

# Zur verheerenden Rolle des Gymnasiums

*Rolf Jünger*

Die deutsche Bildungsmisere hat einen Namen: Gymnasium. Und eine strategische Schwäche der deutschen schulpolitischen Diskussion besteht in der weit verbreiteten Fehleinschätzung dieser Schulform. Wir haben lange Zeit nicht genau genug beobachtet und untersucht, wie es dem Gymnasium immer wieder gelingt, seine bildungspolitische Hauptaufgabe zu erfüllen, die darin besteht, die Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien, insbesondere solche aus der »A-Klasse« (Arbeiter, Angestellte, Arbeitslose) von höheren Bildungsabschlüssen fernzuhalten. Das hat u.a. dazu geführt, 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 für eine solche Umwandlung von Gymnasien unabdingbar wären, davon scheinen sie keine realistische Vorstellung zu haben.

Tatsache ist: Das Gymnasium als parasitärer Nutznießer des gegliederten Schulwesens erfüllt offensichtlich nach wie vor seine wesentliche Funktion – die soziale 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« liegt, wird bei dieser Untersuchung erst gar nicht gefragt. Es werden deutlich 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 ist m.E. ungenau, wenn das gegliederte Schulwesen als Hauptproblem benannt wird. Nein, das Gymnasium ist das Problem. Das gegliederte Schulwesen ist die notwendige Folge der Existenz des Gymnasiums und nicht umgekehrt; denn das Gymnasium als parasitäre Schulform ist darauf angewiesen, lebt geradezu davon, dass es andere

Schulformen gibt – ob nun drei, zwei oder auch nur eine – die ihr den Rücken frei halten müssen, die ihr alle schwierigen und undankbaren Aufgaben abnehmen müssen.

Das Problem der sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens ist daher 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. Aber als für (beinahe) alle SchülerInnen 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 vorauseilender 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. Wer wird schon sehenden Auges ihre SchülerInnen den Praktiken einer Schulform aussetzen, der sie nicht gewachsen weiß.

## **Der Gymnasiale Habitus als Mittel der sozialen Selektion**

Auf diese Weise werden 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 Mittel der sozialen Selektion im Schulwesen.

Die Hauptkomponenten des gymnasialen Habitus lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- a) Logozenismus 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

### **Logozentrismus**

Richten wir bei dem Versuch einer näheren Betrachtung des gymnasialen Habitus unsere Aufmerksamkeit auf die Frage, was denn eigentlich das Gymnasium ausmacht, so ist sicherlich an erster Stelle sein Logozentrismus, hier verstanden als die auf die Spitze getriebene Fixierung auf Sprache und auf Sprachgewandtheit in allen Fächern, zu nennen. Die offensichtliche Ähnlichkeit der gymnasialen Anforderungen und Gewohnheiten auf sprachlichem (und fremdsprachlichem) Gebiet mit der Sprachkultur der privilegierten Klassen stattet die SchülerInnen aus diesen Kreisen mit jenen kaum wägbaren Qualitäten, „jener unendlichen Zahl infinitesimaler Unterschiede in der Art des Tuns oder Sagens“ (Bourdieu / Passeron 1971) aus, die das Urteil des Lehrers nachhaltig beeinflussen, auch wenn er sie gar nicht bewußt registriert. Jene „tückischen kleinen Erkennungszeichen“, die besonders in jenem Teil des Unterrichtsgeschehens zum Tragen kommen, den man gemeinhin „Das Mündliche“ nennt. Sicherlich nehmen schriftliche und mündliche Sprachbeherrschung und Gewandtheit zu Recht eine zentrale Stellung im Schulbetrieb ein, bilden sie doch eine wesentliche Grundlage einer jeden qualifizierten Bildung. Je früher und vor allem je unvermittelter sich jedoch im Unterricht die Tendenz zu Abstraktion und Formalismus, die Vorliebe für Intellektualismus und für sprachliche Virtuosität durchsetzen, umso mehr geraten SchülerInnen, die auf den ausschließlich schulmäßigen Erwerb der Bildungssprache angewiesen sind, ins Hintertreffen gegenüber denen, die diese „in unmerklicher Assimilation der kultivierten Anspielungs- und Gesellschaftssprache im Familienmilieu“ „wie durch Osmose“ erworben haben. Denn „Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, dass seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert.“

### **Obligatorische Zweite Fremdsprache**

Im Rahmen der sozialen Selektion durch Logozentrismus spielt der einseitig auf das Erlernen von Fremdsprachen fixierte gymnasiale Bildungsgang eine in seinen Auswirkungen kaum zu überschätzende Rolle. Das Gymnasium ist definiert – nüchtern und jenseits aller Bildungslyrik betrachtet – vor allem durch den unerbittlichen Zwang zur zweiten Fremdsprache, sei es wie bisher im 7. Schuljahr oder neuerdings in einigen Bundesländern

wie NRW bereits im 6. Schuljahr. Einen echten Wahlpflichtbereich wie an anderen Schulformen gibt es an dieser Stelle nicht. Die Wahlmöglichkeit der SchülerInnen an dieser zweiten Schlüsselstelle ihrer Bildungskarriere ist beschränkt auf die Wahl zwischen der einen oder der anderen Fremdsprache. Sie können der Festlegung ihrer Schulkarriere auf den Schwerpunkt Fremdsprachen am Gymnasium nicht entgehen. Sinnvolle alternative Schwerpunktsetzungen wie z.B. Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Technik / Arbeitslehre oder Musisch-Künstlerischer Schwerpunkt, wie sie an Gesamtschulen (und teilweise auch an Realschulen) angeboten werden, sind nicht möglich. Eltern und SchülerInnen sind sich der Bedeutung dieser Tatsache bei der Wahl der Schulform Gymnasium oft nicht hinreichend bewußt, neigen dazu, die Auswirkungen zu unterschätzen.

Aber der gymnasiale *Zwang* zur zweiten Fremdsprache für alle SchülerInnen (spätestens) ab dem 7. Schuljahr (und damit als ein Schwerpunkt der weiteren Schullaufbahn) hat weitreichende Folgen. Es gibt viele Hinweise darauf, dass er als einer der effektivsten Hebel sozialer Selektion überhaupt verstanden werden muß. Schon Untersuchungen aus den 70er Jahren (Rauh 1977) und seitdem immer wieder – zuletzt der DESI-Studie (Klieme 2006) – ist zu entnehmen, dass der Zusammenhang zwischen Schulleistungen und dem sozialen Milieu umso deutlicher ist, je sprachabhängiger die Schulleistung ist. Und wenn dieser Effekt – wie DESI neuerdings wieder mit schmerzlicher Deutlichkeit zeigt – schon bei dem Fach Englisch voll zum Tragen kommt, um wie viel deutlicher dann in Latein oder Französisch.

SchülerInnen aus bildungsfernen Elternhäusern – und auch ganz generell solche, deren persönlicher Schwerpunkt nicht im sprachlichen Bereich liegt – haben somit spätestens ab dem 7. Schuljahr bis zum Abitur ein schweres Handicap zu tragen. Und das gilt nicht nur für dieses für sie „falsche“ Schwerpunktfach Zweite Fremdsprache, mit dem sie sich nun plagen müssen, sondern das gilt weit darüber hinaus, vor allem auch für ihre Gesamtmotivation, weil sie in den Bereichen, wo eigentlich ihre Stärken liegen, keine adäquaten Entwicklungsmöglichkeiten geboten bekommen.

Sinnvoll und notwendig ist die zweite Fremdsprache sicherlich als eines von mehreren Angeboten für die Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich I (im 6. oder 7. Schuljahr) . Wird jedoch aus dem Angebotscharakter ein Zwang für alle SchülerInnen, macht das nur Sinn im Rahmen eines auf soziale Selektion bedachten parapädagogischen Konzepts, bildet doch die „ungleiche Verteilung des bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals auf die verschiedenen sozialen Klassen“ eine der verborgensten und zugleich wirksamsten Grundlagen für die Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg. (Bourdieu)

### **Sozial selektive Fremdsprachendidaktik**

Noch nicht berücksichtigt ist dabei die Tatsache, dass auch die Didaktik und Methodik des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts (natürlich) speziell auf die gymnasiale Schülerschaft

und damit streng schichtenspezifisch zugeschnitten ist. Das Bewußtsein, dass es so etwas wie eine schichtenspezifisch selektive Fremdsprachendidaktik geben könnte, scheint übrigens noch nicht sonderlich weit entwickelt, anders als zum Beispiel hinsichtlich der ethnischen Selektion, wo die hochselektive Funktion einer ausschließlich an deutschen Muttersprachlern orientierten Fremdsprachendidaktik ja mit Händen zu greifen ist.

### **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. 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 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 neun 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 Rückwirkungen 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, auch wenn er auf Deutsch stattfindet, im Grunde in einer Fremdsprache erfolgt.

### **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 durchaus auch GymnasialschülerInnen aus anderen Schichten in der vollen Entfaltung ihres Leistungspotenzials behindern, mögen inzwischen bereits auch die eher konservativen Eltern zumindest frustriert sein, dass auch ihre Kinder zunehmend unter einen immensen Druck geraten, so trifft doch die Kumulation mehr oder weniger aller Komponenten des gymnasialen Habitus vor allem die Kinder bildungsferner Schichten, insbesondere die Kinder der »A-Klasse«. 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.

\* \* \*

*Leicht überarbeitete und gekürzte Fassung von:*

*Rolf Jüngermann, Der gymnasiale Habitus als Medium der sozialen Selektion, In: Horst Bethge, Gerrit Große, Nele Hirsch, Ulrike Zerhau (Hrsg.): PISA-Schock: Was sagt DIE LINKE?; Hamburg 2008, S. 194 – 204*

Rückmeldungen bitte an: [ro.ju@gmx.de](mailto:ro.ju@gmx.de)

Februar 2010 – 2