



**Stellungnahme für den
Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV)
zur Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unter-
richt und Kultus vom 13. März 2009
„Kooperationsmodelle zwischen Hauptschule und Realschule“
(Az. S 1-5 S 7641-4.26 059)**

1. Grundsätzliches

Mit der vorstehenden Bekanntmachung eröffnet das Staatsministerium die Möglichkeit, Kooperationsmodelle zur Zusammenarbeit von Hauptschulen und Realschulen einzurichten. Auch wenn deren Laufzeit befristet bis Ende 2014/15 ist, kann der Bekanntmachung nicht entnommen werden, dass die Erprobung der neuen Kooperationsmodelle den Rückgriff auf einen Schulversuch nach Artikel 81 BAYEUG erforderlich macht. Folgerichtig orientiert sich die Bekanntmachung an den bestehenden Vorschriften für das Regelschulwesen, insbesondere an Artikel 30 BAYEUG („Zusammenarbeit von Schulen“). Vor diesem Hintergrund erscheint nur eine sehr begrenzte Erweiterung bestehender Kooperationsmöglichkeiten zwischen Hauptschulen und Realschulen vorstellbar.

Diese Einschätzung wird durch die Bestimmungen der Bekanntmachung in vollem Umfang bestätigt: Die angestrebte Kooperation soll durch jeweils eigenständige Haupt- und Realschulen realisiert werden, eine schulrechtliche Verbindung der beiden Bildungsgänge ist nicht vorgesehen. Dabei gilt der Grundsatz, dass mit den Bildungsaufträgen der Schulen weiterhin „Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungspotenzialen“ angesprochen werden sollen.

Die damit vorgegebenen Rahmenbedingungen geben wenig Anlass zur Hoffnung auf einen Erfolg des Vorhabens – eine Einschätzung, die weiter unten noch konkreter zu begründen ist. Vom Verfasser dieser Stellungnahme werden insbesondere vier Schwachstellen der Bekanntmachung benannt:

- a) Aufrechterhaltung eines wissenschaftlich nicht begründbaren Begabungsbegriffs als zentrales Regulativ der Schulorganisation.
- b) Begrenzung der pädagogischen Nutzung schulformübergreifender Zusammenarbeit.
- c) Erschwerung der Kooperation durch hohe Anforderungen an das Einverständnis der Beteiligten.

- d) Erhöhte Standortgefährdungen von Hauptschulen durch Festlegung von Vierzügigkeit als Mindestgröße.

Zu diesen vier als Schwachstellen bezeichneten Elementen der Bekanntmachung erfolgen weiter unten nähere Ausführungen. Zuvor soll jedoch der Versuch unternommen werden, die schulstrukturelle Ausgangssituation zu beschreiben.

2. Schulstrukturelle Ausgangssituation

Die kontinuierliche Hinwendung der Sorgeberechtigten zu anspruchsvolleren Bildungsgängen ist ein bundesweit seit Jahrzehnten zu beobachtender Prozess. In Bayern hat sich vom Schuljahr 1970/71 bis zum Schuljahr 2007/08 der Schüleranteil der Jahrgangsstufe 8 in den Hauptschulen von 51,1 Prozent auf 32,4 Prozent verringert. Im selben Zeitraum stieg die entsprechende Anteilsquote der Realschule von 23,8 Prozent auf 28,9 Prozent, die des Gymnasiums von 17,6 Prozent auf 30,8 Prozent.¹ Die vergleichsweise stabilen Anteile der Realschule begründen die Vermutung, dass dieser Bildungsgang vor allem durch einen weitgehenden Austausch seiner Schülerschaft charakterisiert ist und starke Verluste an das Gymnasium durch eine weitgehende Übernahme der „alten“ Hauptschulpopulation ausgleichen musste. Vor diesem Hintergrund sind Bemühungen vieler Realschulen, sich von Hauptschulen klar abzusetzen und Kooperationen oder gar Fusionen mit Hauptschulen abzulehnen, letztlich Abgrenzungen von einem Bildungsgang, aus dem die heutige Realschule hervorgegangen ist.

Bayern beschleunigte diese Entwicklung durch die Abschaffung der vierjährigen Realschule im Jahr 2002. Bis dahin wurden die Schüler, die nicht auf Gymnasien wechselten, in der Jahrgangsstufe 5 und 6 der Hauptschule gemeinsam unterrichtet und wechselten erst danach auf die Realschule oder die Hauptschule. Wenn hinter dieser strukturellen Änderung auch das schulpolitische Ziel stand, die Übertrittszahlen auf das Gymnasium zu senken und einem angeblichen Niveauverlust des Gymnasiums durch den Übertritt ungeeigneter (d. h. nicht ausreichend „theoretisch begabter“) Schüler entgegenzuwirken, so wurde dieses Ziel erwartungsgemäß klar verfehlt: Die Anteilsquote der Gymnasien in der 8. Jahrgangsstufe ist von 2002 bis 2007 von 27,7 Prozent auf 30,8 Prozent gestiegen.

Eine Nebenwirkung dieser strukturellen Änderung war, dass die Hauptschule in den Jahrgangsstufen 5 und 6 in erheblichem Umfang Schülerinnen und Schüler verlor und das Image der Hauptschule, das in Bayern bis dahin noch relativ günstig war, in den letzten Jahren erheblich gelitten hat. Bis zur Einführung der sechsstufigen Realschule besuchten ca. 65 % der Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 die Hauptschule. Schüler und Eltern lernten diese Schulart persönlich kennen und schätzen. Auf diese Weise konnte dem tendenziell

¹ Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Bayern): Schule und Bildung in Bayern 2008. S. 116

negativen Image der Hauptschule, wie wir es in anderen Bundesländern schon deutlich länger kennen, entgegen gewirkt werden. Auch entspannte die Chance eines zweiten Übertrittszeitpunktes nach der 6. Jahrgangsstufe den Übertrittsdruck im System. Das hat sich in Bayern innerhalb weniger Jahre grundlegend geändert. Inzwischen ist auch in Bayern die Hauptschule vielfach stigmatisiert als Schule der „Leistungsschwachen, Immigranten und Problemkinder“. Eine solche Wahrnehmung der Hauptschule verstärkt erfahrungsgemäß die Abwendung der Eltern von diesem Bildungsgang, und zwar unabhängig von der Qualität der dort geleisteten pädagogischen Arbeit.

Die Ursachen für den stabilen Trend zugunsten anspruchsvollerer Bildungsgänge mit attraktiveren Abschlussoptionen, der sich unübersehbar sogar gegen restriktive Zugangsbedingungen beim Übergang in weiterführende Schulen durchsetzt, sind vor allem dem Bemühen der Eltern geschuldet, ihren Kinder den erworbenen sozialen Status zu bewahren. Da dieser Status vor allem durch die beruflichen Tätigkeit bestimmt wird, laufen die Bestrebungen der Eltern darauf hinaus, den steigenden Anforderungen der Ausbildungsbetriebe an die schulischen Qualifikationen der Bewerber durch die Wahl solcher Bildungsgänge zu entsprechen, die diese Qualifikationen typischerweise vergeben.

Dieser Prozess wird gestützt durch den vielfach nachgewiesenen Zusammenhang von elterlichen Schulabschlüssen und ihren Abschlusswünschen für die eigenen Kinder. Dabei gilt, dass – soweit möglich – der Schulabschluss der Kinder mindestens eine Niveaustufe höher sein soll als der der Eltern.² Dies ist mit Blick auf die steigenden Anforderungen der Ausbildungsbetriebe rational, muss aber gleichzeitig im Zusammenhang mit der Tatsache gesehen werden, dass spätestens seit der Phase der Bildungsexpansion in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts immer mehr Eltern über immer höherwertige Schulabschlüsse verfügen. Damit ist eine ungebremste Dynamik der künftigen Entwicklung vorgezeichnet.

Die vielfach dokumentierten Bemühungen der Bildungspolitik aller westdeutschen Bundesländer zeigen übereinstimmend, dass der hier nur skizzierte Trend weder mit Zugangsbegrenzungen noch mit Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung vor allem der Hauptschulen aufzuhalten oder gar umzukehren war.

Im Ergebnis findet sich somit ein andauernder Austauschprozess von Schülerpopulationen, der in aller Regel zulasten der nichtgymnasialen Bildungsgänge verläuft. Konkret bedeutet dies, dass Gymnasien Zugewinne aus dem Potenzial der Realschulen erzielen, Realschulen wiederum Schüler aus dem Potenzial der Hauptschulen an sich binden.

Dieser stabile Trend wird durch die demografische Entwicklung beeinflusst: Bei steigenden Übergängerzahlen aus den Grundschulen schwächt er sich ab,

² Vgl. Rösner, E.: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster 2007 (Waxmann). S. 144ff.

bei sinkenden verstärkt er sich. Aktuell befinden sich alle westdeutschen Bundesländer in einer Phase sinkender Schülerzahlen, die mit Ländervariationen noch bis 2018 andauern und zu starken Schülerzahleinbußen führen wird.³ Für die Übergänge in weiterführende Schulen steht zu erwarten, dass es Gymnasien weiterhin gelingen wird, die demografisch bedingten Verluste durch erhöhte Aufnahmebereitschaft zumindest teilweise auszugleichen, während die nichtgymnasialen Bildungsgänge entsprechend stärkere Einbußen hinnehmen müssen.

Der beschriebene Zusammenhang zwischen Demografie und Schulwahlverhalten ist in mehreren deutschen Flächenstaaten bereits nachzuweisen, beispielsweise in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Er findet sich mit leichtem zeitlichen Verzug nunmehr auch in Bayern:

Beim Blick auf die 8. Jahrgangsstufe als Referenz beliefen sich die Schülerzahlverluste im Zeitraum 2001/02 bis 2008/09 auf insgesamt 5.796 (-3,9 Prozent). Im selben Zeitraum verloren die Hauptschulen 11.407 Schülerinnen und Schüler (-19,9 Prozent), Realschulen registrierten 741 Schülerinnen und Schüler weniger (-1,8 Prozent). In den Gymnasien hingegen stiegen die Schülerzahlen im 8. Schuljahr um 2.733 (+6,7 Prozent).

Diese leichte Abweichung vom Bundestrend ist erklärbar: Insgesamt ist der demografische Effekt noch maßvoll und zeigt daher noch keine durchschlagende Wirkung auf das Übergangsverhalten in Gymnasien. Gleichzeitig aber belegt der deutliche Verlust der Hauptschulen, dass dieser Bildungsgang auch in Bayern stark an Attraktivität einbüßt, während trotz sinkender Schülerzahlen die Gymnasien ihren Anteil steigern konnten. Dazwischen befindet sich der Bildungsgang der Realschule: Er verliert mehr Schülerinnen und Schüler an das Gymnasium als er aus der Hauptschule neu rekrutieren kann. Begünstigt wird diese Umverteilung durch den noch sehr hohen Schüleranteil der Hauptschulen in Bayern, der den Realschulen Gewähr bietet, aus dieser Population in größerem Umfang geeignete Schülerinnen und Schüler für den eigenen Bildungsgang zu gewinnen.

Sollte sich der künftige Trend des Schulwahlverhaltens in Bayern im Gleichklang mit der Entwicklung anderer Flächenstaaten vollziehen, steht zu erwarten, dass die Gymnasien zulasten der Realschulen deutlich höhere Übergangerteile an sich binden werden. Ein Ausgleich für diese Verluste ist den Realschulen nur so lange möglich, wie hinreichend starke Potenziale in den Hauptschulen existieren. Die vorliegenden Daten aber signalisieren bereits, dass der übliche Schülers Ausgleich nicht beliebig lange fortgesetzt werden kann. In der Konsequenz werden dann auch Realschulen Schüleranteile verlieren – so wie es in anderen Bundesländern längst der Fall ist.

³ Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Nr. 182 (Mai 2007), S. 90f. (Bundesrepublik) und S. 118 (Bayern). Für Bayern wird von 2008 bis 2017 (Tiefpunkt) ein Rückgang der Grundschülerzahlen von 495 Tsd. auf 422 Tsd. vorausgerechnet. Um diesen Landeswert streuen jedoch die Entwicklungen in einzelnen Regionen Bayerns beträchtlich.

Hinreichend viele Anzeichen sprechen also für die Erwartung, dass die Überlegungen des zuständigen Staatsministeriums auf eine Kooperation zweier Bildungsgänge gerichtet sind, deren Akzeptanz in der Elternschaft sinkt. Grundsätzlich ist daher die Frage zu stellen, ob dieser Entwicklung mit mehr Kooperation zu begegnen ist.

3. Einzelkritik an den Bestimmungen zur Kooperation zwischen Hauptschulen und Realschulen

a) Begabungsbegriff

Die Legitimierung der äußeren Verfasstheit des weiterführenden Schulwesens durch drei angeblich frühzeitig erkennbare Begabungspotenziale ist nicht haltbar. Stellvertretend für die klar überwiegende Position der Bezugswissenschaften (Psychologie, Erziehungswissenschaft) brachte die führende deutschsprachige Lernpsychologin Elsbeth Stern den Erkenntnisstand auf eine einfache Feststellung: „Es gibt keine wissenschaftliche Argumente für unser dreigliedriges Schulsystem.“⁴ Aus gutem Grund ist in keiner der bundesweit beachteten Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA oder IGLU) von Begabungen die Rede; hier werden stets schulisch erworbene Kompetenzen erfasst.

Die Fragwürdigkeit des Begabungsconstructes wird auf vielfältige Weise deutlich. Sie zeigt sich bundesweit wie auch in Bayern in der rapiden Veränderung der Schulformanteile auf der Zeitachse, sie wird belegt durch die extremen regionalen Unterschiede bei den Übergängen in weiterführende Schulen. Bereits dies ist mit der traditionellen Logik der Begabungspotenziale unvereinbar. Letztlich wird die Fragwürdigkeit auch sichtbar in den bisherigen vergeblichen Versuchen der Landesregierungen, Schulformeignungen zu definieren.

Vollends uneinlösbar aber ist der Anspruch, die angeblichen Begabungspotenziale bereits bei Kindern im Grundschulalter mit hinreichender Gewissheit feststellen zu können. Alle einschlägigen Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Schulformzuordnungen hochgradig irrtumsbehaftet sind und gleichzeitig sozial selektiv wirken. Dabei hat dieser Übergang äußerst starke Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf und die damit verbundenen Abschlussoptionen; das liegt weniger am Fehlen schulrechtlicher Möglichkeiten als an deren Inanspruchnahme, denn Schulformen, so befand bereits PISA 2000, sind „differenzielle Entwicklungsmilieus“, in denen sich Schülerinnen und Schüler schulförmerspezifisch unterschiedlich entwickeln. Mit der Länge der Verweildauer sinken daher die Chancen eines Wechsels in einen anspruchsvolleren Bildungsgang.

b) Begrenzung der Zusammenarbeit

Bei der hier in Rede stehenden Bekanntmachung über Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation zwischen Hauptschulen und Realschulen wird zunächst auf vereinzelt bestehende vorhandene Formen der Zusammenarbeit

⁴ In: Wirtschaftswoche, H. 40 (2006), S. 125

verwiesen, bei denen jedoch der Unterricht als Kern der schulischen Arbeit unberührt bleibt. Mit der nunmehr vorliegenden Bekanntmachung sollen zwar neue Möglichkeiten der Kooperation eröffnet werden, jedoch die „Eigenständigkeit der Schularten Hauptschule und Realschule unberührt“ bleiben. Zwingend ist: „Jede Schülerin und jeder Schüler muss – auch im Rahmen von Kooperation – wissen, welcher Schulart und Schule sie/er angehört.“

Ob unter solchen Voraussetzungen eine im Sinne von Förderung und Chancenverbesserung wirksame Kooperation praktiziert werden kann, bleibt fraglich. Wenn Kooperation hierzu einen substanziellen Betrag leisten soll, muss sie im Unterricht sichtbar werden. Davon aber ist der überwiegende Teil des Unterrichts ausgenommen. „Ausdrücklich erwünscht“ ist hingegen „wechselseitiger Unterricht“ (mutmaßlich eine neue Begrifflichkeit im deutschen Sprachraum) im Rahmen von „Förder- und Intensivierungskursen zur *Ergänzung* des Unterrichts in den Pflichtfächern sowie in der Wahlangeboten“ (Herv. d. d. Verf.). Überdies können alle Unterrichtsangebote zur Kooperation genutzt werden, die nicht wie Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik oder Naturwissenschaften zum Kernbestand der Stundentafel zählen. Möglich ist schließlich auch eine außerunterrichtliche Zusammenarbeit.

Ob unter solchen restriktiven Bedingungen die elf Ziele, die angestrebt werden, erreichbar sind, ist hochgradig ungewiss. Konsequenter Folge der Vorgabe der unbedingten Aufrechterhaltung der Eigenständigkeiten folgend, handelt es sich im Wesentlichen um solche Ziele, die auch ohne Kooperation innerhalb der beiden Schulformen erreichbar scheinen (z. B. Stabilisierung schwächerer Realschülerinnen und Realschüler, Erhöhung der Zahl der Realschulabschlüsse, Sicherung der Ausbildungsreife bei Hauptschulabsolventen). Andere Ziele sind eher vage formuliert und lassen keinen konkreten Bezug zur Kooperation zwischen Hauptschulen und Realschulen erkennen, z. B. „Berücksichtigung der besonderen Ausprägungen in Stadt und Land“.

c) Erschwerung der Kooperation durch erzwungenes Einvernehmen

Die Nutzung der ohnehin äußerst eng bemessenen Kooperationsfelder ist an eine Bedingung geknüpft, die das Erreichen der wünschenswerten Ziele ins Belieben der Beteiligten stellt: „Voraussetzung ist jeweils das Einvernehmen der beiden Schulaufwandsträger (Kommune und Landkreis), der Schulen und der Elternvertretungen.“ Mit einer solchen Einschränkung entzieht sich das Staatsministerium der Verantwortung für den angestrebten Erfolg der Schulzusammenarbeit, indem es die Entscheidungsverantwortung über das Ob und Wie einer Kooperation gleichzeitig auf sechs (!) verschiedene Instanzen bzw. Institutionen⁵ verlagert. Abgesehen davon, dass ein Einvernehmen *aller* Beteiligten erfahrungsgemäß eher unwahrscheinlich ist, stellt sich die Frage, welcher Stellenwert Art. 30 des BAYEUG noch beizumessen ist, der in Abs. 1 geradezu apodiktisch festlegt: „Die Schulen aller Schularten haben zusammen-

⁵ Zwei Sachaufwandsträger, zwei Schulen und zwei Elternvertretungen

zuarbeiten.“ Parallelen zur Wirksamkeit eines Gesetzes ohne Strafbewehrung drängen sich auf.

Die gesetzliche Vorgabe des § 30 BAYEUG darf unter den gegebenen Umständen folgenlos ignoriert werden. Zwar kann in Kenntnis der Entwicklungen in anderen Bundesländern von einer grundsätzlichen Zustimmung der Hauptschulen zur Zusammenarbeit mit Realschulen ausgegangen werden, umgekehrt wäre eine solche Bereitschaft in Realschulen eher ungewöhnlich. Auch wenn die Bekanntmachung ausdrücklich die fortdauernde Eigenständigkeit der beiden Bildungsgänge garantiert, bestehen in vielen Realschulen nicht unbeachtliche Bedenken gegenüber einer Annäherung an eine Hauptschule.

Die jüngere Schulentwicklung mehrerer westdeutscher Bundesländer jedenfalls stützt diese Annahme, auch wenn es sich in diesen Fällen um die sehr viel weiter reichende schulrechtliche Fusion von Haupt- und Realschulen handelt. Zwei Beispiele:

- In Schleswig-Holstein gibt es in Realschulen erhebliche Widerstände gegen die von der Landesregierung verfügte Zusammenlegung aller Haupt- und Realschulen zu so genannten „Regionalschulen“⁶.
- In Nordrhein-Westfalen hat die Landesregierung den Kommunen als Schulträgern die Möglichkeit eingeräumt, bestehende Hauptschulen und Realschulen schulrechtlich zusammenzuschließen (§ 83 SchG Nordrhein-Westfalen). Nur ausnahmsweise soll es auch möglich sein, an einer Hauptschule den Bildungsgang einer neuen Realschule jahrgangsweise aufzubauen. Die Realität jedoch widerlegt die Intentionen des Gesetzgebers: Mit einer Ausnahme aber befinden sich an allen neuen Verbundschulen Realschulen im Aufbau.

Den Gründen für die ablehnende Haltung der überwiegenden Zahl der Realschulen gegenüber einer Zusammenarbeit mit Hauptschulen soll an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Als gesichert kann lediglich gelten, dass Schulen, deren Schülerzahlen (noch) unproblematisch sind und deren Bestand somit ungefährdet erscheint, vorzugsweise am Status quo festhalten.

Solange eine Realschule als gesichert gilt, gehört es bei vielen Lehrkräften dieses Bildungsgangs zur unverzichtbaren Rhetorik, die Gefahr einer allgemeinen Absenkung des Leistungsniveaus der Realschule zu beschwören. Dieser Einwand ist alltagstheoretischer Natur, empirisch nicht belegt und resultiert aus der Vorstellung, das Leistungsniveau einer Schule sei gewissermaßen das arithmetische Mittel der dort vorhandenen Schülerbegabungen. Bei einer solchen Sichtweise wird Begabung als statische Größe, nicht aber als formbares Potenzial betrachtet. Studien wie beispielsweise der PISA-Ländervergleich 2006 belegen demgegenüber ebenso wie einzelne Schulstatistiken, dass Schulorganisation, Unterrichtsqualität und der Anregungsreichtum eines Lern-

⁶ Ausführlich dokumentiert auf der Website des dortigen Realschullehrerverbandes: <http://www.vdr-sh.de/>

verbandes für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler unbestreitbare Vorteile haben, während leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern kein Nachteil entsteht:

- In Sachsen ist das Schulsystem zweigliedrig, wobei die Mittelschule die Bildungsgänge von Haupt- und Realschule zwar ausweisen kann, im Regelfall jedoch integrativ arbeitet. Im jüngsten PISA-Länderbericht nahm Sachsen den Spitzenplatz unter den deutschen Bundesländern ein. Über Mittelschulen heißt es unter anderem: „In den Naturwissenschaften liegt auch der Kompetenzwert der Mittelschulen statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt (...)“. Und: „Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler streuen an den Mittelschulen stärker als an den Gymnasien. Die Verteilungen überlappen derart, dass die kompetenzstärkere Hälfte der Jugendlichen an den Mittelschulen Punktwerte erreicht, die auf gleichem Niveau liegen wie die Kompetenzen von knapp zwei Dritteln der Fünfzehnjährigen an Gymnasien.“⁷
- Die Schulstatistik des Landes Berlin zeigt sehr anschaulich, wie stark Fördereffekte bei leistungsschwächer eingestuftten Schülerinnen und Schülern ausfallen können. Im Schuljahr 2007/08 wechselten zum 7. Schuljahr 559 Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulempfehlung auf Wunsch ihrer Eltern in eine Realschule, davon gelang 360 (64,4%) der Verbleib in der Realschule. Von 1.439 Gymnasiasten mit Realschulempfehlung waren sogar 1.010 (70,2%) im Gymnasium erfolgreich.⁸

Die PISA-Befunde belegen eindrucksvoll, dass eine (auch pädagogische) Zusammenführung von Haupt- und Realschulen keinen Anlass zur Sorge um das Leistungsniveau des Unterrichts gibt. Gleichzeitig lehrt die Schulstatistik des Landes Berlin, wie stark die Zugehörigkeit zu einem vermeintlich zu anspruchsvollen Bildungsgang Entwicklungspotenziale bei Schülerinnen und Schülern freizusetzen vermag.

Im Zusammenhang mit dem geforderten „Einvernehmen“ der Beteiligten muss auch der Ausnahmefall der Errichtung eines neuen Realschulangebotes in kooperationsfreundlicher Entfernung zu einer bestehenden Hauptschule angesprochen werden. Die Bekanntmachung jedenfalls sieht dies als Option vor. Im konkreten Fall soll der der Ministerialbeauftragte für Realschulen hinzugezogen werden, um „gegebenenfalls das Einvernehmen mit der Realschulseite“ herzustellen. Dies bedeutet, dass eine in der Nachbarschaft bereits vorhandene Realschule einer solchen Neugründung mit mindestens zwei parallelen Klassen zustimmen soll.

In der Praxis liefe das darauf hinaus, Schülerinnen und Schüler umzulenken, also von existierenden Realschulen abzuziehen, und dies auch noch einer Phase andauernden Schülerzahlrückgangs. Zu erwarten, dass in einer solchen

⁷ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster 2008 (Waxmann), S. 238

⁸ Amtliche Schulstatistik Berlin, Schuljahr 2008/09.

Lage in Realschulen Bereitschaft zur Herstellung von Einvernehmen bei der Errichtung eines Konkurrenzangebotes besteht, erscheint wirklichkeitsfremd. Auch der Umstand, dass von organisierter Realschullehrerseite eine grundsätzlichen Trennung von Haupt- und Realschule gefordert wird, erleichtert nicht die Herstellung eines Einvernehmens über Kooperationsmodelle, die diese Forderung nicht in vollem Umfang erfüllen.

d) Schulstandortgefährdungen durch Vierzügigkeit als Mindestgröße

Die in der Bekanntmachung beschriebenen Kooperationsmodelle sehen vor, dass eine mindestens zweizügige Realschule und eine mindestens zweizügige Hauptschule zusammenarbeiten, wobei die Hauptschule auch als Schulverband partizipieren kann. Das bedeutet, dass ein Kooperationsmodell faktisch mindestens vierzünftig sein muss. Diese Größenordnung ist für Realschulen im Regelfall kein Hindernis, für Hauptschulen wird sie jedoch aus den vorgenannten Gründen zunehmend unerreichbar.

Nun hätte mit strukturell und organisatorisch deutlich weiterreichenden Kooperationsmodellen eine Chance eröffnet werden können, kleinere Hauptschulen als Bildungsgänge („Abteilungen“) in einer gemeinsamen Haupt- und Realschule zu erhalten. Die grundsätzlich vertretbare Hauptschul-Mindestgröße von zwei Zügen ist nämlich nachrangig, wenn Haupt- und Realschule als Bildungsgänge einer gemeinsamen Schule betrachtet werden. In diesem Fall könnten zum Beispiel in zahlreichen Unterrichtsfächern gemeinsame Lerngruppen gebildet werden, in anderen Fächern wäre demgegenüber eine Art schulformspezifischer Differenzierung möglich. Mit einer solchen Öffnung für weiterführende Schulmodelle bestünde eine realistische Chance, ökonomisch sinnvolle Haupt- und Realschulangebot für einen längeren Zeitraum wohnungs- oder wohnortnah vorzuhalten. Dies ist aber umso schwieriger, je stärker die überkommene Eigenständigkeit eines jeden Bildungsgangs gewährleistet werden muss.

Die Bekanntmachung des Staatsministeriums enthält erstaunlicherweise keinen Hinweis auf die immer wichtiger werdende Kooperation als Mittel der Standortsicherung. Das wünschenswerte Ziel, existierende Schulstandorte vor einer drohenden Schließung zu bewahren und wohnortnahe kleine Schuleinheiten mit attraktiven Schulabschlüssen (Realschul- und Hauptschulabschluss) vorzuhalten, bleibt unerwähnt. Die jetzige Regel begünstigt eine Konzentrierung auf größere Schulstandorte.

Sollte es aber eine nicht explizierte Absicht des Kultusministeriums gewesen sein, mit der vorliegenden Bekanntmachung durch attraktivere Angebote einer „Entschulung“ des ländlichen Raum begegnen zu wollen, erscheint der gewählte Zugang wenig hilfreich, möglicherweise sogar kontraproduktiv. Da mit zusätzlichen Realschulangeboten aus den weiter oben genannten Gründen kaum zu rechnen ist, stehen Hauptschulen vor einem Dilemma: Existieren Haupt- und Realschule in einem Schulzentrum, begünstigt die identische Erreichbarkeit beider Bildungsgänge stets den begehrteren, also den der Real-

schule. Existiert aber kein wohnungsnahes Realschulangebot, sondern nur das einer Hauptschule, wird dieses einzige Angebot der Sogwirkung, die von anderen Bildungsgängen ausgeht, auf Dauer nicht standhalten können.

4. Bayern im Vergleich mit anderen Bundesländern

Unter dem Eindruck sinkender Schülerzahlen mit ungleichen Folgen für die weiterführenden Schulen, aber auch aus grundsätzlichen pädagogischen Überlegungen auf der Grundlage zahlreicher wissenschaftlicher Befunde, hat sich vor allem in den westdeutschen Bundesländern eine teilweise tiefgreifende Veränderung der Schulstruktur vollzogen bzw. steht vor ihrer Umsetzung. Drei westdeutsche Bundesländer halten zwar am dreigliedrigen Schulsystem fest, bieten aber in beträchtlichem Umfang auch integrierte Gesamtschulen als Option an: Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen. (In Berlin soll kurzfristig die Zusammenfassung aller Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen zu „Sekundarschulen“ erfolgen). Keine eigenständigen Hauptschulen gibt es heute (bzw. künftig nach Gesetzeslage) in Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Rheinland-Pfalz und im Saarland. Alle neuen Bundesländer setzen auf eine zweigliedrige Struktur, d. h. auf einen einzigen Bildungsgang neben dem Gymnasium.

Eine traditionelle Dreigliederung des Schulwesens (also ohne Gesamtschulen als echte Alternative) gibt es inzwischen nur noch in Baden-Württemberg und Bayern. In Baden-Württemberg wird diese Organisationsform des weiterführenden Schulwesens vor allem in Hauptschulen vehement abgelehnt.⁹

5. Alternativen für Bayern

Die Struktur des weiterführenden Schulwesens in Bayern folgt überwiegend noch der Vorstellung, ein bestehendes, in seinen Grundmustern seit Jahrzehnten unverändertes Schulangebot schaffe die ihm gemäße Nachfrage. Diese Vorstellung ist längst nicht mehr zeitgemäß und wird durch die stetige und unaufhaltsame Hinwendung der Eltern zu anspruchsvolleren Bildungsgängen permanent widerlegt. Vor diesem Hintergrund erscheint bei der Frage der Gestaltung von Schulangeboten das Angebotsprinzip wirklichkeitsfremd.

Es ist aber auch gefährlich, weil mit dem Festhalten am Angebotsprinzip in erheblichem Umfang die Schließung von Hauptschulen billigend in Kauf genommen und damit vielerorts bedeutsame Bestandteile der lokalen Infrastruktur zur Disposition gestellt werden. Damit wird nicht zuletzt die Standortqualität der Schulträger gravierend beeinträchtigt.

An seine Stelle sollte das Bedarfsprinzip treten. Bedarfsprinzip bedeutet, dass Sachaufwandsträgern und Schulen das Recht zugestanden wird, Schulen so zu organisieren, dass sie einem erkannten Bedarf entsprechen. Dieser Bedarf

⁹ Der „Offene Brief“ mit der Forderung nach Abschaffung der Hauptschule wurde inzwischen von mehr als 500 Hauptschul-Direktorinnen und -Direktoren unterzeichnet. Vgl. <http://www.laenger-gemeinsam-lernen-bw.de/>

kann auf mannigfache Weise zum Ausdruck kommen, zum Beispiel durch das längerfristige Schulwahlverhalten der Eltern, durch die demografische Entwicklung, durch artikuliertete Elternwünsche, durch geäußerte Erwartungen vorhandener oder ansiedlungsinteressierter Unternehmen, durch Äußerungen von Gewerbetreibenden oder durch formelle Elternbefragungen. Es wäre höchst überraschend, wenn im Ergebnis nicht auf die Notwendigkeit wohnungsnah erreichbarer vielfältiger und anspruchsvoller Angebotsformen verwiesen wird.

Wie könnten solche bedarfsorientierten Angebote in Bayern aussehen? Mit Blick auf die stetig steigenden Nachfrage nach gymnasialen Standards ist nicht einmal eine echte Fusion von Haupt- und Realschulen eine auf Dauer sichere Angebotsform; allenfalls als erster Schritt (dann aber mit flexibler Binnenorganisation, wie es in den recht erfolgreichen Mittelschulen Sachsens praktiziert wird) ließe sich mit einem solchen Modell zumindest befristet eine Verbesserung kommunaler Bildungsangebote erreichen.

Langfristig stabil sind demgegenüber solche Schulangebote, deren pädagogische Konzepte den Anspruch umfassen, alle Kinder nach Beendigung ihrer Grundschulzeit zu den bestmöglichen Abschlüssen der Sekundarstufe I zu führen. Das bedeutet, dass auch Unterricht nach gymnasialen Standards zum selbstverständlichen Repertoire der Schule gehört.

Die Vorstellung, solche Schulen erforderten heute nicht mehr darstellbare Schülerzahlen, ist unbegründet. Wer sich von der vertrauten, aber längst überholten Vorstellung löst, nur in voneinander abgrenzbaren Bildungsgängen sei erfolgreicher Unterricht möglich, wird erkennen können, dass starre Schulformzuordnungen diesem Ziel eher entgegenstehen. Demgegenüber gewinnen kleinere und differenzierte Schulen an Bedeutung, in denen individualisierter Unterricht auf die bestmögliche Förderung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers setzt.

Es könnte an dieser Stelle einmal mehr auf die überaus erfolgreichen Schulen Skandinaviens verwiesen werden, in denen nach dieser Maßgabe unterrichtet wird. Inzwischen ist es aber auch möglich, auf vergleichbare Schulen in Deutschland verweisen zu können. Hier hat vor allem das Land Schleswig-Holstein mit seinen Gemeinschaftsschulen demonstriert, dass kleine und individuell differenzierende Schulen zunehmende Akzeptanz bei Eltern finden.¹⁰ Gleichzeitig ist Schleswig-Holstein ein Beispiel dafür, wie mit sachlichen Analysen und konsenshaften Beschlüssen auf kommunaler Ebene ein jahrzehntelanger schulpolitischer Konflikt landesweit beizulegen ist.

Für Bayern könnte dieses Konzept anregend sein, dürfte an vielen Orten auch realisiert werden können. Es wäre aber falsch, der Adaption eines bestimmten

¹⁰ Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein müssen mindestens 300 Schülerinnen und Schüler aufweisen. Sie bieten Unterricht auf allen Niveaustufen. Drei Jahre nach ihrer gesetzlichen Einführung wird es im Schuljahr 2009/10 in diesem Bundesland bereits 97 Gemeinschaftsschulen geben. Gemeinschaftsschulen werden ausnahmslos auf Antrag der Schulträger genehmigt.

Schulmodells das Wort zu reden. Vielmehr kommt es darauf an, regional und lokal passende Angebotsformen zu entwickeln. (Hierzu liegen beispielsweise konkrete Empfehlungen des BLLV zur regionalen Schulentwicklung vor.)

Mit regional angemessenen Bildungsangeboten ist keineswegs die immer wieder beschworene Gefahr einer unübersichtlichen und zersplitterten Schullandschaft verbunden; tatsächlich verlieren starre Organisationsformen von Schulen in dem Maße an Bedeutung, wie mit landesweiten Vergleichsarbeiten die Qualität schulischer Arbeit festgestellt wird.

Zum Schluss: Es kann nicht oft genug wiederholt werden, dass Schulstrukturen selbstverständlich keine Werte an sich sind. Der Maßstab, an dem sich letztlich alle schulischen Organisationsformen – bestehende wie neue – zu messen haben, ist ebenso schlicht wie zutreffend: Sie müssen den Schülerinnen und Schülern nützen, also mehr junge Leute möglichst wohnungsnah zu optimalen Schulabschlüssen führen. Das ist der Prüfstein für vorhandene Organisationsformen und die Ratio jeder pädagogisch motivierten Schulstrukturpolitik.

Dortmund, 02. April 2009

Rösner

roesner@ifs.uni-dortmund.de