

Der Vorstand des VSLCH probt die Schulrevolution

von Felix Schmutz, pensionierter Sekundarlehrer und Publizist zu bildungs- und schulpolitischen Themen



Medienpräsenz

In letzter Zeit brodelt es wieder einmal in der Schullandschaft. Die PISA-Resultate, die 2023 veröffentlicht wurden, lockten den Vorstand des Verbands der Schulleitungen Schweiz (VSLCH) aus der Deckung. Er überschwemmt die Medien regelrecht mit Vorschlägen, wie unsere Volksschule umgestaltet werden müsse, damit die Leistungen der Jugendlichen besser werde und Chancengerechtigkeit endlich erreicht werden könne, so im Blick, in der NZZ, im Liechtensteiner Vaterland, auf Radio SRF.¹

Dass alle an Schule Interessierten und beruflich damit Befassten das Ziel der Verbesserung verfolgen, sei vorausgesetzt. Nur zerbrechen sich schon einige Generationen den Kopf über die Frage, auf welche Weise man vorgehen solle. Tatsache ist, dass nicht nur pädagogische Motive den Reformdiskurs antreiben, sondern auch handfeste geschäftliche Interessen. Es ist gar nicht mehr möglich, die beiden Motive leicht auseinanderzuhalten, denn die Bildung verfügt über einen grossen finanziellen Kuchen, von dem sich viele gerne ein Stück abschneiden würden. So äussern sich denn auch schulnahe Beratungsfirmen und die

Mercator-Stiftung im Chor mit dem VSLCH-Vorstand.

Wenn nun die Interessenvertretung der Schulleitungen ihre Ideen lautstark publik macht, ist das von besonderer Bedeutung, denn inzwischen gelten klare hierarchische Bedingungen im Schulwesen. Die Bildungs- und Erziehungsdepartemente geben strategische Ziele vor: den Lehrplan, die Lehrmittel, die äussere Struktur der bildenden Schulen. Die Umsetzung vor Ort obliegt jedoch den Schulleitungen.

Ideen für eine neue Schule

Der VSLCH plant eine tiefgreifende Reform der Volksschule, die etwa folgende Kernpunkte umfasst:

- Abschaffung der Selektion. Kinder und Jugendliche sollen bis Abschluss der obligatorischen Schule gemeinsam unterrichtet werden,
- Abschaffung der Noten. Alternative Beurteilungen sollen die Noten ersetzen, nicht Auslese, sondern Förderung ist oberstes Ziel,
- Abschaffung der Hausaufgaben,

- Individualisierung. Jedes soll nach eigenen Fähigkeiten und Interessen gefördert werden,
- Selbstorganisiertes Lernen,
- Digitalisierung. Software zur Unterstützung des Lernens sowie der verantwortliche Umgang mit neuen Medien als Lernziel,
- Altersdurchmischung. Kinder mehrerer Jahrgänge werden im selben Raum unterrichtet,
- Neue Rolle der Lehrpersonen als Lernbegleiter.

Natürlich rechnen die Wortführenden des VSLCH mit Widerstand, obwohl ihre Ideen alles andere als neu sind. Die Forderungen werden seit vielen Jahren propagiert und wurden mit wechselndem Erfolg ausprobiert. Aber die Radikalität, mit der sie das bisherige System als überholt darstellen und das Revolutionäre fordern, sichert ihnen allenthalben Aufmerksamkeit und bringt Unruhe. Da es sich um eine Gruppe von Leuten handelt, die sich im Besitz der Wahrheit wähnen und sich gegenseitig bestätigen, prallt Kritik an ihnen ab wie ein Ball von der Betonwand.

Sie unterfüttern ihre Kampagne mit Argumenten, auf die näher eingegangen werden muss. In diesem Beitrag möchte ich mich auf die Frage der Selektion konzentrieren, d.h. die Idee, Jugendliche müssten bis Ende 9. bzw. 11. Schuljahr gemeinsam unterrichtet werden. Welche Begründungen führen die Reformen an und wie stichhaltig sind diese?

Verschleuderte Potenziale

Dazu nun ein Blick auf die Dia-Show des VSLCH mit dem Titel «11 Jahre Potenzialentfaltung» von Jörg Berger. Gemeint sind natürlich die 11 Schuljahre unter Einbezug des Kindergartens, während deren die Kinder und Jugendlichen sich in der Volksschule bilden sollen.

Ausgehend von der Feststellung, dass die jüngste PISA-Erhebung wieder einmal zeige, wie das Potenzial der Kinder aus bildungsfernen Familien gegenüber demjenigen von Kindern aus akademischem Familienhintergrund zu wenig ausgeschöpft werde, stellt der VSLCH folgende Hypothesen auf:

- Längeres gemeinsames Lernen kommt den Benachteiligten zugute,
- längeres gemeinsames Lernen geht aber auch nicht zu Lasten der Leistungstarken,
- die Chancenungleichheit entzieht der Wirtschaft Fachkräfte, ihr entgehen dadurch 30 Milliarden Franken pro Jahr, 14'000 Jugendliche erreichen nicht die Ausbildung, die ihrem Potenzial entspricht.²

In Deutschland hat Ralf Dahrendorf bereits 1965 in «Bildung ist Bürgerrecht» (Artikel in der ZEIT) die Forderung aufgestellt, das brachliegende Potenzial der sozial Benachteiligten durch eine bessere Bildungspolitik zu mobilisieren, um die wirtschaftliche Leistung Deutschlands zu steigern. Seither gab es unzählige Reformanstöße, u.a. die Schaffung von Gesamtschulen, kompensatorische Fördermassnahmen, höhere Durchlässigkeit, Aufholprogramme nach dem Schulobligatorium etc. Diese Massnahmen haben immerhin dazu geführt, dass die

Jugendarbeitslosigkeit sehr tief blieb. Doch dümpelt die Gymnasialquote der sozial Benachteiligten weiterhin unter den Erwartungen.

Wenn der Ruf nach dem Wecken schlafender Humanressourcen heute erneut vom VSLCH aufgegriffen wird, ergibt sich ein Widerspruch: Das mit oben genannten Zahlen aus einer Studie der international agierenden Strategieberatungs-Firma Oliver Wyman untermauerte wirtschaftsorientierte Argument des «verschleuderten Potenzials möglicher Fachkräfteressourcen»³ verträgt sich schlecht mit der Absicht einer betont pädagogisch ausgerichteten individuellen Förderung der Kinder. Will man Jugendliche auf Berufschancen trimmen, ist wohl ein gezieltes Kompetenztraining mit entsprechenden selektiven Ansprüchen und Verfahren unabdingbar. Die Firmen betreiben denn auch bei der Lehrlingsauswahl mit dem «Multicheck» eine knallharte Selektion, was in den Augen des VSLCH des Teufels sein müsste.

Aus der Tatsache, dass die Noten der Lehrlinge sehr ähnlich ausfallen wie diejenigen der Gymnasiasten, folgern die Strategen von Oliver Wyman, die Lehrlinge könnten ebenso gut auch den gymnasialen Weg beschritten haben.

Die Oliver-Wyman-Studie «Bildungsgerechtigkeit. Eine Chance für die Schweizer Wirtschaft» weist bei genauerem Hinsehen deutliche Schwachpunkte auf. So beruht die These des verschleuderten Potenzials der sozial Benachteiligten auf einem Vergleich der Deutsch- und Mathematiknoten von Lehrlingen und Gymnasiasten. Aus der Tatsache, dass die Noten der Lehrlinge sehr ähnlich ausfallen wie diejenigen der Gymnasiasten, folgern die Strategen von Oliver Wyman, die Lehrlinge könnten eben-

so gut auch den gymnasialen Weg beschritten haben.

Man reibt sich die Augen: Besagte Studie berücksichtigt nicht, dass sich die Anforderungen in Mathematik und Deutsch am Gymnasium von denjenigen der Berufslehre unterscheiden, dass unterschiedlicher Stoff bewältigt werden muss, dass das Ziel einer Deutsch- oder Mathematikmatur nicht dasselbe ist wie dasjenige eines Berufsabschlusses. Auch die Tatsache, dass aus der Berufslehre und anschliessender Weiterbildung in Form einer Höheren Fachschule durchaus wertvolle Fachkräfte hervorgehen, wird dabei ausser Acht gelassen.

Jedenfalls konstatiert man, dass hier Äpfel mit Birnen gleichgesetzt werden. Die beruflich Qualifizierten haben im Übrigen die Möglichkeit, via Berufsmatur und Passerelle auch noch zur gymnasialen Matur zu gelangen. Die ganze Argumentation mit den 30 Milliarden Verlust und den 14'000 brachliegenden Potenzialen fällt wie ein Kartenhaus in sich zusammen.

Zusammen lernen bis Ende neunte Klasse

Bergers Hauptargument zur Stützung der These, dass längeres gemeinsames Lernen, nämlich bis Ende der obligatorischen Schulzeit, die Chancengerechtigkeit erhöhe, ist der Verweis auf den Artikel «Längeres gemeinsames Lernen macht den Unterschied» von Sönke Hendrik Matthewes⁴.

Das Dumme ist allerdings: Matthewes vergleicht nur das 5. und 6. Schuljahr von Schulen mit ungegliedertem und gegliedertem Schulsystem, nicht aber die Stufen 7 bis 9, wobei die Gymnasiasten gänzlich unberücksichtigt bleiben, also nur die nichtgymnasialen Kinder (Haupt- und Realschule, Gesamtschule) einbezogen wurden. Matthewes hat untersucht, «wie sich die Leistungsentwicklung der nicht gymnasialen Schülerschaft zwischen zwei Gruppen von Bundesländern unterscheidet: solchen, in denen es weiterhin ab der 4. Klasse separate Haupt- und Realschulen gibt, und solchen, in denen diese Bildungsgänge

in einer Schulform zusammengefasst wurden und nicht gymnasiale Schülerinnen und Schüler länger gemeinsam lernen, bevor sie dem Haupt- oder Realschulzweig zugewiesen werden.»⁵

Damit ist die Studie für die Behauptung des VSLCH vollkommen unerheblich, denn erstens selektieren die Schweizer Schulen erst im 7. (bzw. 9.) Schuljahr, seit der Harmonisierung also nicht mehr schon im 5. und 6. (bzw. 7. und 8.) Schuljahr. D.h. Schweizer Kinder werden in den untersuchten Jahren ohnehin ungegliedert unterrichtet. Zweitens werden die Gymnasiasten von der Studie nicht erfasst, die in der Schweiz im 5. und 6. Schuljahr noch selbstverständlich in der ungegliederten Primarschule mitbeschult werden. Das bedeutet: Die

Die Vermutung liegt nahe, dass die anspruchsvolle Tätigkeit als Schulleitung den Autoren des VSLCH nicht die Zeit gelassen hat, Matthewes' Studie genau und ganz zu lesen, sie haben sich lediglich von dem Titel verführen lassen und die Untersuchung fälschlich als Wasser auf ihre Mühle gedeutet.

Schweiz ist auf jeden Fall weniger selektiv im 5. und 6. Schuljahr als die von der Studie berücksichtigten deutschen Schulen. Im 7. bis 9. Schuljahr sind deutsche Schulen in vielen Bundesländern ebenso gegliedert wie die schweizerischen, mit Ausnahme der Gesamtschulen, die als Alternativangebot nebenherlaufen, was jedoch alles nicht Gegenstand der Studie von Matthewes war.

Unzulässig wäre auch der Schluss, dass die Beobachtungen, die Matthewes für das 5. und 6. Schuljahr macht, ohne empirische Verifizierung und ohne Einbezug der P-Zug-Schüler(in-

nen) auf das 7. bis 9. Schuljahr übertragen werden könnten. Die Vermutung liegt nahe, dass die anspruchsvolle Tätigkeit als Schulleitung den Autoren des VSLCH nicht die Zeit gelassen hat, die Studie genau und ganz zu lesen, sie haben sich lediglich von dem Titel verführen lassen und die Untersuchung fälschlich als Wasser auf ihre Mühle gedeutet.

Schweizer Schulsysteme im Vergleich

Gibt es nun aber empirisch abgesicherte Publikationen, welche den Vergleich zwischen einer gegliederten und einer ungegliederten Sekundarstufe I (7. – 9. Schuljahr) ermöglichen?

Es gibt sie. Leider zieht der VSLCH diese nicht in Betracht. 2008 verfasste Urs Moser, Leiter des IBE (Institut für Bildungsevaluation) der Universität Zürich, einen umfangreichen Bericht für die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, in dem er gegliederte und ungegliederte Schulsysteme und deren Auswirkungen auf die Leistungen schweizweit verglich.⁶ Im Kapitel 2.1 zieht Moser folgende Zwischenbilanz:

«Die aktuellen Studien aus der Schweiz zeigen, dass die Schulleistungen weitgehend unabhängig von Besonderheiten der Schulmodelle sind. Dies mag damit zusammenhängen, dass trotz dreier Modelltypen die Unterschiede zwischen den Modellen in den für die Leistungsentwicklung wesentlichen Merkmalen doch eher gering sind. Auch integrierende Model-

«Die aktuellen Studien aus der Schweiz zeigen, dass die Schulleistungen weitgehend unabhängig von Besonderheiten der Schulmodelle sind.»

Urs Moser

le kommen auf der Sekundarstufe I nicht ganz ohne Bildung leistungshomogener Gruppen aus. Zumindest in der Mathematik und in den Fremd-

sprachen, meist aber auch in Deutsch werden die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Begabungen und Fähigkeiten in Leistungsniveaus unterrichtet.»

Moser begleitete hautnah die Basler Schulreform, die ab 1994 begann und bereits aufs Schuljahr 2004/2005 korrigiert werden musste. Die Frühsektion nach vier Jahren Primarschule wurde 1994 abgeschafft. Alle Kinder traten mit 11 Jahren über in eine ungegliederte Orientierungsschule (OS), die drei Jahre dauerte. Die anschliessende Aufteilung ins Gymnasium oder die nicht-gymnasiale zweijährige Weiterbildungsschule (WBS) sollte zuverlässiger möglich sein als schon nach vier Jahren Primarschule. Ab dem dritten OS-Jahr gab es in den Hauptfächern Niveaueurse, die auch

Die OS erreichte die Lernziele bei weitem nicht, die WBS musste in manchen Fächern bei Null beginnen, die Lehrfirmen entsetzten sich über das Niveau der Jugendlichen aus der WBS.

an der WBS weitergeführt wurden, wobei sich aus der Schnittstelle am Ende der OS ergab, dass die Niveaus neu definiert werden mussten, weil die Gymnasiasten nicht mehr dabei waren.

Schon beim ersten Reformdurchgang zeigten sich grosse Probleme. Die Hauptziele, chancengerechte Förderung und informierte Selektion, liessen sich nicht erreichen. Bald meldeten sich wieder bis zu 40% des Jahrgangs in eines der Gymnasien an, genauso, wie die Einteilung schon vor der Reform ab Primarschule gewesen war. Die OS erreichte auch die Lernziele bei weitem nicht, die WBS musste in manchen Fächern bei Null beginnen, die Lehrfirmen entsetzten sich über das Niveau der Jugendlichen aus der WBS.



Selten wird erwähnt, dass Niveaunkurse zu unglaublichen Reibungsverlusten im Sozialgefüge und bei der Leistung führen, denn ständig ändert die Gruppenzusammensetzung, es entsteht Unruhe bei den Raumwechslern.

© Jeanette Dietl – stock.adobe.com

Das Erziehungsdepartement Basel verfügte als Notmassnahme, die WBS in zwei separate Leistungszüge zu unterteilen: A-Zug für die Schwachen, E-Zug für die Besseren. Damit kehrte im 8. und 9. Schuljahr das gegliederte System zurück. Mosers Institut konnte nun vergleichen, wie sich die Leistungen vom letzten ungegliederten Jahrgang zum ersten gegliederten Jahrgang entwickelte. Sein Fazit:

«Insgesamt fällt das Urteil über die Strukturänderung positiv aus. Der Tendenz nach war der Lernfortschritt in der Mathematik nach der Strukturänderung leicht höher als vor der Strukturänderung und die Deutsch-

Niveaunkurse drängen sich ab dem 7. Schuljahr auf, weil die Leistungen derart divergieren, dass gemeinschaftlicher Unterricht nicht mehr funktioniert.

leistungen waren am Ende der 9. Klasse sogar statistisch signifikant höher als die Leistungen vor der Strukturänderung. (...) Obwohl die Schülerinnen und Schüler vor der Strukturänderung fachspezifischen Leistungsniveaus zugeteilt wurden, waren die Leistungsfortschritte nach der Strukturänderung und einer fachübergrei-

fenden Zuteilung zu einem Leistungszug sogar leicht besser.»⁷

Niveaunkurse drängen sich ab dem 7. Schuljahr auf, weil die Leistungen derart divergieren, dass gemeinschaftlicher Unterricht nicht mehr funktioniert. Die Kernklasse ist nur noch in den als weniger wichtig erachteten Fächern zusammen, in den Hauptfächern wechseln die Gruppen je nach Niveaueinteilung. Selten wird erwähnt, dass dies zu unglaublichen Reibungsverlusten im Sozialgefüge und bei der Leistung führt, denn ständig ändert die Gruppenzusammensetzung, es entsteht Unruhe bei den Raumwechslern, organisatorische Probleme ergeben sich, weil pro zwei Klassen drei Niveaunkurse gebildet werden müssen, Jugendliche müssen sich auf 10 bis 12 verschiedene Lehrpersonen einstellen etc.

Insgesamt kommt Moser in der Studie zum Schluss, dass keines der untersuchten Schulmodelle klare Vorteile hat. Beim ungegliederten System hebt er den Vorteil einer besseren Durchlässigkeit auf ein höheres Niveau hervor. Im Übrigen verweist er auf die internationalen Vergleichsstudien, die sich eher eignen, die Systeme auf ihre Leistungsfähigkeit zu prüfen.

Schulsystem und PISA

Aus diesem Grund ist ein Blick auf die

nach Bundesländern aufgeschlüsselten Resultate von PISA 2023 hilfreich.⁸ Daraus geht hervor, dass z.B. das gegliederte Schulsystem Bayerns mit einem Punktestand von 57.9 aufwarten kann, während das ungegliederte System Bremens nur 36.5 Punkte erreicht, wobei sogar Bremen ab dem 7. Schuljahr Niveaunkurse in den Hauptfächern führt. Am besten schneidet Sachsen ab, das keine Gesamtschule führt. Das Diagramm weist darauf hin, dass die Länder mit gegliederten Schulsystemen deutlich besser abschneiden als diejenigen mit vorwiegend ungegliedertem System.

Die wissenschaftlichen Dienste des deutschen Bundestages nahmen sich 2006 der Frage an, welche Vor- und Nachteile gegliederte und ungegliederte Schulformen hätten.⁹ Darin wird die hessische Kultusministerin Karin Wolff zu den Nachteilen zitiert: «Schon die Auswertung der deutschen Schullandschaft zeigt, dass Länder wie Bayern und Baden-Württemberg mit einem klar gegliederten

«Schon die Auswertung der deutschen Schullandschaft zeigt, dass Länder wie Bayern und Baden-Württemberg mit einem klar gegliederten Schulwesen die besten Ergebnisse [bei PISA] erzielen.»

Karin Wolff, Kultusministerin

Schulwesen die besten Ergebnisse [bei PISA] erzielen. International liegen Gesamtschulen im vorderen und hinteren Bereich. (...) Befürworter der Einheitsschule übergehen ausserdem stillschweigend eine weitere Tatsache, die in vielen internationalen Studien festgestellt wurde: In homogenen Lerngruppen – auch dies ist übrigens sehr relativ – wird ein grösserer Bildungserfolg erzielt. Die PISA-Zahlen für Deutschland sprechen eine deutliche Sprache: Sie zeigen eindeutig die Überlegenheit von Gymnasien und Realschulen im Vergleich zu den

Gesamtschulen. Die durchschnittliche Schulleistung eines Gesamtschülers rangiert nach PISA gerade einmal zwischen der eines Haupt- und eines Realschülers. Die richtige Reaktion auf PISA ist, unsere Schulen dort zu reformieren, wo sie Schwächen aufweisen und unser differenziertes Schulsystem gezielt zu stärken.»

Und der deutsche Philologenverband doppelt nach: «Wir erleben derzeit leider die Rückkehr der Ideologien in die Schulpolitik. Dabei hat PISA schonungslos aufgezeigt, dass nicht die Struktur, sondern die Verbesserung der Unterrichtsqualität im Zentrum der Bemühungen stehen muss.»

«Wir erleben derzeit leider die Rückkehr der Ideologien in die Schulpolitik. Dabei hat PISA schonungslos aufgezeigt, dass nicht die Struktur, sondern die Verbesserung der Unterrichtsqualität im Zentrum der Bemühungen stehen muss.»

Deutscher Philologenverband

Die Schlussfolgerung dieser Auslegung des Bundestages lautet: Die Schulstruktur werde in der Frage der Chancengleichheit überschätzt. Entscheidend seien vielmehr die Qualität des Unterrichts, die Fördermassnahmen für Schwächere, die Durchlässigkeit des Systems, die Vielfalt der Anschlussmöglichkeiten.

Keine Nachteile für Begabte?

Zurück zur Frage, ob die Begabten Nachteile erleiden, wenn sie in ungegliederten Klassen mit Schwachen zusammen unterrichtet werden. Die BIJU-Studie des Max Planck-Instituts Berlin kann dazu Auskunft geben. In den 1990-er Jahren wurden in einer Langzeitstudie Gesamtschulen mit gegliederten Schulen verglichen.¹⁰ Dabei zeigte sich Folgendes:

«Für den Vergleich von Haupt- und Gesamtschule ergeben sich nach Kontrolle des Vorwissens sowie der kognitiven und sozialen Variablen keine unterschiedlichen Leistungseffekte zwischen beiden Schulformen: Bei gleichen Eingangsbedingungen wird

Die wichtigsten Einflüsse auf die Leistungsentwicklung üben die kognitiven Variablen Vorwissen und kognitive Grundfähigkeiten aus. Der Einfluss des sozialen Status ist schwach.

am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht. Die wichtigsten Einflüsse auf die Leistungsentwicklung üben die kognitiven Variablen Vorwissen und kognitive Grundfähigkeiten aus. Der Einfluss des sozialen Status ist schwach. Ethnische Herkunft und familiäre Situation üben nach Kontrolle der kognitiven Voraussetzungen keinen nachweisbaren Einfluss aus.

Beim Vergleich zwischen Real- und Gesamtschule zeigt sich, dass in der Realschule auch nach Kontrolle kognitiver und sozialer Eingangsvariablen die Leistungsentwicklung günstiger als an der Gesamtschule verläuft.

Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von ungefähr zwei Schuljahren.

Noch stärker sind diese Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre. Es gibt keine Hinweise, dass die ungünstige Leistungsentwicklung durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden könnte.

In allen Analysen ist der Einfluss der Sozialschicht nach Kontrolle der kognitiven Voraussetzungen relativ gering oder statistisch nicht nachweisbar. Dies weist darauf hin, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungsentwicklung innerhalb von Schulformen im Vergleich zu ihrer Bedeutung bei der Übergangsauslese in der Regel überschätzt wird.»

Mit anderen Worten: Wenn gymnasial veranlagte Schüler(innen) oder Realschüler(innen) in Gesamtschulen sitzen, sind sie am Ende des 10. Schuljahres zwei Jahre mit dem Stoff in Verzug gegenüber denjenigen, die von Anfang an im Gymnasium oder in Realschulen unterrichtet wurden.



Damit ist klar, dass Gesamtschulen in den oberen Klassen auf Dauer zu einer Nivellierung des Leistungsniveaus der besseren Schüler(innen) nach unten führen.

Damit ist klar, dass Gesamtschulen in den oberen Klassen auf Dauer zu einer Nivellierung des Leistungsniveaus der besseren Schüler(innen) nach unten führen.

Dass die bildungsferne soziale Herkunft sich in gegliederten Modellen zum Nachteil auswirkt, kann auch Urs Moser nicht bestätigen, wenn er unter 3.1 seiner Studie schlussfolgert: «Die Wirkungen leistungshomogener oder leistungsheterogener Lerngruppen auf die schulischen Leistungen und den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen (soziale Ungleichheiten) werden durch den Vergleich der Wirkungen der drei Schulmodelle aber nicht nachweisbar.»¹¹

Fazit

Die drei Behauptungen des VSLCH von Seite 17 sind damit entkräftet.

- Die Gliederung in Leistungszüge bringt vom 7. Schuljahr an nachweislich Vorteile für die Leistungsentwicklung.
- Potenziale der sozial Schwächeren werden durch schulische Aufstiegsmöglichkeiten und durch die Möglichkeiten der dualen Bildung im Anschluss an die obligatorische Schule aufgefangen.
- Die ungegliederten sechs Jahre Primarschule bieten in diesem Rahmen alle Vorteile, die man sich von der gemeinsamen Beschulung der verschiedenen Begabungen und sozialen Schichten erhofft.
- Die Differenzierung in Leistungszüge erfolgt erst, wenn die fachlichen Qualitätsunterschiede zu gross werden, d.h. die Schwachen konstant überfordert, die Starken konstant unterfordert würden.

Das Ethos der Lehrperson fordert, dass jedem Kind und Jugendlichen Gerechtigkeit widerfahren sollte. Der Ideologie des zusammen Lernens bis Ende 9. Klasse sollten weder Jugendliche am unteren Ende des Leistungsspektrums noch diejenigen am oberen Ende zum Opfer fallen. Die Schwächeren noch intensiver fördern ist ebenso wichtig und nötig wie der Erhalt der Angebote für die Stärkeren. Nivellierung auf einer unteren Stufe führt nicht zu mehr Fachkräften. Mit einer vernünftigen Selektion kann die Nivellierung nach unten verhindert werden.

^{1,2} <https://padlet.com/joergberger1/11-jahre-potenzialentfaltung-88do73arb5ehi70w>

³ Oliver Wyman, Allianz Chance, Bildungsgerechtigkeit. Eine Chance für die Schweizer Wirtschaft, 2023

^{4,5} Sönke Hendrik Mathewes, Längeres gemeinsames Lernen macht den Unterschied, in WZBrief Bildung 40, August 2020.

^{6,7,11} Urs Moser, Schulsystemvergleich. Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen, Universität Zürich, Institut für Bildungsevaluation, 2008, S. 17, 16, 18

⁸ <https://www.insm-bildungsmonitor.de/>

⁹ Wissenschaftliche Dienste des Bundestages, Vor- und Nachteile der Gesamtschule bzw. des dreigliedrigen Schulsystems, 2006

¹⁰ Jürgen Baumert, Olaf Köller: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter (BIJU) in Pädagogik, 50. Jahrgang, Heft 6/1998