

Volker Bank

Bildungsstandards. Kritische Reflexionen zu einem Oxymoron

Der folgende Beitrag verfolgt das Anliegen, die Bildungsstandards auf ihre konzeptionelle und instrumentelle Eignung für das Ziel der Verbesserung der schulischen Erziehung durch ‚Outputsteuerung‘ kritisch zu überprüfen. Die Argumentation greift dabei vor allem konzeptionell-begriffliche und wissenschaftstheoretische Aspekte auf. Dabei zeigt sich eine fehlende Einbindung in den internationalen Diskurs der Pädagogik und zum längst gesicherten metatheoretischen Fundament des Falsifikationismus.

The paper discusses critically the introduction of standards in education. These are aiming at redirecting control of educational processes to output variables. By taking up arguments of concept and naming, and likewise of theory of science, both conceptual and instrumental qualities of standards shall be investigated. It will be demonstrated that there is a disconnection to earlier scientific outcomes in international educational science, and to epistemological standards of falsification.

Keywords:

Bildungsstandard, Oxymoron, Bildung, Lehr-Lern-Standard

Die Entwicklungsarbeit bei den Bildungsstandards geht gut voran, obzwar es sich dabei um eine nachgerade herkulische Herausforderung handelt: Kaum jemand wird sich von außen ein Bild davon machen können, mit welchem immensen methodischen Aufwand die Entwicklung und Normierung der Bildungsstandards verbunden ist, und wahrscheinlich bleibt der Eindruck von der zu leistenden Arbeit in der Außendarstellung noch weit hinter dem bereits Geleisteten und noch zu Leistenden zurück.

Die Aufgabe ist folglich groß und methodisch anspruchsvoll; gleichwohl ist im Rahmen eines wissenschaftlichen Workshops für eine ausgewogene Auseinandersetzung mit Bildungsstandards kritisch zu hinterfragen, wie sich Konstruktion und Sinnhaftigkeit einer Implementation von Bildungsstandards aus pädagogischer Sicht ausnehmen. Dabei wird in der Argumentation nicht allein auf die Ausführungen des Vorreferenten Bezug genommen, sondern vor allem auch auf das von Klieme et al. (2003) erarbeitete Grundlagenpapier sowie dort, wo es geboten scheint, auch auf die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK). Die bei den

Bildungsstandards zu erbringende konstruktive Arbeit ist wesentlich von diesen beiden Quellen her begründet; im Falle des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen sogar dessen Einrichtung (vgl. Klieme et al. 2003, Kap. 11, bes. S. 129, auch 88; KMK 2003, 5).

Die Auseinandersetzung soll in theseförmiger Form geschehen, was sicherlich da und dort den Eindruck des verkürzenden oder gar überpointierten Arguments hinterlassen mag, doch in einer gewissen Holzschnittartigkeit die Kritikpunkte im Hinblick auf die Anregung einer weiterführenden Diskussion deutlicher hervortreten lassen soll. Dass Kritik auch hier durchaus nicht zerstörerisch und ganz im Sinne des klassischen Kritikbegriffes zu verstehen ist, möge man etwa am Vorschlag treffenderen Bezeichnungen weiter unten erkennen, selbst wenn mit diesem Beitrag erklärtermaßen kein konstruktiver Anspruch erhoben wird. Die Auseinandersetzung erfolgt kontrapunktisch zum gegenwärtig etablierten Diskurs der in der Öffentlichkeit als führend wahrgenommenen Erziehungswissenschaftler in akzentuiert geisteswissenschaftlicher Form und soll demgemäß mit der Begrifflichkeit beginnen.

1 Bildung oder Standard?

Egal ob Philanthropen oder Neuhumanisten, egal ob deutsche Idealisten der Romantik oder geisteswissenschaftlich geprägte Pädagogen jüngerer Zeit: Der Bildungsbegriff geht bei aller kritisierten Unschärfe immer in der einen oder anderen Form von der Stärkung des Individuums aus. Der Bildungsprozess mag – wie es Wilhelm von Humboldt im Königsberger Schulplan andeutet ("Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, daß er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist" (v. Humboldt 1809a, 261).) – im Moment der Reife zum eigenständigen Weiterlernen abgeschlossen sein und in dieser Form eine Grundlage für spezielle, das ist hier für ökonomische und berufliche Bildung darstellen (vgl. v. Humboldt 1809a, 263; 1809b, 276 f.). Er mag, wie bei Heinrich Roth, auf Mündigkeit abzielen und mit deren Erreichen beendet sein (vgl. Roth 1966). Der Prozess der Bildung mag noch weitergehend wie bei Spranger prinzipiell endoffen sein (vgl. Spranger 1918): Immer geht es um die Frage der singulären Entwicklung des einzigartigen Menschen (vgl. dazu etwa den Überblick bei Vierhaus 1972). Zwar hatte dann Robinsohn der deutsch-idealistischen Bildungstradition gegengehalten, etwa zeitgleich auch Brezinka gegen die 'alten geisteswissenschaftlichen Zöpfe', und beide waren ehrlich genug, neue Bezeichnungen für ihre neuen Begriffe mitzuliefern, der eine den der 'Qualifikation', der andere jenen der 'Erziehung' (vgl. Robinsohn 1967; Brezinka 1971).

Etwas Singuläres und zugleich womöglich Unabschließbares – 'Bildung' – und etwas restmengenfrei Verallgemeinerndes und zugleich gegebenenfalls Finalistisches – 'Standard' – sind jedoch somit als 'gegensätzlich' zu beschreiben. Der Gegensatz in einem einzigen Wort gefasst – Bildung-s-Standard – wird nach der hellenistischen Lehre der Rhetorik 'Oxymoron' genannt (wörtlich: das 'Scharfdumme'; dies ist ein spezifischer Fall eines Additionswortes, dessen Komponenten widersprüchlich sind). Weder ist hier

die Eigenschaft des Additionswortes zu bestreiten, noch jene der Gegensätzlichkeit. Wenn nun daraus gelesen werden soll, dass hierdurch mutwillig das Oxymoron 'Blöd-Sinn' dem 'Bildungs-Standard' angeheftet werde, so ist das den aus der Literatur nicht mehr ermittelbaren Urhebern der Bezeichnung anzulasten, nicht deren Kritikern. Hier wäre ausnahmsweise eine Orientierung an den im angelsächsischen Sprachraum gebräuchlichen Bezeichnungen ('educational standards' oder 'standards in education', also: Erziehungsstandards) geschickter gewesen.

Oxymora zielen darauf, Verwunderung und Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Das Gegenteil scheint eingetreten zu sein, vielleicht weil das Neue (der Standard) in positiv konnotierte Sprachwatte (Bildung) gepackt worden ist. (Auch Neuweg spricht hinsichtlich der Vokabel vom 'Bildungsstandard' unmissverständlich von "sprachliche[n] Erschleichungen" (2005, 5). Ein Aufschrei der Pädagogen war bislang kaum zu vernehmen. Vielleicht sind die Pädagogen in der letzten Zeit auch von den vielen öffentlich ausgetragenen Debatten, bei denen sie sich stets neuen Zumutungen ausgesetzt sehen, ein wenig überfordert worden und zu heiser, um schon wieder zu schreien. Vielleicht aber hört es sich doch einfach zu gut an: Bildung als Standard, Bildung für alle. Nachdem die Einführung der Bildungsstandards ausdrücklich mit dem Begriff der "Bildungsgerechtigkeit" verknüpft wird (Klieme et al. 2003, 54 ff.) scheint das so zu sein: Es sollen alle besser beschult werden. Insofern gilt wohl das Insinuierte - oder auch wieder nicht: 'Bildung' im Sinne eines pädagogischen Prozesses der Stärkung des Einzelnen kann man im 'Standard' wohl kaum wieder finden, und so zeigt sich ein erheblicher Unterschied hinsichtlich der möglichen Interpretationen 'Bildung als Standard für alle' oder 'Standards in der Bildung', im Sinne von Standards als ein Qualitätssicherungsinstrument.

Für das letztere finden sich derzeit wohl eher die nötigen Ressourcen. Die darin zum Ausdruck kommende Reifikation des lernenden Subjekts hat bereits gewichtige Kritik auf sich gezogen (vgl. Heid 2003, 184 f.; wieder aufgegriffen von Buschfeld 2004, 9).

2 Bildung oder Lehr-Lern-Prozesse?

Die Kritik hat mit der Bezeichnung begonnen, daher liegt es nahe, geeignetere Namen zu suchen. Auch Lutz Koch hat das wohl so wahrgenommen und in einer Sondernummer der Vierteljahresschrift für Pädagogik die Bezeichnung "Schulqualitätsstandards" vorgeschlagen (Koch 2006, 133). Dieses scheint der Begrifflichkeit schon besser Rechnung zu tragen, doch werden wesentliche Bedeutungskomponenten, vor allem hinsichtlich des Lernens auf Seiten der Schüler ausgeblendet. Der regulative Anspruch der Standards entspricht dem Grunde nach jenem der Lehrpläne, geht hingegen insofern darüber hinaus, als die Einhaltung der Lehrpläne einen Rechtfertigungsbedarf der Lehrer begründet, diese jedoch keiner 'Messung' im testtheoretischen Sinne und mit der Absicht der Ausübung von Kontrolle aussetzt.

Vor dem Hinterrund dieser Überlegungen sollte man erwägen, der

Bezeichnung 'Lehr-Lern-Standard' den Vorzug zu geben, denn die Tradition ist nach rund 3-5 Jahren noch nicht so weit reichend etabliert, dass man durch eine Umbenennung hier systematisch Verwirrung herbeiführen würde. Schließlich ist das Anliegen der Standards in einer Standardisierung des Lehrens zu sehen – dieses Anliegen ist dem Standard mit dem Curriculum gemein (vgl. auch Gruschka, der darauf hinweist, dass der normative Anspruch und die deskriptive Aussage des Bildungsstandards in eins fallen (2006, 147)) – und darüber hinaus in einer Standardisierung des Lernerfolges. Letzteres stellt das eigentlich Neue dar. Die Bezeichnung 'Lehr-Lern-Standard' wäre nicht nur korrekter, sondern verwiese auch unmittelbar auf den offenbar zugrunde liegenden Diskurs der Lehr-Lern-Forschung (dies wird u.a. in der kritischen Betrachtung von Straka (2005, 72 ff.) deutlich) und deren bekanntes Effizienzanliegen.

3 Bildung oder Macht?

Angenommen, es ginge doch eher um eine pädagogische als um eine ökonomische Kategorie (Ressourcenallokation) oder um eine Machtkategorie (Kontrolle bzw. Herrschaftsausübung), nämlich um 'Bildung als Standard.' Hier wäre zu fragen, inwieweit die Standardisierung nicht gerade der Versuch einer Rekonstruktion eines seit der Mitte der sechziger Jahre – einer Einlassung von Zabeck gemäß – von Bildungspolitikern und dienstfertigen Pädagogen in trauter Einigkeit zerstörten Konzepts handelt (vgl. Zabeck 2004a, 133 f.; vgl. dazu auch das entsprechende Zitat weiter unten).

Von Zabeck so nicht angesprochen, doch in letzter Konsequenz, geht der didaktische und organisationale Entwurf der institutionalen Erziehung hierzulande auf Wilhelm v. Humboldt zurück. Dessen Konzept der Allgemeinbildung, das er im Rahmen der preußischen Staatsreformen umsetzen konnte, war seinerzeit in Form einer 'Bildung als Standard', im Sinne von 'Bildung für alle' angelegt. An den hinlänglich bekannten zeitgenössischen Implikationen der weitgehenden Standesgebundenheit brauchen wir uns, endlich jedweder feudalistischen Struktur ledig, nicht mehr zu orientieren, aber auch nicht zu reiben. Heute könnte die gleiche Freiheit von allen in Anspruch genommen werden, die v. Humboldt für Bildung forderte: "Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung" (v. Humboldt 1792 / 1920, 23). Diese Freiheit suchte er später umzusetzen, indem er die manifesten klerikalen und anderen nun aufs Tapet kommenden Interessengruppen mit der ausweichenden Vorgabe des hellenistischen "Pensums" (hier benutze ich wiederum einen von Zabeck eingebrachten Begriff; vgl. 2004b, 112 f.) – mithin keines Curriculums. Das Pensum kann heute selbstverständlich anders ausfallen – und so ist es ja auch – solange nicht erneut partikulare Interessen Oberhand gewinnen. Ansonsten lag eine der wesentlichen Vorgaben in der Definition und Überprüfung der Anforderungen an die Vorbildung der Lehrkräfte.

Demgegenüber scheint mir gerade die allgemeine Ökonomisierung der Gesellschaft genau ein solches Überhandnehmen von Partikularinteressen

darzustellen: Ist 'Unterstützung von Schulinspektion' eine der Funktionen der Lehr-Lern-Standards, geht es weniger um 'Bildung als Standard' als gerade um die Durchsetzung ökonomischer Partikularinteressen. Die nach v. Humboldt für 'Bildung' im Sinne eines doppelt transzendentalen Verhältnisses notwendig geforderte Freiheit (mehr Bildung setzt mehr Freiheit voraus; mehr Freiheit setzt mehr Bildung voraus) ist unter der wesentlich als Kontrolle verstandenen Lehr-Lern-Standardisierung nicht mehr gegeben. So gesehen müsste der Kongresstitel als eine seiner möglichen Permutationen reformuliert werden: »gesellschaft. macht. bildung.«

4 'Technologische Lücke' oder Benchmarking?

Lehr-Lern-Standards sollen, wie Olaf Köller deutlich gemacht hat, ein benchmarking der Klassen und Schulen ermöglichen (vgl. 2005, 285). 1979 verwiesen Luhmann und Schorr auf die technologische Lücke der Pädagogik. Sollte sie nun vermittels der Standards endlich geschlossen werden können? Ich knüpfe abermals an die Kritik von Zabeck an: "Als sich Mitte der sechziger Jahre Politiker aufmachten, mittels Erziehung die Gesellschaft zu verändern, verbreitete[n] sie die Illusion, es sei mehr oder minder nur eine Frage des institutionellen und curricularen Arrangements, was aus dem Einzelmenschen und was aus der Menschheit insgesamt werde" (Zabeck 2004a, 133). Der Standard erweist sich neben einer ganzen Reihe anderer bildungspolitisch durchgesetzter auf Quasi-Gesetzlichkeit beruhender und insofern quasi-technologischer Verfahren als bedeutsamer Beitrag zu einem 'mehr desselben' sensu Watzlawick (vgl. Watzlawick et al. 1974, 51) und insofern als gegenwärtiger Ausdruck der Fortsetzung der überkommenen Technologiegläubigkeit an neuen Altären.

Fast müsste man von einem psychologisch abgestützten re-engineering der Lehrkraft samt der Schülerinnen und Schüler sprechen, denn der positivistische Reduktionismus, der in einem benchmarking der Schulen und Klassen liegt, wird im Rahmen der möglichsten Uniformierbarkeit des Menschen zu echten Einheitsschulen führen. Schulen werden nach Maßgabe aller realistischer Möglichkeiten zu Klonen voneinander, denn die Technik der Standardisierung wird dazu führen, dass ein altes japanisches Sprichwort, das gewöhnlich aufbegehrenden jungen Menschen entgegengehalten wird, nun an deutschen Schulen Realität wird: Auf einen Nagel, der aus der Wand ragt, wird so lange eingeschlagen, bis er nicht mehr hervorragt. Exakt dieses Ergebnis zeigen die Untersuchungen über ähnlich gelagerte, allerdings hinsichtlich Durchführung und Folgen noch weitaus schärfer angelegte Testverfahren in den USA, die David Berliner auf dieser Tagung referiert hat (Lessons learned from an externally imposed high-stakes accountability system: The troubling case of the USA; 20. März 2006; vgl. auch Nichols, Berliner 2005): Die Lernkultur an den Schulen ist erodiert, die Schüler wie die Lehrkräfte zeigen ein Vermeidungsverhalten gegenüber der Kontrolle (wie einst im Sozialismus); die Lehrinhalte werden deutlich den Testinhalten angepasst ("teaching to the test"; ebd., 89 ff.) und Unterricht wird zum täglichen Drill.

Kritik dieser Art wurde von Klieme et al. bereits erwartet (vgl. dort S. 56 ff.). Neben den möglichen Vorwürfen des Reduktionismus und der Nivellierung antizipierten sie, dass die Legitimationsbasis der Lehr-Lern-Standards zu schwach sei. In der Tat ist keine Legitimation zu erkennen, außer der, dass bei Max Weber in seiner Theorie der Herrschaftsformen am Rande auch die Legitimität des Experten aufscheint (als Spezialfall der rationalen Herrschaft, die allerdings konstitutiv an die Bürokratie gebunden wäre; vgl. Weber 1922 / 1976, 124 ff. und 127, Nr. 5). In der Grundlegung durch Klieme et al. wird nicht im Ansatz ein Legitimationsverfahren bemüht, wie es etwa im Kölner Strukturmodell der Fachdidaktik von Jongebloed und Twardy (1983) für die Legitimierung der didaktischen Intentionen vorgesehen ist. Ganz sicher ist von keiner mir bekannten Didaktik gedeckt, was der Leiter des IQB vergangenes Jahr in der Zeit geschrieben hat: Wir "versetzen ... Lehrer nur durch das konsequente Messen von Schülerleistungen in die Lage, ihren Unterricht wirklich zur verbessern" (Köller in Wiarda 2005, 1; Hervorhebung durch d.V.). In seinem Beitrag heute jedoch in Frankfurt erklärt er demgegenüber: "Messen allein bringt kein Heil." Hier ließe sich eine ganz andere, wesentlich differenziertere Position vermuten. Konkludentes Handeln in diesem Sinne ist jedoch nach dem Institutsauftrag nicht zu erwarten. Der Gedanke wird sich deswegen eher z.B. auf die standardkompatible Gestaltung von Unterrichtswerken beziehen (Blum et al. 2006). Mehr als durch bloßes Messen mag es opportun erscheinen, die Arbeit der Lehrkräfte durch die Neugestaltung entsprechender Unterrichtswerke und Aufgabensammlungen zu beeinflussen, entlang derer sie ihren Unterricht gestalten können.

Doch ist völlig unbestreitbar, dass konzeptionell der messtheoretische Zugriff, der angesichts der Normierung des Antwortverhaltens offenbar in der theoretischen Leitkonzeption der klassischen Messtheorie zu suchen ist, metatheoretisch nur durch positivistische Begründungsansätze abzustützen ist. Auch Klaus Beck, durchaus kein Gegner empirischer Methoden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, kritisierte jüngst, dass für entsprechende Messvorgänge sowohl ein geeignetes Messmodell; und erst recht eine abgesicherte Operationalisierung fehle (vgl. Beck 2006, 45). Angesichts dessen ist an eine Feststellung von Weinert zu erinnern, der für das umfassendere Anliegen der 'pädagogischen Psychologie' notierte:

"Pädagogische Psychologie ist in meinen Augen als Wissenschaft notwendigerweise eine reduktive, die Phänomene vereinfachende, nach Gesetzmäßigkeiten suchende, auf Wahrscheinlichkeiten gerichtete, also im besten Sinne des Wortes theoretische Disziplin – für welche das eigentliche, zwischenmenschliche, lebendige pädagogische Handeln immer eine »andere«, nie als solche erfaßbare, in Grenzen aber wissenschaftlich beschreibbare und erklärbare Realität bildet" (Weinert 1996, 99).

Mithin: Weinert findet im Gegensatz zu den Protagonisten der Lehr-Lern-Standards, vor allem aber Klieme und seinen Mitstreitern, den erforderlichen Anschluss an die grundlegenden metatheoretischen Positionen der Pädagogik, einst von Dilthey in den schlichten Satz gekleidet: "Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir" (1894, 143 f., hier S. 144). Es ist nichts gegen ein Bemühen um möglichst verlässliche Daten zur Beurteilung einer Erziehungssituation einzuwenden, wenn man Hermeneutik richtig als ein Verfahren versteht, das danach strebt, möglichst alle wesentlichen Informationen in die Verständnissuche

mit einzubeziehen (vgl. einen diesem nahe stehenden entsprechenden Begriff von der Rolle empirischer und interpretierender Wissenschaft bei Heinrich Roth 1963 (Göttinger Oberseminarprotokoll); zit. n. Hoffmann-Ocon 2005, 245).

Übrigens wurden die antizipierten und auch hier in anderer Form wiederholten Einwände vorsorglich von Klieme et al. mit dem eleganten Hinweis übergangen, dass sie ernst zu nehmen seien (Klieme et al. 2003, 57). Im Weiteren wird die Kritik ignoriert, bzw., wie Andreas Gruschka mit erkennbarer Verblüffung konstatiert, durch einfache Gleichsetzung von 'Bildung' und 'Kompetenz' erledigt (vgl. Gruschka 2006, 147).

5 Anschlussfähigkeit oder Paradigmenwechsel?

Der obige Hinweis auf Weinert und auf Roth deutet bereits an, dass der Diskurs der Lehr-Lern-Standards in einer kaum nachvollziehbaren Weise den Anschluss an die längst vorliegenden Ergebnisse der Pädagogik verfehlt, und dies in einem Maße, das nahe legt, dass er gar nicht erst gesucht wurde.

Ein erster Aspekt knüpft an die Kritik des positivistischen Reduktionismus an. Weder in der Metatheorie der Pädagogik noch in der Erziehungswissenschaft sind bislang derartige Verfahren begründet worden. Brezinka als Vorkämpfer empirischer Verfahren in der Pädagogik hat seine Gegnerschaft gegen die geisteswissenschaftlichen Verfahren ausdrücklich an den Kritischen Rationalismus Karl Raimund Poppers angeschlossen und damit eine dezidiert antipositivistische Position eingenommen (vgl. Brezinka 1971). Hingegen wird im Diskurs der Lehr-Lern-Standards ganz wie bei PISA und anderer Beschreibungsverfahren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) augenscheinlich von der Existenz eines didaktischen Bewirkungszusammenhangs ausgegangen, denn sonst dürfte man nicht einfach Ergebnisse des Lernprozesses definieren und diese verbindlich vorschreiben wollen. Rumpf weist zutreffend auf verschiedene Texte Hans Brügelmanns hin, dass solche didaktischen Allmachtsphantasien in vielfältiger Form, u.a. mit den kleinteiligen Curricula der Robinsohn-Ära und den programmierten Unterweisungen hinreichend empirisch auf ihre Untauglichkeit getestet sind (vgl. Brügelmann, zit. n. Rumpf 2006, 65). Allgemein sollte mittlerweile angesichts der Erosion unserer institutionalen Erziehungszusammenhänge empirisch hinreichend abgesichert sein, dass Lehren und Lernen keine Frage der Technologie ist, werde sie nur recht angewandt. Vielmehr ist der Erziehungszusammenhang ein vielschichtiges Ganzes, das auch dann nicht hinreichend gewürdigt wird, wenn auch noch zweite und dritte oder auch fünfzehnte Variablen relativierend hinzugenommen werden, wie dies sich in der Beschränkung der Vergleiche zwischen Klassen "mit ähnlicher Schülerschaft und ähnlichem Einzugsgebiet" (z.B. unter Berücksichtigung des Status so genannter 'Brennpunktschulen') andeutet (vgl. Köller 2005, 285). Es bleibt selbstverständlich unbestritten, dass sich die Berücksichtigung zusätzlicher erklärender Variablen auf die Validität einer Messung günstig auswirken

kann.

Bei der prononcierten Distanz zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik überrascht es dann, wenn ein ursprünglich von Eduard Spranger formulierter Gedanke – ausgehend von der Festigung in der Spezialbildung zu einer allgemeinen Bildung zu gelangen (vgl. Spranger 1918) – zu einer zentralen Argumentationsfigur erhoben wird. Klieme et al. schreiben ganz in diesem Sinne:

"Durch vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen können sich auch 'Schlüsselkompetenzen' entwickeln, aber der Erwerb von Kompetenzen muss – wie Weinert [!] ... hervorhebt – beim systematischen Aufbau von 'intelligentem Wissen' in einer Domäne beginnen" (2003, 22).

Auch andere, vielleicht nahe liegendere Diskurse werden nicht aufgenommen: "Bildungsstandards orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um" (Klieme et al. 2003, 20). Man lese dies einmal so: Grobziele orientieren sich an Richtzielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in Feinziele um. Da hatte man gedacht, die Diskussion um die Lernzieloperationalisierung von Möller hätte sich nun endlich totgelaufen und wäre nur noch in den Erinnerungsbildchen der Meyerschen Didaktiklehrbücher zu finden (vgl. Möller 1969; Meyer 1980 / 1993, 139 ff.). Mit der Rückkehr ans Tageslicht wird auch das neue Wortgewand nichts an dem logisch irrigen Ableitungszusammenhang der Richt-, Grob- und Feinlernziele ändern. (Es handelt sich in Wirklichkeit um einen nur rekursiv abzuarbeitenden Inklusionszusammenhang, worauf übrigens auch Meyer aufmerksam macht. (vgl. ebd., 139)), und damit werden sich die Schwierigkeiten, die mit jenem Konzept verbunden waren, komplett wiederholen.

Ein diskursiver Anschluss wird übrigens ebenso wenig an die amerikanische Lernzieltheorie nach Bloom und Krathwohl gesucht (vgl. Bloom 1956; Bloom et al. 1964). Peter Hallmann schreibt dazu in der W&E: Es ist

"schon erstaunlich, dass sich ... im ... Klieme-Gutachten ... [k]ein Hinweis auf vor etwa 40 Jahren durchgeführte ähnliche Arbeiten an Bildungszielen mit erheblicher schulpraktischer Bedeutung finden lässt ..." "Vor diesem Hintergrund ist die Aussage ... 'Bildungsstandards [fordern] Lehrkräfte dazu auf, ... Lehr- und Lernprozesse im Hinblick auf klare Zielvorstellungen neu zu durchdenken, kaum nachvollziehbar" (Hallmann, 2006).

In der Weiterentwicklung und Erweiterung der verhaltensorientierten Lernzielkategorien Blooms von Ralph Tyler zu der dann nach ihm benannten Matrix (vgl. Tyler 1973, 51 ff., bes. S. 57) ergibt sich eine In-Bezugsetzung von Inhalts- und Verhaltenskategorien, und das entspricht recht offensichtlich dem Bemühen der Vertreter der Lehr-Lern-Standards, über die Orientierung an Kompetenzen zugleich Inhaltsklassen (domains) und Verhalten aufeinander zu beziehen.

Im Rahmen der daran auch in Deutschland anschließenden Lernzieldiskussion hat Herwig Blankertz bereits 1969 auf die damit verbundenen Schwierigkeiten aufmerksam gemacht: Er fordert keine Ablehnung der Lernzielorientierung, sondern eine problembewusstere Anwendung entgegen einer Verselbständigung, die dazu führe

"die Voraussagbarkeit von Lernergebnissen zu überziehen; den logischen Widerspruch zwischen pädagogischen Zielen ... und der Determination durch vollständige Operationalisierung zu übersehen; die unterschiedlichen Fach- und Wissenschaftsstrukturen durch Verhaltensdispositionen zu nivellieren ...; die falsche Frage für Curriculumentwicklung – Zielen oder Inhalten die Vorhand zu geben – zu befestigen, statt auf die Kriterienfrage zurückzuführen" (Blankertz 1969/ 2000, 160 f., hier 161).

Zwar treffen nicht alle dort vorgebrachten Kritikpunkte die Standarddiskussion im gleichen Maße wie die der Lernziele, doch sind die Bezüge nur dem Ausmaße nach, nicht dem Grunde nach verschieden. Eine aktive Auseinandersetzung mit der wohlbekannten Blankertzschen Kritik auf der Seite der Vertreter der Lehr-Lern-Standards ist nicht erkennbar.

Dort, wo Klieme et al. punktuell an Diskurse anknüpfen, die außerhalb des engeren Zirkels der von Weinert geprägten Richtung der kontemporären 'pädagogischen Psychologie' (vgl. Klieme et al. 2003, 24 ff., 72 ff.) bzw. der internationalen Testercommunity (TIMSS, PISA, IGLU etc.) vonstatten gegangen sind, misslingt er: Detlef Buschfeld ist aufgefallen, dass sich Klieme et al. deutlich von der Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Provenienz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgrenzen (im Sinne von Sach-, Methoden-, und Selbstkompetenz etc.; vgl. Buschfeld 2005, 5; Klieme et al. 2003, 22). Er befürchtet eine neuerliche Abgrenzung der 'allgemeinen' gegen die 'berufliche' Bildung (was angesichts der offenen operativen Fragen durchaus mehr als hinreichend begründet erscheint; vgl. die im Editorial von Bank, Fischer angeschnittenen offenen Fragen, 8 f.; Buschfeld 2004, 9; Hallmann 2006, 24 f.). Interessanterweise wurde dieser Begriff der 'Kompetenz' ursprünglich von Heinrich Roth in die deutsche Pädagogik und auch in die deutsche 'pädagogische Psychologie' eingebracht. Wenig später wurde der Begriff, der auch dort immer noch relativ eng an die ursprüngliche Konzeption Chomskys gebunden blieb, von Ralf Witt für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik fruchtbar gemacht (vgl. Roth 1971, 180, 456 ff.; Witt 1975, 69 ff.; Chomsky 1965, 4). Danach erst haben die Berufs- und Wirtschaftspädagogen tatenlos und einige auch tatkräftig zugesehen, dass die 'Kompetenz' zu einem Containerwort für Sonntagsreden verkommen ist. Dass solches bei unzureichender philologischer Sorgfalt irrtümliche Urteile befördern kann, ist freilich zu konzedieren. Andernfalls hätte es auch auffallen können, dass der auf Chomsky zurückzuführende Kompetenzbegriff im Sinne der Handlungstheorie schon deswegen sich von dem Weinertschen Kompetenzbegriff unterscheidet (auf diesen wird von Klieme et al. ausdrücklich Rekurs genommen (2003, 21)), weil jener – in durchaus legitimer Weise – ausschließlich kognitionstheoretisch orientiert ist (vgl. dazu Dilger, 2004).

So bleibt letztlich zu konstatieren, dass prinzipiell die Möglichkeit eines diskursiven Anschlusses im Positiven wie zumindest in der negativen Abgrenzung bestünde, würden solche denn gesucht. Der Anfang einer neuen S-Kurve im Sinne einer Wirksamkeitsfunktion eines neuen technischen Paradigmas (vgl. Höcherl 2000; Kuhn 1963 / 1973) liegt für die Bildungsforschung im Stile der internationalen Vergleichsstudien und der dazu in engem Bezug stehenden Standards jedenfalls keineswegs in der Gegenwart, sondern reicht mindestens bis in die mittleren sechziger Jahre zurück.

6 Steuerung durch 'Politik' oder durch 'Ökonomie'?

Einst war es von Humboldt gelungen, die Steuerung des Erziehungssystems aus dem religiösen Subsystem und im Übrigen disparaten Strukturen in das politische Subsystem zu überführen. Diese säkularisierte Form der Steuerung gilt seither als staatstheoretisch abgesichert: Die mit der Wahrnehmung der Souveränität des Volkes beauftragten Instanzen kontrollieren die Gestaltung der Erziehung, wenngleich die operativen Steuerungsaufgaben regelmäßig an die exekutive Gewalt delegiert werden. Derzeit ist jedoch eine Überführung der Steuerung der Erziehung in das ökonomische Subsystem zu diagnostizieren. Das Controlling des Erziehungssystems durch die Kommunikationen des ökonomischen Teilsystems der Gesellschaft (im Sinne des Begriffs sozialer Systeme und Subsysteme bei Luhmann 1984 / 1999) drückt sich nicht zuletzt in der Zuwendung zum Begriff der Qualifikation und – nachdem sich dieser umgehend auch unter der Maßgabe ökonomischer Bedingungen als vollkommen ungeeignet gezeigt hat – zu dem der Kompetenz aus. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Frage der Ökonomisierung der Erziehung liegt bereits andernorts vor und soll hier nicht wiederholt werden (vgl. Bank 2005).

7 Kontroll- oder Ordnungsinstrument?

Interessant werden die Lehr-Lern-Standards im Sinne eines streng reduzierten Ordnungsinstruments. Unter dieser Maßgabe mögen sie zugleich auch als Kontrollinstrument fungieren können, das wäre dann jedoch von nachrangiger Bedeutung für das didaktische Handeln. Im Sinne des Ordoliberalismus Freiburger Prägung (vgl. insbesondere die Arbeiten von Franz Böhm und Walter Eucken etwa im interpretierenden Überblick von Evers, 2003 oder von Foucault, 2004) gilt es für den Staat, sich auf den unbedingt erforderlichen Regelungsbedarf für die Sicherstellung des freien Austausches zu begrenzen. Im Gegensatz zu klassisch-liberalen Vorstellungen wird ein gewisser Ordnungsbedarf hingegen akzeptiert und dessen Gewährleistung als Voraussetzung für freiheitliches Handeln anerkannt. In dieser Argumentationslinie, die weitgehend kongruent zu jener der so genannten weißen Hobbes-Interpretation (vgl. dazu Kersting 2002, 204 f.) verläuft, die ebenfalls eine Herausbildung von Institutionen zur Sicherung jenes Teils der individuellen Freiheit fordert, der nicht freiwillig für den Abschluss des Gesellschaftsvertrages aufgegeben wird.

Nun böte es sich an, Lehr-Lern-Standards als Regulationsverfahren im Sinne einer geringstmöglichen institutionellen Regelung einzurichten – durchaus Form der Umsetzung einer Steuerung im Rahmen des politischen Subsystems. Tatsächlich werden entsprechende Forderungen im Klieme-Gutachten gestellt ("Individualisierung, nicht Egalisierung ist ... die Leitlinie."; 2003, 59. Im Original mit Hervorhebungen). Auch die Orientierung am Begriff des 'Kerncurriculums' und der 'Schulautonomie' deutet in diese Richtung, wenngleich nicht restlos klar wird, worin der

Unterschied bestehen soll (vgl. ebd., 94 ff.):

"Kerncurricula und Bildungsstandards gemeinsam stellen insofern den Referenzrahmen dar, der innerschulische Arbeit anregen, unterstützen, orientieren und normieren kann; ... sie ermöglichen die von der Schule, dem einzelnen Lehrer und den Kollegien ausgehende, mithin professionsbasierte und mit Hilfe von empirischen Verfahren kontrollierbare Konstruktion von Unterricht."

Eine wirksame Umsetzung als minimalistischer Staatseingriff im Bereich des Erziehungssystems machte jedoch zugleich erforderlich, dass sämtliche übrigen Variablen freizugeben wären. Curricula bzw. Lehrpläne müssten abgeschafft werden, die vollständige Entscheidungsfreiheit jenseits der durch die Lehr-Lern-Standards festgelegten Grenzen wäre von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern respektive deren Ausbildungsbetrieben frei auszuhandeln. Unter der Annahme professioneller Kompetenz ist die höchstmögliche Entscheidungseffizienz in der jeweils sich einstellenden erzieherischen Situation zu suchen, mithin im Unterricht. Heimann hatte diesen Gedanken 1962 auf die Formel gebracht, dass jede unterrichtliche Situation ein entsprechendes theoretisches Äquivalent besitze, das mit ihr dann wieder zerfalle. Nicht zuletzt weist Georg Neuweg völlig zu Recht darauf hin (2005, 1 f. u. 8), dass zum einen die derzeitige Praxis curricularer Gestaltung und Rezeption unbefriedigend ist und das Ordnungspotential der Standards hier unter Umständen weiterhelfen könnte. Zum anderen ermögliche die dem Inhalt zugewandte Orientierung gegenüber den reinen Methodendebatten einen Fortschritt im Diskurs der Didaktik.

Standards könnten mithin instrumentell einen Weg ausweisen, der es ermöglicht, eine Kultur in ihrem Innersten zusammenzuhalten und Kommunikationen auf dieser Grundlage effizient zu halten, d.h. aus ökonomischer Sicht die Transaktionskosten der Verständigung gering zu halten, die ohne jede kulturelle Rückbindung sehr schnell sehr hoch ausfallen können (zur institutionenökonomischen Begründung der Transaktionskosten vgl. ursprünglich Coase 1937 / 1988; zur systemtheoretischen Fundierung des Zusammenhanges von Transaktionskosten und Kultur vgl. Bank 2004, 306 ff.). Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Fragen der Ex- und Re-Patriierung von Führungskräften sowie ähnlich gelagerten Problemen. Demgegenüber könnten sie genau den Hebel bieten, die didaktischen Entscheidungen dorthin zu verlagern, wo sie hingehören: zu den Lehrkräften in den Klassenzimmern (vgl. dazu ausführlich Bank 2005a).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Bezeichnung für den Begriff nicht hinreichend genau gewählt ist. Ursächlich oder nicht, diese zunächst nur oberflächlich erscheinende Frage sprachlicher Genauigkeit spiegelt sich wider in einem unzureichenden Bemühen, das Rad nicht neu zu erfinden und bereits begangene Fehler nicht zu wiederholen. Hingegen fügen sich die meisten Funktionen der Standards in die gegenwärtige Tendenz einer Kontrollübernahme durch ökonomische Instanzen bei Aufgaben, die seit der französischen Revolution vom Staat wahrgenommen worden sind, sehr gut ein. Aus metatheoretischer Sicht fällt die Konzeption der Standards deutlich hinter die von Popper 1934 gesetzten Wissenschaftsstandards zurück.

In der Gesamteinschätzung hat es den Anschein, als zeigte sich präzise im zuletzt ausgeführten Aspekt der Lehr-Lern-Standards als Ordnungsinstrument der eigentliche Wert der Standards, um den zu bemühen es sich lohnte. In diesem Falle entfiel zugleich der Technologievorwurf. Man muss sich freilich im Klaren sein, dass einer Umsetzung eines solchen Ansatzes neben einer engagierten Kultusbürokratie mancherlei andere institutionelle und informelle Hindernisse entgegenstehen werden: Der Versuch der Umsetzung eines solchen Konzepts erforderte ein um ein Vielfaches größeres Vertrauen in die Lehrkräfte, als es im staatlichen Paragraphenschwung und im öffentlichen Blätterwald tagtäglich Ausdruck findet, und so sind in ausreichender Form entsprechende Anstrengungen weder in der Fachliteratur noch in der öffentlichen Bekundung seitens der Dienstherren kaum einmal evident geworden.

Dennoch wäre dies sicherlich der Königsweg, auf dem die Lehr-Lern-Standards tatsächlich die Chance auf Entfaltung bildender Kraft bewahren würden und insofern die derzeit gebräuchliche Bezeichnung 'Bildungsstandard' letztlich umsetzen würden.

Literatur

Bank, Volker. 2004. Von der Organisationsentwicklung zum systemischen Change Management. Der Umgang mit Innovationen als didaktisches Problem der Führung in sozialen Systemen (Moderne der Tradition, Band 2). Kiel, Norderstedt: bjoSch u. BoD.

Bank, Volker, Hg. 2005. Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern u.a.: Haupt.

Bank, Volker. 2005a. Die Befreiung didaktischen Handelns als bildungsökonomischer Grundakt. In: ders. Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern u.a.: Haupt, 411-427.

Beck, Klaus. 2006. Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 58 (2), 44-54.

Blankertz, Herwig. 1969 /2000. Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim, München: Juventa.

Bloom, Benjamin S. Hg. 1956. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay.

Bloom, Benjamin S.; Krathwohl, David R.; Masia, Bertram B. 1964. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York: McKay.

Blum, Werner; Drücke-Noe, Christina; Hartung, Ralph; Köller, Olaf, Hg. 2006. Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Brezinka, Wolfgang. 1971. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz.

- Buschfeld, Detlef. 2004. Standard und Standarte – Standards für berufliche Bildung und der Beginn einer Diskussion. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Jg. 19 (36), 5-10.
- Chomsky, Noam. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge / Mass.: M.I.T. Press.
- Coase, Ronald H. 1937 / 1988. The Nature of the Firm. In: dies. The Firm, the Market and the Law (org. in: *Economia N.S.*, Jg. 4, 386-405). Chicago, London: University of Chicago Press, 33-55.
- Deutsches PISA-Konsortium. Hg. 2001. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Dilger, Bernadette. 2004. Kompetenz als Standard der (Bildung von Standards). In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Jg. 19 (36), 11-35.
- Dilthey, Wilhelm. 1894 / 1990. Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: ders. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften (Gesammelte Schriften, V. Band). 8. Auflage, Stuttgart, Göttingen: Teubner u. Vandenhoeck & Ruprecht, 139-240.
- Evers, Marc. 2003. Die institutionelle Ausgestaltung von Wirtschaftsordnungen. Eine dogmengeschichtliche Untersuchung im Lichte des Ordoliberalismus und der Neuen Institutionenökonomik. Berlin: Duncker & Humblot.
- Foucault, Michel. 2004. Naissance de la biopolitique: Cours au Collège de France 1978-1979 (Edition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana par Michel Senellart). Paris: Gallimard.
- Frost, Ursula, Hg. 2006. Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Berufsbildungsreform (Sonderheft Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Gruschka, Andreas. 2006. Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Frost, Ursula. Hg. Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Berufsbildungsreform (Sonderheft Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik). Paderborn u.a.: Schöningh, 140-158.
- Hallmann, Peter-J. 2006. Nationale Bildungsstandards – Motor der Qualitätsentwicklung auch an beruflichen Schulen oder nur Lernziel-Retropesktive? In: *Wirtschaft und Erziehung*, Jg. 58 (1), 20-25.
- Heid, Helmut. 2003. Standardsetzung – ein Versuch. In: Füssel, Hans-P.; Roeder, Peter M. Hg. *Recht – Erziehung – Staat*. 47. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 176-193.
- Heimann, Paul. 1962. Didaktik als Theorie und Lehre. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, Jg. 54 (9), S. 407-427.
- Höcherl, Ingrid. 2000. Das S-Kurven-Konzept im Technologiemanagement. Eine kritische Analyse. Frankfurt / M.: Lang.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. 2005. ,Worin besteht der Unterschied zwischen

der historischen Arbeit eines Historikers und der eines Pädagogen?' – Zur Auseinandersetzung Heinrich Roths mit der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Vierteljahresschrift für Pädagogik, Jg. 81 (3), 241-257.

Humboldt, Wilhelm v. 1792 / 1920. Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Potsdam: Kiepenheuer.

Humboldt, Wilhelm v. 1809a / 1920. Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In: ders. Wilhelm von Humboldts Werke. Dreizehnter Band, Berlin: Behr, 259-267.

Humboldt, Wilhelm v. 1809b / 1920. Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadschulwesens. In: ders. Wilhelm von Humboldts Werke. Dreizehnter Band, Berlin: Behr, 276-283.

Jongeblod, Hans-Carl; Twardy, Martin. 1983. Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: Twardy, Martin. Hg. Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 3; Teilband I-III). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk, 163-203.

Kersting, Wolfgang. ²2002. Thomas Hobbes zur Einführung. Hamburg: Junius.

Klieme, Ekkehard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-E.; Vollmer, Helmut J. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Stand: April 2006).

KMK (Kultusministerkonferenz). 2003. Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.

www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf Stand: April 2006).

Koch, Lutz. 2006. Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula, Hg. Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Berufsbildungsreform (Sonderheft Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik). Paderborn u.a.: Schöningh, 126-139.

Köller, Olaf. 2005. Neue Besen kehren gut: Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen soll die nationalen Bildungsstandards in Deutschland überprüfen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 52 (4), 281-286.

Kuhn, Thomas S. 1962 / 1973. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (org.: The structure of scientific revolutions (International encyclopedia of unified science; Band 2, Nr. 2). Chicago: University of Chicago Press, 1962). Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas. 1984 / 1999. Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-E. 1979. Reflexionsprobleme im

- Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer, Hilbert. 1980 / 1993: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt / M: Cornelsen Scriptor.
- Möller, Christine. 1969. Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuweg, Georg H. 2005. Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards. In: bwp@ (8), 1-12. (www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg_bwpat8.pdf Stand April 2006).
- Nichols, Sharon L.; Berliner, David C. 2005. The Inevitable Corruption of Indicators and Educators through High-Stakes Testing. Tempe: Education Policy Research Unit / Arizona State University. (www.asu.edu/educ/eps1/EPRU/documents/EPSL-0503-101-EPRU.pdf Stand: April 2006).
- Popper, Karl R. 1934 / 1994. Logik der Forschung (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, Band 4). Tübingen: Mohr.
- Robinsohn, Saul B. 1967. Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Roth, Heinrich. 1966. Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Berlin u.a.: Schroedel.
- Roth, Heinrich. 1971. Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Berlin u.a.: Schroedel.
- Rumpf, Horst. 2006. Unterschlagene Erfahrungen. Ein Hinweis auf verschiedene Arbeiten von Hans Brügelmann zu empirischen Befunden über Negativergebnisse technokratischer Bildungsreformen. In: Frost, Ursula, Hg. Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Berufsbildungsreform (Sonderheft Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik). Paderborn u.a.: Schöningh, 64-68
- Spranger, Eduard. 1918 / 1969. Grundlegende Bildung, berufliche Bildung, Allgemeinbildung. In: Bräuer, Gottfried; Flitner, Andreas. Hg. Geist der Erziehung (Eduard Spranger: Gesammelte Schriften, Band I. Org. In: Preußische Fortbildungsschulzeitung, Jg. 9 (3) 1918, 65-77). Heidelberg: Quelle & Meyer, 7-19.
- Straka, Gerald A. 2005. Die Handlungskompetenzdefinition der Kultusministerkonferenz – ein Standard für Leistungsmessung und pädagogische Diagnostik? In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik,« Jg. 19 (36), 69-97.
- Tyler, Ralph W. 1973. Curriculum und Unterricht (org.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, London: University of Chicago Press 1971). Düsseldorf: Schwann.
- Vierhaus, Rudolf. 1972. Bildung. Stichwort in: Brunner, Otto. Hg. Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland (Bd. 1: A-D). Stuttgart: Klett-Cotta, 508-551.
- Watzlawick, Paul; Weakland, John H.; Fisch, Richard. 1974. Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels (org.: Change. Principles of Problem Formation and Problem Resolution. New York u.a.: Norton). Bern u.a.: Huber.

- Weber, Max. 1922 / 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (1. Halbband). 5. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Weinert, Franz E. 1996. 100 Jahre Pädagogische Psychologie. Eine Wissenschaft auf der permanent erfolgreichen Suche nach ihrem Gegenstand – ohne ihn bisher gefunden zu haben. In: Bungard, Walter et al. *Perspektiven der Psychologie – Eine Standortbestimmung*. Weinheim: Beltz, 85-99.
- Wiarda, Jan-M. 2005. Die Liste der Besten. In: *Die Zeit* Nr. 49 / 2005. (<http://hermes.zeit.de/pdf/archiv/2005/49/C-Rankings.pdf> Stand: April 2006).
- Witt, J.W. Ralf. 1975. *Sachkompetenz und Wissensstruktur. Untersuchungen zur Relevanz kompetenztheoretischer und wissenschaftstheoretischer Ansätze in einer Didaktik der Wirtschaftslehre*. Hamburg: Dissertationsdruck.
- Zabeck, Jürgen. 2004a. Was taugen die neueren Bildungsziele? – Eine kritische Explikation am Beispiel der so genannten ‚Schlüsselqualifikationen‘. In: ders. *Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value* (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 26). Paderborn: Eusl, 133-150.
- Zabeck, Jürgen. 2004b. Performative Didaktik. In: ders. *Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value* (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 26). Paderborn: Eusl, 103-124.