die Verjüngung unserer Studienabsolventen denkt. Wir sind im Augenblick dabei, die Qualifikationsstruktur unserer akademischen Berufswelt zu zerschlagen, indem wir uns anschließen an Modelle, die mit dem deutschen nicht vergleichbar sind. Ich kann Sie im Übrigen beruhigen. Als Mitglied des Kuratoriums der TU Dresden weiß ich ziemlich genau, dass die führenden Technischen Universitäten in Deutschland den Diplomingenieur nicht preisgeben werden, zumindest nicht in der Substanz. Sie werden erstens die Studiengänge so gestalten, dass sie den Stand des Diploms verteidigen. In ihrem Abschluss-

zeugnis werden sie darauf aufmerksam machen, wie immer er dann heißt, dass der Abschluss der Qualifikation des guten alten Diplomingenieurs entspricht. Damit hat man dann weltweit einen Markenartikel verteidigt. Masterstudiengänge sieht man bei den führenden Technischen Universitäten nur als eine zusätzliche willkommene Differenzierungs- und Spezialisierungsmöglichkeit. Da wird nichts preisgegeben, während wir sonst im Augenblick im europäischen Kontext – wenigstens im Westen – fast die einzigen sind, die Bologna wirklich umsetzen. An Italien geht Bologna völlig vorbei. Bologna liegt hochschulpolitisch nicht in Italien. Die Italiener haben in Anschließung an die Präambel der entsprechenden Papiere – in der steht, nichts solle den nationalen Bildungskulturen von ihrer Individualität und ihrer Leistungskraft und Organisation genommen werden – erklärt, sie sähen keinen Anlass zu Änderungen an ihrem vorzüglichen Hochschulsystem. Es möge jeder machen, was er für richtig hält. Die Deutschen sind die einzigen in Europa, die Bologna für richtig halten. Über die Ergebnisse werden wir uns wundern: z.T. interdisziplinäre Studiengänge ohne fachwissenschaftli-

che Substanz, wenigstens an kleinen Universitäten. Die Assistenten von heute können froh sein, die alte deutsche Universität noch zu kennen. Die neue deutsche Fachhochschule wird grausam. So werden die Dinge sich entwickeln. Wir erleben im Augenblick – ich will jetzt nicht kulturpessimistisch sein, aber ich bin es natürlich doch – in der Tat die Zerschlagung von ganz bewährten, inhaltlichen, wissenschaftlichen Strukturen und Entwicklungsmöglichkeiten. Aber darüber können wir uns ein andermal unterhalten.

Es ist ohnehin schwierig, in einem Freistaat über Bildung zu reden, in dem man die 400.000 Euro für das Historische Kolleg nicht aufzubringen vermag – eine bildungspolitische Schandtat allererster Güte! (Applaus) Ich hatte in pectore vor, an die Öffentlichkeit zu gehen und dem Historischen Kolleg 100.000 Euro aus dem Etat der Akademie für Politische Bildung zu spenden. Das kann ich aber nicht, weil ich die selber brauche. Aber als polemische Tat hätte mich das wirklich sehr gereizt.

Wir sind im Augenblick in einer Situation, in der aus den Gründen der Verzweckung der Bildung mittlerweile die Geschichtswissenschaft

und die politische Bildung in der Schule im gleichen Boot sitzen, weil sie durch Wirtschaft und Recht überwältigt werden sollen. Wobei ich nichts von einer politischen Bildung ohne Wirtschaft halte. Die Amerikaner sind da viel weiter als wir, auch in der hoch professionalisierten Politikwissenschaft. Ich stimme dem Diskussionsteilnehmer völlig zu, dass man das alles erweitern muss, aber dann muss man eben auch Wirtschaftsordnungspolitik machen und nicht Bankenwesen und mathematische Theorie-spiele und nicht, welche sechs Bedingungen zutreffen müssen, damit ein Scheck ordnungsgemäß ausgefüllt wird. Das habe ich in meinem Leben noch nie wissen müssen. Aber es stand eine Weile in bayerischen Lehrplänen.

Also lassen Sie uns daran festhalten: Bildung ist eine Veranstaltung, die zunächst einmal zweckfrei ist und jedem Individuum nutzen soll. Und erst dann kommt der gesellschaftliche Nutzen hinterher. Und dann kommt das, was Frau Stamm gesagt hat: die Qualifikation durch Bildung als Eintrittsbillet in die Leistungs- und Wissensgesellschaft und zu dem Zweck, dass jeder die Chance hat, seines eigenen Glückes Schmied zu werden. Denn der Staat

wird einem in Zukunft immer weniger Lebenschancen zuweisen. Man muss es selber tun. Aber der Staat hat, glaube ich, schon die Pflicht, daran mitzuwirken, dass der Einzelne es selber tun kann.

Damit entlasse ich Sie und wünsche Ihnen einen schönen Abend.

