

Beurteilung von Modellvarianten im Rahmen des Projekts Oberstufenstruktur

Stellungnahme zuhanden des Bildungsdepartements
des Kantons St.Gallen, Amt für Volksschule

Christian Brühwiler
St.Gallen, 8. Juli 2009

Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung
Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen
Notkerstrasse 27
CH-9000 St.Gallen
Tel +41 (0)71 243 94 80
christian.bruehwiler@phsg.ch
www.phsg.ch/forschung

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage	3
1.1. Auftrag	3
1.2. Beschreibung der Modellvarianten	3
2. Befunde zur Selektivität des Schulsystems aus PISA 2006	5
3. Kriterien zur Modellbeurteilung	6
3.1. Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler	6
3.2. Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen	6
3.3. Kriteriumsorientierte, lerngruppenunabhängige Beurteilung	7
3.4. Zuteilung zu den Stammklassen	7
3.5. Bedingungen an die Schulgrösse	8
3.6. Verweildauer im Klassenverband	8
3.7. Organisatorischer Aufwand	8
4. Beurteilung der Schulmodelle	8
4.1. Einordnung der Modelle	8
4.2. Modell 1: Heterogene Stammklassen	9
4.3. Modelle 2 und 3: Homogene Stammklassen	9
4.4. Modellübergreifende Aspekte	9
5. Fazit	10

1. Ausgangslage

In einer ersten Phase des Projekts Oberstufenstruktur geht es um die Beurteilung von möglichen Oberstufenmodellen. Bisher werden im Kanton St.Gallen die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in zwei getrennten Schultypen unterrichtet. Davon besuchen traditionell ca. zwei Drittel die Sekundarschule und ein Drittel die Realschule. Die Führung einer Oberstufe mit drei Parallelklassen pro Jahrgang erfordert eine Mindestgrösse von rund 150 Schülerinnen und Schülern. Im Projekt Oberstufenstruktur ist auch zu prüfen, ob und wie eine Oberstufe mit einer geringeren Schülerinnen- und Schülerzahl geführt werden könnte.

1.1. Auftrag

Im Vordergrund der Überprüfung stehen drei vom Bildungsdepartement vorgeschlagene Modellvarianten mit zwei Parallelklassen pro Jahrgang. Die vorliegende Stellungnahme beurteilt diese drei Schulmodelle aus der Sicht der Bildungsforschung. Dabei handelt es sich nicht um eine ausführliche Expertise, sondern um eine Stellungnahme, die sich in erster Linie auf Erkenntnisse aus der Schulstrukturforschung (Fend, 1998; Horstkemper & Tillmann, 2004; Moser, 2008b) sowie aus dem Projekt PISA bezieht.

1.2. Beschreibung der Modellvarianten

Bisher werden im Kanton St.Gallen an den meisten Schulstandorten Oberstufenzentren geführt, die eine gewisse Zusammenarbeit ermöglichen, aber als typengetrenntes Schulmodell (Streaming oder Tracking) zu bezeichnen ist.

In allen drei nun vorgeschlagenen Modellen soll die Durchlässigkeit sichergestellt sein. Um dies zu gewährleisten sind Förderangebote ("Liftkurse") vorgesehen.

1.2.1. Modell 1: Heterogene Stammklassen mit drei Niveaufächern

Es werden zwei heterogene Stammklassen pro Jahrgang und je zwei Niveaugruppen (Grundanforderungen und erhöhte Anforderungen¹) in den drei Fachbereichen Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen geführt.

Klasse 1	Klasse 2
Franz./Engl. g	Franz./Engl. e
Deutsch g	Deutsch e
Mathematik g	Mathematik e

g = Grundanforderung
e = erhöhte Anforderung

Abbildung 1: Heterogene Stammklassen mit Niveaugruppen in drei Fachbereichen (Modell 1)

¹ Zur Terminologie: *Erhöhte* Anforderungen werden oft auch als *erweiterte* Anforderungen bezeichnet.

1.2.2. Modell 2: Homogene Stammklassen mit zwei Niveaufächern

Es werden zwei homogene Stammklassen pro Jahrgang geführt. Die Zuteilung in die beiden Stammklassen (Grundanforderung und erhöhte Anforderung) soll auf Grund der Sprachkompetenz bzw. des Fachs Deutsch erfolgen. Die Fachbereiche Mathematik und Fremdsprachen werden in zwei Niveaugruppen unterrichtet.

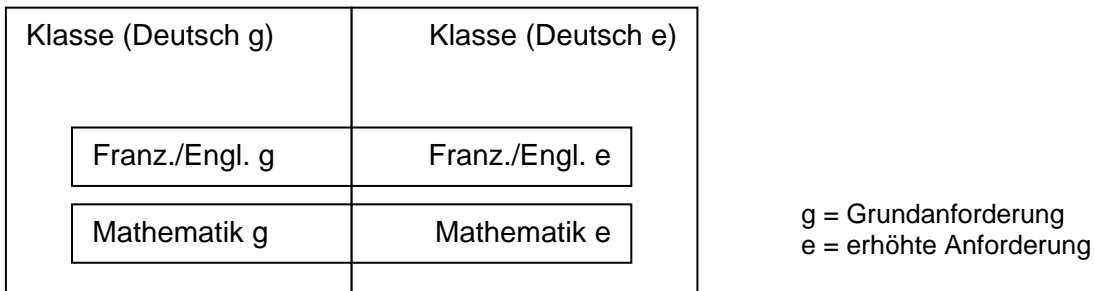


Abbildung 2: Homogene Stammklassen mit Niveaugruppen in zwei Fachbereichen (Modell 2)

Dieses Modell geht von der Annahme aus, dass Schülerinnen und Schüler, die in Deutsch bessere Leistungen erbringen, mehrheitlich auch in den Fachbereichen "Natur und Technik" und "Räume und Zeiten" erhöhte Anforderungen erfüllen.

1.2.3. Modell 3: Homogene Stammklassen mit einem Niveaufach

Es werden zwei homogene Stammklassen pro Jahrgang geführt. Die Zuteilung in die beiden Stammklassen (Grundanforderung und erhöhte Anforderung) soll auf Grund der Sprachkompetenz bzw. des Fachs Deutsch erfolgen. Der Fachbereich Mathematik wird in zwei Niveaugruppen unterrichtet.

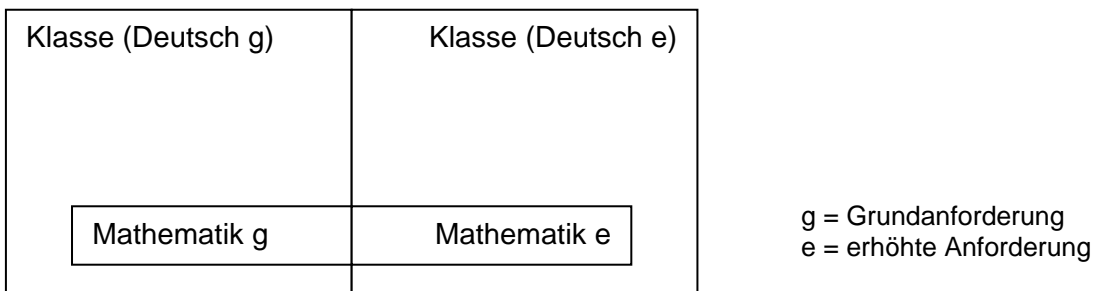


Abbildung 3: Homogene Stammklassen mit Niveaugruppen im Fachbereich Mathematik (Modell 3)

Dieses Modell geht von der Annahme aus, dass Schülerinnen und Schüler, die in Deutsch bessere Leistungen erbringen, mehrheitlich auch in den Fachbereichen "Natur und Technik" und "Räume und Zeiten" sowie in den Fremdsprachen erhöhte Anforderungen erfüllen.

2. Befunde zur Selektivität des Schulsystems aus PISA 2006

Die kantonalen Ergebnisse von PISA haben auf verschiedene Problembereiche im Zusammenhang mit der Selektivität des Schulsystems hingewiesen. Nachfolgend sind die wichtigsten Befunde in Bezug auf die Oberstufenstruktur zusammengefasst (Ramseier & Brühwiler, 2003; Brühwiler & Buccheri, 2005; Brühwiler, Abt & Kis-Fedi, 2008):

1. Es besteht ein hoher Anteil von ca. 17-19 Prozent² an Schülerinnen und Schülern mit sehr geringen Kompetenzen (Risikogruppe).
2. Obschon mit der Zweiteilung in Realschule und Sekundarschule homogene(re) Klassen angestrebt werden, kann nicht von leistungshomogenen Gruppen gesprochen werden. Die Leistungsunterschiede zwischen den besten und schlechtesten Schülerinnen und Schülern betragen mehr als 300 PISA-Punkte³.
3. Als Folge davon besteht zwischen Realschule und Sekundarschule ein grosser Überlappungsbereich: Rund 20 Prozent der Realschülerinnen und –schüler erreichen mindestens gleich gute Ergebnisse wie die Schülerinnen und Schüler an den Sekundarschulen und könnten dort wohl problemlos mithalten.
4. Krasse einseitige Begabungen sind zwar nicht zu finden. Dennoch besteht ein beachtlicher Bedarf von fachspezifisch unterschiedlicher Förderung. So verfügen beispielsweise 44 Prozent der leeschwächsten Schülerinnen und Schüler in der Mathematik über mittlere Kompetenzen.
5. Zwischen den drei PISA-Fachbereichen bestehen in der Regel hohe Korrelationen. Am stärksten hängen Mathematik und Naturwissenschaften zusammen, am wenigsten stark Mathematik und Lesen.
6. Leistungsgetrennte Schultypen führen nicht nur zur beabsichtigten leistungsbezogenen Selektion, sondern nachweislich auch zu einer sozialen Selektion, die dem Grundsatz der Chancengerechtigkeit zuwider läuft. Schülerinnen und Schüler mit gleichen Kompetenzen besuchen abhängig von der sozialen Herkunft unterschiedliche Schultypen. Dies führt dazu, dass vielen Jugendlichen Berufs- und Ausbildungschancen aufgrund der sozialen Herkunft verbaut oder erschwert werden.
7. Durch eine starre Einteilung in verschiedene Leistungsgruppen entstehen in der Regel Lerngruppen, die nicht nur in Bezug auf die fachlichen Kompetenzen, sondern auch in ihrer sozialen und lernbiografischen Zusammensetzung ähnlich sind. Diese unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler in Lerngruppen mit höheren Anforderungen von der Differenzierung profitieren, wohingegen Schülerinnen und Schüler in Lerngruppen mit niedrigeren Anforderungen durch den Kontext zusätzlich benachteiligt werden ("Restschulproblematik") und ihr Leistungspotential nicht ausschöpfen können (Schereneffekt).
8. Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule bzw. das soziale Klima ist wichtig für die individuelle Leistung der Schülerinnen und Schüler.

Auch wenn viele Forschungsbefunde zeigen, dass nicht die Schulstruktur, sondern die pädagogische Arbeit in der Schule bzw. die Unterrichtsqualität für erfolgreiches Lernen ausschlaggebend ist (z.B. Fend, 1998; Horstkemper & Tillmann, 2004), so kann das Organisationsmodell

² inkl. Sonderschulen und Kleinklassen

³ Um die Bedeutung des Punkteunterschieds bei PISA besser beurteilen zu können, sei darauf verwiesen, dass in einem zusätzlichen Schuljahr eine Zunahme von durchschnittlich 38 Punkten erwartet werden kann (OECD, 2007).

günstige oder weniger günstige Rahmenbedingungen festlegen. Integrativere Schulmodelle ermöglichen beispielsweise eine höhere Chancengerechtigkeit, d.h. eine weniger enge Kopplung der Leistung an die soziale Herkunft, bei gleichen durchschnittlichen Leistungen (Brosziewski & Nido, 2005).

3. Kriterien zur Modellbeurteilung

Die Kriterien zur Beurteilung der Oberstufenmodelle orientieren sich einerseits an pädagogischen Zielen, die mit einer erhöhten Durchlässigkeit der Oberstufenstrukturen generell angestrebt werden (Moser, 2008a). Dazu zählen insbesondere eine höhere Chancengerechtigkeit der Schule sowie eine individuellere Förderung der Schülerinnen und Schüler. Andererseits werden auch organisatorische Aspekte sowie besondere Ziele einbezogen, die im Kanton St.Gallen mit dem Projekt Oberstufenstruktur angestrebt werden (z.B. Bedingungen an die Schulgrösse).

3.1. Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler

Um dem Anliegen einer chancengerechteren Schule zu entsprechen, sollten alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten gefördert werden. Idealerweise werden die Bildung ungünstiger Lern- und Entwicklungsmilieus verhindert und zugleich begabte Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützt. Die individuelle Förderung könnte dadurch verbessert werden, dass Förderangebote nicht nur für Schülerinnen und Schüler vor einem Niveauwechsel, sondern auch für andere Schülerinnen und Schüler offen sind.

3.2. Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen

Im bisherigen Streaming-Modell waren die Leistungsgruppen meist nur abstufend durchlässig. Mit den vorgeschlagenen Oberstufenmodellen soll die horizontale Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen in beide Richtungen gleichermassen möglich werden. Die Schülerinnen und Schüler können zu verschiedenen Zeitpunkten und ohne zeitlichen Verlust zwischen den verschiedenen Leistungszügen wechseln.

Für die Umsetzung der Durchlässigkeit besteht das Problem, dass wegen des Schereneffekts die Leistungsansprüche der verschiedenen Lerngruppen auseinanderdriften. Der Wechsel in höhere Leistungsniveaus wird deshalb mit zunehmender Schuldauer schwieriger. Umso wichtiger sind individuelle Förderangebote (Liftkurse), da ansonsten die Gefahr besteht, dass die aufstufende Durchlässigkeit nicht wirklich genutzt werden kann. Förderangebote sind auch nach einer Aufstufung für eine gewisse Zeit beizubehalten, um die Anpassung an das höhere Niveau in der ersten Phase zu unterstützen.

Der Wechsel zwischen den Leistungsgruppen hat transparenten Kriterien zu folgen, die anhand der Lerninhalte und von Kompetenzmodellen festgelegt werden (vgl. Kapitel 3.3).

Zu beachten ist, dass die horizontale Durchlässigkeit für Schülerinnen und Schüler in den hohen Niveaus einen permanenten Selektionsdruck mit sich bringt. Für Schülerinnen und Schüler in den tieferen Niveaus dürfte dies hingegen motivierend wirken, da gute Leistungen mit einer Aufstufung honoriert werden können.

3.3. Kriteriumsorientierte, lerngruppenunabhängige Beurteilung

Für die Anschlussfähigkeit an weiterführende Ausbildungen spielt eine schultypenunabhängige Beurteilung eine wichtige Rolle. Ansonsten besteht die Gefahr, dass für Abnehmerinnen und Abnehmer kaum vergleichbare Beurteilungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichsten Niveaukombinationen vorliegen (Lesbarkeit der Zeugnisse). Einmal abgesehen davon, dass Notenvergleiche zwischen verschiedenen Lehrpersonen ohnehin wenig objektiv sind, lassen sich auch mit dem bisherigen Oberstufenmodell die Zeugnisnoten zwischen Sekundar- und Realschule nicht direkt vergleichen.

Diese Problematik könnte dadurch entschärft werden, indem die Beurteilung unabhängig vom Leistungszug erfolgt, sich an Kompetenzmodellen orientiert und die Kriterien transparent macht. Eine solche kriteriumsorientierte Beurteilung dient nicht nur der Optimierung des Übergangs zwischen der Sekundarstufe I und II, sondern ist auch eine Gelingensbedingung für die Einteilung der verschiedenen Niveaugruppen innerhalb der Sekundarstufe I. Zudem würden sich durch eine lerngruppenunabhängige Beurteilung auch negative Folgen der Etikettierung "nur Realschule" bzw. "nur Grundansprüche" entschärfen, was der Chancengerechtigkeit auf dem Lehrstellenmarkt dienen dürfte.

3.4. Zuteilung zu den Stammklassen

Die bei PISA wiederholt festgestellten hohen Leistungsüberlappungen zwischen den bestehenden Schultypen (Real- und Sekundarschule) verweisen auf die Problematik einer gerechten, d.h. leistungsgemässen Zuteilung zu Leistungsgruppen. Mindestens zwei Aspekte dürften zu einer Entschärfung dieses Zuteilungsproblems beitragen:

- (1) Die Gewährleistung einer erhöhten Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I. Dadurch kann auf allfällige Fehleinteilungen, aber auch auf unterschiedliche Entwicklungsverläufe schneller reagiert werden.
- (2) Eine kriteriumsorientierte Beurteilung, die für alle Beteiligten transparent ist (vgl. Kapitel 3.3).

Bei der Bildung der Stammklassen stellt sich zudem die Frage nach den Fachbereichen, die der Beurteilung zugrunde liegen. Den Modellen zwei und drei liegt die Annahme zugrunde, dass dem Fachbereich Deutsch eine Schlüsselrolle auch für andere Kompetenzbereiche zukommt. Dies kann anhand der PISA-Daten gestützt werden: Schülerinnen und Schüler, die über hohe Lesekompetenzen verfügen, erreichen auch in den Naturwissenschaften, und in etwas geringerem Ausmass in der Mathematik, gute Leistungen. Ob dieser Zusammenhang auch in Bezug auf die Fremdsprachenkompetenzen gilt, kann anhand von PISA nicht geprüft werden.

Mit besonderer Sorgfalt ist beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I die erste Zuteilung der Stammklassen durchzuführen, da diese Einteilung vermutlich weniger durchlässig ist als jene der Niveaugruppen. Auch wenn bei PISA keine krassen einseitigen Begabungen vorzufinden sind, sollten die für die Zuteilung relevanten Kriterien grundsätzlich aus allen in der Stammklasse unterrichteten Leistungsbereichen stammen. Eine Zuteilung auf der Grundlage eines einzigen Faches (z.B. Deutsch) ist weniger valide als die Berücksichtigung aller relevanten Fachbereiche. Eine einseitig abgestützte Zuteilung könnte dazu führen, dass sie weder von den betroffenen Fachlehrpersonen (z.B. Natur und Technik) noch von sich benachteiligt fühlenden Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern akzeptiert würde. Bei einer einseitig auf Deutsch abgestützten Zuteilungspraxis könnten zudem fremdsprachige Schülerinnen und Schüler tendenziell unterschätzt werden und deshalb benachteiligt sein.

3.5. Bedingungen an die Schulgrösse

Die drei Modellvarianten erfüllen den Anspruch, dass sie mit zwei statt wie bisher im Kanton St.Gallen mit drei Jahrgangsklassen geführt werden können. Dies erfordert eine deutlich kleinere Anzahl an Schülerinnen und Schülern pro Oberstufenzentrum.

Für grössere Schulen ab drei Jahrgangsklassen bestünde Spielraum darin, dass drei statt zwei Niveaugruppen pro Fachbereich (Grundanforderung, mittlere Anforderung, erweiterte Anforderung) gebildet werden könnten. Generell ist zu überlegen, inwiefern innerhalb festgelegter Rahmenvorgaben lokale Eigenheiten bei der Umsetzung in den Schulen berücksichtigt werden sollten.

3.6. Verweildauer im Klassenverband

Die Zugehörigkeit zu einer Schule und die Identifikation mit einer Lerngruppe ist ein wichtiger Aspekt für Zufriedenheit und Lernmotivation, und als Folge davon für den Lernerfolg (Deci & Ryan, 1993; Ramseier & Brühwiler, 2003). Die Dauer, die Schülerinnen und Schüler in der Stammklasse verbringen, dürfte für die Identifikation mit der Klasse bedeutsam sein. Dies setzt allerdings voraus, dass es gelingt, ein positives Klassenklima zu etablieren. Die lange Zugehörigkeit zu einer Klasse mit ungünstigen Lernbedingungen und problematischen Werthaltungen ist hingegen problematisch.

Allgemein kann formuliert werden, dass mit abnehmender Anzahl Niveaugruppen die Zeit, die im Klassenverband der Stammklasse verbracht wird, zunimmt. Dies kann auch dazu führen, dass die Klassenlehrerfunktion einfacher wahrgenommen werden kann.

3.7. Organisatorischer Aufwand

Grundsätzlich werden organisatorische Aufgaben, etwa für die Erstellung des Stundenplans, die Zu- und Umteilung der Schülerinnen und Schüler, die Organisation von Liftangeboten, die Kommunikation mit den Eltern usw. anspruchsvoller und zeitaufwändiger, je mehr Fachbereiche als Niveauunterricht angeboten werden.

4. Beurteilung der Schulmodelle

4.1. Einordnung der Modelle

Betrachtet man die Vielzahl der möglichen Schulmodelle, so unterscheiden sich die drei vorgeschlagenen Oberstufenmodelle insgesamt relativ wenig voneinander: Alle Modelle können den kooperativen bzw. integrativen Modellen zugerechnet werden. Die Schülerinnen und Schüler werden in verschiedenen Fächern in Leistungsgruppen eingeteilt (Setting) und schaffen somit die Rahmenbedingungen für ein gewisses Ausmass an horizontaler Durchlässigkeit. Alle Modelle werden – teilweise mit leichten Variationen – bereits in anderen Kantonen praktiziert.

Modell 1 hebt sich von den beiden anderen Modellen ab, indem in der Stammklasse keine leistungsabhängige Gruppierung erfolgt. Ausgewählte Fächer werden hingegen in Leistungsgruppen unterrichtet. Dieses Modell ist den *integrativen Oberstufenmodellen* zuzurechnen.

Die Modelle 2 und 3 unterscheiden sich nur durch die unterschiedliche Anzahl an Niveaufächern. Beide zählen zu den *kooperativen Schulmodellen*, da sie neben den Niveaufächern auch die Stammklassen nach Leistungskriterien führen. Deshalb werden diese beiden Modelle nachfolgend zusammengefasst beurteilt.

4.2. Modell 1: Heterogene Stammklassen

Das Modell 1 führt bei den meisten Kriterien zu einer klaren Verbesserung gegenüber dem bisherigen Streaming-Modell. Die Vorteile liegen zum einen in der heterogenen Stammklasse. Aufgrund der besseren Durchmischung der Schülerschaft können dadurch ungünstige Lern- und Entwicklungsmilieus eher verhindert werden. Für die Zuteilung zu den Stammklassen muss keine Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden. Zum andern werden durch die hohe Anzahl der Niveaufächer gute Möglichkeiten zur individuellen Förderung geschaffen. Dies kann sich motivierend auf schwächere Schülerinnen und Schüler auswirken, da sie gegenüber dem aktuellen Modell eher Chancen besitzen, in einzelnen Fachbereichen in ein höheres Niveau aufzusteigen. Für kleine Schulen, insbesondere wenn vorübergehend mit kleinen Schülerzahlen gerechnet werden muss, ist das Modell besonders vorteilhaft, da nur eine Jahrgangsklasse gebildet werden muss. Allerdings wäre dies in den Niveaufächern mit Mehrkosten verbunden oder es müssten zwei Jahrgangsklassen für den Niveauunterricht zusammengelegt werden.

Auch wenn die Bildung der Stammklassen nicht leistungsbezogen erfolgt und keine Auf- oder Abstufungen nötig sind, ist gegenüber dem aktuellen Modell der organisatorische Mehraufwand für die Niveaufächer als Nachteil zu werten. Zudem verbringen die Schülerinnen und Schüler weniger Zeit im selben Klassenverband. Eine ausreichende Identifikation mit der Klasse dürfte aber dennoch möglich sein.

4.3. Modelle 2 und 3: Homogene Stammklassen

Auch die beiden Modelle 2 und 3 sind gegenüber dem aktuellen Modell bezüglich der Mehrheit der Kriterien zu bevorzugen. In Abhängigkeit der Anzahl Niveaufächer verändert sich die Verweildauer in der Stammklasse. Ein günstiges Klassenklima vorausgesetzt, ist dies als Vorteil gegenüber Modell 1 zu werten (v.a. für Modell 3 mit nur einem Niveaufach). Demgegenüber sind die individuelle Förderung und die horizontale Durchlässigkeit (v.a. bei Modell 3) gegenüber Modell 1 eingeschränkt, aber dennoch besser möglich als beim aktuellen Modell mit Real- und Sekundarschule.

Der organisatorische Aufwand ist grösser als im aktuellen Modell und dürfte etwa mit Modell 1 vergleichbar sein. Es sind zwar weniger Niveaugruppen zu bilden (v.a. im Modell 3), aber die Zuteilung zur Stammklasse und mögliche Umstufungen heben diesen Vorteil wieder auf. Da die Stammklassen vermutlich weniger durchlässig sind als die Niveaugruppen, hat die Erstzuteilung besonders sorgfältig zu erfolgen. Diese sollte auf allen für die Stammklasse relevanten Fachbereichen und nicht nur auf dem Fach Deutsch basieren.

4.4. Modellübergreifende Aspekte

Im Folgenden soll auf einige Aspekte hingewiesen werden, die für alle oder mindestens für zwei Modelle relevant sind (vgl. auch Kapitel 3).

Die horizontale Durchlässigkeit kann nur gelingen, wenn auch aufstufende Umteilungen möglich sind. Die dazu notwendigen Förderangebote mit dem Ziel Kompetenzlücken zu schliessen, sind auch nach erfolgtem Übertritt für eine Weile anzubieten. Damit auch andere Schülerinnen und Schüler davon profitieren und individuell gefördert werden können, sollten Förderangebote auch von weiteren Interessierten besucht werden können.

Ein gemeinsames Element aller drei Modelle ist die Bildung fachspezifischer Niveaugruppen. Die vorgeschlagenen Fachbereiche (v.a. Mathematik und Fremdsprachen) eignen sich für den Niveauunterricht besonders gut, da diese in der Regel kursorischer aufgebaut sind als etwa der

Fachbereich Natur und Technik. Bei diesem Bereich bringen Schülerinnen und Schüler je nach Thema wechselnde Lernvoraussetzungen mit – sowohl in Bezug auf das Vorwissen als auch bezüglich Interessen. Gut zu überlegen ist ferner, ob die Fremdsprachen (Englisch und Französisch) in derselben Niveaugruppe unterrichtet oder zwei separate Gruppen gebildet werden. Geht man von der plausiblen Annahme aus, dass viele Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Französisch- und Englisch-Kompetenzen mitbringen, lohnt sich die Bildung von zwei separaten Niveaufächern.

Durch die leistungsbezogene Einteilung in Niveaugruppen besteht die Gefahr zur Bildung von Restklassen in den g-Niveaus. Da es nur einzelne Fächer betrifft, sind diese zwar zeitlich begrenzter als im bisherigen Streaming-Modell. Dennoch ist an den einzelnen Schulen zu überlegen, ob Niveaugruppen mit Grundanforderungen durch besonders günstige Bedingungen unterstützt werden müssen (z.B. kleinere Klassen, ISF-Unterstützung).

Für jedes der drei Modelle ist eine kriteriumsorientierte und lerngruppenunabhängige Beurteilung von Bedeutung, sei es als Grundlage für die leistungsbezogene Bildung von Lerngruppen oder zur Kommunikation der Schülerleistungen gegen aussen. Wesentlich sind transparente Kriterien, die nicht vom Anforderungsniveau der Lerngruppe abhängen, sondern sich an fachspezifischen Kompetenzmodellen orientieren.

5. Fazit

Schulische Organisationsmodelle geben zwar lediglich günstige oder weniger günstige Rahmenbedingungen für den Unterricht vor. Dennoch deuten die Forschungsergebnisse darauf hin, dass kooperative oder integrative Oberstufenmodelle zu einer Abnahme des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Leistung führen und somit zur Verminderung von Chancengerechtigkeiten beim Übergang von der Sekundarstufe I in weiterführende Ausbildungsangebote beitragen. Für den Lernerfolg bleibt aber letztlich entscheidend, wie die strukturellen Bedingungen für die Förderung individueller Lernprozesse im Unterricht genutzt werden.

Alle zur Beurteilung vorgelegten Oberstufenmodelle sind grundsätzlich praktikabel und werden in anderen Kantonen bereits umgesetzt. Generell unterscheiden sich die drei beurteilten Oberstufenmodelle relativ wenig voneinander. Dennoch hat jedes der Modelle spezifische Vor- und Nachteile.

Tabelle 1 zeigt in einer groben Übersicht und ohne die Kriterien zu gewichten, dass die drei vorgeschlagenen Modelle vor allem in Bezug auf die pädagogischen Kriterien teilweise deutliche Vorteile gegenüber dem aktuellen Modell mit Real- und Sekundarschule aufweisen. Insbesondere Modell I schafft günstige Bedingungen für eine individuellere Förderung und die Verhinderung von Restklassen. Die heterogene Zusammensetzung der Stammklasse erleichtert zudem die Zuteilung zur Stammklasse und die Vergleichbarkeit der Beurteilung. Die Zuteilung zu den homogenen Stammklassen der Modelle 2 und 3 ist besonders sorgfältig vorzunehmen und sollte auf allen relevanten Fachbereichen beruhen. In allen Modellen ist mit einem organisatorischen Mehraufwand zu rechnen. Gegenüber dem aktuellen Modell kann sich die kürzere Verweildauer in der Stammklasse nachteilig auswirken. Dabei ist zu relativieren, dass eine lange Verweildauer in einer Klasse mit ungünstigen Lernbedingungen oder für schlecht integrierte Schülerinnen und Schüler auch zum Nachteil werden kann.

Tabelle 1: Vor- bzw. Nachteile gegenüber dem aktuellen Modell

Beurteilungskriterien	Modell I	Modell II	Modell III
Individuelle Förderung der Schüler/innen (Verhinderung von Restklassen/Begabtenförderung)	+++	++	+
Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen	+++	++	+
Kriteriumsorientierte, lerngruppenunabhängige Beurteilung	+	0	0
Zuteilung zur Stammklasse	++	0	0
Bedingungen an die Schulgrösse	++	+	+
Verweildauer im Klassenverband	--	-	-
Organisatorischer Aufwand	-	-	-

Anmerkung: - Nachteil gegenüber aktuellem Modell
 0 kein Unterschied zum aktuellen Modell
 + Vorteil gegenüber aktuellem Modell

Die zur Stellungnahme vorgelegten Modelle sind nur eine kleine Auswahl von möglichen Organisationsformen der Sekundarstufe I. Weitere Modelle (z.B. Weiterführung des Gesamtschulmodells aus der Primarstufe mit innerer Differenzierung oder altersgemischtes Lernen) könnten nicht nur aus pädagogischer, sondern insbesondere für Schulen mit kleinen Schülerzahlen auch aus organisatorischer Perspektive interessant sein. In beiden genannten Modellen würden wohl ein bis zwei Jahrgangsklassen genügen, um eine Oberstufe zu führen. Voraussetzung bliebe freilich auch dann, dass mit den vorhandenen Ressourcen die Umsetzung des Lehrplans und ein ausreichendes Angebot an Freifächern und Stützkursen gewährleistet werden kann.

Literaturverzeichnis

- Brosziewski, A. & Nido, M. (2005). Leistung und Herkunft in integrativen, kooperativen und getrennten Schulmodellen. In Forschungsgemeinschaft-PISA-Deutschschweiz/FL (Hrsg.), *PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein*, (S. 141-162). Zürich: KDMZ.
- Brühwiler, C., Abt, N. & Kis-Fedi, P. (2008). *PISA 2006: Porträt des Kantons St.Gallen*. Zürich: KDMZ.
- Brühwiler, C. & Buccheri, G. (2005). Merkmale der schulischen und unterrichtlichen Lernumgebung. In (Hrsg.), *PISA 2003: Analysen und Porträts für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein*, (S. 19-24). Zürich.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2004). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, (S. 287-323). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, U. (2008a). *Expertise zu den drei Modellen der Sekundarstufe I im Bildungskleeblatt*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Moser, U. (2008b). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- OECD (Hrsg.) (2007). *PISA 2006 - Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Paris: OECD.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (1), 23-58.