

Rhyn, Heinz

Beurteilung und Selektion im demokratischen Schulsystem. Ein argumentatives Potpurri

Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 1, S. 41-51



Quellenangabe/ Reference:

Rhyn, Heinz: Beurteilung und Selektion im demokratischen Schulsystem. Ein argumentatives Potpurri - In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 1, S. 41-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134006 - DOI: 10.25656/01:13400

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134006>

<https://doi.org/10.25656/01:13400>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beurteilung und Selektion im demokratischen Schulsystem¹

Ein argumentatives Potpurri

Heinz Rhyn

Der Beitrag geht von Bedingungen eines demokratischen Schulsystems aus. Dabei wird die Funktion der Beurteilung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Selektion untersucht. Das Thema wird in drei sehr unterschiedlichen Abschnitten bearbeitet: Im ersten Teil werden die historischen Entwicklungen und Ideen der öffentlichen Volksschule skizziert. Der Wandel von einem ständischen zu einem 'demokratischen' Schulsystem lässt sich als Wechsel von einer sozial vorselektionierenden, vertikalen zu einer auf Rechtsgleichheit basierenden, horizontalen Struktur beschreiben. Der zweite Teil berichtet über eine empirische Überprüfung des Zusammenhangs von Schülerleistungen und Note, wobei sich erhebliche Verzerrungen nachweisen lassen. Im abschliessenden systematischen Teil werden Beurteilung und Selektion im Konzept der Chancengleichheit vor dem Hintergrund der beiden ersten Teile diskutiert. Mögliche Folgerungen für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie für deren Ausbildungen werden aufgezeigt und diskutiert.

"(...wir finden) keinen einzigen haltbaren Grund, weswegen wir das jedem Stande zugetheilte Loos nicht auch in der Wahl des Erziehungs- und Bildungsganges respektieren sollten, der den Bedürfnissen des gegebenen Standes am besten zu entsprechen vermag" (Fellenberg, 1813, S. 64f.).

1813 wird diese dezidierte Stellungnahme für eine ständische Erziehung in der "Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwil" von ihrem Begründer, Philipp Emanuel von Fellenberg, formuliert. Grundsätzlich bestand seine Idee darin, unterschiedliche Schulen für die verschiedenen Stände - in diesem Fall für die Armen - einzurichten. Schulen, die auf bestimmte soziale Schichten zugeschnitten sind, stellen wohl die radikalste Form der Selektion dar, die bereits bei Schuleintritt und zudem unabhängig vom Lernerfolg der Individuen funktioniert und einfach die sozialen Verhältnisse reproduziert und festigt.

Das Schulsystem, wie wir es heute kennen, gliedert sich und funktioniert anders. Es beginnt mit einer obligatorischen Volksschulstufe für alle, wobei die Promotionen und die Selektionen für weiterführende Schulen aufgrund individueller, von Lehrerinnen und Lehrern beurteilter Lernerfolge vorgenommen werden. Spätestens seit den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts sind Bestrebungen im Gange, die Zeitpunkte der Selektion hinauszuschieben, idealiter ganz abzuschaffen. Dies würde bedeuten, dass allen alle Schulen und Ausbildungsgänge, für die sie sich interessieren, offen stehen würden. Prinzipiell könnte ein derartiges Bildungssystem funktionieren. Allerdings hätte dies finanzielle, gesellschaftliche und wissenschaftliche Auswirkungen von unermesslichem Ausmass.

¹ Leicht überarbeiteter Vortrag anlässlich der Kollegiumstagung zum Thema Beurteilung vom 7. August 1997 am Lehrer- und Lehrerinnenseminar Hofwil.

Ich versuche in meinem Referat das Unzeitgemässe, nämlich die Verteidigung einer professionellen Beurteilung von Lernerfolg, der sich am Wissen und Können bemisst sowie einer auf dieser Basis operierenden schulischen Selektion. Dieses Verfahren ist eine historische Errungenschaft, garantiert und stärkt die pädagogische Stimme im Selektionsprozess, und es ist das bislang fairste und demokratisch legitimste Verfahren der gesellschaftlich unvermeidlichen Selektion.

Die Argumente, die meine These stützen, liegen nicht einfach auf der Hand. Es wird deshalb nötig sein, in sehr unterschiedlichen Gewässern zu fischen, ein Wechselbad wird sich nicht vermeiden lassen. Diese Zumutung wird in drei Teilen geschehen, einem historischen, einem empirischen und einem systematischen. Zunächst werde ich darstellen, wie das Problem entstanden ist, warum die Schule hierarchisch strukturiert und mit entsprechender Leistungsselektion aufgebaut worden ist und was an diesem historischen Prozess progressiv war (1). Anschliessend werde ich die Ergebnisse aus einer neuen empirischen Untersuchung vorstellen, die belegen, wie unzuverlässig die Beurteilung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch Noten in ausgewählten Schulfächern geschieht (2). Abschliessend werde ich das konstruierte Dilemma zwischen historischem Anspruch und systematischen Unzulänglichkeiten einer pragmatischen Lösung zuführen und dabei schultheoretisch, bildungs- und professionspolitisch argumentieren (3). Das Wort ‚Lösung‘ soll an dieser Stelle keine Konsenserwartungen wecken und nicht Hoffnungen auf Praxiserleichterungen aufkommen lassen. Ich werde eher die Vor- und Nachteile von Beurteilung und Selektion abwägen.

1. Zur historischen Begründung des modernen Schulsystems

Historisch betrachtet steht unser Schulsystem in einer direkten Linie zur Aufklärung und zur Französischen Revolution. Im Laufe des 18. Jahrhunderts konstituierte sich eine bürgerliche Gesellschaft, die sich gegenüber der aristokratischen und klerikalen Machtverteilung emanzipierte. Wichtige Faktoren in diesem Prozess waren die Entstehung einer Öffentlichkeit, der Kampf für die Pressefreiheit, die Durchsetzung des rationalen und überprüfbaren Wissens, letztlich der Demokratie (vgl. Rhyn, 1997). Diese Mittel gegen die ständischen und religiösen Privilegien und Machtbefugnisse wurden mit dem Aufbau eines allgemeinen, öffentlich-rechtlichen Bildungssystems gefestigt. Deshalb war in der Französischen Revolution die Einführung einer flächendeckenden Schule, einer "instruction publique", wie sie von Condorcet entwickelt wurde (vgl. Osterwalder, 1993), eines der zentralen Themen.

Die Forderung nach einer öffentlich-rechtlichen Schule bedeutete Opposition zur herrschenden Machtverteilung zwischen Aristokratie und Kirche. Auch in der Schweiz, zur Zeit der Helvetischen Republik, wurde die Staatlichkeit der Schule mit der Demokratie, den allgemeinen Bürgerrechten und den Zielen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gerechtfertigt. Der Zürcher Johannes Schulthess forderte, die demokratischen Freiheiten durch ein staatliches Schulsystem zu garantieren. Diese Freiheiten sollten jedem den Weg zu allen Berufen, aber auch zu allen Ämtern und allen Staatsfragen öffnen, aber "diese Freyheit darf von jedem nur insoweit geltend gemacht und ausgedehnt werden, als seine natürlichen und erworbenen Fähigkeiten hinreichen" (Schulthess, 1798, S. 6), das heisst, wenn er die entsprechenden Lei-

stungen erbringt. Die Staatlichkeit der Schule soll zwischen der Gleichheit der Bürger und der Ungleichheit der Menschen sowie der Ungleichheit ihrer Mittel vermitteln. Weil eine Staatsschule aber der Gefahr ausgesetzt ist, politisch angepasste Bürger zu erziehen und damit die Freiheit erneut zu beschneiden, darf der Staat sich nicht eigenmächtig in die innerschulischen Angelegenheiten einmischen. Die Schule sollte öffentlich kontrolliert werden, wozu die Institution der Erziehungsräte geschaffen worden ist, die in einigen Kantonen der Schweiz bis heute bestehen (Brändli, Landolt, Wertli, 1998).

Die Vorstellung, dass Erziehung und Bildung nicht nach ständischen und religiösen Gesichtspunkten zu verfahren habe, wurde von Philipp Albert Stapfer, dem Minister für Künste und Wissenschaften der Helvetischen Republik durchgesetzt. In seinem Erziehungsplan von 1799 entwirft Stapfer die Grundstrukturen der modernen Schule, wie sie bis heute besteht. Bereits Jahre zuvor hatte sich Stapfer mit diesen Themen befasst, in Auseinandersetzung mit den Schriften Condorcets und anlässlich einer Reise durch Frankreich, die ihn 1791 auch nach Paris führte. In seinem Erziehungsplan baut er das Bildungssystem dreistufig auf: Die erste Stufe, die sofort eingerichtet werden sollte, ist die Bürgerschule. Sie soll ausnahmslos allen zugänglich sein und allen den Weg zur "Selbstständigkeit, zum Selbstdenken, Selbsturteilen, Selbsthandeln und zur Selbstachtung (Stapfer, 1799, S. 69) eröffnen. Deshalb sollten diese Bürgerschulen, die nachmaligen Volksschulen, nicht nur in Städten, sondern flächendeckend in allen Regionen eingerichtet werden. An diese erste Stufe schliessen der Beruf - der mit Abnahme des Zunftwesens zunehmend schulisch erlernt wird -, das Gymnasium als wissenschaftliche Propädeutik sowie technische Schulen an. Die dritte und letzte Stufe wird durch die einzige Zentralschule, die Wissenschaftliche Akademie, später die Universitäten, gebildet.

Aufgrund der Kriegswirren und der Neuordnung Europas von 1819 ist Stapfers Bildungsplan nicht sofort umgesetzt worden. Die anschliessenden Anstrengungen für die Einführung der allgemeinen, obligatorischen Volksschule orientierten sich aber an seiner Vorgabe. Der Aufbau unseres Schulsystem ging allerdings nicht ohne teils heftige Auseinandersetzungen vor sich. Einer der Mitstreiter um die Form und Struktur der Schule war der einleitend zitierte Fellenberg, der glaubte, in Hofwil das Bildungssystem für den regenerierten Staat gefunden zu haben und er alleine könne die Geschicke der öffentlichen Schule verantwortungsvoll leiten. Fellenberg ging von einer rechtlichen und gesellschaftlichen Ungleichheit der Menschen aus und verteidigte deshalb die Standeserziehung.

Ausserdem war das Hofwil-Projekt als Anstalterziehung angelegt, womit den Eltern die Kinder faktisch entzogen wurden. Das Schulsystem, das in den dreissiger Jahren des 19. Jahrhunderts im Kanton Bern verfassungsmässig eingeführt wurde (vgl. Criblez, 1993), sah allerdings anders aus, obschon Fellenberg Mitglied des Verfassungsrates von 1831, Mitglied des Erziehungsdepartements und der vorbereitenden Kommission für das Primarschulgesetz von 1835 war. Die Einsichten in den Zusammenhang von Rechtsgleichheit, Souveränität und allgemeiner Volksbildung führte dazu, dass die progressiven Kräfte staatspolitisch und juristisch, nicht mehr - wie noch Pestalozzi und Fellenberg - karitativ und humanitär argumentierten (vgl. Osterwalder, 1996).

In der Verfassung des Kantons Bern von 1831 ersetzt Bildung die alten "Vorrechte des Orts, der Geburt, der Personen und der Familien" (Verfassung 1831, § 9). In ihr wird der Staat für die Unterhaltung von Schulen verpflichtet. Im Artikel 12 heisst es, "der Staat soll die öffentlichen Schul- und Bildungsanstalten unterstützen und befördern" (vgl. Gerber, 1997, S. 8). Bezogen auf die republikanisch-demokratische Verfassung formuliert dies Ludwig Snell:

"Solche Verfassungen verlangen nothwendig ein Volk, welches denjenigen Grad von Ausbildung zur Vernünftigkeit besitzt, wodurch die Freiheit und Humanität des Staates gewährleistet sind; also in geistiger Hinsicht ein gebildetes freies und selbstständiges Urtheil, und in sittlicher Hinsicht so viel Selbstverläugnung, dass es im Stande ist, das Privatinteresse dem allgemeinen Wohl unterzuordnen" (Snell, 1834, S. 48f., Hervorh. im Original).

Damit Bildung nicht selber zu einem Privileg wird, muss sie ein Recht und eine Pflicht für alle sein und gleichzeitig muss allen Fähigen der Zugang zu weiterführenden Schulen bis hin zur Hochschule offen stehen. Damit ist das demokratische Prinzip der Rechtsgleichheit bis in die Elitebildung, bis zu den Universitäten, angewendet worden. Nicht zufällig ist deshalb die Hochschule im Kanton Bern in den dreissiger Jahren des 19. Jahrhunderts, genau 1834, gegründet worden. Schon damals sollten Jugendliche aus sozioökonomischen Unterschichten mittels Stipendien unterstützt werden (vgl. Criblez, 1993, S. 207).

Das moderne Schulsystem unter einer demokratischen Verfassung wurde mit dem Gesetz über die öffentlichen Primarschulen der Republik Bern von 1835 rechtlich verankert und konstituierte eine Volksschule für Knaben und Mädchen (vgl. Gerber, 1997). Inhaltlich wird das Schulsystem nicht mehr auf Kirche und Glauben, sondern auf Wissen und Können ausgerichtet, während die zentralen Erziehungsaufgaben Sache der Eltern bleiben. Strukturell besteht es aus einer allen gemeinsamen und obligatorischen Volksschule, die einerseits die Grundlagen für das kulturelle, politische und ökonomische Leben zugänglich macht und andererseits gleichzeitig auf die weiterführenden Schulen vorbereitet. Konzeptionell stand damit allen die Möglichkeit offen, zuoberst im Bildungssystem anzukommen.

Dass der Zugang zum Gymnasium über schulische Leistungen ermöglicht wurde, gehört zu einer der wichtigsten liberalen, demokratischen Errungenschaften bei der Neugestaltung des bernischen Schulsystems. Denn noch 1823 wurde – wie dies bernischer Tradition entsprach (vgl. Rhyn, 1998) – das städtische Gymnasium als Schule für privilegierte Schichten verstanden. Das Reglement für die Literaturschule von damals hält fest:

"Der Eintritt wird nur solchen Knaben gestattet, die nach Stand, Beruf oder Vermögen ihrer Eltern auf eine gebildete Erziehung Anspruch machen können" (zit. nach Feller, 1935, S. 7).

Erst mit der Einführung eines Auswahlverfahrens aufgrund der Leistungen, des Wissens und Könnens, wurde eine Art soziale Mobilität möglich. Die Notwendigkeit zur Selektion vorausgesetzt, ist die schulische Meritokratie das einzige Verfahren, das demokratischen Kriterien entspricht. Zuvor sind die leitenden Funktionen, die Eliten einer Gesellschaft aufgrund von Geburt, das heisst ständischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Rasse oder Religion bestimmt worden oder die gesellschaftliche Position

liess sich von entsprechend begüterten Familien kaufen. Ein wesentliches Merkmal einer demokratischen Schule ist zunächst die allgemeine und unentgeltliche Schulpflicht, die der ganzen Bevölkerung den Zugang zum gesellschaftlich relevanten Wissen ermöglicht und damit den Volkssouverän konstituiert. Ein weiteres Merkmal einer demokratischen Schule ist die ihr zugesprochene Kompetenz, gesellschaftliche Aufstiegschancen zu verteilen, die aufgrund von individuellen Leistungen und persönlichen Qualifikationen zugewiesen werden. Nicht mehr althergebrachte Vorrechte und Privilegien wie im Ancien Régime sollen gesellschaftliche Positionen bestimmen, sondern die persönlichen, meist schulisch erworbenen Fähigkeiten, die nachgewiesen werden müssen und können (vgl. dazu Criblez, 1998). Der etwas missverständliche Begriff der Chancengleichheit meint im Kern diese Rechtsgleichheit.

Eine Schule, die die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilt und diese in staatlichen Dokumenten wie Zeugnissen, Zertifikaten und Diplomen offiziellisiert, nimmt ihre demokratische Aufgabe und Funktion wahr. Grundlage der Beurteilung ist das curricular vermittelte Wissen, das nicht einer bestimmten Ideologie, einer Weltanschauung, einer Religion oder einer bestimmten Mystik, Esoterik oder Gesinnung entspricht. Diese Form des Wissens wird von den Wissenschaften bereitgestellt und hat den Vorteil, dass es sich revidieren, erneuern und erweitern aber vor allem auch überprüfen lässt. Prüfungen und Leistungsbeurteilungen sind grundsätzlich transparent und rekursfähig zu gestalten. Alle modernen Schulen in demokratischen Staaten sind nach diesen Prinzipien aufgebaut (vgl. Holmes & Lauwerys, 1969). Funktion, Struktur und Inhalt einer demokratischen Schule sind nicht beliebig, sie kann sich deshalb auch nicht einfach auf die Interessen, Vorlieben und Vergnülichkeiten der Schülerinnen und Schüler einlassen. Schule wird sich deshalb immer vom Alltag unterscheiden (vgl. Prange, 1995).

So viel zur Geschichte - Szenenwechsel!

2. Empirische Überprüfung der Leistungsbeurteilung

Heute wissen wir, dass die soziale Herkunft, in Form von Bildung und Beruf der Eltern, das Geschlecht, der Wohnort und die Nationalität zu den wichtigen nicht erworbenen persönlichen Merkmalen gehören, die den Schulerfolg mitbestimmen (Lamprecht & Stamm, 1996, 1997). Ausserdem ist bekannt, dass die Leistungsbeurteilung durch mancherlei Einflüsse verzerrt ist, und die Notengebung wird als unzureichendes, ja irreführendes Beurteilungsinstrument kritisiert. Anhand einer empirischen Untersuchung lassen sich die Zusammenhänge zwischen schulischer Leistung und Notenvergabe aufzeigen.

In einer 1996 durchgeführten Untersuchung auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich sind die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik von rund 3 000 Schülerinnen und Schülern der 8. Klassen gemessen worden (Moser & Rhyn, 1996 und 1997)². Zu diesem Zweck ist ein Testverfahren entwickelt worden, das nicht nur dem kantonalen Lehrplan entspricht, sondern auch dem effektiv erteilten Unterricht in den Klassen. Damit die gemessenen Fachleistungen angemessen interpretiert und mit

² Die beiden Evaluationsberichte erscheinen demnächst in integraler und überarbeiteter Form (vgl. Rhyn & Moser, 1999).

Schulqualität in Beziehung gebracht werden konnten (vgl. Rhyh & Moser, 1998) sind weitere Merkmale der Schülerinnen und Schüler erhoben worden, wie beispielsweise die Motivation, die Beteiligung im Unterricht, das Gefühl von Unter- bzw. Überforderung, die soziale Herkunft, die Muttersprache und so weiter (Keller, Moser & Rhyh, 1996).

Ausserdem sind die Zeugnisnoten der Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Fächern Deutsch und Mathematik erfasst worden. Deshalb war es möglich, die erbrachten Testleistungen mit den Noten in Verbindung zu bringen und damit zu überprüfen, wie zuverlässig die Notengebung ist und welche Faktoren zu Verzerrungen führen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass mit den Noten nicht nur die Leistung bewertet wird, sondern auch Fähigkeiten wie Auffassungsvermögen, Arbeitstempo und ähnliches einfließen. Die Gesamtnote ergibt sich aus einer Vielfalt von Kriterien, die mit den durchgeführten Leistungstests nicht erfasst werden konnten. Diese Tatsache trifft besonders im Fach Deutsch zu, weil das Testinstrument keine mündlichen Fähigkeiten gemessen hat.

Ein Ergebnis der Analyse des Zusammenhangs von Noten und Testleistung betrifft die Schultypen. Beispielsweise werden bei gleicher Leistung in der Oberschule höhere Noten vergeben als in der Realschule, und in dieser wiederum höhere als in der Sekundarschule. Weil diese Schultypen aufgrund erfolgter Selektion definiert sind, ist dieses Ergebnis naheliegend. Im anspruchsvolleren Schultyp muss die Leistung höher sein, um die gleiche Noten wie in einem weniger anspruchsvollen Schultyp zu erlangen.

Anders sieht es aus, wenn die Klassenleistungen innerhalb eines Schultyps betrachtet werden, die sehr stark differieren. Die Notenmittelwerte einer Klasse stehen in keinem Zusammenhang mit dem Leistungsmittelwert einer Klasse. Zum Beispiel weist eine Klasse, die eine bestimmte Testleistung im Fach Mathematik erbracht hat, eine Durchschnittsnote von 3,8 auf, während eine andere Klasse des gleichen Schultyps mit der gleichen Testleistung eine Durchschnittsnote von 5,2 aufweist.

Der Grund für die unterschiedliche Benotung der gleichen Leistung innerhalb eines Schultyps liegt darin, dass die Lehrpersonen sich in der Notengebung hauptsächlich an den Leistungen ihrer Klasse orientieren. Über das klasseninterne Bezugssystem der Notengebung werden die realen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in keiner Weise adäquat wiedergegeben. Bei gleicher Leistung sind unterschiedliche Erfolge möglich. Ein durchschnittlicher Schüler erhält in einer schlechten Klasse die wesentlich bessere Note als - bei gleichbleibender Leistung - in einer guten Klasse des gleichen Schultyps. Die effektiveren oder leistungsmässig besseren Schulklassen können paradoxerweise für die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die weitere Bildungskarriere die schlechteren sein (vgl. Ditton, 1992).

Eine weitere Analyse der Untersuchung hat sich mit dem Einfluss von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler auf die Notengebung befasst. Daraus geht hervor, dass bei gleicher Leistung im Fach Deutsch die Knaben 0,18 Notenpunkte, fremdsprachige Kinder 0,2 Notenpunkte und Kinder aus der Unterschicht 0,13 Notenpunkte tiefere Noten erhalten. Diese Unterschiede sind einzeln betrachtet relativ gering, doch die Note eines fremdsprachigen Schülers aus der Unterschicht ist im Vergleich zur

deutschsprachigen Schülerin aus der Mittel- oder Oberschicht bereits eine halbe Note tiefer - und dies bei gleicher Deutschleistung.

Diese Ergebnisse zeigen, wie unzuverlässig die Leistungsbeurteilung und wie fehlerhaft die Notengebung ist. Entgegen der prinzipiellen Absicht spielen in der Beurteilung Eigenschaften eine Rolle, die nicht schulisch erworben sind. Ausserdem konnte in der Untersuchung nachgewiesen werden, dass die soziale Herkunft einen Teil der erbrachten schulischen Leistungen bestimmt. Die Anrechnungen und Förderungen durch das soziale Milieu, die Familie, die Freizeitgestaltung usw. wirken sich stärker auf den Lernerfolg aus als der schulische Unterricht. Diese Ergebnisse decken sich mit denen aus anderen Studien. Soziale Herkunft, Geschlecht und Nationalität sind Merkmale, die im Selektionsprozess zu unrecht eine Rolle spielen. Gemäss einer Analyse des Bundesamts für Statistik lassen sich 16,8% der Bildungsunterschiede durch die Determinanten Bildung der Eltern, sozio-professioneller Status der Eltern, Wohnort (Stadt/Land), Geschlecht und Heimat (Schweiz/Ausland) erklären (Lamprecht & Stamm, 1996, S. 47).

Was ist in Anbetracht dieser Erkenntnisse zu tun? Soll die Verwirklichung des historischen Anspruchs als gescheitert erklärt und auf Beurteilung und Selektion verzichtet werden? Oder sollen die Formen einer selektionsrelevanten Beurteilung weiter optimiert werden? Diesen Fragen wende ich mich im abschliessenden Teil zu.

3. Beurteilung, Selektion und Chancengleichheit

Ohne organisiertes, institutionalisiertes Lernen werden sich die wenigsten in einer durch Arbeitsteilung und direkte Demokratie hochdifferenzierten Gesellschaft zu rechtfinden können. Die *Qualifikationsfunktion* der Schule lässt sich deshalb beschreiben als Vermittlung von Wissen und Können, das allen sowohl die Partizipation am kulturellen und politischen Leben ermöglicht als auch die Wettbewerbsfähigkeit im Beschäftigungssystem sicherstellt. Davon zu unterscheiden ist die *Selektionsfunktion*, die aufgrund der erbrachten schulischen Leistungen erfolgt und den Zugang zu weiterführenden Schulen regelt sowie die Stellenchancen in der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt steuert. Wenn die Schule die neuen Mitglieder der Gesellschaft auf die bestehenden oder zu erwartenden beruflichen und gesellschaftlichen Positionen vorbereiten und in diese einordnen soll, dann kann sie dies nicht ohne Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedarfslage. Nicht nur die individuellen Grenzen (vgl. Treiber & Weinert, 1985), sondern auch gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen verhindern, dass beispielsweise die Hälfte der Bevölkerung Medizinerinnen oder Mediävisten werden. Die Plätze in den höheren Schulen sind deshalb und aus finanziellen Gründen beschränkt, so dass ein Verdrängungs- oder eben Selektionsprozess unvermeidbar ist.

Bildung ist nicht nur an schulisch vermittelte Lernprozesse gebunden, sie kann - vielleicht in zunehmendem Masse - auch ausserschulisch erworben werden. Aus dieser Perspektive lässt sich Bildung zweifach fassen: Einerseits ist Bildung ein offener und unbeschränkter Prozess, der lebenslang anhalten kann und dies gemäss der Forderung nach lebenslangem Lernen auch soll. Andererseits ist institutionalisierte Bil-

dung ein beschränktes, knappes und, wie wir zunehmend feststellen müssen, ein teures Gut³. Die Volksschule hat aber vom historisch gewachsenen Prinzip aus, die Ausgangschancen für alle gleich zu halten, zumindest für Ausgleich zu sorgen (vgl. Diederich & Tenorth, 1997).

Die Chancengleichheit als formales Wettbewerbsprinzip findet ihre Umsetzung im Prinzip der Gleichbehandlung bei unvermeidlicher Selektion. Niemand soll wegen der sozialen Herkunft, des Geschlechts, des Wohnortes, der Sprache oder der religiösen Zugehörigkeit im Bildungssystem bevorzugt oder benachteiligt werden. Nur das erworbene Wissen und Können, die schulische Leistung, die über ein transparentes Prüfungs- und Berechtigungswesen objektiviert wird, soll über die Zuteilung von Bildungsplätzen entscheiden. Dass Bildungssysteme nur bedingt so funktionieren, ist mehrfach nachgewiesen worden. Die herkunftsspezifische Chancenstruktur beispielsweise wurde durch die Bildungsexpansion kaum abgebaut, die Selektion wurde nur auf eine höhere Stufe verschoben (vgl. Lamprecht & Stamm, 1996, S. 8).

Bezüglich Bildungsabschlüssen funktioniert das Bildungssystem nach gleichen Prinzipien wie der Markt. Knappheit bestimmt den Wert. Die Vermehrung von Bildungszertifikationen, etwa von Maturitätsdiplomen, führt zu einer Abwertung. Diese Inflationierung von Bildungstiteln kann dann aufgefangen werden, wenn auf dem Arbeitsmarkt die Nachfrage nach höheren Qualifikationen zunimmt. Andernfalls verwandelt sich der höhere Bildungsabschluss von einem Mittel zum sozialen Aufstieg zu einer Notwendigkeit gegen den sozialen Abstieg. War vor einigen Jahrzehnten der Sekundarschulabschluss eine gute Qualifikation für den Einstieg ins Berufs- und Erwerbsleben, so ist dies heute in zunehmendem Masse die Maturität. Um die soziale Position über die Generationen auch nur zu bewahren, müssen immer grössere Bildungsanstrengungen unternommen werden.

Selektionen sind in einer differenzierten Gesellschaft unvermeidbar, die Frage ist nur, wer dabei mitwirkt. Will die Schule in diesem Prozess eine Rolle spielen, erweist sich nicht nur historisch, sondern auch für die Gegenwart, ein linear strukturiertes Bildungssystem (vgl. Osterwalder, 1997), das aufgrund einer möglichst fairen Leistungsselektion funktioniert, als Notwendigkeit. Voraussetzung ist allerdings eine professionelle und transparente Beurteilung schulischer Leistung, die durch entsprechende Fachleute vorgenommen wird. Im schulischen Zusammenhang bedeutet Leistungsbeurteilung die Erfolgskontrolle curricular geplanter und didaktisch-methodisch vermittelter Lernvorgänge. Diese Beurteilung hat mindestens zwei Funktionen, eine didaktische und eine institutionelle. Die didaktische Funktion der Beurteilung besteht in der Förderung der Schülerinnen und Schüler, die institutionelle in der Selektion. Beide Funktionen machen die Beurteilung von Lernfortschritten in Schulen notwendig. Diese Aufgabe und Funktion wird von den dafür ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern übernommen.

Mit der Vernachlässigung der vergleichenden Leistungsbeurteilung gibt die Schule eine ihrer demokratischen Legitimationen auf. Nicht nur im Sinne der Rechtsgleichheit, sondern auch im Sinne der Gerechtigkeit oder mindestens Fairness, liegt bis heute kein anderes konsensfähiges und praxistaugliches Auswahlverfahren vor als

das Leistungsprinzip. Was historisch eine progressive Errungenschaft war, wird heute oft als Crux der Schule hingestellt, dennoch gibt es keine anderen gerechten und demokratieverträglichen Alternativen. Es kann kaum als gerechtes Auswahlverfahren gelten, was im Zuge des numerus clausus fürs Medizinstudium an der Universität Bern diskutiert worden ist, nämlich der Losentscheid. Auch vor anderen, bereits vorgeschlagenen und diskutierten Alternativen ist zu warnen. In den USA ist vorgeschlagen worden, den Intelligenzquotienten als Selektionskriterium einzuführen, dadurch sollen sich auch Bildungskosten einsparen lassen, weil die ‚unfähigen‘ Schülerinnen und Schüler auch nicht probeweise oder für wenige Jahre das höhere Bildungssystem belasten (vgl. dazu Rhyn, 1995).

Lehrerinnen und Lehrer geben mit dem Verzicht auf Selektion einen zentralen Aspekt ihrer Professionalität auf, weil sie für die Beurteilung von schulisch vermitteltem Wissen und Können die ausgebildeten und ausgewiesenen Expertinnen und Experten sind. Wenn sie auf die Leistungsbeurteilung und die entsprechende Kommunikation gegen aussen, sei es durch Noten oder andere Symbole, sowie auf differenzierende Zertifizierungen verzichten, wird die Selektion nicht vermieden. Die Selektion wird dann einfach von anderen Instanzen gesteuert oder vorgenommen, beispielsweise von Grossunternehmen, Banken oder von privaten Assessment-Centers. Diese Instanzen werden aber kaum nach pädagogischen Kriterien selektionieren. Das Problem lässt sich auf die Frage zuspitzen, ob künftig die gesellschaftlich unvermeidbare und immer stattfindende Selektion von der Schule, von den Lehrerinnen und Lehrern, mitgestaltet wird, was aufgrund fachlicher und pädagogischer Kriterien geschehen kann und meines Erachtens wünschbar ist, oder ob das Feld der Wirtschaft oder privaten "Seilschaften" überlassen werden soll.

Auch wenn die selektionsrelevante Beurteilung, wie die empirischen Untersuchungen zeigen, nicht optimal funktioniert, macht es dennoch einen Unterschied, ob der soziale Aufstieg über schulische Leistungen prinzipiell möglich ist oder nicht. Verbesserungen lassen sich auch über erhöhte Durchlässigkeit erreichen, weil Anpassungen und Korrekturen möglich und flexible Strukturen zeitgemäss sind. Bei einem vollständigen Verzicht auf schulische Selektion sind die sozialen Unterschichten die Verlierer. Die demokratische Rechtsgleichheit wird mittels einer überprüfbareren, öffentlich legitimierbaren, auf Wissen und Können beruhenden und deshalb rekursfähigen Leistungsselektion in Schulen garantiert.

Schulen haben sich zu reformieren, zu entwickeln und neuen Gegebenheiten anzupassen; das haben sie immer schon getan, tun es heute und werden dies auch in Zukunft tun, nicht zuletzt deshalb, weil sie unter permanenter Kritik stehen - vor, während und nach Reformen (vgl. Oelkers, 1995). Diese Reformen können die Beurteilungsformen betreffen. Wenn Schulen aber auf Beurteilung des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler sowie auf eine diesbezügliche Selektion verzichten, werden die sozialen Verhältnisse verstärkt reproduziert. Und wenn mit fehlender Selektion auch die inhaltlichen Anforderungen an Wissen und Können reduziert werden (vgl. Winch, 1996), dann sind all diejenigen benachteiligt, die sich keine teuren Privatschulen oder Zusatzkurse leisten können. Damit würde ein Prozess einsetzen, der aus historischer Perspektive als regressiv zu bezeichnen ist.

³ Zu dieser Unterscheidung vgl. Graf & Lamprecht (1991).

Literatur

- Brändli, S., Landolt, P. & Wertli, P. (1998). *Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers. Der aargauische Erziehungsrat 1798-1998*. (Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau). Aarau.
- Criblez, L. (1993). Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. In J. Oelkers (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne* (S. 195-218). Weinheim/Basel.
- Criblez, L. (1998). Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H. Rhyn (Hrsg.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. (38. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 191-208). Weinheim/Basel.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin.
- Ditton, H. (1992). Profitieren Schüler vom Besuch "guter" Schulen? Ergänzende Bemerkungen zu einer aktuellen Diskussion. In Ch. Siara & T. Mietig (Hrsg.), *Gesellschaft und Bildung* (S. 51-76). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Fellenberg, Ph. E. von (1813). *Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwyl*. Aarau.
- Feller, R. (1935). *Die Universität Bern 1834-1934*. Bern/Leipzig.
- Gerber, U. (1997). *Eine Volksschule für Knaben und Mädchen? Die Entstehung des Gesetzes über die öffentlichen Primarschulen der Republik Bern 1835*. Proseminararbeit am Institut für Pädagogik der Universität Bern.
- Graf, M. & Lamprecht, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In V. Bornschier (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung?* (S. 73-96). Zürich.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), S. 1-17.
- Holmes, D. & Lauwerys, J.A. (1969). Education and Examinations. In J.A. Lauwerys & D.D. Scanlon (Hrsg.), *Examinations* (S. 1-16). London.
- Keller, C., Moser, U. & Rhyn, H. (1996). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Methodisches Vorgehen, Instrumente und Kennwerte zum Bericht Schulsystemvergleich*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Lamprecht, M. & Stamm, H. (1997). Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem? *Widerspruch*, 17 (33), 39-44.
- Lamprecht, M. & Stamm, H. (1996). *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. (Eidgenössische Volkszählung 1990, hrsg. vom Bundesamt für Statistik). Bern.
- Moser, U. & Rhyn, H. (1996). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Erster Bericht. Schulsystemvergleich*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U. & Rhyn, H. (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Bedingungen des Lernerfolgs*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Oberholzer, L., Stalder, P. & Rieger, G. (1995). *Die Evaluation des Beurteilungsgesprächs in den ersten drei Klassen der Primarschule des Kantons Solothurn. Forschungsbericht an das Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn*. Universität Bern, Institut für Pädagogik.
- Oelkers, J. (1995). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg.
- Osterwalder, F. (1993). Condorcet - Instruction publique und das design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In J. Oelkers (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit* (S. 157-193). *Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim/Basel.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik*. Weinheim/Basel.
- Osterwalder, F. (1997). Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution. In H. Badertscher & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und der Schule in der Schweiz im 19. Und 20. Jahrhundert* (S. 237-277). Bern.
- Prange, K. (1995). *Die Zeit der Schule*. Bad Heilbrunn.
- Rhyn, H. (1995). Psychometrie und Bildung. Der Intelligenzquotient als Sozialindikator? *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (5), 765-779.

- Rhyn, H. (1997). *Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung*. Bern.
- Rhyn, H. (1998). Zum Umgang der Berner Regierung mit liberalen Bildungskonzepten zwischen 1750 und 1798. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20 (3), 332-347.
- Rhyn, H. & Moser, U. (1998). Schulqualität und externe Evaluation. *schweizer schule* (3), 21-31.
- Rhyn, H. & Moser, U. (1999). *Schule und Lernerfolg. Eine Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich*. Aarau.
- Snell, L. (1834). *Ein pädagogisches Urtheil über die von Herrn Langhans geführte Direktion des Hofwylers Normalkurses, im Jahre 1832*. Burgdorf.
- Stapfer, Ph.A. (1799). *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräte*. Luzern.
- Stapfer, Ph.A. (1902). Schulgesetzentwurf von 1798. In R. Luginbühl & Ph.A. Stapfer (Hrsg.), (2. Aufl., S. 526-536). Basel.
- Treiber, B. & Weinert, F. (1985). *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster.
- Winch, Ch. (1996). *Quality and Education*. Oxford: Blackwell Publishers.