

## 2. Die Hauptschule und die Bildungschancen der „Bildungsfernen“

---

Dieses Projekt fokussiert die Forschung zu Schülervorstellungen in der sozialwissenschaftlichen Domäne auf eine spezifische Gruppe: die Gruppe der Bildungsfernen bzw. Benachteiligten. Durch PISA & Co sind diese in den letzten Jahren verstärkt in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt: Sie fielen einerseits als Risikogruppe auf, der es an basalen Fähigkeiten mangelt, und andererseits als politisch äußerst desinteressierte, unwissende und partizipatorisch passive Konsummaterialisten (vgl. Stanat et al. 2002; Fend 2005; Gille et al. 2006; Hurrelmann/Albert 2006; Wippermann/Calmbach 2007; Albert/Hurrelmann/Quenzel 2011).

An die Stelle der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Peisert 1967) der 1960er Jahre tritt heute das „moderne Arbeiterkind“ – ein männlicher Konsummaterialist mit Migrationshintergrund.

Das schichtspezifische Moment des deutschen Bildungssystems ist geblieben; die „soziale Einseitigkeit der Schülerrekrutierung“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 228) betrifft vor allem die Hauptschule. Wie dieses Kapitel zeigen wird, stammen die ihr gebliebenen Schüler mehrheitlich aus bildungsfernen, unteren Bevölkerungsschichten und wachsen in risikoreichen, krisenhaften Lebenssituationen, geprägt von prekärer Arbeit und Arbeitslosigkeit, auf.

Die Frage nach den Vorstellungen dieser Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit gewinnt vor diesem Hintergrund eine zusätzliche Relevanz, die weit über die Bedeutung der Schülervorstellungen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht und Kompetenzerwerb hinausreicht.

### 2.1 SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNGSCHANCEN

Die neuhumanistische, Humboldt'sche Bildungsauffassung im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung, ist in unserer Leistungsgesellschaft zu einem „Prozess der Aneignung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten sowie sozialer Kompeten-

zen“ (Solga 2004, 39) mit stark ökonomischer Konnotation geworden. Im Zusammenhang mit Arbeitsmarktplatzierung und Beschäftigung stellt Bildung eine äußerst wichtige Sozialstrukturkategorie dar (vgl. ebd. 2005, 23). Ihre Zertifikate gelten als „beobachtbare Phänomene der individuellen Leistungsfähigkeit in der Vergangenheit“ (ebd. 2004, 39), signalisieren und prognostizieren somit zukünftige Leistungsfähigkeit. Insofern ist Bildung „eine wichtige Voraussetzung dafür, gesellschaftliche Chancen wahrzunehmen und soziale Risiken [wie Arbeitslosigkeit; Anm. CK] zu minimieren“ (Geißler 2002, 343).

Als Entwicklungsaufgabe umfasst Bildung die Befähigung zur Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen sowie die Befähigung praktische Lebensanforderungen zu bewältigen und sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen (vgl. Klieme et. al. 2007, 20). Die Höhe des Bildungsgrads beeinflusst im Positiven wie im Negativen alle Lebensbereiche – Einkommen, Beruf, Familie, das öffentliche Leben, die eigene Persönlichkeit etc. (vgl. Hradil 2005, 174f.).

### 2.1.1 Lebensbewältigung

Die angesprochene Befähigung zur Bewältigung praktischer Lebensaufgaben – kurz Lebensbewältigung – definiert Mack als „eine allgemeine Aufgabe, die das Aufwachsen in der Moderne bestimmt“ (Mack 2003, 42). Reißig spricht hierbei von einer „Anpassung an gesellschaftlich vorgefundene Erwartungen – definiert als Entwicklungsaufgaben“ (Reißig 2010, 59). Mack zufolge geht es um die Bewältigung der „doppelte[n] Aufgabe der Subjektwerdung und der Eingliederung in die Gesellschaft“ (Mack 2003, 42). Insofern sei Lebensbewältigung „ein Grundphänomen der Jugendphase in der Moderne“ (ebd.). In der entwicklungspsychologischen *Coping*-Theorie werde Bewältigung bzw. *coping* „auf allgemeine Entwicklungsaufgaben und auf kritische Lebensereignisse bezogen“ (ebd.). Schließlich, so Mack, lasse sich Lebensbewältigung auffassen als eine „Bewältigung von schwierigen individuellen Situationen, Konflikten und Krisen“ (ebd.), „als Lebensform in einer risikoreichen Lebenssituation“ (ebd., 43) und als Versuch, „Handlungsfähigkeit in anomischen Strukturen zu erhalten“ (ebd.) (Normalisierungshandeln).

Mack (ebd., 44) entwickelt aus den drei genannten Bedeutungen von Lebensbewältigung drei Typen von Bewältigung:

Während (1) Bewältigung im Typus „Entwicklung“ eine Aufgabe darstellt, die sich an alle Jugendlichen richtet und der, so Reißig (2010, 59), „normative“ Lebensereignisse wie die Platzierung in das Erwerbsleben zugrunde liegen, betrifft die (2) Bewältigung im Typus „Krise“ und die (3) Bewältigung im Typus „Risiko“ nur jenen Teil der Jugendlichen, die kritischen Lebensereignissen ausgesetzt sind:

„Kritische Lebensereignisse sind im Leben einer Person auftretende Ereignisse, die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen. Da diese Ereignisse eine Unterbrechung habitualisierter Handlungsabläufe darstellen und die Veränderung oder den Abbau bisheriger Verhaltensmuster erfordern, werden sie als prinzipiell ‚streßreich‘ angesehen [...]“ (Steinkamp/Meyer 1996, 324).

Solch prekäre und krisenhafte Alltagssituationen betreffen vor allem Hauptschüler. Überdurchschnittlich häufig wachsen sie in benachteiligten sozialen Schichten auf, die dem Risiko der Arbeitslosigkeit und Armut besonders stark ausgesetzt sind (vgl. Duncker 2003a, 22). Demnach sind es vor allem Hauptschuljugendliche, die nicht nur „normale“ Entwicklungsaufgaben zu meistern haben, sondern auch Lebensereignisse vom Typus „Krise“ und „Risiko“ bewältigen müssen. Der dritte Bewältigungstypus („Risiko“) bezieht sich dabei auf „anomische gesellschaftliche Strukturen, in denen für einen Teil der Heranwachsenden die gesellschaftliche Erwartung und Vorstellung von Sozialintegration nicht mehr einlösbar ist“ (Mack 2003, 44). In einem riskanten Vergesellschaftungsprozess wird durch Normalisierungshandeln versucht „eine biographische Balance in anomischen Strukturen zu erreichen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund ihrer erschwerten Lebenslage sind Hauptschüler zunehmend mit der Bewältigung krisenhafter und riskanter Lebenssituationen überfordert, weil es ihnen an Bewältigungsressourcen mangelt. So hapert es den Schüler Fink (2003, 204) zufolge oft an sozialen und personalen Kompetenzen, um Krisen zu bewältigen. Auch in quantitativer Hinsicht stelle sich das Problem, dass die Jugendlichen nur wenige geeignete Bezugspersonen haben, die sie bei der Bewältigung allgemeiner Entwicklungsaufgaben und Krisen unterstützen (vgl. Fink 2003, 205). Stattdessen seien Hauptschüler, so Duncker, „mehr von instabilen sozialen Verhältnissen und einer Erosion verwandtschaftlicher Beziehungen betroffen“ (Duncker 2003a, 22). Durch das Wegbrechen von personellen Ressourcen – meist ein Grund für Krise und Risiko – sind diese Jugendlichen mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben überfordert und reagieren mitunter aggressiv, gewalttätig oder mit gesundheitlich ruinösen und anderem sozial abweichenden Verhalten (vgl. Mack 2003, 42).

Darüber hinaus kann Bildungsferne als Risiko begriffen werden:

„Ein Mangel an formaler Bildung (z. B. Schulabbrecher, Hauptschulabsolventen) vergrößert das Risiko, in sozial benachteiligte Lebenslagen zu geraten. Umgekehrt führt soziale Benachteiligung (Zugehörigkeit zu bildungsfernen Milieus) zu Bildungsbenachteiligung“ (Maurer 2010, 84).

Der angesprochene Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und sozialer Benachteiligung wird im Folgenden genauer beleuchtet.

### 2.1.2 Bildungsungleichheit

In Wissens- und Informationsgesellschaften ist Bildung ein besonders wertvolles Gut. Demzufolge zählt Bildung auch „zu den wichtigsten Ausprägungen sozialer Ungleichheit“ (Hradil 2005, 28). Dabei ist von sozialer Ungleichheit die Rede, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (ebd., 30). Neben Bildung unterscheidet Hradil (ebd., 31) noch drei weitere Basisdimensionen bzw. Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit, die wechselwirkend in ihren Ausprägungen die Lebensbedingungen markieren: materiellen Wohlstand, Macht und Prestige.

Analog zu den vier Basisdimensionen bzw. Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit unterscheidet Bourdieu (1983, 197) drei grundlegende Kapitalsorten: ökonomisches Kapital, kulturelles oder Bildungskapital und soziales Kapital, die sich hinsichtlich ihrer Reproduzierbarkeit, also der Möglichkeit sie zu übertragen, unterscheiden. Der Kapitalbegriff meint dabei „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu 1983, 183) bzw. bezeichnet „eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (ebd.).

*Ökonomisches Kapital* lässt sich Bourdieus Theorie nach in Geld tauschen und zeichnet sich durch eine gewisse Überlegenheit aus, weil mit seiner Hilfe die anderen Kapitalarten mit entsprechender Transformationsarbeit erworben werden können und es außerdem allen anderen Kapitalsorten zugrunde liegt (vgl. ebd., 195f.).

*Soziales Kapital* (Kapital an sozialen Verpflichtungen oder „Beziehungen“) umfasst Netzwerkressourcen, also „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (ebd., 190f.). Soziales Kapital ist „unter bestimmten Voraussetzungen [...] in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln“ (ebd., 185).

*Kulturelles Kapital* tritt in drei Zuständen auf: inkorporiert, objektiviert und institutionalisiert. In seinem verinnerlichten Zustand erscheint das kulturelle Kapital als dauerhafte Disposition eines Menschen (vgl. ebd.). Damit sind kulturelle Fähigkeiten, Wissen und Bildung im nicht formalen Sinne gemeint. Inkorporiertes Kulturkapital ist somit körpergebunden, setzt Verinnerlichung (*incorporation*) voraus und seine Akkumulation braucht Zeit (vgl. ebd. 2006, 113f.). Bourdieu betrachtet dabei diese zum Erwerb erforderliche Zeit als „Bindeglied zwischen ökonomischen und kulturellem Kapital“ (ebd., 116). Übertragen bzw. weitergegeben wird inkorporiertes Kulturkapital der Theorie nach durch „soziale[.] Vererbung“ (ebd., 114).

Im objektivierten Zustand umfasst kulturelles Kapital kulturelle Güter wie Kunstwerke, Bücher, Instrumente oder Maschinen (vgl. ebd. 1983, 185). In dieser materiellen Form ist das objektivierte Kulturkapital – genauer, das juristische Eigentum – somit übertragbar (vgl. ebd. 2006, 117). Kulturelle Güter können zum „Gegenstand materieller Aneignung“ (ebd.) werden, wenn ökonomisches Kapital vorhanden ist. Ihre symbolische Aneignung setzt allerdings wieder inkorporiertes Kulturkapital voraus, d. h. „kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen“ (ebd.).

Um inkorporiertes Kulturkapital sichtbar und damit ökonomisch nutzbar zu machen, wendet man das Verfahren der Objektivierung in Form von (Bildungs-)Titeln an, womit seine „biologischen Grenzen“ (ebd., 118) durchbrochen werden. Mit institutionalisiertem Kulturkapital sind insofern formale Bildungsabschlüsse, schulische und akademische Titel gemeint, die kulturelle Kompetenz „bescheinigen“ und den Trägern „in Bezug auf Bildung einen konventionellen, stabilen und juristisch garantierten Wert verleih[en]“ (ebd.). Unter bestimmten Voraussetzungen ist kulturelles Kapital der Theorie nach somit in ökonomisches Kapital konvertierbar (vgl. ebd. 1983, 185).

Die drei Kapitalsorten, ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital bedingen sich außerdem wechselseitig:

„Das vorhandene Kapital der Familie wird demnach in die Ausbildung der Kinder investiert, die so inkorporiertes Kulturkapital erwerben, das sie beispielsweise über einen gutbezahlten Beruf in ökonomisches Kapital umwandeln können“ (Rösner 2007, 121).

### 2.1.2.1 Primäre Effekte der sozialen Herkunft

Bevor sie in die Schule kommen, werden Kinder bereits in ihren Familien sozialisiert. Diese gehören je nach Beruf, Einkommen und Bildungsniveau der Eltern einer bestimmten sozialen Schicht, d. h. einer „Gruppierung[.] von Menschen mit ähnlich hohem Status innerhalb einer oder mehrerer berufsnaher Ungleichheitsdimensionen“ (Hradil 2005, 40) an. Auch werden in den Familien bestimmte Lebensstile gelebt. Ändern sich die jeweils verfügbaren Ressourcen und aktuellen Lebensziele usw., verändert sich damit auch „der regelmäßig wiederkehrende Gesamtzusammenhang der Verhaltensweisen, Interaktionen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen“ (ebd., 46). Neben den Lebensstilen, die sich aus aktuellen Lebenslagen ergeben, beeinflusst auch die Milieuzugehörigkeit der Eltern, also ihre typischen Werthaltungen und Mentalitäten, die Sozialisationsbedingungen der Kinder.

Bourdieu's Theorie nach vermittelt die Familie indirekt ihren Kindern „ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u. a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst“ (Bourdieu 2006, 26). Die-

ses „kulturelle Erbe“ variere, so Bourdieu, nach sozialen Klassen und sei verantwortlich für die „ursprüngliche Ungleichheit“ (ebd.) hinsichtlich des Schulerfolgs der Kinder. Dieser sei aufs Engste mit dem familiären Bildungsniveau verbunden. Die Familie in der ein Kind aufwächst, ist damit eine nicht zu unterschätzende primäre Sozialisationsinstanz. Sie bietet eine häusliche Lernumwelt, ein Entwicklungsmilieu, das erwiesenermaßen je nach Sozialstatus der Familie anregungsreicher oder anrengungsärmer ausfällt (vgl. Preiser 2003, 261f.; Becker 2007, 166). So kommen anrengungsärmere Entwicklungsmilieus häufiger in unteren sozialen Schichten vor und gehen einher mit einem meist niedrigeren Bildungsgrad sowie schlechteren Wohn- und Einkommensverhältnissen (vgl. Preiser 2003, 261f.).

Boudon<sup>1</sup> (1974) zufolge ergeben sich aus dem Anregungsgehalt, den Fördereffekten sowie der kulturellen Ausstattung der Familie und insofern auch aus ihrem kulturellen Kapital und Ethos primäre Herkunftseffekte<sup>2</sup>, die mit Eintritt des Kindes in die (Grund-)Schule in großem Maße mit über dessen Schulleistungen und Kompetenzen entscheiden (vgl. Becker 2007, 165). Somit hat das soziale und familiäre Umfeld, in dem Kinder aufwachsen, großen Einfluss auf deren Bildungserfolg (vgl. Bildungsbericht 2010, 24). Für Kinder unterer Schichten ist dieser Bildungserfolg allerdings wegen ihrer ärmeren kulturellen Ausstattung begrenzt (vgl. Boudon 1974, 29; Becker 2007, 166); auch beschert ihnen die anrengungsärmere häusliche Lernumwelt kognitive Nachteile (vgl. Preiser 2003, 261f.). Bildungsungleichheit entsteht daher nicht erst beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, sondern bereits vor Schuleintritt durch die primären Effekte der sozialen Herkunft. Mit Bezug auf die Theorie von Boudon (1974), einer *Rational Choice*-Theorie, definiert Becker Bildungsungleichheit deshalb als „aggregierte Folgen elterlicher Bildungsentscheidungen und der Schulleistungen, die zwischen den Sozialschichten variieren, sowie der leistungsbezogenen Selektion durch das Bildungssystem, die für die einzelnen Sozialschichten unterschiedliche Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf haben kann“ (Becker 2007, 163). Schneider

- 
- 1 Boudon definiert ungleiche Bildungschancen, „inequality of education opportunity“ (IEO), als „differences in level of educational attainment according to social background“ (Boudon 1974, xi). Unter sozialer (Im-)Mobilität, „social mobility“ oder „immobility“, versteht er „the differences in social achievement according to social background“ (ebd.). Er bezeichnet „social immobility“ außerdem als „inequality of social opportunity“ (ISO) (vgl. ebd.). Zur Erklärung der Bildungsungleichheit entwickelte Boudon ein Synthesemodell, das auf wesentlichen Forschungsergebnissen basiert (vgl. ebd.).
  - 2 Mit primären Herkunftseffekten beschreibt Boudon (1974, 29) den Befund, dass die Stratifizierung eine Vielzahl von Unterschieden zwischen Menschen nach folgendem Prinzip erzeugt: Je geringer der soziale Status, desto ärmer der Bildungshintergrund und desto geringer die schulischen Leistungen.

zufolge ist es aber weniger die soziale Schicht, die Schulleistungen erklärt. Vielmehr seien es „die dahinter liegenden eigentlichen Wirkfaktoren“ (Schneider 2008, 21) wie Bildungsnähe und -aspiration, kognitiver Anregungsgehalt, den das Elternhaus bietet, die Vorbildfunktion der Eltern hinsichtlich Sprache und Leistung sowie ihr Interesse und Engagement für die Schulleistungen des Kindes.

### 2.1.2.2 Sekundäre Effekte der sozialen Herkunft

Die Grundschule schafft es nicht, diese herkunftsbedingten schlechteren Startchancen von Kindern aus sozial schwächeren Familien auszugleichen (vgl. Boudon 1974, 196). In einem hochselektiven Schulsystem wie dem deutschen werden diese primären Herkunftseffekte somit nicht etwa kompensiert, z. B. indem stärker in vorschulische Bildung investiert wird, um die ungünstigen Sozialisationseinflüsse des Elternhauses abzuschwächen (vgl. Becker 2007, 180). Durch die Besonderheit des deutschen Schulsystems am Ende des vierten bzw. am Ende des sechsten Grundschuljahres in unterschiedliche Bildungsgänge zu münden, die eine Übergangsentscheidung von Seiten der Lehrer und Eltern erforderlich machen, verschärft das Bildungssystem durch seine vertikale Mehrgliedrigkeit vielmehr die Bildungsungleichheit. Denn gerade bei Übergangsentscheidungen ist Bourdieu und Passeron (1971, 30f.) zufolge die soziale Herkunft in Form einer subjektiven Bildungserwartung der Eltern besonders ausschlaggebend. Diese subjektive Bildungserwartung hänge mit dem „Gefälle der objektiven Bildungschancen“ (Bourdieu/Passeron 1971, 20) der Kinder zusammen. Ursächlich bedingt sehen sie die geringeren objektiven Bildungschancen der Unterschichtenkinder (in Frankreich) im Bildungssystem. Schule, Lehrer und Curriculum begünstigten die privilegierten Schichten, indem der Unterricht implizit bestimmte Grundkenntnisse, Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten voraussetze, „die das Privileg der gebildeten Klassen sind“ (ebd., 39). Ebenso spricht Geißler (2002, 358) von schichtspezifischen Auswirkungen des insbesondere an deutschen Gymnasien vorherrschenden Curriculums. Als curriculare Barrieren für Unterschichtenkinder betrachtet er vor allem historische und sprachliche Lerninhalte. Wegen der kulturellen und sprachlichen Ferne des Unterschichtenmilieus seien solche Lerninhalte eine Hürde. Objektiv geringere Bildungschancen ergeben sich insofern auch aus dem Umstand, dass (Unterrichts-)Sprachbeherrschung, außerschulische Vorbildung, Lernmotivation und habitualisierte Lerngewohnheiten mit über den schulischen Erfolg entscheiden (vgl. Solga/Wagner 2007, 193). Da die subjektive Bildungserwartung auf der Erfahrung der objektiven Bildungschancen basiert, greifen gleich zwei Selektionsmechanismen ineinander, die herkunftsbedingte ungleiche Verteilung von Bildungschancen fortbestehen lassen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, 22). Dies ist zum einen die Selektion nach Leistung, wobei Leistungsunterschiede nicht nur aus unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten, sondern auch aus Unterschieden in den Sozialisationsmilieus resultieren (schichtspezifisch unterschiedliche kulturelle Ausstat-

tung usw.) (vgl. Geißler 2002, 354). Geißler (2004, 372) weist außerdem darauf hin, dass die schulische Auslese nach Leistung bei unteren Schichten erheblich schärfer vollzogen wird als bei Kindern aus der Mittel- und Oberschicht. Der zweite Selektionsmechanismus, die elterlichen Bildungsentscheidungen für eine durch das Bildungssystem vorgegebene Schullaufbahn, stehen hierzu in Bezug. Sie basieren Boudons (1974) Theorie nach (auch) auf „der Abwägung von Vor- und Nachteilen höherer Bildung im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung“ (Becker 2007, 163). Dementsprechend entscheiden sich Eltern für diejenige Schulform, die ihnen, ihrer sozialen Position entsprechend, am vorteilhaftesten erscheint (vgl. Boudon 1974, 36; Becker 2007, 166). Welche Bildungsentscheidung jeweils vorteilhaft und damit rational ist, „ergibt sich [...] aus der (vernünftigen) Beachtung von Möglichkeiten und Zwängen der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten, die wiederum mit der sozialen Position der Familie und ihren Ressourcen gegeben sind“ (Becker 2007, 165). Diese elterlichen Entscheidungsprozesse für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder werden als sekundäre Effekte der sozialen Herkunft<sup>3</sup> bezeichnet, da sie „in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten [variieren]“ (Becker/Lauterbach 2007, 12). Mit ihnen taucht somit die zweite schichtspezifische Hürde bzw. Barriere in Form eines „leistungsunabhängigen sozialen Filters“ auf. Denn die Reaktionen auf die Lehrerempfehlungen am Ende der Grundschulzeit sind schichtspezifisch unterschiedlich, hängen also von den „sozialstrukturell ungleiche[n] Bildungsaspirationen“ (Solga/Wagner 2007, 190) ab:

„Aufgrund der größeren sozialen Distanz zwischen sozialem Status und höherer Bildung müssen [...] die unteren Sozialschichten höhere Aspirationsniveaus haben, mehr Ressourcen aufbringen und sich mehr anstrengen, damit sie sich für die höhere Bildung entscheiden“ (Becker 2007, 167).

Dohmen (2008, 5) weist insofern darauf hin, dass bildungsnahe Familien ihre Kinder auch entgegen der Lehrerempfehlung auf eine höhere Schulform schicken, während sich bildungsfernere Eltern eher für niedrigere Schultypen entscheiden.

Entsprechend der genannten primären Effekte der sozialen Herkunft, die sich in „sekundären Stratifizierungsprozessen – aufgrund sozialstrukturell ungleicher Bildungsaspirationen und -entscheidungen von Kindern und ihren Eltern sowie mitverursacht durch herkunftsabhängige Lehrerurteile – fort[setzen]“ (Solga/Wagner

---

3 Boudon betrachtet die sekundären Herkunftseffekte als relevanter als die primären (vgl. Boudon 1974, 28). So reichten die Stratifizierungseffekte über die Erzeugung von Bildungsungleichheit hinaus (vgl. ebd.).

2007, 190), ergibt sich somit trotz des Leistungsprinzips<sup>4</sup> eine herkunftsabhängige Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen des deutschen Bildungssystems. Vor diesem Hintergrund ist deshalb auch das viel zitierte Ergebnis der PISA-Studie zu interpretieren:

„Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten ist die relative Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, für ein Kind aus den höchsten Sozialschichtgruppen etwa dreimal größer als für ein Arbeiterkind“ (Stanat et al. 2002, 13).

Solga und Wagner sprechen insofern zu Recht von einer „*herkunftsabhängigen Kanalisierung*“ (Solga/Wagner 2007, 187) und von „*herkunftsabhängigen gatekeeping-Prozesse[n]* im Bildungssystem“ (ebd., 188), die die Zugangschancen zu höheren Bildungsgängen für Kinder aus sozial schwächeren Schichten gering halten.

Was dies konkret für die Hauptschule bedeutet, lässt sich adäquat nur mithilfe eines historischen Rückblicks beantworten. Im Folgenden wird daher auf die Entstehung der Hauptschule eingegangen.

## 2.2 DIE HAUPTSCHULE – VON DER EINGANGSSTUFE DES BERUFLICHEN BILDUNGSSYSTEMS ZUR EINGANGSSTUFE IN DIE ARBEITSLOSIGKEIT?

### 2.2.1 Entwicklung der Hauptschule von Restschule zur Restschule?

Vorläufer des untersten Niveautyps im heutigen vielgliedrigen Sekundarschulsystem Deutschlands war die Volksschule. Ihre Geschichte betrachten Rekus, Hintz und Ladenthin mit Bezug auf Fischer (1961) bis 1918 als die Geschichte eines „obrigkeitsstaatlichen ‚Instruments der Staatsräson‘“ (Fischer 1961, 223; zit. nach Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 211). So habe das Schulwesen in der hierarchisch geordneten Gesellschaft des Kaiserreiches als „Distributionsinstanz sozialer Schichtungen“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 211) fungiert, indem es geburtsständig und unabhängig von Schulleistung Unterschiede festschrieb. Dies änderte sich mit dem

---

4 Im Unterschied zum Geburtsprinzip, das auf einen zugewiesenen bzw. zugeschriebenen Status (*ascription*) verweist (vgl. Parsons 1964, 189), basiert das Leistungsprinzip auf dem meritokratischen Modell, das nach dem Prinzip „alle nach ihren Leistungen“ bzw. dem Prinzip der Chancengleichheit funktioniert (vgl. Geißler 2005, 73). Es ist daher an Leistung orientiert, ohne soziale Kriterien zu berücksichtigen und verweist deshalb auf einen erworbenen Status (*achievement*; Leistungsprinzip) (vgl. Parsons 1964, 189).

Verzicht auf Schulgeld in der Weimarer Republik. Mit der Schulgeldfreiheit begann die „Abwanderung aus der untersten Stufe des Systems“ (ebd., 212) und damit die „Auszerrung“ der Volksschuloberstufe. Schon in den 1920er Jahren sei aus ihr die „Schule der ‚Zurückgebliebenen‘“ (ebd.) geworden, heißt es bei Rekus, Hintz und Ladenthin, „der in nuce bereits der Charakter einer Restschule innewohnte und die zur Pflichtschule für alle diejenigen wurde, denen aus welchen Gründen auch immer der Zugang zu einer höheren Bildung verwehrt blieb“ (ebd., 212f.). Statt eine Schule des Volkes war die Volksschuloberstufe somit eine „Bildungsinstitution für die Masse der unteren Volksschichten“ (Leschinsky 2008, 383), eine Schule des „niederen Volkes“, der im Laufe des 19. Jahrhunderts mündig werdenden Volksschichten, der Bauern, Handwerker und Arbeiter“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 368). Stöcker rechtfertigt das Prinzip der volkstümlichen Bildung noch Mitte der 1950er Jahre mit der Denk- und Sichtweise des einfachen Menschen bzw. mit dem „gegliederte[n] Weltbild“ (Stöcker 1955, 20) des Bauern, Handwerkers und Arbeiters. Dieses volkstümliche Denken sei konkret, anschaulich, situations- und praktisch-zweckgebunden, gegenüber der „gelehrten Betrachtung“ (ebd.) zwar gleichwertig, aber nicht gleichartig. Insofern sei die Volksschule die „Ausbildungsstätte des einfachen, schlichten, vorwiegend praktisch tätigen Menschen“ (ebd., 18).

Kritisiert wurde an dieser volkstümlichen Bildung, dass sie die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse sicherte (vgl. Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 369). Auch erfolgte die Bildung auf einem „volkstümlichen“ Niveau, mit einer konkret-anschaulichen Vermittlung traditioneller Denk- und Lebensformen, die nicht auf die sich wandelnde Umwelt vorbereitete (vgl. ebd.). Stattdessen bereitete die Volksschuloberstufe die Schüler auf einfache Berufe vor, wodurch ihnen der Zugang zu einer umfassenden Allgemeinbildung vorenthalten wurde (vgl. ebd., 371). Bildungspolitisch wurde auf diese Situation 1953 mit der Einrichtung des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* reagiert. Seine Aufgabe war es, die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesen zu beobachten und Empfehlungen zu seiner Weiterentwicklung zu geben. Unterdes geriet die Volksschule durch die zunehmende Abwanderung von guten Schülern ins höhere Bildungswesen im Zuge der Bildungsexpansion immer tiefer in eine Krise. Stöcker spricht von einem „fast beängstigende[n] Trend zu den weiterführenden Schulen des Gymnasiums und der Mittel- bzw. Realschule“ (Stöcker 1968, 28). In der Volksschule zurück bleiben – so der Deutsche Ausschuss – „diejenigen Kinder und Jugendlichen, die es aus Mangel an Begabung und Interesse nicht ‚geschafft‘ haben“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 371). Die Befürchtung, die Volksschule könne dadurch zur „Restschule“ verkommen, gab schließlich den Anstoß für die konzeptionelle Entwicklung der Hauptschule. So heißt es in den Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule:

„Wenn hier nicht bald Wirksames geschieht, dann wird die Volksschule eines Tages die ‚Restschule‘ sein, die Schule nämlich nur derjenigen Jugendlichen, deren Lebenschancen sich auf ungelernete Arbeit beschränken. Sie wird dann die Schule des unteren Drittels ihrer derzeitigen Schüler. Das darf und kann sich unsere Gesellschaft nicht leisten“ (ebd., 370).

Zenke (2003, 82) weist im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der in Krise geratenen Volksschuloberstufe zur Hauptschule darauf hin, dass die Bezeichnung „Hauptschule“ nicht von ungefähr kam. Im Gegenteil sei mit dieser Bezeichnung die Erwartung verbunden gewesen, dass diese Schule für die Mehrheit der Sekundarschüler die *hauptsächliche* Schule bzw. die Regelschule bleiben werde. Auch deutet Zenke die Bezeichnung „Hauptschule“ als „ein deutliches Signal für die Hoffnung des Ausschusses, die deutsche Gesellschaft möge auch in ihrem Bildungswesen endlich aufbrechen in eine aufgeklärte, freiheitliche, liberale und bildungsfreundliche Grundhaltung, die das zentrale Ordnungsprinzip bürgerlich-demokratischer Gesellschaften, die persönlich erbrachte Leistung nämlich, auch zum Regulativ im Bildungswesen macht“ (Zenke 2003, 85). Leschinsky (2008, 383) zufolge steht der Name zudem für ein Programm: Im Prinzip sollte die Hauptschule den anderen beiden Sekundarschulformen gleichwertig sein.

Mit der Reform der Volksschuloberstufe zur Hauptschule hoffte der Deutsche Ausschuss außerdem, Jugendliche besser auf die sich wandelnden und immer höher werdenden beruflichen Anforderungen, aber auch auf die mündige und verantwortungsvolle Teilhabe am geistigen und kulturellen Leben vorzubereiten und ihnen damit soziale Aufstiegsmöglichkeiten zu bieten:

„Das Sozialgefüge der Gesellschaft ist so beweglich geworden, daß die soziale Lage des einzelnen nicht mehr wie früher schon durch des [*sic*] Elternhauses [*sic*] bestimmt ist. Auch die Berufswahl legt heute weniger als je zuvor die Lebensstellung eines Menschen fest“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 371).

Es darf aber nicht übersehen werden, dass der Ausschuss in seinen konzeptionellen Überlegungen am dreigliedrigen Schulsystem festhielt und weiterhin von den empirisch nicht belegten Begabungstypen, der manuell-praktischen, geistig-theoretischen und eine zwischen beiden vermittelnde Begabung, ausging (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 230, 261, 263). Hinsichtlich ihrer Bildungsinhalte und des definierten Anforderungsniveaus orientierte sich die Hauptschule somit am manuell-praktischen Begabungstypen und unterschied sich damit deutlich von den anderen beiden Schulformen. Anstatt sich von der volkstümlichen Bildung abzuwenden und wissenschaftsorientiert zu sein, sei die Hauptschule, so Rösner, im Rahmenplan von 1959 zum Aufbau des Schulwesens als „vorwissenschaftliche Schule“ (Rösner 2007, 59) mit weiterhin „volkstümlicher Prägung“ (ebd.) konzipiert worden. Damit unterschied sich das „Kind des Deutschen Ausschusses für das Erzie-

hungs- und Bildungswesen“ (ebd.) von der Volksschule in inhaltlicher Hinsicht zunächst lediglich dadurch, dass seine Anforderungen etwas höher lagen (vgl. ebd., 60). Infolgedessen spricht Rösner von einer „Renaissance der Volksschule“ (ebd.). Auch nach Baumert, Cortina und Leschinsky war die Zielgruppe der Hauptschule weiterhin die „praktisch begabten unteren Volksschichten“, für die ein ganzheitlicher, anschaulicher und erlebnisnaher Unterricht, der das Heimatprinzip betonte, angemessen erschien“ (Baumert/Cortina/Leschinsky 2008, 57). Rekus, Hintz und Ladenthin (1998, 230) entlarven die seinerzeit geplante Hauptschulbildung trotz zahlreicher Neuerungen außerdem als „berufsständig“, die eher einer Ausbildung als einer (Allgemein-)Bildung ähnelte. So fand die für die Volksschule charakteristische Funktion „Vorbereitung auf die Arbeitswelt“ (Gmelch 1996, 158) in der Hauptschule ihre Entsprechung in der Funktion „Hinführung zur modernen Arbeitswelt“ (ebd., 160). Aufgrund der Tatsache, dass eine große Mehrheit aller Auszubildenden sich (noch) aus den Volksschulabsolventen rekrutierte (vgl. Zenke 2003, 85), konzipierte der Deutsche Ausschuss die Hauptschule als „Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 381). Dieser Zweckbestimmung folgend, sollte die Hauptschule den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung in ihren Fächern und Inhalten beachten (vgl. ebd., 375).

Ihrer Aufgabe „allgemeine Bildung in einem neuen, zeitgemäßen Sinn zu verwirklichen“ (ebd., 381), sollte sie vor allem dadurch nachkommen, indem sie „den Beruf als didaktisches Zentrum“ (ebd.) betrachtete:

„Der Beruf ist fast immer mehr als Erwerbstätigkeit, er strahlt dann als die zum Bewußtsein gekommene Lebensaufgabe in Familie, Gesellschaft und Staat aus. Aber er beruht doch auf dem Arbeitsleben, daß der Jugendliche einer besonderen Hinführung auf sie bedarf, bevor er in sie eintritt“ (ebd.).

### 2.2.1.1 Arbeitslehre – ein hauptschulspezifischer Lernbereich

Im Zentrum des Hauptschulcurriculums sollte somit die Orientierung an der Berufs- und Arbeitswelt stehen. Um dieses besondere Profil der Hauptschule zu prägen, wurde der Lernbereich Arbeitslehre<sup>5</sup> eingeführt:

„Sie vermittelt den Schülern durch Anschauung und geistig durchdrungene eigene Arbeit in der Schulwerkstatt und im betrieblichen Praktikum ein Vorverständnis der rationalisierten und technisierten Arbeitsverfahren der modernen Gesellschaft“ (ebd.).

---

5 Im Zuge des Modernisierungsprozesses und Tertiärisierungsschubes wurde der Arbeitslehre-Unterricht auch an Gesamtschulen obligatorisch eingeführt. Ein entsprechendes Wahlpflichtfach wurde zudem an Realschulen eingerichtet (vgl. Baumert/Cortina/Leschinsky 2008, 109).

Neben seiner Profilbildungsfunktion sollte der Lernbereich sowohl fachtheoretische als auch praktische Zugänge ermöglichen und zur Erweiterung des handlungs- und praxisorientierten Unterrichts beitragen (vgl. Zenke 2003, 83). Die Vertreter des Deutschen Ausschusses gingen davon aus, dass eine Hinführung zur modernen Arbeitswelt nur dann bildungswirksam wird, wenn sie über praktisches Tun der Schüler erfolgt, das jedoch von Interpretationen und Reflexionen begleitet sein muss (vgl. Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 401). Damit wurden Betriebspraktika und darüber hinausgehende praktische Tätigkeiten zu wesentlichen Bestandteilen des Arbeitslehre-Unterrichts. Durch die praktische und theoretische Einführung der Schüler in die Grundzüge des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung, sollten sie in die Lage versetzt werden, ihre Berufswahl verständiger zu treffen (vgl. ebd.). Auch sollten die anderen Fächer, wie z. B. Geschichte und Sozialkunde, inhaltlich darauf ausgerichtet werden, „was der früh in die Arbeitswelt eintretende und später meist in praktischen Berufen tätige Mensch an geschichtlichem Wissen in dieser unser Gesellschaft und Wirtschaft, im Staat und in den überstaatlichen Ordnungen, in seinem Volk und seiner Kirche braucht“ (ebd., 396). Die damit de facto geforderte Unterordnung des Bildungsanspruchs der übrigen Fächer unter die Funktion „Hinführung zur modernen Arbeitswelt“ erklärt die heutige Kritik an der Hauptschule, diese sei auf berufliche Bildung fixiert und vernachlässige dabei den allgemeinbildenden Auftrag. So erkennt Eichner in der berufsbezogenen Ausbildung des Hauptschulunterrichts die Gefahr einer „Überbetonung wirtschaftlich verwertbarer Inhalte bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Allgemeinbildung“ (Eichner 2006, 88). Auf Dauer führe dies zu einer Abtrennung vom allgemeinbildenden Schulwesen, mit der Folge, dass die Hauptschule zu einer „Blaujackenschule“ verkomme, „die sich vom Gedanken einer umfassenden Allgemeinbildung verabschiedet und sich als ‚Zulieferbetrieb‘ für die Wirtschaft versteht“ (ebd., 89). Das Bildungsziel des mündigen Bürgers würde somit „ersetzt durch die Reduktion auf die Ausbildung des von wirtschaftlicher Seite jeweils aktuell geforderten und verwertbaren ‚Humankapitals‘“ (ebd.). Eichners befürchtete Abtrennung der Hauptschule vom allgemeinbildenden Schulwesen ist im Prinzip bereits geschehen, aber keinesfalls dadurch, dass sie zum „Zulieferbetrieb“ der Wirtschaft geworden ist, sondern im Gegenteil.

Gmelch sieht die „hauptschultypische Fixierung“ (Gmelch 1996, 160) der Arbeitslehre auch daraus resultierend, dass Hauptschulabsolventen als erste auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt strömen und daher „grundlegende Kenntnisse und Orientierungshilfen über die moderne Arbeitswelt sowie entsprechende Handlungskompetenz [benötigen], um sich verantwortungsbewußt und situationsgerecht im Wirtschaftsleben, am Arbeitsplatz, im Beruf verhalten zu können“ (ebd., 160f.). Er deutet ferner die Einführung des Lernbereichs Arbeitslehre als Reaktion auf die Aufgabe der Schule, „Arbeitsqualifikationen für neue Produktionsformen bereitzu-

stellen“ (ebd., 161). Hierin erkennt aber auch er die „Gefahr der tendenziellen Beschränkung des Tätigkeits- und Reflexionsfeldes auf primär manuelle gewerbliche Berufsperspektiven [...] und die Gefahr der Degradierung der Arbeitslehre zum ‚Blaujackenfach‘ der ‚praktisch begabten‘ Hauptschüler“ (ebd.). So interpretiert Stein den Lernbereich Arbeitslehre aktuell als ein „problemgruppenbezogenes Thema“ (Stein 2011, 238), das vor allem Hauptschul- und Förderschulabsolventen betreffe. In Anbetracht der Arbeitsmarktprobleme von Hauptschulabsolventen kritisieren auch Baumert, Cortina und Leschinsky, dass die Arbeitslehre „keine institutionelle Antwort auf die sichtbaren Probleme der Modernisierungsverlierer im heutigen Schulwesen“ (Baumert/Cortina/Leschinsky 2008, 112) gebe.

Trotz der gegenwärtigen Kritik am Lernbereich Arbeitslehre hält Duncker aber an ihr fest und betrachtet sie als *das* Aushängeschild der Hauptschule:

„Da die Einführung und Vorbereitung auf die Berufswelt in einer – verglichen mit den anderen Schulzweigen der Sekundarstufe – relativ kurzen Schulzeit zu den zentralen Aufgaben des Hauptschulbildungsgangs zählt, muss dem Fach Arbeitslehre ein besonderer Stellenwert zuerkannt werden“ (Duncker 2003b, 221).

### 2.2.1.2 Hauptschuldidaktik

#### – „von oben“ gedacht, „von unten“ gemacht?

Auch plädiert Duncker (2003b) für ein bildungsgangspezifisches didaktisches Konzept für das Profil Hauptschule. Tatsächlich gibt es bis heute keine schulartbezogene allgemeine Hauptschuldidaktik. Schumann zufolge ist dies zurückzuführen auf das Bemühen um eine einheitliche Didaktik der Sekundarstufe I, wofür „es ja gute entwicklungspsychologische, bildungstheoretische und politische Gründe“ (Schumann 1996, 7) gebe. Eichner weist außerdem darauf hin, dass in der Fachdidaktik der politischen Bildung bislang „keine spezifischen, schulformbezogenen Ansätze zu einer Hauptschuldidaktik“ (Eichner 2006, 94) vorliegen. In den jeweiligen Fachdidaktiken findet sich insofern fast gar keine Berücksichtigung der Hauptschule bzw. hauptschuldidaktischer Aspekte, nicht zuletzt, weil „die Vertreter der Fachdidaktik zumeist nicht aus der Hauptschule kommen“ (Schumann 1996, 7). Schumann und Duncker plädieren deshalb für eine eigenständige Hauptschuldidaktik, die die besonderen Belange der Schüler berücksichtigt. Dies ist jedoch angesichts der sukzessiven Abschaffung der Hauptschule in den meisten Bundesländern im Grunde genommen eine überholte Forderung.

Duncker begründet sein Plädoyer mit Verweis auf die Dialektik von Integration und Differenzierung. Es sei zu fragen „nach den differenziellen Aspekten und den besonderen Anliegen, ohne die allgemeinen und verbindenden Zusammenhänge aus dem Auge zu verlieren [...]“ (Duncker 2003a, 19). Im Bildungsbegriff erkennt Duncker den verbindenden Rahmen aller Bildungsgänge. Darüber hinaus garantiere „die Struktur des Sekundarschulwesens mit seinen Verzahnungen und Übergängen,

seinen Durchlässigkeiten und Abschlüssen eine große Ähnlichkeit der Bildungswege“ (ebd.). Seine Kritik richtet sich aber genau gegen diese „Ähnlichkeit der Bildungswege“ (ebd.), also der Überbetonung der Integration. Dadurch seien die „besonderen Anliegen des Hauptschulbildungsgangs“ (ebd.), „seine besonderen Belange und Nöte“ (ebd.) aus dem Blick geraten. Anstatt das Schulwesen „von unten her“ zu denken, werde es „von oben her“ gedacht, wodurch der Hauptschulbildungsgang eine „defizitäre Form gymnasialer Bildung“ (ebd., 18) sei und Hauptschüler „strukturell wie defizitäre Gymnasiasten behandelt“ (ebd., 20) würden. Unterstützung findet Duncckers These durch Schlömerkemper, welcher Hauptschüler stets mit gymnasialen Anforderungen konfrontiert sieht, ganz im Sinne von „dass sie ja ‚eigentlich‘ wie die SchülerInnen der Realschule und des Gymnasiums anspruchsvolle, kognitiv oder gar theoretisch orientierte Kompetenzen erwerben sollten“ (Schlömerkemper 2003, 54). Hauptschüler würden demnach „an Maßstäben gemessen, denen sie [...] nicht genügen können, von denen sie sich überfordert fühlen oder die ihren Interessen, Neigungen und Lebenserfahrungen nicht entsprechen“ (ebd.). Rekus, Hintz und Ladenthin (1998, 227) halten wiederum dagegen, dass hauptschülerspezifische Qualifikationsanforderungen auf Zuschreibungen an diese Schülerschaft beruhen. Dies habe zur Folge, dass Gymnasiasten kognitiv anspruchsvollere Anforderungen und Aufgaben gestellt würden, während sich Hauptschüler mit zusammenhangslosem Faktenwissen begnügen müssten. Unterstützung erhält diese Kritik durch die weitverbreitete Praxis des fachfremd erteilten Unterrichts an Hauptschulen. So wird beispielsweise „das für die Hauptschule besonders wichtige Fachgebiet der Arbeitslehre überwiegend nicht von Lehrern mit entsprechender Lehrbefähigung unterrichtet“ (Leschinsky 2008, 392). Auch stellt Weber (2008, 24) fest, dass dieser Lernbereich zwar die verschiedenen ökonomischen Rollen stärkt, die politisch mit zu beeinflussenden ökonomischen Rahmenbedingungen allerdings eher vernachlässigt. Haupt- und Gesamtschüler lernten vor allem die mikroökonomische Perspektive in Arbeit-Wirtschaft-Technik, kaum jedoch die ordnungspolitische und makroökonomische Perspektive kennen. Diese seien Gymnasiasten quasi vorbehalten (vgl. Weber 2008, 24).

Umgekehrt belegt Duncker (2003a, 20) seine These der Unterwerfung der Hauptschule unter die Struktur des Gymnasiums u. a. mit Verweis auf den Fächerkanon, bei dem er kaum Unterschiede zwischen Hauptschule und Gymnasium feststellt. Auch sei mit der Wissenschaftsorientierung „die traditionelle gymnasiale Organisationsstruktur des Lernens“ (Duncker 2003a, 20) (Vielfächer-Unterricht, 45-Minuten-Rhythmus) der Hauptschule auferlegt worden, „[o]bwohl sich Konzentrationsvermögen, Lernwege und Aneignungsformen von Hauptschüler erheblich von denen der Gymnasiasten unterscheiden“ (ebd.). Dieser „strukturelle Zynismus“ (ebd., 21) habe zur Folge, „dass im Hauptschulbildungsgang innerhalb des Spannungsfeldes von Integration und Differenzierung der Pol der Differenzierung zu wenig beachtet und damit die relative Eigenständigkeit des Hauptschulbil-

„dungsgangs zu Lasten der betroffenen Schüler nicht zum Tragen kommt“ (ebd.). Aus dieser Kritik erwächst Dunckers Ziel, pädagogische Konzepte für einen Hauptschulbildungsgang zu entwickeln.

Die von Duncker indirekt kritisierte Wissenschaftsorientierung war vom Deutschen Bildungsrat<sup>6</sup> mit der Intention eingesetzt worden, gleichwertige, institutionell und curricular miteinander verschränkte Bildungsgänge zu schaffen (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 224). Aus dem ursprünglichen Ziel, die Hauptschule als eine dem Gymnasium und der Realschule gleichwertige Schulform zu etablieren, resultierte insofern ein äußerst anspruchsvolles Curriculum (vgl. Leschinsky 2008, 381). Rekus, Hintz und Ladenthin stellen fest, dass durch die Einhaltung des wissenschaftsorientierten Prinzips die Hauptschule „die größte Konvergenz an das ‚höhere‘ Schulwesen ihrer Geschichte erreicht[e]“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 224). Doch sie bemerken auch, dass diese „Angleichung an die gymnasiale Bildung [...] nicht zur ‚Gesundung‘ der Hauptschule beigetragen“ (ebd.) hat. Stattdessen mutete die Bemühung um Angleichung der Schulformen widersprüchlich an:

„In einem hierarchisch aufgebauten dreigliedrigen Schulsystem, dessen Schulformen unterschiedlich weitreichende Legitimationen vergeben, können diese Schulformen keineswegs gleichrangig sein“ (ebd.).

Auch ging das nach wie vor geltende Curriculum an der Realität vorbei, insofern es der zunehmend leistungsschwachen Schülerschaft nicht gerecht wurde und wird (vgl. Leschinsky 2008, 381). In keiner anderen Schulform, so Leschinsky (2008, 381), lägen der curriculare Anspruch und die kognitiven Möglichkeiten der Schüler so weit auseinander wie in der Hauptschule. Den Kern der Hauptschulkrise erkennt er deshalb darin, dass sich auf die ursprünglichen Ziele der Hauptschule und das extrem anspruchsvolle Curriculum versteift wurde, gleichzeitig aber der leistungsschwächer werdenden Schülerschaft geholfen werden musste (vgl. ebd., 391). Trotz oder gerade wegen des vom Deutschen Bildungsrat postulierten wissenschaftsorientierten Prinzips und der damit verbundenen Anpassung der Hauptschulcurricula ans Gymnasium und die Realschule, setzte sich nämlich der „Zustand der ‚Auszerrung‘“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 230), die „Auspowerung“ der Volksschule fort. Hierauf wurde mit einem Trend zur „Akzentuierung der Hauptschuleigenheiten“ (ebd., 225) und Profilschärfung reagiert. Diese „Rückentwicklung wieder zu einer eigenen Profilierung der Hauptschule“ (ebd., 226) zeigte sich in verstärkten sozialen und praktischen Aktivitäten in der Hauptschule, einer Zunahme

---

6 Der Deutsche Bildungsrat hatte von 1965 bis 1975 Bestand und löste den Deutschen Ausschuss ab.

von Betriebspraktika und Berufserkundungen. Auch wurden als Reaktion auf die „Lücke zwischen Anspruch des Curriculums und faktischen Kompetenzen ihrer Anhänger“ (Leschinsky 2008, 381) unterrichtsorganisatorische Auswege geschaffen, wie z. B. das Klassenlehrerprinzip, die systematische Einschränkung des Lehrplans, die Reduzierung des allgemeinbildenden Unterrichts, die Abschaffung der Leistungsdifferenzierung und die stärkere berufspraktische Orientierung (vgl. ebd., 381, 391). Mit der „Abkehr von dem Ziel der Annäherung der Hauptschule an die anderen Schulformen“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 226) – insbesondere als Reaktion auf das veränderte Schülerklientel – gab es in den 1980er somit kaum noch einheitliche Stundentafeln für die Sekundarstufe I. Bis heute hat sich daran wenig geändert. Dennoch zeigt die Entstehung und Entwicklung der Hauptschule ein Dilemma, vor dem die Hauptschule seit ihrer Einführung 1969 steht.

### 2.2.1.3 Das Hauptschul-Dilemma

Passt sich die Hauptschule – nicht zuletzt aus bildungspolitischen Gründen – im Sinne einer einheitlichen Didaktik der Sekundarstufe I an die anderen Schulformen an, besteht die Gefahr, dass sie „ihre“ Schüler überfordert (vgl. Ipfling 1996, 21). Wahrscheinlich würden die Eltern dann außerdem zugunsten der Realschule optieren, weil durch die Annäherung die Besonderheit der Hauptschule infrage gestellt wäre (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 225; Leschinsky 2008, 386). Unterstreicht die Hauptschule umgekehrt ihr besonderes Profil im Sinne einer Hauptschuldidaktik und „paßt [...] sich den sinkenden Möglichkeiten ihrer Schüler an, dann schreckt sie Eltern halbwegs ‚schulwilliger‘ Kinder ab“ (Ipfling 1996, 21) und ihr droht die Isolation (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 225; Leschinsky 2008, 386).

Dieses Dilemma, das insbesondere auf dem Rücken des Lernbereichs Arbeitslehre ausgetragen wird, betrifft in seinem Kern die von Duncker angesprochene Dialektik von Integration und Differenzierung. Es komme auf die Balance der beiden Gerechtigkeitsprinzipien an, also darauf, „dass wir das Allgemeine, das Verbindende und Verbindliche in der Schule für alle in einer unteilbar gleichen Weise sichern, bewahren und pflegen, dass wir aber auf der anderen Seite das Besondere und Spezifische beachten und die Kinder dadurch respektieren und ernst nehmen, dass wir auf unterschiedliche Voraussetzungen auch differenziert reagieren“ (Duncker 2003a, 16). Durch ihre Balance sei Bildungsgerechtigkeit möglich (vgl. ebd., 15f.). Ausdrücklich spricht sich Duncker (ebd., 16) gegen die Überbetonung eines der Gerechtigkeitsprinzipien aus. Doch eine solche Überbetonung hat es in der Vergangenheit der Hauptschulentwicklung immer gegeben. So erkennt Leschinsky in der Hauptschulreform einen generellen Widerspruch: „Ihr ging es sowohl um die Eigenständigkeit als Schulform als auch um Angleichung an die anderen weiterführenden Schulen, obwohl beide Perspektiven letztlich unvereinbar sind“ (Leschinsky 2008, 386).

Auch die aktuellen bildungspolitischen Reaktionen, erscheinen ganz im Lichte der Überbetonung des Integrationsprinzips (z. B. Zusammenlegung der Hauptschule mit der Realschule zu einer Sekundarschule) oder der Überbetonung des Differenzierungsprinzips (z. B. Reform der Hauptschule von innen heraus). Rekus, Hintz und Ladenthin merken hierzu kritisch an: „Weder lässt sich Bildung begabungsspezifisch aufspalten, noch schafft man den Hauptschüler dadurch ab, dass man die Hauptschule abschafft“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 193).

Tatsache ist, dass die Hauptschule im öffentlichen Bewusstsein längst zur Restschule geworden ist.

### **2.2.2 Die Hauptschule heute – ein „Sammelbecken“ für männliche Konsum-Materialisten mit Migrationshintergrund?**

Bereits wenige Jahre nach ihrer Einführung tauchen Buchtitel wie „Schicksal Hauptschule“ (Frister, 1976), „Hauptschulprobleme“ (Redlich/Schley, 1980) oder „Problemfall Hauptschule“ (Knoop, 1985) auf. In den 1990er Jahren mehren sich diese und spitzen sich am Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends zu in Titeln wie „Hauptschule am Ende?“ (Rösner, 2007). Insbesondere die schwierige Arbeitsmarktsituation der Hauptschulabsolventen beherrscht seit Ende der 1980er Jahre den öffentlichen Diskurs:

„Hier [an der Hauptschule; Anm. CK] wird ein großer Teil der Jugendlichen gleichsam planmäßig ins berufliche Nichts hin ausgebildet. Und alle wissen es: die Jugendlichen sowieso, die Lehrer auch, ja, sogar die Politiker. Alle sind gefangen in einer gleichsam strukturellen Lebenslüge“ (Beck 2007, 11).

Betrachtet man die Bildungsberichterstattung, so sind es vor allem Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss, die die größten Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt bzw. die Berufsausbildung haben. Auch zweieinhalb Jahre nach Schulende stehen zwei Fünftel dieser Jugendlichen immer noch nicht in einem qualifizierenden Ausbildungsverhältnis, 6,4 % verweilen noch immer im Übergangssystem und ein Viertel befindet sich entweder in unqualifizierter Arbeit oder ist arbeits- bzw. erwerbslos (vgl. Bildungsbericht 2008, 165). Entsprechend spricht Rösner von einem „Wertverlust des Hauptschulbildungsganges auf dem Ausbildungsmarkt“ (Rösner 2007, 163). Der Übergang von Hauptschulabsolventen in die Berufsausbildung sei schwierig und verlaufe sozial hochgradig selektiv. Auch mündeten Hauptschulabsolventen besonders häufig in Berufe mit hohen Arbeitsmarktrisiken ein (vgl. ebd.). Tatsächlich zeigt das Beschäftigungsprofil ehemaliger Hauptschüler ihre „stark eingeschränkten Berufs- und Sozialchancen“

(Leschinsky 2008, 400). Der formal niedrigste Bildungsabschluss im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem eignet sich laut Maurer „allein als Sprungbrett für nur wenige berufliche Felder“<sup>7</sup> (Maurer 2010, 82). Als faktisch ausgeschlossen sieht Leschinsky (2008, 400) Hauptschulabsolventen von technischen Berufen und qualifizierten Dienstleistungen. Stattdessen seien sie vor allem in hoch Konjunktur abhängigen, krisenanfälligen, schlecht bezahlten Tätigkeiten beschäftigt:

„Es überwiegen neben hauswirtschaftlichen Betätigungen und traditionellen Handwerkerberufen (Bäcker, Friseur) einerseits körperlich schwere, teilweise auch gesundheitsgefährdende Beschäftigungen, andererseits wenig differenzierte Zuarbeiterfunktionen (Speisenbereiter, Warenkaufleute)“ (Leschinsky 2008, 400).

Das Risiko von Hauptschülern in Zukunft prekär beschäftigt oder arbeitslos zu sein ist vor allem dann erhöht, wenn sie die Schule ohne Abschluss verlassen oder nach der Schulzeit keine Berufsausbildung abschließen. Denn selbst in den „Benachteiligtenberufen“ haben sich laut Rösner (2007, 163) die Zugangschancen von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss verschlechtert.

Ebenso hat sich, trotz der demographisch bedingt günstigeren Aussichten auf einen Ausbildungsplatz seit 2006, die Übergangssituation von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss nur wenig verbessert (vgl. Bildungsbericht 2012, 104). Mit 52 % stellten sie 2010 nach wie vor die größte Gruppe im Übergangssystem (vgl. ebd., 103). Der aktuelle Bildungsbericht kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass die Berufsstartsituation dieser Jugendlichen vor allem in den westlichen Flächenländern wie NRW am kritischsten ist: „über die Hälfte von ihnen landet zunächst im Übergangssystem, zwei Fünftel in einer betrieblichen und knapp ein Zehntel in einer vollzeitschulischen Ausbildung“ (ebd., 104).

Insgesamt gesehen haben Hauptschulabsolventen „geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, in höher qualifizierte Positionen einzurücken“ (Ipfling 1996, 20). Ipfling zufolge sind Hauptschüler heute auf dem Arbeitsmarkt deshalb „eine Art ‚Verfügbarmasse‘“ (ebd.). Ursächlich bedingt ist diese Entwicklung durch den Strukturwandel, den technischen Fortschritt, die zunehmende Internationalisierung und Globalisierung, die die Tätigkeitsfelder und Anforderungen an Erwerbstätige in fast allen Sektoren und Berufsfeldern verändert haben (vgl. Lohr/Nickel 2005; Bildungsbericht 2010). Unqualifizierte Arbeit und manuelle Tätigkeiten werden infolgedessen kaum noch nachgefragt bzw. in sogenannte „Billiglohnländer“ verlagert (vgl. Solga 2004; Bildungsbericht 2010). Gestiegen ist stattdessen der Bedarf an

---

7 Welche Berufe Hauptschülern überhaupt noch offen stehen, ermittelten Selka und Bergmann (2008).

Höherqualifizierten. Somit haben es Hauptschulabsolventen auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt immer schwerer. Der Verbleib in der unteren Bildungsgruppe hat außerdem „eine Verringerung bzw. soziale Verarmung der Netzwerkressourcen für die Arbeitsplatzsuche gering qualifizierter Personen“ (Solga 2004, 43) zur Folge. Auch dies reduziert die Chancen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz. Eine weitere Ursache des Wertverlustes des Hauptschulabschlusses auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt liegt Solga (ebd., 40) zufolge außerdem in der Bildungsexpansion, dem Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und der damit einhergehenden Zunahme an qualifizierten Arbeitskräften, die von Beschäftigern bzw. Arbeitgebern bevorzugt – auch für einfache Arbeiten – eingestellt werden. Hradil spricht infolgedessen von einem „Verdrängungswettbewerb zu Lasten der geringer Gebildeten“ (Hradil 2005, 174), Fink von „sozialen Verdrängungseffekten, die überwiegend zu Lasten der geringer qualifizierten Schulabgänger (Hauptschüler) gehen“ (Fink 2003, 208) und Rösner bezeichnet Hauptschulabsolventen als „Opfer eines massiven Verdrängungswettbewerbs“ (Rösner 2007, 165). So hat die Bildungsexpansion, d. h. der Trend zu höherer Bildung, zu einer abnehmenden sozialen Akzeptanz des Hauptschulbesuchs geführt (vgl. Solga/Wagner 2007, 208f.). Die durch den umfassenden Ausbau der sekundären und tertiären Bereiche des Bildungswesens gestiegene Möglichkeit, mittlere bzw. höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben (vgl. Geißler 2002, 334), habe, so Solga und Wagner, eine „*generationale Veränderung der Wahrnehmung* von Hauptschülerinnen und Hauptschülern“ (Solga/Wagner 2007, 209) verursacht. Während der Hauptschulbesuch der älteren Generationen, d. h. ihre Nichtteilnahme an höherer Bildung, als strukturelles Bildungsdefizit gedeutet werde, gelte heute, d. h. *nach* der Bildungsexpansion, ein Hauptschulbesuch als ein individuelles Leistungsdefizit, wodurch soziale Benachteiligung als individuelles Versagen legitimierbar geworden sei (vgl. ebd.). Dass immer weniger Arbeitgeber Hauptschulabsolventen einstellen (vgl. Dohmen 2008, 4), hat deshalb auch damit zu tun, dass der Hauptschulabschluss im Bourdieu'schen Sinne ein institutionalisiertes Kulturkapital ist, von dem eine Signalwirkung ausgeht. In Form eines Stigma-Symbols signalisiert dieser Bildungsabschluss den Arbeitgebern eine geringere individuelle gegenwärtige und zukünftige Leistungsfähigkeit (vgl. Solga 2004, 39, 41, 44). Eine Ursache dieser Signalwirkung sieht Hafeneeger (2009, 59) auch im Etikett „Risikogruppe“ bzw. „Risikoschüler“, welches sich im Zuge der ersten PISA-Studie in der öffentlichen Diskussion etabliert habe. Mit dieser negativen Zuschreibung werde „eine Gruppe junger Menschen in der gesamten Person (latent, nicht als Schüler) als Risiko bzw. potenzielles Risiko klassifiziert“ (Hafeneeger 2009, 52), was dazu führe, dass Betriebe solchen Jugendlichen erst gar keinen Ausbildungsplatz in Aussicht stellten, „weil doch deren Defizite und Mängel angeblich wissenschaftlich belegt sind“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund von Bildungsexpansion und Arbeitsmarktproblemen sind die Entwicklung der Schullaufbahnpflicht und -präferenz von Grundschul-

lehrkräften und Eltern zu sehen (vgl. Dohmen 2008, 4). Während mit 45 % die Mehrheit der heutigen Sekundarschüler ein Gymnasium besucht (vgl. Krüger-Hemmer 2011, 51), kämpft die Hauptschule seit Jahren mit sinkenden Schüleranteilen (vgl. Bildungsbericht 2010, 94). So geht aus dem aktuellen Datenreport hervor, dass der Anteil der in Hauptschulen unterrichteten Jugendlichen von 18 % im Jahr 1999 auf 14 % im Jahr 2009 gesunken ist (vgl. Krüger-Hemmer 2011, 51). Mit dem Bedeutungsverlust der Hauptschule schwindet „zusehends auch die Bedeutung der Hauptschule als ‚hauptsächliche‘ Schullaufbahn oder als ‚Volksschule‘“ (Becker/Lauterbach 2007, 9). Als „heimliche“ Volksschule gilt hingegen das Gymnasium. So hat sich im Zuge der Bildungsexpansion, bei gleichzeitig weiterhin existierenden „herkunftskategorialen Grenzziehungen im Bildungssystem“ (Solga 2004, 43) das Sozialprofil bzw. die Sozialkomposition der Hauptschule, aber auch die des Gymnasiums verändert. Solga und Wagner (2007, 188, 191, 209) argumentieren, dass durch eine starke „Positivabwanderung“ an die höheren Schulformen die Hauptschule zu einer Schulform zusammengeschrunpft sei, die hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft heute die sozial homogenste im vertikal mehrgliedrigen deutschen Schulsystem sei, während das Gymnasium mittlerweile als die sozial heterogenste Schulform gelten müsse.

Die „Abwanderung von Mädchen und insbesondere von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind“ (Solga/Wagner 2007, 209) sowie das Vermeidungsverhalten bildungsnäherer Familien führte somit zu einer sozialen Einseitigkeit der Schülerrekrutierung und begünstigte die Entwicklung einer nach unten gerichteten sozialstrukturellen Homogenität in der Hauptschule (vgl. Ipfling 1996, 20; Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 227f.; Rösner 2007, 16; Becker/Lauterbach 2007, 10). Infolge der „verhängnisvolle[n] soziale[n] Reproduktion in den unteren Bildungsgängen“ (Fink 2003, 208) wird die Hauptschule „von immer den gleichen (unteren) Statusgruppen“ (ebd.) besucht. Konkret bedeutet dies, dass sich auf ihr die „negative Elite“ (Beck 2007, 11) sammelt: Kinder aus sozial schwächeren Schichten und instabilen Familienverhältnissen, mit vergleichsweise schlechten eigenen Ressourcen, deren Eltern un- oder angelernt, in einfachen Tätigkeiten beschäftigt oder beschäftigungslos sind (vgl. Solga/Wagner 2007, 187, 188, 193, 209). So kommen 45 % der Hauptschüler aus Elternhäusern des untersten ESCS-Quartils<sup>8</sup> (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, 8). Lediglich 7 % stammen aus dem oberen ESCS-Quartil. Aus dem Datenreport 2011 geht außerdem hervor, dass 56 % der Haupt-

---

8 Wegen des engen Zusammenhangs sozioökonomischer, sozialer und kultureller Familienmerkmale, wurde die soziale Herkunft in der PISA-Studie über den *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) ermittelt bzw. mithilfe der Variablen elterlicher Bildungsabschluss, höchster sozioökonomischer Status und einer erweiterten Skala kultureller Besitztümer gebildet (vgl. Reißig et al. 2008, 8).

schüler in Familien aufwachsen, „in denen die Eltern einen Hauptschulabschluss oder keinen allgemeinen Schulabschluss als höchsten Schulabschluss [besitzen]“ (Krüger-Hemmer 2011, 55). Darüber hinaus verfügen 58,9 % der Hauptschullehrern über eine Lehr-/Anlernausbildung als höchsten beruflichen Bildungsabschluss; 26,6 % haben keinen beruflichen Abschluss (vgl. ebd., 56). Verhältnismäßig stark vertreten sind Rekus, Hintz und Ladenthin zufolge somit „Kinder aus Arbeiterhaushalten, insbesondere von ungelernten Arbeitskräften“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 228).

Die „problematische[.] Homogenisierung bei der sozialen Herkunft“ (Goltz/Christe/Bohlen 2008, 39) drückt sich außerdem in einem hohen Anteil an Schülern aus, die misserfolgsorientiert sind und deren Elternhaus eine relativ geringe Bildungsaspiration zeigt (vgl. Ipfling 1996, 20). Darüber hinaus lässt die Sinus-Milieu-Studie<sup>9</sup> den Schluss zu, dass in der Hauptschule überwiegend Jugendliche aus dem Milieu der Konsum-Materialisten bzw. aus dem prekären Milieu<sup>10</sup> aufeinander treffen (vgl. Wippermann/Calmbach 2007; Sinus-Institut 2011). Ihre Eltern gehören meist ebenfalls diesem unterprivilegierten Volksmilieu an (vgl. Vester 2006, 12f.). Gerade das konsum-materialistische Milieu stellt eine enorme bildungspolitische Herausforderung dar, denn seine „Mitglieder“ gelten als für (politische) Bildung kaum ansprechbar (vgl. Detjen 2007, 6). Das Bildungsverhalten von Konsum-Materialisten sei, so Detjen (2007, 4), ausgesprochen passiv. Bildung stoße nur insoweit auf Interesse, wenn sie sich beruflich-fachlich lohne, für den Alltag als nützlich erweise oder sozialen Aufstieg ermögliche (vgl. ebd., 5). Insofern sei das Lernverhalten von Hauptschülern Duncker (2009, 231) zufolge vor allem durch eine eingeforderte Sinnhaftigkeit, Anschaulichkeit und Lebensnähe gekennzeichnet. Auf Ablehnung stoße stattdessen eher „abstrahierendes, an den Systematiken von Fächern und Wissenschaften orientiertes Lernen“ (Duncker 2009, 231). Bevorzugt werde stattdessen „ein sinnbezogenes, auf unmittelbare Einsicht in die Notwendigkeit von Aufgaben ausgerichtetes Lernen, das sich an anschaulichen Gegenständen entfaltet und ein konkretes Tun und Anwenden ermöglicht“ (ebd.). Auf Motivation stoße biographisch Bedeutsames sowie alltagsnahe und alltagstaugliche Themen (vgl. ebd. 2003a, 22). D. h. durch diese starke Nutzenorientierung fordern Konsum-

9 „Die Sinus-Milieus gruppieren Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln“ (Wippermann/Calmbach 2007, 9).

10 Das prekäre Milieu umfasst die „Teilhabe und Orientierung suchende Unterschicht mit starken Zukunftsängsten und Ressentiments“ (Sinus-Institut 2011), welche im Sinne eines Kompensationsversuchs sozialer Benachteiligungen darum bemüht ist, „Anschluss zu halten an die Konsumstandards der breiten Mitte“ (ebd.), gleichzeitig nur geringe Aufstiegsperspektiven und eine delegative/reaktive Grundhaltung aufweist und sich ins eigene soziale Umfeld zurückzuziehen pflegt (vgl. ebd.).

Materialisten Bildungsthemen mit starkem Lebensweltbezug ein (vgl. Detjen 2007, 5). Insofern wird das Interesse der „Bildungsfernen“ an politischen und wirtschaftlichen Fragen mit größerer Ferne zur Alltagswelt von den (Fach-)Didaktikern Duncker (2003a, 22), Detjen (2007, 6) und Loerwald (2007, 29) als eher gering eingeschätzt.

Diesbezüglich und weil mit 43 % überdurchschnittlich viele Hauptschüler aus einer Migrantenfamilie stammen, Jungen außerdem an Hauptschulen deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Fink 2003, 202f.; Krüger-Hemmer 2011, 57), ist der prototypische Hauptschüler plakativ verkürzt ein konsum-materialistischer Arbeitersohn mit Migrationshintergrund.

Zenke schließt sich diesem homogenen Bild des Hauptschülers zwar an, indem er die Hauptschule als „Schule des unteren Drittels der ehemaligen Volksschülerschaft“ (Zenke 2003, 86) bezeichnet. Selbstkritisch merkt er jedoch an, dass man pauschal nicht vom „unteren Drittel“ sprechen könne, da die Hauptschülerschaft in Bezug auf die Verteilung von erbrachten Leistungen und erreichten Abschlüssen keineswegs eine homogene Gruppe darstelle (vgl. ebd.). So hat sich auch die Forschergruppe des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in ihrer 2004 gestarteten Längsschnittstudie, die die Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung vom letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule bis fünf Jahre nach dem Schulabschluss in den Blick nimmt, um ein differenziertes und differenzierendes Bild von Hauptschülern bemüht (vgl. Lex/Gaupp/Reißig 2008, 23f.). An der Basiserhebung nahmen bundesweit 3922 Jugendliche aus Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Gesamt-, Mittel- und Sekundarschulen) teil (vgl. ebd., 26). Diese wurden schriftlich per Fragebogen zu ihren Bedingungen in den Herkunftsfamilien<sup>11</sup>, ihrer Interaktion mit der sozialen Umwelt<sup>12</sup>, zu ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen im Zusammenhang mit den individuellen Bewältigungsressourcen und zu Merkmalen ihrer Bildungs- bzw. Schulbiographie befragt (vgl. Kuhnke/Lex/Reißig 2008, 35). In ihrer Ergebnisdarstellung unterscheiden die Forscher außerdem zwischen den zahlenmäßig drei größten Teilgruppen: Dies sind zum einen Hauptschüler deutscher Herkunft, also Jugendliche ohne Migrationshin-

---

11 Als Bedingungen in den Herkunftsfamilien wurden die Familienkonstellation, das Auskommen mit den Eltern, die Anzahl der Geschwister, der berufliche Status der Eltern und das Anregungs- und Vorbildfunktion der Eltern in Bezug auf alltagskulturelle Praxis sowie Hilfe bei den Hausaufgaben erfasst (vgl. Kuhnke/Lex/Reißig 2008, 35-40).

12 Die Interaktion der Jugendlichen mit ihrer sozialen Umwelt umfasst die Merkmale Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen, die Beziehungen zu Gleichaltrigen und das Verhältnis zu den Lehrern (vgl. Kuhnke/Lex/Reißig 2008, 41).

tergrund, zum anderen Hauptschüler mit dem Herkunftsland Türkei<sup>13</sup> und junge Aussiedler (vgl. ebd.). Insgesamt zeigt sich, dass Hauptschüler einerseits „in einer deutlich größeren Zahl aus eher unterprivilegierten, kinderreichen Familien stammen“ (ebd., 53). Andererseits ergibt sich ein sehr heterogenes Bild von Hauptschülern in Bezug auf die familiäre Situation sowie das verfügbare Unterstützungspotenzial der Herkunftsfamilien (vgl. ebd.). Heterogen sind darüber hinaus ihre Migrationsbiographien, bisherigen Bildungsbiographien und Leistungsvoraussetzungen. Vielfältige Unterschiede lassen sich auch in der Ausprägung ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale feststellen (vgl. ebd.).

Die Ressourcen der Herkunftsfamilie sieht die Forschergruppe insbesondere durch den Berufsstatus der Eltern determiniert, bei dem es sich im Bourdieu'schen Sinne um „ein zentrales Merkmal des institutionalisierten kulturellen Kapitals der Familie“ (ebd., 38) handle. Daraus ergibt sich, dass ein großer Teil der Väter (41 %) und Mütter (42 %) in geringqualifizierten Berufen tätig ist. 41 % der Väter und 23 % der Mütter sind allerdings auch in qualifizierten Berufen beschäftigt; dies trifft mit 44 % bzw. 29 % vor allem auf die Väter und Mütter von Jugendlichen mit deutscher Herkunft zu. Nichterwerbstätig sind mit 17 % vor allem die Mütter, wobei mit 36 % insbesondere die Mütter von Jugendlichen mit dem Herkunftsland Türkei ins Gewicht fallen (vgl. ebd., 39). Während die Mütter der Aussiedlerjugendlichen einerseits mit 17 % am stärksten in der Gruppe der Höherqualifizierten vertreten sind, sind sie andererseits mit 53 % auch am stärksten in der Gruppe der Geringqualifizierten vertreten (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund, dass das durchschnittliche Qualifikationsniveau unter den Spätaussiedlern insgesamt deutlich höher liegt als in dieser Stichprobe, deutet die Forschergruppe den Befund als Beleg dafür, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zum einen im Bildungssystem benachteiligt werden und zum anderen „Schüler in ‚niedrigen‘ Bildungsgängen generell eher aus (bildungsmäßig) unterprivilegierten Familien stammen“ (ebd.).

Trotz Heterogenität in Bezug auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsvoraussetzungen, Verteilung erbrachter Leistungen und erreichter Abschlüsse, familiärer Bedingungen sowie in Bezug auf Bildungs- und Migrationsbiographien bescheinigt somit auch die Längsschnittstudie des DJI der Hauptschule eine nach unten gerichtete sozialstrukturelle Homogenität. Demzufolge vereinheitlichen Dohmen und Hradil die Hauptschule als ein „Sammelbecken für Kinder aus sozial schwachen Familien und Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ (Dohmen 2008, 5) bzw. als eine „Schule für Benachteiligte und gering Begabte“ (Hradil 2005, 159).

---

13 Hinsichtlich der Zusammensetzung der Kinder mit Migrationshintergrund nach Herkunftsgruppen bilden türkischstämmige Schüler an Hauptschulen die mit Abstand größte Gruppe (vgl. Krüger-Hemmer 2011, 57).

Mit der Konzentration dieser Kinder auf den Bildungsgang Hauptschule kommt es an dieser Schulform zu einer Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren<sup>14</sup>, die es nahezu unmöglich machen, dass die Hauptschule ihren Bildungsauftrag überhaupt erfüllt und ihre Schüler als „ausbildungsreif“ entlassen kann (vgl. Dohmen 2008, 4). Diesbezüglich sprechen Solga und Wagner von einer „institutionellen Isolation“ dieser Kinder bzw. von ihrer „subkulturellen Abschottung“ (Solga/Wagner 2007, 187) infolge der „*herkunftsabhängigen Kanalisierung*“ (ebd.) bzw. des herkunftsabhängigen Zugangs zu den einzelnen Schultypen. Weil sich hieraus eine „herkunftsspezifische[...] Differenzierung von sozialen Lernumwelten sowie schulischen Leistungsmilieus“ (ebd., 187) ergebe, sei die Hauptschule „sozial verarmt“ und ihre ohnehin schon benachteiligten Schüler gleich mehrfach benachteiligt:

„Aufgrund ihrer schlechteren familiären Ressourcen für den Bildungserwerb besuchen sie häufiger die Hauptschule – ein Besuch, der zugleich mit einer inhaltlichen Reduzierung ihrer Lerninhalte, mit einem schlechteren Lernklima und einer geringeren Ausstattung an externen sozialen Ressourcen einhergeht, da sie vergleichsweise seltener Mitschülerinnen und Mitschüler und Freunde haben, die die hoch bewerteten Kulturfertigkeiten aus dem Elternhaus mitbringen“ (ebd., 188).

Deshalb bedeute die soziale Entmischung der Hauptschule und ihre hierdurch bedingte „negative“ Sozialkomposition eine „soziale Verarmung des Lernumfeldes“ (ebd., 192) und geringere „aktivierbare soziale Ressource[n]“ (ebd.) in Form von Schule und Mitschülern, die ihre soziale Herkunft theoretisch kompensieren könnten. Infolge der fehlenden Anregungspotenziale und Lernanregungen durch Mitschüler mit besseren Bildungsvoraussetzungen (vgl. Tillmann 2003, 120; Goltz/Christe/Bohlen 2008, 41) sei mit „*negative[n] Auswirkungen auf die schulischen Leistungen sowie die Aneignung sozialer Kompetenzen* der Hauptschülerinnen und Hauptschüler“ (Solga/Wagner 2007, 192) zu rechnen. Vor diesem Hintergrund sind auch die sozialen Probleme der zahlenmäßig geringer werdenden Hauptschülerschaft zu sehen, die mit Beginn des neuen Jahrtausends zunehmend in den Blick geraten sind. So ist beispielsweise eine Vielzahl der Hauptschuljugendlichen von Armut betroffen. Diese verursacht Fink (2003, 206) zufolge neben strukturellen (niedriges Einkommen – unzureichende bis schlechte Ernährung) und entwicklungspsychologischen Belastungen, außerdem eine bildungsspezifische Belastung, welche schlechtere Lernmöglichkeiten und Lernumgebungen evoziere. Auch hat Duncker (2003a, 22) und Zenke (2003, 86) zufolge das Aufwachsen in erschwerten bzw. defizitären Lebenslagen mitunter schwere Lernbeeinträchtigungen und Lern-

14 44 % der Hauptschulen in NRW haben ein Kompositionsprofil, das für ein schwieriges Milieu steht (vgl. Trautwein et al. 2007, 5).

schwierigkeiten zur Folge. Mit einer Anpassung an die nicht zuletzt herkunftsbedingten niedrigen Lernvoraussetzungen erfahren die benachteiligten Kinder und Jugendlichen darüber hinaus „eine inhaltliche Reduzierung ihrer Lerninhalte“ (Solga 2005, 139) und eine Sozialpädagogisierung ihres Unterrichts. Infolgedessen wird der Hauptschulunterricht als „seelischer Reparaturbetrieb“ (Nitzschke/ Nonnenmacher 1997, 178) kritisiert, der die Aufgabe der Idee einer Allgemeinbildung für alle Heranwachsenden vernachlässigt und Hauptschülern eine wissenschaftsorientierte Bildung vorenthalte (vgl. Eichner 2006, 96). Dies führt wiederum zur fortschreitenden Entwertung des Hauptschulabschlusses.

Aufgrund der ungünstigen sozialen Herkunft bzw. der damit verbundenen Wirkfaktoren und des ungünstigen schulischen Entwicklungsmilieus, ist die Rede von einer „sich kumulierenden sozialen Benachteiligung – von Seiten des Elternhauses und von Seiten des (haupt)schulischen Umfelds“ (Goltz/Christe/Bohlen 2008, 43). Ein schichtspezifischer Teufelskreis wird somit in Gang gesetzt:

„Die partiell leistungsunabhängige Verteilung auf die verschiedenen Niveaus des dreigliedrigen Schulsystems hat dann weitere nachteilige Folgen für die Unterschichtenkinder: Unterschiedliche ‚Entwicklungsmilieus‘ in den Schulformen wirken kumulativ und verstärken erheblich den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Entwicklung der Kompetenzen“ (Geißler 2002, 358).

Dies bedeutet, dass die spezifischen Sozialisationsprozesse in der Hauptschule *den* Hauptschülertypus erst entstehen lassen, auf welchen man (vorgeblich) über die „vorstrukturierende Differenzierung der Begabungen nach Schularten“ (Ipfling 1996, 23) einzugehen versucht. Ipfling zufolge neige Schule dann zur „Typenprägung“ anstatt die Ermöglichungsbedingungen für individuelle Bestimmung zu schaffen“ (ebd.).

## 2.3 PROBLEMFALL HAUPTSCHULE UND LÖSUNGSVERSUCHE

Die Entwicklung der Hauptschule zeigt, dass ständig an ihr „rumgedoktert“ wurde und wird. Aktuelle bildungspolitische, (fach-)didaktische und pädagogische Hauptschulmaßnahmen werden im Folgenden kurz angerissen, um die Situation der Hauptschule im Jahr 2010ff. zu vervollständigen.

### 2.3.1 Bildungspolitische Reaktionen und Maßnahmen

Auf Bundesebene tritt die regierende CDU im Beschluss des Bundesvorstands der CDU Deutschlands vom 27.06.11 für eine Reduzierung der Schulformen und die Einführung eines Zwei-Wege-Modells in allen Ländern ein. Neben dem Gymnasium soll es eine Oberschule als gleichwertigen Bildungsweg geben, die Haupt- und Realschulgang miteinander verbindet und beide Bildungswege und -abschlüsse ermöglicht. Weiter heißt es, dass die integrierenden Systeme und funktionierende Haupt- und Realschulen vor Ort, wo dies dem Elternwillen entspricht, respektiert werden sollen (vgl. CDU Deutschland 2011, 13). In der Öffentlichkeit wurde der Appell für ein Zwei-Wege-Modell als Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem und vor allem als Abkehr von der Hauptschule interpretiert.

Auf ihrem 24. Parteitag vom 14.11. bis zum 15.11.2011 in Leipzig änderte die CDU diesen Entwurf für den Leitantrag zur geplanten zweigliedrigen Schulstruktur, bestehend aus dem Gymnasium und einer neuen Oberschule, jedoch in folgenden Beschluss um:

„Mit dem Ziel, ein differenziertes, leistungsorientiertes und wohnortsnahes Bildungsangebot auf Dauer zu sichern, entwickelten eine Reihe von Bundesländern neben dem Gymnasium attraktive Schulformen, in denen die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen unter einem Dach angeboten werden. Dabei wird die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Bildungsgängen weiterentwickelt. Diese Schulformen haben sich in vielen Untersuchungen als sehr leistungsfähig erwiesen und stärken das differenzierte Schulwesen gegen die Einheitsschule. Nach dem Haupt- und Realschulabschluss führt der Weg entweder in die Berufsausbildung oder zur Allgemeinen Hochschulreife. Eine einheitliche Bezeichnung für diese Schulform in allen Ländern – zum Beispiel Oberschule – wäre wünschenswert. Darüber hinaus stehen wir zu Haupt- und Realschulen sowie integrativen Schulformen, wo diese funktionieren und dem Elternwillen entsprechen“ (CDU Deutschland 2011, 17).

Mit dem letzten Satz macht die CDU somit deutlich, dass sie weiterhin an der Hauptschule festhält, obwohl sich im Zuge der Schulstrukturreformen in den Ländern hinsichtlich der Schularten mittlerweile ein „Flickenteppich“ ausbreitet (vgl. Kremer 2010), der die Hauptschule zu einer „gefährdete[n] Schulform“ (Leschinsky 2008, 378) macht und sie zunehmend „enthauptet“ (vgl. ebd.). Als eigenständige Schulart existiert sie 2012 nur noch in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen und Bayern. In Baden-Württemberg gibt es die Hauptschule außerdem als „Werk-realschule und Hauptschule“ neben Realschule und Gymnasium, womit prinzipiell jeder Schüler die Chance auf einen mittleren Schulabschluss erhält (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012b). In Bayern ist die Hauptschule begrifflich „neu verpackt“ als Mittelschule und besteht als solche ne-

ben der Realschule und dem Gymnasium sowie der Wirtschaftsschule (ab Klasse 7) (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012). Mit der Verleihung des Gütesiegels Mittelschule wird versucht, die Hauptschule von innen heraus zu reformieren. Dabei liegt ihr Schwerpunkt, ebenso wie der der baden-württembergischen Werkrealschule, auf praxisbezogenen und berufsorientierenden Lerninhalten, die die Schüler an die Arbeitswelt heranführen und ihnen Orientierungshilfen für die spätere Berufswahl bieten sollen (vgl. ebd.).

In NRW, Hessen, Niedersachsen und Baden-Württemberg steht der Hauptschule auch mindestens eine neue, je nach „Reformwut“ und Regierungskonstellation auch mehrere Schulformen gegenüber: in Baden-Württemberg seit neuestem die Gemeinschaftsschule<sup>15</sup>, in Hessen die Mittelstufenschule<sup>16</sup>, in Niedersachsen die Oberschule<sup>17</sup> und in NRW die Sekundar- sowie im Modellversuch die Gemeinschaftsschule. Auch hält NRW weiterhin an der Hauptschule<sup>18</sup> fest, hat allerdings deren Garantie aus der Verfassung gestrichen (vgl. CDU/SPD/Bündnis 90/DIE GRÜNEN 2011).

- 
- 15 Der Beschluss vom 18.04.2012 hat den Startschuss für die Einrichtung der neuen Schulform „Gemeinschaftsschule“ gegeben, die bereits zum Schuljahr 2012/13 beginnen kann (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a).
- 16 Zu den weiterhin bestehenden Haupt-, Real- und Gesamtschulen und Gymnasien hat Hessen 2011 die Mittelstufenschule mit gemeinsamen Eingangsklassen, der sogenannten Aufbaustufe von Klasse 5 bis 7, sowie abschlussbezogenen Bildungsgängen ab Klasse 8 (einen praxisorientierten und einen mittleren Bildungsgang) eingeführt. Ein Schwerpunkt der Mittelstufenschule liegt auf Berufsorientierung und Förderung der Ausbildungsreife durch individuelle Förderung, praxis- und handlungsorientierten Unterricht und durch Einbindung der beruflichen Bildung. (vgl. Hessisches Kultusministerium 2012).
- 17 Zu den weiterhin bestehenden Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien gesellt sich in Niedersachsen seit dem Schuljahr 2011/12 die Oberschule, die auf zusammengefassten Haupt- und Realschulen aufbaut und diese qualitativ fortentwickelt. Es besteht die Möglichkeit einen gymnasialen Zweig zu errichten. Wert gelegt wird vor allem auf eine starke Berufsorientierung, berufspraktische Elemente sowie eine enge Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen. Der Hauptschulabschluss kann an dieser neuen Schulform erworben werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012).
- 18 Für das Forschungsprojekt erwies sich der Umstand, dass in NRW die Schulform Hauptschule auch namentlich noch existiert, als günstig. Dies ermöglichte es, Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von formal gering gebildeten Jugendlichen resp. Hauptschülern zu betrachten, die in der Öffentlichkeit als Risikogruppe etc. diskutiert werden und welche in Zukunft als Geringqualifizierte in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt münden.

Trotz der Einführung weiterer paralleler Schultypen, die meist auf einer Zusammenführung von Haupt- und Realschulen beruhen und die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems weiter ausbauen, wird meist ab Klasse 7 nach Abschlüssen differenziert. Dabei kann weiterhin der Hauptschulabschluss erworben werden, weswegen in den neuen Schulformen auch hauptschuläquivalente Bildungsgänge existieren.

Speziell für NRW machen Solga und Wagner außerdem die dort bereits vor Jahren partiell eingeführte Gesamtschule „paradoxiert“ mit verantwortlich „für eine stärkere quantitative Marginalisierung und damit soziale Verarmung seiner Hauptschulen“ (Solga/Wagner 2007, 208). Verschärft werden dürfte dies durch die neu eingeführten Schultypen. So starteten zum Schuljahr 2011/12 im Rahmen eines wissenschaftlich begleiteten Modellversuchs und als Reaktion auf die Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren<sup>19</sup>, zwölf sogenannte Gemeinschaftsschulen (vgl. Schulministerium NRW 2012). Diese sind für den Versuchszeitraum abgesichert und werden danach „unter Wahrung ihrer Struktur in das Regelschulsystem überführt“ (CDU/SPD/Bündnis 90/DIE GRÜNEN 2011). SPD, Bündnis 90/DIE GRÜNEN und CDU verständigten sich am 19. Juni 2011 außerdem auf die Einführung einer Sekundarschule, die seit dem Schuljahr 2012/13 das bestehende Schulangebot in NRW ergänzt. Diese neue Schulform umfasst die Jahrgänge 5 bis 10 und bereitet sowohl auf die berufliche Ausbildung als auch auf die Hochschulreife vor. Unterricht in der Sekundarschule kann ab Klasse 7 integriert, teilintegriert oder in mindestens zwei getrennten Bildungsgängen (kooperativ) erteilt werden (vgl. ebd.).

Zwar wird Leschinsky zufolge die Hauptschule durch den aktuell stattfindenden Verschmelzungsprozess von Haupt- und Realschule langfristig mit dem Argument abgebaut, „dass auch die Kumulation von problematischen und leistungsschwachen Schülern zu der Benachteiligung dieser Population sekundär beiträgt“ (Leschinsky 2008, 381). Durch die Differenzierung nach Abschlüssen in den „neuen“ Schultypen und das Fortbestehen des Hauptschulabschlusses bzw. der Berufsreife als niedrigster allgemeinbildender Schulabschluss, existiert der Bildungsgang Hauptschule aber letztendlich weiterhin. Kritisch anzumerken ist auch, dass trotz Umbenennung, Abschaffung bzw. Zusammenführung von Haupt- und Realschulen, die hinter den Hauptschülern stehende, sozioökonomisch weitgehend homogene Gruppe nicht einfach verschwindet, ihr aber mit den genannten Reaktionen und Maßnahmen abermals nicht konstruktiv begegnet wird. Die Probleme bestehen weiterhin, werden nicht gelöst, sondern umgelagert. Kinder, die im „alten“ System eine Hauptschule besucht hätten, sind auch im „neuen“ System aufgrund der primären Effekte der so-

---

19 44 % der Hauptschulen in NRW zeichnen sich durch ein schwieriges Milieu aus und 48 % sind sogenannte Modalformen (vgl. Trautwein et al. 2007, 5).

zialen Herkunft die Verlierer im Bildungssystem. Ebenso spielen nach wie vor die sekundären Herkunftseffekte eine Rolle. So werden bildungsnahe Eltern weiterhin für das Gymnasium optieren oder gar auf Privatschulen ausweichen. Bildungsferne Eltern hingegen werden ihre Kinder – auch auf Empfehlung der abgebenden Grundschulen – vermutlich auf die zu neuen Schulformen verschmolzenen Haupt- und Realschulen, wie auch immer sie heißen mögen, sowie auf die Gesamtschule schicken. Die Sozialkomposition an diesen Schulformen dürfte zwar heterogener sein als an der Hauptschule, doch auch hier finden sich wahrscheinlich nur wenige Kinder aus höheren Sozialschichten bzw. aus bildungsnahen Elternhäusern. Je nach Differenzierung „landen“ die „latenten Hauptschüler“ außerdem auch in den neuen Schulformen in deren unteren Profilen bzw. Niveaustufen oder besuchen die Grundkurse der Gesamtschulen.

### 2.3.2 Pädagogische und fachdidaktische Reaktionen und Maßnahmen

Unterschieden werden müssen Reaktionen auf diese sozial homogene Schülerschaft und ihre spezifischen Lernmöglichkeiten und -grenzen einerseits, sowie Reaktionen auf die problematische Situation von Hauptschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt andererseits:

Dort wo Hauptschulen noch zur Schullandschaft dazugehören sind tendenziell eine Profilschärfung und eine Anpassung an die Möglichkeiten ihrer Schüler festzustellen. Entsprechend stark ausgeprägt sind soziale und praktische Aktivitäten, unterrichtsorganisatorische Besonderheiten wie das Klassenlehrerprinzip, enge Kooperation mit Sozialarbeitern und meist ein Ganztagsangebot (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 226; Leschinsky 2008, 381, 391).

Als Zugangsmöglichkeiten für bildungsferne Gruppen werden außerdem seit längerem *Edutainment* bzw. *Infotainment*, d. h. eine Anpassung der eingesetzten Medien an bildungsferne Zielgruppen, *Eventisierung*, Sozialpädagogisierung des Unterrichts und Elementarisierung<sup>20</sup> der (sozialwissenschaftlichen) Inhalte disku-

---

20 „Elementarisierung politischer Bildung“ meint das Aufbrechen der Komplexität politischer Inhalte und ihre adressatengerechte Reduktion (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 18). Darüber hinaus geht es um die Auswahl von Inhalten mit lebensweltlichem Bezug, die dem Rezeptionsverhalten der Jugendlichen entsprechend aufbereitet werden (vgl. ebd.). „Trotz Themen- und Formatorientierung darf es dabei durch die herbeigeführte Reduktion nicht zu einer Verzerrung der Inhalte kommen“ (ebd.). Es wird stattdessen versucht, „mittels neu entwickelter, alternativer Angebotsformen und -formate bildungsbenachteiligten jungen Menschen (wieder) Zugang zu politischer Bildung und damit zu politischen Themen

(vgl. Detjen 2007, 7f.). Gleichzeitig wird aber dieser Diskurs über Lehrmittel und Inhalte für Bildungsferne als „Distinktionsmittel“ kritisiert (vgl. Zurstrassen 2011). Bezüglich einer politischen Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ sieht Scherr außerdem die Gefahr, dass diese „problematische Rahmungen und Vorgaben“ (Scherr 2012, 63) erfährt, weil die Ausgangsproblematik bislang nur unzureichend analysiert wurde. So hält Scherr die Entwicklung von neuen Medien und Formaten, die bildungsfernen Jugendlichen alternative und niederschwellige Zugänge zur politischen Bildung verschaffen sollen, für unzureichend, „wenn die andere Seite des Problemzusammenhangs ausgeblendet bleibt“ (ebd., 66). Im Kern bestehe diese andere Seite des Problemzusammenhangs in der Reproduktion der gesellschaftlichen Spaltung (z. B. in Gebildete und Ungebildete, Erwerbstätige und Arbeitslose) in den politischen Institutionen und Kommunikationsformen (vgl. ebd.). Weil es darum gehe, benachteiligten Jugendlichen einen Zugang zu dem Wissen zu ermöglichen, das zur Klärung ihrer Fragen beiträgt, seien „Methoden, die für eine Berücksichtigung der subjektiven Ausgangsvoraussetzungen der Adressaten nur ein Mittel der Motivationsbeschaffung sind, keine zureichende, sondern zudem eine durchaus problematische Verkürzung der Prinzipien einer subjektivorientierten Bildungsarbeit“ (ebd., 71). Außerdem kritisiert Scherr die häufig auszumachende Defizitperspektive in der aktuellen Fachdiskussion der politischen Bildung für bildungsferne Jugendliche. So werde nicht konsequent zwischen sachlich begründeten Problembestimmungen und Defizitzuschreibungen unterschieden (vgl. ebd., 63). Von einer defizitorientierten Perspektive ist auch bei Panke, Sötje und Steil (2010) im Zusammenhang mit Jugendlichen in der betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildung sowie in berufsbildenden oder -vorbereitenden Maßnahmen die Rede. Für die Autoren ist der defizitäre Blick „das Korrelat einer allgemeinen Entwicklung hin zu einer pädagogisierten Arbeitswelt“ (Panke/Sötje/Steil 2010, 10). Durch ihn würden die Defizite der Adressaten ins Visier genommen, wohingegen „die defizitären Bedingungen der Arbeitswelt“ (ebd.) unbeachtet blieben. Ebenso erwächst aus Munsch's (2012) Analyse dreier Zugänge zu bürgerschaftlichem Engagement („Ethnographisches Forschungsprojekt“, „Begriff der öffentlich-politischen Sphäre“, „Ansatz der Dominanzkulturen“) Kritik an einer am Individuum und seinen fehlenden Kompetenzen ansetzenden Pädagogisierung. So ergibt sich hieraus für Munsch die zentrale Frage, „ob eine Pädagogisierung, welche an ausgegrenzten Gruppen ansetzt, nicht dazu führt, dass die Strukturen und Kulturen, welche zu diesen Ausgrenzungsprozessen führen, verdeckt bleiben“ (Munsch 2012, 49).

zu eröffnen, um ihnen die Relevanz von gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Fragestellungen in ihrem sozialen Umfeld und ihrem Alltag vor Augen zu führen“ (ebd., 18f.).

Am Individuum und seinen fehlenden Kompetenzen setzt in der Regel auch die Berufsvorbereitung an, auf welche sich viele Hauptschulen hinsichtlich der schwierigen Situation von Hauptschulabsolventen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt fixier(t)en. So reagier(t)en viele Hauptschulen auf die eher schlechten Berufsaussichten ihrer Schützlinge mit mehr und neuen didaktischen Investitionen im Bereich der Berufsorientierung und Vorbereitung auf das Arbeitsleben sowie mit diversen Modellversuchen. Vor allem werden den Schülern verstärkt berufspraktische Einblicke und Erfahrungen geboten. Quantitativ gesehen schenkte die Hauptschule der Vorbereitung auf das Berufs- und Arbeitsleben insofern schon immer eine große Beachtung, nicht zuletzt durch den angesprochenen hauptschulspezifischen Lernbereich Arbeitslehre. In qualitativer Hinsicht muss sich die Hauptschule allerdings die Frage stellen, ob ihre Berufsorientierung, insbesondere das Betriebspraktikum, als das zentrale Element der (haupt-)schulischen Berufsvorbereitung, überhaupt eine Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf bietet. Hierzu wird im Folgenden die aktuelle Studie von Queisser und ihre zentralen Ergebnisse vorgestellt.

Aus der Kritik heraus, dass die wenigen hauptschulbezogenen Studien Hauptschüler vor allem aus einer Defizitperspektive betrachten, während Erfahrungen, Vorstellungen und Wünsche dieser Schüler vernachlässigt werden, richtet Queisser (2010, 78, 82) ihr Forschungsinteresse auf Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen der Hauptschüler. Um „Einstellungen, Erfahrungen und Orientierungsprobleme der Hauptschülerinnen und Hauptschüler in der Berufsorientierungsphase zu erheben und zentrale Handlungs- und Orientierungsmuster der befragten Jugendlichen im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf zu rekonstruieren“ (Queisser 2010, 75), triangulierte sie drei verschiedene Erhebungsmethoden. Der methodische Schwerpunkt lag dabei auf der thematisch fokussierten Gruppendiskussion, „um Aufschlüsse über die Orientierungs- und Handlungsmuster der Jugendlichen zu erhalten“ (ebd., 17). Kombiniert wurde diese mit einem teil-standardisierten Fragebogen in Anlehnung an den Fragebogen aus der Untersuchung von Lemmermöhle und Nägele (1999), „der einen Überblick über die Ausgangssituation [in Bezug auf Wünsche, Einstellungen und Erfahrungen der Hauptschüler] und deren Veränderung nach zwei Jahren [Berufsorientierungsunterricht] geben sollte“ (Queisser 2010, 76). Mithilfe themenzentrierter Interviews wurden die Wünsche, Einstellungen und Erfahrungen von Schülern im Betriebspraktikum erhoben (vgl. ebd., 17, 76). Gruppendiskussion und Interviews wurden mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet (vgl. ebd., 17, 76, 81).

2002 befragte Queisser 36 Schüler zweier 7. Klassen einer Hauptschule im Rhein-Neckar-Raum (Baden-Württemberg) zunächst schriftlich zum Übergang von der Schule in den Beruf, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie zu Geschlechtsrollenstereotypen und Geschlechter(un)gleichheiten (vgl. ebd., 96, 101). Diese schriftliche Befragung wurde 2004, nach Abschluss des berufsorientierten

Unterrichts und der Erprobung der von Queisser konzipierten didaktischen Bausteine in der Schulpraxis, mit den gleichen Schülern wiederholt (vgl. ebd., 96). Im Anschluss an das Betriebspraktikum, „das als wesentliches Element in der Berufsorientierung gilt“ (ebd.), wurden dessen Chancen und Grenzen mittels qualitativer Einzelinterviews bei 16 Mädchen erhoben. Schließlich fanden 2004 die Gruppendiskussionen mit insgesamt sieben Gruppen à drei oder vier Schülern statt (vgl. ebd., 96f.).

Zwar lässt sich aus den Ergebnissen aus Queissers schriftlicher Befragung keineswegs schließen, dass der berufsorientierte Unterricht und die didaktischen Bausteine für die Veränderungen verantwortlich gemacht werden können, da es sich auch um altersbedingte Veränderungen handeln könnte, die auch ohne entsprechenden Unterricht aufgetreten wären. Dennoch sind die Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung sehr interessant:

Während in der 7. Klasse gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes bei den Überlegungen zur Berufswahl, insbesondere im Hinblick auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes keine Rolle spielen, werden externe Faktoren in der 9. Klasse berücksichtigt (vgl. ebd., 144). „Auch besser zu sein als andere wird bedeutsamer“ (ebd.), bei gleichzeitigem Rückgang der eigenen Ansprüche an einen Beruf. Queisser sieht darin eine „deutliche Anpassung an die erlebte oder vermutete Realität, dass der Übergang von der Hauptschule in Ausbildung (vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund) nur schwer gelingt“ (ebd.). Dies geht auch einher mit der wachsenden Angst keinen Ausbildungsplatz zu bekommen. Bereits im 7. Schuljahr liegt diese bei fast 60 % und steigt in der 9. Klasse auf fast 80 % an (vgl. ebd., 145).

Als „Anpassung an die Realität“ (ebd., 132) deutet Queisser auch die Tatsache, dass die Jungen in der 9. Klasse keine Berufe mehr nennen, die ein Studium voraussetzen, während ihre Berufswünsche in der 7. Klasse diese noch enthielten. In der 7. Klasse werden dafür kaum Berufe genannt, die aus dem handwerklichen Bereich stammen. Berufe aus diesem Bereich dominieren dafür zwei Jahre später die „Jungen-Wünsche“ (vgl. ebd.). Insgesamt „tendieren die Jungen stärker dazu eine Ausbildung zu absolvieren, während die Mädchen eher eine höher qualifizierende Schulbildung favorisieren“ (ebd., 303). So geht bei den Mädchen die Zahl der Berufe, die ein Studium voraussetzen, nicht wie bei den Jungen auf null zurück, sondern es werden auch in Klasse 9 noch drei solcher Berufe genannt. Dies interpretiert Queisser als ein „Zeichen für Aufstiegsorientierung bzw. eine hohe Bildungsaspiration“ (ebd., 132). Darüber hinaus stellt Queisser fest, dass sich die Mehrheit der Jungen und Mädchen an typisch männlichen und typisch weiblichen Berufen orientiert (vgl. ebd., 283). Überhaupt seien die Berufs- und Lebenspläne der Jugendlichen durch eine Orientierung an geschlechtsspezifischen Mustern und durch herrschende Geschlechtsrollenstereotypen beeinflusst (vgl. ebd., 288, 302).

Aus den 2003 im Anschluss an das Betriebspraktikum durchgeführten Einzelinterviews mit 16 Mädchen rekonstruiert Queisser, dass beim Zugang zum Praktikumsplatz verschiedene Personengruppen, wie z. B. Eltern und Peers sowie deren soziales Netzwerk, eine entscheidende Rolle spielen (vgl. ebd., 161). Hinsichtlich der didaktischen Relevanz zeigt sich außerdem, dass solche Mädchen, „die bereits vorher gut informiert waren und die sich durch ein hohes Maß an Eigenaktivität, Engagement und eigenverantwortlichem Handeln auszeichnen“ (ebd., 161), das Praktikum am ehesten für die Berufswahlentscheidung nutzen können. Queisser stellt allerdings fest, „dass keines der Mädchen einen Zusammenhang zwischen ihrem Betriebspraktikum und der schulischen Berufsvorbereitung herstellt“ (ebd.), was ihrer Meinung nach für die Notwendigkeit einer stärkeren Verankerung des Betriebspraktikums in den schulischen Zusammenhang spricht. Das seit jeher als das zentrale Element in der schulischen Berufsorientierung geltende Betriebspraktikum erweist sich somit „im eigentlichen Sinne als nicht relevant für die Berufswahl“ (ebd., 288). Weil die Tätigkeiten der Jugendlichen im Praktikum meist nicht über „Hilfsarbeiten und Arbeiten am Rande von Berufen“ (ebd., 292) hinausreichen, komme eine adäquate Informationsvermittlung über den Wunschberuf zu kurz (vgl. ebd., 288). Eine reflektierte Berufswahlentscheidung sei auf dieser Basis für die meisten Schüler somit nicht möglich (vgl. ebd., 288, 292). Trotz dieser negativen Aspekte, die die didaktische Relevanz des Betriebspraktikums absolut infrage stellen, ist es aber, das zeigen Queissers Studienergebnisse, von hoher subjektiver Relevanz für die Jugendlichen (vgl. ebd., 291, 297). Daher leitet die Forscherin aus diesen Ergebnissen einen Reformbedarf des Betriebspraktikums hinsichtlich seiner Konzeption, der praktischen Umsetzung und der schulischen Einbettung ab (vgl. ebd.). Entscheidend sei „die Berücksichtigung von Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen, eigenverantwortliches Lernen, Anbahnung von lebenslangem Lernen, die Möglichkeit Einblick in unterschiedliche Betriebe zu bekommen und eine wirkliche Integration des Betriebspraktikums in den Schulalltag durch entsprechenden Umfang und Dauer und eine reflexive Vor- und Nachbereitung“ (ebd., 305f.). Laut Queisser erfüllt ein Betriebspraktikum dann seine Funktion, „wenn es als vertiefende Orientierung in einem bereits gewünschten Beruf dienen kann, d. h. es erweist sich als weniger geeignet im Berufsfindungsprozess selbst“ (ebd., 295).

Aus den sieben Gruppeninterviews mit insgesamt 24 Jungen und Mädchen der 9. Klasse rekonstruiert Queisser schließlich neun zentrale Handlungs- und Orientierungsmuster:

Die Benachteiligung, die Hauptschüler auf dem Ausbildungsmarkt erleben, die Abwertung aufgrund des Schulabschlusses oder der schulischen Leistungen, ist den befragten Jugendlichen sehr bewusst und führt dazu, Anerkennung vor allem über das äußere Erscheinungsbild herzustellen (vgl. ebd., 268). Die prekäre Ausbildungsmarktsituation von Hauptschülern wird zusätzlich durch ein erlebtes „Zu-Spät-dran-Sein“ verschärft. Queisser identifiziert das Orientierungs- und Hand-

lungsmuster des „Zu-Spät-dran-Seins“ zunächst als „ein strukturelles bzw. institutionelles Muster, da die Berufsorientierungsphase in der Schule frühestens in der 7. Jahrgangsstufe beginnt, man aber aus Studien weiß, dass sich der Berufswunsch in verschiedenen Altersstufen unterschiedlich entwickelt und sich bestimmte Stereotypen früh verfestigen“ (ebd., 269). Auch geben die Jugendlichen zu, die Bedeutung des schulischen Lernens zu spät erkannt und/oder die Suche nach bzw. die Bewerbung für einen Praktikumsplatz zu spät begonnen zu haben. Für Queisser bedeutet das zu späte Agieren, „dass die Jugendlichen nur noch auf die jeweiligen Bedingungen reagieren können und damit nicht Subjekt des Prozesses sind“ (ebd.). Sie stellt außerdem fest, dass die meisten Jugendlichen sehr stark an äußeren Faktoren, wie dem Ausbildungsstellenmarkt, den gesellschaftlichen Erwartungen, dem Berufsberater und der Lehrerpersönlichkeit sowie Eltern und *Peers* orientiert sind (vgl. ebd., 268). Als geeignete Informationsquelle spielten Lehrpersonen und Berufsberater jedoch nur in Ausnahmefälle eine Rolle, während Eltern und Internet für das Informiert sein besonders wichtig seien (vgl. ebd., 270). Dies scheint auch im Zusammenhang zu stehen mit der durch die Jugendlichen vollzogenen Trennung zwischen der Schulrealität als äußerer Sphäre und dem eigenen Leben als innerer Sphäre (vgl. ebd.). Dieses von Queisser beobachtete Phänomen hat ihrer Meinung nach zur Folge, „dass schulische Veranstaltungen, wie beispielsweise das Betriebspraktikum nicht als Chance für die Lebensplanung wahrgenommen und genutzt werden können“ (ebd.).

Im Vergleich zur Orientierung an äußeren Faktoren findet Queisser nur bei wenigen eine Orientierung an eigenen Interessen und Fähigkeiten (vgl. ebd., 268). Während letztere sich als hilfreich für den Übergangsprozess erweisen würde, könne eine „reine Orientierung am Ausbildungsmarkt rasch zu einem Abflauen des Interesses und aktiven Handelns“ (ebd.) führen. Für die Berufsberatung bedeute dies, so Queisser, sich nicht ausschließlich an Arbeitsmarktbedingungen zu orientieren. Allerdings könnte mit einer stärkeren Orientierung an Arbeitsmarktbedingungen die von Queisser festgestellte „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (ebd., 270) entschärft werden, indem die Schüler verstärkt für gesellschaftliche Rahmenbedingungen und strukturelle Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes sensibilisiert würden. Die „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (ebd.) äußert sich in den Schülervorstellungen, ein guter Schulabschluss, sich zu engagieren und anzustrengen, persönliche Bekanntheit, Teamfähigkeit, Sprachvermögen und gute Manieren seien bedeutsame Faktoren bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle (vgl. ebd., 270). Queisser versäumt es allerdings, diese Schülervorstellungen auch als Reaktion auf einen individualisierten berufsorientierten Unterricht zu interpretieren, der strukturelle Arbeitsmarktbedingungen eher vernachlässigt als in den Vordergrund stellt.

Trotz dieser partiell angebrachten Kritik an der Queisser-Studie muss aber ihre Bedeutung für die zukünftige Berufsvorbereitung durch die Schule betont werden. Insbesondere die von ihr festgestellte hohe subjektive Relevanz des Betriebspraktikums im Gegensatz zu seiner didaktischen Bedeutung verweist auf Handlungsbedarf.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist neben der tatsächlichen Relevanz von Praktika für die Berufswahlentscheidung auch die beobachtete Konzentration der (außer-)schulischen Berufsvorbereitung auf „typische“ Hauptschülerberufe und die damit vollzogene Berufszuweisung bzw. -zuschreibung vor dem Hintergrund der Gefahr einer beruflichen Einengung und Kanalisierung kritisch zu hinterfragen. Reißig kritisiert außerdem, dass das institutionelle Handeln weiterhin auf eine Normalbiographie, d. h. auf den klassischen Ablauf (Aus-)Bildung, stabile Erwerbstätigkeit und Ruhephase ausgerichtet sei, anstatt den Schülern Alternativen aufzuzeigen: „So versuchen die den Übergang begleitenden Institutionen Jugendliche und junge Erwachsene in Ausbildung zu vermitteln, mit dem Ziel, danach in eine Erwerbsarbeit, möglichst auf dem ersten Arbeitsmarkt, zu münden“ (Reißig 2010, 65f.). Auf diese Weise erzeugten die Institutionen bei den Jugendlichen Normalitätsvorstellungen (vgl. ebd., 65f., 205), die allerdings gerade bei Hauptschülern auf kurz oder lang enttäuscht werden.

## 2.4 ZUSAMMENFASSUNG

Im Zuge der Bildungsexpansion, bei gleichzeitig weiterhin bestehenden schichtspezifischen Bildungschancen, wird die Hauptschule nur noch von rund 14 % eines Jahrganges besucht. Diese 14 % stammen zu einem großen Teil aus (bildungsmäßig) unterprivilegierten meist kinderreichen, sozioökonomisch schwachen (Arbeiter-)Familien, häufig mit Zuwanderungsgeschichte. Plakativ verkürzt ist der prototypische Hauptschüler somit ein konsum-materialistischer Arbeitersohn mit Migrationshintergrund. So stellen Rekus, Hintz und Ladenthin resümierend fest:

„Nach 170 Jahren ihrer Geschichte ist es der Volks- bzw. der Hauptschule nicht gelungen, den Ruch abzuschütteln, die Schulform spezifischer, besonders bildungsabstinenter Bevölkerungsschichten zu sein, deren Besuch geradezu stigmatisiert. Ganz im Gegenteil: Dieser abwertende Charakter trat noch nie so deutlich hervor wie in der Gegenwart“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 231).

Das u. a. aus prekären Lebenslagen und Bildungsferne ihrer Schüler resultierende niedrige Lern- und Leistungsniveau an der Hauptschule, wirkt sich ungünstig auf die Kompetenzentwicklung aus. Dies führt dazu, dass ein sehr großer Teil der

Hauptschüler im Bereich der Basiskompetenzen, „die in modernen Gesellschaften für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind“ (MPIB 2005), über nur elementare Kenntnisse verfügt. So erreichten 56 % aller in Deutschland getesteten 15-jährigen Hauptschüler in der PISA-Studie 2000 maximal Kompetenzstufe I im Lesen und verfügten damit am Ende ihrer Schulzeit über keine hinreichende Lesekompetenz (vgl. Tillmann 2003, 120). Mit solch schwachen Leistungen in den Basiskompetenzen gilt man, „bezogen auf gesellschaftliche und berufliche Integration[, als] stark risikobehaftet“ (ebd., 119). Unabhängig davon gilt der frühe Eintritt der Hauptschüler ins Berufsleben aus Sicht der psychosozialen Entwicklung sowieso als äußerst problematisch, weil er einen ökologischen Bruch zwischen Schule und Beruf für diese Altersgruppe bedeutet:

„Aus der Sicht der psychosozialen Entwicklung des Menschen in hochkomplexen Gesellschaften, die vor allem auf Personen mit hohem Ausbildungsniveau angewiesen sind, ist der frühe Eintritt ins Arbeitsleben ungünstig, ja dysfunktional“ (Oerter/Dreher 2008, 329).

Zudem seien die Bereitschaft und persönliche Zielsetzung während der Pubertät noch nicht auf Beruf und Arbeit ausgerichtet (vgl. ebd., 330). So sieht Fend (2005, 373) Hauptschüler der 9. Klasse im Vergleich zu Schülern anderer Schulformen am wenigsten dazu gerüstet eine Ausbildungsentscheidung zu treffen.

Solga (2004, 39-44) zufolge haben es Hauptschüler auf dem Arbeitsmarkt aber auch unabhängig von tatsächlichen Defiziten schwerer. Weil das Etikett „Hauptschüler“ den potenziellen Arbeitgebern u. a. eine geringe Leistungsfähigkeit signalisiere, gleichzeitig im Zuge der Bildungsexpansion vermehrt Höherqualifizierte dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, entschieden sich Arbeitgeber selbst bei einfachen Tätigkeiten für qualifiziertere Arbeitskräfte.

Hinsichtlich der Arbeitsmarktprobleme ihrer Schüler und ihres Sozialprofils steht die heutige Hauptschule somit im Grunde vor einer ähnlichen Problematik wie seinerzeit die Volksschule, sodass überspritzt von einer Entwicklung von Restschule zu Restschule gesprochen werden kann.

Die diesbezüglichen bildungspolitischen, (fach-)didaktischen und pädagogischen Reaktionen und Maßnahmen verschärfen das Problem eher noch. Dort, wo alternative Schultypen parallel zur Hauptschule eingeführt werden, verarmt die Hauptschule wahrscheinlich nur noch mehr. Eine Anpassung der Lernangebote und -inhalte an die niedrigen Lernvoraussetzungen der Hauptschüler isoliert die Schulform außerdem zunehmend. Durch ihre Fixierung auf Berufsvorbereitung wird die Allgemeinbildung vernachlässigt, lässt den Unterricht in Richtung Lebenshilfe abdriften und individualisiert gleichzeitig die Problemlagen der Schüler. Betriebspraktika erweisen sich darüber hinaus oftmals wegen ihrer in vielen Fällen schlechten schulischen Einbettung als irrelevant für Berufswahl und Informationsvermittlung. Wird die Hauptschule abgeschafft, dürften sich die Probleme in die „neuen“ Schul-

formen verlagern, weil damit nicht die Ursachen, sondern lediglich die Symptome bekämpft werden. So ergeben sich aus den „herkunftskategorialen Grenzziehungen im Bildungssystem“ (Solga 2004, 42) „bildungskategoriale Grenzziehungen auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd.). Diesen nimmt sich das folgende Kapitel in seiner fachlichen und fachdidaktischen Klärung der zentralen Begriffe Arbeit und Arbeitslosigkeit an, indem eine entsprechende Relevanzsetzung für die Zielgruppe Hauptschüler als potenziell Geringqualifizierte vorgenommen wird.