

2. Wandel der gymnasialen Schulkultur: Transformation des Gymnasiums und Konstitution des gymnasialen Subjekts

Die seit Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmende Bildungsexpansion hat in der Bundesrepublik Deutschland dazu geführt, dass immer mehr Kinder und Jugendliche das Gymnasium besuchen (s. z.B. KMK 2015). Die jeweilige Institutionsgröße steigt, womit auch die Heterogenität der Schüler*innen zunimmt. Betrachtet man also die Entwicklung der Bildungsbeteiligung, so ist die größte Herausforderung des heutigen Gymnasiums der Umgang mit einer immer heterogener werdenden Schüler*innenschaft. Mit der vermehrten Aufnahme von Schüler*innen, geht auch ein politisch unterstützter Funktionswandel des Gymnasiums dergestalt einher, dass neben der Selektion einer Elite zusätzlich die Ausbildung breiter Bevölkerungsschichten zum gymnasialen Programm wird. Das Gymnasium unterzieht sich damit selbst dem Paradox der Umsetzung eines gesetzlich verankerten Bildungsrechts und dem Streben nach Elitenrekrutierung. Das mittelmäßige bis schlechte Abschneiden Deutschlands in einigen internationalen Vergleichsstudien zu Beginn dieses Jahrtausends (z.B. Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2004) hat dazu geführt, dass auch das Gymnasium immer mehr unter Reformdruck gesetzt wird. Die Umstellung auf Ganztagschule, mit ihren implizierten reformpädagogischen Intentionen, erscheint in diesem Zusammenhang als Modernisierungsoption.

Es ist allerdings nicht das erste Mal, dass das Gymnasium sich im Zuge politischer und/oder gesellschaftlicher Veränderungsprozesse einem Wandel unterzieht. Die These des nun folgenden Kapitels lautet nämlich, dass es das Gymnasium Zeit seines Bestehens verstanden hat, sich durch inneren und äußeren Wandel für die „Kundschaft“ attraktiv zu halten und wiederum das rekrutierte Klientel den institutionseigenen Vorstellungen entsprechend zu formen.

1. Daher soll zunächst aus einer historischen und einer diskurspezifischen Perspektive erörtert werden, welche Determinanten das

Äußere, also die Organisation, und das Innere, also die pädagogische Praxis des Gymnasium, von heute bedingen und welche aktuellen Reformanforderungen – vor allem in Bezug auf die voranschreitende Einführung von Ganztagschulen – an die Schulform aktuell gestellt werden.

2. Um das Forschungsfeld „Gymnasium“ besser begreifen zu können, wird in einem zweiten Schritt dargestellt, wie sich ein bereits eingetretener Wandel der gymnasialen Schulstruktur und -kultur im Rahmen empirischer Studien und deren Ergebnisse zeigt.
3. In einem letzten Abschnitt wird erläutert, welche Forschungsdesiderate durch die Fragestellung der vorliegenden Studie, nämlich welche Schüler*innensubjekte das Gymnasium in seiner modernisierten Form als Ganztagsgymnasium hervorbringt, bearbeitet werden können.

2.1. Der Weg des Gymnasiums von der „Schule für die Elite“ zur „Schule für die Meisten“

Vor einigen Jahren hat Wiater (2001) einen Beitrag vorgelegt, der mit „Überlegungen zu einer Theorie des Gymnasiums“ überschrieben ist. Ihm geht es in diesem Artikel um die Frage, „was das Gymnasium als Schule der höheren Bildung ausmacht“ (ebd., S. 151). Wiater stellt selbst fest, dass diese Frage sehr komplex ist und unterschiedlich beantwortet werden kann. Das vorliegende Kapitel beansprucht daher nicht zu klären, was das Gymnasium grundsätzlich ausmacht und wie es zu dem heutigen geworden ist. Es sollen nur historische Aspekte und aktuelle Rahmenbedingungen zur Vorstellung gebracht werden, die es ermöglichen zu verstehen, was die heutige Verfasstheit des Gymnasiums ausmacht, mit dem besonderen Fokus darauf, mit welchen Subjektformen sich das Gymnasium jeweils konfrontiert sah bzw. sieht. Die leitende Frage zum historischen Wandel des Gymnasiums ist somit folgende: Welche Klientel hatte zu welcher Zeit Zugang zum Gymnasium und welche Folgen hatte dies für sich anschließende Schulentwicklungsprozesse? Bei der Darstellung wird dabei jeweils

zwischen einem „äußeren“ und einem „inneren“ Wandel, also zwischen Schulstruktur (Organisation des Gymnasiums) und Schulkultur (pädagogische Praxis)¹, unterschieden.

Bevor man jedoch Aussagen darüber treffen kann, welchem Wandel sich das Gymnasium unterzogen und welche Subjektpositionen es aus historischer Perspektive seinen Schüler*innen zugewiesen hat, muss zunächst geklärt werden, wann überhaupt vom Beginn des Gymnasiums gesprochen werden kann. Auch wenn die Festlegung dieses Zeitpunkts in der Literatur umstritten ist, plädieren die meisten wissenschaftlichen Beiträge dafür, dass man nicht von einer Vorstellung der Kontinuität des Gymnasiums von der Antike bis zur Moderne ausgehen sollte (s. aber auch z.B. Heller 2003). Eine m.E. nachvollziehbare Argumentation ist die von Ludwig Freisel (2007), der das Gymnasium als Neugründung des 18. Jahrhunderts sieht. Seiner Meinung nach ist die Einführung von formalen Zugangsberechtigungen zur Universität, welche exklusiv durch das Gymnasium verliehen werden, als Beginn eines Prozess der fortschreitenden Verstaatlichung von Schule und Universität und als Beginn der Ablösung der Vorstellung vom Ständeprinzip hin zum Leistungsprinzip einzuschätzen (Freisel 2007, S. 53). Die Schulreform von 1808 erwirkte zwar die Einführung des humanistischen Gymnasiums, dessen erklärtes Ziel die Eröffnung eines Möglichkeitsraums zur Entfaltung der Persönlichkeit des einzelnen Schülers sein sollte. Als zentral für die Argumentation Freisels zeigt sich aber, dass keine pädagogischen Konzepte zur Formung eines spezifischen Subjekts durch gymnasiale Bildung, sondern die Einführung des Abiturs als staatliches Steuerungsinstrument im Mittelpunkt der Gründung des modernen Gymnasiums steht. Es wurde gerade dazu geschaffen, um – zunächst dem männlichen Bürgertum – einen sozialen und ökonomischen Aufstieg zu ermöglichen, weshalb seiner Pädagogik immer schon nicht nur ein selektives, sondern auch ein egalitäres Moment innegewohnt hat.

¹ Da die eine Form des Wandels meistens die andere bedingt, sind beide Perspektiven immer auch im Bezug aufeinander zu sehen und zu reflektieren.

2.1.1. Wandel des Gymnasiums von der Jahrhundert- bis zur Jahrtausendwende

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist das Gymnasium die „exklusive Schulform der männlichen Elitebildung“ (von Engelhardt 1997, S. 219), die durch das Wilhelminische Kaiserreich stark ständisch geprägt ist und ihre homogene Schüler*innenschaft aus dem Bildungs- u. Besitzbürgertum rekrutiert. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerät das Gymnasium und seine Schulstruktur erstmals in Konflikt mit Modernisierungsanforderungen, in deren Mittelpunkt die sogenannten „Realien“ (Freisel 2007, S. 56) – moderne Fremdsprachen, die naturwissenschaftlichen Fächer und Mathematik – stehen. Obwohl sich das höhere Schulwesen als Antwort auf den immer größer werdenden Modernisierungsdruck reformiert, indem es die Gleichberechtigung aller drei Schularten (Realgymnasium, Oberrealschule und humanistisches Gymnasium) beschließt und als pragmatischen Kompromiss, die Möglichkeit der Beteiligung von Mädchen an höherer Bildung gesetzlich festschreibt, wird das Gymnasium weiter kritisiert. Trotz steigender Reformforderungen, die u.a. auch die Abschaffung des Gymnasiums beinhalten, können Konzepte zur Einheitsschule, wie sie sich in der Weimarer Republik entwickeln, allerdings nicht verwirklicht werden. Das Gymnasium bleibt als zentrale Bildungsinstitution auch im Zuge einer Demokratisierung der deutschen Gesellschaft erhalten. Übergreifende Veränderungen lassen sich dagegen für den Primarschulbereich – im Rahmen der Einführung der Einheitsgrundschule – und das höhere Schulwesen beobachten, welches sich als Reaktion auf die steigende Komplexität der Beschäftigungswelt zunehmend differenziert bzw. diversifiziert. Mit steigender Pluralität der Bildungsangebote im Sekundarschulbereich – in den 1920er Jahren existieren etwa zwanzig verschiedene Gymnasialformen –, steigert sich laut Freisel (2007, S. 58) auch die Angst der Bevölkerung vor einer Beliebigkeit der Schulprogramme. Dies hat zur Folge, dass immer deutlicher die deutsche Kultur und nicht die Vorbereitung auf Beruf oder Studium im Mittelpunkt der Überlegungen zur Reform des Bildungswesens gestellt wird.

Die Zeit des Nationalsozialismus markiert zunächst einen Bruch mit den neuhumanistischen Traditionen, da nun die Formung des „nationalsozialistischen Menschen“ (Freisel 2007, S. 59) Ziel der gymnasialen Bildung sein soll. Um diesen ideologischen Anspruch verwirklichen zu können, kommt es 1934 auf organisatorischer Ebene zur Abschaffung der Schulhoheit der Länder und zur Rücknahme der Differenzierung im höheren Schulwesen, in dem nur noch geschlechtergetrennte Oberschulen und das altsprachliche Gymnasium als Sonderform vorgesehen sind. Daneben tritt eine Vereinheitlichung der Lehrpläne, die nun weniger an der humanistischen Tradition orientiert sind und stärkeres Gewicht auf volkscundliche Themen und Inhalte des Sportunterrichts legen. Entgegen der bildungspolitischen Maßnahmen weitet sich das höhere Schulwesen im Sinne einer größeren Beteiligung jedoch immer weiter aus, da sich laut Freisel (ebd.) v.a. der Krieg als Modernisierungsmotor höherer Mädchenbildung entpuppt. Die Expansion des höheren Bildungswesens setzt sich so hinter dem Rücken der Politik fort.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kommt es in der neugegründeten BRD, im Gegensatz zur sowjetischen Besatzungszone, in der die achtjährigen Einheitsschule eingeführt wird, vor dem Hintergrund des Ost-West-Konfliktes nicht zu einer Übernahme der Schulsysteme der Alliierten, sondern zu einem Festhalten an traditionellen Strukturen, wie sie sich in der Weimarer Republik etabliert hatten. Im Anschluss an die gesellschaftlichen Protestbewegungen der 1968er Jahre wird jedoch die Diskussion um das Gymnasium neu entfacht.² Grundlage ist die generelle Kritik an der deutschen Gesellschaftsstruktur und die mit ihr einhergehende Forderung nach Gleichheit, Gerechtigkeit, Emanzipation und Systemüberwindung, wodurch das gesamte deutsche Erziehungs- und Bildungssystem in Frage gestellt wird. Die Kritik an Schule bezieht sich auf einen grundsätzlichen Modernisierungsrückstand, dem durch die Reduktion von Fächern und Stofffülle, ein

² Modernisierungsschübe bilden dabei die ständig fortschreitende Individualisierung, in Form von „Freisetzungsprozessen als erhöhter Freiheitsgewinn des Individuums einerseits und Individualisierung von Risikolagen andererseits durch brüchiger werdende soziale Bindungen und Netzwerke“ (Mack 1997, S. 356), der Wandel der Familie und der Jugendphase.

Mehr an individuellen Wahlmöglichkeiten und die verstärkte Vermittlung von formalen Fähigkeiten und Methodenkompetenzen entgegengewirkt werden soll. Im Mittelpunkt dieser „Pädagogik des Gymnasiums“ soll die Erziehung der Schüler*innen zur Selbstständigkeit stehen. Leitende Motive der Bildungspolitik bilden die Modernisierung und Demokratisierung des Schulsystems, welche sich hauptsächlich in einem quantitativen Ausbau des Gymnasiums niederschlagen. Laut Mack (1997) handelt es sich dabei nicht um eine echte Reform, sondern nur um die Umsetzung des Leitsatzes „Bildung für alle. [...] Durch diese Entwicklung – quantitativer Ausbau weitgehend ohne institutionelle Anpassung – gerät das Gymnasium in einen Widerspruch zwischen neuer Realität und alter Verfassung. Eine innere Reform des Gymnasiums in der Sekundarstufe I steht weiterhin aus.“ (ebd., S. 354)

Als große strukturelle Veränderung bis zur Jahrtausendwende kann man auf der einen Seite die Tatsache nennen, dass sich die gymnasiale Bildungslandschaft weiter ausdifferenziert. Obwohl es in Deutschland kein traditionsreiches Privatschulsystem, wie etwa in England gibt, lassen sich dennoch laut Helsper (2006) segmentartige Orte exklusiver Bildung ausmachen: Es gäbe „Schulen in konfessioneller Trägerschaft“, „gymnasiale Bildungsanstalten mit langer Tradition“ und „International Schools“, besonders „schwere“ Gymnasien in bestimmten Städten und Schulen der „alten Reformpädagogik“ sowie staatliche Laborschulen (ebd., S. 169). Die zweite große Veränderung geht mit der Tatsache einher, dass das Gymnasium nicht mehr das Monopol auf das Abitur besitzt, da heute auch andere Schulformen die Berechtigung zum Hochschulzugang vergeben dürfen. Diese Schulformen des „zweiten Bildungswegs“ beziehen sich programmatisch auf die Berufswelt, sind aber zunächst quantitativ gesehen wenig relevant. Mit diesen Veränderungen entsteht laut Freisel zwar ein „Gymnasium neuen Typs“ (2007, S. 63), das aber trotzdem die meist angestrebte Schulform bleibt, in den alten wie auch in den neuen Bundesländern, die 1990 das BRD-System übernehmen.

Als Gründe für die Kontinuität der Schulstruktur des Gymnasiums nennt Freisel (2006, S. 66) auf der einen Seite die ständige Pendelbe-

wegung der strukturellen Verfasstheit des Gymnasiums zwischen institutioneller Ausdifferenzierung und Vereinheitlichung bzw. Zusammenführung. Auf der anderen Seite versteht sich das Gymnasium darauf, seine „Kunden“ zu bedienen, die ihrerseits ein gewisses Ziel verfolgt haben. Im Hinblick auf die Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit kann festgehalten werden, dass das Schüler*innensubjekt und dessen Formung bis zur Jahrtausendwende kaum im Mittelpunkt der Überlegungen zu einer Reform der Schulstruktur des Gymnasiums gestanden hat. Eine Eignung und ein gymnasialer Habitus verbürgt durch die bildungsbürgerliche Herkunft des Gymnasiasten wurde bis weit in die 1980er Jahre hinein strukturell vorausgesetzt. Das gymnasiale Subjekt wird durch die bisherigen Reformbemühungen als Berechtigungsträger angesprochen und damit tendenziell entpersonalisiert. Dennoch hat es seine Berechtigung vom heutigen Gymnasium als einer Schulform „neuen Typs“ zu sprechen. Auch wenn sich an der äußeren Konstitution des Gymnasiums seit der Weimarer Republik kaum etwas geändert hat, lassen sich dennoch zunächst bis zur Jahrtausendwende vier Bereiche des inneren Wandels für Schule, v.a. aber für die Schulkultur des Gymnasium feststellen, die auch direkte Auswirkungen auf die Subjektkonstitution am Gymnasium haben:

1. Es lassen sich Veränderungen im Anerkennungsverhältnis und Partizipationsgeschehen zwischen Gymnasium und seinen Schüler*innen erkennen. Den Verhältnissen des 19. Jahrhunderts entsprechend, war die Schule für Schüler*innen ein weitgehend rechtloser Raum. Seit der politischen Wende in Deutschland wird die Handlungskompetenz einzelner Akteur*innen gestärkt, wodurch es vermehrt zur „Freisetzung partizipativer Gestaltungsmöglichkeiten“ und „umfassendere Partizipationsaufforderungen“ (Helsper 2000a, S. 39) kommt. Dieses Mehr an Raum für Aushandlungsprozesse beinhaltet aber laut Helsper (ebd., S. 40) ein grundlegendes Strukturproblem, welches theoretisch mit der sogenannten „Autonomieantinomie“ erfasst werden kann. Die allgemeine Schulpflicht in Deutschland setzt strukturell voraus, dass Kinder nicht hinreichend neugierig und motiviert genug sind, um freiwillig zu kommen. Sie werden also paradoxerweise zugleich als

welche angesprochen, die sich eigentlich gar nicht für die Schule interessieren, und als solche, die sich an der Ausgestaltung der Schulkultur beteiligen sollen.

„Die unter dem Vorzeichen der Autonomie, der selbständigen Teilhabe an Entscheidungen, und mit dem Anspruch auf moralische Anerkennung vorgebrachte verstärkte Partizipationsforderung tritt den Schüler(innen) [...] als heteronom gerahmte Aufforderung entgegen. [...] Die Einforderung von Autonomie und Partizipation gegenüber dem Ausschluss aus Mitgestaltungsmöglichkeiten verändert sich zur Einforderung von Mitwirkung und selbstständiger Gestaltung im Rahmen eines neuen Normalisierungsdiskurses. Die erweiterten partizipativen Möglichkeiten im schulischen Feld werden somit anfällig für paradoxe Verschlingungen, für pragmatische Paradoxien der Gestalt: ‚Seid autonom und beteiligt euch freiwillig!‘“ (Helsper 2000a, S. 41)

2. Die höhere Schule wird nicht mehr als Bewahranstalt für wichtiges Kulturwissen gesehen, wodurch sie ihre „Aura“ (Ziehe 1996, S. 80ff) verliert. Ziehe versucht mit der Gegenüberstellung von auratisierter und entauratisierter Schule die zentrale Differenz der Vor- und Nach-1968er Jahre zu benennen. Während die Schule der 1950er Jahre durch einen „normativ geteilten Bedeutungshintergrund“ (ebd. S. 80) von Schüler*innen und Lehrer*innen und eine deutliche Generationendifferenz gekennzeichnet sei, seien diese „Gratisproduktionen“ (ebd. S. 83) in den 1980er Jahren passé. Durch die Bildungsexpansion der Nachsiebzigerjahre wird die Schüler*innenschaft des höheren Schulwesens aufgrund unterschiedlicher „Erfahrungs- und Bildungsvoraussetzungen“ und „Zukunftsperspektiven“ sowie aktueller „Probleme des Jugendalters sowie der jugendkulturellen Ausdrucksstile“ (von Engelhardt 1997, S. 222f) heterogener, was dazu führt, dass die Differenz zwischen Hoch- und Alltagskultur bei den Jugendlichen zunehmend an Bedeutung verliert. Man könnte quasi von einer inneren „Entbürgerlichung“ (Freisel 2007, S. 65) des Gymnasiums sprechen. Helsper (2000a) beschreibt diesen Vorgang als „Wandel vom Kanon zum Angebot“: Das Gymnasium entwickelt sich weg von „der

Orientierung an der Fachsystematik und der Verwissenschaftlichung hin zur verstärkten Problematisierung des (antinomischen) Verhältnisses von Sache und Person“ (2000a, S. 48). Es werden von Seiten der Schule immer mehr flexible Angebote gemacht, die für Lehrer*innen, aber auch für Schüler*innen mehr Handlungsoptionen eröffnen. Antinomisch, also widersprüchlich, ist das Verhältnis deshalb, weil es auch eine gesteigerte Anforderung durch die notwendig gewordenen Auswahl- und Aushandlungsprozeduren zwischen den Akteur*innen enthält. Die Inhalte des Gymnasiums – in den 1950er Jahren noch als Selbstverständlichkeit hingenommen – sind heute ständig begründungspflichtig. So bietet der Verlust des Gymnasiums als Hüter von als allgemein anerkanntem gültigem Wissen die „Chance für eine Öffnung der Unterrichtsinhalte in Richtung auf Schüler*inneninteressen“ (ebd., S. 48), bürdet den Beteiligten aber auch die „Last der Orientierung“ (ebd., S. 48) auf.

3. Zugleich führt diese Öffnung zu einem eher entspannten Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, da es mehr Verhaltensspielräume zulässt. Von Engelhardt (1997) ist der Meinung, dass „für die Schüler eine dieser gesellschaftlichen Entwicklung angemessene Bedingung schulischer Sozialisation geschaffen“ wurde (ebd., S. 229). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat sich insofern verändert, dass es weniger Befehle und mehr Aushandlungen im Unterricht gibt.³ Stattdessen gerät mehr und mehr die Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Schüler*innen ins Zentrum des pädagogischen Handelns. Dies hat laut Helsper (2000a) „komplizierte kommunikative Prozesse“ und „hohe Anforderungen an Selbstregulierung und Selbstkontrolle“ (ebd., S. 46) zur Folge.
4. Zuletzt verliert das Gymnasium durch die Bildungsexpansion seine Bedeutung als Ausbildungsanstalt der Elite und seinen ex-

³ Während in den 1950er Jahren etwa 60% der Lehrer*innen die Bedeutsamkeit von Disziplin und Ordnung als zentral hervorhoben, waren es in den 1990ern nur noch 30% (Helsper 2000a, S. 45).

klusiven Charakter, da dessen Besuch mehr und mehr zur zentralen Bildungsinstitution und damit zum Normalfall wird. Dieser Bedeutungsverlust führt – wie weiter oben bereits erwähnt – wiederum im Rahmen der Schulstruktur zu einer Ausdifferenzierung innerhalb der Gymnasiallandschaft. Alte Traditionen werden fortgeführt, andere modernisiert und neuprofiliert, so dass es zu einer stärkeren Vernetzung von Schulen mit ihrem Umfeld kommt, was wiederum Auswirkungen auf die jeweilige Schulkultur und die an ihre beteiligten Subjekte hat. „In diesen Institutionen-Milieu-Kopplungen entstehen im Feld gymnasialer Bildung Kraftzentren, zu denen – wie in einem magnetischen Feld – Linien hin und fortführen.“ (Helsper u.a. 2008, S. 218). Der Bildungshintergrund der Schüler*innen, ihre Bildungsaspirationen und ihr „gymnasialer Habitus“, welcher von den verschiedenen Schulen schon als mehr oder weniger gegeben vorausgesetzt oder innerhalb der Institution als herzustellen gedacht wird, entscheiden zunehmend nicht mehr über den Besuch *des* Gymnasiums, sondern über den Besuch *eines bestimmten* Gymnasiums. Erziehungsorientierte Haltungen, in deren Mittelpunkt die Gesamtformung der Schülerpersönlichkeit steht, werden auf Subjektformungsprozesse reduziert, die Schüler*innen in die Lage versetzen sollen, „strategische auf künftige Berufschancen und soziale Platzierungsmöglichkeiten zielende Haltungen“ (Helsper 2000a, S. 41) einnehmen zu können.

Das Gymnasium bewegt sich also als Schulform zwischen einem Ort der Ausbildung einer Elite, bei der eine bestimmte gymnasiale Habitusbildung bereits vorausgesetzt wird, auf der einen und einer „Schule für die Meisten“, bei der gleichzeitig sich immer stärker ausdifferenzierenden gymnasialen Schullandschaft auf der anderen Seite. Der Wandel der Schulkultur des Gymnasiums von der Jahrhundert- bis zur Jahrtausendwende kann daher in Anlehnung an Habel u.a. (1992, S. 94) mit den kontrastierenden Begriffen von der „homogenen Auslese-schule“, welche die Eignung ihrer Klientel, die sich aus seiner bildungsbürgerlichen Herkunft heraus legitimiert, immer schon voraussetzt, zur „Wettbewerbsschule“ zusammengefasst werden. Wettbewerbsschule deshalb, weil man sich als Schüler*in innerhalb der

Schulform nun erst beweisen muss. Die Anwesenheit auf einem Gymnasium wird in der Vorstellung seiner Akteur*innen nicht mehr ausschließlich an einen bestimmten Herkunftstand geknüpft und muss daher ständig neu legitimiert werden. Diese Lücke erzeugt einen Legitimationszog, der laut Helsper (2000a) zu einer Zuspitzung antinomischer Strukturen führt, die beobachtbare Folgen für die Subjektkonstitution am Gymnasium haben: Erstens beobachtet er eine „gesteigerte Leistungsaspiration und -bereitschaft bei ungewisser werdendem Wert schulischer Zertifikaten“ (ebd., S.44), zweitens schafft dieses Ringen nach guten Leistungen die Notwendigkeit „umfassender, langsichtiger, selbstkontrollierter Formen der Gestaltung der Schulleistungslaufbahn bei widerstreitenden hedonistischen, erlebnisorientierten jugendkulturellen Haltungen“ (ebd.) und drittens „gesteigerte Exklusionsrisiken mit tendenziell stärker drohender Beschädigung des eigenen Selbstwertes aufgrund der individualisierten Zuschreibung eigenen Leistungsversagens“ (ebd.).

2.1.2. Unter erhöhtem Transformationsdruck: Das Gymnasium des neuen Jahrtausends

Mit Beginn des neuen Jahrtausends und mit der Veröffentlichung internationaler Leistungsvergleichsstudien wie den PISA- und TIMMS-Studien (Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2004) erhöht sich der Transformationsdruck auf das deutsche Schulsystem, was wiederum grundlegende Strukturveränderungen zu Folge hat, die auch Auswirkungen auf die Schulkultur des Gymnasiums haben sollen. So zeigen die Ergebnisse genannter Studien, dass das deutsche Schulsystem die Forderung nach Demokratisierung und Emanzipation, die zur „Öffnung“ des Gymnasiums für breitere Bevölkerungsschichten geführt hat, nur bedingt einlösen kann. Sie weisen dagegen darauf hin, dass in Deutschland der soziale Hintergrund der Schüler*innen und damit die kulturellen Kapitalien der Familie besonders bedeutsam für das Erreichen von schulischen Erfolgen sind. Auf struktureller Ebene stellen sie fest, dass das deutsche Schulsystem zwar eine formale Chancengleichheit, aber keine Bildungsgerechtigkeit herstellen könne und das Festhalten

am Gymnasium ein Grund dafür sei.⁴ In den letzten zehn Jahren lässt sich im Anschluss an die bildungspolitische Diskussion genannter Ergebnisse daher in Deutschland ein Wandel der Schulstruktur verzeichnen: Neben anderen Maßnahmen wird die Hauptschule in vielen Bundesländern abgeschafft, während unterschiedliche Sekundarschulformen (z.B. Gesamt-, Ober- und Gemeinschaftsschulen), die alternativ zum Gymnasium ebenfalls das Abitur vergeben können, etabliert werden (z.B. Caruso/Ressler 2013 oder Hurrelmann 2013). Aber auch die Schulkultur des Gymnasium benachteilige Kinder aus sozial schwächeren Milieus, wodurch sogenannte sekundäre Disparitäten (z.B. Ehmke/Baumert 2007, S. 318 ff.) entstehen. Offenbar handelt es sich um schicht- und milieuspezifisch unterschiedlich vermittelte Verhaltensweisen, auf die diese Schulform jeweils bevorzugend oder benachteiligend reagiert, wodurch schulische Lernchancen für bestimmte Schüler*innen beschränkt oder begünstigt werden. Die Ergebnisse der

⁴ Diese Aussage ist zunächst schwer nachzuvollziehen, da gezeigt werden kann, dass die bundesweite Quote der Schüler*innen, die Schule mit dem Abitur abschließen, seit 1970 einen kontinuierlichen Anstieg erfährt (1970: 11%, 2010: 49%; s. KMK 2011). Ein genauerer Blick auf die Zusammensetzung dieser Schüler*innenschaft erscheint sinnvoll. Längsschnittstudien, die die Abiturquote in Abhängigkeit zur Schicht zu betrachten (z.B. Schimpl-Neimanns 2000; Ehmke/Baumert 2007) zeigen, dass wenn man die Ergebnisse zur Bildungsungleichheit in Chancenproportionen misst, das bundesdeutsche Schulsystem immer gerechter zu werden scheint: So erreichten 1950 38mal mehr Kinder aus der Oberschicht das Abitur als aus der Unterschicht und 1989 schließen nur noch ungefähr 6mal und 2006 nur noch 4mal so viele Oberschichtkinder die Schule mit dem Abitur ab wie Unterschichtkinder. Misst man allerdings die Bildungsungleichheiten nicht in Chancenproportionen, sondern vergleicht die prozentualen Beteiligungsquoten, so zeigt sich ein anderes Bild: Betrug der Abstand zwischen Ober- und Unterschicht 1950 37%, so vergrößerte er sich bis ins Jahr 1989 auf 54%. 2009 lag er jedoch nur noch bei 40% (Ehmke/Jude 2010). Es zeigt sich, dass es Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung und dementsprechend Ungleichheiten an Lebenschancen aufgrund der Schichtzugehörigkeit gibt. Eine Verringerung der Ungleichheiten durch die Bildungsexpansion kann mit den vorliegenden Studien weder bestätigt noch verneint werden. Vielmehr ergeben sich unterschiedliche Ergebnisse durch verschiedene Analyse- und Auswertungsmodelle. Einigkeit besteht in den einschlägigen Beiträgen darin, dass schichtspezifische Bildungsungleichheiten existieren und noch immer vorhanden sind und dass neben dem Zugang zum Gymnasium auch dessen Vermittlungsinhalte und -methoden dabei eine große Rolle spielen.

Studien weisen zudem darauf hin, dass am Gymnasium keine angemessene Förderung der Leistungsspitze stattfindet.⁵ Das Gymnasium verliert so zunehmend seine Legitimationsgrundlage, was den Druck zur Transformation noch weiter erhöht: Im Anschluss an diese Befunde ergibt sich eine Schulstrukturdebatte, die eher implizit eine Kritik am Gymnasium übt und sich vor allem den Themen der Verbesserung der Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit sowie der Leistungssteigerung widmet. Im Rahmen dieser Debatte werden programmatische Forderungen zu einer Reform der Pädagogik des Gymnasiums formuliert, wobei sich zusammenfassend zwei Positionen gegenüber stehen:

1. Die eher *bildungspolitische* Perspektive fordert mehr Steuerung von außen und formuliert als Ziel die Steigerung von Schüler*innenleistungen sowohl am unteren v.a. aber am oberen Ende der Bewertungsskala (s. Heller 2003, S. 228 ff.). Als Bildungsauftrag für das Gymnasium wird aus dieser Perspektive die „Bindung des Gymnasiums an die Universität“ (Kiper 2005, S. 302) formuliert. Um dies kontrollieren zu können wird u.a. die Einführung von Bildungsstandards für notwendig gehalten. Bildungsstandards seien „im Sinne einer gestuften Präzisierung der Erwartungen [...] in einer demokratischen Leistungsschule unverzichtbar, wobei nicht einfach die Ziele des Lehrplans erneuert werden dürfen, sondern tatsächlich kompetenzbezogene und gestufte Standards für jedes einzelne Schulfach entwickelt werden müssen, einhergehend mit genauen Bestimmungen, was unter überfachlichen Kompetenzen bestimmt werden soll.“ (Oelkers 2006, S. 14)
2. Die eher *schulpädagogische* Betrachtungsweise (s. z.B. Helsper 2006, S. 163) dagegen unterstellt Bildungsstandards eine utilitaristische und lediglich auf ihre Alltagstauglichkeit bezogene Perspektive auf Bildung, da sie den Anspruch erheben würden, definieren zu können, was der Begriff der Allgemeinbildung bedeutet,

⁵ Köllers (2006) Analyse der TIMSS-Oberstufenuntersuchung ergab für das Gymnasium „Schwächen in der Spitze“ (ebd., S. 22), da nur ungefähr ein Drittel der Gymnasiast*innen wirklich Spitzenleistungen erreicht. Köller konstatiert daher für die Schüler*innen des deutschen Gymnasiums einen wenig befriedigenden Umgang mit kompetenz- und alltagsorientierten Aufgaben.

ohne zu thematisieren, dass der Bildungsbegriff selektiv ist, weil bestimmte kulturelle Inhalte und Praktiken bestimmten Milieus näher oder weniger nah stünden. Diese Perspektive auf Schulentwicklung fordert deshalb mehr Autonomie für die Einzelschule ein, da sie der Meinung ist, dass die an Schule beteiligten Akteur*innen maßgeblich für das Gelingen von Schule verantwortlich seien. Die im Anschluss an diese Argumentation formulierte programmatische Forderung beinhaltet deshalb eine sensible Pädagogik und Investitionen in Einzelschulentwicklung. Vor diesem Hintergrund enthält der Bildungsauftrag an das Gymnasium die Forderung, zur „Jugendschule“ (Kiper 2005, S. 302) und „Lebensraum“ (Mack 1997) zu werden und damit zum Ort, an dem die Breite eines Jahrgangs beschult wird. Im Mittelpunkt dieser Pädagogik steht der Umgang mit heterogenen Lerngruppen und ein erleichterter Zugang zu höherer Bildung durch Angebote wie Hausaufgabenbetreuung, Förderangebote und weitere Angebote zur Interessensentwicklung der Schüler*innen.

Aus beiden Betrachtungsweisen scheint es jedoch Einigkeit darüber zu geben, welche Organisationsform bzw. welche äußere Verfasstheit in Zukunft im Zentrum der Schulentwicklungsbemühungen stehen soll: Die Ganztagsschule gilt als umfassende Lösungsmöglichkeit, um das Gymnasium strukturell und kulturell zu verbessern, ungeachtet dessen was von der jeweiligen Seite unter dem Begriff „Verbesserung“ verstanden wird. Mit dem Verweis auf einige skandinavische und asiatische PISA-Gewinner, die ganztägig organisiert sind, ließe sich nur durch die ganztägige Anwesenheit der Schüler*innen in der Schule und das dadurch entstehende Mehr an Zeit die Forderungen auf der einen Seite nach Frei- und Wochenplanarbeit, Vorstellungen von „gegenseitigem Helfen“ (Mack 1997, S. 367) in Form von Tutorien, Projekten, Hausaufgabenbetreuung und dem Kennenlernen der Lernbiographien der einzelnen Schüler*innen und der hinter den Lernschwierigkeiten liegenden Lebensprobleme und auf der anderen Seite z.B. „Curriculum Compacting und Pull-Out-Programme, Arbeitsge-

meinschaften zur Förderung besonders befähigter GymnasialSchüler*innen“ (Heller 2003, S. 228), aber auch die eher bildungsökonomischen Motivationen zur Schulzeitverkürzung („G8“) realisieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die durch die Bildungsexpansion zunehmende Heterogenität der Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen und die steigende Konkurrenz durch andere Schularten, welche eine Optionenvielfalt zum Erwerb des Abiturs darstellen (Gesamtschulen/Sekundarschulen mit Oberstufe/Berufsschulen, die zum „Meisterabitur“), aber auch das erschütterte Vertrauen in die Qualität des gymnasialen Unterrichts, in den letzten Jahren den Profilierungsdruck der jeweiligen Gymnasien gesteigert haben. Doch nach wie vor und trotz aller Kritik ist das Gymnasium im weiterführenden Schulsystem Deutschlands die begehrteste Schulform. Dabei spielen v.a. die gestiegenen beruflichen Qualifikationsanforderungen und das Abitur als höchstqualifizierender Schulabschluss – also die Motivation seitens der Kinder und Eltern, die „beste Startposition im schärferen Bildungswettbewerb“ (Kiper 2005, S. 301) zu ergattern – und weniger die Attraktivität der Bildungsinhalte des Gymnasiums bei der Wahl dieser Schulform eine Rolle.⁶ Das Gymnasium sieht sich also im Anschluss an die Befunde internationaler Vergleichsstudien zu Beginn des neuen Jahrtausends unter Reformdruck gestellt, wobei die Transformation zur Ganztagschule als Modernisierungsoption für Schulstruktur und Schulkultur erscheint.

2.2. Ganztagschule als Entwicklungsperspektive

Auch wenn Schule in Deutschland – im Unterschied zu vielen Nachbarländern – eine lange Tradition als Halbtageseinrichtung hat, lässt sich Ganztagschule keineswegs ausschließlich als Phänomen des neuen Jahrtausends beschreiben (s.a. Ludwig 2005; Neto Carvalho 2008). Im 19. Jahrhundert gilt die gantztägige Beschulung auch in Deutschland als

⁶ Beim Erwerb des Abiturs gerät nämlich nicht nur der Zugang zum Studium, sondern auch die anderweitige Verwertbarkeit dieses Zertifikats in den Blick, da auch der Arbeitsmarkt immer mehr an kognitiver und theoretischer Leistungsfähigkeit interessiert ist.

Normalform: Während am Vormittag Unterricht nach Stundentafel stattfindet und am Nachmittag die dazugehörigen Hausaufgaben erledigt werden, gehen die Kinder, angelehnt an den Alltag der handwerklichen Betriebe, zum Mittagessen nach Hause. Erst um die Jahrhundertwende wird der Schulunterricht in Deutschland, im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern, zumeist auf den „Halbtag“ beschränkt. Einige Gründe dafür sind die langen Schulwege zu den weiterführenden Schulen oder die Einführung des Schichtunterrichts in den überfüllten Klassen der Elementarschulen. Mit Beginn des 1. Weltkrieges endet jegliche ganztägige Förderung und wird auch, obwohl in der Weimarer Republik Restaurationsbemühungen aufscheinen, vorerst nicht wieder aufgenommen, da das nationalsozialistische Regime verstärkt die außerschulische Jugendarbeit ausbaut. Auch mit der Gründung von BRD und DDR, die durch Einführung der achtjährigen Einheitsschule mit alten Strukturen im Bildungssystem bricht, wurde die traditionelle Halbtagsschulstruktur weitgehend beibehalten (vgl. Ludwig 1993, S. 255 ff.). Erst mit der Einrichtung der ersten Reformschulen in der BRD wird die Ganztagsschule wieder zum Thema gemacht, die nun auch sozialpädagogische und sozialpolitische Aufgaben erfüllen soll. In den 1960ern spricht der Bildungsrat eine Empfehlung für die Ganztagsschule aus, deren ganzheitlicher Ansatz als besonders förderlich für das Lernen angesehen wird. Trotzdem sind 1990 nur etwa 2% aller Schulen in Deutschland Ganztagsschulen. Vorgebrachte Positionen gegen die Einführung der Ganztagsschule sind folgende (s.a. Wunder 2007, S 53-56): z.B. Kirchen und konservativ ausgerichtete Bildungspolitiker konstatieren, dass der Nachmittag den Kindern und ihren Eltern gehöre und durch die Ganztagsschule die Erziehungskraft der Familie geschwächt werde. Eine weitere, vor allem aus der Jugendarbeit heraus entstandene Position, fordert, dass der Unterricht nicht auf den Nachmittag ausgeweitet werden soll, denn diese Grenzüberschreitung würde zu einer Verschulung der Freizeit und damit zu einer Überlastung der Schüler*innen führen. Befürworter der Ganztagsschule nehmen dagegen an, dass eine verlängerte Schule auch eine bessere Schule sei, wozu aber reformpädagogische Neuerungen und eine damit einhergehende Bereicherung der Lernkultur notwendig seien.

Vor allem nach dem Bekanntwerden des unerwartet schlechten Abschneidens der deutschen Schüler*innen in der PISA-Studie im Jahr 2001 werden von Seiten der Bildungsministerien Maßnahmen zur Einführung von mehr Ganztagsschulen ergriffen. Nach einem massiven Ausbau der ganztägig organisierten Schulen besuchen zehn Jahre später bundesweit 30,6% aller Primar- und Sekundarschüler*innen eine Ganztagsschule (KMK 2013). Umfang, Teilnahme, Akzeptanz und Gestaltung der Ganztagsangebote variieren einzelschulisch aber sehr stark, da auch jedes Bundesland verschiedene Anforderungen an die Schulen stellt bzw. Fördergelder nach verschiedenen Kriterien verteilt. Die Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz – dort befindet sich die Schule, an der das empirische Material zur vorliegenden Einzelfallstudie erhoben wurde – bilden insofern eine Ausnahme, da ihre Einführung schon vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse stattgefunden hat. Dabei spielten vor allem familienpolitische Motive eine Rolle. Neben der familienpolitischen Dimension zeichnet sich aber auch in den rheinland-pfälzischen Bildungsprogrammen eine zweite Begründungslinie ab: dass durch Ganztagsschule eine Steigerung von Leistungserträgen erreicht werden soll und zwar vor allem bei Kindern aus bildungsfernen Milieus. Schule soll durch diese Transformation nicht mehr nur als Unterrichts-, sondern als Lebensraum gesehen werden, in dem ganzheitliche Erfahrungen gesammelt werden können. Dies soll zu einer anderen Lernkultur führen, in der auch neue, zeitintensivere Lernformen Berücksichtigung finden. Zudem soll sich Schule außerschulischem Personal öffnen und damit unter anderem eine sinnvolle Freizeitgestaltung anbieten, angemessen auf Probleme der Kinder reagieren und ihre Lebenswelt besser mit einbeziehen können. Jedoch „im Mittelpunkt aller pädagogischer Arbeit steht die Förderung eines jeden Schülers. Ganztagsschule bietet mehr Zeit und Raum für die individuelle Förderung des Einzelnen. Lehrkräfte können gemeinsam mit Schülern und Kollegen Förderkonzepte erstellen.“⁷

⁷ Broschüre des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2007)

In der bildungspolitischen Debatte um Ganztagschulen werden also hohe Erwartungen formuliert, die Bewältigungsmöglichkeiten gerade auch für die spezifischen Probleme einer entwicklungsbedürftigen gymnasialen Lernkultur verheißen. Vor dem Hintergrund des im vorherigen Abschnitt dargestellten Strukturwandels und des steigenden Reformdrucks wird somit eine besondere Ausgangslage für die Errichtung von Ganztagsangeboten an Gymnasien deutlich: Die Transformation zur Ganztagschule als Option verspricht, die als zentral bezeichnete Problemstellung des Gymnasiums, dass es als „Schule der Vielen“ den Umgang mit sozialer Heterogenität und Leistungsheterogenität einer pluralisierten Schüler*innenschaft erst noch lernen müsse, zu bearbeiten. Die Konstruktion von Ganztagschule als Ort der Förderung von Benachteiligten mit seiner Forderung der Schulöffnung schafft zunächst Distanz zum Gymnasialbereich mit seiner Orientierung an etablierten Strukturen und seiner positiv selektierten Schüler*innenschaft. Ab 2007 setzt in den meisten Bundesländern trotzdem ein massiver Ausbau der gymnasialen Ganztagschulversorgung ein: Als Motiv für diese Entwicklung lässt sich weniger ein gestiegener Reformeifer ausmachen, denn zwischen 2002 und 2005 betreiben lediglich die Bundesländer Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein einen gezielten Ausbau des Ganztagschulwesens im Gymnasialbereich (Holtappels u.a. 2007, S. 20), sondern vielmehr wird in diesem Zusammenhang auf die Zwänge und Folgen der flächendeckenden Schulzeitverkürzung (G8) verwiesen (s. Bosse 2009a,b und d). Inzwischen werden daher 52,6 % der deutschen Gymnasien als Ganztagschulen geführt (KMK 2013). Mit dieser Einführung verbunden sind erhebliche inhaltliche und organisatorische Veränderungen, die sich sowohl auf die Praxis der Lehrkräfte als auch auf den Schulalltag der Schüler*innen auswirken.

Die meisten aktuellen Forschungsbeträge über die Transformation zur Ganztagschule und deren Auswirkungen erheben systematisch Wissen über Gestaltung und Entwicklung ganztägiger Angebote (z.B. Holtappels 2006; Speck u.a. 2011; Fischer u.a. 2013). Im Fokus des Interesses stehen deren Entstehungsbedingungen und Implementation,

die organisatorische Gestaltung der Angebote und das Lern- und Sozialisationsumfeld der an Ganztagsschule teilnehmenden Kinder und Jugendlichen, welche mittels statistischer Analysen erhoben werden. Diese Untersuchungen orientieren sich allerdings an eher normativ gedachten Vorgaben von „Leistungssteigerung“ durch „Förderung“ und Stärkung der Motivation/Selbstmotivation durch eine „eigenständige Haltung“ der Schulen selbst. Ein mikrologischer Blick auf die Praxis, der das untersucht, was bestimmte praxisrelevante und vom Bildungsdiskurs aufgeladene Begriffe bzw. Arbeitsformen, wie „Projektunterricht“, „offene Angebote“ oder „Hausaufgabenbetreuung“ in ihrer Qualität ausmacht, kann so allerdings nicht entwickelt werden. Zudem hat sich die Forschung bisher zumeist nicht hinreichend differenziert mit schulformspezifischen Aspekten der Ganztagsschulentwicklung befasst. Die StEG-Studie stellt zwar z.B. fest, dass es zwischen den Ländern unterschiedliche Grade des Ausbaus von Ganztagsschulen an den jeweiligen Schulformen gebe, differenzieren ihre statistischen Befunde auch nach Grundschule und Sek. I, auf das Gymnasium und seine spezifische Verfasstheit gehen die Analysen aber nicht näher ein. Neben wenigen anderen schulformspezifischen Ganztagsschulforschungen (s. z.B. für die Grundschule Merkens/Schröder-Lenzen/Kuper 2009 oder für den Förderschulbereich Meser/Urban/Werning 2013) bildet das Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen“ (LUGS) eine Ausnahme, da zwei Gymnasien aus dem ländlichen Raum von Rheinland-Pfalz und Brandenburg zu den untersuchten Schulen des qualitativen Forschungsprojekts (s.a. Rabenstein u.a. 2009) zählen. Das rheinland-pfälzische Gymnasium ist die Schule, an der das in dieser Arbeit präsentierte Material erhoben wurde. Über dieses Projekt hinaus werden aktuell vor allem Beiträge zum Thema Schulzeitverkürzung für alle Schüler*innen am Gymnasium (nicht nur für sogenannte „D-Zug“-Klassen) und Ganztagsschule veröffentlicht. Die vermehrte Forschung zum Thema lässt sich vor dem Hintergrund verstehen, dass sowohl Pädagog*innen als auch Eltern einen sogenannten „Schilderwechsel“ befürchten. Gymnasien, die im Zuge von G8 zu Ganztagsschulen werden, stehen nämlich unter dem Verdacht, in diesem Rahmen nicht die reformpädagogischen Ziele umzusetzen, sondern einfach nur Unterricht über den ganzen Tag zu veranstalten,

ohne „einen gewissen Ausgleich über den Schultag“ zu gewährleisten (Bosse 2009b, S. 85). Ganztagsschule würde quasi als äußere Form bemüht, um in kürzerer Zeit das gleiche „Lernpensum“ zu schaffen, ohne den durch sie implizierten Reformansprüchen Rechnung zu tragen.⁸

Hier deutet sich bereits an, dass die reformpädagogischen Forderungen, die vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagsschule gestellt werden, widersprüchliche Erwartungen an das Gymnasium von heute richten. Es erscheint in der bildungspolitischen, aber auch in der erziehungswissenschaftlichen Debatte als in seiner starken Orientierung an der Sache und weniger an ihm teilhabenden Schüler*innen und seiner Monokultur des Unterrichts eher strukturkonservativ. Als „verkopfte Buchschule“, die wenig an der Lebenswelt der Schüler*innen orientiert ist. Die reformpädagogisch modernisierten Formate des Ganztagesgeschehens unter der Programmformel der „Öffnung von Schule“, in der Schule als rhythmisierter Lebensraum gedacht wird, in dem mit allen Sinnen gelernt wird, könnten bislang eher fremde Praktiken in den gymnasialen Alltag einsickern lassen, was zu Grenzverschiebungen, zu Entgrenzungen führen und bereits bestehende ambivalente Strukturen, wie sie im Wandel des letzten Jahrhunderts herausgebildet haben, weiter verstärken könnte.

2.3. Das Gymnasium im Spiegel empirischer Schulforschung

Abgesehen von den sich aus der aktuellen Diskussion zur Einführung des achtjährigen Gymnasiums ergebenden Studien, gibt es nur wenige für die Fragestellung dieser Arbeit anschlussfähige empirische Forschung zum Thema „Gymnasium und Ganztagsschule“ (vgl. aber auch Tillmann 2013). Es erscheint daher sinnvoll, sich der empirischen For-

⁸ An dieser Stelle kann und muss aber nicht näher auf das Thema eingegangen werden, da es sich bei der im Rahmen der vorliegenden Fallstudie untersuchten Schule nicht um ein G8-Gymnasium handelt, sondern um ein 9-jähriges Gymnasium mit Ganztagschulangebot.

schung zum Gymnasium und seiner pädagogischen Praxis zu zuwenden, um herauszufinden, welche Beiträge von Interesse für die vorliegende Untersuchung sein können. Die wissenschaftliche Literatur nähert sich mehrheitlich statistisch-deskriptiv dem Thema empirische Gymnasialforschung an (z.B. Kiper 2005; Köllers 2007) und behandelt es meistens unter der Perspektive „Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit“ (z.B. Ditton 1992; Bos u.a. 2004; Ehmke/Jude 2010). Insgesamt lassen sich zwei Forschungsstränge ausmachen, die in ausgewiesenen Beiträgen das Gymnasium und die an ihm beteiligten Akteur*innen thematisieren:

1. Zum einen sind es Studien, die sich mit dem Wandel der *Schulstruktur*, also der äußeren Verfasstheit des Gymnasiums beschäftigen. Diese haben zumeist ein quantitatives Sample und untersuchen das Abschneiden der Schüler*innen des Gymnasiums in Leistungsvergleichstests, den Zugang und Verbleib am Gymnasium, sowie den Schulstrukturwandel und seine Auswirkungen auf die Akteur*innen.
2. Zum anderen gibt es Studien, die sich mit der *Schulkultur* des Gymnasiums beschäftigen. Z.B. versucht die Forschung zum Unterricht am Gymnasium durch die Befragung der beteiligten Akteur*innen Aussagen über die Qualität des Unterrichts zu treffen (z.B. Bosse 2009a-d). Ein anderer Forschungsstrang benutzt einen Kulturbegriff, der nicht-normativ verwendet wird, da er immer schon das Bestehen einer spezifischen Schulkultur voraussetzt (z.B. Helsper u.a. 2001; Budde 2005; Kramer 2008). Diese Untersuchungen beschreiben Gymnasium im Rahmen qualitativer Designs und versuchen, die Bedeutung bestimmter Haltungen und Handlungen deutlich werden zu lassen.

Eine große Rolle in der empirischen Forschung und auch in der öffentlichen Wahrnehmung des Gymnasiums zum Wandel der Schulstruktur spielen, wie oben bereits erwähnt, Leistungsvergleichstest. Dies ist nicht verwunderlich, da im Zuge des Wandels des Gymnasiums und seiner Legitimationen auch die Leistungserbringung immer stärker in

den Aufmerksamkeitsfokus der Akteur*innen gerät.⁹ Z.B. im Spiegel der Interpretation Kipers (2005) der PISA-Ergebnisse erscheinen Gymnasiasten als Schüler*innen, die die höchsten Leistungen im Vergleich zu Schüler*innen anderer Schularten in Bezug auf die Kategorien „Wissen“ und „Lernstrategien“ erbringen (ebd., S. 303) und weniger Brüche in ihrer Schulkarriere haben (weniger Rückstellungen, Wiederholungen etc.). Dennoch lässt sich vermehrt eine Abgabe von Schüler*innen an eine niedrigere Schulform beobachten, die Kiper als „Abwärtsmobilität“ (ebd., S. 303) bezeichnet. Das zuvor genannte „gute“ Abschneiden des Gymnasiums in bestimmten Bereichen ist daher laut Kiper (ebd., S. 305) wahrscheinlich nicht auf dessen Unterrichtsqualität, sondern auf eine sozial selektierte Schüler*innenschaft zurückzuführen. Köllers (2007) Analyse der PISA 2000-Daten in Bezug auf den „relativen Gymnasialbesuch und mathematische Kompetenz“ (S. 16f) ergibt, dass es zwar einen Zusammenhang zwischen Bildungsexpansion und Leistungsergebnis gebe (ebd., S. 17), dass aber auch Ausnahmen identifiziert werden können und kein Nachweis dafür existiere, dass sich die Expansion beispielsweise kostengünstig auf die Leistungsstärksten auswirke. Die sonstigen Beiträge zur Gymnasialforschung beschäftigen sich im Rahmen internationaler Vergleichsstudien u.a. mit der Analyse von Steuerungselementen, welche im Anschluss an die PISA-Ergebnisse an deutschen Gymnasien installiert wurden.¹⁰

⁹ Ich finde es interessant zu beobachten, dass sich seit dem Jahrtausendwechsel verstärkt ein spezifisches Bedingungsgeflecht aufgebaut hat: Laut Helsper kann am Gymnasium ohnehin von einer zunehmenden „Dominanz der individualisierten Leistungserbringung und der universalistischen Leistungsbeurteilung“ (2000a, S. 41) gesprochen werden. Es scheint so, dass im Zuge dieser Fokussierung auf Leistung am Gymnasium, Leistungsvergleichsstudien ebenfalls immer mehr an Einfluss auf dessen Struktur und Unterricht gewinnen. Je größer der Einfluss solcher Studien hingegen wird, je stärker wird auch der Druck auf die Akteur*innen, Leistung in das Zentrum ihres Handelns zu stellen. Diese zirkuläre Verstrickung ist m.E. für die Zukunft besonders beobachtenswert.

¹⁰ Kiper (2007) findet beispielsweise heraus, dass die Einführung von Zentralabitur, Kerncurricula und Schulinspektionen nur dann effektiv sind, wenn sich die Lehrer*innen auf heterogene Lerngruppen einstellen, um dann „durch einen guten Unterricht zum Ausgleich sozialer und ethnischer Benachteiligung“ (Kiper 2007, S. 89) beitragen zu können.

Wie oben bereits angedeutet, gibt es einige ältere und neuere Studien zu Zugangs- und Verbleibchancen am Gymnasium. Zusammenfassend lauten deren Ergebnisse folgendermaßen:

- die Selektivität des Gymnasiums hat sich leicht entschärft habe
- es gibt weniger frühzeitige Abgänge (finden meistens nach der Orientierungsstufe statt)
- Mädchen beenden heute erfolgreicher das Gymnasium als Jungen
- Kinder aus bildungsfernen Schichten haben deutlich schlechtere Zugangs- und Verbleibchancen am Gymnasium
- es gibt migrationsspezifisch häufigere Schulwechsel
- die außerschulische, privatwirtschaftliche Unterstützung (z.B. in Form von Nachhilfe) steigt weiter an (s. Abedele-Brehm /Liebau 1996, zit. nach Mack 1997), wodurch laut Mack (1997, S. 359) eine „geschönte Bilanz“ zustande kommt.

Die nachgewiesenen Ungleichheiten haben u.a. leistungsunabhängige Ursachen, wie z.B. der schichtspezifische Bildungswille in den Familien: Ditton (1992, S.130ff) macht beispielsweise deutlich, dass Bildungsungleichheiten in unserem Schulsystem nicht leistungsbedingt sein müssen. Eher im Gegenteil, deckt Ditton eine Tendenz zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten auf, die nur auf der Schichtzugehörigkeit gründet.¹¹ Ein weiterer Grund für Chancenungleichheit entlang einer schicht- bzw. milieuspezifischen Achse ist die leistungs-

¹¹ Er kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass bei Grundschülern mit guten Noten fast alle Eltern aus der Oberschicht ihr Kind auf das Gymnasium schicken wollen. Im Gegensatz dazu beabsichtigen dies nur 38% der Unterschichteltern. Noch stärker zeigt sich der schichtspezifische Bildungswille bei Grundschülern mit durchschnittlichen Noten. Bei fast drei Viertel der mittelmäßigen Oberschichtkinder beabsichtigen die Eltern ihr Kind auf das Gymnasium zu schicken, wohingegen nur 11% der Eltern von Kindern mit vergleichbaren Noten aus der Unterschicht selbiges vorhaben. Grimm (1966, zit. n. Kraus, 1996, S.125) und Fend (1974, zit. n. Kraus, 1996, S.125) kommen zu ähnlichen Ergebnissen, und erklären diese mit der unterschiedlichen Bildungsferne der Eltern. Diese Bildungsferne führe dazu, „dass der Übertritt in das Gymnasium als eine risikoreiche und für lange Jahre mit einer Fülle von Unwägbarkeiten belastete Entscheidung

unabhängige soziale Auslese im Bildungssystem selbst.¹² In Anlehnung an Hansen und Rolff (1990) beschäftigen sich Habel et al. (1992) beispielsweise mit der „Gymnasialauslese“ (ebd., S. 101). Die Autoren stellen als Ergebnis fest (ebd., S. 102), dass die Auslese insgesamt abgenommen habe. Statistische Ungenauigkeiten entstünden dadurch, dass sich nicht bestimmen lasse, ob die Schüler*innen, welche in der Oberstufe ankommen, auch tatsächlich die sind, die neun Jahre zuvor in dieses Gymnasium eingeschult wurden, da lediglich die Zahlen und keine Biographien miteinander verglichen würden. Weitere Studien zum Übergang von Grundschule zum Gymnasium finden sich bei Garlichs/Schmitt 1978, Ditton 2007, Bos u.a. 2004 und Kramer u.a. 2009.

Die Studien von Kramer u.a. (2009) bilden dabei eine innovative Besonderheit, da sich ihr Projekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – ein qualitativer Längsschnitt zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“ in Anlehnung an Bourdieu mit den spezifischen Passungsverhältnissen von Schüler*innen zur Schule beschäftigt, wobei die Biographie der Schüler*innen zum Ausgangspunkt genommen wird, um zu untersuchen, wie diese zu bestimmten Platzierungen im Gymnasialsystem beiträgt. Sie erforschen in einer rekonstruktiven Zugangsweise, welche „Wechselwirkungen“ (ebd., S. 12) sich zwischen Schülerbiographie und den Selektionsprozessen am

angesehen werden muss, als ein Übertritt in eine Bildungswelt zudem, in der die Eltern ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten als äußerst begrenzt einschätzen.“ (Krais 1996, S. 125)

¹² Die LAU-Studie von Lehmann und Peek (1997, zit. n. Geißler 2004, S. 372), die den unterschiedlichen Leistungsstand von Fünftklässlern untersucht und Erklärungsmöglichkeiten im sozialen Umfeld findet, nimmt unter anderem die Notengebung in Grundschulen in den Blick und kommt zu dem Ergebnis, dass Unterschichtkinder 50% mehr Leistung als Oberschichtkinder erbringen müssen, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten. So mussten in einem Leistungstest im Schnitt 78 Punkte erreicht werden, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Differenziert man die Ergebnisse nun nach dem Bildungstand des Vaters fällt auf, dass Kinder, deren Vater das Abitur erreicht hat, im Schnitt nur 65 Punkte für die Gymnasialempfehlung benötigten. Schüler*innen aus bildungsfernen Familien mussten durchschnittlich 98 Punkte erreichen, um die gleiche Empfehlung zu erhalten. In den Schülerbeurteilungen der Lehrer*innen spielen also nicht nur Leistung, sondern zu einem erheblichen Anteil auch die soziale Herkunft des Schülers oder der Schülerin eine Rolle.

Gymnasium beobachten lassen, je nachdem, welche ungleiche Ausgangslange für den oder die jeweilige Schüler*in besteht. Sie kommen u.a. zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen bereits vor ihrem Eintritt in die Sekundarstufe I einen „impliziten, a-theoretischen Wissensbestand“ (ebd., S. 124) über ihre Schülerrolle und darüber haben, ob sie an eine bestimmte Schule „passen“ oder nicht. Sie können ebenfalls herausarbeiten, dass diese Vorstellungen (sie nennen es „individuellen Orientierungsrahmen“, ebd., S. 13) zwar von den Leistungen in der Grundschule, noch stärker aber von den Bildungserfahrungen der Eltern beeinflusst sind.

Habel u.a. (1992) führen ebenfalls nicht nur quantitative Studien zum Zugang und Verbleib auf dem Gymnasium durch, sondern untersuchen den Zustand der Institution Gymnasium, sowie die Fremd- und Selbstdeutung der in ihr befindlichen Akteur*innen. Die Autoren (ebd., S. 106ff) versuchen das von ihnen festgestellte Desiderat, dass nämlich durch quantitative Forschungsdesigns nur wenig über tatsächliche Verläufe von Gymnasiastenbiographien aussagt werden kann, zu beheben, indem sie die Schullaufbahn von spezifischen Schüler*innen von der siebten bis zur dreizehnten Klasse des Gymnasiums begleiten. Die Autoren erheben zudem Schulleiterinterviews, Gruppengesprächen und Schülerinterviews, um sogenannte „bewegende Bildprogramme“ (ebd., S. 117) in ihnen aufzuspüren. Bei den Bildprogrammen handelt es sich um Konstrukte, Sinngehalte, Handlungswissen, Kollektivwissen und Erinnerungen, die die Akteur*innen mit dem Gymnasium und seiner bremischen Reform verbinden.¹³ Die Schulleiter*innen lassen sich laut Habel u.a. (1992) dabei unterscheiden in „traditionalistische Leitungen“ (S. 118), Leitungen, die „partielle Reformfreude“ (S. 120) erkennen lassen und die „Reformer unter den

¹³ Bremen hat sich einem schulpolitischen Wandlungsprozess unterzogen, an dessen Ziel eigentlich die Einheitsschule stehen sollte, was aber v.a. wegen des Einspruchs von Seiten der Lehrer*innenschaft nicht umgesetzt werden konnte. Dennoch kam es zu einem tiefgreifenden Reformprozess für alle Schulen: In Bremen gibt es zum Zeitpunkt der Erhebung von Habel u.a. (1992) noch zwei Langformgymnasien. Nach einer erneuten Reform im Jahr 2010 sind es im Stadtgebiet Bremen heute 8 Gymnasien gegenüber 33 Oberschulen.

Schulleitern“ (S. 121). Ein Verlustempfinden ist jedoch bei allen präsent und eher unbewusst scheint die „Sogkraft des Gymnasium“ auch in Bremen ungebrochen. Für das Lehrerkollegium und für die Schüler*innen halten die Autoren fest: „Die früheren Ziele verdämmern und sind jüngeren Generationen nicht deutlich. Neue, pädagogisch relevante und eine Mehrheit der Beteiligten verpflichtende allgemeine Zielprogramme sind empirisch in den Beteiligten kaum erkennbar.“ (Habel et al. 1992, S. 130).

Im Spiegel der empirischen Forschung zur Schulstruktur des Gymnasiums erscheint diese Schulform als Ort der Selektion bzw. der Verteilung von Lebenschancen. Wie gestaltet sich jedoch die pädagogische Praxis am Gymnasium? Der herkömmliche Unterricht am Gymnasium, erfasst man diesen als Kerngeschehen einer Schulkultur, wird aus Sicht der Wissenschaft zumeist als besonders lebensfern und von den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und der Lebenswelt der Schüler*innen getrennt beschrieben (s. z.B. Klieme/Schümer/Knoll 2001). Zudem soll er sich Alltagsbeobachtungen zu Folge – empirische Studien zum Thema gibt es kaum – durch eine Monokultur des Frontalunterrichts auszeichnen (s. z.B. Hage u.a. 1985; Meyer 1987). Weitere fachwissenschaftliche Diskussionen (z.B. Bosse 2009a-d; Köller 2007) werden an dieser Stelle der Studie nicht weiter ausgeführt, sondern finden im Kapitel 6 ihre Würdigung. Die wenigen empirischen Studien zum Unterricht am Gymnasium ergeben zusammengefasst folgenden Befund: „Im Vergleich zu anderen Schulformen erscheint in der gymnasialen Sek I u.a. die Arbeit mit der gesamten Klasse und vor allem das geleitete, entwickelnde Unterrichtsgespräch, das eine relativ hohe Kommunikationsdichte bei ausgeprägter Sach- bzw. Problematisierung gewährleistet, stärker gewichtet.“ (Habel et al. 1992, S. 96) Auch wenn die Studien von Bosse (2009c) und Köller (2007) diesen Eindruck leicht differenzieren und zeigen, dass der gymnasiale Unterricht auch andere Interaktionsformen zulässt, kann im Zusammenhang des Gymnasiums immer noch von einer „kognitiv akzentuierten‘ Unterrichtskultur“ (ebd. S. 96) gesprochen werden.

Ein weiterer Forschungsstrang zum Thema „Schulkultur des Gymnasiums“ hat sich für die vorliegende Arbeit als besonders anschlussfähig herausgestellt: Die Hallenser Forschungen zu Schulkultur und Schulmythos, in dessen Rahmen auch die oben bereits erwähnten Arbeiten von Kramer et al. (2009) entstanden sind. Helsper et al. (2001) untersuchen die sich nach der Wende etablierende gymnasiale Schullandschaft der neuen Bundesländer und damit ebenfalls eine Form der Transformation des Gymnasiums. Dabei vertreten die Autoren ein „weites Kulturverständnis, in dessen Rahmen die Schulkultur als symbolische Ordnung verstanden wird“ (ebd., S. 36). Sie betrachten damit sowohl das makro- und mesopolitische Handeln bildungspolitischer Akteur*innen als auch die Veränderungen auf der Ebene der Einzelschulen. Im Rahmen des Projektes „Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur an ostdeutschen Gymnasien“, welches „mit einem durch Bourdieus bildungssoziologische Theorie geschärften Blick“ (Helsper u.a. 2008, S. 216) hermeneutisch-rekonstruktiv Abiturreden, Konferenzszenen und Lehrerinterviews an vier kontrastreichen Gymnasien auswertet, wird die Rekonstruktion der jeweils dominanten Schulkultur zum Forschungsziel erklärt. Eine Kontrastierung z.B. der jeweiligen Transformationsverläufe der Schulen (Helsper et al. 2001, S. 472ff) ergab, dass für alle drei Schulen die Wende ein Bruch darstellte, mit dem Hauptproblem der Herstellung von Kontinuität. Diese wurde nachträglich durch die Orientierung an „BRD-kompatiblen“ Entwürfen (ebd., S. 473) oder die „Arbeit an der Reauratisierung, der Restauration oder gar der ‚Exhumierung‘ alter und ältester Schultraditionen“ (ebd., S. 473) herbeigeführt. Bei der Rekonstruktion der jeweiligen Schulkultur der Gymnasien orientierten sie sich unter anderem an der Frage nach dem von den Akteur*innen konstruierten idealen Schülerhabitus und nach der sozialen und biographischen Herkunft der Pädagog*innen. Ein Ergebnis ihrer Studie lautet, dass Jugendliche, je nach Herkunftsmilieu, mehr oder weniger gut „zu dem jeweils institutionell geforderten sekundären Schülerhabitus der jeweiligen Schule [,passen']“ (Helsper 2006, S. 183), was dazu führt, dass ihnen bestimmte Chancen zum sozialen Aufstieg eröffnet, erschwert oder ganz verschlossen werden. Helsper stellt als Gesamtergebnis der Studie fest: „Für den Wandel der Schulkultur kann

von einer Universalisierung individualisierter Leistung als schulischem Anspruch mit Entgrenzungs- und Deinstitutionalisierungstendenzen in andere Lebensbereiche gesprochen werden.“ (ebd., S. 164)

2.4. Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung: Ein kulturtheoretischer Zugang zur Schulkultur und zur pädagogischen Ordnung des Gymnasiums

Im Zentrum der bisherigen Geschichte des Gymnasiums steht, so lässt sich resümieren, das Gymnasium als Ort des institutionalisierten Zulassung zur Hochschule, was bis heute seine Attraktivität ausmacht und seine historische Beständigkeit erklärt. Das Gymnasium erscheint vor dem gezeichneten historischen Hintergrund aber zugleich als „lernende Organisation“, die es schon immer verstanden hat, auf die Bedürfnisse ihrer Klientel einzugehen – z.B. in Form einer Pendelbewegung zwischen Ausdifferenzierung und Vereinheitlichung –, und in deren vordergründigem Interesse von jeher nicht die Bildungsfunktion, sondern die Berechtigungsfunktion des Gymnasiums gestanden hat. Der im letzten Jahrhundert einsetzende gesellschaftliche Wandel hat dazu geführt, dass die Selektionshürden niedriger geworden sind und immer mehr Akteur*innen – Eltern, Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen – die Möglichkeit wahrnehmen, Teil dieser Klientel zu werden. Denn auch wissenschaftliche Studien belegen das kollektiv geteilte Wissen darüber, dass das Gymnasium den sichersten Weg bietet, um eine Studienberechtigung oder zumindest die Voraussetzung zu erhalten, einen einträglichen Lehrberuf zu ergreifen. Der Besuch des Gymnasiums wird damit, ungeachtet der an ihm seit über 100 Jahren wellenartig geübten Kritik, mehr und mehr zum Normalfall, das Gymnasium selbst zur „Schule der Vielen“ (Mack 1997).

Zu Beginn dieses Kapitels konnte gezeigt werden, dass die Bildungsfunktion des Gymnasiums bei den politischen Schulentwicklungsprozessen, die seine äußeren Verfasstheit hervorgebracht haben, selten im Mittelpunkt der Erwägungen stand. Dennoch konnte das Gymnasium bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts eine „Aura“ als Hüterin von

„bildungsrelevantem Wissens“ mit Blickrichtung auf die Universität zunächst erhalten. Die Differenz zwischen Hoch- und Alltagskultur, welche bisher durch die Aura des Gymnasiums, in seiner personalisierten Form des Lehrers als bürgerlichem Milieuvertreter, verbürgt und durch den Unterricht am Gymnasium tradiert wurde, verliert bei den Jugendlichen, aber auch bei den Professionellen an Bedeutung. Die durch die kulturelle Pluralisierung des Gymnasiums und seiner Klientel geweiteten Anerkennungs- und Partizipationsräume eröffnen zudem mehr Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrer*innen, was wiederum den Einbezug der Interessen von Schüler*innen an der Sache erleichtert und zugleich notwendig zu machen scheint. Diese „Entbürgerlichung“ des Gymnasiums – in Form der Annäherung beider Kulturräume – lässt auf der einen Seite Chancen entstehen: Ein entspanntes Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und ein an Schülerinteressen anschlussfähiges Zeigen der Sache kann die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen, entwicklungsförderlichen Sachaneignung erhöhen. Die im Unterricht des modernisierten Gymnasiums erweiterten Verhaltens- und Interpretationsspielräume erzeugen aber auch ambivalente Anforderungen an die Akteur*innen: Professionelles Lehrerhandeln wird zur Aushandlungssache, wodurch der Begründungs- und Entscheidungsdruck wächst und erhöhte Anforderungen an die Selbstregulierung und Selbstdisziplin der Schüler*innen gestellt werden. Als besonders bedeutsam erscheinen daher im Zusammenhang mit der zunehmenden Heterogenität sowohl der Lehrer- als auch der Schüler*innenschaft am Gymnasium die Erforschung eines möglicherweise mit diesem Phänomen einhergehenden Wandels im Sachumgang und ein flankierendes verändertes Verhältnis von Sache und Person.

Obwohl sich das Gymnasium in den letzten 50 Jahren von außen betrachtet erkennbar gewandelt hat, bleibt die Kritik an seinem „Inneren“ bestehen. Nicht nur das Festhalten am Gymnasium und damit am gegliederten Schulsystem und seinem selektiven Zugang stehen im Mittelpunkt der anhaltenden Strukturdebatte, auch das Gymnasium selbst und seine pädagogische Praxis wird kritisiert. Im gymnasialen

Unterricht würden die Schüler*innen, trotz der beschriebenen institutionellen Öffnung, immer noch zu sehr als „kognitive Fachleister“ adressiert, was eine zu geringe Durchdringung des Sachgegenstandes zur Folge hätte. Diese Lernkultur der mangelnden Schüler*innen- und Außenorientierung sei, so die Kritik, selbstbezüglich und daher wenig lern- und entwicklungsförderlich (s. z.B. Mack 1997). Die Umstellung auf ein ganztägiges Förderkonzept mit seinen unterschiedlichen Lernformaten verspricht dagegen Kompensationsmöglichkeiten. Das zur Ganztagschule modernisierte Gymnasium soll sich nach innen und außen öffnen, zeitgleich zum Lern- und Lebensort werden. Die Separierung der Schule zu einer eigenlogisch operierenden Institution wird in dieser Konstruktion defizitär als künstliches Arrangement konnotiert und als Schwundform des authentischen Lebens außerhalb der Schule diametral entgegengesetzt. Der Erkenntnisstand darüber, was genau in den ganztagschulspezifischen Settings am Gymnasium passiert und was diese mit den an ihnen partizipierenden Heranwachsenden jeweils „machen“, bleiben bislang eher theoretisch als empirisch begründet. Für die Forschung zum Gymnasium kann festgehalten werden, dass sich die Autor*innen scheinbar häufig dazu gezwungen sehen, ein Votum pro oder kontra Gymnasium abzugeben, wodurch eventuell die Unmöglichkeit entsteht, über Gymnasium zu sprechen. Eine Lösungsmöglichkeit bietet die ethnomethodologische Perspektive, wie sie auch Helsper, Kramer u.a. einnehmen, die das Feld zunächst verstehen und seine Mechanismen offenlegen will, ohne an sich selbst den Anspruch zu stellen, diese Beobachtungen in ein Wertesystem einzuordnen. Eine Rekonstruktion des Unterrichts speziell am Gymnasium als Vermittlungsgeschehen von Sache und Person steht aber weitgehend noch aus. Die ethnographischen Forschungen zum „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) und der „Bewertungspraxis am Gymnasium“ (Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011) beobachten zwar die Unterrichtspraxis am Gymnasium unter schülerzentrierter Perspektive, beziehen ihre Befunde aber nicht oder nur am Rande auf die Schulform und den verhandelten Unterrichtsgegenstand.

An dieser Stelle lässt sich ein klares Desiderat im Forschungsstand zum Gymnasium ausmachen: Es wurde bisher kaum untersucht, wie

Schüler*innen in der konkreten Unterrichtspraxis durch Schule, Lehrer*innen, die Sache selbst und den ihr beigeordneten Artefakten als Gymnasiasten adressiert werden und welche Rolle dabei der gymnasiale Habitus spielt. Die Hallenser Schulkulturforschung leistet einen großen Beitrag zur empirischen Erforschung des Gymnasiums, aber auch zu seiner schultheoretischen Erfassung. Das Unterrichtsgeschehen selbst, welches immer ein Wechselverhältnis von Sache und Person beinhaltet, die zur Bestimmung der am Gymnasium stattfindenden Subjektivierungsprozesse zentral erscheinen, gerät bisher in der empirischen Forschung aber kaum in den Blick. Die vorliegende Fallstudie interessiert sich nun genau für diese Subjektivierungspraktiken an einem modernisierten Gymnasium. Das zur Ganztagschule expandierte Gymnasium bietet dabei mit seinen neu hinzugekommenen Angeboten ein hervorragendes Forschungsfeld, um den Sachumgang in den jeweiligen Formaten zu untersuchen. Im Zuge der Bearbeitung dieses Falles soll Unterricht dabei nicht nur als Ort der Sozialisation, sondern auch als gegenstandsbezogenes Arrangement in den Blick geraten. Für dieses Forschungsinteresse und diese spezifische Beobachtungsperspektive bieten sich ein praxistheoretisches Verständnis von Kultur und ein praxistheoretischer Zugang zur Kultur des Gymnasiums an. Durch Ganztagschule kommen neue Unterrichtsformate zu den traditionellen des Gymnasiums hinzu. Diese Unterrichtsformate, so kann angenommen werden, bringen einen veränderten pädagogischen Sachumgang hervor, der wiederum auf die Subjekte einwirkt und den Schüler*innen eine bestimmte Position zuweist. Dieser Sachumgang am „modernisierten“ Gymnasium hat immer auch eine bestimmte Materialität, der bisher wenig in den Beobachtungsfokus der Schulkulturforschung geraten ist (vgl. aber bspw. Priem/König/Casale 2012; Röhl 2013; Reh u.a. 2014).

Der theoretische und methodologische Rahmen, wie er auf den folgenden Seiten der vorliegenden Studie entfaltet wird, orientiert sich deshalb an einem Begriff von Lernkultur (s. z.B. Kolbe u.a. 2008; Reh u.a. 2014), der im Gegensatz zu normativen Lesarten des Lernkulturbegriffs, wie sie unter dem Schlagwort der „Neuen Lernkultur“ (z.B. Gasser 1999) kursieren, ein deskriptiv-ethnographisch, praxistheoretisch

begründeten Kulturbegriff in Ansatz bringt. Jede Schule besitzt demnach immer schon eine Lernkultur, die im Vollzug sozialer Praktiken hervorgebracht wird und so den Schüler*innen Kontexte der Entwicklung von Subjektivität ermöglicht. Lernkulturanalyse und Subjektanalyse können miteinander verknüpft werden, d.h. die pädagogischen Praktiken des Hervorbringens einer Lernkultur können auch als Praktiken der Subjektivierung gelesen werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird bewusst auf die Verwendung des Begriffs der Sozialisation zugunsten des Begriffs Subjektivierung (Foucaults 1987) verzichtet. Der Begriff Subjektivierung macht deutlich, dass man es in Schule mit historisch kontingenten Praktiken zu tun hat, in denen die Subjekte Verhältnisse zu sich selbst, zu anderen und zur Welt bilden. Das autonome Subjekt, wie es im Diskurs der Sozialisationstheorie konstruiert wird, wird hier nicht als der Lernkultur und den Praktiken vorgängig gedacht, sondern beide sind gleichursprünglich, nichts Gegensätzliches, sondern ineinander verwobene Ereignisse und Prozesse. Im Anschluss an Foucault muss dann gefragt werden, wie in den institutionell präformierten schulischen Machtverhältnissen – Macht hier verstanden als produktive Kraft – Wissensordnungen entstehen, die zugleich Subjekte unterwerfen und ermächtigen. Für den Umgang mit der Person sind sie dabei als ein Geschehen von Anerkennung (Ricken 2009a) zu thematisieren, in welchem Individuen höchst ambivalent sich und andere als jemand ansprechen, also personal adressieren. Das Subjekt zeichnet sich somit durch eine doppelte Struktur aus: Das Subjekt muss sich der kulturellen Ordnung unterwerfen, um anerkannt zu sein. Untersucht werden muss deshalb laut Reckwitz (2003, 2006, 2007 und 2008) also die Art und Weise, wie das Subjekt durch performative Praktiken als ein spezifisches entworfen wird. Im vorliegenden Fall als gymnasiales Subjekt.

Es geht in der vorliegenden Arbeit also lernkulturtheoretisch formuliert um die Fragen, wie

1. im übergreifenden Prozess personaler Zuschreibungen zwischen den Beteiligten und in der Kooperation im Umgang mit der Lernsache die zentralen Praktiken strukturiert sind, vor allem in den

durch Ganztagsschule am Gymnasium neu hinzugekommen Angeboten, und

2. welche Folgen das für mögliche Aneignungs- und Subjektivierungsprozesse der Adressaten hat. Aus einer kulturtheoretischen Perspektive heraus soll dann der Frage nachgegangen werden, wie sich an einem Ganztagsgymnasium Positionierungen spezifischer Subjektformen zeigen.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Kritik und der konstatierten Differenz zwischen gymnasialem Opportunismus bzw. Pragmatismus und einer emphatisch-reformpädagogischen Vorstellung von ganztägigem Lernen, lässt sich die Frage stellen, ob die Transformation zum ganztägigen Gymnasium tatsächlich die angenommenen Defizite kompensiert, die alte Lernkultur nur weiter fortgeführt oder bereits vorhandene paradoxen Phänomene vor dem Hintergrund der unreflektierten Übernahme geforderter Grenzverschiebungen gar eine Steigerung erfahren lässt. Die vorliegende Arbeit interessiert sich nun speziell dafür, was konkret an einem Gymnasium geschieht, das sich dazu entschlossen hat, ganztagsschulische Angebote bereit zu stellen: Wie lässt sich die Schulkultur eines Gymnasiums vor dem Hintergrund der Transformation zur Ganztagsschule beschreiben? Wie findet Lernen an einem modernisierten Ganztags-Gymnasium statt? Welche Aussagen können also über die spezifische Lernkultur getroffen werden? Was macht dieser möglicherweise veränderte/modernisierte Sachumgang mit den Subjekten? Wie wird also die pädagogische Ordnung durch ganztagschulspezifische Angebote verschoben?

Gymnasium und Ganztagschule
Videographische Fallstudie zur Konstitution
pädagogischer Ordnung
Carvalho, I.
2017, XIX, 309 S. 23 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-18357-8