

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
115. Jahrgang 2023, Heft 4, S. 333–344
<https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.04>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2023

Marcel Helbig

Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen

Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen

Zusammenfassung

Das deutsche Schulsystem steht vor großen strukturellen Herausforderungen, die sich in den kommenden Jahren absehbar noch verschärfen werden. Hierzu gehören die von der UN-Behindertenrechtskonvention geforderte Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Integration einer hohen Zahl zugewanderter Kinder (mit und ohne Fluchthintergrund) sowie ein stark ausgeprägter Lehrkräftemangel. Aufgrund der strukturellen Verfasstheit des Schulsystems treffen diese Herausforderungen jedoch Grundschulen und nicht gymnasiale Sekundarschulen weit stärker als die ohnehin schon unter günstigeren Bedingungen arbeitenden Gymnasien. Daher erscheint eine neue Schulstrukturdebatte unumgänglich.

Schlüsselwörter: Schulstruktur; Gymnasium; Inklusion; Migration; Lehrermangel; soziale Ungleichheit

The Gap Between Grammar Schools and other Secondary Schools Why We Need a New Debate on School Structure

Abstract

The German school system is facing major structural challenges that are likely to intensify in the coming years. These include the inclusion of children with special educational needs as required by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the integration of a large number of immigrant children (with and without a refugee background), and a severe shortage of teachers. However, due to the structural makeup of the school system, these challenges affect elementary schools and non-gymnasium (non-grammar) secondary school types far more than gymnasias (grammar schools), which already operate under more favorable conditions. Therefore, a new school structure debate seems inevitable.

Keywords: school structure; grammar schools; inclusion; migration; teacher shortage; social inequality

1 Einleitung

Spätestens seit dem Hamburger Volksentscheid von 2010, der die von allen Fraktionen der Hamburgischen Bürgerschaft einhellig beschlossene sechsjährige Grundschule zu Fall brachte, wird die „Schulstrukturfrage“ politisch nicht mehr gestellt. Eine Reform der Schulstruktur, die auch das Gymnasium mit einbezieht, so die weit über Hamburg hinausreichende Lehre, ist zum Scheitern verurteilt. Die Einführung von integrierten Sekundarschulformen neben oder anstelle von Haupt- und Realschulen scheint einstweilen die Grenze des schulpolitisch Möglichen zu markieren und in nicht wenigen Bundesländern haben sich die politischen Parteien sogar explizit auf einen „Schulfrieden“ geeinigt, der die bestehende Schulformgliederung festschreibt.

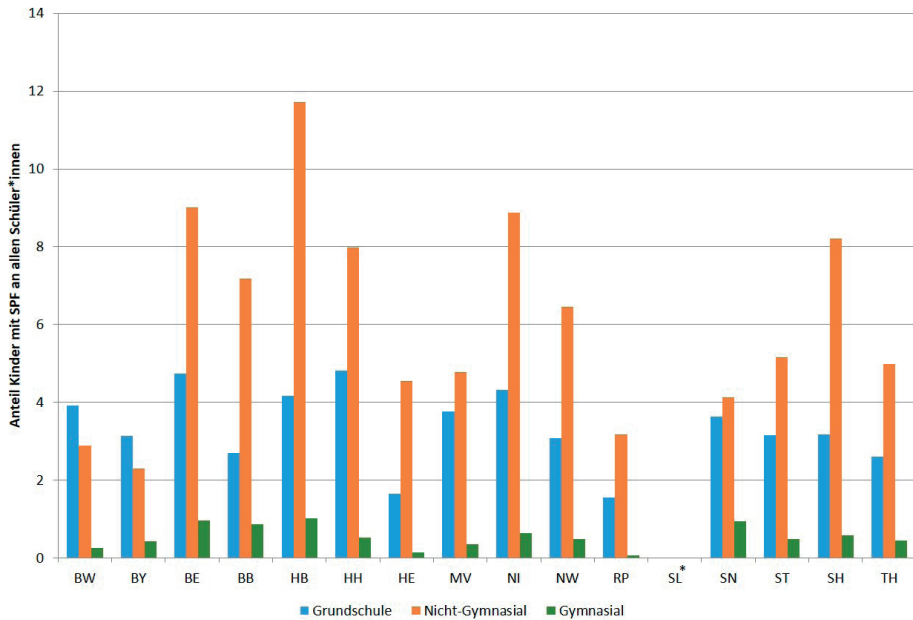
Seither ist der Schulreformdiskurs von Begriffen wie Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung u. Ä. bestimmt und mithin der Fokus von der System- auf die Einzelschulebene verlagert worden. Lehrperson und Unterricht, so das reformpolitische Mantra, sind die entscheidenden Einflussgrößen für erfolgreiches Lernen von Schüler*innen. Dies aber verstellt den Blick auf strukturelle Ungleichheiten, die sich im letzten Jahrzehnt zwischen den Gymnasien und den anderen Schulformen aufgetan haben. Der vorliegende Beitrag verdeutlicht diese Ungleichheiten und ihre Implikationen an drei Leitfragen: In welchem Ausmaß müssen Gymnasien und nicht gymnasiale Schulformen die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) bewerkstelligen? Wie stark sind die Schulen von der Neuzuwanderung von Migrant*innen (vor allem von Geflüchteten) betroffen? Wie stark haben die Schulen mit dem allgegenwärtigen Lehrkräftemangel zu kämpfen?

2 Aktuelle Herausforderungen der Schulen

2.1 Inklusion

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat sich Deutschland dazu verpflichtet, Kinder mit SPF inklusiv zu beschulen. Diese Verpflichtung wird je nach Bundesland unterschiedlich umgesetzt (z. B. Steinmetz et al., 2021). Wie stark sich die Inklusionsquoten in den Bundesländern unterscheiden, wird in Abbildung 1 auf der folgenden Seite verdeutlicht. In Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sind die Inklusionsquoten insgesamt niedriger als etwa in Bremen, Berlin oder Niedersachsen. Darüber hinaus aber zeigen sich in Abbildung 1 auch große Unterschiede zwischen Schulformen und Bildungsbereichen: Vergleicht man Grundschulen und Gymnasien, ist die Inklusionsquote an ersteren zwischen 3.1 (Brandenburg) und 24.8 (Rheinland-Pfalz) mal höher als an letzteren; an nicht gymnasialen Sekundarschulen ist die Inklusionsquote sogar zwischen 4.4 (Sachsen) und 50.6 (Rheinland-Pfalz) mal höher als an Gymnasien.

Abb. 1: Anteil von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf nach Schulformen in den Bundesländern (Sj. 2021/22) in Prozent

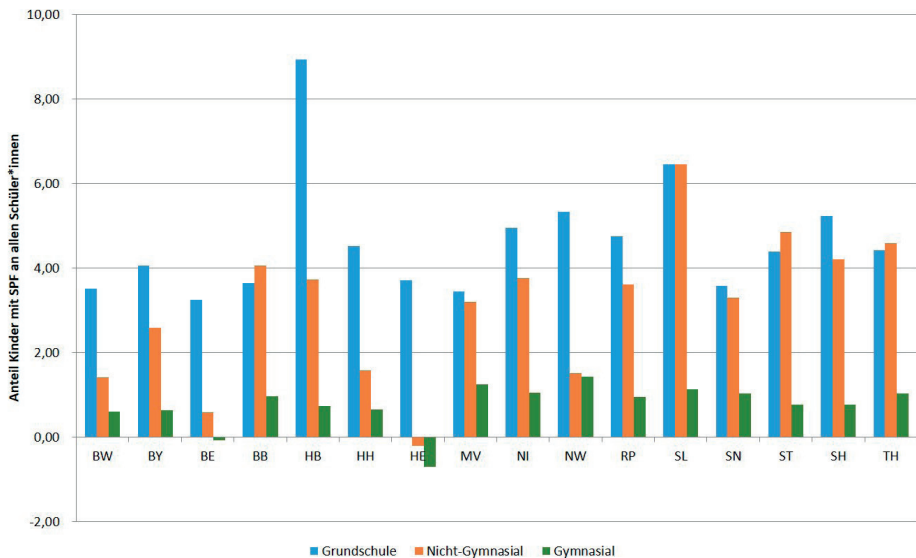


Quelle: Statistisches Bundesamt (2022), eigene Berechnungen.

Anm.: Im Saarland werden Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf außerhalb von Förderschulen nicht ausgewiesen.

Einzig in Bremen liegt die Inklusionsquote an Gymnasien über einem Prozent, wohingegen sie an den nicht gymnasialen Sekundarschulen in vier Bundesländern über acht Prozent liegt. Überraschend ist dieses Ergebnis natürlich nicht. Da Gymnasien nur von Schüler*innen besucht werden sollen, die den Leistungsanforderungen dieser Schulform genügen, werden Schüler*innen mit SPF hier nur sehr bedingt aufgenommen. Das „meritokratische Prinzip“, an dem sich der Übergang in die Sekundarstufe ausrichtet, führt so unweigerlich dazu, dass den Gymnasien viel seltener Inklusionsaufgaben zukommen, sind doch in Deutschland 53 Prozent der Schüler*innen mit SPF in den Förderschwerpunkten Lernen oder geistige Entwicklung verortet. Der Anteil dieser Gruppe an allen Kindern mit SPF an Gymnasien beträgt demgegenüber nur 14 Prozent. Entsprechend sind Grundschulen und vor allem die nicht gymnasialen Sekundarschulen deutlich stärker gefordert, Inklusion umzusetzen. Das Lehrpersonal an diesen Schulen dürfte daher in der täglichen pädagogischen Arbeit weit häufiger mit der Wahrnehmung konfrontiert sein, dass die personellen und sächlichen Ressourcen hierfür nicht ausreichen.

Abb. 2: Anstieg des Anteils ausländischer Schüler*innen an deutschen Schulen nach Schulformen und Bundesländern von Schuljahr 2014/15 und 2017/18 in Prozentpunkten



Quelle: StBa (mehrere Jahrgänge), eigene Berechnungen

2.2 Migration

Eine weitere große Herausforderung für das deutsche Schulsystem ist die Zuwanderung ausländischer Schüler*innen – insbesondere jener mit Fluchthintergrund. Dabei kommt dem Schulsystem für die Integration dieser Kinder eine herausragende Bedeutung zu. Insbesondere zwischen 2014 und 2016 ist eine große Zahl von Schüler*innen neu zugewandert: Zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2017/18 ist der Anteil ausländischer Schüler*innen vor allem an Grundschulen und nicht gymnasialen Sekundarschulen angestiegen (vgl. Abb. 2). An Grundschulen lag der Zuwachs des Anteils zugewanderter Schüler*innen zwischen 3.5 Prozentpunkten (Mecklenburg-Vorpommern) und 9 Prozentpunkten (Bremen), während der Anstieg an den nicht gymnasialen Sekundarschulen (Hessen und Berlin ausgenommen) zwischen 1.4 Prozentpunkten (Baden-Württemberg) und 6.4 Prozentpunkten (Saarland) ausmachte. An den Gymnasien stieg der Anteil ausländischer Schüler*innen (ohne Hessen und Berlin) hingegen nur zwischen 0.6 (Baden-Württemberg) und 1.4 Prozentpunkten (Nordrhein-Westfalen) an. Entsprechend waren wiederum die Grundschulen und in der überwiegenden Mehrzahl der Bundesländer die nicht gymnasialen Sekundarschulen deutlich stärker herausgefordert, die Folgen der verstärkten Migration nach Deutschland zu bewältigen, als die Gymnasien. Wohlgermerkt finden sich nicht nur zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2017/18 (vgl. Abb. 2) ausländische Kinder weit häufiger an nicht gymnasialen Schulen. Auch im Querschnitt sind die Anteile ausländischer

Kinder in allen Bundesländern an Gymnasien am geringsten; gleiches trifft auch zu, wenn man Kinder mit Migrationshintergrund betrachtet. Auch in diesem Fall ist die Entwicklung keineswegs überraschend. Gerade die frisch zugewanderten Kinder und Jugendlichen müssen erst einmal die deutsche Sprache erlernen, um für den Schulbesuch an einem Gymnasium in Betracht zu kommen.

Dass gerade diejenigen Schüler*innen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, besonders häufig niedrige Kompetenzen aufweisen, hat der jüngste IQB-Bildungstrend gezeigt (Stanat et al., 2022). So hatten Viertklässler*innen mit eigenem Zuwanderungshintergrund (1. Generation) 2021 einen beträchtlichen Rückstand zu jenen ohne Zuwanderungshintergrund – im Lesen (103 Punkte), im Zuhören (146 Punkte), in Orthografie (76 Punkte) und in Mathematik (87 Punkte). Darüber hinaus haben sich die Leistungen der neu zugewanderten Schüler*innen in allen Domänen außer Orthografie seit 2016 ungünstiger entwickelt als jene von Kindern der 2. Generation (beide Eltern im Ausland geboren) oder Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat et al., 2022, S. 190). Entsprechend ist auch nicht zu erwarten, dass in Zukunft mehr ausländische Kinder auf den Gymnasien lernen werden, da ihre Kompetenzen weit hinter den beiden Vergleichsgruppen zurückliegen.

2.3 Lehrkräftemangel

Die aktuell vielleicht am meisten diskutierte Herausforderung des deutschen Schulsystems ist die Versorgung mit Lehrkräften. Vor allem in den ostdeutschen Bundesländern ist die Bedarfslücke besonders groß, wie der Anteil neu eingestellter Seiteneinsteiger*innen erkennen lässt.¹ Über die letzten fünf Jahre hinweg lag der Anteil von Lehrkräften, die als Seiteneinsteiger*innen neu eingestellt wurden, in Thüringen im Durchschnitt bei 12.1, in Mecklenburg-Vorpommern bei 28.7, in Sachsen bei 29.6, in Berlin bei 30.1, in Sachsen-Anhalt bei 32.1 und in Brandenburg bei 33.4 Prozent (KMK, 2021). Hinzu kommt, dass in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ein beträchtlicher Anteil der Seiteneinsteiger*innen kein Master-niveau aufweist (KMK, 2021). Die hohen Anteile von Seiteneinsteiger*innen sind ein Symptom des Lehrkräftemangels, für den es aber keine bundesweit vergleichbare Statistik gibt. Auch wird die Statistik der Seiteneinsteiger*innen durch die KMK nicht nach Schulformen aufgeschlüsselt. Will man wissen, wie sich z. B. Seiteneinsteiger*innen auf die Schulformen verteilen oder inwieweit die Unterrichtsabdeckung schulformspezifisch gewährleistet ist, so ist man größtenteils auf parlamentarische Anfragen, Sonderauswertungen oder Bildungsberichte der Bildungsverwaltungen angewiesen.

1 Dies ist explizit keine Positionierung bezüglich der Qualität des Unterrichts von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Der Anteil neu eingestellter Seiteneinsteiger*innen wird hier einzig herangezogen, um Lücken in der Lehrkräfteabdeckung sichtbar zu machen. Denn die Bundesländer öffnen sich im Allgemeinen erst dann für Seiteneinsteiger*innen, wenn der Lehrkräftebedarf über die reguläre Lehrkräfteausbildung nicht mehr befriedigt werden kann.

Tab. 1: Lehrkräftemangel anhand verschiedener Indikatoren in sechs Bundesländern

	Anteil von Quereinsteiger*innen Berlin (SenBJE, 2022a) ¹	Anteil grundständig ausgebildeter Lehrkräfte Brandenburg (Landtag Brandenburg, 2022)	Besetzung ausgeschriebener Stellen (2022/23) Niedersachsen in Prozent (Landtag Niedersachsen, 2022)	Unterrichtsabdeckung in Prozent ^{2,3}		
				Baden-Württemberg (Landtag Baden-Württemberg, 2022) ²	Thüringen (Thüringer Landtag, 2022; eigene Berechnungen)	Sachsen-Anhalt (Landtag Sachsen-Anhalt, 2022)
Grundschule	11.1	80.2	73	101.2 ⁴	96.4	96.1
Schulen mit mehreren Bildungsgängen		77	66		90.6	88.9
Realschulen			56 ⁵	98.8		
Gesamt-schule/ Gemeinschafts-schule	7.2	88	79	99.8	98.7	91.3
Gymnasien	3.0	95.6	90	105	104	97.9

Anm.: ¹Die Quereinsteiger*innen in Berlin werden nach Abschluss ihrer Weiterqualifizierung allerdings nicht mehr als solche gezählt. Somit beziehen sich die Berliner Zahlen vor allem auf Quereinsteiger*innen, die ihre Weiterqualifizierung noch nicht abgeschlossen haben. ²Mit „Unterrichtsabdeckung“ sind nicht nur die reine Abdeckung von Schulstunden nach der Stundentafel gemeint, sondern auch sonstige Zuweisungen z. B. für zusätzliche strukturelle Unterstützung oder Zuweisungen für sonderpädagogische Unterstützung (für Berlin vgl. SenBJE, 2022b). Eine Unterrichtsabdeckung von unter 100 Prozent heißt also nicht, dass zu wenige Lehrkräfte für die Abdeckung des Unterrichts vorhanden sind. Dennoch scheint eine Unterrichtsabdeckung von 100 Prozent eine sinnvolle Größe, um zu messen, ob eine Schule ihren pädagogischen „Pflichten“ gerecht werden kann. ³Betrachtet man hier zudem die Abdeckung seit 2016/17, dann zeigt sich in allen Schularten außer dem Gymnasium eine abnehmende Unterrichtsabdeckung (vgl. SenBJE, 2022b, S. 44 ff.). ⁴Zu den Grundschulen in Baden-Württemberg wurden auch die Werkrealschulen und Hauptschulen gerechnet. ⁵Zu den Realschulen in Niedersachsen: In der parlamentarischen Anfrage wurde ohne weitere Erläuterung die Abkürzung HRS angegeben. Ich gehe davon aus, dass damit nur Haupt- und Realschulen gemeint sein sollten.

Aus den Ergebnissen einiger parlamentarischer Anfragen (vgl. Tab. 1) wird deutlich, dass die Abdeckung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften (Berlin und Brandenburg), die Unterrichtsabdeckung (Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen) und die Besetzung offener Stellen (Niedersachsen) sich zwischen den Schulformen unterscheiden. Stets sind die Gymnasien am wenigsten betroffen. Hier finden sich die wenigsten Quereinsteiger*innen (Berlin) und die meisten grundständig aus-

gebildeten Lehrkräfte (Brandenburg). In Niedersachsen konnten für das Schuljahr 2022/23 an Gymnasien fast alle Stellen besetzt werden, an Haupt-, Realschulen und Oberschulen nicht einmal 70 Prozent. Zudem ist die Unterrichtsabdeckung an Gymnasien im Schulartenvergleich in Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen am günstigsten.

Die Durchschnittszahlen in Thüringen und Sachsen-Anhalt verhüllen allerdings, dass die Situation an einigen Schulformen mitunter prekär ist. Betrachtet man nicht die Durchschnittszahlen, sondern wie viele Schulen keine hundertprozentige Unterrichtsabdeckung erreichen, trifft dies in Thüringen auf 80,4 Prozent aller Regelschulen und gut 58 Prozent aller Grund- und Gesamtschulen, aber nur auf 37 Prozent der Gymnasien zu. Nimmt man nur die Schulen in den Blick, die eine Unterrichtsabdeckung von weniger als 80 Prozent aufweisen, gilt dies für 15,6 Prozent der Regelschulen, 13,1 Prozent der Grundschulen und 5,6 Prozent der Gesamt- und Gemeinschaftsschulen, aber für kein einziges Gymnasium in Thüringen (Thüringer Landtag, 2022; eigene Berechnungen).² Ein ähnliches Bild zeigt sich in Sachsen-Anhalt. Betrachtet man den Anteil der Schulen, die keine hundertprozentige Unterrichtsabdeckung aufweisen, ist dies an 59 Prozent der Gymnasien der Fall, an Grundschulen hingegen bei 67 Prozent, an Gemeinschafts- und Sekundarschulen bei jeweils 95 Prozent der entsprechenden Schulen. Eine Unterrichtsabdeckung von unter 80 Prozent findet sich an keinem Gymnasium, aber an 3,5 Prozent der Grundschulen, an 10 Prozent der Gemeinschaftsschulen und an 12 Prozent aller Sekundarschulen (vgl. Landtag Sachsen-Anhalt, 2022, S. 16).

In einigen westdeutschen Bundesländern sind der Lehrkräftemangel bzw. der Anstieg des Anteils von Seiteneinsteiger*innen sowie schulformspezifische Unterschiede (noch) nicht zu beobachten, wie z. B. aus zwei parlamentarischen Anfragen aus Hamburg und Hessen hervorgeht (Hamburger Bürgerschaft, 2019; Hessischer Landtag, 2018). Eine parlamentarische Anfrage aus Rheinland-Pfalz weist für das Schuljahr 2019/20 zudem keine auffälligen Unterschiede bei der Unterrichtsversorgung zwischen den Schulformen auf (vgl. Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, 2020, S. 2). Das bayrische Kultusministerium hielt 2020 in der Antwort auf eine parlamentarische Anfrage lediglich fest, dass staatliche Schulen grundsätzlich auskömmlich versorgt würden (vgl. Bayerischer Landtag, 2020, S. 3).

Zusammenfassend zeigen die vorliegenden Anfragen, dass der Lehrkräftemangel die Länder (noch) unterschiedlich stark betrifft. Wenn jedoch eine Mangelsituation entsteht, dann – so zeigt sich in den ostdeutschen Bundesländern – scheint dies die nicht gymnasialen Sekundarschulen und Grundschulen besonders zu betreffen.

Der Lehrkräftemangel wird sich indes in den nächsten Jahren wohl deutlich verschärfen. Orientiert man sich an den Berechnungen von Klemm (2022), werden bis 2030 nur 78 Prozent des Lehrkräftebedarfs durch Neueinstellungen von Lehramts-

2 Auch bei einer Grenze von unter 90 Prozent Unterrichtsabdeckung findet sich noch kein Gymnasium, auf das dies zutreffen würde.

studierenden gedeckt werden können. Geht man, wie Klemm, davon aus, dass durch den Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz, den Unterricht in inklusiv arbeitenden Schulen und zusätzliche Unterstützung für Schulen in herausfordernden Lagen weitere Lehrkräfte benötigt werden, sinkt die Quote der Neueinstellungen über vorhandene Lehramtsstudierende auf 65 Prozent. Die zusätzlichen Bedarfe betreffen dabei weit überwiegend die nicht gymnasialen Schulen.

Aber auch ohne die genannten Zusatzbedarfe werden sich die schulformspezifischen Unterschiede bei der Lehrkräfteversorgung weiter verstärken. So zeigt Rackles (vgl. 2020, S. 25), dass bezogen auf die Lehrkräftebedarfe im Jahr 2024 deutlich mehr Studierende 2019 eine gymnasiale Lehrkräfteausbildung begonnen haben, als potenziell benötigt werden. Hier ist eher von einer Überversorgung auszugehen. Umgekehrt verhält es sich bei den nicht gymnasialen Sekundarschulen. Auch die aktuelle Lehrkräfteprognoserechnung für Bayern (wo nach Aussage des Kultusministeriums noch alle Schulen „auskömmlich“ mit Lehrkräften versorgt sind) zeigt ein ähnliches Bild: Für die nächsten zehn Jahre wird im Allgemeinen von einer Bedarfsdeckung an Gymnasien durch die dortigen Lehramtsstudierenden ausgegangen. An den Realschulen wird hingegen für diesen Zeitraum eine Unterdeckung von teilweise 35 Prozent, an Mittelschulen gar von bis zu 65 Prozent der erforderlichen Lehrkräfte prognostiziert (StMUK, 2022).

Besonders die ostdeutschen Bundesländer stehen in den kommenden Jahren vor enormen Herausforderungen, denn hier sind zwischen 33.8 (Brandenburg) und 43.4 Prozent (Sachsen-Anhalt) aller Lehrkräfte über 55 Jahre alt. In den westdeutschen Bundesländern liegt dieser Anteil allein in Bayern und Schleswig-Holstein knapp über 20 Prozent (StBa, 2022; eigene Berechnungen). Soweit man dies aus den bestehenden Daten ableiten kann (StBa, 2022 – nur für Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern möglich), ist die Altersstruktur an den nicht gymnasialen Schulen bei weitem ungünstiger als an den Gymnasien. Zudem deuten die wenigen hierzu vorliegenden Daten darauf hin, dass eine Lehrkräfteunterversorgung in ländlichen Regionen besonders ausgeprägt ist (Thüringer Landtag, 2022).

3 Fazit

Die sozialen und pädagogischen Herausforderungen, die sich in jüngeren Jahren etwa durch die Umsetzung der UN-BRK und die verstärkte Fluchtmigration gestellt haben, tangieren weit überproportional die nicht gymnasialen Schulformen. Hinzu kommt, dass auch der Lehrkräftemangel diese Schulformen in vielen Ländern (wenn auch noch nicht überall) deutlich stärker trifft als das Gymnasium. Besonders an den nicht gymnasialen Sekundarschulen der ostdeutschen Bundesländer ist dieser Befund eindeutig. Hier wurde auf den Mangel durch die (Wieder-)Einführung der Verbeamtung reagiert, die es über lange Zeit nicht gab. Zudem haben immer mehr Bundesländer die Gehälter aller Lehrkräfte angeglichen, um Schulformunterschiede (auch bezüglich Grundschulen und Sekundarschulen) auszugleichen. Die Verbeamtung war allem Anschein nach ein probates Mittel, um die Abwanderung von Lehrkräften in ande-

re Bundesländer zu stoppen – der Anteil der Seiteneinsteiger*innen an allen Neueinstellungen ging in Sachsen direkt nach der Einführung der Verbeamtung von einem Allzeithoch von 50 Prozent im Jahr 2018 auf 10 Prozent im Jahr 2020 zurück (KMK, 2021).

Ob die Angleichung der Gehälter für alle Schulformen am Ende die Arbeit an nicht gymnasialen Schulformen attraktiver macht, bleibt jedoch fraglich, denn die strukturellen Mehrbelastungen bleiben bestehen. Inklusion, Integration und ein höherer Anteil von Schüler*innen aus sozialen Randlagen machen die Arbeit an diesen Schulen herausfordernder. Der schon bestehende Lehrkräftemangel kann das Problem an diesen Schulen zudem noch verschärfen, da Personallücken erwartbar zu einer stärkeren Belastung der Bestandslehrkräfte führen. Wenn in der Folge vermehrt krankheitsbedingte Ausfälle zu verzeichnen sind, kann sich die Mangellage weiter zuspitzen, mit der Folge, dass die Arbeitsbedingungen dort noch unattraktiver werden und die Rekrutierung neuer Lehrkräfte noch schwieriger wird.

Auch in den anderen hier betrachteten Handlungsfeldern könnte sich die Situation weiter zuspitzen und Ungleichheiten zwischen den Schulformen verstärken. So ist nach einer Rechtsauffassung, die nicht zuletzt die Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte teilt, die UN-BRK hierzulande keineswegs schon konsequent umgesetzt (Kroworsch, 2021; vgl. auch Steinmetz et al., 2021); in vielen Bundesländern existiert weiterhin ein substanzieller Förderschulsektor. Sollten mehr Bundesländer entsprechenden Forderungen folgen und auf den Abbau segregierender Förderschulstrukturen hinarbeiten, wird der Anteil inklusiv zu beschulender Schüler*innen an den nicht gymnasialen Schulen weiter steigen. Ferner werden sich im Zuge des Krieges in der Ukraine und der sich jüngst wieder verstärkenden internationalen Fluchtbewegungen auch die Integrationsaufgaben an den nicht gymnasialen Schulen absehbar wieder erheblich stärker bemerkbar machen.

Als noch weit weniger Schüler*innen das Gymnasium besuchten, rekrutierten sich die nicht gymnasialen Schulformen aus breiteren Bevölkerungsschichten, weshalb es hier in der Regel nicht zu einer Ballung von Problemlagen kam, wie sie in den 1990er und 2000er Jahren insbesondere für die Hauptschulen immer typischer wurde. Auch wurden „schwierige“ Schüler*innen vor der Ratifizierung der UN-BRK vielfach ins Parallelsystem der Förderschulen überwiesen und dort größtenteils unter dem Label „lernbehindert“ getrennt beschult, was für eine „Entlastung“ der nicht gymnasialen Regelschulen sorgte. Schließlich war die Bundesrepublik ab den 1970er Jahren fast durchgehend in der Lage, genügend Lehrkräfte auszubilden, um den Bedarf an allen Schulformen zu decken.³ Inzwischen aber haben sich die sozialen Verhältnisse stark gewandelt und für die damit einhergehenden Herausforderungen bleibt die Schulpolitik überzeugende Antworten bisher schuldig. Unverkennbar ist, dass sich die Lehr- und Lernbedingungen an vielen nicht gymnasialen Schulen ungünstig entwickelt haben und sich die Situation dieser Schulen in den kommenden Jahren erwartbar noch

3 Vor 1970 war die Personalsituation an den deutschen Schulen im Zuge der deutschen „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) sehr angespannt.

weiter zuspitzen wird. Als Argument für ein gegliedertes Schulsystem wurde traditionell angeführt, dass von einer Gruppierung der Schüler*innen in „leistungshomogene“ Gruppen – die immer schon mit einer sozialen Homogenisierung einherging – alle Schüler*innen profitieren. Heute würden wohl wenige Bildungsakteur*innen noch ernsthaft behaupten, dass von einer solchen leistungsmäßigen Homogenisierung auch die Schüler*innen am unteren Rand profitieren. Die deutsche Schullandschaft ist tief gespalten – daran haben die neuen integrierten Schulformen und der Trend hin zur Zweigliedrigkeit kaum etwas zu ändern vermocht. Auf der einen Seite der Kluft steht eine zunehmende Zahl von nicht gymnasialen Schulen, an denen sich trotz aller Reform- und Schulentwicklungsbemühungen wieder jene Probleme abzeichnen, mit denen ehemals die Hauptschulen zu kämpfen hatten. Auf der anderen Seite steht mit dem Gymnasium eine Schulform, in der sich weit überproportional Kinder der höheren sozialen Schichten befinden, in der es eine vergleichsweise gute Ressourcenausstattung gibt und von der man mit dem noch immer schlagkräftigen Argument einer meritokratischen Leistungsauslese die gesellschaftlichen Herausforderungen weitgehend fernhalten kann.

Man könnte meinen, dass als logische Folge dieser (neuen) Ungleichheiten, Widersprüche, Dysfunktionalitäten, vielleicht sogar Ungerechtigkeiten eine neue Debatte über die Notwendigkeit schulstruktureller Veränderungen zu erwarten ist. Dies ist aber bisher nicht der Fall. Stattdessen werden in vielen Bundesländern seit Jahren Programme für Schulen in sozial herausfordernder Lage umgesetzt. Ab dem Schuljahr 2024/25 soll nun mit dem Startchancen-Programm der große Wurf folgen. Dabei wird der Eindruck vermittelt, es handele sich bei den Schulen, an die sich diese Programme richten, um Einzelfälle. Die problematischen Strukturen, die dahinterstehen und die sich an den betreffenden Schulen manifestierenden Problemlagen maßgeblich mit erzeugen, werden weitgehend ausgeblendet. Der Grund dafür ist klar: Eine erneute Debatte über Schulstrukturen würde unweigerlich das Gymnasium in seiner jetzigen Form in Frage stellen und unmittelbar jene Bevölkerungsgruppen mobilisieren, die von den bestehenden Strukturen am stärksten profitieren und auch am ehesten in der Lage sind, für ihre Interessen einzutreten. Möchte man Bildungsgerechtigkeit im Sinne des vom Philosophen John Rawls (1979) formulierten Differenzprinzips verstehen, demzufolge Ungleichheiten nur zu akzeptieren sind, insoweit sie den am wenigsten Begünstigten den größten Vorteil bieten, verkehrt das deutsche Schulsystem diesen Grundsatz aktuell ins Gegenteil. Auf kurz oder lang wird sich die Schulpolitik mit der verhassten „Schulstrukturfrage“ wieder beschäftigen müssen.

Literatur und Internetquellen

Bayerischer Landtag. (2020). *Statistische Schuldaten*. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Thomas Gehring (BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN) und Antwort des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 03.02.2020. Drucksache 18/6086. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/18_0006086.pdf

- Hamburger Bürgerschaft. (2019). *Quereinsteiger in Hamburgs Schulen – Wie ist der Sachstand?* Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Birgit Stöver (CDU) vom 20.11.2019. Drucksache 21/19072. https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/68797/quereinsteiger_in_hamburgs_schulen_wie_ist_der_sachstand.pdf
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die „schwierigsten“ Schulen die besten Lehrer? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins*. WZB Discussion Paper P 2019–002. WZB. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIId=1165838>
- Hessischer Landtag. (2018). *Quereinstieg in das Lehramt*. Kleine Anfrage der Abg. Faulhaber (DIE LINKE) vom 01.02.2018 und Antwort des Kultusministers. Drucksache 19/6028. <https://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/8/06028.pdf>
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030*. Verband für Bildung und Erziehung. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Einstellung von Lehrkräften*. Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html>
- Kroworsch, S. (2021). Ohne ein inklusives Bildungssystem keine Chancengleichheit. Rechtliche Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention und Herausforderungen in der schulpraktischen Umsetzung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 381–395. <https://doi.org/10.31244/ddS.2021.04.02>
- Landtag Baden-Württemberg. (2022). *Personalsituation an den Schulen in Baden-Württemberg*. Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport vom 20.05.2022. Drucksache 17/2597. https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP17/Drucksachen/2000/17_2597_D.pdf
- Landtag Brandenburg. (2022). *Absicherung des Unterrichts, Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger*. Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage Nr. 1859 der Abgeordneten Kathrin Dannenberg (Fraktion DIE LINKE) und Isabelle Vandré (Fraktion DIE LINKE). Drucksache 7/5282. https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w7/drs/ab_5200/5282.pdf
- Landtag Niedersachsen. (2022). *Wie ist der Stand der Stellenbesetzungen zum Schuljahresende 2021/2022?* Kleine Anfrage der Abgeordneten Björn Försterling, Susanne Victoria Schütz, Lars Alt und Hermann Grupe (FDP) und Antwort des Niedersächsisches Kultusministeriums vom 01.08.2022. Drucksache 18/11561. https://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_18_12500/11501-12000/18-11561.pdf
- Landtag Sachsen-Anhalt. (2022). *Erhebung der Unterrichtsversorgung im Schuljahr 2021/2022*. Antwort der Landesregierung auf eine kleine Anfrage des Abgeordneten Thomas Lippmann (DIE LINKE). Drucksache 8/673. <https://padoka.landtag.sachsen-anhalt.de/files/drs/wp8/drs/d0673dak.pdf>
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. (2020). *Unterrichtsversorgung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2019/2020*. Antwort an den Präsidenten des Landtages Rheinland-Pfalz. Drucksache 17/6148. <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/vorlagen/6148-V-17.pdf>
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation*. Walter.
- Rackles, M. (2020). *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Policy Papers 09/2020. Mark Rackles Consulting. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIId=1201516>
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.

- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin). (2022a). *Blickpunkt Schule. Schuljahr 2021/2022*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/blickpunkt-schule-2021-22.pdf>.
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin). (2022b). *Verwaltungsvorschrift Schule Nr. 8/ 2022 für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen ab Schuljahr 2022/23*. https://www.bildungsstatistik-berlin.de/p1/pdf/ZRL_LKZumesung_2022_23.pdf
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- StBa (Statistisches Bundesamt). (mehrere Jahrgänge). *Fachserie 11.1. Allgemeinbildende Schulen*. https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_mods_00000110
- StBa (Statistisches Bundesamt). (2022). *Genesis-Online*. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=2&step=2&titel=Tabellenaufbau&levelid=1667946463545&acceptscookies=false#abreadcrumb>
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). (2022). *Bayerische Lehrbedarfsprognose 2022*. https://www.km.bayern.de/download/23297_Lehrbedarfsprognose2022.pdf
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). *Hält Deutschland die Menschenrechte ein? Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN- Behindertenrechtskonvention auf dem Prüfstand. Eine indikatorengestützte Untersuchung mit Blick auf die sechzehn Bundesländer*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Thüringer Landtag. (2022). *Personalplanung an den staatlichen Schulen für das Schuljahr 2021/2022*. Kleine Anfrage des Abgeordneten Wolf (DIE LINKE) und Antwort des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. Drucksache 7/5128. https://parldok.thueringer-landtag.de/ParlDok/dokument/86000/personalplanung_an_den_staatlichen_schulen_fuer_das_schuljahr_2021_2022.pdf

Marcel Helbig, Prof. Dr., Leiter des Arbeitsbereichs Strukturen und Systeme am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi).

E-Mail: marcel.helbig@lifbi.de

Korrespondenzadresse: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg