

Zenke, Karl G.

Der Zerfall der Hauptschulbildung. Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen "volkstümlichen" Bildungsgang zu modernisieren

Die Deutsche Schule 87 (1995) 3, S. 339-354



Quellenangabe/ Reference:

Zenke, Karl G.: Der Zerfall der Hauptschulbildung. Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen "volkstümlichen" Bildungsgang zu modernisieren - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 3, S. 339-354 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310955 - DOI: 10.25656/01:31095

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310955>

<https://doi.org/10.25656/01:31095>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 3

Offensive Pädagogik

260

„Die Deutsche Schule“ hat von Anfang an regelmäßig zu aktuellen bildungspolitischen Problemen Stellung genommen; zuletzt hatte Heinrich Roth – kurz vor seinem Tod – dies unter der Rubrik „Offensive Pädagogik“ fortsetzen wollen. – An diese Tradition möchte die Schriftleitung anknüpfen und dort „Flagge zeigen“, wo es aus pädagogischer Verantwortung nötig ist – Anlässe dürfte es genug geben.

Peter Paulus

Die Gesundheitsfördernde Schule

262

Der innovativste Ansatz gesundheitsbezogener Interventionen in Schulen

Um die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Lehrerinnen und Lehrern ist es nicht zum besten bestellt, ganz besonders dann nicht, wenn man den weiten Gesundheitsbegriff der WHO zugrunde legt. Im Netzwerk „Gesundheitsfördernde Schulen“ wird versucht, durch selbstgesteuerte Schulentwicklung bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für alle in der Schule Tätigen zu schaffen.

Andreas Neye-Diercks und Angela Nitschkowski

Beteiligung statt Eile

282

Schritte auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule

Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung balanciert auf dem schmalen Grat zwischen Selbstausbeutung und Chance zur Erneuerung. Die Autoren schildern, mit welchen internen Strukturen und externen Hilfen sie versuchen, ihre Gesamtschule durch Organisationsentwicklung zu einer gesünderen Schule zu machen, ohne neuen Streß zu produzieren.

Frank Müller und Silke Sacksofsky

Gesundheitsförderung und Krebsprävention in der Schule

289

Die klassische Gesundheitserziehung verändert Kinder und Jugendliche nicht. Gesundheitsförderung in der Schule muß die psychosozialen Aspekte von Gesundheit und Wohlbefinden in den Vordergrund stellen. Die Autoren schildern zwei Unterrichtseinheiten, in denen Aspekte der Gesundheitsförderung in den Fachunterricht, hier Biologie und Religion, integriert wurden.

Mit dem Aufkommen der Krankheit AIDS rückte die Sexualerziehung wieder ins Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit. Damit verband sich die Hoffnung auf einen tabubrechenden Umgang mit dem Thema Sexualität und auch dem der Homosexualität. Eine Schulbuchanalyse zeigt jedoch Verunsicherung und Verschweigen.

Die Familiensituation von Kindern und Jugendlichen

Eine genauere Analyse der jüngsten Mikrozensusdaten macht deutlich, daß die meisten Kinder und Jugendlichen nach wie vor in Konstellationen aufwachsen, die in ihrer äußeren Form traditionell erscheinen mögen. Verändert haben sich allerdings die Bedingungen innerhalb der Familien, und zwar in einer Weise, die eine stärkere pädagogisch-psychologische Betreuung in öffentlichen Einrichtungen erforderlich machen.

Die Max-Brauer-Schule in Hamburg praktiziert seit mehr als zwei Jahren ein verändertes Modell einer gymnasialen Oberstufe. In ihr werden jeweils vier Kurse (zwei Leistungskurse und zwei Grundkurse) zu einem Profil gebündelt, in dem fächerübergreifend und projektorientiert zu einem Schwerpunkt gelernt werden kann. Der folgende Praxisbericht beschreibt die Grundideen und erste praktische Erfahrungen.

Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen ‚volkstümlichen‘ Bildungsgang zu modernisieren

Nachdem der Volks- bzw. Hauptschulabschluß über viele Jahre für die große Mehrheit der Jugendlichen eine gute Startchance zumindest für eine Tätigkeit als qualifizierter Facharbeiter geboten hatte, geriet die Hauptschule in eine Zwickmühle: Immer mehr Kinder eines Altersjahrgangs besuchen Schulen, die über das Niveau der Hauptschule hinausführen. Zugleich stiegen die Erwartungen der Abnehmer in Handwerk, Industrie, Handel und Verwaltung. Und die Bildungspolitik hat es versäumt, die Hauptschule aus dieser Misere herauszuholen. Leidtragende sind die Jugendlichen, deren Arbeitsmarktchancen rapide sinken.

Die Rosenmaarschule in Köln heute

In Heft 4/94 hatte Heinz Kumetat über die Gründung und Entwicklung der Kölner Schule „Am Rosenmaar“ berichtet. Was ist aus dieser Schule geworden? – In den altersgemischten Gruppen erleben die Schülerinnen und Schüler einen Unterricht, der „Weltorientierung“ eröffnet; die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern vermittelt wichtige Lebenserfahrungen.

In Thüringen sind die „Regelschulen“, die neben dem Gymnasium an die Grundschule anschließen, vor besondere Entwicklungsaufgaben gestellt. Am Beispiel dreier exemplarisch ausgewählter Schulen werden die unterschiedlichen Bedingungen verdeutlicht, unter denen diese Arbeit günstiger vonstatten geht bzw. (noch) mit größeren Problemen zu kämpfen hat.

Martin Negel

Lehrerbildung für integrative Pädagogik

378

In Heft 1/95 wurde die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ausführlich theoretisch begründet und an einem Fallbeispiel anschaulich gemacht. In diesem Heft werden Folgerungen für eine entsprechende Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erörtert. Es liegen auch bereits Erfahrungen vor.

Neuerscheinungen:

- Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur (HGH)
- Joachim Peege: Pädagogikgeschichte in Museen (JöS)
- Meinert A. Meyer und Wilfried Plöger (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. (JöS)
- Theodor Sander und Wolf-Dieter Kohlberg (Hg.): Lehrerbildung in Europa – Europäische Lehrerbildung (Hubert Lohrenz)
- Theodor Sander und Wolf-Dieter Kohlberg (Hg.): Die Europäische Dimension in der Erziehung (Hubert Lohrenz)
- Yves Beernaert, Hans van Dijk und Theodor Sander: Die Europäische Dimension der Lehrerbildung (Hubert Lohrenz)
- Uwe Hoppenworth: Der Unterrichtsbesuch (JöS)
- Christian Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten (JöS)
- Walter Kroner: Architektur für Kinder (JöS)
- Bernd Hackl: Forschung für die pädagogische Praxis (Jos Schnurer)
- Bernd Hackl: Projektunterricht in der Praxis (Jos Schnurer)
- Annegret Eickhorst: Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung (BG)
- Maja Storch: Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter (BG)
- Uwe Engel und Klaus Hurrelmann: Was Jugendliche wagen. (BG)
- Heidrun Bründel: Suizidgefährdete Jugendliche (BG)

Karl G. Zenke

Der Zerfall der Hauptschulbildung

Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen „volkstümlichen“ Bildungsgang zu modernisieren

Bis in die Mitte der 60er Jahre hinein wechselten *fast alle Schulabgänger ziemlich problemlos in Ausbildungsplätze* bei Handwerks- und Industriebetrieben, im Handel oder in der Verwaltung, in Fachschulen und Universitäten. Damit war in der Regel nach erfolgreichem Ausbildungsabschluß der Grund für eine sozial vergleichsweise sichere und wirtschaftlich eigenständige Existenz in wachsendem Wohlstand gelegt. Dabei vollzogen sich die Übergänge in Ausbildung und Beruf weitgehend in den aus vor-demokratischen Zeiten tradierten sozialen Mustern, sie führten in Lebenslagen, die im Hinblick auf die Qualität der Arbeit, das verfügbare Einkommen, das Maß an Zukunftsfürsorge, Sozialprestige und gesellschaftlichen Einfluß deutliche Unterschiede aufwiesen. Die große Masse der Schüler, die nach der für alle gemeinsamen vierjährigen Grundschule in der Volksschule blieb (bis in die 60er Jahre etwa 70 Prozent der Sekundarschüler), nahm eine Lehre in Handwerk, Industrie oder Handel auf. Anspruchsvollere Berufe im Dienstleistungsbereich, im Gesundheitswesen, in der Verwaltung und auch innerhalb der Industrie wurden mehr und mehr zur Domäne der Realschüler. Abiturienten besuchten in der Regel die Universität. Die Berufsvorbereitung der Jugend verlief also im Sinne eines *3-Klassen-Systems*, dessen selektive Funktion bereits nach der Grundschule einsetzte und sich nach Schulabschluß in der Zuweisung von Ausbildungsgängen zu typischen Berufspositionen manifestierte.

Unter den Bedingungen wirtschaftlichen Wachstums, geringer Arbeitslosigkeit sowie sicherer Ausbildungs- und Arbeitsplätze, laufender Verbesserungen in den sozialen Sicherungssystemen des Staates und steigender privater Einkommen erfuhr dieses Dreiklassenmodell des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem auch nach 1945 viele Jahre eine *hohe Akzeptanz*, obschon die damit verbundenen Bildungsbeschränkungen für die Masse der Lohnabhängigen selbstverständlich auch damals offensichtlich waren.

Als sich dann in den ausgehenden 60er Jahren abzeichnete, daß Wirtschaft und Staat zukünftig weit mehr als bisher auf eine höhere Qualifikation der gesellschaftlichen Arbeitskraft angewiesen sein würden, daß also Wohlstand, soziale Sicherheit und internationale Konkurrenzfähigkeit der Volkswirtschaft durch die bloße Expansion der traditionell ausgebildeten Arbeitskraft nicht würden gesichert werden können, als zugleich die *Kritik an verkrusteten Strukturen und antiquierten Lehrinhalten* des Bildungswesens wuchs, setzten bildungspolitische Entscheidungen Entwicklungen in Gang,

die in den nächsten zehn Jahren zu tiefgreifenden Veränderungen führten: Die Schulbesuchsdauer und der prozentuale Anteil der Kinder und Jugendlichen, die sich innerhalb eines Altersjahrganges in Schule oder Ausbildung befanden, stiegen insgesamt kontinuierlich an. Immer mehr Kinder besuchten „bessere Schulen“, wurden also von ihren Eltern nach dem Ende der Grundschulzeit immer häufiger auf Realschulen und Gymnasien geschickt. Das Stadt-Land-Gefälle bei den Bildungschancen konnte abgeflacht, die Benachteiligung der Mädchen weitgehend aufgehoben werden. Berufliche Vollzeitschulen (Berufsfachschulen, Berufsoberschulen, Fachschulen) entstanden in großer Zahl und erfreuten sich wachsender Beliebtheit. Die Berufsausbildung der Betriebe (innerhalb des dualen Systems) erhielt durch das Berufsbildungsgesetz 1969 erstmals eine verbindliche Grundlage, die überall im Lande Rechtssicherheit, vergleichbare Standards und eine laufende Modernisierung der Ausbildung ermöglichte. Die Höheren Berufsfachschulen erfuhren durch ihre Überführung in Fachhochschulen eine gewichtige Aufwertung. Der Anstieg des Qualifizierungsbedarfs führte auch zur Expansion der Universitäten und Hochschulen, insbesondere in den lehrerbildenden Studiengängen.

Obschon die Volksschuloberstufe, seit 1964 zur Hauptschule weiterentwickelt, als „Eingangsstufe des beruflichen Bildungswesens“ in diesen Aufschwung der gesellschaftlichen Qualifizierungsprozesse einbezogen werden sollte, obschon novellierte Schulgesetze und neue Bildungspläne für die Hauptschule als spezifisches Leitziel „Berufsreife“ bzw. „Berufsausbildungsreife“ propagierten, haben sich *seit den 60er Jahren die Berufs- und Sozialchancen der Volks- bzw. Hauptschüler beständig verschlechtert*. In Zeiten eines guten Lehrstellenmarktes und geringer Arbeitslosigkeit fiel diese Entwicklung zeitweilig zwar weniger auf, als Gesamttendenz aber zeigt sich bis heute eine permanent zunehmende Benachteiligung der Hauptschulabsolventen. Der selektive Charakter des 3-Klassen-Systems der Berufsvorbereitung, der auch durch die Einführung von integrierten Gesamtschulen in einigen Bundesländern nicht gebrochen werden konnte, gewann durch den immensen Ausbau von Bildungsgängen, die zu mittleren und höheren Schulabschlüssen führten, sogar noch an Schärfe. Heute stellt sich der *Übergang* in Ausbildung und eine wirtschaftlich selbständige Lebensführung für eine wachsende Anzahl von Hauptschulabsolventen als *ernste biographische Krise* dar, aus der viele keinen zufriedenstellenden Lösungsweg finden. Und durch den seit 1994 zunehmenden Abbau von Ausbildungsplätzen bei zugleich wachsenden Schülerjahrgängen wird sich die Lage vieler Hauptschulabsolventen in den nächsten Jahren noch drastisch verschlechtern.

Die wachsende Ausbildungs- und Berufsnot vieler Hauptschulabsolventen ist auch heute noch ein deutlicher Indikator dafür, daß das 3-Klassen-System der berufsvorbereitenden Bildung im Sekundarbereich tatsächlich wohl noch nicht als überwunden gelten kann.

Dies bestätigt sich auch in einem aktuellen schulpolitischen Dokument: Die *Kultusministerkonferenz* differenziert nämlich in ihrer jüngsten *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* vom

Dezember 1993 (ganz ähnlich wie vordem das Preußische Ministerium der Geistlichen-, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten; vgl. Michael/Schepp 1993, S. 195 f.) die Schularten der Sekundarstufe I im Kern *nach dem Niveau der berufsvorbereitenden Bildung*. Freilich werden die damit weiterhin festgeschriebenen Unterschiede moderater als in vordemokratischen Zeiten definiert; die Differenzierungen sind erst bei genauerem Hinsehen zu entdecken. Die KMK schreibt:

- „Die Hauptschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende allgemeine Bildung, die sie ... befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg *vor allem* im berufs-, aber auch in studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.“
- Die Realschule vermittelt „eine erweiterte allgemeine Bildung“, die den Schülern die Alternative eröffnet, „ihren Bildungsweg in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.“
- Das Gymnasium schließlich vermittelt eine „vertiefte allgemeine Bildung“, die die Jugendlichen befähigt, „ihren Bildungsweg an einer Hochschule, *aber auch* in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen“ (S. 6/7) (kursiv vom Autor).

Die gleichsam hinter vorgehaltener Hand formulierte Hierarchisierung lautet: *vor allem* berufsbezogen = Hauptschule; *auch* berufsbezogen = Realschule; *aber auch* berufsbezogen = Gymnasium.

1. Die Privilegien der Gymnasiasten

Im gesellschaftlichen und rechtlichen Sinne des Begriffes waren und sind „*berufsausbildungsreif*“ *zuerst die Absolventen der Gymnasien*. Ihnen stehen alle verfügbaren Ausbildungswege offen: Eine berufliche Qualifikation im dualen System, der Besuch einer beruflichen Vollzeitschule (Berufskolleg, Fachakademie, Berufsakademie, Schulen im Gesundheitswesen) oder das Studium an Fachhochschulen und Universitäten. Und die Absolventen der Gymnasien nutzen diese Spielräume. Neben Hochschulen und Akademien gelten inzwischen auch zahlreiche Ausbildungsberufe im dualen System als akzeptabler Berufseinstieg. 1992 brachten in Handel, Handwerk, Dienstleistung und Industrie rund 21% der Auszubildenden als schulische Vorbildung die Hochschulreife mit. Bei den Bankkaufleuten betrug der Abiturientenanteil 56%, bei den Versicherungskaufleuten 55%, bei den Industriekaufleuten 40% und in allen Ausbildungsgängen des öffentlichen Dienstes noch 20% (BMBW 1994, S. 60/61).

In der Regel treten Abiturienten an Hochschulen, Akademien, Verwaltungen oder auch in Wirtschaftsunternehmen in berufsvorbereitende Bildungsprozesse ein, die in Hinsicht auf die qualifizierenden, kultivierenden und sozial integrierenden Funktionen beruflicher Sozialisation die vergleichsweise besten Voraussetzungen für soziale Identität und Sicherheit schaffen. Das *Spektrum der Ausbildungsalternativen* und der *Grad an Selbstbestimmung* bei der Auswahl und Kombination einzelner Bildungsmaßnahmen ist zweifelsfrei *für Gymnasiasten am größten*. Und alle Einkommensstatistiken belegen, daß die Höhe des zukünftig verfügbaren Budgets mit diesen

Freiheiten hoch korreliert. Ausgehend vom Lohnindex 100 (=durchschnittlicher Bruttolohn aller vollzeitbeschäftigten Arbeiter und Angestellten) verteilen sich die Lohnpositionen für Männer in Westdeutschland 1990 zwischen dem Indexwert 80 für die Gruppe der Angelernten, 101 für Facharbeiter und 162 für Hochschulabsolventen (Bundeszentrale für politische Bildung: Datenreport 1992, S. 479). Die Privilegierung der Abiturienten zeigt sich u. a. auch darin, daß Gymnasiasten bei den Übergängen in Ausbildung und Erwerbsarbeit in geringerem Maße als andere Jugendliche mit Problemen konfrontiert sind. Treten sie als Auszubildende ins duale System ein, dann kommt es kaum vor, daß sie ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen. Bezogen auf die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge liegt der Anteil vorzeitiger Vertragslösungen in typischen Abiturientenberufen (Bank-, Industrie- und Versicherungskaufmann) bei 3%, wogegen dieser Anteil in Hauptschülerberufen des Handwerks z.T. auf Werte zwischen 40 und 50 Prozent ansteigt (BMBW 1994, S. 72/73). Absolventen des Gymnasiums werden deutlich seltener als andere Jugendliche in Warteschleifen gezwungen oder müssen in Krisen mit Kurzarbeit oder Arbeitslosigkeit Fördermaßnahmen oder finanzielle Hilfen der Arbeitsverwaltung in Anspruch nehmen.

Diese vergleichsweise sehr *positiven Startbedingungen für Gymnasiasten* erfahren bei der Aufnahme einer Ausbildung im dualen System noch eine beachtliche Erweiterung. Denn es ist in den meisten anerkannten Ausbildungsberufen durchaus üblich, die *Lehrzeit für Absolventen des Gymnasiums* bereits beim Abschluß des Ausbildungsvertrages um ein Jahr zu *verkürzen*. Dem Hauptschüler wird also spätestens durch dieses Privileg für die Gymnasiasten deutlich gemacht, daß seine Berufsausbildungsreife selbst innerhalb der dualen Ausbildung gegenüber tatsächlich weiterführenden Schulabschlüssen eine geringerwertige Berechtigung darstellt. Obschon doch Politiker, Funktionäre der Unternehmerverbände und auch zahlreiche Beratungslehrer und Berufsberater der Öffentlichkeit sowie den Eltern und Schülern gegenüber immer wieder vorgeben, der Abschluß der Hauptschule befähige in besonderer Weise für eine Lehre. Das sei auch deshalb der Fall, weil sich die Hauptschule als Schule der praktisch Begabten verstehe. Und eben diese praktisch begabten Jugendlichen hätten im dualen System vorzügliche Chancen. Tatsächlich aber erfahren Hauptschüler und deren Eltern wie schon zuvor beim Selektionsprozeß am Ende der Grundschule, daß die *Schulleistungen in typischen gymnasialen Lernbereichen* (Sprachen, Naturwissenschaften und Mathematik) bei der Bewerbung um eine Lehrstelle *von entscheidender Bedeutung* sind. Es wäre folglich geradezu ein Kuriosum, wenn ein durchschnittlicher Hauptschulabsolvent, der sich in Konkurrenz mit einem ebenfalls durchschnittlichen Realschulabsolventen um einen Ausbildungsplatz z. B. als Elektroinstallateur bewirbt, nur deshalb vorgezogen würde, weil er im Fach Arbeitslehre die Note gut erzielt hat, wogegen der Realschüler dieses Fach überhaupt nicht belegen konnte. So wie die in durchsichtiger ideologischer Absicht propagierte *praktische Begabung* als angebliches Spezifikum für Hauptschüler beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen *nie und nirgends ein positives*

Kriterium war und ist, denn praktisch begabt sind ganz einfach diejenigen Schüler, die in Deutsch und Mathematik die schwächsten sind, finden Grundkenntnisse der Hauptschüler in Wirtschaftslehre, Informatik, Technik und Hauswirtschaft beim Übergang in die Berufsausbildung keineswegs ausschlaggebende oder auch nur Vorteile verschaffende Beachtung.

2. „Volkstümliche Bildung“ – eine Mogelpackung?

Die an Volks- bzw. Hauptschulen zu vermittelnde Berufs- bzw. Berufsausbildungsreife war also zu keiner Zeit auf die tatsächliche Vielfalt der beruflichen Ausbildungswege und Positionen zwischen angelernten Tätigkeiten und hochqualifizierten Professionen ausgerichtet. Der Berufsbegriff der Volksschulpädagogik erfuhr seine spezifische Sinnggebung vielmehr durch Merkmale wie *körperliche Arbeit, geringe Qualifikation, ausführende und dienende Tätigkeiten, lohnabhängige Beschäftigung* und vergleichsweise *geringes Einkommen*.

Ihre gesellschaftliche und politische Legitimation sollte eine solche Einschränkung durch das Konzept der sogenannten *volkstümlichen Bildung* erhalten, das auf die *Entfaltung tauglicher und zuverlässiger Arbeitsamkeit* und eine möglichst konfliktfreie soziale und politische Integration der lohnabhängigen Erwerbspersonen in die bestehende Wirtschaftsordnung und ihre Verteilungsgesetze ausgerichtet war. Die zentralen Werte und Normen des entsprechenden schulpädagogischen Orientierungsrahmens lassen sich in folgenden *Thesen* zusammenfassen:

(1.) Der *werktätige Mensch* zeichnet sich aus durch *einfache Sittlichkeit*, die sich der praktischen Anforderungen des Alltags willig annimmt, also an situativer Brauchbarkeit und Tüchtigkeit orientiert und zur *gehorsamen Pflichterfüllung* im Vertrauen auf die Geltung vorgegebener Ordnungen bereit ist.

(2.) Frau und Mann aus dem Volk wissen, daß die sozialen und politischen Verhältnisse im Prinzip als *gerechte gesellschaftliche Praxis* anzusehen sind, die allein in Rücksicht auf die natürliche Abstufung der Menschen im Hinblick auf ihre Verstandeskkräfte, Talente und Begabungen und nach Bewertung der daraus resultierenden Leistungen unterschiedliche Lebenschancen verteilt.

(3.) Zu pflegen ist der *gesunde Menschenverstand* des Volksschülers, dessen *natürliche Weltsicht*, pragmatische Nüchternheit und gesunde Distanz gegenüber verunsichernder Skepsis und Kritik Anpassung und willige Flexibilität erwarten lassen.

(4.) Der Volksschulunterricht beachtet deshalb die *anschauungsnahe Denkweise* der Kinder der Werktätigen, die Theorie und Praxis über Handlungsvollzüge miteinander verbindet und eine unmittelbare Begegnung des Menschen mit seiner Wirklichkeit ermöglicht. Abstraktion und Systematik sind diesem Denken eher fremd.

(5.) Schließlich wird die Volksschulpädagogik nachdrücklich auf die Mitgift einer überdurchschnittlich hohen *handwerklichen Geschicklichkeit* ihrer

Schüler verwiesen, die den Lehrer geradezu verpflichte, die Schüler in eine entsprechende soziale Zukunft zu leiten, also die *prästabilisierte Harmonie natürlicher Begabungsverteilung mit gesellschaftlicher Privilegendifferenzierung* auch durch Schulpädagogik an ihr Ziel zu führen. (Die nach wie vor treffendste und ausführlichste Kritik der volkstümlichen Bildung verdanken wir Hans Glöckel.)

Damit wurden die Qualifikation des Volksschülers und seine *Zuweisung* auf Erwerbsstellen mit vergleichsweise geringer Professionalität, einfachen und repetitiven Arbeiten, hohen psycho-physischen Belastungen, engen Entscheidungs- und Handlungsspielräume etc. *quasi anthropologisch legitimiert*. Und die Akzeptanz dieser ideologischen Argumentationsfigur war (und ist?) hoch.

Und auch noch *Mitte der 50er Jahre*, in einer gesellschaftlichen Entwicklungsphase, die u. a. durch rasante politische und ökonomische Restaurationsprozesse, durch das Wiedererstarken der alten Eliten, durch eine kriegsgefährliche Verschärfung der Ost-West-Spannungen, durch heftige Auseinandersetzungen über die Wiederbewaffnung der Deutschen und die zunehmende Konfrontation zwischen Kapital und organisierter Arbeiterschaft gekennzeichnet war, sollte den Volksschulabsolventen „eine schlichte Deutung der Welt“ möglich gemacht werden, wie es z. B. die Richtlinien für die Volksschule des Landes NRW von 1955 formulieren. Zehn Jahre nach Kriegsende und im sechsten Jahr der Bundesrepublik wurde damit nichts Geringeres propagiert, als die Mehrheit des Volkes (des demokratischen Souveräns!) vom Verständnis der komplexer werdenden gesellschaftlichen Verhältnisse und von der Einsicht in die sich erneuernden Verwicklungen zwischen Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kirchen und Militär fernzuhalten.

Für die *Berufsreife* des einfachen Volkes war damit *impliziert*, daß Einsichten in die *politischen Dimensionen* des Arbeitslebens, Verständnis für die Interessengegensätze zwischen Kapital und Lohnarbeit, Wissen um die Notwendigkeit von Arbeitskampf und Solidarität und Kenntnisse über die inzwischen von Sozialdemokratie und Gewerkschaft erstrittenen Mitbestimmungsrechte *ausgeblendet* blieben.

3. Der Reformbedarf der 60er Jahre

Mitte der 60er Jahre setzte eine umfassende und für deutsche Verhältnisse radikale *Kritik am Schulwesen* ein, die im Hinblick auf die Zukunft der Volksschule ihren Focus in der Klage über ungenügende Berufs- bzw. Berufsausbildungsreife der Volksschulabgänger fand.

In verschiedenen Reformvorschlägen sollte das Leitziel der Volks- bzw. Hauptschule, eine gleichsam marktaugliche Berufsausbildungsreife ihrer Schüler zu erreichen, durchaus eine neue Qualität erfahren. Berufsreife bzw. Berufsausbildungsreife wurden in einem wesentlich erweiterten ethischen, politischen, sozialen, technologischen und arbeitsmarktorientierten Bedingungsfeld gesehen. Die Perspektive wandelte sich weg vom fremdbestimmten Arbeitsfunktionär *hin zum selbstreflexiven, mündigen, lernfähigen, sozialverantwortlichen und politisch engagierten Mitarbeiter* – in einer Wirt-

schaft, die damals parallel zur bildungspolitischen Reformdebatte selbst zum Gegenstand z.T. heftiger öffentlicher Auseinandersetzungen über ihre Demokratisierung geworden war.

So nimmt der *Deutsche Ausschuß* 1964 ganz entschieden von einer beschränkenden volkstümlichen Bildung Abschied: „Über das, was oft ‚handelnde Auseinandersetzung mit den Dingen im vorrationalen Bereich‘ und ‚Anknüpfen an das Volkstum und seine unverschuldeten Lebensgehalte‘ genannt worden ist, führt die Bildungsaufgabe der Hauptschule vor allem deshalb hinaus, weil eine stärkere Rationalität und intellektuelle Wachheit in allen Lebensbereichen der Gesellschaft unabweisbar geworden ist“ (Empfehlungen und Gutachten 1966, S. 381).

Die im Anschluß an eine zweijährige integrierte Förderstufe entworfene, vier Jahrgangsstufen (also die Klassen 7 bis 10) umfassende „Hauptschule“ sollte „allgemeine Bildung in einem neuen, zeitgemäßen Sinne“ verwirklichen, in deren Zentrum die Berufs- und Arbeitswelt mit ihren wissenschaftlich-technologischen, sozialen, politischen, kulturellen und ökologischen Dimensionen und ihren Konsequenzen für die zukünftige Lebenslage der Schüler in Familie, Gesellschaft und Staat stehen sollte (a.a.O.). Der Beruf sollte als „organisiertes Zentrum der Lebenstätigkeit, der sozialen Fremd- und Selbsteinschätzung und der moralischen Orientierungen“ (so später Claus Offes Definition von 1989, S. 7) zum didaktischen Zentrum der Hauptschule werden.

Das Konstrukt „*Berufsreife*“ hat durch diese Überlegungen entscheidende *inhaltliche Erweiterungen* erfahren. Einblicke in Zusammenhänge zwischen Politik, Technologie und Wirtschaft, Verständnis für die unterschiedlichen Interessenstandpunkte zwischen Kapital und Arbeit, die Funktion der Tarifparteien, die Abhängigkeit der individuellen wie der sozialen Identität von der Qualität der Ausbildungs- und Arbeitsprozesse, die Bedeutung einer entwicklungsorientierten allgemeinen Lernfähigkeit, der Erwerb von Kompetenzen für eine rationale Berufswahl u. a. Themen waren jetzt zumindest in den Horizont der hauptschulbezogenen Bildungstheorie im Hinblick auf die Vermittlung von Berufsausbildungsreife eingestellt.

Der *Deutsche Bildungsrat* hat in seinem *Strukturplan* (1970) die vom Deutschen Ausschuß bereits vorgedachten Korrekturen am traditionellen Konzept der Berufsausbildungsreife konsequent fortgeführt. Die vom Bildungsrat dabei verwendete Begrifflichkeit nimmt eine Reihe von Orientierungen vorweg, die bei der um 1980 einsetzenden Neugestaltung von Ausbildungsordnungen für die Berufe im dualen System durch das Bundesinstitut für Berufsbildung wieder auftauchen: Erweiterte Allgemeinbildung, methodische und soziale Kompetenzen, Kommunikations- und Kritikfähigkeit sollen *selbständiges Planen, Durchführen, Kontrollieren und Beurteilen von Arbeitsprozessen* in theoretischen wie in eher praktischen Anforderungssituationen ermöglichen. Die neue *Hauptschule* und die weiterführenden *beruflichen Ausbildungswege* sollten ganz offensichtlich als größtes Teilsystem auf dem Bildungsmarkt eine *Vorreiterrolle* spielen.

Eben aus diesem Grunde heraus lehnte der Deutsche Bildungsrat eine Beschränkung von Bildungsgängen zuvörderst auf berufspraktische Fortsetzungen entschieden ab. „Die Bildung soll mit individuellen Unterschieden durch einen Schwerpunkt ... so bestimmt sein, daß sie zugleich berufsvorbereitende Bedeutung haben *kann*. Andererseits soll das Ziel beruflicher Bildung nicht allein darin gesehen werden, daß der einzelne in der Berufswelt spezialisierte Tätigkeiten ausführen kann, sondern ebenso darin, daß er über allgemeine Fähigkeiten verfügt wie die zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu selbständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung“ (Strukturplan, S. 34/35; kursiv vom Autor). Der Marktwert aller Sekundarschulen, so die zweifelsfrei zutreffende Einschätzung des Bildungsrates, würde wesentlich von der Bandbreite der Berechtigungen abhängen, die erworben werden können. *Keine Schule sollte in eine Art Sackgasse führen.*

Damit waren die wichtigsten Bezugsbereiche für die Konstruktion eines zeitgemäßen Profils von Berufsausbildungsreife vorgegeben:

(1.) Die *Berufswahlkompetenz* als Bereitschaft und Fähigkeit, anstehende Orientierungs-, Auswahl- und Entscheidungsanforderungen anzunehmen, den persönlichen Entwicklungsstand der für den Auswahl- und Entscheidungsprozeß erforderlichen Kenntnisse beurteilen und gegebenenfalls zielgerichtet erweitern können, die persönlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einstieg in Ausbildungsgänge abschätzen, Chancen und Gefahren von alternativen Ausbildungswegen erkennen und beurteilen können und schließlich die reflexiven Prozesse in konkretes Handeln umsetzen können, d.h. nach aller Erfahrung im wesentlichen: Ausbildungsplätze aufsuchen, Bewerbungen vornehmen, Angebote vergleichen, an Auswahlverfahren teilnehmen, die erforderlichen Einstellungsunterlagen einreichen und sodann einen gültigen und mit den erforderlichen Anlagen versehenen Berufsausbildungsvertrag abschließen können.

(2.) Die kognitiven, methodischen, sozialen, psychomotorischen und affektiven *Anforderungen in betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitssituationen*, in den ergänzenden Veranstaltungen der Berufsschulen, der beruflichen Vollzeitschulen und der überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen. Diese Anforderungen lassen sich konkretisieren über eine lernzielorientierte Auslegung der betrieblichen und schulischen Ordnungsmittel bzw. Bildungspläne für die Ausbildung. Sie setzen ein hohes Maß an sicher verfügbarer Grundbildung in Deutsch, Mathematik, einer Fremdsprache und in den Naturwissenschaften voraus, gehen von der Fähigkeit zur selbständigen und methodisch vorbedachten Bewältigung von Aufgaben aus und implizieren Qualitätsbewußtsein und die Bereitschaft zur Kritik. Didaktisch-methodisch verpflichten sie die Schule zu Lebensweltbezug und projektorientiertem Lernen, personell zur Mitarbeit von tatsächlichen Experten aus der Arbeitswelt, von Meistern, Ausbildern, Jugendvertretern usw.

(3.) Die *Arbeitsmarktkompetenzen*. Sie lassen sich operationalisieren als Fähigkeit zur Nutzung der verschiedenen Informationssysteme bei der Stellensuche, als soziale Kompetenz im Umgang mit relevanten Institutio-

nen wie Arbeitsamt, Betrieben, Gewerkschaften, Kammern und Bildungsträgern, als Einsicht in die Notwendigkeit von Solidarität und politischem Engagement, als Mobilitätsbereitschaft, als Nutzungskompetenz staatlicher Transferleistungen bei Ausbildung, Arbeitsplatzmobilität, Umschulung, im Falle von Arbeitslosigkeit usw. Didaktisch-methodisch verpflichten sie die Schule über den entsprechenden Fachunterricht hinaus zur konkreten Alltagsbegleitung ihrer Schüler in Konflikten, Krisen und Übergangsprozessen.

(4.) Schließlich die *Fähigkeit zum Alltagsmanagement*, also Bereitschaft und Vermögen zur zuverlässigen Einhaltung von Verpflichtungen und Terminen, zur verantwortlichen Budgetverwaltung, Alltagskompetenz aber auch als Wissen um Ergänzungsressourcen zum Erwerbseinkommen durch die Einlösung gesetzlicher Leistungsansprüche und zulässige Mehrarbeit, als Fähigkeit zur Einbindung in soziale Netzwerke, zur Inanspruchnahme von Beratungsdiensten und sicherlich auch als Fähigkeit zur zufriedenstellenden und lustvollen Gestaltung von Lebenssituationen, die Arbeitsbelastungen auszugleichen in der Lage sind.

4. Die Berufsausbildungsreife der Hauptschüler auf dem Prüfstand

Im Horizont dieser Bezugsbereiche hat Berufsausbildungsreife heute für die Absolventen *aller* Sekundarschulen *grundlegende soziale Bedeutung*. Neben Haupt- und Realschülern beginnt heute rund ein Fünftel der Lehrlinge die Berufsausbildung nach dem Abitur. Die vom Bildungsrat geforderte Offenheit der Curricula ist also in der Ausbildungspraxis längst Wirklichkeit geworden. Allerdings wissen wir inzwischen, daß die soziale und mentale Öffnung nahezu aller Ausbildungsperspektiven für Gymnasiasten und Realschüler die Möglichkeiten der Hauptschüler permanent eingeengt hat. Der Marktwert ihrer Schule fiel ständig. Offenbar kann die Hauptschule jene Qualifikationen, wie sie u. a. der Deutsche Ausschuß postuliert hatte (vertiefte Allgemeinbildung, soziale Kompetenzen und die Fähigkeiten zu selbständigem Planen, Durchführen, Kontrollieren und Beurteilen von Arbeitsprozessen), nicht bzw. immer weniger in überzeugender Weise vermitteln.

Das läßt sich inzwischen differenziert belegen. Denn entgegen zahlreichen Bemühungen, die Hauptschule zu einer konkurrenzfähigen Schulalternative neben Realschule und Gymnasium auszubauen, verläßt offenbar ein Großteil der Hauptschüler die Schule mit Qualifikationen, die inzwischen in allen Ausbildungsbereichen immer weniger als hinreichende Berufsausbildungsreife anerkannt werden. *Weder bei Eltern und Schülern noch in den auf die Hauptschule folgenden Berufsbildungsinstitutionen findet die Hauptschule die von ihren Gründervätern intendierte Akzeptanz*. Selbst Funktionäre aus dem Handwerk beklagen heute die unzureichenden Ausbildungsvoraussetzungen der Hauptschüler. Der Geschäftsführer einer großen süddeutschen Kreishandwerkerschaft beispielsweise stellt fest: „Die Erfahrungen in den letzten Jahren ... haben aufgezeigt, daß sich Hauptschüler mit dem Ausbildungsstoff unwahrscheinlich schwer tun ... Die Innungen versuchen diesen Mangel dadurch zu beheben, daß sie verstärkt um Schüler/innen von

Realschulen oder Gymnasien werben.“ (Aus einer Stellungnahme der Kreishandwerkerschaft Tübingen vom 19. 1. 95 zu einem Modellversuch unter der Leitung von G. G. Hiller, dessen vorrangiges Ziel die Verbesserung der Berufsausbildungsreife von Hauptschülern ist.)

Dem korrespondiert die seit Jahren *sinkende Attraktivität der Hauptschule bei Eltern und Schülern* (vgl. Rolff u. a. 1992 und 1994 sowie Bargel/ Kuthe 1992): Beendeten im Schuljahr 1969/70 noch 45,6% der Jugendlichen ihre Schulzeit mit dem Hauptschulabschluß, so waren es 1989/90 nur noch 30%. Für die Mittlere Reife lagen die Daten für diese Zeitpunkte bei 20,3% und 35,6% und für die Hochschulreife bei 11,6% bzw. 26,1%. „Der Mittlere Abschluß ist offensichtlich zur gesellschaftlichen Mindestnorm geworden“ (Rolff 1992, S. 113/114).

Für die Entwicklung der *Konkurrenzfähigkeit von Hauptschulabsolventen* auf dem Lehrstellenmarkt ergeben sich aus diesen Verhältnissen *schwerwiegende Konsequenzen*:

(1.) Aufgrund des Schülerrückgangs können mehr und mehr Hauptschulen nur noch als *einzigige Schulen* geführt werden. Vereinzelt arbeiten Hauptschulen schon als unvollständige Schulen; bieten also nur noch die Klassen 5 bis 7 bzw. 8 und 9 an. Ein derart *unvollständiges Hauptschulangebot* findet sich in Baden-Württemberg beispielsweise in rund 350 der 1.111 Gemeinden, und in 315 dieser Gemeinden gibt es gar keine Hauptschule mehr! (Vgl. Bargel/Kuthe 1992, S. 62). *Differenzierender Unterricht, besondere Förderangebote und Arbeitsgemeinschaften fallen weg*. Positive Selbsterfahrungen, die Ausbildung einer individuellen Ausbildungsperspektive und differenzierte Auswahl- und Entscheidungskompetenz müssen darunter leiden.

(2.) Der selektive Druck innerhalb der Sekundarstufe *konzentriert die Schüler mit Lernbeeinträchtigungen und sozialen Benachteiligungen in der Hauptschule*, die als Pflichtschule zum Sammelbecken aller Selektionsoffer geworden ist. Damit erweist sich die Feststellung einer preußischen Bestimmung aus dem Jahre 1910, daß nämlich die Volksschule als Pflichtschule mit mannigfachen Schwierigkeiten zu kämpfen habe und deshalb für die Vorbereitung auf anspruchsvollere Berufspositionen nicht geeignet sei, immer eindrücklicher als *Kern der Hauptschulmisere*. Durch die Zuwanderung einer großen Zahl ausländischer Arbeitskräfte und ihrer Familien, durch Aussiedler und die Kinder von Asylsuchenden haben sich diese Schwierigkeiten heute weit über das 1910 überhaupt vorstellbare Maß hinaus verschärft. So kann es nicht verwundern, wenn die sozialen Kompetenzen und kognitiven Basisqualifikationen vieler Hauptschüler für den Wettbewerb mit ihren Konkurrenten aus den Sekundarschulen, die sich pädagogischer und sozialer Verantwortung schlicht durch Aussonderung der Problemschüler entledigen können, weit unter dem inzwischen in vielen Betrieben geforderten Niveau bleiben.

(3.) Etwa ein Drittel der Hauptschüler versucht eine Verbesserung von Berufswahlchancen durch den Besuch einer *zweijährigen Berufsfachschule* zu erreichen, die zu einem mittleren Bildungsabschluß führt. Die erfolgrei-

chen Berufsfachschüler nehmen ein zusätzliches Schuljahr vor dem Einstieg in eine Lehre in der Regel mit persönlichem und beruflichem Gewinn in Kauf. *Rund 30% aber scheitern.* Ihre Ausgangslage im Berufswahlprozeß erfährt dadurch eine weitere Verschlechterung, denn erstens kann dieses Scheitern demotivierend wirken, und zweitens ist festzuhalten, daß im dualen System *für nicht erfolgreiche Berufsfachschüler keinerlei hilfreiche Anschlüsse vorgesehen* sind. Wer von den gescheiterten Jugendlichen will, darf nochmals von vorn anfangen, also nach zwei verlorenen Jahren in eine dreijährige Ausbildung einsteigen. Wie viele Jugendliche zu einer derartigen Anstrengung noch in der Lage sind, belegt leider keine Statistik. Vermutet werden darf, daß die Anzahl gering ist.

(4.) Nach der Verschiebung der Anteile von Schulabschlüssen hin zur mittleren Reife und zum Abitur, zeichnet sich der *Ausbildungsstellenmarkt* heute durch eine *tiefgreifende Spaltung* aus. Nur noch im Handwerk stellen ehemalige Hauptschüler die Mehrheit der Lehrlinge; nach dem Berufsbildungsbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 1994 noch 54%. In allen anderen Ausbildungsbereichen – Industrie und Handel, Dienstleistungen, freie Berufe, öffentlicher Dienst usw. – liegt der Hauptschüleranteil im Schnitt bei 30%, in vielen Berufen mit höheren Qualifikationsansprüchen längst bei wesentlich niedrigeren Prozentsätzen. In vergleichsweise zukunftssicheren Dienstleistungsberufen sind ehemalige Hauptschüler längst hochgradig unterrepräsentiert, in vielen kaufmännischen und administrativen Berufen sind sie so gut wie nicht mehr vertreten. Es muß folglich festgestellt werden, daß *die grundgesetzlich garantierte Berufswahlfreiheit für Hauptschüler in hohem Maße eingeschränkt* ist.

5. Lernrückstände, Lernschwächen, persönliche Defizite der Hauptschüler

Untersuchungen zur „Berufsausbildungsreife“ unter dem Aspekt Kompetenz für die Bewältigung der kognitiven, methodischen, sozialen, psychomotorischen und affektiven Anforderungen in Ausbildung und Arbeit sind bisher fast ausschließlich von den Fragestellungen der Abnehmerseite her durchgeführt worden. Einzelbetriebe, Unternehmerverbände, das Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin waren daran interessiert, Effektivität und Effizienz der neuen Hauptschulkonzeption im Horizont veränderter Anforderungen in den Ausbildungsbetrieben zu analysieren. Gefragt wurde nach der „Passung“ von Hauptschul-„output“ einerseits und betrieblichen bzw. berufsschulischen „input“-Erwartungen andererseits.

Mit dieser Frage verband sich zugleich das Interesse, die *Folgen der Neuordnung von Ausbildungsberufen für Hauptschüler* zu untersuchen. Denn nach der Verabschiedung des ersten bundeseinheitlichen Berufsbildungsgesetzes 1969 hatte wenige Jahre später die Reform der Ausbildungs- und Unterrichtspläne in den großen Metall- und Elektroberufen eingesetzt. Auf der Grundlage der bis dahin geltenden Ausbildungsordnungen konnte auf den zunehmenden Einsatz mikroelektronischer Bauelemente, Schaltungen

und Steuerungstechnologien, der die Arbeitsverfahren, Arbeitsmittel und Produkte in einem bis dahin nicht gekannten Ausmaß verändert hatte, nicht mehr angemessen vorbereitet werden. Ausbildung mußte für den Umgang mit diesen Technologien und die neuartige Verantwortungsbreite an den Arbeitsplätzen zugeschnitten werden. Dabei hatten die von den Tarifparteien beim Bundesinstitut für Berufsbildung eingesetzten Kommissionen bei der Entwicklung neuer Ausbildungsberufsbilder und Ausbildungsrahmenpläne zu beachten, daß nach den Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes ein Ausbildungsgang im dualen System nicht an qualifizierte Abschlüsse aus der Sekundarstufe I gebunden werden darf. Als *Norm* für die Neuordnung wurde deshalb vereinbart, daß die *Ziele der Ausbildung für Absolventen der Hauptschule ohne zusätzliche Hilfen erreichbar* sein mußten. Damit war die zentrale Fragestellung für die Forschung vorgegeben: *Wie bewältigen Absolventen der Hauptschule die Anforderungen der neu geordneten Berufe?* Reichen insbesondere die schulischen Grundkenntnisse der Jugendlichen hin, die gegenüber den alten Ausbildungsordnungen vermehrten theoretischen Anforderungen in Berufsschule und Betrieb erfolgreich zu bewältigen?

Die wichtigsten Antworten verschiedener Untersuchungen zu diesen Fragen lauten in Thesen folgendermaßen¹:

(1.) Die *schulfachlichen Qualifikationen* der Hauptschüler werden in den hier berücksichtigten Studien als *unzureichend* eingestuft. 1968, also bereits kurz nach Umwandlung der Volksschuloberstufe in die Hauptschule, glaubten betriebliche Ausbilder bei Hauptschulabsolventen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften schwerwiegende Defizite festgestellt zu haben. Die Ausbilder bescheinigten den Hauptschülern sowohl bei Einzelkenntnissen und Regelwissen als auch bei Vorstellungs- und Verknüpfungsoperationen, bei kommunikativen Kompetenzen und in der Qualität der schriftlichen und zeichnerischen Darstellung von Arbeitsergebnissen Mängel, die den Erfolg der Ausbildung gefährdeten. *Die schulische Vorbildung nach Absolvieren der neuen Hauptschule entsprach – auch schon damals! – nicht den Anforderungen der Betriebe*, so die von Fritz Arlt und Anne Beelitz befragten Ausbilder. Daten von Untersuchungen aus den 80er und 90er Jahren führen zu fast wortgleichen Beurteilungen: Werner Lenske und Reinhard Zillßen resümieren: „Negative Qualifikationsentwicklungen für die Hauptschüler sehen die Betriebe in den Bereichen ‚Rechtschreibung‘..., ‚Grundrechenarten‘..., ‚Schriftliches Ausdrucksvermögen/Schriftstil/Satzaufbau‘..., ‚Allgemeinbildungsniveau‘...“ (S. 84). Ferdinand Bitz konnte Ergebnisse aus 395 industriellen Mittel- und Großbetrieben auswerten. Er ließ die Ausbilder für die schulische Vorbildung der Auszubildenden mit Hauptschulabschluß Noten vergeben. Die Noten-

¹ Vgl. dazu die im Literaturverzeichnis genannten Untersuchungen mit einschlägigen Titeln; ich beziehe Daten aus einer 1992 zusammen mit Kollegen aus Freiburg und Ludwigsburg durchgeführten Untersuchung mit ein; der Abschlußbericht soll in diesem Jahr erscheinen.

durchschnitte ergaben für Deutsch die Note 3,9, für Mathematik und Naturwissenschaften die Note 3,8.

(2.) Alle Untersuchungen sehen die *Hauptschule also bereits im ersten Jahrzehnt ihres Bestehens ins Abseits gedrängt*. Uwe Göbel stellte nach einem Leistungstest bei 4796 Auszubildenden in 19 westdeutschen Kammerbezirken fest, daß „eine sehr klare Leistungshierarchie zwischen den Absolventen der unterschiedlichen Schulformen besteht“ (S. 44). Das galt für mathematische und deutschkundliche Grundlagen in gleicher Weise. Dabei seien Ausbildungs- und Arbeitsprozesse in doppelter Weise betroffen, so die Kommentare der Ausbilder. Die Jugendlichen hätten Schwierigkeiten, schriftliche Informationen und Handlungsanleitungen korrekt zu verstehen. Und auch der Transfer von mathematischen Kenntnissen und Fähigkeiten auf die Lösung neuer Anwendungsfälle gelinge nur bruchstückhaft. Selbständiges, fehlerfreies, sicheres und qualitativ hochwertiges Arbeiten seien aufgrund dieser Mängel nur sehr bedingt möglich.

(3.) Es verwundert folglich nicht, daß in den allermeisten der neu geordneten handwerklichen, industriellen und kaufmännischen Ausbildungsberufe *Hauptschüler inzwischen eine Minderheit darstellen*. So hatten, wie oben bereits erwähnt, nach den Angaben des Berufsbildungsberichtes 1994 im Jahr 1992 rund 65% der Auszubildenden in Industrie und Handel eine schulische Vorbildung über dem Hauptschulabschluß. Und in den Metall- und Elektroberufen waren es im gleichen Jahr bereits etwas über 70% (BMBW 1994, S. 60, 63), die auf der Basis eines mittleren oder höheren Schulabschlusses die Ausbildung angetreten haben.

(4.) Im Jahre 1992 hat eine *Arbeitsgruppe an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg* 2179 Jugendliche und 735 ihrer betrieblichen Ausbilder in den neu geordneten Metall- und Elektroberufen in den Kammerbezirken Stuttgart und Lörrach befragt, wie sie ein Jahr nach Schulabschluß die Qualität der schulischen Grundbildung beurteilen. *Nur 45% der ehemaligen Hauptschüler* (gegenüber 80% ehemaliger Realschüler) *hielten ihr schulisches Wissen für ausreichend*. Den größten Nachholbedarf sehen die Jugendlichen ebenfalls in Mathematik und Deutsch. Denn bei zunehmender kognitiver Systematisierung der Ausbildung und wachsenden Anteilen schulischer Berufsausbildung fallen Defizite in den Basisfächern Mathematik und Deutsch immer schwerer ins Gewicht. Und zentrale Faktoren sogenannter *Schlüsselqualifikationen sind ohne schriftsprachliche und kommunikative Kompetenzen nicht zu gestalten*.

(5.) Dagegen finden *hauptschulspezifische Vorqualifikationen* aus dem Lernbereich Arbeitslehre – das ist i.d.R. der Fächerverbund Technik, Wirtschaftslehre und Hauswirtschaft – bei den befragten Betriebsvertretern durchweg *keine besondere Hochschätzung*. Jedenfalls erfahren die Hauptschüler wegen dieser Profilierung ihrer Schule gegenüber den Absolventen anderer Sekundarschulen keinerlei Bevorzugung. Im Gegenteil, die Betriebe begegnen insbesondere der technischen Grundbildung in der Hauptschule eher skeptisch. Sie befürchten fachliche Irreleitung und mangelhafte

technologische Qualitätsstandards. Dagegen heben die Betriebe die insgesamt *unzureichende Persönlichkeitsentwicklung und lückenhafte Allgemeinbildung der Hauptschüler* hervor. In der Gesamtgruppe aller Auszubildenden, die durch ständig steigende Eingangsqualifikationen und demzufolge durch ein höheres Lebensalter gekennzeichnet ist, geraten die *Hauptschüler* gleichsam als „Stifte“ alten Zuschnitts immer mehr in Außenseiterpositionen.

(6.) Das *Vertrauen* vieler Betriebe in den *Hauptschulabschluß als Grundlage einer erfolgreichen Ausbildung* ist nur noch schwach. Auf der Grundlage der Daten einer Betriebsbefragung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung im Jahre 1987 und der Ergebnisse eigener Analysen einer repräsentativen Stichprobe von Ausbildungsbetrieben in Handwerk und Industrie dokumentiert Werner Friedrich: 60% (Handwerk) bzw. 64% (Industrie) der Betriebe sind der Ansicht, daß *Hauptschüler die Ausbildungsziele nur mit ergänzenden Maßnahmen bewältigen können*. Lediglich 35% bzw. 32% der Betriebe sehen in den Hauptschülern Bewerber, die problemlos das Ausbildungsziel erreichen sollten. Für 4% der Betriebe haben die Hauptschüler praktisch keine Chancen. Den Realschulabsolventen sprechen dagegen 93% bzw. 95% der Betriebe gute Chancen zu.

(7.) Wenn viele Berufsberater, Ausbilder und Berufsschullehrer bei der Einführung der neuen Ausbildungsordnungen im Jahre 1987 warnten, es sei *illusionär, von den Absolventen der Hauptschule die Bewältigung der veränderten oder erweiterten oder höheren Anforderungen zu erwarten* – um die zutreffende Bewertung streiten die Experten noch immer –, dann scheinen sich diese Zweifel nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung bestätigt zu haben. Und die Verhältnisse in den inzwischen ebenfalls neu geordneten handwerklichen Metall- und Elektroberufen dürften sich davon nicht wesentlich unterscheiden, wie die oben zitierte Stellungnahme einer Kreishandwerkerschaft belegt.

6. Schlußfolgerungen

(1.) Die aufgezeigte Entwicklung führt zu der These, daß die Hauptschule innerhalb eines hochgradig selektiven Sekundarschulwesens *als Pflichtschule scheitern mußte*. Als Pflichtschule nämlich ist allein die Hauptschule gehalten, einer in den letzten Jahren ständig zunehmenden Heterogenität von Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten, kulturellen Orientierungen, sozio-ökonomischen Lebenslagen und z.T. hochgradig belasteten Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen pädagogisch sinnvoll begegnen zu müssen. Realschule und Gymnasium können bzw. sollen sich ihrer spezifischen Qualifikations- und Allokationsfunktion wegen aller Schüler entledigen, die bestimmten kognitiven Leistungskriterien nicht genügen.

(2.) Solange die Hauptschule als Pflichtschule ihren Dienst tun muß, werden sich die Berufs- und Lebenschancen ihrer Schüler nur dann sichern und erweitern lassen, wenn der Hauptschule die längst und vielfach angemahnten Arbeitsbedingungen zur Erfüllung ihrer innerhalb des Sekundarschulwesens unvergleichlich schweren Aufgabe endlich eingeräumt werden: Kleinere Klassen, Ganztagsangebote, Schulsozialarbeit, curriculare

Spielräume, Integration von Experten in die Kollegien (z. B. Handwerksmeister, ausländische Lehrer, Psychologen, Freizeitpädagogen), Supervision durch unabhängige Vertrauenspersonen der Lehrer, Verzahnung der Hauptschulpädagogik mit beruflichen Bildungsgängen, Verbesserung der Lehrerbildung, regelmäßige Freistellung zur Fortbildung und Pädagogisierung der Berufsausbildung.

(3.) Erziehender Unterricht im Sinne einer ganzheitlichen Mitverantwortung der Schule für den Weg junger Menschen in eine sozial, ökonomisch und kulturell eigenständige Existenz findet in den weiterführenden Schulen in der Erfüllung kognitiver Lernleistungen seine Grenzen. *Realschule und Gymnasium werden dadurch wesentlicher Teile pädagogischer Verantwortung beraubt.* Und die Mehrheit der Eltern erwartet die Verkürzung der Schulpädagogik auf die effektive Vorbereitung der Schüler zum Erwerb möglichst optimal vermarktbarer Berechtigungen nachhaltig. (Wegen der wachsenden Heterogenität der Lernvoraussetzungen in Grundschulklassen hat z. B. schon manches Elternpaar ihr Kind doch lieber gleich in eine Privatschule geschickt, die auf Behinderte, Ausländer, Asylantenkinder, Lernbeeinträchtigte u. a. Problemfälle keine Rücksicht nehmen muß.)

(4.) Für die Zeit der gesetzlichen Schulpflicht *fehlt in Deutschland nach wie vor die tatsächliche Volksschule*, nämlich eine Schule, die alle Kinder ohne Rücksicht auf Herkunft, Geschlecht, wirtschaftliche Lage, Weltanschauung und Nationalität und auch ganz unabgänglich von den Lernvoraussetzungen der Kinder unterrichtet. Es wäre die *Pflicht einer demokratischen und sozialen Volksschule*, durch individualisierende Förderung, durch inhaltliche, soziale und methodische Differenzierung und durch lebensweltbezogenen Unterricht allen Kindern im gemeinsamen Schulleben und Lernen Erfolgszuversicht, Identität, Mut zur Eigenständigkeit, Ausbildung persönlicher Schwerpunkte, soziale Verantwortung und Solidarität zu ermöglichen.

(5.) Hätten die verantwortlichen Politiker die frühere Volksschule tatsächlich konsequent zu einer *Hauptschule* weiterentwickeln wollen, dann wären Maßnahmen erforderlich gewesen, die *jede hierarchisierende Differenzierung im deutschen Sekundarschulwesen beseitigt* hätten: Wahlfreiheit der Eltern für jede Schulart. Die Differenzierung in Pflicht- und Wahlschulen wird aufgehoben. Keine Schule darf ihre Schüler aussondern. Alle Schulararten der Sekundarstufe I umfassen nach einer zweijährigen Orientierungsstufe die Klassen 7 bis 10. Gemeinsamer Abschluß ist eine Mittlere Reife mit unterschiedlichen Profilierungen. Die personelle und materielle Ausstattung aller Sekundarschulen ist gleich. Die Lehrer werden in gleichlangen universitären Studiengängen ausgebildet, auch Deputat und Besoldung sind gleich. Art und Umfang der Kooperation zwischen den Schularten bestimmen die Schulen im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben selbst.

Statt dessen wird gegen alle Einsicht in das pädagogische Ungenügen der selektiven Leistungsschule, gegen die wachsende Gewißheit, daß selbst größte Anstrengungen einem großen Teil der Schüler nur bescheidene Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen eröffnen, weiterhin an der ideolo-

gischen Verbrämung eines im Kern unsozialen Schulwesens weitergestrickt. Denn hinter der klinisch reinen Sprachregelung vom „differenzierten Sekundarschulsystem“ verbergen sich nach wie vor für Schüler, Eltern und Lehrer eklatante Ungerechtigkeiten.

Literatur

- Arlt, Fritz und Anne Beelitz: Führungskräfte der Wirtschaft äußern sich zu Lehr- und Lernzielen der Hauptschule. Hannover 1970
- Bargel, Tino und Manfred Kuthe: Regionale Disparitäten und Ungleichheiten im Schulwesen. In: Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Hg. von Peter Zedler. Weinheim und München: Juventa 1992
- Bitz, Ferdinand: Hauptschule 2000 – Ergebnisse einer Unternehmens- und Expertenbefragung, Köln 1993
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Berufsbildungsbericht 1994
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Datenreport. Bonn 1992
- Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Empfehlungen und Gutachten, hrsg. von W. Dirks u. D. Knab. Stuttgart: Klett 1966
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970
- Friedrich, Werner: Neuordnung der industriellen und handwerklichen Metall- und Elektroberufe – Auswirkungen auf die Ausbildungschancen von Hauptschülern, Bonn 1992
- Glöckel, Hans: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim 1964
- Göbel, Uwe: Was Ausbilder fordern – was Schüler leisten. Köln 1982
- Grünwald, Uwe u. a. (BIBB): Evaluierung der neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufe. Berlin 1989
- Kraft, Hermine: Schulische Vorbildung und Leistungen während der Lehre. Berlin 1987
- Lenske, Werner und Reinhard Zillßen: Ergebnisse einer Betriebsbefragung zur beruflichen und schulischen Bildung. Köln 1987
- Metall- und Elektroberufe fünf Jahre nach der Neuordnung, Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Berlin 1992
- Michael, Berthold und Heinz-Hermann Schepp: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen 1993
- Offe, Claus: Arbeitsgesellschaft. Strukturprobleme und Zukunftsprobleme. Frankfurt/M. 1989
- Rolff, Hans-Günter u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 6 und Band 8. Weinheim 1990 bzw. 1994
- Rolff, Hans-Günter: Strukturelle Probleme der Sekundarstufe I angesichts veränderten Schulwahlverhaltens und wachsender Schülerzahlen. In: Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992
- Zur Geschichte der Volksschule, Bd. II, hg. von W. Scheibe. Bad Heilbrunn 1965

Karl G. Zenke, geb. 1939, Prof. Dr.; seit 1971 Professor für Allgemeine Pädagogik an der PH Reutlingen, seit 1984 an der PH Ludwigsburg
Anschrift: Nelkenstr. 46, 72764 Reutlingen