

## IQ Kompakt - Auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule

Die Publikationsreihen des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) zielen auf eine Kultur der Selbstverantwortung im hessischen Bildungswesen. Die Stärkung der eigenverantwortlichen Schule ist der Schlüssel, um die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig zu sichern und weiterzuentwickeln.

In der Reihe „IQ Kompakt“ werden Kernthemen, die für die Eigenverantwortung der Schulen bedeutsam sind, in anschaulicher Form dargestellt und anhand von Beispielen konkretisiert. Ziel von „IQ Kompakt“ ist es, einen roten Faden durch die vielschichtigen Positionen der aktuellen Bildungsdiskussion zu legen und eine rasche Orientierung zu ermöglichen. Insbesondere wissenschaftliche Texte, die in der Reihe „IQ Kompakt“ erscheinen, werden in eine knappe und gut lesbare Form gebracht.

Weitere Reihen des Instituts für Qualitätsentwicklung sind:

- **IQ Praxis** - Unterstützungsmaterialien für Schule und Unterricht
- **IQ Report** - Analysen zur Schul- und Fortbildungslandschaft in Hessen
- **IQ Forum** - Ergebnisse von Tagungen und dem wissenschaftlichen Diskurs

HESSEN



Hessisches  
Kultusministerium



Institut für  
Qualitätsentwicklung

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)

Walter-Hallstein-Str. 3

65197 Wiesbaden

[www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)



Hessisches Kultusministerium  
Institut für Qualitätsentwicklung

HESSEN



## Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker

Bildungsland  
Hessen



### Zum Autor Siegfried Uhl,

geboren 27. Februar 1960, 1981-1986 Studium der Fächer Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien, 1990 Promotion, 1995 Habilitation für das Lehrgebiet Erziehungswissenschaft, 1987-1997 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Konstanz, 1998-2003 an der Pädagogischen Hochschule, dann Universität Erfurt, Vertretungsprofessuren an der Universität Konstanz (1996/1997), an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (2001/2002) und an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (2003/2004), 2004 Mitarbeiter des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik, Frankfurt am Main, seit 2005 im Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden.

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ),  
Walter-Hallstein-Str. 3, 65197 Wiesbaden,  
[www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)
- Verantwortlich:** Kerstin Rheingans
- Text:** Dr. Siegfried Uhl
- Lektorat:** Dr. Dörte Lütvogt
- Layout:** Muhr, Design und Werbung, [www.muhr-partner.com](http://www.muhr-partner.com)
- Druck:** Druckerei des Amtes für Lehrerbildung, Fulda
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diesen Text  
auch auf der Internetseite des Instituts für  
Qualitätsentwicklung unter [www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)
- Stand:** Juli 2006
- Auflage:** 1.000 Stück

Diese Veröffentlichung wird im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums herausgegeben; sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung der Hessischen Kultusministerin dar; sie will vielmehr die Diskussion um die behandelten Themen anregen und zur Weiterentwicklung des hessischen Schulwesens beitragen.  
Dem Land Hessen (Institut für Qualitätsentwicklung) sind an den abgedruckten Beiträgen alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten.



## Inhalt

Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker	3
Die Einwände der Kritiker	4
Die drei Hauptargumente	6
Die Kritik an der Kritik	9
Die Denk- und Argumentationsfiguren	10
Erfolgreiche Schulsysteme – ein Blick über die Ländergrenzen	16
Erfolgsfaktor „Selbstständigkeit“	16
Erfolgsfaktor „Rechenschaftslegung“	17
Kein „Entweder-oder“, sondern „und“	17
Die Doppelstrategie der Bundesländer	18
Ausblick: Wohlüberlegte Kritik erwünscht	21

## Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker

Die Bildungsstandards<sup>1</sup>, die die Kultusministerkonferenz ab Dezember 2003 verabschiedet hat, haben viel Aufmerksamkeit gefunden. Allerdings nur zum Teil um ihrer selbst willen. Es gibt zwar eine Reihe von Beiträgen, die sich genauer mit ihrem Inhalt und ihrer formalen Gestaltung auseinandersetzen<sup>2</sup>. In vielen anderen Veröffentlichungen stehen die Bildungsstandards jedoch lediglich als pars pro toto für sämtliche neuen Verfahren zur Lenkung des Schulwesens, die seit einigen Jahren im Gespräch sind und teilweise schon eingeführt wurden: Die Kritik ist – entweder expressis verbis oder zwischen den Zeilen – gegen das Gesamtprogramm der „Outputsteuerung“ und die Gedankenwelt gerichtet, aus der es hervorgegangen ist, und nicht gegen Einzelmaßnahmen. Die Kritiker haben jedoch häufig ein unvollständiges Bild vor Augen, wodurch bestimmte Missverständnisse entstehen. Das wird deutlich, wenn man ihre Einwände näher betrachtet.



## Die Einwände der Kritiker

### Die Gruppen der Kritiker



Auf den ersten Blick scheint es freilich wenig Gemeinsamkeiten zu geben: weder in inhaltlicher noch in sozialer Hinsicht. Die Vorbehalte gegen die Outputsteuerung oder gegen einzelne ihrer Merkmale sind so vielgestaltig und uneinheitlich wie die Personen bzw. Personengruppen, die sie äußern. **Einige Autorinnen und Autoren** wenden sich vornehmlich gegen die internationalen Vergleichsuntersuchungen und die vorschnelle Annahme, man könnte aus den Ergebnissen ohne viele Umstände die Leitlinien für die Neuordnung des deutschen Schulwesens entnehmen<sup>3</sup>. Bei **anderen Autorinnen und Autoren** stehen die Bedenken gegen die „Testeritis“ der Kultusverwaltungen und die Warnung vor den unerwünschten Nebenwirkungen im Vordergrund<sup>4</sup>, die die überall bereits vorhandenen oder geplanten schulübergreifenden Vergleichsarbeiten, die landesweiten Abschlussprüfungen und die anderen Arten von zentralen Lernstandserhebungen haben könnten (wie der Mathematikwettbewerb für die Achtklässler in Hessen und die Lesetests in der Grundschule in Baden-Württemberg). Eine **dritte Gruppe** stellt besonders die Gefahr des „Teaching to the test“ heraus: Die Lehrkräfte bereiten die Schülerschaft dabei zwar gezielt auf die Beantwortung der Testfragen vor, vernachlässigen darüber aber die übrigen Aufgaben der Schulerziehung. Weil der Löwenanteil der Zeit für den Prüfungsstoff verbraucht werden müsse, träten das „soziale Lernen, [die] Schüler- und Handlungsorientierung ... und die Aneignung wesentlicher Kompetenzen durch vertiefende Erarbeitung exemplarischer Problemfelder“ in den Hintergrund oder fielen ganz weg<sup>5</sup>. Der **vierte Einwand**: Die Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen führe zwangsläufig zu einer Vereinheitlichung des Unterrichts. „Eigenständige Profile“ der Schulen würden dadurch schwieriger oder überhaupt unmöglich<sup>6</sup>, der Gestaltungsspielraum der Lehrkräfte eingeschränkt.

Die **fünfte Gruppe** von Autorinnen und Autoren macht vor allem auf die „negative[n] Effekte“ aufmerksam, die von „besserwisserischen“ Schulinspektoren und überhaupt von dem ganzen „Controlling-Zirkus“ der externen Evaluation ausgehen könnten. Die wichtigsten sind die „Mängelvertuschung“ durch die Schulen, die „Verhinderung ... redlicher Selbstevaluation“ und die „Lieferung von Fehlinformationen für die Schulsteuerung“<sup>7</sup>. Einfach gesagt: Die Schulleiter und die Lehrkräfte führen die Inspektoren an der Nase herum und vermitteln ihnen ein geschöntes Bild, das mit dem Unterrichtsalltag wenig zu tun hat. **Schstens** wird (übrigens auch von Autoren, die das Programm der Outputsteuerung ansonsten befürworten) vor dem Ranking und der Veröffentlichung von Ranglisten gewarnt: In mehreren Staaten hätte sich gezeigt, dass dies mehr schaden als nützen würde. – Neben den gerade genannten gibt es noch eine Reihe weiterer Einwände: zum Beispiel gegen die „Rabattmarkenfortbildung“ in Hessen, wo die Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte seit 2005 in einem Akkreditierungsverfahren geprüft und je nach Umfang mit Leistungspunkten gewichtet werden. Sie brauchen hier aber nicht weiter aufgezählt zu werden, weil sie im Kern fast alle auf die gleichen Grundgedanken zurückgehen.

Die Kritik basiert auf den gleichen Grundgedanken





## Die drei Hauptargumente



### Technokratie und Steuerungsdenken

Wenn man die anfangs verwirrende Vielzahl von Argumenten gegen die Outputsteuerung näher untersucht, zeichnen sich drei Hauptgruppen ab. Das gemeinsame Merkmal der Argumente in der **ersten Gruppe** ist, dass die neuen Steuerungsverfahren hier in erster Linie wegen ihres „technokratischen“ Anstrichs abgelehnt werden. Das Wort „Technokratie“ bedeutet wörtlich „Herrschaft der Technik“ oder „Herrschaft durch Technik“. In der Fachsprache der Philosophie und der Sozialwissenschaften hat es meistens einen abwertenden Beiklang. Es bezeichnet ein „Interaktions- bzw. Gesellschaftsmodell“, in dem die „allgemeine Rationalisierung und Verwissenschaftlichung der politischen und ökonomischen Prozesse“ angestrebt werden und die „Macht“ zulasten der „Bedürfnisse von Individuen und Kollektiven“ auf „ausschließlich fachgebunden arbeitende Zirkel ... (Experten-Kommissionen)“ übergegangen ist<sup>8</sup>. Das technokratische Denken gehe oft mit dem „Szientismus“ (der unbedachten Wissenschaftsgläubigkeit) und dem „furor regiminalis“ einher – der behördlichen Anordnungs- und Aufsichtswut. Alle drei griffen in der öffentlichen Verwaltung mehr und mehr um sich – besonders in der Kultusverwaltung. Plattes Ursache-Wirkungs-Denken, ausufernde Steuerungsphantasien und am Ende mehr Kontrolle und Gängelung – mit diesen Stichworten lassen sich die Einwände zusammenfassen, die beispielsweise die Verfasser der „Frankfurter Erklärung“ und eine Reihe weiterer Kritiker gegen den „erpressten Reformismus“ und die „technokratische Revolution“ erheben<sup>9</sup>.

Bei der **zweiten Gruppe** von Argumenten steht die Befürchtung im Mittelpunkt, dass der Schulunterricht in Zukunft ganz auf die kognitiven Wissens- und Könnensanforderungen aus den Bildungsstandards zugeschnitten sein könnte und die „Bildung“ (verstanden als „Werteorientierung“ in geistiger Selbstständigkeit) dahinter zurücktreten oder ganz auf der Strecke bleiben könnte. So erwartet ULRICH HERRMANN<sup>10</sup>, dass die Schule unter dem Diktat der Kosten-

Nutzen-Erwägungen nicht länger der „Ort der Einübung in gemeinsame Werthaltungen der Gemeinschaft“ sein könne und zur „Unterrichtsvollzugsanstalt für zentrale Leistungstests“ degeneriere. Ähnliche Überlegungen findet man teilweise auch bei Personen bzw. Verbänden, die die „Einführung von ... Bildungsstandards ... grundsätzlich positiv [bewerten]“: „Bildung in einem umfassenden und personalen Verständnis“ könne „nicht standardisiert werden“, weil der „Bildungsauftrag der Schule“ in seiner ganzen Breite zu vielschichtig und die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu unterschiedlich seien<sup>11</sup>. Kurz: Den Bildungsstandards und dem Programm der Outputsteuerung überhaupt liege ein „immanent reduktionistischer Bildungsbegriff zugrunde“<sup>12</sup>. Das ist besonders im deutschen Sprachgebiet ein schwerwiegender Vorwurf, weil es hier eine jahrhundertalte Tradition der Bildungsphilosophie und (wenigstens auf dem Papier) eine entsprechende Hochachtung vor dem Ideal des „gebildeten Menschen“<sup>13</sup> gibt.

Bei der **dritten Gruppe** laufen die Argumente im Kern darauf hinaus, dass die Pflicht der Schulen zur Rechenschaftslegung über die Ergebnisse ihrer Arbeit höchstwahrscheinlich für die Schülerschaft eine Erhöhung des Leistungsdrucks mit sich bringe und die Bildungsstandards von den Lehrkräften und ihren Vorgesetzten „als Selektionsinstrumente genutzt“ werden<sup>14</sup>: Unter dem Zwang, mit ihren Klassen gut abzuschneiden, werden manche von ihnen auf die individuelle Förderung und Unterstützung verzichten und sich der schwächeren Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich zu entledigen versuchen. Die verschärfte Auslese führe dazu, dass „die Konkurrenz um begehrte Abschlüsse ... bereits in der Grundschule“ einsetze. Gleichzeitig nehme die „Chancengerechtigkeit“ ab, was von den Schulverwaltungen gebilligt oder wenigstens

### Bildung ohne Werte



### Kollektiver Leistungsdruck statt individueller Förderung



## Die Kritik an der Kritik

stillschweigend in Kauf genommen werde<sup>15</sup>. Das ist ebenfalls ein schwerwiegender Vorwurf – gerade in Deutschland, das wegen des ungewöhnlich engen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulerfolg sogar die Aufmerksamkeit der UN-Menschenrechtskommission auf sich gezogen hat.

Wenn der schlimmste Fall eintreten und sich alle oder doch die meisten Befürchtungen bewahrheiten sollten, dann würden die Schulen in eine düstere Lage geraten: Mehr (ungerechtfertigte) Auslese und weniger „Persönlichkeitsbildung“ für die Schülerinnen und Schüler, mehr Gängelung für die Lehrkräfte – und über allem eine Schar steuerungsverliebter Technokraten, die das Schulwesen ohne Rücksicht auf das Wohlergehen der Schülerschaft wie der Lehrkräfte allein nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten auf Linie zwingen. Zugegeben: Es ist unwahrscheinlich, dass sämtliche negativen Folgen wirklich eintreten. Damit ist die Kritik an der Outputsteuerung aber noch nicht ausgeräumt. Sie könnte tatsächlich bestimmte unerwünschte Nebenwirkungen haben – jedenfalls dann, wenn sie unsachgemäß angewendet wird. Deshalb muss man die Kritik ernst nehmen und die Einwände sorgfältig prüfen, auch wenn die Kritiker bisweilen übers Ziel hinausgeschossen sind und die Dinge in einem übertrieben ungünstigen Licht haben erscheinen lassen.

Die Prüfung der Einwände *sine ira et studio* ist bisher allerdings erst zögernd in Gang gekommen. Vergleichsweise wenige Autoren haben sich zu ihnen geäußert und eine „Kritik der Kritiker“ und ihrer Auffassungen unternommen. Ein Teil von ihnen zieht dabei auch das eine oder andere *argumentum ad personam* heran. HEINZ-ELMAR TENORTH betrachtet zum Beispiel die „Frankfurter Erklärung“ und ähnliche Stellungnahmen als papiergewordene „Abwehrrhetorik“<sup>16</sup>: Sie stamme fast durch die Bank von „einem seltsamen Bündnis der alten Privilegierten, vor allem in den Universitäten, mit denjenigen, die sich in ihrem gemütlichen Alltag aufgeschreckt finden, wozu Evaluation ohne Zweifel beiträgt“<sup>17</sup>. Solche und ähnliche Bemerkungen, die gegen bestimmte Personengruppen und gegen die heimlichen Beweggründe ihres Handelns gerichtet sind, führen jedoch nicht weit. Keine Frage: Sie können die Lage durchaus zutreffend beschreiben, und in Texten zur Ideologiekritik haben sie ihre Berechtigung. Doch selbst wenn man sie einleuchtend findet, ist damit noch nichts gewonnen für die Prüfung der Argumente des Gegenübers: Jemand kann der größte Egoist sein und bei allen seinen Äußerungen nur den eigenen Vorteil im Auge haben – und trotzdem können seine Argumente richtig sein. Denn die Motive, aus denen sie hervorgegangen sind, sagen nichts über ihre sachliche Berechtigung. – Dasselbe gilt auch für die Sprache, in der die „Frankfurter Erklärung“ abgefasst ist. Der „Duktus dieses Aufrufs“ erinnert tatsächlich, wie JÜRGEN OELKERS mit einem Augenzwinkern festgestellt hat, teilweise an HEIDEGGER, teilweise an ADORNO und an ihre Nachahmer in den siebziger Jahren<sup>18</sup>. Aber selbst wenn die Ausdrucksart überholt ist und die moralische Entrüstung aufgesetzt klingt, könnte die Kritik den Kern der Sache treffen.

Wie es bei den Kritikern der Outputsteuerung um die sachliche Berechtigung der Argumente bestellt ist, kann hier nicht Schritt für Schritt geklärt werden. Das wäre ein Unternehmen, mit dem sich ein ganzes Buch füllen ließe. Stattdessen sollen nur einige fehlerhafte Denk- und Argumentationsfiguren beschrieben werden, die immer wieder zu finden sind.

### Die Prüfung der Argumente





## Die Denk- und Argumentationsfiguren

### Schlechtere Ergebnisse durch zentrale Prüfungen?!

Die **erste** davon hat das folgende Muster: Bei der Reformmaßnahme X haben sich unerwünschte Folgen gezeigt; deswegen sollte man von vornherein auf sie verzichten. An einem Beispiel verdeutlicht: Die zentralen Abschlussprüfungen werden mit dem Argument abgelehnt, dass sich überall die Lage nach ihrer Einführung verschlechtert habe. Das hätten empirische Untersuchungen in den Vereinigten Staaten von Amerika ergeben. Dort sei in den Bundesstaaten, die eine Abschlussprüfung für die High School oder ähnliche, für die Schülerschaft folgenreiche Tests eingeführt hätten, der Leistungsstand im Schnitt kaum besser geworden. Im Gegenteil: Nicht selten sei er gesunken. Gleichzeitig habe sich ein Bündel ungewollter Nebenwirkungen eingestellt: Die Rate an vorzeitigen Schulabgängern („drop-outs“) sei gestiegen, Mogeleyen von einzelnen Schülerinnen und Schülern wie von ganzen Schulen hätten sich ausgebreitet, und der Unterricht sei häufig zu einer geistig anspruchslosen Auswendiglernen geworden.

Gegen dieses Argument ist auf den ersten Blick wenig zu sagen: Die negativen Nebenwirkungen, vor denen gewarnt wird, haben sich in mehreren empirischen Untersuchungen tatsächlich feststellen lassen<sup>19</sup>. Aber das ist nur eine Seite der Medaille. Es gibt nämlich auch Untersuchungen, die ein günstigeres Urteil nahe legen. Man kann zum Beispiel die Ergebnisse von TIMSS und einigen anderen empirischen Schulleistungsvergleichen als Bestätigung deuten, dass die Vorteile im Regelfall die Nachteile überwiegen: In den Staaten mit zentralen Abschlussprüfungen – so ihre Befürworter – schnitten die Schülerinnen und Schüler bei Prüfungen und anderen Erhebungen des Leistungsstands besser ab als in den Staaten ohne sie. Die Lehrkräfte würden sich dort stärker um gute Lehrmethoden bemühen und sich mehr um die Schülerinnen und Schüler kümmern, indem sie sie berieten und auch außerhalb der Schulstunden unterstützten. Als einziger Nachteil habe sich ergeben, dass die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer wahrscheinlich wegen des größeren öffentlichen Interesses an der

Qualität des Unterrichts und wegen des damit verbundenen Drucks niedriger sei und sie sich von ihrer Arbeit stärker mitgenommen fühlten<sup>20</sup>. Für die Bundesrepublik Deutschland wird geschätzt, dass der „positive Effekt zentraler Prüfungen“ im Fach Mathematik an den Haupt- und Realschulen „mindestens ein Drittel des Äquivalents eines Schuljahres“ ausmacht<sup>21</sup>.

Wie lassen sich die widersprüchlichen Befunde erklären, die in der empirischen Forschung zutage getreten sind? Die Lösung liegt wahrscheinlich darin, dass die Abschlussprüfungen wie alle anderen Arten von Lernstandserhebungen und Tests nicht als solche gut oder schlecht und daher zu begrüßen oder abzulehnen sind. Ob ein Test eher positive oder eher negative Auswirkungen auf den Unterricht und sein Ergebnis hat, hängt in erheblichem Umfang von seiner Qualität ab. Wenn der Test (wie die theoretische Prüfung für den Führerschein mit ihren feststehenden Fragen und Antworten) nach dem Multiple-Choice- oder einem ähnlichen „Ankreuz-Verfahren“ aufgebaut ist und wenn für die Vorbereitung reines Auswendiglernen und geistloses Nachplappern genügen, dann ist mit allen abträglichen Folgen des drillmäßigen „Teaching to the test“ zu rechnen. Ganz anders liegen die Dinge bei Tests, denen wohlüberlegte „Kompetenzmodelle“ zugrunde liegen und für deren gute Bewältigung anspruchsvolle Denkleistungen erforderlich sind. Solche Tests begünstigen erfahrungsgemäß einen entsprechend anspruchsvollen Unterricht, in dem die Lehrkräfte über die Wissensvermittlung und das Üben von Routinen hinausgehen und die Schülerinnen und Schüler zum selbständigen Nachdenken und Problemlösen zu führen versuchen.

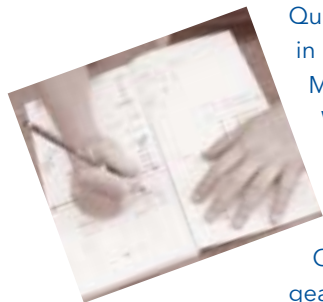
Bei fast allen anderen Maßnahmen der Outputsteuerung ist das Bild ähnlich: Die meisten Autoren arbeiten in Deutschland mit Argumenten (dafür oder dagegen), die der Komplexität der Lage nicht gerecht werden. Dabei geben sie sich oft mit Plausibilitätsannahmen zufrieden und lassen die Ergebnisse der erfahrungswis-

**Die Qualität des Tests ist entscheidend**



### Outputsteuerung und Unterstützung der Lehrkräfte

senschaftlichen Forschung entweder ganz außer Betracht oder ziehen sie allenfalls ausschnittsweise zur Bestätigung des eigenen Standpunkts heran. In Staaten, wo schon über mehrere Jahrzehnte Erfahrungen mit der Outputsteuerung gesammelt worden sind, sind der Meinungs austausch in der Fachpresse differenzierter und die Argumente anspruchsvoller. Die Frage beispielsweise, ob Bildungsstandards an sich gut oder schlecht sind, wird dort kaum mehr gestellt. Stattdessen wird empirisch zu klären versucht, welche Merkmale gute von schlechten Bildungsstandards unterscheiden (zum Beispiel Klarheit, Verständlichkeit, Kürze, Informationsreichtum und Anwendbarkeit – oder ihr Fehlen) und wie man die Qualität der Standards Schritt für Schritt erhöhen kann. Anders als in Deutschland, wo die Auseinandersetzungen noch ganz um die Maßnahmen der Outputsteuerung und ihr jeweiliges Für und Wider kreisen, sieht man die Dinge außerdem mehr im Zusammenhang. Der Schlüssel zum Erfolg liege in der „richtigen Mischung“<sup>22</sup> aus der Outputsteuerung einerseits und der Unterstützung der Lehrkräfte andererseits: also (in puncto Outputsteuerung) aus guten Bildungsstandards, sorgfältig ausgearbeiteten Kerncurricula und darauf zugeschnittenen zentralen Lernstandserhebungen (Vergleichs- und Abschlussarbeiten) und (in puncto Unterstützung) aus Maßnahmen der Fortbildung und Beratung bis hin zur Bereitstellung von Musteraufgaben und anderem Unterrichtsmaterial, das auf die neuen Anforderungen abgestimmt ist<sup>23</sup>.



Die **zweite** fehlerhafte Denk- und Argumentationsfigur, die bei den Kritikern der Outputsteuerung vorkommt, hat die folgende Form: Es gibt kein Sowohl-als-auch, sondern nur ein Entweder-Oder. Schon wegen der „Logik der Sache“ seien die Bildungsstandards und die ihnen entsprechenden „Testinstrumente für die Beurteilung von Schülerleistungen“ unverträglich mit der „vertieften Schulbildung“ – „Bildung“ hier verstanden als „autopoietischer“ und

„selbstreflexiver Prozess, durch den ein (heranwachsender) Mensch sich seiner selbst in seiner Welt vergewissert ..., sich selbst (sein ‚Inneres‘) gestaltet ... [und] mit den Maximen seines Handelns und seiner Lebensführung ... ins Reine kommen sollte“<sup>24</sup>. Man könne – so der Kern des Arguments – nicht beides haben: ansehnliche Ergebnisse bei den standardorientierten Erhebungen des Lernstands und gleichzeitig ein hohes Maß an „Bildung“ bei den Schülerinnen und Schülern. Man müsse sich entscheiden: Wenn man nur Wert lege auf die Kompetenzen in den Bildungsstandards und auf das gute Abschneiden bei Leistungstests, dann opfere man damit notwendigerweise die „Bildung“.

Allerdings verliert dieses Argument an Überzeugungskraft, wenn man es näher betrachtet. Obwohl das Wort „Bildung“ im Lauf der Jahrhunderte ein „Catch-all-term“ von „fast beliebiger Ausdeutbarkeit“ geworden ist und das Ideal des „gebildeten Menschen“ verschieden erläutert wird<sup>25</sup>, stimmen fast alle Autoren einschließlich der Befürworter und der Kritiker der Outputsteuerung in einem Punkt überein. Mit den Worten eines Kritikers: „Kenntnisse und Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen sind unverzichtbare Voraussetzungen für Bildung“<sup>26</sup>. Man müsse in einem gewissen Umfang über die „Basiskompetenzen“ aus den Bildungsstandards verfügen, damit man „alle darüber hinausgehenden Bildungsansprüche“ verwirklichen könne, „wie immer diese im einzelnen formuliert sein mögen“<sup>27</sup>. Die Kultusministerkonferenz sieht das genauso: „Der Auftrag der schulischen Bildung“ gehe mit seinen beiden Hauptzielen „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Weltorientierung“ „weit über die ... Ansprüche von Bildungsstandards hinaus“. Entsprechend seien die Bildungsstandards trotz ihres missverständlichen Namens nicht als Konkurrenzunternehmen oder gar als Ersatz für das Ideal einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ gedacht, sondern sie sollten lediglich einige unabdingbare Grundlagen für seine Verwirklichung legen helfen<sup>28</sup>.

### Bildungsstandards und Bildungsbegriffe





Rein von der Sache her gibt es also wenig Anlass für Meinungsverschiedenheiten. Sowohl die Befürworter als auch die Kritiker der Outputsteuerung wollen dasselbe: dass am Ende der Schulzeit die Schülerinnen und Schüler dem Ideal des „gebildeten Menschen“ so nahe kommen wie möglich. Selbst über den Weg, wie man dorthin gelangen kann, denkt man ähnlich: Die intellektuellen Grundlagen müssen vorhanden sein, damit sich auf ihnen der Bau der „allgemeinen Bildung“ erheben kann. Die Kritiker unterscheiden sich von den Befürwortern nur in einem Punkt: Sie fürchten, dass die verstärkte Aufmerksamkeit für die Grundlagen alle weitergehenden erzieherischen Bemühungen erschweren oder ganz vereiteln könnte.

Diese Befürchtung ist zwar nicht ganz von der Hand zu weisen, aber in der augenblicklichen Lage eher akademisch. Das deutsche Schulwesen hat heute in erster Linie mit der „Risikogruppe“<sup>29</sup> in der Schülerschaft zu kämpfen, die (aus welchen Gründen auch immer) schon die Anfangsgründe der selbstständigen geistigen Arbeit – die „Kulturtechniken“ – nicht oder nur unzureichend beherrscht. Die Bildungsstandards und überhaupt die Outputsteuerung werden nicht zuletzt ihretwegen eingeführt, damit sie in Zukunft mit größerer Wahrscheinlichkeit als bisher bestimmte Basiskompetenzen erreichen und überhaupt eine Aussicht auf „allgemeine Bildung“ in der Schule haben. Bei dieser Gruppe wird besonders deutlich, dass die Alternative „entweder Kompetenzen oder (Persönlichkeits-)Bildung“ weltfremd ist. Wirklichkeitsnäher ist die Einschätzung: Wenn man gut für die Kompetenzen aus den Bildungsstandards sorgt, schafft man für alle Schülerinnen und Schüler noch am ehesten die Möglichkeit zur weiteren (Selbst-)Bildung. Man tut auf alle Fälle mehr dafür, als wenn man lediglich am Schreibtisch anspruchsvolle Bildungsideale von hohem Abstraktionsgrad aneinanderfügt und sich ansonsten wenig Gedanken macht über die Wege zu ihrer Verwirklichung.

Das **dritte** fehlerhafte Denk- und Argumentationsmuster geht daraus hervor, dass die Kritiker häufig den gedanklichen Ursprung der Outputsteuerung außer Acht lassen: Sie wird entweder rein als Selbstzweck aufgefasst oder allenfalls als Mittel gedeutet, um die Lehrkräfte mit noch ausgefeilteren Verfahren überwachen und gängeln zu können. Dabei wird übersehen, dass die Outputsteuerung nicht um ihrer selbst willen oder aus irgendwelchen finsternen Absichten entstanden ist. Tatsächlich ist man aus einem anderen Grund zu ihr gelangt: Sie soll die Qualität des Unterrichts verbessern helfen, der an den Schulen erteilt wird, und dadurch den Schülerinnen und Schülern mehr Erfolg beim Lernen und bessere Leistungen ermöglichen.

Der Auslöser, der dem Programm der Umsteuerung im Schulwesen schnell Anhänger gewonnen hat, war der viel berufene „PISA-Schock“. Mit den internationalen Vergleichsuntersuchungen wurde ab Ende der neunziger Jahre mehr und mehr deutlich, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler trotz erheblichen Mittelaufwands im Vergleich mit ihren Alterskameraden in anderen Staaten nur einen recht mittelmäßigen Leistungsstand erreichen. In allen Ländern der Bundesrepublik war in den Kultusverwaltungen von vornherein unstrittig, dass Maßnahmen gegen das schwache Abschneiden ergriffen und sich die Leistungen in den nächsten zehn oder fünfzehn Jahren erheblich verbessern müssen. Diese Maßnahmen mussten – das war ebenfalls weitgehend unstrittig – tiefgreifend oder sogar einschneidend sein: Mit einigen Ergänzungen im Lehrplan, der Abwandlung der Stundentafel und anderen, eher äußerlichen Änderungen ist nach aller Wahrscheinlichkeit wenig auszurichten.

### Die Funktion der Outputsteuerung

### Das Ideal des „gebildeten Menschen“





## Erfolgreiche Schulsysteme - ein Blick über die Ländergrenzen

### Faktoren für den schulischen Erfolg

Es liegt auf der Hand, dass bei der Suche nach erfolgversprechenden Reformmaßnahmen auch die Erfahrungen aus anderen Staaten herangezogen und ausgewertet worden sind. Die Kernfrage war: Warum nehmen einige Staaten immer oder wenigstens meistens die vorderen Plätze bei den Vergleichsuntersuchungen ein - und andere nie? Dafür kommen möglicherweise verschiedene Gründe in Betracht - schon deswegen, weil am Eintreten des Unterrichtserfolgs zahlreiche schulische und außerschulische Faktoren beteiligt sein können. Die Spannbreite reicht vom Aufbau und der Organisation des Schulwesens über die finanziellen Aufwendungen pro Schüler bis hin zu der Wert- (oder Gering-) Schätzung, die der Unterricht und die darin behandelten geistigen Güter oder „Bildungsinhalte“ in der Öffentlichkeit genießen.

Trotz der Vielzahl von Möglichkeiten haben sich nach und nach zwei Merkmale herausgeschält, von denen der Erfolg eines Schulsystems (nicht ausschließlich, aber doch zum guten Teil) abhängt.

### Erfolgsfaktor „Selbstständigkeit“

Das erste Merkmal ist der Grad oder das **Ausmaß an Selbstständigkeit**, die die einzelne Schule bei der Erfüllung ihrer Aufgaben hat. Als Daumenregel gilt: In den leistungsstärkeren Schulsystemen schreiben das Kultusministerium oder andere übergeordnete Einrichtungen den Schulen nur den erwünschten „Output“ oder das Ergebnis des Unterrichts vor: die Fähigkeiten und Kenntnisse, die zu einem gegebenen Zeitpunkt (beispielsweise am Ende der Sekundarstufe I) erworben sein sollen. Dagegen wird über den „Input“ nichts oder nur sehr wenig bestimmt, also über die Unterrichtsgegenstände und ihre Anordnung, über die Stundentafel, die zugelassenen Lehrwerke und Materialien, über die Unterrichtsorganisation, die Auswahl und Weiterqualifikation des Lehrpersonals, die Verwendung der finanziellen Mittel usw. Fragen dieser Art werden bewusst offen gelassen, weil sie an den einzelnen Schulen und nicht zentral geregelt werden sollen.

### Erfolgsfaktor „Rechenschaftslegung“

Das zweite Merkmal, das die erfolgreichen von den weniger erfolgreichen Schulsystemen unterscheidet, ist die **Rechenschaftslegung**. In den leistungsstärkeren Schulsystemen wird in regelmäßigen Abständen geprüft, ob und in welchem Umfang die Schulen die für sie vorgesehenen Aufgaben erfüllt haben. Die Aufgaben können unterschiedlicher Art sein. Es kann sich bei ihnen einerseits um Erziehungsziele handeln: also um Persönlichkeitseigenschaften oder psychische Dispositionen, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben sollen. Ein Beispiel sind die fachbezogenen und die fachübergreifenden („cross-curricularen“) kognitiven Kompetenzen (oder Fähigkeiten), wie sie in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz niedergelegt sind. Ebenso gut (wenn auch mit mehr Aufwand) können die Leistungen der Schule bei der Sozial-, der Moral- und überhaupt bei der Werte-Erziehung untersucht werden. Die Aufgaben der Schulen können aber auch sozialpolitischer Art sein. In diesem Fall achtet man besonders auf den Beitrag, den sie für den Ausgleich von Benachteiligungen, für die „kompensatorische Erziehung“ oder für die Förderung von Kindern aus „bildungsfernen Elternhäusern“ leisten.



### Kein „Entweder-oder“, sondern „und“

Noch eine Bemerkung zum Verhältnis der beiden Hauptmerkmale von erfolgreichen Schulsystemen: zur Eigenverantwortlichkeit der Schulen und zu ihrer Verpflichtung, sich der externen Evaluation zu stellen und Rechenschaft über ihre Arbeit zu geben. Die internationalen Erfahrungen sprechen dafür, dass sie je für sich wenig ausrichten (oder sogar schädliche Nebenwirkungen haben) und nur in Verbindung miteinander die Qualität des Schulwesens zu steigern vermögen<sup>30</sup>. Ein größerer Gestaltungsspielraum führt ohne klare Zielvorgaben und ohne sachgerechte externe Überprüfung ebenso wenig mit Notwendigkeit zu besseren Ergebnissen wie eine Ausweitung der äußeren Überwachung, die nicht mit mehr Befugnissen einhergeht.

Qualität durch  
Eigenverantwortung  
und Rechenschafts-  
legung

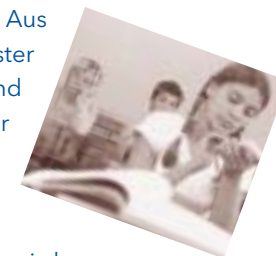


## Die Doppelstrategie der Bundesländer

**Mehr Pflichten,  
mehr Gestaltungsspielräume**

Im Einklang mit der Forschungslage haben sich die Kultusverwaltungen in den meisten deutschen Ländern für eine „Doppelstrategie“ entschieden. Einerseits wird zwar die Pflicht der einzelnen Schule und ganzer Schulbezirke zur Rechenschaftslegung ausgeweitet, andererseits wird aber auch ihr Entscheidungsspielraum weit über das gewohnte Maß hinaus vergrößert. In Rheinland-Pfalz kommt die Doppelstrategie sogar in dem programmatischen Namen zum Ausdruck, den das neue Landesinstitut bekommen hat: „Agentur Qualitätssicherung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen (AQS)“ – gleichsam eine Abkürzung für „Qualitätssicherung und möglichst -verbesserung durch Rechenschaftslegung und Eigenverantwortung der Schulen“. In Hessen haben die Kultusverwaltung und ihre Spitze immer wieder betont, dass sie „die Stärkung der Eigenverantwortung“ anstreben und den Schulen „schrittweise mehr Entscheidungsfreiheit in pädagogischen, personellen, finanziellen und organisatorischen Fragen“ geben wollen<sup>31</sup>. Jede Schule hat bereits ein eigenes Budget für die Fortbildung der Lehrkräfte. „Regionale Schulhaushalte“ sollen im Jahr 2007 eingeführt werden. Ab dem Schuljahr 2006/2007 soll es nur noch eine Jahres- oder Zweijahresstundentafel geben, so dass die Schulen die zeitliche Abfolge des Unterrichts in den einzelnen Fächern selbst festlegen können. Sie werden außerdem über ein eigenes „Vertretungsbudget“ verfügen, „um bei kurzfristigem Unterrichtsausfall selbstständig, schnell und unbürokratisch Vertretungen organisieren zu können“. Fünfundzwanzig – möglicherweise bald hundert – Prozent der freien Stellen werden die Leitungen der Schulen „völlig eigenständig ... besetzen“ und dadurch „die Lehrer auswählen [können], die in ihr Programm passen“<sup>32</sup>. Mit der „Stärkung schulischer Eigenverantwortung“ soll der „Abbau der Regelungsdichte“ einhergehen<sup>33</sup>.

Das ist – verglichen mit früheren Umgestaltungsmaßnahmen und der sonst üblichen Gemächlichkeit von Schulreformen – ein umwälzendes Programm von schnell aufeinander folgenden Neuerungen. Wenn man nur auf ihren Inhalt blickt, sind sie übrigens nicht weiter ungewöhnlich. Ähnliche Reformschritte sind in den letzten hundert Jahren immer wieder angeregt oder verlangt worden. Anfangs sprach man von der „Autonomie der Pädagogik“, später von der „funktionalen Autonomie des Schulsystems“<sup>34</sup>. Aus dem gewohnten Rahmen fällt allerdings, dass heute in erster Linie die Kultusverwaltungen für Veränderungen eintreten und sich anders als früher ein Teil der Lehrerverbände und der hauptberuflichen Erziehungstheoretiker an den Hochschulen gegen sie sperrt.



In der „Frankfurter Erklärung“ und in vielen ähnlichen Texten wird die Idee der eigenverantwortlichen Schule – wenn sie überhaupt erwähnt wird – ohne viel Federlesens abgetan. Dort ist hauptsächlich von dem anderen Zweig der „Doppelstrategie“ die Rede: von der Ausweitung der Rechenschaftslegung. Dafür ist die Überzeugung verantwortlich, dass die Kultusverwaltungen der deutschen Länder durch die Bank keine wirkliche Umgestaltung des Schulwesens anstreben. Mit der großtuerischen Ankündigung, den Schulen mehr Selbständigkeit zu geben, werde der Lehrerschaft und überhaupt der Öffentlichkeit nur Sand in die Augen gestreut. Denn im Ernst denke niemand bei den vorgesetzten Stellen daran, auch nur einen Teil der eigenen Befugnisse aufzugeben und sie an die Schulen und ihre Leitungen zu übertragen. Stattdessen werde unter dem modernen Schlagwort „Rechenschaftspflicht“, aber ganz im Geist des überkommenen Obrigkeitsstaats das Netz der „politisch administrativen Bevormundung, der technokratischen Steuerung und Kontrolle“ enger geknüpft<sup>35</sup>. Die programmatische Doppelstrategie werde also in der Praxis höchst einseitig betrieben. Mehr Kontrolle, aber weniger Freiheit – mit dieser Wendung lasse sich die Lage zusammenfassen.

**Mehr Kontrolle -  
weniger Freiheit?!**



## Ausblick: Wohlüberlegte Kritik erwünscht

Darin steckt ein Körnchen Wahrheit. Mit der Rechenschaftslegung werden in der Tat die Möglichkeiten ausgeweitet, den Ertrag des Schulunterrichts nach einheitlichen Maßstäben zu überprüfen. Allerdings setzen die Schulverwaltungen entgegen den Behauptungen der Kritiker schon längst auch den zweiten Kerngedanken des ganzen Unternehmens in die Tat um und übertragen den Schulen ein außergewöhnliches Maß an Entscheidungsfreiheit bei der Erledigung ihrer Aufgaben. Es kann jedenfalls keine Rede davon sein, dass das Bekenntnis zur eigenverantwortlichen Schule nur Augenwischerei sei. Im Gegenteil. Entsprechend müsste die Wendung, mit der sich das Handeln der Schulverwaltungen beschreiben lässt, nicht „mehr Kontrolle, aber weniger Freiheit“ heißen, sondern **„mehr Überprüfung des Ertrags des Schulunterrichts und gleichzeitig mehr Freiheit bei den Wegen, die zu ihm führen“**.

Insgesamt stehen die Einwände, die die Kritiker der Outputsteuerung im Augenblick erheben, auf eher wackligen Füßen. Einige gehen schlicht an den Tatsachen vorbei, andere sind zu undifferenziert oder mehr musica di vocaboli - Schlagwortmusik - als wohlüberlegte Gegenargumente. Kann man deswegen einfach über die kritischen Stimmen hinweggehen? Keineswegs. Denn es gibt eine Gruppe von Kritikern, deren Einwände mehr Gewicht haben. Sie sind vor allem auf die Unwägbarkeiten gerichtet, die mit der größeren Eigenständigkeit der einzelnen Schule verbunden sein könnten: Werden dadurch die Schulen einer unerwünschten „Konkurrenz untereinander“ ausgesetzt? Könnte „die geplante Budgetierung ... die Schulen (Schulleitungen) veranlassen“, unzureichend qualifiziertes, aber preiswertes Personal einzusetzen, „was zu Entprofessionalisierung und ungleichen sowie ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen in den Schulen führt“? Welche anderen negativen Folgen könnte es haben, wenn die Schulverwaltung geschwächt wird und „Steuerungsmöglichkeiten aus der Hand“ geben muss? Welche „Beratungs- und Unterstützungssysteme“ sind erforderlich, damit die Schulen mit den neuen Anforderungen zurechtkommen<sup>36</sup>?

Solche und ähnliche Fragen werden die Schulbehörden in Zukunft immer wieder beschäftigen. Niemand kann alle Schwierigkeiten, die sich ergeben könnten, und die Mittel zu ihrer Überwindung heute schon voraussehen. Deswegen ist die Schulverwaltung auf kritische Einwände angewiesen. Aber sie müssen den Kern der Sache treffen. Es genügt jedenfalls nicht, das Programm der Outputsteuerung in Bausch und Bogen abzulehnen und ansonsten die mühevollen Kleinarbeit der Schulreform anderen zu überlassen.

beachtenswerte  
Kritikpunkte



## Quellennachweise

- Zugänglich unter [www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm).
- Ein Beispiel ist der Aufsatz von WOLFGANG BÖTTCHER: Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12 (2005), S. 7-13 ([www.bpb.de/publikationen/3MYWHA.html](http://www.bpb.de/publikationen/3MYWHA.html)). BÖTTCHER stimmt der Idee der Bildungsstandards zwar grundsätzlich zu, bemängelt aber die Unzulänglichkeit der Standards der Kultusministerkonferenz (nämlich ihre Weitschweifigkeit und Unklarheit).
- Hierzu JOSEF KRAUS: Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf. Wie Eltern und Schule Potentiale fördern können. Wien: Signum, 2005.
- Einer der bekanntesten US-amerikanischen Kritiker von Tests und anderen standardisierten Prüfungen ist ALFIE KOHN: The Case Against Standardized Testing. Raising the Scores, Ruining the Schools. Portsmouth, NH: Heinemann, 2000.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hessen: „Qualitätssicherung“ für die Schulen ist ein ideologisches Etikett für eine reaktionäre bildungspolitische Programmik. Bildung ist ein Grundrecht. Die GEW Hessen tritt für eine neue Bildungsreform ein ([www.gew.de/wir/zukunftsdialoq/texte/ldv\\_bildungsreform.pdf](http://www.gew.de/wir/zukunftsdialoq/texte/ldv_bildungsreform.pdf), S. 4).
- Erwiderung von JÜRGEN WALTER [Fraktionsvorsitzender] auf die Regierungserklärung von ROLAND KOCH. 23. 04. 2003 ([www.spd-fraktion-hessen.de/site/Regierungserkl\\_142.0.html](http://www.spd-fraktion-hessen.de/site/Regierungserkl_142.0.html)).
- ANTON STRITTMATTER: Zwischen Selbstbespiegelung und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen. In: journal für schulentwicklung, 8. Bd. (2004), H. 1, S. 37-53, Zitate: S. 41, 45 und 50.
- Deutsche Enzyklopädie, s. v. „Technokratie“ ([www.calsky.com/lexikon/de/txt/t/te/technokratie.php](http://www.calsky.com/lexikon/de/txt/t/te/technokratie.php)).
- ANDREAS GRUSCHKA, ULRICH HERRMANN, FRANK-OLAF RADTKE, UDO RAUIN, JÖRG RUHLOFF, HORST RUMPF und MICHAEL WINKLER: Frankfurter Erklärung, 10. Oktober 2005 ([http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107\\_files/downloads/frankfurtererklrung.doc](http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/frankfurtererklrung.doc) [Rechtschreibfehler in der Adresse im Original]); abgedruckt zum Beispiel in: Sonderpädagogik in Niedersachsen, H. 1 (2006), S. 44-48.
- Am 10. Oktober 2005 auf dem Protesttag an der Universität Frankfurt; zit. nach WILLI EISELE: „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!“ Späte Einsprüche seitens der Erziehungswissenschaft? In: Freiheit der Wissenschaft, H. 4 (2005), S. 17-18.
- NICOLE DIEGELMANN: Kritische Anmerkungen zu den „Bildungsstandards“ aus Sicht des VkdL [Verein katholischer deutscher Lehrerinnen]. In: Katholische Bildung, 106. Bd. (2005), S. 453-455.
- URSULA HELMKE: Expertise zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Entwurfassung der KMK, Stand vom 04.07.2003) ([www.gew.de/Binaries/Binary3771/Langfassung\\_-\\_Bildungsstandards\\_Deutsch.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary3771/Langfassung_-_Bildungsstandards_Deutsch.pdf)).
- MICHAEL NAUMANN: „Bildung“ – eine deutsche Utopie. In: REINHARD FATKE und HANS MERKENS (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 15-28.
- WOLFGANG BÖTTCHER: Bildungsstandards als Reformelemente. Vortrag anlässlich der Tagung „Mit Standards Menschen bilden?“, Evangelische Akademie Hofgeismar, 10.-12.10.2003. In: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung [GFPF], Nachrichten, H. 1/2 (2003), S. 6-20, Zitat: S. 16 ([www.dipf.de/gfpf/publikationen/Gf2003n1\\_2.pdf](http://www.dipf.de/gfpf/publikationen/Gf2003n1_2.pdf)).
- FRANK-OLAF RADTKE: Pro. Das Bildungssystem ist kein Dienstleistungsunternehmen. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 1 (2006), S. 18 ([www.gew.de/Binaries/Binary13422/ew\\_0106.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary13422/ew_0106.pdf)).
- HEINZ-ELMAR TENORTH: Kontra. Nostalgische Verklärung der Vergangenheit. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 1 (2006), S. 19 ([www.gew.de/Binaries/Binary13422/ew\\_0106.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary13422/ew_0106.pdf)).
- HEINZ-ELMAR TENORTH: Milchmädchenrechnung. Warum der Vorwurf der Ökonomisierung falsch ist. In: Die Zeit, Nr. 41 (2005) (<http://hermes.zeit.de/pdf/archiv/2005/41/C-Bildungsforscher.pdf>).
- JÜRGEN OELKERS: Bildungsstandards, Tests und Schulentwicklung: Eine bildungspolitische Option. Vortrag im IQB der Humboldt-Universität Berlin am 11. Oktober 2005 ([www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/210\\_IQBvortrag.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/210_IQBvortrag.pdf)), S. 1.
- Überblick bei AUDREY L. AMREIN und DAVID C. BERLINER: High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. In: Education Policy Analysis Archives, 10. Bd. (2002), H. 18 (<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>).
- Überblick bei JOHN H. BISHOP: Why Do Students Learn More When Achievement Is Examined Externally? Ungekürzte Fassung des Aufsatzes „A Steeper, Better Road to Graduation“. In: Education Next, A Journal of Opinion and Research (Winter 2001) ([www.educationnext.org/unabridged/20014/bishop.pdf](http://www.educationnext.org/unabridged/20014/bishop.pdf)); ders.: Are National Exit Examinations Important for Educational Efficiency? In: Swedish Economic Policy Review, 6. Bd. (1999), S. 349-398 ([www.ekradet.konj.se/sepr/SEPRVOL6/Bishop.pdf](http://www.ekradet.konj.se/sepr/SEPRVOL6/Bishop.pdf)).
- FELIX BÜCHEL, HENDRIK JÜRGENS und KERSTIN SCHNEIDER: Die Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen auf die Schulleistung – Quasi-experimentelle Befunde aus der deutschen TIMSS-Stichprobe. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 72. Bd. (2003), S. 238-251, Zitat: S. 238 ([www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/vierteljahrshefte/docs/papers/v\\_03\\_2\\_6.pdf](http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/vierteljahrshefte/docs/papers/v_03_2_6.pdf)).
- LYNN OLSON: Finding the Right Mix. In: Education Week on the Web: Quality Counts 2001. A Better Balance: Standards, Tests, and the Tools to Succeed (<http://counts.edweek.org/sreports/qc01/articles/qc01story.cfm?slug=17intro.h20>).
- Vgl. zum Beispiel ULRICH STEFFENS und RUDOLF MESSNER (Hg.): PISA macht Schule – Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabenkultur. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, 2006 (= Folgerungen aus PISA für Schule und Unterricht, Bd. 3).
- ULRICH HERRMANN: Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? In: JÜRGEN REKUS (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgaben der Schule. Münster: Aschendorff, 2005 (= Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 21), S. 24-52, Zitate: S. 49 und 41.
- HEINER BARZ: Bildung – Bemerkungen zur säkularen Wirklichkeit eines humanistischen Leitbegriffs ([www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/tagungsbeitraege-dateien/Antrittsvorlesung.PDF](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/tagungsbeitraege-dateien/Antrittsvorlesung.PDF)), S. 5.
- ULRICH HERRMANN 2005 (wie Anm. 24), S. 44.
- HERMANN GIESECKE: Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung, 44. Bd. (2004), S. 151-165, Zitate: S. 153 (<http://5tc1.de/giesecke/erzwiss.htm>).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Luchterhand, 2005 ([www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf)), S. 6-7.
- Vgl. zum Beispiel PETRA STANAT und WOLFGANG SCHNEIDER: Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: ULRICH SCHIEFELE, CORDULA ARTELT, WOLFGANG SCHNEIDER und PETRA STANAT (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 243-273; RUDOLF MESSNER: Neue Zugänge zum Lesen für „Risikoschüler“. In: ULRICH STEFFENS und RUDOLF MESSNER (Hg.): Neue Zugänge zum Lesen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, 2005, S. 53-71.
- WERNER SPECHT: Qualitätsentwicklung im Schulwesen zwischen Staat, Profession und Markt. Internationale Trends – Entwicklungen in Österreich. Referat vor dem Verein der österreichischen Landesschulinspektoren, Schloß St. Martin bei Graz, 19. 5. 1999 ([www.qis.at/qn/userfile/spe\\_qsta.pdf](http://www.qis.at/qn/userfile/spe_qsta.pdf)).
- Wolff: „Wichtige Impulse für eigenverantwortliche Qualitätsentwicklung der Schulen“. Pilotphase der Schulinspektion gestartet / Flächendeckende Einführung im Schuljahr 2006/07. Pressemeldung des Hessischen Kultusministeriums vom 30. 11. 2005 ([www.hessisches-kultusministerium.de/Link\\_Presse/Publikationen/](http://www.hessisches-kultusministerium.de/Link_Presse/Publikationen/)).
- KARIN WOLFF: Mehr Eigenverantwortung für Hessens Schulen – Schlüssel zur Qualität. Regierungserklärung der Hessischen Kultusministerin, Hessischer Landtag, 24. Januar 2006 ([www2.hessisches-kultusministerium.de/cms/binaryOutput.asp?UID={27790E57-1F6A-41ED-BFBD97EE7235F8C1}](http://www2.hessisches-kultusministerium.de/cms/binaryOutput.asp?UID={27790E57-1F6A-41ED-BFBD97EE7235F8C1})), ohne Seitenzählung.
- Hessisches Kultusministerium, Staatliche Schulämter, Amt für Lehrerbildung und Institut für Qualitätsentwicklung: Stärkung der Eigenverantwortung – Schlüssel zur Qualität. Regionale Bildungsforen 2005: Erfahrungen – Perspektiven. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, o. J. ([www2.hessisches-kultusministerium.de/cms/binaryOutput.asp?UID={5F07B48F-4C98-4EF4-A8AB-153D6D498D2A}](http://www2.hessisches-kultusministerium.de/cms/binaryOutput.asp?UID={5F07B48F-4C98-4EF4-A8AB-153D6D498D2A})), ohne Seitenzählung.
- WOLFGANG HÖRNER: Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Zum Wandel eines erziehungswissenschaftlichen Problems. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität, 1991 (= Oldenburger Universitätsreden, Bd. 46) ([www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/unireden/ur46/dokument.pdf](http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/unireden/ur46/dokument.pdf)).
- ANDREAS GRUSCHKA, ULRICH HERRMANN, FRANK-OLAF RADTKE, UDO RAUIN, JÖRG RUHLOFF, HORST RUMPF und MICHAEL WINKLER: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. Frankfurt am Main, Juli 2005 ([www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Thesen10.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Thesen10.pdf), S. 1).
- Landesdelegiertenkonferenz der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen: Resolution zur Eigenverantwortlichen Schule, 13. Oktober 2005 ([www.gew-niedersachsen.de/meldungen/ldk\\_resolution.php](http://www.gew-niedersachsen.de/meldungen/ldk_resolution.php)).