

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 8 (1986)

**Heft:** 3

**Artikel:** Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich : Konzeption, Evaluation, Situation

**Autor:** Oertel, L. / Rosenberg, S. / Aeberli, Ch.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786425>

#### **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:** 16.01.2026

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

**Abteilungsübergreifende Versuche**  
**an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich**  
**Konzeption, Evaluation, Situation**

*L. Oertel, S. Rosenberg, Ch. Aeberli*

Seit 1977 werden im Kanton Zürich Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe (AVO) durchgeführt. Diese sind als Lösungsansatz für bestehende Schwierigkeiten der dreigliedrigen Oberstufe zu verstehen. Anstelle der Dreiteilungen werden die Schüler in Stammklassen mit zwei Anforderungsstufe und für Mathematik und Französisch in Niveakursen mit drei Schwierigkeitsgraden unterrichtet. Zwischen den Stammklassen und Niveaugruppen besteht Durchlässigkeit. Im Artikel wird zuerst diese Versuchskonzeption vorgestellt; dann werden zwei Evaluationsbeispiele (Vergleichsuntersuchungen) ausgeführt: (a) Die Einflüsse der Schulorganisation auf die sozialen Beziehungen und (b) die beruflichen Möglichkeiten der AVOSchüler im Vergleich zu Schülern der dreigliedrigen Oberstufe. In der Darlegung der Untersuchungsergebnisse geht es darum, zwei oft erhobene Behauptungen zu überprüfen, den Schülern im AVO gehe soziale Geborgenheit verloren und sie hätten schlechtere Berufschancen. Schliesslich wird der schulpolitische Einfluss auf den Versuchsablauf und die Wahrnehmung der Versuchserfahrungen sowie die Begrenztheit der wissenschaftlichen Ueberprüfung des Versuchs diskutiert.

AVO ist die im Kanton Zürich inzwischen gebräuchliche Abkürzung für Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe der Volksschule. Die Oberstufe der Volksschule umfasst im Kanton Zürich das 7.-9. Schuljahr (Sekundarstufe I). Als **Abteilungen** werden im revidierten Volksschulgesetz von 1959 die **Schulzweige** der Oberstufe bezeichnet (Gesetze und Verordnungen über die Volksschule 1983), die im Volk wohl besser als **Ober-, Real- und Sekundarschule** bekannt sind. Nach sechs Jahren Primarschule werden die Schüler für diese drei Schulzweige ausgewählt (auch für die hier nicht erwähnten Gymnasien).

**Ziel** der abteilungsübergreifenden Oberstufenversuche ist es, zwischen den bisher getrennten Abteilungen der Oberstufe - vor allem zwischen der Sekundarschule einerseits und der Real- und Oberschule anderseits - eine Brücke zu schlagen. Damit bewegt sich der Kanton Zürich im Rahmen der für die Schweiz folgendermassen beschriebenen Entwicklungstendenz: Die

«säulenförmige Gliederung» institutionell getrennter Schulzweige (z.B. Realschule, Sekundarschule, Gymnasium) wurde in den letzten 10-15 Jahren in einigen Kantonen zugunsten kooperativer Formen aufgegeben. Charakteristisch für diese Entwicklung ist ein «differenziertes Zusammenführen» getrennter Schulzweige der Sekundarstufe I (Hedinger, Wyttensbach 1984).

Die Erprobung der abteilungsübergreifenden Oberstufe findet im Kanton Zürich seit 1977 statt. Die rechtliche Grundlage wurde schon 1975 mit dem **Schulversuchsgesetz** geschaffen. Als oberste kantonale Schulbehörde hat der **Erziehungsrat** für die abteilungsübergreifenden Versuche eine Rahmenkonzeption erlassen und die kantonale Erziehungsdirektion sowie das Pestalozzianum Zürich mit der Durchführung und Auswertung der Oberstufenversuche beauftragt (Erziehungsrat 1975 und 1976). Seitdem wurden vom Erziehungsrat für sieben Gemeinden des Kantons Zürich abteilungsübergreifende Oberstufenversuche bewilligt. Die Versuche sind zeitlich befristet, können aber bei Bedarf verlängert werden.

Im folgenden werden zunächst die dreigliedrige Oberstufe im Kanton Zürich und der auf sie bezogene Schulversuch beschrieben, der ein differenziertes Zusammenführen der Oberstufenschulzweige bewirken soll. Dann wird die wissenschaftliche Begleitung des Versuchs anhand von zwei Evaluationsbeispielen illustriert, und schliesslich sollen die Versuchserfahrungen im Reformfeld situiert werden.

## Teil I: Konzeption

### 1. Die dreigliedrige Oberstufe der Volksschule

Nach dem Übertritt von der Primarschule in die **dreigliedrige Oberstufe** werden die Schüler im 7.-9. Schuljahr in den **drei** Abteilungen, der Ober-, Real- und Sekundarschule, unterrichtet. Ein Teil der Schüler des Jahrgangs besucht während dieser Zeit das Gymnasium (1985/86: 8,8%). Daneben werden Schüler in Sonderklassen und Sonderschulen unterrichtet. Während in die Oberschule die leistungsschwächsten Schüler eingeteilt werden, nimmt die Sekundarschule die leistungsstärkeren auf, von denen ein Teil nach der 2. oder 3. Sekundarklasse an Gymnasien und andere Maturitätsschulen übertritt. Im Kanton Zürich besteht also die erwähnte «säulenförmige Gliederung» institutionell getrennter Schulzweige.

Für den **Übertritt** von der Primarschule in die dreigliedrige Oberstufe wird in der Regel der Durchschnitt der im Zwischenzeugnis ausgewiesenen Schulleistungen in Rechnen und Sprache ermittelt, dessen Wert über die

Zuteilung an die Sekundar-, Real- und Oberschule entscheidet. Für den Eintritt in die Sekundar- oder die Realschule sind Notendurchschnitte von 4,5 oder 3,5 notwendig. In Grenz- oder Streitfällen erfolgen Übertritts- bzw. Einspracheprüfungen. An den Übertritt schliesst noch eine **Bewährungszeit** (ein Quartal) an.

Ein **Wechsel** von der 1. Klasse der Oberschule in die Real- oder von der Real- in die Sekundarschule (Aufstufung) ist nach bestandener Aufnahmeprüfung und mit Wiederholung des 1. Oberstufenjahres möglich. Rückversetzungen (z.B. Abstufungen von der Real- in die Oberschule) erfolgen meistens nach Nichtbestehen der Bewährungszeit, sind aber auch danach (z.B. am Ende der 1. Klasse) bei mangelhaftem Leistungsstand zulässig, wenn eine Repetition der Klasse nicht in Frage kommt. Auf- und Abstufungen erfordern im Rahmen der dreigliedrigen Oberstufe einen Schulzweigwechsel (Abteilungswechsel).

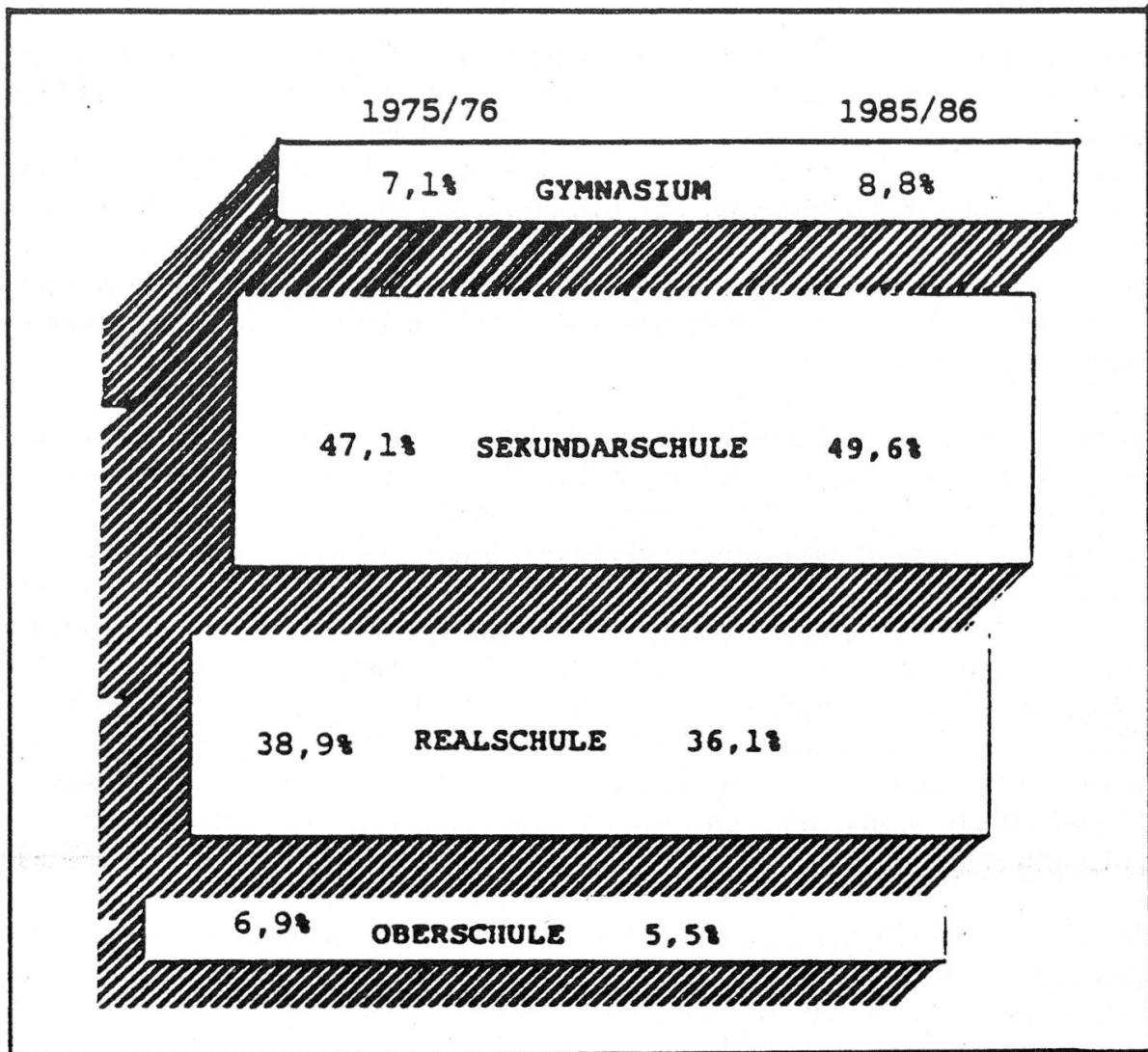
Jeder Schulzweig der dreigliedrigen Oberstufe hat seinen eigenen Lehrplan. Anhand welcher **Fächer** und in welcher Unterrichtszeit der Lehrplan zu erfüllen ist, regelt die jeweilige **Stundentafel**. Ober-, Real- und Sekundarschulen haben unterschiedliche Stundentafeln, um u.a. auf die unterschiedlichen Lern- und Leistungsmöglichkeiten eingehen zu können. Dabei wird den leistungsschwächeren Schülern in den Real- und Oberschulen weniger kognitiver, dafür mehr handwerklicher Unterricht erteilt als den leistungsstärkeren Schülern in den Sekundarschulen. Die teilweise im 3. Oberstufenjahr angebotenen Wahlfächer sind auf die drei Abteilungen ausgerichtet. Aber auch für Knaben und Mädchen gelten verschiedene Stundentafeln, womit die späteren (nachschulischen) Tätigkeitsunterschiede berücksichtigt werden.

An der dreigliedrigen Oberstufe kommen das unterschiedliche Leistungsvermögen der Schüler und ihre verschiedenen Neigungen und Fähigkeiten in der **Beurteilung** durch Noten zum Ausdruck. Halbjährlich wird ein den Beurteilungen entsprechendes Zeugnis ausgestellt.

An der dreigliedrigen Oberstufe unterrichten **Sekundar-** sowie **Real-** und **Oberschullehrer**, die eine unterschiedliche, an den Schulzweigen der Oberstufe orientierte Ausbildung absolviert haben. Während an den Real- und Oberschulen ein Klassenlehrer unterrichtet, sind es an den Sekundarschulen zwei Lehrer, der eine mit sprachlich-historischer, der andere mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausbildung. Außerdem werden Fachlehrer/innen beigezogen. In jedem Zweig der Oberstufe werden den Klassen Lehrer zugeordnet, die in der Regel den grösseren Anteil des Unterrichts übernehmen (Klassenlehrer). Somit ist der Lehrer für die Schulführung seiner Klasse allein verantwortlich und weitgehend auf sich selbst gestellt.

## 2. Schwierigkeiten mit der Dreiteilung

Die Aufteilung der Schüler für die Oberstufe am Ende der Primarschulzeit zeigt seit Jahren eine Tendenz zur anspruchsvolleren Schule (siehe Graphik 1).



Graphik 1: Schülerverteilung im 8. Schuljahr 1975/76 und 1985/86

Durch den Trend zum **anspruchsvolleren Oberstufenschulzweig** wird die Oberschule in eine Randstellung gedrängt. Die rückläufigen Schülerzahlen der Oberschule führen dazu, dass in vielen kleineren Orten des Kantons die Oberschule nicht mehr geführt werden kann. In Teilen der Bevölkerung ist ein ungünstiges Image der Oberschule entstanden. Mehr und mehr wird deshalb der Eintritt in die Oberschule vermieden oder, wenn er unvermeidlich erscheint, angefochten. Mit der daraus resultierenden veränderten Schülerzuteilung hat sich die Verteilung der Leistungsfähigkeit der Schüler der drei Abteilungen verschoben.

Beim Übertritt wird jeweils die «beste» Schulzuteilung angestrebt, weil sich sowohl überlappende Schulleistungen von Schülern verschiedener Abteilungen als auch «einseitige Begabungen» zu wenig im Rahmen der Dreiteilung berücksichtigen lassen. Die eher starre Zuordnung der Schüler zu den Oberstufenzweigen wird durch die **eingeschränkten Umstufungsmöglichkeiten** verstärkt, die zwar Rückversetzungen ohne Umstände (meist schon in der Bewährungszeit), den Wechsel in eine anspruchsvollere Schule aber nur nach bestandener Aufnahmeprüfung zulässt und eine Wiederholung der Oberstufenklasse verlangt.

Sekundarschule	Eintritte	Rückweisungen in die Realschule in Prozenten	
Total 1977-80	30877	2626	8,5
Total 1981-84	27081	2303	8,5
Gesamttotal	57958	4929	8,5
Realschule	Eintritte	Rückweisungen in die Oberschule in Prozenten	
Total 1977-80	22542	1235	5,5
Total 1981-84	19524	1237	6,3
Gesamttotal	42066	2472	5,9

Tabelle 1: Rückweisungen aus 1. Oberstufenklassen (Quelle: *Bildungsstatistischer Bericht 1986*)

Nicht nur schulorganisatorische Grenzen, sondern auch die **inhaltlichen** (stofflichen) **Unterschiede** im Fächerangebot unterstützen die Abgrenzungen zwischen den Oberstufenschulzweigen in den verwendeten Lehrmitteln und der Didaktik. Dabei lässt sich nicht übersehen, dass die die Dreiteilung bestimmenden Leistungsgrenzen der Schüler auch zu sozialen Schranken werden. Schüler aus gemeinsamer Primarschulzeit werden häufig getrennt und verlieren den Kontakt zu Kameraden, die in einer anderen Schule sind. Gemeinsame soziale Erfahrungen sind dadurch erschwert.

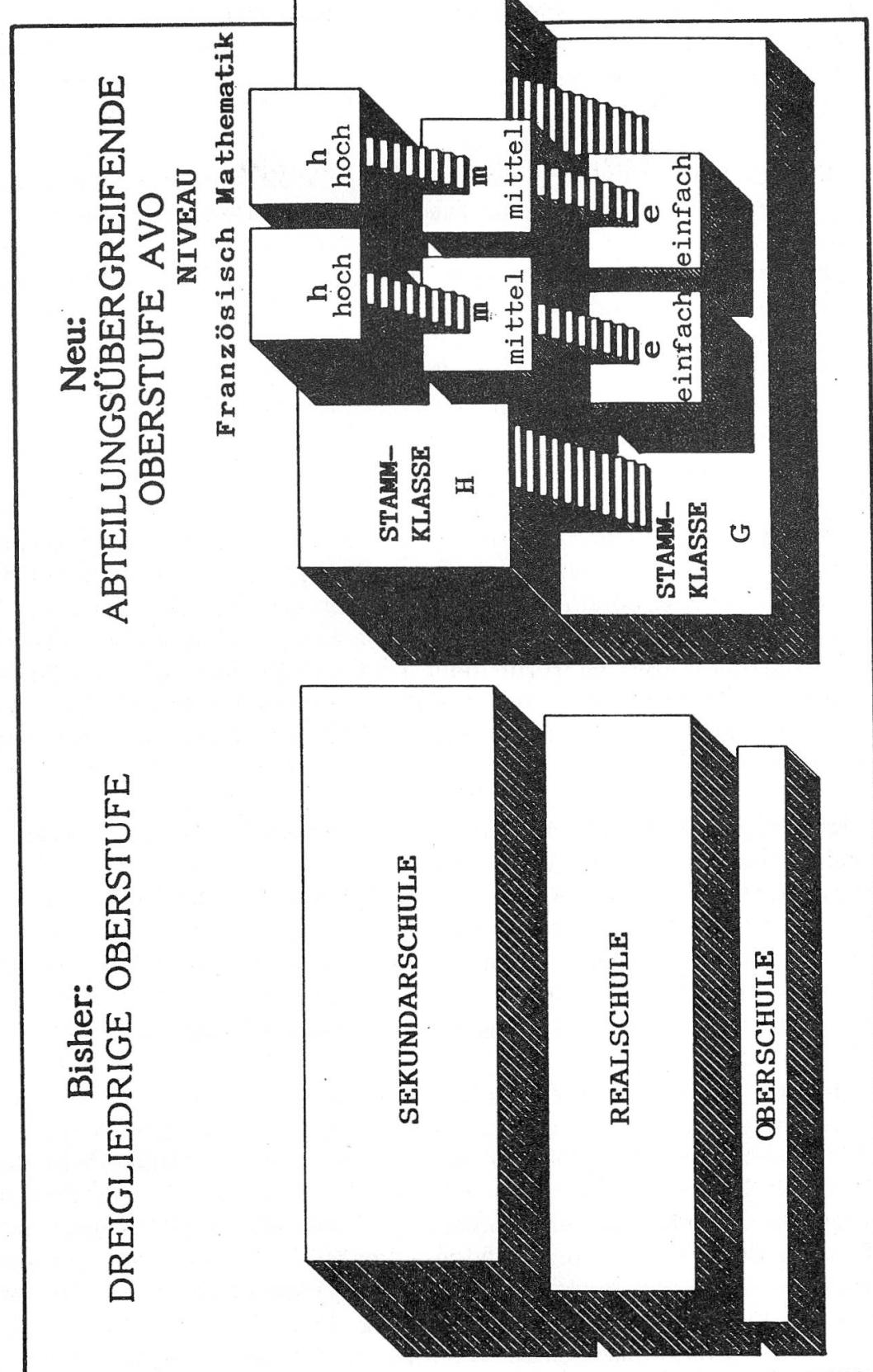
Die Schwierigkeiten mit der Dreiteilung lassen sich in ihren Grundzügen um das hinlänglich bekannte Problem der Schulorganisation gruppieren, das beim Übergang zwischen verschiedenen Schulstufen und Schultypen eintritt: Die

**Selektion** der Schüler. Es dürfte in der erziehungswissenschaftlichen Literatur ziemlich unbestritten sein, dass diese Schwierigkeiten u.a. durch eine Überlagerung der pädagogischen Förderung in der Schule durch die Selektionsfunktion der Schule entstehen. Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten ist der Hinweis wichtig, «dass Unterschiede zwischen Schülern verschiedener Schultypen ebensosehr (und wahrscheinlich mit mehr Berechtigung) als Folgen der Zuteilung zu unterschiedlichen Ausbildungswegen zu interpretieren sind wie als Eingangsvoraussetzungen, auf die die Differenzierung und Selektion antwortet. Danach wären unterschiedliche Schülertypen mehr das Ergebnis unserer Schulstrukturen und weniger das, was diese Schulstrukturen rechtfertigt» (Egger 1983, S. 57).

### 3. Die Abteilungsübergreifende Oberstufe

Bereits 1975 drückte der Erziehungsrat seine Sorge über die Entwicklung der dreigliedrigen Volksschuloberstufe aus (Erziehungsrat 1975). In den Grundlagen für Schulversuche an der Oberstufe ist die zuvor geschilderte Problemlage angesprochen und die damalige schulpolitische Forderung aufgegriffen worden: Es sei in Schulversuchen abzuklären, «wie alle Schüler des 7. bis 9. Schuljahres in einem einzigen Schultyp zusammengefasst werden können, ohne dass der intelligente Schüler zu kurz kommt und das schwächere Kind gleichzeitig überfordert wird» (Rahmenkonzeption 1976). Dieser weitgefasste und vage Auftrag wurde in der damaligen schulpolitischen Situation vom Erziehungsrat für die Konzipierung eines Oberstufenversuchs enger interpretiert. Für die weitere Versuchsarbeit war dann folgende Zielrichtung massgebend: eine **Milderung** sowohl der **Selektion** beim Übertritt als auch der **Typisierung** der Schüler. Demnach liegt es nicht im Zielbereich der Oberstufenversuche, ein selektionsfreies Schulsystem zu begründen, wie es beispielsweise in Schweden und der BRD mit Gesamtschulversuchen angestrebt wurde. Die Schulversuche mit einer abteilungsübergreifenden Oberstufe sollen es ermöglichen, die Schüler **individueller zu fördern**, ihnen mehr **gemeinsame soziale Erfahrungen** zu erlauben, den Bildungsweg offen zu halten und die **Bildungsinhalte anzugleichen**.

Die abteilungsübergreifende Oberstufe ist hauptsächlich durch folgende Elemente charakterisiert (Erziehungsrat 1982): Anstelle der bisherigen Dreiteilung der Oberstufe in Ober-, Real- und Sekundarschule (Abteilungen) tritt ein **Stammklassenunterricht** in **zwei Anforderungsstufen**: höhere und grundlegende (siehe Graphik 2). Je etwa die Hälfte eines aus der Primarschule übertretenden Schülerjahrgangs sollte nach Möglichkeit auf eine der beiden Stufen verteilt werden. Der auf den beiden Stufen stattfindende Stammklassenunterricht umfasst Deutsch und alle übrigen Fächer ausser Mathematik und Französisch.



Graphik 2: *Dreigliedrige und abteilungsübergreifende Oberstufe im Kanton Zürich*

Unabhängig von der Stammklassenaufteilung, also mit etwas anderer Schülerzusammensetzung, werden in **Mathematik** und **Französisch Niveaugruppen** mit jeweils **drei Schwierigkeitsgraden** (einfach, mittel, hoch) geführt (siehe Graphik 2). Sie ermöglichen eine den Fachleistungen entsprechende Einstufung und Unterrichtung.

Der **Übertritt** von der Primarschule an die abteilungsübergreifende Oberstufe vollzieht sich für Stammklasse und Niveau in gesonderten Schritten: Die Stammklasseneinteilung der Schüler beruht auf einer Gesamtbeurteilung durch den Primarlehrer. Darin miteinbezogen ist eine Bewertung u.a. des Auffassungsvermögens, des Arbeitsverhaltens und der Fachleistungen. Die Zuteilung zur Niveaugruppe Mathematik erfolgt aufgrund der in der Primarschule erbrachten Leistungen in Rechnen und Geometrie sowie der Beurteilung des mathematischen Verständnisses. Im Französisch wird aufgrund der im einführenden Unterricht an der Oberstufe erbrachten Leistungen nach dem ersten Quartal eingeteilt.

Der Primarlehrer führt mit allen Eltern der 6. Klasse bezüglich der Zuteilung ein **Gespräch** und macht einen Zuteilungsvorschlag. Danach entscheidet die Einstufungskonferenz (Oberstufenlehrer, Primarlehrer) über die Zuteilung in Stammklasse und Mathematikniveau. Eine Bewährungszeit nach dem Übertritt ist nicht vorgesehen. Sie ist nicht mehr erforderlich, weil die Schüler im Verlauf des ersten Oberstufenjahres sowohl die Stammklasse als auch das Niveau in Mathematik und Französisch im Fall einer Abstufung wechseln müssen.

Mit der abteilungsübergreifenden Oberstufe wird eine erhöhte **Durchlässigkeit** angestrebt; sie wird durch den Wechsel der Stammklassen und der Niveaus ohne Repetition und Rückweisung an jährlich drei Umstufungsterminen erreicht. Um diese Durchlässigkeit (auch über die 1. Klasse hinaus) zu gewährleisten, werden bei **Aufstufungen** (Wechsel ins höhere Niveau) kurze Förderkurse erteilt, und es werden für den Unterricht sowohl koordinierte Lehrmittel verwendet als auch Stoffabsprachen unter den Lehrern getroffen.

Das **Fächerangebot** der abteilungsübergreifenden Oberstufe ist für alle Schüler weitgehend gleich. Damit soll einer hierarchischen Begabungsvorstellung, die eher abstraktes Denken als handwerkliche Fähigkeiten in den Vordergrund stellt, entgegengetreten werden. Im AVO werden alle Schüler nach derselben **Stundentafel** unterrichtet; eine Ausnahme bildet das Fach Handarbeit, in dem Knaben und Mädchen teilweise immer noch getrennt unterrichtet werden (in Rücksicht auf die Mädchenhandarbeit an der Primarschule). In Französisch werden ab der 2. Klasse je nach Niveau vier oder fünf Stunden unterrichtet; einzelne schwache Französischschüler können sich dispensieren lassen. In der dritten Klasse werden für alle Schüler dieselben Wahlfächer angeboten. Die für alle Schüler gleiche Stundentafel

unterstützt die beabsichtigte Durchlässigkeit; den wechselnden Schülern ist das Fach- und Stoffgebiet nicht unbekannt.

Die unterschiedliche Einstufung der Schüler in Stammklasse und Niveau drückt sich in einer **differenzierten Schülerbeurteilung** aus (Erziehungsrat 1978). Sie umfasst neben der üblichen Bewertung der Fachleistungen eine genauere Beschreibung des Verhaltens des Schülers hinsichtlich Arbeitshaltung, Neigungen und Interessen sowie den Umgang mit anderen. Für die **Schülerbeurteilung** nach aussen (für Eltern, Lehrmeister, anschliessende Schulen) werden zwei Zeugnisarten verwendet; eine, in der wie bisher **Noten** erscheinen, und eine, mit der der Schüler mit **Worten** (von drei der sieben Versuchsschulen) beurteilt wird. Beide Zeugnisarten kennen den Verhaltenseintrag. Für den schulinternen Gebrauch wird zusätzlich ein **Schülerbeobachtungsbogen** erstellt. Er dient als Instrument, die von verschiedenen Lehrern gemachten Schülerbeurteilungen zusammenzutragen, damit auf dieser Grundlage Gespräche mit den Eltern geführt und die Zeugnisse ausgestellt werden können (siehe Abbildung im Ausschnitt).

Die Reorganisation der Oberstufe, die Angleichung der Stundentafeln und eine differenzierte Schülerbeurteilung bilden den abteilungsübergreifenden Rahmen, in dem die Schüler lernen und erzogen werden. Dieser Rahmen wird durch ein anderes wesentliches Element getragen, die **Zusammenarbeit zwischen den Lehrern** im Schulhaus. In den abteilungsübergreifenden Versuchsschulen ist diese Zusammenarbeit der Sekundar-, Real- und Fachlehrer/innen unerlässlich: Sie beginnt beim gesprächsorientierten Übertrittsverfahren, in das Primar- und Oberstufenlehrer (aber auch die Eltern) einbezogen sind. Fortgesetzt wird sie aufgrund der Tatsache, dass verschiedene Lehrer (z.B. zwei Sekundarlehrer unterschiedlicher Fachrichtung, Fachlehrer für Handarbeit und Hauswirtschaft) Schüler derselben Klasse beurteilen müssen, die sie unterrichten. Zusammenarbeit ist wiederum für die Durchlässigkeit, die Absprachen über den Unterrichtsstoff erfordert, sowie für das Vorgehen und die gemeinsamen Entscheidungen bei Umstufungen (Wechsel der Stammklasse und der Niveaus) notwendig. Zu diesen Aufgaben kommen während der Versuchssituation noch weitere Tätigkeiten hinzu, die sich aus wissenschaftlichen Untersuchungen, Entscheidungsvorbereitungen für vorgesetzte Behörden etc. ergeben, wovon die jeweiligen Lehrergruppen betroffen sind und die Formen der Zusammenarbeit bedingen. Sie gehen im Fall der Versuchssarbeit über die Lehrergruppe hinaus und schliessen die Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung mit ein; sie führen außerdem zu einer Öffnung der Schule, insbesondere in dem Sinne, dass die **Kontakte mit den Eltern** intensiviert werden. Anlässe dazu sind genug gegeben, z.B. die Besprechung der Schülerbeurteilungen und die Umstufungen zwischen Niveaus und Stammklassen.

Es sind nun die wichtigsten schulischen Massnahmen beschrieben worden, mit denen im AVO das differenzierte Zusammenführen bisher getrennter

<p><b>Verhalten in der Schule</b></p> <p>Verhalten gegenüber andern Kontaktfähigkeit / Zusammenarbeit Interessen / Neigungen Belastbarkeit / Befinden Arbeitsweise Selbständigkeit / Zuverlässigkeit</p>		<p>Regula ist eine fröhliche, mittriebige und selbstbewusste Person. Sie nimmt leicht Kontakt auf und kann eine Gruppe einordnen. Eigensständigkeit ist in Denken und bereits gut machbar. Regula selbstständig, muss aber noch lernen, nicht so tief gehen.</p>	
<p><b>STAMMKLASSE</b></p> <p>höhere Anforderungen grundlegende Anforderungen</p>		<p><b>Beobachtungen</b></p> <p>X Tendenz</p>	
Deutsch		<p>drückt sich mündlich/ schriftlich sehr gut aus. sehr gutes Sprachverständnis. macht wenige Fehler beteiligt sich viel</p>	<p>drückt sich mündlich/ schriftlich verständlich aus. gutes Sprachverständnis. macht viele Fehler beteiligt sich massig</p>
Staat, Wirtschaft, Gesellschaft		<p>vorüßliches Verständnis vorzügliches Fachwissen lost Probleme selbstständig beteiligt sich viel</p>	<p>gutes Verständnis gutes Fachwissen lost Probleme meist selbst. Beteiligt sich</p>
Naturlehre		<p>vorüßliches Verständnis vorzügliches Fachwissen lost Probleme selbstständig beteiligt sich viel</p>	<p>gutes Verständnis gutes Fachwissen lost Probleme meist selbst. Beteiligt sich</p>
Musisch-Technischer Bereich	<p>Pflichtfach besuchtes Wahlfach <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>■ Musik, Singen</p> <p>■ Zeichnen und Gestalten</p>	<p>beteiligt sich viel sehr gute musikalische Fähigkeiten</p> <p>Gestalt: sehr gut <input checked="" type="checkbox"/> sehr gute Handl. <input checked="" type="checkbox"/> sehr gutes Sachv. <input checked="" type="checkbox"/> sehr sorgfältig <input checked="" type="checkbox"/> arb. sehr gut mit <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>beteiligt sich massig massige musikalische Fähigkeiten</p> <p>Gestalt: gut <input checked="" type="checkbox"/> gute Handl. <input checked="" type="checkbox"/> gutes Sachv. <input checked="" type="checkbox"/> sorgfältig <input checked="" type="checkbox"/> arbeitet gut mit <input checked="" type="checkbox"/></p>
Sport		<p>sehr gute sportl. Fähigkeiten sehr guter Einsatz sehr guter Teamgeist</p>	<p>ausreich. sportl. Fähigkeiten guter Einsatz guter Teamgeist</p>
<p><b>Biblische Geschichte und Sittenlehre</b></p> <p><b>Projekte</b></p> <p>Zeichnen / Zeichnen Geometrisches Zeichnen (Knaben) Werken und Gestalten mit Holz Werken und Gestalten mit Metall (Knaben) Werken und Gestalten mit Textilien (Mädchen) Hauswirtschaft</p>		<p>besucht 1. Reportage über Bandurien 2. Fasching mit Zielen gute Sprachverständnis, großer Verstand, tolle Worte Gitarren - Spiel</p>	
NIVEAUKURS Französisch	<p>hohe Anforderungen mittlere Anforderungen einfache Anforderungen</p>	<p>drückt sich mündlich/ schriftlich verständlich aus. sehr gutes Sprachverständnis. macht wenige Fehler beteiligt sich viel</p>	<p>drückt sich mündlich/ schriftlich verständlich aus. gutes Sprachverständnis. macht viele Fehler beteiligt sich viel</p>

Zweige der Oberstufe erfolgt. Daneben gibt es **zusätzliche Versuchselemente** wie Projektwochen, Unterricht in Fachbereichen, Wortzeugnis, aber auch die üblichen Schulveranstaltungen.

<i>Zürcher Gemeinden im Schulversuch AVO</i>		
	Einführung	bewilligt bis
Buchs/Regensdorf	1977	1995
Glattfelden	1979	1990
<hr/>		
Niederweningen	1983	1991
Weisslingen	1984	1995
Meilen	1986	1991
Neftenbach	1987	1992
Turbenthal	1987	1992

Nachdem soweit die Grundzüge der abteilungsübergreifenden Oberstufe dargestellt wurden, wird im folgenden 2. Teil auf die Evaluationsarbeiten eingegangen.

## Teil II: Evaluation

### 1. Überprüfungskonzept

Von der abteilungsübergreifenden Oberstufe wird angenommen, dass sie zu einer Milderung der Selektion und zu einer Reduktion der Typisierung der Schüler beiträgt, indem eine individuellere Förderung, mehr gemeinsame soziale Erfahrungen und ein gleiches Fächerangebot angestrebt werden. Diese in der Zielsetzung des AVO mitschwingenden Annahmen über die Wirkungsweise der abteilungsübergreifenden Oberstufe sind ebenso der wissenschaftlichen Überprüfung zugänglich (vgl. Fend, Dreher, Haenisch 1980, S.673) wie die nicht erwarteten Wirkungen, die häufig als Befürchtungen geäussert werden, z.B. dass die leistungsschwächsten Schüler im Niveausystem «untergehen». Vor- und Nachteile der abteilungsübergreifenden Oberstufe sollen festgestellt werden. Es interessiert die **Umsetzung der Versuchskonzepte in die Praxis**, d.h. die Frage, inwieweit die gewählten Massnahmen zur Erreichung der genannten Ziele beigetragen haben oder wo unzulässige Abweichungen bzw. Nebenwirkungen auftreten. Diese Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung des Versuchs ist sowohl auf eine weitere Entwicklung

der abteilungsübergreifenden Oberstufe (Verbesserung der Massnahmen, Unterstützung und Orientierungshilfe für die Versuchslehrer) als auch auf die Formulierung von Entscheidungshilfen für eine **Reform** der Oberstufe gerichtet (Oertel 1977).

Folgende Untersuchungen und Erhebungen hinsichtlich der Stammklasse-Niveau-Organisation und der Durchlässigkeit werden durchgeführt:

- **Schülerlaufbahn:** Einstufungskombinationen in Stammklasse und Niveaugruppen, Niveau- und Stammklassenwechsel, Schulabgang, Ausbildungsabsichten.
- **Leistungsuntersuchungen** in Mathematik und Französisch. Vergleiche zwischen Versuchsschulen und dreigliedrigen Oberstufenschulen.
- **Situation der Schüler**, insbesondere der schwachen Schüler. Vergleich zwischen Versuchssituation und der Situation in der dreiteiligen Oberstufen. Soziogramme, schriftliche Befragungen, Interviews, Persönlichkeitstests.
- **Schülerbeurteilung** mit Worten: Überprüfung der Beurteilungsformulierungen, Erfahrungen und Meinungen zum Schülerbeurteilungssystem mit Beobachtungsbogen und Wortzeugnis bei Lehrern, Eltern, Schülern und Lehrmeistern.

Das gleiche Fächerangebot (die einheitliche Stundentafel) ist nicht Gegenstand von Untersuchungen, sondern - ähnlich wie die zusätzlichen Versuchsteile - ein Entwicklungsgebiet.

Neben diesen hauptsächlich schulisch orientierten Untersuchungsbereichen ist ein zweiter Untersuchungsschwerpunkt entstanden: Er leitet sich aus der Tatsache ab, dass seit 1980 AVO-Schüler ins Berufsleben übergetreten oder eine weiterführende Ausbildung (z.B. in Mittelschulen, in Lehrbetrieben) angetreten haben. Nach Verlassen der Schule ergibt sich eine neue Sichtweise der Schulzeit und gelten andere Beurteilungskriterien. Das betrifft die Schüler und ihre Eltern, deren Meinungen im folgenden Bereich untersucht und erhoben werden:

- **Rückblickende Beurteilung der Schule und nachschulische Bewährung** im Vergleich zwischen AVO-Schulen und dreigliedrigen Oberstufenschulen. Elternbefragungen, Befragung der ehemaligen Schüler ein und vier Jahre nach Schulabgang, Noten- und Lehrabschlussserhebungen, Weiterbildung, Wechsel der Lehrstelle/Ausbildungsbereich.

Mit zwei Beispielen soll die Evaluationstätigkeit illustriert werden:

## 2. Einflüsse der Schulorganisation auf die sozialen Beziehungen

Im folgenden wird versucht, die Wirkungsweise der abteilungsübergreifenden Oberstufenorganisation auf die sozialen Beziehungen darzustellen. Zu diesem Zweck wird von einer Beziehungsdefinition ausgegangen, die durch die Integration der Schüler in Klasse und Jahrgang sowie durch das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern bestimmt ist (vgl. Oertel 1983). Zuerst werden statistische Daten über die Stammklassen- und Niveaualaufteilung und die Durchlässigkeit ausgewertet, dann die untersuchten Beziehungsaspekte vorgestellt und schliesslich in Zusammenhang gebracht.

### 2.1. Stammklasse und Niveau

Aufgrund der doppelten Einstufungsmöglichkeit in Stammklasse und Niveau entsteht eine **Variabilität**, die den individuellen Fähigkeiten entgegenkommt. In Ergänzung zum statistischen Überblick (siehe Graphik 3) wird ein Beispiel für die variable Einstufung gegeben.

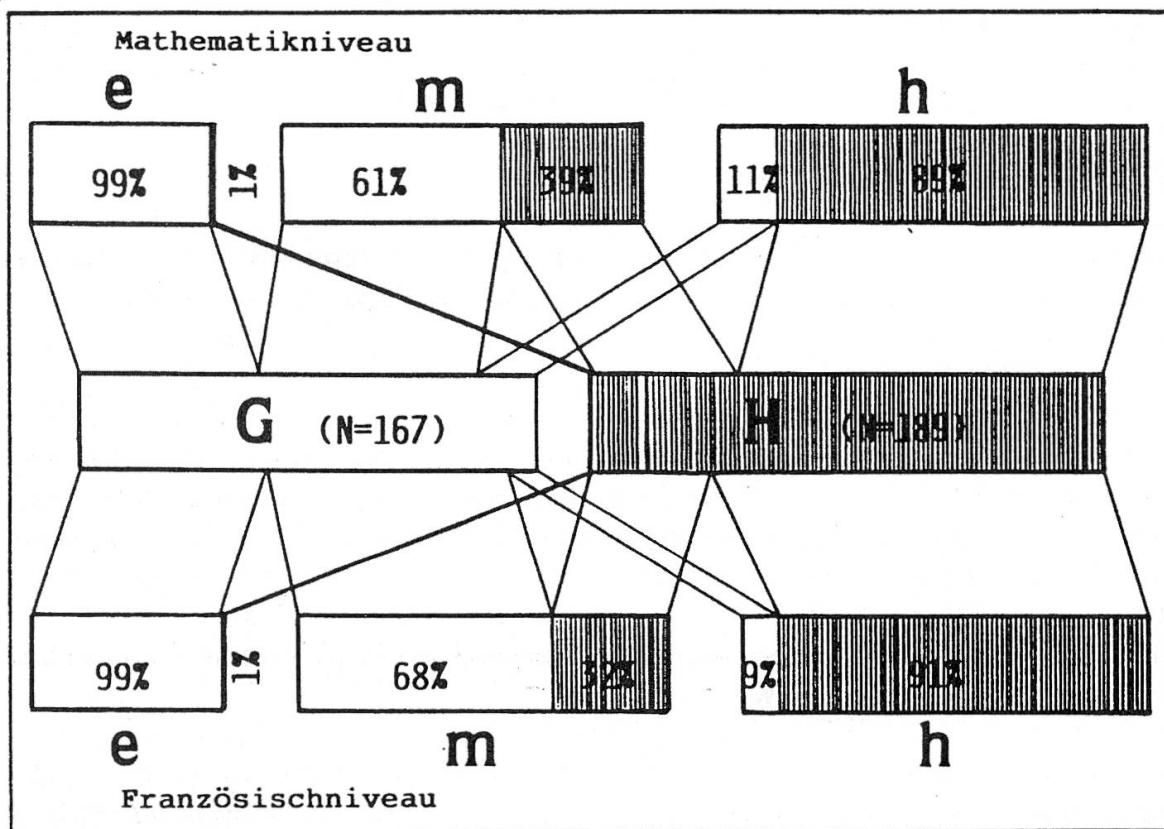
Eine Schülerin der Stammklasse mit hohen Anforderungen, die Mühe in Französisch hat, ist in diesem Fach im Niveau mit mittlerem Schwierigkeitsgrad. Da sie aber gute mathematische Fähigkeiten hat, besucht sie das höchste Mathematik-Niveau. In dieser Niveaugruppe sitzt sie neben einem Schüler der Stammklasse mit grundlegender Anforderung, der ebenfalls ein guter Mathematiker ist, im Französisch aber so viel Mühe zeigt, dass er ins einfache Niveau eingestuft wurde.

Aus dieser Variabilität ergibt sich eine andere Beziehungssituation als in der dreigliedrigen Oberstufe, wo alle Schüler die meiste Unterrichtszeit im gleichen Klassenverband bleiben:

Einerseits steht der Schüler in den Stammklassen der abteilungsübergreifenden Oberstufe in einem festen Beziehungsnetz, andererseits wechselt er für die Teilnahme am Niveaunterricht in Mathematik und Französisch die Lerngruppe. Dieser Wechsel der Lerngruppe erweitert für die Schüler den **sozialen Erfahrungsraum in der Schule**: Schüler der Stammklasse mit höheren Anforderungen (H) und jene der Stammklasse mit grundlegenden Anforderungen (G) besuchen zum Teil dasselbe Niveau, so dass im Niveau die Schüler verschiedener Stammklassenstufen (Abteilungen) zusammen sind und sich soziale Kontakte erhalten.

Diese erwähnte abteilungsübergreifende Zusammensetzung der Schüler im Niveau wird mit einer laufenden Schülerstatistik erhoben, u.a. werden die Personalien der Schüler, deren Ein- und Umstufungen festgehalten. Die Daten werden anhand eines EDV-gerechten Schülerfragebogens nach Eintritt in die Oberstufe erhoben. Während der ganzen drei Jahre, die die Schüler in der Oberstufe verbringen, werden laufend die Mutationen vermerkt (z.B.

Adressänderungen, Niveau- oder Stammklassenwechsel). Die Graphik 3 gibt einen Überblick über das Ausmass der abteilungsübergreifenden Zusammensetzung der Schüler in den Mathematik- und Französisch-Niveaus von Glattfelden, Niederweningen und Weisslingen am Ende der 1. Klasse der Oberstufe, also nachdem die meisten Umstufungen schon vorgenommen wurden. Als Beispiel werden die Zahlen der Schuljahre 1982/83 bis 1985/86 präsentiert.



Graphik 3: Abteilungsübergreifende Schülerzusammensetzung im Niveau: Durchschnittswerte der Schülerzusammensetzung in den Landschulen jeweils am Ende der 1. Klasse: Glattfelden (1982/83-1985/86), Niederweningen (1983/84-1985/86) und Weisslingen (1984/85-1985/86);  
 $N = 356$ . In Mathematik:  $h = 158$ ,  $m = 130$ ,  $e = 68$ ;  
 in Französisch:  $h = 149$ ,  $m = 136$ ,  $e = 71$ .

Aus der Graphik ist ersichtlich, dass H-Schüler vor allem in den höheren Niveaus und die G-Schüler in den tieferen Niveaus zu finden sind. Im mittleren Niveau sind H- und G-Schüler eher ausgeglichen, obwohl es tendenziell mehr G-Schüler sind. Ein kleiner Teil von G-Schülern (rund 10%) besuchen das h-Niveau und rund 1% der H-Schüler besuchen das e-Niveau in Französisch oder Mathematik. Die beiden Anforderungsstufen der Stammklassen sind also in allen sechs Niveaus mehr oder weniger gut durchmischt. Ein grosser Teil der Schüler (45%) weist unterschiedliche Begabungs- und Leistungsfähigkeit auf, die dank diesen variablen Einstufungen berücksichtigt werden können.

Variable Einstufungsmöglichkeiten und die abteilungsübergreifende Schülerr Zusammensetzung bietet die dreigliedrige Oberstufe in dem Masse nicht. Die Schüler bleiben relativ konstant der Klasse im jeweiligen Schulzweig zugeordnet, ausser sie müssen die Klasse repetieren oder die jeweilige Schule verlassen. Dann wird die soziale Konstanz für den Schüler der dreigliedrigen Oberstufe wegen der rigorosen Art des Schulzweigwechsels durchbrochen.

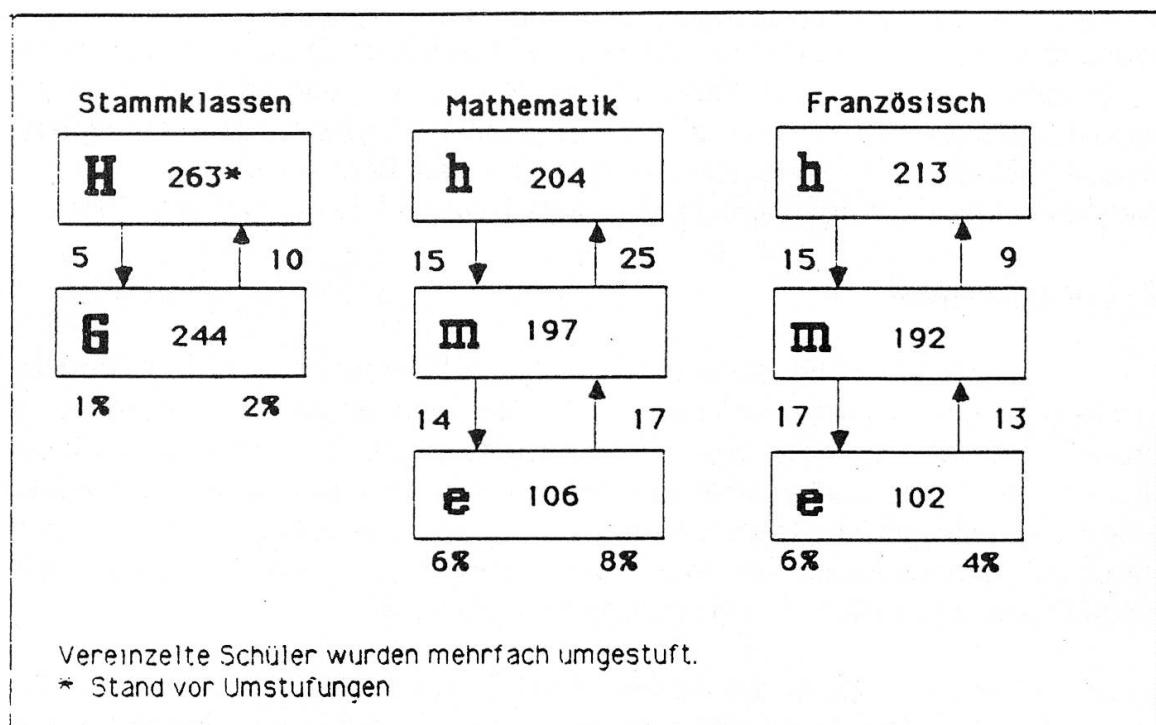
## 2.2. Durchlässigkeit

An den drei jährlichen Umstufungsterminen wird versucht, dem individuellen Entwicklungsverlauf jedes Schülers durch Auf- und Abstufungen gerecht zu werden. Wieviele Schüler einer Schülergeneration profitieren von dieser Durchlässigkeit? Die beiden ersten Versuchsschulen Petermoos und Glattfelden weisen diesbezüglich die längsten Erfahrungen auf. Die Zahl der Umstufungen variiert von Jahr zu Jahr. Die folgende Graphik 4 gibt zusammengefasst die Anzahl umgestufter (Auf- und Abstufungen) Schüler an:

Als erstes fällt auf, dass die beiden AVO-Schulen sehr ähnliche Prozentwerte aufweisen. Die Daten von fünf bis sieben Schülergenerationen können dementsprechend als zuverlässige Angaben über das Ausmass der Durchlässigkeit betrachtet werden. Rund 40% der Schüler werden im Laufe ihrer drei Oberstufenjahre entweder in der Stammklasse, was selten vorkommt (siehe Graphik 4), oder in einem der Niveaus umgestuft.

Anzahl Schüler:	AVO-Petermoos		AVO-Glattfelden	
	1.-7.Schülergeneration (1.-3.Kl.) von 1977/78- 1985/86 absolut	in %	1.-5.Schülergeneration (1.-3.Kl.) von 1979/80- 1985/86 absolut	in %
nicht umgestuft	439	58,1%	144	61,3%
einmal umgestuft	246	32,6%	70	29,8%
zweimal umgestuft	60	7,9%	18	7,6%
dreimal umgestuft	7	1,0%	3	1,3%
viermal umgestuft	3	0,4%	0	0
N =	755		235	
Total Umstufungen	499		115	

Tabelle 2: Umstufungen in Niveaus und Stammklasse im AVO-Petermoos und Glattfelden



Graphik 4: *Umstufungen in den AVO-Landschulen Glattfelden (1979-1985), Niederweningen (1983-1985), Weisslingen (1984-1985)*

Die Umstufungen werden vor allem in der 1. und 2. Klasse der Oberstufe vorgenommen. In der 3. Klasse sind sie selten. Die in der Graphik 4 angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf die Umstufungen von 1. Klässlern in Landschulen. Daraus ist ersichtlich, dass gesamthaft 14% der 507 Schüler im Laufe des 1. Oberstufenjahres aufgestuft und 13% abgestuft wurden. Auf- und Abstufungen halten sich also die Waage. Im Vergleich zu den Abteilungswechseln in der dreigliedrigen Oberstufe (allein die Rückversetzungen während oder nach der Bewährungszeit 1981-1984 betreffen rund 8,5% Sekundar-, 6,3% Realschüler, entsprechend Bildungsstatistik 1986) sind Stammklassenwechsel viel seltener (in den AVO-Landschulen waren es durchschnittlich 3% der 1. Klässler), da die beiden Fächer Mathematik und Französisch im Niveau unterrichtet werden. Ungenügende oder sehr gute Leistungen in einem dieser beiden Fächer führen zu einer Niveauumstufung (24% der 1. Klässler).

Da die Schüler im AVO viel öfter das Niveau als die Stammklasse wechseln, verbleiben sie im wichtigsten sozialen Beziehungsnetz, der Stammklasse. In diesem Sinn kann von einer gewissen Konstanz eines Teils des sozialen Beziehungsnetzes gesprochen werden. Die nachfolgend beschriebenen Untersuchungen werden diesbezüglich genauer Auskunft geben können.

## 2.3. Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen

Die Umstufungsmöglichkeiten an drei Terminen jährlich und die variable Lerngruppenzuordnung (Stammklasse-Niveau-Organisation) führen zusammen zu einer **Flexibilität**, die die abteilungsübergreifende Oberstufe als wesentliches Merkmal kennzeichnet. Es soll nun der Frage nachgegangen werden, wie sich diese Flexibilität auf die sozialen Beziehungen auswirkt (Stammklassenintegration, Jahrgangsintegration) und wie das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern davon betroffen wird.

Anhand von soziometrischen Untersuchungen und Befragungen der Schüler (Rosenberg 1983, Tobler 1978 und 1982) wurde versucht, Antworten auf diese Fragen zu finden. Dabei wurden AVO-Schulen mit dreigliedrigen Oberstufen verglichen und hypothetisch ihre gegenwärtige Schulsituation zu der in der 6. Klasse der Primarschule in Beziehung gesetzt.

### Stammklassenintegration

Von folgender Frage wurde ausgegangen: Kann die Stammklasse ihre Funktion als wichtigster Beziehungsträger noch erfüllen (Klassengemeinschaft), wenn die Schüler nur einen Teil der Unterrichtszeit in ihr verbringen und (z.B. Niveaugruppen, Arbeitsgruppe in einer Projektwoche) für die Schüler andere Beziehungsmöglichkeiten eröffnen? Mithilfe eines Schülerfragebogens mit Antwortvorgaben (mit drei- oder fünfstufiger Likertskala) wurde die Situation der Schüler in der Klasse ( $N = 654$ , davon 265 AVO-Schüler und 389 Schüler der dreigliedrigen Oberstufe der 1. bis 3. Klasse) erhoben, zunächst die Aspekte der **Klassengemeinschaft**, wie subjektives Befinden und emotionaler Sicherheit (Tobler 1982). Die Untersuchung ergab, dass die Qualität der Klassengemeinschaft in zwei Korrelationskoeffizienten zum Ausdruck kommt: ein positives Urteil über die Klasse korreliert am höchsten mit dem subjektiven Befinden und mit der emotionalen Sicherheit (0.30 bzw. 0.23). Das Urteil über die Klassengemeinschaft fiel in dieser Untersuchung bei den Versuchsschülern negativer aus als bei den Vergleichsschülern; der Unterschied ist jedoch nur zwischen Sekundar- und H-Schülern signifikant.

Ein anderer Aspekt der Klassengemeinschaft besteht im sozialen Beziehungsnetz einer Klasse, welches mit soziometrische Untersuchungen erhoben werden kann. Diese erlauben Sympathien (Wahlen) oder Abneigungen (Abneigungen zwischen Schülern) und daraus resultierend das **Beziehungsnetz** festzustellen (Hermann 1975). Erhoben wurde dies mit einem Fragebogen. Jeder einzelne Schüler gab bei allen seinen Klassenkameraden (oder auch bei Schülern anderer Klassen) an, ob er den Betreffenden beispielsweise «sehr gern», «gern», «ungern» in ein Lager oder zu einem Ausflug mitnehmen würde.

Die erste Erhebung im ersten Versuchsjahr bei 247 AVO- und Vergleichsschülern (Tobler 1978) zeigte, dass die Versuchsschüler mehr Ablehnungen geäussert haben als die Vergleichsschüler. Dieses Ergebnis wurde jedoch mit einer anderen soziometrischen Untersuchung im Winter 1982/83 bei 652 AVO- und Vergleichsschülern mehrerer Schulen der zweiten Klassen (Rosenberg 1983) nicht mehr bestätigt: Statistische Analysen ergaben, dass die Stammklassenintegration in AVO-Schulen der Klassenintegration von dreigliedrigen Oberstufen vergleichbar sind. Es sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Diese variablen Ergebnisse der beiden Untersuchungen können neben dem Faktor Schulsystem auch durch Unterschiede zwischen Schüler- und Lehrergenerationen mitbedingt sein. Zudem ist zu bedenken, dass positive und negative Beziehungen nicht in jeder Klasse in gleicher Weise als Wahlen und Ablehnungen zum Ausdruck kommen. Es können z.B. folgende Zusammenhänge postuliert werden: Je mehr sich eine Klasse als Ganzes solidarisiert (Klassengeist), desto grösser sind die Hemmungen, Ablehnungen zu äussern und desto toleranter ist der einzelne bei der Wahl von Gruppenmitgliedern. Je offener hingegen eine Klasse als soziales Gebilde ist, desto eher fühlt sich der einzelne Schüler frei, auch mehrere Ablehnungen zu äussern und die Wahlen auf jene Mitschüler zu beschränken, mit denen er sich wirklich gut versteht.

Als einzige Möglichkeit für eine übereinstimmende Fragestellung, um die Versuchsschulen mit Schulen der dreigliedrigen Oberstufe vergleichen zu können, bot sich an, die jetzige Stammklasse mit der ehemaligen Primarklasse in Beziehung zu setzen. Von den befragten Schülern wurde eine Entscheidung für die ehemalige Primar- oder die jetzige Klasse verlangt (Tobler 1982). Die Frage, in welcher der beiden Gruppierungen man lieber eine Lagerwoche verbringen würde, brachte aufschlussreiche Antworten, in denen die für den einzelnen Schüler relevante «Qualität» der Stammklassenbeziehungen ziemlich direkt zum Ausdruck kommt. Ähnlich wie bei den zuvor dargestellten Vergleichen der Stammklasse mit den Niveaugruppen ist auch beim Vergleich mit der ehemaligen Klasse zu erwarten, dass Schüler, die sich in der gegenwärtig besuchten Stammklasse nicht wohl fühlen, die Alternative(n) wählen. Umgekehrt darf aber nicht aus jeder Stellungnahme für die ehemalige 6. Klasse auf ernsthafte Probleme in der jetzigen Klasse geschlossen werden, da die Primarklasse manchem Schüler in «guter Erinnerung» ist und die damaligen Verhältnisse idealisiert werden. An den Versuchsschulen wurden die Stammklassen häufiger der 6. Klasse vorgezogen. Die Differenzen sind zu klein, der Inhalt der Frage zu allgemein, als dass konkrete Vorzüge der Versuchsschule abgeleitet werden könnten. Die Bedeutung der Stammklasse ist jedoch unbestritten.

Auch die folgenden Ergebnisse bestätigen die grosse soziale Bedeutung der Stammklasse für AVO-Schüler:

Auf die Frage, mit welcher Lerngruppe, Stammklasse, Niveaugruppe Französisch, Niveaugruppe Mathematik oder Projektgruppe die Schüler am liebsten eine Lagerwoche verbringen würden, wurde von den meisten Schülern eindeutig die Stammklasse vorgezogen (Tobler 1982). Auch in der bei den 2. Klässlern durchgeföhrten soziometrischen Untersuchung (Rosenberg 1983) wurde wiederholt festgestellt, dass der Besuch des Niveauunterrichts keine desintegrierende Wirkung auf die Stammklassen haben: Die Cliques innerhalb der Stammklassen bilden sich wegen anderer Kriterien als aufgrund gemeinsamer Lerngruppenzugehörigkeit im Niveauunterricht. Sie bilden sich ebenfalls nicht aufgrund gemeinsamer Herkunftsklassen der Primarschule (Tobler 1978).

Obwohl innerhalb der Stammklasse wiederholt keine niveaugruppenabhängige Cliquenbildung festgestellt wurde, ist dennoch eine Beeinflussung vor dem Hintergrund zu sehen, dass sich ausser in den Stammklassen durch andere Gruppierungen Beziehungsmöglichkeiten ergeben; dies erleichtert aber auch die Bereitschaft, offen zu vorhandenen Stammklassenproblemen zu stehen.

### **Integration im Jahrgang**

Auszugehen ist von der Frage: Erlangen die Beziehungen zwischen Schülern verschiedener Stammklassen («Aussenbeziehungen») grössere Bedeutung als zwischen Schülern verschiedener Abteilung der dreigliedrigen Oberstufe (Integration des Schülerjahrgangs)?

Die mittels einer Faktorenanalyse erhaltenen Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung (Tobler 1982) ergaben erstens bei den Aussenbeziehungen nur einen Zusammenhang mit der Stammklassen-Niveauorganisation. Zusammenhänge mit anderen Variablen (auch nicht mit der Stammklassenintegration) wurden nicht festgestellt. Die abteilungsübergreifende Organisation begünstigt zweitens eindeutig die Aussenbeziehungen der Schüler, es hängt aber letztlich von den Besonderheiten der einzelnen Klassen und u.U. auch vom Lehrer ab, welches Gewicht den Aussenbeziehungen zukommt.

Was auf den ersten Blick als Störfaktor für die Stammklassenintegration erscheint, ist, dass sich die Schüler in AVO-Schulen in einem weiteren Beziehungsnetz bewegen. Wie zuvor aber dargelegt, konnte dies nicht als Nachteil nachgewiesen werden. Hingegen bringt die Integration des Schülers in den ganzen Jahrgang einige Vorteile: Aus den soziometrischen Untersuchungen geht hervor, dass die Zahl der Aussenbeziehungen bei den Versuchsklassen um ca. 30% grösser ist als bei Klassen der dreigeteilten Oberstufe (Unterschied höchst signifikant, Tobler 1978): Es wurden mehr Beziehungen zwischen Schülern verschiedener Stammklassen als verschiedener Abteilungen wie Sekundar- oder Realschule (Vergleichsschulen)

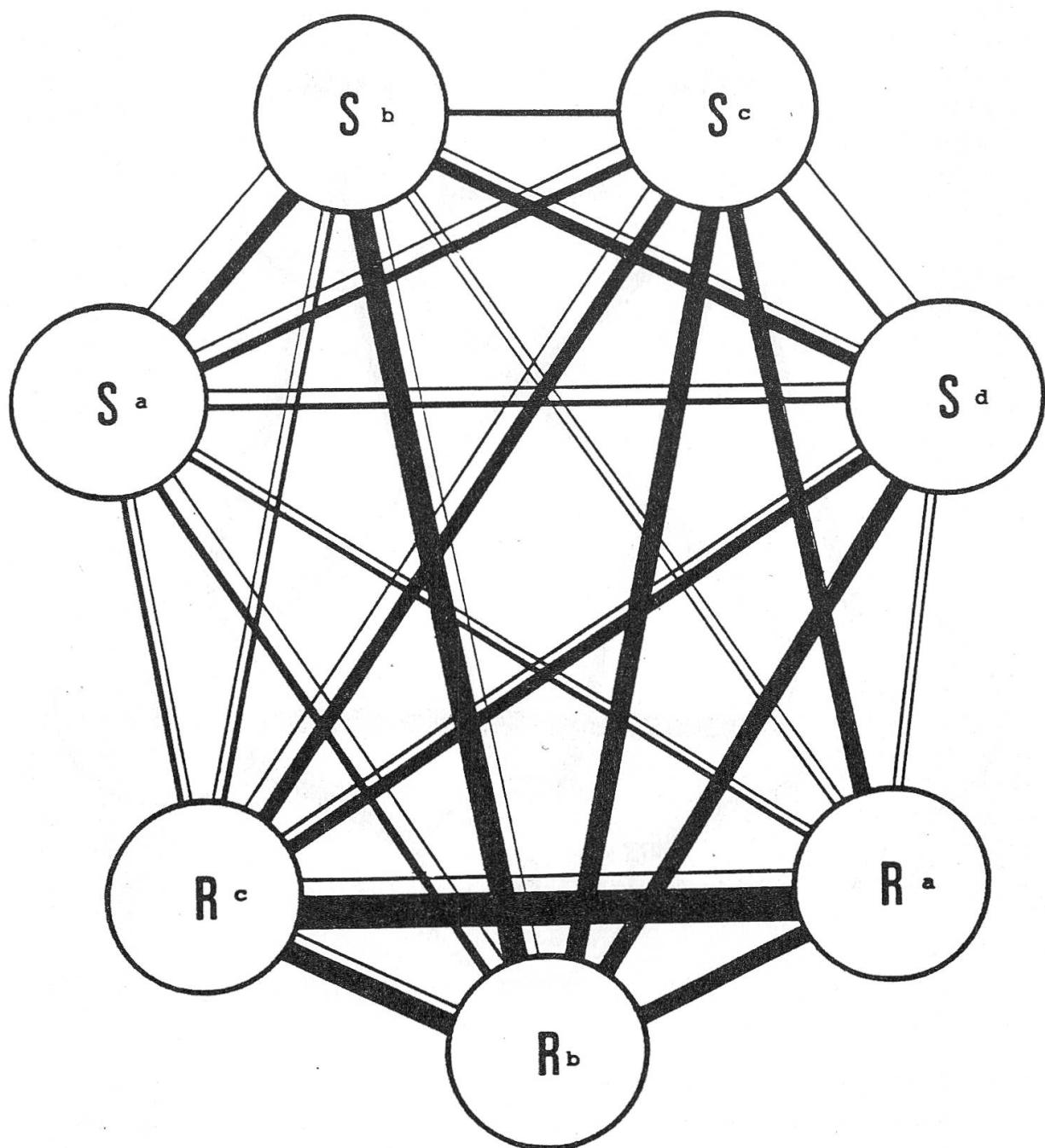
festgestellt. Für die Versuchsschule ist der Einfluss abteilungsübergreifender Massnahmen (Niveaugruppen, Gruppen in Projektwochen, Klassenlager) auf die Aussenbeziehungen und die abteilungsübergreifenden Kontakte von Bedeutung. Aus der soziometrischen Untersuchung bei 2.- Klässlern (Rosenberg 1983) ergab sich ausserdem, dass die Schülerbeziehungen zwischen den Stammklassen im AVO ausgeglichener sind als im dreigliedrigen Schulsystem.

Die folgenden Graphiken 5a und 5b stellen dies bildlich dar: Die einzelnen Klassen werden durch Kreise abgebildet. Die dazugehörige Nummer ermöglicht es, in nachfolgender dazugehörender Tabelle die entsprechenden Prozentzahlen genau zu erschliessen, da in den Graphiken das Ausmass an Ablehnungen und Wahlen (Abneigungen und Sympathien zwischen Schülern) nur durch die Dicke des weissen (gegenseitige Wahlen) oder schwarzen Streifen (gegenseitige Ablehnungen) angegeben wird.

Aus der Graphik 5a ist ersichtlich, dass die Schülerbeziehungen zwischen den Sekundarschulklassen der dreigliedrigen Vergleichsschule sehr unregelmässig sind: Sie reichen von fast keinen Beziehungen zwischen zwei Klassen (Sb - Sc) bis zu sehr viel Beziehungen (Sa - Sb oder Sc - Sd). Auch sind zwischen einer Sekundar- und Realschulkasse nur ablehnende Beziehungen festzustellen (Sc - Rb). Im AVO (siehe Graphik 5b) sind solche extremen Schwankungen nicht ersichtlich, obwohl zwischen den beiden H-Klassen quantitativ mehr Beziehungen festzustellen sind als zwischen den anderen Klassen. Immerhin ist zu erwähnen, dass die unterschiedliche Anzahl Schulklassen pro Schülerjahrgang den festgestellten Unterschied in den Aussenbeziehungen teilweise mitbedingen könnte.

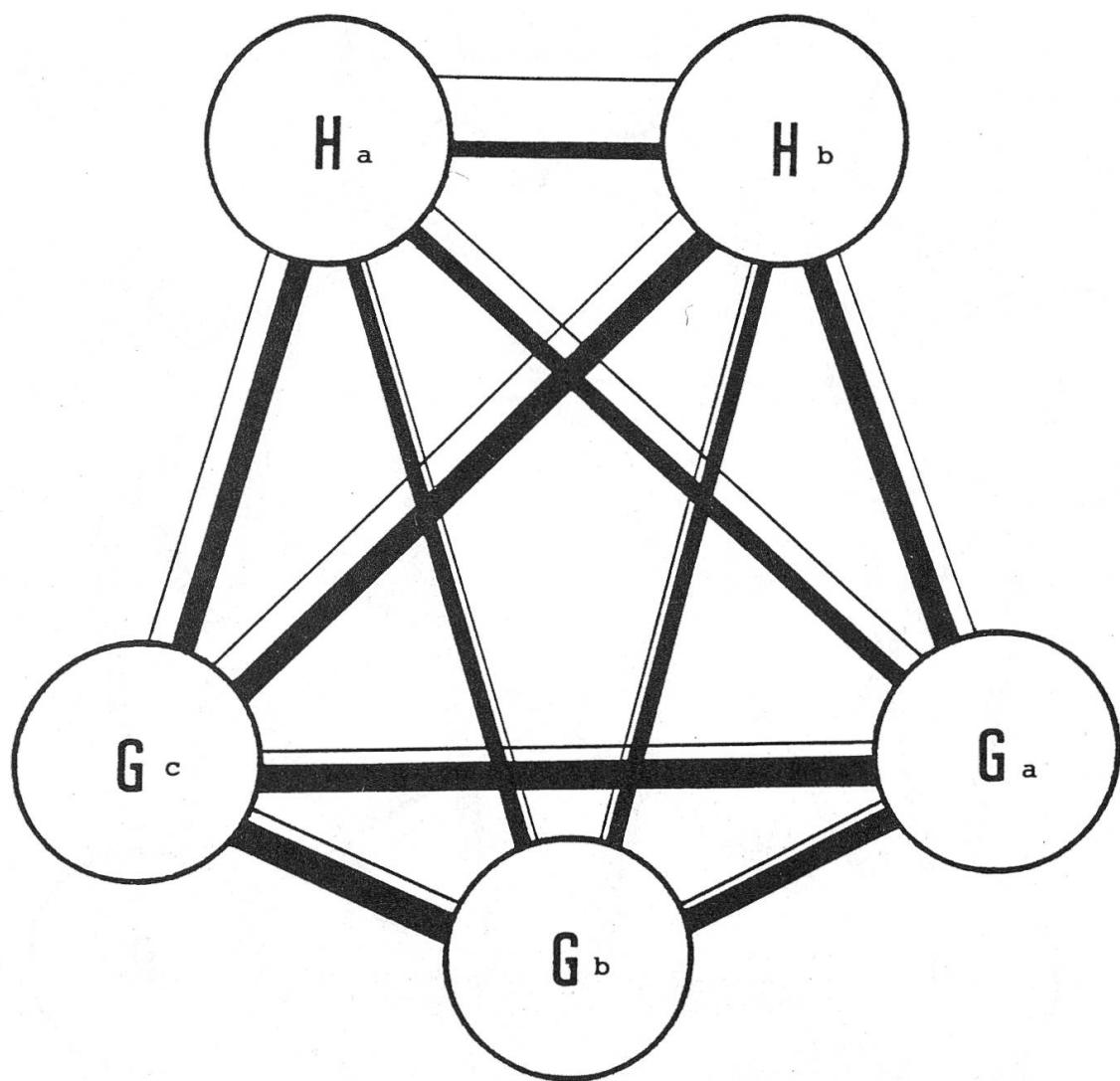
Auch diese Untersuchung bestätigt, dass im AVO statistisch signifikant mehr Aussenbeziehungen bestehen als im dreigliedrigen Schulsystem. Dies weist deutlich auf eine Integration im Schülerjahrgang hin.

Zudem verweisen beide soziometrischen Untersuchungen (Tobler 1982 und Rosenberg 1983) auf eine bessere Integration der leistungsschwachen Schüler im AVO im Vergleich zu Oberschülern der dreigliedrigen Oberstufe. Die leistungsschwachen AVO-Schüler haben mehr oder weniger regelmässige Kontakte zu Schülern anderer Klassen, also auch zu leistungsstärkeren Schülern. Dass diese Beziehungsmöglichkeiten für leistungsschwache Schüler wünschenswert sind, belegt eine soziometrische Untersuchung bei 177 Schülern von neun 6. Primarschulklassen (Rosenberg 1983): In jeder einzelnen Klasse wurden die Schüler in angehende Sekundar-, Real- und Oberschüler aufgeteilt (Angaben der Lehrer). Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen angehenden Sekundarschülern mehr positive als negative Beziehungen bestehen, zwischen angehenden Realschülern halten sich positive und negative Beziehungen die Waage, und zwischen angehenden Oberschülern selbst überwiegen die negativen Beziehungen. Zwischen angehenden Oberschülern und



Legende: S : Sekundarschule  
 R : Realschule  
 Streifenbreite = 8% vom Total möglicher Wahlen und Ablehnungen  
 ■ gegenseitige Ablehnungen  
 □ gegenseitige 1. Wahlen

Graphik 5a: Soziale Beziehungen zwischen den 2. Klassen im AVO-Petermoos 1982/83 ( $N = 128$ )



Legende:

- H: Stammklasse mit hohen Anforderungen
- G: Stammklasse mit grundlegenden Anforderungen
- Streifenbreite = 8% vom Total möglicher Wahlen und Ablehnungen
- gegenseitige Ablehnungen
- gegenseitige 1. Wahlen

Graphik 5b: Soziale Beziehungen zwischen 2. Klassen in einer Vergleichsschule 1982/83 (N = 93)

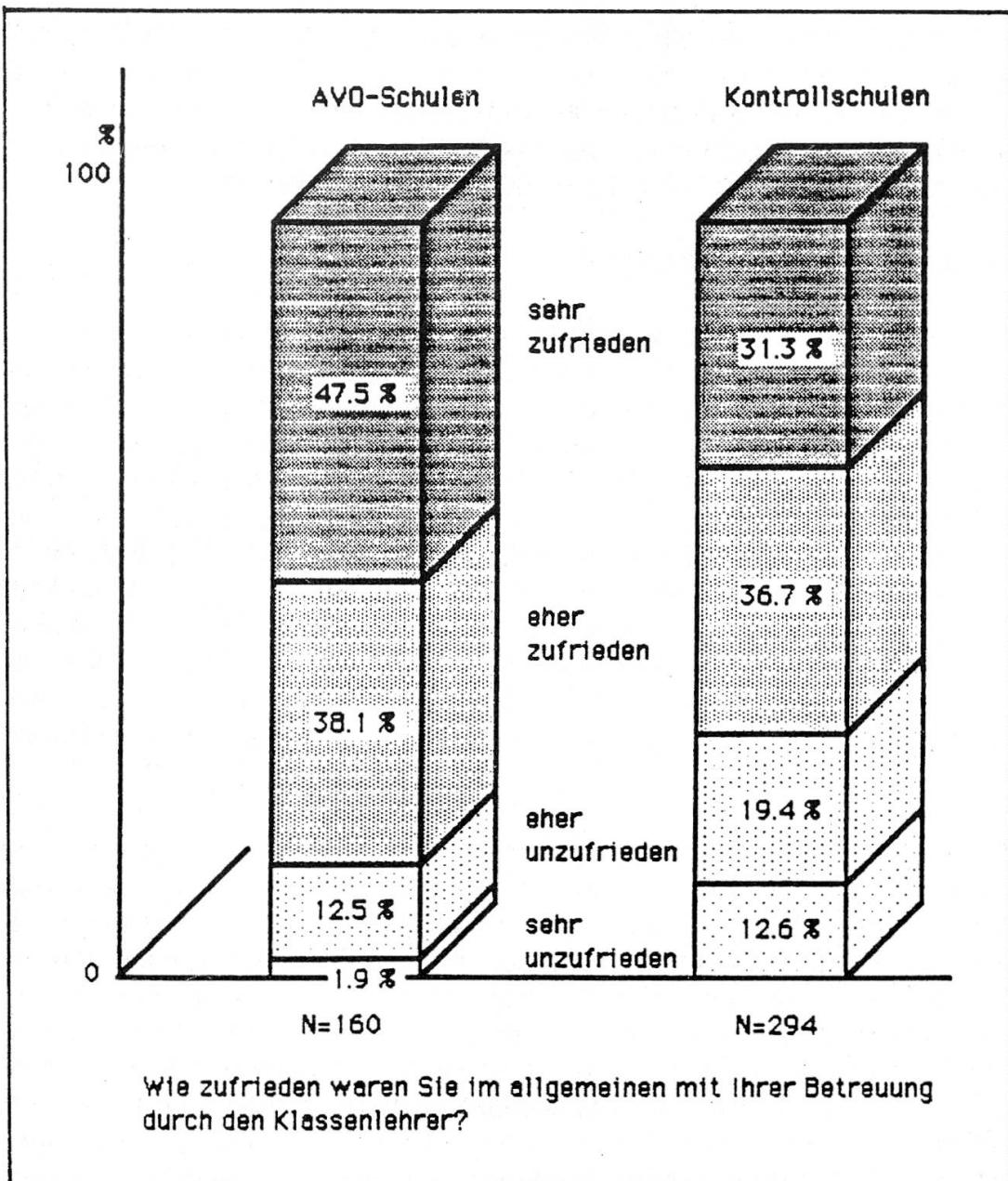
Sekundarschülern sind etwas mehr positive, jedoch einige wenige negative Beziehungen festzustellen als zwischen angehenden Oberschülern. Erstaunlich wenig Beziehungen treten zwischen angehenden Ober- und Realschülern auf. Eine stärkere soziale Integration im Schülerjahrgang, wie dies im AVO die Niveau-Stammklassen-Organisation ermöglicht, verbessert also besonders auch für leistungsschwache Schüler die Beziehungsmöglichkeiten.

### Verhältnis der Schüler zum Lehrer

Die Erteilung des Unterrichts in Stammklassen und Niveaus hat auch zur Folge, dass an der abteilungsübergreifenden Oberstufe die Schüler von mehr Lehrern unterrichtet werden als an der dreigliedrigen Oberstufe, insbesondere dann, wenn die Einstufung in Stammklasse und Niveaus unterschiedlich ist. Es sind dies dann meist Lehrer unterschiedlicher Ausbildung. Genaue Berechnungen der Anzahl Lehrer sind schwierig durchzuführen, da je nach Schulsituation unterschiedliche Verhältnisse vorkommen. Die Schüler der dreigliedrigen Oberstufe haben jedoch auch mehrere Lehrer: Neben dem Klassenlehrer sind zumeist noch Fachlehrer wie Turnlehrer, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen oder sogar Singlehrer hinzuzuzählen. Aber meistens ist es so, dass die Schüler im AVO weniger von «ihrem» Klassenlehrer unterrichtet werden, weil sie im Niveauunterricht teilweise einen anderen Lehrer haben.

Sind in dieser Situation Schwierigkeiten in der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer zu erwarten, wie immer wieder (vor allem von Lehrerseite) befürchtet wird? Vielleicht drückt diese Befürchtung auch Erfahrungen aus, die mit der frühen Entwicklung deutscher Gesamtschulen gemacht wurden und die auf Beziehungsstörungen schliessen lassen. Verlangt schien dort ein systemkonformes Verhalten der Schüler in dauernd wechselnden Gruppen (Kern-Kurs-System), wodurch eine personen(lehrer)bezogene Konformität im stabilen sozialen Kontext abgelöst werden sollte (vgl. Tillmann 1976, 158ff). Inwieweit sich hinter dem befürchteten Geborgenheitsverlust eine andere Befürchtung der Lehrer verbirgt, die Einschränkung des Klassenlehrerprinzips beeinträchtige die Führung der Klasse, erschwere also die berufliche Tätigkeit der Lehrer, kann mit einer Befragung der Schüler nicht nachgewiesen werden. Sollte sich hingegen zeigen, dass für die Schüler das eingeschränkte Klassenlehrerprinzip kein Problem ist, dann dürfte die genannte Befürchtung vor allem ein Problem der Lehrer sein.

In den erwähnten Untersuchungen über die Situation der Schüler sowie bei den Befragungen hinsichtlich einer rückblickenden Beurteilung der Schulzeit (Aeberli 1985c, Tobler 1982) ist auch die **Bedeutung des Klassenlehrers** angesprochen worden. Aufgrund der Angaben der Schüler konnte ein Defizit, z.B. an Betreuung, das durch die geringere Präsenzzeit des Lehrers in der Klasse entsteht, nicht festgestellt werden (siehe Graphik 6). Hingegen scheint es für die Beziehung der Schüler zum Lehrer und für das allgemeine



Graphik 6: Betreuung durch den Klassenlehrer. Schülerbefragung ein Jahr nach Schulabgang (1984 und 1985)

Wohlbefinden der Schüler nicht unbedeutend zu sein, dass die Schüler sich vom Klassenlehrer richtig eingeschätzt fühlen, dass er sie «kennt». Gerade in dieser Beziehung urteilen aber die Versuchsschüler positiver als die Schüler der dreigliedrigen Oberstufenschule.

Die Abhängigkeit der Schüler vom Lehrer kann mit der Zahl der an einer Klasse unterrichtenden Lehrer in Zusammenhang gebracht werden. Es war anzunehmen, dass die Frage der Lehrerzahl z.B. je nach Selbständigkeit und emotionaler Unabhängigkeit der Schüler unterschiedlich beurteilt würde. Insbesondere sollte überprüft werden, ob sich die verbreitete Ansicht, dass es schwächere Schüler vorziehen, im wesentlichen von einem einzigen Lehrer unterrichtet zu werden, durch Schüleraussagen bestätigen lässt.

Eine Vergleichsuntersuchung (Schülerinterviews) zwischen Oberschülern und leistungsschwachen AVO-Schülern (Rosenberg 1985) zeigt jedoch, dass die untersuchten leistungsschwachen Schüler ( $N = 31$ ) mehrheitlich mit der jetzigen Anzahl Lehrer (im AVO wie im dreigliedrigen Schulsystem) zufrieden sind. Ein Viertel der Schüler des dreigliedrigen Schulsystems würde es jedoch gerne sehen, wenn sie eher mehr Lehrer hätten: Oft wurde betont, dass es wegen der Abwechslung wichtig sei, mehrere Lehrer zu haben. Auffällig ist, dass mit einer Ausnahme alle befragten leistungsschwachen AVO-Schüler die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als positiv erleben (zumindest es so bezeichnen). Ein möglicher Grund dafür: Da auch die schwachen AVO-Schüler zu verschiedenen Lehrern in die Schule gehen, sind sie nicht allein auf den Stammklassenlehrer angewiesen (entspannte Beziehung). Mehrere der befragten Schüler des dreigliedrigen Schulsystems beurteilen hingegen die Beziehung zu ihrem Klassenlehrer als ungünstig. Außerdem bezeichnen die schwachen Schüler im AVO den Klassenlehrer häufiger als «Lieblingslehrer», als dies ihre Kollegen im dreigliedrigen Schulsystem tun.

Erstaunlich ist die geringe Popularität des «Einlehrer»-Systems bei allen Schülern. Allerdings geben schwächere Schüler beider Systeme an, lieber von weniger Lehrer unterrichtet werden zu wollen, als es leistungsstarke Schüler zugeben. Alle AVO-Schüler hingegen schätzen es, dass sie unter den Lehrern eine Bezugsperson wählen können, (Tobler 1982). In dieser Situation wird es ein Vorteil sein, wenn die Betreuung und Kontrolle der Schüler von einem Lehrerteam geleistet werden muss.

Die Bedeutung des Klassenlehrers darf aufgrund der Untersuchungsergebnisse keinesfalls heruntergespielt werden. Es kann aber auch von keiner Bestätigung des Einlehrerprinzips aus der Sicht der Schüler gesprochen werden. So gesehen wird im AVO ein vertretbarer Mittelweg zwischen reinem Fachlehrersystem und «Einlehrer»-System beschritten. Inwieweit ein Lehrer zur Bezugsperson wird, ist nicht so sehr eine Frage der Anzahl Lehrer, als eine Frage der Qualität der Beziehung (unabhängig vom Schulsystem). Ähnlich wie auf der Ebene der Beziehungen unter den Schülern kann auch im Verhältnis der Schüler zu den Lehrern auf mehr Flexibilität (als in der dreigliedrigen Oberstufe) verwiesen werden.

## 2.4. Zusammenfassung und Interpretation

Die Stammklassenintegration zerfällt in der abteilungsübergreifenden Oberstufe nicht. Hingegen lässt sich dank der Öffnung z.B. durch die Niveauorganisation eine Entlastung im Beziehungsgefüge der Stammklassen feststellen. Die im AVO bestehende dreifache Umstufungsmöglichkeit (Stammklasse, Mathematik- und Französischniveau) hat den grossen Vorteil, dass der von einer Umstufung betroffene Schüler einerseits gezielt gefördert werden kann, und andererseits wird er dadurch nicht gesamthaft aus dem bestehenden sozialen Beziehungsnetz herausgerissen, wie das beim Schulwechsel der dreigeteilten Oberstufe notwendig ist. Da die Niveauumstufungen viel öfter vorkommen als die Stammklassenumstufungen, bleibt der Schüler zumeist in der Stammklasse, dem wichtigsten sozialen Ort der Schule, integriert. Gleichermassen dürfte der Wegfall der im dreigliedrigen System üblichen Bewährungszeit im AVO sich auf die Stammklassenintegration positiv auswirken. Der Grad der Stammklassenintegration passt zum Bild, das die Schüler von der Stammklasse als zentralem sozialen Ort zeichnen. Dabei wird das Vorhandensein einer Klassengemeinschaft von Schülern der dreigliedrigen Oberstufe teilweise positiver dargestellt. Vielleicht ist diese Tendenz im dreigliedrigen System auf das Wissen der Schüler um den Tatbestand zurückzuführen, die ganze Oberstufenschulzeit in derselben Klasse verbringen zu müssen. Aufgrund dieser Situation im herkömmlichen Klassenverband kann von einem Aufeinanderangewiesensein gesprochen werden.

Es scheint sich somit eine Unterscheidung verschiedener «Qualitätsmerkmale» von Stammklassenbeziehungen anzubieten: einerseits relativ ausgeglichene Beziehungen in den Abteilungen der dreigliedrigen Oberstufe, die ihre Stabilität dem Bewusstsein, aufeinander angewiesen zu sein, und der Vermeidung von Konflikten verdanken, andererseits im AVO, wo die Stabilisierung der Klasse vorwiegend aus dem Bewusstsein entsteht, in anderen Gruppierungen mit offeneren, dafür weniger harmonischen, aber entlastenden Beziehungen auch aufgehoben zu sein und Konflikte austragen zu können. Während die Organisationsform der dreigliedrigen Oberstufe zur Abhängigkeit der Schüler tendiert, ist die abteilungsübergreifende Oberstufenorganisation eher auf die Mitgestaltung der Beziehungen gerichtet (siehe Übersicht). Von einer AVO-bedingten Auflösung der Klassengemeinschaft, wie in der zuvor gestellten Frage angesprochen, kann jedoch keine Rede sein.

Die emotionale Sicherheit der Schüler ist in verschiedener Hinsicht vom Lehrer abhängig, insbesondere im Hinblick darauf, dass sich die Schüler vom Lehrer akzeptiert fühlen und keine überhöhten Leistungserwartungen an sie gerichtet werden. Immer noch gebunden an eine Lehrperson und eingebunden in die Klasse konnte keine lehrerabhängige Verlorenheit (emotionale Unsicherheit) der AVO-Schüler festgestellt werden. Für AVO-Schüler wird

Beziehungs-ebene	Dreigliedrige Oberstufe	AVO
Lehrer	<p>ein Klassenlehrer andere Lehrer/innen</p> <p>gegebene Bezugsperson</p> <p>Betreuung und Kontrolle durch einzelne</p>	<p>ein Stammklassenlehrer Niveaulehrer andere Lehrer/innen</p> <p>eher wählbare Bezugsperson</p> <p>Betreuung und Kontrolle durch Team</p>
Schulkameraden	<p>Aufeinander- angewiesensein</p> <p>Ausgeglichenheit (Konflikte vermeiden)</p> <p>eine Gruppierung (Klassengemeinschaft)</p>	<p>emotionale Entlastung</p> <p>Offenheit (Konflikte eingestehen)</p> <p>zwei (und mehr) Gruppierungen (Stammklasse/Niveau u.a.)</p>
Organisation	eher starr	eher flexibel

die Bezugsperson eher wählbar, während sie im dreigliedrigen System meistens gegeben ist. So wie es organisationsbedingte - zwischen AVO und dreigliedriger Oberstufe - Unterschiede in den Schülerbeziehungen gibt, können auch Unterschiede im Verhältnis zu den Lehrern festgestellt werden (siehe Übersicht).

Die Resultate erlauben die Schlussfolgerung, dass abteilungsübergreifende Organisationsstrukturen den sozialen Bedürfnissen der Schüler entgegenkommen. Sie weisen in dieselbe Richtung wie andere Untersuchungen, wie beispielsweise für das Tessin und Solothurn (Dulliken), die ähnlichen Fragestellungen nachgingen (Bain, Pini 1986, Jenzer 1983). Im übrigen zeigen die Versuchsergebnisse im sozialen und emotionalen Bereich eine erheblich positivere Tendenz, als vergleichbare Untersuchungsergebnisse von frühen

deutschen Gesamtschulen (vgl. Kuhnen 1972, Knapp 1978). Aufgrund der grösseren Schulverhältnisse, mehr Unterricht in Niveaugruppen (Fachleistungskursen), Fachlehrerprinzip u.a.m. wurden im sozialen und emotionalen Bereich Defizite (Vereinzelung, Demotivierung schwacher Schüler, Beziehungsstörungen zu Lehrern) festgestellt, die sich zwar in neueren deutschen Untersuchungen (Fend, Dreher, Haenisch 1980, Lukesch 1985) auch nur teilweise bestätigten (insbesondere für die leistungsschwächeren Schüler erscheint die Situation günstiger) und die im AVO bisher nicht aufgetreten sind. Die AVO-Struktur erleichtert es also Schülern aus Stammklassen geringerer Anforderungsstufe, Beziehungen zu Schülern aus anspruchsvolleren Stammklassen zu entwickeln. Das geringere Ausmass von Beziehungen zwischen den verschiedenen Abteilungen an dreigliedrigen Oberstufen dagegen scheint eine Folge der Organisationsform zu sein.

### **3. Die beruflichen Möglichkeiten der AVO-Schüler im Vergleich zu Schülern der dreigliedrigen Oberstufe**

Die Qualität von Schulen, insbesondere von Oberstufenschulen, wird häufig anhand von äusseren Kriterien wie der Übertrittsquoten der Schüler an Mittelschulen, der Zahl der Absolventen von prestigeträchtigen Lehrberufen (z.B. KV-Lehren) und dem Erfolg bzw. Misserfolg der ehemaligen Schüler in weiterführenden Schulen und in der beruflichen Ausbildung abgeleitet. Im Zusammenhang mit den Oberstufenversuchen wurden häufig Befürchtungen dahingehend geäussert, Versuchsschüler seien in der nachschulischen Ausbildung gegenüber ihren Kollegen aus herkömmlichen Schulen benachteiligt.

Im Rahmen der Evaluation des abteilungsübergreifenden Schulversuchs an der Oberstufe ist es daher angebracht, die oben formulierten Befürchtungen zu überprüfen, d.h. die Entwicklung der ehemaligen AVO-Schüler in den weiterführenden Schulen und in den Berufslehren weiterzuverfolgen. Zu diesem Zweck wurden bei den AVO-Schülern und bei einigen Schülern aus dem dreigliedrigen System die Ausbildungsabsichten bei Schulabgang, der Ausbildungsstand ein Jahr nach Schulabgang und die Noten der ehemaligen AVO-Schüler bei der Lehrabschlussprüfung erhoben.

Es gilt abzuklären, ob sich die nachschulischen Entwicklungsverläufe der ehemaligen AVO-Schüler von denjenigen der ehemaligen Schüler der dreigliedrigen Oberstufe wesentlich unterscheiden.

Im folgenden werden einige Ergebnisse aus den Vergleichsuntersuchungen (vgl. Aeberli 1985a,b,c) der Wissenschaftlichen Begleitung AVO hinsichtlich der Ausbildungsabsichten, dem Ausbildungsstand ein Jahr nach Schulabschluss und der Lehrabschlussprüfung kurz dargestellt und anschliessend diskutiert.

### 3.1. Ausbildungsabsichten

Die Ausbildungsabsichten der Oberstufenschüler in den AVO und den in den Vergleich einbezogenen Kontrollschenlen (= KS) wurden mittels eines standardisierten Fragebogens zuhanden der Schüler kurz vor Schulabgang am Ende des dritten Oberstufenjahres erhoben. Eine andere Erhebung im Kanton Zürich (vgl. Borer, Zeltner 1985) ermittelte die Daten zum selben Zeitpunkt; jedoch stützte sie sich nicht auf die Angaben der Schüler, sondern liess die Klassenlehrer einen Fragebogen ausfüllen.

Während die Befragung im Frühjahr 1985 in den AVO- und den Kontrollschenlen alle Schüler erfasst, betrug die Rücklaufquote der Befragung im Kanton durchschnittlich 75,4% pro Schulzweig (Ober-, Real-, Sekundarschule). Beide Erhebungen können als repräsentativ bezeichnet werden. Die Kleinheit einiger Stichproben erlaubt hingegen häufig keine statistischen Vergleiche. Dennoch lassen die gewonnenen Ergebnisse erste Interpretationen zu.

	AVO-Schulen		Kontrollschenlen			Kanton Zürich		
	G	H	O	R	S	O	R	S
Lehre	68.0	69.3	100.0	71.4	57.9	81.0	74.0	62.9
Anlehre	2.7	0	0	1.1	0	2.9	0.5	0
Mittelschule	1.3	9.6	0	0	14.9	0	0	14.8
Andere Schule	13.8	16.1	0	16.6	15.7	8.4	18.4	17.7
Anderes	13.8	4.8	0	10.7	11.4	7.4	6.9	4.4
N =	72	62	4	84	114	201	3605	3817

G: Stammklasse mit grundlegenden Anforderungen  
 H: Stammklasse mit hohen Anforderungen  
 O: Oberschule  
 R: Realschule  
 S: Sekundarschule

Tabelle 3: Ausbildungsabsichten der Schüler bei Schulabgang 3. Klasse in Prozenten (Austritt 1985)

Die Ausbildungsabsichten der AVO-Schüler unterscheiden sich nicht wesentlich von denjenigen der KS-Schüler und der übrigen Schüler im Kanton. Ein tendenzieller Unterschied ist lediglich zwischen den Stammklasse H- und den Sekundarschülern zu erkennen. Die Stammklasse H-Schüler im AVO ergreifen öfters eine Berufslehre als die Sekundarschüler im dreigliedrigen System.

Zusammenfassend kann jedoch festgehalten werden, dass der Besuch einer AVO-Schule, im Vergleich zu den übrigen Schulen im Kanton, keinen bedeutenden unterschiedlichen Einfluss auf die Ausbildungsabsichten der Schüler ausübt.

### **3.2. Ausbildungsstand ein Jahr nach Schulabgang**

Mit einer postalischen Befragung ein Jahr nach Schulabgang wurden die Einstellungen zur zurückliegenden Schulzeit und die nachschulische Entwicklung der ehemaligen AVO-Schüler (Ausbildungsstand) im Vergleich zu Schülern erhoben, die eine Schule des dreigliedrigen Systems (Kontrollschule) besucht haben. Die Ergebnisse der Erhebung sollen darüber Auskunft geben, ob sich AVO-Absolventen in der späteren beruflichen und/oder schulischen Ausbildung anders bewähren als ehemalige KS-Absolventen und ob sich deren Erfahrungen und Eindrücke aus der zurückliegenden Schulzeit unterscheiden.

Die standardisierten Fragebogen wurden im Sommer 1985 von 68,6% der ehemaligen AVO- und von 70,6% der ehemaligen KS-Schüler ausgefüllt und zurückgeschickt.

Im Zusammenhang mit dem Ausbildungsstand der Jugendlichen interessieren hier besonders folgende drei Fragen: Gibt es Unterschiede zwischen Jugendlichen, die eine dreigliedrige Oberstufenschule besucht haben (KS-Schüler), und Jugendlichen, die eine AVO-Schule besucht haben (AVO-Schüler), erstens bezüglich der gegenwärtigen Tätigkeit, zweitens in der Beurteilung dieser Tätigkeit und drittens in der Wahlmöglichkeit der Tätigkeit?

#### **Gegenwärtige Tätigkeit**

Auf die Frage «Welche Tätigkeit üben Sie gegenwärtig aus?» antworten die Jugendlichen wie die Tabelle 4 angegeben. Die aktuellen Tätigkeiten der befragten ehemaligen AVO- und KS-Schüler unterscheiden sich nicht wesentlich voneinander. Die festgestellten Unterschiede sind statistisch nicht bedeutsam.

	AVO-Schulen		Kontrollschulen			Total	
	G	H	O	R	S	AVO	KS
Lehre	87.1*	74.0	75.0	85.4	74.4	79.0	78.6
Anlehre	3.2	0	25.0	0	0	1.3	0.6
Mittelschule	0	16.0	0	1.8	12.7	9.8	8.2
Anderes	9.6	0	0	12.7	8.1	3.7	9.6
N =	31	50	4	55	86	81	145
Signifikanz:						ns	

Tabelle 4: Gegenwärtige Tätigkeit ein Jahr nach Schulabgang in Prozenten (Austritt 1984)

Sowohl die AVO- als auch die KS-Absolventen befinden sich ein Jahr nach Schulabgang grösstenteils in einer Berufslehre, und jeweils knapp ein Zehntel der Schüler besucht eine Mittelschule.

Bis zum Befragungszeitpunkt haben 14,5% der Jugendlichen aus den AVO-Schulen und 22,5% der Jugendlichen aus den Kontrollschulen ihre Tätigkeit schon einmal gewechselt. Es sind dies hauptsächlich Absolventen eines 10. Schuljahres, Werkjahres, Haushaltlehrjahres oder eines Welschland- oder Auslandaufenthaltes.

Insgesamt sind keine wesentlichen Unterschiede zwischen den weiterführenden Ausbildungsgängen der AVO- und KS-Jugendlichen feststellbar. Es besteht kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der besuchten Schulart (AVO, Kontrollschule) und dem Ausbildungsstand ein Jahr nach Schulabgang.

#### Beurteilung der Tätigkeit:

Zur Beurteilung der Tätigkeit wird den Jugendlichen je eine Frage zu ihrer allgemeinen Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Tätigkeit und zur Wiederwahl dieser Tätigkeit gestellt.

Mit ihrer Tätigkeit ein Jahr nach Schulabgang sind über 90% der AVO- und der KS-Jugendlichen zufrieden. Auch wenn man berücksichtigt, dass bei globalen Fragen nach der Zufriedenheit allgemein positive Werte erzielt werden, sind diese Zufriedenheitswerte als hoch zu bezeichnen.

Etwas kritischere Antworten resultieren bei der Frage nach der Wiederwahl der Tätigkeit (vgl. Tabelle 5).

Tendenziell mehr KS- als AVO-Absolventen würden ein Jahr nach Schulabgang, wenn sie noch einmal entscheiden könnten, ihre gegenwärtige Tätigkeit wieder ergreifen. Vor allem die ehemaligen Stammklasse H-Schüler im AVO, knapp ein Viertel, würden die jetzige Tätigkeit nicht mehr wählen.

Gültige Aussagen sind aufgrund der kleinen Stichproben nicht möglich, zumal die berechneten Unterschiede statistisch nicht bedeutsam ausfallen. Somit können bei der Beurteilung der Tätigkeit zwischen AVO- und KS-Jugendlichen keine Unterschiede angenommen werden.

Wenn Sie noch einmal entscheiden könnten, würden Sie Ihre gegenwärtige Tätigkeit wieder wählen? Ich würde meine gegenwärtige Tätigkeit ....						Total	
	AVO-Schulen		Kontrollschulen			AVO	KS
	G	H	O	R	S		
sicher wieder wählen	58.6*	42.0	50	66.6	61.4	48.1	63.1
ehrer wieder wählen	34.4	34	25	19.3	30.1	34.1	25.6
ehrer nicht wieder wählen	6.9	16	25	8.7	7.2	12.6	8.3
sicher nicht mehr wählen	0	8	0	5.2	1.2	5	2.7
N =	29	50	4	57	83	79	144
Signifikanz:						ns	

Tabelle 5: Wiederwahl der gegenwärtigen Tätigkeit ein Jahr nach Schulabgang in Prozent (Austritt 1984)

#### Wahlmöglichkeit der Tätigkeit:

Im Zusammenhang zur Frage nach der Wiederwahl der gegenwärtigen Tätigkeit und im Hinblick auf die Frage nach den beruflichen Möglichkeiten von AVO-Schülern im Vergleich zu Schülern der dreigliedrigen Oberstufe ist es bedeutsam, ob die Schüler die heutige Tätigkeit frei wählen konnten (Tabelle 6).

Die ehemaligen AVO- wie auch die ehemaligen KS-Schüler konnten mehrheitlich die Tätigkeit ergreifen, die sie auch wirklich wollten. Eine Min-

derheit, die die Wunschtätigkeit nicht ausüben konnte, entspricht ungefähr der Grössenordnung derjenigen, die heute ihre Tätigkeit nicht mehr wählen würden. Ob hier ein Zusammenhang besteht, muss noch überprüft werden.

Als Sie sich für Ihre heutige Tätigkeit entschieden, konnten Sie diejenige Tätigkeit <u>wählen</u> , die Sie wirklich wollten?								
AVO-Schulen			Kontrollschulen			Total		
	G	H	O	R	S	AVO	KS	
ja	89.2*	85.4	50.0	86.7	91.5	85.8	88.5	
nein	10.7	14.5	50.0	13.2	8.4	13.1	11.4	
N =	28	48	4	53	83	76	140	
Signifikanz:						ns		

Tabelle 6: Wahlmöglichkeit der heutigen Tätigkeit in Prozent (Austritt 1984)

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Absolventen von AVO-Schulen in der Wahl ihrer späteren Tätigkeit weder bevorzugt noch benachteiligt werden. Sie haben die gleichen Chancen wie die Schüler aus der dreigeteilten Oberstufe.

### 3.3. Noten bei der Lehrabschlussprüfung

Als Indikator für beruflichen Erfolg werden für die ehemaligen AVO-Schüler die Noten bei der Lehrabschlussprüfung erhoben. Es wird abgeklärt, ob sich die Noten der AVO-Absolventen bei der Lehrabschlussprüfung von den kantonalen Durchschnittswerten dieser Prüfungen unterscheiden.

Die untersuchten Schüler rekrutieren sich aus der ersten und zweiten Schülergeneration der ersten Versuchsschule. Sie hatten die Schule zur Zeit der Erhebung (Frühjahr 1984) vor gut vier, resp. drei Jahren verlassen und gehen heute grösstenteils einer Erwerbstätigkeit nach.

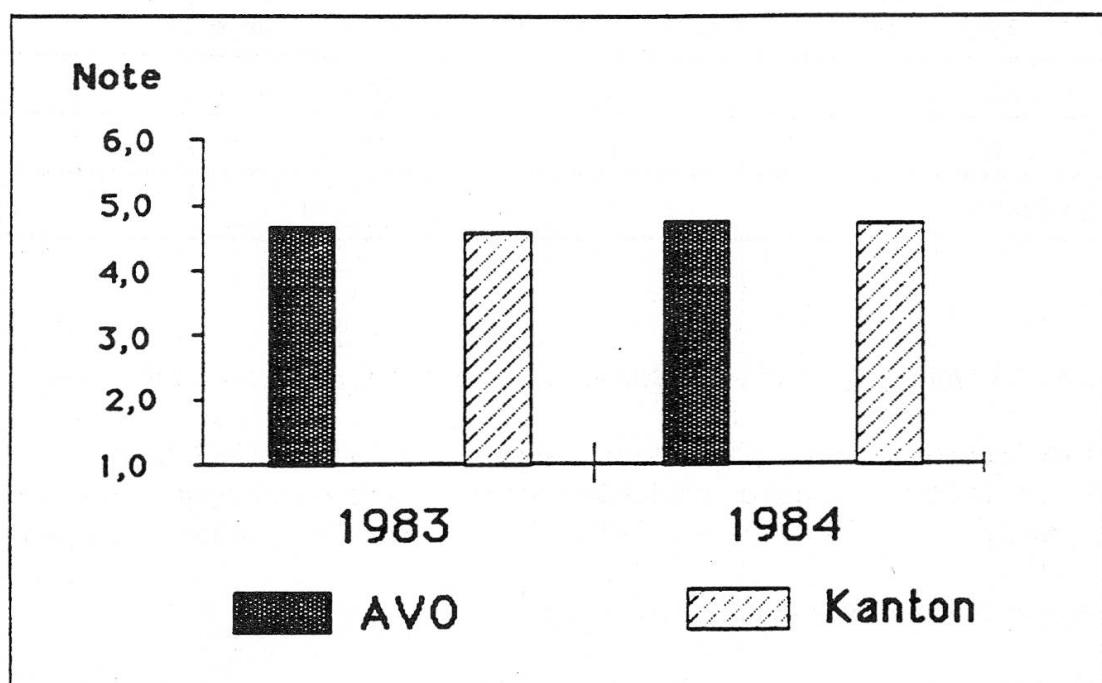
In vielen Berufssparten sind die kantonalen Durchschnittswerte schwierig zu ermitteln. Am besten zugänglich sind die Abschlüsse des Kaufmännischen Vereins (KV), so dass die Noten der KV-Lehrlinge hier exemplarisch verwendet werden.

Der Grossteil der untersuchten ehemaligen AVO-Schüler (35,9%) der ersten und zweiten Schülergeneration durchlief eine kaufmännische Lehre. Von den 23 KV-Lehrlingen schlossen je 11 ihre Ausbildung im Frühjahr 1983 und

1984 ab. 1984 hatte ein Schüler (= 8,3%) die KV-Abschlussprüfung nicht bestanden (Kant. Durchfallsquote 1984: 8,72%).

Die Leistungen der KV-Lehrlinge aus dem AVO an der Lehrabschlussprüfung liegen 1983 einen Zehntelpunkt höher als der kantonale Durchschnitt; 1984 decken sich die Leistungen der ehemaligen AVO-Schüler mit der kantonalen Durchschnittsnote (Graphik 8).

Auch in den anderen untersuchten Berufssparten liegen die Leistungen der AVO-Absolventen im Bereich des kantonalen Durchschnitts.



Graphik 8: KV-Lehrabschlussprüfungen 1983/84

Zwischen den Ergebnissen der Lehrabschlussprüfungen ehemaliger AVO-Schüler und den kantonalen Durchschnittswerten können keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden. Die Leistungen der AVO-Absolventen in der beruflichen Ausbildung unterscheiden sich nicht oder nur zufällig von den Leistungen der übrigen Lehrlinge im Kanton.

## Fazit

Die eingangs geäusserten Befürchtungen, Versuchsschüler seien gegenüber den Schülern aus herkömmlichen Schulen in bezug auf ihre beruflichen Möglichkeiten und Erfolge eingeschränkt respektive benachteiligt, können für die ehemaligen AVO-Schüler aufgrund der vorliegenden Ergebnisse **nicht** bestätigt werden.

Die nachschulischen Entwicklungsverläufe der AVO-Absolventen unterscheiden sich in keiner Art und Weise bedeutsam von denjenigen der Absolventen einer dreigliedrigen Oberstufenschule. Die Ausbildungsabsichten bei Schulabgang, der Ausbildungsstand ein Jahr nach Schulabgang sowie die Noten bei der Lehrabschlussprüfung der ehemaligen Schüler aus beiden Systemen sind im wesentlichen gleich.

Die gegenüber der dreigliedrigen Oberstufe unterschiedliche Organisationsstruktur, die teilweise unterschiedlichen pädagogischen Massnahmen im AVO und die dadurch bedingten unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten und -angebote (schulische Sozialisationsbedingungen) haben keinen messbaren Einfluss auf die spätere Entwicklung der Schüler in weiterführenden Schulen und in der Berufsausbildung. Zwar haben die schulischen Organisationsstruktur und die pädagogischen Massnahmen einen direkten Einfluss auf das Geschehen in der Schule, zwischen der Oberstufenschulausbildung und dem Erfolg in der nachschulischen Ausbildung besteht hingegen lediglich ein loser Zusammenhang.

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass für den späteren Erfolg im Beruf und/oder in einer höheren Schule weniger die Ausbildung an der Oberstufenschule - diese schafft lediglich die Eingangsvoraussetzungen für Lehre, Gymnasium etc. -, sondern dass dafür vermutlich andere Faktoren wie die Situation am Arbeitsplatz, in der Familie, die peergroup, der Arbeitsmarkt etc. und die individuelle Entwicklung der Jugendlichen verantwortlich sind.

### Teil III: Situation

#### 1. Der Schulpolitische Einfluss auf den Versuchsablauf und die Versuchserfahrungen

Die Einsicht in die Probleme der dreigliedrigen Oberstufe war der Ausgangspunkt für die Absicht, Lösungen zu suchen, aber dies nicht am «grünen» Tisch, sondern durch Schulversuche. Das **Suchen nach Lösungen** in der Schulpraxis steht demnach im Zentrum der abteilungsübergreifenden Oberstufenversuche und nicht eine den Naturwissenschaften entlehnte Vorstellung vom Experiment. Deshalb beschränken sich die Lösungsansätze auf begrenzte Veränderungen, die von den bestehenden Strukturen der Volksschuloberstufe ausgehen und keine Umwälzung der Oberstufe nachsiziehen. Im übrigen lassen sich Schulstrukturen, die das Ergebnis einer schulgeschichtlichen Entwicklung und als solche Knotenpunkte gesellschafts- und standespolitischer Interessen sind, nicht ohne Not radikal ändern. Dies

mussten zum Beispiel die Schulreformer in der Bundesrepublik Deutschlands erfahren, die sich um die Einführung der Gesamtschule bemühten.

Dass sich Schulstrukturen als **politische Knotenpunkte** erweisen, wurde auch in der Versuchsarbeit für die Oberstufenreform im Kanton Zürich rasch deutlich: Bereits nach Versuchsbeginn der zweiten Oberstufenschule in Glattfelden begann die organisierte Oberstufenlehrerschaft zu opponieren, weil der eingeschlagene Weg mit der abteilungsübergreifenden Oberstufe nicht ihren Vorstellungen entsprach. Während der Sekundarlehrerkonferenz (SKZ) der Einbezug der Gymnasien in den AVO fehlte und das eigene Profil der Sekundarschule zu wenig im Versuch zum Ausdruck kam, bemängelte die Oberschul- und Reallehrerkonferenz (ORKZ) vor allem ein Aufgeben der Oberschule und die zu sehr betonte kognitive Ausrichtung des Unterrichts im Versuch. Beide Konferenzen kritisierten ausserdem die Bindung von Finanzmitteln für wenige Versuche, die für breit abgestützte Problemlösungen fehlen würden, sowie die Menge der Versuchsmassnahmen und der damit verbundenen Arbeitslast.

Die Lehrerkonferenzen entwickelten eine eigene Versuchskonzeption, die den Erziehungsrat jedoch nicht überzeugte. Der Erziehungsrat hielt an der Durchführung der abteilungsübergreifenden Oberstufenversuche fest und versuchte, mit einer **modifizierten Konzeption** die Menge der Versuchsmassnahmen zu reduzieren (Erziehungsrat 1982). Dadurch sollte die Bereitschaft einzelner Lehrergruppen, in den Versuch einsteigen zu können, erhöht werden. In der Folge (1983 und 1984) kamen zwei weitere Landgemeinden dazu; die Versuchsdurchführung in einem städtischen Schulhaus scheiterte an der Ablehnung des Vorhabens durch die Lehrerkollegen im Schulkreis, in einer anderen Gemeinde wurde der Versuch an der Schulgemeindeversammlung abgelehnt, weil sich die Oberstufenlehrer gegen den Versuch und gegen die versuchsbereite Schulpflege stellten. Diese Ablehnung stand im Gegensatz zum vorhergehenden Versuchsverlauf, lagen doch für die Entscheidungen jahrelange **Erfahrungen** (seit 1977) der Lehrer, Schüler, Schulpfleger und Eltern aus mehreren Versuchsschulen vor, die teilweise wissenschaftlich überprüft waren:

- Die abteilungsübergreifende Oberstufe trägt im Bereich der Oberstufenorganisation wesentlich zum Ziel der **individuellen Förderung** bei, einmal wegen verschiedener Einstufungsmöglichkeiten in Stammklassenstufen und Niveaus, die den Fähigkeiten des einzelnen gerechter werden, zum andern aufgrund der durch die gut funktionierende Durchlässigkeit gegebenen Entwicklungschancen. Ausserdem bewirkt die abteilungsübergreifende Organisation eine Mischung der Schüler und ermöglicht ihnen dadurch mehr **gemeinsame soziale Erfahrungen**, ohne die Schüler aus sozialen Bindungen herauszureißen und die Unterrichts- bzw. Erziehungsaufgaben des Lehrers zu erschweren.

- Die unterschiedlichen Einstufungsmöglichkeiten und die anschliessende Durchlässigkeit entschärfen den Übertritt am Ende der Primarschulzeit, da die Einstufung flexibler (Stammklasse und Niveau) und die Zuteilungsentscheide weniger endgültig sind (Durchlässigkeit). Zusammengenommen lässt sich gegenüber der Dreiteilung eine **Milderung der Selektion feststellen**, ohne dass der Schulerfolg bzw. die anschliessende Bewährung im Beruf gefährdet wäre.
- Auf eine **Typisierung der Schüler** wird weitgehend verzichtet, da nicht mehr davon ausgegangen wird, dass der für die Sekundarschule geeignete Schüler Französisch lernen, der für die Oberschule geeignete Schüler Handarbeiten können muss. Dass es Schüler gibt, die Sprachen besser lernen, als sie Handarbeiten meistern können, darauf ist im AVO nicht die Stundentafel ngerichtet, sondern auf Leistungsunterschiede wird mit der Verschiedenheit der Stammklassen- und Niveaualaufteilung, also mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen Rücksicht genommen, wofür die unterschiedliche Ausbildung der Lehrer, geeignete Lehrmittel und ein entsprechendes didaktisches Können Voraussetzung sind. Während sich in den unterschiedlichen Stundentafeln der dreigliedrigen Oberstufe verschiedene Schulungsabsichten (Leistungsförderung und Vermittlung von Bildungsinhalten) vermischen, werden sie mit der AVO-Stundentafel entflochten.
- Die organisatorische Flexibilität und individuellere Förderung kommt in einer differenzierten und umfassenderen Schülerbeurteilung zum Ausdruck, die, auch wenn sie von der bisherigen Benotung abweicht, von Lehrbetrieben und Berufsschulen akzeptiert wird.

Diesen Vorzügen der abteilungsübergreifenden Oberstufe stehen auch Nachteile gegenüber:

- Die einheitliche Stundentafel ist eine Kompromisslösung mit einer hohen Wochenstundenzahl und (noch) nicht vollständig durchgeföhrter Koedukation. Je nach sonstiger Schulhaussituation beschneiden der Niveauunterricht und die Wahlfächer eine freie Stundenplangestaltung und ad-hoc-Entscheidungen der Lehrer (z.B. für Exkursionen). Es ist mehr Planung notwendig, um die Zusammenarbeit in der Lehrergruppe zu gewährleisten, wodurch ein grösserer zeitlicher und organisatorischer Aufwand entsteht.
- Der Sekundarlehrer mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung kommt nicht auf eine angemessene Stundenzahl an seiner Stammklasse, weil sein bevorzugtes Fach (Mathematik) im Niveau unterrichtet wird. Der Sekundarlehrer sprachlicher Richtung ist besser in der Lage, Stammklassenlehrer zu sein.
- Im untersten Französisch-Niveau ist der Unterricht schwieriger als erwartet. Ein geeignetes Unterrichtsmittel fehlt noch, wird jedoch entwickelt.

Es lässt sich im ganzen eine **positive Zwischenbilanz ziehen**. Auch der Erziehungsrat kam in Abwägung der Vor- und Nachteile zu einer positiven Einschätzung der bisherigen Ergebnisse und Erfahrungen des Versuchs. Er sah in den abteilungsübergreifenden Versuchsschulen eine wertvolle Grundlage für die weitere Entwicklung der Oberstufe und beschloss, diese Entwicklungsrichtung weiterzuverfolgen (Erziehungsrat 1984).

Obwohl sich also eine positive Zwischenbilanz und eine schulpolitische Abstützung durch den Erziehungsrat vorweisen liessen, konnten die erwähnten Misserfolge in der Versuchsplanung nicht vermieden und die bestehenden Meinungen über die abteilungsübergreifende Oberstufe nicht mit Erfahrungsgründen geändert werden. Dafür mag es verschiedene Gründe geben, wovon hier zwei erwähnt seien: Der eine betrifft das **Prozedere**, wie es zur Durchführung eines Versuchs kommt, der andere betrifft die **wissenschaftliche Begleitung** des Versuchs.

## 2. Die Grenzen der wissenschaftlichen Überprüfung des Versuchs

Das Schulversuchsgesetz, das im Kanton Zürich die Einrichtung und Durchführung von Schulversuchen regelt, schreibt die Zustimmung der vom Versuch betroffenen Bevölkerung vor, sofern der Versuch an die Stelle der ordentlichen Schule tritt. Die staatliche Regelung der Versuche hat zur Folge, dass die Lehrer, die Schulpflege und die Stimmbürger der Durchführung eines AVO zustimmen müssen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, wenn sich Lehrerschaft und Schulpflege einer Gemeinde einig sind, dass dann auch die Bevölkerung einwilligt. Sind die Lehrer oder die Schulpflege gegen den Versuch, kommt es meistens nicht zur Schulgemeindeversammlung und zur Durchführung. Das **demokratische Verfahren**, das diese drei Gruppen einbezieht, ist ein wichtiger Faktor der Versuchsvorbereitung; er ist auf den schulpolitischen Konsens aller drei Gruppierungen angelegt. In einer grösseren Zürichseegemeinde konnte dies 1985/86 erreicht werden, womit eine fünfte Versuchsschule gewonnen wurde.

Dieses Verfahren lässt sehr deutlich werden, dass Schulversuche nicht mit naturwissenschaftlichen Experimenten gleichgesetzt werden dürfen. Da gibt es die beschriebene Einbindung in die politische Verantwortung im demokratischen Verfahren, die sich auf die pädagogische Verantwortung aller Beteiligten stützt. Denn die staatliche Planung und Durchführung eines Schulversuchs, wie im Fall des AVO, hat dort seine pädagogischen Grenzen, wo die staatlich garantierte Bildung der Schüler verletzt würde. So erlaubt die politische und pädagogische Einbindung keine Versuchsanlage mit völlig offenen Versuchsergebnissen (Girgensohn 1984).

Der Unterschied zwischen Schulversuch und naturwissenschaftlichem Experiment betrifft auch die **wissenschaftliche Begleitung** und zeigt ein

Dilemma der wissenschaftlichen Überprüfung des Versuchs: Gibt es kein wissenschaftliches Design des Schulversuchs und keine rein theoriebezogenen Problemlösungsvorschläge im Schulsektor, kann auch keine entsprechende wissenschaftliche Auswertung der Versuche erreicht werden. Auch der wissenschaftliche Anteil an der Versuchsarbeit unterliegt den politischen und pädagogischen Bindungen. Zurecht wird von der wissenschaftlichen Überprüfung objektivierte Information über die Ergebnisse der Oberstufenversuche erwartet, sie müsse aber von einer neutralen Stelle geliefert werden. Die Neutralität der Evaluationsinstanz ist besonders den Lehrerkonferenzen wichtig (vgl. SKZ-Mitteilungsblatt 1985, Bohren 1985). Da aber die beiden mit der Begleitung des AVO beauftragten Institutionen (Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion und Pestalozzianum Zürich) auch für die Evaluation zuständig sind, wird in der öffentlichen Diskussion den Evaluationsergebnissen misstraut. Sie werden nicht als gültige Aussagen über Versuchserfahrungen akzeptiert. Die Forderung nach Objektivität und neutraler Evaluationsinstanz operiert mit der naturwissenschaftlichen Versuchsvorstellung, die nicht auf den sozialwissenschaftlichen Bereich übertragen werden kann. Ohne diese Problematik wissenschaftstheoretisch erörtern zu können, bleibt doch zu bemerken, dass sich eine neutrale Untersuchungsinstanz auch auf den Untersuchungsgegenstand einlassen muss. Letztlich zielt die erwähnte Infragestellung der Neutralität (synonym für Objektivität, synonym für Wissenschaftlichkeit) darauf ab, die Aussagekraft wissenschaftlich untermauerter Versuchserfahrungen zu unterlaufen. **Erfahrungen** werden so auf die Stufe von **Meinungen** transferiert, um mit gegensätzlichen Meinungen (und mit gleichlangen Spiessen) die politische Auseinandersetzung um die abteilungsübergreifenden Oberstufenversuche führen zu können.

Das lässt sich an der immer wieder erhobenen Befürchtung illustrieren, die «Geborgenheit» der Schüler in der abteilungsübergreifenden Oberstufe gehe verloren (siehe Landbote 1985, SLZ 1984) und die Erziehungsaufgabe des Lehrers werde erschwert. Die Untersuchungen hinsichtlich der sozialen Beziehungen, über die im Teil II berichtet wurde, liefern aber keinerlei Anhaltspunkte für die genannte Befürchtung. Und doch wird der Geborgenheitsverlust dauernd wiederholt. Hinsichtlich des Verlusts an Geborgenheit im AVO wird von der ablehnenden Lehrerschaft nämlich unterstellt, dass die Geborgenheit in den Sekundar-, Real- und Oberschulklassen der dreigliedrigen Oberstufe garantiert ist. Zwischen denen, die für die Einrichtung von Versuchsschulen und für die Evaluation der Versuchsergebnisse verantwortlich sind, und der ablehnenden Lehrerschaft besteht in der Geborgenheitsfrage ein ideologischer Graben, der mit überprüfbarer Argumenten nicht mehr überbrückt werden kann. Diese Situation macht die Grenzen einer wissenschaftlichen Tätigkeit besonders deutlich. Sie zeigt, wie eng der Schulversuch mit dem schulpolitischen Feld verknüpft ist und wie sehr sich daher wissenschaftliche Versuchsvorstellungen an schulpolitischen Auseinandersetzungen stossen.

Auf die Grenzen der Wissenschaft bei der praktischen Ausgestaltung und politischen Legitimation der Schulentwicklung wird schon seit langem hingewiesen (z.B. Baethge 1974, Blankertz 1978). Es kann hier nicht darum gehen, diese Diskussion um Wissenschaft und Politik oder die wissenschaftliche Selbstkritik weiterzuführen, sondern es sollen Schlussfolgerungen gezogen werden für das weitere Vorgehen im Hinblick auf eine Einführung der abteilungsübergreifenden Oberstufe. Denn, wie ein Fazit dieser Diskussion lautet, Wissenschaft und Politik sind zwei verschiedene (natürlich interferierende) Weisen der gesellschaftlichen Problemlösung. Deshalb werden für die politische Durchsetzung der abteilungsübergreifenden Oberstufe weniger wissenschaftlich aufbereitete Versuchsergebnisse als eine schulpolitische Bewertung der Versuchserfahrungen und die daran anschliessenden Entscheidungen ausschlaggebend sein. Die schulpolitischen Instanzen sollten jedoch über den ablehnenden Teil der Lehrerschaft nicht einfach hinweggehen und dabei den AVO auf dem Gesetzgebungswege für den Kanton Zürich verordnen. Die abteilungsübergreifende Oberstufe könnte aber denjenigen Schulgemeinden (oder städtischen Schulkreisen) als Problemlösungskonzept angeboten werden, die mit der dreigliedrigen Oberstufe Schwierigkeiten haben. Aus der Absicht, eine abteilungsübergreifende Oberstufe in der Gemeinde oder im Schulkreis einzurichten, würde dann im schon erwähnten demokratischen Verfahren ein schulpolitischer Willensbildungsprozess auf lokaler Ebene entstehen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Aeberli, Ch., - Elternbefragung 1984, Rückblickende Beurteilung bei Schulabgang. Vergleich AVO zu dreigliedriger Oberstufe. Zürich 1984.
- Aeberli, Ch., - Ehemalige AVO-Schüler: Beurteilung der Schule und nachschulische Bewährung drei/vier Jahre nach Schulabgang. Zürich 1985a.
- Aeberli, Ch., - Die Noten der AVO-Absolventen bei der Lehrabschlussprüfung im Vergleich zum kantonalen Durchschnitt. Zürich 1985b.
- Aeberli, Ch., - Rückblickende Beurteilung der Schule und nachschulische Bewährung der ehemaligen Schüler ein/zwei Jahre nach Schulabgang. Eine Vergleichsuntersuchung zwischen Jugendlichen aus AVO-Schulen und Jugendlichen aus Schulen der dreigliedrigen Oberstufe. Zürich 1985c.
- Baethge, M., - Abschied von Reformillusionen. In: Politische Ökonomie des Bildungswesens, Weinheim 1974.
- Bain, D., Pini, G., - Reforme scolaire et opinions des élèves sur l'école. Analyse des résultats d'une enquête tessinoise. In: Gymnasium Helveticum 1/1985 (13-31).
- Bildungsstatistische Berichte aus der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion: Die Bewährungszeit an der Oberstufe. Zürich, April 1986.

- Blankertz, H., - Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik, April 1978 (171-182).
- Bohren, A., - Anfrage (im Kantonsrat) betreffend abteilungsübergreifender Versuch an der Volksschuloberstufe; Zürich 17. Juni 1985.
- Borer, E., Zeltner, Ch., - Erhebung über die Berufs- und Schulwahl der Jugendlichen des Kantons Zürich, Schuljahr 1984/85. Zürich 1985.
- Der Landbote, - Jahresbeilage. Die Zürcher Volksschule. Dienstag, 31. Dezember 1985.
- Egger, E., (Hrsg.), - Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern und Stuttgart 1983 (Haupt).
- Erziehungsrat des Kantons Zürich: - Abteilungsübergreifende Versuche zum Ausbau der Oberstufe der Volksschule, Zürich, 4. November 1975.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich: - Abteilungsübergreifender Versuch an der Oberstufe Petermoos, Zürich, 5. Oktober 1976.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich: - Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe Petermoos. Schülerbeurteilung mit überarbeitetem Beobachtungsbogen und neuem Zeugnis. Zürich, 24. Juni 1976.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich: - Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe: Modifizierte Konzeption, 2. März 1982.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich: - Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe (AVO): Stellungnahme zum AVO und weitere Massnahmen zur Ausweitung der Versuche, 31. Juli 1984.
- Fend, H., Dreher, E., Haenisch, H., - Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 26, Nr. 5, 1980 (673-698).
- Gesetze und Verordnungen über die Volksschule. - Kanton Zürich. Hrsg. von der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich 1983.
- Girgensohn, J., - Sind Versuchsschulen ein taugliches Mittel der Reform? In: Neue Sammlung Jg. 24. H.6, 1984 (647-654).
- Hedinger, U., Wyttensbach, S., - Zur Entwicklung der Schulstrukturen. Strukturreformen und Schulversuche in der Schweiz. Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Sekretariat. Bern 1984.
- Hermann, U., - Soziale Integration und Leistungsdifferenzierung, Weinheim und Basel 1975. (Beltz).
- Jenzer, C., - Gesamtschule Dulliken 1970-1980: Idee, Realisierung, Resultate, Ausblick. Bern und Stuttgart 1983 (Haupt).
- Knapp, A., - Der Einfluss der Fachleistungsdifferenzierung auf Persönlichkeitsveränderungen von Schülern im sozialen und emotionalen Bereich. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 25, 1978 (306-314).
- Kuhnen, J., - Erfahrungen mit der Gesamtschule, Lampertheim 1977 (Kübler).
- Lukesch, H., - Die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Schulsysteme. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft, Jg. 5, Nr. 2, 1985 (325-335).

Modifizierte Konzeption für Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe: Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich, 2. März 1982.

Oertel, L., - Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe. Wissenschaftliche Begleitung: Bericht über die Ergebnisse der Versuche von 1977 bis 1982, Zürich, September 1983.

Oertel, L., - Überlegungen zur Konzeption der Wissenschaftlichen Begleitung. AVO-Bericht Nr. 1, Zürich, September 1977.

Rahmenkonzeption für Schulversuche im 7.-9. Schuljahr zum Ausbau der Oberstufe. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich, September 1976.

Rosenberg, S., - Die sozialen Beziehungen zwischen Schülern - Eine soziometrische Vergleichsuntersuchung: AVO - dreigeteilte Oberstufen - 6. Primarschulklassen, Zürich 1983.

Rosenberg, S., - Die schwachen Schüler im AVO im Vergleich zu Oberschülern. (MS), Zürich 1986.

SKZ, - Mitteilungsblatt der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich Nr. 3, 18. Juni 1985.

SLZ, - Schweizerische Lehrerzeitung 25, AVO-Gesamtschule ohne Nachteile?, 6. Dezember 1984.

Tillmann, K.-J., - Schule als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt 1976 (Fischer).

Tobler, R., - Die sozialen Beziehungen der Schüler in den ersten Klassen der Oberstufe (Soziometrie), Zürich 1978.

Tobler, R., - Evaluation der Stammklassen-Niveau-Organisation 1: Situation der Schüler an den Oberstufenschulen in Buchs (AVO-Petermoos) und Regensdorf (konventionelle Oberstufe). Vergleichsuntersuchung mit Schülerbefragung 1981, Zürich 1982.

## RESUME

Les Ecoles secondaires expérimentales à niveaux différenciés de Zürich. Conception, évaluation, situation.

Au niveau secondaire I de l'école publique, dans le canton de Zürich, il existe des expérimentations scolaires depuis 1977 (Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe: AVO). Ces expérimentations constituent une tentative pour résoudre les problèmes existant à l'école secondaire à trois sections. A la place d'un enseignement à trois sections, les élèves suivent dans la plupart des branches des classes à deux niveaux et en mathématiques et français des classes à trois niveaux. La perméabilité entre classes et

niveaux est garantie. Dans cet article, la conception de l'expérimentation scolaire est d'abord décrite, puis deux exemples d'évaluation (études comparatives) sont présentés: (a) l'influence de l'organisation scolaire sur les relations sociales et (b) les possibilités professionnelles des élèves du système expérimental comparées à celles des élèves de l'école secondaire à trois sections. Dans la présentation des résultats, il s'agit surtout d'examiner deux affirmations fréquentes: la sécurité émotionnelle et sociale des élèves serait ébranlée par le système expérimental et ces élèves auraient des possibilités professionnelles restreintes. Enfin on discute d'une part de l'influence de la politique scolaire sur l'expérimentation et sur la perception des expériences faites dans ce système, d'autre part des limitations de l'évaluation scientifique d'un système scolaire.

## SUMMARY

### **Experimental secondary schools in Zürich. Concept, evaluation, and situation**

Since 1977 experiments with overcrossing-levels in secondary schools (7th to 9th grade) are being conducted in Zürich. This system was designed to overcome some of the problems of the traditional three-level approach. Instead of running three separate levels the schools have home-classes at two levels plus three streams for mathematics and french as second language. Pupils can change their level as well as the streams. The article describes the concept of these schools and two examples of the comparative evaluation that is being conducted: The relationship between the two types of schools in respect to a) the social relations among pupils, and b) their professional possibilities after leaving school. The issue being, that pupils in the experimental schools supposedly loose emotional and social security and that they have inferior chances in choosing professions; this was not confirmed. Finally the influence is discussed that the political background has on the development of the experiment itself, as well as on the perception that people have of the experiences gathered. The discussion also points to the limits that scientific evaluations have under such conditions.