

Hartmut Esser
(Universität Mannheim)

Halbe Sache
Die „Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg“

(19 10 2024)

Halbe Sache. Die „Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg“

Zusammenfassung

Baden-Württemberg gehörte bei PISA 2000 bis 2012 mit Bayern und Sachsen zu den drei deutschen Bundesländern mit auch international überdurchschnittlichen Ergebnissen. Die Besonderheit dieser drei Bundesländer war die Kombination der Verbindlichkeit der schulischen Empfehlungen und der Kontrolle der schulischen Abläufe. Mit dem Regierungswechsel zu grün-rot 2011 änderte sich das: Die Verbindlichkeit wurde abgeschafft und es wurde u.a. der Schultyp der „Gemeinschaftsschule“ eingerichtet. Seitdem hat Baden-Württemberg seinen Platz in der Spitzengruppe verloren, weil die beiden anderen Bundesländer an der Spitze, Sachsen und Bayern, die nichts geändert hatten, schon bald davongezogen waren und bei PISA 2018, der letzten „regulären“ PISA-Erhebung vor den Krisen, sogar vor Kanada, Estland, Finnland und Schweden lagen. Baden-Württemberg verharrte dagegen im oberen Mittelfeld der deutschen Bundesländer, nicht sonderlich weit mehr entfernt von den immer schon schwachen Flächenländern Hessen und Nordrhein-Westfalen. Der Beitrag befasst sich mit einem Vorschlag einer Autor*innengruppe bei der Robert-Bosch-Stiftung, das Bildungssystem in Baden-Württemberg alsbald wieder zu ändern: das Konzept „Neue Sekundarschule“. Aktueller Anlass sind Pläne, in Baden-Württemberg das neunjährige Gymnasium wieder einzuführen. Mit dem Konzept der „Neuen Sekundarstufe“ wird dazu eine grundlegende Reform des gesamten Bildungssystems in Baden-Württemberg angezielt, das im Kern die Wiedereinführung der Verbindlichkeit für das Gymnasium vorsieht, u.a. über den Einsatz von Intelligenztests, für die nicht-gymnasialen Zweige jedoch nicht, was faktisch die Aufhebung der Differenzierung in den unteren Bereichen und damit die Aufgabe der Realschulen bedeutet. In dem Beitrag werden die Einzelheiten, der theoretische Hintergrund, die Begründungen, die empirische Fundierung und einige offene Fragen und Inkonsistenzen behandelt. Das Ergebnis ist gemischt. Es gibt eine Reihe von *allgemeinen* Vorschlägen, die unabhängig von allen Systemfragen sinnvoll und sogar dringend erforderlich wären. Die geplanten Änderungen der Regelungen des *Bildungssystems* sind jedoch wenig begründet und weisen insgesamt in eine Richtung, die die Schwierigkeiten, das nationale und internationale Niveau zu halten, noch verstärken würden. Besonders auffällig ist jedoch eine weit reichende innere Inkonsistenz des Konzepts: Die stärkere Schließung des Zugangs zum Gymnasium unter Einsatz von Intelligenztests und eine „exklusive“ Verringerung der kognitiven Varianz nach oben, verbunden mit einer gleichzeitigen Verschlechterung der Bedingungen für ein effizientes Lernen unten, nämlich über die Vergrößerung der kognitiven Varianz in den nicht-gymnasialen Bildungswegen, was faktisch einer Erhöhung der Klassengrößen gleichkommt und individuelle Betreuungen bei Schwierigkeiten weniger zulässt als mit einer Differenzierung, gerade auch weiter unten. Das Konzept ist eine Mischung von elitärer Trennung nach oben und ineffizienten Lockerungen unten, die die Unterschiede gerade dort übergehen, wo es am nötigsten wäre. Betroffen sind insbesondere die zentralen Gelenkstellen für eine Stärkung der Qualifikationen im mittleren Bereich zwischen technischer und akademischer Ausbildung, die speziell für Baden-Württemberg traditionell einen besonderen Vorrang hatten. Den Schluss bildet ein Vorschlag zum weiteren Vorgehen.

Baden-Württemberg gehörte bei PISA 2000 zu den drei deutschen Bundesländern, die den nationalen Durchschnitt in den Leistungen, wie auch Bayern und Sachsen, für Deutschland noch einigermaßen nach oben gebracht haben, und blieb das auch bis PISA 2012 so. Mit Bayern und Sachsen teilte es zwei besondere Regelungen des in Deutschland übergreifend geltenden Systems der Differenzierung: Die Verbindlichkeit der schulischen Empfehlungen und eine wirksame Kontrolle der schulischen Abläufe. Nach dem Regierungswechsel in Stuttgart zu rot-grün 2011 änderte sich das: Die Verbindlichkeit wurde abgeschafft und es wurde u.a. neben den anderen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, der Schultyp der „Gemeinschaftsschule“ eingerichtet, in der die verschiedenen Wege in der Sekundarstufe zusammengelegt werden, vergleichbar den „Integrierten Gesamtschulen“ in anderen Bundesländern mit ihrer internen Differenzierung. Seitdem hat Baden-Württemberg seinen Platz in der Spitzengruppe verloren, weniger weil es sonderlich schlechter geworden wäre, sondern weil die beiden anderen Bundesländer in der Spitze, Sachsen und Bayern, die nichts geändert hatten, schon bald davongezogen waren. Bei der letzten „regulären“ PISA-Erhebung, der für 2018 noch vor den Krisen ab 2020 etwa, lagen die beiden vor Kanada, vor Finnland und vor Schweden, den großen Vorbildern für die Erfolge eines integrativen Systems. Baden-Württemberg verharrte dagegen im oberen Mittelfeld der deutschen Bundesländer, nicht sonderlich weit mehr entfernt von den immer schon schwachen Flächenländern Hessen und Nordrhein-Westfalen.

Das gab seit einiger Zeit schon Anlass, darüber nachzudenken, was denn ggf. wieder zu ändern sei, etwa die (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit, auch nachdem sich in mehreren Studien gezeigt hatte, dass mit ihrer Abschaffung 2012/13 in der Tat die Kinder in den Grundschulen, die sich zuvor zum Übergang in die Sekundarstufe besonders angestrengt hatten, sofort die Griffel hatten fallen gelassen (Bach und Fischer 2021, Osikominu et al. 2021). Die Leistungen am Ende der Grundschule sanken, aber die Anmeldungen an die Gymnasien, auch die an die Realschulen, stiegen deutlich, mit der Folge, dass die Hauptschulen weiter austrockneten und die Rückstufungen von oben zurück deutlich anstiegen – offenbar, weil es viele Fehlplatzierungen für den Übergang auf die nicht empfohlenen Schulformen nach oben gegeben hatte. Geschehen ist aber lange Zeit so gut wie nichts.

In die festgefahrene Diskussion kam nun, recht unerwartet, plötzlich Bewegung. Mit der Reform von 2012/13 war auch das G8 eingerichtet worden, die Verkürzung der bis dahin neunjährigen Gymnasialzeit auf acht Jahre. Das G8 war von Beginn an (auch) umstritten, wie allgemein ohnehin. Inzwischen gibt es nun nach einer Unterschriftenaktion einer

Bürgerinitiative in Baden-Württemberg auch politisch unterstützte Bestrebungen, das wieder zu ändern: von G8 wieder zurück auf G9. In diesem Zusammenhang sind dann Überlegungen aufgekommen, die (Rück-)Umstellung auf G8 zu einer umfassenden Reform der gesamten Sekundarstufe zu nutzen, gewiss eine naheliegende Vorstellung, um womöglich auf der Grundlage der zwischenzeitlichen Erfahrungen und Erkenntnisse zu einem nunmehr auch ansonsten wieder zukunftsfähigen, effizienten und konsistenten Konzept zu kommen, eines, in dem ggf. auch Irrtümer und Fehleinschätzungen von zuvor korrigiert werden könnten.

Dazu wurde von einer Arbeitsgruppe bei der Robert-Bosch-Stiftung ein Konzept für die „Neue Sekundarschule in Baden-Württemberg“ erarbeitet (Autor*innengruppe Neue Sekundarschule 2024, im Folgenden mit AGNS zitiert). Es sieht im Kern den Weiterbestand des Gymnasiums als G9 und die Aufhebung der Differenzierungen in den nicht-gymnasialen Zweigen vor: Die *Zweig*liedrigkeit also von Gymnasium und allen anderen Schulformen daneben, begleitet von einer Reihe an weiteren Maßnahmen und Umstellungen, von denen man annimmt, dass das für Baden-Württemberg ein zukunftsfähiges und stabiles Bildungssystem von hoher Effizienz und Bildungsgerechtigkeit erbringt, womöglich, wie gesagt, auch mit der Chance, gewisse Fehlentwicklungen seit der Reform von 2012/13 wieder zu korrigieren, selbst wenn das so die erklärte Absicht nicht wäre.

Der folgende Beitrag greift diesen Vorschlag auf. Das Ziel ist die Einordnung, Prüfung und Bewertung der in dem Konzept gegebenen Begründungen und geplanten Maßnahmen vor dem Hintergrund der allgemeinen Kontroversen zu den Bildungssystemen, gerade auch aktuell im Zusammenhang der Ergebnisse zu PISA 2022 und der Suche nach den Ursachen für den Niedergang in vielen Bereichen. Im Hintergrund stehen zwei Leitlinien. Die Ziele von Effizienz, Gleichheit und Gerechtigkeit im Bildungserfolg und die Klärung der Fragen nach den Begründungen für die verschiedenen Annahmen und Vorschläge. Es ist, wenn man so will, so etwas wie eine zweite Meinung in diesem so weitreichenden und wichtigen Konzept und angesichts der andauernden allgemeinen Auseinandersetzungen im Bereich der Bildungsforschung. Es ist der normale Gang der Wissenschaft, die von Kritik und Gegenkritik lebt und – insbesondere – auf gut begründeten theoretischen Argumenten, belastbaren empirischen Belegen und konsistenten Maßnahmen aufbauen müsste, die dann auch umsetzbar sind. Darauf ist insbesondere eine Politik angewiesen, die sich nicht von ideologischen Festlegungen und partikularen Interessen leiten lassen möchte, ein Anliegen, das sich die Arbeitsgruppe in dem Bericht ausdrücklich zu eigen macht (AGNS, S. 13).

Der Beitrag umfasst fünf Teile. Teil A beschreibt die zentralen Einzelheiten des Konzepts der Neuen Sekundarschule nach den Ausführungen dazu im Bericht, Teil B befasst sich mit den unterschiedlichen Positionen von Differenzierung und Integration, dem konzeptionellen und theoretischen Hintergrund des Vorschlags und der dahinterstehenden Debatten. In Teil C geht es dann um die Haltbarkeit der theoretischen und empirischen Begründungen des Konzepts. Teil D zieht ein Fazit und greift einige verbliebene offene Fragen auf, darunter die nach der Konsistenz des Vorschlags in der inneren Logik seiner Begründungen. Abschließend kommt in Teil E dann ein Vorschlag, wie es weiter gehen könnte. Zu den wichtigsten Punkten und Einzelheiten finden sich ausführliche Darstellungen und Vertiefungen bei Esser 2021, 2023, im Folgenden mit ES 2021 und 2023 zitiert.

A. Vorgeschichte, Anlass und Gründe

Ausgangspunkt des Vorschlags der Arbeitsgruppe sind die Schwierigkeiten, die sich nach dem Bericht mit der Dreigliedrigkeit von Hauptschule, Realschule und Gymnasium zeigten (AGNS, S. 10f.): Die zunehmende Diskrepanz der unteren Schulformen zum Gymnasium. Dem habe man in Baden-Württemberg zunächst durch allerlei Maßnahmen zu begegnen versucht, insbesondere, etwa bis 2010, durch die Umbenennung der Hauptschulen zu „Werkrealschulen“ und über den Ausbau der Anschlussoptionen nach oben. Mit dem Wechsel der Landesregierung zu rot-grün in 2011 wurde das 2012/13 geändert: Die Einführung der „Gemeinschaftsschule“, vergleichbar mit den „Integrierten Gesamtschulen“ anderswo, und die Veränderung der Realschule derart, dass sie auch den Hauptschulabschluss, nunmehr als „Werkrealschulabschluss“ bezeichnet, vergeben kann, damit aber ihr spezifisches Profil mittlerer Anforderungen verlor und sich so für den nicht-gymnasialen Bereich die Kopplung von Schulart und Abschluss mehr und mehr auflöste, indirekt damit auch die Verbindung von Abschluss, Zertifikaten und Leistung.

Das lag im Trend einer übergreifenden Entwicklung: Der Übergang zur Zweigliedrigkeit im deutschen Bildungssystem der Differenzierung, wo es sie noch nicht gab. Das Gymnasium wurde dabei überall in seiner Struktur belassen. Für alle Schultypen (außer der „Gemeinschaftsschule“) wurde in der Reform von 2012/13 außerdem die Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung abgeschafft: Eine, wie der Bericht schreibt (AGNS, S. 11),

„Aufweichung des dreigliedrigen Systems“ wie es sie inzwischen nahezu überall bei den Bundesländern gebe. Das aber habe wiederum zu neuen Verwerfungen geführt (AGNS, S. 12f.): Die Verstärkung der Konkurrenzsituation zwischen bestimmten Schultypen in der Sekundarstufe, und zwar speziell um die, wie es heißt, „mittel- und leistungsstarken Schüler*innen“ mit der Folge, dass den beruflichen Schulen mehr und mehr die Aufgabe zugefallen sei, vorherige Selektionsentscheidungen zu korrigieren und so die Durchlässigkeit über Umwege zu erhöhen, die man, so wäre es zu verstehen, durch die Abschaffung der Differenzierungen im unteren Bereich nun sozusagen kurzschließen, vereinfachen und effizienter machen könne.

An dieser Stelle setzt das Konzept der Neuen Sekundarschule an: Es gebe einige strukturelle Entwicklungen, die die genannten Schwierigkeiten mit dem dreigliedrigen System in Baden-Württemberg, auch nach den Reformen um 2012/13, weiter verstärken würden (AGNS, S. 12f.): Zuwanderung, Überlastungen der unteren Bereiche in der Unterrichtsabdeckung, Lehrkräftemangel gerade auch dort, die Aufgabe der Inklusion, die sich ebenfalls besonders in den unteren Bereichen stelle, und nicht zuletzt eine gerechtere „Verteilung der Gelder“ über alle Schularten, was dann heißt: zugunsten der nicht-gymnasialen Wege.

Hintergrund seien ferner einige systematische Änderungen in den Aufgaben, die den Schulen inzwischen immer mehr zuwachsen oder ihnen als neue Herausforderungen begegnen. Das hier ist die Liste (AGNS, S. 14ff.): Automatisierung und KI, woraus sich letztlich eine neue Klassengesellschaft der Wissensökonomie entwickle, Migration und Flüchtlingsbewegungen, zuerst 2015/16, dann noch einmal verstärkt über den Krieg in der Ukraine ab 2022 und, auch allgemein, eine Zunahme der sozialen Ungleichheiten nach Bankenkrise und Pandemie, auch der demographische Wandel, der den jüngeren Generationen mehr an Optionen auf dem Arbeitsmarkt biete als zuvor und, so kann man es verstehen, die Anreize zu besonderen Bildungsanstrengungen verringere. Insbesondere aber gebe es sozialstrukturell eine wachsende Kluft zwischen einer neuen „Unterklasse“ und einer Klasse von „Akademiker*innen mit hohem kulturellem und ökonomischem Kapital, was in den unteren Schichten mit einem „beträchtlichen Wohlstandsverlust“ einhergehe und dazu geführt habe, dass die gesellschaftliche Mitte schrumpfe und es so zu einer wachsenden Polarisierung von zwischen „Hochqualifizierten und Geringqualifizierten“ gekommen sei. Das aber sei umso besorgniserregender als spätestens mit PISA 2022 gerade die unteren Mindeststandards in den Leistungen weniger erreicht würden als vorher und so der Zusammenhang zwischen sozialer

Leistung und Bildungserfolg, der soziale Gradient, gerade in Deutschland wieder so stark geworden sei wie kaum sonst in einem anderen Land der Welt. Die Sekundarschule in der bisherigen Form sei auch nicht in der Lage, die sozialen und familiären Benachteiligungen und Belastungen aufzufangen, etwa auch über den zunehmenden Druck auf die Beschäftigung von Müttern und Vätern und den zunehmenden psycho-sozialen Druck auf Eltern und Kinder ganz allgemein. Deshalb müsse es verstärkte Anstrengungen zur entwicklungsunterstützenden Funktion der Schule geben, unter anderem auch über die Einrichtung von „pädagogisch hochwertigen“ Ganztagschulen und den Einsatz von „multiprofessionellen Teams“, Sozialarbeiter, Schulpsychologen und administrative Helfer also.

Aus alledem und der verfassungsmäßigen Verpflichtung, „jungen Menschen eine der Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung zu gewähren“, sei ein Überdenken der bisherigen Struktur dringend geboten, nicht zuletzt auch mit Blick auf den Erziehungsauftrag, die nachwachsende Generation „auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten“ (AGNS, S. 17). Und dafür seien gerade auch Fähigkeiten wie „Kommunikationskompetenz und Verständigungsorientierung, Selbstreflexivität, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit sowie Resilienz gegenüber extremistischen Strömungen und Einstellungen“ notwendiger als vorher (AGNS, S. 18). Daraus ergibt sich als Schlussfolgerung, dass man „die nicht-gymnasialen (Wege) in einer Säule zusammenfasst“ und die Durchlässigkeit über eine „gute strukturelle Zusammenarbeit mit den beruflichen Schulen sichert“, sowie „einen klaren gymnasialen Pfad von Klasse 5 bis zum Abitur anbietet.“ Also: Die dann flächendeckende Einrichtung der bisher neben den anderen Schulformen angebotenen „Gemeinschaftsschule“, nun als Neue Sekundarschule bezeichnet.

Es gibt eine Reihe weiterer Argumente für die Zusammenlegung (AGNS, S. 19 bis 22). Ein spezieller Grund dafür wäre, dass darüber die nahezu unüberschaubare Komplexität und Intransparenz beseitigt würde, die die Schulwahl für Eltern zu einer immer schwierigeren Angelegenheit machten und letztlich nur dazu geführt hätten, dass die Eltern aus den oberen Schichten mit Erfahrungen der geschickten Navigation durch das System der Bildung wieder ihre Vorteile sichern könnten. Hinzu komme, dass es mit der Zusammenlegung auch keine Konkurrenz mehr zwischen den Schultypen gebe, insbesondere nicht mehr zwischen den Realschulen und den Gemeinschaftsschulen, die sich gegenseitig die besseren Schüler*innen unterhalb der Gymnasialanforderungen wegnähmen (AGNS, S. 20). Obendrein wäre ein bekanntes Problem einer strikten mehrgliedrigen Differenzierung entschärft: Die

unterschiedlichen Schulformen bieten offenbar deutlich „differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus“, die Verstärkung der Ungleichheiten dadurch, dass Kinder in den unteren Bildungsgängen geringere Zuwächse im Bildungserfolg haben als die in den oberen und so immer weiter abgehängt würden. Wenn das aber so wäre, dann könnte mit der Zusammenlegung auch das Problem der marginalisierten und benachteiligten „Rest“-Schulen gelöst werden, das in den dreigliedrigen Systemen speziell die Hauptschulen getroffen und den strukturellen Druck weiter erhöht habe, sie abzuschaffen. Hinzu komme die Vermeidung der Probleme mit allzu kleinen Schulen, des mit der Dreigliedrigkeit verbundenen Mehraufwandes und der Belastung gerade der nicht-gymnasialen Zweige, sowie auch, dass es nun weniger Schulabbrecher mit ihren ganz besonderen Problemen für die Ungleichheiten dann auch später auf dem Arbeitsmarkt gebe.

Das alles läge, so der Bericht weiter (AGNS, S. 23ff.), ganz auf der Linie der nationalen und internationalen Ergebnisse zu den Effekten der Öffnung und Lockerung in die Richtung der Entdifferenzierung und der Integration. Im *nationalen* Kontext der Bundesländer habe sich „die Bildungslandschaft in Deutschland maßgeblich verändert“: Immer mehr integrierte Schulen als Weiterentwicklung „traditioneller Schularten wie Haupt-, Real- und Gesamtschule“ mit den Zielen der Förderung der individuellen Potenziale, der Vorbereitung auf unterschiedliche Bildungs- und Berufswege und der den Begabungen und Interessen entsprechenden Abschlüsse., einschließlich der Hochschulreife. Die in Hamburg eingerichteten „Stadtteilschulen“ seien ein Musterbeispiel dafür, etwa auch über abgestimmte Unterrichtsmethoden und von multiprofessionellen Teams begleitet. *International* gebe es eine zunehmende Transformation „hin zu Schulen, die die Diversität der Lernenden grundlegend anerkennen und professionell gestalten ...“ und das Erreichen der Ziele von Kompetenzentwicklung, Chancengerechtigkeit und Wohlbefinden datengestützt regelmäßig überprüfen. Zu den Ländern, die das erfolgreich betreiben, gehörten u.a. Kanada, die USA und Großbritannien, wenigstens in Teilen, aber auch Estland und andere nordische Länder, sowie Japan, das mit seiner Binnendifferenzierung und mit differenzierenden Lernhilfen auf die Binnendifferenzierung in den Fächern setze statt auf ein pauschales Tracking in Schularten und Schulzügen, um eine Etikettierung nach dem sozio-ökonomischem Status der Herkunftsfamilien zu vermeiden (AGNS, S. 24ff.). Dazu gehörten auch der Einsatz multiprofessioneller Teams mit dem Ziel der Entwicklung des Gefühls von kollektiver Selbstwirksamkeit, die Überzeugung des Lehrpersonals nämlich, gemeinsam einen „signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler*innen ausüben zu können.“ Hinzu

kämen weitere Maßnahmen zur Verbesserung des Lernerfolgs: das regelmäßige *screening* der Leistungen mit einer „maßgeschneiderten Förderung“ und den Möglichkeiten einer „flexiblen Gruppierung“, was auch eine Art von interner Differenzierung bedeutet. Das alles dann ergänzt durch eine „formative, prozessorientierte Bewertung“, die die entmutigenden Vergleiche der Schüler*innen in den unteren Bildungswegen bei der traditionellen Differenzierung über Noten und Empfehlungen vermeidet. Hinzu treten Angebote an Schulbibliotheken und interaktiven Lernumgebungen: „Learning Commons“ und „Maker Spaces“ als „Zentren des selbstgesteuerten Lernens“ wie auch des Erwerbs von handwerklichem und technologischem „Know How“.

In Teil B des Berichts werden dann die zentralen Merkmale der „Neuen Sekundarschule“ aufgeführt (AGNS, 27ff.). In einem ersten Abschnitt über die „Kernmerkmale der der Neuen Sekundarschule“ wird als das übergreifende Ziel der „kompetente und professionelle Umgang mit Heterogenität“ angegeben. Dazu gehören, übergreifend, die verbindliche Ganztagschule, die Öffnung nach oben für weitere Abschlüsse, auf die besonderen Bedingungen jeweils zugeschnittene, „strukturierte und differenzierte“ Angebote, auch wieder die multiprofessionellen Teams zur Entlastung des Lehrpersonals, interne Aufstiegsmöglichkeiten, durch die eine soziale Selektivität vermieden werden soll, und enge Kooperationen mit anderen Schularten, insbesondere auch mit den Gymnasien und den beruflichen Schulen. In den Abschnitten 2 bis 10 von Teil B des Berichts zum Konzept der Neuen Sekundarschule geht es dann um die konkreten Einzelheiten: der geplante Grundaufbau der Neuen Sekundarschule, Fächer und Zusatzangebote, Schulleitung und Schulorganisation, Didaktik und Unterricht, Leistungsbeurteilung und Versetzungsentscheidungen, die Grundschulempfehlung, Abschlüsse, Übergänge und die Ausstattung der Schulen. Es sind sehr unterschiedliche Aspekte und Maßnahmen, die überwiegend die Gesamtsituation verbessern helfen können, auch unabhängig von den Besonderheiten der Neuen Sekundarschule. Sie werden im Zusammenhang der Bewertung des Konzepts gleich unten anzusprechen sein, wenngleich nicht alles, auch weil vieles unstrittig ist und in jedem System einzusetzen wäre – wie etwa gut ausgebaute Ganztagschulen oder die Verbesserung des Unterrichts, der regelmäßigen Kontrolle und der Objektivität von Leistungsbeurteilungen und der Ausstattung der Schulen.

Der Grundaufbau des Konzepts wie er in Teil B, Abschnitt 2 dargestellt ist (AGNS, S. 31-35, erscheint zunächst nicht sonderlich revolutionär, eher in der Tat sogar wie eine Korrektur der Reform von 2012/3: Ein im Grunde weiter dreigliedriger Aufbau, verwässert zwar schon durch

verschiedene Maßnahmen zur Entdifferenzierung, mit einem ersten Abschluss, der in die berufliche Ausbildung führt, die alte Haupt- bzw. Werkrealschule also, einem mittleren Abschluss, die vorherige Realschule also, und dem Gymnasium in drei Varianten, und das alles durchsetzt mit vielfältigen Möglichkeiten von Durchlässigkeit und Aufstieg.

Dagegen wäre, so lässt sich vermuten, von den Reformgegnern von damals und heute nicht viel einzuwenden, ganz im Gegenteil. Das sieht aber nur so aus. Anders als man es hätte erwarten können, ist für die unteren Bildungswege nämlich *keine* (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit vorgesehen. Haupt- bzw. Werkrealschule und Realschule werden, ganz auf der Linie der forcierten Erosionen ihrer Eigenständigkeit seit der Reform von 2012/13, faktisch aufgelöst, denn die nötige Trennung nach den kognitiven Fähigkeiten und die Anpassung des Unterrichts ohne eine möglichst leistungsgerechte Strukturierung der Zusammensetzung der Schulklassen sind ohne die Verbindlichkeit so gut wie nicht (mehr) möglich (AGNS, Abschnitt 7 von Teil B, S. 45-49; vgl. dazu auch Teil B gleich noch). Indirekt sagt das der Bericht selbst. Für den Zugang zum Gymnasium nach G8 ist es der Hauptgrund für die geplante (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit nun in der Neuen Sekundarschule: Das Niveau ließe sich nicht halten, wenn der Inhalt leichter werde und der Zugang offenbleibe (s. dazu gleich unten).

Die Verbindlichkeit war zum Schuljahr 2012/13 als ein zentraler Teil der damaligen Reform *insgesamt* aufgehoben worden. Es lag im Trend der nach PISA 2000 einsetzenden Bestrebungen, die Situation über Öffnung und Lockerung des Zugangs zu den oberen Wegen zu verbessern: Verringerung der Herkunftseffekte und eine Steigerung des Niveaus. Derzeit, nach den Krisen seit etwa 2020, haben nur noch Bayern, Brandenburg und Thüringen die Verbindlichkeit, in Sachsen gab es sie bis 2017, also noch bis zu den Befunden für 2018, dem letzten regulären Jahr der PISA-/IQB-Berichte von 2022, in dem sich die Unterschiede zwischen den Ländern und Bundesländern in Effizienz und sozialer Durchlässigkeit noch ungestört zeigen konnten (s. dazu auch noch gleich unten Abschnitt C).

Warum nun also die (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit *gegen* diesen allgemeinen Trend, wenn sie eigentlich doch gegen die Kernmaxime der Neuen Sekundarschule gerichtet ist, nämlich den Abbau der strukturellen Unterschiede zwischen den Bildungsformen, und so auch in den anderen Bundesländern stets legitimiert wurde? Es werden verschiedene Gründe benannt (AGNS, S. 45f.). Es gebe, so heißt es, starke Abweichungen der tatsächlichen Übergänge von den Empfehlungen nach der Freigabe der Schulwahl und eine damit zusammenhängende

Verstärkung der Abwärtsmobilität als Korrektur von Fehlplatzierungen mit den entsprechenden Friktionen in den überwiegend betroffenen Realschulen und Gemeinschaftsschulen. Für die (Wieder-)Einführung des neunjährigen Gymnasiums wird nun „begründet“ angenommen, dass das „zu einer höheren Anmeldung von Kindern (im Vergleich zum Status quo)“ führt. Das G8 mit seiner inhaltlichen Dichte und dem hohen Lerntempo habe womöglich „einige Eltern von der Anmeldung ihrer Kinder am Gymnasium abgehalten ...“, und, so kann man es lesen, vor Überlastungen bewahrt. Diese Bremse, der höhere Anforderungsgrad bei G8, entfällt jedoch mit dem G9, und die (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit stelle „eine mögliche Lösung“ des Problems dar (AGNS, S.46). Das sei zwar auch nicht ohne Vorbehalte, man kennt sie aus den Begründungen für Abschaffung anlässlich der Reform von 2012/13: Man könne die Leistungsentwicklung der Kinder nicht valide prognostizieren, und es steige der Leistungsdruck auf Kinder und Eltern ebenso wie auf die Grundschullehrkräfte.

Gleichwohl wäre die (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit beim Übertritt zum neunjährigen Gymnasium ein „notwendiges Desiderat“: Angegeben werden eher praktische Erwägungen, nämlich um die mit G9 zu erwartenden Schülerzahlen am Gymnasium und um die räumlichen Probleme zu begrenzen, aber auch um die zu erwartenden höheren „Abschulungen“ wieder zu senken, „wenn mehr Kinder ohne die entsprechende Bildungsempfehlung am Gymnasium angemeldet werden.“ (AGNS, S. 46) Es gibt aber auch grundsätzliche Überlegungen dazu im Verhältnis zum Gesamtkonzept: Die beiden Säulen, Gymnasium und Neue Sekundarschule, seien „bestmöglich auszubalancieren“ und „insbesondere“ sei die „noch stärker negativ selektierte Heterogenität zu vermeiden“, die eintreten würde, wenn man die Schulwahl mit G9 doch wieder den Eltern überließe. Also letztlich: Um einer ohne die Barriere der Verbindlichkeit zu erwartenden Öffnung nach unten in den kognitiven Fähigkeiten zu begegnen, so das Niveau oben zu halten und das Gymnasium als Schultyp allen weiteren Veränderungen gegenüber abzusichern.

Vor dem Hintergrund der Grundlinie des Konzepts der Neuen Sekundarschule ist das erstaunlich, und es gibt dann auch Einwände im Bericht selbst. Zunächst wird nicht verkannt, dass Einflüsse der sozialen Herkunft auch mit der Verbindlichkeit nicht gänzlich auszuschalten sind, weil die Eltern aus den bildungsnahen Schichten im wahrsten Sinne des Wortes eher „nachhelfen“ können. Deshalb werde man auf solche „Nebeneffekte“ gesondert zu achten haben. Das gelte auch für die praktische Durchführung des Übertritts. In dem Konzept wird die Regelung „2 aus 3“ vorgeschlagen. Sie sieht den Übergang auf das Gymnasium vor, wenn zwei

von drei Bedingungen erfüllt sind: Die schulische Empfehlung, ein standardisierter Test der (kognitiven) Fähigkeiten und Leistungspotenziale in der Klasse 4 und der Elternwunsch. Dazu werden verschiedene Einwände und Schwierigkeiten, auch Varianten diskutiert, wie die Frage nach der Validität und Neutralität der Tests, nach einer möglichen Vorbereitung darauf, die sich nicht jeder leisten kann, und die der Zusatzbelastungen der Grundschullehrkräfte über dieses schon recht aufwendige Verfahren.

Das bringt, erkennbar und unerwartet, einige doch deutlich schon sichtbare Risse in das Konzept, zumal die Grundrichtung ansonsten in eine ganz andere Richtung geht: Die Betonung von Öffnung und „Elternwillen“ in der Reform von 2012/13, die Blockade für eine, letztlich doch anzustrebende, volle Integration und, nicht zuletzt, wenig Sympathie für Vorstellungen, dass es doch stark auch auf die Intelligenz ankäme und man danach besser sortieren und unterrichten müsse, um die Standards zu halten.

Trotz aller Bedenken im Text des Vorschlags kommt es jedoch zu der Empfehlung im Konzept der Neuen Sekundarschule, die Verbindlichkeit der schulischen Empfehlung wieder einzuführen. Der Übertritt auf das Gymnasium kann dann erfolgen, wenn es eine Empfehlung der Grundschule für das Gymnasium gibt und der Test bestanden wird, alles umrundet von verbindlichen Elterngesprächen, speziell im Konfliktfall, und der Durchführung der ganzen Prozedur durch gesondert qualifizierte „Beratungslehrkräfte“ an der Grundschule (AGNS, S. 48f.). Für die unteren Bildungswege entfällt das alles jedoch: Empfehlungen sind nach dem Konzept dort überflüssig geworden, weil es da nun nichts mehr zu differenzieren und zu empfehlen gibt, und damit auch die Verbindlichkeit. Angelegt war das faktisch lange vorher schon mit den vielen Erosionen und Überschneidungen der Differenzierung nach Haupt- bzw. Werkrealschule und Realschule (s. dazu gleich Teil B und weiter unten in Teil D noch dazu). Nun macht man, sozusagen, nur noch den Deckel drauf.

B. Positionen, Befunde und Entwicklungen

Im Bericht zur Neuen Sekundarschule ist das Unbehagen über diese Inkonsistenz, die Abschottung nach oben, u.a. über Intelligenztests, und die Schaffung einer „Einheitsschule“ unten, kombiniert mit z.T. weitreichenden, „innovativen“, aber auch unerprobten, bestimmt auch sehr aufwendigen Maßnahmen, was das ganze Gefüge, wenigstens für eine Zeit lang, in

Unruhe bringen kann und mit einiger Sicherheit umkrepeln wird, gut zu verspüren (AGNS, S. 46). Aber womöglich ist *das* ja tatsächlich der große Wurf, auf den nur noch niemand gekommen ist. Auf jeden Fall ist es ein wissenschaftlich hoch interessantes Experiment, (bildungs-)politisch nicht ohne Risiken freilich, die bei jeder Entscheidung zur tatsächlichen Umsetzung ganz besonders im Auge zu behalten wären. Umso wichtiger werden dann die Einordnung und Bewertung des Vorschlags vor dem Hintergrund dessen, was es dazu sonst noch zu sagen gibt als dem, was im Konzept zu finden ist, insbesondere an empirischen Belegen und deren theoretische Fundierung. Es ist im Grunde das, was schon lange in der Kontroverse um Differenzierung und Integration ausgetragen wird, und man kann nicht sagen, dass die Sache geklärt wäre, jedenfalls nicht so weit wie es der Bericht in vielen Teilen darstellt.

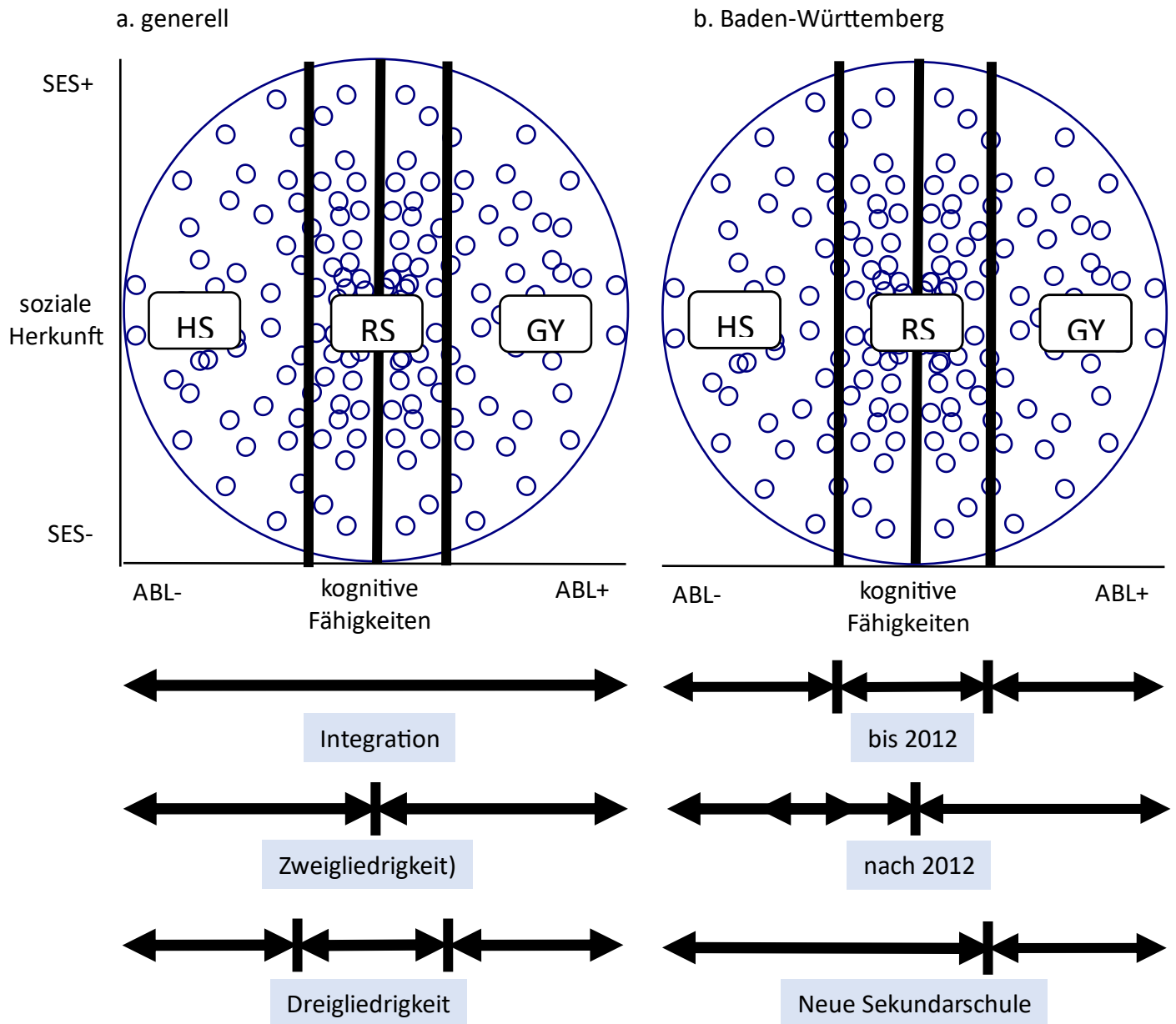
Das Konzept der Neuen Sekundarschule besteht im Kern aus zwei Zielen und Bezügen: Die *Verbesserung* der *allgemeinen* Bedingungen für ein effizientes Lernen mit einer möglichst hohen sozialen Durchlässigkeit und Gerechtigkeit, verbunden mit Änderungen im jeweiligen *System* der übergreifenden Regelungen der Differenzierung und Integration, von denen angenommen wird, dass sie jeweils einen dazu *zusätzlichen* und/oder *moderierenden* Beitrag dazu leisten. Um die allgemeinen Bedingungen muss nicht groß gestritten werden: Wenn ihre Effekte belegt sind, dann kann man davon ausgehen, dass sie immer etwas bringen, wie Frühförderungen, *screenings*, die Verbesserung der Ausstattung der Schulen oder Kompensationen bei Nachteilen bestimmter Konstellationen, etwa das Startchancenprogramm, in das man jetzt so viele Hoffnungen steckt. Das aber kann je nach System *unterschiedlich* sein, und manche Maßnahmen funktionieren nicht oder aber besonders gut (nur) unter bestimmten (System-)Bedingungen. Der Streit geht dann darüber, ob Differenzierung oder Integration als Systemeigenschaften jeweils eher dazu beitragen, dass bestimmte allgemeine Maßnahmen helfen oder nicht, ggf. sogar schaden im Versuch, Effizienz, Gleichheit und Gerechtigkeit zu gewährleisten und zu fördern.

In der Kontroverse gehen die Positionen von unterschiedlichen Hypothesen über im Grunde die gleichen Strukturen und Vorgänge aus (vgl. Sörensen 1970, Sörensen und Hallinan 1977, Oakes 1985, Gamoran 2009; allgemein ES 2021, Kapitel 7 und 8): Bedeutsam seien die soziale Herkunft und die kognitiven Fähigkeiten, die soziale und die kognitive Komposition der Schulklassen nach Niveau und Homogenität und ggf. die Schultypen, jeweils bezogen auf Effekte für die Bildungsbeteiligung und die Leistungen. Die *Differenzierungsposition* sieht dann in der kognitiven *Homogenität* der Schulklassen einen Schritt hin zu einem stärker an die

Möglichkeiten und Grenzen des Lernens angepassten Unterricht, der gerade dann auch flexibler und genauer auf punktuelle Probleme innerhalb des jeweiligen Rahmens eingehen kann. Wenn dabei stringent nach den Fähigkeiten aufgeteilt wird, verstärken sich die kognitive Homogenität und/oder deren Effekte, ohne dass die soziale Homogenität größer würde oder an Wirkung zunehmen würde. Die *Integrationsposition* geht dagegen davon aus, dass gerade die soziale und die kognitive *Heterogenität* zu den besseren Leistungen führt und insbesondere die soziale Durchlässigkeit fördert – über die nur so mögliche Reflexivität des Unterrichts, die gegenseitige Unterstützung der *peers* und die so erst mögliche individuelle Förderung bei Schwierigkeiten. Die Differenzierung führe dagegen nur in eine unvermeidliche und für das Lernen wie das Sozialverhalten abträgliche Trennung und Stratifikation, ohne dass sich die Leistungen verbessern würden.

In Abbildung 1 ist das Grundprinzip von Integration und Differenzierung und Mehrgliedrigkeit dargestellt (a. generell), und dann in drei Varianten die Entwicklungen in Baden-Württemberg bis 2012 über die Reform von 2012/13 bis zum Konzept der Neuen Sekundarschule (b. Baden-Württemberg).

Abbildung 1: Integration und Mehrgliedrigkeit (generell und in den Varianten für Baden-Württemberg im Übergang zur Zweigliedrigkeit; HS: Hauptschule, RS: Realschule, GY: Gymnasium)



Die Diagramme beschreiben die Verteilung der kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Herkunft in einer fiktiven Schule schematisierend unter der Annahme, dass es beim Übergang in die Sekundarstufe keine systematischen Unterschiede in der Intelligenz nach der sozialen Herkunft gibt bzw. nach der Herkunft unterschiedliche kognitive Entwicklungen zuvor statistisch kontrolliert berücksichtigt werden: Die Korrelation bei der dargestellten kreisförmigen Verteilung ist jeweils gleich null.

Hier setzt die Differenzierungsposition an: Ohne jede Differenzierung, bei voller Integration also, muss der Unterricht die ganze Varianz der kognitiven Unterschiede abdecken – ein schwieriges Unterfangen, das, anders als es oft gemeint wird, ein individuelles Eingehen auf Schwierigkeiten ohne Zusatzaufwendungen kaum erlaubt. Schon die Zweigliedrigkeit erlaubt eine deutliche Entlastung: Es ist jeweils nur noch die halbe Varianz, und das erst recht mit der Dreigliedrigkeit (vgl. die senkrechten Balken für die Trennlinien in der Varianz je nach Schultyp). Mit der Anpassung der Curricula und der dann besser möglichen Fokussierung des Unterrichts würde folglich die Effizienz steigen – ohne dass sich am Einfluss der sozialen Herkunft etwas ändert. Die Wirkung kommt einer Verringerung der Klassengröße gleich: Weil es Kinder mit *gleichen* Fähigkeiten gibt, reicht für diesen Teil der Verteilung in der Schulklasse auch der *gleiche* Unterricht. Der Extremfall der einer derart immer feiner werdenden differenzierenden Differenzierung wäre der vollständig „individualisierte“ (Privat-)Unterricht, der aber weder finanzierbar noch gesellschaftlich vertretbar wäre. Dazwischen lägen alle Varianten der Mehrgliedrigkeit, darunter das traditionelle Konzept der Dreigliedrigkeit, das so ins Gerede gekommene. Die Integrationsposition sieht dagegen, wie gesagt, in jeder Differenzierung eine unvermeidliche und für das Lernen wie das Sozialverhalten abträgliche Trennung und Stratifikation. Sie setzt auf das „gemeinsame Lernen“ und den Kontakt der Kinder mit unterschiedlichen Eigenschaften miteinander, die kognitive und soziale Heterogenität der Schulklassen. Hiernach wäre die Abkehr von der Dreigliedrigkeit hin zur Zweigliedrigkeit, die Öffnung der Schulwahl mit der Aufgabe der Verbindlichkeit und in der Konsequenz danach die volle Integration die beste Lösung. Mit der Trennung und der so entstehenden Homogenität bei Differenzierung würden die peer-Interaktionen strukturell behindert und die positiven Effekte auf die Leistungen kleiner werden oder ganz verschwinden.

Zu Differenzierung und Integration kann es dann auch Misch- und Zwischenformen geben: Die Schaffung von integrativen Optionen zur Differenzierung, wie die „Integrierten Gesamtschulen“ mit internen Differenzierungen, die Öffnung über Lockerungen des Zugangs oder auch die Überführung der Dreigliedrigkeit in ein Zwei-Säulen Modell mit Gymnasium und allen anderen Wegen darunter ohne weitere Differenzierung dort. Das Konzept der Neuen Sekundarschule bietet eine solche Mischung von Differenzierung und Integration. Es hat sich, wie geschildert, in Baden-Württemberg in der Zeit über mehrere Stadien vorbereitet, auch gesteuert dann von so wohl nicht geplanten Sachlogiken und vielleicht auch geplanten unumkehrbaren Prozessen, die die Möglichkeiten für Korrekturen oder andere Optionen immer mehr begrenzt haben könnten.

Die unterschiedlichen Strukturen für Baden-Württemberg sind in Abbildung 1b in den Pfeildiagrammen unten skizziert. Sie folgen den historischen Entwicklungen des Bildungssystems dort in den letzten 10 Jahren etwa. Zunächst die traditionelle strikte Leistungsdifferenzierung wie es sie in Baden-Württemberg bis 2012 gab: dreigliedrig, mit Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung und einer starken Kontrolle der schulischen Abläufe – wie sonst nur noch Bayern und Sachsen. Die Barriere zum Gymnasium nach den kognitiven Fähigkeiten ist vergleichsweise hoch, im Modell sind es 2/3 der Verteilung der kognitiven Fähigkeiten von unten nach oben.

Darunter dann die Strukturen nach der Aufgabe der Verbindlichkeit in der Reform von 2012/13. Daraus folgte die Absenkung der kognitiven Anforderungen für das Gymnasium, die Ausweitung der Übertritte nach oben und eine Vergrößerung der Heterogenität unten. Die Folgen der Reform waren eine Verdichtung der Varianz extern von oben nach unten und intern eine weitere Aushöhlung der Differenzierung in den nicht gymnasialen Bildungswegen. Die mit der Freigabe der Schulwahl mehr und mehr gemiedenen Hauptschulen wurden abgeschafft oder lösten sich auf, die verbliebenen wurden 2011/12 in „Werkrealschulen“ umbenannt, wohl um sie dadurch attraktiver zu machen. Zusätzlich gab es die faktische Aufhebung der Differenzierung des Unterrichts zu den Realschulen, die intern zwei Formen des Unterrichts vorzuhalten hatten: einen intellektuell anspruchsvollen und einen leichter vermittelbaren, je nach der erkennbaren kognitiven Zusammensetzung der Schulklassen – organisatorisch eine schwierige Sache, wenn nicht eine Unmöglichkeit. Außerdem wurden unterschiedliche Formen der „Kooperation“ geschaffen, alles mit der – im Grunde sicher: löblichen – Absicht, die soziale Durchlässigkeit beim Lernen und in den Leistungen zu erhöhen. Unterhalb der Gymnasien gab es ein Zusammendrängen in der Varianz in den kognitiven Fähigkeiten bei den Schulformen, von Haupt- und Realschulen, und auch institutionell unterstützte Überlappungen in den Varianzen, so dass die sich, sozusagen, auf die Füße treten und es somit kaum noch Raum für eine funktionierende Differenzierung nach den kognitiven Fähigkeiten gibt, und das alles noch verstärkt noch durch die Konkurrenz zu den „Gemeinschaftsschulen“, die es mit 2012/13 auch noch gab. Das ist mit den Überlappungen in den Doppelpfeilen skizziert: Es gibt zwar formal noch eine Differenzierung unten, aber faktisch ist sie, wenn nicht aufgelöst, so doch kaum noch funktionsfähig.

Schließlich der Vorschlag zur Neuen Sekundarschule: Die (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit nach oben mit der Folge, dass die Barriere zum Übertritt wieder erhöht wird, es damit wieder mehr Spielraum in den nicht-gymnasialen Schulformen gibt, was nun wieder eine funktionsfähige Differenzierung ermöglichen könnte. Das aber ist eben *nicht* vorgesehen: keine Differenzierung unten, und damit auch keine (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit dort. Und die Folge dafür dann: eine zuvor nicht gekannte kognitive Heterogenität unten und oben wieder jene Exklusivität, wie sie den Gymnasien gerade von Seiten der Integrationsposition immer als elitärer, bildungsbürgerlicher Makel vorgehalten worden waren und zu Forderungen nach der Abschaffung geführt hatte. Dabei scheint es gerade auch in den unteren Bereichen fast noch mehr darauf anzukommen, dass die „Reflexivität“ des Stoffs eher kleiner wird und es einen stärker lehrerbezogenen Unterricht gibt, der ganz besonders auf die Möglichkeiten der Kinder achtet (Hattie 2009). Selbst die Kultusministerkonferenz kommt inzwischen darauf zurück (KMK 2022).

Bis 2012 hatte Baden-Württemberg in den Vergleichsstudien, national wie international, und das von PISA 2000 an bereits eine Spitzenstellung inne (s. dazu schon die Einleitung oben und in Teil C gleich unten mehr). Es hätte also kaum Grund für eine Änderung des Systems gegeben, jedenfalls nicht in die Richtung der Reform von 2012/13. Auswirkungen in den Leistungsvergleichen hätten sich nach der Reform 2012/13 eigentlich erst später zeigen sollen, weil die nächste Periode für die PISA/IQB-Erhebungen für 2015 für die 9. Klasse noch viel zu weit entfernt gewesen wäre. Aber es gab gleich 2015 einen Einbruch, ausgerechnet in der *Grundschule* schon, offenbar weil, wie oben schon berichtet wurde, nach dem Wegfall der Verbindlichkeit die Anreize für besondere Anstrengungen entfallen waren (vgl. Bach und Fischer 2021). Aber selbst für die neunte Klasse in der *Sekundarstufe* schien es schon Auswirkungen gegeben zu haben: „Durchgehend ungünstige Veränderungen zeigen sich *nur* in einem Land (Baden-Württemberg)“ steht im entsprechenden IQB-Bericht für 2015 in einer Zusammenfassung ganz zum Schluss (IQB 2016: 357). Systemänderungen haben oft breitere Folgen als nur über den konkreten Eingriff, sie können das gesamte (Bildungs-)Klima für den ganzen Bereich von Bildung und Schule auch schlagartig, ändern.

In der Folge verlor Baden-Württemberg seine Spitzenstellung bei den Leistungen in den Vergleichen, weil die anderen aus dem Spitzentrio, Sachsen und Bayern, davongezogen waren, und war nur noch Mittelmaß, und bei der sozialen Durchlässigkeit nicht besser als die anderen. Abgesackt war es ausgerechnet dann auch bei den Leistungen der Kinder in den *unteren*

Leistungsbereichen, wo Bayern und Sachsen mit ihrer Stringenz auch eine Spitzenstellung innehatten, alles weit oberhalb dessen, was in den offenen Systemen zu finden war, etwa in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Berlin und Bremen (vgl. ES 2023: 210ff. und gleich in den Tabellen 1 und 2).

Alle Versuche, diese mehr und mehr offenkundig gewordenen Fehlentwicklungen zu stoppen, wurden politisch abgewehrt. Nun geht es aus Anlass der geplanten (Wieder-)Einführung des G9 noch einen Schritt weiter: der flächendeckende Übergang in die Zweigliedrigkeit nur noch mit Gymnasium und einem nicht weiter differenzierenden Bereich darunter – in der Form der Neuen Sekundarschule: mit einem wieder exklusiver werdenden Gymnasium und dem ganzen nicht-gymnasialen Rest unten mit einer bis dahin nicht da gewesenen Heterogenität in den kognitiven Fähigkeiten, die der dort schon hinreichend schwierige Unterricht nun in der vollen Breite der Varianz abzudecken hat. An eine gerade dort so nötige, sich dem breiten Spektrum der Fähigkeiten anpassende und „individuelle“ Betreuung ist da kaum mehr zu denken. Auf den naheliegenden Gedanken, dann doch einfach mit dem Übergang zu G9 die Verbindlichkeit überall wieder einzuführen, ergänzt nun um Verfahren zu einer besseren Objektivierung der Empfehlungen, auch von einigen der genannten allgemeinen Unterstützungen, wie die Frühförderung oder ein Startchancenprogramm bei schwierigen Verhältnissen, und so vielleicht wieder an die früheren Erfolge aufzuschließen, hätte man hier und da vielleicht auch kommen können. In der Arbeitsgruppe für die Neue Sekundarschule war das offenkundig unvorstellbar.

C. Die Begründungen

Die Einrichtung der Neuen Sekundarstufe anlässlich der geplanten Umstellung auf G8 wird im Bericht mit Blick auf drei Aspekte begründet (ES 2021: Kapitel 1): allgemeine strukturelle Änderungen mit Folgen für neue Aufgaben der Schulen, die Verbesserung des Leistungsniveaus und die Entschärfung von Ungleichheiten über die Zusammenlegung der unteren Bildungswege durch die Einrichtung von „Gesamt-“, oder „Gemeinschaftsschulen“ und die Effekte von Mehrgliedrigkeit und Integration auf die Leistungen in der Sekundarstufe im internationalen und nationalen Vergleich. Dem wird nun nachgegangen. Das fortführend kommen drei Ergänzungen hinzu: empirische Analysen zur Frage von Zwei- und Dreigliedrigkeit in den deutschen Bundesländern mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS), die alle wichtigen Informationen enthalten, die es zur Klärung bedarf. Zudem die Besonderheiten

der aktuellen Ergebnisse nach den Krisen bei PISA/IQB 2022 für die Systemeffekte von Integration und Differenzierung, und zum Schluss noch ein Fall, der in verschiedener Hinsicht besonders aufschlussreich für die angesprochenen Fragen, Befunde und Interpretationen ist: Sachsen, der Spitzenreiter seit über zehn Jahren, inzwischen auch im internationalen Bereich, wenn man die asiatischen Länder wie Japan oder Korea einmal außer Betracht lässt.

1. Struktureller Wandel und die neuen Aufgaben der Schulen

Ausgangspunkt für die Änderung der Schulstrukturen in die Richtung von Integration und Zweigliedrigkeit sind die gut bekannten Hypothesen aus den Diskussionen um das Ability-Tracking im Vergleich zur (vollen) Integration mit der, als Standardposition weithin etablierten Auffassung, dass sich mit der Differenzierung das Leistungsniveau nicht bessere, wohl aber die soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit zunehme (vgl. ES 2021, Kapitel 1 und 8). Hinzu kämen, so der Bericht, neuere strukturelle Entwicklungen und Herausforderungen an die Schule als Institution, die sie vor neue Aufgaben stelle, die auch erst über Integration und Zweigliedrigkeit zu lösen wären. Die gesellschaftstheoretische Grundhypothese ist die von einer schrumpfenden Mittelschichtengesellschaft und der Zunahme und Polarisierung einer neuen Unterklasse mit der Welt von akademischen Berufen, sowohl sozial-strukturell wie lebensweltlich-kulturell. Hintergrund und Verstärker dieser Entwicklung wären eine ganze Reihe von Vorgängen wie sie Teil A oben auch schon erwähnt wurden: Automatisierung und KI, Migration und Flüchtlinge, der demographische Wandel, Bankenkrise und Pandemien, höhere soziale und emotionale Belastungen und die Sicherung von kommunikativen und reflexiven Fähigkeiten, von Ambiguitätstoleranz und Resilienz in einer Zeit von Beschleunigung und Abstiegsbedrohung. Die herkömmliche Dreigliedrigkeit der Mittelklasseninstitution Schule könne dem nicht länger gerecht werden und erst die Zweigliedrigkeit, wenn nicht die volle Integration, könnten eine Lösung versprechen.

Dazu wären zwei Dinge zu fragen: Stimmt das eigentlich so? Und warum sollte die Zweigliedrigkeit eine Lösung für alles das bieten können?

Die These von der sozial-kulturellen Polarisierung und der schrumpfenden Mittelschicht wird von Reckwitz in seinem Buch über gewisse Luxuserscheinungen der Wohlstandsgesellschaft übernommen: Das Interesse an „Singularitäten“ und der Rückgang der Kopplung von subjektiven Betroffenheiten mit objektiven Verhältnissen (Reckwitz 2017). Sie ist nicht unumstritten. Es ist nach den Befunden der soziologischen und ökonomischen

Mobilitätsforschung eher nicht so: Zwar hat nach einer langen Periode der Konstanz der sozialen Mobilität die Durchlässigkeit etwas abgenommen, aber von einer massiven Einengung der Mittelschichten oder einer dramatischen Polarisierung von unten und oben kann keine Rede sein (Breen und Müller 2020, Dodin et al. 2024, Dorn et al. 2024). Aber auch für die räumlichen Prozesse einer sozialen Spaltung nach Stadt und Land trifft es nicht zu, jedenfalls nicht in der behaupteten Intensität (Konietzka und Martynovych 2022).

Periodische Schwankungen in der Beanspruchung des Bildungssystems gibt es natürlich, etwa ein Lehrermangel oder in der Folge von Migrationsbewegungen wie 2015 oder 2022, und das alles kann schon den Eindruck erwecken, dass es doch (massiv) anders ist, auch auf Dauer. Aber nach allem, was man dazu weiß, verlaufen diese Vorgänge immer noch weitgehend regulär, es ändern sich nur die aktuellen Bedingungen. Das heißt etwa für die Migrantenbewegungen: Es gibt fraglos kurzfristige Belastungen, der Kommunen und der Schulen zuerst, aber die Prozesse der sozialen Integration der Migranten und Flüchtlinge sind, nach allem, was man dazu weiß, auch in der letzten Zeit strukturell nicht anders als zuvor. Es hat das auch schon früher gegeben, etwa mit dem Familiennachzug der Familien der „Gastarbeiter“ in den 70er Jahren oder der Einwanderung von Aussiedlerfamilien aus Polen und Russland in den 80er Jahren.

Prozesse der Integration brauchen zudem, wie der Aufstieg aus den unteren Schichten generell, etwa von Angehörigen der Arbeiterschicht in die der Dienstleistungsberufe und Akademiker, immer eine gewisse Zeit, meist geht das nur über mehrere Generationen. Aufstiege vollziehen sich auch eher in die Nahbereiche, eben nicht sofort von ganz unten nach ganz oben, vom Arbeiter bis zum Oberstudiendirektor, sondern über Zwischenpositionen, wie, speziell bei Migrantenfamilien, über technisch-praktische Berufe der MINT-Bereiche, wo es immer schon einen ganz besonderen Bedarf gibt.

Die Vorgänge können aber auch verzögert und beschleunigt werden. Verzögerungen und Probleme gibt es insbesondere dann, wenn in den Regelungen, etwa der Bundesländer, (nicht) darauf geachtet wird, dass die Zuweisung in die regulären Bildungsverläufe möglichst rasch, altersgerecht und nach den erkennbaren kognitiven Fähigkeiten verlaufen (Kristen und Seuring 2021, Will et al. 2022, Glinka und Winkler 2024). Oder wenn aus anderen Gründen das Bildungssystem schon allgemein nicht funktioniert (s. dazu gleich unten zum internationalen und nationalen Vergleich).

Aber selbst, wenn es nun anders wäre und so wie es der Bericht schildert, stellt sich die Frage: Inwiefern wären Zweigliedrigkeit oder die volle Integration eine Lösung auf die Frage nach einer neuen Wissensgesellschaft mit KI und Automatisierung, demographischem Wandel hin zu mehr Optionen und Fachkräftemangel, des Umgangs mit Komplexität über Reflexivität und Ambiguitätstoleranz oder der Vergrößerung der Bandweite an kulturellen Gewohnheiten und Unterschieden auch in Bezug auf die Mittelschichteninstitution der Schule wie es der Bericht benennt? Auf den ersten Blick jedenfalls wären die angenommenen Verbindungen und Effekte nicht selbstverständlich. Der wichtigste Grund ist, dass es mit dem „Ability“-Tracking ja primär auf die *kognitiven* Fähigkeiten ankommt, dass diese, wie in Abschnitt A oben dargelegt, über alle Gruppierungen im Wesentlichen *gleich* verteilt sind und eine stringente Differenzierung nach den Fähigkeiten und Leistungen gerade dann besonders wirksam ist. Das heißt auch *gegen* andere, nicht unmittelbar leistungsbezogene Einflüsse, so dass darüber mindestens schon einmal das Leistungsniveau steigen würde, je genauer die Platzierung und die Anpassung der schulischen Lernumwelt an die kognitiven Bedingungen ist. Wenn das zuträfe, würde gerade bei den im Bericht beschriebenen Entwicklungen eine *Verstärkung* der genannten *meritokratischen* Vorgänge der Leistungsorientierung ein Gegengewicht bilden können – wie es etwa in einer Politik der möglichst raschen und altersbezogenen Eingliederung von Migrantenkindern zum Ausdruck kommt und sich auch empirisch zeigt (vgl. Will et al. 2021).

Vor diesem Hintergrund wäre der Erhalt einer Differenzierung auf einem durchaus breiten Band gerade der *mittleren* kognitiven Differenzierung, die traditionelle *Dreigliedrigkeit* also, die naheliegende Antwort (wie in Baden-Württemberg bis 2012): Zur Unterstützung der – vorgeblich schrumpfenden – Mittelschichten für Aufgaben der eher berufsbezogenen und technischen Qualifikationen mit an den Rändern immer auch durchlässigen Elementen eher handwerklicher bzw. akademischer Tätigkeiten (vgl. gerade oben). Also genau das, was speziell die Realschulen immer schon in einem ganz besonderen Maße geleistet haben und weiter leisten, und dabei gegebenenfalls auch den Weg weiter nach oben bereitet haben, auch weil sich die Durchlässigkeit nach den kognitiven Fähigkeiten von alleine ergab, wenn sich das anbot.

Das nach den Annahmen der Differenzierungsposition zentrale *theoretische* Argument dafür: Eine Zusammenlegung in dieser Mitte der kognitiven Fähigkeiten würde notwendigerweise mit kognitiven Fehlplatzierungen für jede einigermaßen (kon-)zentrierte Organisation des Unterrichts verbunden sein: Nach unten in der unvermeidlichen Anpassung an ein zu wenig anspruchsvolles Niveau, nach oben umgekehrt auf Kosten der Möglichkeiten bei einer

Differenzierung nach akademischen Inhalten. Ein auf die individuellen Verhältnisse jeweils zugeschnittener Unterricht wäre gerade unter diesen Umständen der Zusammenlegung kaum noch möglich oder nur unter einem ganz erheblichen zusätzlichen Aufwand. Die Folgerung daraus müsste eigentlich sein: eine in der Mitte nicht zu eng gefasste Dreigliedrigkeit als Optimum für einen effizienten Unterricht auf *allen* (drei) Ebenen. Und nicht nur oben.

Weil sich mit einer solchen noch einmal differenzierenden Differenzierung alles primär um die im Wesentlichen gleich verteilten kognitiven Fähigkeiten dreht und mit einer stringent umgesetzten Mehrgliedrigkeit umso deutlicher, würden auch die Barrieren aus kulturellen oder religiösen Unterschieden entfallen bzw. überspielt. Das aber würde eine der wohl wichtigsten Aufgaben der Schulen unterstützen: Die (Aus-)Bildung in Kompetenzen und Orientierungen gerade über die Singularitäten und Partikularitäten der immer unüberschaubaren und eher zunehmenden Diversitäten in den privaten Bereichen hinaus und orientiert in Fertigkeiten eines *generalisierten* kulturellen Kapitals, das man *überall* gebrauchen kann und nachgefragt wird.

Damit wäre dann auch verbunden, dass die Ziele und Kriterien der Reflexivität, der Einübung in Ambiguitätstoleranz oder der Vermittlung demokratischer Werte eher erreicht werden, und zwar gerade da, wo es am nötigsten wäre: Bei den leistungsschwächeren Kindern aus den sozial und kulturell eher bildungsfernen Schichten und Gruppierungen. Gerade die Vermittlung dieser Qualifikationen dürfte davon abhängig sein, dass sie den kognitiven Möglichkeiten entsprechend angepasst vermittelt werden, nicht anders im Prinzip als bei Mathematik, Lesen und Sachkunde.

2. Mehrgliedrigkeit, Leistungsniveau und Chancengerechtigkeit

Für die Abkehr von der (strikten) Dreigliedrigkeit und den Übergang in die Zweigliedrigkeit, meist mit der Abschaffung der Hauptschulen im unteren Bereich der Bildungswege, gibt es letztlich die gleichen Gründe wie für den Übergang zur vollen Integration allgemein: Das große Problem der Ungerechtigkeit in den Bildungschancen würde damit, wenn nicht gelöst, so doch deutlich gemildert und es würden auch die Leistungen steigen, weil nunmehr der Unterricht in der Heterogenität reflexiver werden würde, eher auf die individuellen Bedingungen eingehen könne und mehr an lernförderlichen Interaktionen der Kinder untereinander erlaube. Das sei der Grund für den unabweisbaren Trend, international wie national, einer Abkehr von der Mehrgliedrigkeit und der immer weiteren Etablierung von „Gesamtschulen“.

Im Einzelnen sind es drei Probleme: Die *Marginalisierung* der Hauptschulen, der Abwertung und Entmutigung der Kinder durch eine entsprechende Empfehlung, die besonders die Kinder aus den unteren Schichten treffe (und damit auch die mit Migrationshintergrund), dann die großen Überlappungen in den kognitiven Fähigkeiten und Leistungen zwischen den Schultypen, die auf (massive) *Fehlplatzierungen* bei der Bildungsbeteiligung verweisen, wieder zu Ungunsten der Kinder aus den unteren Schichten, und die sog. *Schereneffekte* der unterschiedlichen Lernmilieus der Schultypen (vgl. Wacker 2017, Wacker und Scharenberg 2023). Durch die Abschaffung der Differenzierung oder wenigstens der Milderung der Mehrgliedrigkeit durch Zusammenlegungen ließe sich das beseitigen und würde gerade für die so wichtigen Fragen nach der *sozialen* Bildungsgleichheit und -gerechtigkeit eine Lösung bedeuten, aber auch helfe, das Leistungsniveau anzuheben.

Zur Überwindung der *Marginalisierung* wäre an zwei Wege zu denken: die Einrichtung von (integrierten) Gesamtschulen als integrative Schulform parallel zur Differenzierung und die Aufhebung oder Milderung der Differenzierung durch entsprechende Reformen (ES 2023, Kapitel 3).

Zu den Effekten der (integrierten) *Gesamtschulen* gibt es kaum systematische Untersuchungen. In dem Bericht vermisst man gerade auch die Befunde zu den seit der Reform von 2012/13 eingerichteten Gesamtschulen, den dann so genannten „Gemeinschaftsschulen“. Man hätte das gut gebrauchen können. Aus den wenigen Befunden dazu lassen sich jedoch schon zwei Besonderheiten erkennen: Es gibt in der Tat bei der *Bildungsbeteiligung* einen gewissen Effekt der Verminderung des Einflusses der sozialen Herkunft, aber der ist nur kurzfristig und verschwindet recht bald mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt (Lauterbach und Fend 2016, Fend 2017 für die „Integrierten Gesamtschulen“ in einigen Bundesländern in Deutschland). Ansonsten sieht es danach aus als würden Angebote von Gesamtschulen im Einzugsgebiet mehrgliedriger Schulen gerade die Familien aus den unteren Schichten mit talentierten Kindern davon abhalten, die objektiv besseren Chancen in den gymnasialen Zweigen der Mehrgliedrigkeit wahrzunehmen (vgl. van de Werfhorst 2022 für die Niederlande): eine regelrechte Mobilitätsfalle also, und damit das Gegenteil von dem, was davon erhofft wird. Bei den *Leistungen* ist das noch einmal anders: Es gibt so gut wie keine Hinweise, dass die Gesamtschulen ein höheres Niveau hätten als die differenzierenden, eher im Gegenteil. Es sieht so aus als lägen die Gesamtschulen im Niveau sogar nur zwischen den Haupt- und Realschulen, also nicht einmal im Mittelwert der drei Dreigliedrigkeit (Baumert et al. 2006, Lauermaann et

al. 2019). Wirklich untersucht worden ist das bisher kaum, weil der Vergleich sich auf die internen Differenzierungen der Gesamtschulen beziehen müsste. Das wird aber nur ausnahmsweise gemacht. Und dann zeigen sich eher Vorteile der gewohnten Differenzierung (ES 2023, Kapitel 3). Zu den in Baden-Württemberg 2012/13 eingerichteten „Gemeinschaftsschulen“ gibt es, wie gesagt, keine Befunde, jedenfalls werden sie im Bericht nicht erwähnt.

Analysen zu den *Reformen* eines Übergangs in die Zweigliedrigkeit zeigen gemischte Effekte. Es gibt Hinweise darauf, dass die Zweigliedrigkeit Vorteile hat, und zwar in der Tat besonders bei Kindern in den unteren Leistungsbereichen (Piopiunik 2014 für Bayern, Matthewes 2021 für die deutschen Bundesländer insgesamt). Bei größeren Modellversuchen, wie in Berlin (Becker et al. 2017) oder Bremen (Maaz et al. 2019), zeigen sich jedoch keine Effekte. Die Studien, die von Vorteilen der Verringerung der Dreigliedrigkeit berichten, haben allerdings ihre eigenen Probleme: Die Untersuchung von Piopiunik beruht auf PISA-Daten und Aggregatdatenanalysen ohne Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten, die von Matthewes unterdrückt die Unterschiede der Bundesländer durch die statistische Fixierung ausgerechnet der Ländereigenschaften, darunter die der Bildungssysteme, um die es im Vergleich eigentlich gerade geht. Dabei wird Sachsen fälschlicherweise als zweigliedrig eingestuft. Es ist aber *dreigliedrig*, und das in Verbindung mit Verbindlichkeit und Kontrolle, also mit einer hohen Stringenz (vgl. dazu noch Punkt 6 unten in diesem Abschnitt).

Im internationalen Bereich gibt es in der Tat einige Hinweise auf Verbesserungen über den Übergang in die Integration, etwa in Finnland (Kerr et al. 2013) oder in Großbritannien (Meghir und Palme 2005). Aber auch hier ist es nicht eindeutig: Die Effekte beziehen sich auf den Arbeitsmarkt, und da intervenieren womöglich verschiedene andere Einflüsse. Vor allem aber sind die meisten Reformen mit weiteren *allgemeinen* Maßnahmen verbunden, etwa die Verlängerung der Pflichtschulzeit, die Verbesserung der Curricula insgesamt, aber auch die sog. Reformeffekte, Störungen oder Zusatzmotivationen allein durch die Reform an sich, was sich dann später aber wieder angleicht. Auch dürfte es einen Unterschied machen, zu welcher Periode über die Jahrzehnte die Reformen zur Öffnung stattgefunden haben: früh in den 70er Jahren und der nötigen Bildungsexpansion oder 50 Jahre später mit der zunehmenden Ausschöpfung der „Bildungsreserven“ bei einem Ausbau der Bildungsbeteiligung auf das Gymnasium mit über 50% vielerorts inzwischen.

Fehlplatzierungen aus Ungenauigkeiten in der Aufteilung auf die Bildungsformen am Ende der Grundschule bei Differenzierung gibt es empirisch in der Tat (ES 2021, Kapitel 6, ES 2023, Kapitel 3 und 6). Die Frage ist aber, ob das mit der Öffnung und Lockerung bzw. mit der Zweigliedrigkeit variiert. Das berührt wieder die Frage nach der Stringenz beim Ability-Tracking: Wenn Aufteilung und Übergang geöffnet werden und die Schulwahl den Eltern überlassen wird, sollte es zu größeren Ungenauigkeiten und auch sozialen Verzerrungen kommen: Gerade die bildungsnahen Familien und die oberen Schichten drängen auf den Weg nach oben, oft genug auch gegen die schulischen Empfehlungen. Mit der Stringenz würde das anders sein: Je mehr die Aufteilung an den kognitiven Fähigkeiten orientiert ist, etwa über Tests oder die Verbindlichkeit der Empfehlungen, umso weniger sollten leistungsfremde Merkmale, wie die soziale Herkunft, eine Rolle spielen und umso mehr sollte die Bildungsbeteiligung den Fähigkeiten und Leistungen folgen.

Das ist inzwischen gut belegt: International wie auch für die deutschen Bundesländer (ES 2023, Kapitel 3, 5 und 6). Dabei scheint die Anzahl der Optionen, drei oder zwei, keine besondere Rolle zu spielen: Die Bundesländer mit der höchsten Stringenz und einer mittleren Leistungsgerechtigkeit sind allesamt dreigliedrig: Bayern und Sachsen. Bei den 14 anderen darunter gibt es nur zwei noch mit Dreigliedrigkeit: Brandenburg und Nordrhein-Westfalen (s. dazu unten Tabelle 1 noch). Was zählt ist nicht die Anzahl der Optionen, es ist vielmehr die Stringenz, und das dann, wie es aussieht, in den dreigliedrigen Systemen noch einmal ganz besonders (ES 2023, Kapitel 7). Die beste Kombination wäre also das, was es immer weniger gibt: Stringenz *und* Dreigliedrigkeit (s. dazu gleich unten noch die empirischen Analysen in Punkt 5).

Nun die *Schereneffekte*, auch als Matthäuseffekte bezeichnet: Die zwischen den Schulformen der Differenzierung speziell bei der Dreigliedrigkeit nach oben größer werdenden Unterschiede in den Leistungen und – darüber dann auch – in den Vorteilen nach der sozialen Herkunft. Die empirische Sachlage ist nicht eindeutig, aber es gibt eine ganze Reihe von Hinweisen speziell für die Situation in Deutschland für derartige, auch so genannten Institutioneneffekte der Differenzierung, wonach die Differenzen zwischen den unteren und den oberen Bildungswegen immer mehr zunehmen, sich also die Schere öffnet (Becker et al. 2012, Wacker 2017, Traini et al. 2021, Helbig 2023, Wacker und Scharenberg 2023). Das würde in der Tat dafür sprechen den Grund für die betreffende Verletzung des Ziels der Bildungsgleichheit und -gerechtigkeit

einfach zu beseitigen: Keine unterschiedlichen Schulformen mehr, keine Verschärfung der Ungleichheiten.

So einfach wäre es, wenn es nicht neben dem Ziel der Gleichheit noch das Ziel der Effizienz gäbe und es nicht eine Art von *allgemeiner* Gesetzmäßigkeit wäre, wonach Informationsverarbeitung und Lernen gerade in der *Kombination* von förderlichen Umgebungsbedingungen und mitgebrachten individuellen Fähigkeiten besonders effizient sind (vgl. ES 2021, Kapitel 4 dazu ausführlich). Das wird auch als „Aptitude-Treatment-Interaction“ bezeichnet und kann als ein Grundgesetz des Lernens gelten (ES 2021: 51ff.). Daraus folgt, dass *jede* Effizienzsteigerung des Kompetenzerwerbs durch Förderungen, früh mehr noch als spät, im Lebens- und Bildungsverlauf, zu derartigen Effekten führt. Und dass mehr „Gleichheit“ nur durch ein *Unterlassen* der Förderungen erreicht werden könnte. Hinzu kommt, dass die weniger talentierten Kinder bei den Schereneffekten nach oben nichts verlieren oder ohne Vorteile blieben: Sie profitieren auch davon, wenn es förderliche Umstände gibt, nur, leider, nicht so stark. Man nennt das auch Pareto-Optimalität einer Maßnahme: Niemandem wird geschadet, aber vielen bringt es etwas, und das nach oben eher mehr. Es ist in diese wie in andere Differenzierungseffekte eingebaut, etwa der Arbeitsteilung und Spezialisierung.

Das Problem dabei wären also nicht die absoluten Unterschiede, die nach oben immer stärker werden. Von denen hätten im Grunde, wegen der höheren *allgemeinen* Produktivität später auf dem Arbeitsmarkt, alle etwas, auch die weniger Begabten, etwa wenn durch den technischen und institutionellen Fortschritt über die Förderung der Leistungen in Sprache, Mathematik und Sachkunde, die Produkte billiger und die Administration effizienter werden. Das Problem ist vielmehr die *relative* Benachteiligung im *subjektiven* Vergleich von unten nach oben: Man gewinnt objektiv vielleicht auch, aber nicht so viel wie andere. Das kann ärgern, gewiss. Es ist, das sei auch noch erwähnt, aber eher nicht so. Kinder fühlen sich in der Schule bei Einstufungen in die unteren Bildungswege nicht unbedingt benachteiligt oder unfair behandelt (Diehl et al. 2024). Eine Ausnahme sind interessanterweise die Migrantenkinder: Sie fühlen sich, wenn sie nicht nach oben gelassen werden, in der Tat eher falsch behandelt. Das liegt aber daran, dass ihre Eltern im Vergleich zu den Einheimischen die deutlich höheren (und öfter übertriebenen) Erwartungen an ihre Kinder haben, für die sie sich oft ganz unrealistische Karrieren ausmalen. Und *das* bildet dann der Bezugspunkt der Migrantenkinder für ihre Einschätzung, ob sie sich damit arrangieren können oder nicht. Sie können es nicht angesichts der unverrückbaren

Vorgaben der Eltern und haben als „Erklärung“ die Diskriminierung und eine unfaire Behandlung.

3. Internationaler und nationaler Vergleich

Nach dem Konzept der Neuen Sekundarschule gibt es international einen eindeutigen Trend weg von der (strikten) Differenzierung in die Richtung der übergreifenden Integration und national entsprechend auch von der Drei- auf die Zweigliedrigkeit bzw. die Öffnung und Lockerung des Zugangs zu den höheren Bildungswegen bei Differenzierung. Dabei müsste es zu einer Verbesserung des Leistungsniveaus und zu einer höheren sozialen Durchlässigkeit gekommen sein.

Ist das so? Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Befunde aus den PISA-Studien von 2000 bis 2022 für eine Reihe von OECD-Ländern und für die 16 deutschen Bundesländer nach den entsprechenden PISA-E-Sondererhebungen und nach den IQB-Berichten ab 2009 bis 2022.

Tabelle 1: Kompetenzen (Lesen) im internationalen Vergleich und im Vergleich der deutschen Bundesländer (fett hervorgehoben) zwischen 2000 und 2022

	Bildungs- system		Kompetenzen Lesen Mittelwerte					
	Anzahl Optionen	I/D/T	2000	2009	2012	2015	2018	2022
Sachsen	3	D/T3	491	508	536	528	530	503
Bayern	3	D/T3	510	509	517	513	524	496
Estland		I	501	501	516	519	523	510
Finnland		I	546	536	524	527	520	484
Kanada		I	525	524	523	517	520	497
Korea		I/T	482	520	536	511	514	527
Thüringen	3	D/T2	482	497	494	500	507	482
Schweden		I	516	497	497	497	506	482
USA		I	504	500	498	498	505	465
GB		I	523	494	490	516	504	489
Japan		I/T	522	539	538	496	504	536
Baden-Württemberg	3	D/T3/T2	500	504	500	496	503	486
Norwegen		I	505	503	504	509	499	468
Deutschland			484	497	508	511	498	475
Brandenburg	3	D/T2	459	485	485	504	493	472
Sachsen-Anhalt	2	D/T2	455	496	483	492	493	483
Hessen	2	D/T1	478	492	495	498	491	460
Niedersachsen	2	D/T2	474	490	490	492	491	474
Nordrhein-Westfalen	3	D/T1	482	490	486	494	490	458
Rheinland-Pfalz	2	D/T2	485	497	497	496	490	466
Hamburg	2	D/T2	478	484	489	496	488	472
OECD			496	493	496	476	487	472
Schleswig-Holstein	2	D/T2	478	488	497	514	486	476
Niederlande		D	532	508	499	503	485	493
Österreich		D	507	470	504	485	484	487
Mecklenburg-Vorp.	2	D/T2	467	493	488	506	482	477
Schweiz		D	494	501	494	492	482	508
Saarland	2	D/T2	484	492	493	496	481	478
Berlin	2	D/T1	461	480	479	483	479	451
Island		I	507	500	483	482	474	459
Israel		I	439	474	486	479	470	458
Bremen	2	D/T1	448	469	471	458	460	436

Für den internationalen Vergleich: OECD database 2000, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022; <http://oecd.org/pisa/data>, für die deutschen Bundesländer (fett hervorgehoben): PISA-E-Bericht für 2000, IQB-Berichte für 2009, 2012, 2015, 2018 und 2022); 2018 für Mathematik, weil Lesen 2018 nicht erhoben wurde, Estland, Israel, Hamburg und Berlin haben 2000 nicht teilgenommen, Wert für Estland aus PISA 2003, für Israel aus PISA 2006, für Hamburg und Berlin aus PISA-E 2003; D: Differenzierung, I: Integration, I/T: Integration und rigide Übergangsprüfungen, D/T1: Differenzierung: weder Verbindlichkeit, noch Kontrolle; D/T2: Differenzierung mit Verbindlichkeit oder Kontrolle, D/T3: Differenzierung mit Verbindlichkeit und Kontrolle (Stringenz). Anzahl Optionen: 2 (HS und RS zusammengelegt), 3 (HS und RS getrennt). I: volle Integration, D: Differenzierung, T1: ohne Verbindlichkeit und Kontrolle, T2: Verbindlichkeit oder Kontrolle, T3: mit Verbindlichkeit und Kontrolle (volle Stringenz).

Betrachtet wird die Rangordnung der Länder und Bundesländer für das Jahr 2018, dem letzten „regulären“ Jahr vor den verschiedenen Krisen, u.a. mit Schulschließungen und damit unter deutlichen Veränderungen auch der Effekte der Bildungssysteme (Spalte für 2018, hellgrau hervorgehoben). Es ist der Stand fast mehr als 20 Jahre nach der ersten PISA-Erhebung 2000 mit dem bekannten Ergebnis, wonach die Länder mit Integration die mit Differenzierung in nahezu jeder Hinsicht ausgestochen hatten, Finnland ganz vorne, aber auch Kanada und Schweden und weit dahinter Deutschland, Österreich und die Schweiz.

Aber schon damals war die Sache differenzierter, jedenfalls für Deutschland und die deutschen Bundesländer. Es gab zwei davon, die bei PISA 2000 über oder auf dem OECD-Durchschnitt lagen: Bayern (510) und Baden-Württemberg (mit 500), Bayern sogar schon an Schweden heranreichend. Das drittbeste Bundesland damals war Sachsen (mit 491), deutlich vor dem nächsten, Rheinland-Pfalz (mit 485), und den anderen dann darunter, z.T. ganz erheblich. Die drei besten hatten drei Gemeinsamkeiten: Die *Verbindlichkeit* der schulischen Empfehlungen, eine starke *Kontrolle* der schulischen Organisation *und* die *Dreigliedrigkeit* von Hauptschule, Realschule und Gymnasium (vgl. die entsprechenden Einträge in der Tabelle). Fehlt auch nur eine dieser Bedingungen, ging es abwärts, damals schon, und weil das bei den restlichen 13 Bundesländern so war, fand sich Deutschland insgesamt bei PISA 2000 auch ganz unten wieder in Niveau und Effizienz.

Nun 2018. Da sieht es noch einmal anders aus. Sachsen und Bayern ganz vorn, auch international – *vor* Estland, wenngleich Bayern nur ganz knapp und dann vor Finnland, Kanada, und Korea, ganz zu schweigen von Schweden, Japan oder Norwegen, allesamt mit ihren voll integrierten Systemen. Dritter der deutschen Bundesländer ist Thüringen, auch mit Dreigliedrigkeit, aber ohne die volle Stringenz (D/T2), vierter ist Baden-Württemberg, das 2012/13 die Verbindlichkeit abgeschafft hatte und so auch die volle Stringenz aufgegeben hatte. Dann geht es bergab, besonders bei den Bundesländern mit voller Öffnung und Lockerung (D/T1), Hessen, Nordrhein-Westfalen, Berlin und ganz unten Bremen. Von diesen Ländern waren 2018 noch Brandenburg und Nordrhein-Westfalen dreigliedrig. Die Anzahl der Optionen scheint, so sieht es aus, gegenüber der Stringenz nicht so sehr wichtig zu sein, aber zusammen mit der vollen Stringenz (T3) scheint sie offenbar noch *zusätzlich* von Vorteil zu sein. Das entspricht den Hypothesen und Annahmen der Neuen Sekundarstufe in keiner Weise.

Zu ergänzen wären noch die Befunde zur Stratifikation, zur sozialen Durchlässigkeit und zu den Unterschieden für die Kinder in den unteren Leistungsbereichen. Auch das entspricht nicht dem, wovon das Konzept der Neuen Sekundarstufe ausgeht. Ohne die einzelnen Zahlen aufzuführen, lässt sich der generelle Befund für 2018 (und die Entwicklungen vorher) so zusammenfassen: Die stärkste soziale *Undurchlässigkeit*, gemessen über den sog. sozialen Gradienten, findet sich in den *offenen* Systemen, speziell denen von Berlin und Bremen, und bei den Spitzenländern nur hin und wieder einmal, wie 2018 in Sachsen mit zuvor geringen Werten bei den Effekten der sozialen Herkunft. Eindeutiger noch sind die Befunde zu den Kindern mit Lernschwächen, denen im 10. Quintil der Verteilung der Leistungen von unten nach oben: Hier haben Sachsen und Bayern, teilweise mit deutlichem Abstand nach unten, die *besten* Werte, die schlechtesten zeigen sich eher in den offenen Systemen, besonders aber wieder in Berlin und Bremen.

Das ist der wohl deutlichste Hinweis darauf, dass Öffnung und Lockerung keine Lösung der Probleme bieten – auch die Zweigliedrigkeit nicht, denn Sachsen und Bayern *sind* auch 2018 immer noch dreigliedrig (s. zur Dreigliedrigkeit in Sachsen unten noch näher). Baden-Württemberg übrigens war bis 2012 ähnlich durchlässig und bei den Kindern mit Lernschwierigkeiten so gut wie Sachsen und Bayern. Nach der Abschaffung der Verbindlichkeit und der Einrichtung der „Gemeinschaftsschulen“ mit 2012/13 änderte sich das: Ein Rückgang der Leistungen gerade auch in den unteren Bereichen und in der Tendenz auch einen höheren soziale Gradienten. Das Gegenteil dessen, was mit der Reform von 2012/13 beabsichtigt und erwartet worden war.

4. Nach den Krisen

2018 war der Stand der Dinge *vor* den Krisen. Für 2022, dem danach ersten und bisher letzten PISA-/IQB-Bericht, ändert sich vieles, auch in den erkennbaren Trends bei den Bildungssystemen. Es gibt nun regelrechte Abstürze, auch noch einmal bei Finnland, Schweden und Norwegen, und auch für die deutschen Bundesländer verschieben sich nach den IQB-Berichten die Verhältnisse an manchen Positionen. In Tabelle 2 wird das erkennbar. Hier sind die Länder und Bundesländer nach der Reihenfolge in ihren Leistungen nach PISA und IQB 2022 (Spalte für 2022, dunkelgrau unterlegt) aufgeführt.

Tabelle 2: Leistungsniveau (Mittelwerte) im Lesen am Ende der Pflichtschulzeit in der Sekundarstufe für die deutschen Bundesländer im Vergleich zu verschiedenen Ländern und Bildungssystemen für 2012, 2018 und 2022; Baden-Württemberg bis 2012 mit T3, mit T2 nach Abschaffung der Verbindlichkeit 2012.

	Bildungssystem		Kompetenzen Lesen Mittelwerte					
			2000	2009	2012	2015	2018	2022
Japan		I/T	522	539	538	516	504	536
Korea			525	520	536	517	514	527
		I						
Estland		D	(501)	501	516	519	523	510
Schweiz		D/T3	494	501	494	492	482	508
Sachsen	3	I	491	508	536	528	530	503
Kanada		D/T3	534	524	523	527	520	497
Bayern	3	D	510	509	517	513	524	496
Niederlande		I	532	508	499	503	485	493
GB		D	523	494	490	498	504	489
Österreich		D/T3/T	507	470	504	485	484	487
Baden-Württemberg	3	2	500	504	500	496	503	486
Finnland		I	546	536	524	526	520	484
Sachsen-Anhalt	2	D/T2	455	496	483	504	493	483
Schweden		I	516	497	497	500	506	482
Thüringen	3	D/T2	482	497	494	511	507	482
Saarland	2	D/T2	484	492	493	496	481	478
Mecklenburg-Vorp.	2	D/T2	467	493	488	506	482	477
Schleswig-Holstein	2	D/T2	478	488	497	514	486	476
Deutschland		D	484	497	508	511	498	475
Niedersachsen	2	D/T2	474	490	490	498	491	474
OECD			496	493	496	476	487	472
Brandenburg	3	D/T2	459	485	485	511	493	472
Hamburg	2	D/T2	(478)	484	489	496	488	472
Norwegen		I	505	503	504	513	499	468
Rheinland-Pfalz	2	D/T2	485	497	497	494	490	466
USA		I	504	500	498	497	505	465
Hessen	2	D/T1	478	492	495	492	491	460
Island		I	507	500	483	482	474	459
Nordrhein-Westfalen	3	D/T1	482	490	486	492	490	458
Israel		I	(439)	474	486	479	470	458
Berlin	2	D/T1	(461)	480	479	483	479	451
Bremen	2	D/T1	448	469	471	458	460	436

Für den internationalen Vergleich: OECD database 2000, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022; <http://oecd.org/pisa/data>, für die deutschen Bundesländer (fett hervorgehoben): PISA-E-Bericht für 2000, IQB-Berichte für 2009, 2012, 2015, 2018 und 2022); 2018 für Mathematik, weil Lesen 2018 nicht erhoben wurde, Estland und Israel haben 2000 nicht teilgenommen, Wert für Estland aus PISA 2003, für Israel aus PISA 2006, jeweils in Klammern; D: Differenzierung, I: Integration, I/T: Integration und rigide Übergangsprüfungen, D/T1: Differenzierung: weder Verbindlichkeit, noch Kontrolle; D/T2: Differenzierung mit Verbindlichkeit oder Kontrolle, D/T3: Differenzierung mit Verbindlichkeit und Kontrolle (Stringenz).

Eigentlich ist die Situation mit allem davor nicht zu vergleichen, auch nicht mit 2018. Aber die Befunde geben schon Hinweise darauf, welche Länder und Bildungssysteme unterschiedlich leistungsfähig und insbesondere resilient gegen auch massive und unvorhersehbare Störungen von außen sind und welche weniger. Sichtbar wird zunächst der weitere Abfall im Mittelwert für die OECD: nur 472 Punkte jetzt nur noch und damit deutlich sogar unter dem Niveau von PISA 2000 mit damals 496. Der zweite PISA-Schock!

Und was sieht man mit Blick auf die Bildungssysteme? Unterhalb des OECD-Schnitts liegen nun gleich vier von den im Vergleich betrachteten integrierten Ländern: Norwegen, die USA, Island und Israel, von den differenzierenden Ländern ist niemand unten dabei: Deutschland nicht, Österreich nicht und erst recht die Schweiz nicht. Ganz oben sind nun Japan und Korea mit ihren besonderen Regimes der Kombination von Integration und Rigidität. Diese beiden Länder werden mit den Krisen sogar wieder stärker, nachdem ab 2012 auch hier ein gewisser Rückgang zu beobachten war. Über dem Durchschnitt liegen 2022 in knappen Abständen von unten nach oben zum OECD-Mittelwert: Deutschland (475), Schweden (482) Finnland (484), Österreich (487), Großbritannien (493), die Niederlande (493), Kanada (497), dann darüber noch die Schweiz mit bemerkenswert hohen 508 und schließlich, mit nur zwei Punkten mehr als die Schweiz, Estland mit 510. Das unterstützt die Thesen des Konzepts der Neuen Sekundarschule nicht. Auf Estland beruft man sich im Zuge der neu entfachten Diskussion jetzt überall als Beleg für die besondere Überlegenheit der Integration. Aber man sieht es gleich wieder: Dicht dahinter sind schon die Schweiz und Sachsen, noch vor Kanada und deutlich vor Finnland und Schweden. Und ganz unten sind Hessen, Nordrhein-Westfalen, Berlin und Bremen, wie gesagt: kaum zu unterscheiden von Norwegen, den USA, Island und Israel, allesamt mit integrierenden Systemen. Wenn man genauer hinsieht, dann ist Estland eines der (wenigen) Länder, das die Integration vorsieht, aber in Kombination mit deutlichen Elementen von Differenzierung, Stringenz und Leistungsanreizen (vgl. speziell zu Estland näher Esser 2024).

5. Analysen

Vergleichende Beschreibungen der Unterschiede zwischen zwei- und dreigliedrigen Systemen gibt es also und die Befunde sprechen, wie gesehen, keineswegs für Vorteile der Zweigliedrigkeit. Multivariate Analysen zum Systemvergleich für die Anzahl der Optionen bei

einer Differenzierung fehlen ganz: Es werden immer nur voll integrierte Systeme mit Differenzierungen verglichen, und die dann entweder dem Alter der ersten Trennung oder allein nach Ein- oder Mehrgliedrigkeit. Analysen zu Differenzierungen nach der Stringenz gibt es auch nicht. Zudem fehlen in den Analysen der internationalen Vergleichsstudien und den für die integrierenden Schulen in den deutschen Bundesländern, die Integrierten Gesamtschulen, die nötigen Informationen zu den zentral wichtigen Bedingungen, die kognitiven Fähigkeiten und die Zusammensetzung der Schulklassen vor allem, auch die Schultypen bei den internen Differenzierungen. Mit der „National Educational Panel Study“ (NEPS) ist das anders: Es gibt die theoretisch erforderlichen Daten und die Bundesländer lassen sich nach den entscheidenden Systemmerkmalen unterscheiden, die Stringenz der Differenzierung und die Anzahl der Optionen nach Zwei- oder Dreigliedrigkeit (vgl. ES 2023, Kapitel 4 und 8).

Das Ziel ist die Klärung der Frage nach den Unterschieden zwischen zwei- und dreigliedrig differenzierenden Bundesländern in Leistungsniveau und sozialer Durchlässigkeit, das jeweils auch mit Blick auf die entsprechenden Effekte der Stringenz. Untersucht werden zwei Aspekte: Die Leistungen und die soziale Durchlässigkeit am Ende der Grundschule, also *vor* dem Übergang und die *danach* in der Sekundarstufe in der Klasse 7. Und das jeweils im Vergleich nach der Anzahl der Optionen einerseits und der Stringenz der Differenzierung. Der Bezug ist die Kohorte mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe für das Jahr 2012.

Die Tabellen 2a und 2b geben die Befunde wieder, 2a für den Vergleich der Leistungen in der *Grundschule* beim Übergang (nach ES 2023, Tabelle 8.2 in Kapitel 8). Links in der Tabelle 2a steht der Vergleich der jeweiligen Effekte der Mehrgliedrigkeit (O) und der Stringenz (T) jeweils *allein* für sich, rechts kommen die Systemeffekte der Stringenz in *Kombination* mit der Zwei- und Dreigliedrigkeit.

Tabelle 2a: Systemeffekte von Mehrgliedrigkeit (O) und Stringenz (T) auf die Leistungen am Ende der Grundschule NEPS, lineare Regression, fett: $p < 0.05$, Geschlecht, Migrationshintergrund und Vorschulbesuch kontrolliert.

	Systemeffekte Mehrgliedrigkeit/Stringenz		Systemeffekte Stringenz bei Mehrgliedrigkeit	
	1	2	3	4
	Mehrgliedrigkeit	Stringenz	zwei Tracks	drei Tracks
O/T (nicht konditional)	0.01	0.03	-0.01	0.04
SES	0.12	0.13	0.14	0.13
ABL	0.37	0.32	0.34	0.31
O/T (konditional)	0.02	0.02	-0.02	0.01
O/T3*SES	0.03	0.00	-0.12	0.01
O/T3*ABL	-0.04	0.02	0.13	0.02
c	0.16	0.19	0.17	0.19
R ²	0.33	0.34	0.37	0.34
N	2636	2636	2636	2636

Das Ergebnis zur Grundschule lässt sich recht leicht zusammenfassen. Es gibt keinen positiven *nicht-konditionalen* Effekt der Mehrgliedrigkeit (0,01, n.s. bei O, Spalte 1), wohl aber einen der Stringenz (0.03 für T, Spalte 2). Das heißt: Mit der stärksten Stringenz, in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen also, gibt es schon *vor* dem Übergang einen Vorsprung im Leistungsniveau, auch bei Kontrolle der anderen Einflüsse (SES für soziale Herkunft, ABL für die kognitiven Fähigkeiten). Die Form der Zwei- oder Dreigliedrigkeit macht dagegen nichts weiter aus.

In den nach der Mehrgliedrigkeit getrennten Analysen für die Effekte der Stringenz (Spalten 3 und 4) kommt *hinzu*, dass sich der Effekt der Stringenz mit der Dreigliedrigkeit noch etwas *vergrößert* (auf 0.04, Spalte 4 im Vergleich zu 0.03 in Spalte 3 ohne die Differenzierung nach der Mehrgliedrigkeit. *Konditionale* Systemeffekte in der Interaktion von O bzw. T mit SES bzw. ABL (O*SES bzw. T3* SES und O*ABL bzw. T*ABL) gibt es dabei jeweils nicht. Die konditionalen Haupteffekte der sozialen Herkunft (SES) und der kognitiven Fähigkeiten (ABL) variieren dabei auch kaum über die Varianten der Analysen: zwischen 0.12 und 0.14 für SES und zwischen 0.32 und 0.37 für ABL, die jeweiligen konditionalen Systemeffekte wären also unmittelbar vergleichbar.

Der Befund eines nicht-konditionalen Systemeffekts der Stringenz auf die Leistungen schon in der Grundschule, also noch *vor* allen Effekten der Differenzierung danach, entspricht den sich mehrenden Hinweisen darauf, dass die Verbindlichkeit der schulischen Empfehlungen einen Anreiz für die Kinder bietet, sich *vor* dem Übergang schon besonders anzustrengen (Bach und Fischer 2021, Grewenig 2021; vgl. dazu auch oben schon), aber auch die Kontrolle, die dafür sorgt, dass es sich schon herumspricht, wenn man nichts geschenkt bekommt. Die Verstärkung dieses Effektes dann noch über die Dreigliedrigkeit geht offenbar darüber hinaus. Theoretisch liegt das auf einer Linie des Grundargumentes: Die Dreigliedrigkeit liefert, wie es aussieht, einen *weiteren* Anreiz, sich frühzeitig darauf einzustellen, dass es nach der (verbindlichen) Empfehlung auch die Hauptschule sein könnte, in der man nach den Fähigkeiten aber auch besser aufgehoben wäre und später besser dasteht als diejenigen mit den gleichen Fähigkeiten in den offenen Systemen und bei der Zweigliedrigkeit wie nach dem Konzept der Neuen Sekundarschule.

In Tabelle 2b stehen dann, daran gleich anschließend, die Befunde zu den Leistungen in der *Sekundarstufe*. Dabei werden die *Kombinationen* von Drei- und Zweigliedrigkeit mit geringer und hoher Stringenz (T1/T2 gegenüber T3) verglichen.

Tabelle 2b: Systemeffekte der Zwei- und Dreigliedrigkeit und der Stringenz (dichotom) auf die Leistungen in der 7.Klasse der Sekundarstufe, getrennte Analysen NEPS, lineare Regression, fett: $p < 0.05$, Geschlecht, Migrationshintergrund und Vorschulbesuch kontrolliert. Zu Spalte 2, grau unterlegt, vgl. den Text)

	Systemeffekte Stringenz bei Zweigliedrigkeit		Systemeffekte Stringenz bei Dreigliedrigkeit	
	1	2	3	4
	T1/T2	T3	T1/T2	T3
SES	0.23	-0.23	0.43	0.47
Niveau SES	4.02	1.34	-0.46	0.40
Homogenität SES	2.59	-0.37	-0.91	-0.22
NSES*HSES	-5.00	-0.33	1.63	0.71
ABL	1.37	2.50	1.42	1.36
Niveau ABL	0.25	3.89	0.30	2.98
Homogenität ABL	-0.64	4.05	-0.29	1.60
NABL*HABL	0.99	-6.71	0.31	-3.00
GYM'	0.50	0.43	0.52	0.75
c	-3.43	-4.02	-1.42	-2.81
R ² Individuen	0.15	0.43	0.15	0.12
R ² Schulklassen	0.90	1.00	0.82	0.93
N Individuen	451	67	1181	937
N Schulklassen	65	12	133	103

Auch hier weisen die Befunde zu den Leistungen nur in eine Richtung: Es ist die Stringenz, die den Unterschied für die Leistungen in der Sekundarstufe macht und nicht die Mehrgliedrigkeit. Bei schwacher Stringenz (T1/T2) gibt es *keine* Systemeffekte der kognitiven Zusammensetzung der Schulklassen (Niveau ABL, Homogenität ABL und deren Interaktion), und zwar weder bei Zwei- noch bei Dreigliedrigkeit (Spalten 1 und 3), wohl aber, wenn sie stark ist (T3; Spalten 2 und 4). Das entspricht der Differenzierungsposition: Erst wenn die Differenzierung auch wirklich nach den Leistungen erfolgt und sich das auch auf den Unterricht auswirkt, gibt es die betreffenden Schuleffekte der kognitiven Zusammensetzung. Die Koeffizienten besagen, dass die Leistungen bei einem *hohen* kognitiven *Niveau* und einer *stärkeren* kognitiven *Homogenität* der Schulklassen steigen, und das besonders bei den Kindern in den *unteren* Leistungsbereichen, ablesbar an dem negativen Interaktionseffekt für Niveau und Homogenität ABL (vgl. zur Interpretation und Veranschaulichung ES 2023, Abschnitt 7.3 in Kapitel 7).

Zusätzlich nimmt der Effekt des Gymnasiums zu – von etwa 0.50 ansonsten auf 0.75 bei Stringenz und Dreigliedrigkeit (GYM, Spalte 4). Das *ist* in der Tat einer dieser Schereneffekte,

den die Neue Sekundarschule einebnen will. Die Auflösung der Schultypen und die Abschaffung des Gymnasiums würden das vermeiden, aber es ginge, wie man oben sieht, auf Kosten der kognitiven Schuleffekte und der Gewinne durch die Stringenz, gerade auch in den unteren Leistungsbereichen. Es ist die beim Lernen eingebaute Logik der „Aptitude-Treatment-Interaction“, die, erstaunlicherweise, die Neue Sekundarschule selbst verfolgt – indem sie das Gymnasium als Schultyp erhalten und in seiner Exklusivität mit der (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit noch für G9 weiter stärken will (s. dazu auch noch Teil D und E unten).

Nun die Effekte auf die *soziale Herkunft*. In der Dreigliedrigkeit zeigt sich, bei schwacher und starker Stringenz, ein jeweils ähnlich hoher Effekt der *individuellen* sozialen Herkunft (0.43 und 0.47 in Spalte 3 und 4), mit der Zweigliedrigkeit verschwindet der. Es wäre eine Unterstützung des Konzepts der Neuen Sekundarschule, weil der Herkunftseffekt der Familien offenbar wirklich an der Dreigliedrigkeit hängt, die man aber ja auch abschaffen will. Allerdings gibt es mit der Kombination von Zweigliedrigkeit und Öffnung (Spalte 1), um die es ja ganz speziell mit der Neuen Sekundarstufe geht, einen starken Zuwachs der Effekte der *sozialen Segregation* in den *Schulklassen* (mit 4.02 für das soziale Niveau, 2.59 für die soziale Homogenität und -5.00 als Abschwächung der Effekte unten in der sozialen Zusammensetzung).

Mit einem höheren Anteil von Kindern aus den oberen Schichten und einer stärkeren sozialen Homogenität der Schulklassen nehmen die Leistungen bei Zweigliedrigkeit und Öffnung also *zu* bzw. sie nehmen unten, wenngleich nach oben weniger stark, und bei sozialer Heterogenität *ab*, also nun gerade das *nicht*, was mit der Öffnung und Zweigliedrigkeit in der Neuen Sekundarschule erreicht werden soll. Man tauscht, kurzgefasst, allenfalls die *Art* der Effekte der sozialen Herkunft, die der individuellen sozialen Herkunft bei Dreigliedrigkeit mit denen der sozialen Segregation in den Schulklassen bei Zweigliedrigkeit. Ganz ohne Herkunftseffekte geht also offenbar nicht, schon gar nicht mit dem Konzept der Neuen Sekundarschule nach Spalte 1 mit Zweigliedrigkeit und Öffnung, wo es die Effekte der sozialen Segregation gibt, aber keine der kognitiven Zusammensetzung wie bei der Dreigliedrigkeit wenigstens noch, und da dann in einem schon nennenswerten Ausmaß.

6. Sachsen

Die soziale Herkunft hat, wie es aussieht, also in allen Systemen einen Einfluss, mal so, mal so, der sich nicht eliminieren lässt, durch die Zweigliedrigkeit nicht, auch nicht über die Stringenz.

Es lässt sich schwer bewerten, welche der beiden Varianten akzeptabler ist: Effekte des Elternhauses oder solche der Schule. Das war so in den Spalten 1, 3 und 4. In der Spalte 2, grau unterlegt, sieht das jedoch anders noch aus: Starke positive Effekte der kognitiven Zusammensetzung der Schulklassen bei Stringenz und *Zweig*liedrigkeit, in der Höhe stärker noch als in Spalte 4 mit Stringenz und Dreigliedrigkeit. Und dabei *keine* Herkunftseffekte, weder individuell noch als Schuleffekt. Es wäre die ideale Konstellation. Die Befunde würden das Konzept der Neuen Sekundarschule in einer zentralen Hinsicht unterstützen: Es ist die *Zweig*liedrigkeit, die es offenbar noch besser schafft als die Dreigliedrigkeit, die Leistungen nach oben zu bringen, ohne dass sich die Herkunftseffekte verstärken, das allerdings *nur* in Kombination mit der Stringenz (T3). Warum also nicht doch so wie es die Neue Sekundarschule vorschlägt: *Zweig*liedrigkeit unten und die Verbindlichkeit bzw. Stringenz nur nach oben?

Man verwirft den Gedanken allerdings gleich angesichts der Fallzahlen schon, die eine solche Analyse wie hier eigentlich verbieten. Deshalb auch der Verzicht auf die weitere Interpretation der Befunde und die Hervorhebung. Es handelt sich nur um *ein* Bundesland. Das ist Sachsen, seit 2012 der Spitzenreiter in Deutschland und 2018 ganz oben, auch international (vgl. Tabelle 1). Wenn es mit den Befunden tatsächlich so wäre, würde es bedeuten, dass man etwa in Bayern, aber auch sonst, wo es sie noch gibt, Hessen und Nordrhein-Westfalen, mit einem Wechsel zur *Zweig*liedrigkeit noch besser werden könnte, von Baden-Württemberg mit der Rückkehr zu Status quo ante 2012/13 wie oben gesehen ganz zu schweigen.

Die Sache ist indessen anders. Es ist ein nahezu unscheinbares Detail, und wenn man das beachtet, bestärkt das die Befunde *für* die Kombination von Stringenz und *Dreigliedrigkeit*, wie in Spalte 4 zu sehen, noch einmal zusätzlich. Und so sieht es aus: Sachsen wird in allen Zuordnungen und Analysen bis dahin als *zweig*liedriges System geführt (vgl. etwa Matthewes 2022, auch in den Einteilungen und Analysen bei ES 2021 und 2023). Das trifft *formal* auch zu: Sachsen hatte nach der Wende Anfang der 90er Jahre für die nicht-gymnasialen Wege den Schultyp der „Oberstufe“ eingeführt, in dem die Hauptschulen und Realschulen zusammengefasst wurden, also tatsächlich: die *Zweig*liedrigkeit, nun gegenüber dem Gymnasium. Zu beachten ist aber, dass es sich dabei *intern* um eine *Trennung* der beiden Schultypen mit jeweils *eigenen* Curricula und Abschlüssen handelt und – vor allem – unter einer *stringenten* Organisation von Verbindlichkeit und Kontrolle wie in Bayern und (damals noch) Baden-Württemberg. Eigentlich gehört Sachsen damit, jedenfalls für die in den Analysen betrachtete Periode der Übergangskohorte von 2012, *faktisch* zu den *dreigliedrigen*

Bundesländern – in *einer* Reihe nun mit Bayern und (damals) Baden-Württemberg gemäß den Übersichten bei PISA und IQB. Das erklärt dann auch die Spitzenstellung, die Sachsen mit Bayern alsbald nach 2006 übernommen und bis 2018 behalten hat, dem letzten regulären Jahr vor den Krisen, und dann sogar noch ausgebaut hat wie in Tabelle 1 zu sehen ist. Und es erklärt nun auch noch schlüssiger als ohnehin schon, warum Baden-Württemberg mit der Abschaffung der Verbindlichkeit *und* der Einführung der „Gemeinschaftsschule“ 2012/13 so zurückgeblieben ist: Es fehlen gleich zwei der System-Bedingungen für gute Leistungen in der Sekundarstufe oder sind geschwächt. Da *konnte* man nicht mehr mithalten, und es ist schon erstaunlich, dass es nicht noch schlechter wurde.

Die Situation hat sich inzwischen jedoch für den besonders wichtigen Aspekt, die Stringenz, geändert. Nach einem Urteil des sächsischen Obergerichtes von 2016 wurde in Sachsen ab 2017 die Verbindlichkeit abgeschafft. Damit wäre auch hier nun eine der zentralen Stützen, wie in Baden-Württemberg fünf Jahre vorher, entfallen. Auf die Ergebnisse von 2018 konnte das allerdings noch keine unmittelbaren Auswirkungen haben und hatte es offenbar auch nicht, wenn man sich die Befunde für 2018 nach PISA und IQB ansieht, auch im Bildungsbarometer und im Bildungsmonitor und allen anderen Übersichten. Es gibt auch Stimmen, die meinen, dass sich faktisch nicht viel geändert hätte und die Zuweisungen weiter so erfolgen wie bis zur Freigabe der Wahl (News4teachers, 4. Februar 2020) Abzuwarten bleibt freilich, was nun weiter geschieht.

Das gilt auch für eine weitere aktuelle Änderung in Sachsen gegenüber wenigstens Bayern noch: Dort gibt es seit 2020 insgesamt drei Integrierte Gesamtschulen, aber noch sieht es nicht so aus als ob *das* schon etwas verändert hat. Kaum anzunehmen, dass es ohne die Krisen noch besser geworden wäre als der Spitzenplatz von 2018. Der Rückgang in Sachsen nach dem IQB 2022 war eher überraschend groß, aber auch in Bayern. Woran das nun aber gelegen hat, kann niemand sagen.

Das alles wird ohnehin schwer zu bewerten sein, vor allem weil es mit den Krisen ab 2020 keine mit zuvor vergleichbaren Situationen mehr gibt und die vielen Reaktionen und Vorschläge darauf die gesamte Szenerie ohnehin verändern, mindestens aber für eine ganze Zeit verwirren werden. Kein Tag vergeht ohne Pressemitteilungen, Stellungnahmen und Interviews über alle möglichen Vorschläge und Mutmaßungen: Neue allgemeine, auch unerprobte und umstrittene Maßnahmen, wie die Lesebänder oder die multiprofessionellen Teams und veränderte sich in

den Effekten überschneidende Systemregelungen vermischen sich ununterscheidbar miteinander und mit denen des allgemeinen Aufruhrs und Unsicherheiten, etwa bei der KI oder dem Gebrauch von Mobilgeräten im Unterricht. Die Einflüsse können nur schwer erfasst und in den Analysen meist nicht getrennt werden, jedenfalls vorerst nicht. Und bei dem, was dann vorgeschlagen wird, werden die Verwirrungen nur noch größer werden können als sie es ohnehin schon sind. Dann wird es umso wichtiger sein, aufzubereiten und zu ordnen, wie die Dinge zusammenhängen, wie es schon einmal war und auch gut funktioniert hat.

D. Fazit, Fragen und Inkonsistenzen

Ein Fazit der Begründungen und Vorschläge für das Konzept der Neuen Sekundarschule ist unschwer zu ziehen: Es gibt eine ganze Fülle von sinnvollen und sogar überfälligen Maßnahmen, aber die beziehen sich ganz überwiegend auf eigentlich selbstverständliche und lange angemahnte *allgemeine* Bedingungen und Vorgänge, wie Frühförderung, bessere Ausstattung, Kompensationen nach Nachteilen und Einsatz von neuen Verfahren der Unterrichtsgestaltung. Die Wirksamkeit wäre im Einzelnen immer noch einmal gesondert zu prüfen, aber es wären Dinge, die überall von Nutzen sein könnten. Man hätte schon lange einmal anpacken können.

Das ist anders für die Begründungen der Änderung der *Systeme*, speziell das, was auf Öffnung, Lockerung, Heterogenität und Zusammenlegung in der Annahme gerichtet ist, dass sie alles grundlegend ändern könnten und manches, was jetzt als Kompensation nötig wäre, überflüssig machen. Hierfür sieht es nicht nur so aus, als wären die Effekte begrenzt, es geht eher in die gegenteilige Richtung als jene, die das Konzept anzielt: Statt an die weitere Schwächung der differenzierenden Strukturen wäre nicht nur an ihren Erhalt zu denken, sondern in einigen Aspekten an die Wiederherstellung von Regelungen, die, wie sich nicht erst jetzt zeigt, gerade für die schwierigeren Konstellationen und Situationen effizienter und gegen externe Schocks und Problemlagen resilienter sind. Also nachgerade das Gegenteil dessen, was seit PISA 2000 als eine Art selbstverständlicher Standardposition der Bildungswissenschaft und -politik gehandelt wird: Die immer weitere Öffnung und Lockerung von Ansprüchen und Anforderungen. Das war, wie sich gezeigt hat, der falsche Weg, und dann könnte man womöglich auch daran denken, gerade in Baden-Württemberg, alsbald das Framing der Bildung wieder zu ändern: Nicht die, auch aus manchen saloppen Ausführungen der (bildungs-

)politischen Führung des Landes zu entnehmende Abwertung von Leistungsbereitschaft, Sorgfalt und auch mühevoller, beständiger Übung beim Lernen und die oft mehr als beiläufige Herabsetzung handwerklicher und technischer Tätigkeiten gegenüber akademischen Befähigungen und Zertifikaten wären angeraten, sondern die besondere Betonung ihrer gesellschaftlichen Unentbehrlichkeit und der Chancen, die sich gerade dann bieten, wenn es den demographischen Wandel und den Fachkräftemangel gibt und sich die akademischen Zertifikate, die Noten und die Abschlüsse, von ihren produktiven Gegenwerten, den Kompetenzen und Leistungen immer mehr abkoppeln.

Das Übergehen der theoretisch gut begründbaren Leistungsfähigkeit der Differenzierung, von Stringenz und Dreigliedrigkeit, und der empirischen Befunde dazu ist der folgenreichste blinde Fleck in den Begründungen der Neuen Sekundarschule. Nirgendwo wird dort auf die Effizienzgewinne und Gegenresultate zur Integrationsposition eingegangen, immer geht es nur um Leistungseinbußen und verstärkte Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten als Folge der Differenzierung, speziell in der Form der Dreigliedrigkeit. Dass es sie gibt, die blinden Flecke in der Rezeption dieser anderen Befunde, und die Halbheiten in den Begründungen und Vorschlägen zur Integration, ist freilich nicht unverständlich, weil die zuständige empirische Bildungsforschung aufgrund von z.T. gravierenden Fehlern schon früh in diese Richtung gewiesen und alle auch schon erkennbaren Hinweise auf die Vorteile von Leistungsbezug und Stringenz bei der Differenzierung übergangen hat.

In dem Konzept der Neuen Sekundarschule kommen eine Reihe weiterer Fragen hinzu. Sie beziehen sich auf, teilweise: früher schon selbst geschaffene, Unklarheiten und in der Konzeption, unverständlicherweise, übergangene Inkonsistenzen.

Bei den *Unklarheiten* wären zwei der Begründungen für die Neue Sekundarschule zu nennen: Es gebe eine ungute Konkurrenz der verschiedenen Schulformen untereinander (AGNS, S. 12) und eine verwirrend hohe Intransparenz des Bildungssystems in Baden-Württemberg, gerade für die Bildungsentscheidungen der Eltern, wenn sie denn die freie Wahl hätten (vgl. AGNS, S. 18f). Das mag beides schon zutreffen inzwischen. Aber es handelt sich jeweils um eine schon bemerkenswerte Fehlattribution. Die nun so beklagte *Konkurrenz* zwischen den Schulformen, zum Gymnasium nach oben, zur Realschule nach unten, wurde erst mit der Einrichtung der „Gemeinschaftsschule“ mit der Reform von 2012/13 parallel zu dem regulären System und die über die Abschaffung der Verbindlichkeit erst geschaffen. Es gab sie vorher nicht. Man könnte

das Problem mit der Abschaffung der Gemeinschaftsschulen und der (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit auf eine einfache Weise wieder rückgängig machen. Das geht aber gerade *politisch* nicht. Stattdessen wird eben *alles* unten kurz zur Gemeinschaftsschule umgewandelt – und das Problem mit der Konkurrenz ist beseitigt. Und so ist es auch mit der Klage über die so hohe *Intransparenz* der aktuellen Situation: Mit der Reform von 2012/13 wurden mit der Schaffung der Gemeinschaftsschule und einigen weiteren, in der Tat höchst komplizierten Versuchen zur Erhöhung der Durchlässigkeit ein Feld von Optionen geschaffen, das weder überschaubar sein konnte, so dass eindeutige und nachvollziehbare Empfehlungen und Entscheidungen in der Tat kaum noch möglich waren. Gebracht es freilich nichts. Das soll nun auch mit dem einem Schlag erledigt werden, aber nicht durch die Rückkehr zum transparenten Status quo ante: Keine Differenzierung, keine Empfehlung und keine Wahlunterhalb des (G9-)Gymnasiums und somit die maximale Transparenz. Übersichtlichkeit und Einfachheit sind gewiss auch hohe Güter von Bildungssystemen. Aber nicht auf Kosten der eigentlichen Ziele von Effizienz, Gleichheit und Gerechtigkeit.

Die, unabhängig von allem anderen, erkennbaren *Inkonsistenzen* beziehen sich auf Widersprüchlichkeiten des Konzepts zur Grundausrichtung des Vorschlags. Letztlich gibt es nämlich, an manchen Stellen auch deutlich erkennbar vorgetragen, Einwände gegen ganze Teile des Konzepts selbst: Öffnung, Integration und Verminderung des (Leistungs-)Drucks im System. Sie werden verständlich, wenn man sich vor Augen führt, dass die Neue Sekundarschule womöglich nur als ein, aus politischen Gründen gerade noch erreichbarer Kompromiss gedacht werden konnte und es letztlich und klammheimlich vielleicht doch um das Langfristziel der vollen Integration geht, die Abschaffung auch des Gymnasiums und – *horribile dictu* – die Schaffung der „Einheitsschule“. Am deutlichsten wird das bei der Behandlung des Vorschlags, den Übergang auf das Gymnasium auch an die Ergebnisse von (Intelligenz-)Tests zu binden und damit ggf. dann auch den „Elternwillen“ zu begrenzen, dessen Freigabe einer der Gründe für die Reform von 2012/13 gewesen war (AGNS, S. 47f.).

Das passt aus zwei Gründen nicht gut zu der im Konzept der hintergründig offenbar wie selbstverständlich mitlaufenden Überzeugung, dass *jede* Differenzierung aufgehoben gehöre: Die Überzeugung von Überlegenheit der vollen Integration mit den oben genannten Verweisen auf die internationalen und nationalen Befunde einerseits, und die offenbar tief verankerte Aversion gegen, wie es in diesem Zusammenhang oft auch oft heißt, „sozialdarwinistische“ Relikte von nur formal bleibender Meritokratie und des unbegrenzten Glaubens an die beliebige

Formbarkeit, Änderbarkeit und Förderung der „Intelligenz“ andererseits. In Abschnitt A oben wurden die Einwände im Zusammenhang der Neuregelungen für den Übergang auf das G9 ausführlich schon geschildert, und man fragt sich schon, warum man in dem Konzept der Neuen Sekundarschule die (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit in Verbindung nun sogar mit Intelligenztests überhaupt hat durchgehen lassen.

Mehr noch: Die Verbindlichkeit gibt es im Konzept der Neuen Sekundarschule zwar wieder, aber *nur* für den Weg nach oben. Für den nicht-gymnasialen Bereich kommt sie *nicht*, und es bleibt dort bei den ungeordneten Verhältnissen wie sie nach 2012/13 nach und nach entstanden sind: Die faktische Zusammenlegung der nicht-gymnasialen Zweige und schleichende Auflösung der Dreigliedrigkeit. Dabei hätte man das alles gut und ohne viel Aufwand wieder ändern und vereinfachen können: Durch die (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit für *alle* Schulformen – wie *vor* der Reform von 2012/13. So geht es nur für eine Seite: nach oben, den halben Weg allenfalls für eine effiziente und sozial gerechte Bildung. Und nach unten wird alles an Strukturierung beseitigt geöffnet, also gerade da, wo Passgenauigkeit, Fokussierung und Entlastung am nötigsten wären.

Das aber, die Schließung nach oben und die Öffnung unten, ist sogar *weniger* als es ansonsten bei den entsprechenden Reformen in den letzten Jahren der Fall gewesen ist: Es gibt *kein* Bundesland, das die Haupt- und Realschulen über die Freigabe der Wahl faktisch zusammengelegt und auf diese Weise die Dreigliedrigkeit abgeschafft hat, gleichzeitig aber die Verbindlichkeit ausgerechnet nach oben beibehalten hat und dabei sogar auf Intelligenztests zurückgreift, einem *No Go* eigentlich für alle Varianten der Integrationsposition. Das alles passt auch nicht gut zu den stets lobenden Verweisen auf die skandinavischen Länder, Finnland, Schweden, Estland, auch auf Norwegen oder Kanada, die im Bericht ausdrücklich als Vorbilder benannt werden (AGNS, S. 23f.): Sie *haben* die volle Integration und nicht bloß eine halbierte wie im Konzept der Neuen Sekundarschule, sind aber 2018 *hinter* den deutschen Bundesländern *mit* Verbindlichkeit, Kontrolle und dann auch der Dreigliedrigkeit bei der Differenzierung, wie Teil C oben zum nationalen und internationalen Vergleich zu sehen war. Und es passt erst recht nicht zu den Dauerkatastrophen gerade in den Systemen weit unterhalb der internationalen und nationalen Durchschnitte seit Anbeginn bei PISA 2000 der Bundesländer, in denen es die integrativen Öffnungen und Lockerungen immer schon gab.

E. Ein Vorschlag

Alles das, die blinden Flecke, die vielen Halbheiten und auch falschen Behauptungen und Annahmen sind eigentlich schon genug, um das Konzept der Neuen Sekundarschule mit einiger Skepsis zu betrachten. Es kommt etwas hinzu, was man angesichts der ohnehin schon großen Kontingenzen (und Kosten) des Vorschlags kaum noch erwartet hätte: Ein ganzes Füllhorn von, bekannten wie neuen, gut begründbaren und erprobten wie in ihrer Wirksamkeit aber auch kaum weiter belegten Maßnahmen soll als „zentrale Merkmale“ der Neuen Sekundarstufe (AGNS, S. 31-54) ausgeschüttet werden, etwa „Learning Commons“ und „Maker Spaces“ als „Zentren des selbstgesteuerten Lernens“, oder die von Hamburg übernommenen Vorstellungen von Stadtteilschulen, Lesebändern oder der so populär gewordenen multiprofessionellen Teams. Man fragt sich zunehmend nicht einmal, ob sie wirklich etwas taugen oder wer das denn bezahlen soll, denn daran sollte es nicht scheitern, sondern was das alles mit den Schulen, dem Lehrpersonal, den Kindern und den Eltern anrichtet, wenn man es wie geplant durchzieht. Reformen bringen immer Unordnung und Störungen mit sich, die auch bleibende Schäden nach sich ziehen können, und es ist wohl kein Zufall, dass Bayern und Sachsen, und bis 2012/13 auch Baden-Württemberg die *einzigsten* Bundesländer seit den 90er Jahren (und länger zurück) ohne Änderungen der Grundregelungen ihrer jeweiligen Systeme gewesen sind (vgl. Helbig und Nikolai 2015, Abbildungen 26, 27 und 28)).

Hinzu kommt eine wichtige Einsicht, auf die im Konzept indirekt selbst hingewiesen wird (Trumpa et al. 2017): Man kann nicht einfach Teile von langsam gewachsenen Systemen austauschen oder isoliert verpflanzen und erwarten, dass das dann dort funktioniert, schon gar nicht sofort und mit allem zusammen: Die asiatischen Länder etwa haben ein gnadenloses Prüfungssystem für den Übergang in den tertiären Bereich und die Integration vorher, und das erklärt, warum sie auch immer ganz oben mit dabei gewesen sind, und in den Krisen ganz besonders: weil offenbar die Schulen selbst, und damit die Integration, nicht so bedeutsam sind wie die Anreize ganz zum Schluss, weiter nach oben zu kommen, wenn es dann wirklich um etwas geht. Das passt, so ist anzunehmen, nur in eine ebenfalls historisch gewachsene Kultur, die konfuzianischen Leistungsbereitschaft. Es wäre weder möglich, auch wohl nicht erfolgreich, so etwas auch in Europa einzuführen oder auf ein System von „Gesamtschulen“ in Deutschland anzuwenden, damit die Leistungen besser werden als, sagen wir, in Berlin und Bremen und ihrer lockeren Zweigliedrigkeit, gewiss weit fernab jeder asiatischen Leitkultur als Grundlage der besonderen Leistungen in Singapur, Japan und Korea.

Schon das, was jetzt mit der Rückkehr zu G9 verbunden ist, wird genug neue Turbulenzen erzeugen. Mit der geplanten Einrichtung der Neuen Sekundarstufe auch bereits in baldigen konkreten Schritten, wie sie in dem Bericht zur Neuen Sekundarschule in C skizziert werden (AGNS, S. 55-63), sind, so kann man vermuten, die Grenzen der Machbarkeit ohnehin schon deutlich überschritten. Es ist, einfach gesagt, viel zu viel auf einmal, was man sich nicht nur vorgenommen hat, sondern offenbar auch baldmöglichst umsetzen will. Womöglich sollen so auch unumkehrbare Fakten geschaffen werden – klammheimlich vielleicht auch mit Blick auf eigentlich in der langen Frist avisierte weitere Ziele hin, zur vollen Integration etwa, wie es aussieht. Aber vielleicht geht ja auch alles gut. Man weiß es eben nicht. Man muss es abwarten. Aber es wäre schon ein hohes Risiko, sich jetzt schon so festzulegen – zumal man kaum unterscheiden könnte, was von den ganzen Maßnahmen, den überall nützlichen wie den speziell auf das System bezogenen, einen bestimmten Effekt hat oder aber auch nicht, weil alles fast gleichzeitig geändert und auf eine unsichere Spur ins Unbekannte gesetzt werden soll.

Daher hier, abschließend, angesichts der nicht geringen Möglichkeit eines Scheiterns des in der vorgelegten Form mindestens überladenen und an wichtigen Stellen nicht überzeugend begründeten und inkonsistenten Konzepts der Neuen Sekundarstufe und der Chance gleichwohl doch, etwas auch wirklich zur Lösung der erkannten Probleme zu nutzen, ein Vorschlag: Macht zunächst *alles*, was man bei den *allgemeinen* Bedingungen und Maßnahmen *begründet* machen kann: Frühförderung, Startchancenprogramm, auch Ganztagschulen oder multiprofessionelle Teams zum Beispiel und soweit sich die Effekte belegen lassen. Das wäre schon genug. Ändert dann aber – bitte! – erst einmal nur *einen* Aspekt des *Systems*, von man annehmen kann, dass er die dafür die günstigsten Wirkungen hat. Das wäre hier so wie es aussieht: Die (Wieder-)Einführung der Verbindlichkeit, gewiss, aber dann auch für *alle* Schulformen, auch die unteren von Haupt- und Realschulen. Dann hätte man wieder die Verhältnisse wie in Bayern und in Sachsen, mindestens bis 2018, nun jedoch für das G9. Und wenn man einigermaßen absehen kann, wie *das* so läuft, kann man auch daran gehen, die nächsten Schritte des Konzepts der Neuen Sekundarschule zu tun.

Niemand kann wirklich sagen, was das wäre. Immerhin gäbe es ja einige Änderungen zum Status quo ante sogar zurück bis 2012/13, wo es mit den Schwierigkeiten begann: Die nun eingerichteten allgemeinen Bedingungen und Umstände. Und dafür wüsste man dann auch mehr. Vielleicht wird ja auch schon damit alles gut, wenn nicht: dann sieht man weiter. Es wäre

das, was Karl R. Popper einmal als „*piecemeal engineering*“ bezeichnet hat: Die *schrittweise* Anpassung der Institutionen, wenn sich Probleme zeigen. Das wäre mit der Einführung der geplanten allgemeinen Maßnahmen schon mehr als genug. Manche beargwöhnen das als „Stückwerktechnologie“. Aber die großen Würfe sind es nur selten, die etwas gebracht haben, besonders wenn es hektisch wird und es mit allem gleich auf einmal gehen soll. Aber sie werden durchaus möglich, wenn man es besonnen und lernbereit anfängt und sich nicht zu sehr von Tagesstimmungen, eingelebten Überzeugungen und „Sachzwängen“ treiben lässt, besonders dann, wenn die die Folgen einer selbst herbei geführten und beharrlich weiter getriebenen falschen Politik gewesen ist.

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

Bach, M., und M. Fischer. 2021. Understanding the Response to High Stakes Incentives in Primary Education. IZA-Discussion Paper Nr. 13845. Bonn: Forschungsinstitut Zukunft der Arbeit. Institute for the Study of Labor.

Becker, M., O. Lüdtke, U. Trautwein, O. Köller und J. Baumert. 2012. The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: Do academic-track schools make students smarter? *Journal of Educational Psychology*, 104: 682–699.

Becker, M., M. Neumann, S. Radmann und M.C. Jansen. 2017. Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem – Potenziale und Herausforderungen in Berlin. In: M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz und O. Köller, Hrsg., *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster und New York: Waxmann.

Baumert, J., P. Stanat, und R. Watermann. 2006. Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann, Hrsg., *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 95–188.

Breen, R., und W. Müller. 2020. Introduction: Social Mobility and Education in the Twentieth Century. In: Breen, R., und W. Müller, Hrsg., *Education and Intergenerational Social Mobility in Europe and the United States*. Stanford, Cal.: Stanford University Press: 1–28.

Diehl, C., K. Pomianowicz und Th.Hinz. 2024. On the Wrong Track? Perceived Track Mismatch Among Ethnic Minority and Majority Students in the German Educational System. Working Paper Series of the Cluster “The Politics of Inequality” 35. Universität Konstanz.

Dodin, M., S. Findeisen, L. Henkel, D. Sachs und P. Schüle. 2024. Social Mobility in Germany. *Journal of Public Economics*, 232: doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105074.

F. Dorn, D. Gstrein, F. Neumeier und A. Peichl. 2023. *Die Mittelschicht in Deutschland: Zugehörigkeit, Entwicklung und Steuerlast*. ifo Schnelldienst 8, 76. München: ifo-Institut.

Esser, H. 2021. „Wie kaum in einem anderen Land?“ Die Differenzierung der Bildungswege und ihre Wirkung auf Bildungserfolg, -ungleichheit und -gerechtigkeit. Band 1: Theoretische Grundlagen. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Esser, H. 2023. „Wie kaum in einem anderen Land?“ Die Differenzierung der Bildungswege und ihre Wirkung auf Bildungserfolg, -ungleichheit und -gerechtigkeit. Band 2: Empirische Zusammenhänge. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Esser, H. 2024. Von Estland lernen! Zur Diskussion um die Frage nach dem Niedergang bei PISA und was nun zu tun wäre. Unveröffentlichtes Manuskript. Mannheim 2024.

Fend, H., 2017. Bildungsgerechtigkeit – eine Illusion? Eine Nachbetrachtung zur Life-Studie. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia und Th. Gaube, Hrsg., *Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium*. Bad Heilbrunn: klinkhardt: 93–111.

Gamoran, A. 2009. Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. WCER Working Paper Nr. 2009–6. Madison: University of Wisconsin-Madison: Wisconsin Centre for Education Research.

Glinka, H., und O. Winkler. 2024. Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen zugewanderter Heranwachsender mit und ohne Fluchtbiografie: Welche Rolle spielt die sozioökonomische und ethno-linguale Schulklassenkomposition? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 76: 57–88. <https://doi.org/10.1007/s11577-024-00938-2>.

Grewenig, E. 2021. School Track Decisions and Teacher Recommendations. In: E. Grewenig. *Human Capital and Education Policy: Evidence from Survey Data*. Ifo Beiträge zur Wirtschaftsforschung, 96, Kapitel 4: 113–161.

Hattie, J. A. C. 2009. *Invisible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

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

Helbig, M., und R. Nikolai. 2015. *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

IQB-Bericht 2015. 2016. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kerr, S.K., T. Pekkarinen und R. Uusitalo. 2013. School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labor Economics*, 31: 577 – 602.

Kosyakova, Y., C. Kristen und Ch. Spörlein. (2021). The dynamics of recent refugees' language acquisition: how do their pathways compare to those of other new immigrants? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, DOI: 10.1080/1369183X.2021.1988845

Kristen, C., und J. Seuring, (2021). Destination-language acquisition of recently arrived immigrants: Do refugees differ from other immigrants? *Journal of Educational Research Online* 13(1): 128-156. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.01.05>.

KMK. 2022. Gutachten »Basal Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Bonn.

Lauermann, F., A. Meißner and R. Steinmayr. 2019. Relative Importance of Intelligence and Ability Self-Concept in Predicting Test Performance and School Grades in the Math and Language Arts Domains. *Journal of Educational Psychology* 112: 364–383.

Lauterbach, W., und H. Fend. 2016. Educational Mobility and equal opportunity in different German tracking systems – Findings of the LiFE study. In: H. P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, und M. Triventi, Hrsg., *Models of Secondary Education and Social Inequality – An International Comparison*. eduLiFE Lifelong Learning Series, Band 3. Cheltenham, UK und Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing: 93–109.

Maaz, K., M. Hasselhorn, T. S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe und St. Schipolowski. 2019. Hrsg., *Zweigliederigkeit und Inklusion im*

empirischen Fokus Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Matthewes, S. H., 2021. Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement. *The Economic Journal*, 131: 1269–1307.

Meghir, C., und M. Palme. 2005. Educational reform, ability, and family background. *American Economic Review*, 95, 414–424.

Oakes, J. 1985. *How Schools Structure Inequality*. New Haven und London: Yale University Press.

Osikominu, A., G. Pfeifer und K. Strohmaier. 2021. The Effects of Free Secondary Track School Choice: A Disaggregated Synthetic Control Approach. IZA-Discussion Paper Nr. 14133. Bonn: Forschungsinstitut Zukunft der Arbeit. Institute for the Study of Labor.

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.

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

Sörensen, A. B. 1970. Organizational Differentiation of Students and Educational Opportunity? *Sociology of Education*, 43, 355-376.

Sörensen, A. B., und M. T. Hallinan. 1977. A Reconceptualization of School Effects. *Sociology of Education*, 50, 273-289.

Traini, C., C. Kleinert und F. Bittmann. 2021. How does exposure to a different school track influence learning progress? Explaining scissor effects by track in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*. doi: 10.1016/j.rssm.2021.100625.

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

Wacker, A. 2017. Schulstruktur und Zweigliedrigkeit: Umbau des Bildungssystems. In: Th. Bohl, J. Budde, und M. Rieger-Ladich, Hrsg., *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191-206.

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

van de Werfhorst, H. G. 2022. Sorting or mixing? Multi-track and single-track schools and social inequalities in a differentiated educational system. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3722>

Will G., R. Becker und O.Winkler. 2022. Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany. *Frontiers of Sociology*. 7:842543. doi: 10.3389/fsoc.2022.842543.