

Rang, Brita

Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Qualitätskontrolle

Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim : Beltz 2003, S. 263-281. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)

urn:nbn:de:0111-opus-39800

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft

Recht – Erziehung – Staat

Zur Genese einer Problemkonstellation
und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

Herausgegeben von
Hans-Peter Füssel und Peter M. Roeder

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag • Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41148

Inhaltsverzeichnis

Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeder
 Recht – Erziehung – Staat 7

1. Bildungs- und Erziehungsziele in rechtlicher und pädagogischer Sicht

Lutz R. Reuter
 Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht 28

Christine Langenfeld/Achim Leschinsky
 Religion – Recht – Schule 49

Paul Meredith
 Statutory Regulation of the Secular Curriculum in England and Consequences
 for Legal Liability 70

Christel Adick
 Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender
 Perspektive 86

2. Planvolle Entwicklung von Bildungssystemen?

2.1 Autonomie als Prinzip

Heinz-Elmar Tenorth
 Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches
 Prinzip in historischer Perspektive 106

Walter Berka
 „Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher
 Perspektive 120

2.2 Schulaufsicht und Verwaltung

Hermann Lange

Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und
faktischen Wirkungsmöglichkeiten 137

Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann

Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an?
Eine empirische Annäherung 156

2.3 Standardsetzung und Sicherung von Qualität

Helmut Heid

Standardsetzung 176

Witlof Vollstädt

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität
durch staatliche Lehrpläne? 194

Wolfgang Böttcher

Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen 215

Hans-Jürgen Brachmann

Auf dem Weg zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung 234

2.4 Kontrasterfahrungen

Sabine Hornberg

Ausländische Erfahrungen mit Modellen output-orientierter Steuerung –
aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales 245

Brita Rang

Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit
und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Effizienz 263

Brita Rang

Der Staat als Oberlehrer?

Niederländische Schulen zwischen Schulstreit und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Qualitätskontrolle

1999 erschien in den Niederlanden ein Buch mit dem provozierenden Titel „De overheid als bovenmeester“, der Staat als Oberlehrer. Vier Utrechter und Groninger Erziehungs-(nicht Unterrichts-)wissenschaftler formulierten darin ihre massive Kritik an den strukturellen Veränderungen in der Sekundarstufe. Generell aber wiesen sie die seit Beginn der 90er-Jahre zunehmenden staatlichen Initiativen zur Verbesserung schulischer Qualität und Effizienz zurück. Marktorientiert ziele der Staat auf eine problematische Kombination von Freiheit und Disziplinierung und greife damit in allein pädagogisch begründbare Entscheidungsprozesse ein (v.d. Ploeg u.a. 1999). Die geringe Resonanz auf die Kritik ist das erstaunliche. In der Öffentlichkeit nämlich dominieren – trotz ansehnlicher Erfolge bei den internationalen Assessmentstudien – eher Klagen über die schwindende Qualität der Schulbildung und der Wunsch, hier Veränderungen durchzusetzen. So treffen vermutlich die neue (und alte) Unterrichtsministerin im Kabinett Balkenende, Van der Hoeven, und ihre Staatssekretärin Nijs präziser die nationale Erwartung, wenn sie im NRC-Handelsblad begründen, warum eine niederländische Regierung an einer *guten*, ja sich stets verbessernden Ausbildung ein besonderes Interesse haben müsse und aus dieser Perspektive mit vorhandener Leistungsfähigkeit niemals zufrieden sein könne. Das kleine Land könne sich im vereinigenden Europa nur dann behaupten, wenn es in guten Unterricht investiere und auf allen Ebenen der Bildungsprozesse zu den Besten gehöre. „Als Nederland tot de kennistop wil behoren in Europa, dan moeten we de consequenties willen dragen“ („wenn die Niederlande an der Spitze der europäischen Wissensgesellschaft stehen wollen, müssen wir auch die Konsequenzen auf uns nehmen“). Exzellente ausgebildete Bürger bildeten eine flexiblere Berufsbevölkerung, kosteten weniger Arbeitslosenunterstützung, entlasteten das Gesundheitswesen und füllten die Pensionskassen (v.d. Hoeven/Nijs, 11. 2. 2003).

Fragen der Unterrichtsqualität haben in der niederländischen Gesellschaft eine lange, die Öffentlichkeit und die zuständige „overheid“ beschäftigende Bedeutung (Schama 1970, 589ff., 1977). Für die jüngsten Entwicklungen ist das Mammutgesetz (Mammoetwet) von 1963, die erste gesetzliche Verankerung des ausdifferenzierten Sekundarunterrichts, ein Ausgangspunkt gewesen. Doch war es insbesondere der ökonomisch krisenhafte Beginn der 80er-Jahre, an dem staatlich formulierte Veränderungswünsche für den Bildungsbereich auftauchten und die Differenz zwischen Erreichtem und zu Erreichendem hervorgehoben wurde. Zu den Folgewirkungen des „Accord van Wassenaar“ (1982) gehörte auch die Legitimation für ein verstärkt steuerndes Handeln im Bildungsbereich. Globale Steuerung, gesetzliche Festlegung und Out-put-Kontrolle wurden die primären neuen Lenkungs-konzepte (Merkens/Paardekooper 1995, S. 174f.).

Deren Konsequenz lässt sich als zunehmende Homogenisierung eines vielfältigen Schul- und Bildungssystems unter dem Anspruch der Qualitätssicherung beschreiben, die jedoch bis heute den einzelnen Schulen und den Eltern noch stets einen aus deutscher Sicht erstaunlichen Freiraum für das Einbringen eigener Interessen und Profilbildungen zugesteht. „Sturen op afstand“, distanzierteres Steuern, ist die Devise geworden (vgl. Kastanje 1997, 3ff.). Und siehe da, die meisten Betroffenen vor Ort, Eltern, Lehrer, Schüler sehen die anstehenden Probleme kaum anders als die beiden zitierten Politikerinnen. In einer solchen Konstellation, in der individuelle und schulische Interessen einerseits und staatlich eingefordertes Handeln andererseits weitgehend übereinstimmen bzw. zur Übereinstimmung gebracht werden sollen und offensichtlich auch können, lässt sich nicht nur mit den öffentlichen Gemeindeschulen, sondern auch mit den vielen privaten Primar- und Sekundarschulen eine zielstrebige, Qualität und Effizienz einfordernde Bildungspolitik machen. Auf das gewünschte Resultat, eine international wettbewerbsfähige Ausbildung in der Schule, scheint sich ein großer Teil der Nation verständigen zu können, und damit auch auf das sich etablierende Konzept von Qualitätssicherung. Die Balance zwischen alter Autonomie der Schulen und neuer, durch Gesetze abgesicherter Qualitätskontrolle scheint zunehmend besser austariert zu werden (v.d. Berg u.a. 2000, S. 38). Der 1999 kritisierte „Oberlehrer“ lässt inzwischen die Schulen erste Erfahrungen mit einem Globalhaushalt („lumpsum“) machen, der von 2005 an das generelle Finanzierungsmuster der Schulen werden soll. Vor allem aber unterstützt er die Entwicklung inhaltlicher Konzepte von Schul- und Unterrichtsqualität, wie der gerade vorgelegte Jahresbericht der landesweiten Schulinspektion belegt (vgl. Inspectie 2003, S. 46ff.).

Ich werde im Folgenden (I.) unter dem Gesichtspunkt „*Kohärenz und Differenz*“ die historischen Wege und Mechanismen zur heutigen *bildungspolitischen Kohärenz- und Konsenserzeugung* darstellen und dabei in einem *Exkurs* auch auf die langen niederländischen Traditionen qualifizierter, ja professionalisierter Lehrerarbeit und bürgerlicher Selbstbewusstheit im Bildungsbereich eingehen, um begründen zu können, warum die niederländische Politik sich in diesem gesellschaftlichen Feld der breiten Unterstützung von Eltern und Lehrenden gewiss sein kann und warum „guter Unterricht“ primär nicht als ein normatives, sondern vor allem als empirisch beschreibbares Konzept angesehen wird. Was im Bildungsbereich als Außenanspruch kommt, ist in der Regel intern, in den Schulen, bereits gewollt.

Ich werde in einem zweiten Schritt „*out-put-orientierten Strategien der Qualitätssicherung*“ im niederländischen Schulwesen nachgehen, weil sie die Wege und Effekte steuernden und konsensuellen Handelns deutlich machen können (II.). Meine These lautet, dass es in den Niederlanden eine sehr spezifische, auf Resultate gerichtete Verschränkung von weit gefasster schulisch-pädagogischer Selbstbestimmung und neuen, unmissverständlich formulierten und gesetzlich verankerten Ansprüchen an den Unterricht und das Lehrerhandeln gibt.

1. Kohärenz und Differenz

Es ist inzwischen in Deutschland bekannt, dass die Niederlande ein öffentlich finanziertes, aber zu großen Teilen privat organisiertes Unterrichtssystem besitzen. Das gilt insbesondere für den Primarschulbereich, zu dem gegenwärtig 7690 öffentliche und private Schulen gehören. 68,3% aller Schüler besuchen die „bijzondere scholen“, d. h. separate oder private Schulen. Die übrigen (31,7 %) sind in öffentlichen, d. h. in Gemeindehand befindlichen Einrichtungen. Den etwa 70%igen Anteil des Privatschulunterrichts teilen sich unterschiedliche, vor allem religiöse Gruppierungen. 27,3 % der Kinder und Jugendlichen folgen protestantisch-christlichem, 33,9 % katholischem Unterricht und nur ein kleiner Teil von 7,1% lernt in anthroposophischen, in Montessori-, Dalton-, Jena-Plan- oder Freinet-Schulen oder aber besucht islamische, jüdische, hinduistische, zur protestantischen Brudergemeinschaft gehörende Institutionen (Primair onderwijs in cijfers 2002, S. 44). Die Prozentzahlen zeigen ein seit Ende der Zwanzigerjahre relativ konstantes Bild (Idenburg 1964, S. 114). Heute entspricht dem großen Prozentsatz privater Schulen im Grundschulbereich keine vergleichbare Relation bei den weiterführenden Schulen mehr. Aber selbst auf der Ebene der Universitäten gibt es noch zwei konfessionelle, private Institutionen: die katholische Universität Nijmegen und die (ehedem streng) protestantische Vrije Universiteit Amsterdam.

Die Einrichtung öffentlich finanzierter aber privat beantragter und organisierter Schulen wurde nach einem etwa 80 Jahre währenden Streit zwischen Konfessionellen und Liberalen 1917 mit dem so genannten Schulkompromiss beschlossen und im Gesetz für den Primarunterricht von 1920 im Einzelnen ausgestaltet. Eltern bekamen das Recht, auf Antrag eine eigene Schule mit einem eigenen privatrechtlichen „bestuur“, d.h. einem Vorstand, der zugleich Verwaltungsgremium ist, einzurichten. Noch heute reicht ein religiös oder reformpädagogisch motiviertes Interesse aus, um an die Gründung einer privaten Schule zu gehen. Der Weg dahin ist relativ einfach. Dem Gemeinderat gegenüber gilt es erstens, eine entsprechende Erklärung abzugeben, in der versichert wird, dass die Schule von einer ausreichenden Zahl von Schülern besucht werden wird. Dabei sind Mindestzahlen von Schülern vorgeschrieben, abhängig jeweils von der Gemeindegröße.¹ Erforderlich ist zum zweiten, die gewünschte Anzahl der Klassen zu benennen, für die man das Schulgebäude plant. Und schließlich verlangt das Gesetz, drittens, eine Bürgerschaft in Höhe von 10% der Stiftungskosten, die bei der Gemeinde zu hinterlegen ist. Dann aber steht der Umsetzung nichts mehr entgegen. Die so zustande gekommene Schule ist zunächst einmal weitgehend autonom. Ist sie ein so genannter „Eenpitter“, gleichsam ein konzeptueller und organisatorischer Individualist, dann gilt das fast uneingeschränkt. Nichts trägt die Schule, als sie sich selbst (und die staatliche

1 So sind für eine städtische Primarschule 125 Schüler notwendig, für eine Kleinstadt oder ein Dorf mit weniger als 25.000 Einwohnern reichen 50 Schüler. Für Sekundarschulen sind erheblich geringere Schülerzahlen (etwa jeweils die Hälfte) erforderlich. Werden weniger Kinder als angegeben in der Schule unterrichtet, verfällt die zu hinterlegende Bürgerschaft. Ansonsten erstattet die Gemeinde nach 20 Jahren den Betrag zurück (vgl. Idenburg 1964, S. 268ff.).

Finanzierung).² Die besondere Autonomie wird bereits bei der Einrichtung und Zusammensetzung des Vorstands sichtbar. Laut Bürgerlichem Gesetzbuch, Buch 2, besteht er nur aus wenigen Mitgliedern, darunter einem oder einer Vorsitzenden, einem Sekretär und einem „Penningmeester“ (Braster 1995, S. 215). Es sind gerade die Eltern von Kindern der (geplanten) Schulen, die Sitz im Vorstand haben (v.Wieringen 1995, S. 188ff.). Für die Wahrnehmung der Rechte, die den Privatschulen zustehen, spielt der Vorstand die entscheidende Rolle. Er stützt sich auf einen Verein, eine Stiftung oder, in Ausnahmefällen, auf eine kirchliche Organisation.³ Er nimmt die im Grundgesetz garantierte „Freiheit des Unterrichts“ wahr, das heißt, er besitzt als privatrechtliches Organ das Recht und die Pflicht, die Lehrer einzustellen, die Schulleitung zu ernennen, die Einsetzung und die Verwendung der staatlichen Mittel zu veranlassen und zu prüfen und mit den Lehrern die Inhalte des Unterrichts zu planen, die genutzten Lehrmittel und die didaktische Ausrichtung festzulegen (vgl. Idenburg 1964, S. 264, Leune 1987, S. 262; Hofman 1993, S. 128ff., Braster 1995, S. 218f.). Ja, der Vorstand hätte selbst das Recht – wie es etwa die Vrije Scholen, die Waldorfschulen, tun – festzulegen, dass sich die Schule nicht an dem landesweiten CITO-Test am Ende der Grundschule beteiligt und dass, falls die Eltern einverstanden sind, kaum Zeugnisse ausgeteilt werden. Mit dem Blick auf solche Möglichkeiten, gelten die Niederlande vielen deutschen Pädagogen als das Eldorado der Reformpädagogik. Doch haben auch die privaten Schulen inzwischen die Beweispflicht, dass die Leistungen ihrer Schüler/innen nicht hinter die nationalen Standards (gesetzlich verankerte und sehr präzise formulierte „Kernziele“ der zentralen Unterrichtsfächer) zurückfallen. Ein die Primarschule abschließender, Vergleichswerte liefernder Abschluss-Test (wie der CITO-Test) wird auch ihnen abverlangt. An dieser Stelle gibt es Widerstand der Reformschulen.⁴

In den letzten zwanzig Jahren ging die Zahl der privaten Schulen aufgrund von Zusammenlegungen zunächst zurück. Inzwischen sind allerdings 38 Schulen unter streng religiösen Vorzeichen hinzugekommen, die von einer erneuten „verzuiling“, d. h. der vertikalen Aufspaltung oder Grenzziehung in der Gesellschaft unter religiösen Vorzeichen, sprechen lassen. Eine hinduistische, vor allem aber 37 islamische Schulen übertreffen inzwischen die Zahl der jüdischen Schulen. Die privaten Schulen allgemein und damit auch streng islamische Schulen wie Al Ummah in Enschede schützt das sehr weitreichende, gesetzlich verankerte Elternrecht der Niederlande. Doch hat sich staatlich rationelles Handeln auch im Privatschulbereich durchgesetzt. Die Unterrichtsinspektion, die jährlich ihren Bericht herausbringt, bezieht diese Schulen selbstverständlich ein und vermittelt außerordentlich interessante Einsichten in pädagogische Differenzen zwi-

- 2 Der „Individualismus“ ist allerdings begrenzt, da das Feld ‚Unterricht‘ in hohem Maße institutionalisiert ist. Für alle Funktionsträger gibt es (verzuilde) Organisationen (Verhoeff 1992, S. 259ff.).
- 3 Die protestantischen Vorstände basieren in der Regel auf einem privaten Verein, die katholischen auf einer Stiftung. Die letztere hat keine Mitglieder, die Vorstände sind deshalb nur der Schule und dem Staat gegenüber rechenschaftspflichtig (Braster 1995, S. 217).
- 4 Sie kritisieren die Konsequenzen des CITO-Tests für die Platzierung der Schüler im Sekundarunterricht und versuchen seit Ende Januar 2002 relativ vergeblich, weitere Schulen in ihre Aktion einzubeziehen (vgl. De actie 3. 2. 2003).

schen den Schulen konfessioneller Gruppen und zwischen den reformpädagogischen Richtungen (Inspectie 2003, S. 57ff.). Was in den islamischen Schule geschieht, erfahren wir von den Inspektoren, die u.a. im vergangenen Jahr angesichts von öffentlich geäußerten Zweifeln, ob der dort erteilte Unterricht nicht die Integration seiner Schüler und Schülerinnen in die niederländische Gesellschaft verhindere, die 37 Schulen auf der Basis der gesetzlichen Vorgaben evaluierten und kritisch klassifizierten (Islamitische scholen 2002, S. 41ff.; Inspectie 2003, S. 58).

An der größeren Effizienz der Schulvorstände aller religiösen und reformpädagogischen Gruppen interessiert, wurden Rationalisierungs- und Professionalisierungsprozesse auch auf den Schulvorstandsebenen eingefordert und durchgesetzt (Karsten u.a. 2000). Allein im Primarschulbereich sank daraufhin (seit 1995) die Anzahl der Schulvorstände von 3446 auf 2161. Da die Zahl der Schulen sich absolut nicht veränderte, heißt das, dass inzwischen nur noch 51 % der schulischen Vorstände an Privatschulen für eine einzige Schule zuständig sind, die bereits erwähnten „Eenpitters“. Bis zum Beginn der 80er-Jahre waren das noch zwei Drittel aller privaten Schulen. Gegenwärtig verwaltet fast die Hälfte der Schulvorstände mehr als eine, in 9% der Fälle sogar mehr als 10 Schulen.

De facto ‚regieren‘ diese Vorstände jedoch nicht die Schulen – wie empirische Untersuchungen vor allem von Braster zeigen – und lassen sich auch deshalb noch weniger mit deutschen Schulbehörden vergleichen (Braster 1986, 1993, 1995, S. 228f.). Im Normalfall sind es nämlich die einzelnen Schulen selbst, die bis auf die Finanzkontrolle all das, was die Schulvorstände qua Gesetz in den Schulen regeln dürfen, ausführen. Es sind die Lehrer, vor allem auch die Schulleiter und Eltern aus dem Elternrat (Ouderraad), die im „täglichen“ Schulvorstand ihre private Schule leiten. Sie suchen sich die neuen Lehrer aus, entscheiden darüber, welche Schulbücher angeschafft werden und diskutieren, ob man zur Bewältigung von Problemen die schulnahen pädagogischen Unterstützungseinrichtungen heranzieht (vgl. zu deren Nutzung: Inspectie 2003, S. 57). Verantworten müssen sie sich vor dem überkuppelnden Vorstand ihrer Schulengruppe oder aber auch direkt vor dem Departement „Onderwijs“ des Ministeriums (OC&W).

Die Situation in den öffentlichen Gemeindeschulen ist gesetzlich sehr verschieden, im Schulalltag allerdings sind beide sich sehr ähnlich, auch wenn in Untersuchungen der Entscheidungsspielraum der privatrechtlichen Schulvorstände gegenüber dem der Vorstände öffentlicher Schulen als größer beschrieben wird (Braster 1995, S. 229; Esch 1988, S. 213). Für die Gemeindeschulen ist der Schulvorstand ein lokales *öffentlich-rechtliches* Leitungs- und Verwaltungsorgan. Diese differenten Vorstandsformen für die öffentlichen und privaten Schulen legte bereits Artikel 23 des Grundgesetzes von 1848 fest. Gemeindegesetze regelten seitdem die Zusammensetzung für die öffentlichen Schulen (vgl. Idenburg 1964, S. 302f.). Zunächst gehörten die Bürgermeister in das Schulbestuur, mit ihnen der Vorstand des Gemeinderates und einzelne Ratsmitglieder. Inzwischen haben Veränderungen des Gemeindegesetzes zu neuen Bestimmungen geführt. Der Artikel 82 des Gemeindegesetzes von 1992 überlässt den Gemeinden bei der Zusammensetzung des Vorstandes die freie Entscheidung. Insofern gibt es eine Reihe von Varianten (v. Kessel 1993, S. 28ff.). Im Alltag heißt das, zumal in den großen städti-

schen Gemeinden wie Rotterdam, Amsterdam, Den Haag oder Utrecht, dass Eltern, Schulleitung und Lehrer in einer Schule den „täglichen“ Vorstand bilden und im Hintergrund eine Kommission die generelle städtische Schulverwaltung vertritt (A.a.O., S. 29). Frei sind die Gemeindeschulen im pädagogischen Sinne. Sie können konzeptuell, didaktisch eigene, von den Lehrern und Eltern festgelegte Wege gehen. Jede ausgewiesene pädagogische Konzeption und Reformstrategie kann deshalb mit bestimmten Einschränkungen umgesetzt werden. Die generelle Einschränkung eigener Gestaltungswünsche besteht in der gesetzlich festgelegten Bestimmung, dass – wegen der öffentlichen Finanzierung – die Schule auch zu „Qualität“ verpflichtet ist (Wet Primair Onderwijs 2003, Art. 10; Braster 1995, S. 218). Der alle vier Jahre qua Artikel 12 und 13 des Gesetzes der Reichsinspektion vorzulegende „Schoolplan“ und der jährliche „Schoolgids“ (Schulbericht) werden als Belege für die Sorge um Qualität gewertet. Anders als in den privaten Schulen ist in den öffentlichen gerade auch die Auswahl der Schulbücher relativ eingeschränkt. Die genau beschriebenen Anforderungskataloge der Kernfächer und der Kernziele, deren Einhaltung das Gesetz (Art. 9, 6) vorschreibt, und der zentrale, ebenfalls gesetzlich eingeforderte Test am Ende der achtjährigen Primarstufe schränken die Wahlmöglichkeiten deutlich ein. (Braster 1995, S. 221) Doch ist neben den Pflichtfächern viel Raum für Wahlfächer. Sie bieten den Schulen die Chance, ihr besonderes Profil in der Konkurrenz um die Schüler und Schülerinnen vorzuweisen. Alle Schulen nämlich, ob privat oder öffentlich, sind Angebotsschulen und müssen sich ihre Klientel selbst suchen.

Mag sich das Lehr- und Leitungspersonal in den öffentlichen wie in den privaten Schulen weitgehend selbst rekrutieren, für Entlassungen ist der Vorstand zuständig. „Taugt“ ein Lehrer, ein Schulleiter nicht, dann ist er qua gesetzlichem Anspruch und Auflage vom Vorstand zu entlassen (Vermeulen u.a. 1996, S. 21ff.). Aber auch von den starken Eltern und Elternvereinigungen muss gesprochen werden.⁵ Eltern sind nicht nur organisiert, sie sind auch in großer Zahl in der Schule aktiv. Das „Sociaal en Cultureel Planbureau“ (das Forschungsinstitut des Kabinetts) stellte in einem Pressebericht (30.10. 2002) das Maß elterlichen Engagements in der Schule vor. Die Hälfte der Eltern ist in den 8-jährigen Primarschulen in die Schulaktivitäten integriert. 10 % aller Eltern sind entweder im Elternrat, in dessen Vorstand oder im „Medezeggenschapsraad“ der Schule, dem Mitspracherat, einer Art Vermittlungsinstanz zwischen Schule und Vorstand.⁶ Die Eltern erweisen sich nicht nur als Pressuregroup, sondern auch als eine erhebliche Stütze staatlich organisierter Qualitätsansprüche (Leune 1995, S. 244ff.). Das etwa wird sichtbar dort, wo es um die Entwicklung und gesetzliche Festlegung von Zielkatalogen für einzelne Unterrichtsfächer geht. Ein Bericht der „Commissie Kerndoelen Basisonderwijs“ aus dem Jahr 2002 macht das plastisch deutlich und zeigt die Eltern

5 Die vier große Elternvereinigungen sind „LOBO“ (bezogen auf den privaten, primär reformpädagogischen Unterricht); „NKV“ (für den katholischen), „Ouders & coo“ (für den protestantisch-christlichen Unterricht) und „VOO“ (für den öffentlichen Unterricht).

6 Dem Medezeggenschapsraad (Mitspracherat), der hälftig aus den Eltern und hälftig aus Lehrern zusammengesetzt ist, muß jeder Beschluß des (Gemeinde-)Vorstands zunächst vorgelegt werden.

(und ihre Organisationen) als starke Befürworter der Entwicklung von empirisch umsetzbaren Qualitätsstandards. Für sie bieten die ausdifferenzierten fachbezogenen Kernziele „die Garantie für die Breite und den Tiefgang des Fächerkanons“. Ihre Sorge ist vor allem, dass „es auch ausreichende Kontrolle für deren Durchsetzung“ gebe (2002, S. 56).

Ich habe diese auch die Eltern umfänglich einschließenden Bedingungen der schulnahen Schulverwaltung deshalb so ausführlich dargelegt, weil auf diese Weise deutlich werden kann, wer vor Ort in der Schule die staatlichen Ansprüche und Auflagen umsetzt: Es sind in der Regel – und zwar in den öffentlichen wie in den privaten Schulen – die Schulleitungen, die Lehrer, Eltern, wenn auch die Reichsinspektion darauf achtet, dass die Vorstände eine Art Kontrollfunktion gegenüber der Schulleitung wahrnehmen können. In der Regel liegen Eltern- und Lehrerwünsche nicht sehr weit auseinander. Die Eltern jedenfalls beurteilen die Lehrer/innen sehr positiv. Die Note, die sie ihnen im Durchschnitt erteilen, liegt fast bei 8. Und das ist bei der höchsten und sehr seltenen Note 10 beachtlich hoch (vgl. Inspectie 2003, S. 4). Die Betroffenen vor Ort befinden sich in einem vielfältigen Netz wechselseitiger Wahrnehmung und Unterstützung. Konzepte von Qualität und Qualitätssicherung werden so zur Angelegenheit der Betroffenen, wie der Inspektionsbericht über die „Qualitätssicherung“ zeigt (a.a.O., S. 47ff.). Zu dem, was die durchschnittlichen niederländischen Eltern von „ihrer“ Schule erwarten, gehört eine für die Lernenden „leuke“, das heißt „angenehm-freundliche“ aber eben auch qualitätsvolle Ausbildung, die sich diskursiv, im Schulalltag und im Wettbewerb, beweisen kann; eine Ausbildung, die – historisch betrachtet – dem niederländischen Bürgertum nicht wie in Frankreich oder Deutschland primär zur Differenzerzeugung wichtig war und ist, sondern die sehr pragmatisch der erfolgreichen Vorbereitung auf spätere berufliche Aufgaben dient. Eine Schule muss leisten, was sie verspricht. Lehrende befinden sich mit den von ihnen Unterrichteten und deren Eltern gleichsam in einem Vertragsverhältnis. Das Bürgertum, das sich als konkurrenzfähiges Handels- und gewerblich tätiges Bürgertum politisch emanzipierte und nicht als Bildungsbürgertum, sieht und sah schulische und universitäre Bildung in individuelle und gesellschaftliche Zwecke eingebunden. Insofern müssen Bildungsprozesse stets neu ihre Nützlichkeit, ihren Sinn beweisen. Die Abnehmer sind an der empirisch-pragmatischen Qualität der Schule viel stärker interessiert als an den Zeugnissen. Insofern ist das Recht der Eltern und Kinder, sich die Schule selbst auszusuchen, nur ein relativ konsequenter Baustein in einem sozialen Gefüge, in dem Marktmechanismen eine wichtige Rolle spielen (Wartenbergh-Cras u.a. 2002).

Schaut man genau hin, dann geht es gegenwärtig in den niederländischen Schulen um eine historisch neue, d. h. intensivere Verschränkung von bottom-up geprägten pluralen Erfahrungs- und Erwartungsmustern im Schulbereich einerseits und normierten und normierenden Qualitätsansprüchen unter Einbeziehung von evaluierenden Messverfahren andererseits. Der steuernde niederländische Staat, so mein Argument, kann und wird nicht steuern, wenn die das Ruder bewegenden Schulen und ihre vor allem privaten Vorstände nicht die Verhältnisse mit regeln wollen. Die gegenwärtige Reform unter der Fahne der Qualitätssicherung wird zu großen Teilen von den „Betroffenen“ mit getragen, ja mit ausgestaltet.

Angesichts langer obrigkeitlicher Erfahrungen, einer kontrollierenden Schulaufsicht, ist man in Deutschland geneigt, die Rolle des Staates in einem solchen Prozess vor allem als autoritär wahrzunehmen. Qualitätsstandards, Effizienz, Leistung und Qualitätssicherung werden deshalb in erster Instanz als staatlich vermittelte, jedenfalls nicht immer pädagogisch legitimierte und legitimierbare Ansprüche tradiert, die in relativer Distanz zu den jeweiligen Bedingungen vor Ort gestellt werden. Der Staat erscheint als das Definitionszentrum für schulische Anforderungen, steht doch laut Grundgesetz, Artikel 7,1 das „gesamte Schulwesen...unter der Aufsicht des Staates“ (vgl. Stryck 2000, S. 113f.).

In einem historischen Exkurs werde ich darzustellen versuchen, warum eine solche deutsche Sicht- und Erfahrungsweise die niederländischen Bedingungen nicht angemessen trifft.

Exkurs: Selbsttätige Qualitätssicherung als historischer Erfahrungshorizont

Die Wirksamkeit von bottom-up Traditionen, die konsensuelle Selbsttätigkeit in den niederländischen Schulen, die Bereitschaft zu Selbstbeobachtung und Qualitätskontrollen findet m. E. eine Reihe sehr spezifischer Voraussetzungen in der niederländischen Geschichte. Die gesellschaftliche Verständigung über schulische Qualitätsstandards scheint primär gestützt durch die Ansprüche städtisch merkantiler Ökonomie. Der seit Jahrhunderten bestehende Handel auf internationalen Märkten, ein darauf ausgerichtetes Gewerbe, eine frühmoderne Kommerzialisierung der agrarischen Produktion, etwa des Tulpenhandels im 17. Jahrhundert, ist vermutlich ein wichtiger Rahmen für das Entstehen eines teilweise schon früh säkularisierten Schulwesens gewesen, in dessen Rahmen sich bereits im 14. und 15. Jahrhundert, zunächst in den südlichen Niederlanden, Lehrgilden bildeten (Braudel 1979; Daalder 1981 und 1990; Dollinger 1998; Laurent 1935). Schließlich gehörten dazu auch Prüfungen der Lehrer und Lehrerinnen (de Booy 1980, Boekholt/de Booy 1987, S. 22ff.). Die Städte benannten seit dem 15. Jahrhundert so genannte Scholarchen, die die Qualität der Lehrenden, der Schulen und Beischulen zu kontrollieren hatten.⁷ Damit war eine relativ enge Verknüpfung von Bedarf, Qualifikation und Schulangebot verbunden. Bereits im 15. und 16. Jahrhundert findet man in den Städten ein differenziertes Schulangebot (Boekholt/De Booy 1981, S. 12). Seit dem Ende des 16. Jahrhunderts, mit der Utrechter Union (1579), der calvinistischen Reformation und der von ihr besiegelten Loslösung von den südlichen Niederlanden, veränderte sich auch das inhaltliche Konzept der städtischen Eliteschulen. Das zeigt der Bedeutungsverlust der Lateinschulen. So wurde im Jahr 1515 die Lateinschule in Alkmaar noch von 700 Schülern besucht, 1650 war die Zahl bereits mehr als halbiert, 1815 waren nur noch 4 Interessenten vorhanden. Mit der Utrechter Schule verhielt es sich ähnlich, auch wenn der Prozess etwas später einsetzte (Boekholt/De Booy 1987, S. 120).

7 Das Schulreglement von 1655 handelt deshalb nicht zufällig im „I. Capittel“ von den „Qualitäten“ und der Professionalität der Schulmeister: „Vande qualiteyten ende bequamheyt der Schoolmeesters“ (School-Reglement 1655, Spalte 2409/10).

Die Bürger und Regentenfamilien schickten ihre Kinder zwar nicht auf die gleichen Schulen wie das untere Bürgertum, im Curriculum aber unterschieden sich die von den oberen Schichten präferierten Bildungsinstitutionen, die „Franse scholen“ nicht sehr stark von den so genannten „niederdeutschen“ oder „französisch-niederdeutschen Schulen“. Die Ober- und Mittelschichten lernten Französisch, Italienisch, Buchhaltung, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Astronomie, die in Anpassung an die Erfordernisse einer primär vom internationalen Handel und gewerblicher Produktion bestimmten Gesellschaft angeboten wurden, die unteren Mittel- und Unterschichten waren in den „niederdeutschen Schulen“ stärker auf das Niederländische konzentriert, aber eben auch auf Geographie und anwendungsbezogenes Rechnen. Das Schulreglement vom 3. Mai 1655 weist nicht nur auf die Aufgaben der Schulen, sondern nennt die Kinder „het zaet daer uyt alle geschicktheyt in de Kercke ende Republicque te verwachten is“⁸ (School-Reglement 1655, Spalte 2409). Die von allen Schulen erwartete qualifizierende Nützlichkeit hat in den Niederlanden niemals zu einer polemischen Alternative zwischen Humanität und Bestialität geführt.

In dem Zusammenhang scheint mir zum zweiten ein weiteres Element von Bedeutung, das deutlich macht, dass spezifische Formen der Verantwortlichkeit und das gemeinsame Einstehen für „Qualitätssicherung“ ein Interesse formten, das auch in anderer Weise in der Gesellschaft präsent ist und dort nur bei Strafe des Untergangs – im wörtlichen Sinne – vernachlässigt werden konnte und kann. Die geographischen Bedingungen erforderten mit zunehmender Verstädterung im 13. und 14. Jahrhundert eine erfolgreiche Kontrolle der Wasserstände des Meeres und der Flüsse Rhein und Maas. Mehr als ein Drittel des Landes hätte ohne diese Kontrolle unter Wasser gestanden. Anders als Wittfogel das für die Wasserbaugesellschaften des Orients, Chinas und den Inka-Staat beschrieb, bildeten sich in den Niederlanden trotz der komplexen Koordinationsaufgabe keine Beamtenhierarchien (vgl. Wittfogel 1957). Die Aufgaben, die viele Gemeinden miteinander verbanden und verbinden, wurden und werden durch die so genannten „waterschappen“, die lokalen Organisationen für die Wasserregulierung, verantwortet. Mit ihnen haben die Dörfer und Städte seit dem 13. Jahrhundert unter Einbeziehung großer Teile der Bevölkerung ihre Wasserverhältnisse und insbesondere den Deichbau und dessen Reparatur und Überwachung geregelt und erfolgreich zu handhaben gewusst.

Ein dritter Gesichtspunkt ist von Bedeutung, wenn man die Rolle des Staates im gegenwärtigen Prozess der Qualitätssicherung aus deutscher Perspektive zu beurteilen versucht: die Besonderheit niederländischer Staatsbildung. Die heutigen Niederlande entstanden in und aus der Revolte gegen die Habsburger. Althusius nutzte im 17. Jahrhundert für die entstehende Staatsform den Begriff der „consociationes“, um deutlich zu machen, dass sich hier mit dem Zusammenschluss der sieben Provinzen im Utrechter Vertrag eine Staatsbildung anbahnte und entwickelte, in der nur begrenzte Formen zentraler politischer Autorität eine Rolle spielten (Daalder 1981, S. 181, Rokkan 1975,

8 Kinder sind „die Saat, aus der alle Fähigkeiten für Kirchenämter und Aufgaben in der Republik aufgehen wird“.

S. 585). Vielmehr entstand ein Zusammenschluss von sieben Provinzen, die eifersüchtig die eigene Autonomie bewachten. Kooperation und gemeinsames Handeln gründeten ausschließlich auf Konsens. Die sieben Provinzen blieben insofern bis 1795 mehr eine lose Konföderation als ein moderner Staat. Es gab zudem keine zentrale Beamtenschaft. Der „Staten Generaal“, jenes oberste Kollegium, das die Gemeinschaftlichkeit der Interessen der „Lage Landen“ auch im Krieg herstellen sollte, funktionierte mit wenigen Bediensteten (vgl. Daalder 1981, S. 82, Tilly 1975, S. 45; Rokkan 1975, S. 585)

Schließlich lässt sich *viertens* die gegenwärtige Situation nicht ohne den Hinweis auf die besonderen religiösen Bedingungen in der Geschichte des Landes beschreiben. Die „Lage Landen“ (Niederlande) waren nur eingeschränkt ein „Bollwerk des Protestantismus“. Immerhin waren und blieben selbst zur Zeit der Auseinandersetzungen mit den Habsburgern 30 % der Bevölkerung katholisch und verteilte sich der Rest auf eine Vielzahl von Religionsgemeinschaften. „The religious map spotted Like skin of a panther“, beschreibt Daalder diese Situation (Daalder 1981, S. 181). Ein spezifisch-pluralistisches Konzept von sozialen und kulturellen Formen des Alltagslebens war die Reaktion auf diese komplexe Situation. Die kulturell-religiöse Diversität wurde durch deutliche Trennlinien und Zugeständnisse geregelt: jeder Gruppe ihre Kirchen oder Synagogen, ihre Schulen, später ihre politischen Parteien, ihre Gewerkschaften, gar ihre Bäcker und Metzger. Die so genannte „verzuiling“, das säulenartige Nebeneinander von Religionsgemeinschaften, war der Ausdruck dieser Situation. Ihre Bedeutung allerdings war auch, dass sich die Gesellschaft nicht einfach in einem horizontalen Schichtungsmodell abbilden ließ, sondern man sich in erster Instanz zwar als Mitglied des niederländischen „gemenebest“ (der Republik) sah, sodann aber als „Rooms-katholiek“, als „Hervormd“, „Vrijgemaakt gereformeerd“, „Doopsgezind“ etc.

Auch die Schulen formten ein spezifisches Element der skizzierten Prozesse. Ich habe bereits auf ein sich sehr früh, spätestens im 17. Jahrhundert kennbar entwickeltes Professionskonzept in der Lehrerschaft verwiesen, die sich rhetorisch zielstrebig von den „hoetelaars“, den ausschließlich Kinder „hütenden“ Personen (im Vorschulbereich) und den Eltern abzusetzen versuchte (vgl. dazu Rang 2001, S. 57ff.). Der Begriff der „qualificatie“ und der der „qualiteyt“ hatte bereits damals einen festen Platz bei der Beurteilung von Lehrenden (vgl. Schoolreglement, a.a.O., Sp. 2409/10). Gesellschaftliche Rationalitätssteigerungen und Rationalitätszumutungen führten im 17. Jahrhundert dazu, die Lehrertätigkeit als eine Aufgabe zu beschreiben, die ein erlernbares Geschäft sei, sich eindeutig vom elterlichen Handeln unterscheiden lasse und deren Erfolg sich am kundigen Schüler erweise, an der Geschwindigkeit mit der dieser das Lesen lerne, des Schreibens mächtig werde und die Zahlen und deren Anwendung in der Buchhaltung und anderswo beherrsche (de Swaef (1622) 1740, S. 251, 257, 265f.; Dafforne 1627, fol. 21ff.; Rang 1990, S. 88ff.). Die Niederlande haben – wie demographische Forschung zeigt – in der Frühen Neuzeit den höchsten Grad der Alphabetisierung in Europa gekannt (v. d. Woude 1980, S. 256; Cressy 1981, S. 108; Knippenberg 1986, S. 35).

Die Zeit systematischer Entwicklung und Modernisierung des niederländischen Schulwesens begann im 19. Jahrhundert nicht wie in Frankreich oder auch Deutschland gleichsam von der Spitze des Erziehungssystems, den Universitäten und Gymnasien,

sondern vom niederen Schulwesen her. Schama hat m. E. zurecht darauf gewiesen, dass die Niederlande mit dieser neuen Schule für alle Kinder um 1811 über das avancierteste Schulsystem in Europa verfügten (Schama 1977, S. 589; Lenders 1988, S. 266; Rang 1991, S. 61ff.). Maßgeblich vorgebracht wurde die Entwicklung von einer Bürgerinitiative, der größten Aufklärungsgesellschaft, die die Niederlande besaß, der einzigen auch, die bis in die unteren Schichten des Bürgertums verankert war, der 1784 gegründeten *Maatschappij tot Nut van't Algemeen* (Mijnhardt 1983, S. 76ff.). Ärzte, Lehrer und Pfarrer machten ihre Sprecher aus. Die Mitglieder des „Nut“ (Nutzen), wie diese Gesellschaft in den Niederlanden genannt wird, propagierten eine nationale, säkularisierte Erziehungsinitiative, eine kostenlose, durch die Landesregierung zu finanzierende gute Gemeindeschule für jedes Kind. Sie waren deshalb aktiv mit der gesetzlichen Verankerung des Schulwesens beschäftigt (1801; 1803, 1806). Ebenso spielte das „Nut“ eine maßgebliche Rolle bei der Erstellung neuer Schulbücher und Unterrichtsmaterialien (Lenders 1988, S. 233f.). 1815 standen für alle Fächer die Ergebnisse zur Verfügung. Anders als in Deutschland prägte kein Neuhumanismus die Sicht auf Unterrichtsinhalte. Dem philanthropistischen Schulkonzept entsprachen nutzbringende Inhalte und entwickelte didaktische und methodische Vorgehensweisen. Die Finanzierung der modernisierten Schule übernahm für die Gemeinden der Staat und schloss davon die Privatschulen aus. Den Lehrern und Lehrerinnen wurden seit 1806 neue, nach vier Graden unterschiedene Examina abverlangt. Gegen diese breiten nationalen Entwicklungen, insbesondere die säkularisierte Konzeption des allgemeinen Unterrichts, wandten sich bereits seit der Jahrhundertwende verschiedene orthodox protestantische Gruppen und schließlich auch die Katholiken. Die Kritik nahm in den folgenden Jahrzehnten nicht ab und als 1840 und 1848 auch im Grundgesetz keine Änderung der Schulkonzeption und -finanzierung beschlossen wurde, ja, der liberale Staat noch deutlicher die Freiheit des Unterrichts von den Konfessionen betonte, war der Streit, der *Schoolstrijd*, manifest. Zwar sprach das Grundgesetz von der Erziehung zu gesellschaftlichen und christlichen Tugenden als Ziel des Unterrichts, aber den orthodoxen Gruppen war dieses allgemeine Bekenntnis zu wenig. 30% der Schulen entwickelten sich deshalb sehr gezielt unter der Ägide der Religionsgemeinschaften. Der liberale Staat mischte sich, zumal es keine offizielle Schulpflicht gab, nicht ein, bestritt keineswegs das Recht auf private Schulen, aber er stellte auch nicht die Mittel für deren Finanzierung zur Verfügung. Das Ende des Streits setzte die Einführung der Schulpflicht voraus (1900). 1917/1920 begann dann die bereits erwähnte Ära der finanziellen Gleichstellung privater und öffentlicher Schulen. Was dort inhaltlich geschah, blieb bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts Angelegenheit der Betroffenen, regelte sich sozusagen von den ökonomischen Marktbedingungen und den kulturellen und religiösen Ansprüchen her (Boekholt/de Booy 1987, S. 240ff.).

Fokussiert man das hier Skizzierte, dann haben die Niederlande keine Schulen gekannt, die aufgeklärte Fürsten ihnen zustanden oder eine zentrale Obrigkeit für sie organisierte. Schulen waren nicht auferlegt, sondern Ausdruck des Gestaltungswillens der unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen. Das von den Lehrenden im Kontext dieser Schulen erzeugte Professionswissen war der empirisch-praktischen und qualitätsbewussten „Kultur der Werkstatt“ und korporativen Konzepten verpflichtet und

nicht aus einer etatistischen und bürokratischen Organisationsform hervorgegangen (Lundgreen 1999, S. 21f.). Auseinandersetzungen um den Zugang zur Universität haben professionell arbeitende niederländische Lehrer nie geführt. Aus dieser Perspektive scheint mir die Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte eine Reihe von Bedingungen zu enthalten, die sich in die skizzierten bottom-up-Traditionen auf den ersten Blick nicht umstandslos einfügen, in jedem Falle erklärungsbedürftig sind.

2. Out-put orientierte Strategien der Qualitätssicherung

Der *Unterrichtsrat*, das höchste Beratungsorgan des „Ministeriums für Unterricht, Kultur & Wissenschaften“ veröffentlichte Ende 2000 eine Studie über die Unterrichtspolitik und -steuerung seit den 70er-Jahren. Untersucht werden sollten die Entscheidungen unter dem Aspekt von Regulierung und Deregulierung (Onderwijsraad 2000). Die Autoren, die sich in dieser Studie mit der Bildungspolitik im Primar- und Sekundarunterricht befassten, kamen zu dem Schluss, dass es im Hinblick auf die direkt unterrichtlichen Entscheidungen „während dieser drei Jahrzehnte eine breit gerichtete, vor allem regulierende Steuerung ... gegeben“ habe (Berg u.a. 2000, S. 54). Bezogen auf finanzielle Aspekte und das Personal sei dagegen Deregulation vorherrschend gewesen.

Die Vielfältigkeit der staatlichen Initiativen zur Qualitätssicherung in Schule und Unterricht ist zunächst das hervorstechendste Merkmal der Steuerungsprozesse. Deren Resultate finden sich auf unterschiedlichen, miteinander verschränkten Ebenen: auf gesetzlicher, auf strukturell-organisatorischer, auf gezielt fördernder und beratender, auf kontrollierender, die Resultate überwachender Ebene. Sie sind zugleich finanzieller Art und darauf ausgerichtet, die Verantwortlichkeit der sich im Feld befindlichen Akteure zu stimulieren. Das klingt zunächst einmal sehr allgemein; doch haben die steuernden Vorgaben zur Qualitätssicherung inzwischen eine Konkretetheit erreicht, die sich an vielen Entscheidungen und den ihnen folgenden Entwicklungen ablesen lässt

Die Rahmenbedingungen jedenfalls wurden genau abgestimmt. Sie bilden gleichsam ein Netz, das in den letzten Jahren zunehmend engmaschiger geworden ist (IVA/Onderwijsraad 2001). Dazu gehört auf organisatorischer Ebene die 1993 gesetzlich verankerte Zusammenfügung von Vorschule und Grundschule zur achtjährigen Primarstufe; im Sekundarbereich die Einrichtung einer dreijährigen, inzwischen sehr umstrittenen Grundlagenausbildung (*basisvorming*) mit 15 Fächern und die Etablierung des so genannten Studienhauses („*Studiehuis*“) in den beiden letzten Klassen.⁹ Dazu zählen auf curricularer Ebene die Kerncurricula für die einzelnen Schularten und die sie zuspitzenden Kernziele. Die gesetzlich festgelegten Leistungsanforderungen in diesem Rahmen sind in ein System von *unterstützenden Maßnahmen* (1) *einerseits* und von *kontrollierenden Vorgaben* (2) *andererseits* eingebaut.

9 Der Streit um die von den Sozialdemokraten eingeführte Basisvorming soll 2004 sein Ende finden. Die Basisphase wird verkürzt, die Zahl der Fächer reduziert und die Festlegung von Kernzielen auf 6 Fächer beschränkt (vgl. Onderwijsraad 2001; Commissie Kerndoelen 2002).

(1) *Unterstützende Initiativen* sind aus dem Wissen entstanden, dass sehr unterschiedliche Schüler die Kernziele der einzelnen Unterrichtsfächer erreichen und die Tests bestehen sollen. Erwartet wird kompensatorisches und didaktisch differenzierendes Handeln vor Ort, geboten werden aber auch grundlegend neue Hilfen. Diese sind u.a. in das Finanzierungsschema niederländischer Schulen eingebaut. Die Schulen, die nach der Zahl der unterrichteten Schüler budgetiert werden, bekommen für Schüler mit besonderen Voraussetzungen zusätzliche Mittel. Ein Schüler, eine Schülerin mit einem allochtonen Hintergrund wird nicht wie sein oder ihr niederländisches Pendant mit einem Gewichtungsfaktor 1 gemessen, sondern mit dem Faktor 1,9. Aber auch autochtone Kinder mit Lernschwierigkeiten, die aus sozial schwachen Familien stammen, zählen „mehr“, nämlich 1,25 und bringen insofern ebenfalls weitere Lehrende in den Unterricht. Bei landesweiten Tests werden die Schulen mit vielen gewichteten Schülern immer auch gesondert verglichen. Das lässt sich für Außenstehende sehr schön an den im Internet veröffentlichten Schulberichten ablesen. Die darin aufgeschriebenen Überlegungen zur Beurteilung und Förderung der eigenen Schülerpopulation machen deutlich, dass sich die Lehrenden in einer solchen Situation sehr nachdenkliche Rechenschaft über die Bedingungen ihrer Klientel verschaffen. Darüber hinaus gibt es unterstützende Einrichtungen, die die Qualifizierung und Erziehung „besonderer“ Schüler mit den Lehrenden beraten. Denn wie auch immer finanziert, für die schwachen Schüler gelten die gesetzten Zielstellungen ebenfalls. Selbstverständlich sind auch die öffentlichen, ausschließlich von allochtonen Schülern besuchten so genannten „schwarzen“ Schulen in Rotterdam, Amsterdam oder Utrecht, in das Anforderungssystem eingebunden. Es gibt eine ganze Reihe von Institutionen, die solche (und andere) Schulen bei den vielfältigen Anforderungen der Qualitätssicherung unterstützen: In erster Instanz sind das die Schulbegleitungsdienste (SBO'S). Sie haben bereits eine längere Tradition. Diese reicht zurück bis zu den vielfältigen, in die versäulte niederländische Gesellschaft eingebundenen Initiativen und Institutionen wie z. B. das *Christelijk Pedagogisch Studiecentrum* oder das *Katholiek Pedagogisch Centrum* der 50er und beginnenden 60er-Jahre, die regional oder örtlich stützende Funktionen in Professionalisierungsprozessen und bei der Begleitung von Schullaufbahnen von Kindern und Jugendlichen übernahmen (Kastanje 1995, S. 135). In den 60er und 70er-Jahren bildeten sich auf Gemeinde- und Landesniveau zwei Arten unterstützender Institutionen heraus, einerseits die vielen örtlichen und regionalen allgemeinen Beratungs- und Stützungseinrichtungen („allgemeine verzorgingsinstellingen“) und andererseits eine kleine Zahl von zentralen Einrichtungen, die zur Beförderung spezieller Aspekte des Unterrichts beitragen sollen (Kastanje 1995, S. 135, IVA/Onderwijsraad 2001, S. 33). Mit dem *Gesetz über begleitende Maßnahmen zur Unterrichtsunterstützung* (WOV – Wet Onderwijs Verzorging 1986) wurden diese verschiedenartigen Einrichtungen systematisch in die Entwicklungs- und Förderungsaufgaben der Schulen eingebunden (Pelosi 1985, S. 62). Dazu gehören seitdem

- die Schulbegleitungsdienste (SBD = School Begeleidings Diensten);
- ein Institut für die Lehrplanentwicklung (SLO) (Stichting LeerplanOntwikkeling);
- die pädagogischen Zentren (LPC = Landelijke Pedagogische Centra);

- das Institut für Testentwicklung CITO (Centraal-Instituut voor Toets-Ontwikkeling) und
- das Institut für Unterrichtsforschung (SVO).(Stichting voor onderwijsonderzoek).

Der Artikel 2, Absatz 1 des Gesetzes umreißt deren Aufgaben. Demnach geht es um das Verstärken der „Fähigkeit von Schulen, eigene Zielstellungen zu erreichen, und um das systematische Verbessern der unterrichtlichen Qualität. Beratung und Service wird geboten auf pädagogischem, didaktischem, fachlichem, psychologischem, schulorganisatorischem Gebiet und bei reformgerichteten Umstellungen“ (WOV 1985). Diese Einrichtungen sollen nicht selbst die Probleme lösen, sondern den Schulen vermitteln, wie sie Lösungen finden können (Gennip 1990, S. 55ff.). In den 90er-Jahren veränderte das Ministerium seine Finanzierungsstrategie. Es überließ den Schulen selbst die Entscheidung über die sachgemessene Verwendung der Gelder für Beratungs- und Begleitungstätigkeiten. Inzwischen sind die Schulen auch in ihrer Rechenschaftslegung gehalten, über das Einbeziehen solcher Angebote Auskunft zu geben. Für die pädagogischen Dienste ihrerseits bedeutete dies, dass sie ab dem 1. Januar 1995 einen beträchtlichen Teil ihres finanziellen Bedarfs (60-70%) durch Beratungsleistungen in den Schulen einwerben mussten (Kastanje a.a.O., S. 139).

Die Unterrichtsforschung (SLO) und vor allem CITO hatte bei der Vorbereitung und Implementation der strukturellen Entwicklungen in den 90er-Jahren eine wichtige Funktion, unter anderem bei der Entwicklung neuer Lehr- und Lernmittel und evaluativer Instrumente, welche die erreichten Ergebnisse überprüfbar machen sollten. Für eine Vielzahl von Fächern bietet CITO inzwischen die Möglichkeit, den jeweiligen Leistungsstand im Hinblick auf anspruchsvolle ‚Normalleistungen‘ zu überprüfen. Hier wie in den anderen Institutionen und Gremien spielen empirisch arbeitende Unterrichtssociologen, Unterrichtsforscher und Entwicklungspsychologen die tragende Rolle (vgl. IVA/Onderwijsraad 2001).

(2) Der steuernde Staat stützt nicht nur und erlässt Gesetze, er kontrolliert auch. Gesetzlich, und zwar für den Primar-, den Sekundar- und den Hochschulunterricht, sind die Konzepte der Qualitätssicherung festgelegt. Die entscheidende, Aufsicht führende Funktion hat die Unterrichtsinspektion (Wet op het Onderwijstoezicht (WOT) 2002). Sie kontrolliert jährlich nach im Gesetz, Artikel 10, festgelegten Kriterien die Unterrichtsergebnisse und das Unterrichtsgeschehen jeder Institution. Es wurde bereits erwähnt, dass alle Schulen – denn auch dies ist gesetzlich festgelegt -, alle vier Jahre ihren Schulplan („schoolplan“) vorlegen müssen. Er soll einen genauen Bericht über die eigenen Zielstellungen und die eingeleiteten qualitätssichernden Maßnahmen enthalten einschließlich einer unterrichtswissenschaftlichen Begründung. In den Schulplan gehören auch die Überlegungen zur gezielten Förderung und Entwicklung der Schüler. Schulen sind auch zu einem jährlichen Schulbericht („schoolgids“) verpflichtet, der die Eltern und Schüler über die Zielstellungen des Unterrichts, die zu erreichenden und erreichten Resultate, die Konzepte für die Förderung der leistungsschwächeren Schüler informiert (Wet op het primair onderwijs 2003, Art. 12 u. 13). Die Gesetze für den Primar- und den Sekundarunterricht enthalten aber auch Bestimmungen über die zu un-

terrichtenden Fächer, die auf sie bezogenen Kernziele und die Zahl der Unterrichtsstunden, auf die ein Schüler einen Rechtsanspruch hat (Art. 8 und 9). Gesetzlich verankert ist ebenfalls die Pflicht zur Teilnahme an einem überregionalen Abschlusstest für alle Primarschüler und -schülerinnen der 8. Jahrgangs-Gruppe. Er spielt für das Überwechseln in die verschiedenen Richtungen des Sekundarunterrichts (VMBO, HAVO, VWO) eine wichtige, den Vertretern der reformpädagogischen Schulen zu wichtige Rolle (Boes/Both 2002).

Der im April 2003 veröffentlichte Bericht der Unterrichtsinspektion für das Jahr 2002 belegt, wie die Aufsicht führende Instanz, die Inspektion, jene im Gesetz festgelegten Kriterien nutzt (WOT 2001, Art. 10). Die Inspektoren leisten etwas Interessantes. Sie arbeiten sich am Begriff der Qualität von Schulen ab; ein Unterfangen, von dem deutsche Erziehungswissenschaftler noch 2000 sagten, dass eine „inhaltliche Präzision bisher ... nicht gelungen, ja eigentlich kaum in Angriff genommen worden“ sei (Helmke/Hornstein/Terhart 2000, S. 10). Die folgende Übersicht der Ergebnisse der Inspektion im Jahr 2002 zeigt, wie das gesetzlich vorgeschriebene Konzept von gutem Unterricht empirisch genutzt wird und wie die vorhandenen Schulbedingungen beurteilt wurden:

„Prozentsatz der Schulen, die den folgenden Merkmalen für guten Unterricht entsprachen

Kernziele abdeckendes Lehrstoffangebot	73,6
systematisch angebotener Lehrstoff	33,3
Einhalten der erwarteten Stundenanzahlen	94,5
unterstützendes pädagogisches Klima	97,7
herausforderndes pädagogisches Klima	68,2
strukturiertes didaktisches Handeln	94,3
aktivierendes didaktisches Handeln	72,3
strategisch-didaktisches Handeln	55,2
auf unterschiedliche Schüler abgestimmtes didaktisches Handeln	34,8
Lernumgebung: didaktisches Handeln	98,3
gezielte Schülerwahrnehmung	53,0
Lern-Resultate auf oder über dem Durchschnitt des Landes	71,2
gezielte Qualitätssicherung	30,4
professionalisierte Handlungsformen	67,3
Interne Kommunikation	88,0
externe Kontakte	97,7
Kontakte mit Eltern	95,7“

(Inspectie 2003, S. 57).

Der eingangs von einigen holländischen Pädagogen als „Oberlehrer“ kritisierte Staat ist in der Tat auch mit dem befasst, was man ihm vorwirft: mit dem unterrichtlichen Geschehen. Sein Objekt sind dabei allerdings nicht die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen, sondern die Schule als qualitative Einheit. Sie wird als ganze kontrolliert, wenn es um die Verbesserung der individuellen Schülerleistungen geht. Relativ behutsam versuchen die Inspektoren auch Urteile über Schulen mit gemeinsamen konzeptuellen Dächern zu geben. Genau damit aber dringen sie in das historisch autonome Terrain der unterschiedlichen Denominationen und reformpädagogischen Initiativen ein. Gerade weil die Inspektoren technologisch orientierte Aussagen machen, geraten sie mit reformpädagogisch umkleideten und kulturkritisch formulierten „Ansprüchen“, die traditionell im Namen der Kinder formuliert wurden, in Konflikt. Das gilt allerdings nicht für alle diese Schulen. Von den privaten Schulen mit reformpädagogischem Anspruch erscheinen der Inspektion die 210 Dalton-Schulen erfolgreicher als die anderen Reformschulen. Sie liegen deutlich über dem Landesdurchschnitt. Ganz anders die Montessori- und die Waldorfschulen. Die islamischen Schulen erreichen zwar höhere Schülerleistungen als die öffentlichen Schulen mit einer vergleichbaren Population, aber den Inspektoren fallen die begrenzten didaktischen Fähigkeiten der Lehrer auf. Auch die katholischen Schulen zeigen ein eigenes Profil; sie vermögen zwar die Schüler zu stimulieren, deren Leistungen aber bleiben unter dem Landesdurchschnitt. In den (häufig „weißen“) protestantischen Schulen dagegen geht es eher langweilig zu, die Schüler erreichen trotzdem relativ gute Resultate im Endtest (Inspectie, a.a.O., S. 58f.). Die Komplexität der signalisierten Phänomene ist den Urteilenden bewusst und insofern sehen sie Unterrichtsqualität als etwas an, das weiterer Schritte der Beobachtung bedarf: der steuernde und kontrollierende Staat als lernende Instanz.

Zusammenfassend und mit einem Seitenblick auf die hier besonders interessierenden deutschen Verhältnisse kann man vielleicht folgendes sagen: In der Niederländischen Gesellschaft mit ihrem vielfältig differenzierten Schulsystem geht es in zum Teil historisch neuen Formen um die schwierige Ausbalancierung von traditionsgeschützten eher partikularen Orientierungen und Ansprüchen einerseits und gesamtgesellschaftlichen Regelungs- und Kontrollerfordernissen andererseits. Was dabei die einseitige Übermacht des Staates und seiner Institutionen einschränkt, wenn nicht gar verhindert, das sind die basisdemokratischen Traditionen der Niederlande. Mag auch das Aushandeln neuer Kompromisse zwischen dem Staat und der in sich differenzierten zivilen Gesellschaft schwieriger geworden sein, – die Schulverwaltungen, Lehrkräfte und Eltern sehen sich nach wie vor nicht in einem fundamentalen Gegensatz zu den neuen und deutlicheren Effizienzansprüchen und Kontrollbedürfnissen der Obrigkeit (overheid). Das – so meine Vermutung – hängt einerseits damit zusammen, dass die Niederlande seit ihrer Konstituierung im 16. Jahrhundert ein Staatsverständnis hatten, das als republikanisches von vornherein den Impulsen des Volkes selber eine sehr viel größere Bedeutung zuerkannte als das in Deutschland je der Fall war. Und das mag andererseits damit zusammenhängen, dass die Niederländer „Bildung“ zu weiten Teilen als anspruchsvoll-pragmatisch verstanden haben und nicht als spekulativ überhöht. Polemisch pointiert: den Niederländern würde kaum je in den Sinn kommen, den Begriff

der Bildung als eine Rechtfertigung dafür einzusetzen, dass es sich hier ja doch um individuelle Selbstbestimmung handele und jede Initiative des Staates daher als Staatseingriff zurückgewiesen werden müsse.

Literatur

- Berg, M.J.M. van den/Bakker, M.A. de/Holsteijn, W.G.G.M. van/Koning, C.M. de (2000): Primair en voortgezet onderwijs. In: Onderwijsraad: Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig. Werkdocument bij het advies: Dereguleren met beleid, studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting. Redactie M.J.M. van den Berg. Den Haag: Onderwijsraad. S. 9-66.
- Boekholt, P.Th.F.M./Booy, E.P. de (1987): *Geschiedenis van de school in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Boes, A./Both, K. (2002): Een streep door de eindtoets, toelichting en achtergronden. Veghel: SOVO-Stichting Opleiding Voor Ondernemingen.
- Booy, E.P. (1980): *Kweekhoven der wijsheid. Basiesn vervolgonderwijs in de steden van de provincie Utrecht van 1580 tot het begin van de 19de eeuw*. Zutphen: Walburg.
- Braster, J.F.A. (1988): *Schoolbesturen vergelijkenderwijs*. In: Wieringen, A.M.L. van (Hrsg.): *Gemeenten en onderwijs*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Braster, J.F.A. (1993): *Een nieuwe bestuursvorm voor het openbaar onderwijs*. Almere: Vereniging openbaar onderwijs.
- Braster, J.F.A. (1995): *Gemeentelijke en bijzondere schoolbesturen*. In: Dodde, N.L./Leune, J.M.G. (Hrsg.): *Het Nederlandse schoolsysteem*. Groningen: Wolters-Noordhoff, S. 209-233.
- Braudel, F. (1979): *Civilization and Capitalism, 15th-18th Century*, vol. III. *The Perspective of the World*. New York: Harper & Row.
- Commissie Kerndoelen Basisonderwijs (2002): *Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen Basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen. Advies van de Commissie Kerndoelen Basisonderwijs januari 2002*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cressy, D. (1981): *Levels of Illiteracy in England 1530-1730*. In: Graff, H.J. (Hrsg.): *Literacy and Social Development in the West*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daalder, H. (1981): *Consociationalism. Centre and Periphery in the Netherlands*. In: Torsvik, P. (Hrsg.): *Mobilization, Center-Periphery, Structure and Nation-Building. A Volume in Commemoration of Stein Rokkan*. Oslo – Bergen: Universitaetsforlaget, S. 181-240.
- Daalder, H. (1990): *Oud-Republiceinse veelheid en Democratisering in Nederland*. In: Daalder, H. (Hrsg.): *Politiek en Historie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dafforne, R. (1627) *Grammatica ofte Lees-leerlingssteunsel*. Amsterdam: Everts Kloppenburgh.
- De actie „Een streep door de eindtoets“ een jaar later (3.2.2003). Valthe: Web-Seite SOWO www.vernieuwingsonderwijs.nl.
- Dodde, N.L./Leune, J.M.G. (Hrsg.) (1995): *Het Nederlandse schoolsysteem*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dollinger, P. (1998): *Die Hanse*. Stuttgart: Kröner.
- Doornbos, K. (1968): *De verzorgingsstructuur van het onderwijs*. In: Kemenade, J.A. van (Hrsg.): *Onderwijs: bestel en beleid. Teil I*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Esch, W. (1992): *Zorg voor voldoende openbaar onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Gennip, J. van (1990): *Onderwijsbegeleiding onderzocht. Taken, werkwijzen en resultaten*. Nijmegen: ITS.
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (2000): *Zur Einleitung in das Beiheft*. In: Dies. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim – Basel: Beltz, S. 111-125.

- Hoeven, M. van der/Nijs, A.D.S.M. (2003): Laat bedrijfsleven onderwijs steunen. In: NRC-Handelsblad, 11 februari 2003.
- Hofman, R.H. (1993): Effectief schoolbestuur. Groningen: RION.
- Idenburg, Ph.J. (21964): Schets van het Nederlandse schoolwezen. Groningen: J.B. Wolters.
- Inspectie van het onderwijs (2003): Onderwijsverslag over het jaar 2002. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Islamitische scholen en sociale cohesie (2002): Een inspectie-rapport. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- IVA/Onderwijsraad (2001) Educatieve infrastructuur. Den Haag: Onderwijsraad.
- Janssens, S. (1994): Methodiek van het opleiden tot professioneel leraarschap. In: Pedagogisch Tijdschrift 19, S. 423-437.
- Karsten, S./Venne, L. van der/Vermeulen, M./Voorthuis, M./Wiekeraad, M. (2000): Bovenschools management in het primair onderwijs. Een studie naar veranderingen in het management van scholen. SCO-rapport 570. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut en IVA.
- Kastanje, P.N. (1995): Onderwijsondersteuning. In: Dodde, N.L./Leune, J.M.G.(Hrsg.): Het Nederlandse schoolsysteem. Groningen: RION, S. 133-155.
- Kastanje, P.N. (1997): Deregulering en kwaliteitszorg. In: Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht 28, S. 3-30.
- Kessel, N. van (1993): Integraal of alternatief? Nijmegen: ITS.
- Knippenberg, H. (1986): Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw. Amsterdam: KNAG-Instituut Sociale Geographie UvA.
- Laurent, H. (1935): Un Grand Commerce d'exportation au Moyen âge. La draperie des Pays-Bas en France et dans les pays méditerranéés, XIIe-XVe siècles. Paris: Librairie E. Droz.
- Lenders, J. (1988): De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780-1850. Nijmegen: SUN.
- Leune, J.M.G. (1995): Pressiegroepen in en buiten het onderwijs. In: Dodde, N.L./Leune, J.M.G. (Hrsg.): Het Nederlandse schoolsysteem. Groningen: Wolters-Noordhoff, S. 235-253.
- Lundgreen, P.: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H.J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Saandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-34.
- Mertens, F.J.H./Paardekooper, C.M.M. (1995): Het Ministerie van Onderwijs en de inspectie. In: Dodde, N.L./Leune, J.M.G. (Hrsg.): Het Nederlandse schoolsysteem. Groningen: Wolters-Noordhoff, S. 157-183.
- Mijnhardt, W.W. (1983): Het Nederlands genootschap in de achttiende en vroege negentiende eeuw. In: De Negentiende Eeuw 7, S. 76-102.
- Onderwijsraad (2000): Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig. Werkdocument bij het advies: Dereguleren met beleid, studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting. Redactie M.J.M. van den Berg. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2001): De basisvorming. Aanpassing en toekomstbeeld. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pelosi, E. (Hrsg.) (1985): Onderwijsbegeleiding. Groningen: RION.
- Ploeg, P. van der/Imelman, J.D./Meijer, W./Wagenaar, H. (1999): De overheid als bovenmeester. Baarn: Intro.
- Prick, L.G.M./Kessel, N. van/Oranje, A. (1999): Meer handen in de school. Een onderzoek naar de effecten van ondersteuning voor leraren; een tussenbalans. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Rang, B. (1990): 'Geeft mijn kindeken dog sijn willeken' – Discussies over opvoeding in het begin van de Gouden Eeuw. In: Imelman, J.D./Levering, B./Rang, B.: Cultuurpedagogiek. Leiden/Antwerpen: Nijhoff, S. 88-106.
- Rang, B. (1991): Citizenship and Education-The Netherlands. In: Rang, B./Rupp, J.C.C. (Hrsg.): The Cultural Range of Citizenship. Citizenship and Education in England, Scotland, Germany, the United States and the Netherlands. Utrecht: ISOR, S. 61-71.

- Rang, B. (2001): Eine mitteleuropäische Erziehungswissenschaft? Pädagogische Diskussionen in den ersten Jahrzehnten der niederländischen Republik (ca. 1585-1630). In: Horn, K.-P./Nemeth, A./Pukansky/Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluss – nationale Eigenständigkeit. Budapest: Osiris Kiado, S. 41-69.
- Rokkan, S. (1977): Dimensions of State Formation and Nation Building. A Possible Paradigm for Research on Variations Within Europe. In: Tilly, C. (Hrsg.): The Formation of National States in Western Europe. Princeton: Princeton University Press, S. 562-600.
- Schama, S. (1970) Schools and Politics in the Netherlands, 1796-1814. In: The Historical Journal 13, S. 589-610.
- Schama, S. (1977): Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands 1780-1813. New York: Knopf.
- School-Reglement, inde Steden, ende ten platten Lande inde Heerlickheden ende Dorpen ... In date 3 Mey 1655. In: Cau, C.: Groot-placaetboek, vervattende de placaten, ordonnantien ende edicten van de Staten Generaal der Verenigde Nederlanden ... II.'s-Gravenhage(1664): Hillebrandt van Wouw, Spalten 2409-2418.
- Stryck, T. (2000): Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 111-125.
- Swaef, J.de (1740): De geestelycke queeckerrye van de jonge planten des Heeren. Ofte tractaet van de Christelycke opvoedinghe der Kinderen. Middelburg: M. & A. Callenfels.
- Tilly, C. (1975): Western State-Making and Theories of Political Transformation. In: Tilly, C. (Hrsg.): The Formation of National States in Western Europe. Princeton: Princeton University Press, S. 601-638.
- Verhoeff, C.C. (1992): De toekomst van onderwijs ondersteuning. In: Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht 4, S. 167-185.
- Vermeulen, M./Raaijmakers, N./Dongen, D. van (1996): De sociale positie van leraren. In: Lowyck, J. (Hrsg.): Leraren en hun professionalisering. Alphen: Samson, S. 21-38.
- Wet op het primair onderwijs (2003): Version geltend vom 18.04.2003: Staatsblad (Text unter www.overheid.nl).
- Wet op het secundair onderwijs (2003): Version geltend vom 27.3.2003: Staatsblad (Text unter www.overheid.de).
- Wieringen, A.M.L. van (1995): Hoofdlijnen van het onderwijsbeleid. In: Dodde, N.L./Leune, J.M.G. (Hrsg.): Het Nederlandse schoolsysteem. Groningen: Wolters-Noordhoff, S. 157-183.
- Wittfogel, K.A. (1957): Oriental Despotism. A Comparative Study of Total Power. New Haven: Yale University Press.
- Woude, A.M. van der (1980): Alphabetisering. In: Blok, D.P. (Hrsg.): Algemene geschiedenis der Nederlanden. Band 7. Haarlem: Fibula-van Dishoek, S. 257-267.
- Woude, A.M. van der (1985): Bevolking en gezin in Nederland. In: Holtboon, F.L. van (Hrsg.): De Nederlandse samenleving sinds 1815. Wording en samenhang. Assen/Maastricht: Van Gorcum, S. 19-70.
- WOT (2002): Wet op het onderwijstoezicht vom 20.6.2002. In: Staatsblad 2002, S. 387.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Brita Rang, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Robert Mayer-Str.1, 60051 Frankfurt am Main.