

ag wissenschaftliche Kritik

Lernen unter dem Diktat
der Note

007

Schriftenreihe zu Bildung & Wissenschaft
des AStA Uni Bremen

Band III

der
Zug → Urt
16. 49

Jeder weiß es: In der Schule wird gelernt. Und zwar auf eine ganz besondere Weise: Lernen in der Schule ist als Leistungslernen organisiert. Regelmäßig wird das Wissen abgeprüft und dann bekommt jeder eine Note. Für die meisten ist das selbstverständlich. Aber was haben Noten und Lernprozess eigentlich miteinander zu tun? Wie findet dieses Leistungslernen statt? Und wofür? Um die Beantwortung dieser Fragen soll es in diesem Text gehen.

Die Erfolge schulischen Lernens werden in Leistungsbeurteilungen – in Form von Noten – gemessen. Es gibt zwei gängige Varianten wie Schüler und Lehrer sich zu dieser Leistungsbeurteilung stellen:

„Weil ich so fleißig war, habe ich gute Noten bekommen. Gerechter Lohn für gute Leistungen!“ In diesem Urteil sind Lernen und Benotung in einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang gestellt, so als ob die jeweils individuell erbrachten Schulleistungen für sich zählen und beurteilt werden. Der Grund für die Note sei die individuelle Leistung.

So kann es dann auch munter weitergehen nach dem Motto: „Wenn ich mich nur genug anstrenge (also fleißig lerne), werde ich erfolgreich sein. Schließlich ist doch jeder seines Glückes Schmied!“ Soll heißen, dass man es selbst in der Hand habe, ob man Erfolg ernten wird oder nicht. Im Falle einer schlechten Note findet diese Logik dann bekanntlich ihre umgekehrte Anwendung. Dann war man zu faul, hat sich zu wenig angestrengt und eben dafür die Quittung bekommen.

Ein zweites häufig anzutreffendes Erklärungsmuster bietet der Begabungsgedanke: „Weil der Schüler von Natur aus intelligenter ist als die anderen, hat er so ein gutes Abitur bekommen.“ Begabung wird hier zum Grund für die Note erklärt. Gemäß dieser ‚Logik‘ stellt die Schule lediglich fest, welche unterschiedlichen Begabungen die Leute haben, damit diese dann ihrer naturgemäßen Bestimmung – die in der passenden Beschäftigung mündet – folgen können. Wer gut abschneidet, tut das, weil er eigentlich schon von Natur aus zur geistigen Elite gehört. Auch hier gibt es eine wohlbekanntere Umkehrung: Wer schlechte Noten in einem Fach bekommt, vielleicht auch noch in Serie oder dauerhaft, dem wird die Begabung auf dem entsprechenden Feld abgesprochen.

Beide Sichtweisen¹ erklären Schule zur vernünftigen Institution, als Mittel zur Bildung der Individualität und zum Fortkommen in der Berufswelt: In der einen Version kann ich, je nachdem was ich gewillt bin zu leisten, eine gesellschaftliche Position (Beruf) erreichen – die individuelle Leistung begründet also meinen Erfolg und die Schule ist die Institution, welche die unterschiedlichen Leistungswillen nur feststellt, um sie den zu ihnen passenden Berufen zuzuführen. In der anderen Version kann man der Schule nur dankbar sein, dass sie die eigene Begabung entdeckt und entsprechend fördert, dass sie das, was die Natur der Menschen ausmacht, in ihnen steckt, nur herausscholt und die Menschen so nicht ihrem (Leistungs-) Willen, sondern ihrer Natur gemäß den zu ihnen passenden Berufen zuführt.

Gibt das Verfahren der Notengebung diesen Urteilen eigentlich recht? Gucken wir uns dafür die Notengebung etwas genauer an.

¹ Die beiden so gegensätzlich scheinenden Sichtweisen werden übrigens in aller Regel als einander ergänzend gehandelt! Der Lehrer, der einen Schüler für faul hält, will damit nicht bestreiten, dass auch Begabung eine Rolle spielt; Fleiß und Begabung gelten als zusammenwirkende Faktoren im schulischen Lernprozess.

1. Lernen für Noten: „Jeder ist seiner Note Schmied“

Zunächst könnte einem die Absurdität des Vorhabens überhaupt auffallen, dass gelerntes Wissen – also Qualität – in einer Zahl – also Quantität – zum Ausdruck gebracht werden soll. Schließlich vermisst niemand die Noten, wenn er sich von einem Freund zeigen lässt, wie man ein Auto repariert oder wenn er im Celloundericht Bach-Suiten spielen lernt. Da ist es jedem selbstverständlich, etwas zu lernen, ganz ohne sich benoten zu lassen: Wenn man beim Spielen des Cellos Fehler macht, wird einem dieser Fehler erklärt, damit man diesen Fehler beseitigen kann. Man beseitigt also die Fehler und als Resultat hat man dann gelernt, die Bach-Suite zu spielen. Was soll da eine Note?! Schließlich will man da etwas verstehen bzw. sich eine bestimmte Spieltechnik aneignen, und darüber sagt eine Note gar nichts aus. Denn was weiß man schon, wenn man weiß, dass man eine 4+ im Autoreparieren hat? – Jedenfalls nichts darüber, was man jetzt übers Auto weiß und was man sich darüber noch aneignen muss. Für den konkreten Lerninhalt tut die Note also gar nichts zur Sache. Warum hält sie dann aber eigentlich jeder für selbstverständlich, sobald es um schulisches Lernen geht? Und wenn die Note dem Lerninhalt äußerlich ist, warum gibt es sie dann eigentlich? Sehen wir uns das einmal am Beispiel der Klassenarbeit an:

Ein bestimmtes Thema wird im Unterricht durchgenommen und soll gelernt werden. Ab und zu ‚lässt‘ der Lehrer – nach Lehrplan – Klassenarbeiten schreiben, in denen er „das Gelernte abfragen will“. Doch die Klassenarbeit ist in Wirklichkeit keine Lernerfolgskontrolle. Die Lehrer sind sich ja gar nicht unsicher, ob ihnen der eine oder andere Mangel bei den Schülern entgangen ist, sondern sie haben die Gewissheit, dass in der Klasse nach dem Durchnehmen des Stoffs eine ganze Menge Unkenntnis besteht:

Es ist schulischer Usus, ein Thema nicht dann abzuschließen, wenn es alle Schüler verstanden haben, sondern die Behandlung des Stoffs vorher abzubrechen. Unabhängig vom Kenntnisstand, vom Lerntempo, von den unterschiedlichen Interessen, den besonderen Lernproblemen und Schwierigkeiten der einzelnen Schüler ist im Lehrplan, der dem Lehrer vom Staat vorgeschrieben wird, festgelegt, dass in einer bestimmten Zeit eine bestimmte Stoffmenge „durchgenommen“ – dieses Wort abstrahiert davon, ob alle es verstanden haben – wird. Selbst wenn Lehrer die Vorgaben des Lehrplans für zu ‚starr‘ erklären und bestimmte Themen länger behandeln, so fehlt die Zeit dann für andere Bereiche; denn das innerhalb eines Schuljahres zu absolvierende Pensum ist im Groben vorgegeben. Der Jahresrahmen, samt seinen Fristen für Zeugnisse u.ä., ist für Lehrkräfte unantastbar. ‚Was kümmert mich der Lehrplan?‘ ist eine von Lehrern gern zur Schau getragene Haltung, nicht aber die Wahrheit über ihren Beruf. An der schulrechtlich vorgegebenen Aufteilung der Stoffgebiete auf Unterrichtszeiträume kommt niemand vorbei.

1.1 Lernen unter Zeitvorgabe

Auf diese Weise wird Wissen zu einem ihm völlig äußerlichen Kriterium ins Verhältnis gesetzt: der Zeit. Wenn durch das Schreiben von Klassenarbeiten, das Thema bzw. die Lernphase bewusst nach bestimmter Zeit abgebrochen wird, dann interessiert Lernen nur soweit, wie es Leistungsverausgabung darstellt: *Lernen in Zeit* ist

dann die geforderte Leistung. Durch das Lernen in Zeit werden also alle Schüler *gleichermaßen* einem Zeitdiktat unterworfen, was aufgrund der *unterschiedlichen* Lerntempos der Schüler dazu führt, dass der eine mehr, der andere weniger verstanden hat. Diese Gleichbehandlung der Schüler sieht absichtlich von den Unterschieden der Schüler ab: ob sich jemand für das Thema interessiert, ob jemand Nachhilfe bekommt oder Eltern hat, die ihm die Hausaufgaben erklären. Das individuelle Lerntempo bleibt so völlig unberücksichtigt, weil die entsprechenden Zeitabschnitte unabhängig davon festgelegt werden. Über diese *Gleichbehandlung* (man kann auch sagen über die „Chancengleichheit“), über die gleiche Unterwerfung unter das Kriterium der Zeit kommt die *unterschiedliche Lerngeschwindigkeit* zum Tragen: Es ist eine *notwendige* Folge so einer Unterrichtseinheit, dass die Schüler unterschiedliche Wissensstände haben. Denn wer die Schüler mit all ihren ungleichen Voraussetzungen immer dem gleichen Maßstab unterwirft, lässt damit die Ungleichheit bestehen. *Der Unterschied im Wissensstand, der dann in der Klausur deutlich wird, ist somit ein Resultat der Gleichbehandlung der ungleich schnellen Schüler.* Auf diese Art werden *Unterschiede* im Wissen der Schüler *hergestellt*, die in der Note dokumentiert werden. An dieser Stelle zeigt sich schon, dass es nicht darum geht, dass alle Schüler den Gegenstand, der da im Unterricht erklärt wird, begreifen sollen, sonst würde wohl kaum der Lernprozess abgebrochen, bevor alle den Stoff begriffen haben.

Die Herstellung solcher Leistungsunterschiede ist kein unglücklicher Zufall, sondern von der Bildungsbehörde gewollt: Denn die Klassenarbeit ist gar nicht der Auftakt, die Teile des Unterrichts, die von einzelnen nicht verstanden wurden, mit diesen zu wiederholen und nachzuarbeiten, damit sie den Stoff dann auch verstehen. Der Lehrer konstruiert die Klassenarbeit also gar nicht als Rückmeldung über die Mängel im Wissen der Schüler, um dann genauer auf diese Mängel einzugehen. Und der Schüler muss sich zwar in der Berichtigung seinen Fehlern widmen, aber erstens geht dann die nächste Unterrichtseinheit los, womit die Zeit für eine gründliche Beschäftigung mit den Fehlern gar nicht reicht. Und zweitens bekommt er, wenn er es doch schaffen sollte, seine Fehler zu verstehen und das Thema nachzuarbeiten, auch nicht im Nachhinein eine bessere Note verpasst. Daran sieht man, dass Schule nicht gerade eine freundliche Angelegenheit für jemanden ist, der dort etwas lernen will.

Dass die Herstellung der Unterschiede bezweckt ist, sieht man *auch* an den Prüfungen: die Abfrage des Wissens wird in einer bestimmten Zeit gemacht: wieder Leistung: *Wissen pro Zeit!* Auf die Schüler mit den unterschiedlichen Wissensständen kommt jetzt die *zusätzliche* Aufgabe hinzu, das Gelernte in bestimmter Zeit zu reproduzieren. Sie sind dadurch mit einer neuen Unwägbarkeit konfrontiert; so mancher nämlich, der den Stoff halbwegs durchdrungen hat, kommt unter dem Zeitdruck der Prüfung ins Schleudern. Eine weitere Fehlerquelle schlägt zu und produziert neue Unterschiede in der Benotung.

1.2 Vom Leistungslernen zur Quantifizierung der Leistung

Jetzt hat man Unterschiede im Wissen hergestellt, wie kommt man nun zur Benotung? Wie werden jetzt diese verschiedenen Leistungsunterschiede in Noten übersetzt? Schließlich liegen z.B. in einem Deutschaufsatz ganz verschiedene Fehlerqualitäten vor: Der eine beherrscht die Rechtschreibung nicht und der andere hat

den vorgelegten Text einfach nicht verstanden. Die erste Mission des Lehrers ist dann, diese Fehler qualitativ gleich zu machen. Aber was ist das Gleiche an all diesen inhaltlich unterschiedlichsten Fehlern? Nur das eine (das sie quantifizierbar macht): dass sie ganz *abstrakt* Fehler sind. Wenn man aber weiß, dass man z.B. 7 Fehler gemacht hat, hilft einem das überhaupt nicht weiter, wenn man wissen will, *was* man falsch gemacht hat und *warum*. Es wird ja nur festgehalten, *dass* man einen Fehler gemacht hat und dass dieser irgendwie der gleiche Fehler sein soll wie der Fehler danach, der zwar einen ganz anderen Inhalt hat, aber in der Bewertung als „Fehler“ genau das Gleiche ist, die gleiche Qualität hat. Diese Absurdität, alle Fehler als Gleiche zu behandeln, fällt manchmal sogar Lehrern auf, denen bestimmte Leistungen in ihrer Arbeit wichtiger erscheinen als andere. Sie beseitigen ihre Gleichsetzung aller Fehler aber dann nicht, sondern *gewichten* sie: als ob 2 Rechtschreibfehler, die jeweils als 1/2 Fehler zählen, das Gleiche wären, wie z.B. der Bruch in einer logischen Argumentationskette, der als ganzer Fehler bewertet wird. Über den zahlenmäßig bestimmmbaren Fehler wird also jeder Mangel qualitativ gleichgemacht, womit dessen Korrektur schon gar nicht mehr ansteht, da ja von dessen Inhalt gerade abstrahiert wurde. (Oder wie soll man einen „1/2 Fehler“ korrigieren? Halb soviel wie einen ganzen?) Denn „5 Fehler“ bringt nur zum Ausdruck, dass man etwas falsch gemacht hat, und nicht, was man eigentlich falsch gemacht hat. Wenn das aber nicht interessiert, dann interessiert die Korrektur eben auch nicht. Denn eine Korrektur besteht ja gerade darin, ganz bestimmte Sachen richtig zu stellen, das Zählen der Fehler bringt aber dieses Bestimmte des Fehlers gar nicht zum Ausdruck.

1.3 Vom Gleichmachen der Fehler zur Note

Der Lehrer hat nun auf diese Weise handhabbare, weil abzählbare Fehlermengen geschaffen. Aber was heißt denn nun 7 Fehler? Wie kommt man zur Note? Der Lehrer macht sich also an die Arbeit, die Fehlerzahlen in eine Rangordnung zu bringen. Denn mit der Anzahl der Fehler steht die einzelne Note noch gar nicht fest. Der Lehrer hat doch gerade die qualitativ verschiedenen Fehler quantifiziert, und muss nun diese Zahlen wieder in ein Urteil über die Qualität der Arbeit verwandeln: Ist es eine „sehr gute“ oder doch nur eine „befriedigende“ Arbeit? Da es nicht der Inhalt sein kann – der wurde ja schließlich gerade getilgt – der über das „gut“ usw. entscheidet, muss ein Maßstab her. Zum einen muss eine Soll-Leistung zugrunde gelegt werden, die zum Inhalt hat, wie die optimal gelöste Arbeit aussehen müsste. Zweitens muss festgelegt werden, welche Fehlermenge in welchem Grad von der Soll-Leistung abweicht, d.h. z.B., bedeuten drei Fehler eine „befriedigende“ oder doch noch eine „sehr gute“ Leistung?

Der Maßstab, an dem sich der Lehrer orientiert, ist die Verteilung der Schüler auf die Notenskala von 1 bis 6, wobei die Gauß'sche Normalverteilung (Glockenkurve: dicke Mitte und dünne Extreme) das Ideal für die Verteilung darstellt. Er orientiert sich dabei in der Regel an der Ist-Leistung der Lerngruppe. D.h.: wenn ich mich in einer Lerngruppe befinde, in der die Schüler zwischen sechs und fünfzig Fehlern gemacht haben, habe ich mit sechs Fehlern eine „sehr gute“ Leistung erbracht. Hätte die Gruppe null bis sechs Fehler gemacht, würde mit sechs Fehlern meine Note „mangelhaft“ oder „ungenügend“ lauten. Mit dieser Methode kreieren Lehrer immerzu ein „ausgewogenes“ Notenbild.

Die Verteilung der Schülerschaft einer Klasse auf eine Notenskala von 1 bis 6 ist demnach vorgegeben. Diese Vorgabe bezieht sich nicht auf die konkrete Zuordnung des einzelnen Schülers zu einer Note, sondern vielmehr auf die *Gesamtverteilung*, dass es also nur wenige sehr gute und nur wenige sehr schlechte Schüler geben möge und dass das Gros der Schüler befriedigende Leistungen erbringe. Dies ist zum Teil explizit festgelegt. So regelte ein bis 1994 geltender Runderlass für Klassenarbeiten in der Sekundarstufe I in Bremen: „Das Ergebnis einer schriftlichen Arbeit wird nicht gewertet, wenn die Arbeiten von mehr als einem Drittel der Schüler mit 'mangelhaft' oder 'ungenügend' bewertet werden müssen“ (Handbuch des bremischen Schulrechts). Lehrer, die sich merklich nicht an diese Form der Notenverteilung halten, bekommen es mit ihren stets wachsenden Vorgesetzten zu tun.

Natürlich beschränkt sich die eingerichtete Leistungskonkurrenz nicht nur auf die 6 oder 7 Mal pro Jahr, in denen Klausuren geschrieben werden. „Mündliche Note“ heißt das Zauberwort, das so manchen uninteressierten Schüler zur Mitarbeit bringt und die Leistungskonkurrenz dauerhaft im Klassenzimmer etabliert: Weil die Lehrer in jedem Moment des Unterrichts Material für die mündliche Note sammeln, steht der Schüler im Unterricht mit *allem*, was er tut oder unterlässt, auf dem *Prüfstand*. Dabei gibt es eine ständige Konkurrenz: Meine richtige Antwort gibt dem anderen keine Chance mehr zu antworten, auch wenn ich ihm subjektiv gar keinen Schaden zufügen will. Aber nicht nur die Qualität meiner Antworten zählt hier, sondern auch das quantitative Kriterium „Mitarbeit“: wer dauerhaft am Unterricht teilnimmt und sich häufig meldet, bekommt - ein Stück weit - den Willen zur Mitarbeit honoriert.

1.4 Die vom Lehrer organisierte Lernkonkurrenz

Weil, wie oben ausgeführt, die Herstellung einer Leistungshierarchie der Zweck ist, muss der Lehrer seinen Unterricht so gestalten, dass sich durch die Gleichbehandlung der Schüler Unterschiede herstellen. Hat er z.B. einmal ein Thema so ausführlich erklärt, so dass alle Schüler es verstanden haben und unter normalen Bedingungen in der nächsten Klausur eine 1 schreiben würden, so muss er z.B. die Zeit, die für die Klausur angesetzt ist, verkürzen bzw. mehr Aufgaben in derselben Zeit den Schülern aufs Auge drücken, so dass wieder nur die flinksten Schüler alles schaffen. So wird sichergestellt, dass über die Gleichbehandlung aller auf keinen Fall sich bei allen dasselbe Resultat herausstellt: Schließlich heißt *Chancengleichheit nicht Resultatgleichheit*, sondern soll vielmehr eine Konkurrenz ins Werk setzen, die Gewinner und Verlierer produziert.

Dieses Verhältnis zum Schulstoff machen sich die Schüler zu eigen und es bestimmt so ihre Lerngewohnheiten. Zum Kriterium von Wissen wird für sie, einen bestimmten Stoff zu einem vorgeschriebenen Zeitpunkt wiedergeben zu können. Ob man ihn auch wirklich begriffen hat, tritt in den Hintergrund - was zählt ist die Note, die man am Ende bekommt. Bei begrenzter Zeit lernt so mancher für die verschiedensten Fächer nur das 'nötigste', kalkuliert damit, dass eine 'Zwei' hier eine 'Fünf' dort ausgleicht, was notenmäßig sogar geht - obwohl, ginge es um Bildung, ein unbefriedigendes Wissen über den Dreisatz durch Kenntnisse in Geometrie keineswegs 'ausgeglichen' wird. Zudem zwingt die Tatsache der Benotung den Schüler dazu, den jeweiligen Stoff zu lernen, auch wenn er ihn einer Befassung gar nicht für wert hält.

Und schließlich kommt man auf die Techniken des 'Schummelns' nur dort, wo das Lernen als Konkurrenz stattfindet - wo Begreifen das Anliegen des Lernenden ist, wird er kaum auf die Idee kommen, sich selbst zu beschummeln. Der Gipfel des Zynismus ist es, wenn Lehrer sich über die 'Unvernunft' der Schüler beklagen, die all diese Lerntechniken verwenden; sie selbst zwingen sie durch ihren Notendruck dazu.

1.5 Fazit

Damit ist bewiesen, dass die *einzelne Lernleistung nur im Vergleich* bzw. nur relativ zu der aller anderen Mitschüler und nie als jene bestimmte Leistung für sich zählt: Notenkonkurrenz ist vergleichende Leistungsmessung. Ich muss nicht nur fleißig gelernt haben, um eine gute Note zu bekommen, sondern im Vergleich zu den anderen Mitschülern in einer bestimmten Zeit die gestellten Aufgaben *besser als* die Mitschüler gelöst haben. Das heißt, dass ich zwar ordentlich lernen muss, um überhaupt die Bedingung für eine gute Note zu erfüllen: Wenn ein Schüler nichts für die Schule tut, dann ist ihm eine schlechte Note sicher. Umgekehrt habe ich mit dem Fleiß aber nie in der Hand, dass ich auch die gute Note bekomme, die ich mir davon erhoffe: Wenn Hinz und Kunz noch mehr Sachen gewusst haben oder einfach schneller waren, bekomme ich eben doch keine 1, sondern nur eine 3.

Die Tatsache, dass ein leistungsunwilliger Schüler notwendig schlechte Noten bekommt, wird von Lehrern und Schülern gerne so interpretiert, dass es doch dann auch positiv von der individuellen Anstrengung abhänge, wie man in der Schule abschneidet: sie behaupten damit die individuelle Leistung als *Grund* für (gute) Noten, weil *fehlende* Leistung schlechte Noten bringen. Bei dieser Behauptung handelt es sich um eine falsche Umkehrung: Die individuelle Anstrengung ist die *Voraussetzung*, um im Leistungsvergleich überhaupt eine Chance auf ein gutes Ergebnis zu haben. Ob sich dies gute Ergebnis dann auch einstellt, hängt aber vom Vergleich mit den Leistungen der anderen ab. Für unseren Fleißigen hat sich damit also einiges herausgestellt: Nicht *weil* er so fleißig war, hat er ein prima Abi bekommen. Sondern der Fleiß war bloß eine *Voraussetzung* für sein gutes Abitur. Der *Grund* für seinen Abidurchschnitt von 1,4 ist, dass er *im Vergleich zu seinen Mitschülern* besser und schneller war. Damit hatte er also nie in der Hand, wo er sich jetzt befindet, sondern dies ist Resultat eines Vergleichs, auf den er keinen Einfluss hatte.

Die Bewertung durch Noten *begründet* sich also nicht aus der Leistung, sondern *bedient* sich ihrer. Aber gerade deshalb ist es kein Wunder, dass die Schüler falsche Vorstellungen über (ihre) Noten haben: Eine gängige Variante wurde schon behandelt (der Fleißige). Da das Zeugnis ein *gesellschaftlich gültiges* Urteil über die „geistige Gesamtperson“ des Schülers fällt, kommen Schüler gar nicht umhin, diese Beurteilung als *das Urteil über die (eigene) Person* zu nehmen. Dass es sich seiner Leistungen bedient hat, reicht ihm völlig, um es als Urteil über seine geistige Leistungsfähigkeit zu betrachten. 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*. Daran lernen die Schüler, *sich selbst und andere* nach „vernünftigen Kriterien“ zu *beurteilen*.

len. 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".² Diese Stellung zur eigenen geistigen Betätigung ist die *erste Abteilung Moral des guten Staatsbürgers*, welche die Schüler beigebracht bekommen. 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*. "Jeder ist seines Glückes Schmied" ist ja gerade eine Lehre, die der Schüler nicht nur für sein Schülerdasein anwenden soll und anwendet, sondern eine Lehre fürs Leben: Egal wie schlecht es einen trifft, ist Durchbeißen angesagt. Dass es einen getroffen hat, soll man als eigenverschuldet akzeptieren, um dann doch noch alles zu geben, damit man am Ende als Gewinner dasteht.

Unabhängig von den jeweilig vom Lehrplan vorgeschriebenen Lerninhalten werden die Schüler also durch die Notenkonkurrenz auf die Praktizierung der Anpassungsmoral verpflichtet. Zu den Verhältnissen passende moralische Werte lernen die Schüler natürlich auch noch durch den Lernstoff der dafür geeigneten Fächer - ein Thema, das im Rahmen der Erklärung der Notengebung nicht vertieft werden kann, aber nicht unerwähnt bleiben soll.³

Eine andere Variante des Festhaltens an der Gleichung von Leistung und Erfolg findet sich als häufig geäußerte Kritik an der Notengebung: Da meinen Schüler, ihr schlechtes Abschneiden in der Schule sei das Ergebnis eines besonders ungerechten Lehrers. Ihren Misserfolg machen sie so an der *Person* des Lehrers fest und gerade nicht an dem *Auftrag*, den er als Staatsbeamter zu erfüllen hat. Dabei ist es in der Schule eben notwendig, dass einzelne Leute schlecht abschneiden. Dies Resultat bringen nicht einzelne ungerechte Lehrer hervor, sondern es gehört zum *Prinzip* der Schule. Wer dies Resultat aus dem *Versagen* einiger Lehrpersonen erklärt, hat aber gegen das Prinzip der Schule gar nichts einzuwenden. Er sagt ja nur, er selbst wolle im Vergleich besser abschneiden und nicht, dass er etwas gegen die Vergleicherei habe. Außerdem: man sollte vorsichtig sein mit solchen Beschuldigungen. Da die Note den Vergleich nicht vergleichbarer Leistungen herstellt, tritt am Ende der Lehrer möglicherweise den Beweis an, dass man die eigene schlechte Note "zu Recht" bekommen hat, dass er seinem Beurteilungsmaßstab also treu geblieben ist. Nichts anderes heißt 'gerechte Note'. Und was bleibt einem dann noch? In der 'Logik' des Schülers nur die Selbstbeschuldigung: entweder nicht fleißig genug (siehe oben) oder eine intellektuelle Null - letzteres ist auch bekannt als "mangelnde Begabung".

² Daneben gibt es bekanntlich auch die Abqualifizierung des Klassenbesten als "Streber". Auch das spricht aber nur dafür, wie sehr der Konkurrenzernfolg von Schülern zum eigenen Beurteilungskriterium gemacht wird. Dem Besten nimmt man seinen Erfolg, an dem gemessen sich die eigene Leistung bescheiden ausnimmt, übel - und bringt vielleicht noch den Verdacht in Anschlag, Leute, die in der Schule besonders gut seien, versagten später im "wirklichen Leben".

³ Siehe dazu: Huisken, Freerk (1998): "Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten." Hamburg, VSA.

2 Begabungstheorie: „Abitur angeboren“

Der Bremer Bildungssenator Lemke hat es sich zum Ziel gesetzt, „jedes Kind entsprechend seiner Begabung zu fördern“ (Lemke z. B. bei der Pressekonferenz zur Vorstellung der Kooperation seiner Behörde mit der Handelskammer Anfang 2000). Und in der schulischen Realität ist Begabung in der Tat als wichtige Eigenschaft der Schüler behauptet. Angeblich gibt es verschiedene Begabungsarten (z. B. praktische Begabungen, die sich ideal für den Handwerksberuf eignen, aber nicht zum Hochschulstudium befähigen.) Wie kommt das zustande? Was ist also Begabung? Begabung wird meist so definiert, dass sie einerseits die „*Voraussetzung* späterer Fähigkeiten auf den verschiedensten Gebieten“ sein soll. Somit hätte ein z.B. musikalisch begabter Mensch, von seiner *Natur* her (spezielle „*Leistungsanlagen*“) die *Potenz* zum Erwerb musikalischer Kenntnisse und Fertigkeiten (z.B. Instrument spielen). Andererseits behaupten die Begabungstheoretiker die Begabung aber auch gleich als *Ursache* fürs Können. D.h. es wird gesagt, dass die verschiedenen Schüler verschiedene Leistungen bringen, *weil* in ihrer *Natur* die entsprechenden, unterschiedlichen *Leistungsanlagen* vorhanden seien. Die bloße (behauptete) *Voraussetzung* wird so zum Grund erklärt.

Tatsächlich zeigt sich Begabung nach dieser Definition im Können. Wenn ich eine Aufgabe lösen konnte, bin ich begabt. Man macht den Schluss vom Können auf die *Möglichkeit* bzw. *Potenz*, genau das zu tun, was man getan hat: Ich konnte können, was ich kann. Bei der Theorie der Begabung handelt es sich also um eine Tautologie, d.h. das zu Erklärende ist selbst Teil der Erklärung, gilt also schon als Erklärtes. (Klingt kompliziert, heißt hier aber lediglich: Weil ich das können kann, kann ich es.) Somit erklärt das Gerede von der Begabung gar nichts, weil ja nur eine leere Verdopplung von dem wirklich Gekonnten in die Möglichkeit dazu gemacht wird. Die der Leistung angeblich zugrunde liegende Begabung wird lediglich durch ihre Wirkung erklärt. Es wird eine äußere Tat nach innen, in die Potenz sie zu tun, verlegt; damit wird sie für erklärt befunden.

Diese Tautologie von Potenz und Äußerung lässt sich auch nicht darin auflösen, dass man aus einer Leistung, für die der Schüler offenbar begabt war, weil er sie vollbracht hat, auf andere Leistungen schließt. (Z.B.: „Der Schüler war nicht nur begabt, diese eine Mathe-Aufgabe zu lösen, sondern ist generell begabt zum Lösen von Mathe-Aufgaben und wird deshalb auch alle zukünftigen Mathe-Aufgaben lösen können.“) Dass Begabung mehrere Leistungen bezeichnen soll, ändert auch nichts an dem (falschen) Urteil: durch quantitative Ausdehnung entsteht keine neue Qualität. Rationell betrachtet handelt es sich bei den Leistungen ohnehin um *verschiedene* Sachverhalte. Und dass eine einmal gelöste Aufgabe erneut gelöst werden kann, ist trivial.

Um den Menschen die Begabungstheorie plausibel zu machen, werden gerne die 'großen Genies' herbeizitiert. An denen soll man die Bedeutung von Begabung schlagend sehen können: Konnte nicht Mozart schon mit fünf oder sechs Jahren kleine Stücke komponieren? Zwar hat man bislang weder ein Gen fürs Komponieren gefunden, noch lässt sich bestreiten, dass auch der kleine Mozart erst einmal Musikunterricht bekommen musste, bevor er sich ans Werk machte. Dass er schneller mehr gelernt hat als andere, dürfte sich seinem leidenschaftlichen Interesse und guter Förderung durch den Vater verdanken. Und wer früh anfängt, hat es nachher

natürlich leichter. Die Begabungstheorie stellt dies auf den Kopf. Im frühen Zeitpunkt seiner musikalischen Studien äußerte sich dann eben seine 'übergroße Begabung'...

Da die Theorie der Begabung Quatsch ist, stellt sich die Frage, was das sich haltende Gerede von Begabung dann soll: In der Realität zeigt sich, dass der Begabungsbegriff verwandt wird, um Schülern *zuzuschreiben*, sie seien in bestimmter Hinsicht begabt oder nicht begabt, so dass die Resultate der Konkurrenz als dem *Wesen* der Schüler entsprechend vorgeführt werden: „Ist nur richtig, dass dieser Schüler aussortiert und von weiterer Bildung ausgeschlossen wird – er ist eben einer, für den weitere Bildung nichts ist. Der arme Kerl wäre sonst überfordert.“ Somit zielt der Begabungsbegriff insgesamt lediglich darauf, für die Selektion eine gute pädagogische Begründung zu liefern, sie also zu *rechtfertigen*. Statt dass Pädagogen sagen: „Wir haben den Schülern zu wenig Zeit gegeben.“ – sagen sie: „Die Schüler sind halt zu doof, pardon, wollte sagen: nicht begabt.“ So ist es kein Wunder, wenn am Zeugnistag Telefondienste gegen Schülerfrust und die obligatorischen Selbstmorde von 'Schulversagern' eingerichtet werden. Dort wird den Betroffenen dann erklärt, dass sie 'trotzdem' etwas wert sind. An den schulischen Bedingungen will kein Schulpsychologe etwas ändern, an der Einstellung der Schüler zu ihnen aber schon: Der Wille zum Mitmachen und Durchhalten ist gefragt.

3 Der Schulabschluss als "Chance"

Über die Leistung lässt der Staat also die Jugend *sich selbst sortieren*. Insofern hat *jeder* die *Möglichkeit*, mit seiner Leistung nach oben zu kommen. Doch eben nur die *Möglichkeit*: Möglichkeit bedeutet ja gar nicht die Garantie dafür, dass man es dann auch schafft. Mit der Möglichkeit hat man gar kein Mittel in der Hand, das Gewünschte zu erreichen. Wer die schulische Selektion wegen der Möglichkeit, gut abzuschneiden, schon für eine gute Sache hält, nimmt gleichzeitig in Kauf, möglicherweise auch nicht gut abzuschneiden, als Verlierer zu enden. Wenn Schüler auf die eigene Möglichkeit (oder auch „Chance“) verweisen, glauben sie, der schulische Leistungsvergleich sei ihr gutes Mittel, das sie nur richtig benutzen müssten und das so seine segensreichen Wirkungen für die eigene Person entfalten würde. Dabei unterwerfen sie sich einem Verfahren, dessen Resultat sie nicht in der Hand haben. Und wenn sie dann tatsächlich am Ende bei den Gewinnern landen sollten, dann immer nur auf Kosten anderer. Die Note klopf ja nicht nur die Leistungsunterschiede fest; sondern Schüler werden gleichzeitig von „höherer Bildung“ ausgeschlossen, wenn ihre schlechten Noten einen Besuch der entsprechenden Schule verhindern. Hier kollidiert die Ideologie der „Chance“ mit dem Wissen, dass von 100% eines Jahrgangs nur 20-30% das Abi schaffen: von wegen „Können“! (Vom Standpunkt des Lernens ist es absurd, denjenigen, die langsamer lernen, weniger Zeit zum Lernen zu lassen: die brauchen doch gerade länger!) Und mit dem Ausschluss von höherer Bildung sind sie dann auch von Lebenschancen, den Jobs, die einem geringere Anstrengung bei höherer Entlohnung abverlangen, ausgeschlossen. Umgekehrt heißt dies nicht, dass den Gewinnern der schulischen Leistungskonkurrenz bessere Jobs garantiert sind. Darüber entscheidet schließlich noch die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt. Der Ausleseprozess der Schule ist somit ein rein negativer: geringe Leistung schließt von weiterer Bildung aus. Schulabschlüsse sind nicht mehr als Lizenzen zu weiterer Bildung oder, etwa bei der Universität, zu höheren Sphären des Arbeitsmarktes. Aber das sind sie allemal.

Wenn es absehbar ist, dass aus den Chancen nichts wird oder im Rückblick nichts geworden ist, leugnen dies Schüler ab und an, wenn sie die Auffassung vertreten: „In der Schule lernt man ja sowieso nichts. Alles wirklich Wichtige habe ich außerhalb der Schule gelernt. Sobald ich damit fertig bin, mache ich dann meine erste Million.“ Hier stellt sich der Schüler auf den Standpunkt, er selbst sei derjenige, der seine Bildung und seinen nachfolgenden Lebensweg bestimmt. Ob er erfolgreich war oder sein wird, hinge nicht von der Schule ab, sondern von seiner Einstellung zu ihr und zum restlichen Leben. Als wäre die Schulleistung nicht wesentlich dafür, wo man letztendlich landet, welche Möglichkeiten einem noch offen stehen oder von welchen man von vorneherein ausgeschlossen ist!

Diesen Gedanken, selbst das Subjekt seines eigenen Bildungsweges zu sein, gibt es auch in der umgekehrten Fassung: „In der Schule habe ich viel gelernt.“ Wer das versichert, tut wiederum so, als ob man sich zur Schule nur richtig stellen müsste: Wenn man sie als Instrument des Lernens betrachtet, dann bringt sie einem auch etwas ein. Dabei hing es doch nicht von seiner Einstellung ab, was ihm die Schule beigebracht hat, sondern erstens davon, wie viel er von den einzelnen durchgenommenen Themen in der vorgegebenen Zeit begriffen hat und zweitens davon, wie er sich dann in der Leistungskonkurrenz bewährt und überhaupt die Zulassung zu weiterer Bildung erworben hat. Ganz davon abgesehen, dass „viel“ für sich überhaupt kein vernünftiges Kriterium für Lernen ist: er kann ja auch viel Falsches gelernt haben. Und dass die Schule der *erste* und für die meisten Leute *einzig* Ort ist, wo sie systematisch mit Lernen konfrontiert werden, gibt doch kein Lob für die Schule ab. Schließlich hat sich der Staat das gesellschaftliche *Monopol* aufs Lernen gesichert. Das heißt zunächst: *Verpflichtung* aller aufs Lernen und auf ein Lernen nach vorgegebenen ‚Spielregeln‘. (Es ist doch eher ein Armutszeugnis für diese Gesellschaft, wenn die Mehrheit sonst nicht systematisch mit Lernen konfrontiert würde.)

4 Wozu Selektion? – Zwecke des staatlichen Ausbildungswesens

Innerhalb der Schulzeit geht es ums ‚versetzt‘ oder ‚nicht versetzt‘, Hauptschule, Realschule oder Gymnasium⁴, am Ende der Schulzeit um ‚Uni oder Maloche‘, und letztlich sieht sich jeder den Gesetzen des Arbeitsmarktes ausgeliefert. Über die Selektion der Schule werden Lebenschancen verteilt. Staatliche Ausbildung, dies meint nicht nur Schule sondern auch Uni und Lehre, hat immer das Ideal, die Leute passend zur Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt heranzubilden. Dieser Aufgabe hat sich das Bildungswesen selbst verschrieben:

Das Bildungswesen versucht, dem Arbeitsmarkt jeweils ein qualitativ und quantitativ der Nachfrage entsprechendes Angebot an ausgebildeten Menschen zur Verfügung zu stellen. Die Ausgebildeten sollen für Jobs das jeweils verlangte Wissen und die Fertigkeiten mitbringen. Die Gesamtheit des ausgebildeten Staatsvolkes bildet somit einen Fundus an Qualifikationen, aus dem sich diverse Arbeitgeber für wechselnde Erfordernisse bedienen. Der Maßstab des Wissens ist, Instrument des Kapitals zu sein: die Leute bekommen das Wissen vermittelt, welches sie für den jeweiligen Job

⁴ Oder Gesamtschule. Diese bei Linken beliebte Schulform bedient nicht weniger den Selektionswillen des Staates als die Regelschulformen. Hier nennt sich die praktizierte Kritik am gegliederten Schulsystem: „Chancengleichheit“. Chancengleichheit bedeutet jedoch die effektivere Rekrutierung von Nachwuchs für die geistige Elite. Schließlich ging es in der damaligen „Bildungskatastrophe“ um das „Ausschöpfen von Begabungsreserven“ (vgl. Max-Planck-Institut (1994) „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick“ Reimer bei Hamburg: Rowohlt, S.518).

brauchen. Was weiß Hinz und Kunz schon über die Naturwissenschaften oder die Technik, die er im Betrieb dann anwenden muss: nur wie er die Maschine anwendet - „Betriebsanleitungswissen“ sozusagen -, nicht warum und wie sie funktioniert.

Zwar kennt die Bildungspolitik unter dem Titel 'Allgemeinbildung' so einiges, was sie an alle Schüler vermittelt sehen will. Das fängt mit Lesen und Schreiben nur an, beinhaltet elementare Grundkenntnisse sachlicher Art, aber auch solche 'Einstellungsfragen' wie den Respekt vor dem Eigentum, vor der Demokratie, mittlerweile auch wieder ungebrochenen 'Nationalstolz' u.ä. Dem steht die berufliche Bildung gegenüber, die teilweise in Schulen und Universitäten, teilweise in Betrieben stattfindet. Die Tatsache jedoch, dass gleichermaßen jede Wissensvermittlung unter dem Diktat der Notengebung abgewickelt wird, verweist auf eine gewisse Lässigkeit des Staates in Bezug darauf, wie 'allgemein' die Bildung am Ende wirklich ausfällt: Allgemeinbildung heißt eben nicht, dass jeder Schüler gleichermaßen damit ausgestattet wird, sondern es handelt sich um allgemeine Bildung, deren Maß das Funktionieren der gesamten Gesellschaft ist. Dem Staat geht es bei Allgemeinbildung darum, ein für seine Zwecke taugliches Staatsvolk auszubilden: ein Volk von kritischen, selbständigen und freien Bürgern, d.h. Bürger, welche die ihnen vorgegebenen Bedingungen ihrer Existenz als eine Art Angebot begreifen, aus dem sich bei entsprechender Anstrengung und politischer Teilnahme schon einiges machen lässt. Und dies gewünschte Ergebnis stellt sich auch durchaus ein.⁵

Staatliches Interesse besteht also lediglich an einem *funktional* ausgebildeten Volk und *nicht* an einem umfassend *gebildeten* Volk. Der Zweck des staatlichen Treibens besteht hier in der ‚Vor-Verteilung‘, d.h. der Zuteilung sowie Beschränkung von ausgebildeten Menschen entsprechend der kapitalistischen Arbeitsteilung und der vorzufindenden Berufshierarchie.⁶

Eine Vor-Verteilung ist dieses Vorgehen deshalb, weil über die tatsächliche Besetzung von Arbeitsplätzen die Unternehmer und der Arbeitgeber Staat bestimmen. Hier gibt es dann keine Garantien und Regelungen mehr, die mir z.B. mit einem sehr guten Diplom den passenden Arbeitsplatz beschaffen. Somit ist auch jeglicher vorgebrachte Anspruch auf einen bestimmten Job („als Außenhandelskaufmann habe ich doch ein Recht auf einen Job, der meiner Qualifikation entspricht“) absurd. Denn der Staat *versucht* ja nur, die Arbeitskräfte entsprechend der Nachfrage auf dem

⁵ Auch weite Teile alternativer Schulkritik gehören hierzu: sie teilen schließlich die Auffassung, dass die Schule durch die Einstellung der Lehrer oder Schüler bestimmt ist. Damit ist ihnen auch gemeinsam, dass sie über die Schule selbst nichts Negatives gesagt haben wollen. Wer meint, es hinge von ihm selbst oder dem Lehrer ab, wie er in der Schule abgeschnitten hat, zeigt, dass seine Kritik auf einer Einbildung über die Schule basiert, die sich gerade nicht erklären will, was die Schule eigentlich ist. Und das ist etwas, was staatsbürgerliche Erziehung allemal leistet: Nicht die Erklärung von Schule, sondern die Förderung der Vorstellung, was man werde, hinge von einem selbst ab. Insofern sind alle diese Kritiken gerade das Resultat staatsbürgerlicher Erziehung.

⁶ Die einzelnen konkurrierenden Unternehmer kümmert die Ausbildung *der* Arbeiter, d.h. der Arbeiterklasse, nicht, nur das, was *ihre* Arbeiter im Arbeitsprozess können müssen; also alles was dem einzelnen Unternehmen unmittelbar Nutzen bringt, braucht es. Die jeweils eigenen Arbeiter würden dann schon ausgebildet, doch nicht der Rest. Schließlich bedeutet jede DM, die vom Unternehmen für die Ausbildung seiner Leute eingesetzt wird, *unrentabel* eingesetztes Geld. Das einzelne Unternehmen weiß nicht, was es morgen brauchen wird und hat daher auch kein Interesse an den nicht bei ihm arbeitenden Leuten. Die Erfordernisse wechseln schnell, so dass es morgen schon anders qualifizierte Arbeiter, die eine neue Maschine bedienen sollen, oder auch nur einfach mehr Arbeiter brauchen könnte. Die müssten dann zunächst für die Arbeit ausgebildet werden, bevor sie vom Unternehmen eingesetzt werden können. Daher nimmt sich der Staat der Ausbildung seines Volkes an, um dieses für den Bedarf von Arbeitgebern aller Art dienstbar zu machen: was die Voraussetzung für die nationale Geldvermehrung ist, an der er selbst ein Interesse hat.

Arbeitsmarkt auszubilden. Ob durch eine veränderte Marktlage plötzlich viel zu viele Informatiker ausgebildet worden sind, die dann eben um die wenigen vorhandenen Arbeitsplätze konkurrieren müssen, stellt sich immer erst im Nachhinein heraus. Der Fundus an Qualifikationen, den der Staat mit seinem Ausbildungswesen heranzieht, schließt damit immer auch eine ‚Reservearmee‘ – d.h. Unbeschäftigte – ein. „Das ist halt so“ mit der Marktwirtschaft, da lässt sich nichts vorher prognostizieren und planen. Es erweist sich erst im Nachhinein, welche Branche Gewinne macht und welche Bankrott, wo es weiterhin welche Arbeitsplätze geben wird und wo welche wegfallen. Wenn der Staat also für den Arbeitsmarkt ausbilden will, ist dies immer ein *Ideal*, das er an sein Ausbildungswesen anlegt: Denn ob nach 5 Jahren Ausbildung die Marktlage, für die er ausgebildet hat, noch die gleiche ist, kann niemand vorher-sagen.

Gerade wegen seines Ideals des Zusammenpassens lässt der Staat, hier speziell das Ausbildungswesen, ständig bildungsökonomische Prognosen machen (z.B.: Wie sieht der Arbeitsmarkt in fünf Jahren aus?) oder unterstützt beim Feststellen eines Akademikermangels die Ausbildungsgänge finanziell und startet groß angelegte Informationskampagnen. Er stellt immer wieder fest, dass es nicht so recht passt mit der Vor-Verteilung und versucht dies mit entsprechenden Maßnahmen zu korrigieren.⁷ Mit solchen Maßnahmen zeigt der Staat eben genau seine Absicht, Arbeitskräfte entsprechend der Nachfrage des Marktes zur Verfügung zu stellen. Ob diese Absicht aber auch aufgeht, hängt nicht von ihm ab, weil sich die Marktlage ständig verändert und weil er den Leuten ja die Entscheidungsfreiheit lässt, ob sie nun die von ihm gewünschte Ausbildung wirklich machen wollen.

Was haben wir nun als Resultat? Schulische Selektion heißt für einen Großteil der Bürger Ausschluss von weiterer Bildung, weil die wenigen erlernten Dinge völlig ausreichen, um am Fließband zu stehen oder im Büro zu sitzen. D.h. also nicht nur Ausschluss von höherer Bildung, sondern auch Ausschluss von den Berufen, die einem noch eine bekömmliche materielle Lebensperspektive bieten. Wenn ich ein wenig meine Interessen bedienen will in dieser Welt und mich dabei nicht gleich krank arbeiten will, dann *muss* ich mich in die Schulkonkurrenz begeben. Dieser Zwang wird als solcher nicht erkannt, sondern die Schule als Mittel dafür gesehen, an die („guten“) Jobs heranzukommen. Wer also in der Ausbildungs- und Berufswelt scheitert, sollte nicht den Schluss auf sein eigenes Versagen ziehen, weil es in der eingerichteten Konkurrenz *notwendig* Verlierer gibt; hat man selbst das „Pech“ nicht, trifft es halt einen anderen.

⁷ Aber nicht indem es bei festgestelltem Informatikermangel z.B. 30.000 Abiturienten zum Informatikstudium abkommandiert. Entscheiden dürfen sich die Schüler selbst. Diese grandiose Freiheit der zukünftigen Arbeitskräfte erscheint aber gleich in einem ganz anderem Licht, wenn man bedenkt, wozu sie sich entscheiden: zu einem Beruf. Ob sie den dann ausüben können, ist gar nicht in ihrer Hand. Nur wenn und solange sich der Kauf der Arbeitskraft für den Unternehmer lohnt, wenn sich die Arbeitskraft als Mittel zu seiner Geldvermehrung benutzen lässt; nur dann ist sie Mittel des sich selbst verkaufenden Arbeiters, um an Geld zu kommen. Für ihn ist es nur ein Mittel, um sich Geld zum Leben zu verdienen, wenn es ein Mittel zur Vermehrung des Eigentums des Unternehmers ist. Und selbst wenn: Hat man einen Job ergattert, beweist die Höhe des Lohnes, dass die Arbeit auch dafür nicht taugt, seine Interessen – gemäß des gesellschaftlich produzierten Reichtums – verfolgen zu können. Die Arbeitskraft ist für den Arbeiter offenbar kein taugliches Mittel, um allzu große Reichtümer aufzuschneiteln, im Gegenteil, wie sich beispielsweise an der Rente studieren lässt: weil nach einem Leben voller Lohnarbeit die Altersarmut ansetzt und die Angewiesenheit auf Rente, damit man seinen Lebensunterhalt nach dem Wegfall der einzigen Erwerbsquelle finanzieren kann.

Da hilft es also nichts nach „*Chancengleichheit*“ zu schreien und z.B. auf die Diskriminierung von Mädchen und Frauen hinzuweisen, um alle gleichermaßen dann doch dem Leistungslernen auszusetzen. Die Forderung kommt wie ein besonders *kritischer Anspruch* daher, entspricht dem Ausbildungswesen aber vollkommen. Es geht solchen Kritikern ja gar nicht darum, den Vergleich abzuschaffen, sondern ihn unter die richtige Bedingung zu stellen. *Alle* sollen die *gleichen* Möglichkeiten haben, *damit* dann auch die Besten und Schnellsten gewinnen und nicht die, die von Haus aus einen Vorteil in der Konkurrenz hatten, weil sie sich z.B. den teuren Nachhilfeunterricht leisten konnten. Damit ist dann aber auch unterstellt, dass über einen Vergleich manche gewinnen und manche verlieren sollen. Die Chancengleichheit ist also gar nicht ein noch zu verwirklichendes Ideal – höchstens in den Köpfen idealistischer Schulkritiker – sondern im harten Schulalltag schon längst die praktizierte Methode, alle in Voraussetzungen und Lerninteressen differierenden Schüler unter *ein und denselben*, von diesen Ungleichheiten absichtlich absehenden *Maßstab* unterzuordnen: Die Chancengleichheit ist gerade die Form, in der sich die Lernkonkurrenz abspielt und nicht, wie solche Kritiker meinen, das Gegenteil der Konkurrenz. Wenn also gerade *wegen* der Chancengleichheit eine Hierarchie von Lernleistungen herauskommt, die dann auch noch ernste Folgen für das weitere Leben hat, dann ist doch *Kritik* an einer solchen Schule und Berufswelt angesagt – und keine Verbesserungsvorschläge zur Optimierung derselben!!

Um solche Verbesserungsvorschläge handelt es sich nämlich bei den gängigen *pädagogischen und bildungspolitischen* Problematisierungen des Notensystems:

- Da wird beispielsweise die Ersetzung der Note durch schriftliche Beurteilung gefordert, so als ob die quantitative Gleichmacherei ein Mangel an der Note wäre. Dabei ist sie ihr Zweck – wie sonst soll man unterschiedliche Fehler in eine Rangreihenfolge bringen? Deshalb ist es dann nur konsequent, dass sich die schriftlichen Beurteilungen, einmal eingeführt, wieder in Noten umrechnen lassen.

- Einige Reformschulmodelle setzen ihre Schüler bis zum staatlich vorgeschriebenen Abschluss von der Benotung frei. Einmal davon abgesehen, dass das Lernen in Zeit dann immer noch gilt, müssen die Schüler am Ende ihrer Laufbahn genau jene 'Prüfungsfähigkeit' besitzen, die während ihrer Schulzeit in den Hintergrund getreten ist. Mit dem keineswegs zufälligen Ergebnis, dass viele Schüler solcher Schulen freiwillige Probeklausuren wünschen – denn vom Notendruck sind sie nur vorübergehend befreit – also auch nur zum Schein – und das wissen sie auch.

- Der Staat selbst unterlässt, bei den Grundschulern der ersten oder zweiten Klasse, die Benotung (zumindest in einigen Bundesländern), damit die Kinder *wenigstens* das Lesen/ Schreiben/ Rechnen *richtig* lernen. Könnte es ein schöneres Eingeständnis als dies geben, dass Noten und rationelles Lernen sich ausschließen? Dass die Bildungsbehörden dies gerade mal bei den allerelementarsten Kulturtechniken anerkennen, zeigt nur, wie gleichgültig es ihnen auf allen anderen Gebieten ist. Die Hauptsache ist offenbar, dass immer genug gute Staatsbürger für die Nation und brauchbare Arbeitskräfte für den Arbeitsmarkt herauskommen.

Falls Du Fragen zum Text hast oder auch Kritik an ihm anbringen willst, kannst Du mit uns Kontakt aufnehmen unter der e-mail: agwissenschaftlichekritik@yahoo.com