

Zu der verheerenden Rolle des Gymnasiums im deutschen Schulwesen Teil II

von Rolf Jüngermann

Das Gymnasiale Pädagogische Qualifikationsproblem

Der Gymnasiale Habitus ist des weiteren geprägt durch das Auseinanderklaffen der fachlichen Qualifikation und der pädagogischen Qualifikation (NICHT: des pädagogische Engagements!) der LehrerInnen am Gymnasium. Ich gestatte mir dieses Urteil u.a. auf dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen, als ich nach 15 Jahren Tätigkeit am Gymnasium an eine Gesamtschule (mit einer damals wirklich heterogenen Schülerpopulation) wechselte. Eine offensichtlich unzureichende pädagogisch-praktische Aus- und Fortbildung, die teilweise Unkenntnis des einfachsten pädagogischen Handwerkszeugs, die klassisch gymnasialen Unterrichtsgewohnheiten und Umgangsformen mit SchülerInnen, mein ganzer Gymnasialer Habitus führten sehr bald zu einer Lage, wo ich nur noch mit intensiver Unterstützung und Beratung durch die KollegInnen (ehemalige) Haupt- und GrundschullehrInnen (die ja nun mit mir im gleichen Lehrerzimmer saßen) die Situation meistern konnte - sowie mit wohlwollender Hilfe einer zunehmenden Schar von SchülerInnen, als diese sich hinreichend sicher waren, dass auf meiner Seite genügend "Guter Wille" vorhanden war. Bis dann nach einigen Monaten die wichtigsten Lektionen gelernt waren und der pädagogische Nachhilfeunterricht zu einem für alle Seiten fruchtbaren Austausch ausgebaut werden konnte.

Auch an anderer Stelle finden sich Hinweise, die deutlich machen, dass das Problem nicht ganz unbekannt ist, so bei Hanna Kiper, wenn sie schreibt: „Dagegen scheinen Ansätze, die auf die Befähigung der Lehrkräfte zielen, mit Heterogenität umzugehen, sinnvoll und notwendig zu sein.“ (Kiper 2005, S. 303) und: „Dann könnte es sich nämlich erweisen, dass die zunächst benannten Qualitäten sich nicht als Erfolg der Unterrichtsarbeit sondern als Resultat des Gewinnens der sozial richtig gewählten Schülerschaft erweisen.“ (ebd. S. 305) Und PISA 2000 lieferte - eher am Rande und nur auf das Fach Deutsch bezogen - ein in diesem Zusammenhang bemerkenswertes Ergebnis: „Eine Unterstützung durch die Lehrkräfte nehmen die Gymnasiasten signifikant seltener wahr als die Schülerinnen und Schüler aller anderen Schulformen.“ (Baumert 2001, S. 496).

Es darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass neben dem allgemeinen auch noch so etwas wie ein spezielles Gymnasiales Pädagogisches Qualifikationsproblem existiert. Damit sind jene allseits gefürchteten - gelegentlichen oder ständig wiederkehrenden - überdurchschnittlich groben individuellen pädagogischen Fehlleistungen einzelner GymnasiallehrerInnen gemeint sind, die unter aller Augen - manchmal ein ganzes Berufsleben lang - einen unermesslichen pädagogischen Flur-

schaden anrichten und die in der Grauzone des Gymnasialen Habitus durchaus ihren Platz finden, während sie anderswo in der Regel schon bald zum kompletten beruflichen Scheitern führen würden.

Es ist hier nicht der Platz, darüber zu streiten, inwieweit der Fortbestand des Gymnasialen Pädagogischen Qualifikationsproblems womöglich höheren Orts durchaus mit Wohlwollen akzeptiert wird. Erkennbar ist immerhin, dass das bekannte Phänomen des amor fati (das Sich-Abfinden und schließlich sogar Liebgewinnen von objektiv unangenehmen Lebensumständen zur Entlastung der eigenen Psyche) im Hinblick auf das Gymnasium bewusst gepflegt und unterstützt wird, nicht selten sogar in der Form einer öffentlichen romantisch-nostalgischen Verklärung des Problems, damit sich auch dieser Mechanismus sozialer Selektion im Gesamtrahmen des Gymnasialen Habitus möglichst ungestört entfalten kann.



©Foto: pan / www.pixelio.de

Die Sprachbarriere

Die Institution Gymnasium hat die dort tätigen LehrerInnen tiefer geprägt, als es irgend eine andere Institution mit ihren Beschäftigten vermag, sind diese doch ein über 9 Jahre selbst erzogenes, geprüftes und akzeptiertes Produkt gerade jenes Systems, an dem sie nun tätig sind, haben bis auf die Jahre an der Hochschule meist ihr ganzes Leben ab dem 10. Lebensjahr dort zugebracht. Das hat weitreichende Konsequenzen - darunter die, dass hier geradezu ideale Bedingungen für die ständige unkritische Selbstperpetuierung (auf maximale Dauer angelegte Selbsterhaltung) des Systems vorliegen. Aber auch ein deutlicher Mangel an kritischer Distanz zum eigenen Sprachgebrauch und Sprachniveau hat hier seinen Ursprung. Das Bewusstsein für das ganze Ausmaß der Verständnisprobleme von SchülerInnen mit „restringiertem Code“ und der Wille und die Fähigkeit, damit angemessen umzugehen, sind oft kaum oder gar nicht vorhanden - mit gravierenden negativen Rück-

wirkungen auf die Unterrichtserfolge bei Kindern aus mehr oder weniger bildungsfernen Elternhäusern, die bekanntlich nicht nur den „elaborierten Code“ der LehrerInnen nicht selbst aktiv benutzen können, sondern auch mit dem passiven Verständnis desselben große Probleme haben bzw. glatt daran scheitern, für die der Unterricht am Gymnasium im Grunde in einer Fremdsprache erfolgt. (Dieses Thema wird hier aus Platzgründen nicht weiter vertieft, war es doch in den letzten Jahrzehnten Gegenstand umfangreicher Forschungen und Diskussionen und ist als weithin bekannt anzunehmen. Eine neuere Darstellung (Kaesler 2005) bietet zugleich auch eine umfassende Darstellung der bisherigen Positionen.)

Die schichtenspezifische Wirksamkeit des Gymnasialen Habitus

. . . liegt auf der Hand. Er trifft zwar nicht ausschließlich, aber doch mit besonderer Härte vor allem jene SchülerInnen, denen er auf Grund ihres sozialen Hintergrundes als etwas völlig Fremdes gegenüber tritt. Mag die eine oder andere Komponente im Einzelfall durchaus auch GymnasialschülerInnen aus anderen Schichten und Klassen in der vollen Entfaltung ihres Leistungspotenzials behindern, so trifft doch die Kumulation mehr oder weniger aller Komponenten vor allem die Kinder bildungsferner Schichten, insbesondere die Kinder der "A-Klasse" (s.o.). Damit wird deutlich, dass es sich hier um ein gewolltes Verfahren zur Durchsetzung von Klasseninteressen handelt.

Eine chronische pädagogische Beziehungskrise, die sich in wachsender Schulunlust und oft auch in einem weitgehenden Verstummen dieser Kinder im Unterricht manifestiert, ist die Folge und ist mit den zur Verfügung stehenden Mitteln („Er müsste sich mehr am Unterricht beteiligen.“) nicht zu lösen. Die Folgen werden allein dem Kind aufgebürdet. Aus einem Verständigungsproblem wird unter der Hand ein Leistungsproblem, aus einem sozialen und politischen Problem wird ein individuelles: ein Begabungsproblem. Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, dass gymnasiale Begabungsideologie, Leistungs- und Elitedenken vor allem auf Blindheit gegenüber der sozialen Ungleichheit der Bil-



©Foto: Rainer Sturm / www.pixelio.de

dungschancen beruhen, dass sie in einem naiven Spontanverständnis wurzeln, das die Institution Gymnasium so versteht, wie sie verstanden werden will.

Und zu der negativen Selektion als Entsorgungsverhalten gegenüber SchülerInnen ohne Stallgeruch gesellt sich dann auch noch die positive Selektion. SchülerInnen mit dem „richtigen“ sozialen Hintergrund, mit dem „richtigen Auftreten“, die jener klammheimlichen Idealfigur eines deutschen Gymnasialschülers - dem „kultivierte(n) Sohn aus gutem Hause, der sein Wissen mühelos erworben hat und, seines Heute und Morgen gewiss, mit distanzierter Eleganz auftreten und das Risiko der Virtuosität eingehen kann“ (Bourdieu / Passeron 1993, S. 42) - nahe kommen, werden mehr oder weniger offen und bewusst versorgt - mit Zuspruch, verständnisvollem Umgang, Insiderwissen, guten Tipps und guten Noten.

(Zugleich darf in diesem Zusammenhang allerdings auch die Tatsache nicht übersehen werden, dass das deutlich höhere geistige Anregungspotenzial, das von der Schülerschaft eines Gymnasiums ausgeht, die genannten Benachteiligungen ein Stück weit aufzuwiegen vermag, dies natürlich nur was die kognitive Seite angeht und auch nur bei den SchülerInnen, die den psychischen Druck eines jahrelangen Daseins als Aschenputtel und Underdog einigermaßen auszuhalten vermögen, ohne allzu große psychische Schäden davonzutragen. Das bestätigen auch die - im deutschen „Bericht PISA 2000“ (Baumert 2001) unterschlagenen - Aussagen (s.u.) des internationalen „Report PISA 2000“ (OECD 2001) zu den Auswirkungen der „kombinierte(n) Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds der Gesamtheit der Schülerschaft einer Schule“ (OECD 2001, S. 237 ff; S. 252).)

Es ist sicher zutreffend, dass der Gymnasiale Habitus nicht ausschließlich an Gymnasien zu Hause ist. Die eine oder andere Komponente - wie z.B. den Frontalunterricht - wird man durchaus auch an anderen Schulen vorfinden. Das Gymnasium jedoch ist der Ort, wo dieses ganze Ensemble schulischer Verhältnisse zum Wesen einer fest gefügten Institution gemacht wurde, bewusst und gezielt als strukturelle Gewalt der Funktionsweise einer eigenen Schulform installiert ist, als Medium sozialer Selektion über viele Generationen weiterentwickelt, den Zeitläufen angepasst und bis heute verbissen verteidigt wird.

Umso wichtiger ist es, dass nicht wenige GymnasiallehrerInnen (durchaus unterschiedlicher politischer Couleur) diese Verhältnisse durchschauen und mißbilligen, bemüht sind, sich den objektiven Zwängen ein Stück weit zu entziehen, sie wo immer möglich zu unterlaufen, ihren besonderen Ehrgeiz in die Förderung der noch nicht "bereinigten" Aschenputtel, Underdogs und ProblemschülerInnen setzen. Und es gibt sicherlich nicht wenige Gymnasien, wo diese Kräfte einen bedeutenden Anteil des Kollegiums ausmachen. Zwar können die Schulen und die dort tätigen LehrerInnen auf Dauer nicht gerechter sein, als die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse und die daraus erwachsenen rechtlichen Regelungen es erlauben, jedoch macht es einen entscheidenden Unter-

schied, ob man sich den herrschenden Gewaltverhältnissen widerstandslos fügt, womöglich gar zu deren Apologeten und Ideologen wird, oder aber diese radikal kritisiert und bekämpft, auch wenn man im beruflichen Leben daran gefesselt bleibt.

Gymnasium mit zunehmenden Problemen

Der in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich zunehmende Druck, ständig wachsende Abiturientenzahlen hervorzubringen, stellt das Gymnasium mehr und mehr vor Probleme grundsätzlicher Art. Bisher hat man sich damit beholfen, die Aufnahme- und Auslesepraxis insbesondere gegenüber Kindern aus den Mittelschichten und punktuell auch gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund deutlich abzumildern - zum Entsetzen vieler Anhänger der reinen gymnasialen Lehre - was dazu geführt hat, dass sich die Zusammensetzung der Schülerpopulation gewandelt hat, ein Stück weit heterogener und damit anspruchsvoller geworden ist - „sich verschlechtert hat“ in der Umgangssprache des Gymnasiums. Unter gymnasialen Verhältnissen muss eine solche Entwicklung zwangsläufig das Leistungsniveau gefährden und die Hoffnung, durch die Übernahme von einigen Versatzstücken aus der Reform- und Gesamtschulpädagogik werde man mit der sich öffnenden Schere zwischen Quantität und Qualität schon irgendwie fertig werden, hat getrogen. Der Gymnasiale Habitus lässt sich nicht mit ein paar Reförmchen oder Fortbildungsmaßnahmen neutralisieren oder einfach per Beschluss außer Kraft setzen. Dazu ist er historisch, politisch und mental zu tief verwurzelt, rechtlich zu stark festgeklopft und, da es sich - jenseits aller ideologischen Verklärung - im Grunde um nichts anderes als eine Reihe von pädagogischen, didaktischen, curricularen und anderen Defiziten handelt, nicht so ohne weiteres aus der Welt zu schaffen.

Es mehren sich die Anzeichen dafür, dass das Gymnasium mit dem Spagat zwischen seinem traditionellen Habitus und dem Zwang zur Produktion von immer mehr Abiturienten früher oder später



©Foto: Ernst Rose / www.pixelio.de

in eine unhaltbare Lage geraten könnte, weil dieses Ziel mit der ihm wesenseigenen sozialen Selektivität schlicht nicht erreichbar ist. Denn zur Entfaltung von mehr Quantität und zugleich auch von mehr Qualität bedarf es offensichtlich eines integrativen, auf individuelle Förderung angelegten pädagogischen Habitus, der individuelles Profil und Schwerpunktsetzung der SchülerInnen akzeptiert und ermöglicht und der mit sozialer Selektion, mit Aussonderung und „Entsorgungsmentalität“ (Fend, S. 15 ff) nicht zusammengeht. Das Gymnasium als Volksgymnasium ist ein Widerspruch in sich. Das Volksgymnasium kann nur die vom Gymnasialen Habitus befreite Eine Schule für Alle sein.

Deutsche Mentalität oder Klassenkampf

Die Verbissenheit, mit der der Mainstream der deutschen Bourgeoisie am Gymnasium und damit am historisch überholten gegliederten Schulwesen mit seiner sozialen Apartheid und schulischen Ghettobildung festhält, weil man meint, das deutsche Schulwesen auch in Zukunft nach den Regeln eines Selektionssystems organisieren zu müssen, ist angesichts der national und international in-zwischen vorliegenden pädagogischen Erkenntnisse und bildungspolitischen Erfahrungen womöglich nicht mehr allein rational und politisch zu erklären. Auch wenn man Goldhagen in seiner biologistischen Interpretation einer angeblichen deutschen Volksseele (Goldhagen 1996) nicht folgen will, so drängt sich doch gelegentlich der Eindruck auf, als sei der Kern der deutschen Bourgeoisie von einer tief verwurzelten Selektionsmentalität geprägt, einem anscheinend unbezwingbaren Hang zum Niedermachen von sozial Benachteiligten, der sich in der Schulpolitik noch immer relativ ungestört entfalten kann und seinen traurigen Höhepunkt findet in dem demütigenden und entmotivierenden Selektionsprozess von Grundschulkindern. Es macht nachdenklich, dass ausgerechnet Deutschland so ziemlich das letzte Land ist, das den Ungeist der Selektion weiterhin zum prägenden Grundzug seines Schulwesens macht, selbst noch zu einem Zeitpunkt, wo seine empirischen Grundlagen von Studie zu Studie weiter schwinden, wo dieses Thema in den Ländern rund um uns herum längst abgehakt und höchstens noch von historischem Interesse ist.

Im Kern geht es bei dem Kampf gegen die Eine Schule für Alle und für den Erhalt des Gymnasiums aber natürlich nicht um Psychologie, sondern um Politik, nicht um „typisch deutsche“ Befindlichkeiten und Mentalitäten, nicht um schlechte alte schulpolitische Gewohnheiten und Traditionslinien und auch nicht um Handlungstheorien, Rollentheorien, milieubedingte Probleme oder „rational choice“, sondern um die kalte und rücksichtslose Durchsetzung von schichtenspezifischen Interessen, um „class strategy“ (Ball), um Klassenkampf. Der Kampf um den erfolgreichen Einstieg des eigenen Nachwuchses in die Gymnasial-, Universitäts- und berufliche Laufbahn



©Foto: Dieter Schütz / www.pixelio.de

wird angesichts des Tsunami von Zertifikaten, den die letzten Jahrzehnte Bildungsreform hervorgebracht haben, seitens der Bourgeoisie mit aller Härte geführt.

Das zeigt sich zum ersten in der bereits erwähnten, gut belegten massiven und gezielten Benachteiligung gerade auch leistungsstarker SchülerInnen beim Übergang zum Gymnasium, sollten diese das Pech haben, nicht zugleich auch den Stallgeruch, den Habitus des Bürgertums auszustrahlen. „Schließlich stellen (diese Kinder) für die Abkömmlinge der Bourgeoisie eine erschreckende Konkurrenz in allen Domänen dar, in denen es um schulische Kompetenz im strengen Sinne geht.“ (Bourdieu 1993, S. 163)

Das zeigten zum zweiten die Reaktionen auf die Ergebnisse von PISA-2000. Als der deutschen Bourgeoisie bei der Rezeption der PISA-Ergebnisse zum ersten Mal dämmerte, dass das gegliederte Schulwesen eben nicht nur den Kindern aus bildungsfernen Schichten und vor allem den Kindern der „A-Klasse“ (s.o.) nicht wieder gut zu machenden Schaden zufügt - das war allen Beteiligten sowieso schon immer klar und entsprach ja gerade ihren Absichten - sondern möglicherweise auch die Entwicklung des eigenen Nachwuchses eher negativ beeinflusst, da machte sich zum ersten Mal wirklich Unsicherheit breit, da fragten auch viele bis dahin im Glauben feste Gymnasialeltern zum ersten Male besorgt nach, ob denn nicht vielleicht doch etwas dran sein könnte an der Idee der Einen Schule für Alle. Fürs erste ist es den gymnasialen Hardlinern noch einmal gelungen, die Un-



©Foto: S. Hofschlaeger / www.pixelio.de

ruhe in den eigenen Reihen weitgehend aufzufangen und durch eine Flucht nach rückwärts über eine verschärfte Profilierung des Gymnasiums eigenen Reformeifer zu simulieren. (Vermutlich hofft man, durch Homogenisierung der gymnasialen Schülerpopulation und Verbesserung der Begabtenförderung (siehe Heller 2003, S. 227 f) mittelfristig soviel Boden gut machen zu können, dass wenigstens diese Leistungsgruppe bei den nächsten internationalen Tests wieder in Spitzenpositionen vorstößt.)

De facto ist das rechte Lager aber bereits gespalten. Die Zahl der Nachdenklichen ist im Wachsen begriffen. Institutionen wie die Bertelsmann Stiftung, die Arbeitgeberverbände mehrerer Bundesländer, Vorsitzende von Handwerkskammern, der Chef des Münchner IFO-Instituts, die Schweizer prognos AG, ja sogar ein Mann wie Lothar Späth rücken inzwischen in aller Öffentlichkeit vom Grundsatz des gegliederten Schulwesens ab, können sich offenbar modernere, weniger offen brachiale und international leichter vertretbare Wege der sozialen Selektion im Bildungswesen vorstel-

len. Damit würde das deutsche System dann auch besser in das OECD-Konzept passen, das darauf angelegt ist, die Selektion zu entzerren und weitgehend auf ein deutlich höheres Lebensalter zu verschieben, um dann den Vorteil zu haben, unter einem relativen Überangebot von gut ausgebildeten Kräften auswählen zu können. Die vor allem an den Hochschulen entstehenden Mehrkosten wird man zu privatisieren bestrebt sein, ein Vorhaben, dessen Beginn wir gerade erleben. Auch andere aktuelle Entwicklungen im Hochschulbereich, die die Fortsetzung der sozialen Selektion in anderer Form gewährleisten, wie z.B. die zunehmende Hierarchisierung der Hochschulen, Ausweitung des Numerus clausus, die Einrichtung von intelligent getarnten Sackgassen auf der Ebene der Bachelor-Abschlüsse und ähnliche Maßnahmen sind geeignet, der deutschen Bourgeoisie ein Umdenken in Sachen gegliedertes Schulwesen zu erleichtern. Für das Gymnasium könnte - eher als mancher heute glauben mag - hinter diesem Fächer von Wortmeldungen, Positionsänderungen und Entwicklungen am Ende die Existenzfrage auftauchen, denn Bertelsmann & Co pflegen nicht zu spaßen, werden sich auch an dieser Stelle nicht scheuen, heilige und bisher für unantastbar gehaltene Kühe zu schlachten, wenn sie es denn für richtig halten, zumal man die verbleibenden unbeirrbareren Gymnasialen relativ leicht durch einen Ausbau des Privatschulsektors wird besänftigen können.

PISA 2000 brachte übrigens auch noch etwas anderes ans Licht. Wer genau hinsah, dem wurde bei der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA-2000 in peinlicher Deutlichkeit demonstriert, wie fest die Zunft der deutschen Bildungsforscher - darunter auch so mancher mit gewerkschaftsnahen Positionen - sich auf das gegliederte Schulwesen hatte einschwören lassen und wie weit sie damals mitzugehen bereit waren, wenn es um den Erhalt des gegliederten Schulwesens ging:

Exkurs: Erstaunliches bei der deutschen PISA-Rezeption

Der vom Deutschen PISA-Konsortium herausgegebene "Bericht PISA 2000" (Baumert 2001), der von der Öffentlichkeit leider bis heute als deutsche Fassung des Internationalen PISA-Report (OECD 2001) (miss-)verstanden wird, unterscheidet sich ausgerechnet in der für Deutschland zentralen Frage der Rolle des gegliederten Schulwesens deutlich von den Aussagen des Internationalen PISA-Report (OECD 2001) (dessen deutsche Übersetzung erst viel später als der PISA-Bericht des Deutschen PISA-Konsortiums im Buchhandel erhältlich war). Der Internationale PISA-Report stellt in einer für einen wissenschaftlichen Bericht bemerkenswert klaren Form ausdrücklich einen deutlichen Zusammenhang her zwischen der gegliederten deutschen Schulstruktur der Sekundarstufe I und der verheerenden sozialen Ungerechtigkeit des deutschen Schulwesens (OECD 2001, Abbildung und Text S. 237 ff; S. 252). Es wird aufgezeigt und formuliert, dass die Chancenungleichheit in Deutschland weniger auf das soziale Umfeld in der Familie des einzelnen Schülers an sich als vielmehr auf die Tatsache des frühen Ausgliederns hinein in „die kombinierte Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds der Gesamtheit der Schülerschaft einer Schule“ zurückzuführen ist. Dass also die Ungleichheit durch das gegliederte Schulwesen zum überwiegenden Teil überhaupt erst geschaffen - mindestens aber entscheidend verstärkt wird. Diese Aussage wird im Internationalen Report PISA-2000 ausdrücklich zu einer der wichtigsten des ganzen Berichts erklärt.

Im Deutschen „Bericht PISA 2000“ (Baumert 2001) hingegen - und in den öffentlichen Stellungnahmen der Mitglieder des Deutschen PISA-Konsortiums (Baumert, Heid, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele Schneider, Tillmann, Weiß unter der Federführung des MPIB Berlin) und des PISA-Beirats der KMK (Benner, Helmke, Fend, Tenorth, Pekrun, Klemm, Heller) - wurden diese klaren Aussagen des Internationalen Report PISA-2000 (OECD 2001) schlicht unterschlagen, und zwar ohne auf die Tatsache der gezielten Auslassungen in angemessener Form aufmerksam zu machen. Dass man diese aber durchaus zur Kenntnis genommen hatte, ihnen sogar ein großes Gewicht zugemessen hatte, wird indirekt dadurch belegt, dass im Deutschen „Bericht PISA 2000“ gleich an mehreren Stellen eine breite inhaltliche Gegenargumentation in Stellung gebracht wird (Baumert 2001, u.a. S. 410 f + 466 f), allerdings ohne erkennbaren Hinweis auf den Bezugspunkt.



©Foto: Bärbel Jobst / www.pixelio.de

Erst viel später gelang es im Ergebnis von zähen Auseinandersetzungen dann doch, die „Strukturfrage“ auch in Deutschland auf die Tagesordnung der öffentlichen PISA-Diskussion zu setzen. Und so ist inzwischen zwar immer noch zu verzeichnen, dass die Diskussion oft genug hinter dem in PISA-International erreichten Stand zurückbleibt und sich beschränkt auf die eher vordergründige Verknüpfung von Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg, die durch PISA-2000 belegte entscheidende Rolle des gegliederten Schulwesens aber übersieht: „Zwar gilt als unhintergebar, dass das Bildungswesen eine große Bedeutung bei der Produktion und Reproduktion von sozialer Ungleichheit hat. Inwiefern die entsprechenden Mechanismen jedoch im Bildungswesen institutionalisiert sind und den organisatorischen Aufbau und Ablauf beispielsweise von Schulen und Hochschulen durchziehen, wurde bisher kaum explizit untersucht.“ (Berger 2005, S. 14) Doch es mehren sich die Stimmen, die klar und nachdrücklich auf diesen Zusammenhang verweisen: „Seit PISA wissen wir auch, dass sich zwischen „statistischen Zwillingen“ gleicher Intelligenz, gleicher Kompetenz und gleicher sozialer Herkunft (Hervorhebung durch Verf.) im Alter von 15 Jahren eine Lerndifferenz

von ungefähr eineinhalb Jahren entwickelt, wenn ein Kind zum Gymnasium geht, das andere eine Hauptschule besucht. Unsere Schulen vernachlässigen qua System ausgerechnet diejenigen doppelt, die durch ihre soziale Herkunft bereits benachteiligt sind.“ (Demmer 2006, S. 8)

Zurück zum Klassencharakter der Schulstrukturfrage: Er zeigt sich zum dritten - eher indirekt - auf eine Weise, auf die Anne Ratzki kürzlich in ihrer Antrittsvorlesung aufmerksam machte: Integration und Abbau von Homogenität in den Schulen wird durchaus nicht - wie man glauben könnte - in jedem Falle als unüberwindliches Problem empfunden, hat es doch auch in Deutschland seit 1950 Entwicklungen gegeben, die absichtlich und im Wissen um die Schwierigkeit der Aufgabe mehr Heterogenität hergestellt haben: die Heterogenität nach Geschlecht sowie die Integration von Behinderten und Nicht-Behinderten. „Sollte die Erklärung für den Erfolg der Integrationsklassen darin liegen, dass bei der Integration Behinderter die soziale Schicht keine Rolle spielt, anders als bei der Gesamtschule, der man oft einen allzu großen Anteil an „potentiellen Hauptschülern“ vorwirft? Könnte es einen heimlichen Lehrplan unseres Schulsystems geben, der die Reproduktion sozialer Ungleichheit fördert?“ (Ratzki 2005, S. 3)

Was tun?


Absehbar ist, dass das Gymnasium in Deutschland nicht schon morgen oder übermorgen in der Einen Schule für Alle aufgehen wird. Es stellt sich also die Frage: Gibt es mögliche Zwischen- und Übergangslösungen, eine „kleine Reform“ , etwa in Form eines zweigliedrigen Schulwesens, wie die GEW sie neuerdings wieder ins Auge zu fassen scheint (Demmer 2006, S. 8)? Vielleicht ein Volksgymnasium als zweite Schulform neben dem weiter bestehenden traditionellen Gymnasium? Die Frage kann hier nicht im einzelnen diskutiert werden, aber zweierlei kann festgehalten werden:

Zwischenschritte oder Übergangslösungen zwischen dem gegliederten Schulwesen und der Einen Schule für Alle gibt es von der Sache her nicht. Sich-einlassen auf Zweigliedrigkeit bedeutet nicht Sich-einlassen auf einen Zwischenschritt zur Eingliedrigkeit sondern vielmehr Sich-einlassen auf das genaue Gegenteil von Eingliedrigkeit; vergleichbar etwa mit dem Übergang von der Forderung "Gleiches Recht für alle" auf das Sich-abfinden mit „Zweierlei Recht“ d.h. mit ungleichem Recht. Solange das traditionelle Gymnasium als Institution bestehen bleibt, wird es unausweichlich ein hierarchisch gegliedertes Schulsystem - ob nun zwei- oder mehrgliedrig - geben, weil das Gymnasium als parasitäre Schulform definiert ist, die nur so lange bestehen kann, wie es andere Schulformen gibt, die ihm den Rücken frei halten.

Und auch so etwas wie eine Gleichwertigkeit der beiden Schulformen wird sich real nicht herstellen lassen, denn man müsste in diesem Falle ja wohl den parasitären Charakter des - als Institution weiterbestehenden - Gymnasiums Schritt für Schritt abzubauen versuchen. Die im Zuge eines solchen Vorgehens notwendigen grundlegenden Eingriffe würden jedoch - konfrontiert mit dem kurz- oder auch mittelfristig schlechterdings nicht zu überwindenden Gymnasialen Habitus - in abertau-

send Einzelfällen zu nicht vertretbaren und der Öffentlichkeit nicht vermittelbaren pädagogischen Katastrophenlagen führen, wären im einzelnen schmerzvoller und in der Öffentlichkeit schwerer zu vermitteln als etwa das schrittweise/jahrgangweise Hinüberwachsen aller bestehenden Schulformen aus der Grundschule heraus in die Eine Schule für Alle - welchen Namen auch immer sie dann tragen mag - mit ihrem heterogen zusammengesetzten Kollegium (und nur heterogene Kollegien können die dann anstehenden schwierigen Aufgaben meistern). Ein solches Vorgehen wäre daher geradezu eine Steilvorlage für den politischen Gegner, denn auch alle am Gymnasium bisher schon vorhandenen, aus Selbsterhaltungsdrang aber gegenüber der Öffentlichkeit verschwiegenen Probleme ließen sich dann seitens der einschlägigen Verbände und Presseorgane mit Genuss der neuen Entwicklung aufs Debetkonto schreiben.

Fazit

Die deutsche Bildungsmisere hat einen Namen: Gymnasium. Was der Spiegel kürzlich unter dem Titel 'Diebstahl der Kindheit' über die Probleme des G8-Gymnasiums zu berichten wusste, ist nichts anderes als eine leicht zugespitzte Ausprägung des ganz normalen gymnasialen Alltags. Und eine strategische Schwäche der linken schulpolitischen Diskussion besteht in der weit verbreiteten Fehleinschätzung dieser Schulform, weil lange Zeit nicht genau genug hingesehen wurde, was dort eigentlich vor sich geht. Anders sind viele schulpolitische Äußerungen auf Seiten der Linken nicht zu erklären, wenn etwa - um Beispiele zu nennen - hochrangige Vertreter der Berliner LINKEN allen Ernstes geglaubt haben, man könne bestehende Gymnasien, die sich dazu bereit finden, per Beschluss (und mit ein paar Reformen) in Gemeinschaftsschulen umwandeln. Welche tiefgreifenden, geradezu umwälzenden Veränderungen an einem Gymnasium für eine solche Umwandlung unabdingbar wären, davon hatten sie offensichtlich keine realistische Vorstellung. Oder ich denke an jene stramm linken Ratsherren aus dem Ruhrgebiet, die in internen Diskussionen von einem bestimmten Gymnasium ihrer Kommune mit einem gewissen Stolz als ihrem 'Arbeiterymnasium' zu sprechen pflegten. Oder an die Stimmen, die sich auch heute wieder für die Zweigliedrigkeit - und damit meinen sie den Erhalt des Gymnasiums - als einen Zwischenschritt zur Einen Schule für alle aussprechen bzw. sich 'notfalls' damit zufrieden geben wollen. Es geht vielmehr gerade darum, das Gymnasium zu integrieren in die Eine Schule für alle. Dort hat es in der Form eines durch den Einzelschüler unter vielen anderen wählbaren individuellen Profils seine Berechtigung. Als für (beinahe) alle obligatorischer Weg zur Hochschulreife ist es ein offener Skandal. Wer aber das Gymnasium nicht integrieren will, sollte von Chancengleichheit schweigen. 

Ende

Der Text wurde zuerst in Marxistische Blätter 6/2006 veröffentlicht. Wir bedanken uns beim Autor für die Nachdruckerlaubnis.

Über den Autor

Rolf Jüngermann, geb. 1941, war Gymnasial- und Gesamtschullehrer (1966 – 2000) und lange Jahre in verschiedenen Funktionen innerhalb der GEW tätig, heute Redaktionsmitglied der Marxistischen Blätter und Beirat der Rosa Luxemburg Stiftung NRW

Kontakt

ro.ju@gmx.de

Gesamte Literaturliste für Teil 1 und 2

- Baumert, J. / Klieme, E. u.a. (Deutsches PISA Konsortium) (2001): PISA 2000. Opladen
- Berger, P.A. / Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim und München
- Böttcher, W. (2002): Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In: Mägdefrau, J. / Schumacher, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn
- Bourdieu, P. (1993, 6. Auflage): Die feinen Unterschiede. Frankfurt
- Bourdieu, P. / Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Demmer, M. (2006): Auf der Tagesordnung: die „kleine Reform“. In: Erziehung und Wissenschaft 9/2006
- Ditton, H. (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden
- Dravenau, D. / Groh-Samberg, O. (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P.A. / Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim und München
- Fend, H. (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? In: Schümer u.a. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden
- Goldhagen, D.J. (1996): Hitlers willige Vollstrecker. Berlin
- Heller, K.A., (2003): Das Gymnasium. In: Zeitschrift für Pädagogik 2003 Heft 2. Weinheim und Basel
- Holland-Letz, M. (2006): Privatisierungsreport - 2; Vom Durchmarsch der Stiftungen und Konzerne; GEW-Broschüre, Frankfurt
- Jüngermann, R. (2006): Enteignet Bertelsmann. In: Marxistische Blätter 3/06; http://www.bipomat.de/Enteignet_Bertelsmann.pdf
- Kaesler, D. (2005): Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, P.A. / Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim und München
- Kiper, H. (2005): Pädagogik des Gymnasiums - quo vadis? In: PÄD Forum: unterrichten erziehen 5/2005. Hohengehren
- Klieme, E. u.a. (DESI-Konsortium) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch (DESI-Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International. DIPF Frankfurt
- Liebau, E. / Mack, W. / Scheilke, C.T. (1997): Das Gymnasium im Wandel. In: Liebau, E. / Mack, W. / Scheilke, C.T. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München
- Lohmann, C. (2006): Englischunterricht und Gesamtschule. GGG extra. In: Gesamtschulkontakte 3/2006 // http://www.ggg-bund.de/GGG-Kontakte06_extra.pdf
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. OECD PUBLICATIONS, PARIS (96 2001 14 5 P) ISBN 92-64-59671-2 - No. 52280 2001. <http://www.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf> (366 Seiten)
- Ratzki, A. (2005): Heterogenität- Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen. Antrittsvorlesung an der Universität Paderborn. http://www.ggg-bund.de/Antrittsvorlesung_ARatzki.pdf
- Rauh, H. (1977): Schulleistungen und Übertrittsempfehlungen am Ende des 4. Schuljahres in ihrer Beziehung zur Entwicklung während der Grundschulzeit - empirische Analyse eines komplexen Begabungsurteils. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.) Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchungen zur pädagogischen Diagnostik. Weinheim
- Seppmann, W. (2006): Strukturveränderungen der Klassengesellschaft. In: Umbau der Klassengesellschaft. Beiträge zur Klassenanalyse Bd. 2. Essen
- Sohn, M. (2006): Schlussfolgerungen aus dem Umbruch der Klassengegensätze. In: Umbau der Klassengesellschaft. Beiträge zur Klassenanalyse Bd. 2. Essen