

*Nachdem die Kultusminister aus Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen wieder mal die Diskussion über das Bildungswesen mit einem Grundsatzpapier („Wir setzen auf individuelle Förderung statt auf Einheitsschule“) befrieden wollen, lohnt es sich gerade bei diesem Thema bewusst zu machen, dass politische Positionen nicht auf Naturgesetzen beruhen, sondern bestimmte Interessen widerspiegeln.*

*Wir möchten ein weiteres Grundsatzpapier dagegen stellen und damit die Diskussion wieder anfeuern.*

*Hans Grillenberger, Red. Auswege*

# Zu der verheerenden Rolle des Gymnasiums im deutschen Schulwesen

*von Rolf Jüngermann*

5 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

10 **A**uch 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 Gym-  
nasiums als Institut zur Verteilung von Lebenschancen und - im Ergebnis - als Garant für den Erhalt  
15 des Bildungsprivilegs der Bourgeoisie.

Mit seiner stark an sozialen (und ethnischen) Auslesekriterien orientierten Aufnahme- und Auslese-  
praxis 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 ge-  
20 brochenes 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 ge-  
gliederten deutschen Schulwesens und des deutschen Bildungsproblems. Es verhindert allein schon  
25 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 aufgegebenen 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 vorauseilender 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



©Foto: bbroianigo / [www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

nachzuvollziehen, hängt doch die Selektionsentscheidung der Grundschullehrerin - jenseits aller  
65 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 Fra-  
ge bildet sich nicht erst am Ende des vierten Schuljahres, sondern oft genug schon recht früh her-  
aus und beeinflusst naturgemäß auch die Notengebung und die Gesamtheit des pädagogischen  
70 Umgangs mit den einzelnen SchülerInnen. Jede Grundschullehrerin weiß: Wer am Gymnasium be-  
stehen will, braucht einen ganz bestimmten sozialen und familiären Hintergrund, einen ganz be-  
stimmten persönlichen Habitus, ganz bestimmte Merkmale und Qualitäten, von denen der blanke  
Fachleistungsaspekt nur einer unter vielen - und nicht der ausschlaggebende - ist. Und entspre-  
chend entscheidet sie - nach bestem Wissen und Gewissen. Wer wird schon sehenden Auges ihre  
75 SchülerIn den Praktiken einer Schulform aussetzen, der sie sie nicht gewachsen weiß. Die schulpo-  
litischen Rahmenbedingungen vor Ort sorgen zusätzlich dafür, dass mit der Übergangsempfehlung  
ans Gymnasium in Zweifelsfällen eher zurückhaltend umgegangen wird. Die Aussagen und Rück-  
meldungen der Jahrgangsstufenkonferenzen der Gymnasien werden an den Grundschulen als Rück-  
meldung 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 ab-  
80 gegeben 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, Schulin-  
spektionen und Qualitätssicherung, kann an dieser Stelle nicht ausgelotet werden, scheint aber von  
Bedeutung zu sein.

## 85 **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 Selektions-  
urteil der Grundschule unter der Hand - als Leistungsanspruch getarnt - zum zentralen Medium der  
sozialen Selektion im Schulwesen. Die daraus erwachsenden Fernwirkungen wehen wie ein Pest-  
90 hauch aus Abschreckung, Entfremdung, Demütigung und Angst durch die deutschen Schulstuben,  
vergiften nachhaltig die pädagogische Atmosphäre vor allem in den Grundschulen, haben inzwi-  
schen längst auch den vorschulischen Bereich erreicht, erzeugen in nicht wenigen Familien vor al-  
lem der „A-Klasse“ - der Arbeiter, Angestellten, Arbeitslosen, aller vom Kapitalismus Ausgebeuteten  
und Ausgegrenzten - (Sohn 2006, S. 171) - eine fatale Neigung zum Verzicht durch Selbsteliminie-  
95 rung: „Das ist nichts für unser Kind.“. (Mancher wird sagen, das Wort 'Pesthauch' sei nun doch zu  
dick aufgetragen. Ich gebe zu bedenken: Im Rahmen einer internationalen Studie aus jüngster Zeit  
hat man 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  
100 Schlusslicht. In keinem anderen Land schätzen die Jugendlichen ihre schulischen Chancen so mise-  
rabel 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.)



©Foto: Oliver Haja / [www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

**Die Hauptkomponenten des „Gymnasialen Habitus“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:**

- 105
- a) Logozentrismus 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“
- 110
- 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
- 115
- 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  
120 eine im einzelnen nicht eben leicht zu erschließende Kategorie, zumal hinsichtlich des Gymnasiums

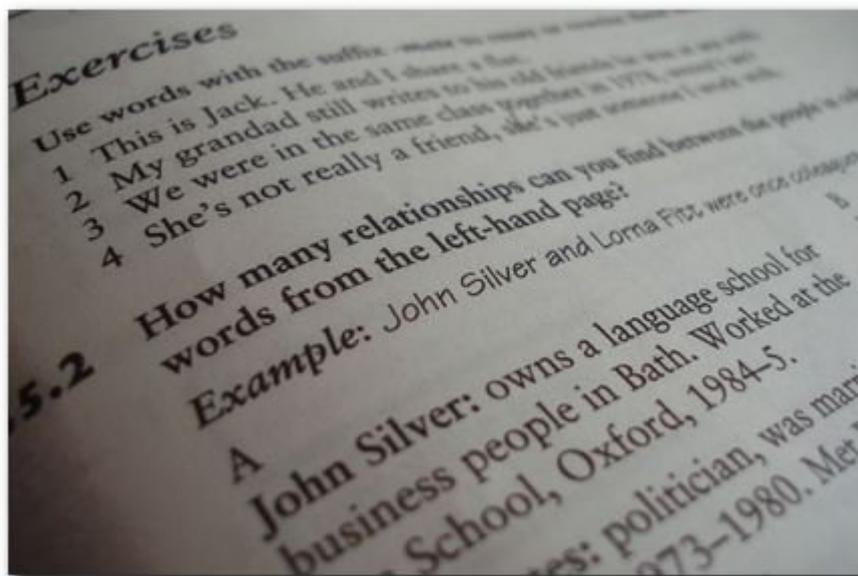
„heute nicht nur erhebliche Forschungs- sondern auch erhebliche Reflexionslücken (bestehen). . . .  
Man muss weit in die Geschichte der Pädagogik zurückgreifen, um systematische pädagogische  
Diskussionen zum Gymnasium zu finden. Die letzten großen Versuche finden sich mit Fritz Blätt-  
ners „Gymnasium“, Wilhelm Flitners „Hochschulreife und Gymnasium“ und Theodor Wilhelms  
125 „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  
130 von sozialer Diskrimination im Bildungswesen zu entlarven, wie sie von dem französischen Wissen-  
schaftler in bis heute unübertroffener Präzision (und sprachlicher Meisterschaft) dargestellt worden  
sind (wobei er sie - im Unterschied zur deutschen Milieuforschung und schichtenspezifischen Sozia-  
lisationsforschung - immer als „Ausdruck klassenspezifischer Hegemonialstrukturen“ (Seppmann  
2006, S. 81) gesehen und meist auch dargestellt hat). Die beabsichtigte „Überwindung der Rezepti-  
onssperre des Bourdieuschen Werkes“, von der im Bericht über eine der letzten Jahrestagungen  
135 der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie die Rede ist, ist leider  
bisher über erste Ansätze noch nicht hinausgekommen.

### **Logozentrismus**

Richten wir bei dem Versuch einer näheren Betrachtung des Gymnasialen Habitus unsere Aufmerk-  
samkeit auf die Frage, was denn eigentlich das Gymnasium ausmacht, so ist sicherlich an erster  
140 Stelle sein Logozentrismus, 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 stattet die SchülerInnen aus diesen Kreisen mit je-  
nen kaum wägbaren Qualitäten, „jener unendlichen Zahl infinitesimaler Unterschiede in der Art des  
145 Tuns oder Sagens“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 123) aus, die das Urteil des Lehrers nachhaltig be-  
einflussen, auch wenn er sie gar nicht bewusst registriert. Jene „tückischen kleinen Erkennungszei-  
chen“, die besonders in jenem Teil des Unterrichtsgeschehens zum Tragen kommen, den man ge-  
meinlich „Das Mündliche“ nennt (ebd. S. 90). Sicherlich nehmen schriftliche und mündliche Sprach-  
beherrschung und Gewandtheit zu Recht eine zentrale Stellung im Schulbetrieb ein, bilden sie doch  
150 eine wesentliche Grundlage einer jeden qualifizierten Bildung. Je früher und vor allem je unvermit-  
telter sich jedoch im Unterricht die Tendenz zu Abstraktion und Formalismus, die Vorliebe für Intel-  
lektualismus („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 un-  
155 merklicher Assimilation der kultivierten Anspielungs- und Gesellschaftssprache im Familienmilieu“  
„wie durch Osmose“ (ebd. S. 115 + 38) erworben haben. Denn „Da das System nicht explizit lie-  
fert, was es verlangt, verlangt es implizit, dass seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert.“  
(ebd. S. 126).

## Obligatorische Zweite Fremdsprache

160 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. Schul-  
jahr oder neuerdings in einigen Bundesländern wie NRW bereits im 6. Schuljahr. Einen echten  
165 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 Schul-  
karriere auf den Schwerpunkt Fremdsprachen am Gymnasium nicht entgehen. Sinnvolle alternative  
Schwerpunktsetzungen wie z.B. Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Technik/Ar-  
170beitslehre oder Musisch-Künstlerischer Schwerpunkt, wie sie an Gesamtschulen (und teilweise auch  
an Realschulen) angeboten werden, sind nicht möglich. Eltern und SchülerInnen sind sich der Be-  
deutung dieser Tatsache bei der Wahl der Schulform Gymnasium oft nicht hinreichend bewusst,  
neigen dazu, die Auswirkungen zu unterschätzen.



©Foto: Maria Lanznaster / [www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

175 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 Zusammen-  
180hang zwischen Schulleistungen und dem sozialen Milieu umso deutlicher ist, je sprachabhängiger  
die Schulleistung ist. Und wenn dieser Effekt - wie DESI neuerdings wieder mit schmerzlicher Deut-  
lichkeit 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

vermoht. 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. 

### Ende des 1. Teils

## 225 Literatur

- 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./Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- 230 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
- Kiper, H. (2005): Pädagogik des Gymnasiums - quo vadis? In: PÄD Forum: unterrichten erziehen 5/2005. Hohengehren
- 235 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
- 240 Lohmann, C. (2006): Englischunterricht und Gesamtschule. GGG extra. In: Gesamtschulkontakte 3/2006 // [http://www.ggg-bund.de/GGG-Kontakte06\\_extra.pdf](http://www.ggg-bund.de/GGG-Kontakte06_extra.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
- 245 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
- 250 *Der Text wurde vorher bei [www.linksnet.de](http://www.linksnet.de) veröffentlicht. Wir bedanken uns beim Autor für die Nachdruckerlaubnis.*

### Über den Autor

255 Rolf Jüngermann, geb. 1941, war Gymnasiallehrer und Gesamtschullehrer (1966 – 2000) und lange Jahre in verschiedenen Funktionen innerhalb der GEW tätig, heute u.a. Beirat der Rosa Luxemburg Stiftung NRW Gelsenkirchen

**Kontakt**  
[ro.ju@gmx.de](mailto:ro.ju@gmx.de)

---

**AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag**  
Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht  
[www.magazin-auswege.de](http://www.magazin-auswege.de)  
[auswege@gmail.com](mailto:auswege@gmail.com)

# Zu der verheerenden Rolle des Gymnasiums im deutschen Schulwesen Teil II

von Rolf Jüngermann

## 5 **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 15 einigen Monaten die wichtigsten Lektionen gelernt waren und der pädagogische Nachhilfeunterricht zu einem für alle Seiten fruchtbaren Austausch ausgebaut werden konnte.

20 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 25 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).

30 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-

35 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

#### 45 **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-

50

55

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.

60 (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**

65 . . . 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

70 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

75 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](http://www.pixelio.de)

80 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 Stallge-  
ruch 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 erwor-  
85 ben 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, Insiderwis-  
sen, guten Tipps und guten Noten.

(Zugleich darf in diesem Zusammenhang allerdings auch die Tatsache nicht übersehen werden,  
90 dass das deutlich höhere geistige Anregungspotenzial, das von der Schülerschaft eines Gymnasi-  
ums 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 „Be-  
95 richt PISA 2000“ (Baumert 2001) unterschlagenen - Aussagen (s.u.) des internationalen „Report  
PISA 2000“ (OECD 2001) zu den Auswirkungen der „kombinierte(n) Wirkung des sozioökonomi-  
schen 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  
100 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 schuli-  
scher Verhältnisse zum Wesen einer fest gefügten Institution gemacht wurde, bewusst und gezielt  
als strukturelle Gewalt der Funktionsweise einer eigenen Schulform installiert ist, als Medium sozia-  
ler Selektion über viele Generationen weiterentwickelt, den Zeitläufen angepasst und bis heute ver-  
105 bissen verteidigt wird.

Umso wichtiger ist es, dass nicht wenige GymnasiallehrerInnen (durchaus unterschiedlicher politi-  
scher 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 Ehr-  
geiz in die Förderung der noch nicht "bereinigten" Aschenputtel, Underdogs und ProblemschülerIn-  
110 nen setzen. Und es gibt sicherlich nicht wenige Gymnasien, wo diese Kräfte einen bedeutenden An-  
teil 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 er-  
wachsenen rechtlichen Regelungen es erlauben, jedoch macht es einen entscheidenden Unter-

115 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. 120 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 130 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 135



©Foto: Ernst Rose / [www.pixelio.de](http://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

175 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

190 Eines 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.)



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

205 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-

210 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 ausgebil-  
deten Kräften auswählen zu können. Die vor allem an den Hochschulen entstehenden Mehrkosten  
215 wird man zu privatisieren bestrebt sein, ein Vorhaben, dessen Beginn wir gerade erleben. Auch an-  
dere aktuelle Entwicklungen im Hochschulbereich, die die Fortsetzung der sozialen Selektion in an-  
derer Form gewährleisten, wie z.B. die zunehmende Hierarchisierung der Hochschulen, Ausweitung  
des Numerus clausus, die Einrichtung von intelligent getarnten Sackgassen auf der Ebene der Ba-  
chelor-Abschlüsse und ähnliche Maßnahmen sind geeignet, der deutschen Bourgeoisie ein Umden-  
ken in Sachen gegliedertes Schulwesen zu erleichtern. Für das Gymnasium könnte - eher als man-  
220 cher heute glauben mag - hinter diesem Fächer von Wortmeldungen, Positionsänderungen und Ent-  
wicklungen am Ende die Existenzfrage auftauchen, denn Bertelsmann & Co pflegen nicht zu spa-  
ßen, 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 unbeirr-  
baren Gymnasialen relativ leicht durch einen Ausbau des Privatschulsektors wird besänftigen können.

225 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 Po-  
sitionen - 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:

### 230 **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-  
235 Report (OECD 2001) (dessen deutsche Übersetzung erst viel später als der PISA-Bericht des Deut-  
schen PISA-Konsortiums im Buchhandel erhältlich war). Der Internationale PISA-Report stellt in ei-  
ner 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  
240 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 viel-  
mehr auf die Tatsache des frühen Ausgliederns hinein in „die kombinierte Wirkung des sozioökono-  
mischen Hintergrunds der Gesamtheit der Schülerschaft einer Schule“ zurückzuführen ist. Dass  
also die Ungleichheit durch das gegliederte Schulwesen zum überwiegenden Teil überhaupt erst ge-  
245 schaffen - mindestens aber entscheidend verstärkt wird. Diese Aussage wird im Internationalen Re-  
port 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

270 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  
275 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,  
280 gen, 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?**

285 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  
290 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  
295 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.

300 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-

305 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/jahrgangsweise Hinüberwachsen aller bestehenden Schulfor-  
men aus der Grundschule heraus in die Eine Schule für Alle - welchen Namen auch immer sie dann  
310 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 Proble-  
me ließen sich dann seitens der einschlägigen Verbände und Presseorgane mit Genuss der neuen  
Entwicklung aufs Debetkonto schreiben.

### 315 **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 Fehl-  
320 einschätzung dieser Schulform, weil lange Zeit nicht genau genug hingesehen wurde, was dort ei-  
gentlich 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 Be-  
schluss (und mit ein paar Reformen) in Gemeinschaftsschulen umwandeln. Welche tiefgreifenden,  
325 geradezu umwälzenden Veränderungen an einem Gymnasium für eine solche Umwandlung unab-  
dingbar 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 be-  
stimmten 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  
330 damit meinen sie den Erhalt des Gymnasiums - als einen Zwischenschritt zur Eine 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 Ein-  
zelschüler unter vielen anderen wählbaren individuellen Profils seine Berechtigung. Als für (beina-  
he) alle obligatorischer Weg zur Hochschulreife ist es ein offener Skandal. Wer aber das Gymnasi-  
um 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 Nach-  
druckerlaubnis.*

### **Über den Autor**

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

#### **Kontakt**

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

## 345 **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
- 350 • 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
- 355 • 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
- 360 • 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
- 365 • 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](http://www.bipomat.de/Enteignet_Bertelsmann.pdf)
- 370 • 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
- 375 • 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](http://www.ggg-bund.de/GGG-Kontakte06_extra.pdf)
- 380 • 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](http://www.ggg-bund.de/Antrittsvorlesung_ARatzki.pdf)
- 385 • 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
- 390 • Sohn, M. (2006): Schlußfolgerungen aus dem Umbruch der Klassengegensätze. In: Umbau der Klassengesellschaft. Beiträge zur Klassenanalyse Bd. 2. Essen