

SCHRIFTENREIHE

Eine für alle -

Die inklusive Schule für die Demokratie

10
Heft 10

Prof. Dr. Marcel Helbig

Wenn die am wenigsten Begünstigten die größten Nachteile haben

Warum unser Schulsystem strukturell ungerechter wird



Marcel Helbig

**Wenn die am wenigsten
Begünstigten die größten
Nachteile haben**

Eine für alle -
Die inklusive Schule für die Demokratie

SCHRIFTENREIHE



Heft 10

Inhaltsverzeichnis

.....

| | |
|---|---------|
| Vorbemerkung | 3 |
| Wenn die am wenigsten Begünstigten die größten Nachteile haben | 5 - 16 |
| Literaturverzeichnis | 17 |
| Bündnis-Stellungnahme Bildungsgerechtigkeit braucht eine Schulstrukturreform | 18 - 19 |
| Herausgeber der Schriftenreihe „Eine für alle...“ | 20 |

Vorbemerkung

Das deutsche Schulsystem ist weiterhin sozial ungerecht, weit von der Umsetzung von Inklusion entfernt und vermag es nicht, die Leistungen von Kindern und jungen Menschen in der Breite zu verbessern. Die einseitige Ausrichtung an standardisierten, messbaren Leistungsanforderungen und -überprüfungen bestimmt die Unterrichts- und Schulentwicklung, verschärft die sozial selektiv wirkende Leistungsauslese in unterschiedlich bewertete Schulformen und setzt Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern massiv unter Druck. Allein durch die gymnasiale Auslese, durch den Erhalt – und mancherorts sogar Ausbau – des Förderschulsystems sowie die ungleichen schulformspezifischen Rahmenbedingungen wird die menschenrechtliche Verpflichtung zur Transformation des bestehenden selektiven in ein inklusives Schulsystem unterlaufen.

Deshalb befasst sich dieses Heft gezielt mit der privilegierten Rolle, die die Politik dem Gymnasium gegenüber allen anderen Schulformen einräumt. „Die deutsche Schullandschaft ist tief gespalten“, konstatiert Marcel Helbig in seinem Beitrag und skizziert dies anhand der vergleichsweise günstigeren Rahmenbedingungen für Gymnasien und einer „Leistungsauslese“, die dazu führt, dass gesellschaftliche Herausforderungen – wie etwa die

gleichberechtigte Bildung für Schüler*innen mit Migrationsgeschichte und Fluchterfahrungen, für Schüler*innen aus unterprivilegierten Verhältnissen und für Schüler*innen mit Einschränkungen – überwiegend an den nicht-gymnasialen Schulformen bewältigt werden müssen.

Das Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ setzt sich seit vielen Jahren für die notwendige Schulstrukturreform und damit die Realisierung der offiziell proklamierten Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen ein. „Bildungswende“ ist zum Schlagwort einer bundesweiten Bewegung geworden, die gegen die vielen Mängel unseres Schulwesens demonstriert. Bildungswende bedeutet auch grundlegende Strukturreform, Wende zu einem inklusiven Schulsystem ohne Auslese und hierarchisch organisierte Schulformen. Marcel Helbig liefert gute Argumente und Begründungen für diese notwendige Transformation und eine (neue) Schulstrukturdebatte, die nicht allein die Einzelschule, sondern das System in den Fokus nimmt.



Marcel Helbig

Prof. Dr. Marcel Helbig ist Arbeitsbereichsleiter für Strukturen und Systeme am Leibniz Institut für Bildungsverläufe in Bamberg.

2015 und 2020 hatte er eine gemeinsame Sonderprofessur für Bildung und soziale Ungleichheit an der Universität Erfurt und dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

In seiner Forschung beschäftigt er sich mit sozialen Ungleichheiten im Bildungsverlauf, kleinräumigen sozistrukturellen Ungleichheiten in den deutschen Städten und der Schulpolitik in den deutschen Bundesländern.

Wenn die am wenigsten Begünstigten die größten Nachteile haben

Warum unser Schulsystem strukturell ungerechter wird

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. Dem Leitbild von Bildungsgerechtigkeit, bei dem den am wenigsten Begünstigten durch ein Bildungssystem die größten Vorteile geboten werden, läuft diese Entwicklung zuwider. Daher erscheint eine neue Schulstrukturdebatte unumgänglich.

Einleitung¹



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 (siehe Edelstein 2023) 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 entschei-

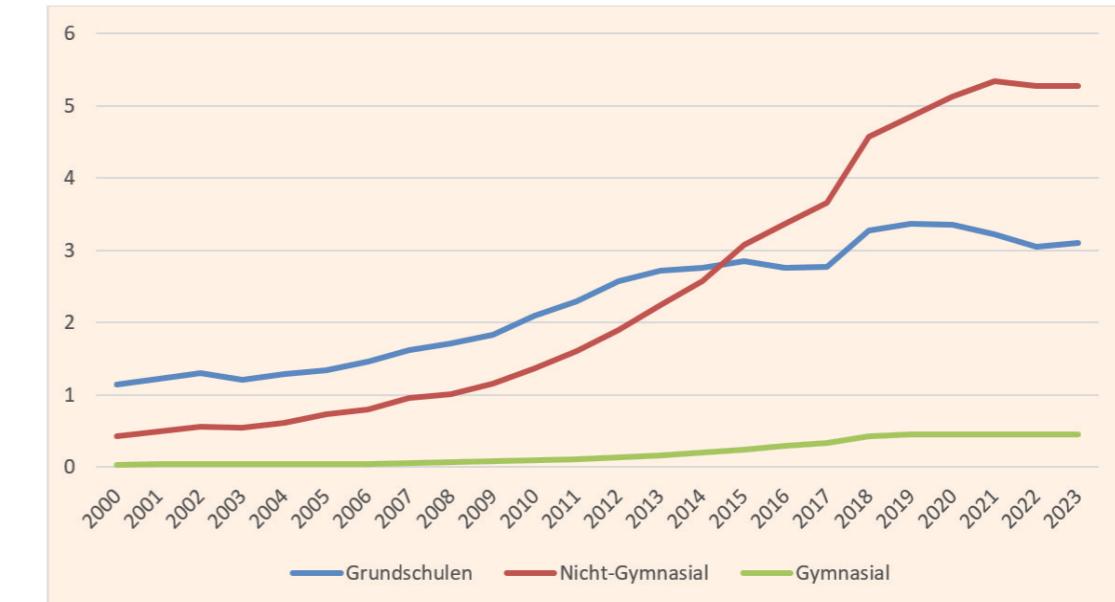
denden Einflussgrößen für erfolgreiches Lernen von Schüler*innen. Dies aber verstellt den Blick auf strukturelle Ungleichheiten, die sich im letzten Jahrzehnt zwischen den Gymnasien und den anderen Schulformen aufgetan haben. Der vorliegende Beitrag verdeutlicht diese Ungleichheiten und ihre Implikationen an drei der drängendsten Herausforderungen des Schulsystems: 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?

¹ Dieser Artikel basiert in großen Teilen auf Helbig 2023 aus Die Deutsche Schule.

Inklusion

• • • • • • • •

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat sich Deutschland 2009 dazu verpflichtet, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) inklusiv zu beschulen. Diese Verpflichtung wird je nach Bundesland unterschiedlich umgesetzt (z.B. Steinmetz et al. 2021). In Abbildung 1 zeigt sich, dass der Anteil von inklusiv beschulten Schüler*innen mit SPF von 2000 bis 2023 stark gestiegen ist. Die Entwicklung unterscheidet sich aber sehr stark nach den einzelnen Bildungsbereichen. Während an Grundschulen der Anteil dieser Schüler*innen von 1,1 auf 3,1 Prozent anstieg, stieg deren Anteil an den nicht-gymnasialen Schulformen von 0,4 auf 5,3 Prozent. Auf den Gymnasien spielt Inklusion 2023 zwar auch eine etwas größere Rolle als noch im Jahr 2000, der Anstieg ist von 0,03 auf 0,4 Prozent vergleichsweise marginal. Die nicht-gymnasialen Schulformen und in abgeschwächter Form die Grundschulen tragen die Hauptverantwortung für die Inklusion. Dies zeigt sich umso deutlicher in den Bundesländern, die die Inklusion stärker vorangetrieben haben. So liegt der Anteil von beeinträchtigten Schüler*innen an nicht-gymnasialen Schulformen bei rund acht Prozent in Hamburg und Schleswig-Holstein, bei rund neun Prozent in Berlin und Niedersachsen und fast



Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Schulformen zwischen 2000 und 2023

Quelle: StBa (2025), eigene Berechnungen. Anmerkung: freie Waldorfschulen wurden nicht mit in die Berechnungen einbezogen.

12 Prozent in Bremen. Im Gegensatz dazu liegt dieser Anteil in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz bei rund drei Prozent. An den Gymnasien liegt der höchste Wert für Schüler*innen mit SPF in Bremen bei einem Prozent (Helbig 2023).

Überraschend sind die Schulformunterschiede 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 sachlichen Ressourcen hierfür nicht ausreichen.

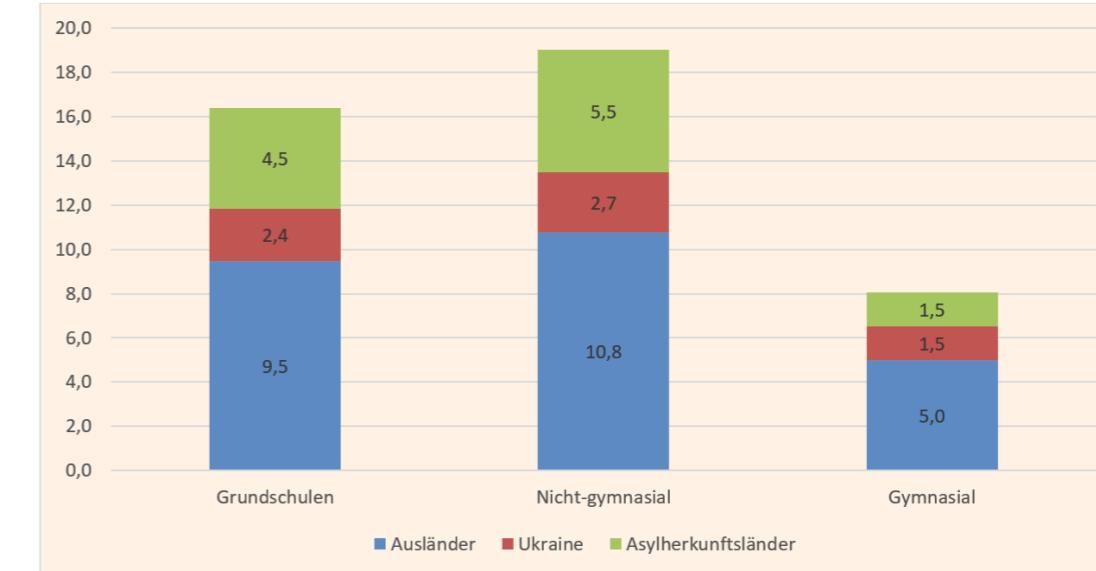
Migration



Eine weitere große Herausforderung für das deutsche Schulsystem ist die Einwanderung von Schüler*innen – insbesondere jener mit Fluchthintergrund. Dabei kommt dem Schulsystem für die Integration dieser Kinder eine herausragende Bedeutung zu. Im Schuljahr 2023 hatten 16,3 Prozent der Grundschüler*innen keine deutsche Staatsangehörigkeit.² Auf den nicht-gymnasialen Schulen traf dies sogar auf 19,6 Prozent der Schülerschaft zu. Auf den Gymnasien (nur Sekundarstufe I) lag der Anteil von Schüler*innen hingegen nur bei 8,9 Prozent (StBa 2024, eigene Berechnungen). Besonders zwischen 2014 und 2017 zeigte sich darüber hinaus, dass der Anteil von Schüler*innen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit an Grundschulen und nicht-gymnasialen Schulformen deutlich stärker anstieg als an Gymnasien (Helbig 2023). Dies weist darauf hin, dass die beiden erstgenannten Schulformen einen deutlich höheren Anteil geflüchteter Kinder neu aufnahmen, die in diesem Zeitraum nach Deutschland kamen. Dies zeigt sich auch bei der aktuellen Verteilung der Schüler*innen auf die unterschiedlichen Schulformen, wenn man nach dem Herkunftsland unterscheidet (Abbildung 2). Besonders Schüler*innen aus den Hauptasylherkunftsändern befinden sich überpro-

tional auf Grundschulen und nicht-gymnasialen Schulformen. Ihr Anteil ist hier 3- bis 3,6 mal so hoch wie auf den Gymnasien. Auch ukrainische Kinder befinden sich seltener auf dem Gymnasium als auf den anderen beiden Schultypen. Der Unterschied zwischen den Schulformen ist aber deutlich geringer als bei anderen Staatengruppen.

Auch in diesem Fall sind die Befunde keineswegs überraschend, dass neu zugewanderte Kinder zunächst an nicht-gymnasialen Schulen beschult werden. Gerade die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, so der Diskurs, 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 für Grundschüler*innen 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



Quelle: StBa 2024, eigene Berechnungen.

Anmerkung: Asylherkunftsänder nach der Definition der Bundesagentur für Arbeit umfassen folgende Länder: Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Nigeria, Pakistan, Syrien und Somalia.

seit 2016 ungünstiger entwickelt als jene von Kindern der 2. Generation (beide Eltern im Ausland geboren) oder Kindern ohne Migrationshintergrund (ebd. S. 190). Entsprechend ist auch nicht zu erwarten, dass in Zukunft mehr Kinder aus Einwandererfamilien auf den Gymnasien lernen werden, da ihre Kompetenzen weit hinter den beiden Vergleichsgruppen zurückliegen.

² In der Schulstatistik des statistischen Bundesamts finden sich keine Angaben zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund, deshalb kann hier nur auf den Anteil von Kindern nicht deutscher Staatsangehörigkeit zurückgegriffen werden. Darüber hinaus finden sich unter den Kindern mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit im Vergleich zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund überproportional Schüler*innen, die unterdurchschnittlich lange in Deutschland sind, überdurchschnittlich Sprachprobleme aufweisen und überproportional als Geflüchtete nach Deutschland gekommen sind.

Anteil von Schülern und Schülerinnen nicht deutscher Staatsangehörigkeit nach Schulformen und Staatengruppen 2023/2024

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 lässt³. Über die letzten fünf Jahre hinweg lag der Anteil von Lehrkräften, die als Seiteneinsteiger 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 Masterniveau aufweist (ebd.). Und so unterrichten in den neuen Bundesländern mittlerweile 15 (Thüringen) und 24 (Brandenburg) Prozent aller Lehrkräfte ohne eine (anerkannte) Lehramtsprüfung. Bei den Lehrkräften unter 45 Jahren beträgt ihr Anteil sogar 27 (Thüringen) bis 45 Prozent (Brandenburg) (StBa 2024, eigene Berechnungen). 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

³ Dies ist explizit keine Positionierung bezüglich der Unterrichtsqualität 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.

die KMK und der Anteil der Lehrkräfte ohne eine (anerkannte) Lehramtsprüfung vom Statistischen Bundesamt nicht nach Schulformen getrennt 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.

Aus den Ergebnissen einiger parlamentarischer Anfragen (Tabelle 1) wird sehr 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 unterscheidet. Stets sind die Gymnasien am wenigsten betroffen. Hier finden sich die wenigsten Quereinsteiger*innen (Berlin) und die meisten grundständig ausgebildeten 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.

Lehrkräftemangel anhand verschiedener Indikatoren in sechs Bundesländern (in Prozentzahlen)

| | Berlin (SenBJF 2022a) | Brandenburg (Landtag Brdbg. 2022) | Niedersachsen Landtag N. 2022) | Baden-Württemberg (Landtag BW 2022) | Thüringen (Landtag Th. 2022) | Sachsen-Anhalt (Landtag S-H 2022) |
|--|--|--|--|---|---|---|
| | Anteil Quereinsteiger*innen ¹ | Anteil grundständig ausgebildeter Lehrkräfte | Besetzung ausgeschriebener Stellen 2022/23 | Unterrichtsabdeckung (insges.) ^{2,3} | Unterrichtsabdeckung (insges.) ² | Unterrichtsabdeckung (insges.) ² |
| Grundschule | 11,1 | 80,2 | 73 | 101,2 ⁴ | 96,4 | 96,1 |
| Schulen mit mehreren Bildungsgängen | ---- | 77 | 66 | ---- | 90,6 | 88,9 |
| Realschule | ---- | ---- | 56 ⁵ | 98,8 | ---- | ---- |
| Gesamtschule/ Gemeinschaftsschule (Berlin 1 – 13) | 7,2 | 88 | 79 | 99,8 | 98,7 | 91,3 |
| Gymnasium | 3,0 | 95,6 | 90 | 105 | 104 | 97,9 |

Anmerkungen:

1. Die 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.

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.

4. Zu den Grundschulen in Baden-Württemberg wurden auch die Werkrealschulen und Hauptschulen gerechnet.

5. Zu 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.

2. Mit „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 siehe SenBJF 2022b).

Die Durchschnittszahlen in Thüringen und Sachsen-Anhalt verhüllen allerdings, dass die Situation an einigen Schulen 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 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).⁴ 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 (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 (Bildungsministerium Rheinland-Pfalz 2020, S. 2). Das bayerische Kultusministerium hielt 2020 in der Antwort auf eine parlamentarische Anfrage lediglich fest, dass staatliche Schulen grundsätzlich auskömmlich versorgt würden (Bayerischer Landtag 2020, S. 3). Da auch in Bayern 10 Prozent der unter 45-jährigen Lehrkräfte keine anerkannte Lehramtsprüfung aufweisen, lässt zumindest vermuten, dass auch Bayern mittlerweile Probleme bei der Lehrkräfterekrutierung hat.

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 Lehrermangel 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 Lehramtsstudierenden gedeckt werden können. Geht man wie Klemm davon aus, dass durch den Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz, den Unterricht in inklusivarbeitenden 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 (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 Lehrkräfteprognoserechnung für Bayern aus dem Jahr 2022 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 34,2 (Brandenburg) und 42,5 Prozent (Sachsen-Anhalt) aller Lehrkräfte über 55 Jahre alt (ohne Berlin). In den westdeutschen Bundesländern liegt dieser Anteil allein in Bayern und Schleswig-Holstein knapp über 20 Prozent (StBa 2024, eigene Berechnungen). Zudem deuten die wenigen hierzu vorliegenden Daten darauf hin, dass eine Lehrkräfteunterversorgung in ländlichen Regionen besonders ausgeprägt ist (Thüringer Landtag, 2022), weshalb alle ostdeutschen Bundesländer mittlerweile finanzielle Anreize für Lehrkräfte und Referendare implementiert haben, um Personal für den ländlichen Raum zu finden.

⁴ Auch bei einer Grenze von unter 90 Prozent Unterrichtsabdeckung findet sich noch kein Gymnasium, auf das dies zutreffen würde.

Diskussion



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 Verbeamung 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 Verbeamung war allem Anschein nach ein probates Mittel, um die Abwanderung von Lehrkräften in andere Bundesländer zu stoppen – der Anteil der Seiteneinsteiger*innen an allen Neueinstellungen ging in Sachsen direkt nach der Einführung der Verbeamung von einem Allzeit-hoch 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 Mangel-lage 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 hierzu-lande keineswegs schon konsequent umgesetzt (Kroworsch 2021, siehe auch Steinmetz et al. 2021); in vielen Bundesländern existiert weiterhin ein substanzialer Förder-

schulsektor. Sollten mehr Bundesländer entsprechenden Forderungen folgen und auf den Abbau segregierender Förderschulstrukturen hinarbeiten, worauf momentan freilich wenig hindeutet, wird der Anteil inklusiv zu beschul-lender Schüler*innen an den nicht-gymnasi-alen Schulen weiter steigen. Ferner machen sich im Zuge des Ukrainekrieges und der in den letzten Jahren sich wieder verstärkenden internationalen Fluchtbewegungen auch die Integrationsaufgaben an den nicht-gymnasi-alen Schulen wieder stärker bemerkbar.

Als noch weit weniger Schüler*innen das Gymnasium besuchten, rekrutierten sich die nicht-gymnasialen Schulformen aus brei-teren Bevölkerungsschichten, weshalb es hier in der Regel nicht zu einer Ballung von sozialen 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 Par-allelsystem der Förderschulen überwiesen und dort größtenteils unter dem Label „lern-behindert“ getrennt beschult, was für eine „Entlastung“ der nicht-gymnasialen Regel-schulen sorgte. Schließlich war die Bundes-republik ab den 1970er Jahren fast durchge-hend in der Lage, genügend Lehrkräfte auszu-bilden, um den Bedarf an allen Schulformen

zu decken. Inzwischen aber haben sich die sozialen Verhältnisse stark gewandelt und für die damit einhergehenden Herausforde-rungen bleibt die Schulpolitik überzeugende Antworten bisher schuldig. Unverkennbar ist, dass sich die Lehr- und Lernbedingungen an vielen nicht-gymnasialen Schulen ungün-stig entwickelt haben und sich die Situation dieser Schulen in den kommenden Jahren erwartbar noch weiter zuspitzen wird. Als Argument für ein gegliedertes Schulsystem wurde traditionell angeführt, dass von einer Gruppierung der Schüler*innen in „leistungs-homogene“ Gruppen – die immer schon mit einer sozialen Homogenisierung einherging – alle Schüler*innen profitieren. Heute wür-den wohl wenige Bildungsakteur*innen noch ernsthaft behaupten, dass von einer solchen leistungsmäßigen Homogenisierung auch die Schüler*innen am unteren Rand profitieren. Zuletzt hat eine Studie mit den Daten des nationalen Bildungspanels gezeigt, dass die Leistungsentwicklung in Mathematik und im Lesen auf dem Gymnasium günstiger ist als auf den anderen Sekundarschulformen (Traini et al. 2021). Dabei zeigte sich aber auch, dass dieser „Gymnasialeffekt“ ausschließlich auf die soziale und Leistungszusammensetzung der Gymnasien zurückzuführen ist und nicht auf andere Qualitätsaspekte, die man den Gymnasien zuschreiben mag. Andersherum

Literatur

• • • • • • •

ist die ungünstigere Leistungsentwicklung an nicht-gymnasialen Schulformen auf eine ungünstigere soziale und Leistungszusammensetzung dieser Schulen zurückzuführen.

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 ehedem 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 Resourcenausstattung 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 vie-

len Bundesländern seit Jahren Programme für Schulen in sozial herausfordernder Lage umgesetzt. Ab dem Schuljahr 2024/25 ist nun das Startchancen-Programm von Bund und Ländern gestartet, welches sich vor allem an Grundschulen und nicht-gymnasiale Schulen richtet. Auch wenn mit diesem und anderen Länderprogrammen Schulen mit ungünstigen sozialen Voraussetzungen gestärkt werden sollen, bleiben die problematischen Strukturen, die dahinterstehen und die sich an den betreffenden Schulen manifestierenden Problemlagen maßgeblich mit erzeugen, 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.

Bayerischer Landtag (2020). Statistische Schuldaten. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Thomas Gehring (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN) und Antwort des Staatsministers für Unterricht und Kultus vom 03.02.2020. Drs. 18/6086. Zugriff am 02.11.2022. Verfügbar unter: https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/18_0006086.pdf

Bildungsministerium Rheinland-Pfalz (2020). Unterrichtsversorgung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2019/2020. Antwort an den Präsidenten des Landtages Rheinland-Pfalz. Drs. 17/6148. Zugriff am 02.11.2022. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfrage/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf

KMK (2021). Einstellung von Lehrkräften. Kultusministerkonferenz. Zugriff am 15.10.2022. Verfügbar unter: <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/vorlagen/6148-V-17.pdf>

Edelstein, Benjamin (2023): Von der Schulform zur schulischen Organisationsform. Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung. In: DDS - Die Deutsche Schule, Jg. 115, H. 4, S. 315-332. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.03>

Hamburger Bürgerschaft (2019). Quereinsteiger in Hamburgs Schulen – Wie ist der Sachstand? Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Birgit Stöver (CDU) vom 20.11.2019. Drs. 21/19072. Zugriff am 27.10.2022. Verfügbar unter: https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/68797/quereinsteiger_in_hamburgs_schulen_wie_ist_der_sachstand.pdf

Helbig Marcel (2023): Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen. Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen. In: DDS - Die Deutsche Schule, Jg. 115, H. 4, S. 333-344. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.04>

Helbig, Marcel und Rita Nikolai (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. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.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 Vandre (Fraktion DIE LINKE). Drs. 7/5282. Zugriff am 26.10.2022. Verfügbar unter: https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w7/drs/ab_5200/5282.pdf

Hessischer Landtag (2018). Quereinsteig in das Lehramt. Kleine Anfrage der Abg. Faulhaber (DIE LINKE) vom 01.02.2018 und Antwort des Kultusministers. Drs. 19/6028. Zugriff am 27.10.2022. Verfügbar unter: <https://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/8/06028.pdf>

Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Verband für Bildung und Erziehung. Zugriff am 26.10.2022. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfrage/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf

KMK (2021). Einstellung von Lehrkräften. Kultusministerkonferenz. Zugriff am 15.10.2022. Verfügbar unter: <https://padoka.landtag.sachsen-anhalt.de/files/drs/wp8/drs/d0673dak.pdf>

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation. Freiburg: Walter-Verlag.

Rawls, John (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Rackles, Mark (2020): Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse. Policy Papers 09/2020. Berlin: Mark Rackles Consulting.

Rackles, Mark (2022): Lehrkräfteversorgung im Freistaat Bayern. Handlungsorientierte Problemanalyse des aktuellen Lehrkräftemangels und der Perspektiven bis 2032. München: Mark Rackles Consulting.

SenBJF (2022a). Blickpunkt Schule. Schuljahr 2021/2022. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. Zugriff am 26.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik>

SenBJF (2022b). Verwaltungsvorschrift Schule Nr. 8/2022 für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen ab Schuljahr 2022/23. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. Zugriff am 26.10.2022. Verfügbar unter: https://www.bildungsstatistik-berlin.de/p1/pdf/ZRL_LKZumessung_2022_23.pdf

Traini, Claudia, Corinna Kleinert und Felix Bittmann (2021): How does exposure to a different school track influence learning progress? Explaining scissor effects by track in Germany. Research in Social Stratification and Mobility. Vol. 76 (2021) Art. 100625. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100625>

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 Niedersächsischen Kultusministeriums vom 01.08.2022. Drs. 18/11561. Zugriff am 26.10.2022. Verfügbar unter: https://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_18_12500/11501-12000/18-11561.pdf

StBa (2024): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2023/24. EVAS-Nummer 21111. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Statistik/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100247005.xlsx?__blob=publicationFile&v=2

StBa (2025): Genesis-Online. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Zugriff am 25.02.2025. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistik/21111/details>

StMUK, StMUK, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022), in: https://www.blv.de/fileadmin/BLLV/Download/Service/220802_Lehrerbedarfsprognose2022.pdf

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. Zugriff am 26.10.2022. Verfügbar unter: https://www.parl.dok.thueringer-landtag.de/ParlDok/dokument/86000/personalplanung_an_den_staatlichen_schulen_fuer_das_schuljahr_2021_2022.pdf

Stanat, Petra, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich, Sofie Henschel (Hrsg.): IOB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster / New York: Waxmann. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht>

StBa (2024): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2023/24. EVAS-Nummer 21111. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Statistik/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100247005.xlsx?__blob=publicationFile&v=2

StMUK, StMUK, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022), in: https://www.blv.de/fileadmin/BLLV/Download/Service/220802_Lehrerbedarfsprognose2022.pdf

Traini, Claudia, Corinna Kleinert und Felix Bittmann (2021): How does exposure to a different school track influence learning progress? Explaining scissor effects by track in Germany. Research in Social Stratification and Mobility. Vol. 76 (2021) Art. 100625. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100625>

Bündnis-Stellungnahme

Bildungsgerechtigkeit braucht eine Schulstrukturreform

Marcel Helbig liefert gesellschaftliche und wissenschaftliche Begründungen für eine dringend notwendige Schulstrukturreform: die Überwindung der Auslese nach der Grundschulzeit (nach Jahrgang 4 bzw. 6 in Berlin und Brandenburg) durch Umwandlung der unterschiedlichen „weiterführenden Schulen“ in eine gemeinsame, inklusiv und demokratisch ausgerichtete Schule.

Wie das gehen soll und kann, machen viele integrierte Schulen in Deutschland bereits vor. Ein besonders konsequentes Beispiel dafür sind die so genannten Langformsschulen, die die Jahrgänge 1 bis 10 oder sogar 1 bis 13 umfassen. Beispiel Berlin: Seit 2008 wurden hier Grundschulen nach Klasse 6 aufgebaut oder es haben sich Grundschulen mit nahegelegenen Hauptschulen, Realschulen oder Gesamtschulen zu EINER Schule von Jahrgang 1 – 10 bzw. 13 verbunden. Sie haben ein gemeinsames Kollegium, eine gemeinsame Schulleitung mit verschiedenen Stufenleitungen und – wenn möglich – einen gemeinsamen Campus. Mehr als 20 dieser „Gemeinschaftsschulen“ gibt es inzwischen als staatliche Schulen in Berlin. Fast alle haben bereits eine Sekundarstufe II bis zum Abitur oder sind mit einem Oberstufenzentrum liiert. Sie realisieren ein binnendifferenzierendes Curriculum, sind konsequent inklusiv ausgerichtet und haben die normierte, ungerechte Notengebung zum Teil bis in die Sekundarstufe hinein abgeschafft. Nach einer wis-

senschaftlich begleiteten Erprobungsphase sind sie inzwischen als Regelschulen im Berliner Schulgesetz verankert. Es handelt sich um Schulen, in denen ALLE Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen, mit- und füreinander Demokratie lernen und leben. Besonders positiv stimmt: Diese Schulen sind nicht nur überaus nachgefragt bei Schüler*innen und Eltern, sondern ermöglichen hohe Leistungszuwächse und besonders gute Abschlüsse. Zwei der Berliner Langformsschulen erhielten 2024 den Deutschen Schulpreis.

Vergleichbare Entwicklungen zu Langformsschulen finden sich auch in Nordrhein-Westfalen. Dort ist in fünf „PRIMUS-Schulen“ das durchgängige gemeinsame Lernen von Klasse 1-10 in einem wissenschaftlich begleiteten Schulversuch erfolgreich erprobt und abgeschlossen worden.

Bezeichnenderweise hat sich kein Gymnasium bereit erklärt, sich in eine Gemeinschaftsschule oder PRIMUS-Schule umzuwandeln. Einflussreiche Lobbygruppen berufständischer und politischer Art haben es bis heute verstanden, gymnasiale Privilegien zu erhalten. Die Schulform Gymnasium kann über Aufnahme- und Abschulungsverfahren Auslese betreiben, die sich neben der Leistungsauslese auch als soziale Auslese erweist. Sie wird zudem von den Aufgaben der Inklusion und Integration weitgehend freigestellt. Damit werden alle anderen Schul-

arten, die unter schlechteren Rahmenbedingungen (s. den Beitrag von Helbig) alle Schüler*innen aufnehmen oder nach Abschulungen „auffangen“ müssen, in der politischen und gesellschaftlichen Wahrnehmung abgewertet.

Auf der unteren Stufe der Wertigkeit der Schulformen rangiert die Förderschule, die strukturell Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen das Recht auf Bildung, den Erwerb von Abschlüssen und gesellschaftliche Teilhabe verwehrt.

Es gibt viele wissenschaftliche, politische, pädagogische, entwicklungspsychologische und kinderrechtliche Argumente dafür, das Schulwesen inklusiv zu gestalten. Zuletzt haben zum Beispiel der PISA-Chef Andreas Schleicher (OECD) und der internationale Bildungsforscher John Hattie die vergleichsweise schlechten Bildungserfolge in Deutschland immer wieder auch auf die auslesende Schulstruktur zurückgeführt. Im September letzten Jahres hat der Bildungökonom Ludger Wößmann (ifo-Institut) deutlich gemacht, wie stark die frühe Aufteilung auf verschiedene Schulformen das Bildungsziel Chancengleichheit geradezu verhindert. Zudem verbraucht die Aufrechterhaltung eines solch differenzierenden Schulsystems enorme Ressourcen, und das in einem ohnehin unterfinanzierten Bildungswesen. Ressourcen, die in einer anderen Schulstruktur ALLEN zugutekommen würden.

Eine für alle - die inklusive Schule für die Demokratie

Neben unserem Bündnis fordern bundesweit Schül- und Elternorganisationen, Bildungs-Initiativen, Erziehungswissenschaftler*innen, Bürgerforen und sogar Wirtschaftsvertreter*innen, mit einer grundlegenden Schulreform die undemokratische soziale Auslese zu überwinden und die Transformation zu einer gemeinsamen, inklusiven Schule für alle zu erreichen.

Eine wirksame und gelingende Umsetzung haben uns die erfolgreichen Entwicklungen und Schulversuche in einzelnen Bundesländern gezeigt. Die deutsche Bildungspolitik hat kein Erkenntnis-, sondern ein Handlungsproblem.

Die Schule für alle als Praxis des Miteinanders

*„Die Erfahrungen der Schüler*innen legen es um ein weiteres nahe, die feste Trennung nach der vierten Klasse grundsätzlich in Frage zu stellen. (...) Als wissenschaftliche Begleitung können wir mit den Schüler*innen zeigen, wie die Verbindung zwischen äußerer Strukturreform und innerer Schulreform zu der Erfahrung von Bildungserfolg beiträgt, die nicht auf der Idee des Gegeneinanders, sondern auf der Praxis eines Miteinanders basiert.“*

Aus dem Abschlussbericht zum PRIMUS-Schulversuch

Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“



AHS e.V.: Aktion Humane Schule, gegründet 1974, setzt sich dafür ein, dass unsere Kinder frei von Druck und Ängsten lernen können. Die AHS fordert eine Schule, in der kein Kind ausgegrenzt oder aussortiert wird. Nur hier kann wirklich inklusiv gearbeitet werden, kann es demokratisch und human zugehen.
www.aktion-humane-schule.de



GGG: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule - Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

1969 gegründet, zählen neben den Einzelmitgliedern ca. 600 Mitgliedsschulen dazu. Sie nennen sich Gesamt-, Ober-, Sekundar-, Gemeinschafts- und Stadtteilschulen.

Die GGG fordert, alle Schulen in der Sekundarstufe unter Einbeziehung des Gymnasiums zu „einer Schule für alle“ weiter zu entwickeln.

www.ggg-web.de



GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, als Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) organisiert die GEW fast 280.000 Frauen und Männer, die in pädagogischen und wissenschaftlichen Berufen arbeiten: in Schulen, Kindertagesstätten, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Sie setzt sich für gute Arbeitsbedingungen und den Ausbau eines inklusiven und demokratischen Bildungswesens ein.

www.gew.de

Grundschulverband e.V.: Als Fachverband für kind- und zeitgemäße Grundschulpädagogik, 1969 gegründet, engagiert sich der GSV in drei Arbeitsfeldern: Schulpraxis, Forschung, Schulpolitik. Er setzt sich insbesondere für die Bildungsansprüche von Grundschulkindern ein. Die Grundschule muss Grundstufe einer für „alle gemeinsamen Schule“ für die Dauer der Pflichtschulzeit werden.

www.grundschulverband.de



NRW-Bündnis Eine Schule für alle:

Das Bündnis, im Mai 2007 gegründet, ist eine unbürokratische Vereinigung in Nordrhein-Westfalen von Einzelpersonen, Initiativen und vielen Organisationen, die sich für Eine Schule für Alle von Klasse 1 bis 10 einsetzen, in der alle SchülerInnen gemeinsam mit- und voneinander lernen können.



www.nrw-eineschule.de



PogA e.V.: Politik gegen Aussönderung – Koalition für Integration und Inklusion.

Der Verein wurde 2007 aus dem Kreis der Integrations-/Inklusionsforscherinnen und –forscher in deutschsprachigen Ländern gegründet. Der Name des Vereins ist Programm: Es geht um eine Politik, die den gesellschaftlichen Ausschluss von Menschen überwindet und inklusive Lebensbedingungen für alle schafft.

www.politik-gegen-aussonderung.net

Impressum



Der Bundeskongress „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ im September 2016 wurde gemeinsam mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, veranstaltet.

Zu den Kooperationspartnern und finanziellen Förderern gehören außerdem:

Aktion Mensch
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)
Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

© Herausgeber:

Aktion Humane Schule
(vertreten durch Bert Schmid, ehemals Jonas Lanig †),

GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens
(vertreten durch Gerd-Ulrich Franz),

GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
(vertreten durch Anja Bensinger-Stolze),

Grundschulverband
(vertreten durch Ulla Widmer-Rockstroh),

NRW-Bündnis Eine Schule für alle
(vertreten durch Uta Kumar und Dr. Brigitte Schumann),
Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion e.V.
(vertreten durch Prof. Dr. Anne-Dore Stein)

Verantwortlich:

Anja Bensinger-Stolze (V.i.S.d.P.),
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand,
Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main,
Telefon: 069/78973-0, Fax: 069/78973-202,
E-Mail: info@gew.de, www.gew.de

Redaktion:

Ulla Widmer-Rockstroh,
Martina Schmerr,
Dr. Irmtraud Schnell,
Dr. Brigitte Schumann

Gestaltung:

Dipl. Designerin Christa Gramm

Kontakt:

martina.schmerr@gew.de
geschaefsstelle@ggg-web.de
info@grundschulverband.de

August 2025

ISSN 2566-8099

Download:
<https://eine-fuer-alle.schule/>

Heft 10

Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie

In unregelmäßigen Abständen werden in dieser Schriftenreihe Vorträge, Informationen und Positionen im Zusammenhang des Bundeskongresses „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ vom September 2016 veröffentlicht.

Damit soll der gesellschaftliche Diskurs zu einem inklusiven, demokratischen Bildungswesen gestärkt und entsprechendes Handeln unterstützt werden.

In der Schriftenreihe erschienen:

Heft 1/2017

Vernor Muñoz: Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung

Heft 2/2017

Dr. Reinald Eichholz: Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab!

Heft 3/2018

Justin J.W. Powell:
Chancen und Barrieren Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen

Heft 4/2018

Dr. Sigrid Arnade: Die inklusive Gesellschaft – ein Gewinn für alle

Heft 5/2019

Dr. Brigitte Schumann: Das verweigerte Recht auf inklusive Bildung

Heft 6/2020

Dr. Peter Schmidt: Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe

SCHRIFTENREIHE

„Eine für alle“