

**Zur Relevanz von Realschulbildungsgängen –  
eine Diskussion vor dem Hintergrund der Strukturprobleme  
der Sekundarstufe I**

**Dem Fachbereich  
Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg  
zur Erlangung des Grades  
Doktorin der Philosophie  
- Dr. phil. -**

**vorgelegte Dissertation von  
Edelgard Bonatz  
geb. 01.11.1930 in Halberstadt**

## Vorwort

Die Realschulen und ihre Bildungsgänge sind bisher wenig erforscht. Zwar gehören „methodische Mischansätze“ heute selbstverständlich zur Forschungsstrategie, aber an dieser Untersuchung ist es neu, dass es sich um eine interdisziplinäre Analyse des Bildungsganges auf mehreren Ebenen handelt, d. h. es wird die theoretische, historische, empirische, strukturelle und curriculare Perspektive dargestellt, da eine begrenzte Sicht zur Beantwortung der Fragen nicht ausreicht.

Hintergrund ist die aus multikausalen Gründen in Bewegung geratene Bildungsdebatte: Der Aufbau eines Schulsystems in den neuen Ländern führte zu neuen Organisationsformen, die Bildungsaspiration lässt durch die Expansion neue Richtungen der Schülerströme entstehen, die eine schrumpfende Hauptschule, eine begehrte Realschule und ein attraktives Gymnasium mit sich bringen. Knappe Finanzen lassen die Notwendigkeit von Schülertransporten zugunsten mehrerer Schulangebote vor Ort überdenken, internationale Studien zur Leistungsmessung (TIMSS, PISA) schrecken die deutschen Bildungsforscher durch die schlechten Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler auf. Das Zusammenwachsen der europäischen Staaten stellt erhöhte Anforderungen an alle Beteiligten.

Indem wesentliche Strukturfragen unseres Schulsystems mit dem Realschulbildungsgang untersucht werden, dient diese differenzierte Sichtweise dem wissenschaftlichen Fortschritt.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. von Saldern. Seine kontinuierliche und ermutigende Art der Betreuung hat mir sehr geholfen.

Die Arbeit ist durch eine Vielzahl direkt oder indirekt Beteiligter entstanden:

Für engagierte Vermittlung und wissenschaftliche Grundlegung während meines Studiums an der Universität Lüneburg danke ich neben Herrn Prof. Dr. Czerwenka besonders Herrn Prof. Dr. Titze, Herrn Prof. Dr. Uhle, Herrn Prof. Dr. Ziegenspeck, Herrn PD Dr. Kamps und Herrn Prof. Dr. Brauner.

Den Schulleitern der vier Realschulen und ihren Kollegien danke ich für ihre Bereitschaft, die Untersuchungen zu unterstützen, dem Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz und dem Niedersächsischen Kultusministerium für ihre Genehmigung.

Für das Ausfüllen der Fragebogen danke ich neben den Lehrerinnen und Lehrern den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern der beteiligten Schulen.

Herrn Frank Jordan danke ich für die datentechnische Verarbeitung des Materials und Frau Ilona Milde für ihre Korrektur- und Schreibarbeiten.

Lüneburg, im August 2002

Die Verfasserin

**Zur Relevanz von Realschulbildungsgängen –  
eine Diskussion vor dem Hintergrund der Strukturprobleme  
der Sekundarstufe I**

<b>Inhalt</b>	<b>Seite</b>
1. Einleitung: Einführung in die Problematik und Hauptfragestellung	8
1.1 Schule als Forschungsgegenstand – Annäherung an das Untersuchungsgebiet	9
1.2 Aktuelle Ausgangslage und Fragestellungen	13
1.3 Aufbau der Arbeit	23
2. Die historische Sicht der Realschulbildungsgänge	25
2.1 Zum Begriff „Realschulbildungsgänge“	25
2.1.1 Fragestellungen	29
2.1.2 Gliederung auf der Zeitachse	31
2.2 Theoretische und praktische Konzepte der realen Bildung im 17. und 18. Jh. bis zur ersten Überfüllungskrise um 1780	32
2.2.1 Ideelle Konstruktionen	32
2.2.2 Verwirklichungen der realen Bildung	35
2.2.2.1 Semlers „mathematische und mechanische Realschule“	36
2.2.2.2 Heckers Realschule	38
2.2.3 Die „Studiersucht“ und die erste Überfüllungskrise um 1780	41
2.3 Die heterogene mittlere Ebene des Schulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jh. bis zur zweiten Überfüllungskrise um 1830	43
2.3.1 Bildungsreformpläne	43
2.3.2 Entstehen verschiedener „mittlerer Schulen“	45
2.3.3 Das Einjährig-Freiwilligen-Privileg	48
2.3.4 Realschulen als höhere Schulen	49
2.3.5 Die Gymnasien als Schule für fast alle	50
2.3.6 Die zweite Überfüllungskrise um 1830 und das Schwinden der Standesunterschiede	52
2.4 Entstehen des Schulsystems Ende des 19. Jh. und des „Akademischen Proletariats“ in der dritten Krise um 1880	53
2.4.1 Die weitere Entwicklung der „realistischen“ Gymnasien	53
2.4.2 Die Entwicklung des mittleren Bildungssystems	55

Seite		
2.4.2.1	Begründung der Notwendigkeit von Mittelschulen in der Stadt Berlin	55
2.4.2.2	Die Institutionalisierung der preußischen Mittelschule 1872	59
	Exkurs: Mädchenbildung	62
2.4.3	Das „akademische Proletariat“ und die dritte Überfüllungskrise um 1880	65
2.5	Die Entwicklung der Mittelschule in der ersten Hälfte des 20. Jh.	67
2.5.1	Die Mittelschule in der Weimarer Republik	68
2.5.1.1	Die Konsolidierung der Mittelschule bis zur vierten Überfüllungskrise	69
2.5.1.2	Die Überfüllungskrise um 1930	73
2.5.2	Die Mittelschule in der Zeit des Nationalsozialismus	76
2.6	Die Entwicklung der Realschule in der zweiten Hälfte des 20. Jh.	82
2.6.1	Das allgemeinbildende Schulsystem der DDR bis 1989	83
2.6.2	Revision und Reform des Schulsystems in der Bundesrepublik bis 1989	89
2.6.2.1	Die Wiederaufbau- und Revisionsphase von der Mittelschule zur Realschule mit ihren Begründungen	90
2.6.2.2	Die Reformphase - vom drei- zum viergliedrigen Schulsystem	97
2.7	Zusammenfassung der historischen Sicht der Real- schulbildungsgänge	103
3.	Die Realschule heute in der Theorie und in der Perspektive der Beteiligten	107
3.1	Die empirische Untersuchung als Mittel der Erkenntnisgewinnung innerhalb der thematischen Problematik	107
3.1.1	Begründung der Untersuchung	107
3.1.2	Problemstellung, Hypothesen und Fragestellungen	108
3.1.3	Methodisches Vorgehen und Durchführung der Untersuchung	112
3.1.3.1	Fragebogen	116
3.1.3.2	Stichprobe	119
3.1.4	Die Realschule in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz – Entstehen, Verordnungen, Erlasse	125

	Seite	
3.2	Die Realschule als eine „gute Schule“ – vom theoretischen zum alltäglichen Verständnis	141
3.2.1	Kriterien einer „guten Schule“	141
3.2.2	Das Schulverständnis der Schüler, Eltern, Lehrkräfte	144
3.2.3	Die Schulbesuchsmotivation der Eltern und Schüler	147
3.2.4	Die Schulzufriedenheit	150
3.3	Die Realschule im Wandel	148
3.3.1	Die gesellschaftlichen Veränderungen – soziologische Analysen	158
3.3.2	Zum Verhältnis von Institution und Individualität	162
3.3.3	Zu den Schülerinnen und Schülern unserer Zeit	164
3.3.4	Zu den heutigen Eltern	176
3.3.5	Zu den gegenwärtigen Realschullehrkräften	181
3.3.6	Zum Wandel des Bildungsverständnisses	194
3.3.7	Lernmotivation der Realschülerinnen und –schüler	196
3.3.8	Einschätzung der Unterrichtsfächer, -themen und –inhalte	199
3.3.9	Verbesserungsvorschläge der Befragten	202
3.4	Zusammenfassung, Beantwortung der gestellten Fragen und Schlussfolgerungen	206
4.	Die Realschule in der Strukturdiskussion	217
4.1	Die Problematik des gegliederten Schulsystems - Analyse der aktuellen Ausgangslage und Fragestellungen	217
4.2	Die Verschiebung der Schülerströme	221
4.2.1	Die Attraktivität des Gymnasiums	222
4.2.2	Das Verschwinden der Hauptschule	224
4.2.3	Die Rolle der Realschule	225
4.3	Der Einfluss von Finanzierungsproblemen auf die Schulstruktur	227
4.4	Die Meinungen von Parteien und Verbänden zur Realschule	229
4.5	Organisationsformen des Realschulbildungsganges in den Bundesländern	233

	Seite	
4.5.1	Sekundarstufen I-Systeme in den alten Bundesländern	236
4.5.2	Neue Organisationsformen in den neuen Bundesländern	242
4.6	Zur Veränderung der Realschullehrerausbildung	245
4.7	Die aktuelle Bildungsexpansion – Krise oder neue Entwicklung	247
4.8	Zusammenfassung der Ergebnisse der Strukturdebatte	249
5.	Zur Notwendigkeit von Realschulbildungsgängen nach 2000	252
5.1	Der Realschulbildungsgang im Spiegel der Lehrpläne	252
5.1.1	Der Realschulbildungsgang im Vergleich zum Hauptschulbildungsgang am Beispiel Niedersachsens	253
5.1.2	Der Realschulbildungsgang der übrigen Bundesländer am Beispiel des Faches Deutsch	257
5.2	Abschlüsse und Berufschancen	271
5.3	Das Eigenprofil der Realschule als Einzelschule und innerhalb des Schulsystems	277
5.4	Zusammenfassung der Begründung der Realschulbildungsgänge	279
6.	Gesamtzusammenfassung und Schlussfolgerungen	281
	Verzeichnis der Tabellen	293
	Verzeichnis der Abbildungen	294
	Literaturverzeichnis	295
	Erklärung	
	Anhang	
	1. Fragebogen	
	2. Beispiel für Kategorienbildung	

## 1. Einleitung:

### Einführung in die Problematik und Hauptfragestellung

Das deutsche Bildungssystem ist in die Diskussion gekommen. Spätestens seit der Veröffentlichung der „THIRD INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY“ (TIMSS) 1997 und des „PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT“ (PISA) 2001 fühlen sich Wissenschaftler und Bildungspolitiker aufgefordert, sich stärker zu engagieren, um die Schulleistungen internationalen Standards anzupassen. Den deutschen Schülerinnen und Schülern wurden besonders in den Naturwissenschaften schlechte Leistungen bescheinigt. Zwar herrscht Konsens über die Bedeutung der Bildung, doch sind die Wege dahin durchaus noch nicht entschieden klar. Es wird befürchtet, dass die Schulausbildung für spätere Berufe nicht mehr ausreicht, schon gar nicht europa- und weltweiten Anforderungen genügt. Von daher hat die Bildungsdebatte eine neue Dimension erreicht.

Die Institution Schule hat in Deutschland eine lange Tradition. Dabei haben sich die Strukturen verändert und unterschiedlich entwickelt. Das gegliederte Schulsystem wurde seit den 70er Jahren durch integrierte Systeme und Gesamtschulen in Frage gestellt. Die Bildungsexpansion verursacht eine schleichende Verschiebung der Schülerströme weg von der Hauptschule zur Realschule und zum Gymnasium. Die Vereinigung mit den neuen Bundesländern und die Umgestaltung der ehemaligen sozialistischen Einheitsschule (POS/EOS) in andere oder dem Westen ähnliche Schulformen brachte weitere Bewegung in das Schulsystem der Bundesrepublik. Die Entwicklung und Anwendung der neuen Technologien verlangen neues Denken.

Diese Studie beschäftigt sich mit den Strukturproblemen der Sekundarstufe I und im Besonderen mit der Realschule und dem Realschulbildungsgang. Die Hauptfragestellung bezieht sich also auf die Relevanz und Akzeptanz dieses Sektors des bundesdeutschen Schulsystems:

#### **Sind die Realschulbildungsgänge in der Zukunft überhaupt noch notwendig?**

Dazu werden im Einzelnen Fragen der historischen Entwicklung (Kap. 2), der empirischen Untersuchung (Kap. 3), der strukturellen Problematik (Kap. 4) und der Vermittlung von Bildungsinhalten (Kap. 5) bearbeitet. Zuerst wird aber die Schule selbst als Forschungsgegenstand analysiert. Dabei ist besonders die Mehrschichtigkeit des Untersuchungsgebiets von Bedeutung.

## 1.1 Schule als Forschungsgegenstand – Annäherung an das mehrschichtige wissenschaftliche Projekt

Selbst bei erster unvoreingenommener Annäherung an den Untersuchungsbereich muss man insofern einen Umweg einschlagen, als das gesamte Gebiet „Schule“ so vielschichtig besetzt ist, dass auch diese „common-sense knowledge of everyday life“ definiert werden sollte, und zwar im Sinne von Alltagswissen als „Bestand an tagtäglichem Wissen, auf dessen Grundlage die gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren wird“ (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, 1981, S. 16). Gerade, weil jede(r) selbst in die Schule gegangen ist und deswegen meint, kompetentes Wissen darüber zu haben, ist die Aussage vonnöten, dass Alltagswissen „weniger aus reflektierten Wissensbeständen als aus verschiedenen Schichten unbewussten und unreflektierten Routinewissens“ (ebenda, S. 22) besteht. Bei „Schule“ als zum Schlüsselbegriff „Wirklichkeit“ gehörend, trifft die entscheidende These BERGER/LUCKMANNs zu, nämlich, „dass Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist“ (1989, S. 1).

Es ist nun schwierig, schultheoretische Ansätze systematisch aufzuschlüsseln. Bei dem Versuch, „Schultheorie“ zu bestimmen, verweist KRAMP auf die Definition von REIMERS (1964), nämlich als „Versuch der Deskription, Analyse und Kritik der Institution Schule einschließlich ihrer Bezüge wie ihres inneren Geschehens“ (zit. nach KRAMP, 1973, S. 19). KRAMP sieht angesichts der ausufernden Theoriediskussion „tiefgreifende(n), ... fast unüberbrückbar anmutende(n) Gegensätze in der Beurteilung des richtigen Weges zu einer wissenschaftlich akzeptablen, der Praxis wahrhaft dienenden Schultheorie ...“ (ebd., S. 22). Mit dieser negativen Einschätzung steht KRAMP nicht alleine da. Neben der „Gefährdung des Theoriestatus“ durch seine „Unschärfe“ stellt ADL-AMINI fest, dass in der ausländischen Literatur kein „adäquater Begriff“ für die deutsche Schultheorie existiere (ADL-AMINI, 1985, S. 64).

Zu diesen Unklarheiten kommen Zweifel grundsätzlicher Art. OELKERS fragt, ob das System Schule überhaupt noch „in der Lage (ist), die Übel zu bekämpfen und das Gute zu befördern, wie es jede pädagogische Reflexion unterstellt“ (OELKERS, 1990 b, S. 6).

Angesichts des eklatanten Wandels im gesellschaftlichen Bereich auf den verschiedenen Ebenen und angesichts der 41.633 Schulen in Deutschland mit 3.469 Realschulen (2000/2001), der 9.960.781 Schülerinnen und Schülern, von denen 1.263.382 öffentliche und 95.263 private Realschulen besuchen (2000/2001) und der 671.569 vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte, davon 74.753 an Realschulen (Statistisches Bundesamt 2000/2001), nicht eingerechnet die in der Schulverwaltung Tätigen, die alle ständig „vor Ort“ arbeiten, wird die Forderung nach einer Theorie deutlich, die mehrdimensional die Veränderungen und Zusammenhänge berücksichtigt. Erschwerend wirkt natürlich die bekannte Zeitverschiebung zwischen dem Entwickeln und Veröffentlichenden der Theorievorstellungen der Wissenschaftler und dem aktuellen Bedürfnis der praktisch arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen nach theoretischen Grundlegungen.

Dabei ist zuerst nach der Funktion von Schule zu fragen.

Kann eine Schultheorie das Phänomen „Schule“ erklären?

Bei der Suche nach wissenschaftlichen Zugängen sind manche Theorien und Definitionen auf den ersten Blick dafür geeignet, z.B. FENDs Begriffsbestimmung von Schulsystemen als „Institutionen gesellschaftlich kontrollierter und veranstalteter Sozialisation“ (FEND, 1981, S. 2). Daraus entwickelt er die bekannten wesentlichen Funktionen der modernen Schule, nämlich Qualifikation, Selektion und Allokation sowie Integration und Legitimation (FEND, 1981). Dieser Ansatz stellt als wichtige These die Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses heraus; die Reproduktion der Gesellschaft und den Aufbau der Persönlichkeit (FEND, 1979, S. 15). KLEMM fügt als weitere Funktion die der Absorption hinzu. Darunter bearbeitet er die Abhängigkeit von Bildungszeiten und vom Arbeitsmarkt (KLEMM, 1994, S. 136 ff).

Um Schule als Organisation aufzufassen, wäre ein weiterer möglicher Zugang die moderne organisationstheoretische Analyse (SCOTT, 1986; v. SALDERN, 1991, u.a.). „Das Schulsystem ist die zahlenmäßig größte, technisch einfachste und sozial komplizierteste Organisation mit dem qualifiziertesten Personal“ (ROLFF, 1993, S. 121). Mit dieser Definition der Superlative soll auf die Notwendigkeit der neuen Ideen des „Organisations-Lernens“ hingewiesen werden. Nach der ökonomischen Qualitätsmessung der nordrhein-westfälischen Schulen durch das bekannte KIEN-BAUM-Gutachten (1990/91) sind die Übertragungen aus dem marktwirtschaftlichen Bereich angesichts leerer Kassen und gesellschaftlicher Veränderungen durchaus

betrachtenswert. Aber wie soll pädagogische Leistung gemessen werden? Hier schließt die aktuelle Evaluationsforschung an (v. SALDERN, 1995), die heute in vielen Bildungsbereichen entwickelt wird.

Schule als Organisation – was ist Schule unter dieser Perspektive?

Relativiert wird die Begriffsbestimmung von Schule in folgender Formulierung: Die Schule ist eine „nicht-technische, nicht profitorientierte Dienstleistungsorganisation, deren (primäre) Klienten, ihre Schüler, sich zu ihr im Verhältnis der sozial vermittelten, dauerhaften Zwangsklientenschaft befinden, wobei das Moment der Konkurrenz von Schulen untereinander durch die Möglichkeit elterlicher Schulwahlentscheidungen gegeben ist.“ (MÜNCH, 1989, S. 28). Die Schulpflicht ist hier durch die „Zwangsklientenschaft“ anschaulich formuliert, aber insgesamt umfassen organisationstheoretische Normen nicht das für diese Untersuchung notwendige Spektrum.

Bei der Betrachtung der Schule als Institution ist es schwer, die beiden Begriffe Institution und Organisation exakt zu trennen. ADL-AMINI sieht aber folgenden Unterschied: Die Organisation strebt „zweckrationale Optimierung“ an und will „effektiv“ und „ökonomisch“ sein, während sich die „Eigendynamik der Institution solcher planerisch-rationalen Disponibilität“ entzieht (ADL-AMINI, 1985, S. 65). Die Organisation einer Schule muss gut „organisiert“ sein, die Institution Schule hat ihre eigene Gesetzlichkeit“ (ebd., S. 65).

Der Nicht-Schultheoretiker BERNFELD hat das prägnant formuliert: „Sie (die Institution Schule ) entsteht aus dem wirtschaftlichen, ökonomischen, finanziellen Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft, aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entspringen ... Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigenen Unterricht weit hinaus reichen.“ Dann folgt im Text der bekannte Satz: „Die Schule als Institution erzieht“ (BERNFELD, 1990, S. 27 f).

Die Unklarheiten der Begrenzung der Gegenstandsbereiche, die verschiedensten Definitionen der Schlüsselbegriffe und die häufig sich überschneidenden Systematisierungen haben dazu geführt, dass Fragestellungen nicht nur auf der Grundlage einer einzigen Theorie beantwortet werden können, sondern dass die Analyse auf mehreren Ebenen mit unterschiedlichen Schwerpunkten erfolgt. Dabei muss man sich der Gefahr des Eklektizismus bewusst sein. Die „methodischen Mischansätze“

(HURRELMANN / ULICH, 1991, S. 5) gehören heute selbstverständlich zur Forschungsstrategie.

Gerade bei dem multifaktoriellen Gefüge der Schulstruktur wäre ein Zusammenschluss mehrerer Ansätze auch auf organisationstheoretischer Ebene angemessen (BULLA, 1982, S. 33).

Ähnlich sieht es KRON (1996), der nicht nur die organisationstheoretische und systemtheoretische Perspektive, sondern auch die anthropologische und interaktionstheoretische einbezieht: „Die Verabsolutierung einer Sichtweise führt zur Ideologisierung von Schule und ist einer rationalen Diskussion von Schule abträglich“ (KRON, 1996, S. 298). Wesentliche Zugangsebenen zu Schuluntersuchungen stellen auch historische Analysen und empirische Forschungen dar (SCHULZE, HURRELMANN in TILLMANN (Hrsg.), 1993, S. 117 – 127), die im einzelnen noch näher begründet werden, wenn sie hier Anwendung finden.

KRAMP fordert wegen der Abhängigkeit der Schule von den soziokulturellen Voraussetzungen und ihrem ständigen historischen Wandel eine „interdisziplinäre“ Kooperation von Schulpädagogen und Erziehungswissenschaftlern mit Juristen, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaftlern, Politologen, Soziologen und Psychologen (KRAMP, 1973, S. 85). Auch innerhalb der verwandten Sozialisationsforschung bilden die verschiedenen Dimensionen noch keine „kohärente Theorie“. Wichtig sind „theoretische Arbeit im Kontext konkreter empirischer Forschung und Kooperation der einschlägigen Disziplinen, die auch deren historische und institutionelle Bornierungen überwindet“ (GEULEN, 1991, S. 54). „Sozialisation“ bildet einen „kategorischen Oberbegriff zur Ordnung und Integration einer Reihe empirischer Sachverhalte (...), zu deren Erklärung einzelne gegenstandsspezifische Theorien herangezogen werden müssen“ (HURRELMANN / ULICH, 1991, S. 3). Neben dem Zusammenwirken mehrerer Fachgebiete ist die Methode der Mehr-Ebenen-Perspektive von Bedeutung.

In der Schulforschung hat es die Mehr-Ebenen-Perspektive schon früher gegeben, wie z.B. die personenorientierte Pädagogik oder die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Notwendigkeit dieses mehrschichtigen Untersuchens begründet FEND: „Jedes Bildungswesen einer Nation repräsentiert eine je individuelle Konstellation von Gestaltungsmerkmalen auf der lokalen Schulebene und je

einmaligen Persönlichkeiten von Lehrern und ihrem Repertoire an Möglichkeiten des Schule-Haltens“ (FEND, 1996, S. 93). Schon zehn Jahre früher mahnte TWELLMANN das Einbeziehen der in der Schule tätigen Menschen an, indem er forderte: „Es müssen wieder Theorien der Schule entwickelt werden, für die eine Schule nicht nur ein psycho-soziales System, sondern vor allem ein pädagogisch bestimmter Raum ist“ (TWELLMANN, 1985, S. 3).

Ebenso wird innerhalb der Systematik schulischer Sozialisationsbedingungen an Mehr-Ebenen-Modellen gearbeitet, so GEULEN & HURRELMANN auf der Gesellschafts-, Institutions-, Interaktions- und Individualebene (1980), was ULICH später für die Schule umsetzte (ULICH, 1991, S. 381).

Der Zugang zu dem Bereich „Schule“ kann also nicht durch eine Theorie vermittelt werden, sondern dazu bedarf es der Mehr-Ebenen-Perspektive und der Interdisziplinität.

## **1.2 Aktuelle Ausgangslage und Fragestellungen**

Mit v. HENTIGs „Die Schule neu denken“ (1993), der Veröffentlichung der HERRHAUSEN GESELLSCHAFT „Bildung für das Europa von morgen“ (1997) und auch den bildungspolitischen Analysen der OECD (1997, 2001) sind wesentliche Themen der gegenwärtigen Bildungsdiskussion charakterisiert. Trotz oder gerade wegen der Europäisierung sind nationale Entwicklungen besonders jetzt zu analysieren, weil sie uns Einsichten und Reformen ermöglichen können.

In den letzten vierzig Jahren hat die Bildungsbeteiligung in anspruchsvollen Bildungsgängen außerordentlich zugenommen. Es ist die „stärkste Expansion der deutschen Bildungsgeschichte“ (FÜHR, 1989, S. 1). Der mittlere Bildungsabschluss ist zum Standardabschluss geworden. Die Realschule hat einen rasanten Aufschwung genommen. Deshalb soll sie hier besonders untersucht werden, zumal sich die Forschung bisher wenig mit unseren modernen Realschulen beschäftigt hat.

Warum hat die Realschule so geringe wissenschaftliche Aufmerksamkeit gefunden? Liegt es an der verhältnismäßigen Unkompliziertheit der Schulart, obwohl ihre Schü-

lerinnen und Schüler sich zu einem großen Teil in der sensiblen Pubertätsphase befinden? Hat der Realschulbildungsweg zu wenig Spezifisches bzw. ein eigenes Bildungsanliegen in zu geringem Maße entwickelt? Mangelt es an fundierter Begründung? Die häufig angepassten Eltern wollen den sozialen Aufstieg ihrer Kinder. Realschülerinnen und Realschüler haben gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Realschullehrkräfte sind meist motiviert und engagiert auch für neue Unterrichtsformen wie Projektunterricht, bilinguaalem Unterricht, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Sie führen Schüleraustausche in Europa durch und sind an fachlicher Qualifikation interessiert.

Vielleicht findet ja jetzt der Realschulbildungsgang mehr Beachtung, wenn er innerhalb der strukturellen Veränderungen in Konkurrenz zum Hauptschul- und gymnasialen Bildungsgang tritt.

Kann die Realschule als Ergebnis ihrer geschichtlichen Entwicklung gesehen werden?

Von der Schule, die sich quasi „im Windschatten“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am MAX-PLANCK-INSTITUT, 1994, S. 456) entwickelt hat, meint FREY (1968, S. 9), es sei ihr „Charakteristikum (...), schon von der Namensbezeichnung her auf eine stete Anpassung an die jeweilige soziokulturelle Situation verpflichtet und von einer jahrhundertealten Tradition enthoben zu sein.“ Gerade darum wird es spannend sein, ihr Entstehen, ihr Wachstum und ihre Veränderungen in historischer Sicht zu untersuchen.

„Aus Geschichte lernen?“ fragte FRIEDRICH PAULSEN 1885 im Vorwort seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, und er bejahte die Frage um der Bewältigung der Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben willen. Der Interdisziplinität entsprechend soll in dem Kapitel 2 eine Übersicht über die Geschichte der Realschule gegeben werden. Wie wichtig die Schule mit ihren verschiedenen Formen für die gesellschaftliche Entwicklung ist, wird durch NIPPERDEYS Aussage deutlich. Der Historiker stellte in einem Vortrag über das Kaiserreich heraus: „Schule (macht) nicht die Gesellschaft, aber sie spiegelt sie auch nicht nur, sie wirkt an ihrer Stabilisierung wie Mobilisierung mit“ (NIPPERDEY, 1986, S. 17). Dass die heutigen Organisationsformen des Schulwesens historisch gewachsen sind und sich durch gesellschaftlichen Wandel ständig verändern, betont auch die Bildungskommission NRW „Zu-

kunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995, S. XXI) und folgert daraus, die Schulorganisationsfrage eben jetzt neu zu stellen.

Ermutigend für diese historische Untersuchung soll FRIEDRICH PAULSEN zitiert werden, der am Schluss seiner geschichtlichen Darstellung des deutschen Bildungswesens 1906 schrieb: „Nach allem: es gibt keine Seite des geschichtlichen Lebens, die mehr geeignet ist, die Seele zu hoffnungsreicher Aussicht in die Zukunft zu stimmen, als die Geschichte des Bildungswesens“ (PAULSEN, 1909 / 1966, S. 189). Der Grund für diesen Optimismus liegt für ihn in der Durchsetzung der Idee der Humanität, der Zusammenarbeit mit anderen Nationen und in dem Verständnis innerhalb der gesellschaftlichen Klassen. Bezogen auf die großen Zeiträume kann man sicher insgesamt die zukunftsfrohe Sicht PAULSENS teilen. Oder gilt hier v. HENTIGs Frage in seinem Vorwort zu Ariès' Geschichte der Kindheit, „dass die Summe des Glücks oder des Leids zu allen Zeiten gleich ist?“ (1977, S. 16). Dabei bezieht sich v. Hentig auf die „Selbstbestimmung, Lebenssicherheit und –zuversicht“ der Kinder im Wandel der Zeiten. Gegenwärtig wird z.B. auch gefragt, ob eine erneuerte Sozialwissenschaft oder eine Kulturhistorie die Geschichte befriedigend interpretieren können. Zum Entstehen dieser Problematik haben u.a. Erschütterungen der Zukunftsfreudigkeit durch Umwelt- und Wirtschaftsrisiken beigetragen (s. WEHLER, 1996, in der „Zeit“).

Jedenfalls scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass „die Gegenwart in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Spannungen und Schwierigkeiten ... auch im pädagogischen Bereich gar nicht zu verstehen (ist), wenn man nicht weiß und ständig bedenkt, wie sie aus der Vergangenheit herausgewachsen ist.“ (REBLE, 1995, S. 15).

Ohne in die „naive Euphorie einer praktizistischen Geschichtsnutzung“ (HERRLITZ, 1986, S. 133) zu verfallen, kann gerade aus der gegenwärtigen Situation ein geschichtlicher Rückblick erkenntnisreich sein.

„Wenn die Geschichte des Bildungswesens, wie die Geschichte überhaupt, als „sekundäres Erfahrungsfeld“ angesehen werden kann, wenn sie, einem Modell gleich, wesentliche Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Interdependenzen ihres Objektbereichs offenlegt und veranschaulicht, lohnt sich angesichts heutiger bildungspolitischer Aufgaben der Blick zurück“ (WIATER, 1991, S. 9).

Was soll nun aus der Geschichte gelernt werden?

Die verschiedenen Auffassungen in der Methodologie der Geschichte werden z.B. in der ROEDER-KLAFKI-Kontroverse über die Problematik der historisch-systematischen Methode sichtbar. Es wird gefragt, ob es möglich ist, durch „historische (...) Untersuchungen zu systematischen Einsichten derart zu gelangen, dass sich daraus wiederum praktische Problemlösungen gewinnen lassen“ (HERRLITZ, 1986, S. 133). ROEDER wirft KLAFKI vor, „er (unterstelle) eine ‚übergeschichtliche Grundstruktur von Bildung‘, deren mögliche Wahrheit durch nichts anderes als die eigene (...) Bildungstheorie begründbar sei“ (ebd. S. 133).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass hier keine Theorie die andere ausschließt. Realhistorische Analysen führen häufig zu neuen Ansätzen. Statistische Arbeitsweisen lassen historische Gesetzmäßigkeiten sichtbar werden, die vorher nicht in der Deutlichkeit erkannt wurden. So zeigt die von TITZE / HERRLITZ und Forschergruppen entwickelte Zyklustheorie (1976, 1981, 1996) von Überfüllungskrisen neue Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten auf, wodurch strukturelle Entwicklungen analysiert werden können.

Handlungsführend sind neben weiteren besonders folgende Fragen:

- Gibt uns die Geschichte also eine Erklärung für die gewaltige Expansion der Realschule seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts?
- Reicht die historische Analyse aus zur Begründung der Realschule per se?
- Wie wirken sich die Überfüllungskrisen auf die Realschulbildungsgänge aus?

In Kapitel 2 soll versucht werden, Antwort auf diese Fragen zu geben.

Welche Erkenntnisse bringt uns die Sicht der heutigen Realschüler/innen, Eltern und Lehrkräfte?

Entsprechend der mehrschichtigen Analyse soll die heutige Perspektive der Realschulbildungsgänge untersucht werden, denn weder die theoretische noch die historische Sicht geben befriedigende Antworten auf die Hauptfragestellung.

Welche Akzeptanz hat die Realschule in der Öffentlichkeit?

Auf regionaler Ebene ist z.B. in der Schulchronik einer Lüneburger Realschule zu lesen, dass der Oberkreisdirektor 1979 anlässlich des 10jährigen Bestehens dieser Schule bescheinigt, „eine der begehrtesten Schulen im Lüneburger Raum“ zu sein. Ist diese Zufriedenheit auf allen Ebenen nachzuweisen?

Die folgende zweite Aussage scheint der ersten zu widersprechen:

„Die Freude an der Schule nimmt ab in genau dem Maß, in dem der Schultyp im Urteil der Erwachsenen für gut gehalten wird: Die Realschule schneidet am schlechtesten ab, gefolgt vom Gymnasium.“ (v. HENTIG, 1993, S. 191 f.). HENTIG bezieht sich hier auf die große internationale Untersuchung von Schülerurteilen über die Schule von CZERWENKA et al. (1989), bei der aus der Analyse von rd. 3000 Schüleraufsätzen hervorgeht, dass „Realschülerinnen und Realschüler sich in ihrer Schule am wenigsten wohlfühlen und der Schule das schlechteste Zeugnis ausstellen, dass diese Schülergruppe auch unzufriedener mit dem fachlichen Unterricht ist und sich auch häufiger negativ über die Lehrkräfte äußert“ (CZERWENKA, 1989, S. 194). „Allerdings ist ... darauf hinzuweisen, dass in Bayern, anders als in Niedersachsen, die Realschule im Urteil ihrer Schülerinnen und Schüler nicht schlechter abschneidet als die Hauptschule“ (ebenda, S. 194).

Eine ähnliche, verallgemeinernde Problematik erkennt ROLFF: „Insgesamt scheint sich der Trend in Richtung einer Bildungsgesellschaft zu verstärken, die gekennzeichnet ist durch eine vermehrte Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen ... Dieser Trend ist für die Schule anscheinend nicht unproblematisch, ist doch z.B. der Anteil der Eltern von Sekundarbereich I – Schülern, die sagen, dass ihr Kind gern zur Schule gehe, innerhalb der letzten zehn Jahre drastisch gesunken“ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG, 1992, S. 75).

Was lag näher, als diesem Widerspruch nachzugehen? Die hoch frequentierte Schule steht im Urteil derjenigen, die sie besuchen, am schlechtesten da.

Zu den unmittelbar Beteiligten gehören neben den Lehrkräften die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Um verlässliche Aussagen über ihre Realschule zu gewinnen, wurde eine empirische Untersuchung bei diesem Personenkreis durchgeführt in städtisch-ländlichen Regionen und in zwei verschiedenen Bundesländern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz.

Dabei waren folgende Fragen handlungsleitend:

- Warum besuchen viele Schülerinnen und Schüler die Realschule?
- Warum schicken viele Eltern ihre Kinder in diese Schulform?

- Wie stellt sich eine „gute Schule“ im Alltagsverständnis der Beteiligten dar? Können daraus Folgerungen für die Arbeit in der Institution Schule gezogen werden?
- Sind die Schülerinnen und Schüler überfordert?
- Sind sie, ihre Eltern und die Lehrkräfte mit ihrer Schule zufrieden?
- Warum sind die letzteren Realschullehrerinnen und –lehrer geworden?

Weitere Fragen beziehen sich sowohl auf die Struktur (Schulbesuchsmotivation) und die Realschulbildung.

Die Untersuchung wird in Kapitel 3 dargestellt und erlaubt mit der Auswertung der Fragebögen die Beantwortung der Fragen auf individuellem, zum Teil verallgemeinerndem Niveau.

Nach der empirischen Untersuchung werden strukturelle Fragen aufgegriffen.

Welche Rolle spielt die Realschule in der Strukturdiskussion?

Die im lokalen und regionalen Bereich sichtbare veränderte Verteilung der Schülerströme auf die einzelnen Schularten ist in allen Bundesländern ein bekanntes Faktum. Diese quantitative Entwicklung führt zu grundlegenden Problemen der Schulstruktur.

Immer mehr Schülerinnen und Schüler besuchen in der BRD nach der Grundschule und Orientierungsstufe die Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. Dagegen sinkt die Schülerzahl an den Hauptschulen (RODAX, 1989, S. 311 ff.), d.h. die Hauptschule kann ihrem im Namen enthaltenen Anspruch nicht mehr genügen. Sie ist mancherorts schon (fast) verschwunden.

Besonders eindrucksvoll ist die quantitative Entwicklung der Realschülerzahlen.

Seit 1950 war eine ständige Expansion zu beobachten. 1960 betrug die Quartanerquote (=Anteil der Siebtklässler) an den Realschulen 12,5 % (Hauptschule 70,6 %, Gymnasium 16,9 %), 1990 27,8 (Hauptschule 32,5 %, Gesamtschule 7,3 %, Gymnasium 32,4 %) (IMHÄUSER 1992, S. 274). Die Realschule ist also eine stark frequentierte Schulart.

Im Schuljahr 2000/2001 hat sich der Trend „weg von der Hauptschule, hin zum Gymnasium“ fortgesetzt, wobei sich die Realschulbildungsgänge mit einem Verlust

von zwei Prozentpunkten behaupten konnten. Das ist auch auf ihren Anteil bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen zurückzuführen. 2000/2001 lag die Quartanerquote an den Hauptschulen insgesamt bei 23 %, an den Realschulen bei 25 %, den Gymnasien bei 32,5 %, sowie an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und auch Integrierten Gesamtschulen bei jeweils 9,3 % (nach Angaben des Statistischen Bundesamtes Wiesbaden 2000/2001). Einerseits ist aus dem dreigliedrigen Schulsystem vielerorts ein viergliedriges geworden, andererseits entsteht innerhalb des Sekundarbereiches I ein neues zweigliedriges System an einigen Standorten. Die Realschule wird häufig nicht mehr eigenständig organisiert, sondern institutionell mit der Hauptschule verbunden. Welche Bedeutung hat prinzipiell die Schulstruktur für die schulische Bildung und Erziehung?

In der pädagogischen Wissenschaft werden bezüglich der Wertigkeit von schulischen Organisationsformen unterschiedliche Auffassungen vertreten. Manche Forscher meinen, dass die Heranwachsenden unabhängig von bestimmten Strukturformen erzogen und gebildet werden können, andere sehen in den verschiedenen Schulformen unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungswege. So weisen z.B. KLEMM, ROLFF & TILLMANN bei ihrer Bilanz der Schulreformen zum einen auf den Standpunkt ERICH WENIGERS (1952) hin, der das Primat der Erziehung und Bildung betont, und zum anderen auf FURCK (1967), der ohne Organisationsveränderung keine Reform für durchführbar hält (KLEMM, ROLFF & TILLMANN, 1986, S. 59).

Die Relevanz der schulsystemischen Problematik ist in der Debatte um die Gesamtschule im Zusammenhang mit Schulvergleichsuntersuchungen verschiedener Schularten hervorgetreten (ROEDER, 1980; FEND, DREHER, HAENISCH, 1980; FEND, KLAGHOFER, 1980; AURIN, 1987). Die spezifische Bedeutung der Schularten wird im bildungspolitischen Aspekt sichtbar, wenn es z.B. um Lehrerstunden, Klassengrößen und Mittelzuweisungen geht. Die historische Analyse von Klassengröße (v. SALDERN, 1993 b) zeigt die Abhängigkeit von der Schulart deutlich. Auch v. FRIEDEBURG, der von 1969 bis 1974 hessischer Kultusminister war, hält langfristig in Anbetracht der neuen europäischen Dimensionen Strukturreformen für notwendig, aber er warnt zugleich: „Das Bürgerrecht auf Bildung ist nicht durch den Wettbewerb verschiedener Schulformen um knappe Schülerzahlen einzulösen, ob in der alten Drei- oder in neuer Viergliedrigkeit, wenn reguläre Gesamtschulen dazu-

treten, oder neuestens in der uralten Zweiteilung von höherem und niederem Schulwesen wie in Sachsen oder Thüringen, zwischen den Gymnasien, die sich ihre Schüler aussuchen können, und der Zusammenführung aller anderen Schulformen im zweiten Glied“ (v. FRIEDEBURG 1993, S. 13).

Zusammengefasst bleibt festzuhalten, dass die Schulstruktur sehr wohl von Bedeutung und ihre Diskussion sinnvoll ist, wenngleich jede Einzelschule in ihrem strukturellen Rahmen ihre Qualitätsmerkmale entwickeln kann (s. Theorie der guten Schule).

Linguistisch bestätigt der Begriff „Struktur“ das durchgängige Prinzip dieser Arbeit: „aus lat. structura „ordentliche Zusammenfügung; Ordnung, Gefüge, Bau“ zu structus, Part. Perf. von struere „aufbauen, aneinanderfügen“: 1. (unsichtbare) Anordnung der Teile eines Ganzen zueinander, gegliederter Aufbau, innere Gliederung; 2. Gefüge, das aus Teilen besteht, die wechselseitig voneinander abhängen“ (DUDEN, Das große Fremdwörterbuch, 1994, S. 1309). Dieses „Wechselseitig-voneinander-Abhängen“ unterstreicht die Vernetzung der Schulstruktur und damit deren multifaktorielle Bedeutung.

Deshalb ist in dieser Arbeit im Hinblick auf die Sekundarstufe I zu fragen:

- Welche Gründe gibt es für das veränderte Schulwahlverhalten?
- Haben angesichts der Veränderungen die gegenwärtigen STRUKTUREN unseres Schulsystems noch ihre Berechtigungen?
- Soll die äußere Organisation der Schularten von vier auf zwei oder nur auf eine Gesamtschule reduziert werden?
- Wie sind neue Organisationsformen strukturiert?
- Wie entwickeln sich die Schulstrukturen in den neuen Bundesländern?
- Warum meiden so viele Eltern und Schüler die Hauptschule?
- Wird das Gymnasium zur Hauptschule der Nation?
- Welche Bedeutung hat die Realschule in der gegenwärtigen Schulstruktur?
- Welchen Einfluss haben die Finanzierungsprobleme unseres staatlichen Schulsystems, d.h. wie reagiert die Schulstruktur auf ökonomische Zwänge?
- Wie sehen die Parteien und Verbände, deren aktuelle Positionen für die Bildungspolitik relevant sind, die gegenwärtige und zukünftige Schulentwicklung? Welche Vorstellungen veröffentlichen sie zur Lehrerbildung?

- Ist die gegenwärtige Bildungsexpansion in den historischen Zyklus der Überfüllungskrisen einzuordnen, oder ist sie der Anfang einer neuen Entwicklung?

Diese Fragen werden im 4. Kapitel bearbeitet, nachdem durch die historische und gegenwärtige Perspektive die Bedingungsbeziehungen weiter dargelegt wurden.

Die Realschule sollte aber auch als Vermittlerin von Bildungsinhalten gesehen werden. Die Strukturdiskussion allein reicht zum gänzlichen Erfassen der Problematik nicht aus. Der Begriff „Realschulbildungsgänge“ impliziert den Aspekt der Bildung. Bei diesem geschichts- und bedeutungsträchtigen Terminus werden allein schon bei der Annäherung Schwierigkeiten erkennbar, weil der Gebrauch vielfältig und die Notwendigkeit eines jeweils erneuerten dynamischen Verständnisses von Bildung unverzichtbar ist (vgl. v. SALDERN, 1997, S. 22).

„Je verwickelter und konturloser ein Sachverhalt, umso größer die Lust am Definieren!“ meint v. HENTIG (1996, S. 17), der in seinem Essay selbst geist- und kenntnisreich dieser Lust frönt. Kein Zweifel, dass angesichts veränderter und neuer Anforderungen „Bildung“ geradezu als Schlüsselbegriff dient. Die „klassische“ Unterscheidung von „formaler“ und „materialer“ Bildung genügt nicht mehr.

„Bildungssystem wird zwar synonym mit „Schulsystem“ gebraucht (z.B. „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland“, worauf dann differenzierter das Gemeinte folgt, nämlich „Strukturen und Entwicklungen im Überblick“ – ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am MAX-PLANCK-INSTITUT für BILDUNGSFORSCHUNG, 1994), beinhaltet aber doch mehr, wie es in der viel beachteten Rede des Bundespräsidenten HERZOG über die Zukunft unseres Bildungssystems (abgedruckt in der „ZEIT“ vom 07.11.1997) deutlich wird. Dieses „Mehr“ wird z.B. durch FEND formuliert, wenn er „Bildungssysteme als Orte der systematischen Veranstaltung von Lernprozessen“ und als „Instanzen der sozialen Beeinflussung“ beschreibt (FEND, 1981, S. 55 – 125). Aus notwendig interdisziplinärer Perspektive wird hier neben dem Prozesscharakter von Bildung der Zusammenhang von Erziehen, Lernen und Bilden im gesellschaftlichen Umfeld hervorgehoben. Weil eben „die Idee der Bildung eine zentrale gesellschaftliche Idee ist und deshalb in vielen Gebräuchen und Interpretationen Verschiedenes bedeutet“ (MUSOLFF, 1989, S. 9), ist die „Realdefinition von Bildung“ unmöglich.

Trotzdem hat die Schule einen in vielen Schulgesetzen formulierten „Bildungsauftrag“, den v. HENTIG darin sieht, Kinder und junge Menschen zu politikfähigen, politikbereiten und verantwortungsbewussten Bürgern zu machen und die Kultur weiterzugeben – zusammen: der nächsten Generation zu helfen, in der Welt, in der sie leben, erwachsen zu werden“ (v. HENTIG, 1993, S. 17). Nun werden viele sich fragen, was es mit dem durch die Schulfächer vermittelten Wissen auf sich hat. V. HENTIG fährt fort: „Die meisten Dinge, die an einer Schule geschehen: Unterricht in Latein und Mathematik ... *können* diesem Ziel dienen – wenn sie in *der* Absicht veranstaltet werden ...“ (ebd., S. 17 f.). Jedoch werden die Fachaktivitäten häufig zum Selbstzweck reduziert.

Allerdings wird bei der Untersuchung des Wirkungszusammenhanges in Bildungssystemen auch die Ambiguität des modernen Bildungsbegriffes evident.

In dieser Arbeit stellen sich nun die Fragen:

- Inwieweit kann die Realschule Bildung in diesem Sinn vermitteln?
- Aus der Mehrebenenperspektivität soll auch die Realschulbildung in ihrer Beziehung zur Schulstruktur untersucht werden mit einem Vergleich der Haupt- und Realschullehrpläne Niedersachsens und mit Bezug auf die anderen Bundesländer.
- In welcher Weise ist die Realschulbildung von der Struktur des Schulsystems abhängig? Nach den Vorüberlegungen endet „Bildung“ nicht mit dem Schulabgang. Deshalb gehören folgende Fragen dazu:
- Kann aus der Sicht des „Anwalt(s) des Kindes“ (KRON, 1996, S. 38) der Sekundarabschluss I gerechtfertigt werden oder ist das Abitur anzustrebender Abschluss?
- Korrespondieren qualifizierte Schulabschlüsse und adäquate Berufspositionen miteinander? Sinkt das Niveau durch fehlende Vergleichbarkeit in den einzelnen Bundesländern?
- Es werden sowohl die Realschule als Einzelschule als auch der Realschulbildungsgang innerhalb des Schulsystems berücksichtigt.

Diese Fragestellungen werden in Kapitel 5 bearbeitet.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Im Folgenden wird ein zusammenfassender Überblick über den Inhalt der Studie gegeben: Vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdebatte ist zunächst die Problematik dargestellt, die dieser Untersuchung zu Grunde liegt (Kap. 1). Dabei wird das Arbeitsgebiet auf die Sekundarstufe I als dem Mittelpunkt der schulischen Bildung eingegrenzt. Innerhalb dieses Bereiches werden die Realschulbildungsgänge unter verschiedenen Aspekten besonders bearbeitet und analysiert, um der Beantwortung der vorne schon artikulierten Hauptfragestellung bezüglich der Notwendigkeit dieser Bildungsgänge näher zu kommen.

Einer wissenschaftlichen Arbeit entsprechend wird zuerst die Schule als Forschungsgegenstand theoretisch untersucht. Dabei ist nicht nur eine Theorie bestimmend, sondern grundlegend müssen die Realschulbildungsgänge in der Mehrebenenperspektive gesehen werden. Zum Verständnis der aktuellen Situation wird in der Arbeit ein geschichtlicher Aufriss der Realschule gegeben (Kap. 2). Das ist insofern auch notwendig, um den systemischen Ansatz in der Schulentwicklung zu verfolgen und um zusätzlich der Frage nachzugehen, ob in der historischen Perspektive Überfüllungskrisen als Katalysatoren für neue Strukturen dienen.

Nach dem geschichtlichen Rückblick soll die Realschule in gegenwärtiger Sicht der unmittelbar Beteiligten dargestellt werden (Kap. 3). Durch eine empirische Untersuchung mit Fragebögen für Realschülerinnen und Realschüler, ihren Eltern und Lehrkräften in zwei Bundesländern liegen verlässliche Daten auf individueller Ebene vor. Sie sind ein Gradmesser für die Akzeptanz der Realschulbildungsgänge und ein Aspekt der Mehrebenenanalyse für das Untersuchungsgebiet.

Im nächsten Kapitel wird die Schulstruktur unter der Perspektive des Wandels dargestellt (Kap. 4). Die Verschiebung der Schülerströme lassen unterschiedliche Organisationsformen in den Bundesländern entstehen. Damit verändert sich auch die Realschullehrerbildung in einigen Ländern. Außerdem wird die Frage der Bildungsexpansion als Krise oder neue Entwicklung, ausgehend besonders von Kap. 2, noch einmal von erweiterter Warte versucht zu beantworten. Unter bildungspolitischem Gesichtspunkt sind die Meinungen von Parteien und Verbänden wichtig, die zur Realschule innerhalb der Strukturdiskussion Stellung nehmen.

Als letzter Schritt werden die länderspezifisch vorgegebenen Richtlinien und Gesetze von Haupt- und Realschulen am Beispiel Niedersachsens verglichen (Kap. 5), da dieser Vergleich Schlüsse auf mögliche Strukturveränderungen der Sekundarstufe I

zulässt. Durch die Einbeziehung der bildungspolitischen Perspektive wird die Schulstrukturfrage auch auf dieser Ebene erweitert und geklärt. Die dazu nötige Grundlage bietet die Darstellung des Realschulbildungsganges im Spiegel der Lehrpläne sämtlicher Bundesländer. Außerdem wird die Bedeutung des Sekundar I-Abschlusses aufgezeigt.

Nach diesen Untersuchungen runden eine Gesamtzusammenfassung mit der Beantwortung der Hauptfragestellung und Schlussfolgerungen die Arbeit ab.

## 2. Die historische Sicht der Realschulbildungsgänge

Innerhalb unseres Schulsystems haben sich in der Sekundarstufe I die Realschulbildungsgänge historisch entwickelt und erhalten. Dabei ist nach langjährigen modernen Forschungen dem Eigenausbau des Bildungswesens verstärkte Bedeutung zuzumessen. TITZE (1990, 1996, 1999) entwickelte die Theorie, dass bei dem Zusammenwirken von „Kollektivbiographien und Systementwicklung ... die Menschen im historischen Prozess Strukturen erzeugt und aufgebaut haben, die ... rückschauend als sinnvoll erkannt werden können“ (TITZE, 1999, S. 103).

Meine These ist, dass die Realschule und/oder nach regionalen Gegebenheiten die Realschulbildungsgänge auch in unserer Zeit der Bildungsexpansion ihre Relevanz haben.

In der historischen Perspektive soll versucht werden, den systemischen Ansatz zu verdeutlichen, wobei nach dem multikausalen Verständnis auch, zumindest teilweise, weitere Faktoren als wirksam einzuschätzen sind.

### 2.1. Zum Begriff „Realschulbildungsgänge“

Innerhalb der schulischen strukturellen Veränderungen sollen hier nun besonders die Realschulen und Realschulbildungsgänge in ihrer historischen Sicht begründet werden, allerdings nicht so, dass im Sinne KRAMPS (1973, S. 50) eine „pseudothoretische Rechtfertigung“ dieser Schulart entsteht, sondern mehrbenenanalytisch unter Einbezug der Entwicklungen des gesamten Schulsystems. Früher gerieten Untersuchungen einzelner Schulformen unter „schärfsten Ideologieverdacht“ (DERBOLAV, 1980, S. 393). Schon 1960 forderte DERBOLAV, einer der wenigen Bildungstheoretiker von Rang, die sich mit der Realschule beschäftigt haben, es sei nötig, das Für und Wider der Realschule aus den „standespolitischen Vordergrundperspektiven, aus der Immanenz einer schulformbedingten Selbstauslegung“ herauszuführen (DERBOLAV, 1960, S. 5).

Dabei handelt es sich nicht um die „nunmehr 280jährige deutsche Realschule“ (RÖSNER, 1988, S. 49), sondern um eine zerrissene, keineswegs durchgängige Schulentwicklung, in deren Verlauf die heutige REALSCHULE entstand.

Keine Schulform ist isoliert zu betrachten, denn nur die Stellung eines Schultyps im Gesamtzusammenhang des Systems lässt seine Bedeutung und Funktion hervortreten.

MÜLLER & ZYMEK meinen, oft werde eine „geradezu naive Negation des Strukturwandels der einzelnen Schulformen“ vertreten (MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 12). Zwischen 1800 und 1945 gäbe es keine „historisch sinnvoll zu verwendende allgemeine Festlegung von Schultypenbezeichnungen“ (ebd., S. 12). Weder ist das heutige Gymnasium identisch mit dem Gymnasium des 19. Jahrhunderts, noch ist die bis Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts so bezeichnete Volksschule deckungsgleich mit der des 19. Jahrhunderts. Auch die gegenwärtige REALSCHULE ist nicht direkt vergleichbar mit der Schulform, die im vorigen Jahrhundert diesen Namen trug.

Heute ist die Realschule jener 4-6-klassige Schultyp zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium, der lange Zeit als „Mittelschule“ bezeichnet wurde. „Realschulen“ waren im 19. Jh. höhere Schulen neben den altsprachlichen Gymnasien.

Zunächst soll dem Begriff „Realschulbildungsgänge“ nachgegangen werden: Die Realschule wurde vor 20 Jahren im „Lexikon der Pädagogik“ folgendermaßen definiert: Realschule „ist ein Schultyp, in dem die „Realien“ als didaktischer Schwerpunkt gelten. Anspruchsvoller als die Volksschule, aber anders orientiert als das Gymnasium steht sie als „Mittlere Schule“ zwischen beiden (MASKUS, <sup>3</sup>1974, S. 387).

Vor 10 Jahren konnte man im „Handbuch und Lexikon der Erziehung“ lesen: „Die REALSCHULE entstand als Folge der Forderung nach „realen“ Kenntnissen und der Bemühung um eine Bildungsanstalt zwischen den niederen und den höheren Schulen (Mittelschule) um 1700“ (KLINK, 1983, S. 199).

Etwas anders beschrieben wird sie in den „Pädagogischen Grundbegriffen“. „Die Realschule umfasst die Klassen 5 bis 10 (bei vierjähriger Grundschule und schulformbezogener Orientierungsstufe) oder 7 - 10 (bei 6jähriger Grundschule und schulformübergreifender Orientierungsstufe). Die Bezeichnung Realschule für diese Schulform auf mittlerer Ebene der Qualifikation wurde durch das Hamburger Abkommen bundeseinheitlich festgesetzt“ (SPIES, 1983/89, S. 264 f).

Die neuere Definition im „Wörterbuch Schulpädagogik“ berücksichtigt auch den Schulabschluss: „Mit dem Begriff R. bezeichnen wir seit dem Hamburger Abkommen von 1964 eine weiterführende allgemeinbildende Schulform (früher Mittelschule, Aufbauzüge an Volksschulen), die im Sekundarbereich I als Ausleseschule zwischen Gymnasium auf der einen und Hauptschule auf der anderen Seite mit dem 10. Schuljahr abschließt und die Fachoberschulreife (auch: sog. Mittlere Reife) vermittelt“ (KECK, 1994, S. 252).

Ergänzend zu diesen ersten kurzen Beschreibungen ist hinzuzufügen, dass die Realschüler und -schülerinnen ihren Bildungsweg nach der 10. Klasse in berufsbezogenen Einrichtungen oder im Gymnasium fortsetzen können.

Die Realschullehrkräfte haben meist eine längere Ausbildung als Hauptschullehrkräfte und werden in den meisten Bundesländern nach einer höheren Besoldungsstufe bezahlt als diese.

Wie schon in einer Definition erwähnt, haben die „REALSCHULEN“ die Bezeichnung für ihre Schulform durch das Hamburger Abkommen 1964 erhalten. Der Deutsche Ausschuss hatte als Bezeichnung für die mittlere Schulform diesen Namen statt „Mittelschule“ vorgeschlagen. „Mittlere“ Bildungseinrichtungen implizieren „untere“ und „höhere“; dabei gibt es unterschiedliche Auffassungen, ob es sich um ein zwei- oder dreigliedriges Schulsystem handelte. V. SALDERN (1993, S. 44 f) weist daraufhin, dass man nach dem Kriterium der Berechtigung historisch ein zweigleisiges System hatte, weil die Volksschulen ohne Berechtigung waren, aber „verfassungsgeschichtlich“ ein dreigliedriges, zu dem Volksschule, höheres Schulwesen und Universität zu rechnen seien (HUBER, 1957, zit. n. v. SALDERN, 1993 b, S. 45).

Mit den „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 wurde die selbständige preußische Mittelschule begründet (MAASSEN, 1959, S. 97 ff, Band 1; BRANDAU, 1959, S. 251 ff.; REBLE, 1951/1994, S. 272 f.; MASKUS, 1966, S. 177).

Abgesehen von später darzustellenden Brüchen in der Entwicklung blieb der Name für diese Schulform bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts bestehen. 1951 schlug der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen die Umbenennung in „Realschule“ vor, weil der Name „Mittelschule“ vielfach der „Gefahr der Missdeutung“ unterlag, da darunter „eine Schule verstanden wurde, die sich um die Unterweisung der nur

mittelmäßig Begabten bemühte (...). Es erscheint daher wünschenswert und notwendig, falschen Deutungen vorzubeugen und der Schule, die gemäß ihrer Zielsetzung ihr Bildungsgut vorwiegend aus den realen Gegebenheiten des Lebens nimmt, einen Namen zu geben, der diese realistische Grundhaltung unmissverständlich ausdrückt“ (zit. n. MAASSEN, 1958, Band 3, S. 100 f).

Der Gesamtverband Deutscher Mittel- und Realschullehrer äußerte sich in einer Stellungnahme an die ständige Konferenz der Kultusminister am 31.05.1954 auch zum Namen: „Die mittlere Schule führt in allen Ländern den Namen Realschule. Dieser Name hat sich in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hessen sehr gut eingeführt und bewährt. Der Kulturausschuss des Niedersächsischen Landtages hat beschlossen, auch in Niedersachsen diesen Namen einzuführen“ (zit. n. MAASSEN, 1958, S. 111, Band 3).

Nach etlichen Kontroversen verschiedener Verbände wurde bei dem „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung des Schulwesens“ vom 17.12.1955 in Düsseldorf für alle Schulen, die zur „allgemeinen Hochschulreife“ führen, die Bezeichnung „Gymnasium“ festgelegt (MAASSEN, 1958, Band 3, S. 126).

Damit war der Name „Realschule“ freigeworden, mit dem verschiedene Formen des höheren Schulwesens bezeichnet worden waren. Seit 1964 wurde dann die Bezeichnung „REALSCHULE“ für die frühere Mittelschule als verbindlich erklärt.

Während bis in die achtziger Jahre Schularten, Schulformen und Schulgattungen unterschieden wurden und der Begriff des Bildungsganges mit den drei Schularten des gegliederten Systems Hauptschule, Realschule und Gymnasium identisch war, ist als Folge des Entstehens von kooperativen und integrativen Schulsystemen eine differenzierende Begrifflichkeit angebracht. Auch im Niedersächsischen Schulgesetz, sowohl in der Fassung vom 6. Nov. 1980 als auch vom 27.9.1993, werden beide Begriffe gebraucht: „Die Erziehungsberechtigten haben im Rahmen der Regelungen des Bildungsweges die Wahl zwischen den Schulformen und Bildungsgängen, die zur Verfügung stehen“ (§ 43 (1), § 59 (1)).

Da sich die zunehmende Tendenz der Bildung neuer Organisationsformen im Sekundarbereich I mit Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen durch die sinkende Zahl der Hauptschüler und -innen abzeichnet (1990 besuchten z.B. in Göttingen nur noch 8 %, in Hamburg nur noch 12 % eines Schülerjahrganges die Haupt-

schule (KECK, 1994, S. 253)), ist der Terminus „Bildungsgang“ statt „Schule“ angebracht.

Nach AURIN / WOLLENWEBER (1997) ist der Bildungsgang „an einem in der Regel gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag einer Schulart und deren Zielen ausgerichtet; ihm liegt ein bestimmtes, theoretisch begründetes Bildungskonzept zugrunde“ (S. 36). In der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I der STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER“ (1993) werden bei der „Beschreibung der Schularten und Organisation der Bildungsgänge“ als Schularten mit einem Bildungsgang Hauptschule, Realschule, Gymnasium und als Schularten mit mehreren Bildungsgängen Gesamtschule, Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Verbundenes Schulzentrum, Haupt- und Realschule, Integrierte Haupt- und Realschule und die Regionale Schule (S. 6 f) genannt. So ist es möglich, dass sich Schularten in kooperativen Systemen als Bildungsgänge erhalten.

Durch diese vielfältigen Organisationsformen sind neben den Schulformen die spezifischen Bildungsgänge zu analysieren, d.h. es soll hier gefragt werden, inwieweit der Realschulbildungsgang als solcher nachweisbar ist.

Im Kapitel 2 soll diese historische Analyse der Realschulbildungsgänge zu neuen Einsichten und Zusammenhängen führen. Nach der Erläuterung des Begriffs „Realschulbildungsgänge“ sind folgende Fragestellungen relevant:

### **2.1.1 Fragestellungen**

Im Alltagsverständnis wird meist innerhalb der historischen Bildungsentwicklung eine lange Tradition der höheren Bildung vorausgesetzt, deren gegenwärtige Form das heutige Gymnasium darstellt. Auch dem „niederen“ Schulwesen wird ein „kontinuierliches Fortschreiten“ über die Volksschule bis zur heutigen Hauptschule zugestanden. Die Realschulentwicklung sieht anders aus. Hier gibt es keinen eindeutigen Entwicklungsstrang. Die Bezeichnung „Realschule“ hat im Laufe der Historie einen grundlegenden Bedeutungswandel erfahren, wie im vorigen Abschnitt erwähnt. Deshalb ist bei der historischen Analyse zu fragen:

1. Wie sind die Realschule und ihre Bildungsgänge entstanden?
  2. Wo sind in der Schulgeschichte Anfänge einer „Mittleren Bildung“ nachweisbar? Schulentwicklung verläuft nicht isoliert, sondern ist abhängig von den verschiedensten Faktoren.
  3. Welchen Einfluss haben also hierbei soziologische, ökonomische und politische Sachverhalte? Innerhalb der Entwicklung des Schulsystems in Deutschland ist die „mittlere“ Realschule abhängig von den anderen Schularten.
  4. Welche Stellung nimmt der Realschul-Bildungsgang innerhalb des Schulsystems ein und wie hat er sich strukturell verändert? Auch die vermittelten Bildungsinhalte sind nicht unverändert geblieben.
  5. Wie hat sich die Realschulbildung gewandelt? Deutsche Schulentwicklung bedeutet auch eine immer stärkere Gewichtung des Berechtigungswesens. In der gesellschaftlichen Verflechtung von Bildungs- und Beschäftigungssystem gewinnt dieser Aspekt gerade in Phasen knapper werdender Arbeitsplätze besonderes Interesse.
  6. Welche Bedeutung haben die Realschulbildungsgänge innerhalb des Berechtigungssystems? Und welche Bedeutung hatte und hat der Schulabschluss dieses Bildungsganges innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems? Zeiten des Ungleichgewichtes von Ausgebildeten und adäquaten Arbeitsmöglichkeiten hat es immer schon gegeben. Die Zahl der Studierenden ist bis in die Gegenwart ständig gestiegen.
  7. Welche Wirkungen haben Störungen im Reproduktionssystem der Berufs- und Sozialstruktur auf die Realschulbildungsgänge?
  8. Wie wirken sich die zyklisch auftretenden Überfüllungskrisen auf die Realschulbildungsgänge aus?
  9. Des öfteren hat der Staat durch neue Gesetze Einfluss auf die Bildungsinstitutionen genommen. Mit welcher Absicht sind die bildungspolitischen Maßnahmen erlassen worden und welche Wirkung zeigten sie? Eine Schule kann nur so „gut“ sein, wie es die Lehrkräfte sind. Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um die Lehrerausbildung in Niedersachsen interessiert, um was für Menschen es sich bei den Lehrkräften früher gehandelt hat.
  10. Welche Anforderungen wurden an die Lehrkräfte der Realschule gestellt?
- Diese Fragestellungen sollen sich wie ein roter Faden durch die historische Analyse ziehen. Am Ende des Kapitels bilden sie, beantwortet, als Fazit die Zusammenfassung der historischen Sicht.

### 2.1.2 Gliederung auf der Zeitachse

Zunächst ist nach dem zeitlichen Beginn der Darstellung überhaupt zu fragen. Sollen Ergebnisse der realistischen Bildung bzw. des mittleren Bildungsganges Berücksichtigung finden oder nur manifeste Einrichtungen untersucht werden? Schon die beiden Nomina „Realschule“ und „Mittelschule“ bedürfen der historischen Klärung. Auch neuere Definitionen von „Realschule“ greifen auf das didaktische Konzept des Realismus zurück. LESCHINSKY & ROEDER folgend sollen besonders solche Einrichtungen untersucht werden, die „institutionell von der Elementarschule und den unmittelbar zur Universität führenden Schulen abgegrenzt sind und nicht (...) Institutionen einer speziellen Berufsausbildung darstellen“ (LESCHINSKY & ROEDER, 1976 / 1983, S. 174). Mit dieser Eingrenzung und unter Beachtung des noch heute gültigen didaktischen Konzeptes der „realistischen Bildung“ ist es begründbar, die Anfänge des Mittelschulwesens in den theoretischen und praktischen Konzepten des 17./18. Jahrhunderts zu sehen, auch wenn die anderen Schulformen auf dieser Konzeption aufbauen (vgl. MAASSEN & SCHÖLER, 1959, S. 3 - 50; BRANDAU, 1959, S. 16 ff; DERBOLAV, 1969, S. 5 ff; FREYTAG, 1969, S. 20 f; KRAUSE, 1972, S. 5 ff; WALDEYER, 1974, S. 146 ff). Deshalb ist auf diese Wurzeln im 17. und 18. Jahrhundert einzugehen.

Das eigentliche Schulsystem entstand erst im 19. Jahrhundert. MÜLLER & ZYMEK beschreiben diese Entwicklung als einen „Prozess zunehmender Systembildung in Schulen, Hochschulen und innerhalb der beruflichen Karriere“ (MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 13). Danach entwickelte sich das Bildungswesen seit dem 19. Jahrhundert zu einem Bildungssystem mit zunehmend „institutionalisierten Beziehungen zwischen den Schultypen“ (ebd., S. 13). Innerhalb dieses Prozesses entstanden eigenständige besondere Zielvorstellungen und Abgrenzungskriterien der einzelnen Schulformen. Bei dieser, bis in unsere unmittelbare Gegenwart reichenden Entwicklung scheint sich besonders seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eine grundlegende Veränderung des Bildungssystems anzubahnen - „gleichsam als Paradigmenwechsel“ (MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 14).

Die Gliederung auf der Zeitachse ergibt sich also von der Sache her in der historischen Entwicklung des realen Bildungsanliegens von den Anfängen bis zum institutionellen Aufgehen der „Realschulen“ im höheren Schulwesen, vom Entstehen des mittleren Bildungssystems im Gesamtsystem und der Geschichte der Mittelschule (ab 1964 „Realschule“) bis in unsere Zeit.

Die gegenwärtige Bildungsexpansion und die Situation auf dem - nicht nur akademischen - Arbeitsmarkt rechtfertigen aber neben der Darstellung der zeitlich linearen Entwicklung auch die Untersuchung der in bestimmten Zeitabständen immer wieder auftretenden Überfüllungskrisen. Seit Beginn der Schulgeschichte existiert für den einzelnen das Problem der beruflichen Anwendbarkeit der erworbenen Bildung in der Gesellschaft. „Die Diskrepanz zwischen der Lernfähigkeit des Individuums und der Verwertbarkeit seiner Qualifikation ...“ (MÜLLER, 1981 b, S. 16) hat immer wieder zu Überfüllungsphasen geführt, in denen es schwierig war, bezahlte Arbeit nach der entsprechenden Vorbildung zu finden. Zur Problemlösung entstehen jeweils in diesen Zeiten verstärkt neue Modelle im Bildungssystem, so dass der Druck der Beschäftigungslosigkeit auf der einen Seite zu notwendigen neuen innovativen Wegen auf der anderen Seite führt. Aufgrund der bestehenden „Diskrepanzen zwischen den Berechtigungsansprüchen von Schul- und Hochschulabsolventen und den zur Verfügung gestellten Berufspositionen“ (MÜLLER / ZYMEK / KÜPPER / PRIEBE, 1977, S. 37) hat TITZE das Wachsen des Bildungssystems vornehmlich bezogen auf die Zeiten um 1790, 1830, 1880 und 1930 (HERRLITZ & TITZE, 1976; TITZE, 1981, 1990, 1996, 1999). Durch die genannten Krisenjahre ergeben sich aus historischer Sicht in der Zeitfolge fünf markante Abschnitte. Der letzte Zeitraum, der sich auf die Entwicklung von 1980/90 bezieht, führt in die Gegenwart.

## **2.2 Theoretische und praktische Konzepte der realen Bildung im 17. und 18. Jahrhundert bis zur ersten Überfüllungskrise um 1780**

Aus den überlieferten Quellen werden hauptsächlich diejenigen erwähnt, die für die aufzuzeigende strukturelle Entwicklung von Bedeutung sind.

### **2.2.1 Ideelle Konstruktionen**

Theoretisch vollzog sich nach dem Zeitalter der Entdeckungen und durch die Veränderungen des mittelalterlichen Weltbildes ein Denkwandel, der von der sich umgestaltenden gesellschaftlichen Ordnung von neuen ökonomischen Interessen begleitet wurde. Aus dem 17. Jahrhundert sind eine Reihe von Schriften pädagogischer Reformer überliefert, die das Interesse einer breiteren Öffentlichkeit fanden (RATKE, COMENIUS, RAUL, BECHER, WEIGEL u.a.). Nach SEIFERT (1996) wur-

de manches aus ihren Programmen zu einem „pädagogischen Realismus heraufgeläutert“ (S. 345).

Bei dem vorhandenen Schulwesen kritisierten Fachleute hauptsächlich drei Methoden:

1. Die Schulen legen zuviel Gewicht auf den Sprachunterricht, das Verbale. Hierbei kommt das Sachwissen, das Lernen von Realien, in allen Wissenschaften zu kurz: also Realismus statt Verbalismus!
2. Das Altertum wird überschätzt, statt sich mehr mit der Gegenwart zu beschäftigen; also mehr aktuelle, zukunftssträchtige Wissenschaften vermitteln, statt der Antike!
3. Die Methode des Sprachenlernens (hauptsächlich von Lateinisch und Griechisch) geht von der Grammatik aus, statt den Gebrauch der Fremdsprache natürlich nach der Muttersprache zu lernen (vgl. PAULSEN, 1906 / 1966, S. 67 f; BLANKERTZ, 1982/92, S. 31 f.).

Mit dem Artikulieren dieser modernen Tendenzen begann der methodische Realismus.

Bereits 1614 tauchte zum ersten Mal der Begriff "reales" in TAUBMANNs "Dissertatio de lingua latinae" auf:

"Und dennoch, worüber ich mich oft gewundert habe, steht derjenige, der sich mit der Feinheit und Eigentümlichkeit der Sprache etwas sorgfältiger beschäftigt, in dem verächtlichen Ruf bei der Jugend, ja sogar bei denen, die die Jugend lehren, Philolog, Kritiker, Grammatiker, mit einem Wort, "Verbales" zu sein. Sie selbst bezeichnen sie dagegen mit dem neuen Namen "Reales" und hierbei tun sie, als ob sie allein lauter Realien (res) bearbeiten, während alle übrigen (Gelehrten), ausschließlich mit der Pflege der Sprache beschäftigt, sich nicht in derselben Weise um die Sachbemeisterung (rerum cognitionem) kümmern" (Wiedergabe nach PAULSEN, Geschichte des gelehrten Unterrichts, zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 16).

Als ideeller Ursprung für das mittlere Schulwesen wird neben dem neuen Denken des Rationalismus und Realismus auch der Merkantilismus des absolutistischen Staates angesehen (vgl. FREYTAG, 1969, S. 23). Unstrittig entwickelt sich also im 17. Jh. "der Realismus als Methode und als Bestandteil einer *allgemeinen* Bildungsform" (BRANDAU, 1958, S. 53), und zwar sowohl an Ritterakademien als auch in Volksschulen (vgl. MASKUS, 1979, S. 11).

JOHANN RAUE (1610 - 1679), der neun Jahre an der Ritterakademie in Soro arbeitete, entwickelte nach BRANDAU (S. 57) zum ersten Mal das Konzept "der realen Bildung einer mittleren Schicht" und setzte die Theorie in einen konkreten Organisationsplan um, wobei er nach FREYTAG in der "Klarheit der Konzeption ... vieles spätere - vor allem auch SEMLER - weit (übertrifft)" (S. 26 f, vgl. auch MASKUS, 1979, S. 11 f). Er will das Schulwesen einheitlich gliedern in eine zehnjährige Trivialschule, Gymnasium und Akademien. MAASSEN u. SCHÖLER entdecken hier in den Trivialschulen "nichts anderes als Realschulen, denn sie sollen dem gebildeten Mittelstande

'ein genügsames Fundament gewähren, seinen künftigen Lebensstand also anzue gehen, domitt er nicht gar ein Idiot und ungeschickt, sondern zue allerhand Bürgerliche officia entweder in großen oder kleinen Städten möge gebraucht werden'" (MAASSEN/SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 17).

Unter "Mittelstand" ist der umfassende dritte Stand zu verstehen, innerhalb dessen es sich um das aufstrebende handel- und gewerbetreibende Bürgertum handelt.

Auf das "zentrale Motiv der Realschulentstehung" (RÖSNER, 1984, S. 188), nämlich die Befriedigung des gesellschaftlichen Bedürfnisses, für die ökonomischen Veränderungen durch theoriebegründete Schularten die notwendigen Kenntnisse zu erwerben, weisen neben RÖSNER auch LESCHINSKY und ROEDER (zit. n. Rösner, a.a.O., S. 181) hin. Nun ist der Zusammenhang von Gesellschaft und Schule unbestritten und nicht neu, auch wenn ETZOLD meint, die "Utopie von der Reformschule, die eine ganze Gesellschaft verändern könne, (sei jetzt) der Erkenntnis gewichen, dass in Wirklichkeit die Gesellschaft die Schule (verändert)" ("DIE ZEIT" v. 17.02.95). In der historischen Entwicklung wird die gesellschaftliche Schubkraft immer deutlich.

Zu beachten ist aber auch schon zu dieser Zeit die systemische Eigenentwicklung der organisierten realen Bildung. Sie steuert sich selbst und überlebt die verschiedensten Formen.

Daneben bedurfte es führender Persönlichkeiten, die durch ihre Ideen die Entwicklung vorantrieben.

Ein solcher war der Begründer des Pietismus, AUGUST HERRMANN FRANCKE (1663 - 1727), der durch seine Einrichtungen in Halle insofern die Pädagogik beeinflusste, als er in seinem "Pädagogium" (1695) auch Wert legte auf die Einbeziehung der Realien und seine Präzeptoren, die zur Verbreitung dieser Idee und Methode beitrugen (vgl. MASKUS, 1979, S. 14, FREYTAG, S. 35 - 38). PAULSEN nennt ihn

den „eigentlichen Begründer der Volksschule in Preußen“ (PAULSEN, 1919/1921, S. 577). Der folgende, für die Geschichte der Realschulen wichtige Entwurf geht nicht von der Didaktik, sondern von der gesellschaftlichen Zuordnung bestimmter jugendlicher Schichten aus. 1739 veröffentlichte der spätere Professor der Ritterakademie in Erlangen, JOHANN GOTTFRIED GROSS, einen

"Entwurf eines mit leichten Kosten zu errichtenden Seminarii oeconomico politici d. i. einer solchen Schulanstalt darinne die zu Hof-, Civil-, Cameral- und Militair-Bedienungen zur Handlung, Marine, Oeconomie, zu Künsten und anderen dergleichen Lebensarten gewidmet, nicht studirende Jugend zu erziehen seyn mögte" (ZINCKE, Leipziger Sammlungen, I, S. 256 ff., zit. n. MAASSEN I, S. 31).

Nun stellt GROSS fest, dass es zwar drei "Gattungen" der Jugend, aber nur zwei Schularten gebe. Er unterscheidet

- "1. die studirende oder sogenannte Lateinische Jugend, die sich auf die gelehrten Studia leget, um dereinsten Gottes-Gelehrte Rechtsgelehrte Artzney-Verständige oder Schul-Lehrer abgeben zu können.
2. Die nicht studirende oder politische Jugend, wie man sie etwa nennen mag, welche zwar nicht studiren, aber doch auch kein gemeiner Pöbel werden soll, sondern zu allerhand andern honetten Lebens-Arten und Bestimmungen bestimmt ist.
3. Die gemeine deutsche Jugend, das ist, die schlechten (= schlichten) Bürger- und Bauren-Kinder" (GROSS J.G., Unmaaßgebliche Gedancken, § 2, zit. n. FREYTAG, S. 45).

Besonders für die zweite Gruppe Jugendlicher sei nicht genügend gesorgt; für sie entwickelte GROSS detaillierte Lehrpläne mit allgemeiner Grundbildung, die er aber nicht verwirklichen konnte (vgl. FREYTAG, S. 47). Er wollte also für die mittlere Schülergruppe keine Berufsschulen, sondern Schulen, die Allgemeinbildung vermittelten.

### **2.2.2 Verwirklichungen der realen Bildung**

Im 17. und 18. Jh. entstanden schon städtische Schulen, die im Gegensatz zu den vorhandenen Lateinschulen den Schwerpunkt auf die „Realien“, den Sachunterricht, legten, statt auf den Sprachunterricht. Auch an einigen Universitäten wurde „Realistisches“ (= Staatswissenschaften) gelehrt und an den Akademien (= wissenschaftliche Gesellschaften) Naturwissenschaften (vgl. LUNDGREEN, 1980, S. 23).

### 2.2.2.1 Semlers „mathematische und mechanische Realschule“

CHRISTOPH SEMLER, Prediger und Inspektor der deutschen Schulen in Halle, entwickelte ab 1705 bis zu seinem Tod 1739 nicht nur Pläne und "nützliche Vorschläge" für eine "Mathematische und Mechanische Realschule" (MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 25 - 30; FREYTAG, S. 35 - 41, LESCHINSKY / ROEDER, 1983, S. 174 f., MASKUS, 1979, S. 15), sondern er setzte sie auch in die Wirklichkeit um. Nach RÖSNER (1984) wurde der Begriff „Real-Schule“ „vermutlich“ von Semler eingeführt. Er eröffnete die Realschule 1706 (MASKUS) oder 1707 (MAASSEN) in Halle, wobei unklar ist, ob die Wahl des Ortes in Beziehung zu den Franckeschen Anstalten zu sehen ist (MASKUS, 1979, S. 15, FREYTAG, S. 35 - 38). Da SEMLERS erster Schulplan auf lokaler Ebene unterschiedlich beurteilt wurde, holte er ein Gutachten der "Königlich Preußischen Societät der Wissenschaften" ein, das der damalige Präsident LEIBNIZ 1706 zustimmend verfasste (MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 26).

Die Schule war zwar keine Realschule im heutigen Sinne (mittwochs und sonnabends zusätzlich je eine "Informationsstunde ... vormittags für die armen Kinder, nachmittags für die so etwas geben" (FREYTAG, S. 39)), aber es sollten 63 verschiedene Dinge, Realien, "praesenter gezeiget und nach allen Teilen erkläret" (MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 25) werden, wie

"das Uhrwerk / das Modell eines Hauses / das Kriegsschiff / die Vestung / Saltz-Koth / Mühle / Bergwerck / chymisch Laboratorium / Glass-Hütte / Tuchmacher-Stuhl / Drechsel-Banck / Pferd und Pferdewagen / Pflug / Ege und Ackerbau;

Ferner: Alle Arten derer Gewichte / inländische Müntzen / Maße / gemeine Steine / Edelgesteine / alle Arten der Wolle und Seyde / die Gewürze / Saamen / Wurtzeln / Kräuter / Mineralien / Thiere / Vögel / Fische / Seeleton; Ingleichen: Die geometrischen und optischen Instrumenta / die Rüst-Zeuge der Bewegungs-Kunst / die Arten der Wetter-Gläser und Wasser-Künste / der Magnet / Compass/ das Wapen / Grund-Riss eines Gebäudes / Topographie der Stadt Halle / Fürstellung derer Spaeren des Himmels / u.a.m." (Collectanea des CHRISTIAN BENIT mit einem Vorwort SEMLERS v. 12.09.1709, nur noch greifbar in einem alten Sammelband (Standort Göttingen, zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Bd. 1, S. 25).

Es geht ihm dabei, wie er weiter in der Vorrede betont, nicht um

"leere Speculationes oder unnütze Subtilitäten / sondern es sind ipsissimae res, es sind Dei opera, und solche Maschinen / welche in der Welt täglichen und unaussprechlichen Nutzen praestiren. Denn der Augenschein wird zeigen / dass man nicht sowohl auf Exotica und curiosa, als fürnehmlich auf

quotidiana und necessaria gesehen / und was praesentissimam utilitatem im Leben mit sich führet" (zit. n. FREYTAG, S. 40 f).

Mit diesem anschaulichen Programm wird deutlich, dass die bisherigen Verbalschulen Realschulen werden sollten (vgl. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 30). Trotz der fehlenden Systematik sieht FREYTAG in dieser SEMLERSchen Schule, die nur drei Jahre bestehen konnte, den "Beginn eines mittleren Bildungswesens" (S. 41), weil alle späteren Pläne hierauf aufbauten.

Es ist ihm insofern zuzustimmen, als im historischen Prozess einmal aufgebaute Strukturen überdauern und sich von innen heraus unter eventuellen neuen formalen Bedingungen weiter entwickeln.

Auch die von ihm 1738 noch einmal „wiedereröffnete“ Realschule hatte keinen Bestand, sie verschwand mit seinem Tode. Wieso scheiterten nun diese Versuche? Semler spricht an mehreren Stellen von „einigen armen Knaben“, die vom Almosenamnt der Stadt Halle unterstützt und von ihm unterwiesen wurden (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER 1959, Band 1, S. 26). Hier war vorausgegangen, dass SEMLER Lehrpläne eingereicht hatte, die jedoch bei der Königlich Preußischen Sozietät der Wissenschaften in Berlin nicht die ungeteilte Zustimmung fanden und deshalb an das Almosenamnt überwiesen wurden, dem nur geringe Mittel zur Verfügung standen. Deshalb sieht HECKER in dieser Abhängigkeit die entscheidende Ursache des Scheiterns von SEMLERS Versuchen (s. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 26). KRAUSE (1972), der den Realienbegriff in der ersten Hälfte des 18. Jh. genauer untersuchte, kommt zu dem Ergebnis, dass SEMLER durch sein „allseitiges Realienverständnis (...) in Widerspruch zu den herrschenden Auffassungen der Zeit“ gerät (...). „Die Berliner Societät ist nur soweit an einem realistischen Unterricht interessiert, als dadurch die künftigen Manufakturarbeiter leichter anzuweisen sind. Hier liegt das Interesse in der gezielten Vorbereitung zu handwerklich-mechanisierten Fertigungsabläufen. Der Magistrat verwirft den Plan wegen der Befürchtung, er könnte den Auflösungsvorgang des Zunftwesens beschleunigen. Die Vertreter des Zunftwesens im Magistrat sind an der Erhaltung der alten Zunftordnung interessiert“ (KRAUSE, 1972, S. 44 f).

Der Einfluss politischer und ökonomischer Interessen mit dem Willen, die gesellschaftliche Ständeordnung zu erhalten, verhindert hier die Durchsetzung neuer Ideen im Bildungsbereich.

Außerdem scheint noch ein persönlicher Konflikt SEMLERS mit dem immer mehr zu Ansehen und Bedeutung gelangten (oben erwähnten) Pietisten FRANCKE maßge-

bend gewesen zu sein (vgl. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 27; KRAUSE, 1972, S. 45; BLANKERTZ, 1982 / 1992, S. 53).

Innerhalb des unübersichtlichen Schulwesens während des 18. Jahrhunderts sind SEMLERs Versuche – bedingt durch das persönliche Engagement und den genauen Lehrplan – als interessante Alternativen zu den vorhandenen Latein- und Elementarschulen anzusehen.

### 2.2.2.2 Heckers Realschule

Nach Auffassung FREYTAGs (1969, S. 48) beginnt die Geschichte der Realschulen mit JOHANN JULIUS HECKERs (1707 - 1768) im Jahre 1747 vorgeschlagenen Planes zur Gründung "unserer ökonomischen und mathematischen Realschule" ... (für)

"solche jungen Leute, welche ... dem Studieren nicht eigentlich gewidmet sind, und die wir dennoch ... zur Feder, zur Handlung, zum Pachten, zum Wirtschaften und auf dem Lande, zu schönen Künsten, zu den Manufakturen fähig und tüchtig finden ..." (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 37, vgl. auch MASKUS, 1966, S. 174).

Wie vorher GROSS stellt HECKER fest, dass es bis jetzt in Deutschland nur zwei Schularten gebe,

"nämlich *die eine in größeren Städten*, wo man die Jugend, welche sich mit der Zeit auf Universitäten einer von den vier bekannten Fakultäten widmen will, in den dazu nötigen Vorbereitungswissenschaften unterrichtet, und *die andere in kleineren Städten und auf dem Lande*, wo man sich wegen der Umstände bloß begnügen muss, der Jugend die Gründe des Christentums beizubringen und sie zum Lesen und etwa auch zum notdürftigen Schreiben und Rechnen, wenn's hoch kommt, anzuweisen ..." (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 37, Hervorhebung von E. Bonatz).

Innerhalb der Abgrenzung nach oben und unten begründet HECKER die dritte Art von Schulen für die o.g. jungen Leute, wobei er auch das Gemeinwohl anführt

"... sich wohl fortzubringen und als geschickte und geübte Mitglieder des gemeinen Wesens zu leben ..." (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 37).

Diese 1747 gegründete Realschule war nun "die erste wirkliche Schule dieses Typus" (LESCHINSKY / ROEDER, 1983, S. 175), wurde in verschiedenen Städten nachgeahmt und hatte nach zwanzigjährigem Bestehen 1267 Schüler (vgl. MASKUS, 1966, S. 174 und 1979, S. 17). Für die gesellschaftlich-ökonomische Ent-

Entwicklung der damaligen Zeit waren diese Realschulen erforderlich. Dass solche Forderungen von dem immer selbstbewusster werdenden Bürgertum des 3. Standes erhoben wurden, betonen LESCHINSKY / ROEDER (1983, S. 181 f) besonders, wonach die zu der Zeit entwickelte Realschulpädagogik als "erste Stufe der bürgerlichen Pädagogik" gelten kann.

Aus HECKERs Fachklassen (Sprachklassen für Deutsch, Lateinisch, Französisch, Schreib- und Rechenklassen, Klassen für Theologie, Zeichnen, Naturalien etc. (s. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 37) entwickelten sich später einzelne Fachschulen (vgl. MASKUS 1966, S. 174 und 1979, S. 17); trotzdem blieb die allgemeine berufsvorbereitende Realienbildung bedeutsam.

Aus dem Vorangegangenen wird auch deutlich, dass es im ökonomischen Interesse des Staates lag, für die zahlreich entstehenden Manufakturen gut Ausgebildete zu haben. Darüber hinaus kam HECKER durch ein 1748 eingerichtetes Landschullehrer-Seminar sowohl den von FRIEDRICH II. VON PREUSSEN unterstützten allgemeinen Schulpflichtbestrebungen als auch der Förderung der Landwirtschaft entgegen (vgl. FREYTAG, S. 53).

Bei der Beurteilung des Lebenswerkes der Brüder HECKER, JOHANN JULIUS Berliner Schulgründung und ANDREAS PETRUS HECKERs Schule in Stargard / Pommern, werden meist Vorformen des gegliederten Schulwesens analysiert; BLOTH (1970) sieht in den Heckerschen Einrichtungen „zwei ‘Gesamtschulen’ an der Schwelle der industriellen Gesellschaft“, weil eine „horizontale Offenheit bestand, die man heute in den ‘Gesamtschulen’ wieder anstrebt“ (BLOTH, 1970, S. 677 f).

Symptomatisch für die gesamte Schullandschaft der damaligen Zeit ist die Weiterentwicklung der HECKERschen Schule in Berlin. Die „Realschule“ war zunächst für Schüler gedacht, die nicht studieren wollten. Um aber noch mehr Schüler zu gewinnen, stellte HECKER einen Antrag auf Errichtung eines Gymnasiums. Als dieser abgelehnt wird, übernimmt HECKER in seine Schule auch den gymnasialen Unterrichtsstoff (Lateinischen Sprachunterricht). Die vorhandenen Gymnasien lehnt er als veraltet ab und schreibt den „Realien“ einen den Sprachen überlegenen Bildungscharakter“ zu (MÜLLER, 1977 a, S. 116). Damit tritt die „Realschule“ „im Konkurrenzkampf der bisherigen Gymnasialpraxis als neue moderne Bildungskonzeption gegenüber“ (ebd., S. 116). Allerdings wird bei HECKER der Wandel des Realienverständnisses deutlich durch die Zunahme des Lateinunterrichts und die Verschiebung der Realfächer auf den Nachmittag. Damit verlieren sie ihre beherrschende Stellung. „Methodisch und bildungstheoretisch sind die Realien in der Mitte des (18.)

Jahrhunderts bereits dem neuhumanistischen Bildungsbegriff subsummiert ... Realien sind ... ebenso Bildungsmittel wie die lateinische Sprache“ (KRAUSE, 1972, S. 177 f).

PAULSEN (1906) erkannte die neue schulstrukturelle Veränderung mit der Loslösung einer besonderen Bürgerschule als Verdienst der Aufklärung. Er sieht mit dem „allmählichen Aufsteigen der Städte und des kaufmännischen und gewerbtätigen Bürgertums“ das anwachsende „Bedürfnis einer neuen Schulform, Entstehen eines Schulkurses, der über das Ziel der allgemeinen Volksschule hinausführt, aber nicht in der Linie der Latein- oder Gelehrtenschule, sondern einer der Gegenwart und der Wirklichkeit zugewendeten Schule“ (PAULSEN, 1906/1966, S. 84).

Es ist zwar schon faszinierend, in einer (verhältnismäßig kleinen) privaten Bildungseinrichtung vor ca. 200 Jahren moderne Anschauungen zu entdecken, wie HECKERs Grundsatz, die Kinder nach ihrer Fähigkeit und ihrer „erwählten Lebensart“ (BLOTH, 1970, S. 689) ohne Jahrgangsklassen zu unterrichten, aber trotzdem kann man sich schwerlich ganz PAULSENs Analyse anschließen, hier institutionellen Neubeginn zu sehen.

Die Realschulen von SEMLER und HECKER haben sich nicht halten können. LESCHINSKY / ROEDER (1983) führen das darauf zurück, dass die Bildungsziele, die sowohl für eine grundlegende "Bürgerbildung" als auch für die Berufsausbildung konzipiert worden wären, sich als zu umfangreich herausstellten (S. 183). So entstanden aus den Nachfolgeeinrichtungen z.T. Fachschulen und z.T. Zusammenlegungen mit Lateinschulen.

Außerdem ist die soziale Schicht des 3. Standes, für deren Kinder die Schule gedacht gewesen sei, zu unterschiedlich, als dass ein Schultyp ausgereicht hätte (vgl. LESCHINSKY / ROEDER, S. 184). WALDEYER (1974, S. 155 f) ist der Ansicht, die zögerliche Ausbreitung der Schulen nach HECKERschem Vorbild in den preußischen Provinzen sei auf die Folgen des 7-jährigen Krieges zurückzuführen.

Insgesamt wird deutlich, dass diese „Realschul-Gründungen“ zwar wichtige Wurzeln des späteren Schulsystems aufgrund des pädagogischen Realismus bedeuten, aber eben nur Varianten im vielfältigen Schulwesen des 18. Jh. darstellen.

Sie erhellen insofern die Eigensteuerung des Bildungssystems, als hier notwendige Differenzierungen entstehen.

### **2.2.3 Die „Studiensucht“ und die erste Überfüllungskrise um 1780**

Wie schon erwähnt, verläuft die Entwicklung im Bildungswesen um 1780 nicht kontinuierlich. TITZE (1981) hat für die Zeit von 1780 bis kurz nach 1800 die erste Ü-

berfüllungskrise analysiert und belegt, dass die „beiden bedeutendsten Karrieren (evang. Geistliche und Juristen) im preußischen Staat und zumindest im gesamten Norden Deutschlands überfüllt“ (TITZE, 1981, S. 188) waren. Die Überfüllung hatte ihre Ursachen.

RESEWITZ, der in seiner grundlegenden Schrift „Die Erziehung des Bürgers“ (1787) die Notwendigkeit bürgerlicher Schulen begründet, weil man nur „gelehrte und niedrige Schulen“ hat (Vorbericht o.S.), spricht von der großen Anzahl gelehrter Schulen. „Nach der Menge gelehrter Schulen zu urteilen, sollte die Gelehrsamkeit (...) das allgemeinste und nützlichste Geschäft der Menschen seyn ...“ (RESEWITZ 1787, S. 3). Regenten und Fürsten kümmerten sich kaum um Schulen und zögen höchstens geschickte Geistliche, Rechtsverständige und Ärzte heran. Das käme von der „alten angeerbten Schulform“ (ebd. S. 5). Aber man hätte „keine Schulen zur zweckmäßigen Erziehung des erwerbenden und das Ganze erhaltenden Bürgers“ (ebd., S. 7). Und da die Mehrzahl der Bürger aus „Ackerleuten und Handwerkern“ besteht, sollte eine „Erziehungsanstalt“ aus „Ackerschulen für den Bauernstand, aus Handwerksschulen für die Provinzialstädte und den niedrigen Stand in den Hauptstädten bestehen ...“ (ebd., S. 62).

RESEWITZ stand mit seinen Vorschlägen nicht allein. Aus dem gleichen Jahr des Erscheinens seiner „Erziehung des Bürgers“ (1787) ist von dem Leiter des preußischen „Oberschulkollegiums“, v. ZEDLITZ, ein „Gesamtplan für ein künftig vom Staat zu verantwortendes Unterrichtswesen“ überliefert. Hierin schlägt er Bauer-, Bürger- und Gelehrte-Schulen vor, weil „... der Bauer anders als der künftige Gewerbe- oder mechanische Handwerke treibende Bürger, und dieser wiederum anders als der künftige Gelehrte oder zu höheren Ämtern des Staats bestimmte Jüngling, unterrichtet werden muss“ (LUNDGREEN, 1980, S. 31). Damit wird also schon die uralte Einteilung in höheres und niederes Schulwesen verlassen, aber eine Alternative noch nicht realisiert.

Die vielen gelehrten Schulen Ende des 18. Jh. führten geradewegs zu den Universitäten, und so wurden viel mehr Gelehrte ausgebildet, als es für sie angemessene Tätigkeiten gab. Durch diese „Studiensucht“ hält RESEWITZ im Zusammenhang mit der von ihm propagierten Seminausbildung der Lehrer für die Bürgerschulen Nichtstudierte für tauglicher als Studierende, denn „die meisten Studierenden, die ein geringes Schulamt suchen, (sind) wirklich nur halbstudierte Leute; das sind solche, die zu keinem bessern Amte Tüchtigkeit haben, und aus Hunger und Verzweiflung zu diesem greifen müssen“ (1787, S. 216). Und „für die meisten ist der Schulstand leider noch immer ein Mittelstand, durch den man durchwandern muss, um zu einer

ändern und bessern Bestimmung zu gelangen ... Sie wollen nur ein paar Jahre leidlich hinbringen, bis sich eine bessere Aussicht öffnet“ (ebd., S. 243). RESEWITZ stellt hier die negative Wirkung der zu großen Zahl Studierter heraus, die ihren Niederschlag in unmotivierten Lehrkräften auf begrenzte Zeit findet und sieht darin Nachteile für die von ihm geforderten Bürgerschulen.

Gelehrte Bildung war durch neu entstehende Gymnasien und Universitäten so weit verbreitet, dass SEIFERT (1996, S. 344 f) von einem „Bildungsboom“ und einem sich abzeichnenden „Gelehrtenproletariat“ schon im frühen 17. Jh. spricht. Hierbei ist kritisch anzumerken, dass später entstehende Sachverhalte auch sprachlich nicht ohne weiteres auf eine frühere Zeit übertragen werden können. Staatlicherseits versuchte man in Preußen mit der Einführung der Reifeprüfung 1788 das Studieren einzuschränken.

Es ist anzunehmen, dass durch den Gelehrtenüberschuss das Interesse für die Nachfolgeeinrichtungen der HECKERSchen Schulen zunahm, auch wenn das nur schleppend und eher verdeckt vor sich ging.

Betrachtet man als Anwalt des Kindes die Bildungsmöglichkeiten dieser Zeit, so muss man feststellen, dass sie für die Mehrheit der Jungen gering waren (Die Mädchenbildung entwickelte sich erst später). Daran änderte die Einführung der Schulpflicht wenig, auch wenn sie in Weimar und Gotha bereits im 17. Jahrhundert, in Preußen durch das Generallandschulreglement 1763 und im Allgemeinen Landrecht 1794 erfolgte. Nach BLANKERTZ (1982 / 1992, S. 60) betrug die Summe des tatsächlichen Schulbesuches im 18. Jh. insgesamt kaum mehr als 2 Jahre für den einzelnen Schüler infolge der landwirtschaftlichen Tätigkeiten der Kinder im Sommer sowie auch durch die der Lehrer, die allein von ihrem Gehalt nicht leben konnten.

### **2.3 Die heterogene mittlere Ebene des Schulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jh. bis zur zweiten Überfüllungskrise um 1830**

Es ist in diesem zeitlichen Zusammenhang nach dem Verbleib des pädagogischen Realismus und nach der strukturellen Entwicklung des Realschulbildungsganges zu

fragen, der hier aus der historischen Sicht als mittleres Bildungswesen untersucht werden soll.

Die drei Tendenzen, die PAULSEN für die Entwicklung des Bildungswesens im 18. Jahrhunderts erkennt, setzen sich im 19. Jh. fort: „fortschreitende Verstaatlichung, Verweltlichung und Verbreiterung“ (PAULSEN, 1906/1966, S. 94). Die bislang von der Kirche wahrgenommene Schulaufsicht verlagert sich auf den Staat, der zunehmend eigene Gremien dafür einsetzt; der Umfang der religiösen Inhalte wird zugunsten moderner, wissenschaftlicher Erkenntnisse geringer und sowohl bei der damaligen bürgerlichen als auch bei der unteren gesellschaftlichen Schicht breitet sich die Schulbildung immer weiter aus. Diese Bildungszunahme führte im 19. Jh. allmählich zu einem staatlichen Schulsystem, das exemplarisch für Preußen beschrieben wird.

### 2.3.1 Bildungsreformpläne

Begünstigt wird diese Entwicklung durch den herrschenden Reformgeist nach dem Napoleonischen Zeitalter. So begann W. v. HUMBOLDT trotz seiner kurzen aktiven Tätigkeit als Leiter der preußischen Unterrichtsverwaltung 1809/1810 das Bildungswesen von den Universitäten über die Gelehrtenschulen bis zu den Elementarschulen umzugestalten. In seinem bekannten „Königsberger Schulplan“ entwarf er ein einheitliches Schulstufensystem mit Elementarschule, Gymnasium und Universität. Eine „mittlere“ Schule gab es dabei nicht (vgl. JEISMANN, 1987, S. 108). „Real-Anstalten“ als berufsbildende Schulen waren nach der allgemeinen Ausbildung vorgesehen. Nach diesem System schien es für die Bildung eines Handwerkers besser, die untersten Klassen eines Gymnasiums zu besuchen anstatt „eine „Mittelschule“ ganz zu durchlaufen“ (GIESE, 1961, S. 17).

Der Begriff „Mittelschule“ erscheint nach BRANDAUs Feststellungen 1799 in zwei Berichten des kurmärkischen Oberkonsistoriums, in denen es heißt, dass sämtliche Schulen geordnet sind in

1. *Elementarschulen*, wo nur ein Lehrer vorhanden ist.
2. *Bürgerschulen*, wo wenigstens zwei bis drei Lehrer vorhanden sind,
3. *Mittelschulen*, an denen drei bis vier Lehrer arbeiten und in einer über den gemeinen Bürgerstand hinausgehenden Bestimmung gewidmete Jugend wenigstens zum nützlichen Besuch der obern Klassen einer eigentlich gelehrten Schule vorbereitet werden kann.
4. Eigentliche *gelehrte Schulen*, die zwar nicht alle ihre Zöglinge, aber doch mehrere derselben bis zur Universität vorbereiten ..." (BRANDAU, 1958, S. 201 f).

In diesem Bericht wird deutlich, dass Begriffe wie „Mittelschulen“, „mittlere Bildung“, oder das „mittlere Schulwesen“ erst bei dem Vorhandensein „unterer“ und „höherer“ Bildungseinrichtungen aussagekräftig sind und unterschiedliche Wertigkeit besitzen. Das Stufensystem (HUMBOLDTs) findet sich auch in dem 1819 von SÜVERN im preußischen Kultusministerium eingebrachten Gesetzentwurf einer allgemeinen Schulverfassung. Es war der erste Versuch, „dem gesamten Unterrichtswesen eine zusammenhängende, gesetzlich gesicherte Organisation zu geben“ (JEISMANN, 1987, S.115). 1826 verschwand er in der Schublade und wurde nicht realisiert. Trotzdem ist er für die damalige Schulauffassung aufschlussreich. Als 1. Stufe war die „allgemeine Elementarschule“, als 2. die „allgemeine Stadtschule“ (mit der Entscheidung zu weiterer „wissenschaftlicher Ausbildung oder bürgerlichem Gewerbe“) und als 3. Stufe das Gymnasium zur weiteren Bildung vorgesehen (HERRLITZ et al. 1993, S. 47 f). Die 2. Stufe würde unserer gegenwärtigen Sekundarstufe I entsprechen, bzw. wie BRANDAU meint (1958, S. 248), der Mittelschule.

Bezeichnend für den Wechsel der Reformära in der preußischen Geschichte von STEIN und HARDENBERG zu der Restaurationszeit METTERNICHs ist die Kritik v. BECKEDORFFs, Leiter des preußischen Volksschulreferats ab 1820, an diesem Entwurf. Ausgehend von der natürlichen Ungleichheit der Menschen fordert er, übertragen auf die verschiedenen Berufe und Stände, auch verschiedene Schulen (HERRLITZ et al., 1993, S. 50). Die beschränkten Bildungsmöglichkeiten sollten dazu beitragen, dass die Menschen in ihren Berufspositionen verbleiben, vielleicht auch, um der vorhersehbaren akademischen Überfüllungskrise gegenzusteuern. HERRLITZ et al. bezeichnet es mit der Formel „gesellschaftliche Stabilität durch standesgemäße Bildungsbeschränkung“ (ebd., S. 51). Wenn auch v. BECKEDORFFs Ideen reaktionär erscheinen, hat nach HERRLITZ et al. (1993, S. 51) die neueste Forschung die Behauptung einer restaurativen preußischen Bildungspolitik“ (nach 1820) widerlegt, wie z.B. der Ausbau der Lehrerseminare unter seiner Führung zeigt.

Die Notwendigkeit einer mittleren Bildungsebene wird in der 1. Hälfte des 19. Jh. verschiedentlich gefordert.

Mit ständischen Erfordernissen begründete SCHLEIERMACHER (1768 - 1834) z.B. in seinen pädagogischen Vorlesungen (erst lange nach seinem Tod 1871 von seinem Schüler PLATZ veröffentlicht) die mittleren Schulen:

"Zwischen der höheren und der einfachen Volksschicht liegt noch eine bedeutende Masse in der Mitte ... eine große Klasse, die einen bedeutenden Einfluss auf eine große Zahl anderer Menschen ausübt, dadurch vorzüglich,

dass sie zwar Geschäfte und Gewerbe aber in größerem Stil und weit größerem Aufwand von Kräften treibt und viele mechanische Arbeiter beschäftigt und beaufsichtigt, also ein Regiment zu führen hat." Diese Schicht gebrauchte eine größere formale und auch eine höhere materiale Bildung als die Volksschule sie zu geben vermöge, also liege zwischen der Schule der Wissenschaft und der Volksschule in der Mitte das, "was wir die Bürgerschule im höhern Sinn des Wortes nennen".

Diese Schule unterscheidet sich von dem Gymnasium durch den Fortfall der alten Sprachen, denn "die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus" (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 71).

Neben gesellschaftlichen Gründen werden für die Notwendigkeit einer mittleren Bildungsebene auch differenzierte Bildungsinteressen angeführt. Bei HAACKES "Urkundlichen Nachrichten zur Geschichte des Gymnasiums zu Stendal 1832" ist z.B. zu lesen:

"So werden die Gymnasien an großen und volkreichen Orten nicht allein überfüllt, sondern auch durch die Trägheit und Unlust der jungen Leute in denjenigen Lehrgegenständen, die sie aus Vorurteil oder auch mit Grund als entbehrlich für ihre Zwecke erachten, die Fortschritte der übrigen, fleißigeren und den höheren Studien mit Liebe sich widmenden Schülern vielfach gehemmt und aufgehalten ... Für beide Teile ... würde durch eine Trennung ... besser gesorgt sein ..." (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 77).

### **2.3.2 Entstehung verschiedenster mittlerer Schulen**

Theoretisch vorbereitet, vollziehen sich die strukturellen Wandlungen auf der Zeitebene im gesamten 19. Jh., wobei regionale Unterschiede erheblich sind, sowohl im politischen Bereich durch Kriegseinwirkungen, Gesetzesvorlagen etc., als auch von Stadt und Land. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im allgemeinen das staatliche Schulwesen auf dem Lande gar nicht, in den Städten wenig differenziert war. Welche Probleme dabei bestanden, hört sich von einem Zeitzeugen und engagierten Reformpädagogen, Friedrich GEDIKE, in seiner „Nachricht von der Einrichtung des Friedrichswerderschen Gymnasiums“ in Berlin 1781 folgendermaßen an:

„Unser Gymnasium hat wie alle städtischen Schulen die große Unbequemlichkeit, dass die Lehrlinge desselben in den unteren Klassen ein buntes Gemisch sind; teils künftig Studierende, teils solche, die zu allerlei bürgerlichen Metiers bestimmt sind. Es ist also Bürgerschule und Gelehrtenschule zugleich ... Doch die völlige „Trennung der Bürger- und Gelehrtenschulen setzt eine fast gänzliche Umschmelzung unseres bisherigen Schulsystems voraus, und wird daher wohl noch lange zu jenen frommen Wünschen gehören ...“ (zit. n. MÜLLER, 1977 a, S. 634).

Die hier angesprochene notwendige Veränderung des Schulwesens würde für die Entwicklung der mittleren Bildungsebene drei Möglichkeiten bedeuten: entweder der Anschluss an das höhere Schulwesen, als selbständige Institution oder der Anschluss an das niedere. Dass es in Preußen im 19. Jahrhundert nur ein zweigliedriges Schulwesen gegeben habe, sehen LESCHINSKY & ROEDER (1978, S. 73) als „starke Vereinfachung“. Soziologische und ökonomische Gründe hätten immer wieder zu „mittleren Schulen“ zwischen Elementar- und Gelehrtenschulen geführt. Als preußische Mittelschule konstituierte sie sich aber erst, als die höheren Schulen „ihre Gesamtschulfunktion nicht mehr erfüllen konnten“ (= Grundthese der Untersuchung von MÜLLER, 1977 a (LESCHINSKY & ROEDER 1978, S. 73).

Zu der allmählichen Veränderung trug auch das Entstehen der preußischen Kultusbürokratie bei. So entwickeln sich nach 1788 in Preußen von der Vergabe der Hochschulreife ausgeschlossene kleine Gelehrten- und Lateinschulen, die als „Progymnasien“ mittlere Bildungsaufgaben erfüllten (vgl. BRANDAU, 1958, S. 203). Trotz der restaurativen Schulpolitik in dieser Zeit um 1819 (Karlsbader Beschlüsse) entstand in Preußen 1817 das „Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten“ (HERRLITZ et al., S. 237), das erste Kultusministerium, wodurch - wie auch in anderen Ländern - begonnen wurde, die Schulen etwas anzugleichen. Genauere Verordnungen und Gesetze werden aber erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts erlassen.

Bei der Analyse der tatsächlichen Schulstruktur fällt die unklare Begriffsbestimmung auf. Auch die Schulbehörde selbst, meint BRANDAU (1959, S. 202), kann nicht genau die Grenzen zwischen Elementar-, niederen und höheren Bürgerschulen, Mittel- und Gelehrtenschulen ziehen. Unübersichtlich und vielfältig sind besonders die Bildungseinrichtungen, die keine höheren Schulen sind, und nicht zu den Universitäten führen, aber über das Niveau der Elementarschulen hinausgehen; diese vielen Bürger- und Stadtschulen stellen ein „Konglomerat“ von Schulen dar, wie MÜLLER & ZYMEK (1987, S. 132) es nennen.

Wenn sich nach Auffassung FRIEDERICHs (1987, S. 149 f) erst prinzipiell ab 1840 aus dem zweisäuligen ein dreisäuliges Schulwesen mit niederem, mittlerem und höherem Niveau entwickelte, so ist hier die untere und obere Bildungsschiene noch besonders zu analysieren. MÜLLER definiert die Mittelschule ihrer Funktion nach „(als) erweiterte Volksschuloberstufe mit Fremdsprachenangebot“ (1981 b, S. 184). Dazu musste sich die Volksschule aber erst einmal weiter entwickelt haben. Auch

für BAUMGART & ZYMEK gab es im Preußen des 19. Jahrhunderts neben dem höheren nur ein niederes Schulwesen mit der Mittelschule als Volksschuloberstufe. Für diese beiden Autoren existiert eine eigenständige Mittelschule „eigentlich erst nach dem 2. Weltkrieg“ (1977, S. 623). Damit verkennen sie allerdings die institutionelle Verankerung der Schulform am Ende des 19. Jahrhunderts.

Wie stellte sich nun in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die untere Bildungsebene dar? Der Begriff „Volksschule“ setzte sich erst um 1820 im evangelischen Norden Deutschlands durch, während im katholischen Süden die Begriffe „Elementar- oder Trivialschule“ vorherrschten. In Preußen besuchten 1816 nur 54,1 % aller Schulkinder die Volksschule (FRIEDERICH, 1987, S. 127). Im Entwurf des preußischen Unterrichtsgesetzes von 1819 war die Elementarschule Bestandteil des Schulsystems. Im Unterricht sollten sowohl die „Realien“ (Naturkunde, Erdbeschreibung etc.) als auch deutsche Sprache, Religion etc. vermittelt werden (ebd., S. 133). In den Städten war der Volksschulunterricht häufig von hohem Niveau und lehnte sich an die höheren Schulen an; aber es gab keine Möglichkeiten des Überganges, schon weil das grundständige Latein fehlte. Für technische Fächer und wirtschaftliche Belange werden in zentralen Orten die verschiedensten mittleren und berufsbildenden Schulen errichtet. Die standesorganisierten Volksschullehrer forderten immer wieder einen Ausbau der Volksschuloberklassen zu „Mittel- oder Bürgerschulen“, um die mobile Mittelschicht an die Volksschule zu binden (FRIEDERICH, 1987, S. 150).

### **2.3.3 Das Einjährig-Freiwilligen-Privileg**

Eine damals wesentliche Berechtigung war die (oben schon erwähnte) des Einjährig-Freiwilligen Militärdienstes, „im 19. Jh. zunehmend in der Bedeutung als mittlere Eingangsqualifikation für den öffentlichen Dienst und private Berufslaufbahnen benutzt“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 470).

Da nach dem Kantonreglement in Preußen von 1792 z.B. die Gymnasiallehrer der drei obersten Klassen der höheren Schulen, die auf die Universität vorbereiten, vom

Militärdienst befreit (eximiert) waren, wurde eine Trennung zwischen höheren und niederen Lateinschulen und „Ober- und Unterlehrer“ gezogen (LUNDGREEN, 1980, S. 42).

Nach dem Zusammenbruch Preußens wurde die allgemeine zweijährige (später dreijährige) Wehrpflicht eingeführt, die durch einen einjährigen freiwilligen Dienst mit eigener Kleidung und Bewaffnung ersetzt werden konnte (vgl. LESCHINSKY & ROEDER, 1976/1983, S. 194). Diese Möglichkeit wurde durch bestimmte Schulabschlüsse erworben und hing nicht mehr vom Stand oder Wohnsitz der Väter ab („Bildung macht frei“). Allerdings setzte diese Regelung ökonomische und finanzielle Möglichkeiten der Berechtigten voraus.

Die Grundbedingungen zur Erlangung dieses Einjährigen-Freiwilligen-Privilegs wandelten sich. War von 1814 - 18 die Immatrikulation, von 1818 - 1822 das Abitur die Voraussetzung, so genügten 1822 - 1831 ½ Jahr Untertertia (entspricht unserer heutigen 8. Klasse bei 13 Schuljahren), bis 1859 ein Jahr Untertertia, 1859 - 1868 ½ Jahr Untersekunda (= heutige 10. Klasse), bis 1877 ein Jahr Untersekunda, und bis 1918 wurde die Versetzung nach Obersekunda (= heutige 11. Klasse) für diese Berechtigung verlangt (nach LUNDGREEN, 1980, S. 68; MÜLLER, 1977 a, S. 443 und JEISMANN, 1974, S. 360). Hier wird deutlich, wie das Bildungswesen eine entscheidende Rolle bei der Chancenverteilung im späteren Leben spielt.

Die Regelungen der Wehrpflicht ergeben sich aus der Geschichte. Der Begriff des „Einjährig-Freiwilligen“ ist in Preußen das erste Mal 1868 in einer „Instruktion“ mit differenzierten Regelungen erschienen, obwohl in der Sache schon früher praktiziert. Nach der Reichsgründung zunächst auf Württemberg, Baden und Bayern erweitert und in „Reichsschulkommission“ umbenannt, regelte ab 1875 die „Deutsche Wehrordnung“ die Zugangsberechtigungen.

Als nach dem Friedensvertrag von Versailles 1919 mit dem Wegfall der Wehrpflicht auch die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung gegenstandslos wurde, stellten die höheren Schulen entweder Abgangszeugnisse oder Klassenzeugnisse mit dem Reifevermerk für Obersekunda aus. Aufschlussreich für das zähe Festhalten an tradierten Regelungen ist die Tatsache, dass die genannten Abgangszeugnisse für Berufslaufbahnen eine höhere Berechtigung hatten, nämlich die der Einjährigen-Regelung, als die „Mittlere Reife“, die die Mittelschulen als Abschluss vergaben. Erst mit der Zuerkennung der Fachoberschulreife 1960 wurde der „mittlere“ Abschluss aufgewertet in der Bundesrepublik (vgl. MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 21 - 25).

Es dürfte deutlich geworden sein, wie eng die Entwicklung der „mittleren“ Bildungsgänge mit der politischen Geschichte ihrer Zeit verknüpft sind.

Die aufgrund von bestimmten Schulabschlüssen erworbenen Berechtigungen hatten eine entscheidende Wirkung auf das sich entwickelnde Schulsystem. Solange sich die „bevorzugten Bildungsabschlüsse inhaltlich am gymnasialen Lehrplan orientierten (...), musste von daher ein Konformitätsdruck auf alle abweichenden Schulformen- und Typen ausgehen, demgegenüber alle Interessen an einer „modernen“, „zeitgemäßen“ Bildung (neuere Sprachen, Naturwissenschaften) relativ machtlos blieben. Hier liegen die Ursachen des sog. Humanismus-Realismus-Streits und des Kampfes der Realschule (...) um „Gleichberechtigung“ mit den Gymnasien (...) (LUNDGREEN, 1980, S. 68 f.).

#### **2.3.4 Realschulen als höhere Schulen**

Auf diesem Hintergrund ist auch das Einmünden der Realschulen in die Rubrik der höheren Schulen zu sehen. Typisch für die damalige Situation ist die in dem von A.J. HECKER, einem Neffen des Schulgründers J.J. HECKERs und späteren Leiters, überlieferten Nachtrag zu der Geschichte der königlichen Realschule in den ersten 50 Jahren nach ihrer Stiftung von April 1798:

„Schon meine beiden Vorfahren im Direktoriat hatten bemerkt, dass die Benennung Realschule unserer Anstalt von mehr als einer Seite nachteilig war (...) Denn es geschah nicht nur öfters, dass die Eltern, welche ihre uns anvertrauten Kinder für den gelehrten Stand bestimmt hatten, dieselben nach einigen Jahren (...) in ein anderes Gymnasium zur Vollendung ihrer Vorbereitung zur Universität versetzten, sondern auch (...) auf die Besetzung der Lehrerstellen hatte der Name Realschule (...) einen nachteiligen Einfluss“ (zit. n. MÜLLER 1977 a, S. 119).

Wie schwierig es ist, die historischen Schulverhältnisse darzustellen bzw. verständlich zu machen, zeigt die Tendenz der Übertragung der Benennungen und Begriffe auf moderne Bezeichnungen, die zwar der Klärung dienen sollen, aber da sie nicht aus der damaligen Zeit verständlich sind, eher verwirren. So bezeichnet MÜLLER HECKERs erste Schule als „Mittelpunktschule“ (1977 a, S. 115), wobei dieser Vergleich schon aus verkehrsgeschichtlichen Gründen problematisch ist, und die spätere unter Heckers Neffen als „additive Gesamtschule“ (ebd., S. 19), die mit dem Kriterium der Wahlmöglichkeiten der Schüler nicht vergleichbar ist. ALT, einer der einflussreichsten Erziehungswissenschaftler der DDR, sieht in der Realschule „eine der

historischen Wurzeln unserer allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ (1975, S. 389 - 409). Neben unklarer Begriffsfassung der Realschule ist diese ideologische Perspektive sehr einseitig.

### **2.3.5 Das Gymnasium als Schule für fast alle**

Wie stellt sich nun in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die obere Bildungsebene dar, die ja im Zusammenhang immer schon erwähnt wurde? Der Begriff „Gymnasium“ umschließt bis in die vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts mit den Klassen Tertia bis Oberprima (also der späteren Mittel- und Oberstufe) das eigentliche Gymnasium und die sog. „Schulen“ mit den Klassen Sexta bis Quarta (also die Unterstufe) (vgl. MÜLLER, 1981 b, S. 31). Das Gymnasium stellte die Regelschule dar, allerdings ohne die unteren Schichten, und hatte die Abgangsmöglichkeiten nach Quinta und Quarta. Dieser Abgang wird von den meisten Schülern wahrgenommen, die dann einen handwerklichen oder kaufmännischen Beruf lernen. Nach wie vor spielt der Privatunterricht höherer Schichten bis zum Eintritt in das eigentliche Gymnasium eine große Rolle. Für die Allgemeinheit ist der „Schule“ die Vorschule mit den Elementarklassen vorgeschaltet.

Mit der „Vorläufigen Instruktion für die Entlassungsprüfungen an höheren Bürger- und Realschulen in Preußen“ 1832 (HERRLITZ et al. 1993, S. 237) werden die verkürzten Gymnasien, die Schulen, als höhere Bürgerschulen oder Realschulen bezeichnet. Wenn sie neben fünf Jahrgängen von Sexta bis Tertia eine Fremdsprache anbieten, erhalten sie das Einjährigen-Freiwilligen-Privileg (vgl. MÜLLER, 1981 b, S. 32).

Die übrigen nicht berechtigten Stadtschulen hießen (niedere) Bürgerschule, Mittelschule, höhere Mädchenschule, Rektoratsschule, die 1872 als preußische Mittelschule und als Teil des niederen Schulniveaus staatlich institutionalisiert wurden (vgl. LUNDGREEN 1980, S. 72).

Dass das Schulwesen einem Differenzierungsdruck ausgesetzt war, belegt exemplarisch die Beschreibung des Gymnasiums von Stralsund 1827:

„Unsere Lehranstalt besteht (...) aus sechs Hauptklassen. Sexta und Quinta, als unterste Stufe bilden zugleich für den niederen Gewerbestand vor; Quarta und Tertia, als mittlere Stufe, bereiten zugleich die Knaben für die höheren Berufsarten des Kaufmanns, Landwirts, Künstlers usw. vor. Um dieses noch besser zu bewerkstelligen, besteht als Nebenklasse neben Quarta und Tertia eine sog. Realklasse für die Nichtstudierenden (...), Sekunda und Prima (...) sind die Klassen der eigentlichen Vorbildung für den Gelehrtenstand“

(BRAUNS, THEOBALD, 1837, S. 8; abgedruckt in: MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 38).

Um der vorhersehbaren akademischen Überfüllungskrise entgegenzusteuern und dieses „multifunktionale“ Gymnasium besonders in der Oberstufe zu entlasten, wurden 1825 durch das preußische Ministerium „Maßregeln gegen die Überfüllung der mittleren und unteren Klassen der Gymnasien“ erlassen, die Aufnahme-, Versetzungs- und Ausschlussregelungen einführten (MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 38). Diese Maßnahme wirkte sich förderlich auf die Einrichtung von Institutionen der mittleren Bildungsebene aus.

Die mittelschulähnlichen Einrichtungen hatten durchaus eine beachtliche Anzahl von Schülern. LESCHINSKY / ROEDER nennen Vergleichszahlen, durch die Anzahl und Bedeutung anschaulich werden: „1822 existierten in Preußen 129 Gymnasien mit 925 festangestellten Lehrern, 291 Hilfslehrern und 24.344 Schülern. Auf 100 Elementarschüler kamen 3,28 Gymnasiasten, dagegen 6,4 Mittelschüler und 5 Mittelschülerinnen (Statistik n.E. ENGEL 1869, Tabellen I A u. I B, zit. n. LESCHINSKY / ROEDER, 1983, S. 193). Dann gingen die Schülerzahlen jedoch zurück, so dass 1864 auf 100 Elementarschüler nur noch 3,67 Mittelschüler gegenüber 3,38 Gymnasiasten kamen (ebd., S. 193).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass schon während des 18. Jahrhunderts die Notwendigkeit einer modernen realistischen Bildung allgemein erkannt wurde. Das mit Berechtigungen versehene Gymnasium hatte aber eine so lange allgemeinbildende Tradition, dass andere Schulen kaum akzeptiert wurden, und auch vom Selbstverständnis des Schulwesens her nur eine Form der höheren Schule in Frage kam. Außerdem verstanden die Gymnasiallehrer ihre Standesinteressen durchzusetzen.

### **2.3.6 Die zweite Überfüllungskrise um 1830 und das Schwinden der Standesunterschiede**

Obwohl der ersten Überfüllungskrise im 18. Jahrhundert mit der Einführung des Abiturientenreglements 1788 begegnet wurde, kam es um 1830 zur zweiten akademischen Krise, die Juristen und evangelischen Theologen traf (TITZE, 1981, S. 189). Wie ist das zu erklären? Das Abiturreglement wurde nicht konsequent durchgeführt; das Zeugnis der Reife war ungenau definiert und nur für die Stipendiaten der Universitäten als Voraussetzung zur Immatrikulation vorgeschrieben (vgl. LUNDGREEN, 1980, S. 42).

Das Einjährig-Freiwilligen-Privileg lockte viele junge Männer auf die Gymnasien und Universitäten.

Wurde bei der ersten nachweislichen Überfüllungswelle die „Selbstverantwortlichkeit (...) mit der Legitimation der akademischen Statusrekrutierung in der ständischen Gesellschaft im Zusammenhang“ (TITZE, 1996, S. 390) gesehen und wurden nur Ausnahmen und Abweichungen problematisiert, so erkannte man in der 2. akademischen Überfüllungsphase ein Indiz für die allgemeine Auflösung der Standesunterschiede. Dies erscheint aus dem historischen Zeitablauf auch folgerichtig.

Die hohen Studentenzahlen, die sich auch durch den Zustrom der Söhne der niederen Stände erklärten, lösten bei den höheren Ständen soziale Ängste aus (vgl. TITZE, 1996, S. 391). Insgesamt lässt sich durch das allmähliche Schwinden der Standesbegrenzungen der Beginn des Aufstiegsstrebens durch Bildung und das entstehende „allgemeine Staatsbürgertum“ (ebd., S. 391) erkennen. So führt eine „offizielle Denkschrift 1818 für die in Aachen versammelten Minister und Monarchen (...) (als eine der) drei Ursachen für die „unheilvolle Bewegung“, die in Deutschland herrsche, die allgemeine Verrückung der Individuen und Klassen der Gesellschaft“ an (JEISMANN, 1987, S. 109). JEISMANN schreibt, dass „sich die Schülerzahl der höheren Schulen von ca. 21.000 (1822) auf ca. 68.000 (1864) (steigerte); das bedeutete trotz der starken Bevölkerungsvermehrung eine Verdoppelung des Anteils der höheren Schüler an der Bevölkerung“ (JEISMANN, 1987, S. 155).

Da sich das Selbstverständnis des Gymnasiums hauptsächlich am Abitur ausrichtete, versuchte man dem Andrang durch erhöhte Leistungsanforderungen nicht nur in alten Sprachen, sondern auch durch zusätzliche Fächer wie Französisch und Philosophie zu begegnen. 1834 wurde das Abitur neu geregelt, das nun als Voraussetzung zur Immatrikulation galt (vgl. JEISMANN, 1987, S. 156 f).

Diese zweite Qualifikationskrise hat aber auch die Entwicklung der vielen unübersichtlichen mittleren Bildungseinrichtungen zu einem klarer gegliederten Schulsystem beschleunigt. Das Missverhältnis von Ausbildung und späterer Beschäftigung hat, etwa um 1830 beginnend, zu einem deutlichen Systemisierungseffekt geführt. Dieser Prozess wurde sowohl bildungspolitisch, ökonomisch und gesellschaftlich wie auch durch die Eigenentwicklung - selbstreferentiell - vorangetrieben. Aber erst in der 2. Hälfte des 19. Jh. wird das Schulwesen grundlegend durch Gesetze und Verordnungen geordnet. Staatlicherseits wird dem Überangebot an Studierenden auch durch die „allerhöchste Kabinettsorder Friedrich Wilhelms III.“ von 1829 be-

gegnet. Dem zuständigen Minister in Preußen wird die Verbesserung der Bürgerschulen empfohlen, damit „nicht allein das Unterrichtswesen vorzüglich in den mittleren und kleineren Städten verbessert, sondern hierdurch auch der Andrang zu den Gymnasien abgeleitet und die Erteilung des höheren wissenschaftlichen Unterrichts in denselben auf solche Zöglinge beschränkt werde, die dessen für ihre künftigen Verhältnisse bedürfen“ (abgedruckt in MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 84).

## **2.4 Entstehen des Schulsystems Ende des 19. Jahrhunderts und des „Akademischen Proletariats“ in der dritten Krise um 1880**

Beschleunigt durch den Andrang in den Gymnasien und der daraus resultierenden akademischen Überfüllungskrise und durch die sich immer mehr durchsetzende Erkenntnis der Notwendigkeit „mittlerer“ Bildungsgänge entwickelt sich in der 2. Hälfte des 19. Jh. das vielfältige Schulwesen allmählich zu einem überschaubaren Schulsystem.

### **2.4.1 Die weitere Entwicklung der „realistischen“ Gymnasien**

Durch die „Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen in Preußen“ 1859 (HERRLITZ et al., S. 237) werden diese geordnet und aufgewertet. Dabei wird unterschieden:

Realschule 1. Ordnung: 9 Jahre, Latein als Pflichtfach, Abitur berechtigt nicht zum Studium mit Promotions- oder Staatsexamensabschluss.

Realschule 2. Ordnung: 9 Jahre, Abitur, offizieller Lehrplan variabel (Latein kann wegfallen),

Höhere Bürgerschule: 7 Jahre, Latein Pflichtfach (MÜLLER, 1981 b, S. 32).

Trotzdem sind die Varianten noch so groß, dass Realschulen 2. Ordnung bei Nichtübernahme des offiziellen Lehrplanes einen „besonderen Status“ erhalten, „der dem der späteren Mittelschule entspricht“ (MÜLLER, 1981 b, S. 133).

PAULSEN begrüßt die Entwicklung eines realistischen Gymnasium. Er nennt den Lehrplan von 1859 die „Geburtsurkunde des Realgymnasiums“ (PAULSEN, 1906/1966, S. 129). Aber da durch den Erlass Realschulen mit sechs aufsteigenden

Klassen und höhere Bürgerschulen mit gleicher Tendenz, aber geringerer Anzahl von Klassen unterschieden werden, ordneten sich verschiedene Schulen dem höheren Schulwesen zu, weil das Recht auf Zulassung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst nur für die vollständigen Realschulen vergeben wurde.

Etwa ab 1870 begann ein erbitterter Streit um die volle Gleichberechtigung der Realgymnasien mit dem Ziel der Zugangsberechtigung zu allen Fakultäten der Universität. Der 1876 gegründete Realschulmännerverein hat schließlich den Kampf mit der prinzipiellen Gleichstellung der höheren Schulen zu seinen Gunsten entschieden.

ECKERT (1984) erkennt in dem „Abgrenzungsstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jh.“ Interessenkoalitionen, die als Resultat zu der heutigen Schulstruktur geführt haben. Nach seiner Meinung ist die Struktur durch die „Funktion sozialer Selektion keineswegs vollständig determiniert“, sondern sie ist als Ergebnis der „Realisierung von Partialinteressen“ zu sehen (ECKERT, 1984, S. 296). Zwar hatte der Streit der Realschulmänner gegen die Gymnasiallehrer Konsequenzen und ebnete auch den Weg für die mittlere Schule im dreigliedrigen System, aber sicher war er nicht die alleinige Ursache für diese Entwicklung.

Jedenfalls werden 1882 die Lehrpläne und Prüfungsordnungen in Preußen für alle höheren Schulen einheitlich geregelt. *Gymnasium* und *Progymnasium* bleiben unverändert, der Frühabgang ist nicht mehr möglich. Aus der Realschule 1. Ordnung wird das *Realgymnasium* mit Latein als Pflichtfach, aber stärkerer Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Fächer und Studienberechtigung für neue Sprachen und Naturwissenschaften. Die 7-jährige höhere Bürgerschule mit Latein wird „Real-*Progymnasium*“, aus der lateinlosen Realschule von 1878 entsteht die neue lateinlose *Oberrealschule* mit neunjährigem Lehrgang und nicht zum Studium berechtigtem Abitur. 1900 werden in Preußen alle drei höheren Schulen mit neunjährigem Lehrgang und Abitur gleichgestellt: das „klassische“ humanistische Gymnasium mit zwei alten Sprachen, das Realgymnasium mit grundständigem Latein und die Oberrealschule ohne Latein mit Englisch und Französisch (vgl. MÜLLER, 1981 b, S. 33 f). Dieser „Allerhöchste Erlass“ Kaiser Wilhelms II. vom 26.11.1900 betreffs der Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse (vgl. HERRLITZ et al., S. 238), von FÜHR als ein „Schlüsseldatum der neueren deutschen Bildungsgeschichte“ gewertet (FÜHR, 1995, S. 12), schrieb die Organisationsformen des höheren Schulwesens bis in die frühen 50er Jahre fest. Nach FÜHR „begann (damals) jene Expansion der höheren

Schulen, die bis heute anhält: Die „Abiturientenquote“ stieg im Laufe des 20. Jahrhunderts von etwa einem Prozent (1900) auf vier Prozent (1950) und auf 26 Prozent (1993)“ (ebd.). Allerdings sieht PAULSEN schon vorausschauend, dass „mit dieser Teilung nicht ein dauernder Beharrungszustand erreicht ist“ (PAULSEN, 1906/1966, S. 139).

## **2.4.2 Entwicklung des mittleren Bildungsweges**

### **2.4.2.1 Begründung der Notwendigkeit von Mittelschulen in der Stadt Berlin**

Aus einem Auszug der Berliner Nationalzeitung geht das Fehlen einer sog. höheren Bürgerschule hervor, die für den Bürgerstand am wichtigsten sei. Wörtlich heißt es:

„Was ist der Erfolg davon? Der größte Theil der Schüler unserer höherer Lehranstalten verlässt dieselben, ehe er die von ihnen gebotene Bildung ganz, sehr viele oder vielmehr die meisten ehe sie nur die Hälfte derselben erreicht haben. Der künftige Kaufmann oder Banquier z.B., welcher das Gymnasium besucht, um sich sofort, nachdem er sein Zeugniß mit der Berechtigung zum einjährigen Dienst erworben hat, von demselben zu Trennen, hat sich bestenfalls eine Anzahl lateinischer Phrasen und griechischer Formen (...) eingeprägt, aber es fehlt ihm die erforderliche Fertigkeit im praktischen Rechnen, die nötige Kenntniß des Englischen und Französischen, um auch nur einen kaufmännischen Brief zu schreiben, geschweige denn zu beantworten und zu entwerfen, und er ist genötigt, das ihm mangelnde Wissen sich nachträglich durch Privatunterricht anzueignen ...“ (MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 90).

Der Berliner Stadtschulrat Friedrich HOFMANN sollte für diese fehlende Schule Vorschläge erarbeiten, die in Form einer Denkschrift vorliegen. Dieser „Bericht an den Magistrat“ beeindruckt nicht nur durch seine aufgeschlüsselten Zahlenreihen von Schulbesuchszahlen und genauen Kostenvoranschlägen, sondern auch durch seine klar gegliederte Darstellung, so dass es gerechtfertigt erscheint, diese Begründung einer Mittelschule etwas ausführlicher darzustellen. HOFMANN erläutert darin die Notwendigkeit der Errichtung von Mittelschulen in Berlin, wägt die Unterrichtszeit und die Auswahl der Lehrgegenstände ab und stellt die Kosten und das Schulgeld der neu einzurichtenden Schule zusammen. Diese Dokumentation ist zwar regional bezogen, kann aber sowohl exemplarisch für andere lokale historische schulische Verhältnisse stehen und auch als beispielhaft für Bedarfsanalysen heutiger geplanter Schuleinrichtungen gelten.

Durch das Anwachsen der Bevölkerung hatten auch die Schülerzahlen stark zugenommen. HOFMANN stellt fest, dass bei Neugründungen in Berlin die höheren Schulen und die Armenschulen „zum Teil auf Kosten eines nicht minder wichtigen Theils des Schulwesens bedacht wurden“ (HOFMANN, 1869, S. 5). Auch 1868 wurde noch über die Hälfte aller Schüler in Privatschulen unterrichtet.

Da man erkannt hatte, dass die Bildungsziele der Schüler unterschiedlich sind, habe man bei den bestehenden Schulen versucht, den Lehrplan so zu gestalten, dass sowohl die Frühabgänger als auch diejenigen, die die Schule weiter besuchen, davon profitieren. Außerdem habe man differenzierte Kurse eingerichtet für die Schüler, die den jeweiligen Unterrichtsstoff brauchen. Da aber nicht bloß verschiedene „Lehrgegenstände“ notwendig seien, sondern auch deren verschiedene Behandlung, wird die Zahl der allgemeinen Kurse für alle Schüler so klein, dass die Einheit der Schule gefährdet sei. Deshalb ließen sich „wesentlich verschiedene Unterrichtsziele nur in verschiedenen Schulen in der angemessenen Weise“ (ebd., S. 8) erreichen. HOFMANN befürwortete also im Prinzip verschiedene Schulen, wobei es ein Vorzug der Großstadt sei, passende Schulen für jedes Bedürfnis zu haben, sah aber für kleinere Städte die pragmatische Lösung im Zusammenschluss von Gymnasium, Real-, Mittel- und Elementarschule (ebd., S. 9). Trotz der Argumentation für die Mittelschule forderte der „Stadt-Schulrath“ aber auch zu untersuchen, „ob es zweckmäßig ist, durch eine Umgestaltung der Gemeindeschulen die Errichtung von Mittelschulen überflüssig zu machen“ (ebd., S. 9). Leider gibt er nicht an, wie er sich die Umgestaltung vorstellt. Seine Gedankenführung macht aber deutlich, dass er objektiv abwägt und nicht als einseitiger Verfechter der Mittelschule anzusehen ist.

Interessant ist auch die Wertigkeit, die er dem Verhalten der Schüler zuordnet. Er schreibt, so sehr es als Fortschritt zu betrachten sei, dass beim schulischen Fortkommen allein die „geistige und körperliche Tüchtigkeit“ (ebd., S. 10) entscheidend sei, so müssten doch beim gemeinsamen Unterricht „wohlerzogene Kinder“ (ebd., S. 11) in der Mehrheit sein, sonst würde der negative Einfluss der unerzogenen bestimmend.

HOFMANN erläutert die Nachteile des Abganges aus einer mittleren Klasse einer Realschule am Beispiel eines Vierzehnjährigen, der es weder in Lateinisch, noch in Französisch und Englisch so weit gebracht habe, um sich selbst fortzubilden, obwohl er von neun Jahren an mehr als ein Drittel seiner Schulzeit auf diese Sprachen

verwendet habe. Diesen Mangel einer abgeschlossenen Bildung bei den Abgängern aus den mittleren Klassen der höheren Schulen hat man häufig als Hauptgrund für die Errichtung von Mittelschulen geltend gemacht. HOFMANN relativiert insofern diesen Tatbestand, als er festhält, dass die Bildungsfähigkeit des Menschen unbegrenzt sei. Eine Mittelschule müsste allgemeine Bildungsanstalt und Fachschule zugleich sein, d.h. bestrebt, „die Geisteskräfte zu stärken und den Geist mit nützlichen Kenntnissen auszurüsten“ (ebd., S. 30).

Bei der Frage nach der Länge der Schulzeit werden der Vermögensstand des Berliner mittleren Bürgerstandes und die möglichen begehrten Berufe erörtert. Dabei ist aufschlussreich, dass für den höheren Staatsdienst drei Jahre Elementarschule, neun Jahre Gymnasium und drei Jahre Universität notwendig sind und beklagt wird, dass zu wenig Leute sich „durch die mit dem Staatsdienst verbundene Ehre für den Ausfall im Erwerb hinreichend entschädigt erachten“ (ebd., S. 15). (Wandel der Auffassung: Staatsdienst ist heute vor allem wegen Arbeitsplatzsicherheit begehrt). In die Überlegungen einzubeziehen sind bei der Schulzeitdauer auch die oben schon erwähnten Bestimmungen über den einjährigen Militärdienst, die HOFMANN zwar grundsätzlich wegen der Bildungsverbretung in immer weitere Kreise begrüßt, aber die Entwicklung der Mittelschulen eher hindern, da diese zu dem damaligen Zeitpunkt diese Berechtigung nicht vergaben. Er fordert deshalb nachhaltig, dieses Privileg auf alle Schüler auszudehnen, die die Mittelschule bis zum Ende besucht haben. HOFMANN sieht darin ein wesentliches Kriterium für Neugründungen und Bestand der Mittelschulen. Insgesamt befürwortet er eine neunjährige Schulzeit bis zum 15. Lebensjahr für diese Schulen. Beachtenswert angesichts heutiger, wieder aktueller Überlegungen zur „gesunden Schule“ ist das von HOFMANN erwähnte medizinische Gutachten von 1836, in dem der Nachweis der häufig zitierten „Überbürdung“ geführt wird, was u.a. als Begründung für die Dauer der Unterrichtszeit und der Pausen sowie für den Umfang der Hausaufgaben herangezogen wird (vgl. S. 17 ff). (Weite) Schulwege werden z.B. als Ausgleich für langes Sitzen in der Schule angesehen.

Bezüglich der zu unterrichtenden Fremdsprachen in den Mittelschulen sollte von Latein und Griechisch Abstand genommen werden, auch wenn deshalb die Eltern schon im 9. Lebensjahr der Kinder die Berufswahl entscheiden müssten. Obwohl Englisch, von JAKOB GRIMM positiv beurteilt, immer mehr Weltsprache wird, sollte

Französisch gelehrt werden wegen der Beziehungen zu den französischsprachigen Ländern und wegen der logischen Gesetzmäßigkeiten dieser Sprache.

Zum Schluss stellt HOFMANN die Kosten einer neu einzurichtenden Mittelschule genau zusammen einschließlich der Lehrerbesoldung, die abhängig ist von Vorbildung und Dienstjahren. So soll der wissenschaftliche Unterricht in den drei oberen Klassen Lehrern mit Universitätsstudien übertragen werden, die in einer Prüfung ihre Fähigkeit bewiesen haben, „bis in die oberen Klassen einer höheren Lehranstalt zu unterrichten (...). Der Unterricht in den mittleren und unteren Klassen kann mit Erfolg von solchen Elementarlehrern erteilt werden, welche ihre auf Seminarien erworbene, für Mittelschulen nicht genügende Vorbildung durch weitere Studien befestigt und erweitert haben und es ist sehr zu wünschen, dass der großen Zahl strebsamer Elementarlehrer in unserer Stadt, welche jetzt nur die Wahl haben zwischen einer unsicheren Existenz in Privatschulen und einem beständigen Elementarunterricht, endlich einmal eine angemessene Beschäftigung und Stellung gewährt werde“ (ebd., S. 66). Hier wird zum ersten Mal eine Lehrerausbildung für die Mittelschule artikuliert, die in der Weimarer Republik und der Bundesrepublik bis Ende der 70er Jahre praktiziert wurde, als ein Mangel an Mittelschullehrkräften bestand und Volksschullehrer durch zusätzliche Studien und Prüfungen die Qualifikation und Anstellung als Mittelschullehrer bekommen konnten.

Eingehend untersucht wird die Frage des Schulgeldes, dessen Erhebung selektionsfördernd als auch wertsteigernd für die Einrichtungen in der Schulgeschichte ist (nur was etwas kostet, ist etwas wert) und was im 20. Jh. dazu geführt hat, Mittelschulen den höheren Schulen zuzuordnen. Die Höhe wird bei HOFMANN davon abhängig gemacht, dass es von der „Bürgerklasse, für welche die Schule vorzugsweise bestimmt ist“ (ebd., S. 70), bezahlt werden kann, ohne überlastet zu werden. Dabei sollen in jeder Mittelschule vierzig Freistellen bereitgestellt werden nach dem Grundsatz, dass „Tüchtigkeit der Grund und Bedürftigkeit nur die Bedingung“ (ebd., S. 72) für eine Freistelle ist. Es sollte also in dieser Zeit (1869) durch eine Bildungsselektion das Niveau angehoben werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass aus HOFMANNs bemerkenswertem Bericht an den Berliner Magistrat die Begründung einer Mittelschule zum größten Teil aus dem niederen Schulwesen abgeleitet wird und der Berechtigungsdruck die Entwicklung jeder lateinlosen Schule hemmte. Das „Kriterium der Latinität“ besaß eine

so hohe Wertigkeit, weil es das Dazugehören zu der gebildeten Klasse vermittelte (vgl. HERRLITZ et al., S. 66).

#### **2.4.2.2 Die Institutionalisierung der preußischen Mittelschulen 1872**

Um die institutionelle Verankerung und damit die Bedeutung des allmählich entstehenden Bildungssystems nachvollziehen zu können, sollen noch einmal zwei Gesichtspunkte hervorgehoben werden. Zuerst die großen regionalen Unterschiede und Rückständigkeiten der Bildungsentwicklung: So war Fabrikarbeit von Kindern zwischen 6 und 14 Jahren nicht nur in etlichen preußischen Provinzen, sondern auch in Berlin, so verbreitet, dass sie erst allmählich durch Regulative und Gesetze der preußischen Regierung von 1839 an eingeschränkt und schließlich 1891 ganz verboten wurde (s. SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 32 - 39).

Außerdem wird in amtlichen Berichten, die dem Bildungsstatistiker PETERSILIE seit 1820 vorliegen, über die mangelnden Fähigkeiten der Lehrer geklagt. So wird in Neu-Vorpommern von einem Kuhhirten als Lehrer berichtet, der „lesen aber nicht richtig schreiben kann“ oder von einem ehemaligen Soldaten, „auf einem Stelzfuß gehend, weil er in der Schlacht ... ein Bein verlor ... und wegen seiner Armuth und Gebrechlichkeit ... durch Nebenverdienst nichts erwerben und verdienen kann“ (SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 52 f). Allein durch diese konkreten Beispiele wird die Meinung der Autoren verständlich, dass „eine Hebung des Schulwesens und ein gesteigertes Bedürfnis geistiger Bildung nicht unabhängig gedacht werden kann von einem gewissen Maße materiellen Wohlstandes der betreffenden Bevölkerung“ (ebd., S. 58).

Der zweite nicht zu vernachlässigende Gesichtspunkt ist das Verhältnis der Schülerzahlen. Die preußischen Unterrichtsgesetzentwürfe für die Volksschule (1869, 1877, 1890/91) sind auf dem Hintergrund zu lesen, dass es sich hierbei „um mindestens neun Zehntheile sämtlicher Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren handelt, ... und um Millionen von Kindern ..., (für die) das Leben nach der Schule keine Anregung“ bietet (ebd., S. 94).

Der aus diesem Zahlenverhältnis resultierende Differenzierungsdruck macht es verständlich, dass die preußische Regierung mit den „Allgemeinen Bestimmungen“ vom Oktober 1872 die Organisationsformen der Volksschule ordnen wollte. Die Volksschulen wurden durch besondere Klassen für gute Schüler, sogenannte Selekt-

ten, ergänzt, ganz schwache Schüler kamen in Sonderschulen (MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 48). Dabei wurden die „Mittelschulen“ gesetzlich konsolidiert. Außerdem wurde die „Lehrerordnung für die Schullehrer-Seminare“ (vgl. GIESE, 1961, S. 167 - 185) geregelt.

In dieser Verfügung wurden sowohl die Halbtagsschule als auch die wenig gegliederten Landschulen und die mehrklassigen Volksschulen zu (normalen) staatlichen Volksschuleinrichtungen (ohne Fremdsprachen) erklärt, während die Bürger-, Mittel-, Real- und höhere Knaben- oder Stadtschulen in Mittelschulen umgewandelt werden sollten (vgl. SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 96). Die beiden Verfasser der Denkschrift über „die Volks- und die Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen“ in Preußen weisen durch die Auflistung verschiedener Gesetzentwürfe im 19. Jh. nach, dass mit der Aufteilung in Gymnasien und „gemeine Schulen“ längst nicht alle Schulen erfasst sind, „das Bedürfnis solcher Schulen (dazwischen) allgemein anerkannt“ und der Keim der späteren Realschulen und Mittelschulen bereits im Gesetzentwurf von 1819 enthalten war (s. SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 217). Dieser Entwurf war nicht Gesetz geworden, da innerhalb der unübersichtlichen Vielfalt eine Aufteilung in Gewerbe- und Realschulen einerseits und Stadt- oder Bürgerschulen andererseits stattfand, wobei letztere 1850 den Volksschulen zugeordnet wurden.

Unter Leitung des Unterrichtsministers FALK wurde 1872 formuliert, dass es sich um o.g. Unterrichts-Anstalten handelt, „welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des o.g. Mittelstandes in größerem Umfange berücksichtigen als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann“ (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 103). Es sollten sowohl vorhandene Schulen ausgebaut als auch neue Mittelschulen errichtet werden, mit mindestens fünf aufsteigenden Klassen, wobei der Unterricht nach einem detaillierten beigefügten Lehrplan zu erteilen war. Außerdem sollten nach „localen Verhältnissen“ Ackerbau, Fabrikwesen, Bergbau, Handel oder Schifffahrt im Lehrplan berücksichtigt werden (ebd., S. 103). Damit wird eine didaktische Ausweitung des Lehrplans geschaffen, die auf die Intentionen der ersten Realschulen von SEMLER und HECKER zurückgreifen und die von dem höheren Schulwesen wegen der Stofffülle (besonders auch der alten Sprachen) nicht geleistet werden konnte.

Das Charakteristikum der Mittelschule liegt in der Begrenzung gegenüber den höheren Schulen durch eine kürzere Schulzeit, durch nichtakademische Lehrkräfte (und damit geringere Kosten) und durch das Öffnen gegenüber Schülerinnen (Mädchen-Mittelschulen und koedukative Mittelschulen). Von der Volksschule unterscheidet sie sich durch das Unterrichten mindestens einer Fremdsprache (deshalb müssen Mittelschullehrer eine höhere Lehrbefähigung haben als Volksschullehrer) und niedrigere Schülerzahlen in den einzelnen Klassen. Allerdings vergeben die Mittelschulen keine Berechtigungen (vgl. SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 223), weder das Einjährigen-Freiwilligen-Privileg noch Abschlussprüfungen. Anders als von HOFMANN gefordert, wurden sie damit den niederen Schulen zugeordnet. BAUMGART / ZYMEK sind deshalb der Meinung, dass es im 19. Jh. in Preußen nur ein niederes und „ausdifferenziertes höheres Schulwesen“ gab (1977, S. 623).

Nach NIPPERDEY (1991, S. 546) spielten die Mittelschulen nur eine „Rolle am Rande“. Vielfach gingen die Kinder des kleinen städtischen Mittelstandes in die z.T. gut ausgebaute Volksschule, während die Kinder der Ober- und oberen Mittelschicht die Gymnasien besuchten und die Realschulen (nicht voll ausgebaute Oberrealschulen) „de facto eigentliche Mittelschulen“ wurden (NIPPERDEY, 1991, S. 554). Durch ihre Zugehörigkeit zu den höheren Schulen hatten selbst gymnasiale Frühabgänger Privilegien beim Militärdienst und damit Zugang zur mittleren Beamtenlaufbahn und mit Primareife die Möglichkeit, Offizier zu werden oder Chemie oder Volkswirtschaft zu studieren (vgl. NIPPERDEY, 1991, S. 548).

Wie ist es nun zu diesem Zeitpunkt zur institutionellen Fixierung der Mittelschule gekommen?

Der Berliner Stadtschulrat HOFMANN schrieb von der „Bürgerklasse, für welche die Schule vorzugsweise bestimmt ist“ (HOFMANN, 1869, S. 70), in den FALKschen Bestimmungen ist von „den Bedürfnissen des gewerblichen Lebens und des Mittelstandes“ (s.o.) die Rede. Das macht den Einfluss und die Bedeutung des aufstrebenden Bürgertums deutlich, das einhergeht mit dem Abgrenzungsbestreben gegenüber den ärmeren Schichten. LESCHINSKY / ROEDER sehen als beherrschendes Motiv der Mittelschulinstitutionalisierung, „der Misere der allgemeinen Elementarschule zu entfliehen und mit Hilfe einer eigenen Schule den „mittleren Bürgerstand“ gegen die unteren Klassen der Bevölkerung abzugrenzen und ihn sozial zu konsolidieren“ (LESCHINSKY / ROEDER, 1976 / 1983, S. 196). Betrachtet man die preußische Mittelschule unter multikausalem Aspekt, fällt die verhältnismäßig

geringe Zahl von staatlichen Mittelschulen auf; bis 1901 waren es 456, die von 74.000 Schülern und 61.000 Schülerinnen besucht wurden (LEXIS, Bd. III, 1904, S. 13, zit. nach HERRLITZ et al. 1993, S. 113). LESCHINSKY / ROEDER weisen darauf hin, dass 1891 in Preußen fast vierzig Prozent der Schüler private Mittelschulen besuchten, d.h. es war ein Bedarf vorhanden. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die höheren Mädchenschulen (s. Exkurs) statistisch unter dem Begriff Mittelschule geführt wurden (LESCHINSKY/ROEDER, 1976/1983, S. 200 f).

### **Exkurs: Mädchenbildung**

Bei der Mädchenbildung hatte ein gesellschaftlicher Bildungsstau geherrscht, der systemisch zu Veränderungen im Schulwesen führte. Das Entstehen eines Schulsystems aus den verschiedensten schulischen Einrichtungen umfasst auch die Mädchenbildung, zwar Ende des 20. Jh. eine Selbstverständlichkeit, aber im 19. Jh. durchaus nicht. Schulbildung für Mädchen wurde erst nach der Einführung der Schulpflicht im 18. Jh. ganz allmählich bis zur Mitte des 19. Jh. verwirklicht (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 90). Da aufgrund der sich voneinander abgrenzenden Gesellschaftsschichten die Töchter besitzender Eltern nicht in die allgemeinen Elementarschulen gingen, entstanden verbreitet „höhere Mädchenschulen“ (KÜPPER, 1987, S. 181).

Nach HERRLITZ et al. waren diese im 19. Jh. vom gymnasialen Berechtigungssystem abgetrennt und daher dem niederen Schulwesen zugeordnet (1993, S. 105). MÜLLER / ZYMEK weisen zu Recht darauf hin, dass trotz der Bildungsmöglichkeiten für Mädchen im 19. Jh., die gleichwertig gegenüber denen der Jungen waren, der soziale Status nicht über eigene Berufsausbildung, sondern durch die Heirat erworben wurde. „Eine Frau wurde z.B. Kommerzienrätin, indem sie einen Kommerzienrat heiratete“ (n. MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 67). Dieses über die Ehe erreichbare Sozialprestige wurde erst von dem zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts an durch eigene Bildung und Berufstätigkeit ersetzt (ebd., S. 70). Nachdem durch die „Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens“ 1908 in Preußen „Studienanstalten“ in Orten aufgebaut werden konnten, wo „Frauschulen“ und „Höhere Lehrerinnenseminare“ existierten, wurde das Mädchenschulwesen institutionell in der Weimarer Republik vollständig in das „männliche Berechtigungssystem integriert“ (HERRLITZ et al., 1993, S. 105). Der Besuch der dreijährigen Oberstufe und eines

weiteren praktischen Jahres nach der zehnklassigen höheren Mädchenschule berechnete zur Prüfung als Lehrerin an Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen bis zur 10. Klasse. Ab 1911 wurden die zehnjährigen Mädchenschulen „Lyzeum“, die Oberstufe „Oberlyzeum“ genannt. Durch die Gleichstellung mit dem männlichen Berechtigungssystem und die noch flexiblere Gestaltung bezeichnet GIESE den 18.08.1908 als „Geburtstag der Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium in Preußen“ (1961, S. 43). (Baden war damit 1901 vorausgegangen, die anderen Länder folgten Preußen nach.)

KECK z.B., der die Geschichte der Mittleren Schule in Württemberg untersuchte, beschreibt die Mittelschule als „elitären Teil der Volksschule für eine Sammlung aller sich bürgerlich fühlenden Volksteile von unten um den mittelständischen Kern Württembergs, das Handwerk“ (KECK, 1968, S. 198, zit. n. LESCHINSKY / ROEDER, 1976 / 1983, S. 204). Auch hier wird die gesellschaftsschichtige Abgrenzung hervorgehoben.

Außerhalb Preußens ist die Mittelschule nicht sehr verbreitet gewesen. PAULSEN, gewissermaßen ein Zeitzeuge der „Allgemeinen Bestimmungen“, der in ihnen als vorherrschende Tendenzen für den Unterricht Leistungssteigerung besonders bei den Realien und methodisch eine Beschränkung des mechanischen Auswendiglernens registrierte, führt die Ursache ihrer mangelnden Verbreitung auf die „sozialen Verhältnisse“ zurück; „sie zählen zu den Volksschulen, nicht zu den „höheren“ Schulen, haben keine akademisch gebildeten Lehrer und tragen nicht den Einjährigenschein und anderweite Berechtigungen ein. Daher werden die „Realschulen“ ihnen vorgezogen“ (PAULSEN, 1906 / 1966, S. 162).

Der Hauptgrund für die zögerliche Ausbreitung dieser Schulart lag in den fehlenden Berechtigungen. Warum nun wurden sie der vielfach geforderten Schule versagt, die ja von den allgemeinen Bildungsbelangen durchaus einen wesentlichen strukturellen Schritt darstellt?

Gesellschaftspolitisch betrachtet, hatte die Oberschicht ein Interesse daran, das höhere Schulwesen nur ihren eigenen Kindern offenzuhalten und gegenüber der unteren Mittelschicht abzugrenzen. Dieser Einfluss konnte sich in den staatlichen Verfügungen durchsetzen. Das mittlere und untere Bürgertum hatte noch nicht die Durchsetzungskraft, um seine Interessen wirkungsvoll zu vertreten. Außerdem stand zu dieser Zeit nicht die gesunde Entwicklung des Kindes ohne Überforderung und ohne schulischen Zwang im Vordergrund, sondern die Standesinteressen der

Eltern waren für den Schul- und Lebensweg des Nachwuchses wichtiger. Zwar war durch fakultativen Lateinunterricht an der Mittelschule ein Übergang zur höheren Schule möglich, aber bis ins 20. Jh. hinein durch das Niveau der übrigen Fächer sehr schwierig.

HERRLITZ et al. begreifen die Entstehung des Mittel- und auch Fachschulwesens als „ökonomisch bedingten Anpassungsprozess der Schulstruktur“ (1993, S. 112). Durch den Lehrplan (s.o.) sollten die Schüler und Schülerinnen mit dieser „mittleren Bildung“ sowohl für Handwerkerberufe als auch für Bürotätigkeiten vorgebildet werden. Der steigende Qualifikationsbedarf in der sich schnell entwickelnden Industrie Ende des 19. Jh., dem auch die Mittelschulabsolventen nicht genügten, führte zum Ausbau eines verzweigten Fachschulsystems. Dabei verlangten die mittleren Fachschulen neben Lehrzeit auch den „Einjährig-Freiwilligen-Schein“ (vgl. HERRLITZ et al., S. 114) und da die Mittelschulen ihn nicht vergeben konnten, wird in diesem Zusammenhang wieder ein Grund für die retardierende Entwicklung deutlich.

Deutlich geworden ist, dass 1872 durch die Berechtigungslosigkeit der neue Schultyp zwar seiner Funktion nach eine „erweiterte Volksschuloberstufe mit Fremdsprachenangebot“ (MÜLLER, 1981 b, S. 184) darstellt, aber mit einem Bildungsangebot, das lebensnahe, berufsvorbereitende Qualifikationen einschließlich mindestens einer modernen Fremdsprache vermittelt und mit besonders ausgebildeten Lehrkräften schon die Grundlage für die spätere Mittelschule geschaffen ist. Für das einzelne Kind ist die ständische Abhängigkeit in dieser Zeit noch so groß, dass es auch aus erweitertem Bildungsangebot keinen Nutzen ziehen kann. Inwieweit wirklich alle bildungspolitischen Belange mit der Institutionalisierung berücksichtigt sind, zeigt der nächste Abschnitt mit der Überfüllungsdiskussion.

#### **2.4.3 Das „akademische Proletariat“ und die dritte Überfüllungskrise um 1880**

Bei der Analyse der historischen Schulentwicklung wird der dritten Krise gegenüber den vorhergehenden und nachfolgenden verbreitet Beachtung zugemessen, befördert durch moderne statistische Forschungsmöglichkeiten. (MÜLLER, 1977 a, 1981 a, b, MÜLLER et al., 1977, MÜLLER / ZYMEK, 1987, TITZE, 1981, 1996, HERRLITZ / TITZE, 1976, HERRLITZ et al., 1993, LUNDGREEN, 1981, ECKERT, 1984). Da es sich bei dieser Bildungskrise gleichzeitig um „eine der schwersten deutschen Konjunkturkrisen“ (MÜLLER, 1981 a, S. 188) handelt, gibt es auch von der marxisti-

schen Ideologie hergeleitete Integrationsversuche und Deutungsmuster (HOFFMANN, 1974).

Von größerer Bedeutung ist aber die gesellschaftliche und „sozialpolitische Brisanz“ im damaligen deutschen Kaiserreich, die durch das „Schlagwort vom „akademischen Proletariat“ noch geschürt wurde (TITZE, 1996, S. 393). BISMARCK sah in den Oppositionellen aus den „gebildeten Kreisen“ gefährliche Elemente, die „die bestehende staatliche und gesellschaftliche Ordnung bekämpfen“ (Brief an den preußischen Kultusminister v. GOSSLER v. 7.9.1889, zit. n. TITZE, 1996, S. 393). Für unsere Fragestellung nach der mittleren Bildungsebene und deren administrativer Manifestierung ist von Bedeutung, dass die „Überangebotssituation“ von Abiturienten und Studenten zu einer Abwertung formaler Berechtigungen führte und von einer „Überfüllungsdiskussion“ begleitet wurde, die Schulstrukturen und „schulpolitische Maßnahmen zur Abwehr aufstiegsorientierter Schüler der mittleren und unteren Schichten“ umfasste (MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 17).

Hervorgerufen durch den Bevölkerungsanstieg und die zunehmende Zahl höherer Schulen im preußischen Bildungssystem, das insgesamt die soziale Mobilität, besonders des Mittelstandes, förderte, war diese Überfüllungskrise durch die schlechte Wirtschaftslage besonders gravierend.

Da insgesamt eine Abwertung der schulischen Qualifikationen für Verwaltungsstellen stattfand, mussten die Schüler länger zur Schule gehen, um die entsprechende Berechtigung zu erlangen.

Staatliche Abitur-, bzw. Studienbegrenzungsregelungen waren sozial nicht mehr vertretbar, deshalb wurde 1890 als Problemlösung zum einen die Strukturveränderung der Gymnasien und der neunjährigen Vollanstalten und zum anderen der Ausbau des mittleren Schulwesens gefordert und vorangetrieben (MÜLLER, 1981 b, S. 205). Ziel war dabei, den Mittelstand von einem Universitätsstudium fernzuhalten. Nach TITZE sollten durch die „Versäulung der Bildungslaufbahnen (...) Chancen zugleich eröffnet und begrenzt werden“ (1996, S. 398). Durch die „Cooling-Out-Function in Higher Education“ (BURTON R. CLARK, 1960 n. MÜLLER, 1981 b, S. 208 f) von Realgymnasium und Oberrealschule wurden die Gymnasien von „Aufsteigern“ aus niederen sozialen Schichten entlastet. Allerdings könnte man vom heutigen Standpunkt die Höherwertung der humanistischen Gymnasialbildung gegenüber der naturwissenschaftlich-technischen der Realgymnasien in Frage stellen, wie ECKERT (1984), aber in der Zeit vor hundert Jahren waren die schulischen Selektionsprozesse sozial gebunden. Dass „Überfüllung als bildungspolitische Strate-

gie zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870 - 1914“ benutzt wurde, weisen HERRLITZ & TITZE (1976) mit übersichtlichen Tabellen nach. Die Überfüllung des höheren Lehramts sollte den Zweck erfüllen, „den das Abiturientenexamen allein nicht mehr hinreichend erfüllen konnte: sie schreckte diejenigen vom Studium ab, die der ... langen Wartezeit auf ein Amt nicht gewachsen waren“ (ebd., S. 363). Die Überfüllung war kein durch Bevölkerungszunahme ausgelöster Prozess, sondern bildungspolitisch gewollt. Nach neuen Forschungen von TITZE waren die Überproduktionserscheinungen besonders bei Juristen und höherem Lehramt „nicht Vorboten einer Proletarisierungstendenz bei den gebildeten Schichten, sondern im Gegenteil, die Begleiterscheinungen einer aufs Ganze gesehen äußerst erfolgreichen Ausbauphase des höheren Bildungswesens ...“ (TITZE, 1996, S. 394).

Für die Mittelschule bedeutete diese Entwicklung eine strukturelle Stärkung und ein Zugewinn pragmatischer Akzeptanz, wenn auch die wichtige Einjährigen-Berechtigung fehlte.

Deutlich wird also, dass die Konsolidierung des Bildungssystems im letzten Drittel des 19. Jh. mit seiner differenzierten vertikalen Gliederung für die Bildungsgeschichte insgesamt positiv zu sehen ist, auch wenn die auslösenden prozessfördernden Faktoren bildungspolitisch und soziologisch negativ zu bewerten sind.

Die Darstellung wäre unvollkommen, würden nicht innerhalb dieser Tendenzen auch die pädagogischen Reformbewegungen um die Jahrhundertwende erwähnt. Ihre Einschätzung ist unterschiedlich. Während NIPPERDEY (1991, S. 564 - 568) der Reformpädagogik Einfluss auf die Gesamtentwicklung zuschreibt, sieht TENORTH (1988, S. 208) sie in der historischen Bedeutung nicht ohne Risiko, da „nicht nur das soziale System zur pädagogischen Lebenswelt, sondern die Gesellschaft selbst zum pädagogisierten System gemacht werden soll“. Bildungspolitisch hatte sie durchaus einen nachhaltigen Einfluss auf die damaligen Schulen, vor allem auf das unterrichtliche Vorgehen.

## **2.5 Die Entwicklung der Mittelschule in der ersten Hälfte des 20. Jh.**

Die staatliche Schule des 20. Jh. ist durch vier historische Zäsuren geprägt: 1918, 1933, 1945 und 1989. Wie wirken sich nun die politischen Systeme im 20. Jh. auf die mittlere Bildungsebene aus?

Zwar entwickelt sich das Schulsystem infolge seiner systemimmanenten Beharrungstendenz nicht sofort kongruent mit politischen Systemen besonders bei deren Wechsel, doch letztendlich ist der Einfluss der Bildungspolitik so bestimmend, dass in den folgenden Kapiteln eine Unterteilung in Entwicklungsabläufe zur Zeit der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Diktatur gerechtfertigt sind.

Wie im letzten Kapitel beschrieben, hatte sich das Bildungssystem in der konstitutionellen Monarchie des Kaiserreiches weiter institutionalisiert. Dazu gehörten zwei wichtige Bestimmungen für die Mittelschule, 1901 und 1910.

Um die bessere Ausbildung der Lehrer zu gewährleisten, wurde am 1.7.1901 eine neue Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen erlassen, die bis 1934 bestand (MAASSEN, Bd. 2, S. 7 - 14). Zur Prüfung zugelassen wurden Volksschullehrer mit 2. Prüfung, Lehrerinnen, die die Prüfung an Oberlyzeen abgelegt haben, sowie Geistliche und Kandidaten des Höheren Lehramtes. Da um 1934 ein großer Überschuss an Mittelschullehrern entstanden war, wurde die Prüfung gesperrt und nicht wieder geöffnet.

Eine Spätfolge der akademischen Überfüllungskrise von ca. 1880 waren die „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens“ in Preußen 1910. Verkürzt ausgedrückt sollten dadurch Schüler vom Besuch höherer Schulen abgehalten werden (ZYMEK, 1989, S. 159).

Außerdem wurde den ökonomisch-technischen Entwicklungen sowie dem Bedürfnis nach mittleren staatlichen Verwaltungsstellen Rechnung getragen (vgl. FREYTAG, S. 122). Die Mittelschulen wurden mehr differenziert mit Unter-, Mittel- und Oberstufe, waren neunklassig und vergaben folgende Berechtigungen:

"Diejenigen, die eine neunklassige Mittelschule erfolgreich bis zum Schlusse besucht haben, können zugelassen werden

1. zur Ablegung der Prüfung für Einjährig-Freiwillige vor Vollendung des 17. Lebensjahres, wenn sie sich am Unterricht in einer zweiten fremden Sprache beteiligt haben;
2. als Anwärter zum mittleren Post- und Telegraphendienst;
3. in die Vorklassen der höheren Maschinenbauschulen zu Köln und Posen;
4. in die 5. Klasse der höheren Maschinenbauschulen, wenn sie sich die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erworben haben;
5. in die 2. Klasse der Präparandenanstalten;
6. zum Besuche der staatlich höheren Gärtnerlehranstalt in Geisenheim und Proskau;

7. zum Bürodienst in der Mehrzahl der Städte aller Provinzen.  
Für den Besuch der Landwirtschafts- und Forstlehrlingsschulen und für die Laufbahn des Forstschutzdienstes sowie für die Stellung eines mittleren technischen Beamten in der Weinbauverwaltung erhalten sie ähnliche Berechtigungen, wie sie die Schüler höherer Schulen besitzen" (zit. n. MAASSEN, Bd. 2, S. 58 f.).

Diese Berechtigungen galten nur für voll eingerichtete, selbständige Mittelschulen, nicht für die einer Volksschule angegliederten gehobenen Klassen.

Der Besuch verschiedener aufbauender Fachschulen war ebenso möglich wie der Übergang zum Gymnasium durch die zweite Fremdsprache und eine Prüfung, wie im Min. Erlass vom 8.1.1910 über die „Nähere Beziehung zwischen Mittelschule (mittlerer Schule) und höherer Schule“ ausgeführt wurde (STOLZE / REMUS, 1931, S. 213).

Diese Bestimmungen lösten die von 1872 ab. Im Kampf um die heiß begehrte Berechtigung des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes konnte diese zwar nicht automatisch mit dem erfolgreichen Besuch der 10. Klasse (Untersekunda) der Mittelschule erworben werden, aber die Mittelschüler hatten die Zulassung zur Prüfung. Nach MÜLLER / ZYMEK waren 1910 nur „allgemeine Strukturprinzipien“ vorgegeben. Wie unterschiedlich die Schulen waren, zeigt die durch Tabellen der beiden Autoren belegte Tatsache, dass von den insgesamt 632 Mittelschulen in Preußen 55 keine Fremdsprache anboten (1987, S. 292 f).

### **2.5.1 Die Mittelschule in der Weimarer Republik**

Man konnte zwar allgemein schon von einem Bildungssystem sprechen. Da es aber immer noch sehr ausdifferenziert war und vorhandene schulische Einrichtungen effizient arbeiteten, begann mit dem Ende des Kaiserreiches und dem Beginn der Weimarer Republik auch kein vollständiger Neuanfang. Es gab Diskussionen um vorhandene, aber auch um neu zu entwickelnde Strukturen.

So schien die Mittelschule nach dem 1. Weltkrieg umstritten gewesen zu sein, was EDUARD SPRANGER in seinem Buch "Kultur und Erziehung" 1919 mit einem mangelnden Bildungsauftrag für diese Schulform begründete:

"Die grundlegende Bildung ist zunächst Sache der Volksschule ... Auch die Höhere Schule gibt nur eine grundlegende Bildung ... bis an den Punkt ..., wo mit der selb-

ständigen Berufswahl die persönliche Bildungsbahn erst beginnt ... Von diesen Tatsachen aus erscheint eine mittlere Schulstufe zwischen der kurzen Grundlegung der Volksschule und der gewagt langen des höheren Schulkurses in der Gestalt, wie sie Realschule (und Mittelschule) darstellen, nicht notwendig und nicht zweckmäßig ..." (zit. n. MASKUS 1966, S. 178 f).

Durch die Entwicklung der Wirtschaft waren jedoch Absolventen der mittleren Bildungsebene gefragt. Nach MASKUS (1979, S.30) sei "anstelle der gesellschaftlich-soziologischen ... eine politisch-ökonomische Begründung getreten"; dies ergäbe sich auch aus dem republikanischen Staatverständnis.

Vielleicht gibt die von STOLZE / REMUS gebrauchte Wendung von der Mittelschule als „verhältnismäßig wenig bekannten und schon darum vielfach verbannten Schulinrichtung“ (1931, S. 5) die damalige Bedeutung dieser Schulform wieder.

Eine größere Resonanz hatten die Diskussionen um eine nationale Einheitsschule sowie um Kritik und „kulturkritische Skepsis“ gegenüber schulischen Einrichtungen (ZYMEK, 1989, S. 161).

### **2.5.1.1 Die Konsolidierung der Mittelschule bis zur vierten Überfüllungskrise**

Den Verfassungsartikeln (Art. 142 - 149 und 174) der Weimarer Verfassung, die sich auf Schule und Bildung beziehen, gingen lange schulpolitische Verhandlungen voraus. Strittigster Punkt war die Frage, „ob die Volksschulen - wie bisher und vom Zentrum gefordert - grundsätzlich als Konfessionsschulen oder - wie von den Parteien der Linken aber auch von Teilen der Liberalen verlangt - grundsätzlich als religionslose weltliche Schulen oder Simultanschulen“ (ZYMEK, 1987, S. 164) eingerichtet werden sollten. Der bekannte „Weimarer Schulkompromiss“ bestand darin, dass nach Art. 146, 2 „auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten“ sind.

Wenn auch die Kulturhoheit mit den Schulen Ländersache blieb, so erhielt die Republik eine „Rahmenrechtskompetenz“ (MICHAEL / SCHEPP, 1993, S. 234) auf diesem Gebiet. Für die Schulgeschichte ist bedeutungsvoll, dass die Lehrerbildung einheitlich zu regeln ist (Art. 143, 2), die allgemeine Schulpflicht mit mindestens acht Schuljahren auf die „anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahr“ erweitert wird (Art. 145) und vor allem Art. 146, in dem es heißt:

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen

Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. ... Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind ... öffentliche Mittel bereitzustellen ..." (zit. n. MAASSEN, 1959, Bd. 2, S. 61).

Damit wird versucht, soziale Bildungsgerechtigkeit in dem neuen Staat durchzusetzen. Nach „Anlage und Neigung“ den Bildungsweg zu gestalten, bedeutet in der historischen Entwicklung einen Fortschritt. Allerdings sind durch die sozioökonomische Situation der Eltern Grenzen gesetzt.

Mit der „gemeinsamen Grundschule“ haben die Einheitsschulvertreter mindestens vier gemeinsame Schuljahre für alle erreicht. 1920 wird das Gesetz verabschiedet, mit dem die Vorschulen aufgehoben wurden. Nach HERRLITZ et al. ist mit diesem Gesetz ein Umbau des „segregierten Systems von höherer und niederer Bildung ... in ein vertikal verzweigtes Bildungssystem“ eingeleitet (1993, S. 132).

In diesem Prozess stellte die mittlere Bildungsebene einen wichtigen Faktor dar. Ihrer Institutionalisierung diene die verfassungsmäßige Verankerung in Art. 146 *expressis verbis*.

Mit den umfangreichen Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen 1925, die auf denen von 1910 basierten, setzte sich die Konsolidierung der Schulen dieses Typs fort. Bei einer zentralen Veranstaltung in Berlin 1925 begründete Stadtschulrat WILHELM SCHWARZHaupt die Mittelschule, die durch detaillierte Lehrpläne genau bestimmt war: "Die wirtschaftliche Struktur unseres Volkes erfordert die Dreiteilung des Schulwesens in Volks-, mittlere, höhere Schule" (MASKUS 1966, S. 112 ff., S. 180 f.). Diese Begründung fand nicht überall Akzeptanz. Der badische Ministerpräsident HELLPACH meinte z.B., die preußische Mittelschule sei als "typische Standesschule verschrien ... Die Überheblichkeit des 'Stehkragenproletariats', des kleinen Beamten- und Angestelltentums ... werde (dort) ... gezüchtet" (zit. n. MASKUS 1966, S. 180).

Die Mittelschule der Weimarer Republik, vor allem nach den Bestimmungen von 1925, sah „unbeschadet ihrer Sonderzwecke“ aber durchaus ihre Hauptaufgabe umfassender, nämlich „die jungen Menschen so zu formen, dass sich in ihnen die Befähigung und der dauernde lebendige Wille entwickle, an der eigenen Veredlung zu arbeiten und der Gesamtheit mit opferwilliger Hingabe zu dienen“, wie es in den „methodischen Vorbemerkungen“ zu den Bestimmungen von 1925 in der Terminologie der Zeit heißt (abgedr. in STOLZE / REMUS, 1931, S. 27). Selbst wenn diese

Ziele später in der Diskussion tendenziell zu schrankenlosem Individualismus einerseits und völkischem Gemeinschaftsgefühl andererseits verkürzt wurden, könnte man in den Formulierungen durchaus fundierte Zielsetzungen sehen. Schon vor Ausbruch der Weltwirtschaftskrise 1929 machte sich ein starker Anstieg der Gymnasiasten und Studenten bemerkbar, auch hervorgerufen durch die steigende Arbeitslosigkeit (vgl. KÜPPERS, 1980, S. 28 ff). GERTRUD BÄUMER, Ministerialrätin im Reichsministerium des Inneren, äußerte sich 1930 bei einer Konferenz zu Schulaufbau, Berufsauslese und Berechtigungswesen: „Es handelt sich zum Teil um einen wirklich echten Bildungsdrang, zum größeren Teil um einen sozialen Aufstiegs willen, zum größten Teil um ein wirtschaftlich-soziales Sicherheitsbedürfnis“ (zit. n. KÜPPERS, 1980, S. 28). Nun war zwar das sog. "Einjährige", das in der historischen Entwicklung immer wieder eine Rolle gespielt hatte, mit dem Ende des 1. Weltkrieges und der Abschaffung der allgemeinen Wehrpflicht weggefallen, aber HERRLITZ et al. meinen, dass "die Ausstrahlung, die die damit verbundene Berechtigung im 19. Jahrhundert auf die erwünschte Abgrenzung mittlerer z i v i l e r Berufe in Verwaltung, Handel und Industrie ausgeübt hatte, ... nun auf das Bildungswesen im Interesse an einer allgemeinen "Mittleren Reife" Einfluß hatte mit der Folge, dass der Untersekunda - Abschluss der höheren Schule mit dem erfolgreichen Besuch einer Mittelschule gleichgestellt wurde" (HERRLITZ et al., 1993, S. 133). Es gab also praktisch zwei mittlere Schulabschlüsse: die „Obersekundareife“ und die „mittlere Reife“ der Mittelschule. 1931 einigten sich die Ländervertreter auf folgende Formulierung, wonach das Zeugnis der Mittleren Reife als "Nachweis des Grades allgemeiner Bildung und geistiger Reife galt, der für den Eintritt in Berufe oder Berufslaufbahnen der mittleren Stufe des Berufsaufbaus notwendig ist" (zit. n. STOLZE / REMUS, 1931, S. 355). Nach zehnjährigem Vollunterricht sollte der Reifegrad zumindest der von der preußischen Mittelschule vermittelten Allgemeinbildung entsprechen (vgl. MASKUS, 1979, S. 331 f). Es wurde erwogen, die Studentenzahl durch stärkere Auslese in den Gymnasien drastisch zu senken und stattdessen den Besuch der Mittelschulen, Berufs- und Fachschulen anzuregen (vgl. FÜHR 1995, S. 12 f.).

Trotzdem gab es aber deutliche Unterschiede zwischen beiden mittleren Abschlüssen: während Schüler mit der Obersekundareife weiter die höhere Schule besuchen können bis zur Hochschulreife und gleichzeitig die mittlere Reife haben, mit der es möglich ist, die allgemeine mittlere Beamtenlaufbahn einzuschlagen, blieb diese

den Abgängern der Mittelschule bis 1939 verschlossen. Diese konnten nach den Bestimmungen von 1927 bzw. 1931 höhere Fachschulen besuchen und die Staatsförster- und Polizeibeamtenlaufbahn beginnen. Dem Bildungsstreben kam entgegen, dass die mittlere Reife auch erworben werden konnte nach erfolgreichem Besuch von „gehobenen Volksschulen mit mindestens zehnjährigem Lehrgang“ und dem Lehrplan der Mittelschule in den oberen Klassen, von dreijährigen Fachschulen nach der 8. Volksschulklasse und von zweijährigen Fachschulen nach Volksschulabschluss und zweijähriger praktischer Berufstätigkeit (LUNDGREEN, 1981, S. 54 f).

Dem aufgestauten Bildungsbedarf der Mädchen entgegenkommend, sind die Berechtigungen für die Mittelschülerinnen mit der mittleren Reife nach dem Ministerialerlass vom 12.3.1928 umfangreich, denn sie umfassen Höhere Handelsschulen, „Maidenlehrgänge“, Lehrgänge für Haushaltspflegerinnen und für ländliche Haushaltspflegerinnen, Hausfrauenschulen, Frauenschulen, Ausbildung als Kindergärtnerin und Hortnerin, als Wohlfahrtspflegerin, als Privatmusiklehrerin, als Lehrerin der landwirtschaftlichen Haushaltungskunde, als Turn- und Sportlehrerin, als Lehrerin der weiblichen Handarbeiten und der Hauswirtschaftskunde und als Gewerbelehrerin (n. STOLZE / REMUS, 1931, S. 360 f). Hier werden die durch den Bildungsstau bei Mädchen verursachten systemischen Veränderungen deutlich.

Die ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT führt die Abschlusseinigung von 1931 über die „mittlere Reife“ auf die Weltwirtschaftskrise und die Angst vor einer Akademikerschwemme zurück und vertritt die Auffassung, dass die "Versetzung nach Obersekunda an den Oberschulen schulisch und beruflich (einen) weit höheren Wert" behielt (1994, S. 471). Durch den Mangel eines allgemein anerkannten mittleren Abschlusses ist eine zögerliche Entwicklung der Mittelschulen zu beobachten. Da innerhalb des verfestigten Berechtigungswesens das Abitur **der** Qualifikationsnachweis blieb, war der Drang zu dieser Berechtigung ungebrochen.

In Preußen nahm die Zahl der öffentlichen Mittelschulen von 378 im Jahr 1921 auf 533 Schulen nach zehn Jahren zu (ZYMEK, 1989, S. 169). Ferner hatten acht weitere Länder eigenständige Mittelschulen, nämlich Anhalt, Bayern, Braunschweig, Freistaat Danzig, Mecklenburg, Oldenburg, Saarland und Thüringen (HERRLITZ et al., 1993, S. 133).

Inwiefern sind nun Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Mittelschule und der vierten, stärksten Überfüllungskrise um 1930 aufzuzeigen?

### 2.5.1.2 Die Überfüllungskrise um 1930

Die letzten Jahre der Weimarer Republik, die geprägt waren durch die ökonomischen Zwänge der Weltwirtschaftskrise, durch hohe Arbeitslosigkeit und beginnende ideologische Diskussionen, bedeuteten große Einbrüche im Bildungsverhalten. Die „Diskrepanz von gesellschaftlicher Not und Bildungszustrom“ (LESCHINSKY, 1983, S. 189) forderte mögliche Maßnahmen staatlicher Stellen heraus. Die Parallelen, die LESCHINSKY 1978 zwischen der Weimarer Zeit und der Bundesrepublik analysiert, gelten auch noch heute, zwanzig Jahre später, als da sind: „akute Krise der Bildungspolitik“, „Tendenz zur Disparität von Bildungs- und Beschäftigungssystem“, „Entleerung der Hauptschule“, „vermehrter Übergang in weiterführende Schulen und Hochschulen“ (LESCHINSKY, 1978, S. 405).

Die „Schlagwörter“ fordern zu einem kurzen Überblick über die vorhandenen Schulstrukturen heraus:

In einigen Ländern waren für die befähigteren Schüler die Mittelschulen als fortführende Schulen zur Volksschule geschaffen worden. Besonders in den großen und mittleren Städten gingen 1931 durchschnittlich 25 % der Schüler und Schülerinnen auf weiterführende Schulen, so dass der „Mittelbau des Schulwesens“ um 1930 zur Disposition stand: Sekundarstufe I oder Volksschuloberstufe (vgl. LESCHINSKY, 1978, S. 406 ff).

Das republikanische Staatsbewusstsein des Bürgers hatte, zusammen mit dem vergleichsweise modernen Bildungssystem, zu einem steigenden Bildungsbedürfnis geführt. Auf diesem Hintergrund vollzog sich ein „verdeckter Strukturwandel im höheren Knabenschulwesen Preußens zwischen 1920 und 1940“, wie ZYMEK (1981) in seinem Aufsatz nachweist. Während die traditionellen Gymnasien Schüler verloren, gewannen Reformrealgymnasien immer mehr dazu. Deutlich wurde der Reformprozess an dem veränderten Sprachenangebot, Englisch statt Griechisch, institutionalisiert durch die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ 1924 und später den „Richtlinienerlass über „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ 1938 (HERRLITZ et al., 1993, S. 238), bei dem dann die „Deutsche Oberschule“ die Hauptform der höheren Schulen wurde. Diese vierte höhere Schule sollte neben der Schwerpunktbildung auf die Antike durch das Gymnasium auf den „modernen Europäismus“ durch das Realgymnasium und auf die „Welt der Technik“ durch die Oberrealschule den „Realbestand des deutschen Wesens und Werdens“

besonders betonen (BLANKERTZ, 1982/1992, S. 240). Durch diese Ausweitung wurde das Bildungs- und Aufstiegsstreben weiter gefördert.

Nach TITZE (1996, S. 395) war die damit verbundene Bildungsselektion um 1930 in allen Bevölkerungskreisen „universell“ geworden. Die von ihm in den Mittelpunkt der damaligen Diskussion gestellte These von der „Schrumpfung des Lebensraums“ der Akademiker sowie der „volksbiologischen Selektionsideologie“ durch HARTNACKE zeigt schon in der Terminologie die Nähe zu dem späteren nationalsozialistischen verbohrt ideologischen Denken an.

Aus anderer Perspektive äußerte sich der Nachfolger des angesehenen preußischen Kultusministers BECKER und späterer niedersächsischer Kultusminister (1945 - 1948) ADOLF GRIMME 1930 zu Berechtigungswesen und Bildungsprivileg. Er bejahte zwar ein sinnvolles Berechtigungswesen, wonach wichtige Tätigkeiten durch geeignete Leute ausgeführt werden, verwarf aber formale Bildungsschranken, da er es öfter in den „schweren letzten zehn Jahren erlebt (habe), dass Männer mit bloßer Volksschulbildung imstande waren, an entscheidender Stelle da Deutsch zu sprechen, wo andere mit ihrem Latein am Ende waren“ (SEITERS, 1990, S. 111). (Allerdings ist auch hier vor einseitiger Auffassung zu warnen, man denke nur an die abgebrochene Schulbildung Adolf Hitlers, der noch nicht einmal die Realschule beendete (HAFFNER; 1978, S. 7)).

Wenn auch das Bildungsstreben kritisiert wurde und durch die Überfüllungskrise das Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigung gestört war, gewann paradoxerweise dadurch die höhere Bildung an Wert (vgl. BLANKERTZ, 1982/1992, S. 236 f).

Das wurde besonders deutlich an dem hohen Bildungsbedarf der Mädchen, der gewissermassen aufgestaut war (s.o.). Der Anteil von Schülerinnen im höheren Schulsystem in Preußen war Anfang der 30er Jahre auf rund 38 % gestiegen, die Abiturientinnen stellten rund 20 % der Abiturjahrgänge in der gesamten Republik und auch die Studentinnen machten rund 20 % der Studierenden aus (HERRLITZ et al., 1993, S. 137), wobei sie sich allerdings hauptsächlich im Lehramt, Human- und Zahnmedizin, Pharmazie und Chemie durchsetzen konnten. Neben der schlechten akademischen Arbeitsmarktlage hatten die Frauen auch gegen die frauenberufsfeindliche allgemeine Meinung zu kämpfen.

Hatte es bei der Überfüllungskrise um 1880 in bestimmten Bereichen besonders bei den Juristen und Lehrern an höheren Schulen „Überproduktionserscheinungen“ gegeben (TITZE, 1996, S. 394) (s.o.), so kam bei dieser vierten Krise neben dem

Frauenstudium noch die „Massenarbeitslosigkeit“ von Volksschullehrern (HERRLITZ et al., 1993, S. 135) hinzu. Die bei den Lehrern besonders deutlich auftretenden zyklischen Mangel- und Überfüllungszeiten haben sich erst im 20. Jh. entwickelt (vgl. BÖLLING, 1983). Von der Mitte des 19. Jh. an wurden zur Beseitigung des bis dahin fortwährenden Volksschullehrermangels die Lehrerseminare ausgebaut und zunehmend zu höherer Attraktivität akademisiert. Das führte zu einer Überproduktion von Volksschullehrern in den 20er und 30er Jahren. Etliche von ihnen nutzten die Chance, nach der Prüfungsordnung von 1902 ihre Mittelschullehrerprüfung abzulegen. Nach dem Min. Erlass vom 15.01.1923 konnten auch Lehrerinnen, die die Lehramtsprüfung an Oberlyzeen abgelegt und das Zeugnis der Lehrbefähigung für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen einschließlich der für Volksschulen erhalten haben, ohne Ablegung der Prüfung für Mittelschullehrer an öffentlichen Mittelschulen endgültig angestellt werden (MAASSEN, 1959, Bd. 2, S. 7). Dadurch entstand ein Überschuss an Mittelschullehrkräften. Deswegen wurde die Möglichkeit der Mittelschullehrerprüfung für Volksschullehrer 1934 abgeschafft. (s.v.).

Verschärft wurde die Krise durch die schlechte wirtschaftliche Lage, insbesondere der Volksschullehrer, die durch die Notverordnungen der Regierung Brüning Gehaltskürzungen von insgesamt 30 - 40 % hinnehmen mussten. In Preußen waren 1930/31 ca. 20.000 Junglehrer ohne Anstellung, nur 3.200 hatten Aushilfsstellen (vgl. BREYVOGEL, 1976, S. 287 f).

Da sich das Bildungsstreben allgemein verbreitert und verselbständigt hatte, konnte bildungspolitisch nur mit einer „pragmatischen Kanalisierung der Schüler- und Studentenströme“ (HERRLITZ et al., 1993, S. 134) geantwortet werden.

Schon seit der dritten Überfüllungsphase um 1890 war man in Preußen bestrebt, das mittlere Berechtigungsniveau zu stärken und so einen Teil der Aufstiegsaspiranten umzuleiten. Diesem gleichzeitigen Öffnen, aber auch Begrenzen diente die Förderung der Realschule (ohne Abiturberechtigung) und auch die der Mittelschule mit Einführung der „Mittleren Reife“ (ohne Zugang zur mittleren Beamtenlaufbahn, was der Obersekundareife“ vorbehalten war (s.o.)

So fand am 02.07.1930 im Reichsinnenministerium eine Aussprache mit Vertretern der Kultusbehörden der Länder und der Körperschaften und Verbände statt, deren Ziel es war, die höhere Schule durch „Ausbau der Volksschule, die Kräftigung der Mittelschule nach preußischem Vorbild (und durch) die Entwicklung der Berufs- und Fachschulen“ zu entlasten (KÜPPERS, 1980, S. 36).

Trotz aller Kanalisierungs- und Steuerungsanstrengungen war auch diese zyklische Überfüllungskrise durch staatliche Maßnahmen nicht zu bewältigen. Dazu war das Berechtigungswesen zu breit verwurzelt und vernetzt. Nach TITZE war das Bildungssystem „für politische Steuerungen im Sinne grundlegender Umformungen ... immer „undurchdringlicher“ geworden“ (1981, S. 220). Entgegen der vordergründigen Annahme, dass die Staatsformen der konstitutionellen Monarchie und der Weimarer Republik wesentliche Umbrüche hervorbrachten, zeigt die historische Forschung eine ziemlich kontinuierliche Entwicklung, die sich aus dem multifaktoriellen Zusammenhang ergibt. Welche Auswirkungen hat nun die nationalsozialistische Diktatur auf das Bildungsgefüge und besonders auf die Mittelschule?

### **2.5.2 Die Mittelschule in der Zeit des Nationalsozialismus**

Spezifische bildungspolitische Maßnahmen in der Zeit von 1933 bis 1945 sind diktiert von kurzen pragmatischen Entscheidungen, von der politischen Diktatur, von der ideologischen Durchdringung nazistischen Gedankengutes und von der Vorbereitung des 2. Weltkrieges und des Krieges selbst in der 2. Hälfte der 12 Jahre. Gesetzliche Grundlagen waren die Notverordnung vom 04.02.1933 mit Einschränkungen der Presse- und Meinungsfreiheit, die „Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat“ vom 28.02.1933, die wichtige Grundrechte außer Kraft setzte wie Freiheit der Person, Postgeheimnis etc. sowie das am 24.03.1933 vom Reichstag beschlossene „Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich“, das „Ermächtigungsgesetz“, aufgrund dessen nach Artikel 2 „die von der Reichsregierung beschlossenen Reichsgesetze von der Reichsverfassung abweichen“ können (HUG, HOFFMANN, KRAUTKRÄMER, BAHL und DANNER, 1986, S. 142 - 146).

Trotz aller Eigendynamik des Bildungssystems ist die weitere Entwicklung in diesen zwölf Jahren auf dem Hintergrund der „Gleichschaltung von Staat, Gesellschaft und Schule durch das totalitäre NS-Regime“ (MICHAEL / SCHEPP, 1993, S. 51 ff) zu sehen. Durch die „Rahmenrechtskompetenz“ konnte die Reichsregierung nach Artikel 10 der Weimarer Verfassung das Bildungswesen vereinheitlichen. Damit wurde die Kulturhoheit der Länder aufgehoben, 1934 wurde ein Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ eingerichtet.

Der „Schrumpfung des Lebensraums“ der Akademiker in der vierten zyklischen Überfüllungskrise wurde unter dem Wegfall jahrhundertealter Freiheitsrechte mit dem Reichsgesetz „gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.04.1933 und dem Ausführungserlass des Reichsinnenministers FRICK über die „zahlenmäßige Begrenzung des Zuganges zu den Hochschulen“ vom 28.12.1933 (TITZE, 1996, S. 401) begegnet. HERRLITZ et al. weisen darauf hin, dass nach neueren statistischen Forschungen der Drang zur höheren Bildung schon aus demographischen Gründen nachließ, da die geburtenschwachen Jahrgänge des 1. Weltkrieges in das Studienalter kamen und außerdem die schlechte wirtschaftliche Lage die Ausbildungswahl beeinflusste. Die Bedeutung des Gesetzes lag nicht darin, „ein Problem gelöst zu haben, das schon in der Überfüllungskrise des Wilhelminischen Kaiserreichs nicht mit administrativen Mitteln zu lösen war (...), sondern darin, die Handlungsfähigkeit der neuen Machthaber propagandistisch zu demonstrieren“ (HERRLITZ et al., 1993, S. 148).

Für die inhaltliche Arbeit in den Schulen wurden neue Richtlinien herausgegeben, die Bibliotheken „ideologisch gesäubert“, bei den Lehrkräften „unerwünschte Elemente“ entlassen, der Zugang jüdischer Schüler zu den staatlichen Schulen „rigoros begrenzt“ u.a.m. (MICHAEL / SCHEPP, 1993, S. 52).

Organisatorische Umgestaltungen der Schulformen folgten.

1936 wurde die Grundschulreform von 1920 insofern zu Ende geführt, als der „Abbau der privaten Vorschulen und Vorschulklassen“ angeordnet wurde, die zum größten Teil in kirchlicher Trägerschaft waren (MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 134).

Nachdem nun damit der erste Bereich des Volksschulwesens reichseinheitlich geregelt war, wurde erst im Dez. 39 die gesamte Volksschule mit einheitlichen Richtlinien bedacht, die sich aber durch weiterbestehende große Unterschiede der einzelnen Schulen und durch die Kriegsverhältnisse als wenig relevant erwiesen.

Die organisatorische Vereinheitlichung des höheren Schulwesens wurde 1938 durch den Richtlinienenerlass über „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ abgeschlossen. Die Schulzeit für Gymnasiasten wurde von 13 auf 12 Schuljahre verkürzt, die Hauptform der höheren Knabenschulen wurde die „Deutsche Oberschule für Jungen“ mit Englisch als erster Fremdsprache sowie einem naturwissenschaftlich-mathematischen und einem sprachlichen Zweig in der Oberstufe. Als Sonderform bleibt das Gymnasium nur noch in den Orten bestehen, wo eine Oberschule eingerichtet ist. Nach ZYMEK (1989, S. 196) kann diese Strukturveränderung „als Anerkennung und Fortschreibung der Entwicklungstrends während der Jahr-

zehnte zuvor“ gesehen werden. Bei den höheren Mädchenschulen gab es entsprechend zu den Jungen nur die „Deutsche Oberschule für Mädchen“ mit sprachlicher und hauswirtschaftlicher Oberstufe.

Im Zusammenhang mit den geschichtlichen Ereignissen ist zu berücksichtigen, dass durch den Kriegseinsatz von Lehrern und Schülern sowie durch Bombenalarne immer weniger ein geordneter Unterricht stattfinden konnte und die „Neuordnung“ 1940 auf weiter „vereinheitlichte und vereinfachte Stundentafeln“ der höheren Schulen reduziert wurde (vgl. MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 135).

Auch ohne bildungspolitisches Konzept, pragmatisch auf das Beschäftigungssystem bezogen, folgten 1938 die „Bestimmungen zur Neuordnung des mittleren Schulwesens“, deren organisatorische Umsetzung die auch noch in den 30er Jahren existierenden anderen Schulen wie Rektorats- oder höhere Mädchenschulen (ohne Anerkennung) in das dreigliedrige Schulsystem integrierten. Jetzt sollte es nur noch zwei Formen der Mittelschule geben, die nach der Grundschule sechsklassige und eine vierklassige Aufbaumittelschule im Anschluss an die sechste Volksschulklasse jeweils getrennt nach Jungen und Mädchen. PAX / RAFFAUF, Referent und Amtsrat im Reichsministerium, betonen, die deutsche Mittelschule sei „im wesentlichen die Weiterentwicklung von preußischen Schuleinrichtungen“ (1940, S. III) und „auch auf dem Gebiete des Schulwesens werde das Streben nach Zusammenfassung und Vereinheitlichung sichtbar“ (S. 1). Unterrichts- und Erziehungsziel sei es,

„den Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen jener Volkskreise zu dienen, in deren Berufsarbeit sich Kopf- und Handarbeit vereinigen und die imstande sind, leitende Gedanken schnell und sicher aufzufassen und sach- und sinngemäß auszuführen. Ohne der Berufsausbildung in Lehre und Fachschule vorzugreifen, hat die Mittelschule ihre Schüler zur Einsatzbereitschaft im künftigen Beruf zu erziehen und ihren Unterricht in enge Beziehung zum praktischen Leben zu setzen. Sie hat damit besonders für den Nachwuchs der gehobenen praktischen Berufe in Landwirtschaft, Handel und Handwerk, Technik, Industrie und der mittleren Stellungen in der Verwaltung und im Heer, ferner für alle hauswirtschaftlichen, pflegerischen, sozialen und technisch-künstlerischen Frauenberufe, kurz für alle gehobenen Berufe, die nicht das Hochschulstudium erfordern, eine geeignete Erziehungs- und Bildungsgrundlage zu schaffen“ (ebd. S. 5 f).

Hier lag die wesentliche Neuerung für die Mittelschulen: die Erweiterung der Berechtigungen. Damit erhielten Mittelschulabsolventen Zugang in die gehobene mittlere Beamtenlaufbahn, die vorher nur den Schülern mit Obersekundareife offenstanden. Durch die „Verordnung über die Vorbildung und die Laufbahnen der deutschen Beamten“ (1939) mit dem Abschlusszeugnis der Mittelschule als Voraussetzung für den „gehobenen nichttechnischen Dienst“ wurde der sechsjährige Besuch einer höheren Schule abgewertet, der der Mittelschule aufgewertet (vgl. LUNDGREEN, 1981, Teil I, S. 56).

Der Begriff „Mittlere Reife“ fällt weg (Rd. Erlass vom 03.03.1938), jede Schule stellt künftig „das ihr wesensgemäße Schulzeugnis aus, z.B. die höhere Schule nach acht Schuljahren das Reifezeugnis, die Mittelschule nach sechs Schuljahren das Schlusszeugnis der Mittelschule usw.“ (abgedruckt in PAX / RAFFAUF, 1940, S. 49).

Merkwürdigerweise hat sich terminologisch die „Mittlere Reife“ bis in die 90er Jahre gehalten.

Einen Überblick über die zahlenmäßige Entwicklung geben folgende Tabellen:

**Tabelle 1:**

*Das Schulsystem im Staat Preußen; Strukturwandel der mittleren Schulen; öffentliche und private Schulen*

Staat Preußen		1921			1931			1940		
		insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Mittlere Schulen	1	1399	656	743	1139	695	444	824	741	83
Anerk. Mittel-	2	453	378	75	631	533	98	796	728	68

Staat Preußen			1921			1931			1940			
			insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
davon	schulen											
	MS m. Lpl. höh. Sch.	3	856	278	578	503	162	341	28	13	15	
	Sonstige	4	90	0	90	5	0	5				
Gehobene Klassen an Volksschulen			5	237	237	0	256	252	4	85	85	0

**Tabelle 2:**

*Das Schulsystem im Deutschen Reich; Strukturwandel der mittleren Schulen; öffentliche und private Schulen*

Deutsches Reich			1921			1931			1940			
			insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Mittlere Schulen			1	1743	812	931	1472	866	606	1140	1011	129
davon	Anerk. Mittel- schulen	2				849	663	186	1038	969	69	
	MS m. Lpl. höh. Sch.	3				582	198	384	28	13	15	
	Sonstige	4				41	5	36	74	29	4	
Gehobene Klassen an Volksschulen			5				501	473	28	205	197	8

1940: 23 Nationalpolitische Erziehungsanstalten im damaligen Reichsgebiet, davon 10 in Preußen.

(Nach MÜLLER / ZYMEK, 1987, Tab. 7.4 und Tab. 7.5, S. 137, ohne Höhere Lehranstalten)

Auffallend ist die abnehmende Zahl der in den Statistiken als „Mittlere Schulen“ zusammengefassten Einrichtungen in Zeile 1, sowohl in Preußen als auch im gesamten Deutschen Reich. Sie erklärt sich durch die immer strikter werdenden Strukturordnungen 1925, 1931, 1938, durch die das breite Spektrum nicht ausgebauter und auch privater Einrichtungen wegfiel. Diese Schulen arbeiteten nach dem Lehr-

plan der höheren Schulen, unter ihnen viele Mädchenschulen, und wurden den mittleren Schulen zugeordnet. Sie verschwanden in diesem Prozess fast ganz (Zeile 3). Oder sie wandelten sich durch Erweiterung und Erfüllung der geforderten Normen zu den anerkannten neuen Mittelschulen, deren Zahl zunahm (Zeile 2).

MÜLLER / ZYMEK erkennen in der zunehmenden Zahl der neuen Mittelschulen sowie in dem Verschwinden der nicht ausgebauten, meist privaten zu den mittleren gerechneten Schulen in den 30er Jahren das „strukturbestimmende Moment im Prozess der Durchsetzung eines neuen Mittelbaus im deutschen Schulsystem“ (1987, S. 138), ZYMEK sieht hier die Etablierung des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland; durch diesen Prozess seien „Weichen für die Schulentwicklung auch in den Nachkriegsjahren gestellt“ worden (ZYMEK, 1989, S. 198). Dem ist sicher grundsätzlich zuzustimmen, auch wenn die Kurzlebigkeit mancher politisch-diktatorischen Beschlüsse in ihrer Wirkung zu berücksichtigen ist.

So erschien 1939 eine Neuordnung, die eine strikte Vereinheitlichung aller vorher bestandenen Pläne mit nationalsozialistischer Ideologie verfügte (vgl. MAASSEN, 1959, Bd. 3, S. 15 - 75, MASKUS, 1966, S. 120 - 131). 1941 wurde die Mittelschule durch einen Erlass zur Hauptschule nach österreichischem Muster reduziert, zunächst in den von den Deutschen besetzten Gebieten. Die Hauptschule war eine schulgeldfreie "Pflichtausleseschule" (MAASSEN, Bd. 3, S. 83), dauerte nur bis zum 14. Lebensjahr und sollte die Grundlagen für die Ausbildung der mittleren Berufsschichten schaffen. Durch die Kriegereignisse wurde die Umorganisation immer weiter hinausgeschoben und dadurch kaum noch durchgeführt (MAASSEN, Bd. 3, S. 76 - 90, MASKUS 1966, S. 132 - 140).

Wenn die „Führerentscheidung“ bezüglich der Hauptschule auch deutlich gegen das vorher konsolidierte dreigliedrige Schulsystem sprach, so ist ihr dadurch, dass sie allgemein nicht mehr ausgeführt wurde und als „einsamer Beschluss“ einem durchdachten Konzept zuwiderlief, nicht große Beachtung zu schenken.

Entscheidender war der Eingriff in die Umgestaltung der Volksschullehrerbildung. Die 1933 gegründeten „Hochschulen für Lehrerbildung“ (anstelle der Pädagogischen Akademien) hatten zwar das Abitur als Studienvoraussetzung. Als aber durch den Abiturientenmangel (s.o. aufgrund der demographischen Entwicklung) auch Lehrer knapp zu werden schienen, wurden 1941 „Lehrerbildungsanstalten“ eingerichtet, für die als Aufnahmevoraussetzung die Volksschule genügte und deren Dozenten NSDAP-Angehörige waren (vgl. BLANKERTZ, 1982/1992, S. 242 f; ZYMEK, 1989, S. 202 f). Die Maßnahme zeigt, wie undemokratische Systeme die ideologische In-

doktrination systematisch vorantreiben können. TENORTH sieht in dieser nationalsozialistischen Erziehungspolitik die Übersteigerung „aller vor 1933 bekannten pädagogischen Wirklichkeiten“ durch den „schrackenlosen Zugriff auf das Subjekt“ (1992, S. 259).

Trotzdem weist die noch nicht abgeschlossene Analyse der Erziehungsgeschichte neben Diskontinuitäten auch Kontinuitäten auf, denn es existierte ja ein pädagogisches Erbe aus der vernationalsozialistischen Zeit. Ein Beispiel ist nach LANGEWISCHE / TENORTH (1989) das Antidemokratische des Untertanengeistes, das schon vor 1919 in der Erziehung zu finden ist. LANGEWISCHE / TENORTH erkennen die Problematik in der Lösung der Frage, „wieviel Einheit öffentliche Erziehung verlangt und wie groß das Maß an Pluralität und Heterogenität sein darf, das sie zugestehen kann“ (1989, S. 22).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Mittelschulen an sich in diesen zwölf Jahren institutionell gefestigt wurden. Allerdings müssen dabei ideologisch bedingte Verformungen berücksichtigt werden sowie die zeit- und kriegsbedingten Beeinträchtigungen wie fehlende Lehrer (die Kriegsdienst leisten mussten), Fliegeralarme, Evakuierungen und der kaum noch durchgeführte Hauptschulerlass. Eingegrenzt wurde das Bildungsangebot durch die Abschaffung privater Einrichtungen.

## **2.6 Die Entwicklung der Realschule in der zweiten Hälfte des 20. Jh.**

Sind nun trotz zeitgeschichtlichen Turbulenzen und Umbrüche Kontinuitätslinien in der historischen Entwicklung der Schulstrukturen aufzuzeigen? Wurden die Mittelschulen oder / und die entsprechenden Bildungsgänge weiter gefestigt?

Innerhalb der Darstellung auf der Zeitleiste gebietet die historische Zäsur von 1945 insofern ein anderes Vorgehen, als die heutige Situation auf der Schulgeschichte von 1945 bis 1989 basiert, die unterschiedlich in zwei verschiedenen Staaten durch zwei verschiedene politische Systeme bestimmt war. Wurden bis 1918 überwiegend die Schulverhältnisse in Preußen, ab 1919 in der Weimarer Republik linear dargestellt, so sind nach der Zeit des Nationalsozialismus die differenten, aber zeitgleichen Entwicklungen aufzuzeigen, ohne die die gegenwärtigen Strukturprobleme der Sekundarstufe I nicht hinreichend erklärt werden können.

Da auch hier die multikausalen Bedingungen die Bildungsgeschichte geprägt haben, deren Zusammenhang durch eine zeitliche Paralleldarstellung beider Schulsysteme verloren gingen, wird deshalb zuerst das allgemeinbildende Schulwesen der

sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der DDR in seinen Grundzügen aufgezeigt. Hier interessieren besonders die Elemente, die in der heutigen Strukturdiskussion auftauchen und ihren Ursprung in der ehemaligen DDR haben. Danach ist die Geschichte von der Mittelschule zur Realschule der Bundesrepublik zu analysieren bis zu der seit 1989 wieder staatspolitisch einheitlichen, wenn auch föderalistisch unterschiedlichen Entwicklung. Die Frage, ob heute die fünfte Überfüllungskrise oder eine veränderte Bildungssituation anzutreffen ist, soll im 4. Kapitel versucht werden zu beantworten.

### **2.6.1 Das allgemeinbildende Schulsystem der DDR bis 1989**

Durch die im Potsdamer Abkommen vom Juli / August 1945 festgelegte Aufteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen war die Entwicklung wesentlich von den jeweiligen Besatzungsmächten geprägt. Zu den großen allgemeinen äußeren Schwierigkeiten nach Kriegsende wie zerstörte Gebäude, Nahrungsmangel, Zustrom von Flüchtlingen, auf schulischem Gebiet Mangel an Lehrkräften und Lehr- und Lernmitteln kamen besonders in der sowjetisch besetzten Zone (SBZ) gewaltige politische Umbrüche hinzu, da die Ziele des Abkommens: Denazifizierung, Demilitarisierung, Demontage und Demokratisierung unterschiedlich realisiert wurden (HUG et al., 1986, S. 214). Durch Enteignung und Verstaatlichung von Banken, Industriebetrieben und landwirtschaftlichen Großbetrieben sollte nach sowjetischem Vorbild eine neue gesellschaftliche Ordnung entstehen. Dieser Prozess setzte sich auch nach der Gründung der beiden deutschen Staaten 1949 fort: 1952 wurden in der DDR Handwerksbetriebe aufgelöst und durch die Produktionsgenossenschaften des Handwerks (PGH) ersetzt sowie der Besitz der sog. Großbauern mit über 20 ha in LPGs (= landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften) überführt (HERRLITZ et al., 1993, S. 181). Alle diese Maßnahmen führten zu einer Wanderbewegung von Ost nach West, die sich bis zum Mauerbau 1961 fortsetzte. Dabei ist von ca. 3 Millionen Menschen auszugehen, die vor 1945 auf dem Gebiet der damaligen DDR wohnten und diese verließen. Darunter waren rund 2.700 Hochschullehrer und rund 35.000 Studenten und Abiturienten, die in den Westen flohen (FÜHR, 1997 b, S. 15). Auch nach dem Mauerbau kamen noch Menschen aus der DDR in die BRD, so dass der ostdeutsche Staat in den vierzig Jahren seines Bestehens fast 20 % seiner Bevölkerung an die Bundesrepublik verloren hat (HOLZWEISSIG, 1992, S. 31), was

sich nicht nur in ökonomischer Hinsicht auf den Arbeitskräftemarkt auswirkte, sondern auch gesellschaftlich von Belang war, weil es zum großen Teil die Mobilsten waren, die der DDR den Rücken kehrten.

„Zentralismus und Orientierung am sowjetischen Bildungssystem“ (WIATER, 1991, S. 8) waren die Merkmale des entstehenden Einheitsschulsystems. Dazu gehörten der Wegfall des Religionsunterrichtes in den Schulen, das Verbot von Privatschulen, Koedukation, Schulgeldfreiheit, detaillierte und verbindliche Lehr- und Studienpläne (vgl. REBLE, 1995, S. 330). Es war eine Einheitsschule ohne politische Freiheitsrechte.

„Die Einheitsschule“ war in der deutschen Bildungsgeschichte ein alter, vieldeutiger, zeitabhängiger Begriff. In der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts war das Gymnasium „Schule für fast alle“ gewesen (s.v.). Ohne noch einmal auf die Schulstruktur des 19. Jh. einzugehen, soll hier nur an die Diskussion um eine nationale Einheitsschule am Ende des Kaiserreichs erinnert werden (ZYMEK, 1989, S. 159).

Konnte zunächst nach der nationalsozialistischen Diktatur die Umgestaltung des Schulsystems Hoffnung auf Realisierung von z.B. DIESTERWEGs pädagogischen Ideen und auf Herstellung der sozialen Gerechtigkeit wecken, so „verletzte das politisch ideologische Selektionsprinzip das proklamierte Recht auf gleiche Bildung und auf Chancengleichheit für alle elementar“ (G. GEISLER, 1997, S. 671).

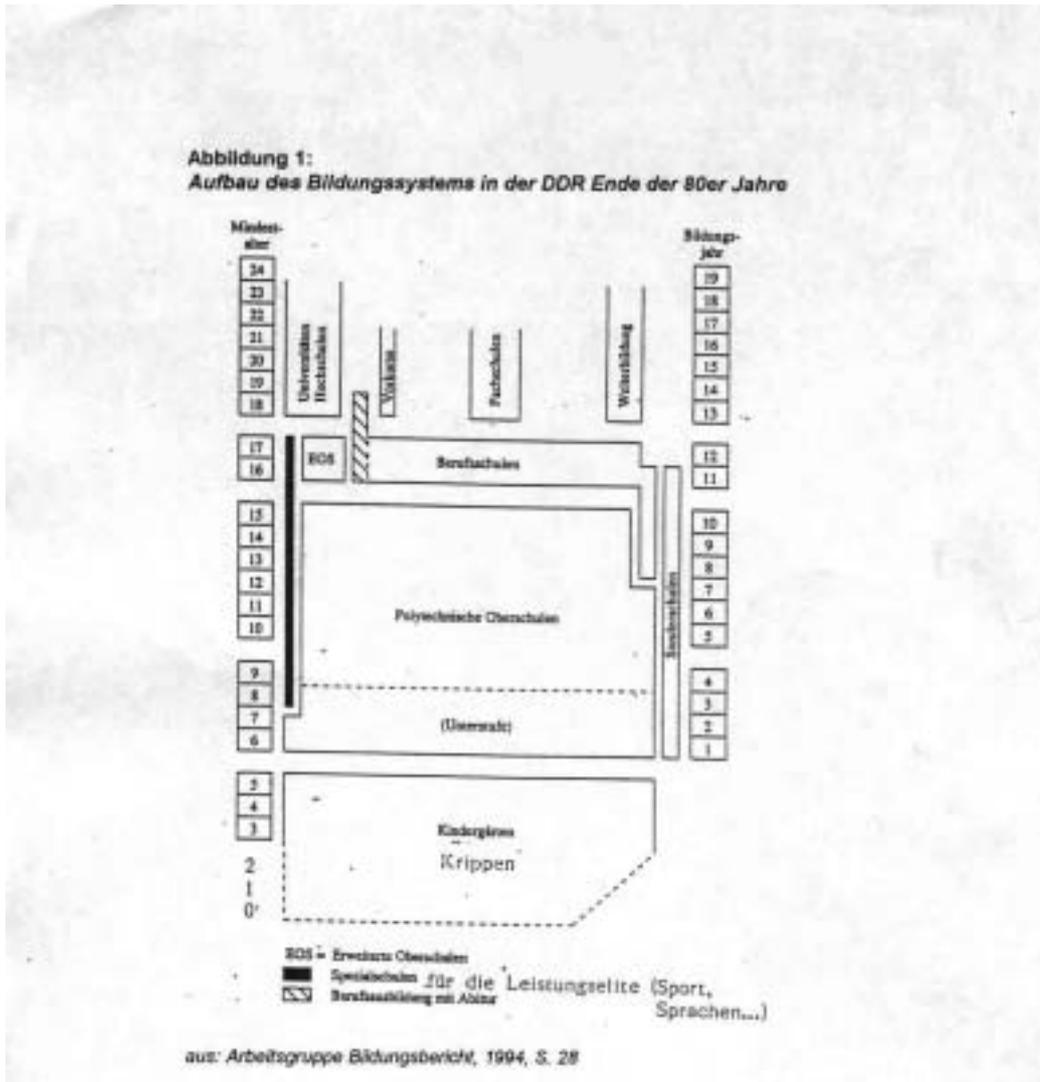
In der DDR ist „die Einheitsschule als Ideologie“ anzusehen, dabei wurde die Systemlegitimation politisch durch die erfolgreiche Strukturideologie der Einheit selbst erbracht“ (DREWEK, 1997, S. 652 f, S. 654).

Die Verwirklichung der Denazifizierung und Demokratisierung führte zu einem Umbau der Verwaltung und Justiz, das Berufsbeamtentum wurde aufgegeben, viele Lehrer, Professoren, Juristen entlassen und stattdessen sogenannte Volksrichter, Neuwissenschaftler und Neulehrer ausgebildet (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 176). Im Mai/Juni 1946 wurde mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in der SBZ die Grundlage für die Einheitsschule gelegt. Der nicht eindeutige Begriff „Einheitsschule“ sollte ein Schulsystem, keine Schulform bedeuten. Dieses unterschiedliche Verständnis musste nach G. GEISLER (1996, 1997, S. 663) bei der Abfassung des Schulgesetzes zwischen deutschen Funktionären und sowjetischen Bildungsoffizieren geklärt werden. Die Gliederung in Volks-, Mittel- und Höhere Schulen entfiel. Nach der achtjährigen Pflichtgrundschule für alle mit einer verbindlichen Pflichtsprache (meist Russisch) und naturwissenschaftlichen Lerninhalten ab Klasse 5 gab es einen weiterführenden vierjährigen Oberschulbildungsgang

zur Hochschulreife oder eine dreijährige Berufsausbildung (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 183). Die bis dahin noch geduldeten Ideen der Reformpädagogik aus der Zeit vor 1933 wurden ab 1948/49 strikt zurückgewiesen (REBLE, 1995, S. 330 f), seit der Gründung der DDR 1949 übernahmen das Ministerium für Volksbildung und das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI) (seit 1970 Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR) die ideologische Steuerung der Lehrpläne (FÜHR, 1997 b, S. 13).

1958 wird in der DDR der „polytechnische“ Unterricht mit einem wöchentlichen Unterrichtstag für die Klassen 7 - 12 in Betrieben eingeführt. Das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ von 1959 bestimmte nach sowjetischem Vorbild die „zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule“ für alle Schüler verbindlich, die über anschließende Berufsausbildung auch zur Hochschule führte neben der Erweiterten Oberschule (EOS). Damit sollte das allgemeine Niveau der Grundbildung auf dem einer weiterführenden Schule liegen und durch die Verbindlichkeit des „Polytechnischen“, der Einführung in die sozialistische Produktion in der Theorie und die praktische Arbeit im Betrieb die Anbindung zur Basis des „Arbeiter- und Bauernstaats“ gefestigt werden.

Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ 1965 nach dem Mauerbau (1961) reglementierte sämtliche Bildungswege vom Kindergarten an bis zur Hochschule. Die Erweiterte Oberschule hatte seit 1982 nicht mehr Vorbereitungsklassen der 9. und 10. Schulabgänge, sondern bestand nur noch aus den Klassenstufen 11 und 12 (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 185 f; FÜHR, 1997 b, S. 14 f; REBLE, 1995, S. 331 f; HERRLITZ et al., 1993, S. 176 ff).



Zur Förderung der Leistungselite der DDR wurden seit den 60er Jahren Spezialschulen für Sport, Sprachen, Mathematik, Technik, Musik u.a. eingerichtet, die zahlenmäßig jedoch gering waren (REBLE, 1995, S. 332).

Die starre ideologische Ausrichtung des Bildungssystems der DDR wird in der Sprache ihrer Theoretiker deutlich. CLOER weist in der Deutschen Schulgeschichte (HERRLITZ et al., 1993, S. 180) darauf hin, dass z.B. „Achtung vor dem Kind“ bei dem einflussreichen DDR-Pädagogen ALT (1956) hieß, im Kinde den „werdenden Erbauer einer sozialistischen Zukunft zu achten“ oder „Selbständigkeit und Aktivität des Schülers“ nur ausgerichtet waren „auf die gesellschaftlich nützliche Arbeit und auf gesellschaftlich notwendige Verhaltensweisen“.

Kernpunkt der sozialistischen Bildungspolitik war die Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder. 1958 betrug ihr Anteil unter den Studierenden 53 %, seither nahm er ab (HERRLITZ et al., 1993, S. 182).

Dabei ist die Generationsfolge zu beachten, die Kinder der Arbeiter und Bauern wurden Akademiker, die für ihren eigenen Nachwuchs den vorzugsbedingten Status nicht mehr aufweisen konnten. Der „positiven Diskriminierung“ der Arbeiter- und Bauernkinder stand die Benachteiligung der Kinder bürgerlicher (und häufig systemkritischer) Eltern gegenüber, die allerdings durch einige Jahre „Arbeit in der Produktion“ den „Arbeiterstatus“ erwerben konnten (HERRLITZ et al., 1993, S. 183).

Analog zu dem in den 60er Jahren in der Bundesrepublik bekannten Beispiel von der benachteiligten katholischen Arbeitertochter vom Lande hatte in der DDR umgekehrt „bei zumindest gleichen Leistungen und Persönlichkeitsmerkmalen wie die übrigen Bewerber (die besten Chancen) ein in der FDJ-Leitung tätiger Junge aus der Familie eines Produktionsarbeiters mit dem Berufswunsch Offizier, ebenso ein Mädchen gleicher sozialer Herkunft und politischer Funktion mit dem Berufswunsch Lehrerin“ (G. GEISLER, 1997, S. 668).

Zur Hochschulreife führte als Abiturstufe nach der zehnklassigen Einheitsschule die zweijährige erweiterte Berufsausbildung mit Abitur. Neben dem Erwerb der Hochschulreife an Volkshochschulen konnte die fachgebundene Hochschulreife auch in besonderen Prüfungen an den Universitäten und Hochschulen erreicht werden. Für die Aufnahme in die Abiturstufe waren „Fachleistung und politisch-gesellschaftliches Engagement“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 189) entscheidend. Darunter ist insbesondere aktive Mitarbeit in der Jugendorganisation der DDR, der FDJ (= Freie Deutsche Jugend), zu verstehen, deren jeweiliger Leiter an der Schule mit über die Aufnahme bestimmte. Durch das rigide gesellschaftspolitische Planungssystem stellten sich solche Probleme wie Überfüllung in akademischen Karrieren, wie wir sie im Laufe der historischen Bildungsgeschichte kennengelernt haben, nicht. Neben der zehnjährigen Schulpflicht bestand nach der 8. Klas-

se die Möglichkeit einer Berufsausbildung. CLOER (in HERRLITZ, 1993, S. 189 f) hat tabellarisch zusammengestellt, dass der Anteil der POS-Schüler von 1960 bis 1970 von 51,1 % auf 73,6 % gesteigert wurde, die Abiturientenquote 1970 bei 13,7 % lag und der Anteil der Hochschulabsolventen 1970 mit 15,5 % des Altersjahrgangs den höchsten Stand bis 1989 in der DDR erreichte. Während in der BRD allmählich immer mehr Abiturienten zum Studium strömten, begrenzte die DDR den Zugang. Nur so viele Schüler wurden zur EOS zugelassen wie Studienplätze vorhanden waren. Deshalb legten nur etwa 12 % eines Schülerjahrgangs das Abitur ab (FÜHR, 1997 b, S. 14). Das zentralistisch gelenkte Bildungssystem war eng an das Beschäftigungssystem gebunden. Zur Vermeidung von „Qualifikationsüberschuss“ bei der Schul- und Hochschulausbildung herrschte eine „relativ effiziente arbeitsplatzzuführende Kontingentierung“ mit exakten Planungsvorgaben, unabhängig von den Ausbildungs- und Berufswünschen der Betroffenen (G. GEISLER, 1997, S. 667 f).

Wurde die „Lenkung und Bevormundung“ von „vielen als negativ empfunden“, so entsprach sie doch „auch dem Bedürfnis nach sozialer Sicherheit, da nach Absolvierung der Ausbildung ein Arbeitsplatzrisiko faktisch entfiel“ (ANWEILER, FUCHS, DORNER, PETERMANN, 1992, S. 30).

So ist es verständlich, dass es für die früheren DDR-Bewohner nicht leicht ist, sich von der Vorstellung zu lösen, der Staat übernehme die Garantie für entsprechende Einstellungsmöglichkeiten nach der Ausbildung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Geschichte der Bildungsinstitutionen von 1945 bis 1989 in der SBZ und DDR ohne Kontinuität und ohne Bezug auf die Entwicklungen früherer Systeme als Folge der einseitig politisch-ideologisch erfolgten „Bildungsreform von oben“ verlaufen ist. Als Anwalt des Kindes muss registriert werden, dass die Chancen eines Schülers bzw. einer Schülerin wesentlich durch politisch-gesellschaftliche Determinanten, auch der Eltern, bestimmt waren.

Dass in der Einheitsschule der DDR kein Realschulbildungsgang zu entdecken ist, liegt im System der Sache. Binnenspezifische Differenzierungen widersprechen dem Prinzip.

Interessant für die historische Analyse ist allerdings das kurze Zwischenspiel einer Mittelschule. Dabei wurden in der DDR in den 50er Jahren neben den zu dieser Zeit achtjährigen Grundschulen nach sowjetischem Muster zehnjährige Mittelschulen

eingrichtet, die jedoch seit 1959 (s. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens) zusammen mit den Grundschulen in den neu entwickelten Polytechnischen Oberschulen aufgingen. Die Mittelschulen der 50er Jahre sollten vor allem wie in der Sowjetunion wirtschaftspolitischen Erfordernissen genügen. Doch der Anschein der Ähnlichkeit mit dem dreigliedrigen strukturellen Aufbau des Schulsystems in der Bundesrepublik und der traditionellen Schulgeschichte beschleunigte, ideologiebefrachtet, die Abkehr von diesem Modell (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 460 f).

Die über 30jährige Bezeichnung Polytechnische Oberschule für alle Kinder in der DDR ließ einen Bewusstseins- und Gewöhnungseffekt bei der Bevölkerung entstehen, der sich nach dem Wegfall des sozialistischen Systems bei der nun möglichen Schulwahl bemerkbar macht, so dass z.B. der „Hauptschulbildungsgang nicht angenommen wird“ (vgl. WEISHAUPT / ZEDLER, 1994, S. 398 f); hierauf ist weiter unten einzugehen.

Trotz der gravierenden Unterschiede der Schulentwicklung in der DDR und in der Bundesrepublik legen manche Autoren wie z.B. ANWEILER et al., 1992, S. 28, Wert auf das „Fortwirken“ des gemeinsamen historischen Ursprung(s)“, stellen aber fest, dass „das Bildungssystem (in der DDR) die ihm übertragende Aufgabe der politischen Herrschaftssicherung durch Erziehung und „Bewusstseinsformung“ nicht erfüllen (konnte)“.

FÜHR bescheinigt einigen Entwicklungen in der DDR eine gewisse „Vorlauf-Funktion“ gegenüber der BRD, wie die Einrichtung von Mittelpunktschulen und die Einführung des Faches Arbeitslehre analog zur polytechnischen Bildung (FÜHR, 1997 b, S. 14).

Im Gegensatz zum Bildungssystem der DDR verlief die Entwicklung in der Bundesrepublik weitaus vielfältiger, widersprüchlicher und lebendiger.

### **2.6.2 Revision und Reform des Schulsystems in der Bundesrepublik**

Deutlich aufzuzeigen ist in der bundesrepublikanischen Geschichte des Bildungssystems die Entwicklung von der Phase der Revision zu Reformen und Veränderungen bis in die heutige Zeit. HANSEN (1993, S. 6) spricht von der „Restauration des dreigliedrigen Schulwesens (...), das schon (...) in der Weimarer Republik als überholt galt“. Trotz intensiver Einflussnahme der Alliierten für ein neues, einheitliches System wurde in der Tat nach der Unterbrechung durch die nationalsozialisti-

sche Diktatur an die Zeit vor 1933 angeknüpft. Zwar gab es etliche Reformbemühungen einzelner Bundesländer, die sich jedoch nicht durchsetzen konnten. Aber auch hier gibt es Ausnahmen: In Hamburg wurde z.B. 1945 die universitäre Ausbildung von Volks- und Realschullehrkräften wieder entwickelt, die 1969 auf Fachbereiche aufgeschlüsselt wurde (BÖLLING, 1983, S. 159 f).

Die Nachkriegsentwicklung des Schulwesens in der Bundesrepublik ist vor allem als Phase der Revision anzusehen (Entlassung nazistischer Lehrer, Revision der Lehrpläne, Aussonderung nazistischen Gedankenguts) und auf demokratische Gestaltung des Schulgeschehens ausgerichteter Reformen (Elternmitsprache, Schülermitverwaltung, staatsbürgerliche Erziehung, Neufassung von Schulverfassungen und –ordnungen) sowie als Phase des Ausbaus im Schulbereich (besonders von Mittel-/Realschulen und von Sonderschulen).

### **2.6.2.1 Die Wiederaufbau- und Restaurierungsphase - von der Mittelschule zur Realschule mit ihren Begründungen**

HERRLITZ et al. meinen, „ein entscheidendes Motiv für die bildungspolitische Reformfeindlichkeit der 50er Jahre sei die Erfahrung gewesen, dass der materielle Aufbau der BRD ohne eine durchgreifende Schulreform möglich war“ (1993, S. 171).

In den 60er und 70er Jahren ist dann ein „erheblicher Modernisierungsschub“ (GUDJONS, 1995, S. 108) zu registrieren, den WIATER (1991, S. 8) als Reformphase „die wohl aktivste und innovationsfreudigste Epoche der Nachkriegsgeschichte des bundesrepublikanischen Bildungswesens“ nennt.

Bevor realschulspezifische Entwicklungen aufgezeigt werden, bedarf es der Darstellung der allgemein historischen und bildungspolitischen Voraussetzungen.

Bezüglich des institutionellen Rahmens ist durch das Grundgesetz 1949 der bundesstaatliche Föderalismus festgelegt (Art. 30). Allerdings gibt es bei der Kulturhoheit der Länder Ausnahmen, so z.B. durch die Existenz des Amtes des Bundesministers für Forschung und Technologie. Durch Grundgesetzänderungen wurde in den folgenden Jahren die Bundeskompetenz in einigen Bereichen erweitert (wie bei der Ausbildungsförderung und bei Hochschulfragen), so dass man heute von einem System des „kooperativen Kulturföderalismus“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 81) in der Bundesrepublik sprechen kann. Im Unterschied zur Weimarer Republik gibt es aber keine Bundeskompetenz für das schulische Bildungssystem, in Art. 7 des Grundgesetzes wird nur die Staatsaufsicht für das

Schulwesen geregelt, Aussagen über Religionsunterricht und private Schulen getroffen und die Aufhebung von Vorschulen bestätigt. Besonders in den 60er Jahren wurden aus einigen Grundrechten wie Art. 2 (1) („Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“), Art. 3 (1) („Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen“) in der Diskussion das Recht auf „materielle Chancengleichheit“ abgeleitet (vgl. BLANKERTZ, 1992, S. 244), so dass die diesbezüglichen Aussagen über den vorgenannten GG-Artikel hinausgehen.

Dem durch den gesetzmäßig festgelegten Föderalismus entstehenden Bedarf an Koordination versuchte man auf bildungspolitischer Ebene schon vor Inkrafttreten des Grundgesetzes mit der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder“ (KMK) zu begegnen, die bereits 1948 (noch mit den Kultusministern der SBZ) zusammentrat und sich im Oktober 1949 nach der Gründung der beiden deutschen Staaten mit den Kultusministern der Bundesrepublik konstituierte; bis heute werden fortlaufend Empfehlungen erarbeitet, die nach möglicher Übernahme durch den Landesgesetzgeber verbindliches Landesrecht werden. Nach dem Beitritt der DDR im Dezember 1990 tagten erstmals wieder alle 16 Kultusminister (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 81 ff). Obwohl insgesamt bewährt, stehen gegenwärtig ihre Existenz und ihre Arbeit in der bildungspolitischen Diskussion. Soll die KMK „abgeschafft“ und durch ein zentrales Bundesministerium ersetzt werden oder „garantiert“ sie „vergleichbare Bildungswege“? (ETZOLD, 1997, S. 29 und BEHLER, 1997, S. 42). Die Fragen berühren grundlegende Strukturen, die angesichts der zunehmenden europäischen Verflechtung auch unter internationalen Aspekten gesehen werden müssen.

Die Schulentwicklung der nächsten Jahre wurde durch die drei folgenden Gremien mit ihren veröffentlichten Plänen bestimmt:

1. Der DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1953: RAHMENPLAN zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens 1959.
2. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT: STRUKTURPLAN DES DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES 1970.
3. Die BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung: BILDUNGSGESAMTPLAN 1973.

Für den Wiederaufbau des traditionellen dreigliedrigen deutschen Schulsystems war die Arbeit des „DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN“ von 1953 bis 1965 von entscheidender Bedeutung, dessen

wichtigste Empfehlung der „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden und öffentlichen Schulwesens“ (1959) war.

Wie gestaltete sich nun auf diesem Hintergrund die Entwicklung der Mittel-/Realschule? Die Mittelschule, deren Tradition „ohne besonderen programmatischen Ansatz wiederbelebt“ wurde (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 180) ist nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1953 folgendermaßen begründet:

"Die Mittelschule entspricht einem dringenden Bedürfnis des deutschen Bildungswesens und Wirtschaftslebens. Sie bereitet ihre Schüler auf Aufgaben des praktischen Lebens mit erhöhter fachlicher, wirtschaftlicher und sozialer Verantwortung vor und vermittelt die dafür notwendige allgemeine Bildung. Sie soll hiernach eine geeignete Schulvorbildung für den Nachwuchs in den *gehobenen* praktischen Berufen von Landwirtschaft, Handel, Handwerk, Industrie und Verwaltung sowie in pflegerischen, sozialen, technisch-künstlerischen und hauswirtschaftlichen Frauenberufen geben. Die Förderung und der weitere Ausbau der Mittelschulen einschließlich der ihnen entsprechenden Bildungseinrichtungen wird nach folgenden Grundsätzen empfohlen:

I.

Die Mittelschule ist bestimmt für gutbegabte Kinder, die mit praktischer Veranlagung eine größere Fähigkeit zum Erwerb theoretischer Erkenntnisse verbinden.

II.

(1) Die Mittelschule baut auf die vier- bzw. sechsjährige Grundschule (...) auf. (...)" (zit. n. MASKUS, 1966, S. 141).

Das „dringende Bedürfnis des deutschen Bildungswesens und Wirtschaftslebens“ wird für das dreigliedrige Schulsystem hauptsächlich durch eine Begabungstheorie gestützt, die z.B. WEINSTOCK 1956 wiederholt (erstmalig hatte er sie 1936 formuliert). Er überträgt die Begabungen auf die Qualifikationen des Beschäftigungswesens und leitet daher das Schulsystem ab:

„Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert (...) Offenbar verlangt die Maschine eine dreigliederte Schule: eine Bildungsstätte für die ausführenden, also zuverlässig antwortenden Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die sogenannten theoretischen Begabungen“ (WEINSTOCK, H.: Die Mittelschule in der Schulreform, zit. n. FREYTAG, 1969, S. 307). Danach ist die Mittelschule für die Heranwachsenden mit theoretisch-praktischer Begabung gedacht, die Volksschule für die mehr praktisch Veranlagten und das Gymnasium für die mehr theoretisch Ausgerichteteten. Damit kann die Mittelschule aufwertend gegenüber der praktischen Volksschulbildung oder einschränkend gegenüber der theoretischen Gymnasialbildung verstanden werden. HOLSTEIN bezeichnet dieses Theoretisch-

Praktische „wegen der Unbestimmtheit“ als „fragwürdig“ (1979, S. 100). SCHELSKY tritt der „Trinitätssoziologie“ vehement entgegen. Das „Drei-Schichten-Modell“ sei unvereinbar mit modernen Erkenntnissen der Soziologie (vgl. FREYTAG, 1969, S. 307). SAUER findet es „bemerkenswert“, dass „Befürworter des überkommenen Schulsystems“ nach dem Zweiten Weltkrieg den Versuch unternehmen, „denjenigen Schultyp theoretisch zu begründen, für dessen Legitimation bisher das empirisch in Erscheinung tretende Bedürfnis bestimmter Bevölkerungskreise ausgereicht hatte: die Mittelschule“ (1984, S. 314). Dass sich die Begründungsvoraussetzungen wandeln, wird bei FLITNER deutlich. 1955 begründete er in seiner Studie über das Problem des mittleren Schulwesens die Mittelschule mit den „Berufs- und Funktionsanforderungen, die das Leben stellt“ (FLITNER, 1955, S. 541 - 549, zit. n. MASKUS, 1966, S. 147), die er in der Dreistufigkeit der industriellen Arbeitsorganisation“ (ebd., S. 150) sah, wobei das Ziel der Mittelschule die „Vorbereitung für die selbständig assistierenden Funktionen des praktischen Lebens“ sei (ebd., S. 152). Zehn Jahre später registriert FLITNER in einem „Nachwort (1965)“ zu dem o.a. Aufsatz „wichtige Veränderungen“ in der Arbeitsorganisation mit „extremer“ Automation (...) und stärkster weltwirtschaftlicher Verflechtung“. Das veranlasst ihn zu der Schlussfolgerung, die 1955 so bezeichnete „Zwischenschicht“ in die „Hauptschicht der industriell tätigen Berufe“ übergehen zu lassen, was wiederum zur Folge hat, dass „die für die Mittelschulstufe bezeichnende geistige Vorbereitung (...) für viel größere Kreise wesentlich“ wird (zit. n. MASKUS, 1966, S. 157). FLITNER begründet damit vorausschauend den Zustrom zur Realschule in den 70er Jahren. Er sieht allerdings schulorganisatorisch für die Volksschule neben einer Verlängerung bis zum 10. Schuljahr eine Differenzierung vor und fordert, dass der „Bildungsplan der Mittelschule jedem Volksschüler angeboten werden muss“, und er verlangt zugleich für die Mittelschule „die Durchlässigkeit gegenüber gymnasialen Bildungsplänen“ (ebd., S. 157). In der schulstrukturellen Diskussion der 60er Jahre sind also schon Reformansätze hinsichtlich der Differenzierung und Durchlässigkeit zu verzeichnen. Die Aussage des „DEUTSCHEN AUSSCHUSSES IM RAHMENPLAN 1959 „An der Dreigliedrigkeit im Aufbau unseres Schulwesens hält der Ausschuss grundsätzlich fest“ bedeutete für die Mittelschule „die Garantie ihres Weiterbestehens und ihrer Neugestaltung als zukunftsfähige Einrichtung“ (SCHORB, 1979, S. 71). Dabei wurde an die regional unterschiedlichen Einrichtungen zwischen Gymnasien und Volksschulen angeknüpft, wie die preußischen Mittelschulen oder die konfessionell gebundenen Mädchen-Mittelschulen in Rheinland-Pfalz und Bayern. Das Bildungsziel dieser Schulen wird so formuliert, dass es "zwar dem praktischen Leben nähersteht als das der Höheren Schule und in kürzerer Zeit erreicht wird, aber doch über das der ausgebauten Volksschule hinausgeht" (MASKUS 1966, S.

158). Je nach Bundesland sollte der Schulbesuch vier bzw. sechs Jahre betragen und mit dem Abschluss der "Mittleren Reife" enden. Nachdem durch das DÜSSELDORFER ABKOMMEN 1955 länderspezifische Unterschiede abgeschwächt worden waren, wurde mit dem HAMBURGER ABKOMMEN der Bundesländer 1964 die Bezeichnung "Realschule" für alle Schulen dieses Typs verbindlich erklärt. Dabei wurde sowohl eine Pflichtfremdsprache (meist Englisch) als auch eine mögliche zweite Fremdsprache als Wahlfach festgelegt (WOLLENWEBER, 1997 b, S. 322).

Wie ist das Anwachsen der Realschule zu erklären? Warum vollzog sich nach 1945 ihre „Entwicklung im Windschatten“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 456) zur begehrtesten Schulform?

Zu den verschiedenen Begründungsversuchen dieser Schulform meint FREY: "Erst die Bestandsaufnahme des Bedürfniskataloges der Erwachsenen von morgen an Hand eines prospektiven Modells und die Analyse der Leistungsfähigkeit der Schule vermögen zu zeigen, welches die Konturen der Bildungsaufgabe der Realschule sein sollen" (1968, S. 10). Er entwickelt sog. "Grunddaten" (ebd., S. 55) für die (1964 von HOLZAPFEL beschriebene) "realistische Grundbildung" (s. FREY 1968, S. 14), die er später als "technisch-wirtschaftlich gewichtete, gehobene Allgemeinbildung" (1984, S. 366) bezeichnet.

Eine systematische bildungstheoretische Begründung für die Realschule hat DERBOLAV entwickelt. Er bezeichnete 1960 die Realschule „als eine Art Stiefkind im Kreise der allgemeinbildenden Schulformen“ (DERBOLAV, 1960, S. 5). Zwar war sie durch die Manifestation der Dreigliedrigkeit des Schulsystems im Rahmenplan (1959) institutionell verankert, sah sich aber in dieser Phase der Notwendigkeit einer Begründung ihrer Schulform ausgesetzt. DERBOLAV lehnt die häufig angeführte Anlage- bzw. Begabungsbegründung ab, da ihm der Begriff „Anlage“ zu ungenau sei und sich „bestimmte Bildungsformen“ erst bei „bestimmten Aufgaben“ (ebd., S. 27) herauskristallisieren.

Auch die reine soziologische Begründung hält DERBOLAV nicht für gerechtfertigt, weil die Realschule dann in die Kategorie einer typischen Standesschule fiele, die „unsere weitgehend nivellierte und mobile Industriegesellschaft längst hinter sich gelassen hat“ (ebd., S. 27). Allerdings beschreibt er an anderer Stelle das Ansehen und das Sozialprestige des Gymnasiums, durch das viele potentielle Realschüler bis zur 10. Klasse diese Schulform besuchen und führt das auf den doch noch lebendigen Geist der alten Ständegesellschaft zurück (ebd., S. 29). Diese sensible „soziologische Frage ist wesentlich von der jeweiligen Zeit abhängig und nicht eindeutig trennscharf zu beantworten. Die häufig zitierte Formulierung von der Realschule als einer "Bildungsinstitution des sozialen Aufstiegs par excellence" (HE-

GELHEIMER, 1980, S. 41) muss heute weniger als ein Ausdruck dessen interpretiert werden, dass bestimmte soziale Schichten ihre Kinder aus Scheu vor dem Gymnasium eher auf die Realschule schicken, als eine Möglichkeit, auch über diese Institution akademische Berufsausbildungen erreichen bzw. gehobene Positionen in der Verwaltung und Wirtschaft einnehmen zu können.

RÖSNER meint, dass der Besuch einer Realschule "noch keineswegs den Vollzug eines sozialen Aufstiegs ausweist, sondern nur dessen notwendige, keineswegs aber hinreichende Voraussetzung darstellt" und "sich nach dem Abschluss der Realschule ein bemerkenswerter Unterschied im Bildungsverhalten" zeige (RÖSNER, 1984, S. 200 f.). Neue Daten darüber liegen nicht vor.

DERBOLAV sieht die bildungstheoretische Perspektive im Zusammenhang von Politik, Ökonomie und Pädagogik als entscheidend an.

Für ihn sollte sich die Realschule "als eine Stätte gehobener Allgemeinbildung ... etablieren, an welcher die Totalität der Bildungssubstanz auf einem - im Vergleich zur Volksschule erhöhten und erweiterten, im Vergleich zum Gymnasium verkürzten und verdichteten - Repräsentationsniveau vermittelt wird" (DERBOLAV, 1960, S. 30, vgl. auch FREYTAG, S. 309 ff.). Neben diesem "Vermittlungsniveau" auf "mittlerer Höhenlage" begründet DERBOLAV die Realschule mit der "unterschiedlichen schwerpunktmäßigen Akzentuierung der jeweiligen Inhaltsbereiche der Bildungssubstanz ..." (1984, S. 413). Vernetzt ist dieser "pädagogische Begründungszusammenhang (mit) einem bildungspolitischen ..., der die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der einen, die Erfüllung der Nachwuchsbedürfnisse der Gesellschaft auf der anderen Seite thematisiert(e)" (ebd., S. 413). In die Schulpraxis umgesetzt, heißt das für DERBOLAV, neben der Muttersprache eine grundständige und eine fakultative Fremdsprache zu unterrichten, sowie schwerpunktmäßige Differenzierung nach Berufsfeldern im "technisch-naturwissenschaftlichen, geschichtlich-sozialkundlichen und lebenskundlich-sozialpflegerischen" Bereich, um die "finale Energie" (DERBOLAV, 1960, S. 31) zu fördern, da sich im Gegensatz zum Gymnasium das mögliche Berufsziel früher und deutlicher herauskristallisiert. Grundlegende Kriterien sind für ihn soziale Gerechtigkeit und gesellschaftliche Ökonomie.

Der Deutsche Ausschuss begründete sein Festhalten an der Mittelschule mit den „Verhältnissen der modernen Gesellschaft“ (zit. n. MASKUS, 1966, S. 158). Es gab aber Meinungen, die Volksschule auszubauen und damit die mittlere Schule überflüssig zu machen. So wurde in einem Aufsatz in der Zeitschrift „Die Realschule“ (1952, S. 61 ff, abgedruckt in MAASSEN, Bd. 3, 1958, S. 167 - 170) die Frage gestellt, „Selbständige Mittelschule oder Mittelschulzüge (Aufbauzüge) an Volksschulen?“ Als Ergebnis der Analyse stellte man fest, dass der Leistungsstand einer selbständigen Mittelschule durch die organisatorische Form der Aufbauzüge nicht zu

erreichen sei. Zitiert wurde die deutsche Wirtschaft, die „alle Experimente (ablehnt), die selbständige, sechsstufige Mittelschule zu zerschlagen und durch An- und Aufbauten an Volksschulen zu ersetzen“ (a.a.O., S. 170).

Kritik bezog sich u.a. auf die zu undeutliche Unterscheidung der Bildungsziele der drei Schularten, auf das vorgesehene 11. Schuljahr, das als zu kurz für die beiden verlorenen Schuljahre der Förderstufe angesehen wurde und auf den Abschluss der Mittleren Reife, der durch die Möglichkeit, auch am Gymnasium erworben werden zu können, entwertet würde. Anerkannt wurde die Kritik bezüglich der Einseitigkeit der naturwissenschaftlich-technischen Bildung der Mittel-/Realschule, hier müssten auch die wirtschaftlich-verwaltenden, und besonders für Mädchen, die sozialpflegerischen Bereiche gefördert werden (vgl. KRITIK AM RAHMENPLAN, 1960, zit. n. MASKUS, 1966, S. 160 ff).

Trotzdem bleiben strukturelle Fragen offen. Wird es gelingen, dass alle drei Bildungswege, namentlich der Hauptschulbesuch, so attraktiv bleiben, dass sie von den Eltern akzeptiert werden? (vgl. DERBOLAV, 1959, S. 257). Sollen die Bildungswünsche der Eltern Vorrang haben vor den Beurteilungen durch die Lehrkräfte? Wird die Förderstufe den Erwartungen (s. Namen!) gerecht werden können?

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass in der Bundesrepublik als Ergebnis nach dieser Wiederaufbau- und Restaurationsphase in den 60er Jahren im gegliederten System auf die gemeinsame Grundschule die drei Schulformen Hauptschulen, Realschule, Gymnasium mit besonderen Aufnahmebedingungen und ziemlich strikter Abgrenzung folgten. Allgemeinbildende und berufsbildende Schulen sind getrennt, regionale Unterschiede im Bildungsangebot sind groß. Die Formulierung von der Benachteiligung der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, s. 183) charakterisiert die Disparitäten (vgl. auch GUDJONS, 1995, S. 293), die trotz des „Düsseldorfer Abkommens“ 1955 „zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ und der Neufassung, dem „Hamburger Abkommen“ 1964 bestanden. Doch eröffnete der Rahmenplan mit seinen „bescheidenen Reformvorschlägen“ (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 168 - 171) wie Aufwertung der Volksschuloberstufe zur „Hauptschule“, Einführung einer zweijährigen „Förderstufe“, woraus sich später die Orientierungsstufe entwickelte, und wie die Oberstufenreform des Gymnasiums eine Bildungsreformdiskussion, die sich in den nächsten Jahren weiter fortsetzte.

### 2.6.2.2 Die Reformphase - vom drei- zum viergliedrigen Schulsystem

Anfang der 60er Jahre beginnt allmählich „eine historisch beispiellose, nun schon (über) 30 Jahre anhaltende Expansion der „weiterführenden“ Sekundarschulen und der Hochschulen. (...) Qualitative und quantitative Momente der Modernisierung stehen seitdem in enger Wechselbeziehung“ (HERRLITZ et al., 1993, S. 203).

Einsicht in die Notwendigkeit einer Umgestaltung des Bildungswesens war schon durch den „Sputnik-Schock“ 1956 ausgelöst (TENORTH, 1988, S. 270), da etliche Bildungstheoretiker meinten, die westlichen Industrienationen seien gegenüber der Sowjetunion im Rückstand. Auch das von GEORG PICHT 1965 stammende „geflügelte Wort“ von der deutschen „Bildungskatastrophe“ verstärkte den Reformwillen, obwohl es sich bei dieser Formulierung konkret um den Mangel an Lehrkräften angesichts der beginnenden Bildungsexpansion handelte (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 204). DAHRENDORF prägte das Wort vom „Bürgerrecht auf Bildung“ 1965 (vgl. FÜHR, 1997 b, S. 16), das ebenfalls die Bildungsaspiration förderte.

Die Bevölkerungsentwicklung führte zu einem starken Anstieg der Schülerzahlen. Das verstärkte den Reformdruck. Durchgeführte Veränderungen innerhalb des Schulsystems sind in der Grundschule z.B. die Ersetzung der Notenzeugnisse durch Wortbeurteilungen in den ersten Schuljahren, die Einführung der Orientierungsstufe (5./6. Schuljahr) als Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, die Einrichtung des 10. Hauptschuljahrs, das Entstehen von Gesamtschulen, veränderte Übergangsmöglichkeiten zur Sekundarstufe II, Reform der gymnasialen Oberstufe und Ausbau des zweiten Bildungsweges. Trotz dieser Veränderungen hat keine Gesamtstrukturreform stattgefunden und die Ansätze der Bildungsreform der 80er Jahre sind durch das „Diktat der leeren Kassen“ ins Stocken geraten (vgl. GUDJONS, 1995, S. 294 f).

Die Schulentwicklung in der Bundesrepublik wurde nach der Veröffentlichung des „Rahmenplans“ 1959 durch den „Strukturplan des Deutschen Bildungsrates“ 1970 sowie durch den „Bildungsgesamtplan“ 1973 der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung bestimmt (s.v.). Diese zentralen Gremien koordinierten die durch die föderalistische Struktur bedingten Divergenzen. Nach HERRLITZ et al. (1993) stellen die „Gutachten und Studien“ und „Empfehlungen“ des Deutschen Bildungsrates „die gründlichste Bestandsaufnahme und Konzeptentwicklung ... in der Geschichte des deutschen Schulwesen(s) ...“ dar (S. 205), während die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ auf der Verwaltungsebene Bund- und Länderkonzepte aufeinander abstimmen sollte. Der Deutsche Bildungsrat prägte den Begriff der „Sekundarstufe I“, der eigentlich schon *expressis verbis* das gegliederte Schulsystem aufhob. In den „EMPFEHLUNGEN DER BIL-

DUNGSKOMMISSION vom Februar 1969 z.B. wird die Neugestaltung des Sekundarschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland (als) eines der vordringlichen Probleme der Bildungspolitik“ (S. 13) bezeichnet. Inwiefern gerade dieser Bereich struktureller Umgestaltung bedarf, ergibt sich aus der historischen Analyse der Schülerzahlen und der Studienanfänger. Danach werden folgende Entwicklungen prognostiziert, die im Verlauf von ca. dreißig Jahren heute bestätigt werden können:

- (1) „Starke, in den nächsten Jahren noch wachsende Zunahme des Besuchs der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen.
- (2) Innerhalb dieser Bewegung: stärkeres Wachstum bei Realschule und Gymnasium als bei der Hauptschule;
- (3) Zunahme der Sekundarabschlüsse, zwar nicht im Tempo der Schülervermehrung, jedoch mit wachsender, die Schülerzahlen langsam einholender Tendenz (= Anstieg der „Erfolgsquote“) (EMPFEHLUNGEN, 1969, S. 28).

Lediglich die vierte Annahme, die Abiturientenzahlen stiegen stärker als im mittleren Bereich, der sogar zahlenmäßig rückläufig sein kann, hat sich (bis jetzt) als nicht zutreffend erwiesen. Richtig erkannt wurden aber z.B. die durch die Bildungsexpansion entstehenden Probleme des Überangebots von qualifizierten Berufsanfängern, die ihre Qualifikationen nicht nutzen können und die Probleme der Wechselwirkung von Quantität und Qualität (vgl. EMPFEHLUNGEN, 1969, S. 31). Gesellschaftlich hatte dies zur Folge, dass nicht alle Studierenden später einer „Elite“ angehören. TITZE sieht durch die „Bildungsrevolution seit den 60er Jahren (...) die Kluft zwischen Akademikern und Nichtakademikern weitgehend eingeebnet (1996, S. 402). Die höheren Abiturientenzahlen sind nicht durch breite Förderung entstanden, sondern u.a. durch die Verwirklichung des sog. „Saarbrücker Abkommens“ zur Oberstufe des Gymnasiums 1960, das durch ein „reduziertes Curriculum (...) in praxi den Weg zum Abitur erleichterte ... . Daran haben spätere Einzelkorrekturen“ - so TITZE weiter – „grundsätzlich nichts geändert“ (ebd., S. 37. f).

Die Abschlüsse im Sekundarbereich I wurden als „Gelenkstellen zwischen den einzelnen Formen und Stufen der Sekundarschulen, den weiterführenden Bildungsgängen und dem Berufsleben“ (ebd., S. 43) neu gestaltet neben der curricularen Veränderung. Danach sollten zwei qualifizierende Abschlüsse eingeführt werden: Abitur I nach Klasse 10, Abitur II nach Klasse 13; der Hauptschulabschluss bleibt bestehen (ebd., S. 45). Übergänge zwischen den verschiedenen Schulen sollten leicht möglich sein. Deshalb heißt es im Strukturplan: „Die bisherige Unterscheidung zwischen volkstümlich-praktischer Bildung für Hauptschüler, gehobener praxis- und berufsorientierter Bildung für Realschüler und wissenschaftsorientierter Bildung für Gymnasiasten kann unter den Bedingungen der schnell fortschreitenden technolo-

gischen und wissenschaftlichen Entwicklung nicht aufrecht erhalten werden“ (STRUKTURPLAN, 1972, S. 148).

Damit setzt sich die Bildungskommission von den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses klar ab. Sie fordert, dass „die Schulen der Sekundarstufe I je nach regionalen Gegebenheiten in einen kooperativen Verbund eintreten“ (STRUKTURPLAN, 1972, S. 152). Die Abschlüsse wurden neu benannt und bestimmt. Die Abschlussbezeichnung Abitur I fiel seit einer Sitzung der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG 1971 weg. Statt dessen wird der Begriff Sekundarabschluss I gebraucht, der im „Bildungsgesamtplan“ 1973 definiert wird: „Der Sekundarabschluss I setzt die Erfüllung qualifizierter Anforderungen in einem gemeinsamen Grundbereich sowie im Wahlbereich voraus und eröffnet auf dieser Grundlage den Zugang zu den entsprechenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1973, zitiert nach WOLLENWEBER, 1997 b, S. 326). Auch in den folgenden Jahren wurde weiter an dem Sekundarabschluss I gearbeitet, der auf verschiedenen Bildungswegen erreicht werden kann.

Wörtlich spricht sich die Bildungskommission nicht gegen das dreigliedrige Schulsystem aus, fordert aber indirekt eine gesamtschulartige Zusammenarbeit, wenn sie formuliert, dass „die Curricula der vertikal geordneten Bildungsgänge in der kooperierenden Schule sich teilweise decken (müssen), damit eine unnötige Einschränkung individueller Wahlmöglichkeiten vermieden wird und die Möglichkeit zum Wechsel erhalten bleibt“ (STRUKTURPLAN, 1972, S. 153). Für die integrierte Gesamtschule empfiehlt sie ein „Experimentalprogramm“ (ebd., S. 152).

Die hier angedeutete Richtung wird im „Bildungsgesamtplan“ 1973 der Bundesländer-Kommission fortgeschrieben, in dem es heißt, erst nach Abschluss der Schulversuche könne festgelegt werden, „welches von den Systemen - das reformierte gegliederte Schulsystem, die kooperative Gesamtschule oder die integrierte Gesamtschule - den Vorzug verdient oder ob ggf. die verschiedenen Systeme nebeneinander Berechtigung haben“ (BGP, Bd. I, S. 24 f., zit. n. HOLTAPPELS, RÖSNER, 1994, S. 63).

Die Fortschreibung des Plans scheiterte 1982 an den unterschiedlichen Auffassungen der Länder (vgl. ARBEITSGRUPPE, 1994, S. 86).

Allerdings wird eben der „Strukturplan“ seinem Namen insofern nicht gerecht, als er die Schulstrukturen nicht entscheidend veränderte. Er „vertritt mit Verve die Prinzipien der Gesamtschule, fordert aber an keiner Stelle diese Schulform“ (KLEMM, ROLFF, TILLMANN, 1986, S. 18 f), sondern verlangt nur Schulversuche mit Gesamtschulen. Der Gesamtschulgedanke an sich ist nicht neu. Innerhalb der historischen Entwicklung sei nur erinnert an die „horizontale Offenheit“ der HECKERschen Schulen 1747 - 1796 (s.v.) und an die „multifunktionalen“ Strukturen des preußi-

schen Gymnasiums im 19. Jh. Sollte die Gesamtschule die einzige Schule der Zukunft sein oder Teil des dann viergliedrigen Schulsystems?

Anfang der 60er Jahre begann die Diskussion um die integrierte und differenzierte Gesamtschule (IGS), in der alle Schülerinnen und Schüler in einer Schule lernen mit individuellen Bildungswegen als Ergebnis der Kritik am dreigliedrigen Schulsystem. Daneben entwickelte sich die kooperative Form (KGS), bei der Hauptschule, Realschule und Gymnasium organisatorisch zusammengefasst und die Lehrpläne so aufeinander abgestimmt sind, dass ein hohes Maß an Durchlässigkeit gewährleistet ist.

Die Kritik bezog sich auf die frühe Entscheidung für eine Schulform, die unzureichenden Individualisierungsmöglichkeiten, die mangelnde Ausschöpfung der qualifiziert Ausgebildeten, um international bildungsökonomisch mithalten zu können und auf die „sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 518).

Besonders der letzte Aspekt wurde zum „tragenden Motiv einer Epoche der Bildungsreform und zum eigentlichen Gedanken der Gesamtschulbewegung“ (ebd., S. 518).

Nach der 1969 vorgelegten Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (zitiert nach ANWEILER et al., 1992, S. 147 ff) wurden 40 Gesamtschulen als Versuchsschulen eingerichtet. Diese integrierten Formen stellten nicht nur strukturreformierte Schulen dar, sondern es sollten auch die Lehrpläne und die Leistungsbewertung verändert und die Ganztagschule eingeführt werden. Innerhalb der Gesamtschulbewegung der 70er Jahre gewann für DERBOLAV die bildungspolitische Ebene an Bedeutung. Er analysierte die Voraussetzungen der Bildungspolitik und kam zu dem Ergebnis, „dass es nicht wissenschaftlich aufzuklärende Fakten und Gegebenheiten, auch nicht theoretische Argumente, sondern politische Werthaltungen und Ordnungsvorstellungen sind, die, wenn sie zur Durchsetzung gelangen, über die Existenz oder Nicht-Existenz einer Schulform entscheiden können“ (DERBOLAV, 1984, S. 413). Diese Gewichtung hat sich im Laufe der Gesamtschulentwicklung relativiert, aber DERBOLAV hatte zutreffend den konkurrierenden Schulformen Realschule und Gesamtschule eine „lange Periode der Koexistenz voraus(gesagt)“ (ebd.).

Die weitere Entwicklung der Gesamtschule verlief in den Bundesländern unterschiedlich. Hessen z.B. forcierte zunächst den Aufbau von Gesamtschulen, bis dieser Bereich Mitte der 70er Jahre dort Wahlkampfthema wurde und danach stagnierte.

Die Gesamtschule ist zu einer Angebotsschule innerhalb der Sekundarstufe I geworden, sie muss sich um Akzeptanz bemühen zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. BAHREN / RÖSNER bilanzieren nach ca. 25 Jahren Gesamt-

schulentwicklung und einem Vorhandensein von 772 integrierten Gesamtschulen bundesweit (1995/96) deutliche Unterschiede dieser Schulform, was nicht mehr von DER Gesamtschule sprechen lässt (1996, S. 266 f).

Der Verwirklichung von Bildungsreformplänen standen im Bildungsgesamtplan Finanzierungsprobleme entgegen, die zusammen mit grundsätzlichen unterschiedlichen bildungspolitischen Vorstellungen der Länder eine gemeinsame Bildungspolitik scheitern ließen. In der Folgezeit ist die Kultusministerkonferenz (s.v.) die einigende Einrichtung für die Bundesländer. Seit Ende der 70er Jahre setzten auch die sozialdemokratisch geführten Bundesländer die integrierte Gesamtschule nicht mehr mit aller Kraft durch, sondern binden ihre Einrichtung an den Elternwillen (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 211). Die wechselseitige Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen seit 1982 ist eine der wichtigsten Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Neu ist aber, dass diese Schule zu den Typen Sonderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium hinzugekommen ist, wenn auch 1990 im Bundesdurchschnitt (mit großen Länderunterschieden) nur etwa 7 % der Siebtklässler integrierte Gesamtschulen besuchten (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 211).

Vor dem Hintergrund des kurzen Überblicks der Bildungspolitik in der Bundesrepublik wird deutlich, dass die Realschule als Schulform des gegliederten Schulwesens in den o.a. Plänen keine Beachtung mehr findet.

Da die Realschule sowohl im STRUKTUR- als auch im BILDUNGSGESAMTPLAN nur noch indirekt vorkommt, meint SCHORB, sei das ein Beleg für den "bekannten Sachverhalt, dass der Stellenwert eines Phänomens in der Diskussion einerseits und der Realität andererseits denkbar weit voneinander entfernt sein können" (1979, S. 77).

Von allen Schultypen hat die Realschule den größten Zulauf, auch in den Bundesländern, in denen die Mittelschule nach preußischem Muster bis 1945 kaum entwickelt war (vgl. REBLE, 1995, S. 341). Von 1965 bis 1976 waren die Schülerzahlen auf das Doppelte gewachsen. Einige Zahlen verdeutlichen die Entwicklung: 1960 gab es in der BRD 430.700 Realschüler und Realschülerinnen, das war knapp ein Fünftel der Hauptschüler und knapp die Hälfte der Gymnasialschüler, zehn Jahre später waren es ca. doppelt soviel Realschüler und damit knapp ein Drittel der Hauptschüler; 1980 sind statistisch 1.351.000 Realschülerinnen und -schüler neben 1.933.700 Hauptschülerinnen und -schülern sowie 1.394.500 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Sekundarstufe I verzeichnet. Nachdem in den 80er Jahren aus demographischen Gründen und durch die Einführung der Orientierungsstufe die Schülerzahlen für die Realschule leicht rückläufig waren, stiegen sie ab 1992 wieder

an (BMBW, Grund- und Strukturdaten 1993/94, S. 38 f). Trotzdem hält DERBOLAV realschuldidaktische Zielsetzungen weiter für notwendig. Er sieht, auf das erziehungswissenschaftliche Bewusstsein der 80er Jahre bezogen, folgende drei "Innovationen" als erforderlich an:

1. Die Rationalisierung der Bildungspolitik mit schärferer Herausarbeitung ihrer bildungsökonomischen, bildungspolitischen und pädagogischen Kompetenzen,
2. die Curriculumtheorie und
3. drei curriculare "Matrizes", didaktische Modelle, die er mehrfach entwickelt hat, wie das "artistische Kanonmodell", das "praxeologische Gefügemodell" und die erkenntniswissenschaftliche oder sinntheoretische Systematik (DERBOLAV, 1984, S. 412 - 419; vgl. auch DERBOLAV 1987, S. 22 und BONATZ, 1993, S. 41 - 46).

Die "praxeologische Organisation des 'Realschuloberstufenkanons' würde ... sowohl den Bezug zur Wissenschaft, d.h. das, was man heute als 'Wissenschaftsorientierung' allen Unterrichts fordert -, als auch zur Praxis hin in einer Mittellage festhalten, die unsere Schulform der Gefahr enthöbe, zum Aufguss des Gymnasiums oder zu einer bloßen Berufsschule zu degenerieren" (DERBOLAV, 1984, S. 417).

Allerdings meint RÖSNER, dass gegenüber der "curricularen Eigenständigkeit ... geplante und ungeplante Assimilationen im gesamten Bereich der Sekundarstufe I" sprechen (1988, S. 50). Und damit hat er Recht, wenn man an die wünschenswerte Durchlässigkeit der Schulformen denkt.

Jedenfalls hat DERBOLAV den Grund für eine Realschuldidaktik gelegt, die diese Schulform systematisch wissenschaftlich begründet. Sie ist allerdings nicht fortgeführt und weiterentwickelt worden.

Die ARBEITSGRUPPE DES MAX-PLANCK-INSTITUTS stellt in ihrem BILDUNGSBERICHT fest, dass die Entwicklung einer Bildungsinstitution "erstaunlich wenig von zündenden Ideen und gehaltvollen pädagogischen Entwürfen bestimmt" (1994, S. 456) wird. "Stärker als aufwendige bildungstheoretische und -politische Leitbilder haben offenbar soziale und wirtschaftliche Interessen zu dem quantitativ großen Erfolg beigetragen, den gerade diese Schulform (die Realschule) nach dem Zweiten Weltkrieg bundesweit (mit nur wenigen Ausnahmen) erlangt hat" (ebd., S. 456).

## 2.7 Zusammenfassung der historischen Sicht der Realschulbildungsgänge

1. Welche Erkenntnisse hat uns nun die historische Perspektive gebracht? Können wir aus Geschichte lernen und gewonnene Einsichten aus der Vergangenheit auf die Gegenwart und Zukunft übertragen?
2. Wo sind in der Schulgeschichte Anfänge einer „mittleren Bildung“ nachweisbar? So fragten wir zu Beginn dieses Kapitels. Diese beiden auf der strukturellen Ebene und im Bereich der Bildung beruhenden Gesichtspunkte sind eng miteinander verflochten. Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich nach theoretischen Konzepten im 17. und 18. Jh. zuerst die Verwirklichungen der „realistischen Bildung“ manifestierten. Nach SEMLERS Realschule sind HECKERS Realschule und ihre Nachfolger als Wurzeln des späteren Schulsystems anzusehen. Als Schultyp konnten sie sich jedoch nicht halten. Erst mit dem Entstehen des Schulsystems Ende des 19. Jh. entwickelte sich der mittlere Bereich, wobei die Institutionalisierung der preußischen Mittelschule 1872 einen wichtigen Schritt darstellt. Nach der Konsolidierung der Mittelschule in der Weimarer Republik und teilweise in der Zeit des Nationalsozialismus wurde das Schulsystem ausgebaut.
3. Welchen Einfluss hatten soziologische, ökonomische und politische Sachverhalte? Insgesamt ist eine enge Vernetzung und Abhängigkeit des Schulsystems zu registrieren. Besonders im 20. Jh. haben politische Systeme die Schulentwicklung in bestimmten Zeiten determiniert. Gesellschaftliche Verhältnisse bestimmten wesentlich das Schulwahlverhalten. Ökonomische Zwänge führen zu retardierender Entwicklung.
4. Welche Stellung der Realschulbildungsgang innerhalb des Schulsystems einnimmt und wie er sich strukturell verändert hat, ist deutlich zu erkennen. Wesentlich ist die allmählich zunehmende Bedeutung im gegliederten Schulsystem. In der Gegenwart findet strukturell eine Veränderung durch Kooperation mit Hauptschulbildungsgängen statt.
5. Wie hat sich die Realschulbildung gewandelt? Angefangen bei betont realistischem Bildungsanliegen ist es im Rückblick für die Realschule typisch, auf die gesellschaftlichen Erfordernisse sensibel zu reagieren und damit wandlungsfähig zu sein. Das galt und wird für die Zukunft besonders für die didaktische Konzeption gelten.
6. Die Geschichte hat uns gezeigt, dass dem Berechtigungssystem eine große Bedeutung zukommt. Welche Rolle die Realschulbildungsgänge dabei spielen und welche Stellung der Realschulabschluss dieses Bildungsganges innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystem einnahm und einnehmen wird, ist exemplarisch am Wandel des „Einjährigen“ zu verfolgen.

7. Bei der Beantwortung der Frage nach den Wirkungen von Störungen im Reproduktionssystem der Berufs- und Sozialstruktur auf die Realschulbildungsgänge ist auf die veränderten Zugangsbedingungen innerhalb des Beschäftigungssystems aufmerksam zu machen. Das könnte zur Folge haben, dass noch mehr Schülerinnen und Schüler gleich mit Beginn der Sekundarstufe I den gymnasialen Bildungsweg wählen.
8. Die zyklisch auftretenden Überfüllungskrisen waren für die Realschulbildungsgänge eher förderlich, solange sie sich auf den akademischen Bereich bezogen.
9. Gefragt wurde auch nach bildungspolitischen Maßnahmen. Bezüglich der Überfüllungskrisen war zu sehen, dass staatliche Regulierungen nicht immer den gewünschten Erfolg hatten. Aber insgesamt wird in der Bildungsgeschichte der große Einfluss der Bildungspolitik auf das Schulwesen deutlich.
10. Bei der Frage nach den Anforderungen an die Realschullehrkräfte fällt im geschichtlichen Verlauf eine kontinuierliche Steigerung auf. Wie bei allen Lehrkräften wurden die Ausbildungskriterien verbreitert und verbessert. In einem der folgenden Abschnitte wird die gegenwärtige Lehrerausbildungssituation dargestellt.

Welchen Beitrag liefert nun dieses Kapitel zur Gesamtfragestellung?

Reicht die historische Analyse zur Begründung der Realschule per se? Obwohl das Bedürfnis nach einer Schulbildung zwischen Gymnasium und Hauptschule nachweisbar ist, reicht die Begründung nicht aus. Durch den gesellschaftlichen Wandel können sich neue strukturelle Entwicklungen ergeben.

Gibt uns die Geschichte eine Erklärung für die gewaltige Expansion der Realschule seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts?

Die Realschule ist nicht unverändert geblieben, und sie hat sich innerhalb der „Demokratisierung im Spannungsfeld zwischen Bewährung und Erneuerung“ (MICHAEL und SCHEPP, 1993, S. 405) im Schulsystem auch strukturell gewandelt. Durch die Einführung der Orientierungsstufe in vielen Bundesländern für die 5. und 6. Klassen (Vereinbarung der Kultusministerkonferenz 1974, abgedruckt in MICHAEL und SCHEPP, 1993, S. 443 - 448) zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I reduzierte sich in etlichen Bundesländern die Realschulzeit von sechs auf vier Jahre. Neben dieser schulformunabhängigen Orientierungsstufe gibt es in anderen Bundesländern eine auf sechs Jahre verlängerte Grundschule oder die schulformabhängigen Orientierungsstufenformen.

Insgesamt sind durch die allmählich realisierten bildungsreformerischen Maßnahmen eine größere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen und auch eine Vielzahl von Möglichkeiten des Besuchs von berufsbildenden Schulen verschiedenster Art geschaffen worden.

Diese Durchlässigkeit zwischen den Schularten mit den unterschiedlichen Abschlüssen und Berechtigungen haben sicher zu der Expansion der Realschulen beigetragen. Man muss sich nicht früh und unwiederbringlich auf eine bestimmte Schul- und Berufsausbildung festlegen, sondern kann variabel entscheiden und sich veränderten Bedingungen im Beschäftigungssystem anpassen.

Soziale und wirtschaftliche Interessen bestimmten analog der gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung in der BRD das Schulwahlverhalten. Realschulbesuch kam dem steigenden Bedarf an Fachkräften unterschiedlicher Ebenen von den 60er Jahren an entgegen, die Verbesserung der allgemeinen wirtschaftlichen Lage liess längeren Schulbesuch zu, der Neubau von Realschulen wurde vorangetrieben. Die Bildungsaspiration bewirkte ein übriges: durch die „Freigabe des Elternwillens“ nach der Orientierungsstufe in etlichen Bundesländern besuchen viele Schülerinnen und Schüler die Realschule, die früher zur Hauptschule gingen. Bei der gesamten Entwicklung trifft die These TITZES (1999) zu, dass nach dem Erschöpfen eines „Entwicklungsniveaus (...) der Sprung auf ein neues Niveau durch den Eigenausbau des Bildungssystems herausgefordert“ (wird) (S. 103).

Ob die anhaltende Bildungsexpansion Ausdruck einer Krise ist oder eine neue Entwicklung darstellt, wie die Realschule heute gesehen wird und welche Strukturprobleme in der Sekundarstufe I vorhanden sind, wird im folgenden analysiert.

Zunächst wird nach der Darstellung der historischen Entwicklung zur Beantwortung der Hauptfragestellung bezüglich der Relevanz von Realschulbildungsgängen die Untersuchung auf empirischer Ebene fortgesetzt.



### **3. Die Realschule heute in der Theorie und in der Perspektive der Beteiligten**

In diesem Kapitel wird die gegenwärtige Realschule untersucht auf der Basis der theoretischen Grundlagen unter Einbeziehung der Sicht der Beteiligten, d.h. wie sehen die heutigen Realschüler/innen, ihre Eltern und Lehrkräfte ihre Schule?

"Grundlegend für das Funktionieren der Schule in einer demokratischen Gesellschaft ist ihre Akzeptanz durch alle von ihr Betroffenen: Lehrer, Schüler und auch Eltern" (CZERWENKA et al., 1989, S. 7). Es sind also Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern befragt worden. Allerdings werden sie vom Selbstverständnis her nicht als "Betroffene" (s. auch BEISENHERZ et al., 1982: "Schule in der Kritik der Betroffenen"), sondern als "Beteiligte" bezeichnet, denn alle genannten Gruppen haben freiwillig mit der Realschule zu tun: Lehrerinnen und Lehrer durch ihre Berufswahl, Schülerinnen und Schüler durch ihre eigene oder von den Eltern gelenkte Schulwahl und auch die Eltern durch ihre eigene freie Entscheidung, ihre Kinder in die Realschule zu schicken. "Beteiligtsein" impliziert eher mögliches aktives Mitwirken als es das "Betroffensein" ausdrückt.

#### **3.1 Die empirische Untersuchung als Mittel der Erkenntnisgewinnung innerhalb der thematischen Problematik**

##### **3.1.1 Begründung der Untersuchung**

Die gegenwärtige Schullandschaft ist geprägt durch ein auffallendes Verschieben der Schülerströme in der Sekundarstufe. Seit über drei Jahrzehnten ist diese Bewegung zu beobachten. Die Realschule ist dabei die Gewinnerin, sie hat viele, aber andere Schülerinnen und Schüler als früher, nämlich einen hohen Anteil "früherer Hauptschüler", oder wie es ROLFF beschreibt: "Wer vor 20 Jahren zur Realschule gegangen wäre, geht heute zum Gymnasium oder zur Gesamtschule, und wer vor 20 Jahren die Hauptschule besucht hätte, der besucht heute die Realschule" (ROLFF, 1992, S. 107). Diese Situation erfordert eine genaue Analyse der schülerstarken Schulart.

Außerdem sind Realschulen bisher wenig untersucht, und es gibt wenig wissenschaftliche Literatur speziell über diesen Schultyp. Allerdings erscheinen in der

Verbandszeitschrift des VDR (= Verband dt. Realschullehrer) "Realschule in Deutschland" aktuelle Beiträge namhafter Wissenschaftler. Bei einigen Arbeiten wird die Realschule ausgeblendet, weil wahrscheinlich die Befunde von Gymnasial- und Hauptschülern sich mehr unterscheiden und interessanter miteinander zu vergleichen sind als mit denen der Realschüler. So erwähnen ADL-AMINI, OELKERS und NEUMANN (1979) z.B. in ihren Untersuchungen die Volksschul- und Gymnasialpädagogik (S. 13), lassen aber die Realschule aus. FEND beschäftigt sich exemplarisch bei der Wirksamkeit "pädagogischer Programme" mit den Verhältnissen in Hauptschulen und Gymnasien (BREYVOGEL, 1989, S. 187 - 209).

HURRELMANN bearbeitet mit der ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG Leistung und Versagen 40 Schülerinterviews, 20 aus Hauptschulen und 20 aus Gymnasien (1980), und AURIN erforscht "Auffassungen von Schule und pädagogischen Konsens" an fünf Gymnasien (1993).

In Bezug auf die Situation an Realschulen liegt also ein echter Forschungsbedarf vor, zumal der Mittlere Bildungsabschluss zum "Standardabschluss" geworden ist. "Dieser Abschluss wird in den alten und neuen Bundesländern inzwischen von zwei Dritteln aller Fünfzehn- bis Zwanzigjährigen erreicht" (ARBEITSGRUPPE ENTWICKLUNG DES BILDUNGSWESENS DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, 1992, S. 12 und S. 17; ULICH, 1991, S. 377).

Allein die theoretische Analyse reicht zur Klärung nicht aus; erst die Perspektive der Realschulbeteiligten trägt zur Lösung der Problematik bei. Letztere wird auch zur Beantwortung der Hauptfrage "Sind Realschulbildungsgänge noch notwendig?" herangezogen werden.

### **3.1.2 Problemstellung, Hypothesen und Fragestellungen**

Die übergeordnete Problemstellung besteht also hauptsächlich aus der Darstellung und Reaktion der Realschule auf die veränderten Schülerströme innerhalb unseres Schulsystems und auf ihrer Akzeptanz. Als Vergleichsdaten zu der empirischen Untersuchung an vier Realschulen werden statistische Grund- und Strukturdaten für die anderen Schulformen benutzt.

Von besonderer Wichtigkeit ist auch das Verhältnis besonders der niedersächsischen Realschülerinnen und Realschüler zu ihren Lehrkräften, das nach den "Internationalen Untersuchungen von Schülerurteilen über die Schule" (CZERWENKA et al., 1989) nicht zufriedenstellend ist. Somit ist - wie eingangs erwähnt - dem Widerspruch der hoch frequentierten Schule mit dem schlechtesten Schülerurteil nachzugehen. Die

methodische Vorgehensweise wird im nächsten Abschnitt erläutert. Die Fragen ergeben sich aus dem in der Einleitung umrissenen Problemkreis. Um aber über verschiedene Variablen zu gezielten Fragen zu gelangen, ist es notwendig, zunächst aus dem Vorverständnis heraus Hypothesen aufzustellen, wobei v. SALDERN fragt, ob dadurch nicht schon die Wirklichkeit verzerrt wird. Er begründet aber die Notwendigkeit der Hypothesen als "wohldurchdachte Annahmen über die Realität" (v. SALDERN 1992 c, S. 384), auch wenn viele bestätigt werden sollten.

1. Hypothetisch ist die Annahme, dass der Begriff der "guten Schule" von den unmittelbar Beteiligten im Alltagsverständnis der theoretischen Grundlage nahekommt. In der praktischen Umsetzung wird die "gute Schule" auf Kritik von Eltern und Schülern stoßen, weil Hintergründe und Zielsetzung für sie nicht immer erkennbar sind. Trotzdem kann uns ihr Verständnis helfen. Wie sieht demnach eine "gute Schule" im theoretischen und alltäglichen Verständnis aus? Die Antworten sind in den Abschnitten 3.2.1 und 3.2.2 zu finden.
2. Die Kernfrage nach den hohen Realschulbesuchszahlen lässt verschiedene Annahmen zu. Eine Hypothese wäre, sich durch den erfolgreichen Realschulbesuch höhere Bildungsgänge offenzuhalten. Es könnte auch eine gesellschaftlich begründete Zeiterscheinung sein, für die Kinder höhere Bildungswege anzustreben als die Eltern sie haben. Deshalb ist die Schulbesuchsmotivation eine wesentliche Variable. Welche Gründe hatten die Realschüler/innen und ihre Eltern, die Realschule auszuwählen? Was ist typisch für die Realschule? Hierfür geben gezielte Untersuchungen in Kapitel 3.2.3 Auskunft.
3. Aufgrund der hohen Schulbesuchszahlen der Realschule ist hypothetisch eine hohe Korrelation mit der Schulzufriedenheit anzunehmen. Unter Berücksichtigung der Forschungen sind aber auch hier differenzierte Ergebnisse zu erwarten. Für die Variable "Schulzufriedenheit" stehen die seit Jahren von ROLFF et al. durchgeführten Repräsentativbefragungen als Vergleichsdaten zur Verfügung (vgl. ROLFF, BAUER; KLEMM, PFEIFFER (Hrsg.), 1996, S. 11 - 112). Sie sind ein Gradmesser für die Akzeptanz der besuchten Schulen. Für uns sind hier besonders die Einschätzung der Eltern "Mein Kind geht gern zur Schule" sowie die der Schüler bezüglich der Zufriedenheit mit den Lehrkräften von Interesse. Auf den ersten Blick unterscheiden sich die Meinungen der Realschüler/innen nicht von denen anderer Schulformen. Unter Beachtung der

Ergebnisse von CZERWENKA et al., (1989) wäre ein auffallend negativeres Abschneiden zu erwarten. Das von CZERWENKA et al. angenommene mögliche "Defizitbewusstsein eines nicht ganz erreichten Voll-Akademikerstatus" (1989, S. 182) der Realschullehrerinnen und Realschullehrer ist kaum messbar. Als Hypothese wäre möglich, dass sich zum einen die Lehrkräfte weniger verändert haben als Schüler, Schülerinnen und Eltern, und zum anderen, dass sie selbst dem gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Bei der Variable Lehrerverhalten stellt sich neben der eigenen Berufswahlmotivation die Frage nach der Beurteilung des Lehrer-Lehrer-, Lehrer-Schüler- und Lehrer-Elternverhältnisses.

Eine weitere Annahme ist die große Belastung der Lehrkräfte; deshalb wird im einzelnen danach gefragt.

Wir fragen also: Wie groß ist die Schulzufriedenheit der Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte? Wie ist das wechselseitige Verhältnis unter- und zueinander als Teilhabende und Gestaltende der Institution Realschule? Die Beantwortung dieser Fragen ergibt sich aus dem Abschnitt 3.2.4.

4. Einen wesentlichen Einfluss auf die Schule im Allgemeinen und auf die Realschule im Besonderen haben die gesellschaftlichen Verhältnisse, die kontinuierlichen Veränderungen unterliegen. Dabei ist in der Realschule der Wandel, wie eingangs dieses Kapitels aufgezeigt wurde, augenfälliger als in der Grundschule, Orientierungsstufe, Gesamtschule und Gymnasium, da in die erstgenannten Schulformen alle Schülerinnen und Schüler ihres Alters gehen. Im Gymnasium hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft zwar auch geändert; das wird aber durch das Beibehalten gewisser Leistungsstandards nach außen nicht so deutlich. Es müsste also hypothetisch Veränderungen sowohl im Lehrplan als auch im Verhalten der Lehrkräfte, Eltern und Schüler geben. Wie wirkt sich der gesellschaftliche Wandel in der Realschule aus? Und - provozierend gefragt - muss sich eigentlich die Schule ändern angesichts der "neuen Kinder"? Es wird versucht, die Beteiligten unter diesem Aspekt zu beschreiben. Der gesellschaftliche Wandel wird mit Hilfe soziologischer Analysen in den Kapiteln 3.3 bis 3.5 dargestellt.
5. Der Begriff "Bildung", selbst einem Wandel unterworfen und mit vielen Komposita gebraucht, hat durch die viel beachtete Rede Roman Herzogs 1997 vom "Aufbruch in die Bildungspolitik" neue Wertung erfahren.

Hier sind besonders die Bildungsinhalte relevant sowie die Lernmotivation zum Erwerb und zur Vermittlung von Bildung und auch die Zäsuren des individuellen Bildungsweges wie der Sekundarabschluss I.

Hypothetisch wird angenommen, dass durch verkürztes Effektivitätsdenken Bildung im allgemeinen für Schüler und Eltern einerseits weniger wichtig ist, aber andererseits aus zweckrationalen Gründen gute Arbeitsergebnisse und qualifizierte Abschlussresultate geschätzt werden.

Damit verbunden ist bei der Variablen Schulbildung die detaillierte Wertigkeit und Einschätzung von Unterrichtsfächern, -themen und -inhalten, die einschließlich neuer eigener Vorschläge erkundet werden sollen.

Bei den mit der Bildungsvermittlung verknüpften Leistungsansprüchen besteht eine Annahme darin, dass etliche Realschülerinnen und Realschüler überfordert sind, weil sie eher den Anforderungen der Hauptschule genügen. Die Hypothese der überforderten Schülerinnen und Schüler haben schon CZERWENKA et al., (1989) aufgestellt, allerdings mit dem Hinweis auf das seit langem unveränderte Realschulcurriculum, was so aber nicht zutrifft, weil es sehr wohl Veränderungen unterworfen war (s. Kap. 5.1). Wegen der sensiblen Zensuren- und Zeugnisproblematik (ZIEGENSPECK 1977, 1999) wird nicht direkt nach Schulleistungen gefragt. Überforderungen müssten sich bei der Gewichtung guter Schulleistungen und bei den Fragen zur Hausaufgabenhilfe zeigen, da normalerweise Realschülerinnen und Realschüler ohne Nachhilfeunterricht auskommen sollten. Ferner ist das Faktum des Wiederholens einer Klasse ein Indiz für diesen Bereich.

Zu fragen ist also: Warum lernen die Realschülerinnen und Realschüler? Wie vermittelt die Realschule die Bildungsinhalte? Welche Bedeutung hat der Sekundarabschluss I für die Realschüler/innen? Bestehen Relationen zwischen Freizeitbeschäftigungen der Schüler/innen und dem Unterricht? Wie werden die Hausaufgaben bewältigt? Das veränderte Bildungsverständnis wird mit der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler untersucht sowie mit der Einschätzung der Unterrichtsfächer, -themen und -inhalte, den Freizeitbeschäftigungen und der Hausaufgabenbewältigung in den Abschnitten 3.3.6 bis 3.3.8.

Insgesamt dürfte schon bis jetzt deutlich geworden sein, dass nicht von d e r Realschule schlechthin gesprochen werden kann. Sowohl bildungs- und länderpolitische als auch regionale, lokale und personelle Grundbedingungen und Abhängigkeiten prägen das Gesamtgefüge einer Schule.

### 3.1.3 Methodisches Vorgehen und Durchführung der Untersuchung

Welches ist nun die geeignetste Methode, um diese Hypothesen zu bestätigen oder zu falsifizieren?

Einerseits muss die Untersuchung wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, andererseits sollte sie realistisch durchführbar sein. Ein Forscherteam mit finanzieller Unterstützung durch Fördermittel hat andere Möglichkeiten als ein Forscher oder eine Forscherin allein. Durch die enge Verbindung der Verfasserin mit der Schule bot sich die Untersuchung von Einzelschulen an, zumal dieser Forschungsbereich gegenwärtig den Makrountersuchungen vorgezogen wird (vgl. ROLFF, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen 1991, 1998).

Auch K. ULICH sieht in der schulischen Sozialisationsforschung seit den achtziger Jahren Schwerpunkte, die diesen Trend bestätigen: nämlich die "allmähliche Abkehr von den großen Survey-Studien ... und eine verstärkte Hinwendung zum Schulalltag ...", "die Untersuchung geschlechtsspezifischer Sozialisation" und "die gemeinsam - gleichzeitige Berücksichtigung sich überlagernder Prozesse in und zwischen Schule und Familie ..., also die wechselseitige Beeinflussung zwischen Schülern, Eltern und Lehrern ..." (1991, S. 378 f.).

Nun führen "praxisorientierte empirische Untersuchungen ... selten zu völlig unerwarteten Resultaten" (RUTTER, 1980, S. 240). Trotzdem liegt hier Forschungsbedarf vor, denn Realschulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften sind wenig untersucht worden. Alle Umfrageformen haben bei erwiesenem Nutzen einen gemeinsamen Mangel: Es wird nach dem Selbstverständlichen, aber Zeitspezifischen nicht gefragt (vgl. ALLERBECK / HOAG, 1985, S. 23). Dazu gehören z.B. technische Neuerungen. Bei allen schulischen Einzelaspekten wird versucht, die ganzheitliche Sicht und die Einbettung in das gesellschaftliche Gesamtgefüge zu beachten.

Auch die Forschungsformen haben eine historische Entwicklung und unterliegen einem Wandel. Nachdem H. ROTH (1962) die "realistische Wende in der pädagogischen Forschung" eingeleitet hat, wird "betont, dass das Empirischwerden der Pädagogik keine Enttheoretisierung bedeute und die Empirie nicht weniger, sondern im Gegenteil mehr Theorie erfordere, wenn sie fruchtbar sein soll" (LUCHT, 1990, S. 244). Dagegen hat FÜHR (1995, S. 14) die Entwicklungen in der Reformdebatte als "unrealistische

Wendung" beschrieben. Nur am Rande soll erwähnt sein, dass der Methodenstreit durch die Komplexität der Erziehungswissenschaft bis heute fortgeführt wird (vgl. LUCHT, 1990, S. 243 - 250). Durch den Untertitel "Nekrolog auf einen Gegensatz" seines Aufsatzes "Qualitative Forschung - quantitative Forschung" lässt v. SALDERN die Mehrschichtigkeit von Forschungsvorhaben und das mögliche Nebeneinander mit der Fülle von Methoden deutlich werden.

Die ideale Forschungsmethode gibt es nicht. Gegen Befragungen spricht sich z.B. MOLLENHAUER aus: "Das anschaulichste Beispiel eines klassifikatorischen Reports ist eine Befragung in der Form standardisierter Items; es wird ... ein Instrument entwickelt, in dem solche Klassifikationen gesetzt sind, mit deren Hilfe das, was als Hypothese überprüft werden soll, am besten der empirischen Argumentation zugänglich gemacht werden kann" (1980, S. 105). Solchen "Vorweg-klassifikationen" kann man skeptisch gegenüberstehen; meist wird dann das Interview gewählt.

Auch FROMM wendet sich gegen einen Teil der Arbeiten zur Sicht von Schülern, weil sie sich der "Quantifizierung qualitativer Daten bedienen ..., die Bedeutung, die Schüler ihren Erfahrungen geben, (geht) mit der numerischen Transformation zuverlässig verloren und wird durch die Bedeutung ersetzt, die die Forscher den quantitativen Beziehungen zwischen ihren Daten geben" (1987, S. 201). FROMM entwickelte das "Netz-Interview", wobei die subjektive Sicht des Befragten mit der Strukturierung seiner Äußerungen einhergeht.

Bei dem Abwägen der Forschungsstrategien sind zuerst die klassischen Kriterien der Objektivität "als Unabhängigkeit von Forscher und Ergebnis", Reliabilität "als Zuverlässigkeit z.B. des Erhebungsverfahrens" und Validität "als Nachweis, dass das erfasst worden ist, was man erfassen wollte", (n. v. SALDERN 1992 c, S. 384) zu beachten. Das bedeutet, dass geeignete Mittel gefunden werden müssen, um den genannten Anforderungen zu genügen.

Innerhalb der dem Empiriker zur Verfügung stehenden Verfahren des in den Geisteswissenschaften selten angewandten Experiments, der Befragung in Form von Fragebogen und Interviews, der Beobachtung und des Tests ist hier mit Fragebogen gearbeitet worden, weil sie bei der Möglichkeit der Durchführung am besten den wissenschaftlichen Gütekriterien genügen: Die Methode ist objektiv, weil die Fragebogenbefragung auch von jemand anderem mit gleichem Ergebnis durchgeführt werden kann, also unabhängig von einer Person. Realibilität liegt vor, weil der Fragebogen aufgrund der Struktur der Fragen bei mehrmaligem Ausfüllen durch die gleichen Personen gleiche oder zumindest ähnliche Ergebnisse erbringen würde. Nun kann hier insofern eine Problematik entstehen, weil "die Erwartung von Zuverlässigkeit

über die Zeit voraus(setzt), dass sich die Wirklichkeit in der Zwischenzeit nicht geändert hat" (v. SALDERN 1992 c, S. 387). Dieses Problem trifft z.B. auf die Fragebogen der Schülerinnen und Schüler zu, deren Urteile über ihre Lehrerinnen und Lehrer z.T. sehr situationsbezogen sind, je nachdem sie vorher Erfolge oder Misserfolge bei der jeweiligen Lehrkraft zu verbuchen hatten. "Validität liegt dann vor, wenn der Gegenstand sachangemessen erfasst wurde" (v. SALDERN, ebd.). Dieser "am schwersten zu erreichende" (ebd.) Anspruch ist auch schwer zu überprüfen. Vom Ansatz her ist das durch verschiedene Verfahren möglich. So wird bei dieser empirischen Untersuchung das Item der Berufswahlmotivation der Realschullehrerinnen und Realschullehrer bei der Mehrzahl der Befragten durch ein Interview zu diesem Thema ergänzt. Außerdem wird mit den Schulleitern ein qualitatives Interview durchgeführt, das nach Fragebereichen strukturiert ist. Trotzdem gibt es auch hier nicht messbare Beeinflussungen allein durch die Persönlichkeit des bzw. der Untersuchenden, z.B. bei der Vorstellung des Vorhabens in den Lehrerkollegien oder bei der Ausgabe der Fragebogen in einer Klasse.

Der Soziologe CICOUREL unterwirft die Untersuchungsmethoden auf der Grundlage des Ansatzes von SCHÜTZ einer kritischen Analyse und stellt an Fragebogen die Forderung: "Wenn irgendeine Form vorfixierter Einzelfragen jemals als nützliche operationelle Definition soziologischer Begriffe dienen soll, wird sie so konstruiert sein müssen, dass die Struktur der Erfahrung und des Verhaltens im alltäglichen Leben in ihr widergespiegelt ist" (CICOUREL, 1974, S. 173). Dieses Spektrum sollte mit den Fragen abgedeckt sein, denn die Antworten ergeben sich sowohl aus den individuellen Erfahrungen des Schullebens als auch des außerschulischen Bereichs.

Bei dieser empirischen Untersuchung werden nicht normative Antworten erwartet; es können bereits durchgeführte Untersuchungen bestätigt oder widerlegt werden, und etliche Resultate können insofern pädagogische Relevanz haben, als sie zur Verbesserung der praktischen Arbeit in den Schulen beitragen, wie der junge LAZARFELD (1931, S. 174) sagt: "... es ist die Aufgabe der Statistik, die Zahlen reden und die Menschen handeln zu machen" (zit. n. FEND, 1990 a, S. 706).

Ausgehend von dem Befund, dass die "Zugehörigkeit der Schule zu einem charakteristischen System' einen weit geringeren Anteil an Varianz erklärt als der Faktor 'einzelne Schule' (AURIN 1993, S. 15; FEND, 1986 a), wurden als Fallstudien vier einzelne Realschulen ausgesucht, die sich durch charakteristische Ausprägungen unterscheiden.

Bedingungen waren die Bereitschaft der Schulen, die Untersuchung durchzuführen, und die praktischen Voraussetzungen der Realisierbarkeit durch die Untersuchungsleitung in Bezug auf Zeit und Ort.

Gesichtspunkte für die Auswahl der möglichst verschiedenen Schulen waren die Größe, das Einzugsgebiet der Schule und ihre regionale Lage. Unter diesen Bedingungen und mit diesen Kriterien wurden untersucht

- eine große Realschule mit sowohl städtischem als auch ländlichem Einzugsgebiet,
- eine kleine Realschule in ländlicher Umgebung,
- eine kleinere Realschule im Einzugsgebiet einer Großstadt in Norddeutschland (Niedersachsen),
- eine große Realschule in mittelstädtisch-ländlicher Umgebung in Südwestdeutschland (Rheinland-Pfalz) als Vergleich zu einem anderen Bundesland.

Nun sind bei den Ergebnissen von Fallstudien durchaus hinsichtlich der Verallgemeinerung Grenzen gesetzt, denn es handelt sich hier nicht um eine repräsentative Stichprobe.

Trotzdem erlaubt diese Vorgehensweise bei der Auswahl aber doch, sich vom Einzelfall, also der einzelnen hier untersuchten Schule, zu lösen und mit Bedacht zu generalisieren. Zeigen sich beispielsweise bei einer bestimmten Fragestellung keine gravierenden Unterschiede in den Schülerantworten der vier ausgewählten Schulen, so ist das als Indiz dafür zu werten, dass der entsprechende empirische Befund auch auf andere Realschulen übertragbar sein kann, wenn sich die Ausgangsbedingungen gleichen. Umgekehrt lassen deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Schulen auf eine generelle Uneinheitlichkeit in dem betreffenden Punkt schließen.

Die Begrenzung der Untersuchung auf vier Schulen ermöglichte im weiteren Vorgehen, alle Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte dieser Schulen zu befragen. Auf diese Weise ist es eher möglich, jede einzelne Schule in ihrer Ganzheit zu sehen. Damit entfällt zwar der bei Stichproben-Untersuchungen gegenwärtige sogenannte Zufallsfehler, der daher rührt, dass nicht die Grundgesamtheit, sondern nur eine Stichprobe daraus befragt wird; eine gewisse Unsicherheit der Ergebnisse bleibt jedoch auch hier. Ursache sind vor allem die durch Antwortverweigerungen bedingten Ausfälle. Da diese eben nicht als zufällig betrachtet werden können - die Gruppe der Kooperativen und die der Verweigerer wird sich in relevanten Punkten unterscheiden - ist die hieraus resultierende Ungenauigkeit prinzipiell unkontrollierbar. Über die Richtung der dadurch verzerrten Ergebnisse lassen sich allenfalls Mutmaßungen anstellen. Solche Verzerrungen sind nicht symptomatisch für Vollerhebungen, bei

Stichprobenuntersuchungen und den allfälligen Signifikanzberechnungen wird diese Fehlerkomponente nur eher aus den Augen verloren.

### **3.1.3.1 Entwicklung der Fragebogen**

Auf dieser methodischen Basis wurden die Fragebogen entwickelt. Sie sind im Anhang zu finden. Ihr Inhalt ergibt sich aus den in dem Abschnitt 3.1.2 entwickelten Fragestellungen.

Die Fragebogen sind für Rheinland-Pfalz und Niedersachsen identisch.

Zuerst werden die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern nach ihren Vorstellungen von der "guten Schule" sowohl im theoretischen als auch im praktischen Verständnis gefragt. Die Fragen zur Schulbesuchsmotivation reichen von der Einschätzung des Schulbesuchs im Allgemeinen bis zur Begründung der Wahl der eigenen Schule, der Realschule, im Besonderen. Hier soll das Typische der Realschule deutlich werden. Bei der Schulzufriedenheit wird auch nach dem Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern gefragt, wobei das Verhältnis zu den Lehrkräften noch besonders hervorgehoben wird.

Der gesellschaftliche Wandel zeigt sich in der Charakterisierung der Beteiligten in ihrer Zeit. Hier geben Fragen nach dem typischen Realschüler und der typischen Realschülerin, den Schulabschlüssen der Eltern, nach der Lernmotivation, dem Realschulabschluss, den Unterrichtsfächern, den Hausaufgaben und den Freizeitbeschäftigungen Aufschluss. Zur besseren Orientierung sind die Fragen bei den angefügten Exemplaren nummeriert. Bei den für die Befragung verwendeten Bogen erscheint die Nummerierung aus psychologischen Gründen nicht. Zur Erhöhung der Bereitschaft, die Fragebogen auszufüllen, waren die Bogen für die Schülerinnen und Schüler von gelber Farbe. Für die Lehrkräfte waren sie zur besseren Unterscheidung grün und für die Eltern weiß.

Die Fragen aus dem Schülerinnen- und Schülerfragebogen (im folgenden als "S-Bogen" bezeichnet) 1 - 3, 5, 9, 11 - 27, 29, 34, 35, 39 - 42, aus dem Elternfragebogen (= "E-Bogen") 1 - 5, 12 - 14, 16 - 27, 29, 30, 32 - 34 und aus dem Lehrerinnen- und Lehrerfragebogen (= "L-Bogen") 1 - 6, 11 - 15, 19, 22 - 24, 31 - 33 sind mit freundlicher Genehmigung des STAATSINSTITUTS FÜR SCHULPÄDAGOGIK u. BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN den "Erhebungen zu schulischen Entwicklungen im Urteil von Eltern, Schülern, Lehrern; genehmigt mit KMS vom 23.1.1992 Nr. III/6-04347-8/168480; München, 1992" entnommen; die Fragen 7 und 11 des E-Bogens stammen aus HANSEN, 1993, Anh. S. 2/3; die Fragen 4 des S-Bogens, 15 des E-Bogens und 17, 18 des L-Bogens aus ROLFF et al., 1990, S. 26, S. 202, S. 236 und die Frage 6

des S-Bogens der NIEDERSÄCHSISCHEN BESTANDSAUFNAHME des KM, 1986/87, S. 272.

Um möglichst detaillierte Antworten zu erhalten, sind sowohl offene als auch geschlossene Fragen verwendet, die zwar für die Probanden lesefreundlich, für die Auswertung ergiebig, aber für die Grundauszählung kompliziert und zeitaufwendig sind.

Die Daten der Grundauszählung können jederzeit bei der Verfasserin eingesehen werden.

Etliche Items sind für die untersuchten Gruppen identisch, wie folgende Übersicht zur besseren Vergleichsmöglichkeit zeigt:

**Tabelle 3:****Inhaltliche Entsprechung der Fragen von Schülerinnen- und Schülerbogen (=S), Elternbogen (=E) und Lehrerinnen- und Lehrerbogen (=L)**

Beispiel: 1 = E1 = L1 bedeutet: Die 1. Frage der Schülerinnen- und Schülerbogen ist identisch mit der 1. Frage der Elternbogen und der 1. Frage der Lehrerinnen- und Lehrerbogen.

Schülerinnen- und Schülerbogen (= S)                      Elternbogen (= E)                      Lehrerinnen- u. Lehrerbogen (= L)

1 = E 1 = L 1	1 = S 1 = L 1	1 = S 1 = E 1
2 = E 2 = L 2	2 = S 2 = L 2	2 = S 2 = E 2
3 = E 3 = L 3	3 = S 3 = L 3	3 = S 3 = E 3
4 = E 4	4 = S 4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8 = E 8	8 = S 8	8
9 = E 12 = L 10	9	9
10 =	10	10 = S 9 = E 12
11 = E 13	11	11
12 = E 14 = L 19	12 = S 9 = L 10	12
13	13 = S 11	13 = S 18 = E 19
14	14 = S 12 = L 19	14 = S 19
15	15	15 = S 19
16	16	16
17	17	17
18 = E 19 = L 13	18	18
19 = L 14 = L 15	19 = S 18 = L 13	19 = S 12 = E 14
20	20 = L 11	20
21	21	21
22	22	22
23	23	23
24	24	24
25	25	25
26	26	26
27	27	27
28 = E 28	28 = S 28	28
29	29	29
30	30	30
31	31	31
32	32	32
33	33	33 = S 43 (allg.) = E 34
34	34 = S 42 (allg.) = L 33 (RS)	
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42 = E 34 (allg.) = L 33 (RS)		

### 3.1.3.2 Stichprobe

Der nächste Arbeitsschritt bestand in dem Auswählen der vier Realschulen nach den o.a. Gesichtspunkten. Dazu war das grundsätzliche Einverständnis der Schulleiter notwendig, vorbehaltlich der Zustimmung der Gesamtkonferenzen.

Dann wurde bei dem Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz in Mainz der Antrag auf Genehmigung einer schriftlichen Umfrage an einer Realschule gestellt (16.12.1993), der zuerst unter bestimmten Bedingungen (05.01.1994) und nach Erfüllung derselben endgültig genehmigt wurde (19.01.1994). Das Niedersächsische Kultusministerium in Hannover wurde um eine Genehmigung für die schriftliche Befragung an drei Realschulen gebeten (16.12.1993). Sie wurde erteilt (15.03.1994), nachdem der Anregung gefolgt war, eine Realschule aus dem großstädtischen Umkreis Hamburgs in die Umfrage mit einzubeziehen. Dafür fiel eine andere vorgesehene Realschule weg. Insgesamt war die vorherige schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten für die Befragung ihrer Kinder (ist im Anhang beigelegt) zu beachten, der Hinweis der Freiwilligkeit, keine Nachteile bei Nichtteilnahme, kein Unterrichtsausfall durch die Erhebung und natürlich die Wahrung der Anonymität der Befragten sowie die Einhaltung des Datenschutzes.

Nach der Genehmigung erfolgte die intensive Kontaktaufnahme mit den vier Realschulen, die kurz nach allgemeinen Charakteristika vorgestellt werden. Dabei wird der Ablauf der Untersuchung geschildert, die im ersten Halbjahr 1994 durchgeführt wurde.

Die erste der vier Realschulen, 1969 gegründet, befindet sich in einem Schulzentrum. Sie hatte 23 Klassen mit 579 Schülerinnen und Schülern, davon 291 Mädchen und 288 Jungen. Aus dem 63.000 Einwohner zählenden Schulort kommen 120 Schülerinnen und Schüler, die übrigen aus den Orten des Landkreises. Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler betrug 21. Von den 20 Lehrerinnen und 20 Lehrern waren 12 Teilzeitkräfte und 2 nebenamtliche Lehrkräfte. Nach der 10. Klasse wechselten 1993 24 Schüler/innen zum Gymnasium, 1992 waren es 27. Zu den charakteristischen Aktivitäten der Schule gehören nicht nur die vielen fächerbezogenen Wahlpflichtkurse für die 9. und 10. Klassen und die vielfältigen Arbeitsgemeinschaften wie Bläser, Garten, Foto, Fußball, Maschinenschreiben, Informatik etc., sondern u.a. auch die Öffnung der Schule nach außen mit Hospitationen von Lehrerinnen und Lehrern aus den neuen Bundesländern und Osteuropa, Abschlussfahrten nach England, Schüleraustauschfahrten nach Frankreich und Dänemark, Fremdsprachenassistentinnen aus England und Frankreich, Berufsberatung, Zusammenarbeit mit der Drogenberatung (drobs) und dem Gesundheitsamt für AIDS-Beratung, Waldjugendspiele der 8. Klas-

sen, Übernahme von Patenschaften für Kriegsgräberfelder, Sammlungen für notleidende Kinder im Ausland, z.B. Bosnien, jahrelange Patenschaft für ein Kind in Togo sowie sportliche Aktivitäten in vielen Disziplinen.

Bei der Gesamtkonferenz (11.01.1994) wurde das Konzept der Fragebogenuntersuchung dem Lehrerkollegium, den Eltern- und Schülervetretern vorgestellt, dann noch einmal ausführlich dem Schulelternrat (14.02.1994). Nach Einwilligung zur Teilnahme wurden bei der nächsten Gesamtkonferenz (13.04.1994) den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern die abgezählten Umschläge für die Eltern ausgehändigt, in denen sich die Einverständniserklärung (siehe Anhang) und die Elternfragebogen befanden. Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer wurden gebeten (nach Abgabe der schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern, dass ihre Kinder die Fragebogen ausfüllen dürfen), die in den Umschlägen abgegebenen Elternfragebogen wieder einzusammeln, dann die Schülerbogen auszugeben (mit den o.a. Hinweisen der Freiwilligkeit und der Wahrung der Anonymität) und diese auch nach dem Ausfüllen einzusammeln. Die Lehrerfragebogen wurden an alle Lehrkräfte verteilt. Der Rücklauf der Bogen sollte bis 30.04. abgeschlossen sein (weil das Betriebspraktikum der 9. Klassen vom 2. - 20.5. stattfand), einige Bogen wurden jedoch später zurückgegeben. Der Schulleiter erklärte sich zusätzlich noch zu einem Interview bereit (18.04.94).

Die zweite Realschule, bereits 1940 als Mittelschule gegründet, befindet sich seit 1974 als "Realschule" in einem Gebäudekomplex mit Hauptschule und Orientierungsstufe in einer 8.500 Einwohner zählenden Einheitsgemeinde (ca. 4000 Einwohner in der Stadt, 4.500 im Umkreis). Sie hatte 8 Klassen mit 106 Schülerinnen und 69 Schülern, darunter 3 ausländische Mitschüler/innen. Das Lehrerkollegium bestand aus 12 Stammllehrkräften (6 Lehrerinnen und 6 Lehrern), dazu kamen zwei Teilzeitlehrkräfte und zeitweilig abgeordnete. 1993 wechselten 3 Schüler/innen zum Gymnasium. Auch hier gibt es neben dem Unterricht viele Aktivitäten, u.a. Schüleraustausch mit einer französischen Schule, Teilnahme an den Umweltwochen des Schulortes, Börsenspiel, Bosnienhilfe, Rumänienhilfe und Schaufenstergestaltung.

An dieser Schule wurden Lehrkräfte, Eltern- und Schülervetreter ebenso ausführlich über das Vorhaben informiert, nach der Zustimmung die Umschläge und Bogen ausgegeben (04.05.94), dann wieder eingesammelt (bis 31.05.1994) und das Schulleiterinterview durchgeführt.

Die dritte Realschule aus dem Großraum Hamburg, 1974 gegründet, in einem Gebäudekomplex mit Gymnasium und Orientierungsstufe, hatte in 11 Klassen 145 Schülerinnen und 142 Schüler, also insgesamt 287, wovon 8 ausländischer Herkunft

waren. Die Schule liegt in einer ca. 38.000 Einwohner zählenden Samtgemeinde. Das Lehrerkollegium bestand aus 19 Lehrkräften, 11 Lehrerinnen und 8 Lehrern, davon war eine Teilzeit- und eine nebenamtliche Lehrkraft. Charakteristische Aktivitäten dieser Schule sind u.a. der jährliche Schulball, der jährliche Frühlingsbasar der aktiven Elternschaft, die Grillparty im Herbst, die Weihnachtsfeier mit allen Eltern und die schuleigenen Elterninformationen (jetzt Nr. 60 nach 20 Jahren). Etliche Auswirkungen des Großraums Hamburg sind positiv: Das Schulbusticket gilt für Hamburg, Theater und Musicals werden besucht, Drogenberater aus Hamburg informieren die Eltern gut. Einige Schüler/innen, die nicht in die niedersächsische Orientierungsstufe wollten und deshalb für das 5./6. Schuljahr nach Hamburg gingen, kommen nach der 6. Klasse in die Realschule.

Nach der Beratung im Schulleiternrat über die geplante Untersuchung (24.02.1994) und nach eingehender Darstellung bei der Gesamtkonferenz (02.03.1994) konnte nach der Zustimmung die Ausgabe der Bogen erfolgen, dann die Rückgabe und das Abholen der Unterlagen sowie das Schulleiterinterview (10.05.1994).

Die vierte Realschule aus dem Bundesland Rheinland-Pfalz, 1972 gegründet, befindet sich in einer 40.000 Einwohner zählenden Stadt. Zum Einzugsbereich gehören noch ca. 40 kleinere Orte der Umgebung. Die Schule hatte insgesamt 648 Schülerinnen und Schüler, davon 407 in den Klassen 7 - 10 für die Vergleichsuntersuchung. Bei diesen waren es 159 Schülerinnen und 248 Schüler in 16 Klassen mit einem Ausländeranteil von 6 Schülerinnen und Schüler. Die atypische Mehrzahl der Schüler erklärt sich aus der Nachbarschaft einer katholischen Privaten Mädchenschule. Von den Lehrkräften waren 26 Lehrerinnen und 13 Lehrer, davon 16 Teilzeitlehrkräfte. 1993 wechselten 19 Schülerinnen und Schüler zum Gymnasium, ein Jahr davor 28. Auch diese Schule weist interessante Arbeitsgemeinschaften vor, wie verschiedene Sportarten, u.a. auch Schwimmen im Hallenbad, Orchester, Laienspiel, Kunsterziehung. Darüber hinaus gibt es u.a. Projektarbeit mit einer Behindertenschule, Patenschaft mit einem Altenheim in der Nähe der Schule und Einsatz für den Natur- und Umweltschutz.

An dieser Schule wurde das Projekt ebenfalls der Gesamtkonferenz mit den Lehrkräften, Eltern- und Schülervetretern vorgestellt (23.02.1994), die der Teilnahme an dem Fragebogenprojekt zustimmten. Der Schulleiter erklärte sich auch bereit, ein Interview zu geben. Der Rücklauf der Bogen verlief durch fehlende Terminierung etwas schleppend.

Jede der vier beteiligten Schulen hat ihr Interesse an einer Ergebnisvorstellung bekundet, vor allem die Lehrerkollegien der kleineren Schulen.

Insgesamt ergab sich folgende Soll/Istverteilung:

**Tabelle 4:**  
**Datenbasis**

(a) Fallzahlen, Soll/Ist:

	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4	t o t a l
Schüler	579/460	175/148	287/215	407/189	1448/1012
Eltern	579/307	175/70	287/145	407/144	1448/666
Lehrkräfte	40/21	14/11	19/14	39/13	112/59

(b) Ausschöpfungsquote:

	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4	t o t a l
Schüler	79,4 %	85 %	75 %	46 %	70 %
Eltern	53 %	40 %	51 %	35 %	46 %
Lehrkräfte	53 %	79 %	74 %	33 %	53 %

Die Ausschöpfungsquote der Datenbasis zeigt die unterschiedlichen Prozentsätze der zurückgegebenen Fragebogen. Sucht man nach Gründen für das Nichtausfüllen der Fragebogen, so liegen sie u.U. zum Teil im organisatorischen Bereich und eventuell auch in einer gewissen Fragebogenmüdigkeit.

Auf der Elternseite könnten Gleichgültigkeit, Bequemlichkeit, Desinteresse oder auch Probleme bei der schriftlichen Fixierung die Ursachen gewesen sein, die Fragebogen nicht zurückzugeben. Es lässt sich auch vermuten, dass einige Eltern zur gegebenen Zeit mit anderen für sie wichtigeren Themen befasst waren.

Der geringe Prozentsatz der zurückgekommenen Fragebogen der Schule 4 ist auf einen gerade bestehenden hohen Krankenstand bei Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften, einem Schüleraustausch mit Holland zu der Zeit und auf weitere Befragungen durch die am Ort ansässige Universität zurückzuführen.

Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse gaben zum Teil an, sich bevormundet zu fühlen, weil ihre Eltern erst schriftlich erlauben sollten, dass sie in der Abschlussklasse den Bogen ausfüllen dürfen, obwohl ihnen sonst so viel Selbständigkeit zugestanden wird.

Bei den Lehrkräften ist nach den Ist-Zahlen die Analyse "sogenannter Nichtentscheidungen" (FEND, 1981, S. 52) dringender geboten. Ähnliche Erfahrungen haben schon BAUER und BURKARD (1992, S. 217) gemacht, die feststellen, "dass Lehrer erziehungswissenschaftlicher Forschung mit (berechtigten?) Vorbehalten begegnen und die Kluft zwischen Schulpraxis und Universität möglichst nur dann überbrücken wollen, wenn für sie klar erkennbar ist, dass Forschung persönlich verwertbare Ergebnisse liefert". Auch die Schulforscher des Projektes "Berufsbiographien" haben von den verschickten Lehrerfragebogen nur 44,5 % zurückerhalten (TERHART et al., S. 43).

In Gesprächen mit Lehrkräften wurde die Multikausalität des Nichtausfüllens deutlich: Das Ausfüllen kann etwas mit der eigenen Geschichte zu tun haben, die man nicht gern offenlegt; manche haben resigniert und schieben der Schulpolitik Versäumnisse zu; in Niedersachsen ist bei einigen die Hoffnung auf Änderung nach der "Bestandsaufnahme" in den Realschulen enttäuscht, "es passierte nichts". Etliche Lehrkräfte sind schlicht überbeansprucht durch die tägliche Schularbeit.

Auffallend ist dabei das schlechte Abschneiden der Schulen 1 und 4. Vielleicht mögen die Nähe zur Untersuchungsleiterin und damit Befürchtungen der Identifikation, andererseits im Gegenteil die große Entfernung von ihr und damit Gleichgültigkeit hinderlich gewesen sein.

Wegen des zeitaufwendigen Behördenweges wurde auf einen Probevorlauf (in wenigen Klassen) verzichtet, weil der wieder gesondert hätte genehmigt werden müssen. So ergaben sich z.B. einige Unklarheiten, die erst in der Praxis sichtbar wurden: Das Wort "Verhältnis" (S 13, E 13, E 14) bereitete Verständnisprobleme; die Frage nach dem Geburtsland (S 35 und E 32) wurde vielfach nicht richtig beantwortet und deshalb nicht ausgewertet; auch die Fragen nach der Zahl der Mitschülerinnen und Mitschüler (S 33) sowie nach dem Wohnort (S 36) wurden wegen mangelnder Aussagekraft bei der Auswertung nicht genutzt. Unter den ausgefüllten Fragebogen der Schülerinnen und Schüler fanden sich pro Schule 2 - 4, die unsinnig oder mit Schimpfwörtern beschrieben und daher nicht auswertbar waren.

**Tabelle 5:**  
**Zusammenstellung der zurückgegebenen Schülerinnen- und Schülerfragebogen nach Schulen, Jahrgangsstufen und Geschlecht**

	Jahrgangsstufen			Schule				Geschlecht	
				1	2	3	4	m	w
Basis	1012	=	100%	460	148	215	189	492	520
Jahrgangsstufe 7	327	=	32%	32%	36%	30%	33%	33%	31%
Jahrgangsstufe 8	269	=	27%	27%	13%	27%	35%	29%	24%
Jahrgangsstufe 9	232	=	23%	26%	28%	17%	17%	20%	25%
Jahrgangsstufe 10	187	=	18%	15%	23%	26%	15%	18%	19%
				100%	100%	100%	100%	100%	100%

### Auswertung und Ergebnisse

Zur Auswertung wurden die Antworten der offenen Fragen zunächst in Kategorien eingeordnet, die aber das breite Spektrum der Meinungsäußerungen noch nicht erfassten. Von den Kategorien wurden deshalb in einigen Fällen Unterkategorien gebildet, damit die Vielfalt der Antworten nicht verloren ging. Auf diese Weise ist die Zahl der Kategorien häufig beträchtlich, bei S 1 sind es z.B. 17 Oberkategorien, von denen 10 noch in Unterkategorien unterteilt sind. Das hat den Vorteil des ziemlich exakten Erfassens. Dabei muss die Summe der Prozente bei den Unterkategorien nicht der Prozentzahl bei der Oberkategorie entsprechen, weil es Mehrfachnennungen gibt.

Durch diese Arbeitsmethode ist gewährleistet, dass die Fragebogenantworten für die einzelne Schule zum Teil, wenn es aufschlussreich erschien, auch getrennt nach Schülern und Schülerinnen bzw. nach Jahrgangsstufen gelesen werden können.

Ein Beispiel für die Kategorienbildung befindet sich im Anhang.

Ausführlicher wird bei der folgenden Interpretation auf einzelne Fragestellungen eingegangen und untersucht, inwieweit die Hypothesen (s. Kap. 3.1.2) bestätigt oder falsifiziert werden.

Bevor nach der formalen Auswertung der Fragebogenantworten die inhaltliche erfolgt, werden die beiden Bundesländer, in denen die Untersuchungen durchgeführt wurden, genauer charakterisiert. Somit können sie in gewisser Weise exemplarisch für jeweils ein Bundesland im Norden und im Süden stehen.

### **3.1.4 Die Realschule in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz - Entstehen, Verordnungen, Erlasse**

Innerhalb der geschichtlichen Entwicklung wurde schon auf die länderspezifische Ausformung der Realschule und auf die Abhängigkeit von bildungspolitischen Beschlüssen der einzelnen Bundesländer hingewiesen.

Dabei ist es hilfreich, auch die Verordnungen und Erlasse in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz zu berücksichtigen, da sie den Rahmen für schulisches Handeln darstellen.

Von der Struktur her sind beide Länder ähnlich, dabei ist aber Niedersachsen mit 47.576 km<sup>2</sup> mehr als doppelt so groß wie Rheinland-Pfalz mit 19.849 km<sup>2</sup>, die Bevölkerungsdichte ist in Rheinland-Pfalz mit 190 E/km<sup>2</sup> etwas grösser als in Niedersachsen mit 156 E/km<sup>2</sup> (Niedersachsen POLITISCHE LANDESKUNDE, 1993, S. 10), die Arbeitslosenquote lag 1999 in Niedersachsen mit 10,3 % etwas höher als in Rheinland-Pfalz mit 8,2 % (BMBW STRUKTURDATEN 2000/2001, S. 25 f.).

Zuerst werden die Schülerzahlen und Schulen der beiden Länder nach einer aktuellen Statistik von 2000/2001 verglichen:

**Tabelle 6:  
Schulen und Schülerzahlen von Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und  
Deutschland im Schuljahr 2000/2001**

	Niedersachsen		Rheinland-Pfalz		Deutschland	
	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler
Realschulen	443	120.644	116	68.207	3.469	1.263.382
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	9 *	1.970	80	26.137	1.776	428.609
Hauptschulen	535	90.346	268	63.034	5.657	1.103.878
Gymnasien	267	158.301	138	112.555	3.166	2.256.861
Integrierte Gesamtschulen	29	25.053	16	13.395	788	549.489

Quelle: Statistisches Bundesamt 2000/2001, Ergänzende Tabellen zur Fachserie 1, Bildung und Kultur, Reihe 1 - Allgemeinbildende Schulen, S. 14.

\* Nicht erfasst sind hier die kooperativen Organisationsformen von Haupt- und Realschulen.

Diese aktuellen Zahlen ergeben natürlich durch die unterschiedliche Anzahl von Klassenstufen, bedingt durch die länderspezifischen Organisationsformen der Orientierungsstufen, ein nicht so informatives Verteilerbild. So hat die Hauptschule 3 bis 4, bzw. 5 bis 6 Jahrgangsklassen, die Realschule 4, bzw. 6 und das Gymnasium 7, bzw. 8 bis 9 Klassenstufen. Zu beachten sind aber neben den durch die Größe bedingten Unterschieden das Verhältnis der Schulformen untereinander in den beiden Bundesländern und zu den gesamten in Deutschland. So existieren in Niedersachsen 20 % mehr Hauptschulen als Realschulen, aber nur ca. 60 % Gymnasien im Vergleich zu Realschulen. Das widerspricht eigentlich dem angenommenen Drang zum Gymnasium und der Flucht aus der Hauptschule. Noch eindeutiger ist diese Verteilung in Rheinland-Pfalz: Da gibt es mehr als doppelt so viel Hauptschulen als Realschulen; allerdings bestätigt sich dort der Trend zum Gymnasium, es sind 2000/2001 sogar 19 % mehr Gymnasien als Realschulen in Rheinland-Pfalz. Dort entstanden in den letzten Jahren deutlich mehr Schularten mit mehreren Bildungsgängen, 68 % der Realschulen, während in Niedersachsen bis jetzt nur 1,6 % der Anzahl der Realschulen Einrichtungen mit mehreren Bildungsgängen sind, ohne die kooperativen Organisationsformen von Haupt- und Realschulen. Bezogen auf die ganze Bundesrepublik stehen die Hauptschulen zahlenmäßig an der Spitze, in größerem Abstand folgen die Realschulen, kurz danach die Gymnasien. Die Schulen mit mehreren Bildungsgängen machen bundesweit ca. gut die Hälfte der Realschulen aus.

Aussagekräftiger sind die Anteile der Schüler in den 8. Klassen, wenn auch die Daten von 1993 stammen (KÖHLER, 1996, S. 64). In Niedersachsen besuchten 31,8 % der

Achtklässler die Hauptschule, 33,1 % die Realschule, 27,6 % das Gymnasium und 3,5 % Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen; damit war im 8. Schülerjahrgang die Realschule die am stärksten frequentierte Schule in Niedersachsen; in Rheinland-Pfalz war mit 42,1 % der Anteil der Hauptschüler größer, ihm folgten die Gymnasialschüler mit 30,1 % und erst an dritter Stelle die Realschüler mit 22,3 %. In der gesamten Bundesrepublik waren 24,6 % der 8. Klassen Hauptschüler, 25,1 % Realschüler, 30,2 % Gymnasialschüler, 9,2 % Gesamt- oder Waldorfschüler und 7,1 % Schüler integrierter Klassen (Hauptschule und Realschule). Trotz des allgemeinen Trends des Rückgangs der Hauptschulen hatten beide Länder einen höheren Hauptschulanteil als der Bundesdurchschnitt.

Niedersachsen hatte mit 33,1 % Realschülern den höchsten Anteil innerhalb der alten Bundesländer, während Rheinland-Pfalz mit 22,3 % der Realschulquote unter der Gymnasialquote seines Landes liegt und somit dem Bundesdurchschnitt stärker entspricht. Offensichtlich macht sich in Niedersachsen ein Abwandern von der Hauptschule zur Realschule bemerkbar, in Rheinland-Pfalz scheint sich die Verschiebung der Schülerströme erst etwas später auszuwirken.

Bundesweit setzte sich in den folgenden Jahren der Trend zum Gymnasium fort. So besuchen im Schuljahr 2000/2001 23 % Hauptschülerinnen und Hauptschüler die 8. Klassenstufe, 26 % Realschülerinnen und Realschüler und 31 % Gymnasiasten sowie jeweils 10 % der Achtklässler Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierte Gesamtschulen (Grund- und Strukturdaten 2000/2001).

Durch die zunehmenden Möglichkeiten des Übergangs von einer Schulform in die andere und durch das wachsende Entstehen integrativer Systeme von Haupt- und Realschulen sind die Länderunterschiede nicht mehr so relevant wie in den 70er und 80er Jahren. Sie spiegeln jedoch gewachsene Strukturen wider und haben von daher ihre Bedeutung für ihre Akzeptanz und ihre systemimmanente Entwicklung.

### **Die Realschule in Niedersachsen**

Niedersachsen ist ein "altes Mittelschulland" (Bericht des STATISTISCHEN BUNDESAMTES v. 27.5.1951; SVBI 1952, S. 188, zit. n. LUTTMANN, 1979, S. 236) oder ein "Realschulland", wie Ministerialdirigent GALAS auf dem 19. Landesrealschultag des VDR 1994 ROLFF zitierte, denn die Quartanerquote ist schnell (schneller als die des Gymnasiums) angestiegen, so dass "die Realschule 1987 mit Abstand stärkste Schulform ist" (HANSEN, 1993, S. 30). Diese Entwicklung setzte erst allmählich ein, auch wenn das Land schon gleich nach Kriegsende Schulreformprogramme entwarf wie bei der bekannten Marienauer Tagung 1945 mit NOHL und GRIMME, dem ersten

niedersächsischen Kultusminister. Die kompromissfreudige Schulpolitik Niedersachsens ergab sich aus der landespolitischen Situation: allein bis 1970 waren von fünfzehn Regierungen dreizehn Koalitionsregierungen.

In die niedersächsische Schulentwicklung flossen geschichtliche Traditionen preußischer, Braunschweiger, Oldenburger und Schaumburg-Lippescher Schulformen. 1949 bestanden 154 öffentliche und 9 private Mittelschulen (BESTANDSAUFNAHME, S. 4). Die Mittelschule war in der Regel sechsstufig und baute auf der vierjährigen Grundschule auf. Daneben gab es der Volksschule angeschlossene vierstufige Aufbauzüge mit den Klassen 7 - 10, aus denen ab 1978 die verbundenen Haupt- und Realschulen hervorgingen (vgl. ebd., S. 4). Für das Schuljahr 1953/54 erließ das Kultusministerium eine Stundentafel, ab 1956 sind die "Richtlinien für den Unterricht an Mittelschulen im Lande Niedersachsen" Arbeitsgrundlage für diese Schulen, die auch hier seit 1964/65 "Realschulen" heißen. Schulformspezifisch folgen der Grundsatzterlass "DIE ARBEIT IN DER REALSCHULE" v. 6.6.1978, nach der Durchführung der "Bestandsaufnahme Realschule 1986/87" die überarbeitete Neufassung des Erlasses vom 10.01.1990 und durch die bildungspolitische Verknüpfung mit der jeweiligen Landesregierung nach der Landtagswahl 1990 der neue Grundsatzterlass v. 9.4.1991.

Für alle Schulen wurde 1975 das NIEDERSÄCHSISCHE SCHULGESETZ verabschiedet, 1980 und 1993 jeweils in neuer Fassung.

Durch die Einführung der Orientierungsstufe als eigene Schulform ab 1971, die organisatorisch selbständig, bei einer Hauptschule oder einer kooperativen Gesamtschule angegliedert sein kann und deren Aufbau flächendeckend 1981 abgeschlossen ist, verliert die Realschule die 5. und 6. Klassen und ist seitdem in Niedersachsen vierstufig. Ab 2001 wird die Abschaffung der eigenständigen Orientierungsstufe diskutiert, eventuell schon zum Schuljahr 2002/2003.

Anfang der 80er Jahre ist auch die Einrichtung von Realschulen als abgeschlossen anzusehen; insgesamt stehen 1986 393 Realschulen zur Verfügung, 270 selbständige und 123 mit Hauptschulen verbundene (vgl. BESTANDSAUFNAHME S. 5 u. S. 284), 1992 261 selbständige und 134 mit Hauptschulen verbundene (STATISTIK DER ALLGEMEINBILDENDEN SCHULEN IN NIEDERSACHSEN, Schulj. 1992/93, S. 28).

Der Besuch einer Mittelschule war von 1947 bis 1965 von der erfolgreichen Teilnahme am Probeunterricht abhängig, daneben wurde an dreizehn niedersächsischen Realschulen der Versuch "Differenzierter Mittelbau" durchgeführt mit Förderklassen ab dem 5. Schuljahr an Volksschulen und gemeinsamem Unterbau für weiterführende Schulen. Die hier gewonnenen Erfahrungen flossen in das schon erwähnte "Hamburger Abkommen der Länder zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens" 1964 ein, wonach für alle Schülerinnen und Schüler der 5. und 6.

Schuljahrgänge gemeinsame Förder- und Beobachtungsstufen zu schaffen und die Übergänge neu zu regeln waren. In Niedersachsen wurden die Kinder nach einem Gutachten der Grundschule ("geeignet, bedingt geeignet, nicht geeignet") und nach der Entscheidung eines Aufnahmeyausschusses der weiterführenden Schule in den Eingangsstufen (5. und 6. Schuljahr) der Realschulen und Gymnasien oder in den Förderstufen der Volksschulen unterrichtet, bei deren erfolgreichem Besuch sie auch nach der 6. Klasse noch wechseln konnten. Da diese Regelung nicht befriedigend erschien, veranlasste der niedersächsische Kultusminister LANGEHEINE ab 1971 die schrittweise Einführung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe (s.o.).

Ein Eignungsgutachten mit einer Schullaufbahnpflichtempfehlung am Ende der 6. Klasse der Orientierungsstufe soll nun die Prognosesicherheit für die zukünftige erfolgreiche Mitarbeit an einer der Schulformen erhöhen. Seit 1979 brauchen sich die Eltern nicht nach dieser Empfehlung zu richten, d.h. der Elternwille ist "freigegeben".

Diese "Freigabe des Elternwillens" hat beträchtliche Auswirkungen auf die niedersächsische Realschule, denn viele hauptschulempfohlene Schülerinnen und Schüler besuchen nun diese Schulform, obwohl sie den Anforderungen nicht genügen und daher einen erheblichen Anteil der Nichtversetzten stellen (vgl. BESTANDSAUFNAHME, S. 6 - 13, 36 u. 38).

In der VERSETZUNGSORDNUNG v. 15.05.84 (Nds. GVBI, S. 159) heißt es dazu in § 22 a:

"Wird ein Schüler, der die Realschule oder das Gymnasium ohne entsprechende Empfehlung der Orientierungsstufe besucht, am Ende des 7. Schuljahrganges nicht versetzt, so beschließt die Konferenz darüber, ob der Schüler den 7. Schuljahrgang in der von ihm bisher besuchten Schulform wiederholen darf. Der Schüler muss die Realschule oder das Gymnasium verlassen, wenn aufgrund der gezeigten Leistungen eine erfolgreiche Mitarbeit auch nach einem Wiederholungsjahr nicht zu erwarten ist. Zu diesem Beschluss ist eine Zweidrittelmehrheit erforderlich."

Im Nds. Schulgesetz von 1998 (zuletzt geändert am 21.01.1999) ist in § 59 kürzer formuliert:

"Eine Schülerin oder ein Schüler, die oder der ohne entsprechende Empfehlung nach § 7 Abs. 2 die Realschule oder das Gymnasium besucht und am Ende des 7. Schuljahrs nicht versetzt wird, kann an die Schule einer anderen für sie oder ihn geeigneten Schulform überwiesen werden."

Die folgende Stundentafel zeigt die Verteilung der Fachstunden auf die vier Schuljahrgänge pro Woche ("Die Arbeit in der Realschule", Erl. d. MK v. 25.023.1997).

**Tabelle 7:**  
**Studentafel ab 1997/98 in Niedersachsen**

Fachbereich/ Fach	Stundenricht- werte Schul- jahrgänge 7-10	Schuljahrgänge			
		7	8	9	10
<b>Fachbereich Sprachen</b>					
Deutsch		4	3	4	4
1. Fremdsprache		4	4	4	3
2. Fremdsprache		4 <sup>1)</sup>	4 <sup>1)</sup>	4 <sup>2)</sup>	4 <sup>2)</sup>
<b>Fachbereich Mathematik-Naturwissenschaften</b>					
Mathematik	13 - 17	4	4	3	4
Physik		+	+	+	+
Chemie		+	+	+	+
Biologie		+	+	+	+
Informatik		-	-	+ <sup>2)</sup>	+ <sup>2)</sup>
<b>Fachbereich geschichtlich-soziale Weltkunde</b>					
Geschichte	12 - 16	+	+	+	+
Politik		+	+	+	+
Erdkunde		+	+	+	+
<b>Fachbereich Arbeit/Wirtschaft-Technik</b>					
Arbeit/Wirtschaft	max. 8	+	+	2	1
Technik		+	+	+	+
Hauswirtschaft		+	+	+	+
<b>Fachbereich musisch-kulturelle Bildung</b>					
Musik	6 - 10	+	+	+	+
Kunst		+	+	+	+
Gestaltendes Werken		2 <sup>2)</sup>	2 <sup>2)</sup>	-	-
Textiles Gestalten				-	-
Religion oder Werte und Normen	8 - 12	2	2	2	2
Sport		+	+	+	+
<b>von der Schule zu verteilende Stunden</b>					
Pflichtunterricht		13	14	9	10
Wahlpflichtunterricht		-	-	6	6
<b>Pflichtstunden pro Schülerin oder Schüler</b>		29	29	30	30
<b>wahlfreier Unterricht</b>					
wahlfreie Kurse					
Förderunterricht		2/4	2/4	2	2
Arbeitsgemeinschaften					
<b>Höchststunden pro Schülerin oder Schüler</b>		31/33	31/33	32	32

1) wahlfreier Kurs 2) Wahlpflichtunterricht

Realschulspezifisch ist die äußere Differenzierung nach Fachleistungs- und Wahlpflichtkursen, Förderunterricht, wahlfreien Kursen und Arbeitsgemeinschaften (vgl. "Die Arbeit in der Realschule", Erl. d. MK v. 25.3.97, S. 12). Als zweite Fremdsprache, die verbindlich angeboten werden muss, wird in Niedersachsen überwiegend Französisch

unterrichtet, in den Klassen 7 und 8 in Form wahlfreier Kurse, in 9 und 10 als Wahlpflichtkurse. Im Durchschnitt der Schuljahrgänge 7 - 10 wird das Französischangebot von 39 % der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen (n. Niedersachsen, POLITISCHE LANDESKUNDE 1993, S. 166).

Im Vergleich zu früheren Stundentafeln fällt auf, dass nicht bei allen Fächern und Jahrgängen Stundenzahlen vorgegeben sind. Ebenso wie bei den Wahlpflichtkursen, wahlfreien Kursen und Arbeitsgemeinschaften wird die Aufteilung hier von der einzelnen Schule vorgenommen. Das ist zwar ein Schritt in Richtung der größeren Autonomie der Einzelschule, aber es ist dabei auch auf die Abhängigkeit von der zur Verfügung stehenden Lehrerstunden hinzuweisen.

Nach der 10. Klasse wird der "Sekundarabschluss I - Realschulabschluss" oder der "Erweiterte Sekundarabschluss I" erworben, der zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe berechtigt. Seit 1999/2000 werden schulinterne Leistungsüberprüfungen in Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch der 10. Schuljahrgänge der Realschule gefordert. Der Realschulabschluss wird bei Erfüllung der "Mindestanforderungen in allen Pflichtfächern und Wahlkursen" erteilt, der Erweiterte Sekundarabschluss I, wenn "im Durchschnitt befriedigende Leistungen 1. in allen Pflichtfächern und Wahlpflichtkursen und 2. in den Pflichtfächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik erbracht" werden, und der Sekundarabschluss-Hauptschulabschluss, wer in "höchstens drei Pflichtfächern und Wahlpflichtkursen geringere als ausreichende Leistungen" erzielt hat (VERORDNUNG ÜBER DIE ABSCHLÜSSE IM SEKUNDARBEREICH I v. 7.4.94, S. 14 f.).

Seit 1991 ist an allen niedersächsischen Schulen schrittweise die Lernmittelfreiheit eingeführt (Nds. Gesetz über die Lernmittelfreiheit v. 24.4.91), wie auch seinerzeit in Rheinland-Pfalz. Dort ist man aber inzwischen wegen knapper Finanzen wieder zur Ausgabe von Lernmittelgutscheinen für Bedürftige zurückgekehrt.

Nach der Arbeitszeiterhöhung zum Beginn des Schuljahres 1994/95 um eine Unterrichtsstunde pro Woche beträgt die Regelstundenzahl der Realschullehrerinnen und -lehrer 26,5 Stunden wie auch in Rheinland-Pfalz.

Bildungspolitisch ist durch die Gesetzeslage eine schleichende Reduktion der Eigenständigkeit der Realschule zu registrieren.

Wird die Realschule im Nds. Schulgesetz in der Fassung v. 1991 (§ 4) als "Regelschulform" neben Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule, Gymnasium, Sonderschule und berufsbildende Schulen genannt und als "schulische Angebote" die Integrierte und Kooperative Gesamtschule neben der Vorklasse an der Grund- und an

der Sonderschule sowie dem Abendgymnasium und dem Kolleg, so sind im neuen Nds. Schulgesetz v. 1993, § 5, als "Schulformen" allgemeinbildender Schulen (identisch mit Regelschulformen) die Grundschule, die Orientierungsstufe, die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium, die Gesamtschule, das Abendgymnasium, das Kolleg und die Sonderschule aufgeführt. Diese Gleichstellung hat natürlich bildungspolitisch Konsequenzen in Bezug auf die Einrichtung dieser Schulformen.

Auch bei der inhaltlichen Charakterisierung von Hauptschule, Realschule und Gymnasium (§ 9, § 10, § 11) sind die Bildungsziele der allgemeinen Grundbildung und der Schwerpunktbildung identisch formuliert, nämlich dass alle Schülerinnen und Schüler befähigt werden, nach "Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen fortzusetzen" (§ 10 Realschule), mit den geringen Unterschieden, dass die Hauptschule "*vor allem* in berufs-, *aber auch* in studienbezogenen Bildungsgängen" eine Fortsetzung ermöglicht und das Gymnasium "*an einer Hochschule, aber auch* in berufsbezogenen Bildungsgängen" (NDS. SCHULGESETZ 1993 und 1998, §§ 9, 10, 11, jeweils (2), Hervorhebungen von der Verfasserin).

Für die Realschule ist die Vierstufigkeit festgelegt, an der Hauptschule kann eine 10. Klasse eingerichtet werden, deren Besuch freiwillig ist, das Gymnasium umfasst den 7. bis 13. Schuljahrgang, und bei der Gesamtschule (§ 12) sind die vielfältigsten Organisationsformen der Schuljahrgänge möglich.

Die Tendenz zur Profilverwischung der Realschule, die "zwar die bevorzugte Schule beim Übergang aus der Orientierungsstufe ist" (GALAS, 1994, S. 9), wird auch durch die Aussage des Vertreters des Kultusministeriums deutlich, dass es zwar einen "Realschulbildungsgang" gibt, der aber "nicht nur an Realschulen, sondern auch an Schulen mit mehreren Bildungsgängen durchlaufen werden" kann (ebd., S. 8).

Anhänger des nicht gegliederten Schulsystems könnten eine Entwicklung zur Zusammenlegung von Schulformen diagnostizieren.

Die in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Schulpolitik ist z.B. auch daran zu erkennen, dass die in Niedersachsen seit Ende der 70er Jahre herausgegebenen "RAHMENRICHTLINIEN" (nicht mehr "Richtlinien") sich allgemein auf den für alle Schulformen gültigen Bildungsauftrag der Schule (§ 2) des Niedersächsischen Schulgesetzes berufen, während im "LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHE REALSCHULE" die "unverwechselbare Aufgabe" und das "eigenständige Profil" der Realschule besonders hervorgehoben werden (1993, S. 5). Dass das Realschulcurriculum in Niedersachsen nicht unverändert bleibt, ist durch die von Zeit zu Zeit überarbeiteten Rahmenrichtlinien gewährleistet (so sind z.B. die jetzt gültigen Rahmenrichtlinien für Deutsch 1993, davor 1985 erschienen). Nun sind aber nach dem neuesten Realschulerglass die Pflichtwochenstunden im 7. und 8. Schuljahr um eine, im 9. und 10. Jahr-

gang um zwei verringert (siehe Studententafel). Das hilft organisatorisch, den freien Samstag durchzuführen; es ist aber fraglich, ob man z.B. mit jeweils drei Wochenstunden der Fächer Deutsch in der 8. Klasse, Mathematik in der 9. und Englisch in der 10. Klasse ausreichende Realschulbildung betreiben kann (vgl. BONATZ 1993, S. 58).

### **Die Realschule in Rheinland-Pfalz**

Ähnlich wie in Niedersachsen beeinflussten auch in dem 1946 von der französischen Militärregierung zusammengeschlossenen Bundesland Rheinland-Pfalz verschiedene historische Traditionen die Schulentwicklung: Nur hier waren die regionalen Besonderheiten noch bis Anfang der sechziger Jahre deutlich, und zwar die sechsstufigen Mittelschulen in den nördlichen, ehemals preußischen Gebieten der Rheinprovinz und Hessen-Nassau, die Klassen mit "erweitertem Lernziel" an Volksschulen im früher zu Hessen-Darmstadt gehörenden Rheinhessen die meist kirchlich oder privat getragenen Mädchenmittelschulen in der vormals bayerischen (Süd-) Pfalz (vgl. BÖHMER, 1979, S. 269). So werden erst allmählich neue Realschulen gegründet, deren einheitliche Gestaltung durch das Realschulgesetz von 1963 gewährleistet wird.

In der sog. Reformphase von 1964 - 1972 verdoppelte sich die Zahl der Realschulen auf fast 100, 1990 sind es 108 (BÖHMER, 1979, S. 270, IMHÄUSER, 1992, S. 274); damit war bereits 1976 die flächendeckende Versorgung mit Realschulen nahezu abgeschlossen.

Ihr Anteil an den Gesamtschülerzahlen wuchs von 3,6 % 1960 auf 12,5 % 1970 und 18 % 1976. Danach war der Zuwachs verhältnismäßig gering und erreichte 1987 22,3 % (HANSEN, 1993, S. 38), 1991 24,3 % aller Sekundarstufe I - Schülerinnen und Schüler. Erwähnenswert ist die dritthöchste Mädchenquote mit 52,4 % 1991/92 nach Bayern und dem Saarland (IMHÄUSER, 1992, S. 269).

Zum Vergleich der Bildungsaufträge der Schulen in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz werden folgende Textauszüge wiedergegeben:

Niedersachsen (§ 2 des niedersächsischen Schulgesetzes 1998):

#### **"§ 2 Bildungsauftrag der Schule**

(1) Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen

weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen. Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden,

die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen,  
 nach ethischen Grundsätzen zu handeln, sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten,  
 ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten,  
 den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben,  
 ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen,  
 für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitlich zu leben,  
 Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,  
 sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen,  
 ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten unter Einschluss der bedeutsamen jeweiligen regionalen Ausformung des Niederdeutschen oder des Friesischen zu entfalten,  
 sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.

Die Schule hat den Schülerinnen und Schülern die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Dabei sind die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend selbständiger werden und lernen, ihre Fähigkeiten auch nach Beendigung der Schulzeit weiterzuentwickeln.

(2) Die Schule soll Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrags erforderlich ist."

Rheinland-Pfalz (§ 1 des Landesgesetzes von 1974 in der Fassung von 1992):

### **"§ 1 Auftrag der Schule**

(1) Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus dem Recht des einzelnen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten sowie aus dem Anspruch von Staat und Gesellschaft an einen Bürger, der zur Wahrnehmung seiner Rechte und Übernahme seiner Pflichten hinreichend vorbereitet ist.

(2) In Erfüllung ihres Auftrages erzieht die Schule zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen, zur Achtung vor der Überzeugung anderer, zur Bereitschaft, die sozialen und politischen Aufgaben eines Bürgers im freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu übernehmen, und zur verpflichtenden Idee der Völkergemeinschaft. Sie führt zu selbständigem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Leistungsbereitschaft; sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen, Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt zu fördern sowie zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen.

(3) Zum Auftrag der Schule gehört auch die Sexualerziehung. Sie ist als Erziehung zu verantwortungsbewusstem geschlechtlichem Verhalten Teil der Gesamterziehung und wird fä-

cherübergreifend durchgeführt. Sie soll die Schüler ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechend in gebotener Zurückhaltung mit den Fragen der Sexualität vertraut machen sowie zu menschlicher und sozialer Partnerschaft befähigen. Die Sexualerziehung hat die vom Grundsatz und von der Verfassung für Rheinland-Pfalz vorgegebenen Wertentscheidungen für Ehe und Familie zu achten und dem Gebot der Toleranz Rechnung zu tragen.

(4) Bei der Erfüllung ihres Auftrages hat die Schule das Recht der Eltern, über die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, zu achten. Über Ziele, Inhalt und Form der Sexualerziehung hat die Schule die Eltern rechtzeitig zu unterrichten.

(5) Die für den Unterricht erforderlichen Richtlinien und Lehrpläne müssen dem Auftrag der Schule entsprechen."

Es fällt die ausführliche Formulierung der niedersächsischen Ziele auf, die sich bis auf die Pflege des Niederdeutschen und Friesischen erstreckt. Auch die Konfliktlösung und das Ertragen von Konflikten sowie das kritische Nutzen von Informationen wird ausdrücklich verbalisiert und bedeutet lebendiges Hinführen zum Einüben demokratischer Verhaltensweisen, setzt aber auch einen gewissen Entwicklungs- und Persönlichkeitsgrad voraus. Ob das Bildungsziel in den Einstellungen der niedersächsischen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu denen in Rheinland-Pfalz in den Fragebogen deutlich wird, kann als Detailfrage interessant sein. Besonders hervorgehoben wird im NIEDERSÄCHSISCHEN SCHULGESETZ die Gleichberechtigung der Geschlechter, im RHEINLAND-PFÄLZISCHEN LANDESGESETZ die Sexualerziehung als Auftrag der Schule. Diesem Bereich soll offensichtlich besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die folgende Stundentafel der Realschule in Rheinland-Pfalz zeigt kaum Unterschiede im Vergleich zur niedersächsischen. Auffallend ist allerdings der Stellenwert des Faches Religion im südlichen Bundesland an erster Stelle, im nördlichen an letzter, was sicher auf die landestypische Tradition zurückzuführen ist. Ansonsten stimmen Fächer und Stundenzahlen ziemlich überein.

**Tabelle 8:**  
**Endgültige Stundentafel der Realschule ab dem Schuljahr 1992/93 in Rheinland-Pfalz**

Klasse	5	6	7	8	9	10
<b>Pflichtfächer:<sup>1</sup></b>						
Religion	2	2	1(2)	2	2	2
Deutsch	4	5(4)	4	4	4	3(4)
1. Fremdsprache <sup>2</sup>	5	4(5)	4	4	4	4(3)
Mathematik	4	4	4	4	4	4
Erdkunde	2	2	-(1)	2	1(-)	2
Geschichte	-	-	2	1(2)	2	2
Sozialkunde	-	-	-	1	1	1
Physik			2	-	1(2)	2
Chemie			-	2	1(2)	2
Biologie	2	2	2	-	2	1(2)
Musik	2	2	2	1(2)	1	1
Bildende Kunst						
Werken	2	3	2	2	1	1
Textiles Gestalten						
Sport	3	3	3	3	2(3)	2
<b>Wahlpflichtfächer:</b>						
2. Fremdsprache			4	4	4	3(4)
Mathematik/ Naturwissenschaften			2	2	4	3(4)
Wirtschafts- und Sozialkunde			-	-	4	3(4)
Sozialpädagogik			-	-	4	3
Technisches Zeichnen			2	2	-	-
Kurzschrift/ Maschinenschreiben			2	2	-	-
Bildende Kunst/Werken			2	2	-	-
Familienhauswesen		2	2	-	-	
Klassenleiterstunde	1	-(1)	-	-	-	-
Insgesamt:	28	28	30	30	30	30
Ergänzungsunterricht:	(1)	(1)				
<b>Wahlfächer:</b>						
Sport						<----- (4 / 6) ----->
Chor/Orchester						<----- ( 5 ) ----->
2. Fremdsprache	-	-	-	-	(3)	(3)
Mathematik/Naturw.	-	-	-	(3)	(3)	
Wirtsch. u. Sozialkunde	-	-	-	-	(3)	(3)
Sozialpädagogik	-	-	-	-	(3)	(3)
Kurzschrift/ Maschinenschreiben	-	-	-	-	(3)	(3)
Technisches Zeichnen	-	-	-	-	(3)	(3)
Bildende Kunst/Werken	-	-	-	-	(3)	(3)
Familienhauswesen	-	-	-	(3)	(3)	

Die in Klammern angegebenen Zahlen sind die Unterrichtsstunden der alten Stundentafel.

- 1 Einstündige Fächer können epochal zweistündig unterrichtet werden.
- 2 Neben dem Pflichtfach Englisch kann auch Französisch als Pflichtfach (1. Fremdsprache) unterrichtet werden. In diesen Fällen wird Englisch auch als Wahlpflichtfach (2. Fremdsprache) neben Französisch angeboten.

Die Orientierungsstufe wird in Rheinland-Pfalz von den ersten beiden Klassenstufen der Sekundarstufe I gebildet, sie kann schulartabhängig oder schulartübergreifend eingerichtet werden (§ 6 des LANDESGESETZES, Abschnitt 6), wobei die schulartabhängige Orientierungsstufe von der Mehrzahl der Grundschülerinnen und -schüler der 4. Klasse besucht wird. Wie in Niedersachsen ist auch in Rheinland-Pfalz der Elternwille zur Schulformwahl freigegeben. 1992 wurde die SCHULORDNUNG dahingehend geändert, dass die bis dahin stattfindende Prüfung bei der Anmeldung zur Realschule oder zum Gymnasium entgegen der Grundschulempfehlung wegfällt, sondern nur eine Beratung angeboten wird. Am Ende der 6. Klasse der Orientierungsstufe wird denjenigen Schülerinnen und Schülern eine Empfehlung gegeben, denen ein Wechsel von der Realschule zur Hauptschule oder zum Gymnasium anzuraten ist.

Nach dem erfolgreichen Besuch der 10. Klasse der Realschule haben die Schülerinnen und Schüler auch in Rheinland-Pfalz den Qualifizierten Sekundarabschluss I erworben, der sie zum Übergang auf berufs- und studienbezogene Bildungsgänge berechtigt. Bei dem Wechsel von der Realschule zum Gymnasium gibt die Realschule eine Empfehlung, ohne diese findet an allgemeinbildenden Gymnasien eine Prüfung statt, am Wirtschaftsgymnasium ist ein Notendurchschnitt von 3,0 erforderlich.

Anders als bisher in Niedersachsen werden in Rheinland-Pfalz auch Mitarbeit und Verhalten bewertet (§ 57 der Schulordnung), aber nicht bei Abgangs- und Abschlusszeugnissen. Seit kürzerer Zeit werden auch in Niedersachsen Arbeits- und Sozialverhalten in standardisierten Beurteilungen in den Zeugnissen bewertet, wie schon seit langem von den Lehrkräften gefordert. Über die Formulierung entscheidet die Versetzungskonferenz, die auch für eine freie Beurteilung stimmen kann. Innerhalb der Besonderheit der Realschule mit ihrem System der Wahlpflichtfächer sollte in Niedersachsen jeder Fachbereich im Angebot vertreten sein, in Rheinland-Pfalz gibt es außerdem u.a. die Wahlpflichtkurse Familienhauswesen und Sozialpädagogik (s. Studentenafel S. 85).

Hinsichtlich des Spezifischen der Schulformen sind zwar die Schularten (§ 6 des Landesgesetzes) wie in Niedersachsen (§ 5 des Schulgesetzes) bis auf die Orientierungsstufe aufgeführt, die Aufgaben und Zuordnung der Schularten haben aber in Rheinland-Pfalz noch eine deutlichere Unterscheidung im Gegensatz zu den vergleichbaren Formulierungen in Niedersachsen. In § 7 des Landesgesetzes heißt es jeweils im ersten Satz des 2., 3. und 4. Absatzes:

"Die Hauptschule führt zur Qualifikation der Berufsreife als einem Abschluss der Sekundarstufe I und ermöglicht die Fortführung des Bildungsweges auf berufsbezogenen Bildungsgängen ...

Die Realschule führt zu einem qualifizierten Sekundarabschluss I; er berechtigt zum Eintritt in berufsbezogene und auch in studienbezogene Bildungsgänge...

Das Gymnasium führt zur allgemeinen Hochschulreife ...

Die Möglichkeit der Vorbereitung auf studienbezogene Bildungsgänge ist auch bei der Hauptschule gegeben."

Diese klarere Zielsetzung läßt das spezifische Charakteristikum der Schularten stärker hervortreten.

Allerdings ist die Realschule in dem südwestlichen Bundesland in ihrer Eigenständigkeit ebenfalls tendenziell in Frage gestellt. Wenn auch HANSEN feststellt, dass die allgemeinen Trends in Rheinland-Pfalz "verspätet und mit geringerer Intensität aufzutreten" scheinen (HANSEN, 1993, S. 38), so schreibt BÖHMER schon 1979 von der Möglichkeit der Kooperation mit anderen Schulformen, was nicht "Aufgabe von Eigenständigkeit", sondern einen "Zuwachs an horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit des Schulsystems und die ökonomischere Nutzung der Ressourcen" bedeute (BÖHMER, 1979, S. 271). Seit Beginn des Schuljahres 1992/93 gibt es Schulversuche mit Regionalen Schulen, bei denen einzelne Fächer des Realschulbildungsganges in den Fächerkanon der Hauptschule integriert werden, um die Existenz der Hauptschulen zu sichern. Diese Regionalen Schulen haben an Bedeutung gewonnen; sie sind in zunehmender Anzahl entstanden. Gegen die Einrichtung der Regionalen Schulen, die besonders in ländlichen Gebieten gut angenommen werden, wendet sich der Verband Deutscher Realschullehrer (VDR), weil er die Realschulqualifikation gefährdet sieht (Pressemitteilung 7/92 des VDR Rheinland-Pfalz in "Die Realschule" Nr. 1/1993, S. 9).

Bei geförderten Modellversuchen auf Bundesebene sind sowohl Niedersachsen als auch Rheinland-Pfalz vertreten, so bei bilinguaem Unterricht in Rheinland-Pfalz und bei Umweltprojekten der Sekundarstufe I in Niedersachsen (vgl. Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1992), das spricht für die Qualität dieser Schulen.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Arbeit in den niedersächsischen und rheinland-pfälzischen Realschulen sich in ähnlichen Rahmenbedingungen vollzieht, sowohl bezüglich der Länderstrukturen als auch der schulpolitischen Erlasslagen.

### **3.2 Die Realschule als eine "gute" Schule - vom theoretischen zum alltäglichen Verständnis**

Um der Beantwortung der Hauptfragestellung näherzukommen, ob die Realschulbildungsgänge überhaupt notwendig sind, gehören die Einschätzungen der Beteiligten über ihre Realschule zu den interessantesten Aussagen; und zwar werden zunächst Kriterien auf theoretischer Ebene dargestellt, bevor sie mit dem Alltagsverständnis der Beteiligten in Beziehung gesetzt werden.

Fragen nach der Qualität von Schule beschäftigen nicht nur die Wissenschaftler, sondern selbstverständlich auch die Betroffenen bzw. Teilhabenden der Institution Schule. In der gegenwärtigen Diskussion um Autonomie und Evaluation hat die Qualitätsforschung an Schulen wieder an Bedeutung gewonnen. Die Schulform allein garantiert noch keine "gute" Schule, notwendig ist ein ganzes Bündel einzelner Faktoren, das mit "Schulklima" (FEND, 1977) oder mit "Ethos" (RUTTER u. a. 1980) als Beziehungsgefüge der handelnden Personen nur andeutungsweise beschrieben wird" (FISCHER / ROLFF, 1997, S. 541).

#### **3.2.1 Kriterien einer "guten" Schule**

Die "einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit" (FEND, 1986 a).

Was ist eine "gute Schule" im theoretischen Verständnis?

Wie schon eingangs erwähnt, ist erziehungswissenschaftlich eine größere Hinwendung zum Schulalltag und zur einzelnen Schule zu registrieren. Wenn auch von ROLFF kritisch als "Modethema" (1990, S. 243 - 261) analysiert, haben verschiedene Qualitätsmerkmale guter Schulen für diese Arbeit wesentliche Impulse bei der Untersuchung der einzelnen Schulen gegeben. Der Begriff "Schulklima" hat Eingang in die Sozialisationsforschung gefunden und wird innerhalb der Sozialisationsfelder und -wirkungen der Schule verwandt (K. ULICH 1991, S. 282 ff.). Bei den Analysen zum Schulklima, worüber FEND (schon 1977) grundlegend gearbeitet hat, scheint es trotz der Schwierigkeit der Definition (weil der Begriff aus verschiedenen Variablen besteht)

nach neueren amerikanischen Forschungen Übereinstimmung darin zu geben, dass das Klima von der jeweiligen Schule abhängt. Am aussagekräftigsten ist m.E. die Formulierung von LEZOTTE (1980), dass Schulklima aus "denjenigen dem Lernprozess förderlichen oder auch hinderlichen Normen und Wertvorstellungen (besteht), die in der institutionellen Struktur der Schule und im Verhalten der an ihr Beteiligten zu erkennen sind" (zit. n. AURIN 1991, S. 57 f.).

Besonderen Anstoß für diese Forschungsrichtung gab die von v. HENTIG eingeführte Übersetzung der "Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on Children" (engl. 1979, dt. 1980) von den englischen Wissenschaftlern RUTTER et al. (wenn auch von ULICH (41991, S. 382) als "in der BRD häufig überbewertet" bezeichnet). An zwölf Londoner Gesamtschulen liefen Versuche herauszufinden, "warum sich Schulen in bezug auf das Verhalten und die Leistungen ihrer Schüler voneinander unterscheiden ... und in welcher Weise der Einfluss der Schule zustandekommt" (RUTTER et al. 1980, S. 70). Entsprechende Analysen ergaben, dass die fünf "Effektvariablen" "Verhalten in der Schule, Anwesenheit im Unterricht, Prüfungsleistungen, Beschäftigungssituation nach der Schulentlassung und Delinquenz" (ebd., S. 75 ff.) als Indikatoren für eine positive Wirksamkeit der Schulen, also für gute Schulen, anzusehen sind. Als diesen Faktoren zugrundeliegende komplexe Struktur postuliert RUTTER das "Ethos" der einzelnen Schule mit dem kumulativen Gesamtbefund, dass "durch ihre Erfahrungen mit der Schule ... Kinder in ihren Verhaltensweisen und Einstellungen nachhaltig beeinflusst" werden (RUTTER et al., 1980, S. 211).

V. HENTIG findet die Studie deswegen so "ermutigend", weil sie zu dem Ergebnis kommt, dass entgegen mancher andersartiger Meinungen Schule doch nicht wirkungslos ist (vgl. RUTTER et al., 1980, S. 11), und er stellt außerdem fest: "Schule ist ein sozialer Organismus - ein Ganzes aus Vorstellung, Verhalten, Maßnahmen, Einrichtungen, Personen. Unsere bisherigen deutschen Untersuchungen und bildungspolitischen Planungen sind zu sehr auf Einzelfaktoren ausgerichtet ..." (ebd., S. 24). ROLFF hebt bei RUTTER u.a. die "Entdeckung der Wichtigkeit des sog. Schul-Ethos für die Schulqualität" hervor (1990, S. 243 - 261).

Der Begriff der "Schulqualität" wird auch auf internationaler Ebene benutzt: "Qualität von Schule gehört heutzutage zu den höchsten Prioritäten in allen OECD-Mitgliedsländern. Und das wird zweifellos auf absehbare Zeit so bleiben" (OECD 1989, zit. n. ROLFF, 1991, S. 866).

Es gibt eine Reihe angloamerikanischer und inzwischen auch deutscher Veröffentlichungen zu diesem Thema, wobei neben der Problematik der sprachlichen Übertragung natürlich auch nationale Eigenheiten besonders auf struktureller Ebene, Status

der Lehrkräfte etc. berücksichtigt werden müssen. "Effective Schools" werden beispielsweise vorrangig an erbrachten Schülerleistungen gemessen, obgleich es noch andere schulische Wirksamkeiten gibt. Die Begriffe "Effektivität", "Qualität" oder "gute Schulen" werden meist nicht eindeutig getrennt.

Hervorzuheben ist noch der etwas anders geartete Ansatz von LIGHTFOOT (1983), die mit dem Begriff "schoolgoodness" positive Eigenschaften beschreibt im Umgang von Schulleitung, Lehrer- und Schülerschaft wie Fürsorglichkeit u.ä., früher eher als typisch feminine Eigenschaften angesehen. Für sie gilt: "Zentrierender Kern guter Schulen war eine von allen Betroffenen mitgetragene, für sie einsehbare Erziehungsphilosophie, die die geistige Orientierung der Schule bestimmte und das Verständnis der Schulziele und deren Erreichen förderte" (zitiert n. AURIN, 1991, S. 73).

ROLFF kritisiert, dass "Analyse und Bewertung" häufig durcheinandergehen: "Die empirisch ermittelten Merkmale von 'effektiven' Schulen werden allzu bedenkenlos als Maßstäbe für Qualität genommen" (ROLFF 1993, S. 110).

Zusammengefasst sind aber trotzdem verschiedene, wesentliche Kennzeichen einer "guten Schule" festzuhalten, zunächst die von EDMONDS (1981), der fünf bestimmte Elemente fand, und zwar "starke Führungsqualitäten des Schulleiters", "Vorrang des Unterrichts zum Erwerb der Kulturtechniken", "eine Atmosphäre des geordneten ... Lernens ...", "hohe Leistungserwartungen an alle Schüler ..." und "kontrollierte Beobachtungen der Lernfortschritte" (zit. n. ROLFF, 1990, S. 246, AURIN 1991, S. 50). Auch andere Schulforscher haben verschiedene Charakteristika mit unterschiedlichen Formulierungen entwickelt, z.B. PURKEY und SMITH (1983), FEND (1986 a), STEFFENS (1986). Hervorzuheben sind noch AURINs (1991) "Kriterien ganzheitlichen Charakters" (S. 77), die den wichtigen Zusammenhang einzelner Merkmale unterstreichen.

Nun lässt sich "Güte einer Schule ... nicht als statisches Merkmal formulieren" (FEND 1987, S. 13), und es gibt auch hier nicht allgemeingültige Kriterien zur Erforschung von Schulqualität, aber schon das Bewusstmachen und Bemühen um eine "gute Schule" kann für alle Beteiligten förderlich sein.

Von der "guten Schule" führt über die "School Effectiveness" eine neue, auch wirtschaftliche Sichtweise zu organisationstheoretischen Merkmalen, die hier nicht weiter analysiert werden.

Nach der theoretischen folgt jetzt die alltägliche Ebene.

Wie beurteilen nun Schüler, Lehrer, Eltern "ihre" Schule?

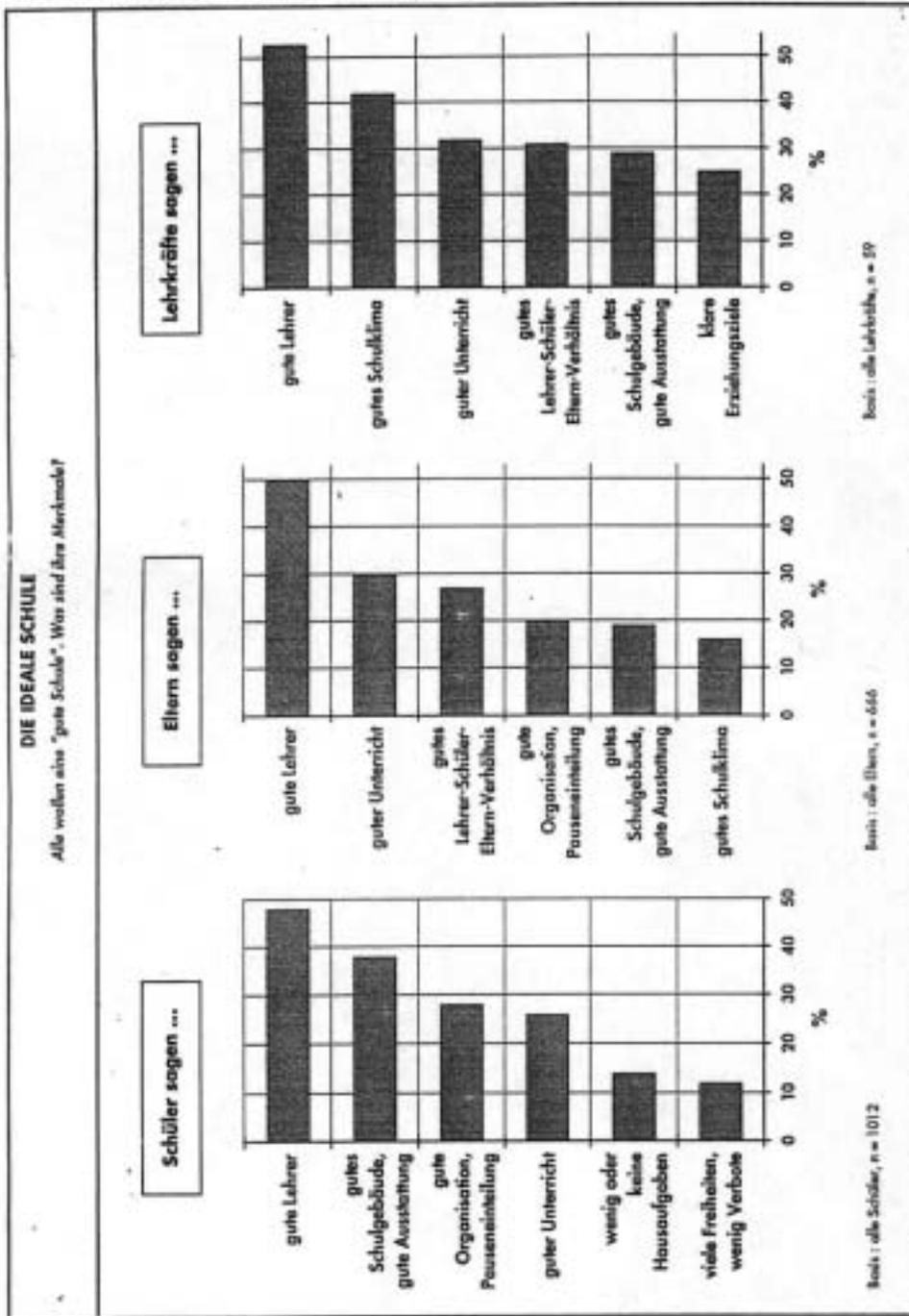
### 3.2.2 Das Schulverständnis der Schüler, Eltern und Lehrkräfte

Was ist eine "gute Schule" für die Beteiligten? (s. Abbildung 2, S. 142)

Die von den Antwortenden hier aufgeschriebenen Kriterien beziehen sich, wie schon vorn dargelegt, nicht auf die "gute Schule" in der Theorie, sondern geben eher das Bild einer "idealen" Schule im Alltagsverständnis wieder. Eine Ausnahme bilden z.B. die ausgefüllten Lehrerinnen- und Lehrerfragebogen, auf denen Thesen wie folgt aufgestellt sind (L 1): "Die gute Schule ist eine 'humane Schule' (im Sinne v. HENTIGs); die Mehrzahl der Lernenden und Lehrenden fühlt sich wohl; es gibt einen Grundkonsens über pädagogische 'essentials'." Um die hier befragten Schulen als "gute Schule" zu charakterisieren, brauchte man nicht nur einzelne Merkmale, sondern die "Backgroundvariablen" der Schule (STEFFENS, 1986, S. 302). Wie die befragten Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte der vier Schulen ihre Meinungen zu dieser Frage gewichtet haben, geht aus der folgenden Übersicht hervor.

Um Unklarheiten in der Auswertung bestimmter offener Fragen vorzubeugen, z. B. bei der Frage (S 1) "... Nenne bitte die drei wichtigsten Merkmale (einer "guten Schule" nach Deinen Vorstellungen)!" sind diese anzugeben unter 1.) ... 2.) ... 3.) ... wird darauf hingewiesen, dass hier keine Platzierung der Nennungen vorgenommen wurde und die Nennungen zu 1.) 2.) 3.) als "die wichtigsten Merkmale" alle gleich behandelt wurden. Der Grad subjektiver Bedeutsamkeit ergibt sich summarisch aus der Quantität der Nennungen.

Abbildung 2:  
Die "gute Schule" aus der Sicht der Beteiligten



Alle hier befragten Beteiligten stimmen in der Bedeutungsgewichtung der Lehrkräfte an 1. Stelle überein (siehe Abbildung, S. 145). Aufschlussreich ist die Einordnung des Schulgebäudes und der Ausstattung aus der Sicht der Schülerschaft an zweiter Stelle und die Einstufung dieses Merkmals auf fünftem Platz durch Eltern und Lehrerschaft. Bemerkenswert ist, dass gute Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler, die in der Theorie von Bedeutung sind, hier nicht vorkommen, allenfalls bei den Antworten der Lehrkräfte, die effektiven Unterricht für notwendig halten.

Hypothese war, dass die Schule in ihrer alltäglichen Realität kritisch gesehen wird. Die Antworten auf die Fragen S2 des Schülerfragebogens (s. Anhang) "Welche drei Dinge gefallen dir an dieser Schule am besten?" und S3 "Welche drei Dinge stören dich an dieser Schule am meisten?" bestätigen diese Annahme. Von den 1012 befragten Schülerinnen und Schülern gefällt zwar 3 % "alles", aber 17 % machen bei dem Hervorheben positiver Dinge keine Angabe, während es bei dem Mißfallen nur 9 % sind. Dabei erfreut sich der Kiosk bzw. Getränkeverkauf großer Beliebtheit, da das heute z.T. beträchtliche Taschengeld häufiges Kaufen von Esswaren und Getränken erlaubt.

Mitschülerinnen und Mitschüler werden für das Wohlfühlen als sehr wichtig erachtet. Die Antworten auf die Fragen E 2 (= gefallen) und E 3 (= stören) des Elternfragebogens (siehe Anhang) zeigen, dass die kritisch-negative Sicht nur geringfügig größer ist als die positive; aus dieser Perspektive könnte also die Hypothese der überwiegend kritischen Sicht nur beinahe bestätigt werden. 2 % der Eltern gefällt nichts und 33 % haben nichts zu beanstanden, aber 1 % gefällt nur alles und 36 % finden nichts zu loben. Während auf der positiven Seite Lehrkräfte, Schulgebäude, Unterricht genannt werden, sind es auf der negativen Schulgebäude, Lehrkräfte, Klassen- und Schulgröße, wobei hauptsächlich die Klassengröße und der Schülertransport kritisiert werden.

Bei den Lehrkräften (Fragen 2 und 3 des Lehrerfragebogens) ist der geringe Unterschied zwischen "gefallen" und "stören" von 2 % nicht aussagekräftig, eher könnte es die Reihenfolge der positiven Aspekte sein, nämlich: Lehrkräfte, Schulgebäude und -gelände, Klassen- und Schulgröße, Schüler/Schülerinnen, Unterricht; im Vergleich dazu ist das "Störende" gewichtet nach: Lehrkräfte, Schüler/Schülerinnen, Schulgebäude, Verwaltung und Erlasse, Stress.

Das Schulverständnis der Eltern und Lehrkräfte kommt also der Theorie ziemlich nahe; Schülerinnen und Schüler beurteilen naturgemäß das ihnen Naheliegendste, nämlich ihre Lehrkräfte und das Schulgebäude mit der Ausstattung.

### **3.2.3 Die Schulbesuchsmotivation der Eltern und Schüler**

Welche Gründe hatten nun die Realschüler/innen und ihre Eltern, die Realschule zu besuchen?

Angenommen war, dass die Realschülerinnen und Realschüler ihre Schule wegen der Möglichkeit, den Realschulabschluss zu erlangen, besuchen.

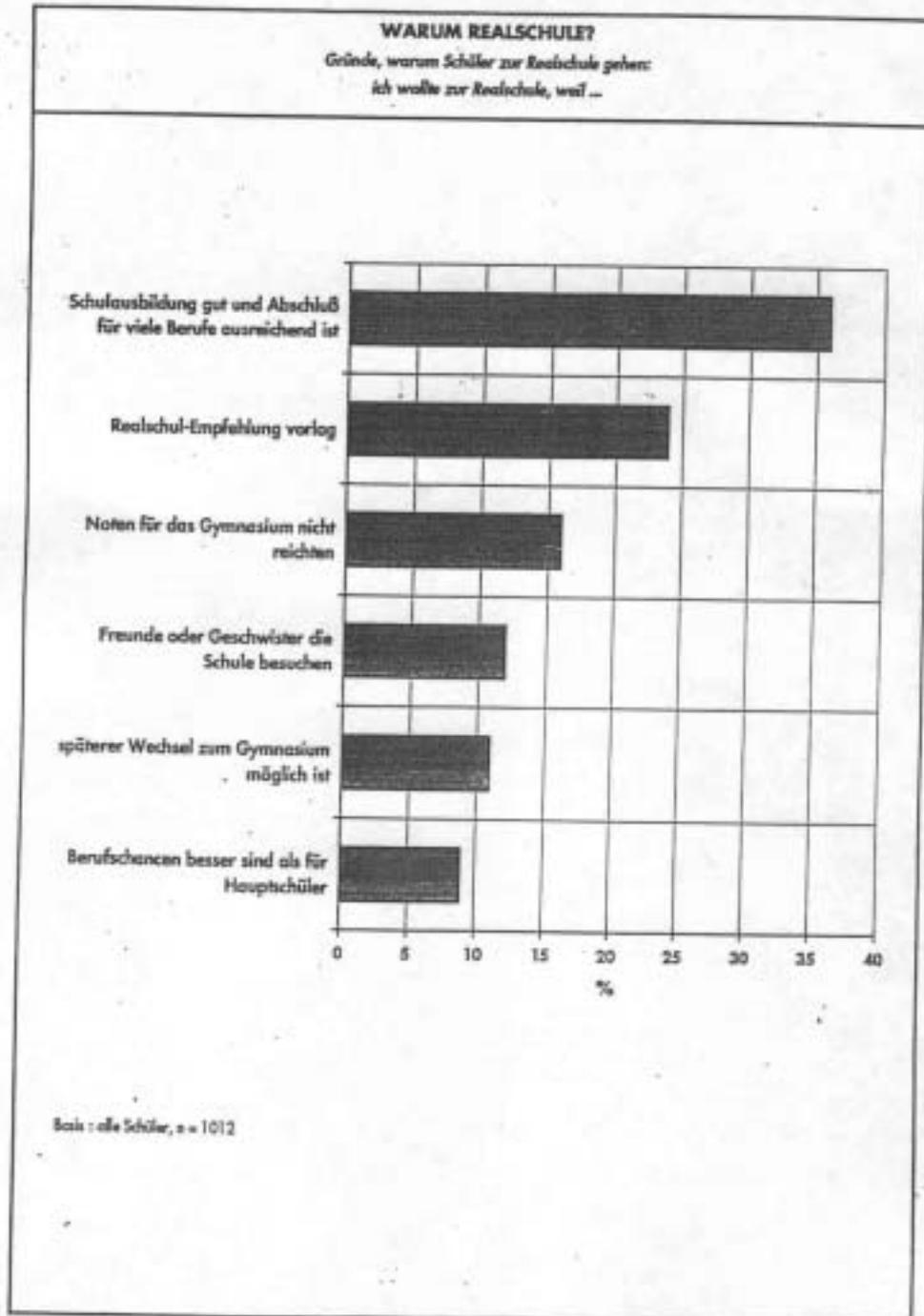
Nach den Untersuchungsergebnissen der vier Realschulen wird bei der offenen Frage S 7 des Schülerfragebogens nach den Gründen des Realschulbesuchs diese Annahme mit 36 %, zumindest trendmäßig, bestätigt (s. Abbildung 3, S. 148). Die Antwort wird verknüpft mit "guter Schulbildung", die unter dem Aspekt der Nützlichkeit für den Beruf zu sehen ist. Immerhin führen über 20 % als Grund die erhaltene Empfehlung der Orientierungsstufe bzw. Grundschule an. Dass an dritter Stelle schon "Noten reichten fürs Gymnasium nicht" folgt, bestätigt den Trend der allgemeinen Bildungsaspiration, zumal als fünfter Grund der mögliche spätere Wechsel zum Gymnasium angegeben wird.

Die überwiegende Mehrheit meint in der Realschule "teils, teils" zu lernen, was später gebraucht wird (S 6, 73 %), diejenigen, die die Frage voll bejahen, nehmen von 31 % in der 7. bis 14 % in der 10. Jahrgangsstufe ab, was entwicklungsbedingt ist und nicht überrascht.

Auf der Seite 145 sind die Schulbesuchsgründe der Schülerinnen und Schüler veranschaulicht.

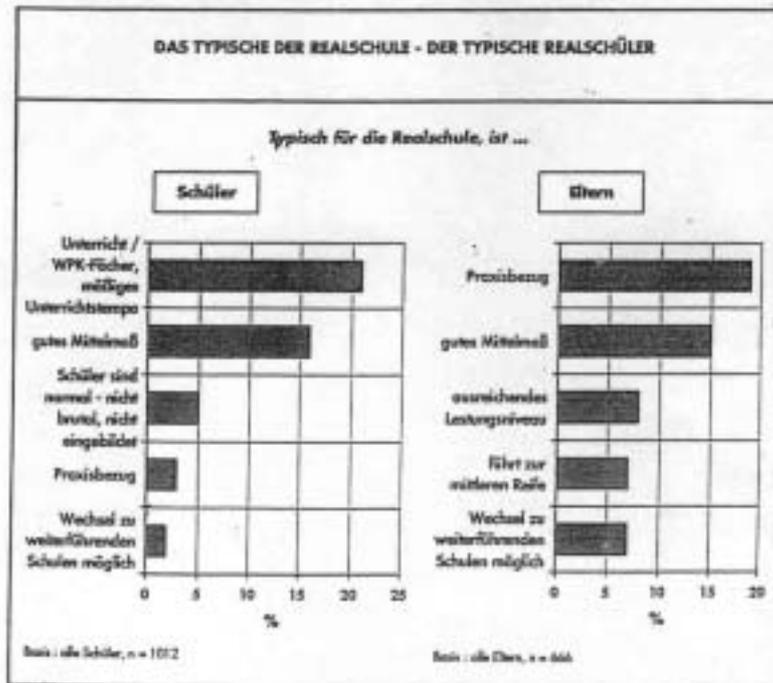
Dass ihre Kinder das in der Realschule lernen, was sie später brauchen (E 6), beantworten zwei Drittel der Eltern in allen vier Schulen mit "teils, teils", das volle Bejahen liegt bei 30 %, ähnlich sieht die Einschätzung der Lehrkräfte (L 8) aus.

Abbildung 3:  
Schulbesuchsmotivation der Schülerinnen und Schüler



Das "Typische der Realschule" (S 8) zu beschreiben, war für fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler offensichtlich sehr schwer (s. die Übersicht auf Seite 147). Von den Antwortenden sieht die Mehrzahl das Realschultypische in der Unterrichtsgestaltung, den Wahlpflichtfächern und "mäßigerem" Unterrichtstempo (21 %), gefolgt von "gutem Mittelmaß" (was immer damit gemeint ist); an dritter Stelle stehen die Mitschülerinnen und Mitschüler, die weder "brutal (HS)", noch "eingebildet (Gymn)", sondern "normal" sind.

Abbildung 4:  
Das Typische der Realschule aus der Sicht von Schülern und Eltern



### Auf die Fragen

"Warum wolltest du zur Realschule gehen?" (S 7) und "Was ist für dich das Typische der Realschule im Vergleich zu anderen Schulen?" (S 8) werden im folgenden einige wörtliche Antworten von Schülerinnen und Schülern wiedergegeben:

- "Man lernt nicht zu viel, nicht zu wenig, genau richtig und kann immer noch Abitur machen" (8. Klasse).
- "Sie ist im Lerntempo die optimalste aller Schulen, die weiterführend sind" (7. Klasse).
- "Gymnasium ist zu schwer, Hauptschule zu leicht, Realschule geht, ist Medium" (8. Klasse).
- "Realschule ist ein Lückenfüller. Einige Lehrer vermitteln das Bild eines Gymnasiums, andere der Hauptschule, d.h. die Anforderungen sind sehr unterschiedlich" (10. Klasse).
- "Es herrscht Zucht und Ordnung" (10. Klasse).
- "Weil's einfach die goldene Mitte ist" (8. Klasse).
- "Sie ist eine Schule zwischen schlecht und sehr gut - genau richtig" (8. Klasse).
- "Gute Unterrichtsform, d.h. wenn man etwas tut, kann man etwas erreichen, aber man arbeitet sich nicht tot" (10. Klasse).
- "Ich kann sie schaffen, ohne viel zu tun. Gymnasium würde ich auch schaffen, nur dort müsste ich viel lernen, und dafür bin ich zu faul" (8. Klasse).
- "Das eigentlich wäre ein Mittelweg. Aber die Aufnahme von vielen wohl unqualifizierten Schülern macht diesen Mittelweg fast unmöglich" (10. Klasse).
- "Auf der Realschule sind normale Leute, Hauptschule: Gewalt, Randalie; Gymmi: alle eingebildet" (10. Klasse).
- "Ich denke, dass die Schule in etwa meinem Leistungsvermögen entspricht; gute Noten ohne viel Anstrengung" (10. Klasse).

Auch den Eltern fiel die Charakterisierung des Typischen schwer (E 8); an erster Stelle steht bei ihnen der Praxisbezug, gefolgt vom Mittelmaß (s. Abbildung 4, S. 147). Allerdings findet man auch als Elternmeinung: "Die Realschule hat das Typische verloren, da zu viele Schüler mit HS-Empfehlung genommen werden."

Etwas deutlicher wird dieser Komplex durch die Bedeutung des bei der nächsten Frage an erster Stelle liegenden Berufsbezuges (E 9) für die Realschule, dann wird auf zweitem Platz die gute Allgemeinbildung genannt und die später noch mögliche Gymnasialbildung. Die "vielen Möglichkeiten und Chancen" der Realschule sind als positive Einschätzung für die Eltern (E 10) am wichtigsten.

Einige wörtliche Elternantworten auf die Fragen E 8, 9, 10 sind:

- "Die Realschule sollte eigentlich nur von Schülern mit entsprechenden Voraussetzungen besucht werden. Dies geschieht kaum noch. Die Hälfte der Schüler hat nur Hauptschulempfehlung. Das bedeutet schwierige Klassen. Ich hätte es besser gefunden, leistungsorientierte Klassen zu machen."
- "In der Form wie jetzt gearbeitet wird, schätze ich wenig"
- "Was früher das Wort Mittelschule viel besser ausdrückte: Schule für Mittelmäßige".

- "Dass die Mittlere Reife an der Realschule die eigentliche und richtige Mittlere Reife ist".
- "Dass mein Kind eine Allround-Ausbildung erhält".
- "Die goldene Mitte der Gesellschaft schickt ihre Kinder in die Realschule".
- Weiter werden genannt "Bildungsstand für heutige Zeit", "gezielte Berufsvorbereitung", "intensivere Lernweise gegenüber HS", "Lernen in überschaubaren Arbeitsschritten", "Sprungbrett", "Möglichkeit der 2. Fremdsprache und Weiterführung zum Abitur", "Weg durch Wahlfächer nach oben hin offen", "nicht so extrem kopflastig", "Spätzügler haben eine Chance" etc.

Hinsichtlich des Besonderen der Realschule wurden die Lehrkräfte danach gefragt, was sie bei der Vermittlung der Realschulbildung für wichtig halten. Sie geben den Praxis- und Berufsbezug sowie Allgemeinbildung als wesentlich an (L 9), obwohl hier auffallende Schulunterschiede bei der Gewichtung sind und der "Erwerb von Schlüsselqualifikationen" in zwei niedersächsischen Realschulen zuerst genannt wird.

Im einzelnen schreiben die Lehrkräfte bei dieser Frage u.a.:

"Nicht nur Wissen, sondern sogenannte 'Schlüsselqualifikationen'", "Bezug zu realem Umfeld", "selbständiges Arbeiten, politisches Bewusstsein", "gutes Allgemeinwissen", "intellektuelle Kreativität, Freude am Lernen, Üben und Anwenden von Arbeitstechniken", "gewisses Maß an Menschenkenntnis, neben kognitiven auch emotionale Schwerpunkte", "Vorbereitung auf späteres Leben".

Das Ergebnis bezüglich der Schulbesuchsmotivation ist interessant: Nicht Realschulbildung, sondern praktische und sozialkommunikative Motive scheinen für die Schulformwahl ausschlaggebend zu sein (E 7): 68 % der Eltern insgesamt sehen die nahe Lage der Schule als entscheidend an, 32 % die Empfehlung genauso wie die Schulfreundinnen und Schulfreunde, wobei hier Unterschiede bei den einzelnen Schulen zu bemerken sind. Erst danach folgen pädagogische und fachliche Erwägungen. In Bezug auf die Rangplätze (E 11) ordnen die Realschuleltern "ihre" Schulform bei gleicher Entfernung aller Schulen am besten ein. Regional abhängig sind die leichten Unterschiede zwischen Gymnasium und Gesamtschule.

### **3.2.4 Die Schulzufriedenheit**

Wie vorn erwähnt, müssten die hohen Schulbesuchszahlen der Realschulen mit denen der Schulzufriedenheit korrelieren. Sie ist ein Gradmesser für ihre Akzeptanz. Aber die pädagogische Forschung hat differenzierte Werte ermittelt.

So antworteten nach der IFG- (= Institut für Schulentwicklungsforschung) Umfrage 1995 45 % der Eltern (Westdeutschland) von Realschülern, ihr Kind gehe gern zur

Schule, 49 % teils, teils und 6 % nicht gern. Bei Hauptschuleeltern lag die volle Zufriedenheit nur bei 41 %, bei Gymnasialeltern bei 53 % (ROLFF et al., 1996, S. 26). Hier fallen also deutliche Unterschiede bei den besuchten Schulformen auf, und zwar je "höher" die Schulform, desto größer die Zufriedenheit, die die Eltern von ihrem Kind annehmen. Die Werte der Realschuleeltern liegen entsprechend in der Mitte. Wie unsere Untersuchung zeigt, ist die angenommene Zufriedenheit von den Eltern aus gesehen höher als aus der Perspektive der Schüler/innen selbst.

Dass die Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen gering ist, mit steigenden Jahrgangsstufen abnimmt, in Deutschland auf internationaler Ebene mangelhaft ist, ganz besonders bei den niedersächsischen Realschülern, haben empirische Untersuchungen gezeigt (vgl. CZERWENKA, et al. 1989, S. 179 ff.). Sehen wir uns deshalb die Ergebnisse dieser Befragung der Schülerinnen und Schüler der vier Realschulen gesondert an (S 4/S 41), und zwar gleich geschlechtsspezifisch:

**Tabelle 9:**  
**"Gern zur Schule gehen" aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern und Eltern**

Gehst Du gern zur Schule? Perspektive der	Schüler / Schülerinnen		Eltern
	m	w	
Basis	492	520	666
sehr gern	1%	3%	39%
gern	20%	20%	21%
teils, teils	62%	67%	33%
ungern	9%	6%	4%
sehr ungern	7%	3%	3%

Daraus geht hervor, dass die Realschüler im Vergleich zu den Realschülerinnen insgesamt weniger gern in die Schule gehen; die Unterschiede sind nicht sehr groß (2 - 5 %), aber deutlich. Die überwiegende Mehrheit liegt bei "teils, teils".

Mit der Schule "zufrieden" sind 41 % der Schüler bzw. 42 % der Realschülerinnen, "eher zufrieden" 6 % mehr Jungen und "teils, teils" 19 % der Jungen und 22 % der Mädchen.

Aus der Perspektive der Eltern (E 4) gehen 39 % der Kinder und Jugendlichen "sehr gern", 21 % "gern", 33 % "teils, teils", 4 % "ungern" und 3 % "sehr ungern" im Großen und Ganzen zur Schule. Vergleicht man hier mit ROLFFs IFS-Umfrage 1993 (Realschule) "Mein Kind geht gern zur Schule", die nur in drei Skalen unterschieden wird: trifft "voll zu" 56 %, "teilweise" 39 % und "trifft nicht zu" 4 % (ROLFF et al., 1994, S. 32), dann sind die Ergebnisse annähernd gleich.

Hiernach kann zusammenfassend festgestellt werden: Die Realschülerinnen und Realschüler der vier untersuchten Schulen sind im allgemeinen mit ihrer Schule zufrieden. Diese Untersuchungsergebnisse liegen im Trend der regelmäßigen IFS-Umfragen.

Die Elternzufriedenheit mit der Schule (E 33) bedeutet mit einem Zufriedenheitsstatement von 56 % und 8 % "großer Zufriedenheit" eine gute Akzeptanz.

Zur Schulzufriedenheit gehört auch das wechselseitige Verhältnis der Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte. Nach den Ergebnissen zweier IFG-Repräsentativbefragungen 1995 (KANDERS, RÖSNER, ROLFF, 1996, S. 59 ff.) bescheinigen 45 % der Realschüler/innen ihren Lehrkräften, ihnen zu helfen und sich sehr große bzw. große Mühe zu geben (50 % der Hauptschüler und 35 % der Gymnasialschüler), d.h. die Lehrerhilfe nimmt nach Schülereinschätzung mit anspruchsvolleren Schulformen ab.

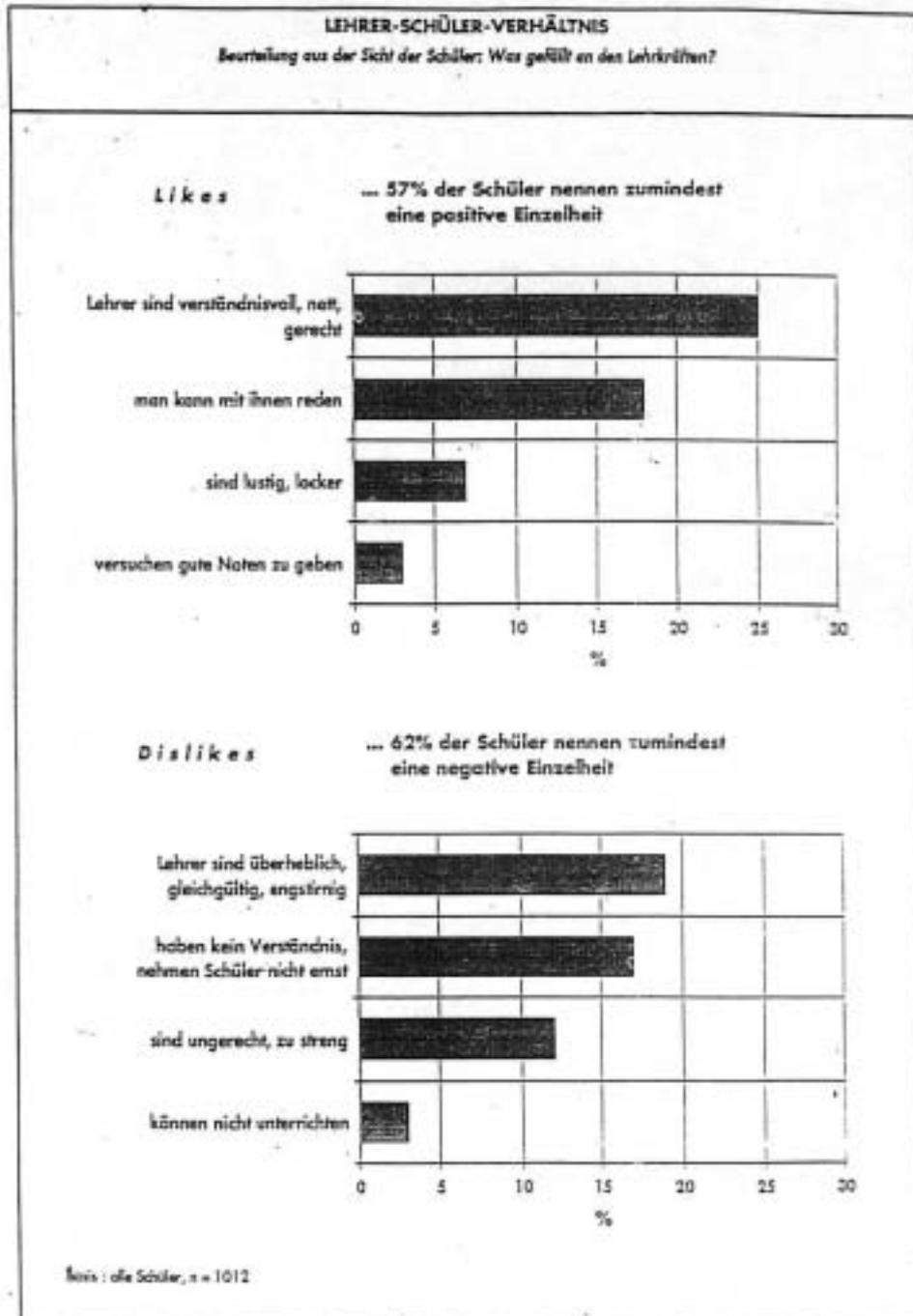
Aber bei der für alle Schüler/innen wichtigen Frage nach der Gerechtigkeit der Lehrkräfte sind die Unterschiede nach Schulformen minimal, ebenso bei der Frage nach dem Vertrauen zu den Lehrkräften, die nur 10 % aller Befragten bejahen.

Die Ergebnisse der befragten Realschüler/innen fallen also nicht durch besondere Extremwerte auf.

Das Lehrer-Schüler- bzw. das Schüler-Lehrerverhältnis bedarf nun hier noch der genaueren Untersuchung, da es nach der internationalen Untersuchung von CZERWENKA et al., (1989) sehr belastet ist. Was den Schülerinnen und Schülern an den Lehrkräften gefällt und missfällt, ist mit den jeweils ersten vier Antwortkategorien auf der Seite 153 graphisch dargestellt (Abb. 5).

"Verständnis", "Gerechtigkeit" und "Nettigkeit" rangieren bei den Schülerinnen und Schülern an erster Stelle der Kriterien positiver Wertung (S 11), bei den negativen "Überheblichkeit", "Gleichgültigkeit", "Engstirnigkeit" und "launisch", dicht gefolgt von "Verständnislosigkeit" und "Nicht-ernst-nehmen" (S 12). Vergleicht man nun noch die Prozentzahl derjenigen, denen nichts an den Lehrkräften gefällt (9 %) und die keine Angabe gemacht haben (34 %) mit denen, die nichts stört (6 %) und die hier nichts angegeben haben (32 %), so ist insgesamt die negative Sicht der Schüler und Schülerinnen in bezug auf die Lehrkräfte etwas größer als die positive. Trotzdem ist die Tatsache, dass über 50 % der Realschüler und -schülerinnen einen positiven Aspekt registrieren, ein Beweis dafür, dass das Verhältnis so schlecht nicht sein kann. Das wird auch bei der Schülereinschätzung deutlich (S 13), wo nur 12 % kein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften angeben (21 % gutes Verhältnis, 23 % "eher" gutes, 44 % "teils, teils").

Abbildung 5:  
Beurteilung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aus der Sicht der Schüler



Umgekehrt stört die Lehrkräfte bei der heutigen Schülerpopulation hauptsächlich "das schlechte Benehmen mit der vulgären Sprache" sowie die "sinkende Lern- und Leistungsbereitschaft", die "Konsumhaltung", die "eigene Ungeduld", das "unehrliche", "unzuverlässige" Verhalten, auch die "zunehmende Gewaltbereitschaft" (L 19). Innerhalb der Antworten auf die offene Frage haben einige Lehrkräfte schon die Gründe dieser Sichtweise berührt: der "wachsende Altersunterschied", der "Autoritätsverlust der Lehrkräfte" und die "divergierenden Wertvorstellungen", z.B. das "Freizeitstreben der Schüler". Hier könnte es allerdings sein, dass auch die Lehrer und Lehrerinnen dieses Streben haben, also selbst die veränderte Einstellung zur Arbeit vertreten.

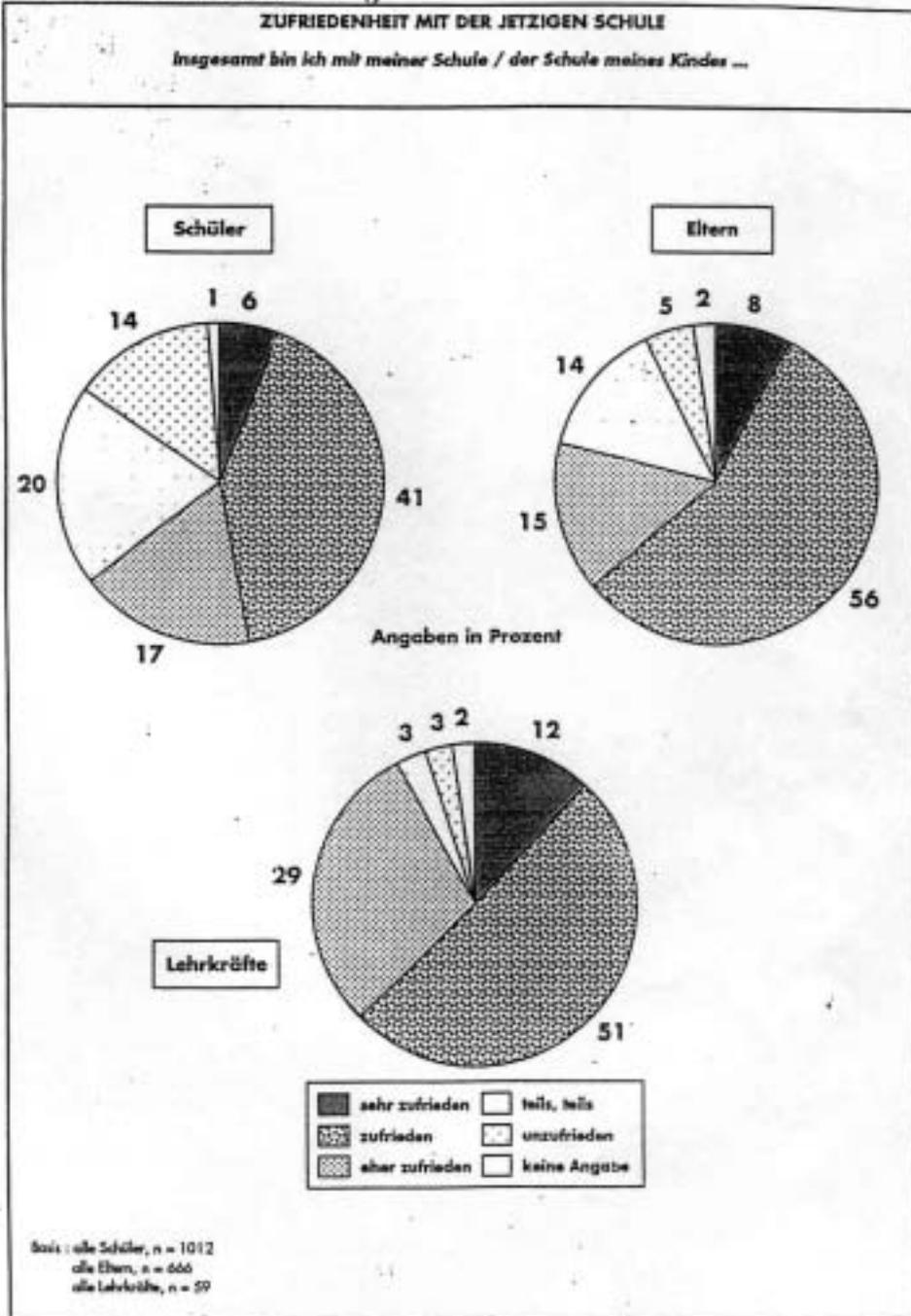
Bei den Eltern, von denen nur 44 % die Frage nach dem detaillierten Verhältnis zu den Lehrkräften beantwortet haben (E 13, E 14), steht bei der positiven Bewertung die "Gesprächsbereitschaft" ganz oben, bei der negativen "Intoleranz", "Arroganz" und "Besserwisserei".

Im einzelnen schreiben einige Eltern z.B.:

- "Gutes Verhältnis, durch kleine Kleinstadt sehr transparent, man kennt sich"
- "Bombenverhältnis = gutes Verhältnis im Laufe der letzten 12 Jahre zu allen Lehrern/Lehrerinnen".
- "Realschullehrer sind 'normaler' als Lehrer vom Gymnasium".
- "Was stört? Beamtenstatus!"
- "Was stört? Kurze Elternsprechtage und -abende. Die Frage ist nur: Wie kann man das ändern?"
- "Lehrkräfte sind auch nur Menschen, und Schüler sollten dazu geführt werden, mit Schwachen und Starken zu leben".

Die Abbildung 6, S. 155 - "Zufriedenheit mit der jetzigen Schule" veranschaulicht zusammenfassend den Zufriedenheitsgrad der drei beteiligten Gruppen. Deutlich wird hier die größte Zufriedenheit bei den Eltern (56 %) über die noch 51 % Zufriedenheit der Lehrkräfte bis zu (nur) 41 % der Schüler/innen. Bei den letzteren finden sich auch die meisten Unzufriedenen (20 %), gefolgt von den Eltern (14 %) und wenigen Lehrkräften (3 %). Trotzdem kann man noch die "eher Zufriedenen" als positive Größe bei allen drei Kategorien dazunehmen, so dass sich ein zufriedenstellendes Bild ergibt.

Abbildung 6:  
Zufriedenheit mit der jetzigen Schule



**Tabelle 10:**  
**Die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte**

Aufschlussreich ist auch die Zufriedenheit nach Schulen aufgegliedert:

	Schule 1		Schule 2			Schule 3			Schule 4			
	S	E	L	S	E	L	S	E	L	S	E	L
sehr zufrieden	6%	6%	10%	3%	6%	18%	5%	10%	14%	10%	13%	8%
zufrieden	40%	54%	57%	26%	50%	45%	45%	61%	50%	52%	58%	46%
eher zufrieden	18%	17%	24%	20%	17%	36%	19%	17%	21%	12%	10%	38%
teils, teils	21%	15%	10%	28%	17%	-	17%	8%	-	17%	15%	-
eher unzufrieden	6%	5%	-	15%	7%	-	6%	2%	7%	4%	2%	8%
unzufrieden (+ sehr unzufrieden)	5%	2%	-	4%	3%	-	2%	-	-	1%	-	-
b. Schülern	4%	-	-	4%	-	-	4%	-	-	2%	-	-

Hinsichtlich der Schulzufriedenheit bestehen bei den Schülerinnen und Schülern der Schulen 2 und 4 deutliche Unterschiede: Während in Schule 2 nur 26 % der Schülerinnen und Schüler zufrieden sind, vermerken in Schule 4 doppelt so viele ihre Zufriedenheit mit der Schule, nämlich 52 %.

Nachdem die Bereiche des Schulverständnisses, der Schulbesuchsmotivation und der Schulzufriedenheit untersucht sind, ist es zum besseren Verständnis der Befragten hilfreich, die Realschule an sich in ihrer Zeit zu beschreiben.

### 3.3 Die Realschule im Wandel

Die Realschule hat sich in mehrfacher Weise gewandelt; es haben sich nicht nur die Zusammensetzung der Schüler/innen und damit auch die der Eltern verändert, sondern als Institution ist sie abhängig von den Imponderabilien und Entwicklungen unserer Gesellschaft. Deshalb werden zunächst die gesellschaftlichen Veränderungen analysiert, bevor versucht wird, die Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte unserer Zeit zu charakterisieren. Erst dann sind ihre Antworten zu verstehen.

#### 3.3.1 Die gesellschaftlichen Veränderungen - soziologische Analysen

Die Gesellschaft war noch nie eine unveränderliche Größe, aber gegenwärtig vollzieht sich der Wandel spürbar auf vielen Gebieten. In der Silvesterausgabe der "ZEIT" 1994 lässt THEO SOMMER ALEXIS DE TOCQUEVILLE zu Wort kommen, der 1840 schrieb: "Die Welt, die derzeit im Entstehen ist, ächzt noch unter den Überbleibseln jener Welt, die nun verfällt; und inmitten der gewaltigen Verwirrung der menschlichen Angelegenheiten vermag niemand zu sagen, wieviel von den alten Institutionen und den früheren Sitten erhalten bleibt oder wieviel völlig verschwinden wird." Und er fügt hinzu: "Der Satz gilt auch noch heute."

Was hier auf der Titelseite einer angesehenen Wochenzeitung steht, spiegelt das Alltagsverständnis der gegenwärtigen Situation wider.

"Sozialer Wandel" wird je nach Theorieansatz unterschiedlich erklärt. ZAPF definiert ihn als "die Veränderung 'sozialer Strukturen' ..., die Abweichung von relativ stabilen Zuständen" (1979, S. 11). Hier ist der soziale Wandel als eine kontinuierliche Entwicklung anzusehen.

Heute wird unsere gesamte Gesellschaft mit den verschiedensten Komposita bezeichnet: Informationsgesellschaft (einem Begriff aus der Informatik und nicht aus den Sozialwissenschaften, von dem gesprochen wird, "wenn mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen in Informationsberufen arbeiten und über die Hälfte des Volkseinkommens von solchen Berufen erwirtschaftet wird" (KLEMM, et al. 1986, S. 119), Schulbildungsgesellschaft (früher), heute Weiterbildungsgesellschaft (K.A. GEISLER in "Jugend 2000", S. 75), Risikogesellschaft (U. BECK, 1986), Wertewandelsgesellschaft (KLAGES, 1993), Versicherungsgesellschaft (EWALD, 1983 in BECK, 1991, S. 280), Erlebnisgesellschaft (SCHULZE, 1992) oder auch Freizeit-, Wohlstands-, Zwei-Drittelgesellschaft.

Bei der Übernahme eines dieser durch das erste Bestimmungswort festgelegten Begriffe entsteht die Gefahr der Annahme, dass der überwiegende Teil der Gesellschaft so determiniert ist. Die theoretische Untersuchung ist auf diesen Schwerpunkt fixiert und verliert dadurch andersartige Erkenntnisse aus dem Blick. So ist es z.B. bei der "Risikogesellschaft". KLAGES kritisiert, dass hier unterstellt würde, "es sei für die Gegenwart das Auftreten universeller, d.h. die Gesamtheit der Gesellschaftsmitglieder betreffenden Risiken charakteristisch" (KLAGES, 1993, S. 9 ff.). BLANKE stellt fest, dass BECK "zwar an die Kritik der instrumentellen Vernunft an(knüpft) ... . Doch dies bleibt äußerlich. Er lotet deren Befunde nicht bis in ihre philosophischen Untiefen aus, die über den Vergesellschaftungsmechanismus der Warenproduktion und Wertabstraktion ... auf sozialstrukturelle und erkenntnistheoretische Dimensionen verweisen ..." (BECK, 1991, S. 277). Trotzdem wird versucht, aufgrund des BECKschen Ansatzes gesellschaftstheoretische Überlegungen zu entwickeln (NOELLE, 1993, S. 38 - 47).

SCHULZE, der mit einer empirischen Untersuchung (Auswertung von über 1000 Interviews im Großraum Nürnberg 1985) den gesellschaftlichen Wandel untersucht hat, stellt heraus, dass man über "Eigenschaften von Gesellschaften" nur "vergleichend" reden kann. Neben dem Wohlstand in der Wohlstandsgesellschaft gibt es die Knappheit, innerhalb der Freizeitgesellschaft gibt es die unfreiwillige Freizeit der Arbeitslosigkeit. "'Erlebnisgesellschaft' ist ein graduelles Prädikat, das die im historischen und interkulturellen Vergleich relativ große Bedeutung von Erlebnissen für den Aufbau der Sozialwelt bezeichnet. Es wäre absurd, diesen Aspekt zum Ganzen zu erklären" (SCHULZE, 1992, S. 15). Offen bleibt für SCHULZE z.B. die Frage, "ob es angesichts der fortgeschrittenen Individualisierung überhaupt noch 'soziale Großgruppen' gibt" (vgl. SCHULZE, S. 17).

Aus dem Dilemma der voreiligen eingegrenzten Bestimmung des gesellschaftlichen Feldes helfen die makrosoziologische Perspektive und die Modernisierungsstudien im engeren Sinne. ZAPF sieht mit seiner Methode "Modernisierung als ein interdependentes System von Wandlungsprozessen" an und gliedert es nach verschiedenen "Dimensionen": kulturelle, politische, wirtschaftliche, soziale, psychische und internationale Entwicklung (vgl. ZAPF, 1979, S. 11 ff.). Modernisierungstheoretisch lassen sich hieran entweder die Bereiche gesondert untersuchen, die "Transaktionen zwischen den Bereichen", den "idealtypischen Trendverlauf des Modernisierungsprozesses" sowie die "Bedingungen für die Abweichungen vom Trend ..." und "'partielle' Modernisierungsprozesse" (ebd., S. 24), wobei heute letzteres bei der schon erwähnten Individualisierung am häufigsten sein dürfte.

Die verschiedenen theoretischen Modelle und Definitionen kennzeichnen die Problematik der Untersuchungsmethoden der gesellschaftlichen Entwicklung. Welche Zusammenhänge bestehen nun zwischen Schule und Gesellschaft? Kann Schule die Gesellschaft verändern oder ist es umgekehrt? Können von dem Verhalten der Eltern in Beziehung auf die Schule Rückschlüsse auf die Gesellschaft insgesamt gezogen werden?

Welche Bedeutung z.B. LESCHINSKY / ROEDER der Gesellschaft beimessen, wird daran sichtbar, dass sie ihrer Darstellung über die Schule den Untertitel geben "Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung" (1983).

Auch ROLFF et al. konstatieren, die Schulentwicklung sei in den neunziger Jahren "durch den Wandel gesellschaftlicher, politischer und kultureller Rahmenbedingungen geprägt" worden (1990, S. 9).

Der Gefahr, sich innerhalb der Pädagogik durch differenzierte Stränge zu spezialisieren und sich damit von der Erziehungswissenschaft zu entfernen, steuert TIPPELT durch integrative modernisierungstheoretische Ansätze entgegen, indem er fünf "Theoreme der Modernisierung" herausarbeitet: "Wachstum" (dem durchaus Grenzen gesetzt sind), "Differenzierung" (deren pädagogischen Aspekt er von DURKHEIM ableitet), "Interdependenz" (mit "Zweifeln" an der Gültigkeit einer universellen Interdependenzthese), "Mobilität" (bes. "soziale Mobilität", bei der "Bildung ... in den 60er und 70er Jahren ... als ein Mittel zur Erreichung angestrebter 'vertikaler Mobilitätsprozesse'" (TIPPELT, 1990, S. 13) angesehen wurde) und "Partizipation" (bei der die Notwendigkeit sozialer Teilhabe "eher ein normatives Postulat" ist (ebd., S. 14)).

Insgesamt betont TIPPELT und kommt damit sowohl theoretisch als auch dem gegenwärtigen Erscheinungsbild der gesellschaftlichen und erziehungspraktischen Wirklichkeit entgegen, dass er sich "nicht an einem insgeheimen Leitbild eines 'gleichmäßigen Wachstums' der Modernisierung (orientiert), sondern ... das Interesse auf gegebene 'Mischformen' von traditionellen und modernen Eigenschaften (richtet), auf die ungleichmäßigen Entwicklungen einer partiellen Modernisierung im Erziehungsbereich" (ebd., S. 12).

Diese "partielle Modernisierung" können wir in der Bildungssoziologie bestätigt finden. So haben in der modernen Gesellschaft Klassen- und Schichtstrukturen nicht mehr die Bedeutung wie noch vor fünfzig Jahren. Bezogen auf unser Bildungssystem wird das an den Schulstrukturen deutlich. Wir haben zwar bisher das weiterentwickelte gegliederte System in Deutschland, und die Gesamtschüler/innen stellen nur einen

geringen Prozentsatz innerhalb der gesamten Schülerschaft dar. Aber die starre Kanalisierung der Schülerströme ist durch die Orientierungsstufe, die Anerkennung des Elternwillens, die Übergangsmöglichkeiten von einer Schulform zur anderen und die in manchen Regionen zunehmende Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen aufgehoben. Die Bildungsaspiration der Bevölkerung ist immer stärker angestiegen, sowohl was die Höhe, bzw. das Niveau betrifft als auch die Anzahl der Bevölkerung und ihrer Gruppen.

Danach könnte angenommen werden, dass diese Möglichkeiten von allen Schülern und Eltern wahrgenommen werden. Untersuchungen haben jedoch ergeben: Die Bildungsgänge sind zwar verlängert und das allgemeine Bildungsniveau ist gestiegen, die gesellschaftliche Ungleichheit im Bildungsbereich ist jedoch nicht beseitigt und Schichtenunterschiede haben sich sogar vergrößert (RODAX 1989, S. 311 ff., RICHTER 1996, S. 107 ff.). Zu diesem Ergebnis kommt auch die kürzlich veröffentlichte PISA-Studie für Deutschland. Nach LÜDERS (1996) könnte die Tatsache, dass die "mit der Modernisierung des Bildungssystems entstandenen Möglichkeiten der Individualisierung von Bildungskarrieren in den Daten der Bildungssoziologie keine Entsprechung finden, (...) damit zusammenhängen, dass die bisher gewählten Untersuchungsmethoden zu grob sind" (S. 316). LÜDERS erkennt weiter Klassen- und Schichtenstrukturen an, die allerdings nicht überschätzt werden dürften, sieht aber vor allem die im Bildungssystem "auftretenden Auswirkungen des sozialen Wandels, (also) milieuspezifische Effekte" (ebd.). Das ergäbe sich z. B. auch in dem von KLEMM veröffentlichten Ergebnis: Gleiche Einkommen verschiedener Berufsgruppen korrelieren mit gleichen Schulbesuchsquoten. Die These des Entstehens von "Lebensstilgruppierungen und sozialen Mileus" schließt die allseits sich entwickelnde Individualisierung ein und überzeugt gerade im Zusammenhang mit der nachlassenden Relevanz von Klassen- und Schichtenmodellen. Hier wird also die Wechselwirkung zwischen Schule und Gesellschaft evident. Aus dem Elternverhalten der Schule gegenüber können Rückschlüsse auf die Gesellschaft gezogen werden.

Um Realschule im Wandel verstehen zu können, bedarf das Verhältnis von Institution und Individualität einer theoretischen Grundlegung.

### 3.3.2 Zum Verhältnis von Institution und Individualität

Im Rahmen gegenwärtig tendenziell zunehmender Individualisierung sind Konflikte zwischen institutionellen und subjektiven Interessen möglich. Bei diesen bildungssoziologischen Aspekten sind einige Wissenschaftler von besonderem Interesse und sollen deshalb hier genannt werden.

FEND arbeitet die Doppelfunktion des Sozialisierungsprozesses in der Schule heraus, nämlich einmal die "systematische Resubjektivierung kultureller Objektivierungen" (Aneignung kultureller Fähigkeiten, Übernehmen von Wissensbeständen und Akzeptieren der Autoritätsvorstellungen, auf denen sie beruhen, denn sonst "verfallen" soziale Systeme), und zum anderen das Erwerben des "jeweiligen kultur- und gesellschaftsspezifischen Habitus" (FEND, 1981, S. 6 ff.) durch die Individuen; also ist schulische Sozialisation immer in dieser doppelten Perspektive zu sehen, in Bezug auf die Reproduktion der Gesellschaft und das Werden des Individuums.

ADL-AMINI sieht ein Dilemma zwischen "Institution und Subjektivität" und vertritt die These, dass "die dialektische Formel" zum Entwickeln von Widersprüchen in der "Institutionalisierung einer tendenziellen Entinstitutionalisierung liegt" (ADL-AMINI, 1985, S. 68 f.).

Bei der Institutionalisierung des Bildungssystems Schule entsteht eine gesellschaftliche Ordnung, die bestimmte Wertmuster tradiert. Danach ist die Schule "eine kulturell bzw. historisch-gesellschaftliche variable Institutionalisierung des Lernens in Form organisierter Unterrichts" (NOELLE 1993, S. 14). Diese Organisationsform Schule erfordert von den Individuen ein gewisses Maß an Anpassung, die viele Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Erziehung und Umwelt nicht mehr zu leisten bereit sind. Zu sehen und zu bewerten sind beide Seiten. BERGER und LUCKMANN, die das dialektische Verhältnis von Gesellschaft und Individuum untersucht haben, meinen, die "Institutionen stellen dem Individuum gegenüber den Anspruch auf Autorität und müssen ihn stellen, ungeachtet des subjektiv gemeinten Sinnes, den der Einzelne mit einer Situation verbindet" (BERGER / LUCKMANN, 1989, S. 67). Dieser Institutionenanspruch kollidiert mit der Mündigkeit der Subjekte. Daraus folgt, "je mehr Verhaltensweisen institutionalisiert sind, desto mehr Verhalten wird voraussagbar und kontrollierbar" (ebd., S. 67).

Aus diesem Konflikt findet GEHLEN (1961) einen Ausweg, indem er den Institutionen absolute Priorität einräumt (n. TWELLMANN, 1985, S. 67). Das ist m.E. in unserer modernen Gesellschaft heute nicht mehr in dieser Form durchsetzbar.

SCHELISKY (1965, 1970) hat einen anderen Lösungsvorschlag aus dem Dilemma zwischen Institution und Individuum entwickelt: er sieht in der Spannung dieser beiden

Pole keine Notwendigkeit der Auflösung, sondern als Lösung die "Institutionalisierung dieser Spannung", denn die "Bewusstseinsansprüche des modernen Reflexionssubjekts gehören heute mit zu den Bedingungen der Stabilität von Institutionen" (zit. nach TWELLMANN, 1985, S. 68).

Es wird zu untersuchen sein, ob unsere Schülerinnen und Schüler heute diese institutionalisierte Spannung noch zulassen, ohne dass es zum Auseinanderbrechen kommt. ADL-AMINI folgert für seine pädagogische Schultheorie, "die Alternative Institution oder Subjekt ist heute falsch" (ADL-AMINI 1985, S. 68), weil das z.B. zu Extremen von Schulangst bis zu falsch verstandenem schülerorientierten Unterricht führen kann.

Nun sind Aspekte des Aufeinandertreffens von Institution und Individuum vielschichtig, und multikausale Wurzeln begründen die Formen ihres Zusammentreffens. Das von COLEMAN als "cross-pressure" (vgl. OLBRICH / TODT, 1984) bezeichnete Phänomen, wonach Schüler und Schülerinnen mit guten Schulleistungen bei ihren Mitschülern als "Streber" oder in der heutigen Schülersprache als "Schleimer" tituliert werden, hat die Bedeutung der jugendlichen Subkulturen deutlich werden lassen. FEND stellt bei dem Untersuchen dieses relativen Einflusses der Schule typische mögliche Beziehungsmuster fest, sei der Konflikt nun manifest oder latent: Entweder kann die Schule einen "totalen oder partiellen Verstärkereffekt" ausüben mit bestimmten Einflüssen der Familiensozialisation, oder sie ist eine "Anstalt der Umerziehung", wie es fast alle Reformbewegungen von Institutionen hoffen, oder aber sie ist eine "konkurrierende Sozialisationsinstanz" (FEND, 1981, S. 122 ff.). Hier kann bei konträren und konkurrierenden Einflüssen wieder "cross pressure" entstehen, vor allem bei Beeinflussung durch die Massenmedien.

Daneben gilt dieses Diskrepanzproblem auch bei dem Vergleich von institutionell erwartetem Verhalten und gesellschaftlich gerade aktuell geltenden Werten innerhalb der Jugendgruppen. Es kann u.a. durch ältere Lehrkräfte verstärkt werden, worauf später noch zurückgekommen wird. Regulierungsmöglichkeiten behandeln u.a. DIECKMANN/BREITKREUZ besonders bei der Vorstellung der Kommunikationstheorie als "grundlegende Perspektive für pädagogisches Handeln" (1993, vgl. S. 23 - 45).

FEND verliert neben der Theorie nicht den Bezug zum Faktischen: "Dies werden wir nicht müde werden zu betonen, dem Geschehen in der Schule jenes zwanghaft Naturhafte zu nehmen, das nur allzu oft sozialwissenschaftliche Darstellungen kennzeichnet und das lediglich eine theoretisch fundierte Resignation nahelegt, so dass verantwortlich zu gestaltende Handlungsmöglichkeiten aus dem Blickfeld geraten" (FEND, 1981, S. 99). FEND weist auch auf den Homogenisierungsfaktor in der Schule

hin in Bezug auf Alter und Leistungsfähigkeit im Gegensatz zu den von DREEBEN nachgewiesenen Unterschieden in Alter und Geschlecht innerhalb der Familie. Insgesamt stellt FEND auf Grund seiner Untersuchungen fest, dass bei jeder der von ihm aufgestellten Funktionen zwischen der gesellschaftlichen Aufgabe der Schule und dem individuellen Handlungsbedürfnis Konflikte entstehen können. Innerhalb der normativen Dimension seiner Schultheorie sieht FEND aber auch den kritischen Umgang mit institutionellen Normen als wünschenswertes Sozialisationsergebnis an. Für weitere Forschungsarbeiten hält er u.a. eine "empirische Untersuchung des faktischen Beitrages der Schule und einzelner Erfahrungsbereiche innerhalb von Bildungseinrichtungen" (ebd., S. 388) für notwendig.

Zusammenfassend ist demnach festzuhalten: Das vielschichtige Beziehungsgefüge von Institution und Individuum kann nur auf verschiedenen Ebenen und aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden und empirische Forschungsarbeit ist weiterhin erforderlich.

Auf dieser theoretischen Basis werden im Folgenden die Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte der Realschule beschrieben.

### **3.3.3 Zu den Schülerinnen und Schülern unserer Zeit**

Wer sind nun die Beteiligten, die in den "auf Dauer eingerichteten Bildungsstätten (arbeiten), in denen unabhängig vom Wechsel der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler nach einem in sich geschlossenen Bildungsplan (...) Unterricht (...) erteilt wird"? (NIEDERSÄCHSISCHES SCHULGESETZ, § 1 (2) zur Begriffsbestimmung von Schulen).

Nach der theoretischen Grundlegung von der veränderten Schule im Allgemeinen und der Realschule im Besonderen wird jetzt versucht, die heutigen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte im Spiegel neuerer Forschungsergebnisse darzustellen, da aus ihrer Sicht heraus die Realschulen untersucht werden.

Die Heterogenität der heutigen Realschüler und Realschülerinnen zeigt sich in den unterschiedlichen Niveauebenen der Herkunftsfamilien und in den individuell sehr verschiedenen Entwicklungstempi der 12 - 18Jährigen. Da die Realschule nur Kinder und Jugendliche in diesem Übergangsalter von der Kindheit zum Erwachsenwerden bildet und erzieht, dürfen hier die entwicklungspsychologischen Probleme ihrer Schülerschaft nicht vernachlässigt werden.

Durch die Schulstruktur gehören die Heranwachsenden in Rheinland-Pfalz meist sechs, in Niedersachsen vier Jahre der Realschule an (wenn sie nicht Klassen wiederholen); sie werden verallgemeinernd als Schülerinnen und Schüler bezeichnet, zumal sie verschiedene Schulen während ihres Schüler- und Schülerinnendaseins durchlaufen.

Treffend und noch heute gültig ist die Perspektive von v. HENTIG. Er sieht die Kinder und Jugendlichen, nachdem er nach zwölfjähriger Hochschultätigkeit in die Schule zurückgekehrt ist, als

"Kinder *ihrer* Zeit und *ihrer* Umwelt, ... ihr entlarvendster Spiegel. Sie sind nicht nur nervös, ungeordnet ..., vital, 'gestört' - sie terrorisieren einander, sie streiten sich ununterbrochen ..., sie vandalisieren das Gemeingut ..., und sie müssen ununterbrochen schreien. Natürlich haben sie auch liebenswerte, ja bewundernswerte neue Eigenschaften, aber diese sind meist die unmittelbare Folge und Kehrseite einer ihrer Schwierigkeiten: aggressiv wie sie sind, können sie Erwachsenen frei, ungebeugt begegnen; indifferent, unkooperativ und kritisch wie sie sind, können sie diese Schwächen sehr ehrlich einsehen und sehr beredt anklagen" (Einleitung in ARIËS, 1977, S. 32).

Zum Verständnis der Kinder und Jugendlichen gehört nicht nur die Kenntnis der Strukturen ihres Alltagswissens und ihrer Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Entwicklung, sondern schlicht auch die Erinnerung daran, wie stark die 12 - 17 Jährigen in diesen Jahren physisch-psychischen Veränderungen, die die Denk- und Verhaltensweisen wesentlich beeinflussen, unterliegen.

Zu berücksichtigen ist auch die bisher wenig beachtete These neuerer Forschungen, dass die "Belastung durch kumulierte Risiken geeignet ist, das Tempo (von) Entwicklungsübergängen zu beschleunigen" (SILBEREISEN / SCHWARZ) in: "JUGEND 92", S. 197 ff.). So wurden bei gestörten Eltern-Kind-Beziehungen beschleunigte pubertäre Entwicklungen festgestellt. SURBEY (1990) fand bei Mädchen, deren Eltern sich vor Beginn der Pubertät scheiden ließen, um ein halbes Jahr verfrühte Menarche (n. SILBEREISEN / SCHWARZ, a.a.O., S. 199).

Dass diese komplizierte und "schwierige" Jugend geradezu eine Herausforderung an die Erziehungswissenschaft darstellt, bestätigt die Literatur der letzten Jahre, wobei das Alltagsverständnis meist die Grundlage der Forschungen ist. Dabei kommen häufig die von den schulpolitischen und strukturellen Entscheidungen unmittelbar Betroffenen direkt zu Wort, insbesondere also Aussagen aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive (z.B. ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen 1980, HAGSTEDT / HILDEBRAND-NILSHON 1980, BEISENHERZ et al. 1982, FURTNER-KALLMÜNZER 1983, ALLERBECK / HOAG 1985, FROMM 1987, PETILLON 1987, ZINNECKER 1987, 1990, CZERWENKA 1982, 1985, et al. 1989, NÖLLE 1993).

Dass es *die* Jugend niemals gibt, braucht nach der Erörterung von dem Verhältnis von Institution und Individualität (s. Kap. 3.3.2) nicht mehr betont zu werden.

Auf der Wissenschaftsebene hat sich in der Auseinandersetzung zwischen Gesellschafts- und Subjekttheorie die Individualisierungsthese besonders durchgesetzt. Wie BECK hat FUCHS in der Jugendforschung für die 80er Jahre festgestellt: "Selbstbehauptung ist für Jugendliche heute prägnante ... Orientierung für das Verhältnis von Ich und Gesellschaft" (begründet durch Einkommenszuwachs und arbeitsfreie Zeit, Aufstiegsmobilisierung durch Ausbau der Dienstleistungen und gewachsene Berufschancen durch die Bildungsexpansion; vgl. BREYVOGEL, 1989, S. 13). Auch nach HERRLITZ et al. ist die zunehmende Individualisierung eine Folge der Bildungsexpansion, ebenso wie die Verlängerung der Post-Adoleszenz bis zum ca. 30. Lebensjahr (1993, S. 226 f.).

Hier wird der Wandel deutlich, der über Gesellschaft und Individuum die Schule prägt. Aus dem historischen Vergleich der Jugendkulturen in den 50er und 80er Jahren entwickelt ZINNECKER durch repräsentative Umfragen unter 15 bis 24 Jährigen und Erwachsenen anschauliche Entwicklungsmerkmale. Für ihn ist "ein zentrales Merkmal gesellschaftlichen Wandels ... der Übergang der arbeitsintensiven Industriegesellschaft in eine konsumintensive Dienstleistungsgesellschaft" (ZINNECKER 1987, S. 309), 1990 aktualisiert: neben der Dienstleistungsgesellschaft die "Gesellschaft des intensivierten Massenkonsums" und die sich weiter verknappende Erwerbsarbeit (ZINNECKER, 1990, S. 26).

Als Ergebnis dieser empirischen Untersuchungen zeichnen sich folgende Tendenzen der Jugendkultur seit Beginn der achtziger Jahre ab: Die Jugendlichen sind ökonomisch selbständiger durch eine verbesserte Elternökonomie, sie werden früher mündig (Wahlrecht seit 1970 mit 18 statt mit 21 Jahren, heute wird die Herabsetzung des kommunalen Wahlrechts auf 16 Jahre diskutiert), sie haben eher Zugang zu Alltagsdrogen (Rauchen, Trinken), verfügen über ein ausgedehnteres Bildungswissen und mehr formale Bildungstitel. Es wird in Frage gestellt, ob die Jugendlichen von den Eltern oder umgekehrt lernen sollen, da "Jugendlichkeit" Wert und Norm geworden ist, sie verselbständigen sich früher bei moralischen und politischen Urteilen, alltagspraktischen Handlungskompetenzen, Liebesbeziehungen u.a. Insgesamt ist in allen sozialen Schichten "der Zugewinn der Lebenslage 'Jugend' ... als Medium und Motor gesellschaftlicher Reproduktion" (ZINNECKER 1987, S. 340) deutlich sichtbar.

Dass die Jugendlichen heute zunehmend belastet werden durch unverlässliche Elternbeziehungen, ist ein anderer, nicht zu vernachlässigender Aspekt. Für immer "mehr junge Menschen (sind) die Lebensprobleme oft bedeutsamer ... als deren Lernpro-

bleme" (WOLLENWEBER 1995 b, S. 11). 1990 wurden fast 35 % der Ehen geschieden, in den 50er Jahren waren es 10 %. Fast 20 % der Kinder wachsen nur mit einem Elternteil auf, über die Hälfte der Kinder in Deutschland als Einzelkinder (nach HURRELMANN, 1991 a, S. 440). Insgesamt sind Anfang der 90er Jahre 420000 Kinder von den Scheidungen ihrer Eltern betroffen; der Vorsitzende des Deutschen Lehrerverbandes KRAUS geht von ca. 1 Mio. Schüler "Scheidungsweisen" aus; in jeder Klasse sind 3 bis 5 Kinder von geschiedenen Eltern, in Großstädten bis zu 15. Diese Kinder haben durch die psychische Belastung auch Leistungsdefizite. Ihre Wiederholerquote liegt bis zu 40 %, während sie sonst ein bis fünf Prozent je nach Schulform beträgt. (SCHUL/BANK 12/93).

Auch die repräsentative Bevölkerungsumfrage des BUNDESMINISTERIUMS FÜR FRAUEN UND JUGEND (BMFJ) in den alten und neuen Bundesländern 1993 von jeweils über 1000 Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 27 Jahren ergab, dass von den älteren Befragten ein jeweils größerer Prozentsatz (West 91 %, Ost 90 %) bei beiden Elternteilen aufgewachsen ist, als dies bei der jüngsten Befragtengruppe der Fall ist (West 86 %, Ost 87 %). Weil bei den Befragten mit Hauptschulabschluss der Prozentsatz am größten ist, wird ein Zusammenhang zwischen Familienkonstellation und Ausbildungsgang vermutet (vgl. S. 24 f.). Vielen Kindern und Jugendlichen fehlt also heute der stabile, unterstützende, familiäre Hintergrund. Bei nach außen intakten Ehen stellt die Phase mit 12 - 16jährigen Kindern außerdem noch den Tiefpunkt der Zufriedenheit zwischen den Ehepartnern dar (ARGYLE 1986 in FEND 1990 b, S. 2).

Neben den familiären Belastungen sind die Gesundheitsbeeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen zu sehen, die zum einen durch zu hohen Erwartungsdruck der Eltern in Bezug auf die Schullaufbahn entstehen, zum anderen durch Folgen des Bewegungsmangels bei der veränderten Lebensweise, aber auch durch Umweltgefährdungen verschiedenster Art wie z.B. Allergien in zunehmendem Maße (vgl. HURRELMANN, 1991 a).

Ist nun diese Zeit des Übergangs aus der Kindheit in den Erwachsenenstatus eine "Zeit der Krise oder der produktiven Anpassung" wie OLBRICH (1984, S. 1 ff.) fragt? Diskutiert werden sowohl die "globale Krisenthese" als auch die "globale Normativitätsthese" (vgl. BAACKE, NUNNER-WINKLER, 1985).

Bei den Diskussionen um Gefährdungen und Belastungen vieler Jugendlichen stellt die kognitionspsychologische Konzeption der Copingtheorie (LAZARUS 1966, 1980), die im Rahmen der Stressforschung als produktive Anpassung innerhalb des Entwicklungsprozesses entstand, eine mögliche positive Variante der Problembewältigung dar

und soll hier nur kurz erwähnt werden (vgl. OLBRICH / TODT, 1984, S. 23 ff., COLEMAN in OLBRICH, S. 54 ff.).

Bei einer großen, für die USA repräsentativen Stichprobe ab 1975 mit 15. - 19.000 siebzehn- bis achtzehnjährigen männlichen und weiblichen Probanden hat man die Bedeutung des Bildungsniveaus für das Selbstwertgefühl, berufsbezogene Einstellungen, Delinquenz und Drogenkonsum von Jugendlichen untersucht. Zusammenfassend soll dazu als Ergebnis trotz nationaler Eigenheiten festgehalten werden: Das Selbstwertgefühl korreliert mit schulischem Bildungsniveau und es ist wesentlich abhängig von Erfolg und Misserfolg in der Schule. Die schulisch Erfolgreichen suchen oft Problembewältigung in deviantem Verhalten mit Gleichaltrigen (ebd., S. 136 - 157).

Mit ähnlichen Ergebnissen bei der Veränderung des Selbstwertgefühls von Jugendlichen im Zusammenhang mit schulischen Organisationsformen, wie die Zunahme des Selbstvertrauens beim Übergang in eine andere Klasse mit niedrigerem Leistungsniveau, ist mehrfach empirisch geforscht worden (z.B. KÖCKEIS-STANGL 1972, RHEINBERG 1980, ROSENBERG 1965, 1975, BACHMAN et al. 1978, vgl. EWERT, 1983, S. 138 ff.).

Die Schule hat also eine Bedeutung für die Entwicklung der Jugendlichen, und es überrascht nicht, dass 1982 in Tübingen ein Symposium der Akademie für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform mit dem Thema "Jugend als Herausforderung der Schule" stattfand (Ergebnisse und Analysen vgl. SCHWEITZER / THIERSCH, 1983). Hier kam HURRELMANN (S. 30 - 56) bei der Auswertung von 40 Schülerinterviews (jeweils 10 erfolgreiche Hauptschüler/innen und Gymnasiasten und je 10 Wiederholer), 40 Lehrer- und 20 Elterninterviews auch zu dem Ergebnis, dass Schule nur für *die* Jugendlichen befriedigend sein kann, die gute Zensuren erhalten (vgl. ebenfalls ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG 1980). Viele Jugendliche sahen die Schule nur als "unvermeidliche Durchgangsphase" an, obwohl sie für die 13 - 18Jährigen "zum zumindest zeitlich dominierenden sozialen Erfahrungsraum" (HURRELMANN, 1988 a, S. 40) geworden ist.

Bezüglich des Einflusses auf die Interaktion zwischen Gleichaltrigen stellte SPECHT 1982 bei einer empirischen Fragebogenerhebung von 3.750 Jugendlichen der 9. und 10. Klassen fest, dass die "gruppenstiftende Wirkung der Schule" nach Schulformen differierte: in der Hauptschule war sie am geringsten, in der Realschule bildeten die Klassen geschlossene Einheiten, und in den Gymnasien wurden die Sozialbeziehungen stark von der schulischen Leistung beeinflusst (n. OERTER / MONTADA, S. 326 ff.). Zumindest in den 80er Jahren war nach diesen Untersuchungen die Schule die stärkste "peergruppenbildende Kraft" (vgl. auch SPECHT / FEND, 1979). Ein weiterer Befund dieser Forschungsarbeit war, dass Gymnasial-schülerinnen und -schüler die

Schule und die Lehrkräfte am meisten ablehnten, während die Hauptschülerinnen und -schüler die größte Zufriedenheit zeigten.

Diese Schulunzufriedenheit stellte 1988 auch der Soziologe SOCHATZKY bei einer Befragung von 3.300 Kindern und Jugendlichen im Frankfurter Raum fest. Bei allen mit Schule zusammenhängenden Gebieten überwog die kritische ablehnende Haltung, die bis zur Radikalität des Schulabschaffens ging (n. CZERWENKA 1990, S. 261).

Thematisch ganz auf Schulkritik angelegt ist die empirische Untersuchung von BEISENHERZ et al. 1982, bei der die "betroffenen" Schüler, Lehrer und Eltern zu Wort kommen. Die Autoren versprechen sich durch die Reflexion der Wirklichkeitserfahrung Impulse für die Reform der Institution Schule.

Das Verhältnis der Kinder und Jugendlichen zur Schule hat ebenfalls FEND, 1990 b mit seinem "Konstanzer Längsschnitt" behandelt ("einem der größten Projekte der Jugendforschung im deutschsprachigen Raum" - so ALLERBECK in seiner Rezension), wobei von 1979 - 1983 ca. 2000 Kinder und Jugendliche in hessischen Landkreisen und großstädtischen Bezirken jeweils vom 6. - 10. Schuljahr untersucht wurden, ergänzt durch zwei Eltern- und drei Lehreruntersuchungen. Zwar sieht FEND den Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz nicht als besonders konfliktreich an, registriert aber eben doch Merkmale eines Wandels, so nicht nur einen "Liebesentzug" gegenüber den Eltern, sondern noch auffälliger gegenüber der Schule: Fühlen sich noch 28 % der Zwölfjährigen in der Schule sehr wohl und nur 2 % gar nicht wohl, so sind bei den Fünfzehnjährigen nur 7 % "euphorisch", etwa 9 % aber sehr negativ eingestellt (=klarer Alterseffekt ohne Einfluss des Geschlechts, vgl. FEND, 1990 b, S. 101). Dass die Schulfreude insgesamt abgenommen hat, ergeben die Untersuchungen von ALLERBECK / HOAG (1985): gingen 1962 75 % der 16 - 18Jährigen gern oder sehr gern zur Schule, waren es 1983 nur 43 % (S. 77 ff.).

Auch neueste Umfrageergebnisse bestätigen die Unzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule, z. B. die Repräsentationsumfrage bei 966 sechs- bis vierzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in den alten und neuen Bundesländern des INSTITUTS FÜR JUGENDFORSCHUNG, München 1994, nach der jeder dritte Befragte (29 %) die Schule aus seiner Sicht mit der Note "Vier" oder noch schlechter bewertet (Pressemitteilung Juni 1995).

Zur möglichen Erklärung dieser Einstellung bei Jugendlichen zur Schule trägt vielleicht BÜCHNER bei, der auf den wenig erforschten Aspekt der Widersprüche und Ambivalenzen zwischen der modernen Familienerziehung und den verschiedenen Lern- und Erfahrungsräumen hinweist. PREUSS-LAUSITZ (1987) hat danach festgestellt, dass demjenigen, der "seit immer früherem Kindesalter relativ frei und selbstbewusst über seine Zeit, über den Konsum, das Taschengeld ... entscheidet, die zuge-

dachte Rolle als unreifer Schüler und die strikte Unterordnung unter einem stark reglementierten Schulalltag schwerfällt. So lassen sich Kinder als Schüler nicht mehr alles gefallen, was in den Augen der Lehrer oft als Frechheit und Aufsässigkeit bis hin zur Verhaltensgestörtheit wahrgenommen wird" (BÜCHNER, 1990, S. 88).

Die negative Einstellung zur Schule und auch das häufige Darstellen der Kinder und Jugendlichen als Nichtschülerinnen und -schüler wird in der Literatur damit erklärt, Schule sei für sie nur zu ertragen, wenn sie sich von ihr distanzieren. FROMM, der sehr differenziert und ausführlich die "Sichtweise der Schüler in der Pädagogik" erforscht hat (1987), meint dazu: "Solange nicht der Versuch gemacht wird, konkret nachzuweisen, was die Schüler dazu veranlasst, den Tag in das Leben vor und nach der Schule einzuteilen, bleibt die Gefahr, dass auch gutgemeinte Versuche, Schule schülergeeigneter zu machen, in ihrem Erfolg dem Zufall überlassen (bleiben), weil sie Probleme bearbeiten, die *die Erwachsenen* mit der Schule haben" (FROMM, S. 323). Außerdem sind eben die Schülerinnen und Schüler, wie schon erwähnt, auch eingebettet in die veränderten gesellschaftlichen Strukturen.

Zu den Disparitäten von schulfreier Zeit und Schulzeit gehört der mehrfach untersuchte und viel diskutierte Medienkonsum der Jugendlichen. Durch den meist scheinbaren Beitrag des Fernsehens zur Bildung erwarten sie, "dass Unterricht und Unterhaltung untrennbar miteinander verbunden sind" (POSTMAN <sup>5</sup>1985, S. 179).

Bei den immer heterogener werdenden Schulklassen benötigen die mit Problemen belasteten Schülerinnen und Schüler zunehmend mehr Beratung und Betreuung. Bei seiner großen Longitudinalstudie hat auch FEND eine "Konzentration auf Problemgruppen und Fokalvariablen (Rauchen, Alkohol, Drogen ..." festgestellt unter Vernachlässigung des "normalen" Zusammenlebens in Schule und Familie (FEND 1990 b, S. 258). Für die Lehrkräfte bedeutet das eine immer größer werdende zeitliche Verschiebung zuungunsten des Unterrichts und der Arbeit mit den "normalen" Schülerinnen und Schülern.

Alle diese Erscheinungsformen der modernen Schülerproblematik treffen in vollem Umfang auch auf die Realschule zu, die, wie schon eingangs erwähnt, mit ihrer Schülerpopulation selten Forschungsobjekt war, bis auf die vorn genannte "Internationale Untersuchung von Schülerurteilen über die Schule" (CZERWENKA et al., 1989), in der auch Schulartenunterschiede bearbeitet sind. Die Daten reichen zwar nicht aus, um ein Profil der heutigen Realschülerinnen und Realschüler erstellen zu können, aber insgesamt fällt die negative Kritik (s. Vorwort) besonders der niedersächsischen Realschüler auf, z.B. am Lehrerverhalten, an den Schulfächern, am Unterricht und an den

Zensuren, so dass die Forschergruppe ein gestörtes "Beziehungsverhältnis ... dieser Schülergruppe zu ihrer Schule" (CZERWENKA et al. 1989, S. 181) konstatiert.

Zur Beschreibung des Schülerverhaltens gehört auch der Gewaltkomplex. Das Auffälligwerden durch Anwenden von Gewalt hat in der letzten Zeit insofern eine neue Dimension bekommen, als diese Problematik kein schulspezifisches Phänomen und die Definition des Gewaltbegriffes unklar ist. Gegenwärtig wird körperliche Gewalt von Teilen der Bevölkerung, zumindest von der schweizerischen nach einer Untersuchung 1993 "als eines der zentralen Probleme unserer Zeit beurteilt" (KANTONALE EXPERTENKOMMISSION, 1995, S. 12). Auch hierzulande finden bei diesem seit 1991 besonders die Medien beherrschenden Thema kultusministerielle Aktivitäten statt, die sich in Arbeiten von Kommissionen, Lehrerfortbildungen und Lehrerkollegien fortsetzen. Dadurch liegen jetzt Untersuchungsdaten vor (Freie und Hansestadt Hamburg 1992, Schleswig-Holstein 1993, Ferstl u.a., Ost- und Westberlin 1993, Essen und Osnabrück 1993, vgl. TILLMANN 1994, S. 7 f.). Besonders die letztgenannte Untersuchung 1993, als Wiederholungsbefragung von 1973 von FREITAG / HURRELMANN durchgeführt, ergab, dass sich nicht "die Häufigkeit, sondern die Erscheinungsformen gewalttätigen Handelns" geändert zu haben scheinen (TILLMANN 1994, S. 8). Zu diesem Ergebnis kommen auch HORNBERG et al. (1994, S. 360), wobei eine Zunahme an verbaler und psychischer Gewalt registriert wird. Eine nicht zu vernachlässigende Abhängigkeit besteht bei diesem Komplex von dem elterlichen Erziehungsverhalten (weitere Zusammenhänge und Hintergründe siehe auch BITZ 1993).

Auf verschiedenen Ebenen wird versucht, dem Gewalt-Phänomen, das zum Teil mit Ausländerfeindlichkeit verbunden ist, entgegenzuwirken. So werden in einzelnen Stadtbezirken Jugendarbeit und -einrichtungen aktiviert, und in den niedersächsischen Schulen werden Schüler/innen als Konfliktlotsen ausgebildet, um Streitigkeiten im Keim zu erkennen und abzubauen.

Auf dem Hintergrund der veränderten Gesellschaft kommt den wahrgenommenen individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler besondere Aufmerksamkeit zu.

Wie sehen ihre Schulaktivitäten und Freizeitbeschäftigungen aus?

Die Beantwortungen der Fragebögen ergeben:

Wenn auch durchschnittlich 67 % der befragten Schüler und Schülerinnen das Lernen in der Schule für "ziemlich wichtig" erachten, könnte die Variable "Schulaktivitäten" Aufschluss über vorhandenen Gemeinsinn der Jugendlichen geben (S 15 - S 17). Zufrieden mit ihrer Schülervvertretung sind 27 %, teils, teils 46 % und nicht zufrieden 24 %. Am meisten kritisiert wird nicht genügend großer Einsatz für die Mitschüler/innen. Sich

selbst für eine Mitarbeit zur Verfügung zu stellen, würden immerhin 24 %, "unter Umständen" 47 % und nur 27 % nicht. Das ist zwar nur eine verbale Absichtserklärung, zeigt aber doch, dass über ein Viertel der Schülerpopulation nicht an der eigenen Schule interessiert ist, aber auch, dass sich fast die Hälfte bei (verstärkter?) Motivationsförderung u.U. aktiv einsetzen würde. Insofern wird das im Schulalltag häufig vorhandene Spiegelbild des heutigen Erwachsenen als ein auf sich selbst zentriertes Individuum korrigiert.

Durch die veränderte familiäre Struktur bedürfen zunehmend mehr Realschülerinnen und Realschüler besonderer Beratung und Unterstützung. Häufig sind es die bei einem Elternteil lebenden Kinder, die wieder zum anderen Elternteil wechseln wollen. Immerhin leben 16 % (Schule 4) bis 20 % (Schule 1) nur mit einem Elternteil zusammen (S 38). Wenn z.B. ein Schüler bei der Frage nach dem Zusammenleben mit beiden Elternteilen "noch" schreibt, lässt das die psychischen Belastungen ahnen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (51 %) hat ein Geschwister, nur 15 % keine (S 37).

Wie schon dargelegt, hat innerhalb der heutigen Gesellschaft die Freizeit einen immer bedeutenderen Stellenwert gewonnen, zumindest in Deutschland. Dieses Phänomen beeinflusst selbstverständlich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler (bekannt ist das "Montagssyndrom" durch die Auswirkung der Wochenendaktivitäten oder auch -passivitäten).

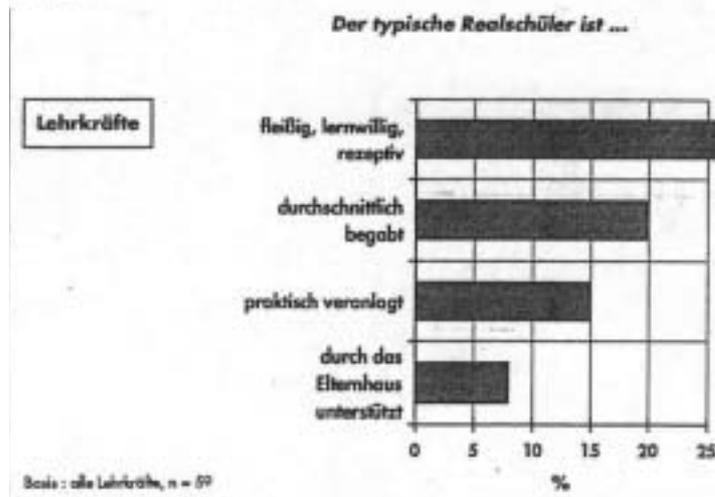
Die beliebteste Freizeitbeschäftigung der befragten Realschülerinnen und Realschüler ist Sport (S 28 / E 28) bei drei Viertel der Jugendlichen; an zweiter Stelle steht "Freunde treffen" (32 %), beides sehr übereinstimmend an allen vier Schulen. Es ist kennzeichnend für die große Bedeutung der Beziehungen unter etwa Gleichaltrigen. Dann schließen sich an in der Beliebtheitsskala "Musik bzw. Musikhören" (Musik wird meist passiv erlebt), "Lesen, Fernsehen, Video und Computer". Die Mitarbeit in der Jugendfeuerwehr z.B. als weitere Freizeitbetätigung ist in dem kleineren niedersächsischen Ort verbreiteter als im größeren. Ca. 9 % geben "nichts tun, schlafen, relaxen" an.

Aus Elternsicht ist nach dem Sport "Musikhören" am häufigsten, gefolgt von "Lesen, Freunde treffen, TV, Video und Computer". Telefoniert wird häufiger, als von den Eltern wahrgenommen. "Mit der Familie etwas unternehmen" geben 2 - 3 % an, d.h. die interfamiliären Aktivitäten sind gering.

Vergleichen wir diese Ergebnisse mit denen der SHELL-Studie, so liegen sie ungefähr im Trend, denn darin geben die 13- 16Jährigen (West) mit "oft ausgeübt" "Musik hören" an, dann mit "Freunden zusammensein, telefonieren" und erst an vierter Stelle "aktives Sporttreiben" ranggleich mit Fernsehen (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, Jugend 92, Bd. 4, S. 126 - 128). Das Ergebnis der Realschulbefragung bestätigt also in diesem Bereich im wesentlichen die allgemeinverbreiteten Gewohnheiten Jugendlicher.

Wie fühlen sich nun diese Heranwachsenden als Realschüler und Realschülerinnen? Die Lehrkräfte beschreiben die "typischen" Schüler und Schülerinnen ihrer Schule als hauptsächlich "fleißig, lernwillig und rezeptiv" (s. Abbildung 7, S. 173).

Abbildung 7:  
Der typische Realschüler / die typische Realschülerin aus der Perspektive der Lehrkräfte



Von den Antwortenden meinen allerdings 12 %, dass es *den* Realschüler bzw. *die* Realschülerin gar nicht mehr gibt, und zwar eher in Niedersachsen als in Rheinland-Pfalz (wo die Realschule 6 Jahre umfasst). Trotzdem haben die Realschullehrkräfte ihre ganz konkreten praktischen Erfahrungen, wonach der so beschriebene Schülertyp im allgemeinen erfolgreich die Realschule durchlaufen kann. Beschrieben wurde er

z.B. auch als "angepasst", "notenorientiert", "mit Streben nach Beruf im kaufmännischen, technischen, sozialen Bereich", "aus ihm stützendem Elternhaus stammend", "wenig kreativ", "relativ unkritisch", "höflich", "regelmäßig und sorgfältig die Aufgaben erledigend", "weniger zu Transferleistungen fähig", "motiviert" etc.

Gute Schulleistungen werden von der überwiegenden Mehrheit der Realschülerinnen und Realschüler als wichtig erachtet (S 14), d.h. sie sind ihnen nicht gleichgültig. Das ist noch kein Indiz für Überforderung; dieser Aspekt müsste bei dem Fragenkomplex über Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht deutlich werden.

Was antworten die Beteiligten auf die Fragen nach Hausaufgaben und Nachhilfe?

Dass Hausaufgaben nicht gern angefertigt werden, ist mehrfach untersucht (vgl. CZERWENKA et al. 1989, S. 101 ff.). Hier interessiert jetzt, ob die Realschülerinnen und Realschüler viel Zeit darauf verwenden. Nach KNÖRZER (1976) arbeiteten 23,3 % der Realschüler/innen mehr als zwei Stunden täglich (s.v.n. BEISENHERZ et al. 1982, S. 136). Im Vergleich dazu haben sich die Zeiten verkürzt. Der Mittelwert schwankt von 69 Min. bis 96 Min., bei den untersuchten Schulen nach Elternangabe (E 21) mit einem Durchschnitt von 78 Min., die Schülerangabe (S 20) ist bis auf 2 Min. identisch. Dabei arbeiten die Schülerinnen im Schnitt 8 Min. länger, vom 7. bis zum 10. Schuljahrgang nimmt die verwendete Zeit der Befragten ab (um 9 Min.). Der Umfang der Hausaufgaben erscheint 61 % der Schüler/innen "gerade richtig" (S 21), wie auch für 65 % der Eltern (E 22). Unterschiedliche Auffassungen gibt es bei "zu umfangreich": Schüler/innen 35 %, Eltern 9 % und bei "zu wenig": Schüler 2 %, Eltern 21 %.

"Betreuung" bei den Hausaufgaben geben 10 % der Realschüler und Realschülerinnen (S 22) an, Nachhilfeunterricht 17 % (S 24, E 23). Erteilte Fächer sind Englisch, Mathematik und Deutsch (S 25), in der Regel 1 bis 2 Stunden wöchentlich.

Während die Eltern zu 90 % äußern, ihr Kind habe noch genügend freie Zeit (E 27), meinen die Schüler/innen das nur zu 72 % (S 27), in der 7. und 8. Klasse (Konfirmandenunterricht) nur zu 67 - 68 %.

Insgesamt wird also in den vier Realschulen 3 % weniger Nachhilfeunterricht als bei dem Durchschnitt HURRELMANNs (20 %) erteilt, so dass keine schulformspezifische Überforderung vorzuliegen scheint, die sich in verstärkter Nachhilfe niederschlägt.

Überfordert sind in den meisten Fällen Hauptschulempfohlene (S 30: OS-Empfehlung?), die die Realschule besuchen. Der Prozentsatz dieser Schülergruppe liegt bei den vier Schulen zwischen 7 und 17 %, in der 7. Klasse ist er am höchsten, in der 10. Klasse durch Übergang zur Hauptschule oder Wiederholen niedriger.

Insgesamt geben 21 % der Realschülerinnen und Realschüler an, eine Klasse wiederholt zu haben; in der 10. Jahrgangsstufe sind es 32 %, also fast jeder oder jede Dritte (S 31). Weniger als früher vermag das "Sitzenbleiben" die Selbsteinschätzung zu mindern, das bestätigen die Untersuchungen von CZERWENKA et al. (1989, S. 104).

Trotzdem scheint diese Wiederholungsquote sowohl ein Indiz für Überforderung, aber auch für mangelndes Engagement einiger Schülerinnen und Schüler zu sein.

Nachdem die heutigen Schülerinnen und Schüler beschrieben wurden, wird jetzt versucht, die Eltern in unserer Zeit zu charakterisieren.

### **3.3.4. Zu den heutigen Eltern**

Sind schon die Schülerinnen und Schüler, in besonderem Maße die Realschülerinnen und Realschüler, sehr heterogen, so sind es die Eltern, und auch hier besonders die Realschuleltern, noch viel mehr. Die Unterschiede beziehen sich auf das Alter (ca. 30 - 56 Jahre), auf die Art der Ausbildung, die Berufsausübung, das Wohnen in einer Stadt- oder Landgemeinde, auf eventuell erfolgten Zuzug in den letzten Jahren aus der ehemaligen DDR (Übersiedler), als Deutsche aus den ehemaligen Ostblockstaaten (Aussiedler) oder als Ausländer, deren Anteil in den Realschulen steigt.

Die heutigen Eltern leben innerhalb des gesellschaftlichen Wandels zu einem immer größer werdenden Teil unter veränderten familialen Bedingungen. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind anders als vor zwanzig, dreißig Jahren, die Erziehungsstile haben sich gewandelt.

Während in den 60er Jahren die Berufstätigkeit der Mütter längst nicht die Regel war, "umfasst heute die soziale Interpretation des 'Normalen' für die Lebenssituation von Frauen die doppelte Orientierung an Beruf und Familie" (SOMMERKORN 1988, zit. n. ALTERMANN-KÖSTER, 1992, S. 159).

Historisch gesehen herrschte bis Mitte der 60er Jahre eine familienfreundliche Phase mit einer hohen Zahl von Eheschließungen und etlichen Familien mit drei Kindern. Ende der 60er Jahre verringerten sich die Eheschließungen, die Scheidungsrate nahm

zu, und die Ein- bis Zwei-Kinder-Familien wurden häufiger. NAVE-HERZ verwendet diesen familialen Wandel methodologisch als "historisch-deskriptive bzw. historisch-analytische Kategorie" und rechnet dem Begriff ab Mitte der 60er Jahre noch eine "weitere kategoriale Bestimmung" zu, da, "ausgelöst durch die Protestbewegung im Rahmen der Studentenunruhen und die Entstehung der Neuen Frauenbewegung ... familialer Wandel nicht selbst ... zum Gegenstand von Forschung gewählt, sondern zur Aufhebung schichtspezifischer, aber auch geschlechtsspezifischer Ungleichheit gefordert" wurde (NAVE-HERZ, 1988, S. 7).

KLAGES kommt bei seinen Forschungen zu dem Ergebnis, dass Bindungen "nunmehr tendenziell nur soweit bejaht (werden), wie sie für das eigene innere und äußere Wohlergehen unmittelbar erforderlich sind ... und die Ehe als partnerschaftliche Hilfe zur persönlichen Entfaltung angesehen" wird (KLAGES 1985, S. 121).

Die empirischen Untersuchungen von NAVE-HERZ "widerlegen alle die These von einem Bedeutungsverlust von Ehe und Familie, deren Akzeptanz in der Bundesrepublik weiterhin hoch" sei (NAVE-HERZ, 1989, S. 213). Die Diskrepanz zwischen statistischen Aussagen zu ansteigenden Zahlen von Ehescheidungen und der hohen Wertschätzung der Familie erklärt die Wissenschaftlerin mit der These, dass die "Instabilität der Ehe gerade wegen ihrer hohen subjektiven Bedeutung für den Einzelnen zugenommen und dadurch die Belastbarkeit für unharmonische Partnerbeziehungen abgenommen hätte" (S. 219).

Die Bedeutung für Kinder wird hier vernachlässigt, gerade sie brauchen für ihre Entwicklung die in der Familie stattfindenden Interaktions- und Sozialisationsprozesse. In der neueren Forschung wird Familie "nicht mehr nur als statische Einheit verstanden, sondern als eine sich selbständig entwickelnde Einheit, die sowohl ein inneres Gleichgewicht zu halten als auch eine permanente Anpassung an innere oder äußere Veränderungen zu leisten hat" (KREPPNER, 1991, S. 333). Inwieweit eine Anpassung auch ohne äußere Veränderung möglich ist, bleibt zu fragen.

BECKs (1986) vielzitierte Formulierung von der "Verhandlungsfamilie auf Zeit" trifft in doppeltem Sinne zu: Einmal wird in nicht-ehelichen Gemeinschaften mehr verhandelt aufgrund der Wahrung der individuellen Interessen (vgl. BILDEN, 1991, S. 298 ff.), und zum anderen finden auch in herkömmlichen Familien bei der Kindererziehung immer mehr "ausgehandelte" Kompromisse statt.

Dieser Erziehungsstil ist vielleicht auch mit eine Ursache dafür, dass die meisten Jugendlichen das Verhältnis zu ihren Eltern als sehr positiv einschätzen (vgl. BERTRAM-GILLE, 1989).

SCHÜTZE stellt bei ihrer Untersuchung zur Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses fest, seit der Nachkriegszeit habe sich "liberalisiertes Umgangsmuster kontinuierlich

weiterentwickelt" (SCHÜTZE, 1988, S. 112). Nach der SHELL-STUDIE 1985 sind die Erziehungsleitbilder "Gehorsam und Unterordnung" von 1951 an mit 25 % ständig gesunken in der Bevölkerung auf 9 % 1983, während "Selbständigkeit und freier Wille" von 28 % 1951 auf 49 % 1983 gestiegen ist. 1975 wurde die Bevölkerung auch nach Erziehungszielen gefragt: während 71 % der 45 - 59Jährigen "sparsam mit Geld umgehen" für wichtig hielten, waren es bei den 16 - 29Jährigen nur 49 %; 73 % der Älteren werteten "Arbeit gewissenhaft tun" als notwendig, aber nur 55 % der Jüngeren. Gleichzeitig wuchs die Bereitschaft Jugendlicher, die elterliche Autorität in Frage zu stellen: 1966 sagten 48 % der Jugendlichen, "es macht mir gar nichts, meinen Eltern mal die Meinung zu sagen", 1976 waren es schon 60 %; 62 % bejahten 1966 "Ich würde mich nicht trauen, einem Verbot nicht zu folgen", zehn Jahre später nur noch 44 %.

Inwieweit Eltern die Erziehung ihrer Kinder (fast) ganz durch Gewährenlassen ersetzen, ist sicher eine Frage der Interpretation des Erziehungsstils zum Hineinwachsen der Jugendlichen in die gesellschaftliche Welt der Erwachsenen. Und wenn der Bremer Innensenator (wie es in der Lüneburger Lokalzeitung am 5.10.94 zu lesen war) anlässlich gewaltsamer Demonstrationen am 3.10.94 davon spricht, dass das Randalieren Jugendlicher auch etwas mit "Elternversagen" zu tun habe, so wird da der gesellschaftliche Anspruch an die Eltern auf der Alltagsebene deutlich.

SCHÜTZE fand in ihren Forschungen auch heraus, die Bedeutung des Kindes habe sich für die Eltern entscheidend verändert. Es soll nicht mehr die gesellschaftlichen Aufstiegsträume der Eltern verwirklichen. Seit Beginn der 70er Jahre habe das Kind die Funktion, "emotionale Bedürfnisbefriedigung zu gewähren, Freude zu machen, Lebenssinn zu stiften" (SCHÜTZE, 1988, S. 112). Offen bleibt, ob heute insofern weitere Bedürfnisverschiebungen dazu beitragen, das Kindeswohl nicht immer als entscheidend anzusehen.

Mit den veränderten Bedingungen und Einstellungen hat sich auch das Verhältnis der Eltern gegenüber der Schule gewandelt. Während vor 20 Jahren bei direkten Elternbefragungen (KRAMP, 1973) noch auf die Untersuchung von KOB (1957 / 58) in Hamburg als bisher einzige zurückgegriffen und auch nach dem Lehrerbild gefragt wurde, geht es heute meist mehr allgemein um Vertrauen zu den Lehrkräften. Schon bei der KOBschen Befragung wurde betont, Eltern seien "äußerst empfindliche Partner" (KRAMP, 1973, S. 159). Mehr als 60 % der Eltern sahen die Lehrkräfte zuerst als Vermittler von Kenntnissen, zwei Drittel hatten an der Schule nichts auszusetzen (vgl. KOB, 1963, S. 45 f. und S. 79). 1993 differiert die Einstellung der Eltern zu den Lehrkräften deutlich von 60 % mit großem Vertrauen in der Grundschule über 44 % in der Realschule und 35 % im Gymnasium, ebenso wie die Bewertung der Schulen mit

den Ziffern 1 und 2 64 % für die Grundschule ergibt, 66 % für das Gymnasium und 59 % für die Realschule (ROLFF et al. 1994, S. 36 f., Stichprobe Schülereltern West = alte Bundesrepublik). Insgesamt hat nach diesen Untersuchungen das Selbstbewusstsein und die Kritikfreudigkeit der Eltern zugenommen.

Unverändert ist bei den Eltern der Wunsch nach höheren Bildungsabschlüssen für ihre Kinder. Seit 1979 im Fragenprogramm der IFS-Umfrage, stellen ROLFF et al. (1994, S. 14 ff.) dieses immer wieder fest.

Um dem Wunsch nach höherem Schulabschluss näher zu kommen, bezahlen viele Eltern Nachhilfeunterricht. HURRELMANN / KLOCKE haben in einer Studie für die Weltgesundheitsorganisation ermittelt, für jeden fünften Jugendlichen seien in den alten Bundesländern 1993/94 150,-- bis 200,-- DM Nachhilfekosten von den Eltern im Monat gezahlt worden (SCHUL/BANK 3/1995).

Die meisten Nachhilfestunden wurden Schülern und Schülerinnen von Realschulen und Gymnasien gegeben. Aber allein in Nordrhein-Westfalen erhalten sogar schon 17 % der Grundschüler/innen Nachhilfe (SCHUL/BANK 2/1999).

Die ökonomische Besserstellung der Eltern lässt nicht mehr so viele Eltern selbst die Hausaufgaben ihrer Kinder unterstützen. KOB stellte bei seinen Befragungen fest, die regelmäßige Betreuung der Hausaufgaben nähme mit dem Ende der Grundschulzeit ab (KOB, 1963, S. 84), was BEISENHERZ et al., (1982) bestätigen konnten. Sich um Hausaufgaben kümmern zu müssen, kritisierten die Eltern als Belastung. Auffallend bei der Untersuchung zur Hausaufgabenproblematik von KNÖRZER (1976) ist, die Hausaufgabenzeit der Realschüler läge noch über der von Gymnasiasten; 23,3 % der Realschüler arbeiteten mehr als zwei Stunden täglich gegenüber 19,9 % der Gymnasiasten. KNÖRZER gibt als möglichen Grund die "ambivalente Mittelposition der Realschulen und die vermutlich durch besondere Erwartungen aufstiegsorientierter Eltern abgestützte Konformität gegenüber schulischen Erwartungen" an (BEISENHERZ et al., 1982, S. 136). Zu berücksichtigen ist, dass sich auch auf diesem Gebiet Wandlungen vollzogen haben.

Wer sind die Realschuleltern heute?

Angenommen war, dass es durch die Bildungsaspiration andere Eltern sind als vor zwanzig Jahren und dass sie durch den gesellschaftlichen Wandel auch ihre Kinder anders erziehen.

Zunächst fällt auf, dass (mit geringen Abweichungen) die Eltern der Zehntklässler die geringste Anzahl von Bogen ausgefüllt haben (es interessiert nicht weiter, wenn das eigene Kind nicht mehr betroffen ist).

Ein Fünftel der Eltern dieser Schulen sind Alleinerziehende.

In bezug auf die eigene Schulbildung geben 3 % der Mütter und 4 % der Väter Hauptschule / Volksschule ohne Abschluss an, 41 % bzw. 38 % mit Abschluss, 41 % der Mütter und 27 % der Väter "Mittlere Reife" und 11 bzw. 21 % Abitur oder Fachhochschulreife. Das bestätigt die Realschule als "Aufstiegsschule" für die zuerst Genannten, aber auch als vernünftige anerkannte Alternative zum Gymnasium für die letzteren (z.B. auch zur Vermeidung von Überforderungen der Kinder).

Dass angesichts der Bildungsaspiration nur 17 % der Eltern das Lernen für ihr Kind als "sehr wichtig" einstufen (E 19), 58 % "ziemlich wichtig" und 18 % "weniger wichtig", wundert zunächst. Aber als "Kinder ihrer Zeit" vertreten zum Teil die Eltern mit der geringeren Gewichtung des Lernens die verbreitete Auffassung, Lernen müsse nur Spaß machen und solle keine Anstrengung kosten.

Immerhin aber betreuen 10 % der Eltern noch regelmäßig die Hausaufgaben ihrer Kinder (E 23).

Wie ist nun der Elternkontakt zu den Lehrkräften?

Die meisten der hier antwortenden Eltern halten auch den Kontakt zu den Lehrkräften für wichtig (E 20), 13 % allerdings für "weniger wichtig" und 2 % für "nicht wichtig". Wenn dann diese letzte Gruppe auch meint, dass sie z.B. "keinen Kontakt braucht", dass "das Kind zur Schule geht und nicht ich", dass "das, was Lehrer reden, nicht wichtig ist, weil ich das vom Kind weiß", so ist das eine Selbständigkeitserziehung, durch die Chancen der Kooperation von den Eltern vertan werden. Außerdem wird hier der Autoritäts- und Ansehensverlust der Lehrkräfte deutlich.

Bei der (geschlossenen) Frage nach dem Vertrauen zu den Lehrkräften (E 15) geben aber 49 % zumindest teilweises Vorhandensein an, die 9 % ohne Vertrauen müssten weiter nach den Ursachen befragt werden.

Untersucht wurde auch die aktive Elternmitarbeit.

Ist nun bei den Eltern dieser vier Realschulen auch der allgemeine Trend des mangelnden Einsatzes zugunsten des Allgemeinwohls zu beobachten? Nach der Fragestellung (E 17, E 18) könnte es nur vermutet, nicht exakt abgeleitet werden. Ein knap-

pes Fünftel macht zur Elternarbeit keine Angaben, ein Viertel schlägt mögliche Verbesserungen vor (ist also interessiert), über die Hälfte ist mit der geleisteten Arbeit zufrieden.

Insgesamt lassen die Ergebnisse die Veränderung der heutigen Realschulleitern nicht so deutlich werden, die Hypothese kann also nur bedingt bestätigt werden.

Vermutlich hängt der Grad der aktiven Mitarbeit sehr von den lokalen Gegebenheiten sowie den Eltern- und Lehrerpersönlichkeiten ab.

### 3.3.5 Zu den gegenwärtigen Realschullehrkräften

Im Gegensatz zu der Schülerpopulation und zu den Eltern, die nicht von vornherein einem Schultyp zuzuordnen sind, da die Schule gewechselt werden kann und die Eltern von mehreren Kindern verschiedene Schularten wählen können, werden die Lehrkräfte auf Grund ihrer Ausbildung zu "Realschullehrerinnen und Realschullehrern" ernannt und sind in der Regel auch an Schulen mit dieser Schulform bzw. mit diesen Bildungsgängen tätig.

Durch die nach dem Grundgesetz festgelegte Kulturhoheit der Länder erfolgt die Lehrerausbildung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Besonders für die Realschullehrkräfte ist die Vielfalt mit den neuen Bundesländern noch größer geworden. So findet die *Ausbildung zum Realschullehrer / zur Realschullehrerin* in Bayern, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen (bis 1998), Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein statt, die verbundene Ausbildung als *Lehrer/in für Haupt- und Realschulen* in Hamburg, Thüringen, Sachsen-Anhalt, als *Haupt- und Realschullehrer/in* in Hessen und Sachsen und die als *Stufenlehrer/in für die Sekundarstufe I* in Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Bremen. Die erste Phase der Ausbildung besteht aus acht Semestern Regelstudienzeit an einer Universität oder Erziehungswissenschaftlichen Hochschule mit abschließender 1. Staatsprüfung und 18- bzw. 24-monatigem Referendariat in der zweiten Phase, die mit der 2. Staatsprüfung endet. Die länderspezifischen Regelungen beeinflussen die Mobilität der Lehrkräfte; so wird eine in Niedersachsen mit 18monatigem Vorbereitungsdienst ausgebildete und mehrjährig tätige Realschullehrkraft z.B. in Bayern nur dann mit einer Planstelle eingestellt, wenn die fehlenden sechs Monate für den in Bayern üblichen Vorbereitungsdienst von 24 Monaten nachgeholt werden (vgl. WALLE, 1992, BRAMBACH, 1993).

Zum Verständnis der Realschullehrkräfte in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz ist es wichtig zu wissen, dass in beiden Bundesländern bis in die 70er bzw. 80er Jahre die Möglichkeit für Grund- und Hauptschul- bzw. Volksschullehrer/innen bestand, durch

Weiterbildung in zwei Fächern an Hochschulen die Realschulqualifikation zu erwerben. Neben der täglichen Berufsarbeit erforderte dieses erheblichen Einsatz. Bildungspolitisch wurden diese Maßnahmen durch die Neugründung vieler Realschulen in den 70er Jahren notwendig (s. Kap. 2.2.3), und etliche Lehrkräfte mit dieser Ausbildung sind an den Realschulen noch tätig.

Der andere "normale" Ausbildungsweg führte über ein universitäres fachwissenschaftliches Studium (6-8 Semester) oder über ein sechssemestriges Erststudium an einer Pädagogischen Hochschule mit anschließendem zweisemestrigem Fachwissenschaftsstudium an einer Universität.

In Niedersachsen hat sich nach der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter vom 15. April 1998 (Nds. Ges. u. Verord. Blatt Nr. 14) die Ausbildung der Realschullehrkräfte geändert: Ab dem Wintersemester 1998/99 gibt es einen gemeinsamen Studiengang für die Lehrämter an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen; damit ist der eigenständige Ausbildungsgang für das Lehramt an Realschulen abgeschafft. Die neue einheitliche Ausbildung umfasst 8 Regelsemester. Das niedersächsische Kultusministerium will mit diesem in allen drei Schulformen einsetzbaren Einheitslehrer eine größere Flexibilität bei Engpässen mit geburtenstarken Jahrgängen erreichen. Gegen den neuen niedersächsischen Studiengang hatten sich der Landeselternrat, ausbildende Wirtschaftsverbände, die Landeshochschulkonferenz, die CDU-Landtagsfraktion und mehrere Lehrerverbände gewandt. Sie befürchteten fachlichen Niveauverlust für die Realschule und Anerkennungsprobleme der übrigen Bundesländer (WALLE, 1998, S. 7 - 9).

Angesichts des schlechten Abschneidens der Realschule in den Schülerurteilen meinen CZERWENKA et al., (1989, S. 182), dass den Realschullehrkräften durch diese Ausbildung ein "klares Selbstverständnis" fehlt und sie "möglicherweise eher ein Defizitbewusstsein eines nicht ganz erreichten Voll-Akademikerstatus" hätten. Das müsste allerdings noch näher untersucht werden.

Ein weiterer Grund für die schulformspezifische Überschrift dieses Kapitels ist die Verweildauer an der Realschule: Schülerinnen und Schüler bleiben in der Regel vier bzw. 6 Jahre, und ebenso lange bzw. kurz sind die Eltern schulische Bezugspersonen; Lehrerinnen und Lehrer aber sind häufig mehr oder weniger als zwanzig Jahre an ihrer Schule.

Den hohen Altersdurchschnitt der Realschullehrkräfte verdeutlichen die Zusammenstellungen nach Altersgruppen von 1992 und 2002 ebenso wie die Zunahme der Zahl der Lehrerinnen.

**Tabelle 11:**  
**Hauptberufliche Lehrer und Lehrerinnen nach Altersgruppen an den Realschulen in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und insgesamt (ohne integrierte Klassen für Haupt- und Realschüler) 1992**

Z = Zusammen  
 W = weiblich

Altersgruppe	Z		W		Deutschland insgesamt	
	Niedersachsen	Rheinland-Pfalz	Niedersachsen	Rheinland-Pfalz	Niedersachsen	Rheinland-Pfalz
unter 30 J.	23	45	20	38	688	827
30 - 35 J.	123	184	95	129	2013	2925
35 - 40 J.	509	617	364	451	6213	9676
40 - 45 J.	1454	942	864	606	9096	15984
45 - 50 J.	1418	601	611	337	5925	11712
50 - 55 J.	1347	551	493	194	4442	10173
55 - 60 J.	577	222	206	66	1579	4220
60 - 65 J.	129	56	33	13	298	1017
65 u. älter	-	1	-	1	24	37

Zusammengestellt nach:  
 STATISTISCHES BUNDESAMT, Allgemeinbildende Schulen 1992

Die Anzahl der Lehrkräfte hat aus demografischen Gründen zugenommen: Während 1992 insgesamt 56.571 (davon 30.278 weibliche) hauptamtliche Lehrkräfte an Realschulen unterrichteten, waren es 2000/2001 insgesamt 74.753, davon 45.544 Lehrerinnen (Statistisches Bundesamt, Allgemeinbildende Schulen 2000/2001).

**Tabelle 12:**  
**Hauptberufliche Lehrer und Lehrerinnen nach Altersgruppen an den Realschulen in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz**

**2002 / 2003**

Z = Zusammen  
 W = weiblich

Altersgruppe	Z	W	Niedersachsen		Rheinland-Pfalz	
	Z	W				
unter 30 J.			144	122	255	171
30 - 35 J.			385	226	493	236
35 - 40 J.			246	158	288	110
40 - 45 J.			341	263	414	151
45 - 50 J.			656	479	780	248
50 - 55 J.			1333	788	924	325
55 - 60 J.			1118	460	506	121
60 - 65 J.			549	177	252	28
65 u. älter			-	-	2	-

Zusammengestellt nach:

Niedersächsisches Statistisches Landesamt  
Landesamt für Rheinland-Pfalz  
Statistik 2002/03 2002/03

Ein Vergleich der Altersgruppen der Lehrkräfte an Realschulen in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz von 1992 und 2002 zeigt deutlich die altersstrukturelle Bewegung. Während vor 10 Jahren die meisten Lehrkräfte in den beiden Bundesländern 40 - 45 Jahre alt waren, sind heute die meisten 50 - 55 Jahre alt. Dementsprechend mehr finden sich 2002 in der Altersgruppe der 60 - 65-Jährigen, nämlich 549 in Niedersachsen und 252 in Rheinland-Pfalz. Stark zugenommen hat die Zahl der unter 30-Jährigen: Niedersachsen weist heute 144 diesen Alters auf, Rheinland-Pfalz sogar 255, während es 1992 nur 23 (Niedersachsen) und 45 (Rheinland-Pfalz) waren, d. h. die Zahl der Neueinstellungen war im letztgenannten Bundesland größer, was sich auch in der Gruppe der 30 - 35-Jährigen bemerkbar macht.

Auffallend ist die steigende Anzahl der weiblichen Lehrkräfte, besonders in Niedersachsen, und deren geringere Präsenz in der Gruppe der über 55-Jährigen.

**Tabelle 13:**  
**Hauptberufliche Lehrkräfte nach Altersgruppen der Sekundarstufe I in Deutschland**

**2001 / 2002**

Z = Zusammen

W = weiblich

Altersgruppe	Z	W	Deutschland insgesamt	
	Z	W	Sekundarstufe I	
unter 30 J.			4294	3371
30 - 35 J.			10920	7084
35 - 40 J.			11146	7761
40 - 45 J.			17757	12841
45 - 50 J.			27212	18525
50 - 55 J.			25949	15045
55 - 60 J.			14445	7117
60 - 65 J.			5663	2079
65 u. älter			29	18

Zusammengestellt nach:

STATISTISCHES BUNDESAMT, Allgemeinbildende Schulen 2001/2002

Die Altersstruktur der Lehrkräfte ist wegen der ungleichmäßigen Einstellungspraxis ungleich gewichtet. Es liegen keine Zahlen für die einzelnen Schularten vor, wohl aber für Schulstufen.

Bei den Lehrkräften der Sekundarstufe I insgesamt liegt die Mehrzahl gegenwärtig bei den 45 - 50-Jährigen. Deutlich werden auch hier der Bundestrend die zunehmende Anzahl der weiblichen Lehrkräfte sowie deren stark abnehmbare Anzahl von den 55-Jährigen an.

Innerhalb der wenigen Untersuchungen, die sich speziell mit Realschullehrkräften beschäftigen, fällt die von RÖSNER (1984) mit einer Regionalerhebung von 1232 Lehrern auf, von BAUER resümiert: "Die Rollenstruktur der Realschule ist gekennzeichnet durch eher niedrige Kommunikationserwartungen im Lehrerkollegium ... Das Wertklima ist charakterisiert durch die eher niedrige Einschätzung pädagogisch-sozialer Alltagsziele, eine ziemlich geringe Bereitschaft zur Rahmenrichtlinien-erprobung und extrem hohe Konservatismuswerte" (zit. n. RÖSNER 1984, S. 187). Auch bei der Lehrerproblematik sollte der gesellschaftliche Wandel beachtet werden, deswegen

können diese Ergebnisse eine Grundlagenbewertung bilden, sich aber nach über zehn Jahren verändert haben.

Die Forschungsgruppe "Lehrerbiographien" (TERHART et al., 1993) hat bei ihrer Auswertung von 514 Fragebogen und mehreren Interviews vielfach auch die Schulform berücksichtigt, wobei 74 Realschullehrer und 55 Realschullehrerinnen als Stichprobe bei den drei Altersstufen 30 - 35 J., 40 - 45 J. und 55 - 60 J. vertreten waren. Nach TERHART et al. befinden sich die Realschullehrkräfte in einer Abgrenzungssituation sowohl zu Hauptschul-, als auch zu Gymnasiallehrkräften, "betonen den praktisch-pragmatischen Zweck ihrer Fächer und sind in ihrer pädagogisch-didaktischen Haltung oft rigider als Gymnasiallehrkräfte" (ebd., S. 40). Die soziale Herkunft der Lehrkräfte verliert zunehmend an Bedeutung, da die jüngeren verstärkt aus unteren Bildungsschichten (Vater ohne Abitur) stammen (ebd., S. 52 ff.). Bei der Berufswahlmotivation ist hinsichtlich des Motivs "Wissen weitergeben" eine "statistisch hochsignifikante Differenz zwischen Grund- und Hauptschul-, sowie Realschullehrkräften einerseits (50 %) und Gymnasiallehrkräften andererseits" (75 %) zu bemerken (ebd., S. 71 f.). Auffallend ist, dass "eigene gute Lehrer" gehabt zu haben, Realschullehrerinnen und Realschullehrer am meisten als Berufswahlmotiv angeben (36 %), gefolgt von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern. Auf die Frage "Noch einmal Lehrer werden?" antworten zwar 61,2 % der Realschullehrkräfte mit "ja" (im Vergleich: 64,3 % Grundschul-, nur 55,6 % Hauptschul- und 63,9 % Gymnasiallehrkräfte), aber auch doppelt so viele mit "nein" (nämlich 14,0 %) gegenüber den anderen Schulformen (Grundschule 7,8 %, Hauptschule 6,1 %, Gymnasium 6,5 %) (ebd., S. 108 f.). In Bezug auf die Zufriedenheit fällt beim pädagogisch-fachlichen Bezug der niedrige Wert der Realschule auf mit 22,5 % (im Vergleich: Grundschule 42,6 %, Hauptschule 31,8 %, Gymnasium 41,0 %) (ebd., S. 138 f.).

Der Schulforscher BAUER (1990) greift bei GERNER (1976) referierte empirische Befunde heraus, wonach Realschul- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer "stärker fachorientiert, Volksschullehrer eher pädagogisch orientiert" sind (BAUER, 1990, S. 221). Diese Auffassung von der größeren Gewichtung des Fachlehrers in Gymnasien und Realschulen im Verhältnis zum Erzieher ist durch die Bildungsziele der beiden Schulformen eigentlich vorgegeben und allgemein in der Literatur verbreitet (s. a. NIEMANN, 1970, SCHEFER, 1970 in AURIN (Hrsg.), 1993, S. 242). Bei neuen empirischen Untersuchungen über "Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens" hat man aber jetzt eine Verschiebung festgestellt: Mehr als 50 % der befragten Gymnasiallehrkräfte sieht den erzieherischen Bereich gleichbedeutend mit der Vermittlung von Bildung an (AURIN 1993, S. 242), sicher auch eine Folge der gesellschaftlichen Veränderungen.

Die Lehrkräfte der verschiedenen Schularten werden heute verallgemeinernd bei den fortschreitenden Egalisierungstendenzen alle als "Lehrerinnen und Lehrer" bezeichnet. Im Alltagsverständnis der Öffentlichkeit genießen sie bekannterweise kein hohes Ansehen, und Arbeitszeitverlängerung kann angesichts der "langen Ferien" mit populistisch wirksamer Resonanz rechnen. Bei den Untersuchungen über gesellschaftlichen Stellenwert der Lehrkräfte, die nicht über die Mitte der siebziger Jahre hinausgehen, stellt BAUER als Trend fest, dass Volksschullehrer und Studienrat unter der Oberschicht (Universitätsprofessor, Arzt, Pfarrer, Fabrikdirektor) stehen und ein geringeres Ansehen als Freiberufler haben, aber ein höheres als selbständige Kaufleute, Offiziere, Redakteure etc. (vgl. BAUER, 1990, S. 219 f.).

Heute nach zwanzig Jahren dürfte sich das Bild zuungunsten der Lehrkräfte verschoben haben. Auf Grund der historischen Entwicklung des Lehrerberufes ist die schlechte gesellschaftliche Stellung nicht neu, wenn man an den bekannten Vortrag "Tabus über dem Lehrberuf" des Philosophen, Soziologen und Musiktheoretikers ADORNO denkt, der dem "Lehrberuf, verglichen mit anderen akademischen Berufen wie dem des Juristen oder des Mediziners, ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen" bescheinigt (ADORNO 1965, S. 488). ADORNO hat zwar Erfahrungen als Prüfer künftiger Studienräte, aber viele Nichtpädagogen haben auch ein negatives Lehrerbild, durch eigene schlechte Schulerfahrungen und Misserfolgserlebnisse hervorgerufen.

Neu ist die öffentliche medienwirksame Infragestellung des ganzen Berufsstandes: "Horrorjob Lehrer" (DER SPIEGEL Nr. 24 v. 14.06.93), "Lehrer am Pranger - Lehrer im Stress" (STERN Nr. 19 v. 05.05.94), "Lehrer - ein Beruf auf dem Prüfstand" (GUTTE 1994). Natürlich sind das versimplifizierende Überschriften, aber veränderte Jugendliche in einer veränderten Gesellschaft brauchen auch veränderte Lehrkräfte.

Erziehungswissenschaftler haben diese Änderungen untersucht. ZIEHE (1983) sieht die schwierige Aufgabe des Lehrers darin, "situativ um Zustimmung, Sympathie, Mitarbeit bemüht sein, ohne sich noch darauf verlassen zu können, dass es eine tradierte, kulturelle Selbstverständlichkeit ist, ihn als personelle Autorität wahrzunehmen - und, bezogen auf die 'alte Schule', auch zu realisieren. Er muss kraft eigenem Eindruck, den seine Person hervorrufen soll, ein Minimum an Motivation zur Mitarbeit sichern, sonst geht er gnadenlos 'baden'" (zit. n. KLEMM et al., 1986, S. 56). Diese Tendenz hat sich in den letzten zehn Jahren an allen Schulen verstärkt.

Das Lehrerhandeln und Lehrerverhalten muss "in der Balance mit dem Schülerverhalten" (CZERWENKA, 1985, S. 84) erfolgen, wobei aus Untersuchungen bekannt ist, "dass der Persönlichkeit des Lehrers ein größerer Anteil des Lernens des Schülers zuzurechnen ist als etwa Systemvariablen wie Klassengeist, räumliche oder materielle

Ausstattung der Schule etc." (NUNNER-WINKLER 1990, S. 683), oder anders ausgedrückt: "Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine eigene Person" (v. HENTIG, 1985, zit. n. PETILLON, 1987, S. 192).

Bei der Diskussion um die Ergebnisse empirischer Forschungen zu den Fragen "Was ist erfolgreiches Lehrerhandeln?" und "Was ist guter Unterricht?" (FEND 1993, BARGEL 1993) sehen BAUER / KOPKA den von ihnen gewählten "Begriff des 'gelungenen pädagogischen Handlungszusammenhangs' als Zielkriterium offen, mehrdimensional, aber keineswegs beliebig" mit der Möglichkeit der Überprüfung von Messergebnissen innerhalb eines "pädagogischen Kontextes" (BAUER/KOPKA, 1994, S. 269 ff.).

Voraussetzung für erfolgreiches Lehrerhandeln ist die Berufszufriedenheit, wobei HUBERMAN (1992) durch Intensivinterviews mit Schweizer Lehrerinnen und Lehrern herausgefunden hat, dass dazu u.a. frühzeitiges Ausprobieren kleiner Veränderungen in den eigenen Lerngruppen gehört, sowie das Übernehmen neuer Rollen nach vier, fünf Jahren durch einen anderen Typ von Lerngruppen oder eine andere Schule (vgl. BAUER / KOPKA, 1994, S. 273 f.).

Zwar ist das Alltagshandeln wesentlich von der Ausbildung abhängig (vgl. BEISENHERZ et al. 1982), aber nur für 7 % der Lehrkräfte ist eine pädagogische Theorie handlungsbestimmend, und nur 6,4 % erinnern sich noch in dieser Beziehung an das Studium (TERHART et al. 1993, S. 217). Der überwiegende Teil (81,7 %) der Lehrerinnen und Lehrer orientiert sich an eigenen beruflichen Erfahrungen. Nun ist dagegen nichts einzuwenden, wenn Praktiker systematisch ihr Handeln reflektieren und Aktionsforschung betreiben (vgl. ALTRICHTER / POSCH, 1990), aber DERBOLAV weist mit Recht auf die Zweideutigkeit im Begriff der pädagogischen Erfahrung: "Die Erfahrung ... ist konkret-individueller Natur, sie bildet sich erst im Augenblick der Ereignung solcher Lehr- und Lernprozesse und zerfällt mit der Situation wieder, weil sie keinen absoluten, sondern eben nur einen situationsbezogenen Geltungswert besitzt" (DERBOLAV, 1970 a, S. 34). Trotz allem ist Lehrerwissen durch das Situations- und Handlungsbezogene als praktisches Alltagswissen hilfreich (vgl. BAUER 1990).

Wenn FEND (1987, S. 10) feststellt, dass das engagierte Bemühen der Lehrer zu Beginn der 70er Jahre zurückgegangen ist, wenn "Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag" aufgezeigt werden (MILLER <sup>5</sup>(!)1992), wenn darüber geforscht wird, "weshalb es Lehrern so schwerfällt, über Unterrichtsstörungen zu sprechen" (CZERWENKA, 1988), wenn die "Burn-Out"-Problematik zum häufig benutzten Begriff wird, dann zeigt das, dass die Belastungen besonders durch die Individualisierung und Ich-Bezogenheit mit Defiziten im sozialen Verhalten der Schüler stark zuge-

nommen haben (vgl. CZERWENKA, "Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Bewältigung" 1994, WOLLENWEBER, "Die "neuen" Kinder, die "alten" Lehrer/innen und der Schülerboom" 1995 a).

Zur professionellen Identität (wobei bei vielen Lehrkräften die "déformation professionnelle" zumindest in der gesellschaftlichen Realität deutlich wird) hat HARGREAVES (1972) drei Typen von Lehrern vorgeschlagen: "Die Dompteure, die Entertainer und die Neoromantiker", wobei BAUER glaubt, "dass der Entertainer sich gegenwärtig ausbreitet" (n. BAUER, 1990, S. 235).

Zu den Unterrichtsbelastungen können noch institutionelle, kollegiale, strukturelle und familiäre treten; TERHART et al. meinen, grundsätzlich solle die Frage nach den Belastungen im Kontext "einer lebenslaufbezogenen Perspektive" gestellt werden (TERHART et al., 1993, S. 112), ebenso wie natürlich geschlechtsspezifische Unterschiede in bezug auf Lehrerinnen und Lehrer bestehen (vgl. FLAAKE, 1989, SCHÜMER, 1992). Die Belastungen können auch durch die Altersstruktur der Lehrkräfte verstärkt werden. TERHART fragt darum, ob ein überaltertes Kollegium gleichzusetzen ist mit "schlechter Schule". Beim Referieren verschiedener Untersuchungen kommt er zu dem Ergebnis, "dass bei Lehrern die Berufszufriedenheit zum Ende des Berufslebens hin steigt" (1991, S. 413), "Lehrerinnen den ... Krisenerscheinungen der Berufsbiographie eher gewachsen waren als Lehrer, da sie ihren gesamten Lebenslauf wie auch ihr Selbstwertgefühl nicht so stark an Beruf und Karriere ausrichten, wie dies bei Männern meistens der Fall ist" (ebd., S. 417).

Bei der Interpretation der empirischen Untersuchungsergebnisse der Gruppe der Lehrkräfte wird auf diese neueren Daten der Lehrerforschung (TERHART et al., 1993) Bezug genommen. Zunächst wurde nach Alter, Ausbildung und Berufswahlmotivation gefragt.

Von der Gesamtheit der befragten Lehrkräfte an den vier Realschulen hat nur knapp über die Hälfte geantwortet, die Gründe hierfür sind auch symptomatisch und schon diskutiert. Das Durchschnittsalter aller an den vier Schulen tätigen Lehrerinnen und Lehrer beträgt 50 Jahre. Von den Antwortenden unterrichten 56 % mehr als 20 Jahre, 36 % 11 bis 20 Jahre, meist an derselben Realschule. Für das Selbstverständnis der Lehrkräfte ist wichtig, dass 29 % von ihnen zunächst an der Grund- und Hauptschule tätig waren, 63 % die universitäre Ausbildung haben (L 25), fast ein Fünftel eine andere Berufsausbildung abgeschlossen hatte (L 26), über die Hälfte (54 %) Funktionsträger sind (L 27), 39 % ein Standesbewusstsein haben, 15 % ein partielles und 11 % es hatten (L 29).

Bei der Frage nach der Berufswahlmotivation (L 16) steht der "Umgang mit Kindern" und "das Vermitteln von Kulturgütern" an erster Stelle (41 %), gefolgt von der "positiven Schulform der Realschule" (29 %), der "kürzeren Ausbildung" (12 %), dem Wunsch, "nicht weiter in der Hauptschule zu unterrichten" (8 %) und "Familientradition" (2 %). Die schriftlichen Angaben wurden ergänzt durch intensive Kurzinterviews zu diesem Thema mit 39 Lehrkräften. Methodisch war dabei aufschlussreich, dass alle angesprochenen Lehrkräfte gern und bereitwilligst redeten und der mündlichen Befragungsform den Vorrang gegenüber der schriftlichen gaben. Es ist zu beachten, dass die Ergebnisse durch die andere Methode und Anzahl nicht ohne weiteres kompatibel sind, sie können aber den Trend verdeutlichen. Dabei wurden neben den o.a. schriftlichen Motiven (mündlich) die "Bevorzugung der schulformspezifischen Altersstufe" (an dritter Stelle), die "sichere beamtete Dauerstellung" (vierter Platz), "eigene gute Realschullehrer und -lehrerinnen" und das "Fachinteresse" (beides auf Platz 5) angesprochen. Im Vergleich zu den bei TERHART et al. angegebenen Berufswahlmotiven (1993, S. 65) sind hier als neue Gründe die "positive Schulform", "nicht länger an der Hauptschule arbeiten" (generations- und realschulspezifisch), "Familientradition", "bevorzugte Altersstufe" und auch "Zufälle" hinzugekommen. Hinsichtlich des Rangplatzvergleiches liegt die "kürzere Ausbildung" bei TERHART et al. bei Grund- und Hauptschullehrkräften vor Realschullehrern und -lehrerinnen, aber erst auf Platz zehn, bei dieser Realschullehreruntersuchung auf Platz drei, bei der ergänzenden mündlichen auf Platz eins, gefolgt von "Zufällen" und der "bevorzugten Altersstufe" sowie dann der "positiven Schulform" und des "Beamtenstatusses". Letzteres findet sich bei TERHART et al. erst auf Platz neun.

Insgesamt finden sich bei der Berufswahlmotivation geschlechtsspezifische Unterschiede. Für Lehrerinnen ist die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben wichtiger als für Lehrer; ihnen bedeutet das berufliche Fortkommen mehr. Das ist durch die Forschung erwiesen (vgl. TERHART, 1993, S. 66). Allerdings ist auch hier die Tendenz eines gesellschaftlichen Wandels zu verzeichnen: Zunehmend gewichten auch männliche Lehrkräfte das Familiäre höher. Möglichkeiten der flexibleren Teilzeitarbeit kommen dieser Entwicklung entgegen.

Welches sind nun die erleichternden und die belastenden Berufsaspekte der Realschullehrerinnen und -lehrer?

Positiv wird von den meisten Lehrerinnen und Lehrern der vier Schulen auch heute der "Umgang mit Kindern und Jugendlichen" empfunden (L 17), die "'freie' selbständige

Arbeitsgestaltung", die "Freiräume" und die "mögliche Teilzeitarbeit" sowie der "Kontakt und Umgang mit Menschen" etc. Hier finden sich einige Berufswahlmotive wieder.

Immerhin können sich alle Lehrkräfte voll oder "teils-teils" mit ihrer Schule identifizieren (L 30). Sie unterrichten im Großen und Ganzen gern an ihr (17 % "teils-teils" / L 31). Sie sind insgesamt mit der Schule, an der sie tätig sind, zufrieden (davon 12 % "sehr", 51 % zufrieden, 29 % "eher", 3 % "teils-teils" und 3 % "eher unzufrieden" / L 32).

Belastend (L 18) wirken am meisten die "wenig lernbereiten", "desinteressierten", "lustlosen" Schülerinnen und Schüler, die "Arbeitsbelastung durch zuviele Stunden", "Korrekturen", "Formalien" und die "Verwaltungsvorschriften". Diese Aussagen stimmen insofern mit der berufsbiographischen Lehrerforschung (TERHART et al., 1993, S. 231 ff.) überein, als bei den dort an zweiter Stelle stehenden Belastungen durch Schüler und Schülerinnen die Realschullehrkräfte, nach Grund- und Hauptschullehrkräften auf Rang drei folgend, "besonders über das Desinteresse ihrer Schüler" (ebd., S. 237) klagen.

Innerhalb des kollegialen Berufsverhaltens gibt es keine altersmäßigen Abgrenzungen. So geben nur 10 % (L 12) keine regelmäßige Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen an; am meisten wird beim Austausch von Unterrichtserfahrungen (75 %), bei Zeugnisnoten (44 %), Weitergabe pädagogischer Ideen (34 %) und Austausch von Unterrichtsvorbereitungen (32 %) kooperiert.

Der Elternkontakt (L 11) ist für 32 % "sehr", für 51 % "ziemlich wichtig", insgesamt 11 % wollen nur bei Konfliktfällen aktiv werden. Hier bestätigen sich die Forschungsergebnisse von fünf Gymnasien (AURIN, 1993, S. 242 f.), wonach Kooperation mit den Eltern auch bei Gymnasiallehrern als wichtig erachtet wird. Das punktuelle Kooperieren wird als generations- und ausbildungsbedingt angesehen.

Realschullehrer und -lehrerinnen meinen mehrheitlich (54 %), dass für die Schülerinnen und Schüler der Lehrerkontakt "ziemlich wichtig" ist, 34 % sogar "sehr" (L 14). Für sich selbst halten verständlicherweise sogar 63 % (L 15) einen guten Schülerkontakt für "sehr wichtig".

Viele der hier angesprochenen Lehrerinnen- und Lehrerprobleme liegen im strukturellen und funktionalen Bereich der Schulleitungen, die zwischen Schulaufsicht und Leitung ihrer Rolle gerecht werden müssen. Zwar kann durch das freiwillige Übernehmen dieser Funktion eine große Flexibilitätsbereitschaft vorausgesetzt werden, Klima und Ansehen der Schule werden immer wesentlich durch die Schulleitung geprägt. Dieser Bereich ist bis jetzt wenig untersucht. Eine 1984 durchgeführte schriftliche Befragung von ca. 1000 Schulleitern ergab, "dass der Einfluss eines Schulleiters unter anderem davon abhängt, inwieweit es ihm gelingt, auch widersprüchlich erscheinende Verhal-

tenanforderungen zu balancieren. Schulleiter, die dieses Gleichgewicht in der Definition ihrer Rolle zum Ausdruck bringen, führen Schulen mit vielfältigeren und intensiver genutzten intellektuellen und expressiven Entfaltungsmöglichkeiten" (BAUMERT / LESCHINSKY, 1986, S. 247).

In neuerer Zeit hat der Erziehungswissenschaftler ROLFF auch speziell über Stellung und Funktion der Schulleitungen gearbeitet und festgestellt, dass sie nicht passive "gatekeeper" von Innovationen oder "einsame Agenten des Wandels" sind, sondern ihre Zukunft "in der Transformation von Leitung durch die Verbindung von pädagogischer Führung und Schulmanagement und im Aufbau von Entwicklungsteams unter Beteiligung des Kollegiums" liegt (ROLFF, 1993, S. 176 - 192, zit. n. S. 185, 187). Das Rollenverständnis hat sich in den letzten zehn Jahren in der wissenschaftlichen Literatur von der starken Führungsrolle (EDMONDS 1981, s. Kap. 1.5) etwas entfernt.

Wesentlich für eine gute Schule sind die besondere Rolle und die Funktion des Schulleiters. Transskribierte Interviews mit den vier verantwortlichen Leitern, nach Fragebereichen strukturiert, sollen die realschulspezifische Problematik auf dieser Ebene aufzeigen. Hervorzuheben ist die entgegenkommende freundliche Bereitschaft aller vier Schulleiter zu dieser Befragung. Ähnliche Auffassungen ergeben sich aus der Funktion, Unterschiede aus der Persönlichkeit und der Situation der einzelnen Schule. Bei der Möglichkeit, eigene Leitvorstellungen zu realisieren, ist für alle Leiter die Resonanz im Kollegium wichtig:

- "Das hängt davon ab, wie die Kooperation zwischen Kollegium und Schulleiter ist, nicht? Werd' ich getragen, werd' ich akzeptiert, bin ich anerkannt, kann ich sicherlich mehr Einfluss nehmen, als wenn ich hier so ein Verwaltungsmensch würde ... Ich versuche, sie auch nach Möglichkeit mit einzubeziehen in Entscheidungen ..."
- "Sie müssen die Leute überzeugen, entweder kraft Ihres Wissens oder Ihrer Erfahrung oder Ihres Vorbildes, oder die Kollegen machen das nicht mit ..."
- "Die Bereitschaft über Neues zu reden bei unserem relativ alten Kollegium im Vergleich zu anderen Schulen ist überraschend groß, während die Bereitschaft das umzusetzen, nicht ganz so groß ist."
- "Oder wenn Sie eine andere Arbeitsform einführen wollen, das ist bei uns sehr der handlungsorientierte Unterricht, der ist sehr im Schwange oder in der Diskussion, wenn Sie so was machen wollen, das können Sie nicht per Gesamtkonferenz, da geht's viel mühsamer, langsamer, die Leute überzeugen, von ihren Vorbehalten befreien, von ihren Ängsten, die auch damit verbunden sind."

Angesprochen auf das Besondere des Realschulleiters sehen alle vier vom "Profil des Amtes" her keine großen Unterschiede zu den Schulleitern anderer Schularten.

Aber es klingt auch schon die mehrfach erwähnte Veränderung in den Realschulen an:

- "Die deutsche Schule - wie andere Gesellschaftsbereiche - hat sich verändert. Die autoritätsgläubigen Kollegen und Kolleginnen sind fast alle pensioniert ... starker Wandel hat sich da vollzogen."
- "Die Realschule hat eingebüßt durch die Verschiebung: das Gymnasium hat heute unsere Schüler."
- "Die Kinder, die Eltern und Kollegenschaft, daran könnte man vielleicht schon Besonderes des Realschulleiters ausmachen: Jetzt liegt es mit Sicherheit darin, dass wir mit der heterogenen Schülerschaft fertig werden müssen."
- "... immer bezogen auf unsere veränderte Schülerschaft - die kann ich nicht ändern - muss ich versuchen, ihr vernünftig gerecht zu werden und mich trotzdem abzugrenzen zu den anderen Schulen."

Gefragt nach dem typischen Profil der Realschule (was ja eigentlich bei allen Aussagen impliziert ist), sehen die Schulleiter auf der einen Seite die Gefahr einer gewissen Verwischung, auf der anderen Seite die Notwendigkeit des Erhalts der Einzelschule:

- "... dann kommt dazu, dass der Realschulabschluss von vielen Institutionen verliehen (wird), ... auf der anderen Seite gibt es Bestrebungen, also von Realschulseite, nicht sich abzugrenzen, aber um sich weiter zu entwickeln und bestimmte Dinge voranzutreiben, neue Wahlpflichtfächer, vor drei Jahren, also z.B. Sozialpädagogik. Wir versuchen stärker, die zweite Fremdsprache zu propagieren, ja zu institutionalisieren."
- "In der Arbeit in der Realschule ist das Profil mehr oder weniger geblieben, das will ich mal so behaupten - im Gegenteil, wir haben uns auf dem Gebiet des Wahlpflichtunterrichts immer wieder Gedanken gemacht, um hier auch ein gewisses Profil zu erhalten ... Diese neuen Erlasse, die machen mir besonders Sorgen und die Tendenzen, Hauptschule und Realschule miteinander zu verschmelzen."
- "Ich denke, es (= Realschulprofil) ist angehoben worden, denn gerade die Wirtschaft fragt nach Realschülern, und wenn ich die Elternwünsche der OS-Schüler so sehe im Augenblick, kann ich mit Stolz eine relativ hohe Zahl registrieren."

Von den Schulleitern werden nun auch kraft ihres gesellschaftlichen Auftrages und Amtes Innovationen erwartet. Wie sieht es damit aus?

- "Ich würde der Realschule und auch der Hauptschule mehr Funktionsstellen, mehr Beförderungsstellen wie im Gymnasium wünschen, mit echten Entlastungen oder auch inhaltlichen Anhebungen, damit ein Realschullehrer doch noch die Möglichkeit hat, eine Art Aufstieg zu sehen."

Mit dieser Auffassung steht der Schulleiter nicht allein, ein anderer meint:

- "Also da würde ich etwas ändern, beispielsweise Fachleitungen anders ausstatten ... Die Position des Klassenlehrers würde ich stärken, pro Klasse mit ein bis zwei Stunden Verfügungsstunden ausstatten."

Oder:

- "Unser Wunschtraum - das ist ein Beispiel, aber an dem kann man's festmachen, war ja damals, das Fach Technik für den interessierten Kreis wirklich so auszuarbeiten, dass Schüler hier wirklich auch Motoren mal auseinandernehmen können und an die Technik herankommen, was sie in der Physik theoretisch gelernt haben. Da war dieser Bauabschnitt geplant ..."
- "Ich wünschte mir ... ein Stück von dem, was der englische Headmaster hat, also ich wünschte mir ein Stück mehr Entscheidungs- und Verfügungsfreiheit, mehr Autonomie ..."

Dieser Wunsch scheint sich allmählich zu erfüllen, denn langsam wird die Eigenverantwortlichkeit der Schulen durch Gesetze und Verordnungen gestärkt.

Zusammenfassend lassen sich nach den soziologischen Analysen bei allen untersuchten Personenkreisen und Sachverhalten Ende des 20. Jahrhunderts und Anfang des 21. Jahrhunderts deutliche gesellschaftliche Veränderungen konstatieren.

### **3.3.6 Zum Wandel des Bildungsverständnisses**

Mit dem Wandel der ökonomischen, kulturellen und soziologischen Verhältnisse hat sich auch das Bildungsverständnis verändert, das gegenwärtig Thema aktueller Diskussionen ist. V. SALDERN schreibt von einer "Renaissance" des Bildungsbegriffes (1997, S. 22) und charakterisiert damit treffend die Thematik vieler Veröffentlichungen und Debatten.

Es ist hier nicht der Raum, ausführlich auf die Begriffsgeschichte des Wortes "Bildung" einzugehen, trotzdem sind einige Gedankengänge Voraussetzung für das Verständnis. Schwierig ist es, den Bildungsbegriff eindeutig und allgemeinverbindlich zu bestimmen; wie MUSOLFF meint, "lässt sich in keinem vernünftigen Sinne auf "Realdefinitionen" von Bildung zurückgreifen, weil die Idee der Bildung eine zentrale gesellschaftliche Idee ist und deshalb in vielen Gebräuchen und Interpretationen Verschiedenes bedeutet" (MUSOLFF, 1989, S. 9). Auch für KLEMM bleibt als "Grundverständnis der Bildungsidee, dass sie sich nicht konkret definieren lässt" (KLEMM et al., 1986, S. 169). Um aber einer Beliebigkeit der Begriffsbestimmung entgegenzutreten, sollen die wegweisenden Gedanken von EDUARD SPRANGER und KLAFKI nicht unerwähnt bleiben. SPRANGER prägte den Begriff der "Bildungsgemeinschaft" (1928). Hiernach sollte das pädagogische Bestreben auf das Individuum hervorgehoben werden, das sich für Kulturgüter offen zeigt, also grundsätzlich von sich aus einen Bildungswillen hat (vgl. KRON, 1996, S. 222).

Diese Individualität gehört auch heute zu den Grundpfeilern unserer Gesellschaft. Für SPRANGER beschränkte sich das Wesen der Bildung aber nicht auf den Intellekt, sondern umfasste (nach altem Pestalozzischen Gedankengut) auch eine gebildete Hand und ein gebildetes Herz. Diese Auffassung von Bildung ist innerhalb der damaligen Zeitumstände gut zu verstehen und gültig, bedarf aber heute der Erweiterung. KLAFKI hat für unsere Zeit folgende Forderungen entwickelt: "Allgemeinbildung als Bildung *für alle* zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des *Allgemeinen als des uns alle Angehenden* und als Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen" (KLAFKI, 1986/1994, S. 40).

Die Ausweitung des Bildungsbegriffs für alle, das über die Individualität Hinausgehende sowie die Hervorhebung des Allgemeinen ist schon ein Schritt in das sich wandelnde Bildungsverständnis. Zwar ist eine "erhebliche Anhebung der allgemeinen Grundbildung in großen Teilen der Bevölkerung" zu registrieren (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG, 1992, S. 34), aber zu beachten ist der längere Weg des Bildungserwerbs. Der Feststellung des "Zukunftsforums 2000": "Veränderungen der Bildungswege hin zu einer lebenslangen Ausbildung und Weiterbildung, wobei die bisherigen Ausbildungsabschlüsse immer mehr auf den Wert von Eintrittskarten reduziert werden" (LENZ et al. 1992, S. 254) ist zuzustimmen, denn ein Abschluss allein genügt heute nicht, entscheidend ist danach das Bewähren durch die persönliche Bildung.

ROMAN HERZOG fasste in seiner Rede 1997 die Bedeutung der Bildung zusammen als "unverzichtbares Mittel des sozialen Ausgleichs ..., Schlüssel zum Arbeitsmarkt, ... beste Prophylaxe gegen Arbeitslosigkeit, Offenhalten der Mechanismen des sozialen Auf- und Abstiegs ... und damit der Bewegung unserer offenen Gesellschaften ..., Lebenselixier der Demokratie" in einer immer komplexer werdenden Welt (abgedruckt in RUTZ (Hrsg.), 1997, S. 14).

Damit wird die Ausweitung des Bildungsbegriffes auf die politische und soziale Ebene deutlich.

V. HENTIG, der in seinem Essay 1996 fordert, auch die Bildung neu zu denken, bezeichnet als Bildung "die Spannung oder Brücke ... zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft" (S. 58). Den Brückenschlag zwischen Tradition und Aktualität zu schlagen, ist sicher eine wesentliche Aufgabe unseres Bildungssystems (was meist synonym mit Schulsystem gebraucht wird).

Wirkt sich der theoretisch veränderte Bildungsbegriff konkret in der Schulpraxis aus? Die eher idealen Vorstellungen sind sicher in der Theorie aufzuzeigen, werden sich

aber auf Schüler- und auch Elternebene nicht so klar nachweisen lassen. Trotzdem wurden in den Schulen Fragen in dieser Richtung gestellt, um den Auswirkungen der veränderten Bildungsauffassung näherzukommen.

Untersucht wurden die Lernmotivation (3.3.7) und die Gewichtung der Unterrichtsfächer (3.3.8).

### **3.3.7 Lernmotivation der Realschülerinnen und Realschüler**

Warum lernen Realschülerinnen und Realschüler?

Diese Frage ist vielschichtig und entsprechend mehrdimensional interpretierbar. Vermutet war, dass die heutigen Realschülerinnen und Realschüler überwiegend nicht aus Freude an den Unterrichtsgegenständen und am Lernen an sich dieses tun, sondern eher die finale Nützlichkeit vor Augen haben.

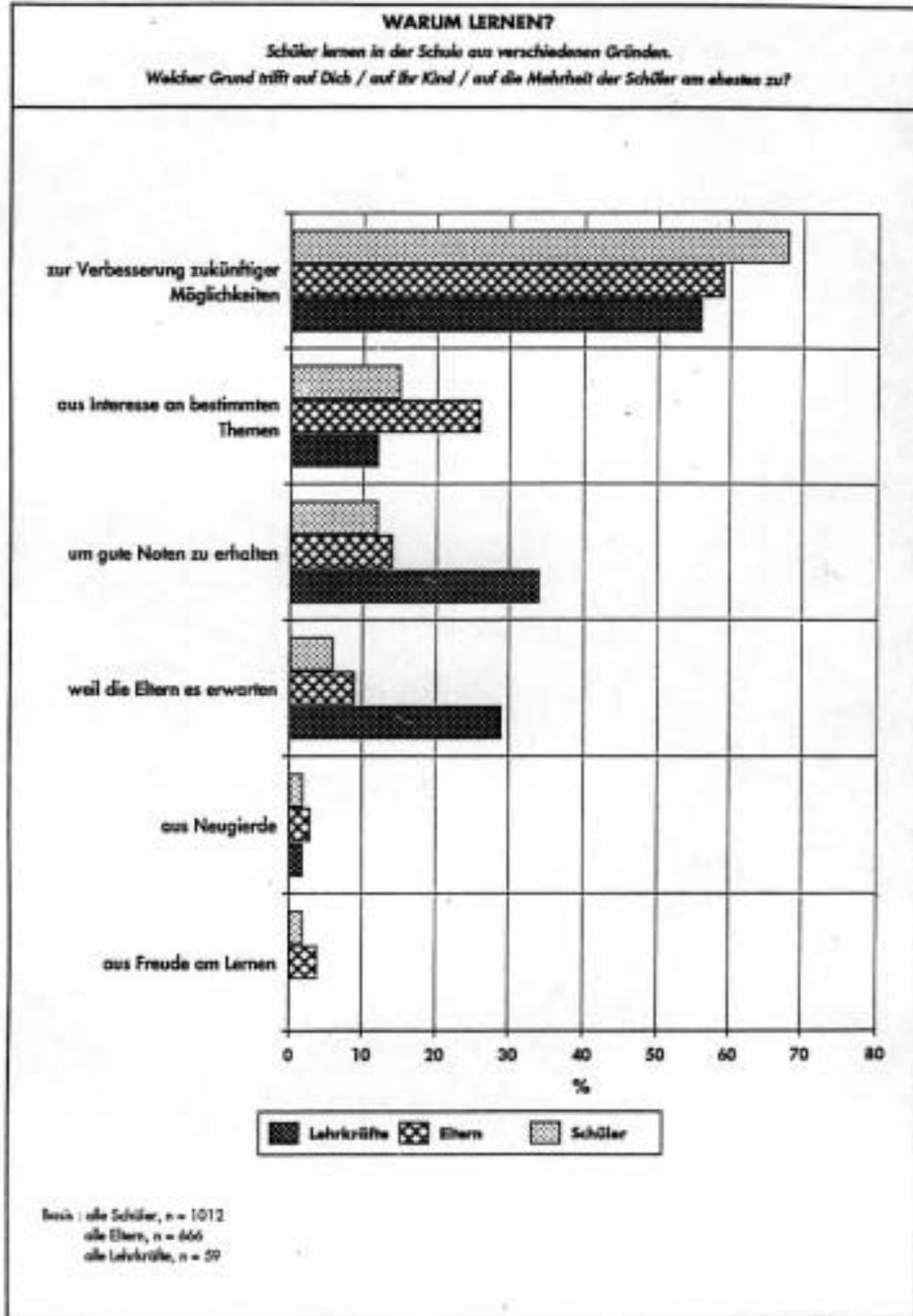
Die Auswertung zeigt die verschiedenen Sichtweisen der drei beteiligten Gruppen (s. Abbildung 8, S. 197), wobei die "Verbesserung zukünftiger Möglichkeiten" ganz klar von allen favorisiert wird. Bei dieser (vorgegebenen) Antwort auf die (geschlossene) Frage kann natürlich auch die "Freude" und "Neugierde" am Lernen impliziert sein. Da dieses aber gesonderte mögliche Antworten waren und sie jeweils nur von 2 % der Schülerinnen und Schüler angegeben wurden (S 5) mit hoher Ähnlichkeit aller vier Schulen, ist das auszuschließen, so dass man die Richtigkeit der Hypothese annehmen kann. An bestimmten Themen haben immerhin noch 15 % der Schülerinnen und Schüler Interesse. Als zusammenfassende Begründung für dieses Item kann das von Eltern wiedergegebene alltagssprachliche Zitat ihres Sohnes (7. Klasse) gelten: "Um nicht doof durchs Leben zu gehen". Ein anderer Schüler (8. Klasse) schreibt: "Ich will nicht gerade auf der Straße landen." Dass gute Noten für Schüler und Schülerinnen wichtig sind, meinen mehr Lehrkräfte als Schüler/innen selbst (L 6). Dies ist von Lehrerseite aus erklärlich durch das ihnen eigene Machtinstrumentarium der Notengebung, das sie nicht verlieren wollen.

Andererseits finden 29 % der Realschülerinnen und Realschüler gute Schulleistungen "sehr wichtig", 63 % "ziemlich wichtig" und nur 7 % "weniger wichtig" (S 14), ähnlich wie die Eltern (E 16); auch das Lernen wird von den meisten (S 18) als "ziemlich wichtig" (67 %) und nur von 16 % als "weniger wichtig" eingestuft, während fast die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer meint, für die Schülerinnen und Schüler sei Lernen weniger wichtig (L 13).

Die sechs häufigsten Antworten der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte auf die Frage, warum gelernt wird, sind auf der nächsten Seite zusammengestellt.

Am Rande sei ein Beispiel dafür festgehalten, wie lebendig ein Fragebogen sein kann: Eine Schülerin der 7. Klasse antwortete, Lernen sei für sie wichtig, "weil ich um Willi kämpfen muss und meine Eltern mich unter Druck stellen." Erst aus dem Zusammenhang sämtlicher Antworten ergab sich, dass Willi ein Pony ist, das ihre Eltern ihr kaufen sollen!

Abbildung B:  
Lernmotivation der Realschülerinnen und Realschüler



### 3.3.8 Einschätzung der Unterrichtsfächer, -themen und -inhalte

Welche Unterrichtsfächer, -themen und -inhalte werden als wichtig erachtet?

Inwieweit die verbindlichen Schulfächer sowie die Themen und Inhalte von den Beteiligten heute akzeptiert oder als veränderungswürdig angesehen werden, könnte ein Aspekt sein, der bildungspolitisch relevant sein dürfte.

Allerdings wird bei den Meinungen der Schülerinnen und Schüler die Zeitbezogenheit (und damit in gewisser Weise die gefährdete Reliabilität) insofern deutlich, als in dem Befragungszeitraum der Film "Schindlers Liste" aktuell war und einige Schulen ihn geschlossen angeschaut haben; das schlägt sich in den gewünschten Themen über die Zeit des Nationalsozialismus nieder (s. Abbildung 9, S. 199).

Bei der Frage nach den Lieblingsfächern (S 39) liegen, in allen vier Schulen ähnlich, Sport, Mathematik und Englisch vorn, bei den am wenigsten geliebten Fächern (S 40) Deutsch und allerdings auch Englisch und Mathematik, wobei hier, wahrscheinlich lehrerbedingt, beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen auffallen, vor allem auch die bekannten Geschlechtsdifferenzen. Sport als beliebtestes Fach stimmt mit vielen anderen Untersuchungsergebnissen überein, auch mit denen aus Ost und West (vgl. SHELL, Jugend 92, Bd. 2, S. 305 ff. und Bd. 4, S. 159). Nach der SHELL-Studie folgt Englisch an zweiter, Mathematik und Biologie an dritter Stelle. Die Vorliebe für Sport drückt sich ebenfalls in dem herausragenden Wunsch nach Sport-Arbeitsgemeinschaften an allen befragten Schulen aus (S 10). Es bestehen aber auch Wünsche nach Hausaufgabenhilfe und "Kurse für Weitergänger" (zum Gymnasium) (3 %).

Die Eltern (E 12) geben der Allgemeinbildung (13 %), dem Aktuellen aus Politik und Gesellschaft (13 %) sowie dem Sozialen (9 %) Präferenz. Es wird aber auch die Aufarbeitung von Klassen- und Einzelproblemen gewünscht (5 %), z.B. "Wie geht ein Kind mit der Trennung der Eltern um".

Welche unterrichtlichen Themen und Inhalte von den drei befragten Gruppen favorisiert werden, geht aus der folgenden Übersicht hervor.

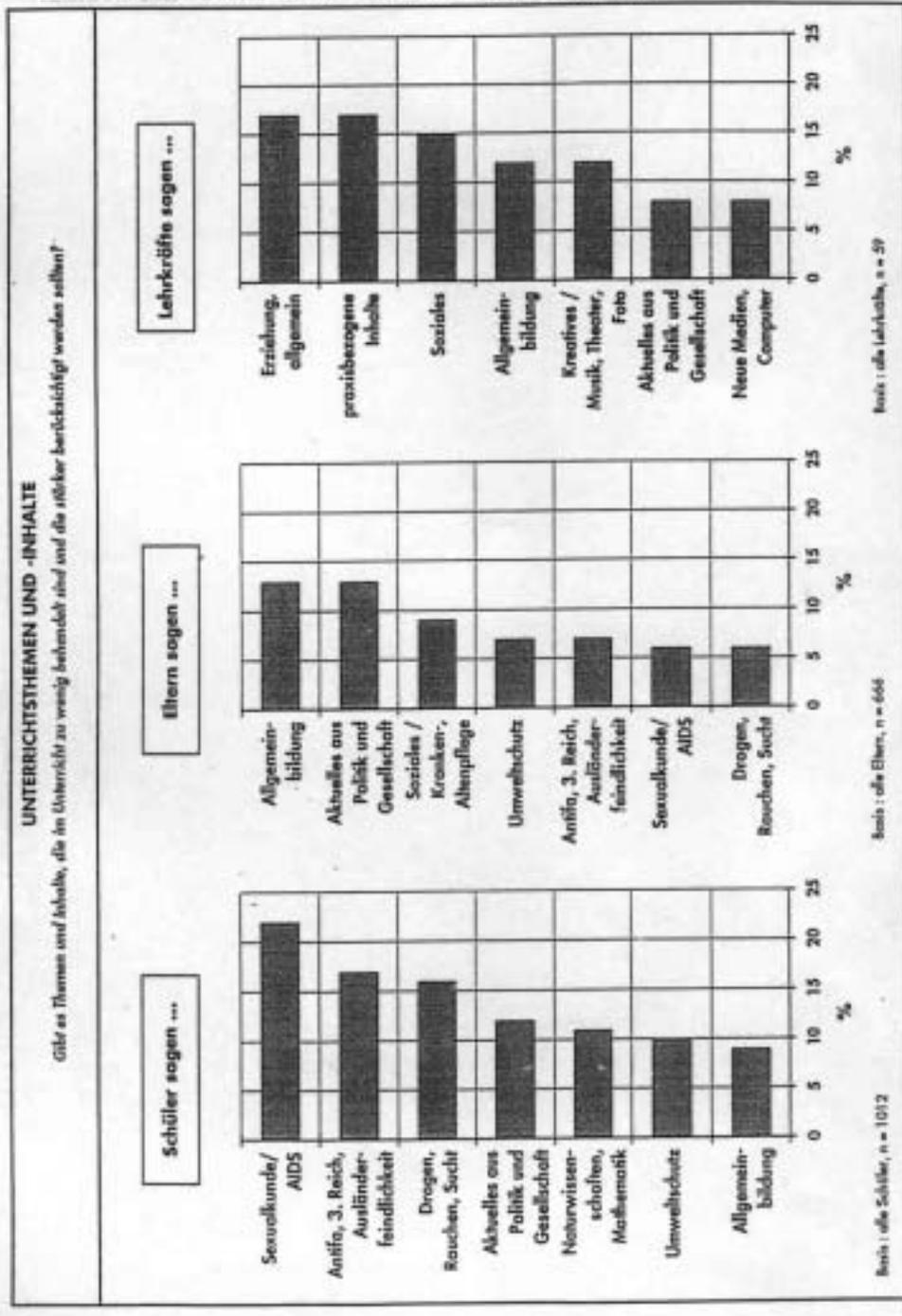
Die Gewichtung der Inhalte durch die Lehrkräfte (L 10) zeigt, dass sie sich nicht zuerst als Bildungsvermittler sehen, denn an erster Stelle wird vermerkt "mehr Berücksichtigung der Erziehung sowie Förderung des Engagements und der Selbständigkeit", an zweiter Stelle "praxisbezogene Inhalte", an dritter "Soziales" und dann folgt erst die "Allgemeinbildung".

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Wandel des Bildungsverständnisses bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei den Lehrkräften am deutlichsten wird (Abb. 9 S. 200). Während die Eltern die Allgemeinbildung am höchsten einschätzen, setzen die Schüler/innen sie an die 7. Stelle und die Lehrkräfte an die 4. Dass die letztere Gruppe zuerst für allgemeine Erziehung plädiert, zeigt die durch die gesellschaftliche Veränderung hervorgerufene Aufgabenerweiterung der Schule.

Ohne grundlegende "Arbeitstugenden" und soziale Kompetenz ist keine Bildungsvermittlung möglich. Die von den Schülern und Schülerinnen an vorderen Plätzen gewichteten aktuellen Themen könnten für mangelnde Reife und Weitsicht sprechen. Der Bildungsbegriff in seiner traditionellen Bedeutung scheint hiernach jedenfalls obsolet zu sein.

Abschließend werden weitere zusammenfassende Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt, die sich auf die Realschulen an sich beziehen.

Abbildung 9:  
Unterrichtsthemen und -inhalte, die stärker berücksichtigt werden sollten



### 3.3.9 Verbesserungsvorschläge der Befragten

Für die Akzeptanz und Weiterentwicklung der Schulform Realschule sind die Verbesserungsvorschläge der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte von Bedeutung.

Bei der Beantwortung der letzten Frage (S 42, E 34, L 33) wurden von allen drei Gruppen konkrete Vorstellungen, Anregungen und Verbesserungsvorschläge eingebracht, die den einzelnen Schulen hilfreich bei dem Bemühen um eine gute Schule sein könnten (s. Abbildung 10, S. 202) für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte.

Schon bei dem ersten Blick fallen bei dieser Problematik die Disparitäten auf. Darum sollte bei jeder Meinung der dialektische Zusammenhang mit der eigenen Bezugsgruppe, aber auch in der Beziehung zu den anderen Gruppen gesehen werden. Das hilft beim Abwägen, ob etwas durchführbar und für alle zumutbar sein kann.

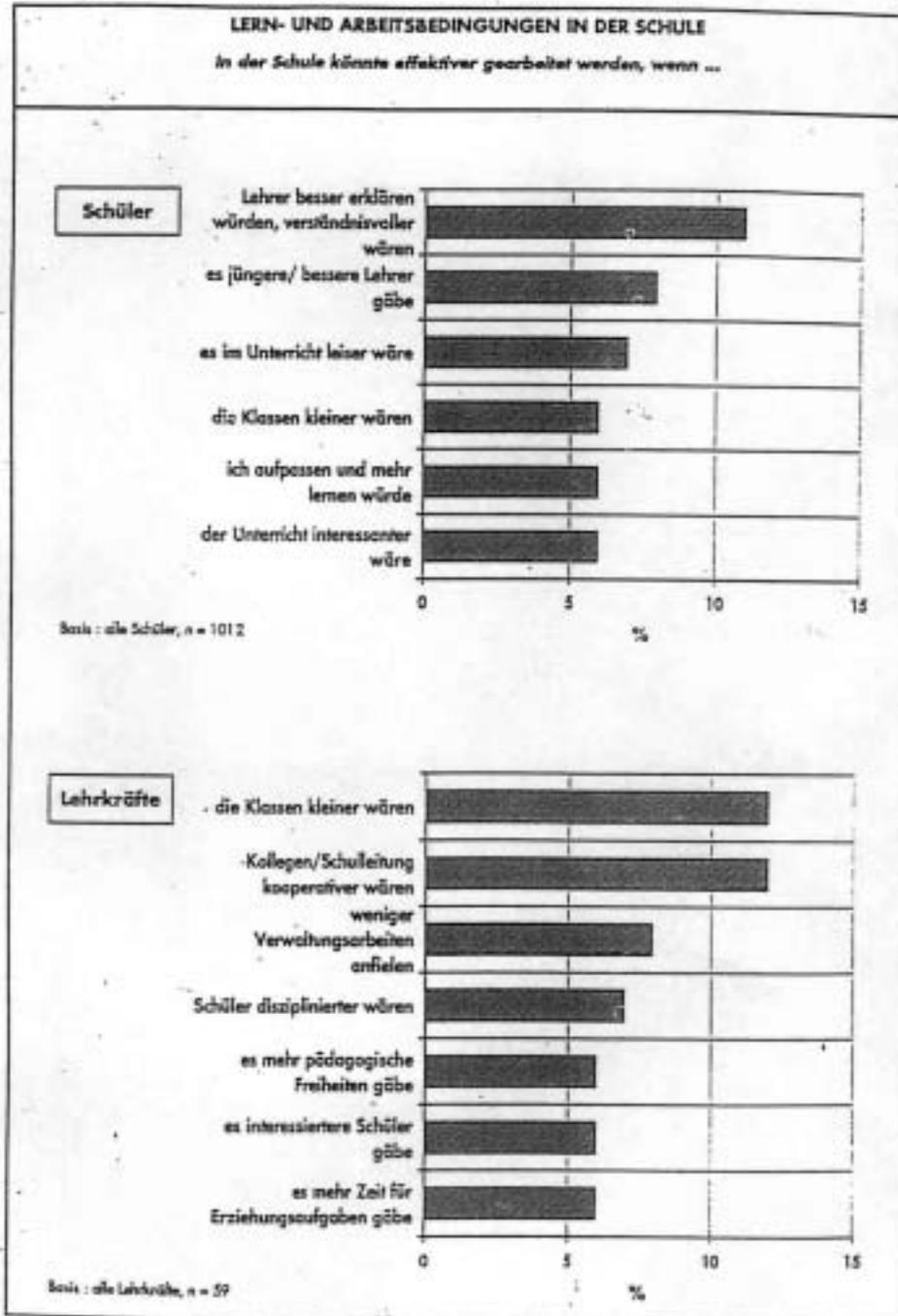
#### Vorschläge der Schülerinnen und Schüler

Unter welchen Voraussetzungen könnten die Realschülerinnen und Realschüler in der Schule besser arbeiten? Hervorgehoben durch mögliche Mehrfachnennungen, aber auch durch ein vielfältiges Meinungsspektrum, sind die Antworten der Schüler und Schülerinnen sehr breit gestreut, wie auch die der Eltern und Lehrkräfte.

Mit Ausnahme einer Schule steht für die Schülerschaft das verbesserungswürdige Lehrer- und Lehrerinnenbild obenan. Das mögliche bessere Arbeiten wird dann abhängig gemacht vom Unterricht (leiser, kleinere Klassen etc.) und von einer selbstkritischen eigenen Einschätzung. Wichtig sind auch materielle Ausstattung und Klassengemeinschaft. Leistungsdruck und Noten sind in ihrem abschreckenden, belastenden Wert gesunken, nur 3 % insgesamt möchten Noten und 2 % Hausaufgaben abschaffen.

- Ein Schüler meint, besser arbeiten zu können, wenn "Freunde da sind" (aus dem Bogenzusammenhang ergibt sich, dass er mit nur einem Elternteil und zwei Halbgeschwistern zusammenlebt, 8. Klasse).
- Eine Schülerin antwortet: "Die Anregungen, die sich aus der Umfrage ergeben, auch Wirkung zeigen würden" (10. Klasse).
- Ein anderer Schüler schreibt: "Die Eigenschaften der Schule reichen mir, um mich gut in der Schule aufgehoben zu fühlen und mitarbeiten zu können."
- Zwei andere: "der Lehrer auf die Langsamen wartet" (7. Klasse),
- "garnichts geendert wird" (7. Klasse).

Abbildung 10:  
Lern- und Arbeitsbedingungen in der Schule aus der Sicht der Schüler und Lehrkräfte



Zur Verbesserung der praktischen Arbeit an den Schulen könnte auch versucht werden, die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Sport-Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenhilfe und Kurse für "Weitergänger" zu verwirklichen.

#### Vorschläge der Eltern

Für die meisten Eltern ist ebenfalls die Lehrerfrage entscheidend. Sie fordern mehr und jüngere Lehrkräfte. An zweiter Stelle steht der Wunsch nach kleineren Klassen, an dritter Stelle nach stärkerem Eingehen auf die Schüler, nach interessanterem Unterricht auf Platz 4 und nach verbessertem Lehrer-Eltern-Schülerverhältnis auf Platz 5. 61 % der Eltern haben allerdings keine Verbesserungsvorschläge.

Einige Antworten der Eltern sind jedoch festhaltenswert:

- "nicht zuviel Schüler mit Hauptschulformat"
- "... der Realschule politisch die gleiche Beachtung wie der Gesamtschule zugestanden wäre"
- "Lehrer, denen es gelingt, Kinder zu begeistern, die erkennen lassen, dass ihnen ihre Arbeit Freude macht. Lehrer, die gern junge Menschen aufs Leben vorbereiten"
- "schon eher mal jemand die Eltern und Schüler zu diesem Thema befragt hätte"
- "Ruf der Realschule entschieden verbessert wird gegenüber anderen Schulformen"
- "Bearbeitung der Fragebogen abgeschlossen ist und diese von normal denkenden Personen ausgewertet werden"
- "Sie nicht ein Teil eines total antiquierten Schulsystems wäre. Und ein Fragebogen lässt auch nicht hoffen, dass außer Kosmetik in nächster Zeit die große Reform zu erwarten ist"
- "aktive Elternarbeit, Lehrer, die mit Einsatz dabei sind, jeden 2. Samstag sollte Unterricht sein"
- "Die Realschule jüngere Lehrer hätte! (Alte Garde bitte nicht böse sein!)"
- "bessere Allgemeinbildung: gewisses Grundwissen, Beherrschen der deutschen Sprache, einfache Rechenformen"
- "Wir sind gegen eine Gesamtschule!"
- "Übergang nach der 4. Grundschulklasse, Eltern nicht Haupterziehungsarbeit auf die Schule abwälzen würden"
- "Begabtenförderung, mehr praxisnahe Beispiele, mehr Wert auf soziales Verhalten"
- "Die Kinder nicht zu faul wären"
- "Die Realschule müsste besser arbeiten, wenn eine Gesamtschule in ... eröffnet würde"
- "klassische Schulfächer erhalten bleiben"
- "sie ihrem Namen gerecht würde".

Auch die Elternkritik an der Klassengröße und dem Schülertransport sollte trotz des engen finanziellen Rahmens beachtet werden.

## Vorschläge der Lehrkräfte

Für die Realschullehrkräfte scheinen die wesentlichen Bedingungen wirkungsvolleren Arbeitens in kleineren Klassen und kollegialerer Zusammenarbeit zu liegen, in weniger Bürokratie, disziplinierteren Schülern, mehr pädagogischen Freiheiten, interessanteren Schülern mit weniger Hauptschulempfehlungen sowie mehr Zeit für Erziehungsaufgaben.

Wörtlich liest sich das z.B. so:

- "wenn ich bei mehr Mitteln und kleineren Klassen unter der Hilfe von jüngeren Kollegen an einer Ganztagschule arbeiten könnte" (zu den aus finanziellen Gründen gegenwärtig nicht realisierbaren Ganztagsangeboten siehe die diesbezügliche Studie des INSTITUTS FÜR ENTWICKLUNGSPANUNG u. STRUKTURFORSCHUNG HANNOVER 1992)
- "ich sicherer wäre im Umgang mit Problemkindern"
- "jüngere Lehrkräfte mit neuen Ideen und für die Schüler/innen akzeptabler an der Schule tätig wären, Eltern die Schule *mit* tragen würden und nicht von vornherein der Schule nur kritisch gegenüberstehen, Empfehlungen HS/RS/Gym. eingehalten werden müssten"
- "die Schülerinnen und Schüler bereits von der 5. Klasse an in der Realschule wären"
- "endlich neben der Wissensvermittlung auch die Erziehungsaufgaben wahrgenommen werden könnten. Dazu müssten aber vom Kultusministerium die Verhaltensnoten Versetzungsrelevanz erhalten ..."
- "es mehr pädagogische Freiheiten gäbe, Bürokratie sich nicht ausweiten, sondern reduzieren würde, familiäre Erziehungsaufgaben nicht zunehmend auf die Schule übertragen würden"
- "die Klassenfrequenz geringer wäre, das Kollegium mehr positiven Einsatz brächte, das MK uns endlich einmal 12 Monate erlassfrei arbeiten ließ".

Schaut man zum Schluss dieses Kapitels noch einmal auf die letzte Graphik (Abb. 10, S. 201), so wird ein gewisses Bedingungsgefüge sichtbar, z.B. wären die Klassen kleiner (Lehrer- und Lehrerinnenwunsch), könnten die Lehrkräfte besser erklären und wären verständnisvoller etc.

Innerhalb der Antwortkategorien zu einigen offenen Fragen werden die vorhandenen Unterschiede der einzelnen Schulen deutlich, ablesbar besonders bei den Kriterien für eine gute Schule aus der Sicht der Beteiligten durch die verschiedenen baulichen

Konzeptionen des Schulgebäudes (S 2); in Schule 3 wird z.B. die Pausenhalle, dort als Agora bezeichnet, besonders geliebt, deshalb wird sie (bei der Unterkategorie) von 14 % der Schülerinnen und Schüler genannt (im Vergleich dazu Schule 1 nur 6 %, Schule 2: 0 % und Schule 4: 12 %); in Schule 4 haben die "guten" Sportanlagen mit 20 % eine positive Resonanz (als Vergleich bei den anderen Schulen nur 2 %, 3 % und 8%); in den Schulen 1 und 2 wird der Kiosk erheblich hervorgehoben mit 25 % und 28 % (Schulen 3 und 4 nur 12 % und 5 %).

Die von der Grundschule gegebene Schullaufbahneempfehlung scheint in Rheinland-Pfalz größeres Gewicht zu haben, denn diese wird bei Schule 4 von 31 % der Eltern als Grund für den Schulbesuch der betreffenden Schule angegeben (S 7), während es bei Schule 1 nur 21 % sind. Entsprechend geringer ist an der rheinland-pfälzischen Realschule auch der Anteil der Hauptschulempfohlenen, nämlich 7 % im Vergleich zu 17 % bei Schule 1 in Niedersachsen (S 30).

Das Alter der Lehrkräfte (S 3) wird besonders bei den Schulen 1 (6 %) und 2 (9 %), nicht bei den Schulen 3 (1 %) und 4 (1 %) bemängelt, ebenso wie von den Eltern (E 3) bei Schule 1 (6 %), 2 (7 %), 3 (1 %) und Fehlanzeige bei Schule 4 - was insofern verständlich ist, als sich die Lehrkräfte der Schule 4 (innerhalb des Durchschnittsalters aller an den vier Schulen Tätigen von 50 Jahren) im untersten Bereich befinden, mithin die "Jüngsten" sind.

Die Antworten auf die Fragen nach der Schülervertretung (S 15) sind abhängig von der jeweiligen persönlichen Besetzung des Amtes. Diese personengebundene Wertung ist sowohl bei der Beliebtheitskala der Unterrichtsfächer (S 39) als auch bei den Kriterien einer guten Schule (S 3) zu beachten.

### **3.4 Zusammenfassung, Beantwortung der gestellten Fragen und Schlussfolgerungen**

Die eingangs des Kapitels gestellten Fragen lassen sich nun wie folgt beantworten:

1. Nach den Kriterien einer "guten Schule" befragt, bedeutet das für Schülerinnen und Schüler sowie für die Eltern im Alltagsverständnis eine ideale Schule, die beste aller möglichen, während bei den Lehrkräften die Antworten, als auf der Kenntnis der Theorie beruhend, eine andere Qualität haben können. Allerdings zeigt sich auch bei dieser Gruppe eine verbreitete alltagsverständliche Auffassung, die wissenschaftliche ist eher selten. Alle hier Befragten sehen die

Qualität der Lehrkräfte als wichtigstes Merkmal einer guten Schule an. Dabei gibt es keine Unterschiede zwischen den vier Realschulen, ebenso nicht bei dem nächsten Befund, dass die Schülerinnen und Schüler zum Wohlfühlen ein gutes, bequemes Umfeld mit der Möglichkeit des häufigen Versorgens mit Essen und Trinken haben möchten.

Auffallend ist, dass die Schülerinnen und Schüler nach den "guten Lehrern" an zweiter Stelle das "Schulgebäude und die Ausstattung" für wichtig erachten, während Eltern und Lehrkräfte dieses Kriterium als nicht so wichtig ansehen und es auf Platz 5 setzen.

Ansonsten stimmen die Einschätzungen der befragten Erwachsenen zum Teil sinngemäß mit den theoretischen Kriterien überein. Damit wäre die Gültigkeit der Theorie bestätigt. So drückt sich z.B. AURINs erste Anforderung an eine gute Schule, "pädagogischer Konsens", mit der Gewichtung der "guten Lehrer" durch alle Beteiligten an erster Stelle aus sowie des "guten Unterrichts", der von den Eltern an 2. Stelle, bei den Lehrkräften an 3. und bei den Schülerinnen und Schülern an 4. Stelle steht. AURINs Formulierung des "auf Vertrauen sich gründende Kultur mitmenschlichen Umgangs" entspricht das "gute Schulklima" bei Eltern auf Platz 6, bei den Lehrkräften an 2. Stelle, weil es schließlich ihr Arbeitsfeld entscheidend bestimmt.

2. Die nächste Fragestellung bezog sich auf die Schulbesuchsmotivation: Warum schickten die Eltern ihre Kinder in die Realschule, was erscheint typisch für diese Schulform und warum sind die Lehrkräfte Realschullehrer/innen geworden?

Bei der Schulformwahl sind für 68 % der antwortenden Eltern insgesamt nicht bildungsaspirative Gesichtspunkte maßgebend, sondern praktische (für die Eltern bequeme?) sozialintegrative Motive, denn sie geben die Nähe der Schule als für sie wichtig an. Die gute Erreichbarkeit einer Schule dient insofern dem Sozialkontakt der Schülerinnen und Schüler, als sie sich schon von früheren Einrichtungen wie Kindergarten und Grundschule oder einfach aus der Nachbarschaft kennen. Die Realschule wird zwar rangmäßig von den Eltern im Vergleich zu anderen Schulformen als am besten eingestuft, wenn alle Schulformen gleich nah bzw. fern sind; offen bleibt aber, wie sich die Eltern bei einer Verbindung beider Items entscheiden würden, also warum sie ihre Kinder in der Schule angemeldet haben und welche Schulform sie bei gleicher Entfernung aller Schulen gewählt haben würden.

Für fast ein Drittel der Eltern war die Empfehlung der vorherigen Schule (Orientierungsstufe bzw. Grundschule in Rheinland-Pfalz) entscheidend bei der Schulwahl.

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wie auch die der Eltern bestätigen die vorliegenden Befunde der Wichtigkeit der Bildungsabschlüsse, hier des Realschulabschlusses, und den Drang zum Gymnasium. Als Realschulbesuchsgrund findet sich an dritter Stelle "Noten reichten fürs Gymnasium nicht" und an fünfter der mögliche spätere Wechsel dorthin. Damit wird der Trend der allgemeinen Bildungsaspiration bestätigt, obwohl der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler als Hauptgrund für den Realschulbesuch die gute Schulbildung und den Abschluss als ausreichend für viele Berufe anerkennt.

An Realschultypischem wird von den Eltern und den Schülerinnen und Schülern der vier Schulen das "gute Mittelmaß" geschätzt, noch höher wird von der Schülerschaft der Unterricht mit Wahlpflichtfächern und "mäßigem Unterrichtstempo" und von den Eltern der Praxisbezug eingeordnet. Letzterer wird auch von den Lehrkräften favorisiert. Diese Ergebnisse bestätigen die traditionellen Charakteristika der historischen Entwicklung dieser Schulform. Dass an zwei niedersächsischen Realschulen der "Erwerb von Schlüsselqualifikationen" zuerst von den Lehrkräften genannt wird, gibt TIPPELT (1990) recht, der das Vorhandensein von Mischformen von Traditionalem und Modernem herausstellt.

Bei den Realschullehrkräften ergaben die Antworten zur Berufswahlmotivation im Vergleich zu den Befunden von TERHART et al., (1993) neue Motive, nämlich "positive Schulform", "nicht länger an der Hauptschule unterrichten" (realschul- und generationsbedingt), "Familientradition", "bevorzugte Altersstufe" und "Zufälle"; der Grund der kürzeren Ausbildung steht bei dieser Untersuchung auf Platz drei (Fragebogen) und Platz eins (mündliche Befragung), während er bei TERHART et al. auf Platz zehn zu finden ist. Insgesamt sind vermutlich viele der derzeitigen Realschullehrer und Realschullehrerinnen durch ihre Biographie mehr geprägt als die jüngeren Lehrkräfte.

3. Bei den Fragen nach der Schulzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen, Eltern und Lehrkräften und ihrem wechselseitigen Verhältnis unter- und zueinander ergaben sich folgende Ergebnisse:

Die Realschülerinnen und Realschüler aller vier untersuchten Schulen sind im allgemeinen mit ihrer Schule zufrieden (41 - 42 %). Bezogen auf das schlechte Abschneiden der niedersächsischen Realschüler ist im Vergleich zwischen Niedersachsen und Rheinland-Pfalz auch hier ein Unterschied zuungunsten der niedersächsischen Realschule festzustellen. Die rheinland-pfälzische Realschule hat 10 % sehr zufriedene Schülerinnen und Schüler, 52 % zufriedene und nur 3 % unzufriedene und sehr unzufriedene, dagegen sind im Durchschnitt nur 4,6 % der niedersächsischen Realschüler und Realschülerinnen sehr zufrieden, 36,6 % zufrieden und 7,6 % unzufrieden und sehr unzufrieden.

Das Verhältnis zu den Lehrkräften schätzen 21 % der befragten Schülerinnen und Schüler "gut" ein, 23 % "eher gut", 44 % "teils, teils", 8 % "eher nicht gut" und 4 % "nicht gut" ein. Ein Unterschied zwischen Niedersachsen und Rheinland-Pfalz ist hier nicht offensichtlich. Addiert man die Prozentzahlen in anderer Fragestellung, so ist insgesamt die negative Sicht der Schülerinnen und Schüler etwas größer als die positive. Jedoch kann von einem eklatanten Missverhältnis nicht die Rede sein.

Aus der Elternperspektive ("Mein Kind geht gern zur Schule") werden ROLFFs Ergebnisse der regelmäßigen IFS-Umfragen bestätigt (1994, S. 32).

Die Eltern aller vier Schulen geben zu 8 % "große Zufriedenheit" und zu 56 % "Zufriedenheit" mit ihrer Schule an, so dass auf eine überwiegende Elternakzeptanz der besuchten Schulen geschlossen werden kann.

Es wäre nachzuprüfen, woher die insgesamt etwas größere Unzufriedenheit der niedersächsischen Realschülerinnen und Realschüler kommt. Es könnte vermutet werden, dass die rheinland-pfälzischen Schüler und Schülerinnen durch das frühere Eintreten in die Realschule nach der Grundschule sich eher mit "ihrer" Schule identifizieren als die niedersächsischen, die erst zwei Jahre später, also mit ca. 12 Jahren, nach dem Besuch der selbständigen Orientierungsstufe in die Realschule kommen. Außerdem dürfte der größere Anteil von Hauptschulempfohlenen an den niedersächsischen Realschulen zu diesem Ergebnis beitragen.

Die Lehrkräfte der hier untersuchten Schulen sind zu 12 % sehr zufrieden, über die Hälfte (51 %) sind zufrieden und 29 % zum Teil zufrieden.

Als am stärksten belastend empfinden die Lehrerinnen und Lehrer der vier Schulen wenig lernbereite Schüler und Schülerinnen sowie die vielen zu erteilenden Unterrichtsstunden (= Bestätigung der Ergebnisse der o.a. Lehrerbiographieforschung). Bei den Schülerinnen und Schülern stört sie besonders "das schlechte Benehmen mit der vulgären Sprache".

Die Lehrkräfte sind kooperationsbereit, sowohl innerhalb ihrer Kollegien als auch mit den Eltern. Sie verstehen sich nicht primär fachorientiert, sondern betonen das pädagogische Orientiertsein. Diese Befunde liegen im Trend der neueren Untersuchung bei Gymnasiallehrkräften, bei der über 50 % den erzieherischen Bereich gleichbedeutend einschätzen (AURIN, 1993, S. 242). Sie widersprechen damit älteren Befunden, wonach Ralschullehrkräfte stärker fachorientiert seien (BAUER, 1990, GERNER, 1976).

4. Bei der Frage nach den Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels in der Realschule sind mehrere Aspekte zu berücksichtigen.

Sowohl Schülerinnen und Schüler, als auch Eltern und Lehrkräfte befinden sich in Rollenkonflikten, die in unserer gegenwärtigen Zeit und gesellschaftlichen Situation besonders deutlich werden, zum einen durch "die Entwicklung und Umsetzung neuer Technologien, die nicht nur die Produktionssektoren vollständig umgestalten, sondern auch in alle gesellschaftlichen Bereiche hineinwirken ...; zum anderen in einer Erosion sozialer und kultureller Traditionen und Lebensformen (Klasse, Schicht, Beruf, Familie, Ehe, Geschlechterrollen)" (BECK, 1991, S. 39).

Eine der wesentlichsten Entwicklungen bei diesem Wandel ist die Bildungsexpansion, die die Schulen insgesamt verändert hat. Ökonomisch besser gestellt, häufig als Einzelkinder aufwachsend, sind die Schülerinnen und Schüler oft einem hohen Erwartungsdruck ihrer Eltern ausgesetzt, dabei aber auch sehr auf sich selbst bezogen. Sie fühlen sich in der Schule wohl, wenn sie auf ihrem Niveau anerkannt werden.

Die Lehrkräfte werden als "Vertreter der Institution, als ambivalentes Gegenbild zu den Eltern, als Förderer von sozialem Risiko und Engagement und als Beurteiler ..., zum sozialen Gegner" (CZERWENKA et al., 1989, S. 443).

In eklatanter Weise wurde das bei den wenigen Verweigerern (zwei bis vier pro Schule) deutlich, die ihre Bogen mit sinnleeren Beschriftungen und Ausdrücken der primitivsten Umgangssprache ausfüllten. Bei diesen Schülern und Schülerinnen ist SCHELSKYs "Institutionalisierung der Spannung" zwischen Institution und Individuum auseinandergebrochen, die im allgemeinen vorhanden ist und ein wesentliches Element des Lehrer-Schülerverhaltens darstellt.

Häufig diskutiert wird die scheinbare Zunahme von Gewalt an den Schulen. Bei den untersuchten Schulen ist das Thema ohne Bedeutung; damit werden die theoretisch fundierten Ergebnisse (s.v.) bestätigt.

5. Innerhalb des Fragenkomplexes bezüglich der Realschulbildung wurde nach der Lernmotivation gefragt.

Realschüler und Realschülerinnen lernen hauptsächlich zur Verbesserung ihrer künftigen Möglichkeiten, das ist die Meinung aller drei Gruppen der Befragten der vier Schulen. Eltern glauben, ihre Kinder seien außerdem an bestimmten Themen interessiert, und Lehrkräfte meinen, Schüler und Schülerinnen lernten der guten Noten wegen; dieses wird von ihnen aber nur zu einem geringen Teil bestätigt, genauso wie die Annahme, dass die Elternerwartung ein Grund sei. Allerdings gibt es einen Widerspruch, wenn 63 % der Schülerinnen und Schüler gute Schulleistungen (bei einer geschlossenen Frage) für "ziemlich wichtig" halten.

Bei der Frage nach einem Zusammenhang zwischen Schulstruktur und Schulbildung ist ein solcher insofern vorhanden, als die Realschule die Bildungsinhalte mit dem Ziel der beiden möglichen Wege ihrer Schülerinnen und Schüler nach dem Sekundarabschluss I vermittelt: einen Ausbildungsberuf zu lernen oder den Schulbesuch an einer weiteren Schule, Fachschule oder Gymnasium fortzusetzen. Mit Betriebspraktika bereitet die Realschule den späteren Ausbildungs- und Berufsweg vor, wobei die Grundlagen für Schlüsselqualifikationen, für lebenslanges Lernen und Flexibilität gelegt werden (sollten).

Die Antworten bei der Frage nach den beliebtesten Unterrichtsfächern bestätigen einheitlich die Ergebnisse der SHELL-STUDIE (1992), obwohl die Fächer in der weiteren differenzierten Wertung sehr von den Personen der

Unterrichtenden abhängen. Auch die Ergebnisse der Frage nach der liebsten Freizeitbeschäftigung der Realschüler und Realschülerinnen liegen mit der SHELL-STUDIE im Trend der allgemein verbreiteten Gewohnheiten dieser Altersgruppe, nämlich zuerst Sport, wobei das an zweiter Stelle gesetzte "Freunde treffen" die Wichtigkeit des Gleichaltrigenkontaktes bestätigt.

Relationen zwischen den Freizeitbeschäftigungen der Schüler und dem Unterricht bestehen bei der Wahl der Wahlpflichtkurse.

Es sollte auch geantwortet werden, welchen Stellenwert die Hausaufgaben einnehmen.

Die Hausaufgaben sind in ihrem Umfang an allen vier Schulen im Vergleich zu früher reduziert; statt mehr als zwei Stunden (KNÖRZER, 1976, zit. n. BEISENHERZ et al., 1982) arbeiten die Realschüler und Realschülerinnen jetzt im Durchschnitt 78 Minuten täglich, die Schülerinnen im Schnitt 8 Minuten länger.

Nachhilfeunterricht erhalten 17 % der Schülerinnen und Schüler dieser Schulen, im Vergleich zu HURRELMANN'S Befunden 3 % weniger.

Hausaufgaben möchten nur 2 % der Schülerschaft abschaffen, Noten nur 3 %, so dass Leistungsdruck in diesem Zusammenhang keine Bedeutung mehr zu haben scheint.

Wissenschaftlich provozierender Anlass für das Entstehen dieser Arbeit waren einerseits die innerhalb der großen internationalen Untersuchung von Schülerurteilen über die Schule von CZERWENKA et al., (1989) entwickelten Ergebnisse, dass sich niedersächsische Realschüler am wenigsten in ihrer Schule wohlfühlen und ihr das schlechteste Zeugnis ausstellen (s. a. v. HENTIG 1993), und andererseits die ständig angestiegenen Schulbesuchszahlen dieser Schulform. Zu dieser Antinomie gesellte sich die Lücke in der Literatur über Realschulen. Zwar wurde das niedersächsische Schulwesen in den 80er Jahren einer "Bestandsaufnahme" unterzogen, aber die Ergebnisse, 1988 erschienen, können in der vorliegenden Form der Dokumentation des niedersächsischen Kultusministers keine Einzelbefunde verdeutlichen.

Basierend auf einem mehrdimensionalen theoretischen Ansatz und unter Berücksichtigung der erwähnten Aspekte wurde die Befragung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften mit Fragebogen an vier einzelnen Realschulen entwickelt und im 1. Halbjahr 1994 durchgeführt. Eine empirische Untersuchung in dieser Form liegt für Realschulen m. W. noch nicht vor.

CZERWENKA et al. (1989) und NOELLE (1993) arbeiteten nur mit der Schülerperspektive; das STAATSLNSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG in München erstellte Fragebogen zu schulischen Entwicklungen im Urteil von Eltern, Schülern und Lehrern (1992) ohne schulartspezifische Begrenzung.

Jede dieser drei Gruppen ist zwar an Schule und Unterricht beteiligt, kann aber nicht nur für sich absolut gesehen werden. Die Ebene der Schulaufsicht konnte allenfalls bei den Schulleitern und Lehrkräften erwähnt werden, ebenso die institutionellen Vorgaben und bildungspolitischen Grundlagen und Tendenzen, die theoretisch zu beschreiben versucht wurden.

Durch das Auswählen der vier Schulen handelt es sich hier nicht um eine repräsentative Stichprobe. Trotzdem kann bei Übereinstimmung der Antworten einer Gruppe von Beteiligten auf eine mögliche allgemeine Tendenz der Tatbestände und Entwicklungen geschlossen werden, denn die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Lehrkräfte der vier Realschulen erhielten in ihrer Gesamtheit die Fragebogen. Die besonders wesentliche Frage an die Lehrkräfte nach der Berufswahlmotivation, die Rückschlüsse auf die Berufszufriedenheit erlaubt, wurde bei 39 Lehrkräften durch Kurzinterviews ergänzt, die vier Schulleiter erklärten sich zu einem qualitativen Interview mit strukturierten Fragebereichen bereit.

Die Schulleiter sehen bei entsprechender Resonanz im Kollegium Möglichkeiten, eigene innovative Leitvorstellungen zu realisieren. Sie registrieren sowohl ein deutliches spezifisches Realschulprofil als auch die Gefahr der Verwischung, da der Realschulabschluss bei vielen Institutionen erworben werden kann. Alle vier Schulleiter wünschen sich mehr Funktionsstellen für die Kollegien, die Stärkung der Funktion der Klassenlehrer und mehr Autonomie.

Aus diesen Ergebnissen, die auch Schwächen der einzelnen Schulen zeigen, lassen sich schul- und bildungspolitische Konsequenzen ableiten. Zu den schulartspezifischen Realisierungsbedingungen gehört die strukturelle Stärkung der Realschule schon deswegen, um die Überforderung der hauptschulempfohlenen Schülerinnen und Schüler abzubauen, deren Anteil bei den vier Realschulen zwischen 7 und 17 % liegt und in deren Folge die 21 % Wiederholer (in der 10. Jahrgangsstufe sogar 32 %) zu sehen sind. Das setzt

natürlich auch eine Stärkung der Hauptschule voraus, weil etliche dieser Schülerinnen und Schüler dort besser gefördert werden können.

Ein vertrauensvoller, offener Umgang miteinander zwischen Schulleitungen und Kollegien, innerhalb der Kollegien, zwischen Lehrkräften, Schülern, Schülerinnen und Eltern kann wesentlich zum Wohlfühlen aller beitragen. Zufriedene Beteiligte arbeiten besser als unzufriedene.





#### **4. Die Realschule in der Strukturdiskussion**

Die im vorigen Kapitel untersuchten Realschulen mit ihren Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und den Lehrkräften verdeutlichten die gegenwärtige Situation innerhalb der Schullandschaft, besonders in der Sekundarstufe I. Die Bildungsexpansion und –aspiration mit ihren Folgeerscheinungen der veränderten Schülerströme haben einen Wandel bewirkt, auf Grund dessen manche Schulforscher neue Schulstrukturen für erforderlich halten. Dabei hat die höchstmögliche Förderung der Schülerinnen und Schüler oberste Priorität.

##### **4.1 Die Problematik des gegliederten Schulsystems – Analyse der aktuellen Ausgangslage und Fragestellungen**

Die Strukturdiskussion lässt die Problematik des gegliederten Schulsystems deutlich werden. In unserem staatlich institutionalisierten Schulwesen ist nach der 4. Klasse der Grundschule bzw. in etlichen Bundesländern nach der 6. Klasse der Orientierungsstufe die Entscheidung für eine Schulart notwendig. Hierbei vertreten manche Wissenschaftler die Meinung, dass die Prognosesicherheit zu diesen Zeitpunkten zu gering und eine Korrektur trotz der Wechsellmöglichkeit schwierig sei. Jährlich wechselten nur etwa 1 – 3 % aller Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang, wobei der „Abstieg“ in die nächstniedere Schulform dreimal häufiger sei als der „Aufstieg“ in die nächsthöhere (BUHREN/RÖSNER, 1996, S. 273). In der Praxis ist diese Durchlässigkeit nach „unten“ besonders in den 5. bzw. 7. Klassen zu registrieren, da durch die verbreitete Bildungsaspiration häufig eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach einer „höheren“ Schulform und dem tatsächlichen Leistungsvermögen der Kinder besteht.

Zwar entwickeln Grundschulen bzw. Orientierungsstufen Eignungsgutachten mit Schullaufbahnenempfehlungen, aber seit der „Freigabe des Elternwillens“ (in Niedersachsen z.B. 1979) brauchen Eltern und Schüler/innen sich nicht danach zu richten. Die Strukturdebatte ist nun aber keineswegs neu.

Bereits 1960 hielt es der vorn schon erwähnte Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker DERBOLAV für angemessen, „die gegenwärtige Diskussion der Realschule energisch aus den standespolitischen Vordergrundperspektiven, aus der Immanenz einer schulformbedingten Selbstausslegung, worin sie derzeit noch be-

fangen ist, herauszuführen und auf jene Ebene kritischer Auseinandersetzung und Verständigung zu erheben, auf der sich heute Gesellschaftsanalyse, Pädagogik und Bildungspolitik in gemeinsamer Bemühung ... begegnen“ (DERBOLAV, 1960, S. 5 f.). Die Realschule ist eingebettet in den Wandel, dessen Probleme sich über den Theorie-Praxis-Theorie-Weg auch sprachlich zuspitzen: Schrieb RÖSNER 1984 noch über „Strukturen, Legitimationsprobleme und Veränderungstendenzen“ der Realschule, sprachen KLEMM et al., 1986 noch von dem „Strukturwandel“ (S. 79 ff.) und von „Strukturproblemen“ (S. 86 ff), widmete die Zeitschrift „Pädagogik“ 1988 dem Thema „Schulen verändern ihr Gesicht“ eine ganze Serie, erarbeitete die „ARBEITSGRUPPE ENTWICKLUNG DES BILDUNGSWESENS DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“ 1992 ein ganzes Buch über „Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I“, wobei das „veränderte Schulwahlverhalten und die wachsenden Schülerzahlen“ thematisiert wurden (S. 105 – 130). So stellte HANSEN (1993) fest, „schon in den 50er Jahren ... habe es eine erst nicht wahrgenommene Umschichtung zwischen den Schulformen gegeben“ und durch die weitergehende Bildungsexpansion erscheine „nicht nur die Hauptschule in ihrem Bestand gefährdet, sondern das dreigliedrige Schulsystem werde insgesamt in Frage gestellt“ (S. 6). Seit etwa 1994 hat diese Entwicklung zu einer „Schulstrukturkrise geführt, die ... eine nachhaltige Veränderung der Schülerpopulation in den anderen Sekundarstufenschulen nach sich gezogen hat“ (HOLTAPPELS/RÖSNER, 1994, S. 57).

Zur Veranschaulichung dieses Wandels dienen einige aktuelle Prozentwerte von 1997/98 und 1998/99 (Hamburg, Hessen, NRW, Sachsen) über den Anteil der Schüler in der Klassenstufe 8 in den 16 Bundesländern. Wenn man aus der Übersicht (REKUS, 1999, S. 44 nach statistischen Daten der Kultusministerien) den durchschnittlichen Schüleranteil nach Schularten errechnet, so ergeben sich 22,9 % Hauptschüler/innen, 35,2 % Realschüler/innen und 31,2 % Gymnasiasten.

Und als Beweis für die schon länger andauernde Entwicklung: Bereits 1952/53 war im 7. Schuljahr der Volksschulanteil von 79,3 % auf 66,1 % im Schuljahr 1958/59 zurückgegangen, während der Anteil der Realschüler/innen von 6,1 % auf 11,4 % und der Gymnasiasten von 13,2 % auf 19,4 % angestiegen war (MAUTHE/RÖSNER, 1998, S. 90, in ROLFF et al., 1998).

Zu berücksichtigen sind bei dem Datenmaterial die Entwicklung von kooperativen Systemen und die Länderunterschiede.

Grundsätzlich kann man in der Strukturdiskussion zwei divergierende Meinungen über die Realschule registrieren: Die einen schätzen die Realschule als eine bewährte Schulform mit hohen Schulbesuchszahlen und großer gesellschaftlicher Akzeptanz, deren Schülerinnen und Schüler Ausbildungsplätze ohne Schwierigkeiten finden, die die „neuen“ Schüler (die früheren Hauptschüler, die heute die Realschule besuchen) verkraftet zu haben scheint und die durch Eigenprofilentwicklung eine feste Position im gegliederten Schulsystem hat.

Die anderen sehen die Realschule in ihrer Existenz gefährdet. Der Realschulabschluss kann in anderen Schulformen auch erworben werden, die Schulbesuchszahlen enthalten einen großen Anteil früherer Hauptschüler, deshalb müssen sie im Zusammenhang mit den anderen Schulformen bewertet werden; bei den kooperativen Schulformen wird die Realschule mit der Hauptschule verbunden, im dualen System könnte sie ganz verschwinden, der Drang zum Gymnasium ist ungebrochen, das Beschäftigungssystem braucht qualifizierte Schülerinnen und Schüler, in Niedersachsen z.B. sind in der Lehrerbildung Grund-, Haupt- und Realschulkräfte zusammengefasst (vgl. REKUS, 1999, S. 7 – 10, ROLFF et al., 1998, S. 13 ff.), so dass die Eigenständigkeit eingeschränkt ist.

Innerhalb der Strukturdebatte ist das ganze gegliederte Schulsystem in Bewegung geraten. Es stellt sich die Frage, ob wir angesichts der Krise eine neue Bildungsreform brauchen.

Nach dem vielseitigen Wissenschaftler v. FRIEDEBURG (dem Bd. 3 des Jahrbuchs der Schulentwicklung zum 60. Geburtstag gewidmet ist und der von 1969 bis 1974 hessischer Kultusminister war) sollte „die durch dieses ganze Jahrhundert angestrebte, aber immer so rasch behinderte und unterbrochene Bildungsreform“ (1993, S. 21) wieder aufgenommen „und ein Stück fortgeschrieben werden, in besserer Kenntnis der historischen Rahmenbedingungen und mit mehr Erfahrung und Selbstkritik ...“ (ebd., S. 21). Langfristig hält v. FRIEDEBURG zwar in Anbetracht der neuen europäischen Dimensionen Strukturreformen für notwendig, aber er warnt auch: „Das Bürgerrecht auf Bildung ist nicht durch den Wettbewerb verschiedener Schulformen um knappe Schülerzahlen einzulösen, ob in der alten Drei- oder in neuer Viergliedrigkeit, wenn reguläre Gesamtschulen dazutreten, oder neuestens in der uralten Zweiteilung von höherem und niederem Schulwesen wie in Sachsen oder Thüringen, zwischen den Gymnasien, die sich ihre Schüler aussuchen können, und der Zusammenfügung aller anderen Schulformen im zweiten Glied ... Es geht um das Profil jeder einzelnen Schule, nicht aber das der einen Schulform gegen die

andere, und um die möglichst intensive Tätigkeit und eigenverantwortliche Mitarbeit aller unmittelbar Beteiligten“ (v. FRIEDEBURG, 1993, S. 13).

Angesichts der strukturellen Veränderungen werden die verschiedenen Schulformen aber wieder diskutiert. LESCHINSKY/ROEDER ließen die Mittelschule (Realschule) in der Darstellung ihrer Entwicklung „gewissermaßen an ein Ende“ kommen, da sie „in der Gesamtschule als ein besonderer Schultyp aufgehoben wird“ (1983, S. 169). Ob dem tatsächlich so ist, wird jetzt im einzelnen untersucht.

Es ist also – wie eingangs schon erwähnt – im Hinblick auf die Sekundarstufe I zu fragen:

1. Haben die jetzigen Schulstrukturen noch ihre Berechtigungen, d.h. ist das drei- bzw. viergliedrige (mit Gesamtschule) Schulsystem beizubehalten oder soll die äußere Organisation der Schularten von vier auf zwei oder nur auf eine (Gesamtschule) reduziert werden? Ist dabei die Realschule in struktureller Gefahr zu verschwinden? Auf dem Prüfstand stehen alle Schulformen der Sekundarstufe I. Dabei fallen der Andrang zum Gymnasium und das geringe Frequentieren der Hauptschule auf. Deshalb ist zu fragen:
2. Warum ist das Gymnasium für viele Eltern und ihre Kinder so attraktiv? Wird es dadurch zur Hauptschule der Nation? Können leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler genügend gefördert werden?
3. Warum meiden so viele Eltern und ihre Kinder die Hauptschule? Wo bleiben die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler? Und bezüglich der schülerstärksten Schulform:
4. Welche Bedeutung hat hier die Realschule? Muss sie sich angesichts der veränderten Schülerpopulation verändern?

Die Entwicklungen im Bereich der Institution Schule sind auch in bildungspolitischen Zusammenhängen zu sehen. Dabei geht es im entscheidenden Maße um die Verteilung der Finanzen. Deshalb wird zu untersuchen sein:

5. Welchen Einfluss haben die Finanzierungsprobleme unseres staatlichen Schulsystems, wie reagiert die Schulstruktur auf ökonomische Zwänge? Dabei ist die Meinung von Parteien und Verbänden wichtig.

Bei der Suche nach Reformen der Sekundarstufe I sind vielerorts schon neue Organisationsformen entstanden. Teilweise sind eigenständige Realschulen verschwunden, aber dafür Realschulbildungsgänge vorhanden. Nach 1990 finden wir in den

neuen Bundesländern andere Schulstrukturen, die sich aus der dortigen Tradition der früheren Einheitsschule heraus von den hier üblichen unterscheiden. Die neuen Kooperationsformen und Strukturen sollen untersucht werden. Also

6. Wie sind neue Organisationsformen der Sekundarstufe I strukturiert? Wo bleibt der Realschulbildungsgang?

Eine im Wandel befindliche Sekundarstufe I ist wesentlich abhängig von ihren Lehrkräften.

7. Welche Auswirkungen hat z.B. die veränderte Realschullehrerausbildung in Niedersachsen? Bewirkt sie langfristig eine schleichende Strukturveränderung?

Zum Schluss dieses Kapitels soll versucht werden, das Phänomen der Bildungsexpansion im Zusammenhang mit der historischen krisenreichen Entwicklung zu sehen. Dabei ist zu fragen:

8. Ist die gegenwärtige Bildungsexpansion als Fortsetzung der zyklischen Überfüllungskrisen einzuordnen, oder beginnt durch die multifaktoriellen Umbrüche eine völlig neue Entwicklung?

Am Kapitelende sollen die Fragen beantwortet sein.

#### **4.2 Die Verschiebung der Schülerströme**

Eine wesentliche Ursache für das Aufleben der Strukturdiskussion ist das veränderte Schulwahlverhalten, welches das Schulsystem durch extrem unterschiedliche Schulbesuchszahlen in Frage stellen könnte. Außerdem ist zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler in der Schulform bleiben, die sie gewählt haben.

MAUTHE / RÖSNER formulieren zusammenfassend: „Neben die (...) Eingangsselektivität der Sekundarstufen I und II tritt eine Form der Auslese, die sich als DURCHGANGSSELEKTIVITÄT bezeichnen lässt“ (ROLFF et al., 1998, S. 88).

Zwar sind an erster Stelle Leistungsvermögen und Leistungshomogenität in dem gegliederten Schulsystem für die Durchlässigkeit entscheidend. Aber es gibt noch einen bedenkenswerten Gesichtspunkt: Auffallend war in den achtziger Jahren, in denen demographisch ein starker Schülerrückgang zu verzeichnen war, dass Gymnasien und Realschulen auch Schülerinnen und Schüler mit nicht ganz überzeugender Eignung aufnahmen und behielten. Dagegen ist in den neunziger Jahren bei höheren Schülerzahlen eine Zunahme von Schülerinnen und Schülern zu beobachten, die in die nächst niedere Schulform wechseln. Hierbei ist zu fragen, ob die Hin-

tergründe in größeren Klassenfrequenzen und damit dem Wegfall der Voraussetzungen für fördernden Unterricht liegen (vgl. ebd. S. 89).

#### **4.2.1 Die Attraktivität des Gymnasiums**

Warum schicken so viele Eltern ihre Kinder zum Gymnasium? Bei den regelmäßigen Erhebungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFI) wird nach dem endgültigen Schulabschlusswunsch der Eltern gefragt. Bei der Stichprobe West wünschten 1979 37 % der Schülereltern Abitur/Hochschulreife für ihr Kind (32 % Realschulabschluss), 1997 (Stichprobe BRD insgesamt) waren es 45 % der Eltern, die das Abitur für ihre Kinder wollten (40 % den Realschulabschluss); knapp die Hälfte strebt also die Hochschulreife an (ROLFF et al. (Hrsg.), 1998, S. 16). Allerdings scheinen die Abiturwünsche zahlenmäßig etwas rückläufig, denn 1991 sprachen sich 52 % der Eltern für das Abitur ihrer Kinder aus.

Inwieweit dann die gewünschten Abschlüsse tatsächlich erreicht werden, geben die neuen Zahlen des Statistischen Bundesamts wieder: 1998/99 waren 24 % aller Schulabgänger im Westen Abiturienten, im Osten 27 %, einen Realschulabschluss erreichten 38 % im Westen und 47 % im Osten (SCHUL/BANK 01/2000). Berücksichtigt man nicht nur alle Schulabgänger der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Realschul- und vergleichbarem Abschluss, sondern auch diejenigen mit allgemeiner Hochschul- und Fachhochschulreife, die ja ebenfalls den Realschulabschluss haben, so sind es 1999 insgesamt sogar 74 % der Schulabgänger mit Realschulabschluss (berechnet nach: Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S. 94/95).

Welche Konsequenzen hat diese Entwicklung für das Gymnasium? Das Gymnasium hat ebenfalls mehr und andere Schülerinnen und Schüler, so dass das Abitur zwar noch eine formale Studienberechtigung darstellt, es aber in der Realität nicht mehr ist, was an der hohen Anzahl von Studienabbrechern abzulesen ist (31 % nach MUßGNUG, 1993, S. 98). Auch die erste bundesweit repräsentative Erhebung seit fast zwanzig Jahren des Hannoveraner Hochschul-Informations-Systems (HIS) gibt von den Erstsemestern eines Jahrganges gut 30 % Studienabbrecher an, von denen allerdings die meisten wieder berufstätig werden oder eine Berufsausbildung beginnen, wodurch das „alte Klischee vom Versager ... nach dieser Studie fehl am

Platze (ist) – und das Bild vom studierfähigen Abiturienten auch“ (FINETTI in „Die Zeit“ v. 24.02.95). Trotzdem, hinter dieser Zahl stehen Einschnitte in Biographien, ebenso wie hinter der Meldung, dass jeder fünfte der Schülerinnen und Schüler Nachhilfeunterricht erhält, und HURRELMANN schätzt, „dass bis zu einem Drittel der Schüler ‚strukturell‘ überfordert ist“ (SCHUL/BANK 7/1993). Beratungslehrer/innen von Realschulen und Gymnasien haben zu einem großen Teil derart Überforderte in den 7. Klassen zu betreuen.

Was das Gymnasium für viele Eltern und Schüler so attraktiv macht, ist der Abschluss. Das Abitur lässt eben viele Berufs- und Studienmöglichkeiten offen und verspricht den Eltern für ihre Kinder einen höheren Lebensstandard. Diese Bildungsaspiration wurde auch in der empirischen Untersuchung deutlich. Dass ein höherer Bildungsstand die Chancen auf einen Arbeitsplatz erhöht und das spätere Einkommen steigert, ist von der OECD bestätigt (1997, S. 29).

Wird das Gymnasium zur Hauptschule der Nation? Dagegen sprechen nicht nur das gegliederte Schulsystem per se, sondern auch die Lehr- und Bildungspläne der einzelnen Schularten, einschließlich der Gesamtschule.

Berechtigter ist die Frage nach der Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler. In unserem staatlichen Schulsystem ist auch diese Förderung von bildungspolitischen Voraussetzungen abhängig, d.h. es müssen genügend Lehrstunden zur Verfügung stehen. Zwar gibt es viele Beispiele von Gymnasiallehrkräften, die mit persönlichem Engagement diese Schülerinnen und Schüler fördern, aber im internationalen Vergleich ist diese Förderung zu gering.

#### **4.2.2 Das Verschwinden der Hauptschule**

Warum meiden nun so viele Eltern die Hauptschule?

Vor über dreißig Jahren hieß es noch in den „Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen“: „Für den größten Teil unseres Volkes ist die Volksschule auch heute noch (1962) grundlegende und hauptsächliche Bildungsstätte.“ In Berlin, der „Hauptschul-Pionierstadt“, hat man aus dieser Schule eine „sozialpädagogische Anstalt“ gemacht (ARBEITSGRUPPE ENTWICKLUNG DES BILDUNGSWESENS,

1992, S. 107). Der Begriff „Hauptschule“ ist 1964 durch das HAMBURGER ABKOMMEN DER KMK eingeführt. Die neue reformierte Hauptschule sollte anspruchsvoller als die alte Volksschule, der neue Name Programm sein. Man hoffte, durch diese Aufwertung dem schon damals erkennbaren Trend zu Realschule und Gymnasium entgegenwirken zu können (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 421). Doch der Wandel des Schulwahlverhaltens hielt unvermindert an. Dabei wurde die Hauptschule zur Verliererin. Sieht man sich die Schüleranteile der Schulformen im 7. Schuljahr an, so kann man unter Berücksichtigung länderspezifischer Besonderheiten grob verallgemeinernd feststellen, dass sich der Anteil der Hauptschüler von ca. 60 – 75 % 1960/61 auf 20 – 30 % vermindert hat (vgl. MAUTHE/RÖSNER, 1998, S. 92 f.).

Problematisch ist auch die Zusammensetzung der Hauptschulschülerschaft. Neben Schülerinnen und Schülern mit Lernproblemen sind es zum Teil „schwierige“ Kinder und Jugendliche, die eigentlich sozialpädagogischer Betreuung bedürfen. Außerdem ist der Anteil der Ausländer- und Aussiedlerkinder hoch. Nach KRUMREY (1995) lag der Anteil ausländischer Schüler in der Hauptschule bei etwa 20 %, in der Realschule bei 8 % und im Gymnasium bei 5 %. Die ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung registriert jedoch, dass sich in Gebieten mit hohem Ausländeranteil ein „Schiebeeffekt“ abzuzeichnen scheint, „der die Wanderung der deutschen Schüler zur Realschule und zum Gymnasium beschleunigt“ (1994, S. 291). Das Bildungsverhalten der ausländischen Familien ist allerdings schwer einzuschätzen, es sind zunehmend auch Übergänge in die Realschule und ins Gymnasium zu verzeichnen.

Trotzdem schicken fast ein Drittel der Eltern ihre Kinder zur Hauptschule. Sie erwarten besondere pädagogische Förderung, die in den anderen weiterführenden Schulen nicht möglich ist (vgl. REKUS, HINTZ, LADENTHIN, 1998, S. 10 f., S. 90). Schon deswegen ist die Hauptschule notwendiger Bestandteil des Schulsystems. REKUS et al. fordern mit der Formel „Hauptschule als bildungsgerechte Schule“ (1998, S. 330 ff.) eine deutlichere Profilierung dieser Schulform. Damit könnte ihrem „Verschwinden“ entgegengewirkt werden und den Eltern, die im Zuge der allgemeinen Bildungsaspiration die Hauptschule meiden, wesentliche Hilfe für die angemessene Schullaufbahn ihrer Kinder aufgezeigt werden. Dabei ist das Streben nach dem Realschulabschluss insofern von untergeordneter Bedeutung, als er auch an

der Hauptschule erworben werden kann. Allerdings findet auf dem Arbeitsmarkt zunehmend ein Verdrängungswettbewerb statt, bei dem Realschüler/innen die früheren Hauptschulbildungsplätze einnehmen.

#### **4.2.3 Die Rolle der Realschule**

Der Verliererin Hauptschule steht nach den Schülerzahlen die Gewinnerin Realschule gegenüber, die sich ihren Platz allerdings mit dem Gymnasium teilen muss. Bei der Untersuchung des Stellenwerts der Realschule sind sowohl ihre Rolle innerhalb des institutionellen Schulgefüges als auch ihre Modernität und Fähigkeit zur Förderung und Bewältigung von Zukunftsaufgaben zu berücksichtigen. Hiervon hängt ihre Existenzberechtigung wesentlich ab.

Die Entwicklung der Realschule „im Windschatten“ hat sich mit großer gesellschaftlicher Akzeptanz vollzogen. Das hat seinen Grund vor allem in dem „offenen“ Bildungsgang mit dem Realschulabschluss, der 1997 von 40 % der Schülereltern für ihr Kind gewünscht wird (Abitur wünschen 45 %, Hauptschulabschluss 14 % (ROLFF et al., 1998, S. 16)). Bei einem guten Abschluss ist auch nach der 10. Klasse in den einzelnen Bundesländern mit unterschiedlichen Bedingungen der Übergang in ein Gymnasium möglich, wobei von den Realschülerinnen und -schülern die Fachgymnasien bevorzugt werden; in Niedersachsen betragen 1997 und 1998 die Anteile der Realschulabsolventen jeweils 61,4 % (Antwort des NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS auf eine Große Anfrage 1999, S. 13).

Die Durchlässigkeit ermöglicht es auch den Schülerinnen und Schülern, die zunächst ihre Schullaufbahn in der Realschule beginnen wollen, bei Leistungsschwäche in die Hauptschule zu wechseln und dort ihren Realschulabschluss mit entsprechenden Anforderungen zu machen.

Die Realschule hat im Lauf ihrer Entwicklung seit 1945 wesentlich zur Ausschöpfung der Bildungsreserven beigetragen; die Bildungsexpansion wird hier besonders deutlich: 1981 gibt es doppelt so viel Realschülerinnen und -schüler wie 1965, wobei bei diesem Trend vor allem die Mädchen profitieren (nach KÖHLER/ZYMEK, 1981, in BLOSSFELD, 1985, S. 19 f.), da aufgrund der traditionellen Elternauffassung sowie des zum Teil noch lückenhaften regionalen Schulangebots und des dadurch bedingten Bildungsstaus ein Nachholbedarf bestand.

Auch bildungsfernere soziale Milieus finden gerade über die Realschule Zugang zu anspruchsvolleren Bildungsgängen. Nach HEGELHEIMER hatten in den siebziger Jahren 80 % der Realschüler/innen einen Vater mit Hauptschulabschluss und jeder 6. Realschüler einen Vater mit Realschulabschluss. So entsprach die Verteilung der sozialen Schichten in der Realschule etwa der 4. Klasse der Grundschule. Wenn sich auch inzwischen der allgemeine Bildungsstandard erhöht hat, so kann man doch die Realschule als Bildungsinstitution des „sozialen Aufstiegs par excellence“ bezeichnen (HEGELHEIMER, 1980, S. 41).

Durch ihre sowohl zur Berufsausbildung als auch über das Gymnasium zum Studium führende Rolle hat die Realschule gegenüber den anderen Schulformen eine besondere Verpflichtung für ihre heterogenen Schülerinnen und Schüler. Der Wahlpflichtunterricht bietet die Möglichkeit, ihren Neigungen und Stärken entsprechende Fächer zu wählen. Die Gelegenheit, eine zweite Fremdsprache in der Realschule zu lernen, entspricht den zukünftigen Erfordernissen unserer Zeit. Dabei sollte auch im Rahmen des obligatorischen Pflichtunterrichts die innere Differenzierung die Förderung der unterschiedlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Das veränderte Bildungsbewusstsein hat zu einer veränderten Schülerschaft geführt, wie vorne schon dargelegt. Nach Meinung des NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS haben sich die Realschullehrkräfte nach anfänglichem Klagen über das absinkende „Realschulniveau“ auf die „Möglichkeiten, Fähigkeiten und Interessen der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler eingestellt“ (Antwort auf eine Große Anfrage 1999, S. 7).

Ob dadurch die Schülerinnen und Schüler dem gesteigerten Anforderungsprofil in den Berufen genügen können, wird die weitere Entwicklung zeigen. Sicherlich werden etliche Schüler/innen aus diesem Grunde zum Gymnasium abwandern.

Zusammenfassend ist herauszustellen, dass das Verschieben der Schülerströme hin zum Gymnasium und weg von der Hauptschule bei der Realschule zu einer veränderten Schülerschaft geführt hat. Die Realschule hat eine wichtige Schlüsselfunktion innerhalb des tradierten Schulsystems zwischen Hauptschule und Gymnasium inne. Ihre Rolle kann nicht in annähernd gleicher Weise von einer der derzeitigen Schulformen übernommen werden. Umgekehrt ist für die Umsetzung der Bildungsziele der Realschule eine starke Hauptschule mit innerer und äußerer Differenzierung vonnöten, um alle Schülerinnen und Schüler fördern und fordern zu können. Welche Schule von den Eltern für ihre Kinder gewählt wird, hängt neben dem Streben nach höheren Bildungsabschlüssen auch von der regionalen Schulversorgung

ab, und hier beeinflussen auch Finanzierungsprobleme der Schulträger die Schulformwahl.

### **4.3 Der Einfluss von Finanzierungsproblemen auf die Schulstruktur**

Nach einer Phase wirtschaftlichen Wachstums in den 60er und 70er Jahren, in der auch die Bildungsausgaben allmählich erhöht wurden und man annahm, dass höhere Mittelzuweisungen auch Qualitäts- und Quantitätssteigerungen nach sich zögen, hat sich die politisch-ökonomische Lage verändert. Mit niedrigeren Wachstumsraten der Wirtschaft stehen die Bundes-, Landes- und Kommunalhaushalte unter Sparzwang.

Das hat auch Einfluss auf die Bildungspolitik. Es wird zunehmend wichtiger, die „vorhandenen Ressourcen möglichst effizient“ zu nutzen (KAHLERT, 1976, S. 5).

Zwar wurde der Bildungsexpansion bildungspolitisch durch etliche Veränderungen begegnet wie Einführung der Orientierungsstufe, 10. Hauptschuljahr, Reform der gymnasialen Oberstufe u.a., aber auch GUDJONS meint, die Bildungsreform sei in den 80er Jahren steckengeblieben, wobei die „Formel vom Diktat der leeren Kassen“ geprägt wurde (GUDJONS 1995, S. 295).

Auch von politischer Seite wird eingeräumt, schwierige Situationen hätten gleichzeitig das Gute, dass sie Innovationen fördern, zumal wenn außerdem das Geld knapp ist. „Wir haben Bildungsexpansion betrieben, ohne die Rechnung zu bezahlen“, sagte der Staatssekretär KONOW vom nordrheinwestfälischen Wissenschaftsministerium 1992 (zit. n. OELKERS 1993, S. 29). Andere Bildungspolitiker lassen Erziehungswissenschaftler zu Wort kommen, die in dem Zusammenbrechen des „Wachstumsoptimismus der demokratischen Industriegesellschaften ... eine Gesellschaftskrise (sehen) ..., (die) dem Schulsystem seine bislang wirksamen bildungsrelevanten Hintergrund-Überzeugungen (entzieht) und ... eine blinde Schulreform“ auslöst (ILIEN 1994 auf der „Ständigen Pädagogischen Konferenz“ des niedersächsischen Kultusministeriums).

In der Bildungsreformdebatte und Strukturdiskussion geht v. SALDERN am weitesten, indem er zur Lösung von Zukunftsaufgaben das ganze gegliederte Schulsystem in Frage stellt. Um Eliten heranbilden zu können und die breiten Massen zu fördern,

müssten reformpädagogische Vorstellungen realisiert werden. Er findet es „erstaunlich, dass die Verantwortlichen immer noch nicht wagen, das deutsche Schulsystem für die Bewältigung der Herausforderungen im nächsten Jahrtausend umzubauen und zu verändern“ (v. SALDERN, 1997, S. 152).

Wenn es auch notwendig ist, Zukunftsperspektiven für das Bildungssystem zu entwickeln, sollte doch die bildungsökonomische Sicht nicht außer Acht gelassen werden.

Die leeren Kassen bestimmen augenblicklich die Bildungspolitik, das gilt für alle Ebenen:

In Niedersachsen wurde z.B. zum 1. Februar 1997 die untere Schulbehörde aufgelöst. Ihre bisherigen Aufgaben sind an die Bezirksregierungen und Schulleitungen delegiert. Dass die Lehrerausbildung in Niedersachsen verändert wurde, hat auch darin seinen Grund, die Lehrkräfte flexibler einsetzen zu können und Planstellen an „teueren“ Schulformen einzusparen.

Die Erhöhung der Pflichtstundenzahl der Lehrkräfte und die Stellenbesetzung sind weitere Sparmöglichkeiten. Auf der unteren Ebene ist es für die Kommunen oft günstiger, statt des teuren Schülertransportes nicht ganz frequentierte Schulgebäude zu nutzen mit organisatorischer und struktureller Zusammenlegung von Schulformen. Auf diese Weise bekommen schulinterne Entwicklungen zusätzliche Schubkraft durch die Bildungsökonomie.

Der Einfluss von Finanzierungsproblemen auf die Schulstruktur wird somit deutlich.

Angesichts der Problematik der Schulstrukturen in der Sekundarstufe I sind die Meinungen der Parteien und Verbände für die weitere Entwicklung besonders der Realschule relevant. Deshalb werden die wesentlichen Ansichten hier vorgestellt.

#### **4.4 Die Meinungen von Parteien und Verbänden zur Realschule**

In ihrem neuen Bundesbildungsprogramm vom 17.01.2000 (CLEMENT et al.) fordert die SPD fünf „sowohl-als auch“ Ziele: Chancengleichheit für alle und differenzierte Leistungsförderung, individuelle Entfaltung und sozialen Zusammenhalt, Sicherung von Standards und Aufbruch zu Innovationen, lokale Einbindung und globale Vernetzung sowie öffentliche und private Verantwortung für die Bildungsfinanzierung“ (S. 5). Konkret ist die Einstellung zum Schulsystem nur indirekt durch die negative Kritik am gegliederten Schulsystem als „hoch selektiv“

negative Kritik am gegliederten Schulsystem als „hoch selektiv“ (S. 6) ausgedrückt, wonach der „spätere Berufsweg und das künftige Einkommen“ für viele Schüler schon nach dem 6. Schuljahr festgelegt sei, was mit Sicherheit nicht so zutrifft. Die SPD will trotz aller länderspezifischen Unterschiede in der Schulstruktur für vergleichbare qualitative Standards“ (S. 12) sorgen. Deutlicher wird die sozialdemokratische Bildungspolitik im Leitantrag zum Bezirksparteitag in Braunschweig am 01.07.2000 formuliert. Die SPD „akzeptiert (zwar) Elternwünsche nach einem gegliederten Schulsystem“, will aber den Eltern, „die ihre Kinder in integrierten Systemen unterrichtet haben möchten, dies ermöglichen“. Es sollen sowohl „integrierende Ansätze“ im gegliederten Schulwesen als auch „differenzierende Ansätze“ in integrierten Systemen entwickelt werden. Die Schulträger werden bei der Entwicklung „kleiner, reformorientierter“ Gesamtschulen unterstützt“ (S. 4 f.). Die SPD bevorzugt, so kann man zwischen den Zeilen lesen, integrative Schulformen und wird diese fördern.

Zu dieser Beurteilung kommt auch REKUS (1999, S. 75 f.). Deutlich wird der strukturelle Entwicklungstrend in der aktuellen Antwort der Niedersächsischen SPD-Landesregierung auf eine GROSSE ANFRAGE der oppositionellen CDU vom Juli 1999. Da heißt es, dass die Maßnahmen (Erhöhung des Wahlpflichtunterrichts im 9. und 10. Schuljahr von acht auf zwölf Jahreswochenstunden und die Möglichkeit für jede Realschule in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Sport und in den drei Fachbereichen Geschichtlich-soziale Weltkunde, Arbeit/Wirtschaft/Technik und Musik-kulturelle Bildung eigene Schwerpunkte zu setzen) „in den organisatorisch zusammengefassten Haupt- und Realschulen sowie zwischen den Schulzweigen der kooperativen Gesamtschulen schulformübergreifendes Arbeiten begünstigt (...), das den Schülerinnen und Schülern des Hauptschulzweiges das differenzierte Angebot (bietet), in Teilbereichen am realschulspezifischen Unterricht teilzunehmen (...).“ Schülerinnen und Schüler des Realschulzweiges haben ein größeres, weil gemeinsames Wahlpflichtangebot und können berufsorientierende Angebote zusammen mit den Hauptschülerinnen und Hauptschülern nutzen (S. 8). Damit werden die organisatorisch zusammengefassten Haupt- und Realschulen und die Realschulzweige (in Niedersachsen 45 % der 441 realschulspezifischen Schulangebote) weiter verflochten.

Dagegen tritt die CDU klar für ein gegliedertes Schulsystem ein und hält „an der Hauptschule neben der Realschule und dem Gymnasium als selbständigen Bildungsgängen mit unterschiedlichem Profil und jeweils eigenen Abschlüssen fest“

(1994, S. 31). Sie fordert „mehr Differenzierung im Bildungssystem und damit bessere Entfaltungschancen für leistungsschwächere und leistungstärkere Menschen“ (1998, S. 23). Die Hauptschule sei besonders herausgefordert, ihr eigenständiges Profil zu stärken bei der Neubewertung des praktischen Lernens. Die Gesamtschule, im Vergleich zu anderen Schulformen die teuerste, fördere nachweislich die Schülerinnen und Schüler schlechter als andere Schularten; bestehende Gesamtschulen müssten differenziertere Lernwege anbieten (2000, S. 7 ff.).

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN sehen in der schulpolitischen Diskussion gegenwärtig zwei verschiedene Trends: die Finanzknappheit des Staates und die Reformdiskussion. Als Leitlinien ihrer Bildungspolitik formulieren sie an erster Stelle „Spaß am Lernen“, gefolgt von „Gleichberechtigung der Geschlechter“. Konkret stehen auf ihrem Programm u.a. „flexiblere Stundentafeln, neue Zeitraster statt 45-Minuten-Rhythmus, differenzierte Lernentwicklungsberichte statt starrer Zensurenvergabe, neue Jahres- und Lebensarbeitszeitmodelle für Lehrer und Lehrerinnen, Einrichtung der sechsjährigen Grundschule“ (Nr. 6/1997, S. 8). Strukturell ist der letztgenannte Programmpunkt der weitreichendste Vorschlag, der jedoch von der SPD-Landesregierung bisher mit Hinweis auf die „Tradition der OS“ in Niedersachsen abgelehnt wurde. Aus grüner Sicht werden die einzelnen Schulformen nicht beurteilt, sondern als Zukunft der Schule die „autonome Schule“ bezeichnet, die als Einzelschule „eigenverantwortlich“ handelt und für sich festlegt, wie ein „qualitativ hochwertiges Schulleben“ aussieht (8.12.97, S. 7). REKUS sieht zwar bei Bündnis 90/Die Grünen die Tendenz, ein zweigliedriges Schulsystem mitzugestalten (vgl. 1999, S. 74), den bildungspolitischen Artikulierungen zufolge sollen aber doch reformpädagogische Forderungen der Einzelschule Vorrang haben.

Die FDP setzt sich in ihrer Bildungsoffensive der Bundestagsfraktion für mehr Qualität in der Schule ein und fordert deshalb ein „gegliedertes, durchlässiges, leistungsorientiertes Schulsystem als Voraussetzung für Chancengerechtigkeit“ (4/00). In ihrem Wahlprogramm für die niedersächsische Landtagswahl (1998) strebt die FDP eine Realschulzeit von 6 Jahren (Jahrgangsstufe 5 bis 10) an. Durch eine Zusammenarbeit mit den Berufsbildenden Schulen sieht sie für die Realschüler/innen weitere Bildungsperspektiven hinsichtlich eines Fachhochschulstudiums. Die FDP tritt gemäß ihrer Forderung eines „dreigliedrigen Schulsystems für eine nach Schularten

differenzierte Lehrerausbildung ein“. Die Einheitslehrerausbildung ginge zu Lasten der Qualität (Wahlprogramm der niedersächsischen FDP, S. 15 f.).

Aus der Sicht der Verbände fordert der VDR am eindeutigsten den Erhalt und den Ausbau einer eigenständigen Realschule. Als Verband Deutscher Realschullehrer vertritt er die Interessen seiner Mitglieder und fordert in seinem Grundsatzprogramm 1994 u.a. die Realschule mit der 5. Klasse zu beginnen, landeseinheitliche Abschlussprüfungen und eine schulartbezogene Lehrerausbildung. Angesichts der Tendenz, Realschulen und Hauptschulen zu verbinden, setzt er sich neben der pädagogischen Weiterentwicklung der selbständigen Realschule auch für die „Wahrung des realschulspezifischen Bildungsganges in organisatorisch zusammengefassten Haupt- und Realschulen ein, (...) die Umwandlung von Regelschulformen in Richtung integrativer Schulsysteme lehnt der VDR aus pädagogischen Erwägungen ab“ (Stellungnahme des VDR Niedersachsen, gez. EICHHORN 43 d).

Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) hat andere Zielvorstellungen. Zwar akzeptiert er die eigenständige Realschule, meint aber schon 1991 in seinem Rahmenprogramm, „Mängel und Strukturschwächen im Sekundarbereich I (erschweren) die Verwirklichung des Rechts des Schülers auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit ..., die gegenseitige Abhängigkeit von Bildungszielen, Bildungsinhalten und Organisationsformen“ müsste mehr berücksichtigt werden. Deshalb forderte der VBE die Durchführung von „Schulversuchen vor allem mit der sechsjährigen Grundschule, der integrierten Haupt-Realschule und den in der regionalen Schule möglichen Kooperations- und Integrationsformen unter wissenschaftlicher Begleitung“ (VBE 1991, S. 23 ff.). Als Alternative und Ausweg aus der Krise sieht der VBE eine zweigliedrige Schulstruktur in der Sekundarstufe I, die am gymnasialen Bildungsweg festhält und „alle Parallelschulformen in einem neuen Bildungsgang integriert (...), da weder die integrierte Gesamtschule noch das dreigliedrige Schulwesen eine Lösung der Strukturkrise (...) bewirken können“ (VBE, 1992, S. 8 f.).

Die Vielzahl neu entstandener Organisationsformen ohne gymnasialen Bildungsgang in der Sekundarstufe I geben diesen Zielvorstellungen recht. Besonders mit dem Modell der Regionalen Schule in Rheinland-Pfalz wurden die Bestrebungen des VBE realisiert.

Die GEW legt sich bezüglich der Schulstruktur nicht eindeutig fest. Sie will „die pädagogische Qualität der einzelnen Schule verbessern“, wobei sich „jede Schule ein eigenes Profil erarbeiten“ müsse (GEW 2/96, S. 13).

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft stellt die weiterhin große Akzeptanz der Realschule außer Frage, warnt vor Überbeurteilung wirtschaftlicher Gesichtspunkte in der Bildungspolitik und bringt als Kernfrage die Auswirkungen der Schulverwaltungsreform (besonders Beurteilungsmodalitäten) in die Diskussion ein (GEW 3/96, S. 5). Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die GEW das Konzept der integrierten Gesamtschule lange Zeit favorisiert hat und sich nach wie vor für die Einrichtung von Gesamtschulen einsetzt.

Besonders als Anwalt des Kindes ist der Verein AKTION HUMANE SCHULE E.V. tätig. Mit ihren Leitzielen „gesellschaftliche Umbrüche verarbeiten, die alte Schule überdenken, gemeinsam eine neue Schule entwickeln, Kindern Zuversicht und Zukunft geben, Gemeinschaftssinn stärken, Unterricht öffnen und Freiräume erkämpfen“ versteht sie sich als „Fürsprecher von Schülern, Eltern und Lehrern“. In der Praxisperspektive gibt der Verein wichtige Impulse, indem er ein „integrierendes Schulsystem, eine demokratische Schulstrukturereform und gleichzeitig die Stärkung der einzelnen Schule als lern- und Lebensraum“ fordert (Aufruf 1994).

Zur „Förderung nicht gymnasialer Bildungsgänge in der Sekundarstufe I“ ist der Verein „ARBEITSKREIS HAUPTSCHULE“ entstanden. Sein Engagement richtet sich auf „die Hauptschulbildung in eigenständigen Hauptschulen und zugleich auf den Hauptschulbildungsgang in kombinierten bzw. (Teil-) integrierten Schulformen“ (1996, S. 2). Genauso wie der Hauptschullehrerverband (HLV) vertritt der Verein hauptsächlich die Interessen der Hauptschullehrkräfte.

Die BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE tritt für das gegliederte Schulsystem ein. Sie unterstützt das Bestehen der eigenständigen Hauptschule, z.B. auch durch Vereine wie „Initiative Hauptschule“ (1997). Ebenso weist sie der Realschule einen wichtigen Platz in der Dreigliedrigkeit zu. Die Arbeitgeber-Bundesvereinigung veranstaltet zusammen mit den Lehrerverbänden schulpolitische Foren, bei denen die Leistungsfähigkeit von Hauptschule, Realschule und Gymnasium „auf dem Hintergrund des strukturellen Wandels und neuer Qualifikationsanforderungen“ diskutiert wird (Bildungspolitisches Forum 1994, S. 129).

Zusammenfassend ist zu betonen, dass die Stellung der Realschule bei allen Parteien und Verbänden positiv eingeschätzt wird. Die eigenständige Realschule wird allerdings deutlich von der CDU, dem VDR und den Arbeitgeberverbänden in ihrer Weiterentwicklung unterstützt. Doch alle Parteien (auch die CDU akzeptiert Kooperationsformen, wenn diese für eine Region notwendig sind) und Verbände erkennen

den Trend und oft die Notwendigkeit zum Zusammenschluss von Hauptschul- und Realschulbildungsgängen.

#### **4.5 Organisationsformen des Realschulbildungsganges in den Bundesländern**

Die in Kapitel 2 aufgezeigte historische Entwicklung hat sich in den 80er und 90er Jahren fortgesetzt. Die Offenheit der Bildungswege hat zugenommen, die Nachfrage nach qualifizierten Bildungsgängen ist gestiegen, der Bildungsökonomie wird mehr Beachtung geschenkt und der pädagogischen (...) individuellen (...) Entwicklung zunehmend Rechnung getragen. Das alles rechtfertigt den Buchtitel „Der heimliche Umbau der Sekundarschule“ (KLEMM/ROLFF 1988, S. 75), wobei der Begriff „SekundarSTUFE“ noch präziser erscheint. Wenn auch KLEMM/ROLFF die Formulierung vom „heimlichen“ Umbau der Sekundarschule gebrauchen, so ist darauf hinzuweisen, dass die Veränderungen im Sekundarbereich I in aller Öffentlichkeit stattgefunden haben, z.T. im Rahmen parlamentarischer Beratungen. Die Veränderung dieser Schulstufe vom 5. bis 10. Schuljahr ließ den Verband Bildung und Erziehung (VBE) 1989 alle Verantwortlichen aufrufen, „den PARADIGMAWECHSEL in der Bildungspolitik einzuleiten, indem man die zukünftige Schulstruktur von zwei unterschiedlichen BILDUNGSGÄNGEN definierte“ (neben dem Gymnasium EINE Schulform mit Gesamt-, Real- und Hauptschule) (FRANKE/REGENBRECHT/KITTLER (Hrsg.), 1992, S. 11). Kann man, die systemimmanente Entwicklung beachtend, noch von der Realschule als „eine(r) komfortable(n) Nische in der praktisch-theoretischen Mitte“ (RÖSNER 1998, S. 43 ff.) schreiben? Fakt ist, dass die Realschule als eigenständige Schulform nicht mehr in dem Umfang vertreten ist wie vor dreißig Jahren. Dazu kommt, dass Eltern für ihre Kinder mit steigender Tendenz Privatschulen bezahlen und sich von dem staatlichen Schulsystem abwenden (vgl. HURRELMANN 1995, S. 54 ff.), weil sie von ihm nicht mehr die größtmögliche Förderung ihrer Kinder erwarten. Damit findet eine weitere Ausfächerung des früher eher einheitlichen und überschaubaren deutschen Bildungssystems statt.

Inzwischen sind, bedingt durch die Kulturhoheit der Länder, Formen und Begriffe der Sekundarstufe I außerordentlich vielfältig und unübersichtlich geworden. Demo-

skopische Entwicklungen und bildungsökonomische Erwägungen lassen die Organisationsformen einem ständigen Wandel unterliegen.

Trotzdem gilt (noch) eine bundeseinheitliche „VEREINBARUNG ÜBER DIE SCHULARTEN UND BILDUNGSGÄNGE IM SEKUNDARBEREICH I“ des Kultusministeriums, in der neben Richtlinien für die Jahrgangsstufen 5 und 6 als „Phase der besonderen Förderung“ die Schularten und die Organisation der Bildungsgänge beschrieben werden. Es wird unterschieden zwischen Schularten mit einem Bildungsgang (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und mit mehreren Bildungsgängen. Bei den ersteren soll die Realschule eine „erweiterte allgemeine Bildung“ vermitteln (die Hauptschule eine „grundlegende allgemeine Bildung“) und die Schülerinnen und Schüler sollen ihren Bildungsweg in „berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen“ (bei der Hauptschule „vor allem in berufs-, aber auch in studienqualifizierenden Bildungsgängen“) fortsetzen können (KMK 1996, Erg.-Lfg. 90/98, S. 102 ff.). Es gibt hiernach durchaus Unterschiede in den Zielen der beiden Schularten, wenn auch geringfügige.

Ein Modell der Sekundarstufenorganisation sind also die selbständigen drei Schularten Hauptschule, Realschule, Gymnasium, von KLEMM z.B. als eine mögliche Form theoretisch begründet und weiter fortgeführt. KLEMM et al. entwickelten in „Bildung für das Jahr 2000“ drei verschiedene mögliche „Szenarien“:

„A: Elitebildung im dreigliedrigen Schulsystem“, wobei innerhalb des bestehenden Systems die Hochbegabten gefördert werden und eine „neue Variante der ‚volkstümlichen Bildung‘ in den Hauptschulen eingeführt werden soll“,

„B: Konkurrenz der Systeme“, wo neben den drei bisherigen Schulformen auch die Gesamtschule um die Schüler werben soll und eine „Verkoppelung des Haupt- und Realschulbereichs“ eine mögliche Form ist, und

„C: Gesamtschule für alle“, was „gegenwärtig und absehbar kaum Durchsetzungschancen hat“ (1986, S. 89 – 98).

Theoretisch scheint das bisherige dreigliedrige Schulsystem obsolet zu werden. Es ist noch in Baden-Württemberg vorhanden und in Bayern, wo derzeit die 4-stufige Realschule nach einem Schulversuch in die 6-stufige umgewandelt wird, so dass ab 2003/2004 alle Realschulen in Bayern 6-stufig sind. In beiden Ländern ist die Gesamtschule ohne Bedeutung.

In Niedersachsen z.B. verringerte sich von 1989 bis 1998 die Zahl der selbständigen Realschulen von 264 auf 243, während sich die Zahl der realschulspezifischen Angebote in zusammengefassten Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen von 145 (35,4 %) auf 198 (44,9 %) erhöhte (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1999, S. 15). Bundesweit herrscht aber (noch) das weiterentwickelte gegliederte Schulsystem mit den Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule vor (vgl. Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern 1993/94 n. HOLTAPPELS/RÖSNER 1994, S. 80).

#### 4.5.1 Sekundarstufen I-Systeme in den alten Bundesländern

Bei der Analyse der Sekundarstufenorganisation wird häufig der 5./6. SCHULJAHRGANG ausgeblendet. Dabei ist es gerade für die Realschule wichtig, ob die Schülerinnen und Schüler vom 5. oder 7. Schuljahrgang der Schule angehören, d.h. sechs oder nur vier Jahre.

Für die Organisation des 5./6. Schuljahrgang sind in den alten und neuen Bundesländern folgende Modelle zu unterscheiden:

- 6jährige Grundschule (Berlin, Brandenburg),
- Schulartunabhängige Orientierungsstufe (Schulzentren Bremen, Förderstufe Hessen, Orientierungsstufe Niedersachsen), (bei der letzteren wird um Abschaffung diskutiert, wobei wegen der Vielzahl der Modelle noch große Unsicherheit herrscht),
- Schulartabhängige Orientierungsstufe an Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule und Verbundsystemen in den meisten Bundesländern (Baden-Württemberg und Bayern (ohne Gesamtschule als Regelschule), Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern),
- Schulartintegrierte Orientierungsphase (Saarland, Thüringen, Orientierungsfunktion der Sächsischen Mittelschule und des Gymnasiums, Förderstufe der Sekundarschule in Sachsen-Anhalt, Beobachtungsstufe in der Hansestadt Hamburg). (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 in der Form vom 27.09.1996, Informationsmaterial der Bundesländer).

Sowohl bei der schulartabhängigen Orientierungsstufe als auch bei der schulartintegrierten Orientierungsstufe können auf regionaler Ebene, bedingt durch kommunale Bedingtheiten, Elternwünsche oder schulstrukturelle Erwägungen, Verschiebungen und Veränderungen stattfinden, die sich nicht in ein starres Modellsystem pressen lassen.

Ähnlich ist es bei dem gesamten Schulsystem der Sekundarstufe I. Durch die föderalistische Struktur unseres Staates mit der Kulturhoheit der Länder hat praktisch jedes Bundesland seine eigene spezifische Organisation der Sekundarstufe I, während bei der Primarstufe und Sekundarstufe II mehr Gemeinsamkeiten bestehen. Allerdings lassen sich durch die historisch-gesellschaftliche Entwicklung deutlich die

alten und neuen Bundesländer unterscheiden; die Realschule als mittlere 6-klassige Schulform zwischen Hauptschule und Gymnasium existiert nur in dem 3-klassigen Schulsystem von BADEN-WÜRTTEMBERG und BAYERN.

In BADEN-WÜRTTEMBERG können die Schüler nach fünf Jahren die Hauptschule mit dem Hauptschulabschluss beenden oder mit einem freiwilligen 10. Schuljahr den Mittleren Bildungsabschluss erwerben. Seit 1993/94 ist flächendeckend der „Werkrealschulbildungsgang“ eingeführt, der bereits mit einer Vordifferenzierung ab Klasse 8 in drei Fächern (Mathematik, Englisch, Deutsch) einsetzt. Die Realschule führt in sechs Jahren mit Abschlussprüfung zum Realschulabschluss. Danach können leistungsfähige Schüler unter bestimmten Voraussetzungen in ein berufliches oder allgemeinbildendes Gymnasium aufgenommen werden oder auch auf ein Aufbaugymnasium überwechseln.

In BAYERN reicht die Grund- und Hauptschule von den Klassen eins bis neun. Der mittlere Abschluss kann über die Berufsausbildung oder über eine 10. Klasse für Hauptschüler innerhalb der Realschulen erreicht werden. Die Realschulzüge in den bayerischen Hauptschulen (= M-Klassen) stärken durch die Differenzierung die Hauptschulen und fördern die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Die Realschule baut auf der 4. Klasse der Grund- und Hauptschule auf, umfasst die Klassen 5 – 10 und vergibt nach bestandener Abschlussprüfung den Realschulabschluss. Der Schulversuch „Sechsstufige Realschule“ (1995/96 15 private und 22 staatliche Realschulen) sollte klären, inwieweit das Anforderungs- und Leistungs-niveau der Realschule und die Qualität des mittleren Schulabschlusses gesteigert werden können bei sechsjährigem Verbleiben an dieser Schulform. Außerdem sollte erprobt werden, welche Auswirkungen die Jahrgangsstufen 5 und 6 an einer Realschule auf das Gymnasium und auch auf die Hauptschule haben (Info-Material S. 14).

Bei der zweiten Variante ist aus dem drei- ein viergliedriges Schulsystem mit Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule geworden (BERLIN; NIEDER-SACHSEN; NORDRHEIN-WESTFALEN, RHEINLAND-PFALZ, SCHLESWIG-HOLSTEIN). Dass der Versuch, die drei herkömmlichen Schularten in der Gesamtschule zu integrieren, „politisch gescheitert“ sei, bestätigt LESCHINSKY 1990. Er meint, das Gesamtschulprogramm „hat sich gewiss nicht völlig erledigt, aber bildet doch auch nicht mehr das Gravitationszentrum der Reformentwicklung“ (LESCHINSKY in: PETERSEN/REINERT, 1990, S. 28 u. 31).

Die Gesamtschulen haben in den einzelnen Bundesländern unterschiedliches Gewicht; durch ihr Vorhandensein nehmen sie jedoch etliche potentielle Realschüler/innen auf. So hatte z.B. 1993 Nordrhein-Westfalen 228 Gesamtschulen, Niedersachsen 20. Aber auch dieses viergliedrige System ist nicht ohne Ausnahmen und Veränderungen (zusammengefasste Haupt- und Realschulen in Niedersachsen, Regionale Schule in Rheinland-Pfalz).

Deshalb werden die Schulsysteme in den genannten Bundesländern einzeln vorgestellt.

In BERLIN folgt nach der sechsjährigen Grundschule die (so in Berlin genannte) Oberschule mit Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. Seit der Einführung der Gesamtschule als Regelschule in den 70er Jahren, hat sich der Anteil der Realschüler innerhalb der Sekundarstufe I von ca. einem Drittel auf ca. 20 % reduziert. Dieser Prozentsatz ist seit langem konstant.

Das erste Schulhalbjahr der 7. Klasse in der Oberschule gilt als Probezeit (nicht bei Hauptschule und Gesamtschule). Nach der seit 1996 in Berlin geltenden Sekundarstufen I-Ordnung kann ein Schüler mit 3 nicht ausreichenden Zensuren und Ausgleich das Probehalbjahr bestehen.

Den Realschulabschluss erhalten die Schüler nach der 10. Klasse ohne Abschlussprüfung. Die Realschulreife kann auch an allen anderen drei Oberschulzweigen erworben werden.

NIEDERSACHSEN hat nach der vierjährigen Grundschule die schulformunabhängige Orientierungsstufe eingerichtet, auf die Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule folgen. Die Orientierungsstufe erstellt zwar eine Laufbahnempfehlung für die Schüler, nach der sich die Eltern aber nicht zu richten brauchen (Freigabe des Elternwillens). Augenblicklich wird in Niedersachsen die Abschaffung der Orientierungsstufe diskutiert. Nach § 106 des Niedersächsischen Schulgesetzes können die Schulträger Schulen verschiedener Schulformen zusammenfassen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass die Schulzweige zusammengefasster Haupt- und Realschulen schulformübergreifend zusammenarbeiten können. 1998/99 gibt es in Niedersachsen 167 organisatorisch zusammengefasste Haupt- und Realschulen und 30 Realschulzweige an Kooperativen Gesamtschulen, das sind ca. 45 % der 441 realschulspezifischen Schulangebote.

In NORDRHEIN-WESTFALEN erfolgt nach der vierjährigen Grundschule der Übergang in die Erprobungsstufe von Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule der Sekundarstufe I. Am Ende der Jahrgangsstufe 9 kann der Hauptschulabschluss, nach Klasse 10 über alle Bildungsgänge der mittlere Bildungsabschluss erworben werden.

In RHEINLAND-PFALZ gehen die Schüler nach der vierjährigen Primarstufe in die schulformabhängige Orientierungsstufe der Hauptschule, Realschule, des Gymnasiums oder der Gesamtschule. Von besonderer Bedeutung ist die „Regionale Schule“ mit Haupt- und Realschule.

Die REGIONALE SCHULE IN RHEINLAND-PFALZ (1992 zunächst als Schulversuch gestartet, 1995 bereits 20 Regionalschulen, seit 1997 ein Regelangebot) fasst die Bildungsgänge der Hauptschule und Realschule zusammen. Man begegnete damit der mangelnden Akzeptanz der Hauptschule und entwickelte in verschiedenen Regionen des Flächenstaates funktionierende Systeme mit verschiedenen Differenzierungen, einmal das „Streamingverfahren“ (abschlussbezogene Klassen), zum anderen das „Setting“-Verfahren (Fachleistungsdifferenzierung in bestimmten Fächern und Klassenstufen) oder Mischformen. Die Schülerinnen und Schüler der Regionalschule können den Hauptschul- oder den Realschulabschluss erwerben. Es unterrichten Haupt- und Realschullehrkräfte. Die Erfolge der Regionalschulen, deren Gründung und Weiterentwicklung wissenschaftlich begleitet wurden, scheinen der bildungspolitischen Zielsetzung „Wohnortnah ein differenziertes Bildungsangebot zu schaffen oder zu erhalten“ (GUKENBIEHL, 1994, S. 5) Recht zu geben.

In SCHLESWIG-HOLSTEIN folgt auf die vierjährige Grundschule entweder die Orientierungsstufe von Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder die Integrierte Gesamtschule. Die Hauptschule hat 5 Klassenstufen und führt zum Hauptschulabschluss. Nach einem freiwilligen 10. Schuljahr kann auch der Realschulabschluss erreicht werden. Die Realschule schließt mit der Realschulabschlussprüfung ab.

Für die Bestrebungen, einzelne Schulen, vor allem Haupt- und Realschulen, zu verbinden, sehen HOLTAPPELS/RÖSNER folgende Gründe: „bildungssoziologische und pädagogische Aspekte der Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege“, „schulentwicklungsplanerische Aspekte der Bildungsnachfrage und Schulversorgung“ („veränderte Schülerströme“), „ökonomische Aspekte der Wirtschaftlichkeit“ (z.B. der teure Schülertransport zu den in den 70er Jahren entstandenen Schulzentren) und „pädagogisch-soziale Aspekte der Entwicklung der pädagogi-

schen Schulkultur“ (veränderte Sozialisationsbedingungen verlangen neue Aktivitäten der Schulen), (1994, S. 57 f.).

Als dritte Variante könnte man also den Realschulbildungsgang in zusammengefassten Systemen unterscheiden (z.B. in Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland), wobei es eine Vielzahl von Bezeichnungen und Formen gibt. Die Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 in der Fassung vom 27.09.1996 nennt das Schulzentrum (Bremen), die Mittelschule (Sachsen), die Regelschule (Thüringen), die Sekundarschule (Sachsen-Anhalt), die Erweiterte Realschule (Saarland), die Verbundene Haupt- und Realschule (Hessen), die Integrierte Haupt- und Realschule (Hamburg) und die Regionale Schule (Rheinland-Pfalz).

Bei den integrativen Systemen wird äußerlich differenziert in Mathematik und in der ersten Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 7, in Deutsch ab Jahrgangsstufe 8, spätestens 9 und in mindestens einem naturwissenschaftlichen Fach (Physik oder Chemie) spätestens ab Jahrgangsstufe 9.

Auch die Einteilung von HOLTAPPELS/RÖSNER (1994, S. 69 f.) in zwei Grundmuster von Verbundsystemen, nämlich mit Gymnasialangebot und als unvollständige Systeme ohne Gymnasialangebot, umfassen nicht die bundesrepublikanische Vielfalt der Sekundarstufe I. Deshalb sollen folgende Beispiele die Möglichkeiten des Realschulbildungsganges in zusammengefassten Systemen verdeutlichen.

In BREMEN ist die Realschule als „eigenständiger Bildungsgang in Schulzentren mit Hauptschul-, gymnasialer und Orientierungsstufen-Abteilung organisiert“. Unter „Ressourcenzwängen“ kann der Realschulbildungsgang ab 1996 auch teilintegrative Elemente enthalten (Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport 1996).

HAMBURG hat seit 1924 die Haupt- und Realschule als organisatorische Einheit im gleichen Gebäude mit einem Kollegium und einer Schulleitung und mit einer einheitlichen Haupt- und Realschullehrerausbildung zusammengefasst. Seit 1991 wird der Schulversuch „Integrierte Haupt- und Realschule“ mit Erfolg durchgeführt (Zwischenbericht über den Schulversuch 1995), durch die lange Tradition der Haupt- und Realschulverbindung. Die Realschule hat einen großen Teil ihrer traditionellen Schülerschaft an die Gesamtschule und das Gymnasium abgegeben (REKUS, 1999, S. 40).

In HESSEN ist die verbundene Haupt- und Realschule seit 1992 die Regel, die selbständige Realschule die Ausnahme (1996: 123 verbundene Haupt- und Realschulen, 20 selbständige öffentliche Realschulen). Alle Vorgaben sind stufen-, nicht

abschlussbezogen. Seit 1968 werden Lehrkräfte für das Lehramt an Haupt- und Realschulen einheitlich ausgebildet. Inhaltlich enthält die Sekundarstufe I die drei Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums. Organisatorisch steht dem eine Vielzahl von Schularten gegenüber, die hier exemplarisch genannt seien: Förderstufe, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, kombinierte Grund- und Hauptschulen, Grundschulen mit Förderstufenzweigen, Hauptschulen mit angeschlossener Förderstufe, Hauptschulen mit einem 10. Hauptschuljahr, Haupt- und Realschulen, Kooperative und Integrierte Gesamtschulen (nach EISENREICH 1998, S. 110 in REKUS, 1999, S. 40).

Im SAARLAND wurde 1996 als Reaktion auf die zurückgegangenen Schülerzahlen an den Hauptschulen das Schulsystem gravierend verändert. Die Hauptschule wurde abgeschafft, das öffentliche Schulwesen besteht (nun) aus Grundschulen, Schulen für Behinderte, Erweiterte Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und berufliche Schulen (Art. 27 der saarländischen Verfassung). Der Unterricht findet ab der 7. Jahrgangsstufe der Erweiterten Realschule in „abschlussbezogenen, nach der Leistungsfähigkeit der Schüler gebildeten Klassen statt“ (Schulgesetz § 3). Die Bildungsgänge Hauptschule und Realschule sind also insofern auch noch vorhanden, als nach erfolgreichem Abschluss der 9. Klasse der Hauptschulabschluss und nach der 10. ein mittlerer Bildungsabschluss (mit Abschlussverfahren) erreicht werden kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass trotz der heterogenen Entwicklungen in den alten Bundesländern einige Gemeinsamkeiten bestehen: Die Grundschulen umfassen vier Klassenstufen (außer Berlin und Brandenburg mit sechs). Mit dieser Ausnahme gibt es in allen alten Ländern für die 5. und 6. Schuljahre eine Orientierungsstufe (schulartabhängig oder –unabhängig, Förderstufe oder Beobachtungsstufe). Nach der 9. Klasse wird der Hauptschulabschluss erreicht, nach der 10. der Sekundarabschluss I – Realschulabschluss (in einigen Ländern mit Prüfungen). Auch in den verbundenen Systemen sind mit Ausnahme des Saarlandes in den alten Ländern die Haupt- und Realschulbildungsgänge vorhanden, sowie Gymnasium und Gesamtschule (keine Gesamtschule als Regelschule in Baden-Württemberg und Bayern). Nach der 12. Klasse wird die Fachhochschulreife, nach der 13. die allgemeine Hochschulreife erreicht.

Wie schon vorn erwähnt, gibt es durch die verschiedene historisch-gesellschaftliche Entwicklung deutliche Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern.

#### **4.5.2 Neue Organisationsformen in den neuen Bundesländern**

In den vierzig Jahren von 1949 bis 1989 sind nicht nur unterschiedliche Strukturen entstanden, sondern die gesellschaftliche Entwicklung in der früheren DDR hat auch das Bewusstsein der Menschen verändert. Wie in Kapitel 2 dargestellt, bestimmte das Einheitsschulsystem die Bildungsmöglichkeiten, die durch ideologische und ökonomische Zwänge festgelegt waren. Nach der Vereinigung beider deutscher Staaten sollte das neue Schulsystem zum einen der neugewonnenen Freiheit Rechnung tragen und zum anderen aber auch die Tradition des Einheitssystems fortsetzen. Hierzu kamen Beratungen und Patenschaften durch die alten Bundesländer mit Berücksichtigung der aktuellen Situation wie dem Schwund der Hauptschule. Auf dieser Basis entstanden in den neuen Bundesländern neue Schulstrukturformen. Dabei ist die Abhängigkeit von der jeweiligen Landesregierung zu berücksichtigen, die aktuelle Veränderungen einschließt, wie z.B. in Sachsen-Anhalt.

In BRANDENBURG folgen auf die sechsjährige Grundschule Gesamtschule, Gymnasium und Realschule. Die Realschule umfasst die Klassen 7 – 10 und vergibt die Fachoberschulreife. Die Hauptschule existiert nicht. Die integrierte Gesamtschule hat einen großen Stellenwert.

MECKLENBURG-VORPOMMERN hat nach der vierjährigen Grundschule die schulartbezogene Orientierungsstufe eingerichtet. An Schularten stehen die verbundene Haupt- und Realschule, die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule zur Verfügung. In der verbundenen Haupt- und Realschule wird der Unterricht in der Regel nach Bildungsgängen getrennt erteilt, es sei denn, die Erhaltung eines wohnortnahen Schulangebots mache es bildungsgangübergreifend erfolgreich. Der Realschulbildungsgang wird mit einer Abschlussprüfung beendet und berechtigt bei entsprechenden Leistungen zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

SACHSEN hat in der äußeren Struktur das überschaubarste Schulsystem, nämlich nur Mittelschule und Gymnasium nach der vierjährigen Grundschule (keine Hauptschule). Die Mittelschule als differenzierte Schulart der Sekundarstufe I umfasst Haupt- und Realschule mit den Klassenstufen 5 – 10. Im Rahmen der abschlussbezogenen Differenzierung können die Schüler nach Klasse 9 den Hauptschulab-

schluss und nach erfolgreichem Besuch der Klasse 10 und Abschlussprüfung den Realschulabschluss erwerben. Die Gesamtschule existiert nicht.

In SACHSEN-ANHALT folgt nach der Grundschule im Sekundarbereich I die Sekundarschule, das Gymnasium und die Gesamtschule. Die Sekundarschule umfasst die Schuljahrgänge 5 – 10 und gliedert sich in die differenzierende Förderstufe, Fachleistungskurs B (den Hauptschulbildungsgang (7. – 9. Schuljahrgang)) und den Fachleistungskurs A (Realschulbildungsgang (7. – 10. Schuljahrgang)). Der Unterricht wird sowohl in abschlussbezogenen Klassen als auch in kombinierten Klassen in „bildungsgangbezogener“ äußerer Differenzierung sowie auch im Klassenverband mit innerer Differenzierung erteilt. Zum Erwerb des Realschulabschlusses ist eine Prüfung abzulegen.

THÜRINGEN hat nach der vierjährigen Grundschule mit Hort die Regelschule und das Gymnasium (Gesamtschule nach Bedarf) eingerichtet. Die Regelschule verbindet den Hauptschul- und Realschulbildungsgang. Nach der Orientierungsphase werden abschlussbezogene Klassen oder Kurse eingerichtet. Nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 9 kann der Hauptschulabschluss, nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 10 und bestandener Prüfung der Realschulabschluss erworben werden. Gesamtschulen können bei Bedarf eingerichtet werden.

Insgesamt ist festzustellen, dass mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern die neuen Bundesländer ein zweigliedriges Schulsystem aufgebaut haben. Die Hauptschule als eigenständige Schulform existiert nur in Mecklenburg-Vorpommern, dementsprechend ist der Realschulbildungsgang mit der Hauptschule in verschiedenen Formen verbunden (vgl. REKUS, 1999, S. 42). Mit Ausnahme von Brandenburg wird die allgemeine Hochschulreife bereits nach zwölf Jahren erreicht.

Die folgende Tabelle (12) gibt einen Überblick der Schulsysteme in den Bundesländern mit besonderer Berücksichtigung des Realschulbildungsganges.

Inwieweit auch die Realschullehrerausbildung so vielfältig ist, wird im nächsten Kapitel untersucht.

**Tabelle 14:**  
**Schulsysteme in den Bundesländern mit besonderer Berücksichtigung des Realschulbildungsganges**

Bundesland	Grundschule 1. – 4. Schj.	5./6. Schj.	Hauptschule	Realschul- bildungsgang	Gymnasium	Gesamtschu- le
Baden- Württemberg	x		HS, 5. – 10. Schj.	(6j.) RS	X	-
Bayern	X	+ 6j. Grundschule 6 + 4j.	HS 5./7. – 10. Schj.	RS 5. – 10. Schj.	X	-
Berlin		6jährige Grundschule	HS 7. – 10. Schj.	RS	X	x
Bremen	x	Schulformunab- hängige Orien- tierungsstufe	Schulzentren Sekundarstufe I mit Bildungsgängen HS, RS, 7. – 10. Schj. Gymn.		X	x
Hamburg	X	Beobachtungs- Stufe	HS + RS 7. – 10. Schj. Integrierte HS/RS		X	x
Hessen	x	Schulformunab- hängige Förderstufe	HS + Verbundschulen HS/RS	RS 7. – 10. Schj.	X	Kooperative u. Integr. X
Niedersachsen	x	Schulformunab- hängige Orien- tierungsstufe	HS + Zusgefasste HS/RS	RS 7. – 10. Schj.	X	x
Nordrhein- Westfalen	x	Erprobungs- stufe	HS 7. – 10. Schj.	RS	x	x
Rheinland- Pfalz	x	Schulart- abhängige Orientierungsstufe	HS (6j.) + Regionale Schule (HS/RS)	RS 5. – 10. Schj.	x	x
Saarland	x	Schulart- abhängige Orientierungsphase	Erweiterte Realschule 5. – 10. Schj.		x	x
Schleswig- Holstein	x	Schulart- abhängige Orientierungsstufe	HS (6j.)	RS 5. – 10. Schj.	x	x
Brandenburg		6jähr. Grundschule	-	RS 7. – 10. Schj.	x	x
Mecklenburg- Vorpommern	x	Schulart- bezogene Orientierungsstufe	HS + verbundene HS/RS	RS 5. – 10. Schj.	x	x Koop. + Integr.
Sachsen	x		Mittelschule 5. – 10. Schj. (mit abschlussbezogener Differenzierung)		x	-
Sachsen- Anhalt	x		Sekundarschule 5. – 10. Schj. Förderstufe, Fachleistungskurs B, Fachleistungskurs A		x	X
Thüringen	x		Regelschule 5. – 10. Schj. Orientierungsphase (mit abschlussbezogenen Klassen und Kursen)		x	x (kann bei Bedarf einge- richtet werden)

Quelle: FEES (1999) in REKUS (Hrsg.), S. 37, mit eigener Erweiterung.

#### 4.6 Zur Veränderung der Realschullehrerausbildung

Die föderalistische Struktur unseres Staates hat nicht nur unterschiedliche Organisationsformen der Schulstufen, besonders der Sekundarstufe I, mit sich gebracht, sondern auch unterschiedliche Lehrerbildungen (vgl. LESCHINSKY, 1996, S. 52), die von verschiedenen Institutionen wahrgenommen wurden. So fand Anfang der 50er Jahre die Volksschullehrerbildung in Deutschland sowohl an Universitäten als auch an Pädagogischen Hochschulen und Lehrerbildungsanstalten statt. Die seit den späten 50er Jahren allmähliche Statusanhebung der Institutionen für die Volksschul- und Realschullehrerausbildung führte bis ca. 1980 zu ihrer Eingliederung in Universitäten bzw. Gesamthochschulen.

In seiner historischen Dimension ist das Bildungswesen zwar intensiv erforscht worden, aber die Schule als Arbeitsort aus der Lehrerperspektive bisher wenig. Ohne weiter auf schultheoretische Analysen einzugehen, bleibt festzuhalten, dass die Lehrerarbeit als ein Gebiet aufgefasst werden muss, in dem unterschiedliche Persönlichkeitsstrukturen sowohl auf Gesetze und Normen als auch auf sich wandelnde junge Menschen treffen. Auf diesem Hintergrund muss die Lehrerbildung gesehen werden.

Allerdings kann die noch so beste Ausbildung allein nicht die gute Lehrkraft garantieren. Die Forschungsgruppe von TERHART et al., die Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen untersucht hat, kommt zu dem Ergebnis, dass die meisten Lehrkräfte bei reflektierten Handlungen sich auf ihre Alltagserfahrungen beziehen und nur 6 – 7 % auf die während ihres Studiums gewonnenen theoretischen Erkenntnisse (1993, S. 257 f.).

Schulkritik ist meist auch Ausbildungskritik. So stellen BEISENHERZ et al. die These auf, die seit Anfang der 60er Jahre begonnene Reform der Lehrerausbildung betone „Spezialistenwissen und interne Differenzierung (Fachlehrer)“ stärker als die „Ausbildung eines professionsspezifischen Ethos und Lebensstils“ (1982, S. 73 f.). Wir sehen das heute ganzheitlicher: beides muss vermittelt werden. Die fachliche Qualifikation untersuchte auch die ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT (1994, S. 475). Sie stellte dazu fest, dass es seit Anfang der 90er Jahre in der alten Bundesrepublik diesbezüglich erhebliche Unterschiede an den Schulformen gibt. Während an Realschulen und Gymnasien „wirklich qualifizierter Fachunterricht“ erteilt wird, ist der Anteil an den Hauptschulen deutlich geringer.

Die Ausbildung zur schulformbezogenen oder schulstufenbezogenen Lehrkraft ist von grundsätzlicher Bedeutung. Innerhalb dieser Fragestellung ist es interessant, dass 1970 die erste sozialliberale Bundesregierung bildungspolitisch die Auffassung einer gleichwertigen Arbeit auf allen Schulstufen vertrat. Das bedeutete letztendlich auch gleiche Besoldung, was sich als entscheidender Streitpunkt zwischen SPD und CDU, GEW und dem Deutschen Lehrerverband herausstellte. In der Praxis gab es keinen Konsens, da Bayern vom Fortbestehen des gegliederten Schulsystems ausging und 1977 formal zu einer schulformbezogenen Lehrerbildung zurückkehrte, wie auch Nordrhein-Westfalen 1979 (vgl. BÖLLING, 1983, S. 160 ff.).

Innerhalb der schulformbezogenen Lehrerbildung hat das gymnasiale Lehramt einen erfolgreichen „Professionalisierungsprozess“ und eine gelungene Durchsetzung professioneller Schneidungen gegenüber anderen Lehrämtern“ (REKUS, 1999, S. 205) durchlaufen. Das zeigt sich an der unangetasteten universitären Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte in fast allen Bundesländern. Auch die Sonderschulpädagogik hat ihren eigenen differenzierten Berufsausbildungsweg gehalten.

Anders ist es bei den Realschullehrkräften; ihre Eigenständigkeit schwindet zunehmend. Das NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTERIUM führt in seiner Antwort auf die große Anfrage der CDU im Niedersächsischen Landtag vom 20.09.1999 zu verallgemeinernde Gründe an: „Erweiterung des Spektrums der Schulformen“ (nicht nur „traditionelle“), Zusammenfassung verschiedener Schulformen (Haupt- und Realschulen), Mobilität und Flexibilität des Einsatzes an Grundschulen, Orientierungsstufen, Hauptschulen, Realschulen, Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen“ (S. 25).

In den Bundesländern, die einen Zusammenschluss der Sekundarstufe I-Lehrämter (ohne Gymnasium und Sonderschule) oder Stufenlehrausbildung favorisieren, wird also die spezielle Realschullehrerausbildung aufgehoben, soweit dies nicht schon geschehen ist. Ein eigenständiges Lehramt an Realschulen besteht noch in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz. In den anderen Bundesländern ist die Ausbildung für die Lehrämter Haupt- und Realschulen bzw. für die Sekundarstufe I miteinander verbunden.

Diese Entwicklung reduziert die eigenständige Realschullehrerprofessionalität und damit das standespolitische Engagement der Lehrkräfte für die Realschule. Dass außerdem das fachliche Wissen der Realschullehrkräfte durch die Ausbildungsmodalitäten sinkt, ist ein weiterer Niveauverlust und damit schleichender Abbau der eigenständigen Realschulen.

Diesen eher vordergründigen Erwägungen folgt zum Schluss des Kapitels noch einmal auf theoretischer Ebene der historische Zusammenhang.

#### **4.7 Die aktuelle Bildungsexpansion – Krise oder neue Entwicklung?**

Nach den in Kapitel 2 dargestellten Überfüllungskrisen in der deutschen Bildungsgeschichte (um 1780, 1830, 1880 und 1930) stellt sich angesichts der gegenwärtigen Bildungsexpansion die Frage, ob wir es jetzt wieder mit einer zyklisch auftretenden Krise zu tun haben bzw. hatten. Danach müsste nach einem deutlichen Ansteigen ein ebenso deutliches Sinken der Bildungsbeteiligung zu registrieren sein.

Tatsächlich schwächt sich der Wunsch der Eltern nach dem Abitur für ihr Kind ab: sahen 1991 noch 52 % der Eltern einen Hochschulabschluss als erstrebenswert an, so waren es 1997 nur 45 % (Mittlere Reife 40 %) (ROLFF et al., 1998, S. 16) und nach der jüngsten Umfrage vom DORTMUNDER INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG nur noch 44 % (dpa-Meldung in der Lüneburger Landeszeitung vom 20.06.2000). Es gibt Stimmen, die auf diesem Hintergrund die Bildungsexpansion sogar schon als beendet betrachten.

Die Hälfte der vom Institut befragten Eltern ist der Meinung, dass immer mehr Schüler höhere Schulen besuchen, ohne die notwendige Eignung mitzubringen (ROLFF et al., 1998, S. 45), also wachsende Quantität auf Kosten der Qualität. Für die verbreitete Meinung, dass die Bildungsexpansion mit sinkendem Niveau der Schüler und Studierenden einhergeht, fehlt nach HERRLITZ et al. (1993, S. 222) der Beweis.

Berücksichtigt man aber die Grund- und Strukturdaten, so ergibt sich ein etwas anderes Bild: 1997 erreichten 28,1 % des Durchschnittsjahrgangs der 18 – 21-Jährigen die Allgemeine Hochschulreife, 45,4 % den Realschulabschluss (GRUND- und STRUKTURDATEN 1998/99, S. 84 f.). Betrachtet man die Prognosedaten bis 2015, so ist bei den Studienanfängern, Studierenden und Hochschulabsolventen kein Rückgang, sondern von 1997 bis 2015 ein quantitatives Gleichbleiben, unterbrochen von einem Wachstum bis 2007 und anschließendem Abflachen, festzustellen (GRUND- und STRUKTURDATEN, 1998, S. 148).

Die fortdauernde Bildungsexpansion wirkt über die Institutionen Schule und Hochschule hinaus. So sind nach der Analyse der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD 1997) die individuellen Aussichten der Bil-

derungsteilnehmer nicht so sehr von dem Sekundarabschluss II abhängig, sondern mehr von dem erfolgreichen Absolvieren der Bildungsgänge im Tertiärbereich (S. 27 ff.).

Dass es bei dieser Bildungsentwicklung Probleme hinsichtlich des Berechtigungswesens geben könnte, ist offensichtlich. So fragt TITZE, ob „die Strukturen des überkommenen Berechtigungswesens die historisch beispiellose Bildungsexpansion seit den 60er Jahren „verarbeiten“ können ...“ (1981, S. 220).

Dass das möglich war, zeigen nicht nur die vielen neu entstandenen Realschulen in der Zeit von 1965 bis 1980 als auch z.B. die Tatsache, dass in Baden-Württemberg jeder 3. Realschüler nach der Realschule 1994/95 zu einem Berufsgymnasium übergang (ROLFF et al., 1998, S. 121) sowie das gewaltige Anwachsen des Lehrpersonals an den Gymnasien und Hochschulen.

Dazu stellt BLOSSFELD fest, dass neben dem allseits bekannten Wandel der beruflichen Aufgabenstruktur vom Produktionsbereich zu Dienstleistungs- und Verwaltungsaufgaben eine erstaunliche Aufnahmefähigkeit für die ständig wachsende Zahl von Hoch- und Höherqualifizierten vorhanden ist (1985, S. 76 f., S. 99 ff.).

Neben dem bildungsaspirativen Bestreben verstärken demographische Schwankungen, eigendynamische Entwicklungen und Konjunkturabläufe die Bildungsexpansion. TITZE sieht „durch das Zusammenspiel aller Einzelmechanismen in einem komplexen Wirkungszusammenhang (...) die Karrieren langfristig in einem offenen und dynamischen Fließgleichgewicht“ (1990, S. 490). Damit würde es sich in der Gegenwart nicht um einen krisenhaften Anstieg und Abstieg der Akademiker handeln, sondern um eine gewachsene Bildungsbeteiligung. TITZE stellt dazu fest, dass es in der Bundesrepublik keine Überfüllungsdiskussion gab wie bei den historisch aufgetretenen Krisen, obwohl sich die Berufsaussichten seit den 80er Jahren verschlechterten (1996, S. 402).

Wie das Bildungssystem wächst, hat TITZE auch untersucht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich das Wachstum über „Niveaustufen“ vollzieht. Nach dem Ausschöpfsein einer Stufe erfolgt „der Sprung auf ein neues Niveau durch den

Eigenausbau des Bildungssystems“ (1999, S. 103 ff.). Bei dem Bildungswachstum sind als wichtige Faktoren die zunehmende „Vergesellschaftung der Erziehung“ mit einem erheblichen Anstieg der außerschulischen pädagogischen Berufe zu erwähnen (vgl. ebd. S. 107), sowie vor allem die allmählich immer weiter gestiegene Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen. Insgesamt hatten 1961 nur 3 % der erwerbstätigen Bevölkerung einen Hochschulabschluss, 1996 in den alten Ländern der Bundesrepublik waren es 14 % (ebd. S. 115).

#### **4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse der Strukturdebatte**

Auf die detaillierten Fragen zu Beginn dieses Kapitels kann nun abschließend kurz geantwortet werden:

1. Die Hauptfragestellung nach der Relevanz von Realschulbildungsgängen nicht außer Acht lassend ist die Frage der Berechtigung der jetzigen Schulstrukturen zu bejahen, sowohl vom Eltern- und Kinderwunsch als auch von den Abschlussergebnissen und vielfältigen Mobilitätsmöglichkeiten im Sekundar-II- und Tertiärbereich.

Dabei ist die Realschule durchaus in Gefahr, in etlichen Regionen strukturell als eigenständige Schulform zu verschwinden, als Bildungsgang ist sie in den verschiedensten Schulformen jedoch unverzichtbar.

2. Die Attraktivität des Gymnasiums hat mehrere Ursachen: einmal ist sie für bildungsfernere Schichten unbeschrieben das Maximum an schulisch Erreichbarem; für bildungsnahen Kreise hat der Gymnasiumsbesuch traditionelle Gründe. In der früheren DDR waren die Eltern durch die Bezeichnungen „Polytechnische Oberschule“ und „Erweiterte Oberschule“ für die Einheitsschule an die höchste Schulform gewöhnt. Viele Eltern meinen, dass ihre Kinder mit dem Abitur günstigste Voraussetzungen für ein beruflich erfolgreiches Leben erwerben.

Zur Hauptschule der Nation wird das Gymnasium so lange nicht, wie die Leistungsanforderungen der Schulformen bestehen bleiben. Leistungsstärkere Schüler werden nur bedingt gefördert in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit. Das erklärt auch den Trend zu Privatschulen.

3. Die Hauptschule wird deshalb von vielen Eltern und Kindern gemieden, weil sie von vielen als unterste Schulstufe im wahrsten Sinne des Wortes angesehen wird, die noch dazu durch einen hohen Ausländeranteil bei manchen Eltern negativ eingeschätzt wird. Leistungsschwächere müssten durch stärkere äußere und innere Differenzierung intensiver gefördert werden.
4. Die Bedeutung der Realschule kann an den hohen Schülerzahlen und den erfolgreichen Möglichkeiten nach dem Realschulabschluss gemessen werden. Da dieser aber mittlerweile an fast allen Schulformen erreicht werden kann, muss sie ihr Profil weiter ausbauen. Im Detail wird in Kapitel 5 darauf eingegangen.
5. Dass die leeren Kassen gegenwärtig die Bildungspolitik bestimmen, ist unbestreitbar. Zusammenfassend ist besonders auf die veränderte Realschullehrerausbildung, die Erhöhung der Pflichtstundenzahl und die Reduzierung des Schülertransportes hinzuweisen. Die Schulstruktur wird insofern von den ökonomischen Zwängen betroffen, als Zusammenlegungen von Haupt- und Realschulen auch aus Spargründen stattfinden.  
Entscheidenden Einfluss haben dabei Parteien und Organisationen. Während die SPD integrative Schulformen wie zusammengefasste Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen favorisiert, treten besonders die CDU, der VDR und die Arbeitgeberverbände für den Erhalt der eigenständigen Realschule ein. Alle Parteien und Verbände erkennen aber die häufig vorliegende Notwendigkeit des Zusammenschlusses von Hauptschul- und Realschulbildungsgängen an.
6. Die neuen Strukturen der Sekundarstufe I sind außerordentlich vielfältig und länderspezifisch organisiert, wobei bei den meisten Modellen Realschulbildungsgänge (formal) vorhanden sind.
7. Die veränderte Realschullehrerausbildung wie z.B. in Niedersachsen, könnte langfristig durchaus zu einer schleichenden Strukturveränderung durch Verwischung des Anforderungsniveaus von Haupt- und Realschule führen.
8. Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die historisch nachgewiesenen Überfüllungsphasen in der Gegenwart nicht fortentwickelten und es keine fünfte Krise in der Bildungsgeschichte gibt. Wir befinden uns auf einer neuen Entwick-

lungsstufe. Bei dieser Wandlung ist eine auf hohem Niveau gewachsene Bildungsbeteiligung zu registrieren, die durch Eigenwachstum weiter expandiert, jedoch abhängig ist von sporadischen Fluktuationen demographischer Kausalzusammenhänge. Diese neue Entwicklung ist auch über europäische Verhältnisse hinaus im globalen Wirkungszusammenhang zu sehen.

Nach der historischen und gegenwärtigen Perspektive unter Berücksichtigung der Strukturdebatte wird im 5. Kapitel die Realschule als Vermittlerin von Bildungsinhalten beschrieben.

## 5. Zur Notwendigkeit von Realschulbildungsgängen nach 2000

Um die Frage der Notwendigkeit der Realschulbildungsgänge weiter klären zu können, sind in diesem Kapitel ihre Lehrpläne, Abschlüsse und Berufschancen analysiert und ihr Eigenprofil dargestellt. Dazu werden zunächst exemplarisch die Rahmenrichtlinien Niedersachsens untersucht, da die empirischen Befunde zum größten Teil aus diesem Bundesland stammen. Zur besseren Vergleichbarkeit werden auch die Lehrpläne der Realschulbildungsgänge in den anderen Bundesländern im Fach Deutsch zusammengefasst. Dabei sind für die thematische Hauptfragestellung die Unterschiede zwischen Haupt- und Realschulbildungsgang und die Abhängigkeit von der Schulstruktur von Bedeutung. Wie schon in Kapitel 4 wird bei der föderativen Vielfalt jedes Bundesland einzeln aufgrund der vorliegenden Lehrpläne untersucht.

Folgende Fragen sind hier relevant:

1. Wie unterscheiden sich die Realschulbildungsgänge von denen der Hauptschule in den Lehrplänen Niedersachsens?
2. Welche Unterschiede fallen in den Lehrplänen der anderen Bundesländer auf?

Die ganze Schulstruktur ist abschlussorientiert. Deshalb ist zu fragen:

3. Welche Bedeutung hat der Realschulabschluss für die berufliche Fortbildung der Schülerinnen und Schüler? Sinkt das Niveau durch fehlende Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse in den verschiedenen Bundesländern?

Gegenwarts- und zukunftsbezogen ist die letzte Frage, die die Schulstruktur berührt:

4. Wie können sich die Realschule als Einzelschule und der Realschulbildungsgang innerhalb des Schulsystems profilieren und welche Perspektiven haben sie?

### 5.1. Der Realschulbildungsgang im Spiegel der Lehrpläne

Die Lehrpläne bilden die Basis für die Arbeit in der Schule; in ihnen spiegelt sich tendenziell die gesellschaftliche Entwicklung wider, wenngleich der Curriculumforschung unterschiedlicher Stellenwert zugemessen wird (vgl. RAUIN, TILLMANN, VOLLSTÄDT (1996), S. 377 ff.). Zwar werden von neuen veränderten Lehrplänen positive Impulse auf die Schulbildung der Schülerinnen und Schüler erwartet, aber

ihre Wirkung auf die Lehrkräfte ist umstritten. In letzter Zeit ist zwar an neueren Forschungen auf diesem Gebiet gearbeitet (IPN KIEL, BAUMERT u.a. 1995, Bielefelder Forschungsprojekt ab 1993 (RAUIN et al. 1996, S. 386 f.), wobei aber meist exemplarisch die Lehrpläne nur eines Bundeslandes analysiert werden. Nach wie vor gilt, dass „die Curriculum-Revision (...) ein ständiger Prozess (ist), der (...) langfristig die Schulwirklichkeit beeinflussen dürfte“ (wie FÜHR schon 1973 in einem Rundfunkvortrag sagte (FÜHR, 1997, S. 148).

Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz hat auf Bitten der Länderkultusverwaltungen ein Verzeichnis sämtlicher Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen herausgegeben (1998), aus denen das Erscheinungsjahr und damit der aktuelle Stand der gültigen Pläne hervorgeht, obwohl auch das der Veränderung unterliegt. Die Bezeichnungen dafür sind unterschiedlich: Bildungsplan (Baden-Württemberg), Lehrplan (Bayern, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen), Rahmenplan (Berlin, Brandenburg, Hessen), Rahmenrichtlinien (Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern) und Richtlinien (Nordrhein-Westfalen). Etliche Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe sind „zur Zeit in Revision“, was für die Aktualisierung spricht.

### **5.1.1 Der Realschulbildungsgang im Vergleich zum Hauptschulbildungsgang am Beispiel Niedersachsens**

Für NIEDERSACHSEN sollen hier nicht nur die Veränderungen der Rahmenrichtlinien im Laufe der Jahre untersucht werden, sondern auch die Unterschiede zwischen den Realschul- und Hauptschulrahmenrichtlinien.

Gemeinsam ist den, zumindest in den letzten Jahren erschienenen Rahmenrichtlinien, der Hinweis, dass sie sich am GRUNDSATZERLASS „DIE ARBEIT IN DER REALSCHULE“ (letzte Fassung Erl. d. MK v. 25.03.1997) bzw. „DIE ARBEIT IN DER HAUPTSCHULE“ orientieren und sich der jeweilige Fachunterricht auf den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule bezieht, wie er in § 2 NSchG formuliert ist. Bei den Rahmenrichtlinien „Werte und Normen“ (1999) folgt noch der Hinweis, dass die Ergebnisse der Bestandsaufnahme Realschule/Hauptschule in Niedersachsen berücksichtigt worden sind.

Bei dem Vergleich von Realschul- und Hauptschulrahmenrichtlinien wären nun Unterschiede zu erwarten, so dass sich jeweils ein für die Schulform spezifischer Unterrichtsinhalt herauskristallisieren würde. Analysiert man daraufhin z.B. die RAH-

MENRICHTLINIEN NATURWISSENSCHAFTLICHER UNTERRICHT UND NEUE TECHNOLOGIEN – Physik, Chemie, Biologie – (1992) für die Realschule und (1993) für die Hauptschule, stellt man fest, dass die Aufgaben und Ziele für beide Schulformen gleich sind, ebenso Zeitrichtwerte und Beispiele für fächerübergreifenden Unterricht.

Auch bei den RAHMENRICHTLINIEN FÜR DEUTSCH (Hauptschule 1985, Realschule 1993) stimmen Lernziele und Unterrichtsinhalte überein. Dabei sind diese wesentlich aktualisiert wie „Informieren, Referieren, Argumentieren, Diskutieren, Stellungnahmen zu schülerrelevanten Fragen.“ Bei beiden Schularten finden sich Vorschläge für den Pflicht- und Wahlbereich sowie für Unterrichtsorganisation und –verfahren wie Förderunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Freiarbeit, fächerübergreifender Unterricht, innere Differenzierung.

Die für Realschule und Hauptschule 1995 erschienenen RAHMENRICHTLINIEN FÜR GESCHICHTLICH-SOZIALE WELTKUNDE / Geschichte, Erdkunde, Politik enthalten die Themenbereiche auf der Grundlage der Ergebnisse, Methoden und Verfahren der Geschichte, Geographie und Politikwissenschaft. Nach dem Grundsatzterlass soll sich die Arbeit in der Schule nicht nur auf den Unterricht beschränken. Die aufgeführten Schlüsselprobleme, die sich auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation beziehen und gesellschaftspolitischen Veränderungen unterliegen wie „Frieden und Gewalt, Arbeit und Freizeit, Umwelt und ihre Erhaltung“ sind für Realschule und Hauptschule identisch.

Bei den 1997 für die Realschule und Hauptschule erschienenen RAHMENRICHTLINIEN FÜR DEN FACHBEREICH ARBEIT/WIRTSCHAFT, TECHNIK und HAUSWIRTSCHAFT gibt es bis auf den oben schon erwähnten Grundsatzterlass, der den HAUPT-Schülern ihren Bildungsweg VOR ALLEM BERUFS- ABER AUCH STUDIENBEZOGEN fortsetzen lässt, die REAL-Schüler BERUFS- ODER STUDIENBEZOGEN, keine Unterschiede. Selbst zur Situation der Schülerinnen und Schüler wird für beide Schulformen die Abhängigkeit von dem persönlichen Entwicklungsstand hervorgehoben.

Bis auf geringfügige Unterschiede bei den Themenbereichen stimmen die 1999 für die Realschule und Hauptschule erschienenen RAHMENRICHTLINIEN FÜR WERTE UND NORMEN ebenfalls überein.

Diese Übereinstimmungen basieren auf den RAHMENRICHTLINIEN FÜR DIE 10. KLASSE AN HAUPTSCHULEN (1991), die die spezifischen Lernprinzipien der Hauptschule mit den erhöhten Lernanforderungen der 10. Klasse, aber auch der

übrigen Schuljahrgänge hervorheben und im Zusammenhang mit den Rahmenrichtlinien der einzelnen Fächer gesehen werden sollen.

Zur Darstellung der gesellschaftlichen Veränderungen und in beschränktem Umfang der pädagogischen Trends sind ein Vergleich der Rahmenrichtlinien für die Realschule im Fach Deutsch geeignet. Während 1985 z.B. literarische Texte, aufgeschlüsselt für die Klassen 7/8 und 9/10 nach der Gattung (Märchen, Novellen, Romane) als Anregung für die verbindlichen Unterrichtsinhalte angegeben wurden, sind 1993 eine Literatur- und Filmliste nach themenorientierten Problemfeldern (Arbeitswelt, Bedrohte Umwelt, Frau-Mann u.a.) geordnet. Dem Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft ist 1993 nach dem Erlass des MK (1993) ein ausführliches Kapitel gewidmet, während 1985 nur kurz auf den Sachverhalt eingegangen wurde. Textverarbeitung und Einsatz von Computern werden auch erst 1993 erwähnt.

Mit dem in den 90er Jahren fortbestehenden Bildungsstreben, das den Mittleren Schulabschluss zum Standardabschluss werden ließ, sah die Kultusministerkonferenz länderübergreifend eine „Beschreibung des Anspruchsniveaus“ als notwendig an und beschloss 1995 „STANDARDS FÜR DEN MITTLEREN SCHULABSCHLUSS IN DEN FÄCHERN DEUTSCH, MATHEMATIK UND ERSTE FREMDSPRACHE“. Diese Standards gehen nicht auf didaktische und methodische Prinzipien ein; die Inhalte sind so „konkret gefasst, dass sie länderübergreifend vergleichbar sind“, aber offen für eigene Schwerpunkte in den Ländern. So werden z.B. für das Fach Deutsch als Standard „Sprechen /anderen etwas mitteilen“ mit dem Anspruchsniveau „situations-, partnergerecht und wirkungsbezogen erzählen, berichten und beschreiben“ genannt (S. 8).

Einer weiteren Vereinheitlichung und übersichtlichen Strukturierung dient die „VEREINBARUNG ÜBER DIE SCHULARTEN UND BILDUNGSGÄNGE IM SEKUNDARBEREICH I“ der Kultusministerkonferenz i.d.F. vom 27.09.1996. Hier werden die Schularten und die Organisation der Bildungsgänge beschrieben, sowie die Struktur der Abschlüsse am Ende des Sekundarbereichs I nach Jahrgangsstufe 9 und 10. Von besonderer Bedeutung ist die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und ihre Berechtigungen für den Eintritt in weiterführende schulische Bildungsgänge. Damit ist das „Monopol“ der Realschule auf den Realschulabschluss endgültig abgebaut.

Dass die Lehrpläne in gewisser Weise die Tendenz der aktuellen pädagogischen Anschauungen widerspiegeln, bestätigen die 2000 erschienenen „EMPFEHLUN-

GEN FÜR FACHBEZOGENE LEISTUNGSPRÜFUNGEN IN NIEDERSACHSEN“ in den Fächern DEUTSCH, MATHEMATIK, ENGLISCH, FRANZÖSISCH der 10. SCHULJAHRGÄNGE DER REALSCHULE, DER 9. und 10. JAHRGÄNGE DER HAUPTSCHULE (ohne Französisch) und der 10. Klasse der Gymnasien mit Latein. Damit haben die Lehrkräfte Anregungen und Hilfen für die in Niedersachsen erstmalig 1999/2000 geforderten schulinternen Leistungsüberprüfungen. (Erlass des MK 1999: ERGÄNZENDE BESTIMMUNGEN ZUR VERORDNUNG ÜBER DIE ABSCHLÜSSE IM SEKUNDARBEREICH I.) Gegenwärtig werden in den einzelnen Schulen die fachbezogenen Leistungsprüfungen gesammelt, um schulübergreifende Standards zu entwickeln. Hier folgt die Praxis der Theorie, die den Leistungsbegriff anhand internationaler Vergleichsuntersuchungen wieder in die Diskussion gebracht hat, wie z.B. die BILDUNGSPOLITISCHE ANALYSE DER OECD (1997) (s.v.) Eine genau definierte Rolle weist v. SALDERN (1997) der Leistungsfeststellung und -beurteilung zu, wobei die erste Forderung nach regelmäßiger Rückmeldung über die gesetzten Ziele für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte (S. 153) von besonderer Relevanz ist, weil sich jede weitere Arbeit darauf aufbaut.

Die Überprüfungen finden in schriftlicher Form in Mathematik und nach Wahl der Schülerin und des Schülers in Deutsch oder in einer Pflicht- oder Wahlpflichtsprache statt, in mündlicher Form in einem von der Schülerin oder des Schülers gewähltem Fach.

Die Empfehlungen sind schulform- und fachspezifisch eingeteilt und bauen auf den Rahmenrichtlinien auf. Für das Fach Deutsch/Realschule finden sich z.B. Aufgabenbeispiele zur Textanalyse (Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenick, Eichendorff, Mondnacht u.a.) mit den erwarteten Leistungen.

Vergleicht man die Realschul- mit den Hauptschul-Empfehlungen z.B. im Fach Englisch, sind die erwarteten Leistungen (Verstehen des Textinhaltes, Kreative Textproduktion) ähnlich, aber für die Hauptschule auf niedrigerem Niveau.

Noch deutlicher wird der Niveauunterschied im Fach Mathematik bei den Aufgabenbeispielen: für den Schuljahrgang 10/Hauptschule sind z.B. Prozentrechnung und Zuordnungen angeführt, für die Realschule Wachstumsprozesse am Beispiel Zinsseszins sowie Wachstumsprozesse mit Tabellenkalkulation.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in den Rahmenrichtlinien Niedersachsens eindeutig, offenbar bildungspolitisch gewollt, eine Angleichung der spezifischen Realschul- und Hauptschul-Bildungsgänge angestrebt wird. Der Unterschied zwi-

schen den beiden Bildungsgängen wird lediglich durch das Vorhandensein von Rahmenrichtlinien der Realschule für Französisch und Informatik offensichtlich. Bei den fachbezogenen Leistungsüberprüfungen ist allerdings kein einheitliches Leistungsprofil zu erreichen, da liegen die Leistungsanforderungen für die Hauptschule deutlich unter denen für die Realschule. Damit wird der Niveauunterschied zwischen dem an der Realschule und dem an der Hauptschule erworbenen Sekundarabschluss I offensichtlich.

### **5.1.2 Der Realschulbildungsgang der übrigen Bundesländer am Beispiel des Faches Deutsch**

Die Pluralität der Lehrpläne lässt es geboten sein, auffallend Unterschiedliches zu den Rahmenrichtlinien des hier als Beispiel genauer untersuchten Bundeslandes Niedersachsen hervorzuheben.

Die Beschränkung auf ein Fachgebiet, hier das Fach Deutsch, bedeutet Vergleichbarkeit auf einen Blick, zumal es grundlegender Teil des Bildungsganges ist. Deutsch hat außerdem unerwartete Aktualität durch die PISA-Studie (2001) erhalten, die den deutschen Schülerinnen und Schülern besonders mangelhafte Lesekompetenz nachwies (SCHUL/BANK 02/2002).

Im Gegensatz zu den niedersächsischen Rahmenrichtlinien mit jeweils in einem Heft gedruckten Fachgebiet sind für die sechsstufige Realschule BADEN-WÜRTTEMBERGS sämtliche Pläne in einem Band zusammengefasst. Seit 1994 gilt der neue Bildungsplan, der den „tiefgreifenden Wandel“ (Bildungsplan, S. 8) berücksichtigen soll. Die Fachlehrpläne sind in Jahrgangspläne umgestaltet. Außerdem sind „pädagogische Leitgedanken zu den einzelnen Klassenstufen formuliert sowie die Erziehungs- und Bildungsaufträge der Realschule im Allgemeinen als auch für die einzelnen Fächer im Besonderen aufgestellt. Das soll helfen, Schlüsselqualifikationen wie „Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit und Methodenkompetenz“ (ebd.) zu vermitteln und ganzheitliches Denken zu stärken. Ausdrücklich wird auf die „Sicherung und Weiterentwicklung unseres gegliederten Schulwesens“ (ebd.) hingewiesen.

Für die Sprachbetrachtung gilt ein „verbundener Deutschunterricht“ in der Realschule als unerlässlich, d.h. alle Arbeitsgebiete wie Sprechen und Schreiben, andere Texte und Medien, Grammatik etc. sind unterrichtlich zu verknüpfen. Sowohl im

„Bildungsplan“ als auch in den niedersächsischen „Rahmenrichtlinien“ soll Freude im Umgang mit Texten vermittelt werden. Durch die Zusammenfassung schulformspezifischer Bildungspläne aller Fächer wird in ganzheitlicher Perspektive für die einzelnen Jahrgangsstufen große Übersicht erreicht.

Der Bildungsplan für die Realschule von Baden-Württemberg hält, was er mit seinem Namen verspricht. Er zeichnet ein klares Profil einer modernen Realschule.

Auch für die 6-jährige Realschule in BAYERN wurden die Lehrpläne in einem 449 Seiten starken „Amtsblatt“ des bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1993 herausgegeben. Wie in Baden-Württemberg fällt hier ebenfalls die über das einzelne Fach hinausgehende ganzheitliche Perspektive auf. Nach fächerübergreifendem Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie den Unterrichtszielen werden die Rahmenpläne der Pflicht- und Wahlpflichtfächer der einzelnen Jahrgangsstufen und anschließend die Fachlehrpläne vorgestellt. Hervorgehoben wird die „Entwicklung und Festigung der Leistungsbereitschaft, (für die) die Freude an der Schule und am Unterricht wichtig“ (ist) (Lehrplan, S. 14).

Der Deutschunterricht soll u.a. mit Arbeitstechniken vertraut machen, die für lebenslanges Lernen unabdingbar sind (s. S. 37). Für die 10. Klasse wird z.B. gefordert, dass Sachtexte selbständig erschlossen (S. 217) und Massenmedien sprachlich untersucht werden sollen (S. 218). Auch auf das Sprechen und Schreiben in den verschiedensten Formen wird in jeder Jahrgangsstufe Wert gelegt. Den Lehrkräften wird trotz der Verbindlichkeit von Zielen und Inhalten die Gewichtung, Themen- und Stoffauswahl weitgehend überlassen (WÄCHTER, 1999, S. 62).

Ähnlich dem Bildungsplan Baden-Württembergs vermittelt der Lehrplan für die bayerische Realschule ein deutliches Profil der Schulform, besonders durch den geforderten Bezug zur Lebenswirklichkeit, zur Arbeitswelt und zur Berufsvorbereitung.

Die vierjährige BERLINER Realschule versteht sich als eigenständige Schulform (nach der sechsjährigen Grundschule) und als „ein in eigener Weise differenzierter Zweig der Oberschule“ (Rahmenpläne Berlin, S. 1). Im allgemeinen Teil der Pläne wird darauf hingewiesen, dass durch die „Abstimmung der Unterrichtsinhalte mit den anderen Oberschulzweigen (...) horizontale Durchlässigkeit“ (ebd.) ermöglicht wird. Für den Deutschunterricht als „verbundenem Sprachunterricht“ „kann die traditionelle Schulgrammatik nicht mehr verbindlich sein“ (ebd.), Rechtschreibung und Zeichensetzung sind „nur für die geschriebene Sprache von Bedeutung“. Das Verhält-

nis von Sprachnormung und Sprachentwicklung ist „stets neu zu überprüfen“. Dem Literaturunterricht wird die Aufgabe zugeordnet, die Erkenntnis der Wirklichkeit auszudehnen und Verbindungen zu anderen Sachgebieten zu schaffen.

Diesen allgemeinen Zielen entsprechend sind die Aufgaben und Lerninhalte für den Sekundarbereich I zusammengefasst und in „Literatur und Gebrauchstexte“, Sprachsystem und Sprachgebrauch“ sowie „Sprechen und Schreiben“ gegliedert. Die Rubrik „weiterführende Inhalte“ ermöglicht der Deutschlehrerin bzw. dem Deutschlehrer, binnendifferenzierende Unterrichtsformen durchzuführen und die „Erläuterungen“ geben zahlreiche methodische Hinweise. In Klassenstufe 7 wird u.a. „erschließendes stilles Lesen“ gefordert, wichtig für die vorne erwähnte „Lesekompetenz“. Im Anhang sind für die einzelnen Klassenstufen Beispiele für literarische Texte sowie ein Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke beigelegt.

Wenn auch der Realschulbildungsgang in der Berliner Schule nicht so klar wie in Baden-Württemberg und Bayern zu erkennen ist, trägt er, im Zusammenhang mit dem ganzen Berliner Schulsystem gesehen, zur möglichen Durchlässigkeit innerhalb der Sekundarstufe I bei und gibt, sinnvoll genutzt, den Lehrkräften hilfreiche Anregungen.

Bereits 1996 schrieb der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport von BREMEN, dass die Realschule als eigenständiger Bildungsgang in Schulzentren mit Hauptschul-, gymnasialer und Orientierungsstufen-Abteilung organisiert ist, und dass – „auch unter Ressourcenzwängen – der Realschulbildungsgang in Zukunft teilintegrative Elemente enthalten kann, ohne dass dies erklärtes Strukturmerkmal des bremischen Bildungswesen wäre“. Jetzt liegt die Entwurfsfassung 2001 für Deutsch vor, und zwar als Rahmenplan für die Sekundarstufe I. Die Rahmenpläne enthalten „Pädagogische Leitideen“ und die Pläne für die Fächer. Sie legen „Kerninhalte“ fest und nennen verbindliche Anforderungen für den jeweiligen Bildungsgang. Ihre „Offenheit und Flexibilität ermöglicht es den Schulen, schulinterne Curricula auszugestalten ...“ (S. 4). „Ziel der Realschule ist der „mittlere Bildungsabschluss“ mit einer zweiten Fremdsprache im „Wahlpflichtbereich“ (S. 5). In Niedersachsen ist eine zweite Fremdsprache nicht zwingend für den Abschluss. Innerhalb der pädagogischen Leitideen wird zum Erreichen der Handelskompetenz ausdrücklich auf die Berücksichtigung der speziellen Merkmale der Adoleszenz hingewiesen (S. 7). Der Leistungsbegriff wird um Sach-, Methoden-, Sozialkompetenz sowie per-

sonale Kompetenz erweitert (S. 11 f.). Im Gegensatz zu Berlin wird die Rechtschreibung als sehr wichtig erachtet (S. 21 f.).

Entsprechend dem Verwendungszweck des Rahmenplans für die gesamte Sekundarstufe I entsprechen die Grundanforderungen der Hauptschule, die mittleren Anforderungen der Realschule und die erweiterten dem Gymnasium, bzw. den Leistungsniveaus der Gesamtschule. Es ergibt sich dann am Beispiel „Lesen“ folgende Einteilung:

**Tabelle 15:**

**Differenzierte Anforderungen des Faches Deutsch im Bremer Rahmenplan**

<b>Grundanforderungen (G)</b>	<b>Mittlere Anforderungen (M)</b>	<b>Erweiterte Anforderungen</b>
„Die Schülerinnen und Schüler können einen altersgemäßen Text nach Vorbereitung vortragen.“	Sie können einen altersgemäßen Text nach Vorbereitung gestaltend vortragen.	Sie können einen altersgemäßen Text gestaltend vortragen.“

**Aus: Bremer Rahmenplan für Deutsch, S. 35**

Verglichen mit den niedersächsischen und Berliner Lehrplänen lassen die Bremer Rahmenpläne durch die Möglichkeit der schulinternen Curricula einen vielfältigen stofflichen Spielraum zu.

Dass die Lehrpläne ständiger Veränderung unterworfen sind, zeigt sich auch wieder in HAMBURG: Da liegt ein „Lehrplan für die Haupt- und Realschule“ Deutsch von 1990 vor und als „Bildungsplan Haupt- und Realschule“ der „Rahmenplan Deutsch“ in der Entwurffassung von 2001. Beide Pläne enthalten Zielvorgaben und verbindliche Inhalte für die Beobachtungsstufe 5./6. Klasse und für die Haupt- und Realschule 7. – 10. Klasse. Wegen der größeren Aktualität wird hier auf den jüngeren Entwurf eingegangen.

Expressis verbis wird festgestellt, dass es „keinen prinzipiellen Unterschied zwischen der Haupt- und Realschule“ gibt. Für die Hauptschule nicht verbindliche Inhalte, „weil sie zur Qualifizierung für den Realschulabschluss dienen, werden bei den Inhalten ab Klasse 7 als „für die Hauptschule nicht verbindlich“ gekennzeichnet“

(S. 9). Durch die Integration von Haupt- und Realschülern und –schülerinnen bedingt, wird an einigen Stellen des Entwurfs auf die Beachtung dieses Niveauunterschieds hingewiesen, so z.B. bei dem Arbeitsbereich Literatur, Sachtexte und Medien. Da heißt es: „Wegen der Ferne zur Schriftkultur vieler Schülerinnen und Schüler sollen die (Unterrichtsbeispiele) sowohl Interesse ... entwickeln als auch Gegenstand von Untersuchung und Kritik sein ...“ (S. 9). Die Lehrkräfte sollen bei der Textauswahl die Schwierigkeiten berücksichtigen, die „manche Schülerinnen und Schüler beim Lesen noch haben“ (S. 10). Da ist es hilfreich, dass der Deutschunterricht auch das „Lernen des Lernens“ vermittelt. Schülerinnen und Schüler, die „wegen ihrer Schriftferne eher ein geringes Interesse am Lesen und Schreiben haben“ (S. 8) könnten eigene Zugänge zu diesem Bereich entwickeln.

Innerhalb des Arbeitsbereiches „Schreiben“ werden besondere Schreibübungen in Klasse 7 durchgeführt und es wird auf „gut lesbare Handschrift, grammatische und orthographische Richtigkeit ... geachtet“ (S. 13). Neben verbindlichen Inhalten und „deutlicher Öffnung für fächerverbindendes Lernen“ (S. 4) werden Anforderungen und Beurteilungskriterien für Vergleichsarbeiten und erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten für jeweils „Ende Klasse 6“, „Ende H9/R10“ und „Ende Realschule“ gesetzt.

Der Hamburger Bildungsplan ist offen für die Förderung der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Das bedingt allerdings einen Niveauverlust für den Realschulbildungsgang, der hier nicht so geschlossen wie in Baden-Württemberg und Bayern zu finden ist.

Auch in HESSEN gibt es in den Lehrplänen keinen gesondert ausgewiesenen Bildungsgang der Realschule. Für politische Brisanz über die Landesgrenzen hinweg sorgten die in den 70er Jahren erschienenen Hessischen Rahmenrichtlinien. 1992 begann eine neue Phase der Lehrplanrevision, aus der seit 1995 der Rahmenplan Deutsch für die Sekundarstufe I vorliegt. Die Aufgaben des Deutschunterrichts und die „didaktischen Grundsätze sind gemeinsame Grundlage für alle Bildungsgänge“ (S. 22). Der Forderung nach einem „schülerorientierten Deutschunterricht“ entsprechend, ergeben sich jedoch für die einzelnen Bildungsgänge „unterschiedliche Akzentuierungen“ (ebd.) bei den Unterrichtsinhalten, der Themen- und Textauswahl und des Abstraktionsniveaus. Der Rahmenplan Deutsch für die Jahrgangsstufen 5 – 10 beschreibt die Anforderungen für den Mittleren Bildungsabschluss, denn bei einer Unterrichtsorganisation mit mehreren Bildungsgängen schulformübergreifend

beziehen sich die allgemeinen Anforderungen auf den Mittleren Abschluss. „Anforderungen des gymnasialen Bildungsganges und des Bildungsganges der Hauptschule sind als besondere Anforderungen durch innere Differenzierung bzw. durch entsprechende Ausrichtung der Fachleistungsdifferenzierung in den Unterricht einzubeziehen und durch schuleigene Arbeitspläne für Schülerinnen und Schüler sowie (für) die Erziehungsberechtigten offenzulegen“ (ebd.). Das bedeutet, dass der vorliegende Rahmenplan einem Bildungsplan der Realschule entspricht, für den Hauptschulbildungsgang eine Reduktion und für den gymnasialen Bildungsgang eine Erweiterung und Vertiefung stattfinden muss. Hier sind für die Fachkonferenzen der Lehrkräfte viele Möglichkeiten offen.

Im Bereich „Lesen / Umgang mit Texten“ wird die „Leseförderung“ ausdrücklich gefordert und damit der Lesekompetenz ein hoher Stellenwert zugeordnet (S. 16). Als eigener Arbeitsbereich wird „Kulturelle Praxis“ herausgehoben, unter der die kreative Betätigung im ästhetisch-künstlerischen Bereich zu verstehen ist (S. 19). Praxisnah sind die Projektvorschläge (S. 19 f.). Im unterrichtspraktischen Teil finden sich die Aufgabenfelder und Unterrichtsinhalte mit Erläuterungen und Hinweisen nach Jahrgangsstufen geordnet. Interessant ist bei der Rechtschreibung die Forderung nach Entwicklung von „Fehlersensibilität“ (S. 28) für die Klassen 5/6. Natürlich fehlt nicht der Umgang mit Medien, der kritisch und verantwortlich sein sollte.

Insgesamt spiegelt der Hessische Rahmenplan Deutsch für die Sekundarstufe I mit seinen verhältnismäßig sparsamen Zielvorgaben die Stellung des Realschulbildungsganges wider, der nicht losgelöst, sondern eingebettet in die Sekundarstufe I mit den anderen Bildungsgängen zu sehen ist.

Im Gegensatz zu den NIEDERSÄCHSISCHEN RAHMENRICHTLINIEN für jedes Fach, die zu Beginn dieses Kapitels untersucht wurden, sind die Richtlinien und Lehrpläne der Realschule für das Fach Deutsch in NORDRHEIN-WESTFALEN wesentlich umfangreicher. Die erste Auflage erschien 1993, jetzt liegt der unveränderte Nachdruck 2001 vor. Dabei stellt sich die Frage, ob es das gleiche Bundesland ist, in dem 1995 die vielbeachtete Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ erschien. Oder gab es so viele kritische Stellungnahmen und offene Fragen wie etwa „Hat Bildung in Schule Zukunft?“ (SCHLAFFKE/WESTPHALEN, 1996) und „Brauchen wir eine „andere Schule“? (AURIN/WOLLENWEBER, 1997), dass die Lehrplanrevision zu kurz kam? Jedenfalls formulieren die gültigen Richtlinien und Lehrpläne des Ministeriums für Schule, Wis-

senschaft und Forschung den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Realschule in einem „6-jährigen Bildungsgang bis zum Sekundarabschluss I – Fachoberschulreife“ (S. 11). Der Lehrplan Deutsch wird übersichtlich für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 mit Aufgabenschwerpunkten nach Anforderungen einschließlich möglicher schuleigener Lehrpläne dargestellt (S. 35 – 118). Dabei kommt auch der Arbeit mit Texten die zugemessene Bedeutung zu, z.B. „schwierigere Texte sinnerfassend lesen und sinngerecht vorlesen“ (S. 80) für die Jahrgangsstufen 7 und 8.

Unter der Überschrift „Fächerübergreifendes Lehren und Lernen“ werden ausgewählte Aufgabenfelder vorgestellt, wie z.B. Gesundheitserziehung, Umwelterziehung oder Berufswahlorientierung.

Insgesamt weist der Lehrplan Deutsch ein klares Konzept für die Realschülerinnen und Realschüler auf, wozu nicht zuletzt auch die Beispiele für Berufswahlorientierung im Unterricht beitragen.

Der Lehrplan Deutsch des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung von RHEINLAND-PFALZ 1998 spiegelt den Wandel im Bildungsbereich wider: Während der Lehrplan Deutsch von 1984 für die Klassen 7 – 9/10 der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium zugeordnet war, ist 1998 sowohl die Gültigkeit der Klassen (5 – 9/10) als auch der Schulformen um Regionale Schule und Gesamtschule erweitert. Wie im Vorwort hervorgehoben wird, gehört zur Lehrplanrevision das „fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten (...) zur Stärkung ganzheitlicher und vernetzter Sichtweisen (...)“ (Lehrplan Deutsch (S. 3). Und – als ob das Ergebnis der PISA-Studie vorweggenommen sei – wird die Leseförderung betont“ (ebd.). Nach den didaktischen Aspekten, der Beschreibung der Lernbereiche, den Methoden, Arbeits- und Organisationsformen sind die „Klassenstufenfolgeprogramme“ aufgeführt, jeweils getrennt für die Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Neben Möglichkeiten der inneren Differenzierung werden Grundsätze der schulartspezifischen Differenzierung beschrieben (S. 54/55). Innerhalb der Orientierungsstufen-Lernvorgaben sind die für Realschul- und Gymnasialbildungsgänge besonders gekennzeichnet (\*). Für die verschiedenen Schularten sind „unterschiedliche Schwerpunktsetzungen“ vorgesehen; so gibt es für die Schülerinnen und Schüler, die einen qualifizierten Abschluss der Sekundarstufe I anstreben, Möglichkeiten, den „eigenen Sprachgebrauch stärker zu reflektieren und mit Texten anderer bewusster umzugehen ... In den Bildungsgängen der Haupt- und Realschule und entsprechend integrierter Bildungsgänge (ist) auch auf die Auswahl

pragmatischer und direkt berufsbezogener Themen zu achten ... Für Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Bildungsabschluss muss sowohl der Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge als auch in studienqualifizierende Bildungsgänge gewährleistet sein“ (S. 55). Ein Beispiel soll die (geringen) Unterschiede verdeutlichen.

**Tabelle 16:****Leseförderung der Schularten im Lehrplan Deutsch von Rheinland-Pfalz**

<b>OS</b>	<b>HS/9</b>	<b>RS/9-10</b>	<b>GY 9-10</b>
„Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Vorlesen Neugierde auf Texte entwickeln“ (S. 65)	„Die Schülerinnen und Schüler sollen altersgemäße Anregungen für Themen und Stoffe gewinnen“ (S. 110).	„Die Schülerinnen und Schüler sollen durch altersgemäße Anregungen (Themen und Stoffe) Freude an der Literatur gewinnen und kulturelle Angebote annehmen“ (S. 169)	„Die Schülerinnen und Schüler sollen altersgemäße Anregungen für Themen und Stoffe gewinnen“ (S. 213).

„Die Zielsetzungen von den Stufen 5 – 8 werden altersgemäß weitergeführt.“

**Aus: Lehrplan Deutsch von Rheinland-Pfalz, (1998), S. 65, 110, 169, 213**

Somit ist aus dem Lehrplan Deutsch ein klares Profil des Realschulbildungsganges zu entnehmen. Die Zusammenstellung in einem Band erlaubt für die einzelnen Schulformen intensives vergleichendes und übersichtliches Arbeiten.

Im SAARLAND hat es seit 1996 strukturelle Reformen gegeben: Die Hauptschule ist dem Namen nach nicht mehr existent und auch die Realschule läuft aus. Stattdessen gibt es ab dem Schuljahr 2002/2003 die „Erweiterte Realschule“ für die Klassen 5 – 10 (5/6 = Förderstufe), für die Jahrgangsstufenlehrpläne ausgearbeitet wurden (2001 bis Klassenstufe 9). Dieser Klassenstufe ist „gemeinsam, dass die Schülerinnen und Schüler gezielt auf eine Abschlussprüfung hinarbeiten, (um) sich durch eine möglichst gute Prüfung viele Chancen für weitere Bildungsgänge oder eine gute Berufswahl zu eröffnen“ (Lehrplan, S. 5). In der Erweiterten Realschule finden wir also einen „Bildungsgang Hauptschulabschluss“ (früher Hauptschule) und einen Bildungsgang „Mittlerer Bildungsabschluss“ (früher Realschule).

Wegen der Nähe dieses Bundeslandes zu Frankreich werden in beiden Bildungsgängen Englisch und Französisch jeweils als 1. oder / und 2. Fremdsprache angeboten, wobei bei dem Bildungsgang Hauptschulabschluss auf mögliche „Motivationsprobleme (S. 37) im Fremdsprachenunterricht“ hingewiesen wird. Ansonsten sind die Lerninhalte für beide Bildungsgänge getrennt übersichtlich nach Fächern

aufgeführt. Dabei fallen die verhältnismäßig sparsamen Lerninhalte auf, die jedoch durch Lernziele und Hinweise didaktisch-methodischer Art ergänzt werden. Vergleicht man die Lerninhalte beider Bildungsgänge im Teilbereich „Lesen“, so ergeben sich sowohl bei den literarischen als auch bei den pragmatischen Texten einige Unterschiede: Für 9 H (= Hauptschulabschluss) sind dialogische Texte vorgesehen (S. 15), für 9 M (= Mittlerer Bildungsabschluss) ein Dramenauszug (S. 155); Satire ist für 9 H, nicht für 9 M gedacht, ein gewisser Widerspruch bezüglich der Anforderungsschwierigkeit. 9 M soll Sachbuchtexte behandeln, 9 H Nachricht, Reportage, Bericht. Während als Kenntnisse für 9 H Lesetechniken gefordert werden, sind es für 9 M Stilmittel, Gattungen, Literaturgeschichte.

**Tabelle 17:**

**Lerninhalte im Teilbereich „Lesen“ für die Bildungsgänge Hauptschulabschluss (H) und Mittlerer Bildungsabschluss (M)**

9 H	9 M
„... dialogische Texte Satire	„Dramenauszug
Informierende	Texte
Appellierende	Texte
Nachricht, Reportage, Bericht	Sachbuchtexte
Lesetechniken“ (S. 15)	Stilmittel, Gattungen, Literaturgeschichte“ (S. 155)

**Aus: Lerninhalte im Teilbereich „Lesen“ im Saarländischen Lehrplan, (2001), S. 15 und S. 155**

Unter Beachtung der abschlussbezogenen Perspektive sind für alle Fächer im Einzelnen in Schulprogrammen spezifische Schwerpunkte zu setzen.

Insgesamt ist festzustellen, dass der Realschulbildungsgang als solcher nicht mehr zu finden ist, de facto jedoch inhaltlich als Bildungsgang „Mittlerer Bildungsabschluss“ existiert, allerdings mit verwischten Konturen, aber in der Bezeichnung für die Schulform „Erweiterte Realschule“ noch enthalten ist.

Der Lehrplan SCHLESWIG-HOLSTEINS (1997) – Deutsch – umfasst die Anforderungen für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen

Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Er enthält die „Grundlagen“ (Teil I) und die „fachlichen Konkretionen“ (Teil 2). Das „Konzept der gemeinsamen Grundbildung“ (S. 3) bedeutet, dass noch „schulartspezifische Differenzierungen“ notwendig sind und dadurch die „Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Übergänge“ gesichert ist (ebd.). Die Lehrkräfte haben die „Freiheit (...), die Lehrpläne in eigener pädagogischer Verantwortung auszugestalten ...“ (ebd.). Innerhalb des Konzepts der Grundbildung (Lernen als Teil des Lebens etc.) soll – ein Beweis für regionale Tradition - die Schule für die Beschäftigung mit dem Niederdeutschen offen sein, das „Sprache, Literatur und Geschichte geprägt hat und noch heute beeinflusst“ (S. 5). Ausdrücklich wird formuliert, dass die Lehrpläne von der „Gliederung des Schulwesens in Schulstufen und Schularten ausgehen und (...) unter Berücksichtigung des Bildungsauftrages der einzelnen Schulart dazu beitragen, die gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsziele in den Mittelpunkt der Arbeit in allen Schulen zu rücken“ (S. 9). Bei den Lehrplänen, die nur Basisfähigkeiten nennen, sollen institutionelle Rahmenbedingungen der Schularten wie Stundentafel, als auch die unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie Leistung der Schülerinnen und Schüler, berücksichtigt werden (S. 11).

Der Lehrplan Deutsch beschreibt z.B. unter der Überschrift „sprachlich-kommunikativer Basisfähigkeit“ für die Klassenstufen 9/10 als „Sachkompetenz“: „verschiedene Formen audiovisuell vermittelter Sach- und Gebrauchstexte kennen“, als „Methodenkompetenz“: „Argumentationsstruktur prüfen“, als „Selbstkompetenz“: „Maßstäbe für die Bewertung gewinnen“ und als „Sozialkompetenz“: „gemeinsam Beiträge zum Schulradio produzieren“ (S. 63).

Das Beispiel lässt erkennen, wie viel Schulartspezifisches mit dem Basiswissen verknüpft werden muss. Im weiteren Sinne bedeutet der Lehrplanaufbau Schleswig-Holsteins eine Stärkung der Einzelschule und eine Schwächung des allgemeinen landesweiten Profils des Realschulbildungsganges.

Wie in Kapitel 4 beschrieben, sind in den neuen Bundesländern neue Schulstrukturen entstanden, und entsprechend vielfältig erscheinen die Lehrpläne.

Den Wandel impliziert die Bezeichnung „Vorläufiger Rahmenplan Deutsch“, als „unveränderter Nachdruck“ 1999 des Landes BRANDENBURG für die Sekundarstufe I erschienen. Der Umfang der Veränderungen wird im Vorwort des Rahmenplans deutlich, wenn es heißt: „Alte Regelungen des sozialistischen Bildungsgesetzes

verlieren damit ihre Gültigkeit. Ziel ist nicht mehr die Vermittlung (...) des sozialistischen Erziehungsideals (...) (mit einem) engmaschigen Netz von Vorschriften (...). Die Aufgaben der Schule werden nun durch das Grundgesetz und durch das Erste Schulreformgesetz auf eine demokratische und rechtsstaatliche Grundlage gestellt“ (Vorwort des Rahmenplans o.S.). Daher ist es verständlich, dass sich die Rahmenpläne auf „Wesentliches“ beschränken, den Lehrkräften wird „großer Freiraum“ zugestanden (ebd.).

Der Rahmenplan Deutsch ist schulformübergreifend für die gesamte Sekundarstufe I konzipiert; an alle Schülerinnen und Schüler werden die gleichen inhaltlichen Anforderungen innerhalb der Jahrgangsstufen gestellt. In der Gesamtschule ist ab Klasse 8 eine äußere Differenzierung möglich. Für eine innere Differenzierung sollen „Hinweise“ helfen, die tabellarisch den Aufgabenschwerpunkten und Anforderungen zugeordnet sind. So ist bei den Klassenstufen 7 und 8 als Aufgabenschwerpunkt „Texte lesen“ und als „Anforderungen und Hinweise“ „Texte sinngerecht lesen und wirkungsvoll vortragen, Erfahrungen mit audiovisuellen Texten (Werbespots) erweitern und visuell vermittelte Texte beschreiben lernen“ (S. 27) vermerkt. Die Klassenstufen 9 und 10 sollen in dem Bereich „einen literarischen Text sprecherisch gestalten (z.B. szenisches Lesen), die wesentlichen Aussagen und Informationen eines Textes im kursorischen Lesen aufnehmen“ (S. 29).

Insgesamt lässt sich also in dem Rahmenplan Deutsch der Sekundarstufe I des Landes Brandenburg kein spezifischer Realschulbildungsgang entdecken. Er ist zwar noch vorhanden, wird aber nicht benannt. Die Idee eines einheitlichen Anforderungskatalogs scheint hier verwirklicht.

Auch in MECKLENBURG-VORPOMMERN wird die Bewegung im Bildungsbereich durch die vorliegende ERPROBUNGSFASSUNG 1999 des Rahmenplans Deutsch für die Jahrgangsstufen 7/8 – 9/10 deutlich. Der sparsame nur 40 Seiten umfassende Plan beschreibt die Ziele und Inhalte für die Realschule; für die Hauptschule sind sie in Fettdruck den Themen zugeordnet. Der Rahmenplan gilt auch für die Verbundene Haupt- und Realschule sowie für die Gesamtschule, auf deren entsprechende Kurse sich die Bildungsgänge Realschule und Hauptschule beziehen. Im Bildungsgang Realschule „wird erwartet, dass sich die Schüler einen insgesamt umfassenderen Lernstoff vielseitiger aneignen ...“ (Rahmenplan, S. 7). Dagegen sollte im Bildungsgang Hauptschule „der Lernstoff auf seine wesentlichen Aspekte konzentriert werden“ (ebd.). Fragwürdig erscheint die Aussage, dass in dem Bildungsgang auf

die systematische Anordnung „zugunsten eines von den momentanen Bedürfnissen der Schüler ausgehenden Lernens verzichtet werden (kann)“ (ebd.). Hervorgehoben wird die Notwendigkeit der Behandlung regionaler literarischer Texte (S. 5). An die sozialistische Vergangenheit des Landes erinnert die Bemerkung, dass die „Hinweise zu den Inhalten (...) nicht als zu erfüllende Planungsvorgaben zu verstehen (sind)“ (S. 6).

Bei den Jahrgangsstufen 9/10 sind als Inhalte z.B. bei Lesen/Texterfassen „Weiterentwickeln der Lesefertigkeiten und –techniken“ aufgeführt, bei den Hinweisen (für die Hauptschule fettgedruckt) „vertieftes Üben des dialogischen Lesens, orientierendes Lesen entsprechend der Zielstellung und der kommunikativen Situation“ und (für die Realschule im Normaldruck) „Einüben von Texten für den öffentlichen Vortrag und zielgerichtetes Lesen von Texten unterschiedlicher Schriftarten, eventuell auch älteren Manuskripten“ (S. 20).

Für Mecklenburg-Vorpommern liegt also ein spezifischer Rahmenplan für den Bildungsgang Realschule vor, aus dem und mit dem auch in den anderen Schulformen wie Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule und Gesamtschule gearbeitet werden kann.

Der Freistaat SACHSEN kennt seit 1992 die neuen Schularten Grundschule, Mittelschule, Gymnasium und Förderschule. Aus diesem Jahr stammt auch der Lehrplan Deutsch für die Mittelschule mit den Klassen 5 – 10, dem 1997 eine „Präzisierung“ folgte, bei der einige Inhalte gestrichen, gekürzt oder verlagert wurden. Ab Klasse 7 besteht ein Pflicht- und ein Wahlpflichtbereich. Neben dieser „Profildifferenzierung“ (Lehrplan Deutsch, S. 6) ist für die Mittelschule die Leistungsdifferenzierung charakteristisch; denn in Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Physik und Chemie findet der Unterricht auf zwei unterschiedlichen Leistungsebenen nach eigenen Lehrplänen statt (Hauptschul- und Realschulbildungsgang), während in allen anderen Fächern einheitliche Lehrpläne gelten. Der Deutschunterricht sieht demnach im Lernbereich mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch im Realschulbildungsgang für die 9. Klasse „Lesen von Bildschirmtexten“ und „Konspekt als Inhaltsverzeichnis/-übersicht“ (S. 68) vor, während dies im Hauptschulbildungsgang fehlt (S. 46).

Auch bei dem integrativen System der Sekundarschulen in SACHSEN-ANHALT wird im Fach Deutsch ab dem 9. Schuljahrgang die äußere Fachleistungsdifferenzierung durchgeführt. Die Rahmenrichtlinien von 1999 (mit vierjähriger Erprobungs-

zeit) enthalten also einheitliche Anforderungen für die Schuljahrgänge 7/8, danach folgen getrennte Inhalte für die Schuljahrgänge 9/10. Hier wird zwischen dem Fachleistungskurs A unterschieden, der dem Realschulbildungsgang entspricht, und dem Fachleistungskurs B mit der Entsprechung zum Hauptschulbildungsgang.

Das Fach Deutsch in den Schuljahrgängen 7 – 10 soll eine „allgemeine und berufsorientierende Bildung“ (Rahmenrichtlinien S. 8) vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sollen „unterschiedliche leistungsbezogene Abschlüsse“ erwerben können, die „zur Fortsetzung des Bildungsweges im berufsbildenden oder allgemeinbildenden Bereich der Sekundarstufe II befähigen“ (ebd. S. 8). Weder werden die Abschlüsse benannt, noch die Bildungsgänge (nur Fachleistungskurs A und B).

Das Thema „Kommunikationssituationen des Alltags“ aus dem 7./8. Schuljahrgang (S. 21 ff.) wird z.B. in den Fachleistungskursen A (S. 58 ff.) und B (S. 83 ff.) fortgeführt mit dem Unterschied, dass bei den Zielen für Kurs A formuliert ist „... sich in Gesprächen verständlich und differenziert äußern sowie standardisierte Textmuster kennen und einhalten zu können“, während es für Kurs B heißt „... in der Lage sein sich in Gesprächen und Befragungen verständlich zu äußern“.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Realschulbildungsgang nach den Rahmenrichtlinien der Sekundarschulen dem Namen nach nicht mehr vorkommt und inhaltlich in der neuen Schulstruktur aufgegangen ist.

Die THÜRINGER Lehrpläne für die Regelschule (Deutsch 1999) sind das Ergebnis eines „intensiven Evaluationsprozess(es) (unter Berücksichtigung) nationaler und internationaler“ Forschungsergebnisse (Vorwort S. 1). Für den Deutschunterricht wird betont, dass die „praktische, handlungsorientierte Ausrichtung der Regelschule (...) eines ihrer wesentlichen Merkmale (ist)“ (Lehrplan S. 5). Eines der wichtigsten Ziele ist die Vermittlung von Kompetenzen. Nach den gemeinsamen Plänen für die Orientierungsphase der 5. und 6. Klassenstufen erfolgt eine „Fachleistungsdifferenzierung entsprechend den angestrebten Abschlüssen“ (S. 6), Kurs I für den Hauptschulabschluss, Kurs II für den Realschulabschluss. Die Regelschule entwickelt durch ein vielfältiges Angebot an Wahlpflichtkursen und Zusatzangeboten (wie Arbeitsgemeinschaften) ein spezielles Profil.

Bei der Differenzierung von Kurs I und II wird deutlich darauf hingewiesen, dass bei den Schülerinnen und Schülern des Kurses I häufig „erhebliche Leseschwächen“ auftreten, die durch Üben abgebaut werden müssen. Die unterschiedlichen Inhalte beim Umgehen mit literarischen Texten und Medien sollen an folgendem Beispiel

der Jahrgangsstufe 9 erläutert werden: Während in Kurs I (Hauptschulabschluss) das „Nacherzählen von epischen Texten unter Beschränkung auf das Wesentliche“ gefordert wird (S. 38), wird von den Schülerinnen und Schülern des Kurses II (Realschulabschluss) das „Verfassen einer Inhaltsangabe und Charakterisieren epischer Figuren unter Beachtung der historischen Bedingtheit des Figurenverhaltens und der Erzählweise“ (S. 54) erwartet.

Insgesamt hat in der Thüringer Regelschule der (anspruchsvolle) Kurs II – im Einleitungstext mit dem Ziel des angestrebten Realschulabschlusses benannt – als Realschulbildungsgang seinen festen Platz mit klarem Profil.

Überblickt man zusammenfassend die Lehrpläne der Bundesländer, so erhält man kein einheitliches Bild. Der Realschulbildungsgang ist abhängig von der Schulstruktur und der Organisation der Bildungsgänge. In der überwiegenden Zahl der Bundesländer hat der Realschulbildungsgang ein klares Profil, in einigen Ländern ist es eher unklar (Hamburg, Hessen, Sachsen, Saarland) und kaum zu erkennen ist das Profil in Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Zwar sind auch in den integrativen Organisationsformen Elemente des Realschulbildungsganges vorhanden, aber mit der Reduktion des Realschulspezifischen verringert sich auch die zu erreichende Fachkompetenz im Fach Deutsch. Bei fehlenden Stoffinhalten wie in Bremen leidet die Vergleichbarkeit. Positive Impulse vermitteln die Berliner Rahmenpläne durch den betonten Hinweis der horizontalen Durchlässigkeit.

Innerhalb der Sekundarstufe I sind die Organisationsformen zumeist abschlussbezogen. Darum wird im folgenden Kapitel den Abschlüssen und Berufschancen nachgegangen.

## **5.2 Abschlüsse und Berufschancen**

Aus der Realschulgeschichte war deutlich geworden, welche besondere Bedeutung den Abschlüssen und den damit verbundenen Berechtigungen für weitere Ausbildungsmöglichkeiten zukommen.

Der „Sekundarabschluss I“ löste den Begriff „Abitur I“ aus dem schon erwähnten Strukturplan ab. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT übernahm 1975 diesen neuen

Begriff von der BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung. Er gilt bis heute, wenn auch die Kommission inzwischen aufgelöst ist (vgl. WOLLENWEBER, 1985, S. 783 – 793).

Als Sekundarabschluss I gelten der Realschulabschluss und die ihm gleichwertigen Abschlüsse:

- „der qualifizierte Abschluss der Hauptschule nach der 10. Klasse,
- der Abschluss der 10. Klasse des Gymnasiums,
- der Abschluss der 10. Klasse der Gesamtschule,
- der Abschluss der 10. Klasse einiger Sonderschularten,
- der Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsfachschule,
- der Abschluss der Berufsaufbauschule,
- in einigen Ländern auch der Abschluss des Berufsgrundbildungsjahres, zum Teil in Verbindung mit Zusatzleistungen in allgemeinbildenden Fächern,
- der Abschluss des Aufbaulehrganges der Bundeswehr- und Grenzschutzfachschule“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Bericht 75, S. 178, zit. n. WOLLENWEBER, ebd., S. 789).

Hinzuweisen ist auch hier, dass sich der Realschulbildungsgang in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich entwickelte und ausprägte, sowohl in Bezug auf die Differenzierung in Pflicht- und Wahllernbereiche, um der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung zu tragen, als auch in Bezug auf Versetzungs- und Abschlussregelungen. Daran hat auch die „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 nichts Grundlegendes geändert.

Mit dem Erwerb des Realschulabschlusses sind folgende Ausbildungs- und Bildungsgänge möglich:

- Eintritt in die Berufsausbildung,
- Eintritt in die Berufsfachschulen,
- Besuch der Fachoberschule zum Erwerb der Fachhochschulreife,
- Besuch eines Kolleges oder Abendgymnasiums mit dem Lehrabschluss zum Erwerb des Abiturs,
- Übergang in die Oberstufe eines allgemeinbildenden oder Fachgymnasiums (Vgl. WOLLENWEBER 1984, S. 404 – 411).

Nun existieren bisher schon lange verschiedene Varianten zur Erlangung des Sekundar I-Abschlusses.

Für den Realschulabschluss (an der Realschule) gilt in den meisten Ländern der erfolgreiche Besuch der 10. Klasse. In Baden-Württemberg, Bayern, Schleswig-Holstein und seit 1999/2000 auch in Niedersachsen werden Abschlussprüfungen durchgeführt.

In fast allen alten Bundesländern kann man mit dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 eine zweijährige Berufsfachschule besuchen und mit deren Abschluss als Fachschulreife eine dem Realschulabschluss gleichwertige Berechtigung erreichen; im Durchschnitt werden ca. 15 % der Sekundar I-Abschlüsse an beruflichen Schulen erworben.

Ebenso ist es möglich, unter länderspezifisch unterschiedlichen Bedingungen nach der 10. Hauptschulklasse den dem Realschulabschluss gleichwertigen Abschluss zu bekommen; auch hier beträgt der Bundesdurchschnitt ca. 15 %.

Nach dem Beschluss der KMK vom Juni 1992 kann auch das Abschlusszeugnis der Berufsschule unter bestimmten Voraussetzungen dem Realschulabschluss formal entsprechen.

Wie schon mehrfach erwähnt, gehen die Realschülerinnen und Realschüler entweder in die Berufsausbildung oder sie erwerben über das Gymnasium die Hochschulreife. Hierbei ist die Fremdsprachenregelung zu beachten: Haben die Realschülerinnen und –schüler eine zweite Fremdsprache (in der Regel Französisch) bereits in der Realschule als Wahlpflichtfach belegt, brauchen sie im Gymnasium nur eine Fremdsprache fortzuführen. Hatten die Schülerinnen und Schüler aber andere Wahlpflichtfächer gewählt, müssen sie im Gymnasium ab Klasse 11 eine zweite Fremdsprache neu beginnen. Das will gut bedacht sein, zumal Realschüler/innen und ihre Eltern vermutlich häufig keine realistische Vorstellung vom Sprachenlernen haben.

Die Bildungsexpansion hat insgesamt den Bildungsstandard der Gesamtbevölkerung beträchtlich ansteigen lassen. Durch die daraus resultierenden positiven gesellschaftlichen Konsequenzen ist aber für die Realschülerinnen und Realschüler bezüglich der Berufsausbildung ein Verdrängungswettbewerb entstanden.

Konnte HEGELHEIMER 1980 mit umfangreichen Untersuchungen in den verschiedensten Bereichen des „Bildungs- und Beschäftigungssystems“ bei aller ökonomischen Verflochtenheit gute Chancen für Realschüler und entsprechend der überproportionalen Bildungsbeteiligung sehr gute für Realschülerinnen nachweisen, so stellte er aber auch schon in einigen Gebieten „eine zunehmende Konkurrenz- und Wettbewerbssituation von Realschülern gegenüber Schülern anderer Abschlussqualifikationen und die Gefahr von Verdrängungsprozessen zu Lasten der Realschüler ... (fest, allerdings) weniger den Bereich der betrieblichen Berufsausbildung“ betreffend (HEGELHEIMER, 1980, S. 360). Wenn SCHORB die mittlere Bildung als „Charakteristikum der ranghöheren Facharbeiterberufe“ und die Realschule als „die Schule der Facharbeiter“ (SCHORB in WOLLENWEBER, 1980, S. 326) bezeichnete im Sinne der Höherwertigkeit gegenüber der früheren Volksschule, so registriert RÖSNER 1984 damit Anzeichen, dass durch die Reduktion der Berufsmöglichkeiten die Realschulabgänger und –abgängerinnen nicht mehr „realistische Optionen auf alle weiteren Bildungs- und Ausbildungsgänge besitzen“ (RÖSNER, 1984, S. 203). Vier Jahre später sieht RÖSNER den „schleichenden Bedeutungsverlust“ des Realschulabschlusses bestätigt (RÖSNER, 1988, S. 51).

Im Öffentlichen Dienst ist seit 1978 dieser Abschluss nicht mehr Voraussetzung für den gehobenen, sondern nur für den mittleren Dienst, in die kaufmännischen Berufe und in den Dienstleistungssektor drängen Abiturienten, so dass die Realschülerinnen und Realschüler nicht ohne Konkurrenz sind. Neben der Verdrängungs- und Konkurrenzsituation wirkt sich ebenso die nicht konstante wirtschaftliche Lage aus, wie augenblicklich das reduzierte Lehrstellenangebot. Die Zunahme der Schülerzahlen beruht ebenso auf dem Wandel der Berufsstrukturen, vor allem mit dem größeren Bedarf der Beamten- und Angestelltenberufe (vgl. RÖSNER, 1988, S. 50). 1999 gab es 30,3 % Auszubildende mit dem Hauptschulabschluss, 15,8 % mit Hochschulreife und 36,2 % mit Realschul- oder gleichwertigem Abschluss. Der Anteil der Realschulabsolventinnen und -absolventen von allen Auszubildenden, die im Arbeitsbereich von Industrie und Handel tätig sind, beläuft sich auf 37,6 %, von denen der Hauptanteil aus industriellen Ausbildungsbereichen kommt, die bei der Handwerkskammer gemeldet sind, auf 29,8 %, die in der landwirtschaftlichen Ausbildung sind, auf 30,0 %, im Öffentlichen Dienst auf 58,7 %, bei freien Berufen auf 51,9 % und bei 7,7 % in der städtischen Hauswirtschaft (GRUND- u. STRUKTURDATEN DES BMB+F, 2000/2001, S. 134).

Wie BLOSSFELD in seinen empirischen Analysen zur Lage der Berufsanfänger feststellt, gehen die Realschüler und Realschülerinnen nun in die für sie attraktiveren Berufe, die früher von Hauptschülern und Hauptschülerinnen wahrgenommen wurden, wenn sie gegenüber Abiturienten und Fachhochschulabsolventen weichen müssen. Im Zweifelsfall werden die formal besser Qualifizierten eingestellt. Interessant ist auch das Ergebnis, dass „sowohl für die Männer als auch für die Frauen eine der zentralen Determinanten für die Berufschancen im Beschäftigungssystem die Ausbildung ist. Der autonome geschlechtsspezifische Berufszugangsfaktor ... ist dagegen vergleichsweise unbedeutend“ (BLOSSFELD, 1985, S. 161).

Unbestritten ist, dass das Beschäftigungssystem zunehmend besser Ausgebildete braucht, was aber nicht unbedingt mit höheren Schulabschlüssen gleichzusetzen ist. Nach neuen Arbeitsmarktforschungen von WEISSHUN/WAHSE 1993 bleibt in der Tendenz „der Trend zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft aufrechterhalten“ (BITZ, 1994, S. 17), auch in ihr wird zukünftig immer ein gewisser Prozentsatz von Arbeitslosen zu verzeichnen sein. Bei einer 1991 vom INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (Nürnberg) durchgeführten Befragung von 20.000 Betrieben ließ sich „insgesamt gesehen eine ausgeprägte Präferenz der Wirtschaft für Bewerber mit mittlerem Abschluss ausmachen“ (BITZ, S. 19). BITZ hält „vor allem die Abwehr einer Allianz leistungsmindernder Nivellierungen“ (ebd., S. 20) für notwendig und versteht darunter die Bestrebungen des Verwischens der Realschulstrukturen durch Zusammenlegungen mit der Hauptschule.

Untersuchungen des deutschen Berufsbildungssystems zeigen unterschiedliche Ergebnisse. So schwankt die Beurteilung zwischen „Attraktivität und Krise“ (KAKIES, LEHMPFUHL, MIETHNER, 1988, in ROLFF, H.-G. et al., S. 127 ff.). Obwohl die Zahl der Studierenden seit den 90er Jahren über der Zahl der Auszubildenden liegt, werden die beruflichen Bildungsgänge von den Jugendlichen im Sekundarbereich II stark frequentiert, auch wenn sie häufig nach dieser Ausbildung studieren. Abiturienten kehren zu 50 % dem Handwerk den Rücken, zu 42 % dem Kredit- und Versicherungsgewerbe, zu 28 % dem Handel und zu 29 % dem öffentlichen Dienst (SCHUL/BANK 10/1997). Besonders Realschülerinnen und –schüler sehen in ihrer Schulform zu Recht eine solide Grundlage für einen späteren Fachhochschulbesuch. Deshalb ist ein genügend großes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler nach der 10. Klasse erforderlich, wenn das duale System aufrechterhalten bleiben soll. Andernfalls leidet die Ausbildung der Jugendli-

chen insgesamt, und wir nähern uns amerikanischen Verhältnissen mit kaum oder schlecht ausgebildeten Arbeitskräften.

Der Mangel an Ausbildungsplätzen kann aber auch zu größeren Anstrengungen innerhalb der beruflichen Ausbildung führen mit neuen Ausbildungsberufen und modernen Methoden. Dann würden nach Ansicht der o.a. Wissenschaftler die Berufsanfänger mit dem deutschen Modell auch in einem vereinigten Europa bestehen können. Dazu müsste allerdings der Sekundar-Abschluss I spezifiziert werden. Die BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG stellt in ihrem Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“ 1993 fest: „Die Wertigkeit und breite Verwendung des Realschulabschlusses erfordern, dass dieser nach vergleichbaren Kriterien vergeben wird und an bestimmte Qualitätsansprüche gebunden ist“ (S. 207).

Für die zukünftige Entwicklung der Realschule kann es problematisch werden, dass ihr das „Privileg hinsichtlich des Abschlusses zunehmend streitig gemacht wird“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 457).

Der Realschulabschluss krankt an der mangelnden Vergleichbarkeit von zu unterschiedlichem Wissen und Können und uneinheitlichen Wertungsmaßstäben. Es ist zu fragen, wie dem Abschluss in der eigentlichen Wortbedeutung präzise Eindeutigkeit zu geben ist. Diesem Problem kann man sich aus zwei Richtungen nähern: einmal muss das Eigenprofil der Realschule als einzelne Schule gestärkt werden und zum anderen ist die Realschule innerhalb des Schulsystems veränderungsbedürftig.

### 5.3 Das Eigenprofil der Realschule als Einzelschule und innerhalb des Schulsystems

Die Profilierung der einzelnen Schulen bedarf angesichts wissenschaftlich empirischer Befunde keiner weiteren Beweise. Auch die hier untersuchten Schulen bestätigen die Ergebnisse. Festzuhalten bleibt, dass es die Realschule schlechthin nicht geben kann. Jede einzelne Schule ist abhängig von der Zusammensetzung der Eltern- und Schülerschaft sowie der Lehrkräfte. Das kommunale Umfeld, die gesellschaftlichen Kräfte, Traditionen, ökonomische Voraussetzungen, regionale Besonderheiten sind nur einige der multikausalen Faktoren für eine Schule, ganz gleich, um welche Schulart es sich handelt. Bei der gemeinsamen Arbeit von Projekten finden Veränderungsprozesse statt, die von der Basis der Schulen ausgehen. Ein Beispiel dafür ist das Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen im Regierungsbezirk Lüneburg (KAMPS, 2000). Es sind durchaus viele Bestrebungen zu verzeichnen, die Realschule von innen heraus zu reformieren, so z.B. mit bilinguaem Unterricht und dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen. 1974 wurde der Begriff der Schlüsselqualifikation von MERTENS herausgestellt, durch die „die positive Korrelation des Obsoleszenztempo von Bildungsinhalten und ihrer Praxisnähe ... aufzuheben wäre“ (in: WOLLENWEBER/BITZ, 1994, S. 12). Nach MERTENS sind „Schlüsselqualifikationen ... solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ... (die) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens (erbringen)“ (MERTENS 1974, zit. n. AURIN in: WOLLENWEBER/BITZ, 1994, S. 54). Nun ist dieses Konzept keineswegs etwas ganz Neues, siehe KLAFFKIS und DERBOLAVS Theorien der kategorialen Bildung oder die „curriculumstrukturierenden Erfahrungsfelder“ der Bielefelder Laborschule (WOLLENWEBER/BITZ, S. 14 f.). Es zeigt jedoch wichtige Aspekte der Weiterentwicklung, gerade auch für die in Bewegung befindliche Realschule.

Im 3. Jahrtausend wird neben der allgemeinen Weiterentwicklung auch die fortschreitende Verknüpfung mit der modernen Technik zunehmend relevant. Das zeigen interessante neue Programme für das Lernen lernen wie das Online-Lernprogramm für empirische Forschung (Zepf) der Universität Landau (SCHUL/BANK 01/2001).

Sowohl die Sprachenkompetenz als auch die weiter entwickelte Methodik und neue Technik reichen aber für eine grundlegende Reform noch nicht aus.

ROLFF fragte 1993 „Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen?“ (In: Wandel durch Selbstorganisation, S. 105) und resümierte 1998: „Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“ (In: ROLFF et al., S. 295). Allerdings gilt dies nicht für die USA und England, wo auf diesem Gebiet viel geforscht wird.

Hervorzuheben ist aber der Unterschied auf den verschiedenen Ebenen: Viele Schulen arbeiten an der Verbesserung ihrer Schulkultur, die Schulstruktur bleibt eine Aufgabe der Bildungspolitik. Das entbindet die Einzelschulen nicht von ihrem Streben nach Profilierung. Dank der dort vorhandenen Praxis gibt es viele Ideen und Möglichkeiten. Wenn diese dann vor Ort überzeugend entwickelt und umgesetzt werden, kann hier nicht nur die Forschung ansetzen, sondern die Schularbeit in Einzelschulen kann auf demokratischem Wege die Bildungspolitiker überzeugen.

Die notwendige Profilierung der Einzelschule ist nur durch Teamwork realisierbar. Das gilt auch für die Realschulbildungsgänge. Wenn diese Kooperation mit den Lehrkräften der mitorganisierten Schulart auch zusätzliche Zeit kostet, kann sie sich doch im Interesse der Schülerinnen und Schüler positiv auswirken.

Die Ergebnisse der Third International Mathematics and Science Study 1997 sowie Programme for International Student Assessment 2000 (s. DIE ZEIT v. 23.11.2000) haben die Bildungsforscher und –politiker aufgeschreckt mit den schlechten Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler. Danach soll das Schwergewicht auf besseren Unterricht und gute Lehrer gelegt werden. Trotz der Annahme der Forscher, dass das Bildungssystem nicht das Ausschlaggebende sei, weil sowohl gegliederte Schulsysteme in der Schweiz als auch Gesamtschulsysteme in Schweden bessere Ergebnisse als das deutsche brachten, ist eine ausgewogene Bildungsorganisation die Grundlage für das Erreichen von guten Leistungen. Und deshalb ist das Schulsystem einschließlich der Abschlüsse, sowohl von der Schulkultur her als auch von den Lehrkräften mit den Ausbildungen für die jeweiligen Schulformen von Bedeutung.

Obwohl infolge der Bildungsexpansion der Mittlere Abschluss zur Mindestnorm avanciert ist und formal trotz der unterschiedlichen Wege übereinstimmt, reicht seine Bedeutung für die Realschule nicht aus. Auf Grund der erworbenen Realschulbildung unterscheidet sich inhaltlich der Realschulabschluss von dem an den Haupt-

und berufsbildenden Schulen erreichten Sekundarabschluss I. Statt einer weiteren Abwertung der Realschule, z.B. durch Zusammenlegung mit der Hauptschule, sollte eine Aufwertung erfolgen, die den Besuch der Realschule samt ihrem speziellen Abschluss attraktiver macht.

Dieses Ziel verfolgt REINERT (1999) analog zu dem teilweise schon auf acht Jahre verkürzten Gymnasium durch ein interessantes Modell. Er schlägt vor, die Realschule um ein Jahr zu verlängern und dadurch die „fachgebundene Hochschulreife“ zu erwerben (s. REINERT, S. 233). Der neue erweiterte Realschulabschluss könnte die Basis für ein Studium an der Fachhochschule sein oder auch über das Gymnasium zum Abitur führen. Damit würde der Bestand der Realschulabschlüsse in der gegenwärtigen Schulentwicklung nicht realisierbar. Dafür hat das Gymnasium einen zu hohen Stellenwert in dem Bewusstsein der Bevölkerung. Vielleicht ändert sich die Einstellung in einigen Jahren durch die Erfahrung, dass auch mit dem Abitur nicht alles zu erreichen ist.

#### **5.4 Zusammenfassung der Begründung der Realschulbildungsgänge**

**1. u. 2.** Zur Beantwortung der ersten und zweiten Frage nach dem Unterschied zwischen Hauptschul- und Realschulbildungsgang wurde ihre gegenwärtige Stellung in den Lehrplänen der Bundesländer dargestellt.

Dabei konnte auf der Ebene der niedersächsischen Rahmenrichtlinien theoretisch nur ein geringer Niveauunterschied zwischen den beiden Bildungsgängen nachgewiesen werden. Auf der Ebene der Schulwirklichkeit ist die Differenz vermutlich größer. Die Darstellung der Realschulbildungsgänge in den Lehrplänen der übrigen Bundesländer ist unterschiedlich und abhängig von der Schulstruktur in der Sekundarstufe I. Während in den meisten Ländern ein deutliches Profil des Realschulbildungsganges vorhanden ist, erscheint es in einigen Ländern unklar und verschwindet in Brandenburg und Sachsen-Anhalt ganz. Mit undeutlicherem Profil sinkt auch der Anspruch der zu erreichenden Fachkompetenz.

**3.** Die dritte Frage nach der Bedeutung des Realschulabschlusses lässt in Niedersachsen bei den Empfehlungen für fachbezogene Leistungsüberprüfungen für die Realschule höhere Anforderungen erkennen als für die Hauptschule. Damit wird deutlich, dass es ein Unterschied ist, in welchem

Bildungsgang der Abschluss erworben wurde. Der Sekundarabschluss I ist Standardabschluss geworden und berechtigt sowohl für den beruflichen Bildungsweg als auch unter bestimmten Voraussetzungen für den Besuch von Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Gymnasien. Dem Abschluss aber fehlt die Vergleichbarkeit in den Schulformen und Bundesländern. Dadurch sinkt sein Niveau.

4. Die vierte und letzte Frage bezog sich auf die Profilierung der Realschule als Einzelschule und des Realschulbildungsganges. Beide Strukturformen sollten das Spezifische ihrer Schulart verstärken u. a. durch Betonung der individuellen Förderung, durch Leistungsbereitschaft und der Möglichkeiten der Wahlpflichtkurse, durch bilingualen Unterricht, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Fachkompetenzen, Aufgeschlossenheit gegenüber moderner Technik und der Medienwelt. Welche Schlussfolgerungen sich im Einzelnen daraus ergeben, wird im Schlussteil erläutert.

## 6. Gesamtzusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Arbeit stellt innerhalb der Diskussion um die schulische Bildung im Allgemeinen und der Sekundarstufe I mit dem Realschulbildungsgang im Besonderen keine Rechtfertigung der teilweise in ihrem Bestand gefährdet erscheinenden Realschule dar, sondern sie analysiert sie aus verschiedenen Perspektiven der gegenwärtigen Schulstruktur.

Ziel der Studie war es, den Bildungsgang in der Mehr-Ebenen-Perspektive zu untersuchen und die Hauptfrage nach seiner Notwendigkeit zu stellen und zu beantworten: Sind die Realschulen und die Realschulbildungsgänge in der Zukunft überhaupt noch notwendig?

Realschulen und ihre Bildungsgänge sind trotz hoher Schulbesuchszahlen wenig untersucht. Warum sie bislang wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit gefunden haben, könnte an der verhältnismäßig unkomplizierten Schulart liegen, obwohl die Zusammensetzung der Schülerschaft durch die Bildungsexpansion insofern anders geworden ist, als die Realschule die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler an das Gymnasium abgegeben und stattdessen leistungsschwächere, die früher die Hauptschule besuchten, bekommen hat. Diese Veränderung scheint die Realschule mit Hilfe ihrer Lehrkräfte bewältigt zu haben.

Die Darstellung des Problemkreises der Realschule ist vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen zu sehen.

Um die Jahrtausendwende ist die Bildungsfrage in eine auffallend lebhafte Diskussion gekommen, und zwar aus mehreren Gründen:

1. Die Vereinigung der Bundesrepublik und der DDR 1990 machte den Aufbau eines Schulsystems nach der Einheitsschule in den neuen Ländern notwendig. Dabei entstanden auch andere schulische Organisationen als bisher üblich und damit eine fast unüberschaubare Vielfalt.
2. Die Bildungsaspiration führte zur Expansion, besonders der gymnasialen Bildungsgänge. Wer vor 25 Jahren die Realschule besuchte, geht heute zum Gymnasium, wer zur Hauptschule ging, ist heute in der Realschule zu finden. Dabei schrumpft die Hauptschule zur minderbesuchten Schulform. Während 1970 bei den Schulabgängern 43 % im früheren Bundesgebiet mit Hauptschul-

abschluss die Schule verließen, 24,9 % mit dem Realschulabschluss oder entsprechendem Abschluss und 10,7 % insgesamt die Allgemeine Hochschulreife hatten, waren es 1997 in Deutschland nur noch 26,7 % mit dem Hauptschulabschluss, aber 45,4 % mit dem Realschulabschluss und 28,1 % mit der Allgemeinen Hochschulreife (in Prozenten der Durchschnittsjahrgänge der 18 – 21jährigen Bevölkerung, Grund- und Strukturdaten, 1998/99, S. 84 f.). Das heißt, dass sich zwischen 1970 und 1997 die Zahl der Jugendlichen mit dem Hauptschulabschluss fast halbiert, die mit dem Realschulabschluss fast verdoppelt und die mit der Allgemeinen Hochschulreife knapp verdreifacht hat.

3. Knappe Finanzen von Ländern und Kommunen lassen die Notwendigkeit von Schülertransporten überdenken statt eines vielfältigeren Schulangebotes vor Ort.
4. Die Entwicklung neuer Technologien verlangt angemessene Berücksichtigung innerhalb der modernen Schulbildung.
5. Die internationale Studie zur Leistungsmessung in Mathematik und Naturwissenschaften (TIMSS 1997) bescheinigte den deutschen Schülerinnen und Schülern schlechte Leistungen in diesen Fächern, das „Programme for International Student Assessment“ (PISA 2001) u.a. mangelhafte Lesekompetenz.
6. Das Zusammenwachsen der europäischen Staaten stellt auch an die deutschen Schülerinnen und Schüler hohe Anforderungen, um international bestehen zu können. Durch Verlagerung von Arbeitsplätzen ins Ausland verändert sich die Arbeitsorganisation. Sie verlangt Sprachenkenntnisse und Mobilität.
7. Das schulische Fordern und Fördern auch von Hochbegabten rückt in den Blickpunkt der Bildungspolitiker und führt zur Gründung von entsprechenden staatlichen und privaten Einrichtungen (z.B. in Braunschweig, Hannover, Meisen).
8. Das berufliche Spektrum verändert sich durch zunehmende Ausweitung der Dienstleistungsgesellschaft. Etliche frühere Berufszweige mit Zukunft haben heute keine Perspektive mehr.
9. Die Forschungen auf medizinischem, ökologischem, technischem, wirtschaftlichem und sozialem Gebiet bringen eine Verlängerung der Lebenszeit mit sich. Deshalb haben die Bildungsminister der OECD-Länder 1996 das Konzept des lebenslangen Lernens auf ihr Programm gesetzt. Die Weichen werden dafür in der Schule gestellt. Nach einer OECD-Studie hat Deutschland noch eine zu geringe Akademikerquote, um den Bedarf an Akademikern aus dem eigenen Land

zu decken. Nur 28 % eines Altersjahrganges von Hochschulabsolventen nimmt ein Studium auf, während es im OECD-Schnitt 40 % sind (SCHUL/BANK 06/2001), höhere Qualifikation lässt lebenslanges Lernen leichter werden.

10. Global finden gesellschaftliche und ökologische Veränderungen statt (Terroristenbekämpfung, Luftverschmutzung, Klimawandel, Wasserknappheit, u.a.), die ein Tätigwerden aller Menschen erfordern.

Diese Perspektive zeigt die Relevanz der bestmöglichen Organisation der Schulbildung.

Bei der in 5 Kapitel gegliederten Arbeit wurde in der Einleitung (KAPITEL 1) nach der Einführung in die Problematik die Hauptfragestellung eingegrenzt. Innerhalb der Untersuchung auf theoretischer Ebene stellte sich heraus, wie schwierig schultheoretische Ansätze systematisch aufzuschlüsseln sind. Der Mangel einer Theorie, die mehrdimensionale Zusammenhänge und Veränderungen berücksichtigt, wurde dabei deutlich. Als Ergebnis ist festzuhalten, dass der Zugang zum Bereich Schule nicht durch eine einzige Theorie vermittelt werden kann, weder Schule als Organisation oder als Institution, noch aus organisationstheoretischer oder systemtheoretischer Perspektive, sondern dass es zur Beantwortung der Fragestellungen einer interdisziplinären Analyse auf mehreren Ebenen bedarf.

Historisch gesehen (KAPITEL 2) hat sich die Realschule nicht kontinuierlich entwickelt, sondern entstand aus mehreren Strängen.

Im 17. und 18. Jahrhundert manifestierten sich zuerst die Verwirklichungen der realistischen Bildung durch SEMLER und HECKER. Ihre Realschulen sind zwar als Wurzeln unserer heutigen anzusehen, aber als Schultyp konnten sie sich nicht halten.

In der Bildungsgeschichte konnten die von TITZE besonders erforschten, immer wieder auftretenden Überfüllungsphasen um 1790, 1830, 1880, 1930, 1980/90 bestätigt werden, von denen meist die mittleren Bildungsstränge profitierten. Angesichts der „Studiensucht“ um 1790 nahm z.B. das Interesse für die Nachfolgeeinrichtungen der HECKERschen Schulen zu. Der Begriff „Mittelschule“ tauchte nach BRANDAU zuerst 1799 auf neben den unteren Bürgerschulen und den höheren Gelehrten Schulen. Die Notwendigkeit einer mittleren Bildungsebene wurde in der 1.

Hälfte des 19. Jahrhunderts verschiedentlich gefordert aus gesellschaftlichen ständischen (SCHLEIERMACHER) und differenzierten Bildungsinteressen (HAACKE). Das Gymnasium war im 18. und 19. Jahrhundert die Regelschule. Wenn die verschiedensten Schulen neben fünf Jahrgängen zwei Fremdsprachen anboten, erhielten sie die Vergabe des „Einjährigen-Freiwilligen-Privilegs“. Die Mittelschule gehörte zu den nichtberechtigten Stadtschulen. Die „realistischen“ Gymnasien wurden umgewertet zu Realschulen 1. und 2. Ordnung. 1900 endete der lange Schulstreit mit der Gleichberechtigung des Realgymnasiums.

Der mittlere Bildungsweg entwickelte sich erst allmählich aus dem niederen Schulwesen, weil der Berechtigungsdruck das Entstehen jeder lateinlosen Schule hemmte. Erst 1872 wurden die Mittelschulen mit den „Allgemeinen Bestimmungen“ durch die preußische Regierung gesetzlich konsolidiert. Zwar war diese Form der Mittelschule durch die Berechtigungslosigkeit dem niederen Schulwesen zuzuordnen, aber sie vermittelte berufsvorbereitende Bildung einschließlich einer modernen Fremdsprache, hatte besonders ausgebildete Lehrkräfte und war auch Schülerinnen gegenüber offen. Im historischen Kontext gesehen, stellte sie die Grundlage für die spätere Realschule dar.

Zu Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die Mittelschule weiter institutionalisiert durch eine neue Prüfungsordnung (1901) für die Lehrkräfte, durch verschiedene Berechtigungen wie die Zulassung zur Prüfung für das Einjährig-Freiwilligen-Privileg (1910) und die verfassungsmäßige Verankerung in Art. 146 der Weimarer Reichsverfassung.

Das Mädchenschulwesen wurde erst in der Weimarer Republik ganz in das männliche Berechtigungssystem eingebunden. Nach dem Ende des Nationalsozialismus verlief die Bildungsgeschichte von 1945 bis 1989 in der SBZ und späteren DDR ohne Kontinuität und Beachtung von Entwicklungen früherer Systeme einseitig politisch-ideologisch ausgerichtet mit einer Bildungsreform von oben ohne Realschulbildungsgang.

In der Bundesrepublik wurde nach der Wiederaufbau- und Revisionsphase die Begründung der Mittelschule durch Kultusministerbeschluss von 1953 als Entsprechung eines „dringenden Bedürfnisses“ formuliert; damit war die Dreigliedrigkeit festgeschrieben, ebenso wie im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses 1959. Als Abschluss vergab die Mittelschule die „Mittlere Reife“, 1964 erhielt sie im Hamburger Abkommen die Bezeichnung „Realschule“. Obwohl sie im Struktur- und Bil-

dungsgesamtplan nur noch indirekt vorkam, ist von den 60er Jahren an ein enormer Zulauf für diese Schulform zu verzeichnen.

Die historische Perspektive zeigte, wie ausgeprägt das Bedürfnis nach einer „realistischen“ Bildung und nach einer Schulbildung zwischen Gymnasium und Hauptschule war und welche Rolle die gesellschaftliche Akzeptanz spielte. Das sind für die Begründung des Realschulbildungsganges wesentliche Aspekte. Sie werden erweitert durch die aktuelle Perspektive.

Entsprechend dem Prinzip der Mehrschichtigkeit wurde nach der historischen eine von der Verfasserin durchgeführte empirische Untersuchung aus der heutigen Perspektive der Beteiligten, also der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und Lehrkräfte von Realschulbildungsgängen in ihrem Ergebnis dargestellt (KAPITEL 3). Unter der selbstverständlichen Beachtung der klassischen Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität sind bei dieser Studie die Daten mit Fragebögen erhoben, durch Kurzinterviews der Schulleiter ergänzt. Um verlässliche Aussagen auf individueller Ebene zu gewinnen, wurden die Befragungen in zwei verschiedenen Regionen und in zwei verschiedenen Bundesländern, nämlich in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz, durchgeführt.

Den Befund berücksichtigend, dass der Faktor „einzelne Schule“ (AURIN, 1993, FEND, 1986 a) größere Varianz besitzt als die Position im Schulsystem, wurden als Fallstudien vier einzelne Realschulen ausgewählt, die sich durch Größe, Einzugsgebiet und regionale Lage unterschieden. Vorbedingung war die Bereitschaft der Schulen zur Mitarbeit und die praktische Möglichkeit der Realisierung.

Unter diesen Bedingungen und mit diesen Kriterien wurden eine große Realschule mit sowohl städtischem als auch ländlichem Einzugsgebiet, eine kleine Realschule in ländlicher Umgebung, eine kleinere Realschule im Einzugsgebiet einer Großstadt in Norddeutschland und eine große Realschule in mittelstädtisch-ländlicher Umgebung in Südwestdeutschland untersucht. Insgesamt wurden 1012 Schülerinnen- und Schülerfragebogen, 666 Eltern- und 59 Lehrkräftefragebogen ausgewertet. Gefragt wurde z.B. nach den Kriterien einer „guten Schule“ im Alltagsverständnis, nach der Schulbesuchsmotivation, nach dem Realschultypischen, der Schulzufriedenheit, der Lernmotivation, den Unterrichtsfächern, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitbeschäftigungen.

Die empirische Sicht ließ die Relevanz der Schulstruktur deutlich hervortreten. Außerdem zeigte sie die aktuelle gesellschaftliche Akzeptanz der Realschulbildungsgänge.

Aus den Ergebnissen lassen sich schul- und bildungspolitische Konsequenzen ableiten. Zu den schulartspezifischen Realisierungsbedingungen gehört die strukturelle Stärkung der Realschule schon deswegen, um ihre heterogene Schülerschaft optimal fördern zu können. Angesichts der nahezu übereinstimmenden Meinungen, Bewertungen und Problemen der vier verschiedenen Schulen lässt die Untersuchung den Schluss zu, dass neben der eigenständigen Profilentwicklung auch die institutionelle Struktur des Schulartspezifischen gestärkt werden sollte. Die den Bildungsinstitutionen innewohnende Eigenentwicklung ist schwer einschätzbar und eigentlich erst im Nachhinein und in der Gegenwart nachzuweisen.

Innerhalb der Strukturdiskussion führt aber das veränderte Schulwahlverhalten über den lokalen und regionalen Bereich hinaus zu grundlegenden strukturellen Problemen des Schulsystems (KAPITEL 4). Das sei noch einmal verdeutlicht an den aktuellen Prozentwerten von 1997/98 und 1998/99 über den Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Klassenstufe 8 in den 16 Bundesländern: 23,6 % Hauptschülerinnen und –schüler, 26,2 % Realschülerinnen und –schüler und 29,2 % Gymnasiasten. (7,2 % 8-Klässler von Schularten mit mehreren Bildungsgängen, 10 % von integrierten Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen und 3,9 % von Sonderschulen.) Die Bedeutung der Realschule kann an den hohen Schülerzahlen gemessen werden. Die entstandenen strukturellen Probleme mit der unverdient gemiedenen Hauptschule und dem attraktiven Gymnasium fordern die Stellungnahmen und das Eintreten der Politiker und Verbände für den Realschulbildungsgang heraus.

Deshalb seien hier noch einmal die vielfältigen Organisationsformen um das Jahr 2000 zusammengefasst, zunächst für den 5./6. Schuljahrgang:

- 6-jährige Grundschule (Berlin, Brandenburg)
- schulartunabhängige Orientierungsstufe (Schulzentren Bremen, Förderstufe Hessen, Orientierungsstufe Niedersachsen (bei der letzteren wird die Abschaffung diskutiert))
- schulartabhängige Orientierungsstufe an Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule und Verbundsystemen in den meisten Bundesländern (Baden-

- Württemberg und Bayern (ohne Gesamtschule als Regelschule), Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern)
- schulartintegrierte Orientierungsphase (Saarland, Thüringen, Orientierungsfunktion der Sächsischen Mittelschule und des Gymnasiums, Förderstufe der Sekundarschule in Sachsen-Anhalt, Beobachtungsstufe in der Hansestadt Hamburg).

Das bedeutet, dass der Realschulbildungsgang unterschiedlich vier- bzw. sechsjährig ist, und dass die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe in den Bundesländern mit schulartunabhängiger Orientierungsstufe und in Berlin erst nach der 6. Klasse in die verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I übergehen, deren Bildungsgänge bis zum Sekundarabschluß I 4-jährig sind, während bei der schulartabhängigen Orientierungsstufe und der schulartintegrierten Orientierungsphase der Übergang bereits nach der 4. Grundschulklasse erfolgt und die Bildungsgänge 6-jährig sind.

Aus der Perspektive der Eltern und Schüler/innen wird bei diesen Übergängen meist gemäß des allgemeinen Trends der Bildungsaspiration die „höhere“ Schulart vorgezogen. Die Entscheidung ist zwar korrigierbar, kann aber bei Umstufungen nach „unten“ psychische Verletzungen hinterlassen. Umstufungen nach „oben“ sollten in allen Jahrgängen möglich sein.

Das gemeinsame Lernen kann bei entsprechender Differenzierung durchaus Vorteile für alle mit sich bringen. Die Schülerinnen und Schüler können sich in Ruhe „orientieren“.

Aus der Sicht der Lehrkräfte des gegliederten Systems können jüngere Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse eher der Schulart angemessen gebildet und zu anderen Schulen wechseln, als wenn sie sich in dem sensiblen Entwicklungsalter der 7. Klasse befinden.

Diese Problematik entfällt in den Gesamtschulen. Sind Gesamtschulen vielleicht auch besser geeignet, den in Zukunft verstärkt erforderlichen Ganztagschulen in Bezug auf Angebot und Leistungsniveau zu entsprechen?

Es ist unbefriedigend, dass die Möglichkeiten durch das länderspezifische Schulsystem für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler eingeengt sind.

Für die 7. – 10. Klassen hat durch den föderalistischen Aufbau unseres Staates auch fast jedes Bundesland seine eigenen Schulstrukturen:

- 3-gliedriges Schulsystem, Realschule 6-klassig (Baden-Württemberg, Bayern)
- 4-gliedriges Schulsystem mit Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule (Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein)

Veränderungen und Ausnahmen gibt es durch zusammengefasste Haupt- und Realschulen in Niedersachsen, Regionale Schule in Rheinland-Pfalz.

Die Gesamtschulen haben unterschiedlichstes Gewicht, z.B. gab es 2000/2001 in Nordrhein-Westfalen 215 Gesamtschulen, in Niedersachsen 29.

- Zusammengefasste Systeme mit Realschulbildungsgang (Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland) mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Gestaltungen (Schulzentrum, Erweiterte Realschule, integrierte Haupt- und Realschule, Verbundene Haupt- und Realschule).
- Neue schulische Organisationsformen in den neuen Bundesländern, bedingt durch die andere historisch-gesellschaftliche Entwicklung: außer Mecklenburg-Vorpommern jeweils zweigliedrig mit Realschule (Brandenburg), verbundener Haupt- und Realschule (Mecklenburg-Vorpommern), Mittelschule (Sachsen), Sekundarschule (Sachsen-Anhalt), Regelschule (Thüringen) und Gymnasium.

Auch mit den zwei Grundmustern von Verbundsystemen mit und ohne Gymnasialangebot lassen sich die vielfältigen Ausprägungen der Sekundarstufe I nicht zusammenfassen. Gemeinsam ist aber allen Strukturen für die 5. und 6. Schuljahre eine Orientierungsstufe (schulartabhängig oder –unabhängig, Förder- oder Beobachtungsstufe), nach der 9. Klasse der Hauptschulabschluss und nach der 10. Klasse der Sekundarabschluss I-Realschulabschluss (in einigen Ländern mit Prüfungen).

Ohne einer simplen Vereinheitlichung das Wort zu reden, bedeuten diese verschiedenen Strukturen auch unterschiedliche Wertigkeiten der schulischen Bildung. Das kann sich nachteilig auf das individuelle Fortkommen der Schülerinnen und Schüler auswirken, besonders unter dem Aspekt der beruflichen Mobilität der Eltern.

Die historisch nachweisbaren Überfüllungsphasen in der Vergangenheit dienten häufig als Katalysator für neue Strukturen. Für die Expansionsphase der Gegenwart trifft das nicht zu. Dass die vorhandenen Schulstrukturen die gewaltige Bildungsexpansion seit den 60er Jahren verkraften konnten, zeigen die vielen neu gegründeten

Realschulen von 1965 – 1980 sowie das immense Anwachsen des Lehrpersonals, auch an Gymnasien und Hochschulen. Danach müsste bei einer zyklisch auftretenden Krise nach einem deutlichen Ansteigen ein ebenso deutliches Absinken der Bildungsbeteiligung zu beobachten sein. Das ist nicht der Fall. Die Prognosedaten vermitteln ein quantitatives Gleichbleiben der Zahl der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen von 1997 bis 2015 (GRUND- u. STRUKTURDATEN 1989/99, S. 148 – 151), unterbrochen von Fluktuationen demographischer Natur. Wir befinden uns also auf einer neuen Entwicklungsstufe mit hoher Bildungsbeteiligung, die durch Eigenwachstum weiter expandiert.

In der Vergangenheit hat die Realschule von dieser Entwicklung profitiert. Die Bildungsexpansion bedeutet für sie einerseits eine Zunahme der Schülerzahlen, andererseits eine Herausforderung für den Umgang mit potentiellen Hauptschülerinnen und Hauptschülern.

Auf Grund dieser Problematik sind für die Schulstruktur verschiedene mögliche Modelle entwickelt.

Eine Zusammenführung von Haupt- und Realschulbereich sahen KLEMM/ROLFF/TILLMANN (S. 94) schon 1986 als mögliches Szenario für die Zukunft der Schule, auch wenn ihre Wunschvorstellungen in einer reformierten Gesamtschule lagen.

Für die Zweigliedrigkeit könnten verschiedene Modelle denkbar sein, wie zusammengelegte Haupt- und Realschule und Gymnasium oder Gymnasium und Gesamtschule.

Ein entscheidender Faktor für die strukturelle Gestaltung der Sekundarstufe I ist die länderspezifische und regionale Entwicklung. Auch wenn überschaubare Vereinheitlichungen wünschenswert erscheinen, wird eine Schule z.B. in Nordrhein-Westfalen anders aussehen als in Brandenburg. Dabei ist jeder Einzelschule soviel Autonomie zuzustehen wie es im Rahmen der notwendigen allgemeinen Zielsetzungen möglich ist. Die Selbständigkeiten würden zu mehr Profilbildung führen, von der auch die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Entwicklung profitieren würden. Dabei ist vor allem an die Leistungsschwachen und –starken zu denken, die ohne gezielte innere und äußere Differenzierungen nicht entsprechend gefördert werden können. Dieser entscheidende Aspekt, der für die Zukunft in vielerlei Hinsicht von zentraler Bedeutung ist, lässt die Notwendigkeit von Realschul- und eben auch Hauptschulbildungsgängen deutlich werden.

Neben der strukturellen Sicht wurde zur Vervollständigung der Mehrebenen-Analyse auch die curriculare Perspektive der Realschulbildungsgänge untersucht (KAPITEL 5). Da die empirischen Befunde in Kapitel 3 zum größten Teil aus Niedersachsen stammten, wurden exemplarisch die niedersächsischen Lehrpläne von Haupt- und Realschule verglichen. Dabei war eine inhaltliche Angleichung, im Detail aber ein Niveauunterschied festzustellen. Die Analyse der niedersächsischen Empfehlungen für Leistungsüberprüfungen ergab einen Qualitätsunterschied zwischen dem im Hauptschul- und dem im Realschulbildungsgang erworbenen Abschluss. Es fehlt dem Sekundarabschluss I-Realschulabschluss also die Vergleichbarkeit.

Der entsprechend dem föderativen Aufbau unseres Staates notwendige vergleichende Überblick der Realschulbildungsgänge im Spiegel der Lehrpläne aller Bundesländer, beispielhaft im Fach Deutsch, zeigte auch hier Unterschiede. In den meisten Ländern war ein deutliches fachliches Profil zu erkennen, in einigen Ländern erscheint es unklar, und in zwei Bundesländern kommt der Realschulbildungsgang namentlich in den Fachplänen nicht mehr vor.

Der curriculare Vergleich im Fach Deutsch lässt den Schluss zu, dass die Fachkompetenz mit undeutlicherem Profil sinkt.

Die Ergebnisse der theoretischen, historischen, empirischen, strukturellen und curricularen Untersuchungen abschließend zusammenfassend, lässt sich die Hauptfragestellung eindeutig beantworten: Die Relevanz von Realschulen und Realschulbildungsgängen ist vorhanden und ihre Existenz notwendig.

Entscheidend für die Realisierung zukunftsorientierter Bildungsgänge sind die Lehrkräfte, wie auch die empirische Untersuchung ergeben hat. Sie sollten nicht nur durch eine Ausbildung mit vielen Praktika fachlich hervorragend qualifiziert sein, sondern an verpflichtenden Fortbildungen teilnehmen und auch bereit sein, sich bei außerschulischen Aktivitäten, sowie bei Klassen- und Studienfahrten einzusetzen, um damit erlebnispädagogische Schwerpunkte für die Schüler und Schülerinnen zu schaffen.

Die weitere Entwicklung prognostizierend kommt die OECD europaweit in ihrer bildungspolitischen Analyse 2001 (S. 133 ff.) zu verschiedenen möglichen Szenarien der zukünftigen schulischen Entwicklung, wobei die Vorstellung von den beibehalte-

nen bürokratischen institutionalisierten Systemen, verbunden mit marktorientierten Bildungskonzepten der Realität am nächsten kommt.

Von Bedeutung bleibt für alle in die Zukunft weisenden Szenarien bei der Debatte um „Bildung als Standortfaktor“ (WOLLENWEBER, 1994 a) v. SALDERNs präzisierete These, dass Bildung „Standortfaktor Nr. 1“ ist (1997, S. 5).

Die Entwicklung der Bildungssysteme ist unter multikausalen Faktoren wie der Gesamtheit der gesellschaftlichen Bedingtheiten, der Eigenentwicklung der Systeme, der politisch-ökonomischen Lage und den demographischen Fakten zu sehen.

Betrachtet man die gegenwärtige Schullandschaft, ergibt sich folgendes Bild:

Trotz vieler positiver Beispiele von Einzelschulen mit starkem eigenen Profil ist der Trend zur Zusammenfassung von Haupt- und Realschule unverkennbar (s. v. SALDERN, 1997, S. 126). Die Schulsysteme in den fünf neuen Bundesländern zeigen deutlich die Nachwirkungen des vor über zehn Jahren zu Ende gegangenen DDR-Regimes. Die Hauptschule ist nicht gefragt, Ganztagsangebote und Ferienbetreuung werden gewünscht, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen kommt der Vorstellung eines Einheitsschulsystems entgegen.

Die Realschule sollte sich noch deutlicher profilieren.

Sie muss sich ihrer Rolle als moderne offene Schule, ob als Einzelschule oder Bildungsgang, innerhalb des Schulsystems bewusst sein. Das heißt, dass sie sowohl den Schülerinnen und Schülern, die nach der 10. Klasse eine Ausbildung beginnen, ein solides Gerüst an Grundlagen vermittelt als auch den Schülern und Schülerinnen, die nach der Realschule ein Gymnasium besuchen wollen, die Voraussetzungen dafür bietet. Die Organisation des Wahlpflichtunterrichts bietet die Möglichkeit, individuell Fächer zu wählen, die den jeweiligen Interessen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Für zukünftige Gymnasialschülerinnen und –schüler ist die Aneignung einer 2. Fremdsprache in der Realschule eine Erleichterung für den späteren gymnasialen Fremdsprachenunterricht.

Die vorhandenen Möglichkeiten des individuellen Übergangs von einem Bildungsgang zum anderen sollten weiter ausgebaut werden, wobei der Realschule in der Mitte eine führende Rolle zukommt. Sie könnte darüber hinaus um ein Jahr verlängert werden, um nach der 11. Realschulklasse die fachgebundene Hochschulreife erwerben zu können, wie REINERT (1999, S. 233) vorgeschlagen. Dazu müsste der Erweiterte Realschulabschluss verändert werden, der sich heute in Niedersachsen

von dem allgemeinen Sekundarabschluss I nur durch bessere Noten und damit der Möglichkeit des direkten Zuganges zum Gymnasium unterscheidet. Er müsste so modifiziert werden, dass eine größere Differenzierung mit nachweislich erbrachtem hohen Leistungsniveau nach der 11. Realschulklasse zur Fachhochschulreife führen kann. Dadurch würde neben der Chancengleichheit auch die individuelle Förderung für diejenigen Schülerinnen und Schüler unterstützt, bei denen eine frühzeitige endgültige Schullaufbahnentscheidung nicht möglich war. Solche Realschule der Zukunft, die auch europäischen Vergleichen standhielte, müsste über ein breites Fächerangebot und bestens ausgebildete Lehrkräfte verfügen. Sie wäre organisatorisch nur an zentralen Standorten möglich mit entsprechenden Fachunterrichtsräumen. Dieser Realschulbildungsgang könnte die gesellschaftlichen Herausforderungen nicht versus Leistung, sondern mit Leistung realisieren.

**Verzeichnis der Tabellen**

	Seite
Tabelle 1: Das Schulsystem im Staat Preußen; Strukturwandel der mittleren Schulen; öffentliche und private Schulen.	80
Tabelle 2: Das Schulsystem im Deutschen Reich; Strukturwandel der mittleren Schulen; öffentliche und private Schulen.	80
Tabelle 3: Inhaltliche Entsprechung der Fragen von Schülerinnen- und Schülerbogen (=S), Elternbogen (=E) und Lehrerinnen- und Lehrerbogen (=L).	118
Tabelle 4: Datenbasis der Fragebogen: Fallzahlen und Ausschöpfungsquote	122
Tabelle 5: Zusammenstellung der zurückgegebenen Schülerinnen- und Schülerfragebogen nach Schulen, Jahrgangsstufen und Geschlecht	124
Tabelle 6: Schulen und Schülerzahlen von Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Deutschland im Schuljahr 2000/2001	127
Tabelle 7: Stundentafel ab 1997/98 in Niedersachsen	131
Tabelle 8: Endgültige Stundentafel der Realschule ab 1992/93 in Rheinland-Pfalz	138
Tabelle 9: „Gern zur Schule gehen“ aus der Perspektive von Schülern, Schülerinnen und Eltern	153
Tabelle 10: Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte	159
Tabelle 11: Hauptberufliche Lehrer und Lehrerinnen nach Altersgruppen an den Realschulen in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und insgesamt 1992	185
Tabelle 12: Hauptberufliche Lehrer und Lehrerinnen nach Altersgruppen an den Realschulen in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz 2002/2003	186
Tabelle 13: Hauptberufliche Lehrkräfte nach Altersgruppen der Sekundarstufe I in Deutschland 2001/2002	187
Tabelle 14: Schulsysteme in den Bundesländern mit besonderer Berücksichtigung des Realschulbildungsganges	244
Tabelle 15: Differenzierte Anforderungen des Faches Deutsch im Bremer Rahmenplan	260
Tabelle 16: Leseförderung der Schularten im Lehrplan Deutsch von Rheinland-Pfalz	265
Tabelle 17: Lerninhalte im Teilbereich „Lesen“ für die Bildungsgänge Hauptschulabschluss und Mittlerer Bildungsabschluss im Saarländischen Lehrplan	266

## Verzeichnis der Abbildungen

	Seite
Abbildung 1: Aufbau des Bildungssystems in der DDR Ende der 80er Jahre	87
Abbildung 2: Die „gute Schule“ aus der Sicht der Beteiligten	145
Abbildung 3: Schulbesuchsmotivation der Schülerinnen und Schüler	148
Abbildung 4: Das Typische der Realschule aus der Sicht von Schülern und Eltern	149
Abbildung 5: Beurteilung des Lehrer-Schülerverhältnisses aus der Sicht der Schüler	156
Abbildung 6: Zufriedenheit mit der jetzigen Schule	158
Abbildung 7: Der typische Realschüler / die typische Realschülerin aus der Perspektive der Lehrkräfte	176
Abbildung 8: Lernmotivation der Realschülerinnen und Realschüler	200
Abbildung 9: Unterrichtsthemen und –inhalte, die stärker berücksichtigt werden sollten	203
Abbildung 10: Lern- und Arbeitsbedingungen in der Schule aus der Sicht der Schüler und Lehrkräfte	205

## LITERATURVERZEICHNIS

- Achtenhagen, F. (Hrsg.). (1982). Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse. Berlin: Cornelsen.
- Adl-Amini, B. (1985). Grundriss einer pädagogischen Schultheorie. In: W. Twellmann. (Hrsg.). Handbuch Schule und Unterricht, Band 7.1 (S. 63 – 94). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Adl-Amini, B. / Neumann, D. (Hrsg.). (1979). Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik. Bern und Stuttgart: Paul Haupt.
- Adorno, W. (1965). Tabus über den Lehrerberuf. In: Neue Sammlung, S. 487 – 498.
- Aktion Humane Schule e.V. (AHS) (1994). Aufruf Schule neu gestalten. Bundesverband Stuttgart.
- Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. (Hrsg.). (1997). Bildung für das Europa von morgen. Diskussion mit Hubert Markl. Frankfurt/M.: Libro, Krieffel.
- Allerbeck, K. (1993). Besprechung zu Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 2). In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 1, S. 159 – 162.
- Allerbeck, K. / Hoag, W. J. (1985). Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven. München: Piper.
- Alt, R. (1975). Die Realschule – eine der historischen Wurzeln unserer allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. In: Alt, R.: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften, S. 389 – 409. Berlin: Volk und Wissen. Volkseigener Verlag.
- Altermann-Köster, M. / Lindau-Bank, D. / Zimmermann, P. (1992). Pluralisierung von Familienformen und neue Anforderungen an die öffentliche Erziehung. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 7, S. 159 – 192. München: Juventa.
- Altrichter, H. / Posch, P. (1990). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt.
- Anweiler, O. / Fuchs, H.-J. / Dorner, M. / Petermann, E. (Hrsg.). (1992). Bildungspolitik in Deutschland 1945 – 1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. (Hrsg.). (1981). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Neuausgaben Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1992). Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa.
- Arbeitskreis Hauptschule (1996). Mitgliederrundbrief 2 des AKH.
- Ariès, P. (1977). Geschichte der Kindheit. (4. Aufl.). Mit einem Vorwort von H. v. Hentig. Aus dem Französischen von L. Neubauer und K. Kersten. (Frz. Ausgabe 1960). München, Wien: Hanser.
- Arnold, R. / Marz, F. (1979). Einführung in die Bildungspolitik. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Aurin, K. (Hrsg.). (1987). Schulvergleich in der Diskussion. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Aurin, K. (Hrsg.). (1991). Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? (2. Aufl.) Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Aurin, K. (1992). Die Entwicklung der Realschule in den neuen Ländern – eine erste Bilanz. In: Die Realschule 7, S. 287 – 292.
- Aurin, K. (Hrsg.). (1993). Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. Stuttgart: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Aurin, K. / Beckmann, H. K. / Wollenweber, H. (1988). Die Realschule – ihr Auftrag im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Die Realschule – Sonderdruck 1988, S. 3 – 9.
- Aurin, K. / Wollenweber, H. (Hrsg.). (1997). Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. / Heitmeiyer, W. (Hrsg.). (1985). Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim und München: Juventa.
- Bauer, K.-O. (1990) Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: Rolff, H.-G. / Bauer, K.-O. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6, S. 217 – 241, Weinheim und München: Juventa.
- Bauer, K.-O. / Burkhard, C. (1992). Der Lehrer – ein pädagogischer Profi?. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 7, S. 193 – 226. Weinheim und München: Juventa.
- Bauer, K.-O. / Kopka, A. (1994). Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi – Lehrerarbeit auf neuen Wegen. In: Rolff, H.-G. / Bauer, K.-O. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8, S. 267 – 307. Weinheim und München: Juventa.
- Baumert, J. / Leschinsky, A. (1986). Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 247 – 266.
- Baumgart, F. / Zymek, B. (1977). Schule und gesellschaftliche Entwicklung im 18. Jh. Zu A. Leschinsky / P. M. Roeder: Schule im historischen Prozess. Stuttgart 1976. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 617 – 624.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Lehrplan für die bayerische Realschule (1993). Informationsmaterial über die Lehrerbildung an bayerischen Realschulen sowie über den Schulversuch „sechsstufige Realschule“.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (1993). Lehrplan für die vierstufige bayerische Realschule. München.
- Beck, J. (1994). Der Bildungswahn. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Beck, U. (1996, 23. Aug.). Ohne Ich kein Wir. Die Demokratie braucht Querköpfe. Plädoyer für eine Sozialmoral des „eigenen Lebens.“ Die Zeit, S. 10.
- Beck, U. (1991). Politik in der Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Beckmann, H.-K. / Matthes, E. (1993). Schule im Spannungsfeld von Verwaltung und Politik und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft. In: Die Realschule 6, S. 235 – 238.
- Beisenherz, G. H. / Feil, C. / Furtner-Kallmünzer, M. / Holzmüller, H. / Sardeibiermann, S. (1982). Schule in der Kritik der Betroffenen. München: Juventa.
- Bender, R. / Grumbach, J. (1989). Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Kollegs in Rheinland-Pfalz. Texte und Erläuterungen, Grünstadt: Sommer.
- Benner, D. (1991a). Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.

- Benner, D. (1991b). Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Berger, L. / Luckmann, T. (1989). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag.
- Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (1995). Schulgesetz für Berlin, zuletzt geändert durch Artikel II des Gesetzes vom 26. Januar 1995 (GV Bl. S. 26).
- Bernfeld, S. (1990). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (6. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bertram, H. / Gille, M. (1989). Jugend: Strukturwandel, problemlose Integration oder krisenhafte Abwendung?. In: Bertram, H. u.a. (Hrsg.). Blickpunkt Jugend und Familie, S. 68 – 95. Neuwied: DJI Verlag.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (4. Aufl.), S. 279 – 301. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Bitz, F. (1993). Deutschlands Schulen – Schulen der Gewalt?. In: Die Realschule 7, S. 275 – 282.
- Bitz, F. (1994). Arbeitsmarkt 2010 – ein Heimspiel für Realschulabsolventen? In: Realschule in Deutschland, 7, S. 16 – 22.
- Blankertz, H. (1992). Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags GmbH.
- Blossfeld, H.-P. (1985). Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Bloth, H. G. (1970). Zwei „Gesamtschulen“ an der Schwelle der industriellen Gesellschaft. Zum Lebenswerk der Brüder Joh. Julius Hecker (1707 – 1768) in Berlin und Andreas Petrus Hecker (1709 – 1770) in Stargard / Pommern. In: Pädagogische Rundschau, 24. Jg., H. 9, S. 677 – 692.
- Böhmer, M. (1979). Die Realschule in Rheinland-Pfalz. In: Wollenweber, H. (Hrsg.). (1979). Die Realschule Bd. 1, S. 269 – 281. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Bölling, R. (1983). Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bonatz, E. (1993). Der Bildungsauftrag der Realschule – Derbolavs bildungstheoretische Begründung des mittleren Schulwesens. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Lüneburg.
- Brambach, U. (1993). Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Die Realschule 1, S. 3.
- Brandau, H.-W. (1958). Die mittlere Bildung in Deutschland. Historisch-systematische Untersuchung einiger ihrer Probleme. Weinheim a.d.B.: Beltz.
- Braun, K.-H. / Wunder, D. (Hrsg.) (1987). Neue Bildung – Neue Schule. Weinheim und Basel. Beltz.
- Bremer, R. / Rüdell, G. (1995). Omnipotenter Professionalismus oder professionelle Impotenz? In: Pädagogische Korrespondenz / Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 16, S. 30 – 39.
- Breyvogel, W. (1976). Die staatliche Schul- und Lehrpolitik 1928 – 1932 und die Lehrervereine als Interessenorgane der Volksschullehrer. In: Heinemann, M.

- (Hrsg.). Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik (S. 281 – 290). Stuttgart: Klett.
- Breyvogel, W. (1989). Pädagogische Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, P. / Krüger, H.-H. / Chrisholm, L. (Hrsg.). (1990). Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Buhren, C. G. / Rösner, E. (1996). Gesamtschule – Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, H.G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9, S. 261 – 306. Weinheim und München: Juventa.
- Bulla, H. G. (1982). Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bullinger, H. J. (1996). Projektionen der Arbeitswelt von morgen. In: Spektrum der Wissenschaft 9, S. 40 – 44.
- Bund – Länder – Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1992). Informationsschrift über Modellversuche im Bildungswesen. Bonn.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft (Hrsg.). (1993). Dokumentation Modernes Schulmanagement. Bericht von einer Kooperationsveranstaltung am 3.12.1992. Köln: Hundt Druck GmbH.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMB+F) (1998/99): Grund- und Strukturdaten. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMB+F) (2000/2001): Grund- und Strukturdaten. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1993/94): Grund- und Strukturdaten.
- Bundesministerium für Frauen und Jugend (1993). Zur Lage der Jugend in Ost- und Westdeutschland – Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage in den alten und neuen Bundesländern zur Vorbereitung des 9. Jugendberichts der Bundesregierung.
- Bundesverband deutscher Banken (Hrsg.). SCHUL/BANK, Informationsdienst für Schule und Lehrer. Köln 7/1993, 12/1993, 3/1995, 4/1996, 5/1996, 10/1997, 02/1999, 01/2000, 01/2001, 06/2001, 02/2002.
- Bundeszentrale für politische Bildung (1992). Bildungspolitik in Deutschland 1945 – 1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband.
- Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Niedersachsen (1997). Schule. Erstellt am 8.12. (S. 1 – 7).
- Bündnis 90/Die Grünen im Niedersächsischen Landtag. (1997). Was sagen wir denn dazu? Hannover Nr. 6 (S. 1 – 8).
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (1993). Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“. Hamburg.
- CDU-Bundesgeschäftsstelle Abt. Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.). (1998). Zukunftsprogramm der CDU Deutschlands. Beschluss des 10. Parteitages der CDU.
- CDU-Dokumentation 3/2000. Aufbruch in die lernende Gesellschaft. Bildungspolitische Leitsätze. Antrag des Bundesvorstandes an den 13. Parteitag der CDU in Essen vom 9. – 11. April.
- CDU-Parteitag Hamburg (1994). Freiheit in Verantwortung. Grundsatzprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands.
- Cicourel, A. V. (1974). Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Clement, W. / Bulmahn, E. / Stolpe, M. / Behler, G. / Zöllner, J. / Lemke, W. (2000). Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative der SPD. Berlin (17.01.).
- Conze, W. (1976). Sozialgeschichte 1850 – 1918. In: Aubin, H. u. Zorn, W. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. S. 602 – 680. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Czerwenka, K. (1982). Wirklichkeitserfahrung in der Schule. Eine Dimension der Weltbegegnung und des Erziehens, Donauwörth: Auer.
- Czerwenka, K. (1985). Lern- und Verhaltensstörungen in der Schule – Systematische Bedingungen und Hintergründe und ihre Begegnungen. Donauwörth. Auer.
- Czerwenka, K. (1988). „Der Elefant aus der Mücke“ – Weshalb es Lehrern so schwer fällt, über Unterrichtsstörungen zu sprechen. In: Pädagogische Welt, 42. Jahrg., S. 178 – 181.
- Czerwenka, K. (1990). Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 249 – 275.
- Czerwenka, K. Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben. Probleme der Lehrerbio-graphie (1991). In: Die Deutsche Schule 4, S. 392 – 407.
- Czerwenka, K. (1994). Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Bewältigung. In: Forum E 4, S. 7 – 10. VBE.
- Czerwenka, K. / Nölle, K. / Pause, G. / Schlotthaus, W. / Schmidt, H.-J. (1989). Bericht über eine Internationale Untersuchung von Schülerurteilen über die Schule. Lüneburg.
- Daschner, P. / Rolff, H.-G. / Struck, T. (Hrsg.). (1995). Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa.
- Derbolav, J. (1960). (Hrsg.). Wesen und Werden der Realschule. Bonn: Bouvier u. Co.
- Derbolav, J. (1970a). Die Entwicklungskrise der deutschen Pädagogik und ihre wissenschaftspolitischen Konsequenzen. Wuppertal: A. Henn.
- Derbolav, J. (1970b). Probleme des mittleren Bildungswesens. Hannover: Schroedel.
- Derbolav, J. (1980). Rezension zu Wollenweber, H. (Hrsg.). Die Realschule, Bd. 1 und 2. Pädagogische Rundschau 6, S. 389 – 394.
- Derbolav, J. (1983). Gymnasium. In: Lenzen, D. (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8, S. 211 – 227. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Derbolav, J. (1984). Strukturfragen der Realschule. In: Die Realschule 9, S. 412 – 419.
- Derbolav, J. (1987). Grundriss einer Gesamtpädagogik. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Detering, E. (1997). Berliner Realschulen: Eine Schulform stellt sich vor. In: Realschule in Deutschland 2, S. 6 – 11.
- Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (1992). Bildungsplanung für die 90er Jahre. Frankfurt a.M.: DGBV.
- Deutscher Bildungsrat (1969). Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1972). Strukturplan für das Bildungswesen. (4. Aufl.) Stuttgart.
- Dickanz, H. (1992). Welche Schulreform brauchen wir? Überlegungen zu einem bildungspolitischen Streit aus pädagogischer Sicht. In: Pädagogik und Schulalltag 47, H. 2, S. 178 – 187.
- Dieckmann, J. / Breitzkreuz, G. (1973). Soziologie für Pädagogen. München / Wien: R. Oldenbourg.
- Dombrowski, S. (1999a). Unterricht muss die Hauptaufgabe der Schule bleiben. Ein Plädoyer für realistische Perspektiven in der Schulentwicklung (Teil 1). In: Realschule in Deutschland 4, S. 14 – 18.
- Dombrowski, S. (1999b). Unterricht muss die Hauptaufgabe der Schule bleiben. Ein Plädoyer für realistische Perspektiven der Schulentwicklung (Teil 2). In: Realschule in Deutschland 5, S. 6 – 11.

- Dreeben, R. (1968/1980). On what is learned in School. 1968 Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (USA) / Was wir in der Schule lernen. Mit einer Einleitung von Helmut Fend. Übersetzt von Thomas Lindquist. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Drewek, P. (1997). Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“. Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“. Zeitschrift für Pädagogik, 43 (4), S. 639 – 657.
- Durkheim, E. (1991). Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eickert, M. (1984). Die schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Zum Abgrenzungsstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jh. Frankfurt/M.: R.G. Fischer.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich/Pädagogische Abteilung (1995). Gewalt und Schule. Analysen und Empfehlungen der kantonalen Expertenkommission. Zürich.
- Etzold, S. (1994, 11. Nov.). Autonomie ist anstrengend. Die Zeit, S. 37.
- Etzold, S. (1995, 17. Febr.). Nicht alle können die besten sein. Die Zeit, S. 1.
- Etzold, S. (1997, 08. Aug.). Abschaffen! Die Konferenz der Kultusminister stört nur. Die Zeit, S. 29.
- Europäische Gemeinschaften/Kommission (1994). Die Bekämpfung des Schulversagens: eine Herausforderung an ein vereintes Europa. Luxemburg (Eurydice): Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Ewert, O. (1993). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer.
- F.D.P. (1998). Wahlprogramm der niedersächsischen F.D.P. zur Landtagswahl.
- F.D.P. (2000) Bundestagsfraktion. Bildungsstandort Deutschland. Die Bildungsoffensive der F.D.P.-Bundestagsfraktion. 04/00.
- Fabry, E. (1989). Von der Einheitsschule zur Gesamtschule. In: Pädagogik 5, S. 16 – 32.
- Fasel, C. / Prigge, M. (1994, 05. Mai). Lehrer am Pranger – Lehrer im Stress. Stern Nr. 19, S. 31 – 36.
- Fees, K. (1999). Die Realschule. Bildungsangebot, Organisationsweisen, Statistik. In: Rekus, J. (Hrsg.). Die Realschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, S. 33 – 49. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H. (1979). Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, H. (1981). Theorie der Schule (2. Aufl.). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986a). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78, Heft 3, S. 275 – 293.
- Fend, H. (1986b). Was ist eine Gute Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 7/8, S. 8 – 12.
- Fend, H. (1987). Ansätze zur inneren Schulreform und zur Qualitätsverbesserung von Schule. In: Schule heute, Heft 6/7, S. 8 – 13.
- Fend, H. (1989). Pädagogische Programme und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe. In: Breyvogel, W.: Pädagogische Jugendforschung, S. 187 – 200. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (1990a). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, H. 5, S. 687 – 709.

- Fend, H. (1990b). Vom Kind zum Jugendlichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. I. Bern, Stuttgart: Huber.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In: Leschinsky, A. (Hrsg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen, S. 85 – 97 (Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft).
- Fend, H. / Dreher, E. / Haenisch, H. (1980). Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, S. 675 – 698.
- Fend, H. / Klaghofer, R. (1980). Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, S. 653 – 672.
- Fend, H. / Knörzer, W. / Nagl, W. / Specht, W. / Vöth-Szusaziara, R. (1973). Aspirationsbildung und Lernverhalten in unterschiedlichen Schulsystemen. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, Nr. 6, S. 905 – 917.
- Finetti, M. (1995, 24. Febr.). Erfolgreiche Versager. Die Zeit, S. 41.
- Fischer, D. / Rolff, H.-G. (1997). Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung, Chancen und Risiken von Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (4), S. 537 – 549.
- Flaake, K. (1989). Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt, New York: Campus.
- Flitner, A. (1995, 09. Juni). Nicht für die Schule lernen, sondern für die Demokratie. Die Zeit, S. 3.
- Flitner, W. (1965). Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis, S. 11 – 45. Heidelberg.
- Forneck, H. J. (1996). Allgemeinbildung-Naturwissenschaften und Realschule. Zeitkritische Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehung, Bildung und Realschule. In: Realschule in Deutschland 5, S. 12 – 17.
- Franke, U. / Regenbrecht, A. / Kittler, U. (Hrsg.). (1992). Sekundarschule und berufliche Bildung. Lösungswege aus der Schulstrukturkrise. Dokumentation des 4. Bildungspolitischen Kongresses. Dortmund, 19. – 20. Februar 1992. Verband Bildung und Erziehung. Landesverband Nordrhein-Westfalen.
- Franzinger, B. (1995). Bilanz und Kritik der empirischen Lehrerforschung. In: Pädagogische Rundschau 6, S. 703 – 716.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Amt für Schule (1995). Vorlage Nr. 23, Zwischenbericht über den Schulversuch „Integrierte Haupt- und Realschule“.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule (1990). Lehrplan für die Haupt- und Realschule. Deutsch.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule (2001). Bildungsplan Haupt- und Realschule. Rahmenplan Deutsch. Entwurf.
- Frey, K. (1968). Der Bildungsauftrag der Realschule. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Frey, K. (1984). Der Bildungsauftrag der Realschule und seine didaktischen Konsequenzen. In: Die Realschule 9, S. 366 – 371.
- Freytag, H.-P. (1969). Zur Problematik mittlerer Bildungsqualifikationen. Eine historische und bildungsökonomische Untersuchung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Friedeburg, L. v. (1993). Das Bildungswesen in der Krise: Neue Anforderungen und alte Mängel. In: Sahner, H. (Hrsg.). Brauchen wir eine neue Bildungsreform? Lüneburger Universitätschriften 5, Universität Lüneburg, S. 3 – 21.
- Friederich, G. (1987). Das niedere Schulwesen. In: R. Jeismann u. P. Lundgreen (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 3, 1800 – 1870, Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches (S. 123 – 151). München: Beck.

- Fromm, M. (1987). Die Sicht der Schüler in der Pädagogik – Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Führ, C. (1989). Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln, Wien: Böhlau.
- Führ, C. (1995). Realschule – Mitte des Bildungswesens. In: Realschule in Deutschland 5, S. 12 – 20.
- Führ, C. (1997a). Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. (in Komm.) (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte; Bd. 65).
- Führ, C. (1997b). Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Führ, C. (1997c). Lernen aus Reformen? Die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ aus bildungsgeschichtlicher Sicht. In: Aurin, K. / Wollenweber, H. (Hrsg.), Schulpolitik im Widerstreit, S. 18 – 27. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Furtner-Kallmünzer, M. (1983). Wenn Du später was werden willst. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Galas, D. (1994). Gedanken zur Weiterentwicklung der Realschule (1994). Grusswort anlässlich des 19. Landesrealschultages des VDR am 06.10. in Osnabrück. In: Verband Deutscher Realschullehrer (Hrsg.). Informationen für die Realschule, Nr. 5, S. 7 – 9.
- Garz, D. (1989). Sozialpsychologische Entwicklungstheorien von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Garz, D. / Kraimer, K. (Hrsg.) (1983). Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a.M.: Scriptor.
- Gehrmann, W. / Willeke, S. / Winkelmann, U. (1997, 8. August). Die neue Freiheit der Lehre. Hat das duale System der Ausbildung eine Zukunft? Die Zeit, S. 10 – 12.
- Geißler, E. E. (1984). Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik. Stuttgart: Klett.
- Geißler, E. E. (1993). Schule zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen – Widerspruch, Antinomie oder Wechselwirkung? In: Die Realschule 6, S. 230 – 234.
- Geissler, G. (1997). Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen, veranlasst durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner. Zeitschrift für Pädagogik, 43 (4), S. 659 – 673.
- Geißler, K.A. (1992). Bildung als lebenslänglicher Titelkampf. Jugendliche zwischen Wegwerf-Qualifikationen und Fast-Food-Pädagogik. In: Lenz, W., Giebeler, K., Grimm, A., Karpf, E., Kiesel, D., Schierholz, H., Stark, W. (Hrsg.). Jugend 2000. Trends - Analysen – Perspektiven, S. 75 – 86. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Geulen, D. (1991). Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (4. Aufl.), S. 21 – 54. Weinheim, Basel: Beltz.
- GEW (Hrsg.). (15. Febr. 1996). Autonomie von Schule. Tillmann referiert vor dem BV Braunschweig. In: Erziehung und Wissenschaft, S. 17.
- GEW (Hrsg.). (05. März 1996). Meyer, R. Unter dem Druck neuer Sparzwänge. In: Erziehung und Wissenschaft, S. 5.
- Giese, G. (1961). Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen: Musterschmidt-Verlag.
- Giesecke, H. (1996). Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Gräber, W. (1995). Schülerinteressen und deren Berücksichtigung im STS-Unterricht: Ergebnisse einer empirischen Studie zum Chemieunterricht. In: *Empirische Pädagogik* 9 (2), S. 221 – 238.
- Grüner, H. (1991). Bedeutung und Gestaltung von Schulkultur. In: *schulmanagement* 22. Jahrg., H. 2, S. 26 – 30.
- Gudjons, H. (1993). Schultheorien und Bildungswesen. In: Ders.: *Pädagogisches Grundwissen*, S. 237 – 260. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1995). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gukenbiehl, H.L. (Hrsg.). (1994). *Regionale Schule*. 1. Zwischenbericht über den Modellversuch. *Pädagogik Zeitgemäß*, Heft 15, Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach.
- Gutte, R. (1994). *Lehrer – ein Beruf auf dem Prüfstand*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Habermas, J. (1992). *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*. Leipzig: Reclam.
- Haffner, S. (1978). *Anmerkungen zu Hitler*. München: Kindler.
- Hagstedt, H. / Hildebrand-Nilshon, M. (Hrsg.). (1980). *Schüler beurteilen Schule*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Hänsel, D. (1996). Rezension von E. Terhart / K. Czerwenka / K. Ehrich / F. Jordan / H. J. Schmidt: *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, Heft 1, S. 140 – 143.
- Hansen, R. (1993). *Quantitative Entwicklungen und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD*. Dortmund: Projekt Verlag.
- Hartfiel, G. / Hillmann, K.-H. (Hrsg.). (1982). *Wörterbuch der Soziologie* (3. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Hartmann, L. / Nyssen, F. / Waldeyer, H. (Hrsg.). (1974). *Schule und Staat im 18. und 19. Jh.* Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Hegelheimer, A. (1980). *Die Realschule im Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Heinemann, M. (Hrsg.). (1976). *Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heinemann, M. (Hrsg.) (1980). *Erziehung und Schulen im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hensel, H. (1995). *Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. Ein Essay zur inneren Schulreform* (7. Aufl.). Lichtenau und München: AOL-Lexika-Verlag.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München, Wien: Hanser.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Hanser.
- Herrlitz, H.-G. (1986). Aus Geschichte lernen? In: *Die Deutsche Schule* 78, S. 132 – 139.
- Herrlitz, H.-G. / Hopf, W. / Titze, H. (1993). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer*. Weinheim und München: Juventa.
- Herrlitz, H. G. / Titze, H. (1976). Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870 – 1914. In: *Die Deutsche Schule* 68, S. 348 – 370.
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hrsg.). (1995). *Verbundene Haupt- und Realschulen und Realschulen in Hessen*. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (1995). *Rahmenplan Deutsch Sekundarstufe I*. Wiesbaden. Frankfurt/M.: Diesterweg.

- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (1995). *Bildungswege in Hessen*, Nr. 3, Mittelstufe. Gießen.
- Hoffmann, M. (1974). Strukturwandlungen im Bildungssystem als Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Krisentendenzen. In: *Bildung und Erziehung*, 27, S. 434 – 447.
- Hofmann, F. (1869). *Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin*. Bericht an den Magistrat. Berlin: C.A. Schiementz & Co.
- Holstein, H. (1979). Zur bildungstheoretischen Begründung der Realschule. In: Wollenweber, H. (Hrsg.). *Die Realschule*, Bd. 1, S. 89 – 120. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Holstein, H. (1985). Institutionell-politische Funktionen der Schule – Skizze einer schultheoretischen Perspektive. In: Twellmann, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 7.1., S. 95 – 106. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Holtappels, H. G. / Rösner, E. (1994). Schulen im Verbund. In: Rolff, H.-G. et al. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 8, S. 57 – 98. Weinheim, München: Juventa.
- Holzweißig, W. (1992). Jugend und demographische Entwicklung in der DDR. In: W. Lenz. (Hrsg.). *Jugend 2000. Trends – Analysen – Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hornberg, S. / Lindau-Bank, D. / Zimmermann, P. (1994). Gewalt in der Schule – Empirische Befunde und Deutungen. In: Rolff et al. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 8, S. 355 – 393. Weinheim, München: Juventa.
- Horster, L. (1991). Wie Schulen lernen können. Das institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP) – ein Fallbeispiel. In: *schul-management* 22. Jahrg., H. 2, S. 19 – 26.
- Huber, G. L. / Mandl, H. (1991). Kognitive Sozialisation. In: Hurrelmann, K. / Ulich, B. (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl.), S. 511 – 530. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hug, W. / Hoffmann, J. / Krautkrämer, E. / Bahl, F. / Dauner, W. (1986). *Unsere Geschichte*. Bd. 3. Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart. Frankfurt/M. Berlin, München: Diesterweg.
- Hurrelmann, K. (1983). Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, F. und Thiersch, H. (Hrsg.). *Jugendzeit – Schulzeit*. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben, S. 30 – 56. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1988). Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: *Die Deutsche Schule*, Heft 4, S. 451 – 461.
- Hurrelmann, K. (1988a). Schule – wozu? Wie Jugendliche ihren wichtigsten Arbeitsplatz wahrnehmen. In: *Pädagogik* 40, H. 3, S. 33 – 41.
- Hurrelmann, K. (1991a). Autonome Schulen = „gute“ und „gesunde“ Schulen? In: *Bildung und Erziehung*, 44, H. 4, S. 437 – 451.
- Hurrelmann, K. (1991b). Gesundheitswissenschaftliche Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D.: *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, S. 189 – 213. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1991c). Was ist eine gute Schule?. In: *Erziehungskunst*, Monatschrift zur Pädagogik. Jahrg. LV, S. 337 – 347.
- Hurrelmann, K. (1995). Tendenzen der Privatisierung des Schulsystems – Gefahr für pädagogische Qualität und Chancengleichheit. In: *Verband Bildung und Erziehung e.V. (Hrsg.). Der Umbau des Sozialstaates und die Schule* (S. 54 – 66). Bonn: Reihe VBE-Dokumentationen.

- Hurrelmann, K. / Ulich, D. (1991). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ilien, A. (1994). Öffnung von Schule – unbemerkter Prozess oder bewusstes Programm? Schriftliche Fassung eines Vortrages im Rahmen der „Ständigen Pädagogischen Konferenz“ des Niedersächsischen Kultusministeriums am 1.6.1994 in Lüneburg.
- Illich, I (1995). Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift (4. Aufl.). München: Beck.
- Imhäuser, K. (1992). Grunddaten zur Realschule in der Bundesrepublik Deutschland. In: Die Realschule 7, S. 269 – 274.
- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung Hannover (1992). Erfahrungen mit schulischen Ganztagsangeboten in Niedersachsen, Hannover.
- Jagoda, B. (1996). Droht Arbeitslosigkeit durch neue Technologien? In: Spektrum der Wissenschaft, 9, S. 30 – 36.
- Jeismann, K.-E. (1987). Das höhere Knabenschulwesen. In: K.-E. Jeismann u. P. Lundgreen (Hrsg.). Handbuch der dt. Bildungsgeschichte, Band 3, 1800 – 1870, Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches (S. 152 – 179). München: Beck.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1985). Jugendliche und Erwachsene 1985. Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell. (Hrsg.). (1992). Jugend '92. Bd. 2. Im Spiegel der Wissenschaften. Bd. 4 Methodenberichte – Tabellen – Fragebogen. Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1997). Jugend 97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Kahlert, H. (1976). Schulen unter Sparzwang. In: Derbolav, J. et al. (Hrsg.). Pädagogik in Weimarer Zeit. Sonderheft Pädagogische Rundschau, S. 3 – 30.
- Kakies, R. / Lehmpfuhl, U. / Miethner, J. (1998). Berufliche Bildung zwischen Attraktivität und Krise. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10, S. 27 – 162. Weinheim und München: Juventa.
- Kamps, W. et al. (2000). Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit. Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften Universität Lüneburg - Fachhochschule Nordostniedersachsen.
- Kandzora, G. (1996). Jugend 96 und Gesamtschule. In: Pädagogik und Schulalltag, 2, S. 174 – 186.
- Keck, R. W. (1994). Realschule. In: Keck R. W. / Sandfuchs, U. (Hrsg.). Wörterbuch Schulpädagogik, S. 252, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keim, W. (1996). Gesamtschule 96 – eine Standortbestimmung. In: Pädagogik und Schulalltag, 2, S. 145 – 156.
- Kemper, H. (1985). Zur gegenwärtigen Situation der schultheoretischen Diskussion. In. Twellmann, W. (Hrsg.). Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1., S. 45 – 62. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Kerstan, Th. (2000, 23. Nov.) Neues aus der Schule. Die Bildungsstudie „Timss“ räumt mit Vorurteilen über die Oberstufe auf. Die Zeit, S. 92. und: Thema verfehlt, Sechs! Schlechte Noten für Deutschlands Schulpolitiker. Die Zeit, S. 1.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 32 (6), S. 455 – 476.
- Klafki, W. (1994). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

- Klages, H. (1993). *Traditionsbruch als Herausforderung*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Klages, H. (1985). *Wertorientierungen im Wandel* (2. Aufl.). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Klemm, K. / Rolff, H.-G. / Tillmann, K.-J. (1986). *Bildung für das Jahr 2000*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Klemm, K. / Rolff, H.-G. (1988). Innere Schulreform im zweigliedrigen Schulsystem? – Eine kritische Analyse neuerer bildungspolitischer Konzepte aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: *Die Deutsche Schule*, 4, S. 462 – 469.
- Klemm, K. / Rolff, H.-G. (1988). Der heimliche Umbau der Sekundarschule. In: Rolff, H.-G. Klemm, K. / Pfeiffer, H. / Rösner, E. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 5, S. 75 – 101. Weinheim und München: Juventa.
- Klemm, K. (1990) u.a. Arbeitsgruppe „Fortschreibung des Bildungsgesamtplans.“ *Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen*. Weinheim, München: Juventa.
- Klemm, K. / Böttcher, W. / Weegen, M. (1992). *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche*. Weinheim und München: Juventa.
- Klemm, K. (1994). *Bildungszeit: Geschenkte Zeit – geraubte Zeit*. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 8, S. 125 – 141. Weinheim, München: Juventa.
- Klink, J.-G. (1983). Hauptschule und Realschule. In: Lenzen D. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*. Bd. 8, S. 198 – 210. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 i.d.F. v. 27.09.1996. Bonn 1996. Erg. Lfg. 90, Juli 1998.
- KMK-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995). *Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.
- KMK-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998). *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Kob, J. (1963). *Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Köckeis-Stangl, E. (1982). Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung* (2. Aufl.). S. 321 – 370. Weinheim und Basel: Beltz.
- Köhler, H. (1996). *Bildung ist Ländersache – Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat*. In A. Leschinsky (Hrsg.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 49 – 79). *Zeitschrift für Pädagogik*. 34. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kohli, M. *Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung* (1991). In: Hurrelmann, K. / Ulich, D.: *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, S. 303 – 317. Weinheim-Basel: Beltz.
- König, E. / Zedler, P. (1983). *Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann.
- Kramp, W. (1973). *Studien zur Theorie der Schule*. München: Kösel-Verlag.
- Krapp, A. (1993). *Die Psychologie der Lernmotivation*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, H. 2, S. 187 – 206.

- Kraus, J. (1997). Wie hält es die Schulpolitik mit der Wahrheit? Nachbetrachtungen zu einer internationalen Studie über Schulleistungen. In: Realschule in Deutschland, 4, S. 9 – 13.
- Krause, H. (1972). Theorie und Praxis der Realienpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Bedingungen. Ruhr-Universität. Inaugural-Dissertation. Bochum.
- Kreppner, K. (1991). Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, S. 321 – 334. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kron, F. W. (1996) Grundwissen Pädagogik (5. Aufl.). München, Basel: E. Reinhardt.
- Krumrey, G. (1995). Gewalt und Ausländerfeindlichkeit. In: Realschule in Deutschland, 3, S. 20 – 24.
- Kuenheim, H. v. (Hrsg.). (1996). Welche Schule brauchen wir? Unterwegs in deutschen Klassenzimmern. „ZEIT Punkte“ 2/96, DIE ZEIT, Hamburg.
- Kuhlemann, F.-M. (1991). Niedere Schulen. In: Berg, C. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4, 1870 – 1918, S. 179 – 227. München: Beck.
- Kuhlemann, F.-M. / Albisetti, J. C / Lundgreen, P. / Kraul, M. / Titze, H. (1991). Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Berg, C. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 4, 1870 – 1918, S. 179 – 370. München: Beck.
- Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (1996). Auszug aus dem Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Rd. Erl. des MK v. 22.07.1993. Die Arbeit in der Sekundarschule.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (1999). Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Schuljahrgänge 7 – 10. Deutsch. Magdeburg, Halle/S. Druckerei H. John.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (1984). Lehrplan Deutsch (Klassen 7 – 9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Grünstadt: Sommer.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (1989). Richtlinien zum Berufswahlunterricht in der Realschule. Grünstadt: Sommer.
- Küpper, E. (1987). Die höheren Mädchenschulen. In: K.-E. Jeismann u. P. Lundgreen (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 3, 1800 – 1870, (S. 180 – 191). München: Beck.
- Küppers, H. (1980). Weimarer Schulpolitik in der Wirtschafts- und Staatskrise der Republik. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 28. Jg., S. 20 – 46.
- Landesinstitut für Schule der Freien Hansestadt Bremen. Abt. Curriculumentwicklung und Innovationsförderung (2001). Rahmenplan Deutsch für die Sekundarstufe I (Entwurf).
- Langefeld, J. (1992). Schulpädagogische Antwortsuche zur Jugendsoziologie. In: Die Realschule 1, S. 37 – 43.
- Langewiesche, D. u. Tenorth, H.-E. (1989). Bildung Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918 – 1945. Einleitung zu Langewiesche, D. u. Tenorth, H.-E. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5 (S. 2 – 24). München: Beck.
- Leeb, H. (1991). Der Bildungsauftrag der Realschule im Wandel. Typoskript der Rede des Staatssekretärs im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst anlässlich der 5. Hauptversammlung der Vereinigung Bayerischer Realschuldirektoren e.V.(VBR) in Feucht am 04.05..
- Lehmeier, H. (1996). Rezension von H.G. Rolff et al. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42, S. 136 –140.

- Lenz, W. (Hrsg.). (1992). Jugend 2000: Trends – Analysen – Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lenzen, D. (Hrsg.) unter Mitarbeit von F. Rost (1989). Pädagogische Grundbegriffe. S. 255 – 271. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (1980). Pädagogik und Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leschinsky, A. (1978). Sekundarstufe I oder Volksschuloberstufe? Zur Diskussion um den Mittelbau des Schulwesens am Ende der Weimarer Zeit. In: Die neue Sammlung 18, S. 404 – 430.
- Leschinsky, A. (1983). Geschichte des Schulwesens im Sekundarbereich I. In: Lenzen, R. (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8, S. 163 – 197. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leschinsky, A. (1986). Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 225 – 246.
- Leschinsky, A. (1990). Das Bildungssystem – Entwicklungen und Besonderheiten. In: Petersen, J. / Reinert, G. B. (Hrsg.). Pädagogische Positionen, S. 25 – 41, Donauwörth: Auer.
- Leschinsky, A. (Hrsg.). (1996). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Leschinsky, A. / Roeder, P.M. (1978). Probleme einer sozialhistorischen Schulgeschichtsschreibung. Bemerkungen zu den Rezensionen von Baumgart/Zymek und Rang/Rang-Dudzik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1, S. 69 – 88.
- Leschinsky, A. / Roeder, P. M. (1983). Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a.M., Berlin, Wien: Klett Ullstein.
- Loccumer Protokolle (1992). Schulkultur als „Organisationskultur“ (2. Aufl.). Evangelische Akademie Loccum: Kirchliche Verwaltungsstelle Loccum.
- Lucht, K. (1990). Pädagogische Forschungsmethoden. In: Petersen, J. / Reinert, G.-B. (Hrsg.). Pädagogische Positionen, S. 243 – 254. Donauwörth: Auer.
- Lüders, M. (1997). Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie. Zeitschrift für Pädagogik, 45 (2), S. 301 – 320.
- Lundgreen, P. (1978). Die Bildungschancen beim Übergang von der „Gesamtschule“ zum Schulsystem der Klassengesellschaft im 19. Jh. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, S. 101 – 113.
- Lundgreen, P. (1980, 1981). Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770 – 1918, Teil 2: 1918 – 1980. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lundgreen, P. (1981). Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er Jahre in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 225 – 244.
- Lundgreen, P. (1999). Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1), S. 121 – 135.
- Luthe, H. O. / Meulemann, H. (Hrsg.). (1988). Wertwandel – Faktum oder Fiktion? Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Luttmann, H. (1979). Die Realschule in Niedersachsen. In: Wollenweber, H. (Hrsg.). Die Realschule, Bd. 1, S. 235 – 246. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

- Maassen, N. (Hrsg.). (1959). Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. Bearbeitet von Walter Schöler, Bd. 1, 2, 3. Berlin, Hannover, Darmstadt: Schroedel.
- Maskus, R. (Hrsg.). (1966). Zur Geschichte der Mittel- und Realschule. In: Wollenweber, H. (Hrsg.), S. 9 – 35. Die Realschule. Bd. 1, Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Maskus, R. (1971/1974). Realschule. In: Willmann-Institut München-Wien (Hrsg.). Lexikon der Pädagogik (3. Ausg.), 32. Bd., S. 387 – 389. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Maskus, R. (1976). Die Neuordnung der Mittelschule in der Weimarer Republik. In: Heinemann, M. (Hrsg.). Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. S. 93 – 103. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Michael, B. / Schepp, H.-H. (1993). Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jh. Göttingen, Zürich: Muster Schmidt Verlag.
- Miller, R. (1992). Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). (1995). Bildungswege in Schleswig-Holstein.
- Ministerium für Bildung und Kultur (1992). Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz in der Fassung des 8. Änderungsgesetzes vom 17.03.1992. Grünstadt: Sommer.
- Ministerium für Bildung und Kultur (1992) Rheinland-Pfalz. Lehrplanentwürfe Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Hauptschule, Realschule, Gymnasium (Klassen 7 – 9/10). Beispiele für fächerübergreifenden Unterricht. Grünstadt: Sommer.
- Ministerium für Bildung und Kultur (1993). Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen, Realschulen und Kollegs für das Land Rheinland-Pfalz, veröffentlicht im Gesetz- und Verordnungsblatt v. 13.06.1989, Nr. 14, S. 129, einschl. der Änderungen der Schulordnung vom 08.04.1992 und vom 05.05.1993. Grünstadt: Sommer.
- Ministerium für Bildung und Kultur und Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. (Hrsg.). (1994). Bildungswege in Rheinland-Pfalz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Mainz (Hrsg.). (1998). Lehrplan Deutsch (Klassen 5 – 9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule. Mainz/Grünstadt: Sommer.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (1992). Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (1999). Vorläufiger Rahmenplan Deutsch. Sekundarstufe I. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2001). Lehrplan Erweiterte Realschule Klassenstufe 9. Saarbrücken, Dillingen: Krüger.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (1999). Rahmenplan Deutsch. Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule. Erprobungsfassung.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997). Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Deutsch. Kiel, Glückstadt: Glückstädter Werkstätten.
- Ministerium für Kultus und Sport (Hrsg.). (1995). Bildungswege in Baden-Württemberg. Kein Abschluss ohne Anschluss. Bildungsplan Realschule.

- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1993, unveränd. Nachdruck 2001). Sekundarstufe I. Realschule. Richtlinien und Lehrpläne. Deutsch. Düsseldorf/Frechen: Ritterbach.
- Mollenhauer, K. (1980). Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: Lenzen, D. (Hrsg.). Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft, S. 97 – 111. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Morel, J. / Bauer-Mag, E. / Meleghy, T. / Niedenzu, H.-J. / Preglau, M. / Staubmann, H. (1992). Soziologische Theorie (2. Aufl.). München: R. Oldenbourg.
- Müller, D.K. (1977a). Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jh. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, D. K. (1977b). Qualifikationskrise und Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 14. Beiheft, S. 13 – 35. Weinheim und Basel: Beltz.
- Müller, D. K. (1981a). Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 2, S. 245 – 261.
- Müller, D. K. (1981b). Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jh. (Gekürzte Studienausgabe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, K. / Zymek, B. / Küpper, E. / Priebe, L. (1977). Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 14. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz.
- Müller, D. K. und Zymek, B. unter Mitarbeit von Herrmann, U. (1987). Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800 – 1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 2: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller-Rolli, (1989). Lehrer. In: Langewiesche, D. und Tenorth, H.-E. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 5, 1918 – 1945, S. 240 – 258. München: Beck.
- Münch, H. (1989). Organisationskultur in der Schule. In: schul-management (20. Jg.) Heft 5, S. 27 – 32.
- Musolff, H.-U. (1989). Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mußgnug, R. (1993). Hochschule – Von der Überlast zur Dauerlast? Wege aus der Krise. In: Lüneburger Universitätsschriften 5, S. 95 – 114.
- Nave-Herz, R. (Hrsg.). (1988). Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Nave-Herz, R. (1989). Zeitgeschichtlicher Bedeutungswandel von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland. In: Nave-Herz, R. / Markefka, M. Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1, S. 211 – 222. Neuwied: Luchterhand.
- Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (1990). Seiters, J.: Adolf Grimme, ein niedersächsischer Bildungspolitiker. Hannover.
- Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (1991). Leski, H.: Schulreformprogramme des Niedersächsischen Kultusministeriums 1945 – 1970. Hannover.
- Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (1993). Niedersachsen – Politische Landeskunde (3. Aufl.). Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (1962). Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen. Hannover.

- Niedersächsisches Kultusministerium (1978). Die Arbeit in der Realschule, Erl. d. MK v. 06.06.1978 (SV BI, S. 191).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (1988). Realschule in Niedersachsen. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme im Schuljahr 1986/87. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1990). Die Arbeit in der Realschule. Erl. d. MK v. 10.01.1990 (SV BI, S. 33).
- Niedersächsisches Kultusministerium (1991). Die Arbeit in der Realschule. Erl. d. MK v. 09.04.1991 (SV BI, S. 173).
- Niedersächsisches Kultusministerium (1991). Gesetz über Lernmittelfreiheit (NLFrG) v. 24.04.1992 (SV BI, S. 141).
- Niedersächsisches Kultusministerium (1991). Schulgesetz in der Fassung vom 06.11.1980 (Nds. GV BI, S. 425), zuletzt geändert am 24.04.1991 (Nds. GV BI, S. 174).
- Niedersächsisches Kultusministerium (1994). Schulformübergreifender Unterricht in der Haupt- und Realschule v. 23.02.1994 (SV BI, S. 58).
- Niedersächsische Verordnung über die Abschlüsse im Sekundarbereich I (AVD-SI) vom 07.04.1994 (Nds. GVBI. S. 197, SVBI, S. 140).
- Niedersächsisches Kultusministerium (1999). Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse im Sekundarbereich I. Hannover: Schroedel.
- Niedersächsischer Landtag – 14. Wahlperiode. Drucksache 14/1011. Antwort der Landesregierung / Niedersächsisches Kultusministerium auf eine große Anfrage der Fraktion der CDU vom 16.07.99. (Ausgegeben am 13.10.1999)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). Rahmenrichtlinien für die Realschule. Naturwissenschaften 1992, Deutsch 1993, Geschichtlich-soziale Weltkunde 1995, Arbeit-Wirtschaft-Technik 1997, Werte und Normen 1999. Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Für die 10. Klasse an Hauptschulen 1991, Deutsch 1985, Naturwissenschaften 1993, Geschichtlich-soziale Weltkunde 1995, Arbeit-Wirtschaft-Technik 1997, Werte und Normen 1999. Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2000). Empfehlungen für fachbezogene Leistungsüberprüfungen für die Realschule. Schuljahrgang 10. Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch. Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2000). Fachbezogene Leistungsüberprüfungen für die Hauptschule. Schuljahrgänge 9 und 10. Mathematik, Englisch. Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium. Statistik der allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen. Schuljahr 1992/93.
- Niedersächsisches Landesamt für Statistik, Hannover (1992). Berufsbildende Schulen am 15. Nov. 1992, Volks- u. Arbeitsstättenzählung 1987.
- Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.). (1991). Mündliche Leistungen und ihre Bewertung in der Realschule. NLJ-Berichte, Bd. 43. Hannover: Berenberg'sche Druckerei GmbH.
- Niedersächsisches Schulgesetz v. 27.09.1993 mit einem Vorwort des Nds. Kultusministers Rolf Wernstedt und einer Einführung v. Ministerialdirigent Dieter Galas. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GV BI. S. 137).
- Niedersächsisches Sozialministerium – Ausländerbeauftragte (Hrsg.). (1995). „Beitritt“ Nr. 1, S. 20.

- Nietzsche, F. (1988). Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I – IV, Nachgelassene Schriften 1870 – 1873. KSA 1 (2. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH.
- Nipperdey, T. (1986). Wie modern war das Kaiserreich? Das Beispiel der Schule. Opladen: Westdeutscher Verlag (Gerda-Henkel-Vorlesung)
- Nipperdey, T. (1991). Das Bildungswesen. In: Deutsche Geschichte 1866 – 1918. 1. Bd. Arbeitswelt und Bürgergeist (2. Aufl.), S. 531 – 601. München: Beck.
- Nölle, K. (1993). Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln. Frankfurt a.M.: Haag + Herchen.
- Nunner-Winkler, G. Adoleszenzkriseverlauf und Wertorientierungen (1985). In: Baacke, D. / Heitmeyer, W. (Hrsg.). Neue Widersprüche in den 80er Jahren, S. 86 – 107. Weinheim und München: Juventa.
- OECD Paris (1997). Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (Hrsg.). Indikatoren für Bildungssysteme. – Eine bildungspolitische Analyse. OECD-Bonn Centre. Bonn.
- OECD Paris (2001). Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (Hrsg.). Bildungspolitische Analyse. Bildung und berufliche Qualifikation.
- Oelkers, J. (1990a). Rezension von J. Derbolav. Grundriss einer Gesamtpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 625 – 628.
- Oelkers, J. (1990b). Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 1 – 13.
- Oelkers, J. (1991). Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oelkers, J. (1993). Staatsmonopol oder Bildungsmarkt? Zur Neuorganisation des Schulsystems. In: Sahner, H. (Hrsg.). Brauchen wir eine neue Bildungsreform? Lüneburger Universitätsschriften 5, S. 23 – 48.
- Oerter / Montada (1987). Entwicklungspsychologie. (2. neu bearbeitete Aufl.) Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Offe, C. (1975). Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. In: Roth, H. u. Friedrich, D. im Auftrag der Bildungskommission (Hrsg.). Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven, Prioritäten. Teil 1, S. 217 – 252. Stuttgart: Klett.
- Olbrich, E. / Todt, E. (Hrsg.). (1984). Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Heidelberg, New York, Tokio: Springer Verlag.
- Pax, E. (1953). Neue Wege für die mittleren Schulen. Frankfurt/M, Berlin, Bonn: Diesterweg.
- Pax, E. / Raffauf, J. (Hrsg.). (1940). Die deutsche Mittelschule. Halle an der Saale: Schroedel.
- Paulsen, F. (1909). Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung (3. Aufl.). Berlin. Neudruck Stuttgart 1966: Teubner.
- Paulsen, F. (1919/1921). Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde (3. Aufl.). Leipzig, fortgeführt von R. Lehmann. Unveränderter photo-mechanischer Nachdruck Berlin: 1960. Walter de Gruyter & Co.
- Petersen, J. / Reinert, G.-B. (Hrsg.). (1990). Pädagogische Positionen. Ein Leitfaden für Lehrer aller Schularten. Donauwörth: Auer.
- Petillon, H. (1987). Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pohle, A. / Schrembs, E. (1993). Neue Wege zur Erarbeitung und Umsetzung von Rahmenrichtlinien. In: SVBl. 4/1993, S. 138 – 142.
- Postman, N. (1985). Amusing Ourselves To Death. Public Discourse in the Age of Show Business. Viking-Penguin Inc. New York. Übersetzt aus dem Amerika-

- nischen von Reinhard Kaiser: Wir amüsieren uns zu Tode (5. Aufl). Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Prange, K. (1985). Die Pädagogik als Wissenschaft für die Praxis. In: Twellmann, W. (Hrsg.). Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1, S. 22 – 44. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Preuss-Lausitz, K. / Büchner, P. u.a. (1995). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder (4. Aufl). Weinheim und Basel: Beltz.
- Priesemann, G. (1990): Lehrerbildung. In: Petersen, J. / Reinert, G.-B. (Hrsg.). Pädagogische Positionen, S. 42 – 53. Donauwörth: Auer.
- Raddatz, R. u. Bergmann, M. (Hrsg.). (1996). 45 Berufe mit Ausbildungschancen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rang, A. / Rang-Dudzik, B. (1977). Anmerkungen und Überlegungen zu dem Buch von A. Leschinsky und P.M. Roeder: „Schule im historischen Prozess.“ In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 625 – 636.
- Rauin, U. / Tillmann, K.-J. / Vollstädt, W. (1996). Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9, S. 377 – 414. Weinheim und München: Juventa.
- Reble, A. (1995). Geschichte der Pädagogik (18. Aufl). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reichertz, H. (1996). Modellversuch: Regionalschule in Rheinland-Pfalz. Skript Aktionen und Veranstaltungen – Neue Schulmodelle EA-3-1996 / 5-2.3 (S. 1 – 20).
- Reinert, G.-B. (1999). Der Realschulabschluss als qualifizierende Basis für den Hochschulzugang im „Haus Europa“. In: Rekus, J. (Hrsg.), Die Realschule, S. 227 – 235. Weinheim und München: Juventa.
- Rekus, J. (1993). Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim, München: Juventa.
- Rekus, J. (Hrsg.). (1999). Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München: Juventa.
- Rekus, J. / Hintz, D. / Ladenthin, V. (1998). Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim; München: Juventa.
- Resewitz, F. G. (1787). Die Erziehung des Bürgers. Mit einer Einleitung von H.M. P. Krause. Unveränderter Neudruck der Ausgabe Wien 1975. Glashütten: Detlev Auvermann KG.
- Richter, I. (1996). Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats. In A. Leschinsky (Hrsg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (S. 107 – 118). Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rodax, K. (Hrsg.). (1989). Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950 – 1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roeder, P. (1980). Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, S. 649 – 651.
- Roessler, W. (1960). Die Entstehung der Realschule innerhalb des modernen Erziehungswesens. In: Derbolav, J. (Hrsg.). Wesen und Werden der Realschule, S. 43 – 80. Bonn: Bouvier u. Co.
- Rolff, H.-G. (1988). Bildungsexpansion und Weiterbildung. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 5, S. 131 – 156. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G.: (1990). Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema. In: Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K., Pfeiffer, H. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6, S. 243 – 261. Weinheim und München: Juventa.

- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, H. 6, S. 865 – 886.
- Rolff, H.-G. (1992). Strukturelle Probleme der Sekundarstufe I angesichts veränderten Schulwahlverhaltens und wachsender Schülerzahlen. In: Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I, S. 105 – 130. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Rolff, H.-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H. G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10, S. 295 – 326. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.). (1990). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.). (1992). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 7. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim, München: Juventa.
- Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.). (1994). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.). (1996). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.). (1998). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim; München: Juventa.
- Rösner, E. (1984). Erfolg durch Nützlichkeit: Strukturen, Legitimationsprobleme und Veränderungstendenzen der Realschule. In: Rolff, H.-G. / Hansen, G. / Klemm, K. / Tillmann, H.-J. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 3, S. 176 – 203. Weinheim und Basel: Juventa.
- Rösner, E. (1988). Schulformen verändern ihr Gesicht. Die Realschule. Wandel zum neuen Basisbildungsgang. In: Pädagogik, 40, Heft 1, S. 47 – 51.
- Rösner, E. (1989). Realschule. Oder: eine komfortable Nische in der praktisch-theoretischen Mitte? In: Pädagogik 50 (5), S. 43 – 48.
- Rösner, E. (1993). Neue Schulformen zwischen Dreigliedrigkeit und Integrationsstrukturen, Akzeptanz und Entwicklungsperspektiven. In: VBE Bonn, S. 36 – 44.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, S. 481 – 490.
- Roth, H. (Hrsg.). (1980). Begabung und Lernen (12. Aufl). Stuttgart. Klett.
- Rutter, M. / Maughan, B. / Mortimore, P. / Ouston, J. (1979 / 1980). Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on children. London 1979. Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Aus dem Englischen übersetzt von K.-R. Höhn, mit einer Einführung von H. v. Hentig. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rüttgers, J. (1996). Schaffen neue Technologien neue Arbeitsplätze? In: Spektrum der Wissenschaft 9, S. 36 – 40.
- Rutz, M. (Hrsg.). (1997). Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München: Goldmann.
- Saarländisches Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.). (1996). Gesetz Nr. 1366 Änderung der Verfassung des Saarlandes und Gesetz Nr. 1367. Änderung des Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Saarland. Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Realschulen und Gesamtschulen.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1992). Lehrplan Mittelschule Deutsch. Klassen 5 – 10 incl. Präzisierung des Lehrplans (1997).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). (1995). Zwei Wege zu einem guten Abschluss.
- Saldern, M. v. (1984). Sozialklima – ein historisch-theoretischer Abriss. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.). Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen, S. 47 – 58. Landau: EWH.
- Saldern, M. v. (1987). Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrbenenanalytische Untersuchungen zur subjektiveren Wahrnehmung von Lernumwelten. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Saldern, M. v. (1991). Erziehungswissenschaft und Neue Systemtheorie. Berlin: Duncker & Humblot.
- Saldern, M. v. (1992a). Die Meta-Analysen zur Klassengröße: Eine Kritik. In: Empirische Pädagogik 6 (3), S. 293 – 313.
- Saldern, M. v. (1992b). Klassengröße in der öffentlichen Diskussion. In: Empirische Pädagogik 6 (3), S. 223 – 255.
- Saldern, M. v. (1992c). Qualitative Forschung – quantitative Forschung: Nekrolog auf einen Gegensatz. In: Empirische Pädagogik 6 (4), S. 377 – 389.
- Saldern, M. v. (1993a). Klassengröße als Forschungsgegenstand. Landau: Verlag der Universität.
- Saldern, M. v. (1993b). Klassengröße – gestern und heute. Landau: Verlag der Universität.
- Saldern, M. v. (1995). Zur systemtheoretischen Begründung der Evaluation von Schule. Konsequenzen aus der Autonomiediskussion. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Heft 4, S. 351 – 358.
- Saldern, M. v. (1996). Die Bedeutung der Neueren Systemtheorien für die Entwicklung einer Didaktik der Selbstorganisation. In: R. Arnold (Hrsg.), Lebendiges Lernen (S. 31 – 42), Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren.
- Saldern, M. v. (1997). Schulleistung in Deutschland – ein Beitrag zur Standortdiskussion. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Saldern, M. v. / Bender, H. (1982). Wechselseitige Beeinflussung und Emotionalität in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Empirische Pädagogik, 6, S. 177 – 193.
- Sauer, K. (1984). „Begabtgerechte“ versus „chancengleiche“ Schule. In: Die Deutsche Schule, Sonderdruck 4, S. 310 – 318.
- Schiefele, H. (1993). Brauchen wir eine Motivationspädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 177 – 186.
- Schlauffke, W. / Westphalen, K. (Hrsg.). (1996). Denkschrift NRW – Hat Bildung in Schule Zukunft? Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Schley, W. (1992). Die „Organisationskultur“ der staatlichen Schule in Deutschland. Eine kritische Analyse (2. Aufl.). In: Loccumer Protokolle: Schulkultur als „Organisationskultur“, S. 11 – 25.
- Schneider, K. & Petersilie, A. (1893). Die Volks- und die Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen im preußischen Staate im Jahre 1891. Berlin: W. Koebke.
- Schorb, A. O. (1979). Die Realschule in der Bildungsreformdebatte. In: Wollenweber, H. (Hrsg.). Die Realschule, Bd. 1, S. 67 – 88. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Schorb, B. / Mohn, E. / Theunert, H. (1991). Sozialisation durch (Massen-) Medien. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (4. Aufl.), S. 493 – 508. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schratz, M. (1993). Autonomie und Schulaufsicht – ein Widerspruch? In: schulmanagement 24. Jahrg., H. 4, S. 8 – 15.
- Schult, T. J. (1994, 04. Nov.). Aufbruch ins Kognitive. Die Zeit., S. 80.

- Schulze, G. (1993). Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, S. 655 – 679.
- Schütze, Y. (1988). Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit. In: Nave-Herz (Hrsg.). Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland, S. 95 – 114. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Schwarz, B. (1993). Die gute Schule als Gegenstand empirischer Forschung. In: Die Realschule, 6, S. 243 – 248.
- Schweitzer, J. (1987). Kann man durch Berufsbildung zur allgemeinen Bildung kommen? Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung als Beitrag zu einer allgemeinen Jugendbildung. In: Braun, K.-H. / Wunder, D. (Hrsg.). Neue Bildung – Neue Schule, S. 115 – 136. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scott, R. W. (1986). Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Seifert, A. (1996). Bildungsboom und Bildungskrise im frühen 17. Jh. In: N. Haunernerstein (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1, 15. – 17. Jh., Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe (S. 344 – 346), München: Beck.
- Seiters, J. (1990). Adolf Grimme, ein niedersächsischer Bildungspolitiker. Herausgegeben von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung. Hannover. Osterholz-Scharmbeck: Saade GmbH.
- Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport. Bremen. Schreiben v. 24.04.96.
- Senator für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.). (1994). Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Teilwerk Realschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Senett, R. (1994, 30. Sept.). Das Ende der Soziologie. Die Zeit, S. 61/62.
- Solzbacher, C. (1993). Das Ende der mittleren Bildung? In: Die Realschule 5, S. 201 – 206.
- Solzbacher, C. (1994). Werteerziehung. Aktuelle Probleme und Hintergründe. In: Realschule in Deutschland, 8, S. 17 – 22.
- Sommer, T. (1994, 30. Dez.). Noch hat die Zukunft keine Kontur. Die Zeit, S. 1.
- SPD-Bezirk Braunschweig (2000). Leitantrag zum Bezirksparteitag des SPD-Bezirks Braunschweig am 1. Juli: Aufbruch für Bildung und Erziehung.
- Specht, W. / Fend, H. (1979). Der „Klassengeist“ als Sozialisationsfaktor. In: Unterrichtswissenschaft Nr. 2, S. 128 – 142.
- Spiegel-Artikel (1993). „Horrorjob Lehrer“. „Der Spiegel“ Nr. 24, S. 34 – 53.
- Spies, W. E. (1989). Bildungssystem Bundesrepublik Deutschland. In: Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe (S. 255 – 271). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sprenger, U. (1998). „Realschüler bis zu einem Jahr besser.“ Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Realschulen in Nordrhein-Westfalen belegt krasse Unterschiede in Englisch und Mathematik. In: Realschule in Deutschland, 1, S. 9 – 13.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (1992). Erhebungen zu schulischen Entwicklungen im Urteil von Eltern, Schülern, Lehrern; genehmigt mit KMS vom 23.01.1992 Nr. III/6 – 04347 – 8/168480, München.
- Starkebaum, K. (1996). Die Realschule- eine erfolgreiche Schulform? – ein subjektives Plädoyer. In: schul-management (27. Jg.) H. 6, S. 1 – 7.
- Statistisches Bundesamt (1992) und (2000/2001). Grund- und Strukturdaten. Wiesbaden.

- Statistisches Bundesamt (1992) und (2000/2001). Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden.
- Steffens, U. (1986). Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. In: Die Deutsche Schule, S. 294 – 304.
- Stolz, E. / Eckert, T. (1993). Pädagogischer Konsens – ein zentraler Begriff in der Diskussion um die gute Schule. In: Die Realschule, 6, S. 249 – 253.
- Stolze, Dr. / R. (Hrsg.). (1931). Die Mittelschule. Die „Bestimmungen“ vom 1. Juni 1925 und einschlägige Erlasse. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Strobel-Eisele, G. (1995). Rezension von Peter Struck: Neue Lehrer braucht das Land. In: Pädagogische Rundschau 6, S. 736 – 739.
- Struck, P. (1995). Schulreport – Zwischen Rotstift und Reform oder brauchen wir eine andere Schule? Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Tenorth, H. (1992). Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Terhart, E. (1991). Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? In: Die Deutsche Schule 4, S. 408 – 423.
- Terhart, E. / Czerwenka, K. / Ehrlich, K. / Jordan, F. / Schmidt, H.-J. (1993). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Abschlussbericht an die DFG. Universität Lüneburg. Institut für Schul- und Hochschulforschung.
- Teschner, W.-P. / Lind, G. / Röpke, B. (1980). Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Einstellungen von Schülern zu ihrer Schule. Eine empirische Untersuchung in 10. Klassen aus schleswig-holsteinischen Gesamt- und Regelschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, S. 699 – 717.
- Thüringer Kultusministerium (1999). Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Deutsch.
- Thüringer Kultusministerium. Thüringer Schulgesetz v. 06.08.1993.
- Tillmann, K.-J. (1991). Sozialisationstheorien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Taschenbuchverlag.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1993). Schultheorien (2. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Tillmann, K.-J. (1994). Plädoyer für eine nüchterne Analyse. In: Pädagogik 46, Heft 3, S. 6 – 8.
- Tippelt, R. (1990). Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Titze, H. (1981). Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 2., S. 187 – 224.
- Titze, H. (1989). Hochschulen. In: Langewiesche, D. u. Tenorth, H.-E. (Hrsg.). Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte Bd. 5, 1918 – 1945, S. 209 – 239. München: Beck.
- Titze, H. (1990). Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Titze, H. (1996). Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1790 – 1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, S. 389 – 405.
- Titze, H. (1999). Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1), S. 103 – 120.
- Türk, K. (1989). Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend Report. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Twellmann, W. (Hrsg.). (1985). Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.

- Uhle, R. (1993). *Bildung in Moderne – Theorien*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ulich, K. (1991). *Schulische Sozialisation*. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl.), S. 377 – 396. Weinheim, Basel: Beltz.
- VBE (1991). *Rahmenprogramm Bonn*.
- VBE (1992). *Sekundarschulbildung im Wandel. Ein Vorschlag für eine zweigliedrige Schulstruktur und den Ausbau der beruflichen Bildung*. Bonn.
- VBE (1993). *Neue Schulformen in der Sekundarstufe I. Bildungsgänge mit Perspektiven?* Bonn.
- VDR (o.J.) *Stellungnahme des VDR Niedersachsen zur Haupt- und Realschule* (gez. Eichhorn) 43 d).
- VDR (Verband Deutscher Realschullehrer) (1994). *Die Realschule im vielgliedrigen Schulsystem*. München.
- Verband Deutscher Realschullehrer / Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (1994). *Profilierte Vielfalt: Die Realschule im bundesdeutschen Schulwesen. Dokumentation des Bildungspolitischen Forums am 30.09.1994 in Köln*.
- Verordnung des Sächsischen Staatsministerium für Kultus über Mittelschulen im Freistaat Sachsen v. 10.09.1993.
- Wächter, J.-D. (1999). *Wissenschaft, Subjekt und Beruf. Zum spezifischen Profil der Realschule im Spiegel der Lehrpläne*. In: Rekus, J. (Hrsg.). *Die Realschule*, S. 51 – 70. Weinheim und München: Juventa.
- Waldeyer, H. (1974). *Zur Entstehung der Realschulen in Preußen im 18. Jh. bis zu den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts*. In: U. Aumüller et al. (Hrsg.), *Schule und Staat im 18. u. 19. Jh.* (S. 146 – 170). Frankfurt: Suhrkamp.
- Walle, G. (1992). *Die Ausbildung der Lehrer an Realschulen – Stand und Probleme*. In: *Die Realschule*, 7, S. 318 – 322.
- Walle, G. (1997). *Sechzehnmal im Dreierpack. Die Ausbildung der Lehrkräfte an Realschulen und vergleichbaren Schulformen in Deutschland*. In: *Realschule in Deutschland*, 3, S. 16 – 20.
- Walle, G. (1998). *Lehrerausbildung: Niedersachsens Sonderweg – eine Sackgasse?* In: *Realschule in Deutschland* 8, S. 7 – 9.
- Weber, M. (1984). *Soziologische Grundbegriffe* (6. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wehler, H.-U. (1996, 25. Okt.). *Von der Herrschaft zum Habitus*. *Die Zeit*, S. 46.
- Weishaupt, H. / Zedler, P. (1994). *Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern*. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 8, S. 395 – 429. Weinheim und München: Juventa.
- Westphalen, K. (1993). *Das gegliederte Schulwesen: altbewährt – neu gefordert*. In: *Die Realschule*, 6, S. 239 – 242.
- Wiater, W. (Hrsg.). (1991). *Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik*. Stuttgart: Metzler.
- Wollenweber, H. (Hrsg.). (1979). *Die Realschule*, Bd. 1: *Begründung und Gestaltung*; Bd. 2: *Unterricht und Bildungsgänge*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Wollenweber, H. (Hrsg.). (1980). *Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Paderborn: Schöningh.
- Wollenweber, H. (1984). *Realschulabschluss - Bedeutung, Erwerb, Berechtigungen*. In: *Die Realschule* 9, S. 404 – 411.
- Wollenweber, H. (1985). *Mittlere Bildungsabschlüsse in geschichtlicher Entwicklung und schulpolitischen Konzeptionen*. In: Twellmann, W. (Hrsg.). *Handbuch*

- Schule und Unterricht, Bd. 7.2., S. 777 – 793. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Wollenweber, H. (1992a). Unternehmenskultur und Schulkultur – Wettbewerbsfaktor und Qualitätsmerkmal. In: Die Realschule 4, S. 153 – 157.
- Wollenweber, H. (1992b). Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Realschule – veränderte Bedingungen, neue Herausforderungen. In: Die Realschule 7, S. 275 – 286.
- Wollenweber, H. (1993a). Die Realschule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Die Realschule, 7, S. 268 – 274.
- Wollenweber, H., (1993b). Zum Problem der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. In: Die Realschule 8, S. 320 – 326.
- Wollenweber, H. (1994a). Bildung als Standortfaktor. In: Realschule in Deutschland 5, S. 8 – 13.
- Wollenweber, H. (1994b). Die Realschule – leistungsstark und zukunftsorientiert. In: Realschule in Deutschland, 4, S. 8 – 14.
- Wollenweber, H. (1994c). Vorrang für Bildungspolitik ist gefragt! In: Realschule in Deutschland, 1, S. 11 – 18.
- Wollenweber, H. (1995a). Die „neuen“ Kinder, die „alten“ Lehrer(innen) und der Schülerboom. In: Realschule in Deutschland, 2, S. 14 – 17.
- Wollenweber, H. (1995b). Schulische Leistung folgt der normativen Erneuerung der Gesellschaft nach und kann diese nicht selbst hervorbringen. In: Realschule in Deutschland, 1, S. 11 – 14.
- Wollenweber, (1997a). Brauchen wir eine andere Schule? Realschule in Deutschland, 3, S. 21 – 26.
- Wollenweber, H. (1997b). Die Realschule in Geschichte und Gegenwart. Köln, Weimar; Wien: Böhlau.
- Wollenweber, H. / Bitz, F. (Hrsg.). (1994). Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Bachem: Wirtschaftsverlag.
- Zapf, W. (Hrsg.). (1979). Theorien des sozialen Wandels (4. Aufl). Königstein / Ts.: Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.
- Ziegenspeck, J. (1977). Zensur und Zeugnis in der Schule. Darstellung der allgemeinen Problematik und der gegenwärtigen Tendenzen (3. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Ziegenspeck, J. W. Unter Mitarbeit von J. Lehmann (1999). Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ziehe, T. (1988). Wie man es im Kopf aushält. Strukturen des Alltagswissens Jugendlicher. In: Pädagogik 40, H. 7, S. 11 – 15.
- Zinnecker, J. (1987). Jugendkultur 1940 – 1985, Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. (1990). Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland – Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: Büchner, P. / Krüger, H.-H. / Chisholm, L. (Hrsg.). Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Zymek, B. (1981). Der verdeckte Strukturwandel im höheren Knabenschulwesen Preußens zwischen 1920 und 1940. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, Nr. 2, S. 271 – 280.
- Zymek, B. (1989). Schulen. In: Langewiesche, D. u. Tenorth, H.-E. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 5, 1918 – 1945, S. 155 – 207. München: Beck.