**Zeitschrift:** Schweizer Schule
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
**Band:** 80 (1993)
**Heft:** 1: Grosse oder kleine Schulen?

**Artikel:** Grosse oder kleine Schulen : Zentralisierung oder Dezentralisierung?
**Autor:** Brunner, Joe
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-525714

**Nutzungsbedingungen**
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 09.12.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

*Joe Brunner*

# Grosse oder kleine Schulen – Zentralisierung oder Dezentralisierung?

*Die negativen Ansichten über grosse Schulen halten empirischen Untersuchungen nicht stand. Diese Erkenntnis zu akzeptieren, fällt wahrscheinlich vielen Schulleuten schwer, weshalb dem vorliegenden Artikel umso mehr Gewicht zukommt. Joe Brunner stellt empirische Untersuchungen vor und zieht Konsequenzen für die Schulplanung in der Schweiz.*

## Einleitung

Sind grosse oder kleine Schulen besser? In welchen herrscht ein besseres Klima, weniger Aggression, ist der Stress kleiner, werden bessere Leistungen erzielt usw.? Solche und ähnliche Fragen stellen Schulplaner, Lehrkräfte, Behörden. Es sind Fragen, die vor allem in Umbruchszeiten wichtig sind, etwa bei der Diskussion oder Einführung eines neuen Schulmodells, was gegenwärtig in mehreren Kantonen geschieht, aber auch angesichts zunehmender Gewalt an unseren Schulen. Solche Fragen müssen ebenfalls diskutiert werden, wenn die Schülerzahlen in den Gemeinden sich stark verändern. Soll z.B. bei zunehmender Schülerschaft ein bestehendes Schulhaus erweitert oder dezentral ein neues gebaut werden? In solchen Situationen ist es wichtig, über Vor- und Nachteile von grossen und kleinen Schulen und damit zusammenhängend über Zentralisierung bzw. Dezentralisierung Bescheid zu wissen. Allerdings kann die empirische Forschung keine eindeutigen Antworten geben, weil das Beziehungsgeflecht zwischen den ausschlaggebenden Faktoren, die eine gute Schule ausmachen, zu komplex ist. Gewisse Zusammenhänge können aber aufgezeigt werden und als Entscheidungshilfen bei der Frage nach grossen oder kleinen Schulen dienen, sowie allgemeine Hinweise zur Schulplanung geben.

*Das Beziehungsgeflecht zwischen den ausschlaggebenden Faktoren, die eine gute Schule ausmachen, ist komplex.*

Um die Fragestellung fundiert abklären zu können, müsste eine Theorie entwickelt werden, die die relevanten Faktoren einer guten Schule bestimmt und ihre Auswirkungen erklärt. Dies kann hier nicht geleistet werden. Aufgrund einer Literaturrecherche werden in diesem Artikel im *ersten Teil* empirische Befunde referiert, die alle aus dem Ausland stammen. Schweizerische Studien zur Schulgrösse gibt es bis auf eine Ausnahme, jene von G. Ghisla, die in diesem Heft dargestellt wird, keine. Die ausländischen Untersuchungen sind auf Schulgrössen bezogen, die in der Schweiz selten vorkommen. Deren Ergebnisse sind deshalb nicht einfach auf unsere Verhältnisse übertragbar. Im *zweiten Teil* wird auf die schweizerische Situation eingegangen. Es wird überlegt, was es für unsere Verhältnisse bezüglich grossen und kleinen Schulen und deren Zentralisierung bzw. Dezentralisierung zu bedenken gilt.

Eine kleine informelle mündliche Umfrage bei Lehrkräften an verschieden grossen Schulen gibt einen Hinweis darauf, welche Schulgrösse sie als ideal beurteilen.

## Teil 1: Ausländische Studien zur Schulgrösse

In den nachfolgend dargestellten ausländischen Untersuchungen werden Zusammenhänge überprüft zwischen der Schulgrösse und Schulklima, Schulangst, Entwicklung der Schüler, Schulorganisation, Konflikthäufigkeit, Innovationsbereitschaft und Schulqualität.

### Thesen gegen grosse Schulen

In Deutschland wird um das Problem der Schulgrösse seit gut hundert Jahren gestritten, mit Höhepunkten Ende der achziger Jahre des vorigen Jahrhunderts und am Anfang der siebziger Jahre dieses Jahrhunderts. Der erste Höhepunkt war, als in Gymnasien und Volksschulen die Schülerzahlen um ein Mehrfaches zunahmen, der zweite Höhepunkt, als Gesamtschulen entstanden. Die Kritik an grossen Schulen im vorigen Jahrhundert bestimmt auch heute die Diskussion weitgehend. Sie umfasst neun Punkte, die Lomberg 1893 (zit. nach Döring 1977, 16) zusammenfasste:

*Über das Problem der Schulgrösse wird seit über hundert Jahren gestritten.*

1. «Je grösser die Schulsysteme sind, desto mehr entschwindet die Möglichkeit, Unterricht und Schulleben einheitlich zu gestalten.
2. Je grösser die Schulsysteme sind, desto schwieriger wird es für den Lehrer, mit den Eltern der Schüler in Verkehr zu treten und diese in das Interesse der Schulerziehung hereinzuziehen.
3. Je grösser die Schulsysteme sind, desto weniger ist es dem Lehrer möglich, die häuslichen Verhältnisse und aufgrund derselben die Individualität der Schüler kennenzulernen.
4. Je grösser die Schulsysteme sind, 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 erziehliche Einfluss der Schule.
5. Je grösser die Schulsysteme sind, desto grösser sind auch die Unzulänglichkeiten und Gefahren, die aus der Massenhäufung der Schüler entstehen.
6. Je grösser die Schulsysteme sind, desto mehr verkümmert die methodische Selbständigkeit des Lehrers, desto unbefriedigender wird überhaupt seine ganze Arbeit an der Schule.
7. Je grösser die Schulsysteme sind, desto mehr verflüchtigt sich bei den Lehrern das Gefühl der Verantwortlichkeit für das Ganze.
8. Je grösser die Schulsysteme sind, desto übler gestaltet sich die soziale Lage des Lehrerstandes.
9. Je grösser die Schulsysteme sind, 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.

«Grosse» und «kleine» Schulen sind relative Begriffe. In den nachfolgend zitierten Erhebungen aus dem Ausland werden Schulen als klein bezeichnet, die in der Schweiz als sehr gross erscheinen. Es gibt leider (noch) kaum Forschungsprojekte, die unseren Verhältnissen entsprechen.

Bauer, Klemm, Pardon (1980) untersuchten den Zusammenhang zwischen Schulgrösse und Schulklima. Es wurden zwei Gruppen gebildet: Kleine Schulen mit weniger als 800 Schülern und grosse Schulen mit mehr als 1200 Schülern. Die Studie wurde an Gymnasien in Hessen 1978 bei Schülern des achten Jahrganges durchgeführt. Die folgende Tabelle wurde aus der genannten Publikation, Seite 155, kopiert.

Prozentanteile zustimmender Antworten zu ausgewählten Problemen in grossen und kleinen Gymnasien

| Problem | Schulen[1] über 1200 Schüler | Schulen[2] unter 800 Schüler | n | Statistisch gesichert |
|---|---|---|---|---|
| Sich während des Unterrichts unsicher fühlen | 40,8 % | 52,9 % | 1162 | ss |
| Keinen Freund in der Klasse haben | 6,7 % | 10,3 % | 1162 | s |
| Zu viele Verbote und Strafen in der Schule | 26,7 % | 36,8 % | 1157 | ss |
| Unter zu hohen Leistungsanforderungen leiden | 36,6 % | 43,9 % | 1151 | s |
| Zu viele Hausaufgaben | 38,5 % | 49,3 % | 1149 | ss |
| Kein Interesse an Themen des Unterrichts haben | 52,9 % | 51,1 % | 1151 | ns |
| Zu wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler | 43,6 % | 49,3 % | 1159 | ns |
| Zu wenig Freizeitangebote in unserer Schule | 56,7 % | 77,1 % | 1160 | ss |
| An unserer Schule gibt es keine Erwachsenen, die genug Zeit für meine Probleme haben | 44,2 % | 50,9 % | 1146 | s |

s = signifkant ($\alpha = 0{,}05$) ss = sehr signifikant ($\alpha = 0{,}01$)
[1] Anzahl der Schulen: 4.
[2] Anzahl der Schulen: 6.

*In Bezug auf das Schulklima unterscheiden sich grosse und kleine Schulen nicht, oder allenfalls sind die Resultate empirischer Untersuchungen für grosse Schulen günstiger!*

Was nicht zu erwarten war: Alle Problembereiche werden in kleinen Schulen häufiger genannt als in grossen. Die Autoren verwendeten weitere Indikatoren für das Schulklima und erhielten als Ergebnis: «Die Selbständigkeitserwartungen sind in grossen Schulen stärker ausgeprägt, der Kommunikationsstil der Lehrer wird als stärker schülerorientiert eingeschätzt und die Schulangst ist weniger stark ausgeprägt... Kleine Schulen unterscheiden sich entweder nicht von grossen Schulen hinsichtlich des Schulklimas oder in der ‹umgekehrten›, hier negativ bewerteten Richtung» (ebda, 156).

Die Autoren führen eine weitere Untersuchung zum Schulklima an, in der Schulen mit über 1022 Schülern und Schulen mit weniger als 1022 Schülern verglichen wurden. Den Aussagen «In dieser Schule ist der Kontakt zwischen Eltern und Lehrern überwiegend gut» und «In dieser Schule kann man sich bei persönlichen Problemen meistens an den Lehrer wenden» stimmten die Schüler der grossen Schulen signifikant häufiger zu. Der Aussage «Wenn ich frei entscheiden könnte, würde ich die Schule sofort verlassen» stimmten mehr Schüler der kleinen Schulen zu (nicht signifikant).

## Schulangst in Abhängigkeit von der Schulgrösse

Knapp (1985) untersuchte zwei Fragen:

1. Hat die Grösse einer Schule Auswirkungen auf die Schulangst von Schülerinnen und Schülern?
2. Beeinflusst die Schulgrösse die Schülerwahrnehmung des Lehrerverhaltens?

Knapp führte seine Studien in Deutschland an kleinen und mittleren Hauptschulen, die unsern Realschulen entsprechen, und an mittleren und grossen Gesamtschulen durch. Am Anfang und am Ende des fünften Schuljahres setzte er seine Messungen an. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die zwei Schultypen und drei Schulgrössen berücksichtigt.

Es zeigte sich, dass in die kleinen Hauptschulen am meisten ängstliche Schülerinnen und Schüler eintreten. In die mittelgrossen Haupt- und Gesamtschulen treten Kinder «mit relativ hoher Schulangst» ein, in die grossen Gesamtschulen treten die am wenigsten ängstlichen Schülerinnen und Schüler ein. Warum das so ist, darüber gibt Knapp keine Auskunft. Von besonderem Interesse ist nun, wie sich die Ängstlichkeit vom Anfang bis zum Ende der 5. Klasse verändert.

«Die Schüler an kleinen Hauptschulen werden, obwohl sie schon das höchste Ausgangsniveau hatten, im Laufe der Untersuchung noch ängstlicher. Die Ergebnisse zeigen einen sehr hohen Wert an, der weit über dem anderer Schüler liegt...

*An kleinen Hauptschulen stieg die Schulangst, und die Schüler beurteilten das Verhalten ihrer Lehrer zunehmend schlechter.*

Betrachtet man die Schüler an mittelgrossen Gesamtschulen, so zeigt sich hier dieselbe Entwicklung der Schulangst wie an mittelgrossen Hauptschulen: Sie werden mit einer relativ hohen Schulangst eingeschult, die am Ende des Untersuchungszeitraumes geringer geworden ist... Im Verlauf der Untersuchung sinkt die Schulangst an grossen Gesamtschulen ähnlich ab wie die an mittelgrossen» (ebd., 249). Damit ist die erste Frage nach den Auswirkungen der Schulgrösse auf die Schulangst der Kinder beantwortet. Zur Untersuchung der zweiten Frage, ob die Schulgrösse die Schülerwahrnehmung des Lehrerverhaltens beeinflusse, wurde ein Fragebogen mit 25 Fragen eingesetzt. Die Fragen »beziehen sich im einzelnen auf Strenge, Strafe, Tadel und Druck beziehungsweise auf Unterstützung, Lob, Hilfe und Förderung durch Lehrer« (ebd., 244). Es ergaben sich folgende Resultate:

«Zunächst ist festzustellen, dass sich Haupt- und Gesamtschüler nicht in der Wahrnehmung ihrer Lehrer unterscheiden... und dass sich zum Zeitpunkt der Einschulung die Schüler an grossen und kleinen Schulen in der Wahrnehmung ihrer Lehrer nicht unterscheiden... Im Verlauf der Untersuchung ändern die Hauptschüler jedoch ihre Einschätzung des Lehrerverhaltens. Bei mittelgrossen Schulen verschlechtert sich der Eindruck geringfügig, bei kleinen Hauptschulen verschlechtert er sich... auf die ungünstigste Einschätzung überhaupt» (ebd., 251).

Das Ergebnis, dass nur in kleinen Hauptschulen die Schulangst steigt, lässt aufhorchen. Die Interpretation dazu von Knapp (1985, 253): «Eine Erklärung für dieses signifikante Ergebnis könnte sein, dass die Schüler an diesen kleinen Schulen sehr viel mehr Strenge, Strafe, Tadel und Druck erfahren. Die signifikant negativer werdende Wahrnehmung von Lehrerverhaltensweisen durch Schüler an kleinen Hauptschulen belegt diese Schlussfolgerung für den Zeitraum unserer Untersuchung.»

## Auswirkung der Schulgrösse auf die Entwicklung von Schülern

Zu dieser Thematik referiert Knapp (1985) zwei sich teilweise widersprechende Untersuchungen: «Spezifische Untersuchungen zur Auswirkung der Schulgrösse auf die Entwicklung von Schülern sind von Barker/Gump (1964) bekannt. Dabei zeigte sich, dass Schüler an kleinen Schulen ihre Umwelt differenzierter erleben; sie haben mehr Möglichkeiten, an Aktivitäten teilzunehmen, eigene Verantwortung zu tragen, sich sozial zu engagieren und die geforderten Leistungen zu erfüllen. Dagegen fanden Rutter u.a. (1980), dass die von ihnen untersuchten Londoner Schulen mit hohen Schülerzahlen und grosser Raumkapazität sich *nicht* signifikant von den kleinen Schulen in ihren Auswirkungen auf die untersuchten abhängigen Schülervariablen ‹Fehlzeiten im Unterricht›, ‹unerwünschtes Schülerverhalten›, ‹Lernerfolg› und ‹Delinquenz› unterschieden» (Knapp 1985, 239). Übereinstimmend fanden aber beide Studien folgendes heraus: Je mehr die Schülerinnen und Schüler in das Schulleben eingebunden werden, Verantwortung übernehmen können, umso weniger fehlen sie im Unterricht, umso angepasster verhalten sie sich und umso grösser ist ihr Lernerfolg. Diese Resultate sind unabhängig von der Grösse einer Schule.

*Unabhängig von der Schulgrösse gilt: Je mehr die Schülerinnen und Schüler in der Schule Verantwortung übernehmen können, umso grösser ist ihr Lernerfolg.*

## Interne Gliederung, Konflikthäufigkeit und Innovationsbereitschaft an grossen und kleinen Schulen

Welche Auswirkungen die Grösse einer Schule auf interne Gliederung, Konflikthäufigkeit und Innovationsbereitschaft haben, damit befasst sich Plake (1984). Er referiert viele empirische Untersuchungen und kommt zu folgenden Schlüssen:

Der Zusammenhang zwischen der Grösse einer Schule und ihrer internen Aufgliederung in funktional unterschiedliche Stellen und Abteilungen, ist eindeutig erwiesen: Je grösser die Schule, umso differenzierter ist sie. Grössere Schulen sind gegenüber kleineren im Vorteil, weil ihr Angebot an Qualität und Vielfalt höher ist, z.B. mehr Fachlehrkräfte,

mehr Wahlfächer und -kurse, mehr Berater. In grösseren Schulen entstehen durch die Differenzierung aber auch Nachteile: Es gibt mehr Probleme mit der Informationsvermittlung, mit Absprachen, Termin- und Entscheidungsfindung.

Untersuchungen an amerikanischen Schulen ergaben, dass *Konflikte* sowohl zwischen Lehrerschaft und Schulleitung wie auch innerhalb der Lehrerschaft in grösseren Schulen häufiger auftreten. Spannungen entstehen in grösseren Schulen auch wegen der grösseren Personalfluktuation.

*Kleine Schulen zeigen weniger Innovationsbereitschaft als grosse Schulen, mittelgrosse Schulen schneiden am besten ab.*

Auch die *Innovationsbereitschaft* (d.h. Neues zu wagen), hängt mit der Grösse der Schule zusammen. Kleine Schulen zeigen am wenigsten Innovationsbereitschaft, Schulen mittlerer Grösse erreichen die höchsten Werte, grosse Schulen sind mässig innovativ. Ein Teil der Innovationen dürfte in grösseren Schulen intern ausgelöst werden. Weil Konflikte häufiger vorkommen, müssen mehr neue Lösungen gefunden werden. Es wird vermutet, dass Innovationsimpulse von aussen, z.B. von seiten übergeordneter Behörden, in grösseren Schulen selektiver aufgenommen werden als in kleineren Schulen, die dem Druck eher nachgeben. «Aufgrund der besseren personellen Ausstattung dürften wiederum die akzeptierten innovativen Ideen in grossen Schulen schneller und umfassender realisiert werden als in kleinen» (ebd., 810).

---

**Grösse und Qualität einer Schule**

In der Literatur wird öfters von Ergebnissen berichtet, die unabhängig von der Schulgrösse auftreten. Ein Beispiel dafür ist eine Studie, die Fatke (1977, 69–76) erwähnt. Er weist ausdrücklich darauf hin, dass die Schulgrösse eine zu globale Variable darstelle, um verlässliche Aussagen machen zu können, weil sie viele Einzelvariablen verberge. Im Vergleich unterscheiden sich zwei amerikanische Schulen von 1800 bzw. 2000 Schülerinnen und Schülern mit weitgehend gleicher sozialer Herkunft «in vielen Aspekten ihrer organisatorischen und sozialen Struktur beträchtlich, und diese hatten weitaus mehr Bedeutung für das Verhalten der Schüler, als die Grösse der Schule sie hätte haben können» (ebd., S. 71). Positive Auswirkungen haben *übersichtlich konzipierte Schulbauten*, die eine klare räumliche Orientierung erleichtern. Fördernd für den sozialen Kontakt sind Ecken und Nischen in den Gängen, Bänke vor den Fenstern usw.

Eine *überschaubare organisatorische Struktur* wirkt sich im Sozialverhalten der Schülerschaft so aus, dass
- sich mehr Untergruppen innerhalb der Schülerschaft entwickeln und engere Freundschaften entstehen;
- die Teilnahme an grossen Schulereignissen und an informellen Aktivitäten grösser sind;
- die informellen Kontakte zwischen Lehrkräften und Schülerschaft häufiger und bei vielen verschiedenen Gelegenheiten erfolgen und dabei schulische und ausserschulische Angelegenheiten zur Sprache kommen.

Fatke wird in seiner Aussage von Aurin unterstützt. «Die Ergebnisberichte wissenschaftlicher Untersuchungen zeigen, dass der Faktor ‹Grösse› oder ‹Kleinheit› von Schulen nicht isoliert, vielmehr im Zusammenhang zu sehen ist mit dem jeweiligen pädagogischen und organisatorischen Konzept einer Schule, mit ihrer architektonischen Gestaltung, mit den Kooperationsstrukturen im Kollegium, mit der Zusammensetzung der Schülerschaft, mit dem Geschick und der Qualität der Schulleitung und dem pädagogischen Engagement der Lehrerschaft» (Aurin 1987, 428).

Hingegen sind die *Gefahren, eine schlechte Schule zu werden,* zwischen grossen und kleinen Schulen verschieden. In grossen Schulen müssen sich Leitung und Lehrerschaft v.a. der Gefahr von Anonymität, Orientierungslosigkeit und Verwaltungsleerlauf stellen. Diese Probleme sind zum Teil mit baulichen und organisatorisch-strukturellen Massnahmen zu bewältigen. Es gibt genug Beispiele, die zeigen, dass dadurch die Orientierung, die Kooperation und Kommunikation erleichtert, dauerhafte persönliche Beziehungen aufgebaut, das Engagement der Lehrkräfte erhalten, überschaubare Erfahrungsräume gebildet und der administrative Zeitbedarf in einem angemessenen Rahmen gehalten werden kann.

*In Kollegien grosser Schulen ist der wechselseitige Erfahrungsaustausch reichhaltiger.*

In kleinen Schulen ist v.a. die Realisierung eines differenzierten Unterrichtsangebotes ein Problem und die eher diskrete Innovationsbereitschaft, worauf Aurin (ebd., 429) deutlich hinweist. «Da in kleinen Kollegien ... mit im Schnitt 7 bis 10 Lehrern gegenseitige Anregung und wechselseitiger Erfahrungsaustausch nicht so reichhaltig wie in grossen Kollegien sind, sollte der möglichen Gefahr des pädagogischen Stillstandes und der Unlebendigkeit infolge zeitlichen Abschleifens pädagogischer Mittel und problematischer Routine, von der auch grosse Schuleinheiten nicht frei sind, durch entsprechende Massnahmen regional ausgerichteter und auch regional praktizierter Lehrerfortbildung und mit Hilfe intensiver Beratung und Betreuung durch die Schulaufsicht entgegengewirkt werden. Dies ist vor allem für Kollegien kleiner Schulen erforderlich, deren Standort nicht in kulturell anregungsreichen Stadtgebieten, sondern in mehr ländlichen Regionen liegt. Kleine Schulen – ja! Aber bei entsprechender personeller und materieller Ausstattung und pädagogischer Unterstützung. Denn die Qualität und Leistungsfähigkeit kleiner Schulen müssen gesichert sein, wenn kein neues Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land, zwischen grossen Stadtteilschulen und kleinen Landschulen entstehen soll.»

## Teil II: Überlegungen zur Schulsituation in der Schweiz

Im zweiten Teil schauen wir zuerst zurück und fragen uns, was die ausländischen Untersuchungen für unsere Verhältnisse hergeben.

Dann wird das Resultat einer kleinen Umfrage bei Lehrkräften zur Schulgrösse dargestellt. Anschliessend wird das Thema der Zentralisierung bzw. Dezentralisierung diskutiert.

Die allgemeine Frage, ob grosse oder kleine Schulen besser seien, ist aufgrund der ausländischen Untersuchungen nicht mit einem eindeutigen Ja oder Nein zu beantworten. Für viele dürfte dieses Ergebnis bereits eine Überraschung sein. Bei der Durchsicht der zitierten Literatur finden sich aber genügend Hinweise auf Vorteile von grösseren Schulen. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, wie gross denn «grösser» und «kleiner» genau sind. Die Antwort wird nicht immer gegeben. Die Berichte zeigen aber dennoch eindeutig auf, dass Schulen, die bei uns als grosse eingestuft, im Ausland in der Regel als kleine betrachtet werden. Dadurch entsteht das Problem, dass die ausländischen Studien für Schulplaner in der Schweiz wenig hergeben. Wenn im Ausland kleine Schulen mit 800 und weniger Schülern definiert werden, erhalten Schweizer Schulplaner auf die Frage, ob man für 400, 500 oder 600 Schüler eine gemeinsame Anlage oder getrennte Schulhäuser planen soll, keine direkte Antwort. Dafür wären schweizerische Erhebungen notwendig. Die indirekte Antwort lautet, dass diese Frage gar nicht so wichtig ist, weil andere Faktoren als die Grösse entscheidender für eine gute Schule sind (s. Zusammenfassung am Schluss des Artikels) – und das ist doch eine handlungsrelevante Auskunft.

## Was sagen Lehrkräfte zur Schulgrösse?

Weil es an schweizerischen Untersuchungen zur Schulgrösse mangelt, das Informationsbedürfnis aber besteht, stellte ich diese Frage einigen Lehrkräften, die v.a. an Oberstufenzentren (im Kanton Luzern) unterrichten. Sie wurden bei der Beurteilung der Schulgrösse nach ihren persönlichen Erfahrungen befragt.

*Je grösser ein Schulzentrum – so meinen viele Lehrpersonen – umso schwieriger ist es, ein gemeinsames pädagogisches Leitbild zu erreichen.*

Unbestritten ist die Ansicht, dass der pädagogische Erfolg eines Oberstufenzentrums in erster Linie abhängt von einer von allen Lehrkräften getragenen gemeinsamen pädagogischen Überzeugung und von ihrem Engagement, diese Überzeugung im Alltag zu leben. Je grösser aber ein Zentrum, umso schwieriger ist es, ein gemeinsames pädagogisches Leitbild zu erreichen. Auch das Engagement nimmt mit zunehmender Grösse der Schule tendenziell ab – es gibt ja genügend andere, die sich der Sache annehmen. Der Lehrer eines kleinen Oberstufenzentrums mit 9 Klassen sieht als Voraussetzung für eine gute Schule eine möglichst grosse Autonomie innerhalb klar definierter Rahmenbedingungen. Sehr wichtig ist für ihn zudem, dass eine Lehrkraft an einer Klasse möglichst viele Lektionen erteilt. Ein anderer Lehrer betont den sozialen und emotionalen Wert eines eigenen Klassenzimmers für die Oberstufenschülerinnen und -schüler.

Gefragt nach der idealen Grösse eines Oberstufenzentrums wurden verschiedene Antworten gegeben. Lehrkräfte an kleinen Zentren mit 9 Klassen erleben ihre Situation als ideal. 12 Klassen finden sie auch noch eine akzeptable Grösse, sicher aber nicht mehr als 20 Klassen. Lehrer an Zentren mit 12 Klassen finden das eine ideale Grösse und Lehrer an Zentren mit 15 und 16 Klassen erachten diese Grössenverhältnisse als angemessen, lehnen aber auch mehr als 20 Klassen ab. Hinge-

gen würden Lehrkräfte, die an einem Zentrum mit mehr als 40 Klassen unterrichten, eine kleinere Schule in der Grössenordnung von 16–20 Klassen bevorzugen.

Als Begründungen wurden meist Überschaubarkeit, Zusammengehörigkeitsgefühl, einfachere Organisation und weniger Sachzwänge angegeben.

*Das Wohlsein der Lehrkräfte an ihrem Arbeitsplatz muss auch ein Kriterium für die Schulgrösse sein.*

Da offenbar tendenziell die eigene Situation als befriedigend wahrgenommen wird, würde wahrscheinlich das Ergebnis anders lauten, wenn auch Aussagen von Lehrkräften an Schulen von 20–40 Klassen vorlägen. Die Befragung einiger willkürlich ausgewählter Lehrkräfte beansprucht keinen allgemeinen Aussagewert. Interessant wäre eine repräsentative schweizerische Erhebung bei Lehrkräften, Schülern, Eltern, Schulinspektoraten und Schulpsychologischen Diensten. Obwohl die kleine Umfrage im Kanton Luzern nur ein Schlaglicht auf die Lehrermeinungen gibt, darf das Resultat zur Kenntnis genommen werden: Die «Schallgrenze» für ein Oberstufenzentrum liegt bei 20 Klassen. Wenn das Wohlsein der Lehrkräfte am Arbeitsplatz ein Kriterium für die Bestimmung der Schulgrösse ist – und das muss es sein, wenn man eine gute Schule verwirklichen will – dann hat man hier einen Hinweis. Wird ein Schulzentrum geplant, sollte die Mitbestimmung der Lehrerschaft bei der Festlegung der Schulgrösse (und nicht nur diesbezüglich) institutionalisiert werden, was nicht überall der Fall ist.

## Was sagen Lehrkräfte zu Schulanlagen mit Primar- und Oberstufenschülern?

Auf die Frage, ob es Probleme gebe, wenn in einem Zentrum die Schülerinnen und Schüler der 1.–9. Klasse zusammengezogen würden, war die Antwort der befragten Lehrkräfte folgende: In einer gemeinsamen Schulanlage müssen die Grösseren lernen, Rücksicht auf die Kleineren zu nehmen. Ab einer gewissen Schulgrösse wird das aber immer schwieriger, so dass eine Trennung von Primar- und Oberstufenschülern eher die bessere Alternative ist. Wenn hingegen die Pubertierenden in einem Oberstufenzentrum unter sich sind, werden die Primarschülerinnen und -schüler von gewissen Problemen verschont, wozu auch die Angst vor Gewaltanwendung der Grossen gegen die Kleinen gehört. Demnach wird in kleineren Schulen die Altersdurchmischung eher befürwortet, in grösseren eher abgelehnt.

Eine der befragten Lehrpersonen unterrichtet an einer gemischten Schule mit total 21 Klassen. Die Primarschule umfasst die Klassen 1–6 parallel geführt und die Klassen 7–9 dreifach geführt (mit Zuzügern aus Nachbargemeinden). Dieser Lehrer findet das eine optimale Situation. Er schätzt die Altersdurchmischung und die Möglichkeit, den Schülern schon in den unteren Klassen begegnen zu können. Als pädagogisch besonders wertvoll erlebt er auch die Kontakte mit den Primarschullehrkräften im gemeinsamen Lehrerzimmer.

In der Einschätzung der Schulgrösse gibt es offenbar den Unterschied zu berücksichtigen, ob es sich um ein reines Oberstufenzentrum handelt, oder ob es um eine Schulanlage mit Primar- und Oberstufenschülern geht. Möglicherweise ist die obere Grenze in den beiden Fällen verschieden.

**Zentralisierung oder Dezentralisierung?**

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schulgrösse an sich zu keinen pädagogischen Vorbehalten Anlass gibt, dann ist bei der Diskussion über Zentralisierung bzw. Dezentralisierung v.a. die Frage nach den betroffenen Schuljahren und Schultypen zu beachten.

**Sollten die Klassen 1–6 zentral oder dezentral geführt werden?**

Diese Frage spielt eine wichtige Rolle, wenn es um die Lebensqualität von Landgemeinden geht. Bleiben die Klassen 1–6 im Dorf und werden allein die Klassen 7–9 zentralisiert, dürfte die Verminderung an Lebensqualität verkraftbar sein.

*Die Trennung von Schule und Wohnort behindert ein Lernen im unmittelbaren Erfahrungsraum der Kinder.*

Aus pädagogischer Sicht gibt es mehrere Gründe gegen eine Zentralisierung der 1.–6. Klasse. Längere Fahrzeiten sind mit körperlichen und psychischen Belastungen für die Kinder verbunden (längeres Wegbleiben von zu Hause, Wartezeiten, evtl. Platzmangel im Bus, sie können sich gegenüber den Älteren im Bus nicht wehren). Ermüdung und Aggressivität können die Folge sein. Die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule sind weniger eng, informelle Kontakte gibt es kaum mehr. Die Lehrerschaft ist weniger gut über die Familienverhältnisse orientiert. Die Trennung von Schule und Wohnort behindert ein Lernen im unmittelbaren Erfahrungsraum der Kinder. Am fremden Ort könnten Orientierungsschwierigkeiten auftauchen, die Angst auslösen. Weitere Nachteile soziokultureller Art sind, dass die Identifikation der Dorfbewohner darunter leidet, Gefühle der Minderwertigkeit gegenüber den Zentren auftreten können, die Lehrpersonen als Kulturträger fehlen. Die «Auslagerung der Grundschule», wie die Deutschen sagen, ist für sie ein Problem. In der Schweiz wird zu Recht sehr viel aufgewendet, dass möglichst jedes Dorf und sogar jeder Weiler seine Primarschule führen kann.

**Sollten die Klassen 7–9 zentral oder dezentral geführt werden?**

Pädagogisch sind beide Varianten vertretbar. Die Frage muss aber hinsichtlich der Schultypen noch differenziert werden: Sollen alle Schultypen (Werkschule, Realschule, Sekundarschule, Untergymnasium) in einem Zentrum unterrichtet werden oder sollen einzelne Schultypen in den Gemeinden belassen werden?

Grundsätzlich sollte nicht nur ein einzelner Schultyp in der Gemeinde unterrichtet werden, konkret: Eine isolierte Realschule in der Gemeinde ist meiner Meinung nach keine gute Alternative zum Zentrum. In der isolierten Realschule einer Gemeinde sind die Schülerinnen und Schüler bezüglich des Wahlfachangebotes und der Infrastruktur (Spezialräu-

me, Lehrer- und Schülerbibliothek, Sammlungen, Diareihen, Videofilme usw.) oft eher benachteiligt. Dazu kommt als weiterer Nachteil, dass im Interesse genügend grosser Schülerzahlen in solchen Gemeinden (im Gegensatz zu einem Schulzentrum) darauf tendiert werden könnte, mehr Schülerinnen und Schüler in der Realschule zu behalten. Des weitern ist die soziale «Abstempelung» eindeutig – die «Dummen» bleiben im Dorf.

Auch den Realschülerinnen und -schülern ist nach sechs Jahren Primarschule im Dorf der Schritt ins Schulzentrum einer grösseren Gemeinde zuzumuten und die damit verbundene Erweiterung ihrer sozialen Erfahrung zu ermöglichen. Es ist der erste Schritt in die Region, die für Bewohner kleinerer Dörfer wesentlich ist, weil sie sich in vielen Lebensbereichen regional orientieren (müssen).

---

**Zusammenfassung**

*Die Schulgrösse ist nicht ausschlaggebend dafür, ob eine Schule gut oder schlecht ist.*

Für die Schulplanung in der Schweiz können folgende Anhaltspunkte gegeben werden:

1. Die Grösse ist nicht ausschlaggebend dafür, ob eine Schule gut oder schlecht ist. Dazu gehören u.a. folgende Faktoren:
   - Es sind pädagogische Kriterien, z.B. das pädagogische Konzept, das das Lehrerkollegium verfolgt; das Schulklima; der Kommunikationsstil und das Ausmass informeller Kontakte zwischen allen Beteiligten; die Selbständigkeitserwartungen an die Schülerinnen und Schüler; die Möglichkeit aller, Verantwortung zu tragen und sich sozial zu engagieren; gemeinsame Anlässe.
   - Die formale Organisation, wozu die Schulstrukturen, die Klassengrössen, die Kooperationsstrukturen im Kollegium, die Transparenz von Entscheidungen, die Differenziertheit und klare Kompetenzaufteilung von Funktionen und die Autonomie einer Schule gehören.
   - Von besonderer Bedeutung ist ebenfalls die Qualifikation der Schulleitung, die Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft, die Personalfluktuation, die Innovationsbereitschaft und die architektonische Gestaltung der Schulanlage.
2. Die Primarschule (1.–6. Klasse) sollte sich möglichst nahe am Wohnort der Schülerinnen und Schüler befinden.
3. Oberstufenzentren sollten nach Ansicht der wenigen befragten Lehrkräfte nicht mehr als 20 Klassen umfassen. Die ausländischen Untersuchungsergebnisse sprechen aber nicht für eine solche Einschränkung.
4. Realschulklassen sollten nicht isoliert an einem Schulort geführt, sondern zusammengelegt werden mit den andern Schultypen der Oberstufe.
5. Anlagen mit Primarschule und allen Typen der Oberstufe bieten mehr Möglichkeit sozialen Lernens als getrennte Primarschulen und Oberstufenzentren.

Bei der Lektüre dieses Artikels wird man als Leserin und Leser immer wieder die eigenen Erfahrungen mit verschiedenen Schulgrössen be-

denken. Die grösste Schule, die ich kenne, und die von sehr hoher pädagogischer Qualität ist, ist die Hiberniaschule in Herne, Nähe Bochum, in Deutschland mit ca. 1200 jungen Menschen zwischen 3 und 20 Jahren. Sie umfasst alle Schulstufen vom Kindergarten bis zum Gymnasium. Sie verfolgt ein ehrgeiziges pädagogisches Konzept, das praktisches, künstlerisches und theoretisches Lernen verbindet. Die architektonische Gestaltung der Schulanlage ist so, dass man nie merkt, dass hier über 1000 Menschen beieinander sind. Die Grösse ist absolut kein Problem, weil die obgenannten Anforderungen an eine gute Schule erfüllt werden.

Im Artikel wurde nicht für grosse oder kleine Schulen plädiert, auch wurde keine «optimale Schulgrösse» gefordert und begründet. Warum kein Plädoyer abgegeben werden kann, versucht Döring (1977, 8) in einem Vergleich aufzuzeigen: «Es gibt den kleinen ‹Laden um die Ecke› und den multinationalen Konzern, das kleine Privatkrankenhaus und das grosse Klinikum. Unterschiedlichste Systemgrössen, wie auch immer dimensioniert, existieren wie selbstverständlich in anderen Bereichen – und sie können dort erfolgreich sein oder scheitern. Es erscheint zunächst wenig plausibel anzunehmen, dass dies – Existenz, Erfolg und Scheitern – im Bildungsbereich anders sein sollte, zumal eine empirische Evidenz hierfür bislang keineswegs vorliegt.»

**Literatur**

*Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern:* Kooperative und integrierte Formen der Oberstufe. Schulversuche auf der Sekundarstufe I im Kanton Bern. 1990.

*Aurin K.:* Kleine Schulen. Planungsvorstellungen, Probleme, Erfahrungen und Erfordernisse. In: *Die Realschule* 95 (1987) S. 424–429.

*Bastian J., Furck C. L.:* Zur Zukunft der Hauptschule in Hamburg. Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. 1991.

*Bauer K.-O., Klemm K., Pardon H.:* Ergebnisse empirischer Sozialforschung. Sekundarschulen auf dem Prüfstand. In: *Rolff H.-G. u.a. (Hrsg.):* Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1. Weinheim und Basel 1980, 141–169 (Beltz).

*Boecken G.:* Soziologische und pädagogische Aspekte der Schulkonzentration im ländlichen Raum. In: Die Deutsche Schule 71 (1979), S. 75–89.

*Brunner J.:* Plädoyer für eine integrierte Oberstufe. In: *schweizer schule* 76 (1989) Nr. 4, S. 3–14.

*Döring P.A. (Hrsg.):* Grosse Schulen oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. München 1977 (Piper).

*Fatke R.:* Ökologisch-psychologische Aspekte von Schulumwelten. In: *Döring P. A. (Hrsg.):* Grosse Schulen oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. München 1977 (Piper), S. 69–76.

*Finkelmann K. J.:* Hibernia: Modell einer andern Schule. Stuttgart 1990 (Klett-Cotta).

*Fleischer T.:* Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern – Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren 1990 (Schneider).

Klassengrösse (Themenheft). In: *Empirische Pädagogik.* Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. Nr. 3, 1992.

*Knapp A.:* Leiden Schüler unter grossen Schulen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 239–254.

*Pädagogik 4/1992:* Schul-Räume-Gestalten.

*Plake K.:* Schulgrösse als Variable der Organisationsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 797–815.

*Rist G., Schneider P.:* Die Hiberniaschule. Reinbek bei Hamburg 1977 (Rowohlt Taschenbuch Nr. 7136).
*Rutter M. u.a.:* Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim und Basel 1980 (Beltz).
*Tillmann K.-J. (Hrsg.):* Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989 (Bergmann und Helbig).
*Weber M.:* Zur Diskussion gestellt: «Wahlfreiheit» und «Vielfalt» – Irrwege einer schulpolitischen Diskussion. In: *Schulmanagement* 20 (1989) Heft 1, S. 40–41.

**Gemeinde Cham**

**Schulwesen**

Auf Beginn des neuen Schuljahres 1993/94 (16. 8. 93) sind bei uns folgende Pensen neu zu besetzen:

2 Vollpensen auf der Unterstufe (1./2. Klasse)

1 Vollpensum auf der Mittelstufe II (5./6. Klasse) (im Lehrauftrag für 1–2 Jahre)

1 grösseres Teilpensum auf der Werkschule Oberstufe

Bewerber/innen senden die üblichen Unterlagen mit Photo an den Schulpräsidenten, Herrn Heinz Wyss, Lindenstrasse 6, 6330 Cham.

Schulkommission Cham