

SANDRA WENK

## Die Bildung der Anderen

Der Krisendiskurs über die Hauptschule und Hauptschüler\*innen in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren

Die öffentliche Thematisierung der Schule lebt von den ausgerufenen Krisen der Institution. Besonders deutlich wurde das in den 2000er-Jahren, als das schlechte Abschneiden 15-jähriger deutscher Schüler\*innen in internationalen Vergleichsarbeiten als »PISA-Schock« stilisiert wurde. In puncto Chancengleichheit wurde dem deutschen Bildungswesen ein noch miserableres Zeugnis ausgestellt, denn in Deutschland konnte der Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischen Kompetenzen besonders eindrücklich gezeigt werden.<sup>1</sup>

Die PISA-Untersuchungen und ihre Folgen sind umstritten: Geling nun die Umsetzung lange geforderter Reformmaßnahmen, die vielfach einen Bruch mit deutschen Bildungstraditionen bedeuteten, etwa der Ausbau frühkindlicher Bildung, der ganztägige Schulbesuch, die Anerkennung von Heterogenität und Diversität im Klassenzimmer, individuelle Förderung und Maßnahmen zur Reduktion sogenannter herkunftsbedingter Disparitäten? Oder handelte es sich um eine von Optimierungsideen geleitete neoliberale Ausrichtung des Bildungswesens, in der Benchmarks und Expert\*innen vorgaben, was in Schulen gelernt werden sollte? Die Erziehungswissenschaft scheint bis heute gespalten in Bezug auf diese Fragen, ging mit den Reformen auch ein massiver Umbau der Disziplin zugunsten empirischer Bildungsforschung und vor allem pädagogischer Psychologie einher.<sup>2</sup>

Die Bildungsgeschichte hat sich bisher erst in Ansätzen mit den jüngsten Reformen und ihrer Vorgeschichte beschäftigt. In den letzten Jahren wurden Studien zur Geschichte der »Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung« (OECD) sowie Arbeiten zur Vermessung, Expertisierung, Evidenzbasierung und Steuerung von Bildungspolitik seit den 1960er-Jahren vorgelegt.<sup>3</sup> Dieser Beitrag

1 Vgl. zum Beispiel *Klaus-Jürgen Tillmann*, PISA & Co – eine kritische Bilanz, URL: <<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/208550/pisa-co-eine-kritische-bilanz/>> [27.7.2022].

2 Die Errungenschaften der PISA-Studie hebt hervor: *Rainer Geißler*, Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24, 2004, S. 362–380; vgl. als kritische Perspektiven zum Beispiel *Edgar Forster*, Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD, in: *ZfPäd* 60, 2014, S. 890–907; *Johannes Bellmann/Thomas Müller* (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Wiesbaden 2011.

3 *Daniel Tröhler*, Sputnik, die Pädagogisierung des Kalten Krieges und PISA, in: *Klaus Zierer/Joachim Kahlert/Matthias Burchardt* (Hrsg.), *Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung*, Bad Heilbrunn 2016, S. 97–108; *Regula Bürgi*, Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise, Opladen/Berlin etc. 2017; *Anne Rohstock*, Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg, in: *Patrick Bernhard/Holger Nehring* (Hrsg.), *Den Kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte seit 1945*, Essen 2014, S. 257–282. Zudem gibt es erste Analysen, die die Reformen der 1960er- und 1970er-Jahre und die jüngsten Veränderungen im Bildungswesen in Beziehung zueinander set-

legt einen Fokus auf Schulreformen und betrachtet die im PISA-Diskurs im Besonderen problematisierte Schulform der Hauptschule.

Vor allem vier Befunde der PISA-Studie waren es, die die Hauptschule unmittelbar betrafen: erstens die besonders schlechten Kompetenzwerte etwa eines Fünftels der Schüler\*innen, die als »Risikoschüler\*innen« bezeichnet wurden und die mehrheitlich die Hauptschule besuchten. Zweitens wurden an Hauptschulen durch eine gemeinsame Beschulung leistungsschwacher Schüler\*innen wenig anregende »Entwicklungsmilieus« identifiziert. Drittens wurde eine Überrepräsentation von Schüler\*innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sowie viertens ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund konstatiert: PISA 2000 kam zu dem Ergebnis, dass 50 % der Schüler\*innen, deren Elternteile beide nicht in Deutschland geboren waren, Hauptschulen besuchten.<sup>4</sup>

Damit war nicht nur die meritokratische Vorstellung einer herkunftsunabhängigen, leistungsorientierten schulischen Differenzierung in verschiedene Schulformen erneut unglaubwürdig geworden, sondern auch ein zentrales Argument von Hauptschulverfechter\*innen: Diese hatten nämlich angeführt, dass der ›Schonraum‹ Hauptschule gerade der Förderung leistungsschwächerer beziehungsweise vermeintlich praktisch begabter Schüler\*innen diene.<sup>5</sup>

So verlor die Hauptschule innerhalb von nur wenigen Jahre nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse nicht nur viele ihrer Schüler\*innen; auch ihre bildungspolitische Lobby schwand. Dazu trugen der »Brandbrief« der Neuköllner Rütli-Schule im Frühjahr 2006 und die sich anschließende öffentliche Berichterstattung wesentlich bei, die stark skandalisierend durch Schilderungen von Ordnungslosigkeit, vermeintlich fehlendem Integrationswillen von Migrant\*innen und ausgemachten »Parallelwelten« geprägt war.<sup>6</sup> In dem Schreiben hatte das Kollegium gegenüber dem Berliner Senat um zusätzliche personelle Unterstützung gebeten, da aufgrund von allgegenwärtiger Gewalt und Aggressivität kein Unterricht mehr stattfinden könne. Zudem beklagten die Lehrer\*innen, dass sie den Jugendlichen, die zu 83,2 % einen Migrationshintergrund hätten, aufgrund der ihnen fehlenden Kompetenz in den Erstsprachen der Schüler\*innen, mangelnder Kooperation des

---

zen. Achim Leschinsky, Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik, in: ZfPäd 51, 2005, S. 818–839; Klaus-Jürgen Tillmann, Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – von den 1970er Jahren zur PISA-Zeit, in: Die Deutsche Schule 100, 2008, S. 31–42.

- 4 Vgl. Albert Scherr/Marcus Emmerich, »Innere Schulreform« in der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung über die Möglichkeiten und Grenzen des Organisationslernens, Schwalbach im Taunus 2007, S. 19–29; Thorsten Bohl, Anstöße – PISA und Lernende in der Hauptschule, in: ders./Hans-Ulrich Grunder/Katja Kansteiner-Schänzlin u. a. (Hrsg.), Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA, Baltmansweiler 2003, S. 15–63; Jürgen Baumert/Kai Maaz/Petra Stanat u. a., Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulförmerspezifischer Entwicklung, in: Die Deutsche Schule 101, 2009, S. 33–46; als kritische Analyse: Anke Clasen, Bildung als Statussymbol. Hauptschule und Schulstrukturen nach PISA, Weinheim/Basel 2014.
- 5 Ernst Rösner/Jürgen Rekus, Hauptschule abschaffen? Pro und Contra, in: Pädagogik 54, 2002, H. 7–8, S. 82–83.
- 6 Vgl. die kritische Analyse von Stefan Wellgraf, Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld 2012, S. 165–200.

Elternhauses und beschränkter beruflicher Perspektiven keine Unterstützung bieten könnten. Die Lehrer\*innen schlussfolgerten, »dass die Hauptschule am Ende der Sackgasse angekommen ist und es keine Wendemöglichkeit mehr gibt«. <sup>7</sup>

In vielen westdeutschen Bundesländern wurde die Schulform, die nach der Wiedervereinigung in Ostdeutschland nur in Mecklenburg-Vorpommern eingeführt worden war, abgeschafft und mit Realschulen zusammengelegt oder zu Gemeinschaftsschulen entwickelt. <sup>8</sup> Als eigenständige Schulform gibt es die Hauptschule heute nur noch in fünf Bundesländern. Doch auch in diesen nehmen die Schüler\*innenzahlen stark ab. Zahlreiche Schulen sind daher in den letzten Jahren geschlossen worden. <sup>9</sup> Bundesweit machten Hauptschüler\*innen im Jahr 2015 lediglich 11 % der Schüler\*innen in der Sekundarstufe I aus. <sup>10</sup>

Mit Blick auf die längere Geschichte der Hauptschule lässt sich jedoch kaum von einem ›Schock‹ durch PISA sprechen, denn der Krisendiskurs über die Hauptschule ist fast so alt wie die Schulform selbst. Seit ihrem Bestehen seit den späten 1960er-Jahren war die Hauptschule von grundsätzlicher Kritik begleitet. Der folgende Beitrag argumentiert, dass in der Folge von PISA zugespitzt und verdichtet Probleme verhandelt wurden, die in unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit großen regionalen Unterschieden bereits seit den späten 1960er-Jahren entstanden waren und seither in unterschiedlichen Konjunkturen scharf kritisiert und auch medial thematisiert wurden. Diese Probleme bildeten die Voraussetzung dafür, dass in den 2000er-Jahren recht schnell über die Abwicklung der Schulform – nicht jedoch des Bildungsgangs oder des Abschlusses – entschieden wurde.

Ich erörtere zunächst, welche bildungspolitischen Konflikte und Strukturprobleme sich in den frühen 1970er-Jahren herausbildeten und warum die Hauptschule bereits zu dieser Zeit in der öffentlichen Wahrnehmung und bei zentralen bildungsreformerischen Akteur\*innen delegitimiert war. Dann erläutere ich, welche politischen und pädagogischen Maßnahmen daraufhin entwickelt wurden und warum sich die Hauptschule trotz schon anfänglicher Delegitimierung einerseits als so

7 Rütli-Schule Neukölln an Berliner Senat für Bildung, Jugend und Wissenschaft u. a., 28.2.2006, URL: <<https://facettenneukoelln.files.wordpress.com/2014/07/brandbrief-schulsituation-rc3bctli-schule.pdf>> [21.7.2022].

8 In Bayern, dem Bundesland mit den bundesweit stärksten und stabilsten Hauptschüler\*innenquoten, wurde sie zur Mittelschule umgewandelt, an der es fortan auch die Option gab, die Mittlere Reife zu erwerben. In Baden-Württemberg wurden Werkrealschulen/Hauptschulen gegründet, die nach erfolgreichem zehnjährigem Absolvieren mit dem Werkrealschulabschluss ebenfalls einen mittleren Schulabschluss vergeben. In Hessen laufen derzeit die letzten Jahrgänge der Hauptschule aus. In Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen gibt es weiterhin Hauptschulen, allerdings nur in geringer Zahl. Rita Nikolai, Zweigliedriges Schulsystem, in: *Marius Harring/Carsten Rohlf/Michaela Gläser-Zikuda* (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, Münster 2022 (zuerst 2019), S. 98–106, hier: S. 98.

9 Gab es deutschlandweit im Jahr 2006 noch knapp 5.000 Hauptschulen, waren es 2020 nur noch etwa 1.800. In Nordrhein-Westfalen existierte im Jahr 2020 nur noch circa ein Viertel der 2006 noch vorhandenen Hauptschulen. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2020/2021, URL: <[https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/\\_publikationen-fachserienliste-11.html](https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationen-fachserienliste-11.html)> [29.7.2022].

10 *Anne Christine Holtmann/Laura Menze/Heike Solga*, Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss, in: *Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann* (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden 2019, S. 365–388, hier: S. 365 f.

langlebig erwies, eine veränderte Bildungsbeteiligung sowie geburtenschwächere Jahrgänge andererseits jedoch bereits seit den frühen 1980er-Jahren zu Schulschließungen in größerem Umfang führten.

Der Aufsatz fokussiert das Zusammenspiel von Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Öffentlichkeit und basiert daher auf bildungspolitischen Stellungnahmen, pädagogischen Publikationen und überregionaler Presseberichterstattung. Er betrachtet neben übergreifenden Entwicklungen insbesondere das Beispiel Nordrhein-Westfalens. Wie in den Stadtstaaten geriet die Hauptschule als Projekt der sozial-liberalen Regierung im bevölkerungsreichsten Bundesland früh in die Kritik. Zudem trat die Gesamtschule in Konkurrenz zu Hauptschulen.

### I. »Lazarett für die auf dem Schlachtfeld der weiterführenden Schulen verwundeten Schüler.«<sup>11</sup> Die Krise der Hauptschule in den 1970er-Jahren als Krise der Bildungsreform

#### *Von der Bildungsreform abgehängt. Mediale Blicke auf Hauptschule und Hauptschüler\*innen in den 1970er-Jahren*

Mitte der 1970er-Jahre schaffte es die Hauptschule in die Leitmedien. Im Stern etwa berichteten Schüler\*innen im Januar 1975 von Schwierigkeiten und Vorurteilen, die ihnen als Hauptschüler\*innen im »Wettrennen um einen Ausbildungsplatz« entgegengebracht wurden.<sup>12</sup> 9 der 24 Jugendlichen aus der porträtierten Abschlussklasse einer Hauptschule im Hamburger Norden hatten keine Lehrstelle finden können. Weitere mussten Kompromisse in ihrer Berufswahl eingehen, um einen Ausbildungsvertrag zu schließen. Der Artikel nahm Partei für die Schüler\*innen, die in der Überschrift mit der Frage zitiert wurden »Sind wir denn der letzte Dreck?« und die aus Gründen, die sie selbst nicht zu verantworten hätten, auf einer Schule gelandet waren, die immer weniger Schüler\*innen besuchten und die im Vergleich zu Realschulen und Gymnasien schlechter ausgestattet war. Ähnlich berichteten auch Der SPIEGEL und Die ZEIT damals über Hauptschulen.<sup>13</sup> Fernsehteams begleiteten Abschlussklassen in Hamburg, Kiel und München auf dem Weg in das Arbeitsleben.<sup>14</sup>

11 Erich Frister, Eine Zukunft für die Hauptschule?, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), In Sachen Hauptschule, Kronberg im Taunus 1977, S. 11–26, hier: S. 23. Der GEW-Vorsitzende bezieht sich hier zwar nur auf eine bestimmte Gruppe von Hauptschüler\*innen, nämlich Schüler\*innen, die an Gymnasien und Realschulen gescheitert waren, doch ist die Aussage darüber hinaus charakteristisch für den Blick auf Hauptschüler\*innen in den frühen 1970er-Jahren.

12 Schüler fragen: »Sind wir denn der letzte Dreck?«. Hauptschulabgänger berichten, was sie denken, was sie wollen und warum sie manchmal versagen. Ein Bericht von Horst Dittrich mit Fotos von Mihaly Moldvay, in: Stern, 30.1.1975, S. 52–56, hier: S. 54.

13 O. V., Arbeitslose. Nix zu machen, in: Der SPIEGEL, 29.12.1975, S. 18–20; Nina Grunenberg, Schon beim Start ins Abseits, in: Die ZEIT, 7.2.1975.

14 Vgl. zum Beispiel Karin Storch, Auf die Plätze, fertig, los. Das Wettrennen um Lehrstellen, ZDF, 15.8.1977; Nick Wagner, Die Sackgasse, BR, 14.7.1977; Reinhard Kahl/Michael Krey, Die Hauptschule, Teil 4: »... noch mal davongekommen« – Hauptschüler auf Lehrstellensuche, NDR, 9.5.1977.

Die in den Reportagen zu Wort kommenden Hauptschüler\*innen wurden zu meist als Leidtragende der Bildungsreform präsentiert, denen die Schule mehr als früheren Generationen abverlangen würde und die dennoch um ihre Zukunft bangen müssten.<sup>15</sup> Besondere Aufmerksamkeit zogen der registrierte Verdrängungsprozess auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die Jugendarbeitslosigkeit auf sich, die nach den Jahren der Vollbeschäftigung ein neues Phänomen in der Bundesrepublik darstellte und um 1975 einen ersten Höhepunkt erreichte, als geburtenstarke Jahrgänge auf geringer werdende Ausbildungsplätze trafen.<sup>16</sup> Über 5 % der Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren waren 1974/1975 erwerbslos gemeldet, wobei am stärksten diejenigen betroffen waren, die keinen Hauptschulabschluss erlangt hatten.<sup>17</sup> Diese Gruppe war nicht klein. In Nordrhein-Westfalen verließen im Schuljahr 1974/75 circa 18 % der Schüler\*innen die Hauptschule nur mit einem Abgangszeugnis. Unter den Kindern von Arbeitsmigrant\*innen war es mit 58 % gar mehr als jede\*r Zweite.<sup>18</sup>

Die beschränkten Berufsmöglichkeiten, drohende Arbeitslosigkeit und die Stigmatisierung, die es bedeutete, Hauptschüler\*in zu sein, würden sich auf die Erziehungssituation in den Schulen und auf das Selbstbewusstsein der Schüler\*innen auswirken, so der Tenor der medialen Beiträge.<sup>19</sup> Hauptschüler\*insein war damit als äußerst prekär markiert worden, Unterricht in der Hauptschule wurde als von Störungen durchzogen, das schulische Miteinander als von Aggressivität geprägt beschrieben.<sup>20</sup> So zitierte Der SPIEGEL in einer reißerischen Reportage den Berliner Erziehungswissenschaftler Michael Hoffmann und behauptete pauschal: »Die westdeutsche Hauptschule gleicht einem ›psychosozialen Lazarett‹, scheint Lieferstätte

15 O. V., Wie lange soll die Quälerei noch dauern?, in: Der SPIEGEL, 15.2.1976, S. 57–60, hier: S. 57.

16 Vgl. Thomas Raithe, Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik. Entwicklung und Auseinandersetzung während der 1970er und 1980er Jahre, München 2012.

17 Ders., Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik und in Frankreich in den 1970er und 1980er Jahren, in: ders./Thomas Schlemmer (Hrsg.), Die Rückkehr der Arbeitslosigkeit. Die Bundesrepublik Deutschland im europäischen Kontext 1973 bis 1989, München 2009, S. 67–80, hier: S. 69; Raithe, Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, S. 33–35; Wiebke Wiede, Subjektivierung im Abseits. Jugendliche Arbeitslose im Ruhrgebiet in den 1980er Jahren, in: Sara-Marie Demiriz/Jan Kellersohn/Anne Otto (Hrsg.), Transformationsversprechen. Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen, Essen 2021, S. 295–311, hier: S. 296.

18 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (KM NRW), Hauptschulbericht. Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Köln 1978, Anlage 13. Drei Jahre zuvor lag der Anteil der Hauptschüler\*innen ohne Abschluss noch bei fast 28 %. Jürgen Girsogen, Fünf Jahre Grund- und Hauptschule, Düsseldorf 1973, S. 20. Die Zahl der Hauptschüler\*innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft war seit 1970 kontinuierlich gestiegen und bildungspolitisch registriert worden. 1976/77 besuchten circa 40.000 ausländische Kinder nordrhein-westfälische Hauptschulen und machten damit knapp 6 % von deren Schüler\*innenschaft aus. KM NRW, Hauptschulbericht, Anlage 9, zu regionalen Differenzen vgl. Anlage 11. Vgl. zur Gruppe der ausländischen arbeitslosen Jugendlichen Raithe, Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, S. 35–39.

19 Vgl. zum Beispiel Kurt Reumann, Die anderen sind das Fleisch, wir sind die Knochen. Das Elend der Hauptschule, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.11.1978; o. V., Schule, »Es gibt keine fröhliche Jugend mehr«, in: Der SPIEGEL, 31.5.1976, S. 38–52.

20 Vgl. dazu auch Till Kössler, Jenseits von Brutalisierung oder Zivilisierung. Schule und Gewalt in der Bundesrepublik (1970–2000), in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 15, 2018, S. 222–249, hier: S. 230.

eines neuen Jugendproletariats zu werden.«<sup>21</sup> Hauptschule, das hieß diesen Berichten zufolge mitunter »Restschule«, »Klippschule«<sup>22</sup>, »Dummenschule«.<sup>23</sup>

Der Begriff »Restschule« impliziert, Hauptschüler\*innen seien in den 1970er-Jahren eine Minderheit unter den Sekundarschüler\*innen gewesen. Das war jedoch nicht der Fall. Die Hauptschule war trotz deutlicher Verschiebungen der Bildungsbeteiligung in Richtung Realschulen und Gymnasien im Bundesdurchschnitt bis 1972 diejenige Schulform, die von der absoluten Mehrheit der Schüler\*innen besucht wurde.<sup>24</sup> Gerade in den Stadtstaaten hatte die Zahl der Hauptschüler\*innen allerdings stark abgenommen. In Hamburg war ihr Anteil an den Siebtklässler\*innen innerhalb eines Jahrzehnts bis 1972 von ungefähr zwei Dritteln auf ein Drittel zurückgegangen.<sup>25</sup> In Berlin wechselten im Schuljahr 1972/73 erstmals mehr Grundschüler\*innen auf ein Gymnasium als auf eine Hauptschule.<sup>26</sup> In den Flächenländern sah es anders aus. In Nordrhein-Westfalen besuchte im selben Schuljahr die Hälfte des entsprechenden Altersjahrgangs die fünfte Klasse der Hauptschule. Doch auch hier hatten sich die Schüler\*innenverhältnisse rasant verändert, denn nur drei Jahre zuvor waren es noch 63,7 % der Übergänger\*innen gewesen.<sup>27</sup> Dabei sind große regionale Differenzen sowie ein Stadt-Land-Gefälle zu betonen. So ging beispielsweise in Münster und Köln einige Jahre später, im Jahr 1976, weniger als ein Drittel der Fünftklässler\*innen auf eine Hauptschule. In ländlich situierten Städten wie Kleve, Olpe oder Siegen waren es über die Hälfte. Gleiches gilt für die Städte Aachen und Duisburg.<sup>28</sup> Diese Zahlen machen den beschleunigten Wandel der Bildungsbeteiligung während der 1960er-Jahre und vor allem im Übergang zu

21 O. V., Keucht hoffnungslos, in: Der SPIEGEL, 17.2.1975, S. 66–71, hier: S. 66.

22 Norbert Iserlohe, Klippschule der Nation?, in: Kölnische Rundschau, 25.8.1971, Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland (LAV NRW R), NW 372, Nr. 539.

23 O. V., Keucht hoffnungslos, S. 68. Vgl. zu weiteren effekthascherischen und stigmatisierenden Zuschreibungen eine vom baden-württembergischen Kultusministerium in Auftrag gegebene Studie: Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, Leitstudie zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg. Bericht der Bildungsberatungsstellen Karlsruhe und Schwäbisch-Hall, o. O. 1972, S. 6; weitere Beispiele in *Silke Hahn*, Zwischen Re-education und Zweiter Bildungsreform. Die Sprache der Bildungspolitik in der öffentlichen Diskussion, in: *Georg Stötzel/Martin Wengeler* (Hrsg.), Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin/New York 1995, S. 163–209, hier: S. 179.

24 *Helmut Köhler*, Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens, Berlin 1978, S. 55. Während 1960 70,1 % der 13-Jährigen eine Volksschule besucht hatten, waren es 1973 nur noch 48,6 % (ebd., S. 169). Die im Folgenden präsentierten Zahlen sind nicht ganz vergleichbar, weil mal der Anteil der Fünft-, mal der Siebtklässler\*innen angegeben ist. Für eine allgemeine Einordnung erscheinen sie dennoch aussagekräftig. Tendenziell ist die Bildungsbeteiligung der 13-Jährigen an der Hauptschule wegen Rücküberweisungen von Realschulen und Gymnasien höher.

25 *Peter Struck*, Chancengleichheit für Hauptschule?, in: *Hamburger Lehrerzeitung* 25, 1973, S. 445–458, hier: S. 448.

26 *Michael Hoffmann*, Hauptschule in Berlin – Aktuelle Probleme und Problemlösungsansätze, in: *Udo Franz/ders.* (Hrsg.), Hauptschule. Erfahrungen – Prozesse – Bilanz, Kronberg im Taunus 1975, S. 153–196, hier: S. 171.

27 *Peter Kraft*, Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, in: ebd., S. 95–119, hier: S. 103.

28 KM NRW, Hauptschulbericht, Anlage 11.

den 1970er-Jahren auf dem Höhepunkt der Bildungsreform deutlich.<sup>29</sup> Diese Veränderungen wurden von einer kritischen Bildungsöffentlichkeit aufmerksam verfolgt, weil sie den Reformen entgegenliefen, die seit den ausgehenden 1950er-Jahren erst zur Einführung der Hauptschule geführt hatten.

In den meisten Bundesländern gab es die Hauptschule, die in den Stadtstaaten bereits auf eine längere Tradition zurückblicken konnte, seit den 1960er-Jahren. Die Neuerungen, die mit der Einführung der Hauptschule verbunden waren, werden deutlich, wenn man berücksichtigt, dass über die Hälfte der vorigen Volksschulen in Flächenländern bis dahin aus nur ein bis drei Klassen bestanden hatte, in denen acht Altersjahrgänge gemeinsam unterrichtet worden waren.<sup>30</sup> In mehreren Bundesländern waren Volksschulen nach Konfessionen getrennt gewesen, die Lehrer\*innen hatten in der Regel ein nur zwei- bis dreijähriges Studium absolviert und nicht selten Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren in allen Fächern ›volkstümlich‹ unterrichtet. Fremdsprachenunterricht gab es an Volksschulen lange nicht.<sup>31</sup>

Die Reform der Volks- zur Hauptschule war lagerübergreifend seit Mitte der 1960er-Jahre forciert worden, wozu auch die übergreifende Bildungsreformdebatte und der Ruf nach gleichen Bildungschancen beigetragen hatten. Im Rahmen der Reformmaßnahmen wurde die Schulpflicht verlängert, das ländliche Schulwesen zentralisiert, Hauptschulen in Jahrgangsklassen und zumeist überkonfessionell organisiert. Der Fachunterricht wurde durch Fremdsprachenunterricht, den Ausbau von Naturwissenschaften sowie politischer Bildung gestärkt.<sup>32</sup> Während dies im CDU-regierten Baden-Württemberg eher eine verhaltene Modernisierung der Volksschule bedeutete, wurde die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen von der sozial-liberalen Regierung 1968 ausdrücklich als weiterführende Schulform verstanden, die befähigten und leistungsbereiten Schüler\*innen den Weg zur (Fach-)Hochschulreife öffnen sollte.<sup>33</sup> Lehrer\*innen sollten Inhalte fachlich differenziert, wissenschaftsbezogen fundiert und gesellschaftskritisch vermitteln und den Unterricht leistungs-

29 Vgl. Köhler, Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975, S. 55. Auch in den christdemokratisch regierten Bundesländern gingen die Anmeldezahlen an Hauptschulen deutlich zurück. In Baden-Württemberg machten Hauptschüler\*innen 1972 mit 45,9 % der Fünftklässler\*innen weniger als die Hälfte, aber noch immer die relative Mehrheit aus. Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, Leitstudie zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg, S. 7, Anm. 2.

30 KM NRW, Neuordnung des ländlichen Volks- und Sonderschulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen. Unter Einbeziehung des ländlichen berufsbildenden Schulwesens, Ratingen 1965, S. 14.

31 In Nordrhein-Westfalen wurde Englisch beispielsweise erst im Jahr 1965 zu einem verpflichtenden Unterrichtsfach. KM NRW, Einführung des obligatorischen Englischunterrichts in der Volksschule zu Ostern 1965. RdErl. v. 13.10.1964, in: Amtsblatt des Kultusministeriums Land Nordrhein-Westfalen 17, 1965, S. 156 ff.

32 Vgl. Winfried Müller/Ingo Schröder/Markus Mößlang, »Vor uns liegt ein Bildungszeitalter«. Umbau und Expansion – das bayerische Bildungssystem 1950 bis 1975, in: Thomas Schlemmer/Hans Woller (Hrsg.), Bayern im Bund. Die Erschließung des Landes 1949 bis 1973, München 2001, S. 273–355, hier: S. 277–299; Sandra Wenk, Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973, Göttingen 2022, Kapitel 4–7.

33 In Baden-Württemberg waren zwar Landschulen zentralisiert und die Schulpflicht verlängert worden, doch waren die Hauptschulen zumeist einzügig und das Fach Arbeitslehre wurde lange nicht unterrichtet. Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, Leitstu-

und neigungsdifferenziert organisieren. Ein neues Unterrichtsfach »Arbeitslehre« sollte zu einer Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Arbeitswelt führen. Die nordrhein-westfälische Reform nahm damit vorweg, was die Kultusministerkonferenz 1969 bundesweit als Merkmale der neuen Schulform festlegte.<sup>34</sup>

In Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, wo die Hauptschule Eltern gar als »Schule des Aufstiegs« angepriesen worden war, waren die Maßstäbe zur Beurteilung der Schulreform innerhalb kurzer Zeit so weit nach oben geschraubt worden, dass die Schul(re)form fast zwangsläufig scheitern musste. So traten an den neuen Hauptschulen durch den im Vergleich zu den früheren Volksschulen neuen Anspruch, weiterführende Schulen zu sein, Zielkonflikte auf: Sollte die Hauptschule vorrangig leistungsstärkere Schüler\*innen fördern, um ihnen den Anschluss an die anderen weiterführenden Schulen zu ermöglichen, oder sich leistungsschwächeren Schüler\*innen widmen? Sollte die Schulform die Optionen weiterführender Bildung offenhalten oder gezielt auf berufliche Bildung vorbereiten?

Zudem zeichneten Erfahrungsberichte von Lehrer\*innen und Schulverwaltung ein äußerst heterogenes und chaotisches Bild der Reform vor Ort, der vielfach schlichtweg die Voraussetzungen, das heißt geeignete Räume, Geräte und Materialien für den anspruchsvolleren Unterricht, Lehrbücher oder entsprechend aus- und fortgebildete Lehrer\*innen fehlten, zumal viele Regionen weiterhin unter Lehrermangel litten. Infolge der seit Beginn der 1960er-Jahre intensivierten Bildungswerbung für Realschulen und Gymnasien blieben viele Eltern gegenüber den neuen Hauptschulen skeptisch. Die schulische Praxis hinkte den reformerischen Ambitionen nahezu chronisch hinterher.<sup>35</sup> Der Vorwurf der Scheinreform bildete daher ein zentrales Moment der Hauptschulkritik gerade bei Lehrer\*innen.<sup>36</sup>

Das öffentliche Interesse an der Schulform in den 1970er-Jahren lässt sich auf eine allgemein enorm gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber Fragen von Aufwachsen, Erziehung und vor allem schulischer Bildung im Zuge der Bildungsreform zurückführen.<sup>37</sup> Dass die Hauptschule dabei medial als Schule der Abgehängten präsentiert wurde, hängt mit veränderten Vorstellungen von Kindheit, Jugend und individueller Lebensführung zusammen, die mit der Situation an der Hauptschule kontrastiert wurden. Den porträtierten Hauptschüler\*innen im Bericht des Stern ging es beispielsweise nicht darum, irgendeinen Beruf auszuüben, sondern einen,

---

die zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg, S. 8 und 13. Zur nordrhein-westfälischen Konzeption: *Wolfgang Klafki*, Die neue Hauptschul-Konzeption in Nordrhein-Westfalen, in: Die Deutsche Schule 60, 1968, S. 817–834.

34 Empfehlungen zur Hauptschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.7.1969, URL: <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1969/1969\\_07\\_03\\_Hauptschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf)> [22.7.2022].

35 Vgl. *Wenk*, Hoffnung Hauptschule, Kapitel 7.5.

36 Vgl. zum Beispiel *Ulf Preuss-Lausitz*, Von der Hauptschule zur Restschule [1975], in: *Gerold Scholz* (Hrsg.), Hauptschule, Weinheim/Basel 1977, S. 13–22, hier: S. 15; *Gerd Stein*, Werbung und Wirklichkeit. Die Situation in Nordrhein-Westfalen. Anmerkungen eines Betroffenen, in: *erziehung* 2, 1969, S. 27–29.

37 Vgl. zum Beispiel *Kössler*, Jenseits von Brutalisierung oder Zivilisierung; *ders./Janosch Steuer*, Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren, in: GG 46, 2020, S. 183–199.



der »doch Spaß machen« soll.<sup>38</sup> Das dafür aufgebrachte Verständnis ist Ausdruck einer starken Aufwertung und Anerkennung jugendlicher Bedürfnisse im Sinne einer Auffassung von Jugend als Moratorium.<sup>39</sup> So ging die Berichterstattung auf Distanz zu Deutungen der Schüler\*innen selbst, Schulprobleme seien auf mangelnde Befähigung oder Faulheit zurückzuführen. Konflikte mit Lehrpersonen und schroffe Autorität in der Schule, aber auch Ablenkungen durch Freundschaften und erste Liebesbeziehungen galten als legitime Ausdrucksformen jugendlichen Aufwachsens, nicht als gerechtfertigte Grundlage für die schulische Disqualifizierung.<sup>40</sup>

Probleme der Hauptschule und ihrer Schüler\*innen wurden als Symptom eines in die Krise geratenen Schulwesens infolge vorausgegangener Reformen und des säkularen Ausbaus des Bildungswesens angesehen. Der allgemeine Krisendiskurs über Jugend und Schule, zu dem die große öffentliche Sorge über Schulstress und Leistungsdruck gehörte, fand hier seinen deutlichsten Ausdruck.<sup>41</sup> In der Berichterstattung über die Hauptschule manifestierten sich somit Ängste in Bezug auf sozialen Status und schulische Bildung, die tendenziell jede\*n betreffen könnten: Was waren die Kosten der propagierten Verwissenschaftlichung, der Leistungssteigerung von Bildung und der Bildungswerbung für höhere Schulen? Wer blieb trotz der Verheißung kollektiven Aufstiegs auf der Strecke?

Doch bestand darüber hinaus ein großes mediales Interesse, weil in der Auseinandersetzung mit der Hauptschule ältere Ängste gegenüber Unterschichtenjugendlichen als »problematischem« Rest geschürt wurden. Diese gerieten nun erstmals – infolge der Schulpflichtverlängerung als eines Bestandteils der Bildungsexpansion – als Schüler\*innen in den Blick.<sup>42</sup> So lautete die Argumentationskette im SPIEGEL: »Jahr für Jahr verlassen noch immer rund 100.000 Jugendliche, etwa 11 Prozent der 14- bis 15-jährigen, die Hauptschulen ohne Abschluß – und damit ohne Hoffnung auf eine Lehrstelle. Jugendarbeitslosigkeit wiederum hat nicht selten Ju-

38 Schüler fragen: »Sind wir denn der letzte Dreck?«, S. 54. Ähnlich berichteten Hauptschüler\*innen in den Fernsehdokumentationen, dass sie einen bestimmten Beruf, zum Beispiel Technische Zeichnerin oder Schaufenstergestalterin, ergreifen und nicht Bäcker\*in oder Verkäufer\*in werden wollten. Vgl. *Reinhard Kahl/Michael Krey*, Die Hauptschule, Teil 2: »... müssen mehr miteinander quatschen« – Hauptschüler unter sich, NDR, 25.4.1977.

39 *Jürgen Zinnecker*, Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert, in: *Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext, Weinheim/Basel 2000, S. 36–68.

40 Vgl. Schüler fragen: »Sind wir denn der letzte Dreck?«.

41 Vgl. *Monika Mattes*, Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren, in: *Sabine Reh/Edith Glaser/Britta Behm* u. a. (Hrsg.), Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990, Weinheim 2017, S. 187–206.

42 Vgl. allgemein zur Jugendwahrnehmung in den 1970er Jahren *Raithe*, Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, S. 87–103; *Alexa Geisthövel*, Anpassung: Disco und Jugendbeobachtung in Westdeutschland, 1975–1981, in: *Pascal Eitler/Jens Elberfeld* (Hrsg.), Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung, Bielefeld 2015, S. 239–260.

gendalkoholismus, Jugendobdachlosigkeit und Jugendkriminalität zur Folge.«<sup>43</sup> In einer Fernsehsendung im Bayerischen Rundfunk äußerte der Sprecher die Befürchtung, dass sich arbeitslose Hauptschulabsolvent\*innen angesichts wenig aussichtsreicher Berufsmöglichkeiten in »die Ersatzheimat der Cliquen oder Kneipen« flüchten würden, sich gar politisch radikalieren oder kriminell werden könnten und dann infolge verfehlter Bildungspolitik zu Fällen der Sozialarbeit werden würden.<sup>44</sup>

### ›Schule der sozialen Unterschichten und Arbeiterkinder‹. Hauptschulkritik von kritischer Schulforschung und Lehrerverbänden

Die Leitmedien popularisierten damit Mitte der 1970er-Jahre eine kritische Perspektive auf die Hauptschule, die in einer pädagogischen Öffentlichkeit bereits seit einigen Jahren präsent war und die sich insbesondere an der Schichtspezifik der Schulform entzündete.<sup>45</sup> Überregionale Berichte bezogen ihre Darstellungen aus Warnrufen der hauptschulnahen Lehrerverbände, der neu entstandenen empirischen Schulforschung sowie aus Stellungnahmen und Berichten kritischer Hauptschullehrer\*innen. Der Vorsitzende der »Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft« (GEW), Erich Frister, mahnte angesichts einer von ihm registrierten »Flucht aus der Hauptschule« 1973: »Die Kinder aus den wirtschaftlich schwachen, sozial benachteiligten, schulfernen Bevölkerungsschichten versammeln sich mit den Kindern der ausländischen Arbeitnehmer in großstädtischen Schulghettos der Anrechnungsarmut und Ausweglosigkeit.«<sup>46</sup>

Auch der zweite große Hauptschullehrerverband, der »Verband Bildung und Erziehung« (VBE), machte auf Probleme der Schulform aufmerksam, die er in der Abnahme der Schüler\*innenzahlen und einer damit verbundenen Isolation der ohnedies »auf Grund der sozio-kulturellen Gegebenheiten« benachteiligten Schüler\*innen sah.<sup>47</sup> Eine zentrale Stimme waren zudem junge Erziehungswissenschaftler\*innen und Lehrer\*innen, die zwischen Kritischer Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik standen.<sup>48</sup> Sie verwiesen auf die sozialen Kosten der Bildungsreform gerade in Groß- und Universitätsstädten und bezogen kritisch Stellung zur (sozial-liberalen) Bildungsreformpolitik, die formal Chancengleichheit in Aussicht stelle, aber letztlich vor allem ökonomische Anforderungen bediene.<sup>49</sup>

Bereits ab Ende der 1960er-Jahre traten die beiden zentralen Lehrerverbände für eine Weiterentwicklung der Hauptschule zur Gesamtschule beziehungsweise die

43 O. V., »Die armen Schweine und die anderen«. SPIEGEL-Report über Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, in: Der SPIEGEL, 14.10.1974, S. 62–79, hier: S. 70; o. V., Generation der Überzähligen. Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland, in: Der SPIEGEL, 19.4.1976, S. 142–158.

44 Nick Wagner, Die Sackgasse, circa 38:41–39:27, insb. 39:14–39:16 (Zitat).

45 Vgl. zum Beispiel Erwin Papke, Hat die Hauptschule noch eine Zukunft?, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 21, 1969, S. 342–344.

46 Erich Frister, Flucht aus der Hauptschule, in: GEW (Hrsg.), Hauptschule in der Sackgasse. Ergebnisse der GEW-Bundesfachtagung vom 31.10./1.11.1973 in Karlsruhe und weitere Materialien zur aktuellen Lage, Frankfurt am Main 1975 (zuerst 1973), S. 2.

47 O. V., Im Rückspiegel, in: Schule heute 9, 1969, S. 230–232, hier: S. 231.

48 Vgl. zum Beispiel Franz/Hoffmann, Hauptschule.

49 Vgl. Preuss-Lausitz, Von der Hauptschule zur Restschule.

Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen ein. Auch Sozialdemokrat\*innen und Liberale, die zuvor die Einführung der Hauptschule unterstützt hatten, sahen in einer Horizontalisierung der Sekundarschulbildung die Zukunft. Bald nach der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen aus dem Jahr 1969 wurden in den sozialdemokratisch geführten Bundesländern erste Gesamtschulen gegründet.<sup>50</sup> Die Auseinandersetzung um die Gesamtschule dominierte in den 1970er-Jahren die Bildungspolitik – mit ambivalenten Folgen für die Hauptschule.

Die bereits beschriebene Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an die schulische Reform und der Praxis an den Hauptschulen wurde auch deshalb eindrücklich kommunizierbar, weil die empirische Schulforschung in der Bildungsreformära zu einer zentralen Akteurin schulischer Reform geworden war.<sup>51</sup> Als Begleitforschung zur wissenschaftlichen Absicherung und Weiterentwicklung der Schulreform eingesetzt, verfolgte beispielsweise die nordrhein-westfälische »Forschungsgruppe Hauptschule« eigene Forschungsinteressen, indem sie die soziale Herkunft der Hauptschüler\*innen erfasste. Sie stellte in Erhebungen heraus, dass die Eltern der untersuchten Hauptschüler\*innen zu einem überproportional großen Anteil aus der Arbeiterschaft stammten<sup>52</sup>, und schlussfolgerte: »Die Hauptschule ist die Schule der sozialen Unterschichten.«<sup>53</sup> Chancengleichheit innerhalb des dreigliedrigen Schulwesens wies sie damit als Illusion, den Rekurs auf Begabungsvorstellungen zur Legitimierung der Dreigliedrigkeit als Ideologie aus.<sup>54</sup>

Diese Studien waren anschlussfähig an eine junge Strömung der Erziehungswissenschaft aus dem Kontext der Neuen Linken, die sich für die Schulform zu interessieren begann. Ihr galt die Hauptschule als grundsätzlich diskreditiert. Basierend auf Unterlagen der Schulverwaltungen und der Begleitforschungen unterschiedlicher Bundesländer wurde angeprangert, dass die Hauptschule zur Anpassung erziehe und sich an der Schulform zeige, dass das zentrale Versprechen der sozial-liberalen Bildungspolitik, herkunftsunabhängige Aufstiege zu ermöglichen, deutlich verfehlt worden war.<sup>55</sup> Weitere Studien kamen zu einem ähnlichen Ergebnis: Das dreigliedrige Schulwesen propagiere zwar eine Einteilung nach Befähigung und

50 Vgl. *Monika Mattes*, Schule zwischen Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Debatten um die Gesamtschule und die Ganztagschule in der Bundesrepublik in den 1950er bis 1970er Jahren, in: *Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig* (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin/Boston 2018, S. 39–67, hier: S. 52–54.

51 Vgl. *Sabine Reh/Monika Mattes*, Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren, in: *ZfPäd* 65, 2019, S. 6–23; *Wenk*, *Hoffnung Hauptschule*, Kapitel 7–8.

52 *Klaus Hurrelmann*, Die familiäre und schulische Situation der Kinder an Hauptschulen. Eine empirische Untersuchung. Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Überarbeitete Fassung, Münster 1970, S. 78.

53 *Ders.*, Auswirkungen der Leistungsdifferenzierung auf die Leistungs- und Sozialentwicklung der Schüler, in: *KM NRW* (Hrsg.), *Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen*, Berichte der Forschungsgruppe Hauptschule, Bd. 1: Differenzierung, Ratingen/Kastellaun etc. 1972, S. 67–112, hier: S. 79.

54 *Ebd.*, S. 73.

55 Vgl. *Michael Hoffmann*, Drei Reports zur Situation der Hauptschule, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 26, 1974, S. 541–549; *Preuss-Lausitz*, *Von der Hauptschule zur Restschule*. Vgl. zu dieser Gruppe auch *Sandra Wenk*, Die »Schule der Chancenlosen«. Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren, in: *GG* 46, 2020, S. 231–258.

Leistung, sortiere Kinder aber letztlich klassenspezifisch. Die Hauptschule galt fortan nicht wenigen als Inbegriff der »Klassenschule«. <sup>56</sup> Mit Blick auf die in Deutschland erst junge Sozialisationsforschung wurden nicht lediglich Mängel in der Umsetzung von Chancengleichheit registriert. Vielmehr wurde infrage gestellt, ob die Schule mit ihrer Mittelschichtsorientierung überhaupt in der Lage sein könne, soziale Ungleichheit abzubauen. <sup>57</sup> Die Studien unterschieden in ihrer Argumentation teilweise nur pauschal zwischen Kindern von »Arbeiter[n]« und »Angestellte[n] und Beamte[n]« <sup>58</sup> oder setzten gar Arbeiterschaft und Unterschicht gleich. Derartige Befunde ließen sich gut popularisieren. So gaben zwei kritische Hauptschullehrer 1975 ein Buch für Hauptschüler\*innen heraus, in dem Lehreinheiten Überschriften trugen wie »Jeder ist seines Glückes Schmied! → gut gelogen«. <sup>59</sup>

Die frühe Hauptschulkritik ging vor allem von großstädtischen Hauptschulen aus, an denen die Schüler\*innenzahl, wie dargestellt, stark abnahm. Damit verbunden war die Frage, was die Schüler\*innen der Hauptschule kennzeichne. Mit der frühen Bildungssoziologie und Ungleichheitsforschung etablierte sich die Annahme von »schulfernen Kulturen der Unterschicht«, die Bildungsaspirationen beschränkten und damit auch kindliche Leistungsfähigkeit selbst verhinderten. Trotz der Infragestellung nativistischer Begabungskategorien führte dieser Blick auf die Hauptschüler\*innen mitunter zu essenzialistischen Annahmen und war stellenweise sehr defizitorientiert. <sup>60</sup>

Die Hauptschule, so lässt sich zusammenfassen, hatte bereits in den 1970er-Jahren ein umfassendes Legitimationsproblem. Anstatt eines Zugewinns öffentlichen Ansehens gegenüber der alten Volksschule hatte die Schulform einer zeitgenössischen Untersuchung zufolge gar an Prestige eingebüßt. <sup>61</sup> Die über die als prekär charakterisierte Schulform verhandelten Probleme und Folgen der Bildungsreform waren dabei allerdings breiter anschlussfähig. Auch wenn die Hauptschule als Schulform für den eigenen Nachwuchs nicht in Betracht kam, teilten viele Zeitgenoss\*innen die allgemeine Sorge um einen Statusverlust infolge der Bildungsexpansion und dass die jüngere Generation es doch nicht pauschal, wie bildungspolitisch in Aussicht gestellt, einmal besser haben würde als ihre Eltern. Somit schienen einerseits das Aufstiegsversprechen und der Anspruch auf schulische Förderung aller Kinder und Jugendlichen in den Köpfen angekommen zu sein. Andererseits wurde

56 Johannes Beck, Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis, Reinbek 1974.

57 Vgl. zum Beispiel Dagmar Hänsel/Elke Nyssen, Wie die Restschule sozialisiert, in: Scholz, Hauptschule, S. 66–79.

58 Hurrelmann, Die familiäre und schulische Situation der Kinder an Hauptschulen, S. 13.

59 Konrad Lappe/Erhard Meuler, Hauptschüler. Keine Chance? Oder doch?, München 1975, S. 37.

60 Vgl. Wilfried Rudloff, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs« (1950 bis 1980), in: AFS 54, 2014, S. 193–244, hier: S. 211–219 und 229.

61 Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, Leitstudie zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg, S. 6. Gemäß einer Umfrage der »Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung« (AFS) aus dem Jahr 1979 wünschten sich nur 14 % der befragten Eltern, dass ihr Kind lediglich einen Hauptschulabschluss erlangt. AFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung, in: Jahrbuch der Schulentwicklung 1, 1980, S. 13–44, hier: S. 37.

erstaunlich früh umfassende Kritik daran laut, dass Chancengleichheit in dem versprochenen Umfang nicht realisiert wurde. Dabei wurde das Konstrukt der Chancengleichheit und mit ihm das Versprechen sozialen Aufstiegs selbst problematisiert. Chancengleichheit war nicht ohne Kosten zu haben, wenn sie als Ermöglichung individuellen Aufstiegs konzipiert war.

## II. »Rettet die Hauptschule jetzt!«<sup>62</sup> – Schulpädagogische und bildungspolitische Reaktionen auf die ›Hauptschulkrise‹

Auf dem Höhepunkt der ›Hauptschulkrise‹ begann eine Diskussion über die Neuausrichtung der Schulform. Mit der CDU und Wirtschaftsverbänden erhielt die Schulform seit Ende der 1960er-Jahre neue Fürsprecher\*innen. Die CDU kündigte 1976 in mehreren Bundesländern an, die Hauptschule zur »Hauptsache« machen zu wollen.<sup>63</sup> Christdemokrat\*innen kritisierten, dass die prekäre Situation der Hauptschule Konsequenz der sozial-liberalen Gesamtschulpolitik sei, die zur Vernachlässigung der Schulform geführt habe. Durch einseitige Bildungswerbung für höhere Schulen hätten Eltern kaum noch Ambitionen, ihre Kinder an Hauptschulen anzumelden und würden sie stattdessen zu möglichst hohen Abschlüssen führen wollen – auch wenn sie dazu nicht befähigt seien. Eine Ursache sah diese Reformgruppe in einer öffentlichen Abwertung praktisch-manueller Befähigungen infolge der Verwissenschaftlichung des Unterrichts. Die Angleichung der Hauptschule an weiterführende Bildungseinrichtungen wurde als »unpädagogische Gleichmacherei« diffamiert und der Vorwurf erhoben, die Hauptschule sei zu einem »Mini-Gymnasium« geworden.<sup>64</sup>

Ähnlich wie die CDU und ebenfalls ausgehend vom öffentlichen Ansehensverlust der Hauptschule und der gestiegenen Jugendarbeitslosigkeit kritisierte auch die »Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände« die Situation der Hauptschule. Auch sie verband mit ihrer Kritik eine Generalabrechnung mit der Bildungsreform, die zu sehr auf die Expansion höherer Bildung und organisatorische Fragen fixiert gewesen sei und zugleich Ansprüche Jugendlicher gesteigert habe, die weniger bereit seien, Leistungen zu erbringen. Die Hauptschule sei unter den falschen Prämissen der »Gymnasialisierung«, Intellektualisierung bzw. Verwissenschaftlichung des Lernens« zum »Stiefkind der Bildungspolitik« geworden.<sup>65</sup> Die hohe Jugendarbeitslosigkeit wurde von dieser Gruppe als Bedrohung, aber perfiderweise zugleich als Chance gedeutet, denn Jugendliche seien nun – anders als zu Zei-

62 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, 8. WP, 10.6.1976, S. 1098 (Karl Nagel), AL NRW.

63 In seiner Regierungserklärung verkündete Bernhard Vogel als Ministerpräsident von Rheinland-Pfalz 1976, die Hauptschule »wieder zur Hauptsache werden zu lassen«. *Bernhard Vogel*, Regierungserklärung, Plenarprotokoll der 12. Sitzung des Landtags Rheinland-Pfalz, 8. WP, 19.2.1976, S. 399, AL RP. Vgl. auch die Formulierung des nordrhein-westfälischen CDU-Landtagsabgeordneten Karl Nagel: »Hauptschule muß wieder zur Hauptsache werden«, Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1098.

64 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1092 f.

65 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, *Die Wirtschaft zur Hauptschulkrise: zur Gestaltung und Aufwertung der Hauptschule*, Köln 1977, S. 14 und 10.

ten der Vollbeschäftigung und der Möglichkeit, auch mit ungelernter Arbeit ein Auskommen zu haben – genötigt, ihre Ansprüche zu reduzieren und in »begrenztem Maße eine positivere Einstellung zu Beruf und Ausbildung« zu entwickeln.<sup>66</sup>

Zwischen 1976 und 1978 veranstalteten zudem die Lehrerverbände GEW, VBE sowie der »Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband« große Kongresse, auf denen sie über die Herausforderungen und Zukunft der Hauptschule berieten.<sup>67</sup> Hieran beteiligten sich neben Bildungspolitiker\*innen einige Hochschullehrer\*innen aus der Schulpädagogik. Auch ein »Arbeitskreis Hauptschule« hatte sich gegründet, um Interessen von Hauptschullehrer\*innen zu vertreten. Allerdings waren die Reformvorschläge für die Hauptschule im Gegensatz zu den 1960er-Jahren nicht mehr von umfassenden gesellschaftsgestalterischen Ambitionen, sondern von Ernüchterung getragen. So konstatierte der Vorsitzende des VBE, Egbert Jancke, »die Hauptschule ist in großen Regionen, und zwar in den Ballungsgebieten, am Ende. Eine einheitliche Hauptschulideologie für unser ganzes Land läßt sich nicht mehr aufrechterhalten.«<sup>68</sup> Infolgedessen traten die Lehrerverbände keineswegs geschlossen und überzeugt für den Fortbestand der Hauptschule ein. Vielmehr forderten sie angesichts der Tatsache, dass es zeitnah keine Überführung des dreigliedrigen Schulwesens in ein Gesamtschulsystem geben würde, Verbesserungen für die Schüler\*innen, die aktuell die Hauptschule besuchten.<sup>69</sup>

Die Neuausrichtung der Schulform und die Suche nach einem eigenen Profil der Hauptschule wurden ausgehend von den zuvor beschriebenen Problemen verhandelt: Es ging um die fehlende gesellschaftliche Anerkennung der Schulform und die begrenzter werdenden beruflichen Perspektiven für Hauptschüler\*innen sowie die weiterhin hohe Zahl der Hauptschüler\*innen ohne Abschluss.<sup>70</sup> Zudem wurde die Schülerschaft der Hauptschule zunehmend als förderungsbedürftig angesehen, da sie sich zum einen aus Schüler\*innen zusammensetzte, die entweder in der Grundschule oder in ihrem kurzzeitigen Besuch auf Realschulen oder Gymnasien negative Erfahrungen mit der Schule gemacht hatten, zum anderen bestand ein zunehmender Anteil aus ausländischen Schüler\*innen, die zum Teil erst im höheren Alter auf die Hauptschule gekommen waren und mit Vorurteilen zu kämpfen hatten. Im Zentrum stand die Frage, wie die Schulform ausgerichtet werden sollte, wenn sie offenbar einen nicht geringen Anteil ihrer Schüler\*innen in der aktuellen Form überfordere oder der Unterricht an ihnen vorbeigehe.

Dabei wurden Ansätze aufgegriffen, die in den einzelnen Bundesländern bereits Eingang in die Richtlinien gefunden hatten. In Nordrhein-Westfalen waren schon 1973 in Reaktion auf die ersten Erfahrungen mit der Hauptschule revidierte Richtlinien erlassen worden, die auf Hauptschüler\*innen als »schwächere Schüler\*innen«

66 Ebd., S. 17.

67 Hans Gröschel/Heinz-Jürgen Ipfling/Alfred Kriegelstein, *Hauptschule heute – Pädagogisch-psychologische Probleme. Lehr- und Lernbereiche*, München 1976; GEW, *In Sachen Hauptschule*; VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen/Arbeitskreis Hauptschule (Hrsg.), *Hauptschule: pädagogische Ziele – politische Entscheidungen*, Bochum 1978.

68 Egbert Jancke, *Alternative – Hauptschule?*, in: VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen/Arbeitskreis Hauptschule, *Hauptschule*, S. 11–14, hier: S. 12.

69 F.-W. Babilon/H.-J. Ipfling, *Vorwort*, in: ebd., S. 7.

70 Vgl. Georg Hansen/Ursula Niehaus/Walter Wältken, *Hauptschule und Ausbildungskrise*, in: *Jahrbuch für Schulentwicklung* 1, 1980, S. 121–140, hier: S. 127–134.

ausgerichtet waren und einen stärkeren Fokus auf Motivation, Schüler\*innenorientierung, Lebensnähe, Projektunterricht und Arbeitsweltbezug legten.<sup>71</sup> Zudem hatten kritische Hauptschullehrer\*innen seit den frühen 1970er-Jahren Erfahrungsberichte veröffentlicht, in denen sie für eine an der Lebens- und Erfahrungswelt der Hauptschüler\*innen orientierte Methodik und Didaktik eintraten.<sup>72</sup>

Die GEW trat mit dem Slogan an: »Wir fordern eine Bevorzugung der Hauptschule, weil ihre Schüler benachteiligt sind.«<sup>73</sup> Während derartige Forderungen formal von allen Parteien unterstützt wurden, hatten die Lehrerverbände jedoch insgesamt nur begrenzte Handlungsspielräume, wenn ihre Vorschläge über das Didaktisch-Methodische oder die Gestaltung des Schullebens hinausgingen. Die vom VBE verfolgte Initiative, Haupt- und Realschulen zusammenzulegen, um neben dem Gymnasium eine attraktive »Jugendschule« für zwei Drittel der Heranwachsenden zu schaffen, lehnten die politischen Parteien in den 1970er-Jahren rundherum ab, da sie entweder weiterhin für ein konsequentes Gesamtschulmodell oder für das dreigliedrige Schulwesen eintraten.<sup>74</sup>

Auch in anderen bildungspolitischen Fragen war die Weiterentwicklung der Hauptschule in den Konflikt zwischen Gesamtschule und Dreigliedrigkeit eingespannt. Das gilt etwa für die von VBE und GEW forcierte Verlängerung der Schulpflicht um ein allgemeinbildendes zehntes Schuljahr. Während SPD und FDP einen letztlich erfolgreichen Antrag auf Schulpflichtverlängerung in den nordrhein-westfälischen Landtag einbrachten, um auch an der Hauptschule einen qualifizierten Abschluss vergeben zu können<sup>75</sup>, lehnten CDU, Arbeitgeber- und Handwerksverband dieses Vorhaben ab und befürworteten eine frühere berufliche Ausrichtung.<sup>76</sup> Der Grundsatzkonflikt, ob die Hauptschule ein eigenes berufsbezogenes Profil ausbilden oder die formale Angleichung an die Sekundarstufe I aufrechterhalten werden sollte, wurde ferner am Fach Englisch ausgetragen. Ende der 1960er-Jahre war Eltern versprochen worden, ihre Kinder könnten nach Absolvieren der Hauptschule englische Fachzeitschriften im Original lesen. Nun stellte die CDU den bis zum Ende der Schulzeit verpflichtenden Englischunterricht – und damit auch eine der Voraussetzungen für einen Übergang auf andere Schulformen – zur Diskussion. Ein Maurer, so das Argument, müsse für seinen Beruf nicht zwingend Englisch beherrschen.<sup>77</sup> Während einerseits also strittig war, ob an der Hauptschule auf Inhalte verzichtet werden könne, die für einen Realschulabschluss oder das Abitur Voraus-

71 KM NRW (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen/Kastellaun etc. 1973.

72 Vgl. zum Beispiel *Konrad Wünsche*, Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972; *Job-Günter Klink*, Klasse H 7 E. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag, Bad Heilbrunn 1974; *Henning Kuhlmann*, Klassengemeinschaft. Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte, Berlin 1975.

73 *Frister*, Flucht aus der Hauptschule, S. 2.

74 Vgl. Hauptschule im Widerstreit der Politik, in: VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen/Arbeitskreis Hauptschule, Hauptschule, S. 99–102.

75 Antrag der Fraktionen SPD und F.D.P.: Verlängerung der Vollzeitschulpflicht auf 10 Jahre/Einführung eines 10. Vollzeitbildungsjahres, 14.11.1977, 8. WP, Drucksache 2562, AL NRW.

76 Vgl. Hauptschule im Widerstreit der Politik, S. 103–106.

77 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1098, 1105 und 1127.

setzung waren, war es auf der anderen Seite nicht gelungen, hauptschulspezifische Fächer beziehungsweise Prinzipien auch in anderen allgemeinbildenden Bildungsgängen zu verankern und damit das Verständnis von Allgemeinbildung zu verändern. Arbeitslehre beziehungsweise die Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt spielte an anderen Schulformen allenfalls eine marginale Rolle.

Im sozial-liberalen und linken Reformmilieu hatte die Hauptschule einen starken Legitimationsverlust erlitten, weil die Schulformdifferenzierung nach Begabung infolge der Erkenntnisse über die Umweltbedingtheit von schulischer Befähigung aus Bildungssoziologie und pädagogischer Psychologie infrage gestellt war. Christdemokrat\*innen wiederum begründeten die Hauptschule als eigenständige Schulform mit dem Argument, dass sie »anders Begabte[n]« gerecht werden könne, die in der derzeitigen Hauptschule überfordert seien.<sup>78</sup> Die allgemeine neue Leitlinie der CDU, das Schulwesen müsse »Chancengerechtigkeit« beziehungsweise »Chancenausgleich« statt »Chancengleichheit« ermöglichen, basierte im Wesentlichen darauf, dass die Anlagebedingtheit von Begabungen behauptet wurde.<sup>79</sup> Die Anlagen von Schüler\*innen würden, so ein nordrhein-westfälischer CDU-Abgeordneter während einer Landtagsdebatte im Jahr 1976, 80 % ihrer schulischen Leistung ausmachen. Dies galt ihm als Beleg, dass nicht alle Heranwachsenden das Abitur erreichen könnten und für diese eine auf den praktischen Beruf bezogene Hauptschule eigenen Profils entstehen müsse.<sup>80</sup> Von der CDU wurde daher eine »schülergerechte Hauptschule«<sup>81</sup> angepriesen, die sich vom Leitbild der Verwissenschaftlichung lösen sollte.

So strittig wie die bildungspolitische Ausrichtung der Hauptschule war in den späten 1970er-Jahren die Frage, wer (noch) Hauptschüler\*in sei – ob es sich um anders, praktisch begabte Jugendliche, Heranwachsende mit Lernproblemen oder sozial Benachteiligte handelte. In Bezug auf die neuen Erziehungs- und Unterrichtskonzepte war sie jedoch weniger bedeutsam, denn der in der Auseinandersetzung mit der Bildungsreform entstandene Blick auf Hauptschüler\*innen als vom Schulwesen benachteiligte Jugendliche führte in den verschiedenen Konzepten teilweise zu deterministischen Annahmen über die Schüler\*innenschaft der Hauptschule.

Die insbesondere von Christdemokrat\*innen vertretene Kritik, dass die derzeitige Hauptschule praktisch veranlagte Jugendliche an falschen Bildungsmaßstäben messe, war auch unter Lehrerbildner\*innen verbreitet. Ein Münsteraner Wirtschaftspädagoge behauptete etwa: »Die gegenwärtigen Ansätze, auch an der Hauptschule den traditionellen, philologisch orientierten mittleren Bildungsabschluß zu ermöglichen, gleichen dem Versuch, die Chancengleichheit von Hunden und Kanin-

78 Ebd., S. 1092.

79 Vgl. *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 236–243; *Susanne Schregel*, Das hochbegabte Kind zwischen Eliteförderung und Hilfsbedürftigkeit 1978 bis 1985, in: VfZ 68, 2020, S. 95–125, hier: S. 105–111.

80 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1104 (Heinrich Meuffels). Vgl. zu den Studien der US-amerikanischen Psychologen Arthur Jensen und Richard J. Herrnstein, auf die sich Meuffels hier offenbar bezieht, *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 236 f.

81 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1092.



chen dadurch herzustellen, daß letztere auch Schappi [!] als Futter erhalten.«<sup>82</sup> Mag solch eine vulgäre Argumentation auch eine Ausnahme gewesen sein: Die Betonung der Anlagebedingtheit schulischer Leistungen bildete nicht nur eine zentrale Begründung für den Beibehalt der Dreigliedrigkeit, sondern auch für eine stärker praktisch und berufsbezogene Ausrichtung der Schulform.

Doch auch in Beiträgen, die der Hauptschule als Schulform eher kritisch gegenüberstanden, lassen sich essenzialisierende Annahmen über Hauptschüler\*innen finden. So argumentierte ein Lehrer: »Gewerkschaftlicher Kampf ist [...] gut, für die Gesellschaft, für die Hauptschüler und auch für den eigenen Frust, aber man sollte darüber hinaus die pädagogische Arbeit nicht vergessen. Denn auch in der einheitlichen Gesamtschule sitzen die potentiellen Hauptschüler [...]«. <sup>83</sup> Sowohl Befürworter\*innen als auch Kritiker\*innen trugen letztlich zu homogenisierenden und naturalisierenden Vorstellungen der Schüler\*innenschaft bei, die zunehmend als ›anders‹ markiert wurden.<sup>84</sup>

### III. Programmatische Austeriarung der Dreigliedrigkeit, Schulschließungen und die Normalisierung der Ungleichheit seit Ende der 1970er-Jahre

Trotz der weiterhin umkämpften Ausrichtung des Sekundarschulwesens, die sich in Nordrhein-Westfalen etwa im von der CDU unterstützten erfolgreichen Volksbegehren gegen die Kooperative Schule zuspitzte<sup>85</sup>, lässt sich von einer zumindest partiellen Konsolidierung der Hauptschule durch die Neuausrichtung sprechen. Im Verlauf der 1970er- und 1980er-Jahre verlangsamte sich die ›Abkehr‹ von der Schulform auch im Bundesdurchschnitt etwas. 1979 wurde die Hauptschule von circa 46 % der 13- bis 14-Jährigen besucht, zehn Jahre später waren es knapp 40 %.<sup>86</sup>

Ausgehend von einem CDU-Antrag auf eine »radikale Änderung« der Lern- und Erziehungsziele der Hauptschule, der von den regierenden Parteien abgelehnt wurde, hatte der nordrhein-westfälische Landtag 1979 ein Sofortprogramm für die Hauptschule beschlossen.<sup>87</sup> Neben einer besseren Ausstattung der Schulen und einer Reduktion der Klassengrößen wurde der Projektunterricht weiter gefördert. Außerdem wurden verschiedene Förderprogramme wie Silentien (Hausaufgaben-

82 Dietmar Krafft, Curriculumentwicklung und Lehrerbildung, in: VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen/Arbeitskreis Hauptschule, Hauptschule, S. 51–62, hier: S. 51.

83 Joachim Möbius, Leserbrief, wieder abgedr. in: Scholz, Hauptschule, S. 26.

84 Vgl. das Argument der Homogenisierung in der Darstellung armer Kinder: Johanna Mierendorff, Armut als Entwicklungsrisiko? Der politische Kinderarmutsdiskurs, in: Helga Kelle/Anja Tervooren (Hrsg.), Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung, Weinheim/München 2008, S. 147–163, hier: S. 160.

85 Vgl. Benjamin Seifert, Reformoptimismus und Bürgerwut. Das Volksbegehren gegen die »kooperative Schule« in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2013.

86 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Arbeiterkinder im Bildungssystem, Bonn 1981, S. 11; Helmut Köhler, Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, Berlin 1992, S. 55.

87 Antrag der Fraktion der CDU: Reform der Hauptschule, 5.5.1976, 8. WP, Drucksache 965; vgl. Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Kultur zu dem Antrag der Fraktion der CDU, Drucksache 8/965, 2.4.1979, 8. WP, Drucksache 4355, beide in: AL NRW.

betreuung) oder Stellenzulagen für Schulen ausgebaut, die einen großen Anteil an Kindern ohne deutsche Staatsbürgerschaft hatten. Vor allem engagierten sich zahlreiche Hauptschullehrer\*innen vor Ort für die Aufwertung der Schulform, indem sie Imagekampagnen für die Hauptschule oder Projekte und Schülerzeitungen initiierten und sich für Kontakte zu potenziellen Ausbildungsstellen einsetzten.<sup>88</sup>

Doch beruhte das Konzept der Hauptschule als weiterführender Schule auf demografischen Voraussetzungen im Sinne starker Jahrgänge sowie einer starken Bildungsnachfrage im Pflichtschulbereich.<sup>89</sup> Die rückläufigen Schüler\*innenzahlen infolge der geburtenschwächeren Jahrgänge provozierten bereits Mitte der 1970er-Jahre erste politische Diskussionen über die Schließung und Zusammenlegung einzelner Hauptschulen in Städten, in denen die Bildungsbeteiligung an den anderen weiterführenden Schulen hoch war.<sup>90</sup> Zunächst wurden daher Klassenfrequenzen gesenkt, Ausnahmeregelungen in Bezug auf die Schulgrößen genehmigt und vereinzelt Hauptschulen zusammengelegt. Ab den 1980er-Jahren jedoch stellte sich in der Schulverwaltung zunehmend die Frage, ob zweizügige Hauptschulen weiterhin gehalten werden konnten und welche Schulstandorte zu schließen seien.<sup>91</sup>

Zu Hauptschulschließungen in größerem Umfang kam es in Nordrhein-Westfalen infolge der Zulassung der Gesamtschule als Regelschule im Jahr 1981. Zwar konnte die CDU eine »Bestandsgarantie« für die Hauptschule durchsetzen, Hauptschulen mussten also als Angebot erhalten bleiben, doch wurden in verschiedenen Regionen wie insbesondere dem Ruhrgebiet Gesamtschulgründungen zur unmittelbaren Existenzbedrohung von Hauptschulen.<sup>92</sup> Zwischen 1980 und 1990 wurde über ein Viertel der bestehenden Hauptschulen, das heißt etwa 365 Schulen, geschlossen.<sup>93</sup>

An Konflikten über die Schulschließungen wird erkennbar, dass Hauptschulen in einzelnen Regionen und Stadtteilen vielfache Funktionen besaßen. In Einzelfällen gab es massiven Protest, der von CDU-Ortsverbänden unterstützt wurde, aber auch

88 Vgl. etwa die Imagekampagne »Die Situation der Hauptschule in Lippe« in der Lippischen Landes-Zeitung im Jahr 1983, Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (OWL), D1, Nr. 44084.

89 Vgl. *Achim Leschinsky*, Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen, in: *Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/ders.* u. a. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek 2005, S. 392–428, hier: S. 408.

90 Vgl. zum Beispiel RP Düsseldorf an KM NRW, 28.1.1975; RP Düsseldorf an KM NRW, 19.2.1976, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 747; o. V., Nach Lehrermangel Schülerschwund. Essen löst 15 Schulen auf, in: WAZ, 13.11.1975.

91 Die CDU setzte sich für die generelle Zulassung einzügiger Schulen ein. Vgl. *Ernst Rösner*, Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik, Frankfurt am Main 1989, S. 131–134.

92 Vgl. etwa die Klage des VBE – Bezirksverband Arnsberg: *Uwe Franke/Joachim Gerstendorf*, Vorwort, in: *Verband Bildung und Erziehung* (Hrsg.), *Hauptschule auf neuen Wegen. Dokumentation über den »Arnsberger Bezirkslehrertag '85«*, Dienstag, 22. Oktober, Witten. Einführung, Grundsatzreferat und Fachreferate der Arbeitskreise zum Tagungsthema »Hauptschule unterwegs«, Hamm 1986, S. 3; *Marianne Horstkemper/Klaus Klemm/Klaus-Jürgen Tillmann*, Konkurrenz als Feind des pädagogischen Geschäfts – zum Verhältnis von Hauptschule und Gesamtschulentwicklung, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 24, 1982, S. 49–55; *Rösner*, Abschied von der Hauptschule, S. 49–55.

93 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Quantitative Entwicklung des Bildungswesens 1950 bis 1996*, Düsseldorf 1997, T 2.5.

quer zu den bildungspolitischen Fronten verlief.<sup>94</sup> Eltern, Schulpflegschaften und Gemeinden setzten sich für den Fortbestand ihrer jeweiligen Schulen ein. Sie argumentierten beispielsweise gegen die Klischeebilder der »Restschule« damit, dass die betreffende Schule im Stadtteil verankert sei und zu dessen kulturellem Leben beitrage, die Ausstattung der Schule gut sei oder sie ein besonderes Lernklima besitze, gerade weil die Klassen kleiner und die Schulen überschaubar geworden seien. Auch war die Sorge vor der Schließung vielfach darin begründet, dass Kinder fortan weitere Schulwege zurücklegen müssten. Zudem spielten der Ruf und die soziale Zusammensetzung der Schule am neuen Hauptschulstandort eine Rolle. Im Falle der Zusammenlegung zweier Duisburger Hauptschulen wehrten sich Eltern etwa gegenüber dem Kultusministerium, dass ihre Kinder auf eine Schule gehen sollten, die einen hohen Anteil an Kindern von Arbeitsmigrant\*innen aufwies. »Integrationspolitik«, so ihr Argument, dürfe nicht zulasten ihrer Kinder betrieben werden.<sup>95</sup>

In mehreren Städten hatte sich die soziale Zusammensetzung der Hauptschulen migrationsbedingt seit den 1970er-Jahren deutlich gewandelt. Die Schüler\*innenschaft einer Hauptschule des im Nordwesten des Ruhrgebiets liegenden Dinslaken, um nur ein Beispiel zu nennen, bestand im Jahr 1979 etwa zu einem Drittel aus migrantischen Kindern.<sup>96</sup> Hochrechnungen aus der Schulverwaltung und der Schulentwicklungsforschung verfolgten diese Veränderungen aufmerksam.<sup>97</sup> Seit dem letzten Drittel der 1970er-Jahre wurden in Kultusministerium und Schulverwaltung nicht nur pädagogische Konzepte für die schulische Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen erörtert, zumal Lehrer\*innen um Hilfestellung ersuchten.<sup>98</sup> Auch wurde darüber beraten, wie mittels Schulzusammenlegungen und Änderung von Schulbezirken verhindert werden könnte, dass Schulen entstünden, in denen deutsche Schüler\*innen in der Minderheit wären.<sup>99</sup>

Die Dortmunder »Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung« (AFS) konstatierte für das Jahr 1976, dass »86 % der ausländischen Kinder in der Sekundarstufe I« die Hauptschule besuchen würden, wodurch die pädagogische Arbeit der Hauptschulen vor Herausforderungen gestellt würde und zudem zu erwarten sei, dass deutsche Eltern die Schulform noch stärker meiden würden.<sup>100</sup> Zeitgleich wurden in der überregionalen pädagogischen Presse Maßnahmen erörtert, um die »weitere Ausdünnung des Standortnetzes von Hauptschulen und deren Entwicklung zu Ausländerschulen« zu verhindern.<sup>101</sup> Vor allem in Bezug auf Berliner Hauptschulen in Stadtteilen, in denen viele Menschen mit Migrationshintergrund lebten, kursierte

94 Vgl. zum Beispiel SPD Unterbezirk Euskirchen an KM NRW, 30.5.1987, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 743.

95 Vgl. Schreiben der Eltern einer Duisburger Hauptschule [anonymisiert], 13.12.1985, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 742.

96 Stadt Dinslaken (Stadtdirektor) an KM NRW, 28.2.1979, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 179.

97 Vgl. etwa *Hansen/Niehaus/Wältken*, Hauptschule und Ausbildungskrise, S. 124–127.

98 KM NRW (II B 2 an Staatssekretär), 12.9.1977, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 179.

99 KM NRW (II B 2 an Minister), Dezernentenbesprechung »Entmassierung« der ausländischen Schüler«, 28.9.1977, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 179.

100 Vgl. *Hansen/Niehaus/Wältken*, Hauptschule und Ausbildungskrise, S. 124–127.

101 *Horst Weishaupt*, Schulprobleme im Ballungsraum, in: *Die Deutsche Schule* 75, 1983, S. 491–503, hier: S. 496 (am Beispiel Frankfurts). Rückblickend beschrieb ein Wiesbadener Hauptschullehrer, dass der Anteil ausländischer Schüler\*innen an seiner Schule 1976 50 %, 1983 cir-

die Rede von der »Flucht der Deutschen aus der Hauptschule«.<sup>102</sup> Dieser ›Unterschichtung‹ von Grund- und Hauptschulen in Ballungsgebieten, ihren Folgen für soziale Verwerfungen und pädagogische Beziehungen nachzugehen, ist noch eine zentrale Aufgabe einer Sozialgeschichte der Bildung, die sich bisher kaum mit der sozialräumlichen Verankerung konkreter Schulen befasst hat.<sup>103</sup> Auch der Alltagsrassismus wäre gerade an Bildungseinrichtungen der späten 1970er- und der 1980er-Jahre zu erforschen.<sup>104</sup>

Eine soziale ›Entmischung‹ der Hauptschule lässt sich auch anhand einer Veröffentlichung des Bundesbildungsministeriums aus dem Jahr 1981 erkennen. Zwei Drittel der Kinder von Arbeiter\*innen besuchten demnach Hauptschulen. Während sich der Anteil der Hauptschüler\*innen unter den von Kindern von Angestellten und Beamt\*innen weiter reduziert hatte, war das für »Arbeiterkinder« nicht der Fall.<sup>105</sup> Mitarbeiter aus der Dortmunder AFS kamen angesichts dessen zu dem resignierten Schluss, dass »die Hauptschulen ihren Ursprung in den ›Volksschulen‹ auch nach der Bildungsexpansion nicht verleugnen können und Schulen für die unteren Sozialschichten geblieben sind«.<sup>106</sup> Bezeichnenderweise gab es in Bezug auf diese Befunde keine vergleichbare öffentliche Resonanz wie zu Beginn der 1970er-Jahre.<sup>107</sup> Dabei kann man sie nicht nur als Beleg für einen Fortbestand der sozialen Hierarchien zwischen den Schulformen, sondern als weitere Hinweise auf die zunehmende soziale Homogenisierung der Hauptschule verstehen, wie sie die aktuelle bildungssoziologische Forschung beschreibt.<sup>108</sup> Es bedürfte genauerer Untersuchungen dazu, inwiefern die fehlende mediale Aufmerksamkeit auch ein Ausdruck der schleichenden Normalisierung schulischer Ungleichheit war, die für längere Zeit kaum noch über eine engere pädagogische Öffentlichkeit hinaus thematisiert wurde, obwohl die Bedeutung der Schule immer zentraler für die individuellen Lebenswege wurde. Dabei stellt sich auch die Frage, inwiefern soziale Probleme an Hauptschulen, die Folgen städtischer Segregation waren, fortan als solche der Migration verstanden und dadurch Migrant\*innen zugeschrieben wurden.

---

ca zwei Drittel betragen habe. *Fritz Gürge*, An einer Wiesbadener Hauptschule in den 70er und 80er Jahren, in: PÄD-Forum: unterrichten und erziehen 34, 2006, S. 367–370, hier: S. 367.

102 *Joachim Lohmann*, In Berlin ist die Hauptschule längst umgekippt, in: Frankfurter Rundschau, 28.8.1980, zit. in: *Hartmut Kienel*, Errichtung von Gesamtschulen oder: Was wird aus der Hauptschule? Ein Diskussionsbeitrag, in: Neue deutsche Schule 32, 1980, S. 538–539, hier: S. 538.

103 *Joachim Schroeder*, Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung, Münster 2002.

104 Vgl. etwa Auseinandersetzungen zwischen Kindern wegen »[l]aut geführte[r] griechische[r] Gespräche, Störungen und Geruchseigenarten«, in: Bielefelder Hauptschule [anonymisiert] an Schulamt für die Stadt Bielefeld, 18.5.1981, LAV NRW OWL, D1, Nr. 44080.

105 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Arbeiterkinder im Bildungssystem, S. 15.

106 *Herbert Eigler/Rolf Hansen/Klaus Klemm*, Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt?, in: Jahrbuch der Schulentwicklung 1, 1980, S. 45–71, hier: S. 66.

107 Vgl. die genauere Darstellung bei *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 203–205.

108 Vgl. *Heike Solga/Sandra Wagner*, Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, in: *Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach* (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2016 (zuerst 2004), S. 221–252.

## Fazit

Es überrascht, wie wenig nach den strukturellen und historisch gewordenen Ursachen der zu Beginn der 2000er-Jahre verhandelten schulischen Probleme gefragt wird. Zwar gab es in der Auseinandersetzung über die Ergebnisse der PISA-Studien durchaus Verweise auf die Zeit der Bildungsreform. Doch waren diese oft selektiv, indem etwa mit Blick auf gescheiterte Großprojekte wie die Gesamtschule auf die Tatsache verwiesen wurde, dass soziale Ungleichheit im Schulwesen auch zu dieser Zeit verhandelt worden war.<sup>109</sup> Vielfach hat die pauschale Diagnose des Scheiterns auch den Blick auf die immanenten Widersprüche und Herausforderungen der Bildungsreformära verstellt, die erst in jüngerer Zeit von der Erziehungs- und Geschichtswissenschaft thematisiert werden.<sup>110</sup> Dazu gehörte unter anderem, schulische Bildung als zentrale Antwort auf soziale Probleme zu verstehen, diese damit tendenziell aber zu individualisieren.

Dieser Aufsatz hat argumentiert, dass sich durch die Expansion weiterführender Bildung, die Zielkonflikte der Sekundarschulreform und angesichts eingeschränkterer Ausbildungsoptionen bereits früh Strukturprobleme der Hauptschule herausbildeten. Eine kritische Öffentlichkeit interessierte sich für diese und rief bald nach der Entstehung der Schulform deren Krise aus. Dabei wandelte sich auch der Blick auf die Hauptschule, die in einigen Bundesländern und innerhalb der pädagogischen Öffentlichkeit einmal als umfassendes Reformprojekt erwartet worden war. Die vormalige Essenzialisierung von Volksschüler\*innen, denen in den 1950er-Jahren nicht nur eine praktische Veranlagung, sondern gar ein ›volkstümliches Wesen‹ unterstellt worden war, war im Zuge der Bildungsreform unter dem Einfluss eines gewandelten Begabungsbegriffs, durch das Ideal der Chancengleichheit und die Propagierung sozialen Aufstiegs durch den Schulbesuch zumindest partiell aufgebrochen worden. Die öffentliche Berichterstattung über die Hauptschule und die kritische Bildungsforschung griffen diese Leitgedanken der Bildungsreformära auf und beanstandeten gerade, dass die Hauptschule als Reform innerhalb des dreigliedrigen Schulwesens die in sie gesetzten Ansprüche nicht erfüllt hatte. Die Schulkritik war in eine umfassende Gesellschaftskritik eingebettet und stieß auf breites Interesse. Zu Beginn der 1970er-Jahre wurden Probleme an Hauptschulen wie begrenzte berufliche Optionen und das Scheitern an schulischen Anforderungen als gesellschaftspolitische Herausforderungen verstanden, die alle betreffen könnten, wengleich der Hauptschulbesuch für eine bildungsbürgerliche und aufstiegsorientierte Elternschaft kaum als Option für den eigenen Nachwuchs angesehen worden war. Durch die mediale Berichterstattung, die kritische Schulforschung und die verschiedenen Aufwertungsversuche setzte sich jedoch auch eine homogenisierende Sichtweise auf Hauptschüler\*innen durch, die vielfach pauschal als prekäre Jugendliche erschienen und als die ›praktisch Begabten‹, die ›Benachteiligten‹, als ›Angehörige der Unterschicht‹ aufgefasst wurden. Die Hauptschule wurde nicht nur in der sozialen Zusammensetzung, sondern auch in der Wahrnehmung im Verlauf

109 Eine genauere Untersuchung, wie Geschichte in den jüngsten Schulreformen als Argument genutzt wurde, steht noch aus.

110 Michael Geiss, Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion, in: ZfPäd 64, 2018, S. 42–50; Demiriz/Kellersohn/Otto, Transformationsversprechen.

der 1970er- und 1980er-Jahre zur »Schule der Anderen«. Dies mag ein Grund dafür sein, dass vielfach im Modus des Schocks über die Verfasstheit großstädtischer Schulen berichtet wurde.

Weiterführend wäre zu fragen, ob sich nicht trotz der erneuten Skandalisierung besonders prekärer Zustände an Schulen in den 2000er-Jahren eine zunehmende Normalisierung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen vollzogen hat. Eine öffentliche Akzeptanz offensichtlich ungleich verteilter Ressourcen und Machtverhältnisse im Schulwesen, wie sie etwa der Bildungsforscher und damalige Leiter des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, Wilfried Bos, in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung im Jahr 2010 äußerte, wäre 40 Jahre zuvor schlichtweg unsagbar gewesen, da die Standards in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit parteiübergreifend sehr viel höher und die Ambitionen, soziale Ungleichheiten zu reduzieren, größer waren: »Seien wir doch ehrlich: Sie und ich würden auch alles dafür tun, dass unsere Kinder auf ein Gymnasium gehen und nicht mit den Schmuttelkindern spielen. Und eine Partei, die das Ende des Gymnasiums forderte, würde nicht wiedergewählt. Deshalb wird es dazu nie kommen, so einfach ist das.«<sup>111</sup>

Es erscheint daher relevant für die Bildungsgeschichte, sich wieder stärker Fragen der sozialen Ungleichheit zuzuwenden. Ein erster bedeutender Schritt dahin war die Öffnung gegenüber wissenschaftlichen Perspektiven, wodurch öffentlich wirkmächtige pädagogische Kategorien historisiert werden konnten.<sup>112</sup> Wichtig wäre es zudem, die soziale Situierung von Bildungseinrichtungen etwa in Auseinandersetzung mit stadthistorischen Zugängen in den Blick zu nehmen. Denn erst hier zeigt(e) sich, was das gegliederte Schulwesen im Konkreten und im Alltag bedeutet(e).

---

111 Wilfried Bos, Interview in der Süddeutschen Zeitung, 17.5.2010, Hinweis aus *Clasen*, *Bildung als Statussymbol*, S. 283.

112 Sabine Reh/Edith Glaser/Britta Behm u. a. (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*, Weinheim 2017; Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden 2018; Till Kössler, *Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900*, in: *Constantin Goschler/ders. (Hrsg.), Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, Göttingen 2016, S. 103–133; Rudloff, *Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese*.