Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 34 (2012)

Heft: 1

Vorwort: Bildungsreform und Reformkritik : einleitende Bemerkungen = Réformes de l'éducation et critique des réformes : remarques introductives

Autor: Reichenbach, Roland

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 29.01.2026

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

Thema

Editorial Bildungsreform und Reformkritik – Einleitende Bemerkungen[1]

Roland Reichenbach

Das Bildungswesen und die Schulsysteme sind von Reformen und politischen Debatten geprägt. Prominente historische Beispiele sind in Europa etwa die Einführung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert, die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts oder auch die Entstehung des dreigliedrigen Schulsystems. Seit gut einem Jahrzehnt stehen in der Schweiz, in Europa und – länger schon – Nordamerika die kontrollierte Steuerung, die Vergleichbarkeit der Schulleistungen und Zertifikate, aber auch die Vereinheitlichung der Unterrichtsinhalte im Vordergrund der Bildungsreformen. Während die Reformen unter Stichworten wie «Bologna», «Pisa», «Bildungsstandards» und «Accountability» vorangetrieben werden, kommen für die Situation der Schweiz Bildungskonzepte wie «HarmoS», «Lehrplan 21», aber auch «Basisstufe» oder «Frühfremdsprachen» hinzu, welche mitunter von kritischen Diskussionen, hohen Erwartungen, aber auch Befürchtungen begleitet werden. Freilich ist nicht nur das Bildungssystem, sondern sind auch andere gesellschaftliche Teilsysteme, beispielsweise das Gesundheitssystem, bedeutsamen und zunehmend beschleunigten Reformprozessen unterworfen.

Reformkritik im umgangssprachlichen Sinn von Kritik ist in vielschichtigen und ambivalenten Situationen immer erwartbar und Reformkritik im wissenschaftlich-diskursiven Sinn dafür umso schwieriger, da theoretisch sowie empirisch voraussetzungsreich. Dieser Komplexität versuchen die hier versammelten Beiträge nachzukommen, oder vielleicht angemessener formuliert: die folgenden Beiträge verkörpern und ermöglichen eine mehrperspektivische Betrachtung der Thematik. Eine solche Sicht erscheint dringlich, da die Bedingungen von Bildungsreformen und ihrer Kritik mitunter verwirrend anmuten, aber Sinn und Erfolg von Reformen möglicherweise nur je im Einzelfall überzeugend beurteilt werden können. Reformbefürworter und Reformgegner setzen sich – je nach Anliegen und Systemebene – ganz unterschiedlich zusammen; so mögen Studierende, Schüler und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Professorinnen und Professoren, Bildungspolitiker, Bildungsadministratoren, Bildungsforscher in jeder möglichen Koalitionskombination

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

spezifische Reformen fordern, vorantreiben, ablehnen oder verhindern wollen. Da es daher weder *die* Bildungsreform noch *die* Reformkritik gibt, lässt sich auf abstraktem Niveau nicht sinnvoll diskutieren, aber polemisieren.

Das soll aber nicht heissen, dass sich nicht dennoch allgemeine, theoretische und empirisch gehaltvolle sowie gesellschaftlich bedeutsame Fragen zur Thematik stellen lassen. Eine solche Frage betrifft etwa die Möglichkeiten und Grenzen der Steuerbarkeit der Bildungssysteme, eine andere den Zusammenhang zwischen Reform und Bildungsqualität, eine weitere die Begründungsmuster und -strategien beim Aufzeigen der Notwendigkeit von Reformen im Bildungssystem. Im Folgenden seien beispielhaft zwei problematisierungswürdige Aspekte von Bildungsreform und Reformkritik aufgeworfen, namentlich hinsichtlich (1) der Steuerbarkeit von Bildungssystemen sowie der Veränderungsmöglichkeit von Reformentscheidungen und (2) der Kompetenzorientierung, von welcher im Augenblick ja etliche Reformbemühungen geprägt werden. Der erste Fragekomplex betrifft also die kritische Auseinandersetzung mit einer *Grundbedingung* von Reform, der zweite eine momentan virulente *inhaltliche* Dimensionierung vieler Reformbemühungen.

ad 1) *Steuerbarkeit.* Mit Lindbloms (1959) Theorem einer *Science of «Muddling Through»* wurde schon länger skeptisch betrachtet, ob und inwieweit rationale Entscheidungen und Steuerungsintentionen in (und von) Organisationen in gewünschtem Ausmass umsetzbar sind. Die zahlreichen Erfahrungen mit nicht-intendierten Folgen oder gar zweckwidrigen (Neben-) Effekten zielgerichteter Handlungen haben für die Steuerungsprobleme auch im Bildungsbereich sensibel gemacht oder sollten dies zumindest gemacht haben. Hier drängen sich Fragen auf wie: Unter welchen Bedingungen werden festgestellte Fehlentwicklungen korrigiert? Wann wird, wenn überhaupt, versucht, ihre Ursachen aufzuheben? Offenbar fällt es aus unterschiedlichen – ideologischen, sozialen, psychologischen – Gründen schwer, eine einmal gewählte Strategie zu ändern oder ganz aufzugeben, selbst dann, wenn allgemein bezweifelt werden muss, ob die «Richtung» des Weges, auf dem man sich befindet, «noch stimmt». So sind beispielsweise negative Nebeneffekte von Outputsteuerung auf allen Ebenen des Bildungssystems und auch in der Forschung recht gut dokumentiert (vgl. Lind, 2009; Nichols & Berliner, 2005; Nichols, Glass & Berliner, 2006), was aber nicht heisst, dass dieser Steuerungsfokus aufgrund besseren Wissens aufgegeben werden müsste. Die Ökonomin Margrit Osterloh (2010) kommt in ihrer Zürcher Abschiedsvorlesung beispielsweise zum Schluss, dass die Qualität der universitären Forschung nur mit Input- bzw. Eingangskontrolle gesichert werden könne. Die Eingangskontrolle habe «die Aufgabe, das Innovationspotential einer Person zu überprüfen» (S. 13). Das schließe «nicht nur die Evaluation der fachlichen Kenntnisse ein, sondern auch die Prüfung der Frage, ob eine genügend hohe Motivation für selbstorganisiertes Arbeiten und eine Identifikation mit den Normen des Unternehmens», hier: die Universität, vorhanden seien (Osterloh, 2010, S. 13). Wer – als Forscherin oder Forscher – eine rigoros

durchgeführte Input-Kontrolle bestanden habe, solle anschliessend auch von grosser Autonomie profitieren können (S. 13). Die negativen Effekte der Outputsteuerung hält Osterloh in diesem Bereich für derart gravierend und empirisch evident, dass zumindest hinsichtlich der universitären Forschung wiederum ganz auf die Inputsteuerung zurückgewechselt werden sollte, deren negativen Effekte, da vergleichsweise weniger gravierend, in Kauf zu nehmen seien. Es macht, mit anderen Worten und nur um hier ein Beispiel und eine mögliche Sichtweise genannt zu haben, offenbar wenig Sinn, Input- und Outputsteuerungsmodelle und -praktiken ohne Kenntnis der Systemebene, der lokalen Rahmenbedingungen und der historisch-kulturellen Situation zu diskutieren oder einander gegenüber zu stellen. Wohl sind im Grunde genommen ja alle bewussten und angestrebten Herstellungsprozesse in mancher Hinsicht *sowohl* input- *als auch* outputgesteuert, umso ärgerlicher sind daher die Primitivierungen auf begrifflich-konzeptioneller Ebene, welche sowohl Reformen wie auch ihre Kritik begleiten.

Neben inhaltlichen Aspekten der Reform – wie beispielsweise die Kompetenzorientierung (vgl. 2.) – stellen sich mit Reformbemühungen also immer wieder prinzipielle Fragen zur Steuerbarkeit von Bildungssystemen. Ohne eine affirmative Haltung in dieser Frage können die Legitimation, der Sinn und die Notwendigkeit von Reformen nicht überzeugend diskutiert werden. Denn was man nicht kann, kann letztlich auch nicht gefordert werden – wie eine bedeutsame meta-ethische Regel, wonach Sollen Können impliziert, lehrt. Das für Reformanschubprozesse immer nötige «Yes, we can» hat im Einzelfall wohl mehr mit Rhetorik, Glauben und Motivation zu tun und weniger mit wissenschaftlicher Einsicht bzw. Evidenz. Eigentlich müsste für Bildungswissenschaft einsichtig sein, dass wer die verbesserte (Output-) Steuerung im Bildungswesen als (berechtigterweise) *gesollt* ausweisen will, nur überzeugt, wenn er gleichzeitig die Können-Seite plausibel machen kann. Das ist aber ein schwieriges Unterfangen. So gibt es nach dem Weberschen Diktum bei verwalteten Institutionen nur zwei grundlegende Optionen bzw. Entwicklungsverläufe: entweder sie dilettieren (weiter) oder sie werden (zunehmend) bürokratisch (vgl. Seibel, 1992, S. 18). Eine solche erfahrungsgesättigte Sicht passt aber nicht zur Zuversichtshaltung, welche Reformer in der Regel zum Ausdruck bringen müssen, genau so, wie sie zum Ausdruck bringen müssen, dass sich die Widersprüche des Bildungssystems, selbst wenn dieselben als der Demokratie inhärent ausgewiesen werden können, wenn nicht auflösen, so doch auflockern lassen. Die Erfahrung lehrt aber, dass der idealistische Reformoptimismus durch die Reformwirklichkeit immer wieder (ab-) gedämpft wird. Und so haben sich die jeweiligen Generationen auf weitere Reformen einzustellen, auch wenn sie sich nur wenig mit ihnen identifizieren können. Die permanente Bildungsreform – um es pointiert zu formulieren – verdeckt also möglicherweise einfach die Tatsache der begrenzten Steuerbarkeit des Bildungssystems (Luhmann, 2002). Diese Kaschierung könnte mit Luhmann sogar als eine Hauptfunktion von Reform

verstanden, zumindest aber diskutiert werden. Wenn nicht Herkunft über Zukunft bestimmen soll, dann kann es unter demokratischen Prämissen nur die Leistung des einzelnen Kindes oder Schülers, der so genannte Lernerfolg sein, der den Unterschied ausmachen soll. Gleichzeitig ist diese «Antwort» auf das Problem der Ungleichheit bekannterweise so problematisch, weil Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit nur Wünsche und keine Realität darstellen. Gestalter des Bildungssystems haben daher kaum eine andere Wahl, als auf die ihm innewohnenden Widersprüche mit immer neuen – bzw. scheinbar neuen – Reformbestrebungen zu antworten. «Beobachtet man», so Luhmann (2002), «das jeweils reformierte System, hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist» (S. 166). Diese Aussage mag man moralisierend als zynisch abqualifizieren, man kann aber auch versuchen, ihren Wahrheitsgehalt zu bestimmen. «Dass die Reformer den Mut nicht verlieren, sondern nach einer Schwächephase neu ansetzen» habe «typischerweise» auch mit dem raschen Vergessen zu tun, «dass das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist» (Luhmann, 2002, S. 166). Die wichtigste Ressource der Reformer ist daher für Luhmann eine Leistung des Systemgedächtnisses, nämlich «das Vergessen» (S. 167). Wer die früheren Reformversuche nicht kennt, kann wohl besser optimistisch eingestimmt werden…

Wie kann man aber nun – aller Reformen zum Trotz – begrenzte Steuerbarkeit von Bildungssystemen verstehen oder erklären? Die für liberale Gesellschaften typischen (und sicher zu bejahenden) Zielmehrdeutigkeiten der Schule und des Bildungssystems lassen rationale Modelle des Entscheidungsverhaltens, mit welchen die Prämisse gesetzt werden muss, wonach die Präferenzen der Entscheidungsträger deren Handeln bestimmen würden, mittlerweile als wenig plausibel erscheinen. Schon nach dem in den Bildungswissenschaften noch wenig gewürdigten Modell organisierter Anarchien nach Cohen, March und Olson (1990) müssen immer wieder Probleme behandelt werden, ohne dass rationale präferenzgesteuerte Entscheidungen getroffenen werden könnten: Vielmehr würden vorhandene («Lösungs»-) Instrumente – heute an manchen Orten z.B. Leistungsstanderhebungen – das Problem und die Präferenz (mit-) definieren und kaum als Mittel von Lösungen von vorher beanstandeten Problemen fungieren. Das Technologiedefizit (auch) im Erziehungs- und Bildungsbereich bzw. die damit verbundenen «unklaren Technologien» zeigen sich nach dem Modell der organisierten Anarchien auch darin, dass Schulen und Universitäten eher «funktionieren», weil die Entscheidungsträger Zufallsentdekkungen zulassen und immer wieder Notlösungen und Resultate von Trial-and-Error-Verfahren akzeptieren (Cohen et al., 1990, S. 310). Hinzu kommt das zentrale Moment der fluktuierenden Partizipation der Mitglieder, wie sie auf allen Ebenen des Bildungssystems, der interpersonalen, organisationalen und überorganisationalen Ebene zu beobachten ist. Die Entscheidungsträger und deren Politik bzw. «Subpolitik» wechseln häufig und der Zeitaufwand, den sie

tatsächlich aufbringen, um bestimmte Probleme zu lösen, variiert beträchtlich. Mit der Beschleunigung von Reformbemühen spitzt sich dieses Problem zu. Ob es jeweils gelingt, die Aufmerksamkeit der Entscheidungsträger zu wecken oder aktivieren und ob dann auch bestimmte Personen mit bestimmten Kompetenzen bestimmte Probleme behandeln und nicht andere oder keine, oder die interessierenden auf nicht-intendierte Weise, ist offenbar mehr oder weniger zufällig, jedenfalls kaum kontrollierbar. Solche Unsicherheiten sind natürlich kein hinreichender Grund, um Reformen abzulehnen. Nur weil die Gelingensbedingungen unsicher sind, kann und muss manchmal trotzdem gehandelt werden – das ist im Grunde ein pädagogischer Topos. Interessant ist aber vielleicht, wie wenig die kritische Betrachtung der Gelingensbedingungen von Reformen, die auch in den hier versammelten Beiträgen interessieren, mitunter erwünscht erscheint.

ad 2) *Kompetenzorientierung.* Auch schon aus einigen oben genanten Gründen, Phänomenen und Fragen erscheint es verständlich zu sein, dass die Akzeptanz von manchen Reformen beispielsweise unter der Lehrerschaft mitunter wenig ausgeprägt ist; dies hat kaum mit einer scheinbar professionstypischen Trägheit zu tun, wie sie manchmal – ich nehme an, vor allem von Nicht-Lehrpersonen – salopp diagnostiziert wird. Wer als Lehrperson tätig ist oder gewesen ist, «weiss» beispielsweise einfach, dass es kaum Sinn machen kann, schulische Bildung *allein* als Kompetenzerwerb zu konzipieren und vor allem die *messbaren* Dimensionen von Bildung in den Vordergrund der Lehr- und Unterrichtspraxis zu rücken – obwohl gerade dieser Fokus für bestimmte Varianten der Bildungsforschung und der «evidenzbasierten» Bildungspolitik natürlich attraktiv ist. Die Kompetenzorientierung ist aller Bedenken zum Trotz momentan richtungsweisend für viele schulische Reformvorhaben. Die für testempirische Zwecke geeigneten Kompetenzvorstellungen mögen dabei in mancher Hinsicht von Konzepten abweichen, die für die Lehrpraxis möglicherweise geeigneter wären. Zwar schaffen Kompetenzmodelle Überblick und ermöglichen eine systematische Beurteilung und Positionierung (Gilomen, 2009, S. 244), zwar sollten sie «theoretisch fundiert sein und der Kontextabhängigkeit von Kompetenzdefinitionen Rechnungen tragen: Ein enger Fokus auf die berufliche Tätigkeit eines Bankangestellten ergibt ein anderes Modell, als wenn die allgemeinen Lebensumstände einer Frau im Ruhestand im Blickfeld stehen» wie Gilomen festhält (2009), aber diesen normativen Desiderata, denen man gerne zustimmt, entspricht die Wirklichkeit und die wissenschaftliche Deskription immer nur bedingt. Das hat auch mit dem – sicher nicht unberechtigten – Wissenschaftsanspruch zu tun. Die Frage «kompetent wofür?» sei, so Klieme und Hartig (2007, S. 17), «notwendiger Bestandteil jeder Kompetenzdefinition». Die heute dominierenden psychologischen funktional-pragmatischen Kompetenzmodelle unterscheiden sich deutlich von generativen, situationsunabhängigen Kompetenzmodellen etwa der strukturgenetischen Tradition, die als entwicklungspsychologische und -theoretische Modelle

zumindest bildungstheoretisch für manche Autoren auch heute noch viel attraktiver oder anschlussfähiger erscheinen, wenn auch funktional-pragmatische Modelle zu klassischen Bildungsverständnissen keineswegs im Widerspruch stehen müssen (wie man vielleicht meinen könnte). Wie Klieme und Hartig richtigerweise formulieren, werde Kompetenz in der funktional-pragmatischen Perspektive im Grunde als das verstanden (und zu messen versucht), was bei Chomsky «Performanz» genannt worden ist, nämlich die Fähigkeit der Bewältigung von klar umfassten, situativ geprägten Anforderungen (2007, S. 16). Offen bleibe bei dieser Perspektive allerdings die Rolle von motivationalen und volitionalen Komponenten (S. 18). Im Vergleich zum DeSeCo-Projekt (Definition and Selection of Competencies, vgl. OECD, 2002, 2005) handelt es sich um einen engeren, dafür empirisch klareren Begriff von Kompetenz. Denn nach Weinert wurde Kompetenz als das Zusammenspiel von kognitiven und praktischen Fähigkeiten (skills) bestimmt, wobei Wissen (knowledge and tacit knowledge), Motivation (motivation), Werte-Orientierung (value orientation), Einstellungen (attitudes), Emotionen (emotions) und weitere Komponenten, die für das Ausführen einer Handlung benötigt werden, mit inbegriffen werden (Weinert, 1999b, S. 8). Doch eine solche offensichtliche Überfrachtung eines Konzeptes kann theoretisch nicht überzeugen – wiewohl sie offensichtlich politisch (immer noch) überzeugt. Es bleibt erstaunlich, wie die Weinertsche Definition, die sozusagen sämtliche Aspekte menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens verbinden will, aus irgend einer wissenschaftlichen, theoretischen und/oder empirischen Perspektive hat ernst genommen werden können! Mit diesem hypertrophen Kompetenzkonzept scheinbar veraltete und exklusive Vorstellungen von Bildung kritisieren zu wollen, ist jedenfalls nicht ohne unfreiwillig ironische Pointe. Funktional-pragmatische Kompetenzmodelle müssen sich im Gegensatz dazu diese Lachhaftigkeit nicht vorwerfen lassen. Die Kritik, die hingegen bei den letzteren ernsthaft interessieren müsste, ist die Frage nach der Triftigkeit der Annahme oder auch Behauptung, dass der «Messung von Kompetenzen (...) eine *Schlüsselfunktion* für die Optimierung von *Bildungsprozessen* und für die *Weiterentwicklung des Bildungswesens* zu[kommen]» würde, wie Klieme, Leutner und Kenk schreiben (2010, S. 9; kursiv RR). Das entsprechende Arbeitsprogramm lautet: (1) Die Entwicklung und empirische Prüfung theoretischer Kompetenzmodelle. (2) Darauf aufbauend die Entwicklung von psychometrischen Messmodellen. (3) Die Entwicklung von Messverfahren zur empirischen Erfassung von Kompetenzen, die sich daraus ableiten. Und schließlich (4) die Frage «wie die Nutzung von Diagnostik und Assessment zu fundierten und präzisen Entscheidungen in der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis beiträgt» (Klieme et al., 2010, S. 10). Dabei scheint klar zu sein, dass der ganze Aufwand mehr oder weniger hinfällig wird, wenn die Erwartungen an die benannte Nutzung enttäuscht werden müssten. Die vorab einzuplanende Enttäuschungsabwicklung gehört daher mit zum reflexiven Umgang mit der Geschichte der ambitionierten Schulreform- und Leistungsverbesse-

rungsversuche, die den Katastrophendiskursen («Sputnik-Schock», «Bildungskatastrophe», «Pisa-Schock»...) folgen, deren Grundlagen wiederum nicht empirisch fundiert sein müssen.

Das Beispiel Kompetenzorientierung soll genügen, um aufzuzeigen bzw. anzudeuten, dass mit Bildungsreformen – sofern sie nicht bloss die äussere Struktur des Schulsystems betreffen – bestimmte Modelle und Vorstellungen von Bildung bzw. Kompetenz in der Vordergrund gerückt und andere Vorstellungen verdrängt werden. Solche Aufdrängungs- und Verdrängungsprozesse sind wohl nur ganz selten wissenschaftlich motiviert und werden auch kaum von rationalen Entscheidungen, sondern von schlichten oder undurchsichtigen Präferenzverhältnissen vorangetrieben. Dabei ist Bildungsforschung auf vielfältige Weise involviert – und profitiert auch immer wieder von diesem Involvement bzw. als einer «embedded science». Daher ist es wenig überzeugend, wenn Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher sich und ihre Arbeit wie in einem «selfish system» befindet verstehen oder aber im Gestus der «unschuldigen Magd» bzw. des «unschuldigen Knechts» auf der Position der «reinen Wissenschaftlichkeit» beharren. Darüber hinaus wird umso mehr auch verständlich, dass nicht nur Bildungsreformen kritisch betrachtet werden können und sollen, sondern auch die Rolle der Bildungsforschung im Rahmen von Reformbemühungen, z.B. wenn Reformen evaluiert werden und die Forschungsergebnisse – quasi evidenzbasiert – bildungspolitische Entscheidungen legitimieren helfen sollen.

Es freut mich deswegen, dass mit den nun folgenden Beiträgen von Herbert Altrichter & Birgit Geisler, Linda Darling-Hammond, Marc Demeuse & Nathanaël Friant, Carsten Quesel und Christian Maroy und ein weites Spektrum von Ansichten und Einsichten, theoretischen und empirischen Befunden zur Thematik der Bildungsreform und ihrer Kritik vorgewiesen wird, das in ihrer Gesamtheit den Bogen der hier in einleitenden Bemerkungen geäusserten Problemlagen weit übersteigt.

Anmerkung

1 Manche der Argumente und Referenzen in diesen einleitenden Bemerkungen habe ich schon an anderer Stelle vorgetragen (Reichenbach, 2008, 2011). Hier sind sie allerdings in adaptierter und teilweise auch inhaltlich abgeschwächter, ich hoffe auch differenzierterer Form wiedergegeben.

Literatur

Cohen, M. D., March, J. G. & Olson, J. P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahrverhalten[wiw1]. In J. G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven* (S. 329-372). Braunschweig: Gabler (Originalbeitrag erschienen im *Science Quarterly, 17,* (1), März 1972).

Gilomen, H. (2009). Schlüsselkompetenzen für moderne Gesellschaften: Ein Beitrag zur Diskussion um Kompetenzmodelle. *Nova Acta Leopoldina, 100,* (364), 233-247.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im

erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10,* (Sonderheft 8), 11-29.

Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (2010). Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DGF-Schwerpunktprogrammes. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 56, 9-11.

Lind, G. (2009). Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen - Verbesserungen planen und implementieren* (S. 79-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindblom, Ch. E. (1959). The science of «muddling through». *Public Administration Review, 19*, 79-88.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nichols, Sh. L., Glass, G. V. & Berliner, D. C. (2006). High-stakes testing and student achievement: Does accountability pressure increase student learning? *Education Policy Analysis Archives, 14,* (1). Retrieved September 4, 2006, from http://epaa.asz.edu/epaa/v141/

OECD. (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper.* Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

OECD. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.* Zugriff am 23.09.2010 unter http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf

Osterloh, M. (2010, 20.5.). «Unternehmen Universität?» Wie die Suche nach Effizienz, Output-Messung und das Ranking-Fieber in der Wissenschaft zu Opportunismus und Ideenarmut führen können. *Neue Zürcher Zeitung, 114*, S. 13.

Reichenbach, R. (2008). In der «Concorde-Falle». Erfolgreiches Scheitern von Bildungsreformen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30*, (1), 53-63.

Reichenbach, R. (2011). In der Concorde-Falle: Festhalten an unnötigen Reformen. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 257-268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seibel, W. (1992). *Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im «Dritten Sektor» zwischen Markt und Staat.* Baden-Baden: Nomos.

Weinert, F. E. (1999b). *Concepts of competence. Definition and selection of competencies.* München: Max Planck Institut für Psychologische Forschung.

Thema

Éditorial
Réformes de l'éducation et critique des réformes – remarques introductives[1]

Roland Reichenbach

L'éducation et les systèmes scolaires sont marqués par des réformes et des débats politiques. Des exemples historiques éminents sont, en Europe, l'introduction de la scolarité obligatoire au 18e siècle, la réforme de l'éducation de Wilhelm von Humboldt ou encore la mise en place du système scolaire tripartite. Depuis une bonne dizaine d'années, en Suisse, en Europe et en Amérique du Nord, le pilotage contrôlé, la comparabilité des performances scolaires et des certificats de même que l'uniformisation des contenus de l'enseignement se trouvent au premier plan des réformes éducatives. Tandis que les réformes sont promues sous des mots d'ordre comme «Bologne», «Pisa», «standards éducatifs» et «accountability», s'y ajoutent en Suisse des concepts tels qu'«HarmoS», «Lehrplan 21», «cycle élémentaire» ou «introduction précoce des langues étrangères», accompagnés de polémiques, d'attentes et de craintes. Des processus de réformes importants et de plus en plus accélérés ne touchent évidemment pas seulement le domaine de l'éducation, mais aussi d'autres sous-systèmes de la société, tels que le système de la santé.

Dans des situations complexes et ambivalentes, la *critique de réformes*, au sens usuel du mot «critique», doit toujours être escomptée, ce qui rend d'autant plus difficile une critique des réformes au sens scientifique et discursif, vu que celle-ci est riche en présuppositions tant théoriques qu'empiriques. Les contributions réunies ici tentent d'éclairer cette complexité ou, pour le formuler de manière plus appropriée encore, les textes qui suivent reflètent et permettent une approche des perspectives plurielles de cette thématique. Cette vision pluridimensionnelle semble urgente, car les conditions des réformes éducatives et de leur critique peuvent parfois déconcerter, alors que le sens et le succès de réformes peuvent probablement être jugés de façon concluante seulement au cas par cas. La constellation des défenseurs de réformes et de leurs opposants varie fortement, suivant les objectifs poursuivis et le niveau du système; ainsi, selon les différentes coalitions imaginables, des étudiants et étudiantes, des élèves, des enseignants et enseignantes, des parents, des professeurs, des politiques, des administrateurs et des chercheurs dans le domaine de l'éducation peuvent

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

encourager, faire avancer des réformes spécifiques ou les rejeter et chercher à les empêcher. De ce fait, comme on ne peut pas parler de *la* réforme de l'éducation, ni de *la* critique des réformes, le débat à un niveau abstrait ne serait pas porteur de sens, mais la polémique en revanche pourra l'être.

Cet état de fait ne signifie pas pour autant que l'on ne puisse poser, par rapport à cette thématique, des questions substantielles qu'elles soient d'ordre général, théorique, empirique ou sociétal. De telles questions concernent, par exemple, les possibilités et les limites de la pilotabilité des systèmes éducatifs ou le rapport entre réforme et qualité de l'éducation, ou encore les modèles et stratégies de justification lorsqu'il s'agit de démontrer la nécessité de réformes dans le système d'éducation. Dans ce qui suit, j'aimerais évoquer, à titre d'exemples, deux aspects des réformes de l'éducation et de la critique des réformes, aspects dignes d'être problématisés, à savoir (1) la *pilotabilité* des systèmes d'éducation ainsi que la capacité de modification des décisions de réforme et (2) l'*orientation vers les compétences* qui caractérise à l'heure actuelle maintes tentatives de réforme. Le premier ensemble de questions implique donc une analyse critique d'une condition fondamentale de toute réforme, le second un redimensionnement, assez virulent pour l'heure, des contenus de bon nombre de réformes.

1) *Pilotabilité.* Grâce au théorème de Lindblom (1959) d'une *Science of «Muddling Through»*, depuis quelque temps déjà, on a observé avec scepticisme si et dans quelle mesure des décisions rationnelles et des intentions de pilotage sont réalisables, à l'échelle souhaitée, au sein d'organisations (et par celles-ci). Les nombreuses expériences faites avec des conséquences non voulues, voire des effets (secondaires) contraires, ont éveillé les sensibilités – ou du moins auraient dû le faire – aux problèmes de pilotage, ce également dans le domaine de l'éducation. Dans ce contexte s'imposent des questions telles que: dans quelles conditions corrige-t-on les développements erronés constatés? Quand essaie-t-on, le cas échéant, de remédier aux causes de ces erreurs d'aiguillage? De toute évidence, pour diverses raisons – idéologiques, sociales, psychologiques –, il semble difficile de modifier une stratégie une fois qu'elle a été choisie ou d'y renoncer tout à fait, même si, globalement, on ne peut que douter que la «voie» empruntée «soit encore la bonne». Ainsi, par exemple, les effets négatifs secondaires du pilotage axé sur l'*output* sont attestés à tous les niveaux du système d'éducation ainsi que dans le domaine de la recherche (voir Lind, 2009, également Nichols et Berliner, 2005 et Nichols, Glass & Berliner, 2006), ce qui n'implique pas pour autant qu'il faille renoncer à ce type de pilotage, en dépit du savoir acquis à ce sujet. Dans sa conférence d'adieu, donnée à Zurich, l'économiste Margrit Osterloh (2010) parvient notamment à la conclusion que la qualité de la recherche universitaire ne peut être assurée que grâce à une évaluation de l'*input*, soit le contrôle initial. Ce contrôle a pour «fonction d'examiner le potentiel d'innovation d'une personne» (Osterloh, 2010, p. 13), ce qui inclut «non seulement l'évaluation des connaissances scientifiques, mais aussi l'examen

de la présence d'une motivation suffisamment élevée pour un travail autogéré ou autonome et d'une identification avec les normes de l'entreprise [ici, l'université]» (Osterloh, 2010, p. 13). Toute personne qui, en qualité de chercheur ou chercheuse, aurait passé le cap d'une évaluation rigoureuse de l'*input*, devrait ensuite pouvoir bénéficier d'une grande autonomie. Dans ce domaine, Osterloh estime que les effets négatifs du pilotage centré sur les résultats sont si importants et empiriquement évidents qu'il faudrait revenir complètement, du moins en ce qui concerne la recherche universitaire, à un pilotage axé sur l'*input*, dont il faut accepter les effets négatifs vu qu'ils sont comparativement moins graves. Autrement dit, et dans le souci d'avoir évoqué un exemple et un point de vue possibles, il semble faire peu de sens de débattre ou de confronter des modèles et des pratiques de pilotage axés sur l'*input* ou sur l'*output*, sans connaître le niveau systémique, les conditions cadres locales et le contexte historique et culturel. Fondamentalement, on peut penser que tout processus conscient et à visée de production est, à certains égards, dirigé aussi bien par l'*input* que par l'*output*, ce qui rend d'autant plus contrariantes les simplifications au niveau notionnel et conceptuel qui vont de pair aussi bien avec les réformes qu'avec leur critique.

Outre les contenus d'une réforme – telle que l'orientation vers les compétences (voir le point 2 ci-dessous) –, toute tentative de réforme implique donc à chaque fois des interrogations fondamentales sur la pilotabilité des systèmes d'éducation. Sans un point de vue affirmatif à cet égard, la légitimation, le sens et la nécessité d'une réforme ne peuvent être discutés de façon convaincante. Car l'on ne peut exiger ce que l'on ne peut faire – comme nous l'enseigne une règle méta-éthique pertinente selon laquelle *devoir* implique *pouvoir*. Le slogan «Yes, we can», nécessaire pour lancer toute nouvelle réforme, semble donc relever davantage de la rhétorique, de la foi et de la motivation que d'une évidence ou d'un constat scientifique. Au fond, en sciences de l'éducation, il faudrait comprendre que celui qui veut prouver (à raison) la nécessité d'un meilleur pilotage (axé sur l'*output*) du système éducatif ne peut convaincre que s'il parvient, en même temps, à rendre vraisemblable la capacité de le faire. Or il s'agit là d'une entreprise difficile. Ainsi, selon le postulat weberien, il n'existe, pour les institutions administrées, que deux options ou tendances de développement: soit les institutions continuent à agir en dilettantes, soit elles deviennent (de plus en plus) bureaucratiques (voir Seibel 1992, p. 18). Une telle vision, nourrie d'expériences, ne s'accorde toutefois pas avec l'attitude de confiance que les auteurs d'une réforme doivent en général adopter, de même qu'ils doivent montrer que les contradictions inhérentes au système d'éducation de toute démocratie, si elles ne peuvent être supprimées, peuvent du moins être amoindries. L'expérience révèle cependant que l'optimisme idéaliste en matière de réforme est régulièrement atténué par la réalité des réformes. Ainsi, chaque génération doit faire face à une nouvelle réforme, même si elle ne s'identifie que peu avec celle-ci. Pour le formuler de manière pointue, la réforme permanente de l'éducation cache probablement simplement le fait que le pilotage du système

éducatif est limité (voir Luhmann, 2002). En accord avec Luhmann, cette dissimulation pourrait même être comprise ou du moins discutée comme étant l'une des fonctions principales d'une réforme. Si l'origine individuelle ne doit pas déterminer l'avenir, alors, dans un contexte démocratique, seules les performances d'un enfant ou d'un élève, ce que l'on appelle sa réussite scolaire, doivent faire la différence. Simultanément, cette «réponse» à la question de l'inégalité est, comme on le sait, très problématique, car l'équité ou l'égalité des chances ne représentent qu'un souhait et non une réalité. Les concepteurs du système d'éducation n'ont donc guère d'autre choix que de répondre aux contradictions inhérentes à ce système par des efforts sans cesse renouvelés – et soi-disant nouveaux – de réforme. Selon Luhmann (2002), «si l'on analyse le système réformé actuel, on a l'impression que le principal résultat d'une réforme est de produire la nécessité d'autres réformes» (p. 166). Sous un angle moralisateur, on peut qualifier cette affirmation de cynique, mais on peut aussi essayer de déterminer sa véracité. «Que les auteurs d'une réforme ne perdent pas courage, mais après une phase de faiblesse, s'y attellent de plus belle» a «typiquement» à voir aussi avec l'oubli rapide «que ce que l'on projette de faire, a déjà été tenté une (ou plusieurs) fois et a échoué» (Luhmann, 2002, p. 166). Selon Luhmann (2002), la ressource majeure des «réformateurs» est donc une fonction de la mémoire systémique, à savoir «l'oubli» (p. 167). Celui qui ne connaît pas les tentatives de réforme antérieures, peut se montrer plus rapidement optimiste quant à une nouvelle tentative...

Mais comment peut-on dès lors – en dépit de toutes les réformes – comprendre et expliquer la pilotabilité limitée des systèmes d'éducation? Au vu de l'ambiguïté des objectifs de l'école et du système éducatif, si caractéristique des sociétés libérales, les modèles rationnels de comportement décisionnel, dont une prémisse est que les préférences des décideurs détermineraient leurs actes, apparaissent entre-temps comme peu plausibles. Ne serait-ce qu'en se référant au modèle des anarchies organisées de Cohen, March et Olson (1990), encore peu pris en compte en sciences de l'éducation, on observe qu'il faut sans cesse traiter des problèmes sans pouvoir prendre à cet égard des décisions rationnelles, motivées par les préférences. En effet, on constate plutôt que les instruments (de «résolution») en place – tels qu'en certains lieux aujourd'hui, les relevés de performances – participent à la définition du problème et de la préférence et ne fonctionnent guère comme moyens de résolution des problèmes constatés auparavant. Le déficit technologique, (également) dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, ou plus précisément la «technologie indéfinie» qui en découle, se traduisent selon le modèle des anarchies organisées aussi par le fait que les établissements scolaires et les universités «fonctionnent» plutôt parce que les décideurs admettent des découvertes fortuites et acceptent régulièrement des solutions de secours et les résultats de méthodes par tâtonnements (Cohen et al., 1990, p. 310). En outre, on constate à tous les niveaux du système éducatif, que ce soit au niveau interpersonnel, organisationnel ou supra-organisationnel, cet

élément essentiel: la participation des acteurs impliqués fluctue. En effet, les décideurs et leur politique ou «sous-politique» changent fréquemment et le temps qu'ils investissent réellement pour résoudre certains problèmes varie considérablement. Avec l'accélération des efforts de réforme, ces éléments deviennent encore plus critiques. Savoir si l'on réussit à éveiller ou à susciter l'attention des décideurs et si ensuite, des personnes précises avec des compétences précises traitent des problèmes bien définis et pas d'autres, voire aucun, ou abordent les problèmes qui intéressent selon une orientation non voulue, semble relever plus ou moins du hasard ou n'est en tous les cas guère contrôlable. De telles incertitudes ne sont naturellement pas une raison suffisante pour rejeter les réformes. Même si les paramètres de réussite sont incertains, il faut parfois, en dépit de cela, agir – ce qui est au fond un *topos* pédagogique. Il est toutefois intéressant de noter à quel point l'analyse critique des conditions de réussite de réformes, qui sont également un objet d'intérêt dans les contributions réunies ici, semble parfois peu souhaitée.

2) *Orientation vers les compétences.* Pour plusieurs des raisons, phénomènes et questions évoqués plus haut, il est compréhensible que l'acceptation de certaines réformes soit parfois relativement faible, notamment dans le corps enseignant; cela n'est guère dû à une inertie, soi-disant caractéristique de cette profession, telle qu'elle est diagnostiquée un peu trop rapidement – avant tout par des non enseignants je suppose. Toute personne qui enseigne ou a enseigné «sait» par exemple simplement que cela n'a guère de sens de concevoir la formation scolaire *uniquement* comme une acquisition de compétences et de placer au premier plan de l'activité et de la pratique enseignantes les dimensions *mesurables* de la formation – même si, pour certains domaines de la recherche en éducation et pour la politique éducative «basée sur l'évidence», cette focalisation est bien sûr attrayante. En dépit de certaines réserves, nombre de projets de réforme sont actuellement centrés sur l'orientation vers les compétences. Cependant, les concepts de compétences adéquats à des fins de tests empiriques d'évaluation peuvent à certains égards s'écarter de concepts qui seraient probablement plus adaptés à la pratique enseignante. Certes, les modèles de compétences fournissent un aperçu global et permettent ainsi une évaluation et un positionnement systématiques (voir Gilomen, 2009, p. 244). Certes, ils sont censés «être théoriquement fondés et tenir compte du contexte lors de la définition de compétences: une focalisation étroite sur l'activité professionnelle d'un employé de banque débouche sur un autre modèle que lorsque les conditions de vie générales d'une femme à la retraite sont le point de mire» (Gilomen, 2009, p. 244); mais la réalité et la description scientifique ne correspondent toujours que dans une mesure limitée à ces *desiderata* normatifs – que l'on approuve volontiers; cela a également à voir avec l'exigence scientifique – certainement justifiée. La question «compétent pour quoi?» est selon Klieme et Hartig (2007, p. 17) «un élément indispensable de toute définition de compétence». Les modèles psychologiques de compétences pragmatiques fonctionnelles, qui prédominent

actuellement, se différencient clairement des modèles de compétences génératives, non situationnelles, relevant notamment de la tradition de génétique structurale, lesquels aujourd'hui encore, en tant que modèles de théorie et de psychologie développementales, semblent être, pour certains auteurs, beaucoup plus attrayants ou posséder une meilleure base du point de vue de la théorie éducative, même si les modèles pragmatiques et fonctionnels ne sont pas pour autant incompatibles avec les conceptions classiques de l'éducation (comme on pourrait le croire). Ainsi que le formulent à raison Klieme et Hartig (2007, p. 16), dans la perspective pragmatique fonctionnelle, la compétence est au fond comprise (et tentée d'être mesurée) comme ce que Chomsky a désigné par le terme de «performance», à savoir la capacité de maîtriser des exigences clairement définies et situationnelles. Toutefois, sous cet angle, le rôle des composantes motivationnelles et volitionnelles demeure ouvert. Comparé au projet DeSeCo *(Definition and Selection of Competencies*, voir OCDE, 2002, 2005), il s'agit là d'une définition plus étroite, mais empiriquement plus claire de la notion de compétence. Car, s'appuyant sur Weinert, la compétence a été définie comme la combinaison de capacités cognitives et d'aptitudes pratiques (*skills*), incluant également le savoir (*knowledge and tacit knowledge*), la motivation (*motivation*), l'orientation vers des valeurs (*value orientation*), les attitudes (*attitudes*), les émotions (*emotions*) et d'autres éléments nécessaires à l'accomplissement d'un acte (voir Weinert 1999a, p. 8). Pourtant, au plan théorique, cette surcharge évidente d'un concept ne peut convaincre – bien qu'au plan politique, cela semble (toujours) être le cas. Il est surprenant que, sous quelque angle scientifique, théorique ou empirique que ce soit, la définition de Weinert, qui entend combiner pour ainsi dire tous les aspects de l'action, de la pensée et des sensations humaines, ait pu être prise au sérieux! Vouloir critiquer des conceptions apparemment démodées et exclusives de l'éducation à l'aide de ce concept hypertrophié n'est pas sans comporter une pointe d'ironie involontaire. En comparaison, les modèles de compétences pragmatiques fonctionnelles ne sont pas exposés à cette risibilité. En revanche, la critique à l'égard de ces derniers qui devrait sérieusement intéresser est la question du bien-fondé de l'hypothèse, voire de l'affirmation, qu'il incomberait à la «mesure de compétences [...] un *rôle clé* dans l'optimisation des *processus éducatifs* et dans le *développement de l'éducation et de l'enseignement*», comme l'écrivent Klieme, Leutner et Kenk (2010, p. 9; les italiques sont de l'auteur du présent éditorial). Le programme de travail correspondant comporte les éléments suivants: 1) l'élaboration de modèles de compétences théoriques et leur examen empirique; 2) sur cette base, le développement de modèles psychométriques; 3) le développement de procédés de mesure en vue d'une saisie empirique des compétences qui en découlent et enfin, 4) la question de savoir «comment l'exploitation des résultats de diagnostic et d'évaluation peut contribuer à la prise de décisions clairement définies et fondées, dans la pratique pédagogique et en matière de politique d'éducation» (Klieme, Leutner & Kenk, 2010, p. 10). Cependant, il semble clair

que tout cet investissement deviendrait plus ou moins caduc si les attentes en termes d'exploitation ou d'utilisation devaient être déçues. La gestion des déceptions, qu'il faut anticiper, fait donc partie intégrante de la réflexion sur les tentatives ambitieuses de réformes scolaires et d'amélioration des performances, qui font suite aux discours catastrophiques (tels que «le choc Spoutnik», «la catastrophe éducative», «le choc PISA»), dont les fondements ne doivent par contre pas être justifiés empiriquement.

L'exemple de l'orientation vers les compétences doit suffire à montrer ou à évoquer qu'avec les réformes éducatives – pour autant qu'elles ne concernent pas que la structure externe du système scolaire –, certains modèles et conceptions de l'éducation ou de compétences sont mis au premier plan alors que d'autres sont repoussés. Ces mécanismes de mise en avant et de mise à l'écart ne sont que très rarement motivés scientifiquement et ne sont aussi guère fondés sur des décisions rationnelles, mais sur de simples ou obscurs paramètres de préférences. Pourtant la recherche en éducation est impliquée de multiples manières – et elle profite aussi toujours de cet ancrage en tant qu' «embedded science» (science intégrée). Ce n'est donc guère convaincant lorsque les chercheurs et chercheuses en éducation se considèrent, ainsi que leur travail, comme faisant partie d'un «selfish system» (système égoïste) ou, en adoptant un comportement «candide», persévèrent à défendre une position de «pure scientificité». Par ailleurs, on comprend dès lors d'autant mieux que l'on doit et qu'il faut porter un regard critique non seulement sur les réformes éducatives, mais aussi sur le rôle de la recherche éducationnelle dans le cadre des réformes entreprises, par exemple lorsqu'il s'agit d'évaluer des réformes et que les résultats de la recherche – quasi *basés sur l'évidence* – doivent aider à légitimer les décisions relevant de la politique de l'éducation.

Je me réjouis donc de voir que les contributions qui suivent de Herbert Altrichter & Birgit Geisler, Linda Darling-Hammond, Marc Demeuse & Nathanaël Friant, Carsten Quesel et Christian Maroy reflètent un large spectre de points de vue et de jugements, de constats théoriques et empiriques concernant la thématique des réformes éducatives et leur critique, qui, dans son amplitude, dépasse largement le cadre des problèmes esquissés dans ces remarques introductives.

Note

1 Dans ces remarques introductives, certains arguments et références ont déjà été exposés ailleurs (notamment dans Reichenbach 2008 et 2011). Cependant, je les ai repris ici sous une forme adaptée, plus nuancée du point de vue des contenus et je l'espère plus différenciée.

Bibliographie:

Cohen, M. D., March, J. G. & Olson, J. P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahrverhalten[wiw1]. In J. G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven* (S. 329-372). Braunschweig: Gabler (Originalbeitrag erschienen im *Science Quarterly, 17,* (1), März 1972).

Gilomen, H. (2009). Schlüsselkompetenzen für moderne Gesellschaften: Ein Beitrag zur Diskussion um Kompetenzmodelle. *Nova Acta Leopoldina, 100,* (364), 233-247.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10,* (Sonderheft 8), 11-29.

Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (2010). Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DGF-Schwerpunktprogrammes. *Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 56, 9-11.

Lind, G. (2009). Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen - Verbesserungen planen und implementieren* (S. 79-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindblom, Ch. E. (1959). The science of «muddling through». *Public Administration Review, 19,* 79-88.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nichols, Sh. L., Glass, G. V. & Berliner, D. C. (2006). High-stakes testing and student achievement: Does accountability pressure increase student learning? *Education Policy Analysis Archives, 14,* (1). Retrieved September 4, 2006, from http://epaa.asz.edu/epaa/v141/

OECD. (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper.* Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

OECD. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.* Zugriff am 23.09.2010 unter http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf

Osterloh, M. (2010, 20.5.). «Unternehmen Universität?» Wie die Suche nach Effizienz, Output-Messung und das Ranking-Fieber in der Wissenschaft zu Opportunismus und Ideenarmut führen können. *Neue Zürcher Zeitung, 114,* S. 13.

Reichenbach, R. (2008). In der «Concorde-Falle». Erfolgreiches Scheitern von Bildungsreformen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30,* (1), 53-63.

Reichenbach, R. (2011). In der Concorde-Falle: Festhalten an unnötigen Reformen. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 257-268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seibel, W. (1992). *Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im «Dritten Sektor» zwischen Markt und Staat.* Baden-Baden: Nomos.

Weinert, F. E. (1999b). *Concepts of competence. Definition and selection of competencies.* München: Max Planck Institut für Psychologische Forschung.