

Holzapfel, Hartmut

Nicht nichts, sondern das Falsche

Neue Sammlung 44 (2004) 4, S. 487-491

urn:nbn:de:0111-opus-25724

Erstveröffentlichung bei:



www.friedrich-verlag.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Susanne Thurn

Leistung – was ist das eigentlich?

Rolf Wernstedt

Wo wollten wir hin? Welche Aufgaben warten auf uns?

Ludwig Huber

Studieren in Deutschland

Klaus-Jürgen Tillmann

Was ist eigentlich neu an PISA?

Hartmut Holzapfel

Nicht nichts, sondern das Falsche

Gerold Becker

Neue Lehrer braucht das Land!

Wolfgang Harder

„Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“

Teresa Löwe

Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive

Hartmut von Hentig

Heilsame Verstörung

Martin F. Schoeller

„Ich träume als Kind mich zurücke ...“

DOKUMENT

Was ist C-Dur?

4

44. Jahrgang, Heft 4
Oktober/November/Dezember 2004

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

unterscheidet *Susanne Thurn* zwei Verständnisse von Leistung und die diesen entsprechenden Schulmodelle: die „Leistungsschule der Belehrung und der vergleichenden Gerechtigkeit“ und die „Leistungsschule einer Kultur der Vielfalt“. Das erste, vorherrschende System gelte es angesichts seines offensichtlichen Versagens zu verändern, aber nicht wie bisher durch systemimmanente Reformen: Es sei an der Zeit, Schule in Deutschland durch „einen radikalen Schnitt“ in ein „neues, leistungsfähiges System“ zu überführen.

Leistung – was ist das eigentlich?

S. 419

sind fünf Texte versammelt, die im Zusammenhang mit einer Tagung der Akademie Loccum zum Thema „Reformen, die wir woll(t)en“ entstanden sind:

Rolf Wernstedt zieht Bilanz nach mehr als fünfunddreißig Jahren Diskussion über Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens und zahlreichen Ansätzen zu seiner Reformierung. Er versteht PISA als „Chance und Risiko einer neuen Bildungsreform“ und formuliert als die weiterhin zentrale pädagogische Aufgabe: „Individualisierung in jeder Schule, weil jeder anders lernt“.

Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns?

S. 437

Ludwig Huber fragt, was es heute heißt, in Deutschland zu studieren: in den gegebenen Räumen, zu den durch die neuen Studienstrukturen veränderten Bedingungen, vor allem aber mit den Erwartungen und Motiven der heutigen Studierenden. Weil immer mehr von ihnen immer mehr außerhalb der Universität arbeiteten, sei nicht mehr „Wissenschaft als Lebensform“ das bestimmende Paradigma, sondern zu beobachten sei ein „Balancieren zwischen den Teilwelten, das Sammeln von beruflichen Erfahrungen, das Offenhalten von Optionen“. Aufgabe der Universitäten sei es, die Studenten wieder stärker an sich zu binden: durch individuelle Förderung, die Ermöglichung von Bildungsprozessen und indem sie die spezifischen universitären Lebensformen wieder kultiviere. „Aber die Studierenden müssen den Ruf auch hören, müssen den offenen Fragen eine Chance geben und Zeit für ein Studium im alten Sinne des Wortes haben, statt sie aufs Äußerste zu ökonomisieren.“

Studieren in Deutschland

S. 449

Klaus-Jürgen Tillmann beleuchtet das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln am Beispiel von PISA und richtet dabei sein Augenmerk auf vier Aspekte: den Forschungsansatz, die Ergebnisse, die öffentliche Diskussion und den bildungspolitischen Umgang damit. Er entdeckt wenig Neues: Der grundlegende Ansatz und die Ergebnisse der Studie seien von früheren Studien bekannt, und auch die Verarbeitung der PISA-Ergebnisse „im Feld der Bildungspolitik“ erfolge nach „konventionellem Muster“. Einzig neu sei die große öffentliche Resonanz, wodurch die „Probleme des Schulwesens wieder eine große politische Bedeutung“ gewinnen.

Was ist eigentlich neu an PISA?

S. 477

Hartmut Holzappel kommentiert die Überlegungen von Klaus-Jürgen Tillmann aus der Perspektive des Bildungspolitikers und wünscht sich eine „nüchterne und klare Analyse der internationalen Befunde und die Debatte darüber, was daraus für Deutschland zu lernen sei“. Stattdessen finde deutsche Politik häufig in Kampagnen statt und verstricke sich in ideologisch ausgerichteten Grabenkämpfen. Als Reaktion auf diagnostizierte Missstände veranlasse Politik deshalb häufig

Nicht nichts, sondern das Falsche

S. 487

Gerold Becker beschreibt Lehrersein als Lebensform und entwickelt acht Maßstäbe, an denen sich die Eignung für diese Profession ablesen lasse. Recht verstanden sei Schule ein Erfahrungsraum und die „primäre Aufgabe“ der Lehrer eine pädagogische: als „bedeutungsvoller Erwachsener“ Entwicklungshilfe beim Erwachsen- und Mündigwerden zu leisten. Mit „Selbständigkeit, Initiative, sozialer Fantasie und Vertrauen in die eigenen Kräfte“ könnten die Lehrer die Schule zu *ihrer* machen und so zu einer Umgebung werden lassen, die „dem Aufwachsen bekommt“.

Neue Lehrer braucht das Land

S. 493

steckt *Wolfgang Harder* mit Verweis auf die reformpädagogischen Grundsätze der Landerziehungsheime die Rahmenbedingungen ab, die „dem Aufwachsen in dieser Welt nützlich und förderlich sind“: die Organisation der Schule als Ganztagschule, die Ermöglichung vielfältiger Lernformen, die Selbständigkeit von Schulen und die Orientierung am Individuum und seinen je eigenen Bedürfnissen. Als Quelle dieser erfolgreichen Praxis macht er die oft unzeitgemäßen Vorstellungen der Gründer aus, abzulesen „an der Ausgestaltung der Räume, am Umgang mit der Zeit, an den Beziehungen zwischen den Menschen und an den Sachen und Ideen, denen Unterricht und Erziehung verpflichtet sind“.

„*Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen*“

S. 509

zeichnet *Teresa Löwe* den Lebensweg des Pädagogen, Schulleiters und Bildungspolitikers Georg Picht nach und skizziert die sein Handeln leitenden Vorstellungen und Überzeugungen. Nachdem sich seine „auf die platonische Philosophie berufende Idee der humanistischen Bildung“ am Birklehof nicht habe verwirklichen lassen, habe Picht im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“, dessen Mitglied er war, an der „Neuordnung des bundesdeutschen Bildungssystems“ gearbeitet. Das Scheitern auch dieser Bemühungen habe ihn schließlich veranlasst, den „Bildungsnotstand“ auszurufen.

Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive

S. 517

beschreibt *Hartmut von Hentig* Georg Picht als „einen Denk-Täter“, „konservativen Umstürzler“ und „atemberaubenden Dialektiker“. Er berichtet von seinen eigenen Anfängen als junger Lehrer am Birklehof und zählt fünf Wahrnehmungen auf, die auch die Picht'sche Pädagogik verdeutlichten, etwa eine besondere Vielfalt der am Birklehof lebenden Personen und der große Vertrauensvorschuss für Lehrer und Schüler. Als die für die eigenen Reformbemühungen wichtigsten Gedanken Pichts macht Hentig die „Entmoralisierung und Entpädagogisierung der Pädagogik“ und „die Anwendung der platonischen Erkenntnislehre auf die Wissenschaft“ aus: die Bekämpfung von Lüge und Schein. An sich selbst allerdings habe Picht „die Scheinbekämpfung nicht erfolgreich vollzogen“.

Heilsame Verstörung

S. 529

erinnert *F. Martin Schoeller* sich an seine Zeit als Schüler und als Referendar am Birklehof. Er erzählt in einem fiktiven Gespräch von prägenden Begegnungen und besonderen Erlebnissen, von Klassenfehden, eigenwilligen Pädagogen und der Atmosphäre im Hause Picht, die er als regelmäßiger Tischgast und Patensohn Edith Pichts erfahren habe.

„*Ich träume als Kind mich zurücke ...*“

S. 543

drucken wir als DOKUMENT die Laudatio *Peter Fausers* auf Wolfgang Edelstein zu dessen 75. Geburtstag.

Was ist C-Dur?

S. 555

Register
Autoren

S. 569

S. 573

Nicht nichts, sondern das Falsche

Von Hartmut Holzapfel

Über die Schwierigkeiten der Deutschen, Reformen sachlich zu erörtern und durchzuführen, gibt es mancherlei Anlass nachzudenken. Selbst die Rechtschreibreform gerät uns zu einem Religionskrieg – aber bei diesem Thema sind wir wenigstens nicht allein auf der Welt. Bei den übrigen beteiligten deutschsprachigen Ländern stoßen die deutschen Schlachten eher auf amüsiertes Unverständnis, was hoffen lässt. Allerdings lässt sich gerade im Kontrast zu unseren Sprachpartnern auch hieran die deutsche Krankheit studieren: die Unfähigkeit, Veränderungsbedarf sachlich zu bestimmen, handwerkliche Fehler von inhaltlichen Problemen zu trennen und das Neue gegenüber dem Alten abwägend zu werten – stattdessen regiert die Liebe zu Untergangsszenarien und schieren Machtproben.

Solchen Beistand von außen haben wir bei anderen Themen nicht. Allein gelassen, kennt dieses unser Land nur die Gemütszustände des Manisch-Depressiven: Entweder soll die Welt am deutschen Wesen genesen, militärisch einst, dann wirtschaftswunderlich am Modell Deutschland, oder es versinkt im Szenarium von Katastrophen; dazwischen ist nichts vorgesehen. Eine nüchterne Diskussion über Veränderungsbedarf, eine Abwägung von Vorteilen und Nachteilen von Neuregelungen, ihrer Notwendigkeit oder Überflüssigkeit, ein Lernen aus handwerklichen Fehlern bei Entwicklung von Konzepten und deren Umsetzung, die Fähigkeit zu sehen und zu bewerten, wie andere ein Problem gelöst haben: Dies alles ist der deutschen Politik fremd. Hält die Euphorie nicht an, so beginnt unverzüglich das Desaster.

Jedoch werden nicht nur die Folgen des Stillstands als Katastrophen interpretiert, sondern auch die Folgen der Veränderung – dafür sorgen die, die den *status quo* bewahren wollen. Deutsche Politik findet in Kampagnen statt. So standen sich in den siebziger Jahren schnell die gegenüber, die die Proklamation der Bildungskatastrophe zum Anlass von Veränderung nehmen wollten, und jene, die die Veränderung selbst als Katastrophe betrachteten. Da die Sehnsucht nach der guten alten Zeit emotional leichter zu mobilisieren ist, gewinnen solche Kämpfe zumeist die, die die Veränderung nicht wollen. Den notwendigen Veränderungen der sozialen Sicherungssysteme scheint es am Beginn dieses Jahrhunderts nicht anders zu gehen, und immer sind die Sozialdemokraten in der Mitte des Getümmels.

Schnell lassen sich Analysen wieder durch Illusionen ersetzen. Nachdem der Schock abgeklungen war, den Picht ausgelöst hatte, ist das deutsche Bildungssystem bald wieder als Vorbild verkauft worden. Das duale System der Berufsausbildung haben wir im Ausland noch als Exportschlager angepriesen, als es bei uns selbst längst nur noch durch massive öffentliche Interventionen und Finanztransfers aufrecht erhalten wurde. Nachdem der Katastrophenstimmung wieder Selbstzufriedenheit gefolgt war, nahmen wir erneut Warnzeichen konsequent nicht mehr wahr: Tillmann erinnert zu Recht daran, dass in den neunziger Jahren internationale Vergleichsuntersuchungen immer schnell zu den Akten gelegt wurden.

So stabil der Schutzschild war, der uns ein weiteres Mal in der besten aller Welten leben ließ, so abrupt war ein weiteres Mal mit PISA der Stimmungswandel: Nun gab es, wiederum, nur noch die Katastrophe – die urdeutsche Abfolge: wenn nicht mehr himmelhoch jauchzend, dann zu Tode betrübt.

Weder Euphorie noch Depression sind gute Ratgeber. Der Schutzschild, der nach der Bildungsreform auch die Ergebnisse internationaler Vergleiche abwehrte, konnte dauerhaft das Unbehagen nicht unterdrücken, das sich vor Ort in den Bildungseinrichtungen aufbaute und in der Politik keine Antwort fand – was die Untersuchungen registrierten, hatte ja seine reale Basis. Als PISA das Synonym für den Umschlag in die Depression wurde, lag das plötzlich offen auf dem Tisch, und ebenso plötzlich wich die Phase des Stillstands einem erstaunlichen Aktionismus. Die Frage ist, ob mit diesem Aktionismus die Probleme wirklich angegangen werden, die in der Phase der Selbstzufriedenheit nicht zur Kenntnis genommen und nun beim Namen genannt wurden.

Was nunmehr vereinbart wurde, versuchte Lehren aus den siebziger Jahren zu ziehen – weniger inhaltliche Lehren als vielmehr solche für den handwerklichen Umgang mit den Problemen. Wenn unisono überall beschworen wurde, man wolle nicht zu den Grabenkämpfen jener Jahre zurückkehren, so ist dies wohl als Versuch zu werten, nicht erneut in denselben Kreislauf einzutreten, den man gerade durchlaufen hatte. Das sieht so aus, als wolle man nun wirklich eintreten in eine nüchterne und vorurteilsfreie Analyse der internationalen Befunde und die Debatte darüber, was daraus für Deutschland zu lernen sei. Sieht man näher hin, geht es aber vielmehr darum, gerade das zu vermeiden.

Die Verständigung auf konsensfähigen Handlungsfelder kann eine durchaus sinnvolle Strategie sein, wie (neben anderem) die so lange nicht mögliche und nunmehr endlich erreichte Öffnung für den Gedanken der Ganztagschule zeigt. Aber sie hat auch ihre Grenzen: jedenfalls dann, wenn systematisch relevante Faktoren einfach ausgeblendet werden. Dann nämlich erinnert die Politik eher an den Mann, der seinen Schlüssel sucht, von dem uns Watzlawick in seiner Anleitung zum Unglücklichsein berichtet: mehr desselben, die Verdoppelung der Anstrengung an der falschen Stelle, mindert das Übel nicht. (Wer die Geschichte nicht kennt: Sie handelt von einem, der unverdrossen und mit wachsender Anstrengung seinen verlorenen Schlüssel weiter am falschen Ort sucht statt dort, wo er ihn verloren hat, weil ihm dort die Suche zu anstrengend wäre.)

Es ist ganz gewiss richtig, dass wir nun erkennen, dass Leseförderung möglichst früh beginnen muss, und Anstrengungen hierauf gerichtet werden. Aber es wird nur teilweise zum Erfolg führen, wenn systematisch ausgeblendet wird, dass die weit größeren Schwierigkeiten in der Sekundarstufe liegen: Alle Daten deuten darauf hin, dass die Grundschule Probleme *hat*, die Sekundarstufe hingegen das Problem *ist*. Es ist ganz gewiss richtig, dass die Evaluation von Ergebnissen eine größere Rolle spielen muss, als wir dies in Deutschland gewohnt sind, und es hier einer empirischen Wende bedarf. Aber wohin wird sie führen, wenn wir den Verschiebebahnhof nicht infrage stellen, der es den Schulen gestattet, ihre Ergebnisse dadurch zu verbessern, dass Schüler auf andere Schulen und/oder in andere Schulformen abgeschoben werden?

Natürlich ist es immer eine Versuchung, Antworten zu finden, die nicht zu sehr an Gewohnheiten rütteln. Auch Reformer unterliegen ihr – man denke nur an den Eifer, mit dem in der Gesamtschulbewegung der siebziger Jahre versucht wurde, das dreigliedrige Schulsystem nicht zu überwinden, sondern durch fachbezogene Leistungsdifferenzierung noch zu perfektionieren. Dabei wurden zugleich pädagogische Konzepte zu juristischen Konstrukten, wie es der Tradition der verwalteten Schule entsprach: Während die Engländer *streaming* und *setting* pragmatisch als pädagogische Instrumente verstanden, wurden bei uns daraus die Mauern zwischen einer integrierten und einer kooperativen Gesamtschule. Weil die andere Schule nur an wenigen Orten wirklich gedacht wurde, wurde schließlich die pädagogische Alternative auch immer weniger erkennbar, die in der gemeinsamen Schule möglich sein könnte.

Die Körber-Stiftung vertreibt derzeit ein Konzept, an Schulen Zentren zur Förderung von Schreib- und Lesekompetenz (abgekürzt: SLZ) einzurichten, so wie wir einmal Computerräume einrichteten, statt in jedem Klassenraum Computer zum alltäglichen Arbeitsmittel zu machen. Die SLZs sollen als aus dem Fachunterricht ausgegliederte Einheiten den Zusammenhang herstellen, der in deraylorisierten Schule verloren gegangen ist. Was für ein bürokratischer Aufwand, weil man sich nicht traut, dort zusammenzuführen, wo es zusammen gehört, nämlich in der Arbeit eines Jahrgangsteams. Enja Riegel hat mit ihrem Buch zur Wiesbadener Helene-Lange-Schule anschaulich gezeigt, wie das geht – aber eben nur, wenn man nicht in den herkömmlichen Kästchen des Fachunterrichts denkt und daher dem Übergreifenden nicht einen exterritorialen Standort zuweisen muss.

Es ist leicht zu erklären, dass das Anknüpfen am Vertrauten einfacher ist als der Versuch, kritische Befunde zum Anlass zu nehmen, alte Gewohnheiten zu überprüfen. Nicht nur für den Schüler, sondern auch für den Lehrer gilt, dass er dort abgeholt werden möchte, wo er gerade ist. Abholen ist aber etwas anderes als auf der Stelle treten: Das lehrt uns Watzlawicks Mann mit dem Schlüssel, von dem wir auch lernen können, dass es keineswegs wenig Mühe macht, immer auf der Stelle zu treten. Das SLZ erinnert uns auch daran, dass es in den letzten Jahrzehnten nicht wenige solcher additiven Module gegeben hat, die leisten sollen, was im ganz gewöhnlichen Alltag angeblich nicht möglich ist: Sie sind aufwändig und häufig bald eingestellt worden, wenn die Versuchsmittel ausliefen.

Dass sich nicht wirklich etwas ändert, ist aber vielleicht noch die geringere Gefahr. Wenn die andere Schule nicht gedacht wird, werden die Einsichten bald vergessen sein, die derzeit auf dem Tisch liegen. Auch das zeigt die schulpolitische Entwicklung der letzten Jahrzehnte: Wo eine veränderte Praxis nicht durch ihre Gegenwart überzeugt, verlieren sich auch die Argumente, die für sie sprechen, und halten sich die Menschen an das, was immer schon war.

Noch kurz vor PISA wurde in Landtagsdebatten ernsthaft behauptet, der Hinweis auf anhaltende soziale Selektivität unserer Schulen sei ein Zeichen für antiquiertes Klassenkampfdenken. Das widersprach zwar den auch vor PISA bereits vorliegenden empirischen Befunden, doch waren diese eben erfolgreich aus dem Gedächtnis der Gesellschaft verdrängt worden. Dieser Satz ist aus den politischen Debatten derzeit gestrichen, weil er durch PISA so laut falsifiziert wurde.

Aber dass Sitzenbleiben ein pädagogisches Mittel sei, das den Lernerfolg fördere, hören wir schon wieder, obwohl auch dieses falsifiziert, aber durch die Medien weniger lautstark weitergegeben wurde. Es wäre eine interessante Aufgabe, auf einer Zeitleiste festzuhalten, wie lange es dauert, bis alle aufgeschriebenen Einsichten wieder durch die alten Behauptungen ersetzt worden sind. Wenn die grundlegenden Fragen an unser Schulsystem ausgeblendet bleiben, wird dies schnell der Fall sein.

Watzlawick hat uns seinerzeit gezeigt, dass mehr desselben auch immer ein Mehr desselben Unglücks bedeutet. Das könnte uns helfen, eine Paradoxie zu verstehen, die über die fehlende Lernfähigkeit hinausgeht: Die könnte man, in der Politik wie im Berufsstand der Lehrer, ja immer noch mit dem Allzumenschlichen erklären, der menschlichen Trägheit. Es geschieht aber nicht nichts, sondern es geschieht das Falsche. Wenn ein Zwang zum Handeln zu bestehen scheint, die Voraussetzungen für das Handeln jedoch nicht thematisiert werden, werden zwangsläufig Handlungen dominieren, die das Bestehende weiter verfestigen: Dann wird der kritische Befund zum Ausgangspunkt dafür, dass verstärkt wird, was er doch kritisieren wollte. Es geschieht nicht nur nicht das Richtige, sondern es geschieht gezielt das, was das verstärkt, was eigentlich überwunden werden müsste.

Wenn der Glaube an den pädagogischen Nutzen des Sitzenbleibens ungebrochen bleibt, wird das Sitzenbleiben optimiert und dies als Konsequenz aus PISA verkauft. Dies geschieht derzeit in nicht wenigen Bundesländern: Die Bestimmungen werden verschärft, damit mehr sitzen bleiben, Querversetzungen werden eingeführt oder ausgedehnt, wo es sie schon gab, Tests eingeführt, die das Ganze objektiv machen sollen. Wenn die Selektivität unseres Schulwesens nicht wirklich thematisiert wird, wird die Verstärkung der Selektivität als Konsequenz aus PISA verkauft: durch eine weitere Abkoppelung des gymnasialen Bildungsganges mit der Verkürzung des Gymnasiums, durch noch frühere Festlegungen in der Grundschule auf der Basis von Vergleichsarbeiten, durch die Reduzierung der Übergangsquoten auf weiterführende Schulen und den Anstieg von Überweisungen auf die Sonderschule. Wenn der Grundsatz der deutschen Schule, dass die Schüler für die Schule (die Schulform) geeignet sein müssen, nicht endlich auf die Füße gestellt wird durch die Forderung, dass die Schule für die Schüler geeignet sein muss, werden abschlussbezogene Standards nicht die Qualität der Schule verbessern, sondern der Selektivität nur ein scheinbar gerechteres Gesicht verleihen.

Ist die Alternative die Rückkehr zu den alten Grabenkämpfen? Die Antwort auf diese Frage setzt die Antwort auf die Frage voraus, ob in Deutschland wirklich eine empirische Wende eingetreten ist, wie es Hermann Lange formuliert hat. Wäre dem so, würden wir über die empirischen Befunde und ihre Konsequenzen reden und nicht darüber, wie man Konsequenzen möglichst vermeiden kann. Wäre dem so, wäre es nicht möglich, dass unentwegt vor Strukturdebatten gewarnt wird, aber zur gleichen Zeit ebenso unentwegt Strukturentscheidungen getroffen werden: wenn auch gerade in jener Tradition, die sich durch Empirie als falsch erwiesen hat. Während vor Grabenkämpfen gewarnt wird, werden die vorhandenen Gräben vertieft.

Dass so vielen nach PISA als erstes die Warnung vor den Grabenkämpfen eingefallen ist, sagt etwas aus über den Zustand der Politik in Deutschland. Reformunfähig ist dieses Land nicht nur in jenen Bereichen, in denen die *FAZ* Reformen fordert, sondern auch in jenen, in denen die *FAZ* sie bekämpft. Bretter vor dem Kopf bleiben auch dann Bretter, wenn sie aus Eichenholz sind.