



Gabriele Frenzel

Schulfrust ohne Ende?

Von den Schwierigkeiten und
Chancen pädagogischer Beziehungen
an Großstadt-Hauptschulen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Frenzel, Schulfrust ohne Ende?, ISBN 978-3-7799-2827-0

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2827-0>

Kapitel 1

Zur Debatte um Hauptschulen

Nachdem die ersten beiden PISA-Studien (Baumert u. a. 2001, PISA-Konsortium 2004) bereits darauf aufmerksam gemacht hatten, dass in Deutschland Kinder aus sozial schwachen Familien sowie Kinder mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich besonders schlechte Ergebnisse erzielen, wurde wieder öffentlich über die Abschaffung der Hauptschule nachgedacht. Neue Argumente erhielt die Debatte, nachdem am 28. Februar 2006 die Lehrer der *Rütli-Schule* in Berlin-Neukölln ein gemeinsames Schreiben verfasst hatten, in dem sie die Zustände an ihrer Schule unter anderem wie folgt darstellen:

„Wir müssen feststellen, dass die Stimmung in einigen Klassen zur Zeit geprägt ist von Aggressivität, Respektlosigkeit und Ignoranz uns Erwachsenen gegenüber.

In vielen Klassen ist das Verhalten im Unterricht geprägt durch totale Ablehnung des Unterrichtsstoffes und menschenverachtendes Auftreten. Lehrkräfte werden gar nicht wahrgenommen, Gegenstände fliegen zielgerichtet gegen Lehrkräfte durch die Klassen, Anweisungen werden ignoriert.

Notwendiges Unterrichtsmaterial wird nur von wenigen Schüler/innen mitgebracht [...] Werden Schüler/innen zur Rede gestellt, schützen sie sich gegenseitig. Täter können in den wenigsten Fällen ermittelt werden.

Einige Kollegen/innen gehen nur noch mit dem Handy in bestimmte Klassen, damit sie über Funk Hilfe holen können.

Die Schüler/innen sind vor allem damit beschäftigt, sich das neueste Handy zu organisieren, ihr Outfit so zu gestalten, daß sie nicht verlacht werden, damit sie dazugehören.

Schule ist für sie auch Schauplatz und Machtkampf um Anerkennung. Der Intensivtäter wird zum Vorbild. Es gibt für sie in der Schule keine positiven Vorbilder. Sie sind unter sich und lernen Jugendliche, die anders leben gar nicht kennen. Hauptschule isoliert sie, sie fühlen sich ausgesondert und benehmen sich entsprechend.

Perspektivisch muss die Hauptschule in dieser Zusammensetzung aufgelöst werden zu Gunsten einer neuen Schulform mit gänzlich neuer Zusammensetzung.“ (Rütli-Schule, 31.3.2006)

Der Presse ist weiter zu entnehmen, dass an der Schule seit langem die Stelle des Rektors nicht besetzt war (*Der Spiegel*, 3.4.2006)². Weiter wurde beklagt, dass es zu wenige LehrerInnen gab und dass bei einem Anteil von 83% der Jugendlichen mit nicht-deutscher Herkunft keine Lehrkraft zur Verfügung stand, die selbst aus einem der Herkunftsländer stammte und so hätte vermitteln können.

Einige Tage später wurde in einer Zeitung eine Gegenposition formuliert, die sich auf eine aktuelle erziehungswissenschaftliche Studie bezog (*Frankfurter Rundschau online*, 10.4.2006)³. Die Ergebnisse bescheinigten gerade den Hauptschulen sehr gute Werte, was die Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen anbelangt: Gerade dort fühlten sich die SchülerInnen besonders geachtet und unterstützt, gerade da seien in den vergangenen Jahren neue pädagogische Konzepte entstanden. Obwohl die Wissenschaftler die Existenz der Schulform Hauptschule nach wie vor für einen „Strukturfehler im deutschen Bildungssystem“ hielten, seien nur durch Abschaffung dieser Schulform die Probleme nicht zu lösen.⁴

Die Debatte über die Vor- und Nachteile der Hauptschule findet in der Bundesrepublik immer wieder statt, sie wird teilweise sehr emotional geführt. Ohne die Entstehungsgeschichte dieser Schulform und die damit verbundene bildungspolitische Kontroverse ist sie nicht zu verstehen. Diese soll daher unter Einbeziehung einiger bildungssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Positionen kurz skizziert werden:

Die Dreigliedrigkeit des bundesdeutschen Schulsystems, mit der Hauptschule auf der untersten Ebene der Hierarchie, verweist in ihrer Struktur auf die Bildungsvorstellungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Statusgruppen, wie sie in der geschichtlichen Entwicklung ihren Ausdruck gefunden haben: Geht das *Gymnasium* auf die Lateinschulen für die herrschende weltliche und klerikale Schicht zurück, so die *Volksschulen* auf die Elementarschulen, in denen die Kinder von Kaufleuten und Händlern Grundkenntnisse im Rechnen und Schreiben erwerben sollten. Im 18. Jahrhundert entstand mit der *Realschule* eine mittlere Ebene, für die Kinder des aufstrebenden Bürgertums (vgl. Ipfling 1998, 25f.).

-
- 2 Vgl. Klaus Brinkbäumer u.a. 3.4.2006. „Die verlorene Welt. Es sind Brandbriefe, Bankrotterklärungen und Hilferufe: Die Lehrer mehrerer Berliner Hauptschulen klagen über die Unmöglichkeit ihrer Aufgabe.“ *Der Spiegel* 14, 22–36.
 - 3 Irle, Katja. 10.4.2006. „Die ‚Restschule‘ hat durchaus auch gute Seiten: Die Hauptschule ist besser als ihr Ruf – das ist das Ergebnis einer Studie der Universität Halle“. *Frankfurter Rundschau online*.
 - 4 Es handelt sich um das Forschungsprojekt *Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen*, das von Juni 2002 bis Mai 2005 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg lief und unter der Leitung von Werner Helsper und Heinz Hermann Krüger stattfand. Es war eingebunden in den Bielefelder Forschungsverbund *Stärkung von Integrationspotentialen einer modernen Gesellschaft*, der von Wilhelm Heitmeyer geleitet wurde (vgl. Helsper u.a. 2006; Helsper/Wiezorek 2006).

Das dreigliedrige Bildungssystem ist Ausdruck einer relativ statischen ständischen Gesellschaft, in der der Schulbesuch in der Regel eine Folge von Statuszugehörigkeit war (ebd., 26). Es überdauerte die Weimarer Zeit und den Nationalsozialismus und wurde auch 1945, mit dem Entstehen der Bundesrepublik in seiner Struktur nicht verändert (vgl. Friedeburg 2004, 10f.). Noch 1955 wird die Dreigliedrigkeit mit dem Hinweis auf Begabungsunterschiede und die Erfordernisse des Produktionsprozesses legitimiert:

„Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert [...]

Was ergibt sich nun aus dieser Struktur unserer modernen Arbeitswelt für den Aufbau des Bildungswesens? Offenbar verlangt die Maschine eine dreieggliederte Schule: Eine Bildungsstätte für die Ausführenden, also zuverlässig antwortende Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die sogenannten theoretischen Begabungen.“ (Weinstock 1955, 121 f.)

Das dreigliedrige Schulsystem repräsentiert damit eine überholte gesellschaftliche Organisation, es kann als Überrest einer ständisch organisierten Gesellschaft gesehen werden, in der die Festschreibung gesellschaftlicher Rangordnungen garantiert werden soll, in der Intelligenz und Leistungsfähigkeit mit der Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen verbunden wird (vgl. Prengel 1995, 21 f.). Der Gleichheitsgedanke, der moderne Demokratien auszeichnet, wurde im bundesdeutschen Bildungssystem nach 1945 jedenfalls nicht verwirklicht. Deutschland koppelte sich von der internationalen Entwicklung ab (vgl. Friedeburg 2004, 11).⁵

Chancengleichheit war die Leitvorstellung der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren. Besonders Arbeiterkinder, die bis dahin in den Gymnasien und an den Universitäten stark unterrepräsentiert waren, sollten bessere Bildungschancen erhalten. Ihren zentralen bildungspolitischen Ausdruck fand die Idee der Chancengleichheit in der Gesamtschule, in der Kinder aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten gemeinsam unterrichtet und gefördert werden sollten. Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien sollten die Möglichkeit erhalten, durch den Umgang mit Kindern aus privilegierten Schichten und durch gezielte Fördermaßnahmen ihr Begabungspotential auszuschöpfen und ihr Bildungsdefizit zu beheben (Prengel 1995, 20 ff.).

5 Darstellungen der geschichtlichen Entwicklung der Hauptschule findet man in Rekus/Hinz/Ladenthin 1998. *Die Hauptschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Kapitel 5; sowie in Ipfling 1998. *Zur Entwicklung der Hauptschulbildung*.

Damit artikulierte sich die Idee der *Chancengleichheit* im Widerspruch zum *konservativ-ständischen Denken*. Die Reformbewegung knüpfte an den Gleichheitsgedanken der Aufklärung an, sie wurde in ihrem Selbstverständnis aber auch geprägt von den konservativen Positionen, gegen die sie gerade angetreten war (ebd., 23):

„Fortschrittliche Bildungspolitik war [...] insofern indirekt an biologisch-konservative Denkweisen gebunden, als sie sich unter den Zwang stellt, deren zentrale Legitimationsstrategie zu widerlegen, so, als ob es darum ginge zu beweisen, daß Arbeiterkinder genauso intelligent sind wie die Kinder privilegierter Schichten.“ (ebd., 24)

Die Idee der *Chancengleichheit*, wie sie in den Bestrebungen der Bildungsreform ihren Ausdruck gefunden hat, unterstellte also – überspitzt formuliert – bei entsprechender Förderung allen Kindern die gleiche Intelligenz und somit die gleichen Chancen auf einflussreiche gesellschaftliche Positionen.

Bereits in den 1970er Jahren formulierten Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron in Frankreich eine Kritik an dieser Position. In ihrem Buch *Die Illusion der Chancengleichheit* (1971) untersuchten sie die Situation an den französischen Universitäten und kamen zu dem Ergebnis, dass trotz formaler Gleichheit Arbeiterkinder auf Grund ihrer sozialen Herkunft im universitären System benachteiligt waren.

Bourdieu geht davon aus, dass jeder Mensch einen *Habitus* erwirbt, in dem sich frühere Erfahrungen niederschlagen. Der *Habitus* stellt ein Handlungsvermögen dar, das in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialen Umfeld entsteht.⁶ Da es sich immer auf einen ganz bestimmten gesellschaftlichen Bereich bezieht, bringt es Schwierigkeiten mit sich, in einem fremden gesellschaftlichen Bereich erfolgreich zu agieren.

Für die Schule würde das bedeuten, dass diejenigen Kinder im Vorteil sind, deren Herkunftshabitus mit dem von der Schule erwarteten übereinstimmt, dass also beispielsweise Kinder, die in einem eher mittelschichtspezifischen Milieu groß geworden sind, im bestehenden Schulsystem bessere Erfolgchancen haben, als Kinder aus bildungsfernen Milieus. Für Bourdieu gilt daher auch für das Schulsystem der

6 Bourdieu beschreibt den Habitus wie folgt: „Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken [...]; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen.“ (Bourdieu 1993a [1980], 101) Eine ausführliche Darstellung von Bourdieus Habituskonzept und dessen Konsequenzen für Schule erfolgt in Kapitel 4.

„Zusammenhang von formaler Gleichheit und faktischer Ungleichheit aufgrund der unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen [...], die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen in die Schule mitbringen.“ (Bourdieu 2001, 10)

Bourdieus bildungssoziologische Überlegungen weisen darauf hin, dass es nicht genügt – im Sinne abstrakter *Chancengleichheit* – allen Kindern Zugang zu den gleichen Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, sondern, dass es auch um etwas gehen muss, das man vielleicht *Chancengerechtigkeit* nennen könnte. Im Sinne einer solchen *Chancengerechtigkeit* müssten die spezifischen Differenzen der Kinder, die vielfältigen Potentiale und unterschiedlichen Defizite erst einmal zur Kenntnis genommen werden, um dann in pädagogische Überlegungen und Planungen einzugehen.⁷ – Festzuhalten ist, dass das dreigliedrige Schulsystem auf eine überholte ständische Gesellschaftsstruktur verweist, es ist noch nicht einmal Ausdruck der Idee formaler *Chancengleichheit*.

Im Folgenden wollen wir uns aber wieder der aktuellen Debatte um Hauptschule zuwenden, wie sie besonders seit dem schlechten Abschneiden deutscher SchülerInnen in der PISA-Studie intensiv geführt wird. Zuerst ein Blick auf das aktuelle Erscheinungsbild dieser Schulform:

Es ist bekannt, dass die Zahlen der SchülerInnen, die eine Hauptschule besuchen, seit Jahren zurück gehen. Während im Jahr 1960 in den alten Bundesländern noch etwa 68% aller SchülerInnen diese Schulform besuchten, waren es im Schuljahr 1996/97 nur noch 25% (Ipfling 1998, 34). Betrachtet man die alten und neuen Bundesländer gemeinsam, so haben sich die Zahlen in den letzten Jahren noch einmal drastisch verringert, besonders auch, weil die Schulform Hauptschule in den neuen Bundesländern kaum eine Rolle spielt. Laut einer Pressemeldung des Statistischen Bundesamtes vom März 2007 besuchen zu dieser Zeit gerade noch 10% aller bundesdeutschen SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen die Hauptschule, betrachtet man die alten Bundesländer getrennt, so kommt man auf eine Zahl von 12% (Statistisches Bundesamt 17.3.2007).

Dabei ist in den alten Bundesländern Hauptschule nicht gleich Hauptschule. Es gibt einen großen Unterschied zwischen einer Hauptschule, beispielsweise im ländlichen bayerischen Raum, in der noch 40% eines Schülerjahrgangs diese Schulform besuchen und einer Hauptschule im großstädtischen Ballungsgebiet, beispielsweise in Hessen, die in Konkurrenz mit der Gesamtschule steht und daher eine sehr ausgelesene Schülerschaft hat. Die letzte Variante wird im Zusammenhang mit der PISA-Studie als hoch problembelastet beschrieben, mit einem großen Anteil instabiler Familien, so-

7 Annedore Prengel spricht von der *gleichsetzenden Gerechtigkeit* der Bildungsreform, die zu einer *unterscheidenden Gerechtigkeit* weiterentwickelt werden müsse, indem sie kulturelle Differenzen einbezieht (Prengel 1995).

zioökonomischen Randlagen und einem Migrantenanteil von über 80% (vgl. Helsper 2006/Wiezorek, 445). Auf diesen Typ der Hauptschule, den ich im folgenden *Großstadt-Hauptschule* nennen möchte, bezieht sich die im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen geäußerte Kritik in besonderem Maße. Einige Argumente möchte ich hier anführen:

Sozioökonomisch gesehen handelt es sich bei der *Zusammensetzung der Schülerschaft* der Hauptschule um eine homogene Gruppe, die Jugendlichen verfügen über nur geringe soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcen. Andererseits ist an Hauptschulen aber eine große Heterogenität anzutreffen: Jugendliche unterschiedlichster nationaler und ethnischer Herkunft, mit sprachlichen, religiösen und weltanschaulichen Differenzen. Einige SchülerInnen, *Seiteneinsteiger*, sind erst seit kurzer Zeit in Deutschland und verfügen nur über geringe deutsche Sprachkenntnisse, andere sind so genannte *Rückläufer*, die von der Realschule oder dem Gymnasium auf die Hauptschule absteigen. Es gibt SchülerInnen, die vorrangig soziale und emotionale Stabilisierung benötigen, andere wieder haben Leistungsambitionen, die über den Hauptschulabschluss hinausgehen. LehrerInnen, die diesen unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden wollen, befinden sich daher in einem ständigen Spagat (ebd., 446).

Durch die negative soziale Auslese der Schülerschaft können *ungünstige Lernmilieus* entstehen, die Unterrichtsstörungen, Schulunlust und Schulverweigerung fördern. Unterricht in Hauptschulen ist oft weniger anspruchsvoll, er wird oft fachfremd erteilt. Das hat zum einen zu tun mit der persönlichen Situation an den meist kleinen Schulen, zum anderen aber damit, dass Fachlehrerunterricht oft mit Disziplinschwierigkeiten verbunden ist und daher unter Umständen vermieden wird. Im Gegensatz dazu arbeiten die meisten Hauptschulen mit dem *Klassenlehrerprinzip*, durch das die persönliche und soziale Einbindung der SchülerInnen erreicht werden soll – was sich aber unter Umständen negativ auf die Leistungsanforderungen in den entsprechenden Fächern auswirkt (vgl. Leschinsky 2003, 413).

In der Hauptschule häufen sich SchülerInnen mit *Misserfolgskarrieren*. Die Auswertung der PISA-Daten ergab, dass 39% aller befragten Jugendlichen mindestens einmal im Verlauf ihrer Schulzeit negativ ausgelesen wurden, an der Hauptschule steigt die Zahl auf 63% der SchülerInnen.⁸ Es ist

8 Negative Auslese meint:

- Zurückstellung noch nicht *schulreifer* Kinder vom Schulbesuch
- Überweisung lernschwacher SchülerInnen auf Sonderschulen für Lernbehinderte
- das *Sitzenlassen* von SchülerInnen
- Zurückstufung in eine weniger anspruchsvolle Schulform (vgl. Schümer 2004, 76)

Zahlen, die nur das Sitzenbleiben betreffen, findet man bei Krohne/Meier (2004): „Bei den 15-jährigen Jungen an Hauptschulen ist fast jeder zweite schon mindestens einmal sitzengelieben.“ (ebd., 123)

anzunehmen, dass Jugendliche, die eine negative Selektion erlebt haben, ein negatives Selbstwertgefühl entwickeln, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit verloren haben, was zu Unterrichtsstörungen und Leistungsverweigerung führen kann (vgl. Schümer 2004, 76f.).

Die spezielle Schülerzusammensetzung an Hauptschulen kann die Entstehung einer *Gewaltproblematik* befördern. Untersuchungen zeigen zum Beispiel die große Bedeutung der peer-groups bei der Entstehung von gewalttätigem Verhalten. Die negativ ausgelesene Schülerschaft an Hauptschulen kann die Entstehung gewaltbereiter Jugendcliquen begünstigen (Meier 2004; Tillmann u. a. 1999).

Jugendliche aus sozial schwächeren Familien sind durch die Hauptschule *doppelt benachteiligt*. Jugendliche, die unter soziokulturell schwierigen Verhältnissen groß geworden sind, werden durch die Zuweisung in die Hauptschule noch einmal zurückgesetzt. In der Hauptschule treffen sie nur wieder mit Jugendlichen zusammen, die ebenfalls schwierige Lernvoraussetzungen mitbringen. Die Negativ-Auslese der SchülerInnen an Hauptschulen hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend verstärkt (vgl. Solga/Wagner 2004). Die Schülerzusammensetzung in den Hauptschulklassen wirkt sich nachteilig auf die Schulleistungen aus (Schümer 2004).

Die Darstellung der aktuellen Kritik an der Hauptschule, die vorwiegend aus soziologischer Perspektive geäußert wird, soll hiermit abgeschlossen werden. Im Folgenden soll der pädagogische Aspekt im Mittelpunkt stehen, der in der pädagogischen Debatte in den vergangenen Jahren auch immer wieder artikuliert worden ist. Die Frage wird gestellt, ob nicht an Hauptschulen oft wichtige pädagogische Arbeit geleistet wird – gerade im Hinblick auf die spezifische Zusammensetzung der Schülerschaft:

Aus den 1970er Jahren gibt es Berichte, in denen Lehrer beschreiben, wie sie in ihrer pädagogischen Arbeit gerade die soziale Herkunft der SchülerInnen einbeziehen. Henning Kuhlmann und Konrad Wünsche lassen in ihren Darstellungen die LeserInnen an einem mühevollen Prozess teilnehmen, an Momenten des Gelingens, aber auch des Scheiterns ihrer eigenen aufklärerischen pädagogischen Ambitionen. Sie führen vor, welch reflexive Haltung von Seiten der LehrerIn für solch ein Unterfangen notwendig ist.⁹

In einer 1998 veröffentlichten erziehungswissenschaftlichen Studie wurden Eltern von HauptschülerInnen aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen befragt, was sie sich vorrangig von der Hauptschule für ihre Kinder erwarten: Es ergab sich ein deutlich pädagogischer Schwerpunkt (Rekus/Hinz/Ladenthin 1998, 17–92).

9 Es handelt sich um Kuhlmann, Henning. 1975. *Klassengemeinschaft. Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte* sowie Wünsche, Konrad. 1977. *Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit*.

„Was die Eltern der Schulkinder sich aber vordringlich wünschen, ist auch die ‚Erziehung‘ ihrer Kinder, nicht nur ihre ‚Qualifizierung‘, ist auch die menschlich-soziale Vorbereitung ihrer Kinder auf das künftige Leben in der Erwachsenenwelt.“ (ebd., 31)

Die Ergebnisse einer anschließenden Befragung von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen besonders *attraktiver* Hauptschulen wurden wie folgt dargestellt:

„Schüler, Lehrer und Eltern sind sich darin einig, das die hierarchisch niedrigste Schulart, die Hauptschule, Stärken besitzt, die außerhalb der reinen Wissensvermittlung liegen. Es sind Aspekte eines positiven (Lern)klimas, denen eine zentrale Stellung zugewiesen wird. Die Notwendigkeit dieses pädagogisch-erzieherischen Profils resultiert wohl aus dem erhöhten Bedarf an Zuwendung und Unterstützung, der aufgrund der häuslichen und schulischen Sozialisation vieler Hauptschüler erforderlich ist.“ (ebd., 60)

Auch die Ergebnisse der Schülerbefragung im Zusammenhang mit der PISA-Studie 2003, die sich auf den Mathematikunterricht 15-jähriger SchülerInnen bezieht, werfen ein positives Licht auf die Hauptschule:

„In keiner anderen Schulform sehen Schülerinnen und Schüler ein vergleichbares Maß an Verantwortungsbewusstsein der Lehrkräfte für die fachliche und persönliche Entwicklung der Jugendlichen realisiert. Dies verbindet sich gleichzeitig mit einer ungemein positiven Bewertung der Angebotsstruktur des Mathematikunterrichts, die für die Schülerschaft offenbar herausfordernd ist und Gelegenheit bietet, auch kooperativ zu lernen.“ (Baumert u. a. 2004, 342)

Schließlich hat die eingangs erwähnte Studie zu *Politischen Orientierungen von Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen* (Helsper u. a. 2006) diese positive Sicht bestätigt. Im Vergleich mit den sozial gemischteren Sekundarschulen Sachsen-Anhalts beurteilten die SchülerInnen der Hauptschulen Nordrhein-Westfalens die Beziehungen zu ihren LehrerInnen wesentlich positiver:

„Dies verweist darauf, dass sich an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen pädagogische Kulturen etabliert haben, die es gerade den ‚schwierigen Hauptschülern‘ im Unterschied zu den sozial gemischteren Sekundarschülern ermöglichen, eine positive Beziehung zur Schule aufzubauen (Helsper/Wiezorek 2006, 439).

Ein relevanter Teil der Jugendlichen kann nur aufgrund dieser pädagogischen Kultur und der darin entstehenden Arbeitsbündnisse mit den

Lehrkräften eine positive Haltung gegenüber der Schule (wieder) entwickeln, mit der Schulverweigerung vermieden und schulische Bildungsprozesse eröffnet werden können.“ (ebd., 451)

Eine Auflösung der Hauptschulen schafft unter Umständen neue Probleme:

„Die Erzeugung relativ chancenloser Orte im Bildungssystem [bleibt] auch nach der Auflösung der Hauptschulen erhalten; sie verlagert sich nun auf negative Bildungslaufbahnen in integrierten Schulsystemen, die dann als Orte der internen Exklusion in integrierten Systemen pädagogisch zu bearbeiten wären. Der Wegfall einer gerade auf diese Schülerschaft zugeschnittenen pädagogischen Kultur der emotionalen Anerkennung und Haltgebung, wie etwa an den Hauptschulen unserer Studie, könnte dann – vor allem bei jenen Jugendlichen, für die nur dadurch der Schulbezug und ein pädagogisches Arbeitsbündnis überhaupt ermöglicht werden – auch zu steigender Schuldistanz führen.“ (ebd., 452)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass historische und bildungssoziologische Überlegungen eine Abschaffung der Hauptschule als dringend wünschenswert und längst überfällig erscheinen lassen, im Sinne einer Verwirklichung von *Chancengleichheit*. Gleichzeitig ist zu fragen, ob die pädagogische Arbeit an Hauptschulen, nicht oftmals einen Beitrag zu mehr *Chancengerechtigkeit* liefert, indem auf die Problematiken der Jugendlichen in besonderer Weise eingegangen werden kann, was in den bestehenden integrierten Systemen offenbar nicht in gleichem Maße gelingt.¹⁰

Ein Aspekt, der in allen eben zitierten Untersuchungen betont wird, ist die Wichtigkeit der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Im Folgenden soll daher eine Auseinandersetzung mit der theoretischen Konzipierung der *pädagogischen Beziehung* erfolgen, wie sie in der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik herausgearbeitet worden ist.

10 Die bildungspolitische und pädagogische Forderung nach einer Abschaffung der Hauptschule besitzt eine janusköpfige Gestalt: Die Auflösung strukturell erzeugter Probleme und Belastungen in einem integrierten Bildungssystem korrespondiert mit der Auflösung pädagogischer Anerkennungskulturen im Umgang mit massiv benachteiligten und belasteten Jugendlichen. Diese Zwiespältigkeit ist nur zu entschärfen, wenn Elemente dieser pädagogischen Kultur im Rahmen eines neuen integrierten Schulsystems insgesamt gestärkt werden könnten, die den bisherigen Hauptschülern auch in integrierten Schulformen Halt, inhaltliche Stützung und Förderung eröffnen könnten (vgl. Helsper/Wiezorek 2006, 452f.).

Kapitel 2

Die pädagogische Beziehung

Aristoteles schickte einen neuen Schüler bereits nach wenigen Tagen davon. Als ihn einer seiner alten Schüler fragte, warum er das täte, antwortete er: *Ich kann ihn nichts lehren, denn er liebt mich nicht.*

Dass meist eine Form von Beziehung daran beteiligt ist, wenn es um die Weitergabe von Wissen, von Fähigkeiten oder im weiteren Sinne kulturell vermittelter Vorstellungen geht, ist für uns selbstverständlich geworden, ist Teil unseres Alltagswissens. Dass Wissensbestände an nachfolgende Generationen weitergegeben werden müssen – soll der Fortbestand einer bestehenden Gesellschaft gewährleistet bleiben – scheint eine anthropologische Selbstverständlichkeit zu sein und erscheint fast als Trivialität (vgl. Mollenhauer 1984, 201).

Doch haben sich die Vorstellungen, die mit einer *pädagogischen Beziehung* verbunden sind, im Laufe der Geschichte stark verändert, sie können sich auch von Region zu Region unterscheiden. Ebenso können sie innerhalb ein- und derselben Gesellschaft differieren – in Abhängigkeit zum Beispiel, von den unterschiedlichen Milieus, in denen sie stattfinden.

In der wissenschaftlichen Pädagogik findet seit Beginn des 19. Jahrhunderts eine intensive Debatte um die *pädagogische Beziehung* statt. Sie beginnt bereits mit Schleiermacher (1768–1834) und wird von Vertretern der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* fortgeführt. Zu nennen sind Namen wie Dilthey (1833–1911), Herman Nohl (1879–1960), Buber (1878–1965), Bollnow (1903–1991) und W. Flitner (1889–1990).

In Abhängigkeit von der jeweiligen theoretischen Konzeption unterscheidet sich auch die Begrifflichkeit: Es ist nicht nur von der *pädagogischen Beziehung* die Rede, sondern von *Generationenverhältnis*, *dialogischem Verhältnis*, *Bildungsgemeinschaft*, *pädagogischem Bezug*, *Erziehungsverhältnis* oder *pädagogischem Verhältnis* (vgl. Kron 1999, 143).

Bevor weiter unten Herman Nohl, als Vertreter des klassischen *pädagogischen Bezugs* vorgestellt wird, sollen uns Aspekte der pädagogischen Beziehung beschäftigen, wie sie von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) bereits Ende des 18. Jahrhunderts entwickelt wurden.