

KONSTANTIN BÄHR

Die Rolle von Schulleistungstests für das Qualitätsmanagement im Bildungswesen, in Schulen und Klassenzimmern

Einleitung

Der Standard der im Unterricht erzeugten Qualität macht über weite Strecken auch den Standard der Qualität von Schulen aus. Im Kontext von Steuerung muss beachtet werden, dass Unterricht auf Input-Steuerung abstellt und gelingender Unterricht auf Kooperation. Wenn beides zutrifft, liegt es nahe, auch im Bildungswesen auf eine Steuerungsperspektive zu setzen, die sich auf den Input (gute Rahmenbedingungen, Ausbildungsgänge der Lehrkräfte, Lehrpläne, Weiterbildung, Wissensmanagement, Kollegenstrukturen, Supportsysteme etc.) ausrichtet. Diese Form der Steuerung kann nochmals präzisiert werden: als eine, die auf Verhandlungen setzt und mit Fairness und Vertrauen arbeitet. Ziel innerhalb des Bildungswesens müsste es sein, dass der Unterricht in den Klassenzimmern auf einem hohen Standard laufen kann. Standardisierte Schulleistungstests und ihr Einsatz müssen unter dieser Zielvorgabe und im Rahmen der als günstig befundenen Steuerungsform beurteilt und geplant werden. Lediglich an der Schnittstelle zwischen Regierung und Parlament, also dort, wo sich ein gesamtes Bildungswesen ausweisen muss, macht die Form der Output-Steuerung Sinn. Insofern sind umfassende Informationen zu Leistungen und Wirkungen des Bildungswesens am Systemrand – beispielsweise an der Schnittstelle zur Legislative – richtig platziert. Mein Beitrag wird der bis jetzt skizzierten Problematik nachgehen und mit Leitgedanken für eine Entscheidungsfindung zum Einsatz standardisierter Testverfahren schließen.

1. Ein Blick auf die US-amerikanische Standard-Debatte

Staatliche Bildungsverwaltungen verfügen zunehmend über wissenschaftlich erzeugte Instrumente zur Messung fachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Von wissenschaftlicher Seite her werden diese Instrumente auf hohem Standard hergestellt und die Ergebnisse entsprechend analysiert.

Die Studie der National Commission on Excellence in Education umschrieb 1983 den Zustand des US-amerikanischen Bildungswesens mit „A Nation at Risk“. In der Folge der prekären Ergebnisse wurden u.a. regelrechte Testindustrien aufgebaut: Über strikte Kontrolle der Leistungen und Wirkungen aller Ebenen sollte der Systemzustand gebessert werden. Präsident Bush hat mit dem *education act* von 2001 den konsequenten Gebrauch

von Leistungstests fort- und festgeschrieben (U.S. Department of Education 2001). Er ist Anhänger des *high-stakes testing*, eines Testeinsatzes also, in dem vom jeweiligen Abschneiden viel abhängig gemacht werden kann: der Lebenslauf von Schülerinnen und Schülern, die Qualifizierung von Lehrkräften, die Qualifizierung der Schule und der Schulleitung, die Qualifizierung der Schulaufsicht und die Qualifizierung der Bildungsverwaltung in den Gliedstaaten.

Diese Anstrengungen auf Bundesebene wurden vom New York City Department of Education noch übertroffen. Das City Department richtete große Anstrengungen darauf, im städtischen Bildungswesen ein computergestütztes Controlling einzurichten. Das Controlling sollte sich auf äußerst detaillierte, in kurzen Abständen aktualisierte Individualdaten von Leistungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulen stützen. Die Absicht der Bildungsverwaltung war, über sogenannte *Compstat-meetings* (Abkürzung für *computer statistic meetings*; New York Times, 23. Juli 2001) mit Bezirksverantwortlichen, mit Schulleitungen usf. wirkungsorientierte Steuerung auszuüben. Seit Sommer 2002 ist ein neuer Schulkanzler (Bildungsminister) im Amt. Er ist nicht nur dabei, Instrumente des Bildungsmonitoring und -controlling zu reduzieren, sondern plant einen strategischen Wechsel (New York Times, 3. Oktober 2002). Es geht darum, Curriculum und Unterrichten, Rekrutierung und Ausbildung von Lehrkräften, Schulleitungen und Verwaltungen sowie die lokale Schulentwicklung und deren gemeindliche Einbindung zu verbessern. In der US-amerikanischen Bildungsdebatte wird dies unterstützt durch Argumentationen, test-basierte Reformen müssten ergänzt, korrigiert, umfasst werden von standard-basierten Reformen. Gemeint sind damit Reformen, in denen sich alle Energien darauf richten, dass der Unterricht auf einem hohen Standard laufen kann und nicht – so die Kontroverse – der Unterricht mit hoch standardisierten Tests gemessen wird. Ein Dauerbrenner ist seit Jahren zudem die Frage „Who Puts the Standards Into Standardized Tests?“ (New York Times, 18. Juli 2001).

Festgehalten werden kann, dass es einen Trend gibt, den Anwendungsbereich der Testverfahren zu limitieren, um freiwerdende Mittel in (Aus-)Bildungsanstrengungen auf allen Ebenen zu investieren. Deutlich wird aber auch, dass Standard-Setzung sowohl mit *Sachfragen* („Wie gelingt wirksamer Unterricht“) als auch mit *Machtfragen* („Wie gelingt wirksame Steuerung“) verbunden werden kann.¹⁴ Letzteren gehe ich anschließend nach. Ich werde die Analyse außerhalb des Erziehungssystems beginnen und dann Schritt für Schritt bis zum Klassenzimmer vorstoßen. Dabei fällt auf,

14 Zum Zusammenhang von Testverfahren und Macht (Herrschaft) siehe auch Bourdieu (2001 [1997]: 107). Bourdieu analysiert, dass zum Herrschen „immer mehr technische und rationale Ressourcen und Rechtfertigungen mobilisiert“ werden müssen. Aus diesem Grunde würden sich „völlig neue Herrschaftsstrategien“ entwickeln, die mithilfe der Sozialwissenschaften „hochgerüstet“ wurden.

dass politische Macht und administrative Kontrolle im Schulsystem limitiert sind, gerade weil es darum geht, Wirkungen des Systems, d.h. fachliche und überfachliche Kompetenzen sowie das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler auf ein hohes Niveau zu bringen.

2. Testverfahren im Kontext von Steuerung

Können über standardisierte Testverfahren Erziehungssysteme gesteuert werden?

Wer könnte das Erziehungssystem eines Staates steuern wollen? Gehen wir von außen nach innen: Vorstellbar wären Intentionen auf internationaler Ebene, von Organisationen wie der OECD oder der Weltbank. Über Testverfahren wie PISA könnte es dann gelingen, Strukturen in den Ländern zu verändern, lokal und kulturell verschiedene Bildungswesen stärker global zu vereinheitlichen. Innerhalb der Staaten könnten es Akteure und Organisationen des politischen Systems sein, die das Erziehungssystem steuern wollen: Eine direkte Beobachtung von Schülerleistungen könnte dann dem politischen System als Indikator für Erfolge bzw. Misserfolge des Erziehungssystems dienen.

Welche Probleme können auftauchen? Grundsätzlich einmal diejenigen, die immer dann entstehen, wenn ein Akteur einen anderen steuern will und dies in einem einseitigen Steuerungsmodus vorhat. Auf der Länderebene gibt es immerhin die Exit-Option¹⁵: Länder müssen nicht teilnehmen, aber je nachdem kann eine Nicht-Teilnahme Auswirkungen im finanziellen Bereich haben. Innerhalb von Staaten lässt sich schlecht davonlaufen. Steuerungs-Intentionen unterlaufen kann man aber auch, indem man sie nur zum Schein befolgt.

Können über standardisierte Testverfahren Lehrkräfte gesteuert werden?

Wer könnte Lehrkräfte steuern wollen? Vorstellbar wären hier gezielte Intentionen der Bildungsverwaltungen als Staatsorganisationen oder ihrer Behördenformationen. Eine direkte Beobachtung von Schülerleistungen könnte dann der Bildungsverwaltung als Indikator für Erfolge bzw. Misserfolge des Schulsystems dienen, d.h. des handelnden Zusammenwirkens der Lehrpersonen und ihrer Aus- und Weiterbildungsinstitutionen. Welche Probleme können auftauchen? Auch hier wieder diejenigen, die aus einem einseitigen Steuerungsvorhaben entstehen. Die Exit-Option gibt es auch hier. Eine Lehrkraft kann den Schuldienst verlassen, wenn sie sich nicht steuern lassen will, aber es steht schnell der persönliche Lebenslauf auf

15 Exit-Option ist ein Begriff aus der Spieltheorie. Er bezeichnet die Option eines Spielers, das Spiel zu verlassen.

dem Spiel. Die Steuerungs-Intentionen unterlaufen kann man auch, indem man sie scheinbar befolgt. Auf der Schul- und Unterrichtsebene kann es dann gezielte Vorbereitungen oder Engführungen geben.

Können über standardisierte Testverfahren Schülerinnen und Schüler gesteuert werden?

Das Klassenzimmer scheint der ideale Einsatzort zu sein. Es gibt für Schülerinnen und Schüler eigentlich keine Möglichkeit, den Steuerungs-Intentionen zu entkommen. Ihr Lebenslauf wird hier ausgerichtet. Wer dauerhaft nicht mitmacht, fällt aus der Gesellschaft. Allerdings sehen Schülerinnen und Schüler diese Gefahr kaum. Letztlich werden Lehrkräfte alles versuchen, ihre Schülerinnen und Schüler insgesamt zum Lernen zu bewegen. Motivieren ist hier der richtige Begriff, nicht steuern. Nur wenn Lernen gelingt, werden Schülerinnen und Schüler auch in standardisierten Testverfahren gut abschneiden. Gutes Abschneiden der Schülerinnen und Schüler kann aber von der Lehrkraft nicht befohlen werden. Die Machtausübung endet vor dem Lernen der Schüler. Ebenfalls würde es nicht viel bringen, wenn Administration und Politik Lehrkräfte mit einem testbasierten Controlling dazu bringen wollten, dass gut abgeschnitten wird. Welchen Weg gibt es dann?

Wie erreicht man, dass in Tests gut abgeschnitten wird?

Wenn man sich die Konstellation aus Schülern, Lehrkräften, Schulen, Behörden und Bildungsverwaltungen ansieht, dann bekommt man den Eindruck, dass es einen erfolgreichen Weg gibt, ein gutes Abschneiden von Schülerinnen und Schülern zu erreichen: Die *Kooperation* der Akteure auf den verschiedenen Ebenen. Kooperation von Schülerinnen und Schülern mit ihren Lehrkräften, Kooperationen von Lehrkräften auf der Schulebene, Kooperationen von Schulen, Behörden und Bildungsverwaltungen, Kooperation von Bildungsexekutive und Parlament. Jeder Akteur, jede Ebene müsste selber gut abschneiden wollen. Die Möglichkeiten dafür sind allerdings unterschiedlich gegeben.

Der kritische Punkt liegt ganz eindeutig auf der Ebene Schulklasse. Die Schulklasse ist *keine* Organisation, welche mit selbst rekrutiertem Personal arbeitet. Von Output-Steuerung im Zusammenhang mit Schulklassen reden, sollte man nicht einmal metaphorisch. Auf der Ebene Schulklasse müsste es starke Unterstützungen von Lehrkräften geben, starke Input-Unterstützungen in der Form von zusätzlichen Support-Lehrkräften, zusätzlichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, zusätzlichen Kontextprogrammen für die Familiensysteme und zusätzlichen diagnostischen und förderdiagnostischen Instrumenten. Im Rahmen des gerade erwähnten diagnostischen Instrumentars könnten Leistungstests – allerdings in einer anderen Form – nun wieder auftauchen, als output-orientierte Inputstützen, oder, in

einer weniger paradoxen Formulierung, als wirkungsorientierte Input-Steuerung. Ich komme darauf zurück.

Spieltheoretisch wäre Kooperation zwischen Akteuren auf den verschiedenen Ebenen die erfolgreiche Variante. Kooperation setzt dabei Vertrauen voraus. Wo Vertrauen fehlt, muss Kontrolle her. Bildungsverwaltungen sind teilweise fasziniert von Kontrollinstrumenten, welche die Wissenschaft mittlerweile bietet und sinnieren über Kontrollkreisläufe: Uns kontrolliert das Parlament, wir kontrollieren die Schulen, die Klassen, die Lehrkräfte, wir kontrollieren Herkunft und Intelligenz der Kinder, verrechnen diese und erhalten dann objektive Kontrollaussagen zu den Leistungen von Lehrkräften. Wir erhalten objektive Daten und wir schalten auf Output-Steuerung, d.h. wir müssen uns nicht mehr beschäftigen mit dem Problem, *wie* denn bessere Leistungen bei Schülerinnen und Schülern möglich werden, sondern wir setzen Standards, die zu erreichen sind und schreiben Lehrkräften die Möglichkeit zu, dies zu erreichen.

Nur: Im Klassenzimmer endet die Output-Steuerung. Lehrkräfte haben keine Chance, die Output-Mentalität, die man Bildungsverwaltungen unterstellen kann, zu übernehmen. Lehrkräfte werden sich, in welcher Form auch immer, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern auf den Weg der Wissens- und Verhaltens-Produktion machen. Sie werden sich nie einfach nur auf Kontrollieren, sprich: Prüfen von Leistungen beschränken können. Das Klassenzimmer ist der Ort der Input-Steuerung. Gleichzeitig ist es der Ort, an dem Schulqualität zu einem hohen Maße entsteht (vgl. Terhart 2002, Fend 1998).

Letztlich ist der Kontrollweg dysfunktional und nur bei einem Systemzustand zu empfehlen oder zu rechtfertigen, wo das System in sehr schlechtem Zustand ist und ein weniger schlechter Zustand schon ein Erfolg wäre. Terhart (2002: 103) meint dazu:

„Administrative Durchgriffsversuche auf die Ebene des Unterrichts gehen meistens ins Leere, da eine genaue Fern-Steuerung von Unterricht ... nicht möglich ist. Da aber Unterrichtsprozesse faktisch durch die gesetzten innerschulischen Rahmenbedingungen beeinflusst bzw. vorgesteuert werden, sollte die Schulaufsicht sich selbst im Hinblick auf die Frage überprüfen, wie sie durch eine sachgerechtere Organisation der Rahmenfaktoren zur Steigerung der Qualität des Unterrichts beitragen kann.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Wenn Unterricht der Kernbereich von Qualität im Schulsystem ist und dort nur die Form der Input-Steuerung erfolgreich wird, liegt es nahe, innerhalb des Systems auf eine Steuerungsperspektive zu setzen, die sich auf den Input – zum Beispiel auf gute Rahmenbedingungen, Ausbildungsgänge der Lehrkräfte, Lehrpläne, Weiterbildung, Wissensmanagement, Kollegienstrukturen, Supportsysteme – ausrichtet. Diese Form der Steuerung kann präzisiert werden als eine, die auf Verhandlungen setzt, mit Fairness und Vertrauen arbeitet. In dieser Weise beschreiben sich mittlerweile Fortentwicklungen des *New Public Managements*, die sich von der Wirtschaftslastigkeit dieses Ansatzes (zumindest

teilweise) befreien, und, was entscheidender ist, dessen Mangel an demokratischen Politikprozessen überwinden wollen. Die Rede ist von Ansätzen des *Public Governance* bzw. des *Good Governance*.¹⁶

Lediglich an der Schnittstelle zwischen Regierung und Parlament, also dort, wo sich sozusagen das ganze Bildungswesen ausweisen muss, macht die Form der Output-Steuerung Sinn. Das Parlament hat einerseits den Auftrag der Kontrolle der Regierung; andererseits wäre es sinnlos, wenn das Parlament sich auf eine die Ebenen des Bildungswesens durchgreifende Input-Steuerung kaprizieren würde. Insofern sind Informationen zu Leistungen und Wirkungen des Bildungswesens am Systemrand – an der Schnittstelle zur Legislative – richtig platziert. D.h. aber auch, dass diese Informationen repräsentativ sein müssen und nicht populations-genau sein dürfen. Die Daten der Schule Apfelbaum und der Lehrerin Müller, das sind Daten, die das Parlament nichts angehen. Untersuchungen wie PISA – oder auch die kantonalen Untersuchungen der 3., 6. und 8. Klassen (Moser/Rhyn 1999, 2000; Moser u.a. 2002) in Zürich – erzeugen den richtigen Datentyp zum Leistungs- und Wirkungsausweis von Bildungswesen dem Parlament und der Öffentlichkeit gegenüber. Output-Steuerung des Bildungswesens von *außen*, ist zu unterscheiden von der Output-Steuerung *innerhalb* der Ebenen des Bildungswesens. Die, wie vorstehend angemerkt, macht keinen Sinn.

Es gibt allerdings Formen der Input-Steuerung mit mehr oder weniger Realitätskontakt. Für die Ebene der Bildungsverwaltung sind anonymisierte Ergebnisse repräsentativer Erhebungen hinreichend für einen sensitiven Modus der Input-Steuerung, ich habe ihn als *wirkungsorientierte Input-Steuerung* bezeichnet. Mit ihm lässt sich bedarfsgerechte Bildungsplanung machen, und es zeigt sich der Unterstützungsbedarf von Schulen und Klassenzimmern. Den Kooperationsgedanken aufnehmend, kann Planung aber kein einsames Vorgehen in einer Kommando-Stelle sein, sondern eines, das gemeinsam mit signifikanten Akteuren des Bildungswesens um Verbesserungen ringt.

3. Ausblick auf den Einsatz von Testverfahren: Leitlinien zur Entscheidungsfindung

Auf der PISA-Tagung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Kultusministerkonferenz) im Zürich arbeitete Fend (2002) in seinem Eröffnungsreferat zu PISA heraus, dass es ungemein schwierig sei, allgemein gültige Erfolgsmerkmale für die Effizienz von Bildungssystemen zu bezeichnen: Gleiche institutionelle Merkmale hätten

16 Dies kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Für einen Überblick siehe Online-Verwaltungslexikon, Begriff Good bzw. Public Governance. Instruktiv ist Forstmoser u.a. (2002).

in verschiedenen Ländern ganz unterschiedliche Bedeutung. Er schlägt vor, günstige Konfigurationen zu analysieren.

Einige Leitlinien zum Aufbau einer günstigen Konfiguration für den Einsatz von Testverfahren sollen im Folgenden aufgestellt werden.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen bildet ein Modell, welches im Bildungswesen drei Ebenen unterscheidet: die Systemebene, die Schulebene und die Ebene Schulklasse. Davon nochmals unterschieden wird die Ebene Politik. Eine günstige Konfiguration entsteht, wenn die Testverfahren *innerhalb* der Ebenen des Bildungswesens nicht im Kontext von Kontrolle und Beurteilung eingesetzt, sondern im Kontext der Optimierung von Lernen und Förderung situiert werden, im Sinne der genannten wirkungsorientierten Input-Steuerung. *Innerhalb* der Ebenen des Bildungswesens muss es darum gehen, einen Beitrag zu leisten, dass der Unterricht auf hohem Standard laufen kann. Nach *außen* stellt sich das Bildungswesen als Ganzes der Beurteilung durch die Öffentlichkeit und das Parlament. Auf der Systemebene werden deshalb Leistungen und Wirkungen des Bildungswesens nach außen ausgewiesen. Eine weitere Ausrichtung im Zusammenspiel der Ebenen betrifft das Verfügungsrecht über die Daten und das Einsichtsrecht in sie. Die allgemeinste Aussage wäre hier, dass jede Ebene über diejenigen diagnostischen Daten verfügt, die den eigenen Handlungsmöglichkeiten und dem eigenen Handlungsraum entsprechen, und, dass jeder Ebene grundsätzlich ein Eigentumsrecht der Daten (*ownership*) zugestanden wird. Dies ist keineswegs lapidar, denn es bedeutet beispielsweise, dass Behördenorganisationen keinen Zugriff auf Daten aus Schulklassen haben, wobei es aber durchaus denkbar ist, dass Lehrkräfte im Kontext einer Kooperationskonstellation die Daten ihren Behörden zur Kenntnis bringen. Ideal ist, wenn das Wissensmanagement zwischen den Ebenen des Bildungswesens und innerhalb der Ebenen auf Verhandlung, Fairness und Vertrauen abstellen kann (*good governance*).

Eine zweite Gruppe von Überlegungen soll sich abschließend der Ausgestaltung und Planung der Testinstrumente widmen. Bedeutsam ist, dass die diagnostischen Instrumente aller Ebenen hohen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards entsprechen. Die in den Tests verwendeten Aufgaben sollen einen ausgezeichneten Aufgabentypus darstellen, da sich bekanntermaßen Lehrkräfte mit der Zeit an ihnen orientieren. Die Planung der Instrumente richtet sich idealerweise auf die Handlungsmöglichkeiten der Ebenen aus. Dies hat auch Auswirkungen auf die Weite des Einsatzbereichs: Stichprobenbasierte Erhebungen sind auf der Ebene System völlig ausreichend. Erhebungen auf der Ebene Schulklasse müssen jeden Schüler und jede Schülerin umfassen. Vorteilhaft ist auch, wenn die diagnostischen Instrumente regelmässig eingesetzt werden. Auf der Ebene System könnte man sich längsschnittig angelegte Untersuchungen am Ende der Schuleingangsstufe, Ende Unterstufe, Ende Mittelstufe und am Ende der obligatori-

schen Schulzeit vorstellen.¹⁷ Auf der Ebene Schule sehe ich gegenwärtig weniger den Einsatz spezifischer Instrumente als vielmehr den Einsatz von Verfahren wie beispielsweise einen kontinuierlichen Qualitätsdiskurs, der sich auf Daten aus den Klassen stützen kann. Für die Ebene Schulklasse sind Instrumente günstig, die auch während des Schuljahres der Lehrkraft Rückmeldungen zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler geben. Eine letzte Bemerkung: Alle diagnostischen Instrumente sollten Vergleiche erlauben. Je nach Ebene wäre dies ein statistischer Vergleich mit anderen Bildungssystemen – ich denke hier beispielsweise an Bildungssysteme anderer Länder – oder mit anderen Schulklassen.

Die dargestellte Form der Modellierung des Einsatzes von Instrumenten zur Messung fachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ließ sich von der Prämisse leiten, dass Lernen in Schulklassen eine komplexe Interaktionsform ist.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2001 [1997]). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Weinheim; München: Juventa.
- Fend, Helmut (2002). *Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? – Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen*; EDK PISA Tagung vom 17./18. Oktober 2002, Universität Zürich.
- Forstmoser, Peter u.a. (2002). *Corporate Governance: Symposium zum 80. Geburtstag von Arthur Meier-Hayoz*, Zürich: Schulthess.
- Moser, Urs/Rhyn, Heinz (1999). *Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*, Aarau: Sauerländer.
- Moser, Urs/Rhyn, Heinz (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*, Aarau: Sauerländer.
- Moser, Urs u.a. (2002). *Evaluation der 3. Primarschulklassen. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*, Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich (KBL).
- Online-Verwaltungslexikon (2002; Version 10.2). In: URL: <http://www.olev.de>. Stichwort Good Governance bzw. Public Governance.
- Terhart, Ewald (2002). *Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, S. 91-110.
- U.S. Department of Education (2001). *No Child Left Behind Act*, In: URL: <http://www.ed.gov/legislation/ESEA02/>.

17 Dies entspricht der Stufenlogik des Zürcher Volksschulwesens: Schuleingangsstufe (bis anhin Kindergarten); Unterstufe (1. bis 3. Schulstufe); Mittelstufe (4. bis 6. Schulstufe); Oberstufe (6. bis 9. Schulstufe).