

Spielzeug hantiert, sondern daß ihm etwas »weggenommen« worden ist, auch wenn es ihm gar nicht fehlt. Und diese »Einsicht« ist es auch, die letztlich den arglosen »Dieb« zu überzeugen hat: »Stell Dir vor, jemand würde Dir Dein Lieblingsspielzeug wegnehmen!« In der Schule, gerade in der allgemeinbildenden, die keine Klassenschranken kennt, ist diese Schranke im Hirn von ziemlicher Bedeutung. Denn es läßt sich in ihr nicht immer vermeiden, daß der entsprechend ausgestattete Nachwuchs der begüterten Schichten neben den Kindern von Sozialhilfeempfängern zu sitzen kommt. Die erste Lehre über Chancengleichheit in der Schule, auf die die Kinder vor der Schule vorbereitet sein müssen, heißt nämlich kurz und knapp: »Vor der Schule seid ihr alle gleich! Und alle sonstigen Unterschiede, bei denen ihr glänzende Augen bekommt, behandeln wir erst später. Also Finger weg vom Füller, Portemonnaie und Fahrrad der Mitschüler!« Wer das begriffen hat, der hat auch mit den Schulreifetests, in denen Grundformen des Abstrahierens und ähnliches geprüft werden, keine Probleme.

Staatsdienst aus familialem Interesse

Daß es bei den meisten Familien keiner zusätzlichen Aufforderung bedarf, diesen »heimlichen Lehrplan« des Staates für die Erziehung zur Schulreife zu erfüllen, darf nicht überraschen. Der Schulträger kann sich deswegen darauf verlassen, daß die von ihm eingerichtete Arbeitsteilung gut funktioniert, weil die Eltern an dem Erziehungsprogramm von sich aus Interesse besitzen:

Erstens: Egal, ob das Kind in der Familie als Last oder ob es als Einundalles bestimmt und behandelt wird, in jedem Fall erfordert es das Privatinteresse der Familie, daß die Autorität der Erwachsenen oberste Richtschnur über Ge- und Verbote darstellt, daß sie über Spiel und Ernst entscheidet und daß dem Privateigentum äußerster Respekt gezollt wird, einschließlich der ganz in der Elternautorität liegenden Prinzipien der Eigentumsverteilung. Der Staat kann diese Abteilung der Vorschule getrost zur *Privatsache* der Familien erklären und sich auf reine Beaufsichtigungsfunktionen zurückziehen. Die nimmt er aber auch wahr und hat sich mit dem Familienrecht, dem Jugendrecht und dem Sozialrecht die Grundlagen fürs Eingreifen und mit Jugend- und Sozialämtern inklusive der entsprechenden Strafanstalten die Einrichtungen geschaffen, um im Bedarfsfalle seinem *Erziehungsauftrag* an die Familie Nachdruck zu verleihen.

Aber auch dort, wo nicht gesellschaftliche Notwendigkeiten die Moral diktieren, wird sie gepflegt. Die Moral nimmt die Form des Anstands an, ohne den man angeblich in der Welt nicht weit kommt, obwohl das Guthaben des Vaters weder Sparsamkeit, noch Gerechtigkeit oder Formen der berechnenden Höflichkeit erzwingt.

Zweitens: Und außerdem wollen Eltern in der Regel, daß es »ihr Kind einmal besser hat«. Das sorgt dafür, daß die »Schulmotivation« (Flitner, 129) der eingeschulten Kinder nicht erlahmt, obwohl Kinder häufig noch keine Ahnung davon haben, was an ihrer Schulanstrengung hängt. Das macht nichts. Die Eltern richten es dann so ein, daß nicht erst »in der Zukunft«, sondern bereits in der Gegenwart der Nachteil, den die Lässigkeit in Schuldingen nach sich zieht, spürbar wird. Der Erhaltung der Schultauglichkeit als Erziehungsaufgabe der Eltern wird regelmäßig durch die Schule selbst nachgeholfen.

IV. Volksbildung als Auslese und Ausschluß: Das dreigliedrige allgemeine Schulwesen

1. Die Sortierung nach höherer und niederer Bildung

1.1. Wie aus Leistungsunterschieden Gründe für den Ausschluß von Bildung werden

Mit der ersten Phase der allgemeinen Bildung ist nicht nur die geistige Mindestausstattung des Volkes abgeschlossen, sondern eine Bewertung des gesamten Nachwuchses vollzogen, welche der Veranstalter der Bildung nun nach seinen sehr speziellen Interessen begutachtet. Das Zeugnis liefert ihm eine Auskunft über die *Resultate des Leistungslernens* der Schüler. Diese Resultate sind in Durchschnittsnoten festgehalten, die es erlauben, eine *Rangfolge* der an der Lernkonkurrenz Beteiligten zu erstellen. Damit erhält der Schulträger eine doppelte Information über den beschulten Nachwuchs:

Erstens darf er mit Befriedigung feststellen, daß sich alle, deren relative Leistung sich in einer Note darstellen läßt, an der Lernkonkurrenz *beteiligt* haben. Sie haben diesen Abschnitt des Volksbildungsprogramms nach Inhalt und Form absolviert, d.h. dauerhaft ihre *Schul-Pflicht* erfüllt, die nicht nur Anwesenheit, sondern Teilnahme an der permanenten Lernkonkurrenz bedeutet. Sie alle haben dafür gleichermaßen ihren Stempel »schultauglich« erhalten, für den die Noten, welche ihnen die Schule im einzelnen beschert hat, zunächst einmal gleichgültig sind. Dieses Ergebnis der ersten Schuljahre, die vollständige schulische Pflichterfüllung, gilt als so selbstverständlich, daß es nicht gesondert gewürdigt zu werden pflegt. Dabei gibt es durchaus Ausnahmen. Die sind jedoch nicht ein Resultat von *verweigerter* Schulpflicht, sondern ebenfalls ein Produkt ihrer Erfüllung. Immer wieder wird, wie gezeigt, eine ganze Reihe von Schülern, die von der Schule für lernkonkurrenzunfähig gehalten werden, frühzeitig aussortiert und einer anderen schulischen Behandlung zugeordnet. Dort, in den Sonderschulen, fallen diese »Gestörten« nicht mehr auf. Ins Gewicht fallen sie ohnehin nicht.

Zweitens bekommt die Bildungsbehörde mit der Hierarchie der Schüler eine Information darüber, *wieviele Schüler in welchem Grade* die Anforderungen des Bildungsprogramms erfüllt haben.

An dieser *Verteilung* des Nachwuchses auf die Notenskala zwischen »sehr gut« und »ungenügend« macht der Schulträger ein ganz spezielles Interesse fest. Er prüft nicht etwa, wie der festgestellte Erfolg der Volksbildung sich *quantitativ* ausdrückt. Für ihn ist eine normale Verteilung kein Grund, in Trauer über ein ziemlich ungebildetes Volk zu verfallen. Und ebensowenig bricht er in Jubel über sein gebildetes Volk aus, wenn sich mehr Schüler ober- als unterhalb des Durchschnitts tummeln. Die ermittelte Verteilung begutachtet er nicht als Resultat seines ersten Bildungsabschnittes. Vielmehr liefert sie ihm das *Material*, anhand dessen er nun den Zugriff auf die künftige geistige Elite der Nation in die Wege leitet.

Für seine speziellen Dienste braucht der Staat diejenigen, die sich im Volksbildungsprogramm als die Tüchtigsten herausgestellt haben. Denn an ihrer geistigen

Zuverlässigkeit hängt die Effektivität der Erledigung von gesellschaftlichen Herrschaftsfunktionen. Jedoch *welche* Schüler sich als die *Tüchtigsten*, als die *geistig Zuverlässigsten* erwiesen haben, welche es sind, denen der Staat in Zukunft die Führungsrolle in der Gesellschaft anvertrauen kann, das läßt sich der Verteilung so gar nicht entnehmen. Denn die Zeugnisse geben nur Auskunft über die relative Lernleistung, weisen also nur *Unterschiede* in *quantifizierter* Form aus. Mit dem Resultat der 4-6-jährigen Grundausbildung ist deswegen die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg noch *nicht endgültig* gefallen. Ob die *Besten* nun bei einem Notenmittel von 2,3 erst bei 1,8 oder schon bei 3,0 beginnen, ist der Tüchtigkeitskala so nicht zu entnehmen. Die Quantifizierung enthält in sich keinen Anhaltspunkt für einen irgendwie gearteten Übergang in jene andere Qualität, welche die geistige Elite ausmacht. Überall unterscheiden sich Schüler nur nach Stellen vor und hinter dem Komma, und doch soll irgendwo eine Zäsur liegen, in welcher bei einer *Differenz* von einigen Zehnteln der *Gegensatz* zwischen Führungspersonal und der Masse der dienstbaren Bürger angesiedelt ist. Daß ein Schüler mit dem Notendurchschnitt von 3,2 notwendigerweise zum gesellschaftlichen »Bodenpersonal« gehört, ein anderer, der es gerade noch auf 2,9 gebracht hat, dagegen das Zeug zum Staatsanwalt oder Bundespräsidenten hat, kann unmöglich an der Differenz von 0,3 liegen.

Die Zäsur liegt denn auch genau dort, wo der Schulträger sie *haben will*. Er legt je nach *seinem Bedarf* und *Interesse* eine Grenze *fest*, an der er die Geister nach Befähigung zur höheren Bildung scheidet. Die mag einmal bei einem Notenschnitt von 2,2 und einmal bei 2,9 liegen, je nachdem wie eng oder weit er die Grenzen zum Zutritt in die höheren Gefilde öffnen möchte. Möchte er mehr Schüler für die höheren Bildungsanstalten rekrutieren, entdeckt er beispielsweise eine »Bildungskatastrophe« (Picht), dann lockert er eben das Ausschlußkriterium und erlaubt den Besuch des Gymnasiums schon bei relativ schlechten Noten. Umgekehrt, vorhandene Kapazitäten und finanzielle Aufwendungen spielen neben dem Kriterium des Bedarfs auch eine Rolle. Dann nämlich, wenn übergeordnete bildungspolitische Kriterien davon nicht tangiert werden.

Es ergibt sich also nicht aus einer bestimmten Notenverteilung die Übergangsquote. Es ist umgekehrt: Von der bildungspolitisch begründeten Festlegung einer Übergangsquote hängt es ab, bei welcher Durchschnittsnote sich die Wege der Schüler endgültig trennen. Erst wenn die Quote feststeht, wird je nach Verteilung diejenige Durchschnittszensur ermittelt, an welcher die entscheidende Zäsur zu setzen ist. An der erfolgt dann der »Umschlag« von Lernleistungs-Quantität in bildungspolitische Bedarfs-Qualität. Dabei mag die Durchschnittsnote, die den Übergang gestattet, dadurch den Eindruck eines ein für allemal gültigen, also objektiven Kriteriums vermitteln, auf das man sich beim Lernen einstellen kann, das sie sich über Jahre hinweg nicht geändert hat. Der Schein trägt. Denn wenn eines Tages von den Kultusministerien der Befund ausgegeben wird, daß »unsere Gymnasien wegen allzu großen Andrangs entwertet« sind, dann zeigt sich die Grundlosigkeit des Vertrauens. Das bildungspolitische Anliegen, das der alten Regelung zugrunde lag, hat sich geändert. Eine neue Quote wird ausgegeben, und dementsprechend entscheidet sich der Bildungsweg der einzelnen auch an anderen Zensuren. Die Schulkundschaft hat sich dann umzustellen.

Damit ist auch das »Bildungsgesetz« widerlegt, demzufolge ein gutes Zeugnis den Weg in die höhere Bildung sichert: Zwar gibt eine gute oder schlechte Note Auskunft darüber, was eine erbrachte *Leistung wert* ist. Und was ein gutes und was ein schlechtes Zeugnis *ist*, das läßt sich ihm selbst im Vergleich zu allen anderen Zeugnissen entnehmen. Jedoch wird noch einmal gesondert darüber befunden, was denn nun die *Gesamtnote* für die weitere *Schulkarriere wert* ist. Das steht erst dann fest, wenn von der Kultusbehörde entschieden worden ist, wie viele Schüler zum Gymnasium zugelassen werden sollen.

Das tangiert natürlich nur die Schüler mit den »besseren Zeugnissen«, denn mit einem Vierer-Zeugnis oder einem noch schlechteren ist der weitere Bildungsweg zweifelsfrei vorgeben. Da bleiben die Überraschungen aus, die sich für die bessere Hälfte der Schüler durchaus ergeben können. Das hat durchaus nichts mit Willkür zu tun, wie verstörte Eltern sofort mutmaßen, sondern nur mit der Korrektur einer alten bildungspolitischen Entscheidung. Die neue Richtlinie hat dabei dasselbe durchschlagende Argument auf ihrer Seite wie die alte: das politische Interesse des Schulträgers.

Wer am Gang zur höheren Schule gehindert wird, verdankt dies also nicht irgendwelchen an ihm ermittelten Grenzen seiner Lernfähigkeit, sondern allein den staatlichen Festlegungskriterien. Er könnte dem erneut entnehmen, daß das Leistungslernen als Instrument der privaten Schulkarriere seine Tücken hat. Die doppelte Bewertung – die Bewertung der schulischen Anstrengung als Note und die anschließende Bewertung der Zeugnisnote als Zertifikat, das den Besuch der höheren Schule erlaubt oder untersagt – *begründet* sich nämlich nicht aus seiner Leistung, sondern *bedient* sich ihrer. Was ihm die Schule nach der ersten Phase besichert, das hängt zwar von seiner relativen Leistung ab, aber nur insofern, als die Schulbehörde nach Graden schulischer Tüchtigkeit sortiert. Wo sie das Sortierungskriterium ansetzt, das die Grenze zwischen »Töpfchen« und »Kröpfchen« zieht, das liegt in ihrem Ermessen.

1.2. Das Übergangszugnis: Ein Berechtigungsschein, ...

Das Zeugnis erfüllt seine Funktion als »Glückslos« für die einen und als »Niete« für die anderen überhaupt nur dadurch, daß der Leistungsanstand, über den Noten Auskunft geben, festgeschrieben und *irreversibel* mit einer *Berechtigung* verknüpft wird. Damit wird zugleich dafür gesorgt, daß die »gesellschaftliche Bedeutung« des Zeugnisses nicht durch private Förderung unterlaufen werden kann. Ein im Zeugnis einmal staatlicherseits ausgesprochenes und damit in seiner Rechtsförmigkeit besiegeltes Urteil läßt sich durch keine private Anstrengung korrigieren. Es nützt wenig, sich nach der Zeugnisvergabe per Nachhilfeunterricht auf den geistigen Stand des erfolgreichsten Schülers hochzuarbeiten. So sehr es der eigenen geistigen Verfassung nützen mag, sich in Heimarbeit jene Kenntnisse anzueignen, von denen man durch die Schulkonkurrenz ausgeschlossen worden war, an der gesellschaftlichen Wucht, die das Zeugnis als Berechtigungszertifikat darstellt, ist nicht zu rütteln. Und deswegen fällt es auch kaum jemandem ein, seinen Verstand systematisch anzustrengen, wenn er damit nicht einen Schein erwerben kann, der das Siegel der staatlichen Zensurbehörde trägt.

Am rechtsförmig gemachten Interesse der Behörde ändert sich auch dadurch nichts, daß an zentralen Stationen der Schulkarriere den Eltern freundlicherweise ein Mitspracherecht eingeräumt wird oder sie rechtzeitig durch die bekannten »Blauen Briefe« über die drohende Nichtversetzung informiert werden. An dem Zeugnis, dem »Hoheitsakt der Schule« (Dohse, 123) führt kein Weg vorbei. Und wenn sich Eltern, die auf ihr Letztentscheidungsrecht pochen, einmal gegen die »pädagogische« Entscheidung stellen, dann wird das durch das Zeugnis beurkundet. Für die Eltern ist das gleichbedeutend mit einem erheblichen Risiko. Denn sie müssen nun gegen schulische Rechthaberei die Berechtigung ihres Gegenvotums beweisen.

... der weitere schulische Bewährung verlangt.

Umgekehrt schließt natürlich auch die staatlich erteilte Berechtigung *keine Erfolgsgarantie* ein. Denn berechtigt ist der angehende Gymnasiast allein dazu, sich erneut, und zwar nun in der Lernkonkurrenz der höheren Schule, zu *bewähren*. Weder einen Studienplatz noch das Abitur, nicht einmal das »kleine Abitur« hat er in der Tasche. Sein Zeugnis enthält nur das Urteil über ihn: »Geeignet für das Recht auf Bewährung in der höheren Schule!« Die Frage des zukünftigen Erfolgs des einzelnen Schülers stellt sich der Schule dabei nicht. Das ist gerade dessen Sache. Unter neuen Bedingungen darf er ein neues »Rennen« beginnen, in dem es auf neuem Niveau wieder Sieger und Verlierer gibt. Zweimal Sitzengeblieben und schon ist die Inanspruchnahme dieses Rechts deswegen verwirkt, weil die Bewährung in der Lernkonkurrenz nicht das geforderte Resultat erbracht hat.

Erziehungswissenschaftliche Prognose versus politische Entscheidung

Die staatlich geprüften Bewährungshelfer wissen dann sofort, daß dieser Schüler gar nicht aufs Gymnasium gehört, daß schon das Übergangszugzeugnis zur Skepsis Anlaß gab und daß sie sich damals eigentlich nur – und ganz gegen ihr pädagogisches Gewissen – dem Wunsch der Eltern gebeugt hatten. Dabei läßt sich kaum eine treffendere Widerlegung ihrer Einbildung finden, hier hätte eine falsche *Prognose* über die zu erwartende Leistung vorgelegen oder es sei einer richtigen nicht Folge geleistet worden. Denn wo sich ihre Urteile über die Befähigung zur höheren Bildung immer ganz beflissen an die staatlich vorgegebenen Quoten halten, da ergeben diese sich gar nicht aus wissenschaftlich erstellten Prognosen über zukünftige Leistungen. Mehr positive »Prognosen« als erwünscht kommen deshalb entsprechend selten vor! Ganz jenseits der recht albernen *erziehungswissenschaftlichen* Frage, inwieweit denn eigentlich aus vergangener Leistung ein Schluß auf zukünftige gezogen werden kann, erklärt die Schulbehörde dies zu einer Frage ihrer *politischen Gewalt*. Wo der Pädagoge sich mit der Frage abquälen mag, ob es der ihm anvertraute Zögling auf dem Gymnasium wohl »packt«, also mit Erfolg das Abitur besteht, da interessiert die Schulpolitiker allein, wie viele Schüler sie zu diesem neuen Rennen zulassen sollen.

Gelegentlich korrigieren sie eine Quote auch noch nachträglich dadurch, daß sie neue Regeln für das Abitur erlassen oder die Studienfachreife an einen bestimmten Abiturnotendurchschnitt knüpfen. Daß sie es nach wie vor auf die relativ Tüchtigsten abgesehen haben, das liegt in der Logik ihres Interesses; und gerade dieser

Umstand liefert ständig das Material, aus dem die Träume von der Zuständigkeit der pädagogischen Diagnostik gestrickt werden.

Allerdings gibt es auch eine schulpolitische Abteilung dieses Streits um die prognostische Eignung von Zeugnissen. Wenn etwa eine Schulbehörde die Frage aufwirft, inwieweit das Abgangs- oder Abschlußzeugnis der einen Schule um eine Eingangsprüfung der nächstfolgenden Bildungseinrichtung ergänzt werden muß, dann läßt sie sich dabei nicht von der Unsicherheit des prognostischen Gehalts eines Abschlußzeugnisses umtreiben; die wäre im übrigen auch durch keine Eingangsprüfung aus der Welt zu schaffen, da das *Resultat* von einem erst anstehenden mehrjährigen Leistungslernen nicht *vor seinem Beginn* zu ermitteln ist. Vielmehr geht es um die Frage, durch welche Verfahren mehr oder andere oder weniger Kinder für bestimmte Schulzweige rekrutiert werden können. Dabei tauchen die bekannten Fraktionen auf, die ihre Rekrutierungsvorstellungen dann in pädagogische Ideologien verpacken: Die eine, die durch zuviel Gymnasiasten das Leistungsprinzip gefährdet sieht, möchte das Übergangszugzeugnis durch einen Eignungstest des Gymnasiums ergänzt wissen, weil erst der zuverlässige Daten über zukünftige Leistung erbringt. Die andere, die in zu wenig Gymnasiasten einen Anschlag auf die Chancengleichheit wittert, hält dagegen und will die Förderstufe einführen, weil sichere Prognosen sich erst bei zwölfjährigen machen lassen. Es eint die Kontrahenten des Streits die Sorge um die *Effektivität der Auslese* jenes Menschenmaterials, mit dem der Veranstalter der höheren Bildung Höheres vorhat.

Ein prinzipieller Einspruch ist hierzulande ohnehin von keiner anderen »hoheitlichen« Seite zu erwarten. Es ist ausgeschlossen, daß das Zeugnis über die ersten Lernjahre als Auskunftsmittel über die Tauglichkeit für die höhere Bildung abgelehnt wird. Denn nichtstaatlich betriebene höhere Bildungsanstalten, die mit ganz eigenem Konzept den staatlichen Konkurrenz machen und die Tüchtigkeitskriterien der staatlichen Grundschule in Zweifel ziehen, sind in diesem Bildungsabschnitt gar nicht erst zugelassen. Die Behörde, die *bescheinigt*, daß die Voraussetzungen für den Besuch einer weiterführenden Schule gegeben sind, und jene Behörde, die über die Anerkennung der Berechtigung *befindet* und das Zeugnis prüft, sitzen bekanntlich unter einem Dach. Hierzulande attestiert sich der staatliche Schulträger selbst, daß es bei der Bewerbung um den Besuch einer höheren Bildungsanstalt mit rechten Dingen zugegangen ist.

Deswegen glaubt er sich selbst unbesehen und erteilt dem von ihm mit dem Berechtigungsschein ausgestatteten Bewerber auch den Zuschlag. Mit solchen Zeugnissen hat man neben dem rechtlichen *Anspruch* zugleich die *Garantie* auf einen Platz in der Höheren Schule. Doch sollte man sich nicht allzusehr an Zeugnisse gewöhnen, in denen der Berechtigungsanspruch und der garantierte Zugang zum anschließenden Karriereschritt zusammenfallen. Denn spätestens dann geht es ganz anders zu, wenn man mit einem solchen Abschlußzeugnis auf den privaten Arbeitsmarkt entlassen wird, der nicht umsonst so heißt.

1.3. Auslese ist Ausschluß:

Der Klassencharakter der demokratischen Staatsschule

Mit der Entscheidung über den Zugang zur höheren Schule wird der Nachwuchs nach zwei Bildungskarrieren sortiert. Die eine, sie verläuft über das Gymnasium,

ist der angehenden Elite vorbehalten. Ab sofort hält der Schulträger es für geboten, den Teil des Nachwuchses, den er für gesellschaftliche Führungsaufgaben ausgewählt hat, in einem separaten Bildungsgang weiter zu unterrichten. In dem will der Staat sicherstellen, daß er aus den Tüchtigsten der vergangenen Lernkonkurrenz eine geistige Elite rekrutieren kann, die alle seine Ansprüche erfüllt. Das heißt umgekehrt, daß der gesamte Rest von jenem Bildungsprogramm, das höhere Bildung verspricht, *ausgeschlossen* ist. Deswegen ist es auch Unsinn, von einer Berechtigung zum Besuch der niederen Bildungsanstalten zu reden. Das staatliche Urteil lautet apodiktisch: Wer sich im bisherigen Bildungsgang nur für dienende gesellschaftliche Funktionen empfohlen hat, der benötigt keine höhere Bildung. Der darf sich in einer der beiden unteren Abteilungen des Bildungswesens um einen Abschluß bemühen.

Man mag vom Lehrplan des Gymnasiums viel, wenig oder – am besten – gar nichts halten, man mag sich sogar einbilden, für Kopfarbeit gar nicht »geschaffen« worden zu sein und es insofern auf der Hauptschule auch gar nicht so schlecht getroffen zu haben. Der staatlich verfügte Ausschluß der Mehrheit des Nachwuchses von dieser Sorte Bildung ist und bleibt ein Skandal von besonderer Güte. Er ist gar nicht darin begründet, daß großen Teilen der deutschen Jugend die »Einführung in wissenschaftliche Methoden«, die Ableitung des Staates aus der Wolfsnatur des Menschen, die Totalitarismustheorie oder der kategorische Imperativ vorenthalten werden. Darauf könnten sie gut und gern verzichten (vgl. Die höhere Bildung). Vielmehr liegt er in der *irreversiblen Verknüpfung dieser Sorte höherer Bildung mit der »Zuteilung von Lebenschancen«* (Schelsky, Schule und Erziehung, 18).

Nur deshalb wird von seiten der Eltern und Schüler diesem Zeugnis durchgängig die bekannte Aufmerksamkeit zuteil. An ihm hängt keine *ideelle Bewertung der Person*, die allenfalls das Selbstbewußtsein tangiert. Keinem Schüler kann es egal sein, was andere, in diesem Fall die Lehrer, von ihm halten. Nicht die Einordnung in das Zensurengefälle für sich kocht die hartgesottensten Schüler weich, sondern die *Verwendung* der hergestellten Rangfolge für *gesellschaftlich gültige* Entscheidungen über zukünftige, an bestimmte Bildungswege geknüpfte »Lebenschancen« durch die Bildungsbehörde. Damit sind dann die ersten entscheidenden Würfel gefallen: Wer zum Gymnasium zugelassen wird, der hat zwar nicht den Marschallstab im Tornister, aber immerhin die erste Hürde auf dem Weg in gesellschaftliche Führungspositionen genommen, in denen sich die »Last der Verantwortung« mit ebenso leichter wie gut dotierter Arbeit paart. Wer von diesem Weg ausgeschlossen wird, der weiß, daß ihm »Chancen« anderer Art offenstehen, die ihn von der Bürde der Verantwortung fürs Allgemeinwohl entlasten, was sich bei ihm in der Regel in ziemlich harter und dafür – gerechterweise – mangelhaft dotierter Arbeit ausdrückt.

Allerdings gilt dies nur unter einer bestimmten Bedingung: Denn an der bestehenden gesellschaftlichen Reichtumsverteilung kommt auch die Schule nicht vorbei; was sie im übrigen auch gar nicht beabsichtigt. Zwar fangen alle Schüler mit *gleichen* schulischen Chancen bei Null an. Doch hängen deswegen noch lange nicht bei allen Schülern auch die »Lebens-Chancen« an der schulischen Bewährung. Ganz auf die Bewährung im Bildungswesen *müssen* diejenigen setzen, die über keine eigenen Reichtumsquellen in Gestalt von Fabriken und Geschäften, Erbhöfen und Grundstücken, Schweizer Konten, Aktienpaketen oder Familienschmuck verfügen.

Wer reich ist, der kann »dumm« bleiben, sprich: in der Schule versagen, ohne deswegen eine Einbuße an »Lebenschancen« erwarten zu müssen. Umgekehrt heißt dies natürlich auch: Wer von Haus aus mit Geld- und Kapitalreichtum gesegnet ist, der tut sich in der Schule leichter, weil er zum einen Familienangehörige mit Zeit und Bildung besitzt, die ihn für die Schule präparieren; und weil er zum anderen in der Lage ist, sich über Privatstunden, Internatsaufenthalt oder andere Formen der erlaubten Schmiere den Zugang zur wissenschaftlichen Ausbildung zu erkaufen.

Darin faßt sich auch der Klassencharakter des demokratischen Bildungswesens zusammen: Nicht durch den Ausschluß der Kinder ganzer Klassen von der Ausbildung, sondern durch den Leistungsvergleich, dem sich unterschiedslos und klassenneutral der gesamte Nachwuchs unterziehen muß, wird der Ausleseprozeß in der Ausbildung vollzogen. Er läßt allen die Möglichkeit des Aufstiegs offen, um ihn einigen zuzugestehen und den meisten zu verwehren. Da bei gleichen Chancen unter ungleichen Bedingungen diejenigen gewinnen, die aus ihren außerschulischen »Anlagen« das Beste machen können, darf es nicht verwundern, daß der Nachwuchs mehrheitlich dort wieder landet, wo er von der Schule abgeholt worden ist.

Dem Nachwuchs der arbeitenden Klassen bleibt nichts anderes übrig, als in der Lernkonkurrenz den Versuch zu unternehmen, »Lebenschancen« zu ergattern. Dabei gilt für ihn die Regel: Wer an der ersten und entscheidenden Hürde der Lernkonkurrenz in die Hauptschule aussortiert wird, dessen Chancen, im Leben jemals auf einen grünen Zweig zu kommen, sind ziemlich gegen Null gesunken. Er lernt folglich nicht, um etwas zu *werden*, sondern er hat gelernt, um etwas *nicht werden zu müssen*. So bekommt er die Gelegenheit, beim Lernen sowohl zu beweisen, wie wenig geeignet er für Positionen der geistigen Elite ist, als auch, daß Ausnahmen die Regel bestätigen.

Anders der Nachwuchs der begüterten Stände. Er darf mit den mitgebrachten Pfunden in der Schule – chancengleich – wuchern, ohne jedoch mit einem Ausschluß vom gesellschaftlichen *Reichtum* rechnen zu müssen, wenn die Schule ihm ein Versagen in der Lernkonkurrenz bescheinigt und ihn gar von *weiterführender Bildung* ausschließt.

2. Wissenschaft und Bildung

Mit der Separierung der Bildungswege ist zugleich über die Teilnahme an *wissenschaftlicher* Bildung entschieden. Wer auf Haupt- und Realschule allgemein weitergebildet wird, dem ist der Weg zum wissenschaftlichen Studium verbaut. Die Staatsschule hat damit über den immer noch größten Teil des gesellschaftlichen Nachwuchses das Urteil gesprochen, daß er sich weder die Ergebnisse des wissenschaftlichen Denkens über Natur und Gesellschaft systematisch anzueignen noch daß er sich am Fortschritt der Wissenschaften zu beteiligen hat. All dies bleibt der angehenden geistigen Elite vorbehalten. Sie bereitet sich mit dem Besuch der höheren Schulen auf die Universität vor. Und nach der wissenschaftlichen Ausbildung, die sie dort verabreicht bekommt, hat sich ein Teil von ihr sogar noch einmal gesondert auf die wissenschaftliche Laufbahn vorzubereiten.

Naturwissenschaft und Kapital

Wenn sich diese Gesellschaft nun zugleich ihrer besonderen wissenschaftlichen Leistungen rühmt, die der Menschheit Segen bringen sollen, sogar eine internationale Konkurrenz um die herausragendsten wissenschaftlichen Spitzenprodukte veranstaltet, ökonomische Theorien sponsert, in denen Wissenschaft als entscheidende gesellschaftliche Produktivkraft vorgestellt wird, die Bedeutung der Wissenschaftsförderung durch eigene Ministerien unterstreicht und überhaupt gern von der Jetztzeit als dem »wissenschaftlichen Zeitalter« redet, dann paßt dies durchaus zu einem Schulsystem, das nur einer Elite den Zugang zur Wissenschaft erlaubt und ist nicht nur blauer Dunst.

Die Behauptung, Wissenschaft würde zum Wohl aller Menschen, zumindest aber der einschlägigen Bürger staatlich gefördert, verträgt sich zwar nicht mit dem strikten Verfahren, eben jene Bürger mehrheitlich vom Wissenschaftsprozeß auszuschließen. Warum muß es ihnen untersagt werden, sich mit Eifer in die (Natur-)Wissenschaften zu stürzen, wenn doch in ihnen nur Segen für sie selbst verborgen liegt? Daß hier ein Hüter des Gemeinwohls seine Bürger in den Genuß der Früchte wissenschaftlichen Forschergeistes bringen möchte, ohne ihnen selbst die dafür nötigsten geistigen Anstrengungen zuzumuten, darf in doppelter Hinsicht als Fabel abgetan werden. Denn erstens verträge sich solche Fürsorglichkeit nicht mit einem Ausschlußverfahren, das regelmäßig zu »Heulen und Zähneklappern« führt; und zweitens kann bekanntlich nur der aus den Elaboraten der Wissenschaft Nutzen ziehen, der sie auch bezahlen kann. Aber genau daran mangelt es dank staatlicher Schulfürsorge mit Sicherheit denen, die als Hauptschüler abgestempelt den mühseligen Weg vom Tellerwäscher zum Millionär einschlagen müssen.

Keine Fabel aber ist das Urteil, daß die kapitalistische Gesellschaft wissenschaftlicher Großverbraucher ist. Die Angewiesenheit auf Resultate – zunächst einmal – von *Naturwissenschaft* und Technik ist ein Charakteristikum dieser Produktionsweise. Damit sind die *Zwecke*, denen naturwissenschaftliche Geisterprodukte dienstbar zu werden haben, ebenso bestimmt wie die gesellschaftliche *Form* ihrer Ermittlung. Wo es allein um die Produktion von Überfluß in abstrakter (Wert-)Form, von Profit also geht, da werden einerseits für die beständige Umwälzung der Produktionsweise die Fortschritte in der Naturerkenntnis in Kapital *umgesetzt*. Da sind deswegen andererseits die Unternehmer an ihrer *Entwicklung* gar nicht in demselben Maße interessiert. Die umfassende Organisation naturwissenschaftlicher Forschung ist nämlich eine kostspielige Angelegenheit, die obendrein ohne jede Garantie für brauchbare Ergebnisse abläuft. Mit Forschung ist kein Geschäft zu machen, nur mit Forschungsergebnissen.

Staatliche Garantie der Wissenschaft

Deshalb finden sich gewichtige Forschungseinrichtungen getrennt von ihren zentralen Anwendungsbereichen. *Staatliche Institute* stellen sicher, daß das Interesse der privaten Hauptabnehmer an Wissenschaft, das sich auf ihre Kapitalisierung richtet, nicht zu kurz kommt.

Sie stehen überdies dafür ein, daß im Bereich der Naturerkenntnis, in welchem es bei allem Fortschritt noch etliches ganz prinzipiell zu ermitteln gilt (»Grundlagenforschung«), auch ohne Behinderung durch die interessierte Frage nach der

Verwendbarkeit für die Entwicklung neuer Produktionsmittel oder -verfahren geforscht werden kann. Gerade der Großverbrauch an Wissenschaft für Produktionsmittel i.w.S., den erstmals die kapitalistische Gesellschaft auf die historische Tagesordnung gesetzt hat, macht es bei den Naturwissenschaften notwendig, ihre Entwicklung ganz ihren eigenen Gesetzen zu überlassen. Wo sich Wissenschaft nämlich dem Diktat ganz spezieller Betriebs- oder Staatsinteressen unterwirft, da gerät neue Technologie nur auf der Grundlage von Erfahrungen in ihren Gesichtspunkten und damit in den Wirkungskreis ihrer praktischen Anwendung. Das unfreie Erkennen der Natur in vorbürgerlichen Epochen blieb denn auch ganz verfangen in den spezifischen Zwecken etwa der Landwirtschaft oder des Kriegswesens. Unverträglich ist dies mit einer Wirtschaftsweise, die in ihrem Streben nach Geldreichtum kein Maß kennt und sich genau dafür der Naturwissenschaft bedient. Nicht selten fällt denn auch der bornierte, auf Rentabilität ausgelegte Nutzen desto größer aus, je *freier* von eben diesem *Anwendungsinteresse* sich die Wissenschaft betätigen kann.

Staatlicher Fürsorge für das Privateigentum ist es überdies zu verdanken, daß es hierzulande eindeutiger Voraussetzungen bedarf, um aus wissenschaftlicher Erkenntnis einen Nutzen zu ziehen. Nur wer über die entsprechenden materiellen Mittel, also über Kapital verfügt, der ist in der Lage, aus einer wissenschaftlichen Erkenntnis, die – beispielsweise – in eine neue arbeitssparende Maschine eingeflossen ist, einen Vorteil zu ziehen. Der fällt dann entsprechend aus, heißt »Rationalisierung« und beschert dem Betrieb neben dem neuen Wunderding einen neuen Produktionsrekord, der nebenbei ganze Belegschaftsteile arbeits- und damit einkommenslos macht. Da die Verteilung dieser Mittel hierzulande erstens als Privateigentum einschlägig entschieden ist und zweitens den Segen der staatlichen Aufsicht hat, ist es keine Frage, daß mit der Wissenschaftsförderung im Kapitalismus zugleich noch einiges mehr gefördert wird: Es dürfen die Inhaber von Herrschaft und unter ihrem Schutz die Besitzer von Produktions- und Finanzmitteln über Entwicklung und Anwendung von Wissenschaft entscheiden. Gerade weil es keine Frage von richtiger Naturerkenntnis ist, ob sie zum Bau eines Atommeilers, zu seinem Abbau oder zu seiner Verhinderung eingesetzt wird, ob sie als produktivitätssteigerndes Verfahren zur Verkürzung oder Verlängerung des Arbeitstages nützlich ist, wird auf die staatliche Pflege der Wissenschaft ein so großer Wert gelegt.

Wissenschaft als Herrschaftsmittel

So kommt mit Hilfe der Kopfarbeiter der gesellschaftliche Fortschritt voran und damit auch der gesellschaftliche *Gegensatz*, dem die Wissenschaft dient. Da bekommen Wissenschaftler die Rheinverseuchung ebenso in den Griff, wie sie alles daran setzen, auch die Volksseuchen in gesellschaftlich erträglichen Grenzen zu halten. Da erfinden gelehrte Damen und Herren und ihre Techniker manch' schöne Teflonpfanne, die dann merkwürdigerweise als Raketenbausatz bei dem Bemühen Verwendung findet, alle zu »Unrechtsregimen« erklärten Staatsgewalten auf der Welt, die sich einfach nicht freiwillig westlicher Lebens- und Geschäftsart anschließen wollen, einzudämmen.

Und auch die Geisteswissenschaftler schließen sich diesem »freiheitlichen« Gebrauch ihres Kopfes an. Unmittelbar nützlich sind sie dort, wo sie gar nicht Wissen-

schaft, sondern Technik der Rechts- oder Bilanzenpflege sind. Aber auch die anderen Geistes- oder Kulturwissenschaften möchten da nicht zurückstehen. Sie überbieten sich darin, die besten Argumente zur Verteidigung von »Frieden und Freiheit«, von »Menschenrechten« und Marktwirtschaft zu erfinden und sie in eine Form zu bringen, die es erlaubt, sie schulstufengemäß zu vermitteln.⁷

»Freiheit der Wissenschaft«

Daß der Staat sorgsam die »Freiheit der Wissenschaft« hütet, macht damit gleich in mehrfacher Hinsicht Sinn. Wenn die Untersuchung aller natürlichen Phänomene unter staatlicher Aufsicht steht, dann ist damit der Schutz vor dem Zugriff durch irgendwelche partikularen gesellschaftlichen Interessen gewährleistet. Und genau dadurch ist garantiert, daß Wissenschaft allein als Mittel für staatlich kontrollierte und begutachtete Zwecke zur Verfügung steht.

So organisiert er den Zugang zur Wissenschaft denn auch als Beruf. Ein Mensch kann sich die gründliche Befassung mit ihr folglich nur leisten, wenn ihn irgend jemand dafür bezahlt: Das sind allein die favorisierten Nutznießer; in der Regel ebenfalls der Staat. Der sucht sich »seine Leute« nach ausgiebigen Tests aus, deren zweiter die Absolvierung der höheren Schule ist, befreit sie von körperlicher Arbeit und traut ihnen zu, daß sie das Kleinod der »Freiheit der Wissenschaft« nicht mißbrauchen. Diese läßt sich also gar nicht mißverstehen als staatliche Garantie einer Sphäre, in der jeder sich nach eigenem theoretischen Interesse tummeln und nach eigenem praktischen Interesse bedienen kann.

Wenn der Staat die freie Wissenschaft garantiert, dann bedient er also ein Erfordernis der kapitalistischen Produktionsweise, um deren Erhalt es ihm geht. Und deswegen ist die Förderung der Forschung auch nicht mit einem Interesse an Wahrheit und allgemeiner Wohlfahrt zu verwechseln. Der Staat sponsort die Wissenschaften, indem er sie per Bildung der Verfügung der Gesamtheit seiner Bürger gerade entzieht und es zur Aufgabe einer geistigen Elite macht, ihre Entwicklung und Anwendung berufsmäßig zu betreiben. Umgekehrt dürfen sich die von der wissenschaftlichen Bildung ausgeschlossenen Massen verdient darum machen, daß der kapitalistische Effekt der verwissenschaftlichten Produktion eintritt. Sie haben zu *arbeiten*, so wie es der rentable Einsatz von Maschine und Automat gebieten: dem Tempo folgend, das der Betrieb dem Stück vergegenständlichter Kopfarbeit einprogrammiert hat; dies solange, wie die kostbare Maschine an ihrer Amortisation arbeitet; die Wirkungen des Arbeitsplatzes aushaltend, die ebenfalls nach Rentabilitätskalkulationen behandelt werden. Und deshalb arbeiten sie manchmal gerade nicht. Dann nämlich, wenn sie dank des Pioniergeistes der Wissenschaft überflüssig oder nicht mehr einsatzfähig gemacht wurden. Es sage also niemand, den Absolventen der Hauptschulen würde die Wissenschaft vorenthalten!

3. Das dreigliedrige Schulsystem

3.1. Das Gymnasium: Die Schule für die Gewinner

Das gesellschaftliche Wissen, das laufend in speziellen Institutionen wie Universitäten usw. entwickelt wird und zu seiner Weiterentwicklung den Wissenschaftler-

nachwuchs benötigt, muß seinen Weg in die berufenen Köpfe finden, damit aus seiner Anwendung auch der gewünschte Nutzen gezogen werden kann: als Dienst an der Wissenschaft und als ihre Anwendung in Ökonomie und Gesellschaft.

Die höhere Bildung hat in den sieben Jahren, die nach der Orientierungsstufe bis zum Abitur zu absolvieren sind, nach der erfolgreichen Bewährung für den Eintritt in die Elitebildung die geistigen Voraussetzungen für die Bewährung in der Elite zu schaffen. Selbst funktionelles Glied der herrschenden Klasse zu sein, auch wenn man ihr vielleicht weder der eigenen Herkunft noch der Verfügung über Reichtum nach angehört, schließt eine spezielle Ausstattung mit Wissen und ein spezielles Selbstbewußtsein ein. Da höhere Bildung Vorbereitung auf eine Tätigkeit als Kopfarbeiter ist, bedürfen die zukünftigen Eleven für den gehobenen Staatsdienst und die mit »Verantwortung« angereicherten Dienste in den Betrieben der wissenschaftlichen Ausbildung. Die höhere Bildung macht deswegen mit Methoden und Resultaten der Wissenschaft vertraut. Sie stellt damit immer zugleich eine Wissenschaftspropädeutik dar, mittels derer über die Studientauglichkeit entschieden wird.

Bildung in und über Wissen und Macht

Wer auf diversen Funktionen der Kopfarbeit vorbereitet wird, der muß im Bereich von Wissen und Indoktrination frühzeitig den Beweis erbringen, zu Eigenständigkeit im gewünschten Denken in der Lage zu sein.

Zum gewünschten Denken gehört das mit Argumenten ausgestattete *Selbstbewußtsein* der Elite. Das gültige Verhältnis von Wissen und Macht muß ganz in die private Ausstattung verlegt werden. Daß mit der entschiedenen Machtfrage zugleich darüber entschieden ist, daß das Wissen als Mittel des gesellschaftlichen Fortkommens keineswegs allen zur Verfügung stehen darf, soll dann etwa dem Parteivordenker Biedenkopf wie folgt nachgedacht werden:

»Die Fähigkeit, Menschen zu führen, ist nicht jedem gegeben. Ziele für die organisierte Gemeinschaft zu formulieren, Mittel und Wege ausfindig zu machen, um diese Ziele zu erreichen, ist eine besondere Befähigung.« (nach MSZ 4/87, 42)

Zur Entwicklung der nötigen Eigenständigkeit im Denken gehört, daß die Einverleibung des gewünschten Stoffes immer mehr als selbstbestimmte freie Meinungsbildung (dialektischer Besinnungsaufsatz) geschieht oder in Formen, die schon ganz der Sphäre der Wissenschaft entnommen sind (Referat, Protokoll, Lernen nach Wahl in Fachgruppen usw.). Die dafür taugliche Stellung zur Wissenschaft, daß sie letztlich noch schwer an der Wahrheitsfrage arbeite und es gar nicht sicher sei, ob sie sie jemals lösen wird, steht gerade denen besonders gut zu Gesicht, die von Wissenschaft nichts abhängig machen, aber der Abhängigkeit der Wissenschaft von der staatlichen Alimentierung ihren gehobenen Lebensstandard verdanken.

So geschieht die Vorbereitung auf die »Freiheit der Wissenschaft« nach Lehrplan. Sichergestellt werden muß, daß der zu besonderem Kopfgebrauch Auserwählte die Freiheit in Lehre und Forschung nicht mißbraucht, sondern sie ganz in den gehobenen Dienst stellt. Dafür muß die »Freiheit der Lehre« im Schulunterricht ganz den staatlichen Richtlinien geopfert werden. Daß dieser Widerspruch, der keiner der Ideologie ist, den Lehrern nicht unerträglich aufstößt, hat seinen Grund darin, daß das Verhältnis von Einschränkung und Gewährung von geistiger Freiheit funktioniert: Wer mehr als fünfzehn Jahre lang im staatlichen Ausbildungswesen