

Die Konsequenzen
spaßbetonten Lernens sind
ein weltweites Problem

Schulpolitik in Deutschland – Wo stehen wir national und international?

Josef Kraus

Deutschlands Schulen sind ins Gerede gekommen: Die Wirtschaft mosert über die mangelnden Kenntnisse der Schulabgänger, und die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS-Studie) attestiert den jungen Deutschen nur mittlere Rangplätze in Mathematik und Naturwissenschaften. Neidvoll blickt deswegen so mancher in andere Länder. Das Ausweichen ins Internationale wurde gar zum Quell pädagogischer Poesie: Alles, was man sich an Horrorbildern vom deutschen gegliederten Schulwesen, von „Frontalunterricht“ sowie an Sehnsüchten nach „Kindgemäßheit“ und „Schülerzentrierung“ zusammengereimt hatte, wird international unterfüttert. Die internationale Presse attestiert demgegenüber dem deutschen Schulsystem ein hohes Qualitätszertifikat. Frage also: Wo stehen wir national und international? Wie schneiden wir im Vergleich ab?

Beispiel Frankreich

Die Urteile der Franzosen über ihre Gesamtschule sind nicht schmeichelhaft. Es häufen sich Schlagzeilen wie „Le collège, le trou noir de la pédagogie“ (Die Gesamtschule, das schwarze Loch der Pädagogik). Das als Einheitsschule konzipierte *collège unique pour tous* (eingerrichtet 1975) gilt als gescheitert, weil es Leistungsunterschiede nivelliere, weil es sich als Schule für den Durchschnitt erwiesen habe – und weil trotzdem alle aufstiegen. François Bayrou, von 1993 bis 1997 Erziehungsminister der konservativen Regie-

rung, hat in seinem Buch *La décennie des malappris* (Das Jahrzehnt der Ungezogenen/Flegel) das „collège“ gar als „sanglante anerie“ (himmelschreiende Eselei) bezeichnet.

Eltern, die auf ihre Kinder etwas halten, nehmen nahezu alles auf sich, um den Zugang zu einem renommierten *Lycée* oder zu einer privaten Schule zu erreichen; sie eröffnen sogar Tarnwohnsitze im Einzugsbereich der gewünschten Schule. Die vom damaligen Ministerpräsidenten Michel Rocard 1989 verkündete Absicht, die *uniformité* des Schulwesens müsse der *efficacité* weichen, kam über die Option nicht hinaus. Und somit bleiben die verordnete *égalité* und die Vermassung des Baccalauréat die herausragenden Probleme des französischen Schulwesens bis in die Regierungszeit des sozialistischen Premiers Lionel Jospin, ehemals selbst Bildungsminister, und seines von Juni 1997 bis April 2000 amtierenden Bildungsministers Claude Allègre. Dieser sah zu seinem Amtsantritt das Heil der Schule in der Informationstechnik; außerdem wollte er das zentralstaatliche Korsett für die Schulen lockern („dégraisser le mammoth“/das „Mammut entfetten“). Er ist daran gescheitert, auch wenn er ein halbes Jahr nach seinem Rücktritt in einem Buch mit der „ganzen Wahrheit“ herausrücken wollte (Buchtitel: *Toute vérité est bonne dire*).

Jeder französische Schulminister, auch Allègre-Nachfolger Jack Lang, wird scheitern, solange man in Frankreich am

Rousseauschen Gleichheitsideal und an dem fast sakral hochgehaltenen Einheitschulgedanken festhält. Vielmehr wird man sich weiter in die eigene Tasche lügen und in Kauf nehmen, dass die so genannte Abiturientenquote (im Jahr 2000: 79,5 Prozent; im Jahr 1999: 78,3!) weiter steigt, die Leistungen an den Schulen aber zugleich sinken. Der Doppelspruch aus Egalität und Exzellenz ist mit einem *collège unique* eben nicht machbar.

Was Jack Lang sich jetzt im Frühjahr 2001 ausgedacht und wofür er den Beifall aller Lehrgewerkschaften eingeholt hat, ist vor allem Augenwischerei. Lang will das *collège unique* zum *collège républicain* umbauen und Leistungsprüfungen einführen. Am Einheitsschulgedanken will man aber ganz offenbar doch festhalten: Die „soziale und intellektuelle Heterogenität der Schülerschaft“ solle zu einer „Quelle des Reichtums“ umgewandelt werden.

Beispiel England

In Großbritannien wurde in den siebziger Jahren das gegliederte Schulsystem durch die Einheitsschule der *Comprehensive School* ersetzt. Die *Senior Secondaries* und die *Grammar Schools* verschwanden weitestgehend; nur 160 von den *Grammar Schools* blieben erhalten. An die Stelle der *meritocracy* trat das Motto „Gleiche Bildung für alle“. Schule wurde unter das Motto des *child centred learning* gestellt. Ab Mitte der achtziger Jahre beklagte man das sinkende Niveau der Schulen sowie die Aufsplitterung des Bildungssektors in ein Zweiklassensystem: in einen niveaulosen öffentlichen Durchschnittsbereich mit rund 30 000 Schulen und in einen privaten Elitbereich der Oberschicht und des Mittelstandes mit rund 2500 Schulen und mit bis zu 30 000 Mark jährlichen Schulgebühren.

1988 unternahm die Regierung Thatcher einen Kraftakt. Sie verabschiedete

das neue Erziehungsgesetz (*Great Education Reform Bill*) und machte ein *National Curriculum* mit „standards and quality control“ verbindlich. Mit den 88er Reformen erlangten die Schulfächer einen höheren Verbindlichkeitsgrad. Zuvor war ein Ausweichen auf „weiche“ Fächer möglich, etwa auf Kunst, Musik oder Handwerken. Jetzt sind bis zum sechzehnten Lebensjahr zehn Fächer verbindlich: die *core subjects* Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften sowie die *foundation subjects* Technologie, Geografie, Geschichte, Musik, Kunst, Sport und eine Fremdsprache.

Rund 500 Schulinspektoren („Her Majesty’s Inspectors of Schools“) sollen die Sicherung der Standards überwachen. Die Messung des Schulerfolges wird durch *Standard Assessment Tests* – (SAT) vorgenommen. Das ist eine Art Zentralprüfung für Schüler im Alter von sieben, elf, vierzehn, sechzehn Jahren in allen zehn Fächern. Seit 1992 werden die SAT-Ergebnisse der Schulen in jedem November in den großen Tageszeitungen veröffentlicht. Diese „Ligatabellen“ weisen unter anderem Verbesserungen oder Verschlechterungen der Schulen gegenüber dem Vorjahr aus. Am 15. März 1996 brachte die *Times* eine Studie über die defizitären Mathematikleistungen englischer Schüler. Besonders interessant ist dabei die Bewertung der Ursachen für diese Defizite. Die *Times* führt diese zurück auf eine wenig straffe Unterrichtsführung, zu wenig Hausaufgaben, zu viel „progressive“ Unterrichtsmethoden und eine zu frühe Verwendung des Taschenrechners.

Mit Tony Blair übernimmt im Mai 1997 Labour mit der Prioritätenliste „Bildung, Bildung, Bildung“ die Regierung. Blairs Erziehungsminister David Blunkett will einen Verzicht auf den Taschenrechner und eine Förderung des Kopfrechnens („Kopfrechnen statt Knöpfedrücken“), einen Verzicht auf die so ge-

nannte kindorientierte Erziehungstheorie, mehr Hausaufgaben für die Schüler (von dreißig Minuten für die Grundschüler und von neunzig für die älteren Schüler ist die Rede), ferner eine Rückkehr zum lehrergeleiteten Frontalunterricht.

Geändert haben alle diese Aktionen noch wenig, denn der Mut zum radikalen Neubeginn fehlte zumindest bis Anfang 2001. Die Quote höherer Schulabschlüsse steigt aber bei gleichzeitig sinkender Leistung: Der A-Level (*advanced level*) wurde im Jahr 1989 von 75 Prozent der Schüler, im Jahr 1998 von 88 Prozent erreicht.

Anfang 2001 nahm Blair dann das Heft auch in Sachen Schulstruktur in die Hand. Er will – sehr zum Entsetzen mancher Labour-Genossen – die Gesamtschule zu Grabe tragen. Das Schulwesen soll wieder aufgefächert werden. Das gute alte Gymnasium feiert damit ein Comeback. Für besonders Begabte eröffnet man sogar spezielle Elite-Schulen. Man wird sehen, was von diesen Impulsen übrig bleibt, nachdem nun New Labour im Juni 2001 die Parlamentswahlen gewonnen hat.

Beispiel USA

Noch fast jeder US-Präsident der letzten vierzig Jahre wollte sich als *Education President* verstanden wissen. Auch die beiden Kandidaten der Wahlen vom November 2000, George Bush jun. und Al Gore, inszenierten sich bereits im Wahlkampf als angehende *Education Presidents*. Die Sorge der Eltern um die schlechter werdende Bildung ihrer Sprösslinge aber wächst. Mehr als fünfzig Prozent der Eltern würden für ihre Kinder gerne eine „Charter“-Schule wählen. Rund 25 Prozent aller Eltern tun es tatsächlich, weil sie es sich leisten können, für ein Schuljahr an der High School umgerechnet rund 15 000 D-Mark und am College rund 18 000 D-Mark, vereinzelt auch bis zu 35 000 D-Mark aufzubringen.

Mehr und mehr greifen das *homeschooling* und die *Do-it-yourself*-Schule um sich: Die Eltern inszenieren Heimunterricht – ursprünglich einmal von religiösen Eiferrern (den Kreationisten) zum Schutz ihrer Kinder von der Evolutionstheorie Darwins und der Big-Bang-Theorie eingerichtet. In den Genuss dieser häuslichen Bildung und dieses – staatlich geduldeten – Schulboykotts kommen im Jahr 2000 bereits eineinhalb Millionen Schüler. Und die Ergebnisse sind eindeutig: Diese Kinder sind den regulär beschulten weit überlegen.

Thomas Sowell, Sozialwissenschaftler am Hoover-Institut, veröffentlicht 1993 sein Buch *Inside American Education – The Decline, The Deception, The Dogmas*. Sowells „Debate“-Analyse mündet ein in Bewertungen wie folgende: „Our educational establishment ... is morally and intellectually bankrupt.“ Er spricht von einem „very dangerous decline in our educational standards“. Verantwortlich für den Niedergang des US-Schulsystems macht er unter anderem „innumerable other causes“ that invade the classroom to absorb time sorely needed to teach American children to read, write, do mathematics...“.

Gegen die Missstände wollten sich die Amerikaner manches einfallen lassen. 1990 propagiert Bush sen. den Erziehungsplan *America 2000*. Das Selbstbedienungsangebot des „cafeteria-style curriculum“, des „curriculum smorgasbord“ sollte reduziert werden. Bis dato konnte man manches zentrale Fach ersetzen durch Fahrkurse, Lehrgänge in Lebensrettung und andere mehr. Insgesamt hatten bis zuletzt 45 Prozent der Fächer zur freien Wahl gestanden. Stattdessen werden die *five New Basics* (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde, Informatik) etabliert. Außerdem werden mehr Hausaufgaben empfohlen. Der Lehrerbildung wird geraten, dass sie sich zukünftig weniger der Pädagogik,

dafür mehr dem Fachstudium widmen solle.

Im April 1996 treffen sich die Gouverneure erneut zu einem bildungspolitischen Krisengipfel. Sie beschließen, die schulischen Anforderungen höher zu schrauben. Weil die Schüler im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren zu rund einem Drittel nicht lesen könnten, erklärt US-Bildungsminister Richard Riley es zur „patriotischen Pflicht“, dass Eltern täglich mit ihren Kindern das Lesen üben. Die American Federation of Teachers (AFT) empfiehlt 1996 eine Rückkehr zu klassischen Prinzipien: „Be rigorous at all grade levels and in all educational programs in order to stretch students to reach their maximum potential.“ Der Bundesstaat Kalifornien schafft Ende 1996 die Benutzung des Taschenrechners bei Leistungstests ab.

Auch George Bush jun., der im Januar 2001 sein Amt antrat, will den *Education President* geben. Zusammen mit seiner Frau, die Lehrerin war, beklagt er, dass in einigen Schulbezirken Amerikas bis zu siebenzig Prozent der Zehnjährigen nicht fließend lesen könnten. Er will die Ausgaben für Bildung um weitere rund elf Prozent steigern. Und er hat bereits eine Gesetzesinitiative eingebracht. Danach sollen Schulen mit guten Testergebnissen finanzielle Zuwendungen bekommen. Schulen, die schlecht abschneiden, haben eine dreijährige Bewährungsfrist. Bessert sich dann immer noch nichts, dann können ihre Schüler – mit einem Bildungsgutschein ausgestattet – eine andere Schule (eine öffentliche oder private) besuchen.

Es bleiben auch hier Zweifel, ob all die genannten Maßnahmen nicht nur Flickwerk sind. Die Probleme sind vornehmlich struktureller Art, und sie haben zu sehr mit der Einheitsschule der High School sowie mit ihrem Egalitätsverständnis zu tun. Sie haben auch damit zu tun, dass sich US-Schule mehr

als Sozial- denn als Bildungsanstalt versteht.

Beispiel Japan

Seit 1997 ist schulpolitisch die Projektion deutscher Reformgelüste ins Fernöstliche angesagt. Schließlich attestierte die TIMSS den Deutschen unter 45 Nationen nur mittlere Ränge in mathematisch-naturwissenschaftlicher Schulleistung. An der Spitze aber standen Singapur, Korea und Japan. Diese Ergebnisse waren noch nicht so richtig bekannt, da brach in Deutschland, flankiert von hypochondrisch-deutschem Leiden am eigenen Schulsystem, asiatisches Fieber aus. Eilends wurde über Bord geworfen, was man von „brutaler“ japanischer Schule gewusst hatte, um Platz zu machen für einen Sieger-Mythos: „Von Japan lernen heißt rechnen lernen“, titelte ein Blatt (*Frankfurter Rundschau*); ein anderes begann einen Japan-Bericht mit der Schlagzeile „Mathematik von einem anderen Stern“ (*Süddeutsche Zeitung*).

Für Neidgefühle gegenüber japanischer Schule gibt es aber kaum Anlass. Für den Besuch einer privaten Oberschule werden monatlich bis 5000 D-Mark Schulgeld und für die Aufnahme in eine private Universität bis 50000 D-Mark und Jahresgebühren bis 40000 D-Mark gezahlt. Heranwachsende werden zuvor wegen der an den meisten Schulen und Hochschulen, verschiedentlich sogar an Kindergärten stattfindenden Aufnahmeprüfungen vor allem über Nachhilfe auf Leistung getrimmt. Während 1985 rund 45 Prozent der Schüler eine der 40000 *juku* mit ihren jährlich zwölf Milliarden D-Mark Umsatz besuchten, also eine private Nachmittags- und Abendschule, waren es in den neunziger Jahren bereits 64 Prozent der Achtklässler. In Deutschland liegt der entsprechende Prozentsatz bei zirka dreizehn Prozent an den Gymnasien und Realschulen. Wenn zwei Drittel japanischer Schüler also sol-

chermaßen getrimmt werden, dann kann man das als Symptom großer Lernbereitschaft werten, man kann darin aber auch eine Bankrotterklärung für das Schulsystem sehen.

Falls etwas aus dem japanischen Unterricht für Deutschland abzuleiten ist, dann dieses: Erstens braucht schulisches Lernen Kontinuität durch regelmäßiges Wiederholen. Das Gegenteil davon wäre ein Häppchen-Unterricht mit Unterhaltungselementen. Zweitens sollte auch in Deutschland Schule anstrengend sein dürfen. Das hat mit Drill- und Paukschule nicht im Entferntesten etwas zu tun. Drittens: Am Ende der japanischen Sekundarstufe I (*chugakko*) findet eine Zentralprüfung in fünf Fächern statt. „Diese Prüfung wirkt auf das Lernverhalten in der Sekundarstufe I regulierend zurück“ (TIMSS). Und schließlich: In Japan ist Schülern in der Schule der Gebrauch des Taschenrechners untersagt. Man sollte all dies in Deutschland bedenken.

Schulpolitik in Deutschland – Befunde und Konsequenzen

Man sieht, wie schwer es fällt, den Kahl-schlag aufzuforsten, den Einheitsschule und spaßbetontes Lernen angerichtet haben. Man sieht aber auch, dass – außerhalb Deutschlands! – selbst Parteien, die Jahrzehnte zuvor „kindorientiertes Lernen“ und „Spaß am Entdecken statt Auswendiglernen“ angesagt hatten, bereit zur Einsicht sind. Das ist eine nicht uninteressante Erkenntnis aus internationalen Schulsystemvergleichen. Schulpolitik in Deutschland braucht ansonsten keine global unterlegten Mythen, vielmehr sollte deutsche Schulpolitik im eigenen Hause zu kehren beginnen:

Erstens: Die Deutschen würden gut daran tun, sich der Stärken zu besinnen, die einst ihr Schulsystem zu einem weltweit beneideten machten. Zu diesen Stärken gehört der hohe Differenzierungsgrad des Schulwesens, das heißt das geglie-

derte Schulwesen. Der jetzt auch von manch Konservativem bemühte Topos, dass die Schulstruktur keine Rolle spiele, ist ein Phantom. Die innerdeutschen Leistungsvergleiche (TIMSS II und III sowie Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter, BIJU) zeigen, dass die Gesamtschule in keinem Bereich schulischen Lernens mithalten kann. Zu den Stärken des differenzierten Schulwesens gehören vielmehr die äußere Fachleistungsdifferenzierung, das Eignungsprinzip bei der Positionierung der Schüler im verzweigten System, die Unterrichtung nach einem klar gegliederten Fächerprinzip, die Lehrerzentrierung des Unterrichts, das so genannte Abitur statt eines Abitur-Prinzips, das duale Berufsbildungssystem und die zweiphasige Lehrerbildung.

Zweitens: Wir müssen gerade aufgrund der Erfahrungen mit explodierenden so genannten Abiturientenquoten in den USA oder in Frankreich einsehen, dass das Abitur oder das Hochschulstudium nicht Mindeststandard der Zukunft sind. Vielmehr sollte zu denken geben, dass Länder mit höchsten Abiturientenquoten oft zugleich die höchsten Quoten arbeitsloser Jugendlicher haben. Wir dürfen außerdem annehmen, dass das, was andere Länder als „Abitur“ oder als Studium „verkaufen“, in Deutschland nicht einmal einer Fachschulausbildung entspräche. Wenn Höherqualifizierung, dann muss und kann diese ebenso stattfinden in der Realschule, in der Hauptschule, in der beruflichen Bildung!

Drittens: Wir müssen Abschied nehmen von der Euphorie, moderne Schule könne das rein Fachlich-Inhaltliche über ein „elektronisches Klassenzimmer“, einen neuen elektronischen Nürnberger Trichter vermitteln, sodass sich Lehrer auf die Rolle eines Moderators konzentrieren könnten. Diesem Irrtum entsprechend begeistern sich leider nicht wenige Bildungstheoretiker und Infokraten für

Telelearning, Teleteaching, Online-Learning, „Laptop statt Schulranzen“, Edutainment, didaktische Hyperlinks und anderes mehr. Richtig aber ist: Es gab schon andere, unerfüllte Träume von technizistisch gedachtem Lernen, etwa den Traum vom programmierten Lernen und vom Sprachlabor. Auch der Computer wird den Lehrer und das Buch allenfalls marginal ergänzen, geschweige denn ersetzen. Das konzentrierte Nachlesen und Nachschlagen in einem Fachbuch oder in einer Enzyklopädie ersetzt gerade bei Schülern noch allemal 99 Prozent des Herumsurfens im Internet. Und: Wer sich in einem Buch oder in einer Bibliothek nicht auskennt, der kennt sich auch im Internet nicht aus!

Viertens: Es muss Schluss sein mit der modischen Maskierung der Unterrichtsinhalte durch einen eigenwilligen Primat der Unterrichtsform. Es ist eine Konzentration auf Fächer und Inhalte überfällig. Das wissen selbst kritische Amerikaner, wie zum Beispiel Eric Donald Hirsch, der in seinem Buch *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* 1996 zu dem Urteil kommt: Dass wir nicht die Schulen haben, die wir brauchen, liegt daran, dass wir der unterrichtlichen Wissensvermittlung zu wenig Bedeutung beimessen. Wörtlich: „The anti-subject-matter principles of progressivism have demonstrably triumphed in our schools.“

Fünftens: Wir müssen die so genannte Kind- und Selbstzentrierung schulischen Lernens kritisch beleuchten. Alle pädagogische Welt scheint ja geradezu paralyisiert vom „Selbst“ der Schüler. Angesagt sind dementsprechend für den Unterricht: Selbsterfahrung, Selbsterziehung, Selbstevaluation, Selbstkonzept, Selbstqualifizierung, Selbstregulierung, Selbststeuerung, Selbstunterricht, Selbstverwirklichung, Selbstzensurierung. Nicht angesagt sind leider: Selbstbeherrschung, Selbstdisziplin, Selbstironie, Selbstkritik, Selbstlosigkeit. Autismus wird damit zur

(Unterrichts-)Methode. Dagegen ist zu sagen: Eine so genannte kindzentrierte Schule raubt den Schülern die Zukunft, weil sie die Kinder in der kindlichen Gegenwart einkerkert.

Sechstens: Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass es einen Zusammenhang zwischen Schulqualität und Lehrerstatus gibt. Wenn die Amerikaner eine miserable öffentliche Schule haben, dann auch deshalb, weil sie mit den miserablen Bedingungen nur noch bedingt engagierte und leistungsfähige junge Leute in den Lehrerberuf locken können. Es hat also schon Sinn, wenn man in Deutschland an einer zweiphasigen, schulformdifferenzierten, wissenschaftsorientierten Lehrerbildung sowie am Beamtenstatus samt Streikverbot für Lehrer und an einer vernünftigen Lehrerbesehung festhält. Aus wiederkehrendem Anlass sei an Karl Jaspers erinnert; dieser schrieb 1966 in seinem Buch „Wohin treibt die Bundesrepublik?“: „Es ist ein Schicksal des Volkes, welche Lehrer es hervorbringt und wie es seine Lehrer achtet...“

Siebtens: Wir müssen uns in Sachen Bildung wieder auf den Eigenwert des Nicht-Ökonomischen besinnen. Mit dem Grundsatz, dass unsere Schulen Allgemeinbildung leisten sollen, sind wir gut gefahren. Stattdessen geht von den Alpen bis zur Weser eine neue Schulpolitik um. Parteiübergreifend gemeinsam scheint ihr das monomanische Schielen nach *new economy*. Getreu protziger Management-Theorie wird Schule auf die Reise geschickt zu Total Quality Management, Sponsoring, Marketing, Benchmarking, Controlling, Auditing, Budgetierung, Innovationsmanagement, Kundenzentrierung, Business Excellence, Empowerment, Just-in-time-Knowledge. Schulpolitik will also offenbar die managementmäßig durchgestylte Schule erfinden. Unsere christlichen Kirchen (Deutsche Bischofskonferenz und Evangelische Kirche Deutschlands) haben hier den Nagel

auf den Kopf getroffen, wenn sie in ihrem Papier zur Bildungspolitik vom 16. November 2000 mit dem Titel: *Wissen braucht Maß – Lernen braucht Ziel – Bildung braucht Zeit* vor einem „Totalitarismus neuen Typs“ warnen, nämlich vor einem „subjektlosen Funktionalismus“. Mit einem kulturell gereiften Bild vom Menschen hat rein ökonomisch betrachtete „Bildung“ freilich wenig zu tun. Denn wahrscheinlich haben wir dann am Ende eine Schule der *fast-education*: eine Schule des Kultur-Managements statt der Kultur; eine Schule der Verpackungen statt der Inhalte; eine Schule der Häppchen, der „events“ statt der geistigen Unterkellierung; eine Schule der Flüchtigkeit statt der Konzentration. Zudem ist es ein Irrtum zu glauben, immer mehr und immer höhere Bildung sei machbar: in immer größeren Klassen, mit immer schwierigeren Schülern, bei immer erziehungsabstinneren Eltern, in immer weniger Stunden pro Woche, in immer weniger Schuljahren und mit immer älteren Lehrern.

Anthropologie abhanden gekommen

Was wir an Stelle „gemanagter“ Schule benötigten, ist gerade eine mithilfe von Inhalten rekultivierte Schule. Und: Der schulpolitischen Debatte ist die Anthropologie abhanden gekommen. Der junge Mensch wurde zuletzt einem behavioristisch und informationstechnisch hergeleiteten pädagogischen Allmachtstraum geopfert, der seinen Widerhall findet in technizistischen Ansätzen von Schule. Die Behavioristen treten somit wieder auf

den Plan und verkünden die grenzenlose Machbarkeit (Konditionierbarkeit) des Menschen (übrigens eine Machbarkeit-fantasie, die an Ratten und Tauben im Käfig gewonnen wurde). Und für die ITler ist das menschliche Gehirn ohnehin nur noch ein – freilich störanfälliges – Modul in einer global vernetzten Welt.

Auch knapp ein Jahr nach seinem 100. Todestag am 25. August 2000 ist es vielleicht angebracht, das Thema „Bildung“ von Friedrich Nietzsche her zu beleuchten. Nietzsche würde sagen: Schule kann keine Schule sein „am Pflock des Augenblicks“. Zu einer Schule der permanenten Hektik und der Häppchen-Kultur würde er sagen: „Wenn ihr mehr an das Leben glaubtet, würdet ihr weniger euch dem Augenblicke hinwerfen. Aber ihr habt zum Warten nicht Inhalt genug in euch.“ Die moderne Erleichterungspädagogik würde er kontern mit den Worten: „Das Leichtere und Bequemere hüllt sich in den Mantel prunkhafter Ansprüche.“

Vor allem ist heute – in Zeiten eines von der so genannten „neuen Mitte“ zum Götzen erhobenen Pragmatismus – auf spannende Weise Nietzsches Warnung vor einem einseitigen Nützlichkeitsdenken in Bildungsfragen aktuell. Jedenfalls geht es in Sachen Bildung – weil sie sonst nur Ausbildung ist – um die Bildung der Persönlichkeit. Es geht um den Menschen. Es geht um anthropologische Grundfragen. Vielleicht lässt uns Nietzsche wieder darüber nachdenken. Die kritiklose Übertragung von Merkmalen anderer Schulsysteme auf das deutsche System können wir uns jedenfalls sparen.

Konservativ

Nicht das Bewahren um jeden Preis ist konservativ, sondern die instinktive Abneigung, für Revolutionen oder Innovationen einen Preis zu bezahlen, den diese Erregenschaften nicht wert sind. Konservative wollen über Risiken und Nebenwirkungen nicht erst dann reden, wenn sie eingetreten sind, sondern früher. Also jetzt.

(Konrad Adam am 7. Juni 2001 in *Die Welt*)