

LANDTAG  
NORDRHEIN-WESTFALEN  
16. WAHLPERIODE

**STELLUNGNAHME**  
**16/2474**

A15

anhoerung@landtag.nrw.de  
Stichwort „Qualitätsanalyse –  
Anhörung ASchW – 21.01.2015“



**BERGISCHE  
UNIVERSITÄT  
WUPPERTAL**

**Prof. Dr. Jochen Krautz**  
Professur für Kunstpädagogik  
Fachbereich F – Design und Kunst  
Fachgruppe Kunst

Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

RAUM	I.15.22
TELEFON	+49 (0)202 439 5162
FAX	+49 (0)202 439 5156
MAIL	krantz@uni-wuppertal.de
WWW	www.kunst.uni-wuppertal.de www.bildung-wissen.eu
DATUM	12.01.2015

Stellungnahme zum Antrag

**„Qualitätsanalyse – ein wichtiger Baustein für die Schulqualität“**

der Fraktion der Fraktion der SPD und  
der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN  
vom 24.06.2014

(Landtag Nordrhein-Westfalen, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/6121)

**A. Zu den Voraussetzungen einer „Qualitätsanalyse“**

**1. Schulqualität**

Schulqualität bezieht sich aus pädagogischer und fachdidaktischer Sicht auf

- a) die Erreichung fachlicher Lernziele, die in Richtlinien und Lehrplänen festgehalten sind;
- b) die Erziehungsziele, die die Verfassung des Landes NRW normiert;
- c) die hierzu notwendige und zielführende Unterrichtstätigkeit und pädagogische Gestaltung der Schule, deren Realisierung in die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bzw. der Schulen gestellt ist (§ 3 SchulG Abs. 1), wozu auch die Methodenfreiheit gehört.

Die Realisation pädagogischer und didaktischer Qualität ist somit an die Lehrerpersönlichkeit gebunden. Hierin liegt ihre pädagogische Verantwortung. Um dieser Verantwortung in Freiheit gerecht werden zu können, werden Lehrerinnen und Lehrer an Universitäten und Einrichtungen der zweiten Ausbildungsphase unter Aufsicht des Staates ausgebildet und examiniert („Staatsexamen“). Ihr Status als Beamte bzw. Angestellte im öffentlichen Dienst verpflichtet sie zur Wahrnehmung dieser Verantwortung.

Dass diese pädagogische Freiheit und Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern als Personen zieladäquat für die o.g. Qualitätsbereiche ist, kann sowohl systematisch gezeigt werden,<sup>1</sup> wie empirisch belegt ist, dass Unterrichtsqualität durch das selbstreflexive, also verantwortliche interpersonale Handeln der Lehrerinnen und Lehrer erreicht wird.<sup>2</sup>

---

1 Vgl. Krautz/Schieren (2013)

2 Vgl. Hattie (2013)

## 2. Analyse von Qualität

Die Feststellung von Schulqualität durch eine „Qualitätsanalyse“ seitens der Exekutive muss sich daher auf die Erreichung der Ziele (a) und (b) beziehen. Hierzu ist zu prüfen, ob die fachlichen Lernziele (a) und die Erziehungsziele (b) erreicht werden. Die Mittel und Methoden, die hierzu von Schulen und Lehrerinnen und Lehrern verwendet werden (c), können dieser Prüfung nicht unterliegen, da sonst in ihre Methodenfreiheit eingegriffen würde.

Zur Feststellung des Erreichens fachlicher Lernziele (a) dienen

- Klassenarbeiten,
- Jahrgangszeugnisse,
- Schulabschlüsse.

Diese Instrumente zur fachlichen Qualitätssicherung sind sowohl bewährt wie pädagogisch angemessen: Während sich fachliche Lernziele in Noten bewerten lassen, obliegt die Realisation von Erziehungszielen der pädagogischen Verantwortung von Lehrkräften und Schulen. Sie kann nicht im engeren Sinne standardisiert gemessen werden. Instrumente einer „Qualitätsanalyse“ müssen dieser Eigenlogik von Erziehung und Bildung in der Form von Unterricht entsprechen. Sie müssen geeignet sein, die zwar auf verbindliche Ziele gerichtete, aber stets individuelle Form der Zielerreichung durch unterrichtende und erziehende Lehrkräfte angemessen zu erfassen. Und sie müssen der personalen und interpersonalen Struktur von Bildung und Erziehung gerecht werden. Dazu ist die Anwendung standardisierter Messinstrumente nach externen Vorgaben aus pädagogisch-systematischen und auch rechtlichen Gründen prinzipiell nur sehr begrenzt geeignet.

## B. Die „Qualitätsanalyse“ in NRW

### 1. Technologische Suggestion

Das bisherige Verfahren der „Qualitätsanalyse“ in NRW (nachfolgend: QA) widerspricht diesen Grundsätzen weitgehend. Es unterstellt kontrafaktisch die Möglichkeit der technologischen Steuerung von Schule durch Evaluation seitens externer Aufsichtspersonen gemäß vorgegebener Schemata. Dieses Vorgehen ist nicht nur pädagogisch und rechtlich problematisch, sondern auch praktisch untauglich, wenn es tatsächlich um die o.g. Qualität von Bildung und Erziehung gehen soll. Dies sei nachfolgend begründet.

### 2. Qualitätsmanagement als kybernetisches Steuerungsmodell

Die QA basiert auf Modellen des sog. „Qualitätsmanagements“, die in den letzten zwanzig Jahren aus Wirtschaft bzw. Managementlehren auf die Pädagogik übertragen wurden. Auch in NRW war hieran maßgeblich die Bertelsmann Stiftung etwa über ihr Tool „SEIS“ beteiligt.<sup>3</sup>

Das Qualitätsmanagement selbst basiert auf einem technischen, genauer kybernetischen Steuerungsmodell. Dessen einfachste Ausprägung ist das Heizungsthermostat, dessen technische Regellogik hier auf pädagogische Zusammenhänge übertragen wird: Eine gewünschte Temperatur (= Output-Standards) wird eingestellt, der Heizungskessel (= Schule, Unterricht) arbeitet, ein Messfühler misst das Erreichen der Temperatur (= zentrale Prüfungen, PISA, QA etc.) und meldet das Ergebnis an die Steuerung zurück (= Feedback), die entsprechend nachreguliert. Auf genau dieses Modell bezieht sich auch der „Referenzrahmen Schulqualität“, der vom entsprechenden Vokabular geprägt ist.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Zur politisch fragwürdigen Rolle dieser Stiftung und ihrer Interessen vgl. Krautz (2007 und 2013a)

<sup>4</sup> vgl. MSW (2014), S. 7; zur Analyse des kybernetischen Modells vgl. Krautz (2013a)

So kritisiert der vorliegende Antrag zwar zurecht, „dass ein Marktverständnis von Schule für die Qualitätsentwicklung zu kurz springt“. Doch übersehen die Antragsteller, dass dem zur Anwendung gebrachte Modell des „Qualitätsmanagements“ eben genau verengte Marktverständnis zugrunde liegt. Es baut auf dem ökonomistischen Menschenbild des *homo oeconomicus* auf, dessen Verhalten durch das Setzen externer Anreize gesteuert werden könne, wobei er den Rahmen dieser Steuerung selbst nicht beeinflussen kann: Er kann nur einer Maschine gleich auf die Anreize reagieren und innerhalb des ihm vorgegebenen Rahmens wählen.<sup>5</sup> Mündigkeit und Selbstverantwortung werden ihm abgesprochen. Die QA läuft also Gefahr, die inzwischen gesellschaftlich offen liegende destruktive Wirkung dieses antihumanistischen und apersonalen Menschenbildes bis in die Schule hinein zu verlängern.

### 3. Verdeckte Steuerung und Normsetzung

Die technoide Logik dieses Systems weist den beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer) somit gewissermaßen den Rang von „Trivialmaschinen“ (N. Luhmann) zu. Diese handeln nicht mehr selbstverantwortlich, wie postuliert wird, sondern nur noch „selbstgesteuert“: Sie richten ihr Handeln an den unhinterfragten Maßgaben des Steuerungssystems aus. Die postulierte „Autonomie“ der Schulen und Lehrkräfte besteht tatsächlich in der Reaktion auf die Vorgaben, die die QA macht. Insofern wirkt die QA verdeckt und massiv normativ: Sie setzt ihr Bild von Schule und Unterricht in der Praxis durch, indem sie das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer ohne Diskussion an den neuen Normen ausrichtet.

Denn die Kriterien der Bewertung beziehen sich v.a. auf die Ebene der Unterrichtsmethodik, also auf eben jenen Bereich, der in der Verantwortung und pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte liegt. Ein Beispiel: Der „Referenzrahmen Schulqualität“, an dem sich die QA orientiert, nennt als „Kriterium 2.2.4“: „Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen wird auf zunehmend selbstständiges und selbstreguliertes Lernen ausgerichtet.“<sup>6</sup> „Selbstreguliertes Lernen“ impliziert aber ein bestimmtes methodisches Prinzip, das einer bestimmten didaktischen Logik („Selbststeuerung“) und weltanschaulichen Prämisse („Konstruktivismus“) folgt, die alles andere als unumstritten sind. Fraglich ist auch die gesetzliche Grundlage solcher Setzungen. Es muss aber in der Verantwortung der Lehrkräfte liegen, ob sie nach solch fragwürdigen Methoden unterrichten wollen. Ansonsten unterläuft die QA die gesetzlich garantierte Methodenfreiheit und zwingt die Lehrkräfte durch die Macht der Evaluation<sup>7</sup>, sich ihren unterrichtsmethodischen Vorgaben zu beugen. Hierin liegt ihr „Governance“-Anspruch, eben die Steuerung von Verhalten ohne diskursive Auseinandersetzung durchzusetzen: So und nicht anders ist zu unterrichten, wenn die Prüfergebnisse positiv ausfallen sollen.<sup>8</sup>

Die aus der Praxis bekannte panische Unruhe, die Schulleitungen und Kollegien angesichts der nahenden QA überfällt, ist Ausdruck jenes versteckt normativen Drucks: Die angelegten Kriterien widersprechen der pädagogischen Realität und den professionellen Überzeugungen der Kolleginnen und Kollegen und führen zur Inszenierung von Scheinrealitäten in Selbstdarstellungen und Vorführstunden. Die Schulleitungen sehen sich wegen der Außenwirkung eines guten Abschneidens unter Druck. Sie wählen für die Gesprächsrunden mit den Qualitätsprüfern Kolleginnen und Kollegen aus, von denen zu erwarten ist, dass sie nichts Problematisches äußern werden. Die Befragungen finden in Gruppen statt, so dass die Teilnehmer einander kontrollieren. Seitens der Qualitätsprüfer wird zudem offensichtlich versucht, die befragten Gruppen (Lehrer, Eltern, Schüler) in Widersprüche zu verwickeln.

Bis in diese subtilen psychologischen Strategien zeigt sich der eigentliche Effekt der QA darin, Schulen und Lehrerschaft in Handeln und Einstellungen auf die politisch gewünschten

5 Vgl. Krautz (2013b), Graupe (2013)

6 MSW (2014), S. 36

7 Vgl. Graupe/Krautz (2014)

8 Vgl. zu den Techniken indirekter Steuerung im Kontext der Bildungsreformen Krautz (2013a)

Unterrichtskonzepte auszurichten. Derart wird Kontrolle nicht abgebaut, sondern nur verlagert: Fremdkontrolle soll zunehmend zur Selbstkontrolle gemäß den vorgegebenen Kriterien führen. Das Kontrollsystem kontrolliert dabei weniger die Qualität des Unterrichts, sondern die Qualitätskontrolleure kontrollieren die Selbstkontrolle von Lehrern und Schulen.<sup>9</sup> Damit wird die im Schulgesetz verankerte pädagogische Eigenverantwortung aber gerade nicht gestärkt, sondern unterlaufen.

Der vorliegende Antrag nimmt das Problem zwar in Ansätzen zur Kenntnis, zieht aber keine hinreichenden Konsequenzen daraus.

#### 4. Praktische Untauglichkeit

Die Idee der QA erscheint zwar für pädagogische Laien bestechend einfach, weil sie das oft unwägbare und unsteuerbar erscheinende Feld der Pädagogik plötzlich transparent erscheinen lässt. Tatsächlich ist ihr technoides Steuerungsmuster jedoch für komplexes menschliches Handeln unbrauchbar. Denn gerade pädagogisches Handeln steht immer vor neuen, einmaligen Situationen, die nicht durch standardisierte Methodentechnik beherrschbar sind.<sup>10</sup> Weil pädagogisches Handeln keine Technik, sondern eine Praxis ist, kann sie nicht aus Theorie ab- und durch Techniken angeleitet werden.<sup>11</sup> Einmalige Situationen und individuelle Schülerpersönlichkeiten verlangen immer situatives Verstehen und Handeln in einer hochkomplexen Situation. Dazu benötigen die Lehrenden professionelle fachliche, pädagogische und didaktische Urteilskraft, um im Reflektieren von Erfahrungen und einer hermeneutischen Verstehensbemühung jede einzelne Situation daraufhin zu befragen, was hier richtiges Handeln sein könnte.

Insofern können die Instrumente der „Qualitätsanalyse“ grundsätzlich dieses praktische Handeln nicht erfassen und verbessern: Wie soll eine QA qualifizierte Ergebnisse produzieren, wenn Unterricht nur punktuell (20 Minuten lang) und nach standardisierten Kriterien begutachtet wird? Eben deshalb erscheint das Verfahren den Lehrerinnen und Lehrern als professionellen Praktikern absurd und realitätsfern: Jeder Praktiker weiß, dass so niemals pädagogische Qualität erfasst werden oder entstehen kann. Unterricht ist eben kein technischer Regelkreis; er kann nur unter massiver und gewaltsamer Reduktion der Bildungsansprüche der menschlichen Person darauf reduziert werden.

Wenn überhaupt, müssten die Qualitätsprüfer die Kolleginnen und Kollegen über längere Zeit im Unterricht begleiten und ihnen zudem *zeigen* können, wie der Unterricht denn besser zu realisieren wäre.<sup>12</sup> Die Qualitätsprüfer müssten also für einige Stunden oder besser Tage den Unterricht übernehmen und den Kolleginnen und Kollegen konkret vormachen, was sie für eine bessere Praxis halten. Nur so würde der Eigenart des Pädagogischen und dem Kollegialitätsprinzip durch einen Dialog auf Augenhöhe Rechnung getragen. Sonst empfinden die geprüften Kolleginnen und Kollegen es mit Recht als entwürdigend, nach vielen Jahren der pädagogischen Tätigkeit derart überprüft und reglementiert zu werden.

---

9 Vgl. Bröckling (2007), S. 218

10 Hier ergibt sich auch ein auffälliger Widerspruch zwischen dem in NRW politisch vertretenen Anspruch, den Schülerinnen und Schülern als Individuen gerecht zu werden und einer normierenden, technoiden Steuerung von Unterricht.

11 Das bekannte „Technologiedefizit“ der Pädagogik; vgl. dazu grundlegend Böhm (1995)

12 Vgl. Dollase (2012)

## C. Folgerungen und Empfehlungen:

### Qualitätsentwicklung durch Stärkung der pädagogischer Verantwortung in einer Schule der demokratischen Selbstverantwortung

#### 1. Beendigung des bisherigen Verfahrens der QA

Aufgrund seiner grundsätzlichen Untauglichkeit zur Hebung schulischer Qualität als pädagogischer Qualität sowie seiner rechtlichen Fragwürdigkeit sollte das bisherige Verfahren der QA eingestellt sowie damit zusammenhängende Einrichtungen wie das „Qua-Lis“-Institut aufgelöst oder umgewidmet werden. Die freiwerdenden, wohl beträchtlichen Haushaltsmittel können zum Aufbau eines neuen, angemesseneren Verfahrens verwendet werden, dessen Elemente nachfolgend skizziert werden.

#### 2. Stärkung der pädagogischen Urteilskraft und Verantwortung

Grundsätzlich ist die fachliche, pädagogische, didaktische Urteilskraft der Lehrerinnen und Lehrer zu stärken, anstatt deren professionelle Mündigkeit mit einer normierenden Kontrolle und indirekten Steuerung zu unterlaufen. Hierzu wäre zunächst auf Ausbildungsebene eine Re-Reform der Lehramtsstudiengänge notwendig, deren Bologna-konformes Modul- und Leistungspunktesystem die Entwicklung von Persönlichkeit und Urteilskraft der Lehramtsstudierenden behindert. Zudem wäre die Dominanz der empirischen Bildungsforschung in Lehramtsstudiengängen zu überprüfen, die nur begrenzt zu diesen Fragen beitragen kann.<sup>13</sup> Zu stärken wäre ganz im Gegensatz zum Trend der letzten Jahre die Fachlichkeit der Lehrerbildung sowie die Fachdidaktiken sowie die allgemeine und historisch-systematische Pädagogik. Denn nur Lehrerinnen und Lehrer die fachlich wissen, wovon sie reden, und pädagogische Urteilsfähigkeit besitzen, sind in der Lage, anspruchsvollen und reflektierten Unterricht durchzuführen.

Ziel ist also, fachliche, fachdidaktische und pädagogische Urteilskraft schon in der Ausbildung der Lehrkräfte zu entwickeln und durch ein angemessenes System der Unterstützung weiter zu fördern.

#### 3. Reflexion als Selbstevaluation des Handelns

Auf der Ebene des Unterrichts kann sich das altbekannte Prinzip der handelnden Selbstreflexion auch auf die jüngere Forschung John Hatties berufen.<sup>14</sup> Er macht hinreichend deutlich, dass „Evaluation“ eben nicht Fremdevaluation bedeutet, sondern die ständige Selbstevaluation des Lehrenden: Er muss permanent pädagogisch einführend sowie fachlich und fachdidaktisch kundig den Lernstand der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und verstehen, um auf diese tatsächlich individuell reagieren zu können. Solcher Unterricht setzt somit gerade *nicht* auf „Selbststeuerung“ des Lernens, sondern auf pädagogische Interaktion und auf interpersonalen Dialog, der die geistige Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler anregt und entwickelt.

#### 4. Stärkung der demokratischen Strukturen pädagogisch-didaktischer Selbstverantwortung in Schulen

Konkret wird vorgeschlagen, statt der bisherigen QA und der darum arrondierten Strukturen ein System schulinterner Entwicklung der Qualität von Erziehung und Unterricht in der Verantwortung der Akteure vor Ort aufzubauen, jedoch ohne die indirekt normierenden oder steuernden Vorgaben. Denn pädagogische Qualität kann nur aus der Verantwortung der Experten vor Ort entstehen. Sie haben sich auf die Ziele von Bildung und Erziehung verpflichtet; darin liegt ihr pädagogisches Ethos. Dieses gilt es zu stärken. Lehrkräfte müssen bei den tatsächlich massiv zunehmenden pädagogischen Schwierigkeiten so unterstützt werden, dass ihre Professionalität gestärkt wird.

---

<sup>13</sup> Vgl. Ladenthin (2014)

<sup>14</sup> Vgl. für einen zusammenfassenden Überblick: Steffen/Höfer (2011)

Doch auch bei einer schulinternen Entwicklungsarbeit verbietet sich jeder Eingriff in die Methodenfreiheit der Kolleginnen und Kollegen. Ihnen können auch nicht per Mehrheitsbeschluss einer Konferenz bestimmte pädagogische Arbeitsformen vorgeschrieben werden.

- a) Grundsätzlich wird vorgeschlagen, hierzu die im Laufe der letzten Jahre geschwächten *Organe schulischer Selbstverwaltung* als Orte nicht nur von Verwaltung, sondern der *pädagogischen Reflexion und damit der Qualitätsentwicklung* zu stärken. Damit wird zugleich die demokratische Selbstverantwortung der Schulen gestärkt, die zwar allseits postuliert, aber faktisch eher unterlaufen wird.
- b) *Voraussetzung* für alle Maßnahmen ist eine durchgehende *Entlastung* der Kolleginnen und Kollegen durch *Reduktion* des Deputats der *Lehrerwochenstunden*. Hierzu können die freiwerdenden Haushaltsmittel teilweise verwendet werden.  
Zudem entsteht Entlastung durch den konsequenten *Abbau der* aufwändigen und kontraproduktiven *schulischen Bürokratie*, die auch durch das hier kritisierte Verfahren provoziert wird. Dazu gehört insbesondere das ausufernde Berichts- und Rechenschaftslegungswesen, die Erstellung schulinterner Lehrpläne, von Leitbildern und Selbstdarstellungen, Qualitätsberichten, Fördernachweisen usw. Hierdurch würden sowohl zeitliche wie geistige Kapazitäten für die regelmäßige Arbeit in den nachfolgend genannten Gremien frei.
- c) Konkret wären für die *fachdidaktische Qualitätsentwicklung* die *Fachkonferenzen* in Schulen zuständig. Die Fachkonferenz als die Gemeinschaft der Lehrkräfte eines Unterrichtsfaches ist die Instanz, in der fachliche und fachdidaktische Qualitätsentwicklung stattfinden kann und muss. Nur diese Kollegen verfügen über die notwendige bzw. weiter zu entwickelnde Expertise. Sie können dabei auf externe fachdidaktische Beratungs- und Fortbildungsangebote zurückgreifen. Fortbildungen müssen aus dem Bereich der Wissenschaft angeboten werden, nicht von Dienstleistern, Stiftungen und Lobbygruppen, die finanzielle oder ideologische Eigeninteressen verfolgen.
- d) Für die *pädagogische Qualitätsentwicklung* sind die *Klassenkonferenz* sowie die *Lehrerkonferenz* zu stärken.  
*Klassenkonferenzen*, also alle in einer Schulkasse unterrichtenden Kollegen, treten derzeit allenfalls zum Beschluss über Noten zusammen. Tatsächlich müssten sie der Ort sein, an dem über die Entwicklung einzelner Schüler, deren Schwierigkeiten, die Elternarbeit, die Dynamik in der Klasse usw. gesprochen werden könnte. So könnte eine tatsächlich dem Schülerindividuum gerecht werdende Förderung entwickelt werden. Hierzu sind insbesondere kasuistische Formen pädagogischer Fallbesprechung (z.B. „kollegiale Fallberatung“) geeignet, in der pädagogische, didaktische und schulorganisatorische Fragen in Bezug auf einzelne Schülerinnen und Schüler oder Lerngruppen im Verbund reflektiert und Handlungsperspektiven entwickelt werden. Auch hier können freiwillige Fortbildungsangebote unterstützend wirken. Schulleitungen dürfen nur beratende Funktion haben, um pädagogische nicht mit schul- oder standortpolitischen Motiven zu vermengen. Ebenso müssten *Lehrerkonferenzen* als die Zusammenkunft aller Lehrkräfte einer Schule aus ihrer passiven Rolle, die heute weitgehend in der Kenntnisnahme von neuen Verordnungen besteht, zu einem aktiven pädagogischen Gremium entwickelt werden, das für die fachliche und pädagogische Qualitätsentwicklung der ganzen Schule zuständig ist. Nicht „Steuergruppen“ haben Kollegien zu „steuern“, sondern diese Prozesse sind demokratisch zu entwickeln und gemeinsam zu tragen und zu verantworten. Auch hier müssen Schulleitungen in ihrer „steuernden“ Funktion zurückgebunden werden. Die Kontrolle der tatsächlichen Durchführung dieser Arbeit kann durchaus der Schulleitung obliegen. Deren inhaltliche Ausgestaltung ist jedoch Aufgabe der jeweiligen Gremien.
- e) Zudem sind die unter A.2 genannten *bewährten und vorhandenen Systeme der Qualitätssicherung von Unterricht (Klassenarbeiten, Zeugnisse, Schulabschlüsse)*, die

zugleich der Rechenschaftslegung dienen, *wieder zu stärken*. Deren Aussagekraft wurde in den letzten Jahren systematisch geschwächt, wodurch erst die scheinbare Notwendigkeit entstand, andere Systeme der Rechenschaftslegung und Qualitätssicherung einzuführen: So ist bekannt, dass die Inflation von guten und sehr guten Noten zur Entwertung von Schulabschlüssen, insbesondere des Abiturs geführt hat. Entsprechende Verordnungen und Erlasse haben zudem bewirkt, dass Lehrerinnen und Lehrer kaum noch leistungsangemessene Zeugnisnoten im Bereich unterhalb von „befriedigend“ geben, weil damit etwa zu erstellende schriftliche Förderempfehlungen verbunden sind, die Fachlehrer mit bis zu 300 Schülern vollkommen überfordern und auch pädagogisch wirkungslos sind. In der Sekundarstufe I wurden die Kriterien der Nichtversetzung so gedehnt, dass ein „Sitzenbleiben“ weitgehend verhindert wird. Zudem wurde durch einen für Lehrkräfte kaum zu bewältigenden Dokumentationsaufwand das Einspruchsrecht der Eltern gegen Notengebungen massiv gestärkt. Hinzu kommt, dass Schulverwaltungen bei Einsprüchen meist gegen die Lehrkräfte entscheiden.

Und schließlich haben Reformen wie die sog. „Kompetenzorientierung“ der Lehrpläne und des Unterrichts nachweislich das Niveau von Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler gesenkt.<sup>15</sup>

Diesen Problemen wären durch einfache Rücknahme der entsprechenden Verordnungen, Erlasse und Verfügungen sowie durch Rücknahme der wissenschaftlich ohnehin ungeklärten „Kompetenzorientierung“<sup>16</sup> zu begegnen.

- f) Auf diese Weise würde zudem ein meist vernachlässigter, gleichwohl entscheidender Faktor der Unterrichtsqualität wieder gestärkt, nämlich die *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* der *Schülerinnen und Schüler*. Deren natürlicher Lernwille wird durch o.g. Maßnahmen nämlich geschwächt, nicht gestärkt. Und Schülerinnen und Schüler ahnen sehr wohl selbst, dass sie durch mangelnde Forderung um eben jenes Wissen und Können betrogen werden, von dessen Bedeutung allerorten die Rede ist.

#### Literatur:

Böhm, Winfried (1995): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 2. Aufl. Würzburg.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.

Dollase, Rainer (2012): Sinn und Unsinn des Qualitätsmanagements. In: In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): Wozu Bildungsökonomie? Berlin, S. 83-93.

Graupe, Silja (2103): Die Macht ökonomischer Bildung. Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis. In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft, S. 85-112.

Graupe, Silja/Krautz, Jochen (2014): Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. In: COINCIDENTIA – Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Harald Schwaetzer/Johanna Hueck/Matthias Vollet. Kueser Akademie, Bernkastel Kues, S. 139-146.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitet deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren.

Klein, Hans Peter (2010): Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 86, H. 3, S. 359–362.

---

15 Vgl. Klein (2010)

16 Vgl. Krautz (2013b), Ladenthin (2011)

- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München.
- Krautz, Jochen (2013a) Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft, S. 86-128.
- Krautz, Jochen (2013b): Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure. In: Gymnasium in Niedersachsen H. 1, S. 12-21.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim, Basel.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft. H. 9, S. 1–6.
- Ladenthin, Volker (2014): Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. Eine Studie. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Schwaetzer, Harald/Hueck, Johanna/Vollet, Matthias. Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte, Bernkastel-Kues, S. 77-126.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Soest.
- Steffen, Ulrich/Höfer, Dieter (2011): Was ist das wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50000 Studien. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland Pfalz, Jg. 16, H. 11, S. 294-298.