

SYLVAIN BROCCOLICHI, FRANÇOISE ŒUVRARD
Das Räderwerk

Seit ungefähr dreißig Jahren weisen die sichtbarsten Transformationen des Raums der schulischen Einrichtungen in die Richtung einer formalen Vereinheitlichung (dafür steht im wesentlichen die Einführung des einheitlichen Collège⁴ sowie des allgemeinbildenden und technischen Gymnasiums), welche jedoch einen tiefgründigen Differenzierungsprozeß verdeckt hat. Nicht nur, daß alte, an beamtenrechtliche Stellung und Dienstalter geknüpfte Unterschiede zwischen Lehrern im Sekundarschulbereich alles andere als verschwunden sind. Zu diesen trat auch noch ein Ensemble damit einhergehender Transformationen, welche die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen noch weiter verschärften, insbesondere was die ungleiche Häufung der bildungsmäßig am meisten benachteiligten Schüler anbelangt, also der Schüler, von denen anzunehmen ist, daß sie der Schule die größten „Probleme bereiten“. Die Bedingungen, unter denen Lehrer heute ihren Beruf ausüben, werden zunehmend heterogener und unterscheiden sich von Schule zu Schule stark. [...]

Die Lehrer, und unter ihnen besonders diejenigen, die an den am stärksten betroffenen Schulen unterrichten, tun sich um so schwerer mit den Problemen, auf die sie in ihrer beruflichen Praxis stoßen, als die Ursachen dieser Schwierigkeiten zu wenig bekannt sind, und somit die Möglichkeit besteht, daß man ihnen die Verantwortung dafür anlastet und ihnen die Schuld zuweist. Die Schule, deren Auftrag es eigentlich ist, Wissen unter möglichst gerechten Bedingungen zu vermitteln, scheint selbst kaum darüber aufgeklärt, was sie von der Erfüllung ihrer Aufgaben abhält, und dies geht so weit, daß das, was die Berufsausübung an einigen Schulen bereits heute „verunmöglicht“, im Dunkeln bleibt.

Nachfragedruck und demagogische Entscheidung

Dieser sich ab Mitte der achtziger Jahre intensivierende Differenzierungsprozeß hatte zur Folge, daß sich die Schwierigkeiten zunehmend in einigen Schulen konzentrierten. [...] Die Verlängerung der Dauer des Schulbesuchs, die seit Mitte der achtziger Jahre zu beobachten ist, folgt auf ein Jahrzehnt, in dem nur geringe Veränderungen der Schülerströme auf der Sekundarschulstufe zu verzeichnen sind, und dies insbesondere in bezug auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe und das Erlangen der allgemeinen Hochschulreife. Mittels eines Vergleichs der Schulverläufe von Schülerkohorten, die 1973 und 1980 von der Grundschule zum Collège wechselten, konstatiert die Schulverwaltung, daß von einer „reellen Ver-

4 Im Anschluss an die Schulpflichtverlängerung auf 16 Jahre 1963 eingeführte, als Gesamtschule organisierte allgemeinbildende oder technische Ganztagschule für alle 11-16jährigen (Sekundarstufe I). [Aus dem Glossar von Bourdieu u.a. 1997; die Hg.]

besserung der schulischen Laufbahnen für jede der in Betracht gezogenen Kategorien“ nicht gesprochen werden kann (sofern man die soziale Herkunft und das Alter beim Übergang ins Collège berücksichtigt). „Und wenn die Übergangsrate (von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II) in sieben Jahren von 41 % auf 46 % anstieg, so ist dies darauf zurückzuführen, daß die herkunftsmäßig bevorteilten Schülerkategorien, die im Alter von elf Jahren ins Collège wechseln, häufig Kinder von Cadres und Freiberuflern, 1980 stärker vertreten sind als 1973“. [...] Daraus folgt, daß die Funktionsweise des Schulsystems auch dann noch, als die Nachfrage nach höheren Schulabschlüssen schon stark und allgemein verbreitet war, weiterhin dieselben sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Schulerfolgs erzeugte, und diese ungleichen Schulerfolge weiterhin von denselben Praktiken selektiver Orientierung sanktioniert wurden.

Angesichts dessen kann man die politische Zielbestimmung, „im Jahr 2000 80 % eines Jahrgangs zum Abitur zu führen“, und die ab 1985 betriebene „Politik der 80 %“ als Ausdruck des Wunsches verstehen, die starke soziale Nachfrage nach Zugang zu höheren Schulabschlüssen auf offenkundige Weise zu befriedigen, wobei man allerdings dem Urteil der Lehrer ein immer geringeres Gewicht beimaß. Die Entscheidungen hinsichtlich anstehender Versetzungen sind in immer stärkerem Maße von den Beurteilungen des Lehrerkollegiums entkoppelt, während zugleich der Druck seitens der Eltern zunimmt, die nun die Versetzung ihrer Kinder in die nächste Klasse auch gegen der Empfehlung der Klassenlehrer durchzusetzen in der Lage sind. Und so ist es auch zu erklären, daß der Anteil der Schüler, die das zwölfte Jahr (sei es des allgemeinbildenden, technischen oder berufsbildenden Gymnasialtyps) erreicht haben, von 36 % im Jahr 1985 auf 58 % im Jahr 1991 angewachsen ist, was einer Zunahme um 22 Prozentpunkte im Zeitraum von sechs Jahren, gegenüber einer Zunahme um 10 Prozentpunkte im Lauf der vorausgegangenen 15 Jahre, entspricht.

Unordnung und Spannungen

Das frühere System hatte trotz der mit ihm verbundenen brutalen Diskriminierung zumindest noch eine gewisse Kohärenz besessen. Bestehende Unterschiede (im Kenntnisstand der Schüler und in deren schulischer Motivation) wurden von diesem System verstärkt und sanktioniert, indem schon zu einem recht frühen Zeitpunkt die Schüler, denen man die Befähigung zu einer „längeren Bildungslaufbahn“ bescheinigte, von den Schülern getrennt wurden, deren schulische Leistungen und deren Verhalten in den Augen der Lehrer den „Beweis erbrachten“, daß sie auf dem Collège oder dem Gymnasium fehl am Platze sind: Jene Schüler wurden ab Vollendung des 16. Lebensjahrs auf „die technischen Abschlüsse“ oder auf „das Berufsleben“ hin orientiert.

Mit dem neuen Modell zur Steuerung der Schülerströme wird aber zugleich das gesamte Gleichgewicht zwischen Unterrichts- und Orientie-

rungspraxis gestört. Um die Wirkungen dieses neuen Modells auf die Schüler und die Reaktionen, die jenes bei Lehrern oft hervorruft, verstehen zu können, muß man einen entscheidenden Sachverhalt in die Überlegungen mit einbeziehen: Die gegenwärtige Organisation des Schulsystems macht es den Lehrern unmöglich, den Schülern intensive und individuell angepaßte Hilfestellungen zu geben; diese jedoch werden in dem Maße unverzichtbarer, als der Anteil der Schüler mit nur geringem kulturellem Kapital zunimmt, welche es aus diesem Grund auch nötig haben, mehr als andere in der Schule zu lernen. Wenn man also diejenigen auf der Schule beläßt, die früher von ihr „ausgeschlossen“ geblieben wären, ohne zugleich die Bedingungen für eine effiziente pädagogische Intervention zugunsten der Schüler zu schaffen, die in höherem Maße von der Schule abhängig sind, um all das zu erlernen, was die Schule an Fähigkeiten verlangt, so führt dies zu all den Schwierigkeiten, die die Arbeitsbedingungen der Lehrer verschlechtern, ohne jedoch damit das Los der Schüler wirklich zu verbessern. So wird auch verständlich, warum die unkontrollierten Wirkungen der, wenn man es genau betrachtet, demagogischen „Politik der 80 %“ zahlreiche Lehrer dazu verführt, den alten Verhältnissen nachzutrauern. Äußerungen wie: „Ich tue meine Arbeit, aber ich bin doch nicht dazu da, mich mit Schülern abzulagen, die eigentlich gar nicht hier sein dürften“, sind in den Lehrerzimmern der Gymnasien und Collèges immer häufiger zu hören.

Daß diese „schwierigen“ Schüler bis zur neunten Klasse auf dem Collège verbleiben konnten – unter Bedingungen, die die Regulierung der Schwierigkeiten um so weniger gelingen läßt, als diese vermehrt auftreten – konnte sowieso nur erreicht werden, indem den Schulleitern von höherer Stelle entsprechende Anweisungen gegeben sowie die Klassen, die zu CAP, CPPN und CPA führten⁵, nach und nach abgeschafft wurden. Was die Lehrer die Fassung, den Mut und die Hoffnung verlieren läßt, ist nicht alleine der Zwang, die Schüler bis in ein Alter hinein ertragen zu müssen, in dem diese sehr viel gefährlicher erscheinen können – in ihren Augen sind diese Schüler wegen ihres „katastrophalen Benehmens“, ihres „völligen Mangels an Motivation“ und ihrer „kompletten Verständnislosigkeit“ dem Schulbetrieb gegenüber als „unerträglich“, „zum Verzweifeln“, ja sogar als „hoffnungslose Fälle“ einzustufen. Dies hängt auch mit den geringeren Befugnissen der Lehrer zusammen, die Arbeit der Schüler sanktionieren zu können, sie zur Mitarbeit zu bewegen sowie sich und ihren Vorgaben, selbst bei den Widerspenstigsten, ein Minimum an Respekt verschaffen zu können. Da die Versetzung in die nächste Klasse deutlich weniger von den Bemühungen und Leistungen der Schüler abhängt, ist den

5 CAP: Berufsabschluss, der zur Ausübung einer qualifizierten Berufstätigkeit in technischen oder administrativen Sektoren berechtigt. CPPN: Zweijährige Vollzeit-Klassen an Collèges. CPA: Zweijährige Teilzeit-Klassen mit alternierender Ausbildung, u.a. an Collèges, zur Vorbereitung auf das Berufsleben oder eine Lehre. [Aus dem Glossar von Bourdieu u.a. 1997; die Hg.]

Lehrenden, als seien sie eines wesentlichen Fundaments ihrer Autorität bestimmten Schülern gegenüber beraubt, und sie fühlen sich zunehmend „ohnmächtig“ angesichts von Schülern, die wenig Neigung zeigen, sich für den Lernstoff zu interessieren, und das zu einem Zeitpunkt, zu dem das relative Gewicht dieses Schülertyps an vielen Collèges wächst.

Von der schulischen Prüfung zur schulischen Kraftprobe

Die Konsequenzen dieser Transformationen sind zweifelsohne in den berufsbildenden Gymnasien am stärksten zu spüren. Der Großteil der Schüler, die unter den früheren Bedingungen des Systems ein BEP⁶ anstrebten, geht heute aufs Gymnasium; während das Zugangsalter früher bei 14 oder 15 Jahren lag, kommen Schüler heutzutage im Alter von 17 oder 18 Jahren aufs berufsbildende Gymnasium, und das mit einer belasteteren schulischen Vergangenheit und mit „offenen Rechnungen“, die sie mit der Schule zu begleichen haben, im Gepäck. Diese Schüler, die man über einen längeren Zeitraum hinweg in einer Position des Mißerfolgs, einer Quelle von Passivität und Gewalt, auf dem Collège belassen hat, haben Eigenschaften angenommen, die die Arbeit der Lehrer auf dem berufsbildenden Gymnasium um vieles schwieriger und belastender machen. [...] Da die Unterrichtsbedingungen nicht wirklich die Umsetzung erzieherischer Ansprüche erlauben, hat es die Schule immer häufiger mit „Bandenführern“ zu tun, die die Lehrer offen herausfordern. Die Kraftproben zwischen Lehrer und Schüler nehmen immer mehr zu, und diese dienen den Schülern, die von der Schule als Versager gestempelt wurden, als Gelegenheit, an der Schule Rache zu nehmen.

[...]

Das Gesetz des Marktes

Dieser Prozeß der zunehmenden Differenzierung der schulischen Einrichtungen, der auch einen Prozeß der Konzentration von Schwierigkeiten darstellt, was mit dem verlängerten Verbleib der Schüler zuerst auf den Collèges und dann auf den Gymnasien zusammenhängt, wurde freilich durch Maßnahmen der „Dezentralisierung“ und der Einführung von Konkurrenzbeziehungen zwischen Schulen, welche neue Teufelskreise in Gang setzten, noch weiter verstärkt. Die einzelnen Schulen verfügen seither in der Tat über einen vergrößerten Spielraum in der Verwendung ihrer finanziellen Mittel. Und wenn sie gezwungen sind, sich auf ihre Klientel einzustellen, so heißt das auch, daß sie ihrem Ruf auf dem lokalen Markt und dessen potentieller Wirkung auf Interessenten, die durch ihn angezogen oder abgestoßen werden könnten, Sorge tragen müssen. Da die Mittel, über die sie „freie“ Verfügung haben, begrenzt sind, müssen sie sich entscheiden: Bei-

6 Facharbeiter- und ähnliche Berufsbildungsabschlüsse. [Aus dem Glossar von Bourdieu u.a. 1997; die Hg.]

spielsweise zwischen einer prestigereichen Option, etwa einem Unterrichtsangebot in Griechisch, um damit Abgänge guter Schüler zugunsten konkurrierender Schulen zu verhindern, oder der Option, Stützkurse für Schüler mit Lernschwierigkeiten anzubieten. Auf diese Weise bilden oder verstärken sich Hierarchien zwischen Schulen, denen es am einen Ende der Skala gelingt, sich als „Leistungsspitze“ zu präsentieren, und jenen am anderen Ende der Skala, denen keine andere Möglichkeit der Spezialisierung bleibt als die, die (geringbewertete und nur wenig beneidete) Betreuung von Schülern mit Schwierigkeiten zu übernehmen.

Während die größere Autonomie der Schulen eigentlich eine bessere Anpassung an die Bedürfnisse ihrer Klientel bewirken sollte, sorgt der Konkurrenzdruck für den gegenteiligen Anreiz, nämlich daß sich die Schulen dadurch auf die Nachfrage einzustellen suchen, indem sie vordringlich das „Abwandern der guten Schüler“ zu verhindern trachten, da dies in der Regel mit einer Erhöhung des Anteils der in diesen Zeiten abgeschwächter Selektion ohnehin schon als zu zahlreich angesehenen „schwierigen Schülern“ einhergeht. Und da die Eltern von Schülern mit den besten sozialen und schulischen Voraussetzungen zugleich auch am ehesten in der Lage sind, nach Maßgabe der Kenntnis der Ursachen zu entscheiden und ihren Willen durchgesetzt zu bekommen, hat die Notwendigkeit, die am stärksten von Abwanderung betroffenen Schulen wieder „aufzufüllen“, [...] mit noch größerer Sicherheit als in der Vergangenheit zur Folge, daß sich Orte der Verbannung herausbilden, in denen sich die Probleme konzentrieren.

Selbst in Departements, die [...] noch in Schulbezirke unterteilt sind, ist an den Collèges in der Mehrzahl der Städte eine durch solche Abwanderungsbewegungen ausgelöste, verstärkte Differenzierung der Schülerpopulationen zu beobachten. Insbesondere aber in den städtischen Gebieten, in denen man die Schulbezirke aufgelöst hat, sind die Differenzierungs- und Wanderungsbewegungen am intensivsten und in starkem Maße abhängig von „öffentlichkeitswirksamen“ Argumenten oder unsicheren Vergleichen zwischen engen Konkurrenten, an welche sich die Eltern der Schüler klammern. [...] Die Qualität eines Schulzeugnisses, die, wie man weiß, eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängt, ist ein entscheidender Faktor bei der Bestimmung der Chancen, von einer öffentlichen oder privaten Schule aufgenommen zu werden. In Gegenden, in denen die an Schulbezirke gekoppelten Beschränkungen der freien Schulwahl aufgegeben worden waren, bestimmt die Qualität des Zeugnisses die reelle oder fiktive Freiheit, sich eine Schule auswählen zu können (die Freiheit ist dann fiktiv, wenn sie sich darauf beschränkt, Aufnahmeanträge zu stellen, die abgelehnt werden, um dann anschließend zwangsweise einer der am wenigsten gefragten Schulen zugewiesen zu werden).

Dieser zirkuläre Prozeß, der nach und nach Verdachtsmomente in Beweise überführt, indem sich in stigmatisierten Schulen die von den begehrtesten Schulen abgewiesenen „Problemschüler“ sammeln, bringt in der Tat das Äquivalent dessen hervor, was in bezug auf Stadtlandschaften gemein-

hin als „Ghettoisierung“ angeprangert wird. Auf diese Weise fielen in Paris zahlreiche Collèges, ja sogar selbst drei Gymnasien mit altehrwürdiger Vergangenheit panikartigen Fluchtbewegungen zum Opfer – wobei die Folgen der Panik oftmals tödlicher sind, als die der Panik ursprünglich zugrunde liegenden verschwommenen Beweggründe. Diese wurden im Anschluß daran, angesichts des „Verlusts der besten Schüler“ und des darauf folgenden Absinkens der Prüfungsergebnisse, beinahe amtlich zum „Katastrophengebiet“ [...] erklärt, was wiederum den Abgang weiterer Schüler als gerechtfertigt erscheinen ließ.

Schuldzuweisung und Demoralisierung

Die räumliche Konzentrierung der Schüler, die den schulischen Anforderungen nicht entsprechen, ist für die Lehrer um so belastender, als sie ihre Arbeit undankbar werden läßt: „Es nimmt kein Ende mit den Stellen-Austritten ... , da gibt man sich solche Mühe, oft für nichts und wieder nichts, daß man sich sagt: ‚Bei denen kann ich eh nichts machen‘. Bei einigen weiß ich von vornherein, daß ich die aufgeben werde.“ Und anstatt sich zu fragen, warum die Schule so funktioniert, daß man den Lehrberuf nicht mehr auf befriedigende Weise ausüben imstande ist, neigt man im Gegenteil dazu, den Lehrern die Schwierigkeiten der Schüler anzulasten, die um so größer werden, je geringer die vorgängige Selektion der Schüler und, folglich, je seltener Schüler die sozialen Eigenschaften aufweisen, die den Lehrern früher die Arbeit „erleichterten“. Die (kurz nach der allgemeinen Öffnung der Collèges erfolgte) öffentliche Beteuerung, daß „alle Schüler zum Erfolg aufgerufen sind“, fiel, zunächst auf der Ebene der Schulerlasse, zeitlich mit der an die Lehrer gerichteten dienstlichen Aufforderung zusammen (besonders deutlich im 1985 verkündeten Diensterlaß an die Lehrer der Collèges), daß „für eine Diversifizierung und Individualisierung des Unterrichts zu sorgen ist“, wobei diese Aufforderung freilich von den Voraussetzungen einer solchen Neuorientierung absieht. Desgleichen ermahnt man die örtlichen Lehrer-Gruppen mit dem Hinweis auf die „Autonomie der Schule“ dazu, die Probleme zu lösen, die größtenteils von der zentral-staatlichen „Politik der 80 %“ verursacht sind. Ob es nun so ist, daß die Lehrer, die mit weit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen haben als die verschiedenen „Schulerlasse“ legitimerweise vorsehen, sich selbst die Verantwortung dafür zuschreiben, oder, daß sie in diesen Erlassen eine wirkliche oder vorgetäuschte Unkenntnis seitens derer erblicken, die sie eigentlich aufklären sollten, in jedem Fall führen ihnen diese Texte auf schmerzliche Weise „die große Entfernung vom Ideal“ vor Augen.

Und obgleich die Schule und die berufliche Ausbildung regelmäßig als Prioritäten nationaler Politik präsentiert werden, bestehen doch die Widersprüche zwischen der offiziellen Sichtweise eines Schulsystems, welches für „den erfolgreichen Schulbesuch eines jeden Einzelnen“ (sprich: für „Chancengleichheit“) Sorge tragen sollte, und dessen realer Funktionswei-

se um so leichter fort, als sie zum großen Teil unerkannt bleiben. Neben statistischen Untersuchungen, die sich darauf spezialisiert haben, Schulverläufe zu erfassen sowie Unterschiede zwischen Schulbezirken oder Schulen aufzudecken, existieren pseudo-ethnologische Untersuchungen (beide Forschungsrichtungen kommunizieren nicht miteinander), die es jedoch versäumen, die Bedingungen, die mit der Emergenz eines bestimmten Problemtyps regelmäßig verknüpft sind, zu objektivieren. Wenn man aber eine solche Objektivierung unterläßt, führt dies unweigerlich dazu, den Opfern die Schuld zuzuweisen, beispielsweise dadurch, daß man „die Befähigung und die Beteiligung“ der betroffenen Akteure besonders herausstreicht.⁷ In diesen Studien werden auf manichäistische Weise Schulen, bei denen „der Wille, nach vorne zu schauen“ zu spüren sei und Veränderungen „als Chance zur Weiterentwicklung aufgefaßt“ würden („die Akteure zeigen keine Neigungen, in der Vergangenheit zu verharren“), anderen Schulen gegenübergestellt, in denen „Lehrpersonal und Schulleitung eine negative Sicht ihrer Schüler haben sowie zugleich unterschiedliche Standpunkte bezüglich der anzustrebenden Lösungen vertreten“. Die Probleme kleinzureden oder sie denen anzulasten, die ihnen ausgesetzt sind, bedeutet im Endeffekt nichts anderes, als sich einer genauen Erkenntnis der Probleme der schulischen Einrichtungen zu verweigern. Es bedeutet auch, zur Entmutigung derjenigen beizutragen, deren Bedingungen der Berufsausübung sich am stärksten verschlechtert haben. Daß man einseitig den Schulbesuch verlängert, ohne dies auf der Ebene der Unterrichtsbedingungen zu berücksichtigen, sowie unüberlegt Konkurrenzbeziehungen zwischen Schulen einführt, die auf höchst ungleiche Weise mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben, scheint in starkem Maße dazu beigetragen zu haben, daß sich die Probleme dort konzentrieren und zuspitzen, wohin man die am stärksten Benachteiligten zunehmend verbannt. Der Verzicht auf Maßnahmen, die den Folgen dieser demagogischen und unkontrollierten Politik entgegenwirken könnten, hat das Unterrichtssystem in eine schwere Krise gestürzt, wobei die Demoralisierung der Lehrer zugleich Folge und Teil der Krise ist.

7 Dieses wie die folgenden Zitate sind Auszüge eines Artikels von Olivier Cousin und Jean Philippe Guillemet (erschieden 1992 unter dem Titel „Variations des performances scolaires et effets d'établissements“ in der Nummer 31 der Zeitschrift *Éducation et Formations*), der auf einer allzu groben Gegenüberstellung von Schulen „Im Aufwind“ und Schulen „Im Abwind“ beruht.