



Strukturelle Perspektiven: Wie ist das Bildungswesen zu Beginn des 21. Jahrhunderts gestaltet?

2

Jede Darstellung der Struktur des deutschen Schulsystems und seiner strukturellen Besonderheiten muss berücksichtigen, dass sich dieses System unter den Bedingungen des historisch gewachsenen Föderalismus und der damit verbundenen Kulturhoheit der Länder entwickelt hat und auch weiter entwickeln wird. Damit kann so umgegangen werden, dass Einzeldarstellungen der sechzehn Bundesländer gegeben werden oder so, dass das Gemeinsame aller Länder herausgestellt wird und dass ausschließlich herausragende Besonderheiten einzelner Bundesländer exemplarisch behandelt werden. Dieser letztgenannte Weg wird im Folgenden besprochen (vgl. dazu auch schon Klemm 2011).

Dabei wird so verfahren, dass zunächst der vorschulische Bereich knapp skizziert (Abschn. 2.1) und daran anschließend das allgemeinbildende Schulwesen (Abschn. 2.2) präsentiert werden. An dessen ausführlichere Darstellung schließen sich dann knappere Skizzierungen der nicht akademischen Berufsausbildung, der Hochschulen und der Weiterbildung an (Abschn. 2.3).

Dieses Kapitel vermittelt Ihnen die Kenntnis zentraler Strukturprinzipien des deutschen Schulsystems – unter Einschluss aktuell vorantriebener Reformen und Veränderungen. Sie lernen somit das System, in dem sie später als Lehrkraft tätig sein werden, auch mit Blick auf angrenzende Bildungseinrichtungen in seinen zentralen Grundlagen kennen.

2.1 Bildung vor der Schule: Vorschulische Bildung hat an Bedeutung gewonnen

Die Betreuung, die Erziehung und die Bildung von noch nicht *unterrichtspflichtigen* Kindern, also von Kindern, die das sechste Lebensjahr noch nicht vollendet haben, erfolgt in Deutschland – sofern sie institutionell angeboten wird – für Kinder unter drei Jahren in *Krippen* und für Dreijährige und ältere Kinder in *Kindergärten*.

Der Besuch sowohl der Krippen wie auch der – vielfach nur halbtägigen – Kindergärten ist freiwillig und vielfach gebührenpflichtig. Im Bereich der Krippen, in dem ein auch nur annähernd *bedarfsdeckendes Angebot* fehlt, wurden 2022 in Deutschland 35,5 % der unter Dreijährigen betreut (Statistisches Bundesamt 2022e, S. 110). Im Bereich der Kindergärten, in dem die Kommunen durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz als Träger der Jugendhilfe seit 1996 verpflichtet sind, ein dem Bedarf entsprechendes Platzangebot zu machen, liegt die *Versorgungsquote* der Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren bei 91,7 % (Statistisches Bundesamt 2022e, S. 110).

Die Kindergärten haben – anders als die Krippen – im Verlauf der letzten Jahre neben ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe auch einen eigenständigen *Bildungsauftrag* übernommen. Die Jugendministerkonferenz (JMK) – sie und nicht die Schulministerinnen und -minister sind in der Mehrheit der Bundesländer für die vorschulische Bildung zuständig – formulierte 2004 einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. Die meisten Bundesländer haben inzwischen curriculare Rahmenpläne für ihre Kindertageseinrichtungen erarbeitet. Sie verabschiedeten sich damit, wenn auch zögerlich und im internationalen Vergleich spät, von der tradierten Kindergartenpädagogik, die „eher darauf gerichtet war, dem Kind einen Schonraum für eine ungestörte Entfaltung seiner Anlagen und Fähigkeiten zu bieten und es vor der ‚Reizüberflutung‘ durch die Umwelt zu bewahren“ (Roßbach 2008, S. 308).

Die Verstärkung des Bildungsauftrags der Kindergärten hat durch die Debatten im Gefolge der internationalen Leistungsvergleichsstudien Unterstützung und neue Schubkraft gewonnen: zeigte doch die internationale Lesestudie IGLU, dass in allen Vergleichsländern die Leseleistungen der Kinder mit der Dauer der Kindergartenzeit ansteigen. Es besteht, so formulieren es die Autoren der IGLU 2006-Studie, „ein Zusammenhang zwischen der Dauer des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung und den Werten im Lesetest“ (Bos et al. 2007, S. 138).

Angesichts der verstärkten Wahrnehmung eines Bildungsauftrags durch die Kindergärten gewinnen die Ausdehnung des Anteils *ganztägiger Kindergartenangebote*, der *Abbau der Gebührenpflichtigkeit* des Kindergartenbesuchs, die

Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen sowie die *Qualifizierung des Personals* an Bedeutung. Insbesondere die Tatsache, dass die Ausbildung – anders als in der Mehrheit aller europäischen Länder – nicht in Hochschulen erfolgt, wird vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages der Kindergärten zunehmend kritisch gesehen. Forderungen nach dem Abitur als Eingangsvoraussetzung und nach der Ausbildung des Personals in Hochschulen nehmen zu (BMFSFJ 2005, S. 321).

Derzeit (2022) ist es noch so, dass mit 63 % der größte Teil des in Kindertageseinrichtungen (also in Krippen, Kindergärten und Horten) tätigen Personals über eine Ausbildung mit dem Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin (92 % des pädagogischen Personals ist weiblich) verfügt. Die übrigen haben eine Qualifikation als Kinderpflegerinnen, sind Praktikantinnen oder haben keine abgeschlossene Ausbildung; nur etwa 6 % besitzen eine Fachhochschul- oder Universitätsausbildung (Statistisches Bundesamt 2022e, S. 43).

2.2 Das allgemeinbildende Schulsystem: Konstanz und Reformen stehen im Widerstreit

Die nun folgende Darstellung des allgemeinbildenden Schulsystems untergliedert sich in eine Darstellung seiner Strukturmerkmale, in eine anschließende Simulation des Durchlaufs durch dieses System und schließlich in Ausführungen zu aktuellen Reformtendenzen.

2.2.1 Vielgliedrigkeit im allgemeinbildenden Schulsystem

Die *Schulpflicht* setzt in Deutschland mit Vollendung des sechsten Lebensjahres (in einer Reihe von Bundesländern auch schon einige Monate früher) ein. Sie umfasst in der Mehrheit der Bundesländer zwölf Jahre: Neun dieser Jahre – in einigen Bundesländern auch zehn – müssen an allgemeinbildenden Schulen absolviert werden, die danach noch verbleibenden Jahre als Teilzeitschuljahre im beruflichen Schulwesen. Der Besuch der Teilzeitschule kann durch den Besuch von Vollzeitschulen im allgemeinbildenden oder im beruflichen Schulwesen ersetzt werden.

Die schulpflichtigen Kinder beginnen ihre schulische Laufbahn mit dem Eintritt in die für alle Kinder *gemeinsame Grundschule*, die in Berlin und Brandenburg sechs, in allen übrigen Bundesländern vier Jahre umfasst. Diese Schule hat den Doppelauftrag, allen Kindern ein Basiswissen in den *grundlegenden*

Kulturtechniken zu vermitteln und auf den im Anschluss zu wählenden Bildungsgang vorzubereiten.

Für die Kinder, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, gibt es zum einen die unterschiedlichen *Typen von Förderschulen mit den Förderschwerpunkten* Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung und Kranke. Zum anderen werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im wachsenden Maße nicht in je spezifischen Förderschulen, sondern *inklusiv* gemeinsam mit Kindern ohne einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den allgemeinen Schulen unterrichtet.

Im Anschluss an die Grundschule stehen im Bereich der *Sekundarstufen I* (Klassenstufen 5 bis 10) und II (Klassenstufen 11 bis 12 bzw. 13) je nach Bundesland bis zu fünf verschiedene Schulformen nebeneinander bereit (vgl. Tab. 2.1):

In Bayern finden sich die drei tradierten Schulformen der Hauptschule (seit einigen Jahren Mittelschule genannt), der Realschule und des Gymnasiums. Hinzu kommen einige wenige Gesamtschulen, die als ‚Schulen besonderer Art‘ geführt werden und die über keine gymnasiale Oberstufe verfügen. Baden-Württemberg bietet derzeit neben den Realschulen und Gymnasien Werkrealschulen (frühere Hauptschulen) und Gemeinschaftsschulen, die auch bis zur allgemeinen Hochschulreife führen können, an. In Hessen und in Niedersachsen werden diese drei Schulformen, unter denen Haupt- und Realschulen häufig als verbundene Haupt- und Realschulen geführt werden, um die Gesamtschule ergänzt. Zusätzlich finden sich in Niedersachsen Oberschulen, die bei entsprechenden Leistungen den Übergang in eine gymnasiale Oberstufe explizit ermöglichen. In Nordrhein-Westfalen findet sich neben Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule mit der Sekundarschule, die nicht zur allgemeinen Hochschulreife führt, aber zur Kooperation mit der Oberstufe einer allgemeinbildenden Schule verpflichtet ist, noch eine fünfte Schulform.

Eine weitere Ländergruppe (alle fünf neuen Bundesländer) bietet neben dem Gymnasium eine Schulform, die den Hauptschul- und den Realschulbildungsgang verbindet, an; in kleinerem Umfang bieten Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen daneben auch Schulen an, die auch bis zur allgemeinen Hochschulreife führen. In Rheinland-Pfalz schließlich findet sich neben dem Gymnasium und der Gesamtschule mit der Realschule plus eine dritte Schulform, in der die Bildungsgänge von Haupt- und Realschule verbunden angeboten werden. Berlin, Bremen und Hamburg sowie das Saarland und Schleswig-Holstein führen neben dem Gymnasium unter unterschiedlichen

Tab. 2.1 Allgemeinbildende weiterführende Schulen – Länderübersicht

Land	Schulen mit einem Bildungsgang		
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
BW	Haupt-/Werkrealschule	Realschule	Gymnasium
BY	Mittelschule	Realschule	Gymnasium
BE			Gymnasium
BB			Gymnasium
HB			Gymnasium
HH			Gymnasium
HE	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
MV			Gymnasium
NI	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
NW	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
RP			Gymnasium
SL			Gymnasium
SN			Gymnasium
ST			Gymnasium
SH			Gymnasium
TH			Gymnasium

Land	Schulen mit mehreren Bildungsgängen		
	ohne Gymnasialbildung	mit Gymnasialbildung	
		ohne gymnasiale Oberstufe	mit gymnasialer Oberstufe
BW			Gemeinschaftsschule
BY		Gesamtschule	
BE			Integrierte Sekundarschule
BB	Oberschule		Gesamtschule
HB	Werksschule		Oberschule
HH			Stadtteilschule
HE	Mittelstufenschule		Gesamtschule
MV	Regionale Schule		Gesamtschule
NI	Oberschule	Oberschule	Gesamtschule

(Fortsetzung)

Tab. 2.1 (Fortsetzung)

Land	Schulen mit mehreren Bildungsgängen		
	ohne Gymnasialbildung	mit Gymnasialbildung	
		ohne gymnasiale Oberstufe	mit gymnasialer Oberstufe
NW		Sekundarschule	Gesamtschule
RP	Realschule plus		Gesamtschule
SL			Gemeinschaftsschule
SN	Oberschule		Gemeinschaftsschule
ST	Sekundarschule		Gesamt-, Gemeinschafts- schule
SH			Gemeinschaftsschule
TH	Regelschule		Gesamt-/Gemeinschafts- schule

Quelle: McElvany et al. 2023, S. 233

Bezeichnungen nur noch eine weitere Schulart, die gleichfalls zur allgemeinen Hochschulreife führt. In Berlin gibt es neben der Integrierten Sekundarschule noch eine kleinere Zahl von Gemeinschaftsschulen, die die Jahrgangsstufen 1 bis 10, zum Teil auch bis 13 anbieten. Bremen ergänzt seine Oberschulen noch um eine kleinere Zahl von Werkschulen, von Schulen mit einer Berufsorientierung, die benachteiligten Jugendlichen in den Jahrgangsstufen 9 bis 11 zu einer ‚Erweiterte Berufsbildungsreife‘ führen.

In dieser verwirrenden Fülle unterschiedlicher Schulformen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs findet sich damit über die Ländergrenzen hinweg – sieht man von den Förderschulen ab – mit dem Gymnasium nur eine Schulform, die überall angeboten wird.

Eine knappe Charakterisierung der *Strukturmerkmale der Schulformen* des allgemeinbildenden Sekundarbereichs ergibt folgendes Bild (vgl. zur historischen Entwicklung Kap. 1):

- Die *Hauptschule* umfasst in den Ländern, in denen sie noch angeboten wird, die Klassenstufen 5 bis 9; in Nordrhein-Westfalen führt die Hauptschule bis zur Klassenstufe 10, in den übrigen Ländern bietet sie die zehnte Klassenstufe als Option an. Die Hauptschule hat, so beschreibt es die KMK, die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende allgemeine Bildung

zu vermitteln, sie führt mit dem Hauptschulabschluss zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss.

- Die *Realschule* reicht von der Klassenstufe 5 bis zur Klassenstufe 10. Sie bietet ihren Schülerinnen und Schülern eine erweiterte allgemeine Bildung und führt mit dem mittleren Schulabschluss zur Fachoberschulreife.
- Das *Gymnasium* vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Diese Schulform umfasst in der Regel die Klassenstufen 5 (bzw. in den Ländern mit sechsjähriger Grundschule 7) bis 12 oder 13. In Rheinland-Pfalz wird das Abitur in Ganztagsgymnasien nach acht und in den übrigen Gymnasien nach achteinhalb Jahren erreicht. Die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit bis zum Erreichen des Abiturs auf acht Jahre (in den Ländern mit sechsjähriger Grundschule auf sechs Jahre), die zahlreiche Bundesländer vorgenommen hatten, geriet schon wenige Jahre nach ihrem Start in die Kritik und wurde in einer Reihe von Ländern wieder zurückgenommen (vgl. dazu ausführlicher in Abschn. 2.2.3.3). In den Klassen der Sekundarstufe I (also in den Klassen 5 bis 10) wird in den Gymnasien wie in den anderen Schulformen auch nach dem Klassenprinzip unterrichtet, die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe II werden seit der Reform der gymnasialen Oberstufe als Kursstufe organisiert, in der überwiegend in Grund- und Leistungskursen unterrichtet wird. Auch diese 1972 eingeleitete Reform wurde zwischenzeitlich in einzelnen Bundesländern zurückgenommen (vgl. auch dazu Abschn. 2.2.3.4).
- Die *Gesamtschule* umfasst in der Regel die Klassenstufen der Sekundarstufen I und II, wobei die Oberstufe nicht in allen Ländern mit den Gesamtschulen der Sekundarstufe I verbunden sein müssen (d. h., dass in manchen Ländern die Gesamtschulen, die die Sekundarstufe I umfassen, nicht zwangsläufig eine eigene Oberstufe haben müssen. In solchen Fällen müssen die Schülerinnen und Schüler, die ihre schulische Ausbildung nach der SI fortsetzen möchten, möglicherweise auf eine andere Schule wechseln, die eine Oberstufe anbietet). Organisatorisch und curricular unterscheidet sich die Gesamtschuloberstufe nicht von der des Gymnasiums. Die Gesamtschule ist eine ergänzende Schulform innerhalb des gegliederten Systems und vermittelt die Bildungs- und Erziehungsziele der Schulen des gegliederten Schulwesens. An Gesamtschulen sind im Prinzip die Abschlüsse aller Bildungswege des gegliederten Schulsystems erreichbar. In einer Reihe von Bundesländern wurde das Konzept der Gesamtschule – unter von Land zu Land unterschiedlichen Bezeichnungen – auf alle nicht gymnasialen Schulformen, die unter unterschiedlichen Bezeichnungen zu einer Schule zusammengefasst wurden, übertragen (im Saarland und in Schleswig-Holstein als *Gemeinschaftsschule*, in Berlin als *Integrierte Sekundarschule*, in Bremen als *Oberschule* und in

Hamburg als *Stadtteilschule*). Abweichend davon bietet Baden-Württemberg Gemeinschaftsschulen neben Gymnasien und Haupt- sowie Realschulen an.

- Die Schularten mit mehreren Bildungsgängen umfassen die Klassenstufen 5 bis 10 und vermitteln die Schulabschlüsse der Sekundarstufe I.

Neben diesen Angeboten des allgemeinbildenden Schulwesens finden sich – von Land zu Land unterschiedlich stark vertreten – *Schulen des Zweiten Bildungsweges*, die als Abend- oder auch Tagesschulen Angebote zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen machen.

Knapp die Hälfte der so strukturierten Schulen Deutschlands werden als *Ganztagschulen* angeboten: Im Schuljahr 2021/22 besuchten 48 % aller Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I *Ganztagschulen*. An den Grundschulen lag dieser Anteil bei 48 %, an den Gesamtschulen bei 80 %, an den Förderschulen bei 58 %, an den Hauptschulen bei 38 %, an den Gymnasien bei 38 % und an den Realschulen bei 24 % (Kultusministerkonferenz 2023a). Alle Bundesländer planen in den kommenden Jahren einen weiteren Ausbau ihrer Ganztagsangebote (vgl. dazu den Abschn. 2.2.3.6).

Die Schulen Deutschlands sind zumeist Schulen *in öffentlicher Trägerschaft*: Lediglich 9,3 % aller Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen besuchten 2020/21 (aktuellere Daten liegen noch nicht vor) *privat getragene* Schulen, die 9,7 % aller Schulen ausmachen. Dieser Anteil ist im Bereich der Förderschulen mit etwa 23 % am höchsten, gefolgt von Gymnasien und Realschulen (je etwa 12 %); im Bereich der Grundschulen liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler in privaten Einrichtungen bei nur 4 %. Im Bereich der berufsbildenden Schulen besuchen etwa 10 % aller Schülerinnen und Schüler Schulen in privater Trägerschaft, die 12 % aller Berufsschulen ausmachen (Statistisches Bundesamt 2021, Tab. 2.1).

2.2.2 Durchgang durch den Schulparcours von der Einschulung bis zum Schulabschluss

Im Anschluss an die Übersicht über die Struktur des deutschen allgemeinbildenden Schulwesens, die im vorangegangenen Abschnitt gegeben wurde, soll nun versucht werden, den Weg nachzuzeichnen, den Schülerinnen und Schüler durch dieses System nehmen: von der Einschulung bis hin zu den unterschiedlichen Abschlüssen.

2.2.2.1 Einschulung: Kinder werden früher eingeschult

Dieser Weg beginnt – mit oder ohne vorangegangenen Kindergartenbesuch – in Deutschland für Kinder normalerweise mit dem sechsten Lebensjahr, von dem an die Kinder der *Schulpflicht* unterliegen. Eltern werden aufgefordert, ihre Kinder, sofern sie bis zu einem bestimmten Stichtag eines Jahres, der je nach Bundesland zwischen dem 30. Juni und dem 30. September liegt, sechs Jahre alt geworden sind, zum Beginn des Schuljahres in einer Grundschule anzumelden. Bei acht Ländern ist dieser Stichtag der 30.6., bei sechs Ländern der 30.9. und bei je einem Land der 1.8. bzw. der 31.8. (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tabelle C5--8web).

Ein bis zwei Jahre vor der Einschulung führen die meisten Länder bei den Kindern Sprachstandserhebungen durch, auf deren Grundlage in einzelnen Ländern freiwillige, in anderen Ländern verpflichtende Förderprogramme angeboten werden. Bei den unmittelbar vor der Einschulung durchgeführten Schuleingangsuntersuchungen wird aufgrund des Entwicklungsstandes des Kindes über eine vorzeitige, fristgerechte oder verspätete Einschulung entschieden. Die Quote derer, die verspätet eingeschult wurden, lag 2020/21 deutschlandweit bei 6,6 %, die Quote der vorzeitig Eingeschulten bei 2,5 %. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Tabellen C5-3web und C5-5web).

Zu den *Auswirkungen des Zurückstellens* auf den weiteren Schulerfolg liefern ältere Untersuchungen Erkenntnisse: Einer Untersuchung von Kemmler (1975) zu Folge, die sich auf Schülerinnen und Schüler bezog, die zwischen 1960 bis 1964 die Grundschule besucht haben, erwiesen sich sowohl vom Schulbesuch Zurückgestellte wie auch Klassenwiederholer und -wiederholerinnen als im Verlauf der Grundschulzeit als leistungsschwache Schülerinnen und Schüler.

Dieser Befund aus den siebziger Jahren ist durchaus nicht überholt: Die Essener Schullaufbahnstudie (Bellenberg 1999) sowie auch die Untersuchung zur Lernausgangslage aller Hamburger Fünftklässler (Lehmann und Peek 1997) kamen übereinstimmend zu dem Befund, dass eine Zurückstellung vom Schulbesuch zwar eher zu einem unterdurchschnittlichen Vorkommen von *Klassenwiederholungen* führt, dass zugleich aber die zurückgestellten Kinder dauerhaft eine eher leistungsschwächere Gruppe darstellen. Lehmann und Peek (1997) belegen dies anhand von Leistungstests zu Beginn der fünften Klasse ebenso wie Bellenberg (1999), die in ihrer Untersuchung zeigt, dass die Gruppe der vom Schulbesuch zurückgestellten Schülerinnen und Schüler eher einen *niedrig qualifizierenden Schulabschluss* erreicht und häufig die Sekundarstufe I im unteren Spektrum der Schulformen abschließt.

Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die nach einer normalen Einschulung in der Grundschule eine Jahrgangsklasse wiederholen müssen, entwickeln vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder allerdings ein günstigeres Leistungsbild (Lehmann und Peek 1997). Die Autoren resümieren: „So hat es den Anschein, dass die Entscheidung für eine Zurückstellung sachgerecht sein kann, wenn sie an die Stelle späterer Klassenwiederholungen tritt“ (Lehmann und Peek 1997, S. 78).

Auch über den *Bildungsweg der vorzeitig eingeschulter Kinder*, von denen zunächst einmal eine eher überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit erwartet wird, bietet die empirische Schulforschung gesicherte Informationen: Diese Schülerinnen und Schüler haben – eher gegen die Erwartung – gegenüber ihren fristgemäß eingeschulter Klassenkameraden eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, innerhalb der Grundschule und auch noch in der Sekundarstufe I eine Jahrgangsklasse wiederholen zu müssen.

In der Essener Schullaufbahnstudie sind von den vorzeitig Eingeschulter bis zum Ende der zehnten Klasse 28 % gegenüber 18 % bei den fristgemäß Eingeschulter sitzen geblieben (Bellenberg und Klemm 1998, S. 584); in der Hamburger Untersuchung sind von den vorzeitig Eingeschulter innerhalb der Grundschulzeit 13 % einmal und weitere 2 % zweimal sitzen geblieben, von den regulär eingeschulter hingegen 7 % bzw. 0,2 % (Lehmann und Peek 1997, S. 76). Gleichzeitig wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit der Klassenwiederholung innerhalb dieser Gruppe steigt, je jünger die Kinder sind.

2.2.2.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen Grundschulen oder Förderschulen

Nicht alle Kinder beginnen ihre Schullaufbahn in den Grundschulen. Wenn bereits zum Zeitpunkt der beginnenden Schulpflicht ein *sonderpädagogischer Förderbedarf* in einem der Förderschwerpunkte

- Lernen,
- Emotionale und soziale Entwicklung,
- Sprache,
- Geistige Entwicklung,
- Körperliche und motorische Entwicklung,
- Sehen sowie Hören

festgestellt wird, werden Kinder der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache in den Grundschulen eingeschult. Kinder

der übrigen Förderschwerpunkte beginnen ihre Schullaufbahn entweder in einer Grundschule oder in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt, der dem bei ihnen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf entspricht. Im Schuljahr 2021/22 wurden in Deutschland etwa 23.400 Kinder (3,2 % aller Einschulungen) unmittelbar in Förderschulen aufgenommen (Statistisches Bundesamt 2022d, Tabelle 21111–04).

Die danach noch erfolgenden Überweisungen führen dazu, dass 2021/22 etwa 321.500 Schülerinnen und Schüler der Klassen eins bis zehn in Förderschulen unterrichtet werden; dies entspricht in der Primar- und Sekundarstufe I einem Anteil von etwa 55 % der insgesamt etwa 579.000 Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf. Die übrigen 257.000 Kinder und Jugendlichen dieser Gruppe besuchten Schulen des gemeinsamen Lernens, in denen sie inklusiv mit Schülerinnen und Schülern ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden (vgl. dazu ausführlicher Abschn. 2.2.3.5).

2.2.2.3 Aus der Grundschule in weiterführende Schulen: Wenig leistungsbezogen und sozial ungerecht

Für alle Kinder, die in der Grundschule bis zum Ende der Klasse vier (bzw. in den Ländern mit sechsjähriger Grundschule bis zum Ende der sechsten Klasse) lernen, steht mit dem Wechsel in eine der weiterführenden Schulen eine wichtige *Schullaufbahnentscheidung* an. Bei dieser Entscheidung sind die Eltern je nach Bundesland unterschiedlich unabhängig vom Votum der abgebenden Grundschule.

In einem Teil der Bundesländer gibt die Grundschule eine *Schullaufbahnempfehlung* ab, die für die Eltern einen Empfehlungscharakter hat, die diese aber nicht bindet. In einem weiteren Teil der Bundesländer beschränkt sich die Grundschule auf eine reine Beratung, in einer dritten Bundesländergruppe schließlich ist das auf Schulleistungen gestützte Votum der Grundschule nahezu bindend und nur durch die erfolgreiche Teilnahme an einem Probeunterricht oder an einer Aufnahmeprüfung seitens der aufnehmenden Schule überwindbar.

Empirische Analysen, die zuletzt im Kontext der jüngeren Leistungsstudien durchgeführt wurden, belegen durchgängig, dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen und dass insbesondere die Empfehlungen der Grundschulen durchaus nicht ausschließlich oder wenigstens überwiegend von dem Leistungsvermögen der begutachteten Kinder bestimmt werden. Einen aktuellen Beleg liefert dazu die IGLU 2021-Studie (McElvany et al. 2023, S. 165). Dort werden die Kompetenzwerte, die Viertklässler im Lesen erreichen müssen, um mit einer Wahrscheinlichkeit von mindestens 50 % seitens ihrer

Lehrkräfte eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, dargestellt. Dabei zeigt sich, dass dieser ‚Schwellenwert‘ bei Kindern aus den sozial ‚stärksten‘ Familien bei mindestens 510 Testpunkten liegt. Bei Kindern aus den sozial schwächsten Familien liegt dieser Werte bei 575 (vgl. dazu ausführlicher den Abschn. 3.3.3.2).

- ▶ Diese Befunde zeigen, dass Schulen nicht nur nicht leistungsgerecht auslesen, sondern dass sie bei dieser Auslese schichtspezifisch begünstigen bzw. benachteiligen.

So verwundert es auch nicht, dass sich bereits im ersten deutschen PISA-Bericht der unmissverständliche Satz findet: „Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation von Schülerinnen und Schülern“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 458).

Das *Ergebnis der Aufteilung* der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Bildungsgänge spiegelt sich in den Verteilungsquoten der Achtklässler: Im Bundesdurchschnitt besuchten 2021/22 von allen Schülerinnen und Schülern der achten Klassen 37 % Gymnasien, 17 % Realschulen, 8 % Hauptschulen, 20 % Gesamtschulen, 1 % Waldorfschulen), 12 % Schulen mit mehreren (also mit Hauptschul- und Realschul-)Bildungsgängen und 4 % Förderschulen (Kultusministerkonferenz 2023a, S. XVI).

2.2.2.4 Klassenwiederholungen: Nach wie vor verbreitet

Die Verankerung der *Jahrgangsklasse* als gängiges Differenzierungsprinzip der Schule hat dazu geführt, dass Schülerinnen und Schüler, deren Lernleistungen am Ende eines Schuljahres mit ihren Leistungen dem definierten Klassenziel nicht entsprechen, eine Jahrgangsklasse wiederholen müssen, soweit sie nicht den Bildungsgang wechseln. Diese *Nichtversetzung* geht von der Annahme aus, dass mit der längeren Lernzeit, die dem Wiederholer zur Verfügung gestellt wird, eine Förderung verbunden ist, die dem Schüler bzw. der Schülerin beim Verbleib in der Jahrgangsklasse nicht zuteilwerden würde.

Klassenwiederholungen sind in den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland weit verbreitet, sie finden sich in allen Schulformen und in allen Schulstufen. Insgesamt wiederholten im Schuljahr 2021/22 in der Primarstufe 1,3 % aller Schülerinnen und Schüler eine Klasse. Im Bereich der Sekundarstufe I betrug die entsprechende Quote 2,8 %, in der Sekundarstufe II 2,6 % (Statistisches Bundesamt 2022d, Tabelle 21.111–07).

Diese Quoten der Klassenwiederholungen zeigen noch nicht die *kumulativen Effekte* dieser Maßnahme. Aus ihnen wird nicht ersichtlich, wie viele Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schullaufbahn – also von der Einschulung bis

zum Schulabschluss – Klassenwiederholungen durchlaufen haben. Da die offizielle Schulstatistik dazu keine Angaben macht, muss zur Abschätzung der Größenordnung der kumulativen Wirkung des Sitzenbleibens auf die Ergebnisse der Auswertung der PISA 2012-Studie zurückgegriffen werden: Von den Fünfzehnjährigen, die in dieser PISA-Studie untersucht wurden, hat ein Fünftel (20,3 %) im Verlauf der bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal eine Klasse wiederholt (Prenzel et al. 2013, S. 166).

Die empirische Befundlage zur Wirkung von Klassenwiederholungen lässt daran zweifeln, dass das Sitzenbleiben bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern zu einer Verbesserung ihrer kognitiven Entwicklung führt bzw. die im ursprünglichen Klassenverband verbliebenen Schülerinnen und Schüler von dieser Maßnahme profitieren (zusammenfassend z. B. Klemm 2009).

2.2.2.5 Durchlässigkeit: Viel Abstiegs- und wenig Aufstiegsmobilität

Eng verbunden mit dem deutschen Schulsystem eigenen Zwang, im Anschluss an die Grundschulzeit zwischen unterschiedlich anspruchsvollen Bildungswegen entscheiden zu müssen, ist die Korrekturmöglichkeit einer im Verlauf des Bildungswegs als unangemessen wahrgenommenen Entscheidung. Schülerinnen und Schüler können im Verlauf ihrer Schullaufbahn zwischen den Schulformen der Sekundarstufe I wechseln – und zwar aus anspruchsärmeren in anspruchsvollere Schulformen und von anspruchsvolleren in anspruchsärmere Formen.

Diese Möglichkeit, die das gegliederte Schulsystem unter der Überschrift ‚Durchlässigkeit‘ bietet, dient der *Korrektur von Bildungsgangentscheidungen*, die sich als ‚falsch‘ herausgestellt haben. Von ihr wird in einem beachtlichen Umfang Gebrauch gemacht. Deutschlandweit wechselten im Schuljahr 2021/22 insgesamt 13.399 Schülerinnen und Schüler der Klassen sieben bis neun zwischen Gymnasien einerseits und Haupt- bzw. Realschulen andererseits. 1047 wechselten aus einer Haupt- bzw. aus einer Realschule in ein Gymnasium, 12.352 gingen den umgekehrten Weg. Dies zeigt: In Deutschland sind etwa ein Zehntel der der Auf- und Abstiege in den Jahrgangsstufen sieben bis neun zwischen dem Gymnasium einerseits und den Haupt- und Realschulen andererseits Aufstiege, mehr als neun Zehntel aber Abstiege (eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt 2022a, Tabelle 21.111–04).

2.2.2.6 Abschlüsse: Starke regionale Unterschiede

Der Weg durch den Parcours des allgemeinbildenden Schulsystems zielt auf Schulabschlüsse, die – zumal im deutschen Berechtigungssystem (vgl. Abschn. 1.2) – die Eintrittskarten in anschließende Bildung und Ausbildung

darstellen. Die Betrachtung der durch die Heranwachsenden erreichten Abschlüsse zeigt, dass das angestrebte Ziel unterschiedlich gut erreicht wird. Das Spektrum vom Verfehlen des Hauptschulabschlusses bis hin zum Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife ist breit gespreizt:

Die allgemeinbildenden Schulen verließen 2021 6,2 % des entsprechenden Altersjahrgangs ohne einen, 15,8 % mit einem *Hauptschulabschluss*; 43,8 % der Altersgruppe, die im entsprechenden Alter ist, erreichte den *mittleren Bildungsabschluss*, 12,2 % die *Fachhochschulreife* und 42,3 % der entsprechenden Altersgruppe die *Allgemeine Hochschulreife* (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 337 ff.). Da bei der Berechnung der Quoten Absolvent/-innen mit den unterschiedlichen Abschlüssen nicht auf einen gemeinsamen, sondern auf die unterschiedlichen jeweils typischen Altersjahrgänge bezogen werden, ergibt die Summe der Quoten niemals 100 %.

Bei einer genaueren Betrachtung der *länderspezifischen Ausprägung* von Abschlussverteilungen fallen beachtliche Unterschiede auf: So findet sich 2021 bei den Absolvierenden ohne Hauptschulabschluss eine Spannweite von 5,2 % in Bayern bis hin zu 10,3 % in Bremen. Auch bei den anderen Schulabschlüssen sind die regionalen Spreizungen bemerkenswert: So reichen die Werte bei der Fachhochschulreife von 3,2 % in Mecklenburg-Vorpommern bis hin zu 20,3 % im Saarland, bei der allgemeinen Hochschulreife liegt der niedrigste Wert in Bayern bei 32,8 % und der höchste bei den Flächenstaaten in Nordrhein-Westfalen bei 46,0 %, im Stadtstaat Hamburg sogar bei 57,5 % (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 3357 ff.).

2.2.2.7 Korrektur ‚falscher‘ Laufbahnentscheidungen: Durchlässigkeit und Entkopplung

Der im vorangehenden Abschnitt skizzierte Durchgang durch das deutsche Schulsystem mit seiner Vielfalt von Verzweigungen von der Einschulung über den Übergang in das gegliederte Sekundarschulwesen und die Überweisung in die Sonder- bzw. Förderschulen sowie den Ab- und Aufstiegen zwischen den Schulen der Sekundarstufe I als Folge von oder zur Vermeidung von Klassenwiederholungen hat deutlich gemacht: Dieser Weg birgt ein hohes Risiko, auf Irrwege und damit auch in Sackgassen zu geraten. Das Angebot, das Einschlagen ‚falscher‘ Wege mit dem Instrument der Durchlässigkeit des Schulsystems zu korrigieren, hält kaum das, was es verspricht.

- ▶ Die Analyse der Durchlässigkeitsdaten hat gezeigt, dass die Korrektur eingeschlagener Schulwege überwiegend von den anspruchsvolleren in Richtung zu den weniger anspruchsvollen Bildungswegen erfolgt, kaum aber in die umgekehrte Richtung.

Mit Blick auf diesen Befund muss allerdings darauf verwiesen werden, dass die partielle Undurchlässigkeit des gegliederten deutschen Schulsystems dadurch zumindest ansatzweise kompensiert wird, dass es in den vergangenen Jahren zunehmend zu einer *Entkopplung* von Schulformen und Schulabschlüssen gekommen ist. So sind z. B. in allen Schulformen der Sekundarstufe I mittlere Schulabschlüsse erreichbar, sodass auch alle Schulformen dieser Schulstufe die Option zum Erlangen der Fachhochschulreife und auch der Allgemeinen Hochschulreife bieten – sei es im allgemeinbildenden Schulwesen oder sei es in den beruflichen Schulen. Da dies so ist, wird der den weiteren Lebensweg bestimmende Charakter abgeschwächt, den die Aufteilung der Grundschulabsolventen auf die Schulformen der weiterführenden Schulen für den weiteren Lebensweg der Betroffenen hat.

2.2.3 Reformen vertrauter Strukturen und Verfahren

Die Kritik an Mängeln des deutschen Schulsystems, die insbesondere nach 2000 im Gefolge der ersten Veröffentlichungen der PISA-Studie aufgekommen ist, hat im deutschen Diskurs über Bildungspolitik Veränderungsbereitschaft und auch konkrete politische Entscheidungen angestoßen und ausgelöst. Einige wichtige Bereiche der eingeleiteten Neuerungen werden in diesem Abschnitt knapp skizziert.

2.2.3.1 Gestaltung des Schulanfangs: Schulfähigkeit als Aufgabe der Schule

Neben der bereits erwähnten Flexibilisierung beim Einschulungsalter hat eine Reihe von Bundesländern mit einer Neugestaltung des Schulanfangs begonnen bzw. grundsätzlich neue Verfahren angekündigt. Die Grundstruktur dieser Neugestaltungen ist dadurch gekennzeichnet, dass alle unterrichtspflichtigen Kinder und die Kinder, die vorzeitig eingeschult werden sollen – soweit als möglich auch solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – gemeinsam in die Grundschule aufgenommen werden; auf eine *Zurückstellung* wird dabei grundsätzlich verzichtet.

Die *Schuleingangsdiagnostik* dient dazu, allen Kindern eine stärker *differenzierende und individualisierte Förderung* unter Einbezug von sozial- und sonderpädagogischen Maßnahmen zu geben. Die ersten beiden Grundschulklassen werden zu einer pädagogischen Einheit zusammengefasst und die Verweilzeit in ihnen wird so flexibel gestaltet, dass sie je nach Entwicklungsstand des Kindes ein, zwei oder drei Jahre ausmacht. Insgesamt weisen die Entwicklungen in Richtung einer stärkeren *Flexibilisierung der Einschulung* und einer individualisierten Gestaltung der Schuleingangsphase (Bellenberg 2020).

2.2.3.2 Struktur der Sekundarstufe I: Auf dem Weg zu einem zweigliedrigen System?

Am Ende der Grundschulzeit wechseln die Kinder in der Mehrheit der Bundesländer – dies wurde bereits dargestellt – je nach Bundesland mehr oder weniger frei in eine der weiterführenden Schulformen. Deren strukturelle Ausgestaltung ist, sieht man von den in allen Ländern fortbestehenden Förderschulen ab, in den vergangenen Jahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in Bewegung geraten (vgl. dazu Abschn. 2.2.1 und Tab. 2.1):

- Sechs Bundesländer haben ein *zweigliedriges Sekundarschulsystem* geschaffen. Sie bieten neben dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart, in der auch das Abitur erworben werden kann, an: Dies sind die drei Stadtstaaten, das Saarland und Schleswig–Holstein. Hinzu kommt Sachsen mit einem gleichfalls zweigliedrigen System, in dem aber der nicht gymnasiale Bildungsgang nicht bis zum Abitur führt.
- Fünf Länder führen *dreigliedrige Sekundarschulsysteme* mit einem Gymnasium, mit einer weiteren Schulart, die auch bis zum Abitur führt sowie mit einer Schulart, die die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen verbindet. Zu dieser Ländergruppe gehören Brandenburg, Mecklenburg–Vorpommern, Rheinland–Pfalz, Sachsen–Anhalt und Thüringen.
- *Eine dritte Gruppe* mit den Ländern Baden–Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein–Westfalen führt neben den (zum Teil unter anderen Namen) fortgeführten Hauptschulen sowie Realschulen Schultypen, die bis zum Abitur führen und Schultypen, die die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen umfassen.

Die Entwicklung, die auf eine strukturelle Veränderung mit einer Tendenz zu einem zweigliedrigen Sekundarschulangebot zielt, wird durch drei Argumente gestützt:

- Zum einen wird darauf verwiesen, dass die *demografische Entwicklung* insbesondere im Gebiet der neuen Länder, abgeschwächt aber auch in dem der alten Länder, einem vielfach gegliederten Schulwesen die demografische Basis entzieht. Schulstandorte der Sekundarschulen sind infolge zurückgehender *Übergangszahlen* aus den Grundschulen vielerorts gefährdet.
- Zum zweiten wird angeführt, dass diese Entwicklung in den Ländern, in denen es Hauptschulen gibt, besonders ins Gewicht fällt, denn bei den Schulwahlentscheidungen der Erziehungsberechtigten hält die *Abwendung von der Hauptschule* unverändert an.

- Zum dritten schließlich – durch die Befunde der PISA-Studien gestützt – zielt die Argumentation darauf, dass in der Hauptschule in dem Maße, in dem die Übergangsquoten in diese Schule gesunken sind, eine Schülergruppe gemeinsam lernt, die sich beim schulischen Lernen – bedingt durch ihren sozialen und ethnischen Hintergrund – schwertut. Das gemessen an den schulischen Anforderungen *anregungsärmere Entwicklungsmilieu* dieser Schulart führt immer mehr dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler dieser Schule weniger günstig entwickeln als sie es täten, wenn sie in einem anregungsreicheren Milieu lernen könnten.

2.2.3.3 Die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur

Die Dauer der Schulzeit bis zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife gehört zu den prägendsten, aber auch umstrittensten Reformgegenständen der jüngeren Zeit (vgl. in historischer Perspektive Abschn. 1.6. zur Umstellung von 12 auf 13 Schuljahre bis zum Abitur im Rahmen des Weimarer Schulkompromisses). So erfolgten in den letzten beiden Jahrzehnten innerhalb kurzer Zeit zwei gegenläufige Schulzeitreformen im Gymnasialbereich: Nach der nahezu flächendeckenden Umstellung von einem neunjährigen (G9: Klasse 5–13) zu einem achtjährigen Bildungsgang (G8: Klasse 5–12) seit den 2000er Jahren zeichnet sich in den letzten Jahren in mehreren Bundesländern eine partielle oder flächendeckende *Rückkehr zum neunjährigen Bildungsgang* ab (vgl. Kühn, van Ackeren et al. 2013; Kühn 2017).

Im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts haben – mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz sowie den Ländern mit traditionell achtjährigem Bildungsgang (Sachsen, Thüringen) – nahezu alle Bundesländer die Schulzeit am Gymnasium und z. T. auch an weiteren Schulformen mit gymnasialer Oberstufe im allgemeinbildenden Bereich um ein Jahr verkürzt. Diese zeitliche Verdichtung hatte ihren Ursprung insbesondere in *ökonomisch und demographisch geprägten Argumentationszusammenhängen* (v. a. bezogen auf einen vermuteten Nachteil von Absolventinnen und Absolventen aus Deutschland beim Arbeitsmarkteintritt aufgrund der im internationalen Vergleich längeren Ausbildungszeiten).

In der Folge gab es ein Nebeneinander unterschiedlich langer Bildungsgänge bis zum Abitur: Im allgemeinbildenden Schulsystem konnte das Abitur in Bayern, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern ausschließlich nach 12 Schuljahren erworben werden, in allen anderen Bundesländern – mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz – erfolgte der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien nach 12 Schuljahren und an weiteren Schulformen mit gymnasialem Bildungsgang (z. B. Gesamtschulen, vgl. Abschn. 2.2.1) nach 13 Schuljahren. Zusätzlich konnte das Abitur in allen Ländern im berufsbildenden Bereich nach 13 Schuljahren

erworben werden (v. a. an beruflichen Gymnasien). Rheinland-Pfalz nimmt hier eine Sonderrolle ein und ermöglicht ein vorgezogenes Abitur nach 12,5 Schuljahren als Regelfall. An knapp 20 rheinland-pfälzischen Gymnasien wird zudem ein kürzerer, achtjähriger Bildungsgang angeboten, allerdings nur unter den Bedingungen der verpflichtenden Ganztagschule (G8GTS, vgl. Räßple 2013).

Exkurs: Jahreswochenstunden

Die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur wird nicht über die Anzahl der Schuljahre definiert, sondern über ein bestimmtes Gesamtstundenvolumen (s. g. *Jahreswochenstunden*), das bis zum Erwerb der Hochschulreife verpflichtend absolviert werden muss. Gemäß einer Vereinbarung der KMK müssen Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang von Klasse 5 bis zum Abitur mindestens 265 Jahreswochenstunden erhalten, und zwar unabhängig von der Schulbesuchsdauer. Die Jahreswochenstunden ergeben sich aus der Addition der wöchentlich vorgesehenen Unterrichtsstunden über alle Jahrgangsstufen hinweg. Lernende im achtjährigen Bildungsgang können das Abitur damit ein Jahr früher ablegen, sie haben aber die gleiche Gesamtstundenzahl wie diejenigen im neunjährigen Bildungsgang und somit mehr Unterrichtsstunden pro Woche.

Die Reduzierung der Schulzeitdauer bis zum Abitur wurde zum Gegenstand heftiger Kontroversen in Schulen, der Bildungspolitik und der breiten Öffentlichkeit, wobei die Schulzeitdebatte häufig emotional aufgeladen war und nicht immer sachlich geführt wurde. Schon in der Einführungsphase setzte Kritik an der kürzeren Schulzeit ein, weil die Umsetzung in den meisten Ländern überhastet und zunächst ohne die notwendigen Anpassungen (z. B. Lehrpläne, Schulbücher) erfolgte. Auch stellte die höhere Zahl an Unterrichtsstunden pro Woche – verbunden mit Nachmittagsunterricht – viele Schulen und alle am Schulleben Beteiligten vor große Herausforderungen.

Aufgrund der Klagen von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern hat die Mehrheit der Länder in Teilen Nachbesserungen am ursprünglichen Konzept des achtjährigen Bildungsgangs vorgenommen, z. B. durch eine Überarbeitung der Lehrpläne, oder die Begrenzung von Pflichtunterricht am Nachmittag und Hausaufgabenzeiten. Ob und inwieweit die entsprechenden Regelungen tatsächlich in den Schulen umgesetzt werden, ist jedoch nie systematisch untersucht worden. Die öffentliche Kritik hielt vielmehr

an und wurde im Zuge der doppelten Abiturjahrgänge erneut angefacht, als Abiturientinnen und Abiturienten des letzten neunjährigen und des ersten achtjährigen Bildungsgangs in mehreren Ländern parallel die Schulen verließen. Im öffentlichen Diskurs wurde befürchtet, Abiturientinnen und Abiturienten seien nach 12 Schuljahren nicht ausreichend auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Sinne der Vermittlung von Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik sowie hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung vorbereitet. Zudem habe der verkürzte Bildungsgang negative Auswirkungen auf die Studien- und Berufsorientierung, sodass Schülerinnen und Schülern kaum mehr Zeit bliebe, sich allgemein mit der Studienwahl oder mit konkreten Studienbedingungen und -anforderungen auseinanderzusetzen.

Im Widerspruch zu den Argumenten, die im öffentlichen Diskurs um die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit vorgetragen wurden, fand die *empirische Forschung* im Hinblick auf verschiedene Wirkdimensionen (z. B. Schülerleistungen, Belastungserleben, Studienvorbereitung etc.) weder substantielle noch verallgemeinerbare Unterschiede, die sich auf die Schulzeitdauer zurückführen lassen (vgl. Köller 2017; Kühn 2017). Eine Auseinandersetzung mit diesen wissenschaftlichen Befunden fand jedoch in der Öffentlichkeit kaum statt. Die Erwartungen an die kürzere Gymnasialschulzeit waren deutlich negativer als die empirisch nachgewiesenen Wirkungen. Die Entscheidung zur Abkehr vom achtjährigen Bildungsgang nur wenige Jahre nach dessen Einführung (vor allem im Westen Deutschlands, im Osten gab es traditionell nach 1945 12 Schuljahre) war insofern *nicht evidenzbasiert*, sondern vielmehr die bildungspolitische Antwort auf die öffentlich vorrangig kritisch und emotional geführte Debatte zur kürzeren Gymnasialschulzeit (Klemm 2017).

Ab dem Schuljahr 2011/12 wurden in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hessen zunächst Modelle entwickelt, die einen neunjährigen Bildungsgang oder beide Bildungsgänge parallel einzelschulisch zuließen, um unterschiedlich lernenden Schülerinnen und Schülern ein zusätzliches Bildungsangebot im Gymnasialbereich zu machen. Die Optionen wurden entweder dauerhaft schulgesetzlich verankert oder für eine begrenzte Zahl von Schulen im Rahmen von Modellversuchen für einen fest definierten Zeitraum realisiert (vgl. Kühn 2017). Interessant ist, dass viele der hohen (schülerorientierten) Erwartungen, die mit der Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsganges verbunden waren (z. B. zusätzliche Zeit für individuelle Förderung im Unterricht, mehr außerschulische Freizeit), mehrheitlich nicht empirisch belegt werden konnten (vgl. Blumentritt 2016; im Brahm et al. 2014; Kühn 2013, 2014; Kühn, Reintjes et al. 2013 et al. 2013; Kühn und van Ackeren 2013).

Angesichts der weiterhin anhaltenden Kritik kehrten seit dem Schuljahr 2015/16 mehrere Bundesländer auch flächendeckend zum neunjährigen Bildungsgang als Regelfall zurück (z. T. mit der Option, einzelschulisch freiwillig weiterhin den achtjährigen Bildungsgang anzubieten, z. B. in Nordrhein-Westfalen). Zuletzt hat das Saarland die Rückkehr zum Abitur nach 13 Schuljahren beschlossen (ab dem Schuljahr 2022/23). Mit dieser Rück-Reform wird es in den nächsten Jahren in den betroffenen Ländern an den Gymnasien (und ggf. weiteren Schulformen) einmalig keinen Abiturjahrgang geben.

Durch die Schulzeitreformen in der jüngeren Zeit differenzieren sich die Bildungswege zum Abitur weiter aus: Je nach Bundesland kann das Abitur im allgemeinbildenden Schulsystem derzeit entweder

- ausschließlich nach 12 Schuljahren (z. B. Sachsen, Thüringen), oder
- ausschließlich nach 13 Schuljahren (z. B. Bayern, Niedersachsen), oder
- an Gymnasien nach 12 oder 13 Schuljahren sowie nach 13 Schuljahren an weiteren Schulformen mit gymnasialem Bildungsgang (z. B. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen), oder
- an Gymnasien nach 12 Schuljahren, an weiteren Schulformen mit gymnasialem Bildungsgang nach 13 Schuljahren (z. B. Berlin, Brandenburg, Bremen) sowie
- in Rheinland-Pfalz weiterhin nach regulär 12½ Schuljahren sowie an gebundenen Ganztagsgymnasien nach 12 Schuljahren.

Zudem besteht weiterhin in allen Bundesländern die Möglichkeit, im berufsbildenden Bereich das Abitur nach 13 Schuljahren erworben werden.

2.2.3.4 Sicherung von Qualität und Vergleichbarkeit in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur

Seit Anfang der 2000er-Jahre hat es ebenfalls verschiedene Neuerungen in Bezug auf die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung gegeben. Mit den s. g. *Hu-sumer Beschlüssen* (Kultusministerkonferenz 1999) wurden den Ländern größere Spielräume bei der Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung eingeräumt, etwa im Hinblick auf die Gestaltung des Kurssystems, die Verbindlichkeit von Fächern und Fächerkombinationen, fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen, die Anzahl und den Stundenumfang von Leistungskursen sowie die Anzahl der Abiturprüfungsfächer. Damit wurden wesentliche Elemente der 1972 eingeleiteten Reform der gymnasialen Oberstufe (vgl. Abschn. 1.8) aufgegeben (Neumann 2010). Die mit dieser Neustrukturierung verbundenen Ziele sind die Sicherung der *allgemeinen Studierfähigkeit* und der

vertieften Allgemeinbildung von Abiturientinnen und Abiturienten – insbesondere durch die beabsichtigte Angleichung des Leistungsniveaus in verpflichtend zu belegenden Kernfächern – aber auch eine stärkere Betonung fächerübergreifenden und projektorientierten Lernens, verbunden mit innovativen Prüfungsformaten im Abitur. Nahezu zeitgleich wurden in vielen Ländern zentrale Abiturprüfungen eingeführt, verbunden mit dem Ziel, auf diesem Wege die Qualität der Abiturprüfungen und des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe zu steigern und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zwischen Schulen und Schulformen *in* den Ländern sowie *zwischen* den Ländern zu sichern (vgl. Klein et al. 2009). Insofern ist das s. g. ‚Zentralabitur‘ derzeit in nahezu allen Ländern gängige Praxis.

Der Begriff ‚Zentralabitur‘ wird häufig diffus verwendet. Konkret sind darunter *landesweit* (nicht: bundesweit) einheitliche *schriftliche* Abiturprüfungen zu verstehen, die von der Schulaufsichtsbehörde entweder in allen Prüfungsfächern oder nur in bestimmten Fächern gestellt werden. Andere Prüfungselemente (z. B. mündliche und praktische Abiturprüfungen) sind trotz des Etiketts ‚Zentralabitur‘ *dezentral* organisiert, d. h. einzelne Lehrkräfte stellen jeweils eigene Prüfungsaufgaben für ihre Schülerinnen und Schüler. Insgesamt handelt es sich um ein *landeseigenes* Zentralabitur, d.h. in Deutschland gibt es bedingt durch die föderale Struktur 15 verschiedene Zentralabiture (Ausnahme: Rheinland-Pfalz).

Mit der Einführung der *Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder* werden diese landeseigenen Abiturprüfungen in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik (sowie ab 2025 auch in Biologie, Chemie und Physik) noch um *ländergemeinsame* Prüfungsaufgaben ergänzt, um die Qualität der Abiturprüfungen und die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen der 16 Bundesländer zu sichern (vgl. Abschn. 5.1.2.3).

- ▶ Gemessen am internationalen Maßstab weisen die zentralen Abiturprüfungen in Deutschland gleichwohl nach wie vor nur einen vergleichsweise *niedrigen bis mittleren Standardisierungsgrad* auf (vgl. Klein et al. 2009) und sind in der Mitte eines Spektrums zwischen Standardisierung und Zentralisierung einerseits und der Autonomie und Flexibilität einzelner Bundesländer, Schulen und Lehrkräfte andererseits zu verorten (vgl. Schröter et al. 2022).

In Rheinland-Pfalz ist nach wie vor die gesamte Abiturprüfung *dezentral* organisiert, d.h. hier stellen jeweils einzelne Lehrkräfte die schriftlichen Abiturprüfungsaufgaben für ihre Schülerinnen und Schüler. Diese müssen jedoch zuvor von der Schulaufsichtsbehörde genehmigt werden und sie werden (in den betroffenen Fächern) ergänzt durch Aufgaben aus den *Gemeinsamen Abituraufgabenpools*

der Länder. Insofern wird in Rheinland-Pfalz bezogen auf die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik (sowie ab 2025 auch Biologie, Chemie und Physik) von der ‚schriftlichen Abiturprüfung mit zentralen Elementen‘ gesprochen; die Bezeichnung ‚Zentralabitur‘ wird nicht verwendet. Grundsätzlich erachtet die KMK zentrale und dezentrale Abiturprüfungen angesichts der bundesweit einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) bzw. der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife als „funktionale Äquivalente“ (Kultusministerkonferenz 1995, S. 147), wenngleich diese Äquivalenz immer wieder infrage gestellt wird (Kühn 2010).

Insgesamt wurden in jüngerer Zeit verschiedene Maßnahmen zur *Herstellung von mehr Vergleichbarkeit* der Leistungsanforderungen (vgl. Abschn. 5.1.2.1 und 5.1.2.3) sowie der Strukturen und Rahmenbedingungen der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung zwischen den Bundesländern getroffen. Trotz erkennbarer Ansätze einer bundesweiten Standardisierung sind Strukturen und Rahmenbedingungen der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung aktuell durch zahlreiche Unterschiede gekennzeichnet (vgl. Schmid-Kühn und Groß 2022), u. a. bezogen auf

- den Kanon unterrichteter Fächer,
- die Differenzierung von Anforderungsniveaus (Bezeichnung, Stundenumfang),
- die Belegpflichten in der Qualifikationsphase (Mindestanzahl zu belegender Fächer, Mindestanzahl der Unterrichtsstunden pro Woche),
- die Einbringpflichten in der Qualifikationsphase (Anzahl der Halbjahresergebnisse, die in die Abiturnote einfließen),
- die Gesamtanzahl abzulegender Prüfungen (Anzahl verpflichtender schriftlicher und mündlicher Prüfungen, Anforderungsniveau der Prüfungen),
- die allgemeinen Rahmenbedingungen der schriftlichen Abiturprüfung (zentrale und/oder dezentrale Aufgabenstellung, Vorgaben für die Korrektur und Bewertung der Prüfungsleistungen, Korrekturverfahren) sowie
- die fachspezifischen Rahmenbedingungen der schriftlichen Abiturprüfung (zeitlicher Umfang des der Prüfung vorgelagerten Unterrichts, Vorgabe von Schwerpunktthemen (o. Ä.), Pflichtaufgaben und Möglichkeiten der Aufgabenauswahl, zeitlicher Umfang der Prüfung, zugelassene Hilfsmittel),
- und die Gestaltung der mündlichen Abiturprüfungen (Varianten der verpflichtenden mündlichen Abiturprüfung, Einzel- vs. Gruppenprüfungen, Prüfungsdauer)

Aktuell werden weitere Annäherungsprozesse der Länder sichtbar, u. a. wurde Anfang 2023 eine weitere Angleichung von strukturellen Rahmenbedingungen

der gymnasialen Oberstufe beschlossen, etwa bezogen auf die Anzahl der Leistungskurse, die Beleg- und Einbringpflichten in der Qualifikationsphase sowie Anzahl und Gewichtung von Klausuren in der Qualifikationsphase (Kultusministerkonferenz 2023b). Die Umsetzung dieser Vereinbarung muss in den Ländern bis spätestens 2027 erfolgen, sodass die Abiturprüfung 2030 erstmals auf diesen Neuerungen basiert.

2.2.3.5 Inklusion: Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen im Fokus

Mit Beginn der Weimarer Republik wurde im Rahmen des Weimarer Schulkompromisses (vgl. dazu Abschn. 1.6) im „Reichsgesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen“ im §1 festgelegt: „Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten.“ Weiter heißt es an dieser Stelle dann: „Die Grundschulklassen(-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teil der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere oder höhere Lehranstalt gewährleisten. Auf Hilfsschulklassen findet diese Bestimmung keine Anwendung.“

Bemerkenswert ist das Verständnis, das mit der im Grundschulgesetz genutzten Beschreibung der Volksschule als einer für alle Schüler der vier untersten Jahrgänge gemeinsamen Schule: Dieses Verständnis durch den Satz „Auf Hilfsschulklassen findet diese Bestimmung keine Anwendung.“ Damit werden unter all denen, für die die gemeinsame Grundschule zuständig ist, die „Hilfsschüler“ und „Hilfsschülerinnen“, die Kinder mit einem – wie es heute heißt – *sonderpädagogischem Förderbedarf* nicht mitgedacht. Mit dieser Exklusion stiften der Weimarer Schulkompromiss und die darauf aufbauende Gesetzgebung eine langanhaltende Tradition der Führung von Hilfsschulen, später Sonderschulen und Förderschulen als Schulen, in denen und nur in denen Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, abgesondert von ihren Gleichaltrigen ohne diesen Förderbedarf unterrichtet wurden und vielfach immer noch werden.

Es dauerte danach viele Jahrzehnte, bis diese festgefügte und auf Absonderung ausgerichtete Struktur in Gesetzen zumindest aufgeweicht wurde. 1990 wurde erstmals in einem Schulgesetz eines Landes (Berlin) im § 10 die Möglichkeit der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen verankert. Es dauerte dann noch einmal nahezu 20 Jahre bis Deutschland 2009 der „*UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*“ beitrug. In dieser Konvention

verpflichten sich die Vertragsstaaten in Artikel 24 sicherzustellen, allen Schülerinnen und Schülern – auch denen mit Behinderungen – den Zugang zu allgemeinen Schulen zu eröffnen, also eine *inklusive Bildung* zu bieten (vgl. zu dieser schulhistorischen Entwicklung Klemm 2021, S. 18 ff.).

Der dadurch bundesweit eingeleitete Prozess hat in den Folgejahren erhebliche Veränderungen eingeleitet: Der Anteil der Kinder und Jugendlichen der Jahrgangsstufen 1 bis 10, die in im Schuljahr 2021/22 in separierenden Förderschulen unterrichtet wurden, verringerte sich im Bundesdurchschnitt von 2008/09 noch 4,8 % bis 2021/22 auf 4,3 %, in einzelnen Bundesländern deutlich stärker: Im Flächenstaat Schleswig–Holstein von 3,1 % auf 2,4 %, im Stadtstaat Bremen sogar von 4,6 % auf 0,8 %. Bundesweit wurden 2021/22 von etwa 579.000 Kindern und Jugendlichen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf noch etwa 321.000 in Förderschulen unterrichtet (eigene Berechnungen nach Kultusministerkonferenz 2022a und 2022b).

Die etwa 258.000, die gemeinsam, also inklusiv, mit Altersgleichen ohne diesen Förderbedarf unterrichtet werden, sehen sich nach dem Verlassen der Grundschule, wenn sie weiterhin inklusiv unterrichtet werden, mit einem dem *gegliederten Sekundarschulwesen* Deutschlands eigenen *Widerspruch zum Inklusionsgedanken* konfrontiert.

- ▶ Entgegen einem engen *Inklusionsverständnis*, das – wie hier spezifisch verwendet – die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen fokussiert, gibt es ein erweitertes Begriffsverständnis von Inklusion, das weitere für Bildung relevante Diversitätsmerkmale (vgl. Abschn. 3.3) einbezieht (etwa die soziale Herkunft) und die Perspektive von Minderheiten breiter betrachtet, eben über Menschen mit Behinderungen hinaus.

Inklusiver Unterricht findet hierzulande nach der Grundschule in einer auf Separation angelegten Schulstruktur statt. Von den Schülerinnen und Schülern, die 2020/21 bundesweit inklusiven Unterricht in den Schulen der Sekundarstufe I erhielten, lernten 44 % in Gesamtschulen und 20 % in Schulen mit mehreren Bildungsgängen, in Gymnasien dagegen nur 6 %. Die übrigen verteilten sich auf Hauptschulen, auf Realschulen und auf Waldorfschulen (eigene Berechnungen nach Kultusministerkonferenz 2022b).

- ▶ Inklusion findet, so lässt sich feststellen, in Deutschland weitgehend in der Exklusion statt.

2.2.3.6 Ausweitung der Ganztagsschulangebote: Verbesserung der Förderung und Erleichterung elterlicher Erwerbsarbeit

Bis zum Ende des vergangenen Jahrhunderts war in Deutschland die klassische Halbtagsschule der Normalfall, Ganztagschulen bildeten unter Deutschlands Schulen eine ganz kleine Minderheit. Erst das wachsende Interesse junger Familien und alleinerziehender Mütter führte zu einer *verstärkten Nachfrage nach Ganztagsschulplätzen*. Gestützt wurde diese Nachfrage insbesondere nach der 2001 erfolgten Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie noch durch Hinweise darauf, dass Kinder und Jugendliche in Ganztagschulen *besser gefördert* werden könnten.

Auf den so entstandenen Nachfragedruck reagierten alle sechzehn Bundesländer in den beiden ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts mit einem *Ausbau ihrer Ganztagsschulangebote*. Treiber dieses Ausbaus war das 2003 von der Bundesregierung auf den Weg gebrachte „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“. Mit diesem Programm wurde eine Entwicklung eingeleitet, in deren Verlauf sich die Ganztagsschulbeteiligung deutlich gesteigert hat.

In den jährlich von der KMK veröffentlichten Statistiken zu den Ganztagschulen in Deutschland (zuletzt Kultusministerkonferenz 2023a) findet sich eine Definition der zu Folge Ganztagschulen Schulen sind, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- *mindestens drei Tagen* in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens *sieben Zeitstunden* umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein *Mittagessen* bereitgestellt wird;
- die Ganztagsangebote unter der *Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung* organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“ (Kultusministerkonferenz 2023a, S. 5f).

Derzeit (2021/22) liegt der Anteil der Ganztags Schülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und Schülern in den Schulen der Primarstufe bei 48 % und in denen der Sekundarstufe I zwischen 23 % in den Realschulen und 80 % in den Gesamtschulen. Etwa weniger als die Hälfte dieser Kinder und Jugendlichen lernt in *gebundenen Ganztagschulen*, also in Schulen, in denen alle Schüler am Ganztag

teilnehmen, und etwas mehr als die Hälfte in *offenen Ganztagschulen*, in denen nur ein Teil der Schüler am Ganztagsbetrieb teilhaben.

Für die kommenden Jahre ist zumindest im Bereich der Primarstufe ein weiterer Anstieg vorprogrammiert. Das 2021 erlassene Ganztagsförderungsgesetz hat einen *Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung* von Kindern im Grundschulalter geschaffen. Der im Gesetz verankerte Anspruch soll stufenweise eingelöst werden: 2026 gilt er für Kinder der ersten Jahrgangsstufe der Grundschulen, in den Folgejahren wird er so ausgebaut, dass er dann die Jahrgangsstufen eins bis vier gilt. Es ist zu erwarten, dass danach von den Familien, deren Kinder bis zur vierten Klasse ganztägige Betreuung haben konnten, ein Druck dahingehend erwächst, diese Betreuungssicherheit in den Schulen der Sekundarstufe I fortzusetzen.

Ob der einstweilen nur für den Grundschulbereich gesetzlich ab 2026 beginnende Ausbau der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern tatsächlich umgesetzt werden kann, ist mehr als fraglich: Derzeit fehlen sogar die Lehrkräfte, die für eine gesicherte Versorgung des vormittäglichen Unterrichts erforderlich sind (Kultusministerkonferenz 2022c). Genauso wenig ist angesichts des gleichfalls bestehenden Mangels an ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern (vgl. Bock-Famulla et al. 2022) zu erwarten, dass diese Berufsgruppe für die Durchsetzung der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern in hinreichendem Ausmaß zur Verfügung stehen wird.

2.2.3.7 Bildung in der digitalen Welt: Lernen mit und über Medien

Digitalisierung ist in den vergangenen Jahren gleichfalls zu einem prominenten Thema im Prozess von Bildungsreformen geworden. „Digitalisierung zielt auf die (teilweise oder komplette) Automatisierung und/oder Verbesserung (z. B. Beschleunigung oder andere qualitative Verbesserung) von Prozessen durch Informationstechnologien ab“ (Kammerl 2018, S. 19). Digitale Technologien verändern den persönlichen Alltag grundlegend, wie auch unsere Gesellschaft insgesamt; sie *durchdringen* individuelle und gesellschaftliche Handlungspraktiken in (nahezu) allen Lebensbereichen (Kerres 2020).

Digitalisierung bezieht sich dementsprechend auch auf das Lehren und Lernen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen, in Form von *Medien, Lerninhalten und Werkzeugen* – integriert in das Lehren und Lernen aller Fächer, da sich Digitalisierung und der Erwerb entsprechender Kompetenzen nicht auf ein Fach ‚abschieben‘ lassen (Herzig 2016).

Zum Einsatz kommen z. B. Internetrecherchen, multimediale Visualisierungen, Extended Reality-Technologien (die interaktive Erfahrungen in einer von

Computern generierten Welt ermöglichen), (ferngesteuerte) Simulationen und Experimente, diagnostische Tools, Feedback-Tools zum Unterricht, kollaborative Wiki-Formate, bei denen Inhalte gelesen und direkt bearbeitet werden können, um z. B. Wissen gemeinsam zu sammeln etc., aber auch Plattformen zur asynchronen Gestaltung von Kommunikation im Kollegium, mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Dabei verbinden sich analoge und digitale Aspekte miteinander.

In Fachdiskursen wird immer wieder betont (auch gestützt durch negative Erfahrungen während der Pandemie-Jahre), dass digitale Technologien *das Lernen in Präsenz nicht unmittelbar ersetzen* können. Es geht beim Einsatz digitaler Technologien vielmehr um die Unterstützung und Vertiefung von Lern- und Bildungsprozessen sowie das Angebot alternativer Lernzugänge. Allerdings zeigen sich derzeit noch deutliche Beharrungskräfte in Folge der über Jahrzehnte ausgebildeten Handlungsroutinen in formalisierten Bildungskontexten. Wenn Veränderungen gewünscht sind, müssen sie aktiv angegangen werden (Kerres 2020).

Grundlegend sind insbesondere Entwicklungen im Bereich der *Informations- und Kommunikationstechnik* (IKT oder englisch ICT). Entsprechende Technologien verstehen und kompetent anwenden zu können, wird unter Begriffen wie *digitale (Medien-)Kompetenz*, *Digital Literacy* und *ICT-Literacy* gefasst. Vor diesem Hintergrund ergeben sich neue Chancen und Herausforderungen, Bildungsprozesse auf den verschiedenen Bildungsstufen sinnvoll und qualitativ hochwertig zu gestalten:

- *infrastrukturell* (u. a. technische Ausstattung und Support),
- hinsichtlich des *professionellen Handelns* (Wissen, Kompetenzen, Einstellungen) von Lehrenden,
- bezüglich der *Organisation Schule* (Verwaltung, Planung, inner- und außerschulische Kooperation) sowie
- *im Unterricht* und darüber hinausgehenden außerunterrichtlichen Lernsituationen, etwa im Ganztag (didaktische Einbettung, Gestaltung von Lehrplänen etc.) (Ständige wissenschaftliche Kommission 2022b).

Grundlegende Voraussetzung für Bildung in der digitalen Welt ist die *informationstechnische Infrastruktur* in den Bildungseinrichtungen, deren Ausbau kontinuierlich und flächendeckend, nachhaltig (auch klima- und ressourcenschonend) und nutzungsfreundlich erfolgen muss (Kultusministerkonferenz 2021b). Investitionsprogramme des *Bundes*, wie der *DigitalPakt Schule*, setzen hier an. Dabei zeigt die Studie „Schule digital – der Länderindikator 2021“ (Lorenz et al. 2022) weiterhin Entwicklungsbedarf bei der schulischen IT-Ausstattung

in Deutschland auf. Insbesondere wird die Bedeutung eines schnellen und zuverlässigen Internets hervorgehoben.

Konkret gehören dazu ein Breitbandanschluss für alle Schulen, digitale Endgeräte für alle Mitglieder von Schule, Angebote für digitale Vernetzung (über eine entsprechende Plattform) sowie zuverlässige technische Supportstrukturen. Bedarfe ergeben sich auch im Hinblick auf datenschutz- und persönlichkeitsrechtliche Grundlagen, wobei Schulen klare Vorgaben und Unterstützung benötigen. *Digitalen Content* sowie Tools und Lernumgebungen zu entwickeln und *möglichst qualitätsgeprüft* und niedrighschwellig zugänglich zu machen, ist eine weitere strukturelle Herausforderung.

Auf *Länderebene* hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2016 das *Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“* verfasst. Darin hat sie u. a. *Kompetenzen* markiert, die es jungen Menschen ermöglichen, an der digitalen Welt teilzuhaben und sie mitzugestalten: z. B. bezogen auf die

- Nutzung von Such- und Filterstrategien in digitalen Umgebungen,
- Analyse, Interpretation und kritische Reflexion von Informationen und Daten,
- ziel- und situationsgerechte digitale Kommunikation,
- Nutzung digitaler Werkzeuge für die die Zusammenarbeit,
- Umgangsregeln im digitalen Kontext sowie
- Teilhabe an einer Gesellschaft in der digitalen Welt.

In einem 2021 veröffentlichten Papier zur Ergänzung der Strategie von 2016 werden die Aspekte Schulentwicklung, Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sowie Kompetenzen und Professionalisierung von Lehrkräften fokussiert (Kultusministerkonferenz 2021b).

Auf die Umsetzung der Strategie haben sich alle Länder verpflichtet, z. B. in Nordrhein-Westfalen mit dem „Medienkompetenzrahmen NRW“¹ als verbindliche pädagogische Orientierung von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung *schulischer Medienkonzepte* sowie mit dem „Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW“ (Eickelmann 2020). Dabei sind auch übergreifende Themen relevant, wie

- Datenschutz und Informationssicherheit,
- medienethische Aspekte,
- Informationskritik,

¹Vgl. <https://medienkompetenzrahmen.nrw>, Stand: 25.06.2023.

- *Data Literacy* (im Sinne einer kritischen Datensammlung, -bewertung und -anwendung),
- Cyberkriminalität/-gewalt,
- Algorithmen und Automatisierung sowie
- Künstliche Intelligenz (KI).

Die Aufgabe der systematischen Auseinandersetzung mit und sinnvoller Nutzung von Digitalisierung zur Information, Interaktion und Kommunikation wird aus bildungspolitischer und -administrativer Sicht als *Schulentwicklungsaufgabe mit Unterstützung durch Schulaufsicht und Schulträger* formuliert. Dies geht mit erheblichen Ressourcenanforderungen sowie einem kontinuierlichen technischen und pädagogischen Innovationsprozess einher, der insbesondere auch das Handeln von Schulleitungen im Sinne von *Digital Leadership* im Hinblick auf *Unterrichts-, Organisations-, Personal-, Kooperations- und Technologieentwicklung* fordert (Eickelmann und Gerick 2018; Kultusministerkonferenz 2021b). Darüber hinaus sind umfassende Unterstützungsleistungen für gelingende Schulentwicklungsprozesse im Kontext der Digitalisierung notwendig (z. B. in Form von Beratung, Fortbildung, technischer Unterstützung), da für alle genannten Schulentwicklungsbereiche besonderer Unterstützungsbedarf angenommen werden kann (Endberg et al. 2021).

Im schulischen Bereich wurde in den vergangenen Jahren auch die Relevanz einer verbindlichen *informatischen Bildung* für alle Kinder und Jugendlichen diskutiert. In den meisten Ländern in Deutschland gab bzw. gibt es entsprechende Anstrengungen für eine verbindliche informatische Bildung, mindestens jedoch für ein Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe I. In der gymnasialen Oberstufe gibt es mittlerweile Informatik in allen sechzehn Ländern auf grundlegendem, oftmals auch auf erhöhtem Anforderungsniveau. Für den Grundschulbereich wird Informatik insbesondere als Gegenstand des Sachunterrichts verhandelt (zusammenfassend: Ständige wissenschaftliche Kommission 2022b).

Besondere Herausforderungen im Hinblick auf vergleichbare Bildungs- und Lebenschancen ergeben sich durch eine vorherrschende *digitale Spaltung* („Digital Divide“, van Deursen und van Dijk 2015; van Dijk 2006). Diese zeigt sich

- in unterschiedlichen Zugängen zu digitalen Endgeräten schon in der Familie,
- durch sich unterschiedlich entwickelnde Nutzungspraktiken und differierende motivationale Einstellungen sowie
- in verschieden ausgeprägten Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien in der Schule (wie die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässlern zeigt, vgl. Eickelmann et al. 2019).

Im berufsbildenden Bereich zeigt sich dann weiterhin, dass viele Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status in wenig digitalisierten Klein- und Kleinstbetrieben sowie häufiger in Berufszweigen ausgebildet werden, die bislang an sich weniger digitalisiert sind (Gensicke et al. 2020).

- ▶ Insofern ist Schule besonders herausgefordert, durch die Entwicklung von Strategien und Konzepten auf Schulebene und durch die Gestaltung *hochwertiger Lerngelegenheiten* für alle Schülerinnen und Schüler zu einem *Abbau von Ungleichheit* beizutragen.

2.3 Nach der allgemeinbildenden Schule: Vielfältige Übergangsmöglichkeiten bestimmen das Bild

Schülerinnen und Schüler haben – je nach Bundesland – ihre *Vollzeitschulpflicht* im allgemeinbildenden Schulsystem nach neun bzw. in einigen Bundesländern nach zehn Schulbesuchsjahren erfüllt. Sie setzen danach ihre Bildung und Ausbildung entweder im allgemeinbildenden Schulsystem fort, also in den gymnasialen Oberstufen der Gymnasien bzw. der Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen, oder sie wechseln in die unterschiedlichen Angebote der teilzeit- und der vollzeitschulischen Berufsausbildung. Aus den gymnasialen Oberstufen sowie aus einzelnen Bildungswegen der beruflichen Schulen führt sie der Weg in die Hochschulen. Alle gemeinsam, die Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden und der unterschiedlichen beruflichen Schulen sowie der Hochschulen, haben die Möglichkeit, das breite Spektrum der Weiterbildungsangebote wahrzunehmen.

Die folgenden kleineren Abschnitte versuchen nun, die strukturellen Merkmale und besonderen Problembereiche der *Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote* zu skizzieren.

2.3.1 Duales Ausbildungssystem und vollzeitschulische (Berufs-) Bildungsangebote: Anspruchsvolle Ausbildung und ‚Aufbewahrung‘

In Deutschland findet die Vermittlung einer beruflichen Qualifikation oder die weitere Vorbereitung darauf – sofern dies nicht in den Hochschulen geschieht –

1. in der *dualen Berufsausbildung*, in deren Rahmen die Lernorte Schule und Betrieb zusammenwirken,
2. vollzeitschulisch im Schulberufssystem sowie
3. im gleichfalls vollzeitschulischen Übergangssystem, das keine berufliche Qualifikation vermittelt, sondern darauf vorbereitet,

statt. 2021 verteilten sich die Neuzugänge auf diese drei großen Sektoren so, dass 48,2 % in das duale System, 25,8 % in das Schulberufssystem und 25,9 % in das Schulberufssystem einmündeten (Statistisches Bundesamt 2023b).

2.3.1.1 Die duale Berufsausbildung

Die Jugendlichen, die eine berufliche Ausbildung im Rahmen der dualen Berufsausbildung aufnehmen, verteilen sich auf 324 *anerkannte Ausbildungsberufe* (Bundesinstitut für Berufsbildung 2021). Im Rahmen der dualen Berufsausbildung findet die praktische Ausbildung im *Lernort Betrieb* statt – häufig ergänzt durch weitere nicht schulische Lernorte, z. B. durch überbetriebliche Ausbildungsstätten. Ergänzt wird der betriebliche Teil der Ausbildung durch fachtheoretischen und allgemeinbildenden *Teilzeitunterricht* in den Berufsschulen. Die Ausbildungsdauer liegt je nach Beruf zwischen zwei und dreieinhalb Jahren.

Die Ausbildungsordnungen für die einzelnen Berufe werden auf der Grundlage des *Berufsbildungsgesetzes* (BBiG) bundeseinheitlich geregelt, wohingegen die Lehrpläne des schulischen Teils der dualen Ausbildung im Zuständigkeitsbereich der Länder liegen und von ihnen landesspezifisch festgelegt werden. Die Ausbildung wird durch eine Abschlussprüfung beendet. Die Kosten für den betrieblichen Teil der Ausbildung einschließlich der Ausbildungsvergütung werden von den Betrieben getragen, die für den schulischen Teil von den Bundesländern sowie von den Schulträgern (den Städten oder Kreisen).

2.3.1.2 Berufsausbildung im Schulberufssystem

Das Schulberufssystem, das neben der dualen Berufsausbildung besteht und vollzeitschulisch arbeitet, übernimmt – bei vergrößernder Betrachtung – zwei unterschiedliche Funktionen:

- die der vollen Berufsausbildung sowie
- die der Vorbereitung auf einen Abschluss, der ein Studium an Hochschulen eröffnet.

Im Feld der Berufsausbildung bietet es Ausbildungsberufe an, die traditionell vollzeitschulisch vermittelt werden (z. B. im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe oder dem der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern), und solche, die aufgrund des Ausbildungsplatzmangels im dualen System die dort traditionell vermittelte Ausbildung substituieren (z. B. im Bereich der Elektroberufe oder einzelner Büroberufe).

2.3.1.3 Ausbildungsvorbereitung im Übergangssystem

In den vergangenen Jahren hat sich neben der Dualen Ausbildung und der Ausbildung im Schulberufssystem mit dem ‚Übergangssystem‘ ein drittes Element entwickelt. Es

- führt Jugendliche, die noch nicht über die erforderlichen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung verfügen, zur *Ausbildungsfähigkeit*,
- bietet Jugendlichen die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss oder andere höherwertige *Schulabschlüsse* zu erwerben und
- hilft, ausbildungsfähigen Jugendlichen, die aufgrund einer schwierigen Lage auf dem Ausbildungsplatzmarkt keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, die Zeit bis zum Einstieg in eine Berufsausbildung – verbunden mit der Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse – zu überbrücken.

2.3.2 Berufsausbildung in Hochschulen: Das System wird umgebaut

Im Studienjahr 2022/23 nahmen 54,7 % eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium auf (Statista 2023): an Universitäten, an Technischen Universitäten oder Hochschulen, an Pädagogischen Hochschulen, an Kunst- und Musikhochschulen sowie an Fachhochschulen. Auch wenn es in den letzten Jahren eine wachsende Zahl (mit allerdings kleinen Studierendenzahlen) von Hochschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft gibt, sind diese Hochschulen *überwiegend staatliche Einrichtungen* der Länder.

Mit der Unterteilung der Hochschulen in die beiden quantitativ gewichtigsten Gruppen der Fachhochschulen (seit einigen Jahren vielfach nicht mehr „Fachhochschulen“, sondern „Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ genannt) und der Universitäten setzt das deutsche Hochschulsystem die strukturelle Untergliederung des allgemeinbildenden Schulsystems fort:

- Auf der einen Seite stehen zeitlich kürzer angelegte und weniger anspruchsvolle (Eingangsvoraussetzung ist die *Fachhochschulreife*) praxisorientierte Fachhochschulen,
- auf der anderen Seite finden sich die anspruchsvolleren (Eingangsvoraussetzung ist die *allgemeine Hochschulreife*) sowie theoretischer ausgelegten und zeitlich aufwendigeren Universitäten.

Die Unterteilung der Hochschulen in diese beiden Haupttypen, in Universitäten und in Fachhochschulen, hat durch die Einführung einer neuen Studienstruktur an Bedeutung verloren. In Ausführung von Beschlüssen der zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister (*Bologna-Prozess*) haben sich alle Bundesländer darauf verständigt, eine in Bachelor- und Master-Studiengänge gestufte Studienstruktur zu etablieren. Da die Bachelorstudiengänge an Universitäten ebenso wie an Fachhochschulen angeboten werden und da vereinzelt auch Fachhochschulen Masterstudiengänge anbieten, verschwimmen die Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten zunehmend.

Diese neue Strukturierung der Studien in ein Bachelor- und in ein anschließendes Masterstudium bestimmt auch – derzeit noch nicht in allen Bundesländern gleich weit entwickelt – die *universitäre Lehrerbildung*. Während des dreijährigen Bachelorstudiums, das zu einem ersten berufsqualifizierendem Abschluss führen soll, sind die Studierenden in einer Reihe von Ländern noch nicht auf das Berufsziel ‚Lehrer/Lehrerin‘ festgelegt; erst mit dem Übertritt in die zweijährige Phase des Masterstudiums legen sie sich auf den Beruf als Lehrkraft fest. Mit dieser – im Vergleich zur bisherigen Lehrkräftebildung – späteren Festlegung auf den angestrebten Beruf wird beabsichtigt, den Studierenden während des Bachelorstudiums die Möglichkeit zu bieten, die persönliche Eignung für den Lehrberuf im Rahmen von verstärkten praktischen Ausbildungselementen zu überprüfen, bevor dann eine endgültige Festlegung im Masterstudium erfolgt. Ob Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums, die für sich entscheiden, ihr Studium nicht mit einem Masterstudium und dem Ziel eines Lehramtes fortzusetzen, tatsächlich eine auf dem Arbeitsmarkt gefragte Qualifikation erworben haben werden, bleibt allerdings abzuwarten.

2.3.3 Weiterbildung: Allgemeine und berufliche Weiterbildung gewinnen an Bedeutung

Der Bereich der Weiterbildung ist der am wenigsten strukturierte Bildungsbereich: Auch wenn Weiterbildung in der Regel erst nach der Lebenszeit,

die der allgemeinen Unterrichtspflicht unterliegt, stattfindet, entzieht sie sich der Zuordnung zu einer bestimmten Lebensphase Heranwachsender und Erwachsener: Weiterbildung findet *lebensbegleitend* statt. Auch lässt sich dieser Bereich nicht einem Träger oder einer Trägergruppe zuordnen: Weiterbildungsangebote machen – um nur die wichtigsten Anbieter zu nennen – Betriebe, Volkshochschulen, private Institute, Kammern, Kirchen und deren Einrichtungen, Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und auch Hochschulen.

Schließlich ist dieser Bereich nicht über eine inhaltliche Bestimmung ein- und abgrenzbar: Da Weiterbildung den unterschiedlichen gesellschaftlichen, individuellen und wirtschaftlichen Interessen gerecht zu werden versucht, findet sich ein breites inhaltliches Angebotsspektrum, das nahezu alle Bereiche der allgemeinen, politischen sowie der betrieblichen Weiterbildung umfasst. Weiterbildung dient damit dem Erhalt der individuellen *beruflichen Kompetenzen* ebenso wie der individuellen Fähigkeit zur *gesellschaftlichen Mitwirkung*, sie befördert die Weiterentwicklung der *wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit* von Unternehmen, von Regionen und auch von Ländern insgesamt. Sie stützt schließlich das kulturelle und politische Leben und Zusammenleben einer Gesellschaft.

An diesem inhaltlich und strukturell breit gefächerten Angebot *formalisierter Weiterbildung* haben sich im Jahr 2020 in Deutschland insgesamt 60 % aller Erwachsenen im Alter von 18 bis unter 65 Jahren beteiligt (Statistisches Bundesamt 2022 g, S. 29). Nicht einbezogen ist dabei der gesamte unüberschaubare Bereich der *informellen Weiterbildung* – etwa auf dem Wege persönlicher Lektüre in der Freizeit.

Der gesamte Bereich der allgemeinen und insbesondere auch der beruflichen Weiterbildung wird in den kommenden Jahren dadurch einen Bedeutungszuwachs erfahren, dass die im Bildungs- und Ausbildungssystem Deutschlands hergestellten Qualifikationen in wichtigen Teilgruppen im wachsenden Maße nicht mit den vom Beschäftigungssystem des Landes *nachgefragten Qualifikationen* übereinstimmen werden.

- ▶ Alle verfügbaren Signale deuten darauf hin, dass in entwickelten Wirtschaften wie der deutschen die Nachfrage nach *qualifizierten und hoch qualifizierten Arbeitskräften* kontinuierlich ansteigen, während zugleich das verfügbare Beschäftigungsvolumen für gering Qualifizierte von Jahr zu Jahr sinken wird.

2.4 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion

1. Vergegenwärtigen Sie sich die wesentlichen strukturellen Elemente des deutschen Schulsystems, so wie es sich im 21. Jahrhundert darstellt, von der Primar- bis zur Sekundarstufe I und II.
2. Welche Bedeutung hat der vorschulische Bereich für den schulischen Bildungserfolg?
3. Welche Möglichkeiten bietet das allgemeinbildende Schulsystem zur Korrektur von Schullaufbahnentscheidungen?
4. Was unterscheidet Klassenwiederholungen und Durchlässigkeit im Schulsystem?
5. a) Inwiefern kann man im Vergleich der Bundesländer von einer Schulstrukturentwicklung sprechen, die zu einer Zweigliedrigkeit bzw. zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Schulsystems führt?
b) Was spricht aus Ihrer Sicht für und was gegen eine zweigliedrige Struktur der Sekundarstufe I?
6. Beschreiben Sie
a) zentrale auf das Gymnasium bezogene Reformen (Schulzeit, Rückbau der Oberstufenreform, Zentralabitur) und erarbeiten Sie sich
b) eine Einschätzung der Auswirkungen.
7. Wie ändert sich das Schulangebot für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf?
8. Warum wurde das Angebot an ganztägiger Bildung in den vergangenen Jahren deutlich ausgeweitet?
9. Welche Chancen zeigen sich im Hinblick auf das Lernen in der digitalen Welt und wie ist Schule herausgefordert, hierzu beizutragen?
10. Machen Sie sich die grundsätzliche Struktur der Berufsausbildung in Deutschland klar.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub

universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.1007/978-3-658-43348-2_2

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20240704-164852-0



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.