



Universität Zürich
Institut für Bildungsevaluation

Expertise zu den drei Modellen der Sekundarstufe I im Bildungskleeblatt

Zuhanden des Regierungsrats des Kantons Aargau

Urs Moser
Zürich, 20. Oktober 2008

Anschrift:

Institut für Bildungsevaluation
Assoziiertes Institut der Universität Zürich
Wilfriedstrasse 15
8032 Zürich

Tel. 043 268 39 60
Fax 043 268 39 67
Mail: Urs.Moser@ibe.uzh.ch
www.ibe.uzh.ch

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	4
1.1	Auftrag	4
1.2	Drei Modelle im Vergleich.....	4
1.3	Forschungsstand.....	5
2	Beurteilungskriterien	6
2.1	Wirkungsziele des Bildungskleeblatts.....	6
2.2	Fünf Kriterien zur Beurteilung der drei Modelle	6
2.3	Beurteilungsgrundlage.....	9
3	Beurteilung der Schulmodelle	10
3.1	Verhinderung ungünstiger Lern- und Entwicklungsmilieus	10
3.2	Optimale Förderung der begabten Schülerinnen und Schüler	10
3.3	Ermöglichung der horizontalen Durchlässigkeit.....	11
3.4	Ermöglichung der vertikalen Durchlässigkeit	12
3.5	Schulformenunabhängige Beurteilung.....	12
4	Fazit.....	13
4.1	Modell I	13
4.2	Modell II	14
4.3	Modell III	14
4.4	Begleitende Massnahmen.....	14

1 Ausgangslage

1.1 Auftrag

Der Regierungsrat des Kantons Aargau stellt im Anschluss an den Entscheid des Grossen Rats, eine dreigliedrige Sekundarstufe I zu führen, drei Modelle zur Diskussion. Mit der vorliegenden Expertise wird eine Beurteilung dieser Modelle aus pädagogischer Perspektive vorgenommen.

1.2 Drei Modelle im Vergleich

Im Modell I (3+0) besuchen alle Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I unter einem Dach, aber in unterschiedlichen Leistungszügen. Je 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen die Leistungszüge mit allgemeinen oder mit erweiterten Anforderungen, 20 Prozent den Leistungszug mit progymnasialen Anforderungen. Um fachspezifischen Begabungen Rechnung zu tragen, werden die drei Leistungszüge durch Niveauunterricht in drei bis vier Fächern miteinander verbunden. Im Anschluss an die dreijährige Sekundarschule treten die Schülerinnen und Schüler in die Berufsbildung, in eine Mittelschule oder ins Gymnasium über. Der Weg zur Matura führt für alle Schülerinnen und Schüler über die Sekundarschule und dauert 13 Jahre. Modell I entspricht einer dreigliedrigen Sekundarschule.

Im Modell II (2+1/UG) besuchen 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler je zur Hälfte den Leistungszug mit allgemeinen oder mit erweiterten Anforderungen. Die beiden Leistungszüge werden ebenfalls durch Niveauunterricht in drei bis vier Fächern miteinander verbunden. Im Anschluss an die dreijährige Sekundarschule treten die Schülerinnen und Schüler in die Berufsbildung, in eine Mittelschule oder ins Gymnasium über. Der Weg zur Matura dauert für diese Schülerinnen und Schüler 13 Jahre. Die übrigen 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen nach der Primarstufe direkt das zweijährige Untergymnasium, das an bestehenden Kantonsschulen angegliedert wird, und danach für vier Jahre das Gymnasium. Durch den direkten Weg von der Primarschule ins Gymnasium reduziert sich die Dauer bis zur Matura auf 12 Jahre. Modell II entspricht einer zweigliedrigen Sekundarschule plus Untergymnasium.

Im Modell III (2+1/PG) besuchen 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler je zur Hälfte den Leistungszug mit allgemeinen oder mit erweiterten Anforderungen. Die beiden Leistungszüge werden ebenfalls durch Niveauunterricht in drei bis vier Fächern miteinander verbunden. Im Anschluss an die dreijährige Sekundarschule treten die Schülerinnen und Schüler in die Berufsbildung, in eine Mittelschule oder ins Gymnasium über. Der Weg zur Matura dauert für diese Schülerinnen und Schüler 13 Jahre. Die übrigen 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen nach der Primarstufe das zweijährige Progymnasium, das wie die bisherigen Bezirksschulen an regionalen Standorten angeboten wird. Danach erfolgt der Wechsel ins vierjährige Gymnasium. Der Weg übers Progymnasium reduziert die Dauer bis zur Matura ebenfalls auf 12 Jahre. Modell III entspricht einer zweigliedrigen Sekundarschule plus Progymnasium.

1.3 Forschungsstand

Aktuelle Studien aus der Schweiz zeigen, dass die Schulleistungen weitgehend unabhängig von Besonderheiten der Schulmodelle sind¹. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Unterschiede zwischen den Modellen in den für die Leistungsentwicklung wesentlichen Merkmalen eher gering sind. Es gibt in der Schweiz kaum ein Schulmodell auf der Sekundarstufe I, das vollständig ohne Bildung leistungshomogener Gruppen auskommt. Zumindest in der Mathematik und in den Fremdsprachen, meist aber auch in Deutsch werden die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Begabungen und Fähigkeiten in Leistungsniveaus unterrichtet. Weil sich die Schulmodelle innerhalb eines Landes meist nur geringfügig unterscheiden, erachten es einige Wissenschaftler als aussichtslos, die Wirksamkeit von Schulmodellen innerhalb eines Landes überprüfen zu wollen².

Allerdings führen auch internationale Schulleistungsstudien nicht zu anderen Erkenntnissen. Der Vergleich von Schulmodellen anhand der PISA-Erhebungen zeigt, dass die durchschnittlichen Leistungen in Ländern mit einer Leistungsdifferenzierung auf der Sekundarstufe I nicht höher sind als in Ländern, die die Kinder bis zum Ende der Sekundarstufe I in einer Gesamtschule unterrichten³. Schulmodelle sind nur ein Merkmal unter vielen, das für erfolgreiches Lehren und Lernen von Bedeutung ist. Daneben sind vor allem auch kulturelle Normen und Werte, soziale und ökonomische Faktoren sowie die Qualität der Lehrerbildung von Bedeutung, weshalb sich aufgrund der Erkenntnisse aus internationalen Schulleistungsvergleichen nicht einfach das optimale Schulmodell bestimmen lässt⁴. Erfolgreiche Schulmodelle lassen sich zudem nicht wie Nahrungsmittel aus anderen Ländern importieren, sondern müssen mit Bezug zur historischen Entwicklung und zu lokalen Gegebenheiten beurteilt werden.

Etwas anders lauten die Befunde, wenn die Wirkung der Einteilung in Schultypen oder in leistungshomogene Gruppen untersucht wird. Die Einteilung in leistungshomogene Gruppen führt zwar nicht zwingend zu besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt. Sie ist allerdings für die begabten Schülerinnen und Schüler ein Vorteil. Diese profitieren von der Differenzierungsmaßnahme, wohingegen schwache Schülerinnen und Schüler von ihr benachteiligt werden. Weil die Schülerinnen und Schüler in den homogenen Lerngruppen unterschiedlich viel lernen, verändern sich die durchschnittlichen Leistungen insgesamt nicht. Die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern werden hingegen als Folge homogener Lerngruppen grösser, was als Schereneffekt bezeichnet wird. Eine bessere Förderung aller Kinder kann folglich nur dann erreicht werden, wenn die Wirksamkeit des Schereneffekts gebremst wird und die Selektion in die Schultypen auf der Sekundarstufe I für alle Kinder zu einem Gewinn führt.

¹ Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

² Hanushek, E. & Woessmann, L. (2005). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *CESIFO Working Paper*, 4, Nr. 1415.

³ OECD (2007). *PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen*. Paris: OECD.

⁴ Prenzel, M., Baumert, J. & Klieme, E. (2008). *Steuerungswissen, Erkenntnisse und Wahlkampfmunition: Was liefert die empirische Bildungsforschung? – Eine Antwort auf Klaus Klemm*. (22.08.2008), from <http://pisa.ipn.uni-kiel.de>.

2 Beurteilungskriterien

2.1 Wirkungsziele des Bildungskleeblatts

Mit den Reformen des Bildungskleeblatts verfolgt der Regierungsrat unter anderem das Wirkungsziel, die Kinder vom ersten Schultag an in Zusammenarbeit mit den Eltern alters- und entwicklungsgerecht zu fördern und zu fordern, damit sich das Bildungspotenzial der Kinder und Jugendlichen optimal entfaltet. Zudem soll die Volksschule einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit und zur Integration leisten.

Diese Wirkungsziele entsprechen den grundlegenden Funktionen der Schule, die [1] Wissen und Können vermittelt (Qualifikationsfunktion), [2] Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel der Einhaltung des Leistungsprinzips den richtigen Schultypen zuweist (Selektionsfunktion) und [3] durch die Vermittlung von Normen und Werten zur gesellschaftlichen Integration führt (Integrationsfunktion).

In Übereinstimmung mit den grundlegenden Funktionen der Schule stehen bei der Beurteilung der Schulmodelle die *Effektivität* im Hinblick auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler, die optimale beziehungsweise *chancengerechte Förderung aller Kinder* sowie die *Integrationsfähigkeit* der Schule im Vordergrund.

Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes über die Bedeutung von Schulmodellen für die optimale Nutzung des Bildungspotenzials werden fünf Kriterien zur Beurteilung der Schulmodelle einbezogen, von denen erwartet wird, dass sie für das Erreichen der Wirkungsziele des Bildungskleeblatts und somit für eine effektive und chancengerechte Schule auf der Sekundarstufe I bedeutsam sind.

2.2 Fünf Kriterien zur Beurteilung der drei Modelle

Erstes Kriterium: «Verhinderung ungünstiger Lern- und Entwicklungsmilieus»

Die Aufteilung eines Schülerjahrgangs in Leistungszüge führt dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb des gleich anspruchsvollen Leistungszuges in Bezug auf die schulischen Leistungen, aber auch in Bezug auf die soziale, kulturelle oder lernbiografische Zusammensetzung ähnlich sind. Dadurch entstehen in den Leistungszügen unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus. Die Schülerinnen und Schüler lernen je nach Leistungszug unterschiedlich schnell, was zu einer institutionell bedingten Zunahme der Leistungsdifferenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener Leistungszüge führt. Die Unterschiede in der Leistungsentwicklung lassen sich nicht einfach auf die Zugehörigkeit zu einem Leistungszug zurückführen, sondern zumindest teilweise auch auf die Merkmale der jeweiligen Lerngruppe (soziale, kulturelle und lernbiografische Zusammensetzung der Gruppe).

Die Leistungsentwicklung ist im Leistungszug mit den niedrigsten (allgemeinen) Anforderungen durch folgende Faktoren beeinträchtigt: hoher Anteil an repetierenden Schülerinnen und Schülern, niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau, Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien und überproportionaler Anteil von Jugendlichen aus Elternhäusern mit besonderen sozialen und privaten Belastungen. Diese

Belastungsfaktoren sind dann besonders gross, wenn der Prozentanteil eines Jahrgangs in einem Leistungszug besonders klein und der Anteil an Ausländern besonders gross ist⁵.

Wer das Ziel hat, alle Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, muss ungünstige Lern- und Entwicklungsmilieus auf der Sekundarstufe I verhindern. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive ist unbestritten, dass Schultypen mit den niedrigsten Anforderungen nur dann als sinnvoller Bestandteil eines mehrgliedrigen Systems geführt werden können, wenn sie ein anspruchsvolles Programm für einen bedeutenden Anteil der Schülerschaft anbieten können und attraktive schulische und berufliche Anschlussmöglichkeiten bestehen⁶.

Zweites Kriterium: «Optimale Förderung der begabten Schülerinnen und Schüler»

Die Einteilung in homogene Leistungsgruppen kann für die schwachen Schülerinnen und Schüler ein Nachteil bedeuten, für die starken hingegen schafft sie Rahmenbedingungen, die der optimalen Förderung mit Sicherheit zugute kommen. Der systemisch ausgelöste Schereneffekt durch die Einteilung in Leistungszüge ist für gute Schülerinnen und Schüler sowie für deren Eltern und Lehrpersonen wünschenswert. Bei der Modellwahl sollte dieses Faktum deshalb von Beginn weg in die Überlegungen einbezogen und offen gelegt werden. Welches Modell auf der Sekundarstufe I gewählt werden soll, hängt nicht zuletzt davon ab, wie gut über strukturelle und pädagogisch-didaktische Massnahmen der Vorteil bei der Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern in homogenen Leistungszügen erhalten bleibt. Entfaltung des Bildungspotenzials und Chancengerechtigkeit bedeuten, dass allen Kindern optimale Lerngelegenheiten geboten und auch Hochbegabte durch Schulstrukturen in ihrer Entwicklung nicht gebremst werden.

Drittes Kriterium: «Ermöglichung der horizontalen Durchlässigkeit»

Zum pädagogischen Konzept der vorgeschlagenen Modelle gehört die horizontale Durchlässigkeit. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler während eines Schuljahres an zwei bis drei Terminen ohne zeitlichen Verlust zwischen den Leistungszügen und Niveaugruppen wechseln können.

Die Ermöglichung der horizontalen Durchlässigkeit steht allerdings im Konflikt mit dem Schereneffekt, dessen Wirkung durch anforderungsspezifische Lern- und Entwicklungsmilieus Aufstiege mit zunehmender Dauer erschwert. Durchlässigkeit kann deshalb nur dann mit letzter Konsequenz verfolgt werden, wenn die Förderung im Unterricht nach dem Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und nicht zwingend nach Jahrgangsziele ausgerichtet wird.

⁵ Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M. & Wolter, S. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung: Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007). Öffnung von Bildungswegen, erreichtes Leistungsniveau und Vergleichbarkeit von Abschlüssen. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*, (S. 11–29). Münster: Waxmann.

⁶ Trautwein, U., Baumert J. & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ*, (28), 3–9.

Die Durchlässigkeit zwischen Leistungszügen und Niveaus kann zudem wesentlich aufgewertet werden, wenn der Wechsel an transparente Kriterien gebunden ist. Durchlässigkeit verlangt konkrete Informationen, die den Lehrpersonen, den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern deutlich machen, wann ein Wechsel angezeigt ist. Die Umschreibung der unterschiedlichen Anforderungen in den Leistungszügen und Niveaus anhand von Lerninhalten und Kompetenzen, aber auch anhand von für alle Beteiligten verständlichen Lern- und Prüfungsaufgaben, ist eine notwendige Voraussetzung sowohl für die Funktion der Durchlässigkeit als auch für die Ermöglichung selbstständigen Lernens. Transparente Anforderungen würden zudem zu einer Entspannung der mit Unschärfe behafteten Einteilung in die Leistungszüge und Niveaus führen und könnten von den Schülerinnen und Schülern dazu genutzt werden, ihre Ziele im Unterricht besser zu verfolgen und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Die Förderung im Unterricht nach dem Lern- und Entwicklungsstand sowie transparente Anforderungen sind zwei Voraussetzungen für das Funktionieren der horizontalen Durchlässigkeit, die je nach Schulmodell unterschiedlich gut verwirklicht werden können.

Viertes Kriterium: «Ermöglichung der vertikalen Durchlässigkeit»

Die Forderung nach horizontaler Öffnung auf der Basis von transparenten Anforderungen entspricht der gesamtschweizerischen bildungspolitischen Ausrichtung. Die Harmonisierung der obligatorischen Schule bedeutet unter anderem, dass Anforderungen abgeglichen werden und die Durchlässigkeit zwischen Schulformen innerhalb und zwischen Kantonen vereinfacht wird. Die Durchlässigkeit soll aber nicht nur horizontal, sondern auch vertikal ermöglicht werden.

Für die Eingangsstufe wird die Flexibilisierung der Schullaufbahn nach individuellen Begabungen ohne Einschränkungen gefordert. Besonders leistungsfähige Kinder können, wenn sie den obligatorischen Stoff beherrschen und auch genügend reif sind, schneller in die nächste Schulstufe übertreten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Individuelle Durchlaufzeiten werden sowohl vom Bildungskleeblatt als auch von HarmoS als sinnvolles Mittel zur Berücksichtigung individueller Begabungen betrachtet.

Etwas zurückhaltender wird die Möglichkeit zur vertikalen Durchlässigkeit für die übrigen Schulstufen formuliert⁷. Die Ausrichtung der Schullaufbahn nach Begabungen hat aber nichts mit einer Schulstufe zu tun, weil die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern mit den Schuljahren nicht kleiner, sondern grösser werden⁸. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I nicht bedingungslos zu gleichen Massnahmen führen müsste wie die intellektuelle Entwicklung und emotionale Reife auf der Eingangsstufe, nämlich zur konsequenten Ausrichtung des Unterrichts am Lern- und Entwicklungsstand sowie zur Ermöglichung einer konsequenten vertikalen Durchlässigkeit.

⁷ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*. Bern: EDK. [Artikel 5, Absatz 2 / Artikel 6, Absatz 5]

⁸ Moser U., Keller F. & Zimmermann P. (2008). Soziale Ungleichheiten und Fachleistungen. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 115–151). Oberentfelden: Sauerländer.

Die vertikale Durchlässigkeit entspricht einer bildungspolitischen Ausrichtung, die gleich wie die horizontale Durchlässigkeit durch ein Schulmodell auf der Sekundarstufe I besser oder schlechter ermöglicht werden kann.

Fünftes Kriterium: «Schulformenunabhängige Beurteilung»

Die Einteilung in Leistungszüge kann nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, die Schulformen mit geringen Anforderungen (Leistungszug oder Niveau mit allgemeinen Anforderungen) aufzuwerten und die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ganz von der Schulform zu lösen. Die Attraktivität des Leistungszugs mit allgemeinen Anforderungen kann essenziell gesteigert werden, wenn die Leistungsbeurteilung unabhängig vom Leistungszug aufzeigt, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können. Die Einteilung in Leistungszüge und Niveaus darf nicht zu einem formal definierten Schulabschluss nach dem Motto «Ich bin ein A-, E- oder P-Schüler» führen. Die zurzeit unvermeidliche Koppelung von Beurteilung und Schulform ist undifferenziert und steht im Widerspruch zu einer individualisierenden Ausrichtung von Schullaufbahnen sowie zu einer chancengerechten Beurteilung. Die Sekundarstufe I kann ihre Probleme nur dann lösen, wenn gleichwertige Abschlusszertifikate in unterschiedlichen Schulformen zu erreichen sind.

Auch die schulformenunabhängige Beurteilung lässt sich je nach Schulmodell auf der Sekundarstufe I besser oder schlechter ermöglichen.

2.3 Beurteilungsgrundlage

Als Grundlage der Beurteilung dient die Grundlageninformation für die Kurzvernehmlassung vom Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau⁹ sowie der Forschungsstand über die Gelingensbedingungen von Schulmodellen der Sekundarstufe I, wie er für eine Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich aufgearbeitet wurde¹⁰. Einen zusammenfassenden Überblick zum Forschungsstand gibt Kapitel 1.3 (Forschungsstand).

⁹ Departement Bildung, Kultur und Sport (2008). *Bildungskleeblatt der Sekundarstufe I; Grundlageninformationen für die Kurzvernehmlassung.*

¹⁰ Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen.* Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

3 Beurteilung der Schulmodelle

3.1 Verhinderung ungünstiger Lern- und Entwicklungsmilieus

Durch die vorgegebenen Quoten zu Leistungszügen und Schultypen (Untergymnasium und Progymnasium) wird es mit allen Modellen möglich sein, ungünstige Lern- und Entwicklungsmilieus zu verhindern. Inwieweit dies gelingt, hängt allerdings davon ab, wie gut der Anteil von 40 Prozent der Schülerpopulation im Leistungszug mit allgemeinen Anforderungen eingehalten werden kann und damit Restschulen verhindert werden. Die Gefahr für problematische Lernmilieus ist in dreigliedrigen Schulmodellen unbestritten grösser als in zweigliedrigen¹¹. Allerdings bringt auch ein zweigliedriges System neue Herausforderungen mit sich und es sollte nicht vergessen werden, dass über den Erfolg und Misserfolg von Schule in besonderer Weise das Handeln der Lehrpersonen im Unterricht entscheidet, und dieses ist nur teilweise von Faktoren wie Schulformenzugehörigkeit und Klassenzusammensetzung bestimmt¹².

Einen Nachteil für die Verhinderung von ungünstigen Lern- und Entwicklungsmilieus könnte Modell I haben, weil es – abgesehen von der Möglichkeit der Durchlässigkeit und der Führung von drei Leistungszügen unter einem Dach – doch am ehesten dem bisherigen Schulmodell entspricht. Es sind vor allem Studien aus der Schweiz, die zeigen, dass nicht nur die Schulleistungen, sondern auch die Förderung sozioökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler nicht vom Schulmodell abhängen. Die Einführung von Modell I mit drei Leistungszügen und drei Niveaus könnte dazu führen, dass bestehende Mechanismen erhalten bleiben und sich der Leistungszug mit allgemeinen Anforderungen trotz Quoten wieder zu einer unattraktiven Restschule entwickelt.

Einen Vorteil für die Verhinderung von ungünstigen Lern- und Entwicklungsmilieus könnte Modell II haben, weil der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Leistungszug mit allgemeinen Anforderungen leicht höher sein soll als in den Modellen I und III. Das Modell II entspricht zudem am ehesten einem zweigliedrigen Schulsystem mit einem dritten Schultyp für einen eher kleinen Anteil an besonders leistungswilligen Schülerinnen und Schülern. Das Modell III hingegen liegt näher bei Modell I beziehungsweise bei einer dreigliedrigen Sekundarschule.

3.2 Optimale Förderung der begabten Schülerinnen und Schüler

Auch die Begabtenförderung wird in allen drei Modellen aufgrund eines relativ geringen Anteils von maximal 20 Prozent der begabten Schülerinnen und Schülern in leistungshomogenen Gruppen gut gelingen. Die Ergebnisse der Erhebung PISA 2003 haben gezeigt, dass die Aargauer Bezirksschulen leistungsmässig ähnlich gute Ergebnisse in der Mathematik erreichen wie die Langgymnasien anderer Kantone. Der PISA-Test überprüft aller-

¹¹ Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

¹² Trautwein, U., Baumert, J., & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ*, (28), 3–9.

dings eine alltagsorientierte Grundbildung und nicht curriculare Inhalte des Gymnasiums, weshalb dieses Ergebnis nicht überbewertet werden sollte¹³.

Die Förderung der begabten Schülerinnen und Schüler in Modell II, aber auch in Modell III wird curricular anders ausgerichtet sein als die Förderung der begabten Schülerinnen und Schüler in Modell I, weil die Anschlussfähigkeit an die Berufsbildung nicht gewährleistet sein muss. Zudem treten die Schülerinnen und Schüler nach zwei Jahren Untergymnasium beziehungsweise Progymnasium ins vierjährige Gymnasium über, während die Schülerinnen und Schüler in Modell I während drei Jahren aufs Gymnasium vorbereitet werden. Für Schülerinnen und Schüler, die ausschliesslich eine universitäre Bildung anstreben, sind die Modelle II und III deshalb ein Vorteil, weil die Schulzeit nur 12 statt 13 Jahre dauert.

Modell II hat gegenüber Modell III den Vorteil, dass das Untergymnasium an einer Kantonsschule angesiedelt ist. Die zweijährige Dauer des Progymnasiums mag zwar für die Vorbereitung auf das Gymnasium ausreichen. Es besteht aber die Gefahr, dass der zwei Jahre dauernde Schultyp eher die Rolle eines Durchlauferhitzers zwischen Primarschule und Gymnasium einnehmen wird und sich nicht zu einem unabhängigen Schultyp mit eigenem Profil entwickeln kann.

3.3 Ermöglichung der horizontalen Durchlässigkeit

Mit der Führung von drei Leistungszügen unter einem Dach sind die Rahmenbedingungen für die horizontale und die vertikale Durchlässigkeit in Modell I grundsätzlich am besten gesichert. Allerdings setzt dies voraus, dass die Lehrpersonen Modell I nicht als eine neue Form des bestehenden Schulmodells interpretieren.

In Modell II und III ist keine Zusammenarbeit zwischen der Sekundarschule und dem Untergymnasium beziehungsweise dem Progymnasium vorgesehen. Weil der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ins Untergymnasium eintreten, nur 10 Prozent betragen soll, ist die Einschränkung der horizontalen Durchlässigkeit im Modell II weniger gravierend als im Modell III, in dem 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler das Progymnasium besuchen sollen. Die Sekundarschulen der Modelle II und III haben gegenüber dem Modell I allerdings den Vorteil, dass die horizontale Durchlässigkeit mit nur zwei Leistungszügen einfacher zu organisieren ist als in einer Sekundarschule mit drei Leistungszügen.

Sofern es gelingt, dass die horizontale Durchlässigkeit in der dreigliedrigen Sekundarschule (Modell I) und in den zweigliedrigen Sekundarschulen (Modelle II und III) erfolgreich funktioniert, entstehen bei keinem Modell gravierende Nachteile für die Schülerinnen und Schüler. Der Weg ins Gymnasium bleibt für alle Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I erhalten. Trotzdem sollte die Durchlässigkeit zwischen den zweigliedrigen Sekundarschulen und dem Unter- beziehungsweise Progymnasium überdacht werden. Zum einen ist jede Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu Leistungszügen oder Niveaus mit einer gewissen Ungenauigkeit behaftet. Zum andern entwickeln sich Schülerinnen und Schüler in jedem Alter sehr unterschiedlich, manchmal auch unerwartet schnell. Der Übertritt ins Gymnasium beziehungsweise ins Progymnasium sollte in Übereinstimmung mit

¹³ Moser, U. & Berweger, S. (2004). Soziale Herkunft und Mathematikkompetenz: ein vertiefter Blick auf die Kantone. In Bundesamt für Statistik (Hrsg.), *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft* (S. 99–118). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

den Wirkungszielen (Entfaltung des Chancenpotenzials, Chancengerechtigkeit) für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule auch am Ende der 10. Klasse (neue Zählweise) nicht a priori ausgeschlossen werden.

3.4 Ermöglichung der vertikalen Durchlässigkeit

Mit der Ermöglichung des direkten Zugangs von der Primarschule zum Gymnasium und der daraus folgenden Verkürzung der Schuldauer von 13 auf 12 Jahren leisten die Modelle II und III einen veritablen Beitrag zur vertikalen Durchlässigkeit, der in Modell I so nicht gegeben ist. Sofern es in Modell I allerdings gelingt, das Lernen zu individualisieren und an (für alle Beteiligten transparenten) Kompetenzmodellen zu orientieren, besteht für die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich eher eine bessere Voraussetzung, das Schulsystem schneller zu durchlaufen als vorgesehen. Aufgrund der Nähe zum bestehenden Modell besteht allerdings die Gefahr, dass für die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Schulzeit bis zur Matura 13 Jahre – also ein Jahr länger als in den meisten Kantonen der Schweiz – dauern wird.

Die vertikale Durchlässigkeit innerhalb der Sekundarschule kann in allen drei Modellen gleich gut umgesetzt werden. Weil die Untergymnasien an einer Kantonsschule angesiedelt werden, sind auch die Voraussetzungen für die vertikale Differenzierung in Modell II besser einzuschätzen als in Modell III.

3.5 Schulformenunabhängige Beurteilung

Mit der Führung von drei Leistungszügen unter einem Dach sind die Rahmenbedingungen für eine schultypenunabhängige Beurteilung, die sich an Kompetenzmodellen orientiert, beim Modell I am ehesten gegeben. Allerdings lässt sich diese Massnahme prinzipiell auch in den zweigliedrigen Sekundarschulen der Modelle II und III realisieren. Einzig die 10 beziehungsweise 20 Prozent besonderes begabter Schülerinnen und Schüler profitieren nicht von dieser Massnahme. Sofern der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Untergymnasium und im Progymnasium nicht mehr als 20 Prozent betragen wird und nahezu alle dieser Schülerinnen und Schüler das Gymnasium oder eine Mittelschule besuchen werden, ist dies allerdings auch nicht zwingend notwendig, denn die schulformenunabhängige und umfassende Beurteilung auf der Sekundarstufe I im Sinne eines Abschlusszertifikats dient vor allem der Optimierung der Schnittstelle Sekundarstufe I/berufliche Grundbildung.

4 Fazit

Aufgrund der Erkenntnisse über die Bedeutung der Schulmodelle für das Erreichen der Wirkungsziele Effektivität und Chancengerechtigkeit haben alle drei Modelle gegenüber dem aktuellen typengetrennten Schulmodell mit Realschule, Sekundarschule und Bezirksschule Vorteile. Diese Vorteile sind allerdings unterschiedlich stark ausgeprägt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über modellspezifische Vorteile gegenüber dem aktuellen Schulmodell, aufgeteilt nach den fünf Beurteilungskriterien.

Tabelle 1: Vorteile der drei Modelle gegenüber dem aktuellen typengetrennten Schulmodell mit Realschule, Sekundarschule und Bezirksschule

Beurteilungskriterium	Modell I (3+0)	Modell II (2+1/UG)	Modell III (2+1/PG)
Verhinderung ungünstiger Lern- und Entwicklungsmilieus	+	++	+
Optimale Förderung der begabten Schülerinnen und Schüler	0	++	+
Ermöglichung der horizontalen Durchlässigkeit	++	++	++
Ermöglichung der vertikalen Durchlässigkeit	+	++	+
Schulformenunabhängige Beurteilung	++	+	+

Anmerkungen: 0 kein Vorteil gegenüber dem aktuellen Modell
 + Vorteil
 ++ klarer Vorteil

4.1 Modell I

Insgesamt führt Modell I zu einer klaren Verbesserung gegenüber dem aktuellen Modell. Sofern es gelingt, den Unterricht konsequent an Kompetenzmodellen auszurichten, Transparenz über die Anforderungen der Leistungszüge und Niveaus zu schaffen sowie den Lehrpersonen die notwendigen Instrumente zur entsprechenden Förderung und Beurteilung zur Verfügung zu stellen, schafft Modell I geeignete Rahmenbedingungen für eine optimale horizontale Durchlässigkeit und eine schulformenunabhängige Beurteilung. Eher unsicher ist, ob Modell I tatsächlich zu einer Verhinderung von ungünstigen Lern- und Entwicklungsmilieus führt und ob die Förderung begabter Schülerinnen und Schüler ausreichend ist. Dass der Weg bis zur Matura in der Regel für alle Schülerinnen und Schüler – also auch für besonderes begabte und leistungswillige – 13 Jahre dauern soll, ist eher ein Zeichen gegen die Begabtenförderung und die Ermöglichung vertikaler Differenzierung. Es ist nicht einzusehen, weshalb die Aargauer Schülerinnen und Schüler ein Jahr mehr Unterricht für das Erreichen der Hochschulreife benötigen sollen.

4.2 Modell II

Modell II führt in allen Bereichen zu einer klaren Verbesserung gegenüber dem aktuellen Modell. Mit der zweigliedrigen Sekundarschule und einem Untergymnasium für einen geringen Anteil begabter und leistungswilliger Schülerinnen und Schüler, die bereits nach der Primarschule vom gymnasialen Unterricht profitieren, wird das Risiko für Restschulen minimiert und die Chance für eine erfolgreiche Begabtenförderung maximiert. Weil der Übertritt ins Gymnasium für alle Schülerinnen und Schüler offen bleibt, kann das Begabungspotenzial optimal genutzt werden. Die horizontale Durchlässigkeit zwischen der Sekundarschule und dem Untergymnasium könnte noch erhöht werden, wenn der Übertritt ins Gymnasium nach ein, zwei oder drei Jahren Sekundarschule erfolgen kann. Dadurch würde die bereits durch das Modell vorgesehene vertikale Durchlässigkeit konsequenter umgesetzt und die Schullaufbahn für einen grösseren Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Interessen, Begabungen und Leistungsbereitschaft ausgerichtet. Ansonsten bestehen für die zweigliedrige Sekundarschule die gleichen Möglichkeiten wie für die dreigliedrige Sekundarschule, die Durchlässigkeit und die schulformenunabhängige Beurteilung einzuführen.

4.3 Modell III

Auf den ersten Blick sind die Unterschiede zwischen Modell II und III gering. Es gibt aber einige pädagogische Gründe, weshalb Modell III nicht in gleichem Ausmass wie Modell II zu überzeugen vermag. Modell III liegt zwischen den Modellen I und II. Einerseits unterscheidet sich Modell III von Modell I durch eine räumliche Abgrenzung des progymnasialen Leistungszug, wobei der Weg für die Schülerinnen und Schüler des Progymnasiums bis zur Matura nur 12 Jahre dauern soll, womit die vertikale Durchlässigkeit erhöht wird. Die Abgrenzung zur klassischen dreigliedrigen Sekundarschule ist ansonsten eher gering, weshalb auch das Risiko von Restschulen und die Förderung der begabten Schülerinnen und Schüler nicht positiv beurteilt werden. Andererseits wird mit der räumlichen Abgrenzung eine Nähe zum Modell II beziehungsweise zum Untergymnasium suggeriert, die nicht stattfindet: Sowohl der Bezug zur Sekundarschule als auch der Bezug zum Gymnasium fehlen. Das Progymnasium als zweijährige Schulstufe überzeugt aus pädagogischer Perspektive wenig. Es entspricht weder einem klassischen dreigliedrigen noch einem zweigliedrigen Schulmodell mit spezieller Begabtenförderung. Dass sich die Vorteile von Modell III gegenüber dem aktuellen Schulmodell tatsächlich bei der Umsetzung einstellen werden, wird deshalb als eher unwahrscheinlich eingeschätzt.

4.4 Begleitende Massnahmen

Aufgrund der vorliegenden Informationen über die drei Modelle und den gewählten Beurteilungskriterien wird Modell II als beste Lösung zur Erreichung der Wirkungsziele des Kleeblatts (Effektivität, Chancengerechtigkeit, Integrationsfähigkeit) beurteilt. Damit die Vorteile von Modell II zum Tragen kommen, sind allerdings verschiedene Unterstützungsmassnahmen für die Lehrerinnen und Lehrer notwendig.

Die Forschung der letzten dreissig Jahre zeigt, dass neue Schulmodelle der Sekundarstufe I vor allem deshalb nicht zu den erwünschten Zielen führen, weil durch Strukturreformen

weder Vorstellungswelten ausgetauscht noch eingeschliffene Handlungsrouninen ersetzt werden¹⁴. Lehrpersonen werden ihr Handeln nicht ohne zusätzliche Unterstützungsmassnahmen ändern. Damit die Vorteile der neuen Modelle zum Tragen kommen, sind Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung sicherzustellen.

Die horizontale Durchlässigkeit zwischen den Leistungszügen und Niveaus setzt weitgehend gleiche Lehrpläne und Stundentafeln in den unterschiedlichen Schulformen voraus. Sie kann zudem nur dann erfolgreich sein, wenn zwischen den Leistungszügen und Niveaus eine gewisse Abstimmung vorhanden ist, weil sonst ein Wechsel bereits aus curricularen Gründen schwierig wird. Allerdings implizieren unterschiedliche Anforderungen auch, dass sich Unterrichtsinhalte in ihrer Schwierigkeit unterscheiden und inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden. Auch bei gleichen Lehrplänen und Stundentafeln unterscheiden sich die angestrebten Ziele je nach Leistungszug oder Niveau zwangsläufig. Gleiche Inhalte werden in verschiedener Schwierigkeit und Komplexität vermittelt. Eine konkrete Umschreibung des für alle Schülerinnen und Schüler verbindlichen Bildungsangebots in den Fächern, für die Niveaus gebildet werden, könnte deshalb für die Sicherung der Durchlässigkeit hilfreich sein.

Unabhängig von anforderungsspezifischen Schwerpunkten könnte die Durchlässigkeit zwischen Leistungszügen und Niveaus zudem wesentlich aufgewertet werden, wenn die Umstufungen an transparente Kriterien gebunden wären, die den Lehrpersonen, Eltern und Jugendlichen deutlich machen, wann ein Wechsel angezeigt ist. Die Umschreibung der unterschiedlichen Anforderungen in den Leistungszügen und Niveaus anhand von Lerninhalten und Kompetenzen, aber auch anhand von für alle Beteiligten verständlichen Lern- und Prüfungsaufgaben, ist eine notwendige Voraussetzung sowohl für die Funktion der Durchlässigkeit als auch für die Ermöglichung selbstständigen Lernens. Transparente Anforderungen würden zudem zu einer Entspannung der mit Unschärfe behafteten Einteilung in die Leistungsgruppen führen und könnten von den Schülerinnen und Schülern dazu genutzt werden, ihre Ziele im Unterricht besser zu verfolgen und mehr Verantwortung für den eigenen Lehr-Lern-Prozess zu übernehmen.

Nun können diese Forderungen nach transparenten Kriterien für die Leistungszüge auch als Widerspruch zu den angegebenen Quoten interpretiert werden. Eine der wichtigsten Voraussetzung für eine erfolgreiche Sekundarschule liegt allerdings bei einem attraktiven Leistungszug mit allgemeinen Anforderungen, was mit Quoten gesichert werden muss. Umso dringender braucht es eine Beurteilung, die etwas über die erreichten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aussagt. Entscheidend für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ist, was sie wissen und können, nicht aber, in welcher Schulform sie sich diese Kompetenzen angeeignet haben. Wenn es gelingt, dieses Prinzip umzusetzen, wird der Widerspruch zwischen Quoten und transparenten Selektionskriterien aufgelöst. Dieser Schlüssel zum Erfolg ist ohne grundlegende Anpassung von Lehrplänen, Lehrmitteln und Beurteilungsinstrumenten nicht möglich. Sofern die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler leistungsbezogen ist, werden weder Quoten noch die Einteilung in Leistungszüge, Niveaus sowie Unter- und Progymnasium Anlass zu Kritik geben.

¹⁴ Baumert, J. & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung* 14(4), Seite 188.