

Zenke, Karl G.

Wege aus der Hauptschulkrise. Innere und äußere Reformen gehören zusammen!

Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 447-459



Quellenangabe/ Reference:

Zenke, Karl G.: Wege aus der Hauptschulkrise. Innere und äußere Reformen gehören zusammen! - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 447-459 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273106 - DOI: 10.25656/01:27310

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273106>

<https://doi.org/10.25656/01:27310>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Karl G. Zenke

Wege aus der Hauptschulkrise

Innere und äußere Reformen gehören zusammen!

Derzeit wird heftig darüber gestritten, ob die Hauptschule abgeschafft werden sollte oder durch einen weiteren Rettungsversuch doch noch auf eine tragfähige Basis gestellt werden kann. Aus pädagogischer Sicht mag man bedauern, dass Anlass dafür nicht etwa eine zukunftsorientierte Vision für die gründliche Neuordnung des Schulwesens war, etwa im Sinne der in NRW diskutierten „Allgemeinen Sekundarschule“ oder der Konzepte für „Basis“ bzw. „Gemeinschaftsschulen“ in Berlin und Schleswig-Holstein. Nein, fiskalische Gründe haben Schulverwaltung und Schulträger genötigt, über die weitere Schulentwicklung nachzudenken. Denn überall werden *sinkende Schülerzahlen* prognostiziert. Und nun müssen Land und Kommunen sehen, wie sie zukünftig eine wohnortnahe Schulversorgung gemäß dem schulgesetzlichen Auftrag auf die Beine stellen können. Aber diese handfesten finanz- und regional politischen Hintergründe haben inzwischen auch dazu geführt, die Sensibilität für die *Defizite des gegliederten Schulwesens* zu schärfen und damit auch das Interesse an zukunftsweisenden Alternativen zu wecken.

In diesem Sinne wurde aus dem Kreis baden-württembergischer Rektorinnen und Rektoren von Grund- und Hauptschulen in einem offenen Brief an den Kultusminister angeregt, bei der Lösung der Hauptschulkrise auch an eine schulartübergreifende Erneuerung des Systems zu denken, als ersten Schritt etwa an die *Integration von Haupt- und Realschulen*. Denn mit solchen Verbundschulen liegen inzwischen jahrelange Erfahrungen aus verschiedenen Bundesländern vor, die insgesamt durchaus gute Ergebnisse im Hinblick auf Lernförderung, Erfolgszuversicht und Motivation der Schüler, Lernleistungen und sozial-kulturelle Integration nachweisen.

Dieser Vorschlag ist vom Kultusminister sofort und vehement zurückgewiesen worden, so emphatisch, dass einige Kommentatoren in der Presse meinten, die Rektoren hätten in den Augen des Ministers offensichtlich ein Sakrileg begangen. Und in der Tat, unter Missachtung der inzwischen auch innerhalb der Bildungsforschung höchst differenzierten Beurteilung des drei- bzw. viergliedrigen Bildungswesens behauptet der Minister, dieses Schulsystem haben sich bewährt. Der Hauptschule könne folglich nicht durch eine Strukturreform geholfen werden, sondern allein durch ein weiteres Stärkungsprogramm, das über eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts die Attraktivität der Hauptschule nachhaltig verbessern soll.

In meinem Beitrag nehme ich diese Behauptungen des Ministers zum Anlass, a) die angebliche Bewährung des drei- bzw. viergliedrigen Schulwesens unter Fokussierung auf die Lage der Hauptschule zu prüfen und b) zu untersuchen,

wie sich denn strukturelle Rahmenbedingungen auf die konkrete Schulpädagogik auswirken.

1. Der Konflikt um die erfolgreichere Strategie

1.1 Unfruchtbare Konfrontation

Die öffentliche Debatte um die Lösung der Hauptschulkrise verläuft vielfach nach dem schlicht polarisierenden Muster „*Strukturreform des Schulsystems*“ kontra „*Steigerung der Unterrichtsqualität*“. Beim ersten Hinhören mag das noch nach plausiblen Alternativen klingen, erweist sich jedoch bei genauerer Überlegung als eine unzulässige Vereinfachung, die den anstehenden Schwierigkeiten beim Bemühen um Wege aus der Hauptschulmisere kaum gerecht zu werden vermag. Denn gefragt werden muss doch wohl, ob sich Unterricht wirklich nachhaltig verbessern lässt, ohne zugleich die strukturellen Rahmenbedingungen und deren funktionale Konsequenzen für Lehren und Lernen kritisch zu überprüfen. Und umgekehrt muss selbstverständlich von Konzepten zur Strukturreform erwartet werden, dass sie mit qualitativen Schritten zur Erneuerung der Lehr-Lernkultur verbunden werden.

Doch die schulpolitische Diskussion um die zukünftige Gestaltung der Sekundarstufe I zeichnet sich kaum durch das erforderliche Bemühen um eine differenzierte Analyse der anstehenden Probleme und eine sachverständige Prüfung konstruktiver Lösungsvorschläge aus. Im Gegenteil, die Positionen stehen sich grob polemisierend gegenüber. Gemeinschafts- oder Basisschulkonzepte werden als Relikte aus der links-liberalen Hexenküche der 70er Jahre verteufelt. Der Einheitsschule wird eine rigide Gleichmacherei der Kinder unterstellt. Und gegen die Forderung nach einer längeren gemeinsamen Grundschulzeit wird die These gesetzt, damit würden den Begabten Bildungschancen vorenthalten. Aber auch bei den Befürwortern von Strukturreformen finden sich Vereinfachungen und Forderungen, die wenig konstruktiv sind; etwa dann, wenn die Hauptschulen allesamt als gescheiterte Einrichtungen abqualifiziert werden oder wenn die Bedeutung einzelschulischer Bemühungen für die Verbesserung von Bildungschancen vernachlässigt wird.

1.2 Kontraproduktive Position des baden-württembergischen Kultusministers

Die unsinnige Konfrontation hat nun in Baden-Württemberg durch das ministerielle Vorgehen in der Diskussion um die Lösung der Hauptschulmisere eine äußerst problematische Zuspitzung erfahren. In einer Vereinbarung mit den kommunalen Landesverbänden zum Erhalt von wohnortnahen Hauptschulstrukturen angesichts stark rückläufiger Schülerzahlen (warum eigentlich sollen nur Hauptschulstrukturen erhalten werden?) ließ der Kultusminister feststellen, welche Maßnahmen keinesfalls in Betracht kommen, nämlich die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit sowie Regional- oder Verbundschulen, etwa nach dem Konzept der sächsischen Mittelschulen. Also müssen sich alle Maßnahmen, die zur Sicherung von wohnortnaher (Pflicht-)Schulversorgung auch Formen des Zusammenwirkens von bisher konsequent getrennten Schularten der Sekundarstufe berücksichtigen möchten, im engen Rahmen rein *organisatorischer* Kooperationen und gemeinsamer Nutzung von Räu-

men und Einrichtungen bewegen. *Integrative Pädagogik muss um jeden Preis verhindert werden*, so lautet ganz offensichtlich die Maxime des Ministers.

Genau gegen diese rigide Verkürzung der Diskussion über die Zukunft der Sekundarstufe haben sich die inzwischen weit über 300 Schulleiterinnen und Schulleiter an baden-württembergischen Grund- und Hauptschulen, unterstützt von zahlreichen Hochschullehrern, in einem offenen Briefen gewandt. Sie wollten das *Gesamtsystem zur Diskussion stellen*, weil sie nach vier gescheiterten Stärkungsprogrammen für die Hauptschulen von einem weiteren auch nicht mehr als Symptomlinderung erwarten.

Der Minister hat also ein *Denk- und Diskussionsverbot* über alle Lösungswege aus der Hauptschulmisere verhängt, die in anderen Bundesländern im Rahmen von Verbünden zwischen Haupt- und Realschulen längst praktiziert werden. Von weitergehenden Konzepten wie etwa den Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein, Berlin und jetzt auch Nordrhein-Westfalen oder der Stadtteilschule in Hamburg ganz zu schweigen.

Zur Begründung seiner Zurückweisung jeglicher struktureller Alternative zum gegliederten Schulsystem bemüht der Minister zwei Thesen.

(1.) Das gegliederte Schulwesen hat sich bewährt.

(2.) Zwischen Schulstruktur und Unterrichtsqualität, also zwischen formaler Ordnung und pädagogischer Praxis in den Schulen besteht keinerlei Zusammenhang.

Folglich erachtet er strukturelle Reformen für die Überwindung der Hauptschulkrise als ganz und gar falschen Weg. Gerade im Interesse der Hauptschule müsse vielmehr das Gesamtsystem erhalten werden.

Weil sich im Sinne dieser rigiden Trennung von inneren und strukturellen Reformen inzwischen wieder eine *Renaissance von restaurativen Apologien* breit macht, etwa im Sinne des Statements „Mit der Abschaffung der Hauptschule schaffen wir die Hauptschüler mit ihren besonderen Begabungs- und Lernvoraussetzungen nicht ab, wir brauchen also die Hauptschule!“, sollen die Thesen des Ministers nochmals Anlass für eine klärende Prüfung sein. Sie ist selbstverständlich um nachvollziehbare Belege und vernünftige Argumente bemüht, zugleich jedoch engagiert geschrieben, weil m. E. das Bemühen des Ministers und aller seiner Parteigänger um den Erhalt des gegliederten Schulwesens scheinheilig ist. Denn sie lassen sich nicht von der Frage leiten, in welchen schulpädagogischen Rahmenbedingungen gerade die benachteiligten Kinder die beste Förderung erhalten. Vielmehr steht hinter ihrer „Sorge“ um eine angeblich begabungsgerechte Hauptschule das Interesse, die Logik des selektiven Schulsystems nicht anzutasten. Die Hauptschule soll nur deshalb erneut „gestärkt“ werden, damit sie – zugunsten von Realschulen und Gymnasien und den damit verknüpften sozialen Interessen – die Lasten von Selektion und Segregation des gegliederten Schulsystems weiterhin (er-)tragen kann. Kein Wunder also, dass der Philologenverband zu den engagiertesten Freunden einer eigenständigen Hauptschule gehört.

2. Zur „Bewährung“ des gegliederten Schulsystems im Licht der Forschung

Die Verfechter des gegliederten Schulsystems sollten erklären, in welchem Sinne von „Bewährung“ des gegliederten Systems gesprochen werden kann,

wenn folgende Ergebnisse aus der Bildungsforschung zur Lage der Hauptschule Beachtung finden.

2.1 Ausgewählte Indikatoren

(1.) Die *frühe Zuweisung* der Grundschüler nach Klasse 4 in verschiedene Schularten der Sekundarstufe I erweist sich für Eltern, Schüler und Lehrer gleichermaßen als hohe Belastung. Der Übergang bzw. die Überweisung in die Hauptschule wird dabei von der überwältigenden Mehrheit der Betroffenen (so muss man wohl sagen!) als Stress, als Niederlage, als soziale Diskriminierung, als Beschneidung von Bildungs- und Sozialchancen empfunden. Zudem genügt der prognostische Wert der Schulformempfehlungen heutigen Standards nicht (vgl. dazu u.a. van Ophuysen 2006).

(2.) Nur noch 9 Prozent der Eltern wünschen für ihr Kind den *Hauptschulabschluss* als endgültigen Bildungsabschluss. (IFS-Umfrage 2004, S. 17) Längst wissen die meisten Eltern, dass ein guter Realschulabschluss heute zur Mindestausstattung für einen erfolgversprechenden Einstieg in eine weiterführende Ausbildung gehört. Auch Handwerksbetriebe gehen immer öfter dazu über, nur noch Bewerber mit einem Realschulabschluss in eine Lehre zu übernehmen.

(3.) Der mittlere Abschluss nach einem freiwilligen 10. Schuljahr an der Hauptschule wird nur von wenigen Eltern und Jugendlichen als gleichwertige Alternative anerkannt. Die Attraktivität der Hauptschule hat sich dadurch jedenfalls nicht steigern lassen. Bei der Einführung dieses Abschlusses hoffte das baden-württembergische Kultusministerium die *Übergangsquote* von der Grundschule auf die Hauptschule bei 50% stabilisieren zu können. Die Quote liegt inzwischen bei 27%, Tendenz fallend! Und auch bei Ausbildungsbetrieben bestehen nach wie vor Zweifel an der Gleichwertigkeit von Realschulabschluss und mittlerem Abschluss an der Hauptschule. (Schwarz-Jung 2007)

(4.) PISA 2003 und eine Reihe anderer Untersuchungen haben bestätigt, dass die *Hauptschüler weiterhin zu den Verlierern* bei Schulleistungstudien gehören. (PISA-Konsortium 2004) Leichte Verbesserungen bei den Gymnasiasten von PISA I zu PISA II, aber Stagnation und Absinken bei den Leistungen der Hauptschüler lassen vermuten, dass alle Reformanstrengungen nach dem angeblich eingetretenen PISA-Schock den Hauptschulen keine Verbesserungen gebracht haben. Bildungsforscher vermuten, dass die insgesamt problematischen sozialen Kontext- und innerschulischen Lernbedingungen für bzw. in Hauptschulen von den angelaufenen Reformmaßnahmen gar nicht erreicht werden konnten. Denn der soziale *Vererbungsprozess von Bildungsarmut* der Eltern von Hauptschülern auf ihre Kinder setzt sich ungebrochen fort. (Allmendinger/Leibfried 2003) Besonders nachhaltig leiden darunter die Schüler mit Migrationshintergrund, weil das bildungsrelevante kulturelle Kapital in ihren Herkunftsfamilien von den Schulen offensichtlich nicht hinreichend kompensiert werden konnte.

(5.) Zwar hatten die Kultusminister nach Erscheinen der ersten PISA-Studie einen durchaus umfangreichen und sinnvollen Sieben-Punkte-Katalog von Maßnahmen zur raschen und nachhaltigen Minderung der Defizite des deutschen Schulwesens vorgelegt, doch von systematischer und konsequenter Umsetzung kann bis heute nicht die Rede sein. Und für die Hauptschule scheinen

sich die vereinzelten Anfänge von Verbesserung schon gar nicht ausbezahlt zu haben. Wenn überhaupt, dann hat einzig der gymnasiale Bildungsgang davon profitiert.

(6.) Gleiche Erfahrungen hat Baden-Württemberg mit den bisher insgesamt vier *Stärkungsprogrammen* für die Hauptschule gemacht, deren erstes bereits zehn Jahre nach Einführung der Hauptschule Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts notwendig geworden war. In allen Programmen fehlten wirklich radikale (an die Wurzeln des Übels gehende!) Maßnahmen:

- Die personelle und sächliche Ausstattung der Hauptschulen wurde den sich schnell verändernden Lernvoraussetzungen bei den Schülern nicht angepasst. (Bis heute weigert sich die Bildungspolitik, die Hauptschulen angemessen für die fast einzig ihnen aufgebürdete Integrationsleistung von Kindern mit Migrationshintergrund auszustatten.)
- Die Lehrerbildung und der lautbahnrechtliche Zuschnitt des Hauptschullehramtes wurden nicht durchgreifend modernisiert und attraktiver gestaltet.
- Die curricularen Gestaltungsspielräume wurden nur zögerlich und in unzureichenden Schritten erweitert.
- Zudem hat der permanente Schrumpfungsprozess bei den Schülerzahlen an Hauptschulen in mehr und mehr Schulen die Voraussetzungen für Differenzierungen, Profilbildung und neue Lehr-Lernkonzepte stark eingeschränkt. Größere Einheiten wären zu halten gewesen.

(7.) Die *Risikoschüler* erweisen sich weiterhin als die schwerwiegendste Problemanzeige für die Hauptschule. Denn der größte Teil derjenigen, die unter oder nur so eben an der untersten Kompetenzstufe in den Leistungsnormen von PISA landen, kommt aus einer Hauptschule. Die Experten gehen davon aus, dass mehr als ein Fünftel aller 5-Jährigen in Deutschland der Gruppe der Risikoschüler zuzuordnen sind. Deren Aussichten aber auf den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung und nachfolgende Erwerbsarbeit, mit der sich genug Geld für eine selbständige Lebensführung verdienen lässt, werden immer schlechter. In den meisten Fällen ist eine Biografie unter höchst prekären wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen vorbestimmt. (PISA-Konsortium 2004, S. 367/368)

(8.) Besonders dramatisch ist die Lage für die etwa knapp 9 Prozent der Jugendlichen, die in Deutschland ihre Schulzeit *ohne einen Hauptschulabschluss* beenden müssen (Baden-Württemberg knapp 6%). Das waren im Schuljahr 2005/06 für ganz Deutschland immerhin rund 80.000 Jugendliche! (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2007) Und da jedes Jahr weitere Jugendliche zu dieser Gruppe der Schwächsten hinzu kommen, wächst die Zahl der jungen Erwachsenen, die in beruflichen Schulen und Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit aufgefangen werden, ständig an.

(9.) Die *Streuung der Leistungen* zwischen erfolgreicheren und schwachen Schülern ist in Deutschland, an internationalen Verhältnissen gemessen, überdurchschnittlich hoch. Anders gesagt: Das System trennt rigide die Guten von den Schlechten, fördert zu spät und zu wenig und ist für die nachhaltige Unterprivilegierung eines großen Teils seiner Absolventen mitverantwortlich. Und bei dieser Segregation gelten die engen Kriterien aus kognitiven Leistungen in wenigen versetzungsrelevanten Fächern. Der Vielfalt kindlicher Talente wird nicht entsprochen. Individuelle Bildungspotenziale werden missachtet.

(10.) Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die *soziale Herkunft* der Schüler bereits vor Schuleintritt auf die Bildungsbiografie Einfluss nimmt, sich in der Grundschule und bei der Zuweisung zu den Sekundarschulen fortsetzt und dann innerhalb der Sekundarstufe I zu manifesten Benachteiligungen führt. (Vgl. u.a. Trautwein u.a. 2007) Indikatoren sind die verspätete Einschulung, die verlängerte Grundschulzeit, der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Grundschulempfehlungen, das häufigere Sitzenbleiben, Rückversetzungen und schließlich die Bildungsbenachteiligungen, die aus der Anhäufung sogenannter *kritischer Kompositionsmerkmale* in den Hauptschulen herrühren. Die Forschung glaubt fünf Faktoren solcher kritischer Kompositionsmerkmale festmachen zu können:

- Qualität des Sozial- und Bildungsstatus der Herkunftsfamilien der Schülerschaft,
- Grad der Konzentration sozialer Risikofaktoren in den Familien,
- Ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft,
- Grad der Konzentration lernbiografischer Belastungsfaktoren und
- Qualität des Fähigkeits- und Leistungsniveaus der Schülerschaft. (Baumert u.a. 2006)

(11.) Über alle Schularten der Sekundarstufe hinweg steht fest, dass sich für die fünf Faktoren der kritischen Kompositionsmerkmale die relativ *stärksten negativen Ausprägungen in Hauptschulen* beobachten lassen. Unzulängliche Schulleistungen der Hauptschüler aber und damit letztlich auch deren verminderte Sozialchancen, resultieren zu einem großen Teil aus dieser Konzentration von kritischen (= belastenden) Kompositionsmerkmalen an Hauptschulen. Sie sind längst ein Lernort derjenigen Schülerinnen und Schüler geworden, denen durch die frühe Selektion zu wenig Zeit und Förderung für die Entwicklung ihrer Talente gegeben wurde, die vielfach schon vor der Grundschule in Familie und Kindergarten (so sie denn überhaupt einen solchen besucht haben) in einem anregungsarmen Milieu aufwachsen mussten, die ihre Schulkarriere sehr bald als Verliererkarriere erlebten und die sich schließlich in einer Schülerschaft wiederfinden, die sich besonders in städtischen Ballungsgebieten mehrheitlich aus eben solchen Benachteiligten zusammensetzt, also aus Schülern, die im Hinblick auf ihre persönlichen Bildungsaspirationen und Lebensentwürfe wenig optimistisch sind, die sich selbst kaum noch Leistungen zutrauen, die ein schwaches Selbstbewusstsein haben und deren fachliches Grundwissen und methodisches Können wenig entwickelt ist. Folglich fehlen in dieser Lernkultur herausfordernde Ansprüche, anregende Vielfalt, attraktive Förderung, modellhafte Bezugsgruppen, gesunde Konkurrenz und kompetente Solidarität.

(12.) Und da die Forschung mit ziemlicher Evidenz zeigen kann, dass die unterschiedlichen Lernumwelten in Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen deutlichen Einfluss auf die *Lernzuwächse* der Schülerinnen und Schüler nehmen und zwar dergestalt, dass in Hauptschulen bei gleichen persönlichen Lernvoraussetzungen weniger als in Realschulen und Gymnasien gelernt wird, resultiert aus der Segregation innerhalb des gegliederten Schulwesens für die ohnehin aufgrund ihrer Herkunft benachteiligten Kinder eine weitere Beeinträchtigung ihrer Bildungschancen. Die Forschung spricht in diesem Zusammenhang von einem *Schereneffekt* bei den Lernzuwächsen innerhalb des gegliederten Schulsystems (Becker u.a. 2006).

(13.) Drei weitere Indikatoren für Zweifel an der „Bewährung“ will ich nur in aller Kürze ansprechen:

- Die wachsende Nachfrage nach *Förder- und Nachhilfeunterricht*, für den Eltern in Deutschland monatlich Millionenbeträge aufwenden.
- Der immer lauter werdende Ruf nach mehr und besseren *Ganztagsschulen* und
- die rasch anwachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler an *freien/privaten Schulen*. Alle drei Daten bescheinigen dem öffentlichen Halbtageschulwesen einen eklatanten Mangel an Individualisierung und Förderung, an pädagogischer Zuwendung und Betreuungszeit, an selektionsfreier kognitiver, emotionaler und sozialer Lernarbeit und an Mitgestaltungsmöglichkeiten von Unterricht und Schulleben durch die Eltern.

2.2 Milliarden für die Schadensbegrenzung

Um das Referat der Forschungsergebnisse, von denen her zu fragen ist, was denn bitte die Verfechter des gegliederten Schulsystems unter „Bewährung“ dieses Systems angesichts dieser Daten zur Lage der Hauptschule und ihrer Schüler verstehen, nicht ausufern zu lassen, will ich abschließend nur noch auf einen Punkt hinweisen, der in der öffentlichen Debatte kaum Erwähnung findet. Ich aber halte ihn für höchst bedeutsam, denn die Unzulänglichkeit des gegliederten Schulsystems wird hier durch harte Folgekosten für Nachbesserungen belegt.

An der Schwelle von der Hauptschule zu weiterführenden beruflichen Ausbildungseinrichtungen hat sich inzwischen ein höchst komplexes, sehr umfangreiches, personalintensives und teures *Überbrückungs-, Förderungs- und Qualifizierungssystem* etabliert, ohne dessen Angebote der soziale Scherbenhaufen, den das Bildungswesen alljährlich hinterlässt, vermutlich längst zur sozialen Katastrophe geführt hätte. Für kompensatorische Maßnahmen und *Integrationsprogramme* werden in jedem Jahr nach Berechnungen des Deutschen Instituts der Wirtschaft und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung knapp 4 Milliarden Euro von Schulträgern, Ländern, der Bundesagentur für Arbeit, freien Trägern der Jugendsozialarbeit, dem Europäischen Sozialfond und besonders von der ausbildenden Wirtschaft investiert. (Baden-Württembergischer Handwerkstag 2006) Das sind 4 Milliarden, die Euro für Euro das Ungenügen an frühzeitiger und individueller Förderung, an chancenverbessernder Integrationspolitik, an kontinuierlicher Erweiterung von Lernbereitschaft und Lernkompetenzen, an Integration von Kindern aus prekären Lebenslagen, an Entschlossenheit, kein Kind verloren zu geben sowie an personeller und materieller Ausstattung des Bildungswesens von der Vorschule bis zum Übergang in die Ausbildung belegen.

3. Schulstruktur und Unterrichtspraxis

Nun zur Prüfung und Diskussion der zweiten Behauptung des baden-württembergischen Kultusministers, wonach die Veränderung der Schulstruktur für die Lösung der Hauptschulkrise ohne Belang ist. Zwei Aspekte sollen dabei entfaltet werden: die hohe Komplexität von Schulstruktur sowie ihre grundlegende Bedeutung für das konkrete Lehrerhandeln, also auch für Qualität und Wirkungen des Unterrichts.

3.1 Komplexität und Bedeutung der Struktur des Schulwesens

Die Struktur eines Schulsystems ist durch eine umfangreiche und höchst komplexe Menge von rechtlichen Regelungen definiert. Aus der Fülle der institutionellen Vorgaben darf zweifelsohne darauf geschlossen werden, dass sich mit der Schulstruktur höchst bedeutsame soziale und politische Interessen verbinden, die eine möglichst dichte Kontrolle und Steuerung des Systems erforderlich machen. Wer also die Schulstrukturfrage als ideologische diskreditieren und als nebensächliche abtun will oder gar so tut, als ginge es gerade bei der Zusammenführung von Haupt- und Realschule z. B. mehr um das Auswechseln von Namensschildern als um eine neue Schulpädagogik, der muss sich den Verdacht gefallen lassen, dass er den hohen *gesellschaftspolitischen Stellenwert*, der sich mit der Strukturfrage verbindet, verschleiern will. Und genau diese Annahme stellt sich angesichts der aufgeregten Reaktionen der Verfechter des gegliederten Schulsystems auf alle Schritte in Richtung einer inklusiven und integrativen Schule ein. Deshalb ist es wichtig, die Komplexität der Schulstruktur in Kürze genauer darzustellen. Ich gliedere dabei die Strukturfaktoren drei Bereichen zu, nach dem bekannten Muster Makro-, Meso- und Mikroebene. Auf einer *Makroebene* lassen sich die institutionellen und die politischpädagogischen Grundlagen ansiedeln. Dazu gehören insbesondere:

- Die *Verteilung der Zuständigkeiten* für das öffentliche Bildungswesen zwischen Bund, Ländern und Kommunen. Das schließt auch die Regelungen für die Schulregierung/Schulaufsicht, die Schulfinanzierung sowie den Grad an Eigenständigkeit der Einzelschule ein.
- Die *Gliederung des Gesamtsystems* in allgemeine und berufliche Bildung sowie der Aufbau und die Differenzierung beider Bereiche nach *Schularten*.
- Allgemeine Bestimmungen über die leitenden *Ziele* und ordnenden Prinzipien des öffentlichen Schulwesens, über Beginn und Ende der *Schulpflicht*, über *Bildungsgänge*, ihre Dauer, Abschlüsse und Berechtigungen.

Einer *Mesoebene* der Schulstruktur lassen sich die Bestimmungen zuordnen, die die Stellung und Funktion der einzelnen Schularten im Gesamtsystem, die daraus erwachsenden pädagogischen *Besonderheiten der Schularten* sowie die Art und Weise des *Zusammenwirkens der Schularten* regeln. Die Einzelheiten dazu ergeben sich aus ...

- der gesetzlichen Definition des schulartspezifischen Bildungsauftrages,
- den entsprechenden Fächern bzw. Fächerverbünden mit ihren Bildungsplänen,
- den Stundentafeln für die einzelnen Unterrichtsfächer/-verbünde,
- der Abfolge von Bildungsgängen nach Jahrgängen in Klassenstufen,
- den Aufnahme- und Versetzungsverordnungen sowie
- den Regelungen für den Wechsel zwischen den Schularten und
- den Vorschriften für die Abschlussprüfungen und die damit verbundenen Zeugnisse und Berechtigungen.

Als wesentliche Faktoren auf der schulstrukturellen Mesoebene sind zusätzlich die gesetzliche Definition der *Lehrämter* für die verschiedenen Schularten, die entsprechenden Ausbildungsordnungen und Zugangsbedingungen für die Lehrämter, die Deputate, die Besoldung, der laufbahnrechtliche Status der Lehrämter sowie die Personalausstattung der Schulen zu beachten. In der Struktur der Lehrerschaft spiegelt sich folglich die Struktur des Schulwesens direkt

wider. Strukturfragen sind damit immer auch berufsständische Fragen, was sich u.a. in der unterschiedlichen Bewertung des gegliederten Schulsystems durch Philologen einerseits und Grund- und Hauptschullehrer andererseits niederschlägt. So hat die 3. IFS-Lehrerumfrage 2006 u.a. ergeben, dass die Zustimmung zu der Aussage „Statt die Kinder nach der Grundschule in verschiedene Schultypen einzuteilen, sollte man sie besser länger gemeinsam unterrichten.“ bei Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten höchst unterschiedlich ausfällt: 57% der Lehrer aus Hauptschulen stimmten zu, 75% der Lehrer aus Gesamtschulen aber nur 48% der Lehrer aus Realschulen und 44% der Gymnasiallehrer. (Kanders/Rösner 2006)

3.2 Einflüsse der Struktur auf das Lehrerhandeln

Da Makro-, Meso- und Mikroebene im Verhältnis von Über- und Unterordnung zueinander stehen, finden die institutionellen, ideologischen und prozessualen Vorgaben des Systems auf der Ebene des individuellen Lehrerhandelns (= Mikroebene) und damit in der Unterrichtsqualität direkten Niederschlag.

3.2.1 Problematische Grundlagen

Den schulischen Strukturmerkmalen „frühe Trennung in unterschiedliche Sekundarschulen“ und „Differenz von Pflicht- und Wahlschulen“ liegt die Behauptung zugrunde, die Schüler ließen sich drei deutlich unterscheidbaren „Schulleistungstypen“ zuordnen. Die schulpolitische Tragweite und die pädagogische und soziale Problematik dieser Behauptung wird erst dann so richtig deutlich, wenn die diesen Strukturmerkmalen zugrunde liegenden *Annahmen* genauer bezeichnet werden und an die Folgen dieser Annahmen gedacht wird. Denn angenommen bzw. behauptet wird:

(1.) Die letztlich einzig und allein am Merkmal „kognitive Leistungen in Mathematik und Deutsch“ orientierte Zuweisung der Viertklässler zu unterschiedlichen Bildungsgängen ist pädagogisch begründbar. Die damit verbundenen lebensbegleitenden Weichenstellungen vertragen sich mit der grundgesetzlich dem öffentlichen Bildungswesen auferlegten Pflicht, für Bildungsgerechtigkeit zu sorgen.

(2.) Die zukünftige kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern ist im 10. Lebensjahr für die Mehrheit der Kinder sicher prognostizierbar. Und diese Leistungsfähigkeit der Kinder bleibt für die Dauer der auf die Grundschule folgenden Bildungsgänge (5 bis 8 Jahre) weitgehend konstant.

(3.) Nach der Zuweisung zu differenten Bildungswegen ist die Leistungsfähigkeit in zwei versetzungsrelevanten Fächern ein sinnvolles Selektionskriterium für Klassenwiederholung oder für die Exklusion aus einem höheren Bildungsgang (= Rückversetzung).

(4.) Auf diese Weise werden homogene Lerngruppen gebildet, in denen sich die besten Lernerfolge erzielen lassen.

Diese Annahmen stellen das *strukturbildende Herzstück* des gegliederten Schulsystems dar. Jedem muss klar sein, dass immer, wenn die drei- bzw. viergliedrige Schulstruktur verteidigt wird, die Geltung dieser Annahmen behauptet

wird! Wissen die Lehrerinnen und Lehrer, was die Forschung zur Geltung dieser Annahmen sagt? Findet bei Politikern und Lehrern die Tatsache Beachtung, dass die Schulsysteme anderer Länder, deren pädagogische Erfolge sich durchaus mit denen des deutschen Systems messen können, nicht auf derartigen Grundannahmen aufbauen? Ist den Verantwortlichen in Politik und Schule klar, dass die Struktur des Schulwesens zu keiner Zeit in Deutschland aus wie auch immer zusammengeschusterten pädagogischen Theorien, sondern allein aus sozialstrukturellen und politischen Konstellationen heraus erwachsen ist?

3.2.2 Einsprüche aus der Forschung

Alle Annahmen müssen heute längst als unhaltbare Konstrukte zurückgewiesen werden.

(1.) Die frühe Aufteilung der Kinder mit ihren nachhaltigen Folgen für die soziale Zukunft des Einzelnen ist einer der zentralen Schwachpunkte des deutschen Schulwesens. Denn die Zuweisung folgt keineswegs allein nach überprüfbaren Leistungskriterien. Vielfach ist der Nachweis einer Abhängigkeit von sozialkultureller Herkunft, wirtschaftlicher Lage und Migrationshintergrund erbracht worden. Teilhabechancen an Bildung werden wider besseres Wissen einem beachtlichen Teil der Kinder vorenthalten. (Vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007)

(2.) Die hohe Quote von Klassenwiederholern an weiterführenden Schulen, die Rückschulungen und die steigenden Investitionen für Nachhilfeunterricht belegen, dass auch die Annahme von der Konstanz der prognostizierten Leistungsfähigkeit nicht haltbar ist. (Schneider 2007) Im Schuljahr 2004/05 wurden an Realschulen 5,1 % und an Gymnasien 2,3% Klassenwiederholer gezählt. Insgesamt wurden 252.000 Kinder nicht versetzt. Im gleichen Schuljahr wurden rund 80.000 Schultartwechsler gezählt, überwiegend Abwärtswechsler. (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006)

(3.) Alle internationalen Schulleistungsstudien (IGLU, PISA u.a.) haben deutlich gemacht, dass Homogenisierung von Lerngruppen keineswegs ein probates Mittel zur Erzielung besserer Schulleistungen ist. Und nationale Untersuchungen konnten zeigen, dass schwächere Schüler in heterogenen Klassen besser gefördert werden können als in homogenen Gruppen, ohne dass dabei die Lernerfolge der leistungsfähigeren Schüler beeinträchtigt würden. (Vgl. u.a. von Saldern 2007)

3.2.3 Restriktionen für die Didaktik

Die unhaltbaren Grundannahmen aber nehmen bis heute direkten Einfluss auf den Unterricht. Der Horizont didaktischer Konzepte wird durch die Dominanz kognitiven Lernens in wenigen Lernfeldern bestimmt. Soziales, emotionales, künstlerisches und methodisches Lernen finden eine deutlich geringe Beachtung.

Die angeblich leistungsförderliche Homogenität von Schulen und Klassen orientiert sich allein an der Beachtung von Noten, die ein Mittelfeld von wenigen Leistungsergebnissen definieren. Über die Heterogenität bei der je individuellen Produktion dieser Leistungen, über die verschiedenartigen Anstrengungen, Motivationen, zeitlichen Investitionen und die vielen anderen

denkbaren individuellen Unterschiede bei den Bedingungen für Schulleistungen sagt diese Art und Weise der Homogenisierung nichts aus.

Die je individuelle Selbstbildungsarbeit wird dabei vollends missachtet. Die persönlichen Stärken werden ebenso wenig fortentwickelt wie gezielt auf spezifische Lernhilfen eingegangen werden kann. Weil sich Schüler vor den Anforderungen einer bestimmten Schulart gleichsam rechtfertigen müssen, muss Schule ihre Förderkompetenz nicht unter Beweis stellen.

Als systemisch ideal stellt sich folglich das Lernen normierter Inhalte im zeitlichen und methodischen Gleichschritt zu einheitlichen Zielen dar. Individuelle Schwerpunktbildung und Profilierungen von Abschlüssen sind ebenso störend wie Heterogenität im Hinblick auf Lernzeit und Lernverfahren.

Frontalunterricht in Jahrgangsklassen beherrscht deshalb nach wie vor die Lehr-Lernkultur. Denn jahrgangsübergreifendes Arbeiten, individuelle Lernpläne, offene Formen des Unterrichts und Spielräume für eine Kombination von verbindlichen Kernfächern mit Wahlangeboten lassen sich mit den Reglementierungen aus Stundentafeln für die Fächer, 45-Minuten-Einheiten für den Unterricht, Prüfungsvorschriften für gerichtsverwertbare Benotungen und ausführlichen Vorschriften für Selektionsmaßnahmen nur schwer vereinbaren.

Und da aus den Grundannahmen für jede Lehrerin und jeden Lehrer die Erwartung erwächst, zur Richtigkeit der schulartspezifischen Pädagogik einen Beitrag zu leisten, muss notwendigerweise auf die Identifikation der nicht für eine Wahlschule geeigneten Kinder besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden. Folglich überwiegen die leistungsorientierten Forderungen und Prüfungen das inklusionsorientierte Unterstützen, Beraten und Fördern. Denn wenn Gliederung sich aus angeblich differenten „Begabungen“ herleitet und Selektion zu gerechtfertigter Homogenisierung der Lerngruppen führen soll, dann muss jeder lehrende Funktionär dieser Logik folgen, ob er will oder nicht!

4. Wegweiser aus der Hauptschulmisere

In der Hauptschulmisere konzentrieren sich die Defizite der Verfassung des gegliederten Schulwesens. Die prekäre Lage der Hauptschule zu überwinden wird folglich nur gelingen, wenn Struktur und Arbeitsweise, also *Aufbau, Gliederung, Funktionslogik und Unterrichtsqualität des gesamten Schulwesens erneuert* werden. Jedes Entweder – Oder ist unsinnig!

Da alle bisherigen Stärkungsprogramme für die Hauptschule diese Einsicht nicht berücksichtigt haben, mussten sie ohne durchgreifende Erfolge bleiben. Der „Error Hauptschule“, wie die taz einen Artikel zum Thema treffend überschrieben hatte, konnte durch keines dieser Programme behoben werden. Weitere Bemühungen dieser Art sollten deshalb unterbleiben.

Die wachsende Bedeutung eines insgesamt höheren Bildungsniveaus für die individuelle Lebensgestaltung, für Zivilgesellschaft, das demokratische Gemeinwesen sowie für Ökologie und Ökonomie und der zugleich zu beobachtende rapide Bevölkerungsrückgang fordern zu einem radikalen Umdenken in der Bildungspolitik auf. Bildungsinvestitionen, Bildungskonzepte und Bildungsstrukturen müssen komplett erweitert und reformiert werden. Flickschusterei ist nicht mehr vertretbar.

Die Sicherung eines so genannten wohnortnahen Bildungsangebotes darf nicht länger auf den Sektor der Pflichtschulen, also auf Grund- und Hauptschulen begrenzt werden. In jeder Region des Landes muss das gesamte Spektrum der Bildungseinrichtungen von der Vorschule bis zum Erreichen eines neuen ersten Sekundarabschlusses für alle Kinder und Jugendlichen in zumutbarer Distanz erreichbar sein. Die Schulträger brauchen für die Sicherung von mehr *Bildungsgerechtigkeit* eine erweiterte Zuständigkeit in Schulfragen.

Strukturelle und pädagogische Reformen müssen die Kinder möglichst früh erreichen, müssen allen für die Zeit der Grundbildung ein gemeinsames, förderliches, vertrauensvolles und angstfreies Lernen ermöglichen, ihre individuellen Potentiale in ganzer Breite entwickeln und die Ausbildung persönlicher Berufs- und Lebensentwürfe geduldig und kompetent unterstützen. Als organisatorischer Rahmen wird immer öfter ein System mit den Stufen ein- oder zweijährige *obligatorische Vorschule*, *sechsjährige Grundschule* und *vierjährige profilierende Sekundarschule* diskutiert. Alle Sekundarschulen müssen eigenständig entscheiden können, welche Bildungsprofile sie bis hin zum Übergang in die Hochschulen anbieten.

Die „*Schule für alle*“, wie immer sie dann später auch benannt werden mag – Basisschule, Gemeinschaftsschule oder Allgemeine Sekundarschule –, muss die schlechterdings immer gegebene *Heterogenität* von Lerngruppen endlich *als Bildungschance* begreifen, für die Entfaltung individueller Stärken, für kooperative Arbeitsprozesse, für die Entwicklung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen, für interkulturelle Verständigung, für moralische Erziehung und politische Bildung.

Die „*Schule für alle*“ wird auch durch die *Vernetzung* allgemein bildender mit berufsbildenden Schulen neue Profilierungen und erweiterte Anschlussfähigkeiten ermöglichen. Auch berufliche Bildungsabschlüsse müssen zur Hochschule führen.

Von zentraler Bedeutung für Reformprozesse in diesem Rahmen wird auch eine integrierte *Neugestaltung der Lehrerbildung* sein. Solange sich nämlich in den Köpfen der Lehrer das gegliederte Schulwesen und seine segregierende Pädagogik immer erneut festsetzt, wird *das neue pädagogische Ethos*, das von allen Lehrerinnen und Lehrern verlangt, kein Kind verloren zu geben, in kollektiver Gesamtverantwortung sich um die Förderung aller Kinder zu bemühen und Aussonderung als Versagen der Schule – nicht der Schüler! – zu sehen, keine wirkliche Chance erhalten. Genau dieses inklusive und konsequent pädagogische Ethos aber benötigen die Lehrer so dringend wie die Mediziner ihren hippokratischen Eid. Hartmut von Hentig hat dazu bereits vor über zehn Jahren den Vorschlag eines *Sokratischen Eides* für Lehrerinnen und Lehrer unterbreitet. Im Bemühen um die Überwindung der Hauptschulmisere gewinnt er wiederum Bedeutung (von Hentig 1994, S. 258/259).

Literatur

- Allmendinger, Jutta, Stephan Leibfried 2003: Bildungsarmut. Quelle: <http://www.bpb.de/publikationen/T3GDNK.html>
Anger, Christina u.a. 2007: Bildungsarmut – Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 28/2007, S. 41
Baden-Württembergischer Handwerkstag (Hg.) 2006: Mehr Mut für bessere Bildung. Stuttgart: Handwerkskammertag, S.14

- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.) 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125
- Becker, Michael u.a. 2006: Leistungszuwachs in Mathematik. Evidenz für einen Schereffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 2006, 4, S. 233-242
- Hentig, Hartmut von 1994: Die Schule neu denken. München: Hanser
- IFS-Umfrage 2004: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. In: Heinz Günter Holtappels u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Weinheim: Juventa
- Kanders, Michael; Ernst Rösner 2006: Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrmeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerumfrage 2006. In: Wilfried Bos u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14, Weinheim: Juventa, S. 40
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) 2006: Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 240/241
- Ophuysen, Stefanie van 2006: Zur Problematik der Schulformempfehlungen nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In: Wilfried Bos u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14. Weinheim: Juventa, S. 49-79
- PISA-Konsortium (Hg.) 2004: PISA 2003. Münster: Waxmann, S. 361 und 367/368
- Saldern, Mathias von 2007: Heterogenität und Schulstruktur. In: Sebastian Boller, Elke Rosowski, Thea Stroot (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 42-51
- Schneider, Thorsten 2007: Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Berlin: German Institute for Economic Research. Quelle: www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/diskussionspapiere/447.pdf (23.07.07)
- Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss: Deutschland und Bundesländer 2005. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2007. Quelle: www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Indikatoren/02_004.asp
- Schwarz-Jung, Silvia: Das Gymnasium wird immer mehr zur „Haupt-Schule“. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 5/2007, S. 18-21
- Trautwein, Ulrich u.a. 2007: Hauptschulen = Problemschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 28/2007, S. 3-8
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) 2007: Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten 2007, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135
- Karl G. Zenke*, geb. 1939, Dr. phil., Prof. em. für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I, Institut für Erziehungswissenschaft an der PH Ludwigsburg; Anschrift: Nelkenstr. 46, 72764 Reutlingen; Email: karl.zenke@t-online.de