

# **Argumentarium für die Wahl eines durchlässigen Sekundarstufenmodells in Zollbrück**

**MAS Bildungsmanagement**  
Eine MAS-Abschlussarbeit von:

**Daniel Gebauer**  
Zähringerstrasse 16  
3400 Burgdorf  
d.gebauer@besonet.ch

Eingereicht am 30.08.2019 bei:

**Dr. Gabriel Schneuwly**  
PH Bern  
Institut für Weiterbildung und Medienbildung

## **Abstract**

Im Rahmen einer Schulstrukturenüberprüfung prüfen die Gemeinden Lauperswil und Rüderswil die Einführung eines durchlässigen Sekundarstufenmodells. Die Steuerungsgruppe hat dem Autoren der vorliegenden Arbeit den Auftrag erteilt, die Sekundarstufenmodelle des Kantons Bern eingehend zu untersuchen und vor-, resp. nachteilige Auswirkungen auf die Schule und deren Akteure zusammenzutragen. Dieses Argumentarium soll den Entscheidungsträgern über die zukünftigen Schulstrukturen bei der Entscheidungsfindung unterstützen. Zur Ausarbeitung des Argumentariums wurden einerseits wissenschaftliche Befunde von Schulmodellvergleichen aus verschiedenen Kantonen beigezogen. Andererseits wurden in einer qualitativen Erhebung Schulleitungen zur Zufriedenheit mit ihrem Schulmodell oder zu den Gründen der Absicht eines Schulmodellwechsels befragt. Die Resultate der Arbeit sind insgesamt wenig eindeutig. In den Bereichen Chancengleichheit, Schulleistungen, Akzeptanz, betriebliche und pädagogische Führung lassen sich zwar Unterschiede feststellen, vielmehr wird aber auch klar, dass es andere Einflussfaktoren als das Schulmodell gibt, welche für eine gute Schule bedeutsamer sind.

# Inhaltsverzeichnis

|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>  | 1  |
| 1.1      | Ausgangslage   | 1  |
| 1.2      | Schulen Zollbrück  | 2  |
| 1.2.1    | Ist-Zustand  | 2  |
| 1.2.2    | Restrukturierung   | 2  |
| 1.2.3    | Steuerungsgruppe Reorganisation der Schulstrukturen                  | 3  |
| 1.2.4    | Informationsanlässe und Workshops                                    | 4  |
| 1.2.5    | AG Machbarkeitsstudie  | 5  |
| 1.2.6    | Nichtständige Baukommission  | 5  |
| 1.2.7    | Wahl des Sekundarstufenmodells                                       | 5  |
| 1.2.8    | Weiteres Vorgehen  | 6  |
| 1.2.9    | Soll-Zustand   | 6  |
| 1.3      | Fragestellungen  | 7  |
| 1.4      | Ziele  | 8  |
| 1.5      | Motivation und persönliche Erkenntnisinteressen                      | 9  |
| <b>2</b> | <b>Gliederung des Bildungssystems</b>                                | 10 |
| 2.1      | Strukturmodelle auf der Sekundarstufe 1                              | 11 |
| 2.1.1    | Geteiltes Modell   | 12 |
| 2.1.2    | Kooperatives Modell  | 12 |
| 2.1.3    | Integriertes Modell  | 12 |
| 2.1.4    | Lernlandschaften   | 12 |
| 2.1.5    | Altersdurchmischung  | 13 |
| 2.2      | Empfehlungen zur Schulgrösse und Ausprägungen der Modelle            | 13 |
| 2.2.1    | Empfehlungen zu kooperativen Modellen                                | 14 |
| 2.2.2    | Empfehlungen zu integrierten Modellen                                | 14 |
| 2.2.3    | Empfehlungen zu Lernlandschaften                                     | 14 |
| 2.2.4    | Empfehlungen zur Altersdurchmischung                                 | 15 |
| 2.2.5    | Fazit zu den Empfehlungen  | 15 |
| 2.3      | Die fünf Modelle der Sekundarstufe I im Kanton Bern                  | 15 |
| 2.3.1    | Modell 1   | 16 |
| 2.3.2    | Modell 2   | 17 |
| 2.3.3    | Modell 3a oder Manuel  | 18 |
| 2.3.4    | Modell 3b oder Spiegel   | 18 |
| 2.3.5    | Modell 4 oder Twann  | 19 |
| 2.4      | Jahrgangsklassen versus Mehrjahrgangsklassen                         | 19 |
| 2.5      | Spezielle Sekundarschulklassen                                       | 20 |
| 2.6      | Schulmodelle im Vergleich  | 20 |
| 2.6.1    | Zusammenfassung der Resultate der Schulmodellvergleiche              | 21 |
| 2.6.2    | Schulleistungsvergleich PISA   | 22 |
| 2.6.3    | Fazit aus den Schulmodellvergleichen                                 | 22 |
| 2.7      | Entscheidungshilfen zur Modellwahl                                   | 23 |
| 2.7.1    | Themenbereich Qualität von Schule und Unterricht                     | 23 |
| 2.7.2    | Themenbereich Unterricht   | 24 |
| 2.7.3    | Themenbereich Finanzen   | 24 |
| 2.7.4    | Fazit zu den Entscheidungshilfen                                     | 25 |
| 2.8      | Wirkungen leistungshomogener versus leistungsheterogener Lerngruppen | 26 |
| 2.8.1    | Verortung in den Sekundarstufenmodellen                              | 27 |

|          |  |    |
|----------|--|----|
| 2.8.2    | Einschlägige Forschungsbefunde zu leistungshomogenen, resp. -heterogenen Lerngruppen ..... | 28 |
| <b>3</b> | <b>Grosse oder kleine Schulen</b> .....  | 32 |
| 3.1      | Definition Schulgrösse .....   | 32 |
| 3.2      | Thesen gegen grosse Schulen .....  | 32 |
| 3.3      | Empirische Befunde zur Schulgrösse .....   | 33 |
| 3.4      | Eigenschaften von kleinen und grossen Schulen .....  | 34 |
| 3.4.1    | Kleine (dezentrale) Schulen .....  | 34 |
| 3.4.2    | Grosse (zentrale) Schulen .....  | 35 |
| 3.5      | Fazit .....  | 35 |
| <b>4</b> | <b>Politisch-organisatorische Zuständigkeiten</b> .....                                    | 36 |
| 4.1      | Ebene Kanton .....   | 36 |
| 4.2      | Ebene Gemeinde .....   | 36 |
| 4.3      | Ebene Schule .....   | 37 |
| <b>5</b> | <b>Empirischer Teil</b> .....  | 38 |
| 5.1      | Forschungsfragen .....   | 38 |
| 5.2      | Methodik .....   | 38 |
| 5.2.1    | Interviewleitfaden .....   | 39 |
| 5.2.2    | Stichprobe .....   | 39 |
| 5.2.3    | Telefonische Befragung .....   | 40 |
| 5.2.4    | Kategorien .....   | 40 |
| 5.3      | Auswertung Interviews .....  | 40 |
| 5.3.1    | Interview 1 .....  | 41 |
| 5.3.2    | Interview 2 .....  | 41 |
| 5.3.3    | Interview 3 .....  | 42 |
| 5.3.4    | Interview 4 .....  | 43 |
| 5.4      | Queranalyse der Interviews .....   | 44 |
| 5.5      | Dokumentenanalyse .....  | 46 |
| 5.6      | Auswertung Befragung .....   | 48 |
| 5.7      | Fazit zum empirischen Teil .....   | 48 |
| <b>6</b> | <b>Diskussion und Fazit</b> .....  | 50 |
| 6.1      | Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse .....   | 50 |
| 6.1.1    | Betriebliche Führung .....   | 50 |
| 6.1.2    | Pädagogische Führung .....   | 50 |
| 6.1.3    | Chancengleichheit .....  | 51 |
| 6.1.4    | Schulische Leistungen .....  | 51 |
| 6.1.5    | Akzeptanz .....  | 52 |
| 6.2      | Diskussion im Hinblick auf die Fragestellungen .....                                       | 53 |
| 6.3      | Einordnung der Ergebnisse in die Fachdiskussion .....                                      | 54 |
| 6.4      | Diskussion der Reichweite/Grenzen der Ergebnisse .....                                     | 54 |
| 6.5      | Rückblick .....  | 55 |
| 6.6      | Ausblick .....   | 56 |
| 6.7      | Dank .....   | 56 |
| <b>7</b> | <b>Literaturverzeichnis</b> .....  | 57 |
|          | <b>Anhang</b>  |    |

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage

Die benachbarten Gemeinden Lauperswil und Rüderswil stellen eigene Schulorganisationseinheiten dar, weisen aber aufgrund ihrer Topografie und Demografie grosse Ähnlichkeiten auf. Dementsprechend gleichen sie sich auch in deren Schulorganisationsform. Als gemeinsamen Nenner betreiben sie einerseits eine Sekundarschule im Verband nach dem Modell 1 in Zollbrück und andererseits die Integration und besondere Massnahmen (IBEM) mit der Sitzgemeinde in Lauperswil. Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten besteht unter den Schulleitungen der genannten Gemeinden und des Sekundarschulverbands bereits eine langanhaltende Zusammenarbeit auf operativer Ebene, welche in der letzten Zeit intensiviert wurde. Gemeinsame Schulprojekte gehören dabei ebenso dazu wie Unterrichtsentwicklungsprojekte, welche mit der Einführung von LP21 gemeinsam und auf allen Schulstufen angegangen wurden. Die vermehrte Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen führte zur Einsicht und dem Bedürfnis, auch Themen wie Schulraumproblematik und Sanierungsdringlichkeiten der bestehenden Schulräumlichkeiten gemeinsam zu lösen. Auf Initiierung der Schulleitungen stimmten die Gemeinderäte beider Gemeinden einer vertieften Zusammenarbeit auf strategischer Ebene und einer Überprüfung der Schulstrukturen zu. Im Vordergrund dieser Überprüfung soll die Einführung eines durchlässigen Sekundarstufenmodells stehen, welche nur durch ein neugebautes Oberstufenzentrum realisiert werden kann. Zu diesem Zweck haben die Gemeinden die Bildung der Steuerungsgruppe «Reorganisation der Schulstrukturen» in Auftrag gegeben, welche durch eine Beratungsperson vom Institut für Weiterbildung und Medienbildung unterstützt werden soll.

Als Co-Schulleiter von Lauperswil bin ich einer der treibenden Initiatoren dieses Projektes und Mitglied der genannten Steuerungsgruppe. Ich war auch Teil der Arbeitsgruppe, welche die Machbarkeitsstudie zu einem Neubau begleitete und bin Mitglied in einer projektbegleitenden Baukommission. Als Schulleiter kommt mir in all den Gremien die Aufgabe des Bildungsexperten zu, welcher die politischen Partner in Bildungsfragen berät und die operativen Folgen ermittelt und aufzeigt. Von der Arbeitsgruppe habe ich den konkreten Auftrag erhalten, die Vor- und Nachteile eines durchlässigen Sekundarstufen-Modells aufzuzeigen (Protokollauszug Anhang A). Persönlich bin ich zudem der Überzeugung, dass Schulleitungen und Lehrpersonen zwecks Unterrichtsqualität vermehrt zusammenarbeiten und bestehende Synergien nutzen sollen. Strukturell müssen auch hierfür die richtigen Rahmenbedingungen gegeben sein, damit eine echte Kooperation stattfinden kann.

## 1.2 Schulen Zollbrück

Wie in der Ausgangslage beschrieben, gleichen sich die Schulstrukturen von Lauperswil und Rüderswil stark. Nachfolgend werden die aktuellen Schulstrukturen aufgezeigt (inkl. Sekundarschule Zollbrück) und den von der AG Reorganisation vorgesehenen Schulstrukturen gegenübergestellt. Für die Darstellung des Ist-Zustandes wurden die Schülerzahlen aus dem Schuljahr 2017/2018 verwendet. Für die Darstellung des Soll-Zustandes sind die voraussichtlichen Schülerzahlen für das Schuljahr 2020/2021 berücksichtigt worden.

### 1.2.1 Ist-Zustand

Die nachfolgend beschriebenen Schulstrukturen sind im Anhang B grafisch dargestellt und mit den genauen Schülerzahlen pro Schulstandort versehen.

Tabelle 1

*Ist-Zustand Schulen Zollbrück 2017/2018 (eigene Tabelle)*

| <b>Bereich</b>        | <b>Lauperswil</b> | <b>Rüderswil</b> | <b>Zollbrück</b> | <b>Total</b> |
|-----------------------|-------------------|------------------|------------------|--------------|
| Trägerschaft          | Gemeinde          | Gemeinde         | Verband          |              |
| Schulkommission       | nein              | ja               | ja               |              |
| Schulleitung          | 80%               | 60%              | 20%              | 160%         |
| Anzahl Schulstandorte | 4                 | 2                | 1                | 7            |
| Anzahl Lehrpersonen   | 38                | 28               | 9                | 67           |
| Anzahl SuS total      | 262               | 228              | 72               | 562          |
| Anzahl Klassen total  | 15                | 12               | 3                | 30           |
| Anzahl SuS Z1+Z2      | 224               | 189              | 0                | 413          |
| Anzahl Klassen Z1+Z2  | 13                | 10               | 0                | 23           |
| Anzahl SuS Z3         | 38                | 39               | 72               | 149          |
| Anzahl Klassen Z3     | 2                 | 2                | 3                | 7            |
| Tagesschule           | ja                | ja               | nein             |              |
| Schülertransporte     | ja                | ja               | nein             |              |

### 1.2.2 Restrukturierung

Der aktuellen Restrukturierung gehen mehrere Anläufe der Gemeinden Lauperswil und Rüderswil voraus, ihre Zusammenarbeit auf der Volksschulebene zu vertiefen oder sogar zusammenzulegen. Bereits in den 90er Jahren wurde über die Einführung eines gemeinsamen Oberstufenzentrums diskutiert. Dieses Projekt scheiterte schlussendlich an den Kosten und wurde abgelehnt. Im Jahre 2009 wurde zudem über eine Gemeindefusion abgestimmt. Rüderswil sprach sich damals zwar für eine Fusion aus. Da die gleiche Vorlage in Lauperswil aber abgelehnt wurde, scheiterte auch dieser Versuch.

Die Überprüfung der aktuellen Schulstrukturen hat ihren Ursprung in der KbF (Klasse für besondere Förderung). Wegen rückläufigen Schülerzahlen wurde die Schulleitung der Sitzgemeinde Lauperswil beauftragt, die Strukturen der KbF zu prüfen und dem Gemeinderat einen Vorschlag zu unterbreiten. Die Schulleitung nahm hierzu ein Beratungsangebot der PH Bern in Anspruch. Während den Beratungssequenzen wurde schnell klar, dass die Strukturveränderung in der KbF nicht isoliert betrachtet werden kann. Dabei verhalten sich die schulischen Strukturen wie ein Mobile. Bewegt man einen Teil des Mobiles, bewegen sich alle anderen Teile ebenso. Es ist nicht möglich, nur an einem Aspekt der Schulstrukturen etwas zu verändern, ohne die anderen Teile miteinzubeziehen. Die Schulleitungen beider Gemeinden waren der Überzeugung, dass eine allfällige Schulstrukturenüberprüfung über beide Gemeinden hinweg vollzogen werden sollte. Mit dieser Erkenntnis sind die Schulleitungen an die jeweiligen Gemeinderäte gelangt und konnten sie davon überzeugen, die Schulstrukturen umfassend und gemeindeübergreifend zu überprüfen. Im Fokus dieser Überprüfung steht dabei die Sekundarstufe. Die Gemeinderäte haben explizit gefordert, die Einführung eines durchlässigen Sekundarstufenmodells zu prüfen.

### 1.2.3 Steuerungsgruppe Reorganisation der Schulstrukturen

Der Entscheid der Gemeinderäte führte dazu, dass eine Steuerungsgruppe gebildet wurde, welche den gesamten Restrukturierungsprozess planen und koordinieren sollte. Die Zusammensetzung wurde folgendermassen festgelegt:

- Gemeinderat Ressort Bildung Lauperswil (Präsidium)
- Gemeinderat Ressort Bildung Rüderswil
- Schulkommissionspräsidium Sekundarschulverband Zollbrück
- Schulleitung Lauperswil
- Schulleitung Rüderswil
- Schulleitung Zollbrück
- Gemeindeschreiberei Lauperswil (Protokollführung)
- Beratung des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung

Als erster Schritt nach ihrer Konstituierung wurde das Ziel der Restrukturierung formuliert:

*«Mit der Reorganisation der Schulstrukturen Lauperswil und Rüderswil soll eine längerfristige, zeitgemässe Lösung der Schulorganisation über alle drei Zyklen, mit einer einfachen, zeitgemässen und attraktiven Schulführungslösung erreicht werden»  
(StGr Reorganisation Schulstrukturen Zollbrück).*

Dieses Ziel sollte fortan über allen Überlegungen und Handlungen stehen und den Restrukturierungsprozess zielgerichtet steuern. Zur Präzisierung habe ich nachfolgend eine Auswahl von Schlagwörtern genauer umschrieben.

- Längerfristig** Die zukünftigen Schulstrukturen sollen möglichst lange Bestand haben und grosse Stabilität aufweisen (auch hinsichtlich schwankender Schülerzahlen). Dafür sind auch die nötigen Reserven miteinzurechnen. Der Wechsel zu den neuen Schulstrukturen soll in einem Arbeitsschritt getätigt werden, damit nach der Implementierung der neuen Strukturen möglichst bald wieder Ruhe und Stabilität einkehrt. Für Schülerinnen und Schüler soll von Beginn an klar sein, wo sie ihre Schullaufbahn verbringen werden.
- Zeitgemäss** Bei einem Neubau eines Schulhauses plant man für die nächsten 50 Jahre. Die neuen Strukturen dürfen weder an die Gepflogenheiten oder Präferenzen von Personen gebunden sein, noch einen baulichen Kompromiss darstellen. Die aktuellsten pädagogischen und didaktischen Strömungen sollen in die Planung der neuen Strukturen miteinfließen. Zeitgemässe Tagesschulstrukturen stellen sicher, dass das Angebot auf die heutigen und zukünftigen Gesellschaftsstrukturen angepasst ist. Nicht zuletzt erhöhen die Gemeinden dadurch auch ihre Attraktivität für ihre bestehende Bevölkerung und für allfällige Neuzuzüger.
- Einfach** Die Schulführungslösung soll vereinfacht werden. Dies betrifft sowohl die Trägerschaft als auch die Schulleitung. Das jetzige Konglomerat aus Sitzgemeinde, Verband und verschiedenen Schulkommissionen erfüllt diesen Anspruch sicherlich nicht. Zudem soll die neue Schulführungslösung ebenso zeitgemäss, wie auch attraktiv erscheinen. Dies wird mit sinnvollen Pensen in der Schulleitung erreicht, welche durch eine Abteilungsleitung im Bereich der Bildung ergänzt wird.

Weiter wurde das Vorgehen definiert und die nötigen Kredite bei den Gemeinderäten beantragt. Nachfolgend werden die wesentlichsten Teilschritte der Steuerungsgruppe beschrieben.

#### **1.2.4 Informationsanlässe und Workshops**

In einer ersten Phase wurden die betroffenen Akteure über die Absicht der Gemeinderäte informiert. So fand je eine Informationsveranstaltung für die Bevölkerung und für die Lehrpersonen statt. Während diesen Veranstaltungen wurden die jeweiligen Besucher zur Teilnahme an einem Workshop motiviert. An diesem Workshop wurde der Ist-Zustand der Schulen Zollbrück aufgezeigt. Ohne auf einen Handlungsbedarf hinzuweisen, wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, ausgehend von einer «grünen Wiese» mögliche zukünftige Schulstrukturen zu skizzieren.

Die Resultate der Workshops wurden an mehreren Sitzungen der Steuerungsgruppe ausgewertet. Dabei zeigte sich, dass in den zukünftigen Schulstrukturen der Schulen Zollbrück die Schülerinnen und Schüler in einem gemeinsamen Oberstufenzentrum unterrichtet werden sollten, welches ein durchlässiges Sekundarstufenmodell aufweist. Es konnte aber auch festgehalten werden, dass mit Ausnahme eines Schulhauses an den bisherigen Schulstandorten festgehalten werden sollte.



Ausgehend von den Resultaten dieser Auswertung wurden in der Steuerungsgruppe verschiedene Restrukturierungsszenarien erarbeitet. Dazu musste die Steuerungsgruppe zahlreichen Fragen, welche für die genaue Ausarbeitung dieser Szenarien und für die weitere Planung des Prozesses benötigt wurden, nachgehen.

- Schulraumbedarf mit Oberstufenzentrum
- Trägerschaft und Schulführung
- Klasseneinteilung
- Reduktion von Schulstandorten
- Einführung einer Basisstufe

### **1.2.5 AG Machbarkeitsstudie**

Durch die Abklärungen zum Schulraumbedarf konnte ziemlich schnell aufgezeigt werden, dass die angestrebte Schulform auf der Sekundarstufe nur mit einem entsprechenden Neubau realisiert werden kann. Keine der vorhandenen Schulhäuser weist die Kapazität auf, die zukünftige Sekundarstufe 1 vereint zu beherbergen (was für ein durchlässiges Sekundarstufenmodell eine zwingende Voraussetzung darstellt). Dies trifft auch für die bisherige Sekundarschule zu, welche ohnehin einen hohen Sanierungsbedarf aufweist. Nachdem also klar war, dass sämtliche Restrukturierungsszenarien mit dem Bau eines Oberstufenzentrums zusammenhängen, hat die Steuerungsgruppe eine Arbeitsgruppe eingesetzt, welche eine Machbarkeitsstudie in Auftrag geben sollte. Dafür wurde in beiden Gemeinderäten ein Kredit von je 15'000 CHF beantragt. Mit der vorliegenden Machbarkeitsstudie konnten die Gemeinderäte abschätzen, ob der Bau des Oberstufenzentrums in finanzieller und baulicher Hinsicht weiterverfolgt werden kann. Nachdem diese Einschätzung vorgenommen wurde, haben die Gemeinderäte beschlossen, das Projekt weiter zu verfolgen und eine nichtständige Baukommission zu bilden.

### **1.2.6 Nichtständige Baukommission**

Diese Kommission hat von den Gemeinderäten den Auftrag gefasst, ein Architekturbüro unter Einhaltung des kantonalen Vergaberechtes zu wählen, welches das Projekt ausarbeitet. Bis Ende dieses Jahres soll bekannt sein, wie das Siegerprojekt aussehen und wieviel es kosten soll. Diese Fakten werden bei der geplanten Abstimmung zur Restrukturierung durch den Souverän benötigt.

### **1.2.7 Wahl des Sekundarstufenmodells**

Die Wahl des zukünftigen Sekundarstufenmodells erfolgt durch die Gemeinderäte. Damit sich diese eine Meinung bilden können, hat mir die Steuerungsgruppe den Auftrag gegeben, ein Argumentarium für die Wahl des Schulmodells im Rahmen meiner MAS-Abschlussarbeit zu erarbeiten. Als weitere Entscheidungsgrundlage werden die Gemeinderäte die Resultate einer Befragung beziehen, welche die Ressortvorsteherinnen Bildung mit den Lehrpersonen durchgeführt haben.

## 1.2.8 Weiteres Vorgehen

Bis Ende 2019 soll die Steuerungsgruppe den Gemeinderäten einen Zusammenzug aller Informationen vorlegen können, auf dessen Basis sie entscheiden können. Die Skizzierung der zukünftigen Schulstrukturen wird der Bevölkerung Anfang 2020 an einer Informationsveranstaltung vorgestellt. Über den dazugehörigen Kredit für die Umsetzung der Restrukturierung und für den Neubau des Oberstufenzentrums können die Stimmberechtigten anschliessend abstimmen. Gemäss den jeweiligen Gemeindeverfassungen wird dies in Lauperswil an einer Gemeindeversammlung und in Rüderswil an einer Urnenabstimmung erfolgen. Dies bedeutet, dass die Abstimmung nicht zeitgleich stattfinden wird.

Die Steuerungsgruppe hat es übrigens bewusst offengehalten, was im Falle einer Ablehnung seitens einer Gemeinde passieren würde. Ohne neues Oberstufenzentrum kann auch kein durchlässiges Sekundarstufenmodell eingeführt werden. Gut möglich, dass die Restrukturierung aber auf der Ebene der Schulführung und der Trägerschaft trotzdem vollzogen wird.

## 1.2.9 Soll-Zustand

Gemäss dem Stand der jetzigen Arbeiten in der Steuerungsgruppe liegen derzeit zwei Szenarien vor, wie die zukünftigen Schulstrukturen der Schulen Zollbrück aussehen könnten. Als Gemeinsamkeit der Szenarien ist der Neubau des Oberstufenzentrums und die damit verbundene Einführung eines durchlässigen Sekundarstufenmodells zu erwähnen. Die beiden Szenarien unterscheiden sich im Zyklus 1 in der flächendeckenden Einführung der Basisstufe. Die Berechnungen basieren auf den Schülerzahlen des Schuljahres 2020/2021 und sind in den Anhängen C und D zu finden.

Tabelle 2

*Soll-Zustand Schulen Zollbrück 2020/2021 (eigene Tabelle)*

| Bereiche                                  | Schulen Zollbrück  |
|---|--|
| Trägerschaft                              | Verband  |
| Schulkommission                           | Ja   |
| Schulleitung                              | 1 Abteilungs-Schulleitung (40%, Anstellung der Gemeinde, nicht aus dem Schulleitungspool)<br>1 Schulleitung für Z3 (ca. 50%)<br>1 oder 2 Schulleitungen für die Schulstandorte mit Z1 und Z2<br>(Total ca. 100%) |
| Anzahl Schulstandorte                     | 6  |
| Anzahl Lehrpersonen                       | 67   |
| Anzahl SuS total                          | 568  |
| Anzahl Klassen total<br>(ohne Basisstufe) | 28   |
| Anzahl Klassen total<br>(mit Basisstufe)  | 27   |

|   |  |
|---|--|
| Anzahl SuS Z1+Z2                          | 425  |
| Anzahl Klassen Z1+Z2<br>(ohne Basisstufe) | 22   |
| Anzahl Klassen Z1+Z2<br>(mit Basisstufe)  | 21   |
| Anzahl SuS Z3                             | 143  |
| Anzahl Klassen Z3                         | mindestens 6                                   |
| Tagesschule                               | An den beiden bisherigen zwei Standorten       |
| Schülertransporte                         | Ja. Keine zusätzlichen Schülertransporte nötig |

Im Vergleich zum Ist-Zustand fällt beim Soll-Zustand auf, dass sich die Anzahl Schulstandorte von 7 auf 6 verringert. Dies ist möglich, da die Realklassen aus den dezentralen Schulstandorten abgezogen werden und im neuen Oberstufenzentrum untergebracht werden. So können die Schülerinnen und Schüler des Schulhauses Ebnit neu im Schulhaus Mungnau untergebracht werden. Ohne Restrukturierung hätten sich die sinkenden Schülerzahlen auf dem Ebnit so oder so problematisch akzentuiert und eine Klassenschliessung wäre wohl nur noch eine Frage der Zeit gewesen. In anderen Schulhäusern (Lauperswil, Rüderswil und Than) entspannt sich durch die freiwerdenden Unterrichtsräume zudem die Schulraumknappheit.

Verringert hat sich im Soll-Zustand auch die Anzahl der Schulklassen. Bei der Variante ohne Basisstufe verringert sich die Anzahl Klassen um 2 (je eine Klasse Z1/Z2 und Z3), bei der Variante mit Basisstufe sogar um 3 (zwei Klassen Z1/Z2 und eine Klasse Z3). Hierbei gilt es aber zu bedenken, dass die Schülerzahlen im Zyklus 3 eher hoch sind und allenfalls mit 7 Klassen gerechnet werden muss. Dies würde sich beispielsweise anbieten, wenn das neue Sekundarstufenmodell auf Mehrjahrgangsklassen setzen würde. Gemäss den Richtlinien für Schülerzahlen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (gestützt auf Artikel 47 Absätze 3 und 4 des Volksschulgesetzes vom 19. März 1992 (VSG) und Artikel 27 Buchstaben g und h der Volksschulverordnung vom 10. Januar 2013 (VSV)) liegt der Normalbereich bei Mehrjahrgangsklassen (3 Schuljahre) bei 14-22 Schülerinnen und Schülern. Bei einer Einjahrgangsklasse liegt er mit 16-26 Schülerinnen und Schülern etwas höher.

Vergleicht man die Schülerzahlen aus dem Schuljahr 2017/2018 (Ist-Zustand) mit dem Schuljahr 2020/2021 (Soll-Zustand) fällt auf, dass diese sehr stabil und gleichbleibend sind. Soll die neue Schullösung längerfristig sein, so wie es im Ziel definiert wurde, müssen aber die nötigen Reserven miteingeplant werden und allfällige Neuüberbauungen bereits miteinbezogen werden. In Lauperswil sind keine Baulandreserven mehr vorhanden. In Rüderswil hingegen sind mehrere Bauprojekte geplant, welche sich mit Sicherheit auf die zukünftigen Schülerzahlen auswirken werden.

### 1.3 Fragestellungen

Ausgehend von der Ausgangslage und des formulierten Ziels der Arbeitsgruppe stellen sich mir und der gesamten Arbeitsgruppe zahlreiche Herausforderungen. Die vorliegende Arbeit

fokussiert nur die Bereiche, welche Antworten auf die nachfolgenden Fragestellungen liefern. Andere Bereiche werden hinsichtlich der Bedeutung auf die Schulmodellwahl gewichtend berücksichtigt.

Die Hauptaufgabe die sich mir stellt, besteht darin, die Schulmodelle der Sekundarstufe 1 auf Vor- und Nachteile zu prüfen und den beteiligten Akteuren aufzuzeigen, welche Konsequenzen sich daraus für Zollbrück ableiten lassen. Dabei möchte ich herausfinden, welches Schulmodell am besten auf die Begebenheiten unserer Schule passt. Die eigentliche Wahl des Schulmodells ist ein politischer Prozess. Ich bin zwar kein Entscheidungsträger, möchte mich aber so in den Prozess einbringen, dass diese in der Entscheidungsfindung optimal unterstützt sind. Dabei gilt es, die involvierten Akteure partizipieren zu lassen und sie zu unterstützen.

Auf folgende Fragestellungen möchte ich nach Abschluss der Arbeit eine Antwort finden. Zur Strukturierung teile ich die Fragestellungen in zwei Abschnitte:

### **Abschnitt A**

Diese Fragestellungen sollen mithilfe der bestehenden Literatur (Schulmodellvergleiche) beantwortet werden können.

- Welche Schulmodelle auf der Sekundarstufe 1 gibt es im Kanton Bern? In der Schweiz?
- Welche Vor- und Nachteile haben die verschiedenen Sekundarstufenmodelle im Kanton Bern?
- Lassen sich die Vor- und Nachteile in Bereiche kategorisieren (Pädagogisch, finanziell/betrieblich, administrativ, Zusammenarbeitsformen, Sozial, Schulführung)?
- Welche Argumente sprechen für die Einführung eines durchlässigen und gegen das Beibehalten eines separativen Sekundarstufenmodells?

### **Abschnitt B**

In diesem Abschnitt finden sich Fragestellungen, welche im Rahmen der qualitativen Erhebung beantwortet werden sollen. Im Kanton Bern gibt es zahlreiche Schulen, welche von einem Sekundarstufenmodell überzeugt sind und von ihren Erfahrungen berichten können. Daneben gibt es aber auch Schulen, welche einen Schulmodellwechsel in Betracht ziehen oder das Modell bereits gewechselt haben.

- Warum wollen/haben andere Schulen auf ein durchlässiges Sekundarstufenmodell wechseln/gewechselt und welche Erfahrungen haben sie gemacht?
- Welche Schulen betreiben ein separatives Sekundarstufenmodell? Warum wechseln sie nicht oder warum haben sie gewechselt?

## **1.4 Ziele**

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit soll sein, den beteiligten Akteuren ein Argumentarium, zur Schulmodellwahl zu liefern. Dieses basiert sowohl auf den Ergebnissen in der Literatur

als auch auf den Resultaten der empirischen Erhebung. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, muss die Arbeit vorgängig eine Vielzahl von weiteren Zielen erfüllen.

Die Arbeit soll...

- aufzeigen, weshalb ein Wechsel vom separativen Sekundarstufenmodell (Ist-Zustand) zu einem durchlässigen Modell (Soll-Zustand) sinnvoll erscheint.
- Argumente für die Einführung eines durchlässigen Sekundarstufenmodells aufzeigen.
- Aufzeigen, ob und wie sich die Wahl des Sekundarstufenmodells auf pädagogische, betrieblich/finanzielle, administrative und soziale Bereiche auswirkt.
- die Eigenheiten von durchlässigen und selektiven Sekundarstufenmodellen aufzeigen und Erfahrungen von praktizierenden Schulorganisationseinheiten einbringen.
- Erfahrungsberichte von anderen Schulen zusammentragen, welche auf ein durchlässiges/separatives Sekundarstufenmodell gewechselt haben.

## **1.5 Motivation und persönliche Erkenntnisinteressen**

Ich habe im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit schon unzählige Stunden in dieses Restrukturierungsprojekt investiert. Nun, da das Projekt bereits einige wichtige Hürden gemeistert hat und weiterhin gut auf Kurs ist, möchte ich meinen wesentlichen Beitrag dazu leisten, das Projekt erfolgreich zu beenden. Erfolgreich heisst für mich in diesem Falle, dass das bereits genannte Ziel der Restrukturierung vollumfänglich erreicht wird.

Ich möchte Sicherheit bei der Argumentation bei der Wahl des durchlässigen Sekundarstufenmodells erlangen, um die betroffenen Lehrpersonen und die Bevölkerung für dieses Vorhaben zu gewinnen. Wie ich bereits in der Ausgangslage erläutert habe, bin ich der persönlichen Überzeugung, dass ein separatives Sekundarstufenmodell nicht zeitgemäss ist und es nicht die besten Voraussetzungen für die Schülerinnen und Schüler mit sich bringt. Mit dem Verfassen der Arbeit möchte ich feststellen, ob sich diese Annahme in der Theorie und der Praxis bestätigt.

## 2 Gliederung des Bildungssystems

Zur Beschreibung der Differenzen in der Gliederung werden in der Fachliteratur die vertikale und horizontale Gliederung des Bildungssystems beziehungsweise äussere und innere Differenzierung benutzt (Tenorth & Tippelt, zitiert nach Moser 2008, S. 9).

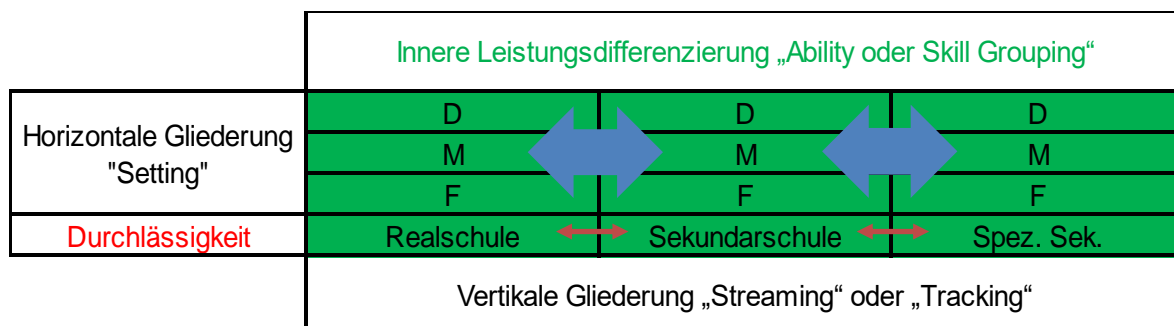


Abbildung 1. Innere und äussere Differenzierungs-massnahmen (eigene Abbildung).

Die vertikale Gliederung stellt eine Form der äusseren Differenzierung dar. Schülerinnen und Schüler werden aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit nach einem Selektionsverfahren einer bestimmten Schulform zugewiesen, um auf individuelle Bildungswege vorbereitet zu werden. Auf der Sekundarstufe 1 zeigt sich die vertikale Gliederung zwei- oder dreigliedrig, in einigen Kantonen der Schweiz sogar viergliedrig (typengetrenntes Schulmodell). Die Einteilung in Schultypen bzw. fächerübergreifende Schulniveaus wird auch als „Streaming“ oder „Tracking“ bezeichnet (Moser, 2008, S. 9). Ein Wechsel des Schultyps ist sowohl in das nächsthöhere wie auch in das nächsttiefere Niveau möglich (Promotionsbestimmungen der Kantone). Nur einem kleinen Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler gelingt der Wechsel in den nächsthöheren Schultyp, der fast immer mit einer Repetition des Schuljahres verbunden ist. Die Einteilung in den Schultyp hat deshalb einen fast irreversiblen Charakter und hat einen hohen Einfluss auf den Übergang in die Sekundarstufe 2 (siehe auch Kapitel 2.8.2).

Die horizontale Gliederung entspricht ebenfalls einer äusseren Differenzierung. Sie stellt eine organisatorische Massnahme innerhalb einer Schulform dar. Die Leistungs-differenzierung erfolgt nur für bestimmte Fächer (meist sind es die Selektionsfächer Deutsch, Mathematik, Französisch). Die Einteilung in fachspezifische Lerngruppen wird auch als „Setting“ bezeichnet (Moser, 2008, S. 9). Ein Wechsel in das nächsthöhere/nächsttiefere Leistungsniveau (Durchlässigkeit) ist möglich und hat nicht selten Auswirkungen auf die Einteilung des Schultyps (vertikale Gliederung). Die Mehrheit der besuchten Leistungsniveaus (in den Selektionsfächern) bestimmt nämlich die Einteilung in den Schultyp.

Massnahmen zur Differenzierung innerhalb des Klassenverbands werden als innere (Leistungs-) Differenzierung bezeichnet. Diese erfolgt durch unterschiedliche Zielverfolgung, Aufgabenstellung oder auch durch unterschiedliche methodische Zugänge. Auf der Primarstufe werden im englischsprachigen Raum die Massnahmen zur inneren

Differenzierung, welche die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen zur Folge haben, unter den allgemeinen Begriffen „Ability Grouping“ oder „Skill Grouping“ zusammengefasst (Moser, 2008, S. 9). Da äussere Differenzierungsmassnahmen auf der Sekundarstufe 1 ebenfalls zu leistungsdifferenzierten Lerngruppen führen, werden diese Begriffe oft auch auf dieser Schulstufe verwendet (Condron, zitiert nach Moser, 2008, S. 9).

In der Praxis werden die Massnahmen der äusseren Differenzierung häufig untereinander vermischt. Dies ist mitunter ein Grund, weshalb sich Schulmodellvergleiche auf der Sekundarstufe als schwierig erweisen. „Die Gegenüberstellung von vertikaler und horizontaler Gliederung entspricht einem Denkmodell, das für die Einteilung der Schulformen der Sekundarstufe 1 nur noch bedingt taugt, weil ursprünglich vertikale Schulformen durch die Schaffung von Durchlässigkeit zwischen den Schulformen horizontale Züge annehmen“ (Moser, 2008, S. 9/10).

## **2.1 Strukturmodelle auf der Sekundarstufe 1**

Im schweizerischen Bildungssystem werden grob drei Sekundarstufenmodelle unterschieden.

- Geteilte (separative) Modelle
- Kooperative Modelle
- Integrierte Modelle

In einzelnen Kantonen und meist als Projektschulen werden auch integrierte Modelle mit der Ausprägung von „Lernlandschaften“ und „Altersdurchmischung“ umgesetzt. Diese sind aber nicht als eigentliche Schulmodelle zu bezeichnen, da sie eine Organisationsform darstellen und mit jedem der drei Schulmodelle umgesetzt werden können.

„Je nach Kanton wird für die Sekundarstufe I flächendeckend ein Modell geführt oder der Kanton überlässt den Gemeinden die Wahl zwischen verschiedenen Modellen (Modellvielfalt)“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2019).

Im ergänzenden Bericht zur Zukunft der Sekundarstufe 1 im Kanton Appenzell Ausserrhoden (2011) wird aufgezeigt, dass die Entwicklung in Kantonen mit vorwiegend geteilten Schulmodellen hin zu kooperativen Oberstufen mit Niveaugruppen führt (z.B. SG, BE). In den meisten Kantonen ist das kooperative Modell die einzige oder vorherrschende Schulform (z.B. GR, LU, TG, ZG). Integrierte Modelle wurden nur in den Kantonen Jura und Tessin flächendeckend umgesetzt. In anderen Kantonen (z.B. NW, UR, VS) stellt diese Schulform eine häufig gewählte Option dar oder wurde nur in einzelnen Schulen (z.B. in TG, GL, SZ) realisiert (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.10). Eine Gesamtübersicht mit den Sekundarstufenmodellen der jeweiligen Kantone ist im Anhang E ersichtlich (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2019).

### **2.1.1 Geteiltes Modell**

Dieses Schulmodell entspricht dem vorangehenden Modell der vertikalen Gliederung („Streaming“ oder „Tracking“). Entsprechend ihrem Leistungsniveau werden die Schülerinnen und Schüler verschiedenen Schultypen zugeteilt. Diese Einteilung erfolgt in separaten Klassen oder Schulen, teilweise sogar mit separaten Lehrplänen und Lehrmitteln. In den meisten Kantonen werden zwei bis drei Schultypen geführt, in ein paar wenigen Kantonen sogar vier. Die Bezeichnungen für diese Schultypen sind oft nicht einheitlich. Generell kann man aber von Schultypen mit Grundansprüchen, mittleren Ansprüchen und höheren Ansprüchen ausgehen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2019).

### **2.1.2 Kooperatives Modell**

Bei diesem Modell erfolgt die äussere Differenzierung sowohl in einer vertikalen als auch horizontalen Gliederung („Streaming“ oder „Tracking“ und „Setting“). Demnach werden die Schülerinnen und Schüler in Stammklassen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen eingeteilt. Bestimmte Fächer besuchen die Schülerinnen und Schüler in leistungsdifferenzierten Niveaugruppen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2019).

### **2.1.3 Integriertes Modell**

Dieses Modell kommt ohne vertikale Gliederung aus. Die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau besuchen die gleiche Stammklasse, wobei die Durchmischung erhalten bleibt. Doch auch dieses Modell wird nicht ohne äussere Differenzierung umgesetzt. Bestimmte Fächer besuchen die Schülerinnen und Schüler in leistungsdifferenzierten Niveaugruppen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2019).

### **2.1.4 Lernlandschaften**

Dieses Schulmodell ist eher als Organisationsform und als Ausprägung der integrierten Modelle zu verstehen. Dabei wird auf eine vertikale Gliederung verzichtet. Während einem Grossteil der Unterrichtszeit arbeiten jahrgangs- oder jahrgangsübergreifende (heterogene) Gruppen (bis zu 60 Lernende) selbständig an vorgegebenen Aufgabenstellungen in einem entsprechend eingerichteten Grossraum (=Lernlandschaft) und werden von mehreren Lehrpersonen betreut. Daneben werden heterogene Gruppen von ca. 16 Schülerinnen und Schülern gebildet und einem Lerncoach zugeteilt, der für die persönliche Begleitung und Entwicklung zuständig ist. Dieser Unterricht charakterisiert sich zu einem hohen Anteil an innerer Differenzierung. Auch bei Lernlandschaften wird nicht auf äussere Differenzierungsmaßnahmen verzichtet. In Inputlektionen ausserhalb der Lernlandschaft werden die Lernenden in neue Lerneinheiten und Aufgabenstellungen eingeführt. Mathematik und



Fremdsprachen und teilweise auch weitere Fächer werden in leistungsdifferenzierten Lerngruppen unterrichtet (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.13).

Diese Organisationsform ist auch in der Steuerungsgruppe auf grosses Interesse gestossen, da es als zukunftsgerichtet gilt. Die Umsetzung erfordert besondere räumliche Voraussetzungen. Da es sich in Zollbrück um ein Neubauprojekt handelt und wir eine Schullösung für die Zukunft anstreben, haben wir zwei Schulen im Kanton Aargau besucht, welche ihre Schülerinnen und Schüler nach dieser Organisation unterrichten (Niederlenz und Wohlen). In Kürze wird sich weisen, ob der Neubau im Raumkonzept auf Lernlandschaften ausgerichtet sein wird. Lernlandschaften haben eigentlich wenig mit der Schulmodellwahl auf der Sekundarstufe zu, da sie mit jedem der Modelle umgesetzt werden können.

### **2.1.5 Altersdurchmischung**

Eine weitere Ausprägung von integrierten Modellen ist die Altersdurchmischung. Im Unterschied zu den Lernlandschaften werden in diesem Modell noch Klassen als Einheit geführt. Die Schülerinnen und Schüler werden in jahrgangsdurchmischte heterogene Klassen eingeteilt. Der Unterricht ist weitgehend individualisiert und erfolgt in zeitlich grösseren zusammenhängenden Blöcken. Daneben wird in Niveaugruppen und Kursen traditioneller, kursorischer Unterricht erteilt. Die Klasse wird in Lerngruppen gegliedert, die sich gemischt aus Leistungs- und Altersstufen zusammensetzen. In den Lerngruppen unterstützen sich die Lernenden in fachlichen und organisatorischen Fragen (Zielorientierung, Planung der Arbeit mit dem Lerntagebuch, Termine, Ordnung, Lernreflexion, u.a.). Die Lehrpersonen erteilen kursorischen Unterricht und arbeiten daneben in der Funktion als Lerncoach (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.14).

## **2.2 Empfehlungen zur Schulgrösse und Ausprägungen der Modelle**

Im ergänzenden Bericht zur Zukunft der Sekundarstufe 1 im Kanton Appenzell Ausserrhoden (2011, S. 9-15) werden zu jedem der vorangehenden Modelle Empfehlungen zur Schulgrösse und Ausprägungen der Modelle abgegeben. Da im Kanton Appenzell Ausserrhoden keine Schulen nach dem separativen Modell geführt werden, fehlen diese im nachfolgenden Kapitel.

Die Empfehlungen habe ich hinsichtlich des geplanten Oberstufenzentrums in Zollbrück mit grossem Interesse zur Kenntnis genommen. Mit den in Tabelle 2 aufgeführten Schülerzahlen von 143 Schülerinnen und Schülern lassen sich daraus doch ein paar bedeutsame Erkenntnisse ableiten. Diese habe ich im Anschluss an die jeweiligen Empfehlungen angefügt.

### 2.2.1 Empfehlungen zu kooperativen Modellen

Dieses Modell eignet sich gut für Schulen ab 160 Lernenden. Bei drei Stammklassen pro Jahrgang (eine Klasse mit grundlegenden und zwei Klassen mit erhöhten Anforderungen) können die Zuweisungsquoten offenbar gut aufgefangen werden. In dieser Grössenordnung können die Niveaufächer auf drei verschiedenen Niveaus angeboten werden. Bei weniger als 150 Lernenden können pro Jahrgang nur noch zwei Stammklassen geführt werden, wobei sich die Zuweisungsquote auf die entsprechende Klassengrösse des Niveautyps auswirkt. Mit unter 120 Lernenden können die Niveaufächer mit nur zwei unterschiedlichen Niveaus unterrichtet werden. Jahrgangsschwankungen können zudem zu organisatorischen Schwierigkeiten und gegebenenfalls auch zu Kostensteigerungen führen.

**Erkenntnis:** Dieses Modell liesse sich mit unserer Schulgrösse relativ gut umsetzen. In dieser Grössenordnung können pro Jahrgang jedoch nur zwei Stammklassen geführt werden und die Zuweisungsquote wird sich auf die Klassengrösse des Niveautyps auswirken. Es ist eher unwahrscheinlich, dass unsere Schulorganisationseinheit unter die kritische Marke von 120 Schülerinnen und Schülern fallen wird.

### 2.2.2 Empfehlungen zu integrierten Modellen

Integrierte Modelle eignen sich bereits für Schulen mit 50 Lernenden, da die Einteilung in heterogene Klassen bessere Flexibilität bietet. Durch die Heterogenität der Klassen und dem damit verbundenen erhöhten Bedarf an Individualisierung empfehlen die Verfasser des Berichts eher kleine Klassen (16-20) oder bei grösseren Klassen den Einsatz von zusätzlichen Lehrpersonen. Bei 50 Lernenden können die Niveaufächer in nur zwei Niveaus angeboten werden.

**Erkenntnis:** Da sich dieses Modell bereits für Schulen ab 50 Schülerinnen und Schülern eignet, wäre es auch für Zollbrück gut umsetzbar. Der grosse Vorteil dieses Modells ist zweifellos die Flexibilität bei der Klasseneinteilung. Die Empfehlung zu kleineren Klassen scheint sicherlich gerechtfertigt. Wie diese einfach umsetzbar sein soll, kann ich mir schwer vorstellen, da sich die Klassengrössen im Kanton Bern an den Richtlinien für Schülerzahlen orientieren.

### 2.2.3 Empfehlungen zu Lernlandschaften

Die Verfasser des Berichtes sind der Ansicht, dass Lernlandschaften mit bis maximal 60 Lernenden möglich sind und empfiehlt eine Untergrenze von 40 Lernenden. Bei jahrgangsweiser Organisation eignet sich das Modell ab 120 Lernenden. „Mit Jahrgangsdurchmischung lassen sich Lernlandschaften auch für kleinere Schulen umsetzen, allerdings mit speziellen Lösungen bei der Organisation und den Gruppengrössen (z.B. Inputlektionen in einem Kurssystem mit definierten Levels), die sich an Kompetenzen (und nicht am Alter) der Lernenden orientieren“ (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.14).

**Erkenntnis:** Wie bereits in Kapitel 2.1.4 erwähnt, strebt Zollbrück unter Umständen eine Organisationsform mit Lernlandschaften an. Gemessen an der im Bericht empfohlenen Ober-, respektive Untergrenze, liesse sich diese Organisationsform in Zollbrück jahrgangsweise gut umsetzen.

#### **2.2.4 Empfehlungen zur Altersdurchmischung**

Hinsichtlich der Schülerzahlen ist dieses Modell aufgrund der heterogenen Klassen und der Jahrgangsdurchmischung äusserst flexibel, da die Lernenden gleichmässig auf alle Klassen verteilt werden. „Schwankungen der Schülerzahlen innerhalb der Jahrgänge werden aufgefangen, indem die Klassengrössen ausgeglichen gebildet werden. Bei grösserer Veränderung der Schülerzahl wird entweder eine neue Klasse eröffnet oder um eine reduziert. Das Modell eignet sich ab 50 Lernenden“ (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.14).

**Erkenntnis:** Mit der Jahrgangsdurchmischung erreicht man den höchsten Grad an Flexibilität bei der Klasseneinteilung. Wie bei den integrierten Modellen ist die Heterogenität der Klassen und der damit verbundene erhöhte Bedarf an Individualisierung zu beachten. Bei einer Altersdurchmischung (drei Jahrgänge) liegt der Normalbereich gemäss den Richtlinien für Schülerzahlen bei 14-22 Schülerinnen und Schülern.

#### **2.2.5 Fazit zu den Empfehlungen**

Die geplante Sekundarstufe 1 in Zollbrück weist eine Schulgrösse auf, mit welcher sämtliche Modelle umsetzbar wären.

Die Schulgrösse beeinflusst aber auch andere Faktoren, welche im Bericht nicht berücksichtigt wurden. Diese Thematik wird im Kapitel 3 eigens beleuchtet.

- Schulführung
- Angebot der Schule
- Fachlehrersystem (Ausbildung der Pädagogischen Hochschulen passt besser zu diesem System. In kleinen Schulen braucht es mehr Generalisten)
- Peers für SuS

### **2.3 Die fünf Modelle der Sekundarstufe I im Kanton Bern**

Bis 1992 wurden die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I getrennt in Sekundar- und Realklassen unterrichtet. 1992 gab der Kanton den Gemeinden die Möglichkeit, den Unterricht auf dieser Stufe teilweise oder vollständig gemeinsam anzubieten (Art. 46 Abs. 3 VSG). Hauptzielsetzung der Einführung dieser verschiedenen Zusammenarbeitsformen war es, die Durchlässigkeit zwischen dem Sekundar- und dem Realniveau zu erhöhen, d. h. den Entscheid betreffend dem Übertritt von der Primar- zur

Sekundarstufe I zu entschärfen. Seither stehen den Gemeinden für die Sekundarstufe I fünf verschiedene Schulmodelle zur Verfügung, aus denen sie eines (oder mehrere) auswählen können (Ziffern 3.1\_3.3 Weisungen Zusammenarbeitsformen). Die Modelle unterscheiden sich danach, in welchem Ausmass Real- und Sekundarschülerinnen und -schüler gemeinsam – d. h. in der gleichen Klasse und im gleichen Raum – unterrichtet werden (Hungerbühler, Streckeisen & Hänzi, 2007, S.15).

Die Zahlen für die Wahl der Modelle beziehen sich auf sämtliche 154 Schulstandorte im Kanton Bern (deutsch- und französischsprachig) im Schuljahr 2017/2018 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019).

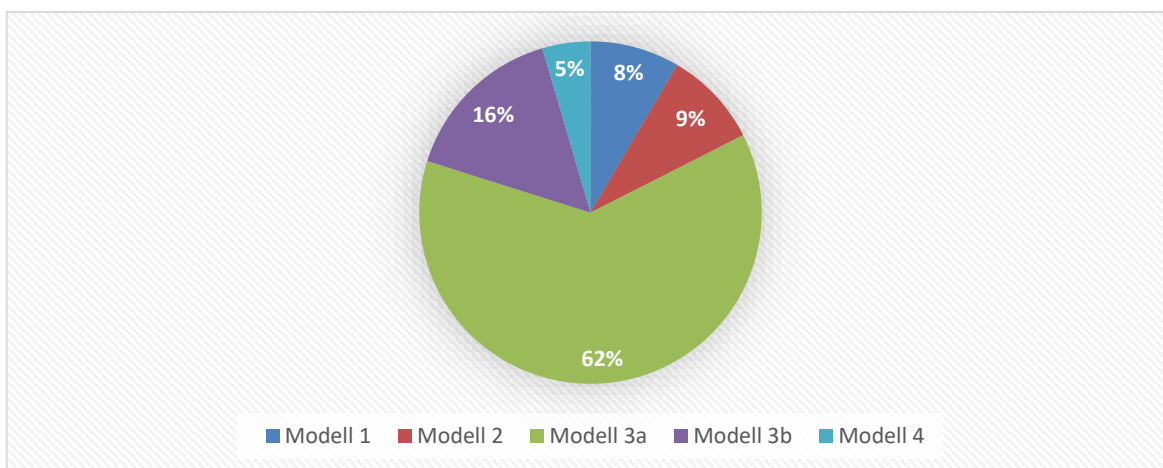


Abbildung 2. Prozentuale Verteilung der Sekundarstufenmodelle im Kanton Bern im Schuljahr 2017/2018 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019).

### 2.3.1 Modell 1

Im Modell 1 findet der Unterricht in getrennten Real- und Sekundarklassen statt. Schülerinnen und Schüler welche am Übertrittsgespräch in mindestens zwei übertrittsrelevanten Fächern (Deutsch, Mathematik und Französisch) in das Real-, resp. Sekundarschulniveau eingeteilt werden, besuchen ab dem siebten Schuljahr den gleichnamigen Schultyp. Alle Unterrichtsfächer werden fortan auf dem eingeteilten Niveau besucht. Ein Aufstieg vom Real- zum Sekundarschulniveau ist auf Empfehlung der Lehrperson und per Schullaufbahnentscheid der Schulleitung häufig nur mit einer Repetition des siebten Schuljahres möglich. Ist die Promotion eines Schülers, einer Schülerin auf dem Sekundarschulniveau gefährdet, können diese per Schullaufbahnentscheid auf das nächste Schuljahr in das Realschulniveau herabgestuft werden. Aufgrund dieser separativen Eigenschaft wird es zusammen mit dem Modell 2 als undurchlässiges Modell bezeichnet.

Das Modell 1 wird heute vor allem noch von ländlichen Schulen mit dezentralen Strukturen angewandt. Oft werden nur die Sekundarklassen in einem Oberstufenschulhaus zusammengezogen. Dieses Modell lässt keine Zusammenarbeitsformen zu und nur 13 Schulen (6.7%) wenden es an.

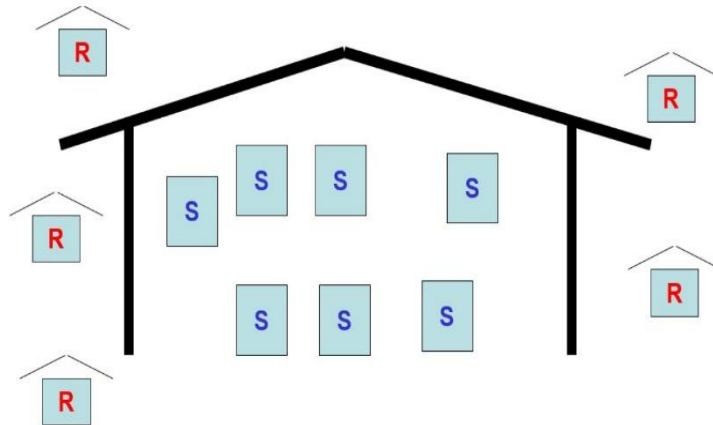


Abbildung 3. Modell 1 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019).

### 2.3.2 Modell 2

Im Modell 2 werden die Real- und Sekundarklassen im selben Schulhaus unterrichtet. Der Unterricht findet weitgehend in getrennten Klassenzimmern statt. Insbesondere wird in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik in getrennten Klassen unterrichtet. In den übrigen Fächern sind Zusammenarbeitsformen möglich. Das Übertrittsverfahren und die Undurchlässigkeit sind mit Modell 1 identisch. 14 Schulen (9.1%) wenden diese Organisationsform an.

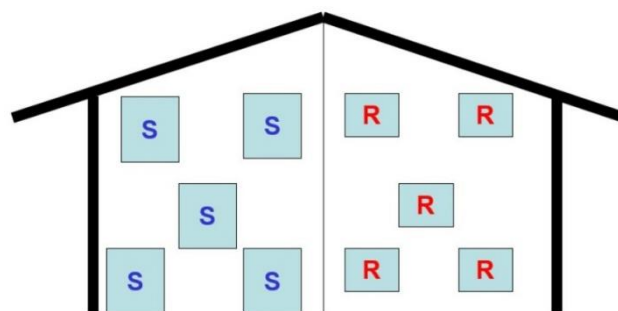


Abbildung 4. Modell 2 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019).

### 2.3.3 Modell 3a oder Manuel

In diesem Modell werden die Real- und Sekundarklassen im selben Schulhaus, aber in voneinander getrennten Klassen unterrichtet. In den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik findet der Unterricht in leistungshomogenen Niveaugruppen statt (Real- und Sekundarschulniveau). Wer mindestens 2 dieser 3 Fächer im Real- resp. Sekundarschulniveau besucht, ist zugleich dem gleichnamigen Schultyp zugeteilt. In den übrigen Fächern sind Zusammenarbeitsformen möglich.

Auf Empfehlung der Lehrpersonen können die Schülerinnen und Schüler per Schullaufbahnentscheid auf die nächste Promotion hin die Zuteilung in den Niveaufächern oder des Schultyps wechseln. Dies ist auch im Modell 3b und 4 möglich, weshalb die drei Modelle als durchlässige Modelle bezeichnet werden.

Das Modell 3a ist das am häufigsten gewählte Schulmodell mit insgesamt 96 Schulen (62.3%).

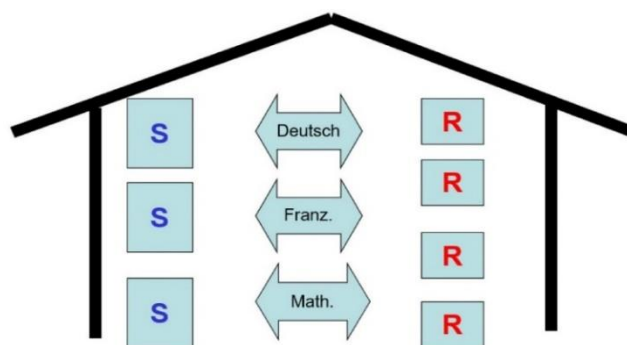


Abbildung 5. Modell 3a (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019).

### 2.3.4 Modell 3b oder Spiegel

Im Gegensatz zu letzterem, sind beim Modell 3b die Klassen mit Schülerinnen und Schülern des Real-, resp. Sekundarschulniveaus gemischt. So werden alle Unterrichtsfächer, bis auf die Niveaufächer gemeinsam unterrichtet. Der Unterricht in den Niveaufächern wird hingegen analog dem vorangehenden Modell organisiert. Obwohl die Übertritts- und Promotionsbedingungen dieselben sind, hat ein Wechsel des Niveaus in den Niveaufächern keinen Einfluss auf die Stammklasse.

Insgesamt 24 Schulen (15.6%) wenden dieses Modell an.

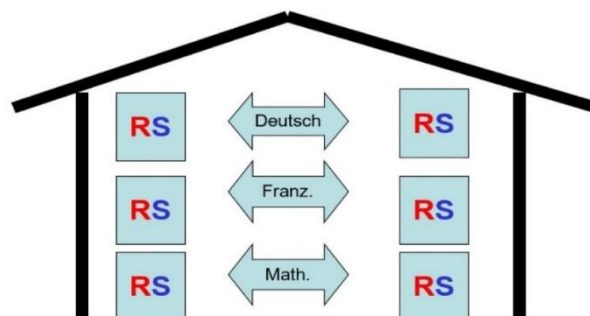


Abbildung 6. Modell 3b (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019).

### 2.3.5 Modell 4 oder Twann

Wie bei 3b/Spiegel sind die Schülerinnen und Schüler im Modell 4/Twann in gemischten Klassen eingeteilt. Der Niveauunterricht in Deutsch, Französisch und Mathematik findet aber im gleichen Raum statt, wobei die Lehrperson den Unterricht durch innere Differenzierung auf die Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler anpasst. Die übrigen Fächer werden gemeinsam unterrichtet. Nur gerade 7 Schulen (4.5%) wenden dieses Modell an, welches aufgrund der leistungsheterogenen Zusammensetzung für die Lehrpersonen als sehr anspruchsvoll gilt.

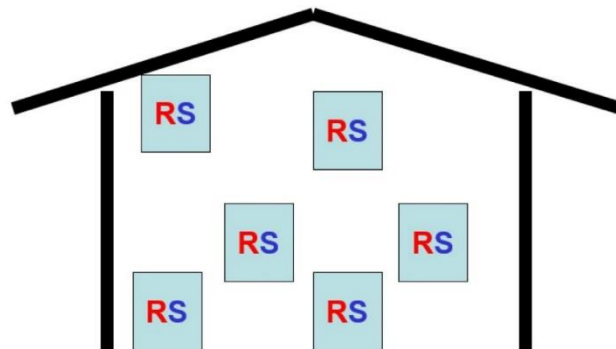


Abbildung 7. Modell 4 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019).

## 2.4 Jahrgangsklassen versus Mehrjahrgangsklassen

Der Kanton Bern überlässt es den Gemeinden, ob das jeweilige Modell jahrgangstrennt oder jahrgangsdurchmischt organisiert wird. Beide Varianten lassen sich mit jeglichen Schulmodellen kombinieren, wobei die Altersdurchmischung eher als Ausprägung der integrierten Modelle zu betrachten ist (siehe auch Kap. 2.1.5 Altersdurchmischung). Ob die Schulklassen aber Jahrgangsgemischt oder -getrennt geführt werden sollen, muss sorgfältig abgewogen werden. Je nach Kombination mit dem Schulmodell, erhöht sich der Grad der Heterogenität innerhalb der Klasse. Insbesondere beim Modell 4/Twann stellt dies hohe Anforderungen an die unterrichtenden Lehrpersonen. Aus organisatorischer Hinsicht sind Mehrjahrgangsklassen sehr praktisch, da sich geburtenschwache Jahrgänge weniger stark auf die gleichmässige Klassenbildung auswirken und dadurch stabiler sind. Zu berücksichtigen gilt es auch die lokalen Begebenheiten. Die Schülerinnen und Schüler der Realklassen in Lauperswil und Rüderswil sind sich von Beginn ihrer Schullaufbahn gewohnt, in Mehrjahrgangsklassen unterrichtet zu werden. Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule in Zollbrück sind sich jedoch den Betrieb in Jahrgangsklassen gewohnt.

## 2.5 Spezielle Sekundarschulklassen

Im Kanton Bern kann eine Gemeinde selber darüber entscheiden, ob sie nur zwei, oder mit den Speziellen Sekundarschulklassen sogar drei verschiedene Stammklassen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen anbietet. Die dazugehörigen gesetzlichen Bestimmungen sind in Kapitel 4 aufgeführt. Auch bei den Niveaugruppen entscheidet die Gemeinde selber darüber, welche vertikale Gliederung sie umsetzt. Der Kanton Bern stellt diesbezüglich im Vergleich zu anderen Kantonen eine Ausnahme dar. In vielen anderen Kantonen existieren nach wie vor drei oder sogar vier Niveaus. Seit der Abschaffung des gymnasialen Unterrichts an den Bernischen Volksschulen rechtfertigt sich das Angebot dieses dritten Leistungsniveaus eigentlich nicht mehr. Auch die Tatsache, dass derselbe Lehrplan auf der gesamten Sekundarstufe 1 zum Einsatz kommt, macht diese Leistungsdifferenzierung überflüssig. Nur eine Handvoll Schulen im Kanton Bern führen eine spezielle Sekundarschulklasse oder bieten drei Niveaugruppen an.

## 2.6 Schulmodelle im Vergleich

In seinem Bericht zum Schulsystemvergleich zitiert Moser (2008, S. 17) die beiden renommierten Bildungsökonominnen Hanushek und Wössmann, welche darauf hinweisen, dass empirische Vergleiche zur Beurteilung der Wirksamkeit von Schulmodellen innerhalb eines Landes sehr schwierig sind. Offenbar sind bei der Einführung neuer Schulmodelle viele andere Massnahmen verbunden, welche empirisch nicht festgehalten werden können. Gemäss Moser sind Wissenschaftler deshalb der Meinung, „dass die Überprüfung der Wirkungen von Schulstrukturen am besten mit internationalen Schulleistungsvergleichen gelinge. Internationale Vergleiche haben den Vorteil, dass Unterschiede in den Strukturen deutlicher sind als innerhalb eines Landes. Sie haben aber auch den Nachteil, dass nationale Kontexte in den Analysen nicht berücksichtigt werden können“ (Moser, 2008, S.3).

Moser fasst in seinem Bericht die Ergebnisse von Studien zusammen, welche in verschiedenen Schweizer Kantonen durchgeführt wurden. In diesen Studien wurden „. . . die Wirkungen unterschiedlicher Schulmodelle, insbesondere auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Effektivität), zum Teil auch auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistungen (Indikator für soziale Ungleichheiten beziehungsweise Bildungsgerechtigkeit) untersucht“ (Moser, 2008, S.13). Dabei wurden die drei typischen Schulmodelle (typengetrennt, kooperativ und integrierend) miteinander verglichen. Moser (2008) gibt zu bedenken, „. . . dass sich diese typischen Modellvarianten in ihren Besonderheiten zum Teil deutlich voneinander unterscheiden und die Abgrenzung zwischen vertikaler und horizontaler Gliederung innerhalb des gleichen Schulmodells verschieden vorgenommen wird“ (Moser, 2008, S.13).

- Kanton Zürich (1996)
- Zentralschweiz (1989/1999)
- Kanton Thurgau (2001)
- Basel-Stadt (2006)



## 2.6.1 Zusammenfassung der Resultate der Schulmodellvergleiche

Die Studie im Kanton Zürich war als Querschnittuntersuchung der damals dreiteiligen Sekundarschule (typengetrennt) und der gegliederten Sekundarschule (kooperativ) ausgerichtet, welche zu einem späteren Zeitpunkt nach der Oberstufenreform in die drei Abteilungen A, B und C führten.

„Der Schulmodellvergleich führte zu keinen entscheidenden Vor- oder Nachteilen für eines der Modelle“ (Moser, 2008, S.13). Sowohl die durchschnittlichen Leistungen, als auch die durchschnittliche Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler fielen nahezu identisch aus. Leichte Vorteile konnten dem gegliederten Modell zugeschrieben werden. Deren Schülerinnen und Schüler schätzten ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen etwas höher und die Überforderung im Mathematikunterricht etwas tiefer ein. Als mögliche Erklärung sieht Moser die flexible und durchlässige Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu fachlichen Leistungsniveaus.

Für den Schulmodellvergleich in der Zentralschweiz wurde ein Grossteil der Tests und Befragungsinstrumente der Zürcher Untersuchung genutzt. Die Sekundarschulen der Zentralschweiz werden nach allen drei modelltypischen Varianten von Schulmodellen geführt. Unterschiede zwischen den Modellen konnten, wie schon in der Zürcher Untersuchung, nur in der Mathematik festgestellt werden. Dabei waren die Leistungen der Schülerinnen und Schüler des integrierenden Modells deutlich schlechter, als jene der anderen beiden Modelle. „Zudem wurden das Interesse an der Mathematik, die Beteiligung am Mathematikunterricht und der Aufgabenbezug (Task Orientation) von den Schülerinnen und Schülern der kooperativen Orientierungsstufe statistisch signifikant höher eingeschätzt als von den Schülerinnen und Schülern der anderen Modelle“ (Moser, 2008, S. 14). Moser gibt aber zu bedenken, dass sich diese Resultate aufgrund der Auswahl der Schulen und der geringen Stichprobengrösse nicht generalisieren lassen.

Für den Modellvergleich im Kanton Thurgau wurden sämtliche Schulen mit kooperativen Strukturen miteinbezogen, wobei von den Schulen mit traditioneller, typengetrennter Struktur eine Stichprobe gebildet wurde. Die Überprüfung der Fachleistungen in Deutsch und Mathematik in den beiden Modellen ergab keine statistisch signifikanten Unterschiede. Auch in anderen Qualitätskriterien konnten keine Unterschiede festgestellt werden.

Die Untersuchung im Kanton Basel-Stadt unterscheidet sich von den anderen Studien in zweifacher Hinsicht. Einerseits wurde die Untersuchung an der Weiterbildungsschule durchgeführt, welche im Kanton Bern mit dem Berufsvorbereitenden Schuljahr verglichen werden kann. Andererseits wurde dieselbe Schule vor ihrer Strukturveränderung (heterogene Stammklassen mit zwei Leistungsniveaus in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch) und nach ihrer Strukturveränderung (zu einem traditionellen Modell mit zwei Leistungszügen) untersucht. Erstaunlicherweise führte in Basel-Stadt weniger Differenzierung zu einer Leistungssteigerung. Diese fiel jedoch nur gering aus, trotzdem scheint sich die Strukturänderung gelohnt zu haben.

## 2.6.2 Schulleistungsvergleich PISA

Durch die Teilnahme am internationalen Schulleistungsvergleich PISA, können die Leistungsdaten von Schulen mit traditionellem zwei- resp. dreigliedrigem Modell mit Schulen des kooperativen Modells auf nationaler Ebene verglichen werden. Nebst den Leistungen kann auch der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Leistungen als Indikator für soziale Ungleichheit beurteilt werden. Bei den Mathematikleistungen konnte dieser Zusammenhang im Jahre 2003 am stärksten nachgewiesen werden. Dabei lagen die durchschnittlichen Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler des dreiteiligen Modells leicht über dem Mittelwert der Schülerinnen und Schüler des kooperativen Modells. Moser relativiert aber auch diese Interpretation, da der Vergleich mit internationalen Resultaten nicht zu denselben Ergebnissen geführt hat.

Dieselben PISA-Daten wurden in den Kantonen Bern, Thurgau, Wallis und Zürich analysiert, um den Zusammenhang zwischen den Mathematikleistungen und der sozialen Herkunft in „eher integrativen“ und in „eher separativen“ Modellen zu vergleichen. Unter „eher integrativen“ sind kooperative und integrierende und unter „eher separativ“ typengetrennte Modelle zu bezeichnen.

In den Kantonen Bern, Wallis und Zürich unterschieden sich weder die Streuung noch die Mittelwerte der Leistungen der beiden Modelle. Im Kanton Thurgau sind die Leistungen (Mittelwerte) beider Modelle zwar identisch, die Streuung war bei den „eher integrativen“ Modellen signifikant tiefer. Das bedeutet, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die schulischen Leistungen ähnlicher sind. „Gemessen am Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Mathematikleistungen erreichen die „eher integrativen“ Modelle im Kanton Thurgau ebenfalls statistisch signifikant positivere Ergebnisse“, ergänzt Moser (2008, S.16).

## 2.6.3 Fazit aus den Schulmodellvergleichen

Zusammenfassend hält Moser (2008) fest, dass Schulleistungen weitgehend unabhängig von Besonderheiten der Schulmodelle sind. Er stuft sie deshalb in Bezug auf ihre Wirkung auf die schulischen Leistungen und auf die sozialen Ungleichheiten als gleichwertig ein. Er ist jedoch der Meinung, „. . . dass in kooperativen und integrierenden Schulmodellen die Durchlässigkeit zwischen den fächerübergreifenden Abteilungen beziehungsweise zwischen den fachspezifischen Leistungsniveaus besser gewährleistet ist, als in den mehrgliedrigen, konsequent schultypengetrennten Modellen“ (Moser, 2008, S.17).

Im Vorfeld habe ich eigentlich darauf gehofft, in der Literatur Schulmodellvergleiche anzutreffen, welche Unterschiede bezüglich der Schulleistung zwischen den Schulmodellen der Sekundarstufe aufzeigen. Ein klein wenig enttäuscht muss ich zur Kenntnis nehmen, dass die ausgemachten Unterschiede in den Schulmodellvergleichen nicht wirklich bedeutsam sind und bei der Wahl des Schulmodells nur wenige Argumente liefern. Die besser gewährleistete Durchlässigkeit in kooperativen und integrierenden Schulmodellen erachte ich hingegen als zentrales Argument und bestärkt uns in der Absicht, in Zollbrück ein durchlässiges Sekundarstufenmodell einzuführen.

## 2.7 Entscheidungshilfen zur Modellwahl

Im ergänzenden Bericht zur Zukunft der Sekundarstufe 1 im Kanton Appenzell Ausserrhoden (2011) werden die Schulmodelle unter verschiedenen Aspekten verglichen und bewertet und sollen damit eine Entscheidungsgrundlage zur Wahl des Schulmodells abgeben. Dabei wurden drei Themenbereiche berücksichtigt:

- Themenbereich Qualität von Schule und Unterricht
- Themenbereich Unterricht
- Themenbereich Finanzen

### 2.7.1 Themenbereich Qualität von Schule und Unterricht

Oelkers (2003, S.65), der sich intensiv mit Schul- und Qualitätsentwicklung auseinandergesetzt hat, ist der Ansicht, dass Schulqualität nicht automatisch die Unterrichtsqualität steigert. Gleichzeitig teilt er die Meinung der Autoren des Berichts, „. . . dass die Qualitätsarbeit (Qualitätsentwicklung- und -sicherung) in jedem Modell gleichermaßen geleistet werden kann“ (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.16), da sowohl das Verfahren als auch die Qualitätsbereiche modellunabhängig sind.

Bei der Unterrichtsqualität beziehen sich die Verfasser auf die Merkmale guten Unterrichts, welche in der Fachliteratur ausgiebig definiert sind (Lipowsky, Meyer und Helmke, 2010). Die Kompetenzorientierung, welche gerade im Zuge des neuen Lehrplans 21 an Bedeutung gewonnen hat, scheint in den Augen der Verfasser je nach Modell klar begünstigt zu sein. „Modelle, die Lernarrangements zum Erwerb solcher Kompetenzen organisatorisch einbinden, dürften diesbezüglich erfolgreicher sein. In den integrierten Modellen „Lernlandschaften“ und „Altersdurchmischung“ sind die organisatorischen Rahmenbedingungen diesbezüglich besonders vorteilhaft“ (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.17).

Als weitere Vergleichsmöglichkeit ziehen die Verfasser des Berichtes die Daten aus den PISA-Erhebungen bei. Dabei fassen sie zusammen, dass die Einteilung in stufendifferenzierte, homogene Niveaugruppen zu kurz greifen und verweisen auf die in Studien hingewiesene soziale Stigmatisierung in Klassen mit grundlegenden Ansprüchen. Dabei zitieren sie auch Moser, der darauf hinweist, „. . . dass diese Klassen ein Auffangbecken für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten sind. Die Klassen mit Grundansprüchen laufen Gefahr, zu Restklassen zu verkommen, denen das gleiche Schicksal wie den Kleinklassen widerfährt: Gemessen am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sind die Klassen als wenig effektiv zu bezeichnen und führen darüber hinaus je länger je mehr zu einer Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler“ (Moser, zitiert nach Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.17).

Grundsätzlich sind die Verfasser des Berichtes der Meinung, „. . . dass die Leistungsentwicklung in der Schule vor allem von der Schulqualität abhängt und weniger vom Schulmodell“ (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.18).

Verbesserungspotential erkennen sie hinsichtlich der vorher genannten Stigmatisierung in der Beurteilungspraxis. Ein Wechsel zur Bewertung mit Kompetenzraster würde das Problem in ihren Augen lösen. Aus wissenschaftlicher Sicht lässt sich zusammenfassend sagen, „dass Integration mit horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit die Entwicklung aller Lernenden fördert“ (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.18).

### **2.7.2 Themenbereich Unterricht**

In diesem Themenbereich beleuchten die Berichtverfasser unter anderem die Orientierung am Lehren und Lernen. Während sie unter „Lehren“ vor allem die unmittelbare Führung der Lehrpersonen verstehen, sehen sie im Prinzip des „Lernens“ die Eigenaktivität, sich selber mit Lerngegenständen auseinanderzusetzen. Dabei stellen sie fest, dass sich sowohl das Lehren als auch das Lernen in allen Modellen umsetzen lässt. Sie sind jedoch auch der Ansicht, dass integrierte Modelle (heterogene Stammklassen, Lernlandschaften, Altersdurchmischung) durch die flexiblere Organisation das Prinzip des Lernens begünstigen.

Im selben Themenbereich analysieren die Autoren die Kompetenzen der Lehrpersonen. Da das kooperative Modell am meisten verbreitet ist, halten sie berechtigterweise fest, dass die Lehrpersonen aktuell sowohl nach der Ausbildung und in der Praxis gut auf dieses Modell vorbereitet sind. Bei den integrierten Modellen müssen die Lehrpersonen auf die Heterogenität und ihre Anforderungen vertieft ausgebildet sein. Diese Anforderungen stellt sich wohl zukünftig aber wohl allen Lehrpersonen: „Im Hinblick auf die zukünftigen Anforderungen an die Sekundarstufe 1 wird generell eine Kompetenzerweiterung der Lehrpersonen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und Lernbegleitung notwendig sein, unabhängig vom gewählten Schulmodell“ (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.19). Die Einführung des neuen Lehrplans wird diese Entwicklung sicherlich begünstigen.

Zum Bereich Integration meint der Bericht, „. . . dass integrierte Schulmodelle bereits Bedingungen des Lernens geschaffen haben, die eine Integration erfolgreicher machen. Dies bedeutet aber nicht, dass von solchen Schulen à priori Integration erwartet werden kann, wie es auch nicht bedeutet, dass kooperative Modelle eine Integration behindern“ (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.20). Integration stellt demnach eine pädagogische Haltung dar.

### **2.7.3 Themenbereich Finanzen**

Der Bericht beleuchtet im dritten Bereich die finanziellen Aspekte der Schulmodellwahl. Basierend auf der Lektionentafel und unter Annahme bestimmter Parameter wurde untersucht, welche Kosten die verschiedenen Modelle bei unterschiedlichen Schulgrößen auslösen. Diese sind auf die Finanzierung der Schulen im Kanton Appenzell Ausserrhoden abgestimmt. Die betreffenden Mechanismen können jedoch als generell und schweizweit betrachtet werden. Gemäss der Auskunft des Finanzverwalters in Lauperswil verhält sich beispielsweise der Zusammenhang zwischen Anzahl Lektionen pro Schüler/Schülerin im Kanton Bern in etwa gleich wie im

vorliegenden Bericht. Kostenfaktoren wie z.B. Liegenschaftskosten oder Lohnstufen wurden bei der Zusammenstellung ausser Acht gelassen. Die Autoren des Berichts machen aber auch darauf aufmerksam, dass beim Kostenaufwand im konkreten Einzelfall mit verschiedensten Abweichungen zu rechnen ist.

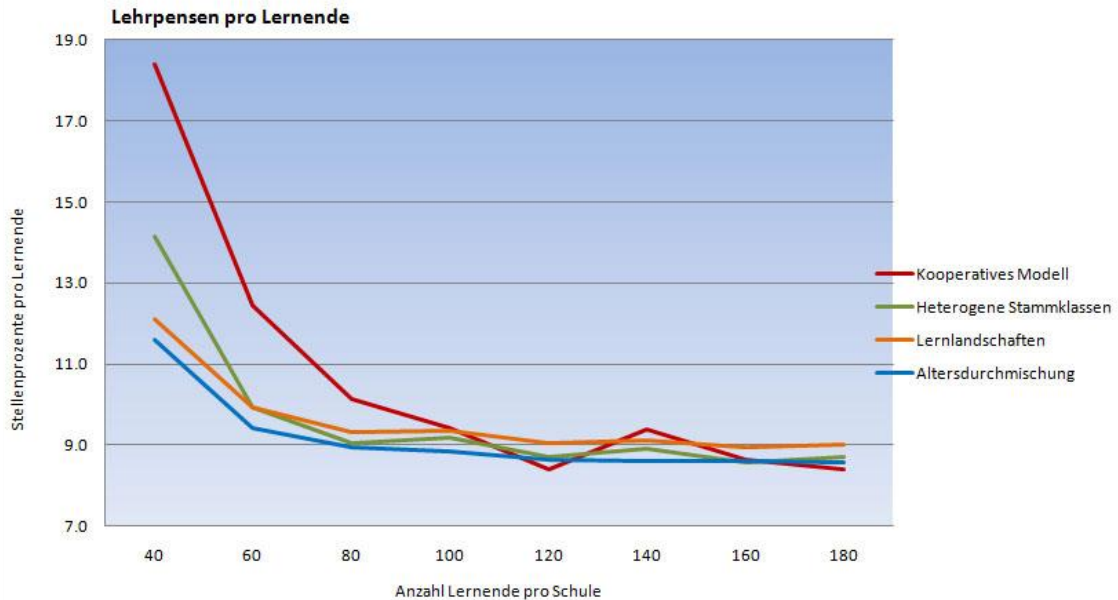


Abbildung 8. Kostenentwicklung der Schulmodelle in Abhängigkeit zur Schulgrösse (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.21).

Ohne wirklich ins Detail zu gehen, ist generell festzustellen, dass Gemeinden mit kleineren Schulen (mit bis 100 Schülerinnen und Schülern) unabhängig von der Schulmodellwahl mit erhöhten Kosten bei den Pensen für Lehrpersonen zu rechnen haben. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulmodellen sind für Schulen in dieser Grössenordnung signifikant. Die erhöhten Kosten beim kooperativen Modell sind vor allem auf die Klassengrösse der Stammklasse und die Bildung von Niveaugruppen zurückzuführen. Je kleiner die Anzahl Schülerinnen und Schüler in den Klassen und Gruppen ist, desto höher sind die Kosten für die Betreuung ebendieser. Bei den anderen drei Modellen fällt dieser Effekt weniger ins Gewicht, da die heterogenen und altersdurchmischten Stammklassen in der Organisation wesentlich flexibler sind.

Ab 100 Schülerinnen und Schülern bewegen sich die verschiedenen Modelle auf etwa gleichem Kostenniveau. Der Spielraum für die Einteilung in Stammklassen und Niveaugruppen erhöht sich merklich, was sich positiv auf das Kostenniveau auswirkt.

## 2.7.4 Fazit zu den Entscheidungshilfen

Die im Bericht zusammengetragenen Entscheidungshilfen liefern meiner Meinung nach keine entscheidenden Hinweise oder Argumente für die Modellwahl. Vielmehr bekräftigen die Erkenntnisse die Einsicht, dass die Qualität von Schule und Unterricht von vielen anderen Einflüssen abhängig ist, welche sich unabhängig von der Modellwahl

auswirken. Für die Modellwahl an den Schulen Zollbrück nehme ich folgende Erkenntnisse mit:

- Selektive Strukturen kommen in den Entscheidungshilfen wenig vorteilhaft weg. Die genannte Stigmatisierung und Bildung von Restklassen wirkt sich offenbar negativ auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus. Umgekehrt fördert eine gut funktionierende horizontale und vertikale Durchlässigkeit die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und verhindert die Entstehung von sogenannten Auffangbecken.
- Die integrierenden Modelle (heterogen, altersdurchmisch, Lernlandschaften) werden hinsichtlich der Kompetenzorientierung und dem Prinzip des Lernens deutlich empfohlen. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die Altersdurchmischung und die Lernlandschaften keine eigentlichen Schulmodelle, sondern vielmehr eine Organisationsform darstellen.
- Schulmodelle mit heterogenen Schulklassen setzen spezifische Weiterbildungen der Lehrpersonen voraus. Bei der Schulmodellwahl muss dieser Tatsache Rechnung getragen werden.
- In finanzieller Hinsicht scheint sich der Bau eines Oberstufenzentrums unabhängig von der Schulmodellwahl auszuzahlen. Nicht berücksichtigt sind dabei jedoch die Investitionskosten, welche mit dem erhöhten Raumbedarf anfallen (z.B. bei Lernlandschaften).

## **2.8 Wirkungen leistungshomogener versus leistungsheterogener Lerngruppen**

„Die Frage, ob Schülerinnen und Schüler in einer Gesamtschule (integrierter Unterricht bis zum 9. Schuljahr) oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe 1 in segregierten Leistungszügen oder in einer Zwischenform unterrichtet werden sollen, wird seit den 1970er Jahren intensiv diskutiert“, hält Neuenschwander im Bericht seiner Studie fest (Neuenschwander, 2012, S.3). Betrachtet man nur das zahlenmässige Auftreten, kann man festhalten, dass das schweizerische Bildungssystem an die Wirksamkeit homogener Leistungsgruppen glaubt. Mit dieser Einteilung „. . . soll eine bessere Passung und dadurch eine erhöhte Motivation sowie bessere Leistungsentwicklung erreicht werden“ (Hupka, 2017, S.201). Tatsächlich scheinen leistungshomogene Lerngruppen nicht automatisch zu diesen gewünschten Effekten zu führen. Dass die Selektionsentscheide noch immer auf die soziale Herkunft der Betroffenen zurückzuführen sind, wird von vielen offenbar noch immer ausgeblendet. In der Bildungspolitik wird deshalb versucht, „. . . soziale Selektivität mittels Durchlässigkeit des Bildungssystems abzufedern“ (Hupka, 2017, S. 201).

Da es sich bei der Einführung eines neuen Sekundarstufenmodells in Zollbrück explizit um ein durchlässiges (kooperatives) Modell handeln soll, habe ich die vorliegende Literatur zur Thematik mit grossem Interesse aufgenommen. Die nachfolgende Zusammenfassung soll denn auch die Antworten auf die Fragestellungen meiner Arbeit geben.

## 2.8.1 Verortung in den Sekundarstufenmodellen

Bevor ich mit den Befunden der Literatur einsteige, möchte ich meine Überlegungen hinsichtlich der Verortung von leistungshomogenen, respektive leistungsheterogenen Lerngruppen aufzeigen. Dies ist gar nicht so einfach, da sich die Schulmodelle in Bezug auf die vertikale und horizontale Gliederung nur gering unterscheiden, oder wie Moser (2008) präzisiert: „Die Modelle unterscheiden sich hauptsächlich in der Anzahl fachübergreifender und fachspezifischer leistungshomogener Lerngruppen sowie den Regelungen der Durchlässigkeit zwischen den Lerngruppen“ (Moser, 2008, S. 18).

Generell unterscheidet man die Schulmodelle hinsichtlich ihrer Homogenität respektive Heterogenität aufgrund ihrer Zusammensetzung nach der erfolgten Selektion.

Als deutlichste Ausprägung von leistungsheterogenen Lerngruppen kann das integrierte Modell bezeichnet werden. Auf dem Papier findet zwar eine Selektion statt, die Real- und Sekundarschülerinnen und –schüler besuchen den Unterricht aber fortan gemeinsam. Im Kanton Bern entspricht dies dem Modell 4/Twann. Der Unterricht wird durch Individualisierung an die Anforderung der Lernenden angepasst. Doch auch die Schulen mit integrierten Modellen kommen nicht ausschliesslich ohne die Bildung von leistungshomogenen Lerngruppen zurecht. Im Modell 3b/Spiegel sind die Stammklassen auch leistungsheterogen, in den Niveaufächern findet der Unterricht aber in leistungshomogenen Lerngruppen statt.

Die Modelle 1 und 2 werden den leistungshomogenen Lerngruppen zugeschrieben, da die Schülerinnen und Schüler im Übertrittsverfahren selektioniert werden. Weil das Selektionsverfahren so ausgelegt ist, dass die Mehrheit der Selektionsfächer über die definitive Zuteilung entscheidet, kommt es immer wieder zu Einteilungen, welche den Lernenden nicht wirklich gerecht werden.

Dazu zwei Beispiele:

- Eine Schülerin wird am Übertrittsgespräch in den Fächern Deutsch und Französisch für die Sekundarschule empfohlen, in der Mathematik aber für die Realschule. Sie wird in die Sekundarschule eingeteilt. Die drei genannten Fächer besucht sie aber allesamt in der Sekundarschule.
- Ein Schüler wird am Übertrittsgespräch in den Fächern Deutsch und Französisch für die Realschule empfohlen, in der Mathematik aber für die Sekundarschule. Er wird in die Realschule eingeteilt. Die drei genannten Fächer besucht er aber allesamt in der Realschule.

In den Selektionsfächern muss also eher von leistungsheterogenen Lerngruppen gesprochen werden. Insbesondere dann, wenn man noch die Resultate der PISA-Studien miteinbezieht, welche aufzeigen, dass ein bedeutender Anteil von Schülerinnen oder Schüler Leistungen zeigen, welche sich mit den Leistungen des nächsthöheren/nächsttieferen Niveaus überschneiden (siehe auch Abbildung 9).

Charakteristisch für die beiden selektiven Modelle ist die Undurchlässigkeit. Ein Wechsel des Modells ist nur im siebten Schuljahr, und beim Aufstieg häufig nur im Zusammenhang mit einer Repetition möglich.

Als deutlichste Ausprägung von leistungshomogenen Lerngruppen kann das Modell 3a (Manuel) bezeichnet werden. Sowohl in den Stammklassen als auch in den Niveaufächern besuchen die Schülerinnen und Schüler den Unterricht in leistungshomogenen Lerngruppen. Wird zusätzlich auch ein spezielles Sekundarschulniveau angeboten, ist der Grad der Homogenisierung am höchsten.

Nimmt man noch den Aspekt der Altersdurchmischung (Mehrjahrgangsklassen) hinzu, relativiert sich die eben geschriebene Verortung. Mehrjahrgangsklassen sind per se leistungsheterogen und charakterisieren den Unterricht massgeblich (egal welches Modell). Zudem muss festgehalten werden, dass keine Klasse „nur“ leistungshomogen sein kann und in jedem Falle einen heterogenen Charakter aufweist.

## **2.8.2 Einschlägige Forschungsbefunde zu leistungshomogenen, resp. - heterogenen Lerngruppen**

Neuenschwander (2012) und Moser (2008) haben sich intensiv mit der Wirkung von leistungshomogenen resp. -heterogenen Lerngruppen auseinandergesetzt und haben einschlägige Forschungsbefunde zu dieser Thematik zusammengefasst. Hauptsächlich geht es bei diesen Untersuchungen um die Effektivität der schulischen Leistungen und um die Bildungsgerechtigkeit (in Form eines niedrigen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und den schulischen Leistungen). Es werden aber auch andere Bereiche, wie z.B. die Durchlässigkeit zwischen den Leistungszügen beleuchtet.

### **Einfluss auf die Bildungsungleichheit**

Die Einteilung in leistungshomogene Lerngruppen geschieht hinsichtlich der Chancengleichheit nicht ohne unerwünschte Nebeneffekte. So fasst Neuenschwander (2012, S. 3) zusammen, dass in Leistungsgruppen mit höheren Anforderungen der Migrantenanteil und der Anteil Kinder der Unterschicht geringer, der Mädchenanteil höher als in Leistungsgruppen mit tieferen Anforderungen liegt. Zudem scheinen Kinder aus der Unterschicht in Leistungsniveaus mit höheren Ansprüchen deutlich untervertreten zu sein. Diese Tatsache ist auf den in zahlreichen Studien beschriebenen Pygmalion-Effekt zurückzuführen.

Moser stellt die Bildungsungleichheit in einen Zusammenhang mit den schulischen Leistungen. Einerseits hält er zwar fest, dass die Leistungsgruppierung für die durchschnittlichen schulischen Leistungen eher unbedeutend ist. Andererseits präzisiert er diese Angabe mit folgender Aussage: „Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Mathematikleistungen ist in kooperativen Schulmodellen, in denen Schülerinnen und Schüler je nach Fach in Leistungsniveaus mit unterschiedlichen Ansprüchen eingeteilt werden können, zwar geringer als in schultypengetrennten



Schulmodellen. Diese schneiden aber besser ab als die kooperativen Schulmodelle, wenn die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler verglichen werden“ (Moser & Berweger, zitiert nach Moser 2008, S.25).

Die soziale Ungleichheit scheint sich zusätzlich noch zu verstärken, wenn die Einteilung der SuS in leistungshomogene Gruppen sehr früh erfolgt, wie beispielsweise in Deutschland und Österreich in der 4. Klasse (OECD, zitiert nach Moser, 2008, S. 24).

### **Durchlässigkeit**

Die Durchlässigkeit zwischen Leistungsgruppen stellt eine bedeutende Massnahme dar, „um eine zu frühe Festlegung des Individuums auf einen einmal beschrittenen Bildungsweg zu verhindern und diesen möglichst lange flexibel (um)gestalten zu können“ (SKBF, 2014, zitiert nach Hupka, 2017, S. 203). Damit soll die Chancengleichheit im Bildungssystem verbessert werden. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, muss festgestellt werden, inwiefern die Durchlässigkeit auch wirklich funktioniert.

Neuenschwander (2012, S. 3) stellt ernüchternd fest, dass die Durchlässigkeit in den meisten Schweizer Kantonen gering ausfällt. In den Kantonen Bern und Zürich betrug diese gerade mal 4-6%. Gemäss Tresch & Zubler zitiert nach Neuenschwander, 2012, S. 3) sind im Kanton Aargau insgesamt mehr Aufstiege (12%) zu verzeichnen als Abstiege (6%). „Die Aufstiege sind fast immer (97%) mit einer Repetition verbunden (Tresch und Zubler, zitiert nach Neuenschwander, 2012, S. 3). Die Repetition eines Schuljahres wird auch von Hupke (2017, S.205) kritisch betrachtet, da sie nur eine kurzfristige positive Wirkung zu haben scheint.

Weiter stellt Neuenschwander fest, dass die Durchlässigkeit höher ausfällt, „wenn die Leistungszüge miteinander koordiniert sind bzw. sie ist geringer, wenn die Klassen in den verschiedenen Leistungszügen unabhängig voneinander an unterschiedlichen Schulen geführt und von unterschiedlich ausgebildeten Lehrpersonen unterrichtet werden“ (Neuenschwander, 2012, S. 3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine äussere Profilierung der Leistungszüge und eine geringe Durchlässigkeit die Bildungsungleichheiten erhöht und die Chancengerechtigkeit deutlich reduziert (Neuenschwander & Hartmann, zitiert nach Neuenschwander, 2012, S.4).

### **Einfluss auf den Übergang in die Sekundarstufe 2**

Der Schultyp der Sekundarstufe 1 erweist sich als eines der zentralen Selektionskriterien der abnehmenden Institutionen auf Sekundarstufe 2, obwohl die Aussagekraft des Schultyps als Leistungsindikator sehr unzuverlässig ist (Hupke, 2017, S. 212). Neuenschwander (2012, S.4) erkennt hier sogar eine mögliche Ursache für Fehlentscheidungen, da die Leistungsüberlappung der Kinder zwischen den Leistungsniveaus hoch ist. Diese Leistungsüberlappung stellt im Übrigen ein generelles Problem bei der Segregation der Leistungszüge dar und gilt sowohl für Lese- und Mathematikleistungen, als auch für die Leistungen in Naturwissenschaftlichen Fächern.

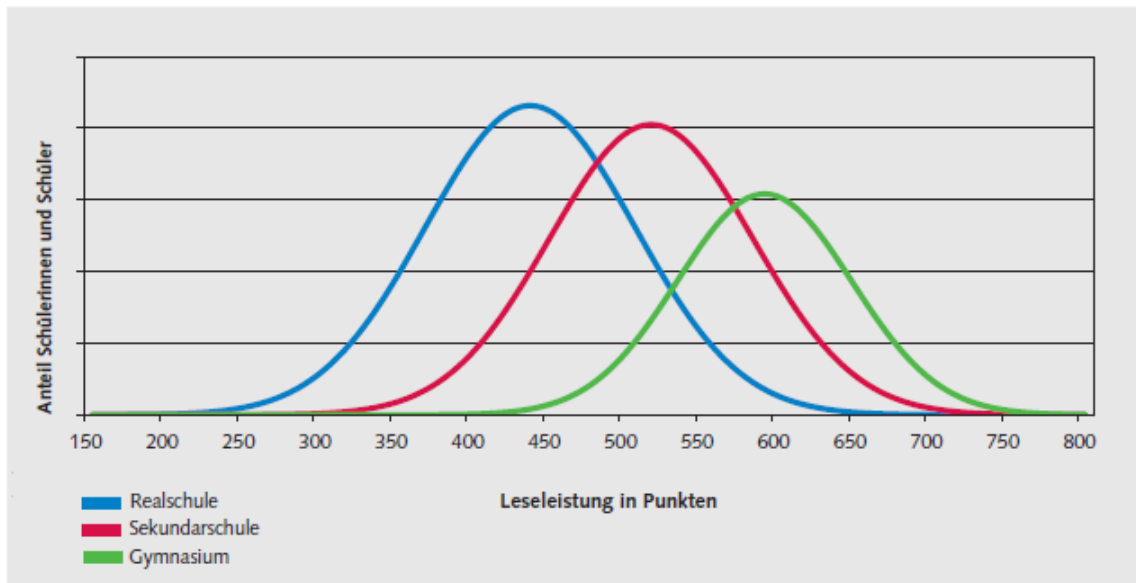


Abbildung 9. Verteilung der Leseleistung nach Schultyp in der neunten Klasse des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern (PISA, 2009, S. 40).

### **Einfluss auf die schulischen Leistungen**

Mit den Leistungsunterschieden und der Entwicklung von schulischen Leistungen hat sich Moser (2008) vertieft auseinandergesetzt. Ich habe die zentralen Argumente herausgesucht und liste die Zitate nachfolgend auf. In *Abbildung 10* sind die aufgeführten Zusammenhänge vom gleichen Autor grafisch dargestellt.

Das zentrale Argument *für* leistungsheterogene Gruppen ist, dass begabte Schülerinnen und Schüler nichts verlieren, schwache hingegen von der Interaktion (beispielsweise höhere Motivation durch anregende und differenzierte Interaktion) profitieren. ▶ Grafik A

Das zentrale Argument *für* Leistungsdifferenzierung ist, dass die Einteilung in leistungshomogene Gruppen spezifische Curricula und Unterrichtsmethoden ermöglicht, die zu einem maximalen Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler führt. Lehrpersonen müssen sich nicht darum kümmern schnell Lernende zu langweilen und langsam Lernende zu überfordern. ▶ Grafik B1

Das Zentrale Argument *gegen* die Leistungsdifferenzierung ist, dass die Einteilung in leistungshomogene Gruppen für Schülerinnen und Schüler in Gruppen mit Grundanforderungen als Folge der Ansammlung von nur langsam Lernenden zu einer systematischen Benachteiligung führt und der Rückstand gegenüber den schnell Lernenden immer grösser wird. Im Gegensatz zu leistungsheterogenen Gruppen lernen die schwachen Schülerinnen und Schüler weniger, die starken mehr, weshalb der Unterricht in leistungshomogenen Gruppen einzig zu einer Vergrößerung der Varianz führt, ohne dass diese allerdings insgesamt verbessert werden könnte. ▶ Grafik B2 (Moser, 2008, S. 18/19) Dieser Effekt wird in der Literatur als Schereneffekt bezeichnet.

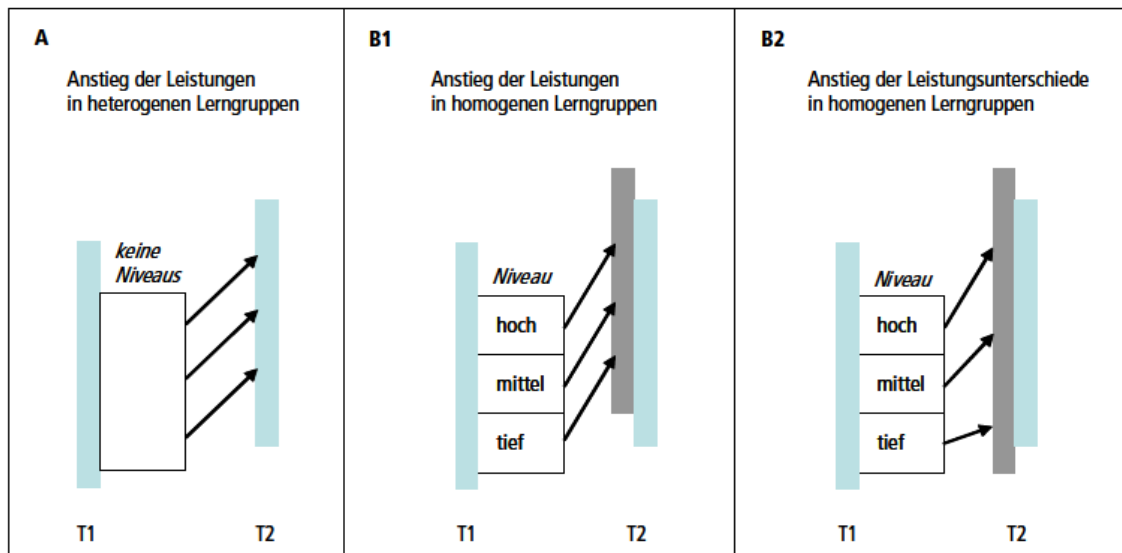


Abbildung 10. Folgen heterogener, resp. homogener Gruppen auf die Leistungsentwicklung (Moser, 2008, S. 19).

Moser (2008, S.20) hat meiner Meinung nach völlig recht, wenn er meint, dass die Entscheidung für leistungshomogene Gruppen eher eine Entscheidung für die Förderung der begabten, mehrheitlich sozioökonomisch privilegierten und schulisch starken Kinder darstellt. Hingegen entspricht die Entscheidung für leistungsheterogene Gruppen eher einer Entscheidung für die optimale Förderung der weniger begabten, mehrheitlich sozioökonomisch benachteiligten und schulisch schwachen Kinder.

### **Einfluss auf die Selbstkompetenz und Motivation**

Der in Lehrplänen verwendete Begriff „Selbstkompetenz“ wird von Neuenschwander (2005, S.216) auch als Identität und Selbstkonzept beschrieben. Er teilt die Erkenntnis, dass die Zuweisung zu einem Leistungsniveau das Selbstkonzept und den Selbstwert von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. So haben Kinder in anspruchsvollen Schulniveaus ein höheres Selbstkonzept als diejenigen in wenig anspruchsvollen Schulniveaus. Dieser Effekt verpufft aber innerhalb von 1-2 Jahren. Zentral für den Selbstwert und die Motivation ist die Leistungsposition in der Klasse. Dies führt dazu, dass die leistungsschwächeren Kinder in integrierten Klassen ein deutlich tieferes Selbstkonzept aufweisen als in segregiert geführten Klassen. Diese Wirkung entsteht durch die geringeren Leistungsunterschiede in leistungshomogenen Gruppen. Gleichzeitig verringert sich auch die Motivation bei leistungsschwächeren Kindern in integrierten Klassen deutlicher, als in segregierten Klassen. Umgekehrt profitiert der Selbstwert von leistungsstärkeren Kindern in diesen Klassen (Baumert et al., zitiert nach Neuenschwander, 2012, S. 4).

### 3 Grosse oder kleine Schulen

Dieses Kapitel mag sonderbar erscheinen, da es auf den ersten Blick keinen Zusammenhang mit der Schulmodellwahl auf der Sekundarstufe 1 aufweist. Betrachtet man aber die Ausgangslage von Zollbrück, wird schnell klar, warum ich diese Thematik dennoch aufgreife.

Ohne ein Schulhaus, welches die Sekundarstufe 1 unter einem Dach vereint, kann ein durchlässiges Modell nicht betrieben werden. Die Einführung eines durchlässigen Schulmodells in Zollbrück hängt somit gezwungenermassen mit dem Neubau eines Schulhauses zusammen. Die Folgen einer Zusammenführung aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 in den Gemeinden Lauperswil und Rüderswil liefern denn auch fast mehr Diskussionsstoff, als die Modellwahl an sich.

Die Zentralisierung der Oberstufe bringt tatsächlich ein paar Eigenheiten mit sich, welche nicht zu vernachlässigen sind. Die nachfolgenden Erläuterungen sind demnach als Ergänzung zu den Argumenten anzusehen, welche sich rein um die Schulmodellfrage drehen.

#### 3.1 Definition Schulgrösse

Die Schulgrösse ist eine relative Grösse. Massgebend dafür sind die Schulleitungspensen. Diese basieren auf der Anzahl Schülerinnen und Schüler, Lektionen und Lehrpersonen. Susanne Müller (Leiterin der Schulaufsicht im Kanton Bern) spricht von einer grösseren Schule „. . ., wenn sie ein Leitungspensum von 60-80 Prozent aufweist“ (Müller, 2018, S. 14) Sechs bis acht Klassen entsprechen etwa einer 50-Prozent-Anstellung der Schulleitung.

Für Schulen im Ausland gelten wiederum andere Grössendefinitionen. „Was in unseren Städten als grosse Schule gilt, wird im europäischen Raum vielerorts als kleinere oder mittelgrosse Schule bezeichnet“ (Schmid, 2018, S. 26).

#### 3.2 Thesen gegen grosse Schulen

Das Problem der Schulgrösse wird schon seit über hundert Jahren diskutiert. „Die Kritik an grossen Schulen im vorigen Jahrhundert bestimmt auch heute die Diskussion weitgehend. Sie umfasst neun Punkte, die Döring (zitiert nach Brunner, 1993, S.3/4) zusammenfasste:

Je grösser die Schulsysteme sind...

- desto mehr entschwindet die Möglichkeit, Unterricht und Schulleben einheitlich zu gestalten.

- desto schwieriger wird es für den Lehrer, mit den Eltern der Schüler in Verkehr zu treten und diese in das Interesse der Schulerziehung hereinzuziehen.
- desto weniger ist es dem Lehrer möglich, die häuslichen Verhältnisse und aufgrund derselben die Individualität der Schüler kennenzulernen.
- desto mehr verliert sich der einzelne in der Menge der Schüler, desto leichter gelingt es diesen, Unordnung und Ausschreitungen zu verheimlichen, desto schwächer ist überhaupt der erzieherische Einfluss der Schule.
- desto grösser sind auch die Unzulänglichkeiten und Gefahren, die aus der Massenanhäufung der Schüler entstehen.
- desto mehr verkümmert die methodische Selbständigkeit des Lehrers, desto unbefriedigender wird überhaupt seine ganze Arbeit an der Schule.
- desto mehr verflüchtigt sich bei den Lehrern das Gefühl der Verantwortlichkeit für das Ganze.
- desto übler gestaltet sich die soziale Lage des Lehrerstandes.
- desto unerquicklicher wird das Amt des Leiters der Schule.

„Obwohl die Thesen gegen grosse Schulen einleuchtend und überzeugend erscheinen, konnten empirische Untersuchungen sie nicht bestätigen“ (Brunner, 1993, S.4).

### 3.3 Empirische Befunde zur Schulgrösse

In ausländischen Studien wurde die Wirkung der Schulgrösse hinsichtlich des Schulklimas, der Schulangst, der Entwicklung der Schüler, der Schulorganisation, der Konflikthäufigkeit, der Innovationsbereitschaft und der Schulqualität erhoben. Dazu wurden grosse und kleine Schulen (Hauptschulen und Gymnasien) in Deutschland und Amerika untersucht. Diese Studien hat Brunner (1993, S. 4-9) in einem Artikel zusammengefasst. Die Befunde dieser Studien sind aber mit Vorsicht zu geniessen, da kleine und grosse Schulen in den beiden Ländern einer ganz anderen Grössenordnung entsprechen, als in der Schweiz. Ich habe deshalb darauf verzichtet, die Befunde dieser Studie aufzulisten, da die Resultate für mich nicht aussagekräftig erscheinen.

Auch Brunner (1993, S.13) findet in den Resultaten der Studien keine Antworten auf die Frage, ob grosse oder kleine Schulen besser abschneiden. Er ist sogar der Meinung, dass diese Frage gar nicht so wichtig sei. Vielmehr ist er davon überzeugt, dass andere Faktoren als die Grösse entscheidender für eine gute Schule sind.

- Pädagogische Kriterien: z.B. das pädagogische Konzept der Lehrpersonen; das Schulklima; der Kommunikationsstil und das Ausmass informeller Kontakte zwischen allen Beteiligten; die Selbstständigkeitserwartung an die Schülerinnen und Schüler; die Möglichkeit aller, Verantwortung zu tragen und sich sozial zu engagieren; gemeinsame Anlässe.
- Die formale Organisation: z.B. die Schulstrukturen; die Klassengrössen; die Kooperationsstrukturen im Kollegium; die Transparenz von Entscheidungen; die

Differenziertheit und klare Kompetenzaufteilung von Funktionen; die Autonomie einer Schule.

- Zusätzlich: die Qualifikation der Schulleitung; die Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft; die Personalfluktuatation; die Innovationsbereitschaft; die architektonische Gestaltung der Schulanlage.

(Brunner, 1993, S.13)

### **3.4 Eigenschaften von kleinen und grossen Schulen**

In der Zeitschrift EDUCATION, dem amtlichen Schulblatt des Kantons Bern, wurde in der Ausgabe 3/18 unter dem Titel „David und Goliath“ die Thematik der Schulgrösse aufgeworfen. Dazu wurden mit Susanne Müller (Leiterin Schulaufsicht des Kantons Bern) und Heiner Schmid (Fachbereichsverantwortlicher betriebliche Führung, IWM PH Bern) zwei Experten befragt, die sich mit den Auswirkungen der Schulgrösse eingehend beschäftigt haben. Unter den aufgeführten Eigenschaften sind sowohl Vor- als auch Nachteile auszumachen.

Die optimale Schulgrösse definiert Schmid (2018, S. 24) übrigens folgendermassen:

- 15-25 Klassen
- Vier Kindergärten
- Je parallel geführte Klassen
- Mit oder ohne Zyklus 3

„Somit existiert ein stabiles und flexibles Schulmodell, das nicht jedes Jahr in Frage gestellt ist“ (Schmid H., 2018, S. 24).

#### **3.4.1 Kleine (dezentrale) Schulen**

- Überschaubar und mit ausgeprägtem Zugehörigkeitsgefühl.
- Idealer Rahmen für zwischenmenschliche Beziehungen und Förderung von Verantwortung und Engagement.
- Schaffung von Identität. Erhöhte Bereitschaft zu Beiträgen an die Schulgemeinschaft.
- Oft Mehrjahrgangsklassen.
- Höhere Fluktuatation bei den Schulleitungen (wegen Kleinstpensen).
- Erschwerte Suche nach geeigneten Lehrpersonen (weil abseits von grossen Verkehrsachsen).
- Anfälligkeit bei Schwankungen der Schülerzahlen.

### 3.4.2 Grosse (zentrale) Schulen

- Grossen Schulen wird Anonymität und Beziehungslosigkeit attestiert.
- Ausgebautes schulergänzendes Angebot mit Tagesschulen möglich.
- Vielfältiger Austausch innerhalb des Kollegiums möglich (Fachteams, Stufenleitungen).
- Grössere Pensen für Schulleitungen ermöglichen mehr Zuwendung zur pädagogischen Führung.
- Durchführung von schulinternen Veranstaltungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und Massnahmen zur Teamentwicklung möglich.
- Optimale Bedingungen für Trägerschaft der Gemeinde und für die betriebliche Führung.
- Mehr Lektionen für die Angebote der Schule.
- Mehr Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zum Austausch unter gleichaltrigen.
- Mehr Stabilität der Schulorganisationseinheit (Schülerzahlen).
- Höhere Fluktuation bei den Lehrpersonen.
- Unter Umständen vermehrte Schülertransporte notwendig.

### 3.5 Fazit

Es wäre vermessen, wenn ich mich einseitig für kleine oder grosse Schulen aussprechen würde. Die Frage muss sich jede Gemeinde individuell stellen. Der Kanton Bern mit seinen vielfältigen Strukturen wird kaum auf kleine Schulen verzichten können. Demnach darf es auch nicht das Ziel sein, sämtliche Schulen zu zentralisieren. Vielmehr muss vor Ort entschieden werden können, welche Schulstrukturen am meisten Sinn machen.

Wie das Schulmodell scheint auch die Schulgrösse nicht so entscheidend für eine gute Schule zu sein. Brunner (1993, S.13) erachtet pädagogische Kriterien, die formale Organisation und zusätzliche Kriterien als weit bedeutsamer.

## 4 Politisch-organisatorische Zuständigkeiten

Das Volksschulwesen im Kanton Bern ist auf drei Ebenen organisiert. - Kanton, Gemeinde, Schule. Die Richtlinien und Bestimmungen sind im Volksschulgesetz festgelegt.

### 4.1 Ebene Kanton

Zuständig für das Bildungswesen im Kanton Bern ist die Erziehungsdirektion. Gemäss dem Volksschulgesetz (Art. 53 VSG) erlässt sie Bestimmungen zu Lehrplänen, Lehrmitteln, Schülerbeurteilungen, Übertrittsverfahren und Schullaufbahnentscheide, und sie macht Vorschriften über Absenzen und Dispensationen, Zusammenarbeitsformen auf der Sekundarstufe 1, Klassen- und Lektionenzahlen sowie Richtlinien für Schülerzahlen (Art. 23a VSV; Art. 14a VSG).

Die Schulaufsicht wird im Kanton Bern durch vier regionale Schulinspektorate wahrgenommen (Art. 52 Abs. 1 VSG).

Seit 2006 (In Kraft seit 2009) ist der Kanton Bern zudem im HarmoS-Konkordat. Seither ist der Kanton per Verfassung dazu verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungssystem gesamtschweizerisch zu harmonisieren (Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [<http://www.edk.ch/dyn/11659.php>]).

### 4.2 Ebene Gemeinde

Die Gemeinden haben das Volksschulwesen in den Gemeindereglementen zu ordnen und es gemäss den Vorschriften des eidgenössischen und kantonalen Rechts auszugestalten (Art. 45 VSG). Die wichtigsten Verantwortungsbereiche werden nachfolgend aufgelistet.

Die Gemeinden...

- gelten als Trägerinnen der Volksschulen (Art. 5 Abs. 3 VSG).
- ordnen das Schulwesen «im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen» (Art. 45 Abs. 1 VSG).
- sorgen für die Unentgeltlichkeit der Schule (Art. 5 Abs. 1, Art. 13 VSG).
- beschliessen die Schaffung oder Aufhebung von Primar-, Real- und Sekundarklassen sowie die Einführung und Aufhebung von fakultativem Unterricht» und von Bildungsangeboten (Art. 47 Abs. 1 VSG).
- Sind für den Unterhalt und den Betrieb der Schulanlagen verantwortlich (Art. 48 Abs. 1 VSG).

Hinsichtlich des Sekundarschulmodells 1 hat die Gemeinde freie Wahl. Gemeindebeschlüsse, welche die Wahl des Schulmodells betreffen, müssen von der zuständigen Stelle der Erziehungsdirektion genehmigt werden (Art. 47 Abs. 2 VSG).



Weiter können die Gemeinden die Einführung von Niveauunterricht und Förderunterricht an der Sekundarstufe I beantragen (Art. 11 VSG) und bestimmen, ob und in welchem Ausmass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I gemeinsam unterrichtet werden (Art. 46 Abs. 3 VSG) (Hungerbühler, Streckeisen & Hänzi, 2007, S.6).

Verantwortlich für die strategische Führung der Volksschule auf Ebene der Gemeinde ist das zuständige Gemeinderatsmitglied mit dem Ressort Bildung. Die Gemeinde kann diese Führung auch einer Schulkommission übertragen.

### **4.3 Ebene Schule**

Die Schule ist die ausführende Instanz und verantwortlich für die Umsetzung der kantonalen und kommunalen Richtlinien. Verantwortlich für die pädagogische und organisatorische Führung der Schule ist die Schulleitung (operative Leitung).

## 5 Empirischer Teil

### 5.1 Forschungsfragen

Für meinen empirischen Teil stehen die Fragestellungen aus der Einleitung (Kapitel 1.3, Abschnitt B) im Zentrum.

#### Hauptfragen

- Warum haben andere Schulen auf ein durchlässiges Sekundarstufenmodell gewechselt und welche Erfahrungen haben sie gemacht?
- Welche Schulen betreiben ein separatives Sekundarstufenmodell? Warum wechseln sie nicht oder warum haben sie gewechselt?

#### Unterfragen

- Welche positiven/negativen Erfahrungen haben Schulleitungen im operativen Betrieb mit ihrem Sekundarstufenmodell (selektives und durchlässiges Modell) gemacht?
- Welche Vor- und Nachteile sehen die Schulleitungen im operativen Betrieb mit ihrem Sekundarstufenmodell (selektives und durchlässiges Modell)?
- Warum möchte eine Schule ihr Sekundarstufenmodell wechseln, resp. beibehalten?
- Welche Vor- und Nachteile sehen die Schulleitungen bei den anderen Sekundarstufenmodellen im Kanton Bern?
- Welche Auswirkungen hat die Schulmodellwahl auf der Sekundarstufe 1 auf die Schule und ihre Akteure?

### 5.2 Methodik

Ich erhoffe mir die Antworten auf meine Forschungsfragen durch eine Befragung von Schulleitungen, welche ihre Schule mit einem bestimmten Sekundarstufenmodell führen. Sie sollen von ihren positiven und negativen Erfahrungen aus der operativen Führung ihrer Schule, welche im Zusammenhang mit der Schulmodellwahl entstehen, berichten können. In der Annahme, dass die Schulleitungen Experten für ihre Situation sind, interessiere ich mich für ihre subjektive Wirklichkeit. Es ist meine Absicht, den Befragten den Raum zu lassen, ihre Sichtweisen darzustellen, damit ich mich intensiv mit diesen auseinandersetzen kann. Gleichzeitig interessiert mich natürlich auch, was die betreffenden Schulleitungen von den anderen Sekundarstufenmodellen des Kantons Bern halten.

Um dieses Ziel zu erreichen, habe ich mich dazu entschieden, eine qualitative Erhebung durchzuführen. Zwecks Methodentriangulation kamen dabei zwei verschiedene Forschungsmethoden zum Einsatz. Einerseits nicht-standardisierte Interviews (Interviewleitfaden), andererseits eine Dokumentenanalyse der befragten Schulen zu der Schulmodellfrage.

Einen eher quantitativen Charakter hat eine telefonische Befragung aller Schulleitungen von Sekundarschulen mit separativen Schulmodellen zu deren Zukunftsaussichten ihres Modells.

### 5.2.1 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden ist im Anhang F ersichtlich. Bei der Ausarbeitung der Fragen für den Interviewleitfaden habe ich mich auf meine Forschungsfragen gestützt. Die Fragen des Leitfadens enthalten Vorannahmen, welche an die bestehende Literatur anknüpfen. Dadurch konnte ich bereits im Vorfeld Kategorien bilden (deduktiv).

Der Leitfaden wurde vorab getestet und kam schliesslich fünf Mal zum Einsatz, wobei ich dieselbe Anzahl Schulleitungen befragt habe. Ein Interview konnte ich für die Auswertung nicht verwenden, da sich herausstellte, dass die befragte Person nicht mit der gewünschten Stichprobe übereinstimmte. Nach der Durchführung der Interviews konnte ich weitere Kategorien hinzufügen (induktiv), welche ich für die Auswertung verwenden konnte.

In einer vorgängig unterzeichneten Interviewvereinbarung überliessen mir alle Befragten die gesamten Nutzungsrechte und stimmten einer Verwendung für wissenschaftliche Zwecke in anonymisierter Form zu.

Die Interviews wurden im Anschluss mit der Software von audiotranskription.de nach ebendiesen Regeln transkribiert und für die Auswertung aufbereitet. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse. Dabei wurden die transkribierten Interviews mithilfe der Software von MAXQDA codiert und nach der Methode von Mayring ausgewertet.

### 5.2.2 Stichprobe

Damit ich meine Forschungsfragen empirisch klären kann, muss ich insgesamt vier Interviews durchführen. Dazu werde ich vier Schulleitungen im Kanton Bern anfragen, deren Schulorganisationseinheit je eine der folgenden Voraussetzungen erfüllt:

- Erfolgter Wechsel oder Absicht zum Wechsel vom separativen zu einem durchlässigen Modell.
- Erfolgter Wechsel oder Absicht zum Wechsel vom durchlässigen zum separativen Modell.
- Betrieb mit einem separativen Modell ohne Absicht zum Schulmodellwechsel.
- Betrieb mit einem durchlässigen Modell ohne Absicht zum Schulmodellwechsel.

Ich habe mich bei der Stichprobe bewusst für Schulleitungen entschieden, da sie von den Auswirkungen des Sekundarstufenmodells im operativen Geschäft am meisten betroffen sind. Sie kennen zudem die Auswirkungen auf die betroffenen Akteure (Lehrpersonen, Behörden, SuS) sehr genau und eignen sich deshalb bestens für eine Befragung. Schulleitungen sind im eigentlichen Sinn Experten auf dem Gebiet.

Bei der Suche nach den Interviewpartnern habe ich auf ein Verzeichnis der Erziehungsdirektion des Kantons Bern zurückgreifen können, welches die jeweiligen Schulmodelle aller Sekundarstufen angibt. Die regionalen Schulinspektorate haben mich freundlicherweise über bevorstehende Absichten zu Schulmodellwechseln informiert, so dass nur wenige Schulleitungen für die Teilnahme an den Interviews angefragt werden mussten.

### **5.2.3 Telefonische Befragung**

Auf der Suche nach meinen Stichproben erhielt ich oft die Antwort, dass die betreffende Schulorganisationseinheit zwar ein separatives Schulmodell praktiziert, dieses jedoch zur Diskussion steht und möglichst bald zu einem durchlässigen Modell gewechselt werden soll. Da ich ohnehin schon fast mit jeder Schule mit Modell 1 oder 2 telefoniert hatte (total 21), und es mich plötzlich neugierig machte, telefonierte ich auch noch mit den verbleibenden Schulleitungen. Eine Befragung zur Zufriedenheit aller Schulen mit einem durchlässigen Schulmodell 3a und 3b (total 120) wäre zwar durchaus interessant, als Aufwand im Rahmen dieser Abschlussarbeit aber nicht gerechtfertigt gewesen.

### **5.2.4 Kategorien**

Die nachfolgenden Kategorien wurden in einer ersten Phase deduktiv gebildet. Nach erfolgter Transkription der Interviews und im Zuge der Codierung ebendieser, wurden noch weitere (induktive) Kategorien hinzugefügt. Die dazugehörigen Unterkategorien sind im Anhang G aufgeführt.

- Betriebliche Führung
- Pädagogische Führung
- Chancengleichheit
- Schulische Leistungen
- Akzeptanz

## **5.3 Auswertung Interviews**

Die Auswertung der Interviews erfolgte in drei Phasen:

In einer ersten Phase habe ich die einzelnen Interviews ausgewertet (Zusammenfassende Inhaltsanalyse). Dabei habe ich die Vor- und Nachteile des eigenen Modells zusammengetragen und die Absicht zu einem Wechsel oder zum Beibehalten analysiert.

In einer zweiten Phase habe ich einen Quervergleich der Interviews durchgeführt (Strukturierende Inhaltsanalyse). Dabei hat mich vor allem interessiert, welche Argumente sich wiederholen oder sogar widersprechen und welche Kategorien davon in welchem Mass betroffen waren.

In einer dritten Phase habe ich in einer Tabelle eine Gesamtübersicht aller Argumente erstellt, welche den fünf Sekundarstufenmodellen des Kantons Bern zugeteilt sind. Diese Argumente habe ich gleichzeitig nach Kategorien sortiert. Diese Gesamtübersicht ist in den Anhängen H bis J zu finden.

### 5.3.1 Interview 1

Stichprobe: Erfolgter Wechsel oder Absicht zum Wechsel vom separativen zu einem durchlässigen Modell.

Sekundarstufenmodell: 1  
Trägerschaft: Sitzgemeinde  
Anzahl Lehrpersonen: 38  
Anzahl Klassen: 16  
Anzahl SuS: 300

Auslöser für die Überprüfung des Schulmodells waren die höheren Kosten und niedrigeren Schülerzahlen in den Aussenbezirksschulen, verglichen mit den zentralisierten Schulen der Sitzgemeinde. Der Gemeinderat erteilte der Schulleitung darauf den Auftrag für eine Modellüberprüfung.

Im Modell 1 stört sie sich vor allem an der fehlenden Chancengleichheit. In mehreren Aussagen hat sie sich kritisch zu der rein leistungsorientierten Selektion ausgesprochen. Die separative Beschulung betrachtet sie als antiquiert und nicht mehr zeitgemäss. Auch in der Bevölkerung werde diese Separation nicht mehr verstanden (Kategorie Akzeptanz). Sie ist auch der Ansicht, dass das Modell sowohl für gute Realschülerinnen und Schüler, wie auch für schlechte Sekundarschülerinnen und Schüler Nachteile hat. Auch in der betrieblichen Führung sieht sie Schwierigkeiten, insbesondere bei der Ausbildung der Lehrpersonen, was die folgende Aussage aufzeigt:

*„Also die Ausbildung gibt eigentlich ein Fachlehrer-System vor, und in der Realschule, gerade so in Aussen- oder Kleinschulen, dort braucht man eigentlich Lehrpersonen, die möglichst viel oder sogar fast alles abdecken können.“*

Nebst den negativen Auswirkungen des aktuellen Schulmodells erkennt sie aber durchaus auch positive Eigenschaften, welche sie im operativen Betrieb im Schulalltag erfährt. Grundlegend anerkennt sie, dass das Modell eine bestimmte Klarheit bringt, dass es nicht in Frage gestellt wird und Ruhe bringt. Die Stabilität des Modell 1 wirkt sich positiv auf das Lernklima aus.

Auch in den dezentralen Strukturen, welche mit dem Modell 1 zusammenhängen sieht sie einen weiteren Vorteil, weil die Schulwege kürzer sind.

Für die Schulleitung ist klar, dass es sich beim zukünftigen Schulmodell um ein durchlässiges Modell handeln wird. Primär, weil sie von der Durchlässigkeit überzeugt ist und weil auch andere Akteure dieser Meinung sind.

*„Heute, wenn ich mit ehemaligen Schülern von damals, die heute Eltern sind, diskutiere, dann ist für sie eigentlich klar, für ihre Kinder muss es eigentlich ein durchlässiges Model sein.“*

### 5.3.2 Interview 2

Stichprobe: Erfolgter Wechsel vom durchlässigen zum separativen Modell.

|                       |                 |
|-----------------------|-----------------|
| Sekundarstufenmodell: | 2               |
| Trägerschaft:         | Gemeindeverband |
| Anzahl Lehrpersonen:  | 40              |
| Anzahl Klassen:       | 16              |
| Anzahl SuS:           | 330             |

Im Jahre 1996 wechselte die Schule vom Modell 1, resp. 2 auf das Modell 3a. Im Jahre 2002 wechselte die Schule wieder zum Modell 2. Die Gründe für diesen Wechsel sieht die Schulleitung einerseits in den Nachteilen der betrieblichen Führung des Modells 3a, mit seinen unausgeglichene Schülerzahlen in den Niveaufächern. Andererseits macht sie Argumente der pädagogischen Führung geltend, welche zu einem Modellwechsel führten. Die Durchlässigkeit im Modell 3a führte zu ständigen Wechseln im Unterricht der Niveaufächer und die Organisation von Schulreisen, Lagern und Exkursionen stellte eine grosse Herausforderung dar. Die Durchlässigkeit kann bei bestimmten Niveauwechseln zudem zu einem Wechsel der Stammklasse führen, was die Schulleitung als weiteren Nachteil sieht. Die Schulleitung anerkennt zwar, dass Leistungsgruppen im Niveauunterricht die Homogenität fördern würden. Die Leistungsförderung sei aber auch durch Binnendifferenzierung und Individualisierung möglich.

Die Schule ist zufrieden mit dem Betrieb des jetzigen Modells 2. Die Organisation von Anlässen sei überschaubar und auch die erwünschte Ruhe im Betrieb ist eingetroffen. Die Schulleitung ist auch der Ansicht, dass die schulischen Leistungen mit diesem Modell optimal gefördert werden können, auch im Wissen darum, dass sich die Leistungen von Real- und Sekschülern oftmals überschneiden.

Die Schulleitung ist sich bewusst, dass nur noch wenige Schulen im Kanton Bern ein separatives Schulmodell führen und die Akzeptanz erarbeitet werden muss.

*„... die Akzeptanz eines undurchlässigen Modells, die muss sich erarbeitet werden. Die meisten Schulen haben durchlässige Modelle. Modelle mit Zusammenarbeitsformen, das entwickelt einen gewissen Druck aufs, in Anführungsstrichen traditionelle, vielleicht konservative Modell.“*

Gleichzeitig hält sie aber auch fest, dass das Modell 3a im gleichen Masse separativ, wie das Modell 2 ist, nur eben mit der Durchlässigkeit in den Niveaufächern.

### 5.3.3 Interview 3

Stichprobe: Betrieb mit einem separativen Modell ohne Absicht zum Schulmodellwechsel.

|                       |                                       |
|-----------------------|---------------------------------------|
| Sekundarstufenmodell: | 2 (Realstufe in Mehrjahrgangsklassen) |
| Trägerschaft:         | Gemeinde                              |
| Anzahl Lehrpersonen:  | 40                                    |
| Anzahl Klassen:       | 16                                    |
| Anzahl SuS:           | 290                                   |

Ursprünglich wurde die Schule nach dem Modell 3a geführt. Im Jahre 2002 wechselte die Schule auf das Modell 2. Die Beweggründe zu einem Wechsel lagen vor allem in der Klassenführung. Nur in wenigen Lektionen hatte man die Klasse beieinander und die

Organisation von Lagern, Schulreisen und Exkursionen gestaltete sich schwierig und aufwendig. Auch disziplinarische Gründe macht sie geltend für den Wechsel. Gleichzeitig mit dem Modellwechsel wurden auf der Realstufe Mehrjahrgangsklassen eingeführt, was sich sehr positiv auf das Klima auswirkte. Auf der Sekundarstufe waren Mehrjahrgangsklassen aus Gründen der Akzeptanz hingegen nicht umsetzbar.

*„Wir hatten mit grossen Widerständen zu kämpfen auch in der Realschule. Noch heute zum Teil, weil Eltern das Gefühl haben, ihre Kinder werden dann zu wenig gefördert. Sie seien dann ja mit Jüngeren zusammen oder mit Schwächeren, oder weiss nicht was. Und in der Klientel der Sekundarschülerinnen und Schüler, diese Eltern, die zunehmend ins Gymnasium drängen, wäre das nicht machbar. Also, es würde nicht akzeptiert von der Bevölkerung.“*

Mit dem Betrieb mit Modell 2 ist die Schulleitung zufrieden. Obwohl die schulischen Leistungen nun im Vordergrund stehen, habe der Leistungsdruck nicht zugenommen. Im Gegensatz zu den durchlässigen Modellen, wo man durch die Durchlässigkeit andauernd im Qualifikationsstress steht, entfällt dies nach der fixen Einteilung in die Sek, oder in die Real. Ein Wechsel des Schultyps sei ja auch immer noch nach der siebten Klasse möglich.

In der Durchlässigkeit sieht die Schulleitung einen beschränkten Nutzen. Der Schereneffekt Sorge dafür, dass ein Wechsel in das nächsthöhere Niveau nur im siebten Schuljahr möglich sei. Nachteilig empfindet sie auch die Tatsache, dass ein Niveauwechsel zu einem Wechsel der Stammklasse führen kann.

Mit bestimmten Herausforderungen hat die Schulleitung aber auch mit dem jetzigen Modell zu kämpfen.

#### 5.3.4 Interview 4

|                        |  |
|------------------------|--|
| Stichprobe:            | Betrieb mit einem durchlässigen Modell ohne Absicht zum Schulmodellwechsel |
| Sekundarstufenmodell:  | 3a (Ausnahme 9. Klasse ->3b)   |
| Präzisierende Angaben: | Seit den 90er-Jahren   |
| Trägerschaft:          | Gemeinde   |
| Anzahl Lehrpersonen:   | 20   |
| Anzahl Klassen:        | 7  |
| Anzahl SuS:            | 140  |

Die Schule führt ihre Sekundarstufe bereits seit den 90er-Jahren mit dem Modell 3a. Da sich die Schülerzahlen nach den Übertritten ins Gymnasium jeweils stark verringern, kann die 9. Klasse nur noch als gemischte Klasse (Sek/Real) geführt werden, was einem Modell 3b entspricht.

Das Hauptargument für den Betrieb mit dem Modell 3a war die Durchlässigkeit.

*„Das Hauptargument damals war, dass man den Schülern individuell die Chance geben kann, auf ihrem Niveau in den Niveaufächern geschult zu werden.“*

Diese Durchlässigkeit scheint in dieser Gemeinde gut zu funktionieren, was auch dazu führt, dass das Modell breit akzeptiert wird. Zudem hat die Sekundarstufe 1 den separativen Charakter ablegen können.

*„Wenn ich denke, als ich hier begonnen habe, mit der Primar/Oberstufe und der Sekundarschule, das waren zwei verschiedene Welten. Und dieses Schulmodell hat bewirkt, dass man diese Welten zusammenführen konnte. Auch im Geist der Bevölkerung, bei den Eltern. Man ist nicht einfach ein Primarschüler oder ein Sekschüler, wie das früher war. Sondern man ist ein Oberstufenschüler. Ich denke, das hat das Modell bewirkt.“*

Die Schulleitung erkennt aber auch durchaus die Schwachpunkte, welche im Betrieb mit dem Modell 3a auftauchen, insbesondere in der betrieblichen Führung. So nennt sie beispielsweise die Schulgrösse der betreffenden Schule, welche die Durchführung von Niveauunterricht erschwert. Auch die unausgeglichene Klassengrösse stellen eine Herausforderung dar. Letztere Problematik könnte man mit einem Wechsel zum Modell 3b entschärfen. Die Durchmischung von Sek und Real würde auch disziplinarische Schwierigkeiten lösen, ist sich die Schulleitung sicher.

## 5.4 Queranalyse der Interviews

Da ich die Interviews mithilfe der Auswertungssoftware von MAXQDA codiert habe, standen mir im Anschluss eine Vielzahl von quantitativen Angaben zur Verfügung, welche ich in den Anhängen H bis J zusammengefasst habe.

Die jeweiligen Gesamtangaben (Total) entsprechen dabei der Anzahl Argumente. Mehrfachnennungen habe ich zu einem Argument zusammengefasst. Die effektive Anzahl der Nennungen liegt deshalb ein wenig höher. Ausnahme bilden die Argumente, welche im Allgemeinen für die separativen oder durchlässigen Modelle genannt wurden. Diese habe ich sowohl bei Modell 1 und 2 (bei den separativen), als auch bei Modell 3a und 3b (bei den durchlässigen) mitgezählt.

Damit die Argumente auch einen wertenden Charakter erhalten, habe ich sie zudem nach Vor- und Nachteilen sortiert.

Beachtet man die Anzahl Argumente pro Kategorie, fällt auf, dass betreffend Chancengleichheit und Pädagogischer Führung die höchste Anzahl an Argumenten genannt wurden. Hingegen wurden in den Kategorien Betriebliche Führung und Akzeptanz am wenigsten Argumente genannt. Dieses Resultat hat mich anfänglich erstaunt. Subjektiv betrachtet wurde in den Interviews viel zur betrieblichen Führung argumentiert. Diese Argumente wiederholten sich aber oft. Die vorliegenden Argumente zur Akzeptanz können auch nicht rein zahlenmässig betrachtet werden. Die Relevanz der Argumente betreffend Akzeptanz stuft ich höher ein, als ihr zahlenmässiges Auftreten.

Es ist klar, dass sich Schulleitungen ohne Absicht zu einem Wechsel positiv zu ihrem Modell geäußert haben (sowohl bei den durchlässigen, wie auch bei den separativen Modellen). In zwei Kategorien habe ich wesentliche Unterschiede in der Argumentation festgestellt. Die Stichproben mit den separativen Modellen haben die Einteilung der Schülerinnen und Schüler für den Niveauunterricht in der Organisation als herausfordernd und in der Umsetzung als unruhig empfunden. Die Stichproben mit dem durchlässigen Modell, resp. mit der Absicht zum Wechsel zu einem durchlässigen Modell, haben diesen Nachteil nicht genannt. Dieselben Stichproben haben sich auch sehr kritisch betreffend



Chancengleichheit in den separativen Modellen geäussert. Die Stichproben mit dem separativen Modell haben die Chancenungleichheit hingegen weitaus weniger problematisch eingeschätzt.

Rein zahlenmässig fällt auf, dass bei den separativen Modellen insgesamt mehr nachteilige als vorteilige Argumente genannt wurden. Bei Modell 3a und 4 halten sich die Argumente in der Waage. Einzig Modell 3b erreicht eine deutlich positive Bilanz.

Tabelle 3

Anzahl Kodierungen nach Kategorie und Modell (eigene Tabelle)

| Kategorie             | Separativ |            |           |            | Durchlässig |            |           |            | Integrativ |            | Total      |
|-----------------------|-----------|------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|
|                       | Modell 1  |            | Modell 2  |            | Modell 3a   |            | Modell 3b |            | Modell 4   |            |            |
|                       | vorteilig | nachteilig | vorteilig | nachteilig | vorteilig   | nachteilig | vorteilig | nachteilig | vorteilig  | nachteilig |            |
| Schulische Leistungen | 3         | 5          | 3         | 5          | 2           | 1          | 2         | 1          | 1          | 0          | 23         |
| Chancengleichheit     | 1         | 8          | 1         | 7          | 4           | 1          | 4         | 0          | 0          | 0          | 26         |
| Betriebliche Führung  | 2         | 3          | 2         | 0          | 0           | 4          | 1         | 1          | 2          | 1          | 16         |
| Pädagogische Führung  | 3         | 2          | 3         | 1          | 4           | 6          | 2         | 2          | 0          | 3          | 26         |
| Akzeptanz             | 0         | 2          | 1         | 2          | 3           | 0          | 1         | 0          | 1          | 0          | 10         |
| <b>Total</b>          | <b>9</b>  | <b>20</b>  | <b>10</b> | <b>15</b>  | <b>13</b>   | <b>12</b>  | <b>10</b> | <b>4</b>   | <b>4</b>   | <b>4</b>   | <b>101</b> |

In einem Punkt waren sich die Stichproben einig. Das Modell ist für eine Schule schlussendlich zweitrangig. Guter Unterricht ist von anderen Faktoren abhängig. Im Zentrum dieser Überlegungen stehen dabei die Lehrpersonen und ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern.

Nachfolgend liste ich ein paar modellunabhängige Argumente auf, welche in den Interviews genannt wurden:

- Ein Modell muss zu den eigenen pädagogischen Grundsätzen passen und kann nicht von "oben" verordnet werden. Die Lehrpersonen müssen hinter dem Modell stehen können.
- Ein Modell muss zu den örtlichen Gegebenheiten passen.
- Viel wichtiger als das Modell ist der Zusammenhalt im Kollegium, in den Klassen, unter den Schülern.
- Ein Modell muss mit Inhalten gefüllt werden mit einem pädagogischen Überbau und gemeinsamen Werten.
- Die Gemeinde ist bei der Gestaltung ihrer Schule gefordert. Die Zusammenarbeit aller Akteure ist wichtig. Die Verankerung vor Ort wirkt sich positiv auf die Qualität der Bildung aus.
- Veränderungsprozesse lösen grundsätzlich Ängste und Widerstand aus.
- Ohne Leidensdruck ist es schwieriger eine Veränderung herbeizuführen.
- Es braucht mehr integrative, durchmischte Modelle (in Kombination mit Leistungsgruppen). Die Rahmenbedingungen (Klassengrössen, Teamteaching) müssen verbessert werden.
- Die Schule ist noch immer zu stark defizitorientiert und zu wenig individualisiert.
- Schule soll auch in Zukunft leistungsorientiert sein, aber ohne Selektion.
- Mehrjahrgangsklassen haben einen positiven Einfluss auf die Klassenführung, da die Kultur weitergegeben wird.

- Mehrjahrgangsklassen werden von der Bevölkerung in der Sekundarschule nicht akzeptiert, da man Leistungseinbussen fürchtet.
- Die freie Schulmodellwahl kann dazu verhelfen, dass eine Schule nicht geschlossen werden muss. Generell müsste der Kanton sich bei der Wahl auf drei Modelle beschränken.

## 5.5 Dokumentenanalyse

Im Zusammenhang mit der Durchführung der Interviews wurden mir mehrere Dokumente überlassen, welche ich für meine Abschlussarbeit verwenden durfte.

Tabelle 4

*Übersicht der analysierten Dokumente (eigene Tabelle)*

| Nr. | Dokument          | Autor        | Adressat                            | Absicht  |
|-----|-------------------|--------------|-------------------------------------|--|
| 1   | Projektauftrag    | Gemeinderat  | Schulleitung und<br>Schulkommission | In diesem Dokument wird der Projektauftrag für ein geplantes Oberstufenzentrum mit einem durchlässigen Sekundarstufenmodell erteilt.   |
| 2   | Vorbericht        | Schulleitung | Bildungs- und<br>Kulturkommission   | In diesem Dokument erstattet die Schulleitung Bericht zum erfolgten Wechsel vom Modell 3a auf das Modell 2.  |
| 3   | Referat           | Gemeinderat  | Bevölkerung                         | In diesem Referat wird die Bevölkerung an einer Gemeindeversammlung über den Wechsel von Modell 2 zu Modell 3a orientiert.   |
| 4   | Rückkommensantrag | Elternrat    | Bildungs- und<br>Kulturkommission   | In diesem Brief stellt der Elternrat einen Rückkommensantrag, die Modellwahl zu evaluieren. Er möchte einen Wechsel von Modell 2 zu einem durchlässigen Modell herbeiführen. |

Für die Analyse der Dokumente wurden dieselben Kategorien wie bei den Interviews verwendet und mithilfe von MAXQDA codiert.

Bei **Dokument 1** konnten keine weiteren Argumente ausgemacht werden, da der Projektauftrag keine Vor- oder Nachteile zu einzelnen Modellen auflistet. Umso interessanter ist die Risikoanalyse, welche darin enthalten ist und sich rein um die Diskussion eines Modellwechsels bezieht. Nachfolgend eine Auflistung an Risiken, welche ich als relevant einstufe:

- Der Gemeinderat steht nicht geschlossen hinter dem Projekt. Damit fehlt dem Projekt die politische Unterstützung.
- Das Projekt wird nicht als Gewinn für Schülerinnen, Schüler und Schule wahrgenommen, sondern als Verlust von Bewährtem.
- Voreingenommenheit, Befangenheit und zu frühe Favorisierung möglicher Modelle verhindern offene Auseinandersetzung und Dialog unter den Lehrpersonen.
- Starke Zunahme von Kündigungen durch Lehrpersonen wegen Unsicherheiten, Unstimmigkeiten, unklarer Kommunikation, etc.
- Der Bedarf an Schulraum kann aus Kostengründen nicht realisiert werden und gefährdet die notwendige Qualität in der Umsetzungsphase.

- Fehlende Abstützung auf wissenschaftliche Erkenntnisse (Theoriebezug) mindern die Ausgestaltung des durchlässigen Modells.
- Die zu bearbeitenden Themen sind derart komplex, dass die Projektarbeiten stecken bleiben und zum Projektabschluss keine konkreten konsolidierten Ergebnisse vorliegen.

Das **Dokument 2** entspricht exakt den Argumenten aus dem Interview 2, da es sich bei der Stichprobe und dem Autor des Dokuments um dieselbe Person handelt. Aus diesem Grund habe ich darauf verzichtet, weiter auf dieses Dokument einzugehen.

Das **Dokument 3** ist insofern interessant, als dass es von einem Elternrat verfasst wurde und damit die Sichtweise eines weiteren betroffenen Akteurs darstellt. Auslöser für diesen Brief war der Beschluss der Bildungs- und Kulturkommission, das Sekundarstufenmodell erst nach Abschluss der Einführung von Lehrplan 21 erneut überprüfen zu wollen. In einem Rückkommensantrag forderte der Elternrat, die Schulmodellfrage bereits vorher zu evaluieren. Er möchte, dass die Schule mit einem durchlässigen Sekundarstufenmodell geführt wird. Sie sind der Ansicht, dass nur ein durchlässiges Modell eine individuelle und bedürfnisgerechte Förderung der Schülerinnen und Schüler zulässt und jedes Kind die Möglichkeit haben soll, auf seinem Niveau und nach seinen Fähigkeiten unterrichtet zu werden. Gemäss ihrer Argumentation soll selbst der Regierungsrat ein durchlässiges Modell empfohlen haben. Und letztlich noch folgendes Argument als Zitat: „XY ist eine moderne Gemeinde. Ein durchlässiges Modell muss angeboten werden.“

Es ist mir nicht bekannt, ob und wie die Bildungskommission auf diesen Rückkommensantrag reagiert hat.

Das **Dokument 4** ist die schriftliche Zusammenfassung eines Referats, welches ein Mitglied des Gemeinderats an einer Gemeindeversammlung gehalten hat. Darin wird die Bevölkerung über die Absicht zum Wechsel zu einem durchlässigen Sekundarstufenmodell orientiert. Aufgelistete Argumente sind das Resultat einer Mitwirkungsveranstaltung der Bevölkerung, angereichert mit Stellungnahmen des Gemeinderats. Aus der Kategorie Chancengleichheit wird in einem durchlässigen Modell die Abnahme des Drucks bei der Selektion und der Niveaueinteilung als Vorteil aufgeführt. Weiter wird argumentiert, dass in der Ausbildung der Lehrpersonen nicht mehr zwischen Real- und Sekundarschule unterschieden wird. Dieses Argument aus der Kategorie „Betriebliche Führung“ wurde auch schon in allen Interviews genannt. Auch kritische Argumente aus der Kategorie „Pädagogische Führung“ werden genannt. So sei die Klassenlehrperson in einem durchlässigen Modell weniger präsent und die Schülerinnen und Schüler weniger in einer Klasse beheimatet.

Es wird auch klar darauf hingewiesen, dass auf bestimmte Argumente nicht eingegangen wurde, da sie wissenschaftlich nie belegt wurden. So verzichtet die Referentin darauf, zu sinkenden Niveaus in durchlässigen Modellen Stellung zu beziehen. Das Referat bevorzugt offensichtlich den Wechsel zu einem durchlässigen Modell. Dies wird auch durch folgendes Zitat unterstrichen: „Die Attraktivität unserer Oberstufenschulen wird mit einem durchlässigen Modell gesteigert.“

Dass die Modellfrage eigentlich zweitrangig ist, zeigt folgendes Zitat aus dem Referat: „Es gibt im Kanton Bern keine wissenschaftliche Studie, welche zwischen dem Unterrichtsmodell, der Unterrichtsqualität und den schulischen Erfolgen einen Zusammenhang belegen kann.“

## 5.6 Auswertung Befragung

Gemäss einer Liste der Erziehungsdirektion des Kantons Bern wurden im Schuljahr 2017/2018 21 Sekundarschulen des Kantons Bern mit einem separativen Modell geführt. In einer telefonischen Befragung habe ich die Schulleitungen nach möglichen Modellwechselabsichten befragt. Die Resultate dieser Befragung waren doch recht überraschend (Übersicht aller Resultate im Anhang K).

Obwohl ich nichts über die Gründe erfuhr, war ich über den hohen Anteil der Schulen überrascht, welche einen Modellwechsel beabsichtigen oder bereits getätigt haben. Darunter ist auch eine Schule, welche ich im Rahmen meiner Interviews befragt habe (Interview 1). In den verbleibenden fünf Schulen mit Status quo befinden sich zwei Schulen, welche mit ihrem Modell zwar nicht zufrieden sind, aber zurzeit nicht wechseln können, weil sie entweder zu klein sind oder der politische Rückhalt fehlt. Zwei weitere Schulen mit Status quo waren zudem Teil meiner Erhebung (Interview 2 und 3).

Falls diese Entwicklung weiter anhalten sollte, wird es in absehbarer Zeit keine Sekundarschulen mehr geben, welche ihre Schule mit einem separativen Modell führen. Es sei denn, ein umgekehrter Trend setzt ein. Dies erachte ich persönlich aber eher als unwahrscheinlich. In Gesprächen mit Schulleitungen mit einem durchlässigen Modell betrafen Absichten eher einen Wechsel von 3a zu einem 3b oder sogar 4.

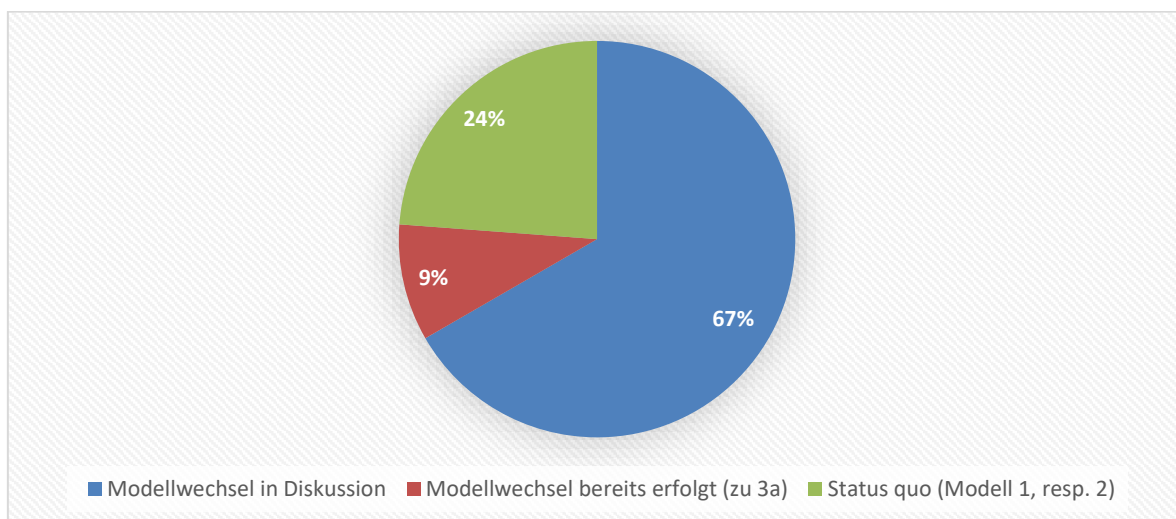


Abbildung 11. Zukunftsaussichten von Schulen im Kanton Bern mit separativen Sekundarstufenmodellen (eigene Abbildung)

## 5.7 Fazit zum empirischen Teil

Lange Zeit habe ich mich während meiner Abschlussarbeit mit theoretischen Erkenntnissen zur Schulmodellfrage auseinandergesetzt. Mit der Durchführung der Forschungsmethoden erhielt ich einen Einblick aus der Praxis. Insbesondere der Austausch mit den Schulleitungen empfand ich als sehr bereichernd. Der Gehalt einer Aussage von involvierten und betroffenen Personen hat für mich eine ganz andere Bedeutung als eine Aussage, welche einer wissenschaftlichen Studie entnommen ist. Erstere sind stark durch subjektive Erfahrungen geprägt und individuell von den örtlichen Gegebenheiten abhängig.

Der Fokus liegt dabei klar in der Praxis und den gemachten Erfahrungen, bei der eigenen Schule, bei den Lehrpersonen, bei den Schülerinnen und Schülern, bei den Eltern. Also eigentlich das, was im Schulalltag beschäftigt. Insgesamt konnte ich die von mir formulierten Forschungsfragen durch meine Methoden ziemlich umfangreich beantworten. Die gesammelten Erkenntnisse können meiner Meinung nach für eine fundierte Argumentation bei der Schulmodellfrage verwendet werden.

## **6 Diskussion und Fazit**

Im Schlussteil meiner Arbeit habe ich die im Theorieteil aufgeführten Ergebnisse und die im empirischen Teil gefundenen Erkenntnisse zusammengefasst, diskutiert, eingeordnet und sie hinsichtlich ihrer Reichweite/Grenzen analysiert. Weiter blicke ich auf die Arbeit an meiner Abschlussarbeit zurück und wage einen Ausblick.

### **6.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse**

Um diesem Abschnitt eine Struktur zu geben, habe ich mich ein weiteres Mal auf die im empirischen Teil definierten Kategorien gestützt und die wichtigsten Ergebnisse meiner Arbeit diesen zugeordnet.

#### **6.1.1 Betriebliche Führung**

Erkenntnisse zur betrieblichen Führung habe ich vor allem in der empirischen Erhebung gewonnen. Dabei konnte ich von den Erfahrungen der befragten Schulleitungen profitieren. Die Durchlässigkeit in den kooperativen Modellen wird insbesondere in der Klasseneinteilung und der Stundenplangestaltung als Herausforderung wahrgenommen und scheinen mit zusätzlichem Aufwand verbunden zu sein.

Negative finanzielle Auswirkungen haben eher etwas mit der Grösse einer Schulorganisation zu tun und weniger mit dem Modell. Die von Schmid (2018, S. 24) definierte optimale Schulgrösse verspricht gleichzeitig grosse Stabilität und Flexibilität. Kleinere Schulen in dezentralen Strukturen erhöhen die Kosten bei den Pensen und beim Angebot der Schule (siehe Abschnitt 2.7.3). Davon betroffen sind insbesondere die Sekundarstufenmodelle 1 und 4. Dafür sind in zentralen Schulstrukturen unter Umständen mehr Schülertransporte erforderlich.

Die Ausbildung der Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen ist für bestimmte Modelle geeigneter. Da heutzutage nicht mehr zwischen Sek- und Realschullehrpersonen unterschieden wird und ein Fachlehrersystem angestrebt wird, sind separative Modelle, insbesondere Modell 1, benachteiligt. In Schulen mit diesem Modell fällt es den Schulleitungen schwer, geeignete Lehrpersonen zu finden. In grösseren Kollegien können zudem einfacher Zusammenarbeitsformen und interne Weiterbildungsveranstaltungen stattfinden.

#### **6.1.2 Pädagogische Führung**

Im Bereich der pädagogischen Führung stehen die Auswirkungen der Durchlässigkeit im Zentrum der Argumentation. Für zwei Schulen, welche im Rahmen der empirischen Erhebung befragt wurden, war die Durchlässigkeit der Hauptgrund für einen Wechsel zu einem separativen Modell. Bereits die Einteilung in Niveaugruppen ist aufgrund unterschiedlicher und schwankender Schülerzahlen herausfordernd und die Wechsel in

den Niveaufächern erzeugen Unruhe. Die Planung/Durchführung von ausserschulischen Aktivitäten und fächerübergreifendem Unterricht stellt eine Herausforderung dar.

Punkto Heterogenität/Homogenität schneiden die separativen und kooperativen Modelle gleichermassen ab. Hingegen werden integrative Modelle mit ihrer erhöhten Heterogenität für die Lehrpersonen als sehr herausfordernd bezeichnet.

### **6.1.3 Chancengleichheit**

Die Chancengleichheit ist sowohl in der Literatur wie auch in meiner Erhebung ein gewichtiges Thema. Die Selektion beim Übertrittsentscheid, die Separation innerhalb der Sekundarstufe 1 und die Einteilung in leistungshomogene Lerngruppen wird im Zusammenhang mit der Stigmatisierung fast ausnahmslos negativ eingestuft. Diese Stigmatisierung wirkt sich auch im Übergang auf die Sekundarstufe 2 nachteilig aus (siehe Abschnitt 2.8.2).

Neuenschwander (2012, S.3) hält beispielsweise fest, dass in Leistungsgruppen mit höheren Anforderungen der Migrantenanteil und der Anteil Kinder der Unterschicht geringer, der Mädchenanteil höher als in Leistungsgruppen mit tieferen Anforderungen liegt. Zudem scheinen Kinder aus der Unterschicht in Leistungsniveau mit höheren Ansprüchen deutlich untervertreten zu sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine äussere Profilierung der Leistungszüge und eine geringe Durchlässigkeit die Bildungsungleichheiten erhöht und die Chancengerechtigkeit deutlich reduziert (Neuenschwander & Hartmann, zitiert nach Neuenschwander, 2012, S.4).

### **6.1.4 Schulische Leistungen**

Schulische Leistungen (Effektivität) wurden in zahlreichen Schulmodellvergleichen untersucht. Diese Ergebnisse geben aber nur einen beschränkten Hinweis darauf, welches Modell tatsächlich besser abschneidet. Die Grenzen von Schulmodellvergleichen habe ich im Abschnitt 6.4 ausführlicher erläutert.

In der Tat sind bei den Schulmodellvergleichen kaum Vor- und Nachteile für einzelne Modelle auszumachen, da die durchschnittlichen Leistungen fast identisch waren. Auffällig oft zeigten die Ergebnisse in der Mathematik die signifikantesten Unterschiede. Dies erstaunt wenig, da die schulischen Leistungen in der Mathematik wohl am präzisesten gemessen werden können. Leichte Vorteile sind bei den gegliederten (kooperativen) Modellen auszumachen. Die erhöhte Durchlässigkeit wirkt sich positiv auf die Leistungspassung aus. Damit sich die Wirkung der Durchlässigkeit auf die schulischen Leistungen entfalten kann, muss sie aber gut funktionieren. Obwohl generell mehr Aufstiege als Abstiege zu verzeichnen sind, bewegt sich die Durchlässigkeit auf tiefem Niveau (siehe Kapitel 2.8.2). Aufstiege sind zudem oft mit einer Repetition des

Schuljahres verbunden. Diese wird allgemein kritisch betrachtet, da sie nur eine kurzfristig positive Wirkung zu haben scheint (Hupke, 2017, S. 205).

Der Leistungszuwachs und –unterschied in homogenen, respektive heterogenen Lerngruppen wurde von Moser (2008) detailliert untersucht. In meiner Arbeit habe ich mich im Abschnitt 2.8 dazu gewidmet. Moser (2008, S. 18/19) konnte aufzeigen, dass sich leistungsheterogenen Gruppen für die begabten Schülerinnen und Schüler nicht negativ auswirken, schwache hingegen von der Interaktion mit ebendiesen profitieren. Leistungshomogene Gruppen führen zu einem maximalen Lernerfolg bei allen Schülerinnen und Schülern. Gegen die Leistungs differenzierung spricht, dass sich der Leistungszuwachs in den Niveaus unterschiedlich entwickelt und damit zu einer Vergrößerung der Varianz führt. Dieser Effekt wird in der Literatur auch als Schereneffekt bezeichnet. Die Befürchtungen eines Leistungsabfalls als Folge eines Modells, welcher von vielen Akteuren immer wieder genannt wird, konnte also wissenschaftlich nie belegt werden.

Die Schulleistungsvergleiche haben auch deutliche Überlappungen der Schulleistungen zwischen den verschiedenen Schultypen aufgedeckt (siehe Abbildung 9 im Kapitel 2.8.2). Dieser unerwünschten Überlappung könnte man sowohl mit Leistungs- als auch mit Binnendifferenzierung begegnen.

### **6.1.5 Akzeptanz**

Diesem Themenbereich bin ich in der Literatur nicht begegnet. Dafür wurde die Akzeptanz von den Schulleitenden in der empirischen Erhebung immer wieder genannt. Die separativen Modelle scheinen wenig Akzeptanz zu finden, da sie als nicht zeitgemäss eingestuft werden. Diese Einstufung beruht vor allem auf der fehlenden Durchlässigkeit. Auf dieses Argument bin ich auch in der Dokumentenanalyse gestossen. Offenbar wird eine Einteilung im Realniveau besser akzeptiert, wenn das Kind zumindest ein Fach auf Sekundarniveau besuchen kann.

Ein erfolgreicher Modellwechsel ist stark von der Akzeptanz der Entscheidungsträger abhängig. So sind im Dokument 1 zwei Risiken aufgeführt, welche den Erfolg des Projektes (Wechsel zu einem durchlässigen Modell) gefährden könnten. Einerseits wird befürchtet, dass der Gemeinderat nicht geschlossen hinter dem Projekt steht und ihm damit die politische Unterstützung fehlt. Andererseits wird das Projekt nicht als Gewinn für Schülerinnen, Schüler und Schule wahrgenommen, sondern als Verlust von Bewährtem. Die Akzeptanz gegenüber einem Modell kann auch davon abhängig sein, ob die Schule in einer Gemeinde erhalten werden kann und nicht geschlossen werden muss.

Fehlende Akzeptanz wegen Befürchtungen eines Leistungsabfalls haben auch dazu geführt, dass die Schule von Interview 3 die Mehrjahrgangsklassen nur auf der Realstufe einführen konnte. Es braucht also eine hervorragende Kommunikationsstrategie und viel



Überzeugungsarbeit, damit eine Akzeptanz geschaffen und ein Modellwechsel erfolgreich vollzogen werden kann.

## **6.2 Diskussion im Hinblick auf die Fragestellungen**

In Kapitel 1.3 sind die Fragestellungen meiner Abschlussarbeit aufgeführt. Diese wurden zwecks Strukturierung in zwei Abschnitte aufgeteilt. Im Abschnitt A finden sich Fragen, auf welche ich in der Literatur Antworten suchte. Im Abschnitt B finden sich Fragestellungen, welche ich mithilfe einer qualitativen Erhebung zu beantworten beabsichtigte.

Auf viele der Fragen in Abschnitt A konnte ich sinnstiftende Antworten finden. Ich konnte mir eine Übersicht zu den Sekundarstufenmodellen der Schweiz und insbesondere vom Kanton Bern verschaffen. Dabei konnte ich viel über deren Eigenheiten und Auswirkungen auf deren Akteure erfahren. Diese wurden bereits in der Literatur nach bestimmten Kategorien sortiert und untereinander verglichen. Von der Ausarbeitung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Sekundarstufenmodelle aus der Theorie bin ich etwas konsterniert. Mit fortgeschrittenem Studium hat sich die Anzahl Vor- und Nachteile zwar stetig vergrößert, gleichzeitig waren diese Argumente aber so minim und teils schwierig untereinander vergleichbar, so dass ich schlicht keine eigene Position mehr einnehmen konnte. Je mehr ich wusste, desto mehr wusste ich, wie wenig ich weiss. Dafür wuchs die Erkenntnis, dass es noch sehr viele andere Aspekte gibt, welche von einem Modell gar nicht beeinflusst werden, aber ebenso wichtig sein können.

Als ich den empirischen Teil meiner Abschlussarbeit schliesslich in Angriff nahm, war ich sehr erfreut über die Vielzahl an Erfahrungen aus der Praxis, welche ich in den Interviews erfahren durfte. Zwischenzeitlich glaubte ich, wieder eine klare Position einnehmen zu können. Auch diese Hoffnung war von kurzer Dauer. Je mehr Interviews ich durchführte und je länger ich über bestimmte Argumente nachdachte, desto weniger klar war für mich, welches Modell unter dem Strich am besten abschneiden sollte. Hinsichtlich der Fragestellungen aus Abschnitt B kann ich aber zufrieden festhalten, viel in Erfahrung gebracht zu haben. Jede der befragten Schulleitungen hatte klare Vorstellungen dazu, warum das Modell gewechselt, oder beibehalten werden soll.

Die Fragestellungen haben das Vorgehen meiner Abschlussarbeit massgeblich beeinflusst. Sie haben die Suche nach geeigneter Literatur bestimmt und das Vorgehen im empirischen Teil vorgegeben. Die Verknüpfung der Erkenntnisse aus der Theorie und der Praxis haben dazu geführt, dass die Zielsetzungen der Arbeit mehrheitlich erfüllt wurden. Meiner Meinung nach sind die Argumente schlussendlich nicht in dem Masse stichhaltig, wie ich mir das erwünscht hätte.

## 6.3 Einordnung der Ergebnisse in die Fachdiskussion

Anhand von zwei Zitaten von Urs Moser werde ich die Ergebnisse in die Fachdiskussion einordnen. Diese widersprechen sich zwar offensichtlich. Gerade deshalb spiegeln sie die Ambivalenz der Schulmodellfrage in meinen Augen bestens.

### ***„Schulmodelle bewegen, ohne zu bewirken“ (Moser, 2008, S. 2).***

Das Schulmodell bewegt tatsächlich. Es teilt Schülerinnen und Schüler in Stammklassen und Niveaugruppen ein, es regelt die Art der Durchlässigkeit und es hat Einfluss auf die Pensen- und Stundenplangestaltung. Es bewegt auch emotional. In der Annahme, ein Schulmodell wirke sich (positiv oder negativ) auf die Schulleistungen aus, werden Schulmodelldiskussionen oft mit gängigen Annahmen geführt, welche sich wissenschaftlich nicht belegen lassen. Zahlreiche Schulsystemvergleiche haben gezeigt, dass die Schulleistungen weitgehend unabhängig von den Besonderheiten der Schulmodelle der Sekundarstufe 1 sind. Die Autoren dieser Schulsystemvergleiche kommen deshalb auch zum Schluss, dass die Wirksamkeit von einer Schule von Faktoren abhängen, welche modellunabhängig einzustufen sind. Moser (2013, S.32/33) stützt sich dabei auf die Metastudie von John Hattie (2013). Dieser untersuchte die Einflüsse in Bezug auf ihre Effektstärke und erstellte eine Rangliste verschiedener Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg. Diese Einflussfaktoren ordnete er sechs thematischen Gruppen zu. Der stärkste Effekt auf das schulische Lernen wurde demnach im Bereich der Lehrpersonen, der geringste der Schule zugeschrieben. Reformen müssen deshalb bei den Lehrpersonen ankommen, damit sie eine positive Auswirkung auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern haben soll. Nicht das Modell ist demnach für einen guten Unterricht entscheidend, sondern die Lehrpersonen, die unterrichten.

### ***„Schulmodelle bewegen, weil sie auch etwas bewirken“ (Moser, 2008, S. 3).***

Wenn Schulreformen wie kurz vorher beschrieben die Lehrpersonen erreichen sollen, dann muss für sie der damit verbundene Mehraufwand von einem erkennbaren Nutzen begleitet sein. Wenn sie sich nämlich lohnen, „dann führen sie auch zu einer Veränderung der Unterrichtspraxis und wirken sich auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aus“ (Moser, U., 2013, S. 33). Trägt man dieser Erkenntnis Rechnung, muss man ein Schulmodell mit einem pädagogischen „Überbau“ versehen und es mit gemeinsamen Werten anreichern. Dies wird sich schlussendlich positiv auf die Schule, auf den Unterricht, auf die Schülerinnen und Schüler auswirken. Zusammenfassend könnte man schreiben: Wenn etwas eine Wirkung erzielt, dann bewegt es auch (automatisch).

## 6.4 Diskussion der Reichweite/Grenzen der Ergebnisse

Für Schulmodellvergleiche wurden national und international umfangreiche Untersuchungen gemacht. Häufig lag der Fokus dabei auf den schulischen Leistungen (Effektivität) und der Chancengleichheit. Generell ist die Interpretation der Ergebnisse schwierig, da sich die Modellvarianten deutlich unterscheiden und die vertikale und horizontale Gliederung unterschiedlich vorgenommen wird. Die erhobenen Daten sind deshalb nur beschränkt miteinander vergleichbar oder lassen sich aufgrund der geringen

Stichprobengrösse nicht generalisieren. Dennoch lassen die Ergebnisse gewisse Trends zu und zeigen auf, welche Eigenschaften eher zutreffen.

Die aufwendigen Schulmodellversuche zeigen auch, dass die Thematik ohne Expertise schwer zugänglich ist. Dies wurde mir auch in der Dokumentenanalyse bestätigt. Im Projektbeschrieb für einen Modellwechsel wurde die Komplexität der Materie als Risikofaktor aufgeführt. Oft sind die Entscheidungsträger keine Pädagogen, sondern Laien und selbst die Pädagogen sind sich in vielen Bereichen nicht einig.

Ich hoffe, dass sich die Entscheidungsträger aus Zollbrück mit den von mir zusammengetragenen Ergebnissen umfassend informieren können und die Argumentation eine Hilfe bei der Entscheidungsfindung darstellt.

## **6.5 Rückblick**

Die Auseinandersetzung mit der Schulmodellfrage auf der Sekundarstufe 1 hat lange vor dem Start dieser Abschlussarbeit begonnen. Der Auslöser war der Beginn der Schulstrukturenüberprüfung in Zollbrück. Die Arbeit in der Steuerungsgruppe, welche die Strukturüberprüfung koordiniert, ist aufwendig, intensiv und komplex. Oft fand ich im Arbeitsalltag nicht die Zeit, mich mit den Inhalten genügend auseinanderzusetzen. Zudem fehlten mir die theoretischen Grundlagen für eine fundierte Einschätzung und Argumentation. Der Zeitpunkt für das Verfassen einer Abschlussarbeit im Rahmen des MAS-Lehrgangs „Bildungsmanagement“ konnte deshalb nicht besser sein. Es war mir immer ein erklärtes Ziel, dass die Abschlussarbeit meiner Tätigkeit als Schulleiter einen Nutzen bringen soll. In Absprache mit der Steuerungsgruppe diskutierte ich mein Vorhaben und holte mir einen offiziellen Auftrag. Fortan nutzte ich meine Arbeit, um mich intensiv mit den theoretischen Grundlagen der Schulmodellfrage auf der Sekundarstufe 1 zu widmen. Ich hatte mir klare Argumente für, respektive gegen die verschiedenen Modellvarianten gewünscht. Ernüchtert musste ich feststellen, dass diese Klarheit nicht existiert, da die Unterschiede in der Wirkung der Modelle sehr gering und wenig aussagekräftig sind. Erwartungsvoll nahm ich deshalb den empirischen Teil meiner Arbeit in Angriff. Rückblickend kann ich festhalten, dass die Begegnungen und Gespräche während der qualitativen Erhebung ein Highlight meiner Arbeit darstellt. Obwohl (oder besser gesagt: Gerade weil...) die Ergebnisse der Erhebung von subjektiver Natur sind, stupe ich deren Aussagekraft als hoch ein.

In Bezug auf die Beantwortung der Fragestellungen und das Erreichen der Zielsetzungen meiner Arbeit bin ich im Grossen und Ganzen zufrieden. Ich muss aber auch eingestehen, dass der Umfang der Arbeit grösser als geplant herausgekommen ist. Die grosse Vielzahl an Einflussfaktoren hat dazu geführt, dass es sich teilweise schwierig gestaltete, die Übersicht zu behalten. Die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik hat auch dazu geführt, dass ich mich zu stark in Details vertiefte. Eine Pause zwischen den Arbeitsphasen hat geholfen, wieder etwas Abstand zu erlangen.

Gemessen an der Methodik und dem Arbeitsprozess würde ich Vieles ähnlich machen. Eine sorgfältige Planung, stetige überlegte Schritte und konkrete Hilfestellungen führten mich an mein Ziel. Dabei durfte ich einen hohen Zuwachs an Learnings verzeichnen. Diese betreffen einerseits die theoretischen-konzeptionellen Grundlagen, andererseits die wissenschaftliche Arbeitsweise im empirischen Teil (insbesondere die Inhaltsanalyse).

## **6.6 Ausblick**

Es ist mir bewusst, dass meine Arbeit nur eine beschränkte Leserschaft erreichen wird. Ich freue mich deshalb auf Leserinnen und Leser meiner Arbeit, welche sich bereit dazu erklären, mit mir in einen Dialog zu treten. Gerne bin ich bereit, die Ergebnisse vertieft zu begründen und zu diskutieren. Dabei darf es nicht darum gehen, recht oder unrecht zu haben. Gestützt auf meine Arbeit soll es aber möglich sein, sich über pädagogische Grundhaltungen und Werte auszutauschen. Es wird spannend sein zu erfahren, ob meine Abschlussarbeit eine Hilfestellung für die Entscheidungsträger der Schulmodellwahl in Zollbrück darstellt. Mit grosser Spannung erwarte ich zudem den Ausgang der Schulstrukturenüberprüfung.

## **6.7 Dank**

Gerne möchte ich mich bei all den Personen bedanken, die sich in irgendeiner Form an meiner Arbeit beteiligt haben. Der erste Dank geht dabei an Gabriel Schneuwly, dem Studienleiter des MAS-Lehrgangs und die Betreuungsperson meiner Arbeit. Strukturell klar und theoretisch fundiert habe ich viele nützliche Hinweise von ihm erhalten. Neugierig und zugleich kritisch hat er mich auf meinem Weg begleitet.

Bedanken möchte ich mich auch bei Angela Kaspar, welche mich in der Methodik der Inhaltsanalyse unterstützte.

Ein grosses Dankeschön den Schulleitungen für die Teilnahme an den Interviews. Im Dichtestress ihrer Arbeit ist es nicht selbstverständlich, dass sie sich bereit erklärt haben, sich dazu befragen zu lassen.

Ich danke auch all den Personen, die meine Arbeit vor der Fertigstellung sorgfältig auf inhaltliche, sprachliche und grammatikalische Ungereimtheiten kontrollierten. Namentlich richtet sich dieser Dank an Monika Gerber und Susanne Zaugg.

Den grössten Dank möchte ich aber meiner Familie aussprechen. In zahlreichen Momenten mussten sie mich entbehren und haben dafür grosse Rücksichtnahme gezeigt. Sie gaben mir in jeder Zeit den nötigen Rückhalt und haben deshalb massgeblich zur Arbeit beigetragen.

## 7 Literaturverzeichnis

- Amt für Volksschule und Sport. (2011). *Die Zukunft der Sekundarstufe 1 in Appenzell Ausserrhoden*. Abgerufen von [https://www.ar.ch/fileadmin/user\\_upload/Departement\\_Bildung\\_Kultur/Amt\\_fuer\\_Volksschule/Zukunft\\_Sek\\_I/Erg\\_Bericht\\_Sek\\_I\\_AR.pdf](https://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Bildung_Kultur/Amt_fuer_Volksschule/Zukunft_Sek_I/Erg_Bericht_Sek_I_AR.pdf)
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2017). *Die fünf Modelle der Sekundarstufe 1*. Abgerufen von [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/informationen\\_fuereltern/sekundarstufe\\_i.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/00\\_Allgemeines/allgemeines\\_bernisches\\_bildungssystem\\_modelle\\_sekundarstufe\\_i\\_d.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/sekundarstufe_i.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/00_Allgemeines/allgemeines_bernisches_bildungssystem_modelle_sekundarstufe_i_d.pdf)
- Hungerbühler, A., Streckeisen, U., Hänzi, D. (2007). *Das Volksschulwesen im Kanton Bern*. Abgerufen von [https://www.phbern.ch/fileadmin/user\\_upload/IFE/Dokumente/Publikationen/Beitr%C3%A4ge\\_f%C3%BCr\\_die\\_Praxis/nr1\\_volksschulwesen\\_ktbern.pdf](https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/IFE/Dokumente/Publikationen/Beitr%C3%A4ge_f%C3%BCr_die_Praxis/nr1_volksschulwesen_ktbern.pdf)
- Hupka, S. (2017). Hoffen auf Passung? Homogenitätsfiktion und ihre Folgen. In Neuenschwander, M., Nägele, C. (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt*. Wiesbaden, Deutschland: Springer.
- Moser, U. & Rhy, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau, Schweiz: Sauerländer.
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich, Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen: Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe 1 für die Entwicklungen der Schulleistungen*. Institut für Bildungsevaluationen, Universität Zürich. Abgerufen von <http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/SchulsystemvergleichMoser2008.pdf>
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich, Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen: Referat an der Start-Tagung zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe der Volksschule des Kantons Zürich vom 12. September 2008*. Institut für Bildungsevaluationen, Universität Zürich. Abgerufen von <https://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7f87-8ca5-ffff-ffffb49ca765/MoserUZHIBESTart2008.pdf>
- Moser, U. (2013): Was in der Schule wirkt – und was nicht. *Journal für Schulentwicklung*, (1), S. 31-36.
- Müller, S. (2018). David und Goliath. *Education*, 3.18, 12-16.
- Neuenschwander, M. (2005): *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern, Schweiz: Haupt.
- Oelkers, J. (2003): *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Beltz-Taschenbuch. 141. Pädagogik. Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Schmid, H. (2018). David und Goliath. *Education*, 3.18, 24-26.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2019). *Strukturmodell auf Sekundarstufe 1*. Abgerufen von <https://bildungssystem.educa.ch/de/strukturmodelle-sekundarstufe-i>
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Volksschulgesetz (VSG) vom 19.03.1992 (Stand 01.01.2017), SR 432.210.

## **Abbildungen**

|  |    |
|--|----|
| <i>Abbildung 1.</i> Innere und äussere Differenzierungsmassnahmen (eigene Abbildung) .....   | 10 |
| <i>Abbildung 2.</i> Prozentuale Verteilung der Sekundarstufenmodelle im Kanton Bern im Schuljahr 2017/2018 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019)..... | 16 |
| <i>Abbildung 3.</i> Modell 1 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019) .....  | 17 |
| <i>Abbildung 4.</i> Modell 2 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019) .....  | 17 |
| <i>Abbildung 5.</i> Modell 3a (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019) .....   | 18 |
| <i>Abbildung 6.</i> Modell 3b (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019) .....   | 18 |
| <i>Abbildung 7.</i> Modell 4 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019) .....  | 19 |
| <i>Abbildung 8.</i> Kostenentwicklung der Schulmodelle in Abhängigkeit zur Schulgrösse (Amt für Volksschule und Sport, 2011, S.21) .....                     | 25 |
| <i>Abbildung 9:</i> Verteilung der Leseleistung nach Schultyp in der neunten Klasse des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern (PISA, 2009, S. 40) .....   | 30 |
| <i>Abbildung 10:</i> Folgen heterogener, resp. homogener Gruppen auf die Leistungsentwicklung (Moser, 2008, S. 19) .....                                     | 31 |
| <i>Abbildung 11.</i> Zukunftsaussichten von Schulen im Kanton Bern mit separativen Sekundarstufenmodellen (eigene Abbildung).....                            | 48 |

## **Tabellen**

|   |    |
|---|----|
| Tabelle 1: Ist-Zustand Schulen Zollbrück 2017/2018 (eigene Tabelle) .....     | 2  |
| Tabelle 2: Soll-Zustand Schulen Zollbrück 2020/2021 (eigene Tabelle) .....    | 6  |
| Tabelle 3: Anzahl Kodierungen nach Kategorie und Modell (eigene Tabelle)..... | 45 |
| Tabelle 4: Übersicht der analysierten Dokumente (eigene Tabelle) .....        | 46 |

## **Anhang**

Auf den nachfolgenden Seiten finden sich alle Dokumente, welche in der Arbeit als Anhang vermerkt wurden. Weitere Dokumente aus dem empirischen Teil der Arbeit wurden aus Datenschutzgründen nicht aufgenommen, damit keine Rückschlüsse auf Gemeinden, Schulen und Personen gemacht werden können. Diese Dokumente wurden der Studienleitung in einem gesonderten Anhang zugestellt.

# Anhang A

## Protokollauszug Sitzung Arbeitsgruppe Reorganisation Schulstrukturen



Gemeindeschreiberei

---

### PROTOKOLL

#### der 14. Sitzung der Arbeitsgruppe Reorganisation Schulstrukturen

Tag/Datum/Zeit: **Donnerstag, 24.01.2019, 13.30 Uhr**  
Ort: Gemeindeverwaltung Lauperswil, Gemeinderatszimmer

#### 6. Künftiges Schulmodell Zyklus 3 / Auftragserteilung an Daniel Gebauer

Daniel Gebauer informiert, dass er die Abschlussarbeit seines MAS-Lehrgangs zugunsten des Restrukturierungsprozesses verfassen möchte. Dabei möchte er der Frage nachgehen, welche Vor- und Nachteile die verschiedenen Schulmodelle auf der Sekundarstufe 1 aufweisen. Dazu wird er die Literatur nach Zusammenhängen zwischen der Modellwahl und den Schulleistungen unter die Lupe nehmen. Auch wird er die Vor- und Nachteile der Zusammenführung der Oberstufe hinsichtlich betrieblich/finanzieller, pädagogischer, sozialer und kooperativer Aspekte untersuchen. Mittels einer qualitativen Erhebung in Form von Interviews wird Daniel Gebauer Schulen befragen, welche einerseits einen Wechsel vom separativen zum durchlässigen Schulmodell und andererseits einen Wechsel vom durchlässigen zum separativen Modell vollzogen haben (oder die Absicht dazu verfolgen). Als Produkt der Arbeit wird ein Argumentarium erstellt, welches bei der Entscheidungsfindung der Schulmodellwahl eine Hilfestellung für alle Entscheidungsträger (Gemeinderäte, Schulleitungen, Lehrpersonen, Bevölkerung) bieten soll. Abgabetermin der Arbeit ist der 30.09.2019. Das Argumentarium selbst wird aber voraussichtlich bereits nach den Sommerferien fertiggestellt sein.

#### Diskussion:

■■■■■■■■■■ ist der Meinung, dass ein Argumentarium bzw. ein Vergleich der verschiedenen Modelle so oder so erarbeitet werden müsste. Die Gemeinde könnte von dieser Arbeit sicherlich profitieren. Daniel Gebauer kann aber für diese Arbeit keine Entschädigung ausgerichtet werden.

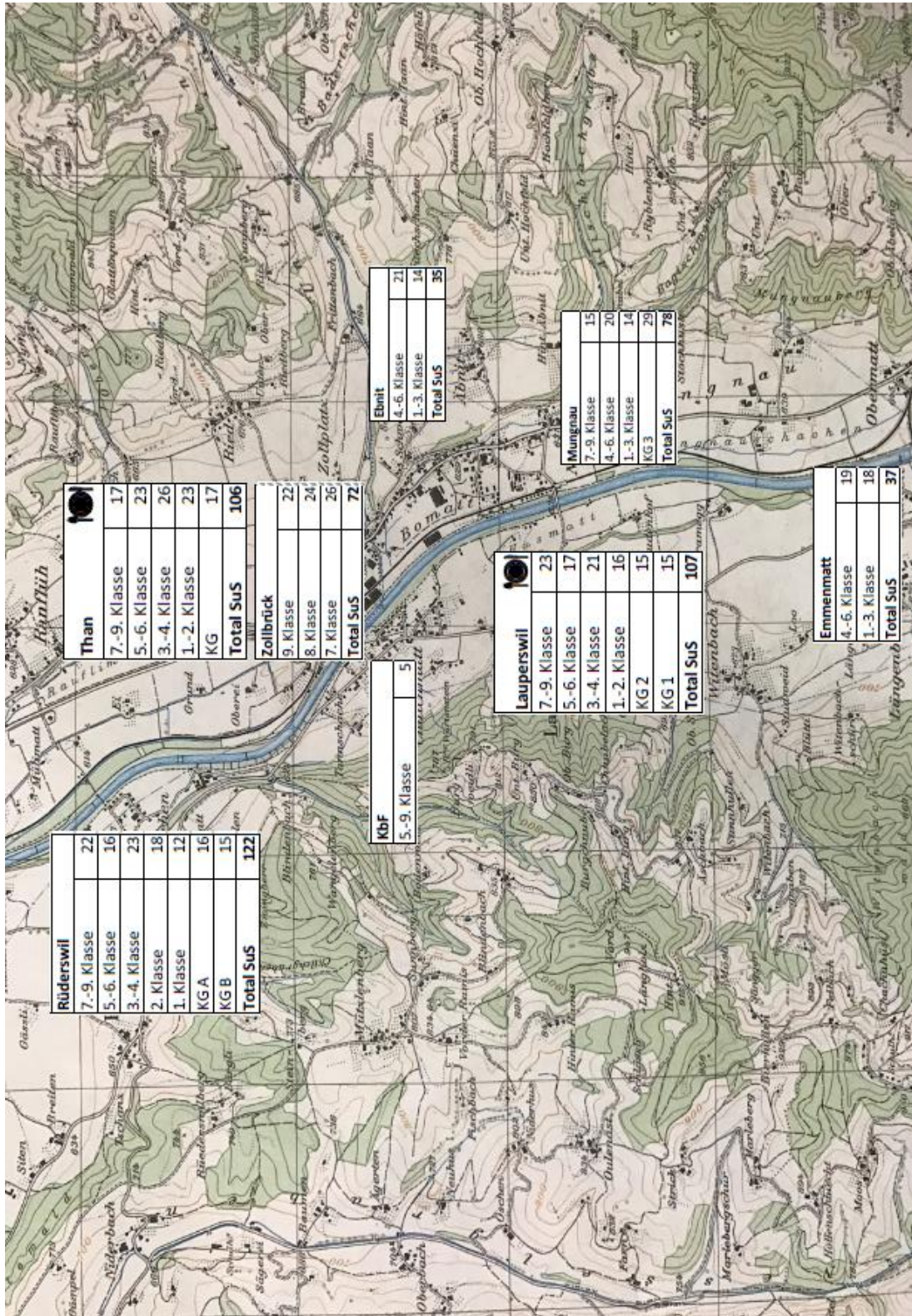
#### Beschluss: (einstimmig)

1. Die Arbeitsgruppe erteilt Daniel Gebauer den Auftrag, die Abschlussarbeit seines MAS-Lehrganges zugunsten des Restrukturierungsprozesses zu verfassen und zu erarbeiten, welche Vor- und Nachteile die verschiedenen Schulmodelle auf der Sekundarstufe 1 aufweisen.
2. Daniel Gebauer nimmt zur Kenntnis, dass er für diese Arbeit durch die Gemeinde nicht entschädigt werden kann.



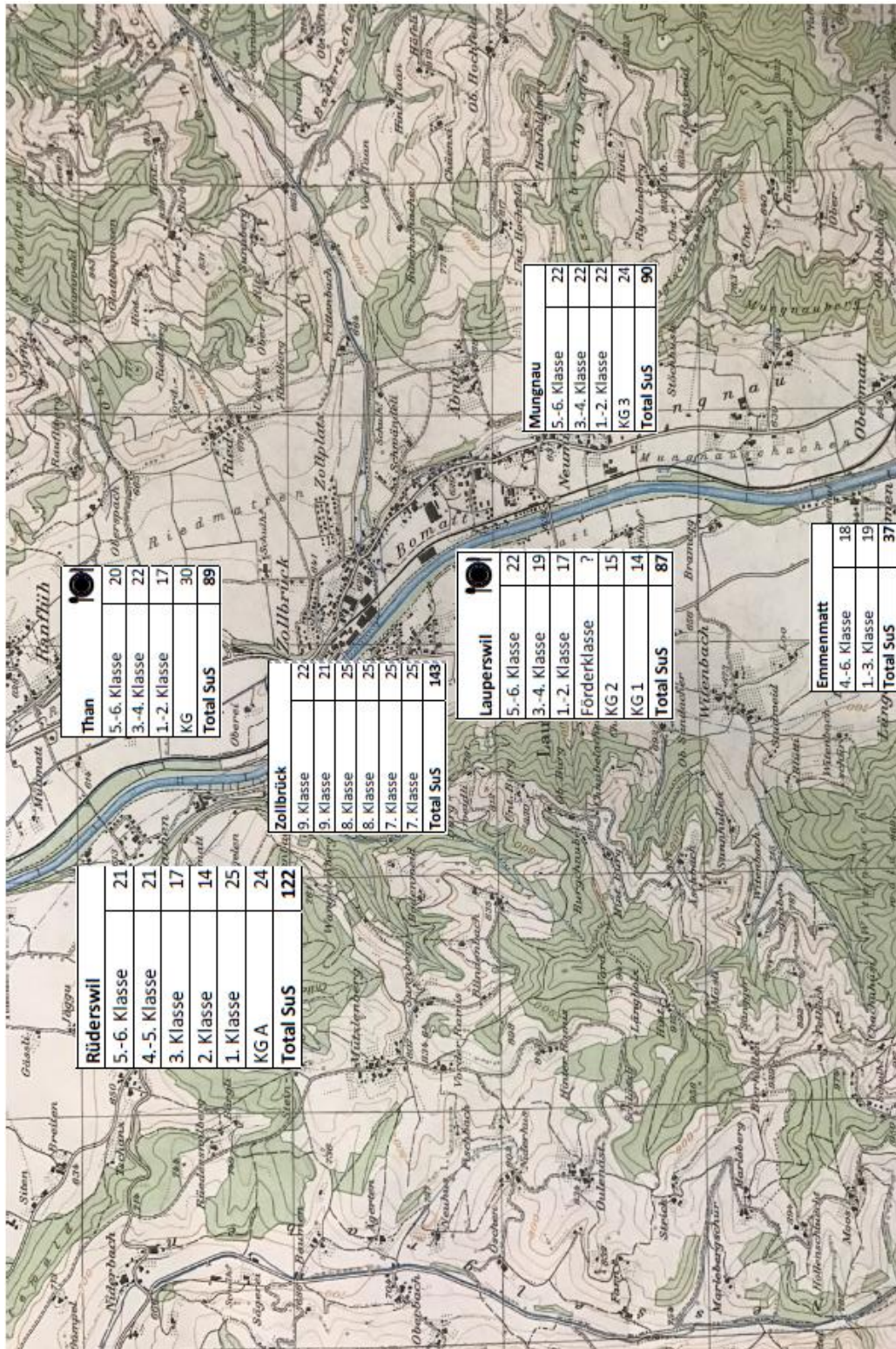
# Anhang B

## Ist-Zustand Schulstrukturen Zollbrück 2017/2018



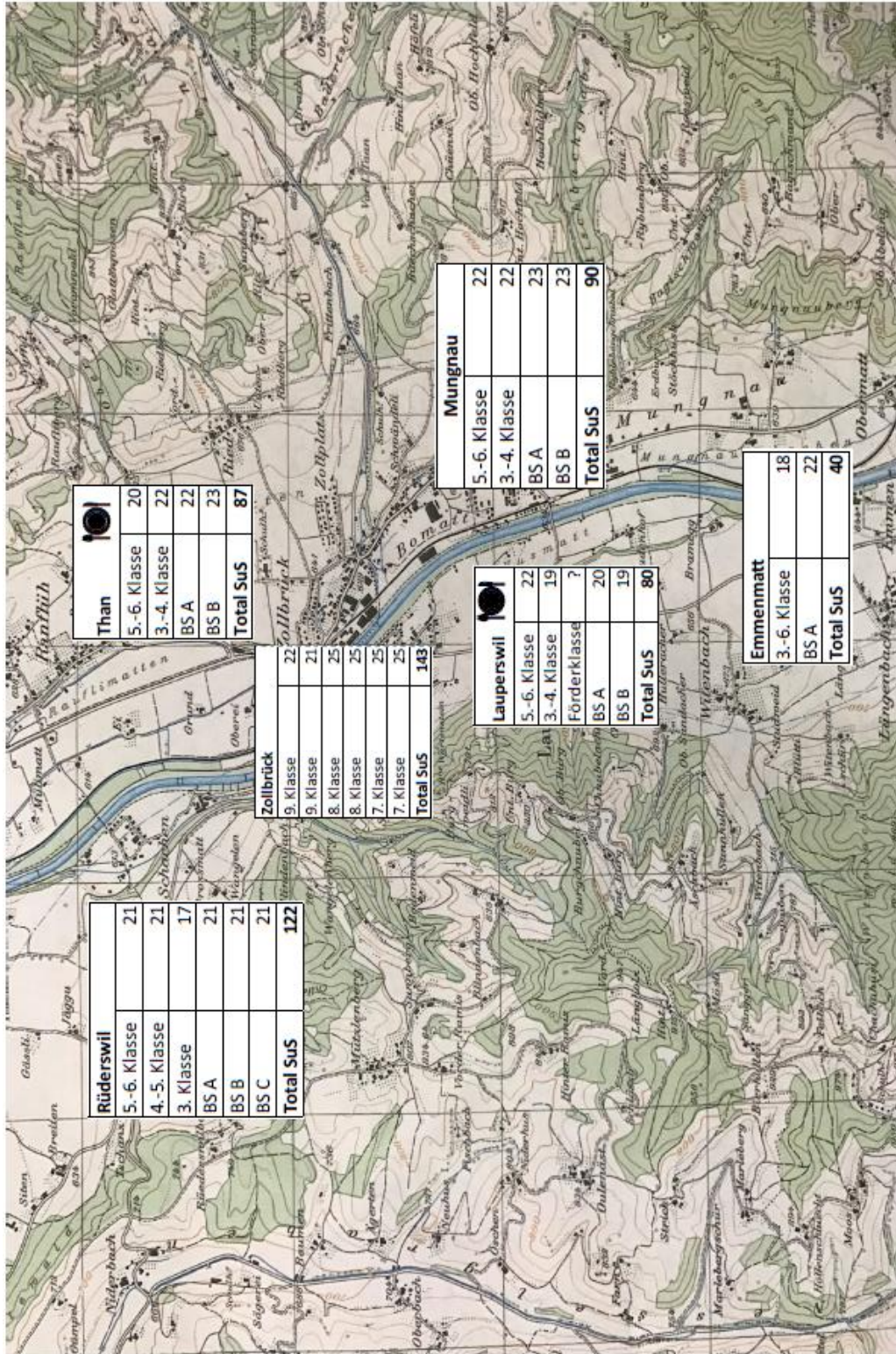
# Anhang C

## Soll-Zustand Schulstrukturen Zollbrück 2020/2021 (ohne Basisstufe)



# Anhang D

## Soll-Zustand Schulstrukturen Zollbrück 2020/2021 (mit Basisstufe)



# Anhang E

## Schulmodelle in der Schweiz (Sekundarstufe 1)

| Schulmodelle (Sekundarstufe I) |   |   |   |   |   |  |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|--|
| Kanton                         | 2 | 3 | 4 | i | k | Bemerkungen  |
| AG                             |   | ■ |   |   |   | Bezirksschule, Sekundarschule, Realschule  |
| AI                             |   | ■ |   |   |   | Gymnasium, Sekundarschule, Realschule  |
| AR                             |   |   |   | ■ |   | Geteiltes Modell möglich, aber nicht angewandt   |
| BE-d                           | ■ | ■ |   |   |   | Sekundarschule, Realschule, Gymnasium in der 9. Klasse.  |
| BE-f                           |   |   |   | ■ |   | Ecoles secondaire: section préparant aux écoles de maturité (p), section moderne (m), section générale (g)   |
| BL                             |   |   |   |   |   | Allgemeine Anforderungen (A), erweiterte Anforderungen (E), progymnasiale  |
| BS                             |   | ■ |   |   |   | Integriertes Modell und Geteiltes Modell mit 3 Leistungszugtypen (A, E, P)   |
| FR-d                           |   |   |   |   |   | Orientierungsschule: Progymnasialklasse, Sekundarklasse, Realklasse  |
| FR-f                           |   |   |   |   |   | Cycle d'orientation: classes pré-gymnasiale, classes générales, classes à exigences de base (y compris classes de soutien)   |
| GE                             |   |   |   |   |   | 9e : exigences de base, exigences moyennes, exigences élevées<br>10e et 11e : 5 sections   |
| GL                             |   |   | ■ |   |   | Gymnasium, Sekundarschule, Realschule, Oberschule. Eine Kleinstschule organisiert sich z.Z. als Integriertes Modell. Möglich wären auch andere Modelle   |
| GR                             |   | ■ |   |   | ■ | Untergymnasium, Real- und Sekundarschule   |
| JU                             |   |   |   | ■ |   | Classes hétérogènes pour les cours communs, + cours à niveaux (A, B, C) en mathématique, français et allemand, + cours à options dans des groupes homogènes  |
| LU                             |   | ■ |   | ■ |   | Untergymnasium/Gymnasium, Sekundarschule A+B, Sekundarschule C   |
| NE                             |   |   |   | ■ |   | Tout le cycle 3 fonctionne en structure intégrée avec des classes hétérogènes et un enseignement différencié en 2 niveaux en MAT / FRA en 9e année et en MAT / FRA / ALL / ANG / SNC en 10e et 11e années. |
| NW                             | ■ |   |   | ■ |   | Kooperative und integrierte Orientierungsschule mit Niveaus A + B, progymnasiale   |
| OW                             |   |   |   | ■ |   | Kooperative und integrierte Orientierungsschule mit Niveaus A + B, progymnasiale   |
| SG                             | ■ |   |   |   |   | Kooperatives Modell + geteiltes Modell mit 2 Schultypen (Sekundarschule, Realschule)   |
| SH                             | ■ |   |   |   |   | Kooperatives Modell + geteiltes Modell mit 2 Schultypen (Sekundarschule, Realschule)   |
| SO                             |   | ■ |   |   |   | Sek B (Basisansprüche); Sek E (erweiterte Ansprüche); Sek P (Progymnasium). Das Progymnasium dauert 2 Jahre, danach Wechsel ins Gymnasium  |
| SZ                             | ■ |   |   |   |   | Kooperatives Modell + Geteiltes Modell mit 2 Schultypen (Sekundarschule, Realschule)   |
| TG                             |   |   |   | ■ |   | Integriertes Modell + Kooperatives Modell: Sekundarschule mit erweiterten und Grundansprüchen  |
| TI                             |   |   |   | ■ |   | 8P a 9P : ciclo di osservazione. 10P a 11P: ciclo di orientamento: Parte commune + esigenze di base, miste o estese  |
| UR                             |   | ■ |   | ■ |   | Integriertes Modell + Kooperatives Modell + Geteiltes Modell mit 3 Schultypen (Untergymnasium, Sekundarschule, Realschule)   |
| VD                             |   |   |   |   |   | 2 sections : voie pré-gymnasiale et voie générale  |
| VS                             |   |   |   | ■ |   | Cycle d'orientation à niveaux I et II / Orientierungsschule mit Niveauren I und II   |
| ZG                             | ■ |   |   | ■ |   | Kooperatives Modell (Sekundarschule, Realschule) + geteiltes Modell mit Untergymnasium   |
| ZH                             | ■ | ■ | ■ |   |   | Kooperatives Modell + Geteiltes Modell mit 4 Schultypen (A, B, C, Untergymnasium). Geteiltes Modell auch mit 2 Schultypen (A, B) möglich.  |
| FL                             |   | ■ |   |   |   | Oberschule, Realschule, Untergymnasium   |

|   |   |
|---|---|
| ■ | ein Modell im Kanton                            |
| ■ | mehrere Modelle im Kanton                       |
| ■ | vorherrschendes Modell / vorherrschende Modelle |

2 = Geteiltes Modell mit 2 Schultypen i = Integriertes Modell  
 3 = Geteiltes Modell mit 3 Schultypen k = Kooperatives Modell  
 4 = Geteiltes Modell mit 4 Schultypen  
 Geteiltes Modell: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Leistungskriterien in 2 bis 4 Schultypen in separaten Klassen (in der Regel mit unterschiedlichen Fächerangeboten, Lehrmitteln, Lehrpersonen)  
 Integriertes Modell: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Stammklassen ohne Leistungsselektion; mit leistungsdifferenzierten Niveauren  
 Kooperatives Modell: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Stammklassen nach Leistungskriterien; mit leistungsdifferenzierten Niveauren

## Leitfaden für Interviews

|                 |      |     |       |       |
|-----------------|------|-----|-------|-------|
| Interviewnummer | Name | Ort | Datum | Dauer |
|-----------------|------|-----|-------|-------|

### Vorbereitung + Einführung

- Ich begrüße Sie ganz herzlich und bedanke mich für die Teilnahme an diesem Interview
- **Um was geht es:** Im Rahmen meiner Abschlussarbeit zum MAS-Lehrgang „Bildungsmanagement“ der PH Bern untersuche ich die Auswirkungen der Schulmodellwahl der Sekundarstufe 1 auf die Schulorganisationseinheiten und deren Akteure.
- **Ziel des Interviews:** Durch die Befragung soll aufgezeigt werden, welche Erfahrungen Schulleitende im operativen Betrieb mit ihrem Sekundarstufenmodell gemacht haben und was mögliche Gründe für den Wechsel des Modells darstellen könnten.
- **Zeitrahmen:** Das Interview wird 20-30 Minuten dauern.
- **Freiwilligkeit:** Wenn immer Sie etwas nicht tun wollen, müssen Sie selbstverständlich nicht. Sie können das Interview jederzeit abbrechen, falls Sie sich dabei nicht wohl fühlen. Wichtig: Das hat selbstverständlich keine Nachteile oder Folgen!
- **Vertraulichkeit:** Das Interview wird aufgezeichnet, damit das Gespräch anschließend verschriftlicht und ausgewertet werden kann. Ihre Angaben sind natürlich vertraulich. Ihre Aussagen werden anonymisiert und nicht mit Ihrem Namen veröffentlicht. Somit wird niemand ausser Ihnen oder uns erfahren, was Sie in diesem Interview gesagt haben.

### Einverständniserklärung mündlich erläutern und zur Unterzeichnung vorlegen: DATENSCHUTZ VERLANGT DIES!

- Haben Sie Fragen?

## Interviewfragen

| Nr. Hauptfrage   | Detailfragen   | Zielsetzung und theoretischer Hintergrund          |
|--|--|--|
| 0 Ihre Sekundarstufe 1 wird nach dem Modell xy geführt. Wie ist es dazu gekommen?                                | Gab es auch schon Überlegungen zu einem Schulmodellwechsel?  | Einstiegsfrage                                     |
| 1 Welche positiven Eigenschaften/Auswirkungen erfahren Sie im mit ihrem Sekundarstufenmodell im Schulalltag?     | <p>Wo sehen Sie die Hauptstärke in ihrem Modell?</p> <p>Welche Akteure (SL, LP, SuS, Eltern, Behörden) profitieren inwiefern von diesem Modell?</p> <p>Profitieren alle Akteure gleichermaßen von dem Modell?</p> <p>Profitieren leistungsstärkere/leistungsschwächere SuS gleichermaßen?</p> <p>Hängt diese Auswirkung mit dem Schulmodell oder mit der Schulgrösse zusammen?</p> | Argumente in möglichst allen deduktiven Kategorien |
| 2 Wo sehen Sie die grössten Herausforderungen im operativen Betrieb mit der Führung ihres Sekundarstufenmodells? | <p>Wie meistern Sie diese Herausforderungen?</p> <p>Erachten Sie ihr Schulmodell als zeitgemäss?</p> <p>Ist das von Ihnen geführte Modell flexibel und stabil?</p> <p>Hängt diese Herausforderung mit dem Schulmodell oder mit der Schulgrösse zusammen?</p>   | Argumente in möglichst allen deduktiven Kategorien |
| 3 Erleben Sie auch negative Auswirkungen mit ihrem Sekundarstufenmodell im Schulalltag?                          | <p>Welche Akteure sind inwiefern davon betroffen?</p> <p>Wo sehen Sie einen Veränderungs-/Entwicklungsbedarf?</p> <p>Sind die von Ihnen genannten Auswirkungen ein Grund zum Wechsel des Schulmodells und warum?</p> <p>Hängt diese Auswirkung mit dem Schulmodell oder mit der Schulgrösse zusammen?</p>  | Argumente in möglichst allen deduktiven Kategorien |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>4</b> Als wie wichtig stufen Sie die Durchlässigkeit für ein Sekundarstufenmodell ein?</p>   | <p>Wie wirkt sich die Durchlässigkeit auf die Lernerfolge der SuS aus?<br/> <i>Diese Fragen nur für durchlässige Modelle</i><br/>         Wie gut funktioniert die Durchlässigkeit ihres Sekundarstufenmodells?<br/>         Wie könnten Sie den Grad der Durchlässigkeit verbessern?</p> | <p>Erkenntnisse für die Wirksamkeit und Erhöhung der Durchlässigkeit</p>   |
| <p><b>5</b> Würden Sie die Klassen Ihrer Sekundarstufe als leistungshomogen oder leistungsheterogen erachten?</p>  | <p>Welche Auswirkungen hat die leistungshomogenität/leistungsheterogenität von Lerngruppen auf die SuS/LP?<br/>         Sind diese Effekte erwünscht?<br/>         Könnte man die Situation durch die Wahl des Sekundarstufenmodells beeinflussen?</p>                                    | <p>Wirksamkeit von leistungshomogenen/leistungsheterogenen Lerngruppen</p> |
| <p><b>6</b> Zitate von Urs Moser: «Schulmodelle bewegen, ohne zu bewirken» und «Schulmodelle bewegen, weil sie auch etwas bewirken»<br/>         Welches dieser Zitate trifft für Sie eher zu und aus welchem Grund?</p> | <p>Inwiefern trifft das andere Zitat nicht zu?</p>  | <p>Möglichkeiten und Grenzen der Schulmodellwahl</p>                       |
| <p><b>7</b> Welche Vorteile sehen Sie bei den anderen Sekundarstufenmodellen des Kantons Bern?</p>   | <p>Welche Nachteile sehen Sie bei den anderen Sekundarstufenmodellen des Kantons Bern?</p>  | <p>Argumente in möglichst allen deduktiven Kategorien</p>                  |
| <p><b>8</b> Viele Kantone der Schweiz kennen nur das Modell 1. Der Kanton Bern hingegen lässt den Gemeinden die freie Schulmodellwahl. Erachten Sie die freie Modellwahl als sinnvoll und warum?</p>                     |   |  |
| <p><b>9</b> Wenn Sie ein eigenes Sekundarstufenmodell entwickeln könnten, wie würde dieses aussehen?</p>   |   |  |
| <p><b>10</b> Möchten Sie etwas ergänzen, was Ihnen noch wichtig ist?</p>   |   |  |

# Anhang G

## Kategorien für die Inhaltsanalyse

| Kategorie             | Unterkategorien  |
|-----------------------|--|
| Betriebliche Führung  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Klasseneinteilungen</li><li>- Stundenplangestaltung</li><li>- Pensenzuweisungen der Lehrpersonen</li><li>- finanzielle Auswirkungen</li><li>- Durchlässigkeit</li><li>- Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen</li><li>- Stabilität/Flexibilität des Modells</li><li>- Angebot der Schule</li></ul> |
| Pädagogische Führung  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Kooperation der Lehrpersonen (Fachgruppen/Fachschaften)</li><li>- Klassenteams, Klassenführung)</li><li>- Durchlässigkeit</li><li>- Homogenität/Heterogenität</li></ul>  |
| Chancengleichheit     | <ul style="list-style-type: none"><li>- Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Schulleistungen</li><li>- Stigmatisierung in Klassen mit grundlegenden Ansprüchen</li><li>- Selektion (Übertritt in die Sekundarstufe 2)</li><li>- Durchlässigkeit</li></ul>  |
| Schulische Leistungen | <ul style="list-style-type: none"><li>- Unterrichtsqualität, Überschneidungen der Schulleistungen in leistungsdifferenzierten Lerngruppen</li><li>- Schereneffekt</li></ul>  |
| Akzeptanz             | <ul style="list-style-type: none"><li>- Bevölkerung</li><li>- Eltern</li><li>- Lehrpersonen</li><li>- Schülerinnen und Schüler</li><li>- andere</li></ul>  |



# Anhang H

## Argumentarium separative Modelle

| Separativ             |   |   |                       |   |  |
|-----------------------|---|---|-----------------------|---|--|
| Modell 1              |   |   |                       |   |  |
| Kategorie             | Vorteilig   | Nachteilig  | Modell 2              | Vorteilig   | Nachteilig   |
| Schulische Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulleistungen können besser gefördert werden.</li> <li>- Weniger Leistungsdruck durch fixe Einteilung in einen Schultyp.</li> <li>- Separation führt zu einem erhöhten Leistungsstreben auf dem Sekundarniveau.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Lehrplan 21 sieht kooperative Zusammenarbeitsformen vor. Diese lassen sich mit einem separativen Modell schwieriger umsetzen.</li> <li>- Einseitig begabte Kinder werden benachteiligt, weil sie nicht entsprechend gefördert werden können.</li> <li>- Nachteilig für gute Realschüler und schlechte Sekundarschüler.</li> <li>- Überschneidungen der Schulleistungen von Sek- und Realschülern.</li> <li>- In separativen Modellen können die einzelnen SuS weniger gefördert werden.</li> </ul>   | Schulische Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulleistungen können besser gefördert werden.</li> <li>- Weniger Leistungsdruck durch fixe Einteilung in einen Schultyp.</li> <li>- Separation führt zu einem erhöhten Leistungsstreben auf dem Sekundarniveau.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Lehrplan 21 sieht kooperative Zusammenarbeitsformen vor. Diese lassen sich mit einem separativen Modell schwieriger umsetzen.</li> <li>- Einseitig begabte Kinder werden benachteiligt, weil sie nicht entsprechend gefördert werden können.</li> <li>- Nachteilig für gute Real- und schlechte Sekundarschülerinnen und Schüler.</li> <li>- Überschneidungen der Schulleistungen von Sek- und Realschülern.</li> <li>- In separativen Modellen können die einzelnen SuS weniger gefördert werden.</li> </ul>   |
| Chancengleichheit     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechsel des Schultyps mit Repetition des siebten Schuljahres möglich.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Herabstufung von SuS der Sekundarschule in die Realschule, wenn sie nicht in den Rahmen passen.</li> <li>- Unnatürliche (auch örtliche) Separation der Jugendlichen.</li> <li>- Die separative Aufteilung ist antiquiert und widerspricht der Gleichwertigkeit.</li> <li>- Kein Niveauunterricht möglich.</li> <li>- Wechsel des Schultyps nur mit Repetition des siebten Schuljahres möglich.</li> <li>- Elitäres Denken der Eltern von Sekundarschülerinnen und Schüler, welches auch einen Leistungsdruck erzeugt.</li> <li>- Separation führt zu einem wertenden Schwarzweiss-Denken ("nur" Real)</li> <li>- Durchlässigkeit ist nur in der siebten Klasse praktisch umsetzbar. In den nachfolgenden Klassen funktioniert sie nicht mehr.</li> </ul> | Chancengleichheit     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechsel des Schultyps mit Repetition des siebten Schuljahres möglich.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Herabstufung von SuS der Sekundarschule in die Realschule, wenn sie nicht in den Rahmen passen.</li> <li>- Die separative Aufteilung ist nicht zeitgemäss und widerspricht der Gleichwertigkeit.</li> <li>- Kein Niveauunterricht möglich.</li> <li>- Wechsel des Schultyps nur mit Repetition des siebten Schuljahres möglich.</li> <li>- Elitäres Denken der Eltern von Sekundarschülerinnen und Schüler, welches auch einen Leistungsdruck erzeugt.</li> <li>- Separation führt zu einem wertenden Schwarzweiss-Denken ("nur" Real)</li> <li>- Durchlässigkeit ist nur in der siebten Klasse praktisch umsetzbar. In den nachfolgenden Klassen funktioniert sie nicht mehr.</li> </ul> |

| Separativ            |  |  |
|----------------------|--|--|
| Modell 1             |  | Modell 2   |
| Kategorie            | Vorteilig  | Nachteilig   |
| Betriebliche Führung | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einfachere Klasseneinteilung und Stundenplangestaltung.</li> <li>- Kürzere Schulwege bei dezentralen Schulstandorten.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhte Kosten der Realklassen in den Aussenschulstandorten (Angebot der Schule, Fremdsprachenunterricht).</li> <li>- Kleinere Klassen in den Ausenstandorten führen zu höheren Kosten und zu einem Ungleichgewicht innerhalb der Gemeinde.</li> <li>- Schwierigkeit geeignete Lehrpersonen zu finden. Aktuelle Ausbildung der Lehrpersonen ist auf ein Fachlehrersystem ausgerichtet.</li> </ul> |
| Pädagogische Führung | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenhalt, Ruhe und Konstanz in der Klasse, ohne ständige Wechsel in den Niveaufächern.</li> <li>- Klare Strukturen.</li> <li>- Realklassen mit gutem schulischen Niveau und wenigen disziplinarischen Problemen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassen in undurchlässigen Modellen sind heterogen und erfordern Individualisierung.</li> <li>- Überschneidungen der Schulleistungen von Sek- und Realschülern.</li> </ul>  |
| Akzeptanz            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Separative Modelle sind nicht zeitgemäss und werden von der Bevölkerung nicht verstanden/akzeptiert.</li> <li>- Ein separatives Modell muss immer wieder verteidigt werden.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Lehrpersonen sind zufrieden mit diesem Modell.</li> <li>- Separative Modelle sind nicht zeitgemäss und werden von der Bevölkerung nicht verstanden/akzeptiert.</li> <li>- Ein separatives Modell muss immer wieder verteidigt werden.</li> </ul>  |

# Anhang I

## Argumentarium durchlässige Modelle

| Durchlässig           |   |   |
|-----------------------|---|---|
|                       | Modell 3a   | Modell 3b   |
|                       | Vorteilig   | Nachteilig  |
| Schulische Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuelle Leistungsförderung in Niveaununterricht.</li> <li>- Niveaununterricht ermöglicht eine optimale Förderung.</li> <li>- Die Einführung eines durchlässigen Schulmodells hat zu einer Zusammenführung von zwei Welten geführt. Sowohl bei der Bevölkerung, bei den Eltern, bei den SuS, als auch bei den Lehrpersonen.</li> <li>- Die Oberstufe wird dadurch nicht separativ wahrgenommen.</li> <li>- Kein Etikettendenken mehr. Kein Real oder Sek. Sondern SuS der Oberstufe.</li> <li>- Keine Stigmatisierung mehr.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveauwechsel sind praktisch nur in der siebten Klasse möglich. Spätere Wechsel sind aufgrund des Schereneffekts kaum mehr möglich.</li> </ul>   |
| Chancengleichheit     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zwar durchlässig, aber ebenso separativ</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Einführung eines durchlässigen Schulmodells hat zu einer Zusammenführung von zwei Welten geführt. Sowohl bei der Bevölkerung, bei den Eltern, bei den SuS, als auch bei den Lehrpersonen.</li> <li>- Die Oberstufe wird dadurch nicht separativ wahrgenommen.</li> <li>- Kein Etikettendenken mehr. Kein Real oder Sek. Sondern SuS der Oberstufe.</li> <li>- Keine Stigmatisierung mehr.</li> </ul> |
| Betriebliche Führung  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unausgeglichene Schülerzahlen in den Niveaufächern.</li> <li>- Wechsel in einem Niveau kann zu einem Klassenwechsel führen.</li> <li>- Niveaununterricht abhängig von der Schulgröße und den Schülerzahlen.</li> <li>- Klasseneinteilung, Stundenpläne und Niveaununterricht sind aufgrund schwankender Schülerzahlen herausfordernd.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausgeglichene Schülerzahlen in den Stammklassen.</li> <li>- Unausgeglichene Schülerzahlen in den Niveaufächern.</li> </ul>   |

| Durchlässig  |  |
|--|--|
| Modell 3a  |  |
| Vorteilig  | Nachteilig   |
| <p>Pädagogische Führung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Unterricht in leistungshomogenen Gruppen im Niveauunterricht beugt disziplinarische Probleme vor.</li> <li>- Fördert die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen.</li> <li>- Die Durchlässigkeit in den Niveaugruppen funktioniert gut und sind und bringt keine Unruhe.</li> <li>- Der Unterricht in Niveaugruppen führt zu leistungshomogenen Gruppen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fächerübergreifender Unterricht ist durch den Unterricht in Niveaufächern erschwert.</li> <li>- Organisation von Schulreisen und Exkursionen durch den Unterricht in Niveaufächern erschwert.</li> <li>- SuS, welche ein Fach in einem anderen Niveau besuchen, werden als Fremdkörper wahrgenommen.</li> <li>- Kann zu disziplinarischen Schwierigkeiten führen.</li> <li>- SuS in den oberen Niveaugruppen können eingebildet sein.</li> <li>- Realschüler in höheren Niveaufächern können auffällig werden.</li> </ul> |
| Modell 3b  |  |
| Vorteilig  | Nachteilig   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Unterricht in leistungshomogenen Gruppen im Niveauunterricht beugt disziplinarische Probleme vor.</li> <li>- Fördert die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fächerübergreifender Unterricht ist durch den Unterricht in Niveaufächern erschwert.</li> <li>- Organisation von Schulreisen und Exkursionen durch den Unterricht in Niveaufächern erschwert.</li> </ul>  |
| <p>Akzeptanz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eine Einteilung in den Schultyp Real wird von den Eltern eher akzeptiert, wenn das Kind zumindest ein Fach auf Sekundarniveau besuchen kann.</li> <li>- Die Eltern von Heute wünsche sich für ihre Kinder ein durchlässiges Modell.</li> <li>- Breit akzeptiert und verankert.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Eltern von Heute wünsche sich für ihre Kinder ein durchlässiges Modell.</li> </ul>  |

# Anhang J

## Argumentarium integratives Modell

| Integrativ<br>Modell 4 |   |
|------------------------|---|
|                        | Nachteilig  |
|                        | Vorteilig   |
| Schulische Leistungen  | - Führt zu selbständigem und selbstmotiviertem Lernen.  |
| Chancengleichheit      |   |
| Betriebliche Führung   | - Kürzere Schulwege, weniger Schülertransporte.<br>- Einzig mögliches Modell in kleinräumigen Schulorganisationen.  |
| Pädagogische Führung   | - Erfordert einen hohen Grad an innerer Differenzierung und Individualisierung.<br>- Dieses Modell ist von engagierten Lehrpersonen abhängig.<br>- Kann zu Überforderungen bei den Lehrpersonen führen (Burn-Out) |
| Akzeptanz              | - Sekundarstufe kann vor Ort weitergeführt werden.  |

## Anhang K

### Sekundarschulen mit separativem Modell im Kanton Bern (2017/2018)

| Modell   | Schule                                   | Status  |
|----------|--|---|
| Modell 1 | Schule Grosshöchstetten, Sekundarstufe 1 | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 1 | Schule Adelboden                         | Status quo<br>Modellwechsel wurde vor 2 Jahren vom Souverän abgelehnt. Schulleitung bekennt sich zwar zu einem durchlässigen Modell (3b), hat aber aktuell keine Erfolgsaussichten.     |
| Modell 1 | Schule Langnau                           | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 1 | Volksschule Langenthal Kreuzfeld 4       | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 1 | Volksschule Thunstetten-Bützberg         | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 1 | Sekundarschule Signau                    | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 1 | Gemeindeverband Sekundarschule Zollbrück | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 1 | Sekundarschule Erlenbach                 | Status quo<br>Bestimmte Gemeinden dieses Gemeindeverbands möchten wechseln. Da nicht alle beteiligten Gemeinden diese Absicht teilen, ist ein Schulmodellwechsel aktuell nicht möglich. |
| Modell 2 | Schule Münchenbuchsee                    | Status quo  |
| Modell 2 | Schulzentrum Schlossmatt Münsingen       | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 2 | Schule Mühleberg                         | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 2 | Schule Seidenberg Muri bei Bern          | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 2 | Volksschule Belp Oberstufe               | Status quo<br>Diese Schule hat im Jahre 1996 von Modell 1 auf Modell 3a gewechselt. Im Jahre 2002 hat die Schule zum Modell 2 gewechselt.   |
| Modell 2 | Oberstufenzentrum Schwarzenburg          | Modellwechsel bereits erfolgt   |
| Modell 2 | Oberstufenschule Hinterkappelen          | Modellwechsel bereits erfolgt   |
| Modell 2 | Schulzentrum Rebacker Münsingen          | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 2 | Volksschule Aarwangen                    | Status quo  |
| Modell 2 | Schule Moos-Dorf Muri bei Bern           | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 2 | Oberstufe Sek I Herzogenbuchsee          | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 2 | Real-/Sekundarschule Aarberg             | Modellwechsel in Diskussion   |
| Modell 2 | Oberstufenschule Uetligen                | Modellwechsel in Diskussion   |

# Selbstständigkeitserklärung

für Abschlussarbeiten im Rahmen von Weiterbildungslehrgängen

## Argumentarium für die Wahl eines durchlässigen Sekundarstufenmodells in Zollbrück MAS Bildungsmanagement

**Verfasser:** Gebauer Daniel

Hiermit erkläre ich, dass es sich bei der vorliegenden Abschlussarbeit um eine von mir selbstständig und in eigenen Worten verfasste Originalarbeit handelt. Des Weiteren bestätige ich, sämtliche Zitate nach bestem Wissen als solche gekennzeichnet und die entsprechenden Literaturquellen und elektronischen Quellen vollständig angegeben zu haben.

Des Weiteren stimme ich

|  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> zu,   | <input type="checkbox"/> <b>nicht zu,</b> |
| dass der Titel der Arbeit auf der PHBern-Website aufgeschaltet wird und Interessierten auf Anfrage die E-Mailadressen des/r Verfasser/in bzw. der Verfasser/innen weitergegeben werden dürfen; |   |

|  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> zu,   | <input type="checkbox"/> <b>nicht zu,</b> |
| dass die Abschlussarbeit ggf. in den Lehrgangshandapparat aufgenommen, zur Ausleihe zur Verfügung gestellt und als Beispiel im Rahmen der Weiterbildungslehrgänge verwendet werden darf. |   |

**Verfasser:** Datum, Unterschrift: .....

Bitte beachten Sie, dass es Ihrer Verantwortung obliegt, alle in Ihrer Abschlussarbeit verwendeten Personendaten zu anonymisieren. Das heisst, es dürfen weder Namen von befragten Personen genannt werden, noch dürfen Rückschlüsse indirekter Art auf diese Personen möglich sein – es sei denn, von allen Personen, welche in der Arbeit genannt werden oder auf welche aufgrund des Kontextes der Arbeit geschlossen werden könnte, liegt eine Einverständniserklärung vor.

Diese Arbeit umfasst 115'117 Zeichen ohne Leerschlag