



## Selektion in der obligatorischen Schulzeit ist ungerecht, ineffizient und unnötig!

Zitate aus verschiedene Artikeln und Fachpublikationen (in Klammern Publikation und Seitenangabe)

Erstversion von Hanspeter Stalder mit Input von Jürg Schoch und Thomas Meyer

### Argumente zu verschiedenen Aspekten

#### Zeitpunkt:

Der Übergang in die Sekundarstufe I ist von grösster Bedeutung: In früh selektierenden und differenzierenden Bildungssystemen mit einer ausgeprägten formalen Sortier und Selektionsleistung bauen alle weiteren Bildungsentscheidungen und -chancen darauf auf (4; S.41).

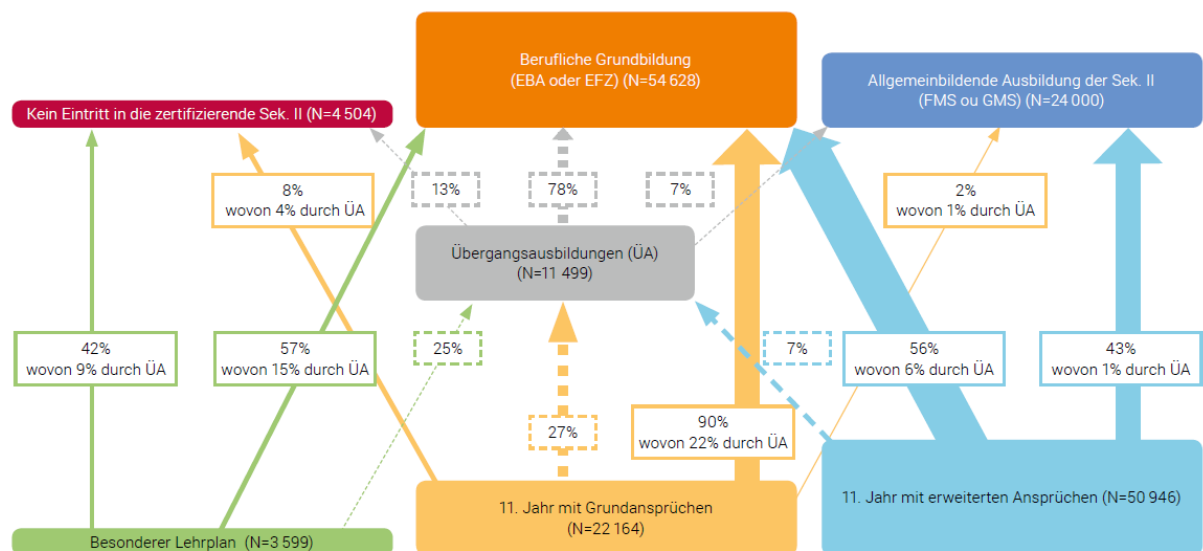
Wer einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht, ist von fast allen allgemeinbildenden Ausbildungsgängen (Gymnasium, Fachmittelschule) und weitgehend auch von Berufsausbildungen mit hohem intellektuellem Anforderungsniveau ausgeschlossen (4; S.43).

Schweiz: von 22'164 der 3.-Sekundar-Schüler/-innen im Grundniveau schaffen es 2% (443) in eine Fachmittelschule (FMS) oder ein gymnasialen Maturitätsschule (GMS).

#### Wichtigste Übergänge der Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule aus verschiedenen Anspruchsniveaus

Abgängerinnen und Abgänger von 2012: Ersteintritt bis 2014 in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II

G0.1



Die Übertritte der Abgänger/innen des 10. Jahres (N=1973) und des 11. Jahres „ohne Niveauunterscheidung“ (N=4450) sowie jene, die unter 2% liegen, werden nicht gezeigt.

Quellen: BFS – Längsschnittanalysen im Bildungsbereich, STATPOP

© BFS, Neuchâtel 2016

(23, S.6)

Der Übergang in die Sekundarstufe I gilt als entscheidende Weichenstellung, weil er für die Bildungslaufbahn langfristige Folgen hat. Deshalb ist es nicht erstaunlich, dass bildungsambitionierte Eltern versuchen, bereits bei diesem Übergang ihre Wünsche zu realisieren (5; S.29).

In nationalen und international vergleichenden Studien wurde gezeigt, dass eine frühe Selektion Chancenungleichheit erhöht, weil die ungünstigen Startbedingungen relativ früh zu institutionellen Folgen führen (6; S.86).

Je früher die Entscheidungen zu treffen sind, je langfristiger also Kosten-Nutzen-Risiko Kalkulationen zu berechnen sind, desto höher werden die für den länger dauernden und höheren Bildungsgang antizipierten Kosten und Risiken bei Familien mit wenig kulturellem und ökonomischem Kapital eingeschätzt (Müller und Pollak 2004, S. 315). Deshalb führen Bildungssysteme, in denen biografisch früh in verschiedene Bildungsgänge selektioniert wird, auch zu grösseren sozialen Bildungsungleichheiten, da sich diese über die Bildungslaufbahn hinweg kumulieren (14; S.174).

Ja, tatsächlich sind alle unsere Funktionen, die unser Verhalten kontrollieren, zwischen 11 und 16 Jahren noch nicht ausgereift. Entsprechende Mühe haben Jugendliche, sich zu beherrschen, ruhig zu sitzen und aufmerksam zu sein. Darum sage ich immer: Sie können nichts dafür! Kinder sind keine kleinen Erwachsenen, sondern sich entwickelnde, noch nicht erwachsene Menschen. Zwölf Jahre ist der absolut falsche Zeitpunkt für diese Selektion. Die Hirnforschung zeigt zur Genüge, dass genau in jener Zeit das Gehirn in einer radikalen Umbauphase ist. Der Frontalkortex ist in heller Aufregung, es ist die schlimmste Phase im Leben eines Kindes.

Ich bin der Meinung, dass Selektion kein Ausbildungsprinzip ist. Kinder sind keine Erbsen, die man aussortieren muss. Wir kategorisieren – das Gute ins Kröpfchen, das Schlechte ins Töpfchen. Diese Schubladisierung hat sich nachweislich als falsch erwiesen. Ich verstehe nicht, wie in der heikelsten Phase des Gehirnauf und –umbaus wichtige Prüfungen stattfinden, welche über spätere Karrieren entscheiden (16).

### *Bewertung/Beurteilung*

Eine leistungsgerechte Allokation ist nur bei sehr schwachen sowie bei sehr starken Schülerinnen und Schülern zu beobachten. Daraus muss die Schlussfolgerung gezogen werden, dass über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler nicht mit einer leistungsgerechten Selektion rechnen können (7; S.214).

Leistungsbewertungen sind in erheblichem Umfang von den Leistungsfähigkeiten der Mitschülerinnen und Mitschüler abhängig (Referenzgruppeneffekt). Was für klasseninterne Vergleiche leidlich akzeptabel sein mag, ist als Grundlage für Selektionsentscheidungen völlig ungeeignet. Außerhalb des Klassenzimmers sind Noten ein sinnentleertes Leistungszertifikat (7; S.201).

Mittel und langfristige Vorhersagen über die Leistungsentwicklung sind aber mit schwer vertretbaren Ungewissheiten verbunden (7; S.30).

Zudem zeigt sich bei den Akteuren des Systems die Überzeugung, dass die (homogenisierenden) Selektionspraktiken leistungsgerecht vollzogen würden, was empirisch so nicht haltbar ist (15; S.214).

Auf nationaler Ebene legten die PISA-Ergebnisse für die Schweiz zudem in aller Deutlichkeit offen, wie schwach der Zusammenhang zwischen standardisierten Leistungskennwerten wie den von PISA gemessenen Grundkompetenzen einerseits und den promotionsrelevanten Beurteilungen ist, die über die Zuteilung zu den einzelnen Schultypen entscheiden. Sie zeigen, dass die besten Schülerinnen und Schüler der niedrigsten Anforderungstypen der Sekundarstufe I gleich hohe Werte erreichen wie die schwächsten des höchsten Anforderungstyps (Progymnasien), und setzen damit ein (weiteres) Fragezeichen hinter die unter meritokratischen Gesichtspunkten umstrittene Gliederung der Sekundarstufe I (25; S.10)

Die Befunde sind hoch kongruent mit den Ergebnissen einer vergleichbaren Studie von Moser, Keller und Tresch (2003). Kronig kommt zum Schluss, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungssegment nicht mit einer leistungsgerechten Selektion (beim Übertritt in die Sekundarstufe I) rechnen können (25; S.32).

Rund 30 Prozent aller Schülerinnen und Schüler werden in Sek I-Schultypen eingeteilt, die schulisch nur so genannte «Grundanforderungen» stellen. Die Schüleranteile dieses Typs variieren nach Kanton stark, zwischen 15 und annähernd 45 Prozent (25; S.32).

Die hochgradige soziale Selektivität der gegliederten Sekundarstufe I sowie die leistungsdiagnostische Unschärfe der Zuteilungsprozesse sind seit langem empirisch gut belegt (25; S.32).

Der Durchschnittswert der Leistungen ist zwischen den Zügen verschieden. Hingegen zeigen Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Zügen grosse Überschneidungen. (26, S. 14)

In jedem Zug ist ein grosser Teil des ganzen Leistungsspektrums eines Jahrganges vorhanden. (26, S. 16)

Primarschulzeugnisse, Übertrittstests und Lehrerurteil haben einen relativ tiefen Prognosewert für den Erfolg bzw. Misserfolg auf der Sekundarstufe (Ingenkamp 1993). (26, S.18)

„Untersuchungen kamen zu dem Ergebnis, dass die Lehrer deutlich grössere Schüleranteile für Gymnasien empfehlen, je ‚höher‘ die soziale Herkunftsschicht eingestuft wird. Da auch die Eltern höherer Sozialschichten höhere Bildungserwartungen für ihre Kinder durchsetzen möchten, kommt es zu einer Kumulierung der sozialen Einseitigkeit“ (Ingenkamp 1993). (26, S.18)

Die Untersuchungen über die Lerneffizienz von homogenen und heterogenen Gruppen sind zudem mit der Schwierigkeit behaftet, dass kaum homogene Leistungsgruppen gebildet werden können. (26, S.22)

#### *Durchlässigkeit:*

Eine formal gegebene Durchlässigkeit des Schul- und Berufsbildungswesens selbst bei identischer Leistung wechseln die Akademikerkinder eher in die höhere Bildung (sekundäre Herkunftseffekte) (4; S.45).

In der Tat gibt es einzelne Jugendliche, die von dieser Durchlässigkeit profitieren und dank Hilfe von engagierten Lehrpersonen / Personen aus dem Umfeld und vor allem dank enormer persönlicher Anstrengungen diese Durchlässigkeit nutzen können. In der grossen Masse aber zeigt sich, dass die Durchlässigkeit insbesondere in der Sek I vor allem dazu führt, dass es zu Abstufungen kommt.

Während das System sich selber als vertikal und horizontal «durchlässig» und «anschlussfähig» beschreibt, indizieren die verfügbaren Verlaufsanalysen eine hohe, für die betroffenen Individuen kaum überwindbare Segregation und Segmentation, die ein hohes Mass an Diskontinuitäten in einer grossen Zahl individueller Bildungslaufbahnen generiert (25; S.44).

Durch den Mechanismus, dass Schülerinnen und Schülern aus Sek I-Schultypen mit Grundanforderungen auch bei guter Leistung oft nur Lehrberufe mit tiefem Anforderungsniveau offen stünden, seien diese vielfach nicht in der Lage, ihr Potenzial auf Sekundarstufe II zu verwirklichen (25; S.49).

#### *Leistungsentwicklung:*

Bei gleicher Ausgangslage steigern Schülerinnen und Schüler ihre Fachleistung schneller in Schultypen mit höheren Ansprüchen als mit tieferen(8; S.22.)

Der oftmals befürchtete Leistungsabfall der besseren Schüler in heterogenen Gruppen ist weder auf der Sekundarstufe noch in der Grundschule belegbar, sofern eine mehr oder minder ausgewogene Leistungsverteilung innerhalb der Schulklasse anzutreffen ist (7; S.108).

In Erwägung des reichhaltigen empirischen Datenmaterials scheint das Fazit vertretbar, dass leistungsschwächere Schüler durch die Selektion mehr benachteiligt werden, als es im allergünstigsten Fall den leistungsstärkeren nutzt (7; S.109).

Diskussion vornehmlich damit legitimiert, dass der Unterricht auf Sekundarstufe I in möglichst leistungshomogenen Lerngruppen stattfinden solle. Diese Legitimation lässt ausser Acht, dass in aller Regel schwächere Schülerinnen und Schüler in einem leistungsheterogenen Umfeld bessere Lernfortschritte erzielen, ohne dass die Leistungsentwicklung der stärkeren Schülerinnen und Schüler dadurch Schaden nähme (vgl. etwa Kronig et al., 2000). Integrative, leistungsheterogenere Schulformen – so lässt sich aufgrund der verfügbaren Forschungsergebnisse mit einiger Sicherheit sagen – schaffen somit per Saldo weniger Bildungsverlierer (25; S.89).

Als Ergebnis seiner Übersicht schreibt Hopf (1976): „Als verlässlich kann bei der derzeitigen Forschungslage vor allem der Befund gelten, dass schwache, langsam lernende Schüler deutlich bessere Leistungen erzielen, wenn sie in heterogenen Gruppen unterrichtet werden. Über die Auswirkungen der Leistungsdifferenzierung auf durchschnittliche Schüler lässt sich dagegen nichts Genaues sagen, während gute Schüler in heterogenen Gruppen langfristig nicht weniger gefördert zu werden scheinen als in homogenen; jedenfalls gibt es keinen ernst zu nehmenden Hinweis, dass sie durch Unterricht in heterogenen Gruppen Nachteile erleiden.“ Krampen (1993) hält fest: „Die international ausgerichtete Befundübersicht weist somit darauf hin, dass leistungsschwache und zum Teil auch durchschnittliche Schüler vom Unterricht in leistungsmässig heterogen zusammengesetzten Gruppen in stärkerem Masse profitieren können als von dem in homogenen Leistungsgruppen. Der oftmals befürchtete Leistungsabfall besserer Schüler in heterogenen Leistungsgruppen wird dagegen

nicht beobachtet.“ Hingegen werden in homogenen Leistungsgruppen von schwachen Schülerinnen und Schülern Leistungseinbussen beobachtet. (26, S.20)

Ein weiteres Resultat weist darauf hin, dass in heterogenen Klassen der Lerneffekt insgesamt eher höher ist als in homogenen Klassen. (26, S. 22)

#### *Laufbahn:*

Einen anspruchsvollen Schultyp nicht zu besuchen, obwohl man dessen Ansprüchen gewachsen wäre, ist daher ein Nachteil für die eigene Bildungs- und Berufslaufbahn (8; S.28).

Der Schultyp ist auch für den Erfolg bei der Lehrstellensuche von zentraler Bedeutung (8; S.22).

Neben den Noten ist daher der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp eines der wichtigsten Auswahlkriterien – selbst wenn die Aussagekraft des Schultyps als Leistungsindikator sehr unzuverlässig ist. Die Bedeutsamkeit des Einflusses des Schultyps auf die Lehrlingsselektion ist vielfach belegt (Häfeli, Neuenschwander, & Schumann, 2015; Hupka-Brunner, Sacchi, & Stalder, 2011; Imdorf, 2007; Moser, 2004; Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder, & Gangl, 2011) (15; S.211ff).

Angesichts der starken Folgewirkungen der frühen Selektion ist es wenig verwunderlich, dass die Bildungspolitik um erhöhte Durchlässigkeit bemüht ist. Insbesondere in der Berufsbildung wurden die Bestrebungen verstärkt, die Anschlussfähigkeit an Bildungsprogramme der nächsten Stufe zu verbessern („Kein Abschluss ohne Anschluss!“). Inwiefern diese Bestrebungen um eine erhöhte Durchlässigkeit allerdings wirklich in der Lage sind, Chancengerechtigkeit zu erhöhen, scheint fraglich. Zumindest zeigt die bisherige Forschung zur „Nachholenden Bildung“ (Schröder-Naef & Jörg-Fromm, 2005), dass nachträgliche Bildungskorrekturen sehr schwer zu realisieren sind (15; S.213).

Mehrere Studien zeigen, dass eine Zuteilung zu Schultypen der Sekundarstufe I, die nur Grundanforderungen voraussetzen, ceteris paribus mit so genannten Abkühlungs-Effekten einher geht, d.h. einer Herabsetzung der Bildungsaspirationen (25; S33).

Es mutet einigermaßen paradox an, dass ein Teil der Lerngelegenheiten und pädagogischen Ressourcen, die den Schülerinnen und Schülern «mit Grundanforderungen » auf Sekundarstufe I vorenthalten werden, an deren Ende kompensiert bzw. «nachgeholt» werden müssen (25 S.90)

#### *Stigmatisierung:*

Die Stufen mit Grundanforderungen verkommen zu Restklassen (bedingt durch die Bildungsexpansion) die zu einer Stigmatisierung führen (9; S.1).

Beim Übertritt in die Sekundarstufe II entwickle der Umstand, einen «schwachen» Sek-I-Schultyp besucht zu haben, einen beträchtlichen Stigmatisierungseffekt: Die Chancen der Betroffenen, (direkt) in zertifizierende Sek-II-Ausbildungen einsteigen zu können, seien ceteris paribus signifikant und nachhaltig vermindert (25; S.51).

Werden die Leistungsschwächeren zusammengefasst, verschlechtert sich meist ihre Lernmotivation, bei vielen nimmt die Resignation überhand. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie zu den „Dummen“ gehören und passen ihre Selbsteinschätzung diesem „Faktum“ an (Keim 1975). (26. S. 23)

Je kleiner aber der Prozentanteil des untersten Zuges ist, um so schlimmer ist es für die Betroffenen. (26, S. 23)

Werden Leistungsschwächere in einem Zug zusammengefasst, verschlechtert sich in vielen Fällen ihre Motivation, ihre Leistungsbereitschaft. Sie verinnerlichen den Status der Schulversager, woraus dann Lern- und Verhaltensstörungen entstehen können, die sich auch in asozialem Verhalten äussern können. Die soziale Aussonderung wird verstärkt, die Bildungsdefizite nehmen noch zu. Aber auch die Leistungsstärkeren in den höheren Zügen werden von wichtigen sozialen und kognitiven Lernprozessen ausgeschlossen. Es stellt sich die Frage, ob bei solchen Konsequenzen ein isolierter Zug mit Leistungsschwächeren noch verantwortbar ist. (26, S. 24)

### *Sozialisation*

Zurückgeblieben sind in den tiefen Leistungsniveaus diejenigen Jugendlichen, die in sozial benachteiligten und damit in durch Armut, Unsicherheit und Zukunftsängsten gezeichneten Familienverhältnissen leben. In der Folge verschlechtern sich die Sozialisationsressourcen im Klassenkontext der Sekundarschulen mit dem tieferen Leistungsniveau, was auch negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und die Aneignung sozialer Kompetenzen in diesen Klassen zur Folge hat. Im Weiteren ist anzunehmen, dass auch die Erwartungen der Lehrpersonen und der Jugendlichen selbst an ihr Leistungsvermögen tiefer ist, was sich im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung negativ auf die Entwicklung von Bildungsmotivationen und den Kompetenzerwerb auswirkt (14; S.138).

Es kann deshalb auch von einer mehrfachen, sich kumulierenden Benachteiligung von Kindern aus tieferen sozialen Schichten gesprochen werden. In einem ersten Schritt führt die Herkunft aus einem benachteiligten familiären Milieu dazu, dass diese Kinder (bei gleicher schulischer Leistung) häufiger in die leistungstieferen Bildungsgänge übertreten. Anschliessend entwickeln sich ihre Kompetenzen in den leistungstieferen Bildungsgängen weniger gut. Beim Übergang in die nachobligatorische Ausbildung kanalisiert das besuchte Leistungsniveau der Sekundarschule (auch bei gleicher schulischer Leistung) die weiteren Möglichkeiten für eine Berufslehre oder eine allgemeinbildende Schule. Die frühe Selektion nach der Primarschule und das daran anschliessende drei oder mehrgliedrige Schulsystem führt daher zu einer Verstärkung der sozialen Ungleichheiten (14; S.138).

Ein wichtiger Vorteil heterogener Lerngruppen liegt im sozialen Bereich: Schülerinnen und Schüler werden besser auf Begegnungen mit unterschiedlichen Menschen in einer pluralistischen Gesellschaft vorbereitet. (26, S. 20)

### *Stellensuche*

Bei Lehrstellenbewerbungen und Aufnahmeverfahren an Mittelschulen ist das besuchte Niveau der Sekundarschule zentral und kanalisiert die Bildungschance (14; S. 138)

So bilden etwa die Zeugnisnoten des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I in vielen Fällen lediglich ein zweitrangiges Selektionskriterium. Für die Eignungsbeurteilung ist in erster Linie die Grobeinteilung massgeblich, ob jemand Sekundarschüler oder Realschülerin war (bzw. Grund- oder erweiterte Anforderungen erfüllte; siehe *Abbildung 2*). Für eine Feinbeurteilung ziehen viele Lehrbetriebe schulfremde Eignungstests wie z. B. das *multicheck*- oder *basic-check*-Verfahren bei (25; S.86).

Als ausserordentlich wirkmächtig erweist sich in den TREE-Analysen der Schultyp, der auf Sekundarstufe I besucht wird. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die auf Sekundarstufe I Schultypen mit Grundanforderungen besuchen, haben auch mit guten Leistungen deutlich verminderte Chancen, ihr Begabungspotenzial auch auszuschöpfen. Deren Zugangs-Chancen zu anspruchsvolleren Sek II-Ausbildungen sind erwiesenermassen auch unter Kontrolle der durch PISA gemessenen standardisierten Kompetenzen ungleich geringer als diejenigen von Schülerinnen und Schülern aus Sek I-Schultypen mit erweiterten Anforderungen (*Abbildung 7, BFS/TREE, 2003*) (25; S.126).

#### *Soziale Segregation:*

Die institutionelle Leistungsselektion beim Übertritt in die Sekundarstufe I führt nicht nur zu einer leistungsmässigen-, sondern auch zu einer sozialen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in die verschieden anspruchsvollen Schultypen der Sekundarstufe I (10; S.63).

Soziale Unterschiede haben gerade an den Übergängen als den Schlüsselstellen des Bildungswesens erhebliche Auswirkungen. Unser gegliedertes Bildungssystem behindert - gleiche Fach und Sprachkompetenzen vorausgesetzt — nicht Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen, sondern wirkt in erster Linie sozial diskriminierend (11; S.35).

Da Schulleistungen am Ende der Primarschulzeit aber mit der sozialen Herkunft der Kinder korrelieren, verbindet sich mit der Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf institutionell getrennte Bildungsgänge immer auch eine soziale Trennung (15; S.203).

#### *Bildungssystem:*

Inhaltliche Schulerfolge sind unter günstigen Bedingungen potentiell unbeschränkt vermehrbar. Der Erfolg des einen Schülers beschränkt nicht den Erfolg eines anderen. Formale Schulerfolge hingegen sind an die vorgegebenen Grenzen der Bildungsstruktur gebunden und damit im Bildungssystem künstlich verknüpft. Der Erfolg des einen Schülers ist nur auf Kosten des anderen möglich (7; S.32ff).

Die seltenen Erfolge der Wenigen, die dem kollektiven Schicksal entgehen, verleihen der schulischen Auslese einen Anschein von Legitimität und dem Mythos von der befreienden Schule Glaubwürdigkeit selbst bei den von ihr Ausgeschlossenen, da sie sie glauben machen, Erfolg sei nur eine Sache der Arbeit und der Begabung (12; S.46).

Und man muss es so ehrlich sagen: In den Bildungsinstitutionen wird weniger die Kompetenz als die Performance (in Prüfungen) gemessen (6; S.117).

Sozial ungleiche Selektionsprozesse bei Notengebungen und Zuweisungsentscheidungen finden vor allem beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe und bei Zuweisungen zu Sonderklassen statt (14; S.134).

Der Vererbungsprozess von sozialen Ungleichheiten durch Bildung wird gemäss Bourdieu jedoch verschleiert und unkenntlich gemacht, da die «Illusion der Chancengleichheit» mittels der im Bildungswesen institutionalisierten «formalen Gleichheit» den Glauben an die Schule als scheinbar neutrale und gerechte Instanz aufrechterhalten kann (14; S.152).

#### *Institution:*

Mit der Selektion unterstützt die Institution die Bewältigung ihres organisatorischen Alltags (Anzahl Lehrpersonen, Klassengrösse, Schulraum usw.). Den einmal getroffenen Selektionsentscheid gilt es im Nachhinein mit rationalen Argumenten zu legitimieren. Dazu müssen die organisatorischen Interessen der Institution mit pädagogischen Argumenten überdeckt werden (7; S.102).

Der besonders sensible Beitrag der Schule in der Frage unterschiedlicher Bildungskarrieren folgt aus der Tatsache, dass jenes System, welches zwischen Erfolg und Misserfolg unterscheiden soll, gleichzeitig definiert, was als Erfolg zu gelten hat, und erst noch an dessen Erzeugung maßgeblich beteiligt ist (7; S.119).

Die Schule kann gar nicht anders, als das gesellschaftlich akzeptierte Leistungsprinzip mit übertriebener Sorgfalt zu pflegen, um die eigene Glaubwürdigkeit nicht zu gefährden. Sie löst das Problem, indem sie das Leistungsprinzip regionalisiert und so ihrem Bedarf anpasst. Dieses Vorgehen ist zwar in sich widersprüchlich, aber durchaus funktionell. Die Probleme scheinen auf wundersame Weise immer gerade so groß zu sein, wie es die regionale zeitlich stabile Selektionsstruktur zulässt. So ist es paradoxerweise die überzeichnete Wahrnehmung des gesellschaftlichen Selektionsauftrags, welche letztlich zu dessen Verletzung führt (7; S.224).

Dennoch bricht die historische Betrachtung der verschiedenen eingesetzten Verfahren und der tatsächlich erreichten prozentualen Zuweisungsquoten in den verschiedenen Abteilungen der Orientierungsschule ans Licht, dass man unabhängig von den eingesetzten Verfahren jahrzehntelang prozentual gleich viele Realschülerinnen und -schüler, gleich viele Allgemeine Sekundarschülerinnen und -schüler und gleich viele Progymnasialschülerinnen und -schüler „produziert“ hat. Unabhängig davon, ob ein Jahrgang leistungsstark oder -schwach war, gelang es, die Zuweisung so zu steuern, dass am Ende die Verteilung auf die vorhandenen Plätze in den verschiedenen Orientierungsschulabteilungen jedes Jahr in etwa gleich ausfiel (11; S.273ff).

Von Seiten der Sekundarschule gibt es implizit oder explizit genannte Quoten für die einzelnen Leistungsniveaus (14; S.178).

Die Zuteilung zu leistungsgetrennten Schultypen entspricht dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule (15; S. 211).



## *Kosten*

Der individuelle Verzicht von ökonomisch armen Talentierten auf ein Studium kommt der Gesamtgesellschaft teurer zu stehen als die Übernahme derer Studienkosten durch die Allgemeinheit. Wenn das Schweizer Bildungssystem nicht in der Lage ist, das nötige akademische Humankapital selbst zu erzeugen, ergibt sich die Frage, warum es entsprechende Talente nicht in ausreichender Zahl zu einer tertiären Berufsausbildung und akademischen Ausbildung bringt und inwiefern entsprechende Talente bei den Einheimischen und Zugewanderten vergeudet werden, während zur Kompensation gleichzeitig hochqualifiziertes Humankapital aus dem Ausland importiert werden muss (4; S.56).

Der Schweizer Volkswirtschaft entgeht durch den nicht ausgeschöpften Talentpool jährlich Wertschöpfung von bis zu 30 Milliarden Franken.  
(24; Homepage)

## *Fachkräfte / Fachkräftemangel*

Ebenso prägt die Sorge um die bessere „Ausschöpfung von Humanressourcen“ bzw. um einen sich zuspitzenden Fachkräftemangel die aktuellen Debatten (EDK & WBF, 2015; Sheldon, 2008). Dabei wurde und wird vor allem eine erhöhte Durchlässigkeit des Bildungssystems angestrebt (EDK & WBF, 2015), um eine zu frühe Festlegung des Individuums auf einen einmal beschrittenen Bildungsweg zu verhindern und diesen möglichst lange flexibel (um)gestalten zu können<sup>2</sup> (SKBF, 2014). Damit verbindet sich vor allem auch die Hoffnung auf ein höheres Mass an Chancengleichheit im Bildungssystem (15; S.203).

- Bis 2035 fehlen der Schweizer Wirtschaft ca. 300'000 Fachkräfte. Das bisher ausgeschöpfte Talentpotential reicht nicht aus, den Bedarf an (hochqualifizierten) Fachkräften zu decken. Die Identifizierung und Förderung bisher vernachlässigter Talente ist daher für den Wirtschaftsstandort Schweiz unerlässlich.
- Jedes Jahr werden bis zu 14'000 sozial benachteiligte Jugendliche nicht ihrem Potential entsprechend ausgebildet. Zentralen Einfluss auf den Bildungsverlauf von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat der sozioökonomische Status der Eltern, und zwar auf jeder Bildungsstufe. Sozial selektive Muster zeigen sich vor allem beim Übertritt zur Sek 1 und zum Gymnasium: Bei gleicher Leistung schaffen ihn benachteiligte Jugendliche weniger häufig als privilegierte Mitschüler:innen.
- Die Weichen werden zu früh gestellt: Bereits beim Übertritt von der Primarschule in die Sek 1 beeinträchtigen strukturelle Hürden den Werdegang von Jugendlichen. Danach sind die Chancen gering, in ein höheres Schulniveau aufzusteigen.

(24; Homepage)

Verschiedene Studien zeigen, dass das Schweizer Bildungssystem weit davon entfernt ist, die Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften im eigenen Land decken zu können (Schellenbauer, Walser, Lepori, Hotz-Hart, & Gonon, 2010; Seco, SEM, BFS, & BSV, 2015). Insbesondere seit Inkrafttreten der Freizügigkeitsabkommen mit der Europäischen Union anfangs der Nullerjahre ist die ungedeckte Nachfrage nach hoch, d.h. auf Tertiärstufe qualifizierten Arbeitskräften auf dem Schweizer Arbeitsmarkt deutlich sichtbar geworden. (25; S.5)

In Ländern mit wissensbasierten Ökonomien wird davon ausgegangen, dass in Zukunft rund die Hälfte der Erwerbsbevölkerung Tätigkeiten ausüben wird, welche einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe erfordern (25; S.23)

Die Pisa-Analysen stellen einen eindeutigen Zusammenhang her zwischen dem Grad der Selektion der nationalen (Volks-)Schulsysteme und dem Ausmass, in welchem die soziale Herkunft für den Bildungserfolg wirksam wird: «In Ländern, in denen ein hoher Grad an schulischer Segregation nach sozioökonomischen Merkmalen besteht, [erzielen] Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus schlechtere Leistungen. Das bedeutet wiederum, dass ein Teil der Ungleichheit in Bezug auf die Bildungserträge [...] auf Chancenungleichheit zurückzuführen ist. Unter solchen Umständen bleiben Begabungen ungenutzt und werden menschliche Ressourcen vergeudet » (OECD/Pisa, 2001, 252) (25; S.84).

Im vergangenen Jahrzehnt dagegen verfügten über die Hälfte der neu eingewanderten Arbeitskräfte über einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe (25; S.120).

#### *Migration:*

Die Schweiz änderte ihre Migrationspolitik Mitte der neunziger Jahre radikal von einer "Nur-Nicht-Qualifizierte"-Politik zu einer Politik, die die Zuwanderung hochqualifizierter Migranten begünstigt (13; S.1).

In weniger als einem Jahrzehnt haben sich die PISA-Ergebnisse von Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation um mehr als ein standardisiertes Schuljahr verbessert. Mindestens 70 % dieser Verbesserung stehen in direktem Zusammenhang mit der Änderung der Migrationspolitik in der Schweiz Mitte der 90er Jahre (13; S.1).

Alles deutet darauf hin, dass die soziale Herkunft, also die Kapitalausstattung der Eltern, den größten Einfluss auf die Bildungschancen hat. Ein Migrationshintergrund ist nicht gänzlich irrelevant, aber nicht entscheidend (6; S.70). Das ist sehr richtig. Und aufpassen muss man bei den Statistiken, die «Schweizer» und «Ausländer» unterscheiden. Bei ersteren sind viel Fremdsprachige mit drin, bei letzteren viele gut Gebildete (bpsw. Deutsche oder ExPats).

Das Herkunftsland junger Migrantinnen und Migranten steht also nicht nur für eine bestimmte Sprache, Ethnie oder Kultur, sondern ganz stark auch für einen bestimmten sozialen Status im Einwanderungsland Schweiz. Das «Migrantenproblem» ist demnach in vielen Fällen nicht in erster Linie ein kulturelles oder ethnisches, sondern eines der sozialen Schicht (25; S.81).

#### *Bildungsexpansion*

Die Bildungsexpansion hat Ungleichheit deshalb kaum reduziert, weil es lediglich ein Mehr vom Gleichen ist. Es kommt aber darauf an, etwas anders zu machen (6; S.15).

Bedingt durch die Inflation der Bildungstitel werden darüber hinaus ehemals verbreitete und damit als normal angesehene Bildungsabschlüsse inzwischen als Scheitern gewertet (7; S.118).

Eine Entwertung der Bildungsabschlüsse macht Bildung erstaunlicherweise nicht weniger wichtig, sondern im Gegenteil noch wichtiger: Formale Bildung wird von einer hinreichenden zu einer notwendigen Bedingung für Statuserwerb. Dieses Streben nach noch mehr Bildung führt zu einer Bildungsspirale, welche zu einer weiteren Inflationierung der Bildungszertifikate führt und den Druck auf die Individuen, noch mehr in Bildung zu investieren, weiter ansteigen lässt. (14; S.120)

Die zur Auswahl stehenden Bildungswege sind heute zwar durchlässiger, aber gleichzeitig auch zunehmend unübersichtlicher geworden. Sie erfordern unterschiedliche Investitionen an Zeit und Geld. Eine langfristige Planung ist fast unmöglich, da die Wege und Zugangsbedingungen sich laufend verändern (14; S.167).

Ihre Kinder können nicht so lange warten wie jene aus ökonomisch besser gestellten Familien, bis sich höhere Bildungsinvestitionen später in einem verbesserten Einkommen auszahlen (14; S.170).

Sie machten u. a. deutlich, dass die so genannte Bildungsexpansion, d. h. die Verbreiterung des Zugangs zu (höheren) Bildungsgängen ab den Siebzigerjahren, soziale Ungleichheiten mitnichten zum Verschwinden bringt, sondern vielmehr auf die nächst höhere Bildungsstufe verlagert («Fahrstuhleffekt») (25; S.62).

#### *Wohnort:*

Denn potentiell kann ein Wechsel des Wohnorts eine größere Veränderung der Leistungsbewertung zur Folge haben, als sie mit einer erhöhten Leistungsbereitschaft, intensivem Arbeiten und einem erfolgreichen Unterricht jemals zu erreichen wäre (7; S.214ff).

Der individuelle Bildungserfolg ist zu einem nicht unerheblichen Anteil eine Frage des Wohnorts. Während man in einem Kanton zu den besten 60 Prozent der Schüler gehören muss, um die Bildungslaufbahn am Ende der Primarschulzeit in einem anspruchsvolleren Schultyp fortzusetzen, ist es in einem anderen Kanton ausreichend, wenn man zu den besten 90 Prozent gehört (7; S.217ff).

### **2011 – 2013: So viele Prozent der Schüler schafften es in die Sekundarschule**

Neuenstadt, Muri	81%	Burgdorf, Worb	60%	Wilderswil, Steffisburg	<b>50%</b>
Hilterfingen	75%	Thun	59%	Langnau im Emmental	49%
<b>Ipsach</b>	<b>72%</b>	Ittigen, Herzogenbuchsee	58%	Thunstetten	44%
Wohlen	68%	Adelboden, Frutigen, Münsingen	57%		
Saint-Imier	67%	<b>Aarberg</b> , Lengnau, Rüegsau	<b>56%</b>		
Spiez	66%	Jegenstorf, Saanen, Huttwil	55%		
Münchenbuchsee, Köniz	65%	Langenthal, Belp	54%		
<b>Biel</b> , Bern,		Zollikofen, Reichenbach im Kandertal,			
Schwarzenburg, Kehrsatz	<b>63%</b>	Interlaken, Uetendorf	53%		
Konolfingen	62%	Ostermundigen, Oberdiessbach	52%		
<b>Lyss</b> , Moutier	<b>61%</b>	<b>Brügg</b> , Aarwangen,			

Quelle: Bildungsplanung und Evaluation (Biev), Erziehungsdirektion Kanton Bern. Aufgeführt sind Gemeinden mit kumuliert mindestens 200 Schülern in der 7. Klasse oder mit wenigstens 100 Schülern, wenn die Schwankungen im Dreijahresmittel unter 10 Prozent liegen.

Um in die Sekundarschule mit den erweiterten Anforderungen oder ins Langzeitgymnasium zu gelangen, sind – bei gleicher (durchschnittlicher) Leistung - Schweizer Kinder und Mädchen aus höheren sozialen Schichten im Vorteil (14; S.131)

### *Generell:*

Einfache und singuläre Lösungen gibt es nicht und wird es nicht geben (4; S.62).

Das soziale Oben und das soziale Unten prägen einen Menschen deutlich stärker als die Mitte (6; S.163).

Die Schule ist traditionell an den Kindern der Mitte ausgerichtet (6; S.163).

Wie diese Hinweise zeigen, wird der gesellschaftliche Status im Erwachsenenalter demnach nur teilweise über eigene Leistung erreicht, und es spielen auch nicht leistungsbezogene Faktoren eine Rolle. In liberal-demokratischen Gesellschaften wird der soziale Status der Eltern zumindest teilweise noch an die Kinder „weitervererbt“, was darauf verweist, dass die ständische Gesellschaftsform noch nicht vollständig überwunden ist (14; S.129).

Zentral im Schweizerischen Bildungssystem ist der Glaube an die Wirksamkeit homogener Leistungsgruppen. Mit der Konstruktion leistungshomogener Gruppen (Selektion in Schultypen auf Sekundarstufe I oder durch pädagogische Massnahmen wie Klassenwiederholungen, Sonderbeschulung etc.) soll eine bessere Passung und dadurch eine erhöhte Motivation sowie bessere Leistungsentwicklung erreicht werden. [...] Die Tatsache, dass viele der Selektionsentscheide von der sozialen Herkunft der Betroffenen geprägt sind, wird anscheinend von vielen Akteuren und Akteurinnen im Bildungssystem ausgeblendet. Bildungspolitisch wird versucht, soziale Selektivität mittels Durchlässigkeit des Bildungssystems abzufedern. (15; S.201).

Zusammenfassend scheint es, als würde ein Grossteil der pädagogischen Hoffnungen, die sich an eine erhöhte Passung qua Selektion auf verschiedene Schultypen knüpfen, enttäuscht. Dafür muss mit nicht-intendierten Nebenfolgen und längerfristigen negativen Konsequenzen gerechnet werden (15; S.211).

Es besteht jedoch, soviel sei vorweggenommen, sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene breiter wissenschaftlicher Konsens darüber, dass die gegliederte, separierende Sekundarstufe I eines der fundamentalsten Strukturprobleme des schweizerischen Bildungssystems ist (vgl. etwa überblicksweise aus einer 'Governance'-Perspektive: Maag Merki, 2016). Ihre segregative, Exklusion schaffende, soziale Ungleichheit zementierende und verstärkende Wirkung ist umfassend belegt (25; S.14).

### *Stimmen aus der Praxis*

Lehrpersonen befinden sich da in einer blöden Zwickmühle. Aktuell haben wir in der Schule die Strömung der Individualisierung und der Inklusion. Noten und Selektion fordern aber, dass jedes Kind zum gleichen Zeitpunkt das Gleiche können soll. Das widerspricht sich. (17; S. 17)

Wir glauben [...], dass alle Kinder und Jugendlichen im 45-Minuten- Rhythmus und im Belehrungsstil, unter Selektionsdruck und ohne Eigenbeteiligung sinnvoll lernen könnten. Und wir glauben – immer noch –, dass man alles lernen müsse, um erfolgreich im Leben zu bestehen. [...] Die vielen Studien, Zahlen, Daten, Fakten, die das Gegenteil nachweisen, will ich hier nicht zitieren. Nur so weit: viel zu viele Kinder und Jugendliche werden in den falschen Strukturen daran gehindert, sich zu entfalten, Freude am Lernen zu entwickeln und sich so, wie sie sind, in der Schule und im Leben richtig und willkommen zu fühlen. (18; S. 28)

**LS:** Ich würde die Selektion abschaffen. Sie sollte nicht der Job der Lehrpersonen sein. Dieser Auftrag beisst sich mit meinem Auftrag, für jedes Kind ein optimales Umfeld zu bieten. Beurteilung, Feedbacks sind wichtig. Aber die Selektion schadet. (19; S. 15)

Ich will weg vom Normierten, vom «alles über den gleichen Leisten schlagen». Die Selektion hilft dabei gar nicht. (20; S. 16)

Herausfordernde Rahmenbedingungen wie Klassengrösse, Heterogenität, Selektion und viel Administratives erschweren Entwicklungen. (21; S. 15)

## Literatur:

1)

Woher kommt unser Nachwuchs? Bildungsstrukturen, Bildungsdisparitäten und die schweizerische »Bildungslücke«

Stephan Egger, Universität St. Gallen Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR  
SWTR Schrift 1/2011 ([https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/eggerbericht\\_deutsch.pdf](https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/eggerbericht_deutsch.pdf))

2)

Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte

Becker, R. (2010) In: M. P. Neuenschwander, H.-U. Grunder (Hrsg). Schulübergang und Selektion (pp. 91–108). Chur: Rüegger. (<https://boris.unibe.ch/4235/>)

3)

Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden?

Rolf Becker, Köln Z Soziol (2009) 61:563–593 (<https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-009-0081-6>)

4)

Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR

Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch; Politische Analyse; 3/2018

([http://www.wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische\\_Analyse\\_SWR\\_3\\_2018\\_SozialeSelektivitaet\\_WEB.pdf](http://www.wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf))

5)

Arbeiterkinder an die Hochschulen! Hintergründe ihrer Aufstiegsangst

Margrit Stamm, In: Dossier 16/2, (<https://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers.html>)

6)

Mythos Bildung

Aladin El-Mafaalani, In: KiWi, 3. Auflage 2022

7)

Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs

Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen

Winfried Kronig, Haupt Verlag, 2007

8)

PISA 2006: Porträt des Kantons Bern (deutschsprachiger Teil)

Erich Ramseier (2008), Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL

(<https://edudoc.ch/record/29876/files/BE.pdf?ln=de>)

9)

Sehr gut, gut, genügend oder ungenügend?

Die Weiterentwicklung der Sekundarstufe der Volksschule aus der Sicht der Bildungsforschung

Medienkonferenz der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2. November 2010, PD Dr. Urs Moser

([https://raonline.ch/pages/edu////////edu/edu\\_blickpunkt101501.html](https://raonline.ch/pages/edu////////edu/edu_blickpunkt101501.html))

10)

Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit  
Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich  
Institut für Bildungsevaluation Assoziiertes Institut der Universität Zürich  
Domenico Angelone, Florian Keller und Urs Moser Zürich, November 2013  
([https://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7f28-1670-ffff-ffffba93c96f/Lernstandserhebung\\_9KlasseZH\\_Bericht.pdf](https://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7f28-1670-ffff-ffffba93c96f/Lernstandserhebung_9KlasseZH_Bericht.pdf))

11)

Die schulische Selektion als soziale Praxis  
Daniel Hofstetter, in: Beltz/Juventa 2017

12)

Wie die Kultur zu Bauern kommt  
Pierre Bourdieu, in: VSA: Über Bildung, Schule & Politik, Schriften zu Politik und Kultur 4

13)

Migration Policy Can Boost PISA Results: Findings from a Natural Experiment  
Maria Alejandra Cattaneo, Stefan C. Wolter  
In: IZA DP No. 6300, 2012, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit  
([https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1999328](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1999328))

14)

Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive: Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung  
Regula Julia Leemann, Moritz Rosenmund, Regina Scherrer, Ursula Streckeisen, Beatrix Zumsteg  
In: hep-Verlag 2015

15)

Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt  
Markus P. Neuenschwander und Christof Nägele Hrsg.  
In: Springer VS, 2017, Open Access (<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-16981-7>)

16)

«Herr Jäncke, warum fällt Teenagern das Lernen schwer?»  
Interview von Claudia Landolt mit Lutz Jänke  
In: Fritz und Fränzi, Das Schweizer ElternMagazin, 05. Feb. 2018  
(<https://www.fritzundfraenzi.ch/gesundheit/wer-musik-macht-hat-mehr-vom-gehirn/>)

17)

Es ist nicht Aufgabe der Schule, Kinder einander anzugleichen  
Stefanie Rietzler und Fabian Grolimund  
In schulpraxis 2/22, Pädagogische Zeitschrift Bildung Bern  
(<https://www.bildungbern.ch/uploads/publikationen/Schulpraxis-02-2022.pdf>)

18)

Aufhören zu glauben ...  
Ulrike Kögler referiert zur neuen Beziehungskultur an den Schulen.  
In schulpraxis 2/21, Pädagogische Zeitschrift Bildung Bern  
(<https://www.bildungbern.ch/uploads/publikationen/Schulpraxis-02-2021.pdf>)

19)

Wir tragen zur Sichtbarkeit bei und wollen Vorbilder sein

Raymond Wiedmer, Max Liechti und Lukas Schertenleib sind Quereinsteiger in den Lehrberuf.

In schulpraxis 1/21, Pädagogische Zeitschrift Bildung Bern

(<https://www.bildungbern.ch/uploads/publikationen/Schulpraxis-01-2021.pdf>)

20)

Als Kollegium eine gemeinsame Sprache finden

Integration passiert nicht im stillen Kämmerlein. Davon sind Schulleiter Marcel Sahli und

Heilpädagogin Marie-Louise Ravazzolo von der Schule Spitalacker / Breitenrain in Bern überzeugt.

In schulpraxis 3/18, Pädagogische Zeitschrift Bildung Bern

21)

Sollte nicht die Welt die Schule verbessern?

Bildung soll gemäss Fredi Zumbunn eine «ansteckende Gesundheit» sein.

In schulpraxis 1/17, Pädagogische Zeitschrift Bildung Bern

22)

Bildungsbericht Schweiz 2023

Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF (2023) (<https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>)

23)

Neuchatel, BFS 2016: DER ÜBERGANG AM ENDE DER OBLIGATORISCHEN SCHULE (<https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/1520326/master>)

24)

Studie vom Beratungsunternehmen Oliver Wyman und Allianz Chance+ «Bildungsgerechtigkeit –

Chance für die Schweizer Wirtschaft», Juni 2023; <https://chanceplus.ch/bildungsgerechtigkeit-eine-chance-im-wert-von-30-milliarden-franken/>)

25)

Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert.

Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE

Dissertation vorgelegt von Thomas Meyer, Bern 2018

([https://edoc.unibas.ch/64085/1/Meyer\\_Thomas\\_2018\\_Wie\\_das\\_Schweizer\\_Bildungssystem\\_Bildungs\\_%26\\_Lebenschancen\\_strukturiert.pdf](https://edoc.unibas.ch/64085/1/Meyer_Thomas_2018_Wie_das_Schweizer_Bildungssystem_Bildungs_%26_Lebenschancen_strukturiert.pdf))

26)

Perspektiven für die Sekundarstufe I

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Pädagogische Kommission

Studiengruppe Gestaltung der Sekundarstufe I, Bern 1995

(<https://edudoc.ch/record/24125/files/D38-d.pdf?ln=de>)

Alle Internetseiten wurden am 12. Januar 2024 besucht.



## **Vorteile der Oberstufe ohne Gliederung**

Einfachere Klasseneinteilung, weil man nicht nur zwei Kategorien (Real/Sek) hat, sondern sich nach den individuellen und realen Gegebenheiten orientieren kann. Schulraum kann entsprechend besser genutzt werden.

Ressourcen sparend, weil nicht Prüfungen und Einteilungen gemacht werden müssen.

Weniger Probleme mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten weil die Druckversuche auf die Lehrpersonen entfallen und keine Einsprachen gegen Einteilungen gemacht werden müssen. (Siehe auch „Gewalt gegen Lehrpersonen, vpod bildungspolitik 230, Feb. 2023, S. 29-29)

Es werden weniger Schülerinnen und Schüler in Privatschulen nach dem Übertritt in die Oberstufe gehen, weil sie das Sek-Niveau nicht geschafft haben.

Was in der Unter- und Mittelstufe funktioniert, funktioniert auch in der Oberstufe.

In der Oberstufe ändert sich nichts, denn es sind die gleichen Schülerinnen und Schüler wie bisher. Es kann das gleiche Unterrichtsmaterial verwendet werden.

Auf dem Land hat man schon immer so unterrichtet.

Mosaikschulen beweisen, dass man auch mit einer grossen Heterogenität qualitativ hochstehenden Oberstufenunterricht machen kann.

Wenn Lehrpersonen im Kindergarten, Unter- und Mittelstufe mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umgehen können, so sollte das auch auf der Oberstufe möglich sein.

In immer mehr Schulstandorten wird Model 4 in der Oberstufe angewendet, was beweist, dass man auch in gemischten Klassen (Real/Sek) unterrichten kann.

Der Lehrplan 21 hat keine Selektion, sondern ist Kompetenzorientiert. D. h. ohne Gliederung der Oberstufe ist die Einführung des LP21 einfacher.

In reinen Realklassen hat man mehr Integration zu leisten als in gemischten Klassen.