

Zu der verheerenden Rolle des Gymnasiums im deutschen Schulwesen

Rolf Jüngermann

(Der Artikel ist erschienen in: Marxistische Blätter 6/06)

Die euch das Buch stahlen, das unter euren Windeln lag
Werfen euch vor, ihr seid nicht belesen.
Am Straßenrain sitzend oder auf der Drehbank
Verspeist ihr, mit schwarzen Händen, euer Brot, so
Beschuldigen sie euch, daß ihr die feinen Tischsitten nicht kennt.
Bertolt Brecht

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 und – im Ergebnis – als Garant für den Erhalt des Bildungsprivilegs der Bourgeoisie.

Mit seiner stark an sozialen (und ethnischen) Auslesekriterien orientierten Aufnahme- und Auslesepraxis weist das Gymnasium durchaus noch so etwas wie feudale Grundzüge auf. Allen ernsthaften Reformversuchen trotzend garantiert es seinen Absolventen eine Art aristokratische Weihe durch lebensferne Erziehung. Von blauem Blut sein Selbstverständnis, seine Realitätsferne und sein gebrochenes Verhältnisses zu anwendungs- und praxisbezogenen Aufgaben und Denkweisen. Geprägt durch die Notwendigkeit, sich seine komfortable Existenz auf Kosten anderer zu sichern – ist es doch existentiell darauf angewiesen, die schwierigeren pädagogischen Aufgaben auf die anderen Schulformen abwälzen zu können. Damit bildet es den harten Kern des sozial hochselektiven gegliederten deutschen Schulwesens und des deutschen Bildungsproblems. Es verhindert allein schon durch seine Existenz jede ernsthafte Reform. Wer das gegliederte Schulwesen überwinden will, muß zuerst das Gymnasium überwinden das heißt integrieren (und dabei nicht das Kind mit dem Bade ausschütten sondern seine positiven Seiten und sympathischen Züge, von denen hier weniger die Rede sein wird, bewahren und neu in Wert setzen).

Gymnasium und Grundschule

Zu den 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“ (O-ton Gym: Liebau 1997, S. 54) 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 Gehorsam gegenüber den am Gymnasium herrschenden Verhältnissen, Gewohnheiten und Verfahrensweisen durchgesetzt, ein Sich-abfinden mit dem

was man nicht ändern kann, 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. Sicher scheint: „Es gibt keinen Grund davon auszugehen, dass Lehrkräfte gezielt sozial diskriminieren. Von Bedeutung scheinen eher implizite Persönlichkeits- und Begabungstheorien zu sein, teils in Form stereotyper Erwartungshaltungen, die sich auf die Diagnosekompetenz auswirken und in der Notengebung niederschlagen. Der Fairness halber sollte auch gesehen werden, dass eine zuverlässige Diagnose und Prognose schulischer Leistungen schwierig ist und nicht nur den einzelnen Lehrer überfordert, sondern auch die Forschung noch vor erhebliche Herausforderungen stellt.“ (Ditton 2004, S. 273, zitiert nach Dravenau 2005, S. 111)

Der reale Einfluß sozialer Kriterien bei der Entscheidungsfindung ist indes nicht 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? Die Antwort auf diese Frage bildet sich nicht erst am Ende des vierten Schuljahres sondern oft genug schon recht früh heraus und beeinflusst naturgemäß auch die Notengebung und die Gesamtheit des pädagogischen Umgangs mit den einzelnen SchülerInnen. 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 – und nicht der ausschlaggebende – ist. Und entsprechend entscheidet sie – nach bestem Wissen und Gewissen. Wer wird schon sehenden Auges ihre SchülerIn den Praktiken einer Schulform aussetzen, der sie sie nicht gewachsen weiß.

Die schulpolitischen Rahmenbedingungen vor Ort sorgen zusätzlich dafür, dass mit der Übergangsempfehlung ans Gymnasium in Zweifelsfällen eher zurückhaltend umgegangen wird. Die Aussagen und Rückmeldungen der Jahrgangsstufenkonferenzen der Gymnasien werden an den Grundschulen als Rückmeldung über die Qualität der geleisteten pädagogischen Arbeit erlebt. Das Scheitern eines Kindes am Gymnasium fällt auf die Schule und auf die Lehrkraft zurück, die die Gymnasialempfehlung abgegeben hat und die Erfolgsquote der für das Gymnasium empfohlenen SchülerInnen wird von der Schulleitung der Grundschule registriert, ggfs. in Konferenzen thematisiert und kann hochstilisiert werden zum „Ansehen der Schule“. Inwieweit dies Eingang finden wird in Schulrankings, Schulinspektionen und Qualitätssicherung, kann an dieser Stelle nicht ausgelotet werden, scheint aber von Bedeutung zu sein.

Der Gymnasiale Habitus als Medium der sozialen Selektion

Auf diese Weise mutieren die Verhältnisse, Gewohnheiten und Verfahrensweisen am Gymnasium „wie es nun einmal ist“, 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 daraus erwachsenden Fernwirkungen wehen wie ein Pesthauch aus Abschreckung, Entfremdung, Demütigung und

Angst durch die deutschen Schulstuben, vergiften nachhaltig die pädagogische Atmosphäre vor allem in den Grundschulen, haben inzwischen längst auch den vorschulischen Bereich erreicht, erzeugen in nicht wenigen Familien vor allem der „A-Klasse“ – der Arbeiter, Angestellten, Arbeitslosen, aller vom Kapitalismus Ausgebeuteten und Ausgegrenzten – (Sohn 2006, S. 171) eine fatale Neigung zum Verzicht durch Selbsteliminierung („Das ist nichts für unser Kind.“).

Die Hauptkomponenten des Gymnasialen Habitus lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- a) Logozenstrismus 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

Einige der genannten Komponenten sollen nun im folgenden näher betrachtet werden. Doch vorab eine Vorbemerkung: Der Gymnasiale Habitus als Medium der sozialen Selektion im Schulwesen ist eine im einzelnen nicht eben leicht zu erschließende Kategorie, zumal hinsichtlich des Gymnasiums „heute nicht nur erhebliche Forschungs- sondern auch erhebliche Reflexionslücken (bestehen). . . . Man muß weit in die Geschichte der Pädagogik zurückgreifen, um systematische pädagogische Diskussionen zum Gymnasium zu finden. Die letzten großen Versuche finden sich mit Fritz Blättners „Gymnasium“, Wilhelm Flitners „Hochschulreife und Gymnasium“ und Theodor Wilhelms „Theorie der Schule“ in den fünfziger und sechziger Jahren.“ (Liebau 1997, S. 10) Besonders irritiert auch die – sicher nicht zufällige – Tatsache, dass die deutsche Bildungssoziologie die Arbeiten von Pierre Bourdieu bis heute nur unzureichend rezipiert und herangezogen hat bei dem Bemühen, die oft nicht leicht erkennbaren aber äußerst effektiven Mechanismen, Prozesse und Verfahrensweisen von sozialer Diskrimination im Bildungswesen zu entlarven, wie sie von dem französischen Wissenschaftler in bis heute unübertroffener Präzision (und sprachlicher Meisterschaft) dargestellt worden sind (wobei er sie – im Unterschied zur deutschen Milieuforschung und schichtenspezifischen Sozialisationsforschung – immer als „Ausdruck klassenspezifischer Hegemonialstrukturen“ (Seppmann 2006, S. 81) gesehen und meist auch dargestellt hat). Die beabsichtigte „Überwindung der Rezeptionssperre des Bourdieuschen Werkes“, von der im Bericht über eine der letzten Jahrestagungen der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie die Rede ist, ist leider bisher über erste Ansätze noch nicht hinausgekommen.

Logozenstrismus

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 Logozenstrismus, hier verstanden als die auf die Spitze getriebene Fixierung

auf Sprache und auf Sprachgewandtheit in allen Fächern, zu nennen. Die offensichtliche Affinität zwischen den gymnasialen Anforderungen und Gewohnheiten auf sprachlichem (und fremdsprachlichem) Gebiet und der Sprachkultur der privilegierten Klassen stützt 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, S. 123) 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 (ebd. S. 90). 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 („Die kognitiv akzentuierte Gymnasialkultur“ (Kiper 2005, S. 301)) 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“ (ebd. S. 115 + 38) erworben haben. Denn „Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, dass seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert.“ (ebd. S. 126).

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 dem Bereich, 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. 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“ (Bourdieu / Passeron 1971, S. 110) eine der verborgensten und zugleich wirksamsten Grundlagen für die Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg.

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.

Auf dem Feld der schichtenspezifischen Selektionswirkung bestimmter Züge der gymnasialen Fremdsprachendidaktik hingegen sind die Wirkmechanismen – bis auf die Frage der Textauswahl – nicht auf den ersten Blick ersichtlich (außer vielleicht für den aufmerksamen Fremdsprachenlehrer vor Ort) und bedürfen einer genaueren Erforschung. Auch die für eine „Rationale Pädagogik“ (Bourdieu) oder „Reflexive Pädagogik“ (Böttcher 2002, S. 51) hochinteressante Frage, wie etwa die schichtenspezifische Fremdsprachendidaktik für eine nicht-gymnasiale Schülerschaft auszusehen hätte, scheint noch weitgehend unbeantwortet.

In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, sich einmal vor Augen zu führen, was man fälschlicherweise Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern alles *nicht* zutraut. Denn anstatt nach den eigenen didaktischen Unzulänglichkeiten und Fehlern zu forschen, sucht man die Schuld bei den Kindern und Elternhäusern. Daran haben bisher auch bekannte Gegenbeispiele wie etwa jenes Kind aus einfachsten Verhältnissen aus einem Berberdorf in Marokko, das die Berbersprache als Muttersprache hat, dazu natürlich marokkanisch und französisch beherrscht, auch des Deutschen inzwischen mächtig ist, in der Schule aber Probleme mit dem Erlernen des Englischen hat, nicht viel zu ändern vermocht. Immerhin ist festzustellen, dass im Zuge der Rezeption von DESI (s.o.) die dringend notwendige Diskussion um die Fremdsprachendidaktik erneut in Gang kommt (Lohmann 2006, S. I - VIII). Und was gezielte Reflexive Pädagogische Forschung leisten kann, um die Wirkmechanismen von – in diesem Falle geschlechtsspezifischer – Chancenungleichheit aufzudecken und im Gegenzug erfolgreiche didaktische und methodische Prinzipien zu entwickeln, hat die erziehungswissenschaftliche Frauenforschung doch schließlich beispielhaft vorgeführt.

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 Flurschaden 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.

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 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 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 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, 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 Zeitläuften 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.

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 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 inzwischen 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 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 Unruhe 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 vorstellen. 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.

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 abertausend 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 / jahrgangsweise 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.

Andererseits dürfen wir prinzipielle Einschätzungen nicht zum alleinigen Maßstab politischer Entscheidungen machen, haben in der praktischen Politik vielmehr von der Interessenlage der Betroffenen auszugehen. Und da ist die Lage relativ klar: auch wenn wir wissen, dass es keinen Schritt in Richtung Eine Schule für Alle darstellt, scheint ein zweigliedriges Schulwesen doch merklich gerechter und ein bißchen weniger sozial selektiv zu sein als das bestehende drei-, vier- oder gar fünfgliedrige und ist diesem deshalb vorzuziehen. Dafür sprechen die Erfahrungen in einigen Bundesländern, dafür sprechen auch die – im deutschen „Bericht PISA 2000“ (Baumert 2001) unterschlagenen – Aussagen (s.o.) des internationalen „Report PISA 2000“ (OECD 2001). Unterstützung – oder besser: Duldung – würde eine solche Entwicklung allerdings nur dann verdienen, wenn die neben dem traditionellen Gymnasium zu errichtende neue Schulform eine echte Chance bekäme, ein eigenes nicht am traditionellen Gymnasium orientiertes Profil zu entwickeln, sich auf ihre so ganz anderen SchülerInnen wirklich einzustellen, eigene Bildungsgänge, Curricula und Unterstützungssysteme, eigene Leistungsstandards und unbedingt auch eine eigene – eine ganz andere – Oberstufe entwickeln könnte. Dafür gibt es allerdings derzeit keinerlei Anzeichen und es besteht wohl auch kein Anlass zu der Hoffnung, dass sich dieser Zustand in absehbarer Zeit ändern könnte. Alle Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte sprechen zudem dagegen, dass ein solcher Ansatz überhaupt funktionieren könnte.

Aber warum eigentlich sich auf diesen Nebenschauplatz der Auseinandersetzung begeben? Die Zeit des gegliederten Schulwesens läuft auch in Deutschland ab. Bertelsmann hat gesprochen und Bertelsmann ist mehr und mehr Gesetz in diesem Lande. Die ersten Flächenversuche mit integrierten Systemen werden womöglich nicht mehr lange auf sich warten lassen. Immerhin stellt mittlerweile selbst die Mehrheit des deutschen Lehrpersonals das rigide gegliederte Schulwesen offen in Frage, sprachen sich bei einer seriösen Lehrerumfrage fast 60 Prozent der Lehrkräfte dafür aus, dass die Kinder nach der Grundschule weiter gemeinsam lernen sollen. Und es ist z.B. durchaus nicht mehr undenkbar, dass in der Zukunft auch Gymnasien bereit sein werden, sich ganz bewußt auf den Weg in ein integratives Schulsystem zu machen, wie neuere Entwicklungen in Berlin anzudeuten scheinen, wo auch einige Gymnasien Interesse an einem Modellprojekt Gemeinschaftsschule bis zur 10. oder 12. Klasse bekundet haben (junge welt 27.10.06 S. 5).

Literatur

- 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 Klassegegensätze. In: Umbau der Klassengesellschaft. Beiträge zur Klassenanalyse Bd. 2. Essen

Fundstellen:

<http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2890>

<http://www.bipomat.de>