

Klassenverhältnisse

von

Magnus Klaue

An den aktuellen Schulreformen in Hamburg und Berlin läßt sich studieren, wozu „linke Bildungsideen“ taugen, wenn sie praktisch werden

Seit einigen Jahren florieren im Internet nicht nur *Open-Content*-Netzwerke wie „Facebook“, die geneigten Nutzern ermöglichen, ihre private Identität als kommunikatives Rohmaterial zu verheizen, sondern auch so genannte Freundessuchmaschinen, mit denen jeder Interessierte bei etwas Glück und Geduld seine alte Klassengemeinschaft virtuell rekonstruieren kann. Auf welches Bedürfnis solche Angebote reagieren, ist evident: Offenbar wünschen sich die atomisierten Individuen angesichts der als Zwang empfundenen Notwendigkeit von Mobilität und Flexibilität nichts sehnlicher als die Rückkehr zur Übersichtlichkeit des Klassenverbands mit seiner stabilen Rollenverteilung, seiner wärmenden Borniertheit und seinem fröhlich-puerilen Alltagsfaschismus, der sich im Hänkeln von Brillenträgern, im Mobbing gegen angebliche Streber oder im Lästern gegen dröge Pädagogen so aggressiv wie folgenlos Luft verschaffen darf. Weil noch der kleinste Schritt in die ohnehin karge Freiheit jenseits der Schulmauern mit Angst, Unsicherheit und Frustration bezahlt werden mußte, stellt man sich „echte Freunde“ nicht als faszinierende Charaktere vor, die womöglich aus einem selbst einen anderen Menschen machen könnten, sondern wie die tumben Klassenkameraden von einst, die einen bei jeder neuen Begegnung auf das zurückpfeifen, was man ohnehin ist.

Alle Menschen für immer ins Klassenzimmer zu verbannen, ist das Glückversprechen, mit dem „linksalternative“ Schulpolitiker unter dem Schlagwort der „Gemeinschaftsschule“ traditionell ihre Klientel umschmeicheln. Seit sie den gesellschaftlichen Mainstream im Rücken spüren, sind sie zum Angriff übergegangen. Die in den vergangenen Monaten auf den Weg gebrachten Schulreformen in Hamburg und Berlin stellen tatsächlich, wie die Hamburger Schulsenatorin Christa Goetsch (GAL) verkündet, einen bildungspolitischen „Sprung“ dar, dessen Folgen kaum abzusehen sind. Zunächst lesen sich die Berliner und Hamburger Reformprogramme wie ein lupenreines Produkt von Progressivität und sozialem Verantwortungsbewusstsein. Beider Kern besteht in der vermeintlichen Stärkung von „Bildungsgerechtigkeit“ sowie im Plädoyer für „ein längeres gemeinsames Lernen“, wie Goetsch es formuliert. In Hamburg, wo die Schüler bislang nach der vierten Klasse in dieje-

nigen getrennt wurden, deren Eltern sie – gegebenenfalls auch ohne entsprechende Empfehlung – aufs Gymnasium schickten, und diejenigen, die den „normalen“ Weg amtlich sanktionierter Durchschnittsbildung gehen mussten, werden dem Willen der schwarz-grünen Regierungskoalition gemäß von 2010/11 an alle Schüler bis zur sechsten Klasse gemeinsam die Primarschule besuchen. Erst danach sollen sie getrennt werden in die Absolventen der Stadtteilschulen und der Gymnasien. Die überkommene Dreigliederung in Gymnasium, Real- und Hauptschule wird ersetzt durch eine Zweigliederung, welche die „selektive“ Funktion der Gymnasien als höhere Bildungsanstalten mildern soll. An den Stadtteilschulen kann bei entsprechenden Leistungen bis zum dreizehnten Schuljahr das Abitur erworben werden, an den Gymnasien in einer Art Turboverfahren schon bis zum zwölften Jahr. Das Sitzenbleiben soll abgeschafft werden, Zeugnisnoten soll es bis zur sechsten Klasse nicht oder kaum noch geben. Die Abschaffung der Hauptschule steht auch im Mittelpunkt des Reformvorhabens des Berliner Bildungssenators Jürgen Zöllner (SPD), der Haupt- und Realschulen zu einer neuen Form von Sekundarschule zusammenlegen möchte, an der wie auf dem Gymnasium das Abitur erworben werden kann, neben der das Gymnasium jedoch ebenfalls als zweite Schulform bestehen bleiben soll.

Sowohl Zöllners wie Goetschs Konzept enthalten jede Menge Leckerbissen für pädagogische Berufslinke. Die Hauptschule als bildungspolitische Proletensammelstelle war „linken“ Lehrern und Erziehern schon immer ein Dorn im Auge, die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems steht seit den sechziger Jahren auf ihrem Programm, und die Förderung von „gemeinsamem Lernen“ ist ihnen ein Herzensanliegen. „Erarbeitendes Entwickeln“ statt autoritatives „Belehren“ müsse die erzieherische Arbeit leiten, verlangt auch FU-Präsident Dieter Lenzen, selbst exlinker Aktivist und prominenter Unterstützer von Zöllners Reform, und bringt damit den „ganzheitlichen“ Bildungsanspruch der Schulreformer in adäquater Kryptik auf den Punkt. Mit dem gesunden Menschenverstand des Kleinbürgers trifft sich solcher Affekt gegen das „Belehren“ in der populistischen Überzeugung, wonach „die da oben“ ihrem Nachwuchs mittels finsterner Machenschaften die besseren Bildungschancen sicherten, um die Reproduktion ihres Klassenstatus zu gewährleisten. Die Bourgeoisie „kauft“ sich dieser Verschwörungstheorie zufolge ihren Platz in der bildungspolitischen Hackordnung und tut alles, damit ihre Kinder es nicht schlechter haben, während der kleine Mann das Nachsehen hat, obwohl er genauso viel intellektuelles Potential mitbringt wie seine Ausbeuter. Indem künftig virtuell jedem Schüler der Weg zum Abitur garantiert werden soll, das Sitzenbleiben ganz im Sinne linker „Schulkritik“ als Relikt bürgerlichen Zwangs abgeschafft und die Bedeutung von Noten bei der Leistungsbewertung reduziert wird, signalisiert die Elite dem Mob, daß sie seine Ressentiments ernst nimmt und seinem habitualisierten Haß auf das Bildungsprivileg ein institutionelles Ventil zu verschaffen gedenkt. Die Berliner Linkspartei fordert sogar bereits mit nicht geringen Erfolgsaussichten für den neuen Typus von Gymnasium die Einführung einer „Sozialquote“, die unter Absehung von den individuellen schulischen Leistungen einen bestimmten Prozentsatz von Kindern aus Hartz-IV-Haushalten an den Oberschulen festschreiben soll, um eine gerechtere „soziale Durchmischung“ zu ermöglichen.

All diese Maßnahmen lassen sich als Bestandteile einer „postmodernen“ Bildungspolitik charakterisieren, die die schlechte Aufhebung des Gegensatzes von „linken“ und „bürgerlichen“ Erziehungspraktiken betreibt. Gleich den postmodernen Ideologen gehen die Schulreformer davon aus, daß „Bildung“ und „Leistung“ Begriffe ohne Wahrheitskern sind, die lediglich „soziale Konstruktionen“ bezeichnen. Weil Kinder aus sozial schwachen Familien auf dem höheren Bildungsweg traditionell unterrepräsentiert sind, wird gefolgert, daß es auf dem Bildungssektor letztlich gar kein universal gültiges Leistungskriterium gebe, da „Leis-

tung“ immer schon sozial und ökonomisch determiniert sei, wie es jüngst Steffen Zillich, bildungspolitischer Sprecher der Berliner Linkspartei, formuliert hat. „Leistung“ ist demnach immer nur „perspektivisch“ zu bewerten und kann für Angehörige der „bildungsfernen Schichten“ nicht dasselbe bedeuten wie für Zöglinge der Oberklasse. Weil man um keinen Preis die Einsicht zulassen will, daß „Bildungsferne“ zwar gesellschaftlich produziert, deswegen aber noch lange kein „Konstrukt“ ist, sondern Teil der sozialen Wirklichkeit, daß Armut also buchstäblich dumm machen kann und die Armen daher selten die besseren Menschen sind, spricht niemand mehr über die Abschaffung von Armut als Voraussetzung menschlicher Freiheit, sondern nur über ihre gleichberechtigte Repräsentation – „soziale Durchmischung“ als Organisationsprinzip einer vom **Traum negativer Egalität** beherrschten Gesellschaft, die nicht mehr als antagonistisches Gebilde, sondern als pluralistischer Ethnozoo vorgestellt wird, in dem auch soziale Defizite als Qualifikation verbucht werden können. „Eine kluge Stadt“, weiß Christa Goetsch, „braucht alle Talente“, weshalb man noch dem abgestumpftesten „Risikoschüler“ seine Humanressourcen abpressen, aber auch den Sprösslingen des Großbürgertums ihre Mucken austreiben muß. Entsprechend ist das Gerede über „freien Wettbewerb“ an den Schulen, das noch vor einigen Jahren den Diskurs dominierte, inzwischen zugunsten der Beschwörung „gemeinsamen Lernens“ verebbt. Wettbewerb und Konkurrenz, also die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Fähigkeiten und Talente innerhalb des zufälligen Klassenverbands, sollen vielmehr neutralisiert werden zugunsten eines Ideals von Gemeinschaft, das nach dem Modell des freiwilligen Berliner „Reli“-Unterrichts gedacht wird, der all jene, die sich im Alltag neidbeißerisch gegenüberstehen, nach Absolvierung des Pflichtprogramms zur nachmittäglichen Schwafelgruppe friedlich vereint. Daß der fachspezifische Religionsunterricht mit seiner Vermittlung theologischer Dogmatik ganz nach dem Berliner Modell künftig wohl auch in anderen Bundesländern durch einen weichgespülten „Ethikunterricht“ ersetzt wird, dessen Inhalte man nicht einmal mehr ablehnen kann, weil er keine hat, ist da nur konsequent.

Gerade die Maßnahmen zur angeblichen Abfederung sozialer Unterschiede laufen allesamt auf die Stärkung der „Klassengemeinschaft“ hinaus, die nicht mehr als Zweckbündnis, sondern als weit über die Schulzeit hinaus wirksamer Zwangsverband mit emotionaler Bindungskraft verstanden wird. Nicht nur sollen die Schüler um keinen Preis zu früh voneinander „getrennt“ werden, überdies sollen kleinere Klassen, vermehrte Ganztagsbetreuung und regelmäßige „Schulentwicklungskonferenzen“, auf denen Schülervertreter, Lehrer und Eltern gemeinsam an der Optimierung „ihrer“ Schule arbeiten, dazu beitragen, daß jeder Schüler sich fortan nicht mehr nur belehrt, sondern „gebraucht“ fühlt. Besonders perfide ist dabei die Euphorie über die vermeintliche Heilkraft kleiner Klassen und individueller Lerngruppen, weil sie die Intensivierung paternalistischer Überwachung, die jeden Einzelnen nicht mehr nur auf seine Lernerfolge hin überprüft, sondern als „ganzen Menschen“ in Dienst nehmen will, als liebevolles Eingehen auf „individuelle Bedürfnisse“ verkauft. In Wahrheit war die sich progressiv gebende Kritik an der „Anonymität“ und „Kälte“ großer Klassenverbände – ähnlich wie die Denunziation der „Massenuniversität“ – stets rückschrittlich und autoritär. Große Klassen und anonyme Erziehungsinstitutionen mögen den Einzelnen brutal an seine reale Überflüssigkeit erinnern, sie erlauben ihm aber auch, sofern sie personell und infrastrukturell angemessen ausgestattet sind, sich in der Auseinandersetzung mit der Institution auf seine eigenen Interessen und Bedürfnisse zu besinnen und gegebenenfalls dafür zu kämpfen – wofür „Anonymität“, mithin der Schutz des Einzelnen vor gemeinschaftlichen Zumutungen, eine Voraussetzung ist.

Die neue „Klassengemeinschaft“, die soziale Antagonismen zu kitten vorgibt, stellt sie in Wahrheit kalt durch Resurrektion des Klassenverbands als Volksgemeinschaft *in nuce*, in

der sich der Lehrer seinen Schülern nicht als unnahbare Autorität gegenüberstellt, an der es sich abzuarbeiten gilt, sondern als eine Mischung aus Therapeut und Teamchef, der die ihm Unterworfenen als „Schützlinge“ behandelt und dafür nicht nur Gehorsam, sondern Dankbarkeit und Vertrauen erwarten darf. Die Verlierer dieses Systems werden diejenigen sein, die früher gerade dank der „Anonymität“ der Schule mitunter durch die Maschen schlüpfen konnten, die Außenseiter und Eigenbrödler, deren verantwortungsloser Individualismus schon immer kollektive Verachtung auf sich gezogen hat – seitens der Eltern, die zu langes Lesen unter der Bettdecke für gesundheitsschädlich halten, seitens der Lehrer, die „Gemeinschaftsunfähigkeit“ schärfer zu ahnden pflegen als Dummheit und Brutalität, und seitens der Schüler, die dem refraktären Pubertierenden, der mit Sechzehn von zu Hause auszieht, um sich der Antifa anzuschließen, immer noch mehr neidische Achtung zollen als dem Eigenbrödler, der stets verdächtig ist, weil niemand weiß, was er heimlich denkt oder tut. Wer Bildung als jenen Prozeß begreift, in dem das Individuum lernt, sich von seinen Mitmenschen zu *unterscheiden* und gerade dadurch mit ihnen in Beziehung zu treten, dem muß eine solche „Bildungsoffensive“ als Erziehung zur kollektiven Unbildung erscheinen. Lehrer freilich, die stolz darauf sind, „in der Praxis zu stehen“, werden solche Einwände nur selten begreifen. Sonst hätten sie den Beruf verfehlt.