

Zur verheerenden Rolle des Gymnasiums

Die deutsche Bildungsmisere hat einen Namen: **Gymnasium**. Und eine strategische Schwäche der deutschen schulpolitischen Diskussion besteht in der weit verbreiteten Fehleinschätzung dieser Schulform, weil wir lange Zeit nicht genau genug hingesehen haben, was dort eigentlich vor sich geht. Das kann dann so weit führen, dass manche zu glauben scheinen, man könne bestehende Gymnasien, die sich dazu bereit finden, per Beschluß (und mit ein paar Reformen) in eine Gemeinschaftsschule umwandeln. Welche tiefgreifenden, geradezu umwälzenden Veränderungen an einem Gymnasium für eine solche Umwandlung unabdingbar wären, davon scheinen sie keine realistische Vorstellung zu haben.

Tatsache ist: Das Gymnasium als Kern des gegliederten Schulwesens erfüllt offensichtlich nach wie vor seine Aufgabe der sozialen Selektion zur vollen Zufriedenheit des deutschen Bildungsbürgertums: Nach neuesten Erhebungen erreichen in Deutschland 83 von 100 Kindern aus Akademikerfamilien die Hochschulreife gegenüber nur 23 Kindern aus Nicht-Akademikerfamilien. Wie hoch – genauer gesagt wie niedrig – der Anteil der Kinder aus den Familien der „A-Klasse“, der Arbeiter, Angestellten und Arbeitslosen liegt, wird bei dieser Untersuchung erst gar nicht gefragt. Es werden weniger als 10 von 100 sein. Und hätte man bei der Erhebung nur jene Abiturienten berücksichtigt, die von den Gymnasien kommen, wären die Ergebnisse noch deutlich negativer ausgefallen.

Kern des Problems

Es trifft m.E. nicht den Kern, wenn formuliert wird, unser Problem sei das gegliederte Schulwesen. Nein, das Gymnasium ist das Problem; denn das gegliederte Schulwesen, ob nun zwei-, drei-, vier- oder fünfgliedrig, ist die Folge der Existenz des Gymnasiums und nicht umgekehrt. Das Problem der sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens ist nicht zu lösen, solange das Gymnasium besteht, verhindert dieses doch allein schon durch seine bloße Existenz jede ernsthafte Reform. So lange das Gymnasium existiert, wird von ihm ausgehend ein Pesthauch aus Entsorgungsmentalität, Abschreckung, Entfremdung, Demütigung und Angst durch die deutschen Schulstuben wehen und bis in die Grundschulen, ja

inzwischen bis weit in den vorschulischen Bereich hinein die pädagogische Atmosphäre vergiften, und darüber hinaus viele davon abschrecken, überhaupt ernsthaft in Erwägung zu ziehen, ihr Kind auf den Weg zum Abitur zu schicken. Die Forderung nach der Überwindung des gegliederten Schulwesens ist von daher zumindest ungenau. Es geht darum, das Gymnasium zu integrieren in die eine Schule für alle. Dort hat es in der Form eines besonderen, individuell wählbaren Bildungswegs durchaus seine Berechtigung. Als für (beinahe) alle obligatorischer Weg zur Hochschulreife ist es ein offener Skandal. Wer das Gymnasium nicht integrieren will, sollte von Chancengleichheit schweigen.

Mancher wird sagen, das Wort „Pesthauch“ sei nun doch zu dick aufgetragen. Ich gebe zu bedenken: Im Rahmen einer internationalen Studie hat man kürzlich Jugendliche im Alter von 15 Jahren befragt, wie sie sich selbst, ihre Zukunftsperspektiven und ihre schulischen Chancen einschätzen und von allen befragten OECD-Ländern war die BRD das Schlußlicht. In keinem anderen Land schätzen die Jugendlichen ihre schulischen Chancen so miserabel und so düster ein wie hierzulande. Und was vielleicht noch schlimmer ist: eine entsprechende Umfrage bei den Achtjährigen ergab genau das gleiche Bild. Schon bei den Achtjährigen ist die BRD das Land, wo die Schülerinnen und Schüler am stärksten entmutigt sind, sich am wenigsten zutrauen.

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten scheint es an der Zeit, genauer hinzuschauen und zu analysieren, welche konkreten Regelungen, Gewohnheiten, Abläufe und Verfahrensweisen es dem Gymnasium im Zusammenspiel mit dem gegliederten Schulwesen und der Grundschule ermöglichen, derartig zielgenau die Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien von höheren Abschlüssen fernzuhalten.

Da gilt es zunächst den Blick auf den Übergang aus der Grundschule zu richten; denn auch wenn das Gymnasium seine Monopolstellung als Schule zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife ein Stück weit verloren hat, so ist doch der angestrebte Übergang von der Grundschule ans Gymnasium für die meisten SchülerInnen nach wie vor die erste Schlüsselstelle ihrer Karriere.

An dieser Stelle manifestiert sich in aller Deutlichkeit die zentrale Stellung des Gymnasiums als Institut zur Verteilung von Lebenschancen.

Gymnasium und Grundschule

Zu den vom Gymnasium auf andere Schulformen abgewälzten unangenehmen Aufgaben zählt zuallererst der den Grundschulen aufgegebene Vollzug der ursprünglichen Selektion, der Verteilung der SchülerInnen auf die verschiedenen Schulformen, sei es über direkte Zuweisung, sei es über Gutachten und Intensivberatung der Eltern. Im Gymnasium selbst brauchen dann nur noch die Fälle der sogenannten irrtümlich dort angekommenen SchülerInnen „bereinigt“ zu werden. Die Grundschule leistet die ursprüngliche Selektion inzwischen ohne Murren und weitgehend zur Zufriedenheit der gymnasialen „Abnehmer“. Es hat sich notgedrungen eine Art vorausseilender Anpassung an das Gymnasium durchgesetzt, was dazu führt, dass pädagogisch hochqualifizierte und engagierte Persönlichkeiten, wie es GrundschullehrerInnen sind, ihre im Prinzip auf Integration und auf geduldiges Fördern aller SchülerInnen angelegte Arbeit durch die Parapädagogik der Selektion tendenziell selbst ad absurdum führen (müssen).

Im Ergebnis geht es heute bei dem Grundschul-Urteil über die Eignung für das Gymnasium – wie inzwischen gut belegt – durchaus nicht in erster Linie um Leistungsselektion, sondern um als Leistungsselektion getarnte soziale Selektion. Der reale Einfluß sozialer Kriterien bei der Entscheidungsfindung ist dabei nicht einmal besonders schwer nachzuvollziehen, hängt doch die Selektionsentscheidung der Grundschullehrerin – jenseits aller rechtlichen Regelungen – im Kern von ihrer Antwort auf die zentrale Frage ab: Hat dieses Kind an einem deutschen Gymnasium „so wie es nun einmal ist“ eine Chance? Jede Grundschullehrerin weiss: Wer am Gymnasium bestehen will, braucht einen ganz bestimmten sozialen und familiären Hintergrund, einen ganz bestimmten persönlichen Habitus, ganz bestimmte Merkmale und Qualitäten, von denen der blanke Fachleistungsaspekt nur einer unter vielen ist. Und entsprechend entscheidet sie.

Der Gymnasiale Habitus als Medium der sozialen Selektion

Auf diese Weise mutieren die Verfahrensweisen, Regelungen und Gewohnheiten, das ganze Ensemble der Verhältnisse am Gymnasium, eben der ganze Gymnasiale Habitus auf dem Umweg über das Selektionsurteil der Grundschule unter der Hand – als Leistungsanspruch getarnt – zum zentralen Medium der sozialen Selektion im Schulwesen.

Die Hauptkomponenten des gymnasialen Habitus lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- a) Logo-zentrismus in mehr oder minder zugespitzter Form
- b) Die zweite Fremdsprache als obligatorischer Schwerpunkt statt eines breiten Wahlpflichtangebotes
- c) Sozial selektive Fremdsprachendidaktik
- d) Das gymnasiale Pädagogische Qualifikationsproblem
- e) Frühe starke Progression der Anspruchsniveaus
- f) Didaktischer Konservatismus in Mathematik und Naturwissenschaften
- g) Systemimmanentes Analphabetentum in Hinsicht auf Technik/Polytechnik, auf die Arbeitswelt und in abgemilderter Form auch auf die Ökonomie
- h) Intellektualismus, Formalismus, abstraktes Denken und abstrakte Sprache in unnötig zugespitzter Form
- i) Die Sprachbarriere zwischen LehrerInnen und SchülerInnen
- j) Frontalunterricht

Die genannten Komponenten des gymnasialen Habitus habe ich an anderer Stelle ausführlich dargestellt und will hier aus Platzgründen lediglich darauf verweisen (www.linksnet.de/de/artikel/20390).

Das gymnasiale Pädagogische Qualifikationsproblem

Der gymnasiale Habitus ist geprägt durch das Auseinanderklaffen der fachlichen Qualifikation und der pädagogischen Qualifikation 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 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.

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.“ Und selbst Baumert war vor kurzem gezwungen festzustellen: „Generell ist fraglich, ob die Gymnasien die Förderung der Lesekompetenz als akademische Aufgabe aller Fächer bislang überhaupt entdeckt haben.“ (siehe taz 06.05.2009)

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. 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 pädagogischen 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 Bildungschancen 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) – nahe kommen, werden mehr oder weniger offen und bewußt versorgt – mit Zuspruch, verständnisvollem Umgang, Insiderwissen, guten Tipps und guten Noten.

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 Unterschied, 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. ■

Rolf Jüngermann