

#### **4. Die Realschule in der Strukturdiskussion**

Die im vorigen Kapitel untersuchten Realschulen mit ihren Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und den Lehrkräften verdeutlichten die gegenwärtige Situation innerhalb der Schullandschaft, besonders in der Sekundarstufe I. Die Bildungsexpansion und –aspiration mit ihren Folgeerscheinungen der veränderten Schülerströme haben einen Wandel bewirkt, auf Grund dessen manche Schulforscher neue Schulstrukturen für erforderlich halten. Dabei hat die höchstmögliche Förderung der Schülerinnen und Schüler oberste Priorität.

##### **4.1 Die Problematik des gegliederten Schulsystems – Analyse der aktuellen Ausgangslage und Fragestellungen**

Die Strukturdiskussion lässt die Problematik des gegliederten Schulsystems deutlich werden. In unserem staatlich institutionalisierten Schulwesen ist nach der 4. Klasse der Grundschule bzw. in etlichen Bundesländern nach der 6. Klasse der Orientierungsstufe die Entscheidung für eine Schulart notwendig. Hierbei vertreten manche Wissenschaftler die Meinung, dass die Prognosesicherheit zu diesen Zeitpunkten zu gering und eine Korrektur trotz der Wechsellmöglichkeit schwierig sei. Jährlich wechselten nur etwa 1 – 3 % aller Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang, wobei der „Abstieg“ in die nächstniedere Schulform dreimal häufiger sei als der „Aufstieg“ in die nächsthöhere (BUHREN/RÖSNER, 1996, S. 273). In der Praxis ist diese Durchlässigkeit nach „unten“ besonders in den 5. bzw. 7. Klassen zu registrieren, da durch die verbreitete Bildungsaspiration häufig eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach einer „höheren“ Schulform und dem tatsächlichen Leistungsvermögen der Kinder besteht.

Zwar entwickeln Grundschulen bzw. Orientierungsstufen Eignungsgutachten mit Schullaufbahneempfehlungen, aber seit der „Freigabe des Elternwillens“ (in Niedersachsen z.B. 1979) brauchen Eltern und Schüler/innen sich nicht danach zu richten. Die Strukturdebatte ist nun aber keineswegs neu.

Bereits 1960 hielt es der vorn schon erwähnte Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker DERBOLAV für angemessen, „die gegenwärtige Diskussion der Realschule energisch aus den standespolitischen Vordergrundperspektiven, aus der Immanenz einer schulformbedingten Selbstausslegung, worin sie derzeit noch be-

fangen ist, herauszuführen und auf jene Ebene kritischer Auseinandersetzung und Verständigung zu erheben, auf der sich heute Gesellschaftsanalyse, Pädagogik und Bildungspolitik in gemeinsamer Bemühung ... begegnen“ (DERBOLAV, 1960, S. 5 f.). Die Realschule ist eingebettet in den Wandel, dessen Probleme sich über den Theorie-Praxis-Theorie-Weg auch sprachlich zuspitzen: Schrieb RÖSNER 1984 noch über „Strukturen, Legitimationsprobleme und Veränderungstendenzen“ der Realschule, sprachen KLEMM et al., 1986 noch von dem „Strukturwandel“ (S. 79 ff.) und von „Strukturproblemen“ (S. 86 ff), widmete die Zeitschrift „Pädagogik“ 1988 dem Thema „Schulen verändern ihr Gesicht“ eine ganze Serie, erarbeitete die „ARBEITSGRUPPE ENTWICKLUNG DES BILDUNGSWESENS DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“ 1992 ein ganzes Buch über „Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I“, wobei das „veränderte Schulwahlverhalten und die wachsenden Schülerzahlen“ thematisiert wurden (S. 105 – 130). So stellte HANSEN (1993) fest, „schon in den 50er Jahren ... habe es eine erst nicht wahrgenommene Umschichtung zwischen den Schulformen gegeben“ und durch die weitergehende Bildungsexpansion erscheine „nicht nur die Hauptschule in ihrem Bestand gefährdet, sondern das dreigliedrige Schulsystem werde insgesamt in Frage gestellt“ (S. 6). Seit etwa 1994 hat diese Entwicklung zu einer „Schulstrukturkrise geführt, die ... eine nachhaltige Veränderung der Schülerpopulation in den anderen Sekundarstufenschulen nach sich gezogen hat“ (HOLTAPPELS/RÖSNER, 1994, S. 57).

Zur Veranschaulichung dieses Wandels dienen einige aktuelle Prozentwerte von 1997/98 und 1998/99 (Hamburg, Hessen, NRW, Sachsen) über den Anteil der Schüler in der Klassenstufe 8 in den 16 Bundesländern. Wenn man aus der Übersicht (REKUS, 1999, S. 44 nach statistischen Daten der Kultusministerien) den durchschnittlichen Schüleranteil nach Schularten errechnet, so ergeben sich 22,9 % Hauptschüler/innen, 35,2 % Realschüler/innen und 31,2 % Gymnasiasten.

Und als Beweis für die schon länger andauernde Entwicklung: Bereits 1952/53 war im 7. Schuljahr der Volksschulanteil von 79,3 % auf 66,1 % im Schuljahr 1958/59 zurückgegangen, während der Anteil der Realschüler/innen von 6,1 % auf 11,4 % und der Gymnasiasten von 13,2 % auf 19,4 % angestiegen war (MAUTHE/RÖSNER, 1998, S. 90, in ROLFF et al., 1998).

Zu berücksichtigen sind bei dem Datenmaterial die Entwicklung von kooperativen Systemen und die Länderunterschiede.

Grundsätzlich kann man in der Strukturdiskussion zwei divergierende Meinungen über die Realschule registrieren: Die einen schätzen die Realschule als eine bewährte Schulform mit hohen Schulbesuchszahlen und großer gesellschaftlicher Akzeptanz, deren Schülerinnen und Schüler Ausbildungsplätze ohne Schwierigkeiten finden, die die „neuen“ Schüler (die früheren Hauptschüler, die heute die Realschule besuchen) verkraftet zu haben scheint und die durch Eigenprofilentwicklung eine feste Position im gegliederten Schulsystem hat.

Die anderen sehen die Realschule in ihrer Existenz gefährdet. Der Realschulabschluss kann in anderen Schulformen auch erworben werden, die Schulbesuchszahlen enthalten einen großen Anteil früherer Hauptschüler, deshalb müssen sie im Zusammenhang mit den anderen Schulformen bewertet werden; bei den kooperativen Schulformen wird die Realschule mit der Hauptschule verbunden, im dualen System könnte sie ganz verschwinden, der Drang zum Gymnasium ist ungebrochen, das Beschäftigungssystem braucht qualifizierte Schülerinnen und Schüler, in Niedersachsen z.B. sind in der Lehrerbildung Grund-, Haupt- und Realschulkräfte zusammengefasst (vgl. REKUS, 1999, S. 7 – 10, ROLFF et al., 1998, S. 13 ff.), so dass die Eigenständigkeit eingeschränkt ist.

Innerhalb der Strukturdebatte ist das ganze gegliederte Schulsystem in Bewegung geraten. Es stellt sich die Frage, ob wir angesichts der Krise eine neue Bildungsreform brauchen.

Nach dem vielseitigen Wissenschaftler v. FRIEDEBURG (dem Bd. 3 des Jahrbuchs der Schulentwicklung zum 60. Geburtstag gewidmet ist und der von 1969 bis 1974 hessischer Kultusminister war) sollte „die durch dieses ganze Jahrhundert angestrebte, aber immer so rasch behinderte und unterbrochene Bildungsreform“ (1993, S. 21) wieder aufgenommen „und ein Stück fortgeschrieben werden, in besserer Kenntnis der historischen Rahmenbedingungen und mit mehr Erfahrung und Selbstkritik ...“ (ebd., S. 21). Langfristig hält v. FRIEDEBURG zwar in Anbetracht der neuen europäischen Dimensionen Strukturreformen für notwendig, aber er warnt auch: „Das Bürgerrecht auf Bildung ist nicht durch den Wettbewerb verschiedener Schulformen um knappe Schülerzahlen einzulösen, ob in der alten Drei- oder in neuer Viergliedrigkeit, wenn reguläre Gesamtschulen dazutreten, oder neuestens in der uralten Zweiteilung von höherem und niederem Schulwesen wie in Sachsen oder Thüringen, zwischen den Gymnasien, die sich ihre Schüler aussuchen können, und der Zusammenfügung aller anderen Schulformen im zweiten Glied ... Es geht um das Profil jeder einzelnen Schule, nicht aber das der einen Schulform gegen die

andere, und um die möglichst intensive Tätigkeit und eigenverantwortliche Mitarbeit aller unmittelbar Beteiligten“ (v. FRIEDEBURG, 1993, S. 13).

Angesichts der strukturellen Veränderungen werden die verschiedenen Schulformen aber wieder diskutiert. LESCHINSKY/ROEDER ließen die Mittelschule (Realschule) in der Darstellung ihrer Entwicklung „gewissermaßen an ein Ende“ kommen, da sie „in der Gesamtschule als ein besonderer Schultyp aufgehoben wird“ (1983, S. 169). Ob dem tatsächlich so ist, wird jetzt im einzelnen untersucht.

Es ist also – wie eingangs schon erwähnt – im Hinblick auf die Sekundarstufe I zu fragen:

1. Haben die jetzigen Schulstrukturen noch ihre Berechtigungen, d.h. ist das drei- bzw. viergliedrige (mit Gesamtschule) Schulsystem beizubehalten oder soll die äußere Organisation der Schularten von vier auf zwei oder nur auf eine (Gesamtschule) reduziert werden? Ist dabei die Realschule in struktureller Gefahr zu verschwinden? Auf dem Prüfstand stehen alle Schulformen der Sekundarstufe I. Dabei fallen der Andrang zum Gymnasium und das geringe Frequentieren der Hauptschule auf. Deshalb ist zu fragen:
2. Warum ist das Gymnasium für viele Eltern und ihre Kinder so attraktiv? Wird es dadurch zur Hauptschule der Nation? Können leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler genügend gefördert werden?
3. Warum meiden so viele Eltern und ihre Kinder die Hauptschule? Wo bleiben die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler? Und bezüglich der schülerstärksten Schulform:
4. Welche Bedeutung hat hier die Realschule? Muss sie sich angesichts der veränderten Schülerpopulation verändern?

Die Entwicklungen im Bereich der Institution Schule sind auch in bildungspolitischen Zusammenhängen zu sehen. Dabei geht es im entscheidenden Maße um die Verteilung der Finanzen. Deshalb wird zu untersuchen sein:

5. Welchen Einfluss haben die Finanzierungsprobleme unseres staatlichen Schulsystems, wie reagiert die Schulstruktur auf ökonomische Zwänge? Dabei ist die Meinung von Parteien und Verbänden wichtig.

Bei der Suche nach Reformen der Sekundarstufe I sind vielerorts schon neue Organisationsformen entstanden. Teilweise sind eigenständige Realschulen verschwunden, aber dafür Realschulbildungsgänge vorhanden. Nach 1990 finden wir in den

neuen Bundesländern andere Schulstrukturen, die sich aus der dortigen Tradition der früheren Einheitsschule heraus von den hier üblichen unterscheiden. Die neuen Kooperationsformen und Strukturen sollen untersucht werden. Also

6. Wie sind neue Organisationsformen der Sekundarstufe I strukturiert? Wo bleibt der Realschulbildungsgang?

Eine im Wandel befindliche Sekundarstufe I ist wesentlich abhängig von ihren Lehrkräften.

7. Welche Auswirkungen hat z.B. die veränderte Realschullehrerausbildung in Niedersachsen? Bewirkt sie langfristig eine schleichende Strukturveränderung?

Zum Schluss dieses Kapitels soll versucht werden, das Phänomen der Bildungsexpansion im Zusammenhang mit der historischen krisenreichen Entwicklung zu sehen. Dabei ist zu fragen:

8. Ist die gegenwärtige Bildungsexpansion als Fortsetzung der zyklischen Überfüllungskrisen einzuordnen, oder beginnt durch die multifaktoriellen Umbrüche eine völlig neue Entwicklung?

Am Kapitelende sollen die Fragen beantwortet sein.

## **4.2 Die Verschiebung der Schülerströme**

Eine wesentliche Ursache für das Aufleben der Strukturdiskussion ist das veränderte Schulwahlverhalten, welches das Schulsystem durch extrem unterschiedliche Schulbesuchszahlen in Frage stellen könnte. Außerdem ist zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler in der Schulform bleiben, die sie gewählt haben.

MAUTHE / RÖSNER formulieren zusammenfassend: „Neben die (...) Eingangsselektivität der Sekundarstufen I und II tritt eine Form der Auslese, die sich als DURCHGANGSSELEKTIVITÄT bezeichnen lässt“ (ROLFF et al., 1998, S. 88).

Zwar sind an erster Stelle Leistungsvermögen und Leistungshomogenität in dem gegliederten Schulsystem für die Durchlässigkeit entscheidend. Aber es gibt noch einen bedenkenswerten Gesichtspunkt: Auffallend war in den achtziger Jahren, in denen demographisch ein starker Schülerrückgang zu verzeichnen war, dass Gymnasien und Realschulen auch Schülerinnen und Schüler mit nicht ganz überzeugender Eignung aufnahmen und behielten. Dagegen ist in den neunziger Jahren bei höheren Schülerzahlen eine Zunahme von Schülerinnen und Schülern zu beobachten, die in die nächst niedere Schulform wechseln. Hierbei ist zu fragen, ob die Hin-

tergründe in größeren Klassenfrequenzen und damit dem Wegfall der Voraussetzungen für fördernden Unterricht liegen (vgl. ebd. S. 89).

#### **4.2.1 Die Attraktivität des Gymnasiums**

Warum schicken so viele Eltern ihre Kinder zum Gymnasium? Bei den regelmäßigen Erhebungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFI) wird nach dem endgültigen Schulabschlusswunsch der Eltern gefragt. Bei der Stichprobe West wünschten 1979 37 % der Schülereltern Abitur/Hochschulreife für ihr Kind (32 % Realschulabschluss), 1997 (Stichprobe BRD insgesamt) waren es 45 % der Eltern, die das Abitur für ihre Kinder wollten (40 % den Realschulabschluss); knapp die Hälfte strebt also die Hochschulreife an (ROLFF et al. (Hrsg.), 1998, S. 16). Allerdings scheinen die Abiturwünsche zahlenmäßig etwas rückläufig, denn 1991 sprachen sich 52 % der Eltern für das Abitur ihrer Kinder aus.

Inwieweit dann die gewünschten Abschlüsse tatsächlich erreicht werden, geben die neuen Zahlen des Statistischen Bundesamts wieder: 1998/99 waren 24 % aller Schulabgänger im Westen Abiturienten, im Osten 27 %, einen Realschulabschluss erreichten 38 % im Westen und 47 % im Osten (SCHUL/BANK 01/2000). Berücksichtigt man nicht nur alle Schulabgänger der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit Realschul- und vergleichbarem Abschluss, sondern auch diejenigen mit allgemeiner Hochschul- und Fachhochschulreife, die ja ebenfalls den Realschulabschluss haben, so sind es 1999 insgesamt sogar 74 % der Schulabgänger mit Realschulabschluss (berechnet nach: Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S. 94/95).

Welche Konsequenzen hat diese Entwicklung für das Gymnasium? Das Gymnasium hat ebenfalls mehr und andere Schülerinnen und Schüler, so dass das Abitur zwar noch eine formale Studienberechtigung darstellt, es aber in der Realität nicht mehr ist, was an der hohen Anzahl von Studienabbrechern abzulesen ist (31 % nach MUßGNUG, 1993, S. 98). Auch die erste bundesweit repräsentative Erhebung seit fast zwanzig Jahren des Hannoveraner Hochschul-Informations-Systems (HIS) gibt von den Erstsemestern eines Jahrganges gut 30 % Studienabbrecher an, von denen allerdings die meisten wieder berufstätig werden oder eine Berufsausbildung beginnen, wodurch das „alte Klischee vom Versager ... nach dieser Studie fehl am

Platze (ist) – und das Bild vom studierfähigen Abiturienten auch“ (FINETTI in „Die Zeit“ v. 24.02.95). Trotzdem, hinter dieser Zahl stehen Einschnitte in Biographien, ebenso wie hinter der Meldung, dass jeder fünfte der Schülerinnen und Schüler Nachhilfeunterricht erhält, und HURRELMANN schätzt, „dass bis zu einem Drittel der Schüler ‚strukturell‘ überfordert ist“ (SCHUL/BANK 7/1993). Beratungslehrer/innen von Realschulen und Gymnasien haben zu einem großen Teil derart Überforderte in den 7. Klassen zu betreuen.

Was das Gymnasium für viele Eltern und Schüler so attraktiv macht, ist der Abschluss. Das Abitur lässt eben viele Berufs- und Studienmöglichkeiten offen und verspricht den Eltern für ihre Kinder einen höheren Lebensstandard. Diese Bildungsaspiration wurde auch in der empirischen Untersuchung deutlich. Dass ein höherer Bildungsstand die Chancen auf einen Arbeitsplatz erhöht und das spätere Einkommen steigert, ist von der OECD bestätigt (1997, S. 29).

Wird das Gymnasium zur Hauptschule der Nation? Dagegen sprechen nicht nur das gegliederte Schulsystem per se, sondern auch die Lehr- und Bildungspläne der einzelnen Schularten, einschließlich der Gesamtschule.

Berechtigter ist die Frage nach der Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler. In unserem staatlichen Schulsystem ist auch diese Förderung von bildungspolitischen Voraussetzungen abhängig, d.h. es müssen genügend Lehrstunden zur Verfügung stehen. Zwar gibt es viele Beispiele von Gymnasiallehrkräften, die mit persönlichem Engagement diese Schülerinnen und Schüler fördern, aber im internationalen Vergleich ist diese Förderung zu gering.

#### **4.2.2 Das Verschwinden der Hauptschule**

Warum meiden nun so viele Eltern die Hauptschule?

Vor über dreißig Jahren hieß es noch in den „Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen“: „Für den größten Teil unseres Volkes ist die Volksschule auch heute noch (1962) grundlegende und hauptsächliche Bildungsstätte.“ In Berlin, der „Hauptschul-Pionierstadt“, hat man aus dieser Schule eine „sozialpädagogische Anstalt“ gemacht (ARBEITSGRUPPE ENTWICKLUNG DES BILDUNGSWESENS,

1992, S. 107). Der Begriff „Hauptschule“ ist 1964 durch das HAMBURGER ABKOMMEN DER KMK eingeführt. Die neue reformierte Hauptschule sollte anspruchsvoller als die alte Volksschule, der neue Name Programm sein. Man hoffte, durch diese Aufwertung dem schon damals erkennbaren Trend zu Realschule und Gymnasium entgegenwirken zu können (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 421). Doch der Wandel des Schulwahlverhaltens hielt unvermindert an. Dabei wurde die Hauptschule zur Verliererin. Sieht man sich die Schüleranteile der Schulformen im 7. Schuljahr an, so kann man unter Berücksichtigung länderspezifischer Besonderheiten grob verallgemeinernd feststellen, dass sich der Anteil der Hauptschüler von ca. 60 – 75 % 1960/61 auf 20 – 30 % vermindert hat (vgl. MAUTHE/RÖSNER, 1998, S. 92 f.).

Problematisch ist auch die Zusammensetzung der Hauptschulschülerschaft. Neben Schülerinnen und Schülern mit Lernproblemen sind es zum Teil „schwierige“ Kinder und Jugendliche, die eigentlich sozialpädagogischer Betreuung bedürfen. Außerdem ist der Anteil der Ausländer- und Aussiedlerkinder hoch. Nach KRUMREY (1995) lag der Anteil ausländischer Schüler in der Hauptschule bei etwa 20 %, in der Realschule bei 8 % und im Gymnasium bei 5 %. Die ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung registriert jedoch, dass sich in Gebieten mit hohem Ausländeranteil ein „Schiebeeffekt“ abzuzeichnen scheint, „der die Wanderung der deutschen Schüler zur Realschule und zum Gymnasium beschleunigt“ (1994, S. 291). Das Bildungsverhalten der ausländischen Familien ist allerdings schwer einzuschätzen, es sind zunehmend auch Übergänge in die Realschule und ins Gymnasium zu verzeichnen.

Trotzdem schicken fast ein Drittel der Eltern ihre Kinder zur Hauptschule. Sie erwarten besondere pädagogische Förderung, die in den anderen weiterführenden Schulen nicht möglich ist (vgl. REKUS, HINTZ, LADENTHIN, 1998, S. 10 f., S. 90). Schon deswegen ist die Hauptschule notwendiger Bestandteil des Schulsystems. REKUS et al. fordern mit der Formel „Hauptschule als bildungsgerechte Schule“ (1998, S. 330 ff.) eine deutlichere Profilierung dieser Schulform. Damit könnte ihrem „Verschwinden“ entgegengewirkt werden und den Eltern, die im Zuge der allgemeinen Bildungsaspiration die Hauptschule meiden, wesentliche Hilfe für die angemessene Schullaufbahn ihrer Kinder aufgezeigt werden. Dabei ist das Streben nach dem Realschulabschluss insofern von untergeordneter Bedeutung, als er auch an



der Hauptschule erworben werden kann. Allerdings findet auf dem Arbeitsmarkt zunehmend ein Verdrängungswettbewerb statt, bei dem Realschüler/innen die früheren Hauptschulbildungsplätze einnehmen.

#### **4.2.3 Die Rolle der Realschule**

Der Verliererin Hauptschule steht nach den Schülerzahlen die Gewinnerin Realschule gegenüber, die sich ihren Platz allerdings mit dem Gymnasium teilen muss. Bei der Untersuchung des Stellenwerts der Realschule sind sowohl ihre Rolle innerhalb des institutionellen Schulgefüges als auch ihre Modernität und Fähigkeit zur Förderung und Bewältigung von Zukunftsaufgaben zu berücksichtigen. Hiervon hängt ihre Existenzberechtigung wesentlich ab.

Die Entwicklung der Realschule „im Windschatten“ hat sich mit großer gesellschaftlicher Akzeptanz vollzogen. Das hat seinen Grund vor allem in dem „offenen“ Bildungsgang mit dem Realschulabschluss, der 1997 von 40 % der Schülereltern für ihr Kind gewünscht wird (Abitur wünschen 45 %, Hauptschulabschluss 14 % (ROLFF et al., 1998, S. 16)). Bei einem guten Abschluss ist auch nach der 10. Klasse in den einzelnen Bundesländern mit unterschiedlichen Bedingungen der Übergang in ein Gymnasium möglich, wobei von den Realschülerinnen und -schülern die Fachgymnasien bevorzugt werden; in Niedersachsen betragen 1997 und 1998 die Anteile der Realschulabsolventen jeweils 61,4 % (Antwort des NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS auf eine Große Anfrage 1999, S. 13).

Die Durchlässigkeit ermöglicht es auch den Schülerinnen und Schülern, die zunächst ihre Schullaufbahn in der Realschule beginnen wollen, bei Leistungsschwäche in die Hauptschule zu wechseln und dort ihren Realschulabschluss mit entsprechenden Anforderungen zu machen.

Die Realschule hat im Lauf ihrer Entwicklung seit 1945 wesentlich zur Ausschöpfung der Bildungsreserven beigetragen; die Bildungsexpansion wird hier besonders deutlich: 1981 gibt es doppelt so viel Realschülerinnen und -schüler wie 1965, wobei bei diesem Trend vor allem die Mädchen profitieren (nach KÖHLER/ZYMEK, 1981, in BLOSSFELD, 1985, S. 19 f.), da aufgrund der traditionellen Elternauffassung sowie des zum Teil noch lückenhaften regionalen Schulangebots und des dadurch bedingten Bildungsstaus ein Nachholbedarf bestand.

Auch bildungsfernere soziale Milieus finden gerade über die Realschule Zugang zu anspruchsvolleren Bildungsgängen. Nach HEGELHEIMER hatten in den siebziger Jahren 80 % der Realschüler/innen einen Vater mit Hauptschulabschluss und jeder 6. Realschüler einen Vater mit Realschulabschluss. So entsprach die Verteilung der sozialen Schichten in der Realschule etwa der 4. Klasse der Grundschule. Wenn sich auch inzwischen der allgemeine Bildungsstandard erhöht hat, so kann man doch die Realschule als Bildungsinstitution des „sozialen Aufstiegs par excellence“ bezeichnen (HEGELHEIMER, 1980, S. 41).

Durch ihre sowohl zur Berufsausbildung als auch über das Gymnasium zum Studium führende Rolle hat die Realschule gegenüber den anderen Schulformen eine besondere Verpflichtung für ihre heterogenen Schülerinnen und Schüler. Der Wahlpflichtunterricht bietet die Möglichkeit, ihren Neigungen und Stärken entsprechende Fächer zu wählen. Die Gelegenheit, eine zweite Fremdsprache in der Realschule zu lernen, entspricht den zukünftigen Erfordernissen unserer Zeit. Dabei sollte auch im Rahmen des obligatorischen Pflichtunterrichts die innere Differenzierung die Förderung der unterschiedlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Das veränderte Bildungsbewusstsein hat zu einer veränderten Schülerschaft geführt, wie vorne schon dargelegt. Nach Meinung des NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS haben sich die Realschullehrkräfte nach anfänglichem Klagen über das absinkende „Realschulniveau“ auf die „Möglichkeiten, Fähigkeiten und Interessen der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler eingestellt“ (Antwort auf eine Große Anfrage 1999, S. 7).

Ob dadurch die Schülerinnen und Schüler dem gesteigerten Anforderungsprofil in den Berufen genügen können, wird die weitere Entwicklung zeigen. Sicherlich werden etliche Schüler/innen aus diesem Grunde zum Gymnasium abwandern.

Zusammenfassend ist herauszustellen, dass das Verschieben der Schülerströme hin zum Gymnasium und weg von der Hauptschule bei der Realschule zu einer veränderten Schülerschaft geführt hat. Die Realschule hat eine wichtige Schlüsselfunktion innerhalb des tradierten Schulsystems zwischen Hauptschule und Gymnasium inne. Ihre Rolle kann nicht in annähernd gleicher Weise von einer der derzeitigen Schulformen übernommen werden. Umgekehrt ist für die Umsetzung der Bildungsziele der Realschule eine starke Hauptschule mit innerer und äußerer Differenzierung vonnöten, um alle Schülerinnen und Schüler fördern und fordern zu können. Welche Schule von den Eltern für ihre Kinder gewählt wird, hängt neben dem Streben nach höheren Bildungsabschlüssen auch von der regionalen Schulversorgung

ab, und hier beeinflussen auch Finanzierungsprobleme der Schulträger die Schulformwahl.

### **4.3 Der Einfluss von Finanzierungsproblemen auf die Schulstruktur**

Nach einer Phase wirtschaftlichen Wachstums in den 60er und 70er Jahren, in der auch die Bildungsausgaben allmählich erhöht wurden und man annahm, dass höhere Mittelzuweisungen auch Qualitäts- und Quantitätssteigerungen nach sich zögen, hat sich die politisch-ökonomische Lage verändert. Mit niedrigeren Wachstumsraten der Wirtschaft stehen die Bundes-, Landes- und Kommunalhaushalte unter Sparzwang.

Das hat auch Einfluss auf die Bildungspolitik. Es wird zunehmend wichtiger, die „vorhandenen Ressourcen möglichst effizient“ zu nutzen (KAHLERT, 1976, S. 5).

Zwar wurde der Bildungsexpansion bildungspolitisch durch etliche Veränderungen begegnet wie Einführung der Orientierungsstufe, 10. Hauptschuljahr, Reform der gymnasialen Oberstufe u.a., aber auch GUDJONS meint, die Bildungsreform sei in den 80er Jahren steckengeblieben, wobei die „Formel vom Diktat der leeren Kassen“ geprägt wurde (GUDJONS 1995, S. 295).

Auch von politischer Seite wird eingeräumt, schwierige Situationen hätten gleichzeitig das Gute, dass sie Innovationen fördern, zumal wenn außerdem das Geld knapp ist. „Wir haben Bildungsexpansion betrieben, ohne die Rechnung zu bezahlen“, sagte der Staatssekretär KONOW vom nordrheinwestfälischen Wissenschaftsministerium 1992 (zit. n. OELKERS 1993, S. 29). Andere Bildungspolitiker lassen Erziehungswissenschaftler zu Wort kommen, die in dem Zusammenbrechen des „Wachstumsoptimismus der demokratischen Industriegesellschaften ... eine Gesellschaftskrise (sehen) ..., (die) dem Schulsystem seine bislang wirksamen bildungsrelevanten Hintergrund-Überzeugungen (entzieht) und ... eine blinde Schulreform“ auslöst (ILIEN 1994 auf der „Ständigen Pädagogischen Konferenz“ des niedersächsischen Kultusministeriums).

In der Bildungsreformdebatte und Strukturdiskussion geht v. SALDERN am weitesten, indem er zur Lösung von Zukunftsaufgaben das ganze gegliederte Schulsystem in Frage stellt. Um Eliten heranbilden zu können und die breiten Massen zu fördern,

müssten reformpädagogische Vorstellungen realisiert werden. Er findet es „erstaunlich, dass die Verantwortlichen immer noch nicht wagen, das deutsche Schulsystem für die Bewältigung der Herausforderungen im nächsten Jahrtausend umzubauen und zu verändern“ (v. SALDERN, 1997, S. 152).

Wenn es auch notwendig ist, Zukunftsperspektiven für das Bildungssystem zu entwickeln, sollte doch die bildungsökonomische Sicht nicht außer Acht gelassen werden.

Die leeren Kassen bestimmen augenblicklich die Bildungspolitik, das gilt für alle Ebenen:

In Niedersachsen wurde z.B. zum 1. Februar 1997 die untere Schulbehörde aufgelöst. Ihre bisherigen Aufgaben sind an die Bezirksregierungen und Schulleitungen delegiert. Dass die Lehrerausbildung in Niedersachsen verändert wurde, hat auch darin seinen Grund, die Lehrkräfte flexibler einsetzen zu können und Planstellen an „teueren“ Schulformen einzusparen.

Die Erhöhung der Pflichtstundenzahl der Lehrkräfte und die Stellenbesetzung sind weitere Sparmöglichkeiten. Auf der unteren Ebene ist es für die Kommunen oft günstiger, statt des teuren Schülertransportes nicht ganz frequentierte Schulgebäude zu nutzen mit organisatorischer und struktureller Zusammenlegung von Schulformen. Auf diese Weise bekommen schulinterne Entwicklungen zusätzliche Schubkraft durch die Bildungsökonomie.

Der Einfluss von Finanzierungsproblemen auf die Schulstruktur wird somit deutlich.

Angesichts der Problematik der Schulstrukturen in der Sekundarstufe I sind die Meinungen der Parteien und Verbände für die weitere Entwicklung besonders der Realschule relevant. Deshalb werden die wesentlichen Ansichten hier vorgestellt.

#### **4.4 Die Meinungen von Parteien und Verbänden zur Realschule**

In ihrem neuen Bundesbildungsprogramm vom 17.01.2000 (CLEMENT et al.) fordert die SPD fünf „sowohl-als auch“ Ziele: Chancengleichheit für alle und differenzierte Leistungsförderung, individuelle Entfaltung und sozialen Zusammenhalt, Sicherung von Standards und Aufbruch zu Innovationen, lokale Einbindung und globale Vernetzung sowie öffentliche und private Verantwortung für die Bildungsfinanzierung“ (S. 5). Konkret ist die Einstellung zum Schulsystem nur indirekt durch die negative Kritik am gegliederten Schulsystem als „hoch selektiv“

negative Kritik am gegliederten Schulsystem als „hoch selektiv“ (S. 6) ausgedrückt, wonach der „spätere Berufsweg und das künftige Einkommen“ für viele Schüler schon nach dem 6. Schuljahr festgelegt sei, was mit Sicherheit nicht so zutrifft. Die SPD will trotz aller länderspezifischen Unterschiede in der Schulstruktur für vergleichbare qualitative Standards“ (S. 12) sorgen. Deutlicher wird die sozialdemokratische Bildungspolitik im Leitantrag zum Bezirksparteitag in Braunschweig am 01.07.2000 formuliert. Die SPD „akzeptiert (zwar) Elternwünsche nach einem gegliederten Schulsystem“, will aber den Eltern, „die ihre Kinder in integrierten Systemen unterrichtet haben möchten, dies ermöglichen“. Es sollen sowohl „integrierende Ansätze“ im gegliederten Schulwesen als auch „differenzierende Ansätze“ in integrierten Systemen entwickelt werden. Die Schulträger werden bei der Entwicklung „kleiner, reformorientierter“ Gesamtschulen unterstützt“ (S. 4 f.). Die SPD bevorzugt, so kann man zwischen den Zeilen lesen, integrative Schulformen und wird diese fördern.

Zu dieser Beurteilung kommt auch REKUS (1999, S. 75 f.). Deutlich wird der strukturelle Entwicklungstrend in der aktuellen Antwort der Niedersächsischen SPD-Landesregierung auf eine GROSSE ANFRAGE der oppositionellen CDU vom Juli 1999. Da heißt es, dass die Maßnahmen (Erhöhung des Wahlpflichtunterrichts im 9. und 10. Schuljahr von acht auf zwölf Jahreswochenstunden und die Möglichkeit für jede Realschule in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Sport und in den drei Fachbereichen Geschichtlich-soziale Weltkunde, Arbeit/Wirtschaft/Technik und Musik-kulturelle Bildung eigene Schwerpunkte zu setzen) „in den organisatorisch zusammengefassten Haupt- und Realschulen sowie zwischen den Schulzweigen der kooperativen Gesamtschulen schulformübergreifendes Arbeiten begünstigt (...), das den Schülerinnen und Schülern des Hauptschulzweiges das differenzierte Angebot (bietet), in Teilbereichen am realschulspezifischen Unterricht teilzunehmen (...).“ Schülerinnen und Schüler des Realschulzweiges haben ein größeres, weil gemeinsames Wahlpflichtangebot und können berufsorientierende Angebote zusammen mit den Hauptschülerinnen und Hauptschülern nutzen (S. 8). Damit werden die organisatorisch zusammengefassten Haupt- und Realschulen und die Realschulzweige (in Niedersachsen 45 % der 441 realschulspezifischen Schulangebote) weiter verflochten.

Dagegen tritt die CDU klar für ein gegliedertes Schulsystem ein und hält „an der Hauptschule neben der Realschule und dem Gymnasium als selbständigen Bildungsgängen mit unterschiedlichem Profil und jeweils eigenen Abschlüssen fest“

(1994, S. 31). Sie fordert „mehr Differenzierung im Bildungssystem und damit bessere Entfaltungschancen für leistungsschwächere und leistungstärkere Menschen“ (1998, S. 23). Die Hauptschule sei besonders herausgefordert, ihr eigenständiges Profil zu stärken bei der Neubewertung des praktischen Lernens. Die Gesamtschule, im Vergleich zu anderen Schulformen die teuerste, fördere nachweislich die Schülerinnen und Schüler schlechter als andere Schularten; bestehende Gesamtschulen müssten differenziertere Lernwege anbieten (2000, S. 7 ff.).

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN sehen in der schulpolitischen Diskussion gegenwärtig zwei verschiedene Trends: die Finanzknappheit des Staates und die Reformdiskussion. Als Leitlinien ihrer Bildungspolitik formulieren sie an erster Stelle „Spaß am Lernen“, gefolgt von „Gleichberechtigung der Geschlechter“. Konkret stehen auf ihrem Programm u.a. „flexiblere Stundentafeln, neue Zeitraster statt 45-Minuten-Rhythmus, differenzierte Lernentwicklungsberichte statt starrer Zensurenvergabe, neue Jahres- und Lebensarbeitszeitmodelle für Lehrer und Lehrerinnen, Einrichtung der sechsjährigen Grundschule“ (Nr. 6/1997, S. 8). Strukturell ist der letztgenannte Programmpunkt der weitreichendste Vorschlag, der jedoch von der SPD-Landesregierung bisher mit Hinweis auf die „Tradition der OS“ in Niedersachsen abgelehnt wurde. Aus grüner Sicht werden die einzelnen Schulformen nicht beurteilt, sondern als Zukunft der Schule die „autonome Schule“ bezeichnet, die als Einzelschule „eigenverantwortlich“ handelt und für sich festlegt, wie ein „qualitativ hochwertiges Schulleben“ aussieht (8.12.97, S. 7). REKUS sieht zwar bei Bündnis 90/Die Grünen die Tendenz, ein zweigliedriges Schulsystem mitzugestalten (vgl. 1999, S. 74), den bildungspolitischen Artikulierungen zufolge sollen aber doch reformpädagogische Forderungen der Einzelschule Vorrang haben.

Die FDP setzt sich in ihrer Bildungsoffensive der Bundestagsfraktion für mehr Qualität in der Schule ein und fordert deshalb ein „gegliedertes, durchlässiges, leistungsorientiertes Schulsystem als Voraussetzung für Chancengerechtigkeit“ (4/00). In ihrem Wahlprogramm für die niedersächsische Landtagswahl (1998) strebt die FDP eine Realschulzeit von 6 Jahren (Jahrgangsstufe 5 bis 10) an. Durch eine Zusammenarbeit mit den Berufsbildenden Schulen sieht sie für die Realschüler/innen weitere Bildungsperspektiven hinsichtlich eines Fachhochschulstudiums. Die FDP tritt gemäß ihrer Forderung eines „dreigliedrigen Schulsystems für eine nach Schularten

differenzierte Lehrerausbildung ein“. Die Einheitslehrerausbildung ginge zu Lasten der Qualität (Wahlprogramm der niedersächsischen FDP, S. 15 f.).

Aus der Sicht der Verbände fordert der VDR am eindeutigsten den Erhalt und den Ausbau einer eigenständigen Realschule. Als Verband Deutscher Realschullehrer vertritt er die Interessen seiner Mitglieder und fordert in seinem Grundsatzprogramm 1994 u.a. die Realschule mit der 5. Klasse zu beginnen, landeseinheitliche Abschlussprüfungen und eine schulartbezogene Lehrerausbildung. Angesichts der Tendenz, Realschulen und Hauptschulen zu verbinden, setzt er sich neben der pädagogischen Weiterentwicklung der selbständigen Realschule auch für die „Wahrung des realschulspezifischen Bildungsganges in organisatorisch zusammengefassten Haupt- und Realschulen ein, (...) die Umwandlung von Regelschulformen in Richtung integrativer Schulsysteme lehnt der VDR aus pädagogischen Erwägungen ab“ (Stellungnahme des VDR Niedersachsen, gez. EICHHORN 43 d).

Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) hat andere Zielvorstellungen. Zwar akzeptiert er die eigenständige Realschule, meint aber schon 1991 in seinem Rahmenprogramm, „Mängel und Strukturschwächen im Sekundarbereich I (erschweren) die Verwirklichung des Rechts des Schülers auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit ..., die gegenseitige Abhängigkeit von Bildungszielen, Bildungsinhalten und Organisationsformen“ müsste mehr berücksichtigt werden. Deshalb forderte der VBE die Durchführung von „Schulversuchen vor allem mit der sechsjährigen Grundschule, der integrierten Haupt-Realschule und den in der regionalen Schule möglichen Kooperations- und Integrationsformen unter wissenschaftlicher Begleitung“ (VBE 1991, S. 23 ff.). Als Alternative und Ausweg aus der Krise sieht der VBE eine zweigliedrige Schulstruktur in der Sekundarstufe I, die am gymnasialen Bildungsweg festhält und „alle Parallelschulformen in einem neuen Bildungsgang integriert (...), da weder die integrierte Gesamtschule noch das dreigliedrige Schulwesen eine Lösung der Strukturkrise (...) bewirken können“ (VBE, 1992, S. 8 f.).

Die Vielzahl neu entstandener Organisationsformen ohne gymnasialen Bildungsgang in der Sekundarstufe I geben diesen Zielvorstellungen recht. Besonders mit dem Modell der Regionalen Schule in Rheinland-Pfalz wurden die Bestrebungen des VBE realisiert.

Die GEW legt sich bezüglich der Schulstruktur nicht eindeutig fest. Sie will „die pädagogische Qualität der einzelnen Schule verbessern“, wobei sich „jede Schule ein eigenes Profil erarbeiten“ müsse (GEW 2/96, S. 13).

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft stellt die weiterhin große Akzeptanz der Realschule außer Frage, warnt vor Überbeurteilung wirtschaftlicher Gesichtspunkte in der Bildungspolitik und bringt als Kernfrage die Auswirkungen der Schulverwaltungsreform (besonders Beurteilungsmodalitäten) in die Diskussion ein (GEW 3/96, S. 5). Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die GEW das Konzept der integrierten Gesamtschule lange Zeit favorisiert hat und sich nach wie vor für die Einrichtung von Gesamtschulen einsetzt.

Besonders als Anwalt des Kindes ist der Verein AKTION HUMANE SCHULE E.V. tätig. Mit ihren Leitzielen „gesellschaftliche Umbrüche verarbeiten, die alte Schule überdenken, gemeinsam eine neue Schule entwickeln, Kindern Zuversicht und Zukunft geben, Gemeinschaftssinn stärken, Unterricht öffnen und Freiräume erkämpfen“ versteht sie sich als „Fürsprecher von Schülern, Eltern und Lehrern“. In der Praxisperspektive gibt der Verein wichtige Impulse, indem er ein „integrierendes Schulsystem, eine demokratische Schulstrukturreform und gleichzeitig die Stärkung der einzelnen Schule als lern- und Lebensraum“ fordert (Aufruf 1994).

Zur „Förderung nicht gymnasialer Bildungsgänge in der Sekundarstufe I“ ist der Verein „ARBEITSKREIS HAUPTSCHULE“ entstanden. Sein Engagement richtet sich auf „die Hauptschulbildung in eigenständigen Hauptschulen und zugleich auf den Hauptschulbildungsgang in kombinierten bzw. (Teil-) integrierten Schulformen“ (1996, S. 2). Genauso wie der Hauptschullehrerverband (HLV) vertritt der Verein hauptsächlich die Interessen der Hauptschullehrkräfte.

Die BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE tritt für das gegliederte Schulsystem ein. Sie unterstützt das Bestehen der eigenständigen Hauptschule, z.B. auch durch Vereine wie „Initiative Hauptschule“ (1997). Ebenso weist sie der Realschule einen wichtigen Platz in der Dreigliedrigkeit zu. Die Arbeitgeber-Bundesvereinigung veranstaltet zusammen mit den Lehrerverbänden schulpolitische Foren, bei denen die Leistungsfähigkeit von Hauptschule, Realschule und Gymnasium „auf dem Hintergrund des strukturellen Wandels und neuer Qualifikationsanforderungen“ diskutiert wird (Bildungspolitisches Forum 1994, S. 129).

Zusammenfassend ist zu betonen, dass die Stellung der Realschule bei allen Parteien und Verbänden positiv eingeschätzt wird. Die eigenständige Realschule wird allerdings deutlich von der CDU, dem VDR und den Arbeitgeberverbänden in ihrer Weiterentwicklung unterstützt. Doch alle Parteien (auch die CDU akzeptiert Kooperationsformen, wenn diese für eine Region notwendig sind) und Verbände erkennen



den Trend und oft die Notwendigkeit zum Zusammenschluss von Hauptschul- und Realschulbildungsgängen.

#### **4.5 Organisationsformen des Realschulbildungsganges in den Bundesländern**

Die in Kapitel 2 aufgezeigte historische Entwicklung hat sich in den 80er und 90er Jahren fortgesetzt. Die Offenheit der Bildungswege hat zugenommen, die Nachfrage nach qualifizierten Bildungsgängen ist gestiegen, der Bildungsökonomie wird mehr Beachtung geschenkt und der pädagogischen (...) individuellen (...) Entwicklung zunehmend Rechnung getragen. Das alles rechtfertigt den Buchtitel „Der heimliche Umbau der Sekundarschule“ (KLEMM/ROLFF 1988, S. 75), wobei der Begriff „SekundarSTUFE“ noch präziser erscheint. Wenn auch KLEMM/ROLFF die Formulierung vom „heimlichen“ Umbau der Sekundarschule gebrauchen, so ist darauf hinzuweisen, dass die Veränderungen im Sekundarbereich I in aller Öffentlichkeit stattgefunden haben, z.T. im Rahmen parlamentarischer Beratungen. Die Veränderung dieser Schulstufe vom 5. bis 10. Schuljahr ließ den Verband Bildung und Erziehung (VBE) 1989 alle Verantwortlichen aufrufen, „den PARADIGMAWECHSEL in der Bildungspolitik einzuleiten, indem man die zukünftige Schulstruktur von zwei unterschiedlichen BILDUNGSGÄNGEN definierte“ (neben dem Gymnasium EINE Schulform mit Gesamt-, Real- und Hauptschule) (FRANKE/REGENBRECHT/KITTLER (Hrsg.), 1992, S. 11). Kann man, die systemimmanente Entwicklung beachtend, noch von der Realschule als „eine(r) komfortable(n) Nische in der praktisch-theoretischen Mitte“ (RÖSNER 1998, S. 43 ff.) schreiben? Fakt ist, dass die Realschule als eigenständige Schulform nicht mehr in dem Umfang vertreten ist wie vor dreißig Jahren. Dazu kommt, dass Eltern für ihre Kinder mit steigender Tendenz Privatschulen bezahlen und sich von dem staatlichen Schulsystem abwenden (vgl. HURRELMANN 1995, S. 54 ff.), weil sie von ihm nicht mehr die größtmögliche Förderung ihrer Kinder erwarten. Damit findet eine weitere Ausfächerung des früher eher einheitlichen und überschaubaren deutschen Bildungssystems statt.

Inzwischen sind, bedingt durch die Kulturhoheit der Länder, Formen und Begriffe der Sekundarstufe I außerordentlich vielfältig und unübersichtlich geworden. Demo-

skopische Entwicklungen und bildungsökonomische Erwägungen lassen die Organisationsformen einem ständigen Wandel unterliegen.

Trotzdem gilt (noch) eine bundeseinheitliche „VEREINBARUNG ÜBER DIE SCHULARTEN UND BILDUNGSGÄNGE IM SEKUNDARBEREICH I“ des Kultusministeriums, in der neben Richtlinien für die Jahrgangsstufen 5 und 6 als „Phase der besonderen Förderung“ die Schularten und die Organisation der Bildungsgänge beschrieben werden. Es wird unterschieden zwischen Schularten mit einem Bildungsgang (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und mit mehreren Bildungsgängen. Bei den ersteren soll die Realschule eine „erweiterte allgemeine Bildung“ vermitteln (die Hauptschule eine „grundlegende allgemeine Bildung“) und die Schülerinnen und Schüler sollen ihren Bildungsweg in „berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen“ (bei der Hauptschule „vor allem in berufs-, aber auch in studienqualifizierenden Bildungsgängen“) fortsetzen können (KMK 1996, Erg.-Lfg. 90/98, S. 102 ff.). Es gibt hiernach durchaus Unterschiede in den Zielen der beiden Schularten, wenn auch geringfügige.

Ein Modell der Sekundarstufenorganisation sind also die selbständigen drei Schularten Hauptschule, Realschule, Gymnasium, von KLEMM z.B. als eine mögliche Form theoretisch begründet und weiter fortgeführt. KLEMM et al. entwickelten in „Bildung für das Jahr 2000“ drei verschiedene mögliche „Szenarien“:

„A: Elitebildung im dreigliedrigen Schulsystem“, wobei innerhalb des bestehenden Systems die Hochbegabten gefördert werden und eine „neue Variante der ‚volkstümlichen Bildung‘ in den Hauptschulen eingeführt werden soll“,

„B: Konkurrenz der Systeme“, wo neben den drei bisherigen Schulformen auch die Gesamtschule um die Schüler werben soll und eine „Verkoppelung des Haupt- und Realschulbereichs“ eine mögliche Form ist, und

„C: Gesamtschule für alle“, was „gegenwärtig und absehbar kaum Durchsetzungschancen hat“ (1986, S. 89 – 98).

Theoretisch scheint das bisherige dreigliedrige Schulsystem obsolet zu werden. Es ist noch in Baden-Württemberg vorhanden und in Bayern, wo derzeit die 4-stufige Realschule nach einem Schulversuch in die 6-stufige umgewandelt wird, so dass ab 2003/2004 alle Realschulen in Bayern 6-stufig sind. In beiden Ländern ist die Gesamtschule ohne Bedeutung.

In Niedersachsen z.B. verringerte sich von 1989 bis 1998 die Zahl der selbständigen Realschulen von 264 auf 243, während sich die Zahl der realschulspezifischen Angebote in zusammengefassten Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen von 145 (35,4 %) auf 198 (44,9 %) erhöhte (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1999, S. 15). Bundesweit herrscht aber (noch) das weiterentwickelte gegliederte Schulsystem mit den Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule vor (vgl. Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern 1993/94 n. HOLTAPPELS/RÖSNER 1994, S. 80).

#### 4.5.1 Sekundarstufen I-Systeme in den alten Bundesländern

Bei der Analyse der Sekundarstufenorganisation wird häufig der 5./6. SCHULJAHRGANG ausgeblendet. Dabei ist es gerade für die Realschule wichtig, ob die Schülerinnen und Schüler vom 5. oder 7. Schuljahrgang der Schule angehören, d.h. sechs oder nur vier Jahre.

Für die Organisation des 5./6. Schuljahrgang sind in den alten und neuen Bundesländern folgende Modelle zu unterscheiden:

- 6jährige Grundschule (Berlin, Brandenburg),
- Schulartunabhängige Orientierungsstufe (Schulzentren Bremen, Förderstufe Hessen, Orientierungsstufe Niedersachsen), (bei der letzteren wird um Abschaffung diskutiert, wobei wegen der Vielzahl der Modelle noch große Unsicherheit herrscht),
- Schulartabhängige Orientierungsstufe an Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule und Verbundsystemen in den meisten Bundesländern (Baden-Württemberg und Bayern (ohne Gesamtschule als Regelschule), Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern),
- Schulartintegrierte Orientierungsphase (Saarland, Thüringen, Orientierungsfunktion der Sächsischen Mittelschule und des Gymnasiums, Förderstufe der Sekundarschule in Sachsen-Anhalt, Beobachtungsstufe in der Hansestadt Hamburg). (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 in der Form vom 27.09.1996, Informationsmaterial der Bundesländer).

Sowohl bei der schulartabhängigen Orientierungsstufe als auch bei der schulartintegrierten Orientierungsstufe können auf regionaler Ebene, bedingt durch kommunale Bedingtheiten, Elternwünsche oder schulstrukturelle Erwägungen, Verschiebungen und Veränderungen stattfinden, die sich nicht in ein starres Modellsystem pressen lassen.

Ähnlich ist es bei dem gesamten Schulsystem der Sekundarstufe I. Durch die föderalistische Struktur unseres Staates mit der Kulturhoheit der Länder hat praktisch jedes Bundesland seine eigene spezifische Organisation der Sekundarstufe I, während bei der Primarstufe und Sekundarstufe II mehr Gemeinsamkeiten bestehen. Allerdings lassen sich durch die historisch-gesellschaftliche Entwicklung deutlich die

alten und neuen Bundesländer unterscheiden; die Realschule als mittlere 6-klassige Schulform zwischen Hauptschule und Gymnasium existiert nur in dem 3-klassigen Schulsystem von BADEN-WÜRTTEMBERG und BAYERN.

In BADEN-WÜRTTEMBERG können die Schüler nach fünf Jahren die Hauptschule mit dem Hauptschulabschluss beenden oder mit einem freiwilligen 10. Schuljahr den Mittleren Bildungsabschluss erwerben. Seit 1993/94 ist flächendeckend der „Werkrealschulbildungsgang“ eingeführt, der bereits mit einer Vordifferenzierung ab Klasse 8 in drei Fächern (Mathematik, Englisch, Deutsch) einsetzt. Die Realschule führt in sechs Jahren mit Abschlussprüfung zum Realschulabschluss. Danach können leistungsfähige Schüler unter bestimmten Voraussetzungen in ein berufliches oder allgemeinbildendes Gymnasium aufgenommen werden oder auch auf ein Aufbaugymnasium überwechseln.

In BAYERN reicht die Grund- und Hauptschule von den Klassen eins bis neun. Der mittlere Abschluss kann über die Berufsausbildung oder über eine 10. Klasse für Hauptschüler innerhalb der Realschulen erreicht werden. Die Realschulzüge in den bayerischen Hauptschulen (= M-Klassen) stärken durch die Differenzierung die Hauptschulen und fördern die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Die Realschule baut auf der 4. Klasse der Grund- und Hauptschule auf, umfasst die Klassen 5 – 10 und vergibt nach bestandener Abschlussprüfung den Realschulabschluss. Der Schulversuch „Sechsstufige Realschule“ (1995/96 15 private und 22 staatliche Realschulen) sollte klären, inwieweit das Anforderungs- und Leistungs-niveau der Realschule und die Qualität des mittleren Schulabschlusses gesteigert werden können bei sechsjährigem Verbleiben an dieser Schulform. Außerdem sollte erprobt werden, welche Auswirkungen die Jahrgangsstufen 5 und 6 an einer Realschule auf das Gymnasium und auch auf die Hauptschule haben (Info-Material S. 14).

Bei der zweiten Variante ist aus dem drei- ein viergliedriges Schulsystem mit Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule geworden (BERLIN; NIEDER-SACHSEN; NORDRHEIN-WESTFALEN, RHEINLAND-PFALZ, SCHLESWIG-HOLSTEIN). Dass der Versuch, die drei herkömmlichen Schularten in der Gesamtschule zu integrieren, „politisch gescheitert“ sei, bestätigt LESCHINSKY 1990. Er meint, das Gesamtschulprogramm „hat sich gewiss nicht völlig erledigt, aber bildet doch auch nicht mehr das Gravitationszentrum der Reformentwicklung“ (LESCHINSKY in: PETERSEN/REINERT, 1990, S. 28 u. 31).

Die Gesamtschulen haben in den einzelnen Bundesländern unterschiedliches Gewicht; durch ihr Vorhandensein nehmen sie jedoch etliche potentielle Realschüler/innen auf. So hatte z.B. 1993 Nordrhein-Westfalen 228 Gesamtschulen, Niedersachsen 20. Aber auch dieses viergliedrige System ist nicht ohne Ausnahmen und Veränderungen (zusammengefasste Haupt- und Realschulen in Niedersachsen, Regionale Schule in Rheinland-Pfalz).

Deshalb werden die Schulsysteme in den genannten Bundesländern einzeln vorgestellt.

In BERLIN folgt nach der sechsjährigen Grundschule die (so in Berlin genannte) Oberschule mit Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. Seit der Einführung der Gesamtschule als Regelschule in den 70er Jahren, hat sich der Anteil der Realschüler innerhalb der Sekundarstufe I von ca. einem Drittel auf ca. 20 % reduziert. Dieser Prozentsatz ist seit langem konstant.

Das erste Schulhalbjahr der 7. Klasse in der Oberschule gilt als Probezeit (nicht bei Hauptschule und Gesamtschule). Nach der seit 1996 in Berlin geltenden Sekundarstufen I-Ordnung kann ein Schüler mit 3 nicht ausreichenden Zensuren und Ausgleich das Probehalbjahr bestehen.

Den Realschulabschluss erhalten die Schüler nach der 10. Klasse ohne Abschlussprüfung. Die Realschulreife kann auch an allen anderen drei Oberschulzweigen erworben werden.

NIEDERSACHSEN hat nach der vierjährigen Grundschule die schulformunabhängige Orientierungsstufe eingerichtet, auf die Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule folgen. Die Orientierungsstufe erstellt zwar eine Laufbahnempfehlung für die Schüler, nach der sich die Eltern aber nicht zu richten brauchen (Freigabe des Elternwillens). Augenblicklich wird in Niedersachsen die Abschaffung der Orientierungsstufe diskutiert. Nach § 106 des Niedersächsischen Schulgesetzes können die Schulträger Schulen verschiedener Schulformen zusammenfassen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass die Schulzweige zusammengefasster Haupt- und Realschulen schulformübergreifend zusammenarbeiten können. 1998/99 gibt es in Niedersachsen 167 organisatorisch zusammengefasste Haupt- und Realschulen und 30 Realschulzweige an Kooperativen Gesamtschulen, das sind ca. 45 % der 441 realschulspezifischen Schulangebote.

In NORDRHEIN-WESTFALEN erfolgt nach der vierjährigen Grundschule der Übergang in die Erprobungsstufe von Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule der Sekundarstufe I. Am Ende der Jahrgangsstufe 9 kann der Hauptschulabschluss, nach Klasse 10 über alle Bildungsgänge der mittlere Bildungsabschluss erworben werden.

In RHEINLAND-PFALZ gehen die Schüler nach der vierjährigen Primarstufe in die schulformabhängige Orientierungsstufe der Hauptschule, Realschule, des Gymnasiums oder der Gesamtschule. Von besonderer Bedeutung ist die „Regionale Schule“ mit Haupt- und Realschule.

Die REGIONALE SCHULE IN RHEINLAND-PFALZ (1992 zunächst als Schulversuch gestartet, 1995 bereits 20 Regionalschulen, seit 1997 ein Regelangebot) fasst die Bildungsgänge der Hauptschule und Realschule zusammen. Man begegnete damit der mangelnden Akzeptanz der Hauptschule und entwickelte in verschiedenen Regionen des Flächenstaates funktionierende Systeme mit verschiedenen Differenzierungen, einmal das „Streamingverfahren“ (abschlussbezogene Klassen), zum anderen das „Setting“-Verfahren (Fachleistungsdifferenzierung in bestimmten Fächern und Klassenstufen) oder Mischformen. Die Schülerinnen und Schüler der Regionalschule können den Hauptschul- oder den Realschulabschluss erwerben. Es unterrichten Haupt- und Realschullehrkräfte. Die Erfolge der Regionalschulen, deren Gründung und Weiterentwicklung wissenschaftlich begleitet wurden, scheinen der bildungspolitischen Zielsetzung „Wohnortnah ein differenziertes Bildungsangebot zu schaffen oder zu erhalten“ (GUKENBIEHL, 1994, S. 5) Recht zu geben.

In SCHLESWIG-HOLSTEIN folgt auf die vierjährige Grundschule entweder die Orientierungsstufe von Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder die Integrierte Gesamtschule. Die Hauptschule hat 5 Klassenstufen und führt zum Hauptschulabschluss. Nach einem freiwilligen 10. Schuljahr kann auch der Realschulabschluss erreicht werden. Die Realschule schließt mit der Realschulabschlussprüfung ab.

Für die Bestrebungen, einzelne Schulen, vor allem Haupt- und Realschulen, zu verbinden, sehen HOLTAPPELS/RÖSNER folgende Gründe: „bildungssoziologische und pädagogische Aspekte der Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswegen“, „schulentwicklungsplanerische Aspekte der Bildungsnachfrage und Schulversorgung“ („veränderte Schülerströme“), „ökonomische Aspekte der Wirtschaftlichkeit“ (z.B. der teure Schülertransport zu den in den 70er Jahren entstandenen Schulzentren) und „pädagogisch-soziale Aspekte der Entwicklung der pädagogi-

schen Schulkultur“ (veränderte Sozialisationsbedingungen verlangen neue Aktivitäten der Schulen), (1994, S. 57 f.).

Als dritte Variante könnte man also den Realschulbildungsgang in zusammengefassten Systemen unterscheiden (z.B. in Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland), wobei es eine Vielzahl von Bezeichnungen und Formen gibt. Die Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 in der Fassung vom 27.09.1996 nennt das Schulzentrum (Bremen), die Mittelschule (Sachsen), die Regelschule (Thüringen), die Sekundarschule (Sachsen-Anhalt), die Erweiterte Realschule (Saarland), die Verbundene Haupt- und Realschule (Hessen), die Integrierte Haupt- und Realschule (Hamburg) und die Regionale Schule (Rheinland-Pfalz).

Bei den integrativen Systemen wird äußerlich differenziert in Mathematik und in der ersten Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 7, in Deutsch ab Jahrgangsstufe 8, spätestens 9 und in mindestens einem naturwissenschaftlichen Fach (Physik oder Chemie) spätestens ab Jahrgangsstufe 9.

Auch die Einteilung von HOLTAPPELS/RÖSNER (1994, S. 69 f.) in zwei Grundmuster von Verbundsystemen, nämlich mit Gymnasialangebot und als unvollständige Systeme ohne Gymnasialangebot, umfassen nicht die bundesrepublikanische Vielfalt der Sekundarstufe I. Deshalb sollen folgende Beispiele die Möglichkeiten des Realschulbildungsganges in zusammengefassten Systemen verdeutlichen.

In BREMEN ist die Realschule als „eigenständiger Bildungsgang in Schulzentren mit Hauptschul-, gymnasialer und Orientierungsstufen-Abteilung organisiert“. Unter „Ressourcenzwängen“ kann der Realschulbildungsgang ab 1996 auch teilintegrative Elemente enthalten (Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport 1996).

HAMBURG hat seit 1924 die Haupt- und Realschule als organisatorische Einheit im gleichen Gebäude mit einem Kollegium und einer Schulleitung und mit einer einheitlichen Haupt- und Realschullehrerausbildung zusammengefasst. Seit 1991 wird der Schulversuch „Integrierte Haupt- und Realschule“ mit Erfolg durchgeführt (Zwischenbericht über den Schulversuch 1995), durch die lange Tradition der Haupt- und Realschulverbindung. Die Realschule hat einen großen Teil ihrer traditionellen Schülerschaft an die Gesamtschule und das Gymnasium abgegeben (REKUS, 1999, S. 40).

In HESSEN ist die verbundene Haupt- und Realschule seit 1992 die Regel, die selbständige Realschule die Ausnahme (1996: 123 verbundene Haupt- und Realschulen, 20 selbständige öffentliche Realschulen). Alle Vorgaben sind stufen-, nicht



abschlussbezogen. Seit 1968 werden Lehrkräfte für das Lehramt an Haupt- und Realschulen einheitlich ausgebildet. Inhaltlich enthält die Sekundarstufe I die drei Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums. Organisatorisch steht dem eine Vielzahl von Schularten gegenüber, die hier exemplarisch genannt seien: Förderstufe, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, kombinierte Grund- und Hauptschulen, Grundschulen mit Förderstufenzweigen, Hauptschulen mit angeschlossener Förderstufe, Hauptschulen mit einem 10. Hauptschuljahr, Haupt- und Realschulen, Kooperative und Integrierte Gesamtschulen (nach EISENREICH 1998, S. 110 in REKUS, 1999, S. 40).

Im SAARLAND wurde 1996 als Reaktion auf die zurückgegangenen Schülerzahlen an den Hauptschulen das Schulsystem gravierend verändert. Die Hauptschule wurde abgeschafft, das öffentliche Schulwesen besteht (nun) aus Grundschulen, Schulen für Behinderte, Erweiterte Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und berufliche Schulen (Art. 27 der saarländischen Verfassung). Der Unterricht findet ab der 7. Jahrgangsstufe der Erweiterten Realschule in „abschlussbezogenen, nach der Leistungsfähigkeit der Schüler gebildeten Klassen statt“ (Schulgesetz § 3). Die Bildungsgänge Hauptschule und Realschule sind also insofern auch noch vorhanden, als nach erfolgreichem Abschluss der 9. Klasse der Hauptschulabschluss und nach der 10. ein mittlerer Bildungsabschluss (mit Abschlussverfahren) erreicht werden kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass trotz der heterogenen Entwicklungen in den alten Bundesländern einige Gemeinsamkeiten bestehen: Die Grundschulen umfassen vier Klassenstufen (außer Berlin und Brandenburg mit sechs). Mit dieser Ausnahme gibt es in allen alten Ländern für die 5. und 6. Schuljahre eine Orientierungsstufe (schulartabhängig oder –unabhängig, Förderstufe oder Beobachtungsstufe). Nach der 9. Klasse wird der Hauptschulabschluss erreicht, nach der 10. der Sekundarabschluss I – Realschulabschluss (in einigen Ländern mit Prüfungen). Auch in den verbundenen Systemen sind mit Ausnahme des Saarlandes in den alten Ländern die Haupt- und Realschulbildungsgänge vorhanden, sowie Gymnasium und Gesamtschule (keine Gesamtschule als Regelschule in Baden-Württemberg und Bayern). Nach der 12. Klasse wird die Fachhochschulreife, nach der 13. die allgemeine Hochschulreife erreicht.

Wie schon vorn erwähnt, gibt es durch die verschiedene historisch-gesellschaftliche Entwicklung deutliche Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern.

#### **4.5.2 Neue Organisationsformen in den neuen Bundesländern**

In den vierzig Jahren von 1949 bis 1989 sind nicht nur unterschiedliche Strukturen entstanden, sondern die gesellschaftliche Entwicklung in der früheren DDR hat auch das Bewusstsein der Menschen verändert. Wie in Kapitel 2 dargestellt, bestimmte das Einheitsschulsystem die Bildungsmöglichkeiten, die durch ideologische und ökonomische Zwänge festgelegt waren. Nach der Vereinigung beider deutscher Staaten sollte das neue Schulsystem zum einen der neugewonnenen Freiheit Rechnung tragen und zum anderen aber auch die Tradition des Einheitssystems fortsetzen. Hierzu kamen Beratungen und Patenschaften durch die alten Bundesländer mit Berücksichtigung der aktuellen Situation wie dem Schwund der Hauptschule. Auf dieser Basis entstanden in den neuen Bundesländern neue Schulstrukturformen. Dabei ist die Abhängigkeit von der jeweiligen Landesregierung zu berücksichtigen, die aktuelle Veränderungen einschließt, wie z.B. in Sachsen-Anhalt.

In BRANDENBURG folgen auf die sechsjährige Grundschule Gesamtschule, Gymnasium und Realschule. Die Realschule umfasst die Klassen 7 – 10 und vergibt die Fachoberschulreife. Die Hauptschule existiert nicht. Die integrierte Gesamtschule hat einen großen Stellenwert.

MECKLENBURG-VORPOMMERN hat nach der vierjährigen Grundschule die schulartbezogene Orientierungsstufe eingerichtet. An Schularten stehen die verbundene Haupt- und Realschule, die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule zur Verfügung. In der verbundenen Haupt- und Realschule wird der Unterricht in der Regel nach Bildungsgängen getrennt erteilt, es sei denn, die Erhaltung eines wohnortnahen Schulangebots mache es bildungsgangübergreifend erfolgreich. Der Realschulbildungsgang wird mit einer Abschlussprüfung beendet und berechtigt bei entsprechenden Leistungen zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

SACHSEN hat in der äußeren Struktur das überschaubarste Schulsystem, nämlich nur Mittelschule und Gymnasium nach der vierjährigen Grundschule (keine Hauptschule). Die Mittelschule als differenzierte Schulart der Sekundarstufe I umfasst Haupt- und Realschule mit den Klassenstufen 5 – 10. Im Rahmen der abschlussbezogenen Differenzierung können die Schüler nach Klasse 9 den Hauptschulab-

schluss und nach erfolgreichem Besuch der Klasse 10 und Abschlussprüfung den Realschulabschluss erwerben. Die Gesamtschule existiert nicht.

In SACHSEN-ANHALT folgt nach der Grundschule im Sekundarbereich I die Sekundarschule, das Gymnasium und die Gesamtschule. Die Sekundarschule umfasst die Schuljahrgänge 5 – 10 und gliedert sich in die differenzierende Förderstufe, Fachleistungskurs B (den Hauptschulbildungsgang (7. – 9. Schuljahrgang)) und den Fachleistungskurs A (Realschulbildungsgang (7. – 10. Schuljahrgang)). Der Unterricht wird sowohl in abschlussbezogenen Klassen als auch in kombinierten Klassen in „bildungsgangbezogener“ äußerer Differenzierung sowie auch im Klassenverband mit innerer Differenzierung erteilt. Zum Erwerb des Realschulabschlusses ist eine Prüfung abzulegen.

THÜRINGEN hat nach der vierjährigen Grundschule mit Hort die Regelschule und das Gymnasium (Gesamtschule nach Bedarf) eingerichtet. Die Regelschule verbindet den Hauptschul- und Realschulbildungsgang. Nach der Orientierungsphase werden abschlussbezogene Klassen oder Kurse eingerichtet. Nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 9 kann der Hauptschulabschluss, nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 10 und bestandener Prüfung der Realschulabschluss erworben werden. Gesamtschulen können bei Bedarf eingerichtet werden.

Insgesamt ist festzustellen, dass mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern die neuen Bundesländer ein zweigliedriges Schulsystem aufgebaut haben. Die Hauptschule als eigenständige Schulform existiert nur in Mecklenburg-Vorpommern, dementsprechend ist der Realschulbildungsgang mit der Hauptschule in verschiedenen Formen verbunden (vgl. REKUS, 1999, S. 42). Mit Ausnahme von Brandenburg wird die allgemeine Hochschulreife bereits nach zwölf Jahren erreicht.

Die folgende Tabelle (12) gibt einen Überblick der Schulsysteme in den Bundesländern mit besonderer Berücksichtigung des Realschulbildungsganges.

Inwieweit auch die Realschullehrerausbildung so vielfältig ist, wird im nächsten Kapitel untersucht.

**Tabelle 14:**  
**Schulsysteme in den Bundesländern mit besonderer Berücksichtigung des Realschulbildungsganges**

Bundesland	Grundschule 1. – 4. Schj.	5./6. Schj.	Hauptschule	Realschul- bildungsgang	Gymnasium	Gesamtschu- le
Baden- Württemberg	x		HS, 5. – 10. Schj.	(6j.) RS	X	-
Bayern	X	+ 6j. Grundschule 6 + 4j.	HS 5./7. – 10. Schj.	RS 5. – 10. Schj.	X	-
Berlin		6jährige Grundschule	HS 7. – 10. Schj.	RS	X	x
Bremen	x	Schulformunab- hängige Orien- tierungsstufe	Schulzentren Sekundarstufe I mit Bildungsgängen HS, RS, 7. – 10. Schj. Gymn.		X	x
Hamburg	X	Beobachtungs- stufe	HS + RS 7. – 10. Schj. Integrierte HS/RS		X	x
Hessen	x	Schulformunab- hängige Förderstufe	HS + Verbundschulen HS/RS	RS 7. – 10. Schj.	X	Kooperative u. Integr. X
Niedersachsen	x	Schulformunab- hängige Orien- tierungsstufe	HS + Zusgefasste HS/RS	RS 7. – 10. Schj.	X	x
Nordrhein- Westfalen	x	Erprobungs- stufe	HS 7. – 10. Schj.	RS	x	x
Rheinland- Pfalz	x	Schulart- abhängige Orientierungsstufe	HS (6j.) + Regionale Schule (HS/RS)	RS 5. – 10. Schj.	x	x
Saarland	x	Schulart- abhängige Orientierungsphase	Erweiterte Realschule 5. – 10. Schj.		x	x
Schleswig- Holstein	x	Schulart- abhängige Orientierungsstufe	HS (6j.)	RS 5. – 10. Schj.	x	x
Brandenburg		6jähr. Grundschule	-	RS 7. – 10. Schj.	x	x
Mecklenburg- Vorpommern	x	Schulart- bezogene Orientierungsstufe	HS + verbundene HS/RS	RS 5. – 10. Schj.	x	x Koop. + Integr.
Sachsen	x		Mittelschule 5. – 10. Schj. (mit abschlussbezogener Differenzierung)		x	-
Sachsen- Anhalt	x		Sekundarschule 5. – 10. Schj. Förderstufe, Fachleistungskurs B, Fachleistungskurs A		x	X
Thüringen	x		Regelschule 5. – 10. Schj. Orientierungsphase (mit abschlussbezogenen Klassen und Kursen)		x	x (kann bei Bedarf einge- richtet werden)

Quelle: FEES (1999) in REKUS (Hrsg.), S. 37, mit eigener Erweiterung.

#### 4.6 Zur Veränderung der Realschullehrerausbildung

Die föderalistische Struktur unseres Staates hat nicht nur unterschiedliche Organisationsformen der Schulstufen, besonders der Sekundarstufe I, mit sich gebracht, sondern auch unterschiedliche Lehrerbildungen (vgl. LESCHINSKY, 1996, S. 52), die von verschiedenen Institutionen wahrgenommen wurden. So fand Anfang der 50er Jahre die Volksschullehrerbildung in Deutschland sowohl an Universitäten als auch an Pädagogischen Hochschulen und Lehrerbildungsanstalten statt. Die seit den späten 50er Jahren allmähliche Statusanhebung der Institutionen für die Volksschul- und Realschullehrerausbildung führte bis ca. 1980 zu ihrer Eingliederung in Universitäten bzw. Gesamthochschulen.

In seiner historischen Dimension ist das Bildungswesen zwar intensiv erforscht worden, aber die Schule als Arbeitsort aus der Lehrerperspektive bisher wenig. Ohne weiter auf schultheoretische Analysen einzugehen, bleibt festzuhalten, dass die Lehrerarbeit als ein Gebiet aufgefasst werden muss, in dem unterschiedliche Persönlichkeitsstrukturen sowohl auf Gesetze und Normen als auch auf sich wandelnde junge Menschen treffen. Auf diesem Hintergrund muss die Lehrerbildung gesehen werden.

Allerdings kann die noch so beste Ausbildung allein nicht die gute Lehrkraft garantieren. Die Forschungsgruppe von TERHART et al., die Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen untersucht hat, kommt zu dem Ergebnis, dass die meisten Lehrkräfte bei reflektierten Handlungen sich auf ihre Alltagserfahrungen beziehen und nur 6 – 7 % auf die während ihres Studiums gewonnenen theoretischen Erkenntnisse (1993, S. 257 f.).

Schulkritik ist meist auch Ausbildungskritik. So stellen BEISENHERZ et al. die These auf, die seit Anfang der 60er Jahre begonnene Reform der Lehrerausbildung betone „Spezialistenwissen und interne Differenzierung (Fachlehrer)“ stärker als die „Ausbildung eines professionsspezifischen Ethos und Lebensstils“ (1982, S. 73 f.). Wir sehen das heute ganzheitlicher: beides muss vermittelt werden. Die fachliche Qualifikation untersuchte auch die ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT (1994, S. 475). Sie stellte dazu fest, dass es seit Anfang der 90er Jahre in der alten Bundesrepublik diesbezüglich erhebliche Unterschiede an den Schulformen gibt. Während an Realschulen und Gymnasien „wirklich qualifizierter Fachunterricht“ erteilt wird, ist der Anteil an den Hauptschulen deutlich geringer.

Die Ausbildung zur schulformbezogenen oder schulstufenbezogenen Lehrkraft ist von grundsätzlicher Bedeutung. Innerhalb dieser Fragestellung ist es interessant, dass 1970 die erste sozialliberale Bundesregierung bildungspolitisch die Auffassung einer gleichwertigen Arbeit auf allen Schulstufen vertrat. Das bedeutete letztendlich auch gleiche Besoldung, was sich als entscheidender Streitpunkt zwischen SPD und CDU, GEW und dem Deutschen Lehrerverband herausstellte. In der Praxis gab es keinen Konsens, da Bayern vom Fortbestehen des gegliederten Schulsystems ausging und 1977 formal zu einer schulformbezogenen Lehrerbildung zurückkehrte, wie auch Nordrhein-Westfalen 1979 (vgl. BÖLLING, 1983, S. 160 ff.).

Innerhalb der schulformbezogenen Lehrerbildung hat das gymnasiale Lehramt einen erfolgreichen „Professionalisierungsprozess“ und eine gelungene Durchsetzung professioneller Schneidungen gegenüber anderen Lehrämtern“ (REKUS, 1999, S. 205) durchlaufen. Das zeigt sich an der unangetasteten universitären Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte in fast allen Bundesländern. Auch die Sonderschulpädagogik hat ihren eigenen differenzierten Berufsausbildungsweg gehalten.

Anders ist es bei den Realschullehrkräften; ihre Eigenständigkeit schwindet zunehmend. Das NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTERIUM führt in seiner Antwort auf die große Anfrage der CDU im Niedersächsischen Landtag vom 20.09.1999 zu verallgemeinernde Gründe an: „Erweiterung des Spektrums der Schulformen“ (nicht nur „traditionelle“), Zusammenfassung verschiedener Schulformen (Haupt- und Realschulen), Mobilität und Flexibilität des Einsatzes an Grundschulen, Orientierungsstufen, Hauptschulen, Realschulen, Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen“ (S. 25).

In den Bundesländern, die einen Zusammenschluss der Sekundarstufe I-Lehrämter (ohne Gymnasium und Sonderschule) oder Stufenlehrausbildung favorisieren, wird also die spezielle Realschullehrerausbildung aufgehoben, soweit dies nicht schon geschehen ist. Ein eigenständiges Lehramt an Realschulen besteht noch in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz. In den anderen Bundesländern ist die Ausbildung für die Lehrämter Haupt- und Realschulen bzw. für die Sekundarstufe I miteinander verbunden.

Diese Entwicklung reduziert die eigenständige Realschullehrerprofessionalität und damit das standespolitische Engagement der Lehrkräfte für die Realschule. Dass außerdem das fachliche Wissen der Realschullehrkräfte durch die Ausbildungsmodalitäten sinkt, ist ein weiterer Niveauverlust und damit schleichender Abbau der eigenständigen Realschulen.

Diesen eher vordergründigen Erwägungen folgt zum Schluss des Kapitels noch einmal auf theoretischer Ebene der historische Zusammenhang.

#### **4.7 Die aktuelle Bildungsexpansion – Krise oder neue Entwicklung?**

Nach den in Kapitel 2 dargestellten Überfüllungskrisen in der deutschen Bildungsgeschichte (um 1780, 1830, 1880 und 1930) stellt sich angesichts der gegenwärtigen Bildungsexpansion die Frage, ob wir es jetzt wieder mit einer zyklisch auftretenden Krise zu tun haben bzw. hatten. Danach müsste nach einem deutlichen Ansteigen ein ebenso deutliches Sinken der Bildungsbeteiligung zu registrieren sein.

Tatsächlich schwächt sich der Wunsch der Eltern nach dem Abitur für ihr Kind ab: sahen 1991 noch 52 % der Eltern einen Hochschulabschluss als erstrebenswert an, so waren es 1997 nur 45 % (Mittlere Reife 40 %) (ROLFF et al., 1998, S. 16) und nach der jüngsten Umfrage vom DORTMUNDER INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG nur noch 44 % (dpa-Meldung in der Lüneburger Landeszeitung vom 20.06.2000). Es gibt Stimmen, die auf diesem Hintergrund die Bildungsexpansion sogar schon als beendet betrachten.

Die Hälfte der vom Institut befragten Eltern ist der Meinung, dass immer mehr Schüler höhere Schulen besuchen, ohne die notwendige Eignung mitzubringen (ROLFF et al., 1998, S. 45), also wachsende Quantität auf Kosten der Qualität. Für die verbreitete Meinung, dass die Bildungsexpansion mit sinkendem Niveau der Schüler und Studierenden einhergeht, fehlt nach HERRLITZ et al. (1993, S. 222) der Beweis.

Berücksichtigt man aber die Grund- und Strukturdaten, so ergibt sich ein etwas anderes Bild: 1997 erreichten 28,1 % des Durchschnittsjahrgangs der 18 – 21-Jährigen die Allgemeine Hochschulreife, 45,4 % den Realschulabschluss (GRUND- und STRUKTURDATEN 1998/99, S. 84 f.). Betrachtet man die Prognosedaten bis 2015, so ist bei den Studienanfängern, Studierenden und Hochschulabsolventen kein Rückgang, sondern von 1997 bis 2015 ein quantitatives Gleichbleiben, unterbrochen von einem Wachstum bis 2007 und anschließendem Abflachen, festzustellen (GRUND- und STRUKTURDATEN, 1998, S. 148).

Die fortdauernde Bildungsexpansion wirkt über die Institutionen Schule und Hochschule hinaus. So sind nach der Analyse der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD 1997) die individuellen Aussichten der Bil-

derungsteilnehmer nicht so sehr von dem Sekundarabschluss II abhängig, sondern mehr von dem erfolgreichen Absolvieren der Bildungsgänge im Tertiärbereich (S. 27 ff.).

Dass es bei dieser Bildungsentwicklung Probleme hinsichtlich des Berechtigungswesens geben könnte, ist offensichtlich. So fragt TITZE, ob „die Strukturen des überkommenen Berechtigungswesens die historisch beispiellose Bildungsexpansion seit den 60er Jahren „verarbeiten“ können ...“ (1981, S. 220).

Dass das möglich war, zeigen nicht nur die vielen neu entstandenen Realschulen in der Zeit von 1965 bis 1980 als auch z.B. die Tatsache, dass in Baden-Württemberg jeder 3. Realschüler nach der Realschule 1994/95 zu einem Berufsgymnasium übergang (ROLFF et al., 1998, S. 121) sowie das gewaltige Anwachsen des Lehrpersonals an den Gymnasien und Hochschulen.

Dazu stellt BLOSSFELD fest, dass neben dem allseits bekannten Wandel der beruflichen Aufgabenstruktur vom Produktionsbereich zu Dienstleistungs- und Verwaltungsaufgaben eine erstaunliche Aufnahmefähigkeit für die ständig wachsende Zahl von Hoch- und Höherqualifizierten vorhanden ist (1985, S. 76 f., S. 99 ff.).

Neben dem bildungsaspirativen Bestreben verstärken demographische Schwankungen, eigendynamische Entwicklungen und Konjunkturabläufe die Bildungsexpansion. TITZE sieht „durch das Zusammenspiel aller Einzelmechanismen in einem komplexen Wirkungszusammenhang (...) die Karrieren langfristig in einem offenen und dynamischen Fließgleichgewicht“ (1990, S. 490). Damit würde es sich in der Gegenwart nicht um einen krisenhaften Anstieg und Abstieg der Akademiker handeln, sondern um eine gewachsene Bildungsbeteiligung. TITZE stellt dazu fest, dass es in der Bundesrepublik keine Überfüllungsdiskussion gab wie bei den historisch aufgetretenen Krisen, obwohl sich die Berufsaussichten seit den 80er Jahren verschlechterten (1996, S. 402).

Wie das Bildungssystem wächst, hat TITZE auch untersucht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich das Wachstum über „Niveaustufen“ vollzieht. Nach dem Ausschöpfsein einer Stufe erfolgt „der Sprung auf ein neues Niveau durch den



Eigenausbau des Bildungssystems“ (1999, S. 103 ff.). Bei dem Bildungswachstum sind als wichtige Faktoren die zunehmende „Vergesellschaftung der Erziehung“ mit einem erheblichen Anstieg der außerschulischen pädagogischen Berufe zu erwähnen (vgl. ebd. S. 107), sowie vor allem die allmählich immer weiter gestiegene Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen. Insgesamt hatten 1961 nur 3 % der erwerbstätigen Bevölkerung einen Hochschulabschluss, 1996 in den alten Ländern der Bundesrepublik waren es 14 % (ebd. S. 115).

#### **4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse der Strukturdebatte**

Auf die detaillierten Fragen zu Beginn dieses Kapitels kann nun abschließend kurz geantwortet werden:

1. Die Hauptfragestellung nach der Relevanz von Realschulbildungsgängen nicht außer Acht lassend ist die Frage der Berechtigung der jetzigen Schulstrukturen zu bejahen, sowohl vom Eltern- und Kinderwunsch als auch von den Abschlussergebnissen und vielfältigen Mobilitätsmöglichkeiten im Sekundar-II- und Tertiärbereich.

Dabei ist die Realschule durchaus in Gefahr, in etlichen Regionen strukturell als eigenständige Schulform zu verschwinden, als Bildungsgang ist sie in den verschiedensten Schulformen jedoch unverzichtbar.

2. Die Attraktivität des Gymnasiums hat mehrere Ursachen: einmal ist sie für bildungsfernere Schichten unbeschrieben das Maximum an schulisch Erreichbarem; für bildungsnahen Kreise hat der Gymnasiumsbesuch traditionelle Gründe. In der früheren DDR waren die Eltern durch die Bezeichnungen „Polytechnische Oberschule“ und „Erweiterte Oberschule“ für die Einheitsschule an die höchste Schulform gewöhnt. Viele Eltern meinen, dass ihre Kinder mit dem Abitur günstigste Voraussetzungen für ein beruflich erfolgreiches Leben erwerben.

Zur Hauptschule der Nation wird das Gymnasium so lange nicht, wie die Leistungsanforderungen der Schulformen bestehen bleiben. Leistungsstärkere Schüler werden nur bedingt gefördert in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit. Das erklärt auch den Trend zu Privatschulen.

3. Die Hauptschule wird deshalb von vielen Eltern und Kindern gemieden, weil sie von vielen als unterste Schulstufe im wahrsten Sinne des Wortes angesehen wird, die noch dazu durch einen hohen Ausländeranteil bei manchen Eltern negativ eingeschätzt wird. Leistungsschwächere müssten durch stärkere äußere und innere Differenzierung intensiver gefördert werden.
4. Die Bedeutung der Realschule kann an den hohen Schülerzahlen und den erfolgreichen Möglichkeiten nach dem Realschulabschluss gemessen werden. Da dieser aber mittlerweile an fast allen Schulformen erreicht werden kann, muss sie ihr Profil weiter ausbauen. Im Detail wird in Kapitel 5 darauf eingegangen.
5. Dass die leeren Kassen gegenwärtig die Bildungspolitik bestimmen, ist unbestreitbar. Zusammenfassend ist besonders auf die veränderte Realschullehrerausbildung, die Erhöhung der Pflichtstundenzahl und die Reduzierung des Schülertransportes hinzuweisen. Die Schulstruktur wird insofern von den ökonomischen Zwängen betroffen, als Zusammenlegungen von Haupt- und Realschulen auch aus Spargründen stattfinden.  
Entscheidenden Einfluss haben dabei Parteien und Organisationen. Während die SPD integrative Schulformen wie zusammengefasste Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen favorisiert, treten besonders die CDU, der VDR und die Arbeitgeberverbände für den Erhalt der eigenständigen Realschule ein. Alle Parteien und Verbände erkennen aber die häufig vorliegende Notwendigkeit des Zusammenschlusses von Hauptschul- und Realschulbildungsgängen an.
6. Die neuen Strukturen der Sekundarstufe I sind außerordentlich vielfältig und länderspezifisch organisiert, wobei bei den meisten Modellen Realschulbildungsgänge (formal) vorhanden sind.
7. Die veränderte Realschullehrerausbildung wie z.B. in Niedersachsen, könnte langfristig durchaus zu einer schleichenden Strukturveränderung durch Verwischung des Anforderungsniveaus von Haupt- und Realschule führen.
8. Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die historisch nachgewiesenen Überfüllungsphasen in der Gegenwart nicht fortentwickelten und es keine fünfte Krise in der Bildungsgeschichte gibt. Wir befinden uns auf einer neuen Entwick-

lungsstufe. Bei dieser Wandlung ist eine auf hohem Niveau gewachsene Bildungsbeteiligung zu registrieren, die durch Eigenwachstum weiter expandiert, jedoch abhängig ist von sporadischen Fluktuationen demographischer Kausalzusammenhänge. Diese neue Entwicklung ist auch über europäische Verhältnisse hinaus im globalen Wirkungszusammenhang zu sehen.

Nach der historischen und gegenwärtigen Perspektive unter Berücksichtigung der Strukturdebatte wird im 5. Kapitel die Realschule als Vermittlerin von Bildungsinhalten beschrieben.

## 5. Zur Notwendigkeit von Realschulbildungsgängen nach 2000

Um die Frage der Notwendigkeit der Realschulbildungsgänge weiter klären zu können, sind in diesem Kapitel ihre Lehrpläne, Abschlüsse und Berufschancen analysiert und ihr Eigenprofil dargestellt. Dazu werden zunächst exemplarisch die Rahmenrichtlinien Niedersachsens untersucht, da die empirischen Befunde zum größten Teil aus diesem Bundesland stammen. Zur besseren Vergleichbarkeit werden auch die Lehrpläne der Realschulbildungsgänge in den anderen Bundesländern im Fach Deutsch zusammengefasst. Dabei sind für die thematische Hauptfragestellung die Unterschiede zwischen Haupt- und Realschulbildungsgang und die Abhängigkeit von der Schulstruktur von Bedeutung. Wie schon in Kapitel 4 wird bei der föderativen Vielfalt jedes Bundesland einzeln aufgrund der vorliegenden Lehrpläne untersucht.

Folgende Fragen sind hier relevant:

1. Wie unterscheiden sich die Realschulbildungsgänge von denen der Hauptschule in den Lehrplänen Niedersachsens?
2. Welche Unterschiede fallen in den Lehrplänen der anderen Bundesländer auf?

Die ganze Schulstruktur ist abschlussorientiert. Deshalb ist zu fragen:

3. Welche Bedeutung hat der Realschulabschluss für die berufliche Fortbildung der Schülerinnen und Schüler? Sinkt das Niveau durch fehlende Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse in den verschiedenen Bundesländern?

Gegenwarts- und zukunftsbezogen ist die letzte Frage, die die Schulstruktur berührt:

4. Wie können sich die Realschule als Einzelschule und der Realschulbildungsgang innerhalb des Schulsystems profilieren und welche Perspektiven haben sie?

### 5.1. Der Realschulbildungsgang im Spiegel der Lehrpläne

Die Lehrpläne bilden die Basis für die Arbeit in der Schule; in ihnen spiegelt sich tendenziell die gesellschaftliche Entwicklung wider, wenngleich der Curriculumforschung unterschiedlicher Stellenwert zugemessen wird (vgl. RAUIN, TILLMANN, VOLLSTÄDT (1996), S. 377 ff.). Zwar werden von neuen veränderten Lehrplänen positive Impulse auf die Schulbildung der Schülerinnen und Schüler erwartet, aber

ihre Wirkung auf die Lehrkräfte ist umstritten. In letzter Zeit ist zwar an neueren Forschungen auf diesem Gebiet gearbeitet (IPN KIEL, BAUMERT u.a. 1995, Bielefelder Forschungsprojekt ab 1993 (RAUIN et al. 1996, S. 386 f.), wobei aber meist exemplarisch die Lehrpläne nur eines Bundeslandes analysiert werden. Nach wie vor gilt, dass „die Curriculum-Revision (...) ein ständiger Prozess (ist), der (...) langfristig die Schulwirklichkeit beeinflussen dürfte“ (wie FÜHR schon 1973 in einem Rundfunkvortrag sagte (FÜHR, 1997, S. 148).

Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz hat auf Bitten der Länderkultusverwaltungen ein Verzeichnis sämtlicher Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen herausgegeben (1998), aus denen das Erscheinungsjahr und damit der aktuelle Stand der gültigen Pläne hervorgeht, obwohl auch das der Veränderung unterliegt. Die Bezeichnungen dafür sind unterschiedlich: Bildungsplan (Baden-Württemberg), Lehrplan (Bayern, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen), Rahmenplan (Berlin, Brandenburg, Hessen), Rahmenrichtlinien (Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern) und Richtlinien (Nordrhein-Westfalen). Etliche Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe sind „zur Zeit in Revision“, was für die Aktualisierung spricht.

### **5.1.1 Der Realschulbildungsgang im Vergleich zum Hauptschulbildungsgang am Beispiel Niedersachsens**

Für NIEDERSACHSEN sollen hier nicht nur die Veränderungen der Rahmenrichtlinien im Laufe der Jahre untersucht werden, sondern auch die Unterschiede zwischen den Realschul- und Hauptschulrahmenrichtlinien.

Gemeinsam ist den, zumindest in den letzten Jahren erschienenen Rahmenrichtlinien, der Hinweis, dass sie sich am GRUNDSATZERLASS „DIE ARBEIT IN DER REALSCHULE“ (letzte Fassung Erl. d. MK v. 25.03.1997) bzw. „DIE ARBEIT IN DER HAUPTSCHULE“ orientieren und sich der jeweilige Fachunterricht auf den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule bezieht, wie er in § 2 NSchG formuliert ist. Bei den Rahmenrichtlinien „Werte und Normen“ (1999) folgt noch der Hinweis, dass die Ergebnisse der Bestandsaufnahme Realschule/Hauptschule in Niedersachsen berücksichtigt worden sind.

Bei dem Vergleich von Realschul- und Hauptschulrahmenrichtlinien wären nun Unterschiede zu erwarten, so dass sich jeweils ein für die Schulform spezifischer Unterrichtsinhalt herauskristallisieren würde. Analysiert man daraufhin z.B. die RAH-

MENRICHTLINIEN NATURWISSENSCHAFTLICHER UNTERRICHT UND NEUE TECHNOLOGIEN – Physik, Chemie, Biologie – (1992) für die Realschule und (1993) für die Hauptschule, stellt man fest, dass die Aufgaben und Ziele für beide Schulformen gleich sind, ebenso Zeitrichtwerte und Beispiele für fächerübergreifenden Unterricht.

Auch bei den RAHMENRICHTLINIEN FÜR DEUTSCH (Hauptschule 1985, Realschule 1993) stimmen Lernziele und Unterrichtsinhalte überein. Dabei sind diese wesentlich aktualisiert wie „Informieren, Referieren, Argumentieren, Diskutieren, Stellungnahmen zu schülerrelevanten Fragen.“ Bei beiden Schularten finden sich Vorschläge für den Pflicht- und Wahlbereich sowie für Unterrichtsorganisation und –verfahren wie Förderunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Freiarbeit, fächerübergreifender Unterricht, innere Differenzierung.

Die für Realschule und Hauptschule 1995 erschienenen RAHMENRICHTLINIEN FÜR GESCHICHTLICH-SOZIALE WELTKUNDE / Geschichte, Erdkunde, Politik enthalten die Themenbereiche auf der Grundlage der Ergebnisse, Methoden und Verfahren der Geschichte, Geographie und Politikwissenschaft. Nach dem Grundsatzterlass soll sich die Arbeit in der Schule nicht nur auf den Unterricht beschränken. Die aufgeführten Schlüsselprobleme, die sich auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation beziehen und gesellschaftspolitischen Veränderungen unterliegen wie „Frieden und Gewalt, Arbeit und Freizeit, Umwelt und ihre Erhaltung“ sind für Realschule und Hauptschule identisch.

Bei den 1997 für die Realschule und Hauptschule erschienenen RAHMENRICHTLINIEN FÜR DEN FACHBEREICH ARBEIT/WIRTSCHAFT, TECHNIK und HAUSWIRTSCHAFT gibt es bis auf den oben schon erwähnten Grundsatzterlass, der den HAUPT-Schülern ihren Bildungsweg VOR ALLEM BERUFS- ABER AUCH STUDIENBEZOGEN fortsetzen lässt, die REAL-Schüler BERUFS- ODER STUDIENBEZOGEN, keine Unterschiede. Selbst zur Situation der Schülerinnen und Schüler wird für beide Schulformen die Abhängigkeit von dem persönlichen Entwicklungsstand hervorgehoben.

Bis auf geringfügige Unterschiede bei den Themenbereichen stimmen die 1999 für die Realschule und Hauptschule erschienenen RAHMENRICHTLINIEN FÜR WERTE UND NORMEN ebenfalls überein.

Diese Übereinstimmungen basieren auf den RAHMENRICHTLINIEN FÜR DIE 10. KLASSE AN HAUPTSCHULEN (1991), die die spezifischen Lernprinzipien der Hauptschule mit den erhöhten Lernanforderungen der 10. Klasse, aber auch der

übrigen Schuljahrgänge hervorheben und im Zusammenhang mit den Rahmenrichtlinien der einzelnen Fächer gesehen werden sollen.

Zur Darstellung der gesellschaftlichen Veränderungen und in beschränktem Umfang der pädagogischen Trends sind ein Vergleich der Rahmenrichtlinien für die Realschule im Fach Deutsch geeignet. Während 1985 z.B. literarische Texte, aufgeschlüsselt für die Klassen 7/8 und 9/10 nach der Gattung (Märchen, Novellen, Romane) als Anregung für die verbindlichen Unterrichtsinhalte angegeben wurden, sind 1993 eine Literatur- und Filmliste nach themenorientierten Problemfeldern (Arbeitswelt, Bedrohte Umwelt, Frau-Mann u.a.) geordnet. Dem Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft ist 1993 nach dem Erlass des MK (1993) ein ausführliches Kapitel gewidmet, während 1985 nur kurz auf den Sachverhalt eingegangen wurde. Textverarbeitung und Einsatz von Computern werden auch erst 1993 erwähnt.

Mit dem in den 90er Jahren fortbestehenden Bildungsstreben, das den Mittleren Schulabschluss zum Standardabschluss werden ließ, sah die Kultusministerkonferenz länderübergreifend eine „Beschreibung des Anspruchsniveaus“ als notwendig an und beschloss 1995 „STANDARDS FÜR DEN MITTLEREN SCHULABSCHLUSS IN DEN FÄCHERN DEUTSCH, MATHEMATIK UND ERSTE FREMDSPRACHE“. Diese Standards gehen nicht auf didaktische und methodische Prinzipien ein; die Inhalte sind so „konkret gefasst, dass sie länderübergreifend vergleichbar sind“, aber offen für eigene Schwerpunkte in den Ländern. So werden z.B. für das Fach Deutsch als Standard „Sprechen /anderen etwas mitteilen“ mit dem Anspruchsniveau „situations-, partnergerecht und wirkungsbezogen erzählen, berichten und beschreiben“ genannt (S. 8).

Einer weiteren Vereinheitlichung und übersichtlichen Strukturierung dient die „VEREINBARUNG ÜBER DIE SCHULARTEN UND BILDUNGSGÄNGE IM SEKUNDARBEREICH I“ der Kultusministerkonferenz i.d.F. vom 27.09.1996. Hier werden die Schularten und die Organisation der Bildungsgänge beschrieben, sowie die Struktur der Abschlüsse am Ende des Sekundarbereichs I nach Jahrgangsstufe 9 und 10. Von besonderer Bedeutung ist die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und ihre Berechtigungen für den Eintritt in weiterführende schulische Bildungsgänge. Damit ist das „Monopol“ der Realschule auf den Realschulabschluss endgültig abgebaut.

Dass die Lehrpläne in gewisser Weise die Tendenz der aktuellen pädagogischen Anschauungen widerspiegeln, bestätigen die 2000 erschienenen „EMPFEHLUN-

GEN FÜR FACHBEZOGENE LEISTUNGSPRÜFUNGEN IN NIEDERSACHSEN“ in den Fächern DEUTSCH, MATHEMATIK, ENGLISCH, FRANZÖSISCH der 10. SCHULJAHRGÄNGE DER REALSCHULE, DER 9. und 10. JAHRGÄNGE DER HAUPTSCHULE (ohne Französisch) und der 10. Klasse der Gymnasien mit Latein. Damit haben die Lehrkräfte Anregungen und Hilfen für die in Niedersachsen erstmalig 1999/2000 geforderten schulinternen Leistungsüberprüfungen. (Erlass des MK 1999: ERGÄNZENDE BESTIMMUNGEN ZUR VERORDNUNG ÜBER DIE ABSCHLÜSSE IM SEKUNDARBEREICH I.) Gegenwärtig werden in den einzelnen Schulen die fachbezogenen Leistungsprüfungen gesammelt, um schulübergreifende Standards zu entwickeln. Hier folgt die Praxis der Theorie, die den Leistungsbegriff anhand internationaler Vergleichsuntersuchungen wieder in die Diskussion gebracht hat, wie z.B. die BILDUNGSPOLITISCHE ANALYSE DER OECD (1997) (s.v.) Eine genau definierte Rolle weist v. SALDERN (1997) der Leistungsfeststellung und -beurteilung zu, wobei die erste Forderung nach regelmäßiger Rückmeldung über die gesetzten Ziele für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte (S. 153) von besonderer Relevanz ist, weil sich jede weitere Arbeit darauf aufbaut.

Die Überprüfungen finden in schriftlicher Form in Mathematik und nach Wahl der Schülerin und des Schülers in Deutsch oder in einer Pflicht- oder Wahlpflichtsprache statt, in mündlicher Form in einem von der Schülerin oder des Schülers gewähltem Fach.

Die Empfehlungen sind schulform- und fachspezifisch eingeteilt und bauen auf den Rahmenrichtlinien auf. Für das Fach Deutsch/Realschule finden sich z.B. Aufgabenbeispiele zur Textanalyse (Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenick, Eichendorff, Mondnacht u.a.) mit den erwarteten Leistungen.

Vergleicht man die Realschul- mit den Hauptschul-Empfehlungen z.B. im Fach Englisch, sind die erwarteten Leistungen (Verstehen des Textinhaltes, Kreative Textproduktion) ähnlich, aber für die Hauptschule auf niedrigerem Niveau.

Noch deutlicher wird der Niveauunterschied im Fach Mathematik bei den Aufgabenbeispielen: für den Schuljahrgang 10/Hauptschule sind z.B. Prozentrechnung und Zuordnungen angeführt, für die Realschule Wachstumsprozesse am Beispiel Zinsseszins sowie Wachstumsprozesse mit Tabellenkalkulation.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in den Rahmenrichtlinien Niedersachsens eindeutig, offenbar bildungspolitisch gewollt, eine Angleichung der spezifischen Realschul- und Hauptschul-Bildungsgänge angestrebt wird. Der Unterschied zwi-



schen den beiden Bildungsgängen wird lediglich durch das Vorhandensein von Rahmenrichtlinien der Realschule für Französisch und Informatik offensichtlich. Bei den fachbezogenen Leistungsüberprüfungen ist allerdings kein einheitliches Leistungsprofil zu erreichen, da liegen die Leistungsanforderungen für die Hauptschule deutlich unter denen für die Realschule. Damit wird der Niveauunterschied zwischen dem an der Realschule und dem an der Hauptschule erworbenen Sekundarabschluss I offensichtlich.

### **5.1.2 Der Realschulbildungsgang der übrigen Bundesländer am Beispiel des Faches Deutsch**

Die Pluralität der Lehrpläne lässt es geboten sein, auffallend Unterschiedliches zu den Rahmenrichtlinien des hier als Beispiel genauer untersuchten Bundeslandes Niedersachsen hervorzuheben.

Die Beschränkung auf ein Fachgebiet, hier das Fach Deutsch, bedeutet Vergleichbarkeit auf einen Blick, zumal es grundlegender Teil des Bildungsganges ist. Deutsch hat außerdem unerwartete Aktualität durch die PISA-Studie (2001) erhalten, die den deutschen Schülerinnen und Schülern besonders mangelhafte Lesekompetenz nachwies (SCHUL/BANK 02/2002).

Im Gegensatz zu den niedersächsischen Rahmenrichtlinien mit jeweils in einem Heft gedruckten Fachgebiet sind für die sechsstufige Realschule BADEN-WÜRTTEMBERGS sämtliche Pläne in einem Band zusammengefasst. Seit 1994 gilt der neue Bildungsplan, der den „tiefgreifenden Wandel“ (Bildungsplan, S. 8) berücksichtigen soll. Die Fachlehrpläne sind in Jahrgangspläne umgestaltet. Außerdem sind „pädagogische Leitgedanken zu den einzelnen Klassenstufen formuliert sowie die Erziehungs- und Bildungsaufträge der Realschule im Allgemeinen als auch für die einzelnen Fächer im Besonderen aufgestellt. Das soll helfen, Schlüsselqualifikationen wie „Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit und Methodenkompetenz“ (ebd.) zu vermitteln und ganzheitliches Denken zu stärken. Ausdrücklich wird auf die „Sicherung und Weiterentwicklung unseres gegliederten Schulwesens“ (ebd.) hingewiesen.

Für die Sprachbetrachtung gilt ein „verbundener Deutschunterricht“ in der Realschule als unerlässlich, d.h. alle Arbeitsgebiete wie Sprechen und Schreiben, andere Texte und Medien, Grammatik etc. sind unterrichtlich zu verknüpfen. Sowohl im

„Bildungsplan“ als auch in den niedersächsischen „Rahmenrichtlinien“ soll Freude im Umgang mit Texten vermittelt werden. Durch die Zusammenfassung schulformspezifischer Bildungspläne aller Fächer wird in ganzheitlicher Perspektive für die einzelnen Jahrgangsstufen große Übersicht erreicht.

Der Bildungsplan für die Realschule von Baden-Württemberg hält, was er mit seinem Namen verspricht. Er zeichnet ein klares Profil einer modernen Realschule.

Auch für die 6-jährige Realschule in BAYERN wurden die Lehrpläne in einem 449 Seiten starken „Amtsblatt“ des bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1993 herausgegeben. Wie in Baden-Württemberg fällt hier ebenfalls die über das einzelne Fach hinausgehende ganzheitliche Perspektive auf. Nach fächerübergreifendem Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie den Unterrichtszielen werden die Rahmenpläne der Pflicht- und Wahlpflichtfächer der einzelnen Jahrgangsstufen und anschließend die Fachlehrpläne vorgestellt. Hervorgehoben wird die „Entwicklung und Festigung der Leistungsbereitschaft, (für die) die Freude an der Schule und am Unterricht wichtig“ (ist) (Lehrplan, S. 14).

Der Deutschunterricht soll u.a. mit Arbeitstechniken vertraut machen, die für lebenslanges Lernen unabdingbar sind (s. S. 37). Für die 10. Klasse wird z.B. gefordert, dass Sachtexte selbständig erschlossen (S. 217) und Massenmedien sprachlich untersucht werden sollen (S. 218). Auch auf das Sprechen und Schreiben in den verschiedensten Formen wird in jeder Jahrgangsstufe Wert gelegt. Den Lehrkräften wird trotz der Verbindlichkeit von Zielen und Inhalten die Gewichtung, Themen- und Stoffauswahl weitgehend überlassen (WÄCHTER, 1999, S. 62).

Ähnlich dem Bildungsplan Baden-Württembergs vermittelt der Lehrplan für die bayerische Realschule ein deutliches Profil der Schulform, besonders durch den geforderten Bezug zur Lebenswirklichkeit, zur Arbeitswelt und zur Berufsvorbereitung.

Die vierjährige BERLINER Realschule versteht sich als eigenständige Schulform (nach der sechsjährigen Grundschule) und als „ein in eigener Weise differenzierter Zweig der Oberschule“ (Rahmenpläne Berlin, S. 1). Im allgemeinen Teil der Pläne wird darauf hingewiesen, dass durch die „Abstimmung der Unterrichtsinhalte mit den anderen Oberschulzweigen (...) horizontale Durchlässigkeit“ (ebd.) ermöglicht wird. Für den Deutschunterricht als „verbundenem Sprachunterricht“ „kann die traditionelle Schulgrammatik nicht mehr verbindlich sein“ (ebd.), Rechtschreibung und Zeichensetzung sind „nur für die geschriebene Sprache von Bedeutung“. Das Verhält-

nis von Sprachnormung und Sprachentwicklung ist „stets neu zu überprüfen“. Dem Literaturunterricht wird die Aufgabe zugeordnet, die Erkenntnis der Wirklichkeit auszudehnen und Verbindungen zu anderen Sachgebieten zu schaffen.

Diesen allgemeinen Zielen entsprechend sind die Aufgaben und Lerninhalte für den Sekundarbereich I zusammengefasst und in „Literatur und Gebrauchstexte“, Sprachsystem und Sprachgebrauch“ sowie „Sprechen und Schreiben“ gegliedert. Die Rubrik „weiterführende Inhalte“ ermöglicht der Deutschlehrerin bzw. dem Deutschlehrer, binnendifferenzierende Unterrichtsformen durchzuführen und die „Erläuterungen“ geben zahlreiche methodische Hinweise. In Klassenstufe 7 wird u.a. „erschließendes stilles Lesen“ gefordert, wichtig für die vorne erwähnte „Lesekompetenz“. Im Anhang sind für die einzelnen Klassenstufen Beispiele für literarische Texte sowie ein Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke beigelegt.

Wenn auch der Realschulbildungsgang in der Berliner Schule nicht so klar wie in Baden-Württemberg und Bayern zu erkennen ist, trägt er, im Zusammenhang mit dem ganzen Berliner Schulsystem gesehen, zur möglichen Durchlässigkeit innerhalb der Sekundarstufe I bei und gibt, sinnvoll genutzt, den Lehrkräften hilfreiche Anregungen.

Bereits 1996 schrieb der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport von BREMEN, dass die Realschule als eigenständiger Bildungsgang in Schulzentren mit Hauptschul-, gymnasialer und Orientierungsstufen-Abteilung organisiert ist, und dass – „auch unter Ressourcenzwängen – der Realschulbildungsgang in Zukunft teilintegrative Elemente enthalten kann, ohne dass dies erklärtes Strukturmerkmal des bremischen Bildungswesen wäre“. Jetzt liegt die Entwurfsfassung 2001 für Deutsch vor, und zwar als Rahmenplan für die Sekundarstufe I. Die Rahmenpläne enthalten „Pädagogische Leitideen“ und die Pläne für die Fächer. Sie legen „Kerninhalte“ fest und nennen verbindliche Anforderungen für den jeweiligen Bildungsgang. Ihre „Offenheit und Flexibilität ermöglicht es den Schulen, schulinterne Curricula auszugestalten ...“ (S. 4). „Ziel der Realschule ist der „mittlere Bildungsabschluss“ mit einer zweiten Fremdsprache im „Wahlpflichtbereich“ (S. 5). In Niedersachsen ist eine zweite Fremdsprache nicht zwingend für den Abschluss. Innerhalb der pädagogischen Leitideen wird zum Erreichen der Handelskompetenz ausdrücklich auf die Berücksichtigung der speziellen Merkmale der Adoleszenz hingewiesen (S. 7). Der Leistungsbegriff wird um Sach-, Methoden-, Sozialkompetenz sowie per-

sonale Kompetenz erweitert (S. 11 f.). Im Gegensatz zu Berlin wird die Rechtschreibung als sehr wichtig erachtet (S. 21 f.).

Entsprechend dem Verwendungszweck des Rahmenplans für die gesamte Sekundarstufe I entsprechen die Grundanforderungen der Hauptschule, die mittleren Anforderungen der Realschule und die erweiterten dem Gymnasium, bzw. den Leistungsniveaus der Gesamtschule. Es ergibt sich dann am Beispiel „Lesen“ folgende Einteilung:

**Tabelle 15:**

**Differenzierte Anforderungen des Faches Deutsch im Bremer Rahmenplan**

<b>Grundanforderungen (G)</b>	<b>Mittlere Anforderungen (M)</b>	<b>Erweiterte Anforderungen</b>
„Die Schülerinnen und Schüler können einen altersgemäßen Text nach Vorbereitung vortragen.“	Sie können einen altersgemäßen Text nach Vorbereitung gestaltend vortragen.	Sie können einen altersgemäßen Text gestaltend vortragen.“

**Aus: Bremer Rahmenplan für Deutsch, S. 35**

Verglichen mit den niedersächsischen und Berliner Lehrplänen lassen die Bremer Rahmenpläne durch die Möglichkeit der schulinternen Curricula einen vielfältigen stofflichen Spielraum zu.

Dass die Lehrpläne ständiger Veränderung unterworfen sind, zeigt sich auch wieder in HAMBURG: Da liegt ein „Lehrplan für die Haupt- und Realschule“ Deutsch von 1990 vor und als „Bildungsplan Haupt- und Realschule“ der „Rahmenplan Deutsch“ in der Entwurffassung von 2001. Beide Pläne enthalten Zielvorgaben und verbindliche Inhalte für die Beobachtungsstufe 5./6. Klasse und für die Haupt- und Realschule 7. – 10. Klasse. Wegen der größeren Aktualität wird hier auf den jüngeren Entwurf eingegangen.

Expressis verbis wird festgestellt, dass es „keinen prinzipiellen Unterschied zwischen der Haupt- und Realschule“ gibt. Für die Hauptschule nicht verbindliche Inhalte, „weil sie zur Qualifizierung für den Realschulabschluss dienen, werden bei den Inhalten ab Klasse 7 als „für die Hauptschule nicht verbindlich“ gekennzeichnet“

(S. 9). Durch die Integration von Haupt- und Realschülern und –schülerinnen bedingt, wird an einigen Stellen des Entwurfs auf die Beachtung dieses Niveauunterschieds hingewiesen, so z.B. bei dem Arbeitsbereich Literatur, Sachtexte und Medien. Da heißt es: „Wegen der Ferne zur Schriftkultur vieler Schülerinnen und Schüler sollen die (Unterrichtsbeispiele) sowohl Interesse ... entwickeln als auch Gegenstand von Untersuchung und Kritik sein ...“ (S. 9). Die Lehrkräfte sollen bei der Textauswahl die Schwierigkeiten berücksichtigen, die „manche Schülerinnen und Schüler beim Lesen noch haben“ (S. 10). Da ist es hilfreich, dass der Deutschunterricht auch das „Lernen des Lernens“ vermittelt. Schülerinnen und Schüler, die „wegen ihrer Schriftferne eher ein geringes Interesse am Lesen und Schreiben haben“ (S. 8) könnten eigene Zugänge zu diesem Bereich entwickeln.

Innerhalb des Arbeitsbereiches „Schreiben“ werden besondere Schreibübungen in Klasse 7 durchgeführt und es wird auf „gut lesbare Handschrift, grammatische und orthographische Richtigkeit ... geachtet“ (S. 13). Neben verbindlichen Inhalten und „deutlicher Öffnung für fächerverbindendes Lernen“ (S. 4) werden Anforderungen und Beurteilungskriterien für Vergleichsarbeiten und erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten für jeweils „Ende Klasse 6“, „Ende H9/R10“ und „Ende Realschule“ gesetzt.

Der Hamburger Bildungsplan ist offen für die Förderung der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Das bedingt allerdings einen Niveauverlust für den Realschulbildungsgang, der hier nicht so geschlossen wie in Baden-Württemberg und Bayern zu finden ist.

Auch in HESSEN gibt es in den Lehrplänen keinen gesondert ausgewiesenen Bildungsgang der Realschule. Für politische Brisanz über die Landesgrenzen hinweg sorgten die in den 70er Jahren erschienenen Hessischen Rahmenrichtlinien. 1992 begann eine neue Phase der Lehrplanrevision, aus der seit 1995 der Rahmenplan Deutsch für die Sekundarstufe I vorliegt. Die Aufgaben des Deutschunterrichts und die „didaktischen Grundsätze sind gemeinsame Grundlage für alle Bildungsgänge“ (S. 22). Der Forderung nach einem „schülerorientierten Deutschunterricht“ entsprechend, ergeben sich jedoch für die einzelnen Bildungsgänge „unterschiedliche Akzentuierungen“ (ebd.) bei den Unterrichtsinhalten, der Themen- und Textauswahl und des Abstraktionsniveaus. Der Rahmenplan Deutsch für die Jahrgangsstufen 5 – 10 beschreibt die Anforderungen für den Mittleren Bildungsabschluss, denn bei einer Unterrichtsorganisation mit mehreren Bildungsgängen schulformübergreifend

beziehen sich die allgemeinen Anforderungen auf den Mittleren Abschluss. „Anforderungen des gymnasialen Bildungsganges und des Bildungsganges der Hauptschule sind als besondere Anforderungen durch innere Differenzierung bzw. durch entsprechende Ausrichtung der Fachleistungsdifferenzierung in den Unterricht einzubeziehen und durch schuleigene Arbeitspläne für Schülerinnen und Schüler sowie (für) die Erziehungsberechtigten offenzulegen“ (ebd.). Das bedeutet, dass der vorliegende Rahmenplan einem Bildungsplan der Realschule entspricht, für den Hauptschulbildungsgang eine Reduktion und für den gymnasialen Bildungsgang eine Erweiterung und Vertiefung stattfinden muss. Hier sind für die Fachkonferenzen der Lehrkräfte viele Möglichkeiten offen.

Im Bereich „Lesen / Umgang mit Texten“ wird die „Leseförderung“ ausdrücklich gefordert und damit der Lesekompetenz ein hoher Stellenwert zugeordnet (S. 16). Als eigener Arbeitsbereich wird „Kulturelle Praxis“ herausgehoben, unter der die kreative Betätigung im ästhetisch-künstlerischen Bereich zu verstehen ist (S. 19). Praxisnah sind die Projektvorschläge (S. 19 f.). Im unterrichtspraktischen Teil finden sich die Aufgabenfelder und Unterrichtsinhalte mit Erläuterungen und Hinweisen nach Jahrgangsstufen geordnet. Interessant ist bei der Rechtschreibung die Forderung nach Entwicklung von „Fehlersensibilität“ (S. 28) für die Klassen 5/6. Natürlich fehlt nicht der Umgang mit Medien, der kritisch und verantwortlich sein sollte.

Insgesamt spiegelt der Hessische Rahmenplan Deutsch für die Sekundarstufe I mit seinen verhältnismäßig sparsamen Zielvorgaben die Stellung des Realschulbildungsganges wider, der nicht losgelöst, sondern eingebettet in die Sekundarstufe I mit den anderen Bildungsgängen zu sehen ist.

Im Gegensatz zu den NIEDERSÄCHSISCHEN RAHMENRICHTLINIEN für jedes Fach, die zu Beginn dieses Kapitels untersucht wurden, sind die Richtlinien und Lehrpläne der Realschule für das Fach Deutsch in NORDRHEIN-WESTFALEN wesentlich umfangreicher. Die erste Auflage erschien 1993, jetzt liegt der unveränderte Nachdruck 2001 vor. Dabei stellt sich die Frage, ob es das gleiche Bundesland ist, in dem 1995 die vielbeachtete Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ erschien. Oder gab es so viele kritische Stellungnahmen und offene Fragen wie etwa „Hat Bildung in Schule Zukunft?“ (SCHLAFFKE/WESTPHALEN, 1996) und „Brauchen wir eine „andere Schule“? (AURIN/WOLLENWEBER, 1997), dass die Lehrplanrevision zu kurz kam? Jedenfalls formulieren die gültigen Richtlinien und Lehrpläne des Ministeriums für Schule, Wis-

senschaft und Forschung den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Realschule in einem „6-jährigen Bildungsgang bis zum Sekundarabschluss I – Fachoberschulreife“ (S. 11). Der Lehrplan Deutsch wird übersichtlich für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 mit Aufgabenschwerpunkten nach Anforderungen einschließlich möglicher schuleigener Lehrpläne dargestellt (S. 35 – 118). Dabei kommt auch der Arbeit mit Texten die zugemessene Bedeutung zu, z.B. „schwierigere Texte sinnerfassend lesen und sinngerecht vorlesen“ (S. 80) für die Jahrgangsstufen 7 und 8.

Unter der Überschrift „Fächerübergreifendes Lehren und Lernen“ werden ausgewählte Aufgabenfelder vorgestellt, wie z.B. Gesundheitserziehung, Umwelterziehung oder Berufswahlorientierung.

Insgesamt weist der Lehrplan Deutsch ein klares Konzept für die Realschülerinnen und Realschüler auf, wozu nicht zuletzt auch die Beispiele für Berufswahlorientierung im Unterricht beitragen.

Der Lehrplan Deutsch des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung von RHEINLAND-PFALZ 1998 spiegelt den Wandel im Bildungsbereich wider: Während der Lehrplan Deutsch von 1984 für die Klassen 7 – 9/10 der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium zugeordnet war, ist 1998 sowohl die Gültigkeit der Klassen (5 – 9/10) als auch der Schulformen um Regionale Schule und Gesamtschule erweitert. Wie im Vorwort hervorgehoben wird, gehört zur Lehrplanrevision das „fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten (...) zur Stärkung ganzheitlicher und vernetzter Sichtweisen (...)“ (Lehrplan Deutsch (S. 3). Und – als ob das Ergebnis der PISA-Studie vorweggenommen sei – wird die Leseförderung betont“ (ebd.). Nach den didaktischen Aspekten, der Beschreibung der Lernbereiche, den Methoden, Arbeits- und Organisationsformen sind die „Klassenstufenfolgeprogramme“ aufgeführt, jeweils getrennt für die Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Neben Möglichkeiten der inneren Differenzierung werden Grundsätze der schulartspezifischen Differenzierung beschrieben (S. 54/55). Innerhalb der Orientierungsstufen-Lernvorgaben sind die für Realschul- und Gymnasialbildungsgänge besonders gekennzeichnet (\*). Für die verschiedenen Schularten sind „unterschiedliche Schwerpunktsetzungen“ vorgesehen; so gibt es für die Schülerinnen und Schüler, die einen qualifizierten Abschluss der Sekundarstufe I anstreben, Möglichkeiten, den „eigenen Sprachgebrauch stärker zu reflektieren und mit Texten anderer bewusster umzugehen ... In den Bildungsgängen der Haupt- und Realschule und entsprechend integrierter Bildungsgänge (ist) auch auf die Auswahl

pragmatischer und direkt berufsbezogener Themen zu achten ... Für Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Bildungsabschluss muss sowohl der Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge als auch in studienqualifizierende Bildungsgänge gewährleistet sein“ (S. 55). Ein Beispiel soll die (geringen) Unterschiede verdeutlichen.



**Tabelle 16:****Leseförderung der Schularten im Lehrplan Deutsch von Rheinland-Pfalz**

<b>OS</b>	<b>HS/9</b>	<b>RS/9-10</b>	<b>GY 9-10</b>
„Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Vorlesen Neugierde auf Texte entwickeln“ (S. 65)	„Die Schülerinnen und Schüler sollen altersgemäße Anregungen für Themen und Stoffe gewinnen“ (S. 110).	„Die Schülerinnen und Schüler sollen durch altersgemäße Anregungen (Themen und Stoffe) Freude an der Literatur gewinnen und kulturelle Angebote annehmen“ (S. 169)	„Die Schülerinnen und Schüler sollen altersgemäße Anregungen für Themen und Stoffe gewinnen“ (S. 213).

„Die Zielsetzungen von den Stufen 5 – 8 werden altersgemäß weitergeführt.“

**Aus: Lehrplan Deutsch von Rheinland-Pfalz, (1998), S. 65, 110, 169, 213**

Somit ist aus dem Lehrplan Deutsch ein klares Profil des Realschulbildungsganges zu entnehmen. Die Zusammenstellung in einem Band erlaubt für die einzelnen Schulformen intensives vergleichendes und übersichtliches Arbeiten.

Im SAARLAND hat es seit 1996 strukturelle Reformen gegeben: Die Hauptschule ist dem Namen nach nicht mehr existent und auch die Realschule läuft aus. Stattdessen gibt es ab dem Schuljahr 2002/2003 die „Erweiterte Realschule“ für die Klassen 5 – 10 (5/6 = Förderstufe), für die Jahrgangsstufenlehrpläne ausgearbeitet wurden (2001 bis Klassenstufe 9). Dieser Klassenstufe ist „gemeinsam, dass die Schülerinnen und Schüler gezielt auf eine Abschlussprüfung hinarbeiten, (um) sich durch eine möglichst gute Prüfung viele Chancen für weitere Bildungsgänge oder eine gute Berufswahl zu eröffnen“ (Lehrplan, S. 5). In der Erweiterten Realschule finden wir also einen „Bildungsgang Hauptschulabschluss“ (früher Hauptschule) und einen Bildungsgang „Mittlerer Bildungsabschluss“ (früher Realschule).

Wegen der Nähe dieses Bundeslandes zu Frankreich werden in beiden Bildungsgängen Englisch und Französisch jeweils als 1. oder / und 2. Fremdsprache angeboten, wobei bei dem Bildungsgang Hauptschulabschluss auf mögliche „Motivationsprobleme (S. 37) im Fremdsprachenunterricht“ hingewiesen wird. Ansonsten sind die Lerninhalte für beide Bildungsgänge getrennt übersichtlich nach Fächern

aufgeführt. Dabei fallen die verhältnismäßig sparsamen Lerninhalte auf, die jedoch durch Lernziele und Hinweise didaktisch-methodischer Art ergänzt werden. Vergleicht man die Lerninhalte beider Bildungsgänge im Teilbereich „Lesen“, so ergeben sich sowohl bei den literarischen als auch bei den pragmatischen Texten einige Unterschiede: Für 9 H (= Hauptschulabschluss) sind dialogische Texte vorgesehen (S. 15), für 9 M (= Mittlerer Bildungsabschluss) ein Dramenauszug (S. 155); Satire ist für 9 H, nicht für 9 M gedacht, ein gewisser Widerspruch bezüglich der Anforderungsschwierigkeit. 9 M soll Sachbuchtexte behandeln, 9 H Nachricht, Reportage, Bericht. Während als Kenntnisse für 9 H Lesetechniken gefordert werden, sind es für 9 M Stilmittel, Gattungen, Literaturgeschichte.

**Tabelle 17:**

**Lerninhalte im Teilbereich „Lesen“ für die Bildungsgänge Hauptschulabschluss (H) und Mittlerer Bildungsabschluss (M)**

9 H	9 M
„... dialogische Texte Satire	„Dramenauszug
Informierende	Texte
Appellierende	Texte
Nachricht, Reportage, Bericht	Sachbuchtexte
Lesetechniken“ (S. 15)	Stilmittel, Gattungen, Literaturgeschichte“ (S. 155)

**Aus: Lerninhalte im Teilbereich „Lesen“ im Saarländischen Lehrplan, (2001), S. 15 und S. 155**

Unter Beachtung der abschlussbezogenen Perspektive sind für alle Fächer im Einzelnen in Schulprogrammen spezifische Schwerpunkte zu setzen.

Insgesamt ist festzustellen, dass der Realschulbildungsgang als solcher nicht mehr zu finden ist, de facto jedoch inhaltlich als Bildungsgang „Mittlerer Bildungsabschluss“ existiert, allerdings mit verwischten Konturen, aber in der Bezeichnung für die Schulform „Erweiterte Realschule“ noch enthalten ist.

Der Lehrplan SCHLESWIG-HOLSTEINS (1997) – Deutsch – umfasst die Anforderungen für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen

Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Er enthält die „Grundlagen“ (Teil I) und die „fachlichen Konkretionen“ (Teil 2). Das „Konzept der gemeinsamen Grundbildung“ (S. 3) bedeutet, dass noch „schulartspezifische Differenzierungen“ notwendig sind und dadurch die „Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Übergänge“ gesichert ist (ebd.). Die Lehrkräfte haben die „Freiheit (...), die Lehrpläne in eigener pädagogischer Verantwortung auszugestalten ...“ (ebd.). Innerhalb des Konzepts der Grundbildung (Lernen als Teil des Lebens etc.) soll – ein Beweis für regionale Tradition - die Schule für die Beschäftigung mit dem Niederdeutschen offen sein, das „Sprache, Literatur und Geschichte geprägt hat und noch heute beeinflusst“ (S. 5). Ausdrücklich wird formuliert, dass die Lehrpläne von der „Gliederung des Schulwesens in Schulstufen und Schularten ausgehen und (...) unter Berücksichtigung des Bildungsauftrages der einzelnen Schulart dazu beitragen, die gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsziele in den Mittelpunkt der Arbeit in allen Schulen zu rücken“ (S. 9). Bei den Lehrplänen, die nur Basisfähigkeiten nennen, sollen institutionelle Rahmenbedingungen der Schularten wie Stundentafel, als auch die unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie Leistung der Schülerinnen und Schüler, berücksichtigt werden (S. 11).

Der Lehrplan Deutsch beschreibt z.B. unter der Überschrift „sprachlich-kommunikativer Basisfähigkeit“ für die Klassenstufen 9/10 als „Sachkompetenz“: „verschiedene Formen audiovisuell vermittelter Sach- und Gebrauchstexte kennen“, als „Methodenkompetenz“: „Argumentationsstruktur prüfen“, als „Selbstkompetenz“: „Maßstäbe für die Bewertung gewinnen“ und als „Sozialkompetenz“: „gemeinsam Beiträge zum Schulradio produzieren“ (S. 63).

Das Beispiel lässt erkennen, wie viel Schulartspezifisches mit dem Basiswissen verknüpft werden muss. Im weiteren Sinne bedeutet der Lehrplanaufbau Schleswig-Holsteins eine Stärkung der Einzelschule und eine Schwächung des allgemeinen landesweiten Profils des Realschulbildungsganges.

Wie in Kapitel 4 beschrieben, sind in den neuen Bundesländern neue Schulstrukturen entstanden, und entsprechend vielfältig erscheinen die Lehrpläne.

Den Wandel impliziert die Bezeichnung „Vorläufiger Rahmenplan Deutsch“, als „unveränderter Nachdruck“ 1999 des Landes BRANDENBURG für die Sekundarstufe I erschienen. Der Umfang der Veränderungen wird im Vorwort des Rahmenplans deutlich, wenn es heißt: „Alte Regelungen des sozialistischen Bildungsgesetzes

verlieren damit ihre Gültigkeit. Ziel ist nicht mehr die Vermittlung (...) des sozialistischen Erziehungsideals (...) (mit einem) engmaschigen Netz von Vorschriften (...). Die Aufgaben der Schule werden nun durch das Grundgesetz und durch das Erste Schulreformgesetz auf eine demokratische und rechtsstaatliche Grundlage gestellt“ (Vorwort des Rahmenplans o.S.). Daher ist es verständlich, dass sich die Rahmenpläne auf „Wesentliches“ beschränken, den Lehrkräften wird „großer Freiraum“ zugestanden (ebd.).

Der Rahmenplan Deutsch ist schulformübergreifend für die gesamte Sekundarstufe I konzipiert; an alle Schülerinnen und Schüler werden die gleichen inhaltlichen Anforderungen innerhalb der Jahrgangsstufen gestellt. In der Gesamtschule ist ab Klasse 8 eine äußere Differenzierung möglich. Für eine innere Differenzierung sollen „Hinweise“ helfen, die tabellarisch den Aufgabenschwerpunkten und Anforderungen zugeordnet sind. So ist bei den Klassenstufen 7 und 8 als Aufgabenschwerpunkt „Texte lesen“ und als „Anforderungen und Hinweise“ „Texte sinngerecht lesen und wirkungsvoll vortragen, Erfahrungen mit audiovisuellen Texten (Werbespots) erweitern und visuell vermittelte Texte beschreiben lernen“ (S. 27) vermerkt. Die Klassenstufen 9 und 10 sollen in dem Bereich „einen literarischen Text sprecherisch gestalten (z.B. szenisches Lesen), die wesentlichen Aussagen und Informationen eines Textes im kursorischen Lesen aufnehmen“ (S. 29).

Insgesamt lässt sich also in dem Rahmenplan Deutsch der Sekundarstufe I des Landes Brandenburg kein spezifischer Realschulbildungsgang entdecken. Er ist zwar noch vorhanden, wird aber nicht benannt. Die Idee eines einheitlichen Anforderungskatalogs scheint hier verwirklicht.

Auch in MECKLENBURG-VORPOMMERN wird die Bewegung im Bildungsbereich durch die vorliegende ERPROBUNGSFASSUNG 1999 des Rahmenplans Deutsch für die Jahrgangsstufen 7/8 – 9/10 deutlich. Der sparsame nur 40 Seiten umfassende Plan beschreibt die Ziele und Inhalte für die Realschule; für die Hauptschule sind sie in Fettdruck den Themen zugeordnet. Der Rahmenplan gilt auch für die Verbundene Haupt- und Realschule sowie für die Gesamtschule, auf deren entsprechende Kurse sich die Bildungsgänge Realschule und Hauptschule beziehen. Im Bildungsgang Realschule „wird erwartet, dass sich die Schüler einen insgesamt umfassenderen Lernstoff vielseitiger aneignen ...“ (Rahmenplan, S. 7). Dagegen sollte im Bildungsgang Hauptschule „der Lernstoff auf seine wesentlichen Aspekte konzentriert werden“ (ebd.). Fragwürdig erscheint die Aussage, dass in dem Bildungsgang auf

die systematische Anordnung „zugunsten eines von den momentanen Bedürfnissen der Schüler ausgehenden Lernens verzichtet werden (kann)“ (ebd.). Hervorgehoben wird die Notwendigkeit der Behandlung regionaler literarischer Texte (S. 5). An die sozialistische Vergangenheit des Landes erinnert die Bemerkung, dass die „Hinweise zu den Inhalten (...) nicht als zu erfüllende Planungsvorgaben zu verstehen (sind)“ (S. 6).

Bei den Jahrgangsstufen 9/10 sind als Inhalte z.B. bei Lesen/Texterfassen „Weiterentwickeln der Lesefertigkeiten und –techniken“ aufgeführt, bei den Hinweisen (für die Hauptschule fettgedruckt) „vertieftes Üben des dialogischen Lesens, orientierendes Lesen entsprechend der Zielstellung und der kommunikativen Situation“ und (für die Realschule im Normaldruck) „Einüben von Texten für den öffentlichen Vortrag und zielgerichtetes Lesen von Texten unterschiedlicher Schriftarten, eventuell auch älteren Manuskripten“ (S. 20).

Für Mecklenburg-Vorpommern liegt also ein spezifischer Rahmenplan für den Bildungsgang Realschule vor, aus dem und mit dem auch in den anderen Schulformen wie Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule und Gesamtschule gearbeitet werden kann.

Der Freistaat SACHSEN kennt seit 1992 die neuen Schularten Grundschule, Mittelschule, Gymnasium und Förderschule. Aus diesem Jahr stammt auch der Lehrplan Deutsch für die Mittelschule mit den Klassen 5 – 10, dem 1997 eine „Präzisierung“ folgte, bei der einige Inhalte gestrichen, gekürzt oder verlagert wurden. Ab Klasse 7 besteht ein Pflicht- und ein Wahlpflichtbereich. Neben dieser „Profildifferenzierung“ (Lehrplan Deutsch, S. 6) ist für die Mittelschule die Leistungsdifferenzierung charakteristisch; denn in Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Physik und Chemie findet der Unterricht auf zwei unterschiedlichen Leistungsebenen nach eigenen Lehrplänen statt (Hauptschul- und Realschulbildungsgang), während in allen anderen Fächern einheitliche Lehrpläne gelten. Der Deutschunterricht sieht demnach im Lernbereich mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch im Realschulbildungsgang für die 9. Klasse „Lesen von Bildschirmtexten“ und „Konspekt als Inhaltsverzeichnis/-übersicht“ (S. 68) vor, während dies im Hauptschulbildungsgang fehlt (S. 46).

Auch bei dem integrativen System der Sekundarschulen in SACHSEN-ANHALT wird im Fach Deutsch ab dem 9. Schuljahrgang die äußere Fachleistungsdifferenzierung durchgeführt. Die Rahmenrichtlinien von 1999 (mit vierjähriger Erprobungs-

zeit) enthalten also einheitliche Anforderungen für die Schuljahrgänge 7/8, danach folgen getrennte Inhalte für die Schuljahrgänge 9/10. Hier wird zwischen dem Fachleistungskurs A unterschieden, der dem Realschulbildungsgang entspricht, und dem Fachleistungskurs B mit der Entsprechung zum Hauptschulbildungsgang.

Das Fach Deutsch in den Schuljahrgängen 7 – 10 soll eine „allgemeine und berufsorientierende Bildung“ (Rahmenrichtlinien S. 8) vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sollen „unterschiedliche leistungsbezogene Abschlüsse“ erwerben können, die „zur Fortsetzung des Bildungsweges im berufsbildenden oder allgemeinbildenden Bereich der Sekundarstufe II befähigen“ (ebd. S. 8). Weder werden die Abschlüsse benannt, noch die Bildungsgänge (nur Fachleistungskurs A und B).

Das Thema „Kommunikationssituationen des Alltags“ aus dem 7./8. Schuljahrgang (S. 21 ff.) wird z.B. in den Fachleistungskursen A (S. 58 ff.) und B (S. 83 ff.) fortgeführt mit dem Unterschied, dass bei den Zielen für Kurs A formuliert ist „... sich in Gesprächen verständlich und differenziert äußern sowie standardisierte Textmuster kennen und einhalten zu können“, während es für Kurs B heißt „... in der Lage sein sich in Gesprächen und Befragungen verständlich zu äußern“.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Realschulbildungsgang nach den Rahmenrichtlinien der Sekundarschulen dem Namen nach nicht mehr vorkommt und inhaltlich in der neuen Schulstruktur aufgegangen ist.

Die THÜRINGER Lehrpläne für die Regelschule (Deutsch 1999) sind das Ergebnis eines „intensiven Evaluationsprozess(es) (unter Berücksichtigung) nationaler und internationaler“ Forschungsergebnisse (Vorwort S. 1). Für den Deutschunterricht wird betont, dass die „praktische, handlungsorientierte Ausrichtung der Regelschule (...) eines ihrer wesentlichen Merkmale (ist)“ (Lehrplan S. 5). Eines der wichtigsten Ziele ist die Vermittlung von Kompetenzen. Nach den gemeinsamen Plänen für die Orientierungsphase der 5. und 6. Klassenstufen erfolgt eine „Fachleistungsdifferenzierung entsprechend den angestrebten Abschlüssen“ (S. 6), Kurs I für den Hauptschulabschluss, Kurs II für den Realschulabschluss. Die Regelschule entwickelt durch ein vielfältiges Angebot an Wahlpflichtkursen und Zusatzangeboten (wie Arbeitsgemeinschaften) ein spezielles Profil.

Bei der Differenzierung von Kurs I und II wird deutlich darauf hingewiesen, dass bei den Schülerinnen und Schülern des Kurses I häufig „erhebliche Leseschwächen“ auftreten, die durch Üben abgebaut werden müssen. Die unterschiedlichen Inhalte beim Umgehen mit literarischen Texten und Medien sollen an folgendem Beispiel

der Jahrgangsstufe 9 erläutert werden: Während in Kurs I (Hauptschulabschluss) das „Nacherzählen von epischen Texten unter Beschränkung auf das Wesentliche“ gefordert wird (S. 38), wird von den Schülerinnen und Schülern des Kurses II (Realschulabschluss) das „Verfassen einer Inhaltsangabe und Charakterisieren epischer Figuren unter Beachtung der historischen Bedingtheit des Figurenverhaltens und der Erzählweise“ (S. 54) erwartet.

Insgesamt hat in der Thüringer Regelschule der (anspruchsvolle) Kurs II – im Einleitungstext mit dem Ziel des angestrebten Realschulabschlusses benannt – als Realschulbildungsgang seinen festen Platz mit klarem Profil.

Überblickt man zusammenfassend die Lehrpläne der Bundesländer, so erhält man kein einheitliches Bild. Der Realschulbildungsgang ist abhängig von der Schulstruktur und der Organisation der Bildungsgänge. In der überwiegenden Zahl der Bundesländer hat der Realschulbildungsgang ein klares Profil, in einigen Ländern ist es eher unklar (Hamburg, Hessen, Sachsen, Saarland) und kaum zu erkennen ist das Profil in Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Zwar sind auch in den integrativen Organisationsformen Elemente des Realschulbildungsganges vorhanden, aber mit der Reduktion des Realschulspezifischen verringert sich auch die zu erreichende Fachkompetenz im Fach Deutsch. Bei fehlenden Stoffinhalten wie in Bremen leidet die Vergleichbarkeit. Positive Impulse vermitteln die Berliner Rahmenpläne durch den betonten Hinweis der horizontalen Durchlässigkeit.

Innerhalb der Sekundarstufe I sind die Organisationsformen zumeist abschlussbezogen. Darum wird im folgenden Kapitel den Abschlüssen und Berufschancen nachgegangen.

## **5.2 Abschlüsse und Berufschancen**

Aus der Realschulgeschichte war deutlich geworden, welche besondere Bedeutung den Abschlüssen und den damit verbundenen Berechtigungen für weitere Ausbildungsmöglichkeiten zukommen.

Der „Sekundarabschluss I“ löste den Begriff „Abitur I“ aus dem schon erwähnten Strukturplan ab. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT übernahm 1975 diesen neuen

Begriff von der BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung. Er gilt bis heute, wenn auch die Kommission inzwischen aufgelöst ist (vgl. WOLLENWEBER, 1985, S. 783 – 793).

Als Sekundarabschluss I gelten der Realschulabschluss und die ihm gleichwertigen Abschlüsse:

- „der qualifizierte Abschluss der Hauptschule nach der 10. Klasse,
- der Abschluss der 10. Klasse des Gymnasiums,
- der Abschluss der 10. Klasse der Gesamtschule,
- der Abschluss der 10. Klasse einiger Sonderschularten,
- der Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsfachschule,
- der Abschluss der Berufsaufbauschule,
- in einigen Ländern auch der Abschluss des Berufsgrundbildungsjahres, zum Teil in Verbindung mit Zusatzleistungen in allgemeinbildenden Fächern,
- der Abschluss des Aufbaulehrganges der Bundeswehr- und Grenzschutzfachschule“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Bericht 75, S. 178, zit. n. WOLLENWEBER, ebd., S. 789).

Hinzuweisen ist auch hier, dass sich der Realschulbildungsgang in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich entwickelte und ausprägte, sowohl in Bezug auf die Differenzierung in Pflicht- und Wahllernbereiche, um der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung zu tragen, als auch in Bezug auf Versetzungs- und Abschlussregelungen. Daran hat auch die „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 nichts Grundlegendes geändert.

Mit dem Erwerb des Realschulabschlusses sind folgende Ausbildungs- und Bildungsgänge möglich:

- Eintritt in die Berufsausbildung,
- Eintritt in die Berufsfachschulen,
- Besuch der Fachoberschule zum Erwerb der Fachhochschulreife,
- Besuch eines Kolleges oder Abendgymnasiums mit dem Lehrabschluss zum Erwerb des Abiturs,
- Übergang in die Oberstufe eines allgemeinbildenden oder Fachgymnasiums (Vgl. WOLLENWEBER 1984, S. 404 – 411).



Nun existieren bisher schon lange verschiedene Varianten zur Erlangung des Sekundar I-Abschlusses.

Für den Realschulabschluss (an der Realschule) gilt in den meisten Ländern der erfolgreiche Besuch der 10. Klasse. In Baden-Württemberg, Bayern, Schleswig-Holstein und seit 1999/2000 auch in Niedersachsen werden Abschlussprüfungen durchgeführt.

In fast allen alten Bundesländern kann man mit dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 eine zweijährige Berufsfachschule besuchen und mit deren Abschluss als Fachschulreife eine dem Realschulabschluss gleichwertige Berechtigung erreichen; im Durchschnitt werden ca. 15 % der Sekundar I-Abschlüsse an beruflichen Schulen erworben.

Ebenso ist es möglich, unter länderspezifisch unterschiedlichen Bedingungen nach der 10. Hauptschulklasse den dem Realschulabschluss gleichwertigen Abschluss zu bekommen; auch hier beträgt der Bundesdurchschnitt ca. 15 %.

Nach dem Beschluss der KMK vom Juni 1992 kann auch das Abschlusszeugnis der Berufsschule unter bestimmten Voraussetzungen dem Realschulabschluss formal entsprechen.

Wie schon mehrfach erwähnt, gehen die Realschülerinnen und Realschüler entweder in die Berufsausbildung oder sie erwerben über das Gymnasium die Hochschulreife. Hierbei ist die Fremdsprachenregelung zu beachten: Haben die Realschülerinnen und –schüler eine zweite Fremdsprache (in der Regel Französisch) bereits in der Realschule als Wahlpflichtfach belegt, brauchen sie im Gymnasium nur eine Fremdsprache fortzuführen. Hatten die Schülerinnen und Schüler aber andere Wahlpflichtfächer gewählt, müssen sie im Gymnasium ab Klasse 11 eine zweite Fremdsprache neu beginnen. Das will gut bedacht sein, zumal Realschüler/innen und ihre Eltern vermutlich häufig keine realistische Vorstellung vom Sprachenlernen haben.

Die Bildungsexpansion hat insgesamt den Bildungsstandard der Gesamtbevölkerung beträchtlich ansteigen lassen. Durch die daraus resultierenden positiven gesellschaftlichen Konsequenzen ist aber für die Realschülerinnen und Realschüler bezüglich der Berufsausbildung ein Verdrängungswettbewerb entstanden.

Konnte HEGELHEIMER 1980 mit umfangreichen Untersuchungen in den verschiedensten Bereichen des „Bildungs- und Beschäftigungssystems“ bei aller ökonomischen Verflochtenheit gute Chancen für Realschüler und entsprechend der überproportionalen Bildungsbeteiligung sehr gute für Realschülerinnen nachweisen, so stellte er aber auch schon in einigen Gebieten „eine zunehmende Konkurrenz- und Wettbewerbssituation von Realschülern gegenüber Schülern anderer Abschlussqualifikationen und die Gefahr von Verdrängungsprozessen zu Lasten der Realschüler ... (fest, allerdings) weniger den Bereich der betrieblichen Berufsausbildung“ betreffend (HEGELHEIMER, 1980, S. 360). Wenn SCHORB die mittlere Bildung als „Charakteristikum der ranghöheren Facharbeiterberufe“ und die Realschule als „die Schule der Facharbeiter“ (SCHORB in WOLLENWEBER, 1980, S. 326) bezeichnete im Sinne der Höherwertigkeit gegenüber der früheren Volksschule, so registriert RÖSNER 1984 damit Anzeichen, dass durch die Reduktion der Berufsmöglichkeiten die Realschulabgänger und –abgängerinnen nicht mehr „realistische Optionen auf alle weiteren Bildungs- und Ausbildungsgänge besitzen“ (RÖSNER, 1984, S. 203). Vier Jahre später sieht RÖSNER den „schleichenden Bedeutungsverlust“ des Realschulabschlusses bestätigt (RÖSNER, 1988, S. 51).

Im Öffentlichen Dienst ist seit 1978 dieser Abschluss nicht mehr Voraussetzung für den gehobenen, sondern nur für den mittleren Dienst, in die kaufmännischen Berufe und in den Dienstleistungssektor drängen Abiturienten, so dass die Realschülerinnen und Realschüler nicht ohne Konkurrenz sind. Neben der Verdrängungs- und Konkurrenzsituation wirkt sich ebenso die nicht konstante wirtschaftliche Lage aus, wie augenblicklich das reduzierte Lehrstellenangebot. Die Zunahme der Schülerzahlen beruht ebenso auf dem Wandel der Berufsstrukturen, vor allem mit dem größeren Bedarf der Beamten- und Angestelltenberufe (vgl. RÖSNER, 1988, S. 50). 1999 gab es 30,3 % Auszubildende mit dem Hauptschulabschluss, 15,8 % mit Hochschulreife und 36,2 % mit Realschul- oder gleichwertigem Abschluss. Der Anteil der Realschulabsolventinnen und -absolventen von allen Auszubildenden, die im Arbeitsbereich von Industrie und Handel tätig sind, beläuft sich auf 37,6 %, von denen der Hauptanteil aus industriellen Ausbildungsbereichen kommt, die bei der Handwerkskammer gemeldet sind, auf 29,8 %, die in der landwirtschaftlichen Ausbildung sind, auf 30,0 %, im Öffentlichen Dienst auf 58,7 %, bei freien Berufen auf 51,9 % und bei 7,7 % in der städtischen Hauswirtschaft (GRUND- u. STRUKTURDATEN DES BMB+F, 2000/2001, S. 134).

Wie BLOSSFELD in seinen empirischen Analysen zur Lage der Berufsanfänger feststellt, gehen die Realschüler und Realschülerinnen nun in die für sie attraktiveren Berufe, die früher von Hauptschülern und Hauptschülerinnen wahrgenommen wurden, wenn sie gegenüber Abiturienten und Fachhochschulabsolventen weichen müssen. Im Zweifelsfall werden die formal besser Qualifizierten eingestellt. Interessant ist auch das Ergebnis, dass „sowohl für die Männer als auch für die Frauen eine der zentralen Determinanten für die Berufschancen im Beschäftigungssystem die Ausbildung ist. Der autonome geschlechtsspezifische Berufszugangsfaktor ... ist dagegen vergleichsweise unbedeutend“ (BLOSSFELD, 1985, S. 161).

Unbestritten ist, dass das Beschäftigungssystem zunehmend besser Ausgebildete braucht, was aber nicht unbedingt mit höheren Schulabschlüssen gleichzusetzen ist. Nach neuen Arbeitsmarktforschungen von WEISSHUHN/WAHSE 1993 bleibt in der Tendenz „der Trend zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft aufrechterhalten“ (BITZ, 1994, S. 17), auch in ihr wird zukünftig immer ein gewisser Prozentsatz von Arbeitslosen zu verzeichnen sein. Bei einer 1991 vom INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (Nürnberg) durchgeführten Befragung von 20.000 Betrieben ließ sich „insgesamt gesehen eine ausgeprägte Präferenz der Wirtschaft für Bewerber mit mittlerem Abschluss ausmachen“ (BITZ, S. 19). BITZ hält „vor allem die Abwehr einer Allianz leistungsmindernder Nivellierungen“ (ebd., S. 20) für notwendig und versteht darunter die Bestrebungen des Verwischens der Realschulstrukturen durch Zusammenlegungen mit der Hauptschule.

Untersuchungen des deutschen Berufsbildungssystems zeigen unterschiedliche Ergebnisse. So schwankt die Beurteilung zwischen „Attraktivität und Krise“ (KAKIES, LEHMPFUHL, MIETHNER, 1988, in ROLFF, H.-G. et al., S. 127 ff.). Obwohl die Zahl der Studierenden seit den 90er Jahren über der Zahl der Auszubildenden liegt, werden die beruflichen Bildungsgänge von den Jugendlichen im Sekundarbereich II stark frequentiert, auch wenn sie häufig nach dieser Ausbildung studieren. Abiturienten kehren zu 50 % dem Handwerk den Rücken, zu 42 % dem Kredit- und Versicherungsgewerbe, zu 28 % dem Handel und zu 29 % dem öffentlichen Dienst (SCHUL/BANK 10/1997). Besonders Realschülerinnen und –schüler sehen in ihrer Schulform zu Recht eine solide Grundlage für einen späteren Fachhochschulbesuch. Deshalb ist ein genügend großes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler nach der 10. Klasse erforderlich, wenn das duale System aufrechterhalten bleiben soll. Andernfalls leidet die Ausbildung der Jugendli-

chen insgesamt, und wir nähern uns amerikanischen Verhältnissen mit kaum oder schlecht ausgebildeten Arbeitskräften.

Der Mangel an Ausbildungsplätzen kann aber auch zu größeren Anstrengungen innerhalb der beruflichen Ausbildung führen mit neuen Ausbildungsberufen und modernen Methoden. Dann würden nach Ansicht der o.a. Wissenschaftler die Berufsanfänger mit dem deutschen Modell auch in einem vereinigten Europa bestehen können. Dazu müsste allerdings der Sekundar-Abschluss I spezifiziert werden. Die BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG stellt in ihrem Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“ 1993 fest: „Die Wertigkeit und breite Verwendung des Realschulabschlusses erfordern, dass dieser nach vergleichbaren Kriterien vergeben wird und an bestimmte Qualitätsansprüche gebunden ist“ (S. 207).

Für die zukünftige Entwicklung der Realschule kann es problematisch werden, dass ihr das „Privileg hinsichtlich des Abschlusses zunehmend streitig gemacht wird“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 457).

Der Realschulabschluss krankt an der mangelnden Vergleichbarkeit von zu unterschiedlichem Wissen und Können und uneinheitlichen Wertungsmaßstäben. Es ist zu fragen, wie dem Abschluss in der eigentlichen Wortbedeutung präzise Eindeutigkeit zu geben ist. Diesem Problem kann man sich aus zwei Richtungen nähern: einmal muss das Eigenprofil der Realschule als einzelne Schule gestärkt werden und zum anderen ist die Realschule innerhalb des Schulsystems veränderungsbedürftig.

### 5.3 Das Eigenprofil der Realschule als Einzelschule und innerhalb des Schulsystems

Die Profilierung der einzelnen Schulen bedarf angesichts wissenschaftlich empirischer Befunde keiner weiteren Beweise. Auch die hier untersuchten Schulen bestätigen die Ergebnisse. Festzuhalten bleibt, dass es die Realschule schlechthin nicht geben kann. Jede einzelne Schule ist abhängig von der Zusammensetzung der Eltern- und Schülerschaft sowie der Lehrkräfte. Das kommunale Umfeld, die gesellschaftlichen Kräfte, Traditionen, ökonomische Voraussetzungen, regionale Besonderheiten sind nur einige der multikausalen Faktoren für eine Schule, ganz gleich, um welche Schulart es sich handelt. Bei der gemeinsamen Arbeit von Projekten finden Veränderungsprozesse statt, die von der Basis der Schulen ausgehen. Ein Beispiel dafür ist das Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen im Regierungsbezirk Lüneburg (KAMPS, 2000). Es sind durchaus viele Bestrebungen zu verzeichnen, die Realschule von innen heraus zu reformieren, so z.B. mit bilinguaem Unterricht und dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen. 1974 wurde der Begriff der Schlüsselqualifikation von MERTENS herausgestellt, durch die „die positive Korrelation des Obsoleszenztempos von Bildungsinhalten und ihrer Praxisnähe ... aufzuheben wäre“ (in: WOLLENWEBER/BITZ, 1994, S. 12). Nach MERTENS sind „Schlüsselqualifikationen ... solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ... (die) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens (erbringen)“ (MERTENS 1974, zit. n. AURIN in: WOLLENWEBER/BITZ, 1994, S. 54). Nun ist dieses Konzept keineswegs etwas ganz Neues, siehe KLAFFKIS und DERBOLAVS Theorien der kategorialen Bildung oder die „curriculumstrukturierenden Erfahrungsfelder“ der Bielefelder Laborschule (WOLLENWEBER/BITZ, S. 14 f.). Es zeigt jedoch wichtige Aspekte der Weiterentwicklung, gerade auch für die in Bewegung befindliche Realschule.

Im 3. Jahrtausend wird neben der allgemeinen Weiterentwicklung auch die fortschreitende Verknüpfung mit der modernen Technik zunehmend relevant. Das zeigen interessante neue Programme für das Lernen lernen wie das Online-Lernprogramm für empirische Forschung (Zepf) der Universität Landau (SCHUL/BANK 01/2001).

Sowohl die Sprachenkompetenz als auch die weiter entwickelte Methodik und neue Technik reichen aber für eine grundlegende Reform noch nicht aus.

ROLFF fragte 1993 „Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen?“ (In: Wandel durch Selbstorganisation, S. 105) und resümierte 1998: „Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“ (In: ROLFF et al., S. 295). Allerdings gilt dies nicht für die USA und England, wo auf diesem Gebiet viel geforscht wird.

Hervorzuheben ist aber der Unterschied auf den verschiedenen Ebenen: Viele Schulen arbeiten an der Verbesserung ihrer Schulkultur, die Schulstruktur bleibt eine Aufgabe der Bildungspolitik. Das entbindet die Einzelschulen nicht von ihrem Streben nach Profilierung. Dank der dort vorhandenen Praxis gibt es viele Ideen und Möglichkeiten. Wenn diese dann vor Ort überzeugend entwickelt und umgesetzt werden, kann hier nicht nur die Forschung ansetzen, sondern die Schularbeit in Einzelschulen kann auf demokratischem Wege die Bildungspolitiker überzeugen.

Die notwendige Profilierung der Einzelschule ist nur durch Teamwork realisierbar. Das gilt auch für die Realschulbildungsgänge. Wenn diese Kooperation mit den Lehrkräften der mitorganisierten Schulart auch zusätzliche Zeit kostet, kann sie sich doch im Interesse der Schülerinnen und Schüler positiv auswirken.

Die Ergebnisse der Third International Mathematics and Science Study 1997 sowie Programme for International Student Assessment 2000 (s. DIE ZEIT v. 23.11.2000) haben die Bildungsforscher und –politiker aufgeschreckt mit den schlechten Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler. Danach soll das Schwergewicht auf besseren Unterricht und gute Lehrer gelegt werden. Trotz der Annahme der Forscher, dass das Bildungssystem nicht das Ausschlaggebende sei, weil sowohl gegliederte Schulsysteme in der Schweiz als auch Gesamtschulsysteme in Schweden bessere Ergebnisse als das deutsche brachten, ist eine ausgewogene Bildungsorganisation die Grundlage für das Erreichen von guten Leistungen. Und deshalb ist das Schulsystem einschließlich der Abschlüsse, sowohl von der Schulkultur her als auch von den Lehrkräften mit den Ausbildungen für die jeweiligen Schulformen von Bedeutung.

Obwohl infolge der Bildungsexpansion der Mittlere Abschluss zur Mindestnorm avanciert ist und formal trotz der unterschiedlichen Wege übereinstimmt, reicht seine Bedeutung für die Realschule nicht aus. Auf Grund der erworbenen Realschulbildung unterscheidet sich inhaltlich der Realschulabschluss von dem an den Haupt-

und berufsbildenden Schulen erreichten Sekundarabschluss I. Statt einer weiteren Abwertung der Realschule, z.B. durch Zusammenlegung mit der Hauptschule, sollte eine Aufwertung erfolgen, die den Besuch der Realschule samt ihrem speziellen Abschluss attraktiver macht.

Dieses Ziel verfolgt REINERT (1999) analog zu dem teilweise schon auf acht Jahre verkürzten Gymnasium durch ein interessantes Modell. Er schlägt vor, die Realschule um ein Jahr zu verlängern und dadurch die „fachgebundene Hochschulreife“ zu erwerben (s. REINERT, S. 233). Der neue erweiterte Realschulabschluss könnte die Basis für ein Studium an der Fachhochschule sein oder auch über das Gymnasium zum Abitur führen. Damit würde der Bestand der Realschulabschlüsse in der gegenwärtigen Schulentwicklung nicht realisierbar. Dafür hat das Gymnasium einen zu hohen Stellenwert in dem Bewusstsein der Bevölkerung. Vielleicht ändert sich die Einstellung in einigen Jahren durch die Erfahrung, dass auch mit dem Abitur nicht alles zu erreichen ist.

#### **5.4 Zusammenfassung der Begründung der Realschulbildungsgänge**

**1. u. 2.** Zur Beantwortung der ersten und zweiten Frage nach dem Unterschied zwischen Hauptschul- und Realschulbildungsgang wurde ihre gegenwärtige Stellung in den Lehrplänen der Bundesländer dargestellt.

Dabei konnte auf der Ebene der niedersächsischen Rahmenrichtlinien theoretisch nur ein geringer Niveauunterschied zwischen den beiden Bildungsgängen nachgewiesen werden. Auf der Ebene der Schulwirklichkeit ist die Differenz vermutlich größer. Die Darstellung der Realschulbildungsgänge in den Lehrplänen der übrigen Bundesländer ist unterschiedlich und abhängig von der Schulstruktur in der Sekundarstufe I. Während in den meisten Ländern ein deutliches Profil des Realschulbildungsganges vorhanden ist, erscheint es in einigen Ländern unklar und verschwindet in Brandenburg und Sachsen-Anhalt ganz. Mit undeutlicherem Profil sinkt auch der Anspruch der zu erreichenden Fachkompetenz.

**3.** Die dritte Frage nach der Bedeutung des Realschulabschlusses lässt in Niedersachsen bei den Empfehlungen für fachbezogene Leistungsüberprüfungen für die Realschule höhere Anforderungen erkennen als für die Hauptschule. Damit wird deutlich, dass es ein Unterschied ist, in welchem

Bildungsgang der Abschluss erworben wurde. Der Sekundarabschluss I ist Standardabschluss geworden und berechtigt sowohl für den beruflichen Bildungsweg als auch unter bestimmten Voraussetzungen für den Besuch von Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Gymnasien. Dem Abschluss aber fehlt die Vergleichbarkeit in den Schulformen und Bundesländern. Dadurch sinkt sein Niveau.

4. Die vierte und letzte Frage bezog sich auf die Profilierung der Realschule als Einzelschule und des Realschulbildungsganges. Beide Strukturformen sollten das Spezifische ihrer Schulart verstärken u. a. durch Betonung der individuellen Förderung, durch Leistungsbereitschaft und der Möglichkeiten der Wahlpflichtkurse, durch bilingualen Unterricht, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Fachkompetenzen, Aufgeschlossenheit gegenüber moderner Technik und der Medienwelt. Welche Schlussfolgerungen sich im Einzelnen daraus ergeben, wird im Schlussteil erläutert.