

Wege aus der Hauptschulkrise: Strukturelle Reformen und/oder Verbesserung der Unterrichtsqualität?

Karl G. Zenke

Der aktuelle Konflikt um die bessere Lösung

Angesichts landes- und bundesweiter Rückgänge der Schülerzahlen wird von Experten aus Bildungspolitik und Schulforschung eine deutliche Verschärfung der Hauptschulkrise erwartet. Wirtschaft und Wissenschaft drängen angesichts der demografischen Entwicklung auf mehr höhere Schulabschlüsse. Das macht sich längst auch in den Bildungsaspirationen der meisten Eltern bemerkbar. „Wenn eben möglich, mehr als den Hauptschulabschluss für mein Kind!“, so die Devise.

Die Vorschläge zur Lösung dieser Krise stehen sich ziemlich konträr gegenüber, etwa reduziert auf die Formel: „Strukturreform des Schulsystems“ gegen „Steigerung der Unterrichtsqualität“. Das klingt beim ersten Hinhören plausibel, stellt sich jedoch bei genauerer Überlegung als eine zu grobe Vereinfachung dar, die den anstehenden Schwierigkeiten beim Bemühen um Wege aus der Hauptschulmisere kaum gerecht werden kann. Denn gefragt werden muss doch wohl, ob sich Unterricht wirklich nachhaltig verbessern lässt, ohne zugleich die strukturellen Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen kritisch zu überprüfen. Und umgekehrt muss selbstverständlich von Konzepten zur Strukturreform erwartet werden, dass sie mit qualitativen Schritten zur Erneuerung der Lehr-Lernkultur verbunden werden. Anderenfalls wird man alten Wein in neue Schläuche oder aber neuen Wein in alte Schläuche füllen. Beides ist weder aus pädagogischer noch aus sozialer, ökonomischer oder ethischer Sicht wünschenswert.

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

Kontraproduktive Position des baden-württembergischen Kultusministers

Die unsinnige Konfrontation hat nun in Baden-Württemberg durch das ministerielle Vorgehen in der Diskussion um die Lösung der Hauptschulmisere eine äußerst problematische Zuspitzung erfahren. In einer Vereinbarung mit den kommunalen Landesverbänden zum Erhalt von wohnortnahen Hauptschulstrukturen angesichts stark rückläufiger Schülerzahlen (warum eigentlich sollen nur Hauptschulstrukturen erhalten werden?) liess der Kultusminister feststellen, welche Maßnahmen keinesfalls in Betracht kommen, nämlich die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit sowie Regional- und Verbundschulen. Also müssen sich alle Maßnahmen, die zur Sicherung von wohnortnaher Schulversorgung auch Formen des Zusammenwirkens von bisher konsequent getrennten Schularten der Sekundarstufe berücksichtigen möchten, im engen Rahmen rein *organisatorischer* Kooperationen und gemeinsamer Nutzung von Räumen und Einrichtungen bewegen. *Integrative Pädagogik* muss um jeden Preis verhindert werden, so lautet ganz offensichtlich die Maxime des Ministers.

Genau gegen diese rigide Verkürzung der Diskussion über die Zukunft der Sekundarstufe haben sich die inzwischen weit über 150 Schulleiterinnen und Schulleiter an baden-württembergischen Grund- und Hauptschulen, unterstützt von zahlreichen Hochschullehrern, in ihren offenen Briefen gewandt.

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

Zur „Begründung“ seiner rigiden Zurückweisung jeglicher struktureller Alternative zum gegliederten Schulsystem bemüht der Minister zwei Thesen. Er behauptet mit Emphase immer und immer wieder:

- (1) Das gegliederte Schulwesen hat sich bewährt.
- (2) Zwischen Schulstruktur und Unterrichtsqualität, also zwischen formaler Ordnung und sozialer/pädagogischer Praxis in den Schulen besteht keinerlei Zusammenhang.

Folglich erachtet er strukturelle Reformen insbesondere für die Überwindung der Hauptschulkrise als ganz und gar falschen Weg. Gerade im Interesse der Hauptschule muss angeblich das Gesamtsystem erhalten werden. Oder müsste es nicht genauer heißen: Die Logik des selektiven Schulsystems droht zur Disposition gestellt zu werden, wenn die Hauptschule in einer strukturell und pädagogisch neugestalteten Sekundarstufe aufgehen sollte! In diesem Falle freilich ginge es in Wirklichkeit dem Minister und seinen bildungspolitischen Genossen gar nicht mehr um die Lösung der

Hauptschulmisere. Vielmehr soll die Hauptschule deshalb erneut „gestärkt“ werden, damit sie die Lasten von Selektion und Segregation des gegliederten Schulsystems weierthin (er-)tragen kann.

Der Zweck meiner folgenden Ausführungen

Weil der Minister seine beiden Behauptungen gleichsam als evidente Wahrheiten verkündet bzw. verkünden lässt, weil er die große Zahl der kritischen Einwendungen gegen die Fortführung des gegliederten Schulsystems ignoriert und für die Hauptschule auf ein weiteres Stärkungsprogramm setzt und weil er dabei zugleich jeden kritisch-konstruktiven Diskurs verweigert, soll hier eine Prüfung und Diskussion dieser Behauptungen vorgenommen werden.

Dabei leiten mich zwei Fragestellungen:

- (1) Wie steht es um die „Bewährung“ des gegliederten Schulsystems?
- (2) Wie umfassend ist der Begriff „Schulstruktur“ zu verstehen und welche Wirkungen gehen – entgegen der These des Ministers – tatsächlich von der Schulstruktur auf die pädagogische Praxis aus?

Wenn durch die Erörterung dieser Fragen und meine kritischen Anmerkungen dazu das Ministerium zu einer Gegenäußerung angeregt würde, wäre das ein wichtiger Schritt in Richtung Auflösung der unfruchtbaren Konfrontation in Richtung Argumentation und sachkundiger Gedankenaustausch. Bleibt aber auch dieser Diskussionsbeitrag ohne eine konstruktive Reaktion der Verfechter des gegliederten Systems, dann kann der folgende Text vielleicht zumindest dazu beitragen, den Diskurs innerhalb der Eltern- und Lehrerschaft zu unterstützen, weil auf der Grundlage der folgenden Ausführungen gezieltere Fragen zu den dogmatischen Behauptungen zur Sicherung des gegliederten Schulsystems gestellt werden können.

Zur „Bewährung“ des gegliederten Schulsystems im Licht der Forschung

Die oftmals geradezu dickköpfigen Verfechter des gegliederten Schulsystems sollten erklären, in welchem Sinne von „Bewährung“ des gegliederten Systems gesprochen werden kann, wenn folgende Ergebnisse aus der Bildungsforschung zur Lage der Hauptschule Beachtung finden?

1. Die frühe Zuweisung der Grundschüler nach Klasse 4 in verschiedene Schularten der Sekundarstufe I erweist sich für Eltern, Schüler und Lehrer gleichermaßen als hohe Belastung. Der Übergang bzw. die Überweisung in die Hauptschule wird dabei von der überwältigenden Mehrheit der Betroffenen (so muss man wohl sagen!) als

Stress, als Niederlage, als soziale Diskriminierung, als Beschneidung von Bildungs- und Sozialchancen empfunden.

2. Nur noch etwas weniger als 10 Prozent der Schülereltern wünschen für ihr Kind den Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss. Längst wissen die meisten Eltern, dass ein guter Realschulabschluss heute zur Mindestausstattung für einen erfolgversprechenden Einstieg in eine weiterführende Ausbildung gehört. Auch Handwerksbetriebe gehen immer öfter dazu über, nur noch Bewerber mit einem Realschulabschluss in eine Lehre zu übernehmen.

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

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

5. Zwar hatten die Kultusminister nach Erscheinen der ersten PISA-Studie einen durchaus umfangreichen und sinnvollen Sieben-Punkte-Katalog von Maßnahmen zur raschen und nachhaltigen Minderung der Defizite des deutschen Schulwesens vorlegt, doch von systematischer und konsequenter Umsetzung kann bis heute nicht die Rede sein. Und für die Hauptschule scheinen sich die vereinzelt Anfänge von Verbesserung schon gar nicht auszubezahlt zu haben. Wenn überhaupt, dann hat einzig der gymnasiale Bildungsgang davon profitiert.

6. Gleiche Erfahrungen hat Baden-Württemberg mit den bisher insgesamt vier Stärkungsprogrammen für die Hauptschule gemacht, deren erstes bereits zehn Jahre nach Einführung der Hauptschule notwendig geworden war. In allen Programmen fehlten wirklich radikale (an die Wurzeln des Übels gehende!) Maßnahmen: (1) Die personelle und sächliche Ausstattung der Hauptschulen wurde den sich schnell verändernden Lernvoraussetzungen bei den Schülern nicht angepasst. (Bis heute weigert sich die Bildungspolitik, die Hauptschulen angemessen für die fast einzig ihnen aufgebürdete Integrationsleistung von Kindern mit Migrationshintergrund auszustatten.) (2) Die Lehrerbildung und der laufbahnrechtliche Zuschnitt des Hauptschullehramtes wurden nicht durchgreifend modernisiert und attraktiver gestaltet. (3) Die curricularen Gestaltungsspielräume wurden nur zögerlich und in unzureichenden Schritten erweitert. (4) Zudem hat der permanente Schrumpfungsprozess bei den Schülerzahlen an Hauptschulen in mehr und mehr Schulen die Voraussetzungen für Differenzierungen, Profilbildung und neue Lehr-Lernkonzepte stark eingeschränkt. Größere Einheiten wären zu halten gewesen.

7. Die Risikoschüler erweisen sich weiterhin als die schwerwiegendste Problemanzeige für die Hauptschule. Denn der größte Teil derjenigen, die unter oder nur so eben an der untersten Kompetenzstufe in den Leistungsnormen von PISA landen, kommt aus einer Hauptschule. Die Experten gehen davon aus, dass mehr als ein Fünftel aller 15jährigen in Deutschland der Gruppe der Risikoschüler zuzuordnen sind. Deren Aussichten aber auf den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung und nachfolgende Erwerbsarbeit, mit der sich genug Geld für eine selbständige Lebensführung verdienen lässt, werden immer schlechter. In den meisten Fällen ist eine Biografie unter höchst prekären wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen vorbestimmt.

8. Besonders dramatisch ist die Lage für die etwa knapp 10 Prozent der Jugendlichen, die ihre Schulzeit ohne einen Hauptschulabschluss beenden müssen. Das waren im Schuljahr 2005/06 immerhin rund 80.000! Und da jedes Jahr weitere Jugendliche zu dieser Gruppe der Schwächsten hinzu kommen, wächst die Zahl der jungen Erwachsenen, die in beruflichen Schulen und Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit aufgefangen werden, ständig an.

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

10. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die soziale Herkunft der Schüler bereits

vor Schuleintritt auf die Bildungsbiografie Einfluss nimmt, sich in der Grundschule und bei der Zuweisung zu den Sekundarschulen fortsetzt und dann innerhalb der Sekundarstufe I zu manifesten Benachteiligungen führt. Indikatoren sind die verspätete Einschulung, die verlängerte Grundschulzeit, der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Grundschulempfehlungen, das häufigere Sitzenbleiben, Rückversetzungen und schließlich die Bildungsbeachtigungen, die aus der Anhäufung sogenannter kritischer Kompositionsmerkmale in den Hauptschulen herrühren. Die Forschung glaubt fünf Faktoren solcher kritischer Kompositionsmerkmale festmachen zu können:

- a) Qualität des Sozial- und Bildungsstatus der Herkunftsfamilien der Schülerschaft.
- b) Grad der Konzentration sozialer Risikofaktoren in den Familien.
- c) Ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft.
- d) Grad der Konzentration lernbiografischer Belastungsfaktoren und
- e) Qualität des Fähigkeits- und Leistungsniveaus der Schülerschaft. (Baumert, J. u.a. Hrsg.: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. 2006, S. 125)

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

12. Drei weitere Indikatoren für Zweifel an der „Bewährung“ will ich nur in aller Kürze ansprechen: (1) Die wachsende Nachfrage nach Förder- und Nachhilfeunterricht, für den Eltern in Deutschland monatlich Millionenbeträge aufwenden. (2) Der immer lauter werdende Ruf nach mehr und besseren Ganztagschulen und (3) die rasch anwachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler an freien/privaten Schulen. Alle drei Daten bescheinigen dem öffentlichen

Schulwesen einen eklatanten Mangel an Individualisierung und Förderung, an pädagogischer Zuwendung und Betreuungszeit, an selektionsfreier kognitiver, emotionaler und sozialer Lernarbeit und an Mitgestaltungsmöglichkeiten von Unterricht und Schulleben durch die Eltern.

Milliarden für die Schadensbegrenzung

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

An der Schwelle von der Hauptschule zu weiterführenden beruflichen Ausbildungseinrichtungen hat sich inzwischen ein höchst komplexes, sehr umfangreiches, personalintensives und teures Überbrückungs-, Förderungs- und Qualifizierungssystem etabliert, ohne dessen Angebote der soziale Scherbenhaufen, den das Bildungswesen alljährlich hinterlässt, vermutlich längst zur sozialen Katastrophe geführt hätte. Für kompensatorische Maßnahmen und Integrationsprogramme werden in jedem Jahr mindestens 5 Milliarden Euro von Schulträgern, Ländern, der Bundesagentur für Arbeit, freien Trägern der Jugendsozialarbeit, dem Europäischen Sozialfond und besonders der ausbildenden Wirtschaft investiert. Das sind 5 Milliarden, die Euro für Euro das Ungenügen an frühzeitiger und individueller Förderung, an chancenverbessernder Integrationspolitik, an kontinuierlicher Erweiterung von Lernbereitschaft und Lernkompetenzen, an Integration von Kindern aus prekären Lebenslagen, an Entschlossenheit, kein Kind verloren zu geben sowie an personeller und materieller Ausstattung des Bildungswesens von der Vorschule bis zum Übergang in Ausbildung belegen.

Erstes Fazit: Fragen an die Verfechter des gegliederten Schulsystems

Die skizzierten Probleme, die das gegliederte Schulsystem der Hauptschule aufbürdet, sind m. E. ein hinreichender Grund für Fragen an alle Apologeten dieses Systems. Ich halte Antworten auf folgende Fragen für einen sinnvollen Einstieg in eine offene und gründliche Diskussion:

Sind sie zufrieden, weil sie glauben, mit dieser Politik dem Mehrheitswillen ihrer Wählerschaft zu entsprechen? Und wissen sie eine überzeugende Antwort auf die Frage, wie sich die Verpflichtungen aus GG und Landesverfassung mit dieser

Bindung an gesellschaftliche Einzelinteressen vertragen?

Stecken sie noch so tief in den ständischen Traditionen des drei- bzw. eigentlich viergliedrigen Schulsystems, denn die zahlreichen Sonderschüler sollten nicht einfach unter den Tisch fallen, dass sie den grundlegenden politischen und pädagogischen Wandel, der sich im öffentlichen Bewusstsein gegenüber dem tradierten Schulsystem vollzogen hat, nicht anerkennen können?

Glauben sie wirklich noch an eine begabungsgerechte Verteilung der über 12 Millionen individuellen Schülerpersönlichkeiten (!) auf drei bzw. vier (!) Bildungsgänge innerhalb der Sekundarstufe?

Bleiben sie hartnäckig auf ihrer Position, weil sie ahnen, dass sich die bisher so gut funktionierende Zuschreibung von Bildungserfolgen und -misserfolgen an individuelle Begabung und Fleiß nicht mehr länger halten lässt, vielmehr die gesellschaftliche, also auch die staatliche Verantwortung in die Pflicht genommen werden muss?

Sind sie zufrieden, weil Realschulen und Gymnasien ein „Auffangbecken“ für die Kinder brauchen, die angeblich auf der falschen Schule sind und deshalb nach unten abgeschult werden müssen?

Glauben sie, gegen alle Forschungsergebnisse, weiterhin daran, dass das gegliederte Schulsystem homogene Lerngruppen schafft und dass in diesen dann besonders gute Lernleistungen zu erzielen sind?

Halten sie es weiterhin für richtig, die Bildungswege der heranwachsenden Generation am angeblichen Bedarf der Volkswirtschaft nach mehr oder weniger hohen Qualifikationserfordernissen zu orientieren?

Soll also auch die Schule eines demokratischen Rechtsstaates bewusst ein „Proletariat“ heranziehen?

Haben sie zur Kenntnis genommen, dass auch Vertreter der Wirtschaft längst eine grundlegende Reform der Schulstruktur fordern?

Berücksichtigen sie die dringende Notwendigkeit, das Bildungsniveau der nachwachsenden Generation insgesamt zu befördern, weil die soziale und kulturelle Integration und damit der gesellschaftliche Frieden, das Engagement für und die Teilhabe am politischen Prozess und damit das demokratische Gemeinwesen sowie die wissenschaftliche, ökologische, künstlerische und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und damit die Fundamente von Staat, Volkswirtschaft und Bürgergesellschaft unmittelbar davon abhängen?

Erkennen sie, dass wir angesichts der aus Globalisierung und Internationalisierung erwachsenden Herausforderungen mehr wirklich gebildete, mündige, urteilsfähige,

lernbereite, wache, kritische, kreative und sozial engagierte Bürger brauchen?

Nun zur Prüfung und Diskussion der zweiten Behauptung des baden-württembergischen Kultusministers. Es geht also um den Zusammenhang von Schulstruktur und praktischer Schulpädagogik.

Zwei Aspekte sollen dabei entfaltet werden:

- (1) die umfassende Bedeutung von Schulstruktur sowie
- (2) ihre grundlegende Bedeutung für das konkrete Lehrerhandeln, also auch für die Qualität des Unterrichts.

Komplexität und Bedeutung der Struktur des Schulwesens

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

Dafür ist es hilfreich, die strukturbildenden Regelungen für das Schulwesen verschiedenen Ebenen zuzuordnen:

Makro- und Mesoebene

Auf einer *Makroebene* sind die institutionellen und die politisch-pädagogischen Grundlagen angesiedelt. Dazu gehören insbesondere:

1. Die Verteilung der Zuständigkeiten für das öffentliche Bildungswesen zwischen Bund, Ländern und Kommunen. Das schließt auch die Regelungen für die Schulregierung/Schulaufsicht, die Schulfinanzierung sowie den Grad an

Eigenständigkeit der Einzelschule ein.

2. Die Gliederung des Gesamtsystems in allgemeine und berufliche Bildung sowie der Aufbau und die Differenzierung beider Bereiche nach Schularten.

3. Allgemeine Bestimmungen über die leitenden Ziele und ordnenden Prinzipien des öffentlichen Schulwesens, über Beginn und Dauer der Schulpflicht, über Bildungsgänge, ihre Dauer, Abschlüsse und Berechtigungen.

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

Die Einzelheiten dazu ergeben sich aus

1. der gesetzlichen Definition des schulartspezifischen Bildungsauftrages,
2. den entsprechenden Fächer bzw. Fächerverbänden mit ihren Bildungsplänen,
3. den Stundentafeln für die einzelnen Unterrichtsfächer/-verbände,
4. der Abfolge von Bildungsgängen nach Jahrgängen in Klassenstufen,
5. den Aufnahme- und Versetzungsverordnungen sowie
6. den Regelungen für den Wechsel zwischen den Schularten und
7. den Vorschriften für die Abschlussprüfungen und die damit verbundenen Zeugnisse und Berechtigungen.

Als wesentliche Faktoren auf der schulstrukturellen Mesoebene sind dann auch die gesetzliche Definition der Lehrämter für die verschiedenen Schularten, die entsprechenden Ausbildungsordnungen und Zugangsbedingungen für die Lehrämter, die Deputate, die Besoldung, der laufbahnrechtliche Status der Lehrämter sowie die Personalausstattung der Schulen zu beachten. In der Struktur der Lehrerschaft spiegelt sich folglich die Struktur des Schulwesens direkt wider. Strukturfragen sind damit immer auch berufsständische Fragen, was sich u.a. in der unterschiedlichen Bewertung des gegliederten Schulsystems durch Philologen einerseits und Grund- und Hauptschullehrer andererseits niederschlägt.

Es darf durchaus dazu festgestellt werden, dass sich große Teile der Lehrerschaft als eine Art Lobby „ihrer“ Schulart verstehen. Daraus erwächst eine nicht zu unterschätzende Identifikation mit den strukturellen Vorgaben des Systems und damit auch mit den schulartspezifischen pädagogischen Grundorientierungen.

Einflüsse der Makro- und Mesoebene auf die Ebene des Lehrerhandelns = Mikroebene

Da Makro-, Meso- und Mikroebene im Verhältnis von Über- und Unterordnung zueinander stehen, weil die institutionellen, ideologischen und prozessualen Vorgaben des Systems auf der Ebene des einzelnen Lehrerhandelns und damit in der Unterrichtsqualität direkten Niederschlag finden, soll in einem weiteren Schritt erläutert werden. Ich kann dies angesichts des begrenzten Rahmens nur an einige ausgewählten Zusammenhängen zeigen.

Exklusive Anthropologie und segregierende Schulpraxis

Den Strukturmerkmalen „frühe Trennung in unterschiedliche Sekundarschulen“ und Differenz von „Pflicht- und Wahlschulen“ liegt die Behauptung zugrunde, die Schüler liessen sich drei deutlich unterscheidbaren Begabungstypen zuordnen. Die schulpolitische Tragweite und die pädagogische und soziale Problematik dieser Behauptung wird so recht deutlich erst dann, wenn die damit verbundenen Annahmen genauer bezeichnet werden und an die Folgen dieser Annahmen gedacht wird.

In sechs Annahmen lässt sich die „begabungstheoretische“ These auflösen: Sie bilden die ideologische Basis der frühen Selektion und Trennung von Schülern.

- a) Es ist sinnvoll und richtig, eine einzig und allein am Merkmal „kognitive Leistungen in Mathematik und Deutsch“ orientierte Zuweisung zu unterschiedlichen Bildungsgängen und damit mehrheitlich zu differenten Biografieverläufen vorzunehmen.
- b) Die zu erwartende kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern ist im Alter von etwa zehn Jahren relativ sicher prognostizierbar. Deshalb reichen vier gemeinsame Schuljahre.
- c) Die Leistungsfähigkeit der Kinder bleibt für die Dauer der auf die Grundschule folgenden Bildungsgänge weitgehend konstant.
- d) Nach der Zuweisung zu differenten Bildungswegen ist die Leistungsfähigkeit in zwei versetzungsrelevanten Fächern ein sinnvolles Selektionskriterium für die Exklusion aus einem höheren Bildungsgang.
- e) Für Schüler, die in zwei versetzungsrelevanten Leistungsbereichen unter der Norm bleiben, ist es vorteilhaft, das gesamte Fächerspektrum des Curriculums für die Dauer eines Schuljahres zu wiederholen
- f) Auf diese Weise nämlich werden homogene Lerngruppen gebildet, in denen sich die besten Lernerfolge erzielen lassen.

Diese Annahmen stellen das strukturbildende Herzstück des gegliederten Schulsystems dar. Jedem muss klar sein, dass immer, wenn die drei- bzw.

viergliedrige Schulstruktur verteidigt wird, die Geltung dieser Thesen behauptet wird! Wissen insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer, was die Forschung zur Geltung dieser Annahmen sagt? Findet bei Politikern und Lehrern die Tatsache Beachtung, dass die Schulsysteme anderer Länder, deren pädagogische Erfolge sich durchaus mit denen des deutschen Systems messen können, nicht auf derartigen Grundannahmen aufbauen? Ist den Verantwortlichen in Politik und Schule klar, dass die Struktur des Schulwesens zu keiner Zeit in Deutschland aus wie auch immer zusammengeschnittenen pädagogischen Theorien, sondern allein aus sozialstrukturellen und politischen Konstellationen heraus erwachsen ist? Deshalb sollten sich auch weder die Philologen für „ihr“ Gymnasium noch die Grund- und Hauptschullehrer für den Fortbestand „ihrer“ Volksschule (so nämlich bezeichnet die Landesverfassung noch immer beide Schularten gemeinsam!) in die Pflicht nehmen lassen.

Dass die sechs Annahmen für die praktizierte Schulpädagogik zentrale Bedeutung haben, ist evident:

- a) Der Horizont didaktischer Konzepte wird durch die Dominanz kognitiven Lernens in wenigen Lernfeldern bestimmt. Soziales, emotionales, künstlerisches und instrumentelles Lernen werden abgewertet.
- b) Die angeblich leistungsförderliche Homogenität von Schulen und Klassen richtet sich allein nach der Beachtung von Noten, die ein Mittelfeld von Leistungsergebnissen definieren. Über die Heterogenität bei der je individuellen Produktion dieser Leistungen, über die verschiedenartigen Anstrengungen, Motivationen, zeitlichen Investitionen und die vielen anderen denkbaren individuellen Unterschiede bei den Bedingungen für Schulleistungen sagt diese Art und Weise der Homogenisierung nichts aus.
- c) Die je individuelle Selbstbildungsarbeit wird in ihrer Vielfalt missachtet. Die persönlichen Stärken werden ebenso wenig fortentwickelt wie gezielt auf spezifische Lernhilfen eingegangen werden kann.
- d) Als systemisch ideal stellt sich folglich das Lernen normierter Inhalte im Gleichschritt und zu einheitlichen Zielen dar. Individuelle Schwerpunktbildung und Profilierungen von Abschlüssen sind eher störend.
- e) Frontalunterricht in Jahrgangsklassen beherrscht deshalb nach wie vor die Lehr-Lernkultur. Denn jahrgangsübergreifendes Arbeiten, individuelle Lernpläne, offene Formen des Unterrichts und Spielräume für eine Kombination von verbindlichen Kernfächern mit Wahlangeboten lassen sich mit den Reglementierungen aus Stundentafeln für die Fächer, 45-Minuten-Einheiten für den Unterricht, Prüfungsvorschriften für gerichtsverwertbare Benotungen und ausführlichen Vorschriften für Selektionsmaßnahmen nur schwer vereinbaren.
- f) Und da aus den sechs Grundannahmen für jede Lehrerin und jeden Lehrer die Erwartung erwächst, zur Richtigkeit der schulartspezifischen Anthropologie einen Beitrag zu leisten, muss notwendigerweise auf die Bezeichnung der nicht für eine

Wahlschule geeigneten Kinder besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden. Folglich überwiegen die leistungsorientierten Forderungen und Prüfungen das integrationsorientierte Unterstützen, Beraten und Fördern. Denn wenn Gliederung sich aus angeblich differenten „Begabungen“ herleitet und Selektion zu gerechtfertigter Homogenisierung der Lerngruppen führen soll, dann muss jeder lehrende Funktionär dieser Logik folgen, ob er will oder nicht!

Ein zweiter Aspekt soll seiner großen individuellen und sozialen Bedeutung wegen zumindest noch skizziert werden.

Schulstruktur und Bildungsbenachteiligung

Im ersten Teil meiner Ausführungen, als es um die Prüfung der „Bewährung“ des gegliederten Schulsystems ging, ist (1) auf die starken Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolgen und (2) auf die damit einhergehende sehr breite Streuung der Schulleistungen zwischen den schwachen und den erfolgreicherer Schülern in Deutschland bereits hingewiesen worden. Bildung wird offensichtlich sozial vererbt, Bildungsarmut damit auch. Für Kinder in wirtschaftlicher Armut, Kinder mit Migrationshintergrund und für Behinderte gilt das in einem so hohen Maße, dass die UN-Vollversammlung einen Sonderberichterstatte nach Deutschland entsandt hatte, um prüfen zu lassen, wie es um die Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungswesen bestellt ist.

Für die hier behandelte Problematik fasse ich Ergebnisse aus dem Bericht des Beauftragten Vernor Muñoz Villalobos wie folgt zusammen:

Das Recht auf freien Zugang zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen ist in Deutschland uneingeschränkt gegeben. Das System kennt keine Diskriminierung.

Die Systemlogik aber, also die praktizierte Schulpädagogik und die sie anleitende Bildungspolitik bedingen zahlreiche Ausgrenzungen, die von den Betroffenen vielfach dann doch als Diskriminierung erfahren werden und zu nachhaltiger Chancenungleichheit führen.

Dabei sind die durch Armut, ethnische Herkunft oder Behinderungen bedingten Einschränkungen beim Start in die Bildungsgänge des öffentlichen Schulwesens besonders belastend. Die formal für alle in gleicher Weise gesicherten Bildungsangebote können von einem Teil der jungen Menschen einfach deshalb nicht umgesetzt werden, weil die für mehr Startgerechtigkeit erforderlichen Kompensationen im Bereich von Vor- und Grundschule nicht hinreichend vermittelt werden konnten. Eine weitere Bildungsbenachteiligung erwächst dann aus der Tatsache, dass die wirtschaftliche, kulturelle und soziale Armut der Herkunftsfamilien sich für viele Schüler in unzureichenden Lernvoraussetzungen und eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten an schulischen und schulbegleitenden

Bildungsangeboten niederschlägt. Der Prozess sozialer Vererbung von Bildungsarmut wird dadurch immer aufs Neue stabilisiert. Und das Bildungswesen ist weder nach seiner pädagogischen Grundorientierung noch nach seiner personellen und sächlichen Ausstattung dazu geeignet, diesen Zirkel zu durchbrechen. Im Gegenteil, das selektive Schulsystem setzt bei seiner Bildungsarbeit auf die kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen der Elternhäuser, rechnet mit deren ideellen und finanziellen Investitionen, die in Realschulen und Gymnasien pro Schuljahr inzwischen bei mehreren hundert Euro liegen. Auch dieser Aspekt gehört zur Betrachtung der Auswirkungen des gegliederten Schulwesens.

Zweites Fazit: Wegweiser aus der Hauptschulmisere

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

2. Alle bisherigen Stärkungsprogramme für die Hauptschule sind ohne durchgreifende Erfolge geblieben. Der „Error Hauptschule“, wie die taz einen Artikel zum Thema treffend überschrieben hatte, konnte durch keines dieser Programme behoben werden. Weitere Bemühungen dieser Art sollten deshalb unterbleiben.

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

4. Die Sicherung eines so genannten wohnortnahen Bildungsangebotes darf nicht länger auf den Sektor der Pflichtschulen, also auf Grund- und Hauptschulen begrenzt werden. In jeder Region des Landes muss das gesamte Spektrum der Bildungseinrichtungen von der Vorschule bis zum Erreichen eines neuen Ersten Sekundarabschlusses für alle Kinder und Jugendlichen in zumutbarer Distanz erreichbar sein. Die Schulträger tragen für die Umsetzung dieser Bedingung von Bildungsgerechtigkeit Verantwortung.

5. Strukturelle und pädagogische Reformen müssen die Kinder möglichst früh erreichen, müssen allen für die Zeit der Grundbildung ein gemeinsames, förderliches, vertrauensvolles und angstfreies Lernen ermöglichen, ihre individuellen

Potentiale in ganzer Breite entwickeln und die Ausbildung persönlicher Berufs- und Lebensentwürfe geduldig und kompetent unterstützen. Als organisatorischer Rahmen wird immer öfter ein System mit den Stufen ein- oder zweijährige obligatorische Vorschule, sechsjährige integrierte Grundschule und vierjährige profilierende Sekundarschule diskutiert. Alle Sekundarschulen müssen eigenständig entscheiden können, welche Bildungsprofile sie bis hin zum Übergang in die Hochschulen anbieten.

6. Die „Schule für alle“, wie immer sie dann später auch benannt werden sollte, muss unser Wissen um die schlechterdings immer gegebene Heterogenität von Lerngruppen endlich als Bildungschance begreifen, für die Entfaltung individueller Stärken, für kooperative Arbeitsprozesse, für die Entwicklung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen, für interkulturelle Verständigung, für moralische Erziehung und politische Bildung.

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

8. Von zentraler Bedeutung für Reformprozesse in diesem Rahmen wird auch eine integrierte Neugestaltung der Lehrerbildung sein. Solange sich nämlich in den Köpfen der Lehrer das gegliederte Schulwesen und seine segregierende Pädagogik immer erneut festsetzt, wird das neue pädagogische Ethos, das von allen Lehrerinnen und Lehrern verlangt, kein Kind verloren zu geben, in kollegialer Gesamtverantwortung sich um die Förderung aller Kinder zu bemühen und Aussonderung als Versagen einer Schule zu sehen, nicht zum Tragen kommen können. Genau dieses inklusive, integrative und konsequent pädagogische Ethos aber benötigen die Lehrer so dringend wie die Mediziner ihren hippokratischen Eid.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Karl G. Zenke

Nelkenstr. 46

72764 Reutlingen

karl.zenke@t-online.de