

Kompetenzen und Insuffizienzen:

Bemerkungen zur neuen Lust, schulische Bildung zu kontrollieren, zu steuern und zu messen¹

Roland Reichenbach

Vorbemerkungen: das „Sleeper-Argument“

An der Europäischen Konferenz für Bildungsforschung (European Conference of Educational Research), die dieses Jahr im belgischen Ghent stattgefunden hat, hielt einer der Keynote-Speakers, Robert Slavin von der John Hopkins Universität in Baltimore, ein Referat zum Thema „*Evidence-based Reform in Education*“ – ein Thema, das ihn seit 20 Jahren beschäftigt. Slavin propagiert seit ebenso vielen Jahren die Notwendigkeit von evidenzbasierten Bildungsreformen (analog zu den evidenzbasierten Reformen des Gesundheitssystems) und spaltet sein Publikum regelmäßig ungefähr in der Mitte. Ein populäres „Argument“ der Reform- und Evidenzleute wie Robert Slavin besteht darin, zu bemängeln, dass das Bildungssystem und vor allem die Schulen und Lehrpersonen – ganz im Unterschied zu anderen Systemen und ihren Akteuren – sehr wenig adaptiv seien, sondern vielmehr unglaublich träge. Jedenfalls wäre aus der Sicht der „Evidenzleute“ ein System, das sich dem Wandel der Zeit jeweils prompt und flexibel anpassen würde – organisationssoziologisch gesprochen: ein System das lernfähig wäre und veränderte Umweltbedingungen responsiv wahrnehmen würde –, offenbar vorzuziehen. Als Indiz für die Trägheit und die selbstverschuldete Unbelehrbarkeit des Schulsystems hat Slavin an der erwähnten Tagung, wie viele vor ihm an anderen Orten, das Gedankenexperiment wiederholt, welches man auch Sleeper-Argument nennen könnte: Nehmen wir an, heißt es dann, ein Mensch, sagen wir aus dem 18. Jahrhundert, sei ins Koma gefallen oder eingeschlafen oder tiefgefroren und 250 Jahre später wieder aufgewacht oder zum Leben erweckt worden. Dieser bedauernswerte oder auch nicht bedauernswerte Mensch würde nun in unserer Zeit herumirren, fassungs- und orientierungslos, die ganzen technischen Errungen- und Gerätschaften kaum begreifend, er käme aus dem Staunen nicht heraus, würde kaum eine Institution wiedererkennen, wenigstens bis er – endlich! – in ein Schulhaus finden würde. Dort käme ihm alles vertraut vor! Fast nichts hat sich verändert. Was er beobachten könnte – Unterricht – würde er, im Unterschied zu allen oder fast allen Tätigkeiten außerhalb der Schule, sofort wiedererkennen! Die Schule bleibe also, so die Suggestion des Sleeper-

¹ Vortrag an der Aarg. Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz. 15. November 2007, Kultur- und Kongresshaus Aarau.

Arguments, immer die gleiche, in diesem Lebensbereich habe sich offenbar kaum etwas geändert, und es sei doch insgesamt bedenklich, dass unsere Schulen offenbar so altbacken und herkömmlich sind, und die Lehrpersonen, selber unbelehrbar wie eh, tun das Gleiche wie ihre Kollegen und Kolleginnen vor ihnen, vielleicht dass sie heute weniger dreinschlagen, vielleicht dass sie subtilere Formen der Disziplinierung entwickelt haben und den Einsatz von Ritalin heimlich gutheißen.

Schon die Prämissen des Sleeper-Arguments überzeugen allerdings kaum: als ob gerade nur die Institution der Schule im Wesentlichen die gleiche geblieben sei, unveränderbar und unflexibel, als ob Institutionen anderer Systeme, beispielsweise des Wirtschaftssystems oder des Rechtssystems oder auch des Gesundheitssystems für einen Besucher aus dem 18. Jahrhundert undeutbar und unbegreifbar geworden wären. Aber das ist nicht der entscheidende Punkt, sondern vielmehr, was daraus folgen soll, wenn es denn überhaupt stimmen würde, dass nur die Schule noch im Wesentlichen die gleiche geblieben wäre. Warum wäre die angeprangerte Stabilität, Rigidität oder Standfestigkeit zu beklagen? Was wäre so fürchterlich daran? Warum wäre dies ein Beweis für die Ineffizienz der Schule und des Schulsystems? Wäre nicht vielmehr umgekehrt anzumerken, dass es eine verlässliche und beruhigende Sache sei, dass im Wechsel der Epochen und Generationen, der Interaktionen und Kommunikationen zumindest in den Bildungsinstitutionen zwischen jenen, die schon länger leben und hier sind, und jenen, die noch nicht so lange leben und hier sind, bestimmte Formen und Notwendigkeiten vorkommen, die sich kaum wandeln und im Grunde als anthropologische Konstanten behauptet und begriffen werden müssen? Könnte es nicht sein, dass sich zwar vieles wandelt, aber ein paar wichtige Dinge nicht oder nur unwesentlich? Und könnte es sein, dass das pädagogische Feld nur begrenzt innovierbar ist, dass in Erziehung, aber auch Unterricht und Bildung nebst jedem Wandel, den es sicher gibt, fundamentale Gegebenheiten hinzunehmen sind und zu beachten sind, und zwar ganz unabhängig von der so beliebten wie ausgehöhlten Rhetorik der notwendigen Innovation, der notwendigen Anpassung an die veränderte Situation der anderen Systeme? „Was dran neu ist, ist nicht gut, und was dran gut ist, ist nicht neu!“ heißt es manchmal bei der Beurteilung von so genanntem Neuem. Auch wenn dieser Spruch sicher keine allgemeine Geltung beanspruchen kann – es wäre absurd, dies zu behaupten –, so kommt in ihm die Vermutung und Erfahrung zum Ausdruck (also: „evidenzbasiert“), dass es schwer sein könnte, wirklich Neues und dazu noch gutes Neues herzustellen bzw. vorzutragen oder vorzuschlagen. Und wenn dies für die Schule vermehrt noch als für andere Lebensbereiche der Falle wäre, so gäbe es überhaupt keinen Grund, sich darüber aufzuregen oder hier Innovationsscheue, Konfliktscheue und bornierten

Konservatismus der betreffenden Akteure zu vermuten. Kurz: Das Sleeper-Argument ist von der im Grunde unfairen Suggestion geprägt, dass nämlich, wer Reformen kritisiert, ein rigider, rückwärtsgewandter Tölpel oder zumindest ein Romantiker sei.

Nun gibt es aber Neues, wovon nicht sicher ist, ob es gut ist, und das man mit berechtigten Gründen kritisch unter die Lupe nehmen sollte, weil sich seine Güte weder in einem moralischen noch instrumentellen oder pragmatischen Sinne ausweisen lässt. Das trifft m.E. für Idee zu, schulische Bildung ausschließlich kompetenztheoretisch zu begreifen. Von dieser leider weit verbreiteten Sichtweise handelt mein Vortrag.

1. Kompetenz- und Kontrollillusionen

Jede Zeit hat ihre eigenen *Ideale* und *Illusionen* und ihre eigenen Ideal- und Illusionszertrümmerer. Die heutige ist im Bildungsbereich maßgeblich von den Idealen und Illusionen der *Steuerung*, der *Kontrollierbarkeit*, der *Zielgerichtetheit*, der *Transparenz*, der validen und zuverlässigen *Leistungsmessung*, der *Verbesserung* und der *Gerechtigkeit* geprägt. Auch wenn scheinbar freimütig zugegeben wird, dass es sich hier bei nur um Ideale (Regulative) handele und dass es tatsächlich illusionär sei, sie vollständig realisieren zu können, so gilt die Alternativlosigkeit zu diesem Diskurs und seinen folgenreichen Praxen als ein hartes Faktum, eine unabänderliche Gegebenheit, die zu akzeptieren sei. Sogenannte Globalisierungs-, Internationalisierungs- und Europäisierungsprozesse scheinen der eigenartig dumpfen und unpolitischen Logik der TINA-Behauptung zu folgen: „There is no alternative!“. Wo immer die Marschrichtung schon ganz klar ist und man, zum ersten Mal darüber informiert, schon nicht mehr mitreden kann, wohin die Reise auch gehen könnte, kommt eine dogmatische Unterwürfigkeit zum Ausdruck, die sich im Grunde für demokratische Gemeinwesen nicht schickt. Nur manche finden es angebracht, dem Dogma zu folgen, etwa – erstes Beispiel – als selbst oder neu benannter oder eingesetzter Experte für Bildungsfragen, ohne je eine Schulklasse (nach der eigenen obligatorischen Schulzeit natürlich) von innen gesehen haben zu müssen, geschweige denn als Lehrperson tätig gewesen zu sein, aber immer für die Lehrerschelte bereit, oder – zweites Beispiel – als Bildungsforscher, der über Bildung nicht mehr sagen kann, als dass sie etwas mit messbaren Kompetenzen zu tun haben müsse, aber der ganz sicher weiß, dass es lächerlich und „out-of-date“ ist, einen Namen wie Humboldt heute noch zu erwähnen, obwohl er in seinem Leben keine Zeile Humboldt gelesen hat, oder aber – drittes Beispiel – als Bildungspolitiker oder gar als Bildungs- oder Innovationsminister, dessen Leistung ja nur daran gemessen wird, ob er etwas verändert oder bewirkt hat. Hauptsache: immer schön aktiv bleiben und Dinge

umkrepeln, den maroden Laden ausmisten, denn irgendwo sind alle Läden marode, alle Institutionen ineffektiv, alle Schulen unwirksam, alle Lehrerinnen und Lehrer unprofessionell... Ein weites Feld also, in dem es immer etwas zu verändern gibt!

Das Dogma zu vertreten, illustriert offenbar den eigenen Erfolg unter den wissenschaftlichen und politischen Peers; sich ihm zu unterwerfen, illustriert Vernünftigkeit und Einsicht; mitzumachen und ganz im Vokabular des OECD-Bildungsdiskurses aufzugehen, illustriert internationale Anschlussfähigkeit. Alles – d.h. alle Teilchen des Bildungssystems – muss sich nun „einfügen“, „zusammenfügen“, muss „harmonieren“, „übereinstimmen“, muss „koordiniert“ und „angepasst“ werden. Und so muss beispielsweise auch ein „Monitoringkonzept Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Schweiz (...) sich in ein Monitoringkonzept für das gesamte Bildungswesen einfügen können, muss Vorannahmen, Zielsetzungen, Definitionen und Konzeptionen eines übergeordneten Konzepts auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung transformieren und entsprechend differenzieren. Ein solches Gesamtkonzept für das Bildungssystem Schweiz fehlt bislang“ (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bahnoud 2007, S. 12). Aber es wird sicher noch kommen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz wird wesentlich besser sein als heute, denn sie *muss* besser werden – auch wenn wir vielleicht nicht wirklich wissen, warum sie besser werden muss und was genau so schlecht läuft und welches die Ursachen sind: sie *muss* besser werden! Defizitunterstellungen sind konstitutiv für die Dramaturgie von Erneuerungs-, Reform-, Internationalisierungs- und Anpassungsdiskursen und -bestrebungen. Es ist aber erstaunlich, wie wenig „*evidence-based*“ wichtige Reformbestrebungen sein können, um dennoch initiiert und implementiert zu werden. Erstaunlich wie *funktional dilettiert* werden kann (vgl. Seibel 1992, vgl. weiter unten) und erstaunlich, wie Vertreter/innen von Bildungsforschung und Bildungspolitik wechselseitig voneinander profitieren können, auch ohne die Antwort geben zu müssen – geschweige denn zu können (!) –, welche Wirkungsketten auf Ebene der Schule und des Unterrichts sich nun tatsächlich nachweisen lassen.

Erfolgreich ist auch in der Wissenschaft mitunter, was vor allem mit den bestehenden Ansichten und Diskursgewohnheiten übereinstimmt (Kagan 2000, S. 21), beispielsweise die Idee, dass wenn nicht das Wissen, so doch die Kompetenzen, die während der Schul- und Studienzeit erworben würden, vor allem mit der Qualität und den Inhalten des erfahrenen Unterrichts zu tun hätten. Auf diese Wirkungsbehauptungen scheint man nicht verzichten zu wollen oder können. Um so erfrischender war – um ein Beispiel zu geben – die Ansprache des Bildungssoziologen Abbott an die Erstsemester der University of Chicago im Jahre 2002,

seine und die Forschungsergebnisse anderer zusammenfassend: „Everyone over thirty knows that, as far as content is concerned, you forget the vast majority of what you learned in college in five years or so. But, so the argument goes, the skills endure. They may be difficult to measure and their effect hard to demonstrate. But they are the core of what you take from college (...). But the evidence that college learning per se actually produces these skills is pretty flimsy. While we do know that people acquire these skills over the four years they are in college, we are not at all clear that it is the experience of college instruction that produces them” (Abbott 2002, S. 8).

Natürlich wird kaum ein vernünftiger Mensch, der im pädagogischen Feld tätig ist, etwas gegen Kompetenzen, Kompetenzförderung und Kompetenzmessung haben. Darum geht es nicht, sondern um die grandiose Überschätzung der Idee, Bildung allein als Kompetenzerwerb und Bildungsziele möglichst allein als messbare Kompetenzen zu begreifen. Natürlich wissen auch die jeweiligen Verantwortlichen und Mitarbeitenden, etwa des Projekts „HarmoS“, welches der „Entwicklung und Festlegung von Standards für die obligatorische Schulzeit“ (Mangold, Rhyne & Maradan 2005, S. 175) gewidmet ist, dass es mehr und auch anderes als messbare Kompetenzen gibt. Das Problem ist aber, dass das Nicht-Messbare oder Kaum-Messbare und vielleicht „Nur“-Beschreibbare oder auch Kaum-Beschreibbare an Bedeutung massiv verliert und bildungspolitisch im Grunde schon lange nicht mehr interessiert. Es interessiert aber noch die Pädagogen, die Eltern der Schulkinder und vor allem diese selber – oder sollte sie interessieren! Wer sich aber ganz auf die Output-Steuerung und evidenzbasierte Reform versteift, kann gar nicht anders als nur noch das Messbare ernstnehmen, auch wenn er vernünftigerweise weiß, wie reduktionistisch und langfristig monton und öde dies ist (vor allem für die Lehrberufe, vgl. die Erfahrungen in England). Was aber als relevanter Output gilt, was überhaupt unter „Evidenz“ verstanden werden soll, das wird nicht oder kaum öffentlich diskutiert, was nur auf den ersten Blick erstaunlich ist für ein öffentliches Bildungssystem. Aus strategisch nachvollziehbaren Gründen erstaunt dies hingegen kaum; niemals würde man sich hier wirklich einigen können, da es um wichtige und umkämpfte Güter geht. Es gilt das Bonmot, welches Max Planck zugeschrieben wird: „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge“.

Es ist erstaunlich, wie bombastisch das Vokabular ist und wie fromm die Hoffnungen sind, die im Zusammenhang mit der Etablierung der Leistungsstandards und Bildungsmonitorings in Erscheinung treten. Die Diskurse um die Steuerung der Bildungssysteme, ihrer Qualitätssicherung und ihrer Standardisierung sind nicht gerade geprägt von der Beachtung der geradezu grotesken Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Ideal und

Möglichkeit, man denke etwa – nur als ein Beispiel – an die Behauptung, dass Leistungsstanderhebungen der Qualitätssicherung dienen würden (Köller 2007). Von der Leistungsmessung zur Qualitätssicherung und -verbesserung ist aber ein weiter Weg, der bisher noch kaum begangen worden ist und den es vielleicht auch nicht so gibt, wie manche sich dies wünschen (vgl. Heid 2007). Umgekehrt aber werden die Evaluationsergebnisse in Windeseile benutzt, um irgendwelche Bildungsprogramme durch- und umzusetzen, die alles sein mögen, nur eines nicht sind, aber dennoch frivol suggerieren: evidenzbasiert (Rothblatt 2007). Grundlage sind meist unbelegte Defizitdiagnosen und Zielformulierungen, von denen man nicht weiß, was sie bedeuten und warum sie überhaupt geäußert werden. So ist etwa bei Mangold, Rhynd und Maradan (2005), die den Sinn von „HarmoS“ verdeutlichen, abschließend zu lesen: „Das Projekt *HarmoS* und die damit verbundene gesamtschweizerische Einführung von Mindestkompetenzen für die obligatorische Schule sowie die Etablierung eines *Bildungsmonitorings Schweiz* sind zwei prioritäre Arbeitsschwerpunkte im Tätigkeitsprogramm der EDK. Im Endeffekt sollen diese beiden Instrumente sowohl die Zielsicherheit verbessern und gewährleisten als auch eine verlässlichere Steuerung des dezentralen schweizerischen Bildungssystems ermöglichen“ (S. 185). Der „Endeffekt“ ist also klar: die „Verbesserung der Zielsicherheit“ und eine „verlässlichere Steuerung des dezentralen Bildungssystems“!?! ((Alles klar, wahrscheinlich ist die Zielsicherheit noch nicht so gut..., die muss also verbessert werden? Und dann muss die Steuerung verlässlicher werden. Genau! Man muss es verlässlicher steuern können, dieses ja hoch komplexe und dezentrale Bildungssystem der Schweiz! Unbedingt! ... Nur: Warum eigentlich? – Der Zürcher Psychiater Aron Bodenheimer verfasste vor gut 20 Jahren eine Schrift mit dem Titel „*Warum? Die Obszönität des Fragens*“ (1985). Fragen setzen den Befragten unter Druck zu antworten, seine Behauptung zu begründen, seine Entscheidungen zu legitimieren. Was kann man auf die Frage antworten, warum die „Zielsicherheit verbessert“ werden müsse?))

2. Die Schule als organisierte Anarchie und als universelle Erzieherin

Unabhängig von solchen Fragen und empirischen Unklarheiten lebt die Idee der Steuerung der Bildungssysteme von der Unterstellung, Bildungssysteme seien steuerbar. Dass sie veränderbar sind und massive Wirkungen erzeugt werden können, ist ganz eindeutig, die Frage ist eher, sind sie so steuerbar, dass sie sich in Richtung der Wünsche der Steuermänner und –frauen aus der Bildungsadministration verändern, einmal unterstellt, dass man in der Bildungsverwaltung und -politik auch weiß, wohin die Reise gehen soll... (vgl. Schirp 2006; Campbell 1975). Sofern die Reise nach England oder in die USA gehen soll, sind jedenfalls

die Route und das Ziel bekannt, aber wer will – bildungsmäßig gesprochen – wirklich dorthin? Was muss einem alles an den Errungenschaften des eigenen Bildungssystems so missfallen, dass man es lieber „sachsonisch“ als „teutonisch“, lieber „sachsonisch“ als „gallisch“, lieber „sachsonisch“ als „nipponisch“ haben möchte, wo doch die wissenschaftlichen Peers in den USA und Großbritanniens uns auf dem europäischen Kontinent mehr oder weniger laut und kopfschüttelnd davor abraten, die gleiche Reise zu unternehmen, wo wir also seit nun doch vielen Jahren recht gut darüber informiert sein könnten, was passiert, wenn man diese Marschrichtung einschlägt (vgl. Rothblatt 2007; Nichols, Glass & Berliner 2006, Nichols & Berliner 2005; Schirp 2006).

Edle Motive und Reiseziele unterstellt, bleibt die Frage nach den Möglichkeiten intendierter Steuerung von Bildung auf Ebene des Systems, der Organisation und des Individuums. Was wäre, wenn Schulen im Grunde zu jenen Organisationen gezählt werden müssten, von denen Seibel überzeugend aufzeigt, dass sie vor allem „erfolgreich scheitern“? Insbesondere halbstaatlich-gemeinnützige Organisationen, so die These Seibels, „„überleben' *nicht obwohl, sondern weil* sie gemessen an den Maßstäben der Rechtmäßigkeit und Effizienz versagen, nicht obwohl, sondern weil sie nur begrenzte Lernfähigkeit und Responsivität aufweisen, dass ihr *Erfolg* darin liegt, dass sie notorisch *scheitern*“ (Seibel 1992, S. 17). Nun mag organisatorischer Dilettantismus übel und eine Dauererscheinung moderner Organisationskultur sein, aber Dilettantismus ist der erfolgreichen Bürokratisierung unbedingt vorzuziehen (S. 18). Eine 100% effiziente, transparente und kontrollierte Schule wäre inhuman, eine 100% ineffiziente, intransparente und unkontrollierbare Schule allerdings ebenso. Aber die Kontrollbemühungen, die aufgebracht werden müssen, um die schätzungsweise 10 bis 20% Ineffizienz weg zu bringen – z.B. träges und sorgenfreies Lehrpersonal –, stehen in keinem Verhältnis zu den unintendierten Nebenwirkungen, die mit dem Versuch entstehen, maximale Effizienz und Wirksamkeit zu erreichen. Das mag für das Bankenwesen oder bestimmte Verwaltungsbereiche z.T. anderes sein, aber stellen wir uns vollständig transparente Schulbetriebe vor, in denen alles kontrolliert werden könnte und müsste, nachgewiesen werden könnte und müsste: Welcher vernünftige Mensch würde, sofern er nicht gezwungen wäre, dort freiwillig arbeiten, wer möchte dort Pädagoge/Pädagogin sein? Kurz: Es ist vielleicht auch ein Glück, dass das Schulsystem nur langsam lernt und relativ ausdauernd bestimmte Veränderungen der Welt ignoriert! Professionelle, so heißt es immer und zu recht, arbeiten unter den Bedingungen der Unsicherheit und Autonomie. Eigenartig, dass so schnell von der nötigen Professionalisierung des Lehrberufs gesprochen wird und die Spielräume, die jedem Professionellen zugebilligt werden müssen, durch Steuerungs- und

Kontrollphantasien gleichzeitig reduziert werden sollen, vielleicht noch unter dem Label „Autonomie und Selbstverantwortung“. Es spricht wohl einiges für folgende Hypothese: Je mehr die Phantasie, Bildungsinhalte und -ziele *ausschließlich* kompetenztheoretisch zu bestimmen und verbindlich durchzusetzen, sich realisiert, desto öder wird der Lehrberuf, der immerhin bis jetzt noch – empirisch gesprochen – zu den am wenigsten langweiligen Berufen gehört! Es ist überhaupt nicht schwierig, den allein noch interessierenden Output – zentrale Kompetenzen im Bereich der Sprache, der Mathematik und der Naturwissenschaften – zu verbessern! Es ist nur sehr viel öder und wird keines der Probleme lösen, die manchmal als Grund für die Reform herangezogen werden, etwa die hohe soziale Selektivität, oder die Erhöhung der beruflichen Qualifikationen, die Verbesserung der Chancen im internationalen Wettbewerb etc. – Aber die Testresultate werden besser werden, und wenn die Schweiz oder Deutschland dann im internationalen, aber nichtssagenden Ranking wieder einen oberen Platz einnehmen, sind alle wieder beruhigt und man wird rückblickend sagen können: „Es war kleine leichte Reform, viel Widerstand auf Seiten der Lehrer und Lehrerinnen, aber es hat sich gelohnt, jetzt steht die Schweiz wieder besser da“.

Schulen und Universitäten, aber auch Verbrecherorganisationen, sind nach James March prototypische Beispiele für „organisierte Anarchien“. Organisierte Anarchien sind Organisationen, die durch drei Merkmale, nämlich „[1] problematische Präferenzen, [2] unklare Technologien und [3] fluktuierende Partizipation gekennzeichnet sind“ (Cohen, March & Olson 1972/1988, S. 330; vgl. auch schon Lindblom 1959). Die Situation der unklaren Präferenzen bzw. unpräzisen Zielmehrdeutigkeiten führt dazu, dass „Präferenzen eher durch Handlungen entdeckt werden, als dass Handlungen auf Präferenzen gründen“ (ebd.). Lösungen werden weniger für bestehende Probleme gesucht, als vielmehr Probleme für bestehende Lösungen. Es ist kaum abzustreiten und auch nicht erstaunlich, dass die Schule und das Schulsystem von einer Vielzahl von inkonsistenten und schlecht definierten Präferenzen geprägt ist: Die Schule hat viele Funktionen, auch viele gesellschaftliche Funktionen und nicht nur eine! Und in pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsverhältnissen sind wesentliche Ziel- und Mittelvorstellungen strittig. Die Pluralität der Güter ist sogar konstitutiv für Demokratien; und die Reformbemühungen und Kämpfe im und um das Bildungssystem können als Reaktion auf die Widersprüche in dieser Gütervielfalt gesehen werden (vgl. Luhmann 2002). Deshalb sind Bildungssysteme Kampfarenen: Die Kämpfe sind vielschichtig und es kann nicht nur Gewinner geben. Ethisch bedeutsam sind die Kämpfe u.a., weil zwar viele Jugendliche die Schule gestärkt verlassen, manche aber geschwächt, viele gewappnet für eine offene Zukunft, andere mit vermindertem

Selbstwertgefühl, viele mit Berechtigungen für Weiter- und Höherbildung, manche ohne dieselben. Da die jeweiligen Gewinner und die Verlierer nicht *ganz* naturgemäß festgelegt sind, wird – wenn auch meist „mit ungleich langen Spießen“ – auch um die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten der Kämpfe gekämpft. Die Kämpfe sind unvermeidbar, doch ihre Gestaltung variiert. Die Grundwidersprüche des Bildungssystems sind der Demokratie inhärent. Wenn nicht Herkunft über Zukunft bestimmen soll (obwohl sie es größtenteils tut), dann kann es nur die Leistung des einzelnen Kindes oder Schülers, der sogenannte Lernerfolg sein. Das ist die demokratietaugliche Antwort und gleichzeitig ist sie problematisch, weil Chancengerechtigkeit oder gar Chancengleichheit nur ein Wunsch und keine Realität darstellen. Das Bildungssystem hat deshalb kaum eine andere Wahl, als auf die ihm innewohnenden Widersprüche mit permanenten Reformbestrebungen zu antworten. Und „[b]eobachtet man“, so Luhmann (2002), „das jeweils reformierte System, hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist“ (S. 166). „Dass die Reformer den Mut nicht verlieren, sondern nach einer Schwächephase neu ansetzen“ hat „typischerweise“ auch mit dem raschen Vergessen zu tun, „dass das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist“ (ebd.). Wie Rothblatts Untersuchung zeigt, lernen die Bildungssysteme von den Fehlern der anderen nicht unbedingt viel (2007, S. 321). So hätten die Briten von den negativen und gut dokumentierten Erfahrungen in den USA bei ihrer Einführung der Modularisierung der Schulen und Universitäten im Grunde nichts gelernt – die gleichen Fehler wurden wiederholt (ebd.). Und heute lernen die Kontinentaleuropäer offenbar noch einmal nicht gerade viel, wiewohl sie von einem großen Pool an Fremdfehlererfahrungen profitieren könnten. Die wichtigste Ressource der Reformer ist für Luhmann eine Leistung des Systemgedächtnisses: „nämlich das Vergessen“ (Luhmann a.a.O., S. 167). Möglicherweise muss man auch die Ignoranz hinzufügen.

Obwohl (oder eben: weil) im Grunde unter widrigen Bedingungen operierend – Mangel an wohldefinierten Zielen, an wohldefinierten Technologien und an der vollständigen Verfügbarkeit von Mitgliedern –, kann ein Bildungssystem oder eine Bildungsorganisation relativ erfolgreich sein, d.h. überleben und produktiv sein. Dabei müssen die Prozesse der Organisation von ihren Mitgliedern nicht einmal verstanden werden: „Ihre Grundlagen sind einfach Versuch-und-Irrtumsverfahren, das Lernresiduum aus den Zufällen vergangener Erfahrung und pragmatische, aus der Not geborene Erfindungen“ (Cohen et al. a.a.O., S. 330f.). Sicher ist bloß, dass wo „die Ziele und die Technologie verschwommen sind und die Teilnahme fluktuierend ist, (...) viele der Axiome und Grundprozeduren des Managements

zusammen[brechen]“ (S. 331). Das kümmert die Steuerungsphilosophen in unseren Bildungsverwaltungen aber offenbar wenig.

Schule ist nicht Chaos, sondern organisierte Anarchie; ihr liegen universelle Strukturmerkmale zu Grunde. Baumert (2002) nennt vier: Erstens kann schulisches Lernen im Unterschied zum Lernen im Alltag systematisch, langfristig und kumulativ organisiert werden (S. 4f.). Dies ermöglicht eine „Graduierung des Erreichten: besser/schlechter, höher/niedriger, schneller/langsamer“ (S. 5). Zweitens kann schulische Leistung bzw. leistungsthematisches Schülerhandeln damit nach „ent-persönlichten“, universalistischen, also affektiv neutralen Gütemaßstäben beurteilt werden (ebd.). Drittens besteht jeweils ein dualer Zeithorizont: „Man lernt kumulativ in der Gegenwart für Zukünftiges“ und obwohl dies höchst unsicher sei und meist gar nicht zutreffe, nimmt die Schule „den größten Raum im Leben junger Menschen ein und bildet eine Lebenswelt eigenen Rechts, die nicht in der Logik institutionalisierter Lernprozesse aufgeht oder unter zukünftige Ansprüche subsumierbar ist“ (ebd.). Viertens ist der Primat des Kognitiven bzw. Reflexiven im Zugang zu diversen Lebensbereichen festzustellen: „Reflexivität und der Primat des Kognitiven sind wahrscheinlich ein der Schule inhärenter Schutz gegen Indoktrination“ (S. 6). In diesen vier Strukturmerkmalen sieht Baumert die „geheimen“ Erzieher der Schule, welche „universell“ wirken würden. In erzieherischer Hinsicht, so weit geht die Behauptung, würden sich die Schulen insgesamt wenig unterscheiden, dies im Unterschied zu den Differenzen „in den Erträgen des Unterrichts“ (S. 6). Das Wissen über längerfristige *Auswirkungen* dieser Differenzen – und vor allem ihre Ursachen – ist jedoch, wie oben mit Abbott (2002) angedeutet, als bescheiden zu beurteilen.

Kurz, es ist einigermaßen ärgerlich, dass dem Faktum der *prinzipiellen Begrenztheit* der Möglichkeiten, Schule und schulisches Lernen zu kontrollieren und steuern, momentan so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Steigerungsrhetorik des Kompetenzdiskurses widerspiegelt auf institutioneller, administrativer, curricularer und evaluativer Ebene ein Bedürfnis nach Kontrollillusion, das zwar politisch bedeutsam ist, aber unter pädagogischer und professionstheoretischer Perspektive nicht überzeugt und kritisiert werden muss.

3. Die Attraktivität des Kompetenzdiskurses

Warum ist der Kompetenzdiskurs so attraktiv? In den Sozialwissenschaften war, wie Basil Bernstein (1996) aufgezeigt hat, das Aufkommen von Kompetenztheorien anti-behavioristisch und anti-funktionalistisch motiviert – das Versprechen, nicht gänzlich „von außen“ determiniert und manipuliert zu sein, war nicht zuletzt auch für das demokratische

Selbstverständnis wichtig. Ironischerweise kommt der Behaviorismus heute im Kleid der Kompetenzmessung wieder zurück – nicht, dass man dies unbedingt beklagen müsste, aber ein wenig ironisch ist es doch.

Mit dem Kompetenzkonstrukt kommt eine neue Ganzheitlichkeit zum Ausdruck, der ja viele zugeneigt sind – die sogenannte „Ganzheitlichkeit“ hat ja einen sehr guten, aber m.E. unverdienten Ruf. So wird „Kompetenz“ etwa als das *Zusammenspiel* von (1) deklarativem Wissen („savoir“), den (2) Fertigkeiten und dem prozeduralen Wissen („savoir-faire“), den (3) persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen („savoir-être“), und schließlich noch der (4) Lernfähigkeit („savoir-apprendre“) verstanden (vgl. Schneider 2005, S. 16). Neben dem Aspekt der freilich nur scheinbaren Ganzheitlichkeit liegt die Attraktivität des Kompetenzbegriffs, von welcher der Kompetenzdiskurs und der populäre „soft skills talk“ sehr profitieren, in den *anti-behavioristischen* Wurzeln der Kompetenztheorien. Konzepte wie die Sprachkompetenz (sensu Chomsky) in der Linguistik, die kommunikative Kompetenz (sensu Dell Hymes) in der Soziolinguistik, die kognitive Kompetenz (sensu Piaget) in der Psychologie oder die kulturelle Kompetenz (sensu Lévi-Strauss) in der Ethnologie (Bernstein 1996, S. 55) waren – wiewohl nur wenig gemeinsame Elemente auszumachen sind – attraktiv, weil hier Weltzugänge in Interaktion mit der Umwelt konstruiert, als Leistung individueller und sozialer Aktivität begriffen werden konnten (vgl. auch Höhne 2007). „The concept [Kompetenz] refers to procedures for engaging with, and constructing, the world. Competencies are intrinsically creative and tacitly acquired in informal interactions“ (ebd.). Solcherart Kompetenzerwerb drückt eine *universelle Demokratie* aus: „All are inherently competent and all possess common procedures“ (S. 56): Wir können sozusagen alle und wir sind alle gleich bzw. wir könnten alle und wären alle gleich (wenn es nur alles besser wäre als es ist). Es erscheint einigermaßen sympathisch, das Subjekt als *aktiven* und *kreativen Konstrukteur* einer bedeutungsvollen Welt (z.B. Sprachproduktion bei Chomsky, Akkommodationsprozesse bei Piaget) und die Entwicklung seiner Kompetenzen als *selbstregulierten* Ausdifferenzierungsprozess zu begreifen. Noch sympathischer mag manchen die Behauptung erscheinen, dass solcherlei Entwicklung nicht durch formale Lehre vorangetrieben werden könne: „Official socializers are suspect, for acquisition of these procedures is a tacit, invisible act not subject to public regulation“ (S. 56). Die Behauptung, bloße Sozialisation erkläre oder bestimme doch fast alles oder doch das meiste, kann so mit einer humanistischen Geste vom Tisch gewischt werden. Und das ist nicht wenig. Dazu kommt schließlich, dass soziale Hierarchien aus der kompetenztheoretischen Perspektive immer kritisch zu betrachten sind und der Kompetenzerwerb hingegen letztlich immer als

Emanzipationsprozess verstanden werden kann. Und wenn es denn unbedingt sein muss und eine gewisse intentionale Sozialisation in Form von Erziehung und Unterricht unumgänglich wird, dann kann sie mit dem Kompetenzerwerbsdenken als „facilitation“ (of learning and development) gedacht werden. Didaktisch, pädagogisch und psychologisch interessiert dann nur noch die *Gestaltung der Ermöglichungsbedingungen* von Lernen und Entwicklung – und jede andere Bemühung erscheint so als pädagogische Ideologie oder wenigstens schlechte Pädagogik. Thomas Höhne ist zustimmen, wenn er in seiner kritischen Besprechung des Kompetenzbegriffs zusammenfasst: „Ein Effekt neoliberaler Diskurse ist, dass ehemals soziale Begriffe wie Autonomie, Freiheit oder Verantwortung individualistisch umgedeutet werden. Verantwortung hat jetzt nicht mehr die ‚Gesellschaft‘ oder ‚Gemeinschaft‘, sondern der Einzelne oder auch die einzelne Organisation. Mit dieser Individualisierung ändert sich die Zuschreibungsrichtung“ (Höhne 2007, S. 209).

Nun wird nicht jeder Kompetenzdiskurs gleichermaßen von diesen Aspekten tangiert, aber, wie Bernstein (ebd.) meint, doch die meisten, denn es ist nicht leicht, *gegen* Demokratie, *gegen* Kreativität und Selbstregulation und *gegen* das ganze Steigerungsethos zu argumentieren, welches mit Kompetenztheorien und -modellen verbunden ist. Ob edel oder unedel motiviert, ob unter gerechten oder ungerechten Bedingungen, ob frei gewählt oder erzwungen, jedenfalls erhöht sich mit dem anti-behavioristischen, anti-positivistischen Demokratie-Kreativitäts-Selbstregulations-Denken der Druck auf das Individuum, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz.

4. Wahrheit und/oder Wirksamkeit – demokratiethoretische Bemerkungen

Wie hätte man sich eine Welt vorzustellen, in welcher möglichst alle möglichst viele Sozialkompetenzen – soft skills – möglichst weit entwickelt hätten? Wäre es eine gute Welt, die weder Lügen noch Betrügen kennt? Oder wäre es eine Welt, in welcher sozial geschickter gelogen und betrogen werden würde? Die Wahrheit sagen und zur Wahrheit stehen, ist nicht primär eine Kompetenz, sie ist eine Praxis, die kompetenztheoretisch gar nicht ohne Rekurs auf den „guten Willen“ oder die „moralische“ bzw. „rationale Motivation“ verstanden werden kann (übrigens: wichtig, aber nicht messbar). Politische Partizipation und demokratisches Zusammenleben ohne Lüge, Täuschung und Machtstreben, kollektives Entscheiden ohne Strategie und Hinterhältigkeit scheinen aber unabhängig vom wenig komplexen „soft skills-talk“ und vom attraktiven, aber nicht gerade präzisen Kompetenzdiskurs, wenig wahrscheinlich zu sein. Dennoch ist es unabdingbar, dass es in der Demokratie als Staats- und

als Lebensform immer wieder gelingt, Wahrheitsansprüche rückhaltlos zu prüfen. Dies erfordert nicht primär Bürgerinnen und Bürger, die sozial und kommunikativ kompetent sind (was zwar nicht schadet), sondern solche, die mit der Wahrheit in Kontakt stehen wollen. Zwar schreibt Hannah Arendt in *Wahrheit und Politik* (2006): „Niemand hat je bezweifelt, dass es um die Wahrheit in der Politik schlecht bestellt ist, niemand hat je die Wahrhaftigkeit zu den politischen Tugenden gerechnet“ (S. 9). Dennoch ist und bleibt natürlich die Frage virulent, wie es denn um die Wahrheit überhaupt stehen könne, wenn sie sich gerade in der *öffentlichen* Welt als so ohnmächtig erweise. Im politischen Diskurs geht es um Tatsachen und Meinungen – über Meinungen kann man diskutieren, über Tatsachen nicht. Neben mathematischen, wissenschaftlichen und philosophischen Wahrheiten weist Arendt auf die politisch bedeutsamen und unterschätzten *Tatsachenwahrheiten* hin, ohne deren Kenntnis die Zusicherung der so genannten Meinungsfreiheit eine Farce sei (S. 23). Die Tatsacheninformationen inspirieren das politische Denken und halten es in Grenzen (ebd.). Es ist für den politischen Diskurs zentral, ob als Tatsache gilt, dass es einen armenischen Völkermord gegeben hat oder ob man genauso gut sagen kann, die Armenier hätten die Osttürkei überfallen. Da Tatsachen nicht verhandelbar sind, „stehen [sie] außerhalb aller Übereinkunft und aller freiwilligen Zustimmung“, und so trägt der Meinungs austausch über sie „zu ihrer Etablierung nicht das Geringste“ bei (Arendt 2006, S. 27). Während man sich mit unwillkommenen Meinungen auseinandersetzen, sie verwerfen oder Kompromisse mit ihnen schließen kann, sind nach Arendt gerade die „unwillkommenen Tatbestände (...) von einer unbeweglichen Hartnäckigkeit, die durch nichts außer der glatten Lüge erschüttert werden“ können (ebd.).

Arendt räumt einem kommunikativen Begriff von Wahrheit keinen Platz ein (Nanz 2006, S. 70). Dennoch besteht das politische Denken für sie in der Fähigkeit, sich „die Perspektivität der Welt zu vergegenwärtigen und die verschiedenen Blickwinkel zur Kenntnis zu nehmen, aus denen eine Sache beurteilt werden muss“ (S. 71). Diese Fähigkeit nannte Immanuel Kant die „erweiterte Denkungsart“ – sie wird in unserer Softskills-Demokratie als Kompetenz der sozialen Perspektivenübernahme verstanden, was nicht das Gleiche sein muss, denn die Frage bleibt offen, ob man unterschiedliche Perspektiven – imaginär – einnimmt, um dem näher zu kommen, was man (moralische) Wahrheit nennen könnte, oder um den Anderen und seine Bedürfnisse und Interesse besser zu verstehen (sei es für ihn oder gegen ihn). Jedenfalls vertrat Arendt die Ansicht, dass die Grundlagen des politischen Lebens, nämlich die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger, durch das die Massen erfassende Lügen, das sie in der modernen Politik zu erkennen meinte, zerstört werden (S. 73).

Gegenwärtig sieht man sich aber einer Politik gegenüber, die offiziell keinen „Ideologien“ oder „Weltanschauungen“ mehr folgt, sondern scheinbar rationale „Methoden“ der Problemlösung, aber auch der Kriegsführung anwendet, und auf Wissenschaft, Marketing und *image making* setzt (Nanz a.a.O., S. 73). Man hat sich im Grunde an manipulierte und selektive Berichterstattung ein Stück weit gewöhnt, wiewohl die Unterbindung einer unabhängigen Presse zuerst die freie Meinungsbildung angreift und dann die Urteilskraft und den Sinn für die Wahrheit schwächt oder zerstört. Doch während der politische Raum zwar groß und von Machtpraktiken und dem Wunsch nach Veränderung geprägt ist, so ist er doch auch begrenzt und umfasst nicht die Gesamtheit der menschlichen Existenz. Was ihn nach Arendt begrenzt, „sind die Dinge, die Menschen nicht ändern können, die ihrer Macht entzogen sind und die nur durch lügenden Selbstbetrug zum zeitweiligen Verschwinden gebracht werden können“ (Arendt 2006, S. 61f.). Wahrheit kann so definiert werden „als das, was der Mensch nicht ändern kann“ S. 62).

Mit Harry Frankfurt (2005) könnte man etwas drastisch formulieren, dass Kulturen, in denen der Unterschied zwischen Wahrheit und Humbug nicht mehr interessiert, prekärer sind als Lügkulturen. Während der Lügner – auch der politische Lügner – wenigstens noch mit der Wahrheit in Kontakt steht, ist der Humbug-Produzent – sagen wir mit Frankfurt: der Bullshitter – nur auf Wirkung bedacht. Wahrheiten sind für ihn persönliche Ansichten, die man haben kann oder eben auch nicht, sie sind Meinungen über Wahrheiten, die als subjektive Produkte höchstpersönlicher Lernprozesse zu akzeptieren sind. Während wir in konstruktivistischer Manier festhalten können, dass Bullshitter XY in Interaktion mit seiner Umwelt, die vielleicht nicht nur günstige Entwicklungspotentiale offerieren konnte, seine „eigene“ Sichtweise der Welt kreierte und in „individuellen“ Adaptations- und Lernprozessen erworben habe, würde der sogenannte *gesunde* Menschenverstand eher formulieren, dass XY überhaupt nichts gelernt habe und Humbug erzähle. Die Gleichgültigkeit gegenüber dem Versuch, Wahrheitsansprüche auf ihre Verallgemeinerbarkeit zu überprüfen, macht das Wesen einer modernen Humbugkultur aus, die den Pragmatismus bis in die Prinzipienlosigkeit hinein treibt. Ausdruck dieser Tendenz scheint im Bildungs- und Schulbereich der auffällige und eindeutig positive Fokus auf „Aktivität“ und die „eigene Meinung“ zu sein, die es bei den Schülern und Schülerinnen zu stärken gelte. Die pädagogische Doktrin dieser denkwürdigen Geisteslage lautet: „Hauptsache eigenaktiv und niemals fremdbestimmt!“...

Schlussbemerkungen

Der Bereich, in welchem Einzelne kompetent oder sogar sehr kompetent sein können, mag mehr oder weniger groß sein, man sollte ihn nicht unterschätzen, aber im Vergleich zum Bereich der Inkompetenz, zu dem also, was wir alles nicht, kaum oder nur schlecht können, ist der Bereich der Kompetenz sehr klein. Der Bereich der Inkompetenz (und des Nichtwissens) dagegen ist ein Universum. Zu diesem Universum in einen dauerhaften Kontakt zu treten, gehörte immer auch zur Bildung. Es gibt keine Opposition zwischen einer so oder ähnlich gefassten, freilich kaum verwertbaren Bildung und der Idee, dass Kompetenzen gefördert und wenn möglich gemessen werden sollen. Aber die Umwälzung des Bildungssystems und die damit verbundene Fokussierung auf rein messbare Kompetenzen sind weder nötig noch evidenzbasiert, und wirken auch nicht sehr gebildet.

Literatur

- Abbott, A. (2002). „Welcome to the University of Chicago“. Ansprache für die Erstsemester der Universität Chicago. Im Originaltext aufgelegt als Beilage von *Forschung & Lehre* 08/2007.
- Arendt, H. (2006). Wahrheit und Politik. In H. Arendt & P. Nanz (Hrsg.), *Wahrheit und Politik*. Berlin: Wagenbach, S. 7-62 (Original 1967).
- Baumert, J. (2002). *Deutschland im internationalen Bildungvergleich*. Deutscher Bildungsserver, Onlineresource 15249 (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungvergleich.pdf>)
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London a.o.: Taylor & Francis.
- Bodenheimer, A.R. (1995). *Warum? Von der Obszönität des Fragens*. Stuttgart: Reclam (Original 1984).
- Campbell, D.T. (1975). Assessing the Impact of Planned Social Change. In Lyons, G. (ed.), *Social Research and Public Policy*. Hanover, NH: Dartmouth College.
- Cohen, M.D., March, J.G. & Olson, J.P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahrverhalten. In J.G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven*. Braunschweig: Gabler, S. 329-372 (Originalbeitrag ist erschienen im *Science Quarterly*, 17, (1), März 1972).
- Frankfurt, H. (2005). *On bullshit*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hartmann, M. (2007). *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 29-48.
- Höhne, T. (2007). Zu Riskiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs. *Engagement*, Heft 3, 203-210
- Kagan, J. (2000). *Die drei Grundirrtümer der Psychologie*. Weinheim: Beltz (Original 1998).

- Kant, I. (1991). *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam jun. (Original 1790).
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Köller, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 13-28.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Lindblom, E. Ch. (1959). The Science of Muddling-Through. *Public Administration Review*, 19, 79-88.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mangold, M., Rhy, H. & Maradan, O. (2005). Leistungsstandards (HarmoS) und Bildungsmonitoring: zwei Hauptprioritäten der EDK und die Funktion der externen Evaluation. In G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Evaluation*. Bern: hep, S. 175-185.
- Münch, R. (2006). *Die akademische Elite*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nanz, P. (2006). "Die Gefahr ist, dass das Politische überhaupt aus der Welt verschwindet". In H. Arendt & P. Nanz (Hrsg.), *Wahrheit und Politik*. Berlin: Wagenbach, S. 63-87.
- Nichols, Sh. L., Glass, G.V., & Berliner, D.C. (2006). High-Stakes Testing and Student Achievement: Does Accountability Pressure Increase Student Learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14(1). Retrieved 4.9.06 from <http://epaa.asz.edu/epaa/v14i1/> (172 Seiten).
- Nichols, Sh.L., & Berliner, D.C. (2005): The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing, Arizona State University (EPSL), Tempe, AZ 2005.
- OECD (1989). *Schools and Quality. An International Report*. Paris: OECD.
- Rothblatt, S. (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800-2006*. Oxford, UK: Symposium Books.
- Schirp, H. (2006). „Wie die Fischer im Mahlstrom!?“ Zum Zusammenhang von zentralen quantitativen Leistungsmessungen und qualitativer Schulentwicklung (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schneider, G. (2005). Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(1), 13-34.
- Seibel, W. (1992). *Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im „Dritten Sektor“ zwischen Markt und Staat*. Baden-Baden: Nomos.