

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 km² mehr als doppelt so groß wie Rheinland-Pfalz mit 19.849 km², die Bevölkerungsdichte ist in Rheinland-Pfalz mit 190 E/km² etwas grösser als in Niedersachsen mit 156 E/km² (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
Fachbereich Sprachen					
Deutsch		4	3	4	4
1. Fremdsprache		4	4	4	3
2. Fremdsprache		4 ¹⁾	4 ¹⁾	4 ²⁾	4 ²⁾
Fachbereich Mathematik-Naturwissenschaften					
Mathematik	13 - 17	4	4	3	4
Physik		+	+	+	+
Chemie		+	+	+	+
Biologie		+	+	+	+
Informatik		-	-	+ ²⁾	+ ²⁾
Fachbereich geschichtlich-soziale Weltkunde					
Geschichte	12 - 16	+	+	+	+
Politik		+	+	+	+
Erdkunde		+	+	+	+
Fachbereich Arbeit/Wirtschaft-Technik					
Arbeit/Wirtschaft	max. 8	+	+	2	1
Technik		+	+	+	+
Hauswirtschaft		+	+	+	+
Fachbereich musisch-kulturelle Bildung					
Musik	6 - 10	+	+	+	+
Kunst		+	+	+	+
Gestaltendes Werken		2 ²⁾	2 ²⁾	-	-
Textiles Gestalten				-	-
Religion oder Werte und Normen	8 - 12	2	2	2	2
Sport		+	+	+	+
von der Schule zu verteilende Stunden					
Pflichtunterricht		13	14	9	10
Wahlpflichtunterricht		-	-	6	6
Pflichtstunden pro Schülerin oder Schüler		29	29	30	30
wahlfreier Unterricht					
wahlfreie Kurse					
Förderunterricht		2/4	2/4	2	2
Arbeitsgemeinschaften					
Höchststunden pro Schülerin oder Schüler		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
Pflichtfächer:¹						
Religion	2	2	1(2)	2	2	2
Deutsch	4	5(4)	4	4	4	3(4)
1. Fremdsprache ²	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
Wahlpflichtfächer:						
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)				
Wahlfächer:						
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. Studententafel 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 ⁴1991, 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?

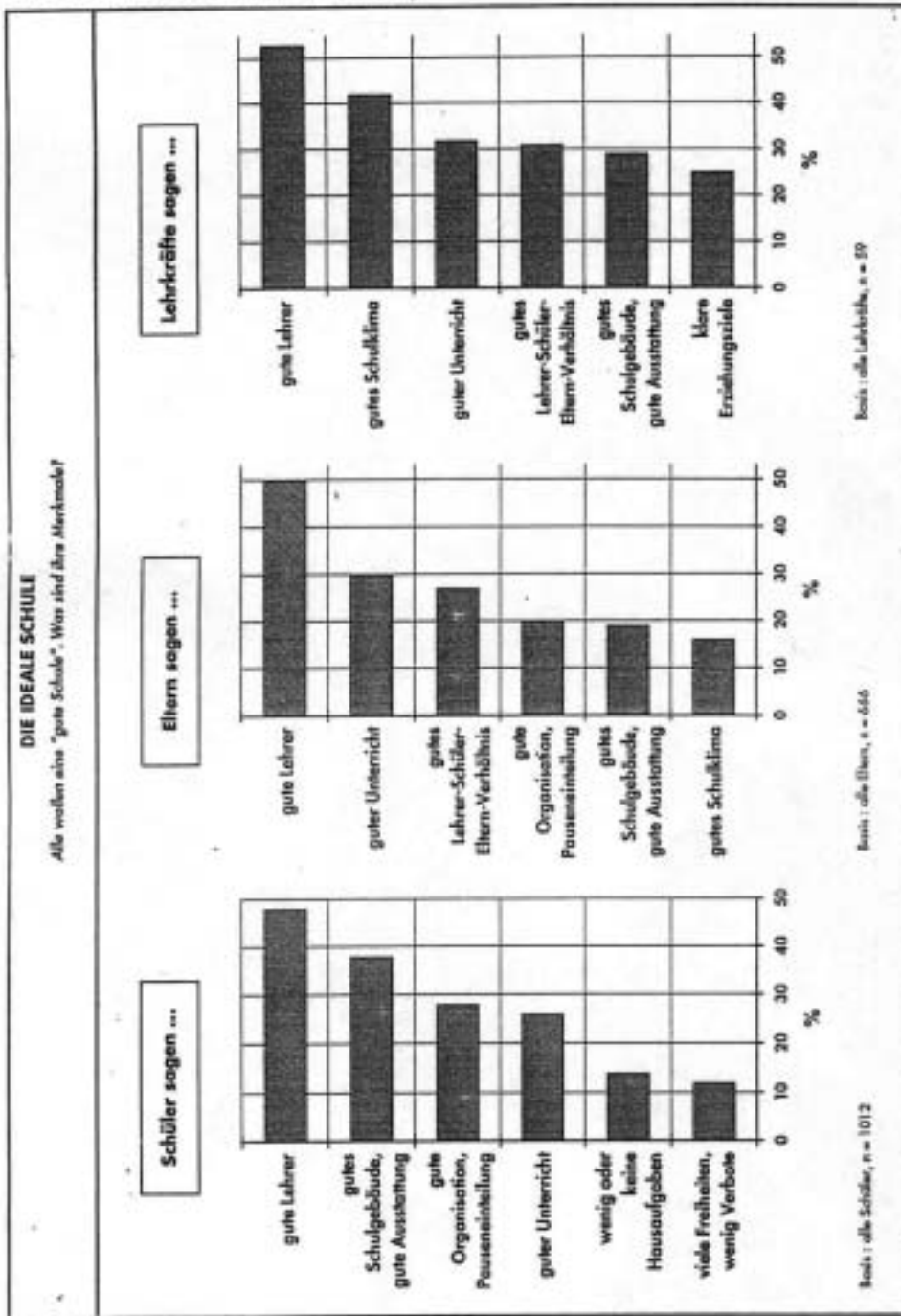
3.2.2 Das Schulverständnis der Schüler, Eltern und Lehrkräfte

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.

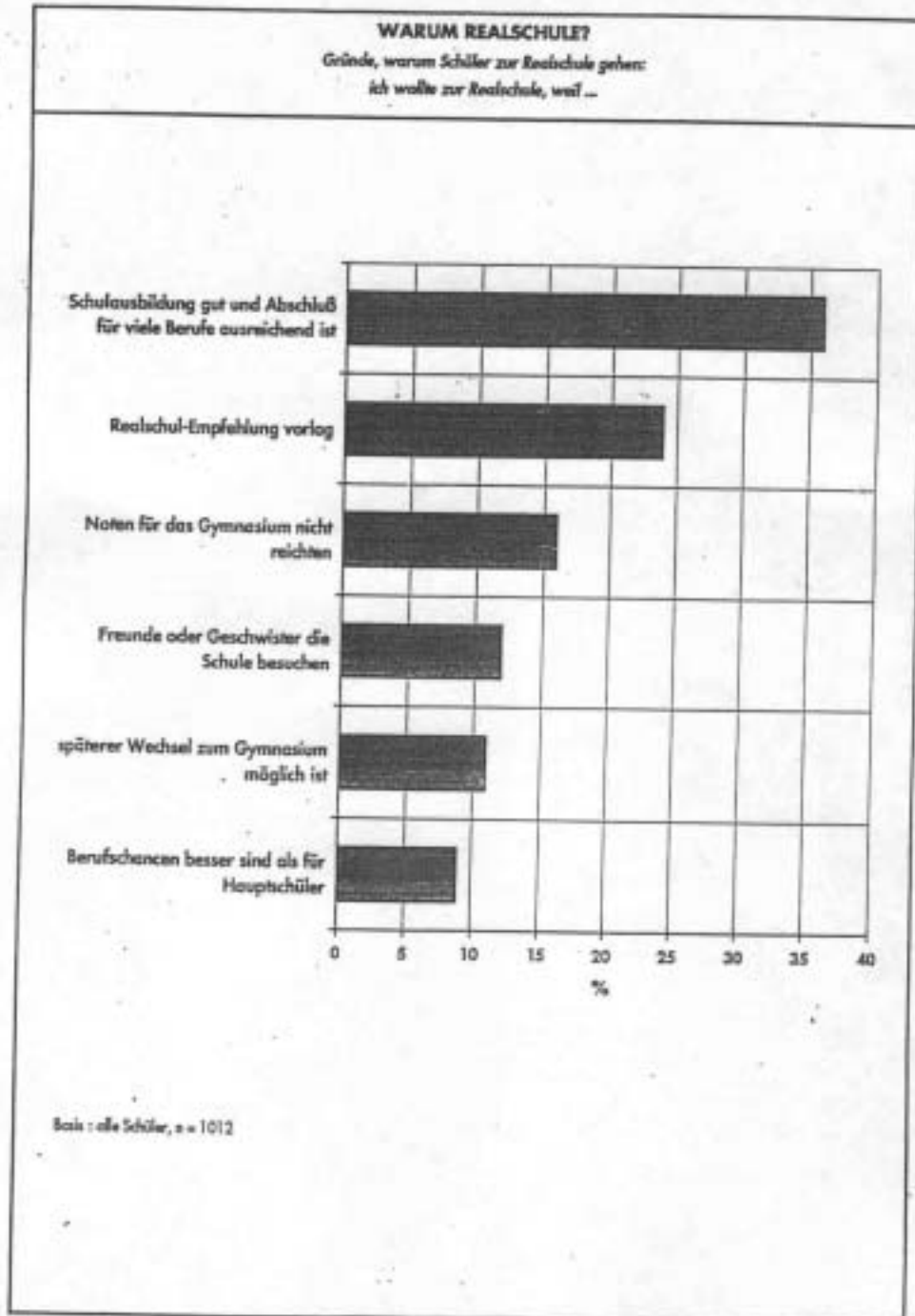
Nach den Untersuchungsergebnissen der vier Realschulen wird bei der offenen Frage S 7 des Schülerfragebogens nach den Gründen des Realschulbesuchs diese Annahme mit 36 %, zumindest trendmäßig, bestätigt (s. Abbildung 3, S. 148). Die Antwort wird verknüpft mit "guter Schulbildung", die unter dem Aspekt 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.

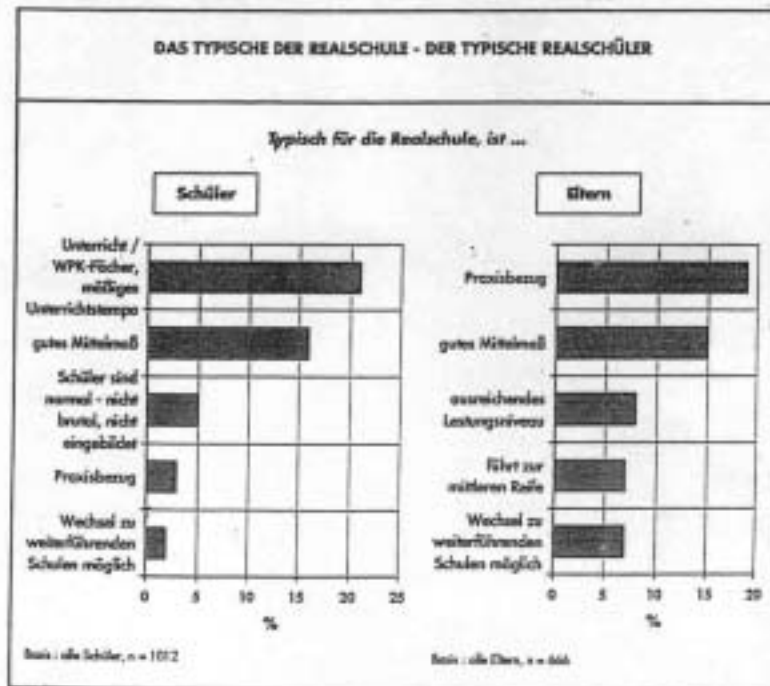
Dass ihre Kinder das in der Realschule lernen, was sie später brauchen (E 6), beantworten zwei Drittel der Eltern in allen vier Schulen mit "teils, teils", das volle Bejahen liegt bei 30 %, ähnlich sieht die Einschätzung der Lehrkräfte (L 8) aus.

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.

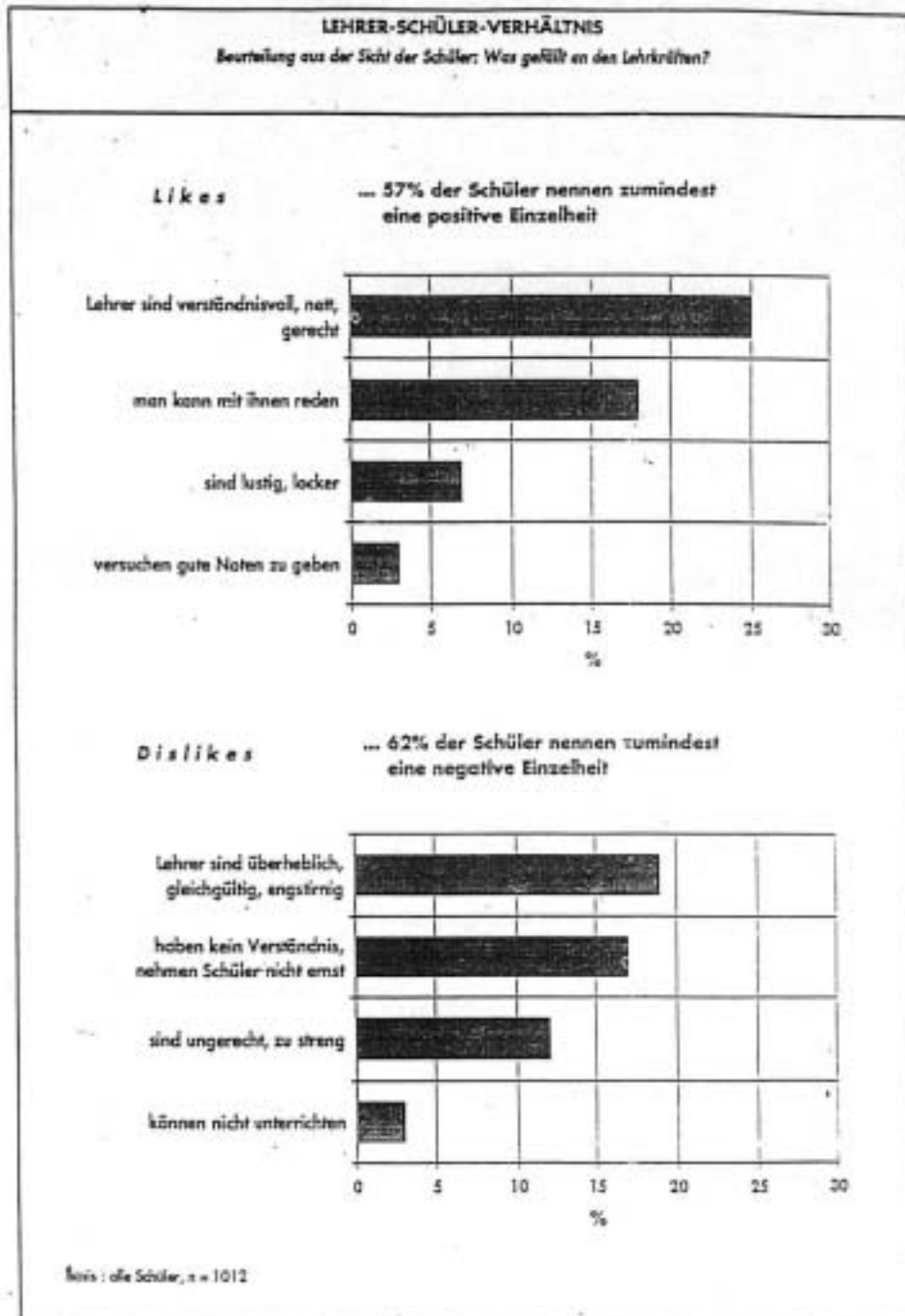
Aber bei der für alle Schüler/innen wichtigen Frage nach der Gerechtigkeit der Lehrkräfte sind die Unterschiede nach Schulformen minimal, ebenso bei der Frage nach dem Vertrauen zu den Lehrkräften, die nur 10 % aller Befragten bejahen.

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

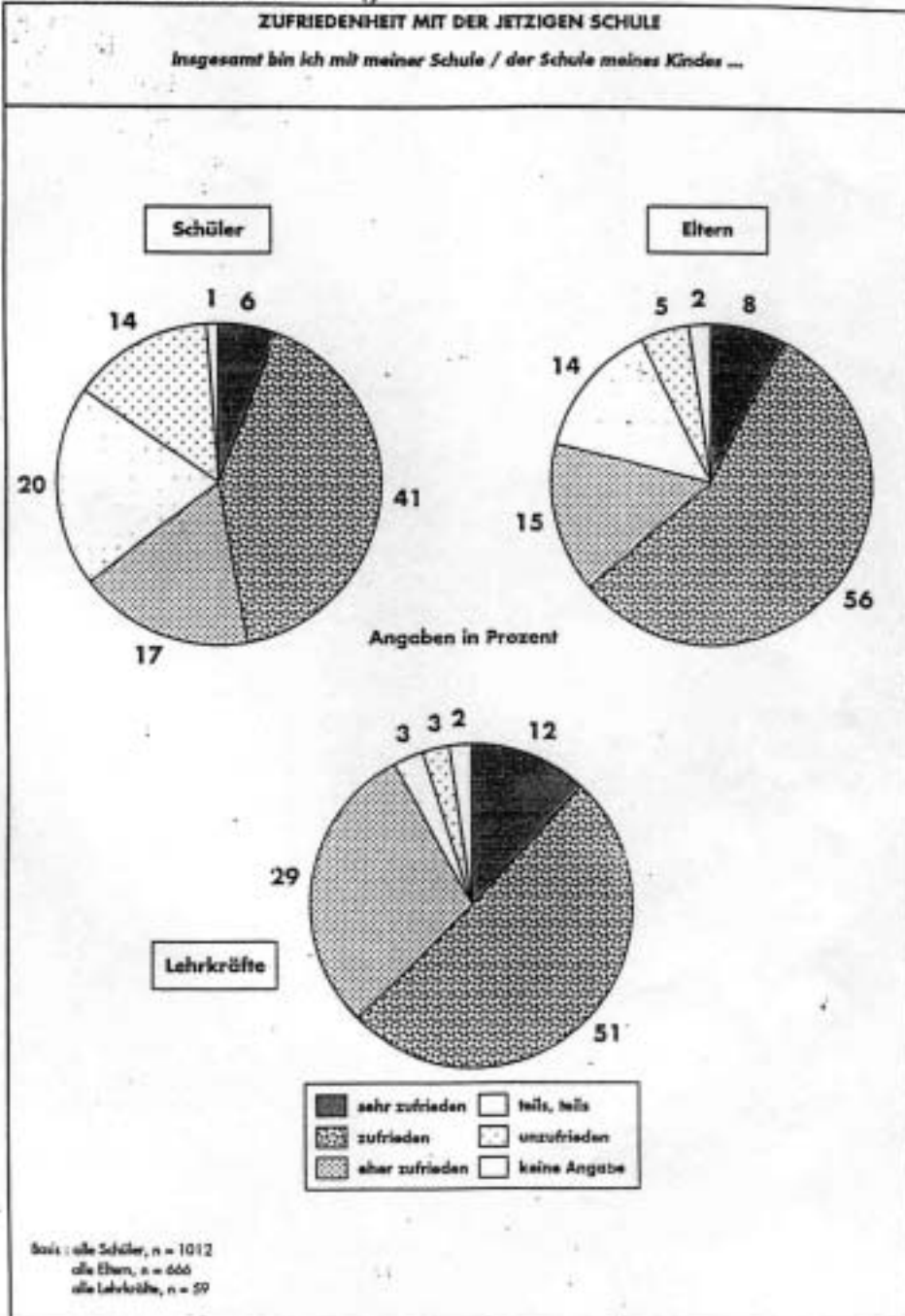


Tabelle 10:
Die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte

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 "Scheidungswaisen" 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 - 18-Jährigen "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 ⁵1985, 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 Schülervertretung 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).

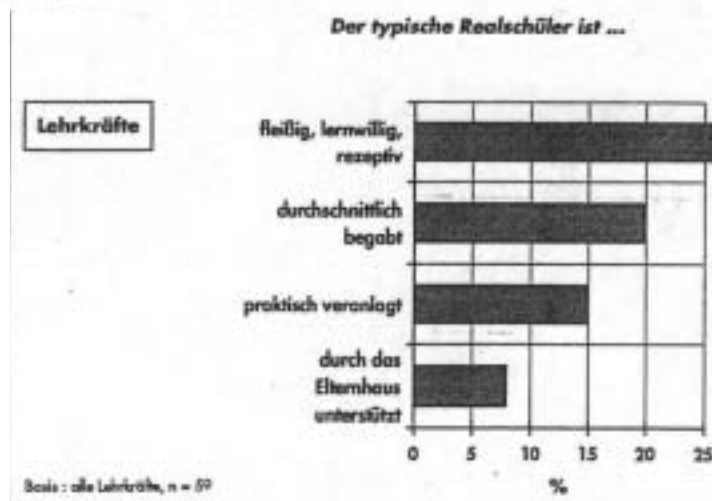
Die beliebteste Freizeitbeschäftigung der befragten Realschülerinnen und Realschüler ist Sport (S 28 / E 28) bei drei Viertel der Jugendlichen; an zweiter Stelle steht "Freunde treffen" (32 %), beides sehr übereinstimmend an allen vier Schulen. Es ist kennzeichnend für die große Bedeutung der Beziehungen 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 Ereignisung 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 ⁵(!)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 Beförderungstellen 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.

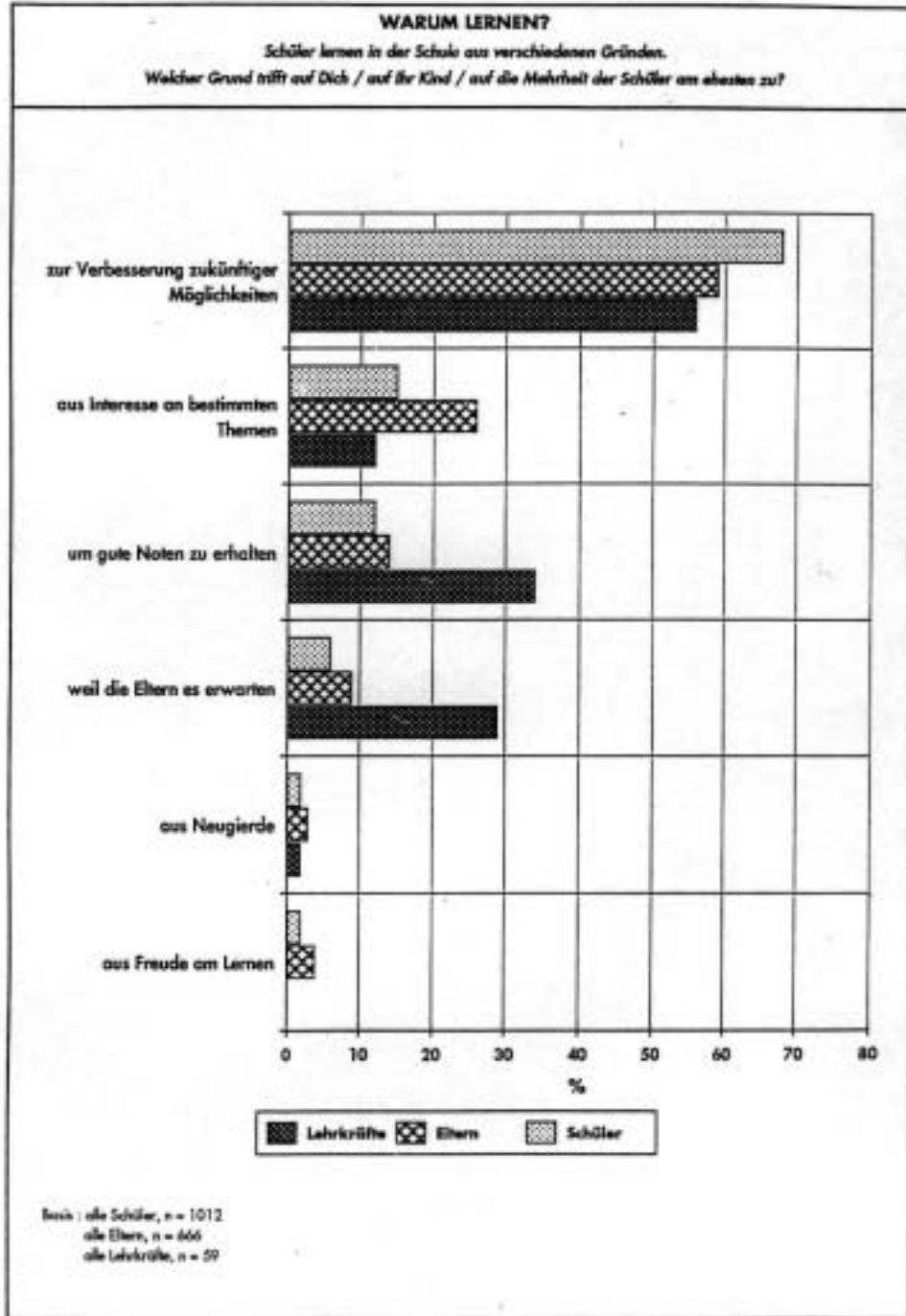
Die Auswertung zeigt die verschiedenen Sichtweisen der drei beteiligten Gruppen (s. Abbildung 8, S. 197), wobei die "Verbesserung zukünftiger Möglichkeiten" ganz klar von allen favorisiert wird. Bei dieser (vorgegebenen) Antwort auf die (geschlossene) Frage kann natürlich auch die "Freude" und "Neugierde" 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.

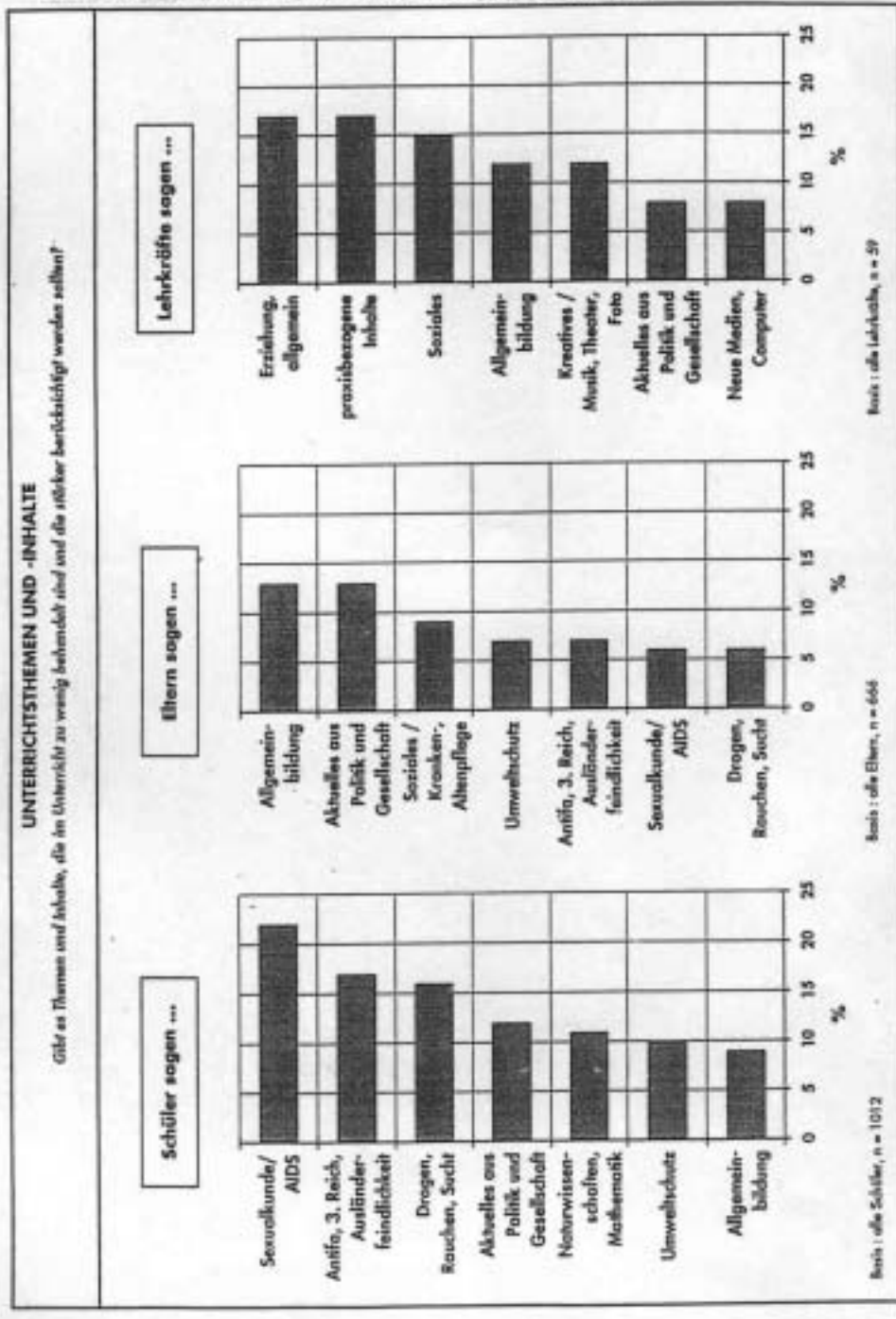
Die Gewichtung der Inhalte durch die Lehrkräfte (L 10) zeigt, dass sie sich nicht zuerst als Bildungsvermittler sehen, denn an erster Stelle wird vermerkt "mehr Berücksichtigung der Erziehung sowie Förderung des Engagements und der Selbständigkeit", an zweiter Stelle "praxisbezogene Inhalte", an dritter "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.

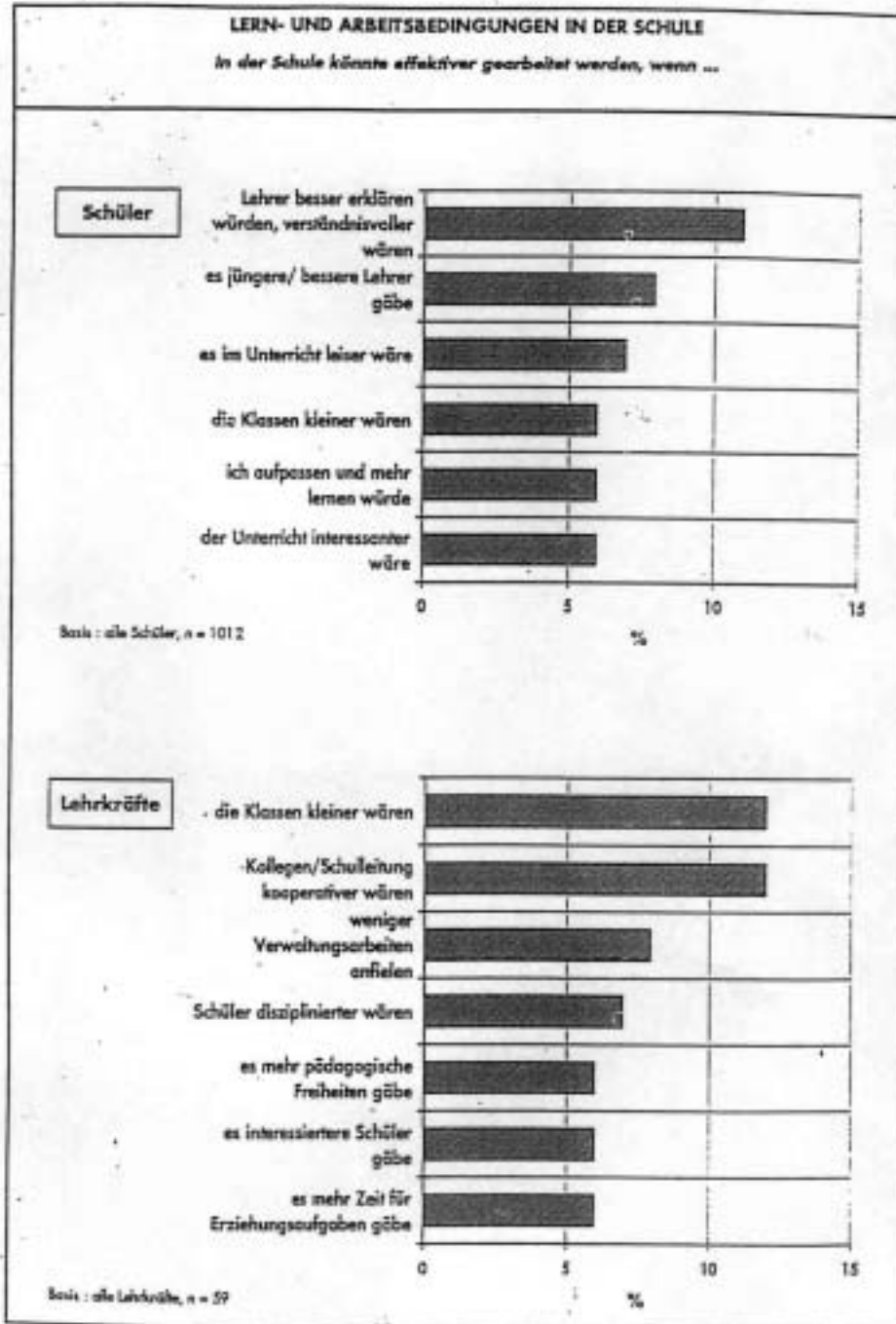
Vorschläge der Schülerinnen und Schüler

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.

