

Helsper, Werner; Wiezorek, Christine

## Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung

*Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 436-455*



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner; Wiezorek, Christine: Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 436-455 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273493 - DOI: 10.25656/01:27349

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273493>

<https://doi.org/10.25656/01:27349>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Werner Helsper, Christine Wiezorek

## Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge

Perspektiven der Hauptschule

im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung

---

Nachdem im Dezember 2004 die Ergebnisse der zweiten PISA-Bildungsstudie veröffentlicht wurden, sprach sich die damalige Bundesbildungsministerin Bulmahn für die Abschaffung der Hauptschule aus. Vor kurzem war dieser Ruf in der Öffentlichkeit erneut zu hören; Hintergrund war die Debatte um eine Hauptschule im Berliner Bezirk Neukölln, deren Lehrer sich mit einem Hilferuf an die zuständige Schulaufsicht gewandt hatten. Tenor ist in diesen Debatten, dass sich in der Hauptschule als derjenigen Schulform, in der die negativ selektierten Schüler<sup>1</sup> verbleiben, zum einen Schüler mit Migrationshintergrund, zum anderen Schüler aus sozial schwachen und bildungsfernen Milieus sammeln, was entweder vor dem Hintergrund wachsender Gewalt als „Ankommen am Ende der Sackgasse“ (Rüttschule 2006) oder in Bezug auf die Schulleistungen deutscher Schüler als „Armutszeugnis für unser Land“ (BMBF 2004) beschrieben wird.

Auch in der PISA-Studie wird die Bildungsarbeit der Hauptschule problematisiert: Die Zusammensetzung der Schülerklientel führe dazu, dass die Lehrpläne weniger eingehalten, der Unterricht weniger anspruchsvoll gestaltet und eher fachfremd unterrichtet werde, „weil Lehrer, die häufig(er) in eine Klasse kommen, ihre persönliche Bindung zu den Schülern aufbauen können und demgemäß weniger Disziplinschwierigkeiten haben“ (Schümer 2004, S. 104). So richtig diese Hinweise auf die „hausgemachten“ Strukturprobleme des deutschen Bildungssystems sind, so schnell besteht dabei auch die Gefahr zu übersehen, was an Hauptschulen trotz ungünstiger Bedingungen für die Stabilisierung und das Offenhalten von Bildungspotenzialen und Schulbezügen der Jugendlichen geleistet wird.

Auf diese Aspekte der pädagogischen Arbeit an der Hauptschule wollen wir in unserem Beitrag hinweisen. Dabei übersehen wir nicht, dass die grundlegende Strukturproblematik der Hauptschule ohne gravierende Strukturveränderungen nicht behebbar ist, sondern nur mehr oder weniger gut pädagogisch bearbeitet werden kann. Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse und Argumentationen richten sich nicht gegen eine Einführung integrierter Schulsysteme. Wie die PISA-Studien verdeutlichen, können integrierte Schulsysteme hinsichtlich der Schulqualität und der Kompetenzentwicklung der Schülerschaft durchaus leistungsstärker sein,

---

1 Wir beschränken uns im Folgenden aus Gründen der Lesbarkeit auf die männliche Schreibweise, wenn beide Geschlechter gemeint sind.

als das stark und früh gegliederte deutsche Schulsystem. Und wie das Beispiel der skandinavischen Länder zeigt – Fend spricht von einem skandinavischen Muster der Schulkultur (Fend 2004) – lässt sich dies auch mit einer pädagogischen Kultur der Sorge um die psychosoziale Integrität der Schülerschaft verbinden. Uns geht es nun darum, jenseits einer einseitigen Defizitperspektive auf die Hauptschule, die mitunter Gefahr läuft, der gesellschaftlichen Entwertung der Hauptschule noch eine Stigmatisierung der Lehrer und der Schüler der Hauptschule hinzuzufügen, auf positive Aspekte einer pädagogischen Hauptschulkultur der Anerkennung hinzuweisen.

Darauf sind wir im Rahmen des Forschungsprojektes „Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“<sup>2</sup> gestoßen, das sich mit der Herausbildung politischer und gewaltförmiger Orientierungen Jugendlicher im Alter zwischen 13 und 16 Jahren und der Bedeutung schulischer Bildungsprozesse für deren Herausbildung befasste. In der Verbindung einer quantitativen und einer qualitativen Teilstudie wurden hier zum einen Schüler an 43 allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen über alle Schulformen hinweg zu verschiedenen Facetten politischer und gewaltförmiger Haltungen befragt sowie um ihre Einschätzung zur Qualität der Anerkennungsbeziehungen in der Welt der Schule, der Familie und der Peers gebeten. In je zwei Klassen (des 8. bzw. 9. Jahrgangs) an vier Schulen beider Bundesländer – darunter eine Hauptschule – wurden zum anderen mehrmonatige qualitative Studien durchgeführt, die auf die exemplarische Untersuchung des Politischen im Rahmen schulischer Anerkennungsverhältnisse zielten (Helsper u.a. 2006).

## **1. Die Achtung der Persönlichkeit des Schülers – Befunde zur schulischen Anerkennung an der Hauptschule**

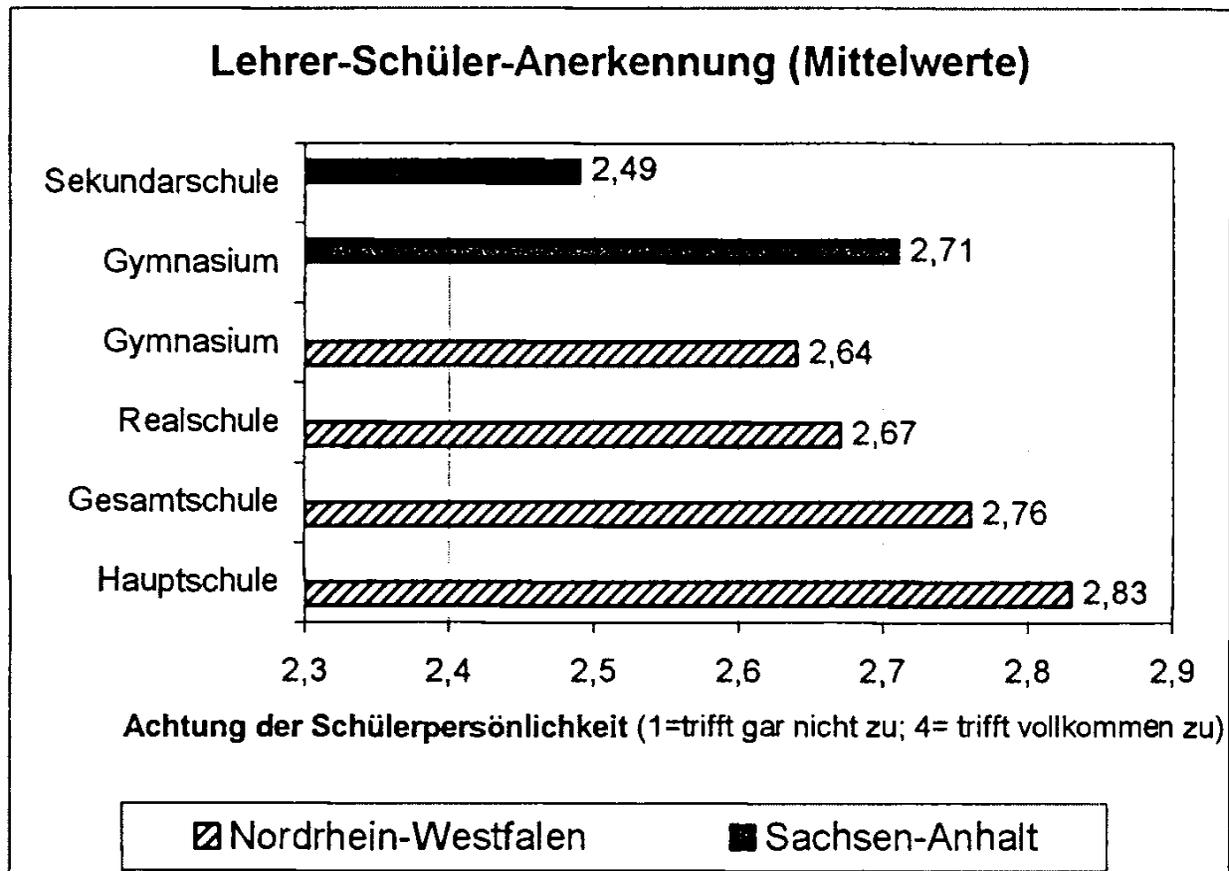
Eine der Fragestellungen unserer Studie zu „Politischen Orientierungen von Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“ war, inwiefern die Schule für ihre Schüler als ein Ort demokratischer Alltagskultur erlebbar ist, als ein Ort, der auch jenseits formaler Mitbestimmungsrechte Partizipation im Alltäglichen sowie die Erfahrung universeller Achtung und Anerkennung ermöglicht (vgl. Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006). In der quantitativen Teilstudie dienten Fragen zu den Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Anerkennungsbeziehungen sowie zu den schulischen und unterrichtlichen Partizipationsmöglichkeiten dazu, diese Dimensionen zu erheben (vgl. Böhm-Kasper u.a. 2004). In der qualitativen Teilstudie ließen sich Aussagen über die schulischen Anerkennungsverhältnisse anhand von ethnographischen Protokollen aus dem Schulalltag sowie den Erzählungen von Schülern und Lehrern gewinnen.

---

2 Das BMBF-finanzierte Forschungsprojekt lief von Juni 2002 bis Mai 2005 unter der Leitung von Werner Helsper und Heinz Hermann Krüger an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und war eingebunden in den Bielefelder Forschungsverbund „Stärkung von Integrationspotentialen einer modernen Gesellschaft“ (unter der Leitung von Wilhelm Heitmeyer). Neben Christine Wiezorek waren Sylke Fritzsche und Sabine Sandring als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sowie Oliver Böhm-Kasper und Nicolle Pfaff als assoziierte Mitarbeiter am Projekt beteiligt (vgl. Helsper u.a. 2006; <http://www.zsl.uni-halle.de/erkennung/>).

Ein Blick auf die Mittelwerte für die „Achtung der Schülerpersönlichkeit“ zwischen den Schulformen weist beträchtliche Unterschiede für die Anerkennung zwischen Lehrern und Schülern aus (vgl. Diagramm 1).

Diagramm 1: Achtung der Schülerpersönlichkeit



Für die Gesamtschule, insbesondere aber die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen zeigen sich die positivsten Werte für die Achtung der Schülerpersönlichkeit, während die teilintegrierte Sekundarschule (Haupt- und Realschulgänge) die deutlich geringsten Werte für die Achtung der Schülerpersönlichkeit aufweist. Diese sehr positive Ausformung der Anerkennung zwischen Lehrern und Schülern in der Hauptschule bestätigt sich eindrucksvoll bei einem Blick auf die zehn Einzelschulen aus unserem 43 Schulen umfassenden Sample, die die positivsten Lehrer-Schüler-Anerkennungswerte aufweisen: So sind unter den ersten sechs Schulen vier Hauptschulen und unter den ersten zehn fünf Hauptschulen vertreten, fast alle Hauptschulen unseres Samples, wobei eine Hauptschule mit deutlichem Abstand die besten Werte für die Lehrer-Schüler-Anerkennung aller Schulen erreicht. Allerdings bestätigt dieses Diagramm auch erneut die große Bedeutung der Einzelschule: So zeigen sich zwischen den Hauptschulen – wenn auch auf hohem Niveau – Unterschiede und zudem gibt es einzelne Gesamtschulen, Gymnasien und Realschulen, die ähnlich positive Anerkennungswerte erzielen wie die Hauptschulen.

In der quantitativen Analyse zeigt sich zudem, dass die Ausprägung des Merkmals „Achtung der Schülerpersönlichkeit“<sup>3</sup> positiv mit der Einschätzung der schu-

3 Der Faktor „Achtung der Schülerpersönlichkeit“ beschreibt in fünf positiv formulierten Items Formen der Achtung der personalen Gleichheit im Umgang von Lehrern mit Schülern (vgl. Böhm-Kasper u.a. 2004)

lischen und der unterrichtlichen Partizipation korreliert (vgl. Helsper/ Böhm-Kasper/Sandring 2006). In der Tendenz zeigen sich also an jenen Schulen, die hohe Werte in der Achtung der Schülerpersönlichkeit aufweisen, auch positiv ausgeprägte schulische und unterrichtliche Mitwirkungsmöglichkeiten für die Schüler. Diese Tendenz bestätigt sich auch für die Hauptschulen: Nur eine Hauptschule unseres Samples weist unterdurchschnittliche Werte für die Unterrichtspartizipation trotz sehr positiver Achtungswerte auf (ebd.). Allerdings ist die Ausprägung der Unterrichtspartizipation für die Hauptschulen nicht so deutlich positiv, wie die der Achtung der Schülerpersönlichkeit: Hier weisen insbesondere Gymnasien – bei einer allerdings starken Streuung – die höchsten Werte auf, während die Hauptschulen in der Tendenz leicht überdurchschnittliche Mitwirkungswerte zeigen. Darin deutet sich an, dass sich die hohe Achtung der Schülerpersönlichkeit in der Hauptschule sich in der gleichen Intensität mit deren Teilhabe am Unterricht verbindet. Dies verweist darauf, dass die Realisierung der Beteiligungspotenziale im Unterricht, die durch die hohe Achtung der Schülerpersönlichkeit prinzipiell gegeben sind, in der Hauptschule auf Grenzen und Schwierigkeiten stößt.

Besonders interessant ist ein Vergleich zwischen den Sekundarschulen und den Hauptschulen unseres Samples, da die Sekundarschulen in Verbindung mit Schülern, die in Nordrhein-Westfalen die Gesamtschule oder die Realschule besuchen würden, auch das Klientel der Hauptschule umfasst: Während alle Hauptschulen deutlich positive Achtungswerte und leicht überdurchschnittliche Beteiligungswerte (mit einer Ausnahme) aufweisen, sind fast alle Sekundarschulen, dadurch gekennzeichnet, dass sich deutlich unterdurchschnittliche Anerkennungswerte zwischen Lehrern und Schülern mit negativen Partizipationswerten im Unterricht verbinden. Dies verweist darauf, dass sich an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen pädagogische Kulturen etabliert haben, die es gerade den „schwierigen Hauptschülern“ im Unterschied zu den sozial gemischteren Sekundarschülern ermöglichen, eine positive Beziehung zur Schule aufzubauen. Somit können die nordrhein-westfälischen Hauptschulen als die am positivsten erfahrenen pädagogischen Anerkennungskulturen in unserem Schulsample gelten.

## **2. Wissensvermittlung und Stabilisierung der Schülerpersönlichkeit – zur Strukturproblematik pädagogischen Handelns an der Hauptschule**

Die von uns für die qualitative Studie ausgewählte Hauptschule steht für das Mittelfeld der Partizipations- und Anerkennungswerte an Hauptschulen (vgl. Wiezorek 2006). Im Schulprogramm dieser Schule zeigt sich eine starke Ausrichtung auf die Stützung und Stabilisierung der Schülerschaft:

„Das wesentliche Ziel der Hauptschule Unterfeld besteht darin, allen SchülerInnen – gerade und besonders denjenigen, deren Familien ihnen nur wenig Lebenshilfe geben können – Perspektiven für eine positive Lebensplanung zu vermitteln, um den Teufelskreis der in erschreckendem Maße vorhandenen ‚Schulmüdigkeit‘, ‚Gleichgültigkeit‘ und ‚Hoffnungslosigkeit‘ zu durchbrechen, ihnen ein Stück Heimat zu bieten und das Gefühl zu nehmen, ‚Restschüler‘ zu sein“ (Schulprogramm Hauptschule Unterfeld<sup>4</sup>).

---

4 Alle relevanten Angaben zur Schule und alle personenbezogenen Angaben liegen in kodierter Form vor.

Diese Zielsetzung wird auch durch das Schulleiterinterview bestätigt, in dem der Schulleiter – der vor dem Hintergrund eigener biographischer Erfahrungen ein passionierter und überzeugter Hauptschullehrer ist – seine Schule als einen Ort der Stabilisierung für eine Schülerschaft entwirft, „die Liebe überhaupt nicht kennt, die in teilweise chaotischen Verhältnissen groß wird“. Die Hauptschule soll für ihn ein pädagogisches System sein,

„was diese Kinder mit all ihren Problemen annimmt, akzeptiert und daran arbeitet diese Situation zu verbessern und diesen Kindern ne Perspektive zu bieten. Denn das muss man sich ja auch mal reinziehen, wenn ich auf eine Hauptschule gehe, bin ich stigmatisiert, ja die Hauptschule hat einen schlechten Ruf und im Grunde genommen fühle ich mich dann als drittklassiger Schüler. Und das müssen wir abbauen. Wir müssen denen wirklich wieder en Stück Stärke geben, die müssen ein Selbstwertgefühl haben“. (Schulleiterinterview)

Diese Zielstellung steht in einem Spannungsverhältnis zum schulisch geforderten Schülerhabitus des erfolgs- und zielorientierten Erwerbsmenschen (vgl. Fend 2006) und damit zu einer Orientierung, in der es im Zentrum um eine individuelle leistungsorientierte und zielstrebige Aneignung kognitiver Kompetenzen, der Einforderung fachlicher Leistungen und deren universalistische Bewertung geht. Seinen Ausdruck findet dieses strukturelle Dilemma vorrangig im pädagogischen Handeln der Lehrer im Unterricht. In den Beobachtungsprotokollen, die wir zum Unterricht verschiedener Lehrer in beiden 9. Klassen der Schule erstellten, kommt die Problematik der Lehrenden immer wieder zum Ausdruck, einerseits dem Anspruch gerecht zu werden, den Schülern Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, andererseits aber mit einer Schülerklientel konfrontiert zu sein, bei der es zu einem großen Teil darauf ankommt, zunächst die ganze Person umfassend zu stabilisieren. Anhand eines Unterrichtsprotokolls wollen wir im Folgenden diese Problematik exemplarisch herausarbeiten. Im Verweis auf einen anderen Unterrichtsausschnitt soll dann der unterschiedliche Umgang der Lehrer mit dieser Problematik verdeutlicht werden.<sup>5</sup>

Das folgende Unterrichtsprotokoll hält eine Unterrichtsstunde im Mathematik-Grundkurs der 9. Klasse fest:

Noch in der Pause bringt Barbara ihre Einwände gegen das Thema der Mathestunde offensiv zum Ausdruck. Erst fragt sie: „Machen wir heute Berichtigung?“ – Der Lehrer: „Nein, wir wiederholen“. Da braust sie auf, weil sie die Berichtigung wahrscheinlich auch wichtig findet, dann schreit sie den Lehrer an: „Was machen wir jetzt?“ Herr Bartel antwortet ruhig und in normalem Ton, worauf Barbara meint, sie sei ja nicht doof. (...)

Der Lehrer fragt, wer die Aufgabe an der Tafel erklären kann. Ibrahim meldet sich schnipsend, Kalle sagt: „Das kann ich auch“. Herr Bartel meint zu Ibrahim, dass er die nächste Aufgabe machen kann. Kalle geht schon zur Tafel, scheint aber dann zu merken, dass er die Aufgabe doch nicht lösen kann und setzt sich wieder. (...) Der Lehrer schreibt eine neue Aufgabe für Kalle an die Tafel; Kalle darauf: „nein, ich will nicht“. „Doch, du hast doch gesagt ...“ – Kalle: „Nehmen Sie ne leichte, ich kann das nicht“

---

<sup>5</sup> Neben den Autoren waren Sylke Fritzsche, Miriam Hörnlein, Sina Köhler und Adrienne Krappidel an der Erhebung an dieser Schule beteiligt, das Protokoll zur Mathematikstunde erstellte Sylke Fritzsche.

– auch Barbara bekräftigt: „Er kann das nicht“. Schließlich löst Kalle die Aufgabe doch ganz schnell. Aber Ibrahim nörgelt rum: „Machen Sie mal was Ordentliches, nicht son Scheiß, ich will in den E-Kurs kommen“. Cassandra soll die nächste Aufgabe lösen, sie sträubt sich erst: „Ich kann das nicht“, geht dann aber doch vor. Ibrahim hilft ihr und löst mit ihr die Aufgabe fast vollständig. Wieder bringt Barbara Kritik an, sagt, dass der Lehrer das gestern nur ganz kurz erklärt habe. Sie macht andeutungsweise einen Vogel, meint, sie brauche das nie wieder – Bruchrechnung. (Wenn Barbara so in die Klasse schreit, versteht man sie ganz schlecht: Sie nuschelt etwas und spricht dann auch sehr schnell und die Stimme wird höher und höher und überschlägt sich fast.) (...)

Der Lehrer will ein neues Thema anfangen. Wieder kritisiert Barbara laut und mit hoher Stimme: Sie habe ihm schon mal gesagt, dass er zu viele Themen mache und das wäre nicht gut und er solle ihr glauben. Er solle die Themen besser so lange behandeln, bis der letzte Doofe das geschnallt habe. Ihr Ton geht, während sie redet, von der Belehrung in ein Bitten über: „Och, Herr Bartel“, dennoch diskutiert sie mit dem Lehrer bis aufs Letzte über den Unterrichtsstoff. So behauptet sie auch konsequent, dass sie die Bruchrechnung immer noch nicht kann. Herr Bartel versucht ruhig und mit Geduld, sie davon zu überzeugen, doch einfach weiterzumachen und sich nicht demonstrativ zurückzulehnen und zu sagen, dass sie das nicht könne.

Nach einer Weile hat sich Barbara doch dem Lösen der Aufgabe zugewendet und bemerkt, dass sie sie kann. Nun fordert allerdings Ibrahim wieder ein höheres Niveau des Stoffes ein, das hier sei alles sechste Klasse. (...)

Linus sitzt vollkommen still und in sich versunken allein auf seinem Platz und geht völlig unter, arbeitet nicht an der Aufgabe – der Lehrer scheint durch die anderen, die sich artikulieren können, völlig überbeansprucht (...). Herr Bartel geht zu Linus und versucht, mit ihm die Aufgabe zu lösen – er setzt sich zu ihm, obwohl Tanja ihn mit Nachdruck und schimpfend ruft. Währenddessen diskutiert Barbara mit Kalle wieder einmal über das, was sie kann und was sie nicht kann. Linus soll nun eine Aufgabe alleine lösen, er kann es nicht. Der Lehrer ist sehr geduldig und rechnet mit ihm auch diese Aufgabe – die anderen Schüler werden langsam fertig und fordern nach ihm, der Lehrer lässt sich aber nicht aus der Ruhe bringen.

Kalle ist dabei, Barbara eine Aufgabe zu erklären. Herr Bartel kommt dazu, er wird von Barbara weggeschickt: sie kapiere das nicht, wenn er zusieht und Kalle erkläre. (...)

Wir haben das Protokoll etwas gekürzt, es kommen noch weitere Schüler vor; d.h., insgesamt ist die Szenerie komplexer. Deutlich zeigt sich hier dennoch, dass sich die Schüler in Grenzsituationen verstrickt sehen, d.h. in Situationen, die sie immer wieder mit dem eigenen Nichtwissen konfrontieren. Für Barbara, die an unterschiedlichen Stellen hochsensibel und immer abweisend auf den Lehrer reagiert, soll dies hier nachgezeichnet werden: Sie wendet sich zunächst noch vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn („noch in der Pause“) an Herrn Bartel und bringt „ihre Einwände gegen das Thema der Mathestunde offensiv zum Ausdruck“. Zum ersten wird die Unterrichtssituation von ihr offenbar bereits als etwas Bedrohliches, Abzuwehrendes wahrgenommen, noch ehe sie eigentlich begonnen hat. Zum zweiten reagiert Barbara darauf, was der Lehrer sagt, z.B., wenn sich dessen Vorstellungen über das Thema des Unterrichtes nicht mit ihren decken. Die Wiederholung bereits vermittelten Unterrichtsstoffes, die der Lehrer als Stundenthema in den Unterricht einbringen will, wird von ihr hier als etwas erlebt, was ihr den Status der ‚Doofen‘ verleiht, was also die Begrenztheit ihrer unterrichtsfachlichen Fähigkeiten forciert. Auch, wenn er Anforderungen stellt – selbst wenn diese nicht direkt an sie, sondern

an ihren Freund Kalle gestellt werden –, muss sie dies (stellvertretend) kommentieren und das wiederum mit dem Hinweis auf die Begrenztheit dessen Kompetenzen („er kann das nicht“), von der offenbar befürchtet wird, dass sie hier zur Schau gestellt werden soll. Zum dritten reagiert Barbara auf das Tempo und die Vielfalt, in dem und in der der Lehrer Unterrichtsthemen verhandelt: zunächst als Kritik an der Wiederholung eines Themas, dann aber als Kritik, er habe etwas „nur ganz kurz“ durchgenommen und schließlich als eine Kritik daran, der Lehrer mache „zu viele Themen“. Hier wird von Barbara in unterschiedlicher Pointierung mit dem Lehrer darüber verhandelt und ihm eine Verantwortung dafür zugeschrieben, dass man selbst mit den Themenvorgaben nicht zurechtkommt. Selbst die Ankündigung des Themenwechsels erscheint also prekär, was auf die Brisanz verweist, in der der Umstand, dass der gedankliche Anschluss an die Sache, an das Thema des Mathematikunterrichtes (völlig) verloren zu gehen droht, von Barbara erlebt wird. Dazu gehört zum vierten auch, dass Barbara die Sinnhaftigkeit des Themas („Bruchrechnung“) gegenüber dem Lehrer bezweifelt, die für sie nur in der unmittelbaren praktischen Nutzbarmachung gesehen wird. Schließlich reagiert sie zum fünften auch da auf den Lehrer, wo er sie in einer Situation *beobachtet*, in der sie für sich die Konfrontation, dass sie etwas nicht weiß, zulässt: als sie sich nämlich von ihrem Freund etwas erklären lässt. Hier wird der Lehrer „von Barbara weggeschickt“.

Diese unterschiedlichen Bezugnahmen von Barbara auf ihren Lehrer lassen deutlich werden, dass der Unterricht – also, dass durch den Lehrer fachbezogene Anforderungen an sie gestellt werden – von ihr auf vielfältige Weise als Provokation wahrgenommen wird: Die Konfrontation damit, etwas (noch) nicht zu können, wird hier offensichtlich als Kränkung der Person und als Bedrohung der personalen Integrität erlebt. Das aber weist darauf hin, dass die Leistungsfähigkeit als Schülerin hier mit dem, was Barbara als ganze Person ist, gleichgesetzt wird. Die Konfrontation mit dem eigenen Nicht-Wissen bleibt nicht auf ihre Leistungsfähigkeit als Schülerin beschränkt, sondern wird als Kritik an der gesamten Person verstanden. Dies aber macht auf die prekäre Lage der ganzen Person aufmerksam. Im Protokoll zeigt sich dabei, dass Barbara nicht die einzige ist, die sich durch die Anforderungen des Lehrers in eine solche Situation gebracht sieht: Kalle, Cassandra und anderen scheint es wie ihr zu gehen, während Ibrahim den Unterricht, so wie er abläuft, offenbar gerade deshalb nicht aushält, weil dieser ihm zu anspruchslos erscheint. Offensichtlich ist es in diesem Grundkurs so, dass die Anforderungen des Lehrers bei den Schülern immer wieder einen emotionalen ‚Sturm‘ auslösen, dem lautstark Ausdruck gegeben werden muss. Linus bildet dabei zwar eine Ausnahme, aber seine Lage erscheint nicht weniger prekär: Das ‚In-sich-versunken-Sein‘, das die Protokollantin an ihm bemerkt, deutet einen inneren Rückzug aus einer Lernsituation an, es zeigt die Resignation des Schülers an.

Es wird im Protokoll dabei auch deutlich, dass der Mathematiklehrer eine pädagogische Haltung gefunden hat, mit der er sowohl den immer wieder aufkommenden ‚Entrüstungssturm‘ seiner Schüler aushält, als dass er es auch schafft, ihn so auf- und ernst zu nehmen, dass die Unterrichtssituation nicht kippt und in die totale Verweigerung der Schüler mündet. Sein Handeln bewegt sich auf einer schwierigen Balance zwischen der Formulierung von und dem Festhalten an unterrichtsfachlichen Anforderungen und einer der Person

jeweils zugewandten Ermutigung und Stützung. Hierin zeigt sich die zugrunde liegende strukturelle Problematik: *Dem Anspruch, den Unterricht sachbezogen zu gestalten, Wissen zu vermitteln und Lernzuwachs, d.h. die Überwindung der Grenzen des bisherigen Könnens und Wissens zu ermöglichen, steht die Brisanz gegenüber, die dies bei den Schülern auslöst.*

Hinter den Lernproblemen der Schüler werden die Lebensprobleme sichtbar (vgl. von Hentig 1987): So gelangt ungefähr die Hälfte der Hauptschüler dieser Schule erst im Verlauf der Sekundarstufe in die Hauptschule, sie haben entweder Schulversagenskarrieren am Gymnasium oder der Realschule hinter sich, oder sind im Zuge der Einwanderung ihrer Familie nach Deutschland über die schulleistungsunabhängige Zuteilung zu Sprachförderklassen an die Hauptschule gekommen bzw. aufgrund ihrer mangelnden Sprachfähigkeit der Hauptschule zugeteilt worden (vgl. z.B. den Fall „Patrick“ in: Hummrich/Wiezorek 2005); bei einem Großteil der Jugendlichen stehen schwierige familiäre Verhältnisse im Hintergrund (vgl. Wiezorek 2006). Gerade im Vergleich mit den gleichaltrigen Schülern der anderen Schulen, die in unsere qualitative Teilstudie einbezogen waren, fällt hier die Alltäglichkeit prekärer Lebenslagen und biographischer Diskontinuitäten auf, unter denen die Jugendlichen aufwachsen. Unter diesen Gegebenheiten stellt sich für die Lehrenden der Hauptschule das Gebot, die Jugendlichen als ganze Personen zunächst zu stabilisieren und zu (unter-)stützen.

Dem Lehrer gelingt hier – indem er gelassen, aber konsequent reagiert, indem er ermutigt, hilft und nicht demütigt – der Spagat zwischen beiden Anforderungen: Er beharrt darauf, sachbezogenen Unterricht zu machen, und zugleich geht er auf die Jugendlichen ein, versucht diese zu stärken. Sein Weg ist dabei riskant, denn indem er auf den fachlichen Anforderungen beharrt, führt er die Jugendlichen permanent in Grenzsituationen: Das heißt, er muss fortwährend abwägen, was an unterrichtsfachlichen Anforderungen er ihnen noch zumuten kann und was nicht mehr, denn – auch das wird im Protokoll deutlich – die Gefahr der totalen Verweigerung seiner Schüler ist allgegenwärtig.

Einen anders konnotierten Umgang mit der Anforderung, Wissen zu vermitteln und dem Gebot, die Jugendlichen zu stabilisieren, haben wir anhand eines Unterrichtsprotokolls aus dem Englischgrundkurs der anderen 9. Klasse derselben Schule an anderer Stelle rekonstruiert (vgl. Wiezorek 2006): Hier wird die Beteiligung an einem jugendkulturellen, lebensweltlichen Thema für die Schüler zum Ausgangspunkt, sich den fachbezogenen Anforderungen des Englischunterrichts zu stellen, obwohl die Schüler dadurch mit dem eigenen Nichtwissen bzw. Nichtkönnen konfrontiert werden. Der Umweg über die Lebenswelt macht die Unterrichtsbeteiligung möglich, die dann in die Vermittlung englischer Sprachfertigkeiten einmündet. Indem Englisch zum zweiten Schritt wird, sind es nicht die Fremdsprachenkenntnisse, die über die Unterrichtsbeteiligung entscheiden. Aber indem es als zweiter Schritt zum Unterricht gehört, kommen die Schüler unter der Hilfestellung der Lehrerin dazu, Englisch zu sprechen bzw. zu schreiben. Es sind hier die fachlich niedrigschwelligen Angebote, die Gestaltung des Unterrichtes über lebensweltbezogene Themen sowie individualisierte Hilfestellungen der Lehrerin, durch die eine Unterrichtsbeteiligung der Schüler überhaupt ermöglicht wird. Das Handeln der Lehrerin ist hier darauf ausgerichtet, zunächst grundlegend für diese

Unterrichtsbeteiligung zu mobilisieren als durch ein höheres fachbezogenes Leistungsniveau zu riskieren, dass eine Reihe ihrer Schüler in Grenzsituationen verstrickt werden und die Erfahrung machen, den Unterrichtsanforderungen nicht ausreichend zu genügen. Die Strukturproblematik des pädagogischen Handelns, sowohl sachbezogenen Unterricht zu gestalten und Anforderungen an die Schüler zu stellen als auch grundlegende (Unter-)Stützungsarbeit zu leisten, wird durch die Lehrerin so ‚aufgelöst‘, dass vor der Ausrichtung ihres Handelns auf die Vermittlung von Unterrichtsstoff auf möglichst anspruchsvollem Niveau der Selbstwertstärkung und der Stabilisierung der Schülerpersönlichkeiten Vorrang gewährt wird:

Die Lehrerin hat eine Frage an die Tafel geschrieben: Is it important that you can dance? und fragt: „So, wer liest das mal vor?“ Rolf meldet sich. Frau Ziert: „Rolf, dass du dich meldest, finde ich toll.“ Rolf liest den Satz stotternd und betont beim Wort important die erste Silbe, so dass es klingt wie impotent, was seitens der Jungen leichtes Gelächter hervorbringt, das aber nicht abfällig klingt. Schließlich antwortet er auch auf die Frage: „No it’s not important because it is ... langweilig.“ „Langweilig – was ist langweilig?“ fragt die Lehrerin. Patrick meldet sich: „boring.“ „No it’s not important because it is boring‘ sagst du, Rolf“ sagt die Lehrerin langsam und betont sprechend und fragt dann nach weiteren Meinungen.

Nach einer Weile kommt eine zweite Frage dazu: Is it easier to get a boy-friend or a girl-friend when you can dance? Mandy will etwas sagen, hat sich gemeldet und ist drangekommen. Sie setzt an, sagt dann (etwas hektisch oder polternd stotternd): „Oh, ich hab was vergessen oh ich wollt sagen, dass ... es ist nicht wichtig, um einen Freund zu haben“ und übersetzt das dann unter der Mithilfe der Lehrerin.

Die Schüler erhalten die Aufgabe, schriftlich beide Fragen für sich zu beantworten.

Wieder fragt die Lehrerin nach einer Weile nach dem, was die Schüler geschrieben haben. Patrick meldet sich und liest auf die erste Frage vor: „Yes it is important, I can get a girlfriend.“ Auch Ina meldet sich: „Yes because the boys look at me.“ Alina liest vor: „Yes, it’s important the boys can see me.“

Auch die Antwort auf die zweite Frage liest Patrick vor und beeindruckt damit die Klasse: „It is easier to get a girlfriend if you can dance because you can make good moves and the girls like it.“ So ein langer Satz! Frau Ziert bittet Patrick, das zu übersetzen, die anderen hätten mit „so großen Goldfischaugen geguckt“ und zugehört. Patrick übersetzt und Alina meldet sich: „Können wir das anschreiben?“ Die Lehrerin bittet daraufhin Patrick nach vorn, damit er den Satz anschreibt; zu Alina sagt sie leiser: „das war ‘ne richtig gute Idee von dir!“ Oleg sagt halblaut vor sich hin: „Ich schreib mir das auch ab.“ Als mehrere Schüler schon zum Stift greifen, bittet sie diese, noch zu warten, vielleicht seien noch Fehler im Satz, die erst berichtigt werden müssten.

In beiden Fällen zeigt sich so eine auf die ganze Person des Schülers gerichtete Unterstützung, die in der pädagogischen Arbeit im Unterricht breiten Raum einnimmt. Die bisherigen Schulerfahrungen der Hauptschüler – dies zeigte sich auch im obigen Ausschnitt aus dem Schulprogramm – scheinen es für die Lehrenden dieser Schule notwendig zu machen, ihre Schule in der Ausrichtung auf den ganzen Menschen gerade als Gegenentwurf zu den Schulen, die die Jugendlichen bisher kennen gelernt haben, zu begründen. Offensichtlich soll so der wechselseitige Prozess von schulischer Selektion und individuellem Rückzug aus schulischen Lernsituationen aufgehalten und beendet werden. Damit aber zeigt sich hier, dass diese Hauptschule auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert, über die einerseits vor dem Hintergrund der anhaltenden Bil-

dungsexpansion die Schulform an Attraktivität für Schüler aus breiten gesellschaftlichen Schichten verloren hat, und über die ihr andererseits eine spezifische Klientel zugeführt wird. Das wiederum verweist darauf, dass das strukturelle Dilemma zwischen schulischer Wissensvermittlung und umfassender Stabilisierung der Schülerpersönlichkeit keine spezifische Problematik nur der Hauptschule Unterfeld ist. Vielmehr muss, wenn von einer Strukturproblematik dieser Schule gesprochen wird, diese in den Horizont der Situation der Schulform Hauptschule insgesamt eingebettet werden. Das soll im Folgenden geschehen.

### **3. Die Strukturproblematik der Hauptschule im Rahmen des Bildungssystems**

Unsere These ist nun, dass eine derartige Problematik, wie die gerade skizzierte, nicht nur, aber vor allem eine Strukturproblematik der Hauptschule darstellt (vgl. auch Leschinsky 2003). Warum? Hier erscheinen uns fünf Hinweise wichtig:

(1.) Von *der* Hauptschule zu sprechen, ist irreführend: Eine ländliche Hauptschule im Hunsrück oder in Oberbayern, also in Bundesländern mit einem Hauptschüleranteil von 40 Prozent und mehr, ist etwas ganz anderes, als eine Hauptschule im Ruhrgebiet oder in Stadtstaaten mit starker Gesamtschulverbreitung. In der PISA-Studie konnten drei unterschiedliche Hauptschulvarianten unterschieden werden (vgl. Baumert u.a. 2003): Eine erste hoch problembelastete mit einem hohen Ausmaß instabiler Familien, sozioökonomischer Randlagen und Migrantenteilen von 80% und mehr. Eine zweite, die ähnliche Merkmale aufweist, nur nicht so stark ausgeprägt. Daneben gibt es eine dritte Variante, die eher noch eine heterogene und durchmischte Schülerschaft – etwa in ländlichen Regionen – repräsentiert. Diese Differenzierung muss beachtet werden, um nicht generalisierend von der Hauptschulproblematik zu sprechen, sondern die je spezifischen Bedingungen und Konstellationen der jeweiligen Hauptschule im Blick zu behalten: Die Hauptschule Unterfeld nimmt eine Zwischenstellung zwischen Typ 1 und Typ 2 ein: Sie liegt im großstädtischen Ballungszentrum in einer ehemals durch den Bergbau geprägten Industriegemeinde, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts Ortsteil einer Ruhrgebietsgroßstadt ist. Der Migrantenteil der fast 550 Schüler liegt bei ca. 50 Prozent. Die Hauptschule steht zudem in starker Konkurrenz mit Gesamtschulen, so dass im Einzugsgebiet der Hauptschule Unterfeld nur noch weniger als 10 Prozent der Schüler die Hauptschule besuchen. Sie gehört damit zum Segment der besonders negativ ausgelesenen Hauptschulen mit hoher psychosozialer und auch ökonomischer Problemaufschichtung der Schüler.

(2.) In derartigen durch besonders starke Selektivität betroffenen Hauptschulen konnten Solga und Wagner feststellen, dass sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und ihrer familiären Hintergründe als Folge der immer stärkeren Negativ-Auslese zunehmend verschlechtert hat (Solga/Wagner 2004 a,b). Die Ressourcen – das soziale und kulturelle Kapital – innerhalb der Hauptschülerschaft hat sich in derartigen Schulen und Klassen reduziert. Die Hauptschülerschaft in derartigen Schulen wird zunehmend unterstützungsbedürftiger und ressourcenärmer. Hinzu kommt, dass die Hauptschule im Verlauf der Sekundarstufe I zu einem Auffangbecken von Schülerinnen und Schülern

lern wird, die an anderen Schulformen scheitern. Die Hauptschule weist somit die eindeutig höchste Zahl von Jugendlichen auf, die inkonsistente und scheidende Schulkarrieren aufweisen, und die in ihrer Schulkarriere erheblichen Belastungen und Degradierungserfahrungen ausgesetzt sind (vgl. Cortina u.a. 2003; Ditton 2004; Helsper/Hummrich 2005).

(3.) Das führt dazu, dass die Hauptschule neben der Massierung von Schülern mit geringen sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen in ihren familiären Hintergründen – soziökonomisch gesehen eine Homogenisierung der Schülerschaft – auch eine große Heterogenität in der Schülerschaft aufweist. Dies betrifft zum einen die ethnische Heterogenität, die dadurch zustande kommt, dass die Hauptschule überproportional viele Migrantenkinder aufnimmt. Hier treffen nicht nur Jugendliche unterschiedlichster Nationalitäten, Ethnien, mit kulturellen, weltanschaulichen, religiösen und sprachlichen Differenzen aufeinander, sondern auch Jugendliche, die in ihren Herkunftsländern zu einem relevanten Teil bildungsorientiert waren, nun aber – auf Grund von Sprachproblemen etc. – in die Hauptschule einmünden (vgl. Hummrich/Wiezorek 2005). Diese Heterogenität wird in Verbindung mit einer großen Zahl von Jugendlichen nochmals gesteigert, die im Verlauf der Sekundarstufe I von der Realschule, teilweise aber auch aus dem Gymnasium in die Hauptschule absteigen (vgl. Bellenberg 1999; Krohne/Meier/Tillmann 2004 a,b; Helsper/Hummrich 2005). Ein relevanter Teil dieser Jugendlichen hält weiterhin an höheren Bildungsabschlüssen fest, was zu erheblichen Problemen innerhalb des Hauptschulunterrichts und der Schülerbeziehungen führen kann (vgl. die Fallstudie „Moritz“ als Beispiel des Abstiegs vom „Elitegymnasiasten“ zum Hauptschüler in Combe/Helsper 1994). Denn diese Jugendlichen streben im Zuge einer Entkopplung von Schulform und Bildungsabschluss – etwa mit der Möglichkeit den Realschulabschluss und die Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe auch über die Hauptschule zu erwerben – an der Hauptschule selbst nach möglichst optimaler fachlicher Förderung, und haben weiterreichende Bildungsambitionen (vgl. Wiezorek in Druck). Damit aber ergibt sich für Hauptschullehrer ein schwieriger Spagat, den sie zu bewältigen haben: Einerseits haben sie es mit einer ‚bedürftigen‘ Schülerschaft zu tun, die es sozial wie emotional zu stabilisieren gilt, so dass die Leistungsansprüche und die Erfahrungen der eigenen Lerngrenzen nicht zur Aufschichtung von Misserfolgserlebnissen führen, die für die Jugendlichen Schuldistanz initiieren bzw. verstärken kann. Andererseits gibt es insbesondere in den achten und neunten Klassen auch Jugendliche, die weiterreichende Ansprüche an inhaltlich-fachliche Lernprozesse stellen, um ihre weiterführenden Bildungsambitionen verwirklichen zu können (vgl. das obige Protokoll, auch Schlömerkemper 2006).

(4.) In einer vertiefenden Auswertung der PISA-Daten ergeben sich deutliche Hinweise auf eine doppelte Benachteiligung spezifischer Schülergruppen in der Hauptschule: Schüler, die unter ungünstigen und belasteten familiären und sozialen Bedingungen aufwachsen, verstärkt Schulprobleme haben und schwierige Schulkarrieren aufweisen, werden noch einmal benachteiligt, „wenn sie extrem ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen angehören“ (Schümer 2004, S. 102; vgl. auch Schümer 2005), d.h. wenn sie in Klassen lernen, in denen die Jugendlichen nahezu ausschließlich aus sozioökonomisch benachteiligten, durch Arbeitslosigkeit gekennzeichneten, instabilen und psychisch hoch problembelasteten Familien kommen, viele Kinder mit kogni-

tiven und sprachlichen Problemen zu kämpfen haben und viele Schüler aus Familien kommen, in denen nicht Deutsch gesprochen wird, Schüler eher schuldistanziert sind, viele Versagens- und Scheiterns-Erfahrungen in der Schulkarriere aufweisen usw. Unter diesen Bedingungen sind ihre Leistungen schlechter als diejenigen vergleichbarer Schüler, die aber in gemischten und heterogenen Klassen mit geringerer Problembelastung lernen. Und hierauf würden, das haben wir eingangs erwähnt, die Lehrenden von Hauptschulen so reagieren, dass sie die Lehrpläne weniger einhalten, den Unterricht in der Regel weniger anspruchsvoll gestalten und zugunsten einer konstanteren Beziehung zu wenigen Lehrern, die dann weniger Disziplinschwierigkeiten hätten, viel fachfremd unterrichtet würden (vgl. Schümer 2004, S. 104). Diese Ergebnisse werden unter der Perspektive der Gewaltorientierung und des gewaltsamen Handelns innerhalb der Hauptschule durch Ergebnisse der Dresdner Arbeitsgruppe um Melzer von anderer Seite flankiert (vgl. Melzer u.a. 2004). So stellen Melzer u.a. fest, dass der soziale Hintergrund der Schüler allein keinen direkten Zusammenhang zu einem stärkeren Gewalthandeln aufweist. Wenn es allerdings in den Schul- und insbesondere Klassenkontexten zu einer sozialen Entmischung und einer starken Massierung von Schülern aus ungünstigen sozialen Lagen kommt, dann werden die Zusammenhänge zwischen sozialer Lage und schulischer Gewalt hoch signifikant. Nicht nur unter der Perspektive der Leistung, sondern auch unter der Perspektive der Gewaltbelastung zeigen sich damit strukturelle Probleme im Hauptschulkontext. Wie gesagt, kommt es in dieser Negativperspektive allerdings nicht in den Blick, was unter diesen ungünstigen Bedingungen im Rahmen der pädagogischen Hauptschulkulturen für die Jugendlichen auch ermöglicht und was ihnen an Bildungsoptionen auch unter schwierigen Bedingungen eröffnet wird.

(5.) Hinweise darauf, dass in den pädagogischen Hauptschulkulturen wichtige Stabilisierungen erfolgen und für die Jugendlichen überhaupt positive Schulbezüge ermöglicht werden, finden sich in einigen Studien. So konnten Tillmann u.a. (1999) in ihrer Studie zu schulischen Gewaltbelastungen zwar einerseits feststellen, dass Hauptschulen in der Tendenz hoch belastet sind, zugleich ist die Einschätzung der Beziehungsqualität zwischen Lehrern und Schülern aber in Hauptschulen im Vergleich zu anderen Schulformen deutlich am positivsten. Diese Ergebnisse werden auch im Rahmen der letzten PISA-Studie für die Einschätzung des Mathematikunterrichts erhärtet:

„Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen entwerfen ein Bild des Mathematikunterrichts, das ihren Lehrkräften ein großes Kompliment ausstellt und noch einmal die Leichtfertigkeit verdeutlicht, wenn von der Hauptschule generell als Restschule die Rede ist. In keiner anderen Schulform sehen Schülerinnen und Schüler ein vergleichbares Maß an Verantwortungsbewusstsein der Lehrkräfte für die fachliche und persönliche Entwicklung der Jugendlichen realisiert. Dies verbindet sich gleichzeitig mit einer unheimlich positiven Bewertung der Angebotsstruktur des Mathematikunterrichts, die für die Schülerschaft offenbar herausfordernd ist und Gelegenheit bietet, auch kooperativ zu lernen. Gleichzeitig stellen die Schülerinnen und Schüler aber fest, dass eine effiziente Klassenführung schwieriger als an anderen Schulformen zu realisieren ist: Störungen und Zeitverschwendungen kommen häufiger vor“ (Prenzel u.a. 2004, S. 34).

Hier zeigt sich, dass es neben den – auch in den vorgestellten Unterrichtsprotokollen skizzierten – Unterrichtsproblemen, eine sehr positive Beziehungsgrundlage zwischen Lehrern und Schülern für die Gestaltung des Unterrichts

gibt. Auch in unserer eigenen Studie (v. Punkt 2) konnten wir belegen, dass die Hauptschüler sich gegenüber den Schülern der anderen Schulformen stärker von ihren Lehrern geachtet fühlen. Diese Ergebnisse aus sehr unterschiedlichen zentralen Schulforschungsstudien der letzten 10 Jahre können verdeutlichen, dass in der durch Strukturprobleme belasteten Hauptschule pädagogische Anerkennungsbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern entstanden sind, die viele Hauptschulen für die Schüler auch zu einer stützenden und fördernden Schulkultur werden lassen.

Diese Hinweise zu strukturellen Rahmenbedingungen und zur pädagogischen Kultur der Hauptschule erscheinen uns wichtig, um die Problematik, auf die wir anhand der beiden Unterrichtsaufzeichnungen hinweisen wollten, nicht vorrangig zu einem individuellen Problem der Lehrer zu erklären. Vielmehr sind es Strukturentscheidungen im Bildungssystem, aufgrund derer Lehrer vor allem – aber nicht nur – in Hauptschulen in die Situation geraten, mit derartigen Herausforderungen konfrontiert zu werden. Daraus resultieren anspruchsvolle und nur schwer zu bewältigende Herausforderungen an die pädagogische Professionalität von Lehrern. Herausforderungen allerdings, die – wie die positive Beziehung zu den Lehrkräften verdeutlichen kann – durchaus eine produktive Gestaltung erfahren, die in einseitigen Negativszenarien zu Hauptschulen unterschlagen werden.

#### **4. Herausforderungen an die pädagogische Arbeit an Hauptschulen**

Worin bestehen diese Herausforderungen? Professionell befinden sich die Lehrer in derartigen Schulen in einem besonders starken Spannungsfeld zwischen einer nahen, vorrangig emotional stabilisierenden Haltung der Orientierung an der ganzen Person der Schüler auf der einen Seite und notwendiger Distanz und einer Orientierung an Inhalts- und Sachbezügen andererseits. Kurz: Es geht um die Spannung von Nähe vs. Distanz und Person vs. Sache (vgl. Helsper 2004).

In den Unterrichtsausschnitten zum Mathematik- und zum Englischunterricht wurden zwei unterschiedliche Formen des pädagogischen Umgangs mit diesen Spannungen ersichtlich: Im *Mathematikunterricht* nimmt der Lehrer seinen Ausgang eher bei der Sachlogik und insistiert darauf, dass die Schüler sich auch in Situationen, in denen sie ihr Scheitern vor den Augen anderer – wie in der Tafel-Situation – antizipieren, nicht zurückziehen oder ausweichen dürfen. Diese Orientierung an der Sache wird mit einer seismografisch zu nennenden Haltung verbunden, in diesen prekären Lernsituationen des drohenden Scheiterns für die Schüler Unterstützung zu gewähren und in einem zweiten Schritt Zugeständnisse zu machen, um damit das Risiko zu scheitern für die Schüler zu minimieren. Die Orientierung an der Sachlogik verbindet sich mit einer Haltung, die Schüler in diesen kritischen Lernsituationen besonders stark fachlich und emotional zu stützen. Ihnen wird signalisiert, dass sie auch in zugespitzten Grenzsituationen ihres Könnens, vor denen sie sich gerne ‚drücken‘ würden, die Aufgaben bewältigen müssen, aber dies auch mit Unterstützung können. Damit entspricht dieses Vorgehen ziemlich genau – allerdings unter zugespitzten Lernbedingungen – dem, was Jürgen Baumert als „Lösung“ des Strukturproblems schulischen Lernens vorschlägt:

„Man kann nicht voraussetzen, dass Schülerinnen und Schüler die Motivation mitbringen, in der Schule etwas lernen zu wollen. Die Schule muss also die, für ihre Ar-

beit notwendigen motivationalen Ressourcen im Prozess selbst erzeugen. (...) Erst das subjektive Erleben von Kompetenzzuwachs vermag Motivation zu verstetigen. Der individuell erlebte Erfolg schulischer Arbeit sichert also die Voraussetzungen weiterer erfolgreicher schulischer Bemühungen.“ (Baumert 2003, S. 102)

Allerdings – diese Differenzierung lässt Baumert vermissen – ist das individuelle Erleben des eigenen Könnens im Unterricht mit derartigen Jugendlichen konstitutiv auf derartige Anerkennungsbeziehungen und insbesondere Haltungen der Vermeidung von Beschämungen und emotionalen Missachtungen gebunden. Das erfordert in der Tendenz eine Balancierung der pädagogischen Antinomie von Sache und Person in Richtung einer Verschiebung zur Person (vgl. Helsper/Hummrich 2006).

Im *Englischunterricht* werden demgegenüber für die Schüler eher niedrigschwellige Angebote gemacht, wird die Lebenswelt- und Alltagsnähe, wird der persönliche Bezug zu den Schülern in den Vordergrund gerückt. Damit entsteht eine Atmosphäre, die weitgehend frei von Ängsten ist, in der Schüler eher wagen, sich zu äußern und sich auf den Unterricht einzulassen. Die Schüler geraten hier somit erst gar nicht in diese riskante und für sie und ihr Selbstbewusstsein so gefährliche Grenzsituation ihres Wissens und Könnens. Und gerade auf der Grundlage ihrer emotionalen Stabilisierung ist es dann möglich, mit ihnen inhaltlich zu arbeiten.

Worin ruhen nun die Chancen und Stärken aber auch die Probleme und Risiken der jeweiligen pädagogischen Haltungen, die wir anhand der beiden Unterrichtsbeispiele dargestellt haben. Es sei noch einmal darauf hingewiesen: In diesem strukturell erzeugten zugespitzten Spannungs- und Problemfeld gibt es kein einfaches Gelingen und kein risikoloses Handeln!

Gemeinsam ist beiden Haltungen, dass sie, obwohl die Spannungen in ihrer je eigenen Weise ausbalanciert werden, dies in sich stimmig geschieht:

- Es gibt keine Hinweise, dass die Haltungen der beiden Lehrer dadurch unglaubwürdig werden, dass sie die Schüler doch entwerten, die ‚Nerven verlieren‘, nicht ruhig und freundlich gegenüber den Provokationen bleiben bzw. irgendeine noch so kleine Unterrichtsäußerung abwerten. Dadurch wissen die Schüler, dass sie sich auf die Lehrer verlassen können.
- Beide Haltungen sind zudem durch eine hohe Sensibilität und emphatische Anteilnahme gegenüber den Schülern gekennzeichnet, was nicht nur im Fehlen verletzender Äußerungen zum Ausdruck kommt, sondern in der starken stützenden und emotional annehmenden Haltung.
- In beiden Gestaltungsformen des Unterrichts kommen – trotz schwieriger Bedingungen – gesicherte Arbeitsbündnisse zwischen Lehrern und Schülern zustande (vgl. Wiezorek 2005, 2006; Helsper/Hummrich 2006). Erst auf der Grundlage dieser Arbeitsbündnisse, die durch positive Anerkennungsbeziehungen eröffnet werden, gelingt es, die Jugendlichen für die Sache zu interessieren.

Die Riskanz beider Positionen ruht nun – entsprechend der jeweiligen Lösung der Spannungsmomente – in unterschiedlichen Punkten:

- Indem der Mathematiklehrer mit den Schülern an ihrer Scheiternsgrenze arbeitet, muss er – wie ein Seismograf – den Unterricht nach möglichem Scheitern ‚abtasten‘, dieses erahnen und Maßnahmen ergreifen. Die motivierende und stärkende Potentialität dieses Durchschreitens von Grenzsituationen des

Lernens funktioniert nur dann, wenn Schüler heil aus diesen Situationen herauskommen, mit dem Gefühl, es im schweren „mathematischen Fels“ doch schaffen zu können. Dies erfordert eine ungeheure Daueraufmerksamkeit und -wachsamkeit im Unterricht. Bildlich gesprochen: Es ist ein Arbeiten an der Riskanzgrenze, an der immer ein Absturz drohen kann, der nur zu vermeiden ist, wenn die Sicherungsseile gut halten, die Haken verlässlich eingeschlagen sind, der Sichernde einen guten Stand hat und niemanden aus den Augen verliert. Sollte es häufiger schief gehen, bekommt man niemanden mehr in die „mathematische Felswand“ hinein.

- Im Englischunterricht werden die Schüler nicht in diese Grenzsituationen gebracht. Wiederum bildhaft kann die pädagogische Haltung der Lehrerin so zusammengefasst werden: Das Gelände wird vorausschauend daraufhin abgesucht, wo mögliche Absturzstellen und allzu steile Kletterpassagen im Lernvorgang drohen könnten. Ohne dass die Sachorientierung aufgegeben wird, besteht der Weg zu inhaltlichen Leistungen hier eher darin, Höhe zu gewinnen, ohne allzu anstrengende Steilanstiege zu bewältigen. Vielmehr wird die Höhe über sichere Wege gewonnen. Damit wird das Risiko von Aufgabe und Scheitern umgangen und die Stärkung des Selbstvertrauens und des Kompetenzerfindens der Schüler in den Vordergrund gerückt. Das Problem könnte hier sein, dass die Schüler nicht an die Grenzen ihres Könnens gelangen und ihnen kognitive Bewährungsproben an ihrer Leistungsgrenze vorenthalten werden. Der sichere Weg ermöglicht, ihren positiven Schulbezug überhaupt herzustellen, ihn zu erhalten und keinesfalls zu verspielen – was wiederum eine äußerst bedeutsame Grundlage für die Schüler und die gemeinsame Bildungsarbeit darstellt.

Um zusammenfassend festzuhalten: Wir sehen in beiden Varianten in sich gelingende und konsistente Umgangsformen mit dem Strukturproblem von sachbezogener Leistungsorientierung und emotionaler Stützung der Schüler, von Nähe und Distanz, von Person und Sache. Die Riskanz beider Haltungen resultiert daraus, dass es in dieser zugespitzten Situation kein unriskantes Handeln geben kann. Beide Varianten können nur konsistent gestaltet werden, wenn sie authentisch sind, d.h. zur professionellen pädagogischen Haltung von Lehrenden passen und stimmig zu vermitteln sind. Sie müssen den Schülern glaubwürdig, verlässlich und authentisch erscheinen.

## **5. Die Abschaffung der Hauptschule – Lösung der Strukturprobleme?**

Kann die Abschaffung der Hauptschule nun diese Probleme lösen? Wir möchten hierzu mit drei Anmerkungen enden:

(1.) Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Hauptschule – vor allem dort wo sie zur maximal ausgelesenen Schule wird – grundlegende Strukturprobleme aufweist. Wenn Jugendliche zusammengefasst werden, die durch schwierige Lebenslagen, durch familiäre Problembelastungen, durch tiefreichende schulische Versagenserfahrungen, damit einhergehende Krisen des Selbst, durch Motivationsprobleme sowie zunehmende Ressourcenarmut gekennzeichnet sind, dann ist es keineswegs überraschend, dass daraus für die sozialen Beziehungen und die inhaltlichen Bildungsprozesse massive Belastungen resultieren. Das ist im eigentlichen Wortsinn ein Strukturproblem, weil

die Struktur des Bildungssystems diese Problemaufschichtungen erzeugt, die dann von den Kollegien und den Lehrkräften der einzelnen Hauptschulen bearbeitet werden müssen. Hinzu kommt, dass die Jugendlichen zumeist sehr wohl wahrnehmen, dass sie an einem „Ab-Ort“ des Bildungssystems platziert werden, der stigmatisiert ist und an dem das Tauschversprechen der Schule, Anstrengung gegen Lebenschancen zu vergeben (vgl. Willis 1979), nicht mehr funktioniert und die Schüler zu intern Exkludierten werden (vgl. Bourdieu 1997). Das spricht für eine Auflösung der Hauptschule und für integrierte Schulformen.

(2.) Es darf aber nicht übersehen werden, dass an Hauptschulen, gerade in der Auseinandersetzung mit diesen äußerst schwierigen Voraussetzungen auf Seiten der Schüler, pädagogische Kulturen entstanden sind, die durch eine hohe Achtung und emotionale Anerkennung der Hauptschüler gekennzeichnet sind. Ein relevanter Teil der Jugendlichen kann nur aufgrund dieser pädagogischen Kultur und der darin entstehenden Arbeitsbündnisse mit den Lehrkräften, eine positive Haltung gegenüber der Schule (wieder) entwickeln, mit der Schulverweigerung vermieden und schulische Bildungsprozesse eröffnet werden können (vgl. den Fall „Alina“ in: Wiezorek in Druck). Der abgewertete soziale Bildungsort Hauptschule wird damit – eine paradoxe Konstellation – für einen Teil der Jugendlichen zu einem Ort der Stabilisierung, zur Erfahrung eines Halt gebenden sozialen Kontrastraums mit Bildungsoptionen (vgl. Helsper 2006). Dies blendet ein Blick aus, der sich ausschließlich den Problemen der Hauptschule zuwendet. Auch wenn die Hauptschulen aufgelöst werden, wird es Jugendliche mit den skizzierten Belastungen, Problemaufschichtungen und steigender Ressourcenarmut geben und – in sozial abgehängten Einzugsgebieten – auch weiterhin eine Massierung von Jugendlichen aus derartigen Problemlagen. Die Abschaffung der Hauptschule löst diese pädagogischen Probleme nicht. Es können dadurch auch pädagogische Kulturen zerstört werden, in denen es bislang häufig gelingt, diese Jugendlichen zu stützen und ihnen überhaupt noch schulische Bildungsoptionen offen zu halten. Das ist nicht gering zu schätzen, denn die Entwicklung pädagogischer Kulturen und Sinnwelten in Schulen, die für das faktische pädagogische Handeln und die pädagogische Professionalität der Akteure zentral sind, ist voraussetzungsreich, benötigt viel Zeit sowie schulische Entwicklungs- und Einigungsprozesse. Dies scheint in den nordrhein-westfälischen Hauptschulen, in der Konfrontation mit den pädagogischen Herausforderungen, der immer bedürftigeren Schülerschaft und den Strukturproblemen dieser Schulform in den letzten Jahrzehnten zunehmend gelungen zu sein. Wenn die Auflösung der Hauptschule diese pädagogisch stützenden und emotional anerkennenden Bildungskulturen der Hauptschule erst einmal verändert oder auch auflöst, in Form der Zusammenlegung von Schulen, Kollegien, neuer Schülerschaften, organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen, um nur einiges zu nennen, dann geht, neben dem Gewinn der Abschaffung eines strukturell marginalisierten Bildungsortes mit seinen Strukturproblemen, auch etwas verloren, was durch organisatorische Maßnahmen nicht einfach ersetzbar ist: die pädagogischen Anerkennungskulturen der Hauptschule. Die Abschaffung der Hauptschule zu fordern, macht dann verstärkt Sinn, wenn für die fort bestehenden pädagogischen Probleme mit marginalisierten Schülern pädagogische Lösungspotenziale bereit gehalten werden. Denn diese Problemszenarien werden, weil diese Jugendlichen nun nicht

mehr einfach an die Hauptschule abgeschoben werden können, auch in anderen Schulformen stärker auftauchen. Dort müssten verstärkt Initiativen zur Entfaltung einer pädagogischen Kultur der Achtung und Anerkennung ergriffen werden, wie sie bislang insbesondere in den Hauptschulen – das verdeutlichen unsere Studien – entwickelt wurden und vorliegen.

(3.) In dieser Linie muss auch stärker als bislang darüber nachgedacht werden, ob – neben der Reduktion der skizzierten Strukturprobleme, die mit der Auflösung von Hauptschulen zweifelsohne verbunden sind – auch nicht intendierte Kosten und neue Problemkonstellationen auftreten könnten. Hier sei nur auf zwei Aspekte hingewiesen: Aus der Forschung zu Bezugsgruppeneffekten wissen wir, dass Schüler mit negativen Selbstbildern und Fähigkeitskonzepten in der 5. Klasse im Laufe ihrer Hauptschulzeit eine positive Entwicklung in ihrer Selbsteinschätzung und ihrer Haltung zur Schule durchlaufen, weil sie – gemessen an ihrer Grundschulzeit, in der sie die Schlechtesten waren – nun häufiger Erfolgserlebnisse aufweisen und zu den Guten und Besten in der Gruppe der Hauptschüler gehören können (vgl. schon Fend 1982; Lange/Kuffner/Schwarzer 1983; Jerusalem/Schwarzer 1991). Diese Stabilisierung des jugendlichen Selbst im Rahmen des inzwischen vielfach bestätigten Bezugsgruppeneffektes fällt für die schlechten Grundschüler in integrierten Schulsystemen eher aus, weil sie sich dort weiterhin im Horizont der gesamten Breite eines Altersjahrgangs bewerten. Das bedeutet, dass die jetzigen Hauptschüler in integrierten Schulsystemen hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins und ihrer Fähigkeitsselbstbilder eher anfälliger und stützungsbedürftiger werden. Das verdeutlicht, dass sie in integrierten Schulsystemen noch stärker auf eine schulische Kultur der Anerkennung und emotionalen Unterstützung angewiesen wären und dies insbesondere auch hinsichtlich ihrer Lernprozesse im Unterricht. Neben dieser Konstellation bleibt aber die Erzeugung relativ chancenloser Orte im Bildungssystem auch nach der Auflösung von Hauptschulen erhalten; sie verlagert sich nun auf negative Bildungslaufbahnen in integrierten Schulsystemen, die dann als Orte der internen Exklusion in integrativen Systemen pädagogisch zu bearbeiten wären. Der Wegfall einer gerade auf diese Schülerschaft spezifisch zugeschnittenen pädagogischen Kultur der emotionalen Anerkennung und Haltgebung, wie etwa an den Hauptschulen unserer Studie, könnte dann – vor allem bei jenen Jugendlichen, für die nur dadurch der Schulbezug und ein pädagogisches Arbeitsbündnis überhaupt ermöglicht werden – auch zu steigender Schuldistanz führen. Die Auflösung der Hauptschule könnte somit einerseits dazu beitragen, dass es weniger Klassen und Schulen mit einer zugespitzten doppelten Benachteiligung von Schülern gäbe (vgl. Schümer 2004). Auch die Lehrkräfte der Hauptschule könnten entlastet werden, weil sie nicht mehr allein für die pädagogische Bearbeitung problematischer Bildungsverläufe zuständig wären. Dies könnte aber auch damit einhergehen, dass die Anzahl der drop-outs, der Aussteiger aus Schule und Unterricht steigen könnte – weil ein Teil der Hauptschuljugendlichen nur durch die skizzierte schulische Anerkennungskultur in der Schule gehalten werden und diese mit Sinnbezügen ausstatten können.

Die bildungspolitische und pädagogische Forderung nach einer Abschaffung der Hauptschule besitzt somit eine janusköpfige Gestalt: Die Auflösung strukturell erzeugter Probleme und Belastungen in einem integrierten Bildungssystem korrespondiert mit der Auflösung pädagogischer Anerkennungskultu-

ren im Umgang mit massiv benachteiligten und belasteten Jugendlichen. Diese Zwiespältigkeit ist nur dann zu entschärfen, wenn Elemente dieser pädagogischen Kultur im Rahmen eines neuen integrierten Schulsystems insgesamt gestärkt werden könnten und mit Modellen flexibler, differenzierter und fördernder Unterrichtschoreographien verbunden werden könnten, die den bisherigen Hauptschülern auch in integrierten Schulformen Halt, inhaltliche Stützung und Förderung eröffnen könnten.

## Literatur

- Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000. Ein vertiefender Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003
- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius; J. Kluge; L. Reich (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M. 2003, S. 100-151
- Bellenberg, Gabriele: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim/München 1999
- BMBF: Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie. Bulmahn: „Durchschnittsplatz für Deutschland kann nicht zufrieden stellen“. Pressemitteilung des BMBF 279/2004 vom 7.12.04. Berlin
- Böhm-Kasper, O. u.a.: Skalenhandbuch zum Schülerfragebogen aus dem Projekt „Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“. In: Werkstatthefte des ZSL. H. 24. Halle 2004
- Bourdieu, Pierre u. a.: Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997
- Combe, Arno; Werner Helsper: Was geschieht im Klassenzimmer? Weinheim 1994
- Cortina, Kai S.: Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Kai S. Cortina; Jürgen Baumert; Achim Leschinsky (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2003, S. 342-392
- Ditton, Hartmut: Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004. S. 605-624
- Fend, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim/Basel 1982
- Fend, Helmut: Was stimmt mit dem deutschen Bildungssystem nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In: Gundel Schümer; Klaus Jürgen Tillmann; Manfred Weiß (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden 2004, S. 15-38
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden 2006
- Helsper, Werner: Antinomien, Paradoxien, Widersprüche: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Barbara Koch-Priewe; Fritz-Ulrich Kolbe; Johannes Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004, S. 49-99
- Helsper, Werner; Merle Hummrich: Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Band 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München 2005, S. 95-175
- Helsper, Werner: Zwischen Gemeinschaft und Ausschluss – die schulischen Integrations- und Anerkennungsräume im Kontrast. In: Werner Helsper u.a. 2006, S. 293-319
- Helsper, Werner, Merle Hummrich: Arbeitsbündnis, Schulkultur, Milieu. In: Georg Breidenstein, Fritz Schütze (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Neue Sichtweisen durch qualitative Forschung. Wiesbaden 2006 (im Erscheinen)
- Helsper, Werner; Heinz-Hermann Krüger: Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung – Einleitung. In: Werner Helsper u.a. 2006, S. 11-33

- Helsper, Werner; Heinz-Hermann Krüger; Sylke Fritzsche; Sabine Sandring; Christine Wiezorek; Oliver Böhm-Kasper; Nicolle Pfaff: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006
- Helsper, Werner; Oliver Böhm-Kasper; Sabine Sandring: Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnstruktur der Partizipation im Vergleich. In: Werner Helsper u.a. 2006, S. 319-341
- Hentig, Hartmut v.: Was ist eine humane Schule? München/Wien 1987
- Hummrich, Merle; Christine Wiezorek: Eltern und Lehrer: Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt? In: Tarek Badawia; Franz Hamburger; Merle Hummrich: Bildung durch Migration – über Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden 2005, S. 105-119
- Jerusalem, Matthias; Ralf Schwarzer: Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Reinhard Pekrun; Helmut Fend (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart 1991, S. 115-131
- Krohne, Julia Ann; Ulrich Meier: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Gundel Schümer; Klaus-Jürgen Tillmann; Manfred Weiß (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden 2004, S. 117-147
- Krohne, Julia Ann; Ulrich Meier; Klaus-Jürgen Tillmann: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 3, 2004, S. 373-391
- Lange, Bernward; Hartmut Kuffner, Ralf Schwarzer: Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisationseffekten. Opladen 1983
- Leschinsky, Achim 2003: Die Hauptschule – Sorgenkind des Schulwesens. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert; Achim Leschinsky (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2003, S. 392-429
- Melzer, Wolfgang; Wilfried Schubarth, Frank Ehninger: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2004
- Prenzel, Manfred; Barbara Drechsel, Claus H. Carstensen, Gesa Ramm: PISA 2003 – eine Einführung. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004
- Rütli-Schule: Der Hilferuf der Rütli-Schule. [www.tagesspiegel.de/berlin/nachrichten/63413.asp#](http://www.tagesspiegel.de/berlin/nachrichten/63413.asp#) [Zugriff am 03.04.06]
- Sandring, Sabine 2006: Schulische Anerkennungsbeziehungen an Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen: In: Werner Helsper u.a. 2006, S. 145-165
- Sandring, Sabine; Anja Gibson: Schulische Grenzziehungen als Ausdrucksform schulischer Problembearbeitung – Die Probleme bleiben „draußen“. In: Werner Helsper u.a. 2006, S. 165-195
- Schlömerkemper, Jörg 2006: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens. In: Die Deutsche Schule, 98, 2006, 3, S. 264-269
- Schümer, Gundel 2004: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden 2004, S. 73-103
- Schümer, Gundel 2005: Schule und soziale Ungleichheit: Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern. In: Die Deutsche Schule, 97, 2005, 3, S. 266-284
- Solga, Heike; Sandra Wagner: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker; Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004a, S. 195-225
- Solga, Heike; Sandra Wagner: Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital der Hauptschule. In: Steffani Engler; Beate Kraus (Hg.): Das kultu-

- relle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim/München 2004b, S. 97-115
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Birgit Holler-Nowitzki, Heinz-Günther Holtappels: Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim/München 1999
- Wiezorek, Christine: Bedingungen und Bewältigung des schulischen Übergangs an der Schnittstelle von Real- und Hauptschulzweig im letzten Pflichtschuljahr. Projektantrag an die DFG. Halle 2004
- Wiezorek, Christine: Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden 2005
- Wiezorek, Christine: Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung in demokratische Haltungen. In: Werner Helsper u.a. 2006, S. 259-293
- Wiezorek, C.: Bildungsgangentscheidungen und biographische Hintergründe von Hauptschüler/innen. Ein Beitrag zur Frage der Vorbereitung Jugendlicher auf die aktuellen Herausforderungen der Arbeitswelt durch die Hauptschule. In: Heike Kahler, Jürgen Mansel (Hg.): Bildung, Berufsorientierung und Identität im Jugendalter. Weinheim und München (im Erscheinen)
- Willis, Paul: Spaß am Widerstand. Frankfurt a.M. 1979

*Werner Helsper*, geb. 1953, Dr., Professor für Schulforschung/Allgemeine Didaktik am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Geschäftsführender Direktor des ZSL der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, leitete (gemeinsam mit Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger) das am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Universität Halle angesiedelte Forschungsprojekt „Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“;  
 Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle;  
 Email: [helsper@paedagogik.uni-halle.de](mailto:helsper@paedagogik.uni-halle.de)

*Christine Wiezorek*, geb. 1969, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“ am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle;  
 Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Carl-Zeiß-Platz 1, 07737 Jena;  
 Email: [christine.wiezorek@uni-jena.de](mailto:christine.wiezorek@uni-jena.de)