

Neue Sekundarschule in Baden- Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Ein Vorschlag zur Neugestaltung
der Schulstruktur im Kontext der derzeitigen
Diskussion um die Einführung des G9

Autor*innengruppe Neue Sekundarschule

Vorwort

Liebe Leser*innen,

ausgelöst durch eine Unterschrifteninitiative und den damit verbundenen Antrag einer Bürgerinitiative zur Wiedereinführung des neunjährigen Gymnasiums (G9) ist die Debatte zur Schulstruktur in Baden-Württemberg in Bewegung geraten.

Eine Arbeitsgruppe von Expert*innen aus den Bildungswissenschaften, der Schulpraxis verschiedener Schularten sowie der Bildungsadministration und der Schulträgerschaft hat die Diskussion aufgegriffen. Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, einen gemeinsamen Entwurf für eine Neue Sekundarschule – neben dem Gymnasium – zu entwickeln, der den Problematiken im Zusammenhang hinsichtlich der Wiedereinführung des G9 mit konstruktiven Vorschlägen zu begegnen sucht: Die in diesem Papier dargestellte Konzeption einer Neuen Sekundarschule soll die bisherige Gliederung der Sekundarstufe (in Hauptschulen, Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen) vereinfachen, mit dem Ziel, bestmögliche Bildungschancen für alle Schüler*innen zu eröffnen. Darüber hinaus werden – angesichts eines komplexen Übergangsprozesses – Überlegungen zur schrittweisen Implementierung der Neuen Sekundarschule skizziert.

Wir haben seitens der Robert Bosch Stiftung die Arbeit dieser Gruppe in unserer Rolle als „Brückeninstitution“ unterstützt. Wir möchten den konstruktiven Austausch und das Streben nach Alignment zwischen verschiedenen Ebenen, Professionen, letztlich auch zwischen Handlungslogiken des Bildungssystems fördern. Denn wir sind davon

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

überzeugt, dass nur durch das gemeinsame Agieren verschiedener Akteure im Bildungssystem beste Bildungschancen für alle Schüler*innen geschaffen werden können.

Das Ringen der Gruppe um die vorliegende Konzeption einer Neuen Sekundarschule, die fachliche Expertise und das unermüdliche Engagement haben unsere Stiftung sehr beeindruckt und uns vor Augen geführt, was durch gemeinsame Zielsetzungen sowie Akzeptanz und Berücksichtigung verschiedener Perspektiven möglich ist.

Wir hoffen, dass wir mit Unterstützung des Vorhabens einen Beitrag zur Versachlichung der derzeitigen Debatte leisten können.

Dr. Dagmar Wolf

Leitung des Themenbereichs Bildung

Robert Bosch Stiftung GmbH

Autor*innen

Benner, Silke

Schulleiterin der Glemstalschule Schwieberdingen-Hemmingen (Gemeinschaftsschule)

Blumenstock, Johannes

Schulleiter des Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums mit Schwerpunkt Lernen in Pfullingen

Bohl, Thorsten

Bildungswissenschaftler und Leiter der Tübingen School of Education Schulpädagogik an der Universität Tübingen

Engin, Havva

Bildungswissenschaftlerin und Leiterin des Heidelberger Zentrums für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Mitglied des Wissenschaftlichen Bildungsrates in Baden-Württemberg

Fröscher, Jörg

Gemeinschaftsschulrektor i. R., Asperg

Grunert, Dirk

Bürgermeister, Dezernat III, Mannheim

Keppel-Allgaier, Angela

Schulleiterin der Hans-Küng-Gemeinschaftsschule mit Oberstufe in Tübingen

Koderisch, Peter

Bereichsleiter (Pädagogik/Pädagogische Psychologie) am Seminar für Ausbildung und Fortbildung in Freiburg (Gymnasium) i. R., Berater für Schulentwicklung, Lehrer, Freiburg

Pellens, Norbert

Schulleiter der Laura-Schradin-Schule Reutlingen (berufliche Schule)

Sliwka, Anne

Bildungswissenschaftlerin an der Universität Heidelberg, Mitglied des Wissenschaftlichen Bildungsrates in Baden-Württemberg

Wacker, Albrecht

Schulpädagoge für die Sekundarstufe I und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Wandel, Jochen

Schulleiter der Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Autor*innen	7
<hr/>	
A Grundlegende Klärungen	10
1. Zum Anlass und zur aktuellen Situation des Schulsystems in Baden-Württemberg	10
2. Kontexte einer Schulreform in der Sekundarstufe: sozialstruktureller Wandel und die Veränderung der schulischen Aufgaben	14
3. Gründe für eine Reform der schulischen Gesamtarchitektur	17
4. National und international relevante Entwicklungen	23
<hr/>	
B Zentrale Merkmale der Neuen Sekundarschule als zweite Säule	27
1. Kernmerkmale der Neuen Sekundarschule	27
2. Grundaufbau der Neuen Sekundarschule: Bildungsabschnitte und Ziele	31
3. Fächer und Zusatzangebote der Neuen Sekundarschule	36
4. Schulleitung und Schulorganisation	39
5. Didaktik und Unterricht	42
6. Leistungsbeurteilung und Versetzungsentscheidungen	44
7. Grundschulempfehlung	45
8. Abschlüsse	50
9. Übergänge	51
10. Ausstattung	53
<hr/>	
C Strategie zur Einführung der Neuen Sekundarschule	55
1. Zum Prozess der Einführung	55
2. Einrichtung von Pilotschulen	60
3. Herausforderungen	61
<hr/>	
Literatur	64
<hr/>	
Impressum	71

Vorwort der Autor*innen

Die Organisation des Schulwesens hat einen erheblichen Einfluss auf die Bildungschancen und die Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Um den in der Landesverfassung Baden-Württembergs verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen zu erfüllen, bedürfen die historisch gewachsenen Organisationsformen immer wieder der Überprüfung und der Modifikation, wie dies die Schulgeschichte verdeutlicht.

Aktuell wird über die Struktur des Schulsystems in Baden-Württemberg intensiv diskutiert: Die geplante Wiedereinführung des neunjährigen Gymnasiums (G9) – so ist begründet zu vermuten – führt zu Veränderungen der Gesamtarchitektur des Schulsystems. Sie werden beispielsweise durch die anvisierte Neujustierung der verbindlichen Grundschulempfehlung und die daraus resultierenden Folgen für Grundschüler*innen und Grundschullehrkräfte ersichtlich oder mit Blick auf die Attraktivität der Sekundarschularten. Diese Schularten, also die Werkrealschule, die Realschule und die Gemeinschaftsschule, besuchen mehr Schüler*innen als das Gymnasium.

Gerade die nicht gymnasialen Schularten in der Sekundarstufe I qualifizieren Jugendliche sowohl für den (ersten) Arbeitsmarkt als auch für weiterführende Bildungsangebote. Sie vollbringen damit eine große gesellschaftliche Integrationsleistung, deren Bedeutung vor dem Hintergrund demografischer und sozialstruktureller Entwicklungen – allen voran die kleinere nachwachsende Generation sowie der Personal-

mangel in allen Bereichen – zunimmt. Gleichzeitig sind diese Schularten von den Auswirkungen von Flucht und Migration sowie immer mehr vom sich verschärfenden Lehrkräftemangel besonders betroffen und leisten zusätzlich einen Großteil der inklusiven Beschulung. In der seit Ende 2023 intensiver geführten Diskussion in Baden-Württemberg ist es deshalb wichtig, die Leistungsfähigkeit des gesamten Schulsystems im Blick zu behalten und vorhandene Ressourcen gezielt einzusetzen, um eine bestmögliche Qualität des Schulsystems zu erzielen.

In dem vorliegenden Konzept schlagen wir vor, dem sozialen Wandel insgesamt und den zu antizipierenden Schief lagen im Zusammenhang mit der Einführung des G9 durch die Zusammenführung von Hauptschule, Werkrealschule, Realschule und Gemeinschaftsschule zu einer Neuen Sekundarschule konstruktiv zu begegnen. Die neue Schulart setzt an den Stärken und den Profilelementen der bisherigen Schularten an. Damit nehmen wir eine übergreifende und integrative Perspektive auf das Sekundarschulsystem ein, die partikulare Interessen vermeiden will und einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung verpflichtet ist.

Unsere Arbeitsgruppe ist mit breiter Expertise besetzt: mit Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen, Akteur*innen aus der Schulverwaltung und Vertreter*innen von Schulträgern. Die nachfolgenden Begründungen, Konzeptionsmerkmale und Hinweise zur Einführung beruhen auf empirischen Evidenzen, Sachverstand und Lebenserfahrung gleichermaßen und können eine Hilfestellung für verantwortliche Personen sein.

Wir hoffen mit der Konzeption der Neuen Sekundarschule einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Schulsystems zu leisten, der nicht nur den sozialstrukturellen Wandel konstruktiv aufgreift, sondern auch erwartbaren Problemen vorgreift und Vorschläge zu einer gelingenden Umsetzung skizziert. Unser Vorschlag richtet sich an alle Akteur*innen

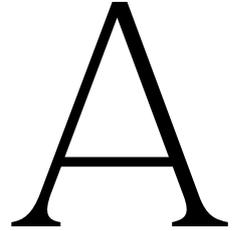
Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

im Bildungswesen: an Lehrer*innen und Schulleiter*innen, an Eltern, an die in Kommunen, Verwaltung, Forschung und Lehrerbildung tätigen Personen – und nicht zuletzt an die Schüler*innen, die im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen stehen.

Asperg, Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg, Mannheim, Pfullingen,
Reutlingen, Schwieberdingen-Hemmingen und Tübingen
im Juni 2024

Silke Benner, Johannes Blumenstock, Thorsten Bohl, Havva Engin,
Jörg Fröscher, Dirk Grunert, Angela Keppel-Allgaier, Peter Koderisch,
Norbert Pellens, Anne Sliwka, Albrecht Wacker und Jochen Wandel



Grundlegende Klärungen

1. Zum Anlass und zur aktuellen Situation des Schulsystems in Baden-Württemberg

Das Bundesland Baden-Württemberg hat entschieden, die achtjährige Schulzeit am Gymnasium um ein Jahr zu verlängern. Die Übergabe zahlreicher Unterschriften zum **neunjährigen Gymnasium (G9)**, das daran anschließende Gutachten eines Bürgerforums und die Zusage der Politik, den Bildungsgang am Gymnasium um ein Jahr zu verlängern, sind dabei nicht nur mit inhaltlichen und räumlichen Herausforderungen für die Gymnasien selbst verbunden. Sie haben darüber hinaus weitreichende Implikationen für die Architektur des Schulsystems in der Sekundarstufe insgesamt und damit auch große Auswirkungen für die Schulträger vor Ort. Das Bürgerforum plädierte mehrheitlich dafür, vor einer Umstellung auf G9 die Auswirkungen auf die anderen Schularten zu prüfen (Servicestelle Bürgerbeteiligung, 2023, S.7). Der nachfolgende Vorschlag für eine Reform der Sekundarstufe begründet sich in diesem Hinweis des Bürgerforums und sucht den aktuell sich verschärfenden Problemen im Bildungssystem mit einer zweigliedrigen Schulstruktur zu begegnen. Worin liegen diese Probleme?

Lange orientierte sich Baden-Württemberg an einer **dreigliedrigen Schulstruktur**, die durch den Ausbau des mittleren Schulwesens ab Mitte der 1960er-Jahre verwirklicht wurde und damit das Gymnasium als Vollanstalt ermöglichte. War die Dreigliedrigkeit zunächst ein erfolgreicher Weg, um eine damals unüberwindliche Diskrepanz zwischen der niederen Bildung („Volksschule“) und der höheren Bildung („Gymnasium“) zu überwinden, zeigten sich schon bald Probleme: Dem zunehmenden Bedeutungsverlust der Hauptschule trat Baden-Württemberg mit verschiedenen Reformen entgegen. Die Einrichtung von Werkrealschulen an Sprengelschulen und eine flächendeckende Weiterentwicklung der Hauptschulen zu Werkrealschulen waren die wichtigsten Meilensteine.

Ein Schwerpunkt aller Reformbestrebungen des Landes lag bis etwa zum Jahr 2010 auf dem Ausbau der (vertikalen) Anschlussoptionen an die Schularten der Sekundarstufe I. Eine Abkehr von dieser Politik zeigte sich anfänglich mit der Einführung der Schulart Gemeinschaftsschule zum Schuljahr 2012/13, die alle Abschlüsse vergibt und sich damit in ein gegliedertes System nur unzureichend einordnen ließ. Weiterhin mit der Reform der Realschule, die seit dem Schuljahr 2016/17 auch das grundlegende Niveau anbietet, den Hauptschulabschluss vergibt und damit ihr originäres Kernmerkmal des mittleren Profils veränderte. Diese Reformen, die im Kern die Schulart und den Schulabschluss entkoppeln, führten zu einer **Aufweichung des dreigliedrigen Systems**, wie diese in fast allen Bundesländern mittlerweile ersichtlich wird. Das Gymnasium in Baden-Württemberg wurde in den Reformen weitgehend in seiner Grundgestalt belassen. Erstmals wurde aber zum Schuljahr 2012 das Abitur nach acht Jahren vergeben (G8). An 44 Schulen findet aktuell ein bis zum Schuljahr 2027/28 anvisierter Modellversuch mit neun Schuljahren (G9) statt.

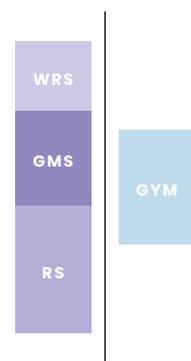
Zum Schuljahr

2012

wurde das **Abitur nach
acht Jahren**
erstmals vergeben (G8).

Die aktuelle Situation in Baden-Württemberg ist infolge dieser Entwicklungen geprägt von **konkurrierenden Schularten** in der Sekundarstufe I: Knapp 220 Haupt- und Werkrealschulen (WRS), über 300 Gemeinschaftsschulen (GMS) und über 400 Realschulen (RS) stehen circa 360 Gymnasien gegenüber (ohne private Schulen). Im Jahr 2021 überwogen mit etwa 340.000 Schüler*innen die Lernenden in den nicht gymnasialen Schularten, während etwa 300.000 Lernende das Gymnasium besuchten. Insbesondere in den nicht gymnasialen Schularten konkurrieren die Schularten vorwiegend um mittel- und leistungsstarke Schüler*innen. Die quantitativ stärkere zweite Säule führt die Schüler*innen häufig in die beruflichen Schulen, wo viele Abschlüsse, insbesondere die Allgemeine und die Fachgebundene Hochschulreife sowie die Fachhochschulreife vergeben werden. Den beruflichen Schulen kommt das Verdienst zu, frühere Selektionsentscheidungen zu korrigieren (Kramer, 2015, S.268) und die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen. Zudem legt circa ein Drittel der Abiturient*innen in Baden-Württemberg den Abschluss an einem beruflichen Gymnasium ab. Viele weitere erreichen ihre Hochschulzugangsberechtigung in den (vielen) unterschiedlichen Berufskollegs.

Hier setzt die aktuelle Diskussion an. Sie verweist auf die **strukturellen Ungleichheiten**, die sich mehr und mehr zwischen dem Gymnasium und anderen Schularten ergeben (Helbig, 2023, S.334). Insbesondere zwischen 2014 und 2016 ist eine große Zahl von Schüler*innen neu zugewandert. Für Baden-Württemberg wird der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 17 Jahren auf 49,5 Prozent beziffert (Sachverständigenrat, 2023, S.1). Diese Schüler*innen besuchen nach der Grundschulzeit vor allem die nicht gymnasialen Schularten: In der Sekundarstufe in Baden-Württemberg stieg der Anteil zugewanderter Schüler*innen in Gymnasien um 0,6 Prozentpunkte, an den nicht gymnasialen Schularten jedoch um 1,4 Prozentpunkte (Helbig, 2023, S.336). Ebenfalls ist die Unterrichtsabdeckung an Gymnasien im Vergleich zu den anderen Schul-



Knapp **220 Haupt- und Werkrealschulen (WRS)**, über **300 Gemeinschaftsschulen (GMS)** und über **400 Realschulen (RS)** stehen circa **360 Gymnasien** gegenüber (ohne private Schulen).

arten sehr günstig, und der viel diskutierte Lehrkräftemangel betrifft vor allem die nicht gymnasialen Schularten (Helbig, 2023, S. 338). Der jüngste Bildungsbericht Baden-Württemberg verweist ausdrücklich auf die unterschiedliche schulartspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft mit Blick auf Migrationsmehrsprachigkeit, Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf und ausgesetzter Deutschnote aufgrund nichtdeutscher Herkunftssprache (Bildungsbericht Baden-Württemberg, 2023, S. 11). Insgesamt betreffen die sozialen und die pädagogischen Herausforderungen, die verursacht durch Flucht und Migration, durch den Lehrkräftemangel und durch die Umsetzung der **UN-Behindertenrechtskonvention** das Schulsystem tangieren, „weit überproportional die nicht gymnasialen Schularten“ (Helbig, 2023, S. 340). Diese Entwicklungen führen gerade auch in Baden-Württemberg dazu, dass sich die strukturellen Ungleichheiten und Belastungen zwischen Gymnasium und nicht gymnasialen Schularten verstärken. Sie verdeutlichen zudem, welche große gesellschaftliche Integrationsleistung die nicht gymnasialen Schularten vollbringen.

Das Gutachten des Bürgerforums, bei dem 55 zufällig ausgewählte Bürger*innen sechs Schlüsselthemen diskutierten, empfahl – mit einer klaren Mehrheit von 49 Bürger*innen – deshalb eine ganzheitliche schulartübergreifende Schulreform (Servicestelle Bürgerbeteiligung, 2023, S. 6). Ohne Gegenstimme plädierte das Forum in diesem Zusammenhang auch dafür, eine „gerechte Aufteilung der Gelder für alle Schularten“ anzustreben (ebd., S. 10). Vor diesem Hintergrund plädieren wir für eine **Weiterentwicklung der Schulstruktur in Baden-Württemberg**, die zusätzlich zur Reform des G9 auch die anderen Schularten der Sekundarstufe einbezieht und die Gesamtarchitektur des Schulsystems in den Blick nimmt. Unsere Stellungnahme ist einer gesamtgesellschaftlichen und zukunftsorientierten Perspektive verpflichtet und weniger partikularen Interessen, die vielfach in der Diskussion anzutreffen sind.

Diese Entwicklungen verdeutlichen zudem, welche große gesellschaftliche Integrationsleistung die nicht gymnasialen Schularten vollbringen.

2. Kontexte einer Schulreform in der Sekundarstufe: sozialstruktureller Wandel und die Veränderung der schulischen Aufgaben

Die Schule als Institution ist eine Errungenschaft, die alle gesellschaftlichen Klassen und Milieus involviert. Seit ihrer flächendeckenden Etablierung in der Reformationszeit und der über Jahrhunderten erfolgten Durchsetzung der **Schulpflicht** hat sie eine kontinuierliche Bedeutungszunahme erfahren. Mit dem sozialstrukturellen Wandel seit den 2000er-Jahren hat sich die Bedeutung der Institution Schule noch einmal gesteigert, weil formaler Bildung für das Erreichen eines „Mittelschichtlebensstandards“ (Reckwitz, 2017, S. 278) oder für darüberhinausgehende Bildungsaspirationen heute eine große Bedeutung zukommt.

Welche Prozesse treiben den **sozialstrukturellen Wandel** seit den 2000er-Jahren an? Hier ist erstens die vielfach beschriebene digitale und auf Automatisierung und Künstliche Intelligenz beruhende Transformation der Gesellschaft (Goldin & Katz, 2009), die letztlich eine neue Wissensökonomie befördert und wieder zu einer Klassengesellschaft führt, zu nennen. Dazu kommen zweitens die Auswirkungen von Migration und Flucht, die nicht erst seit der Flüchtlingskrise 2015/16 und dem Krieg in der Ukraine zu einer kulturell, religiös und sprachlich diversen Gesellschaft und zu einem verstärkten gesellschaftlichen Integrationsbedarf führen. Beide Prozesse bedingen eine Zunahme sozialer Ungleichheiten, die schon seit über 20 Jahren beschrieben wird und die mit der Bankenkrise 2008 sowie durch die mit der Pandemie einhergehenden Kapitalverschiebungen verschärft wurde. Flankiert werden diese Entwicklungen drittens durch den bevorstehenden Übergang der geburtenstarken Jahrgänge in den Ruhestand und die damit gegebene Veränderung des Arbeitsmarktes, bei der eine zahlenmäßig kleinere nachwachsende Generation einer größeren Optionsfülle an

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

offenen Stellen gegenübersteht. Hier gehen Ökonom*innen aktuell pro Jahr von einer Lücke von circa 400.000 Berufseinsteiger*innen im Vergleich zu den in den Ruhestand wechselnden Personen aus.

Die hier nur angedeuteten Tendenzen von digitaler Transformation, Migration und demografischem Wandel (Überalterung) führen dazu, dass sich die bis in die 2000er-Jahre vorherrschende mittelstandsorientierte Gesellschaft wandelt: einerseits in eine Klasse von Akademiker*innen mit hohem kulturellen und ökonomischen Kapital und andererseits in eine neue Unterklasse „von einfachen Dienstleistern, semiqualfizierten Industrieberufen, prekär Beschäftigten, Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern“ (Reckwitz, 2017, S. 279). Diese Unterklasse umfasst – nach den Ausführungen von Reckwitz – in den westlichen Staaten knapp ein Drittel der Bevölkerung (ebd., S. 279). Weil sich die Einkommensschere zwischen Akademiker*innen und Nichtakademiker*innen seit den 1980er-Jahren deutlich geöffnet hat, führt dies letztlich zu einem Gegensatz zwischen Hochqualifizierten und Geringqualifizierten, der durch einen beträchtlichen **Wohlstandsverlust** für die neue Unterklasse geprägt ist (ebd., S. 280). Dieser Gegensatz und die darin angelegte soziale Ungleichheit sind konstitutiv für unsere Gesellschaft und wirken strukturbildend.

Diese Faktoren sind umso besorgniserregender, als auch in der PISA-Studie von 2022 konstatiert wurde, dass ein knappes Drittel der Schüler*innen die Kompetenzstufe II (Mindeststandard) nicht erreichte (OECD, 2023, S. 2). Wenngleich empirisch aus der Studie nicht geschlossen werden kann, dass das untere Drittel in PISA später in die neue Unterklasse (Reckwitz, 2017, S. 280) einmündet, ist dennoch ein Zusammenhang anzunehmen: Laut PISA-Studie 2022 konnten in Deutschland 19 Prozent der Mathematikleistung auf den sozioökonomischen Status zurückgeführt werden. Dies liegt vier Prozent über dem OECD-Durchschnitt. 25 Prozent der Schüler*innen in der Bundesrepublik

25 %

der Schüler*innen
in der Bundesrepublik
gelten als **sozioökono-**
nomisch benachteiligt.

gelten als **sozioökonomisch benachteiligt**, bei den Schüler*innen mit (familiärer) Zuwanderungserfahrung liegt der entsprechende Anteil bei 42 Prozent (OECD, 2023, S.6). In der internationalen Lesestudie PIRLS (in Deutschland als IGLU bekannt) gehört die Bundesrepublik Deutschland zu den Ländern, die den größten Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und der erzielten Lesekompetenz sowie der Lesemotivation in der Klassenstufe 4 aufweisen (McElvany et al., 2023). Die soziale und die familiäre Benachteiligung wird demnach kaum in der Sekundarstufe aufgefangen.

Wie kann die Institution Schule den skizzierten sozialstrukturellen Veränderungen und Problemlagen, die auch mit gesteigerten Bedeutungserwartungen in Bezug auf formale Bildung und höhere Abschlüsse (Köller, 2019, S.508) in der akademischen Mittelklasse einhergehen, strukturell und programmatisch begegnen? Hier ist die Schule sowohl in ihrer gesellschaftlichen Aufgabe wie beispielsweise der Qualifikation der nachwachsenden Generation gefordert, aber auch in ihrer Funktion, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entsprechend ihren Voraussetzungen und Potenzialen zu fördern und bestmöglich zu unterstützen. Der **entwicklungsunterstützenden Funktion der Schule** kommt wegen zunehmender psychosozialer Erkrankungen, die in der Pandemie einen Höhepunkt erreichten und anschließend nicht mehr auf das Ausgangsniveau fielen (Ravens-Sieberer et al., 2023; Springmann-Preis, 2023), große Bedeutung zu. Die skizzierten Problematiken bedingen auf dem Arbeitsmarkt auch die Beschäftigung von Müttern und Vätern und erfordern aus diesem Grund pädagogisch hochwertige Ganztagsangebote (Holtappels, 2022, S.185). Denn mit der vermehrten Beschulung von Schüler*innen im Ganztage verlagern sich das Aufwachsen und die Persönlichkeitsentwicklung in den schulischen Raum.

3. Gründe für eine Reform der schulischen Gesamtarchitektur

Demografische Veränderungen, daraus resultierende Herausforderungen für den Arbeitsmarkt und sozialstrukturelle Transformationen übertragen dem Schulsystem die Aufgabe, Bildungsnachteile auszugleichen (El-Mafaalani, 2020, S. 97). Die jüngsten Befunde der IGLU- und der PISA-Studie verweisen darauf, dass diese Aufgaben umfassender geworden sind (OECD, 2023; McElvany et al., 2023). Baden-Württemberg verfehlt damit die in der **Landesverfassung** eingeschriebene Verpflichtung, jungen Menschen ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage eine der Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung zu gewähren (Landesverfassung, Art. 11, Abs.1). Da die Landesverfassung ebenfalls festlegt, dass das öffentliche Schulwesen nach diesen Zielen zu gestalten ist, ist ein Überdenken der bisherigen Struktur dringend geboten, um den verfassungsgemäßen Erziehungs- und Bildungsauftrag rechtskonform zu verwirklichen.

Mit Verweis auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag (Schulgesetz Baden-Württemberg, §1) ist auch hervorzuheben, dass die öffentliche Diskussion vielfach nur den Bildungsaspekt aufgreift, zum Beispiel im Hinblick auf die Förderung von Kompetenzen der Lernenden. Erziehungsfragen, die im Alltag der Lehrpersonen vielfach im Vordergrund stehen, werden jedoch kaum zureichend thematisiert. Zum **Erziehungsauftrag** gehört es auch, die nachwachsende Generation „auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln“ (ebd., § 1, Abs.2). Dieses vor 70 Jahren postulierte Ziel ist heute aktueller denn je. Gerade in Zeiten multipler Krisen (Pandemie, Klimawandel, Umweltkatastrophen, Kriege, Fluchtmigration) bedarf es einer wehrhaften Demokratie. Bildungsinstitutionen – insbesondere die Schule – sind Orte, an denen

Ein Überdenken der bisherigen Struktur ist dringend geboten, um den verfassungsgemäßen Erziehungs- und Bildungsauftrag rechtskonform zu verwirklichen.

demokratische Grundwerte vermittelt, erlernt, aber auch vorgelebt werden müssen, damit nachfolgende Generationen gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen gewachsen sind. Dafür notwendige Fähigkeiten sind unter anderem Kommunikationskompetenz und Verständigungsorientierung, Selbstreflexivität, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit sowie Resilienz gegenüber extremistischen Strömungen und Einstellungen.

Wir sehen in einem **zweigliedrigen Schulsystem**, das die nicht gymnasialen Schularten in einer Säule zusammenfasst und die horizontale und vertikale Durchlässigkeit der Bildungswege durch eine gute strukturelle Zusammenarbeit mit den beruflichen Schulen sichert sowie einen klaren gymnasialen Pfad von Klasse 5 bis zum Abitur anbietet, einen guten Weg, den skizzierten Herausforderungen zu begegnen. Zu diesen gehören – über die Ausbildung differenzieller Entwicklungsmilieus und die schwierigen Konkurrenzsituationen zwischen Schulen hinausgehend – auch fehlende Abgrenzungskriterien der Schularten für Eltern, Ressourcenproblematiken an kleinen Schulstandorten (nicht zuletzt der dadurch erhöhte Bedarf an Lehrkräften) und eine fehlende angemessene Unterstützung durch Schulträger und Schulaufsicht. Die Einführung einer klaren und qualitätsvollen Zweigliedrigkeit verstehen wir daher als einen substanziellen Beitrag zur Verringerung von Bildungsungleichheit in Baden-Württemberg.

Denn hier ist die Schnittmenge zwischen den nicht gymnasialen Schularten, bezogen etwa auf die inhaltlichen Kompetenzen, sehr groß: So bieten beispielsweise die Haupt- und Werkrealschulen, die Realschulen und die Gemeinschaftsschulen das grundlegende Niveau in den Klassenstufen 7 bis 9 an. Hieraus ergeben sich keine ersichtlichen Differenzkriterien, die für Eltern die **Schulwahl** transparent machen würden und für Übergangentscheidungen herangezogen werden könnten. Für jene Mütter und Väter, die für die Schulwahl nach der 4. Klassen-

Bildungsinstitutionen sind Orte, an denen demokratische Grundwerte vermittelt und erlernt werden müssen, damit nachfolgende Generationen gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen gewachsen sind.

stufe klare Abgrenzungskriterien suchen, ist die aktuelle Gliederung eher verwirrend und intransparent. Außerdem hängt das Angebot von Schulen stark vom Wohnort ab, was dem im Grundgesetz verankerten Recht auf eine „Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse“ widerspricht. Mit dieser Intransparenz sind Schwierigkeiten verbunden, die sich unter anderem auch darin zeigen, dass Kommunen Bildungsmentor*innen suchen, welche nach entsprechenden Fortbildungen den Eltern das Schulsystem erläutern. Dass eine zunehmende Zahl von Kindern abweichend von der Grundschulempfehlung an weiterführenden Schulen angemeldet wird, ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen, dürfte aber auch in diesen fehlenden Abgrenzungskriterien liegen. Innerhalb des selektiv gegliederten Systems wählen Eltern häufig die vermeintlich attraktivste Schulart zwischen den Einzelgliedern aus. Was aber wiederum als die rational attraktivste Schulart angesehen wird, hängt von kontingenten Faktoren wie der Kenntnis des Schulsystems, der Entfernung zwischen Wohnort beziehungsweise Arbeitsplatz und Schule oder der eigenen bildungsbiografischen Erfahrung mit den Schularten ab und ist deshalb stark vom sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst.

Gegliederte Schulsysteme führen zu **differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus** (Baumert, Stanat & Watermann, 2006) und wirken damit ungleichheitsverstärkend. Hier greifen schon beim Übergang von der 4. Klassenstufe in die weiterführenden Schularten sozialspezifische Muster (Ditton & Krüsken, 2009), die in differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus weitergeführt werden. In Baden-Württemberg wiesen vor allem die Hauptschulen vor ihrer Weiterentwicklung zu Werkrealschulen problematische Entwicklungsmilieus auf (Trautwein, Baumert & Maaz, 2007) und wurden häufig als Restschulen stigmatisiert. Auch wenn diese vorhandenen Institutionseffekte in ihren benachteiligenden Auswirkungen nach der ersten PISA-Studie in der Forschung aufgegriffen wurden und Reformen begründeten, werden

Gegliederte Schulsysteme führen zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus.

sie aktuell weniger in den Blick genommen (Weishaupt, 2022, S.155; Wacker & Scharenberg, 2023). In Baden-Württemberg zeigen sie sich vor allem in einer selektierten Schülerschaft mancher Schularten, die einer ausbalancierten Heterogenität entgegenstehen.

Zudem befördert dies die **Konkurrenz zwischen Schularten und Einzelschulen**. Vor allem Realschulen und Gemeinschaftsschulen konkurrieren jedes Jahr aufs Neue um die „besseren“ Schüler*innen, die sie brauchen, um zu einer ausbalancierten Heterogenität in den Klassenstufen zu kommen. Hier ergriffene Werbemaßnahmen, die oft von Januar bis Anfang März vor den Schulanmeldungen inszeniert werden, um leistungsfähigere Schüler*innen zu attrahieren, binden viel Zeit, die für den Unterricht und die erforderliche Qualitätssicherung dann nicht mehr zur Verfügung steht. Fraglich bleibt, ob Schulen jedes Jahr erneut als Akteure auf dem Markt auftreten müssen, da bestimmte Standortfaktoren (etwa Konkurrenzschulen in direkter Nachbarschaft) nur unzureichend beeinflusst werden können. Weishaupt vermutet begründet, „dass in einem selektiven Schulsystem, in dem sich die einzelnen Einrichtungen auf einem Markt mit demografischen und sozialen Veränderungen [...] behaupten müssen, deren Bestandsinteressen zu argumentativen Legitimationsmustern führen, die insgesamt sozial benachteiligend wirken müssen“ (Weishaupt, 2022, S.152).

International, zum Beispiel in den in den PISA-Studien besonders erfolgreichen Schulsystemen von Kanada und Singapur, wird hier der gegenteilige Weg eingeschlagen: Statt die Schulen vor Ort in Konkurrenz miteinander zu bringen, bildet man „Families of Schools“ (Kanada) beziehungsweise „Cluster of Schools“ (Singapur) und organisiert durch die Schulaufsicht moderierte schul- und schulartübergreifende Lernprozesse zwischen den Schulen im regionalen Umfeld. Die Neue Sekundarschule zielt darauf, diesen **Konkurrenzsituationen**, die teilweise zur Überfüllung der Schulen bereits in Klassenstufe 5 und teil-

weise zum Gegenteil, also sehr kleinen Klassen und einem erhöhten Lehrkräftebedarf, führen, **entgegenzutreten**, diese zumindest zwischen den nicht gymnasialen Schularten zu unterbinden.

Baden-Württemberg weist die kleingliedrigste Schulstruktur im Vergleich aller Bundesländer auf und hat damit überdurchschnittlich viele und besonders **kleine Schulen** (Albrecht, 2013, S.153). Obwohl im Südwesten weniger Schüler*innen als in Bayern und Nordrhein-Westfalen die Schulen besuchen, bestehen mehr Einzelschulstandorte. Dies führt zu niedrigen Schülerzahlen: Vor allem Grundschulen haben häufig (an 776 Standorten) unter 100 Lernende. Das trifft auch auf 44 Haupt- und Werkrealschulen, sieben Gemeinschaftsschulen, drei Gymnasien und eine Realschule zu (Krauß, 2023, S.7). Kleine Schulen attrahieren Schüler*innen in der Regel mit kurzen Wegen, sind aber oft mit Herausforderungen konfrontiert. Für die (kleinen) Einzelschulen ist es beispielsweise ein Problem, dass sie kaum ausreichend Fachlehrkräfte finden und der vorherrschende Lehrkräftemangel dies noch zusätzlich erschwert. Vor allem der MINT-Bereich ist hiervon betroffen sowie die Angebotsvielfalt im Wahlpflichtbereich. Auch Krankheitsvertretungen sind in kleineren Schulen schwieriger möglich, und die Schulleitungen haben zu wenig Entlastungsstunden, um Schulentwicklung voranzutreiben (Albrecht, 2013).

Für die Schulverwaltung stellen die unterschiedlichen Schularten zudem einen **administrativen Mehraufwand** – etwa hinsichtlich der Schulwegeplanung und Schülerlenkung – dar, weil alle Rechtsverordnungen auf die unterschiedlichen Schularten angepasst werden müssen. Dazu gehören die Verordnungen zur Leistungsbeurteilung, zu schulischen Übergängen, aber auch Verordnungen in allen anderen Verwaltungsbereichen.

Baden-Württemberg weist die kleingliedrigste Schulstruktur im Vergleich aller Bundesländer auf und hat damit überdurchschnittlich viele und besonders kleine Schulen.

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Eine weitere Begründung liegt in der sich abzeichnenden Entwicklung, dass Jugendliche vermehrt die Schule abbrechen, Betriebe dagegen verzweifelt nach Auszubildenden suchen. Die **Schulabbrecherquote** ist seit 2008 bundesweit beständig gestiegen: Sie liegt in Baden-Württemberg derzeit bei knapp 6,9 Prozent und damit ganz leicht über dem Bundesdurchschnitt von 6,8 Prozent. Insbesondere brechen Jugendliche aus niedrigeren sozioökonomischen Schichten die Schule häufiger ab als aus höheren Schichten (Dewerny & Scharfenberg, 2024). Nicht selten führt der Schulabbruch in den Niedriglohnsektor. Zugleich ist deutschlandweit die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen im vierten Jahr in Folge gestiegen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024). Diese Problematik verdeutlicht ein Passungsproblem und erfordert vermehrte Anstrengungen in die Berufsorientierung, vor allem in den nicht gymnasialen Schularten. Mit Blick auf diese Lücke meint unter anderem Frank Fitzenberger, Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, dass es den Schulen spätestens seit der Pandemie immer schlechter gelänge, junge Menschen auf eine Ausbildung vorzubereiten (Dewerny & Scharfenberg, 2024).

4. National und international relevante Entwicklungen

In anderen Bundesländern und im internationalen Bereich sind seit der Jahrtausendwende weitreichende Schulreformen ersichtlich. Neben dem Gymnasium hat die Einführung von Sekundarschulen neuen Typs, der eine inklusive und integrative Bildungsumgebung für alle Schüler*innen schaffen soll, die **Bildungslandschaft in Deutschland** maßgeblich verändert. Diese in mehreren Bundesländern eingeführten neuen Schulformen dienen als integrierte Weiterentwicklung traditioneller Schularten wie Haupt-, Real- und Gesamtschule und zielen auf die Förderung individueller Potenziale der Lernenden, die Vorbereitung auf diverse Bildungs- und Berufswege sowie auf die Förderung sozialer Kompetenzen ab. Sie sind darauf ausgerichtet, eine individuelle Förderung zu ermöglichen und – je nach Begabungsprofil, Interessen und Motivation der Lernenden – unterschiedliche Abschlüsse, einschließlich der Hochschulreife, zugänglich zu machen. Die **Stadtteilschulen in Hamburg** sind etwa darauf ausgerichtet, jeder*m Schüler*in entsprechend ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen gerecht zu werden, indem sie ein reflektiertes und breites Spektrum an aufeinander abgestimmten Unterrichtsmethoden anwenden und ein von multiprofessionellen Teams begleitetes inklusives Lernumfeld bieten. Im Gegensatz zu Gymnasien, die primär auf die akademische Bildung und die Vorbereitung auf ein Studium fokussieren, ermöglichen Stadtteilschulen – je nach einzelschulspezifischen Voraussetzungen ihrer jeweiligen Schüler*innen – flexible Bildungswege, und zwar von der Berufsbildungsreife bis zum Abitur.

International vollzieht sich eine Transformation hin zu Schulen, die die Diversität der Lernenden grundlegend anerkennen und professionell gestalten (Trumpa, Wittek & Sliwka, 2017). Kompetenzentwicklung („excellence“), Chancengerechtigkeit („equity“) und Wohlbefinden

(„wellbeing“) werden als Ziele von Schulen benannt, deren Erreichung jährlich datengestützt überprüft wird. Das ist in Einwanderungsländern wie Kanada, Neuseeland und Australien, in Teilen der USA und zunehmend in Großbritannien der Fall, aber auch in Estland und mehreren nordischen Ländern. Kern dieses Ansatzes ist es, chancengerechte Bildungswege für alle zu schaffen, indem die individuelle Kompetenzentwicklung mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft wird. Auch das japanische Schulsystem setzt auf Binnendifferenzierung in Fächern (beispielsweise auf Lernbänder zur differenziellen Förderung in Mathematik und Englisch) statt auf pauschales Tracking in Schularten und Schulzügen, um eine pauschale Etikettierung nach sozioökonomischem Status der Herkunftsfamilien zu vermeiden.

Eine Schlüsselstrategie für den Umgang mit schulischer Heterogenität sind **multiprofessionelle Teams**, die Lehrkräfte mit Expert*innen aus Psychologie, Sozialarbeit, Gesundheit („School Nurses“ in Japan, Südkorea, Estland und Finnland) und weiteren Fachrichtungen zusammenbringen. Selbst in Schwellenländern wie Indonesien und Vietnam entspricht dies mittlerweile dem personellen Ausstattungsstandards staatlicher Schulen. Die kollektive Wirksamkeit von Teams gilt heute in empirischer Hinsicht als Schlüsselfaktor für die Steigerung des Lernzuwachses von Schüler*innen (Sliwka & Klopsch, 2021; Zierer, 2023, S.118). Der Begriff der kollektiven Selbstwirksamkeit bezeichnet die Überzeugung des Lehrpersonals, gemeinsam einen signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler*innen ausüben zu können. So wird ein Umfeld geschaffen, in dem Bildungserfolg als gemeinsames Ziel verstanden wird.

International nutzen Lehrkräfte und sonderpädagogische Fachkräfte auch zunehmend digitale beziehungsweise digital gestützte **Screenings**, um den aktuellen Lernstand jeden Kindes bereits am Anfang des Schuljahres und zu mehreren Messzeitpunkten präzise

Eine Schlüsselstrategie für den Umgang mit schulischer Heterogenität sind multiprofessionelle Teams, die Lehrkräfte mit Expert*innen aus Psychologie, Sozialarbeit, Gesundheit und weiteren Fachrichtungen zusammenbringen.

zu erfassen. Auf Basis dieser Daten wird (in Kanada, Singapur, Japan, Südkorea und Estland) eine maßgeschneiderte Förderung (in Lernbändern) initiiert, die fachspezifisch (vor allem in den Basiskompetenzen Sprache und Mathematik) auf die nächste Entwicklungsstufe der*des Lernenden abzielt. Lehrkräfte arbeiten zunehmend in Teams und können dadurch den Unterricht flexibler und adaptiver gestalten, insbesondere durch Ansätze wie das „flexible Gruppieren“, welches Kinder und Jugendliche temporär nach Fähigkeiten zum Erreichen spezifischer Lernziele zusammenführt. Ab der Mittelstufe werden typischerweise Kurssysteme eingesetzt, die Fachunterricht (vor allem in Mathematik) auf unterschiedlichen Niveaus anbieten.

Zudem vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in der Leistungsbewertung: Statt einer rein summativen Bewertung am Ende eines Lernabschnitts rückt die **formative, prozessorientierte Bewertung** in den Fokus. Diese Form betont Feedback im Lernprozess, das Lernenden hilft, ihren Fortschritt zu verstehen und zu reflektieren sowie zunehmend Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und die Selbstregulation zu stärken. Hier gewinnen die kriteriale (Bildungsstandards und Lernprogressionen) und die individuelle Bezugsnorm an Bedeutung. Der Vergleich der Lernenden untereinander wird im Kontext heterogener Lerngruppen (vor allem von Einwanderungsgesellschaften) aufgrund negativer Wirkungen auf das akademische Selbstkonzept der Unter- und Mittelstufe immer weniger praktiziert. Das hängt auch damit zusammen, dass man bei allen Lernenden durch Erfolg in der jeweiligen „Zone der nächsten Entwicklung“ ein lernorientiertes Selbstkonzept unterstützen möchte.

Im internationalen Bereich sind vielfach **Schulbibliotheken** anzutreffen. Sie durchlaufen derzeit einen Transformationsprozess, indem sie sich zunehmend zu Learning Commons entwickeln. Dieser reflektiert die veränderte Auffassung von Schulbibliotheken, weg von reinen

„Bücherdepots“ hin zu dynamischen, interaktiven Lernumgebungen. Learning Commons dienen als multifunktionale Lernzentren, die sowohl traditionelle Bildungsressourcen als auch Maker Spaces integrieren. Maker Spaces als speziell ausgestattete Bereiche innerhalb der Learning Commons bieten Schüler*innen die Möglichkeit, durch experimentelles Lernen, Konstruktion und Design ihre kreativen und technischen Fähigkeiten zu entwickeln. International zeigt sich eine deutliche Tendenz, dass der schulische Zugang zu einer Vielfalt von Medien, die Förderung von Informationskompetenz und die Einbindung von Maker Spaces wesentliche Grundlagen der Lese- und Schreibfähigkeit sowie der kritischen Gestaltungsfähigkeit darstellen. Learning Commons fungieren als **Zentren des selbstgesteuerten Lernens**, in denen Schüler*innen kritische Denk- und Forschungsfähigkeiten entwickeln. Zudem können sie durch praktisches Handeln in Maker Spaces auch handwerkliches und technologisches Know-how erlangen.

B

Zentrale Merkmale und Kontexte der Neuen Sekundarschule als zweite Säule

1. Kernmerkmale der Neuen Sekundarschule

Vor dem Hintergrund der ausgewiesenen Problemlagen werden die bisherigen Sekundarschularten Hauptschule, Werkrealschule, Realschule und Gemeinschaftsschule in einer **Neuen Sekundarschule** zusammengeführt. Sie bildet neben dem Gymnasium die zweite Säule der Schulstruktur und vereinigt die Stärken und spezifischen Profilmerkmale der bisherigen Schularten, zu denen beispielsweise hohe Qualitätsstandards im fachlichen Lernen, die Berufsvorbereitung und die enge Kooperation mit der Wirtschaft oder Coaching gehören. Bei der Umgestaltung knüpft die Neue Sekundarschule an diese Stärken der Vorgängerschulen an, die zusätzlich durch weitere innovative Merkmale, die aus den oben genannten Forschungsbefunden und Erkenntnissen aus nationalen und internationalen Entwicklungen resultieren, ergänzt werden.

Die Neue Sekundarschule entwickelt sich zu einer **verbindlichen Ganztagschule** mit attraktiven, rhythmisierten Angeboten in Balance von lernbezogenen und freizeitorientierten (musikalische, sportliche, schauspielerische Betätigung etc.) Zielen. Letztere dienen auch bewusst dazu, das fehlende kulturelle Kapital bildungsbenachteiligter Familien zu einem gewissen Grad zu kompensieren (El-Mafaalani, 2020; Graf, 2022). Die Schulart leistet auf diese Weise einen ganz wesentlichen Beitrag zur Vorbereitung der nachwachsenden Generationen auf eine komplexe und herausfordernde Welt. Als Form wird ein gebundener Ganztagsbetrieb angestrebt, aber nicht zwingend verlangt.

Die Neue Sekundarschule bietet einen Bildungsgang, der dem Ziel der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung verpflichtet ist und den „Ersten Abschluss“ (Hauptschulabschluss) und den Mittleren Abschluss anbietet und damit die Grundlage für weitere **Abschlüsse** bildet. Das Abitur wird in der Oberstufe an einer Sekundarschule, in gemeinsamen Oberstufen oder in Kooperation mit den beruflichen Gymnasien angeboten. Die Allgemeine Fachhochschulreife oder Fachgebundene Hochschulreife werden durch den Besuch einer beruflichen Schule erreicht. Die Neue Sekundarschule bietet ein breites inhaltliches Angebot in allen Standards (Mindest-, Regel- und Optimalstandards) an und orientiert sich in ihrer Förderlogik an dem durch Diagnostik überprüf- baren Ziel, dass möglichst viele Schüler*innen die Regelstandards in Deutsch und Mathematik erreichen, sodass mit dem Schulabschluss ein gelingender Übergang in nachfolgende Wege gewährleistet ist.

Ihr Kernmerkmal ist gemäß diesem Ziel der **kompetente und professionelle Umgang mit Heterogenität**. Dieser ermöglicht den Lernenden entsprechend ihren Voraussetzungen strukturierte und differenzierte Angebote. Um der Heterogenität der Schülerschaft zu begegnen, sind multiprofessionell zusammengesetzte Teams konstitutiv für die neue Schulart. Sie arbeiten dauerhaft, konzeptbasiert und teamorientiert

Die Neue Sekundarschule entwickelt sich zu einer verbindlichen Ganztagschule mit attraktiven, rhythmisierten Angeboten in Balance von lernbezogenen und freizeitorientierten Zielen.

an der Neuen Sekundarschule, um Schüler*innen zu unterstützen und Lehrpersonen im Kerngeschäft des Unterrichtens zu entlasten. Die Teams konstituieren sich durch Lehrpersonen und weitere Professionelle, zum Beispiel Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, pädagogische Assistent*innen, Gesundheitsfachkräfte, Schulbibliothekar*innen oder Personal für Digitalisierung und Technik inklusive Schnittstellen zu didaktischem Support bei fachspezifischen digitalen Tools. Anlassbezogen kommen Berufsberater*innen, Personal für Sprachfördermaßnahmen und weitere Professionelle hinzu. Dazu zählen Verwaltungskräfte, die Schulleitungen beim Personalmanagement, bei der Statistik und allen Verwaltungsabläufen entlasten.

Die Neue Sekundarschule schließt Angebote für das Erreichen von Optimalstandards von Beginn an ein und ist damit auch attraktiv für Schüler*innen mit Empfehlung für einen mittleren oder einen gymnasialen Bildungsabschluss. Aufgrund dieses Profils vermeidet sie eine soziale Selektivität und hält aufsteigende **individuelle Entwicklungsverläufe** „im Hause“ offen, was besonders für Kinder und Jugendliche mit Benachteiligungen, Sprachproblemen, Flucht- oder Migrationshintergrund und Entwicklungsverzögerungen wesentlich ist.

Die Neue Sekundarschule bietet den Ersten und den Mittleren Abschluss an den jeweiligen Standorten an und bereitet Schüler*innen, die diagnosebasiert dazu in der Lage sind, auf die Hochschulreife vor. Hierfür sind **enge Kooperationen mit weiteren Schularten** erforderlich, sofern keine eigene Oberstufe vorhanden ist: Die Neue Sekundarschule kooperiert strukturell und lokal eng mit den Gymnasien und den beruflichen Schulen und ermöglicht, wenn die Voraussetzungen vorliegen, Querwechsel in das allgemeinbildende Gymnasium und in die dualen Ausbildungen, die Berufsfachschulen, die Berufskollegs und das berufliche Gymnasium. Sie kooperiert ebenfalls mit den beruflichen Schulen, in denen Abgänger*innen später Ausbildungen absolvieren und/oder

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Bildungsabschlüsse nachholen, und mit den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ). Damit ermöglicht sie sowohl eine horizontale als auch eine vertikale Mobilität, die Kennzeichen erfolgreicher Bildungssysteme sind. Die enge Kooperation mit den anderen Schularten ist ein konstitutives Merkmal der neuen Schulart, die über Kooperationsverträge angebahnt und über Lehrkräfteaustausch, Lehrerpraktika, kontinuierliche Kommunikationsstrukturen und Schülerpraktika verwirklicht werden soll. Der Elternschaft werden die bestehenden Kooperationen zum Einschulungsbeginn kommuniziert.

2. Grundaufbau der Neuen Sekundarschule: Bildungsabschnitte und Ziele

Die Neue Sekundarschule umfasst die **Klassenstufen 5 bis 10** und ermöglicht in unterschiedlichen Formaten den Zugang zu einer dreijährigen gymnasialen Oberstufe (G9) an Standorten mit eigener Oberstufe. Sie ist in drei Bildungsabschnitte gegliedert, die jeweils zwei Schuljahre umfassen. Sie werden in der nachfolgenden Grafik (Abb. 1) verdeutlicht und ausgeführt.

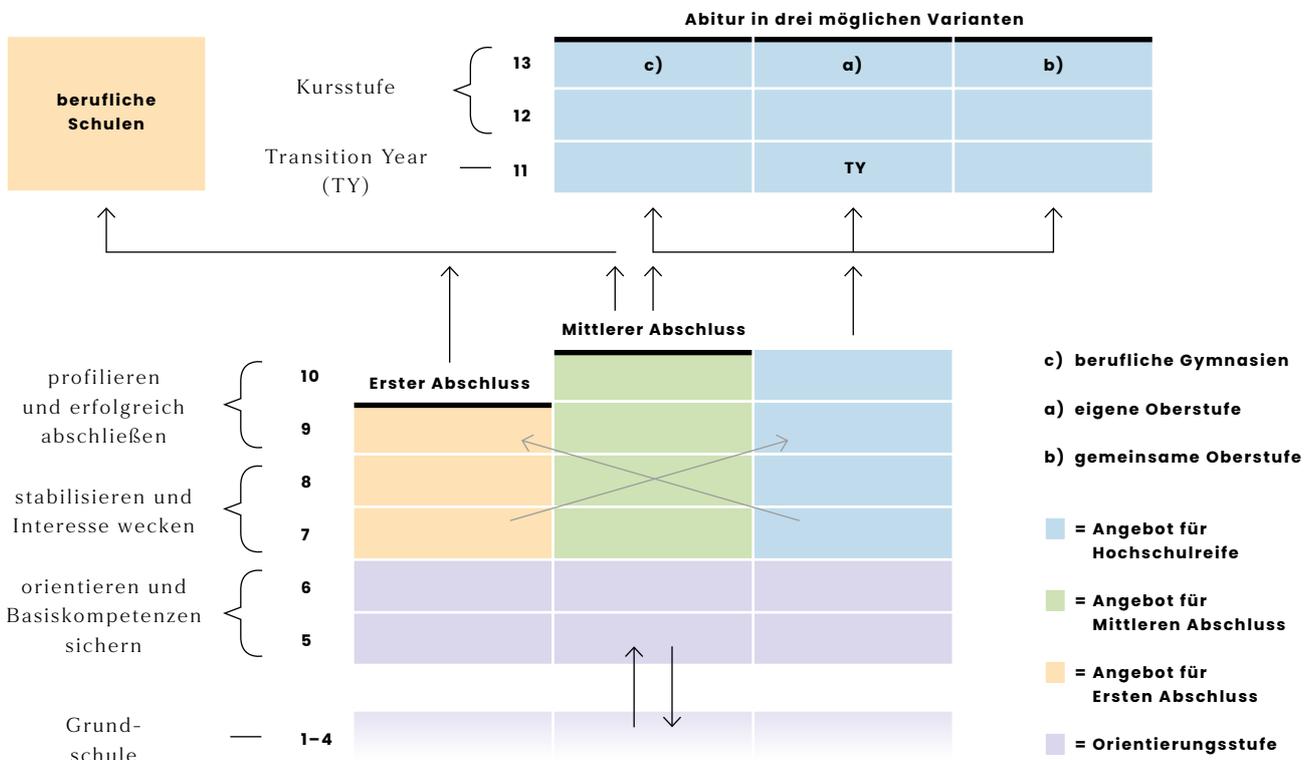


Abb. 1: Aufbau der Neuen Sekundarschule in Baden-Württemberg

Klassenstufen 5 und 6: orientieren und Basiskompetenzen sichern

Die gemeinsame Orientierungsstufe in den Klassenstufen 5 und 6 ist konstitutiver Bestandteil der Neuen Sekundarschule. Ihr Ziel ist es, einerseits ein gelingendes Ankommen an der weiterführenden Schule zu ermöglichen und den Schüler*innen eine soziale Beheimatung zu bieten, andererseits die in der Primarstufe erworbenen Basiskompetenzen auszubauen und zu sichern, um so verlässliche Grundlagen für den weiteren Bildungsweg zu ermöglichen. Ein „Sitzenbleiben“ am Ende der Klassenstufe 5 ist nicht möglich. Die Orientierungsstufe ist curricular neben der **Sicherung der Basiskompetenzen** in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen auch lernbezogen, erzieherisch, technisch und ethisch auf den Aufbau von Kompetenzen in der Selbstregulation und im Umgang mit digitalen Medien und innovativen Technologien ausgerichtet. Zur Sicherung der Basiskompetenzen werden unter anderem die vom Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) entwickelten Hilfen zur „Starken Basis!“ für die Sekundarstufe I sowie die Materialien von QuaMath des Deutschen Zentrums für Lehrkräftebildung Mathematik (DZLM) eingebunden. Dabei wird der individuelle Lernfortschritt engmaschig durch digital gestützte Verfahren im Blick behalten. Die Orientierungsstufe bietet auch Freiräume, um den besonderen Lerndispositionen (etwa Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Dyskalkulie) Rechnung zu tragen.

Klassenstufen 7 und 8: stabilisieren und Interesse wecken

Die Klassenstufen 7 und 8, die von den Schüler*innen in der Phase der Pubertät und Adoleszenz durchlaufen werden, haben zum Ziel, diese in ihren fachlichen und **persönlichen Kompetenzen zu stabilisieren**, ein „engagiertes Lernen“ zu fördern und ihre Interessen anzuregen.

Hierzu bieten die beiden Klassenstufen exemplarische Vertiefungen und Einblicke in ein breites Spektrum an Fächern und Themenfeldern. Die gängige Kontingenzstundentafel wird gekürzt, um zeitliche Freiräume für neue Interessensgebiete und die pädagogische Begleitung der Schüler*innen zu erhalten. Angebote, die auch in Zeitblöcken und Zeitbändern unterrichtet werden, sind unter anderem Demokratiebildung, die Diskussion aktueller politischer Themen (zum Beispiel Diskussion aktueller Nachrichten), Berufsorientierung, gesundheits- und ernährungsbezogene Themen oder globale Herausforderungen. Die Stärkung der sozial-emotionalen Selbstregulation wird durch nachweislich wirksame Programme (darunter auch solche, die aus dem internationalen Raum auf Deutschland adaptiert werden) unterstützt. Diese Bildungsangebote, die den Schüler*innen wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen der Persönlichkeitsbildung ermöglichen, werden auch unter Hinzuziehung externer Kooperationspartner und in schülerorientierten Verfahren durchgeführt. Leistungsbezogene Kursbildungen sind in diesem Bildungsabschnitt ab Klassenstufe 7 möglich und liegen im Ermessen der jeweiligen Einzelschule.

Ein besonderes Potenzial sehen wir dabei in Kursen in den Kernfächern, in denen flexibel gruppiert wird (s. o.; Doubet, 2022). International nutzen besonders leistungsstarke Schulsysteme häufig das sogenannte **„flexible Gruppieren“ in Lernbändern**, um Schüler*innen diagnosebasiert in den Basisfächern Sprache (hier: Deutsch) und Mathematik möglichst von Beginn des Schuljahres an passgenau in ihrer „Zone der nächsten Entwicklung“ zu fördern: Eine bestimmte Zahl an Unterrichtsstunden wird über mehrere Klassen hinweg auf eine Zeitschiene gelegt. Die Lehrkräfte arbeiten im Team und werten die Lernstandsdiagnostik gemeinsam aus. Sie teilen die Lernenden dann passgenau so ein, dass sie in den Unterrichtsstunden im Lernband jeweils von einer Lehr- oder Förderkraft durch direkte Instruktion und angeleitete Übungsphasen so gefördert werden, dass sie den für sie nächsten

Schritt in einer Lernprogression bewältigen können. Auf diese Weise können Lernrückstände sofort möglichst präzise bearbeitet werden. Je größer der Förderbedarf ist, desto kleiner sind dabei typischerweise die Gruppen. Eine pauschale Etikettierung über alle Unterrichtsfächer hinweg, die Gefahr laufen würde, Kompositionseffekte zu verstärken, kann so vermieden werden.

Klassenstufen 9 und 10: profilieren und erfolgreich abschließen

In den Klassenstufen 9 und 10 erfolgt eine **vertiefende Profilbildung**. Die Schüler*innen wählen hier entweder ein gymnasiales Profil oder das Profil „Zukunftsorientierung in Berufsfeldern“. Im gymnasialen Profil steht die systematische fachspezifische Vorbereitung auf das Abitur im Mittelpunkt. Im zukunftsorientierten Berufsprofil erfolgt die Vorbereitung auf den Ersten und den Mittleren Abschluss, die fachspezifische Schwerpunktsetzungen in den Wahlfächern erfordert. Eine Fortführung der Neuen Sekundarschule mit einer Oberstufe oder einer gemeinsamen Oberstufe in den Klassenstufe 11 bis 13 ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich, zum Beispiel wenn eine hinreichend große Zahl an Schüler*innen das Leistungsniveau für eine Oberstufe erreicht oder wenn eine enge Kooperation beziehungsweise Fusion mit einem beruflichen Gymnasium eingegangen wird.

Klassenstufe 11: Transition Year

In der Klassenstufe 11 ist ein „**Transition Year**“ vorgesehen, das Schüler*innen flexibel nutzen können. Erstens kann in diesem die systematische Vorbereitung auf das Abitur erfolgen, indem beispielsweise Fremdsprachenkenntnisse gestärkt werden. Zweitens kann das Jahr für einen Auslandsaufenthalt oder ein längeres Praktikum genutzt

werden. Möglich ist auch beides, was dann der Option eines G10 beziehungsweise eines Abiturs in 14 Jahren entspricht. Dies ist im Konzept des „Abiturs im eigenen Takt“ (Stöffler & Förtsch, 2014) oder in Kanada in Form der „flexible high school completion“ (um in der Einwanderungsgesellschaft adaptive Bildungswege zu eröffnen) bereits möglich.

Kurstufen 12 und 13

Die Klassenstufen 12 und 13 sind weitgehend normale Kursstufen und dienen der **Vorbereitung auf das Abitur**. Im Rahmen der Kursstufe sind für die Einzelschulen vielfältige Variationen möglich, die die Bedürfnisse der Schüler*innen ebenso wie die Vorbereitung auf den Abschluss berücksichtigen. Besondere Chancen liegen etwa in der Kooperation mit regionalen Einrichtungen (im naturwissenschaftlichen Bereich), in didaktischen (selbstreguliertes Lernens) und pädagogischen (durchgehendes Coaching) Konzepten.

3. Fächer und Zusatzangebote der Neuen Sekundarschule

Die Neue Sekundarschule ist dem doppelten Ziel verpflichtet, einerseits den Schüler*innen alle beruflichen Anschlussoptionen zu ermöglichen und andererseits das Fundament für weitergehende Abschlüsse wie Fachhochschulreife oder Abitur zu legen. Ihren **Fächerkanon** orientiert sie dabei an den in der Kultusministerkonferenz getroffenen Vereinbarungen zu den Fächern. Die Verbindung der Hauptfächer mit den naturwissenschaftlichen und den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern bietet zusammen mit dem kreativen und sportlichen Fächerverbund die breite Grundlage einer allgemeinen Bildung, wie sie im Schulgesetz verankert ist. Sie führt zu einer ausgewogenen Mischung kognitiver, kreativer, musischer und sportlicher Fähigkeiten und bereitet, je nach Neigung, auf die Weiterführung der Profile im Anschluss an die Schulzeit vor.

Während die benannten Fächer auch heute schon den Unterricht im gegliederten Schulwesen prägen, wird ein neues **Fach „Informatik und KI“** eingeführt, das die von der Kultusministerkonferenz definierten Kompetenzen (Kultusministerkonferenz, 2016; Kultusministerkonferenz, 2021) in allen Klassenstufen aufgreift und um Inhalte zu KI-basierten Modellen erweitert. Das Fach soll unter anderem durch enge Kooperationen mit Unternehmen und der Arbeitswelt gestaltet werden, um aktuelle Anwendungen und Entwicklungen in unterschiedlichen Betrieben kennenzulernen, sowohl durch Einholen von Expertise als auch durch Besuche von Betrieben.

In den Nebenfächern werden **Fachinhalte** reduziert, und insbesondere in den Klassenstufen 7 und 8 sollten – wie oben ausgeführt – Freiheiten eingeräumt werden, die den Schulen die Möglichkeit bieten, personale und soziale Kompetenzen anhand von Kooperation, Selbstregulation,

Selbstorganisation, Resilienztraining und Well-being aufzugreifen und zu thematisieren. In der Profilstufe stehen vor allem die Fächer im Vordergrund, die mit dem berufsorientierten oder gymnasialen Profil abgeprüft werden.

Die Neue Sekundarschule bietet berufs- und arbeitsweltbezogene Angebote bereits ab der 5. Klassenstufe und öffnet den Blick für zukunftsorientierte Tätigkeitsfelder. Sie ist der ganzen Breite der Berufswelt – dem Handwerk, der Industrie, den sozialen wie auch den kaufmännischen Berufen – verpflichtet und greift die sich dort vollziehende digitale Transformation auf. Sie bietet verstärkt eine strukturierte, verbindliche und altersgerechte **Berufsorientierung**, die den Jugendlichen die Möglichkeiten einer dualen Ausbildung und anschließender betrieblicher Weiterbildungen aufzeigt. Sie darf – dies ist einschränkend zu konzedieren – nicht zu hohen Bildungsaspirationen verpflichtet sein, um die heute ersichtlichen vielfältigen Abbrüche zu vermeiden und Schüler*innen auf den Fachkräftemangel in verschiedenen Zweigen hinzuweisen.

Diese Berufsorientierung bietet flexible **Praktikumsmöglichkeiten** in unterschiedlichsten Formaten (Block-, Tages- oder Ferienpraktika) an, die an die Stärken der Vorgängerschulen und die bisherige Zusammenarbeit anschließen. Die Neue Sekundarschule kooperiert eng mit betrieblichen und sozialen Einrichtungen in ihrem Umfeld. Strukturierte Konzepte und verbindliche Vereinbarungen zwischen Lehrkräften an der Sekundarschule und den beruflichen Schulen, der Berufsberatung der Arbeitsagenturen, den Kammern, den Informationszentren und allen weiteren Akteuren sind elementar. Dabei kann das alters- und schulstufenspezifische Angebot der Beruflichen Orientierung an den Standorten didaktisch unterschiedlich eingelöst werden. Diese Berufsorientierung wird personell gut und nur auf diese Weise ziel führend ausgestattet. Vorbild können die Begleitungen der „Ausbil-

Die Neue Sekundarschule bietet berufs- und arbeitsweltbezogene Angebote bereits ab der 5. Klassenstufe und öffnet den Blick für zukunftsorientierte Tätigkeitsfelder.

dungsvorbereitung dual“ (AVdual) im beruflichen Schulwesen sein, die zur Entlastung der Lehrkräfte eingestellt und je zur Hälfte vom Wirtschaftsministerium und den Schulträgern finanziert werden. Die Schulen erhalten zur örtlichen und regionalen Ausgestaltung weitgehende Autonomieräume.

Arbeitsweltbezogene Kooperationen können sowohl von Lehrkräften als auch von Personen des multiprofessionellen Teams übernommen werden, etwa von Kooperationsfachkräften. Das Ziel einer durchgängigen und langfristig angelegten Netzworkebildung beinhaltet zahlreiche Kooperationsaufgaben und vielfältige Beratungstätigkeiten, die eine vorausgehende **Professionalisierung** erforderlich machen. Die Kooperationsfachkräfte und die Lehrkräfte erhalten eine Qualifizierung und zur Ausübung der Tätigkeit Entlastungsstunden.

4. Schulleitung und Schulorganisation

Schulen sind hochkomplexe Organisationen. Durch die zunehmende Diversität der Schülerschaft an der Sekundarstufe steigt diese Komplexität nochmals. Die Neue Sekundarschule begegnet ihr mit der Ausdifferenzierung von inneren Strukturelementen, zu der eine **professionell agierende Schulleitung** und ein Schulentwicklungsteam ebenso gehören wie multiprofessionelle Teams. Die fortlaufende Kooperation der Lehrpersonen mit weiteren Professionen in wöchentlichen Kooperationszeiten ist konstitutiver Bestandteil der Arbeit an der Neuen Sekundarschule. Mittelfristig ist zwingend eine Veränderung des Arbeitszeitmodells anzudenken, welche die über die Unterrichtsverpflichtungen hinausgehenden Tätigkeiten wie die Kooperation in Teams und mit anderen Schularten adäquat abbildet.

Die **Schulleitung** ist ein zentraler Akteur auf pädagogischer und operativer Ebene der Einzelschule. Ihre Aufgabe ist die Sicherung der Schul- und Unterrichtsqualität, die Personalentwicklung und die Organisationsentwicklung. Sie erstellt Prozessbeschreibungen für verbindliche Qualitätsstandards – etwa für die Arbeit der Fachschaften, für die Entwicklung von Methoden-, Medien-, Sozial- und Digitalcurricula und für die Präventionsarbeit – und steuert die Prozesse der Einführung, der Umsetzung und der Qualitätssicherung. Für diese beträchtlichen Aufgaben benötigt sie Ressourcen für die personelle und sächliche Ausstattung.

Sinnvoll erscheint auch eine zeitlich deutlich ausgeweitete, strukturell gesteuerte **Qualifizierung der Schulleitungen**, zum Beispiel im Rahmen einer berufsbegleitenden Qualifizierung, die verpflichtend durchlaufen werden muss und die Voraussetzung zur Übernahme einer Schulleitungsposition (über die jetzigen Regelungen hinaus) bildet.

Ein **Schulleitungsteam** unterstützt die Schulleitung. Zu ihm gehören in der Regel die Stellvertretung, Stundenplaner*innen, Leitungen von Organisationseinheiten der Schule und Vertretungen der weiteren Professionen an der Schule sowie Verwaltungsleitungen beziehungsweise Verwaltungsassistenten.

Im Bereich der pädagogischen Weiterentwicklung der Schule, die eine Hauptaufgabe der Schulleitung ist, wird diese durch ein weiteres Team unterstützt. Dieses **Schulentwicklungsteam** setzt sich in der Regel aus Fachleitungen (Fachschaften), den Leitungen weiterer Organisationseinheiten wie Stufen- oder Jahrgangisleiter*innen und/oder sonstigen gewählten pädagogischen Vertreter*innen zusammen.

Die Schulleitung entwickelt die Organisation datengestützt. Das Schulleitungs- und Schulentwicklungsteam arbeitet zur Weiterentwicklung der Organisation mit Daten, die standardmäßig durch ein schulinternes Datenteam und durch die Schuladministration zur Verfügung gestellt werden. Ein Mitglied des Teams übernimmt die Funktion der*des Beauftragten für **datenbasierte Schulentwicklung**, die*der die Erhebungen und die Auswertungen koordiniert und die Ergebnisse, deren Interpretation und daraus resultierende Entwicklungsmaßnahmen in den Schulentwicklungsprozess einbringt. Den Schulen werden Instrumente zur Verfügung gestellt, die es unter anderem auch ermöglichen, langfristig erhobene Schülerdaten zu akkumulieren. Datenerhebungen im Rahmen der datengestützten Schulentwicklung sollten sich nicht nur auf das Erreichen von Kompetenzstandards in Deutsch und Mathematik beziehen, sondern Lernende auch (mindestens einmal jährlich) zu ihrem schulischen Wohlbefinden und Lernengagement befragen.

Der Schulleitung obliegt ebenso die wichtige Aufgabe, die **unterschiedlichen Professionen** aus den multiprofessionellen Teams **strukturell und pädagogisch bestmöglich einzubinden**. Strukturell bedeutet, ihre

Rechtsverhältnisse (Beamten- und Angestelltenstatus) hinsichtlich der Dienst- und Fachaufsicht zu berücksichtigen; pädagogisch bedeutet, eine Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zu ermöglichen. Als sinnvoll und nützlich erachten wir die Einbindung der Professionen in Lehrkräfteteams, die langfristig bei der Begleitung stabiler Gruppen von Lernenden zusammenarbeiten (etwa in Jahrgangsstufenteams der Klassenstufen 5 bis 10 sowie 11 bis 13).

In einem solchen neuen Arbeitszeitmodell muss auch eine **Fortbildungsverpflichtung** der Lehrpersonen und weiterer beteiligter Personen verankert sein, die sich sowohl an den Erfordernissen der Schulentwicklung als auch an ihren persönlichen Bedürfnissen orientiert. Die Schulentwicklung der Einzelschulen wird durch regelmäßige **Unterstützungsangebote der Schuladministration** gefördert und setzt eine gelingende Kommunikation zwischen Schulleitung und Administration (zwingend) voraus. Hierfür stellt die Schuladministration der Schule Daten, Know-how, Entwicklungsunterstützung und im Bedarfsfall überplanmäßige Ressourcen zur Verfügung. In diesem Rahmen überprüft sie aber auch die Umsetzung der zwischen ihr und den Schulen abgestimmten Entwicklungsziele der Schule.

5. Didaktik und Unterricht

Gelingende Lernprozesse hängen von einer Vielzahl von Faktoren ab, die in Schulen sinnvoll und kohärent ineinandergreifen. Forschungen in der Pädagogik, der Psychologie und der Neurowissenschaft haben gezeigt, dass **wirksame Lernumgebungen** förderliche Komponenten aufweisen, die in der Neuen Sekundarschule aufgegriffen werden.

Insgesamt ist die pädagogische und die didaktische Gestaltung der Neuen Sekundarschule dem Ziel verpflichtet, dass Schüler*innen sich nicht nur Wissen aneignen, sondern sich vertieft in ko-kreativen Phasen damit auseinandersetzen und authentische Leistungen erbringen. Dies bedingt sowohl **instruktive als auch konstruktive Phasen**. Während der Arbeitsprozess für jüngere Schüler*innen noch einer umfanglicheren Strukturierung unterliegt, kann eine selbstbestimmte Auswahl von Fragestellungen ab der 7. und 8. Klassenstufe zu einer höheren Motivation führen, weil sie dem zunehmenden Autonomiebestreben junger Menschen entgegenkommt.

Die Neue Sekundarschule realisiert einen adaptiven und differenzierten Unterricht. Eigenständiges Lernen wird systematisch und schrittweise auf- und je nach Voraussetzungen der Lernenden zunehmend in unterschiedlichen didaktischen Konzepten ausgebaut. Lehrkräfte wissen um den variierenden, gezielten Unterstützungsbedarf ihrer Schüler*innen und vergeben Freiheitsgrade gemäß ihren Voraussetzungen. Schüler*innen mit Lern-, Verhaltens- oder Lebensproblemen werden unterstützt und gestärkt. Da **unterschiedliche didaktische Konzepte** prinzipiell für den Umgang mit Heterogenität geeignet sind, werden hier keine bestimmten vorgeschlagen. Wesentlich ist die Erkenntnis, dass nicht das didaktische Konzept an sich, sondern die qualitative Umsetzung und die Passung zu den Voraussetzungen der Lernenden über die Lernerfolge bestimmen (Bohl, 2023; Dumont & Ready, 2023).

In der Neuen Sekundarschule wird über die Didaktik hinaus in besonderem Maß Wert auf **individuelle Unterstützung** gelegt. Diese erfordert eine frühzeitige Wahrnehmung nicht erreichter Kompetenzen, eine unterstützende Intervention und deren konzeptionelle Absicherung in der neuen Schulart. Internationale Erfahrungen wie das „Response to Intervention“-Verfahren (RTI) sind dabei hilfreich. Im RTI werden die Basiskompetenzen der Kinder und Jugendlichen insbesondere in Deutsch und Mathematik regelmäßig (digital gestützt) erhoben, um ihnen umgehend eine adaptive Unterstützung geben zu können (zum Beispiel in wöchentlichen Lernbändern), wenn die anvisierten Kompetenzen und Bildungsstandards noch nicht erreicht wurden. Dies dient auch dem Ziel, sozialen und kulturellen Benachteiligungen entgegenzuwirken.

Der sinnvolle Einsatz von digitaler Technologie im Unterricht kann Lernprozesse wirksam unterstützen und bereichern. **Digitale Werkzeuge** und Ressourcen können den Zugang zu Informationen erweitern, personalisiertes Lernen unterstützen und neue Formen der ko-kreativen und ko-konstruktiven Zusammenarbeit ermöglichen. Der Prüfung von Ergebnissen generativer Large Language Models, die Wissen und Kompetenz erfordert, kommt künftig eine akzentuierte Bedeutung zu. Wichtig ist jedoch, dass die Nutzung digitaler Tools pädagogisch und didaktisch sinnvoll ist und geplant erfolgt und dass es ebenso „digitalisierungsfreie“ pädagogische Räume gibt. Hier geht es um andere Kompetenzen wie aufmerksames Lesen, Face-to-Face-Kommunikation, körperliche Bewegung, Naturerleben etc.

In der Neuen Sekundarschule wird über die Didaktik hinaus in besonderem Maß Wert auf individuelle Unterstützung gelegt.

6. Leistungsbeurteilung und Versetzungs- entscheidungen

Eine wirksame **Leistungsbeurteilung und -rückmeldung** spielt eine zentrale Rolle in der Lernentwicklung der Schüler*innen, indem sie Lernfortschritte aufzeigt und die Selbstregulation stärkt. Damit dies gelingt, sind formative Rückmeldungen im Lernprozess, die auf spezifische und für die Lernenden erreichbare Ziele ausgerichtet sind, besonders wirksam (Maier, 2014). Transparente Bewertungskriterien (kriteriale Bezugsnorm) sowie die aktive Einbeziehung der Schüler*innen durch Selbstbewertung und Peer-Feedback fördern deren Selbstregulation.

In der Orientierungsstufe werden **differenzierte Verfahren der Leistungsbeurteilung** (Ankreuzverfahren) für Halbjahresinformationen beziehungsweise Zeugnisse durchgeführt, die mit beratenden und perspektivenklärenden Gesprächen für Schüler*innen und Eltern verbunden werden. Auf begründeten Wunsch hin (Schulwechsel) werden in den Kernfächern Noten vergeben. Diese Schwerpunktsetzung ist mit der summativen Leistungsbeurteilung, die ebenfalls notwendig ist, auszutariieren. Es gibt keine Versetzungsentscheidung von Klassenstufe 5 nach 6. Zur formativen Diagnostik in der Orientierungsstufe werden den Schulen (digitale) Tools für die Lehrkräfte bereitgestellt, die ein Screening ermöglichen. Noten können ab Klassenstufe 7 vergeben werden.

Eine sich über die gesamte Sekundarstufe erstreckende **Lernbegleitung**, wie sie beispielsweise in Coaching-Konzepten verwirklicht werden kann, wird als sinnvoll angesehen. In diesem Zusammenhang sind auch Lernentwicklungsgespräche (als Gespräche mit Lernenden und Eltern), wie sie derzeit in einem Modellversuch in der Primarstufe schon erprobt werden, denkbar. Auch die aktive Einbeziehung von Schüler*innen in eine dialogische Leistungsbeurteilung, etwa durch Peer-Feedback, ist sinnvoll.

Eine sich über die gesamte Sekundarstufe erstreckende Lernbegleitung, wie sie beispielsweise in Coaching-Konzepten verwirklicht werden kann, wird als sinnvoll angesehen.

7. Grundschulempfehlung

Die **Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung** wurde zum Schuljahr 2012/13 in Baden-Württemberg aufgehoben. Aktuell gibt es nur in wenigen Bundesländern (Bayern, Brandenburg und Thüringen) eine verbindliche Grundschulempfehlung. Im derzeit gültigen Verfahren in Baden-Württemberg beraten die Grundschullehrkräfte die Eltern und sprechen eine Schulempfehlung für eine weiterführende Schulart aus, die jedoch für die Eltern nicht bindend ist. Dies führt zu abweichenden Anmeldungen: Zurzeit (Institut für Bildungsanalysen und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2023) bekommen etwa 22 Prozent der Schüler*innen an Realschulen eine Hauptschulempfehlung (Ü-HS), circa 54 Prozent eine Realschulempfehlung (Ü-RS) und circa 24 Prozent eine Gymnasialempfehlung (Ü-GY). An Gemeinschaftsschulen sehen die entsprechenden Prozentanteile so aus: 59 Prozent Ü-HS, 24 Prozent Ü-RS und 13 Prozent Ü-GY. Auch an den Gymnasien verweisen die Zahlen auf Schüler*innen, die mit abweichenden Empfehlungen die Schulart besuchen: 1,1 Prozent Ü-HS, 9,6 Prozent Ü-RS und 89,3 Prozent Ü-GY.

Dieses Übertrittsverhalten ist vermutlich auch für die spätere **Abwärtsmobilität** verantwortlich, die hauptsächlich vom Gymnasium in die Realschule und in die Gemeinschaftsschule erfolgt. Die nicht gymnasialen Schularten der Sekundarstufe sind vielfach von nachfolgenden Korrekturbewegungen betroffen, wie die hohen Abgangszahlen vom Gymnasium nach der Klassenstufe 5 oder in den Klassenstufen 7 und 8 aufzeigen. So wechseln nach Klasse 5 circa 1.400 Schüler*innen vom Gymnasium an Realschulen und Gemeinschaftsschulen (Kratzmeier, 2022) und stellen diese vor beträchtliche schulorganisatorische, aber auch soziale Herausforderungen. Von der Abwärtsmobilität beziehungsweise „Abschulung“ sind in Baden-Württemberg in besonderem

Maße Schüler*innen mit familiärer Zuwanderungserfahrung betroffen (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, 2022, S. 89 und S. 113).

Begründet wird angenommen, dass die Einführung des neunjährigen Gymnasiums zum Schuljahr 2025/26 zu einer höheren Anmeldung von Kindern (im Vergleich zum Status quo) führt. Die bisherigen Anmeldezahlen sprechen für die Annahme, dass die inhaltliche Dichte des G8, die ein hohes Lerntempo evoziert, einige Eltern von der Anmeldung ihrer Kinder am Gymnasium abgehalten hat. Eine mögliche Lösung stellt die **Wiedereinführung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung** dar. Sie ist aus pädagogischer Sicht mit Problemen verbunden, weil einerseits prognostisch valide Aussagen über die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zum Ende der Klassenstufe 4 kaum möglich sind, andererseits der Leistungsdruck auf die Kinder (und deren Eltern) steigt – und ebenso auf die Grundschullehrkräfte. Ungeachtet dieser Einschränkungen stellt die Stärkung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung ein notwendiges Desiderat dar, um die beiden Säulen der Sekundarstufe bestmöglich auszubalancieren und insbesondere in der zweiten Säule eine – nach Einführung des G9 zu erwartende – noch stärker negativ selektierte Heterogenität zu vermeiden. Eine deutlich steigende Schülerzahl zusätzlich zur längeren Schulzeit ist von den Gymnasien überdies auch räumlich kaum zu bewältigen. Ebenso ist mit mehr Abschlüssen zu rechnen, wenn mehr Kinder ohne entsprechende Bildungsempfehlung am Gymnasium angemeldet werden.

Bereits jetzt stellen diese Abschlüsse ein Problem dar – vor allem in den Städten (s. o.). Über die Stärkung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung wird also erhofft, dass der Zugang zum Gymnasium besser „reglementiert“ werden kann und Korrekturen in geringerem Maß als bisher erforderlich werden. Nationale Daten verdeutlichen

allerdings, dass der Zugang zum Gymnasium durch eine striktere **Regulierung** nur unwesentlich verringert wird (Klemm 2021, S. 3). Insgesamt ergibt der Forschungsstand kein einheitliches Bild (Neugebauer, 2010; Immerfall & Faak, 2018; Büchler, 2016). Übergangentscheidungen werden nicht nur von den formalen Regelungen, sondern auch von der „Hinterbühne“ bestimmt. So können bildungsnahen Eltern bei einer verbindlichen Grundschulempfehlung vorauseilend mehr in Nachhilfe investieren oder Druck auf Lehrkräfte ausüben (Neugebauer, 2010, S. 210). Daher erscheint es überaus ratsam, auch und gerade bei der Wiedereinführung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung auf Nebeneffekte zu achten.

Ein Vorschlag stellt die sogenannte **Regelung „2 aus 3“** dar. Das Modell sieht hier den Elternwillen, die ausgesprochene Empfehlung der Grundschule und einen verbindlichen, standardisierten Test in der Klassenstufe 4 (in den Fächern Deutsch und Mathematik) als Bausteine für die Entscheidung vor, bei der zwei von drei Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um ein Gymnasium besuchen zu können.

Die Hinzunahme eines **Tests** in den Entscheidungsprozess hat Vorteile, aber auch Nachteile und unerwünschte Nebeneffekte. Der **Vorteil** liegt darin, dass die Entscheidung sozusagen objektiviert und von subjektiven Einschätzungen oder der Fragwürdigkeit der Notengebung unabhängiger wird. Die **Nachteile** liegen in einem vorauseilenden „Teaching to the Test“, das sich bis in die 3. Grundschulklasse – oder noch früher – ziehen kann. In diesem Fall liegt die Problematik darin, dass das Einüben für den Test und die dadurch definierten Aufgabenformate und -niveaus die Adaptivität des Lernangebots an die Voraussetzungen der Lernenden überlagern könnten. Dies würde insbesondere für benachteiligte Gruppen (Lernende mit Lern- oder Sprachschwierigkeiten) problematisch werden. Zudem ist denkbar, dass ein objektivierender Test in benachteiligten Schuleinzugsgebiete-

Die Hinzunahme eines Tests in den Entscheidungsprozess hat Vorteile, aber auch Nachteile und unerwünschte Nebeneffekte.

ten dazu führen kann, dass an manchen Schulen überhaupt keine Gymnasialempfehlung ausgesprochen wird. Zudem ist die Qualität des Testverfahrens entscheidend, etwa mit Blick auf die curriculare Validität und die Instruktionssensitivität oder auf die sprachlichen Voraussetzungen. So darf der Test Schüler*innen mit sprachlichen Problemen nicht benachteiligen.

Darüber hinaus sollte die hohe Belastung für Grundschullehrkräfte bedacht werden, die sowohl die aufwendigeren (Test-)Verfahren im Alltag organisieren und – gegebenenfalls bereits ab Klassenstufe 3 – zahlreiche Diagnosemaßnahmen sowie Elterngespräche durchführen müssen. Im Einzelnen finden derzeit folgende Maßnahmen statt: In der Grundschule werden im Laufe der vier Klassen **vier verschiedene Lernstandsprüfungen** durchgeführt. In Klasse 1 soll ein Test eingeführt werden (zum Beispiel ILea), in Klasse 2 gibt es die Lernstandsbestimmung, in Klasse 3 findet Vera 3 und in Klasse 4 Kompass 4 statt. Dazu kommen in jeder Klassenstufe zwei verbindliche Elterngespräche, also insgesamt acht Gespräche pro Kind. Zusätzlich kann in Klasse 4 die*der Beratungslehrer*in herangezogen werden. Wir geben daher zu bedenken, dass ein weiterer verpflichtender Test in Klasse 4 sowie gegebenenfalls ein nachgelagerter Test im Konfliktfall die Anzahl der diagnostisch und selektiv konzipierten Tests noch weiter erhöhen werden.

Insofern könnte eine sinnvolle Lösung darin bestehen, den Vorschlag „2 aus 3“ so zu verstehen, dass **nur im Konfliktfall ein weiterer nachgelagerter Test** eingesetzt wird und dann ausschlaggebend wirkt. Dies würde die Nachteile des Testverfahrens ebenso minimieren wie den Gesamtaufwand für das Testverfahren. Wir sehen daher die Möglichkeit eines zusätzlichen Testverfahrens an der Grundschule, das nur dann durchgeführt wird, wenn die Grundschulempfehlung und der Elternwille nicht übereinstimmen. Wir plädieren dafür, dass dieser Test **von**

Wir sehen daher die Möglichkeit eines zusätzlichen Testverfahrens an der Grundschule, das nur dann durchgeführt wird, wenn die Grundschulempfehlung und der Elternwille nicht übereinstimmen.

Beratungslehrkräften an der Grundschule durchgeführt wird. Durch die für Beratungssituationen explizit geschulten Beratungslehrkräfte wird die Verantwortlichkeit für einen gelingenden Prozess auf „mehrere Schultern“ verteilt und durch weitere Perspektiven ergänzt. Überdies werden dadurch die Grundschullehrkräfte in der psychisch zuweilen herausfordernden Situation des Verfahrens entlastet.

Wir plädieren dafür, bei der Neuausrichtung der Grundschulempfehlung die **sprachlichen Kompetenzen** der Lernenden am Ende der Grundschulzeit nicht zu stark zu gewichten, um Schüler*innen, die nicht mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen, nicht zu benachteiligen.

Zum Übergangsverfahren gehört ein **verpflichtendes Beratungsgespräch** mit den Eltern. Hierfür kann die beratende Lehrkraft Erkenntnisse diagnostischer Verfahren (zum Beispiel Kompass 4) einbeziehen. Die Inhalte des Gespräches orientieren sich an der Frage, welche weiterführende Schule die beste für das Kind ist. Dabei spielen fachliche und pädagogische Aspekte eine Rolle. In der Vorbereitung des Gespräches beziehungsweise im Gesprächsverlauf behält die Lehrkraft Aspekte der Bildungsbenachteiligung im Blick und reflektiert diese (unter anderem Migrationshintergrund beziehungsweise Sprachkontaktzeit, sprachliche Herausforderung und Entwicklung, Unterstützungsmöglichkeiten in der weiterführenden Schule).

8. Abschlüsse

Die Neue Sekundarschule orientiert sich an der von der Kultusministerkonferenz länderübergreifend festgelegten Regelung zu den Abschlüssen (Kultusministerkonferenz, 2020). Sie bietet **drei Abschlüsse** an beziehungsweise bereitet diese vor:

- (1) den Ersten Abschluss zum Ende der 9. und 10. Klassenstufe
- (2) den Mittleren Abschluss zum Ende der 10. Klassenstufe
- (3) die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) oder die Fachgebundene Hochschulreife zum Ende der 13. Klassenstufe (nach einem Transition Year in Klassenstufe 11 folglich in der 14. Klassenstufe)

Die **Hochschulreife** kann über eine eigene Oberstufe oder eine gemeinsame Oberstufe, die beispielsweise mehrere Schulen umfasst, über enge Kooperationen mit beruflichen Schulen oder über Quereinstiege in das allgemeinbildende Gymnasium nach der 10. Klassenstufe realisiert werden.

Ein **Erweiterter Erster Schulabschluss**, wie er in Baden-Württemberg mit dem Werkrealschulabschluss vorliegt, entfällt in der Neuen Sekundarschule. Auf den im Bundesland bislang gebrauchten Begriff des Hauptschulabschlusses wird zugunsten der Bezeichnung „Erster Abschluss“ verzichtet.

9. Übergänge

Erfolgreiche Bildungssysteme sind von einem hohen Maß an **horizontaler** (Querwechsel in andere Schularten) und **vertikaler Mobilität** (Anschlussoptionen nach Abschluss) gekennzeichnet. Diesen wissenschaftlichen Einsichten ist die Neue Sekundarschule verpflichtet. Nachfolgend skizzieren wir die Übergänge in andere Schularten und die Anschlussoptionen nach dem Abschluss.

International gibt es gute Erfahrungen, Kinder länger gemeinsam lernen zu lassen, als es derzeit in Deutschland Praxis ist. Nicht immer zeigen sich die in Klassenstufe 4 getroffenen Entscheidungen als dauerhaft tragfähig. Die Wissenschaft hat hier verschiedentlich auf das Problem der prognostischen Validität der Grundschulempfehlung hingewiesen (siehe Abschnitt 7). Die große Zahl der Eltern, die in den ersten Jahren der weiterführenden Schule für ihre Kinder eine Veränderung der Schullaufbahn wünschen, spricht für eine geregelte, einfache und gut organisierte Wechselmöglichkeit. Die Neue Sekundarschule greift dies auf. Kinder können nach der Klassenstufe 6 auf der Basis von Lehrkräfteempfehlung, Elternwunsch und Noten sowohl **aus der Sekundarschule in das Gymnasium** als auch umgekehrt wechseln.

Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sollen dort unterrichtet werden, wo sie sich am besten entwickeln und die besten Teilhabebedingungen haben. Die Neue Sekundarschule ist eine **inklusive Schulart**, die es Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglicht, am Regelschulunterricht teilzunehmen. Sie ist auch für jene horizontale Wechsel offen, wenn Veränderungen des Förderbedarfs in der Entwicklung vom Kind zum jungen Erwachsenen einen Wechsel des Förderortes erforderlich erscheinen lassen.

Die Neue Sekundarschule ist eine inklusive Schulart, die es Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglicht, am Regelschulunterricht teilzunehmen.

Nach einem Abschluss in der Neuen Sekundarschule stehen den Schüler*innen alle Optionen offen. Die **beruflichen und die schulischen Anschlussoptionen** nach der Sekundarstufe I weisen heute eine große Vielfalt und Breite auf. Die Neue Sekundarschule vermittelt hier gute Kenntnisse der Möglichkeiten, die sich nach dem Ersten und dem Mittleren Abschluss den Jugendlichen bieten, und sorgt für eine verlässliche Qualifikation, um den Übergang in die 11. Klassenstufe zu bewältigen. Die Neue Sekundarschule profitiert hier insbesondere von den Erfahrungen und der Expertise der Werkreal- und Realschulen in Kooperation mit Betrieben und sozialen Einrichtungen. Den Absolvent*innen stehen über 320 Ausbildungsberufe offen. Sie werden ergänzt durch theoriereduzierte Berufsausbildungen, die Jugendlichen mit Förderbedarf offenstehen.

Die Neue Sekundarschule kooperiert eng und vertrauensvoll mit den **beruflichen Schulen**. Auch sie bieten die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss oder den Mittleren Abschluss verbunden mit Praktika und berufsbezogenem Schwerpunktunterricht zu absolvieren. Darüber hinaus bieten die beruflichen Schulen die weiterführende Option, die Fachhochschulreife – oft verbunden mit einer Assistentenausbildung oder einem starken Berufsbezug in vielen Berufsfeldern – zu erlangen. Zur Allgemeinen Hochschulreife können die Jugendlichen in sechs verschiedenen Profilen an den beruflichen Gymnasien kommen. Entscheidend für die gute Kenntnis der lokalen und der überregionalen Angebote der weiterführenden beruflichen Schulen ist ein reger Austausch vor Ort. Lehrer- und Schülerhospitationen und Informationsveranstaltungen fördern das Verständnis eines bereichernden Miteinanders – gespeist aus einer sehr guten Kenntnis der Angebote und der jeweiligen Anforderungen. Dies unterstützt die passgenaue Beratung durch Lehrkräfte und gute Entscheidungen der Schüler*innen. Im Rahmen der Neuen Sekundarschule wird ein zeitlich begrenzter Austausch von Lehraufträgen organisiert, der den Lehrkräften Gelegenheit gibt, tiefere Systemkenntnisse der anderen Schularten und ihrer Prozesse zu erlangen.

10. Ausstattung

Zur Bewältigung der Kernaufgabe des kompetenten Umgangs mit Heterogenität und den damit verbundenen Aufgaben ist die Neue Sekundarschule auf eine **förderliche personelle und sächliche Ausstattung**, die auch die Gebäude umfasst, angewiesen. Ihr kommt eine wesentliche Rolle zu, damit die Neue Sekundarschule ihre gesellschaftlichen und die auf die Entwicklung der Schüler*innen bezogenen Aufgaben adäquat erfüllen und sich als stabile Schulart etablieren kann. Die Ausstattung erfordert zu Beginn festzulegende Standards und deren langfristige Garantie.

Da multiprofessionelle Teams konstitutiver Bestandteil der Neuen Sekundarschule sind, erfordern die skizzierten Aufgaben eine gute **personelle Ausstattung** mit Lehrpersonen und weiteren Professionellen (siehe oben). Weil die multiprofessionellen Teams die Attraktivität der Neuen Sekundarschule in der Gesellschaft erhöhen, sollte ihre Ausstattung nicht nur kurzfristig, sondern auch langfristig in den Blick genommen und die Bedarfsplanung von Studienplätzen frühzeitig angegangen werden.

Es bedarf ebenfalls einer guten Vorausplanung durch die Schulträger, wie die vorhandenen **Schulgebäude und ihre sächliche Ausstattung** für die Neue Sekundarschule genutzt beziehungsweise vorbereitet werden können. In Bezug auf die ausgewiesenen Aufgaben und die didaktischen Schwerpunktsetzungen der neuen Schulart mit verbindlichem Ganztagsbetrieb benötigen manche Gebäude mehr Gruppenarbeitsplätze, Stillarbeitsräume oder kleinere Räume für mögliche Klassenteilungen und das Teamteaching. Insgesamt ist deshalb in den Bestandsgebäuden zu prüfen, ob der Ganztagsbetrieb, die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förder-

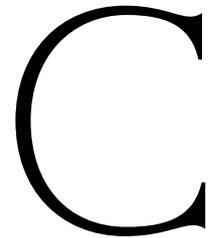
Zur Bewältigung der Kernaufgabe des kompetenten Umgangs mit Heterogenität ist die Neue Sekundarschule auf eine förderliche personelle und sächliche Ausstattung angewiesen.

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg Begründung, Ausgestaltung und Einführung

bedarf, der intelligente Umgang mit Heterogenität und der Einsatz von digitalen Tools möglich sind oder hierfür Umbauten erforderlich werden. In kleineren Gebäuden ist es gegebenenfalls gar nicht oder nur unzureichend möglich, alle Klassenstufen unterzubringen. Hier ist für die Neue Sekundarschule der Sanierungsstau an Bestandsgebäuden anzugehen. Vielfach stammen die Schulgebäude aus den 1960er- und 1970er-Jahren und wurden als sogenannte Flurschulen gebaut, bei denen Räume für den verbindlichen Ganztagsbetrieb fehlen. Neben erforderlichen Renovierungen und Umbauten sind deshalb auch Neubauten in Erwägung zu ziehen.

Auch der **Ausstattung der Gebäude** kommt eine hohe Priorität zu. Sie umfasst neben hellen und freundlichen Räumen mit gutem Klima auch deren digitale Ausstattung, die pädagogische Erkenntnisse berücksichtigt, und eine moderne Raumausstattung für den Ganztagsbetrieb (Gruppenräume, Besprechungsräume, Räume für Bewegung und Spiel, Räume für außerunterrichtliche Angebote für strukturierte Ganztage). Die Erfahrung der Pandemie hinsichtlich der raumluftechnischen Versorgung sind einzubeziehen. Im Rahmen des Ausbaus von Schulen für den Ganztagsbetrieb ist für Schulträger das Thema Mensa zentral. Mensen sind für das Gelingen der Ganztagschulen wichtig, gleichzeitig ist der Auf- und Ausbau aufwendig und platzintensiv. Auch aus diesem Grund ist eine weitsichtige Planung erforderlich.

Aus den genannten Gründen kann eine umfangreiche personelle und sächliche Ausstattung – verbunden mit der **Umstrukturierung der Schulen** – nicht von Beginn an vollständig umgesetzt werden. Im Folgenden widmen wir uns daher der Frage, welche vorbereitenden Maßnahmen in den Blick zu nehmen sind, damit die Neue Sekundarschule als zweite Säule gelingend eingeführt werden kann.



Strategie zur Einführung der Neuen Sekundarschule

1. Zum Prozess der Einführung

Die Neue Sekundarschule soll langfristig, aber in einem **zeitlich definierten und klar gegliederten Prozess** eingeführt werden. Einer (1) vierjährigen Vorbereitungsphase folgt (2) die Einführung der Orientierungsstufe, anschließend (3) die Einführung des Bildungsabschnitts „stabilisieren und Interesse wecken“ sowie (4) die Einführung der Profilierungsstufe mit dem Ersten und dem Mittleren Abschluss. Der Prozess endet (5) mit der Einführung des Transition Year, an das sich die skizzierten Möglichkeiten der Oberstufe (Oberstufe, gemeinsame Oberstufen und berufliche Gymnasien) anschließen.

Die erfolgreiche Einführung der Zwischenschritte soll sichtbar sein, um damit auch die Sichtbarkeit der neuen Schulart sowohl für die Beteiligten und die Stakeholder als auch für die Gesamtgesellschaft zu erhöhen. Wesentlich ist jedoch, dass die Einführung in einen **bildungspolitischen Konsens** eingebettet ist. Dieser zielt darauf ab, die Um-

stellung nachhaltig und verbindlich anzugehen und auch über Legislaturperioden hinaus verlässlich zu unterstützen.

Zur Einführung der Neuen Sekundarschule schlagen wir einen **Stufenplan** vor:

Schuljahr	24/25	25/26	26/27	27/28	28/29	29/30	30/31	31/32	32/33	33/34	34/35	35/36	36/37
Klassenstufe 1. Kohorte					5	6	7	8	9	10	11	12	13
(1) Vorbereitungsphase													
(2) Einführung Orientierungsstufe													
(3) Einführung des Bildungsabschnittes „stabilisieren und Interesse wecken“													
(4) Einführung der Profilierungsstufe „erfolgreich profilieren und abschließen“													
(5) Einführung Transition Year													
1. Erster Abschluss													
1. Mittlerer Abschluss													
1. Abiturjahrgang (G9)													

Tab. 1: Zeitplan zur Einführung der Neuen Sekundarschule

Eine **vierjährige Vorbereitungszeit** scheint uns einerseits erforderlich, um (im politischen und administrativen Prozess) die gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen anzubahnen, um Ressourcenfragen auf Landes- und kommunaler Ebene zu klären und um einzelne Elemente der Neuen Sekundarschule in Pilotschulen zu erproben. Diese vierjährige Vorbereitungszeit ermöglicht es zudem, bereits zu Beginn

die Eltern der neu einzuschulenden Schüler*innen in Klassenstufe 1 über Anschlussoptionen und Wege, wie sie sich aus der veränderten Schularchitektur ergeben, zu informieren.

In den ersten zwei Jahren der vierjährigen Vorbereitungszeit sind von der Bildungsadministration die **Rechtsgrundlagen** für die inneren Schulangelegenheiten mit ausreichender Vorlaufzeit zu schaffen. Hierzu gehören unter anderem:

- die Anpassung des Bildungsplans und der Kontingenzstundentafel (insbesondere für den Bildungsabschnitt „stabilisieren und Interesse wecken“)
- die Regelung der Übergänge von Klassenstufe 4 in die Neue Sekundarschule
- die Definition von Kriterien für Querwechsel in andere Schularten
- die Form der Leistungsbeurteilung, der Zeugnisse etc., die rechtsicher festzulegen ist
- die Klärung von Fragen der Dienst- und Fachaufsicht, um multiprofessionelle Teams gelingend aufzustellen

In diese Prozesse ist die Schulverwaltung einzubinden, um die Neujustierung in der zweiten Säule bestmöglich unterstützen zu können. Erforderlich ist hier eine vom Land **koordinierte Schulentwicklungsplanung**, die der kleingliedrigen Schulstruktur im Bundesland und den damit verbundenen Problemen (siehe oben) Rechnung trägt. Nach Veränderung der gesetzlichen Regelungen durch den Landtag beauftragt das Kultusministerium die jeweilige Abteilung 7 (Schule und Bildung) der vier Regierungspräsidien beziehungsweise die zuständigen Schulämter mit der Umsetzung. Die Abteilungen 7 eröffnen gemeinsam mit den Land- und Stadtkreisen die **regionale Schulentwicklung** zur Planung und kooperieren mit den betroffenen Schulen. Die Land- und Stadtkreise bilden dazu Projektgruppen mit den Schulträgern.

Weiterhin ist in der vierjährigen Vorbereitungszeit auch die **Ressourcenfrage** zu klären, insbesondere für Baufragen und für die Planung des Personalbedarfs der Teams.

Für die Ausgestaltung des verbindlichen Ganztags und der erforderlichen Baumaßnahmen (siehe oben) sind **Förderprogramme des Landes** zur Unterstützung der Kommunen und der Schulträger anzudenken, welche die pädagogisch notwendigen räumlichen Voraussetzungen fördern und die sich an den jeweils aktuellen Baupreisen orientieren. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Kommunen als Schulträger an der gebäudlichen Ausstattung sparen (müssen), was die Einführung der Neuen Sekundarschule an den Standorten beeinträchtigt und von vornherein die hohen Qualitätsansprüche der neuen Säule unterläuft. Herausfordernd – aber nicht unlösbar – erscheinen notwendige trägerübergreifende Einigungen zur Raumnutzung. Ebenso sind Mittel für die Qualifizierung und die Entlastung der Lehrkräfte und der Kooperationsfachkräfte bereitzustellen, die Qualifizierungen für die strukturierte Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben oder sozialen Einrichtungen durchlaufen und hier langfristig tätig werden.

Die **Schulträger** werden in ihrer Zuständigkeit für die äußeren Schulangelegenheiten angehalten, in der vierjährigen Vorbereitungsphase die vorhandenen räumlichen Voraussetzungen, insbesondere von Bestandsgebäuden, zu prüfen. Es gilt zu überlegen, welche Ressourcen sie den Schulen für die Teams zur Verfügung stellen können. Auch die Ausstattung der Neuen Sekundarschule mit Schulbibliotheken und Maker Spaces, die im Einklang mit internationalen Entwicklungen steht, ist ein wichtiger Schritt, um alle Schüler*innen in ihrer sprachlichen Kompetenz, Lesesozialisation und kreativen Bildung umfassend zu fördern und auf das wissensintensive und kreative Lernen und Leben im 21. Jahrhundert angemessen vorzubereiten.

Die Ausstattung der Neuen Sekundarschule mit Schulbibliotheken und Maker Spaces ist ein wichtiger Schritt, um alle Schüler*innen auf das wissensintensive und kreative Lernen und Leben im 21. Jahrhundert angemessen vorzubereiten.

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Ebenfalls ist von der Schule in Zusammenarbeit mit dem Schulträger und der Schulverwaltung zu klären, welche Optionen die Schüler*innen für den Besuch der Oberstufe haben. Diese sind essenziell für die Standorte und die frühzeitige Anbahnung von Kooperationsvereinbarungen, um den Eltern Wege aufzeigen zu können. Die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, die beruflichen Schulen und die Gymnasien partizipieren als wesentliche **Kooperationspartner** am Prozess – etwa in Fragen von Übergängen, Abschlüssen und Schulwechseln. Eine systematische Information und Einbindung aller beteiligten Akteure (Schüler*innen, Eltern, Schulverwaltung in Schulämtern und Regierungspräsidien) und der interessierten Öffentlichkeit vonseiten der Schulträger am jeweiligen Standort ist unabdingbar und fördernd zu begleiten.

Die Neue Sekundarschule steht für anspruchsvolle und qualitätsvolle Lernangebote und benötigt in verschiedener Hinsicht eine systematische **Unterstützung durch und eine enge Kooperation mit der Bildungsadministration**, dem Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg und dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung. Kontinuierliche begleitende Unterstützungsstrukturen der Bildungsadministration beziehen sich insbesondere auf:

- digitale Diagnosetools
- Beratung zu Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen
- Fortbildungsplanung
- fachspezifische Materialangebote

Die Neue Sekundarschule steht für anspruchsvolle und qualitätsvolle Lernangebote.

2. Einrichtung von Pilot- und Versuchsschulen

Die Neue Sekundarschule soll – nach der vierjährigen Vorbereitungszeit – zum selben Zeitpunkt an allen Standorten im hochwachsenden Prinzip eingeführt werden. Sie schließt in vielem an die bisherige erfolgreiche Praxis der Schulen an, bedeutet aber auch Veränderungen, beispielsweise die Grundschulempfehlung oder die Form der Leistungsbeurteilung. Das erfordert Erprobungen bereits in der Vorbereitungszeit, etwa in **Pilot- oder Versuchsschulen**, sodass zum Einführungsstart auf Best-Practice-Beispiele und Arbeitshilfen zurückgegriffen werden kann. Als Pilot- und Versuchsschulen empfehlen sich Schulen, die Erfahrungen mit Konzepten, beispielsweise aus anderen Schulversuchen, haben.

3. Herausforderungen

Die Einführung der Neuen Sekundarschule bringt für die Vorgängerschularten unterschiedliche Herausforderungen mit sich, die im Vorfeld zu antizipieren sind. Die Konzeption einer gemeinsamen **Orientierungsstufe** ist mit Veränderungen verbunden: Während an Realschulen durch die Zuweisung auf festgelegte Niveaustufen nach Klassenstufe 6 bereits in den darunterliegenden Klassenstufen Entscheidungen nötig sind, besteht an Gemeinschaftsschulen die Möglichkeit, in unterschiedlichen Fächern auf verschiedenen Niveaus zu arbeiten. Hier erfordert die Neue Sekundarschule politisch legitimierte Regelungen, die für alle Schularten der zweiten Säule Gültigkeit besitzen, damit alle Lernenden in das passende Lernangebot einmünden und ankommen können. Sie müssen in der Vorbereitungsphase getroffen werden.

Die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarschule, an der Schüler*innen verschiedener Grundschulen in einer neuen Klasse zusammenkommen, ist relevant für deren gelingende Leistungsentwicklung. Hier ist zu überprüfen, ob das bestehende **Kooperationsverbot** hinsichtlich der Weitergabe von wichtigen Diagnosedaten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2013), das teilweise erziehungswissenschaftlichen Forschungsbefunden widerspricht (Porsch, 2018; van Ophuysen, 2018), aufrechterhalten werden soll. Eine gesetzliche Regelung ist notwendig, um einen diversitätssensiblen Übergang, der auch den Erfordernissen der Migrationsmehrsprachigkeit entgegenkommt, bestmöglich zu gestalten. Eine Lösung könnte darin bestehen, eine sogenannte Vertrauensstelle einzurichten (siehe Hamburg).

Diversitätssensibel und migrationsmehrsprachig- bewusst

Die Vorgängerschularten (WRS, RS und GMS) der Neuen Sekundarschule variieren ungeachtet der skizzierten Überschneidungen, etwa in ihren Vorgaben zur Differenzierung. Auch die Einzelschulen an den Standorten unterscheiden sich in ihrem Profil, ihrer sächlichen Ausstattung und ihrer Schülerschaft. Die Umstellung hat diesen **Unterschieden zwischen den Schularten** einerseits **und den Einzelschulen** andererseits Rechnung zu tragen. Deshalb ist die Einführung der Neuen Sekundarschule ein überaus komplexes Vorhaben, das adaptiv und flexibel angegangen werden muss. Beispielsweise macht es keinen Sinn, Werkrealschulen von Beginn an mit einem gymnasialen Angebot auszustatten, wenn keine Schüler*innen vorhanden sind, die auf diesem Niveau arbeiten. Auch für die Realschule, die ein gymnasiales Angebot bislang de jure nicht anbieten darf, ist diesbezüglich eine Veränderung erforderlich. Die Gemeinschaftsschulen, die hauptsächlich binnendifferenziert arbeiten, sind gehalten zu überlegen, ob und wo sie ab Klassenstufe 7 leistungsbezogene Kursbildungen vornehmen wollen.

Empfehlenswert ist es, den Einzelschulen im Implementationsprozess ein hohes Maß an **Schulautonomie** einzuräumen – kombiniert mit gegebenenfalls variierender intensiver Beratung und Unterstützung. Diese erstreckt sich neben der Umsetzungsfreiheit vor dem Hintergrund der Kontextfaktoren am jeweiligen Standort auch auf die Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln und die Möglichkeit der eigenen Personalauswahl. Der schulischen Gestaltungsfreiheit kommt insbesondere in den Klassenstufen 7 und 8, begründet durch die dort angestrebten erweiterten fachlichen Angebote, hohe Bedeutung zu. Wenngleich die Schulautonomie ein unabdingbares Erfordernis darstellt, um der Varianz der Standorte, die jene der Schularten übertrifft, gerecht zu

Empfehlenswert ist es, den Einzelschulen im Implementationsprozess ein hohes Maß an Schulautonomie einzuräumen – kombiniert mit gegebenenfalls variierender intensiver Beratung und Unterstützung.

werden, ist sie auch gekoppelt an längerfristige Unterstützungsmöglichkeiten und gegebenenfalls an erhöhte Ressourcen in Schulentwicklungsprozessen.

Die angeführte Problematik der **kleinen Einzelschulen**, denen häufig Fachlehrkräfte fehlen, ist vor Ort in den Blick zu nehmen. Ob die Schulen bestehen bleiben, sich mit anderen Standorten zusammenschließen, eine Neue Sekundarschule gründen oder letztlich aufgegeben werden, muss vor Ort und in Zusammenarbeit mit dem Schulträger entschieden werden. Für Kommunen sind hierfür weitreichende Überlegungen nötig, die gegebenenfalls räumliche, finanzielle und schülerzahlbezogene Klärungen erfordern und bei denen schulische Konkurrenzsituationen zu vermeiden sind. Aus diesem Grund muss der Prozess der Einführung ausreichend Zeit für lokale Klärungen und Umstellungen bereithalten, soll aber fünf Jahre – beginnend mit der Vorbereitungsphase – nicht überschreiten.

Lehrkräfte und alle beteiligten Professionellen sind heute mit **zahlreichen Aufgaben** konfrontiert, die über den Unterricht hinausweisen. Studien verweisen seit Jahren auf eine hohe und zunehmende Belastung im Lehrberuf. Deshalb ist es erforderlich, gerade die zusätzlich zum Unterricht zu erbringenden Tätigkeiten im Deputat abzubilden. Hierzu gehören beispielsweise die Kooperationszeiten für Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Gespräche in der Lernbegleitung oder die Organisation eines rhythmisierten Ganztags. Langfristig sind **Arbeitsmodelle** anzustreben, die diese Tätigkeiten einschließen.

Literatur

Albrecht, A. (2013). Schulleitung und Schulorganisation in der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S.145–160). Weinheim und Basel: Beltz.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur Perspektive des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohl, T. (2023). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S.263–280) (zweite überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Büchler, T. (2016). Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 53–87

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Bundesinstitut für Berufsbildung (2024). *Berufsbildungsbericht 2024*.

Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240508-berufsbildungsbericht-24.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [13.05.2024]

Dewerny, A. & Scharfenberg, L. (2024). Sie sind dann weg. *Süddeutsche Zeitung*, 13./14. April 2024, 34.

Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahneempfehlungen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 74–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Doubet, K. J. (2022). *The Flexibly Grouped Classroom: How to Organize Learning for Equity and Growth*. Alexandria: ASCD.

Dumont, H. & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *npj Science of Learning*, 8 (26), 1–6.

El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Goldin, C. & Katz, L. F. (2008). *The Race between Education and Technology*. Harvard: University Press.

Graf, L. (2022). *Abgehängt. Weckruf einer Lehrerin*. München: Heyne.

Helbig, M. (2023). Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen. Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen. *Die Deutsche Schule*, 115 (4), 333–344.

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Holtappels, H. G. (2022). Ganztagschulen. In: M. Harring, M. C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 185–194) (zweite aktualisierte und erweiterte Auflage). Münster/New York: Waxmann.

Immerfall, S. & Faak, S. (2018). Reformschraube Grundschulempfehlung. Sind veränderte Übergangsverfahren ein Hebel für mehr Bildungsgerechtigkeit? *Pädagogik*, 70 (3), 40–43.

Institut für Bildungsanalysen und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2023). Bildungsberichterstattung 2022. Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. Verfügbar unter: https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2047455401/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Systemanalysen/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht_2022/Bildungsbericht_BW_2022.pdf

Klemm, K. (2021). *Zu den Effekten kognitiver Homogenisierung. Kritische Bemerkungen zu den Befunden von Hartmut Esser und Julian Seuring*. Essen. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21994/pdf/Klemm_2021_Zu_den_Effekten_kognitiver.pdf [20.03.2024]

Köller, O. (2019). Bildungsgänge im Sekundarbereich I. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 507–532). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, J. (2015). Berufliche Gymnasien: Entwicklung, Effekte und aktuelle Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 3, 257–270. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-3-257> [20.03.2024]

Kratzmeier, U. (2022). Schullandschaft in Baden-Württemberg in Zahlen. *Bildung und Wissenschaft*, 76 (5), 25–27.

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Krauß, B. (2023). Weniger Schulen für bessere Bildung. *Stuttgarter Nachrichten*, 1. April 2023, 7.

Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [20.03.2024]

Kultusministerkonferenz (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf [20.03.2024]

Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [20.03.2024]

Maier, U. (2014). Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe. Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S.19–39). Göttingen u. a.: Hofgrefe.

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700> [11.04.2024]

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013). *Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen. Datenschutzrechtliche Fragen*. Verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_recht/daten/ds_neu/daten/koop/ [06.05.2024]

Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39 (3), 202–214.

OECD (2023). *PISA 2022 Results. Factsheets-Germany*. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_DEU_German.pdf [09.04.2024]

Ophuysen, S. van (2018). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Erleben und Entwicklung der Kinder. Theorie und Forschungsstand. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S.115–138). Münster/New York: Waxmann/utb.

Porsch, R. (2018). Kooperation von Lehrkräften im Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Zur professionellen Zusammenarbeit an und zwischen Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 231–250). Münster/New York: Waxmann/utb.

Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiss, F., Löffler, C., Simon, A., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Erhart, M. (2023). *Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPSYS study on youth mental health and health - related quality of life*. *Front: Public Health*. Verfügbar unter: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37397777/> [22.05.2024]

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

Sachverständigenrat für Integration und Migration (2024). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem* (aktualisierte Fassung). Berlin: SVR gGmbH.

Servicestelle Bürgerbeteiligung (2023). *G8/G9. Bürgerforum zur Dauer des allgemein bildenden Gymnasiums. Kurzfassung des Bürgergutachtens*. Stuttgart: Servicestelle Dialogische Bürgerbeteiligung Baden-Württemberg. Verfügbar unter: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/beteiligungsportal/KM/bf_g8g9/231211_Buergergutachten-G8-G9_Kurzfassung.pdf [08.03.2024].

Sliwka, A. & Klopsch, B. (Hrsg.) (2021). *Kooperative Professionalität. Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

Springmann-Preis, S. (Hrsg.) (2023). *Notsignale aus dem Klassenzimmer. Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden*. Paderborn: Brill Schöningh.

Stöffler, F. & Förtsch, M. (Hrsg.) (2014). *Abitur im eigenen Takt. Die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9*. Weinheim/Basel: Beltz.

Trautwein, U., Baumert, J. & Maaz, K. (2007). *Hauptschulen = Problem-schulen? Aus Politik und Zeitgeschichte*, 55(28), 3–9.

Trumpa, S., Wittek, D. & Sliwka, A. (Hrsg.) (2017). *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder. China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea*. Münster/New York: Waxmann.

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg

Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Wacker, A. & Scharenberg, K. (2023). Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung institutioneller Unterschiede zwischen den Schularten in der empirischen Bildungsforschung. *Die Deutsche Schule*, 115 (4), 345–352.

Weishaupt, H. (2022). Strukturelle Ursachen von Bildungsbenachteiligung. In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5* (S.147–164). Bielefeld: wbv.

Zierer, K. (2023). *Hattie für gestresste Lehrer 2.0*. Hohengehren: Schneider.

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg
Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Impressum

Autor*innengruppe

Benner, Silke
Blumenstock, Johannes
Bohl, Thorsten
Engin, Havva
Fröscher, Jörg
Grunert, Dirk
Keppel-Allgaier, Angela
Koderisch, Peter
Pellens, Norbert
Sliwka, Anne
Wacker, Albrecht
Wandel, Jochen

Sie haben noch weitere Fragen zu dem Projekt?

Wenden Sie sich an Prof. Dr. Thorsten Bohl (thorsten.bohl@uni-tuebingen.de)
oder Prof. Dr. Albrecht Wacker (albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de)

Schlussredaktion, Korrektorat und Gestaltung

wald & thal – Agentur für Kommunikation waldundthal.com

empfohlene Zitierung

Autor*innengruppe Neue Sekundarschule (2024): *Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg: Begründung, Ausgestaltung und Einführung. Ein Vorschlag zur Neugestaltung der Schulstruktur im Kontext der derzeitigen Diskussion um die Einführung des G9.* Stuttgart.

Stuttgart, Juni 2024

