

BILDUNGSPROZESSE UND -STRUKTUREN IM WANDEL. HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN FÜR EINE NACHHALTIGERE UND GERECHTERE BILDUNG

DDS Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS – Die Deutsche Schule

117. Jahrgang 2025, Heft 3, S. 167–177

<https://doi.org/10.31244/dds.2025.03.02>

CC BY-NC-ND 4.0

Waxmann 2025

Till-Sebastian Idel, Farina Böttjer & Christina Huf

Jenseits der Zweigliedrigkeit, über Stufen hinweg

Der Schulversuch PRIMUS als Beispiel einer stufenintegrierenden Schulstrukturreform

Zusammenfassung

Die jüngere Schulstrukturreform beschränkte sich auf die Sekundarstufe I. Der im Beitrag skizzierte Schulversuch PRIMUS bezieht den aus einer Gerechtigkeitsperspektive neuralgischen frühen Stufenübergang in die Strukturreform ein und verbindet die Primar- und Sekundarstufe. Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung zeigen erwartungswidrig positive Bildungsverläufe und damit das Potenzial des längeren gemeinsamen Lernens in der Langform für eine bildungsgerechtere Schulstruktur.

Schlüsselwörter: Strukturreform; Schulreform; Langformschule; Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I; Inklusion

Beyond the Two-Tier System, Across Levels

The PRIMUS School Experiment as a Reform Alternative

Abstract

The recent school structure reform was limited to the secondary level. The PRIMUS school experiment outlined in the article incorporates the early transition, which is neuralgic from an equity perspective, into the structural reform and combines the primary and secondary levels. The findings of the accompanying research show unexpected positive educational trajectories and thus the potential of longer joint learning in the long form for a more equitable school structure.

Keywords: school reform; primary school; comprehensive school; transition; inclusion

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist die Schulstrukturreform kein prominentes Thema der Bildungsdebatte und -politik mehr gewesen. Dennoch hat die DDS ihr jüngst einen Schwerpunkt gewidmet (Edelstein & Scharenberg, 2023). Als bildungspolitischer Kompromiss hat sich die Einführung neuer integrierter bzw. inklusiver Schulformen in der Sekundarstufe I erwiesen, mit denen auf den Attraktivitäts- und Bedeutungsverlust der Hauptschule reagiert und den rechtlichen Anforderungen inklusiver Beschulung Rechnung getragen wurde. Sie sind in unterschiedlicher Weise, nämlich etablierte Schulformen ergänzend oder ersetzend und neben dem Gymnasium, in die Schulstruktur implementiert worden (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 122). Bildungspolitisch wird diese auf die Sekundarstufe bezogene Reform damit begründet, die Systemleistung zu steigern und die soziale Selektivität bzw. Bildungsbenachteiligung abzubauen.

Unangetastet im bildungspolitischen Kompromiss zur Schulstrukturreform bleibt jedoch nicht nur der Fortbestand des Gymnasiums. Durch die Beschränkung auf die Sekundarstufe wird zugleich auch die etablierte horizontale Stufung des Schulsystems mit der nachweislich Bildungsungleichheit (re-)produzierenden neuralgischen Übergangsschwelle bereits nach der vierten Klasse von der Primar- in die Sekundarstufe – bildungshistorisch gesehen selbst eine Kompromissbildung – nicht in Frage gestellt. Bezugspunkt der Schulstrukturreform bleibt damit die vertikale Gliederung des Schulsystems, d. h. die Bildungsungleichheit fortschreibende und zugleich verschärfende Sortierung der Schüler*innen auf verschiedene Schulformen in der Sekundarstufe I – die auch durch die Schulstrukturreform nicht substanziell entspannt werden konnte, wie immer wieder durch das nationale und internationale vergleichende Bildungsmonitoring festgestellt wird (jüngst: PISA-Konsortium, 2023). Mit Blick auf die Bildungsungleichheit an den Übergängen lässt sich die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten noch erweitern. Es schichten sich hier Herkunftseffekte nicht nur in zwei-, sondern in vierfacher Weise auf (vgl. Forell, 2020, S. 89): primär durch unterschiedliche Passungen der familialen Bildungssozialisation zur Schule, sekundär durch anspruchsniedrigere Bildungsentscheidungen von Eltern aus kapitalschwachen sozialen Milieus¹, tertiär durch ungleiche Bewertungen und Empfehlungen der Lehrkräfte und quartär durch den Besuch von Schulen in benachteiligten Sozialräumen. Mit Blick darauf kann davon ausgegangen werden, dass die schulstrukturelle Ausrichtung auf die Gesamtschule insgesamt zur Verringerung dieser Herkunftseffekte beitragen kann, da eine solche weniger Selektionspunkte aufweist (vgl. Gordt & Hadjar, 2023, S. 69).

Schulstrukturell Bestand hat jedoch der problematische frühe Übergang auf die Sekundarstufe I. Alternativen dazu gibt es nur vereinzelt, etwa in Form einer verlängerten, d. h. sechs- statt vierjährigen Grundschulzeit in Berlin und Brandenburg. Das Beispiel des „Hamburger Schulkampfes“ 2009/10 zeigt allerdings, dass solche Maßnahmen bildungspolitisch gegen eine konservative Klientel und ihr Begehren, Bildungsprivilegien zu sichern, nur schwer durchsetzbar sind.

1 Dabei können institutionelle Unterschiede diesen Effekt noch verstärken (Wacker & Scharenberg, 2023).

Das bildungspolitische Projekt einer Schulstrukturreform, die für mehr Gerechtigkeit sorgt, ist also in mehrfacher Hinsicht unvollendet geblieben. Gleichwohl gibt es strukturelle Alternativen der Reform jenseits der Sekundarstufe, von denen wir eine im folgenden Beitrag vorstellen wollen. Im Schatten der großen Strukturreformen wurde in den letzten zehn Jahren in Nordrhein-Westfalen der Schulversuch PRIMUS durchgeführt, der sich auf fünf über das Bundesland verteilte Einzelschulen beschränkt. Kernelement von PRIMUS ist die schulstrukturelle Alternative der Langform, d. h. die Integration der Primar- und Sekundarstufe (daher die Namensgebung) zu einer Schule von Klasse eins bis zehn, in Verbindung mit dem pädagogischen Anspruch einer inklusiven ganztägigen Lern- und Schulkultur.² Insgesamt, so unsere These, zeigt der Schulversuch den Möglichkeitsraum einer konsequent weitergedachten Schulstrukturreform, die die Verengung auf die Sekundarstufe I aufgibt und das längere gemeinsame Lernen über die gesamte allgemeine Pflichtschulzeit in den Blick nimmt. Wir stellen zunächst Genese und Programm des Schulversuchs vor (Kap. 2), dann die Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung (Kap. 3) und referieren zentrale Befunde zu Bildungserfolgen und lernbiografischen Erfahrungen von PRIMUS-Schüler*innen (Kap. 4). Wir schließen mit einem Fazit (Kap. 5), in dem wir nach den Realisierungschancen für eine dem Beispiel PRIMUS folgende stufenintegrierende Strukturreform fragen.

2 Genese und Struktur des Schulversuchs

Der Schulversuch wurde 2011 in Nordrhein-Westfalen durch die damalige rot-grüne Koalition vom von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN verantworteten Bildungsressort parallel zum Schulversuch Gemeinschaftsschule in der Sekundarstufe auf den Weg gebracht. Von ursprünglich im Schulrechtsänderungsgesetz angestrebten 14 Standorten für PRIMUS konnten nur fünf realisiert werden, was sicherlich auch mit den außergewöhnlichen Errichtungsbedingungen für die Langform und den dafür erforderlichen trägerseitigen Investitionen zusammenhing. PRIMUS-Schulen wurden in den Mittelzentren Minden (Gründung 2013/14) und Viersen, den Kleinstädten Titz und Schalksmühle sowie in der Großstadt Münster errichtet (alle 2014/15 gegründet). Mit dieser regionalen Verteilung ist es möglich, die Eignung dieses Typus einer Langformschule von Klasse eins bis zehn in unterschiedlichen sozialräumlichen und demografischen Konstellationen zu erproben.

Grundlegendes Ziel des Schulversuchs ist es, durch die Langformschule den Übergang in die Sekundarstufe zu entdramatisieren (Huf et al., 2016), damit Bildungsbiografien ohne Brüche zu ermöglichen und so zu einem Abbau von Selektivität und Bildungsbenachteiligung beizutragen. Der Übergang ist in drei der fünf PRIMUS-Schulen in die jahrgangsgemischte Lerngruppenorganisation eingeschlossen, d. h. er erfolgt in einer Lerngruppe

2 Eine pädagogisch anspruchsvolle und die Primar- und Sekundarstufe schulorganisatorisch voll integrierende Langform zur Förderung längeren gemeinsamen Lernens in einer Schule für alle von Klasse eins bis zehn ist im Bereich des staatlichen Schulsystems kaum verbreitet. Neben den 25 Berliner Gemeinschaftsschulen existieren staatlich getragene Reformschulen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit z. B. Laborschule Bielefeld, Glocksee-Schule Hannover, Reformschule Kassel, Heliosschule Köln, Universitätsschule Dresden). Außerhalb des staatlichen Schulsystems gibt es einige bis Klasse zehn führende Freie Alternativschulen und freie Montessorischulen; alle Waldorfschulen integrieren die Primar- und Sekundarstufe und führen in der Regel bis zum Abitur.

der Jahrgänge vier bis sechs. Die Lehrkräfte der PRIMUS-Schulen müssen zu einem Anteil auch in gemischten Teams stufenfremd unterrichten. Durch verschiedene Formen der Differenzierung hat sich eine individualisierte und inklusive Lernkultur unter Verzicht auf Noten bis einschließlich Klasse acht etabliert. Das jahrgangsübergreifende Lernen findet in vier der fünf PRIMUS-Schulen in jahrgangsgemischten Lerngruppen über die gesamte Schulzeit statt, wobei die Standorte unterschiedliche Mischungsmodelle entwickelt haben;³ eine Schule unterrichtet grundständig in Jahrgangsklassen mit ergänzenden jahrgangsgemischten Angeboten. Die Integration aller Bildungsgänge bis einschließlich Klasse zehn ermöglicht alle Abschlüsse der Sekundarstufe I einschließlich einer Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe. Der Anspruch des Schulversuchs ist es somit, eine gleichermaßen strukturelle wie auch pädagogische Antwort auf das Problem der vertikalen und horizontalen Gliederung und auf die mit ihr verbundenen Probleme der Erzeugung von Bildungsungleichheit zu bieten.⁴

3 Das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

Mit dem Start des Schulversuchs wurde eine wissenschaftliche Begleitung installiert, die in drei Förderphasen über die gesamte Laufzeit einbezogen war. Sie hat sich seit Beginn des Schulversuchs in ihrem Zugang an der Entwicklungslogik sowie den Entwicklungsaufgaben von PRIMUS und den dafür jeweils aufschlussreichen Akteur*innenperspektiven orientiert: In der ersten Phase lag der Schwerpunkt auf der Errichtung und konzeptuellen Schulentwicklungsarbeit an den fünf Standorten, die vornehmlich aus der Perspektive der Schulleitungen und aufwachsenden Gründungskollegien anhand von Expert*innen-Interviews untersucht wurde (Pauling & Idel, 2023). Die zweite Phase erweiterte diese Perspektive um narrative Interviews mit ausgewählten Eltern und Schüler*innen, um die für die Implementierung des Schulversuchs wichtigen Fragen nach der Anwahl-Attraktivität und Haltekraft der PRIMUS-Schulen zu beantworten.⁵

In der bis Oktober 2024 laufenden dritten Phase konzentrierte sich die wissenschaftliche Begleitung auf die Rekonstruktion der Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler*innen, ihre lernbiografischen Relevanzsetzungen und bildungsbezogenen Zukunftsentwürfe (Doğmuş et al., 2022). Datengrundlage hierfür waren die fortgeführten qualitativen

3 Zwei dieser Schulen führen Jahrgang zehn ohne Jahrgangsmischung; was auch der bis dahin drei Jahrgangsstufen übergreifenden Mischung geschuldet ist (eins bis drei, vier bis sechs, sieben bis neun).

4 Schulformen, die Ähnlichkeiten aufweisen, sind historisch etwa die Polytechnische Oberschule der DDR, international etwa die Skandinavischen Einheitsschulen (vgl. auch Gordt & Hadjar, 2023). Der vorliegende Beitrag bettet die PRIMUS-Schulen in die aktuelle Schulstruktur in Deutschland ein, weshalb von einer näheren Darstellung dieser Schulformen abgesehen wird. Aspekte der Ausgestaltung von PRIMUS waren auch durch Bildungssysteme inspiriert, die im internationalen Vergleich besser abschneiden und denen es besser gelingt, Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken.

5 Anwahl-Attraktivität und Haltekraft sind grundlegende Kriterien für die Bewährung des Schulversuchs. PRIMUS-Schulen müssen von Eltern nachgefragt werden und möglichst alle Schüler*innen sollten in der Langform verbleiben, also die Schule nach der Primarstufe nicht verlassen. Unsere Daten zeigen, dass diese Bedingungen im Entwicklungsprozess an vier der fünf Schulen ohne Probleme erfüllt werden konnten. Ein Standort ist um einen Zug erweitert worden und dennoch übernachgefragt.

lernbiografischen Interviews mit Schüler*innen der Abschlussjahrgänge, die nochmals ein Jahr später nach dem Übergang interviewt wurden, sowie jährliche standardisierte Online-Befragungen aller Schüler*innen des zehnten Jahrgangs kurz vor den Abschlussprüfungen auf der Grundlage eines aus der Absolvent*innenstudie der Laborschule Bielefeld adaptierten Instruments (Gold & Zentarra, 2020). Die Fragestellung lautet in diesem Zusammenhang, wie die Schüler*innen auf ihre Schulzeit an der PRIMUS-Schule zurückblicken, wie sie diese bilanzieren und wie sie sich an der für die Prozessierung von Bildungsverläufen so wichtigen Phase des Übergangs nach Klasse zehn auf diesen durch den Besuch ihrer PRIMUS-Schule vorbereitet sehen. Insofern sind die Analysen der wissenschaftlichen Begleitforschung in den Horizont der Absolvent*innen- und Übergangsforschung eingerückt und geben wichtigen Aufschluss darüber, welchen Möglichkeitsraum der schulpädagogische Entwurf der Langformschule von Klasse eins bis Klasse zehn für Bildungsbiografien eröffnet. In dieser Perspektive erschließt sich die „Bewährung“ des Schulversuchs über die Narrationen der Schüler*innen im Rückblick auf ihre schul- und bildungsbiografischen Erfahrungen sowie im Ausblick auf ihre Zukunft.

4 Lernen in der Langformschule: Ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitung⁶

Wir fokussieren im Folgenden auf unsere jüngsten Befunde aus der dritten Phase der wissenschaftlichen Begleitung. Sie verweisen auf positive Auswirkungen einer Schule ohne äußere Übergänge. Das lässt sich sowohl an Leistungsindikatoren messen als auch im Rahmen der Auswertung der qualitativen Interviews rekonstruieren und mit den standardisierten Befragungen belegen. Da eine Änderung der Schulstruktur allein genommen allerdings nicht zwangsläufig zu einer Veränderung der Lehr-, Lern- und Schulkultur führt (vgl. Boller & Mulia, 2023, S. 39), liegt der Fokus auf Befunden, die aus Schüler*innenperspektive auf ein erfolgreiches Zusammenspiel von Strukturwandel und Schulkultur der PRIMUS-Schulen hinweisen.

4.1 Die Schüler*innen der PRIMUS-Schulen

Die Schüler*innen der PRIMUS-Schulen sind in ihrer Zusammensetzung nicht mit denen von Reform- und Alternativschulen vergleichbar. Viele stammen aus dem direkten Umfeld der jeweiligen Schulstandorte und diejenigen, die im etwas weiteren Umfeld der Schule leben, kommen häufig aus eher benachteiligten Familien. Auch wenn pädagogische Anwahlmotive für manche relevant sind, ist die Schüler*innenschaft eher mit der von etablierten Regelschulen vergleichbar. Hinsichtlich des Images der Schulen in der regionalen Bildungslandschaft lässt sich dies ebenfalls konstatieren; ähnlich der Situation von Sekundarschulen (vgl. Boller & Mulia, 2023, S. 36) waren einzelne PRIMUS-Standorte zuvor Hauptschulen und deshalb zu Beginn mit Bedenken bei der Anwahl behaftet, was sich durch die steigende Zahl bildungserfolgreicher Absolvent*innen allerdings veränderte.

⁶ Wir verzichten aus Platzgründen auf durchgängige Datenbelege aus unseren qualitativen und quantitativen Erhebungen. Datenbelege finden sich in den Berichten (Huf et al., 2021; Huf et al., 2024) bzw. in weiteren Aufsatzveröffentlichungen (z. B. Doğmuş et al., 2022; Idel & Huf, 2021) sowie in einem demnächst erscheinenden Sammelband (Huf & Idel, 2025).

Dabei zeigt sich eine Entkoppelung von mit der Schullaufbahneempfehlung beim Übergang in die Sekundarstufe I prognostizierten und demgegenüber faktisch erreichten Abschlüssen am Ende des zehnten Jahrgangs: Die tatsächlichen Abschlüsse übertreffen die Empfehlungen deutlich (vgl. Huf et al., 2021, S. 8 ff.; Huf et al. 2024, S. 6), was zwar insgesamt durch die geringe Prognosekraft von Empfehlungen belegt ist (vgl. Boller & Mulia, 2023, S. 32), dennoch aber mit Blick auf die sozialen Hintergründe der Schüler*innen hervorzuheben ist. Darüber hinaus schneiden die Schüler*innen der PRIMUS-Schulen in Lernstandserhebungen im fairen Vergleich mit Schulen, die über eine ähnliche Schüler*innenkomposition verfügen, sehr gut ab (vgl. Huf et al., 2021, S. 4).

Konsistent mit Befunden über die Abschlüsse von Schüler*innen an Gesamtschulen (vgl. Boller & Mulia, 2023, S. 32) stellen die PRIMUS-Schulen insbesondere mit Blick auf Schüler*innen aus bildungsinstitutionsferneren Milieus also einen Raum der Ermöglichung erfolgreicher Bildungsverläufe dar, die bezogen auf das vertikal gegliederte deutsche Bildungssystem als erwartungswidrig bezeichnet werden können.

Mit Blick auf die Diskussion um eine inklusive Beschulung von Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf kann hervorgehoben werden, dass diese an PRIMUS-Schulen große Chancen haben, einen allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben. Somit bestätigen sich Befunde, dass die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf weder mit Leistungseinbußen in der Breite noch mit einer Benachteiligung besonders leistungsstarker oder umgekehrt leistungsschwacher Schüler*innen einhergeht (Idel & Korff, 2022, für das Bundesland Bremen).

4.2 Die individualisierte Lernkultur der PRIMUS-Schulen im Rückblick: Lernen in kollektiv geteilter Selbstverantwortung

Die individualisierte Schul- und Lernkultur sowie die Offenheit der Abschlüsse implizieren für die Schüler*innen eine hohe Selbstverantwortlichkeit für die eigene Lernbiografie. Sie teilen den Vorsatz, durch permanentes Verbessern bessere Schüler*innen zu werden. Till formuliert dies im Interview:

„Weil an dieser Schule hier, oder generell an PRIMUS-Schulen ist das so, kriegst du sehr schnell das Gefühl vermittelt, dass du für dein eigenes Leben Verantwortung hast. Weil durch diese drei Schulabschlüsse, die du machen kannst, realisierst du, dass du selber für dein Leben verantwortlich bist.“

Für die Schüler*innen bedeutet dies, darum zu wissen und darauf vertrauen zu können, Zeit zu haben, sich noch zu verbessern und einen höheren Abschluss anzustreben. Das Näherrücken des Abschlusses verstärkt die Dringlichkeit einer solchen Verbesserung und damit auch die Intensität eigener Verantwortungsübernahme. Diese Vorstellung von Selbstverantwortlichkeit führt allerdings nicht zu einer individualisierten Orientierung der Schüler*innen. Vielmehr betonen sie die Erfahrung von Gemeinschaftlichkeit in ihrer Bedeutung für den individuellen Lernprozess. So wird kollektiv eine Selbstständigkeit konstruiert, die eine Mitzuständigkeit für die Lernprozesse der anderen beinhaltet. In diesem Zusammenhang schreiben die Interviewten auch den peerkulturellen Beziehungen

zu Schüler*innen in den jahrgangsgemischten Gruppen eine große Bedeutung zu: Gegenseitig unterstützten sich die Peers, die Selbstverantwortung anzunehmen und zu erkennen, dass es wichtig für das spätere Leben ist, die Schule ernst zu nehmen.

4.3 Das Verhältnis zu den Lehrkräften an den PRIMUS-Schulen

Verschiedene, auch internationale Studien zeigen wiederholt die Relevanz einer guten Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften auf, die sich positiv auf die Bereitschaft zu lernen, den Lernerfolg sowie die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen auswirkt (für eine Übersicht vgl. Rutter et al., 2021, S. 277). Die PRIMUS-Schule ermöglicht durch die Langform die Erfahrung kontinuierlicher Beziehungen zu Lehrkräften und Peers und birgt damit ein besonderes Potenzial für verlässliche Sorgeverhältnisse. Sowohl für die Lehrer*innen wie auch für die Schüler*innen ist es eine konstitutive Besonderheit der PRIMUS-Schule, dass die Verantwortung von Lehrer*innen für Schüler*innen nicht nach der vierten Klasse endet, sondern perspektivisch auf die gesamte Schulzeit angelegt ist. Dementsprechend unterrichten die Lehrer*innen der PRIMUS-Schulen stufenübergreifend.

Insbesondere in der jahrgangsübergreifenden Gruppe der Jahrgänge vier, fünf und sechs wird eine schulstufenübergreifende Professionalität systematisch herausgefordert. Die Schüler*innen bringen die Erfahrung einer vom Kollegium geteilten Verantwortung zum Ausdruck, indem sie sich in ihren Erzählungen in den Interviews nicht nur auf Lehrkräfte als bedeutungsvolle Einzelpersonen beziehen, sondern oftmals von den PRIMUS-Lehrer*innen als einem Kollektiv sprechen, das unterstützt und Halt gibt. Zwar äußern sie ebenfalls Erfahrungen sozialer Diskontinuität infolge der Fluktuation von Lehrkräften sowie durch den Wechsel in den jahrgangsgemischten Lerngruppen, die jährlich in ihrer Zusammensetzung variieren. Allerdings scheint für sie die Sicherheit des Wissens um eine kollegial geteilte Verantwortung zu überwiegen. Durchaus auch erlebte häufige Wechsel von Lehrkräften stehen dem nicht entgegen. Die Schüler*innen stellen die Lehrkräfte als über ihre schulischen und leistungsbezogenen Belange hinaus für sie interessiert und um ihr Wohlergehen bemüht dar und nehmen eine ausgesprochene Verantwortungsübernahme wahr. Besonderes Engagement und Motivation finden sich auch in der Forschung zu Lehrkräften von Gesamtschulen (vgl. Graalman, 2023, S. 184). Die PRIMUS-Schulen stellen allerdings aufgrund der Kontinuität der Beziehungen und der Möglichkeit des Begleitens von Bildungsbiografien bis zum ersten allgemeinbildenden Abschluss einen besonders intensiven Raum solcher Verantwortungsbeziehungen dar. Die erfahrene Sorge durch die Lehrkräfte ist für die Schüler*innen ebenfalls zentral, wenn es um ihre Perspektiven im Anschluss an die PRIMUS-Schulzeit geht.

4.4 Zukunftsperspektiven der PRIMUS-Schüler*innen – quantitative Befunde

Die PRIMUS-Absolvent*innen blicken mit großer Zukunftsgewissheit auf die Zeit nach der Schule und bringen dies in Zusammenhang mit PRIMUS-spezifischen Lern- und Arbeitsformen. Dies geht sowohl aus den Antworten des quantitativen Fragebogens als auch aus Äußerungen in den qualitativen Interviews hervor. Unabhängig davon, ob die Absolvent*innen den Besuch einer weiterführenden Schule anstreben oder eine Berufsausbil-

dung, sie blicken mit Zuversicht darauf. Dabei konstatieren sie eine große Unterstützung durch die Schule und deren Lehrkräfte. Insgesamt scheinen die Absolvent*innen über eine recht genaue Vorstellung darüber zu verfügen, welchen Weg sie im Anschluss einschlagen wollen und welche Qualifikation sie dafür benötigen. Die in den Interviews dargestellte Lernorientierung zeigt sich ebenfalls im Bereich des Fragebogens zu den allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen, also der selbsteingeschätzten Gewissheit, neuen und herausfordernden Anforderungen aufgrund der eigenen Kompetenz gewachsen zu sein, auch wenn sich dabei Widerstände auftun (Bandura, 1977; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Wir wollen hier aus Platzgründen nur die Tendenzen andeuten: Die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler*innen attestiert sich einen kompetenten Umgang mit Widerständen, glaubt über wirksame Handlungsstrategien im Umgang mit Ungewissheit zu verfügen und ist zuversichtlich, dass sich Probleme aus eigener Kraft lösen lassen. Sie fühlen sich ebenfalls gut in der Lage, den Leistungsanforderungen der weiterführenden Schule und der Ausbildung gerecht zu werden.

Ein weiterer Bereich widmet sich den *für das spätere Leben gut gelernten Fähigkeiten*. Hier erzielen die PRIMUS-Absolvent*innen vergleichbar positive Ergebnisse wie Laborschulabsolvent*innen der Jahre 2004–2016 (vgl. Gold & Zentarra, 2020, S. 82). Bei der Laborschule handelt es sich ebenfalls um eine Langformschule, die alle Bildungsabschlüsse anbietet.

Zusammenfassend zeichnet sich in den Ergebnissen der PRIMUS-Absolvent*innenbefragung – im Gegensatz zu bundesweiten Studien, die eine als ungenügend wahrgenommene Vorbereitung auf die berufliche Zukunft durch die Schule nahelegen (vgl. Liz Mohn Center, 2022, S. 8) – eine hohe Zukunftsgewissheit hinsichtlich der Anschlussperspektive ab – und das obwohl es für diejenigen, die ihre gesamte Schulzeit an der PRIMUS-Schule verbracht haben, der erste Übergang ist bzw. das erste Mal ist, dass sie *nicht* an dieser Schule sind, was auch eine gewisse Unsicherheit nahelegen würde.

Unsere Befunde verdeutlichen die Erfolgswahrscheinlichkeit längeren gemeinsamen Lernens in inklusiven Schulen, die nicht nur vertikal für eine strukturelle Integration sorgen, sondern durch die Langform auch integrativ auf Bildungsbiografien und -verläufe wirken.

5 Fazit: Erfolgreiches Zusammenwirken von Strukturtransformation und spezifischer Schulkultur

Im Gegensatz zu anderen Reformschulen weist PRIMUS kein umfassendes symbolisches Kapital auf und ist wenig prominent. Die Standorte standen von Beginn an eher unter Rechtfertigungszwang.

Die Kombination der schulstrukturellen Ausgestaltung als Langformschule und einer auch mit der Langjährigkeit in Verbindung stehenden spezifischen Schulkultur trägt zum Erfolg der PRIMUS-Schulen bei.

Über die Möglichkeit einer schulrechtlichen Entfristung des Schulversuchs hat der nordrhein-westfälische Landtag jüngst im Rahmen eines Schulrechtsänderungsgesetzes entschieden. Die Existenz der bestehenden PRIMUS-Schulen ist gesichert, allerdings wurden

keine schulrechtlichen Optionen für Neugründungen geschaffen. Nicht nur, aber gerade auch für ländliche bzw. klein- und mittelstädtische Schulträger ist die Errichtung der PRIMUS-Langformschule eine Möglichkeit, ein vollständiges Schulangebot als attraktiven Standortfaktor vorzuhalten. Zugleich erfordert die Errichtung aber spezifische Standortbedingungen und entsprechende Voraussetzungen baulicher Art. Im Verlauf des Schulversuchs wurde die Bedeutung der Ebene kommunaler Schulentwicklung und insbesondere der Bedarf der Schulen an Unterstützung durch den Akteur Schulträger sehr deutlich.⁷

Auch auf der systemischen Ebene der Bildungspolitik bedarf es besonderer Bedingungen: Die bildungspolitische Initiierung des Schulversuchs erfolgte in einer spezifischen landespolitischen Konstellation, nämlich einer rot-grünen Koalition mit grünem Bildungsressort und einem vorangegangenen Schulkonsens über die Schulstruktur aus dem Jahr 2011, der zwischen den im nordrhein-westfälischen Landtag vertretenen Parteien vereinbart wurde. Unseres Wissens ist danach eine ähnliche strukturpolitische Initiative in keinem Bundesland auf den Weg gebracht worden. Das Rütteln an der Stufung des Schulsystems scheint bildungspolitisch nicht opportun zu sein (vgl. Edelstein & Scharenberg, 2023, S. 297), wengleich angesichts aktueller Herausforderungen eine neue Schulstrukturdebatte nahegelegt wird (Helbig, 2023). Dennoch lassen sich aus unserer Sicht aus den Erfahrungen mit der Langform PRIMUS Implikationen für eine schulstrukturelle Weiterentwicklung ableiten, die für das bestehende Regelschulsystem mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit bietet, wenn diese an den Schulstandorten entsprechend begleitet und ausgestaltet wird. Denn Voraussetzung für eine solche Langform aus einem Guss ist freilich, strukturpolitische mit pädagogischen Entwicklungsprozessen zusammenzudenken.

Literatur und Internetquellen

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Wbv.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Boller, S., & Mulia, M. (2023). Die Integrierte Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen im Lichte schulstruktureller, bildungspolitischer und sozio-demografischer Entwicklungen. Status quo, Perspektiven, Herausforderungen. In K. Graalman, P. große Prueß, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* (S. 27–42). Waxmann.
- Doğmuş, A., Huf, C., & Idel, T.-S. (2022). Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse? Lernbiographische Erfahrungen von Schüler*innen eines Schulversuchs. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11 (Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht verstehen), 142–156.
- Edelstein, B., & Scharenberg, K. (2023). Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstruktur – aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (4), 295–301. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04>
- Forell, M. (2020). *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums: Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft*. Waxmann.

⁷ Einer der Schulträger hat sich zwischenzeitlich gegen die aufbegehrende Schulgemeinschaft der PRIMUS-Schule vor Ort aus Gründen, die keineswegs das Konzept der Langformschule und das pädagogische Programm des Schulversuchs als solches in Frage stellen, dazu entschieden, den Schulversuch nicht fortzusetzen.

- Gold, J., & Zentarra, D. (2020). Handlungsbefähigungen am Ende der 10. Klasse. Einblicke in Ergebnisse der Absolvent*innenstudie der Laborschule Bielefeld. *Gemeinsam Lernen: Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*, 6 (1), 80–85.
- Gordt, S., & Hadjar, A. (2023). Gesamtschule und Bildungsungleichheiten aus internationaler Perspektive. In K. Graalman, P. große Prueß, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* (S. 63–83). Waxmann.
- Graalman, K. (2023). Habituelle Überlegungen zum Lehrer*innenberuf im Feld Gesamtschule. In K. Graalman, P. große Prueß, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* (S. 181–196). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997467>
- Helbig, M. (2023). Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen. Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (4), 333–344. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.04>
- Huf, C., & Idel, T.-S. (Hrsg.). (2025). *Schule inklusive Langform. Beiträge der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Schulversuch PRIMUS*. Springer VS.
- Huf, C., Idel, T.-S., & Böttjer, F. (2024). *Bericht über die dritte Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS 2020–2024*. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV18-3477.pdf>
- Huf, C., Idel, T.-S., Doğmuş, A., & Pauling, S. (2021). *Bericht über die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS 2017–2020*. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV18-3477.pdf>
- Huf, C., Idel, T.-S., & Schnell, I. (2016). Entdramatisierung von Übergängen durch Altersmischung – das Beispiel des Langformschulversuchs PRIMUS. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2/2016, 165–178.
- Idel, T.-S., & Huf, C. (2021). „Mitspielende Kompliz*innen“. Überlegungen zur Teilnahme von Schüler*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 67–87). VS.
- Idel, T.-S., & Korff, N. (2022). *Expertise Inklusion. Bericht an die Senatorische Behörde für Kinder und Bildung im Bundesland Bremen*.
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Liz Mohn Center (Liz Mohn Center gGmbH & Bertelsmann Stiftung). (Hrsg.). (2022). *Was bewegt die Jugend in Deutschland? Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands 2023. Policy Brief*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/was-bewegt-die-jugend-in-deutschland>
- Pauling, S., & Idel, T.-S. (2023). Ungewissheit in der Schulentwicklung. Strukturtheoretische Erkundungen zur Lehrkräfteprofessionalität im Schulversuch PRIMUS. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 220–238). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043-11>
- PISA-Konsortium (Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K.). (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- Rutter, S., Bremm, N., & Wachs, S. (2021). Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 277–300). Beltz Juventa.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz.

Wacker, A., & Scharenberg, K. (2023). Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung institutioneller Unterschiede zwischen den Schularten in der empirischen Bildungsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (4), 345–352. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.05>

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

E-Mail: till-sebastian.idel@uol.de

Korrespondenzadresse: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik, Ammerländer Heerstr. 114–118, 26129 Oldenburg

ORCID: 0000-0003-2614-5980

Farina Böttjer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe.

E-Mail: boettjer@em.uni-frankfurt.de

Korrespondenzadresse: Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Theodor-W.-Adorno Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

Christina Huf, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

E-Mail: christina.huf@uni-muenster.de

Korrespondenzadresse: Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster

ORCID: 0000-0003-3286-3612