

# Zu der verheerenden Rolle des Gymnasiums im deutschen Schulwesen

*Rolf Jünger*

Die deutsche Bildungsmisere hat einen Namen: Gymnasium. Und was der Spiegel kürzlich unter dem Titel 'Diebstahl der Kindheit' über das G8-Gymnasium zu berichten wußte, ist nichts anderes als eine zugespitzte Ausprägung des ganz normalen gymnasialen Habitus. Eine strategische Schwäche der deutschen schulpolitischen Diskussion besteht in der weit verbreiteten Fehleinschätzung dieser Schulform, weil wir lange Zeit nicht genau genug hingesehen haben, was dort eigentlich vor sich geht. Das kann dann so weit führen – um Beispiele zu nennen – dass manche Vertreter der LINKEN zu glauben scheinen, man könne bestehende Gymnasien, die sich dazu bereit finden, per Beschluß (und mit ein paar Reformen) in eine Gemeinschaftsschule umwandeln. Welche tiefgreifenden, geradezu umwälzenden Veränderungen an einem Gymnasium für eine solche Umwandlung unabdingbar wären, davon scheinen sie keine realistische Vorstellung zu haben. Oder ich denke an jenen stramm linken Ratsherren aus dem Ruhrgebiet, der in internen Diskussionen ein bestimmtes Gymnasium seiner Kommune mit einem gewissen Stolz als 'Arbeitergymnasium' zu bezeichnen pflegte.

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

Es trifft m.E. nicht den Kern, wenn formuliert wird, unser Problem sei das gegliederte Schulwesen. Nein, das Gymnasium ist das Problem; denn das gegliederte Schulwesen, ob nun zwei-, drei-, vier- oder fünfgliedrig, ist die Folge der Existenz des Gymnasiums und nicht umgekehrt. Das gegliederte Schulwesen hat seinen alleinigen Grund und Ausgangspunkt in der Existenz des Gymnasiums als bewußt und gezielt eingesetztem Medium der sozialen Selektion. Es hat ihm und nur ihm zu dienen und verliert erst mit dem Verschwinden des Gymnasiums seinen Daseinsgrund. Das Problem der sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens ist nicht zu lösen, solange das Gymnasium besteht, verhindert dieses doch allein schon durch seine bloße Existenz als gezielt eingesetztes Medium der sozialen Selektion jede ernsthafte Reform. So lange das Gymnasium existiert, wird von ihm ausgehend ein Pesthauch aus Entsorgungsmentalität, Abschreckung, Entfremdung, Demütigung und Angst durch die deutschen Schulstuben wehen und bis in die Grundschulen, ja bis weit in den vorschulischen Bereich hinein die pädagogische Atmosphäre vergiften, und darüber hinaus viele davon abschrecken, überhaupt ernsthaft in Erwägung zu ziehen, ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken. „Das ist nichts für unser Kind.“ Die Forderung nach der Überwindung des gegliederten Schulwesens ist von daher zumindest ungenau. Es geht darum, das Gymnasium zu integrieren in die Eine Schule für alle. Dort hat es in der Form eines besonderen, individuell wählbaren Bildungswegs durchaus seine Berechtigung. Als für (beinahe) alle obligatorischer Weg zur Hochschulreife ist es ein offener Skandal. Wer das Gymnasium nicht integrieren will, sollte von Chancengleichheit schweigen.

Mancher wird sagen, das Wort 'Pesthauch' sei nun doch zu dick aufgetragen. Ich gebe zu bedenken: Im Rahmen einer internationalen Studie 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 Schlußlicht. In keinem anderen Land schätzen die Jugendlichen ihre schulischen Chancen so miserabel und so düster ein wie hierzulande. Und was vielleicht noch schlimmer ist: eine entsprechende Umfrage bei den Achtjährigen ergab genau das gleiche Bild. Schon bei den Achtjährigen ist die BRD das Land, wo die Schülerinnen und Schüler am stärksten entmutigt sind, sich am wenigsten zutrauen.

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

Da gilt es zunächst den Blick auf den Übergang aus der Grundschule zu richten; denn auch wenn das Gymnasium seine Monopolstellung als Schule zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife ein Stück weit verloren hat, so ist doch der angestrebte Übergang von der Grundschule ans Gymnasium für die meisten SchülerInnen nach wie vor die erste Schlüsselstelle ihrer Karriere. An dieser Stelle manifestiert sich in aller Deutlichkeit die zentrale Stellung des Gymnasiums als Institut zur Verteilung von Lebenschancen und – im Ergebnis – als Garant für den Erhalt des Bildungsprivilegs der Bourgeoisie.

## **Gymnasium und Grundschule**

Zu den vom Gymnasium auf andere Schulformen abgewälzten unangenehmen Aufgaben zählt zuallererst der den Grundschulen aufgegebene Vollzug der ursprünglichen Selektion, der Verteilung der SchülerInnen auf die verschiedenen Schulformen, sei es über direkte Zuweisung, sei es über Gutachten und Intensivberatung der Eltern. Im Gymnasium selbst brauchen dann nur noch die Fälle der sogenannten irrtümlich dort angekommenen SchülerInnen „bereinigt“ zu werden. Die Grundschule leistet die ursprüngliche Selektion inzwischen ohne Murren und weitgehend zur Zufriedenheit der gymnasialen „Abnehmer“. Es hat sich notgedrungen eine Art vorauseilender Anpassung an das Gymnasium „wie es nun einmal ist“, an die dort herrschenden Verfahrensweisen, Regelungen und Gewohnheiten 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. (Gerade die sog. PISA-Gewinner wie Bayern schneiden besonders schlecht ab. Arbeiterkinder haben dort eine 6fach geringere Chance, ins Gymnasium zu kommen, als Akademikerkinder.) Der reale Einfluß sozialer Kriterien bei der Entscheidungsfindung ist dabei nicht einmal besonders schwer nachzuvollziehen, hängt doch die Selektionsentscheidung der Grundschullehrerin – jenseits aller rechtlichen Regelungen – im Kern von ihrer Antwort auf die zentrale Frage ab: Hat dieses Kind an einem deutschen Gymnasium „so wie es nun einmal ist“ eine Chance? Jede Grundschullehrerin weiss: Wer am Gymnasium bestehen

will, braucht einen ganz bestimmten sozialen und familiären Hintergrund, einen ganz bestimmten persönlichen Habitus, ganz bestimmte Merkmale und Qualitäten, von denen der blanke Fachleistungsaspekt nur einer unter vielen – und nicht der ausschlaggebende – ist. Und entsprechend entscheidet sie – nach bestem Wissen und Gewissen. Wer wird schon sehenden Auges ihre SchülerInnen in den Praktiken einer Schulform aussetzen, der sie sie nicht gewachsen weiß.

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

Auf diese Weise mutieren die Verfahrensweisen, Regelungen und Gewohnheiten, das ganze Ensemble der Verhältnisse 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 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

### **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 stattdie SchülerInnen aus diesen Kreisen mit jenen kaum wägbaren Qualitäten, „jener unendlichen Zahl infinitesimaler Unterschiede in der Art des Tuns oder Sagens“ (Bourdieu / Passeron 1971) aus, die das Urteil des Lehrers nachhaltig beeinflussen, auch wenn er sie gar nicht bewußt registriert. Jene „tückischen kleinen Erkennungszeichen“, die besonders in jenem Teil des Unterrichtsgeschehens zum Tragen kommen, den man gemeinhin „Das Mündliche“ nennt. Sicherlich nehmen schriftliche und mündliche Sprachbeherrschung und Gewandtheit zu Recht eine zentrale Stellung im Schulbetrieb ein, bilden sie doch eine wesentliche Grundlage einer jeden qualifizierten Bildung. Je früher und vor allem je unvermittelter sich jedoch im Unterricht die Tendenz zu Abstraktion und Formalismus, die Vorliebe für Intellektualismus („Die kognitiv akzentuierte Gymnasialkultur“ (Kiper 2005)) und für sprachliche Virtuosität durchsetzen, umso mehr geraten SchülerInnen, die auf den ausschließlich schulmäßigen Erwerb der Bildungssprache angewiesen sind, ins Hintertreffen gegenüber denen, die

diese „in unmerklicher Assimilation der kultivierten Anspielungs- und Gesellschaftssprache im Familienmilieu“ „wie durch Osmose“ erworben haben. Denn „Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, dass seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert.“

### **Obligatorische Zweite Fremdsprache**

Im Rahmen der sozialen Selektion durch Logozentrismus spielt der einseitig auf das Erlernen von Fremdsprachen fixierte gymnasiale Bildungsgang eine in seinen Auswirkungen kaum zu überschätzende Rolle. Das Gymnasium ist definiert – nüchtern und jenseits aller Bildungslyrik betrachtet – vor allem durch den unerbittlichen Zwang zur zweiten Fremdsprache, sei es wie bisher im 7. Schuljahr oder neuerdings in einigen Bundesländern wie NRW bereits im 6. Schuljahr. Einen echten Wahlpflichtbereich wie an anderen Schulformen gibt es an dieser Stelle nicht. Die Wahlmöglichkeit der SchülerInnen an dieser zweiten Schlüsselstelle ihrer Bildungskarriere ist beschränkt auf die Wahl zwischen der einen oder der anderen Fremdsprache. Sie können der Festlegung ihrer Schulkarriere auf den Schwerpunkt Fremdsprachen am Gymnasium nicht entgehen. Sinnvolle alternative Schwerpunktsetzungen wie z.B. Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Technik / Arbeitslehre oder Musisch-Künstlerischer Schwerpunkt, wie sie an Gesamtschulen (und teilweise auch an Realschulen) angeboten werden, sind nicht möglich. Eltern und SchülerInnen sind sich der Bedeutung dieser Tatsache bei der Wahl der Schulform Gymnasium oft nicht hinreichend bewußt, neigen dazu, die Auswirkungen zu unterschätzen.

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

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

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.

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

### **Die schichtenspezifische Wirksamkeit des gymnasialen Habitus . . .**

. . . liegt auf der Hand. Er trifft zwar nicht ausschließlich aber doch mit besonderer Härte vor allem jene SchülerInnen, denen er auf Grund ihres sozialen Hintergrundes als etwas völlig Fremdes gegenüber tritt. Mag die eine oder andere Komponente 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) – 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.)

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.

*Rolf Jüngermann*  
*Gelsenkirchen*

-----  
*Der Text liegt inzwischen auch in gedruckter Form vor unter dem Titel*  
*'Der gymnasiale Habitus als Medium der sozialen Selektion'*  
*in:*

*'PISA-Schock: Was sagt DIE LINKE?'*  
*von Horst Bethge (Herausgeber) . . . ,*  
*246 Seiten, erschienen beim VSA-Verlag Hamburg.*  
*S. 194 – 204*