

Neue Sekundarschule in Baden- Württemberg

**Begründung, Ausgestaltung
und Einführung**

Ergänztes und weiterentwickeltes Konzept
Zweite Publikation der Autor*innengruppe
Neue Sekundarschule

(Stand Dezember 2025)

Vorwort

Liebe Leser*innen,

ausgelöst durch eine Unterschrifteninitiative im Jahr 2024 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

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.

Corinna Gottmann

Teamleiterin Themenbereich Bildung
Robert Bosch Stiftung GmbH

Autor*innen

Silke Benner

Schulleiterin der Glemstalschule Schwieberdingen-Hemmingen (Gemeinschaftsschule)

Johannes Blumenstock

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

Thorsten Bohl

Erziehungswissenschaftler am Institut für Erziehungswissenschaft und Direktor der Tübingen School of Education an der Universität Tübingen

Havva Engin

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

Jörg Fröscher

Gemeinschaftsschulrektor i. R., Asperg

Dirk Grunert

Bürgermeister, Dezernat III, Mannheim

Angela Keppel-Allgaier

Schulleiterin der Hans-Küng-Gemeinschaftsschule mit Oberstufe in Tübingen

Peter Koderisch

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

Sascha Lieneweg

Leiter des Amtes für Schule und Bildung der Stadt Heidelberg

Norbert Pellens

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

Anne Sliwka

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

Albrecht Wacker

Schulpädagoge für die Sekundarstufe I an der
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und
Leiter der Abteilung Schulpädagogik

Jochen Wandel

Schulleiter der Wilhelm-Hauff-Realschule
Pfullingen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Autor*innen zur zweiten Auflage	8
<hr/>	
A Grundlegende Klärungen	12
1. Ausgangslage	12
2. Kontexte einer Schulreform in der Sekundarstufe	16
3. Zur aktuellen Situation des Schulsystems in Baden-Württemberg	20
3.1 Übergangszahlen im Sekundarbereich	21
3.2 Schülerzusammensetzung nach Schulart	23
3.3 Zur Perspektive der Schularten	26
3.4 Konkurrenz um Schüler*innen und Ressourcen	29
4. National und international relevante Entwicklungen	35
5. Rechtliche und ökonomische Gründe	39
5.1 Rechtliche Argumente	39
5.2 Ökonomische Argumente	42
5.3 Fazit	44
<hr/>	
B Zum internationalen und nationalen Forschungsstand	46
1. Zur Auswirkung von Bildungssystemen auf die Wirtschaftskraft	47
2. Zum empirischen Forschungsstand im internationalen Vergleich	48
3. Zum empirischen Forschungsstand im nationalen Vergleich	50
4. Exkurs: Die Studie von Hartmut Esser und Julian Seuring	54
5. Schulartbezogene Benachteiligungen	57
<hr/>	
C Zu zentralen Merkmalen und zur Ausgestaltung der Neuen Sekundarschule	60
1. Kernmerkmale der Neuen Sekundarschule	61
1.1 Professioneller Umgang mit Heterogenität	62
1.2 Inklusive Schule	63
1.3 Verbindlicher Ganztag	64
1.4 Inhaltliche Angebotsvielfalt	64
1.5 Multiprofessionelle Teams	65

1.6 Möglichkeit aller Abschlüsse und hohe Durchlässigkeit	66
1.7 Schulartübergreifende Kooperationen	66
1.8 Standortspezifische Konzepte zur Qualitätssicherung	67
1.9 Zusammenfassung der Kernmerkmale	68
2. Grundaufbau der Neuen Sekundarschule: Bildungsabschnitte und Ziele	69
2.1 Klassenstufen 5 und 6: orientieren und Basiskompetenzen sichern	70
2.2 Klassenstufen 7 und 8: stabilisieren und Interesse wecken	71
2.3 Klassenstufen 9 und 10: profilieren und erfolgreich abschließen	73
2.4 Jahrgangsstufe 11 und Kursstufen 12 und 13	73
3. Das Transition Year als neues Element	74
4. Fächer und Fachinhalte	77
5. Individuelle Unterstützung der Lernenden	78
6. Leistungsbeurteilung und Versetzungsentscheidungen	79
7. Strukturierte Berufliche Orientierung	81
8. Abschlüsse an der Neuen Sekundarschule	84
8.1 Der Erste Schulabschluss	84
8.2 Der Mittlere Schulabschluss	85
8.3 Die Hochschulreife (Abitur)	86
9. Übergänge	87
10. Schulleitung und Schulorganisation	91
D Ausstattung und Einführung der Neuen Sekundarschule	94
1. Ausstattung	95
2. Zum Prozess der Einführung	98
3. Kommunales Bauen und Schulbaufragen	103
4. Herausforderungen	105
Literatur	108
Impressum	126

Vorwort der Autor*innen zur zweiten Auflage

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 beschlossene Wiedereinführung des neunjährigen Gymnasiums (G9 neu) zum Schuljahr 2025/26 führt zu Veränderungen in der Gesamtarchitektur des Schulsystems. 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 Personalmangel in allen Bereichen – zunimmt. Gleichzeitig sind diese Schularten von den Auswirkungen von Flucht und Migration sowie immer mehr vom sich verschärfenden Lehrkräftemangel besonders betroffen. Zusätzlich leisten sie 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 im Schulsystem zu erzielen.

In der vorliegenden zweiten Fassung begründen und fundieren wir unser Konzept. Eingeflossen sind Hinweise und Rückmeldungen aus über 60 Gesprächen, die wir seit dem Erscheinen der ersten Fassung im Juni 2024 mit zahlreichen Vertreter*innen aus der Bildungsöffentlichkeit und der Wirtschaft geführt haben.

Uns eint die Auffassung, dass die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen, Schulpraktiker*innen aller Schularten und Vertreter*innen der Schulträger und der Administration eine fundierte Expertise ermöglicht, die unser Konzept über vielfach vorgelegte idealisierende Entwürfe einer künftigen Schule, die oftmals begründet, aber nicht in ihren Umsetzungsmöglichkeiten betrachtet werden, hinaushebt. Wir verstehen unsere Vorschläge als sachliche Hinweise, die an die institutionellen Bedingungen und die historischen Pfadabhängigkeiten der Entwicklungen der letzten 70 Jahre im Bildungssystem Baden-Württemberg anschließen. Die nachfolgenden Begründungen, wissenschaftlichen Befunde, Konzeptionsmerkmale und Hinweise zur

Einführung sind weitestgehend evidenzbasiert und auf die Situation im Bundesland Baden-Württemberg bezogen. Sie unterliegen damit keinem (naiven) reformpädagogischen Verständnis, wie dies häufiger in der Diskussion zu beobachten ist.

Insgesamt können und sollen unsere Ausführungen 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 dem sozialstrukturellen Wandel konstruktiv begegnet, sondern auch erwartbaren Problemen vorgreift und Vorschläge zu einer gelingenden Umsetzung skizziert. Unser Vorschlag richtet sich an alle Akteur*innen 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.

Unsere Arbeitsgruppe hat sich für den Begriff „Neue Sekundarschule“ entschieden, um ihn von den Bezeichnungen bestehender Schularten abzugrenzen und falsche Analogien zu vermeiden. Hierzu haben uns (kritische) Rückmeldungen und zuweilen auch alternative Namenvorschläge erreicht. In unserer Arbeitsgruppe haben wir die Bezeichnung deshalb immer wieder diskutiert und dabei mögliche Alternativen abgewogen. Wir sind aber zum Ergebnis gekommen, an der Bezeichnung „Neue Sekundarschule“ festzuhalten. Diese Entscheidung begründet sich vor allem darin, dass mit der

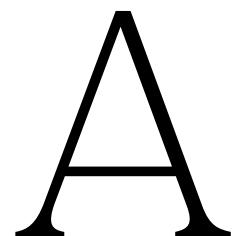
Veränderung der Schulbezeichnung infolge einer Reform langwährende Traditionen und bewährte Zuschreibungen neu ausgerichtet werden. Vor diesem Hintergrund kommen in der Bezeichnung „Neue Sekundarschule“ die innovierenden Konzeptionsmerkmale, die wir in dieser erweiterten Fassung begründen und darlegen, besser zum Ausdruck als in anderen Alternativen.

In den über 60 Gesprächen, die wir nach Erscheinen der ersten Publikation führten, wurde viel Unterstützung für unser Konzept deutlich. Zahlreiche Akteure aus dem Bildungsbereich und der Wissenschaft, aus Schulen, der Schulverwaltung oder Wirtschaft, aus Verbänden, von Schulträgern und Kirchen haben unterstützende Statements formuliert, die wir nachfolgend in dieser zweiten Publikation abdrucken.

Die Autorengruppe dankt Melanie Skender für die überaus engagierte und kompetente Unterstützung beim Erstellen des Bandes.

Asperg, Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg, Mannheim, Pfullingen, Reutlingen, Schwieberdingen-Hemmingen und Tübingen im Dezember 2025

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



Grundlegende Klärungen

Im ersten Teil (A) schildern wir den Anlass unserer Bemühungen, die zu Beginn des Jahres 2024 starteten (A.1). Der nächste Abschnitt beleuchtet die gesellschaftlichen Kontexte; er geht auf den sozialstrukturellen Wandel, auf den Wohlstandsverlust und die damit verbundenen sozioökonomischen Benachteiligungen ein (A.2). Umfangreiche Ausführungen widmen wir der aktuellen Situation des Schulsystems in Baden-Württemberg und seiner Problemlagen (A.3), bevor wir nationale und internationale Entwicklungen skizzieren (A.4). Den Abschluss bilden rechtliche und ökonomische Gründe, die unseres Erachtens eine Reform des Bildungssystems nahelegen (A.5).

1. Ausgangslage

Das Bundesland Baden-Württemberg hat im Jahr 2024 entschieden, die achtjährige Schulzeit am Gymnasium um ein Jahr zu verlängern. Die Übergabe zahlreicher Unterschriften zum **neunjährigen Gymnasium (G9 neu)**, 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.

Der 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 2011/12, 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).

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 Migrationsgeschichte im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 17

“

Die Diskussionen um die Schulstruktur in der Sekundarstufe könnten je beendet werden. Eine Struktur ohne Gymnasium ist derzeit nicht denk- und umsetzbar, wohl aber eine Struktur, die neben dem Gymnasium nur eine Schulform vorsieht. Mit der Neuen Sekundarschule wird für Baden-Württemberg ein Modell vorgeschlagen, das in seiner Konsequenz nur folgerichtig ist: Es berücksichtigt die Heterogenität der Schülerschaft, ermöglicht Flexibilität, bietet alle Abschlüsse an, integriert die Berufsorientierung und ist ressourcensparsamer als jede andere Schulstruktur. Sie steht für ein zukunftsfähiges und gerechtes Schulsystem.“

Prof. Dr. Kai Maaz
(geschäftsführender
Direktor DIPF)

Jahren auf 50,3 Prozent beziffert (Sachverständigenrat, 2025, 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 Schularten sehr günstig, und der viel diskutierte Lehrkräftemangel betrifft vor allem die nicht gymnasialen Schularten (Helbig, 2023, S. 338). Der letzte Bildungsbericht Baden-Württemberg verweist ausdrücklich auf die unterschiedliche schulartspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft mit Blick auf Migrationsmehrsprachigkeit, Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf und ausgesetzter Deutschnote aufgrund nicht deutscher Herkunftssprache (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), 2024, S. 4). 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. Auf diese Kluft verweist auch der IQB-Bildungstrend 2024, der für Baden-Württemberg aufzeigt, dass in Mathematik und den Naturwissenschaften die Regelstandards durchgängig von signifikant höheren Anteilen der Schüler*innen an Gymnasien erreicht werden (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), 2025, S. 65). Die Entwicklungen verdeutlichen zudem, welch 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. Die hier vorgeschlagene Konzeption einer Neuen Sekundarschule ist einer gesamtgesellschaftlichen und zukunftsorientierten Perspektive verpflichtet und nicht partikularen Interessen, die vielfach in der Diskussion anzutreffen sind.



Das Konzept der Neuen Sekundarschule stellt einen überzeugenden Vorschlag dar, das derzeit unnötig aufgegliederte Schulsystem in Baden-Württemberg zukunftsfähig auszurichten. Das Konzept ist bis in die Umsetzung hinein ausgezeichnet begründet und findet meine volle Unterstützung.“

Prof. (i. R.) Dr. Manfred Prenzel
(ehemals TU München und
Vorsitzender des Wissenschaftsrates)

2. Kontexte einer Schulreform in der Sekundarstufe

Die Schule als Institution ist eine Errungenschaft, die alle gesellschaftlichen Klassen und Milieus involviert. Seit ihrer flächendeckenden Etablierung in der Reformationszeit und der über Jahrhunderte 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 „Mittelschichtslebensstandards“ (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, 2008), die letztlich eine neue Wissensökonomie befördert, 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 offenen Stellen gegenübersteht. Hier gehen Ökonom*innen aktuell pro Jahr von einer Lücke von circa

400.000 Berufseinstieger*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 Unterkasse „von einfachen Dienstleistern, semiqualifizierten Industrieberufen, prekär Beschäftigten, Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern“ (Reckwitz, 2017, S. 279). Diese Unterkasse umfasst nach 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 Unterkasse geprägt ist (ebd., S. 280). Dieser Gegensatz und die darin angelegte soziale Ungleichheit sind konstitutiv für unsere Gesellschaft und wirken strukturbildend. Der Wandel der Gesellschaft zeigt sich auch in ungleich verteilten Vermögen. Der Gini-Koeffizient als statistisches Maß zur Darstellung von Ungleichheit verdeutlicht dies. Sein Wert liegt zwischen 0 (alle haben gleich viel) und 1 (maximale Ungleichverteilung). Deutschland liegt hier mit einem Wert von 0,68 nahezu gleichauf mit der Schweiz, aber zum Beispiel über Japan (0,54) oder Frankreich (0,59) und unterhalb der USA (0,74). Dies ist bedeutend, weil sozioökonomische Herkunfts effekte die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg beeinflussen (Stuttgarter Nachrichten, 27./28. September 2025, M8) und Kinder aus ungünstigen sozioökonomischen Lebensverhältnissen deshalb zu Bildungsverlierern werden können.

“

Ein modernes Schulsystem muss zu einer sich in den letzten Jahrzehnten im Wandel befindlichen Gesellschaft passen. Die Bevölkerung Deutschlands ist heterogener geworden. Das betrifft auch Baden-Württemberg und insbesondere junge Menschen. Eine heterogene Gesellschaft braucht ein Schulsystem, das sich in all seinen Teilen allen Kindern und Jugendlichen öffnet und nicht nur auf eine Durchlässigkeit verweist, die den aktiven Wechsel voraussetzt. Die Antwort heißt Inklusion. Inklusion bedeutet nicht nur die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung, sondern die Öffnung von Systemen und Institutionen für alle Menschen unabhängig von ihrem individuellen Unterstützungsbedarf. Eine systematische Segregation in der Sekundarstufe I, die die Entwicklungspotenziale junger Menschen vorzeitig einordnet und damit eingrenzt, steht dem Gedanken der Inklusion prinzipiell entgegen. Eine längere gemeinsame Schulbildung und die Unterstützung der Lehrkräfte durch sozialpädagogische Fachkräfte im Rahmen von Poollösungen können dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche ihre Schulzeit als Zeit der Selbstwirksamkeit erfahren. Letztlich geht es nicht nur um den Bildungsauftrag, sondern um die Erfüllung demokratischer Verpflichtungen.“

Bürgermeisterin **Isabel Fezer**
(Landeshauptstadt Stuttgart,
Referat Jugend und Bildung)

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 dieses untere Drittel später in die neue UnterkLASSE (Reckwitz, 2017, S. 280) einmündet, ist dennoch ein Zusammenhang anzunehmen: Laut der 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 gelten als **sozioökonomisch benachteiligt**, bei 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 werden demnach kaum in der Sekundarstufe aufgefangen.

Wie kann die Institution Schule den skizzierten sozialstrukturellen Veränderungen und Problemlagen, die auch mit gesteigerten Bedeutungs-erwartungen 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, beispielsweise der Qualifikation der nachwachsenden Generationen, 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 Ganztag verlagern sich das Aufwachsen und die Persönlichkeitsentwicklung in den schulischen Raum.

3. Zur aktuellen Situation des Schulsystems in Baden-Württemberg

Kann die Schule den beschriebenen Problemlagen nachkommen und ihre entwicklungsunterstützende Funktion wahrnehmen? Nachfolgend beschreiben wir das baden-württembergische Schulsystem in seiner aktuellen Form.

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. Die aktuelle Situation in Baden-Württemberg ist geprägt von **konkurrenzierenden 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.

Nachfolgend legen wir die Verfasstheit und die Probleme der Bildungsstruktur in Baden-Württemberg anhand konkreter Angaben dar. Zunächst stehen Zahlen zum Übergang in die einzelnen Schularten und zu ihrer Schülerzusammensetzung im Vordergrund, bevor wir auf die Mobilität zwischen den Schularten eingehen. Die Ausführungen münden in die daraus resultierenden Probleme und Perspektiven der Schularten.



Die Zusammenführung der bisherigen Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschule in einer Neuen Sekundarschule hat viele Vorteile:

- Unser Bildungssystem wird transparenter und für alle verständlich.
- Sächliche und personelle Ressourcen können gebündelt und attraktive, lernförderliche Angebote verwirklicht werden. Und vor allem:
- Jede Schülerin und jeder Schüler wird individuell gefördert und kann – auch jenseits des Gymnasiums – das Abitur anstreben.“

Professorin als Direktorin
Susanne Thimet (Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Karlsruhe – Berufliche Schulen)

3.1 Übergangszahlen im Sekundarbereich

Das derzeitige Schulsystem in Baden-Württemberg ist im Sekundarbereich stark verästelt. Dies führt insgesamt zu **niedrigen Schülerzahlen in den Einzelschulen**: 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).

Zum Ende der 4. GrundschulkLASSE stehen Schüler*innen und deren Eltern neben den Sonderpädagogischen Beratungszentren (SBBZs) vier weiterführende Schulararten offen, wobei der Übergang teilweise an Voraussetzungen gebunden ist. Die **Kernprofile der Schulararten** im Sekundarbereich, die bis in die 2000er-Jahre nahezu trennscharf gegeben waren, **überlappen sich** zunehmend, sodass von erodierenden Kernprofilen gesprochen werden kann. Insbesondere für Eltern sind so in den vergangenen Jahren Unterscheidungen zwischen den Schulararten zunehmend schwieriger geworden.

Im Folgenden betrachten wir die Schulararten mit der Anzahl ihrer Standorte (öffentliche und private Schulen) einschließlich der Übergangszahlen, die sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten und maßgeblich nach der Jahrtausendwende deutlich verändert haben (Schuljahr 2024/25, vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2025a).

- Die Hauptschule wird nicht mehr ausgewählt beziehungsweise vermieden. Nur noch 5,5 Prozent der Schüler*innen wechseln nach der 4. Klassenstufe auf die Hauptschule. Im Jahr 2025 bestehen noch 262 Hauptschulen (ebd.),
- Die 320 Gemeinschaftsschulen verzeichnen einen leichten Zuwachs, und zwar auf 14,1 Prozent.

“

Das dreigliedrige Schulsystem der 1970er-Jahre entwickelte sich zu einem fünfgliedrigen System weiter. Hauptschule, Realschule und Gymnasium wurden um Werkrealschule und Gemeinschaftsschule ergänzt. Die Schülerzahlen dieser Schulararten unterscheiden sich heute allerdings gravierend. Wie die Schullandschaft wieder homogener und effektiver werden kann, beschäftigt den Städtetag. Das Konzept der Neuen Sekundarschule liefert dafür wichtige Impulse.“

Norbert Brugger
(Dezernent Städtetag
Baden-Württemberg)

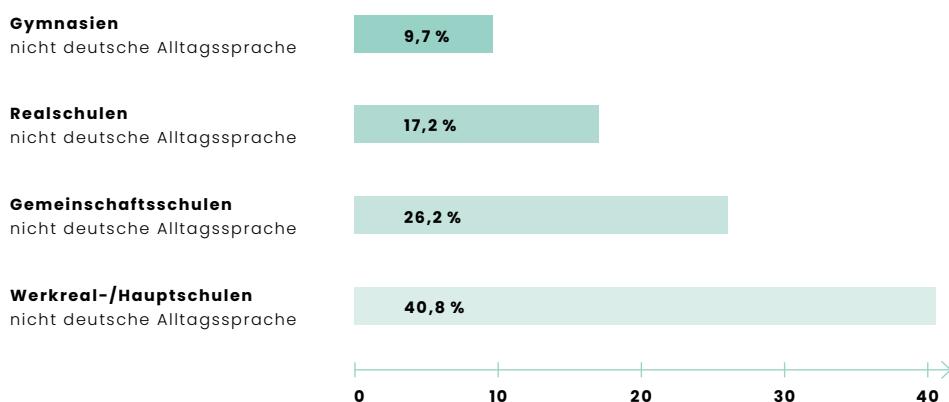
- Die 476 Realschulen verzeichnen konstante Übergangszahlen, die derzeit bei 33,8 Prozent liegen.
- Die 457 Gymnasien verzeichnen eine Übergangsquote von 42,8 Prozent.

Aus **diesen Übergangszahlen** resultieren drei wichtige Aspekte: Erstens wird das Gymnasium mit Abstand am häufigsten ausgewählt. Zweitens verzeichnen die Realschule und die Gemeinschaftsschule recht stabile Anmeldezahlen, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau: Mehr als doppelt so viele Schüler*innen wählen Realschulen. Drittens wird die Hauptschule selten ausgewählt, und es stellt sich die Frage, welche Funktion sie im Schulsystem noch einnehmen kann.

Für **kleinere Einzelschulen** – vorwiegend Haupt- und Werkrealschulen, sind diese Entwicklungen mit **Herausforderungen verknüpft**. Für sie ist es beispielsweise ein Problem, ausreichend Fachlehrkräfte zu finden, was der bestehende Lehrkräftemangel zusätzlich erschwert. Vor allem der MINT-Bereich ist hiervon betroffen sowie die Angebotsvielfalt im Wahlpflichtbereich. Auch Krankheitsvertretungen sind in kleineren Schulen schwieriger möglich. Zudem verfügen Schulleitungen über zu wenig Entlastungsstunden, um die Schulentwicklung voranzutreiben (Albrecht, 2013). Insgesamt scheint das gegliederte Schulsystem im Hinblick auf die Schulgrößen eher unflexibel. Dies führt auf kommunaler Ebene zu oft kaum umsetzbaren und kostenintensiven Standortanpassungen und mangelnder Planungssicherheit, etwa wenn kleine Hauptschulen geschlossen werden müssen.

3.2 Schülerzusammensetzung nach Schularart

Die Zusammensetzung der Schülerschaft unterscheidet sich zwischen Werkrealschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien erheblich, wie die folgende Tabelle zeigt.



Tab. 1: Zusammensetzung der Schülerschaft nach Schularten
(Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), 2024, S. 4, Auszug)

Die Zahlen verdeutlichen, dass insbesondere Haupt-/Werkrealschulen sowie Gemeinschaftsschulen einen vergleichsweise hohen **Anteil an Schüler*innen mit nicht deutscher Herkunftssprache** aufnehmen. An Werkrealschulen sind dies mehr als zwei Fünftel (40,8 Prozent), an Gemeinschaftsschulen mehr als ein Viertel (26,2 Prozent) und an Realschulen noch knapp ein Fünftel (17,2 Prozent), an Gymnasien dagegen nur etwa 10 Prozent.

Auch hinsichtlich der **inklusiven Beschulung** von Schüler*innen an Regelschulen gibt es weitreichende Unterschiede. So war der Anteil der Schüler*innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Schuljahr 2024/25 an Gemeinschaftsschulen und Haupt-/

Werkrealschulen erheblich höher als an Realschulen oder Gymnasien. Von den über 5.440 inklusiv beschulten Schüler*innen des Schuljahrs 2024/25 besuchten 53,4 Prozent eine Gemeinschaftsschule und 26,4 Prozent eine Haupt-/Werkrealschule. Der Anteil von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine Realschule besuchten, lag bei 14,7 Prozent, und lediglich 2,7 Prozent besuchten ein Gymnasium (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2025b).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass gerade die Gemeinschafts- und die Haupt-/ Werkrealschulen eine **erhebliche Integrationsleistung** vollbringen, indem sie diesen Schüler*innen spezifische Angebote unterbreiten und ihnen damit nicht nur die gesellschaftliche Partizipation ermöglichen, sondern auch einen gelingenden Übergang in den (ersten) Arbeitsmarkt anbahnen. Die unterschiedlichen Schülerzusammensetzungen in den einzelnen Schularten führen darüber hinaus zu differenten Lern- und Entwicklungsmilieus, wie dies von der Forschung herausgearbeitet wurde (siehe Teil B).

Schularartenwechsel und Abwärtsmobilität

Die Schwierigkeiten des stark gegliederten Schulsystems in Baden-Württemberg werden auch in häufigen Schularartwechseln deutlich, die überwiegend von Abwärtsmobilität charakterisiert sind. Tabelle 2 macht die Unterschiede beim Schularartwechsel nach Klassenstufe 5 für das Schuljahr 2021/22 deutlich.

Schulartwechsel nach Klasse 5

Zielschulart	Schüler*innen insgesamt	von HS/WR	von RS	von GY	von GMS	von integr. Schularten	von SBBZ	Zugänge aus allen Schularten
in Werkrealschule	41.506		660	17	155	31	135	998
in Realschule	192.766	236	0	1.252	289	86	59	1.922
in Gymnasium	202.691	10	162	0	83	79	6	340
in Gemeinschaftsschule	82.669	132	354	189	0	49	215	939
gesamt		378	516	1.458	527	245	415	4.199

Tab. 2: Schulartwechsel nach Klassenstufe 5 in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22 (Kratzmeier, 2022, S. 27)

So erfolgte innerhalb eines Schuljahres bei rund 4.200 Schüler*innen eine **Korrektur der Schullaufbahnwahl**. Die Zahlen zum Schulartwechsel zeigen insbesondere hohe Abgänge von Gymnasien auf Realschulen (1.252), aber auch von Realschulen auf Werkrealschulen (660). Bei den Werkrealschulen ist darauf hinzuweisen, dass die fast tausend Kinder und Jugendlichen, die von anderen Schularten im Schuljahr 2021/22 auf sie wechselten, auf eine insgesamt geringe Schülerzahl treffen: Diese macht im Vergleich weniger als ein Viertel der Schülerschaft der Realschulen und circa die Hälfte der Schülerschaft der Gemeinschaftsschulen aus. Wie die Abgangszahlen sich zukünftig entwickeln werden, bleibt angesichts der Wiedereinführung des neunjährigen Gymnasiums und der damit verbundenen verbindlichen Grundschulempfehlung abzuwarten.

3.3 Zur Perspektive der Schularten

Die Ausführungen zu den Übergängen, der Schülerzusammensetzung, dem Schularartenwechsel und der Abwärtsmobilität führen zu **unklaren Perspektiven** hinsichtlich der Begründung, der Funktion und der Aufgaben **der vier Sekundarstufenschulararten** in Baden-Württemberg: Die zentrale Funktion der **Hauptschulen und der Werkrealschulen**, die in der amtlichen Statistik ebenfalls den Hauptschulen zugeordnet werden, ist die Aufnahme von Schüler*innen, die eine erhebliche Unterstützung beim Lernen, bei weiteren Themen wie der Unterstützung bei psychischen oder erzieherischen Problemen oder bei der Lebensbewältigung benötigen. Diese Funktion können sie allein aufgrund ihrer geringen Standortzahlen und der auslaufenden Schülerzahlen nicht mehr oder höchst unzureichend wahrnehmen. Der Schüleranteil hat im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 um 17 Prozentpunkte abgenommen (IQB Bildungstrend, 2024, S. 38). So haben sich beispielsweise an den Stuttgarter Hauptschulen für das Schuljahr 2025/26 nur 138 und damit knapp ein Viertel weniger Schüler*innen im Vergleich zum vorangehenden Schuljahr angemeldet. Drei der sieben Stuttgarter Werkrealschulen haben weniger als 16 Anmeldungen und erfüllen damit nicht die Mindestschüleranzahl (Südwestpresse, Neckarchronik vom 2. August 2025).

Die **Realschule** – ursprünglich als mittlere Schularart entworfen, die auf einen mittleren Bildungsabschluss zielt und einen auf „Realien“ ausgerichteten Unterricht anbietet (Bohl, 2000; Rekus, 1999) – hat ihre mittlere Stellung auch deshalb verloren, weil die Hauptschule wegbricht. Strukturell hat die Realschule darauf mit der Reform von 2015 (Günthner, 2015) reagiert und unter anderem den Hauptschulabschluss an der Realschule eingeführt. Die Realschule arbeitet seitdem auch mit Hauptschüler*innen. Gleichzeitig weist sie einen recht stabilen und hohen Anteil von circa 23 Prozent an Schüler*innen mit einer Gymna-

sialempfehlung auf (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2021). Mit Blick auf ihre Schülerschaft ist sie damit recht ausbalanciert heterogen aufgestellt. Der Begriff „Realschule“ ist daher nicht mehr zeitgemäß, da die traditionelle mittlere Position aufgrund der beschriebenen Entwicklungen verloren gegangen ist. Deutlicher formuliert: Die Realschule kann im Grunde ihre traditionelle Position und ihre originäre Gestalt nur dann beibehalten beziehungsweise wiedererlangen, wenn die Hauptschule wieder stabilisiert wird und deren Schülerzahlen erhöht werden. Letzteres erscheint aussichtslos wie kaum begründbar angesichts empirischer Befunde, etwa zur doppelten Benachteiligung der Hauptschule (Schümer, 2004) und den Bildungsaspirationen der Eltern, die im Schulwahlverhalten ersichtlich werden. Ihr didaktisches Kernmerkmal „Realien“ kann zudem kaum noch als Alleinstellungsmerkmal bezeichnet werden – auch alle anderen Sekundarschularten weisen Berufspraktika, Fremdsprachen oder fachlichen Unterricht mit realen Gegenständen auf (Bohl, 2000).

Die 2011 gegründete **Gemeinschaftsschule** ist eine inklusive Schulart. Im Kern zielt sie auf einen differenzierenden Unterricht mit drei Niveaustufen, um den erwünschten heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen adäquat begegnen zu können. Mit Blick auf dieses Kernmerkmal hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft jedoch nicht ausbalanciert heterogen entwickelt: Die Gemeinschaftsschule hat mit Übergangszahlen von circa 65 Prozent von Kindern mit Hauptschulempfehlung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2021) eine eher negativ selektierte Schülerschaft, auch wenn dieser Durchschnittswert für Baden-Württemberg lokal und regional unterschiedlich ist. Die Folgen von Entwicklungen wie die Einrichtung von derzeit 14 eigenen Oberstufen oder der Wiedereinführung von G9 für die Zusammensetzung der Schülerschaft an der Gemeinschaftsschule bleiben abzuwarten.

Das **Gymnasium** verzeichnet über die letzten zwei Jahrzehnte hinweg einen steigenden beziehungsweise stabilen Zulauf und ist mit Übergangsquoten von mehr als 40 Prozent zur neuen „Hauptschule“ (Gruschka, 2016, S. 193) geworden. Diese Entwicklung ist erfreulich, gleichzeitig eröffnet sich ein Spannungsfeld zwischen dem großen Zulauf und dem traditionell exklusiven Anspruch des Gymnasiums. Dieser zeigt sich unter anderem darin, die Berechtigung zum Hochschulstudium zu vergeben und wissenschaftspropädeutisch zu agieren. Dass sich das Gymnasium diesem Anspruch stellt, zeigen mittlerweile auch an dieser Schularbeit angebotene Förderstrukturen. Andererseits verdeutlichen die hohen Abgänge nach Klasse 5 (vgl. Tabelle 2) auch, dass die Passung zwischen den gymnasialen Standards und den Voraussetzungen der Lernenden spannungsreich bleibt. Insgesamt wird für das Gymnasium die Gefahr eines Identitäts- und Funktionsverlusts diskutiert (Gruschka, 2016, S. 194).

So lässt sich zusammenfassend konstatieren: Die vier baden-württembergischen Sekundarschularten Haupt-/Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium weisen zwar unterschiedliche Profile auf, die historisch begründet und traditionell klar konturiert sind. In jüngerer Zeit sind sie aufgrund von Reformen, einem veränderten Schulwahlverhalten und von gesellschaftlichen Entwicklungen jedoch immer schwerer zu identifizieren. Die Entkopplung von Bildungsgang und Bildungsabschluss, die im Zentrum vieler Reformen stand, hat dazu geführt, dass an den nicht gymnasialen Schularten mehrere Abschlüsse möglich sind (Werkreal- und Hauptschulen sowie Realschulen bieten sowohl den Hauptschulabschluss als auch den Mittleren Abschluss an, Gemeinschaftsschulen bieten alle Abschlüsse an). Dies **erschwert** – vor allem auch bei den Eltern – **eine trennscharfe Abgrenzung** der Schularten und ihrer Merkmale.

Bezogen etwa auf die inhaltlichen Kompetenzen ist die Schnittmenge zwischen den nicht gymnasialen Schularten 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 klaren Abgrenzungskriterien**, die für Eltern die Schulwahl transparent machen würden und für Übergangssentscheidungen herangezogen werden könnten. Die aktuelle Gliederung ist demnach 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.

3.4 Konkurrenz um Schüler*innen und Ressourcen

Die Ausführungen zu den Schularten offenbaren eine deutliche **Konkurrenz zwischen den vier Schularten im Sekundarbereich** um Schüler*innen, die sich lokal und regional unterschiedlich darstellt. Insbesondere in den nicht gymnasialen Schularten konkurrieren die Schularten um mittel- und leistungsstarke Schüler*innen, die für eine ausbalancierte Heterogenität in den Klassenstufen sorgen. Hierfür werden oft Werbemaßnahmen von Januar bis Anfang März ergriffen, um leistungsfähigere Schüler*innen vor den Schulanmeldungen zu attrahieren. Diese 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 selektiven Schulsystemen die Bestandsinteressen der einzelnen Schularten „zu argumentativen Legitimationsmustern führen, die insgesamt sozial benachteiligend wirken müssen“ (Weishaupt, 2022, S. 152).

Die Schularten im Sekundarbereich konkurrieren neben „besseren“ Schüler*innen zudem um Ressourcen. Dabei geht es nicht nur um die unterschiedliche Bezahlung von Lehrkräften – dieses Thema ist in der öffentlichen Diskussion und auch in vielen Lehrerkollegien präsent –, sondern auch um **unterschiedliche Ressourcenzuweisungen**. Sie betreffen zum Beispiel die Zuweisung an Lehrerstunden oder die Sachkostenbeiträge des Landes im Schullastenausgleich. In ihrer Zusammenschau bieten sie ein kaum mehr vergleichbares Tableau. Tabelle 3 bietet einen Überblick über eine Reihe wichtiger Parameter. Sie verdeutlichen, wie kompliziert die Berechnungsgrundlage der Sekundarschularten derzeit ist und damit auch die Schulsteuerung in den Verwaltungsebenen.

Organisationserlass	HS/WRS	RS	GMS	GY
Regelklasse	16-30 SuS	16-30 SuS	16-28 SuS	16-30 SuS
Regelkl.jg.übergreifend	16-28 SuS	--	--	--
WPF + WF Informatik	12-30 SuS	12-30 SuS	12-28 SuS	12-30 SuS
Vorbereitungsklasse	10-24 SuS	10-24 SuS	10-24 SuS	10-24 SuS
Sprachförderkurse und Vorbereitungskurse	04-16 SuS	04-16 SuS	04-16 SuS	04-16 SuS
2. Fremdsprache Kl. 6	--	k. A.	12-28 SuS	16-30 SuS
Profilfächer:				
3. Fremdsprache (Latein/andere)	--	--	08-28 SuS	8/12-30 SuS
Musik/Sport/BK/NWT/IMP	--	--	12-28 SuS	12-30 SuS
Teilungsstundenpool	18 LWS/Zug	22 LWS/Zug	22 LWS/Zug	7 LWS/Zug
Ganztagschule in verbindlicher Form	--	--	4 Tage: 5 LWS/KL 3 Tage: 2 LWS /KL	
Ganztagschule in offener Form (alt)	3/4 Tage: 2 LWS/KL	3/4 Tage: 2 LWS/KL		3/4 Tage: 1 LWS/KL
Ganztagschule mit bes. Aufgaben	3/4 Tage: 5 LWS/KL			
Kontingentstudententafel	HS/WRS	RS	GMS	GY
Pool Differenzierung/Förderung	10 LWS/Zug	20 LWS/zug	20 LWS/zug	9,7 LWS/zug
Lerncoaching	--	--	2 LWS/Zug	--
förderefähige Flächen nach Modelbauprogramm	HS/WRS Bsp. 3-zügig	RS Bsp. 3-zügig	GMS Bsp. 3-zügig	GY Bsp. 3-zügig
allg. Unterrichtsbereich	846-1.026 m ²	972-1.188 m ²	1.332-1.548 m ²	1.350 m ²
fachspez. Unterrichtsbereich	864-918 m ²	966-1.026 m ²	954-1.026 m ²	1.254-1.326 m ²
Aufenthaltsbereich/1 Raum	48-84 m ²	48-84 m ²		108-144 m ²
Gemeinschaftsbereich (Mensa, Küche, Bibliothek)	--	--	498-510 m ²	
Verwaltung (summe für 7 Räume)	210 m ²	234 m ²	210 m ²	366 m ²
Inklusionszuschlag	10 %	10 %	10 %	10 %
Schullastenausgleich	HS/WRS	RS	GMS	GY
Sachkostenbeitrag Land pro Jahr und SuS	1.312 €	1.234 €	1.312 €	1.279 €

Tab. 3: Vergleich von Parametern der Sekundarschularten in Baden-Württemberg (eigene Darstellung)

Die Übersicht stellt unterschiedliche Parameter nebeneinander, die für die einzelnen Schulararten entsprechend dem Organisationserlass und dem Schullastenausgleich derzeit in Anschlag gebracht werden. Ebenfalls zeigt sie Unterschiede in den förderfähigen Flächen auf, die im Modellbauprogramm festgelegt sind. Die Differenzen führen letztlich zu **unklaren, zuweilen auch nicht nachvollziehbaren beziehungsweise ungerechten Ressourcenzuweisungen**, die den Schulen in Baden-Württemberg für ihre Aufgaben und ihre Weiterentwicklung zur Verfügung stehen. Sie führen auch zu Steuerungsproblemen in der Lehrerversorgung. Dies illustrieren wir an drei Beispielen.

Fall 1: Unterschiedliche Beträge im Schullastenausgleich

Eine Schülerin besucht in der Klassenstufe 5 eine Realschule. Für sie sieht der Schullastenausgleich – ein Ausgleich zwischen verschiedenen Schulträgern – pro Jahr einen Betrag von 1.234 Euro vor. Würde die Schülerin stattdessen eine Haupt-/Werkrealschule oder Gemeinschaftsschule besuchen, wäre hierfür ein höherer Betrag in Höhe von 1.312 Euro vorgesehen. Über eine sechsjährige Schulzeit sind dies insgesamt 468 Euro mehr, welche der Haupt-/Werkrealschule oder der Gemeinschaftsschule im Vergleich zur Realschule zustehen. Bei einer angenommenen Schulgröße von 500 Schüler*innen summiert sich der Betrag auf insgesamt 234.000 Euro, den die Realschule weniger über die Zeitdauer im Rahmen des Schullastenausgleichs erhält.

Fall 2: Unterschiedliche Förderungen im Ganztagsbetrieb

Eine Realschule hat eine zunehmend veränderte Schülerschaft und möchte deshalb einen Ganztagsbetrieb in gebundener Form einführen. Er bietet ihr pädagogische und didaktische Möglichkeiten, um beispielsweise sprachlichen Defiziten konstruktiv begegnen zu können und Basiskompetenzen zu fördern. Auf Grundlage des Schulgesetzes ist dies in Baden-Württemberg derzeit nicht möglich. Die Schülerschaft einer Realschule unterscheidet sich jedoch nicht zwangsläufig von

der Schülerschaft an Gemeinschaftsschulen, die ausschließlich als Schulen mit gebundenem Ganztag eingerichtet werden. Bei ihnen sehen die Vorgaben des Modellbauprogramms bis zu 510 Quadratmeter Fläche für die Einrichtung von Gemeinschaftsbereichen als förderfähig vor, während für Realschulen keine förderfähigen Flächen vorgesehen sind.

Weitere Beispiele

Entsprechend den Vorgaben des Modellbauprogramms unterscheiden sich die geförderten Flächen in den Schularten: Eine dreizügige Gemeinschaftsschule wird hierbei mit bis zu 1.548 Quadratmetern Fläche gefördert, während bei einer Werkrealschule lediglich 1.026 Quadratmeter und bei einer Realschule 1.188 Quadratmeter gefördert werden. Auch die **unterschiedlichen Kontingentstundentafeln**, bei denen zum Beispiel Schüler*innen an Gemeinschaftsschulen mehr Französischstunden als an Realschulen zugewiesen werden, sind hier anzuführen.

Die Schulartengliederung führt auch zu anderen Schwierigkeiten: So stehen beispielsweise Schulleitungen in den neu angedachten Schulverbünden, in denen Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg zusammengefasst werden, vor der Schwierigkeit, dass ausgebildete Hauptschullehrkräfte ohne Horizontalen Laufbahnwechsel („HoLa“) nicht in Realschulklassen unterrichten dürfen. Aktuell wird im Raum Stuttgart beispielsweise erwogen, das Kollegium einer Werkrealschule, die in eine Realschule umgewandelt werden soll, komplett auszutauschen, weil ein Großteil der Lehrkräfte die hierfür erforderliche Lehrbefähigung nicht besitzt. Dies führt zu erheblichem Unmut (Kratz, 2025). Die Schulartengliederung stellt hier eine nicht unbeträchtliche Schwierigkeit für die **Lehrkräfteversorgung** dar. Wenngleich das Sekundarstufenlehramt an den Pädagogischen Hochschulen hier eine Verbesserung im Vergleich zur vorherigen schulartspezifischen Ausbildung brachte, konterkariert die schulartspezifische Struktur der Se-

minare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (zweite Phase) diese Bemühungen wiederum.

Diese unterschiedlichen Regelungen führen zu **unguten Konkurrenz-debatten** und zu einem hohen Aufwand auf administrativer Ebene, die letztlich eine kohärente Steuerung im System erschweren. Insgesamt sind einheitliche Verwaltungsvorschriften erforderlich, um die Grundlage für eine gelingende Qualitätsentwicklung zu schaffen.

Eine nach der 4. Klassenstufe beginnende Schulartengliederung der Sekundarstufe gibt es im internationalen Kontext kaum. Auch in den Ländern der Bundesrepublik erfolgten in den vergangenen zwei Dekaden zahlreiche Schulreformen, die dem Ziel verpflichtet waren, die **Kopplung von Schulart und Abschluss** zu mindern und die Entscheidung für einen Abschluss länger offen zu lassen. Im nächsten Abschnitt beleuchten wir diese Entwicklungen.

4. National und international relevante Entwicklungen

In anderen Bundesländern und im internationalen Bereich gab es seit der Jahrtausendwende weitreichende Schulreformen. Neben dem Gymnasium hat die Einführung von integrierten Schularten, die eine integrative Bildungsumgebung für alle Schüler*innen schaffen und häufig die Entscheidung für einen Abschluss zunächst offenlassen, die **Bildungslandschaft in Deutschland** stark verändert (Edelstein, 2023). Diese in mehreren Bundesländern eingeführten neuen Schularten 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. Die **Stadtteilschulen in Hamburg** sind etwa darauf ausgerichtet, jeder*m Schüler*in entsprechend ihren*seinen 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 flexible Bildungswege, und zwar von der Berufsbildungsreife bis zum Abitur.

Fast alle Länder der Welt verfügen über unterschiedlich ausgestaltete eingliedrige Schulsysteme. International vollzieht sich eine Transformation hin zu Schulen, die die Diversität der Lernenden grundlegend anerkennen und professionell gestalten (Trumpp, Wittek & Sliwka, 2017). Kompetenzentwicklung („excellence“), Chancengerechtigkeit („equity“) und Wohlbefinden („wellbeing“) werden vielfach als Ziele von Schulen benannt, deren Erreichung jährlich datengestützt überprüft wird. Das ist in Einwanderungsländern wie Kanada, Neuseeland und Australien,

“

Das Konzept der Neuen Sekundarschule in Baden-Württemberg steigert die Durchlässigkeit und damit die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Das in ihr angelegte Lernen viel stärker an den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler auszurichten, um so alle Potenziale zu heben, erhöht die Wahrscheinlichkeit für gesellschaftliche Teilhabe, liefert die Grundlage für die Ausbildung relevanter Zukunftskompetenzen und folgt damit der Idee einer Schule als Lern- und Lebensraum.“

Thimo Witting
(Schulleiter Stadtteilschule Bergedorf)

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 den 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 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 ‚**flexibles 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, ihre Lernprozesse 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 erscheint im Kontext heterogener Lerngruppen (vor allem von Einwanderungsgesellschaften) und aufgrund negativer Wirkungen auf das akademische Selbstkonzept der Unter- und Mittelstufe immer weniger angemessen. Das hängt auch damit zusammen, dass man bei allen Lernenden durch Erfolg in der jeweiligen „Zone der nächsten Entwicklung“ ein lernorientiertes Selbstkonzept unterstützen möchte.

In vielen Ländern haben Schulbibliotheken eine höhere Bedeutung als in Deutschland. Sie durchlaufen derzeit einen Transformationsprozess, indem sie sich zunehmend zu Learning Commons entwickeln. Dieser reflektiert die veränderte Auffassung von Schulbibliotheken, und zwar weg von reinen „Bücherdepots“ hin zu dynamischen, interaktiven Lernumgebungen. Learning Commons dienen als multifunktionale



Mir gefallen am Konzept der Neuen Sekundarschule besonders gut die zahlreichen Innovationsimpulse aus nah und fern, die aufzeigen, wie Schulen mit einer zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft erfolgreich arbeiten können und damit den Kindern und Jugendlichen Teilhabechancen sichern.“

Prof. Dr. Ulrich Trautwein
(geschäftsführender Direktor
Hector-Institut für Empirische
Bildungsforschung, Co-Direktor
Graduate School & Research
Network, Vorsitzender des
vierköpfigen wissenschaftlichen
Beirates zur Neuordnung
der Qualitätsentwicklung des
baden-württembergischen
Schulsystems)

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.

Um Konkurrenzsituationen zwischen Schularten und Einzelschulen zu vermeiden, wird international, zum Beispiel in den in den PISA-Studien besonders erfolgreichen Schulsystemen von Kanada und Singapur, ein anderer 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. Diese Kooperationen vermeiden und erleichtern zudem eine ungleiche Verteilung der Schüler*innen an mehreren Standorten.

5. Rechtliche und ökonomische Gründe

Die beschriebenen Bedingungen und der Blick auf die Verfasstheit des Systems geben Hinweise darauf, über die Schulstrukturen in Baden-Württemberg neu nachzudenken. Nachfolgend skizzieren wir rechtliche und ökonomische Argumente, die Veränderungen ebenfalls begründen.

5.1 Rechtliche Argumente

Die Landesverfassung fordert in Artikel 11 Absatz 1 eine an der Begabung orientierte Bildungslaufbahn junger Menschen, die unabhängig von Herkunft und ökonomischen Ressourcen beschritten werden kann. Das postulierte Recht auf Bildung darf demgemäß nicht von der Herkunft und wirtschaftlichen Lage abhängen (vgl. Ebert in Haug, Art. 11 Rn. 2). Im Absatz 2 resultiert daraus für das Land der Auftrag, das öffentliche Schulwesen so zu gestalten, dass Begabung möglichst optimal entwickelt und gefördert werden kann, um damit **Bildungs- und Chancengerechtigkeit** zu gewährleisten (vgl. ebd., Art. 11 Rn. 27).

Diese in den Anfängen des Landes Baden-Württemberg formulierte Norm und das darin anvisierte Ziel sind aktuell vor dem Hintergrund der demografischen und wirtschaftlichen Entwicklungen von uneingeschränkter Bedeutung. Aus unserer Sicht wird – auch begründet durch die empirische Befundlage – ein **Widerspruch zwischen dem Verfassungsgebot und der Realität** dahingehend ersichtlich, dass die soziale Herkunft einen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung und die erzielten Abschlüsse hat. Dieser Einfluss konnte auch durch Reformen in der Schulstruktur in der vergangenen Dekade, etwa die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss an Realschulen ablegen zu können oder die Einführung der Gemeinschaftsschule als

neue Schularbeit nicht aufgebrochen werden. Ob durch die Einführung des „G9 neu“, die mit Zugangsbeschränkungen in der Grundschule einhergeht, eine größere Bildungsgerechtigkeit erzielt werden kann, ist derzeit nicht abzusehen und bleibt damit fraglich.

Die Pflicht des Landes nach Artikel 11 Absatz 1 und 2 seiner Verfassung geht unseres Erachtens über eine bloße Bereitstellung formaler Zugänge hinaus. Weil die derzeitige Ausgestaltung des Schulsystems nach der empirischen Befundlage dazu führt, dass der Einfluss der sozialen Herkunft groß ist, wird der **verfassungsrechtlich garantierter Gleichheitsgrundsatz im Bildungszugang** verletzt. Die demografischen Veränderungen – insbesondere die kleinere Kohorte von Schüler*innen, die in die Arbeitswelt eintreten, und die Lücken, welche die Abgänger*innen aus den geburtenstarken Jahrgängen nicht füllen können – stellen Herausforderungen für den Arbeitsmarkt dar und erfordern eine zureichende Qualifizierung aller Jugendlichen. Zusätzlich übertragen die sozialstrukturellen Transformationen dem Schulsystem die Aufgabe, Bildungsnachteile auszugleichen (El-Mafaalani, 2020, S. 97). Auch wenn die Ausgestaltung der Landesverfassung hier der Einschätzungsprägorative des Gesetzgebers unterliegt und unter seinen Vorbehalt gestellt wird (VGH BW, Urt. vom 16.07.2019 – 9 S 2679/28 -, Rn. 90; Feuchte in Feuchte, Art. 11 Rn. 10), kann sich der Gesetzgeber unseres Erachtens nicht darauf zurückziehen, dass die Schularbeiten der bisherigen Struktur formal offenstehen. Vielmehr verpflichtet der Artikel 11 der Landesverfassung ihn, ein System zu schaffen, das sicherstellt, dass jeder junge Mensch seinen Begabungen entsprechend gefördert wird. Das derzeitige System mit seinen teilweise unscharfen Profilen der Schularbeiten erfüllt diese Pflicht nicht beziehungsweise nur unzureichend, weil es Chancen strukturell ungleich verteilt. Der Landesgesetzgeber ist vielmehr dazu verpflichtet, die Hindernisse zu beseitigen, die sich aus der Herkunft des Kindes oder der wirtschaftlichen Lage ergeben könnten. Nach Maaz und Lötz bedarf es dazu

eines „**kompensatorischen Chancengleichheitsverständnisses**“, das dem Schulsystem die Aufgabe zuweist, „die unterschiedlichen Eingangsbedingungen und Fördermöglichkeiten in den Familien durch gezielte Maßnahmen innerhalb der Schulen auszugleichen“ (Maaz & Lörz, 2024a; Maaz & Lörz 2024b, S. 16). Baden-Württemberg verfehlt damit die in der **Landesverfassung** eingeschriebene Verpflichtung. Ein **Überdenken der bisherigen Struktur** scheint uns 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 bedarf es einer wehrhaften Demokratie. Bildungsinstitutionen – insbesondere die Schule – sind Orte, an denen 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.

5.2 Ökonomische Argumente

Seit der Jahrtausendwende wird die Institution Schule vermehrt im Hinblick auf ihre Leistung für die **Wirtschaftskraft** und das **Innovationspotenzial** einer Gesellschaft diskutiert. Es wird eine Kluft zwischen den von der Schule vermittelten Kompetenzen und den Anforderungen in schulischen Anschlussoptionen beklagt und hierzu etwa die Anzahl der Schulabbrecher*innen und der Personen ohne Ausbildung angeführt.

In Baden-Württemberg verlassen knapp 7 Prozent der Schüler*innen die Schule **ohne Abschluss**, was etwa dem Bundestrend entspricht. Bundesweit brechen dabei häufiger Jugendliche aus armen Familien die Schule ab. Selbst wenn sie später einen Abschluss nachholen, bleiben die meisten von ihnen im Niedriglohnsektor stecken (Dewerny & Scharfenberg, 2024, S. 34). Ebenso nimmt der Anteil junger Erwachsener **ohne berufliche oder akademische Ausbildung** zu. Von 2013 bis 2022 ist ihr Anteil in Baden-Württemberg um 6 Prozentpunkte auf 17,7 Prozent gestiegen, was einer absoluten Zunahme von etwa 150.000 Personen entspricht (Hochstetter, 2023, S. 4 f.). Deutschland ist eines von vier OECD-Ländern, in denen sich der Anteil junger Erwachsener ohne Abitur und Abschluss zwischen 2016 und 2023 vergrößerte (Müller-Lancé, 2024; OECD, 2024).

In der Gruppe der Personen ohne Schulabschluss sind besonders häufig **zugewanderte Männer ohne berufliche Qualifizierung** und in Deutschland geborene Personen mit Migrationsgeschichte vertreten, zunehmend auch Menschen ohne Migrationsgeschichte (Hochstetter, 2023, S. 3). Wenn ein Elternteil ungelernt ist, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass seine Kinder ebenfalls keine Ausbildung absolvieren um das Dreifache an (Hochstetter, 2023, S. 11).

“

Ein bedeutsamer Grund für die Aufnahme von bezahlten Tätigkeiten im Anschluss an die Schule mögen die (zunächst) besseren Verdienstmöglichkeiten im Vergleich zu einer Ausbildung sein. Gleichzeitig sind damit die weiteren beruflichen Möglichkeiten und Aufstiegschancen stark eingeschränkt. Häufig ist ein **lebenslanges Verbleiben im Niedriglohnsektor** die Folge, was auch die Altersversorgung einschränkt. Häufig entsprechen die von jungen Erwachsenen erworbenen Fähigkeiten aber auch nur unzureichend den Anforderungen des Arbeitsmarkts (OECD, 2024, S. 26) oder weiterer schulischer Anschlussoptionen. Insbesondere die wachsende Gruppe mit Realschulabschluss oder Studienberechtigung für eine berufliche oder akademische Ausbildung zu motivieren, ist schulisch bedeutsam, weil die Babyboomer in den nächsten Jahren aus dem Erwerbsleben ausscheiden und zahlenmäßig kleinere Jahrgänge nachrücken. Bis zu sieben Millionen Arbeitskräfte der sogenannten Babyboomer werden Prognosen zu folge in den nächsten 15 Jahren aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden. Das entspricht in etwa so vielen Menschen, wie in Berlin, Hamburg und München leben (Hagelüken, 2025, S. 21). Auch in Baden-Württemberg wird die Zahl der Erwerbstätigen zurückgehen. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Fachkräftemangels ist das Bemühen, dass mehr junge Menschen qualifizierte Ausbildungsabschlüsse erwerben und hierfür in der Schule die Grundlagen gelegt werden, von großer Bedeutung.

Eine Stellschraube für die langfristige Reduktion des Fachkräftemangels sind also **Investitionen in die Bildung der Kinder und Jugendlichen**. Hier spricht sich der Baden-Württembergische Handwerkstag für eine Stärkung der Sekundarschulen neben dem Gymnasium und für eine Verzahnung mit der betrieblichen Bildung aus (Baden-Württembergischer Handwerkstag, 2024, S. 3). Die Neue Sekundarschule fokussiert eine strukturierte Berufliche Orientierung (siehe Abschnitt B) und legt unter anderem einen Schwerpunkt auf die individuelle Förderung von Kindern mit einem eher bildungsfernen Hintergrund.

Bildung ist unser wichtigster Standortfaktor. Aus Sicht der Wirtschaft ist zunächst eine grundsätzliche Ausbildungsreife der Schulabgänger entscheidend, die seitens unserer Ausbildungsbetriebe immer häufiger bemängelt wird. Empirische Erhebungen der vergangenen Jahre, die hohe Schulabbruchquote sowie der hohe Anteil an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss bestätigen diesen Befund – gerade mit Blick auf die Grundbildung in den Hauptfächern. Darüber hinaus verlaufen der Berufswahlprozess und der Übergang von der Schule in den Beruf trotz zahlreicher Unterstützungsangebote noch zu häufig unstrukturiert und mit teils vermeidbaren Schleifen, die den Berufseinstieg unnötig verzögern. Dies bindet nicht nur erhebliche Ressourcen, sondern erhöht in der Folge die Abbruchquote in Ausbildung und Studium zusätzlich. Eine Diskussion darüber, ob das bestehende Schulsystem gut aufgestellt ist, um die derzeitigen gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Herausforderungen zu bewältigen, ist deshalb nicht nur legitim, sondern überfällig. Vor diesem Hintergrund sehe ich in dem Konzept einen wertvollen und fundierten Debattenbeitrag, der wesentliche Schwachstellen der derzeitigen Schulstruktur adressiert und als Impuls für eine politische und gesellschaftliche Debatte dienen kann, an der sich die Wirtschaft gerne beteiligt.“

Simon Kaiser
(Geschäftsführung Aus- und Weiterbildung IHK Südlicher Oberrhein)

5.3 Fazit

Die skizzierten gesellschaftlichen Transformationen, insbesondere die demografische Entwicklung und die zunehmenden sozioökonomischen Disparitäten, die sich nicht zuletzt durch Flucht- und Migrationsbiografien begründen, werfen im Hinblick auf die Ausgestaltung des baden-württembergischen Bildungssystems **Fragen** auf, die durch rechtliche und ökonomische Argumente gestützt werden: Greifen unsere Schulen angemessen die gewandelten Bedingungen auf? Können sie den Unterstützungsbedarf, den Kinder und Jugendliche für gelingende Entwicklungsprozesse benötigen, zureichend leisten? Vermögen die Schulen ihre entwicklungsunterstützende Funktion wahrzunehmen? Bietet das Bildungssystem die richtigen Rahmenbedingungen, damit die Schulen die Leistungs- und Kompetenzentwicklung der Schüler*innen zureichend fördern können und zu ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen? Bietet das Bildungssystem ausreichend Chancengerechtigkeit, damit nicht ein Teil der nachwachsenden Generationen in prekären Beschäftigungen und vererbter Armut landet?

Die Lehrkräfte in Baden-Württemberg leisten in allen Schularten der Sekundarstufe viel, um den skizzierten Herausforderungen konstruktiv zu begegnen. Unseres Erachtens bietet ihnen die aktuelle Ausgestaltung des Bildungssystems jedoch ungünstige Rahmenbedingungen. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Schwierigkeiten, vor allem mit Blick auf die Übergangszahlen in die Schularten, die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, die Abwärtsmobilität sowie die Konkurrenz der Schularten plädieren wir für eine **Reform**. Ihr Ziel ist es, die Komplexität des Systems zu reduzieren, um damit die Grundlage für eine gelingende Qualitätsentwicklung zu legen.



Das Schulsystem in Baden-Württemberg zeichnet sich durch eine übergroße Komplexität aus. Es ist auf gutem (beziehungsweise schlechtem) Weg, zum kompliziertesten Schulsystem Deutschlands zu werden. Diese Unübersichtlichkeit stellt ganz besonders für Kinder aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern ein Hindernis auf ihrem Bildungsweg dar. Das Konzept der Neuen Sekundarschule bietet ein Angebot, die vorhandenen Schularten zu einem klar strukturierten System weiterzuentwickeln.“

Prof. Dr. Stefan Immerfall
(Pädagogische Hochschule
Schwäbisch Gmünd)

Wir schlagen mit der Neuen Sekundarschule einen veränderten Weg vor (siehe Teil C), der den skizzierten Herausforderungen begegnet und zur Verringerung von Bildungsungleichheit in Baden-Württemberg beiträgt. Die Einführung der Neuen Sekundarschule vermag die beschriebenen Problemlagen des Bildungssystems nicht per se zu verbessern und führt auch nicht zwangsläufig zu einer Abnahme sozialer Ungleichheit (Maaz, 2023; Maaz & Lörz, 2024b). Sie ist aber ein erster, keinesfalls hinreichender Schritt, um die Bildungsqualität zu erhöhen. Diese Feststellung kann nicht deutlich genug formuliert werden, weil eine solche Systemveränderung noch keine Qualitätsverbesserung hervorbringen kann. Allerdings legt sie notwendige Grundlagen, um daran eine substanzielle **Qualitätsentwicklung** anzuschließen. Diese ist zurzeit erschwert durch die Fülle an differenten Regelungen in den einzelnen Schularten (vgl. Tabelle 3), die eine erforderliche Transparenz und Kohärenz im Bildungssystem verhindern.

Bevor wir unser Konzept zur Neuen Sekundarschule ausführen, ist es erforderlich, einen Blick auf den nationalen und internationalen Forschungsstand zu werfen, der die Kernmerkmale begründet.

B

Zum internationalen und nationalen Forschungsstand

Unser Konzeptvorschlag im nachfolgenden Teil basiert auf Befunden aus wissenschaftlichen Studien sowohl im internationalen als auch im nationalen Bereich. Sie verweisen auf wirtschaftliche Auswirkungen, die aus Priorisierungen bei der Ausgestaltung von Bildungssystemen resultieren (B.1), auf sozioökonomische Disparitäten in gegliederten Schulsystemen (B.2) und auf Effekte der frühen Trennung nach der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland (B.3). In einem Exkurs gehen wir auf die Studie von Esser und Seuring ein (B.4), bevor wir Ergebnisse zu schularbeitbezogenen Benachteiligungen referieren (B.5).

1. Zur Auswirkung von Bildungssystemen auf die Wirtschaftskraft

Befunde einer jüngst publizierten Studie verweisen auf bedeutsame Folgen, die aus Priorisierungen bei der Ausgestaltung von Bildungssystemen auf die Wirtschaftskraft eines Landes resultieren. Die Studie von Bharti und Yang (2024) vergleicht hierzu die **Bildungsstrategien von China und Indien** mit der Wirtschaftsentwicklung über einen längeren Zeitraum. Beide Länder wiesen im Jahr 1970 noch einen nahezu identischen Wohlstand auf, entwickelten sich aber seither bedeutsam auseinander: Heute ist das Bruttoinlandsprodukt Chinas pro Kopf fünfmal so hoch im Vergleich zu Indien. Die Forscher bringen hierfür unterschiedliche Bildungsstrategien als Gründe in Anschlag.

China priorisierte in seinen Bildungsbemühungen insbesondere die Grund- und Sekundarschulbildung und verfolgte einen sogenannte „**Bottom-up**“-Ansatz. Nach Bharti und Yang führte dies zu höheren Alphabetisierungsraten und einem größeren Anteil an Facharbeiter*innen und Ingenieur*innen und ermöglichte China letztlich ein exportorientiertes Wachstum im verarbeitenden Gewerbe. Indien dagegen verfolgte einen anderen Ansatz, der insbesondere die Hochschulbildung auf Kosten der Grundschulbildung stärkte. Dieser sogenannte „**Top-down**“-Ansatz vermehrte zwar die Anzahl der Hochschulabsolvent*innen in den Geistes-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, bewirkte damit aber vor allem ein Wirtschaftswachstum im Dienstleistungssektor. Zugleich ging diese Entwicklung mit einer geringeren Alphabetisierungsrate einher und führte letztlich zu einer höheren Bildungs- und Lohnungleichheit (Bharti & Yang, 2024, S. 57).

Die Ausgestaltung und die Weiterentwicklung eines Bildungssystems ist nach diesen Befunden nicht unerheblich für die Wirtschaftskraft eines Landes und die Gesellschaftsstruktur, die sich aus Lohn- und Bildungsungleichheiten ergibt.



Der Vorschlag einer Neuen Sekundarschule kann dazu beitragen, den jahrzehntelangen Streit um die Schulstruktur in Baden-Württemberg zu überwinden. Ein zweigliedriges Schulsystem aus Gymnasium und Neuer Sekundarschule schafft Transparenz, Stabilität und Planungssicherheit – für Schulen, Eltern und Lernende gleichermaßen. Damit würde sich Baden-Württemberg einem Modell anschließen, das in den meisten Bundesländern längst Realität ist.“

Prof. Dr. Rita Nikolai
(Universität Augsburg)

2. Zum empirischen Forschungsstand im internationalen Vergleich

Der internationale **Forschungsstand** hinsichtlich der Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulsysteme ist insgesamt mager. Ein Grund hierfür dürfte sein, dass es gegliederte Schulsysteme über Deutschland hinaus lediglich in Österreich und (teilweise) in der Schweiz gibt und sie – weltweit gesehen – weniger im Fokus von Forschungsbemühen stehen. Die **Befundlage** internationaler Studien ist nicht einheitlich. Die Zusammenschau zentraler Ergebnisse deutet jedoch mehrheitlich darauf hin, dass Länder mit gegliederten Schulsystemen in der Sekundarstufe I eine höhere Schulsegregation zwischen sozialen Schülergruppen aufweisen und damit soziale Ungleichheiten verstärken. Dieser Kernbefund begründet sich aus der Zusammenschau zahlreicher Untersuchungen (Ammermüller, 2005; Burger, 2019; Chmielewski, 2014; Dräger et al., 2024; Hanushek & Wößmann, 2006; Lavrijsen & Nicaise, 2015; Reichelt, Collischon & Eberl, 2019; Schütz, Ursprung & Wößmann, 2008; Steinmann, Strello & Strieholt, 2023; Strello et al., 2021; Terrin & Triventi 2023; van der Werfhorst & Mijs, 2010). An diesen Studien und ihren Analysen wird zuweilen Kritik geübt und argumentiert, dass sie wichtige Einflüsse nicht erfassten oder Schularten in gegliederten Systemen nicht ohne Weiteres vergleichbar seien (vgl. Brunello & Checci, 2007; Dronkers et al., 2011; Korthals & Dronkers, 2016). Diese Kritik ist vielfach berechtigt, vermag aber unseres Erachtens nicht den herausgearbeiteten Kernbefund – die größere Abhängigkeit der schulischen Leistungen in gegliederten Systemen vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler*innen im Vergleich zu nicht gegliederten Systemen – zu schmälern.

Die international umfangreichste Studie von Strello, Strieholt, Steinmann & Siepmann (2021) basiert auf einer breiten Datenbasis, die Daten von 75 Schulsystemen einbezieht. Die Autoren betrachten (1) das

Ausmaß der Schulsegregation (inwieweit besuchen Schüler*innen mit unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft getrennte Schularten?), (2) das Ausmaß sozioökonomischer Disparitäten in Schulleistungstests und (3) das mittlere Leistungsniveau von Schüler*innen in Schulleistungstests, jeweils am Ende der Grundschule (circa 4. Klasse) und in der Sekundarstufe I (circa 8. Klasse oder 15-jährige Schüler*innen). Mit einem Differenzen-in-Differenzen-Design untersucht die Studie, ob sich ein gegliedertes Schulsystem der Sekundarstufe I (zum Beispiel in Deutschland) von nicht gegliederten Schulsystemen unterscheidet, und die Unterschiede, die bereits aus der Grundschule resultieren. Die Autoren finden **keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf allgemeine Leistungsniveaus**, wohl aber höhere Schulsegregationsniveaus und sozioökonomische Teilleistungsdisparitäten in den gegliederten Schulsystemen.

Mehrheitlich stellen die internationalen Studien vielfach angenommene positive Effekte der Schulartgliederung infrage. Angenommen wird beispielsweise, dass gegliederte Schulstrukturen zu einem insgesamt höheren Leistungsniveau führen. In der **Zusammenfassung des Forschungsstandes** zeigt sich dies jedoch nicht: Sowohl in Ländern mit gegliederten als auch in Ländern mit nicht gegliederten Schulstrukturen lassen sich kaum Unterschiede im erzielten Leistungsniveau auffinden. Mehrheitlich aber finden sich – wie bereits erwähnt – Hinweise darauf, dass gegliederte Schulsysteme die soziale Ungleichheit verstärken und damit das „Ziel einer bestmöglichen Förderung aller Schüler/innen (...) verfehlten“ (Steinmann & Strietholt, 2024, S. 825).

“

Das Konzept der Neuen Sekundarschule zeigt beispielhaft, wie wir unsere Ressourcen im Bildungssystem effizienter bündeln und damit dem Ziel, jedes Kind seinen Fähigkeiten entsprechend bestmöglich in der Lernbiografie zu unterstützen, deutlich näherkommen könnten als mit dem derzeitigen ‚Flickenteppich‘.“

Bürgermeisterin **Iris Mann**
(Stadt Ulm, Fachbereiche Kultur, Bildung und Soziales)

3. Zum empirischen Forschungsstand im nationalen Vergleich

Mit den seit etwa 2007 in nahezu allen alten Bundesländern erfolgten Strukturreformen ist die Anzahl der Schularten, die nur einen Bildungsgang anbieten, zurückgegangen. Während 1992 noch bundesweit 76 Prozent der Schüler*innen eine Schulart mit nur einem Bildungsgang besuchten, sank dieser Anteil im Jahr 2020 auf 62 Prozent (ebd., S. 834). Dieser Rückgang ist vorwiegend auf Reformen in den nicht gymnasialen Schularten zurückzuführen. In Baden-Württemberg ist der **Gliederungsgrad** (wie auch in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) vergleichsweise hoch. Seit 2013 ist eine verstärkte Entkopplung von Schulart und Bildungsgang in Baden-Württemberg empirisch ersichtlich (ebd., S. 834 f.). Dieser Befund dürfte insbesondere auf die Einführung der Gemeinschaftsschule zurückzuführen sein.

Diese Veränderungen sind bei der Betrachtung des **nationalen Forschungsstandes** wichtig. Hier werden einerseits Effekte der frühen Trennung zum Ende der 4. Klassenstufe diskutiert und andererseits mit den Schularten verbundene Effekte, die zu differenziellen und problematischen Lern- und Entwicklungsmilieus führen.

In nationalen Studien wurden vielfach die Auswirkungen der in Deutschland (im internationalen Vergleich) sehr frühen Trennung der Schüler*innen nach der 4. Klassenstufe erforscht. Empirische Studien belegen, dass eine Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre die Bildungschancen von Schüler*innen mit schwierigen sozioökonomischen Ausgangsbedingungen verbessert (Büchler, 2016; Lange & von Werder, 2017). Auch die akademischen Leistungen leistungsschwächerer Schüler*innen scheinen sich dadurch zu erhöhen (Matthewes, 2020). Zu ähnlichen Befunden kommt auch Piopuinik (2014), der die bayrische Reform von 2003 untersuchte. Sie verlängerte die

zuvor vierjährige Realschule (Klassenstufe 7 bis 10) auf sechs Jahre und teilte damit Hauptschüler*innen und Realschüler*innen zwei Jahre früher auf. Die Befunde zeigen **negative Effekte einer solchen frühen Aufteilung**: Die Leistungen der Schüler*innen an bayrischen Haupt- und Realschulen sanken.

Weiter verweisen Befunde auf unterschiedliche sozialspezifische Muster der Schularten (Ditton & Krüsken, 2009), die zu **differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus** führen. Vor allem in den Hauptschulen sind problematische Entwicklungsmilieus aufzufinden (Trautwein, Baumert & Maaz, 2007); sie werden häufig als Restschulen stigmatisiert. Schüler*innen erzielen an Hauptschulen geringere Lernfortschritte im Vergleich zu ähnlich leistungsfähigen Lernenden an Realschulen oder Gymnasien (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003).

In einer jüngeren Studie vergleicht Matthewes (Matthewes, 2020) die Kompetenzveränderungen von Schüler*innen der 5. und 6. Klassenstufe in den nicht gymnasialen Schularten zwischen gegliederten Systemen (Haupt- und Realschule) und integrierten Schularten. Die Befunde weisen eindeutig **Vorteile von integrierten Schularten** im Vergleich zu getrennten Haupt- und Realschulen auf. Den Ergebnissen der Studie folgend wurden leistungsstärkere Schüler*innen in den integrierten Schularten in ihrer Kompetenzentwicklung nicht beeinträchtigt.

Im nationalen Kontext hat Helbig (Helbig, 2023) die Unterschiede zwischen den Schularten mit Blick auf (1) die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, (2) die Integration einer hohen Zahl zugewanderter Kinder (mit und ohne Fluchthintergrund) sowie (3) auf den stark ausgeprägten Lehrkräftemangel herausgearbeitet. Er belegt datenbasiert eine deutlich **höhere Belastung der nicht gymnasialen Schularten**, auch in Baden-Württemberg. Helbig zieht



Ein zukunftsähnliches Bildungssystem braucht Schulen, die individuelle Förderung, starke pädagogische Konzepte und damit Chancengerechtigkeit verbinden. Die traditionelle Dreigliederung unseres Schulsystems lässt zu viele Schülerrinnen und Schüler durch ihre (zu) frühe Selektion zurück. Damit vergibt die (Schul-)Politik große Chancen für diese Lernenden und damit auch für unsere Gesellschaft! Die Neue Sekundarschule setzt hier an – mit dem Ziel, ein modernes, gerechtes und leistungsfähiges Schulmodell für alle zu schaffen, unabhängig von Herkunft oder Wohnort. Damit beweist das Konzept den Mut, bestehende Strukturen zu überdenken und Bildungswege zum Wohle aller durchlässig(er) zu machen. Als Rektor der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unterstütze ich diese Initiative ausdrücklich!“

Prof. Dr. Jörg-U. Keßler
(Rektor Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

dieses Fazit: „Die sozialen und pädagogischen Herausforderungen, die sich in jüngeren Jahren etwa durch die Umsetzung der UN-BRK und die verstärkte Fluchtmigration gestellt haben, tangieren weit überproportional die nicht gymnasialen Schularten. Hinzu kommt, dass auch der Lehrkräftemangel diese Schularten in vielen Ländern (wenn auch nicht überall) deutlich stärker trifft als das Gymnasium.“ (Helbig, 2023, S. 340).

Ein Diskussionspunkt sind die unterschiedlichen schulartspezifischen Gehälter der Lehrkräfte, die den Lehrkräftemangel bestärken könnten. Der Autor warnt insbesondere vor den strukturellen Mehrbelastungen für Lehrkräfte, die den Beruf weniger attraktiv machen. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass der Lehrkräftemangel die Belastung der Bestandslehrkräfte erhöhen könnte, was wiederum zu mehr Krankheitsausfällen führen könnte. Insgesamt zeigen die Daten die **erhebliche Belastung** und gleichzeitig die Integrationsleistung **der nicht gymnasialen Schularten**, in Baden-Württemberg insbesondere der Haupt- und Gemeinschaftsschulen.

Von Bedeutung ist die Frage, welche Effekte sich aus aktuellen Strukturreformen in der Bundesrepublik ergeben. In Berlin war das Ziel der Strukturreform im Jahr 2010/11, neben einer langfristigen Erhöhung der Abiturientenquote auch die soziale Ungleichheit zu verringern. Entgegen den Vermutungen, dass der Anstieg der Abiturientenquote insbesondere weniger privilegierten Familien zugutekommt und damit zu einer Abschwächung sozialer Ungleichheiten führt, zeigt sich in den Befunden einer aktuellen Studie von Bachsleitner, Lörz, Neumann und Becker (2025), die auf Daten der BERLIN-Studie (Maaz et al., 2013) basiert, „dass alle sozialen Herkunftsgruppen von dem Anstieg der Abiturientenquote profitieren konnten und die sozialen Ungleichheiten beim Erwerb des Abiturs sich daher im Zuge der Strukturreform nicht signifikant verändert haben“ (Bachsleiter et al., 2025, S.

206). Die Autor*innen begründen dies mit **Statuserhalt-Motiven** von Schüler*innen mit akademischen Elternteilen. Zwar reduzierte sich die sozial selektive Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schularten etwas. Da jedoch gleichzeitig der Anteil von Abiturient*innen am Gymnasium auch etwas stieg, war insgesamt keine Veränderung der sozialen Ungleichheit im Abturerwerb nach der Schulstrukturreform zu erkennen (ebd., S. 206).

Die Autor*innen bilanzieren: „Eine Änderung der Schulstruktur allein scheint jedoch wenig effektiv zu sein, um soziale Herkunftseffekte auszugleichen, gerade wenn Haupt-, Real- und Gesamtschulen zwar in eine neue Schulform umgewandelt werden, die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Leistung und Herkunft jedoch noch stark der vorherigen Schulformgliederung entspricht (...). Um zu einem Abbau von Ungleichheiten beizutragen, müsste die Umgestaltung des Schulsystems in der Praxis **ungleichheitssensibler umgesetzt** werden, so dass auch weniger privilegierte Herkunftsgruppen noch stärker bzw. zumindest im gleichen Maße wie die Schüler aus privilegierten Familien von der erhöhten Durchlässigkeit profitieren.“ (ebd., S. 208; Hervorhebung nicht im Original)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die empirischen Befunde des nationalen Forschungsstandes darauf hinweisen, dass eine frühe Trennung der Schüler*innen mit nachteiligen Effekten verbunden ist. Insbesondere für benachteiligte Lernende bietet eine heterogene Klassenzusammensetzung die anregendere Lernumgebung. Zugleich ist nicht erkennbar, dass leistungsstärkere Lernende in solchen heterogenen Settings in ihrer Entwicklung beeinträchtigt würden. Mit den Schularten sind **differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus** verbunden, die Chancen eröffnen oder einschränken. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine Strukturreform darauf zielen muss, dass privilegierte und weniger privilegierte Schülergruppen von ihr profitieren.

4. Exkurs: Die Studie von Hartmut Esser und Julian Seuring

Zu gegenläufigen Befunden gelangen Esser und Seuring in ihrer Ende 2020 veröffentlichten Studie „Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit“ (Esser & Seuring, 2020), die im nationalen Kontext und in der anhaltenden Diskussion vielfach herangezogen wird. Die beiden Autoren untersuchten, welche **Auswirkungen eine kognitive Homogenisierung auf die schulischen Leistungen** und auf die soziale Ungleichheit im Erwerb schulischer Kompetenzen hat. Hierzu zogen sie Daten der National Educational Panel Study (NEPS) heran. Die Daten beziehen sich auf eine Kohorte von Schüler*innen, die im Schuljahr 2010/11 die 5. Klassenstufe besuchten und bis zur 7. Jahrgangsstufe dreimal befragt und im Leseverstehen und Mathematik getestet wurden. Esser und Seuring verwendeten hierbei die Variable „Stringenz“, welche die Verbindlichkeit der schulischen Übergangsempfehlung und die Kontrolle der schulischen Abläufe umfasst, zum Beispiel über Bewertungsstandards und regelmäßige Evaluationen. Auf der Grundlage einer Publikation von Helbig und Nicolai (2015) differenzieren die Autoren diesbezüglich sieben Bundesländer mit „liberalen“ Verfahren, denen drei Bundesländer mit „strikten“ Übergangsregelungen und eine dazwischenstehende Gruppe mit halb liberalen Übergangsbestimmungen gegenüberstehen. In ihrer Studie kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass sich bei starker Leistungsdifferenzierung die Leistungen verbessern, dabei aber Herkunftseffekte nicht zunehmen (ebd., S. 296). In der anhaltenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion um die Gliederung des Schulwesens in der Sekundarstufe positionieren sich Esser und Seuring damit als eindeutige Befürworter eines gegliederten Schulsystems.

“

Seit den 1980er-Jahren setze ich mich für ein zweigliedriges Schulsystem ein. Neben dem Gymnasium braucht es aus meiner Sicht eine zweite Schulform, die auf eigenständigen pädagogischen Wegen alle Bildungsabschlüsse bis hin zum Abitur ermöglicht. Daher begrüße ich die Initiative aus Baden-Württemberg ausdrücklich, die mit der Neuen Sekundarschule genau diesen zukunftsweisenden Ansatz verfolgt. Ich wünsche diesem wichtigen Vorhaben viel Erfolg.“

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann
(Hertie School – University of Governance)

Die Studie von Esser und Seuring wurde seit ihrem Erscheinen mehrfach **inhaltlich und methodisch kritisch** betrachtet (Heisig & Matthewes, 2022; Klemm, 2021; Lohmann, 2021; Lorenz, Lenz & Rjosk, 2023).

So stellt Klemm fest, dass die von Esser und Seuring festgestellten Unterschiede in den Bundesländern, die auf höhere Leistungen und eine schwächere soziale Selektion in den Schulen von „strikt“ sortierenden Ländern verweisen, bereits **in der Primarstufe vorbereitet** werden. Hierfür zieht er den IQB-Ländervergleich von 2012 (Stanat et al., 2012) heran. Nach diesem spricht für Klemm viel dafür, dass die unterschiedlichen Migrationsanteile in den Grundschulen der Bundesländer die in der Studie aufgewiesenen Kompetenzstände begründen (Klemm, 2021, S. 5). Die von Esser und Seuring vertretene These, dass eine stärkere Homogenisierung die Leistungen (starker und schwacher) Schüler*innen besonders fördere und überdies „den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen abschwäche“, ist für ihn deshalb nicht haltbar (ebd., S. 4).

Lohmann monierte, dass das Gruppierungsmodell von Helbig und Nikolai aus dem Jahr 2015, das der Studie von Esser und Seuring zu grunde liegt, aufgrund zwischenzeitlich vielfach erfolgter Schulreformen (siehe vorhergehender Abschnitt) in der Sekundarstufe (Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein) **bereits überholt** ist. Aber selbst wenn dieses Modell tragfähig wäre, könnte es seiner Auffassung nach statistisch nur 4 Prozent der Leistungsdifferenzen in den Bundesländern erklären (Lohmann, 2021, S. 2).

In der Zeitschrift für Soziologie, in der Esser und Seuring ihre Studie publizierten, erschienen 2022 und 2023 zwei kritische Beiträge, die sich eingehend mit ihr beschäftigten und sowohl inhaltliche als auch methodische Bedenken äußerten. So kritisieren Heisig und Matthewes (Heisig und Matthewes, 2022) in einer ersten Gegendarstellung in

methodischer Hinsicht, dass die von Esser und Seuring verwendeten Indikatoren fragwürdig seien, da die Anzahl gültiger Beobachtungen in der Studie in vielen Klassen sehr klein sei. Sie verweisen zudem inhaltlich darauf, dass Schüler*innen in streng differenzierenden Ländern **bereits zu Beginn der Sekundarstufe bessere Leistungen** erzielten, was gegen den postulierten Zusammenhang von Leistungsdifferenzierung und Lernfortschritt spreche (ebd., S. 100). Lorenz, Lenz und Rjosk (Lorenz, Lenz und Rjosk, 2023) **bezweifeln** in ihrer Studie auch die **theoretischen Grundlagen und empirischen Analysen** von Esser und Seuring. Sie kritisieren die leitenden Annahmen, dass Schulklassen bei strikter Leistungsdifferenzierung kognitiv homogener zusammengesetzt seien und dass kognitive Homogenität mit höheren schulischen Kompetenzen assoziiert sei. Sie bilanzieren: „Weder zeigt sich, dass kognitive Homogenität positiv mit Lernerfolgen zusammenhängt, noch finden sich Belege für eine Mediation von Leistungsvorteilen in strikt differenzierenden Systemen durch die kognitive Homogenität in Schulklassen.“ (ebd., S. 418). Gerade bei geringen individuellen kognitiven Fähigkeiten zeigen sich für die Mathematikkompetenz negative Konsequenzen, wogegen aber Schüler*innen mit höheren kognitiven Fähigkeiten von homogenen Klassenzusammensetzungen profitieren können.

All diese Studien **zweifeln die Arbeit von Esser und Seuring methodisch und in ihrer empirischen Modellierung grundlegend an** – und damit die Befunde. Aus unserer Sicht erscheint es demnach fragwürdig, diese Studie als alleinigen Beleg zugunsten eines gegliederten Systems zu benennen, ohne die nicht geringen Kritikpunkte zu berücksichtigen und den Forschungsstand nicht breiter in den Blick zu nehmen.

5. Schularbeitbezogene Benachteiligungen

Studienbefunde verweisen vielfach auf schularbeitbezogene Benachteiligungen, die sich kumulativ über die Bildungsbiografie anhäufen. Das scheint sich mit Blick auf die Ergebnisse von Large-Scale-Assessments wie IGLU/PIRLS, TIMSS, ICILS, ICCS oder dem IQB-Bildungstrend in den letzten Jahren sogar noch verstärkt zu haben (Forell, van Ackeren-, Bellenberg & Klein, 2024, S. 6).

Der **Einfluss der Herkunft** zeigt sich empirisch nicht nur in der Lesekompetenz und den mathematischen sowie den naturwissenschaftlichen Leistungen, sondern auch in den informationsbezogenen Kompetenzen. Hinsichtlich ihrer **Lesekompetenz** liegen Schüler*innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und mit nicht deutscher Herkunftssprache rund zwei Lernjahre hinter den privilegierten Mitschüler*innen (ebd., S. 7) zurück. Im Sekundarbereich ist in den **Mathematikleistungen** in der vergangenen Dekade nicht nur eine starke Zunahme leistungsschwacher Lernender zu konstatieren, sondern auch eine Halbierung des Anteils der leistungsstarken Schüler*innen, die höhere Kompetenzstufen erreichen. Eine relevante Variable ist hier die Familiensprache (ebd., S. 8 u. 34). Aus der PISA-Studie 2022 resultiert der Befund, dass – und dies ist nicht unbedingt erwartbar – die mathematische Kompetenz in hohem Maß vom sozioökonomischen beruflichen Status der Erziehungsberechtigten abhängt (Lewalter et al., 2023, S. 320). Darüber hinaus sind vor allem schularbeitbezogene Unterschiede dahingehend aufzufinden, als ein Großteil der 15-Jährigen, die nicht über die Kompetenzstufe I hinauskommen, an nicht gymnasialen Schularten unterrichtet werden. Herkunftsbedingte Unterschiede zeigen sich auch in den **naturwissenschaftlichen Kompetenzen** (Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 9) und spielen zudem in den **informati-**

onsbezogenen Kompetenzen eine entscheidende Rolle. Hinsichtlich computer- und informationsbezogener Kompetenzen erreichen Jugendliche mit niedrigem kulturellen Kapital vielfach nicht die Kompetenzstufen, die für eine digitale Teilhabe erforderlich sind (ebd., S. 10).

Die Zusammenschau dieser Befunde verdeutlicht schulartbezogene Benachteiligungen, die sich im Verlauf der Sekundarstufe I vergrößern. **Differenzielle Lernmilieus** der Schularten (Baumert, Stanat & Watermann, 2006), die auch innerhalb verschiedener Bildungsgänge auffindbar sind, verstärken die herkunftsspezifischen Eingangsunterschiede im weiteren Bildungsverlauf (Maaz & Lörz, 2024b, S. 16). Fast dreimal so viele Kinder mit einem hohen sozioökonomischen Status besuchen nach der Grundschule das Gymnasium im Vergleich zu Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status. Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg und Klein bilanzieren hierzu: „Beim Zugang zum Gymnasium sind Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status stark benachteiligt. Der Besuch von nicht-gymnasialen Schularten geht mit Lernrückständen von drei bis vier Lernjahren gegenüber dem Gymnasium einher.“ (Forell, van Ackeren-Mindl, Bellenberg & Klein, 2024, S. 12)

Für die Gestaltung des Bildungssystems ergibt sich für die Autor*innen die Herausforderung, den Schüler*innen vergleichbare Chancen für die Lern- und Leistungsentwicklung zu bieten, Potenziale unabhängig von der sozialen Herkunft zu fördern und **herkunftsbedingte Benachteiligungen systematisch abzubauen** (ebd., S. 15). Ein zentrales Handlungsfeld stellt nach Maaz und Lörz – neben der Unterrichtsentwicklung, der Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals und der Förderung der außerschulischen Schulentwicklung – vor allem die organisationale Schulentwicklung dar (Maaz & Lörzb, 2024, S. 17).



Wir begrüßen die Initiative, die zum offenen Diskurs einlädt, um tragfähige Visionen für wirksame Bildungsprozesse zu entwickeln. Es werden hier wichtige Impulse aufgenommen, die uns für eine möglichst gerechte Bildungsteilhabe wichtig sind!“

Oberkirchenrätin
Carmen Rivuzumwami
(Evangelische Landeskirche in Württemberg)

Im Anschluss an die Skizzierung des Schulsystems in Baden-Württemberg, die aufgezeigten Problemlagen und an die Befunde internationaler und nationaler Studien stellen wir in Teil C das auf Basis vieler Rückmeldungen erweiterte und vertiefte Konzept der Neuen Sekundarschule vor. Unser Ziel ist es, den geschilderten Herausforderungen konstruktiv zu begegnen.

C

Zu zentralen Merkmälern und zur Ausgestaltung der Neuen Sekundarschule

Mit Verweis auf die zuvor skizzierten gesellschaftlichen Transformationen, die demografische Entwicklung sowie die im Forschungsstand erkennbaren sozioökonomischen Disparitäten einer gegliederten Schulstruktur schlagen wir eine **Reform des Bildungssystems** vor, welche die in der Landesverfassung ausgeführten Ziele in den Blick nimmt und ökonomische Erfordernisse aufgreift.

Im Folgenden skizzieren wir das Konzept einer Neuen Sekundarschule, das wir als eine geeignete Voraussetzung ansehen, um den benannten Problemlagen wissenschaftsbasiert und an bisherige Entwicklungen anschließend entgegenzutreten. Auch an dieser Stelle möchten wir betonen, dass ein systematisches und substanzielles Qualitätsmanagement folgen muss. Zuerst schildern wir die Kernmerkmale der Neuen Sekundarschule (C.1) und führen anschließend ihren pädagogisch begründeten Grundaufbau aus (C.2). Dem folgt ein Abschnitt (C.3) zum Transition Year, einem neuen Element, bevor wir in den Teilen C.4 bis C.10 einzelne Aspekte präzisieren.

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. 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 und einen klaren gymnasialen Pfad von Klassestufe 5 bis zum Abitur anbietet, einen geeigneten Vorschlag, um den beschriebenen Herausforderungen konstruktiv zu begegnen. Durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes ist ein Zwei-Säulen-Modell gedeckt: „Legt man die Rechtsprechung des BVerfG zugrunde, wäre ein Zwei-Säulen-Modell, wie es z. B. die Landesregierung in der 15. Legislaturperiode anstrebt, bestehend aus dem Gymnasium und einem „integrativen Bildungsweg“ von der Gestaltungsfreiheit des Gesetzgebers gedeckt gewesen.“ (Ebert in Haug, Art. 11 Rn. 19)

Mit der Reform wird eine neue **leistungsstarke Schulart** geschaffen, die auch dazu beitragen kann, die Situation, die Entwicklung und die Profilierung des Gymnasiums zu stärken (vgl. dazu den Abschnitt zur Perspektive der Schularten in Teil A), da dem Gymnasium im Spannungsfeld von Exzellenz und neuer ‚Hauptschule‘ ein „Identitäts- und Funktionsverlust“ (Gruschka, 2016, S. 194) droht. Die Neue Sekundarschule bildet neben dem Gymnasium die zweite Säule der Schulstruktur und vereinigt die Stärken und spezifischen Profilmerkmale der bisherigen Vorgängerschularten, zu denen eine klare fachliche Orientierung, eine enge Kooperation mit der Wirtschaft, Differenzierungskonzepte und 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. Ihre Merkmale führen wir im Folgenden aus.

1.1 Professioneller Umgang mit Heterogenität

Ihr Kernmerkmal ist gemäß diesem Ziel der **kompetente und professionelle Umgang mit Heterogenität**. Für einen gelingenden Umgang mit Heterogenität sind unterschiedliche didaktische Konzepte geeignet. 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). Aus diesem Grund wird kein didaktisches Konzept explizit vorgeschlagen. Die Einzelschulen wählen kontextspezifisch Konzepte aus, die den Lernenden entsprechend ihren Voraussetzungen strukturierte und differenzierte Angebote ermöglichen. Im Rahmen der Qualitätsentwicklung unterliegen diese Konzepte der Überprüfung und der Weiterentwicklung. Personen des multiprofessionellen Teams stützen die Umsetzung der Konzepte. Hierbei wird eigenständiges Lernen 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 treffen hierbei Entscheidungen im Rahmen ihrer fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Professionalität. Lernenden vergeben sie Freiheitsgrade gemäß deren Voraussetzungen. Schüler*innen mit Lern-, Verhaltens- oder Lebensproblemen werden unterstützt und gestärkt.

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.

1.2 Inklusive Schule

Die Neue Sekundarschule ist eine **inklusive Schule**. Schüler*innen mit zusätzlichem Förder- oder Unterstützungsbedarf können diese selbstverständlich besuchen. Sonderpädagogische Qualitätsstandards werden hier in einem inklusiven Rahmen gelebt. Die Neue Sekundarschule ist dabei einem **weiten Inklusionsbegriff** verpflichtet: Schüler*innen mit sonderpädagogischem und/oder zusätzlichem Förderbedarf werden stets mitgedacht. Bei der Ausgestaltung spielt die Zusammenarbeit mit den Spaltenverbänden der kommunalen Träger der Eingliederungshilfe eine relevante Rolle. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, soweit sinnvoll, nicht gesondert von den Angeboten der allgemeinen Schule beschult. Abschlüsse dienen hierbei immer auch als Anschlüsse an weiterführende schulische und berufliche Angebote. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zielgleich unterrichtet werden können, streben selbstverständlich Abschlüsse der allgemeinen Schule an. Nachteilsausgleiche werden angewendet. Lernende, die nicht auf dem Niveau der Mindeststandards unterrichtet werden können, werden zieldifferent auf ihrem jeweiligen Niveau zu höchstmöglichen Abschlüssen geführt. Relevante sonderpädagogische Inhalte, die nicht zum Regelkanon der allgemeinen Schule gehören, werden vermittelt.



Ich freue mich sehr, dass die Arbeitsgruppe Neue Sekundarschule den Mut aufgebracht hat, meiner Ansicht nach richtungsweisende Impulse für die Gestaltung der Zweiten Säule zu erarbeiten. Besonders freue ich mich, dass nun auch die Thematik inklusive Bildung intensiv aufgegriffen wurde. Dem weiteren Fortgang wünsche ich gutes Gelingen und weitere gute Gespräche mit möglichst vielen Beteiligten der Schullandschaft.“

Martin Schüller
(Schulamtsdirektor Staatliches Schulamt Tübingen)

1.3 Verbindlicher Ganztag

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 Schularbeit 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.

1.4 Inhaltliche Angebotsvielfalt

Die Neue Sekundarschule bietet ein **breites inhaltliches Angebot**. Ihre Förderlogik orientiert sich an dem durch Diagnostik überprüfbaren 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. Angebote für das Erreichen von Optimalstandards schließt die Neue Sekundarschule 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 offen, was besonders für Kinder und Jugendliche mit Benachteiligungen, Sprachproblemen, Flucht- oder Migrationsgeschichte und Entwicklungsverzögerungen wesentlich ist.

1.5 Multiprofessionelle Teams

Um der Heterogenität der Schülerschaft zu begegnen, sind **multi-professionell zusammengesetzte Teams** konstitutiv für die neue Schularzt. Sie arbeiten dauerhaft, konzeptbasiert und teamorientiert an der Neuen Sekundarschule, um Schüler*innen zu unterstützen und Lehrpersonen im Kerngeschäft des Unterrichtens zu entlasten. Die Teams konstituieren sich durch Lehrpersonen (auch sonder-pädagogische Lehrkräfte) und weitere Professionelle, zum Beispiel Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, pädagogische Assistent*innen, Schulbegleitungen, Kooperationsfachkräfte, Gesundheitsfachkräfte, betreuende Kräfte, Schulbibliothekar*innen oder Personal für Digitalisierung und Technik, inklusive Schnittstellen zu didaktischem Support bei fachspezifischen digitalen Tools. Regelmäßig kommen Berufsberater*innen hinzu. Auch die Zusammenarbeit mit dem Rehabilitationsbereich der Agentur für Arbeit, der Eingliederungshilfe und dem Integrationsfachdienst ist beim Übergang in den beruflichen Bereich selbstverständlich. Außerdem gehören zum Team das Personal für Sprachfördermaßnahmen, Verwaltungskräfte, die Schulleitungen beim Personalmanagement, bei der Statistik und allen Verwaltungsabläufen entlasten, sowie weitere Professionelle.

1.6 Möglichkeit aller Abschlüsse und hohe Durchlässigkeit

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 (siehe dazu C.8). Sie ist von einer großen Offenheit für horizontale Wechsel, etwa einem Querwechsel in das allgemeinbildende Gymnasium, geprägt und bietet mit ihren Abschlüssen die Möglichkeit, in alle beruflichen und schulischen Anschlussoptionen zu wechseln. Mit der erst in den oberen Klassenstufen anstehenden Entscheidung für einen geeigneten Bildungsabschluss einerseits und einer **größtmöglichen horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit** andererseits ist die Neue Sekundarschule einer hohen Mobilität verpflichtet, die ein Qualitätskriterium erfolgreicher Bildungssysteme darstellt.

1.7 Schulartübergreifende Kooperationen

Hierfür sind **enge Kooperationen mit allen weiteren Schularten** erforderlich, soweit keine eigene Oberstufe vorhanden ist. Die Neue Sekundarschule kooperiert strukturell und lokal eng mit den Beruflichen Schulen und Gymnasien. So ermöglicht sie, wenn die Voraussetzungen vorliegen, neben dem Querwechsel in das allgemeinbildende Gymnasium auch solche in die dualen Ausbildungen, ins AVdual, die (ein- und zweijährigen) Berufsfachschulen, die Berufskollegs und das Berufliche Gymnasium. Sie kooperiert ebenfalls mit den beruflichen Schulen, in denen Abgänger*innen später Ausbildungen absolvieren und/oder Bildungsabschlüsse nachholen, und mit den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ). Die enge Kooperation mit den anderen Schularten ist ein konstitutives Merkmal der neuen Schulart, die über Kooperationsverträge angebahnt und über Lehrkräfteaustausch und -praktika, kontinuierliche

Kommunikationsstrukturen und Schülerpraktika verwirklicht werden soll. Der Elternschaft werden die bestehenden Kooperationen zum Einschulungsbeginn kommuniziert.

1.8 Standortspezifische Konzepte zur Qualitätssicherung

Ein weiteres Kernmerkmal ist ein **standortspezifisches Konzept zur Qualitätssicherung**, das die landesweiten Vorgaben zur daten-gestützten Steuerung aufgreift und der jeweiligen Einzelschule Unterstützung durch die Schulverwaltung (Schulämter, Regierungs-präsidien) bietet. Es umfasst die externe, schulnahe, daten- und weitestmöglich forschungsbasierte Beratung und Begleitung der Einzelschulen, damit die anvisierten Standards wie grundlegende Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache bis zur Klassenstufe 6 erreicht werden können. Von besonderer Bedeutung für die Qualitätssicherung könnten Daten zur Schullaufbahn der Schüler*innen von Klasse 5 bis Klasse 9, 10 beziehungsweise 13 sein, inklusive Zugangs- und Grundschulempfehlungen oder Abgang- und Abschlusszahlen. Mit ihnen ist die Wirkhoffnung verbun-den, datenbasiert individuelle einzelschul- und schularbeitbezogene Entwicklungsverläufe beobachten zu können, etwa welche Grund-schulempfehlung ein*e Schüler*in erhalten hat und welcher Ab-schluss später tatsächlich realisiert wurde.



Die Initiative unterbreitet nicht nur einen überzeugenden Vor-schlag, wie das baden-württem-bergische Schulsystem aus der Zersplitterung herausgeführt werden könnte, sie zeigt auch fundiert, konkret und pragmati-sch auf, wie das Lernen und die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen im Länd um-fassend gestärkt und gefördert werden können. Damit er-öffnet sich die Chance für ein zukunftsgereichtetes, inklusives und leistungsstarkes Schulsys-tem. Dieses Anliegen unterstüt-ze ich uneingeschränkt.“

Dr. Martina Diedrich
(Leiterin Governance-Zentrum
im CHANCEN-Verbund)

1.9 Zusammenfassung der Kernmerkmale

Die Zusammenfassung der Kernmerkmale begründet einen hohen Leistungsanspruch der Neuen Sekundarschule. Alle Merkmale sind diesem hohen **Leistungsanspruch** verpflichtet. Dieser verbindet die individuellen Möglichkeiten eines Kindes und seine Entwicklung mit einer klaren Zielorientierung mit Blick auf die jeweils definierten Standards und in den Klassenstufen 9 und 10 auch mit einer Abschluss- beziehungsweise Anschlussorientierung. Die Neue Sekundarschule löst dies durch einen gelingenden Umgang mit Heterogenität ein, der datenbasiert an den individuellen Voraussetzungen von Schüler*innen ansetzt und ihren Entwicklungsverlauf in den Blick nimmt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist die Neue Sekundarschule als inklusive Schule mit einem verbindlichen Ganztag konzipiert, in der Personen unterschiedlicher Professionen zusammenwirken. Dies ermöglicht eine gezielte Förderung der Schüler*innen durch regelmäßige Diagnostik, darauf beruhenden adaptiven Lernkonzepten und konstruktiver Unterstützung durch Lernbegleitung. Der orchestrierte Einsatz dieser drei Elemente bestärkt jedes Kind, den nächsten Schritt erfolgreich anzugehen, auch wenn hierfür die Voraussetzungen (zunächst) nicht vorzuliegen scheinen.

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 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.

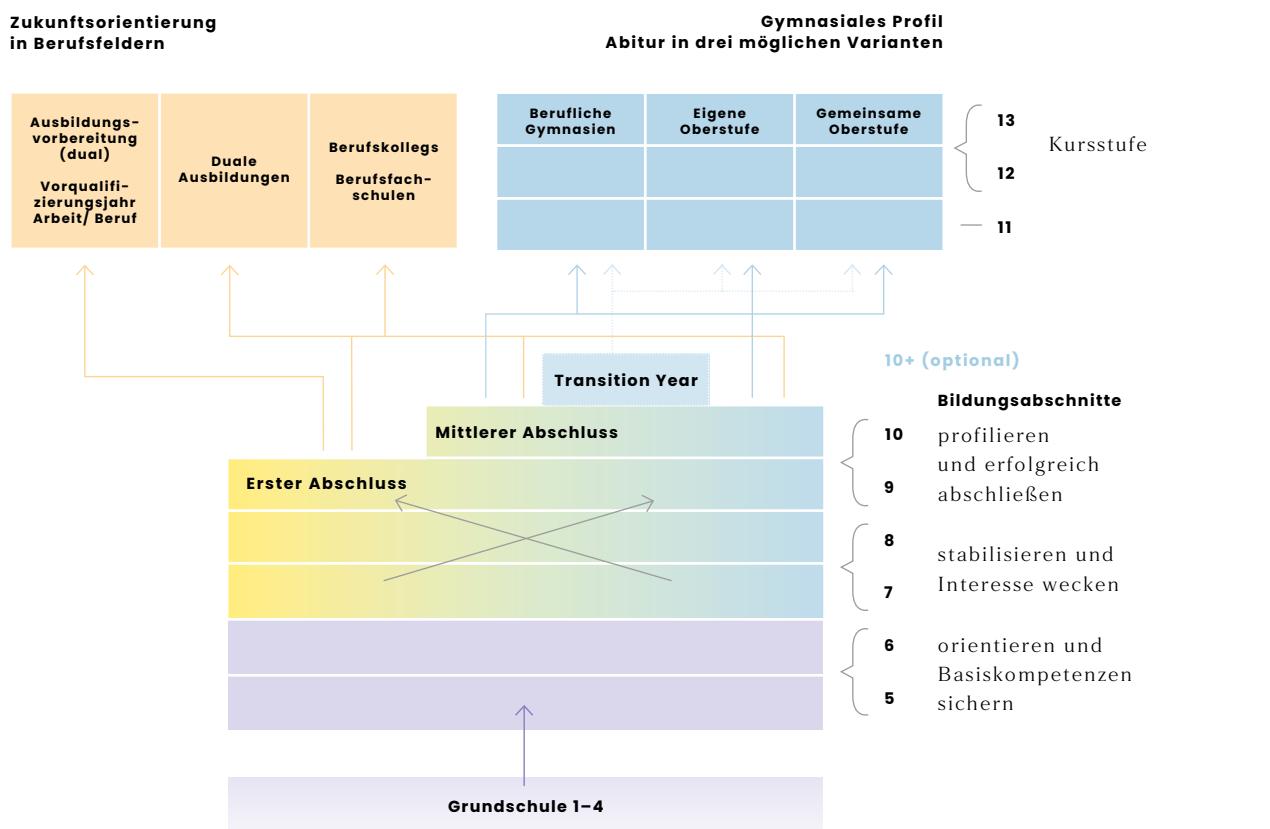


Abb. 1: Aufbau der Neuen Sekundarschule in Baden-Württemberg

2.1 Klassenstufen 5 und 6: orientieren und Basiskompetenzen sichern

Eine 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. Als Basiskompetenzen sehen wir insbesondere Kompetenzen in den Bereichen Deutsch und Mathematik an, die für ein erfolgreiches Lernen in den nachfolgenden Klassenstufen und für alle späteren Anschlussoptionen erforderlich sind und die zugleich eine Orientierung für Diagnose und Förderung geben (Dörfler et al., 2025, S. 150 u. 155). Eine daran anschließende formelle und informelle Lernverlaufsdiagnostik sichert die Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen (Trautwein et al., 2025, S. 125). Ein „Sitzenbleiben“ am Ende der Klassenstufe 5 ist nicht möglich. Darüber hinaus ist die Orientierungsstufe auch lernbezogen, erzieherisch, technisch und ethisch an 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 Lendispositionen (etwa Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Dyskalkulie) Rechnung zu tragen. Eine starke Akzentuierung der Basiskompeten-



Die Vielfalt der Schülerschaft nimmt zu, die Anforderungen an Schule werden komplexer. Schülerinnen und Schüler müssen in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden, um trotz zunehmender Unsicherheit ihr Leben und unsere Demokratie aktiv zu gestalten. Wie das in Schule gelingen kann, beschreibt der Vorschlag für eine Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg – eine integrierte Schule neben dem Gymnasium, die der Konkurrenz unterschiedlicher Schulformen ein Ende bereiten soll. Das Konzept überzeugt durch eine gute Balance zwischen der Sicherung von Basiskompetenzen für alle, Angeboten individueller Lernentwicklung mit systematischem Feedback und interessengebundenen Vertiefungen mit Praxisbezug. Der breite Erfahrungsschatz des Expertenteams aus Wissenschaft, Schulpraxis und Administration sichert, dass die Vorschläge empirisch abgesicherte Erkenntnisse aus anderen Ländern – auch international – ebenso aufgreifen wie die praktische Realisierbarkeit vor Ort. Wer mehr Bildungsgerechtigkeit und gute Schulqualität gleichermaßen befürwortet, sollte sich für die Umsetzung dieses zukunftsweisenden Vorschlags aktiv engagieren!“

Cornelia von Ilsemann
(ehem. Leiterin Bildungsabteilung der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen / ehem. Vorsitzende. Schulausschuss KMK)

zen und der darin eingebetteten Sprachförderung dient auch dem Ziel, dass Schüler*innen mit naturwissenschaftlichen Interessen die Möglichkeit erhalten, diese später weiterzuverfolgen.

2.2 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 Kontingentstundentafel 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), die Berufliche Orientierung, gesundheits- und ernährungsbezogene Inhalte, religiöse und ethische Themen sowie 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 pädagogischen und didaktischen Ermessen der jeweiligen Einzelschule.



Chancengleichheit ist eine tragende Säule, damit Demokratie lebendig bleibt und die Potenziale unserer vielfältigen Gesellschaft zur Entfaltung kommen können. Dafür braucht es ein Bildungssystem, das den Anforderungen unserer Zeit gerecht wird. Baden-Württemberg hat mit dem Konzept der Neuen Sekundarschule die Chance, eine zukunftsweisende Antwort darauf zu geben, wie eine potenzialorientierte und zukunftsgerichtete Bildung gelingen kann.“

Liane Bley

(Regionalleitung Internationaler Bund, stellvertretende Vorsitzende Landesverband der kommunalen Migrantenvertretungen Baden-Württemberg)

Ein besonderes Potenzial sehen wir dabei in Kursen in den Kernfächern, in denen flexibel gruppiert wird (Doubet, 2022; vlg. Teil A). 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.

2.3 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 zukunftsorientierten Berufsprofil erfolgt die Vorbereitung auf den Ersten und den Mittleren Abschluss, die fachspezifische Schwerpunktsetzungen in den Wahlfächern erfordert. Im gymnasialen Profil steht die systematische, fach- und kompetenzspezifische Vorbereitung auf das Abitur im Mittelpunkt.

2.4 Jahrgangsstufe 11 und Kursstufen 12 und 13

Eine Fortführung der Neuen Sekundarschule mit einer eigenen oder einer gemeinsamen Oberstufe in den Klassenstufen 11 bis 13 ist möglich, wenn eine hinreichend große Zahl an Schüler*innen das Leistungsniveau für eine Oberstufe erreicht oder wenn eine enge Kooperation mit anderen Sekundarschulen oder einem Beruflichen oder Allgemeinbildenden Gymnasium eingegangen wird. Die Klassenstufen 11, 12 und 13 lehnen sich an das Oberstufenkonzept des G9 an und dienen der **Vorbereitung auf das Abitur**. Im Rahmen dieses Konzeptes 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 Lernen; veränderte Beurteilungsformen) und pädagogischen (durchgehendes Coaching) Konzepten.

3. Das Transition Year als neues Element

Nach der Klassenstufe 10 ist ein **optionales „Transition Year“** vorgesehen, das Schüler*innen flexibel nutzen können. Jugendliche, die es nicht durchlaufen möchten, gehen nach dem Mittleren Abschluss direkt in eine Ausbildung, einen weiterführenden Bildungsgang einer Beruflichen Schule oder verbleiben in ihrer Schule, wenn diese eine Oberstufe am Standort oder in Kooperation mit anderen Standorten anbietet.

Das Jahr ist mit dem Ziel verbunden, dass Jugendliche mit Blick auf die heutige **Vielfalt** beruflicher und schulischer Anschlussoptionen zu stärkenorientierten Klärungen und darauf basierenden Entscheidungen für ihren weiteren Weg gelangen können. Schulische Anschlussoptionen sind heute mehr denn je durch ein Zusammenspiel von beruflicher und akademischer Bildung geprägt, das Jugendlichen eine Entscheidungsfindung erschwert. Hierzu bietet das Transition Year sowohl Möglichkeiten, Berufsfelder in Praktika kennenzulernen und (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen in außerschulischen Feldern zu gewinnen, als auch fachliche Kompetenzen nachzuholen und überfachliche Kompetenzen zu erwerben. Es dient also dazu, dass die Jugendlichen zu einer Klärung ihres weiteren Weges kommen und entscheiden, ob sie den Weg in eine duale Ausbildung einschlagen oder die Fachhochschulreife, das Abitur oder beide Möglichkeiten anstreben. Vielfach bieten Ausbildungen die Möglichkeit, zusätzlich die Hochschulreife zu erlangen und damit beide Ziele zu verfolgen.

Das Transition Year bietet unterschiedliche Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung, der Beruflichen Orientierung und/oder der fachlichen oder überfachlichen Kompetenzentwicklung. Das **mo-**



Das baden-württembergische Schulsystem hat sich neben dem Gymnasium sehr zer-splittert. Dabei brauchen wir eigentlich mehr Zusammenhalt und eine Bündelung aller pädagogischen Kräfte. Der Kampf der verschiedenen Schularten um dieselbe Schülerschaft muss aufhören. Neben dem Gymnasium brauchen wir eine starke und attraktive Schule, die die Stärken der bisherigen Schularten bündelt, auf die Heterogenität Rücksicht nimmt und alle Schülerinnen und Schüler individuell fördert. Deshalb unterstütze ich die Einführung eines Zwei-Säulen-Modells.“

Michael Marek

(Gemeinschaftsschulrektor
Oscar-Paret-Schule
Freiberg a. N.)

dularisierte Angebot könnte folgende vier Themenfelder umspannen: (1) Kompetenzentwicklung (fachlich, methodisch, [bildungs-] sprachlich); (2) berufliche Praktika; (3) Auslandsaufenthalte und (4) soziales Engagement.

Bei Schüler*innen mit einem entsprechenden Leistungsniveau bietet das Transition Year auch die Möglichkeit der systematischen Vorbereitung auf die Oberstufe und das Abitur. Das Transition Year ist hierzu in **vier Module** à circa zwölf Wochen gegliedert, in denen die Schüler*innen unterschiedliche Module wählen können. Die Module können auch zusammengefasst und zum Beispiel für ein Auslandsjahr genutzt werden.

Das Transition Year liegt in der Verantwortung der abgebenden Schulen; die Teilnehmer*innen sind gegen Unfälle versichert. Da die Jugendlichen (im Jahr der 11. Klassenstufe) der **Schulpflicht** unterliegen, obliegt dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, bei Bedarf das Ruhen der Schulpflicht festzustellen und zu bescheinigen oder diese Aufgabe an die jeweiligen Schulleitungen zu delegieren.

Wenn die Lernenden das Transition Year absolvieren möchten, verpflichten sie sich zur Teilnahme an allen vier Quartalen. Es wird von den Neuen Sekundarschulen weitsichtig vorbereitet. **Bewerbungen mit Motivationsschreiben**, in denen die Jugendlichen ihre Wahl begründen und die für die Schule den Ausgangspunkt der Planungen bilden, sind sinnvoll. Im Rahmen von individuellen Coachings unterstützen Lehrkräfte die Planungen.

Die Mitarbeiter*innen der multiprofessionellen Teams und die Lehrkräfte begleiten die Schüler*innen im letzten Schuljahr vor dem Transition Year. Sie führen **Beratungen** zu den möglichen Angeboten

durch und begleiten das Transition Year durch **Coaching**. Fachliche und methodische Module bietet die Neue Sekundarschule selbst oder gemeinsam mit anderen Schulen an und koordiniert die beruflichen Praktika. Dazu ist sie in regelmäßigm Austausch mit den Anbietern. Je nach Wahl obliegt es den Mitarbeiter*innen auch, die Jugendlichen in den Betrieben zu besuchen und während des Transition Years den Kontakt zu den Schüler*innen zu halten.

Die Ergebnisse der Module werden mit Leistungsnachweisen gesichert und entsprechend zertifiziert. Die Jugendlichen sammeln die Nachweise und Zertifikate in einem Portfolio und legen dieses der Schule vor.

Das Transition Year führt zur **Option eines Jahres „10+“** beziehungsweise eines Abiturs in 14 Jahren. Dies ist im Konzept des „Abiturs im eigenen Takt“ (Stöffler & Förtzsch, 2014) oder in Kanada in Form der „flexible high school completion“ (um in der Einwanderungsgesellschaft adaptive Bildungswege zu eröffnen) bereits möglich.

4. Fächer und Fachinhalte

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, die auch ethische und religiöse Themen akzentuiert. Sie bereitet, je nach Neigung, auf die Weiterführung der Profile im Anschluss an die Schulzeit vor.

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, die Interessen der Lernenden aufzugreifen. Personale und soziale Kompetenzen werden anhand von Kooperation, Selbstregulation, Selbstorganisation, Resilienztraining und Wellbeing aufgegriffen und thematisiert. In der Profilstufe stehen vor allem die Fächer im Vordergrund, die mit dem berufsorientierten oder gymnasialen Profil abgeprüft werden.

5. Individuelle Unterstützung der Lernenden

In der Neuen Sekundarschule wird über die Didaktik hinaus in besonderem Maß Wert auf individuelle Unterstützung gelegt. Sie wird in personeller Hinsicht insbesondere durch die Personen des multi-professionellen Teams geleistet, welche bei der Umsetzung der Konzepte mit ihrer jeweiligen Fachexpertise mitwirken. Die Unterstützung der Lernenden erfordert eine frühzeitige Wahrnehmung nicht erreicherter Kompetenzen, eine unterstützende Intervention und deren konzeptionelle Absicherung in der neuen Schularbeit. 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 fachspezifische und begründete Einsatz digitaler Technologien 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.



Die Vorstellung des Konzeptes der Neuen Sekundarschule hat mich überzeugt. Mit hoher und vielfältiger Expertise aus Wissenschaft und Praxis haben die Initiatoren die wesentlichen pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen sowie die Bildungslandschaft in Baden-Württemberg sorgfältig analysiert. Das daraus entwickelte inklusive Konzept einer Neuen Sekundarschule halte ich für zukunftsfähig, weil es konsequent auf die Ermöglichung individueller Lernwege setzt. Dafür schafft es auch strukturell die Voraussetzungen für einen kompetenten und professionellen Umgang mit Heterogenität und hält je nach Lernentwicklung unterschiedliche Abschlüsse und Anschlüsse lange offen. Damit gewährleistet dieses Schulmodell in besonderer Weise Bildungsgerechtigkeit. Ich wünsche der Neuen Sekundarschule eine breite Akzeptanz!

Ordinariatsrätin
Ute Augustyniak-Dürr
(Diözese Rottenburg-Stuttgart)

6. Leistungsbeurteilung und Versetzungsentscheidungen

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 (vor allem die kriteriale, gegebenenfalls auch die individuelle Bezugsnorm) sowie die aktive Einbeziehung der Schüler*innen durch Selbstbewertung und Peer-Feedback fördern deren Selbstregulation.

Im Mittelpunkt der Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe steht die Beherrschung der Basiskompetenzen. Sie werden mit differenzierten Verfahren beurteilt. Einerseits werden hierzu **effiziente Ankreuzverfahren** eingesetzt, die die Kompetenzen der Schüler*innen auf der Basis des Bildungsplans kriterial beurteilen und den individuellen Lernfortschritt berücksichtigen. Ergänzt werden sie durch begleitende Beratungsgespräche und Lerncoaching.

Von der Klassenstufe 5 in die nachfolgende Klassenstufe gibt es keine **Versetzungentscheidung**, alle Schüler*innen werden versetzt. Zum Ende der 6. Klassenstufe entscheidet die Klassenkonferenz über die Versetzung der Schülerin/des Schülers. Hierzu zieht sie die von den Schüler*innen erbrachten Leistungen in den Basiskompetenzen heran, die in den Ankreuzverfahren dokumentiert sind. Noten können ab der Klassenstufe 7 vergeben werden sowie auf Wunsch der Eltern. Steht beispielsweise ein Schulwechsel an, ist eine Notenvergabe bereits zum Ende der 6. Klassenstufe möglich.

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. Zur formativen Diagnostik in der Orientierungsstufe werden den Schulen (digitale) Tools für die Lehrkräfte bereitgestellt, die ein Screening ermöglichen.

7. Strukturierte Berufliche Orientierung

Die Neue Sekundarschule bietet zur Bewältigung der skizzierten Herausforderungen eine **strukturierte Berufliche Orientierung** an. Ungeachtet aller bisherigen Bemühungen wünscht sich ein Großteil der Schüler*innen hier mehr Unterstützung von der Schule (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2025, S. 9). Mit dem Begriff „strukturiert“ ist eine zweifache Akzentsetzung bezeichnet: (1) die Durchführung dieser Aufgabe durch professionelle Kooperationsbegleiter*innen, die im multiprofessionellen Team der Neuen Sekundarschule angesiedelt sind. (2) die enge Zusammenarbeit mit den Beruflichen Schulen vor Ort, die auch Praktika an der jeweils anderen Schulart für die Lehrpersonen beinhaltet. Die strukturierte, verbindliche und altersgerechte Berufliche Orientierung zeigt insbesondere die Möglichkeiten dualer Ausbildungen und daran anschließender betrieblicher Weiterbildungen auf. Damit wendet sie sich auch an Eltern und berät sie, wenn diese zum Beispiel in ihren Herkunftsländern mit den Strukturen in Baden-Württemberg nicht vertraut sind. Sie ist der ganzen Breite der Berufswelt – dem Handwerk, der Industrie, den sozialen und den kaufmännischen Berufen – verpflichtet und greift die sich dort vollziehende digitale Transformation auf. Nur durch das Kennenlernen einer Vielzahl von realistisch anzustrebenden Berufen und deren jeweiliger Bedeutung für die Gesellschaft kann das Recht auf Berufswahlfreiheit in seiner Fülle umgesetzt werden. Für Betriebe und soziale Einrichtungen beinhaltet sie klare Ansprechpersonen an den Schulen und eine Reduzierung der unterschiedlichen Konzepte der Vorgängerschularten.

Die strukturierte Berufliche Orientierung bietet berufs- und arbeitsweltbezogene Angebote ab der 5. Klassenstufe an. Im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen bietet sie zudem bereits in unteren Klassenstufen die Möglichkeit für Besichtigungen und frühe Praktika, welche den Schüler*innen in einem noch wenig festgelegten Entwicklungsstadium **Selbstwirksamkeitserfahrungen** ermöglichen.

Für Schüler*innen der oberen Klassenstufen ermöglicht die strukturierte Berufliche Orientierung **flexible Praktikumsmöglichkeiten** in unterschiedlichsten Formaten (Block-, Tages- oder Ferienpraktika), die an die Stärken der Beruflichen Orientierung in den Vorgängerschulen anschließen. Dabei kann das alters- und schulstufenspezifische Angebot der Beruflichen Orientierung an den Standorten didaktisch unterschiedlich eingelöst werden. Wichtig ist die strukturierte Aufarbeitung der individuellen Praktikumserfahrungen in Unterrichtsfächern wie Gemeinschaftskunde oder Wirtschaftskunde/Berufliche Orientierung. Referate der Jugendlichen über betriebliche Lernaufgaben, die gemeinsame Reflexion konkreter Arbeitsfelder und deren gesellschaftlicher Bedeutung sowie die Vielfalt der in den Praktika erlebten Berufe holt die Arbeitswelt lebendig in die Schule und lässt die Jugendlichen an den Erfahrungen der Mitschüler*innen teilhaben. Dabei ist darauf zu achten, dass Abbrüche von Praktika durch Unterstützungsmaßnahmen vermieden und reduziert werden.

Aufgaben in der strukturierten Beruflichen Orientierung werden hauptsächlich durch **Kooperationsfachkräfte** übernommen, die im multiprofessionellen Team der Schule tätig sind. Diese Auslagerung ist erforderlich, weil Lehrkräfte diesen wichtigen Bereich nur eingeschränkt „nebenher“ konstruktiv bearbeiten können und weil die strukturierte Berufliche Orientierung weitere Aufgaben, etwa die Elternarbeit, aufgreift. Zudem können die Kooperationsfachkräfte häufig auf Vorerfahrungen in der betrieblichen Aus- und Fortbildung

„

Das verkrustete und veraltete Schulsystem in Baden-Württemberg muss dringend reformiert werden. Die pädagogischen Kräfte müssen gebündelt werden, der Bildungsweg der einzelnen Schüler*innen muss solange wie möglich offenbleiben. Schulleben und Unterricht sollen Rücksicht auf den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder nehmen. Die Berufliche Orientierung muss flexibel und individuell angepasst werden. Ich unterstütze deshalb die Einführung eines Zwei-Säulen-Modells auf Grundlage der Neuen Sekundarschule.“

Jochen Nossek
(Gemeinschaftsschulrektor
Schule in der Taus, Backnang)

verweisen und erhalten hierfür eine Qualifizierung für ihre weitere Professionalisierung. Werden sie von Lehrkräften unterstützt, erhalten diese Entlastungsstunden.

Die Berufliche Orientierung ist personell gut und zielführend auszustatten. Wir empfehlen eine **Vollzeitbegleitung für etwa 40 Lernende**, deren Aufgaben insbesondere in der Praktikumssuche und -begleitung, in der Unterstützung bei der Stellensuche und Bewerbung liegen oder auch in der Elternarbeit. Vorbild können die Begleitungen der „Ausbildungsvorbereitung dual“ (AVdual) im beruflichen Schulwesen sein, die zur Entlastung der Lehrkräfte eingestellt und je zur Hälfte vom Wirtschaftsministerium und den Schulträgern finanziert werden. Die mehrjährige wissenschaftliche Begleitung dieses Bildungsgangs und die jährlichen Verbleibanalysen der AVdual-Absolvent*innen zeigen den Erfolg dieser starken Akzentuierung der Beruflichen Orientierung. Diese soll daher in der Neuen Sekundarschule vergleichbar umgesetzt werden, um so vielen Jugendlichen den Weg in eine Ausbildung – auch ohne Besuch des AVdual – zu ebnen (vgl. Drucksache des Landtags 17/6840).

Die Neue Sekundarschule kooperiert eng mit betrieblichen und sozialen Einrichtungen in ihrem Umfeld mit dem Ziel einer **langfristigen Netzwerkbildung**. Dies umfasst Konzepte und verbindliche Vereinbarungen zwischen Lehrkräften an der Neuen Sekundarschule und den Beruflichen Schulen, weiterhin mit der Berufsberatung der Arbeitsagenturen, den Kammern, den Informationszentren und allen weiteren Akteuren. Die Schulen erhalten zur örtlichen und regionalen Ausgestaltung weitgehende Autonomieräume.

8. Abschlüsse an der Neuen Sekundarschule

Die Neue Sekundarschule orientiert sich an der von der Kultusministerkonferenz länderübergreifend festgelegten Regelung zu einheitlichen Abschlüssen (Kultusministerkonferenz, 2020). Auf den in Baden-Württemberg bislang gebrauchten Begriff des Hauptschulabschlusses wird zugunsten der Bezeichnung „Erster Abschluss“ verzichtet. Entsprechend der Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens bietet die Neue Sekundarschule **drei Abschlüsse** an beziehungsweise bereitet diese vor:

- (1) den Ersten Abschluss zum Ende der 9. Klassenstufe
- (2) den Mittleren Abschluss zum Ende der 10. Klassenstufe
- (3) die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) oder die Fachgebundene Hochschulreife zum Ende der 13. Klassenstufe

Entscheiden sich die Schüler*innen in der Klassenstufe 10 dazu, ein Transition Year zu absolvieren, erfolgt das Abitur in der 14. Klassenstufe. Der Erste und der Mittlere Abschluss sollen individuelle Bildungsbiografien fördern und vielfältige Anschlussmöglichkeiten eröffnen. Diese unterliegen unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

8.1 Der Erste Schulabschluss

Der **Erste Schulabschluss** wird von den Schüler*innen am Ende der 9. Klassenstufe absolviert. Sein Ziel ist es, eine grundlegende allgemeine Bildung nachzuweisen. Die Prüfung wird anschlussfähig und praxisnah gestaltet. Schriftliche Prüfungen sollen sich auf die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache – in der Regel Englisch – konzentrieren. Den Fächern Deutsch und Mathematik kommt



Eine Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg eröffnet allen Kindern und Jugendlichen bessere Bildungschancen, indem sie zeitgemäße Herausforderungen aufgreift und individuelle Förderung mit praxisnaher Vorbereitung auf Ausbildung und Studium verbindet und so die Grundlage für zukünftige gesellschaftliche Teilhabe und beruflichen Erfolg legt. Denn: Kinder und Jugendliche sind unsere Zukunft!“

Argyri Paraschaki-Schauer
(Geschäftsführerin
Landesverband
der kommunalen
Migrantenvertretungen
Baden-Württemberg)

für schulische und berufliche Anschlüsse eine herausgehobene Bedeutung zu. In der ersten Fremdsprache ist außerdem eine Kommunikationsprüfung vorgesehen. Diese Prüfungen in den Hauptfächern sollen durch eine projektorientierte Prüfung ergänzt werden, bei der die Absolvent*innen aus einem vorgegebenen schulischen Angebot ein Fach nach Interesse und Neigung auswählen können.

8.2 Der Mittlere Schulabschluss

Der **Mittlere Schulabschluss** kann von den Lernenden am Ende der 10. Klassenstufe absolviert werden. Sein Ziel ist der Nachweis einer fundierten allgemeinen Bildung. Wie beim Ersten Schulabschluss auch sind kompetenzorientierte schriftliche Prüfungen in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache vorgesehen, die jedoch einen höheren Anspruch haben: Während die Aufgaben des Ersten Schulabschlusses sich verstärkt am Prinzip des Lebensweltbezuges orientieren, verlangen die Aufgaben des Mittleren Schulabschlusses höhere analytische Fähigkeiten und sind transferorientierter angelegt. In der ersten Fremdsprache ist ebenfalls eine Kommunikationsprüfung vorgesehen. Eine projektorientierte Prüfung ergänzt den Mittleren Schulabschluss. In ihrem Rahmen erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, ein Prüfungsthema nach Interesse und Neigung aus dem schulischen Wahrlangebot auszuwählen, etwa aus den Bereichen Gesellschaft, Naturwissenschaft/Technik oder Berufliche Orientierung. Dabei können praxisnahe Inhalte wie Erfahrungen aus dem Betriebspraktikum oder fachpraktische Leistungen in die Prüfung einbezogen werden.

Zur Erlangung der Hochschulreife, die nicht an allen Standorten der Neuen Sekundarschule erworben werden kann, sind verschiedene Wege vorgesehen.

8.3 Die Hochschulreife (Abitur)

Für die **Erlangung der Hochschulreife** ist der standortspezifische Kontext der jeweiligen Neuen Sekundarschule und ihre Möglichkeiten ausschlaggebend: Einerseits kann die Hochschulreife über eine eigene Oberstufe am jeweiligen Standort oder über eine gemeinsame Oberstufe mehrerer Standorte von Neuen Sekundarschulen realisiert werden. Andererseits kann sie über den in Baden-Württemberg etablierten Weg über berufliche Gymnasien oder auch im Quereinstieg in das allgemeinbildende Gymnasium erlangt werden. Das Abitur orientiert sich an den hierfür geltenden Vorschriften des Bundeslandes.

9. Übergänge

Erfolgreiche Bildungssysteme sind von einem hohen Maß an **horizontaler** (Querwechsel in andere Schulararten) **und vertikaler Mobilität** (Anschlussoptionen nach Abschluss) gekennzeichnet. Diesen wissenschaftlichen Einsichten ist die Neue Sekundarschule verpflichtet. Nachfolgend skizzieren wir die Übergänge in andere Schulararten 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 (siehe Abschnitt B3). Die Wissenschaft hat hier verschiedentlich auf das Problem der **prognostischen Validität der Grundschulempfehlung** hingewiesen. 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.

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 insbe-

“

Das Konzept bündelt die Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen in einer Neuen Sekundarschule, um die Bildungssituation in Baden-Württemberg zu verbessern und liefert dafür einen überzeugenden Entwurf. Zugleich sollte das gesamte Bildungssystem kritisch überprüft werden: Wie lässt sich die Zahl der Bildungsverlierer deutlich reduzieren? Welche Rolle spielt dabei die Grundschule? Wie werden Kinder heute befähigt, zukünftig Probleme zu lösen?”

Dipl.-Pädagoge Edgar Bohn
(Geschäftsführung Grundschulverband Baden-Württemberg)

sondere 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. Ihnen kommt das Verdienst zu, frühere Selektionsentscheidungen zu korrigieren (Kramer, 2015, S. 268) und die **Durchlässigkeit im Bildungssystem** zu erhöhen. Die Beruflichen Schulen bieten die Möglichkeit, alle Abschlüsse nachzuholen, und unterstützen damit die vertikale Mobilität im Anschluss an die Neue Sekundarschule. Häufig sind die Angebote mit berufsbezogenem Schwerpunktunterricht und Praktika verbunden. Verlässt ein*e Schüler*in die Neue Sekundarschule zum Ende der 9. Klassenstufe, ohne dass er*sie den Ersten Abschluss absolvieren konnte, kann er*sie diesen im beruflichen Schulwesen, beispielsweise im AVdual, nachholen. Konnte der*die Schüler*in den Ersten Abschluss zwar erfolgreich bewältigen, lassen aber die Leistungen vermuten, dass er*sie einen Mittleren Abschluss in nur einem Jahr an der Neuen Sekundarschule nur schwerlich zu absolvieren vermag, dann besteht die Möglichkeit, diesen in den etablierten zweijährigen Berufsfachschulen des beruflichen Schulwesens nachzuholen. Ebenso besteht die Möglichkeit, einen Mittleren Abschluss im Anschluss an eine erfolgreich absolvierte Berufsausbildung nach dem Ersten Abschluss zu zertifizieren. In den Berufskollegs gibt es zudem die weiterführende Option, die Fachhochschulreife – oft verbunden mit einer Assistentenausbildung oder einem starken Berufsbezug in vielen Berufsfeldern – zu erlangen. Wenig bekannt ist die Möglichkeit, die Fachhochschulreife auch über einen Abgang nach der 12. Klassenstufe und eine Ausbildung beziehungsweise ein soziales Jahr zu erlangen. Diese Möglichkeit wird (nach den Erfahrungen unserer Arbeitsgruppe) immer



Wir begrüßen jeden Ansatz, der darauf abzielt, die Qualität der Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen nachhaltig zu verbessern. Die Neue Sekundarschule stellt hierbei eine vielversprechende Möglichkeit dar, diesem Anspruch gerecht zu werden. Aufbauend auf diesem Fundament, bieten die Beruflichen Gymnasien einen bewährten Weg, um die Allgemeine Hochschulreife zu erlangen.“

**Dr. Christoph Franz /
Dr. Birgitta Nick / Beate Wagner**
(Arbeitsgemeinschaft der Direktorenvereinigungen an Beruflichen Schulen in Baden-Württemberg)

häufiger genutzt. Berufsoberschulen bieten die Möglichkeit, im Anschluss an eine duale Berufsausbildung die Fachgebundene oder Allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Die Jugendlichen können, wenn sie ihren Bildungsweg fortsetzen, zwischen sechs verschiedenen Profilen an den Beruflichen Gymnasien auswählen. Derzeit legen circa ein Drittel der Abiturient*innen in Baden-Württemberg den Abschluss an einem Beruflichen Gymnasium ab.

Die strukturierte Berufliche Orientierung stellt ein Kernmerkmal der Neuen Sekundarschule dar. Neben der Orientierung der Jugendlichen ist sie auch dem Ziel verpflichtet, das **steigende Ausbildungsalter** beim Übergang in duale Ausbildungen (Bundesministerium für Bildung, Familie, Frauen, Senioren und Jugend, 2025, S. 33) zu verringern. Dieses liegt insbesondere bei Ausbildungsanfänger*innen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit höher (22,2 Jahre) verglichen mit Anfänger*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit (19,3 Jahre). Gleichsam ist ein impliziertes Ziel, sowohl über das Element der strukturierten Beruflichen Orientierung als auch über die Möglichkeit des Transition Years den Schüler*innen eine Orientierung zu bieten, die das vielfach in der Kritik stehende Übergangssystem entlastet.

Häufig werden berufliche Ausbildungen und akademische Abschlüsse einander gegenübergestellt. Oft zeigt sich aber, dass diese Dualität nicht aufrechterhalten werden kann: So absolvieren Schüler*innen eine Ausbildung im dualen System, um später eine akademische Ausbildung daran anzuschließen. Oder Ausbildungen beinhalten als zusätzliches Element einen weiteren Abschluss, beispielsweise die Fachhochschulreife.

Entscheidend für die gute Kenntnis der lokalen und der überregionalen Angebote der weiterführenden Beruflichen Schulen ist ein reger **Austausch vor Ort**. Lehrkräfte- und Schülerhospitationen und

Informationsveranstaltungen fördern das Verständnis eines be reichernden Miteinanders – gespeist aus einer sehr guten Kennt nis der Angebote und der jeweiligen Anforderungen. Dies unterstützt die passgenaue Beratung durch Lehrkräfte und gute Entscheidun gen der Schüler*innen. Im Rahmen der Neuen Sekundarschule wird ein zeitlich begrenzter Austausch von Lehraufträgen organisiert, der den Lehrkräften Gelegenheit gibt, tiefere Systemkenntnisse der an deren Schularten und ihrer Prozesse zu erlangen.

10. Schulleitung und Schulorganisation

Schulen sind hochkomplexe Organisationen. Durch die zunehmende Diversität der Schülerschaft in 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 eine zentrale Akteurin 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 die 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 Verwaltungsassistenzen.

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 Jahrgangsleiter*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 abgestimmten Entwicklungsziele.

D

Ausstattung und Einführung der Neuen Sekundarschule

Die Einführung einer neuen Schulart ist ein beträchtliches Unterfangen, sodass wir wichtige Planungserfordernisse darlegen. Nachfolgend geben wir Hinweise zur Ausstattung der Neuen Sekundarschule (D.1), zum zeitlichen Prozess der Einführung und den notwendigen Schritten (D.2), zum kommunalen Bauen und zu Schulbaufragen (D.3) sowie zu Herausforderungen im Zusammenhang der Implementation einer neuen Schulart (D.4).

1. Ausstattung

Zur Bewältigung der Kernaufgabe des kompetenten Umgangs mit Heterogenität und den damit verbundenen Aufgaben ist die Neue Sekundarschule auf eine **fördерliche 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 Teil C.1.5). 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 sonderpäd-



Die Neue Sekundarschule ist keine abstrakte Reform, sondern eine pragmatische Antwort auf die konkreten Herausforderungen unserer Zeit. Unsere Gesellschaft ist vielfältiger, dynamischer und komplexer geworden – das erfordert ein anpassungsfähiges Schulsystem. Die Neue Sekundarschule bringt Struktur in die Vielfalt und Stabilität in ein Bildungssystem, das lange Zeit von Unsicherheit und fortwährenden Veränderungen geprägt war. Sie steht für zeitgemäße Bildungsperspektiven und gewährleistet verlässliche Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen.“

Deniz Tekin

(stellvertretender Vorsitzender Landesverband der kommunalen Migrantenvertretungen Baden-Württemberg)

agogischem Förderbedarf, der intelligente Umgang mit Heterogenität und der Einsatz von digitalen Tools möglich sind oder ob 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 raumlufttechnischen Versorgung sind einzubeziehen. Im Rahmen des Ausbaus von Schulen für den Ganztagsbetrieb ist für Schulträger das Thema Mensa zentral. Menschen 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.

Um die skizzierten Ziele – hohe Leistungsniveaus und bestmögliche Förderung aller Schüler*innen (siehe C.1.10) – konstruktiv angehen

“

Die derzeitigen Schularten stellen Gemeinden und Schulträger zunehmend vor Herausforderungen. Die Neue Sekundarschule setzt genau hier an: Sie schafft eine an den Kindern und Jugendlichen orientierte Bildungsstruktur, eröffnet faire Lern- und Entwicklungschancen und stärkt die Vereinbarkeit von Schule, Familie, Beruf und Engagement.“

Bürgermeister **Matthias Heisler**
(Gemeinde Gerstetten)

zu können, stellt die **sozialindexbasierte Ressourcenzuweisung** eine adäquate Form der Ressourcensteuerung dar. Sie vermag den Problemlagen, die beispielsweise aus der Zusammensetzung der Schülerschaft resultieren, zu begegnen. Im Startchancen-Programm werden Elemente hierzu bereits erprobt. Sie gilt es zeitnah zu evaluieren, weiterzuentwickeln und in ein sparsames und brauchbares Steuerungsinstrument zu überführen. Wichtig ist, die Mittelzuweisung datenbasiert und weitgehend automatisiert zu konzipieren, sodass Schulleitungen möglichst von bürokratischen Prozessen befreit sind, nicht jedes Jahr erneut um Mittel konkurrieren müssen und insgesamt auf eine verlässliche, transparente und bedarfsoorientierte Ausstattung bauen können.

Eine **ressourcenorientierte Steuerung** böte sich bereits in der Einführungsphase an, um die bisherige Konkurrenz um Ressourcen (siehe A.3.4) in eine sachliche und kriteriengeleitete Diskussion zu überführen und die Zusammenlegung von drei Schularten in eine Säule vorzubereiten. 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.

2. Zum Prozess der Einführung

Die Neue Sekundarschule soll langfristig, aber in einem **zeitlich definierten und klar gegliederten Prozess** eingeführt werden. Die Einführung erfolgt im sogenannten „hochwachsenden“ Prinzip: 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 Years, an das sich die skizzierten Möglichkeiten der Oberstufe (Oberstufe, gemeinsame Oberstufen und berufliche Gymnasien) anschließen.

Die Einführung der Neuen Sekundarschule geht mit einem Transformationsprozess im Bereich der inklusiven Bildung einher. Aufgrund des aktuellen Personalmangels bei den sonderpädagogischen Lehrkräften geht der Aufbau der inklusiven Neuen Sekundarschule mit einer **langfristig angelegten, lokal und regional durchdachten und schrittweisen Reduzierung vorhandener Sonderschulstrukturen** einher. Hierbei ist das vorrangige Ziel, Teilhabeprozesse zu ermöglichen und Diskriminierungserfahrungen zu verhindern.

Insbesondere Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) für sinnesbeeinträchtigte Schüler*innen wie auch für die körperliche und motorische Entwicklung arbeiten zielgleich mit Regelschulen. Weil sie – anders als an Regelschulen – zumeist eng mit Therapieeinrichtungen kooperieren, ist für die Neue Sekundarschule auch vorgesehen, dass Lernende mit entsprechendem Bedarf **von der Regelschule an ein entsprechendes SBBZ** wechseln.

Die erfolgreiche Einführung der Zwischenschritte soll sichtbar sein, um damit auch die Visibilität der neuen Schularbeit 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 Umstellung nachhaltig und verbindlich anzugehen und auch über Legislaturperioden hinaus verlässlich zu unterstützen. Zur Einführung der Neuen Sekundarschule schlagen wir einen **Stufenplan** vor:

Schuljahr	26/27	27/28	28/29	29/30	30/31	31/32	32/33	33/34	34/35	35/36	36/37	37/38	38/39
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 neu)													

Tab. 4: 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 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 Kontingentstunden-tafel (insbesondere für den Bildungsabschnitt „stabilisieren und Interesse wecken“)
- die Regelung der Übergänge von Klassenstufe 4 in die Neue Se-kundarschule
- die Definition von Kriterien für Querwechsel in andere Schularten
- die Form der Leistungsbeurteilung, der Zeugnisse etc., die rechts-sicher festzulegen ist
- die Klärung von Fragen der Dienst- und Fachaufsicht, um multi-professionelle Teams gelingend aufzustellen
- die Klärung erforderlicher Qualifizierungen der in multiprofessio-nellen Teams arbeitenden Personen

In diese Prozesse ist die Schulverwaltung einzubinden, um die Neu-justierung in der zweiten Säule bestmöglich unterstützen zu können. Erforderlich ist hier eine vom Land **koordinierte Schulentwicklungs-planung**, 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 (Schu-le 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.

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 MakerSpaces, 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.

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, Schul-

verwaltung 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 anspruchs- und qualitätsvolle Lernangebote. Deshalb ist es geboten, die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess und in ihrer Qualitätsentwicklung „von außen“ zu begleiten. Sie benötigen in verschiedener Hinsicht eine systematische **Unterstützung durch 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

3. Kommunales Bauen und Schulbaufragen

Die Förderung des Schulhausbaus und von Schulsanierungen ist für die Kommunen von zentraler Bedeutung. Die Schulgebäude vieler Kommunen wurden in der Bildungsexpansionsphase gebaut und bedürfen der Erneuerung auf zeitgemäße pädagogische Herausforderungen. Dies hat ohnehin schon zu einem **massiven Sanierungsstau** geführt. Zusätzliche Kosten, die durch die Einführung einer neuen Schulart entstehen, können deshalb vor dem Hintergrund beschränkter Haushaltssmittel von vielen Kommunen kaum getragen werden. Bei der Einführung einer neuen Sekundarschule wäre diese Problematik zentral mitzudenken. Sie erfordert die Unterstützung durch das Land und entsprechende Förderprogramme, damit die Kommunen eine Neueinführung zusätzlich zu den vorhandenen Aufgaben finanzieren und damit realisieren können.

In den Schemata zur Ermittlung des Flächenbedarfs ist der Bedarf der Schulen beziehungsweise aus Sicht der Kommunen die **föderfähige Fläche** nach Schulart und Zügigkeit konkret dargelegt (VwV Schulbau BW, siehe Ministerium für Inneres, 2020/2023). So ergeben sich zum Beispiel für eine zweizügige Schule der im Folgenden genannten Schulart die folgenden Bedarfe/föderfähigen Flächen (nach der jeweils größten Bereichsgröße/Raumgröße mit Inklusionszuschlag und angenommenen 20 vollen Deputaten à 8 Quadratmeter):

Schulart	Bedarfe/föderfähige Fläche
Haupt-/Werkrealschulen	2.129 m ²
Realschulen	2.354 m ²
Gymnasium	2.688 m ²
Gemeinschaftsschulen ohne Oberstufe	2.974 m ²

Tab. 5: Föderfähige Fläche nach Schulart und Zügigkeit

Mit Blick auf die förderfähige Fläche ist ein deutlicher Unterschied zwischen den einzelnen Schulararten zu erkennen. Der **höchste Raumbedarf** liegt begründet bei der Schulart Gemeinschaftsschule. Sie ist als gebundene Ganztagschule mit einem Umfang von meist acht Zeitstunden an drei oder vier Tagen pro Woche konzipiert und erfordert einerseits eine Mensa mit Küche für das Mittagessen im Ganztag sowie andererseits Platzbedarf für ihre im Schulgesetz verankerte Ausrichtung auf das individuelle und kooperative Lernen.

Da der Umgang mit Heterogenität und ein daraus begründetes pädagogisches Verständnis auch in der Neuen Sekundarschule zentrale Bausteine sind und die neue Schulart zur Erfüllung ihrer Ziele einen Ganztagsbetrieb erfordert (siehe Teil B), sind hinsichtlich ihres erforderlichen Flächenbedarfs die für Gemeinschaftsschulen geltenden Werte zugrunde zu legen. Deshalb ist von einem **höheren Flächenbedarf** bei der Einführung der Neuen Sekundarschule auszugehen, etwa wenn Realschulen oder Haupt- und Werkrealschulen in eine Neue Sekundarschule umgewandelt werden.

Dies erfordert die Unterstützung durch das Land Baden-Württemberg, wie dies beispielsweise auch in Bayern im Zuge der Umwandlung von G8- in G9-Gymnasien vorgenommen wurde (Bekanntmachung des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2019) dabei muss beachtet werden, dass die den Kommunen entstehenden Baukosten realistisch angesetzt werden. Bisher war es so, dass der **Kostenansatz** zuweilen pro Quadratmeter so gering war, dass er den realen Baukosten nicht entsprach und am Ende häufig eine Kostenerstattung (je nach Förderprogramm) von teilweise nur zwischen 10 und 20 Prozent der realen Baukosten erfolgte.

“

Ich bin der Initiative sehr dankbar, dass sie das Konzept der Neuen Sekundarschule erarbeitet und der Öffentlichkeit vorgestellt hat. Die in Baden-Württemberg vorhandene Expertise von Wissenschaft, Praxis und Schulträgern wurde dafür eingeholt und berücksichtigt und die Interessen und das Recht auf Bildung der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt. Das alles geschah, nachdem das Bürgerforum zu G9 mit übergroßer Mehrheit eine ganzheitliche, schulartübergreifende Schulreform empfohlen hatte. Wir lesen innerhalb der GEW Baden-Württemberg das Konzept kritisch-konstruktiv mit Fokus auf die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten und werden sicherlich auch noch Veränderungsvorschläge machen. Denn nur mit guten Arbeitsbedingungen kann gute Bildungsarbeit stattfinden. Nur so können diejenigen, die diese wichtige Arbeit leisten, lange motiviert und gesund ihren Beruf ausüben. Dem Kultusministerium und allen Bildungspolitiker*innen kann ich eine gründliche Auseinandersetzung nur sehr ans Herz legen. Hier wird nicht laut für eine Sache getrommelt, sondern in aller Ruhe für eine sinnvolle und umfassende Reform unserer Schullandschaft im Sekundarbereich I geworben. Und dies nicht aus Eigennutz, sondern zum Besten für unsere Kinder und Jugendlichen.“

Monika Stein (Vorsitzende Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Baden-Württemberg)

Die Entwürfe der neuesten Verwaltungsvorschriften des Landes gehen hier in die richtige Richtung und lassen eine **Drittelfinanzierung** des Landes zukünftig erreichbar erscheinen. Für eine Umstellung in der Größenordnung, wie dies die landesweite Einführung der Neuen Sekundarschule mutmaßlich erfordert, ist darüber hinaus ein Sonderprogramm notwendig, das über die Drittelfinanzierung hinausgeht und sich an den Programmen GaFÖG und Startchancen (Säule 1) orientiert.

4. Herausforderungen

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 diversitäts-sensiblen Übergang, der auch den Erfordernissen der Migrations-mehrsprachigkeit entgegenkommt, bestmöglich zu gestalten. Eine Lösung könnte darin bestehen, eine sogenannte Vertrauensstelle einzurichten (siehe Hamburg).

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 Einzelschu-

len 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 Kusbildungen 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 Schulararten übertrifft, gerecht zu werden, ist sie auch gekoppelt an längerfristige Unterstützungsmöglichkeiten und gegebenenfalls an erhöhte Resourcen in Schulentwicklungsprozessen.

Die angeführte Problematik der **kleinen Einzelschulen** ist vor Ort in den Blick zu nehmen. Häufig fehlen ihnen Fachlehrkräfte und eine Ausbringung von Wahlangeboten ist nur eingeschränkt möglich. Ob die Schulen bestehen bleiben, sich mit anderen Standorten zusammenschließen, eine Neue Sekundarschule gründen oder letzt-

lich 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 hinausreichen. 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.

Ammermüller, A. (2005). Educational opportunities and the role of institutions. *ZEW Discussion Papers*, 05–44, 1–40. Verfügbar unter: <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/1118/1/dp0544.pdf> [15.11.2025].

Bachsleitner, A., Lötz, M., Neumann, M. & Becker, M. (2025). Soziale Ungleichheit im Abiturerwerb: Wie durchlässig ist das zweigliedrige Schulsystem für wen? *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 77, 183–213. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11577-025-01001-4> [15.11.2025].

Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 259–330). Opladen: Leske + Budrich.

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.

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019).

Kostenausgleich nach dem Konnexitätsprinzip im Hinblick auf die Einführung des neuen neunjährigen Gymnasiums. Verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2230_1_1_1_2_4_K_10808/true [24.11.2025].

Bharti, N. K. & Yang, Li (2024). The Making of China and India in the 21st Century: Long-Run Human Capital Accumulation From 1900 to 2020. Discussion Paper. ZEW. Verfügbar unter: <https://www.zew.de/fileadmin/FTP/dp/dp24078.pdf> [14.11.2025].

Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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.

Brunello, G. & Chechi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 781–861.

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.

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025). *Berufsbildungsbericht 2025*. Verfügbar unter: <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/273880/f5330ba9181ac-b9f5bd87a69da672848/berufsbildungsbericht-2025-data.pdf> [17.11.2025].

Burger, K. (2019). The socio-spatial dimension of education inequality: A comparative European analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 171–186. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.009> [22.11.2025].

Chmielewski, A. K. (2014). An International Comparison of Achievement Inequality in Within-and Between-School Tracking Systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293–324. Verfügbar unter: <https://dx.doi.org/10.1086/675529> [14.11.2025].

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 Laufbahnempfehlungen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft I2-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 74–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dörfler, T., Pangh, C., Poloczek, J. & Leuders, T. (2025). Starke BASIS! Forschungsbasierte Diagnose und Förderung von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik. In F. Locher, V. Unger, J. Hochweber & C. Brühwiler (Hrsg.), *Studienbuch Empirische Bildungsforschung. Grundlagen und Relevanz für Ausbildung und Schule* (S. 147–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Dräger, J., Klein, M. & Sosu, E. (2024). The long-term consequences of early school absences for educational attainment and labour market outcomes. *British Educational Research Journal (BERJ)*, 50(4), 1636–1654. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/berj.3992> [14.11.2025].

Dronkers, J. & Avram, S. (2009). Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries. A reanalysis of three PISA dat sets. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 895–909.

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

Edelstein, B. (2023). Von der Schulform zur schulischen Organisationsform. Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstruktur-entwicklung. *Die Deutsche Schule*, 115(4), 315–332.

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

Esser, H. & Seuring, J. (2020). Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit: Theoretische Modellierung und empirische Analyse der Effekte einer strikten Differenzierung nach den kognitiven Fähigkeiten auf die Leistungen in der Sekundarstufe und den Einfluss der sozialen Herkunft in den deutschen Bundesländern mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). *Zeitschrift für Soziologie*, 49, 277–301.

Feuchte, P. (Hrsg.) (1987). *Verfassung des Landes Baden-Württemberg*, Kommentar. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.

Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Bellenberg, G. & Klein, E. D. (2024). *Woher und Wohin 2024. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien. Überarbeitete und erweiterte Fassung*. Wübben: Stiftung Bildung.

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

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

Gruschka, A. (2016). Erfolg als schleichernder Weg in die Krise. Zur Situation und Zukunft des Gymnasiums. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 189–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Günthner, W. (2015). Stoch will Hauptschulabschluss an Realschulen zulassen. *Staatsanzeiger* vom 16. Juli 2015. Verfügbar unter: <https://www.staatsanzeiger.de/debatten-im-landtag/stoch-will-haupt-schulabschluss-an-realschulen-zulassen/> [22.11.2025].

Hagelüken, A. (2025). *Süddeutsche Zeitung*, Samstag/Sonntag, 27./28. September 2025, 21.

HandwerkBW (2024). *Positionspapier Schulpolitik*. Verfügbar unter: https://handwerk-bw.de/fileadmin/media/Publikationen/Position/Positionspapier_Schulpolitik_2024.PDF [24.11.2025].

Hanushek, A. & Wössmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The economic journal*, 116. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x> [14.11.2025].

Haug, V. M. (Hrsg.) (2018). *Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Handkommentar*. Baden-Baden: Nomos.

Heisig, J. P. & Matthewes, S. H. (2022). No Evidence that Strict Educational Tracking Improves Student Performance through Classroom Homogeneity: A Critical Reanalysis of Esser and Seuring (2020). *Zeitschrift für Soziologie*, 51(1), 99–111. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2022-0001> [14.11.2025].

Helbig, M. & Nicolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Hochstetter, B. (2023). Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Ergebnisse des Mikrozensus. *Statistisches Monatssheft Baden-Württemberg*, 8. Verfügbar unter: https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag23_08_01.pdf [23.08.2025].

Holtappels, H. G. (2022). Ganztagschulen. In M. Harring, M. C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 185–194) (zweite aktualisierte und erweiterte Auflage). Münster/New York: Waxmann.
Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) (2024).
VERA 8 – 2024 in Baden-Württemberg. *Monitoring Report*. Stuttgart: IBBW.

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg & Statistisches Landesamt Baden- Württemberg (Hrsg.) (2023). *Bildungsberichterstattung 2022*. Stuttgart [zitiert als: Bildungsbericht Baden-Württemberg 2023].

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2025). *IQB-Bildungstrend 2024*. Ergebnisse. Verfügbar unter: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). [01.11.2025].

- 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 [28.11.2025].
- 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.
- Korthals, R. & Dronkers, J. (2016). Tracking and selection on performance. *Applied Economics*, 48(30), 2836–2851.
- Kramer, J. (2015). Berufliche Gymnasien: Entwicklung, Effekte und aktuelle Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 3, 257–270.
- Kratz, A. (2025). Sozialarbeiter kämpfen für das Kollegium. *Stuttgarter Zeitung*, 14. November 2025, S. 24.
- Kratzmeier, U. (2022). Schullandschaft in Baden-Württemberg in Zahlen. *Bildung und Wissenschaft*, 76(5), 25–27.
- Krauß, B. (2023). Weniger Schulen für bessere Bildung. *Stuttgarter Nachrichten*, 1. April 2023, 7.

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 [28.11.2025].

Landtag von Baden-Württemberg (2024). *Aktueller Stand und Zukunft des Bildungsgangs Ausbildungsvorbereitung dual. Antrag und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport*. Drucksache 17/6840. Verfügbar unter: https://www.landtag-bw.de/resource/blob/266728/9a294cc7178a32e-dec2f660495869182/17_6840_D.pdf [12.12.2025].

Lange, S. & von Werder, M. (2017). Tracking and the intergenerational transmission of education: Evidence from a natural experiment. *Economics of Education Review*, 61, 59–78. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.10.002> [14.11.2025].

Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2015). New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 206–221. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1474904115589039> [14.11.2025].

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023). *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster/New York: Waxmann. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/9783830998488> [14.11.2025].

Lohmann, J. (2021). *Mit Ignoranz die bildungspolitische Restauration ausrufen*. Verfügbar unter: <https://www.eine-schule.de/blog/mit-ignoranz-die-bildungspolitische-restauration-ausrufen/> [20.09.2025].

Lorenz, G., Lenz, S. & Rjosk, C. (2023). Effizienz und soziale Ungleichheit in strikt leistungsdifferenzierenden Bildungssystemen. Eine kritische Betrachtung des Model of Ability Tracking (MoAbiT). *Zeitschrift für Soziologie*, 52(4), 404-424.

Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.) (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster: Waxmann.

Maaz, K. (2023). Chancengleichheit im Bildungssystem: Handlungsfelder und Leitlinien zur Förderung von Basiskompetenzen, Verringerung von Bildungsungleichheiten und grundlegende Zukunftsperspektiven. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen kann* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 39, S. 43-59), Münster: Waxmann.

Maaz, K. & Lörz, M. (2024a). *20 Jahre PISA. Soziale Bildungsungleichheit im Fokus. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Maaz, K. & Lörz, M. (2024b). *Nachhaltiges und gerechtes Bildungssystem. Herausforderungen und Ansatzpunkte*. Bildung & Wissenschaft, 12, 15–19.

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

Marks, G. N., Cresswell, J. & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomics inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12, 105–128.

Matthewes, S. H. (2020). Längeres gemeinsames Lernen macht einen Unterschied. *WZBries Bildung No. 40*. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/223205/1/1727460111.pdf> [17.11.2025].

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.pedocs.de/volltexte/2023/28075/pdf/McElvany_et_al_2023_IGLU_2021_Lesekompetenz.pdf [28.11.2025].

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/ [28.11.2025].

Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration/Ministerium für Finanzen/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2020/2023): *Verwaltungsvorschrift für die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung des Schulhausbaus kommunaler Schulträger* (Verwaltungsvorschrift Schulbauförderung. VwV SchulBau.) Verfügbar unter: <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/VVBW-VVBW000033717> [24.11.2025].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021): *Übergänge auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2020/21*. Verfügbar unter: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/uebergaenge-auf-weiterfuehrende-schulen-zum-schuljahr-20202021> [10.10.2025].

Müller-Lancé, K. (2024). Weder Abi noch Berufsabschluss. *Süddeutsche Zeitung* 11. September 2024, S. 5.

OECD (2023). *PISA 2022 Results. Factsheets-Germany*. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/germany_1a2cf137-en.html [28.11.2025].

OECD (2024). *Bildung auf einen Blick 2024. OECD Indikatoren*. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/de/publications/reports/2024/09/education-at-a-glance-2024_5ea68448/e7565ada-de.pdf [22.08.2025].

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.

Piopiunik, M. (2014). The effects of early tracking on student performance: Evidence from a school reform in Bavaria. *Economics of Education Review*, 42, 12–33. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.002> [10.10.2025].

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 COPSY study on youth mental health and health - related quality of life*. Front: Public Health. Verfügbar unter: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10307958/> [28.II.2025].

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

Reichelt, M., Collischon, M. & Eberls, A. (2019). School tracking and its role in social reproduction: Reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. *The British Journal of Sociology*, 70(4), 1323–1348. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12655> [10.10.2025].

Rekus, J. (1999) (Hrsg.). Die Realschule. *Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim und München: Juventa.

Sachverständigenrat für Integration und Migration (2025). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem* (aktualisierte Fassung). Berlin: SVR gGmbH.

Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K. Tillman & M. Weiß (Hrsg.) (2004), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (1. Aufl.) (S. 73–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütz, G., Ursprung, H. W. & Wößmann, L. (2008). Education Policy and Equality of Opportunity. *Kyklos*, 61(2), 279–308. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.2008.00402.x> [10.10.2025].

Servicestelle Bürgerbeteiligung (2023). *G8/G9. Bürgerforum zur Dauer des allgemein bildenden Gymnasiums. Kurzfassung des Bürgergutachtens*. Stuttgart: Servicestelle Dialogische Bürgerbeteiligung Baden-Württemberg. Verfügbar unter: https://stm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/beteiligungsportal/KM/bf_g8g9/231211_Buergergutachten-G8-G9_Kurzfassung.pdf [28.11.2025].

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

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

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025): *Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Ausbildung sichern. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Zusammenfassung*. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.25656/01:32823> [10.10.2025].

Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.) (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Münster: Waxmann.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2025a). *Mit 95 000 unverändert hohe Zahl der Schulwechsel an weiterführende Schulen* (Pressemitteilung 139/2025). Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/mittel-95000-unveraendert-hohe-zahl-der-schulwechsel-an-weiterfuehrende-schulen/> [9.10.2025].

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2025b). *Rund 9.500 inklusiv beschulte Kinder und Jugendliche an Regelschulen in Baden-Württemberg* (Pressemitteilung 230/2025).

Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/rund-9500-inklusiv-beschulte-kinder-und-jugendliche-an-regelschulen-in-baden-wuerttemberg/> [10.10.2025].

Steinmann, I. & Streitholt, R. (2024). Die (Ent-)Gliederung des deutschen Schulsystems zwischen 1992 und 2020 in Zahlen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(6), 823-842.

Steinmann, I., Strelko, A. & Strietholt, R. (2023). The effects of early between-school tracking on gender segregation and gender gaps in achievement: A differences-in-differences Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(2), 189-208. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2165510> [10.10.2025].

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

Strelло, A., Strietholt, R., Steinmann, I. & Siepmann, C. (2021). Early tracking and different types of inequalities in achievement: Difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(1), 139–167. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09346-4> [10.10.2025].

O.V.: *Stuttgarter Nachrichten*, 27./28. Oktober 2025, M2 (Wissensseite).

Südwestpresse, Neckarchronik, 2. August 2025.

Terrin, É. & Triventi, M. (2023). The effect of school tracking on student achievement and inequality: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 93(2), 236–274. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3102/00346543221100850> [10.10.2025].

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

Trautwein, U., Fütterer, T., Dumont, H., Sliwka, A. & Roth, M. (2025). E-ADAPT: Große Fragen erfordern gemeinsame Antworten – eine europäische Wissenschafts-Praxis-Initiative für adaptiven Unterricht. In F. Locher, V. Unger, J. Hochweber & C. Brühwiler (Hrsg.), Studienbuch Empirische Bildungsforschung. *Grundlagen und Relevanz für Ausbildung und Schule* (S. 123–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Trautwein, U., Nagy, G. & Maaz, K. (2011). Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 445–463.

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

Van de Werfhorst, H. G. & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538> [10.10.2025].

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.

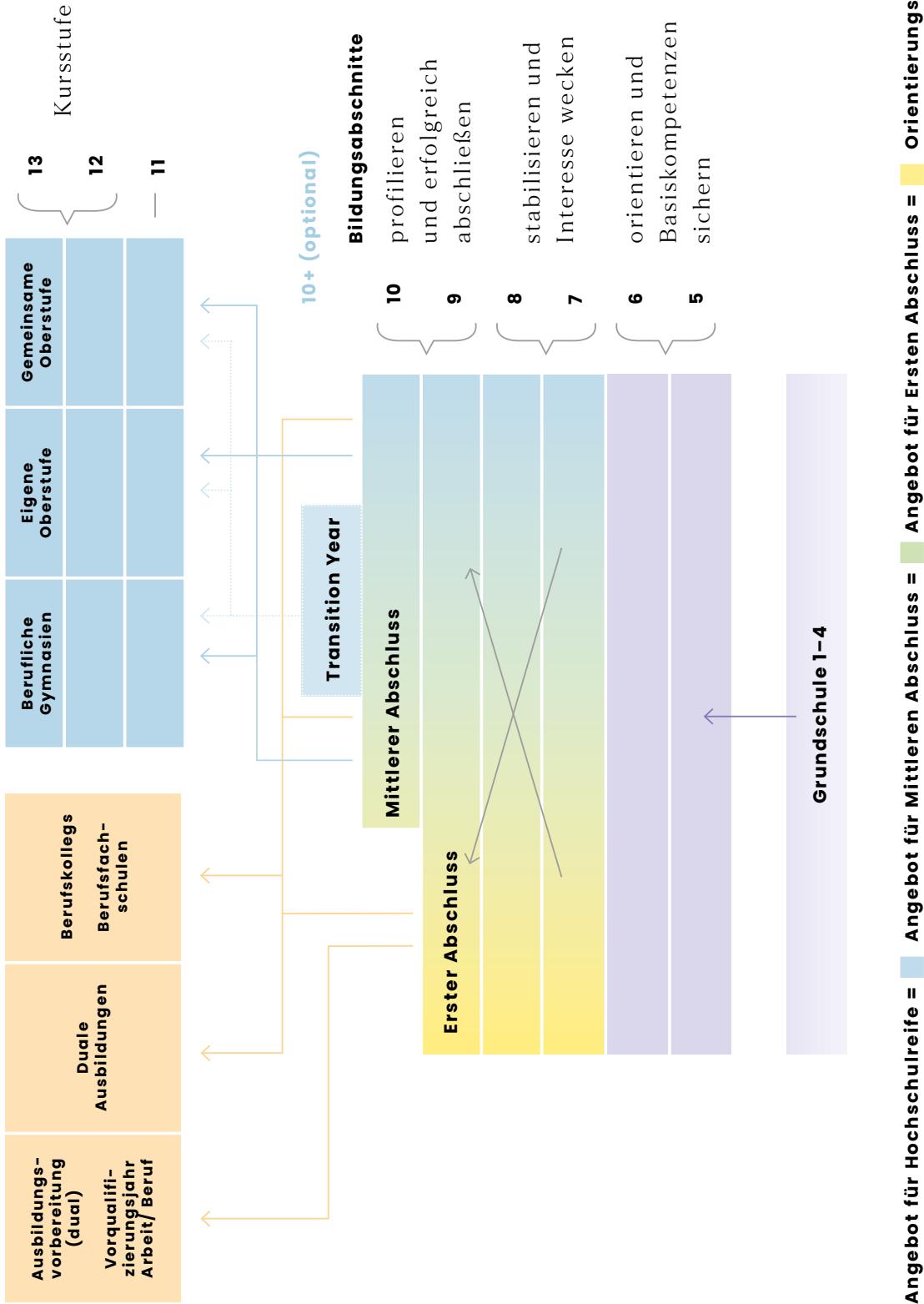
Weishaupt, H. (2022). Strukturelle Ursachen von Bildungsbenachteiligung. In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5* (S. 147–164). Bielefeld: wbv.

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

Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg
Begründung, Ausgestaltung und Einführung

Gymnasiales Profil
Abitur in drei möglichen Varianten

**Zukunftsorientierung
in Berufsfeldern**



Angebot für Hochschulreife = Angebot für Mittleren Abschluss = Angebot für Ersten Abschluss = Orientierungsstufe =

Vergrößerte Darstellung von S.69, Abb. 1: Aufbau der Neuen Sekundarschule in Baden-Württemberg

Impressum

Autor*innengruppe

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

Haben Sie Fragen zum Konzept?

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

Schlussredaktion, Korrektorat und Gestaltung

wald & thal – Agentur für Kommunikation waldundthal.com

empfohlene Zitierung

Autor*innengruppe Neue Sekundarschule (2026): *Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg: Begründung, Ausgestaltung und Einführung*. Ergänztes und weiterentwickeltes Konzept.

Wie kann drängenden Problemen im Bildungssystem konstruktiv begegnet werden? Eine Autor*innengruppe aus Schulleiter*innen, Personen der Administration und Bildungswissenschaftler*innen stellen in diesem Band das aufgrund zahlreicher Gespräche mit Expert*innen weiterentwickelte und differenziert begründete Konzept einer Neuen Sekundarschule vor. Dieses für die Situation in Baden-Württemberg ausgearbeitete Konzept leistet darüber hinaus einen Beitrag zur aktuellen Reformdiskussion.

Um sozialen Segregationsprozessen entgegenzuwirken, fasst die Neue Sekundarschule die Schularten neben dem Gymnasium in einer Säule zusammen und ist als inklusive Schule mit einem verbindlichen Ganztag konzipiert. In ihr wirken Personen unterschiedlicher Professionen zusammen. Zugleich wird klargestellt, dass diese Veränderung alleine nicht ausreicht, um eine substantielle Qualitätsentwicklung zu erreichen, aber sie stellt hierfür eine grundlegende Voraussetzung dar.

Daher wird erläutert, wie die Qualität auf dieser Basis entwickelt werden kann. Die Neue Sekundarschule ist einem hohen Leistungsanspruch und der größtmöglichen Abschluss- beziehungsweise Anschlussorientierung ihrer Schüler*innen verpflichtet. Hierfür verbindet sie die individuellen Möglichkeiten eines Kindes und seiner Entwicklung mit einer klaren Zielorientierung an den definierten Standards und löst diesen Anspruch durch einen gelingenden Umgang mit Heterogenität ein. Dieser setzt datenbasiert an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden an und nimmt ihren Entwicklungsverlauf in den Blick.