

Die intern Ausgegrenzten

Pierre Bourdieu, Patrick Champagne

Von der »Malaise der Gymnasiasten« zu sprechen, wie man es häufig, besonders anlässlich von Krisen wie der des November 1986 oder des November 1990 getan hat, bedeutet, der Gesamtheit einer äußerst heterogenen und breitgestreuten Kategorie pauschal einen selbst wiederum schlecht identifizierten und schlecht definierten (Gesundheits- oder Geistes-) »Zustand« zuzuschreiben. Klar ist ja, daß das Universum der schulischen Einrichtungen und der entsprechenden Populationen tatsächlich ein Kontinuum darstellt, von dem die Alltagswahrnehmung eigentlich nur die zwei Extreme erfaßt: Auf der einen Seite die Noteinrichtungen, die man hastig in den verwahrlosten Vorstädten vervielfacht hat, um die zahlenmäßig ständig anwachsenden und mit immer geringerer kultureller Mitgift versehenen Schülergruppen aufzunehmen, die auch nicht mehr viel mit dem Gymnasium, wie es sich bis in die 50er Jahre gehalten hat, zu tun haben; auf der anderen Seite die in höchstem Maße behüteten Einrichtungen, wo Gymnasiasten aus guter Familie auch heute noch eine Schulzeit durchlaufen können, die sich nicht radikal von der unterscheidet, die ihre Väter oder Großväter gekannt haben. Und selbst wenn man für die Dauer einer Demonstration Schüler (oder Eltern) versammeln kann, die zwar alle das heute weit verbreitete »Übel Schule« spüren, dann nimmt letzteres heute doch äußerst unterschiedliche Formen an: Die Schwierigkeiten, sogar die Ängste der Schüler der Nobelsektionen der großen Pariser Gymnasien und ihrer Eltern unterscheiden sich wie Tag und Nacht von denen, mit welchen die Schüler berufsbildender Gesamtschulen der armen Vorstädte großer Städte konfrontiert sind.

Bis zum Ende der 50er Jahre erwiesen sich die Einrichtungen des Sekundarschulwesens von großer Stabilität, welche auf der frühzeitigen und brutalen Eliminierung (im Moment des Eintritts in die sechste Klasse) der Kinder aus kulturell benachteiligten Familien basierte. Die sich solchermassen vollziehende Selektion auf sozialer Grundlage war fast durchgehend akzeptiert, sowohl von den Kindern, die ihre Opfer waren, als auch von ihren Familien, und dies, weil sie ja ausschließlich auf den Begabungen und Verdiensten der Ausgewählten zu beruhen schien und da die, welche die Schule nicht wollte, (besonders durch die Schule) davon überzeugt waren, daß sie die Schule nicht wollten. Die einfach und klar identifizierbare Hierarchie der Bildungsordnungen und vor allen Dingen die klar abgehobene Aufteilung zwischen dem Grund- und Hauptschulwesen (dem Minimalanspruch also) und dem Sekundarbereich stand in einem engen Homologieverhältnis zur gesellschaftlichen Hierarchie; und dies trug bei denen, die sich nicht für die Schule geschaffen fühlten, nicht gerade wenig zur Überzeugung bei, daß sie auch nicht für die Positionen geschaffen wären, zu denen die Schule den Zugang eröffnete (bzw. versperrte), also zu den nicht-manuellen Berufen und ganz speziell zu den leitenden Positionen innerhalb dieser Berufssparten.

Eine der schwerwiegendsten Konsequenzen der Wandlungen, die das Bildungssystem seit den 50er Jahren durchgemacht hat, ist ohne jeden Zweifel der Eintritt von Gesellschaftskategorien in das schulische Spiel gewesen, die sich bis dahin davon selbst ausschlossen oder praktisch davon ausgeschlossen waren, etwa die Kleinhändler, die Handwerker, die Bauern und sogar (aufgrund der Ausweitung der Schulpflicht bis zum sechzehnten Lebensjahr und der damit zusammenhängenden

Generalisierung des Eintritts in die sechste Klasse) die Industriearbeiter – ein Prozeß, der eine Intensivierung der Konkurrenz und ein Anwachsen der erzieherischen Investitionen der Kategorien nach sich zog, welche schon in hohem Maß Nutznießer des Schulsystems waren.

Eine der paradoxesten Auswirkungen dieses Prozesses, angesichts dessen man ein wenig voreilig und mit viel Voreingenommenheit von »Demokratisierung« gesprochen hat, liegt in der allmählichen Entdeckung der konservativen Funktionen der »befreienden« Schule bei den am wenigsten Bemittelten. Die neuen Nutznießer begriffen tatsächlich nach einer Phase der Illusion, wenn nicht sogar der Euphorie nach und nach, daß es entweder nicht ausreichte, in die Sekundarstufe zu gelangen, um darin Erfolg zu haben, oder daß es nicht ausreichte, dort Erfolg zu haben, um auf die Positionen zu rücken, zu denen die Schultitel und vor allem das Abitur zu anderen Zeiten, also zu Zeiten, wo ihresgleichen die höhere Schule nicht besuchten, Zugang eröffnet hatten. Und man kann sich der Annahme nicht verwehren, daß die Verbreitung der Haupteckensteine der Sozialwissenschaften auf dem Gebiet der Bildung, besonders zu den gesellschaftlichen Faktoren schulischen Erfolgs und Scheiterns, zur Veränderung der Wahrnehmung hat beitragen müssen, die die in der Praxis schon über deren Wirkungen aufgeklärten Kinder und Familien von der Schule haben können. Und dies zweifelsfrei zugunsten einer zunehmenden Wandlung des herrschenden Diskurses über die Schule: Obschon sie häufig, wie durch unvermeidliche Ausrutscher, auf die am tiefsten verwurzelten Prinzipien der Wahrnehmung und der Einteilung (beispielsweise beim Thema der »Hochbegabten«) zurückgreift, hat die pädagogische Vulgata mit ihrem gesamten Arsenal an vagen, soziologisierenden Begriffen wie »soziale Handicaps«, »kulturelle Hindernisse« oder »pädagogische Unzulänglichkeiten« die Idee verbreitet, daß schulisches Versagen nicht mehr bzw. nicht nur den persönlichen, das heißt den natürlichen Schwächen der Ausgeschlossenen zurechenbar ist. Die Logik der kollektiven Verantwortlichkeit tendiert so zunehmend dahin, in den Köpfen diejenige der individuellen Verantwortlichkeit, die den Opfern Schuld zuweist, zu verdrängen. Die Ursachen mit natürlichem Anschein, etwa Begabung oder Geschmack, machen schlecht identifizierten gesellschaftlichen Faktoren Platz, wie etwa der Unzulänglichkeit der von der Schule angewandten Mittel oder der Unfähigkeit und Inkompetenz der Lehrer (die von den Eltern mehr und mehr für die schlechten Schulergebnisse ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden), oder noch unbestimmter, der Logik eines global mangelhaften Systems, das es zu reformieren gilt.

Eine Verstärkung der finalistischen Illusion (oder, in präziseren Begriffen, den Funktionalismus des größeren Übels) vermeidend, müßte man hier aufzeigen, wie die unterschiedliche Verteilungsstruktur der schulischen Profite und der entsprechenden gesellschaftlichen Profite unter dem völlig veränderten Zustand des Schulsystems, wie er sich bei Ankunft der neuen Klientel eingestellt hat, erhalten geblieben ist, und dies im wesentlichen um den Preis einer globalen Verlagerung der Abstände. Doch nichtsdestoweniger mit einem fundamentalen Unterschied: Da der Prozeß der Eliminierung zeitverzögert und ausgedehnt, gleichsam verdünnt verläuft, beherbergt die Institution andauernd potentiell Ausgegrenzte, die die an einen um seiner selbst willen verfolgten Schulbesuch gebundenen Widersprüche und Konflikte dort hineinragen. Kurzum stellt die chronische Krise, die sich im Schulwesen abspielt, und die immer wieder einmal Anlaß für Protest-Demonstrationen ist, das Gegenstück zu den nicht spürbaren und häufig unbewußten Anpassungen der Strukturen und Dispositionen dar, über die die durch den Zugang neuer Schichten zum Sekundar- und sogar Hochschulwesen erzeugten Widersprüche eine Form der Auflösung finden. Oder in klareren, doch auch weniger exakten und somit gefährlicheren Begrifflichkeiten: Diese »Dysfunktionen« sind der »zu zahlende Preis«, um die (vor allem politischen) Profite der »Demokratisierung« zu erhalten.

Ganz klar, daß man den Kindern der ökonomisch und kulturell am stärksten benachteiligten Familien keinen Zugang zu den verschiedenen, besonders den höchsten Ebenen des Schulsystems verschaffen kann, ohne den ökonomischen und symbolischen Wert der Zeugnisse und Diplome

grundlegend zu verändern (und ohne zumindest dem Anschein nach die Titelinhaber einem Risiko auszusetzen). Doch ist nicht weniger klar, daß die Direktverantwortlichen für das Entwertungsphänomen, das aus der Vervielfachung der Titel und ihrer Inhaber resultiert, also die Neuankömmlinge, die ersten Opfer davon werden. Die aus den kulturell am stärksten benachteiligten Familien stammenden Schüler oder Studenten erlangen am Ende einer häufig mit schweren Opfern bezahlten langen Schulzeit aller Wahrscheinlichkeit nach nur einen entwerteten Titel, und wenn sie scheitern, was für sie noch das wahrscheinlichste Schicksal darstellt, dann sind sie zu einer zweifelsfrei stigmatisierenden und noch totaleren Ausgrenzung verurteilt als in der Vergangenheit: In dem Maße stigmatisierender, als sie anscheinend »ihre Chance« gehabt haben und als die Institution Schule tendenziell immer ausschließlicher die soziale Identität definiert; noch totaler in dem Maße, als ein immer größer werdender Anteil der Plätze auf dem Arbeitsmarkt rechtmäßig und tatsächlich von den immer zahlreicheren Inhabern eines Diploms besetzt wird (was erklärt, daß Schulversagen immer häufiger bis in die Unterschicht-Milieus hinein als eine Katastrophe erlebt wird). Deshalb erscheint die Institution Schule den Familien wie den Schülern selbst tendenziell mehr und mehr als ein Köder, Quelle einer immensen kollektiven Enttäuschung: Je mehr man sich auf sie zubewegt, um so mehr weicht diese Art von gelobtem Land, dem Horizont gleich, zurück.

Die Diversifizierung der Bildungsgänge, die sich an die immer frühzeitigeren Beratungs- und Selektionsprozeduren anschließt, läuft darauf hinaus, sanfte, oder besser, *nicht fühlbare* Ausgrenzungspraktiken, im doppelten Sinn von kontinuierlich, graduell und nicht wahrnehmbar, sowohl von denen, die sie ausüben, als auch von denen, die ihnen unterliegen, einzuführen. Die sanfte Eliminierung ist im Verhältnis zur brutalen Eliminierung, was der Austausch von Gabe und Gegengabe im Verhältnis zum direkten Äquivalenz-Tausch ist: Sie verteilt den Prozeß über die Zeit, und eröffnet so denen, die sie erleben, die Möglichkeit, sich die Wahrheit darüber zu verschleiern oder sich zumindest mit guten Erfolgsaussichten der Arbeit philisterhafter Verkehrung hinzugeben, mit der man sich selbst über das, was man tut, hinwegtäuschen kann. In gewisser Hinsicht werden die maßgeblichsten Entscheidungen immer früher getroffen (ab der neunten Klasse, und nicht, wie früher, nach dem Abitur oder noch später), und das schulische Schicksal wird immer früher besiegelt (was zum Teil die Anwesenheit sehr junger Gymnasiasten bei den letzten großen Demonstrationen erklärt). Doch in anderer Hinsicht tauchen die Konsequenzen, die diese Entscheidungen mit sich bringen, immer später auf, so als ob sich alles dahingehend verschworen hätte, *die vorläufig geduldeten* Schüler oder Studenten bei der Arbeit zu ermutigen und zu unterstützen, die sie tun müssen, um die Endabrechnung, die Minute der Wahrheit hinauszuzögern, wo ihnen die in der Institution Schule verbrachte Zeit als tote Zeit, als verlorene Zeit erscheinen wird.

Diese Arbeit philisterhafter Verkehrung kann in mehr als einem Fall bis weit über das Ausbildungs- oder Studienende hinaus anhalten, begünstigt besonders durch die Verschwommenheit und die Unbestimmtheit mancher ungewisser Orte im sozialen Raum, die dem doppelten Spiel mehr Manövrierraum lassen, da sie der Klassifizierung weniger Angriffspunkte geben. Darin besteht eine der mächtigsten und auch – aus gutem Grund – am besten verborgenen Wirkungen der Institution Schule sowie ihrer Beziehungen mit dem Raum der sozialen Positionen, zu denen sie, wie man gemeinhin annimmt, hinführt: Sie bringt mehr und mehr mit dieser Art chronischem Unbehagen behaftete Individuen hervor, welches die – mehr oder weniger vollständig verdrängte – Erfahrung des absoluten oder relativen schulischen Versagens erzeugt; Individuen, die auch ein noch so dauerhaft aufgeschürftes, verletztes oder verstümmeltes Selbstbild vor den anderen und vor sich selbst mittels einer Art ständigen Bluffs aufrechterhalten müssen. Das Paradigma dieser zahllosen *relativen Versager*, die man selbst auf den höchsten Erfolgsebenen findet – beispielsweise mit den Schülern der zweitrangigen Elitehochschulen, den Petites Écoles* im Verhältnis zu den Schülern der Grandes Écoles, oder die schlecht Plazierten dieser letzteren im Verhältnis zu den Bestpla-

zierten usw. –, verkörpert zweifelsohne der Kontrabassist in Patrick Süßkinds Stück, dessen sehr tiefgehendes und nur zu reales Elend daher rührt, daß schlichtweg alles innerhalb des höchst privilegierten Universums, welches das seinige darstellt, wie geschaffen dazu ist, ihn daran zu erinnern, daß er darin nur eine untergeordnete Position einnimmt.

Doch die Verdrängungsarbeit der objektiven Wahrheit einer im Schulsystem (oder dem sozialen Raum) eingenommenen Position gelingt niemals vollständig, selbst wenn sie durch die gesamte Logik der Institution und durch die Systeme kollektiver Verteidigung, die sie errichtet, gestützt wird. Das »Paradox des Lügners« ist nichts neben den Schwierigkeiten, die die Lüge gegen sich selbst verursacht. Nichts zeigt das besser als die Aussagen einiger dieser Ausgeschlossenen in den Warteschleifen, welche äußerste Klarsicht hinsichtlich der Wahrheit einer um ihrer selbst willen verfolgten Schulbildung und den quasi freiwilligen Entschluß, in das Spiel der Illusion einzutreten, miteinander koexistieren läßt, vielleicht um die von der Institution gebotene Zeit der Freiheit und der Unbestimmtheit besser genießen zu können: Wer es unternimmt, sich die ihn betreffende Lüge der Institution zu eigen zu machen, ist per definitionem zu einer Bewußtseinsspaltung und zum *double-bind* verurteilt.

Doch die offizielle Diversifizierung (in Abiturzüge) oder die inoffizielle Diversifizierung (in vor allem über die Fremdsprachen fein hierarchisierte Einrichtungen oder Schulklassen) wirken sich auch darin aus, daß sie zur Reaktivierung eines besonders verschleierte Differenzierungsprinzips beitragen: Die aus gutem Hause stammenden Schüler, die von ihrer Familie einen ausgeprägten Platzierungssinn mitbekommen haben, und auch die Beispiele oder Ratschläge, die diesen im Fall von Ungewißheit stützen können, sind dazu in der Lage, ihre Investitionen im rechten Augenblick und am richtigen Ort, das heißt in den guten Bildungsgängen, den guten Einrichtungen, den guten Bildungszweigen etc. zu tätigen. Im Gegensatz dazu sind die aus den benachteiligten Familien stammenden Schüler, und da ganz besonders die sich meistens ganz und gar selbst überlassenen Einwandererkinder, häufig ab dem Ende der Primarschulzeit dazu gezwungen, sich den Imperativen der Institution Schule oder dem Zufall zu überlassen, um sich ihren Weg durch ein immer komplexeres Universum zu schlagen, und sind aus diesem Grund dazu verurteilt, ein ansonsten äußerst reduziertes kulturelles Kapital falsch und zur Unzeit anzulegen.

Hierin liegt einer der Mechanismen, die zusätzlich zur Logik der Vererbung kulturellen Kapitals bewirken, daß die höchsten schulischen Einrichtungen, und ganz besonders die, die auf die Positionen ökonomischer und politischer Macht hinführen, so exklusiv wie in der Vergangenheit bleiben, und daß diesem weitgehend für alle geöffneten und trotzdem streng für einige reservierten Bildungssystem das Kunststück gelingt, den Anschein der »Demokratisierung« mit der Wirklichkeit der Reproduktion zu vereinen, die sich auf einer höheren Stufe der Verschleierung, also mit einem höheren Ergebnis an gesellschaftlicher Legitimation vollzieht.

Doch vollzieht sich diese Befriedung von Gegensätzen nicht ohne Gegenposten. Die Schülerdemonstrationen, die seit gut zwanzig Jahren unter unterschiedlichem Vorwand hin und wieder aufkommen, und die größeren oder kleineren Gewalttätigkeiten, deren Bühne die am meisten benachteiligten Schulen ständig abgeben, sind nur das sichtbare Manifestwerden der permanenten Auswirkungen der Widersprüche der Institution Schule und der völlig neuartigen Gewalt, der sie diejenigen unterzieht, die nicht für sie geschaffen sind.

Die Schule grenzt seit eh und je aus, doch grenzt sie nun kontinuierlich, auf allen Ebenen des Ausbildungsverlaufs aus (zwischen den Übergangsklassen und den technischen Gymnasien existiert vielleicht nur ein gradueller Unterschied), und sie behält die in ihrem Innern, die sie ausgrenzt, indem sie sich damit begnügt, sie in mehr oder weniger entwertete Bildungsgänge abzuschieben. Daraus ergibt sich, daß die intern Ausgegrenzten dazu verurteilt sind, zweifelsohne in Abhängigkeit von den Fluktuationen und dem Oszillieren dieser Sanktionen, zwischen hingerisse-

nem Verhaftetsein an die Illusion, die die Schule vor Augen hält, und der Resignation vor ihren Verdikten, zwischen ängstlicher Unterwerfung und ohnmächtiger Revolte einen Balanceakt zu vollziehen. Es kann ihnen über kurz oder lang nicht verborgen bleiben, daß die Identität der Worte (»Gymnasium«, »Lehrer«, »Sekundarbildung«, »Abitur«) die Verschiedenartigkeit der Dinge verbirgt; daß die Einrichtung, in die sie die Schulberatung plazierte hat, ein Ort der Zusammenlegung der Mittellosesten ist; daß das Diplom, das sie vorbereiten, einen verbilligten Titel darstellt (»Ich bereite mich auf n kleines G2-Abitur vor«, sagt beispielsweise einer von ihnen); daß das Abitur, das sie ohne die unerläßlichen Zensuren erreicht haben, sie in die minderwertigen Bildungsgänge einer Hochschulbildung verbannen, die von dem »Hoch« nur den Namen hat, und so fort. Durch die negativen Sanktionen der Schule dazu genötigt, auf die schulischen und gesellschaftlichen Ansprüche zu verzichten, welche die Schule selbst in ihnen wachgerufen hat, und, demnach dazu gezwungen, sie wieder herunterzuschrauben, schleppen sie sich ohne Überzeugung durch eine Schulausbildung, deren Zukunftslosigkeit ihnen voll bewußt ist. Vorbei die Zeit der ledernen Schulranzen, der diskret-zweckmäßigen Kleidung, des den Lehrern gezollten Respekts, so vieler Zeichen der Anhänglichkeit, die die Kinder von einfachen Familien der Institution Schule einräumten und die heute einem distanzierteren Verhältnis Platz gemacht haben: Die gesuchte Dürftigkeit der Schulsachen, die mit einer Kordel oder einem Gummi zusammengehaltenen Unterlagen, die man lässig über der Schulter herumschleppt, die Wegwerffilzstifte, die den Füllfederhalter aus dem Sonderangebot ersetzen, der einem als Ermunterung zu schulischer Leistung zum Geburtstag geschenkt wurde, usw. stehen für die als ungezwungene Lässigkeit verkleidete Enttäuschung und Resignation; sie kommt auch in der Zunahme von provokativen Signalen an die Adresse der Lehrer zum Ausdruck, etwa dem Walkman, den man manchmal bis ins Klassenzimmer trägt, oder den ostentativ lässigen Kleidern, die oft übersät sind von den mit Kugel- oder Filzschreiber geschriebenen Namen der gerade modischen Rockgruppen und die selbst im Innern der Schule daran erinnern wollen, daß das wirkliche Leben anderswo stattfindet.

Diejenigen, die aus Geschmack am Dramatisieren oder aus Sensationslust gern von der »Malaise der Gymnasiasten« reden, indem sie sie über eine der Verkürzungen des prälogischen Denkens, welches so häufig im Alltagsdiskurs wütet, auf die »Malaise der Vorstädte« zurückführen, welche selbst wiederum vom Phantasma der »Immigranten« infiziert ist, rühren, ohne es zu wissen, an einen der fundamentalsten Widersprüche der Sozialwelt in ihrem aktuellen Zustand: Besonders sichtbar im Funktionieren einer schulischen Einrichtung, die zweifelsfrei nie eine so bedeutende Rolle wie heute und dies für einen so bedeutenden Teil der Gesellschaft gespielt hat, besteht dieser Widerspruch in einer Gesellschaftsordnung, die immer mehr dazu tendiert, allen alles zu bieten, besonders was den Konsum materieller oder symbolischer oder gar politischer Güter angeht, dies allerdings in der fiktiven Gestalt des Scheins, des Trugbilds oder der Nachahmung, als ob darin das einzige Mittel läge, einigen wenigen den wirklichen und legitimen Besitz dieser Exklusivgüter vorzubehalten.

*Aus dem Französischen übertragen
von Andreas Pfeuffer*