

Editorial Bildungsreform und Reformkritik – Einleitende Bemerkungen¹

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

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 Steuerungsententionen 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 getroffen 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 Zufallsentdeckungen 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 genannten 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 strukturalistischen Tradition, die als entwicklungspsychologische und -theoretische Modelle zumindest bildungstheo-

retisch 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 Leistungsverbesserungsversuche, die den Katastrophen-

diskursen («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[wiiw1]. 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/v14i1/>
- 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.