

# Die zweckrationale Verengung von Unterricht – am Beispiel der Agenda 2030\*

Walter Herzog

Vor einem halben Jahr, am 25. September 2015, wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen die «Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung» verabschiedet. Die Agenda umfasst 17 Ziele; eines davon betrifft die Bildung. Danach sind die 193 Mitgliedstaaten der UNO verpflichtet, bis zum Jahr 2030 eine «inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern» (UN 2015, S. 15). Das erste von insgesamt sieben Unterzielen lautet, dass bis 2030 sicherzustellen sei, «dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschliessen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt» (ebd., S. 18). Der Begriff der «hochwertigen» Bildung kommt auch in den beiden folgenden Unterzielen vor, die sich auf den vorschulischen und den nachobligatorischen Bildungsbereich beziehen.

Zuständig für die Umsetzung und das Monitoring der pädagogischen Zielsetzungen der Agenda 2030 ist die UNESCO, die dazu einen «Aktionsrahmen Bildung» ausgearbeitet hat, der am 4. November 2015 verabschiedet wurde. Der Aktionsrahmen stützt sich auf die im gleichen Jahr auf dem Weltbildungsforum in Incheon beschlossene Erklärung. Diese – die *Incheon Declaration* – spricht

---

\* Referat im Rahmen der Arbeitsgruppe «Ausgeschlossen – Grenzregime hegemonialer Bildungsreformdiskurse» auf dem 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Kassel vom 13. bis 16. März 2016.

von einer «neuen Vision von Bildung» [«a new vision for education»], die mit der Agenda 2030 zur nachhaltigen Entwicklung angestrebt werde (UNESCO 2015a, S. III, VI). Weiter heisst es: «Wir verpflichten uns der *hochwertigen* Bildung und der Verbesserung von Lernergebnissen, was die Stärkung von Input, Prozessen und Evaluierungen von Ergebnissen und Mechanismen zur Fortschrittsmessung erfordert» (Art. 9).<sup>1</sup> [«We commit to *quality* education and to improving learning outcomes, which requires strengthening inputs, processes and evaluation of outcomes and mechanisms to measure progress.»] (ebd., S. IV). Dazu sollen «umfassende nationale Monitoring- und Evaluierungssysteme» entwickelt werden, «um profunde Belege zur Formulierung von Policies und für das Management von Bildungssystemen zu generieren sowie die Rechenschaftspflicht zu sichern» (Art. 18). [«We resolve to develop comprehensive national monitoring and evaluation systems in order to generate sound evidence for policy formulation and the management of education systems as well as to ensure accountability.»] (ebd., S. VI).

## Qualitative Wende

Ich verweise auf diese Ereignisse in der internationalen Bildungspolitik nicht, um die erneuerte Agenda für nachhaltige Entwicklung zu kommentieren, sondern um auf eine offensichtliche *Akzentverschiebung* hinzuweisen, die sich im Vergleich zu früheren Bildungsprogrammen der Vereinten Nationen (UNO) und ihrer bildungs- und kulturpolitischen Unterorganisation (UNESCO) beobachten lässt. Als direkte Vorläufer der Agenda 2030 lassen sich die Millenniums-Entwicklungsziele der UNO [«Millennium Development Goals»; MDG], die im

---

<sup>1</sup> Übersetzung durch die Deutsche UNESCO-Kommission (2015).

Jahre 2000 verabschiedet wurden, sowie das von der UNESCO, weiteren UN-Organisationen<sup>2</sup> und der Weltbank lancierte Programm «Bildung für Alle» [«Education for All»; EFA], das bereits 1990 in Jomtien beschlossen und im Jahre 2000 in Dakar aktualisiert wurde, nennen. Beide Programme endeten 2015, so dass zur Vorbereitung der Agenda 2030 im Rahmen verschiedener Aktivitäten und von Seiten verschiedener Organisationen eine Reihe von Berichten und Kommentaren entstand, die sich kritisch mit den beiden Bildungsprogrammen von UNO und UNESCO befassten und Empfehlungen für die Ausarbeitung der Agenda 2030 machten.<sup>3</sup>

In diesen Berichten tritt mit grosser Übereinstimmung eine Kritik zutage, die erkennen lässt, wo der Fokus der genannten Akzentverschiebung liegt. Indikativ für die Kritik ist der Begriff der «hochwertigen Bildung», der die Bildungsziele der Agenda 2030 wesentlich prägt. Im englischen Originaltext lautet der Ausdruck «quality education»: «Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all» (UNESCO 2015a, S. 6). Tatsächlich geht es um Qualität (vgl. Alexander 2015; Rose 2015; Sayed & Ahmed 2015), was mit der deutschen Übersetzung ungenau eingefangen wird.<sup>4</sup> Im Aktionsrahmen der UNESCO heisst es: «An integral part of the right to education is ensuring that education is of sufficient *quality* to lead to relevant, equitable and effective learning outcomes at all levels and in all settings» (UNESCO 2015a, S.

---

<sup>2</sup> Nämlich: United Nations Children's Fund (UNICEF) und United Nations Development Programme (UNDP).

<sup>3</sup> Für einen Überblick vgl. Barrett, Sayed, Schweisfurth & Tikly (2015, S. 232); King & Palmer (2012); McGrath (2014).

<sup>4</sup> Wie Alexander (2015) bemerkt, ist «quality» eigentlich ein Substantiv, auch wenn es im Englischen oft als Quasi-Adjektiv gebraucht wird. Der adjektivische Gebrauch sei «no more than a slogan, offering limited purchase on what quality actually entails» (S. 251). In den auf der Dakar-Konferenz verabschiedeten erneuerten Zielen des Programms «Bildung für Alle» («Education for All») ist interessanterweise jeweils von einer «education of good quality» die Rede (Ziele Nr. 2 und 5; UNESCO & UNICEF 2013, S. 6).

6). Nur wenn die angebotene Bildung von guter Qualität ist, kann überhaupt erwartet werden, dass in Schule und Unterricht gelernt wird.

Angezeigt wird damit eine Akzentverschiebung von einer rein quantitativen zu einer qualitativen Betrachtung von Bildungserfolg. Yusuf Sayed und Rashid Ahmed (2015, S. 334) sprechen ausdrücklich von einer «qualitativen Wende» [«quality turn»] in der internationalen Bildungspolitik. Indem die Qualitätsfrage gestellt wird, soll vermieden werden, dass Besuchs- und Abschlussquoten mit Lernerfolg gleichgesetzt werden: «The focus on education quality, learning and skills highlights [an] important lesson: the danger of concentrating on access to education without paying enough attention to whether students are learning and acquiring relevant skills once they are in school» (UNESCO 2015a, S. 4). Es genügt nicht, den *Zugang* zu Bildung (*access*), die *Beteiligung* an Bildung (*enrolment*) und den *Abschluss* von Bildungsgängen (*completion*) zu erfassen, wie dies bisher im Vordergrund gestanden hat. Viel wichtiger ist es nachzuweisen, dass Bildungssysteme die Ziele, die sie verfolgen, auch tatsächlich erreichen. Insofern geht es in der «neuen Vision von Bildung» nicht mehr nur um Schule und den Zugang zu Schulen, sondern um schulisches Lernen und schulischen Lernerfolg.

Sprachlich artikuliert sich die qualitative Wende der Bildungspolitik in Formulierungen wie den folgenden:

«From Schooling Goals to Learning Goals» (Beatty & Pritchett 2012).

«... to increase not only the number of children who get into school, but also the number who learn» (UNESCO 2014, S. 203).

«From schooling access to learning outcomes» (Independent Evaluation Group 2006).

«...a shift from a focus on schooling to a focus on the actual learning going on in schools» (Barrett 2011, S. 123).

«... to shift the focus ... from access to school to the learning that takes place in schools» (Barrett, Sayed, Schweisfurth & Tikly 2015, S. 231).

«... a shift in the global [education] dialogue from a focus on access to a focus on *access plus learning*» (Winthrop, Anderson & Cruzalegui 2015, S. 297, 300).

«The overarching goal is not just schooling, but learning» (World Bank 2011, S. 1).

Der Fokus der Aufmerksamkeit wechselt vom Lehren zum Lernen. In einem Bericht, den die UNESCO unter dem Titel «The Global Learning Crisis» herausgegeben hat, heisst es: «The crisis in quality learning is evident. Despite increased enrolments, an estimated 250 million children cannot read, write or count well, whether they have been to school or not. Across the world, 200 million young people leave school without the skills they need to thrive plus an estimated 775 million adults – 64 percent of whom are women – still lack the most basic reading and writing skills» (UNESCO 2013, S. 2). In einem ihrer Berichte zum EFA [Education for All] Programm geht die UNESCO weiter in die Details: «Of the world's 650 million primary school age children, at least 250 million are not learning the basics in reading and mathematics. Of these, almost 120 million have little or no experience of primary school, having not even reached grade 4. The remaining 130 million are in primary school but have not achieved the minimum benchmarks for learning. Often unable to understand a simple sentence, these children are ill equipped to make the transition to secondary education» (UNESCO 2014, S. 19).

Sichtbar wird die Lernkrise nur, wenn die Aufmerksamkeit von den Schulbesuchs- und Schulabschlussquoten abgewandt und auf die schulischen Lern-

ergebnisse gerichtet wird. Global ist die Lernkrise deshalb, weil die PISA-Erhebungen zeigen, dass auch in westlichen, entwickelten Ländern nicht alle Schülerinnen und Schüler das Grundniveau (Kompetenzstufe II) in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erreichen. Aber natürlich betrifft die Lernkrise insbesondere die Entwicklungs- und Schwellenländer. Dreiviertel der Kinder, die eine Schule besuchen, aber nicht lernen zu lesen, leben in Süd- und Westasien oder in einem afrikanischen Land südlich der Sahara (vgl. Barrett 2016, S. 103). Erkennen lassen sich diese Kinder nur mit Messinstrumenten, die über Strukturindikatoren hinausgehen.

Zwar spielten Lernergebnisse (*learning outcomes*) schon beim Programm «Bildung für Alle» eine Rolle<sup>5</sup>, was aber fehlte, waren einerseits Ziele auf der Ebene *konkreter* Lernergebnisse und andererseits Instrumente, die es erlaubten, den Lernerfolg verlässlich zu *messen* (vgl. Winthrop et al. 2015, S. 300; UNESCO 2014, S. 101). Qualitätsfragen wurden über Indikatoren wie Ausbau der schulischen Infrastruktur, Verfügbarkeit von Lehrmitteln, Ausbildung von Lehrkräften, Anteil von Frauen im Lehrerberuf, Lehrer-Schülerquoten etc. beantwortet (vgl. UNESCO 2014, S. 85ff.).

Das Ungenügen dieser Indikatoren wurde allmählich erkannt, wobei nicht zuletzt Entwicklungsorganisationen wie die Weltbank, die sich über den Erfolg ihrer Förderprogramme vergewissern wollten, forderten, dass die Wirksamkeit von Entwicklungskooperationen verlässlicher überprüft wird. In ihrer Strategie für das Jahr 2020 schreibt die Weltbank: «The new strategy focuses on learning for a

---

<sup>5</sup> EFA Goal 6: «Improving all aspects of the quality of education and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills» (UNESCO & UNICEF 2013, S. 6).

simple reason: growth, development, and poverty reduction depend on the knowledge and skills that people acquire, not just the number of years that they sit in a classroom» (World Bank 2011, S. 25). Deshalb will die Weltbank mit der neuen Strategie über die bloße Verbesserung von Inputs (wie bessere Ausbildung der Lehrkräfte, bessere bauliche Infrastruktur und bessere Lehrmittel) hinausgehen und dafür sorgen, dass die Inputs *besser genutzt* werden. Dabei stützt sie sich auf einen Ansatz der ergebnisorientierten Finanzierung (*results-based financing*) ihrer Projekte (World Bank 2015).<sup>6</sup> Dieser bedingt, dass einerseits genau überprüft wird, was an den Schulen gelernt wird, und andererseits die Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zur Rechenschaft (*accountability*) gezogen werden. Ausdrücklich heisst es im Bericht der Weltbank zur Strategie 2020: «... the new strategy focuses on increasing accountability and results as a complement to providing inputs» (World Bank 2011, S. 5).

Aber nicht nur die Weltbank fordert, dass die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler konsequenter überprüft werden. In einem gemeinsamen Papier von UNESCO und UNICEF (2013) heisst es: «Whatever the final education goals for a post-2015 agenda might be, effective monitoring systems are required to enhance education accountability as well as to ensure that education investments are effective and equitable» (S. 18). Dementsprechend kann man im Aktionsrahmen der UNESCO lesen: «Follow-up and review based on robust monitoring,

---

<sup>6</sup> Die Weltbank ist bekannt für ihre neoliberale, an Investitionen in Humankapital orientierte bildungsökonomische Position (vgl. Mundy & Verger 2015; Samoff 1996; Verger, Edwards & Altinyelken 2014). Damit steht sie im Gegensatz zur UNESCO, die einer humanistischen und rechtlichen Argumentation folgt und die Menschen- und Kinderrechte in den Vordergrund ihrer Bildungspolitik stellt (vgl. z.B. UNESCO 2015c). Tatsächlich lassen sich einige Entwicklungen in der internationalen Bildungspolitik als Versuche verstehen, zwischen diesen beiden Betrachtungsweisen Kompromisse zu finden.

reporting and evaluation policies, systems and tools are essential for the achievement of Education 2030» (UNESCO 2015a, S. 28). Gefordert werden «outcome measures», d.h. nicht nur der Einbezug von «learning outcomes» in die *Bildungsziele* der Agenda 2030, sondern eine Strategie, die es erlaubt, verlässlich zu messen, ob die Ziele auch tatsächlich *erreicht* werden.

## Vom Input zum Outcome

Wenn wir für diese Zitate einen gemeinsamen Nenner suchen, dann sollten wir nicht allzu falsch liegen, wenn wir von einer politisch motivierten *Verschiebung der pädagogischen Aufmerksamkeit* von der Schule zu den Schülerinnen und Schülern, vom Lehren zum Lernen und – verallgemeinert – vom Input zum Output bzw. – *genauer gesagt* – zum Outcome von Schule und Unterricht sprechen. Tatsächlich findet sich in einem Arbeitspapier des *Center for Global Development*, einem unabhängigen entwicklungspolitischen Think Tank mit Sitz in Washington, genau diese Formulierung. Deon Filmer, Amer Hasan und Lant Pritchett<sup>7</sup> (2006) schreiben in dem Papier: «... there is a general trend to shift from inputs to outputs and from outputs to outcomes» (S. 9).

Ich möchte diese Aussage wie folgt veranschaulichen und interpretieren:

	vorher	nachher
aussen	INPUT	OUTPUT
innen		↓ OUTCOME

<sup>7</sup> Alle drei Autoren haben eine Affiliation zur Weltbank.



Die Unterscheidung von Output und Outcome ist für meine Argumentation wichtig (vgl. Herzog 2013a, S. 47ff.). Als Output gilt im Allgemeinen ein Ergebnis, das ursächlich dem Input sowie dem zwischen Input und Output vermittelnden Prozess zugeschrieben werden kann. Insofern der Output durch die Aktivitäten des Systems erzeugt wird, kann er diesem uneingeschränkt als Leistung zugeschrieben werden. Im Bildungswesen lassen sich Ergebnisse auf der institutionellen Ebene als Output verstehen, also Ereignisse wie Besuchsquoten, Abschlussraten, Dropouts (Abbruchquoten), Klassenwiederholungen, Übertritte an weiterführende Schulen sowie all dies in Relation zu sozialer Herkunft, Geschlecht, Nationalität etc. der Schülerinnen und Schüler. Mit diesen quantitativen Strukturindikatoren wird jedoch nichts über die Qualität des Outputs gesagt. Für diese steht der Begriff des Outcome bzw. der Outcomes (*learning outcomes*). Outcomes sind eine Folge des Outputs, lassen sich dem System aber nicht als direkte Leistung zuschreiben.

Im Bildungskontext ist die Unterscheidung von Output und Outcome deshalb wichtig, weil die proximalen Bedingungen des Lernens nicht bei der Schule oder beim Unterricht, sondern beim lernenden Individuum liegen. Sofern Menschen als autonome bzw. autopoietische Systeme zu verstehen sind, kann das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht als direkte Wirkung von Schule und Unterricht begriffen werden. In der Terminologie von Jochen Kade (1997) liegen die Leistungen von Schule und Unterricht im *Vermitteln*, während die *Aneignung* des Vermittelten vom lernenden System selber vollzogen werden muss. Die Ziele von Schule, wie sie zum Beispiel in Lehrplänen festgelegt sind, sind demnach nicht mit dem Output, sondern mit den *Outcomes* des Bildungssystems in Beziehung zu setzen.

Wie die Abbildung weiter zeigt, entspricht die Verschiebung der pädagogischen Aufmerksamkeit nicht nur einem Wechsel der Perspektive von «vorher» zu «nachher», sondern auch von «ausßen» nach «innen», d.h. von der *Aussenseite* der Schule in deren *Binnenraum*. Was interessiert, sind nicht (nur) die nach aussen sichtbaren Leistungen der Institution Schule, also der Output qua Abschlüssen, Übertritten, Abbrüchen u.dgl., sondern (auch) die *Qualität* des Outputs, wie sie sich am Lernerfolg (*learning outcomes*) der Schülerinnen und Schüler festmachen lässt. Dazu muss ins Innere der Schule Einblick genommen, d.h. von der institutionellen auf die individuelle Ebene gewechselt werden. Während Statistiken über Besuchs- und Abschlussquoten von der Institution selber angefertigt werden können (z.B. ausgestellte Promotionsurkunden, Zeugnisnoten), bedarf die Erhebung von Lernständen des Blicks hinter die bürokratische Fassade der Institution Schule. Da den Zensuren aufgrund ihrer geringen psychometrischen Qualität misstraut wird, sind eigene, anspruchsvolle Messungen erforderlich, d.h. «Monitoring- und Evaluationssysteme», wie sie in der Agenda 2030 postuliert werden.<sup>8</sup> Die Messung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler erweist sich damit als zwingendes Element der «qualitativen Wende» im internationalen Bildungsdiskurs.

Auch dies lässt sich leicht anhand von Berichten dokumentieren, die im Vorfeld der Agenda 2030 entstanden sind. So schreibt die UNESCO in ihrer Bilanz zum Programm «Bildung für Alle» für die Jahre 2000 bis 2015: «New education targets must be specific, relevant and *measurable*» (UNESCO 2015b, S. I – Her-

---

<sup>8</sup> Tatsächlich lässt sich die diskutierte Verschiebung der pädagogischen Aufmerksamkeit am Beispiel der Schülerbeurteilung und Zensurenvergabe gut illustrieren. Diese wird zunehmend kritisch beurteilt. Vorschläge zur «Objektivierung» der Schülerbeurteilung implizieren, dass den Lehrkräften die diagnostische Kompetenz abgesprochen wird, derer es bedarf, um verlässliche Urteile über Schülerleistungen abzugeben, und an externe, oft kommerzielle Prüfungsinstanzen transferiert wird.

vorh. W.H.). Fast wörtlich identisch ist die Formulierung in einem weiteren UNESCO-Bericht: «... goals must be simple, clear and *measurable*» (UNESCO 2014, S. 101 – Hervorh. W.H.). Im Aktionsrahmen der UNESCO für die Agenda 2030 heisst es: «The targets of Education 2030 are specific and *measurable*» (UNESCO 2015a, S. 10 – Hervorh. W.H.). Ähnlich liest man im Bericht der Weltbank zur Strategie 2020: «Performance and learning outcomes should be monitored and *measured* so that a robust feedback cycle linking policy, financing and results is established» (World Bank 2011, S. 36 – Hervorh. W.H.).

Messbarkeit setzt Klarheit (Transparenz) und Bestimmtheit (Konkretheit) voraus, was in diesen Zitaten schon deutlich zum Ausdruck kommt, sich aber leicht weiter belegen lässt. So verweist Pauline Rose (2015), die Verantwortliche für das Monitoring des Programms «Bildung für Alle», auf die Bedeutung der sprachlichen Klarheit für die Einlösung von Zielen. Oft erscheint der Begriff der Transparenz in Kombination mit demjenigen der Rechenschaftspflicht (*accountability*). So in der Erklärung von Incheon (vgl. UNESCO 2015a, S. V [Art. 12]) oder im Beschluss der Vereinten Nationen zur Agenda 2030 (vgl. UN 2015, S. 36). Klarheit und Messbarkeit der Ziele stellen keinen Selbstzweck dar, sondern sollen ermöglichen, dass die Verantwortlichen für Schule und Unterricht zur Rechenschaft gezogen werden.<sup>9</sup> Im Aktionsrahmen der UNESCO zur Agenda

---

<sup>9</sup> Der Begriff des «testing for accountability» (Smith 2014) bringt die Verbindung von Messung und Rechenschaftsgabe deutlich zum Ausdruck. Smith (2014) spricht von einer «global transformation toward testing for accountability», die sich seit Mitte der 1990er Jahre beobachten lässt. Den enormen Zuwachs an standardisierten nationalen und internationalen Lernstandsmessungen – mittlerweile auch in Entwicklungs- und Schwellenländern – dokumentieren verschiedene Studien (vgl. Benavot & Tanner 2007; Benavot & Köseleci 2015; Kamens 2013, S. 118ff.; Kamens & McNeely 2009, S. 5ff.; Lockheed 2013, S. 164ff.; Smith 2014, S. 3f.; UNESCO 2015b, S. 190f.). Das rapide Wachstum dieser Studien und die Globalisierung der Bildungspolitik bilden zwei Seiten einer Medaille: Solange die nationalen Bildungssysteme (wie noch Anfang der 1960er Jahre, als die ersten international vergleichenden Studien durch die IEA durchgeführt wurden) für unvergleichbar gehalten wurden, da man glaubte, dass sie nur aus ihrer Vergangenheit und aufgrund ihrer nationalen Besonderheiten («Pfadabhängigkeit») zu verstehen sind, gab es wenig Anlass für Vergleiche, ausser man interessierte sich für genau diese nationalen

2030 heisst es dementsprechend: «It is imperative for all partners to embrace the common vision of Education 2030 outlined in this Framework for Action and to be held accountable: multilateral organizations should be accountable to their Member States, education ministries and other related ministries to citizens, donors to national governments and citizens, and schools and teachers to the education community and, more broadly, to citizens» (UNESCO 2015a, S. 25). Insofern gehören alle drei Konzepte wesentlich zusammen: Klarheit der Zielsetzung ist Voraussetzung für die Messung der Ziele auf einem anspruchsvollen, metrischen Niveau, und beides zusammen bildet die Basis, um die Akteure in Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis für die Zielerreichung verantwortlich zu machen.

Von Qualität ist in *diesen* Zitaten explizit nicht die Rede, jedoch bestätigen sie, dass die pädagogische Aufmerksamkeitsverschiebung, die mit der qualitativen Wende in der internationalen Bildungspolitik einhergeht, die Schülerleistungen im Blick hat. Die Qualität, die gemeint ist, ist Ergebnisqualität. Es geht um eine bessere Wirksamkeit der nationalen Bildungssysteme. In der Strategie 2020 der Weltbank heisst es ausdrücklich: «Quality needs to be the focus of education investments, with learning gains as a key metric of quality» (World Bank 2011, S. 4). Insofern entspricht der Qualitätsbegriff dem Konzept von Bildungsstandards qua abgestuften Leistungsstandards (*performance standards*), wie wir es von den Bildungsreformen in unseren Ländern – Deutschland, Österreich und der Schweiz, aber auch anderswo – her kennen.

---

institutionellen Besonderheiten. Mit der wirtschaftlichen Globalisierung und der wachsenden Überzeugung, dass die Bildung in der Wissensökonomie der entscheidende Produktivfaktor ist, hat sich die Situation wesentlich verändert (vgl. Kamens 2013, S. 120ff.).

## Steuerung und Machbarkeit von Bildung

Tatsächlich handelt es sich bei dem, was bildungspolitisch bei uns vor sich geht, um eine ähnliche Entwicklung, wie ich sie am Beispiel der Agenda 2030 nachgezeichnet habe. Auch was bei uns geschieht, lässt sich der Formel «Vom Input zum Outcome» subsumieren. «Bildungsstandards» und «Outputsteuerung», die – zumindest terminologisch – in der Agenda 2030 nur marginal ein Thema sind<sup>10</sup>, verschieben den Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit genauso auf die Ergebnisseite der Schule wie die Forderung nach Messung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Und auch bei uns gehen die Entwicklungen nicht von der pädagogischen Basis, sondern von der Politik aus. Es sind nicht die Schulen oder die Lehrkräfte, die nach einer stärkeren Ergebnisorientierung rufen, sondern es ist das bildungspolitische Establishment<sup>11</sup>, das mehr Klarheit und Verbindlichkeit hinsichtlich der Ziele der schulischen Bildung und verlässlichere Daten über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems einfordert.

Dass im deutschen Sprachraum zwischen Output und Outcome selten begrifflich unterschieden wird und meistens undifferenziert von «Output» die Rede ist, gibt der pädagogischen Aufmerksamkeitsverschiebung einen zusätzlichen Akzent. Denn die kritische Frage, ob der Outcome des Systems Schule diesem genauso wie der Output als direkte Wirkung zugeschrieben werden kann, verflüchtigt sich, wenn es nur einen Output gibt. Wenn Output und Outcome dasselbe mei-

---

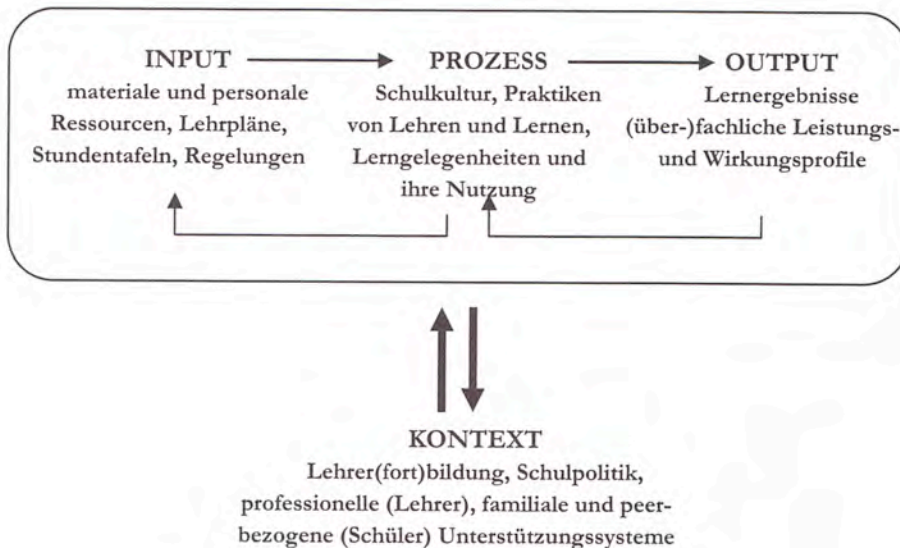
<sup>10</sup> Von «Standards» ist in Bezug auf Bildung im Beschluss der UN-Generalversammlung zur Agenda 2030 an keiner einzigen Stelle die Rede (vgl. UN 2015). Anders im Aktionsrahmen der UNESCO, wo der Standardbegriff verschiedentlich gebraucht wird, aber in der Regel in einem unspezifischen Sinn. Der Begriff der «Outputsteuerung» scheint eine deutsche Erfindung zu sein.

<sup>11</sup> Der Begriff wird in lockerer Anlehnung an Luhmann & Schorr (1979) verwendet.

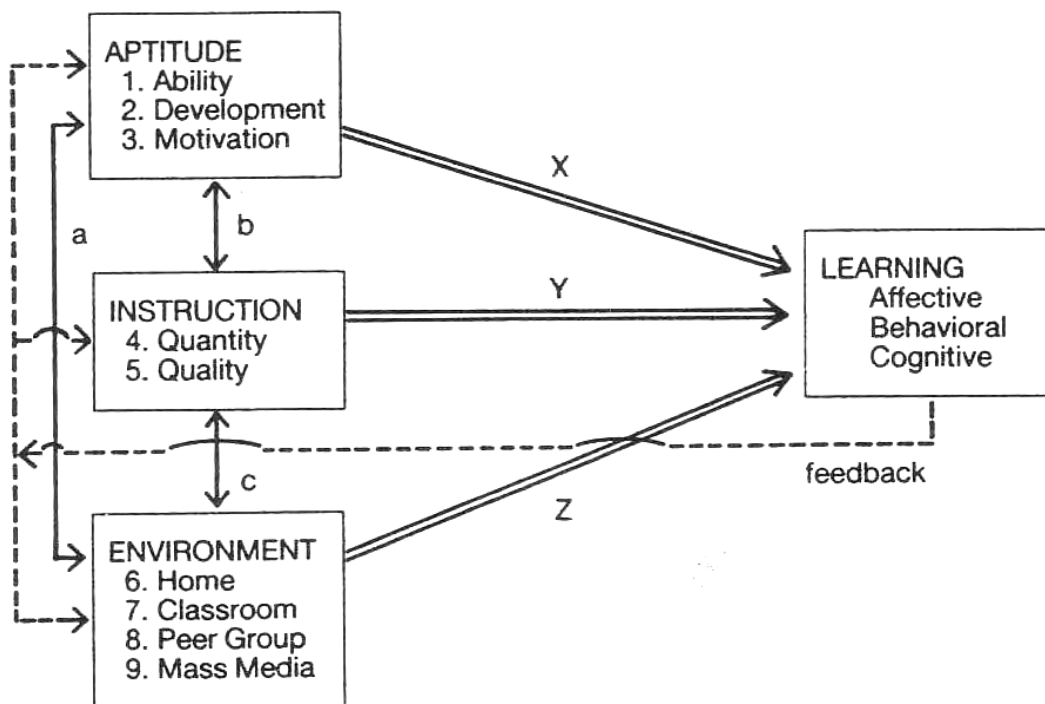
nen, dann stellen sich die Verhältnisse in Schule und Unterricht zudem plötzlich als höchst einfach und überschaubar dar.

Ein Beispiel gibt die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte Expertise von Jürgen Oelkers und Kurt Reusser (2008), die von folgendem «Input-Prozess-Output-Modell» (ebd., S. 17, 357) ausgeht:

Abbildung 1: Einfaches Modell der Funktionsweise von Bildungssystemen



Das Modell suggeriert, schulische Bildung lasse sich in Analogie zur Herstellung eines Industriegutes produzieren. Vergleichen Sie dazu das Modell, das sich explizit des Produktionsbegriffs bedient, das Modell der pädagogischen Produktivität («*model of educational productivity*») von Herbert Walberg (Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987, S. 158):



Aptitude, instruction, and the psychological environment are major direct causes of learning (shown as double arrows X, Y and Z). They also influence one another (shown as arrows a, b and c), and are in turn influenced by feedback on the amount of learning that takes place (shown as broken arrows).

Figure 2.1 Causal Influences on Student Learning

In beiden Modellen erscheint das Lernen (der Schüler) als direkte Folge des Lehrens (der Lehrer). Indem von Outcome *nicht* die Rede ist, steht der Output eins zu eins für die «Resultate des Unterrichts» (Oelkers & Reusser 2008, S. 494)! Die Gleichsetzung von Output und Outcome erlaubt es zudem, den pädagogischen «Produktionsprozess» mit einer Feedbackschleife zu versehen und den Unterricht als geschlossenen Regelkreis darzustellen. In beiden Abbildungen ist ein solcher Rückkopplungsmechanismus eingezeichnet. In der Expertise von Oelkers und Reusser (2008) ist ausdrücklich von einer «Feedback-Steuerung» (S. 508) und einem «Prinzip des feedbackgesteuerten Lernens» (S. 379) die

Rede. Wie zu Zeiten der kybernetischen Didaktik werden Steuerungsambitionen freigesetzt, über die man nur staunen kann.

Auch hier bewegen wir uns im Schatten der Bildungspolitik. Das Bildungsmonitoring, das in der Schweiz – ähnlich wie in Deutschland – vor ein paar Jahren eingeführt wurde, geht explizit von einem zyklischen Prozess aus, der das politisch-administrative Handeln als Input in das Bildungssystem versteht, dessen Leistungen, begriffen als Systemoutput, vom Bildungsmonitoring analysiert und an die Politik zurückgespiegelt werden (vgl. Herzog 2014). Als Outputkriterien gelten die Effektivität, die Effizienz und die Equity des Systems.<sup>12</sup> Im Bildungsbericht, der auf der Basis des Bildungsmonitorings alle vier Jahre erstellt wird, heisst es, die Effektivität sei «ein Mass für die Wirksamkeit einer Handlung oder Massnahme im Hinblick auf ein definiertes Ziel» (SKBF 2014, S. 16). Gemessen werde der «Grad der Zielerreichung» (ebd.).

Die Begriffe «Output» und «Outcome» kommen beide vor und werden ausdrücklich auf die Zielerreichung bezogen. Es heisst: «Bildungoutputs sind *direkte Ergebnisse des Bildungsprozesses*: einerseits Abschlüsse und Abschlussquoten, andererseits [und das ist die entscheidende Stelle, W.H.] die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden am Ende ihrer Ausbildung» (SKBF 2014, S. 16 – Hervorh. W.H.). Die Outcomes dagegen seien «mittel- bis langfristige Wirkungen von Bildung auf andere gesellschaftlich und wirtschaftlich relevante Grössen» (ebd.), wie Partizipation am Erwerbsleben, gesunde Lebensführung oder politisches Engagement. Output und Outcome werden also begrifflich

---

<sup>12</sup> Dieselben Zielkriterien werden im Aktionsrahmen der UNESCO für die Umsetzung der Agenda 2030 genannt: «In implementing the new agenda, the focus should be on efficiency, effectiveness and equity of education systems» (UNESCO 2015a, S. 8).



unterschieden, jedoch werden die Outcomes gänzlich *ausserhalb* der Schule bzw. ausserhalb des Bildungssystems lokalisiert, während das Lernen der Schülerinnen und Schüler bzw. die von ihnen erworbenen «Kompetenzen und Fähigkeiten» unter den schulischen *Output* fallen und damit als *direkte Wirkung* von Schule und Unterricht erscheinen. Dies erlaubt es, das Bildungssystem für die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich zu machen und die pädagogischen Akteure zur Rechenschaft zu ziehen.<sup>13</sup>

### Neukonfiguration des schulpädagogischen Feldes

Damit bin ich an der Stelle meines Referats angelangt, wo ich den Bezug zum Thema unserer Arbeitsgruppe verdeutlichen kann. Was uns vor Augen liegt, ist ein internationaler Bildungsreformdiskurs, der das pädagogische Feld Schule neu konfiguriert, indem die Aufmerksamkeit *einerseits* darauf gelenkt wird, was an der Schule gelernt wird, und *andererseits* – gleichsam im selben Arbeitsschritt – von den Bedingungen des schulischen Lernens abgelenkt wird. Wobei ich den zweiten Punkt etwas stärker herausstreichen und zwei Konsequenzen dieser politisch motivierten Neukonfiguration des schulpädagogischen Feldes benennen möchte.

(1) Erstens: Indem die pädagogische Aufmerksamkeit vom Input zum Outcome des Bildungssystems verschoben wird, geht der Sinn für die Vielfalt, Heterogenität, Widersprüchlichkeit und Unberechenbarkeit der Bedingungen, unter denen pädagogisches Handeln stattfindet, d.h. der Sinn für die Komplexität des schul-

---

<sup>13</sup> Dem entsprechen Begriffe wie «(internationale) Schulleistungsstudie» oder «(internationale) Schulleistungsmessung», die ebenfalls suggerieren, die erfassten Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler seien der Schule und nicht den Schülern zuzuschreiben.

pädagogischen Feldes, verloren. Die Neukonfiguration des pädagogischen Geschehens in Schule und Unterricht entzieht den komplexen Bedingungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer ihrer anspruchsvollen Arbeit nachgehen, die Aufmerksamkeit. Das ins grelle Licht einer ergebnisorientierten Bildungspolitik gerückte Ziel der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler belässt die Bedingungen, unter denen die Schülerleistungen zustande kommen, im Dunkeln. Die Transparenz, die der Fokus auf die Ergebnisse von Schule und Unterricht erzeugt, ist erkaufte durch eine Intransparenz hinsichtlich der Ursachen, die für eben diese Ergebnisse verantwortlich sind. In der Folge entschwinden die Prozessbedingungen des Unterrichts der pädagogischen und – vielleicht noch mehr – der bildungspolitischen Aufmerksamkeit (vgl. Herzog 2015).

(2) Zweitens: Indem zwischen Output und Outcome nicht unterschieden und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler als direktes Ergebnis von Schule und Unterricht ausgegeben wird, werden unrealistische Erwartungen hinsichtlich der Machbarkeit von Bildung erzeugt. Im Halbdunkel des unterbelichteten Binnenraums der Schule macht sich ein zweckrationales Denken breit, das den Unterricht auf ein simples Mittel-Zweck-Schema reduziert. Bildung scheint fast beliebig optimierbar zu sein, wenn nur klare Ziele gesetzt und die Zielerreichung mittels metrischer Verfahren streng überprüft wird.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Wenn wir unter Zweckrationalität in Anlehnung an Max Weber (1973) ein Prinzip verstehen, wonach Handlungen daran orientiert sind, ein bestimmtes Ziel mit den wirksamsten Mitteln und unter Abwägung möglicher Folgen und Nebenwirkungen zu realisieren, könnte man einwenden, dass der Begriff der Zweckrationalität nicht passend sei, da die Mittel der Zielerreichung im vorliegenden Fall nicht bekannt sind bzw. nicht thematisiert werden. Dagegen liesse sich sagen, dass die Politik *unterstellt*, die Pädagogik bzw. die Lehrkräfte würden über die Mittel verfügen, um die Ziele, die sie ihnen setzt, effektiv umzusetzen. Insofern scheint mir der Begriff nicht abwegig zu sein.

Damit werden Schule und Unterricht falsch verstanden. Denn Bildung und Erziehung stehen für ein interaktives Geschehen, das sich weder in lineare Zweck-Mittel-Relationen auflösen noch auf technologisches Handeln reduzieren lässt. Ohne die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich unterrichten zu lassen und aktiv am Unterricht teilzunehmen, wäre die Institution Schule einer ihrer wichtigsten Ressourcen beraubt (vgl. Herzog 2002, S. 503ff., passim, 2011, 2013b). Vieles, was pädagogisch relevant ist, geht auch nicht vom Erzieher, sondern vom Edukanden aus, wie zum Beispiel die Vorbildwirkung einer Lehrperson. Auch das Medium der pädagogischen Wirksamkeit, die Kommunikation, kann nicht instrumentell eingesetzt werden und verweist auf die Wechselseitigkeit des pädagogischen Geschehens. Die hohe Komplexität der Unterrichtssituation ergibt sich gerade aus der Tatsache, dass Aktivität und Passivität auf beiden Seiten des «pädagogischen Verhältnisses» gegeben sind.

Da sich Bildung zwischen Subjekten abspielt, gibt es auch Ansprüche an das pädagogische Handeln, die unabhängig sind von seiner Zielsetzung. Erziehung und Unterricht unterliegen – in Begriffen des Kategorischen Imperativs formuliert – dem moralischen Anspruch, die Adressaten des pädagogischen Handelns niemals bloss als Mittel zum Zweck, sondern jederzeit auch als Selbstzweck zu behandeln. Selbst wenn sich herausstellen würde, dass strenge Strafen das effektivste Mittel sind, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wäre es moralisch verfehlt, dieser Erkenntnis Folge zu leisten. Der Schule stellen sich aber nicht nur moralische, sondern auch ethische (im engeren Sinn des Wertes) Ansprüche, denn Schule ist zumindest für die Schülerinnen und Schüler auch eine *Lebensform*, die einen grossen Teil ihrer Lebenszeit in Anspruch nimmt und damit – wie jede Lebensform – der Erwartung unterliegt, an sich wertvoll zu

sein. Schule soll auch Erfüllung in der Gegenwart ermöglichen und nicht nur Vorbereitung auf ein zukünftige Leben als Erwachsener sein.

Schliesslich sind die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler nur bedingt durch den Unterricht beeinflussbar. Zwar stellt guter Unterricht eine wesentliche Voraussetzung für schulisches Lernen dar, jedoch spielen ausserschulische Einflüsse bei der Realisierung von schulischem Erfolg eine mindestens so grosse Rolle (vgl. Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987; Marzano 2000). Durch simple Input-Prozess-Output-Modelle wird zudem ausgeblendet, welchen Anteil die Schülerinnen und Schüler an ihren Lernleistungen und ihrem Schulerfolg haben. Zu viele Bedingungen pädagogischer Wirksamkeit liegen ausserhalb der Kontrolle durch die Lehrperson oder entziehen sich dieser, zu komplex ist das soziale Gefüge des Unterrichts und zu sehr spielen moralische und ethische Ansprüche beim Unterrichten eine Rolle, als dass das Lehrerhandeln technologisch abgesichert und auf Zweckrationalität reduziert werden könnte. Die Kriterien eines guten Unterrichts können daher nicht mit den Erfolgskriterien von Unterricht gleichgesetzt werden (vgl. Fenstermacher & Richardson 2005).

Wo diese Tatsachen, an die ich hier nur skizzenhaft erinnern kann, durch eine utilitaristische Politik, die ganz auf Zweckrationalität setzt, ausgeblendet werden, entsteht der Eindruck, schulische Bildung lasse sich ohne weiteres für die Bedürfnisse einer sich verändernden Gesellschaft einspannen. Bildung scheint machbar zu sein, wenn Schule und Unterricht nur besser organisiert, strenger kontrolliert und rigoroser gesteuert werden. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung leisten dieser Neukonfiguration von Schule und Unterricht insofern Vorschub, als sie explizit oder implizit ein Politikverständnis kolportieren, das auf wertneutrale «Evidenzen» setzt (vgl. Bellmann 2015; Bellmann &

Müller 2011). Der Wissenschaft wird die Rolle eines Dienstleisters zugewiesen, der für die Politik Wissen bereitstellt, das sich zur Optimierung der Humanressourcen, derer die Wissensgesellschaft scheinbar bedarf, technologisch nutzen lässt. Die Folge sind massive Eingriffe in den Binnenraum der Schule – sei es durch *High-Stakes Testing* oder *Accountability Testing* oder durch die Vorgabe von hierarchischen Kompetenzmodellen (vgl. Herzog 2010).

## Rückblick

Abschliessen möchte ich mit einem kurzen Blick zurück auf die Agenda 2030. So löblich es ist, den Fokus auf die Qualität von Bildung zu legen, so fraglich ist es, ob Qualität garantiert werden kann, wenn der pädagogische Blick auf Schule und Unterricht auf messbare Lernergebnisse eingeschränkt wird. Die Reduktion von Qualität auf *learning outcomes* ist zwar nachvollziehbar angesichts des Ansinnens, die für das Bildungswesen verantwortlichen Personen und Institutionen zur Rechenschaft zu ziehen. Die damit verbundene Neuvermessung des schulpädagogischen Feldes führt aber zu einer Verarmung unseres Verständnisses von Unterricht, was kontraproduktive Effekte zur Folge haben kann (vgl. Ahsan & Smith 2016, S. 143ff.; Ball 2003; Barrett 2011, S. 127f.; Goldstein 2004; Jansen 2005, S. 375f.; Languille 2014; Sahlberg 2010, S. 51f.; Schweisfurth 2015, S. 260f.; Smith 2014, S. 6f.).

Nur einen dieser kontraproduktiven Effekte möchte ich zum Schluss benennen: die Überschätzung der Möglichkeiten, die der Bildung gegeben sind, um die globalen Probleme unseres Planeten zu lösen. In nicht wenigen Dokumenten der UNO, der UNESCO, der Weltbank, der OECD und weiteren in der Entwicklungspolitik tätigen Organisationen wird der Bildung eine Macht zugeschrieben,

die einen nüchternen Erziehungswissenschaftler (wie mich) erstaunen muss.<sup>15</sup> So heisst es im Bericht des *UN High Level Panels* zur Vorbereitung der Agenda 2030: «Education ... is one of the most basic ways people can achieve well-being. It lifts lifetime earnings as well as how much a person can engage with and contribute to society. Quality education positively effects health, and lowers family size and fertility rates. Availability of workers with the right skills is one of the key determinants of success for any business – and of capable and professional public bureaucracies and services. Investing in education brings individuals and societies enormous benefits, socially, environmentally and economically» (UN 2013, S. 36).

Noch deutlicher heisst es in einem Bericht der Brookings Institution, dessen Autorin – Anda M. Adams – eine ganze Reihe von positiven Effekten von Bildung auflistet: «Education leads to improved living conditions, better health status, greater civic awareness and political participation, and better integration into society that can lead to higher productivity and economic growth, political stability, lower criminality, stronger social cohesion and greater income equality» (Adams 2012, S. 2).

Schliesslich schreibt die Weltbank in einem ihrer Papiere: «Education is a powerful driver of development. It is one of the strongest instruments for reducing poverty, raising incomes and resilience in the face of crises, and promoting economic growth and shared prosperity. It also helps improve health, empower women, and establish peace and stability» (World Bank 2015, S. 1).

---

<sup>15</sup> Dabei ist allein schon die Frage, weshalb die Bildung diese Bedeutung erlangen konnte, interessant. Weder die Weltbank noch die OECD waren anfänglich an Bildung interessiert, fanden – als finanz- bzw. wirtschaftspolitische Institutionen – aber im Verlaufe der 1990er Jahre sukzessive zur Bildung als einem ihrer zentralen Betätigungsfelder (vgl. Heyneman 2003; Mundy & Verger 2015; Sellar & Lingard 2016, S. 188ff.; Valiente 2014).

Das sind hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von (schulischer) Bildung, insbesondere wenn man bedenkt, wie wenig diese und andere international tätigen Organisationen zu den konkreten Bedingungen von Bildung sagen. Nicht unpassend umschreibt Simon McGrath (2014) die Rolle, die der Bildung als entwicklungspolitischem Motor zugeschrieben wird, als «a mixture of silver bullet and black box» (S. 9). Indem von den konkreten Bedingungen pädagogischer Wirksamkeit abgelenkt wird, werden Schule und Unterricht zur Black Box, die zugleich als garantierte Methode zur schnellen Lösung (Silver Bullet) der großen Probleme unseres Planeten – wie Armut, Umwelt, Klima, Bevölkerungswachstum, Gesundheit, Frieden, politische Stabilität etc. – angeboten wird. Die Neukonfiguration des schulpädagogischen Feldes hat fatalerweise nicht zur Folge, dass die Öffentlichkeit besser versteht, was sich in Schule und Unterricht abspielt, sondern ganz im Gegenteil, dass sie je länger desto weniger um die anspruchsvolle Berufsarbeit von Lehrkräften weiss. Indem die pädagogische Aufmerksamkeit durch eine nationale und internationale Bildungspolitik von den konkreten Umständen von Schule und Unterricht auf deren Resultate verschoben wird, werden Erwartungen gegenüber Schulreformen erzeugt, die sich absehbar nicht einlösen werden.

## Literaturverzeichnis

Adams, Anda M. (2012). The Education Link. Why Learning is Central to the Post-2015 Global Development Agenda. Washington, DC: Center for Universal Education at Brookings. Download: <http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/12/education-post-2015-adams/12-education-post-2015-adams.pdf> [05.03.2016]

Ahsan, Sumera & William C. Smith (2016). Facilitating Student Learning: a comparison of classroom and accountability assessment. In: William C. Smith (Ed.), The Global Testing Culture: Shaping Education Policy, Perceptions, and Practice (S. 131-151). Oxford: Symposium Books.

- Alexander, Robin J. (2015). Teaching and learning for all? The quality imperative revisited. *International Journal of Educational Development*, 40, 250-258.
- Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215-228.
- Barrett, Angeline M. (2011). A Millennium Learning Goal for education post-2015: a question of outcomes or process. *Comparative Education*, 47, 119-133.
- Barrett, Angeline M. (2016). Measuring Learning Outcomes and Education for Sustainable Development: the new education development goal. In: William C. Smith (Ed.), *The Global Testing Culture: Shaping Education Policy, Perceptions, and Practice* (S. 101-114). Oxford: Symposium Books.
- Barrett, Angeline, Yusuf Sayed, Michele Schweisfurth & Leon Tikly (2015). Learning, pedagogy and the post-2015 education and development agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 231-236.
- Beatty, Amanda & Lant Pritchett (2012). From Schooling Goals to Learning Goals. How Fast Can Student Learning Improve? CGD Policy Paper 012 (September 2012). Washington, DC: Center für Global Development. Download:  
[http://www.cgdev.org/sites/default/files/1426531\\_file\\_Beatty\\_Pritchett\\_Time\\_to\\_MLG\\_FINAL\\_0.pdf](http://www.cgdev.org/sites/default/files/1426531_file_Beatty_Pritchett_Time_to_MLG_FINAL_0.pdf) [02.03.2016]
- Bellmann, Johannes (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft*, 26, Heft 50, 45-54.
- Bellmann, Johannes & Thomas Müller (Eds.) (2011). Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benavot, Aaron & Nihan Köseleci (2015). Seeking Quality in Education: The Growth of National Learning Assessments, 1990-2013. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015. Paris: UNESCO. Download:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002337/233733E.pdf> [04.03.2016]
- Benavot, Aaron & Erin Tanner (2007). The Growth of National Learning Assessments in the World, 1995-2006. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008. Paris: UNESCO. Download:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155507e.pdf> [04.03.2016]
- Deutsche UNESCO-Kommission (2015). Weltbildungsforum 2015: Incheon-Erklärung (Übersetzung aus dem Englischen). Download:  
[https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Incheon\\_Declaration\\_Uebersetzung\\_DE.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Incheon_Declaration_Uebersetzung_DE.pdf) [05.03.2016]
- Fenstermacher, Gary D. & Virginia Richardson (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107, 186-213.
- Filmer, Deon, Amer Hasan & Lant Pritchett (2006). A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education. Working Paper Number 97 (August 2006). Washington, DC: Center for Global Development. Download:  
[http://www.cgdev.org/sites/default/files/9815\\_file\\_WP97.pdf](http://www.cgdev.org/sites/default/files/9815_file_WP97.pdf) [02.03.2016]



- Fraser, Barry J., Herbert J. Walberg, Wayne W. Welch & John A. Hattie (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Goldstein, Harvey (2004). Education for All: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40, 7-14.
- Herzog, Walter (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, Walter (2010). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In: Axel Gehrman, Uwe Hericks & Manfred Lüders (Eds.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Eine Verbesserung der Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 37-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, Walter (2011). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Eds.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 146-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, Walter (2013a). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2013b). Zeit und Interaktion als Bedingungen von Unterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (7-8), 14-20.
- Herzog, Walter (2014). Big Brother im Klassenzimmer? Eine kritische Analyse des schweizerischen Bildungsmonitoring. *VPOD-Bildungspolitik*, Nr. 185, März 2014, 16-19. Download: <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=1484> [05.03.2016]
- Herzog, Walter (2015). Politik der pädagogischen Aufmerksamkeits-Verschiebung. *Neue Zürcher Zeitung* Nr. 284, 7. Dezember 2015, 8. Download: <http://www.nzz.ch/meinung/kommentare/politik-der-paedagogischen-aufmerksamkeits-verschiebung-1.18658713> [05.03.2016]
- Heyneman, Stephen P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23, 315-337.
- Independent Evaluation Group (2006). *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington, DC: The World Bank. Download: [http://www.ungei.org/resources/files/wb\\_primary\\_education\\_evaluation.pdf](http://www.ungei.org/resources/files/wb_primary_education_evaluation.pdf) [05.03.2016]
- Jansen, Jonathan D. (2005). Targeting education: The politics of performance and the prospects of «Education for All». *International Journal of Educational Development*, 25, 368-380.
- Kade, Jochen (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-70). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kamens, David H. (2013). Globalization and the Emergence of an Audit Culture: PISA and the search for «best practices» and magic bullets. In: Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (Eds.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (S. 117-139). Oxford: Symposium Books.

- Kamens, David H. & Connie L. McNeely (2009). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review*, 54, 5-25.
- King, Kenneth & Robert Palmer (2012). Education and Skills in the Post-2015 Global Landscape: History, Context, Lobbies and Visions. Occasional Paper #1. Geneva: Network for Policy Review and Advice on Education and Training (NORRAG). Download: [http://www.norrag.org/fileadmin/Working\\_Papers/King\\_and\\_Palmer-Ed\\_Skills-06.09.12.pdf](http://www.norrag.org/fileadmin/Working_Papers/King_and_Palmer-Ed_Skills-06.09.12.pdf) [06.03.2016]
- Languille, Sonia (2014). Quality education through performativity. «Learning crisis» and technology of quantification in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 39, 45-58.
- Lockheed, Marlaine (2013). Causes and Consequences of International Assessments in Developing Countries. In: Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (Eds.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (S. 163-183). Oxford: Symposium Books.
- Luhmann, Niklas & Karl-Eberhard Schorr (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marzano, Robert J. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Download: [http://www.peecworks.org/peec/peec\\_research/I01795EFA.1/Marzano%20NewEraSchoolReform.pdf](http://www.peecworks.org/peec/peec_research/I01795EFA.1/Marzano%20NewEraSchoolReform.pdf) [03.03.2016]
- McGrath, Simon (2014). The post-2015 debate and the place of education in development thinking. *International Journal of Educational Development*, 39, 4-11.
- Mundy, Karen & Antoni Verger (2015). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, 40, 9-18.
- Oelkers, Jürgen & Kurt Reusser, unter Mitarbeit von Esther Berner, Ueli Halbheer und Stefanie Stolz (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rose, Pauline (2015). Three lessons for educational quality in post-2015 goals and targets: Clarity, measurability and equity. *International Journal of Educational Development*, 40, 289-296.
- Sahlberg, Pasi (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45-61.
- Samoff, Joel (1996). Which Priorities and Strategies for Education? *International Journal of Educational Development*, 16, 249-271.
- Sayed, Yusuf & Rashid Ahmed (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330-338.
- Schweisfurth, Michele (2015). Learner-centered pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266.
- Sellar, Sam & Bob Lingard (2016). PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In: Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (Eds.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (S. 185-206). Oxford: Symposium Books.

- SKBF (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Smith, William C. (2014). The Global Transformation Toward Testing for Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (116).
- UN (2013). A New Global Partnership. Eradicate Poverty and Transform Economies through Sustainable Development. The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda. New York: United Nations. Download: [http://www.un.org/sg/management/pdf/HLP\\_P2015\\_Report.pdf](http://www.un.org/sg/management/pdf/HLP_P2015_Report.pdf) [03.03.2016]
- UN (2015). 70. Tagung, Tagesordnungspunkte 15 und 116: Transformation unserer Welt: die Agenda 2020 für nachhaltige Entwicklung. Download: <http://www.un.org/depts/german/gv-70/a70-11.pdf> [01.03.2016]
- UNESCO (2013). The Global Learning Crisis. Why every child deserves a quality education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Download: [http://www.globaleducationfirst.org/files/Global\\_Learning\\_final\\_web\\_spread.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/Global_Learning_final_web_spread.pdf) [01.03.2016]
- UNESCO (2014). Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/4. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Download: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr-2013-14-teaching-and-learning-education-for-all-2014-en.pdf> [01.03.2016]
- UNESCO (2015a). Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Incheon Declaration & Framework for Action. Download: [http://www.unesco.ch/fileadmin/user\\_upload/3\\_Wie/bildung/FFA\\_Complet\\_Web-ENG.pdf.pdf](http://www.unesco.ch/fileadmin/user_upload/3_Wie/bildung/FFA_Complet_Web-ENG.pdf.pdf) [01.03.2016]
- UNESCO (2015b). Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report 2015. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Download: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf> [02.03.2016]
- UNESCO (2015c). Rethinking Education. Towards a global common good? Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Download: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> [06.03.2016]
- UNESCO & UNICEF (2013). Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda. Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda. Download: [http://www.unicef.org/education/files/Making\\_Education\\_a\\_Priority\\_in\\_the\\_Post-2015\\_Development\\_Agenda.pdf](http://www.unicef.org/education/files/Making_Education_a_Priority_in_the_Post-2015_Development_Agenda.pdf) [02.03.2016]
- Valiente, Oscar (2014). The OECD skills strategy and the education agenda for development. *International Journal of Educational Development*, 39, 40-48.
- Verger, Antoni, D. Brent Edwards, Jr. & Hulya Kosar Altinyelken (2014). Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development. *Comparative Education*, 50, 1-19.
- Weber, Max (1973). Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In Max Weber, *Soziologie – Universalgeschichte – Politik* (5. Aufl.; S. 97-150). Hrsgg. von Johannes Winkelmann. Stuttgart: Kröner.

Winthrop, Rebecca, Kate Anderson & Inés Cruzalegui (2015). A review of policy debates around learning in the post-2015 education and development agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 297-307.

World Bank (2011). *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development. Download:  
[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf) [01-03-2016]

World Bank (2015). *The Rise of Results-Based Financing in Education*. Download:  
[http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Brief/Education/RBF\\_ResultsBasedFinancing\\_v9\\_web.pdf](http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Brief/Education/RBF_ResultsBasedFinancing_v9_web.pdf) [05.03.2016]