

# Schulpolitische Entscheidungen und Schulstrukturen und ihr Einfluss auf soziale Selektivität

von Dietrich Scholle<sup>1</sup>

Ein nach wie vor trotz aller Strukturveränderungen gegliedertes und früher als in allen anderen vergleichbaren Industriestaaten selektierendes Schulsystem widerspricht im Grundsatz den Zielen der Integration und Inklusion. Selektion im Schulsystem ist nie nur leistungsbezogen und sozial neutral, sondern immer auch sozial beeinflusst und geprägt, fraglich ist dabei nur, in welchem Ausmaß und mit welchen Folgen. Aufgabe einer demokratischen Leistungsgesellschaft müsste es sein, soziale Einflüsse und Prägungen in Bezug auf Bildungs-karrieren auszugleichen und möglichst gering zu halten.

Die Frage, ob und inwieweit Schule zur Veränderung der Gesellschaft beitragen kann, ist nicht eindeutig und vor allem nicht monokausal zu beantworten. Es gibt ein schwankendes Verhältnis zwischen Offenheit für Veränderung und Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Schule ist wohl eher Seismograph gesellschaftlicher Zustände und Entwicklungen als deren Motor.

Und schließlich: Schulpolitik ist immer auch Gesellschaftspolitik. Die gesetzlichen und die realen Zugangsmöglichkeiten zu Bildung prägen entscheidend das Gesicht einer Gesellschaft. Das zeigt die Geschichte der Schule in Deutschland von Anfang an. Das zeigen die Jahrzehnte seit der Gründung der beiden deutschen Staaten und das zeigt auch die aktuelle Situation und Entwicklung.

## Schulsystementwicklung und soziale Frage nach dem Zweiten Weltkrieg

In einem Gastbeitrag vom 21.05.2020 für die ZEIT schildert der Politikwissenschaftler Benjamin Edelstein die schulpolitische Entschei-

dungssituation nach dem Sieg der Alliierten über die NS-Diktatur im Mai 1945.<sup>2</sup> Anstelle eines Neubeginns mit Abkehr von dem hergebrachten gegliederten und früh selektierenden Schulsystem, wie ihn die Siegermächte im Sinne einer Unterstützung der Demokratisierung der Gesellschaft auch in den westlichen Besatzungszonen eigentlich geplant hatten<sup>3</sup>, setzte sich im Lauf der Nachkriegsjahre in den Ländern der späteren, föderalistisch verfassten Bundesrepublik dessen weitgehende Restaurierung durch und so wurde im Düsseldorfer Abkommen von 1955 die dreigliedrige Schulstruktur erst einmal festgeschrieben.

Anders in der sowjetischen Besatzungszone, der späteren überwiegend zentralistisch organisierten DDR. Hier wurde eine auf acht Jahre erweiterte, die schulpflichtige Zeit umfassende allgemeine Schule etabliert, später Polytechnische Oberschule (POS) und seit 1984 zehnjährig, auf die eine zunächst vierjährige Oberschule mit dem Abitur als Abschluss folgte, ab 1984 nur noch zweijährig, die Erweiterte Oberschule (EOS). Dieser Weg war allerdings durchgehend für nur ca. 10 Prozent eines Jahrgangs offen. Der offensichtlichen sozialen Durchlässigkeit stand die politische Steuerung des gesamten Systems gegenüber, die auch über individuelle Schulschicksale und Schülerlaufbahnen entschied.<sup>4</sup>

Die mit dem Kalten Krieg beginnende verschärfte ideologische Auseinandersetzung übertrug sich auf die schulpolitische Debatte und verhinderte erst, behinderte später eine

<sup>1</sup> Dietrich Scholle, leitender Regierungsschuldirektor a.D., war Gymnasiallehrer, Leiter einer Gesamtschule von ihrer Gründung 1983 bis 2003 und bis zur Pensionierung 2013 Dezernent in der Schulaufsicht für Gesamtschulen bei der Bezirksregierung Münster (NRW).

<sup>2</sup> Edelstein, Benjamin: Schule unter Verdacht. ZEIT-ONLINE 21.05.2020. [https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-05/bildung-demokratisierung-schulen-nachkriegszeit-reformen-schulsystem?wt\\_zmc=sm.ext.zonaudev.mail.ref.zeitde.share.link.x](https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-05/bildung-demokratisierung-schulen-nachkriegszeit-reformen-schulsystem?wt_zmc=sm.ext.zonaudev.mail.ref.zeitde.share.link.x).

<sup>3</sup> Der erste Artikel der lesens- und erinnerungswertenwerten Kontrollratsdirektive 54 von 1947 lautet: „Es sollen gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle gewährleistet sein.“

<sup>4</sup> Siehe dazu den Beitrag von Barbara Kerbel für die Bundeszentrale für Politische Bildung: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/230383/von-der-krippe-bis-zur-hochschule-das-bildungssystem-der-ddr>.

Reform des gegliederten Schulsystems im Westen Deutschlands. Es fand eine völlige Umwertung der Begrifflichkeiten statt: Das gegliederte und selektierende System im Westen wurde als begabungsgerecht und demokratisch ausgegeben und angesehen, das Schulsystem der DDR als ideologisch begründete und gesteuerte „Einheitsschule“ gebrandmarkt und dieser Begriff in pejorativer Absicht im Kampf gegen Gesamtschulpläne vielfach verwendet.

Interessant ist, dass sich die Diskussionen um das Schulsystem in Deutschland und seine reale Entwicklung im Laufe der Zeit immer wieder und immer noch um den von Edelstein beschriebenen Ausgangspunkt von 1945 kreisen, der die zentrale Frage enthält: Welches Schulsystem, welche Schulstruktur entspricht den Anforderungen einer Demokratie, eines republikanischen, demokratischen und sozialen Rechts- und Bundesstaats, als der sich die Bundesrepublik Deutschland versteht (Artikel 20.1 u. 28.1 GG)? Diese zentrale Fragestellung der demokratischen und sozialen Teilhabe ist gegenüber der Nachkriegssituation auch immer wieder erweitert worden, spätestens seit den 70er Jahren durch Arbeitsmigration und Zuwanderung und im neuen Jahrhundert durch die Frage der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeinbildende Schulsystem.

Diese Betrachtung legt nahe, die nicht wahrgenommenen Optionen der unmittelbaren Nachkriegszeit als eine vertane Chance zu begreifen. Interessant ist auch, dass sich die gesellschaftlichen Frontlinien in der schulpolitischen Auseinandersetzungen nur wenig verschoben haben, vor allem wenn es um eine – vielfach eingebildete – Bedrohung der Schulform Gymnasium geht. Für die Nachkriegssituation stellt Edelstein fest:

„Nach und nach formierte sich eine breite gesellschaftliche Gegenbewegung, die lautstark für den Erhalt des historisch gewachsenen Schulwesens und vor allem des traditionsreichen Gymnasiums eintrat, in dem man einen unverzichtbaren Grundpfeiler der deutschen Bildungstradition sah. Teil dieses ‚konservativen Blocks‘ waren die konservativen

Parteien, die katholische und in Teilen die evangelische Kirche, Direktorenvereinigungen sowie Eltern- und Lehrerverbände der weiterführenden Schulen, weiterhin die meisten Universitäten und diverse Akademikervereinigungen und schließlich weite Teile der deutschen Wirtschaft, vertreten etwa durch Industrie-, Handels-, und Handwerkskammern und andere Unternehmerverbände – kurzum: ein Großteil der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Elite des Landes.“<sup>5</sup> – Und heute?

In den nunmehr über 70 Jahren Bundesrepublik Deutschland - daneben und darin auch gut 40 Jahre DDR - lassen sich unschwer mehrere Phasen der Schulsystementwicklung festmachen.

Während der Föderalismus der alten Bundesrepublik in deren ersten zwanzig Jahren mehr oder weniger in den regional bestimmten Koch- und Backrezepten des Faches Hauswirtschaft oder den Lehrplänen für das Fach Heimatkunde in den Volksschulen resp. Grundschulen sichtbar wurde, spielte er seit Ende der 60er Jahre zunehmend auch für die Entwicklung der Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern eine Rolle. Bis dahin gab es eine, auch in Abkommen, wie dem bereits zitierten Düsseldorfer Abkommen von 1955, vereinbarte länderübergreifende Festschreibung eines dreigliedrigen Schulsystems. Eine formulierte gesellschaftspolitische Aufgabestellung oder Zielsetzung für das Schulsystem gab es weder auf Länder- und schon gar nicht auf Bundesebene. Die Debatte darüber und damit die explizite Politisierung der Schulsystemdebatte hatte die Einleitung einer zu erheblichen Divergenzen zwischen den Ländern führenden Entwicklung zur Folge.

Diese Auseinandersetzungen und Entwicklungsdivergenzen begannen mit der Arbeit des Deutschen Bildungsrates (1965 bis 1975) und seinem Strukturplan für das Bildungswesen (1970), der u.a. statt eines gegliederten ein gestuftes Schulsystem mit einer Verlängerung der

<sup>5</sup> Edelstein, Benjamin: Schule unter Verdacht. ZEIT-ONLINE 21.05.2020: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-05/bildung-demokratisierung-schulen-nachkriegszeit-reformen-schulsystem>.

Grundschulzeit durch eine zweijährige Orientierungsstufe vorsah sowie den Vorschlag eines Schulversuchs Gesamtschule enthielt, endgültig aber mit der Diskussion, ob die Gesamtschule bei erfolgreichem Verlauf und Abschluss des Schulversuchs das herkömmliche gegliederte System ersetzen könne und solle.

Im Mittelpunkt der Debatte stand vor allem die Frage der Zugangsmöglichkeiten zu dem höchsten deutschen Bildungsabschluss, dem Abitur, und damit der Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium. Und das war letzten Endes auch eine soziale Frage, denn bis weit in die 60er Jahre lag die Gymnasialquote unter 20 Prozent, die Quote der Abiturientinnen und Abiturienten noch darunter – mit deutlichem männlichen Übergewicht. Das fast zeitgleich mit Georg Pichts „Bildungskatastrophe“ (1964)<sup>6</sup> von dem Konstanzer Soziologen Hansgert Peisert<sup>7</sup> formulierte und viel zitierte Schlagwort von dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ fasste kurz und knapp alle wesentlichen Aspekte und Faktoren der Bildungsbenachteiligung in der Nachkriegszeit zusammen. Diese hing danach sowohl mit kulturellen Dispositionen, mit sozialer Herkunft und Geschlecht sowie auch dem Stadt-Land-Unterschied zusammen.

Neben Pichts vor allem bildungsökonomisch argumentierendem Ansatz forderte Ralf Dahrendorf ein „Bürgerrecht auf Bildung“, mit dem erklärten Ziel, den demokratischen Staat zu stärken.<sup>8</sup> Diese beiden Dimensionen, die ökonomische und die politisch-demokratische, zusammen mit der dahinter liegenden sozialen Dimension, spielen in der bildungspolitischen Diskussion nach wie vor eine wesentliche Rolle.

Der anfängliche Konsens der Bundesländer über den Schulversuch Gesamtschule zerbröselte im Laufe der Zeit. Der Schulversuch fand

unter sehr unterschiedlichen Bedingungen und in unterschiedlichen Quantitäten in den Bundesländern statt. Noch unterschiedlicher war der Weg der Gesamtschule zur Regelschule. Nordrhein-Westfalen versuchte 1978 mit der Einführung einer Orientierungsstufe und der flächendeckend konzipierten Kooperativen Schule einen Zwischenschritt. Die Auseinandersetzung darüber in einem Volksbegehren und das Scheitern des Vorhabens lieferten einen Vorgesmack für das, was sich nach Änderung des Schulverwaltungsgesetzes und Einführung der Gesamtschule als optionaler Regelschule 1982 teilweise vor Ort wiederholte.

Die Gesamtschule wurde zum politischen, zum parteipolitischen Zankapfel. Die jeweils gewählte Landesregierung versuchte Einfluss auf die Schulstrukturen zu nehmen. Der Mehrheit der Länder ging es unter dem Schlagwort der Vergleichbarkeit als Vorgabe für die bundesweite Anerkennung der Abschlüsse der Gesamtschule um eine möglichst große Nähe zu den Strukturen und Abschlüssen des gegliederten Schulsystems.<sup>9</sup> Die Folge war, dass zahlreiche Verfechter der Gesamtschulidee der Schulform unter diesen Vorzeichen den Rücken kehrten.

Die Gesamtschule als optionale Regelschule gab es im Laufe der 70er und 80er Jahre in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie in den Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen, in allen Fällen unter sozialdemokratischer Regierungsverantwortung, aber in jeweils deutlich unterschiedlichen Ausprägungen. Neben der Form der differenzierten und integrierten Gesamtschulen (Grundmodell der Gesamtschule in NRW) entstanden auch kooperative Gesamtschulen, die in ihrer inneren Struktur mit schulformbezogenen Zweigen das gegliederte Schulsystem noch enger abbildeten.

Mit der Gesamtschule als Angebotsschule kam es natürlich zu Veränderungen in den

6 Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe; zunächst 1964 als Artikelserie in der Zeitschrift „Christ und Welt“, dann 1965 als dtv-Taschenbuch erschienen.

7 Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper 1967.

8 Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik; zunächst 1965 erschienen als sechsteiliger Essay in der ZEIT, dann als Buch 1966.

9 Am 28. Mai 1982 vereinbarte die Kultusministerkonferenz die „Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen“, d. h., dass Gesamtschulabschlüsse einschließlich des Abiturs auch in Bundesländern anerkannt werden, die das Modell Gesamtschule nicht fortgeführt haben (z. B. Bayern).

jeweiligen Ländersystemen, vor allem zu Lasten der Hauptschule. Dass Gymnasien einer Gesamtschulgründung Platz machen mussten, war eher die Ausnahme.

Bereits 1989 hatte der Schulforscher Ernst Rösner in seinem viel beachteten Buch „Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik“ das Ende der 1969 aus der Auflösung der Volksschule hervorgegangenen Schulform festgestellt.<sup>10</sup> Er schloss damit an die bereits 1985 mit Blick auf die Erfordernisse einer „Bildung für das Jahr 2000“ beschriebenen Befunde und postulierte Thesen des bis heute zu den renommiertesten Bildungsforschern der Bundesrepublik gehörenden Autorentrios Klaus Klemm, Hans-Günter Rolff und Klaus-Jürgen Tillmann an.<sup>11</sup> Beide Texte analysierten und konstatierten Unzulänglichkeiten und Veränderungsbedarfe des damaligen Schulsystems. Die Ende der 60er Jahre formulierten Fragen blieben weiter auf der Tagesordnung und hielten Diskussion und Systementwicklung in Bewegung. Bereits die darauf folgenden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts waren geprägt von einem deutlichen Anstieg der Übergänge zum Gymnasium und der Einrichtung alternativer Wege zur allgemeinen Hochschulreife in etlichen Bundesländern, alles Merkmale einer sich immer stärker abzeichnenden Bildungsexpansion.

Die deutsche Einheit brachte für die neuen Bundesländer und ihr bisheriges Schulsystem tiefgreifende Veränderungen, nicht für die alten Bundesländer. Der Ruf nach dem Gymnasium war fast genau so laut wie der Ruf nach der D-Mark. Und entsprechend entstand in den neuen Bundesländern ein neues gegliedertes System, in der Regel aus zwei Schulformen, einer Schule für die Sekundarstufe I neben dem Gymnasium, bei dem man allerdings an der bisherigen Schulzeit von 12 Jahren bis zum Abitur festhielt.

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule wurde in den neuen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Brandenburg folgte im Wesentlichen dem Berliner Modell des Übergangs nach Klasse 6 (mit Ausnahmeregelungen). Mecklenburg-Vorpommern hat im Anschluss an die vierjährige Grundschule eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe, die in der Regel aber gleichwohl an den verschiedenen weiterführenden Schulen angesiedelt ist. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben eine vierjährige Grundschule.

Auch im Bereich der vorschulischen Erziehung gab es gravierende Veränderungen. Der allerdings hohe Versorgungsstandard gegenüber den alten Bundesländern blieb weitgehend erhalten und begründete nach Einschätzung vieler Schulforscher das gute Abschneiden der neuen Bundesländer bei Vergleichsuntersuchungen.

### Schulsystementwicklung und soziale Frage im neuen Jahrhundert

Neue Bewegung in Diskussion und Entwicklung der Schulstrukturen kam mit Beginn des neuen Jahrhunderts u.a. durch die Ergebnisse der seit dem Jahr 2000 im dreijährigen Rhythmus durchgeführten PISA-Studien der OECD. Die Ergebnisse von PISA stellten die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems in Frage und verbunden damit auch die Frage nach der sozialen Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Der Verweis auf die Schulstrukturen erfolgreicher PISA-Länder, hier spielten vor allem die skandinavischen Länder, allen voran Finnland eine große Rolle, hat hierzulande aber nicht zu einer grundlegenden Schulstrukturdebatte geführt. Die Diskussion und die Bemühungen um eine Standardisierung der Anforderungen und die Einführung zentraler Prüfungen dienten in erster Linie der Vergleichbarkeit nach innen und außen, natürlich verbunden mit der Hoffnung, dem Ziel, auf diesem Weg auch zu einer Leistungsverbesserung zu kommen. Mittelfristig führte das zu einem Paradigmenwechsel. Es galt, die parteipolitisch geprägten Schützengräben der Schulstrukturdebatten zu verlassen und sich

10 Rösner, Ernst: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag 1989.

11 Klemm, Klaus, Hans-Günter Rolff u. Klaus-Jürgen Tillmann: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Herausgegeben von der Max-Traeger-Stiftung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1985.

der Qualität der Einzelschule zu widmen. Wie so häufig wird natürlich nur aus einer synthetischen Betrachtungsweise und einem kongruenten Handlungskonzept ein passender Schuh. Das Schicksal der Hauptschule zeigt den begrenzten Handlungsrahmen einer Schulform und damit letzten Endes auch einer Einzelschule, wenn das System, in diesem Fall das gegliederte System erhebliche Verschiebungen der Schülerströme zulässt und damit letzten Endes einem Teilsystem die ursprüngliche Geschäftsgrundlage entzieht. Insofern waren zwei andere Faktoren in Bezug auf die Entwicklung und Veränderung der Schulstrukturen ausschlaggebender: Elternwahlverhalten und demografische Entwicklung.

Ein sich stetig veränderndes Elternwahlverhalten zugunsten der Schulformen mit höherwertigen Abschlüssen, das in erster Linie zulasten der Hauptschule ging, war schon seit längerer Zeit erkennbar. Hinzu kamen schließlich seit Anfang des neuen Jahrhunderts negative Trends in der demografischen Entwicklung, die schulstrukturell vor allem den ländlichen Raum betrafen.

Hauptmerkmal war die Aufgabe der Hauptschule in einer Reihe von Bundesländern mit der Folge einer Reduzierung der Schulformen und zum Teil Ersatz durch Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang, zum Teil durch integrierte Angebote, zum Teil auch verbunden mit dem Schritt in die Zweigliedrigkeit. Diese Veränderungen behielten aber immer Unterschiede in Anforderungen und Vergabe von Berechtigungen zwischen den verbliebenen Schulformen bei.

Den Beginn dieses Umbau-Prozesses bisheriger Schulstrukturen hatte Schleswig-Holstein auf der Basis eines Gutachtens des bereits erwähnten Dortmunder Schulforschers Ernst Rösner eingeleitet. Der ursprüngliche Plan einer rot-grünen Landesregierung, das bisher gegliederte Schulsystem des Landes in einem zehnjährigen Zeitraum vollständig in die Gemeinschaftsschule als einzige weiterführende Schulform umzuwandeln, scheiterte. Die weitere Entwicklung - mit der Gemeinschaftsschule als Angebotsschule - verlief dann in

den Schlangenlinien wechselnder politischer Mehrheiten in der Landespolitik.

Anders NRW<sup>12</sup>: Zu Beginn des neuen Jahrhunderts versuchte eine CDU-FDP-Regierung in dem bevölkerungsstärksten Bundesland zunächst einmal, das dreigliedrige Schulsystem durch je unterschiedliche, aus der Mottenkiste der Pädagogik stammende Bildungsaufträge zu begründen und abzusichern. Nach dem neuen schwarz-gelben Schulgesetz von 2005 sollten die Hauptschulen eine „grundlegende“, die Realschulen eine „erweiterte“ und die Gymnasien eine „vertiefte“ allgemeine Bildung vermitteln. Den schulformspezifischen Lehrplänen gelang es kaum, diesen Zuordnungen schlüssig und überzeugend zu folgen. Wie vernünftig klingt demgegenüber der Auftrag für die Gesamtschulen in § 17, Abs. 1 dieses Schulgesetzes: „Die Gesamtschule ermöglicht in einem differenzierten Unterrichtssystem Bildungsgänge, die ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen zu allen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen.“

Einen wichtigen Einschnitt brachte nach der Wahlniederlage von Schwarz-Gelb 2010 der im Folgejahr von der neuen rot-grünen Minderheitsregierung mit der CDU ausgehandelte und erzielte Schulkonsens, der die verfassungsrechtlichen Sonderstellung für die Hauptschule aufhob und die Einführung der Sekundarschule als weiterer integrierter Schulform neben der Gesamtschule ermöglichte, allerdings ohne eigene gymnasiale Oberstufe. Intention und Hoffnung vieler an dieser Vereinbarung Beteiligter war, den Schulsystemstreit zu beenden und den Fokus stärker auf die Einzelschule und ihre Leistung zu richten.

Ein systemisch entscheidender Schritt war in diesem Zusammenhang die stärkere Verlagerung der Verantwortung für die örtliche Schullandschaft auf die Kommunen, von der damaligen grünen Schulministerin Sylvia Löhrmann als „Politik der Ermöglichung“ bezeichnet. Das Land zog sich damit bei der kon-

<sup>12</sup> Zur Schulsystementwicklung in NRW siehe die Beiträge u.a. von Dietrich Scholle auf der Homepage der GGG-NRW: <https://www.ggg-web.de/nw-schulsystem-chancen-gleichheit-schule-fuer-alle-inklusion> sowie die Beiträge von Dietrich Scholle in „Gemeinsam Lernen“ IV/2917 und I/2019.



kreten Gestaltung der Schullandschaft in NRW weitgehend aus der Verantwortung zurück.

In NRW gab es für die Sekundarstufe I nun fünf verschiedene allgemeinbildende Schulformen, mehr als in jedem anderen Bundesland und klar gegen den in der Mehrzahl der Bundesländer vorherrschenden Trend der Verschlankung der Schulstrukturen gerichtet. Je nach Größe und bisheriger Schulgeschichte der jeweiligen Kommune sowie nach aktuellen parteipolitischen Mehrheiten entstanden vor Ort völlig unterschiedliche und kaum noch vergleichbare Schullandschaften. Alle denkbaren Kombinationen aus fünf waren möglich und sind in der kommunalen Realität auch vertreten. Vor zwei Jahren wurden 27 Varianten kommunaler Schulsystemdesigns gezählt.<sup>13</sup>

Der im Schulkonsens neu gefasste Artikel 10, Abs. 1, der NRW-Landesverfassung lautet: „Das Land gewährleistet ein ausreichendes und vielfältiges öffentliches Schulwesen, das ein gegliedertes Schulsystem, integrierte Schulformen sowie weitere andere Schulformen ermöglicht.“ Die hier verkündete Vielfalt, die Wahlmöglichkeiten suggeriert, war in der Realität, vielleicht mit Ausnahme von Großstädten, ein Versprechen auf dem Papier angesichts der tatsächlichen Unterschiedlichkeit kommunaler Schullandschaften. Diese unterschiedlichen kommunale Angebotsstrukturen führen dazu, dass Schulen der gleichen Schulform in Bezug auf ihre Schülerpopulation immer weniger vergleichbar werden, da diese wesentlich von der Stellung der Schule in der jeweiligen kommunalen Schullandschaft und ihren Strukturen abhängt.

Die Unvergleichbarkeit, die Helbig und Nikolai in ihrer Arbeit über die Schulsysteme in den verschiedenen deutschen Bundesländern innerhalb und aufgrund der föderalen Grundordnung diagnostizieren und beschreiben<sup>14</sup>, hat Nordrhein-Westfalen seit etwa einer De-

kade durch seine Ermöglichungspolitik zunehmend auf kommunaler Ebene zugelassen. Der Gegenentwurf zu einer in der Verfassung festgestellten, vor Ort aber kaum erfahrbaren Vielfalt der Schulformen ist natürlich die Schule der Vielfalt, die Gesamtschule, die gemeinsame Schule für alle, in dieser Beziehung vergleichbar mit der Grundschule, zumindest mit der Grundidee von Grundschule, wenn nicht... wenn diese Grundidee nicht nachhaltig gefährdet wird: Die bereits erwähnte CDU/FDP-Regierung von 2005 hat in ihrem Schulgesetz die bis dahin bestehende Verbindlichkeit von Grundschuleinzugsbereichen beginnend mit dem Schuljahr 2008/09 aufgehoben, eine Maßnahme mit weitreichenden Folgen für die schulische und soziale Segregation, wie z.B. die Untersuchung von Thomas Groos<sup>15</sup> zeigt. Diese Regelung hat die rot-grüne Folgeregierung nicht zurückgenommen, wohl um den Schulkonsens mit der CDU nicht zu gefährden.

Ein weiteres Versäumnis war es sicherlich, nicht den Empfehlungen der mit dem Schulkonsens einberufenen Bildungskonferenz<sup>16</sup> zu folgen, die für die Etablierung einer „Kultur des Behaltens“ anstelle der Praxis der Abschlussschulung plädiert hatte, der Möglichkeit der Rückstufung von der Realschule in die Hauptschule und vom Gymnasium in die Realschule bzw. Hauptschule vor allem am Ende der Erprobungsstufe.

Aufgrund der strukturellen Veränderungen, der Schließung von Hauptschulen und auch Realschulen gerieten die integrierten Schulformen, an erster Stelle neu gegründete Sekundarschulen, aber auch je nach Standort-situation Gesamtschulen, vermehrt in die Abschluslogslogik des gegliederten Systems. Sie mussten jetzt dort, wo Hauptschule und/oder Realschule fehlen, die abgeschulten Schülerinnen und Schüler aufnehmen. Die nach der Verfassung von 2011 mögliche Ausgestaltung zweier konkurrierender Systeme, eines gli-

13 Eine PPP auf der Homepage der GGG NRW mit dem Titel „Quo vadis, Schulstruktur?“ zeigt u.a. diese Situation sehr anschaulich: <https://www.ggg-web.de/nw-service/nw-downloads/category/75-nrw-allgemein>.

14 Helbig/Nicolai: Die Unvergleichbaren, sowie auch Bildungsbericht 2018, S. 90ff., über die „Kompositionsprofile der Schularten“ und die Probleme der Vergleichbarkeit.

15 Groos, Thomas: Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2015. (= Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“). Siehe auch Möller/Bellenberg: Ungleiches, S. 29ff. u. S. 50ff.

16 Zur Arbeit der Bildungskonferenz NRW, die mit dem Antritt der schwarz-gelben Landesregierung 2017 eingestellt wurde, siehe <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/index.html>.

ederten und eines integrierten, die jeweils gemäß ihrer eigenen Logik arbeiten, wurde so vergeben.

Die Gründung von Sekundarschulen ist derweil faktisch zum Stillstand gekommen, einerseits häufen sich die Anträge auf Umwandlung einer Sekundarschule in eine Gesamtschule, um selbst den direkten Weg zum Abitur anbieten zu können, andererseits gibt es auch erste Beschlüsse, Sekundarschulen mangels Akzeptanz wieder auslaufen zu lassen, kaum dass sie den ersten Abschlussjahrgang erreicht haben.

Ein weiteres Projekt, das Rot-Grün in grundsätzlicher Abstimmung mit der CDU auf den Weg gebracht hatte, die Inklusion, erfährt unter der jetzigen Landesregierung vor allem auf Betreiben der FDP einen entscheidenden Rückbau, der letztlich wieder die Strukturen eines hierarchisch gegliederten Schulsystems stärkt: Die Schulform Gymnasium wird weitgehend aus der Inklusion und der damit verbundenen Verantwortung herausgenommen.<sup>17</sup>

Die Forschung unterscheidet aktuell drei Ländergruppen: die inzwischen in die Minderheit geratene Gruppe von Ländern mit einem mehrgliedrigen System, die Ländergruppe im Übergang von einem mehrgliedrigen System zu einem zweigliedrigen System und die zunächst nur aus den neuen Bundesländern bestehende Gruppe mit zweigliedrigem System, die aber stetig wächst.<sup>18</sup>

Die Neuordnungen gruppierten und gruppieren sich immer um die Schulform Gymnasium mit gleichbleibend unangefochtener und privilegierter Stellung. Daneben gibt es viel Bewegung, sichtbar an den zahlreichen neuen bundeslandspezifischen Schulformbezeichnungen, vor allem für neue Schulformen der Sekundarstufe I. Was sich hinter diesen neuen Namen verbirgt, erschließt sich häufig nicht auf den ersten Blick.<sup>19</sup>

Die einzige auffällige Bewegung bei der Schulform Gymnasium gab es in den letzten 15 Jahren bezüglich der Schulzeit zum Abitur: G9 oder G8 hieß hier die Frage. Inzwischen ist die alte Ordnung fast wiederhergestellt. Die neuen Bundesländer haben nach wie vor G 8. Warum das funktioniert, hat im Westen eigentlich niemals jemanden wirklich interessiert. Nach z.T. Wahlkämpfe bestimmenden Auseinandersetzungen ist man in den alten Bundesländern überwiegend zu der G-9-Norm zurückgekehrt, wobei diejenigen Kräfte, die seinerzeit am heftigsten für die Schulzeitverkürzung plädiert hatten, jetzt am lautesten „Haltet den Dieb“ gerufen haben, so wie vor allem FDP und CDU in NRW.

### Elternwahlverhalten und soziale Selektion

Das Schlagwort von der „besten Bildung für alle“, das inzwischen in verschiedene Variationen nahezu alle Parteiprogramme und Regierungsprogramme zielt bedeutet für die Mehrzahl der Eltern heute, den höchst möglichen Schulabschluss für das eigene Kind, sprich: das Abitur, anzustreben. Das hat über die Jahre dazu geführt, dass das Gymnasium die am meisten gewählte Schulform in der Bundesrepublik geworden ist, gefolgt von den Schulformen, die einen alternativen Weg zum Abitur anbieten, allen voran Gesamtschulsysteme. Da stellt sich natürlich die Frage, was Elternwahlverhalten mit sozialer Selektion zu tun hat.<sup>20</sup>

Meines Erachtens sehr viel. Die Vergangenheit hat zahlreiche Beispiele dafür, dass Veränderungen in Richtung der Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit (Beispiel Hamburg) und/oder Einführung eines stärker integrierten Schulsystems auf Landesebene (Beispiel Koop-Schule in NRW) am Widerstand aus der Bevölkerung scheitern, vor allem wenn die Schulform Gymnasium mit in die Ver-

<sup>17</sup> Siehe hierzu die „Eckpunkte zur Neuausrichtung der Inklusion“: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Eckpunkte-Inklusion/index.html>.

<sup>18</sup> Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm. KMK 2019; Bildungsbericht 2018, S. 88ff.

<sup>19</sup> Neben den traditionellen Bezeichnungen Haupt- und Realschule für Schul-

formen der Sekundarstufe I gibt es jetzt weitere Bezeichnungen, hinter denen sich häufig Zusammenlegungen des Hauptschul- und des Realschulbildungsganges verbergen, wie Regelschule, Regionalschule, regionale Schule, Mittelschule, Sekundarschule, Verbundschule etc.

<sup>20</sup> Siehe hierzu auch den Vortrag von Susanne Thurn „Eine Schule für ALLE – für ALLE ein Gewinn“ auf dem Landeskongress der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) NRW am 04.04.2019 in Gelsenkirchen: <https://ggg-web.de/nw-aktivitaeten/nw-veranstaltungen>.

änderungen einbezogen werden soll oder als bedroht empfunden wird. Vielerorts hat sich letzteres auf kommunaler Ebene z.B. in NRW, wo die Gesamtschule seit den 80er Jahren reguläre Angebotsschule ist, bis in die jüngste Zeit wiederholt. Die Gegnerschaft dieser Veränderungen wird auch heute noch im Kern von der Koalition der Kräfte angeführt, die Edelstein für die schulpolitischen Auseinandersetzungen der Nachkriegszeit zur Verhinderung einer Schule für alle skizziert.

Ein wenig haben sich die Dinge allerdings verändert. Wird die Schulform Gymnasium nicht angetastet – und das Risiko geht bei den heutigen Übergangsquoten niemand mehr ein – wächst unter dem Druck der demografischen Entwicklung, der zunehmenden Versorgungsproblematik in der Fläche und zum Erhalt eines zumindest zweigliedrigen Systems die Bereitschaft, Veränderungen an den Strukturen außerhalb des Gymnasiums zu tolerieren oder gar zu betreiben.

Insgesamt ist auch wohl die Einsicht und Bereitschaft gewachsen, besondere Bedarfe von Schulen an prekären, schwierigen Standorten, sogenannte Brennpunktschulen, anzuerkennen und mit zu tragen, Hauptsache, man muss seine eigenen Kinder nicht dorthin schicken. Ein kommunaler Bildungspolitiker hat dies einmal treffend als eine Art schulischen Ablasshandel bezeichnet, auf den einzulassen die bildungsorientierte Mittelschicht bereit sei. Die Kehrseite und Gefahr der besonderen Zuwendungen, der Kompensation in einem gegliederten Schulsystem ist jedoch eine noch klarere und offensichtlichere Stigmatisierung der Bedürftigkeit mit der Folge der noch stärkeren Abwendung bildungsorientierter Eltern nach dem Motto: „Unser Kind hat das nicht nötig“.

Vielerorts gilt immer noch das legendäre Lied von Franz Josef Degenhardt aus den 60er Jahren „Spiel nicht mit den Schmuttelkindern, sing nicht ihre Lieder“. An kleinräumigen Untersuchungen lässt sich gut zeigen, wie soziale Segregation über die Schule und das Schulsystem stattfindet. Nehmen wir den Stadtteil einer Großstadt mit gemischter Bevölkerungsstruktur, Straßen mit Einfamilienhäusern, Straßen

mit Mietshäusern, zum Teil sozial gefördert, insgesamt ein recht hoher Anteil von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, insgesamt ein recht hoher Anteil von Familien, die von staatlichen Transferleistungen leben, ein Stadtteil, in dem neben Wohlstand auch Kinderarmut deutlich sichtbar ist, wenn man nur hinschaut.

Als erstes verlässt ein Teil der Kinder aus bildungsorientierten Familien den Stadtteil, um eine Kita außerhalb zu besuchen, dieser Anteil wächst in der Grundschulzeit noch einmal deutlich und nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen bleibt nur noch ein kleiner Anteil von Kindern, von Jugendlichen in der Hauptschule vor Ort als einzigem weiterführenden Angebot zurück.<sup>21</sup> Inzwischen gibt es Stadtteile in Großstädten, in denen überhaupt kein weiterführendes Schulangebot mehr besteht.

Das Beispiel zeigt, was Strukturen möglich machen, hier die Aufgabe von Schuleinzugsbereichen für die Grundschule<sup>22</sup> und ein mehrgliedriges Schulangebot, dessen attraktive Angebote außerhalb eines fast Kleinstadtgröße erreichenden Stadtteils liegen, und es zeigt, wie bildungsorientierte Eltern sich in diesen Strukturen bewegen, um die vermeintlich „beste Bildung“ für ihr Kind zu erreichen. Dabei spielt natürlich die Orientierung an den Verhaltensmustern der eigenen sozialen Gruppe eine bedeutsame Rolle. Die eigene soziale Zuordnung, eigener oder angestrebter Status, eigener Bildungsabschluss, Erwartungshaltung gegenüber den Kindern, Erwartungshaltung des sozialen Umfelds etc. sind die ausschlaggebenden Faktoren. Das steht nicht im Widerspruch zu der mehrheitlichen Zustimmung bei entsprechenden Umfragen zur Frage der Bildungsbenahtigung in Deutschland und der Forderung nach größerer Chancengerechtigkeit.<sup>23</sup>

21 Diese Situation hat Klaus Klemm im Auftrag der Initiative ChaCK e.V. (Chancen für alle Coerder Kinder) für den Stadtteil Münster-Coerde in einer Studie über die Schulen vor Ort und deren Perspektiven untersucht, veröffentlicht auf der Homepage des Vereins: <http://www.initiative-chack.de/Aktuell/>.

22 Auf die Untersuchung von Thomas Groos zu den sozialen Folgen der freien Grundschulwahl wurde bereits hingewiesen, siehe Anm. 14.

23 So zum Beispiel das Ergebnis einer von dem Münchner Wirtschaftsforschungsinstitut Ifo 2019 durchgeführten repräsentativen Umfrage zu dem



Der Einfluss sozialer Faktoren bei der Übergangsentscheidung von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist mittlerweile vielfach beschrieben und nachgewiesen worden.<sup>24</sup> Eine besondere Rolle bei der sozialen Segregation im Grundschulbereich spielen konfessionsgebundene Schulen, die es in vielen Bundesländern noch neben den Gemeinschaftsgrundschulen gibt<sup>25</sup>, insbesondere aber das wachsende Parallelsystem der Privatschulen hinweg über alle Schulstufen mit ihren in der Regel privilegierten Gründungsbedingungen im Vergleich zu den öffentlichen Schulen, den besonderen Möglichkeiten der Vorauswahl ihrer Klientel sowie der geringeren staatlichen Regulierung und Kontrolle. Eine Zunahme privater Schulangebote ist insgesamt festzustellen, laut Bildungsbericht 2018 insbesondere in den neuen Bundesländern, wo zunehmend private Bildungsanbieter anstelle zurückgenommener staatlicher Bildungsangebote treten.<sup>26</sup>

Das hierarchisch gegliederte Schulsystem hat in unserer Gesellschaft über Jahrzehnte soziale Segregation und Selektion befördert. Das sozialdemokratische Aufstiegsversprechen über Bildung hat zudem einen Januskopf: Einmal den Aufstieg geschafft bedienen sich viele der Mechanismen, die dieses System letzten Endes erhalten.<sup>27</sup> Und machen wir uns nichts vor: Hätten wir ein einheitliches Schulsystem für alle, auch da gäbe es Creaming-Effekte, wie wir sie bereits jetzt zwischen Schulen der gleichen Schulform, zwischen Gymnasien und auch Gesamtschulen der gleichen Stadt erleben.

Die hier angedeuteten Mechanismen hat Gertrud Nagy für Österreich wunderbar in ihrem Buch „Die Angst der Mittelschicht vor der Gesamtschule“ beschrieben; natürlich mit bewusster Anspielung auf Peter Handkes berühmten Titel „Die Angst des Tormanns beim Elfmeter“.<sup>28</sup>

Teile der Mittelschicht haben sich mit dem eigenen Bildungsaufstieg und dem damit verbundenen Zugewinn an sozialem Status zunehmend zum Verweigerer von weiterer Integration oder gar Inklusion entwickelt.

Schulstrukturen entstehen und erhalten sich immer interessebezogen und sind so gesehen immer Ausdruck gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse, um nicht zu sagen Machtverhältnisse. Besonders deutlich wird das in Nordrhein-Westfalen in der Frage der ausreichenden Versorgung mit Gesamtschulplätzen. Hier zeigt sich, wie ohne jede Scham mit zweierlei Maß gemessen wird.

Trotz Gründung weiterer Gesamtschulen fehlten laut Auskunft des Ministeriums für Schule und Bildung zum Schuljahr 2019/20 ca. 6500 Gesamtschulplätze. Ein Zustand, der sich Jahr für Jahr wiederholt. Da alle Schülerinnen und Schüler, die an Gesamtschulen abgewiesen werden mussten, einen Platz an einer Schule einer anderen Schulform finden, darf die Frage nach einer Verteilung der Aufnahmekapazitäten gestellt werden, die dem Elternrecht auf freie Wahl der Schulform gerecht wird. Bei der Problematik der nachfragegerechten Versorgung mit Gesamtschulplätzen hält sich das Land zurück und auf kommunaler Ebene wird vielfach gemauert.

Man darf weiter fragen, welcher Aufschrei wohl durch das Land ginge, wenn in vergleichbarem Ausmaß Plätze an Gymnasien fehlten. Lokal gibt es diesen Aufschrei bereits, wenn Eltern keinen Platz an dem von Ihnen gewünschten Gymnasium finden. Dann wird auch schon mal eine weitere Klasse gebildet,

Thema „Was denken die Deutschen über Bildungsungleichheit?“ (Bildungsbarometer 2019: <https://www.ifl.de/node/45027>).

24 Siehe dazu Maaz u.a.: Übergang, S. 5ff., sowie Möller/Bellenberg: Ungeleiches, S. 25ff.

25 Im Schuljahr 2018/19 waren in NRW von 2.781 Grundschulen 808 römisch-katholisch und 88 evangelisch. Es gibt dabei Regionen und Kommunen in NRW mit ausschließlich oder mehrheitlich konfessionell, hier vor allem katholisch gebundenen Bekenntnisgrundschulen.

26 Siehe dazu Helbig/Nikolai: Die Unvergleichbaren, S. 133ff. sowie Bildungsbericht 2018, S. 43f. u. S. 88.

27 Dazu könnte ich u.a. aus meiner zwanzigjährigen Erfahrung als Leiter einer Gesamtschule im Ruhrgebiet einiges erzählen: Im Rat für die Errichtung einer Gesamtschule stimmen, die eigenen Kinder aber (natürlich) aufs Gymnasium schicken, ist für viele kein Widerspruch. Oder auch bei ethischen Abiturientinnen und Abiturienten dieser Schule mit Migrationshintergrund: Die nächste Stufe des sozialen Aufstiegs führt für die eigenen Kinder möglichst über das Gymnasium.

28 Nagy, Gertrud: Die Angst der Mittelschicht vor der Gesamtschule. Warum die Gesamtschule notwendig wäre, im städtischen Raum schwer umsetzbar ist und was zur Schadensbegrenzung getan werden sollte. Ranshofen: edition innsalz Schule kontrovers 2015.

auch wenn an anderen Gymnasien noch genügend Plätze frei sind. Diese Anspruchshaltung hat letzten Endes das Land befördert, indem es die Grundschuleinzugsbereiche aufgab und eine freie Wahl der Grundschule zuließ. Diese Möglichkeit und Erfahrung wird nun beim Übergang in die weiterführende Schule übertragen und das Recht auf freie Wahl der Schulform auf die freie Wahl der weiterführenden Schule ausgeweitet. Es stellt sich hier die Frage, mit welchem Recht die Wahlfreiheit für eine bestimmte Schule eingefordert wird, wenn das Land nicht einmal in der Lage ist, das Recht auf die Wahl einer bestimmten Schulform zu garantieren. In dieser Angelegenheit gilt offensichtlich unterschiedliches Länderrecht. In Sachsen-Anhalt jedenfalls hat das Oberverwaltungsgericht den berechtigten Anspruch der Eltern auf einen Platz an der gewünschten Schulform (hier: Gesamtschule) in einem Grundsatzurteil bestätigt.<sup>29</sup>

### **Zum Stand der sozialen Selektivität im aktuellen Schulsystem und zur Frage der Durchlässigkeit**

Seit der breiteren Diskussion zu diesem Thema im Übergang von den 60er in die 70er Jahre haben sich Art und Weise und Dimension der sozialen Selektion im Schulsystem verändert. Die Übergänge zur Schulform Gymnasium haben sich mehr als verdoppelt, alternative Wege zum Abitur haben sich in Konkurrenz zum Gymnasium etabliert, sei es in einer allgemeinbildenden Schulform wie der Gesamtschule oder im berufsbildenden System, die vorschulische Betreuung und Erziehung ist deutlich ausgebaut worden. Dies gilt in der Bildungsforschung als ein wesentlicher Faktor für eine erfolgreiche Bildungsexpansion, der grundsätzlich auch zum Abbau von Bildungsbenachteiligung beiträgt.<sup>30</sup> Nach dem seit 1996 gültigen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz mit Beginn des vierten Lebensjahres gibt es seit 2013 auch einen Rechtsanspruch auf Kita-Betreuung für die 1- bis 3-Jährigen. Der Schritt in Richtung einer Kita-Pflicht, den

nach einer Ifo-Befragung von 2019 zwei Drittel der Befragten begrüßen würden<sup>31</sup>, ist zur Zeit nicht erkennbar und solange politische Kräfte an einem Familien- und Frauenbild festhalten, wie es im als „Herdprämie“ karikierten Betreuungsgeld sichtbar wird, auch nicht zu erwarten.

Über die Wirksamkeit von Ganztagsangeboten zur Verringerung sozialer Selektivität gehen die Meinungen auseinander. Der Bildungsbericht 2018 sieht sehr unterschiedliche und oft nur schwer zu vergleichende Angebote.<sup>32</sup> Entscheidend sind Angebotsstrukturen (z.B. offener versus gebundener Ganztags) und Angebotsqualität, wobei der Frage der engen Vernetzung des Ganztags mit dem pädagogischen Gesamtkonzept eine besondere Bedeutung zukommt.<sup>33</sup>

Geblieben ist die Übergangsschwelle, in der übergroßen Mehrzahl der Bundesländer nach wie vor nach Klasse vier, allerdings mit unterschiedlich strengen Regeln.

Geblieben ist die Überprüfung der „Passung zwischen dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülerin und dem schulstrukturellen Angebot“<sup>34</sup> mit der möglichen Konsequenz des Schulformwechsels bei mangelnder Passung. Dies trifft aktiv nicht auf Gesamtschulen zu, aber passiv, da sie je nach länderspezifischer Regelung gezwungen sein können, abgeschulte Schülerinnen und Schüler aus Gymnasium und Realschule aufzunehmen. Das einzige Bundesland mit einer institutionalisierten Kultur des Behaltens nach der Übergangentscheidung von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist Bremen.

Die – soziale – Selektion im Bildungsbereich findet im Prinzip überall statt, für die einen früher (bei harten Übergangskriterien), für die anderen später (bei weichen Übergangskri-

31 Siehe hierzu die bereits zitierte repräsentative Umfrage zu dem Thema „Was denken die Deutschen über Bildungsungleichheit?“ (Bildungsbarometer 2019: <https://www.ifo.de/node/45027>)

32 Bildungsbericht 2018, S. 233ff.

33 Siehe hierzu die Unterstützungsplattform „Ganztätig bilden“: <https://www.ganzttaegig-lernen.de>.

34 Bellenberg: Schulformwechsel, S. 20.

29 Oberverwaltungsgericht für das Land Sachsen-Anhalt, Beschluss vom 1. Oktober 2012 - 3 M 687/12

30 Siehe Bildungsbericht 2018, S. 229ff.

terien). Die Feststellung, je weicher die Übergangskriterien, desto mehr Rückläufer und umgekehrt, muss ergänzt werden durch die Korrelation zwischen Übergangs- und Rückstufungsquoten einerseits und Abschlussquoten andererseits. Strenge Übergangsregelungen und fehlende alternative Wege zum Abitur führen zu im Vergleich geringeren Abschlussquoten. Und hier zeigen sich auch für die Gesamtbeurteilung wichtige Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern.<sup>35</sup>

Dass die Bundesrepublik Deutschland ein auf Selektion aufbauendes Schulsystem hat, ist nicht die Problemstellung, die Problemstellung liegt in der Organisation und Funktionsweise dieser grundsätzlichen gesellschaftlichen Aufgabe von Schule.<sup>36</sup> Selektion verläuft in Deutschland nicht in einem kontinuierlichen, auch immer wieder korrigierbaren Prozess, sondern hat vor allem institutionalisierte Schnittstellen, an denen über die Passung zwischen Schülerin und Schüler und Schulform entschieden wird.

Selbst integrierte Gesamtschulen geraten in die Zwickmühle der gegliederten, selektiven Logik, wie zumindest die Erfahrung in NRW lehrt: Es gibt Gesamtschulen mit beträchtlichen Anmeldeüberhängen, die ihre Schülerschaft nach Leistungskriterien heterogen zusammensetzen können. Die abgewiesenen Schülerinnen und Schüler gehören in der Regel mehrheitlich der leistungsschwächeren Gruppe an. Diese Schulen sehen sich häufig mit dem Vorwurf konfrontiert, sie seien ja gar keine Gesamtschulen, weil sie nicht alle Schülerinnen und Schüler ohne Rücksicht auf Leistungskriterien aufnahmen, sondern genauso wie das gegliederte System auswählten. Tun Gesamtschulen dies nicht oder sind sie gar nicht in der Situation es zu können, lautet der Vorwurf ebenso häufig, diese Gesamtschule sei ja nicht mehr als Hauptschulersatz und wie diese auf dem Weg zur Restschule.

Entscheidend für die Frage der Organisation der selektiven Funktion eines Systems ist nicht die Zahl der Schulformen, entscheidend sind ihre Aufgaben und ihr Verhältnis zueinander. Bestimmende Kategorien ergeben sich aus folgenden zentralen Fragestellungen: Gelten zwischen den Schulen/Schulformen Abschlusssregelungen?<sup>37</sup> Welche Abschlüsse und Berechtigungen darf die Schule vergeben? Wie ist die institutionalisierte Beteiligung an den Aufgaben der Integration und Inklusion? Und schließlich: Welche Organisationsform (Ganztags- oder Halbtagschule) hat die Schule?

### Welche Aufgaben stellen sich aktuell?

Es geht nicht darum, die selektive Aufgabe eines Bildungssystems zu leugnen oder abzulehnen, es geht um die Voraussetzungen, die Regelungen und die Ziele, unter denen die diesbezüglichen Prozesse und Entscheidungen organisiert werden.

Nicht nur die zuweilen umstrittenen und teilweise methodisch kritisierten Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien stellen die in Deutschland immer noch bestehenden Korrelationen zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg fest. Mir ist keine namhafte wissenschaftliche Einrichtung, keine Arbeit renommierter Bildungsforscher/innen bekannt, die diesen Zusammenhang und seine Gültigkeit und Bedeutsamkeit für die Schul- und Bildungssituation in der Bundesrepublik Deutschland bestreiten würde.<sup>38</sup>

Der Bildungsbericht 2018 der Autorengruppe Bildungsberichterstattung stellt fest: „Die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich sind unverändert stark ausgeprägt“. Und fährt fort: „Bereits vor dem Eintritt in das Bildungssystem kann Bildung über den Bildungsstand der Eltern auf die Gesundheit und die kognitive

35 Ebda. S. 40ff.

36 Der Schultheoretiker Helmut Fend weist der Schule zwei grundlegende gesellschaftliche Aufgaben zu: Sozialisation und Selektion.

37 Der Bildungsbericht 2018 verwendet den Begriff „Abschulung“ bemerkenswerterweise nicht, beschreibt aber natürlich den dahinterstehenden Sachverhalt und nennt ihn „Schulartwechsel“ und räumt ein, dass es dabei in der Regel um den Wechsel auf eine „niedriger qualifizierende Schulart“ geht. S. 95.

38 Eine sehr knappe Zusammenfassung zu dieser Thematik liefert Kai Maaz: Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission 2017 (=Blickwinkel 2). Als Download verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/BlickwinkelMaaz\\_FINAL.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/BlickwinkelMaaz_FINAL.pdf) Siehe in diesem Sinne auch die beiden Beiträge von Gerd Möller in der Neuen Deutschen Schule (NDS) 6.7 u. 10/2018.

Entwicklung von Kindern wirken und dann über die Verkettung von Bildungsentscheidungen die weiteren Bildungsbiografien beeinflussen.<sup>39</sup>

Die Tatsache, dass die Einkommens- und Vermögensschere in der Gesellschaft immer weiter auseinandergeht<sup>40</sup>, bedingt eine ähnliche Entwicklung der Bildungschancen. Die Bildungsexpansion hat unter den derzeitigen Rahmenbedingungen offensichtlich ihre Möglichkeiten weitgehend ausgereizt mit Verschlinkung der Schulstrukturen, alternativen Wegen zum Abitur, Ausbau der vorschulischen Bildung und Erziehung und Erweiterung von Ganztagsangeboten.

Der durchaus gesellschaftlich integrierend wirkenden Bildungsexpansion steht die Tatsache gegenüber, dass eine Gruppe von mehr als einem Fünftel aller Kinder und Jugendlichen, eingestuft als „Risikogruppe“<sup>41</sup> immer stärker den Anschluss verliert und ausgegrenzt zu werden droht. Diese Gruppe findet keinen Zugang zur Schulform Gymnasium, der in allen Bundesländern nach leistungsbezogenen Kriterien unter Einfluss sozialer Faktoren gesteuert wird.<sup>42</sup> Diese Gruppe bleibt in ihren testbaren Schulleistungen immer weiter hinter den Anforderungen zurück.

Die Schulformen, die mit dieser Schülerklientel arbeiten, arbeiten müssen, geraten in der gesellschaftlichen Anerkennung leicht an das Ende der Fahnenstange, einst unverdientes Schicksal der Hauptschule. Anerkennung, Anerkennung vor allem in Form von Übergangsquoten erhält die Schulform, die sich der Beschulung dieser Schülergruppe durch Übergangsbeschränkungen und Abschlusssregelungen weitgehend entziehen kann: das Gymnasium. Die Folge für die anderen Schulformen ist bundesweit der zunehmende

Verlust der Heterogenität ihrer Schülerschaft im mittleren und oberen Leistungsbereich, und das wieder mit der Konsequenz, dass sich die Spirale kompensatorischer Aufwendungen immer weiterdreht.

## Was tun?

Der Bildungsbericht 2018 gibt eine umfassende Beschreibung und klare Analyse der Bildungssituation in Deutschland und benennt auch die Handlungsfelder und Handlungsbedarfe, macht aber in Bezug auf die Systemfrage nur sehr begrenzte Lösungsvorschläge. Die hierarchische Grundstruktur des Schulsystems wird nicht in Frage gestellt.<sup>43</sup>

Einer der maßgeblichen Mitarbeiter und Autoren des Bildungsberichts, Kai Maaz, sagt zwar an anderer Stelle: „Wir brauchen eine koordinierte Steuerung des Bildungssystems als eine gemeinsame Gestaltungsaufgabe aller Akteure.“<sup>44</sup> – Das gibt der Bildungs-Föderalismus bezogen auf die Schulsystemfrage aber nach aller Erfahrung nicht her. Die vor ca. 50 Jahren über der Gesamtschulfrage entstandenen Meinungsunterschiede haben im Grundsatz nach wie vor Bestand.<sup>45</sup>

Also bewegt man sich in den bestehenden Strukturen und sucht nach Lösungen für Probleme, die zumindest zum Teil mit diesen Strukturen zusammenhängen. Gut gemeint sind sicher Programme wie „Kein Kind zurücklassen“ in NRW, das die rot-grüne Landesregierung mit Hannelore Kraft als Ministerpräsidentin 2012 ins Leben gerufen hat. Gut gemeint und unter den gegebenen Bedingungen auch unbedingt notwendig sind Programme, die Schulen mit schwierigen Ausgangslagen und Standortbedingungen, sogenannte „Brennpunktschulen“, mit besonderen Ressourcen unterstützen, ebenso wie die Schulen, die die Hauptlast von Integration und Inklusion tragen (müssen), besonders klar erkennbar in Ländern mit einem Zwei-

39 Bildungsbericht 2018, S. 5 u. 240.

40 Siehe hierzu u.a. die aktuelle Studie des WSI der gewerkschaftlichen Hans-Böckler-Stiftung: Soziale Ungleichheit: Ausmaß, Entwicklung, Folgen. ([https://www.boeckler.de/pdf/wsi\\_vm\\_faqs.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/wsi_vm_faqs.pdf))

41 Siehe dazu Nikolai, Rita: Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland. Beitrag für die Online-Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung 2007, S. 5: <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/06092.pdf> sowie Bildungsbericht 2018, S. 4ff. u. S. 14ff.

42 Siehe die Literaturhinweise unter Anmerkung 22.

43 Bildungsbericht 2018, S. 30ff. u. 240ff.

44 So Maaz in dem Online-Magazin „Bildung + innovation“ am 05.07.2018: <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungsplusartikel.html?artid=1103>.

45 Siehe dazu Helbig/Nikolai: Die Unvergleichbaren, S. 24.

säulensystem, in dem die Säule neben dem Gymnasium das fragwürdige Privileg hat, die Aufgaben der Integration und Inklusion weitgehend allein bewältigen zu müssen und dazu noch die Rückläufer aus dem Gymnasium.<sup>46</sup> Allein die Notwendigkeit, die Forderungen, „Ungleiches ungleich zu behandeln“, und nach einer Ressourcensteuerung über einen Sozialindex immer wieder stellen zu müssen, zeigt, wie wenig die Wirkungen eines selektierenden Schulsystems wirklich verstanden werden wollen.<sup>47</sup>

Jede Form der Kompensationspolitik ist und bleibt unter den gegenwärtigen Bedingungen ambivalent. Sie bezahlt den Primat der Schulform Gymnasium mit einem hohen Preis. Diese Form der Kompensationspolitik duldet, ja erhält die bestehenden selektiven Strukturen und droht in eine Sackgasse zu laufen. Im schlimmsten Fall ist ihre Nebenwirkung eine Verstärkung der Stigmatisierung der betroffenen Schulen und Schulformen und eine Forcierung der Abwanderung.

Gerd Möller und Gabriele Bellenberg weisen darauf hin, „dass es sich bei dem Segregationsproblem,..., um ein gesellschaftliches Kollektivproblem handelt.“ Und fahren fort: „Wenn man Kollektivprobleme hat, kann man sie entweder so lassen, wie sie sind, oder man hält sie für so wichtig, dass etwas geschehen muss. Dann ist aber die Politik gefordert, die notwendigen strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, auch wenn Widerstände zu erwarten sind.“<sup>48</sup>

Diese bisherige Kompensationspolitik ist – gemein gesprochen – typisch sozialdemokratisch und ist im bestehenden Schulsystem dennoch wohl die einzige Möglichkeit, der Bildungsungerechtigkeit zu begegnen. Dieser Widerspruch ist derzeit nicht auflösbar, es sei

denn man findet parallel dazu die Kraft und den Weg zu einem Strategiewechsel.<sup>49</sup>

Nach dem wiederholten Scheitern von Gesamtschulplänen als ersetzender Schulform (Gesamtschulversuch, Koop-Schule in NRW, Gemeinschaftsschule in SH etc.) hat die Sozialdemokratie in der Bildungsexpansion letztlich auf das falsche Pferd gesetzt, das Gymnasium, das mit steigenden Übergangszahlen die Bildungsselektion nicht abschafft, aber nicht unwesentlich verschiebt mit Auswirkungen auf die soziale Orientierung, das soziale Verhalten und die persönlichen Schullaufbahnentscheidungen der bildungsorientierten Mittelschicht.

Allein mit Kompensationspolitik und Kompensationspädagogik wird der sozialen Segregation im Schulbereich nicht hinreichend zu begegnen sein. Sie kann kein Ersatz für notwendige Strukturveränderungen und eine dementsprechende Schulstrukturpolitik sein. „Eine Schule für alle“, nach wie vor eine sozialdemokratische Zielvorstellung, um nicht zu sagen Utopie, und noch nicht aus dem Parteiprogramm verbannt<sup>50</sup>, wird sich in absehbarer Zeit nicht verwirklichen lassen. Doch was wäre die Alternative?

Es braucht schon einen neuen Ansatz der strukturellen Veränderung. So wie konservativ orientierte Landesregierungen immer wieder versuchen, durch vielfach eher unauffällige gesetzgeberische Maßnahmen ein hierarchisch gegliedertes Schulsystem zu erhalten oder wieder zu stärken, müsste eine Politik der kleinen Schritte in die andere Richtung gehen. Wie in den zweigliedrigen Systemen der Stadtstaaten sollte es nur noch Schulformen geben, die, jede auf ihre Weise, zum höchsten möglichen Schulabschluss, der allgemeinen Hochschulreife, dem Abitur, führen. Ein entscheidender zweiter Schritt wäre eine konsequente Kultur des Behaltens, d.h. des Verbleibs der Schülerin/

46 Siehe hierzu die Pressemeldung des Hamburger Senats vom 05.04.2019 über die gemeinsam mit der Berliner Senatsverwaltung angestellten Überlegungen zur Verbesserung der „Bildungschancen in schwierigen Sozialräumen“: <https://bildungsklick.de/schule/detail/bildungschancen-in-schwierigen-sozialraeumen-verbessern>.

47 Siehe hierzu die grundlegende Studie von Gerd Möller und Gabriele Bellenberg „Ungleiches ungleich behandeln“.

48 Möller/Bellenberg: Ungleiches, S. 52f.

49 Den formuliert auch Rita Nikolai mit ihrem ansonsten lesenswerten Essay von 2007 über „Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland“ für die Online-Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung nicht: <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/06092.pdf>.

50 Siehe den Leit Antrag der SPD-NRW vom 21.09.2019: <https://www.nrwspd.de/rot-pur/kurz-und-buendig-der-leitantrag-bildung/>



des Schülers in der Schulform, die sie/ihn aufgenommen hat. Und der dritte Schritt wäre die für alle Schulformen in gleicher Weise geltende Verpflichtung, sich den Aufgaben der Integration und Inklusion zu stellen. Auf dieser Basis bekäme eine an Standortbedingungen ausgerichtete Kompensationspolitik, eine Ressourcensteuerung, die „Ungleiches ungleich“ behandelt ein deutlich anderes Gesicht. Diesen Ansatz könnte man als Konvergenzstrategie<sup>51</sup> bezeichnen mit dem Ziel eines gleichwertigen und gleichberechtigten Schulangebots, das für alle Schülerinnen und Schüler erreichbar ist, und zwar ohne räumliche, soziale oder durch Leistung definierte Barrieren.<sup>52</sup> Solange dies nicht der Fall ist, gibt es - streng genommen - in Deutschland keine Möglichkeit, ein nicht durch äußere Formen der Selektion gekennzeichnetes Schulsystem zu wählen.

### Und zum Schluss: Pandemie mit selektiven Nebenwirkungen

Die Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf das gesamte Bildungssystem haben die Frage der sozial bedingten Bildungsbenachteiligung aktualisiert und mit neuem Nachdruck auf die Tagesordnung gesetzt.<sup>53</sup> Die Stellungnahmen von Wohlfahrtsverbänden und Gewerkschaften<sup>54</sup> benennen und beklagen die Probleme, die für viele Kinder, für viele Schülerinnen und Schüler entstehen, wenn der reguläre Schulbetrieb wie zur Zeit massiv eingeschränkt und behindert ist und seine teilweise Substitution durch „Homeschooling“ die Bedeutsamkeit häuslicher Voraussetzungen

noch stärker zum Ausdruck bringt. Größe der Wohnung, Anzahl der Kinder, Bildungsstand und persönliche Ressourcen der Erziehungsberechtigten und nicht zuletzt der Standard der Ausstattung mit Hardware und die Zugangsmöglichkeiten zum Internet haben eine noch größere Bedeutung als ohnehin schon. Die vielfältigen Facetten sozialer Benachteiligung werden mehr als deutlich.<sup>55</sup> Insbesondere die Unterstützungs- und Förderbedarfe vieler Schülerinnen und Schüler können kaum noch adäquat bedient werden.<sup>56</sup> Für diese Schülerinnen und Schüler sowie für die jüngeren Schülerjahrgänge generell spielen Ganztagsangebote eine wichtige Rolle, die sich zur Zeit aber nicht im notwendigen Umfang realisieren lassen. Deshalb erscheinen kompensatorische Angebote während und außerhalb der Unterrichtszeit, z.B. Sommer- bzw. Ferienschulen, wie sie zur Zeit in Berlin und inzwischen auch in anderen Bundesländern geplant sind, notwendig und sinnvoll.

Und grundlegend stellt sich die Frage, ob überhaupt alle Schülerinnen und Schüler über das Homeschooling erreicht werden könnten. Man darf auf die Ergebnisse der hierzu stattfindenden Erhebungen gespannt sein. Erste Befragungsergebnisse hierzu lassen nichts Gutes erwarten.<sup>57</sup> Fazit: „Die digitale Spaltung vergrößert die Bildungsgerechtigkeit.“<sup>58</sup>

Die Frage der Hardwareausstattung der Schülerinnen und Schüler wirft überdies eine alte Frage wieder neu auf: Ist es nicht sinnvoller und sozial gerechter, die gesamten Bildungsausgaben über das Steuersystem zu finanzieren, wie dies in anderen Ländern geschieht,

51 Diese Strategie vertritt die GGG-NRW. Siehe dazu Dahlhaus, Rainer: Quo vadis, Schulstruktur? Entwicklung der Schullandschaft in NRW nach dem Schulkonsens. In: ISA II 2019; <https://www.ggg-web.de/z-nw-diskurs/1173-nrw-quo-vadis-schulstruktur> Siehe auch Lohmann, Joachim: Die gemeinsame Schule für alle – die totesagte hat ihre Zukunft noch vor sich. In: [bildungsklick.de](http://bildungsklick.de) 11.01.2019; <https://bildungsklick.de/schule/detail/die-gemeinsame-schule-fuer-alle-die-totesagte-hat-ihre-zukunft-noch-vor-sich>.

52 Siehe hierzu auch das Vorwort zu der bereits zitierten Bertelsmannstudie von Gabriele Bellenberg über „Schulformwechsel in Deutschland“: „Ein großer Teil des Weges zu einem solchen inklusiven, chancengerechten Schulsystem liegt noch vor uns.“

53 Inzwischen kaum ein Bericht, eine Stellungnahme zur schulischen Situation in Corona-Zeiten ohne diesen Hinweis. Siehe etwas grundsätzlicher Schumann, Brigitte: Das Virus deckt Konstruktionsfehler des Bildungssystems auf. In: [bildungsklick.de](http://bildungsklick.de) 30.04.2020; <https://bildungsklick.de/fruehe-bildung/detail/virus-deckt-schwachstellen-des-bildungssystems-auf-1>.

54 Siehe z.B. das DGB-Positionspapier „Schulen während und nach der Corona-Krise: Ein Programm für mehr Chancengleichheit“ vom 04.05.2020: [http://dms.gew-nrw.de/dms\\_extern/download.php?id=237727](http://dms.gew-nrw.de/dms_extern/download.php?id=237727).

55 Ausführlich hierzu die Empfehlungen der Expert\_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung für die Gestaltung des Schuljahrs 2020/21 unter dem Titel „Schule in Zeiten der Pandemie“, insbesondere das Kapitel 6 „Reduzierung von Bildungsungleichheiten“: <http://library.fes.de/pdf-files/studienforderung/16228.pdf>.

56 So beklagt der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie zusammen mit der Deutschen Kinderhilfe, dass „2 Millionen Kinder von Bildung abgeschnitten“ sind ([bildungsklick.de](http://bildungsklick.de) 26.05.2020), und das Inclusion Technology Lab Berlin und das Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik FIT haben in einer Online-Umfrage erforscht, in welchem Ausmaß Kinder mit Beeinträchtigungen und ihre Eltern unter der Corona-Krise leiden ([bildungsklick.de](http://bildungsklick.de) 29.05.2020).

57 Das deutsche Schulbarometer. Spezial. Lehrerbefragung zu Corona-Krise: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/> Siehe auch die Ergebnisse einer Studie der FernUniversität Hagen ([bildungsklick.de](http://bildungsklick.de) 29.05.2020).

58 FES- Empfehlungen „Schulen in Zeiten der Pandemie“ (s. Anm. 46), S. 7.

einschließlich der Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Lernmitteln, zu denen auch eine einheitliche Ausstattung mit digitalen Endgeräten gehören müsste, sowie der Lehrerinnen und Lehrer mit entsprechenden Lehrmitteln.<sup>59</sup> Wir leisten uns stattdessen ein bürokratisch aufwendiges und sozial diskriminierendes System der Bedürftigkeitsfeststellung vom Schulessen, über die Lernmittelfreiheit bis hin zu dem Bildungs- und Teilhabepaket.

Der Wandel der Rolle des Staates vom Garanten eines gleichwertigen Rechtes auf Bildung hin zu einer aktiven Politik mit dem Ziel der materialen, der tatsächlichen Realisierung dieses Rechtsanspruchs ist längst noch nicht abgeschlossen und wird sicherlich auch künftig vor immer neue Herausforderungen gestellt sein. Die nächste hat sich schon angekündigt, die durch eine höhere Geburtenrate und Effekte der Zuwanderung kurz- und mittelfristig vor allem in den städtischen Räumen steigenden Schülerzahlen. ■

*Absgeschlossen am 18.06.2020*

#### Literaturauswahl (alle Titel als Download verfügbar):

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: wbv Media 2018. Zitiert als „Bildungsbericht 2018“. Als Download verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Die am 23.06.2020 vorgestellte Fassung des Bildungsberichts 2020 konnte für diesen Beitrag nicht mehr ausgewertet werden, schreibt aber die für unser Thema relevanten Ergebnisse und Erkenntnisse im Wesentlichen fort, in einigen Bereichen sogar mit einer Verschärfung sozialer Disparitäten. Als Download verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020>.
- Bellenberg, Gabriele (unter Mitarbeit von Matthias

Forell): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2012. Zitiert als „Bellenberg: Schulformwechsel“. Als Download verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Schulformwechsel\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Schulformwechsel_in_Deutschland.pdf).

- Helbig, Marcel u. Rita Nikolai: Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015. Zitiert als „Helbig/Nikolai: Die Unvergleichbaren“. Als Download verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11095/pdf/Helbig\\_Nikolai\\_2015\\_Die\\_Unvergleichbaren.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11095/pdf/Helbig_Nikolai_2015_Die_Unvergleichbaren.pdf).
- Maaz, Kai u. Jürgen Baumert, Cornelia Gressch, Nele McElvany (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (= Bildungsforschung Band 34) Bonn, Berlin 2010. Zitiert als „Maaz u.a.: Übergang“. Als Download verfügbar unter: [http://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/nds\\_6-7-2018/PDFs/16\\_Der\\_U\\_\\_bergang\\_von\\_der\\_Grundschule\\_in\\_die\\_weiterfu\\_\\_hrende\\_Schule.pdf](http://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_6-7-2018/PDFs/16_Der_U__bergang_von_der_Grundschule_in_die_weiterfu__hrende_Schule.pdf).
- Möller, Gerd u. Gabriele Bellenberg: Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen. Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 2017. Zitiert als „Möller/Bellenberg: Ungleiches“. Download verfügbar unter: [https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/Kampagne\\_Bildung-weiter-denken/GEW-NRW-Moeller-Bellenberg-Studie-Sozialindex-gesamt-Ungleiches-ungleich-behandeln.pdf](https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Kampagne_Bildung-weiter-denken/GEW-NRW-Moeller-Bellenberg-Studie-Sozialindex-gesamt-Ungleiches-ungleich-behandeln.pdf).

<sup>59</sup> Siehe hierzu aktuell den Beitrag von Felix Hanschmann, Professor für Öffentliches Recht, mit der eindeutigen Forderung „Notebooks für Alle. Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag und das Recht auf Bildung in Zeiten von Corona“ im „Verfassungsblog“ vom 28.05.2020: <https://verfassungsblog.de/author/felix-hanschmann/>.