

# GEGENARGUMENTE

München

www.gegenargumente.de

Sonderausgabe 2009

## Ausbildung im Kapitalismus

# DIE KLASSENGESELLSCHAFT VERTEILT IHRE KARRIEREN

Dass jedermann durch einige Instanzen der Ausbildung geschleust wird, hat, wie vieles andere Wirken, dem bürgerlichen Sozialstaat seltsame Komplimente eingetragen:

- Das moderne Gemeinwesen soll sich um die Beseitigung der *Unwissenheit* verdient gemacht haben, an der frühere Generationen laboriert hätten; die breiten Massen soll er aus der unverschuldeten Unmündigkeit befreit haben, zu der sie der automatische Ausschluss vom Alphabet verurteilt hätte. Eine nicht gerade überzeugende Darstellung der Leistungen allgemeiner Schulpflicht, bedenkt man, dass für jeden Anlass - von medizinischen über computertechnische bis zu Fragen der Atomkraftbenutzung und ihrer Folgen - die gewöhnlichen Leute auf die kundigen Auskünfte und Ermahnungen von Fachleuten aller Art angewiesen sind. Zumal von deren Aufklärung nie viel mehr übrig bleibt als ein paar Anweisungen, wie man sich auf dieses oder jenes einzustellen habe. Ganz zu schweigen von den moralischen Übungen, in denen der Rat von Psychologen und Gottesmännern jegliches Bescheidwissen

gilt, soll jedem im Prinzip die ganze Welt offen stehen und jeder den seinen individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Anstrengungen gebührenden Platz in der Gesellschaft finden. Auch das keine übermäßig glaubwürdige Interpretation des bürgerlichen Ausbildungsbetriebs. Zur Beseitigung oder auch nur ‚Nivellierung‘ der kleinen Unterschiede zwischen Kanzlern, Unternehmern, Richtern, Professoren und Pfaffen auf der einen Seite, Fabrikarbeitern und Büroangestellten auf der anderen Seite hat das allgemeine Bildungswesen jedenfalls nicht geführt. Das will auch keiner behaupten; selbsterarbeitet und daher gerecht soll es aber zugehen. Dass die Nachkommenschaft der unteren und oberen Schichten nach ihrer Teilnahme an den öffentlichen Bildungsveranstaltungen mehrheitlich wieder dort landet, wo sie herkommt, ist in der ‚Mobilitäts‘ - Gesellschaft allerdings auch kein Geheimnis, sondern Gegenstand der Ausdeutung. Darüber hinaus besagt der freie Zugang zur Bildung wenig über Inhalt und Zweck dieser gesellschaftlichen Veranstaltung, also auch wenig über die Kenntnisse, die dort vermittelt, die Fähigkeiten, die gefordert, die Anstrengungen, die honoriert werden. Wenn jetzt Proletarier außer "Bild" auch noch den Erbkönig und sogar Marx lesen können, so dass nach dem Befund arbeiterfreundlicher Geschichtsprüfer heutzutage endlich eine fortschrittliche Bewusstseinsbildung der breiten Massen möglich und letztlich unausweichlich ist, so heißt das noch lange nicht, dass sie mit diesem Angebot und dieser Freiheit etwas anfangen können. Volksbildung macht weder zufrieden noch subversiv. Sie verteilt Karrieren. Und die gehen anders; sowohl bei den gebildeten Schichten als auch beim großen Rest.

hierzulande das Wissen eine staatstragende Rolle; irgendwie gehört seine Anwendung zum wirtschaftlichen Wachstum der Nation. Aber keine noch so wohlklingende Theorie über die Dreieinigkeit von Politik, Geist und Kultur kann zustandebringen, dass ein wissenschaftliches *Ordnungsmodell* dasselbe ist wie die tagtägliche Herstellung einer genehmen *Staatsordnung*. Und die Fortschritte der theoretischen und praktischen *Naturbeherrschung* verwandeln sich auch nicht automatisch und naturnotwendig in wachsende Milliarden auf privaten *Geschäftskonten* und Arbeitsplatz- und *Lohnverluste*. *Wofür* Maschinen und andere feine Erfindungen eingesetzt werden, ist nämlich keine Frage richtiger Naturerkenntnis. Für die andere Wissenschaftsabteilung kann von Durchschauen der gesellschaftlichen Verhältnisse oder ihrer Einrichtung gemäß vernünftigen Überlegungen gar keine Rede sein. Staatsapparat, eherne Eigentumsordnung, selbst Moral und passendes Sittengesetz sind *vorgegeben*, wenn Geistesgrößen sich zu ihrer vielfältigen *Begründung* aufschwingen. Die Verfassungsmäßigkeit der Gedankenbahnen ist

### AK GegenArgumente

Wöchentlicher Diskussionstermin  
jeden Mittwoch um 19.30 Uhr

Ort: LMU München Hauptgebäude,  
Geschwister-Scholl-Platz 1,  
Raum B 011, Adalberthalle  
(Eingang Adalbertstraße)

ersetzt. Auch den bürgerlichen Bildungspredigern ist im übrigen aufgefallen und Anlass zu geheucheltem Kopfschütteln, dass mitten in der modernen ‚Bildungsgesellschaft‘ eine Unmenge Analphabeten herumtunen und sich wie viele andere nützlich machen, ohne dabei sonderlich negativ aufzufallen.

- Die moderne Demokratie soll das *Bildungsprivileg* und damit ein Stück überkommene *Klassenschranken* weggeräumt haben. Weil allen ‚gleiche Bildungschancen‘ eröffnet sind und nur noch das ‚Leistungsprinzip‘

**Wissen = Macht - oder brotlose  
Kunst? Eine falsche und gar nicht  
ernst gemeinte Alternative  
bürgerlicher Berechnung in Sachen  
Ausbildung**

An der gängigen Behauptung, die Ergebnisse organisierten *Nachdenkens* seien praktisch dasselbe wie ‚*Macht*‘ und ‚*Kapital*‘, also die Verfügung über Gewaltmittel und Reichtum, ist nur eins richtig: *Irgend wie* spielt

sogar gesetzlich verbürgt. Macht, Kapital und Wissen hängen umgekehrt zusammen. Die Inhaber der Herrschaft, die Besitzer der Produktionsmittel und der Finanzmittel be-

### Inhalt

**Bildungsstreik 2009 ...Seite 9**

**Beruf: Lehrer ... Seite 10**

**Motivation - was ist das? ... Seite 12**

**Beruf: Student ...Seite 14**

**Die PISA – Studie ... Seite 16**

**16 + 1 Leichen in Erfurt ... Seite 19**

**Hochschulreform:  
So bewirtschaftet der Staat die  
Ressource Bildung ... Seite 21**

stimmen die Entwicklung des Wissens, vergeben und finanzieren allgemeine und besondere Aufträge und verfügen über die Ergebnisse einschließlich der hellen Köpfe, in denen diese ja drinstecken. *Deshalb* sortiert sich jeder Gedanke so naturnotwendig nach den Gegebenheiten von Politik und Geschäft. Deswegen ist aber Wissen auch alles andere als *graue Theorie, unnützer Luxus* und *brotlose Kunst*. Sicher, die Politiker in Bonn und anderswo werfen manche schöne Problemlösung, die ihnen für ihre schweren

**Peter Decker / Konrad Hecker**

## DAS PROLETARIAT

- Politisch emanzipiert
- Sozial diszipliniert
- Global ausgenutzt
- Nationalistisch verdorben

**GegenStandpunkt Verlag**

München, 279 Seiten, Din A5

ISBN 3-929211-05-x

EUR 20,-

Tel. 089/2721604, Fax: 089/2721605

e-mail:

gegenstandpunkt@t-online.de

internet:

www.gegenstandpunkt.com

politischen Entscheidungen von Wissenschaftlerseite entwickelt wurde; manche Entdeckung erscheint den Geschäftsleuten zu unrentabel zur Anwendung, manche ausgereifte Technik zu teuer im Vergleich zur billigen Arbeitskraft; und die vielen Sinn- und Bedeutungen der modernen Welt kommen nie zu der Wirkung, die sie sich so gerne zusprechen. Aber wo Bedarf nach Gedanken als Herrschafts- und Geschäftsmittel besteht, und das ist keineswegs selten, erfreuen sie sich der größten Wertschätzung, auch wenn sie selber die ihnen zugeschriebene Bedeutung gar nicht rechtfertigen und völlig kostenlos gedacht werden können. So stimmt auch nicht der *Generalverdacht* einer gewissen Nichtsnutzigkeit gegen einen ehrenwerten bürgerlichen Berufsstand, der sich getrennt vom praktischen Treiben um die Lieferung brauchbaren Gedankenguts bemüht, zumal mit Händen zu greifen ist, dass ohne die frei organisierte Forschungs- und Sinnstiftungstätigkeit der Natur- und Geisteswissenschaft Gesellschaft und Staat nicht auskommen wollen. Der Verdacht kommt ja auch ohne ein einziges Wort der Kritik gegen den *Inhalt* des Gedankenguts aus, das er verächtlich macht. Um eine rationale Unterscheidung zwischen nützlicher *Naturwissenschaft* und *höherem Blödsinn*, zwischen *richtigen* und daher tauglichen Einsichten und *apologetischen*, also spinnösen Gedankengängen geht es gar nicht.

Da gilt das Motto: ‚Das mag ja alles stimmen, aber was nützt es!‘ Auch will keiner auf Eindeutigkeit und Richtigkeit des Denkens gegen *Pluralismus* bestehen, wenn er auf das Sammelsurium unterschiedlichster Theorien verweist, bei denen sich keiner mehr auskenne und mit denen deshalb nichts anzufangen sei. Diese Eigenart moderner Gesellschaftswissenschaft gilt ja als das demokratische Gütesiegel einer freien Wissenschaft, die einen *Angebotskatalog* und kein *Vorschriftenwesen* liefern soll. Auch wenn die *Gültigkeit von Gedanken* in der bürgerlichen Gesellschaft beurteilt wird, kommt dasselbe gegensätzliche Verwechslungsspielchen zur Anwendung. Einmal heißt es, dass heutzutage Wissenschaft per se höchste ‚*Autorität*‘ genieße. So als seien Kenntnisse und Erkenntnisse dasselbe wie die offizielle Anerkennung ihrer Träger und als hätte die prinzipielle Hochachtung vor den Geistesvertretern ihren Grund in den mannigfachen Einsichten, die man ihnen verdankt. Dabei verhält es sich wieder umgekehrt: Bildung und Wissen, die nicht vom *Staat beglaubigt*, in *Amt und Würden* eingesetzt, als gültiger *Wissenskanon* festgeschrieben und zur *Anwendung* gelangt sind, gelten wenig bis gar nichts. Nur wenn sie in den Rang einer staatsdienlichen Theorie erhoben werden, sei es, weil sie an der Universität mit *Amtsautorität* gelehrt werden, sei es, dass Berliner Umweltpolitiker sich von den einen die staatsverträglichen Belastungsgrenzwerte vorrechnen lassen, von anderen aber lieber nicht. Umgekehrt will diese Anerkennung durch genehme Ergebnisse immer neu verdient sein. Parteiliche Ordnungsdogmen und gewinnträchtige Auskünfte über die Natur sind schon verlangt, wo's um *Autorität* geht. Deswegen wird der Abteilung ‚gesellschaftliches Nachdenken‘ gern der Vorwurf gemacht, sie untergrabe nur *Autorität*, statt eine darzustellen. ‚*Intellektueller*‘ steht gleichbedeutend für die Beschimpfung, statt verbindlicher Auskünfte und Verhaltensmaßregeln, wie sie sich gehören, nur schädliche *Zweifel* an allem und jedem zu säen. Dass jede theoretische Beschäftigung *Distanz* zu ihrem Gegenstand unterstellt, gilt da schon als gefährliche *Infragestellung* der Sache. So lassen sich auch noch die verantwortlichsten und parteilichsten Gedankengänge von den wirklichen *Autoritäten* der Gesellschaft in den Ruf unverantwortlicher Besserwisserie bringen; und Kritik kann gar nicht „konstruktiv“ genug sein. Das sind die Folgen des liberalen Staatsinteresses, die Gedanken frei blühen zu lassen, damit sie sich der Zensur „der Gesellschaft“ stellen. Gerne wirft alle Welt auch *Wissen* und *persönlichen Erfolg* in einen Topf. ‚Wer lernt, kommt auch zu was‘, heißt es, und Erfolg und Misserfolg führt man darauf zurück, dass der eine ‚*schlau*‘, der andere aber ‚*dumm*‘ ist, es also an intellektuellen Fähigkeiten fehlen lasse und deswegen ‚*der Dumme*‘ ist. Zwar steht man mit einem guten Abitur und einem erfolgreich abgeschlossenen Studium auf der richtigen Seite der feinen Gesellschaft; aber doch nur deshalb, weil die Gleichung *Wissen = Karriere* in die staatliche Entscheidung fällt und sich der Wissenserwerb an seinen *staatlichen Bedingungen* bewährt hat. Ohne bestandene Prüfungen, akademische Titel und vor allem entsprechenden Posten gilt keiner

wirklich als intelligent. Meistens wird deshalb die Gleichung rückwärts buchstabiert: Der gesellschaftliche *Erfolg* bezeugt allemal den entsprechend *gebildeten Charakter*. Die Umkehrung dieser opportunistischen Auffassung folgt nicht selten auf dem Fuß: ‚*Studiertsein bringt's für sich gar nicht*.‘ ‚*Schlau*‘ ist deswegen ein Synonym für *gekonnte Berechnung* in Erfolgsdingen. Es ist nämlich geläufig und akzeptiert, dass, wie alles, auch *Bildung* nur dann etwas wert ist, wenn sie zu einer *Karriere* taugt und sich an den Anforderungen der Berufswelt bewährt hat. Ein gutes Zeugnis stellen diese Auffassungen der Ausbildung und dem Wissen in dieser Gesellschaft nicht aus. Erstens, weil sie den berechnenden Umgang für selbstverständlich halten und danach jeden Gedanken beurteilen und charakterisieren. Zweitens, weil das gar keine vereinzelte Privatspinnerei, sondern gültige Auffassung ist, die insbesondere die Geistesgrößen und politisch Verantwortlichen selber pflegen. Drittens, weil es sich bei diesen Ideologien also um ein Stück Bildungsgut handelt, das gepflegt und verbreitet wird. Viertens, weil damit die staatlichen Berechnungen mit seinem Ausbildungs- und Wissenschaftsbetrieb zwar nicht erklärt, aber unterschrieben werden. Fünftens, weil damit als gerecht gilt, dass sich die Erfolgserwartungen der Mehrheit an den gültigen Voraussetzungen für eine Karriere blamieren, noch bevor sie richtig ausgebildet ist.

### Das moderne Schulwesen: Lehren, um zu unterscheiden - Lernen, um zu konkurrieren

Der bürgerliche Staat hat sich das *Monopol* auf die Ausbildung gesichert. Mit der *Schulpflicht* eröffnet er den Verpflichteten einen nach Dauer, Inhalt und Differenzierung vorgeschriebenen Weg und befreit die Ausbildung des Jungvolks von den Momenten des Zufälligen und Privaten. Hing es früher an der Laune eines Gönners oder am Geldbeutel des Vaters, ob ein junger Mensch ins vorhandene Wissen eingeführt wurde, so macht der heutige Staat für alle seine angehenden nützlichen Mitglieder die Aneignung von Kenntnissen, *theoretische Bildung*, gleichermaßen zur Pflicht. Es geht ihm um *Volksbildung*, und ein privates Schulwesen duldet er nur in Unterordnung unter sein Schema. Mit seiner Schulpflicht stellt der Staat klar, dass die Vermittlung von Wissen nach Inhalt, Art und Umfang eine gesellschaftliche Angelegenheit und keine Privatsache ist. Für seine und der Wirtschaft Zwecke ist ein Volk heutzutage nur dann für *nützlich* zu erachten, wenn es mit Wissen ausgestattet ist. Im Unterschied zu den „Entwicklungsländern“, wo eine allgemeine Ausbildung erst einen Anreiz dafür schaffen soll, dass ausländisches (Kapital-) Interesse diesen Produktionsfaktor um die anderen geldlichen und sachlichen Bestandteile der Produktion ergänzt, steht für die demokratische Klassengesellschaft fest, dass sie ein konkurrenztauglich ausgebildetes Volk *braucht und anwendet*. Nicht fest steht jedoch, *für wen wie viel Wissen* notwendig ist. Das soll eben die Schule herausfinden, und zwar indem sie Schüler unterschiedslos mit dem Wissen

konfrontiert. Das Resultat ist jedermann bekannt: Mit der Herstellung eines gebildeten Volkes ist die Volksbildung wirklich nicht zu verwechseln.

## Leistung berechtigt zu mehr Leistung

In dieser Konfrontation mit dem Wissen wird der Schüler auf seine Lernfortschritte hin geprüft. Festgestellt und dokumentiert wird diese in der *Notengebung*. Regelmäßig muss der Schüler nachweisen, wie es um sein Mitkommen bestellt ist - er wird *bewertet*. Diese Bewertung geschieht einfach und objektiv in 6 Stufen von "sehr gut" bis "ungenügend": „*Leistungsprinzip: der Grundsatz, dass Lern- und Arbeitsleistung im Vordergrund stehen müssen, im Unterschied zu den Bestrebungen, die Schulerziehung ausschließlich auf die Förderung der Individualität und des subjektiven Ausdrucksbedürfnisses der Schüler zu gründen. Die Unterrichtsleistungen der Schüler werden in Noten (Leistungsstufen) ausgedrückt. Die*

**www.landplage.de**

**Marxistische Website**

**Jede Woche neue Artikel,  
Veranstaltungshinweise  
& links**

*ständige Konferenz der Kultusminister hat am 23./24. 1. 1953 folgende Notenstufen festgelegt...*“ (Brockhaus) Wenn der Zweck der Leistungsbewertung so offenkundig ist, muss erst einmal rätselhaft bleiben, wieso sich dann "Bestrebungen" halten, die auf den ersten Blick einen ganz entgegengesetzten Zweck verfolgen. Es wird wohl so sein, dass sie auf den zweiten Blick die genau passende Ideologie zum "Leistungsprinzip" sind... Für jede Altersstufe ist ein bestimmter Lernstoff festgelegt, den sich jeder Schüler im Verlauf des so eingeteilten Schuljahres aneignen soll. Diese Aneignung wird als Leistung *gemessen*. Die Konsequenzen "mangelhafter" oder "ungenügender" Leistung sind bekannt: Der Schüler hat das Jahr zu wiederholen, und tritt keine Verbesserung ein, so ist ihm die nächsthöhere Stufe des Lernens *vorzuenthalten* - er hat eine Leistung nicht vollbracht, die ihn dazu berechtigt hätte, sich die nächste Leistung abverlangen zu lassen. Mit der 4. bzw. 5. Jahrgangsstufe kommt es zu einer prinzipiellen Gabelung: Die Mehrheit geht in die Hauptschule, wo nach allgemeiner Überzeugung kein wesentlicher Zugewinn an Wissen mehr stattfindet; die Minderheit hat die Anfangsgründe der Allgemeinbildung mit dem Nachweis absolviert, dass ihr eine "Verallgemeinerung" ihres Wissens zusteht. Offensichtlich stellt die Volksbildung also einen Katalog der *Allgemeinbildung* auf, um nach den wenigen zu *suchen*, die einen möglichst

weitreichenden Durchgang durch diesen Katalog *verdienen*. Wissenserwerb als gemessene Leistung ist als *Mittel* eingerichtet, *Tauglichkeit* am Schüler herauszufinden. Aus dem Befund über seine *Leistungen* wird ein Urteil über seine *Befähigung* schlechthin. Und diese "erschlossene" Eigenschaft entscheidet dann über die Frage: Ist der Schüler geeignet für die *nächste Stufe*? Die *Auslese* aus dem Schülermaterial dringt auf *Unterschiede*: Sie misst an den Schülern die Quanta Wissen, die sie sich einverleibt haben - daran werden sie *verglichen*, und danach werden sie *sortiert*.

## Der (die) Fächer der geistigen Anstrengung

Wie bei jeder anderen Leistungsmessung auch, wird die schulische Leistung gemessen als *sachgemäße Anstrengung in der Zeit*. Die Anstrengung besteht in der Betätigung des Geistes in allen seinen Abteilungen. Die Sache ist der Lernstoff, der zum einen aufgenommen und wiedergegeben sein will, zum anderen dem Schüler eigene Schlussfolgerungen und Urteile abverlangt. Die Zeit ist gegeben als Schulstunde und Schuljahr, woraus sich wiederum die Zeitdauer für die punktuelle Überprüfung des Gelernten ("Klassenarbeit") ableitet. Die Zeit ist natürlich immer knapp bemessen, da sich nur so die Anstrengung einstellt - Anstrengung auf Grundlage der Freiwilligkeit unterstellt die Schule wohlweislich nicht. Das wäre ein ziemlicher Widerspruch: Freiwilligkeit unterstellt ein selbstgebildetes Interesse am Gegenstand, woraus sich dann Anstrengung als nützlich oder erfreulich ergibt - die Leistungsmessung beruht jedoch auf einem allen Kindern gleichermaßen vorgegebenen Stoff, an dem sie zu zeigen haben, wie viel davon sie sich in bestimmter Zeit eintrichtern wollen und können. Inwiefern sich *daran* wieder ein Interesse bildet, wird sich zeigen; eins ist jedoch jetzt schon klar: Wenn sich schon einmal ein Interesse ganz aus dem Inhalt des Gegenstandes begründet, dann wird es von der Schule entweder vereinnahmt oder ausgeschlossen. Zunächst einmal müssen die Kinder zeigen, dass sie bei jedem Fach dessen spezifische Anforderung an den Geist begriffen haben und die damit verbundene Anstrengung aufzubringen bereit sind. Sie müssen sich des weiteren bewusst machen, dass diese Anstrengung auf *Dauer* verlangt ist, dass sich die nächsten 8-12 Jahre in erster Linie um die Schule drehen und Spiel und Vorstellungswelt dem unterzuordnen bzw. zugunsten der schulischen Leistung abzuschaffen sind. Beim

## Rechnen

geht es darum, sich einige Regeln anzueignen und es zu einem möglichst fortgeschrittenen Grad der mechanischen Fertigkeit der Anwendung zu bringen. Der Geist soll sich zu einem gewissen Automatismus bequemen und auch aus verschlüsselten Aufgabenstellungen möglichst zielstrebig zu diesem Automatismus zurückkehren, und zwar dalli. Sicherheit in der Kenntnis der Regeln und Sicherheit in der

gleichförmigen Anordnung des Zahlenmaterials ist verlangt. Für den Schüler geht das nicht ohne Übung ab. Wer an dem Kriterium "Aufgabe pro Zeit" scheitert, der schließt sich vom Wissen über die Grundlagen des Rechnens aus. Wer Mathematik lernen will, der muss zuvor die mechanische Abteilung dieser Geistestätigkeit besser beherrschen als der Prozentsatz von Schulkameraden, der über dieses Unterrichtsfach hinausortiert wird. Ein praktisches Überbleibsel bleibt auch für die: Um die Stücke am Arbeitsplatz zu zählen oder einen Einkauf abzuwickeln, brauchen die allermeisten die Finger nicht mehr als Zählhilfe zusätzlich zu belasten. Bei den

## naturwissenschaftlichen Fächern

trifft die Schule eine Auswahl eigener Art. Die Einführung in einige Naturgesetze hat zumeist exemplarischen Charakter. Inwiefern der Schüler bei der Demonstration des Magnetfeldes oder bei einer Verfärbung zweier zusammengesetzter Chemikalien einen Schluss auf die "dahinter steckenden" Naturgesetze zieht und umgekehrt seinerseits zu ein paar Ableitungsschritten instande ist, wird ihm zwar angedeutet, bleibt aber im wesentlichen seine eigene Geistesleistung. Wenn er es nicht schafft, sich den Stoff darüber "leicht" zu machen, bleibt ihm immer noch, sich das "Beispiel" zu *merken*, ohne zu wissen, wofür es ein Beispiel sein soll. Wenn man das Fach früh genug abwählen darf, kommt man unter Umständen sogar bis zum Abitur, ohne nennenswerte Naturgesetze begriffen zu haben.

## Die Fremdsprachen

sind für die Leistungsmessung insofern sehr geeignet, als für ihre Beherrschung eine leicht überprüfbare *Gedächtnisleistung* die erste Voraussetzung ist. Nur wer ein - sich ständig erweiterndes - Quantum an Vokabeln und grammatikalischen Regeln auf Abruf speichert, wird es auch hinkriegen, die eigenen bzw. vorgegebenen Gedanken in eine fremde Sprache zu übersetzen. Somit ist diese Gedächtnisleistung auch Voraussetzung für die "Feinheiten des Ausdrucks", für die Freiheiten im Gebrauch der Sprache, an denen ein Schüler sich wieder unterscheiden soll.

## Eine intellektuelle Tüchtigkeit eigener Art

Das im Nebeneinander der Fächer immer wieder zuschlagende ‚Leistungsprinzip‘ drückt eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber den bestimmten Inhalten aus. Es kommt eben auf die Betätigung *aller* von ihnen geforderten Geistesleistungen an - das *Sich-Bewähren* im Nebeneinander der Fächer kommt einem Test auf das gesamte *geistige Befähigtsein* gleich, das sich aus Übungseifer, Kombinationsfähigkeit, Merkleistung, Gedächtnis, Schlussfolgern, Urteilen usw. zusammensetzt. Wohl-gemerkt: Dieses Konglomerat macht nach Auffassung der *Schule* die Bestandteile der geistig gebildeten Person aus und ist nicht mit der wirklichen Beschaffenheit des Geistes zu

verwecheln. Dabei widerlegt die Schule selbst den Aberglauben, die Menschheit würde sich nach "Dummheit" bzw. "Intelligenz" als einer immanenten Beschaffenheit des Geistes unterscheiden - auch wenn sie für die *Resultate* ihres Wirkens diese volkstümliche Erklärung gerne gelten lässt, da diese dann ja eine unwidersprechlich-naturhafte Qualität erhalten. Unter Eltern wie Pädagogikprofessoren erfreut sich die Lehre von der unterschiedlichen *Begabung*, aus der die unterschiedliche Schulleistung mit Naturnotwendigkeit folgen soll, größter Wertschätzung. Dabei verlangt gerade die Schule für ihre Lernziele eine zivilisatorische Errungenschaft, die die Umwelt keinem Gen in die Wiege legt. Der Schulerfolg beruht auf einer *intellektuellen Tüchtigkeit eigener Art*, nämlich darauf, dass der Schüler sich mittels seines *Willens* zur *Erfüllung der schulischen Anforderungen zwingt*. Gleichgültig gegenüber bestimmten Vorlieben oder Abneigungen fordert die Schule gleichgewichtige Befassung mit allen Fächern, ist also auch rücksichtslos gegen "individuelle Schwächen", die sie von ihrem Standpunkt aus ganz richtig als unwichtige Zufälligkeiten ansieht. Ihre Maxime ist der *Durchschnitt*, und wo der anzusetzen ist, muss man genauso ihr überlassen wie die Festlegung des Lernstoffs. Das Institut des Notenausgleichs ist somit nur ein scheinbares Entgegenkommen an die individuellen Neigungen: Wer eine Schwäche in einem Fach aufweist, muss den Nachweis erbringen, dass dies nicht einer prinzipiellen *Leistungsschwäche* geschuldet ist, indem er nämlich überdurchschnittliche Lernleistungen in anderen Fächern kompensatorisch nachweist; um einzelne individuelle Flops mag sich die Schule nicht kümmern, wenn sich der Schüler nur insgesamt als leistungsfähige und -bereite Person beweis. Im übrigen ist auch eine solche Schwäche auf Dauer zumindest in ein "ausreichend" umzuwandeln... Die Schule lügt also nicht, wenn sie behauptet, die *"Gesamtperson"* zu beurteilen - es ist ja die von ihr *geschaffene "Gesamtperson"*. Die Noten messen keine Intelligenzquotienten, sondern sind die Darstellung des Vergleichs zwischen Anforderungskatalog und Anforderungserfüllung und vergleichen zugleich die Schüler untereinander. Dabei kommt für jeden Schüler ein *Notenschnitt* heraus, aus welchem sich erkennen lässt, in welchem Umfang er seinen Geist dazu *gebracht* hat, die Note als die einzig gültige *Verobjektivierung* seines Geistes zu *nehmen*. Er muss einsehen und sich darin einrichten, dass das Ganze seiner Neigungen und Abneigungen, Stärken und Schwächen nur soviel *"wert"* ist, wie es sich hintennach als Note herausstellt. Die *"Gesamtperson"* wird um so respektabler, je erfolgreicher sie sich den Anforderungen der Schule *unterwirft*.

### Moralität als Lernerfolg

Diese Unterwerfung produziert ihre eigene, dazugehörige *Moral*. Umgekehrt: Ohne diese Moral ist schulische Leistung gar nicht zu erbringen. Sie hat ihren Ursprung in der *Verdoppelung* des Lernens: Es ist die Aneignung vorgegebenen Stoffes *und* es ist die

damit einhergehende Anstrengung, die getrennt davon abstrakt aufgebrachte Bereitschaft, ihn sich fraglos und in der geforderten Zeit anzueignen. Es ist eine Leistung eigener Art, an jedem Gegenstand das Moment des spontanen Desinteresses nicht und das Interesse nur soweit gelten zu lassen, wie es der staatliche Lehrkanon vorschreibt. Am "Fehler" mancher Schüler, die mangelnde Aneignung des Stoffs durch die bloße Bekundung der Bereitschaft - vom Gehorsam bis zur Schleimerei - kompensieren zu wollen - ein "Fehler", dessen ausbleibender Erfolg sie entweder zu immer peinlicheren Selbstdarstellungsformen animiert, oder sie zur Absage bewegt: "Ich bin hier sowieso fehl am Platze", lässt sich ersehen, dass eben *beides* erforderlich ist. Die Schule lässt sich Wissen durch Bravheit nicht abhandeln; andererseits bringt es zu einem "Wissenden" - also zu einem, der das Klassenziel erreicht - auch nur der, der ein gerüttelt Maß an Bravheit aufbringt. Wenn er nämlich für die Schule lernt und das Verhältnis Schule-Schüler als ein Unterordnungsverhältnis begriffen hat, dann braucht es für ihn nicht Duckmäuserei und Leisetreteri, sondern gerade im Gegenteil ein *verständiges Sich-Einrichten*: Die schulischen Zwecke und Anforderungen haben nun mal "Vorrang". Daran lernen die Schüler schließlich, *sich selbst und andere* nach "vernünftigen Kriterien" zu *beurteilen*. Aus den Noten erschließen sich ihnen *die Grade der Bewährung*, die sie nach Meinung der Schule nachweisen konnten. So mancher tolle Hecht auf der hintersten Bank wird darüber allmählich ganz grau, und sehr rasch bilden sich schon im kindlichen Hirn feste Vorstellungen, was ein "Guter" und was ein "Schlechter" ist, wer "was kann" und wer "zurecht rausfliegt". Da die Noten unübersehbare *gesellschaftliche Gültigkeit* haben, der Staat keinen Zweifel daran lässt, dass er seine leistungswilligen Jungbürger durch diese Brille betrachtet und sortiert, kommen jene gar nicht umhin, diese Beurteilung als *das Urteil über die Person* zu nehmen - freilich nie ohne die begleitende Klage über "Ungerechtigkeit". Aber alles Rasonieren über "eigentlich" übergangene Fähigkeiten, nicht berücksichtigtes Können, über die Benachteiligung gegenüber anderen, hilft nicht darüber hinweg, dass die Schule ihr Urteil vollstreckt. Der auf dem Weg zur "Realitätstüchtigkeit" befindliche Schüler akzeptiert das und macht damit zwei wichtige Schritte:

- Er weist seine Vorstellungen über sich und seine Zukunft ins Reich der Träume und Wünsche, die nur dann wahr werden, wenn die Schule damit einverstanden ist; sie ist mit ihren Bedingungen und Vorschriften sein erster und entscheidender *"Lebenskampf"*.

- Er macht die schulischen Urteile über seine Person zu seinem *Selbstbewusstsein* und anerkennt als dessen Gradmesser die gesellschaftlichen Voraussetzungen, deren "Widerspiegelung" die Schule ist.

Ganz allgemein heißt Moral für den Schüler: Auf dem gesellschaftlich vorgegebenen Betätigungsfeld muss man sich *durchbeißen*, nach

Sinn und Zweck nur fragen, um sich nach den gegebenen Antworten dann auch zu richten. So stellt sich die erste moralische Lehre ein: "Den inneren Schweinehund überwinden!" Wer das nicht schafft, hat wirklich "no future"

- andererseits findet er darin seinen Trost, wofür Moral schließlich auch zuständig ist. Wenn er nämlich nicht weit gekommen ist, so weiß er wenigstens einen "Grund" - *sich selbst*. Damit ist er in den Grundgedanken der moralischen Tätigkeit eingeführt: Es handelt sich um einen geistig verfertigten Selbstbetrug, der sich das Zurechtkommen mit Zwängen als selbstgesetzte Absicht des eigenen Willens und die Grade des Zurechtkommens als unterschiedlich gelungene Willensleistung erklärt. An der Schule macht sich der Schüler klar, dass ohne diese neben und zum Stoff aufzubringende *Technik der Selbstformation* der Erwerb von Wissen nicht geht.

### Moral als Fach

Auf diese abstrakte moralische Leistung hat es der Staat abgesehen, hält sie jedoch unbedingt für ausbaufähig. Er verlangt, sozusagen als "inhaltliche" Füllung, eine eigene geistige Leistung, nämlich die gekonnte Beweisführung der Moral, die Kunst, ihr argumentativ Berechtigung zu verschaffen: Moral wird gelehrt und verstanden. Die Domänen dieser Übung sind - merke: selbstverständlich mit Noten! - der Religions-(Ethik-), Sozialkunde-, Geschichts- und der Deutschunterricht. Damit soll nicht behauptet sein, mit den anderen Fächern ließe sich das nicht machen. Die Übergänge von der Ameise zum Staat, vom Knall im Chemie-Lehrraum zu Staunen und Ehrfurcht vor der Natur, von der Bewunderung für die französische Kultur zu selbstverständlich hochzuhaltenden Eigenheiten der heimatischen Nation, sind bekannt und bewährt; selbst im Rechnen ist viel vom fleißigen und vom faulen Arbeiter die Rede, obwohl man den Dreisatz auch anhand der Bestechungsgelder für Politiker gut üben könnte. Religion und Deutsch zeichnen sich dadurch aus, dass dieser Übergang hier das ausschließliche Thema ist. Die Bibel und die Sprache sind locker zu überwindende Voraussetzungen, um auf "das Wesentliche" zu kommen. An allem und jedem wird ein enormer *Sinn* entdeckt. Die Religion ist gut geeignet, Demut, Bescheidenheit und Toleranz an vielen Beispielen abzuhandeln, die durch Abfragen und Benotung wiederum in den Stand gültiger Kenntnisse versetzt werden. So versteht sich der fertige Bürger auf den alltäglichen Gebrauch von Bibelsprüchen - denen man das Leiden Jesu gar nicht mehr anzusehen braucht -, um sich selbst oder anderen die (Un)Richtigkeit des Tuns "nachzuweisen", ist also für alle Lebenslagen mit der passenden Nicht-Erklärung versorgt. Den "Nachteil" des Religionsunterrichts, dass hier noch zu sehr das zu respektierende "subjektive Urteil" im Vordergrund steht - weswegen in solchen Stunden oft genug das freie Labern stattfindet, auch das natürlich nicht sinnlos -, überwindet der Deutschunterricht durch die unerbittliche Vorschrift der vom subjektiven Urteil anzustellenden *Relativierung seiner*

*selbst.* Diese Leistung wird erst in den höheren Klassen - und zwar im Doppelsinn des Wortes - wirklich verlangt, da es so selbstverständlich ja wirklich nicht ist, auf jeden Gegenstand mit mindestens zwei Meinungen loszugehen; und dann durch handwerklich korrektes Gegenüberhalten eine Untersuchung vorzuspiegeln; bloß um am Schluss zu *folgern*, dass alle diese Meinungen ihre Berechtigung haben und man sich unmöglich ein abschließendes Urteil über den Gegenstand bilden kann, dafür aber durchaus eine individuelle Präferenz an ihm entwickeln darf. So lernt der Schüler im Besinnungsaufsatz, *über* allen sachlichen Gegensätzen ein methodisches Prinzip walten zu lassen, nämlich das der *Toleranz*, also sich jeden inhaltlichen Gedanken dergestalt zu verbieten, dass er ihn gleich zur bloßen Bebilderung für das Prinzip ummodellt.

Da setzt der Staat darauf, in der "Vorgabe von Themen" dem Schülervolk *seine* aktuellen "Probleme" vorstellig machen zu können. Und gerade weil die Schüler gelernt haben, diese "Probleme" unter ihr methodisches Prinzip eines ewig-menschlichen Meinungswiderstreits einzuordnen, kann der Auftraggeber sich sicher sein, dass diese "Probleme" damit als die aktuell *gültigen* eingeführt sind, ohne dass jemand auf die Idee verfielen, ihnen wirklich auf den Grund gehen zu wollen - womöglich sogar die Frechheit aufbringt, diesen "Problemen" ihre Berechtigung zu bestreiten und sich nach den *Taten* des Staates zu erkundigen.

Deutschnoten unterscheiden die Jugend nach der Fähigkeit, die eigene sittliche Reife zu Protokoll zu geben - auch ein Gesichtspunkt dafür, manche Schüler nicht vorrücken zu lassen.

### **Selektion - ganz "kindgemäß"**

Das in der Note verkörperte Urteil über den Schüler besagt: Eben weil man Wissen in ihn immer nur nach Maßgabe des "Leistungsprinzips" steckt, ist die Note als Auskunft darüber zu verstehen, was in ihm steckt und was er deswegen werden kann. Der Vergleich der Schüler *legt* für sie mehr oder minder gute *Erfolgsaussichten fest*. Die Schule beharrt auf dem Zusammenhang von Lernunterschieden und Verteilung von "Lebenschancen". Die Kinder werden über den Leisten des Lehrplans geschlagen - sie werden damit erst vergleichbar -, ihre gesellschaftlich gültigen Unterschiede damit *hergestellt*. Allerdings soll sich unter den Unterschieden und "Chancen" keiner etwas anderes vorstellen als: *Wie viele* Stufen der Ausbildung hat der Schüler durchlaufen, welche Anforderung hat er *geschafft*? Woher kommt dann die Auffassung, man könne die Schule auch ganz und gar auf die "Förderung der Individualität und des subjektiven Ausdrucksbedürfnisses" verpflichten: Diese angeblichen "Bestrebungen", die der "Brockhaus" entdeckt haben will - mehr als die Schule versteht das Lexikon also auch nicht von der Schule -, stammen von den Schulmeistern selbst, die dies als ihr "eigentliches" Anliegen in die Welt hinausposaunen. Einerseits lassen sie keinen Zweifel daran,

dass sie unterscheiden *wollen* - die Weigerung, Noten zu geben, ruft die Dienstaufsicht auf den Plan. Andererseits aber lassen sie keinen Tag verklingen ohne die Beteuerung, dass sie die Selektion nur *zum Besten des Kindes* durchziehen. In der wissenschaftlichen Pädagogik ist das Ideal einer Schule ohne Noten, in der alles mindestens genauso effektiv vollzogen werden könnte, nicht auszurotten. Die Wohltat, die sie dem Schüler zukommen lassen wollen, besteht in dem Vorsatz, seinen "Fähigkeiten und Neigungen" zu *entsprechen*, so dass er sich "*bewähren*" kann: „Ziel jeden demokratischen Schulwesens ist es, jedem Kind eine seinen Fähigkeiten und Neigungen angemessene Ausbildung zu ermöglichen. Der Schulunterricht dient der leiblich-geistig-charakterlichen Ertüchtigung der Jugend... Sinn jedes Unterrichts ist letztlich, dem Menschen zu helfen, sich in der Welt zu bewähren.“ (Brockhaus) Dieses "Bewähren" hat es in sich: Immerhin unterstellt es einen dem Individuum unverrückbar *vorgegebenen* gesellschaftlichen Zustand, der ihm einiges *abverlangt*. Um damit *zurechtzukommen*, braucht es Anstrengungen verschiedener Art, wobei Wissenserwerb ("das Geistige") nur eins unter anderem ist. Mindestens ebenso wichtig ist die "leibliche und charakterliche Ertüchtigung", also die Vorbereitung des Auszubildenden darauf, dass sein künftiger gesellschaftlicher Platz hohe Anforderungen an Gesundheit und Moral stellen wird. Was da als "Hilfe" auftritt, ist die Klarstellung, dass Anpassung verlangt und Wissen nicht die Richtschnur des Handelns ist - dass es also einiges *auszuhalten* gibt. Dass sich der große Teil der Schüler sehr aufs Aushalten wird konzentrieren müssen, dass "leibliche und charakterliche Ertüchtigung" für ihn die angemessene "Vorbereitung aufs Berufsleben" ist und ihm Versorgung mit Wissen letztlich "wenig nützt", ist kein Geheimnis - vielmehr der im Ausbildungsapparat mit Händen zu greifende Zweck der Selektion. Die korrekte pädagogische Umsetzung des staatlichen Auftrages besteht darin, die Trennung der Gesellschaft in die *Elite und den großen Rest* zu antizipieren, und zwar indem sie mit einem mehrheitlichen Schwung von "*Schulversagern*" rechnet - und das *bedauert*. Dass die Pädagogen diese Versager selbst produziert haben, kommt ihnen natürlich nicht in den Sinn, höchstens in der gemeinen Umdrehung, dass sie sie "nicht verhindern" konnten. Da ist dann ganz viel Selbstbezüglichung angebracht, und regelmäßig kommen die Schulmeister der Nation nicht um die Feststellung herum, daß sie ihre Schäflein *überfordert* haben. Ihr Ideal dazu heißt *Kindgemäßheit* des Unterrichts und besteht in der Ideologie, der Zugang zu Wissenselementen aller Art hinge von ihrer kindischen Aufbereitung ab. Die Kritiker des "verkopften" Schulwesens nehmen das gleich so, dass der Unterricht den Kindern 'Lebenschancen' verbauen würde, weil er sie von oben herab zu gescheit machen, sie "mit Wissen überfrachten" wolle. Statt ihnen Gelegenheit zu geben, ganz ihre eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Eigenschaften herauszukehren. Dass es für den großen Rest mehr an Wissen nicht braucht, drehen sie also dergestalt um, dass die Schule gar zu "wissenschaftlich" wäre; neben die stattfindende

*Selektion* vermittelt des Wissens tritt die Versicherung, die Ausgeschiedenen wären bestens damit bedient, wenn man sie vor weiterem *Wissen* verschont. Dies nennen sie "praktische Begabung" und lügen dabei auch kaum - schließlich berufen sie sich auf ihre eigenen Resultate. Wenn sich im Kind ein Fließbandarbeiter herausgestellt hat, dann ist die ihm verpasste Ausbildung tatsächlich zu weiten Teilen eine "unnötige Belastung". So wird von allen Seiten der Schein gepflegt, die Schule könnte noch "ganz anders" auf den Schüler eingehen und das Beste aus ihm herausholen. Dadurch erhalten die tatsächlichen Resultate der Selektion den Charakter des Vorläufigen, sie sind "*bloß*" dem Manko geschuldet, dass ein pädagogisches Ideal noch nicht verwirklicht ist. Andererseits steht damit aber auch fest, dass sich die Schule - bei aller Vorläufigkeit - die größte Mühe gegeben hat, dem Kind zu entsprechen: Der ihm zugewiesene gesellschaftliche Platz kann so jenseits seiner "Natur" nicht sein...

### **Moralische Indoktrination - ganz selbstbewusst**

Was die moralische Einschöpfung seiner Bürger betrifft - da versteht der Staat keinen Spaß. Er weiß als Grundlage seiner Machtentfaltung brave Untertanen mit einem treuen Nationalismus, die "an ihrem Platz" selbstredend ihre reichtumsmehrende Pflicht tun. Deswegen begleitet er die alltäglich stattfindende staatsbürgerliche Unterweisung,

## **Die Radio-Analyse des Gegenstandspunkt**

**Jeden Montag um 18.45 Uhr**

**Radio Lora München**

**UKW: 92,4 MHz**

**<http://de.groups.yahoo.com/group/lora-gegenstandspunkt/>**

wie sie in den dafür eingerichteten Fächern geleistet wird, mit einem Verdacht. Gerade weil ihm am "Sinn" des Religions-, Sozialkunde-, Geschichts- und Deutschunterrichts so viel liegt, muss er sich sorgen, dass sich da nicht genehmes Gedankengut einschleicht, worunter er Indoktrination zu Unzufriedenheit versteht; und die Behörden fragen sich ob angesichts solcher Gefahren die altvertrauten Verfahren der Charakterbildung, wie sie schon die vorbürgerliche Pauk- und Religionsschule kannte, die zuverlässigsten sind. Da der Staat als Einrichter des Bildungswesens umstandslos von seinem Interesse an bedingungslos brauchbaren

Resultaten ausgeht, stellt er laufend dringende Anträge an seine Männer und Frauen "vor Ort", sie möchten doch den Kindern häufiger und direkt sagen, welche Tugenden bei einem nützlichen Bürger gefragt sind: Er wünscht für seinen Nachwuchs ein vorgezogenes Betreuungsverhältnis, das kein noch so harmloses "Anspruchsdenken" weckt, sondern Unzufriedenheit als Charakterfehler, als Auftakt zum Unglück oder gleich zum Terrorismus bekämpft. Der überragende Zweck der Schule ist für ihn das Anpassen eines flugblattsicheren Gesinnungspanzers. Die Schule stellt er sich idealiter als die *Manipulationsinstanz* vor, die den formbaren Kleinen die falschen Gedanken austreibt, sie dauerhaft vor Anfechtungen des Materialismus schützt und die richtigen Gedanken in sie einpflanzt. Unter diesem Gesichtspunkt mag er "kritische Bibelexegese" oder ausschweifende "Erörterung" gesellschaftlicher "Probleme" manchmal gar nicht leiden: Er bezweifelt nicht nur, ob letztlich die richtigen (Sinn-)Gedanken rüberkommen, sondern muss sogar befürchten, dass das eigentliche Anliegen "zerredet" wird und durch übermäßigen Gebrauch geistiger Fähigkeiten Zweifel gesät werden. Darum behauptet er immer mal wieder, das *Gefühl*, das man in der Schule doch auch "unmittelbar ansprechen" könne, würde es bringen, und er anempfiehlt den verstärkten Gebrauch von Morgengebet, Nationalhymne und Schulfesten. Da kann doch wirklich jeder Schüler "sich ganzheitlich einbringen" - ohne jede intellektualistische Überforderung. Natürlich hat das seine Konjunkturen: Je weniger Wissen für immer mehr menschliche Anhängsel an die Maschinerie erforderlich ist, je größer die stehende industrielle Reservearmee ist und je mehr die alles überragende Tugend des soldatischen Gehorsams in den Vordergrund tritt, um so luxuriöser erscheint dem Staat der volksweite Vergleich am Wissen, um so niedriger können nach seiner Meinung die Lernziele angesetzt werden und um so vorrangiger ist eine solide Erziehung des Gemüts. Das gebiert einen wunderschönen Dauer"streit", dessen Grundlage die *Konstruktion eines Gegensatzes* zwischen den zwei Abteilungen der moralischen Zurichtung ist: Das Sich-Einverleiben des Stoffes, das ohne passende Lernmoral gar nicht geht, sieht dann doch glatt wie eine Parteinahme für eine freie und selbstbestimmte Willensbildung des Schülers aus gegenüber einer staatlichen "Vorschrift", die dem Willen einen bestimmten Inhalt begründungslos aufzwingen will. Die Verlaufsform dieses fruchtbareren "Streits" sieht dann so aus, dass der Staat in die Schulen "hineinregiert" als hätte er sie als von sich unabhängige Instanz in die Freiheit entlassen! -, wohingegen diese einen heldenhaften Kampf um ihre "Selbständigkeit" führen. Dabei haben sie ein Argument auf ihrer Seite: So funktioniert Manipulation doch gar nicht der Wille des Manipulierten muss *mitspielen!* Der Schulalltag bringt das Ideal hervor, dass der Schüler sich aus Einsicht unterordnet. Wenn man ihm einfach bloß so sagt, was sich gehört, dann nimmt er das doch nur als Vorschrift - wo bleibt die *Überzeugung?* - und umgeht sie nach Kräften. So ergänzen sich Schule und Kultusbehörde prächtig in ihrem Streben nach einer

demokratischen Manipulation. Der Staat erklärt, wie er sich einen Untertanen vorstellt - die Schule verspricht, ihn mit einem passenden Selbstbewußtsein auszustatten. Der *selbstbewußte Untertan* ist allemal das beide Seiten verbindende Erziehungsziel und nach wie vor leider auch das Resultat.

### Die unmissverständlichen Leistungen des Schulwesens

Kritik an der Schule gibt es wenig, Klagen über ihre Unvollkommenheit, über die Beschränktheit ihrer Leistungen dagegen viel. Sei es, dass die Erwartungen der Schulabsolventen den Standpunkt der Klagen bestimmen; sei es, dass die Ansprüche des Staates und der Wirtschaft an die Schule deren Ertrag für zu gering befinden - ein Mangel, für den die Anstalten selbst gar nichts können, wird ihnen regelmäßig zur Last gelegt. Bildungsreformerische Initiativen zehren wie die enttäuschten Stellungnahmen der Ausgebildeten immer nur von einer Beschwerde über das Versagen dieser staatlichen Instanz. Mit keinem Zeugnis ist das Ziel erreicht, für das sich die Inhaber des Zeugnisses abgemüht haben, und der Output der Bildungsstätten entspricht nie so recht genau dem Input, den die Arbeitswelt als ihren Bedarf anmeldet. Beide Vorwürfe braucht sich das staatlich eingerichtete Bildungswesen nicht gefallen zu lassen. Erstens leistet es einiges, um die bedarfsgemäße Verteilung des heranwachsenden Menschenmaterials zu gewährleisten. Der *Ausschluss* von Karrieren findet gründlich statt; die Absolventen der verschiedenen Bildungsstufen sind statistisch einwandfrei so durchsortiert, dass sich der Andrang auf Vorstandsposten bei der Deutschen Bank ebenso in Grenzen hält wie die Verlegenheit der deutschen Automobilindustrie, Lageristen aufzustöbern. Zweitens sind die Schulen der Nation zwar mit Auslese befasst, auch mit der Herstellung von Qualifikationen, aber keineswegs die Instanz, die darüber entscheidet, was eine Qualifikation ist. Mit der Qualifikation hat es nämlich so seine eigene Bewandnis. Sie ist nur zum einen Teil eine Befähigung; viel wichtiger an ihr ist die Frage ihrer Brauchbarkeit. Und noch nicht einmal das stimmt; denn die *Brauchbarkeit* ist eben auch nur eine Voraussetzung, die keinem ihrer Inhaber etwas nützt, solange sich kein Anwender einfindet. Die Verwechslung von Ausbildung mit einer Garantie auf einkommenswirksamen Einsatz gar in einem bestimmten Beruf -, andererseits mit einer Garantie auf staats- und wirtschaftsdienliche Benützung ist eine Dummheit, die die Funktion der Schule als eines Lieferanten gründlich verkennt. Diese Dummheit unterschlägt nicht nur den Ertrag der schulischen Auslese - brauchbare Leute für alles und jedes kommen schließlich heraus -, sondern auch die Freiheit, welche die Bildungsinstitutionen ganz anderen Subjekten, denen, von denen alles abhängt, verschaffen. Wegen dieser Freiheit und nicht um einer Harmonie zwischen Erlerntem und Lebenspraxis willen hat der Staat seine Bildungsschuppen getrennt von Fabrik und Büro eingerichtet und auf so eigenständige Kriterien der Sichtung, Unterscheidung und Prüfung

festgelegt, dass darüber eine ganze pädagogische Wissenschaft entstanden ist. Auf die konjunkturell wechselnden Bedürfnisse der Arbeitswelt stellen sich die Verwalter des Bildungswesens schon deshalb immer rechtzeitig ein, weil sie ihre Unabhängigkeit allemal nur als Gnade und als Auftrag verstehen, welcher sie auf eine Erziehung verpflichtet, die den Bedürfnissen der Gesellschaft, den Anforderungen der Zukunft oder schlicht: der Praxis genügt. Wenn vom Schulmeister bis zum Studenten alle dem Ideal einer praxisnahen Ausbildung hinter herrennen, so erreichen sie es zwar nie im Sinne der Vorstellung, dass die am Nachwuchs erzeugten Fertigkeiten mit den nachgefragten zusammenfallen. Dass bei den Nachfragern kein Mangel entsteht, garantieren das Bildungsangebot und die Auslesekünste jedoch sehr wohl. Bildungschancen gibt es also mehr als genug. Gründe für den Glauben, dass das Lernen, ein Leben lang womöglich, eine Versicherung gegen die Arbeitslosigkeit sei, gibt es keine.

### Die schwierige Bewährung in der Hierarchie der Berufe mit der ‚Praxis‘ als wahren Lehrmeister

Wenn es der aufgeweckte Schüler nicht schon dem ständigen Geschwafel vom ‚Ernst des Lebens‘ entnommen hat, der ihm irgendwann blüht, so merkt er spätestens nach dem

**Konrad Hecker**

## DER FASCHISMUS und seine demokratische Bewältigung

Gegenstandspunkt Verlag

Augustenstraße 24,  
80333 München  
Tel 089-2721604

Din A 5, 354 Seiten  
ISBN 3-929211-02-5

Schulabgang, dass er bisher überhaupt nicht ‚fürs Leben‘, sondern nur für die *Schule* gelernt hat und dass das eine vergleichsweise gemütlige Geschichte war. Das *Prinzip*, das nun noch einmal und mit der Härte, die ‚die Praxis‘ mit sich bringt, an ihm geltend gemacht wird, hat er sich allerdings längst notgedrungen zu eigen gemacht: In den Schulen der Nation und der darauf folgenden Berufsausbildung geht es um *Qualifikation*. Diese Errungenschaft einer gelungenen Ausbildung ist alles andere als eine *Kenner- und Könnerschaft*, mit der man auf die Welt losgehen und sie nach seinem

Bilde gestalten könnte. Die persönlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sind umgekehrt dadurch charakterisiert, dass sie einen Menschen dazu befähigen, *Ansprüchen zu genügen*, auf die er von seinem Interesse her nie und nimmer freiwillig gekommen wäre - in der Schule den Ansprüchen der Schule und jetzt anderen, handfesteren, die ihm als *wirtschaftlicher und staatlicher Bedarf* nach dieser und jener Fähigkeit gegenüberreten. Zu diesen Anforderungen muss einer nach seiner Ausbildung *passen*, auf sie muss er persönlich *eingestellt* sein, sonst hat er von Haus aus keine Chance auf Verwendung und entsprechende Karriere. Das höchste Lebens- und einzige Ausbildungsziel ist es, einen Beruf zu ergreifen, zu dem man sich hinterher ‚berufen‘ fühlen soll, weil er einen *doppelt festlegt*: Erstens liegt mit ihm objektiv fest, was einer können muss und was deshalb als die jeweilige *Berufsqualifikation* gilt. Von den niedersten Etagen der Hierarchie der Berufe bis zu den Spitzenplätzen, wo es auf eine ‚gediegene‘ Bildung ankommen soll, hat ein Berufs-anwärter‘ sich danach zu richten, sich dazu zu befähigen - und natürlich dann auch entsprechend seine Fähigkeiten nach Vorschrift einzusetzen. Zweitens steht mit den unterschiedlichen Berufen auch das unterschiedliche *Berufseinkommen* fest, das mit Qualifikationen zu verdienen ist. Zwar sind die feinen Unterschiede zwischen Euro 9.50 die Stunde + Zulagen, Euro 2000 Monatsgehalt + Pension und einigen 10000,- Euro Managergehalt + Spesen aus mehr oder weniger Semestern, besserer oder schlechterer Qualifikation nicht abzuleiten. Aber erstens zeigt sich an den Spitzen der Einkommenspyramide eben die Wahrheit, dass die Klassengesellschaft nicht auf unterschiedlicher Bildung *beruht*, sondern ihre Leute auch nach dem Kriterium der Bildung auf ihre Sonnen- und Schattenseiten *verteilt*, die jeder Karriere vorgegeben sind. Und was die hierarchische Staffellung der Löhne, Gehälter und Strapazen durch die mehr proletarischen Ränge hindurch bis zum Ungelernten betrifft, so schlagen da eine staatliche und unternehmerische Bewertungskunst und ein ausgeprägter gewerkschaftlicher Gerechtigkeitswahn gemeinsam zu: Wissen und Können werden zu einem Anhaltspunkt für Euro und Cent; was eine Facharbeiterausbildung oder ein Hauptschulabschluss ohne Zusatz bestenfalls einbringen können, das ist durch den staatlichen Beschluss vorentschieden, Einstiegsvoraussetzungen für verschiedene Berufe festzulegen. Bei der Organisation dieser Sorte Arbeitsteilung hat der moderne Sozialstaat darauf geachtet, dass unbeschadet aller Abstufungen, die die Hierarchie der Berufe so bunt gestaltet, *das Grundprinzip* der Hierarchie gilt: Befreiung von Arbeit und ein ansehnliches Auskommen gehören für eine Minderheit ebenso zusammen wie für eine Mehrheit viel Anstrengung und wenig Verdienst. Den Schein, dass es sich dabei um die gerechte Folge erworbener oder versäumter Bildung handelt, steuert das Ausbildungswesen gratis bei. Es schafft zwar nicht die fälligen Unterschiede, ordnet die Leute aber wirklich ein. Per Bildung regelt der Staat den *Zugang* zu bestimmten Stufen der Berufshierarchie und erleichtert der Menschheit

damit entscheidend die Berufswahl. Wem dank der Schule das Lernen erspart wurde, der ist schon vor dem Eintritt ins Berufsleben vor jeder Aussicht bewahrt, seine lukrativeren und angenehmeren Abteilungen kennen zu lernen. Nicht, weil er nichts kann, sondern weil die Bildungspolitiker das Lernwesen nach den beruflichen Bedarfsgrundsätzen gestaltet haben, die nach *wenig Kopf- und viel billigen Arbeitern* verlangen.

### Noch einmal und endgültig: Etwas Nützliches lernen

Der Sachverstand, den die Berufe jeweils verschieden fordern, ist mit dem Schulabschluss weder erreicht noch zweckmäßig vorbereitet. Das Gelernte *war* tauglich, aber nur für den beurkundeten Beweis der *Leistungsfähigkeit*. Was sich nun davon noch verwenden lässt, hängt ganz davon ab, was in den verschiedenen Berufen gebraucht wird. Da kann jetzt nützlich werden, was in der Schule gar nicht vorkam, überflüssig, worauf die Lehrer furchtbar viel Wert legten. Jetzt geht es nämlich darum, sich zielstrebig anzueignen, was man für den jeweiligen Beruf wirklich braucht. Und das lernt man am besten durch *weise Beschränkung* auf ihn, also am besten im Beruf selber. Dieser eherne Grundsatz moderner Wissensvermittlung gilt selbst dort, wo zur Berufsausbildung noch eine ganze Abteilung Beschäftigung mit Wissenschaft gehört, mit deren Ergebnissen man später umgehen soll. Auch dort fängt der Berufseinstieg mit der Auskunft an: ‚Im Studium müssen Sie alles neu (betrachten) lernen‘; später dann mit dem guten Rat: ‚Vergessen Sie schleunigst alles, was Sie auf der Universität gelernt haben‘ - so als würde irgendein ausgebildeter Akademiker sich im Ernst einbilden, die Berufspraxis sollte sich nach den an der Universität verbreiteten Ideologien über sie richten, statt diese nach den Erfordernissen der Praxis. Erst recht gilt das für die Berufe, wo es um die Spezialitäten körperlicher Arbeit in Fabriken und die Feinheiten geistiger Routinearbeit in Amtsstuben und Großraumbüros geht. Da sorgt schon der heilsame Druck der *Kostenkalkulation* - der betrieblichen wie der staatlichen - dafür, dass es die Berufsausbilder mit der geistigen Freiheit nicht weit treiben. Es sind nämlich seine späteren *Anwender selbst*, die dem ‚Auszubildenden‘ ihre Ansprüche beibringen und ihm dafür sogar ein gewisses Lehrgeld zahlen, das ihn an Elternhaus oder Heim bindet, den Ausbildungsherren aber zu viel dünkt. Andere werden gleich an einen Arbeitsplatz gesteckt und zahlen das lebenslang mit Niedriglohn.

### Der Wert der Erfahrung

So schreitet die Berufs‘spezialisierung‘ zügig voran. Das klingt zwar nach Kenner- und Könnerschaft, sei’s mehr geistig, sei’s mehr praktisch ausgerichtet, ist aber das Gegenteil. Alle Interessen und Fähigkeiten werden nach den geschäftlichen und politischen Zwecken verbildet und beschnitten, die im Berufsangebot unumstößlich vorliegen. *Für den*

*Beruf* lernen, das heißt garantiert nichts mehr lernen, was man für ihn nicht braucht; und das ist allen Gerüchten zum Trotz meist *nicht all zu viel*, nicht einmal in den Bildungsberufen. Den Stoßseufzer, dass man nie mehr so viel weiß wie beim Schulabschluss, beherrscht jeder - und zumeist stimmt er auch. Das Spezialistentum tritt an die Seite bzw. an die Stelle der ‚Allgemeinbildung‘, die für Kreuzworträtsel, Quiz und Angeberei, sonst aber für kaum etwas gut ist; und dieses neue Wissen zeichnet sich nicht so sehr durch zusätzliche Kenntnisse, sondern durch eine Spezialität aus, die nicht nur in der Ideologie in *Gegensatz* zum Wissen tritt und aus ihm ‚bloße‘ Theorie macht: *die Erfahrung*. Damit ist nicht diese oder jene angenehme oder unangenehme Erfahrung gemeint, die man jetzt macht und über die man sich kritische Gedanken machen wollte. Vielmehr handelt es sich um die

Albert Krölls

## Kritik der Psychologie

### - Das moderne Opium des Volkes

VSA-Verlag Hamburg

Preis: 12,80 Euro

ISBN 3-89963-213-4

gewohnheitsmäßige Unterwerfung unter die Gegebenheiten des Berufs, aus denen man schleunigst die Lehre gezogen hat, dass sich möglichst früh krümmt, was ein Häkchen werden will. Was da als notwendige Korrektur und Ergänzung bisherigen Wissens daherkommt, ist die endgültige *Konzentration* jeder Geistesanstrengung, jeden Anspruchs und aller Lebensumstände und Interessen auf die praktische Aufgabe, die zufällige Profession zu bewältigen, die man ergattert hat und mit deren Vorgaben man *zurechtkommen* will. Deswegen ‚verschwendet‘ man keinen ‚unnötigen Gedanken‘ mehr auf die Sache und rechnet sich das hoch an. Die *Vereinseitigung*, die jedem zur Selbstverständlichkeit geworden ist, gilt als erster Vorzug der *Persönlichkeitsbildung*, die nun endgültig die nötige Reife gewonnen hat; die *beschränkte* Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen - er versteht sein Handwerk - stellt sich als erste Tugend *gelungener Lebensbewältigung* dar; und die *Unterordnung* unter die vorgegebenen Zwecke, denen man sich mit Herz und Hirn dienstbar macht, nimmt sich wie ein Stück unverzichtbarer *Zuständigkeit* aus. Das verschafft ein Selbstbewusstsein, auf dessen Grundlage die Persönlichkeit sich dem Rest

der Welt zuwendet und von der Anerkennung ihrer Spezialität aus in allen Fragen des Lebens kundig wird. Auch für die Sphäre der Lebensweisheit gilt dann, dass vernünftiges, realistisches, den Sachzwängen Rechnung tragendes Mitmachen von einem enormen Maß an (Bescheid-)Wissen zeugt. Hier kommen auch die höheren Elemente der Schulbildung ("Erk König" und so) wieder zu ihrem Recht. Die Menschen, die nur zu den unteren Rängen zugelassen sind, stellen sich darauf ein, dass sie die Handgriffe und Fertigkeiten *geistloser, einfacher Arbeit* beherrschen müssen, die für sie zwar einfach zu lernen, ansonsten aber gar nicht einfach, sondern wegen ihrer Einseitigkeit, Länge und Intensität *anstrengend und ruinös* sind. Was nicht zur Routine gehört, fällt dem *Vergessen* anheim. Was im Arbeitsplatz an Erkenntnissen der Naturwissenschaft und Technik steckt, das ersetzt Wissen und Geschick bei der Bedienungsmannschaft, so dass heute auch Analphabeten die kompliziertesten Wunderwerke der Technik bedienen können und vor allem ausgebildete Erfahrung im *Aushalten* des Stumpfsinns und der einseitigen Beanspruchung gefragt ist. Aber auch auf der anderen Seite der Berufspyramide, wo Verantwortung, Kreativität und Originalität beheimatet sind, kann man die Ausbildungserfolge des Lehrmeisters ‚Berufspraxis‘ mit Händen greifen: Studenten erarbeiten das Zeugnis für ihren Geist durch Techniken des Studierens, die mit Wissenserwerb herzlich wenig zu tun haben. Manager und sonstige Entscheidungsträger richten sich mit einem begrenzten Vorrat an Führungsideologien und viel Amtsautorität in ihrem Stress ein. Lehrer sind Fans ihres Faches, ohne das Studierte noch zu beherrschen; die Fähigkeit, einen immer festeren Kanon von Lehren wiederkauen zu lassen, ersetzt die früher einmal gepflegte Begeisterung für den Gegenstand - aber wie man mit renitenten Schülern umgeht, seinen Notendurchschnitt erreicht, sich das Korrigieren erleichtert, Stunden über die Runden bringt, gegenüber Lehrerkollegen auftrumpft und sich beim Vorgesetzten ins rechte Licht rückt, da kennen sie sich aus. Auch auf dieser Seite nimmt mit der *praktischen Anwendung des Wissens* die *Verdummung* zu. Im Laufe eines Berufslebens lernt ein zivilisierter Mensch nicht mehr, sondern er wird immer dümmer. Dazu passt das Ideal vom ‚lebenslangen Lern‘prozess, mit dem der Mensch sich auf die ‚hochtechnisierte‘ Gesellschaft und ihren unaufhaltsamen Fortschritt einstellen soll.

### "Geistige Beweglichkeit" - Der lebenslange Zwang zur Anpassung

Die Arbeit'geber' verlangen zwar im Einklang mit der staatlichen Aufsicht über die Berufsausbildung, dass sich jeder an den gesellschaftlichen Bedarf nach unterschiedlichen Diensten *vollständig anpasst* und sein Ausbildungsprogramm entsprechend abschließt. Der jeweilige Mensch ist zwar mit der frühzeitigen Beendigung seiner Persönlichkeits- und sonstigen Bildung ganz vom jeweiligen Beruf *abhängig*, den er sich als seine Spezialität angeeignet hat. Nur ist die fertig

eingerrichtete Berufswelt überhaupt nicht dafür da, dass der Mensch mit seinen für nützlich und brauchbar erklärten Eigenschaften darin *Anstellung und Einkommen* findet. Dass Leser und Schreiber, Mechaniker und Hilfsarbeiter gebraucht werden, steht fest; dass aber alle Qualifikationen, die sich Gesellschaftsmitglieder in Erwartung einer Lebensstellung erwerben wollen oder erworben haben, gebraucht werden sollen, ist ausgeschlossen. Für sie Anwendungsgelegenheit zu schaffen, wenn es sie oder zumindest den Willen zu ihrem Erwerb schon gibt, also andere weniger arbeiten und sich statt dessen wieder ein bisschen bilden zu lassen, das gehört ins Reich des gewerkschaftlichen Bildungsidealismus und sonst nirgendwohin in dieser Gesellschaft. Für das wirkliche gemeinnützige Bildungswesen steht als Ziel fest, dass *genügend fähige Individuen* da sein müssen. Es fällt in die *Freiheit der Anwender*, nach Bedarf auszuwählen. Für viele wird da schon der Erwerb einer Berufsqualifikation ein unerreichbares Privileg. Zur Auslese der Besten findet nämlich laufend eine neuerliche Prüfung und Einschätzung der Persönlichkeit statt, bei der die verbrieften Tests auf die eigene Leistungsfähigkeit und -bereitschaft nur bedingt zählen. In der *Personalbeurteilung und Einstellungsprüfung* oder auch darin, dass die erst gar nicht stattfinden, erfahren Hilfsarbeiter, Lehrlinge, Ausgebildete und andere Arbeitssuchende, dass *Eignung* eine *harte Pflicht*, aber *keine Garantie* auf einen Arbeitsplatz ist, so sehr man auch von ihm abhängt, weil man nichts anderes kann und schon gar nicht werden kann. Sogar Abiturienten müssen sich oft durch irgendeine Sorte neuen Wissenstest und andere Verfahren, die das Prinzip Schule auf den geistlosen Konkurrenzbegriff bringen, erst einen Studien- und Arbeitsplatz verdienen. Dafür bleiben ihnen dann aber auch die größten Härten erspart, die der Segen der Technik in Unternehmerhand mit sich bringt, weil mit dem Wechsel der Konjunktur und dem Fortschritt der Wissenschaft nach Kostengesichtspunkten jede *Festigkeit des Berufslebens* verloren geht. Die ständige Revolutionierung der Anforderungen, die Veränderung und Verbesserung der Produktion heißt in der Welt der Arbeit nämlich: Laufend werden *Berufe umgemodelt, abgeschafft, neugeschaffen*. Das mag wie eine selbstverständliche Konsequenz der technischen ‚Innovationskraft‘ der Gesellschaft aussehen. Bloß folgt ja wohl aus einer neuen *Erfindung* genauso wenig, dass ein Mensch *Arbeit und Einkommen* verliert und nur unter anderen, schlechteren Bedingungen bekommt, wie aus Wissenschaft und Technik folgt, dass man lebenslang an einen Beruf gebunden ist. Wenn allerdings der *geschäftsmäßige* Einsatz der Technik den Arbeitsbedarf und der Arbeitsplatz Leistung und Einkommen vorschreiben, dann geht die laufende Umgestaltung der Arbeitsorganisation und der mit ihr verlangten Qualifikationen mit unfehlbarer Notwendigkeit zu *Lasten* der Arbeitsplatz-‚besitzer‘. Plötzlich gelten sie als ‚*überqualifiziert*‘, müssen *abgruppiert* werden und sind damit ‚*dequalifiziert*‘ - eine nicht nur gewerkschaftliche Beschwerde, die von der kapitalistischen Logik ausgeht, dass eine nach

geltenden Maßstäben einfachere Arbeit auch weniger Geld verdient. Für die Berufstätigen heißt das, sich *neu einzustellen*. Entweder gehört man zu denen, die mit ihren Qualifikationen arbeits- und einkommenslos geworden sind; dann fällt man unter den Gesetzeszwang, sich für schlechtere Arbeit bereitzuhalten. Oder man wird im Betrieb umgesetzt und darf an einer anderen Stelle seine Erfahrung wieder sammeln. Mancher kommt sogar in den Genuss einer staatlichen oder betrieblichen ‚*Umschulung*‘, die den kleinen Unterschied zur Schule schon im Namen ausdrückt. Jeder Schein von freiwilligem Lernen, von ein bisschen Freiheit des Denkens und Sich-Interessierens, von Fähigkeiten, die man ausbildet, damit man dann für einiges gut ist und seine Wahl hat, ist verschwunden. Jetzt heißt es ohne Umschweife, das Bildschirmtippen, den Umgang mit ein paar Satzkommandos oder sonst eine Berufseigenheit *einzuüben*, um für den Betriebsübergang auf eine neue Technik reibungslos zu funktionieren oder wegen der vagen, staatlich geförderten Hoffnung, vielleicht in einem anderen Metier gebraucht zu werden. In jedem Fall sind für die Mehrheit *Verluste an Einkommen* Normalität, da mit den technischen Revolutionen die Mehrzahl der Arbeitsplätze nur mehr Anforderungen an *Nervenstärke und Konstitution* stellt, das Einkommen sich aber danach richtet, was ein Arbeitsplatz nach *Wissen und Verantwortung* gilt. Die Kehrseite der Ausrichtung der Person an einem Beruf ist also *Arbeitslosigkeit* - und *Mobilität*. Was der modernen Gesellschaft den Ruf eingebracht hat, man müsse in ihr ‚*lebenslang lernen*‘, ist der unausweichliche Zwang für Arbeitslose und Arbeitsplatz-‚besitzer‘, sich an neue Anforderungen reibungslos anzupassen, jeden Anspruch auf Sicherheit und Wohnheit aufzugeben und die Gleichung *Eignung = Erfolg* durchzustreichen. Die *Extra-Fähigkeit*, die dabei verlangt ist und den Geist zu ein paar neuen Anstrengungen beflügelt, ist die *Bereitschaft*, so ziemlich alles mit sich machen zu lassen, um einen Arbeitsplatz zu sichern und zwar in der Gewissheit, dass man sich nicht *besser*, sondern höchstens *nicht ganz so schlecht* stellt. Für das Proletariat ist dieser Lernprozess eine gängige Übung. Aber selbst in den höheren Etagen, wo eher die Grundsätze von Sicherheit und Verdienst gelten, ist sie, in entsprechend gemäßigter Form, nicht unbekannt, zumal seit der Staat seine Bildungsreserven mobilisiert und mehr bis zum Abitur durchgeschleust hat, als Bedarf an Geistes-‚arbeitern‘ besteht. Aus dem *Lehrermangel* ist heute eine *Lehrerschwemme* geworden - übrigens mit großen Klassen; also von wegen ‚kein Bedarf‘. Den definieren die Politiker. Der Fortschritt der Technik hat aus dem Bildungsnotstand an den technischen Fakultäten ein Dequalifizierungsprogramm für manche Abteilung klassischer Ingenieurwissenschaft, also auch von Ingenieuren werden lassen. Unter den bezeichnenden Titeln *akademisches Proletariat* und *Akademikerarbeitslosigkeit* wird matte Beschwerde darüber geführt, dass selbst privilegierte Berufsstände vor den Wirkungen des Arbeitsmarktes nicht sicher sind und sich deswegen zum Umlernen motivieren lassen müssen. Heißt doch eigentlich das Privileg der

Spezialisten für Geist und Verantwortung, in Berufsdingen gar nicht mobil und innovationsfreudig sein zu müssen.

### **Eine kleine Leistungsbilanz, Ausbildung und Wissenschaft im "wissenschaftlich-technischen Zeitalter" betreffend**

Der Nutzen der Ausbildung für die und in der Hierarchie der Berufe ist nicht zu übersehen. Sie erzeugt den Wissensdurst und garantiert das Wissen, das die Gemeinschaft braucht, ohne die Köpfe mehr als unbedingt nötig damit zu befrachten und von nützlichen Arbeitsdiensten abzuhalten oder gar durch allzu viel geistige Freiheit auf falsches Anspruchsdenken zu bringen. Die Feier der ‚Aufklärung‘, die mit dem ‚Zeitalter der Wissenschaft‘ endgültig ausgebrochen sein soll, hat nicht den ausgebildeten Verstand des Volkes und seine vernünftige Betätigung, sondern nur die Tatsache auf ihrer Seite, die damit verwechselt werden soll. Es wird laufend in speziellen Institutionen, in gewissen Köpfen Wissen entwickelt, in Spezialbüchern niedergelegt und von den Verantwortlichen seiner Nutzung zugeführt. Unübersehbar kommt mit Hilfe der Kopfarbeiter, die von wirklicher Arbeit befreit sind, der gesellschaftliche Fortschritt voran, der sich der Wissenschaft bedient damit aber auch der Gegensatz, dem sie dient: Die Rheinverseuchung haben sie genauso im Griff wie die Eindämmung von Volksseuchen. Atomkraft Risiken lassen sich genauso kalkulieren wie die durchschnittlich machbare Höchstleistung an einem menschengerecht eingerichteten Arbeitsplatz. Naturwissenschaftler rechnen in die Beherrschung der Natur auch gleich die profitabelsten Verfahren und den rentabelsten Arbeitseinsatz an jeder Betriebsanlage mit ein. Techniker und Professoren erfinden der Politik ihre unverzichtbaren Gewaltmittel. Profes-

sionelle Sinndeuter liefern die entsprechenden Argumente für die beste aller möglichen Welten und viele gutgemeinte Ratschläge hinterdrein und kümmern sich darum, dass die Lehren dem Volk öffentlich unterbreitet und schulstufengerecht vermittelt werden. Das alles klappt, weil Wissenschaft zum gehobenen Staatsdienst und zu den besseren Betriebsposten gehört, also ein prächtiges Ausbildungs- und Karriereziel für die entsprechende Minderheit liefert. Mit jeder neuen Maschine, mit Taschenrechnern und Mikroprozessoren, Robotern und arbeitswissenschaftlich durchorganisierten Produktionsbändern nimmt andererseits für die meisten Gesellschaftsmitglieder die Notwendigkeit von Wissen ab und damit der Zwang zu, ziemlich unspezifisch zuzulangen. Dem wachsenden Spezialistentum in Sachen technische Revolutionierung und Betriebsplanung steht das Sammelsurium der geistlosen, schlecht-bezahlten Tätigkeiten gegenüber, die Mobilität zu einer reinen Willensfrage machen. Für genügend Anwärter mit entsprechend wenig Kenntnissen hat auch hier die Schulbildung vorgesorgt. So, nämlich negativ, bewahrheitet sich laufend der Satz, dass etwas ist, wer etwas kann. Vom gesellschaftlichen Geist bekommen die Massen dennoch alles Nötige mit. Erstens dürfen sie - nicht nur am Arbeitsplatz mit den vielen Dingen umgehen, die fortschrittsorientierte Unternehmer nach streng wissenschaftlichen Methoden produzieren -, d.h. wenn sie das Geld haben, um sie sich zu kaufen. Sonst gibt es da keine Klassen-schranken. Hausfrauen fahren Diesel, Kinder kommandieren Computerprogramme, Eltern schalten Fernseher an - und keiner, nicht einmal der Handwerker, braucht zu wissen, wie das alles funktioniert; höchstens, was es kostet. Zweitens bekommt jeder nahezu kostenlos eine passende Persönlichkeitsbildung und täglichen Dauerunterricht in moralischen Kernsätzen, mit denen man Rechte und Pflichten einzuschätzen und alles in eine Lebenslage zu verwandeln weiß, an der

man sich nach Kräften und eigenem Können zu bewähren hat. Dank dieser Allgemeinbildung weiß jeder, dass es schlaue Köpfe gibt, die was erfinden, kluge, die regieren, dümmere, die es nicht ganz so weit gebracht haben. Drittens blüht neben den paar Geboten der Staatsbürgermoral in einem aufgeklärten Volk das Unwissen und so ziemlich jeder Unsinn, der den Verhältnissen Schicksalskraft und den eigenen Anstrengungen höhere Bedeutung verleiht. Bei Horoskop und Kartenlesen, Wundermitteln und manchem Unerklärlichen, aber auch im Katechismus des institutionalisierten Aberglaubens kennt sich jeder irgendwie aus, und all das erfreut sich reger öffentlicher Bedienung und wissenschaftlicher Betreuung. Viertens bewährt sich das Aufgeklärtsein im Glauben ans Wissen, das andere unbefragt repräsentieren. Auf Autoritäten kann man hören, wenn die Verantwortlichen sagen, dass es welche sind. Von denen lässt man sich bestätigen, worauf es ankommt. So werden die Massen im Namen des Wissens verdummt und bei Staatslaune gehalten, damit sie sich auf die gesellschaftlichen Fortschritte einstellen, die mit Hilfe der Wissenschaft zustandegebracht werden. Wissen und Bildung gibt es schon im Kapitalismus. Er beruht schließlich auf ihrer Anwendung. Die sieht so aus, dass den Massen Wissen erspart bleibt, Arbeit aber nicht. Die verantwortliche Minderheit braucht weder zu arbeiten noch etwas zu wissen, weil sie ganz ohne eigenes Zutun aus den Erträgen der Wissenschaft einen Selbstbedienungsladen gemacht hat. So leidet die arbeitende Klasse weniger daran, dass ihr die Bildung vorenthalten wird, als an ihrer Ausbeutung. Gegen die allgemeine Volksverbildung hilft deswegen auch keine Volksbildung. Umgekehrt: Die gehört zu den Gratisgaben einer gelungenen Revolution.

Etwas geänderter und gekürzter Artikel aus  
MSZ – Nr. 12/86

## **Bildungsstreik 2009 Der Staat effektiviert die Ressource Bildung – Schüler und Studenten streiken: für ihr Ideal davon**

1. Der Staat hat seine Kritik an seinem Bildungswesen, die Ausbildung deutscher Hochschulabsolventen dauere im europäischen Vergleich zu lange, koste ihn zu viel und sei zu wenig auf die spezifischen Bedürfnisse der Arbeitswelt zugeschnitten, in die Praxis umgesetzt. Die gymnasiale Schulzeit wurde auf 8 Jahre verkürzt und dabei das Lernpensum verdichtet. Die universitäre Bildung wurde modularisiert, die Zwischenprüfung zum eigenständigen Universitätsabschluss (Bachelor) erklärt, das weitergehende, vertiefte Studium stark beschränkt und den Studenten ein Beitrag zur Finanzierung ihrer Ausbildung abverlangt, in die auch ‚die Wirtschaft‘ verstärkt einbezogen

wird. Sehr deutlich wird also klargestellt, *wozu in dieser Gesellschaft Bildung da ist*: Erklärtermaßen soll sie kapitalistischen und öffentlichen Arbeitgebern junge und für ihren Bedarf passend qualifizierte Arbeitskräfte liefern. Insofern interessiert das Wissen als Qualifikation: vermittelt wird, was den jeweiligen Arbeitgebern dient und die Lernenden diesem Bedarf dienstbar macht. Die Vermittlung dieses Wissens ist in der Form des Leistungsvergleichs organisiert, d.h. an seiner Aneignung pro Zeit sollen sich die Lernenden unterscheiden. Bezwecktes Resultat dieser Konkurrenzveranstaltung ist die Auseinandersetzung der Schüler und Stu-

denten in eine differenzierte Hierarchie von Bildungsabschlüssen. Die sind ihrerseits Zulassungsvoraussetzungen für die Hierarchie der Arbeitsplätze, die die Welt der Arbeitgeber zur Verfügung stellt – die ganz nebenbei die Hierarchie der Lebensverhältnisse in der Klassengesellschaft bestimmt.

Mit dem erfolgreichen Durchlaufen der schulischen Selektion ist für diejenigen, die der Aussortierung in die unangenehmen und schlecht bezahlten Berufe fürs erste entgangen sind, der Durchsetzungskampf gegen andere im Leistungsvergleich am Wissen nicht vorbei. Für die Selektion an der Universität reicht nun die erfolgreiche Aneignung von

„Lernstoff“ nicht mehr aus; zu bewähren haben sich die Studenten nun daran, sich – relativ erfolgreicher als ihre Kommilitonen, versteht sich – als selbstbewusste Vertreter ihres Fachs darzustellen. Der Staat will in seiner Elite nicht Mitmacher, sondern Überzeugungstäter.

2. Schüler und Studenten bekommen „Leistungsdruck“ zu spüren; sie erfahren, dass ihre Studienzeit mit „Verschulung, Regelstudienzeit und Dauerüberprüfung“ ungemütlicher wird – und diese Unzufriedenheit ist absolut verständlich. Bemerkenswert ist, dass sie aus ihrer Unzufriedenheit überhaupt keine Überlegungen folgen lassen, mit was für einer Veranstaltung sie es da zu tun haben, welchem Zweck also ihr Ärgernis geschuldet ist. Anstatt das Bildungswesen zu kritisieren, stellen sie sich *neben* die schlechte Realität des Bildungswesens und halten ihr einfach die eigene Idealvorstellung von einem guten Bildungswesen entgegen, in der sie vom real existenten alles abgezogen haben, was sie stört. Ihre Gegnerschaft zum wirklichen Bildungswesen führen sie mit dem Vorwurf, dass es höhere Werte missachte, denen Bildung *eigentlich* zu entsprechen hätte. Die beklagte Wirklichkeit nehmen sie nur zur Kenntnis als Abweichung von einem jahrhundertalten, von ihnen selbst so genannten Bildungs-Ideal – also von etwas, das eingeständenermaßen noch niemals irgendwann als Leitfaden für die Praxis der Bildung Gültigkeit hatte.

Wogegen die wirkliche Bildung demnach verstößt, ist „das humanistische Ideal einer zur kritischen Reflexion befähigenden, gemeinwohlorientierten Bildung“ (bildungsstreik.net), ein Ideal, welches seit jeher zum Bildungswesen dazugehört und gegen dessen Missachtung sich nicht nur kritische Studenten, sondern auch die Organe der kritischen Öff-

fentlichkeit wenden: „Für Studenten heißt die neue Bologna-Wirklichkeit: Zielstrebigkeit ohne Umwege und Sackgassen. Neugier, Erkenntnisinteresse, selbständiges Denken – also alles, was höhere Bildung ausmacht – bleiben auf der Strecke.“ (FAZ, 19.6.09)

Mit diesem Ideal ist keinerlei Einwand gegen irgendeinen Lehrinhalt formuliert, sondern alles gebilligt, was zum Studienstoff gehört. Damit soll auch keinerlei Kritik am Zweck des Ausbildungswesens geübt sein. Dem Protest zufolge hat die Aneignung des zu erlernenden Wissenskanons so lange einen Mangel, solange er nur „auswendig gelernt“ und „nachgebetet“, anstatt selbstbewusst und überzeugt vertreten wird. Zwar geht „Denken“ sowieso nicht anders als „selbstständig“, aber das Gemeinte ist klar: Damit sich die Studenten ihr Fachwissen *aktiv zueigen* machen, brauchen sie Gelegenheit für „Umwege und Sackgassen“. Anstatt zum etablierten Wissenskanon *geführt* zu werden, sollen die Studenten selbstständig den Weg zu ihm finden. Das gehört eben zur Qualifikation des Führungspersonals, das als gesellschaftliche Elite in der Lage sein soll, am Interesse der zukünftigen Arbeitgeber die gewünschten Dienste zu verrichten: Die Aneignung von Wissen auf dieser Ebene sollte sich unbedingt mit dem Standpunkt und dem Selbstbewusstsein verbinden, das alles aus freien Stücken zu tun! Das erst macht „höhere Bildung“ aus.

Wer mit diesem affirmativen Ideal nichts zu tun haben und statt dessen wirklich „kritisch sein“ und „richtig kritisieren“ möchte, dem bleibt es nicht erspart, das dann auch zu machen, anstatt einen Antrag bei der Kultusbehörde zu stellen, endlich eine Lehrereinheit „kritisches humanistisches Reflektieren“ einzurichten.

3. Die kritischen Demonstranten, die die

eigentliche, „gemeinwohlorientierte Bildung“ von „der Wirtschaft“ usurpiert sehen – an deren Zweck sie auch nichts weiter kritisieren wollen –, haben keinerlei Berührungsängste mit den Argumenten der Kommilitonen, die „mehr Bildung“ fordern mit dem Argument, von ihr hänge die Zukunft der ganzen Nation, insbesondere der nationalen Wirtschaft, ab. Die werfen der Politik vor, vergessen zu haben, dass „Bildung unser einziger Rohstoff“ sei, machen Vorschläge, welche Posten des Staatshaushalts einer sinnvolleren Verwendung im Bildungssektor zugeführt werden sollten, und verfassen Petitionen an Politiker, in denen es heißt: „Angesichts des herrschenden Fachkräftemangels halten wir es für äußerst kontraproduktiv, talentierte junge Menschen von einem Studium abzuhalten.“ (Petition der LandesAsten-Konferenz (LAK) Bayern, studienguebrenbayern.de)

Diesen ideellen Ressourcenverwaltern ist es offensichtlich selbstverständlich, dass Wissen für keinen anderen Bedarf da ist als den der heimatlichen kapitalistischen Wirtschaft und seiner Verwaltung. Bildung braucht es in dem Maße, wie sie dem nationalen Standort nützt! Wer diesen Standpunkt einnimmt, muss den wirklichen Ressourcenverwaltern zugestehen, dass ein gemütliches „Bummelstudium“ natürlich auch nicht nützlich, sondern „äußerst kontraproduktiv“ ist; dass die Wirtschaft nicht nur hoch qualifizierte Masters, sondern auch halb qualifizierte Bachelors brauchen kann; und dass es dem Standort nützt, wenn sich an den Kosten zur Ausbildung der Ressource ‚Fachkraft‘ auch Sponsoren und Studenten beteiligen, ist auch nicht von der Hand zu weisen. Dass die Organisation nützlicher Ausbildung für den Standort Deutschland verbessert werden könnte – sollte das alles gewesen sein, was der studentische Protest mitteilen wollte?

## Beruf: Lehrer

Lehrer unterrichten Kinder und Jugendliche. Sie bringen ihnen Lesen und Schreiben, Rechnen und fremde Sprachen, anständiges Benehmen und Erdkunde, Turnen und andere Dinge bei. Eine klare Sache. Bleibt nur noch eine offene Frage: Wozu taugt der Lehrerberuf? Es gehört zum Berufsbild des Lehrers, dass er auf diese dumme Frage keine Antwort weiß. Die subjektiv ehrliche Auskunft: „Um mit relativ wenig Aufwand einen relativ sicheren und angenehmen Lebensunterhalt zu verdienen!“ ist eine Ausflucht, weil sie sich um den Zweck des Berufs herumdrückt? Mit dem da ein Gehalt zwischen A 12 und A 15 verdient wird. Und die scheinbar so naheliegende Antwort: „Um den Kindern und Jugendlichen etwas Nützliches beizubringen!“

steht nicht ohne Grund in dem Verdacht, eher einen etwas weltfremden Idealismus wiederzugeben als die Sachlage. Einen eindeutigen Nutzen für die Schüler hat das Unterrichten tatsächlich nur im Hinblick auf den Zweck, den überhaupt erst die Schule ihren Besuchern vorgibt und ganz unabhängig von deren Interessen und Vorhaben als Pflicht auferlegt: im Hinblick auf den Schulerfolg, die Versetzung in die nächste Klasse und ein ansehnliches Abgangszeugnis am Ende. Mit dem Nutzen des Unterrichts für dieses Ziel ist es zwar so eine Sache; denn oft machen die Methoden eines Lehrers manchem Schüler bei der Verfolgung dieses schulimmanenten Zwecks mehr Schwierigkeiten, als dass sie ihm helfen. Das ändert aber nichts daran, dass

der Schulunterricht im Prinzip Mittel und Zweck in einem ist: Lehrer bringen ihren Schülern die verschiedensten Dinge bei, um in Form von Zensuren ein Urteil darüber zu erstellen, mit welchem Erfolg jeder einzelne ihrem Unterricht beigewohnt hat – eine reichlich zirkuläre Angelegenheit. Schulmeister fordern also den Verstand der Schüler. Der soll sich gewisse Elemente der gesellschaftlich erarbeiteten und benutzten Naturerkenntnis aneignen, Geschichtsereignisse und Vokabeln fremder Sprachen im Gedächtnis behalten, die wichtigsten und beliebtesten ideologischen Abstraktionen, Beweisverfahren und Schlussfolgerungen kennen und frei anwenden können und vieles andere mehr. So machen die Lehrer den Nachwuchs klüger – und nicht nur das. Sie

verlangen von ihren Schülern und geben ihnen im Unterricht dauernd Gelegenheit dazu, sich

**Freerk Huisken**

**Erziehung im Kapitalismus**

**VSA-Verlag 1998**

**ISBN 3-87975-722-4**

auszuzeichnen oder auch öffentlich zu versagen. Verstand ist gefragt, damit die belehrten Individuen sich bei seiner Betätigung und Vorführung erkennbar unterscheiden. Dieser eigentümliche Verstandesgebrauch ist - bei aller Allgemeinheit des "Stoffs"- ein reines Kunstprodukt der Schule für die Schule, das außerhalb dieses geschlossenen Kreislaufs überhaupt nur in einem Zusammenhang nützlich anzuwenden ist, nämlich als Waffe der privaten und bisweilen auch der öffentlich-demokratischen Angeberei. Die unterschiedlichen Erfolge der einzelnen in dieser Kunst bewertet und verbucht der Lehrer als individuelle Verstandesleistung, die dem einzelnen aber als die Äußerung seines intellektuellen und moralischen Leistungsvermögens zuzurechnen sei. Das so "ermittelte" Vermögen des Schülers wird in Zensuren beziffert und gibt damit den praktischen Leitfaden - und ganz gratis daneben auch noch die ideologische Rechtfertigung - für die Entscheidung her, auf die es in der Schule ankommt: für den jährlichen Beschluss, die Besseren vorrücken zu lassen, den geistig weniger "Vermögenden" dagegen die Last weiterer Ausbildung zu ersparen und auf diese Weise die "ermittelten" geistigen Vermögensunterschiede zu vergrößern. Ein mit den Jahren wachsender Teil jedes Jahrgangs wird so systematisch von der Betätigung des Verstandes überhaupt, einschließlich aller Elemente des Wissens und Sich-Auskennens, an die ein Bürger moderner Kulturnationen kaum anders als durch die Schulpflicht herankommt, ausgeschlossen.

**Lese- Tipp:**

## **Arbeit und Reichtum**

**Sonderdruck aus  
GegenStandpunkt  
4-96 & 1-97**

**60 Seiten, gebunden,  
Preis: 5,-Euro**

**GegenStandpunkt-Verlag  
München 2004  
ISBN - 3-929211-08-4**

Diese Negativität und eigenartige Selbstbezogenheit des Schulunterrichts bleibt dessen Funktionären nicht verborgen. Die Form allerdings, in der sie sich das eingestehen, ist das Dementi - das doch so verräterisch ist wie noch jedes Dementi. Kein Lehrer, der nicht in etlichen Variationen den alten lateinischen Lehrsatz vertritt, als Schüler lerne man, gefälligst, für "das Leben" und nicht etwa bloß für die Schule. Nur: Wer muss das wohl beteuern? Im Unterricht kommen gute Lehrer ihren Schülern mit verschiedenen methodischen Nutzenwendungen besagten Grundsatzes, in welche die Lehrerausbildung sie eingeübt hat. Moderne Pädagogen postulieren einen bruchlosen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtszweck und den Bedürfnissen der Schüler - und beweisen mit ihren Bemühungen, diesem Postulat zu entsprechen, doch nur, dass weder die wirklichen bornierten Interessen der lieben Kleinen noch der vernünftige Zweck, die Mittel und Bedingungen der Eigenen Existenz zu beherrschen, und dafür zuerst einmal zu begreifen, mit der Abstraktion des Schulerfolgs zusammenstimmen. - Die Kleinsten möchte ein guter Lehrer am liebsten spielerisch in die "Welt der Zahlen und Buchstaben" einführen, gerade so, als ergäbe das Rechnen und Schreiben sich von selbst aus dem kindlichen Spielbedürfnis, wenn man die dazugehörige Disziplin des Denkens hinter bunten Farben und "lustigen" Figuren versteckt. Das hartnäckig praktizierte Ideal des "kindgemäßen Lernens" verleugnet unverdrossen den durchaus rationalen und unausbleiblichen Gegensatz, in dem die Inanspruchnahme des Verstandes allemal zur Hingegebenheit an Phantasie und Spielzeug steht, und verrät damit, dass die Lehrer hier einen ganz anderen Gegensatz "bewältigen" als den sachlichen zwischen Verstandestätigkeit und Spielerei, der sich von selbst auflöst, sobald das Kind überhaupt den Übergang macht von seinen Launen zum Interesse, vom Spiel der Einbildungskraft zum Nachdenken. Sie wollen die Schulanfänger in die Verfolgung des Unterrichtszwecks hineinbetriegen, sie mit Kindereien zu Schulleistungen verführen, damit sie am Ende garantiert kindgerecht benoten können, inwieweit jedes einzelne Kind mitgemacht und Leistungen erbracht hat. - Von demselben Widerspruch sind die schulmeisterlichen Anstrengungen geprägt, ältere Schüler zu einem selbstzweckhaften Interesse am Unterrichtsstoff zu verleiten. Der Wille, den Jugendlichen die Welt zu erklären, die maßgeblichen gesellschaftlichen Interessen vor allem, die über ihr weiteres Dasein entscheiden, ist da nicht am Werk; so etwas ist schon im Lehrplan nicht vorgesehen, von dem alle Bemühungen um eine "Motivation" der Schüler ausgehen und auf dessen Erfüllung sie hinielen. Auch wäre da ein Gegensatz zu den Ideologien fällig, die schon Kinder sich hierzulande einleuchten lassen, und nicht Anbieterei. Lehrer dagegen tun ihr Bestes, um ihre Schüler zur Anteilnahme am vorgeschriebenen Stoff zu verlocken. Dafür bemühen sie die dümmsten Bildungsideale: vom unabsehbaren Nutzen einer "musischen Bildung"; von der "Schulung der Denkfähigkeit" ausgerechnet durch Mathematik und Latein, die vor allem außerhalb dieser Fächer

zu Erfolgen verhelfen soll; von der Unentbehrlichkeit eines "Geschichtsbewusstseins" für eine gerechte Einstellung zum Weltlauf ... Dabei sind die bestgemeinten Appelle an ein nicht berechnendes Bildungsbedürfnis davon diktiert, dass der Schulunterricht eben nicht mit einem vernünftigen Wissensdurst der Schüler rechnet und noch nicht einmal mit einem verkehrten Bildungsidealismus, sondern dass er auf ein berechnendes Interesse am Schulerfolg zählt. Zum Zwang der Zensuren, der dieses schnöde Verhältnis zum "Stoff" durchsetzt, passt umgekehrt das Ideal des an und für sich erstrebenswerten "Bildungsguts", das keinem wirklichen Interesse als Mittel dient, ebenso wie der Stolz, mit dem noch jeder Lehrer auf vereinzelte Schülerexemplare verweisen kann, die sich "wirklich interessiert" gezeigt hätten ... Die Basis, auf der Lehrer und Schüler sich wirklich treffen, sind allemal die Zensuren. Die Lehrer bringen die "Sachzwänge" des Schulerfolgs ins Spiel, um den es schließlich geht, und die Schüler stellen sich drauf ein. Selbst da leisten Lehrer sich allerdings gerne noch ihren pädagogischen Schwindel. Die einen interpretieren das gesamte Notenwesen als ein pädagogisches Verbrechen, das jeden ehrlichen Bildungseifer der Schuljugend von Anfang an kaputt- und ihnen das Leben schwer mache - so als wäre es nicht umgekehrt die Geschäftsgrundlage ihres beruflichen Einsatzes. Die anderen, die allermeisten, möchten die Zensuren, ihre zumindest, als hilfreiches Auskunftsmittel für die Schüler über deren individuellen Leistungsstand gewürdigt wissen - so als wäre dieser noch etwas anderes als das in den Zensuren niedergelegte Urteil über sie. So oder so: Dass der Zweck ihrer Tätigkeit sich in der Zuteilung von Schulnoten erfüllt, das wollen Lehrer, bei aller "Illusionslosigkeit", denn doch nicht wahrhaben; das wird kräftig geleugnet - und gerade so eingestanden. Immerhin haben die Lehrer in letzter Instanz die fraglose praktische Bedeutung auf ihrer Seite, die der Schulerfolg fürs Berufsleben besitzt. Dieser Nutzen des Unterrichts "fürs Leben" ist unbestreitbar - hat eben darin aber seinen Haken. Er fällt nämlich keineswegs zusammen mit einer sachlichen Zweckdienlichkeit des bewältigten Unterrichtsstoffs für berufliche Konkurrenz und Karriere. Sicherlich sind Lesen, Schreiben und Rechnen elementare Voraussetzungen fürs Geldverdienen und staatsbürgerliche Pflichterfüllung. Wo das allerdings die einzig nennenswerten überdauernden Bildungsleistungen des Schulunterrichts bleiben, da darf man schon gar nicht mehr fragen, ob der Erwerb dieser großartigen Fertigkeiten sich für die Schulabgänger in ihrem Arbeitsleben jemals lohnt. Aufsässige Schüler fragen das ja bisweilen -und kündigen damit ihre Bereitschaft zu sachgerechter Unterrichtsteilnahme auf; denn sie können sich sicher sein, dass kein Lehrer ihnen einen solchen Vorteil nachweisen kann. Die Lohnarbeit, die mit einem solchen Mindestmaß an Verstandeskultur zu bewältigen ist, ruiniert ihre Leute, übrigens einschließlich aller Verstandeskraft; Menschen dazu zu "befähigen", kann kein Schulunterricht im Ernst zu seinen Ruhmestaten zählen. Höhere Schulbildung ist da von höherem Nutzen; das steht außer Frage. Allerdings steht das eben

deswegen außer Frage, weil es auch da nicht auf die sachliche Zweckdienlichkeit des Unterrichts fürs berufliche Wirken ankommt, sondern weil bessere Schulerfolge als formelle Einstiegsbedingungen für bessere Berufslaufbahnen festgelegt sind. Kein Personalchef fragt je nach Literaturkenntnissen oder Kunstverständnis, nach Schulkenntnissen in Fremdsprachen oder Physik, nach Geschichtsbewusstsein oder mathematischen Kurvendiskussionen, also nach den Künsten, Fertigkeiten und Wissensbrocken, deren gute schulische Benotung andererseits unerlässliche Einstellungsvoraussetzung ist. Und selbst wenn ein Personalbeamter doch vielleicht einmal an solchem Stoff die Selbstdarstellung eines Bewerbers auf die Probe stellt: Der so erreichbare Beruf fordert weder Bildbeschreibungen noch Besinnungsaufsätze, geschweige denn dilettantische Chemie-Experimente oder Gesangskünste. Es bleibt dem privaten Bildungsideologen der Schulmeister sowie dem Erfindungsreichtum der "empirischen" pädagogischen "Forschung" überlassen, tiefere inhaltliche Entsprechungen zwischen bewältigten Unterrichtsstoffen und beruflichem Fortkommen zu "ermitteln", und nach Geschmack darf jeder sich darüber wundern oder daran freuen, dass manches später anerkannte Genie in seiner Schulzeit als Versager durchgelaufen ist und Musterschüler in beruflicher Mittelmäßigkeit versacken. Lehrer liegen demnach gar nicht so falsch, wenn sie bisweilen von dem Verdacht beschlichen werden, sie seien Funktionäre einer selbstzweckhaften, vom normalen "gesellschaftlichen Leben" ziemlich gründlich abgetrennten "Welt für sich". Doch haben sie auch damit nicht recht; schon gar nicht, wenn sie diese Abtrennung als günstige pädagogische Bedingung und "Freiraum" schätzen oder umgekehrt nach mehr "Lebens-" und "Praxisnähe" seufzen. Ihr Job wirft seinen Nutzen für "das Leben" genau dadurch ab,

dass er nach schulinternen, sonst nirgends gültigen Maßstäben mehr oder weniger erfolgreiche sowie erfolglose Absolventen herstellt und damit jedem Individuum seinen höchstpersönlichen Einstieg in die Welt des Geldverdienens verpasst, die sich als weitgefächerte Hierarchie höchst unterschiedlicher Chancen darstellt. Dieses "Leben" bedienen die Schulmeister mit einem Menschenmaterial, das getrennt davon und gerade so sehr passend und zweckmäßig hierarchisiert ist. Sie vergleichen die Individuen nach einem neutralen, unanfechtbar gerechten Kriterium jenseits aller Härten des Berufslebens und der ökonomischen Konkurrenz: nach dem Maßstab der "intellektuellen Leistungsfähigkeit"; und gerade so organisieren sie den Nachschub für sämtliche Arbeiten und Posten, die in einer modernen Klassengesellschaft anfallen. Dass dieses Kriterium der intellektuellen Leistungsfähigkeit eine in sich widersprüchliche Fiktion ist, stört niemanden. Dass es so nur in der und für die Schule gilt, ist gut und nicht schlecht; denn das garantiert gerade den Schein, da würde einzig und allein das Individuum nach seiner geistigen Ausstattung und Einsatzbereitschaft gewürdigt. Dass eine spezielle Brauchbarkeit für spezielle Berufe dabei höchstens zufällig herauschaut, ist kein Mangel; denn entweder erzwingt die Arbeit selbst das Nötige, oder die "fachliche Qualifikation" erfolgt nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht. Sache des Schulunterrichts ist es, ausgerechnet mit den ihrer Natur nach nicht-exklusiven "Gütern" der Allgemeinbildung das praktische Bedürfnis der demokratischen Klassengesellschaft nach einer Hierarchisierung ihres Menschenmaterials zu erfüllen und zugleich den Schein zu erzeugen, genau so würde jedem einzelnen seine höchstpersönliche Chance für eine ihm gemäße Selbstverwirklichung eröffnet. Diesem Schein sind sämtliche kritischen Bedenken verpflichtet, die einem Lehrer bei der treuen Erfüllung seiner Berufspflichten

unweigerlich einmal durch den Kopf gehen. An Umständen und Bedingungen, die das Ideal einer grundgerechten Sortierung des Nachwuchses in der Praxis beeinträchtigen, herrscht ja kein Mangel; und es liegt in der Natur der Sache, dass in dieser Hinsicht jede Errungenschaft ihre zwei Seiten hat, so dass das "Problem" garantiert erhalten bleibt. Die einen stören sich am "Bildungsvorsprung", den die Kinder beflissener "Mittelschicht-Eltern" schon ins erste Schuljahr mitbringen, sowie am Nachhilfeunterricht und den guten Beziehungen zum Lehrkörper, mit denen "bessere" Familien dem Schulerfolg ihrer Sprösslinge Beine machen. Sie fordern "Chancengleichheit" und zu diesem Zweck eine Extraförderung von "Unterschicht" - Kindern, was wiederum die Gegenseite als Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes kritisiert. Die befürchtet außerdem sowieso eine Nivellierung der schulischen Leistungen nach unten, missversteht absichtsvoll "Chancengleichheit" als „Gleichmacherei und plädiert für mehr Hierarchie" - nicht zuletzt" im Interesse der Schulversager, deren Individualität mit ganz wenig Unterricht viel besser zu entsprechen wäre. Und so weiter. "Reaktionäre" wie "fortschrittliche" Zweifel an der Gerechtigkeit der tatsächlichen Sortierungspraxis der Schule beruhen auf dem Schein, um nichts als gerechte Kindgemäßheit wäre es dem Schulwesen zu tun, und bemühen sich konstruktiv um dessen Glaubwürdigkeit. Das bisschen Wissen, das der Schulunterricht für die Hierarchisierung der Jugend mit heranzieht, könnten die Kinder sich zweifellos besser ohne Schulmeister aneignen, die es ausgerechnet auf Unterscheidung der schulpflichtigen Einzelpersönchen abgesehen haben. Um aber jeden neuen Jahrgang in der Falle des Lernens für den Lernerfolg zu fangen, ihn bedarfsgerecht zu sortieren und das als Bildungsangebot zwecks Ermittlung des individuellen Denk-Leistungsvermögens durchzuexerzieren, dafür braucht es akademisch geschultes hauptamtliches Personal: Funktionäre, die lieber nicht so genau wissen wollen, wozu es sie eigentlich gibt.

## Motivation – was ist das?

Der alte Pennälerwitz „Alles schläft und einer spricht, dieses nennt man Unterricht“ findet bei motivationsbewussten Pädagogen immer wieder Gefallen. Genau so – so stellen sie sich vor – muss es zugehen, wenn es der Lehrer nicht schafft, die Schüler zu motivieren. Zwar weiß jeder, dass es so im Unterricht nur in den seltensten Ausnahmefällen zugeht, weil nicht einmal Religionslehrer so genügsam sind, die Schüler einfach in Ruhe zu lassen. Aber als Gegenbild zum (ebenso ausgedachten) Idealunterricht tut diese Karikatur immer wieder ihre Dienste: So sollte Unterricht nicht sein, er sollte vielmehr unter lebhafter Beteiligung der Schüler ablaufen. Und so ein Idealunterricht, behauptet die Pädagogik, sei der Ertrag gelungener *Motivation*.

### 1.

„Motivation“ ist nicht einfach ein anderes Wort für „Interesse“. Wer aus Interesse bei der Sache ist, der muss nicht extra betonen, dass er sie nicht nur tut, sondern auch noch mit seinem Willen dabei ist. Er beschäftigt sich ja nur mit dem Thema, *weil* es ihm wichtig ist. Wenn die Frage aufkommt, ob einer motiviert ist oder nicht, dann ist die Stellung des Willens zu einer ungewollten, aber als notwendig eingesehenen Betätigung das Thema. Der bekannte Seminarseufzer „Heute bin ich mal wieder gar nicht motiviert“ drückt das aus. Der Student hat nicht die geringste Lust auf die professoralen Ausführungen, will ihnen aber auch nicht mit der Absage „kein Interesse“ kommen. Er meint nämlich, dass er sich gleichwohl dafür interessieren *sollte/müsste* und drückt das als Schwierigkeit aus, seinen Willen auf die Beine zu kriegen. Und da ist immer ein Stück Heuchelei dabei: Man würde

angeblich zu gern wollen wollen, aber man *kann* nicht – geradeso als hätte er mit einem Willen zu kämpfen, der gar nicht sein eigener ist. In Wahrheit ringt der Studiosus ja nur mit *seinem* widersprüchlichen Vorsatz, sich einer *ungeliebten* Notwendigkeit stellen zu *wollen*. Das Extra-Problem der Willensträgheit kriegt er deswegen nie, wenn es um eine Beschäftigung geht, an der er Interesse hat.

### 2.

Die Pädagogik geht davon aus, dass der Mensch immerzu motiviert werden muss und bei richtigem Einsatz von Motivationsstrategien auch für jeden Stoff motivierbar ist. Damit fasst sie es als *Eigenschaft* des *Willens*, zum Wollen immer *erst bewegt* werden zu müssen. Sie denkt den

Willen zum einen als *inhaltsleere* Potenz, die sich andererseits auf *jeden* Inhalt richten kann, wenn man ihr nur auf die Sprünge hilft. Der Wille lauert immerzu im Menschen und würde gern *etwas* wollen, muss aber, um sich betätigen zu können, Inhalte und Ziele verpasst kriegen: „Wollen würde ich schon, wenn mir nur einer sagte was!“ Diese ebenso *leere* wie für *alles* bereite Willigkeit trägt kein Mensch mit sich herum. Sie behauptet ja eine Interessiertheit, die *kein* Interesse an etwas bestimmtem ist, sich aber ausgerechnet deshalb für alles und jedes interessieren soll. Nicht einmal, wer von sich sagt „Ich weiß nicht, was ich will“, ist so gestrickt: Der kann sich zwischen verschiedenen Sachen, die er im Unterschied zu anderen allesamt interessant findet, nicht entscheiden.

### 3.

Die pädagogische Konstruktion vom motivierbaren und motivationsbedürftigen Willen verrät das Interesse an einem Schüler, der eines Gegensatzes zu den schulischen Anforderungen gar nicht fähig ist. Sein Wille ist ja so beschaffen, dass er zu allem zu haben ist, ganz egal welche Ziele der Lehrer im Unterricht verfolgt. Schlimmstenfalls ist der Schüler *unmotiviert*, hat es also nicht geschafft, seinen vorhandenen Lernwillen auf den Stoff zu richten. Und schon beweist jeder widerspenstige Schüler dem Pädagogen nur eins: Entweder hat der Pädagoge beim motivieren versagt oder es handelt sich um einen verkorksten Typen, der sich ganz besonders schlecht motivieren lässt. In jedem Fall ist dieser also ein einziger *Hilferuf* nach pädagogischer Motivation. So hat die Pädagogik noch jeden Schüler sehr prinzipiell für die Vorhaben des Lehrers vereinnahmt. Gegen Manipulation hat natürlich jeder Lehrer seine Einwände. Aber entspricht die Vorstellung vom motivierbaren Schüler, der richtig behandelt jederzeit zum interessierten Mitmachen zu haben ist, nicht dem Ideal vom total manipulierbaren Individuum?

### 4.

Die Pädagogik kennt verschiedene Arten von Motivation, die als verschieden wünschenswert gelten: Da gibt es einmal die „intrinsic“ Motivation, die ganz aus der Sache selbst kommen soll. Daneben gibt es die „extrinsic“ Motivation. Dabei soll man an Schüler denken, die sich der Sache widmen wegen Belohnung oder Bestrafung, Noten oder um es dem Lehrer recht zu machen. Die erste Motivation sei echt innerlich, die zweite mehr äußerlich, so meinen Pädagogen. Diese Sortierung ist nach der Logik der Motivation eigentlich unmöglich: Es war ja behauptet, dass der Schüler *immer* von *außen* ein Ziel vorgesetzt bekommen muss, damit sich *sein* Wille darauf richten kann. Folglich wäre eine aus dem *Interesse* an der Sache geborene *Motivation* eigentlich ein logisches Unding. Aber auch hier verrät der Pädagoge wieder ein wenig feines Ideal: Dass Schüler in der Regel der *Berechnungen* wegen, zu denen die Schule sie *anhält*, Engagement für den Stoff zeigen, stört den Pädagogen. Ihm schwebt ein Schüler vor, der ganz *frei* von Kalkulationen Interesse am Stoff fasst, bloß weil der Lehrer ihn auf die Tagesordnung setzt. Also ein Schüler, der dadurch die Harmonie zwischen Lehrervorhaben und Schülerwillen verbürgt, dass er frei ist von eigenen Berechnungen. Mit der Scheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation gibt die Pädagogik ganz nebenbei selber zu, dass ihr Konstrukt vom motivationsbedürftigen Schüler erfunden ist: Eben hatte die Motivationstheorie noch ein Wesen ohne Eigeninteresse vor sich, das nur darauf wartet, seinen Willen mit einem beliebigen Inhalt gefüllt zu kriegen. Jetzt rangiert unter dem Titel „extrinsic Motivation“ etwas, das der Sache nach nichts als *Erpressung* der Schüler mit dem Interesse an Schadensvermeidung ist: Die Schüler beugen sich den schulischen Anforderungen, zeigen also notgedrungen Interesse am Stoff, weil sie der drohenden Strafe, schlechten Noten, entrinnen wollen. Und solche Erpressung wäre wahrlich *überflüssig*, wenn

der Schüler so funktionierte, wie ihn die Motivationstheorie zeichnet.

### 5.

Wenn praktizierende Lehrer sich nach dem Motivationsgedanken richten würden, müßten sie ihren Job aufgeben. Denn das was in der Praxis unter dem Titel „Motivation“ stattfindet, widerlegt die pädagogische Einbildung vom motivationsbedürftigen und motivierbaren Schüler täglich. Praktisch hat es der Lehrer nämlich immer mit irgendwelchen Schülerinteressen zu tun und überlegt sich, wie er sie für den Unterricht nützlich machen kann. Nur deshalb gibt es sogenannte Motivationsprobleme: Weil die Schüler nicht *wollen*, wie sie *sollen*, aber doch *wollen sollen*, geht der Lehrer in der „Motivationsphase“ auf die *vorhandenen* Schülerinteressen ein. Am Anfang der Stunde dürfen sie etwas machen, wozu sie Lust haben und das Engagement dafür soll dann abfärben auf den Unterricht danach. Das klappt sogar, aber nicht wegen innerer Antriebskräfte, die so auf den Stoff gelenkt würden. Wie sollte ein Schüler sich auch *wegen* einer Sache, die ihm gefällt, für eine *andere* interessieren, die ihn gerade anodet! Warum so was klappt, weiß praktisch noch jeder Lehrer, wenn er sein „Ich kann auch anders“ losläßt: Die Schüler wissen, dass ihnen der Lehrer ein Zugeständnis macht, für das sie sich anschließend im Unterricht durch Demonstration von Interesse erkenntlich zeigen sollen. Und sie wissen, dass der Lehrer, falls sie die Motivationsphase missbrauchen sollten, qua Amtsbefugnis auch andere Saiten aufziehen kann. „*Wenn ihr meint, der Stoff müsse euch nicht interessieren, dann wird euch eine überraschende Klassenarbeit schon eines besseren belehren!*“ Also tun sie ihm den Gefallen. Und er kann sich hinterher einbilden, er habe sie jetzt echt heiß gemacht auf den Stoff, also den idealen Einklang zwischen seinen Anforderungen und dem Schülerwillen hergestellt.

(aus Argumente gegen die Pädagogik)

## Veröffentlichungen von Freerk Huisken:

**Jugendgewalt: Der Kult des Selbstbewusstseins und seine unerwünschten Früchtchen**  
(VSA) ISBN 3-87975-663-5; Paperback; 8,60 Euro/ 17,80 sFr /

**z.B. Erfurt - Was das Bildungs- und Einbildungswesen so alles anrichtet**  
(VSA) ISBN 3-87975-878-6, Paperback; 8,00 Euro, 128 Seiten (September 02)

**Der "PISA-Schock" und seine Bewältigung: Wieviel Dummheit braucht/verträgt die Republik?**  
(VSA) ISBN 3-89965-160- , 8,80€, 96 Seiten, 2005

# Beruf: Student

Wer etwas werden will in unserer gleichheitlichen Gesellschaft, der muss sich bemühen und etwas lernen: studieren. Das fordert Einsatz. Wer sich darauf einlässt, dem können Studienprobleme nicht erspart bleiben. Die betreffen nicht bloß die Wohn- und Ernährungsfrage in den Semestermonaten. Sie betreffen den zu lernenden Stoff:

Was da Schwierigkeiten bereitet, ist in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eines jedenfalls nicht: die vollständige Erklärung einer Sache, die systematisch nachvollzogen sein will. Die Probleme fangen mit dem Vorlesungsverzeichnis an. Das ist unübersichtlich und will gemeistert sein, ebenso wie die komplexe Hörsaalnummerierung – praktische Intelligenztests, die die nächstfolgenden Schwierigkeiten in passender Weise vorwegnehmen. Da gilt es nämlich herauszufinden und sich zu merken, welche Einzelfächer zum gewählten Fachgebiet überhaupt dazugehören; und man muss damit klarkommen, dass schon die Systematik dieser Unterabteilungen von jedem zweiten bis dritten Dozenten anders gesehen wird. Hier hilft der Studienplan weiter, den inzwischen jede Universität für fast jedes Fach eingeführt hat; der übersetzt die Systematik des Faches in ein Nacheinander, das sich befolgen lässt. Andererseits erledigt sich damit noch lange nicht das Problem, angesichts der angebotenen Stofffülle einen Leitfaden dafür zu entdecken, was man sich merken muss und was man getrost gleich wieder vergessen darf. Was will aufgeschrieben sein? Für was ist der behandelte Stoff ein Beispiel? Oder kommt es auf die facts and figures selbst an? Eine harte Nuss für Studienanfänger! Kommt Zeit, kommt Rat. Irgendwann kommen dem akademischen Lehrling die vorgetragenen Problemstellungen, Beispielfälle und Grundkategorien unweigerlich bekannt vor. Er denkt schon mal „Aha!“ oder „Ach so!“ Und wenn ihm das ungefähr zehnmal passiert ist, dann – ist er kein Anfänger mehr. Was hat er dann gelernt?

Er hat gemerkt, wie in seinem Fach wissenschaftliches Denken geht. Dass es da nämlich um eine besondere Kunst geht, Fragen zu stellen, auf die niemand so ohne weiteres gekommen wäre; tiefer schürfende Fragen jedenfalls als ein schlichtes: „Was ist los und warum?“ Er hat gemerkt, dass es nicht um die Beseitigung von Unklarheiten geht, sondern darum, ein Verhältnis der Unklarheit zu im Prinzip beliebigen Gegenständen zu eröffnen. Hierfür

braucht es recht vertrackte Anweisungen, inwiefern etwas für ein Problem und für was für eins zu halten sein soll. Er lernt die Wissenschaft kennen als eine nur auf den ersten Blick ganz labyrinthartige Kunst der Verfremdung. Diese Entdeckung wird erleichtert durch eine ganz unproblematische Vertrautheit mit den zu erlernenden Denkweisen, die sich einem durchschnittlichen Abiturienten genauso unweigerlich aufdrängt. Die zentrale ideologische Botschaft des jeweiligen Faches hat er nämlich immer irgendwie schon mal gehört; und wenn nicht, dann kommt es ihm auf alle Fälle zu Recht so vor.

Den Studenten der Ökonomie z.B. erinnern die vorgeschriebenen Grundkurse zuerst einmal anscheinbar Allervertrauteste: Vom „Haushalt“ mit seinen Geldeinteilungsproblemen ist die Rede. Doch unversehens befindet er sich im Bereich mathematischer Funktionsgleichungen; Alltägliches wird nach Bedarf herangezogen oder zurückgewiesen, um der ersten und zweiten Ableitung der zu konstruierenden Kurven die zweckmäßige Gestalt zu geben, die die Wissenschaft für ein viel späteres Kapitel braucht, das immer noch gar nicht dran ist. Auf die Konstruktion von Modellen soll man sich einlassen, weil die Prämissen dafür da sind, und die Prämissen soll man annehmen und sich zurechtlegen, damit die Konstruktion von mathematischen Modellen sicher voranschreiten kann. – Doch mitten in diesem schwindelerregenden Geschäft streift den Studenten auf einmal die Ahnung, dass er den Zweck des Unternehmens bereits kennt. Die längsten und komplexesten Formeln geben nämlich Zeugnis von zwar fiktiven, aber sehr notwendig aussehenden zweckmäßigen Sachnotwendigkeiten in der Sphäre des materiellen gesellschaftlichen Lebensprozesses. In seiner Popularform ist der Glaube an eine solche Übersetzung von ‚Interesse‘ in ‚Sachzwang‘ einem jeden geläufig; z.B. als die gar nicht zur Beantwortung vorgesehene Frage: Wie soll’s denn sonst gehen?

Die Politikwissenschaft macht ihre Anfänger mit etwa zwei bis fünf Methoden bekannt, das vom politischen Geschehen und seinen Urhebern Bekannte zu verrätseln. Meist wird es zuallererst ganz ohne Argument als ein nicht enden wollendes Chaos ungewichteter Einzel-fakten hingestellt, das quasi noch vor jeder Kenntnisnahme nach einem Ordnungsschema ruft, welches überhaupt erst einen politischen Inhalt stiften soll. Die elementarsten Unterscheidungen wollen

als Ausgeburten einer methodischen Notwendigkeit des Ordners überhaupt erschaffen sein, wozu beispielsweise ein Überblick über die Geschichte der politischen Ordnungsideen ratsam erscheinen kann oder auch über die Vielfalt ideell konkurrierender politischer Systeme. Ein Spiegel spiegelt sich im anderen. – Und dabei geht es überall um eine Botschaft von erhabener Platitude: Zwangsgewalt ist nützlich; die Menschen brauchen das – welchem Hausmeister wäre dieser tiefsinnige Befund fremd?

Die Soziologie greift überhaupt alles Vertraute auf, aber so, dass es überhaupt nicht recht wiederzuerkennen ist. Es erfährt eine eigenartige Beleuchtung als Fall einer dahinter liegenden Gesetzmäßigkeit, die weiter gar keinen anderen Inhalt haben soll als den, eine Gesetzmäßigkeit zu sein; diese Abstraktion macht selbst modernen Studienanfängern schwer zu schaffen. Oberabstrakte Formbestimmungen wie „System“, „Umweltkomplexität“, „Funktionalität“ und dergl. zeichnen in dieser fremdartigen Welt für alles Wirtschaftsgeschehen ebenso verantwortlich wie für die Höflichkeit zwischen den Menschen. – Und doch: Der Glaube an eine Hinterwelt unentrinnbarer Zweckmäßigkeit hat den Reiz eines alten Bekannten. Dass der Gang der Dinge schon seinen Sinn haben wird, auch und gerade wenn die ihm Unterworfenen ihn weder praktisch beherrschen noch überhaupt kennen, dass also Strukturen walten – das ist doch eine gar nicht so problematische Säkularisierung des lieben Gottes, wie ihn jeder kennt.

Die Psychologie versetzt ihre wissbegierigen Studenten gerne in ein kahles ideelles oder sogar wirkliches Messlabor, in welchem alles Treiben der Leute als Äußerung eines jeweils zugrunde liegenden Leistungsvermögens oder als Resultat von dessen Beeinträchtigung verständlich und/oder berechenbar gemacht wird, wobei je nach Dozent mal das Rechnen, mal das Verstehst-mich den Vorrang bekommt. An Würmern, dressierten Affen, dem Augapfel und erst im Oberseminar an Psychokisten der lebendigeren Art denkt man sich in eine Hinterwelt determinierender Seelenkräfte hinein. Wenig davon hat man jemals erlebt. – Aber andererseits: Das Prinzip des Ganzen ist Leuten nicht fremd, die längst praktisch gelernt haben, sich selbst als mehr oder weniger taugliches Mittel in verschiedenen Konkurrenzkämpfen einzusetzen, also auch so zu interpretieren.

In der Germanistik und verwandten Fächern werden in genussvoll umständlicher

Manier allerlei philosophische Botschaften – mal die vom Dichter anderweitig platt genug ausgedrückten, meist aber noch viel vertracktere – ausgerechnet aus den Formen der Kunstwerke herausgezerrt, die doch – denkt man, aber zu Unrecht – „bloß“ auf Genuss abzielen und nicht gerade auf Tiefsinn. Selbst den skeptischen Studienanfänger dünkt es kühn, wenn seine Disziplin ganze Weltanschauungen einschließlich gesellschaftlicher Verhältnisse und Dichterbiographie in der Nussschale eines Gedichtleins aufzutut; und er muss sich fragen: Kann ich das jemals auch? – Aber andererseits: Was sollte ihn hindern? Das Prinzip des Interpretierens: der Standpunkt, dass um nichts so lustvoll und erbittert moralisch zu streiten ist wie um den Geschmack und dass Genuss erst durch den Schein von Sachkunde ehrenwert wird, begleitet junge Bürger schon durch ihr vorakademisches Privatleben. Ihrer ideologischen Quintessenz nach sind die fachspezifischen Fragestellungen also allesamt aus dem bürgerlichen Vorrat an unschwierigen Lebensweisheiten geschöpft; aus dem Gelulle des staatsbürgerlichen Moralismus wird der Student nicht aufgeschreckt, wenn er lernt – er wird darin versichert. Auf dieser festen Basis werden Rezepturen für das Aufwerfen von Problemen geboten, die ohne solche Methoden niemand hätte. Deren Aneignung geht nur darüber, dass man sie befolgt – nie so, dass man sie durchschaut; dann ließe man's nämlich. Am besten wird dieses Denkmuster übrigens von einem von vornherein unwissenschaftlichen Massenfach erfüllt, das als eigene Disziplin in den Kosmos der modernen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften geraten ist: Die Jurisprudenz sortiert messerscharf alles und jedes anhand der Gesetze und Urteilsammlungen, die dem Studienanfänger zunächst einmal viel zu Staunen geben – so geläufig ein gesundes Rechtsempfinden ihm andererseits ist. Statt einer wissenschaftlichen Methode sind es da Rechtspraxis und Kommentare, die das Tun und Lassen der Menschen insgesamt in ein eigentümliches Licht rücken, nämlich das des staatlichen Gewaltmonopols, das die juristischen Fragen aufwirft. Diese Fragen sind erstens zu lernen, und zwar so, wie es bei dieser Art „Probleme“ einzig geht, nämlich auswendig; deswegen sind sie zweitens noch eigens zur gewohnheitsmäßigen Beurteilungsweise zu „verinnerlichen“. Ungefähr genauso müssen die Studenten in den anderen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu Werke gehen. Ihr Lernen hat notwendigerweise sehr viel mit Gewöhnung zu tun und läuft nicht zufällig über die geradezu vokabelmäßige Einübung des fachspezi-

fischen Fremdwörter- bzw. Formelschatzes. Irgendwann wagen sie es und nehmen so schwierige Worte wie „soziopsychologische Redundanz“, „psychophysischer Stereoeffekt“ oder „transzendentalparlamentarisches Konstruktivitätstheorem“ in den Mund; und wenn der Seminarleiter nickt, dann haben sie den nötigen positiven Verstärker weg. Dann werden immer mehr derartige Erkenntnisse in Referaten aufgeschrieben; auch die Kenntnis der Autoritäten des Faches sowie der Stichworte, die sie zum Problembildungsvermögen ihrer Disziplin beigetragen haben und über die sie zu Autoritäten geworden sind, schreitet unausweichlich fort. Der Student weiß endlich, wo's lang geht in seinem Fach, und schon rücken Probleme neuer Art in den Blick. Prüfungsängste bemächtigen sich des jungen Akademikers. Denn das lehrt jeder Seminarbesuch ja auch: Die aus Erfahrung gewonnene Unterscheidungsfähigkeit zwischen wichtigen Problemstellungen und vergessenswertem Beiwerk und ein entsprechend zweckmäßig eingerichtetes Gedächtnis sind nur Mittel zum Zweck. Es geht um Souveränität im Umgang mit den Fragestrategien des Faches sowie darum, diese mündlich, schriftlich und sowohl als auch darstellen zu können. Und zwar so, dass es die Dozenten überzeugt; davon nämlich, dass sich hier einer mit Verständnis und Anteilnahme in das Fach hineingelegt hat. Denn schließlich ist ja nicht das der Witz der Sache, sondern die Prüfung, von der jeder weiß, dass da ausgesiebt wird, ein Prozentsatz von Durchfallern also von vornherein feststeht. Dazu will keiner gehören; also wird es für alle unterschiedslos zur maßgeblichen Sorge, sich zu unterscheiden. So nimmt die Anstrengung ihren Anfang, mit Theorien und Autoritätenkenntnis, Problemstellerei wie aus eigener Werkstatt, Schlagfertigkeit und anderer Formulierungskunst – anzugeben. Das fordert nicht mehr bloß Gedächtnis und Verstand, sondern den ganzen Mann resp. die gesamte Frau. Das Studium wird zur Imagepflege und zur Vorbereitung jenes guten Eindrucks, den man pünktlich machen muss. Genau in jenem alles entscheidenden Moment behält jedoch trotz aller Vorbereitung der Zufall sein Recht: die „Tagesform“ des Prüflings, der es mit dem Valium nicht übertreiben darf, vor allem aber die Laune des Prüfers, der seine Macht auszusortieren mit seiner Geneigtheit für die eine und gegen die andere Tour der Selbstdarstellung zu erfüllen pflegt. So werden Extra-Anstrengungen fällig, den Zufall zu berechnen. Informationen über die Prüfer werden wichtiger als das Lernen langer Skripte; sonst merkt man sich am Ende doch gerade das Falsche. Vor allem aber

will der seelische Eindruck bewältigt sein, den die gar nicht zu beseitigende Unsicherheit und Unberechenbarkeit der Prüfung auf den Kandidaten machen muss. Die Kritik der Prüfung und ihrer Irrationalität hilft da kaum weiter, da man sie ja bestehen will. So bleibt nur die Hinwendung zur eigenen Person, die sich durch unsichere Aussichten dauernd verunsichern lässt, und zwar ausgerechnet umso mehr, je mehr es auf sie als einziges Mittel des Prüfungserfolgs ankommt. Vielleicht muss zur Ergänzung der zusammengerafften Gelehrsamkeit ein autogenes Training her? Auf alle Fälle bedarf die Kunst der Angeberei noch einiger Ergänzungen. Der eine Kandidat wird aus lauter Berechnung weinerlich und nervt den Prüfer mit Entschuldigungen; die andere Kandidatin probiert es mit Arroganz, jedenfalls sofern sie weiß, dass der Herr Professor auf forsche Weiber steht. Kurzum: Unter dem Druck der Prüfungsangst reift der Student zur Persönlichkeit mit Charakter.

Studenten der Naturwissenschaft brauchen bei dieser Bildungsveranstaltung, die den eigentlichen Unterschied zwischen die studierte und die nicht-studierte Menschheit legt, übrigens nicht abseits zu stehen, bloß weil ihr Stoff vernünftiger beschaffen ist als der der Geistesfächer. Schließlich müssen auch sie sich an Leistungsbeweisen sortieren, also mit ihrem Wissen, obwohl es stimmt, den Zufall der ausgewählten Prüfungsfragen meistern und eine dadurch bestens begründete Angst bewältigen. So gewöhnen auch sie sich daran, ihr bisschen gutes Wissen als Mittel ihres Konkurrenzserfolgs und Qualitätsmerkmal ihrer akademischen Persönlichkeit zu handhaben und in die Künste der Selbstproblematisierung und -ermunterung einzuwickeln. Der Lohn der Angst stellt sich mit bestandener Prüfung zwar erst zur Hälfte ein; aber schon die ist nicht ohne.

Die psychischen Unkosten bekommt der Prüfling gleich zurückerstattet. Er besitzt ja nun ein offizielles Zertifikat über die Tauglichkeit seiner Person zu einer akademischen Karriere; sein Selbst und dessen Darstellung haben die Anerkennung gefunden, auf die es ankam. Die Unvernünftigkeit der Prozedur, durch die dieser Erfolg zustande kam, stellt sich im Nachhinein gar nicht mehr furchterregend, sondern eher erheiternd dar. Jeder Studienabsolvent, erst recht jeder Doktor weiß nun aus eigener Anschauung, auf wie viele Zufälle sein „Bestanden!“ tatsächlich gegründet war; wie wenig es mit solider Fachkenntnis zu tun hatte; wie vielleicht sogar der Prüfer sich blamiert hat; keine Prüfung ohne die entsprechende Prüfungsanekdote. Das beeinträchtigt aber überhaupt nicht die Hochachtung vor dem errungenen „Leis-

tungsnachweis“. Im Gegenteil: Der Spott über die bestandene Prüfung, die vorher das Leben des Studenten verdüstert hat, zeugt von einem umso gediegeneren Stolz auf die eigene Person, die ja, das Zeugnis beweist es, die entscheidende Klippe, an der viele scheitern, bewältigt hat, und das sogar locker. Da macht es erst recht nichts, dass das mühselig genug angeeignete Prüfungswissen von Stund an zu vergessen ist: Auf wissenschaftliche Einsichten, die den Absolventen durch sein weiteres Leben begleiten würden, bezieht dessen Selbstzufriedenheit sich gar nicht. Dass er mit seiner Geistestätigkeit nach den Maßstäben des wissenschaftlichen Anerkennungsverfahrens richtig liegt und sich darin vom größeren Rest der Menschheit unterschieden wissen darf, das verleiht der angewöhnten Problematisierungskunst und der Angeberei damit fürs weitere Leben eine sichere Grundlage.

Der materielle Lohn bleibt hinter dieser seelischen Vergütung freilich zunächst einmal zurück; und damit ist auch wieder für Bescheidenheit gesorgt. Schließlich muss der fertige Akademiker in eine wirkliche lebensstüchtige Karriere erst noch hinein; auf die gibt die bestandene Prüfung nicht das kleinste Anrecht. Für die fällige Ernüchterung sorgt der Arbeitsmarkt, inzwischen ja sogar ein wenig unter fertigen Medizinerinnen. Die gebildete Persönlichkeit ist gleich wieder als Konkurrenzmittel gefordert; Arbeit-

geber bzw. Einstellungsbehörden wollen mit einem guten Eindruck betört sein. Der fertig gewordene Akademiker ist sonst eben noch nichts; er ist bloß abhängig von fremdem Interesse, und das demütigt ihn fast so wie jeden Lohnarbeiter oder Angestellten. Aber eben nur fast. Denn immerhin liegen die Jobs, in die ein erfolgreicher Prüfling sich erst noch hineinschleimen muss, von vornherein auf der anderen Seite. Die Karriere, wenn sie denn losgeht, ist eine innerhalb der gesellschaftlichen Elite. Und was der studierte und geprüfte Mensch mitbringt, ist neben der festgesetzten Einstiegsbedingung die höchstpersönliche Eignung zur Charaktermaske dieses ausgezeichneten Standes.

Mit seiner Person steht er nämlich für die beiden Lebenslügen des demokratischen Rassismus ein:

- Erstens wären die besseren Leute, die sich an höheren Bedürfnissen messen als die gewöhnlichen und damit auch noch als deren Vorbild Anerkennung beanspruchen dürfen, nur deshalb welche, weil sie über das gesammelte Wissen der Gesellschaft verfügen und damit an die Spitze einer zweckrational durchorganisierten Gesellschaft gehören würden. Zwar sind die Akademiker eine einzige Widerlegung des Glaubens an eine rein funktionale Arbeitsteilung als herrschendes gesellschaftliches Unterscheidungs- und Ordnungsprinzip: Nach ihrem Wissen richten sich die maß-

geblichen Interessen nicht, sondern umgekehrt; und wo es sich nicht zufällig um Naturerkenntnis handelt, besteht es in einer Verstandestätigkeit der höchst seltsamen Art, die nur in einem sehr fatalen Sinn zweckmäßig ist: Sie ersetzt und zensiert das Interesse an richtigem Wissen in Sachen Gesellschaft und Politik. Eben deswegen lässt die Wissenschaft aber auch keine Kritik an ihr selbst und dem Akademikerstand zu, sondern tut alles für die Verwechslung von Amtsauctorität und Sachkunde, Herrschaft und Arbeitsteilung, Wissen und Macht. Ihr Reich ist die *contradictio in adjecto* „geistige Führung“.

- Zweitens legen die studierten Leute mit der „zweiten Natur“, die sie sich beim Studieren zugelegt haben, Zeugnis ab für die Lüge, sie wären die besseren Leute, weil nur solche wie sie sich überhaupt dafür eignen würden, durchzublicken und was Besseres zu sein. Auch das ist nur in einem ziemlich vernichtenden Sinne wahr: Akademische Prüfungen hinter sich zu bringen, in eine Karriere einzusteigen und darauf auch noch als eine Leistung stolz zu sein, die einen als Gesellschaftsmitglied der besseren Sorte auszeichnet, das verlangt einen gegen jedes bessere Wissen festgehaltenen Dünkel, der mit der Zeit jede Kenntnis der eigenen Person ersetzt. So gehören am Ende Posten und Charakter durchaus untrennbar zusammen – was gegen beide spricht. Nur zuallerletzt für die, die beides haben.

## Ein neuer Bildungsnotstand nach "PISA":

# Sind die Deutschen zu blöd?

Ein paar Sommerwochen lang beherrschen zwei Themen die Öffentlichkeit: Das deutsche Abschneiden bei der Fußball-Weltmeisterschaft einerseits, bei der Pisa-Studie andererseits. Was das idiotische Fantum betrifft, so kann es dem offiziellen Deutschland gar nicht radikal genug ausfallen. Die Medien unterlassen jeden Versuch, den fanatischen Nationalstolz zu bremsen oder erzieherisch zu veredeln, den sie in anderem Zusammenhang schon mal dumpf, primitiv, gar gefährlich finden. Beim Fußball darf und soll er hemmungslos ausgelebt werden. Die distanzlose Parteinahme für deutsche Siege samt dem dazugehörigen präpotenten Gehabe und dem Urschrei "Deutschland, Deutschland" wird als ein wunderbares Lebensgefühl gefeiert. Demonstrative Dummheit steht hoch im Kurs. Zeter und Mordio aber wird geschrien, wenn ein internationaler Leistungsvergleich der Schulen eine überdurchschnittliche Dummheit der deutschen Jugend enthüllt. Ein Widerspruch? Natürlich nicht. Die eine Dummheit, der Patriotismus, tut Deutsch-

land gut. Die andere, Defizite der geschätzten Patrioten im Rechnen, Schreiben, Lesen steht im Ruf, Deutschland zu schaden.

## Die Bildung - eine Ressource der Nation

Der Tatbestand, den "Pisa" offen legt, ist an sich keine Neuigkeit. Lehrer und Arbeitgeber wissen längst, dass ein beachtlicher Teil der Jugend die Schule nach 8-10 Jahren Unterricht *sehr dumm* verlässt - ein rundes Viertel kann kaum lesen, schreiben und rechnen und das nächste Viertel kommt über ganz einfache Aufgaben auf diesen Feldern nicht hinaus. Das war lange Jahre kein Skandal. Niemand störte sich groß an der Verwahrlosung dieser "sekundären", also durch die Schule erzeugten, Analphabeten, denen jeder intellektuelle Zugang zur Welt verschlossen bleibt. Neu ist die Bewertung des Faktums, die sich auf die Pisa-Studie hin einstellt: Mindestens 25% der Schulabgänger sind *zu dumm*. Wofür? Für die Funktionen und Dienste, die man von ihnen will, - es sind diese Funktionen, nicht die

Jugendlichen, die nach allgemeiner Auffassung durch zu viel Dummheit Schaden nehmen. Der internationale Vergleichstest ergibt einen deutschen Tabellenplatz im Leseverstehen, der peinlich ist für ein Land, das sich in jeder Hinsicht zur Spitzenklasse zählt; es belegt den Platz 22 noch hinter Polen und Russland. Öffentliches Erschrecken brandet auf, weil man davon den deutschen Tabellenplatz in einer ganz anderen Disziplin gefährdet sieht. "Wir" müssen schleunigst, nämlich in höchstens 5 Jahren, auf wenigstens den Platz 5 aufrücken; sonst wird, Arbeitgeberpräsident Hundt zufolge, eine "führende Industrienation im Mittelmaß versinken"; Möllemann bangt um "Reputation und Zukunftsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts". Man kann dasselbe auch menschenfreundlicher ausdrücken und sich Sorgen um die Erwachsenen von morgen machen, von denen viele schon am Ende ihrer schulischen Laufbahn von allen Lebenschancen abgeschnitten sind und in der modernen Welt keinen Platz finden. Dass sie für sich selbst und ein gescheites Leben zu dumm sind, wird als Problem insofern

anerkannt, als es für dieselbe Sorge um ihre kapitalistische Funktionalität steht, die Unternehmervetreter von ihrer Seite her artikulieren: Für die Arbeitswelt in einem modernen High-Tech-Land muss die Jugend schon taugen, sonst taugt sie auch für sich selbst nichts. In der einen wie in der anderen Fassung geht es um die Nützlichkeit des Nachwuchses für den deutschen Kapitalstandort.

### Aber nicht die Bildung eines jeden!

Sogar dieser brutale Funktionalismus tut dem dummen Nachwuchs noch zu viel der Ehre an. Die Sorge um Bildung und Standort tut so, als stehe und falle die Nation mit dem Bildungsstand noch des letzten ihrer Bürger. Die Sprüche vom rohstoffarmen Land haben Konjunktur, das von Findigkeit und Kreativität seiner Bewohner lebt. Und wenn schon nicht von jedem Mitglied der "Wissengesellschaft" so richtig Wissen verlangt ist, müssten doch wenigstens die elementaren Kulturtechniken von allen beherrscht werden, wenn Wohlstand und Zukunft nicht verspielt werden sollen. Daher seien die Enthüllungen der Pisa-Studie ein wahres Menetekel. Sieht man sich die tatsächliche Rolle an, die die untere Hälfte der Schulabgänger im Wirtschaftsleben spielt und den Maßstab der Funktionalität, dem sie tatsächlich unterworfen wird, ergibt sich ein anderes Bild. Bei den Leuten, deren gravierende Defizite im Grundwissen "Pisa" aufdeckt, kommt es auf das auch nur sehr relativ an. Zwar schränkt es die Verwendungsfähigkeit einer Arbeitskraft ein, wenn sie nicht lesen kann; daran mag sich entscheiden, wo sie eingesetzt wird, ihren Gebrauch - sofern überhaupt Bedarf da ist - verhindert es nicht. Beständig verjüngen Betriebe ihre Belegschaften, werfen ältere Beschäftigte, denen sie Wissen und Erfahrung zugute halten, raus und ersetzen sie durch Junge. Deren Vorzüge - jugendliche Konstitution, weniger Krankheitsstage, leichtere Kündigung, niedrigere Löhne - wiegen das Berufswissen der Alten offenbar ohne weiteres auf. Schreiben, Lesen und sonstiges Wissen sind eben *nur ein Faktor der Leistungsfähigkeit normaler Arbeitnehmer*. Von ihrem mehr oder weniger gebildeten Verstand, von der praktischen Betätigungsmöglichkeit weitreichender Kenntnisse und Fertigkeiten, lebt das Land jedenfalls nicht. Es geht da um eine Leistung anderer Art, die nicht mit der kompetenten Abwicklung einer zweckmäßigen Tätigkeit erbracht ist, sondern erst dann, wenn das Produkt dem Unternehmer Profit bewirft; also mehr Geld einspielt, als das, welches der Arbeiter als Lohn nach Hause trägt. Die dafür nötige "Qualifikation" geht nicht auf in intellektuellen Techniken und Berufswissen, sie wächst auch nicht einfach durch mehr davon, sondern besteht in dem möglichst ausgiebigen Einsatz von Muskel, Nerv und Hirn nach dem Kommando und zum Nutzen des Arbeitsanwenders - und diese Anwendung der Arbeitskraft durchs Kapital kommt bei einem nicht geringen Teil der Arbeiterschaft sogar ganz ohne alle normalen Verständigungsmöglichkeiten aus. Millionen ausländischer Arbeitskräfte, die der deutschen Sprache gar nicht mächtig sind, spielen ihre Rolle als Ausbeutungsobjekte einwandfrei.

Den Klagen über eine *unzureichende Brauchbarkeit* des Arbeiternachwuchses widerspricht denn auch der *tatsächliche Gebrauch*, der von der aktuellen Arbeitergeneration gemacht wird. Die Hartz-Kommission der Bundesregierung, die sich mit den Millionen vom Kapital ausgemusterten und nicht gebrauchten Arbeitskräften beschäftigt, jedenfalls klagt nicht über einen Mangel an Elementar- oder Fortbildung bei den Arbeitslosen; sie macht im Gegenteil das *überreichliche* Berufswissen und die - nicht nachgefragten - und deshalb *überflüssigen* Qualifikationen, über die diese verfügen und auf die sie Erwartungen an zukünftige Arbeitsstellen und Bezahlung gründen, für die Schwierigkeiten bei ihrer Wiedereingliederung verantwortlich. Schnelle Dequalifizierung, die Zumutung von schlechterer und schlechter bezahlter Arbeit fördern die kapitalistische Brauchbarkeit der "Überqualifizierten". Gewiss auch die "Unterqualifizierten" machen den Arbeitsmarktpolitikern Probleme. Dabei wird deren mangelnde Tauglichkeit aber nie anders ermittelt als durch die hartnäckige Nicht-Nachfrage der Unternehmer nach ungelerten Arbeitslosen. Ob und in welchem Maß diese für irgendwelche Anforderungen wirklich untauglich sind, weiß niemand, denn sie sind einfach diejenigen, die übrig bleiben, wenn Unternehmer sich aus einem Überangebot von Arbeitskräften frei bedienen und schon für einfachste Tätigkeiten Bewerber mit abgeschlossener Berufsausbildung bekommen können, denen sie dann Hilfsarbeiterlöhne zahlen. Die Abhilfe, auf die Arbeitsmarktpolitiker bei den Niedrigqualifizierten sinnen, besteht denn auch gar nicht darin, ihren Wissensstand zu heben und fehlende Befähigung herzustellen, sondern darin, sie den Unternehmern zu einem Niedriglohn anzubieten, der denen eine zusätzliche Beschäftigung attraktiv machen soll. Wäre Wissen die bestimmende Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten, dann könnte es davon nie zuviel geben. Auf dem freiheitlichen Arbeitsmarkt aber gibt es nicht nur zuwenig, sondern ebenso gut zuviel Bildung. Sie ist schädlich, wenn ein Arbeitsplatz sie nicht braucht und die angebotene Entlohnung sie nicht berücksichtigt. Im Idealfall gelungener 'Qualifikation' lernen und wissen die Leute genau das, was das Kapital gerade von ihnen braucht, und nicht mehr. Bildung kostet schließlich, sollte also knapp gehalten und nur nach Bedarf verabreicht werden. Bei allen Klagen über die Dummheit des Nachwuchses geht es mithin *nur ums rechte Maß von Ausbildung und Unwissen*. Nach "Pisa" herrscht die Sorge, dass dieses Maß bei einem Teil des Nachwuchses allzu sehr unterschritten wird.

### Die Unzufriedenheit mit den Konkurrenzleistungen des Standorts findet einen Sündenbock: Das "Human Capital" taugt nichts!

Woher diese Gewissheit, woher das Maß? Wie viel Analphabeten passen zu einem High-Tech-Kapitalismus? Wie viel Bildung für die breite Masse bzw. wie viel Aufwand dafür lohnt sich? Einerseits gibt die tatsächliche Nachfrage der Unternehmer nach qualifizierten Arbeitskräften eine sehr negative

Auskunft: Schon der bisherige Bildungsaufwand lohnt sich nicht, weiterer erst recht nicht: Dass es längst zu viele Bewerber aller Qualifikationsniveaus gibt, dokumentieren sie dadurch, dass sie sich von den vier Millionen Arbeitslosen nur sehr wenige abholen. Mehr Arbeitskräfte, als sie beschäftigen, kann ihre Profitmacherei weder brauchen noch bezahlen. Sie müssen keine Geschäftsgelegenheit auslassen, auf keine Investition verzichten, weil sie die Leute nicht finden können, die sie für die Erledigung bestimmter Arbeiten brauchen. Auf der anderen Seite klagen sie zwar darüber, dass viele Schulabgänger, die sie in die Lehre nehmen, "nicht ausbildungsfähig" seien; aber diese Klagen sind nicht zum Nennwert zu nehmen und in der Öffentlichkeit bisher auch nicht genommen worden - immerhin sind das Klagen, welche die Lehrlingsausbildung begleiten und nicht beenden. Es wäre ja auch absurd: Ausgebildete Erwachsene können Deutschlands Unternehmer massenhaft nicht gebrauchen, klügere Anwärter auf einen künftigen Arbeitsplatz aber schon?! Im übrigen ist der jeweils aktuelle Bedarf des Kapitals ohnehin kein brauchbares Maß für den Bildungsbedarf der Nation; schließlich soll der die Zukunft des Standorts sichern - und ihre morgige Nachfrage wissen die Unternehmer heute selber noch nicht. Weder aus dem tatsächlichen Gebrauch, noch aus der Nichtbenutzung der Arbeiterbevölkerung, weder aus dem aktuellen noch aus einem vermuteten zukünftigen Arbeitskräftebedarf ist also ein Maß für den nationalen Bildungsbedarf abzuleiten. Und dann soll eine internationale Studie, die sich mit der Frage nach dem rechten Maß an Ausbildung zur Sicherstellung einer kapitalistisch brauchbaren Arbeiterschaft sowieso nicht befasst, sondern mit einem Vergleich der Leistungsfähigkeit nationaler Schulsysteme, auf einmal die Antwort geben. Sie tut es: Nach "Pisa" bekommen die berufsmäßigen Klagen der Unternehmervverbände plötzlich offiziell Recht und die jahrzehntelange Verwahrlosung Jugendlicher durch Schule und Erziehung gilt jetzt als untragbarer nationaler Missstand. Freilich, in Wahrheit liegt das nicht daran, dass die 'Erkenntnisse' der Studie den Zuständigen jetzt plötzlich die Augen geöffnet hätte. Die Studie - von ihrer Art hat es schon mehrere still abgelegte Vorläufer gegeben - bekommt nationales Gewicht und breite Popularität, weil sich die Elite der Nation von ihr eine Frage beantworten lässt, die sie angesichts von Wirtschaftskrise, stagnierenden Arbeitslosenzahlen und der roten Wachstums-Laterne in Europa umtreibt: Was läuft verkehrt in diesem Deutschland? Bei "uns" hätte das Wachstum zu klappen, auch wenn es sonst überall auf dem Globus kriselt. Und, so die vom nationalen Erfolgsanspruch diktierte Antwort, das würde es gewiss auch, wenn nicht irgendeine Standortbedingung der Nation den Dienst schuldig bliebe. Dank "Pisa" weiß man welche: Deutsche Schüler lesen und rechnen schlechter als Finnen, Schweden und sogar Amerikaner - da kann aus Deutschland ja nichts werden. Für diese Einsicht muss man das oben angesprochene Verhältnis nur umdrehen und von der Nachfrage nach Arbeitskräften, welche die Unternehmer nach ihren Konjunkturen ausüben, auf die Qualität des Produktionsfaktors schließen, der da - viel zu wenig - nachgefragt wird. Man schließt *vom*

*national-kapitalistischen (Miss-)Erfolg auf die (Un-)Brauchbarkeit des dafür eingespannten Menschenmaterials zurück und lastet der Dummheit der Massen die Wachstumsschwäche des Standorts an.*

**Bildungskrise ist, wenn die Schule für einen Misserfolg des Wirtschaftsstandorts verantwortlich gemacht wird.**

Diese verkehrte "Erklärung" der deutschen Misere wird jetzt zur Richtschnur der Kritik an der Institution, die für die Herstellung eines nützlichen Arbeitsvolkes zuständig ist. Die Schule erledigt *ihr Geschäft schlecht*, wenn sie *der Wirtschaft nicht die richtigen Leute liefert*. Sie versäumt es, die Jugend an die *Anforderungen des Kapitals anzupassen*, bereitet sie also schlecht auf *das Leben* vor - was ja wohl dasselbe ist. Diese Kritik enthält einerseits ein Eingeständnis hinsichtlich der Rolle des Wissens in unserer modernen "Wissensgesellschaft". Die gnadenlose Gleichsetzung der kapitalistischen Brauchbarkeit der Arbeitskraft mit Bildung rückt ja das eingangs zitierte Selbstbewusstsein der "Wissensgesellschaft" einigermaßen zurecht: Während man es immer wieder gerne so sieht, dass das Wissen die Leistungsfähigkeit der Bürger definiert, gehen diese Klagen davon aus und halten es für selbstverständlich, dass der vermutete Bedarf des Kapitals definiert, was als Wissen gilt und deshalb Bildungsauftrag der Schule zu sein hat. Zweitens pflegt die Kritik von dieser Selbstverständlichkeit ausgehend allerdings einen ziemlich anmaßenden Idealismus: Sie misst die Leistungen der Schule an den Wachstumserfolgen der Wirtschaft, die diese Erfolge gar nicht herbeiführen kann; und sie sieht dabei geflissentlich darüber hinweg, dass die Funktionalität des von der privaten Benutzung der Arbeitskräfte getrennten öffentlichen Ausbildungswesens für den nationalen Kapitalismus anderer Natur ist.

Seine Produktion von Absolventen ist nicht besser oder schlechter, sondern - qualitativ wie quantitativ - gar nicht auf den aktuellen Bedarf des Kapitals bezogen und bedient ihn gerade dadurch. Schließlich unterrichten die verschiedenen Schulen Kinder und Jugendliche getrennt von den Anforderungen des späteren Arbeits-Einsatzes, der ja noch gar nicht fest steht, in einem *eigenen Kanon der Elementar- und Allgemeinbildung*. Der ergibt sich aus den grundsätzlichen Kulturtechniken, dem staatsbürgerlichen Moralkodex und Fertigkeiten wie Schreibmaschineschreiben und Computerbedienung, die in mehr oder weniger allen Berufen dazu gehören. Die Schule tut ihren nationalen Dienst, indem sie die Vermittlung auch des bescheidensten Grundwissens nicht übertreibt und nicht etwa darauf besteht, dass kein Zögling die Schulbank verlässt, ehe er nicht wenigstens dieses einwandfrei beherrscht. Sie konfrontiert die Schüler mit ihrem Angebot und sieht zu, wie gut die einzelnen damit fertig werden. Sie bereitet ihre Zöglinge aufs "Leben" vor, indem sie der "echten" Konkurrenz des Erwerbslebens eine schulische Konkurrenz um Noten vorschaltet. Und sie bedient dadurch private und staatliche Arbeitgeber mit vorsortierten Jahrgängen junger Menchen, die in Noten und Abschlüssen dokumentieren, wie gut sie sich

an den Anforderungen der schulischen Konkurrenz bewähren konnten. Das Ausbildungswesen berücksichtigt dabei den fiskalischen Standpunkt, dass Bildung kostet, Steuerzahler, Wirtschaft und Staatshaushalt belastet, und daher sparsam zu verabreichen ist. Es vermittelt Wissen nach Maß eines funktionalen Minimums und bildet in seinen hierarchischen Stufen grob die Pyramide der Einkommens- und Verantwortungspositionen der Klassengesellschaft nach, der es dient: wenige oben, viele unten. Die Differenzierung ihrer Schüler erzeugt die Institution dadurch, dass sie schlechte Schüler nicht extra fördert, um deren Lücken auszugleichen, sondern sie am durchschnittlichem Tempo und Erfolg des Wissenserwerbs in der Klasse misst, sie daran scheitern lässt und wegen erwiesener Unfähigkeit von weiterer Unterrichtung ausschließt. Mehr Zeit zum Lernen und Studieren gewährt das System denen, die sich dabei von vornherein leichter tun und geschickter anstellen. Der beschränkte Wissensstand der Mehrheit der Schüler ist kein Versagen der Schule, sondern ihr systemkonformes und legitimes Resultat ebenso wie die Herausbildung einer als 'gebildet' anerkannten Schüler-Elite auf der anderen Seite. Beides ist die passende Zubereitung der Jugend für ihre späteren Rollen. Selektion und gestaffelte Ausbildungszeiten versorgen die Wirtschaft national kostengünstig mit Leuten, die zu dem taugen, wofür man sie haben will - und das sogar mehr oder weniger in den richtigen quantitativen Proportionen. Wenn dann die tatsächliche Benutzung, die das Kapital von den Produkten des Schulsystems macht, dazu führt, dass die Proportionen der Nachfrage durch die davon getrennte, staatliche Ausbildung nicht voll getroffen sind, hagelt es die ungerechte, und zugleich einzig gültige Kritik, die es am kapitalistischen Ausbildungssektor gibt: Er hat zu viele Leute zu weit kommen lassen oder zu wenige; er hat ihnen das Falsche beigebracht oder überhaupt zu viel oder zu wenig; er hat insgesamt zu viel gekostet oder zu wenig Qualität geliefert. Die Pisa-Studie hat ermittelt, dass das Schulwesen hierzulande die Scheidung zwischen den höher Gebildeten und den halben und ganzen Analphabeten radikaler durchführt als anderswo; das kann von seiner Effizienz zeugen oder vom Gegenteil. Erst die Interpretation der Studie aus dem Geist der Unzufriedenheit mit den Leistungen des Standorts ergibt das eindeutige Urteil: Diese Scheidung fällt zu radikal aus, also Schulversagen auf der ganzen Linie.

**Blödsinn und politischer Streitwert einer Bildungsdebatte**

Soviel steht damit fest: Die Schule hat sich zu ändern. Bildungspolitiker fordern die Wiederherstellung eines Entsprechungsverhältnisses, das es nie gegeben hat; zwischen einem Bedarf des Kapitals nämlich, der überhaupt nicht feststeht, und einer Nachwuchsproduktion, die sich ohnehin nicht daran orientiert und nicht daran orientieren kann. Das - angeblich verletzte - Entsprechungsverhältnis übersetzen sie in ein immanentes Versagen der Schule und leiten aus dieser Diagnose pädagogische Konzepte, Lehrmethoden und Schulformen zu ihrer

Besserung ab. Zuerst wirft man die Frage nach den Bildungszielen auf: Was will die Gesellschaft vom Nachwuchs? Es wäre richtiggehend einfach, wenn es nun hieße: Alle Jugendlichen sollen geschickt Schreiben, Lesen und Rechnen lernen; da wüssten die Lehrer wenigstens, was sie zu tun hätten. Aber die Defizite, die "Pisa" aufdeckt, stehen ja längst für mehr: Der Nachwuchs taugt nicht für den Konkurrenzenerfolg der deutschen Industrie. Die elementaren Kulturtechniken werden umgedeutet in allgemeine Schlüssel zum Erfolg und als solche propagiert; zunächst als Schlüssel des schulischen Erfolgs: Schreiben und Lesen werden zur "Schlüsselqualifikation" für alle anderen Fächer aufgewertet, "Kompetenz-Kompetenz" oder "Lernen-Können" genannt. Dann, der Mensch lernt schließlich für das Leben, bekennen sich die Nationalpädagogen dazu, dass sie weniger auf Schreiben und Lesen, sondern überhaupt mehr auf diese Universalkompetenz als solche abzielen: Sie drücken, was die Arbeitswelt den ihr Ausgelieferten zumutet - unbestimmte, schnell wechselnde Anforderungen - als Fähigkeit aus, mit ihnen zurechtzukommen; und von dieser schönen Fähigkeit möchten sie bei der Jugend mehr sehen. Die Schule soll "Problemlösungskompetenz" vermitteln, d.h. sie zur flexiblen Anpassung an alle ihnen aufgemachten Anforderungen befähigen. Von da her sprechen sich einige Bildungspolitiker dann sogar im Namen dieser methodisch konstruierten "Fähigkeit" gegen die Vermittlung von Wissen aus, dessen generelle Defizite die Pisa-Studie, Kronzeuge aller Klagen, zum Gegenstand hatte. "*Der Erwerb von Lösungskompetenz und Lebenstüchtigkeit ist im Zweifelsfall wichtiger als die Anhäufung von Quiz-Wissen*" (Der Spiegel 20/02, S. 118). Nur für Ratespiele nützlich findet Frau Schavan, Kompetenzfrau im Stoiber-Team und Schulministerin in Baden-Württemberg, Wissen für die Masse der Hauptschüler, ein Luxus, von dem sich die Schule längst zu viel leistet. Ihr zufolge "*kommen wir mit reinem Faktenwissen nicht weiter, wir brauchen die Bildung von Persönlichkeiten*" mit jenen Werten und Tugenden, die den braven Dienstmann auszeichnen. Endgültig wird die Leseschwäche zum Resultat und Sinnbild einer moralischen Schwäche, der die Schule konsequenter vorzubeugen hätte: Leistungswille, Leistungsorientierung und Disziplin fehlen der heutigen Jugend: "*Dass die Kultur der Leistung weniger entwickelt ist als anderswo auf der Welt, hat offenbar zu den schweren Rückständen deutscher Schüler im Schreiben und Rechnen beigetragen; denn gerade diese Kulturtechniken sind ohne Fleiß und beharrliches Üben nicht zu erlernen.*" (Ebd., S. 104) Der zweite Teil der Reformdebatte befasst sich mit den pädagogischen Wegen, mit denen das schöne Ziel zu erreichen wäre. Die Beiträge sind getragen von einem grenzenlosen Manipulationswillen und -wahn: Man muss, so die Vorstellung, nur die richtigen Motivationen setzen, didaktischen Methoden anwenden und schon zeigt die Jugend die erwünschte Reaktion. Der Pluralismus der Beiträge verrät dann wieder, dass von den beschworenen Mechanismen keine Rede sein kann: Soll die Bildungspolitik die erfolgreichen "Pisa"-Länder zum Vorbild nehmen, in denen ein ordentlicher Drill

herrscht, oder lieber interessanten Unterricht verordnen? Sollte die Notengebung schon in den ersten Schuljahren beginnen, damit sich die Schüler an die Leistungsgesellschaft und ihre Niederlagen besser gewöhnen, oder lieber erst später, damit der kindliche Wissensdrang nicht zu früh frustriert wird? Sind Gesamtschulen geeigneter, die Breite eines Jahrgangs zu mehr Leistung zu bringen, oder kann gerade das dreigliedrige System der südlichen Bundesländer jeden auf seinem Niveau besser fordern? Sollten Ganztageschulen die Kinder länger unter Kontrolle ihrer Lehrer halten; oder sollten lieber ins Schulleben eingebundene Eltern das häusliche Lernumfeld verbessern? Sollte die Politik die Schulen und die Leistungen der Schüler strenger an einem bundesweit einheitlichen Maßstab kontrollieren, oder ihnen mehr Raum zur Gestaltung einer attraktiven Schulidentität lassen? Alle diskutierten "Methoden" lassen erkennen, dass sie den Umgang der Institution mit Desinteresse und Unwillen der Schüler zu optimieren trachten. Dass die Schule mit ihrer Selektion selbst das größte Hindernis für die Wissensvermittlung ist, kommt dabei sogar vor, gilt aber natürlich nicht als Einwand. Diese Leistung der Schule für die Gesellschaft ist unverzichtbar. Die Debatte um Techniken der Lenkung und Führung, mit denen der Jugend mehr Leistung entlockt werden soll, kommt so auf ihren Kern: die nationale

Führungsfrage, die im Wahlkampf ausgefochten wird. Für den bayrischen Herausforderer beweist "Pisa" ein Führungsveragen der SPD und die Schädlichkeit ihrer Werte. Er sieht eine linke "Schmusepädagogik" und einen vermeintlich anti-autoritären Erziehungsstil durch den internationalen Leistungsvergleich bloßgestellt, die konservativen Werte - 'Leistungsorientierung', 'Disziplin' - und die in Bayern übliche strikte Trennung der 'Dummen' von den 'Gescheiten' schon nach vier Klassen umgekehrt glänzend bestätigt: Bayrische Schüler bringen auf allen Niveaus mehr Leistung. Die SPD-regierten Bundesländer reden den bayrischen Pisa-Vorsprung klein und legen den Finger auf das schlechte Anschneiden aller deutschen Regionen etwa im Verhältnis zu den Skandinavien. Der Kanzler verteidigt nichts, sondern beweist Tatkraft bei der Korrektur der Fehlentwicklungen: Er wirft schnell mal 4 Mrd. Euro für die Einrichtung von Ganztageschulen in den "sozialen Brennpunkten" einiger Großstädte aus, die von der christlichen Opposition umgehend als Angriff auf ihre Kulturhoheit zurückgewiesen werden. Das führt zu Streit über einen noch höheren deutschen Wert: Ist der Föderalismus in Sache Unterricht und Kultus das größte Hindernis einer gescheiten Bildungspolitik, oder ist er die Voraussetzung eines fruchtbaren Bildungswettbewerbs, wie die CDU ihn haben will? Das kommt heraus, wenn die politischen

Führungsfiguren an Lesen und Schreiben den nationalökonomischen Erfolg thematisieren und sich dabei Versagen vorwerfen. Die Frage, ob die Schüler genug und das Richtige lernen, löst sich voll auf in die grundsätzlichere, wie das Volk anzupacken, zu erziehen, und zu führen sei. Das um so mehr, als Deutschland ja gar kein Problem mit seiner Bildungselite, ihrem Ausbildungsstand und ihrer Leistungsfähigkeit hat, sondern den Bodensatz der Bildungs- und Berufshierarchie bezichtigt, dem Vaterland die fällige Leistung schuldig zu bleiben. Die Bewerber um die politischen Führungspositionen streiten vor dem Volk darüber, wie es besser auf die ihm gebührenden Dienste an Wirtschaft und Staat zu verpflichten und zu höherer Leistung zu kommandieren sei. Und das Volk darf wählen, welchem Führer es lieber folgen will. Für diese Entscheidung liefern ihm die Konkurrenten mit ihrer Bildungsdebatte Hilfestellung.

Kein Wunder, dass dieses Wahlkampfthema bald vom Hochwasser und den Vorschlägen der Hartz-Kommission zur 'Bekämpfung der Arbeitslosigkeit' verdrängt wird. Das sind schließlich die öffentlich ausgemachten aktuellen Standortprobleme, die schon wieder und nach allgemeiner Auffassung noch viel dringlicher nach entschiedener Führung verlangen.

(aus Gegenstandspunkt 3 -02)

## 16 + 1 Leichen in Erfurt

# Eine "unbegreifliche Tragödie" und das Umdenken, das dennoch aus ihr folgt.

**Auf den Amoklauf von Erfurt reagiert Deutschland prompt und unisono mit dem Ausdruck des Entsetzens, "unfassbar", "unerklärlich". Bundespräsident Rau, oberster Interpret des politisch Korrekten, spricht dasselbe als Vorschrift und Erklärungsverbot aus.**

"Wir sind ratlos. Wir haben nicht für möglich gehalten, dass so etwas bei uns geschieht. Wir sollten unsere Ratlosigkeit nicht zu überspielen versuchen mit scheinbar nahe liegenden Erklärungen. Wir sollten uns eingestehen: Wir verstehen diese Tat nicht." Das ist freilich eine dicke Lüge. Die bürgerliche Welt versteht diese Tat ganz ausgezeichnet, wie übrigens jeden Mord. Wie sonst könnten Krimis verstanden und genossen werden, wie könnte der Zuschauer mit dem Kommissar um die Entdeckung des Täters wetteifern, wenn er die Motive nicht verstünde, über die sich der Täter verrät. Entgegen der beschworenen Ratlosigkeit sind die Zeitungen voll mit einfühlsamen Erklärungen. "Robert flog, im Februar, zwei Monate vor der Abiturprüfung, von der Schule. Diese härteste Maßnahme, die eine Schule verhängen kann, wirkte für den strebsamen

jugen Mann wie ein Todesurteil. Das Abitur war weg, unwiederbringlich, und das Studium damit auch. ... Eine Blamage, die er vor allen geheim hielt. ... Deshalb die Rache vom Freitag, diese Serie von Hinrichtungen und Bestrafungen." (Der Spiegel 18/2002) Andere steuern schulpolitische Details bei - "Thüringen ist das einzige von 16 Bundesländern, in dem ein Schulverweis kurz vor dem Abitur den Weg zu einem Schulabschluss überhaupt verbaut. ... Wie kann es sein, dass ein Schüler, nachdem er zum zweiten Mal nicht zum Abitur zugelassen wurde, in ein biographisches Nichts fällt? ... Doch zeigt dies ein grundsätzlicheres Problem des deutschen Schulsystems: Auch in andern Bundesländern herrscht das Prinzip der Selektion. Schüler werden schon früh nach Leistung sortiert und damit Lebenschancen bereits nach der vierten Klasse festgeschrieben. ... So werden Einzelne entmutigt, und in den Schulen wird schleichende Verwahrlosung produziert. Diejenigen, die Fehler machen, stigmatisiert das System zu schlechten Schülern. Sie werden vom Gymnasium in die Realschule und von dort in die Hauptschule exportiert - oder fallen, wie im Extremfall des Robert

Steinhäuser durch alle Raster." (Die Zeit 19/02, S. 31) - wieder andere kulturkritische Verallgemeinerungen: "Erfolg und Leistung sind die letzten Maßstäbe dieser Gesellschaft. ... Wenn der Mensch ausschließlich dadurch definiert ist, dass er Arbeit hat oder Geld hat oder die Zulassung zum Abitur, dann ist er ohne Arbeit oder Geld oder Abitur das schiere Nichts." (Die Zeit 19/02, S. 37) Experten melden sich, die verstehen, worum es so einem Nichts dann noch zu tun ist: "Dem Amoklauf scheint der soziale Tod voranzugehen: Ein Mensch fällt aus seiner Ordnung der Dinge und brütet im Privaten und im Inneren über seinen Unglücksvorräten. Die Erfahrungen von Unglück, Demütigung, Kränkung sind dann am explosivsten, wenn sie nur noch in sich kreisen. Die Vorstellung, andere Menschen in Furcht und Schrecken versetzen zu können, wird zu einer Quelle von Macht- und Überlegenheitsgefühlen. ... Jungen lernen, dass sie sich durchsetzen müssen. Sie brauchen Stützen für ihr lädiertes Selbstwertgefühl." (Die Zeit 19/02, S. 31) Es ist auch nicht unbekannt, dass das lädierte Selbstbewusstsein auch schon vor der finalen Satisfaktion aus der puren Vorstellung der Rache Befriedigung ziehen kann und sich

damit zum Kunden einer Unterhaltungsindustrie qualifiziert, die Rachephantasien bedient. Auch die richtige Reihenfolge von Horrvideo und Amoklauf ist also verstanden. Überhaupt wird alles so sehr verstanden, dass nicht ein Artikel im deutschen Blätterwald, sondern gleich mehrere sich wundern müssen. *"Nach dem, was jeder Lehrer, Sozialpädagoge, Polizist und hinreichend aufmerksame Elternteil über die seelische Verwahrlosung vieler junger Menschen in diesem Land weiß, muss es eher verwundern, dass derartiges Unheil nicht häufiger geschieht."* (Die Zeit, 19/02, S. 1)

**Die Interpreten verstehen die Tat und das ist kein Wunder. Sie befassen sich ja mit ihresgleichen, mit der Welt, in der sie leben, und damit, wie sie mit den Herausforderungen dieser Welt fertig werden. Dabei präsentieren sie die Stufenleiter des normalen Wahnsinns, den sie mit dem Täter von Erfurt teilen.**

Erstens ist ihm und ihnen klar, dass die zu Unrecht so genannte "Leistungsgesellschaft" schon von früher Jugend an eine große Zahl Verlierer produziert, die dann beschissene "Lebenschancen" haben. Warum das so ist, interessiert Journalisten und Amokläufer weniger; deshalb ein kurzer Nachtrag: Tatsächlich verlangt die Schule nicht die Erfüllung bestimmter Leistungsanforderungen, die mit entsprechender Vorbereitung im Prinzip alle erfüllen könnten, sondern veranstaltet zwischen ihren Schülern einen Vergleich, bei dem immer welche scheitern müssen, wenn andere relativ besser abschneiden. Die schulische Selektion erbringt die Leistung, für die es hierzulande Bildungsanstalten gibt: Sie verteilt die Heranwachsenden auf die unabhängig von ihren Lernleistungen qualitativ und quantitativ vorgegebenen Positionen einer Klassengesellschaft, öffnet den einen den Weg zu höheren Position und Einkommen und verdammt die anderen zu viel Arbeit und Armut. Zweitens wissen Journalisten und Amokläufer, worauf es angesichts dieser Herausforderung ankommt: Auf Kritik an Schule und Gesellschaft nicht! Es kommt darauf an, bei den Erfolgreichen zu landen und nicht bei den Verlierern. Das ist das Schöne an der freiheitlichen Klassengesellschaft, dass entlang der relativen Leistung eines jeden sein Schicksal entschieden wird. Jeder ist seines Glückes Schmied und hat - selbstverständlich in Konkurrenz zu anderen - aus sich so viel zu machen, wie er kann und will. Schüler wie Lehrer sehen es so, dass an dem, was die Schule aus einem macht, sich zeigt, was man für einer ist. Der Platz, den der Leistungsvergleich einem Schulabgänger in der Gesellschaft zuweist, offenbart, was an Begabung und Willenskraft in einem steckt: Jeder kriegt, was er verdient, und landet auf dem gesellschaftlichen Rang, auf den er gehört. Die quasi rassistische Ideologie der Erziehung macht das Ergebnis der Selektion zu einem Urteil über die Person und gibt Verlierern wie Siegern der Konkurrenz die schöne Auskunft mit auf den Weg, dass ihnenentspreche, was aus ihnen geworden ist. Drittens ist den verständnisvollen Kom-

mentatoren ganz klar, dass der zum "pursuit of happiness" berechnete und verpflichtete moderne Mensch blöd genug ist, im Misserfolgsfall mehr an dem negativen Urteil über seine wertige Person als an dessen materiellen Folgen, der Armut, zu leiden. Zum Erfolg verpflichtete Zeitgenossen machen den Misserfolg in der Konkurrenz sich selbst zum Vorwurf und verachten sich, wenn sie nicht gut genug für das sind, worum es ihnen einzig geht: den Erfolg. Aktiv werden sie dann leichter in der Pflege ihres "lädierten Selbstwertgefühls" als für eine Korrektur des wirklichen Misserfolgs. Der eine hält sich für einen ewigen "loser" und hält an seinem Erfolgsmaßstab eisern fest, indem er sein untaugliches Selbst richtet. Auch unter Schülern ist Selbstmord nicht so selten. Andere wie Robert S. inszenieren einiges, um sich abnehmen zu können, dass sie - allen widrigen Umständen und ihrer realen Lage zum Trotz - zu den "winnern" gehören und nicht zu den vielen "losern", die sie verabscheuen. Viertens teilen die besonnenen Betrachter mit dem Amokschützen sogar die allgemeine Anerkennungssucht. Ihre Zitate setzen den Ausschluss vom Abitur unmittelbar mit Blamage, Unglück unmittelbar mit Demütigung und Kränkung gleich - als ob das dasselbe wäre. Tatsächlicher Schaden gilt ihnen sofort als Schaden am "Image". Ihnen ist klar, dass der ganze kompensatorische Selbstbetrug nichts wert ist, wenn es seinem Träger nicht gelingt, dafür Beifall und Bestätigung von einem Publikum einzusammeln. Sie verstehen, dass ein blamierter Konkurrenzgeier kein Abitur mehr braucht, sondern die Wiederherstellung seiner gekränkten Ehre. Absolut gleichgültig gegen die Frage, ob der Schulverweis eine im juristischen Sinn gerechte Antwort auf die Fälschung ärztlicher Atteste ist, betrachtet ihn der gesellschaftlich geschätzte Größenwahn eines geborenen "winners" - "gesundes Selbstbewusstsein" heißt das unter anderen Umständen - als Diebstahl an seinem Recht auf Erfolg. Nur vor diesem Maßstab ist der Schulverweis ein Unrecht, eine Beleidigung sogar, die der Beleidigte rächen muss, und eine Schmach, die er verdient, wenn er sie auf sich sitzen lässt. Sogar die letzte Spitze des Wahnsinns können brave Journalisten nachfühlen: Dass einer dem bodenlosen Idealismus der Ehre, dem verweigerten Respekt, den er sich wieder zu verschaffen gedenkt, sein eigenes Leben und das vieler anderer opfert, finden sie selbstverständlich übertrieben, aber keineswegs jenseits ihres Horizonts. Sie selbst wissen ja, was ihre liebste intellektuelle Beschäftigung ist, was sie unter Freunden und Kollegen an Angeberei, Mobbing und Ehrverletzung austeilen, wie schwer sie Zurücksetzungen verdauen und mit was für Verwünschungen sie diese zurückgeben.

**Nach dem Verständnis und als Einspruch dagegen kommt der Rückruf:**

*"Was immer den Täter getrieben haben mag - sei es Rache oder Größenwahn, sei es Enttäuschung, Verzweiflung über erlittene Kränkungen oder Hass auf übermächtige Autoritäten -, nichts davon vermag Art und*

*Umfang der Tat zu erklären. Unzählige Menschen sind von ähnlichen Gefühlen geplagt und denken dennoch nicht im Traum daran, sich mit Pistole und Pumpgun auf den letzten Weg zu machen. ... Amokläufe sind derart selten, dass sie sich unmöglich aus Tatsachen oder Fiktionen erklären lassen, die in einer Gesellschaft gang und gäbe sind.* (W. Sofsky, FOCUS 18/02, S.18) Für solche Argumente hält sich die bürgerliche Welt wissenschaftliche Psychologen: Die gewussten und noch einmal aufgeführten Handlungsgründe des Rächers, die Gedanken und Anliegen also, derentwegen er seine Tat unternimmt, werden als eine zwanghafte Determination des Seelenapparats missverstanden, nur um dann die Unvollständigkeit dieser Determination aufdecken zu können: Andere gekränkte Ehrnicken schießen nicht! Also dürfen die bekannten Gründe nicht als Gründe der Handlung gelten. Der Experte von FOCUS meint zwar, dass Steinhäuser und andere Leuten von "ähnlichen Gefühlen" geplagt werden, will aber gar nicht wissen, worin beide sich unterscheiden: Steinhäuser hält so konsequent am Standpunkt seiner Ehre fest, mit der seine ganze Existenz steht und fällt, dass er ihrer Wiederherstellung sein ganzes, dadurch sehr kurzes Leben weihet. Andere mit demselben Rachebedürfnis bleiben so weit berechnende Realisten, dass sie sich beleidigt zusammenreißen und sich mit den Gehässigkeiten des zivilen Umgangs schadlos halten. Das psychologische Argument hat den einen Zweck, die Tat zu verräteln und der Spekulation Raum zu schaffen: Alles ist jetzt drin, von der verkorksten Psyche des vielleicht doch "richtig kranken" Täters bis zum Wiedererscheinen "des Bösen", an das eine aufgeklärte Welt immer wieder einmal erinnert werden muss. Die gezielte Verrätselung trennt die Tat von der Gesellschaft, in der sie entsteht, und den üblichen Techniken der Selbstbehauptung in ihr. Mit "uns" und "unserer Art zu leben" darf, also kann der Massenmord nichts zu tun haben. Jede Erklärung der Tat wird als viel zu weit gehende Entschuldigung des Täters und Beschuldigung des "Systems" zurückgewiesen. Die geforderte absolute Missbilligung verlangt ein ebenso absolutes Unverständnis! Dann erst, wenn klar ist, dass keine Selektion, keine beschissene Lebenschance, keine erlittene Kränkung so eine Tat erklären kann, dürfen die alten Argumente wieder auftreten - freilich nicht mehr positiv, als Ursachen für die Entgleisung in Erfurt, sondern negativ: als Versagen eigentlich guter Institutionen, die mit ihrem Versagen einem kranken Hirn niemals Gründe, aber doch Anlässe für seine kranken Schlüsse geliefert haben. Da ist zuerst das Elternhaus, das, zu lauter guten Leistungen - Erziehung, Kontrolle und emotionale Obhut - bestimmt, an ihnen versagt haben muss. Dann die Schule, die entweder zu früh mit der Härte der Notengebung beginnt, Versager zu bald entmutigt und deren Verwahrlosung programmiert, oder eben die jungen Menschen nicht rechtzeitig an Niederlagen gewöhnt. Näher hat das thüringische Schulgesetz versagt, das keine Ersatz-Abschlüsse für gescheiterte Abiturienten vorsieht, und die Leitung des Gutenberg-Gymnasiums, die es

versäumte, dem womöglich sogar rechtlich nicht korrekten Schulverweis eine kleine Aussprache nachzuschieben und dem Ausgeschlossenen andere Bildungswege aufzuzeigen. Versagt hat die Gesellschaft, die Versager nicht auffängt, der Jugendschutz, der Horrorfilme und Gewaltvideos nicht genügend indexiert, das Waffengesetz, die Schützenvereine und so fort. Wenn man die Ursachenforschung dank der Argumentationshilfen der Psychologie nur richtig anlegt, gerät sie automatisch zu einer Liste von Verbesserungsvorschlägen.

**Mit solchen tut sich der Bundespräsident bei seiner Trauerrede hervor; beredt widerruft er seine Rat- und Sprachlosigkeit mit einem Appell zur Menschlichkeit in dieser harten Leistungsgesellschaft.**

*"Unsere Kinder und Schüler müssen sich aneinander messen. Sie müssen lernen, Konkurrenz auszuhalten. Ohne Leistung, ohne Leistungsbereitschaft wäre die Schule wirklichkeitsfremd. Immer muss aber klar sein, dass die Beurteilung einer Leistung kein Urteil über eine Person ist. Kein Schüler, kein Mensch ist ein hoffnungsloser Fall. ... Niemand darf abgedrängt werden, niemand darf an einen Punkt kommen, an dem er glaubt, sein Leben sei nichts wert, weil er in einem bestimmten Bereich nur wenig leisten kann, weil er "nichts bringt", wie man so sagt. Jeder ist wertvoll durch das, was er ist, und nicht durch das, was er kann." Natürlich muss es in unserer Gesellschaft weiterhin Konkurrenz und das dazugehörige Scheitern geben. Das darf niemand ändern wollen. Gegen das Scheitern ist nichts zu machen - aber vielleicht dagegen, dass es so schlecht ausgehalten wird. Bruder Johannes will die "Frustrationstoleranz" fördern - und weiß auch*

wie: Genau dem Standpunkt, mit dem Robert Steinhäuser so folgenreich ausgerastet ist, der Ehrsucht, dem Bedürfnis nach abstrakter und unbedingter Anerkennung sind verbesserte Angebote zu machen. Wegen eines Versorgungsmangels mit dem Gut Ehre sollte keiner töten müssen: Mehr Trennung zwischen der Niederlage in der schulischen Leistungskonkurrenz und einem Werturteil über die Person sollte möglich sein; auch wenn es der Schule wie der werten Schülerpersönlichkeit in ihrem Verkehr miteinander auf gar nichts anderes als auf Leistung und Tabellenplatz ankommt. Neben der Absage an Aufstiegschancen muss die Schule Raum für die billige Beteuerung schaffen, dass auch Schüler, die "nichts bringen", wertvolle Menschen sind. Der Aufruf des Präsidenten wird sofort in die Tat umgesetzt. Nach dem Massaker halten Schüler und Lehrer in Erfurt und ganz Deutschland inne und leben, bis der Schulalltag wieder los geht, das Dementi des schlimmen Verdachts, der auf einmal in allen Zeitungen stand: Nein, die Schule ist kein Ort kalter Konkurrenz, sondern ein Hort lebendiger Gemeinschaft; Lehrer und Schüler sind keine Feinde, Außenseiter werden nicht ausgegrenzt, Versager nicht gehänselt. Bis es mit Lehrplan und Notengebung wieder richtig los geht, liegen sich die Trauernden weinend in den Armen und fühlen sich gut. Wenn dadurch nicht verhindert wird, dass die nötigen Niederlagen im jugendlichen Lebenskampf in Hass umschlagen, sollte wenigstens das Mögliche dafür getan werden, dass dieser Hass nicht auch noch durch schlechte Vorbilder auf dumme Ideen gebracht wird. Man könnte gewaltverherrlichende Filme und Videospiele verbieten, um der Rachsucht die industriell vorgefertigten "Gewalt- und Tötungsmuster, die abgerufen werden können" (SZ 2.5.02), zu entziehen, so dass die böse Phantasie

immerhin selber tätig werden muss. Aber halt! Diese Spiele bieten auch die Gelegenheit Aggression auszuleben, also abzubauen; und vielleicht ist mancher virtuelle Massenmörder gerade deshalb kein realer, weil sich in seinem Kinderzimmer "Killermonster, Sex-Bestien und Zombie-Mörder im täglichen Wechsel die Klinke in die Hand geben, spekulativ natürlich, um so gebannt und unschädlich gemacht zu werden" (FAZ 7.5.02). Also Vorsicht mit schnellen Verboten - zur Stärkung des Jugendschutzes reicht der Bundesregierung vorerst ein Aufdruck auf den entsprechenden CDs, der klarstellt, für welche Altersgruppe das jeweilige Mordvergnügen das Richtige ist. Sofern das phantastische Spielfeld nicht ausreicht, um den unvermeidlichen Hass in ungefährliche Bahnen zu lenken, muss der Wille zur Humanisierung der Gesellschaft noch radikaler einschreiten: Ohne Schießereien und Ausbildung hätte Robert S. natürlich nicht so viel Schaden anrichten können; sein Tötungswille hätte sich mit dem Küchenmesser behelfen müssen. Insofern könnte das Verbot von Waffenbesitz und Waffengebrauch wohltätig sein. Aber für Waffen und die Vereine der Waffennarren gilt dasselbe wie für die phantastischen Blutorgien. Schießen als Sport ist wertvoll - es kann günstig auf den seelischen Haushalt wirken und aggressive Außenseiter ins Vereinsleben integrieren. Dennoch ist eine Reform des Waffenrechts unausweichlich: Sportschützen sollten ihre Waffen nicht mit nach Hause nehmen dürfen, und wenn doch, dann ohne Munition. Und wenn sie sich daran sowieso nicht halten, dann sollten sie wenigstens ein paar Jahre älter sein, wenn sie zum Amoklauf aufbrechen. Man sieht: Es ist gar nicht leicht, etwas zu ändern an diesem Deutschland, damit alles beim Alten bleibt - nur ohne Erfurter Konsequenzen.

(aus GegenStandpunkt 2 -02)

**Mit verschärfter Konkurrenz dem Denken Beine machen:  
Kürzungen der Uni-Haushalte, Studiengebühren, Elite-Universitäten**

## So bewirtschaftet der Staat die Ressource Bildung

Der Staat spart - und wenn der Staat spart, dann schränkt er nicht sich ein, sondern das Volk das er regiert. Er streicht Leistungen seiner Einrichtungen für die Bürger und verlangt ihnen größere Dienste für seine Staatskasse ab. Da geht es den Unis und ihren Mitgliedern nicht anders als all den anderen Bürgern, an denen der Staat spart: Im Interesse seiner finanziellen Handlungsfreiheit bekommen die Studierenden verschlechterte Bedingungen serviert und sollen bald happige Gebühren fürs Studium entrichten. Der bundesweite Protest dagegen zeugt von einem gediegenen Selbstbewusstsein der Jungakademiker: Mag die Regierung sparen, woran sie will, an der

Bildung darf, ja kann sie gar nicht sparen. Damit würde sie nur sich selbst, Deutschland, der internationalen Konkurrenzfähigkeit des Standorts schaden; allem eben, worauf es in dieser Nation ankommt. Mit der Parole "Unsere Bildung - Eure Zukunft" pocht der Nachwuchs auf seine Unerstetzlichkeit als Ressource für den Konkurrenzkampf der Nation. Eine so wichtige Produktivkraft, meinen die Studenten, könne der Staat doch nicht so schlecht behandeln wie andere Sozialfälle. Da täuschen sie sich aber gewaltig. Es ist gerade ihre Rolle als Ressource der Nation, die sie zu spüren bekommen.

Wissen spielt in dieser so genannten "Wissensgesellschaft" nämlich eine schäbige Rolle: Es ist Hilfsmittel in der Konkurrenz der Kapitale, interessiert nur dann und nur so, wie es dafür taugt. Im Sinn der rentablen Verwendung ihres Wissens wird auch mit akademisch ausgebildeten Leuten als Kostenfaktor kalkuliert. Teils sind sie für die Leitungsebene von Behörden und Unternehmen vorgesehen, teils repräsentieren sie die technische Produktivkraft des Kapitals gegenüber der einfachen Arbeit. Für die höheren Einkommen, die Staat und Kapital den Funktionären ihrer Sache zahlen, haben sie erst recht dem Bedarf ihrer Auftraggeber zur Verfügung zu stehen, mit Einsatzbereitschaft und möglichst

ohne Pausen zu funktionieren, und ohne viel Aufhebens auch wieder abzutreten, wenn für ihre Kenntnisse keine Nachfrage mehr besteht. Und sogar sie haben insgesamt billig zu sein. Erstens für den Staat, was die Herstellung ihrer Qualifikation betrifft, und zweitens für den Arbeitgeber, der aus dieser Qualifikation einen Profit machen will.

### **Weil es Ressource des Kapitals ist, wird Wissen sparsam ausgeteilt und großzügig weggeworfen.**

Insgesamt wird das Wissen dem Volk sehr sparsam verabreicht: Keineswegs sollen alle Leute möglichst viel lernen und wissen, damit sie gut unterrichtet am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, vernünftige Interessen bilden und die zweckmäßig durchsetzen. Jede Menge dummer Kerle sind unserer "Wissensgesellschaft" gerade recht - für die Rolle als anspruchlose Arbeitskräfte, für die sie vorgehen sind, brauchen sie nicht allzu viel Kenntnisse. Der Staat, der den Bedarf nach der Ressource "billige Arbeit" bedient, organisiert das Lernen als einen Selektionsprozess, in dem darüber entschieden wird, wie wenig oder wie viel der Einzelne lernen darf. Je nachdem, wie leicht sich einer mit den Anforderungen tut und in der schulischen Konkurrenz vorankommt - je weniger Hilfe und Förderung er also braucht -, desto länger darf er höhere und hohe Schulen besuchen. Umgekehrt werden diejenigen, die mehr Zeit und Hilfe bräuchten, um sich Wissen anzueignen, früh von weiterer Bildung ausgeschlossen - so dass halber und ganzer Alphabetismus zu den normalen Resultaten der freiheitlichen Schulbildung gehören. Den relativ wenigen Absolventen höherer Schulen steht die ziemlich unwissende Masse gegenüber - und das Größenverhältnis beider Kollektive wird in Bildungsreformen immer wieder dem tatsächlichen Bedarf der Nation angepasst, der sich am Arbeitsmarkt herausstellt. Der Bedarf des Kapitals entscheidet auch darüber, was überhaupt als wissenswertes Wissen gilt: Mancher mag manches gelernt haben. Ob er damit eine "Qualifikation" besitzt, liegt nicht an seinem Wissen, sondern an Interesse, das Arbeitgeber nach ihren Kalkulationen daran fassen. Ständig wird jede Menge Wissen entwertet, weil das Geschäft nicht im erwarteten Umfang wächst, sich auf andere Felder verlagert oder Kenntnisse durch ihre Objektivierung in neuer Technik überflüssig werden. Vor ein paar Jahren waren Informatiker so dringend gesucht, dass man Inder zu importieren wünschte, heute sind diese zusammen mit deutschen Absolventen arbeitslos. Ihr Wissen ist keine Ressource, weil das Kapital es nicht braucht. Ansprüche, die einmal mit Schulabschlüssen und akademischen Graden verbunden waren, werden von der Arbeitslosenverwaltung schleunigst abgewertet: Auch Lehrer und Ingenieure, wenn sie nicht binnen höchstens eines Jahres die Nützlichkeit ihrer Kenntnisse für Staat und Wirtschaft beweisen, d.h. wieder eine Anstellung finden, müssen "jede legale Arbeit" annehmen und sich für Dumpinglöhne ausbeuten lassen - ihr nutzloses Wissen können sie für sich behalten. Der schöne Politikeranspruch, dass Bildung nie so wertvoll war wie

heute, ist der reinste Zynismus. Gewiss, ohne gute Ausbildung hat man am Arbeitsmarkt keine Chance, erstens überhaupt eine Anstellung zu finden und zweitens damit auch noch ein ordentliches Einkommen zu erzielen. Mit Ausbildung aber ist nichts entschieden: Sie ist ein Angebot an die Herren Arbeitgeber, das die zu nichts verpflichtet.

### **Hochschulreform heute: Die Produktion der Ressource wird ihrem aktuellen Zweck angepasst**

Bildungspolitikern betrachten das Sparen, das sie den Universitäten aufzwingen, und die Studiengebühren, die sie den Studenten abknöpfen, nicht als bedauerliche Folgen leerer Staatskassen, sondern als wünschenswerte Hebel für "längst fällige Reformen". Geldnot soll die Institution und die Studenten zu der Sorte Vernunft zwingen, die der Staat von seinen Bildungseinrichtungen sehen will. Rückblickend erscheint den Politikern das kostenlose Studium und der Beamtenstatus der Lehrenden wie eine Einladung zur Faulheit. "Zu wenig Konkurrenz", "zu wenig Zwang zur Leistung", "zu lange Studienzeiten", "zu wenig ökonomische Effektivität"! Die Institution, die Lehrende und Lernende von der Konkurrenz ums Geld ein Stück weit freigesetzt hat, damit sie Wissen erarbeiten und sich aneignen, gilt ihnen als eine Fehlentwicklung, ein unkapitalistischer Fremdkörper in unserer besten aller Welten. Studenten sollen billiger und schneller studieren, jünger in die Berufe oder in die Arbeitslosigkeit drängen. Wissenschaftler sollen mehr Forschungsergebnisse liefern, sie schneller der Industrie verfügbar machen und in Produkte umsetzen. Und was führt all diese Leistungen zuverlässiger herbei als konsequenter Zwang durch mehr Konkurrenz? Bildungspolitikern ist es selbstverständlich, dass Professoren mehr Wahrheiten herausfinden und mehr Wissen ausspucken, wenn man sie nur gehörig unter Druck setzt: Sie sollen "evaluiert", einem Leistungsvergleich ausgesetzt und mit Leistungslöhnen bezahlt werden; ansonsten haben sie den Wert ihres Nachdenkens durch "Drittmittel" zu beweisen, die sie bei den Konzernen einwerben können und mit denen diese ihr Interesse an besagter Forschung dokumentieren. Studenten sollen durch den Schuldenberg, den sie im Lauf ihrer Lehrjahre anhäufen, klug werden und schneller studieren, damit ihr Studium den Staat weniger kostet und sich zugleich das Verhältnis von "unproduktiver" Ausbildungszeit zugunsten der "produktiven" Benutzungszeit durch den Arbeitgeber verschiebt. Wer früher arbeitet, arbeitet - sofern das Kapital es will - länger und kostet weniger. Derselbe Schuldenberg wird andere Studierwillige darüber belehren, dass es besser ist, gar nicht zu studieren, wenn das Studium sich nicht als absehbar lohnendes Investment ins eigene Humankapital kalkulieren lässt. Da wird die Kapazitätsüberlastung der Unis gleich ein wenig kleiner und der Platz in Seminaren, Labors und Bibliotheken ein wenig größer ausfallen. Auch so lassen sich Studienbedingungen verbessern! Hochschulreform heute ist so etwa das Gegenteil dessen, was vor 40 Jahren unter diesem Namen bekannt wurde: Auch damals war die Staats-

macht mit den Leistungen der Intelligenz unzufrieden. Kaum zwei Jahrzehnte nach Ende des Weltkriegs legte Westdeutschland einen kometenhaften Aufstieg als Exportnation hin und begann, sich mit der ökonomisch weit überlegenen Siegenation zu vergleichen. Angesichts der Entdeckung, dass das deutsche Bildungssystem sehr viel weniger Abiturienten und Hochschulabsolventen pro Jahrgang hervorbrachte als das amerikanische, legte man sich die Auffassung zu, dass mehr akademisch gebildete Arbeitskräfte das Leistungspotential der Nation noch mehr heben müssten. Damals hieß es, "Bildungsreserven ausschöpfen". Und mit einer Menge Geld, das der Staat in den Ausbau von Gymnasien und Universitäten steckte, gelang es ihm ohne weiteres zu beweisen, dass viel mehr Menschen "begabt" sind, als man vorher gedacht hatte. Auch heute ist die Staatsführung unzufrieden mit der Ausbeute der Ressource Wissen - allerdings aus einem umgekehrten Grund: Heute ist alles im Überfluss da: Millionen Arbeitslose aller Ausbildungsniveaus beweisen, dass es mehr als genug arbeitsame Dummköpfe, mehr als genug mittel- und höher Ausgebildete, mehr als genug Unis, Forscher, Forschungseinrichtungen gibt. Und alle leisten sie nicht, was die Nation bräuchte: Mehr Profit fürs Kapital, mehr Wachstum, mehr Attraktivität des Standorts für internationale Geldanleger, größere Vorsprünge in Sachen Produktivität vor dem Rest der Welt. Dennoch halten die politischen Verwalter des Kapitalstandorts mehr denn je daran fest, dass ausgerechnet die Wissenschaft, *eines der Mittel* der kapitalistischen Konkurrenz, ein *entscheidender Grund für Erfolg und Misserfolg* sei, lasten dem Bildungssektor Krise und Wachstumsschwäche des Kapitals an und versprechen sich von seiner Korrektur größere deutsche Erfolge auf dem Weltmarkt. Ohne dass die Experten bestimmte Defizite der akademischen Bildung anzugeben wüssten, steht daher fest: Der ganze Sektor leistet einfach zu wenig - für das Geld, was er kostet; und er kostet zu viel, für das, was er leistet. Reform heißt nicht wie einst: Mehr Schulen, Unis, mehr Freiräume fürs Lernen und Forschen, damit der Staat jedem möglichen Wachstumsbedarf des Kapitals das passende menschliche und wissenschaftliche Angebot machen kann. Reform heißt jetzt: Für das Geld, das der Staat ausgibt, und in den Einrichtungen, die er längst geschaffen hat, *mehr Leistung erzwingen*. Wo er bis dahin dem Leistungswillen seiner Elite dadurch aufhelfen wollte, dass er sie von materiellen Nöten weitgehend freistellte, hält er das heutzutage für die schlimmste Denkblockade. Und zwar durch eine dauernde ökonomische Gefährdung des erreichten Status auf Seiten der Wissenschaftler und durch mehr schuldenbedingten Zwang zum Erfolg auf Seiten der Studenten.

### **Das hat noch gefehlt: Elite-Universitäten**

Wenn sich der Kanzler "Elite-Universitäten, die sich mit Harvard und MIT messen können!" wünscht und sein Generalsekretär

"deutsche Nobelpreisträger" fordert, dann nehmen sie davon nichts zurück. Im Gegenteil, sie bekennen sich sehr offen zu der Rolle, die das Wissen als Ressource für die kapitalistische Nation spielt. Erstens enthält der Ruf nach Elite einige Verachtung für die Massenuniversität und ihren menschlichen Output. Von den normalen Studenten und Akademikern gibt es offenbar genug und von ihnen erwartet man auch nichts anderes als das, was die ohnehin bringen und was sie in Zukunft nur schneller und billiger zu erbringen haben. Unzureichend findet Schröder die Massenuniversität, weil sie "Mittelmaß" hervorbringt und nicht die Spitzenleistungen, von denen Wohl und Wehe der Nation angeblich abhängen. Das Spitzenwissen, so die zweite Auskunft, müssen gar nicht viele Leute wissen; eine oder ein paar Elite-Schulen im Land genügen. Es kommt drittens bei ihm nämlich vor allem darauf an, dass "wir" es in Deutschland haben - und andere Nationen nicht. Ausgerechnet Wissen, ein allgemeines Produkt geistiger Arbeit, das, wenn es einmal herausgefunden ist, immer wieder angewendet werden kann, ohne dass der zweite, dritte, vierte Anwender dem Entdecker etwas wegnimmt; ausgerechnet Wissen nützt imperialistisch gesehen nur, wenn eine kapitalistische Nation es exklusiv und gegen andere besitzt. Allgemein verfügbares Wissen, von dem immerhin der Wirkungsgrad der Arbeit, die Fähigkeit, Krankheiten zu heilen, und vieles mehr abhängt, ist kapitalistisch wertlos. Nur der *Wissensvorsprung* nützt den Konzernen und Nationen in ihrer Konkurrenz. So ein exklusives Wissen, das Deutschland gegen andere stark macht, will Schröder züchten, indem er ins Bildungswesen noch eine Selektion und noch eine Ebene des Ranges und der finanziellen Ausstattung einbaut, auf der Wissenschaftler wie Studenten konkurrieren dürfen. Und schon wieder kennt

er keinen Zweifel daran, dass Geld und die Ehre, Mitglied einer Eliteuniversität zu sein, dem Verstand der Forscher und dem Verständnis der Studiosi schon Beine machen werden.

### **Nicht nur Studiengebühren wirken als "sozialer Numerus clausus" - der ganze Bildungssektor ist einer!**

Wenn das Studium mehr noch als bisher zum ökonomischen Risiko wird, entscheidet der finanzielle Hintergrund der Familie, aus der ein Student kommt, mehr noch als bisher darüber, ob man sich das Risiko eines Studiums leisten kann. Selbstverständlich werden Kinder aus einkommensschwachen Schichten verstärkt von wissenschaftlicher Ausbildung und dadurch von den angenehmeren Berufen und Einkommen ausgeschlossen. Bildungspolitiker stehen auf dem Standpunkt, dass Leute, die das finanzielle Risiko nicht tragen wollen, ohnehin nicht mit der rechten ökonomischen Motivation studieren, also auf der Universität auch nichts verloren haben - es sei denn, ihr Vater kann sich den Luxus eines womöglich nicht zielgerichteten Studierens oder nicht verwertbaren Wissens leisten. Gleichwohl ist der auf Demonstrationen vortragene Protest gegen den "neuen sozialen NC" verkehrt. Wer Chancengleichheit fordert, weiß nämlich genau und billigt, dass aus den Chancen für viele keine Erfolge werden. Er tritt ein für den unentgeltlichen und freien Zugang zu allen Bildungsinstitutionen, damit er die Selektion, die dort stattfindet, so richtig gerecht finden kann: Nur die wirklichen Unterschiede der individuellen Lernleistung sollen zählen - dann geht das Oben und Unten in der Gesellschaft, auf das die Bewerber durch Schule und Studium verteilt werden, in Ordnung. Dass Unterschiede der Lernleistung Unterschiede des sozialen Status und des

Einkommens begründen, ist denen, die diese Unterschiede ganz objektiv festgestellt wissen wollen, gerade recht. Sie stehen auf die Gerechtigkeit einer Wirtschaftsweise, die viele dumme Menschen für schlecht entlohnte einfache Arbeiten braucht und relativ dazu wenige andere für deren Anleitung und Überwachung sowie für anspruchsvollere Tätigkeiten. Zu dieser Gerechtigkeit der Bildungskonkurrenz gehört im Übrigen schon immer, dass die soziale Herkunft für den Schul- und Studienerfolg eine gewichtige Rolle spielt. Normalerweise reproduziert sich durch die Ausbildung an den Kindern die Klassenlage ihrer Eltern. Wie sollte es auch anders sein, wenn Kinder rücksichtslos gegenüber der materiellen Ausstattung ihres Elternhauses und der Vorbildung, die sie von dort mitbringen, zum Zweck der Selektion einem einheitlichen Leistungsvergleich in Sachen Wissenserwerb unterworfen werden. Es wäre ja auch gelacht, wenn in einer Gesellschaft, in der sich alles ums Geld dreht, das Geld ausgerechnet bei der Verteilung gesellschaftlicher Lebenslagen keine Rolle spielen sollte. Neben Nachhilfestunden, Privatschulen und den üblichen Unkosten des Studierens sind direkte Studiengebühren nur noch ein Kostenpunkt, über den das Geld entscheidet, wie weit einer in der Konkurrenz um Bildungsabschlüsse kommt. Verrückt wird der Protest, wenn er die Klage über einen Verlust an Chancengleichheit bis zu der Sorge treibt, im Fall des "Bezahl-Studiums" würden nur die Kinder der Reichen und nicht die wirklich Besten in die Spitzenpositionen von Staat und Wirtschaft gelangen, so dass das Gemeinwesen Schaden nehmen könnte. Diese Sorge muss man sich nicht machen: Die Verwaltung der Klassengesellschaft ist keine Spitzenleistung der Intelligenz - und irgendwie gehören die Reichen ja auch an die Schalthebel der Macht in "a rich man's world"!

(aus Gegenstandspunkt 4-05)

## **Freerk Huiskens**

### **Über die Unregierbarkeit des Schulvolks**

**Rütli-Schulen, Erfurt, Emsdetten usw.**

**VSA – ISBN 978 – 3 – 89965 – 210 – 9, 12,80 € 175 Seiten**

# GEGENSTANDPUNKT

Politische Vierteljahresschrift

3 - 09

## Lehren aus zwei Jahren Weltwirtschaftskrise

### Obamas „Change“ in der Weltpolitik

Neudefinition der Fronten  
im Nahen und Mittleren Osten  
Mit Russland die Welt atomwaffenfrei machen  
Lateinamerika: Das Ringen um eine neue  
US-Führungsrolle im vormaligen „Hinterhof“

### Das Lebenswerk des Jürgen Habermas Fundamentalkritische Affirmation von Gott und der Welt

Gewerkschaftspolitik in Krisenzeiten: Von der Beschäftigungssicherung  
zur Betriebsbeteiligung · Kurras, der Polizist, der Benno  
Ohnesorg erschoss, als Stasi-Mann enttarnt: Die Geschichte  
der 68er wird neu geschrieben – *Stasi! Moskau! Mao! RAF!* ·  
Wähler und Bundesverfassungsgericht einig über das Ziel der  
europäischen Integration – Deutschland bleibt Deutschland! ·  
*Arbeitsplätze, Staatshilfen und Insolvenz* – ein Kapitel Standortpolitik  
in Krisenzeiten und seine demokratische Inszenierung ·  
Bildungsstreik 2009: Der Staat effektiviert die Ressource Bildung –  
Schüler und Studenten streiken: für ihr Ideal davon · Streit um  
die passende Namensgebung für den Afghanistan-Einsatz der  
Bundeswehr: *Krieg oder nicht Krieg – das ist hier die Frage* ·  
Leserbrief: „*Ich möchte entschieden widersprechen,  
die westlichen Staaten als Demokratie zu bezeichnen.*“

ISSN 0941-5831 136 Seiten €15.–

Ab sofort im Buchhandel erhältlich

Bestellungen beim Gegenstandpunkt Verlag, Augustenstr. 24, 80333 München

Tel (089) 272 16 04 Fax (089) 272 16 05

E-Mail: [gegenstandpunkt@t-online.de](mailto:gegenstandpunkt@t-online.de) Internet: [www.gegenstandpunkt.com](http://www.gegenstandpunkt.com)