

# Schule der Konkurrenz

— *In der Schule geht es ums Lernen und die Schule hat in dieser Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Zugleich werden unzählige Klagen über sie laut: sie sei praxisfern, es gäbe Leistungsdruck und zu wenig soziale Gerechtigkeit etc. Diese Beschwerden machen unterschiedliche Interessen und Standpunkte geltend und haben die gemeinsame Grundlage, dass die Schule eigentlich Bestimmtes zu leisten hätte. Jeder misst sie an seinem Ideal oder Interesse und verpasst so, was die Schule tatsächlich leistet.*

## I. Lehren, um zu unterscheiden – lernen, um zu konkurrieren

### I.1. Wer verdient wie viel Bildung?

— *Das Lernen in der Schule ist eine staatliche Angelegenheit, es herrscht hierzulande Schulpflicht. Der Staat legt Wert auf eine Volksbildung, die gewisse Grundkenntnisse vermittelt. Damit bekundet er, dass die Jugend für ihn nützlich werden soll. Allerdings müssen die Schüler ein bestimmtes Quantum an Stoff in einer bestimmten Zeit lernen. Der Schule geht es also nicht darum, jedem etwas beizubringen.*

Die Volksbildung ist nicht dadurch bestimmt, dass nur „gewisse Grundkenntnisse“ vermittelt werden. Die Wissensvermittlung in der Schule soll schließlich das Volk konkurrenztauglich machen, damit es überhaupt den Anforderungen gerecht werden kann, denen es ausgesetzt ist. Hier ist von den Beschränkungen des Wissens und dem Lernen nach Zeit noch keine Rede.

— *Im Artikel heißt es, dass der Staat für sich und seine Wirtschaft ein nützlich Volk haben will. „Für die demokratische Klassengesellschaft steht fest, dass sie ein konkurrenztauglich ausgebildetes Volk braucht und anwendet“ (S. 6 oben). Ist das ein vorweggenommenes Resümee des Artikels?*

Hier geht es darum, dass der Staat davon ausgeht, dass seine Gesellschaft ein Volk braucht, das mit Wissen ausgestattet ist. Denn Wissen ist die Voraussetzung, um in der Konkurrenz bestehen zu können. Dann kommt, dass zur Konkurrenztauglichkeit auch die Einübung der richtigen moralischen Einstellung gehört und die Gewöhnung daran, den von oben an ihn gestellten Anforderungen zu entsprechen. Sinn und Zweck der Volksbildung ist es, für ein Volk zu sorgen, das in der Lage und fähig ist, sich in der Konkurrenz zu bewähren.

Was heißt es, wenn der Schüler ein bestimmtes Lernpensum in einer bestimmten vorgegebenen Zeit bewältigen muss?

— *Das bedeutet die doppelte Anforderung an den Lernenden: Er muss ein festgelegtes Quantum lernen, und das in einer vorgeschriebenen Zeit. An diesem Lernen pro Zeit muss er sich bewähren. Daran erkennt man, wie wenig es auf wirkliches Wissen ankommt. Seit wann hängt das Begreifen eines Gegenstands von der Zeit ab?*

An dieser Stelle geht es nicht darum, dass oder ob in der Schule fehlerhaftes Wissen vermittelt wird. Wissensaneignung erschöpft sich nicht im Begreifen, Argumente nachvollziehen oder etwas erschließen. Wissensaneignung hat der Sache nach auch ganz schlichte Bestandteile, z.B. das sich Merken von Wörtern oder Vokabeln: Da gibt es nichts zu begreifen, man muss sie auswendig lernen und memorieren können. Diese ganz verschiedenen geistigen Tätigkeiten, die zum Wissen dazu gehören, muss der Schüler in einer bestimmten Zeit erbringen. Die Zeitvorgabe ist dem, wie man sich das Wissen am besten aneignet, äußerlich. Beim Auswendiglernen kommt es z.B. auf Konzentration und Ruhe an.

Die obige Behauptung, der Schule ginge es nicht um wirkliches Wissen, macht an der Schule den Maßstab des vernünftigen Nachdenkens über alles Mögliche auf. Der Schule geht es aber um das Wissen, das von und in *dieser* Gesellschaft für notwendig erachtet wird. Zu diesem Wissen gehört – wie jeder weiß – auch viel Falsches.

— *Es ist doch nicht falsch, wenn man sagt, dass es in der Schule nicht einfach um Wissenserwerb geht, weil es um Lernen pro Zeit geht.*

Hier ist die Rede davon, dass bei der Wissensvermittlung die Zeit ins Spiel kommt, die der Wissensvermittlung völlig äußerlich ist. Denn die Vermittlung von Wissen dauert genau so lange, bis es verstanden ist. In der Schule dagegen steht von vorneherein fest, dass nach Ablauf einer festen Zeitspanne eine Prüfung stattfindet, in der die Schüler das Gelernte reproduzieren sollen, und dass sie dies in unterschiedlicher Weise können. Die Prüfung hat nichts damit zu tun, ob es noch Schwierigkeiten gibt oder ob einer etwas nicht verstanden hat. Sie zielt darauf ab, die Unterschiede zwischen den Schülern festzuhalten und zu dokumentieren.

— *Der Zweck der Schule, die Lernleistung als geistige Anstrengung pro Zeit zu fassen, besteht darin, die Lernleistung der einzelnen Schüler zu quantifizieren und damit kommensurabel zu machen, um sie auf die Notenstufen zu verteilen; die Aneignung des Wissens ist so Material dafür, Unterschiede herzustellen. Und die Wissensinhalte sind in den Noten längst verschwunden.*

Die Note abstrahiert von jedem gewussten Inhalt und von jeder geistigen Tätigkeit, mit der sich dieser Inhalt angeeignet wurde. Erlerntes in eine Note zu übersetzen, ist nicht sachgerecht, sondern eine Konstruktion der Schule.

— *Die Lernleistung ist immer verbunden mit einem von der Schule vorgegebenen Lerntempo. Die Zeit, die der Schüler hat, um sich den Stoff anzueignen, ist immer*

*knapp bemessen. Auf diese Weise wird der Schüler auf Leistungsbereitschaft getrimmt. Es geht darum, hinterher feststellen zu können, dass Wissenslücken vorhanden sind. Diese Wissenslücken, die durch dieses Leistungsverfahren von der Schule produziert werden, werden dann dem Schüler als mangelnde Leistungsbereitschaft angelastet.*

Es geht zunächst nicht um diese Schuldzuweisung, sondern darum, weshalb die Zeit immer knapp bemessen wird. Sie verdankt sich dem Sinn und Zweck der Veranstaltung: es sollen *Unterschiede* in der Lernleistung der Schüler hergestellt werden. Die Wissensvermittlung zielt darauf ab, dass am Ende mit einer Prüfung festgehalten wird, wer sich in dem vorgegebenen Zeitrahmen mehr oder weniger vom präsentierten Stoff angeeignet hat.

*— Über die Notengebung wird ein Leistungsdruck auf die Schüler ausgeübt. Das führt auch zu der Absurdität der Nachhilfe außerhalb der Schule.*

Die Schule macht das „Doppelte“: sie vermittelt Wissen und sie betreibt eine Sortierung der Schüler danach, wie gut ihnen die Aneignung des Wissens innerhalb eines Zeitrahmens gelingt. Das ist die Grundlage für die Entscheidungen der Schule über das weitere Schicksal der Schüler. Die Leistungstauglichkeit der Schüler wird miteinander verglichen und in eine Rangfolge gebracht. Wo der Schüler in der Rangfolge eingeordnet ist, entscheidet über seine weitere Schulkarriere. In Antizipation dieser Entscheidung gibt es die Praxis, mittels Nachhilfe ein potentiell negatives Urteil zu vermeiden.

*— Die Schule trifft mit dieser Sortierung ganz praktisch das Urteil, wer verdient es weiter am Wissenserwerb teilzunehmen und wer nicht. Diejenigen, die keine so guten schulischen Leistungen zeigen, werden auf eine niedrigere Schulstufe festgelegt. Mangelndes Wissen führt also nicht zu einem Ausgleich, sondern ist der Grund für den Ausschluss von weitergehender Bildung.*

Die festgestellten Defizite im Leistungslernen werden dem Schüler als *seine* mangelnde Leistungsfähigkeit angelastet. Dieses Urteil über ihn wird praktisch wahr gemacht, in dem die Schule beschließt, dass er es nicht verdient, auf eine höhere Schule zu kommen, sondern auf der Hauptschule seine Restschulzeit absitzen muss.

*— Das ist das, was am Ende dieses Absatzes (s. S.7 Mitte) als „paradox“ bezeichnet wird. Der Sache nach ist es paradox, den Ausschluss von weiterer Ausbildung mit Wissensdefiziten des Schülers zu begründen. Aber in dieser Gesellschaft ist es nicht paradox, weil die Wissensvermittlung in der Schule der Hebel dafür ist, die Schüler zu vergleichen*

Diese Weichenstellung, die Einsortierung der jungen Leute in eine Hierarchie von

Schulabschlüssen ist hier die nähere Bestimmung der Volksbildung.

*— Eine der „Leistungsgesellschaft“ verpflichtete Lernkonkurrenz“ (a.a.O.) findet in der Schule statt, ist aber der Konkurrenz „da draußen“ verpflichtet. Die Schüler stehen nicht derart miteinander in Konkurrenz, dass sie sich Arbeitsplätze streitig machen. Aber was sie von der Schule lernen, ist die Befähigung im wirklichen Arbeitsleben konkurrieren zu können.*

Mit der Formulierung „einer der ‚Leistungsgesellschaft‘ verpflichteten Lernkonkurrenz“ ist angesprochen, dass die Schule eine Konkurrenz unter den Schülern veranstaltet, indem sie ihnen Aufgaben vorsetzt und sie an diesem zu erfüllenden Programm untereinander vergleicht. So kommt es auf ihre Leistung an, also darauf, wie viel von dem vermittelten Stoff sie reproduzieren können. Es kommt also einerseits auf die Leistung an, aber andererseits ist es gar nicht die Wahrheit, dass es in dieser Gesellschaft um Leistung geht. Einerseits ist die „Leistungsgesellschaft“ eine Ideologie, in der behauptet wird, dass das, was einer in dieser Gesellschaft wird, davon abhängt, wie sehr er sich reinhängt. Tatsächlich hängt das aber davon ab, über welche ökonomischen Mittel er verfügt. Andererseits werden aber zunächst in der Schule, dann im Berufsleben die Leistungen der Leute dauernd miteinander verglichen. Das Kriterium für diesen Vergleich ist, in wie weit der Einzelne den jeweiligen Leistungsanforderungen entspricht, die ihm aufmacht werden.

Für die Schule gilt, dass der Lernende durch den Zeitdruck zu dieser Leistungsbereitschaft diszipliniert wird. Über einen Schüler mit schlechten Noten fällt die Schule das Urteil, dass der nicht genügend Leistungsbereitschaft zeigt und ihm die Bewährung an weiteren Leistungen erspart wird. Umgekehrt fällt das Urteil über den guten Schüler aus.

*— Falsch wäre es, die Aussage, die Lernkonkurrenz ist der „Leistungsgesellschaft“ verpflichtet, in dem Sinne zu verstehen, dass die Leistungsbereitschaft, die in der Schule von den Schülern gefordert wird, eine Übung für das spätere Berufsleben ist. Schließlich gilt, dass die Schüler mit den Resultaten ihres Leistungsvergleichs – nämlich ihre Sortierung in die verschiedenen Stufen der Schulhierarchie – in die Konkurrenz des Berufslebens eintreten.*

Es geht nicht um die Perspektive der späteren Konkurrenz. In der Schule findet die (oben besprochene) Lernkonkurrenz statt, die die Schüler auch zu der Moral erzieht, die im Berufsleben gefordert ist. So lernen sie in ihrer Lernkonkurrenz etwas fürs Leben.

*— Die „Leistungsgesellschaftsideologie“ behauptet, dass jeder entsprechend seiner Leistung irgendwo steht und das macht, was er tun soll. Dieser Ideologie arbeitet auch die Schule zu. Der Platz in der Schulhierarchie, den ein Schüler am Ende einnimmt, ist das Resultat seiner Lernleistung, Hat ein Schüler in den Leistungstests*

*nicht so gut abgeschnitten, findet er sich am Ende der Schulhierarchie wieder. Der andere Schüler, der mehr geleistet hat, verdient zu Recht weiter auf der Schule zu bleiben. Also wird behauptet, jeder wäre zu Recht an seinem Platz. Das ist das, was die Schüler in der Konkurrenz für sich mitkriegen.*

Der Inhalt der Ideologie der „Leistungsgesellschaft“ besteht darin, dass es von der Leistung abhängen würde, wie weit einer kommt. Im praktischen Leben hängt das aber davon ab, ob die Leistung überhaupt von jemandem benutzt wird, der über die Arbeitsfähigkeit anderer verfügen kann. Leistungsbereitschaft zu zeigen ist die Voraussetzung dafür. Aber die Leistung, die erbracht wird, ist nicht der Maßstab für das, was an Erfolg rauskommt. In der Schule ist es genauso gefragt, Leistungsbereitschaft zu zeigen. Aber auch da hat der Schüler es mit seiner Leistung nicht ohne weiteres in der Hand, ob er in die nächste Klasse versetzt wird oder nicht, sondern ist immer abhängig vom Urteil der Schule, vom Vergleich, dem er unterzogen wird, und davon, wie die anderen Schüler abschneiden. So gehören „Leistungsgesellschaft“ als Ideologie und andererseits „Leistung“, auf die es in der Konkurrenz ankommt, zusammen.

In der Überschrift von I.1 wird die Frage aufgemacht „Wer verdient wie viel Bildung?“ und am Ende kommt raus, dass es Leute gibt, die mit wenig Bildung den Rest ihres Lebens zu bestreiten haben und andere, die über die sog. „Höheren Bildungsabschlüsse“ verfügen. Diese Verteilung auf die verschiedenen Stufen der Bildung, die die Schule an den Schülern durch den Vergleich der an ihnen ermittelten Leistungsfähigkeiten vornimmt, soll den Schülern gerecht werden, deren Verdienst sein.

— *Die Verwandlung von Lernen in Leistung ist das, woran die Sortierung festgemacht wird und wovon abhängt, ob ein Mensch zu weiterer Bildung zugelassen wird oder nicht, also wie viel Wissen ihm überhaupt vermittelt wird.*

— *So findet eine Sorte von Volksbildung statt, die „man mit der Herstellung eines gebildeten Volkes nicht verwechseln sollte“ (s. letzter Absatz von Kap. I.1. S. 7).*

## **I.2. Der/die Fächer der geistigen Anstrengung**

— *In den unterschiedlichen Fächern soll der Schüler zwei Dinge leisten: er muss sich unterschiedlich geistig betätigen, wenn er z.B. Chemie lernt oder eine Fremdsprache, zum anderen muss er sich in jedem Fach der besprochenen Leistungskonkurrenz stellen und sich vergleichen lassen. Beides hat eine Konsequenz für die Aufnahme des Lernstoffes in der Schule: es bildet sich eine Hierarchie des Wissens heraus, die den unterschiedlichen Schülern mit ihrer unterschiedlichen Leistungsfähigkeit zugeordnet wird. Beim Rechnen muss der Schüler auf der unteren Stufe der Hierarchie das große und kleine Einmaleins beherrschen. In der höheren Stufe geht es um Gesetze, Formeln und Ableitungen der Mathematik, an denen sich der Schüler abarbeitet und darüber einsortiert wird.*

In der Überschrift werden die unterschiedlichen Schulfächer bewusst als ‚Fächer‘

bezeichnet, weil in allen das gleiche praktiziert wird: die Lernleistungskonkurrenz. In jedem einzelnen Fach ergibt sich daraus die Konsequenz, dass je nach Abschneiden in dieser Leistungskonkurrenz die Schüler von höheren Abteilungen ausgeschlossen werden.

— *Der Absatz auf Seite 8 zu den Fächern Biologie, Chemie und Physik gibt Auskunft darüber, dass bei der Art und Weise, wie die Schule diese Fächer vermittelt und der Schüler sich diese aneignet, die Naturgesetze nicht begriffen werden müssen. Der Schüler kann es ohne nennenswertes Naturwissen (z.B. durch Auswendiglernen) bis in höhere Schulstufen schaffen.*

— *Auf Seite 9 oben heißt es: „Die Schule bleibt ihrem Prinzip treu: sie eicht das Interesse des Lernenden darauf, es so zu dosieren, wie er sich das vorgegebene Quantum in der vorgegebenen Frist eintrichtern will und kann.“ Hier nimmt der Schüler ein instrumentelles Verhältnis zu dem ein, was er lernen soll.*

Die letzten beiden Beiträge zielen einerseits darauf, was die Schule ist und was dort verlangt wird, und andererseits auf das komplementäre Bemühen der Schüler, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Der Schüler richtet sich ein: er sagt nicht einfach, „Englisch mag ich gerne“, sondern er nimmt zur Kenntnis, dass er sich seine Zeit einteilen muss, wann und wo er welche Hausaufgaben macht. Er kann sich nicht einfach von einer Begeisterung für die Sprache hinreißen lassen. Er muss sein Interesse dosieren und darauf ausrichten, dass er die nächste Prüfung besteht, weshalb er für alle Fächer lernen muss. Es gehört zu den Touren eines Schülers dazu, sich auf die Anforderungen, die die Schule an ihn richtet, einzustellen. Er schaut, wie er es am besten so hindrechselt, dass er unabhängig von dem, was er verstanden hat, eine gute Note kriegt.

Der Schüler weiß und stellt sich auf das ein, was von ihm verlangt wird. Im Zweifel macht er nur das Nötigste dazu und übertreibt seine geistigen Anstrengungen nicht in der Hinsicht, dass er mehr macht als gefordert ist. Wenn er z. B. mit dem Auswendiglernen von Zahlen zurechtkommt, braucht er sich keine weiteren Gedanken über die Ableitungen der Mathematik zu machen.

Punkt I.2. benennt also die Art und Weise, wie das Wissen in der Schule präsentiert wird. Was der Schüler dort vorgesetzt bekommt, hängt ab von der Schulstufe, von dem Schultyp oder dem Schulzweig. So reicht es in bestimmten Abteilungen, dass lediglich das Wissen vermittelt wird, irgendwie ginge es in der Natur ganz schön gesetzmäßig zu, ohne dass auf dieser Stufe verlangt wird, dass der Schüler den Inhalt eines Gesetzes kapiert hätte.

### **I.3. Eine intellektuelle Tüchtigkeit eigener Art**

— *Wenn in Punkt I.2. festgehalten wurde, dass die Schüler vor einer doppelten Herausforderung stehen, nämlich in verschiedenen Fächern unterschiedliche geistige Anforderungen zu bestehen und diese unterschiedlichen Fächer mit einer*

*gleichen Lernleistung zu absolvieren, dann nimmt die Schule diese Anstrengung der Schüler so auf, dass sie diese in einem Notendurchschnitt verrechnet. Das ist seltsam, weil das Begreifen eines Ohm'schen Gesetzes mit der Konjugation der französischen Verben nichts zu tun hat. Die Schule abstrahiert von der jeweiligen geistigen Tätigkeit des Schülers, um sie mit einem Maß zu versehen und das liegt in diesem Notendurchschnitt vor. In diesem Notendurchschnitt wird die intellektuelle Tüchtigkeit des Schülers bemessen.*

Der Fortschritt der bisher besprochenen Punkte ist folgender: In **Punkt I.1.** geht es darum, wie die Leistungsbereitschaft der Schüler festgestellt wird. Es findet ein Vergleich zwischen ihnen statt, der als Lernleistung, d.h. geistige Anstrengung pro Zeit, benotet wird. Dabei wird nicht nur ihre Leistungsbereitschaft in dieser abstrakten Weise verglichen, sondern sie wird auf einen Katalog der Allgemeinbildung bezogen. Das hat Konsequenzen für den Schüler: während manche weitere Bildung verdienen, werden andere davon ausgeschlossen. Die geistigen Tätigkeiten können gar nicht zwischen leicht oder schwierig eingeordnet werden, sondern es handelt sich um qualitativ ganz unterschiedliche Tätigkeiten. Somit werden im **Punkt I.2.** ganz unterschiedliche geistige Anstrengungen bewertet, zum Vergleich hergenommen und daran eine Rangliste und Hierarchie entwickelt, wie viel von dem Wissensinhalt verlangt werden kann bzw. zur Erlangung einer guten oder schlechten Note reicht. Im **Punkt I.3.** liegt der Fortschritt darin, dass diese beiden Momente zu einem Urteil über die Leistungsbereitschaft und intellektuelle Tüchtigkeit des Schülers zusammengeführt werden. Mit dem Urteil, wie viel Anstrengung dem Schüler überhaupt zuzumuten ist oder von ihm erwartet werden kann, ist jetzt die Sortierung der Schüler fertig. Die Abstraktion „intellektuelle Tüchtigkeit“ wird dadurch ermittelt, dass man alle verschiedenen Fächer, alle verschiedenen Stufen von geistiger Anstrengung in den verschiedenen Fächern, in Noten festhält und im Notendurchschnitt zu einem Gesamtbild zusammenführt.

Um diese Abstraktion bzw. die Konstrukte der Lernleistungen klarzumachen: wenn einem Schüler eine intellektuelle Leistungsfähigkeit in dem Sinne attestiert wird, der kann gut schlussfolgern, der kann sich gut erinnern, der kann sich gut konzentrieren, der kann gut Urteile fällen, dann ist dies insofern eine Abstraktion, weil man gar nicht *für sich* feststellen kann, ob einer gut schlussfolgern kann. Wenn der Schüler einem nicht einen Schluss gelungen vorführt und man ihn nicht an der Sache überprüfen kann, weiß man auch nicht, ob er richtig geschlussfolgert hat. Das trifft auf alle Konstrukte zu, die oben genannt wurden. Der Schüler kann gut auswendig lernen – solange er nicht vorführt, was er auswendig aufsagen kann, weiß man nicht, was er auswendig lernen kann. Wenn einer gut mathematische Beweise vorführen kann, dann heißt das überhaupt nicht, dass er eine andere Sache richtig erklären kann. Aus dem, was der Schüler an den einzelnen Gegenständen leistet, kann nicht der Beweis einer allgemeinen Fähigkeit abgeleitet werden. Die allgemeine Fähigkeit ist eine Konstruktion, die dem Schüler von der Schule attestiert wird.

— *Wenn einer gut auswendig lernen kann und es dem Lehrer vorträgt, sagt der Lehrer, der hat die Fähigkeit des Auswendiglernens. Dass so der Lehrer das Gehörte in eine allgemeine Fähigkeit verwandelt und das unzulässig ist, leuchtet mir ein. Aber die obige Aussage – ob jemand gut auswendig lernen kann, muss man sich erst mal zeigen lassen – habe ich nicht verstanden.*

Wenn jemand das große oder kleine Einmaleins aufsagen kann, dann hat er erfolgreich etwas auswendig gelernt. Aber das ist nicht identisch damit, dass man die unregelmäßigen Verben in Latein beherrscht. Von einer erbrachten Verstandesleistung auf eine generelle Fähigkeit zu schließen, das ist hier der Fehler.

Es gilt also einerseits festzuhalten, hier liegt keine korrekte Bestimmung irgendwelcher Verstandesleistungen vor, die in der Schule erbracht werden, sondern ein Konstrukt, eine sehr interessierte Betrachtungsweise, die dem Schüler in Form des Notendurchschnitts seine allgemeine Leistungsfähigkeit attestiert. Andererseits entspricht diesem Konstrukt eine schulische Praxis und das wäre jetzt zu klären.

— *Das Konstrukt der intellektuellen Tüchtigkeit wird in der schulischen Praxis im dreiviertelstündlichen Wechsel der Fächer realisiert. Der Schüler soll unter Beweis stellen, dass er flexibel ist, zwischen verschiedenen Fächern hin und her wechseln und sein Interesse und seine Aufmerksamkeit mal auf das eine, mal auf das andere richten kann.*

— *Die Lehrer behaupten aber, Dreiviertelstundentakt, Pause und Fächerwechsel sind Zugeständnisse an die begrenzte Konzentrationsfähigkeit der Schüler. Erholung und Abwechslung sind gut für den Geist und steigern die Konzentration. Warum ist der Fächerwechsel eine Herausforderung an den Geist und nicht – wie behauptet – eine Abwechslung?*

— *Wenn Lehrer sagen, Abwechslung steigert die Konzentration, abstrahieren sie vom Fach, betrachten die Konzentration für sich. Jedes Fach fordert aber ein bestimmtes Interesse, eine bestimmte Konzentration.*

— *Und an der Länge der Pause ist zu merken, dass fünf Minuten nicht dazu taugen, die Konzentration zu fördern, dass die Lehrer vielmehr mit ihrem Argument auf den Schulzweck einsteigen.*

Wenn es das Ziel der Schule ist, die intellektuelle Tüchtigkeit des Schülers zu ermitteln, dann muss der Schüler diese Tüchtigkeit an den einzelnen Fächern beweisen. Dazu passt und gehört das Umschalten, die Fähigkeit, sich mal mit dem Gegenstand, mal mit einem anderen befassen zu können. Die Vielzahl der Fächer, der Stundenplan, in dem die Fächer nach Maßgabe der Schule aufeinanderfolgen, – das alles ergibt sich aus dem Zweck. Darauf muss sich der Schüler einstellen und seine Bereitschaft zeigen, sich mit den verschiedenen Stoffen auseinanderzusetzen und die jeweils geforderte Anstrengung zu erbringen.

Die geforderte intellektuelle Leistung, sich von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde auf den wechselnden Stoff einzulassen und diesen möglichst gut und



stringent auf die Reihe zu kriegen, ist eine besondere Herausforderung an den Verstand. Wenn Lehrer den Schulablauf mit der begrenzten Konzentrationsspanne der Schüler begründen, ist das eine Reflexion auf die Schwierigkeiten, die Schüler mit dem Schulablauf haben: sich immer zu konzentrieren, am Ball zu bleiben, hinterher zu kommen – unabhängig vom Interesse und vom Verstehen. Das ist aber nicht der Grund für den Fächerkanon: Der Stundenplan verdankt sich dem offiziellen Lehrplan und der Schwierigkeit der Schulleiter den Lehrplan umzusetzen und die Lehrer entsprechend einzuplanen.

— *Die Stundeneinteilung verdankt sich nicht dem, wo man gerade beim Thema ist. Denn dann würde die Zeit dem Thema anpasst sein. Die Unterrichtsdauer orientiert sich nicht am Lernstoff, den es zu erlernen gilt, und auch nicht daran, womit sich gerade geistig beschäftigt wird, denn die Zeit und die Pausen sind festgelegt.*

Was zum *Fächerwechsel* gesagt wurde, gilt auch für die unterschiedlichsten *Arten der Betätigung des Verstands*. Der Schüler muss sich auf die verschiedenen Geistesleistungen einlassen und es hinkriegen, seinen Geist vom Einprägen der Jahreszahlen im Geschichtsunterricht weg und auf ein Mathematikproblem, wo er die Fragestellung verstehen und einen Lösungsweg finden soll, hinzulenken. Diese unterschiedlichen Betätigungen des Verstands sind von ihm verlangt. Er muss sich abgesehen vom jeweiligen Konkreten als einer präsentieren, der auch in dieser Hinsicht leistungsfähig ist.

— *Das exekutiert die Schule praktisch, weil sie ein Gesamturteil über die diversen geistigen Anstrengungen der Schüler fällen will. Deshalb sind die Lehrer darauf verpflichtet, die Aufgaben so zu stellen, dass verschiedene Geistesleistungen gefordert sind (z.B. die Fähigkeit der Reproduktion, des Transfers oder des problemlösenden Denkens), und die Schüler nach den präsentierten Potenzen mit Noten von 1 bis 6 zu unterscheiden. Die Feststellung des Unterschieds ist der Zweck der Notengebung.*

Darauf richten sich die Schüler ein und kennen ihre Touren damit umzugehen.

— *Auf Seite 10 wird zusammengefasst „Es ist nichts als der im System eingerichtete Instrumentalismus des Lernens für Noten“, der von der Schule produziert wird – nämlich eine berechnende und theoriefeindliche Haltung dem Wissen gegenüber, weil der Wissenserwerb Mittel der Schulkarriere ist.*

Und wenn für Noten und Schulkarriere gelernt werden muss, muss sich nur das Wissen und so viel davon angeeignet werden, wie zum Bestehen der Prüfung nötig ist. Dann ist es ein Luxus, sich für Fächer besonders zu interessieren und mehr zu lernen.

— Wenn Lehrer sagen, Schüler interessieren sich nur für die Note und nicht für den Inhalt, verpasst dieser Vorwurf, dass diese Haltung durch die Schule erzeugt ist, die mit der Note über das Fortkommen entscheidet.

Auf Seite 11 oben steht: „die Schule lügt also nicht, wenn sie behauptet, die ‚Gesamtperson‘ zu beurteilen“. Inwiefern ist das keine Lüge und was ist die Härte dieser Sorte Beurteilung?

— Wenn die Schule von sich behauptet, sie würde die Gesamtperson des Schülers beurteilen, sollte man nicht die Vorstellung haben, die Schule tritt dem Schüler gegenüber und fällt ein Urteil über ihn. Worin die Schule Recht hat und worin sie nicht lügt, ist, dass sie ein Urteil über den Schüler fällt, den sie in ihrem Schulbetrieb durchgesetzt und diszipliniert hat. Die Härte ist, dass dieses Urteil praktische Auswirkungen für die Zukunft hat. Dazu muss man nur an den Numerus clausus denken.

— Die Härte ist, was die Schule beurteilt. Sie gibt den Maßstab vor, was sie vom Schüler will, beurteilt, wie er sich daran abarbeitet, wie er sich unterwirft und wie er versucht die Leistungsanforderungen zu bewältigen. Das hält sie als seine Leistung fest. Das ist ein Urteil über seine Anpassungsleistung, seine Unterwerfung unter das Schulsystem, und das macht dann die Person des Schülers aus. Insofern ist es keine Lüge.

— Die andere Seite der Härte ist, dass das Urteil auch was für die Zukunft des Schülers heißt. Denn das Urteil über die Gesamtperson bescheinigt eine generelle Erfolgstüchtigkeit, also eine Prognose für die Zukunft.

Die Konsequenz ist unbestritten. An der Stelle wird jedoch festgehalten, was die Schule macht und was sie am Schüler feststellt. Aus dem, was sie dem Schüler abverlangt, ihm beigebracht und in Noten zusammengefasst hat und wie sich der Schüler dem angepasst hat, fertigt die Schule ein Urteil über seine Lernwilligkeit und Leistungsfähigkeit. Sie fällt ein Urteil über die Tüchtigkeit einer Person, das macht diese Person dann auch aus, so ist sie. Dieses Urteil hat nicht nur Folgen für die weitere Schul- und Berufskarriere, sondern auch darauf, wie der Schüler sich selbst dazu stellt: er nimmt das als Urteil über sich.

— Die Schule arbeitet gemäß dem pädagogischen Zirkel: Aus dem Schüler wird rausgeholt, was in ihm drinsteckt. Deswegen soll dieses Urteil über seine Persönlichkeit objektiv und wissenschaftlich sein. Es ist ein Urteil über Wert und Eignung der Person, von Leistungsfähigkeit wird auf Begabung geschlossen. Das Urteil nimmt sich der Schüler zu Herzen und so akzeptiert er die Selektion, die die Schule an ihm vornimmt, indem er die Umkehrung mitmacht, dass der schulische Werdegang seiner Begabung entspricht.

**Nochmal zur „Begabung als Generalrechtfertigung der Konkurrenzergebnisse“**

— *Wie kommt die Begabung ins Spiel? Mit der Einsortierung der Schüler über den Notendurchschnitt und der Beurteilung des Schülers als Person ist der Widerspruch in der Schule nicht weg, dass die Lehranstalt den Schülern etwas beibringen soll und zugleich etlichen Schülern eine Weiterbildung erspart und ihre Bildung beendet. Die Sortierung, die Produkt der Schule ist, wird in die Person des Schülers verlegt. Das ist die Grundlage für die Generalrechtfertigung.*

Was wird wodurch gerechtfertigt?

— *Die Schule nimmt an sich selbst Maß. Das ist doch etwas Verrücktes: Eine Lehranstalt, die dafür da sein soll, den Leuten Wissen und Können beizubringen, bewerkstelligt das gleichzeitig so, dass etliche Schüler vom weiteren Unterricht ausgeschlossen werden.*

Das beschreibt bereits eine Konsequenz. Was die Schule an den Schülern herstellt und in einer Gesamtnote festhält, ist eine Bewertung der Schülerpersönlichkeit als Ausdruck seiner Begabung. Damit wird die Bewertung als etwas gefasst, was im Schüler bereits drin steckt, unabhängig davon, was die Schule mit ihm veranstaltet.

In der Gesamtnote im Zeugnis wird ausgedrückt, in welchem Maße der Schüler dem Abverlangten gerecht geworden ist. Welchen Gegenstand er gelernt, wo er versagt, wie sich eine gute oder schlechte Note überhaupt ergeben hat, wird in einer Note nicht kenntlich. Sie dient dem Unterscheiden: den einen Schülern wird beschieden, lern- und leistungsfähig zu sein, im Unterschied zu anderen, die mit einer schlechteren Note die Schule verlassen müssen. Diese Unterschiede werden besprochen als „Spiegel der unterschiedlichen Veranlagung oder Qualität, die den Leuten von Haus aus zukommt“. Das ist die Rechtfertigung der hergestellten unterschiedlichen Schulabschlüsse, als Ausdruck einer vorausgesetzten Qualität der jeweiligen Person.

Es ist nicht der Widerspruch der Schule, dass sie es damit zu tun hätte, eigentlich eine Institution der Wissensvermittlung zu sein, die aber viele ausschließt. Das Problem der Schule ist nicht, dass sie sich deswegen rechtfertigen müsste. Die Rechtfertigung bezieht sich auf die hergestellten Resultate der Schulausbildung und die Sorte Sortierung und Prognose, was mit dem Menschen in Zukunft anzufangen ist.

— *Die ideologische Fassung gibt schon eine Rechtfertigung der Selektionstätigkeit des Lehrers und eine Begründung in der vorgefundenen Begabung des Schülers wieder, wozu er nach seiner Laufbahn an der Schule imstande sein soll (s. S. 11, 2. Abs.). Das ist mit „Verkehrung“ ausgedrückt, eine Art passiver Vollzug, wie wenn die Schule eigentlich nur die Anlagen freilegen würde, die im Schüler bereits vorliegen. Auch bezogen auf die Arbeit des Lehrers ist das eine Rechtfertigung.*

Warum soll an dieser Stelle zwischen der Schule und der Arbeit des Lehrers unterschieden werden?

— *Es ist doch die Selektionstätigkeit des Lehrers, der seinen geschulten Blick auf das Rohmaterial wirft und festhält, dass bei dem Schüler einfach nicht mehr Leistungsvermögen abzuholen ist und man dem Lernenden keinen Gefallen tut, wenn man ihn länger auf der Bildungsanstalt belässt.*

„Rechtfertigung“ ist insofern genauer zu bestimmen, als es nicht darum geht, dass *sich* die Schule oder die Lehrer gegen irgendeine Kritik rechtfertigen müssten, und dafür die Ideologie erfinden. *Begabung* ist die populäre ideologische Fassung dessen, was die Schule an den Kindern herstellt: das Urteil der Schule entscheidet schließlich über die Erfolgstüchtigkeit der Kinder. Das dann *Begabung* zu nennen, stellt das Verhältnis auf den Kopf: als ob die Schule mit den Noten an den Schülern eigentlich nichts anderes hervor brächte als das, was bereits in ihnen steckt. So rechtfertigt *Begabung* die Praxis der Schule und das haben auch die Lehrer drauf.

— *Pädagogische Empfehlungen sind der Hinweis darauf, wie der Lehrer den Eltern oder dem Schüler routiniert vorträgt, dass der am Ende seiner Begabung und seiner Fähigkeiten angekommen ist und deshalb nicht versetzt wird.*

#### **I. 4 Moralität als Lernerfolg, a) Erfolgsmoral – oder: Die Macht der Gewohnheit**

Was heißt Moralität als Lernerfolg?

— *Der Staat setzt Vorgaben für die Schule und für die Gültigkeit des Urteils, das die Schule über den Schüler fällt mit dem Stichwort „dem Schüler wird ein Spiegel vorgehalten“. Die Schule legt im Resultat fest, worin die Qualifikation der Schüler besteht, und wenn den Schülern dieser Spiegel vorgehalten wird, dann nehmen sie das als Urteil über sich als brauchbare Person.*

Was hat das mit Moral zu tun?

— *Insofern die Schüler sich dieses Urteil zu eigen machen; das ist doch ein Stück Lernerfolg.*

Der Schüler erkennt das Urteil über sich als das Maßgebliche an und will sich an den Leistungsanforderungen bewähren. Das ist seine freie Betätigung und gültiger höherer Maßstab.

Er kommt nicht umhin, das gefällte Urteil über sich hinzunehmen, da es praktische Gültigkeit hat, von dem für seine weitere (Schul-) Karriere alles abhängt.

— *Der Schüler sieht in der Note die wirkliche und wesentliche Verobjektivierung dessen, was er zu Papier gebracht hat mit der Weiterung, dass er das als Urteil über seine Person akzeptiert.*

— *Wenn der Schüler sich affirmativ einrichtet, nimmt er das Urteil über sich, zu dem er keine Alternative hat und macht es zum Bestandteil seines Willens. Nicht umsonst steht im Text, dass der Schülerwille nicht negiert wird.*

Die Frage lautete: Was ist hier Moral? Der Schüler nimmt die Anforderungen, die an ihn gestellt werden als Selbstverständlichkeiten, die objektiv gültig sind und sein sollen. Die freiwillige Anpassung ist das Moralische daran. Sich affirmativ einrichten hat zwei Seiten, einerseits die moralischen Anforderungen bejahen, andererseits damit auch zurechtkommen wollen angesichts dessen, dass das eine Zumutung ist.

— *So, wie die Schüler einen Umgang mit den schulischen Zumutungen finden – es gibt Fächer, die sie wichtig oder interessant finden und andere weniger –, arrangieren sie sich affirmativ mit den schulischen Anforderungen an sie. Über diesen praktischen Vollzug der schulischen Anforderungen, denen sie sich stellen müssen, machen sie diese zu ihrer eigenen Sache. Der Wille des Schülers wird also nicht negiert, sondern er stellt sich mit seinem Willen auf die Anforderungen ein: Er will ihnen gerecht werden.*

Das Sich-affirmativ-den-Anforderungen-Stellen heißt nicht, dass die Schüler in Begeisterung ausbrechen. Sie kommen den Anforderungen nach und behalten sich vor, gewisse Vorlieben zu haben und anderes blöd zu finden. So machen sie sich die Erfüllung der ihnen vorausgesetzten schulischen Anforderungen zu eigen. Darauf kommt es an. Aber nicht in dem Sinne, dass sie die Schule für Unsinn halten und nach Vorlieben suchen, um trotzdem damit klar zu kommen. Sie sagen: „Die Schule geht so und so. Und ich muss schauen, das alles hinzubekommen, damit ich ein gutes Zeugnis bekomme.“ Das ist das Affirmative.

— *Wie das Bestreben des Schülers, dem Lehrer seine Leistungsbreitschaft im Unterschied zu anderen Schülern zu zeigen, indem er sich z.B. dauernd meldet. Er will zeigen, dass er gut aufgepasst und mitgedacht hat.*

Zu der selbstgesetzten Absicht, sich um seinen Schulerfolg zu kümmern, sind das die dazugehörigen Touren. Da betätigt sich der freie Schülerwille. Der Artikel sagt dazu „Selbstbetrug“.

— *Der „Grundfehler dieser moralischen Praxis“ (S. 12, u.) – die schulischen Erfolgskriterien zu verinnerlichen – ist: die schulischen Leistungsanforderungen werden von dem Schüler nicht einfach als Anforderungen genommen, denen er gehorchen muss, sondern als Ausdruck seines Willens.*

Das ist ein falscher Schluss. Natürlich meint der Schüler nicht, dass er diese Anforderungen erfunden hätte oder sie Ausdruck seines Willens wären. Sein Urteil über die in der Schule geübte Praxis ist aber auch nicht, „ich gehorche“, sondern: „So funktioniert die Schule“. Der Schüler akzeptiert die Anforderungen als eine Notwendigkeit, der er sich stellen *muss* – und er *will* sich ihr auch stellen und mit ihr zurechtkommen. Wie er bei diesen Leistungsanforderungen im Vergleich zu anderen abschneidet, akzeptiert er als seine Leistung und insofern als seinen Erfolg bzw. Misserfolg.

— *Zusammenfassend besteht die Leistung der Schule über die Schule hinaus darin, den Schüler in der Disziplin des Konkurrierens auszubilden. Er lernt seinen Willen und Verstand dafür einzusetzen, den Leistungsanforderungen der Schule nachzukommen und das Urteil der Schule über seine Leistungsanstrengungen zu akzeptieren. Schlussendlich hat er gelernt, dass er seine Stellung in der Welt überhaupt im Vergleich zu anderen wahrnimmt und beurteilt. So wird er eine „gesellschaftlich wertvolle Gesamtpersönlichkeit“ (S. 13), weil er die Grundtugend des Konkurrierens egal auf welchem Feld beherrscht.*

#### **I. 4 b) Anstand – oder: Alles eine Frage der Gerechtigkeit**

Diese moralische Lehre fürs Leben, die der Schüler da mitnimmt und einübt, ist die eine Seite der Moralität, die gelernt wird. Die zweite Abteilung ist, dass es bei der Leistungskonkurrenz, in der sich die Schüler bewähren sollen und wollen, *gerecht* zugeht.

Die erste Gerechtigkeitsfrage stellt sich bei der dauerhaften Aufgabe, wie man die schulischen Ansprüche, denen man ausgesetzt ist, die man bejaht und an denen man sich bewähren will, mit seinen privaten Interessen unter einen Hut bringen kann. Auf diesen Gegensatz bezieht sich die Moral der Gerechtigkeit.

— *Der Schüler verbringt den Vormittag in der Schule. Am Nachmittag muss er Hausaufgaben machen, sich für den nächsten Tag vorbereiten und ggf. braucht er Nachhilfe. Um dies zu kompensieren und sich zu entschädigen, will er auch noch eine Freizeit für sich selber haben. Dieser Widerspruch zwischen der Zeit, in der er den Anforderungen der Schule gerecht werden muss und will, und der Zeit, die er für sich hat, verschärft sich, je höher er in der Schule weiterkommt. Das Bedürfnis nach Entschädigung kommt zu kurz und zugleich übt der Schüler sich von Anfang an darin, diesen Gegensatz auszuhalten und übt diese Disziplin für das spätere Leben ein.*

— *Wieso werden die Zeit, die der Schüler für die Schule aufbringen muss und auch aufbringen will, und die Zeit, die er hat, um seinen frei gewählten Interessen nachzugehen, als Widerspruch gefasst? Warum wird die Betätigung in der freien Zeit von vorneherein auf die Schule bezogen als der Kompensation und Entschädigung dienend? Das leuchtet nicht ein.*

Der Witz ist nicht, dass das Freizeitleben auf die Schule bezogen ist, sondern dass die Freizeit eine Sphäre ist, in der kompensatorisch zur Schule endlich mal etwas Positives stattfindet, worin das auch immer bestehen mag oder was immer da auch bewiesen

werden soll. In der Abteilung der Freizeit können insbesondere Schüler mit einer weniger erfolgreichen Leistungsbilanz endlich unter Beweis stellen, dass sie doch tolle Hechte sind; und sie werden auch darin gewürdigt.

Denn auch wenn die Schule als Notwendigkeit akzeptiert wird, erlebt wird sie als Zwang. Man muss sich in der Schule Dingen widmen, die gerade im Gegensatz zu den eigenen Interessen und Vorlieben stehen. Die Aufteilung ist dann: das eine *muss* sein, *damit* man anschließend das machen kann, was man will. Das ist doch schon der Gedanke der Kompensation. Aus dem Gegensatz zwischen dem, was man sich in der Schule antut, gleichwohl man es auch als notwendig erachtet, und der Zeit, in der man sich selber seine Zwecke setzen kann, entsteht das Bedürfnis nach Kompensation und Entschädigung. Die Zeit, die für die Verfolgung der eigenen Zwecke vorhanden ist, soll die vorhergehende Zeit des Zwangs entschädigen.

— *Als Wortpaar genommen – hier die Pflicht, dort die freie Zeit – ist das ein Gegensatz. Aber dass einer in seiner freien Zeit deshalb Fußball spielt, weil er damit die Zeit der Pflicht entschädigt, das ist gemogelt. Da gibt es doch kein „deshalb“, sondern in dieser Zeit kann man eben machen, wozu man Lust hat.*

— *Der Schüler setzt die Zeit seiner freien Betätigung in ein Verhältnis zu der Zeit, in der er sich willentlich den Anforderungen der Schule stellt. Die Freizeit wird zur Ausgleichssphäre, in der er was Spaßiges macht, sich vergnügt etc.*

— *In der Schule gibt es den Widerspruch, dass man dort etwas machen wollen soll, was man muss. Da gibt es keinen Dissens. Auch wird nicht bestritten, dass die Freizeit für Kompensationsleistung und Entschädigungen benutzt wird. Einen Dissens gibt es darüber, dass die Sphäre der frei gewählten Interessen von vorneherein in das Licht der Kompensation für den Pflichtteil der Schule getaucht wird. Sie kann es sein, muss aber nicht.*

Dass das „von vorneherein“ so sein muss in dem Sinn, dass es an der Freizeit und ihren Inhalten liegt, wäre falsch. Es ist anders herum: aus der Schule kommt notwendigerweise das Bedürfnis nach Kompensation. Mit diesem Bedürfnis wird dann die Freizeit *befrachtet*.

— *Die Behauptung ist also durchaus, dass die Schule als solche die Freizeit zur Sphäre der Kompensation macht und das liegt an ihrem Inhalt. Die Schule ist im Leben des Schülers die alles bestimmende Bewährungsprobe. Er setzt sich dauernd willentlich dieser Konkurrenz aus und beugt sich diesen Sachzwängen. Von daher ergibt sich die Bedeutung der Freizeit als einer Sphäre, in der der Schüler endlich mal darauf bestehen kann und will, dass die sich für ihn auszahlt. Es ist die Schule, die die Freizeit zur Sphäre der Kompensation und Entschädigung macht.*

Also wäre es falsch zu sagen, dass die Schüler den Schulstress kompensieren *wollen*. Die machen das, wozu sie Spaß haben. Es geht um die objektive Zuweisung, die die Freizeit durch die Schule erfährt. An den Sprüchen der Eltern ist das auch zu erkennen:

„Erst kommen die Hausaufgaben, dann darf gespielt werden.“

— *In der freien Zeit sollen die Schüler sich erholen, oder etwas machen, was ihnen gefällt. Vom Standpunkt der Schule ist sie das Reich der Kompensation.*

— *Es ist nicht richtig zu sagen, dass es der Standpunkt der Schule ist, der die Freizeit zur Sphäre der Kompensation macht. Es ist das Verhältnis, in dem die zwei Sphären objektiv zueinander stehen. Das zeigt schon allein die Zeiteinteilung zwischen einerseits der nötigen Zeit für die Schule, die immer mehr wird, je höher der Schultyp wird, und andererseits der zur Verfügung stehenden freien Zeit, die immer weniger wird. Die Zeit, die noch für private Interessen zur Verfügung steht, hängt davon ab, wie viel Zeit die Schule beansprucht. Mit diesem noch übrig gebliebenen Rest der freien Zeit sind alle privaten Interessen von vorneherein auf die Kompensation des Hauptzwecks „Schule“ zurückgestuft.*

Jetzt geht es darum, wie das Verhältnis der beiden Sphären moralisch verarbeitet wird: auf der einen Seite die individuelle Bewährung in der Schule, auf der anderen Seite das Reich der Freiheiten, das sich als Sphäre der Kompensation bewähren muss. Und dann geht es insbesondere darum, wie die Differenz zwischen dem Selbstbild des Schülers und dem Spiegelbild, das die Schule ihm vorhält, verarbeitet wird.

— *Hier kommen z.B. Unterschleif, Widerspenstigkeit oder Bravheit zur Sprache, also Touren, wie man das Bild doch zu seinen Gunsten verschieben kann. Das sind Versuche zurechtzukommen, sich anzupassen. Die unterliegen immer zugleich dem höheren Gesichtspunkt der Moral, also der Frage, was sich gehört, auch wenn man mal nicht so gut zurechtkommt.*

Das ist der unterste Abschnitt auf S. 14. Aus dem existierenden Gegensatz, dass der Schüler sich den Anforderungen, die an ihn gestellt werden, stellt und sie als die eigenen anerkennt, dies jedoch überhaupt nicht übereinstimmt mit seinen eigenen Bedürfnissen, ergeben sich drei praktische Umgehensweisen. Das Gemeinsame aller drei Umgehensweisen ist der Versuch, gleichzeitig den gesetzten Maßstäben *und* den eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden. Der eine schummelt, tut also nur so, als wäre er den Anforderungen nachgekommen, der andere zeigt demonstrativ, dass er allen Anforderungen gerecht wird – durchaus im Bewusstsein, dass er das nicht wirklich tut. Der dritte hält das, was von ihm verlangt wird, für ungehörig. Mit diesen praktischen Umgehensweisen will der Schüler die beiden Seiten des Gegensatzes in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Schule und den eigenen Bedürfnissen unbedingt zusammenbringen.

— *Hier ist zweimal von Diskrepanz die Rede. Das ist mir nicht ganz klar.*

Es sind zwei Felder von Diskrepanz angesprochen. Das eine ist das Verhältnis der Sphäre der Pflicht zu der der Neigung. Die Anforderungen der Schule, denen man sich



nicht entziehen kann, stehen notwendigerweise im Widerspruch zu dem, was an Freizeit übrig bleibt. Das ist und bleibt ein Gegensatz. Dazu kommt zweitens eine Diskrepanz zwischen dem, wie der Schüler sich selbst sieht, welchen Fleiß, welche Einsatzbereitschaft er sich zuspricht, was er meint, was ihn persönlich auszeichnet, und dem, wie die Schule ihn in Form der Noten beurteilt als einen, der sich mehr anstrengen muss, um positiv gewürdigt zu werden. Beides stimmt notwendigerweise nicht überein. Beide Felder der Diskrepanz bringen es mit sich, dass junge Leute die Anforderungen auch mal nicht akzeptieren und die Bravheit aufkündigen, aufmüpfig und frech werden oder einfach nicht in der Schule erscheinen.

Die Form der *konstruktiven* Verarbeitung der Kollisionen, die sich aus der Diskrepanz von Selbstbild und Spiegelbild ergibt, ist dann die Überhöhung in die Frage der gerechten Beurteilung. Auch hier wird der Maßstab, der an einen angelegt wird, anerkannt. Der eigene Gegensatz dazu oder auch die Übereinstimmung damit wird ausgedrückt und theoretisch formuliert als Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit. Das ist jedoch nicht der Versuch des Schülers, sich den aufgemachten Pflichten zu entziehen. Er lässt sich damit gerade darauf ein, die Anforderungen der Schule an ihn und deren Resultate genau gemäß demselben kritischen Gesichtspunkt zu untersuchen und zu bewerten, der ihm von der Schule aufgemacht wird. Die Schule verpflichtet sich und hält sich zugute, dass sie gerecht verfährt und ihr Bestes tut, dem zu entsprechen, was der Schüler ist. Unter diesem Gesichtspunkt ist Kritik erwünscht, erlaubt und wird geübt.

— Auf S. 15 oben heißt es „Für die Leistungskonkurrenz, die sie veranstaltet, nimmt sie nicht bloß wie selbstverständlich in Anspruch, dass sie sich für diejenigen, die sich ihr aktiv unterwerfen, auszahlt, wo auch immer sie in der Hierarchie der Karrieren landen“. Was ist da mit auszahlen gemeint?

Es zahlt sich aus in dem Sinne, dass die Schule behauptet dafür zu sorgen, dass das, was die Person ausmacht, zum Zuge kommt, in der Schule herausgearbeitet und letztlich benotet wird. Als würde die Schule in diesem Sinne den Leuten entsprechen und so jeder genau an dem für ihn passenden Platz landen.

— Wie gehört die Lerneinheit „Was gehört sich?!“ (S. 15, o.), also die des Anstandes in diesen Zusammenhang?

Was man in allen Fächern mitnimmt, ist diese Sorte moralischer Ertüchtigung. Die ausgebildeten Personen machen sich zu eigen, die Welt so zu betrachten, wie sie es in der Schule gelernt haben: Dass man sich einer ganzen Reihe von Leistungsanforderungen zu stellen hat. Dabei wird man von übergeordneten Instanzen begutachtet und dahingehend verglichen, wie man diesen Anforderungen im Vergleich zu den Anderen gerecht wird. Dass es darauf ankommt, sich diesen Herausforderungen zu stellen und sich darauf zu kaprizieren, in diesen Verhältnissen durch die Erfüllung der Anforderungen seinen Erfolg hinzubekommen. Das ist die in allen Fächern implizierte Lerneinheit „Was gehört sich?!“, die den Schülern auf Dauer als richtige und gültige Stellung zur Welt

beigebogen wird.

Man kann das im engeren Sinn auch an den vorherigen Abschnitt auf S. 14 anschließen, in dem es darum ging, dass und wie sich Schüler den gültigen Regeln entziehen (z.B. Unterschleif). Lernziel ist aber, dass sie ihre Lernkonkurrenz gerade unter Anerkennung all der Regeln vollziehen, die sich für ordentliches Konkurrieren *gehören*.

Zwei Dinge werden hier angesprochen: Das Eine ist die Herausbildung der moralischen Haltung, es sich zu eigen zu machen, sich nach dem zu richten, was sich gehört und was angesagt ist, und sich dabei an die Regeln zu halten. Das Andere ist, dass die Verarbeitung der Kollisionen eine Richtschnur hat, einen Maßstab, nämlich darin, dass die Schule von sich behauptet, sie würde gerecht verfahren.

— *Wenn die Schule die Schüler sortiert, bietet sie als Erklärung, sie beurteile ja bloß sachlich, was diese von sich aus leisteten, was in ihnen stecke. Insofern sei das neutral und deshalb gerecht, wenn einer der Verlierer ist und ein anderer der Gewinner. Das lassen sich die Schüler einleuchten. Dabei sind die Resultate, die an ihnen hergestellt werden, gar nicht bloß von ihrem Leistungswillen abhängig, sondern davon, wie die Schule die Wissensvermittlung als Selektion organisiert. Dazu sagt die Schule, die Sachlichkeit beweise doch, dass diese Scheidung im Ergebnis eine ganz gerechte sei.*

Dieses Prinzip und diesen Maßstab lassen sich die Schüler einleuchten. Das heißt natürlich nicht, dass sie damit auch gleich das Urteil über die eigene Person gelten lassen, wenn es ihnen nicht passt. Nur: die Einsprüche dagegen halten sich an den von der Schule vorgegebenen Maßstab. Der Schüler befindet dann, dass die Schule *ihrem* Maßstab eben nicht gerecht geworden wäre, dass die Regeln fairer Konkurrenz zu seinem Nachteil gerade nicht eingehalten worden wären usw. So geht dann die einzig akzeptierte Form von Kritik, dass man seinen Einzelfall im Lichte der gültigen Maßstäbe zu-rechtzurücken versucht. So geht dann auch die Schulung des Gewissens: Der Schüler fragt sich immerzu, ob er im Lichte der gültigen Maßstäbe bestehen kann.

Mit den gültigen Maßstäben ist hier der *höhere* Gesichtspunkt der Gerechtigkeit als Maßstab angesprochen, den die Schule sich als ihr Ethos zurechnet. Bei dem ist die ganze Praxis der Bewährung, der die Schüler in der Schule unterworfen sind, unterstellt, also die praktischen schulischen Maßstäbe bei der Leistungsbeurteilung. Das Ethos der Gerechtigkeit ist genau dazu der passende höhere Gesichtspunkt: bei ihrer Sortierung der Schüler, mit dem ganzen Leistungsdruck und anhand der darin erbrachten Leistungen, will die Schule ganz nach sachlichen Kriterien verfahren, und nicht etwa nach persönlichen Vorlieben oder Willkür. Sie pflegt dabei das Ethos der Sachlichkeit, Unparteilichkeit, Fairness und Objektivität. Die Schule verpflichtet sich auf den Maßstab der „*fairen Konkurrenz*“, daran misst sie sich selbst und lässt sie sich messen. Das greift der Schüler auf. Insofern hat und macht sich der Schüler bei seiner Beurteilung keinen Begriff von den schulischen Kriterien der Leistungsbeurteilung für den Konkurrenzvergleich, z.B. anhand der Gauß'schen Normalverteilung.

Wenn der Schüler Kritik an der Leistungsbeurteilung üben will, muss er sich schon auf diese höheren Kriterien beziehen. Nur an denen lässt sich die Schule kritisieren. Wenn sich Schüler die Gerechtigkeitskriterien der Schule zu eigen machen, unterscheiden sich wiederum *ihre* Vorstellungen von Gerechtigkeit von denen der Schule. Wenn ein Schüler

prüft, ob seine Leistungen gerecht bewertet wurden, legt er *seinen* Gerechtigkeitsmaßstab an. Macht er dem Lehrer einen Vorwurf, muss er sich vom Lehrer befragen lassen, welchen Fehler er ihm angekreidet. So wird geprüft, ob *sein* Gerechtigkeitsinn den Kriterien der Schule entspricht. Nur dann ist die Beschwerde glaubwürdig und berechtigt.

— *Mir ist nicht klar wie aus Gerechtigkeit der Übergang zu „Im Normalfall wird aus dem Bedürfnis, in Kollisionen mit den Anforderungen des Betriebs Recht zu behalten, eine permanente Schulung des Gewissens“ folgt. Wird mit Recht behalten etwas anderes angesprochen als mit Gerechtigkeit? Wie geht die „Schulung des Gewissens“?*

— *Das ist der Übergang von der kritischen Beurteilung der Schüler, die sagen, die Beurteilung wäre nicht rechtens, weil sie dem Ethos der Schule nicht gerecht wurde. Sie sind unzufrieden und klagen im Namen der höheren Werte. Wenn sie eine Kollision aufmachen, weil sie Recht bekommen wollen, müssen sie ihr Gewissen prüfen, sich fragen, ob sie mit den Werten übereinstimmen und die Anklage deshalb guten Gewissens führen können. So wird das Gewissen geschult.*

Wenn die Gerechtigkeitsfrage gestellt wird, ist es im Fall desjenigen, der sich durch die gute Note bestätigt sieht, die Art und Weise, wie er sich ein gutes Gewissen verschafft: Er hat alles getan um den Anforderungen zu genügen und den Erfolg auch ehrlich erzielt. Dieser Schüler kann also guten Gewissens sagen, dass er sich die gute Note verdient hat und diese deshalb auch gerecht ist. So geht die Bildung des guten Gewissens. Andersrum geht die des schlechten Gewissens. Ein Schüler, der sich mit der Note ungerrecht behandelt sieht, der sich beschwert, dem erneut bescheinigt wird, dass die Note seinen mangelnden Leistungen entspricht, also gerecht ist, bekommt ein schlechtes Gewissen. Er muss sich eingestehen, dass er sich nicht genug angestrengt hat, die schlechte Note gerecht ist. Aber auch ein Schüler mit guter Note kann sich ein schlechtes Gewissen machen, z.B. wenn er gespickt hat oder der Lehrer ihn bevorzugt, weil er immer schleimt. Dann muss er sich eingestehen, dass er sich die gute Note nicht ehrlich verdient hat.

Die Gerechtigkeitsfrage bezieht der Schüler immer auf sich. Er prüft sich *selbst*, stellt sich die Fragen: Übe ich zu Recht Kritik, stimmt das Urteil, das ich fälle, ist es der Sache angemessen oder will ich nur meinen Unwillen äußern. Diese Überlegungen und der Schluss daraus sind Ausdruck seines Gewissens.

— *Ein Schüler mit schlechtem Gewissen kann unmöglich zum Amokläufer werden, weil er sich selbst die Schuld für die schlechte Note gibt. Die erklärt er sich mit seiner Faulheit oder mangelnder Begabung. Der Übergang zur Rache liegt also nicht im schlechten Gewissen. Wenn der Schüler Rache übt, dann doch deswegen, weil er daran festhält, dass er ungerecht behandelt wird.*

Der Übergang zum Amoklauf liegt ja auch nicht im schlechten Gewissen. Das eine ist, die schlechte Schulnote auf Gerechtigkeit zu prüfen und sich daraus ein schlechtes Gewissen zu machen. Wenn ein Schüler jedoch darauf beharrt, dass die Note nicht gerecht

wäre, weil sie weder seiner Person noch dem Ethos der Schule entsprechen würde, ist er enttäuscht und unzufrieden. Er sieht *sein* Rechtsbewusstsein verletzt. Aus diesem persönlichen Grund macht er den Übergang zur Rache, womöglich zum Amoklauf.

An der Selbstreflexion ausgedrückt geht der Übergang so: Weil ich immer ungerecht behandelt werde, die Note nicht meinen Ansprüchen und meiner Selbsteinschätzung entspricht, hab ich das Recht, meinen Kampf gegen diese Ungerechtigkeiten zu führen. Im dritten Abschnitt auf Seite 16 wird darauf hingewiesen, dass die Schule mit der Leistungsbewertung zugleich ein Urteil über den menschlichen *Wert* fällt, über die Fähigkeiten und die Persönlichkeit des Schülers. Dieses Urteil übernimmt der Schüler, daran misst er sich und daran bildet sich das gute oder schlechte Gewissen aus. Wenn das Urteil allerdings nicht mit seiner Selbsteinschätzung übereinstimmt, sieht er sich nicht als der wertvolle Mensch wertgeschätzt, der er eigentlich ist. So lässt sich der Übergang zur Rache auch erklären.

Im dritten Abschnitt auf Seite 16 geht es damit weiter, dass die Schule *ihre* Gleichung von Leistungsbewertung und menschlichem Wert *selbst* dementiert, wenn sie sagt, es käme auch auf den *Menschen* an. Gleichgültig, ob ein Schüler gute oder schlechte Noten hat, als Mensch wäre er besonders, er habe besondere Fähigkeiten. Als diese besonderen Individuen sollen sich die Schüler – bei allen gegeneinander hergestellten Unterschieden – dann schon gegenseitig respektieren und wertschätzen.

## – Schule der Konkurrenz

### – II. Demokratische Werteerziehung: Moral als Schulfach

— *In Pkt. II geht es um die Moral als Unterrichtsgegenstand. Neben der Moralität, die sich die Schüler fächerübergreifend bei der Bewährung in der Leistungskonkurrenz aneignen, wird die Moral in einigen Fächern zum Thema und Ertrag einer eigenen Geistesleistung. Wie es in der bayrischen Verfassung steht (Fußnote 9), sollen die fraglos gültigen sittlichen Werte der Gesellschaft über „Wissen und Können“ hinaus vermittelt werden. Dem Schüler wird eine Denkmethode beigebracht und abverlangt, die ihn befähigen soll, „Werteinsicht“ zu zeigen. Diese Art des Denkens, diese Zumutung an den Verstand zieht sich durch die einschlägigen Schulfächer.*

Diese Denkform muss näher bestimmt werden. Welche Bemühungen des Verstands sind für die Erörterung eines Gegenstandes **im Fach Deutsch** gefordert?

— *Im Fach Deutsch wird eine Kulturtechnik bürgerlichen Denkens eingeübt. Jeder Gegenstand, jedes Thema von öffentlichem Interesse soll als Problem diskutiert werden, indem man die positiven Seiten gegen die negativen abwägt und es danach bezüglich seiner Brauchbarkeit einordnet oder kritisch beurteilt. Dabei ist verlangt, dass bei der Beurteilung ein höherer Standpunkt eingenommen wird. Diese Denkweise ist affirmativ, weil alles aus dem Blickwinkel des Allgemeinwohls betrachtet wird.*

— *Man landet nicht automatisch bei einem höheren Standpunkt; zuerst muss man*

*Argumente finden, wobei es egal ist, ob sie für oder gegen die Sache sprechen.*

Man muss da zwei Schritte unterscheiden: In allen Fächern wird dem Schüler Moral grundsätzlich beigebracht, indem er sich in der Schulpraxis mit anderen messen und vergleichen muss, indem er beurteilt wird, sich dieses Urteil zu eigen macht und in eine Gerechtigkeitsfrage verwandelt, in der er sich zu dem, was von ihm verlangt wird, stellt. In den „Moralfächern“ aber wie z.B. Deutsch wird ihm nicht nur durch die Praxis und die Behandlung, die er erfährt, der er sich stellen und zuordnen muss, ein *moralischer Standpunkt* vermittelt, sondern darüber hinaus wird explizit eine *spezielle Betätigung seines Verstandes* geschult. Er lernt, sich die Welt als moralischer Mensch zurechtzulegen und entsprechend über die Dinge nachzudenken. Er gebraucht seinen Verstand, um sich theoretisch zu den Gegenständen, die ihm begegnen, zu stellen, und lernt, sein Urteil nicht aus der Sache, sondern mit Argumenten für bzw. gegen die Sache zu begründen. Der Zusammenhang zwischen der moralischen Unterweisung, die in allen Fächern praktisch stattfindet, und der Besonderheit einer Moralerziehung, die auf das Urteilen und den Gebrauch des Verstands selbst abzielt, soll betont werden.

Das Stichwort „Affirmation“: Wie kommt man zu einem Urteil? Indem man seinen Verstand gebraucht und fragt, was der Gegenstand ist, warum es ihn gibt und wozu er taugt. Beim *Erörtern* dagegen soll der Gegenstand *als Problem* diskutiert werden und man muss gute Gründe für seine Existenz finden. Die Fragestellung lautet: Warum funktioniert eine Sache gut oder schlecht, was spricht für sie oder was macht sie eventuell fragwürdig, inwieweit stimmt sie mit den Sollensvorschriften oder mit bekannten moralischen Vorstellungen überein? So wird „die Distanz, die der Intellekt zum Urteilen benötigt, zum Hebel der Affirmation“ (S.17). Mit dieser Denkform übt der Schüler den Standpunkt der Verantwortlichkeit für das Gemeinwesen ein.

— *Das fängt damit an, dass man den Schüler in der Schule zwingt, ein vorgegebenes Thema zu erörtern unabhängig davon, ob ihn das interessiert oder nicht.*

Man sollte nicht dafür plädieren, dass Schüler an ein Thema den kindischen Standpunkt des subjektiven Gefallens oder Nichtgefallens anlegen. Sie sollen über eine Sache nachdenken, aber wie?

— *Die zu erörternde Sache ist unterstellt. Es wird nicht verlangt, herauszufinden, was sie ist. Es werden Interessen an dieser Sache diskutiert. Sie wird von vorneherein unter einem Gesichtspunkt betrachtet, für den sie gut bzw. weniger gut ist. Das ist das erste Stück Affirmation.*

— *Aber hier steht doch, man soll vom eigenen Interesse absehen und Gründe für oder gegen das vorgelegte Objekt finden, die allgemeine Gültigkeit in der Gesellschaft haben.*

— *Man soll eine Sache nicht einfach gut oder schlecht finden. Man soll sie vielmehr aus der Distanz betrachten und mit Argumenten für oder gegen sie sprechen. Es wird ein geistiges Sorgerecht für die Sache gefordert, indem man bei der Beurteilung einen parteilichen Standpunkt für sie einnimmt.*

Der Schüler soll ein Urteil fällen, gefragt ist nicht seine unreflektierte Meinung, ob ihm die Sache gefällt oder nicht. Ebenso wenig ist die Sache für sich das zu Erklärende. Der Gegenstand muss als Problem behandelt werden und das Urteil kommt durch Abwägen zustande, ob und inwieweit die Sache mit der Auffassung, wie sie zu sein hätte, übereinstimmt oder nicht. Das Affirmative ist also, von einem völlig sachfremden Standpunkt aus zu urteilen, ob die Sache in dieser Hinsicht in Ordnung geht oder wie man sie verbessern könnte.

Es geht hier um Fächer, in denen moralische Einsichten explizit Inhalt des Unterrichts sind. Der Schüler muss sich die jeweilige moralische Botschaft aneignen, für sie argumentieren. Jeder relevante Beitrag in einer öffentlichen Debatte muss, um Gehör zu finden, das eigene Interesse in einen allgemein anerkannten Standpunkt übersetzen. Diese Verstandesleistung ist im Fach Deutsch zu leisten: Das eigene Interesse zählt nur soweit, wie es in einen anerkannten Gesichtspunkt zur Sache übersetzt worden ist.

Nochmal anders: Um die Sache selbst zum Gegenstand der Beurteilung zu machen, ist zunächst ein Abstandnehmen von den Interessen an der Sache nötig, Distanz eben; nur so kann man den Gegenstand für sich bestimmen, erklären und daraus Schlüsse ziehen. In der Schule lernt man allerdings eine seltsame Form, sich mit einer Sache zu befassen: Man soll gar nicht die Sache zum Gegenstand nehmen und erklären, sondern sich ihr erstens gleich von vornherein als *Sorgeobjekt* widmen; und sie danach beurteilen, ob sie für etwas anderes taugt oder nicht. Bei dieser Beurteilung hat man zweitens anerkannte gesellschaftliche Interessen oder gleich das Allgemeinwohl als Maßstab anzulegen.

— *Das Affirmative daran ist, dass die Sache immer eine Berechtigung erhält. Aus den guten und schlechten Gründen, die für oder gegen die Sache vorgebracht werden, resultiert nie, dass sie unbedingte gilt oder dass man sie verwirft, weil zu viele Gründe gegen sie sprechen.*

Man muss die zwei Schritte nochmal genauer sagen. Im ersten beurteilt man die Sache, aber nicht an sich, sondern indem man zu ihr den *Standpunkt geistiger Betreuung* einnimmt. Im zweiten geht es um die *Position, von der aus man den Gegenstand beurteilt und wie man sie begründet*. Jenseits des privaten Standpunkts muss man von einer höheren Beurteilungsebene aus argumentieren und die eigene Position mit allgemein anerkennungswürdigen Gesichtspunkten legitimieren.

— *Es geht darum, die Sache von vornherein in einem Verhältnis zu Interessen zu betrachten. Das ist der theoretische Fehler. Die Interessen, von denen her die Sache betrachtet wird, müssen die gültigen (existenten oder erfundenen) gesellschaftlichen Interessen oder Werte sein. Die Sache wird von vornherein in ein Verhältnis der Brauchbarkeit für etwas gesetzt. Das ist der prinzipielle Fehler bei der Beurteilung und die prinzipielle Affirmation des zu beurteilenden Gegenstands wie auch der Interessen,*

*von denen aus er betrachtet wird.*

Mit dem Standpunkt der Betreuung oder Bewältigung ist angesprochen, dass man bei jedem Thema seine Zuständigkeit zeigen muss. Die Standardfrage kennt jeder: „Wie würdest Du das regeln?“ Man wird also gezwungen, zu einem Problem Stellung zu beziehen, unabhängig davon, ob man es hat oder nicht. Die Stellungnahme darf aber nicht der Auftakt sein, die Sache begründet abzulehnen. In der Erörterung müssen unterschiedliche anerkannte und übergeordnete Gesichtspunkte in Bezug auf die Sache thematisiert und gegeneinander abgewogen werden. Die höheren Weihen erreicht man, wenn es gelingt, „von der Niederung einzelner Interessen zur Vogelperspektive des Gemeinwesens zu wechseln“ (S.18).

In jeder Debatte muss man beherzigen, was man als moralische Unterweisung aus dem Deutschunterricht mitgenommen hat. Dazu gehört unbedingt, dass man den zitierten Standpunkt keinesfalls verabsolutieren darf, wie hoch der Wert, den man vertritt, auch sein mag oder wie edel die Interessen, auf die man sich beruft, sein mögen. Die eigene Auffassung ist immer relativ, eine bloße *Meinung*.

Der Urteilende kommt so in zweierlei Form vor: Er nimmt den Standpunkt des Gemeinwesens ein und findet darin die Gründe für sein Urteil. Jede persönliche Stellungnahme zu einer Frage von allgemeinem Interesse relativiert sich an allen anderen, die im Namen des Allgemeinwohls vorgetragen werden und ebenfalls Respekt und Anerkennung verlangen. Keine der vertretenen Positionen darf für sich Verbindlichkeit beanspruchen. Dadurch erhält der Standpunkt des Gemeinwesens absolute Gültigkeit. Dabei kann und darf man die eigene Überzeugung davon, was dem Gemeinwesen am besten entspräche, durchaus beibehalten – aber nur, wenn man sie relativiert. Man lernt, dass man von den eigenen Idealen nicht den Anspruch ableiten darf, dass die Realität diesen Idealen entsprechen muss. Was damit an Beitrag zur Bildung für Herz und Charakter geleistet ist, ist kurz gefasst die *Tugend der Toleranz*.

*— Und bei der Literatur im Deutschunterricht geht es nicht darum, dass die Schüler einen Gegenstand von seinen zwei Seiten her begutachten und für beide Seiten positive und negative Gründe finden sollen. Hier geht es um höhere Werte, die vorab schon feststehen.*

Die Literatur besteht für sich in nichts anderem als darin, moralische Botschaften in Geschichten oder Schilderungen von Personen und Ereignissen zu fassen. Der Literaturunterricht befasst sich damit, in den Geschichten gerade diese moralischen Botschaften zu entdecken und herauszuarbeiten. Die Werte und die moralischen Vorstellungen zum Wesentlichen zu erklären, ist der erste Schritt. Der zweite ist, sich mit der Form zu befassen und diese unter diesen Gedanken zu subsumieren. Es gibt eine eigene Abteilung der Kennerschaft in der Literaturwissenschaft, die sich auf die Literatur selbst drauf setzt, ihrerseits moralische Vorstellungen entwickelt und dem Schüler diese ihre Kennerschaft im Einordnen moralischen Denkens vermittelt. Der letzte Schritt besteht darin, dass der Schüler sich mit den literarischen Produkten seiner Nation identifizieren und sich so als Bürger dieses Staates entwickeln soll.

Zum **Fach Geschichte**: Da geht es generell darum, mit guten Gründen der richtigen Nation anzugehören. Was sind dann die guten Gründe der Geschichte? Hier ist die Art und Weise wichtig, wie den Verhältnissen hier und heute eine tiefere Notwendigkeit verliehen wird. Die Geschichtswissenschaft bzw. der Geschichtsunterricht setzt sich nicht mit den früheren Verhältnissen für sich auseinander. Die Behauptung ist, dass die Welt, wie sie jetzt existiert, eine Geschichte hat, also irgendwie *geworden* ist. Das nehmen sie zum Auftakt, nicht mehr über das Hier und Heute zu reden, sondern über die Geschichte. Um den Zusammenhang beider zu verstehen, soll man sich der Geschichte zuwenden, die unter einem Gesichtspunkt interpretiert wird, den man auch den heutigen Verhältnissen als Positivum zurechnet: Lange vorausgegangene Gesellschaften werden da als demokratische Vorbilder besprochen. Auf die Art und Weise konstruieren sie die Geschichte zurecht, als wäre es da schon immer auf die Herstellung demokratischer Verhältnisse angekommen. Das soll für die Demokratie sprechen: wenn immer schon alles auf Demokratie hinauslaufen sollte, hat man folglich allen Grund, zufrieden damit zu sein, dass man heute in einer Demokratie lebt.

Die Deutschen allerdings haben bei der Betrachtungsweise der Geschichte als den Weg, der notwendigerweise zum schönen, positiven Hier und Jetzt führt, ein Problem. Sie werden an das dunkle Kapitel der deutschen Geschichte erinnert, von dem sie nicht behaupten wollen, dass es irgendein Moment von positivem Fortschritt hin zum Heutigen in sich tragen würde.

*— Zur Bewältigung des deutschen Problems – der Herrschaft der Nationalsozialisten – gibt es folgende Gedankenabfolge: Deren Politik wird nicht auf ihren Grund und Zweck hin überprüft. Sie gilt als unerklärliche Politik, die nicht zum deutschen Staat passt. Es muss also an besonderen Bedingungen gelegen haben, die sie überhaupt ermöglicht hat und für diese Bedingungen muss es Schuldige geben: eine schwache Weimarer Republik, der verlorene Weltkrieg oder der Vertrag von Versailles, der Deutschland geknebelt hat.*

Aus dem Geschichtsunterricht nimmt man die moralische Botschaft mit, dass man vollkommen richtig damit liegt, sich als wertvolles Mitglied dieser guten Nation zu fühlen, die gerade, weil sie sich zu ihren dunklen Kapiteln in der Geschichte bekennt, allen Respekt verdient. Durch die Frage „Wie konnte das eigentlich geschehen“ erarbeitet man sich die Rechtfertigung des Bekenntnisses zur eigenen Nation. Man muss überhaupt keine Abstriche von seiner positiven Stellung zu ihr machen.

*— Ich habe nicht verstanden, warum man da keine Abstriche machen muss.*

Es gehört sich für einen guten Deutschen, sich zu den dunklen Kapiteln der Geschichte seines Landes zu bekennen als einer Schuld, die Deutschland und insofern auch man selber auf sich geladen hat. Diese Anerkennung der Schuld zieht jedoch nicht die Infragestellung der eigentlichen positiven Stellung zu Deutschland nach sich, weil, so die Übersetzung, dieses dunkle Kapitel zu dem eigentlich guten Deutschland



gar nicht dazugehört; sondern es allerhand Schuldige oder widrige Umstände gab, die das eigentlich Unerklärliche ermöglicht haben.

— Zur **Artikelzusammenfassung** auf Seite 24: Hier steht, dass der Schüler nicht fürs Leben lernt, sondern für die Schule. Wieso das? Er verlässt die Schule mit einem Abschluss, das ist doch was fürs Leben, eine Eintrittskarte in die Hierarchie der Berufe. Das bestimmt sein künftiges Leben sehr fundamental.

Die Leistungskonkurrenz in der Schule dreht sich darum, ein gutes Zeugnis zu bekommen. Der Schüler wird in dieser Leistungskonkurrenz verglichen und beurteilt. Was und wie er lernt, alles muss er ganz auf diese Konkurrenz beziehen. Hier wird das jedem bekannte „Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernst du“ aufgegriffen, um zu klären, wie es wirklich ist. Der Schüler lernt, den Ansprüchen der Schule nachzukommen und erreicht einen wie auch immer gearteten Schulabschluss. Sicher ist, dass er für das Bestehen in der Schulkarriere gelernt hat. Gar nicht sicher ist, was er dann für sein Leben davon hat. Er hat einen Abschluss, kann damit aber sein Leben nicht so einrichten, wie er es für richtig befindet. Seine Qualifikation ist etwas, was andere benutzen. Die beurteilen, was sie damit anfangen wollen. Das drückt die Umkehrung „nicht fürs Leben“ aus. Die Qualifikation, die der Schüler in der Schule nach deren Maßstäben, nämlich denen der Leistungskonkurrenz, erworben hat, ist nur so viel wert wie andere Interesse daran haben: die privaten und staatlichen Arbeitgeber.

Insofern ist Qualifikation nichts Feststehendes, das man sich einmal angeeignet und dann in der Hand hat. Qualifikation, wie sie in der Schule praktiziert wird, ist immer ein Verhältnis zwischen den Anforderungen der Schule und in welchem Maß man denen entspricht. Man ist mehr oder minder qualifiziert in dem Sinne, dass man den vorausgesetzten Ansprüchen gehorcht hat. Dieses Verhältnis, diese Art von Qualifikation ist auch nach der Schule gefragt. Da lautet die Frage, wer einem mit welchem Bedarf und mit welchen Ansprüchen gegenübertritt, was einem abverlangt wird und wie weit man selber in der Lage ist, dem gerecht zu werden. Auch das ist nichts Feststehendes, sondern will unter Beweis gestellt werden. Es reicht nicht, dieses oder jenes früher schon mal gewusst oder gekonnt zu haben.

— Die Formulierung „hat nicht fürs Leben gelernt, sondern für die Schule“ führt auf eine falsche Fährte. Er hat ja fürs Leben gelernt, zum Beispiel, dass er sich weiter wie in der Schule mit seinen Qualifikationen dienstbar machen muss für andere Interessen.

Man hätte das auch so formulieren können: Was hat er denn nun gelernt fürs Leben? Neben einem Grundwissen, das er braucht, hat er vor allem sich schon als Schüler die richtige Moral zu eigen gemacht, die er als Konkurrenz-moral im weiteren Leben gut gebrauchen kann. Insofern: Selbst mit einem höheren Bildungsabschluss ist eine gesicherte Position im Leben nicht ausgemacht, auf die man aufbauen könnte. Die schon erarbeitete Qualifikation bestimmt nicht das künftige Leben. Man muss sich erst im

Leben bewähren – gemäß den Prinzipien, auf die es auch schon in der Schule ankam. Aber von dem, was einem nun abverlangt wird, bleibt einem nichts erspart dadurch, dass man in der Schule gut war.

— *Was man in der Schule an Wissen und an moralischem Denken gelernt hat, ist die Seite der Befähigung. Die wird von den Arbeitgebern geprüft auf Brauchbarkeit für ihren Zweck. Wenn sie diese Befähigung, dieses Wissen, dieses Zeugnis nicht brauchen, dann hilft die Befähigung nichts. Schulabschlüsse sind einerseits Zugangsberechtigungen. Andererseits: ob sich ein Arbeitgeber findet, der meint, das passt zu dem Arbeitsplatz, den er besetzen will, liegt in dessen Entscheidung. Insofern tritt das auseinander.*

— *„Für die Schule gelernt“ meint auch, dass, wenn der Schüler die Schule durchlaufen hat, die Schule ihren speziellen Zweck erfüllt hat: die Schüler vorsortiert hat für die Arbeitgeber. Was anderes ist der Zweck des Schülers.*

Diese *Vorsortierung* ist das Ergebnis, mit dem die Schüler dann auf den Arbeitsmarkt geworfen werden. Das ist die Leistung für die *Freiheit* der anderen Seite: Die Arbeitgeber können sich aus dem vorsortierten Material das für sie Passende aussuchen. So produziert die Schule als getrennte, eigene, vom Staat eingerichtete Instanz das, woraus alle Arbeitgeber sich bedienen können.

— *Im Text heißt es, ein Arbeitgeber findet im Schulabschluss „Anhaltspunkte“ dafür, dass der Schüler brauchbar für ihn ist. Geht es dann doch um das Gelernte und die Leistungsbereitschaft, die er an den unterschiedlichen Abschlüssen festmacht?*

Es kommt gar nicht so darauf an, dass man etwas Bestimmtes weiß oder kann. Bei den Anhaltspunkten gibt es zunächst einen negativen: Den Unternehmen wird die Freiheit eröffnet, einer großen Menge an Leuten mit dem Argument ihres niedrigen Bildungsabschlusses das erpresserische Angebot zu machen, sie auf den unteren Rängen der Berufshierarchie mit schlechter Bezahlung, viel Einsatz und langer Arbeitszeit anzuwenden. Auch in die andere Richtung werden Anhaltspunkte geltend gemacht: Einem Schüler, der mit seiner Qualifikation bewiesen hat, dass er besser ist als die anderen, traut man zu, sich die dem jeweiligen Beruf angemessenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Zweifelsfall anzueignen und sich entsprechend einzusortieren. Diese Art Leistungsfähigkeit ist im Schulabschluss dokumentiert.

— *Auf Seite 25 heißt es, die Qualifikation ist nur zum Teil eine Befähigung, viel wichtiger an ihr ist die Frage der Brauchbarkeit. Es geht also darum, wie der Schulabgänger für die Ansprüche der Betriebe einsetzbar ist. Und dafür ist der Schulabschluss ein Indiz.*

Natürlich wird bei solchen Beurteilungen geschaut, welchen Abschluss er hat: Im Labor sollte ein Biologe und kein Geisteswissenschaftler stehen. Aber es erschöpft sich

nicht darin, welches Fach er studiert oder welches Spezialgebiet er bearbeitet hat. Bei Brauchbarkeit wird gefragt: Hat der Mensch schon unter Beweis gestellt, dass er im Team arbeiten kann? Hat er irgendwas im Ausland gemacht? Ist er in der Lage, Personalführungsaufgaben wahrzunehmen? Ein Sammelsurium an Fragen, ob man ihm zutraut, dass er das, was die ausgeschriebene Stelle alles an Qualifikationen verlangt, erfüllt oder sich im Zweifelsfall zu eigen macht, sodass er die aufgemachten Anforderungen bewältigen kann.

Der größte Mangel eines Schulabgängers auf dem Arbeitsmarkt ist im Übrigen, dass er *keine Berufserfahrung* hat. Das lässt sich nur damit ‚kompensieren‘, dass er billiger ist. Genauso schädlich ist es, wenn man viel Erfahrung hat, dann ist man alt. Das Motto, man müsse das lebenslange Lernen lernen, stellt klar: Man kann sich nicht darauf verlassen, sich irgendein Wissen mal aneignet, einen bestimmten Beruf mit den dazugehörigen Kenntnissen zu haben. Man wird ständig mit neuen Anforderungen und neuen notwendigen Kenntnissen konfrontiert und hat sich auf jedes Neue entsprechend passgenau einzustellen.

— *Da merkt man, wie sehr das Kapital in Sachen Qualifikation die Freiheit hat, zu definieren, was es für die Arbeitsplätze braucht. Wenn Unternehmen alte Arbeitsplätze streichen, investieren und neue aufbauen, wofür sie ganz anderes Personal brauchen, sind die alten Qualifikationen, die vielleicht sogar im Betrieb erworben wurden, nichts mehr wert. Qualifikation wird als Anforderung an die Leute, die angestellt werden, immer neu definiert.*

— *Ist mit „sozialen Voraussetzungen“ bei den sogenannten bildungsfernen Schichten auf Seite 25 unten ihre Armut gemeint?*

Das fällt zusammen: Wer von Bildung aussortiert wurde, verdient meist schlecht und kann seinen Kindern schlecht in der Schule helfen. Hier geht es darum, dass die gängige Kritik, Schüler aus diesen Haushalten würden wieder auf den entsprechenden Plätzen in der Gesellschaft landen und die anderen auf den höheren Rängen der Berufshierarchie, an der Sache vorbei geht. Die landen auf den unteren Rängen, weil die ganze Gesellschaft eine komplette Berufshierarchie einschließt, in der es diese Plätze oben und unten gibt. In dieser Gesellschaft schafft die Schule die Voraussetzung für die Verteilung der Leute auf die bereits existierende Berufshierarchie.