

Marko Neumann/Kai Maaz/Michael Becker

Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel?

1 Einleitung

Die für das deutsche Sekundarschulsystem lange Zeit als charakteristisch geltende Dreigliedrigkeit¹ aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium gehört der Vergangenheit an. In seiner Reinform ist dieses traditionelle Modell der Schulformgliederung mit Beginn des Schuljahres 2013/14 in keinem der 16 Bundesländer mehr anzutreffen. Selbst in Bundesländern wie Bayern und Baden-Württemberg, die am längsten an der Dreigliedrigkeit festhielten, haben sich über die Weiterentwicklung bestehender bzw. die Einrichtung neuer Sekundarschulformen Strukturen herausgebildet, die von der traditionellen Dreigliedrigkeit abweichen. Für die gesamtdeutsche Entwicklung ist dabei ein deutlicher Trend zu einem zweigliedrigen System erkennbar. Gleichwohl kann von einer einheitlichen Entwicklung in den Bundesländern nach wie vor keine Rede sein. Im Gegenteil: Die Vielzahl der unterschiedlichen Arten und Bezeichnungen der weiterführenden Schulformen in den Ländern ist kaum noch zu überblicken. Inwieweit die sich vollziehenden Reformen und Veränderungen ihre intendierten Wirkungen – etwa mit Blick auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler sowie die Reduzierung des Zusammenhangs von familiärer Herkunft und Bildungserfolg – erzielen werden, muss sich ebenfalls erst noch erweisen.

Ausgehend von einer kurzen Darstellung genereller Aspekte der schulischen Leistungsgruppierung sollen im vorliegenden Beitrag zunächst die Hintergründe der aktuellen Entwicklung im Sekundarschulsystem dargestellt werden. Anschließend wird ein Überblick über die gegenwärtige Ausgestaltung der Sekundarstufe I in den Ländern gegeben, der in den Versuch einer Klassifizierung der unterschiedlichen Systeme mündet. Es folgt eine Diskussion der mit den Veränderungen verbundenen Chancen und Herausforderungen. Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit und einem kurzen Ausblick.

2 Die alte Frage des „richtigen“ Umgangs mit Heterogenität

Die Frage, mit welchen unterrichtlichen, schulorganisatorischen und schulstrukturellen Settings der großen Vielfalt in den individuellen Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in angemessener Form zu begegnen ist, zählt zu den am häufigsten und intensivsten geführten Debatten bezüglich der Ausgestaltung institutioneller Lernumwelten. Vor allem die verschiedenen Ansätze zur leistungsbezogenen Differenzierung bzw. Leistungsgruppierung, sei es innerhalb oder zwischen Schulen, wurden und werden dabei wiederholt kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Bos & Scharenberg, 2010; Hattie, 2002; Schofield, 2006). Befürworter der Leistungsgruppierung,

1 Die Darstellung der Schulformgliederung ließe sich um die Förderschulen als weitere Schulform erweitern. Die Ausgestaltung des Förderschulbereichs in den Ländern ist jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags (für einen aktuellen Überblick vgl. Klemm, 2013).

wie etwa im gegliederten deutschen Schulsystem umgesetzt, argumentieren vor allem, dass es in Lerngruppen mit homogenem Leistungsniveau einfacher sei, den Unterricht an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten und so eine bessere Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu erreichen sei. Gleichzeitig würde das Risiko einer Unter- bzw. Überforderung der Schülerinnen und Schüler reduziert. Gegner der Leistungsgruppierung führen hingegen an, dass die schulische Gliederung vor allem zu Lasten der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler gehe, die vielfach aus sozial weniger privilegierten familiären Verhältnissen stammen. Diesen Schülerinnen und Schülern würden kognitive und motivationale Anreize durch die Abwesenheit von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern und die Möglichkeiten eines anspruchsvollen Unterrichts vorenthalten, was sich hemmend auf ihre Lern- und Leistungsentwicklung auswirken würde. Darüber hinaus könne die Konzentration von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern (z. B. in Hauptschulen) bei den Betroffenen ein Gefühl der Ausgeschlossenheit und ein Bewusstsein des kollektiven Scheiterns nach sich ziehen (vgl. z. B. Knigge, 2009). Diese, hier nur knapp umrissenen, gegensätzlichen Positionen zum Thema Leistungsgruppierung spielen auch in den aktuellen Diskussionen um die „richtige“ Ausgestaltung des Sekundarschulsystems eine Rolle. Bevor die gegenwärtige Situation dargestellt wird, soll jedoch zunächst auf die Hintergründe der aktuellen Entwicklung eingegangen werden.

3 Hintergründe der aktuellen Entwicklung im Sekundarschulwesen

Aus bildungshistorischer Perspektive reichen die Ursprünge des dreigliedrigen deutschen Sekundarschulsystems bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück (vgl. Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer, 2008). Damals traten neben die bis dahin bestehenden „niederen“ und „höheren“ Schulanstalten vermehrt Schulen, in denen unter den Bedingungen einer zunehmenden Industrialisierung und wirtschaftlichen Internationalisierung eine über die Volksschule hinausgehende Bildung vermittelt werden sollte, ohne jedoch die stark auf die abendländische Antike bezogenen Bildungsinhalte des humanistischen Gymnasiums zu übernehmen. Anstelle der alten Sprachen erfolgte eine Betonung mathematischer, mutter- und fremdsprachlicher Inhalte sowie eine stärkere Orientierung an den sogenannten „Realien“, worunter Fächer wie Physik, Geografie, Geschichte und andere stärker berufsorientierende Fächer fielen.

Im Anschluss an den Zusammenbruch des Kaiserreichs wurde seitens sozialdemokratischer Vertreter der Versuch unternommen, das gegliederte und stark ständisch geprägte Schulsystem durch ein „Einheitsschulsystem“ zu ersetzen. Dies scheiterte jedoch. Als Kompromiss wurde 1920 in der Weimarer Republik die für alle gemeinsame vierjährige Grundschule (bzw. Volksschulunterstufe) eingeführt, an die sich die meist vierjährige Volksschuloberstufe, die sechsjährige Mittelschule und das neunjährige Gymnasium anschlossen. An diese Grundstruktur der Dreigliedrigkeit wurde in der Bundesrepublik auch nach dem 2. Weltkrieg wieder angeknüpft (festgeschrieben im Düsseldorfer Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens von 1955), während es in der DDR unter Einwirkung der sowjetischen Besatzungsmacht zur Einführung eines Einheitsschulsystems kam.

In quantitativer Hinsicht kam von den drei weiterführenden Schulformen in der Bundesrepublik zunächst der Volksschuloberstufe (mit einem Anteil von 75–80 Prozent) die größte Rolle zu. An das Gymnasium wechselten zwischen 10 bis 15 Prozent (vgl. Baumert, Cortina & Leschinsky,

2008). Die Mittel- bzw. Realschule² war dagegen – von einzelnen regionalen Ausnahmen abgesehen – nur gering ausgebaut: „Noch 1960 schwankte der Realschulbesuch bei den 13-Jährigen länderspezifisch zwischen 4 Prozent in Rheinland-Pfalz und 24 Prozent in Berlin“ (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 57). Insbesondere in Regionen mit gering ausgebautem Realschulwesen fungierten die Gymnasien nicht selten als schulische Ausbildungsstätte für den mittleren Schulabschluss, da ein nicht unerheblicher Teil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Schule bereits nach der 10. Klasse verließ.

In den 1960er-Jahren geriet das gegliederte Schulsystem zunehmend in Kritik. Aus bildungsökonomischer Sicht wurde argumentiert, dass das gegliederte System aufgrund der zu geringen Übergangsquoten auf das Gymnasium, der mangelnden Durchlässigkeit zwischen den Schulformen sowie der als nicht mehr zeitgemäß erachteten Bindung an starre, schulformspezifische Bildungsvorstellungen nicht dazu in der Lage sei, ein für das Bestehen im internationalen Wettbewerb ausreichendes Maß an Schülerinnen und Schülern mit weiterführenden Abschlüssen, vor allem mit Hochschulzugangsberechtigung, hervorzubringen (mangelnde Ausschöpfung von Begabungsreserven, vgl. Picht 1964). Hinzu kam eine sozialpolitisch motivierte Kritik, die insbesondere die mit der frühen Übergangsauslese und der eingeschränkten späteren Durchlässigkeit einhergehenden sozialen Disparitäten bemängelte (Dahrendorf, 1965; Peisert, 1967).

Eine Folge dieser Kritik am dreigliedrigen Schulsystem war die Einrichtung von zu allen Abschlüssen führenden Gesamtschulen ab dem Ende der 1960er-Jahre (vgl. Köller, 2008). Über ein hohes Maß an innerer Differenzierung, Durchlässigkeit und individueller Förderung war es das erklärte Ziel der Gesamtschulen, Bildungswege möglichst lange offen zu halten und soziale Disparitäten im Bildungserfolg zu minimieren (vgl. Köller, 2008). Allerdings kam es aufgrund fehlender politischer Mehrheiten und eines mangelnden Konsenses in der Bevölkerung nicht zur Ersetzung der vorhandenen Schulformen durch die Gesamtschulen. Stattdessen wurde das dreigliedrige System als eine Art Kompromisslösung durch die Gesamtschulen zum viergliedrigen System erweitert. Der Ausbau der Gesamtschulen erfolgte in den Ländern in sehr unterschiedlichem Maß (vgl. Hurrelmann, 2013a, Köller, 2008). Die größten Anteile von Schülerinnen und Schülern an Gesamtschulen fanden sich in den über längere Zeiträume SPD-regierten Ländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Bremen, Hamburg, Berlin). Darüber hinaus wurden auch in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland Gesamtschulen eingerichtet. Lediglich die kontinuierlich CDU- bzw. CSU-geführten Länder Baden-Württemberg und Bayern sahen gänzlich von einer Einrichtung von Gesamtschulen ab.³ Damit hatte sich also in der Bundesrepublik bis auf zwei Bundesländer überall ein viergliedriges Schulsystem etabliert (vgl. Tillmann, 2012), was zu dem paradoxen Resultat führte, dass die stärksten Befürworter des gegliederten Systems das am wenigsten stark gegliederte System führten (die bayerische Sekundarstufe war bis zum Jahr 2000 in der 5. und 6. Klasse nur zweigliedrig, bevor die Besuchsdauer der Realschule zum Schuljahresbeginn 2000/01 von vier auf sechs Schuljahre angehoben wurde; vgl. Baik, 2011).

Mit dem Gesamtschulkompromiss, der sich formal in der 1982 getroffenen KMK-Rahmenvereinbarung zur gegenseitigen Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen (KMK, 1982) ma-

2 Als offizielle bundesweite Bezeichnung wurde der Terminus „Realschule“ ebenso wie der Terminus „Hauptschule“ im Hamburger Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens von 1964 festgeschrieben. In einigen deutschen Landesteilen hatte sich der Begriff „Realschule“ jedoch bereits in den 1950er-Jahren etabliert (vgl. Leschinsky, 2008).

3 Allerdings kam es in Baden-Württemberg ab diesem Zeitpunkt zu einem starken Ausbau von beruflichen Gymnasien, die dem beruflichen Schulwesen zugeordnet sind und Schülerinnen und Schüler mit mittlerer Reife in drei Jahren zur Hochschulreife führen (vgl. Brauckmann & Neumann, 2004).

nifestierte und gleichsam „die Akzeptanz unterschiedlicher schulstruktureller Entwicklungen in den Bundesländern signalisierte“ (Baumert et al., 2013, S. 11), rückten Fragen der Schulstrukturreform zunächst in den Hintergrund. Dies änderte sich im Zuge der deutschen Wiedervereinigung, als die Ausgestaltung der zukünftigen Schulstruktur in den neuen Bundesländern diskutiert wurde – mit wegweisendem Charakter auch für die Entwicklung in den alten Bundesländern, wie sich im Rückblick herausstellen sollte. Die Beibehaltung bzw. Weiterentwicklung des aus Polytechnischer (POS) und Erweiterter Oberschule (EOS) bestehenden Einheitsschulsystems der ehemaligen DDR stand dabei nicht ernsthaft zur Debatte (vgl. Baumert et al., 2013). Die Diskussion drehte sich eher um die Frage, wie die schulische Gliederung jenseits des als gesetzt angesehenen Gymnasiums aussehen sollte, „wobei die neunjährige Hauptschule gegenüber der zehnjährigen POS und ihrem Abschluss als bildungspolitischer Rückschritt galt“ (Baumert et al., 2013, S. 11). Als praktikabler und flexibler Zwischenweg wurde die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulbildungsgang innerhalb der so genannten Schulen mit mehreren Bildungsgängen (MBG) angesehen, die in den Ländern Sachsen (Mittelschule), Sachsen-Anhalt (Sekundarschule) und Thüringen (Regelschule) eingeführt wurden. Hier wurden damit gleichsam die ersten zweigliedrigen Sekundarschulsysteme geschaffen. Mecklenburg-Vorpommern orientierte sich zunächst an der Dreigliedrigkeit, legte Haupt- und Realschulen aus demografischen Gründen jedoch nach einigen Jahren zur „Regionalen Schule“ zusammen. Das Land Brandenburg setzte neben Gymnasium und Realschule als dritte Schulform die Gesamtschule, die hier vielfach mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe ausgestattet wurde.

Mit den schulstrukturellen Veränderungen in den neuen Ländern kam auch Bewegung in die Schulstruktur der alten Bundesländer (vgl. Rösner, 2009). Beispielsweise wurden im Saarland aufgrund stark rückläufiger Übergangsquoten in die Hauptschulen die Haupt- und Realschulen zur „Erweiterten Realschule (ERS)“ zusammengelegt. Nach einer Versuchsphase führte das Land Rheinland-Pfalz mit der „Regionalen Schule“ eine gleichartige Schulform ein. Zu versuchsweisen Zusammenlegungen von Haupt- und Realschulen kam es auch in Niedersachsen (hier „Sekundarschulen“).

In den darauffolgenden Jahren nahmen auch die anderen Bundesländer mehr oder weniger umfassende Veränderungen in der Ausgestaltung ihres Sekundarschulsystems vor (vgl. nachfolgender Abschnitt). Ausschlaggebend dafür waren mehrere Gründe, die vor allem die Hauptschule als eigenständige Schulform mehr und mehr vor Probleme und in Frage stellten (vgl. Baumert et al., 2013 sowie Hurrelmann, 2013a). Im Einzelnen aufzuführen sind dabei:

- der längerfristige Trend gestiegener Abschlussaspirationen der Eltern, der sich vor allem im Schulwahlverhalten der Eltern im Anschluss an die Grundschule manifestiert und dabei die zurückgehende Attraktivität der Hauptschule aufzeigt,
- die gestiegenen beruflichen Qualifikationsanforderungen für zukunftsfähige Berufe und „der Verlust von Nischen für Schwachqualifizierte auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ (vgl. Baumert et al., 2013, S. 12), die eine zunehmende Devaluierung des Hauptschulabschlusses nach sich ziehen,
- der vor allem in den Flächenstaaten zum Teil dramatische Rückgang der Schülerzahlen, der das Vorhalten eines differenzierten und regional breit gestreuten Schulangebots aus ökonomischen und schulorganisatorischen Gründen vielfach nicht mehr erlaubt,

- empirische Forschungsbefunde aus den großen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien der vergangenen 10–15 Jahre (insbesondere PISA), die dem deutschen Schulsystem ein hohes Maß an sozialen Disparitäten im Bildungssystem attestierten und vor allem für Hauptschülerinnen- und Schüler in weiten Teilen ein Kompetenzniveau offenbarten, das den Anforderungen für die Aufnahme einer qualifizierten Berufsausbildung und einer hinreichenden Teilhabe am gesellschaftlichen Leben voraussichtlich nicht genügen würde (vgl. Maaz & Baumert, 2011a, 2011b). Die Befunde zeigten ebenfalls, dass die Hauptschulen insbesondere dort, wo sie in städtischen Ballungsgebieten aufgrund zurückgegangener Übergangsquoten zur „Restschule“ geworden sind, Entwicklungsmilieus darstellen, „die die Qualität der pädagogischen Arbeit nachweislich beeinträchtigen“ (vgl. Baumert et al., 2013, S. 12, vgl. auch Trautwein, Baumert & Maaz, 2007).
- die bereits seit Jahrzehnten zu beobachtende Entkopplung von Schulform und Schulabschluss (vgl. Maaz, Watermann & Köller, 2009), wie sie sich unter anderem an Gesamtschulen, die alle Abschlüsse bis zum Abitur vergeben, oder auch an der Möglichkeit, den Realschulabschluss an einer Hauptschule zu erwerben (vgl. z. B. Weishaupt, 2009), zeigt. Aber auch die Bereitstellung von vertikalen Öffnungsoptionen im Anschluss an den Erwerb der mittleren Reife – etwa in Form der beruflichen Gymnasien – ist hier zu nennen.

Die aufgeführten Aspekte haben in ihrer Gesamtheit auch auf Seiten bildungspolitisch eher konservativ ausgerichteter Kräfte zu einem Umdenken geführt. So hat sich die CDU in ihrem Beschluss auf dem Bundesparteitag 2011 in Leipzig mehr oder weniger explizit für die Stärkung eines zweigliedrigen Systems, zumindest aber dessen Akzeptanz, ausgesprochen:

„Mit dem Ziel, ein differenziertes, leistungsorientiertes und wohnortsnahes Bildungsangebot auf Dauer zu sichern, entwickelten eine Reihe von Bundesländern neben dem Gymnasium attraktive Schulformen, in denen die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen unter einem Dach angeboten werden. Dabei wird die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Bildungsgängen weiterentwickelt. Diese Schulformen haben sich in vielen Untersuchungen als sehr leistungsfähig erwiesen und stärken das differenzierte Schulwesen gegen die Einheitsschule. Nach dem Haupt- und Realschulabschluss führt der Weg entweder in die Berufsausbildung oder zur Allgemeinen Hochschulreife. Eine einheitliche Bezeichnung für diese Schulform in allen Ländern – zum Beispiel Oberschule – wäre wünschenswert. Darüber hinaus stehen wir zu Haupt- und Realschulen sowie integrativen Schulformen, wo diese funktionieren und dem Elternwillen entsprechen“ (Beschluss des CDU-Bundesparteitags 2011 in Leipzig, S. 18).⁴

Auch ein mit dem Titel „Leitsätze für das Schulsystem 2016: Auf dem Weg zu einem Zwei-Säulen-Modell“ überschriebenes Impulspapier des baden-württembergischen CDU-Landesfachausschusses für Bildungspolitik (vgl. Landesfachausschuss für Bildungspolitik CDU Baden-Württemberg, 2013) ist als deutliches Indiz für das Aufweichen der bildungspolitischen Fronten in Hinblick auf die Ausgestaltung der Schulstruktur zu werten. Trotz dieser programmatischen Annäherungen finden sich jedoch nach wie vor nicht unerhebliche Unterschiede in der Schulstruktur der Länder, die im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden sollen.

4 Der ursprüngliche Antragstext des CDU-Bundesvorstandes für den Parteitagbeschluss fiel noch prononcierter aus: „Deshalb treten wir für eine Reduzierung der Schulformen und die Einführung des Zwei-Wege-Modells in allen Ländern ein: Gymnasium und Oberschule. Neben dem Gymnasium ist die Oberschule ein weiterer und gleichwertiger Bildungsweg, der Hauptschul- und Realschulgang miteinander verbindet. Er ermöglicht beide Bildungswege und -abschlüsse und öffnet einen Weg entweder in die berufliche Bildung oder zur allgemeinen Hochschulreife“ (CDU-Bundesvorstand, 2011, Abschnitt 40).

4 Gegenwärtige Ausgestaltung der Sekundarstufe in den Ländern

Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahresbeginn 2013/14 nach der vier- bzw. sechsjährigen (Berlin und Brandenburg) Grundschule in die weiterführenden Schulen übergegangen sind, fanden in den 16 Ländern der Bundesrepublik sehr unterschiedliche Anschlussoptionen vor. Die einzige weiterführende Schulform, die in allen Bundesländern existiert (und dies auch mit der gleichen Bezeichnung) ist das Gymnasium. Erhebliche Unterschiede ergeben sich dagegen im nichtgymnasialen Bereich, sowohl mit Blick auf die Anzahl, die inhaltlich-organisatorische Ausgestaltung und die Bezeichnung der nichtgymnasialen Schulformen (vgl. Tabelle 1).

Vier Bundesländer sehen gegenwärtig lediglich *eine nichtgymnasiale Schulform* vor. Dies sind Bremen (Oberschule), Hamburg (Stadtteilschule), das Saarland (Gemeinschaftsschule) und Sachsen (Mittelschule). Bereits an diesen vier Ländern lässt sich jedoch ein wichtiger Unterschied verdeutlichen. Denn während die den Haupt- und Realschulbildungsgang unter einem Dach vereinende sächsische Mittelschule den Schwerpunkt in erster Linie auf den mittleren Abschluss und die Vorbereitung auf die berufliche Ausbildung legt, verfügen die nichtgymnasialen Schulformen der drei anderen Bundesländer in der Regel auch über eine eigene gymnasiale Oberstufe am Schulstandort bzw. feste Kooperationen mit den Oberstufen anderer Schulen (z. B. allgemeinbildender oder beruflicher Gymnasien). Hier wird somit von Beginn an angestrebt, größere Teile der Schülerschaft zum Abitur zu führen. Schulorganisatorisch erfolgt dies durch Maßnahmen der fachbezogenen inneren Leistungsdifferenzierung in unterschiedliche Anspruchsniveaus, die sukzessive ab Jahrgangsstufe 7 einsetzen. Hurrelmann (2013a) betont diesen wichtigen Unterschied, indem er nur dann von einem „Zwei-Wege-Modell“ spricht, wenn die Abituroption in der jeweiligen nichtgymnasialen Schulform explizit angedacht und offensiv vertreten wird. Im anderen Fall spricht er von der „Zweigliedrigkeit“. Für Sachsen ist an dieser Stelle zu ergänzen, dass die Mittelschulen mit Beginn des Schuljahres 2013/14 schrittweise zu „Oberschulen“ weiterentwickelt werden⁵, insbesondere um den nachträglichen Wechsel ans Gymnasium nach der 6. Klasse zu erleichtern, aber auch um den Übergang an ein berufliches Gymnasium nach der 10. Klasse noch stärker als bislang zu forcieren. Hier ist somit eine gewisse Annäherung in Richtung Zwei-Wege-Modell erkennbar.

Zu den Bundesländern mit *zwei nichtgymnasialen Schulformen* zählen Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. In dieser Gruppe gilt es jedoch ebenfalls genauer zu differenzieren. So wechselt der Großteil der Schülerinnen und Schüler in Berlin nach der sechsjährigen Grundschule neben dem Gymnasium in die im Schuljahr 2010/11 durch die Zusammenlegung von Haupt-, Real- und Gesamtschule neu geschaffene Integrierte Sekundarschule, an der alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden können. Etwa ein Drittel der Sekundarschulen verfügt über eine eigene Oberstufe, die übrigen Sekundarschulen haben (verpflichtende) Kooperationen mit beruflichen Gymnasien an Oberstufenzentren vereinbart. Neben den Integrierten Sekundarschulen besteht auch die Möglichkeit des Übergangs auf eine von mehr als 20 Gemeinschaftsschulen (Pilotprojekt), die in der Regel bereits auf einer eigenen Unterstufe aufbauen und zum Teil auch über eine eigene Oberstufe verfügen. In Berlin findet sich somit ein Zwei-Wege-Modell, das um die Gemeinschaftsschulen als weitere Option erweitert ist. Die Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein weisen die Gemeinsamkeit auf, dass sie jeweils eine nichtgymnasiale Schulform mit (Gesamtschule [in inte-

5 So werden beispielsweise in den Jahrgangsstufen 5 und 6 zwei Wochenstunden für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ergänzt, um sie für einen möglichen Wechsel an das Gymnasium im Anschluss an Klasse 6 vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund ist auch die Erhöhung der Wochenstundenzahl in der zweiten Fremdsprache von zwei auf drei Wochenstunden zu sehen.

grativer und/oder kooperativer Form] oder Gemeinschaftsschule) und ohne (Oberschule, Regionale Schule, Realschule plus, Regionalschule) direkte Abituroption vorsehen. Im Schuljahr 2011/12 lag der Schüleranteil an Gesamtschulen in Klasse 7 in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz zwischen 8 und 13 Prozent⁶ (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012). Mit Oberschule, Regionaler Schule und Realschule plus dominieren hier damit nichtgymnasiale Schulformen, die in erster Linie auf den Erwerb des Haupt- und mittleren Schulabschlusses ausgerichtet sind, wenngleich auch hier nachgelagerte Anschlussoptionen für den Erwerb der Hochschulreife existieren (z. B. über berufliche Gymnasien). In Schleswig-Holstein besuchten im Schuljahr 2011/12 hingegen etwa 45 Prozent eine zu allen Abschlüssen führende Gemeinschaftsschule, lediglich 13 Prozent die zu Haupt- und mittlerem Schulabschluss führenden Regionalschulen. Hier ist damit ein stärkerer Bezug zu einem Zwei-Wege-Modell erkennbar.⁷ Für Mecklenburg-Vorpommern ist als Besonderheit zu ergänzen, dass die Schülerinnen und Schüler hier im Anschluss an die vierjährige Grundschule zunächst komplett auf die Regionalen Schulen übergehen und in der fünften und sechsten Klasse im gemeinsamen Klassenverband unterrichtet werden. Erst nach der sechsten Jahrgangsstufe findet der Wechsel auf das Gymnasium statt. Die übrigen Schülerinnen und Schüler verbleiben in der Regionalen Schule und erwerben dort den Haupt- oder den mittleren Schulabschluss. Eine Sonderstellung unter den Bundesländern mit zwei nichtgymnasialen Schulformen nimmt das Land Bayern ein, und zwar insofern, als dass hier keine der beiden neben dem Gymnasium existierenden Schulformen (Mittelschule und Realschule) den direkten Weg zum Abitur mit einschließt. Die aus der Weiterentwicklung der Hauptschule hervorgegangene Mittelschule beinhaltet wenigstens einen Zug, der zur mittleren Reife führt. Insofern handelt es sich bei der Mittelschule zwar um eine Schule mit mehreren Bildungsgängen, der Schwerpunkt liegt quantitativ jedoch nach wie vor auf dem Erwerb des Hauptschulabschlusses. Die Nähe zur traditionellen Dreigliedrigkeit ist damit in der bayerischen Schulstruktur durchaus noch erkennbar.

Sekundarschulsysteme mit *drei nichtgymnasialen Schulformen* finden sich gegenwärtig in Thüringen und Sachsen-Anhalt. Der Großteil der Nichtgymnasiasten in Thüringen besucht nach der Grundschule die zum Haupt- und mittleren Schulabschluss führende Regelschule. An wenigen Standorten sind Gesamtschulen vorhanden. Sie werden von weniger als fünf Prozent der Schülerschaft besucht. Beginnend mit dem Schuljahr 2011/12 wurden in Thüringen darüber hinaus erste, die Jahrgangsstufen 1-10 bzw. 1-12 umfassende, Gemeinschaftsschulen eingerichtet (zum Schuljahresbeginn 2013/14 bereits mehr als 30), die auf den Erwerb aller Abschlüsse ausgerichtet sind. In Sachsen-Anhalt wechselt der größte Teil der Nichtgymnasiasten nach der Grundschule auf die Sekundarschule, die auf den Erwerb des Haupt- und des mittleren Schulabschlusses ausgerichtet ist. An einzelnen Standorten existieren Gesamtschulen, die von rund 3 Prozent der Schülerschaft besucht werden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012). Beginnend mit dem Schuljahr 2013/14 kam es darüber hinaus an 13 Standorten zur Einrichtung erster Gemeinschaftsschulen, die hier auf der vierjährigen Grundschule aufsetzen.

Zur Gruppe der Länder mit *vier nichtgymnasialen Schulformen* gehören Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen⁸. In allen drei Ländern finden sich nach wie vor Haupt- und Realschulen. In Baden-Württemberg kam es darüber hinaus nach dem Regierungswechsel

6 Die berichteten Schulbesuchsquoten beziehen sich auf die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die weiterführenden Schulformen in Klasse 7 nach Ausschluss von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen und Waldorfschulen.

7 Ab dem Schuljahr 2015/16 sollen die in Schleswig-Holstein vorhandenen Regionalschulen ebenfalls in Gemeinschaftsschulen überführt werden.

8 In Nordrhein-Westfalen beteiligen sich darüber hinaus 12 Gemeinschaftsschulen an einem nach dem Schuljahr 2019/20 endenden Schulversuch.

(grün-rote Koalition seit 2011) seit Beginn des Schuljahres 2012/13 zur Gründung von Gemeinschaftsschulen (aktuell 129 Gemeinschaftsschulen). Beginnend mit der fünften Jahrgangsstufe sollen sie perspektivisch den Erwerb aller Abschlüsse ermöglichen. Bereits vor dem Regierungswechsel wurde ein großer Teil der baden-württembergischen Hauptschulen zu Werkrealschulen weiterentwickelt. Die Werkrealschulen umfassen die Jahrgangsstufen 5-10 und führen zum mittleren Schulabschluss („Werkrealschulabschluss“), ermöglichen aber auch den Erwerb des Hauptschulabschlusses nach Klasse 9 oder 10:

„Die Werkrealschule vermittelt eine grundlegende und erweiterte allgemeine Bildung und orientiert sich an lebensnahen Sachverhalten und Aufgabenstellungen. In besonderem Maße fördert sie praktische Begabungen, Neigungen und Leistungen auf der Basis von theoriegestütztem Hintergrund. Ein stark berufsbezogenes Profil und eine intensive individuelle Förderung in allen Klassenstufen ermöglichen jeder Schülerin und jedem Schüler einen optimalen Einstieg in eine sich anschließende schulische oder berufsbezogene Laufbahn“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013).

In Niedersachsen existieren neben Haupt- und Realschulen zusätzlich Gesamtschulen und die zu Schuljahresbeginn 2011/12 neu eingeführten Oberschulen. Letztere umfassen die Jahrgangsstufen 5–10 und können mit oder ohne gymnasialen Zweig ausgestattet sein. Eine eigene gymnasiale Oberstufe ist jedoch nicht vorgesehen. Es können der mittlere und der Hauptschulabschluss erworben werden. Eine ähnliche Schulform findet sich mit der Sekundarschule seit Schuljahresbeginn 2012/13 auch in Nordrhein-Westfalen, allerdings ist das Vorhalten eines gymnasialen Zweiges hier ebenso verpflichtend wie die Kooperation mit der gymnasialen Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule.

Tabelle 1: Nichtgymnasiale Schulformen in der Sekundarstufe I in den Bundesländern zum Schuljahresbeginn 2013/14

Bundesland	Anzahl nicht-gymnasialer Schulformen	Bezeichnung der nichtgymnasialen Schulformen
Baden-Württemberg	4	Hauptschule Werkrealschule Realschule Gemeinschaftsschule*
Bayern	2	Mittelschule Realschule
Berlin	2	Integrierte Sekundarschule* Gemeinschaftsschule*
Brandenburg	2	Oberschule Gesamtschule* (integr.)
Bremen	1	Oberschule*
Hamburg	1	Stadtteilschule*
Hessen	5	Hauptschule verbundene Haupt- und Realschule Mittelstufenschule Realschule Gesamtschule* (koop. oder integr.)
Mecklenburg-Vorpommern	2	Regionale Schule Gesamtschule* (koop. oder integr.)

Niedersachsen	4	Hauptschule Realschule Oberschule* Gesamtschule* (koop. oder integr.)
Nordrhein-Westfalen	4	Hauptschule Realschule Sekundarschule* Gesamtschule* (integr.)
Rheinland-Pfalz	2	Realschule plus Gesamtschule* (integr.)
Saarland	1	Gemeinschaftsschule*
Sachsen	1	Mittelschule ¹
Sachsen-Anhalt	3	Sekundarschule Gesamtschule* (koop. oder integr.) Gemeinschaftsschule*
Schleswig-Holstein	2	Regionalschule Gemeinschaftsschule*
Thüringen	3	Regelschule Gemeinschaftsschule* Gesamtschule* (koop. oder integr.)

* Die mit einem Stern versehenen Schulformen schließen die Möglichkeit zum Erwerb des Abiturs durch das Vorhalten eines gymnasialen Bildungsganges bzw. Anspruchsniveaus (mit oder ohne eigener Oberstufe) explizit mit ein.

¹ Die sächsische Mittelschule wird ab Schuljahresbeginn 2013/14 schrittweise zur Oberschule weiterentwickelt.

Hessen ist das einzige Bundesland mit *fünf nichtgymnasialen Schulformen*. Hier existieren neben Haupt-, Real- und Gesamtschulen verbundene Haupt- und Realschulen sowie die zum Schuljahresbeginn 2011/12 neu eingeführten Mittelstufenschulen, die über eine stärkere Gewichtung berufsbezogener Inhalte zum mittleren und zum Hauptschulabschluss führen sollen.

Der Blick in die Länder macht die nach wie vor großen Unterschiede in der Ausgestaltung der Sekundarschulsysteme deutlich. Insgesamt finden sich in der Übersicht in Tabelle 1 16 verschiedene nichtgymnasiale Schulformen. Den Überblick zu behalten wird nicht zuletzt dadurch erschwert, dass unter der gleichen Bezeichnung ausgewiesene Schulformen je nach Bundesland zum Teil unterschiedliche inhaltliche und organisatorische Merkmale aufweisen (wie etwa im Fall der Oberschule). Hauptschulen bestehen gegenwärtig (noch) in vier, Realschulen in fünf, Gesamtschulen in acht Bundesländern.

Ausgehend von den vorstehenden Ausführungen soll im Folgenden der Versuch einer Systematisierung der unterschiedlichen Schulstrukturen vorgenommen werden, wobei auf die Kategorisierungsansätze von Tillmann (2012) und Hurrelmann (2013a) zurückgegriffen wird. Dabei ist voranzustellen, dass die nachfolgende Systematisierung weniger als trennscharfe Untergliederung, sondern eher als Orientierungshilfe verstanden werden sollte, da die Zuordnung der Länder zu den einzelnen Gruppen zum Teil auf graduellen Unterschieden in den Akzentsetzungen beruht. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Unterscheidung zwischen „direkter“ und eher „indirekter“ turanbindung der nichtgymnasialen Schulformen. Denn selbstverständlich ist auch mit dem Erwerb eines mittleren Schulabschlusses an einer Realschule in Baden-Württemberg oder einer Regelschule in Thüringen der Weg zum Abitur über vertikale Anschlussoptionen nach wie vor offen. An einer Gesamt-, Gemeinschafts-, Stadtteil- oder Integrierten Sekundarschule ist der Weg zum Abitur jedoch institutionell in aller Regel stärker hervorgehoben.

Für die Typisierung der Sekundarschulsysteme werden sechs Subgruppen gebildet (vgl. Tabelle 2). Die erste Gruppe bilden Länder mit nur einer nichtgymnasialen Schulform, die allerdings alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs vergibt. Für dieses gegenwärtig nur in Bremen, Hamburg und dem Saarland vorzufindende System wird in Anlehnung an Hurrelmann (1988, 2013a) die Bezeichnung „Zwei-Wege-Modell“ gewählt. Unter der Bezeichnung „Zwei-Wege-Modell-erweitert“ werden Länder zusammengefasst, in denen neben der dominierenden nichtgymnasialen, den direkten Zugang zum Abitur mit einschließenden, Schulform noch eine weitere (jedoch quantitativ deutlich weniger bedeutsame) nichtgymnasiale Schulform existiert. In diese Gruppe fallen die Länder Berlin und Schleswig-Holstein. Als weitere Kategorie lässt sich der Typ „Zweigliedrigkeit“ bestimmen. Diese Kategorie sieht neben dem Gymnasium lediglich eine weitere Schulform vor, die jedoch keine direkte Abituranbindung (etwa in Form einer eigenen Oberstufe am Schulstandort oder festen Kooperationsvereinbarungen mit den Oberstufen anderer Schulen) einschließt. Selbstverständlich ist auch hier nach dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses der Weg zum Abitur möglich, er wird aber institutionell weniger stark betont. In diese Kategorie fällt gegenwärtig nur das Land Sachsen. Wie bereits ausgeführt, zeichnet sich hier jedoch mit der Weiterentwicklung der Mittelschule zur Oberschule eine Ausweitung der Möglichkeiten zum Erwerb des Abiturs über die Mittelschule ab. Zur Gruppe „Zweigliedrigkeit-erweitert“ werden Bundesländer zusammengefasst, in denen der nichtgymnasiale Bereich größtenteils von einer Schulform ohne direkte Abituranbindung abgedeckt wird, darüber hinaus jedoch auch der Besuch von Gesamtschulen und/oder Gemeinschaftsschulen möglich ist. Zu dieser Gruppe zählen die Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Für die in Bayern anzutreffende Konstellation aus Mittelschule, Realschule und Gymnasium wird der Begriff „Dreigliedrigkeit-modifiziert“ gewählt, da hier zwar mit der Weiterentwicklung der Hauptschule zur Mittelschule eine gewisse Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit erkennbar ist, sich jedoch erst noch herausstellen muss, in welchem Maß es in den nächsten Jahren zu einem stärkeren Anstieg der Mittelschulabgänger mit mittlerem Schulabschluss kommen wird.⁹ In die Kategorie „Dreigliedrigkeit-erweitert“ fallen jene Bundesländer, die neben Haupt- und Realschule noch weitere nichtgymnasiale Schulformen vorsehen, unabhängig davon ob diese über eine direkte Abituranbindung verfügen oder nicht. Zu dieser Ländergruppe gehören Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Aufgrund der Tradition der Gesamtschule in den Ländern Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wäre hier alternativ auch die Bezeichnung „Viergliedrigkeit-erweitert“ möglich (vgl. Tillmann, 2012).

Tabelle 2: Typisierung der Sekundarschulstrukturen der Länder

Schulstrukturtyp	Bundesland
Zwei-Wege-Modell	Bremen, Hamburg, Saarland
Zwei-Wege-Modell-erweitert	Berlin, Schleswig-Holstein
Zweigliedrigkeit	Sachsen
Zweigliedrigkeit-erweitert	Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Thüringen
Dreigliedrigkeit-modifiziert	Bayern
Drei- bzw. Viergliedrigkeit-erweitert	Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen

⁹ Im Jahr 2011 verließen in Bayern rund 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Hauptschule mit der mittleren Reife (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012).

5 Chancen und Herausforderungen

Wie sind die vorstehend aufgeführten Veränderungen in den Sekundarschulsystemen der Länder einzuordnen? Welche Ziele sind damit verbunden und welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich? Eine umfassende und vertiefende Betrachtung dieser Fragen ist im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht möglich. Gleichwohl sollen einige zentrale Kernaspekte hervorgehoben werden.

Als wesentliche Ziele der gegenwärtigen schulstrukturellen Veränderungen sind länderübergreifend die Erhöhung des Bildungsniveaus (sowohl mit Blick auf die erreichten Kompetenzen als auch die vergebenen Abschlüsse) sowie die Verringerung des Ausmaßes sozialer Disparitäten im Bildungserwerb zu nennen. Dabei setzen die schulstrukturellen Maßnahmen im nichtgymnasialen Bereich einerseits an der Schaffung heterogener zusammengesetzter Schülergruppen an, vor allem um prekäre Lernmilieus im unteren Leistungsbereich, wie sie sich an manchen Schulen, vor allem an Hauptschulen, fanden bzw. finden, weitestgehend zu vermeiden. Andererseits erfolgt eine Stärkung der nichtgymnasialen Wege zum Abitur, um den Anteil der Absolventen mit Hochschulreife weiter zu erhöhen. Vor allem in dünner besiedelten Flächenstaaten kommt angesichts rückläufiger Schülerzahlen als weiteres zentrales Ziel die Schaffung praktikabler und ökonomisch vertretbarer schulorganisatorischer Lösungen für die Aufrechterhaltung der wohnortnahen schulischen Grundversorgung hinzu, was in mehreren Bundesländern über die Zusammenlegung von Schulformen bzw. die Errichtung neuer Schulformen realisiert wurde.

Ein erster wichtiger Aspekt der mit den schulstrukturellen Veränderungen verbundenen Chancen und Herausforderungen betrifft das zu beobachtende Aufweichen der über viele Jahre verhärteten bildungspolitischen und ideologischen Fronten. Auch im eher konservativ geprägten CDU/CSU-Lager hält man nicht mehr an der traditionellen Dreigliedrigkeit fest. Zum Teil wird sich hier sogar explizit für die Zweigliedrigkeit bzw. das Zwei-Wege-Modell ausgesprochen. Auf der anderen Seite können sich auch Vertreter eines integrierten (ungegliederten) Systems mit der aktuellen Entwicklung anfreunden, wenngleich die Zweigliedrigkeit bzw. das Zwei-Wege-Modell hier eher als Zwischenschritt in Richtung eines ungegliederten Schulsystems interpretiert wird (vgl. Hurrelmann, 2007, 2013a).

Ob allerdings in absehbarer Zeit versucht werden wird, ein ungegliedertes Schulsystem zu etablieren, darf stark bezweifelt werden. Zumindest scheint sich gegenwärtig weder in der Bevölkerung im Allgemeinen noch auf Seiten von Lehrkräften oder Schulleitern mehrheitliche Zustimmung für ein ungegliedertes System zu finden. In einer aktuellen Umfrage im Auftrag der Vodafone Stiftung (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) gaben zwar 37 Prozent der Eltern an, nach der Grundschule eine Gemeinschaftsschule für alle zu präferieren, jedoch sprachen sich 53 Prozent der Eltern für ein zweigliedriges Schulsystem bestehend aus Gymnasium und einer weiteren Schulform aus (10 Prozent gaben an, unentschieden zu sein). Auf Seiten der Lehrkräfte fiel die Zustimmung für ein Schulsystem mit zwei weiterführenden Schulformen mit 59 Prozent nochmals größer aus, die Zustimmung zur Gemeinschaftsschule für die gesamte Schülerschaft betrug hier nur 28 Prozent. Die Ergebnisse korrespondieren auch mit den Ergebnissen aus wissenschaftlichen Untersuchungen. So äußerten in der BERLIN-Studie (vgl. Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2013), in der die Auswirkungen der Berliner Schulstrukturereform untersucht werden, rund 70 Prozent der befragten Eltern eine ablehnende Haltung gegenüber der Zusammenlegung aller weiterführenden Schulformen zu einer Schulform. Der Ablehnungsanteil lag auch bei Eltern, deren Kinder eine Integrierte Sekundarschule besuchten, bei gut zwei Dritteln.

Die befragten Lehrkräfte und Schulleiter sprachen sich ebenfalls überwiegend gegen eine Zusammenlegung des Gymnasiums mit den anderen Schulformen aus. Lediglich bei den Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen äußerten sich rund zwei Drittel zustimmend in Hinblick auf eine Zusammenlegung (vgl. Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013). Die „Unantastbarkeit des Gymnasiums“ zeigte sich auch sehr deutlich im Hamburger Volksentscheid zur Einführung der sechsjährigen Primarschule, der die Pläne der Hamburger Landesregierung für eine Verlängerung des gemeinsamen Lernens zum Scheitern brachte. Die Zusammenlegung von Haupt-, Real- und Gesamtschule zur neuen Stadtteilschule war hingegen ohne größere Probleme durchsetzbar. Insofern scheint mit der Zweigliedrigkeit vorerst ein Kompromiss gefunden, mit dem sich unter den gegebenen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowohl Befürworter eines gegliederten Schulsystems (vor allem die Proponenten des von den Veränderungen kaum betroffenen Gymnasiums) als auch Vertreter eines integrierten Schulsystems gut arrangieren können. In einzelnen Bundesländern konnte man sich bereits auf einen längerfristigen „Schulfrieden“ einigen, in dem sich die Parteien auf eine wahlperiodenübergreifende Unantastbarkeit der Schulstruktur verpflichteten (z. B. Berlin und Bremen). Dies ist insofern zu begrüßen, als dass man den Fokus hier dann stärker auf die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der gegebenen Schulstruktur legen kann.

Damit ist gleichsam ein weiterer entscheidender, wenn nicht der zentralste Punkt überhaupt angesprochen. Denn die äußeren Strukturen stellen zwar den Rahmen für gelingende (bzw. weniger gelingende) Unterrichts- und Lernprozesse dar. Entscheidend ist jedoch, wie dieser Rahmen ausgefüllt wird. Eine bestimmte Schulstruktur an sich liefert noch keine Garantie für höhere Schülerleistungen oder einen geringeren Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und Bildungserfolg. Dies wurde für die Bundesrepublik unter anderem in den nationalen Leistungsvergleichsstudien der letzten Jahre deutlich (vgl. z. B. Köller, Knigge & Tesch, 2010; Prenzel et al., 2008). Unter den Ländern mit den höchsten Leistungen fanden sich sowohl Länder mit dreigliedriger (z. B. Bayern und Baden-Württemberg) als auch zweigliedriger Struktur (z. B. Sachsen und Thüringen). Auch für die Stärke des Zusammenhangs von erreichter Kompetenz und sozialer Herkunft lassen sich keine klaren Belege für systembedingte Unterschiede zwischen den Bundesländern ausmachen (vgl. z. B. Ehmke & Baumert, 2008; Knigge & Leucht, 2010). Weitgehend offen ist die Frage, inwieweit die für Deutschland vielfach belegten Befunde zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen in einem zweigliedrigen System anders ausfallen als in der Mehrgliedrigkeit. Erste Ergebnisse der BERLIN-Studie weisen für den Übergang ins Gymnasium nicht auf größere Verschiebungen hin, wobei zu betonen ist, dass sich für das Land Berlin im Gegensatz zu anderen Untersuchungen keine (bezogen auf die Übergangsempfehlung) bzw. nur vergleichsweise geringe (bezogen auf die getroffene Übergangsentscheidung) leistungsfremde Effekte der sozialen Herkunft fanden (vgl. Dumont, Neumann, Maaz, Becker & Baumert, 2013). Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass soziale Disparitäten für die besuchte weiterführende Schulform zwar nach wie vor großer Aufmerksamkeit bedürfen, infolge der zunehmenden Öffnung der Wege zum Abitur jedoch zukünftig stärker als bislang der letztlich erreichte Bildungsabschluss in den Fokus rücken sollte, um das Ausmaß sozialer Disparitäten besser beurteilen zu können. Die Befunde internationaler Vergleichsstudien erlauben ebenfalls keine eindeutigen Aussagen zur Überlegenheit eines bestimmten Systems, wengleich sich Hinweise auf einen geringeren Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und Bildungserfolg in Ländern mit ungegliederten Systemen bzw. Systemen mit später einsetzender Gliederung finden (Baumert & Artelt, 2003; Hanushek & Wößmann, 2006). John Hattie (2009) kommt in seiner viel beachteten Meta-Studie ebenfalls zu dem Schluss, dass schulstrukturelle Aspekte im Vergleich zu den innerschulischen Aspekten, insbesondere den Unterrichtspro-

zessen, eine eher untergeordnete Rolle spielen, wenn es darum geht, Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu erklären.

Insofern rücken also Fragen nach pädagogischen Programmen und Unterrichtskonzepten in den Vordergrund. Wie werden etwa Maßnahmen der inneren Differenzierung und individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler umgesetzt? Handelt es sich bei den Differenzierungskonzepten der Schulen lediglich um eine Fortschreibung des gegliederten Systems innerhalb der Schulen (z. B. abschlussbezogene Bildungsgänge) oder werden Schülerinnen und Schüler fachbezogen auf Lerngruppen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus verteilt bzw. erfolgt die Niveaudifferenzierung im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts? Je nach gewählter Differenzierungsform ergeben sich Unterschiede bezüglich der Homogenität bzw. Heterogenität der Zusammensetzung der Lerngruppe. Wie erfolgt die Ausgestaltung des vielfach vorgesehenen Ganztagsbetriebs und der Berufsorientierung? Welche Unterrichtsmethoden bieten sich für die Vermittlung der jeweiligen Wissensinhalte und Kompetenzen an? Welche Konsequenzen zieht dies für die Ausbildung der Lehrkräfte und die Ausstattung der Schulen nach sich? Vor allem für diejenigen nichtgymnasialen Schulformen, die den direkten Weg zum Abitur mit einschließen (z. B. Stadtteilschule, Integrierte Sekundarschule), scheinen diese Aspekte von besonderer Bedeutung. Denn sie stehen vor der Herausforderung, passgenaue Angebote für Schülerinnen und Schüler mit stärker variierenden Leistungsvoraussetzungen und Abschlusszielen bereitzustellen und dabei eigene programmatische, curriculare und didaktische Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, nicht zuletzt um sich langfristig als echte „pädagogische Alternative zum Gymnasium“ (vgl. Hurrelmann, 2013b, S. 308) zu etablieren. Hierbei wird zukünftig auch verstärkt darauf zu achten sein, dass an den nichtgymnasialen Wegen zum Abitur Leistungsstandards, wie man sie für die Vergabe des Abiturs ansetzt, in hinreichendem Maß eingehalten werden. Die diesbezüglich vorliegenden empirischen Untersuchungen (vgl. z. B. Köller, Baumert & Schnabel, 1999; Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007; Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2013) deuten darauf hin, dass dies mitunter nur eingeschränkt zuzutreffen scheint. Ein wesentlicher Ansatzpunkt ist hierbei in der fachwissenschaftlichen Qualifikation der Lehrkräfte an den nichtgymnasialen Schulformen zu sehen, um für die zum Abitur strebenden Schülerinnen und Schüler ein gymnasiales bzw. gymnasialnahes Anspruchsniveau zu gewährleisten.

Einer der Hauptausgangspunkte für die in den letzten Jahren zu beobachtenden Veränderungen in der Schulstruktur kann im „Elend der Hauptschule“ (vgl. Tillmann, 2012, S. 12) gesehen werden. Wie bereits dargelegt, sind gegenwärtig nur noch in vier Bundesländern Hauptschulen vorzufinden. In vielen anderen Bundesländern sind die Hauptschulen mit anderen Schulformen zusammengelegt worden. Hier ist ausdrücklich zu betonen, dass damit zwar die Hauptschulen als Schulform verschwunden sind, nicht jedoch die oftmals aus Familien mit weniger privilegiertem Hintergrund stammenden Hauptschülerinnen und -schüler (vgl. Hurrelmann, 2007). Auch hier ist kritisch zu hinterfragen, ob eine Strukturveränderung allein dazu führen wird, dass sich das Leistungsniveau und die Bildungsverläufe dieser Schülergruppe quasi „automatisch“ verbessern werden:

„Eine nur mechanische Zusammenlegung von Hauptschulen und Realschulen und/oder Gesamtschulen, ohne dass an den Mittelzuweisungen, der Ressourcenausstattung, der Lehrerzuweisung, der Lehrerbezahlung, den Lehrplänen und der internen pädagogischen Arbeitsstruktur etwas geändert wird, ist ineffektiv“ (Hurrelmann, 2007, S. 268).

Entsprechend bedarf es besonderer Anstrengungen für die Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, wobei hier auch der Erfahrungshintergrund der bisherigen Hauptschullehrerschaft mit einfließen sollte.

Das wohl wichtigste Unterscheidungsmerkmal zwischen den verschiedenen nichtgymnasialen Schulformen ist die direkt vorhandene und von vorn herein gegebene Anbindung an das Abitur. Dass das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe am Schulstandort ein prestigeträchtiges und nachfragewirksames Merkmal der Schule ist, zeigte sich auch im Rahmen der BERLIN-Studie. In Berlin ist es den Eltern möglich, am Ende der Grundschule drei weiterführende Schulen als Wunschschulen anzugeben. Sofern an den jeweiligen Schulen ausreichend freie Plätze vorhanden sind, kann das Kind auf die entsprechende Schule wechseln. Bei Übernachfrage werden bis zu 10 Prozent besondere Härtefälle bevorzugt berücksichtigt, 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler wählt die Schule nach schuleigenen Kriterien (z. B. Noten, Aufnahmetests) aus, über die restlichen 30 Prozent der Plätze entscheidet das Los. In den Ergebnissen zeigte sich, dass insbesondere diejenigen Sekundarschulen stark nachgefragt waren, die über eine eigene Oberstufe am Schulstandort (und nicht lediglich über eine Kooperation mit der Oberstufe einer anderen Schule) verfügten. Die geringste Nachfrage wiesen ehemalige Hauptschulen bzw. Zusammenschlüsse ehemaliger Haupt- und Realschulen auf. Hier besteht insbesondere in städtischen Ballungsräumen die Gefahr, dass sich Sekundarschulen erster und zweiter Klasse herausbilden und somit alte Schulstrukturen unter der Oberfläche eines Zwei-Wege-Modells fortgeschrieben werden, da an den stärker nachgefragten Schulen in größerem Maße Schülerinnen und Schüler mit günstigeren Lernvoraussetzungen und, damit einhergehend, familiären Hintergrundmerkmalen aufgenommen werden (vgl. Neumann et al., 2013). Insofern scheint es wichtig, den Weg zum Abitur von Beginn an offensiv nach außen zu vertreten und die dafür notwendigen schulorganisatorischen Maßnahmen umzusetzen, um das Entstehen neuer „Restschulen“ zu vermeiden. Hier besteht insbesondere für kleinere Schulen in den Flächenstaaten eine Herausforderung darin, durch Kooperationen und Verbünde praktikable und nach innen und außen transparente Lösungen für die direkte Anbindung der Schulen an die Oberstufen anderer Schulen zu finden. Vor dem Hintergrund der aktuellen G8/G9-Debatte um die „richtige“ Dauer zum Abitur ist in diesem Zusammenhang auch hervorzuheben, dass die alternativen Hochschulzugangswege in aller Regel 13 Jahre zum Abitur vorsehen. Vor allem mit Blick auf diejenigen Eltern, die dem Abitur nach 12 Jahren am Gymnasium eher kritisch gegenüberstehen, könnte sich dies positiv auf die Attraktivität der nichtgymnasialen Wege zum Abitur auswirken.

Der Schwerpunkt der Diskussion um die strukturelle Ausgestaltung des Sekundarschulwesens liegt gegenwärtig in erster Linie auf dem nichtgymnasialen Bereich. Das Gymnasium ist von den Veränderungen – sieht man von der Umstellung auf das 12-jährige Abitur ab – in deutlich geringerem Maß betroffen. Insofern ist es wenig überraschend, dass seitens des Gymnasiums kein größerer Widerstand bezüglich des Trends zur Zweigliedrigkeit bzw. zum Zwei-Wege-Modell zu vernehmen ist. So äußerten sich in der BERLIN-Studie rund zwei Drittel der Gymnasialschulleiterinnen und -leiter zustimmend bezüglich der Zusammenlegung von Haupt-, Real- und Gesamtschule zur neu geschaffenen Integrierten Sekundarschule. Knapp 75 Prozent befürworteten die Möglichkeit, an der Integrierten Sekundarschule alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erwerben zu können (vgl. Böse et al., 2013). Auch der Deutsche Philologenverband spricht sich in einem Positionspapier zur Schulstrukturfrage für das Vorhalten unterschiedlicher Wege zum Abitur aus:

„Neben dem Gymnasium soll es in allen Bundesländern Bildungsangebote und Bildungswege außerhalb unserer Schulart geben, die bis zum Abitur führen können. Allerdings muss gewährleistet sein, dass auch dort die Standards der gymnasialen Oberstufe erfüllt werden“ (Deutscher Philologenverband, 2010, S. 2).

Insofern wird die aktuelle Entwicklung auch vonseiten der Gymnasien weitgehend mitgetragen, was als gute Voraussetzung für die Akzeptanz und Umsetzbarkeit insbesondere des Zwei-Wege-Modells gewertet werden kann. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass sich auch das Gymna-

sium einer Reihe von Herausforderungen gegenübergestellt sieht. Dies gilt vor allem in Hinblick auf die in den letzten Jahren stetig gestiegenen Übergangsquoten, die Veränderungen der Schülerkomposition am Gymnasium zur Folge haben und entsprechend auch hier geeignete schulorganisatorische und didaktische Maßnahmen zum Umgang mit einer heterogener zusammengesetzten Schülerschaft und zur individuellen Förderung erforderlich machen.

6 Fazit und Ausblick

Betrachtet man die strukturelle Entwicklung des deutschen Sekundarschulsystems über die letzten beiden Jahrzehnte hinweg, lässt sich ein in gewisser Weise eigentümlicher Trend feststellen, der sowohl konvergente als auch divergente Elemente aufweist. Die Konvergenz zeigt sich darin, dass gegenwärtig in den meisten Bundesländern Systeme anzutreffen sind, die in der Sekundarstufe I – gemessen an den Schulbesuchsquoten – im Wesentlichen auf zwei Schulformen basieren, dem in allen Ländern bestehenden Gymnasium und einer weiteren Schulform. Diese konvergierende Entwicklung beruht vor allem auf der Abschaffung der Hauptschule in vielen der alten Bundesländer sowie der forcierten Einrichtung von Schulformen mit mehreren Bildungsgängen und Gemeinschaftsschulen. Gleichwohl existieren nach wie vor einige Bundesländer mit drei- bzw. viergliedriger Schulstruktur. Divergierende Entwicklungen sind vor allem in der Vielzahl der unterschiedlichen Schulformen in den Bundesländern – sowohl mit Blick auf deren Bezeichnung als auch deren konkreter Ausgestaltung – zu sehen. Hier ist die Situation in den letzten Jahren deutlich unübersichtlicher geworden. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den nichtgymnasialen Schulformen besteht dabei in der Ausgestaltung des Weges zum Abitur, der entweder über die Implementierung eines gymnasialen Bildungsganges bzw. Anspruchsniveaus während der Sekundarstufe I oder aber in der Bereitstellung vertikaler Anschlussoptionen nach dem Erreichen des mittleren Schulabschlusses (z. B. in Form von beruflichen Gymnasien) umgesetzt wird, wenngleich eine klare Trennung dabei nur bedingt möglich ist, da einige Bundesländer beide Möglichkeiten vorsehen. Welcher Weg hier mit Blick auf die angestrebte Erhöhung der Abiturientenquote sowie das Leistungsniveau der Abiturienten langfristig erfolgreicher sein wird, ist im Augenblick noch nicht absehbar. Selbiges gilt für die anvisierte Verringerung der Schulabbruchsquoten und der Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulabschluss sowie das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler aus dem unteren Leistungsbereich. Damit verbunden stellt sich auch die Frage nach den Auswirkungen der Veränderungen auf den Zusammenhang von familiärer Herkunft und Bildungserfolg. Mit der BERLIN-Studie (vgl. Maaz et al., 2013), die die Entwicklungsverläufe von zwei Schülerkohorten in Berlin vor und nach der Umsetzung der Schulstrukturereform vergleichend gegenüberstellt, werden die Konsequenzen der Reform einer wissenschaftlichen Überprüfung unterzogen, um empirisch gestützte Antworten auf diese wichtigen Fragen zu ermöglichen.

7 Literatur

- Antrag CDU-Bundesparteitag Leipzig 2011 (2011). *Bildungsrepublik Deutschland*. <http://www.leipzig2011.cdu.de/images/stories/docs/111104-antrag-bildungsrepublik-deutschland.pdf>, (abgerufen am 15.08.2013).
- Baik, K.-J. (2011). *Die Einführung der sechsstufigen Realschule im Freistaat Bayern: eine kritische Analyse* (Dissertation, Universität Regensburg). <http://epub.uni-regensburg.de/19989> (abgerufen am 02.10.2013).

- Baumert, J. & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung*, 4, 188–192.
- Baumert, J., Cortina, K. S. & Leschinsky, A. (2008). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 53–130). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baumert, J., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2013). Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.) (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Auswirkungen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule* (S. 9–34). Münster: Waxmann.
- Beschluss CDU-Bundesparteitag Leipzig 2011 (2011). *Bildungsrepublik Deutschland*. <http://www.leipzig2011.cdu.de/images/stories/docs/111115-beschluss-bildungsrepublik-deutschland.pdf>, (abgerufen am 15.08.2013).
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.) (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Auswirkungen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule* (S. 209–261). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 173–194). Münster: Waxmann.
- Brauckmann, S. & Neumann, M. (2004). Berufliche Gymnasien in Baden-Württemberg: Geschichte und heutige Ausgestaltung. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 69–111). Opladen: Leske + Budrich.
- Dahrendorf, R. (1965). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München: Piper.
- Deutscher Philologenverband (2010). *DPhV-Positionspapier zur Schulstrukturfrage*. http://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/positionen/bildungspolitik/PositionspapierSchulstruktur.pdf, (abgerufen am 17.10.2013).
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., Becker, M. & Baumert, J. (2013). Der Übergangsprozess von der Grundschule in der Sekundarstufe I vor und nach der Schulstrukturreform in Berlin: Die Rolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.) (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Auswirkungen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule* (S. 133–207). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2008). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 319–342). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449–481.

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2008). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1988). Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. *Die Deutsche Schule*, 80(4), 451–461.
- Hurrelmann, K. (2007). Jetzt muss die bundeseinheitliche Schulreform kommen! – Ein Zwei-Wege-Modell ist hierfür realistischer und berechenbarer als ein Radikalumbau. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 55(3), 264–270.
- Hurrelmann, K. (2013a). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 455–468.
- Hurrelmann, K. (2013b). Thesen zur Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten 20 Jahren. Überprüfung und Fortschreibung der Thesen in „Die Deutsche Schule“ von 1988. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 305–321.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1982). *Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.05.1982)*. Bonn: KMK.
- Knigge, M. (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe*. Waxmann: Münster.
- Knigge, M. & Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 185–202). Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2008). Die Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 437–465). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. U. (1999). Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(3), 385–422.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Landesfachausschuss für Bildungspolitik CDU Baden-Württemberg (2013). *Leitsätze für das Schulsystem 2016. Impulspapier für eine zukunftsfähige Bildungspolitik in Baden-Württemberg*. <http://www.cdu-bw.de/uploads/media/2013-07-13-TXT-3-Impulspapier-Bildungspolitik.pdf>, (abgerufen am 26.08.2013).
- Leschinsky, A. (2008). Die Realschule – ein zweischneidiger Erfolg. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 407–435). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Maaz, K. & Baumert, J. (2011a). Risikoschüler in Deutschland: Teil 1. Identifikation und Beschreibung. *Schulverwaltung: NRW*, 22(2), 56–59.
- Maaz, K. & Baumert, J. (2011b). Risikoschüler in Deutschland: Teil 2. Schulformspezifische Betrachtung – Ist Hauptschule gleich Hauptschule? *Schulverwaltung: NRW*, 22(3), 89–90.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Auswirkungen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Watermann, R. & Köller, O. (2009). Die Gewährung von Bildungschancen durch institutionelle Öffnung. Bildungswege von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. *Pädagogische Rundschau*, 63(2), 159–177.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2013). *Werkrealschule und Hauptschule*. <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Werkrealschule+und+Hauptschule>, (abgerufen am 26.08.2013).
- Neumann, M., Kropf, M., Becker, M., Albrecht, R., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Die Wahl der weiterführenden Schule im neu geordneten Berliner Übergangsverfahren. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.) (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Auswirkungen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule* (S. 87–131). Münster: Waxmann.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter-Verlag.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2008). *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Rösner, E. (2009). Auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulwesen? Warum sich das System ändert – und was dabei herauskommt. *Pädagogik*, 61(1), 42–46.
- Schofield, J.W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg*. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Fachserie 11, Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tillmann, K.-J. (2012). Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. *Pädagogik*, 64(5), 8–12.
- Trautwein, U., Baumert, J. & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 3–9.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (Hrsg.). (2007). *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster: Waxmann.
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (2013). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 13 (KESS 13) – Zusammenfassung der zentralen Befunde*. <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/4099762/data/kurzbericht-kess13.pdf>, (abgerufen am 10.09.2013).
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). *Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Düsseldorf: Druckstudio GmbH.
- Weishaupt, H. (2009). Die Hauptschule – ein Auslaufmodell? *Die Deutsche Schule*, 101(1), 20–32.

Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *Economic Journal* 116 (510), C63-C76.

Verf.: Dr. Marko Neumann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Abteilung Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens, Warschauer Straße 34–38, 10243 Berlin, E-Mail: Marko.Neumann@dipf.de

Fridtjof Filmer

Anerkennung von Lehramtsabschlüssen aus anderen Bundesländern

Mobilität trotz Pluralität im Bundesstaat.

Zum Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. März 2013

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 7. März 2013 einen öffentlich beachteten Beschluss zur „Erhöhung der Mobilität“ von Lehrkräften gefasst.¹ Damit trat eine Frage wieder einmal ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit, die den meisten (werdenden) Lehrerinnen und Lehrern ständig bewusst ist, manchen schmerzlich, vielen zumindest bedrohlich: Inwieweit werden nach Landesrecht erworbene Lehramtsabschlüsse in anderen Bundesländern anerkannt?

1 Die Frage

Dass diese Frage im Jahr 2013 überhaupt noch gestellt wird, muss Außenstehende vielleicht überraschen. Staatlich reglementierte akademische Berufe sind meist bundesrechtlich normiert (Juristen, Mediziner etc.) oder doch durch sehr ähnliche landesrechtliche Normen (Architekten etc.). Selbst für ausländische Berufsabschlüsse gibt es bereits sehr weitgehende Anerkennungsregelungen; seit den 1980er-Jahren aufgrund von EU-Recht und aktuell auch für sog. Drittstaatler durch die Berufsqualifikationsfeststellungsgesetze (BQFG) des Bundes und der Länder². Diese Anerkennungsregelungen gelten jedenfalls zum Teil auch für Lehrkräfte.

Weniger überraschend ist die Frage, wenn man einen Blick auf die aktuellen Lehrerausbildungen und deren Rahmenbedingungen in den Ländern wirft:

1 „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften – Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelung und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehrerausbildung“ in der Fassung vom 10.12.2013 veröffentlicht unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Mobilitaet-Lehrkraefte.pdf

2 Bundesgesetz v. 06.12.2011, BGBl. I, S. 2515; Ländergesetze für die Berufe nach Landesrecht sind erst zum Teil verabschiedet; R. Maier/B. Rupprecht, Das Anerkennungsgesetz des Bundes, WiVerw 2012, S. 62 ff. Zu daraus resultierenden Fragestellungen F. Filmer, Reform der Lehrerbildung und Sicherung der Abschlussanerkennung, in: Zur Rechtsstellung der Lehrkräfte – heute, Baden-Baden 2013, S. 79–95 ff. (S. 95); E. Weizsäcker, Anerkennung der Berufsqualifikationen zugewandelter Lehrerinnen und Lehrer, RdJB 60 (2012) S.237–252.