

***Modernisierung* als Leitidee der Bildungsreform in Taiwan:
Eine kritische Untersuchung von 1994 bis 2010 unter
besonderer Berücksichtigung der Schülerleistungsbeurteilung in
der Primarstufe und Sekundarstufe I**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der
Philosophischen Fakultät II
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von
Pei-Jung Chen
aus Taoyuan, Taiwan (ROC)

Würzburg

2010

Erstgutachter: Professor Dr. Walter Müller

Zweitgutachter: Professor Dr. Egbert Witte

Tag des Kolloquiums: 06. Juli 2011

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Schülerleistungsbeurteilung als Schwerpunkt der Bildungsreform auf Taiwan	10
2.1 Kurzer Überblick über das Schulwesen Taiwans	10
2.2 Reform der Schülerleistungsbeurteilung seit 1994	12
2.2.1 Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund der Bildungsreform (1994 - 1996).....	12
2.2.2 Ideen zur Bildungsreform im Pflichtschulbereich	15
2.3 Ziele und konkrete Umsetzung der Schülerleistungsbeurteilung als Bestandteil der Bildungsreform auf Taiwan.....	20
2.3.1 Hauptziele der Reform der Schülerleistungsbeurteilung	22
2.3.1.1 Verminderung des Leistungsdrucks auf die Schüler	22
2.3.1.2 Berücksichtigung vielfältiger Fähigkeiten der Schüler	25
2.3.1.3 Sicherung der Basiskompetenzen der Schüler	27
2.3.2 Maßnahmen zur Reform der Schülerleistungsbeurteilung.....	29
2.3.2.1 <i>Vielfältigkeit</i> der Schülerleistungsbeurteilung im Schulalltag.....	29
2.3.2.2 <i>Vielfältige Wege</i> zur allgemeinbildenden Oberschule.....	33
2.3.2.3 Prüfung und Auswertungen der „Kompetenzen“ durch standardisierte Tests	47
2.3.2.3.1 Zum Begriff „Kompetenz“	48
2.3.2.3.2 Der „Basiskompetenz-Test“ (Basic Achievement Test).....	62
2.3.2.3.3 Standardisierte Tests an Grund- und Mittelschulen.....	71
2.3.2.3.3.1 Bildungspolitische und gesellschaftliche Hintergründe zur regelmäßigen Leistungserhebung an den Schulen	71
2.3.2.3.3.2 Standardisierte Tests auf <i>nationaler</i> Ebene: Taiwan Assessment of Student Achievement (TASA).....	76
2.3.2.3.3.3 Standardisierte Tests auf <i>regionaler</i> Ebene	86
2.4 Zwischenfazit	96
3. Konsequenzen der Reform der Schülerleistungsbeurteilung	98
3.1 Anwendung verschiedenartiger Beurteilungsformen im Schulalltag.....	98
3.2 Versprechen der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ und deren Einlösung	105
3.3 Konsequenzen der Reformmaßnahme der „Kompetenzüberprüfung durch standardisierte Tests“	125
3.4 Zwischenfazit: Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit	149
4. Überprüfung der vorhandenen Erklärungen für die unerwünschten Auswirkungen neuer Formen der Schülerleistungsbeurteilung.....	151
4.1 Mangel an Begleitmaßnahmen und äußere Rahmenbedingungen	151
4.2 Besondere Bevorzugung aufgrund privater Beziehung in der taiwanischen Gesellschaft	156
4.3 „Elite-Ideologie“, die tief verwurzelte Einstellung in der asiatischen Kultur....	160
4.4 Mangel an wissenschaftlicher Fundierung und an Bürgerbegehren	165
5. Zur Kritik der „neuen Leistungskultur“ im Zusammenhang mit der Bildungsreform seit den 1990er Jahren	169
5.1 Fragwürdigkeit der „neuen Leistungskultur“	169
5.1.1 Reform als Antwort auf den Anspruch der <i>Globalisierung</i>	169
5.1.2 <i>Kompetenz</i> als Kern der (schulischen) Bildung	173

5.1.3 <i>Standardisierung</i> als (scheinbar) <i>objektives</i> Instrument.....	179
5.1.4 Zwischenfazit: Menschenbild in der neuen Leistungskultur – <i>Humankapital</i>	187
5.2 Fragwürdige Prämissen und Ziele der Reform: Realität oder Illusion?.....	194
5.2.1 Fragwürdiges Zusammenspiel von <i>Chancengleichheit</i> , <i>Wettbewerb</i> und <i>Autonomie</i> im Zeitalter des Neoliberalismus	194
5.2.1.1 Das Zauberwort „ <i>Chancengleichheit</i> “ oder: „ <i>Recht auf Bildung</i> “	194
5.2.1.2 Qualitäts- und Effektivitätssteigerung durch <i>Wettbewerb</i>	197
5.2.1.3 <i>Erzwungene Autonomie</i> in der <i>Kontrollgesellschaft</i>	200
5.2.2 Reform unter dem Aspekt der <i>Zeit</i> : rasche, permanente und endlose Anpassung	206
5.3 Zwischenfazit: Ökonomisierung der Bildung als Logik der Reform – eine reale Fiktion.....	208
6. Schluss.....	211
Literaturverzeichnis.....	219
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	258

Danksagung

Meinem geschätzten Lehrer Professor Dr. Walter Müller schulde ich für seine intensive Betreuung und allseitige Unterstützung während der gesamten Zeit tiefsten Dank. Seine zahlreichen Anregungen und wertvollen Hinweise haben diese Arbeit wesentlich bereichert. Auch ein großer Dank geht an Herrn Professor Dr. Egbert Witte für sein Gutachten, seine konstruktive Kritik und seine inspirative Vorschläge.

Besonders möchte ich mich bei Frau Marianne Erben für ihre sprachlichen Korrekturen dieser Arbeit, ihre anregenden Zwischenfragen und nicht zuletzt ihre freundliche Unterstützungen danken.

Dank gilt auch meinen Studienfreunden, die mich während meiner Promotion ermutigt haben.

Ein ganz lieber Dank gilt meinem Mann Kung-Pei, der mich bei dieser Arbeit unterstützte und mir immer liebevoll zur Seite stand.

Mein besonderer Dank gilt schließlich meiner Familie: meinem Bruder, meiner Schwester und vor allem meinen lieben Eltern. Ohne ihre unermüdliche Unterstützung wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Deshalb möchte ich diese Arbeit meinen Eltern widmen.

Würzburg, im Juli 2011

Pei-Jung Chen

1. Einleitung

Es ist ein interessantes Phänomen, dass Deutschland und Taiwan, trotz der kulturellen und gesellschaftlichen Unterschiede, seit den 1990er Jahren mehrere ähnliche Reformen im Bildungsbereich im Sinne der *Modernisierung* durchführten bzw. durchführen.¹ Dazu zählen unter anderem die Einführung der nationalen Bildungsstandards, des Kompetenzmodells, der standardisierten Leistungstests und der schulischen Evaluation.² Trotz Abweichungen zwischen den bildungspolitischen Argumenten beider Länder für die Schulreform³ erkennt man eine wesentliche Gemeinsamkeit: die mit der Reform verknüpfte Hoffnung, diese Reform möge zur *Stärkung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit* des Landes führen.⁴ Sowohl in Deutschland als auch in Taiwan war die Übereinstimmung zwischen den politischen Parteien über die Einführung dieser Reform stark. Die Reform wurde und wird als ein „Allheilmittel“ gesehen.⁵

Die Ergebnisse der Reform zeigten aber nicht das erwünschte Ergebnis. Dafür ist Taiwan ein anschauliches Beispiel: Als wesentlicher Schwerpunkt der Schulreform gilt in den letzten Jahren unter anderem die Reform der *Schülerleistungsbeurteilung* (vgl. Kapitel 2.3.1). Dementsprechend sind seit 2001 folgende Reformmaßnahmen in Grund- und Mittelschulen eingeführt worden:

- Verwendung „alternativer Formen der Leistungsbeurteilung im Schulalltag“ zur Erfassung von unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler (vgl. Kapitel 2.3.2.1),
- Umsetzung des Plans der „Vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ zur Minderung des Leistungsdrucks auf die Schüler (vgl. Kapitel 2.3.2.2) und
- Durchführung der „standardisierten Tests“ zur Sicherung von Basiskompetenzen aller Schüler (vgl. Kapitel 2.3.2.3).

¹ Belege finden sich beispielsweise in Dieter Lenzen (Hrsg.): *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*. Opladen 2003; Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Arbeit.

² Vgl. Kapitel 2.3.2 der vorliegenden Arbeit; Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn 2009a, S. 71- 103, 175-198.

³ Während Deutschland aufgrund der unbefriedigenden Ergebnisse der 1. PISA-Studie die nationalen Bildungsstandards eingeführt hatte, wollte Taiwan eigentlich durch die Schulreform den Leistungsdruck auf die Schüler abmildern. (Vgl. Walter Müller: "Bildungsstandards - Allheilmittel der Schulreform nach PISA?" (Vortrag am 17. Januar 2005); Pao-Yuan Wang: *Taiwans „unlösbare“ Bildungsprobleme: Ein sozio-historischer Klärungsversuch*. (Diss. Heidelberg) 2010, S. 4; Kapitel 2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit).

⁴ Vgl. zum Beispiel Dieter Lenzen (Hrsg.): *Bildung neu denken! Das Finanzkonzept*. Wiesbaden 2004; Kapitel 2.2.2, 5.1.1 der vorliegenden Arbeit.

⁵ Walter Müller: "Bildungsstandards - Allheilmittel der Schulreform nach PISA?" (Vortrag am 17. Januar 2005); Vgl. dazu noch Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Arbeit.

Bislang lässt sich die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Reform deutlich erkennen: Denn diese auf Modernisierung zielende Reform im Pflichtschulbereich und die *Versprechungen*, eine „neue Leistungskultur“ zu schaffen, wurden bisher noch nicht erfüllt. Diese Leistungskultur soll sowohl Autonomie, Freiheit, Chancengleichheit, Förderung der Individualität der Schüler als auch Verringerung des Leistungsdrucks auf Schüler mit sich bringen (vgl. Kapitel 2.2-2.3). Die Hoffnung auf eine Verbesserung der schulischen Praxis durch diese Reform wurde bzw. wird allerdings enttäuscht (vgl. Kapitel 3).

Die Kritik an der chaotischen Situation bei der Schulreform wird immer heftiger. Man sucht ständig nach Ursachen für diese unbefriedigenden Reformergebnisse. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden bislang *Erklärungen* für die defizitäre Lage der Schulreform Taiwans abgegeben, welche auf den ersten Blick als selbstverständlich erscheinen. Sie erweisen sich bei genauer Betrachtung jedoch als fragwürdig (vgl. Kapitel 4). Mehrere Verbesserungsmaßnahmen sind unter Berücksichtigung der genannten Ursachen für den Reformmisserfolg permanent ergriffen worden: beispielsweise die Reduzierung der Klassenstärke und der Verwaltungsarbeit der Lehrer, die Intensivierung der bestehenden Aufklärungsarbeit und der Lehrerkooperation sowie die Einführung eines „objektiven“ und „effizienten“ Evaluationssystems. Dennoch hegt man wegen der fortbestehenden Diskrepanz zwischen Hoffnungen auf die Reform und deren Realität allmählich Zweifel, ob diese genannten üblichen Erklärungen für das Scheitern der Reform überhaupt überzeugend sind. Dies zu untersuchen, soll die Aufgabe dieser Arbeit sein.

Die Ursachenbegründungen und deren Intention basieren vor allem auf der Annahme, dass die in die Reform gesetzten Hoffnungen letztendlich erfüllt werden könnten, wenn auftretende „Probleme“ beseitigt würden. Die Zielsetzungen sowie Grundannahmen der Schulreform an sich wurden und werden kaum in Frage gestellt. So glaubt man immer noch fest daran, dass die Einführung der Basiskompetenzen in Form von Mindeststandards zum Abbau von Leistungsdisparitäten zwischen den Schülern und somit zur Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen könnte, und dass die standardisierten Leistungstests das Leistungsniveau des gesamten Schulsystems sichern könnten, dass die Schulevaluation die Schulautonomie verstärken und die Wettbewerbsfähigkeit des Schulsystems auf dem globalen Bildungsmarkt erhöhen könnten. Schließlich erhofft man sich davon eine erfolgreiche Wirtschaftsentwicklung Taiwans.⁶ Als „Wahrheit“ wurden und werden meist diese *Kausalitätsannahmen* bzw. *Kausalitätsunterstellungen* betrachtet,

⁶ Näheres dazu in den Kapiteln 2.2, 2.3.1, 2.3.2. und 5.1.1.

denn eine kritische Auseinandersetzung damit findet sich selten. Reform, durch welche Maßnahmen oder Pläne auch immer, wird weiterhin als einzige Lösung der während der Reform aufgetauchten Probleme angesehen.⁷

Es stellt sich die Frage, inwiefern die Schulreform der vergangenen Jahren gerechtfertigt ist: Könnte es sein, dass die Reform trotz der hinreichenden Begleitmaßnahmen und äußeren Rahmenbedingungen immer noch erfolglos bleiben musste (vgl. Kapitel 4.1)? Wäre es möglich, dass die nach der Schulreform fortdauernden Probleme wie zum Beispiel die Chancenungleichheit im Bildungswesen und der enorme Leistungsdruck auf die Schüler nicht so sehr in der Mentalität der Taiwaner oder gar in der asiatischen Kultur liegen, sondern eher als ein globales Problem anzusehen sind (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3)? Könnte es vielleicht sein, dass die unerwünschten Nebenwirkungen der Reform hauptsächlich auf dem Ausschluss der Bürger bei den bildungspolitischen Entscheidungen (Reform von unten) zurückzuführen sind (vgl. Kapitel 4.4)? Wäre es denkbar, dass die öffentlichen Meinungen über die Bildungspolitik nicht frei geäußert werden, sondern vielmehr wiederum von der derzeitigen politischen Propaganda manipuliert bzw. gesteuert werden? Könnte es sein, dass die den vorhandenen quantitativen Erhebungen und Studien zugrundeliegenden wissenschaftlichen Theorien an sich problematisch bzw. irrtümlich sind, weswegen sie keine Lösung für das Reformchaos liefern könnten? Zugespitzt formuliert: Wäre es möglich, dass genau die Realisierung dieser theoretischen Ansätze bzw. Konzepte dieses Chaos bewirkt hat?

Es finden sich heutzutage kaum Beiträge in der wissenschaftlichen Literatur, in denen die hohen *Ansprüche* an die Schulreform in Taiwan sowie deren *Zielsetzungen* gründlich analysiert werden (vgl. Kapitel 3). Hierbei fragt man sich, ob die Ziele der Reform vielleicht immanent widersprüchlich oder gar nicht erreichbar sind. So müssten beispielsweise einerseits die Individualität einzelner Schüler gefördert und andererseits deren Lerninhalte sowie –stände standardisiert werden. Ferner fordern die Bildungspolitiker die Verringerung des Leistungs- und Konkurrenzdruckes auf die Schüler und zugleich deren Wettbewerbsfähigkeit. Einerseits verspricht man mehr Schulautonomie, dennoch wurden und werden mehr Kontrollmaßnahmen in der Schule (z.B. standardisierte Leistungstests und Schulevaluation) ergriffen. Darüber hinaus fordert man einerseits die sogenannten ganzheitliche Entwicklung und Selbstverwirklichung der Menschen doch andererseits gelten die Heranwachsenden letztlich nur als Humankapital. Besteht zwischen

⁷ Beispiele und Belege finden sich im Kapitel 4.

diesen Ansprüchen bzw. Zielsetzungen ein Zusammenhang? Wenn ja, wie hängen sie zusammen? Sind diese Reformziele wirklich einander widersprüchlich, oder erscheinen diese Ziele zwar unterschiedlich, folgen aber dennoch derselben Logik? Ist diese Logik überhaupt pädagogisch legitim? Könnte es sein, dass diese Ansprüche und Ziele der Reform eher zu einer Überforderung der Anstaltsschule führen?

Mit den oben gestellten Fragen wird sich die folgende Arbeit beschäftigen. Deren Ziel besteht also nicht vorwiegend darin, die *Probleme* der Reform auf Taiwan in den letzten Jahren zu *lösen*, sondern hauptsächlich darin, sie *darzustellen* und *kritisch zu analysieren*. Das heißt, es wird versucht, die dieser Reform zu Grunde liegenden Fragwürdigkeiten aufzudecken. Um eine ausführliche Untersuchung leisten zu können, wird die folgende Arbeit auf bestimmte Bereiche begrenzt: Die Untersuchung richtet sich vor allem darauf, die drei wichtigsten und auch problematischsten Reformmaßnahmen zur Schülerleistungsbeurteilung in der Primarstufe und Sekundarstufe I (Pflichtschulen) zu analysieren. Deswegen wird die vorliegende Arbeit auf den Zeitraum von 1994 bis 2010 begrenzt, denn das Jahr 1994 wird als das „Geburtsjahr“ der jüngeren Bildungsreform auf Taiwan betrachtet.

Im Hinblick auf die Fragestellung und Zielsetzung der Forschung wird die vorliegende Arbeit folgendermaßen aufgebaut: Nach der Erläuterung der Fragestellungen, Zielsetzungen sowie Methoden der Forschung im **ersten** Kapitel gilt es im **zweiten** Kapitel, die Reformpolitik über die Schülerleistungsbeurteilung in den letzten Jahren auf Taiwan zu behandeln. Dabei wird zunächst ein kurzer Überblick über das traditionelle Schulwesen Taiwans gegeben. Danach werden die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Hintergründe der Bildungsreform seit 1994 und deren Ziele dargelegt, damit die Motive bzw. Auslöser der Reform besser erkenntlich werden. Weiterhin werden die konkreten Reformmaßnahmen für die Primarstufe und Sekundarstufe I bzw. Grundschule und Mittelschule beleuchtet. Hierbei liegt das methodische Hauptgewicht vornehmlich auf dem hermeneutischen Verfahren. Die relevanten Entwürfe, Pläne sowie gesetzliche Bestimmungen über diese drei Maßnahmen werden analysiert. Dieses Kapitel gilt somit als Fundament zum Verständnis der gegenwärtigen Schulreform Taiwans.

Im Anschluss an die Darlegung der Hintergründe und Maßnahmen zur Schulreform in den letzten 15 Jahren im zweiten Kapitel werden im **dritten** Kapitel die Auswirkungen bzw. Konsequenzen der Reform auf einzelne Bezirksregierungen, Schulen, Lehrkräfte sowie

Schüler untersucht. Hierbei soll vor allem auf den Schullalltag nach der Reform eingegangen werden: Neben den Ergebnissen der vorhandenen Erhebungen bzw. Studien werden hier noch die Zeitungsartikel, Presseberichte, Veröffentlichungen und Beiträge in Zeitschriften über die drei Reformmaßnahmen zur Schülerleistungsbeurteilung zusammengefasst und analysiert. Durch ein hermeneutisches Verfahren wird dabei versucht, erstens den aktuellen Forschungsstand darzustellen, zweitens ein relativ realistisches Bild von den Reformergebnissen zu vermitteln und drittens die Kluft zwischen dem Anspruch der Reform und deren Wirklichkeit deutlich zu machen.

Zur Vermeidung einer Übernahme fragwürdiger Begründungen zum Reformmisserfolg werden im **vierten** Kapitel vier übliche Ursachenerklärungen für die im dritten Kapitel erwähnten, ungewollten Folgen der Reform kritisch betrachtet und überprüft. Es handelt sich also weniger um die Suche nach Lösungen der Reformkrise als vielmehr um die Infragestellung dieser weit verbreiteten Ansichten über die Ursachen für die defizitäre Lage der Reform. Dadurch wird die Begrenztheit dieser Erklärungen deutlich. Schließlich erweist sich diese Reformkrise nicht so sehr als ein lokales Problem Taiwans, sondern eher als ein *globales Problem*.

Der Versuch, die grundlegenden Probleme der Schulreform auf Taiwan in den letzten Jahren aufzudecken, wird im **fünften** Kapitel unternommen. Hierbei werden die Grundannahmen und Theorien, worauf sich die Reformpolitiken und –maßnahmen stützen, radikal in Frage gestellt: Was bedeutet eigentlich *Globalisierung* für die Bildungspolitik und die Schulreform Taiwans (Kapitel 5.1.1)? Inwiefern lassen sich die Modelle bzw. Konzepte wie zum Beispiel *Basiskompetenzen*, *standardisierte Leistungstests* und die Idee, *Bildung als Maximierung von Humankapital zu begreifen*, implementieren? Welche Fragwürdigkeiten enthalten sie (Kapitel 5.1.2-5.1.4)? Was soll man unter *Chancengleichheit*, *Wettbewerb* und *Autonomie* im Zeitalter des *Neoliberalismus* verstehen? Wo liegen Möglichkeiten und Grenzen der Einlösung dieser Versprechungen (Kapitel 5.2.1)? Ist rasche, permanente und endlose *Anpassung* eine angemessene Vorgehensweise in der Bildungspolitik? In welchem Verhältnis stehen eigentlich Bildung und *Zeit* zueinander (Kapitel 5.2.2)? Erweist sich die Reform, welche die Modernisierung des Bildungswesens verheißt und die der Logik „Ökonomisierung der Bildung“ folgt, vielleicht nur als eine Illusion (Kapitel 5.3)? Sind die Zielsetzungen der Reform womöglich immanent widersprüchlich? Hinsichtlich dieser Fragen wird die zentrale These dieser Arbeit entwickelt.

Zum Schluss im **sechsten** Kapitel wird ein kurzes Resümee dieser Arbeit gegeben. Die Forschungsergebnisse sollen zunächst die Problematik der Schulreform auf Taiwan in den letzten 15 Jahren deutlich machen. Vielleicht können die Schulreformprobleme auf Taiwan als ein Negativbeispiel für die Folgen der gegenwärtigen Schulreform in Deutschland dienen. Und vielleicht kann diese Arbeit einen kleinen Beitrag dazu leisten, fragwürdige Folgen und Nebenwirkungen der derzeitigen Schulentwicklung zu vermeiden.

2. Schülerleistungsbeurteilung als Schwerpunkt der Bildungsreform auf Taiwan

2.1 Kurzer Überblick über das Schulwesen Taiwans

Historisch betrachtet hat Taiwan seit dem 17. Jahrhundert bis heute ein differenziertes Bildungswesen aufgebaut.⁸ Das Konzept des gegenwärtigen Schulwesens ist stark an das Muster der USA angelehnt. Seit 1968, als die neunjährige Schulpflicht (Grundschule und Mittelschule) in der Verfassung des Landes verankert wurde, blieb die Struktur des Schulsystems, vor allem im Pflichtschulbereich, bislang kaum verändert.⁹

In der Regel werden die Kinder mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres eingeschult. Als Eingangsstufe des Schulsystems gilt die Grundschule (Elementary School), die in sechs Jahren zu durchlaufen ist. An diese Primarstufe schließt sich die Sekundarstufe, welche in eine jeweils dreijährige Mittelschule (Junior High School) und Oberschule unterteilt ist. Die Letztgenannte (Sekundarstufe II) umfasst allgemeinbildende Oberschulen (Senior High School) und berufsorientierte Oberschulen (Senior Vocational School). Die tertiäre Bildungsstufe umfasst die Universität/das College (vier bis sieben Jahre), die Fachhochschule (zwei bis vier Jahre) und das Junior College (zwei bis fünf Jahre). An das Bachelor-Studium können sich das Magister-Studium (ein bis vier Jahre) und danach die Promotion (zwei bis sieben Jahre) anschließen.¹⁰

Hinsichtlich des Systems der Leistungsbewertung galt die „einheitliche Aufnahmeprüfung zur Oberschule“ von 1968 bis 2000 als die erste landesweite Prüfung, welche entscheidend für die Schullaufbahn eines Schülers ist.¹¹ An dieser Prüfung orientierten sich ebenfalls die Formen der Schülerleistungsbeurteilung im schulischen Alltag.¹² Dies wird seit langem kritisiert und als Schwerpunkt der Schulreform seit 1994 betrachtet.¹³

⁸ Eine ausführliche Darlegung der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens auf Taiwan findet sich in: Chih-Bang Hsiao: *Lehrerbildung als Politikum – ihre Befreiungs- und Professionalitätsprozesse in Taiwan, eine historische Darstellung.* (Diss. Regensburg) 2006, S. 16 ff.; Chiu-Ping Wang: *Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan.* (Diss. Berlin) 2007, S. 20 ff.; Pao-Yuan Wang: *Taiwans „unlösbare“ Bildungsprobleme: Ein sozio-historischer Klärungsversuch.* (Diss. Heidelberg) 2010, S. 42 ff.

⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt: *Länderbericht Taiwan 1991*, Wiesbaden 1991, S. 39; Chiu-Ping Wang: *Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan.* (Diss. Berlin) 2007, S. 19.

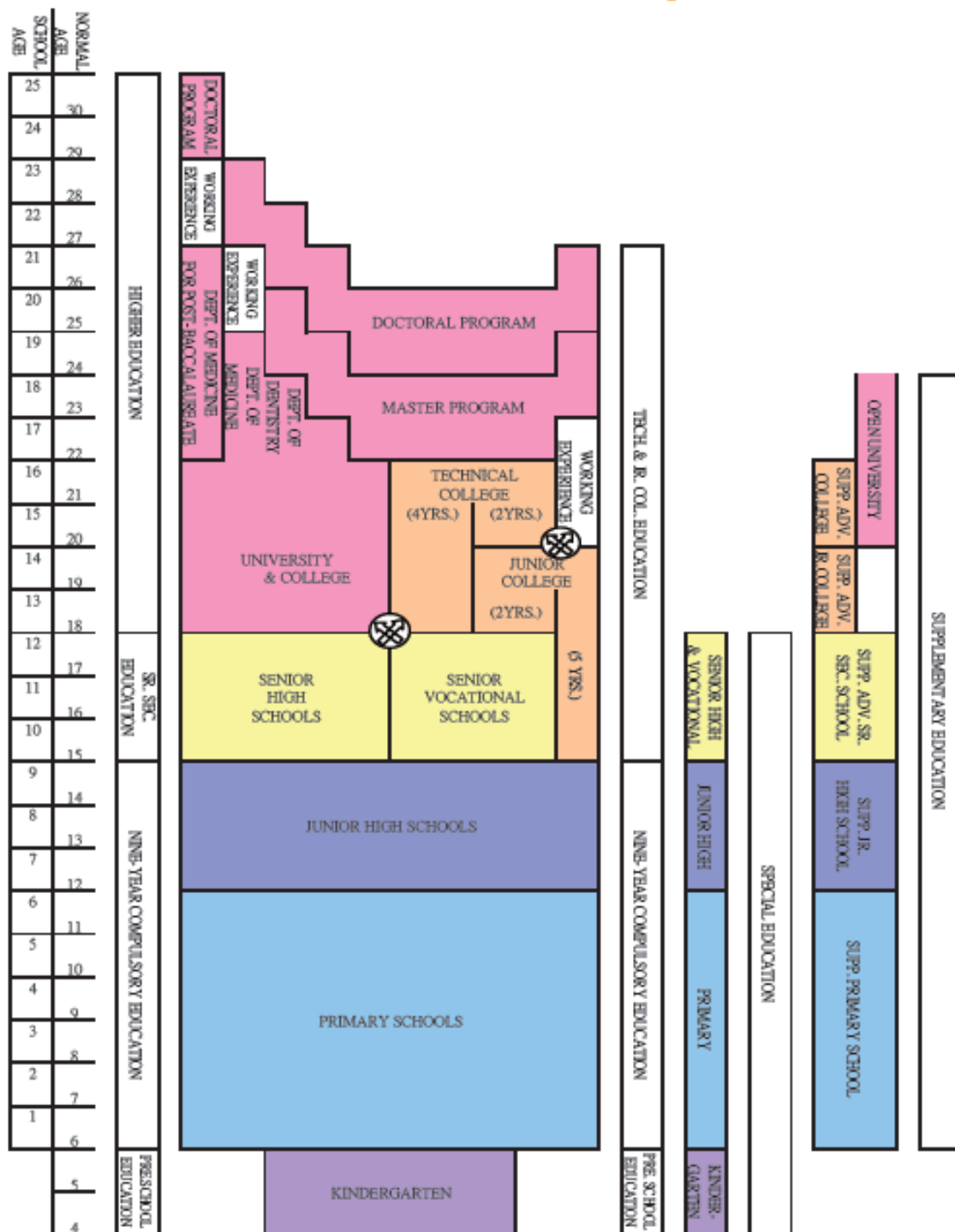
¹⁰ Vgl. Chiu-Ping Wang: *Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan.* (Diss. Berlin) 2007, S. 19 ff.; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan (2009): *Das gegenwärtige Schulsystem.* (<http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/9101416564171.pdf>); Pao-Yuan Wang: *Taiwans „unlösbare“ Bildungsprobleme: Ein sozio-historischer Klärungsversuch.* (Diss. Heidelberg) 2010, S. 131.

¹¹ Vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit.

¹² Vgl. Kapitel 2.3.2.1 der vorliegenden Arbeit.

¹³ Vgl. Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Arbeit.

Abbildung 1: Aufbau des Schulwesens auf Taiwan im Jahr 2009



Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan (2009): Das gegenwärtige Schulsystem. (unter: <http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/9101416564171.pdf>, Zugriff am 05. 07. 2010).

2.2 Reform der Schülerleistungsbeurteilung seit 1994

2.2.1 Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund der

Bildungsreform (1994 - 1996)

1994 gilt als das „Geburtsjahr“ der Bildungsreform auf Taiwan. Die meisten heutigen Reformmaßnahmen basieren auf den damals gestellten Reformforderungen.¹⁴ Um den Zusammenhang der bisherigen Bildungsreform besser zu verstehen, wird in diesem Kapitel ein grober Überblick über den gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Hintergrund der Bildungsreform zu jener Zeit gegeben. Dabei wird das *auslösende Ereignis* dieser Bildungsreform erläutert, welches vor allem durch die *Zivilbevölkerung* initiiert wurde. Die dadurch hervorgerufenen *Reaktionen* und *Ideen* der *Bildungspolitiker* werden aufgezeigt.

- Zur Entstehung der Reformbewegung

Bereits zu Beginn der fünfziger Jahre forderte die damalige Regierung auf Taiwan¹⁵ eine „Bildungsreform“.¹⁶ Bis zur Aufhebung des Kriegsrechts¹⁷ im Jahr 1987 ergriff die Zentralregierung eine Reihe von Reformmaßnahmen¹⁸, deren Inhalte man aus der vom Staat herausgegebenen Zeitung erfahren konnte. Trotz vorherrschender Pressezensur, findet man in dieser Zeitung die von der Zivilbevölkerung an dem damaligen Bildungswesen geäußerte Kritik.¹⁹ Nach der politischen Liberalisierung 1987 schritt die Forderung nach

¹⁴ Bereits in den fünfziger Jahren findet man den Begriff „Bildungsreform“ in Taiwans Zeitungen. Seitdem leitete die Regierung verschiedene Reformmaßnahmen ein. Das „Geburtsjahr“ der Bildungsreform bezieht sich vor allem auf die jüngere Bildungsreform von 1994. (United Daily News (聯合報) vom 22. September 1951; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 86 f. und 91).

¹⁵ Das Jahr 1945 markiert das Ende der japanischen Kolonialherrschaft auf Taiwan. Im Anschluss daran deklarierte die von CHIANG geleitete Nationale Volkspartei (KMT) Taiwan zur Provinz der Republik China. (Vgl. Oskar Weggel: Geschichte Taiwans: vom 17. Jahrhundert bis heute. München 2007, S. 85 f., 94).

¹⁶ Die Schwerpunkte dieser Bildungsreform lagen in der „gleichen Verteilung der Bildungschancen“, der „Anpassung des Bildungswesens an die Gesellschaft“, der „Berufsbildung“ und der „Lehrerausbildung“. (Vgl. United Daily News (聯合報) vom 22. September 1951).

¹⁷ Auf Grund der verschlechterten Lage nach dem chinesischen Bürgerkrieg (1946-1949) erklärte die KMT-Regierung, um die gesellschaftlichen Zustände zu stabilisieren, 1949 den *Ausnahmestand*. Durch die Erlassung des „Notstandsgesetzes“ wurden bürgerliche Grundrechte wie Demonstrationsrecht, Rede- und Pressefreiheit abgeschafft. (Vgl. Oskar Weggel: Geschichte Taiwans: vom 17. Jahrhundert bis heute. München 2007, S. 85 f., 94).

¹⁸ Im Zeitraum von 1950 bis 1987 vollzog sich eine kontinuierliche Änderung in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems. Hinsichtlich dessen ist die von WANG in ihrer Dissertation geäußerte Aussage, dass „von 1949 bis zur Aufhebung des Kriegsrechts im Jahr 1987 ... das Schulwesen auf Taiwan ein ...Bild des Stillstandes“ bietet, lückenhaft. (Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 85).

¹⁹ Beispiele in den „United Daily News“ (聯合報): Kritik an den *Bildungspolitikern* (25. April 1952); am

einer Reform im Bildungswesen voran.²⁰ Zu den wichtigen Ereignissen zählen die Gründung verschiedener zivilgesellschaftlicher Organisationen für die Bildungsreform²¹, offizielle sowie inoffizielle Tagungen zur Bildungsreform²², Etablierung erster Alternativschulen²³ und Überprüfung der Gesetze und Verordnungen im Bildungsbereich²⁴.

- Bewegung für die Bildungsreform von „unten“: Die erstmalige Demonstration für die Bildungsreform auf Taiwan (10. April 1994)

Obwohl seit langem Kritik am herkömmlichen Bildungswesen auf Taiwan geübt wurde, erreichte sie 1994 ihren Höhepunkt. Neben dem Kongress zur Bildungsreform am 8. und 9. Januar 1994 veranstalteten die zivilen Organisationen am 10. April desselben Jahres eine große Demonstration für die Bildungsreform. Etwa 20.000 Teilnehmer aus insgesamt 210 gesellschaftlichen Organisationen protestierten gegen das *erstarrte* Bildungs- und Prüfungssystem, die *vereinheitlichten* und *konservativen* Lehrinhalte sowie die von ihnen verursachte *Bildungsbenachteiligung*. Anschließend forderten die Demonstranten die Verringerung der Klassenstärke, die Einrichtung neuer Ober- und Hochschulen, die Aufstellung eines umfassenden Bildungsgesetzes und schließlich die *Modernisierung* des Bildungswesens.²⁵

niedrigen Bildungsstand der Schüler (22. Mai 1952); am *Leistungsdruck* auf die Schüler (7. November 1953); an der *Elitebildung* (12. April 1957); am *Nachhilfeunterricht* an den Schulen (16. Februar 1967); an der *Einheitlichen Aufnahmeprüfung* (13. Mai 1976); an fehlendem Respekt des Bildungsministeriums gegenüber den Lehrkräften, (28. September 1979) und an *übereilter Bildungsreform* und deren *Konsequenzen* (30. Januar 1984).

²⁰ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 85 ff.

²¹ Zu diesen Organisationen gehören „Wissenschaftlicher Verein Zhen-Duo“, „Teachers Human Right Association“, „Förderversammlung der Humanistischen Erziehung“, „Homemakers Union and Foundation“, „Taiwan Association of University Professors“, „Taiwanische Lehrerallianz“, „Taipei Society“, „Bund der Lehrereinheitfront“, „Verein für Sicherheit und Schutz von Frauen und Kindern“ und „Bündnis zur Rettung der nächsten Generation“. (Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 130 ff.).

²² 1998 fanden drei Diskussionsveranstaltungen zum Thema „Bildungsreform“ statt: Der „Erste Inoffizielle Bildungskongress“ (31. Januar); Der „Sechste Nationale Bildungskongress“ (1. Februar) und der „Zweite Inoffizielle Bildungskongress“ (Februar, Juni und September) (Vgl. Zhu-Ying Zhou: Wer hat die Bildungsreform Taiwans irreführt? Taipeh 2003, S. 5 ff.).

²³ Vgl. Zhu-Ying Zhou: Wer hat die Bildungsreform Taiwans irreführt? Taipeh 2003, S. 7.

²⁴ Die 1989 bis 1993 zu revidierenden Gesetze waren das Hochschulgesetz, das Gesetz zur Lehrerausbildung und die Lehrerverordnung. (Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 87; Zhu-Ying Zhou: Wer hat die Bildungsreform Taiwans irreführt? Taipeh 2003, S. 8).

²⁵ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 88 ff.

- Reaktion der Bildungspolitiker und ihre Neuerungen zur Bildungsreform

Auf die oben erwähnten Aufforderungen reagierte die Zentralregierung unverzüglich. Bereits am 12. April 1994, lediglich zwei Tage nach der Demonstration, kündigte der Bildungsminister auf der Konferenz des „Nationalen Diskussionsausschusses zur Überprüfung des Bildungswesens“ an, einen Ausschuss für die Bildungsreform zu bilden. Im Juni desselben Jahres fand der siebte nationale Bildungskongress zum Thema „Schöne Zukunft der Bildung“ statt. Neben der „Pluralisierung des Bildungswesens“ und der „Erhöhung der Bildungsqualität“ stand auch die *Minderung des Leistungsdruckes auf die Schüler* als Hauptziel der künftigen Bildungsreform im Mittelpunkt.²⁶ Im September wurde das nationale „Komitee für Bildungsreform“ zusammengestellt, welches die Probleme des damaligen Schulsystems identifizieren und Vorschläge zur Verbesserung des Bildungswesens in Angriff nehmen sollte.²⁷ In einem Zeitraum von zwei Jahren wurden Informationen über die Bildungsreform in monatlichen Nachrichtenblättern sowie auf der Webseite des Komitees verbreitet. Darüber hinaus veranstaltete das Komitee inselweit mehr als 350 Forumsdiskussionen, um die Meinung der Allgemeinheit über die „wahren Probleme“ des Bildungswesens zu hören.²⁸

Nach dieser Bestandsaufnahme legte das Komitee 1996 einen Abschlussbericht über die Bildungsreform vor, in dem es feststellte, dass die Bildungsreform ein *globaler Trend* am Anfang des 21. Jahrhunderts sei. Es wurde hervorgehoben, dass die Bildungsreform zu einer Erhöhung der Qualifikation des Bürgers, zum Fortschritt der Gesellschaft sowie zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Staates führe. Im Zuge der Modernisierung sollte Taiwan eine Bildungsreform durchführen, die Erstarrung des Bildungswesens sollte behoben, der Bedarf der Gesellschaft an Schulbildung gedeckt, eine Gesellschaft für lebenslanges Lernen aufgebaut, Chancengleichheit hinsichtlich der Schulbildung gefördert, die herkömmliche Leistungskultur korrigiert, Unterricht und Leistungsfeststellung verbessert, das Lehrerausbildungssystem reformiert und die Effizienz bezüglich des Nutzens der Bildungsressourcen erhöht werden. Die Investition in Humankapital sei eine Investition in die Zukunft. Das neue Bildungswesen sollte den Bürgern Gelegenheit bieten,

²⁶ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Protokollbuch des Siebten Nationalen Bildungskongresses. Taipeh 1994, S. 11, 72 f.

²⁷ Dieses „Komitee für Bildungsreform“ besteht aus 28 bis 31 Mitgliedern. Neben dem Vorsitzenden der „Nationalen Akademie der Wissenschaft“, den Mitgliedern des Exekutivsausschusses, Schul- und Hochschulrektoren, Universitätsprofessoren werden Vertreter der Wirtschaft als Mitglieder aufgenommen. (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Erster Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1995, S. 11; Ders.: Zweiter Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1995, S. 11).

²⁸ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 6-9; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 85 ff., 93 f.

sich durch Bildungsmaßnahmen der rasch wandelnden Gesellschaft, dem „Globalen Dorf“ und dem *modernen* Leben des 21. Jahrhunderts besser anzupassen.²⁹

- Fünf Richtlinien zur Modernisierung des Bildungswesens

Gemäß dem Komitee zielt die Reform vor allem auf die *Modernisierung* des Bildungswesens ab. Dabei gab das Komitee fünf Zielvorgaben³⁰ vor:

- *Humanisierung*: Forderung nach der ganzheitlichen Entwicklung und der Selbstverwirklichung des Menschen.
- *Demokratisierung*: Ersetzung der autoritären Kontrolle durch Selbstkontrolle, Förderung der Autonomie, Stärkung des Sozialverantwortungsgefühls, des Rechtsbewusstseins, der Entscheidungsfähigkeit und der Selbstständigkeit der Heranwachsenden.
- *Pluralisierung*: Wertschätzung schwacher Bevölkerungsschichten, Gewährung individualitätsgerechter Schulbildung, Förderung der Chancengleichheit und der sozialen Gerechtigkeit.
- *Technologisierung*: Gewichtung der Kenntnisse von Technologie und Wissenschaft, Förderung der Schlüsselkompetenzen und der Fähigkeiten zur Problemlösung.
- *Internationalisierung*: Schätzung und Popularisierung der Kultur des Heimatlandes, Akzeptanz verschiedener Kulturen und Traditionen, Förderung einer internationalen Anschauung.³¹

2.2.2 Ideen zur Bildungsreform im Pflichtschulbereich

Den oben erwähnten fünf Richtlinien zufolge, kündigte das Komitee konkrete Ideen zur Modernisierung des Bildungswesens an. Im Pflichtschulbereich sind folgende vier Ideen relevant:

- Lockerung der Kontrolle und Verstärkung der Autonomie

Im Komitee wurde Folgendes festgestellt: Das herkömmliche Bildungswesen ist aufgrund

²⁹ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 1.

³⁰ Vgl. ebd., S. 11 ff.

³¹ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 11 ff., 22 ff.; Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000, S. 112 f.

der strengen Kontrolle des Staates sehr starr und einheitlich. Neben den Schulcurricula und Lehrplänen wurden bisher Maßnahmen zur Schülerleistungsbeurteilung zentral kontrolliert. Ein solches System ist nicht mehr zeitgemäß. Daher sollte diese staatliche Beaufsichtigung abgebaut und das Bildungswesen dereguliert bzw. dezentralisiert werden. Die Regierung sollte die einzelnen Schulen beaufsichtigen, evaluieren und ihnen helfen, ohne sich in die inneren Angelegenheiten dieser Schulen einzumischen. Darüber hinaus sollte den Lehrkräften einerseits mehr Autonomie und Eigenverantwortlichkeit erteilt werden, andererseits sollten sie aber auch beobachtet und beurteilt werden, zur Professionalisierung motivieren werden, um die kompetentesten Lehrer unter ihnen auswählen zu können.³²

Als wesentlicher Grund des Misserfolgs der schulischen Bildung wird also die bisherige *zentrale Kontrolle des Staates* angesehen. Nach dieser Logik bilden *Dezentralisierung* und *Autonomie* die Merkmale des modernen Bildungswesens bzw. das Mittel zur Lösung der Probleme des traditionellen Bildungssystems.

- Gewährleistung des Rechtes auf Bildung aller Schüler

Im herkömmlichen Schulsystem müssten, dem Komitee nach, Schüler gleiche Unterrichtsinhalte in einer großen Klasse mit demselben Tempo auswendig lernen und würden nach einheitlichen Kriterien bewertet, obwohl diese Schüler unterschiedliche Fähigkeiten und Eigenschaften besitzen. Aufgrund dieser vereinheitlichten Unterrichtsinhalte, der großen Klassenstärke und der übermäßigen Betonung kognitiver Leistungen wären viele Schüler benachteiligt. Jedoch sollte das Recht auf Bildung aller Schüler gewährleistet werden, deswegen sollte man die Schulcurricula in großem Umfang korrigieren, die Klassengröße reduzieren und das Lerntempo an die einzelnen Schüler anpassen und variieren. Darüber hinaus sollten statt kognitiver Leistungen verschiedene *Basiskompetenzen* der Schüler gefördert werden. Man sollte von Schülern nicht mehr das Auswendiglernen fordern, sondern ihr Interesse am Lernen wecken, damit sie *fröhlich lernen* können.³³

³² Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 13, 21 ff.

³³ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 14 f. und 34 ff.; Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000, S. 113; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 69 f.

Nach dieser Aussage des Komitees liegt die Bildungsbenachteiligung bzw. mangelnde Chancengleichheit vor allem an der Uniformierung der Lehrinhalte und an der herkömmlichen Einstellung der Gesellschaft zur Schülerleistung. Um dieses Problem zu lösen, fördert das Komitee die Pluralisierung der Lehrinhalte und die stärkere Berücksichtigung verschiedenartiger bzw. individueller Fähigkeiten der Schüler. Ein weiterer Schwerpunkt der obigen Reformvorschläge liegt in der Förderung der *Basiskompetenzen*, wodurch die Schüler nicht mehr unter der "Paukerei" von „Schulgelehrsamkeit“ leiden, sondern nur die „nötigen Kompetenzen“ erwerben sollten.

- Erhöhung der Zugangschancen der Schüler zu weiterführenden Schulen

Das Komitee stellte 1996 fest: Seit 1968 ist der Besuch der Grundschulen und der sich anschließenden Mittelschulen Pflicht. Für weiterführende Schulen müssen Mittelschulabsolventen einheitliche Aufnahmeprüfungen ablegen. In Abhängigkeit der erzielten Ergebnisse werden sie einer Schule zugewiesen, wobei die meisten von ihnen aufgrund der beschränkten Anzahl der *allgemeinbildenden* Oberschulen nur eine *berufsbildende* Schule besuchen können.³⁴

Dieses System der Versetzung wurde von dem Komitee als problematisch betrachtet. *Erstens* stellte es fest, dass dieses System unzureichend qualifizierte Arbeitskräfte heranbildet, welche die moderne Gesellschaft nicht benötigt. Die Anzahl der allgemeinbildenden Oberschulen - „Hauptzugang“ zur Hochschule – sei zu gering. Die Bildungschance der meisten Schüler sei dadurch eingeschränkt. Für diese Schüler bestehe wenig Möglichkeit, eine gute Arbeit zu finden. Dies sei eine „Vergeudung von Humankapital“. Angesichts dieser Situation sollten mehr allgemeinbildende Oberschulen eingerichtet werden.³⁵

Zweitens bemängelte das Komitee das „Selektionsinstrument“, nämlich die einheitliche Aufnahmeprüfung. Dabei wurde dargelegt, dass dieses Prüfungssystem zur übermäßigen Betonung der versetzungsrelevanten Schulfächer und zur Reduzierung des Lerninteresses der Schüler führe. Überdies nehme der Konkurrenzdruck zwischen einzelnen Schülern aufgrund des *Schulrankings* nicht ab. Das System sollte dadurch verbessert werden, dass

³⁴ Im Jahre 1995 betrug der Anteil der allgemeinbildenden Oberschulen etwa 30% und der der berufsbildenden Oberschule 70% der Schulen in der Sekundarstufe II. (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 46).

³⁵ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 46 ff.

man spezifische Tests entwickelt und die Schüler je nach Bedarf daran teilnehmen lässt.³⁶

Die obigen Aussagen des Komitees beklagen die sogenannte *Elite-Ideologie* und das Prinzip des *Humankapitals* in der taiwanischen Gesellschaft.³⁷ Nach der Elite-Ideologie haben die Schüler der „besten“ Schulen bessere Chancen an die „beste“ Hochschule zu kommen, zur „Elite“ der Gesellschaft zu werden und somit „bessere“ Aussichten bezüglich ihrer beruflichen Möglichkeiten zu haben. Das Komitee bedauert die starke Konkurrenz zwischen Schülern mit dieser Ideologie und fordert daher die Etablierung von mehreren und besseren Schulen, vor allem von allgemeinbildenden Oberschulen. Darüber hinaus folgte das Komitee dem Prinzip des „Humankapitals“, indem es einen direkten Zusammenhang zwischen dem *Bildungsstand*, der *Qualifikation* und der *Chance auf die Arbeitsfindung* der Heranwachsenden herstellt.³⁸

- Qualitätssteigerung der Bildung

In Bezug auf die „Bildungsqualität“ beanstandet das Komitee die Qualität der *Lehrkräfte* und die der *Schule* sowie die Verteilung von *Bildungsressourcen*. Anschließend werden entsprechende Verbesserungsvorschläge gemacht.³⁹

Bezüglich der *Lehrkräfte* wird festgestellt, dass die bisherige Lehrerausbildung vereinheitlicht ist und nicht mehr der aktuellen, vielfältigen „Marktnachfrage“ entspricht. Angesichts dessen sollte das Ausbildungssystem verbessert werden.⁴⁰

Darüber hinaus bemängelt das Komitee, dass die *Schulqualität* auf Taiwan aufgrund der herkömmlichen Schulaufsicht fragwürdig ist. Diese Kontrollmaßnahme sei nicht effektiv, weil deren Vollstrecker (Schulinspektoren) Beamte seien und nicht effizient arbeiten würden. Der Ablauf und die Methode der Durchführung sind daher nicht ideal. Ein wirksameres, effektiveres und objektiveres System der *Schulevaluation* sollte etabliert werden, indem eine inoffizielle Organisation die Evaluationsaufgabe übernimmt und die

³⁶ Vgl. ebd., S. 46 ff.

³⁷ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 65 f.

³⁸ Vgl. ebd., S. 59 f.

³⁹ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 53 ff.

⁴⁰ Auf Taiwan ist die staatlich reglementierte Lehrerausbildung seit 1979 unverändert geblieben. Die Lehrkräfte von Grund- bis zu Oberschulen wurden ausschließlich an *Normal Colleges* ausgebildet. Nach dem Vorschlag des Komitees wird das neue „Gesetz zur Lehrerausbildung“ im Jahre 1994 bekannt gegeben. Dementsprechend ist es neben dem Normal College auch anderen Hochschulen freigestellt, Veranstaltungen zur Lehrerausbildung anzubieten. Durch diese Maßnahme sollten Inhalte der Lehrerausbildung vielfältiger werden. (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 53 ff.; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 73 f., 114).

Gütekriterien bzw. grundlegenden Standards für eine Evaluation anlegt. Eine solche *externe* Evaluation könne zur Erhöhung der Schulqualität beitragen.⁴¹

Schließlich weist das Komitee darauf hin, dass die zur Verfügung stehenden *Bildungsressourcen* (Schulgelände, Anlage, Lehrkraft und Bildungsbudget) begrenzt sind und somit eine „rationale“ Allokation dieser Ressourcen nötig ist, damit die vorhandenen Ressourcen voll ausgenutzt werden und die Bildungsqualität trotz der beschränkten Mittel gewährleistet werden können. Dabei sollten beispielsweise Lehrkräfte gemäß ihren „professionellen Fähigkeiten“ vergütet werden, mit dem Ziel eine bessere Unterrichtsqualität zu erreichen.⁴²

- Kritische Anmerkungen:

Die oben genannten bildungspolitischen Reformideen scheinen wenig plausibel zu sein: Wie können die Schulen und Lehrkräfte eine größere *Autonomie* haben, wenn mehr *Evaluationen* durchgeführt werden? Wie kann eine *Chancengleichheit* im Bildungswesen geschaffen werden, wenn Bildungsressourcen nach der „Qualität“ der Schule *unterschiedlich* verteilt werden? Wie kann der *Leistungsdruck* auf die Schüler reduziert werden, wenn *mehr Tests* durchgeführt werden? Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen fragwürdigen Zielsetzungen und Prämissen ist in diesem „Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform“ von 1996 nicht zu lesen. Sind diese Reformideen aufgrund der *fehlenden Überlegungen* des Komitees widersprüchlich? Oder werden diese Ideen *absichtlich* so formuliert, damit die Reform reibungslos durchgesetzt und damit bestimmte verborgene Zwecke leichter erreicht werden können? Ohne die pädagogische Legitimation dieser festgelegten Reformziele zu überprüfen, kreierte das „Komitee für Bildungsreform“ folgende Grundsätze:

„In einer bestimmten Phase, hat die Bildungsreform bestimmte Ziele. Die Erreichung dieser Ziele ist die Voraussetzung, in der nächsten Phase andere Ziele zu erreichen. Daher ist die Bildungsreform ein *endloser bzw. permanenter, kontinuierlicher* Prozess. (...) Der *Schlüssel* zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Staates (...) ist die *Bildung*. (...) Welche *Zukunft* wir haben, hängt davon ab, ob *wir gemeinsam* diese Bildungsreform engagiert, übereinstimmend und ausdauernd vorantreiben.“⁴³

⁴¹ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 41, 55, 59.

⁴² Vgl. ebd., S. 55 f., 59 f.

⁴³ Vgl. ebd., S. 82, 87.

Gemäß den Grundvorstellungen *Modernisierung, Liberalisierung, Effektivierung* und *Globalisierung* des Bildungswesens entwirft das Bildungsministerium verschiedene Reformpläne und ergreift entsprechende Reformmaßnahmen.⁴⁴ Während sich die Zivilbevölkerung von 1994 bis 1998 relativ positiv gegenüber der Durchführung der vorgeschlagenen Reform äußert, kommt es in den Folgejahren aufgrund der unerwünschten Nebenwirkung zu heftigen Debatten.⁴⁵ Einer der Hauptkritikpunkte: Die *Evaluation der Schülerleistungen*, welche zunächst als „Zentralinstrument“ zur Lösung der Probleme herkömmlichen Bildungswesens auf Taiwan betrachtet wurde, hat im Laufe der Reform mehrere Probleme mit sich gebracht.

Welche Hoffnungen hat man in die Reform der Schülerleistungsbeurteilung gesetzt?

Welche Merkmale charakterisieren die neuen, welche die alten Formen der Schülerleistungsfeststellung?

Auf diese Fragen wird im Folgenden ausführlich eingegangen werden.

2.3 Ziele und konkrete Umsetzung der Schülerleistungsbeurteilung als

Bestandteil der Bildungsreform auf Taiwan

Das schulische Prüfungswesen Taiwans wird seit langem problematisiert. Dies lässt sich sowohl an der *öffentlichen Meinung* als auch an den *behördlichen Anordnungen* erkennen. Bereits 1974 erschien eine Zeitschrift in Taiwan, welche darüber informierte, wie *Prüfungsangst* bei Schülern therapiert werden sollte.⁴⁶ Bis zur Reformbewegung von 1994 finden sich immer wieder ähnliche Berichte in der Presse.⁴⁷ Ferner kritisierte man, dass

⁴⁴ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Auf dem Weg zur Bildungsperspektive des 21. Jahrhunderts. Taipeh 1995; Ders.: Der Mittelfristige Plan der Entwicklung des lebenslangen Lernens und des Aufbaus der Lerngesellschaft. Taipeh 1997; Ders.: Das Weißbuch „Towards a Learning Society“. Taipeh 1998; Ders.: Aktionsprogramm der Bildungsreform. Taipeh 1998.

⁴⁵ Vgl. Zhu-Ying Zhou: Wer hat die Bildungsreform Taiwans irreführt? Taipeh 2003, S. 12 f.

⁴⁶ Vgl. Xin-Xiong Zheng/Ruo-Ping Xu: Therapien der Muskelentspannung und systematischer Desensibilisierung zur Verringerung der Prüfungsangst chinesischer Schüler, in: Chinese Journal of Psychology, Taipeh 1974, S. 119-134.

⁴⁷ Vgl. Chu-Wen Shen: Der Leistungsdruck bei der Aufnahmeprüfung beeinträchtigt die Gesundheit der Prüflinge, in: Informationen über das Bildungswesen (教育資料文摘), H. 3, 1979, S. 75-77; Yi-Wen Yuan: Ursache und Behandlung der Prüfungsangst, in: Youth Monthly, H. 55, 1982, S. 62-66; Cai-Shun Chen/Ling-Ling Huang: Die Einzelfallstudie über Prüfungsangst der Schüler, in: Journal of Consulting and Clinical Psychology, H. 23, 1987, S.12-20; Yan-Nan Huangfu.: Angststörung bei der Prüfung, in: Gesundheitserziehung (健康教育), H. 60, 1987, S. 32-35; Pei-Ling Wang: Forschungen über die Auswirkungen des Leistungsdrucks bei der Aufnahmeprüfung auf die körperliche und geistige Gesundheit der Mittelschüler, in: Journal of Taipei Municipal Teachers College, H. 20, 1989, S. 337-374; Jia-Xiu Wang: Selbstbewusstsein, Leistungsmotivation und Prüfungsangst hochbegabter Schüler, in: Pädagogik in Taiwan (台灣教育), H. 486, 1991, S. 25-33.

der Schulunterricht übermäßig auf die *Prüfungsvorbereitung* ziele und der Schüler somit zur *Prüfungsmaschine* werde.⁴⁸ Um die Prüfungen bestehen zu können, müssten die meisten Schüler Nachhilfeunterricht an dafür eigens entstandenen Einrichtungen nehmen⁴⁹. Der Konkurrenzdruck zwischen Schülern bei der *Einheitlichen Aufnahmeprüfung* sei ein *Missstand*.⁵⁰ Aufgrund von diesem Prüfungssystem seien die *Bildungschancen* der Heranwachsenden ungleich verteilt.⁵¹ Eine Reform sei zwingend notwendig.⁵²

Seitens des Bildungsministeriums wurden offizielle Erklärungen abgegeben und entsprechende Verordnungen verabschiedet, um die Mängel des Prüfungswesens zu beseitigen.

Beispielsweise wurde bekannt gegeben, dass Nachhilfeunterricht als Prüfungsvorbereitung nicht mehr notwendig sein wird (1969), dass der Unterricht an den Grund- und Mittelschulen normalisiert werden sollte (1978) und dass keine Aufteilung der Schüler nach ihren Leistungen vorgenommen werden wird (1991). Als konkrete Maßnahmen gelten die Revidierung der Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung für die Grund- und Mittelschulen (1984) und die Einführung des Alternativplans des freien Zugangs zur Oberschule (1990)⁵³.

Trotz dieser bildungspolitischen „Bemühungen“ scheint sich die Lage nicht verbessert zu haben. Von 1991 bis 1994 berichtete die Presse über den Misserfolg der genannten Bildungspolitik: Der schulische Unterricht war weiterhin prüfungsorientiert⁵⁴ und die

⁴⁸ Vgl. Fu-Ming Gu: Welche Probleme birgt der prüfungsorientierte Unterricht? in: *Neue Epoche* (新時代), H. 17, 1977, S. 8-10; Chang-Song Xiao: Ist der schulische Unterricht prüfungsorientiert? in: *Papers from the fifth conference on English teaching and learning in the Republic of China*. Taipeh 1988, S. 141-145; Xiao-Qin Xie: Wer hat die Kinder zur Prüfungsmaschine gemacht? in: *Humanistic Education Journal*, H. 9, 1990, S. 10-13.

⁴⁹ Vgl. Klaus Chien Hsu: Die Übertragbarkeit des westdeutschen Berufsbildungssystems auf Taiwan. (Diss. Berlin) 1988, S. 137 f.

⁵⁰ Vgl. Xin-Xing Ma: Ursachen der Konkurrenz zwischen Schülern bei der Schulversetzung und deren Gegenmaßnahmen, in: *Journal of Education Research*, H. 20, 1991, S. 27-30.

⁵¹ Vgl. Kun-Hui Huang: Aufnahmeprüfungen und Chancengleichheit, in: *Neue Epoche* (新時代), H. 1, 1977, S. 3-7; Ders.: Aufnahmeprüfungen und Chancengleichheit – Analyse der sozialen Hintergründe der Prüfungsteilnehmer, in: *Internationale Tendenzen der Hochschulreform* (世界高等教育改革動向), Dezember/1977, S. 23-72; Zhen-Xiang Wen: Die rationale, aber ungerechte Prüfung, in: *Volksbildung* (國教之友), H. 468, 1981, S. 1 f.

⁵² Vgl. Yong-Xian Xu: Maßnahmen zur Verbesserung des Prüfungssystems, in: *The Educator Monthly*, Oktober/1982, S. 24-27; Zhao-Zhen Lin: Diskussion über die Reformmaßnahmen der Aufnahmeprüfung zur Oberschule, in: *The Educator Monthly*, H. 249, 1988, S. 8; Xi-Cheng Ceng: Verbesserung der Aufnahmeprüfung zur Oberschule, in: *The Educator Monthly*, H. 249, 1988, S. 11.

⁵³ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Zur Lösung des Problems des Nachhilfeunterrichts an den Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1969; Ders.: Durchführungsbestimmung der „Verbesserung des Unterrichts an Grund- und Mittelschulen“. Taipeh 1978; Ders.: Verordnungen zur Leistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984; Ders.: Versuchsplan des Freien Zugangs zur Oberschule durch Absolventen der Mittelschule. Taipeh 1990; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 100 f.; Winnie Chang: Weiterbüffeln nach Schulschluss, in: Jason Hu (Hrsg.): *Freies China*, Jan/Feb 1995, S. 22-27.

⁵⁴ *United Daily News* (聯合報) vom 25. Februar, 8., 31. März 1991; 23. März 1993.

Schüler wurden nach wie vor nach ihren Leistungen in Klassen aufgeteilt.⁵⁵ Für die Prüfungsvorbereitung nahmen Schüler weiterhin privaten Nachhilfeunterricht oder von der Schule angebotenen Nachhilfeunterricht.⁵⁶ 1991 und 1994 begingen zwei Schüler wegen des zu hohen Leistungsdrucks Selbstmord.⁵⁷ Man führte diese Misstände darauf zurück, dass die vorherigen Reformen nur politische Propaganda seien und keine Realisierung der gemachten Vorschläge stattfand.⁵⁸ Eine grundlegende Verbesserung des Prüfungssystems bzw. der *Schülerleistungsbeurteilung* steht seit 1994 wieder im Vordergrund der Bildungsreform.

2.3.1 Hauptziele der Reform der Schülerleistungsbeurteilung

2.3.1.1 Verminderung des Leistungsdrucks auf die Schüler

Im Juni 1994, zwei Monate nach der Demonstration für die Bildungsreform, fand der „Siebte Nationale Bildungskongress“ zum Thema „schöne Zukunft der Bildung“ statt. Dabei wurde die *Verminderung des Leistungsdrucks auf Schüler* als Hauptziel der künftigen Bildungsreform festgesetzt.⁵⁹ Das Hauptproblem des Bildungswesens auf Taiwan – der enorme Leistungsdruck auf die Schüler – wurde mit den Mängeln auf den *schulstrukturellen* und *gesellschaftlichen* Ebenen erklärt.⁶⁰

Auf *Schulsystemebene* richtete sich die Kritik vor allem darauf, dass das taiwanische Schulsystem einen übermäßigen Schwerpunkt auf die Selektionsfunktion lege, streng hierarchisch aufgebaut und elitär geprägt sei.⁶¹ Die Tatsache, dass bis 1967 die Schüler in der Grundschule gemäß den Ergebnissen der absolvierten Eingangsprüfung einer

⁵⁵ United Daily News (聯合報) vom 28. Juli 1991; 29. Januar 1992.

⁵⁶ Eine landesweite Fragebogenumfrage von 1993 zeigt, dass damals ein Schüler den Nachhilfeunterricht durchschnittlich drei Stunden pro Woche in einer privater Nachhilfeeinrichtung nahm. (United Daily News (聯合報) vom 22. Mai 1993) Kurz vor der Demonstration für die Bildungsreform von 1994 stand in einer Zeitung, dass in 50 Mittelschulen in Taipeh der „Förderunterricht“ in der letzten Schulstunde (16:30 - 17:20) erteilt wurde, um Unterrichtsinhalte zu wiederholen und zu intensivieren. Nach dem Abendessen (in der Schule) repetieren die Schüler selbst die bereits erlernten Lerninhalte. Sie bleiben in der Schule bis 21:30. Am Samstag lernen sie in der Schule bis 17:00. (United Daily News (聯合報) vom 9. März 1994).

⁵⁷ United Daily News (聯合報) vom 1. Februar 1991; 26. März 1994.

⁵⁸ United Daily News (聯合報) vom 29. Oktober 1992.

⁵⁹ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Protokollbuch der Siebten Nationalen Bildungskongress. Taipeh 1994, S. 11, 72 f.

⁶⁰ Vgl. Eugenia Yun: Das ausgediente Schulwesen, in: Jason Hu (Hrsg.): Freies China, Jan/Febr 1995, S. 8 ff.; Betty Wang: Kritik am Prüfungssystem, in: Yu-Ming Shaw (Hrsg.): Freies China, März/April 1989, S. 9 ff.; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 57 ff.

⁶¹ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 57 ff.

Weiterbildungs- oder Beschäftigungsklasse zugewiesen wurden, und die Schüler der letztgenannten Klasse kaum Möglichkeit hatten eine höhere Schule zu besuchen, kennzeichnete das verfrühte Ausleseverfahren des damaligen Schulsystems.⁶²

Diese Zuweisung der Grundschüler in zwei Klassen, welche sich durch die Anspruchsniveaus voneinander unterschieden, wurde 1968 abgeschafft. Die Schulpflicht wurde von sechs auf neun Jahre verlängert, somit mussten alle Grundschulabsolventen – unabhängig von ihren Zensuren – in eine Mittelschule ihres Schulamtsbezirkes versetzt werden. Die Grundschüler wurden nun nicht mehr nach ihren Leistungen eingeteilt, um sich auf die Aufnahmeprüfung für die Sekundarstufe I vorzubereiten. Dies trug zwar zur Reduzierung des Leistungsdrucks der Grundschüler bei, brachte aber ein neues Problem mit sich: Aufgrund der Heterogenität der Schüler in einer Klasse stießen die damaligen Lehrkräfte der Mittelschule auf Schwierigkeiten beim Unterricht.⁶³

Demzufolge verkündete das Bildungsministerium im Jahr 1969, dass die Mittelschüler ab der achten Jahrgangsstufe entsprechend ihrem *Intelligenzquotienten* bzw. ihren *Zensuren* den „Schlüsselklassen“ oder „Nicht-Schlüsselklassen“ zugewiesen werden sollten. Diese „Klassifizierung“ der Schüler innerhalb einer Jahrgangsstufe bedeutete gleichzeitig die „Homogenisierung“ einer Schulklasse und sollte den Lehrkräften beim Unterricht eine Erleichterung geben.⁶⁴

Trotz der oben erwähnten Begünstigungen zeigten diese zwei Reformmaßnahmen – *Verlängerung der Schulpflicht* und *Trennung in Schlüssel- und Nicht-Schlüsselklassen* – damals zugleich eine *Doppel-Steigerung des Konkurrenz- bzw. Leistungsdruckes* auf die Mittelschüler: *Erstens* führte die rasche Zunahme der Schüleranzahl aufgrund der Schulpflicht-Verlängerung zur Steigerung der Konkurrenz zwischen den Schülern in der „Aufnahmeprüfung zur Oberschule“.⁶⁵ *Zweitens* wirkte sich die Trennung in Schlüssel- und Nicht-Schlüsselklassen direkt auf die *Chancen* eines Schülers aus, da nur in der Schlüsselklasse auf die Aufnahmeprüfung vorbereitet wird. Das heißt, dass Schüler

⁶² Die Beschäftigungsklassen wurden auch als „Rinderhirten-Klassen“ bezeichnet, weil die damaligen Schüler dieser Klassen nach dem Abschluss meistens als Rinderhirten für ihre Familie arbeiteten. Dies spiegelt die Agrargesellschaft Taiwans zu jener Zeit wider. Heute ist die Bezeichnung „Rinderhirten-Klassen“ eher abwertend. Sie charakterisiert die „schlechten“ Schulklassen, deren Schüler wegen ihrer Leistungsschwäche von Anfang an keine Aussicht auf die Versetzung in eine höhere Schule haben. (Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 57 f.).

⁶³ Gemäß der damaligen Bestimmung war die Schüleranzahl auf maximal 55 zu beschränken. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung über die Teilung von Klassen in Mittelschulen. Taipeh 1969).

⁶⁴ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung über die Teilung von Klassen in Mittelschulen. Taipeh 1969; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 57 f.

⁶⁵ Vgl. Chuan-Yi Lin: A Research on the Enrollments to Senior High Schools in Taiwan. Taipeh 2002, S. 34.

bereits ab dem ersten Schuljahr der Mittelschule möglichst gute Leistungen erzielen müssen, damit sie nicht nur in die nächst höhere Jahrgangsstufe versetzt, sondern auch einer Schlüsselklasse zugewiesen werden.⁶⁶

Dieses jährliche Ausleseverfahren *klassifizierte* nicht nur die *Schüler*, sondern auch ihre *Möglichkeit* für den Besuch einer Oberschule. Obwohl dieses Prinzip der Klassen-Teilung seit 1985 verboten ist, ist deren Nachwirkung noch überall spürbar. Die Hierarchisierung der Schüler gemäß ihren Zensuren wird somit als üblich betrachtet.⁶⁷

Neben den oben erwähnten *Hierarchien* innerhalb einer Jahrgangsstufe bzw. einer Schule besteht ein *Schulranking*. Die Entstehung dieser Rangfolge lässt sich durch die Veränderung des *Schulsystems* und mit der Einstellung der *Gesellschaft* zur schulischen Bildung erklären: Im Zuge der Industrialisierung Taiwans in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurden berufsbezogene Oberschulen für die Heranbildung qualifizierter Arbeitskräfte in größerem Umfang eingerichtet.⁶⁸ Aufgrund dieser zunehmenden Nachfrage nach Arbeitskräften erhöhte sich zugleich die Möglichkeit, durch bestimmte Bildungsabschlüsse und Laufbahnen bestimmte berufliche Karrieren und soziale Positionen zu erreichen.⁶⁹

Bezogen auf die Hochschulbildung, welche künftig einen besseren Arbeitsplatz garantieren sollte, ist die Aussicht eines Berufsschülers jedoch geringer als die eines Schülers einer allgemeinbildenden Oberschule. Deshalb zogen die meisten Mittelschulabsolventen die allgemeinbildende der berufsbildenden Oberschule vor.⁷⁰ Demzufolge entstand eine *inoffizielle Rangliste* aller Mittelschulen auf regionaler Ebene: Der Ruf einer Mittelschule hing von deren *Aufrückquote* ab, d.h. wie viele Absolventen zu einer „guten“ Oberschule zugelassen wurden.⁷¹

⁶⁶ Seit 1947 mussten die Schüler der Sekundarstufe I infolge eines unzureichenden Zeugnisses eine Klassenstufe wiederholen. Diese Regelung ist 1984 abgeschafft worden. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Revidierte Mittelschulordnung. Taipeh 1947; Ders.: Vorläufige Verordnungen zur Schülerleistungsfeststellung an Mittelschulen. Taipeh 1968; Ders.: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Mittelschulen. Taipeh 1973).

⁶⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Protokollbuch der Siebten Nationalen Bildungskongress. Taipeh 1994, S. 11; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 57 f.

⁶⁸ Bereits 1949 wurden die Schulen der Sekundarstufe II in acht Schultypen eingeteilt. Seit 1968 werden diese Schulen grob in zwei Schulformen – allgemeinbildende und berufsbildende Schulen – kategorisiert. (Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 59 f.; Republic of China: China Yearbook. Taipeh 1967, S. 382).

⁶⁹ Vgl. Heinrich Lohmann: Die deutschen Abteilungen an den Universitäten in Taiwan und ihre Studien. Münster 1996, S. 62; Christoph Merkelbach: Das Ausländerbild bei taiwanischen Kindern und Jugendlichen. (Diss. Berlin) 1998, S. 31.

⁷⁰ Vgl. Betty Wang: Kritik am Prüfungssystem, in: Yu-Ming Shaw (Hrsg.): Freies China, März/April 1989, S. 9 f.; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 59 ff., 66.

⁷¹ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin)

Dieses *Schulranking* hatte eine negative Auswirkung auf die Schüler: Die einzelnen *Schulen* strebten den ersten Platz dieser Rangliste bzw. eine gute Reputation an.⁷² Ferner wollten die *Lehrkräfte*, dass ihre Schüler bei der Aufnahmeprüfung möglichst gut abschneiden, weil nach der Prüfung schulintern bekannt gegeben wurde, wie viele Schüler ihrer Klasse in eine „gute“ Oberschule aufgenommen werden. *Eltern* erwarten einen höheren Bildungsstand für ihre Kinder, damit sie künftig in höhere Gesellschaftsschichten aufsteigen können. All diese Hoffungen hängen von den Prüfungsergebnissen der *Schüler* ab.⁷³

Zur Minderung des Leistungsdrucks auf die Schüler schlug das „Komitee für Bildungsreform“ vor, die in der Gesellschaft seit langem verbreiteten Ideologien über „Elite“ und „Schulranking“ durch die *Abschaffung der zentralen Aufnahmeprüfung* zu beseitigen und die Zugangschancen zur Oberschule durch das *Angebot vielfältiger Wege zur Oberschule* zu erhöhen.⁷⁴

2.3.1.2 Berücksichtigung vielfältiger Fähigkeiten der Schüler

Als weiteres Hauptmerkmal des herkömmlichen Schulwesens Taiwans bezeichnet das „Komitee für Bildungsreform“ die *übermäßige Hervorhebung intellektueller bzw. kognitiver Leistungen der Schüler*. Dieses Problem führte das Komitee auf die *„veralteten“ Ideen des Bildungskonzepts* und auf die *Formen der Schülerleistungsbeurteilung* zurück.⁷⁵

In der chinesischen Tradition waren Berufe in vier Kategorien klassifiziert. Während *Bauer*, *Arbeiter* und *Kaufmann* zur niedrigeren Berufsposition gehörte, standen die gebildeten *Beamten* und *Gelehrten* auf der obersten Stufe der Gesellschaft. Dies kommt daher, weil sie die Ausbildung vom Staat erhielten, deren Qualifikationen durch eine schwierige Beamtenprüfung anerkannt wurde, wodurch sie staatliche Dienste ausüben konnten.⁷⁶

2007, S. 59.

⁷² Auf Taiwan werden die „besten“ Schulen als „Star Schools“ (Elite-Schulen) bezeichnet. (Vgl. Sue-Feng Teng: Star Wars – The controversy over Elite High Schools, in: sinorama, Juni/2000, S. 16-24; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 59).

⁷³ Die Tatsache, dass die Schüler aufgrund des Leistungsdrucks Selbstmord begingen, zeigt deutlich die Fragwürdigkeit des damaligen Schulsystems. (Vgl. Betty Wang: Kritik am Prüfungssystem, in: Yu-Ming Shaw (Hrsg.): Freies China, März/April 1989, S. 9; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 59 ff.).

⁷⁴ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 47.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 4 f.

⁷⁶ Das chinesische Sprichwort „Die geistig arbeitenden Menschen herrschen; die körperlich Arbeitenden werden beherrscht“ bezeichnet diese Berufsklassifizierung. Wobei die *Bauern* zur zweiten, *Arbeiter* zur dritten und *Kaufleute* zur vierten Berufsposition gehörten. (Vgl. Klaus-Chien Hsu: Die Übertragbarkeit des

Unter dem Einfluss dieser Tradition liegt der Schwerpunkt des heutigen Bildungswesens, dem Komitee nach, immer noch in prüfungsrelevanten Lehrinhalten und intellektuellen Leistungen der Schüler bzw. in deren Geistesbildung. Dies führe zur Vernachlässigung weiterer Erziehungsaspekte und Fähigkeiten der Schüler.⁷⁷ Ein solches Bildungssystem fördere vor allem die Gedächtniskapazität und Prüfungstechnik der Schüler und lege kein Gewicht auf Reflexion und Transfer des Gelernten.⁷⁸ Ferner bilde dieses System nur *spezielle* Fachkräfte heran, welche sich nur auf *einem* bestimmten Gebiet auskennen. Dies sollte geändert werden. Infolge der sozioökonomischen Veränderungen Anfang des 21. Jahrhunderts könnte man mehrmals zu einem *Berufswechsel* gezwungen werden. Deswegen sollte das Bildungssystem weniger Fachkenntnisse fördern, als vielmehr die *Anpassungsfähigkeit* der Heranwachsenden. Im Unterricht „sei das Wissen an sich unwichtig, wichtiger sei es, wie sich ein Schüler dieses Wissen *aneigne*.“⁷⁹

Zur *Modernisierung der alten Leistungskultur* und zur *Förderung der vielfältigen Anpassungsfähigkeiten der Schüler* machte das „Komitee für Bildungsreform“ verschiedene Vorschläge, welche sich in unterschiedlichen Textstellen des „Berichtes der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform“ (1996) wieder finden und in drei Grundthesen zusammenfassen lassen:

- *Lehrplanreform*: Kürzung prüfungsrelevanter Schulfächer und Verlegung des Schwerpunktes auf andere Fächer wie Kunst, Handwerk und Sport.⁸⁰
- *Förderung der Schlüsselqualifikationen der Schüler zur Anpassung an die zukünftige Gesellschaft*.⁸¹
- *Pluralisierung der Formen der Schülerleistungsbeurteilung*.⁸²

westdeutschen Berufsbildungssystem auf Taiwan. (Diss. Berlin) 1988, S. 123 f.; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 65).

⁷⁷ Neben *Geistesbildung* gehörten die *Moral-, Leibes- und Sozialerziehung* sowie *ästhetische Bildung* bis 2001 zu den Erziehungsaspekten der Schule. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Revidierte Mittelschulordnung. Taipeh 1947; Ders.: Vorläufige Verordnungen zur Leistungsfeststellung an Mittelschulen. Taipeh 1968; Ders.: Verordnungen zur Leistungsfeststellung an Mittelschulen. Taipeh 1973; Ders.: Verordnungen zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984; Ders.: Verordnungen zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001).

⁷⁸ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 4 f.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 48.

⁸⁰ Zur freieren Gestaltung des Unterrichts sollten – nach dem „Komitee für Bildungsreform“ – Lehrpläne auf ein „Minimum“ reduziert werden. (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 5, 29).

⁸¹ Dabei stellte das Komitee fest, dass das *Wissen* heutzutage expandiert und schnell veraltet. Aufgrund dieser *Wissensexplosion* ist es schwierig, sich permanent neu entstehendes Wissen anzueignen. Weitaus wichtiger als das tatsächlich erworbene theoretische Wissen ist das Sammeln, Analysieren, Bewerten, Zusammenfassen und Nutzen desselben. Als „Schlüsselqualifikationen“ benannte das Komitee *Selbständiges Denken, Problemlösungen finden, Kommunikation und Kooperation mit den anderen, Anwendung der vorhandenen Informationen und Technologien*. (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 17, 85 f.).

2.3.1.3 Sicherung der Basiskompetenzen der Schüler

Die ersten beiden verfolgten Ziele zur Verbesserung der Schülerleistungsbeurteilung finden sich bereits vor der Reformbewegung von 1994 in der Presse und in amtlichen Bekanntmachungen wieder und stellen somit eher eine „Wiederholung“ der seit langem bemängelten Probleme der *Alten Leistungskultur* dar.⁸³ Im Vergleich dazu ist das dritte Ziel, die „Sicherung der Basiskompetenzen der Schüler“ ein relativ *neues* Ziel. Dieses taucht erstmals im „Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform“ (1996) im Zusammenhang mit dem Ziel der „Gewährleistung des Rechtes auf Bildung aller Schüler“ auf.⁸⁴

„Für die *Leistungsschwäche* der Schüler an Grund- und Mittelschulen gibt es mehrere *Ursachen*, hierzu zählen unter anderem der *Mangel* an ‚frühzeitigen Diagnosen der Basiskompetenzen der Schüler‘, was zu einem nicht ‚rechtzeitig erkannten Bedarf an Schülerförderung und Nachhilfen‘ führt.“⁸⁵

Hierbei werden „Basiskompetenzen“ und „Bildungsrecht“ in einen Zusammenhang gebracht, indem allen Schülern, unabhängig von ihrer Herkunft, ein *Bildungsminimum* gewährleistet wird. Um dies zu schaffen, schlug das „Komitee für die Bildungsreform“ folgendes vor:

- *Basiskompetenzen* – Fähigkeiten zum Erlernen der grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen – der Schüler zu *erfassen*. Die Ergebnisse sind daraufhin den einzelnen Schulen bekannt zu geben, damit die leistungsschwachen Schüler rechtzeitig eine entsprechende Förderung erhalten können.
- den einzelnen Schulen sind *eigene Testinstrumente* zu geben. *Tests* und *Evaluationen* sind durchzuführen, um Schülern eine frühzeitige Hilfe anbieten zu können und die Qualität der Schulbildung zu sichern.
- Verordnungen zur Schülerleistungsfeststellung sind zu revidieren, indem man eine

⁸² Hierbei sollten die Leistungen der Schüler nicht vorwiegend durch schriftliche Prüfungen festgestellt werden. (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 4 f., 39).

⁸³ Die Probleme, dass die Schüler unter hohem Leistungsdruck stehen und übermäßig das „Schulwissen“ auswendig lernen, hingen seit den 1950er Jahren vor allem mit der „Einheitlichen Aufnahmeprüfung“ zusammen, welche 1954 eingeführt wurde. 1955 entwarf das Bildungsministerium einen Plan, damit die Absolventen der „Volksschule“ mehr Zugangschancen zur „Mittelschule“ hatten und der Konkurrenzdruck reduziert werden konnte. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Durchführungsplan für die Absolventen der Volksschule zur Versetzung in die Mittelschule. Taipeh 1955).

⁸⁴ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 34, 41.

⁸⁵ Ebd., S. 36.

Mindestanforderung der Schulabschlussnoten festsetzt.

- *Nationale Basiskompetenz-Tests* in der Primarstufe und Sekundarstufe I sind durchzuführen.⁸⁶

- Kritische Anmerkungen:

Hoffnungen, die man auf die Reform der Schülerleistungsbeurteilung setzt, lassen sich nach *zwei* Gesichtspunkten betrachten: Erstens sollte die Reform Antworten auf die seit langem bestehenden Probleme des *herkömmlichen* Bildungswesens geben. Zweitens sollte die *Zukunft* der Heranwachsenden durch die Reform gesichert werden. Ohne kritische Auseinandersetzung sind diese Auffassungen zu *Grundvorstellungen* der Reform geworden. Könnte es sein, dass diese Grundvorstellungen auf einer irrtümlichen Annahme beruhen? Betrachtet man die *drei oben genannten Hauptziele* (*Reduzierung des Leistungsdrucks, Berücksichtigung und Förderung der individuellen vielfältigen Fähigkeiten der Schüler und Testen der angeeigneten Basiskompetenz*) der Reform, so erscheinen deren einzelne „Eigenlogiken“ als selbstverständlich. Aber lassen sich die Ziele auch zusammen erreichen? Sollte man einerseits die Schüler Tests unterziehen und andererseits ihren Leistungsdruck reduzieren? Sollte man einerseits „allseitige“ Fähigkeiten durch „vielfältige“ Formen bewerten, und andererseits ihre „überprüfbare“ Kompetenzen durch „standardisierte“ Tests erfassen? Besteht ein Zusammenhang zwischen den Zielen? Können diese als gleichwertig angesehen werden? Genießt ein bestimmtes Ziel Priorität? Sind diese Ziele überhaupt pädagogisch legitim? All diese Frage finden im „Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform“ (1996) keine kritische Würdigung.

Nach Erfüllung der vorgegebenen Aufgaben – *Feststellung der Mängel des Bildungssystems* und *Setzen der Reformziele* – wurde das „Komitee für Bildungsreform“ 1996 aufgelöst. Gemäß den gesetzten Zielen fand eine Revidierung der relevanten *Verordnungen* statt, entsprechende *Reformpläne* wurden durchgeführt und Tagungen zur *Überprüfung der Reformergebnisse* veranstaltet.⁸⁷ Im Hinblick auf die

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 41.

⁸⁷ Diese Reformmaßnahmen lassen sich grob in eine *äußere* und eine *innere* Reform unterscheiden. Die *äußere* Reform bezieht sich auf die Änderungen von Verordnungen, der Schulpolitik, und am Schul- und Prüfungssystem. Dazu gehören die Pläne „Reduzierung der Klassenstärke und Schulgröße“, „Verbot der Aufteilung von Schulklassen nach Leistung“, „Abschaffung der Einheitlichen Aufnahmeprüfung“, „Abschaffung der Vereinheitlichte Textbücher“, „Verbot körperlicher Bestrafung“, „Einführung der sechsjährigen Kombinierten Mittel- und Oberschule“, „Erhöhung der Kapazität der Oberschulen“, „Reform der Lehrerausbildung“, „Home-Schooling“ und „Privatverwaltung Öffentlicher Schulen“. Die *innere* Reform umfasst die Veränderung der Lehrpläne, Methodik und Didaktik.

Reform der Schülerleistungsbeurteilung an den Grund- und Mittelschulen sind drei konkrete Schwerpunkte zu nennen:

- Pluralisierung der Beurteilungsformen
- Erhöhung der Zugangschancen zur Oberschule
- Überprüfung der Basiskompetenzen

Gemäß diesen drei Schwerpunkten führte das Bildungsministerium 1998 bis 2005 weitere notwendige Maßnahmen durch. Die vorhandenen *Probleme* des herkömmlichen Bildungs- und Prüfungssystems sollten *hierdurch* gelöst werden.

2.3.2 Maßnahmen zur Reform der Schülerleistungsbeurteilung

2.3.2.1 Vielfältigkeit der Schülerleistungsbeurteilung im Schulalltag

- Revidierung der Verordnung zur Schülerleistungsbeurteilung (2001)

Im Juli 2001 wurde die seit 1984 eingeführte Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen aufgehoben. Stattdessen tritt die neue Bestimmung im August desselben Jahres in Kraft. Dabei sind *Ziele, Kategorien, Formen* und *Anzahl* der Leistungsbeurteilungen durch *Vielfalt* gekennzeichnet:

1) Angabe konkreter Ziele:

In der Verordnung von 1984 finden sich vor allem die *Inhalte der zu bewertenden Leistungen* wieder, welche den jeweiligen Erziehungsaspekt entsprechend beschreiben.⁸⁸

An ihrer Stelle sind in der Verordnung von 2001 folgende *Ziele zur Schülerleistungsbeurteilung* gegeben. Diese gelten für alle Bewertungskategorien:

„*Ziel* der Schülerleistungsbeurteilungen an Grund- und Mittelschulen ist es, die Lernergebnisse der Schüler zu erfassen, individuelle vielfältige Potentiale anzusprechen, eine schülerspezifische

Relevante Maßnahmen sind „Einführung des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums“, „Erziehung zur Indigenisierung“ und „Globalisierung des Schulunterrichts“ (Englisch und Informatikunterricht). (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Tagung der Nationalen Bildungsreform. Taipeh 1999; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 94 ff.).

⁸⁸ Leistungen der „Moral“ sind beispielsweise Betragen und Anwesenheit; Leistungen der „Geistesbildung“ sind die Hauptfächer (Sprache, Mathematik, Sozial- und Naturkunde); Leistungen der „Leibeserziehung“ sind Sport und Gesundheitslehre; Leistungen der „Sozialerziehung“ sind Gruppenarbeit; Leistungen der „Ästhetische Bildung“ sind Kunst, Manuelle Arbeit, Hausarbeit und Musik. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984, Art. 7 – Art.18).

Entwicklung zu fördern, Lernerfolge einzelner Schüler anzuerkennen, den Unterricht zu verbessern sowie gegebenenfalls eine frühzeitige Nachhilfe zu veranlassen.“⁸⁹

2) *Re-Kategorisierung der zu bewertenden Leistungen:*

Entsprechend dem seit 2001 eingeführten neuen Schulcurriculum sind in der neuen Verordnung die Schülerleistungen nicht mehr in fünf Erziehungsaspekte⁹⁰, sondern in zwei Bewertungsbereiche – *Lernbereich*⁹¹ und *alltägliches Verhalten*⁹² – untergliedert. Durch die Einbeziehung des letztgenannten Bewertungsbereichs in das bisherige Zensurensystem sollte das Problem der übermäßigen Gewichtung intellektueller Fähigkeiten der Schüler gelöst werden.⁹³

3) *Betonung verschiedenartiger Formen der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung:*

In der neuen Verordnung von 2001 wird die *Pluralität der Formen der Leistungsfeststellung* besonders hervorgehoben. Neben den bereits in der alten Verordnung erwähnten Formen⁹⁴ werden drei weitere Bewertungsmöglichkeiten mit einbezogen: *Mündliche Prüfung, Selbstbewertung* und *Gegenseitige Bewertung zwischen den Schülern*. Dabei sollen Lehrkräfte die Lernergebnisse eines Schülers im jeweiligen Lernbereich anhand der „vielfältigen Formen der Leistungsfeststellung“ aufzeichnen.⁹⁵

Dieser Anspruch auf Vielfalt wird ebenfalls an die *Art der Aufzeichnung* der Schülerleistungen auf das Schulzeugnis gestellt. Gemäß der Verordnung von 1984 sollten Leistungen der Schüler in einzelnen Erziehungsaspekten nach dem Hundertpunkt-System⁹⁶

⁸⁹ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001, Art. 2.

⁹⁰ Die fünf Erziehungsaspekte sind *Moralerziehung, Geistesbildung, Leibeserziehung, Sozialerziehung* und *ästhetische Bildung*. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984, Art. 3).

⁹¹ Der Lernbereich ist in sieben Subkategorien unterteilt: *Sprachen, Gesundheit und Leibeserziehung, Sozialkunde, Kultur, Mathematik, Natur und Technologie* sowie *interdisziplinäre Aktivitäten*. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001, Art. 3; Jim Hwang: Die große Bildungsdebatte, in: Taiwan heute, 17. Jahrgang, Nr. 2, Am 28. April 2004, Taipeh, S. 27).

⁹² Dazu gehören *Anwesenheit, Gruppenarbeit* und *besondere Aktivitäten*. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001, Art. 3)

⁹³ Vgl. 2.3.2 der vorliegenden Arbeit.

⁹⁴ Bereits 1984 existieren folgende Bewertungsformen: Beobachtung, Lerngespräche, Referate, praktische Tätigkeiten, Portfolio, Hausaufgaben und schriftliche Prüfung. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984, Art. 5).

⁹⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984; Ders.: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001.

⁹⁶ Nach diesem „Hundertpunkt-Benotungssystem“ erhalten die Schüler beispielsweise in einer

in Form von *Zahlen* berechnet, in entsprechende *Ziffernnoten*⁹⁷ eingestuft und schließlich in das Halbjahres-, Jahres- und Abschlusszeugnis eingetragen werden.⁹⁸ Nach der Verordnung von 2001 sollten die Schülerleistungen sowohl durch eine *zahlenmäßige* Niederschrift als auch durch eine *schriftliche Beurteilung* protokolliert werden, in welchen die Lehrkräfte Erklärungen über Bewertungsinhalte und -ergebnisse sowie konkrete Vorschläge zur Leistungs- und Verhaltensverbesserung geben. Die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung sind den Eltern und Schülern schriftlich mitzuteilen.⁹⁹

4) *Aufhebung der Beschränkung bezüglich der Anzahl termingemäßer Prüfungen:*

Gemäß der Verordnung von 1984 war die Anzahl von schriftlichen Prüfungen auf drei pro Semester beschränkt. Diese Beschränkung wird in der neuen Verordnung von 2001 aufgehoben. Die Prüfungsanzahl wird nicht mehr vom Bildungsministerium festgelegt, sondern durch die einzelnen Kommunalverwaltungen.¹⁰⁰ Dies bedeutet zugleich, dass die Kommunalverwaltungen ohne eine maximal zulässige Zahl permanent schriftliche Prüfungen durchführen können. Die Zentralregierung hat keine Eingriffsberechtigung mehr.¹⁰¹

Prüfungsaufgabe neun bis maximal 100 Punkte. Erhält ein Schüler 60 oder mehr, hat er bestanden. Bei Beurteilung eines Schülers ist der Klassendurchschnitt *nicht* mit einzubeziehen. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984, Art. 6).

⁹⁷ Folgende Notenstufen werden bei der Leistungsbewertung zu Grunde gelegt: A (90-100 Punkte), B (80-89 Punkte), C (70-79 Punkte), D (60-69 Punkte) und E (0-59 Punkte). (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984, Art. 6).

⁹⁸ Seit der Verlegung des heutige Regierungssitzes von China nach Taipeh im Jahr 1949 gibt es kein „Wiederholen von Klassenstufen“ in der Grundschule. In der Mittelschule wird das Wiederholen von Klassenstufen erst 1984 abgeschafft. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Revidierter Lehrplan für die Mittelschulen. Taipeh 1947; Ders.: Vorläufige Verordnung zur Leistungsbeurteilung an Mittelschulen. Taipeh 1968; Ders.: Verordnung zur Leistungsbeurteilung an Mittelschulen. Taipeh 1973; Ders.: Verordnung zur Leistungsbeurteilung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984).

⁹⁹ Auf Taiwan bestimmt jeder Bezirk und jede Stadt die Details der schulischen Zeugnisordnung. Jedoch besteht kein großer Unterschied zwischen den schulischen Zeugnisordnungen in den verschiedenen Bezirken und Städten Taiwans. Die meisten Zeugnisregeln richten sich nach der vom Bildungsministerium erlassenen Richtlinie. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001, Art. 7).

¹⁰⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001, Art. 5.

¹⁰¹ Dieses Problem taucht im Jahr 2006 auf. Auf Taiwan fand 2005 erstmals der nationale Leistungstest an den Grundschulen statt. Dies eröffnete bereits eine heftige Debatte über deren ungewünschten Wirkungen auf die Schüler. Im Mai 2006 deklarierte das Bildungsministerium, dass an Grundschulen keine Leistungstests durchgeführt werden *sollten*. Jedoch unterzog die Stadt Taipeh im denselben Jahr weiterhin alle Grundschüler diesen Tests. Dies war juristisch einwandfrei. (Vgl. Lehrerverein in Taipeh: Presseinformation am 16. Oktober 2006).

- Kritische Würdigung der Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung von 2001

Die oben erwähnten neuen Regelungen scheinen zunächst selbstverständlich zu sein. Bei genauerer Betrachtung folgender *Gesichtspunkte* erkennt man deren Fragwürdigkeit:

- *Verhältnis* zwischen dem ursprünglichen bemängelten *Problem* und der in der neuen Verordnung gegebenen *Lösung*:

Die *bisherige Kritik* am herkömmlichen System wurde vor allem an der *übermäßigen Gewichtung* der Geistesbildung, der intellektuellen Fähigkeiten der Schüler, der prüfungsrelevanten Schulfächer und deren *Nebenwirkungen* – Vernachlässigung anderer Erziehungsaspekte, starker Leistungsdruck auf die Schüler infolge zahlreicher Lernerfolgskontrollen und das Auswendiglernen in der Schule – geäußert.¹⁰²

Als *Lösung* unterteilt das Bildungsministerium die bisher unter *fünf Erziehungskategorien* zu betrachtenden Schülerleistungen in *zwei Bewertungsgebieten*: Alltägliches Verhalten und Lernbereiche. Interessant ist, dass das „Alltägliche Verhalten“ der Schüler bereits in der Verordnung von 1984 in jedem Erziehungsaspekt mit berücksichtigt wurde, daher ist dies *keine neue* Bewertungskategorie. Ferner „verflüchtigten“ sich die herkömmlichen Erziehungsaspekte durch die Revidierung: In der neuen Verordnung sind keine Bezeichnungen von Aspekten, sondern nur die der *Lernbereiche* zu finden, in denen die allseitigen Fähigkeiten der Schüler durch verschiedenartige Methoden erfasst werden sollen. Dies stimmt mit der bildungspolitischen Idee des Bildungsministeriums in der Anfangsphase der Reform – gleichwertige Betrachtung aller fünf Erziehungsaspekte sowie Einschränkung der Leistungsfeststellung¹⁰³ – nicht überein.

- *Forderung nach Anwendung verschiedenartiger Bewertungsformen*:

Bereits 1984 wurden die Lehrkräfte aufgefordert, „drei und mehr“ Formen der Leistungsfeststellung zu verwenden.¹⁰⁴ In dieser Hinsicht ist die Feststellung der Schülerleistungen durch mannigfaltige Formen in der Verordnung von 2001 *keine neue Idee*, sondern soll eher als eine *Hervorhebung des Begriffs* „Vielfalt“ verstanden werden.

¹⁰² Vgl. Kapitel 2.3.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰³ Vgl. Kapitel 2.3.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁴ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984, Art. 5.

- *Funktion der Leistungsbewertung:*

In der Verordnung von 1984 wurden die Inhalte der Leistungsanforderungen jedem Erziehungsaspekt entsprechend beschrieben.¹⁰⁵ Die Schülerleistungsbeurteilung hatte vor allem die Funktion, den Schüler zum *Erlernen dieser Lehrinhalte* zu motivieren. Dennoch ist es bei der neuen Regelung anders: Das Erlernen des Lehrprogramms soll der *Förderung verschiedener Fähigkeiten bzw. Kompetenzen dienen*. Dabei wird die Leistungsbeurteilung weniger als Maßnahme zur Erfassung des inhaltlichen Lernerfolgs angesehen. Vielmehr wird Wert auf diejenigen Kompetenzen gelegt, welche ein Schüler in einzelnen Lernbereichen erworben hat. Das Lernen von *Lehrinhalten* ist also das *Mittel*, welches man zum *Zweck* – Förderung der *Kompetenzen* der Schüler - benutzt.

2.3.2.2 *Vielfältige Wege zur allgemeinbildenden Oberschule*

- **Ansatzpunkt eines Alternativplans für die Aufnahme an die Oberschule**

Auf Taiwan bestehen zurzeit vielfältige Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Sie sind eine *Antwort* auf die Frage nach der Lösung der Probleme der *Einheitlichen* Aufnahmeprüfung und gelten als eine weitere Verbesserungsmaßnahme zur Schülerleistungsbeurteilung.¹⁰⁶

Zum *Vorläufer* dieser Reformmaßnahme zählt der im April 1990 entworfene „Plan zur Verlängerung der Schulpflicht – Freier Zugang zur Oberschule“.¹⁰⁷ Demgemäß sind die Bewertungskriterien für die Schüleraufnahme an die Oberschule nicht mehr die Ergebnisse der *einmal jährlich* durchgeführten Aufnahmeprüfung, sondern die während der

¹⁰⁵ Vgl. ebd., Art. 7 – Art. 18.

¹⁰⁶ Die „einheitliche Aufnahmeprüfung zur *Oberschule*“ ist 1952 in der Stadt Taipeh eingeführt worden. Erst 1958 wird dieses Prüfungsverfahren offiziell in allen Bezirken durchgeführt. (Vgl. United Daily News (聯合報) vom 12. August 1952; Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 74; Tsung-Mu Hwang: The Education Rush in Taiwan since the late 1940s, (Diss. Taiwan) 2007, S. 164; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 102; Kapitel 2.3.1 der vorliegenden Arbeit).

¹⁰⁷ Zur Untersuchung der Bewertungskriterien für die Schüleraufnahme wurde 1987 ein Forschungsteam gebildet, welches 1988 festlegte, dass die während der Schulzeit erbrachten Leistungen bei der Schüleraufnahme mit einbezogen werden sollten. Diese Idee wurde im „Plan zur Verlängerung der Schulpflicht – Freier Zugang zur Oberschule“ (1990) aufgenommen. (Vgl. Forschungsgruppe für Untersuchung der Aufnahmeprüfung zur Oberschule: Erklärung zur Einbeziehung der während der Schulzeit erbrachten Leistungen in der Aufnahmeprüfung zur Oberschule. Taipeh 1988; Bildungsministerium der Republik China: Protokollbuch des Sechsten Nationalen Bildungskongress, Taipeh 1988, S. 78; Ders.: Versuchsplan des freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1990; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 76).

dreijährigen Schulzeit erbrachten Gesamtleistungen: Leistungen in einzelnen *Lernfächern*, *Kopfnoten* und Ergebnisse der im vierten Schulsemester durchgeführten *Einheitlichen Prüfung*.¹⁰⁸ Für die Notenverteilung gilt das neu eingeführte System der so genannten *Benotung in fünf Stufen und neun Kategorien*. Demnach werden die Noten nach einer bestimmten sozialen Bezugsnorm an die Schüler verteilt.¹⁰⁹ Im Schuljahr 1990 bzw. 1991 führten einige Regierungsbezirke diesen Versuchsplan durch.¹¹⁰ 1992 wurde dieses Konzept in „Plan des freien Zugangs zur Oberschule“ umbenannt.¹¹¹

Trotz der hochgesteckten Ziele¹¹² stieß dieser Alternativplan bereits in der Anfangsphase auf heftige Kritik: Wegen der *permanenten* Leistungskontrolle steigt der Lerndruck auf die Schüler.¹¹³ Weitere Kritikpunkte waren die *Ungerechtigkeit* der Notenverteilung des neuen Systems¹¹⁴ sowie die *fehlende Objektivität* der Lehrkraft bezüglich der Notengebung¹¹⁵.

¹⁰⁸ Mit diesen Gesamtleistungen konnten die Schüler sich entscheiden, bei welchem der 18 Prüfungsbezirke sie sich anmelden. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Entwurf des Plans zur Verlängerung der Schulpflicht – Freier Zugang zur Oberschule. Taipeh 1990; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 102 f.).

¹⁰⁹ Im *neuen* Zensursystem „Benotung in fünf Stufen und neun Kategorien“ (1990) sammeln die Schüler während des Semesters ebenfalls Punkte. Nach dem *Leistungsvergleich mit anderen Schülern anhand des gebildeten Durchschnitts* werden die Punkte einzelner Schüler am Ende des Semesters umgerechnet, in eine der neun Punkt-Kategorien eingeteilt, d.h. jeweils ein Neuntel der Schüler werden in eine Punkt-Kategorie klassifiziert. (9: 100-95 Punkte; 8: 94-90 Punkte; 7: 89-85 Punkte; 6: 84-80 Punkte; 5: 79-75 Punkte; 4: 74-70 Punkte; 3: 69-65 Punkte; 2: 64-60 Punkte; 1: 59-0 Punkt) Anschließend werden diese neun Notenwerte in fünf Noten eingestuft (9 und 8→A; 7 und 6→B; 5 und 4→C; 3 und 2→D; 1→E). Bei der *Bewerbung* an einer Oberschule sind die Leistungen eines Schülers in „einzelnen Lernfächern“ mit denen der Mitschüler derselben *Schulklasse*, in „Kopfnoten“ mit denen der Mitschüler desselben *Schuljahrgangs* und bei der „einheitlichen Prüfung“ mit denen der Mitschüler desselben *Prüfungsbezirks* zu vergleichen. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984, Art. 6; Ders.: Entwurf des Plans zur Verlängerung der Schulpflicht – Freier Zugang zur Oberschule. Taipeh 1990; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 103).

¹¹⁰ Dieser Versuchsplan wurde im Schuljahr 1990 in den Regierungsbezirken Taipeh, Gaoxiong und Jinmen, im Schuljahr 1991 in drei weiteren Landkreisen Taitung, Ilan und Penghu durchgeführt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Versuchsplan des freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1990; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 77).

¹¹¹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan des freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1992.

¹¹² Ziel des Plans ist eine Verbesserung der schulischen Bildung, eine Verbesserung des Unterrichts, eine ausgewogene Entwicklung der fünf Erziehungsschwerpunkte, eine Reduktion des Lerndrucks und die Erhöhung der Unterrichtsqualität. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Entwurf des Plans zur Verlängerung der Schulpflicht – Freier Zugang zur Oberschule. Taipeh 1990; Ders.: Plan des freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1992).

¹¹³ Um von guten Oberschulen aufgenommen zu werden, nahmen nicht wenige Schüler privaten Nachhilfeunterricht, auch in Musik und Sport. (Vgl. Shu-Xin Huang: Probleme der Schulbildung an Mittelschulen und deren Ursachen, in: New horizon bimonthly for teachers in Taipeh, H. 67, 1993, S. 61 ff.; Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 77 f.; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 103).

¹¹⁴ Dieses Benotungssystem ermöglicht es, dass die Schüler mit *unterschiedlichen Noten* bei Bewerbung einer Oberschule in *dieselbe Notenklasse* eingestuft werden. Beispielsweise werden die Leistungen eines Schülers in Lernfächern mit denen der Mitschüler derselben *Schulklasse* verglichen, d.h. die Noten dieses Schülers hängen von denen der Mitschüler ab. Die Note A in einer Schulklasse hat somit einen *anderen Wert* als die Note A einer anderen Schulklasse. Sie werden jedoch bei der Bewerbung an einer Oberschule

Ferner äußerten sich Experten und zivile Organisationen öffentlich gegen die *überstürzte Durchführung* dieser Reform.¹¹⁶

- Idee der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ (1994-1996)

Der oben genannte „Plan des freien Zugangs zur Oberschule“ wurde als die einzige Ersatzlösung als fragwürdig angesehen. 1993 äußerte sich das Bildungsministerium dahingehend, dass neben diesem Konzept mehrere weitere Alternativprogramme entwickelt werden sollten, damit die schulische Bildung und die Maßnahme zur Schüleraufnahme letztendlich verbessert werden könnten.¹¹⁷

Die Entwicklung eines Systems der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ wird während des Siebten Nationalen Bildungskongresses (1994) erstmals als Bildungsplan festgelegt.¹¹⁸ Anschließend bestanden für die Schüler folgende Zugangsmöglichkeiten zur Oberschule: *Anmeldung, Antrag, Empfehlung und Auswahl, Vorschlag ohne Prüfung, Aufteilung, direkte Versetzung* sowie *Auslese*. Diese werden 1995 im „Bildungsbericht der Republik China auf Taiwan“ erstmals ausgeführt.¹¹⁹ Durch diese Reformmaßnahme könnten, laut Bildungsministerium, die Schüler entsprechend ihren Persönlichkeiten, Interessen und

gleichgesetzt. Dies wird daher heftig kritisiert. (Vgl. Jin-Ding Zheng: Diskurs des Plans des freien Zugangs zur Oberschule, in: *Bildung und Kultur in Kaohsiung*, H. 46, 1992, S. 40-46, Kaohsiung/Taiwan).

¹¹⁵ Ein treffendes Beispiel zeigt sich in der Bewertung im Erziehungsaspekt „Moral“. Dabei stellte sich die Frage, wie man das *Betragen* eines Schülers *objektiv* bewertet. (Vgl. Yong-Fu Ceng: Überprüfung des Plans des freien Zugangs zur Oberschule, in: *Bildung und Kultur in Kaohsiung*, H. 53, 1995, S. 11-13, Kaohsiung/Taiwan; Mao-Fa Jian/Bo-Zhang Chen: Gesamtanalyse der Forschungen über den Versuchsplan des freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1994; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 103).

¹¹⁶ Im Februar 1990 reichten 66 Experten aus dem Bereich Pädagogik gemeinsam eine Schrift „Mittelschüler sind keine Versuchskaninchen“ beim Bildungsministerium ein. (Vgl. Li-Yin Chen: *An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004*. Taipeh 2005, S. 75 f.).

¹¹⁷ Komitee für Beratung und Forschung zum „Plan des freien Zugangs zur Oberschule“: Abschlussbericht über den „Plan des freien Zugangs zur Oberschule“. Taipeh 1993.

¹¹⁸ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Protokollbuch des Siebten Nationalen Bildungskongresses. Taipeh 1994, S. 47.

¹¹⁹ Beim *Anmeldeverfahren* werden die Schüler gemäß ihren Ergebnissen der einheitlichen Prüfung einer Oberschule zugewiesen; Bei dem *Antragverfahren* sowie der *Empfehlung und Auswahl* werden Schüler nach den von einzelnen Oberschulen definierten Standards bewertet. Während die erste Alternative nur durch die Überprüfung der schriftlichen Bewerbungen einzelner Schüler durchgeführt wird, benötigt die letztgenannte zusätzliche Prüfungen (z.B. mündliche Prüfung). Die Verfahren *Vorschlag ohne Prüfung* und *Auslese* sind eigens für Schüler mit Begabungen bzw. besonderen Leistungen. Durch das Verfahren *Aufteilung* werden die am Versuchsplan „Freier Zugang zur Oberschule“ beteiligten Schüler gemäß ihren während der Schulzeit erbrachten Leistungen einer Oberschule zugewiesen. Von der *direkten Versetzung* sind vor allem die Absolventen aus der sechsjährigen kombinierten Mittel- und Oberschule betroffen. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: *Auf dem Weg zur Bildungsperspektive des 21. Jahrhunderts*. Taipeh 1995, S. 54; Hsiang-Ching Ma: *A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan*. (Diss. Taiwan) 2008, S. 123).

Wünschen eine passende Oberschule auswählen. Dies wecke potentielle Kräfte der Schüler und diene der Reduzierung des Konkurrenzdrucks auf die Schüler.¹²⁰

1996 findet sich diese Forderung wiederum im „Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform“. Dabei wurden *Merkmale der Einheitlichen Aufnahmeprüfung*, welche im Vergleich zu diesem Alternativplan besonders als *nachteilig* erschienen, folgendermaßen hervorgehoben: Bei der Aufnahmeprüfung wurden *nur bestimmte* Schulkenntnisse *bestimmter* Fächer überprüft und somit andere Erziehungsaspekte außen vor gelassen.¹²¹ Die Schüler hatten nur *eine* Möglichkeit, eine Oberschule zu besuchen.¹²²

Diese Maßnahme zur Schüleraufnahme war *nur* den Bedürfnissen der Schüler, und *nicht* denen der Bildungseinrichtungen *gerecht* geworden, weil Schüler zwar die Möglichkeit hatten, ihre Idealschule auszuwählen, aber den Schulen kein „Mitspracherecht“ zur Auswahl ihrer Schüler gewährt wurde.¹²³ Als *Verbesserungsmaßnahmen* wurde vorgeschlagen, die zu bewertenden Leistungen auszuweiten und sie durch zwei Prüfungsverfahren zu erfassen:

- Leistungen in den *Hauptfächern* sollten durch einheitliche Prüfungen gemessen werden. Dieses Verfahren ist von einer einzelnen Schule oder von mehreren Schulen gemeinsam durchzuführen und dient vor allem zur Selektierung der Schüler.
- Die *Zusatzleistungen* – die während der Schulzeit erbrachten Leistungen, die Ergebnisse bei Schülerwettbewerben und Empfehlungsschreiben – sind durch verschiedenartige Methoden zu bewerten und bei der Schüleraufnahme mit einzubeziehen. Zur Aufstellung der Bewertungskriterien sind einzelne Bildungseinrichtungen befugt.¹²⁴

Bis 1996 blieben die so genannten „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ nur eine *Idee*. Neben dem offiziellen Hauptzugang zur allgemeinbildenden Oberschule mittels einheitlicher Aufnahmeprüfung existierte nur ein Alternativplan auf Taiwan, nämlich der

¹²⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bildungsbericht der Republik China auf Taiwan: Auf dem Weg zur Bildungsperspektive des 21. Jahrhunderts. Taipeh 1995, S. 54.

¹²¹ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 47, 50.

¹²² Bis zur Abschaffung der einheitlichen Aufnahmeprüfung im Jahr 2000 waren die während der Schulzeit erbrachten Leistungen für einen Oberschul- und Hochschulzugang bedeutungslos, weil dabei nur die Prüfungsergebnisse zählten. (Vgl. Adelheid Hu: „Lernen“ als „kulturelles Symbol“: eine empirische qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland, (Diss. Bochum) 1996, S. 125 f.; Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 50).

¹²³ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 50.

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 46, 52 f.

Plan „Freier Zugang zur Oberschule“. Nach der Einführung dieses Plans stellte das Bildungsministerium 1997 fest, dass das mit diesem Konzept verbundene Zensursystem aufgrund der mangelnden Objektivität zu verbessern sei.¹²⁵ Dieses Konzept sollte nicht die einzige, sondern eine von verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zur Oberschule darstellen.¹²⁶

- Entwurf „Vielfältige Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ (1997-1998)

Das Konzept, den Schülern verschiedene Zugangsmöglichkeiten zur Oberschule zu offerieren, wurde 1997 und 1998 konkret ausgearbeitet. In diesem Zeitraum verkündete das Bildungsministerium Alternativpläne, die permanent revidiert wurden und somit jeweils nur kurze Zeit Gültigkeit besaßen. Dazu zählt zunächst der im August 1997 verkündete Versuchsplan. Nach diesem sollen die Mittelschulabsolventen durch *sechs* Zugangskanäle an den *berufsbildenden* Oberschulen aufgenommen werden, ohne dass sie diese einheitliche Prüfung bestehen müssen.¹²⁷

Mit dem obigen Konzept als Vorbild wurde im September desselben Jahres der „Entwurf des prüfungsfreien Eintritts in die *allgemeinbildende Oberschule*“ bekannt gegeben. Dieser soll den Schülern folgende *acht* Zugangsmöglichkeiten zur allgemeinbildenden Oberschule bieten: (1) *Aufnahmeprüfung*; (2) *Empfehlung und Auswahl*; (3) *Antrag*; (4) *Aufteilung* nach der während der Schulzeit erbrachten Leistungen; (5) *durch Vorschlag ohne Prüfung*; (6) *direkte Versetzung*; (7) *Anmeldung*; (8) *weitere Zugangsmöglichkeiten*.¹²⁸

Nach zweimonatiger Überarbeitung dieses Konzepts proklamierte die zuständige Forschungsgruppe den „Plan des prüfungsfreien Eintritts in die allgemeinbildende

¹²⁵ Vgl. Komitee zur Evaluation des „Plans des freien Zugangs zur Oberschule“: Gesamtbericht über den Versuchsplan des freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1997; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 103.

¹²⁶ Vgl. Komitee zur Evaluation des „Plans des freien Zugangs zur Oberschule“: Gesamtbericht über den Versuchsplan des freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1997; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 104.

¹²⁷ Sechs Zugangswege: (1) *Anmeldung*: Gemäß 75% der während der Schulzeit erbrachten Leistungen (in Lernfächern, in künstlerischen und musikalischen Fächern sowie Kopfnoten) und 25% der Ergebnisse zweimaliger einheitlicher Prüfungen (in den Fächern Chinesisch, Englisch und Mathematik) werden die Schüler einer berufsbildenden Oberschule zugewiesen; (2) *Empfehlung und Auswahl*: Durch die Empfehlung der Mittelschule können die Schüler am Auswahlverfahren einer Oberschule teilnehmen; (3) *Antrag*: Die Oberschule definiert ihre eigenen Standards. Anhand dieser Standards entscheiden sich Schüler, bei welcher Oberschule sie sich bewerben. (4) *Aufteilung*: Nach den dreijährigen Lern- und Prüfungsergebnissen werden die Schüler aufgeteilt; (5) *Zugangskanäle für bestimmte Schüler*; (6) *weitere prüfungsfreie Zugangsmöglichkeiten*. Dieser Plan wurde nur im Schuljahr 2000 versuchsweise durchgeführt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan des prüfungsfreien Eintritts in die berufsbildende Oberschule. Taipeh 1997; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 156).

¹²⁸ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Entwurf des prüfungsfreien Eintritts in die allgemeinbildende Oberschule. Taipeh 1997.

Oberschule“. Demnach sollte die einheitliche Aufnahmeprüfung, welche bisher den einzigen Zugangskanal zur Oberschule darstellte, abgeschafft werden.¹²⁹ Dieser Beschluss wurde jedoch vom Komitee zur Initiierung dieses Konzepts im Dezember desselben Jahres abgelehnt.¹³⁰

1998 trat das Konzept „Vielfältige Wege zur Oberschule“ in ein neues Stadium. Eine im April 1998 veranstaltete Umfrage ergab, dass die Befragten *einerseits* zur Abschaffung der einheitlichen Aufnahmeprüfung tendierten und *andererseits* das neue Verfahren zur Schüleraufnahme als gerecht empfanden. Im Mai desselben Jahres gab der Bildungsminister bekannt, die einheitliche Aufnahmeprüfung solle abgeschafft und durch „gerechtere, wissenschaftlichere und aufschlussreichere standardisierte Basiskompetenz-Tests“ ersetzt werden.¹³¹ Dieser Vorschlag wird zur offiziellen Bildungspolitik. Gemäß dem im Juli 1998 verlautbarten „Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ wird im Jahr 2000 die einheitliche Aufnahmeprüfung abgeschafft und das neue Prüfungsverfahren „Basiskompetenz-Test“ eingeführt. *Sechs* verschiedenartige Zugangsmöglichkeiten zur Oberschule wurden genannt:¹³²

- 1) *Aufteilung nach den Ergebnissen der Basiskompetenz-Tests*: Diesjährige und frühere Absolventen mit gleichen Qualifikationen melden sich bei einem Prüfungsbezirk an. Sie werden gemäß ihren Ergebnissen des „Basiskompetenz-Tests“ (Basic Achievement Test)¹³³ einer Schule dieses Bezirks zugewiesen.¹³⁴
- 2) *Empfehlung und Auswahl*: Begabte Schüler bzw. Schüler mit besonderen Fachkenntnissen oder Leistungen werden von ihrer Mittelschule vorgeschlagen und müssen anschließend an dem Auswahlverfahren ihres Prüfungsbezirks teilnehmen. Zu bewerten sind die während der Schulzeit erbrachten Leistungen und die

¹²⁹ Vgl. Ders.: Plan des prüfungsfreien Eintritts in die allgemeinbildende Oberschule. Taipeh 1997.

¹³⁰ Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 157.

¹³¹ Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 157; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105; Ning-Xin Wu: Die Tür zur Eingangsprüfung bleibt schmal, wenn nicht mehr neue Oberschulen und Universitäten eingerichtet werden, in: Humanistic Education Journal, Nr. 109, Juli/1998, S. 22; Jia-Hui Zahn: Überprüfung des Plans „vielfältiger Wege zur Oberschule“, in: Journal of Education Research, Nr. 101, September/2002. S. 60.

¹³² Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 1998; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105 f.

¹³³ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.2 der vorliegenden Arbeit.

¹³⁴ Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 163.

Ergebnisse der „Basiskompetenz-Tests“. Dieses Prozedere kann mitunter noch ein Auswahlgespräch enthalten.¹³⁵

- 3) *Antrag*: Einzelne Oberschulen definieren ihre eigenen Standards, d.h. welche Noten ein Schüler während der Schulzeit erhalten muss, um an diesem Verfahren teilnehmen zu können. Anhand dieser Standards entscheiden sich Mittelschulabsolventen, bei welcher Oberschule sie sich bewerben. Durch Bewertung der eingegangenen schriftlichen Bewerbungen entscheiden sich die einzelnen Oberschulen für bevorzugte Kandidaten.¹³⁶
- 4) *Durch Vorschlag ohne Prüfung*: Begabte Schüler mit besonderen Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaft, Sport, Musik, Kunst, Handwerk und Hauswirtschaft werden durch Empfehlung ihrer Mittelschule landesweit in eine Oberschule versetzt.¹³⁷
- 5) *Direkte Versetzung*: Absolventen aus der sechsjährigen kombinierten Mittel- und Oberschule oder aus benachbarten Mittelschulen können direkt versetzt werden, wenn sie bestimmte Leistungen erzielt haben.¹³⁸
- 6) *Freier Zugang zur Oberschule*: Schüler werden nach ihren erbrachten Leistungen einer Oberschule zugewiesen.¹³⁹

- Drei Zulassungsverfahren zur allgemeinbildenden Oberschule seit 2000

Das obige Konzept ist aufgrund des komplizierten Prozedere für die meisten Lehrkräfte, Schüler und Eltern schwer verständlich und intransparent. Ihre großen Erwartungen in diesen Alternativplan werden durch seine Umsetzung im Jahr 1999 enttäuscht. Die Sehnsucht nach der herkömmlichen einheitlichen Aufnahmeprüfung ist zu verspüren.¹⁴⁰ Im Mai 2000 verfasste eine Schülerin der Mittelschule einen Zeitungsartikel mit dem Titel „Ist der Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule wirklich besser?“. Dabei wurden dessen Effekte in Frage gestellt. Dieser Artikel entzündete eine heftige Diskussion über

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 163.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 164 f.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 165.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 165.

¹³⁹ Beteiligt an diesem Verfahren waren vor allem Schüler, die beim „Plan des freien Zugangs zur Oberschule“ (1990) mitmachten. Dieser Plan wurde nur in sechs Regierungsbezirken versuchsweise durchgeführt und 2003 abgeschafft. (Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 78, 165; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 106).

¹⁴⁰ Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 178; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 106).

dieses Konzept.¹⁴¹ Daraufhin verkündete der Bildungsminister am 30. Juni 2000 die Verbesserungsmaßnahmen zum Konzept „Vielfältige Wege zur Oberschule“. In diesem werden die bisherigen sechs Zulassungsverfahren zur Oberschule auf *drei* Zugangskanäle reduziert: Das Verfahren „Aufteilung nach den Ergebnissen der Basiskompetenz-Tests“ wird in *Anmeldung und Aufteilung* umbenannt. Die Zugangskanäle „Empfehlung und Auswahl“ sowie „durch Vorschlag ohne Prüfung“ werden miteinander kombiniert und in *Auswahl durch die Schüler* umbenannt. Die Zugangsmöglichkeiten „Antrag“, „direkte Versetzung“ und „Freier Zugang zur Oberschule“ werden kombiniert und in *Antrag des Schülers* umbenannt.¹⁴² Entsprechend dieser Verbesserungsvorschläge korrigierte das Bildungsministerium erstmals dieses Konzept und gab am 19. August 2000 den revidierten „Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ bzw. folgende drei Zulassungsverfahren zur Oberschule bekannt:¹⁴³

- *Auswahl durch die Schule*: Einzelne Oberschulen legen eigene Standards fest. Nach diesen Voraussetzungen melden sich die Mittelschulabsolventen mit besonderen Fachkenntnissen oder mit einer Begabung für Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Kunst oder Tanz bei ihren eigenen Mittelschulen an, um sich bei einer bevorzugten Oberschule ihres Schulamtbezirks zu bewerben. Die Mittelschulen teilen den Wunsch eines Schülers dem Prüfungsausschuss dieses Bezirks mit. Gemäß den Ergebnissen der Basiskompetenz-Tests, der während der Schulzeit erbrachten künstlerischen und musikalischen Leistungen sowie den Kopfnoten entscheiden sich die Oberschulen, welche Schüler sie aufnimmt. Das Prozedere kann mitunter auch ein Auswahlgespräch und praktische Prüfungen enthalten.¹⁴⁴
- *Antrag des Schülers*: Einzelne Oberschulen geben ihre eigenen Standards bekannt: Ergebnisse der Basiskompetenz-Tests, die Kopfnoten und gegebenenfalls die während der Schulzeit erbrachten Leistungen in Hauptfächern (nur bei Verfahren „direkte Versetzung“ und „freier Zugang zur Oberschule“). Nach diesen Voraussetzungen melden sich Mittelschulabsolventen bei ihrer bevorzugten Oberschule ihres Schulamtsbezirks an. Durch Beurteilung der schriftlichen

¹⁴¹ Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 178; Yi-Xuan Chen: Ist der Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule wirklich besser? in: „China Times“ vom 31. Mai 2000.

¹⁴² Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 178 ff.; relevante Presseberichte finden sich in China Times, United Daily News, The Liberty Times und Central Daily News vom 1. Juli 2000.

¹⁴³ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 2000.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., Art. 7.

Bewerbung entscheiden sich die einzelnen Oberschulen für ihre bevorzugten Kandidaten.¹⁴⁵

- *Anmeldung und Aufteilung*: Absolventen müssen mindestens einen der zwei Mal jährlich durchgeführten Basiskompetenz-Tests ablegen und werden gemäß eines besseren Ergebnisses einer Oberschule des Prüfungsbezirks zugewiesen.¹⁴⁶

In allen 17 Prüfungsbezirken finden die obigen drei Zulassungsverfahren statt.¹⁴⁷ Die ersten beiden Verfahren werden jedes Jahr von Ende April bis Ende Mai durchgeführt. Die Ergebnisse werden vom 15. bis zum 20. Mai veröffentlicht.¹⁴⁸ Nehmen die durch diese zwei Verfahren aufgenommenen Kandidaten doch am dritten Verfahren von Ende Juni bis Anfang Juli teil, müssen sie zuvor ihre Zulassungsberechtigung aufgeben.¹⁴⁹

- Revidierung des „Plans der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ bis 2009

Im Vergleich zum „Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ von 1998 finden sich in diesem revidierten Plan von 2000 drei entscheidende Änderungen: Reduzierung der sechs Zulassungsverfahren auf drei, Abschaffung der einheitlichen Aufnahmeprüfung und Einführung der Basiskompetenz-Tests.¹⁵⁰ Ohne diese Grundstruktur zu verändern, wird dieser Plan im Jahr 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007 und 2009 durch folgende Maßnahmen korrigiert:

Zunächst wird dieser Plan am 31. August 2001 mit dem Verfahren „vielfältige Wege zur berufsbildenden Oberschule“ (1998) kombiniert.¹⁵¹ Im Jahr 2002 befürwortet die Öffentlichkeit die „Wiederkehr“ der herkömmlichen Aufnahmeprüfung wegen der schwierigen Prüfungsaufgaben der Basiskompetenz-Tests. Darum veranstaltete das Bildungsministerium 38 informelle Konferenzen und eine Fragebogenumfrage zu dieser

¹⁴⁵ Berechtigt zur Teilnahme am Verfahren „direkte Versetzung“ sind vor allem Mittelschulabsolventen aus der sechsjährigen kombinierten Mittel- und Oberschule. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 2000, Art. 8.).

¹⁴⁶ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 2000, Art. 6.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., Art. 6-1, 7-1, 8-1.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., Art. 7-6, 8-6.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., Art. 12.

¹⁵⁰ Die Korrekturen dieses Plans vom Jahr 2001 bis 2009 weisen keine großen Änderungen hinsichtlich ihrer Struktur auf. (Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 177).

¹⁵¹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2001; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 188.

Reformmaßnahme.¹⁵² Anschließend wurde der revidierte „Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule“ am 29. August desselben Jahres bekannt gegeben, in welchem einige interessante Änderungen zu lesen sind. *Erstens* wird das Ziel „Verminderung des Leistungsdrucks auf die Schüler“ gestrichen. *Zweitens* werden die Oberschulen bei dem Verfahren „Antrag des Schülers“ dazu befugt, die Einzelergebnisse der zwei Prüfungsfächer im Basiskompetenz-Test mit einer bestimmten Gewichtung zusammenzufassen, damit diese Schulen eigene Besonderheiten bzw. Profile entwickeln können.¹⁵³ *Drittens* wird die zulässige Höchstzahl der durch das Verfahren „Anmeldung und Aufteilung“ aufgenommenen Schüler, welche nach einem einzigen Kriterium, den Ergebnissen der *Basiskompetenz-Tests* einer Oberschule zugewiesen werden, geändert: Während im Jahr 2001 dieser Anteil 50% der insgesamt aufgenommenen Schüler einer Oberschule betragen dürfte¹⁵⁴, betrug er im Jahr 2002 70% für die *öffentlichen allgemeinbildenden* Oberschulen, 40% für die *öffentlichen berufsbildenden* Oberschulen und 30% für die *privaten* Oberschulen.¹⁵⁵ Dies bedeutet zugleich, dass immer mehr Mittelschulabsolventen eines Jahrgangs *nur nach den Ergebnissen der Basiskompetenz-Tests* in eine öffentliche allgemeinbildende Oberschule – die beliebteste Form der Oberschulen auf Taiwan – versetzt werden „können“.¹⁵⁶

Im Jahr 2003 ist die einzige Änderung die Befreiung der Schüler aus den einkommensschwachen Familien von der Gebühr für die Teilnahme an den drei Zulassungsverfahren.¹⁵⁷

2004 wird dieser Plan in zwei Hinsichten korrigiert: *Erstens* wird festgesetzt, dass die Ergebnisse der Basiskompetenz-Tests im Verfahren „Auswahl durch die Schule“ prozentual nicht mehr als 50% des Gesamtergebnisses betragen dürfen, damit

¹⁵² Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 190.

¹⁵³ Diese Befugnis scheint jedoch eingeschränkt zu sein: Die Besonderheiten bzw. Profile einer Oberschule beziehen sich hierbei nur auf die Prüfungsfächer im Basiskompetenz-Test. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2002, Art. 2, 7-2-3; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 183, 189 ff.).

¹⁵⁴ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2001, Art. 4.

¹⁵⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2002, Art. 9; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 188.

¹⁵⁶ Auf Taiwan sind öffentliche Schulen generell beliebter als private, und allgemeinbildende Oberschulen sind angesehener als berufsbildende. (Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 59 ff.).

¹⁵⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2002. Art. 1-3.

beispielsweise die künstlerisch oder musikalisch begabten Schüler ihren Talenten entsprechend ausgewählt werden können. *Zweitens* wird den einzelnen Oberschulen die Berechtigung erteilt, die Anzahl der durch das Verfahren „Anmeldung und Aufteilung“ aufgenommenen Schüler zu reduzieren. Damit können die Oberschulen die für ihre eigenen „Besonderheiten“ und „Bedürfnisse“ geeigneten Schüler aufnehmen.¹⁵⁸

Im Jahr 2006 wird der Plan erneut abgeändert: Die Teilnahme am Verfahren „Auswahl durch die Schule“ ist vor allem den Mittelschulabsolventen mit einer besonderen Begabung¹⁵⁹ oder den Absolventen, welche eine berufsbildende Oberschule besuchen wollen, vorbehalten.¹⁶⁰ Eine Bewerbung mit Fachkenntnissen auf den Lerngebieten Mathematik, Naturwissenschaften oder Sprachen ist nicht mehr gestattet.¹⁶¹ Ferner werden die in den Verfahren „Auswahl durch die Schule“ und „Antrag des Schülers“ zu bewertenden Leistungen in drei Kategorien – alltägliches Verhalten, nicht-prüfungsbezogene Lernbereiche¹⁶² und besondere Fähigkeiten/Errungenschaften – gegliedert.¹⁶³ Eine weitere wichtige Abänderung im revidierten Plan von 2006 ist die versuchsweise Einführung des *Aufsatzschreibens* im Basiskompetenz-Test angesichts des Leistungsabfalls der Schüler im Aufsatzschreiben seit der Durchführung dieses Tests.¹⁶⁴

¹⁵⁸ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2004. Art. 7, 9; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 188, 191.

¹⁵⁹ Dazu zählte die Begabung für Musik, Kunst, Tanz, Sport oder Schauspiel. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2006. Art. 7-1-1).

¹⁶⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2006. Art. 7-1-1.

¹⁶¹ Der Grund für diese Abänderung war, dass dieser Zugang die Kandidaten mit einem künstlerischen oder musikalischen Talent gegenüber den Kandidaten, welche in den Basiskompetenz-Tests gut abgeschnitten haben, benachteiligt, da das Hauptkriterium für die Schüleraufnahme ohnehin die Testergebnisse waren. (Vgl. Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 188, 191 f.).

¹⁶² In dem neuen Curriculum von 2001 werden die Schulfächer in sieben Lernbereiche gegliedert. Dazu gehören Sprachen (Chinesisch und Englisch), Mathematik, Sozial- sowie Naturwissenschaft zu den Prüfungsfächern im Basiskompetenz-Test. Zu den nicht-prüfungsbezogenen Lernbereichen zählen „Kunst und Kultur“, „Gesundheit und Sport“ sowie „Projektunterricht“. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Das neun Jahre umfassende einzügige Curriculum (Grade 1-9 Curriculum). Taipeh 2001; Ders.: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2006, Art. 7-1-1; Kapitel 2.3.2.3.1 der vorliegenden Arbeit).

¹⁶³ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2006, Art. 7-1-2-2.

¹⁶⁴ 2001 bis 2006 erfolgen Basiskompetenz-Tests nur mit Fragebogen, bei dem zu einer Frage vier vorformulierte Antworten zur Auswahl stehen und darunter nur eine Antwort richtig ist (Multiple Choice–Aufgaben). Die fünf Prüfungsfächer sind Chinesisch, Mathematik, Englisch, Sozialkunde und Naturwissenschaft. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2006, Art. 7-3-1; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 192).

Im Jahr 2007 wird das Aufsatzschreiben offiziell zum Prüfungsfach.¹⁶⁵ Überdies ist die Teilnahme am Basiskompetenz-Test keine unerlässliche Voraussetzung für die Versetzung in eine berufsbezogene Oberschule mehr.¹⁶⁶ Interessant bei diesem revidierten Plan ist, dass hervorgehoben wird, dass sich dieser Plan *nur* auf die Prüfungskandidaten erstreckt, welche die von dem *Nationalen Prüfungsausschuss* durchgeführten Basiskompetenz-Tests abgelegt haben. Das heißt, diese Verordnung betrifft die auf *regionaler* Ebene veranstalteten Prüfungen *nicht*.¹⁶⁷ Diese Vorschrift ist durch den am 5. Februar 2009 berichtigten Plan jedoch wieder gelockert worden: Die Zulassungsprüfungen finden, nachdem sie vom Bildungsministerium genehmigt wurden, in den einzelnen Regierungsbezirken statt und werden in den „Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule“ mit einbezogen.¹⁶⁸

- Kritische Würdigung der „Vielfältigen Wege“ zur Oberschule

Die Begründungen für die Einführung der „vielfältigen Wege“ zur Oberschule scheinen zuerst überzeugend zu sein: Diese neue Bildungspolitik könne, dem Bildungsministerium nach, den Schülern verschiedenartige Möglichkeiten zur Versetzung in eine Oberschule anbieten, ihnen größere Autonomie bei der Schulauswahl geben, ihre „verschiedenartige Intelligenz“ fördern und den auf ihnen lasteten Lerndruck vermindern. Ferner könne diese Reformmaßnahme dazu beitragen, dass einzelne Oberschulen ihre eigenen Besonderheiten entwickeln und dass ihnen größere Autonomie bezüglich der Schülersauswahl gewährt wird.¹⁶⁹

Ein Vergleich zwischen dem revidierten Plan von 2000 mit dem von 1998 zeigt beispielsweise zwei interessante Punkte: Erstens *muss* man bei allen drei Zulassungsverfahren mindestens einen Basiskompetenz-Test ablegen. Prinzipiell kann man *sich entscheiden*, welches oder welche Verfahren man durchlaufen will. Zweitens sind die während der Schulzeit erbrachten Leistungen in den Hauptfächern, ausgenommen bei den Verfahren der „direkten Versetzung“ und „freier Zugang zur Oberschule“, *nicht* mit

¹⁶⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule. Taipeh 2007, Art. 3-1.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., Art. 3-1-1, 15.

¹⁶⁷ Im Dezember 2006 verkündete die Stadt Taipeh, die eigenen Basiskompetenz-Tests durchführen zu wollen. Durch die Berichtigung im Jahr 2007 hoffte das Bildungsministerium, dass Taipeh im Hinblick auf die Schwierigkeiten den Rückzug antritt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule. Taipeh 2007, Art. 10; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 192; United Daily News (聯合報) vom 21. Dezember 2006).

¹⁶⁸ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule. Taipeh 2009, Art. 3-1.

¹⁶⁹ Vgl. Ders.: Vielfältige Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 2000.

einzu beziehen. Dies widerspricht dem *Initialziel* des Plans, wonach die Schüler, um den auf ihnen lastenden Leistungsdruck zu vermindern, nicht nach den Ergebnissen einer schicksalsentscheidenden Abschlussprüfung, sondern vor allem nach den Leistungen der während der Schulzeit abgelegten Teilprüfungen in eine Oberschule versetzt werden sollten.¹⁷⁰

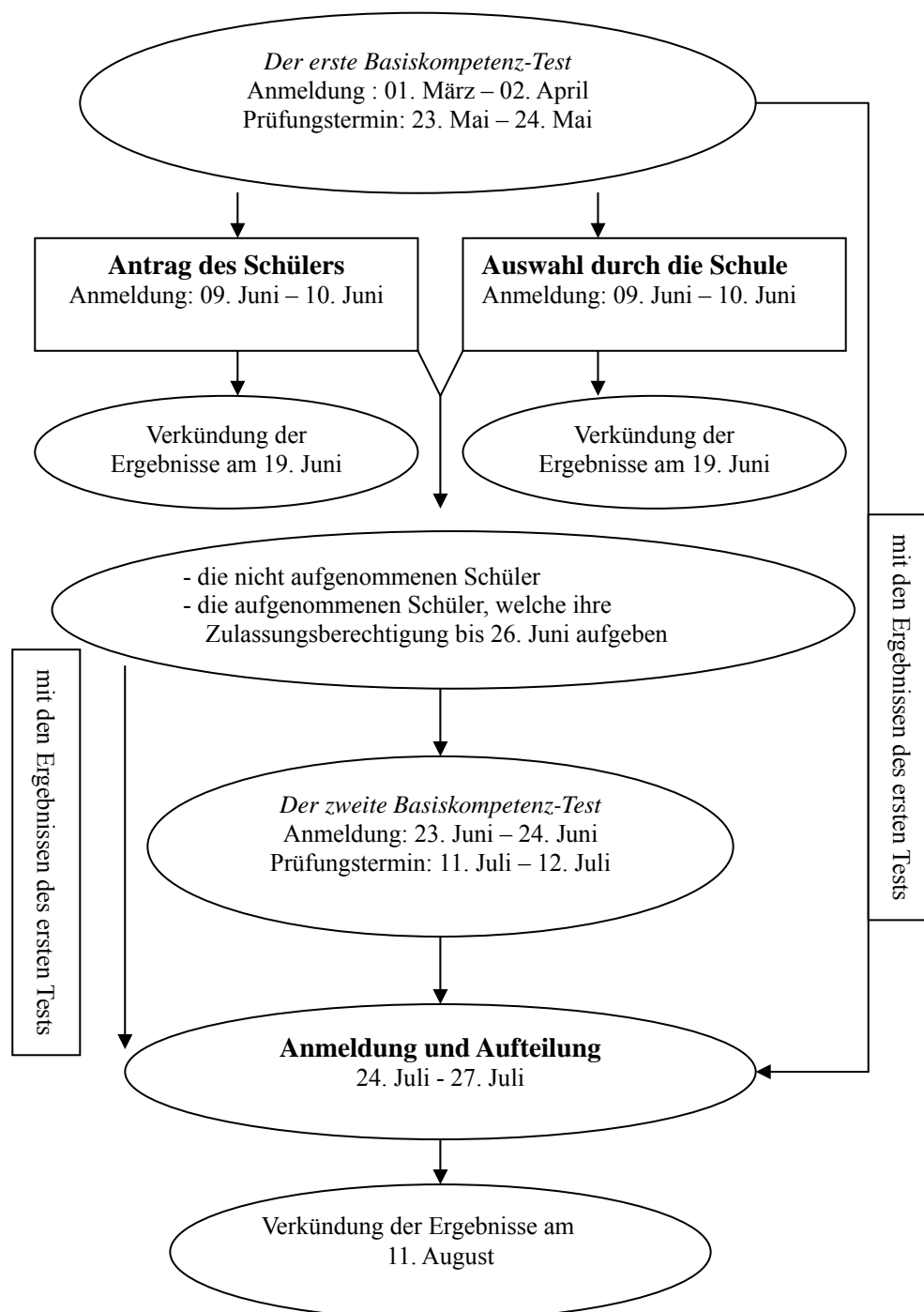
Im März 2001 fand der Basiskompetenz-Test zum erstenmal statt. Nunmehr geht die 1958 eingeführte „einheitliche Aufnahmeprüfung zur allgemeinbildenden Oberschule“ in die Geschichte ein. Der Plan der „vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ wurde erstmals offiziell landesweit durchgeführt¹⁷¹ und führt seitdem zu heftiger Kritik. Einer der Hauptkritikpunkte richtet sich auf dessen Funktion als „Ausleseinstrument“, den Basiskompetenz-Test („Basic Achievement Test“).¹⁷²

¹⁷⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 2000; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Taiwan) 2008, S. 178 ff.

¹⁷¹ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105.

¹⁷² Vgl. Kapitel 2.3.2.3.2 der vorliegenden Arbeit.

Abbildung 2: Ablauf der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ (2009)



Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule. Taipeh 2009.¹⁷³

¹⁷³ In: <http://me.moe.edu.tw/junior/>
Informationsabfrage: 04. September 2009.

2.3.2.3 Prüfung und Auswertungen der „Kompetenzen“ durch standardisierte Tests

Eine weitere bedeutsame Reformmaßnahme zur Schülerleistungsbeurteilung an Grund- und Mittelschulen ist die Prüfung und Auswertung der *Kompetenzen* der Heranwachsenden durch *Tests*. Im Rahmen der Bildungsreform von 1994 werden *zwei verschiedenartige Tests* im schulischen Bereich auf Taiwan durchgeführt, welche verschiedene *Aufgaben* erfüllen sollten: Während der „Basiskompetenz-Test“ (Basic Achievement Test) als Lösung von Problemen herkömmlicher *Aufnahmeprüfung zur Oberschule* angesehen wird¹⁷⁴, dient der nationale standardisierte Test im Rahmen der Datenbank „Taiwan Assessment of Student Achievement“ (TASA) zur *regelmäßigen Erfassung der Schülerleistungen an Grund-, Mittel- und Oberschulen*.¹⁷⁵

Bislang stehen sich zwei Standpunkte in der bildungspolitischen Debatte zur Durchführung der Tests gegenüber: Während die Bildungspolitiker und die von ihnen beauftragten Forscher behaupten, dass die Schülerleistungen mittels der Tests *objektiver* beurteilt und die Schüler- sowie Schulqualität somit besser eingeschätzt und erhöht werden könnte¹⁷⁶, bemängeln einzelne Pädagogen, Lehrkräfte und Eltern, dass diese Tests das vorherige Problem „Lernen für die Prüfung“ (teaching to the test) nicht lösen könne und Schüler somit unter einem größeren Leistungsdruck stehen würden.¹⁷⁷ Trotz dieser Bemängelungen werden diese Prüfungsverfahren weiterentwickelt und durchgeführt. Sie

¹⁷⁴ Vgl. Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 92; Kapitel 2.3.2.2 und 2.3.2.3.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁷⁵ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁷⁶ Vgl. Shi-Ze Yao, u.a.: Untersuchung der Basiskompetenz-Indikatoren in den musischen Fächern an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1996; Bo-Zhang Chen: Hintergrund und Intention zur Revision des neuen neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums, in: Zweimonatliches Informationsblatt für Bildungsforschung, H. 7 (1), Taipeh 1999, S. 1-13; Zheng-Jie Huang: Untersuchung zu Basiskompetenz-Indikatoren an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1999; Mao-Fa Jian: Entwicklungstendenz des pädagogischen Testverfahrens im neuen Jahrhundert, in: Nationale Universität zur Lehrerbildung Taiwans (Hrsg.): Akten des Symposiums „Perspektive und Planung der Bildungsentwicklung im neuen Jahrhundert“. Taipeh 2000, S. 26-30; Gui-Feng Liao: Untersuchung zu Basiskompetenz-Indikatoren in Sport an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001; Jiao Ouyang: Untersuchung zur Systemerstellung der Basiskompetenz-Indikatoren im Fach Chinesisch an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2002; Qing-Xi Chen/Xin-Yi Lin: Untersuchung zur Erstellung der Datenbank zur Erfassung des Lernerfolgs der taiwanischen Schüler, in: Informationen in den Fortbildungskursen, H. 21 (6), Taipeh 2004, S. 56-67.

¹⁷⁷ Vgl. Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 141 f.; Ming-Hui Zhang: Misserfolg in den Basiskompetenz-Tests mit guten Noten? in: United Daily News (聯合報) vom 6. September 2003; Jin-Hong Zhang: Nach der Abschaffung der einheitlichen Aufnahmeprüfung fühlen sich 6% der Schüler depressiver und 9% der Schüler glücklicher, in: United Daily News (聯合報) vom 25. Juli 2004; Zhi-Hao Chen/ Jin-Hong Zhang: Schüler der neunten Jahrgangsstufe haben geschwänzt, um private Nachhilfeschule zu besuchen, in: United Daily News (聯合報) vom 14. April 2002; Qian-Ping Zhang: Der Basiskompetenz-Test wird zur einheitlichen Aufnahmeprüfung, in: United Daily News (聯合報) vom 27. März 2001; Yuan-Can Peng: Lehrkräfte: mehr Basiskompetenztests, mehr Leistungsdruck, in: United Daily News (聯合報) vom 23. Juni 2002; Hui-Xuan Ye: Aufgrund des großen Leistungsdrucks haben ein Viertel der Schüler in Taipeh Selbstmordgedanken, in: Central Daily News (中央日報) vom 1. Mai 2001.

werden mehrfach in den vorhandenen Forschungsarbeiten als *Hauptproblem* der Bildungsreform seit 1994 angesehen.¹⁷⁸

Um diese Reformmaßnahme und deren Probleme besser nachvollziehen zu können, werden in diesem kleinen Kapitel der *Kompetenzbegriff*, die *Motive für die Einführung der Tests* sowie die *Inhalte dieser Tests* im Rahmen der Bildungsreform Taiwans erläutert. Konsequenzen sowie Wirkungen dieser Tests werden dann im 3. Kapitel eingehend untersucht.

2.3.2.3.1 Zum Begriff „Kompetenz“

- Einführung des Kompetenzbegriffs in den 1970-er Jahren

Der Terminus „Kompetenz“ kam bereits in den 1970-er Jahren im bildungspolitischen Bereich Taiwans zum Vorschein, als das amerikanische Reformkonzept „Kompetenzbasierte Bildung“ (Competence-Based Education) auf Taiwan übertragen wurde.¹⁷⁹ In der damaligen Übersetzung wurde der Begriff *Kompetenz* als „Wissen (knowledge), Fertigkeit (skill) und Haltung (attitude) zur Ausführung bestimmter Arbeit“ definiert.¹⁸⁰ Diese *kompetenzbasierte Bildung* sei „zielorientiert“ und gewichte die „Eigenverantwortung des Lernenden“, den „individualgerechten Unterricht“ und den „planmäßigen Lehrgang“. Formuliert wurden hierbei die in einer Bildungsanstalt „aufzubauenden Kompetenzen“. Die Lernergebnisse sollten durch „Kompetenz-Standards“ bewertet werden.¹⁸¹ Dieses Konzept wurde zunächst in den 70-er Jahren im Bereich der Lehrerausbildung¹⁸² und in den 80-er Jahren der

¹⁷⁸ Vgl. Chiu-Ying Fu: The Study of the Attitude and Improvements on the Basic Competency Test for Junior High School Students for Students, Parents and Educators. Kaohsiung/Taiwan 2006, S. 114 ff.

¹⁷⁹ Dieses Konzept gehört zu einer der Bildungsreformmaßnahmen in den USA infolge des Sputnikschocks 1957. Schwerpunkt dieses Reformplans liegt vor allem in der Entwicklung der *kompetenzbasierten* Lehrerausbildung (1972) und Berufsausbildung (1977). (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bericht über die kompetenzbasierte Bildung in den Lehrfächern „Ingenieurbau“ und „landwirtschaftliche Maschine“ an den berufsbildenden Oberschulen. Taipeh 1982, S. 3f.; Chen, Lu-Qian/Yi-Rong Yang: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans. Taipeh 1996, S. 6 f., 37 – 46).

¹⁸⁰ Vgl. Xi-Quan Shi: Lehrkompetenz – kompetenzorientierte und handlungsorientierte Personalentwicklung. Taipeh 1986, S. 8.

¹⁸¹ Xi-Quan Shi: Lehrkompetenz – kompetenzorientierte und handlungsorientierte Personalentwicklung. Taipeh 1986, S. 10; Ting-He Lü: Neue Verordnung zur US-amerikanischen Lehrerausbildung – Kompetenzbasierte Bildung. Taipeh 1979, S. 3 ff.

¹⁸² Die Untersuchung zu „Basiskompetenzen der Lehramt-Studierenden“ wurde 1975 erstmals durchgeführt. Anschließend wurden 1976 die „Basiskompetenzen der Grundschullehrer und -lehrerinnen“ untersucht. Nach dem Erlass der Durchführungsbestimmung zur kompetenzbasierenden Lehrerausbildung am 31.

Berufsausbildung¹⁸³ auf Taiwan versuchsweise durchgeführt. Aufgrund der bereits in der Anfangsphase erkannten Nachteile wurde diese Reformmaßnahme schließlich aber nicht umgesetzt.¹⁸⁴

- Der Kompetenzbegriff im Rahmen der Bildungsreform (1995-1996)

Seit der Bildungsreform von 1994 gewinnt der Kompetenzbegriff wiederum in der Schulpolitik auf Taiwan zunehmend an Bedeutung. Zusammengesetzt wird diese Vokabel aus verschiedenen Wörtern; somit bestehen feine Bedeutungsunterschiede zwischen diesen Komposita.¹⁸⁵

In dem im April 1995 veröffentlichten „Ersten Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform“ ist der Begriff „*Akademische Kompetenz*“ (Academic Competence) im Zusammenhang mit der „Forderung nach der Entwicklung der *Tests*“ erstmals zu lesen. Definiert wird dieser Terminus als „Kompetenzen, welche die Schüler bis zu einer bestimmten Lernstufe in jeweiligen Fächern erworben haben sollen“. Dabei werden vor allem die Bedeutsamkeit und Funktionen der Tests fokussiert. Eine ausführliche Erklärung über Kompetenzen war hier noch nicht vorhanden.¹⁸⁶

August 1982 wurden Studien an einzelnen Fachhochschulen für Lehrerausbildung durchgeführt. (Vgl. Xi-Quan Shi: Lehrkompetenz – kompetenzorientierte und handlungsorientierte Personalentwicklung. Taipeh 1986; Ting-He Lü: Neue Verordnung zur US-amerikanischen Lehrerausbildung – Kompetenzbasierte Bildung. Taipeh 1979; Mei-Sheng Chen: Forschungsbericht über die Basiskompetenzen der Grundschullehrer und -lehrerinnen. Taipeh 1976, S. 252-269; Ders.: Kompetenzbasierte Lehrerausbildung, in: Kompetenzbasierte Handlungsziele, Taipeh 1978, S. 110-114; Guang-Xiong Huang u.a. (Hrsg.): Kompetenzbasierte Lehrerausbildung, Kaohsiung/Taiwan 1983; Lu-Qian Chen/ Yi-Rong Yang: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans. Taipeh 1996, S. 41 f.

¹⁸³ Zu jener Zeit benötigte Taiwan technische Arbeitskräfte aufgrund der Industrialisierung. Wichtige Maßnahmen galten der Gewichtung der Berufsausbildung und Verlängerung der Schulpflicht. Die Idee der kompetenzbasierten Bildung wurde im Bereich der Berufsausbildung aufgenommen und im Jahr 1982 ansatzweise durchgeführt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Bericht über die kompetenzbasierte Bildung in den Lehrfächern „Ingenieurbau“ und „landwirtschaftliche Maschine“ an den berufsbildenden Oberschulen. Taipeh 1982; Xiao-Yan Huang: Kompetenzbasierte Berufsausbildung, Taipeh 1984; Lu-Qian Chen/Yi-Rong Yang: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans. Taipeh 1996, S. 42).

¹⁸⁴ Man kritisiert, dass dieses Konzept technische Leistungen der Schüler übermäßig gewichtet und somit die anderen Lerndimensionen vernachlässigt (Ying-Jian Xu 1982), dass die Leistungsbewertung im affektiven Bereich nicht operationalisierbar ist, dass das damalige Schulsystem für diese Reform ungeeignet ist, dass die Einstellung der Öffentlichkeit zur diesen Maßnahme noch zu ändern ist und dass die qualifizierten Lehrkräfte auszubilden sind. (Chao-Xiang Yang 1982) Ferner benötigt es einen großen Aufwand an Geld. (Vgl. Lu-Qian Chen/Yi-Rong Yang: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans. Taipeh 1996, S. 45).

¹⁸⁵ Vgl. Tzn-Shein Shong: A Comparative Study on the Basic Competency for Compulsory Education between Australia and Taiwan. Taiwan 2000, S. 17.

¹⁸⁶ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Erster Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1995. S. 31.

In dem vom „Komitee für Bildungsreform“ veranstalteten Fachkongress zum Thema „Untersuchung zum Versuchsplan der kompetenzorientierten Bildung“ am 31. August 1995 taucht der Begriff *Schlüsselkompetenz* (Key Competence) erstmals im Fachgebiet der Erziehungswissenschaft auf Taiwan auf.¹⁸⁷ Im Zentrum der Besprechung steht der in den 90-er Jahren in *Australien* auf nationaler Ebene laufende Versuchsplan „Schlüsselkompetenz-basierte Bildung“ (Key Competency-Based Education).¹⁸⁸ Dabei verglich man dieses Modell mit dem in den 70-er und 80-er Jahren auf Taiwan durchgeführten US-amerikanischen Modell „Kompetenzbasierte Bildung“ und wies darauf hin, dass diese zwei Projekte unterschiedlich seien.¹⁸⁹ In der zweiten Sitzung im Dezember desselben Jahres berichteten zwei vom „Komitee für Bildungsreform“ beauftragte Professorinnen über dieses australische Reformkonzept, die so genannten „Sieben Schlüsselkompetenzen“, deren bildungspolitischen Hintergrund und aktuellen Stand.¹⁹⁰ Vier Fragen wurden zum Schluss der Diskussion gestellt: In was für einer Welt wird man im 21. Jahrhundert leben? Welche Schlüsselkompetenzen sichern das „Überleben“ in einer solchen Welt? Vermittelt das taiwanische Bildungswesen diese Schlüsselkompetenzen? Wie entwickelt man ein System zur Förderung dieser

¹⁸⁷ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Untersuchung zum Versuchsplan der kompetenzorientierten Bildung, in: Informationsblatt über Bildungsreform, H. 14, Taipeh 1995; Ying-Ying Lee: A Study on the Development of the Basic Academic Competence Assessment System in Elementary School. Taiwan 2005, S. 10 ff.

¹⁸⁸ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Untersuchung zum Versuchsplan der kompetenzorientierten Bildung, in: Informationsblatt über Bildungsreform, H. 14, Taipeh 1995; Ying-Ying Lee: A Study on the Development of the Basic Academic Competence Assessment System in Elementary School. Taiwan 2005, S. 10 ff.

¹⁸⁹ Bei diesem Kongress wurde festgestellt, dass das US-amerikanische Konzept nur die *beruflichen Kompetenzen* fördert, während im australischen Modell die für das Alltags- sowie Berufsleben nötigen Kompetenzen begünstigt werden. (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Untersuchung zum Versuchsplan der kompetenzorientierten Bildung, in: Informationsblatt über Bildungsreform, H. 14, Taipeh 1995; Lu-Qian Chen/Yi-Rong Yang: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans. Taipeh 1996, S. 6 f., 41 f.).

¹⁹⁰ 1989 beschloss die australische Bundesregierung gemeinsam mit den Bezirksregierungen einen Plan zur Reform der Berufsausbildung (The National Training Reform Agenda). Gemäß diesem Plan sollte die Berufsausbildung *kompetenzorientiert* sein (comptency-based approach), d. h. den Heranwachsenden sollten bestimmte Kompetenzen vermittelt werden, welche sie künftig in der Geschäftswelt benötigen. *Brain Finn* wurde 1991 mit diesem Reformplan beauftragt und bildete somit ein „Finn Committee“. In dem von diesem Komitee veröffentlichten Bildungsbericht „Teilnahme der Heranwachsenden an der Weiterbildung und dem Training nach der Schulpflicht“ (Young People's Participation in Poat-compulsory Education and Training) von 1991 sind die sogenannten „Berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen“ (employment-related key competencies) zu lesen. Im September desselben Jahres wurde ein neues Komitee „The Mayer Committee“ zur Festlegung der in den Bildungsanstalten zu vermittelten Schlüsselkompetenzen gebildet. Im September 1992 legte dieses Komitee einen Abschlussbericht mit dem Titel „Anwendung der allgemeinen Ausbildung auf den Beruf“ (Putting General Education to Work) vor. Dabei wurden insgesamt *sieben Schlüsselkompetenzen* folgendermaßen benannt: 1) Sammlung, Analyse und Organisation von Informationen; 2) Meinungs- und Informationsaustausch; 3) Entwurf und Organisation; 4) Kooperation und Gruppenzusammenarbeit; 5) Anwendung von Mathematik; 6) Problemlösung; 7) Anwendung der Technologien. Im Jahr 1994 wurde dieser Versuchsplan in Australien landesweit durchgeführt. (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Untersuchung zum Versuchsplan der kompetenzorientierten Bildung, in: Informationsblatt über Bildungsreform, H. 14, Taipeh 1995).

Schlüsselkompetenzen?¹⁹¹ Ohne eine Auseinandersetzung mit diesem australischen Reformkonzept veranstaltete das „Komitee für Bildungsreform“ am 28. Juni 1996 wieder ein Diskussionsforum zum Thema „Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der *Schlüsselkompetenzorientierten Bildung* als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans“. Dieser zu jener Zeit noch in Australien laufende Versuchsplan wird derzeit bereits als Vorbild für die Bildungsreform Taiwans angesehen.¹⁹²

Des Weiteren sind folgende kompetenzbezogene Begriffe im „Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform“ (Dezember 1996) zu finden :

- Zur Anpassung an den sozialen Wandel und das moderne Leben sollten die Schüler „*Basiskompetenzen*“ (Basic Skills) erwerben.¹⁹³
- Zur Sicherung der Bildungsqualität sollten „*Akademische Basiskompetenzen*“ (Basic Academic Competence) der Schüler, nämlich „Fähigkeiten zum Lesen, Schreiben und Rechnen“, frühzeitig durch Tests evaluiert werden.¹⁹⁴
- Gemäß der Idee des „Lebenslangen Lernens“ sollten den Schülern die „Kompetenzen zum selbstständigen, aktiven und kontinuierlichen Lernen“ vermittelt werden.¹⁹⁵
- Angesichts der Wissensexplosion in der heutigen Gesellschaft sind die „*Schlüsselkompetenzen* (Key Competence) zum Sammeln, Analysieren, Bewerten, Zusammenfassen und Nutzen von Informationen, zur Anwendung mathematischer und wissenschaftlich-technischer Kenntnisse sowie zur Problemlösung“ wichtig.¹⁹⁶

Kurz und *vage* wurde die Idee zur Förderung bzw. zur Erfassung der oben genannten Kompetenzen der Schüler in der Anfangsphase der Bildungsreform beschrieben. Diese Idee sollte, laut Bildungsministerium, durch die schulische Bildung verwirklicht werden.

¹⁹¹ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Untersuchung zum Versuchsplan der kompetenzorientierten Bildung. In: Informationsblatt über Bildungsreform, H. 14, Taipeh 1995.

¹⁹² Vgl. Lu-Qian Chen/Yi-Rong Yang: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans. Taipeh 1996, S. 76-79.

¹⁹³ Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 35.

¹⁹⁴ Ebd., S. 36, 41 f.

¹⁹⁵ Ebd., S. 67.

¹⁹⁶ Ebd., S. 86; Vgl. dazu auch Kapitel 2.3.1.2 der vorliegenden Arbeit.

- Formulierung der zehn Kernkompetenzen (Core Competenzen) für das „neun Jahre umfassende einzügige Curriculum“ (Grade 1-9 Curriculum) im Jahr 1998

Zur Erhöhung der Qualität der Schulbildung und zur Verstärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Staats forderte das „Komitee für Bildungsreform“ 1996 eine gründliche Revision der Schulcurricula und bildete von 1997 bis 2008 mehrere dafür zuständige Untersuchungsausschüsse und Lehrplankommissionen. Deren zentrale Aufgabe besteht vor allem darin, ein *gemeinsames, kompetenzorientiertes* Curriculum für Grund- und Mittelschule, welche die schulpflichtigen Kinder besuchen müssen, zu erarbeiten.¹⁹⁷

Zu diesen Gremien zählt zunächst die „Sonderkommission für Curriculum-Entwicklung an Grund- und Mittelschulen“, welche die „Regelungen für die Curriculum-Entwicklung“¹⁹⁸ und die „Lehrziele für die Grund- und Mittelschule“¹⁹⁹ am 5. Januar 1998 festgesetzt und *zehn Kernkompetenzen* im August desselben Jahres formuliert hat. Den *Vorgang* der Festlegung von Kompetenzen beschreibt das Bildungsministerium wie folgt:

„Zur Beseitigung der Probleme herkömmlicher Schulbildung Taiwans und zur Förderung der Kompetenzen der Schüler zur Anwendung des Gelernten, zur Problemlösung und zur Selbsterforschung sollte sich das neue Curriculum an den lebensnahen Kompetenzen orientieren, statt an den herkömmlichen Schulkenntnissen. Dabei hat die Lehrplankommission die Entwicklungstendenzen und den aktuellen Stand der Bildungsreform in sieben Ländern (*USA, England, Japan, Australien, Neuseeland, Frankreich und Deutschland*) untersucht und analysiert, um die *für das taiwanische Schulwesen geeigneten Kompetenzmodelle* zu entwickeln.“²⁰⁰

¹⁹⁷ Diese Forschungsgruppe besteht aus Experten aus dem Bereich Pädagogik, Lehrkräften, Vertretern aus der Öffentlichkeit und Geschäftswelt, ehemaligen Mitgliedern des „Komitee für Bildungsreform“ und Eltern. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss eines Allgemeinen Programms für das neun Jahre umfassende einzügige Curriculum. Taipeh, Am 30. September 1998; Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000, S. 153; Tzn-Shein Shong: A Comparative Study on the Basic Competency for Compulsory Education between Australia and Taiwan. Nantou/Taiwan 2000, S. 17).

¹⁹⁸ Vgl. Sonderkommission für Curriculum- Entwicklung an Grund- und Mittelschulen: Gesamtregelung der Curriculum-Entwicklung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1998; Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000, S. 153; Tzn-Shein Shong: A Comparative Study on the Basic Competency for Compulsory Education between Australia and Taiwan. Nantou/Taiwan 2000, S. 17.

¹⁹⁹ Vgl. Sonderkommission für Curriculum-Entwicklung an Grund- und Mittelschulen: Lehrziele der Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1998.

²⁰⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Vorläufiger Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 30. September 2000. Ders.: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2008; <http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief7.php>.

Die so genannten „zehn Kernkompetenzen“, welche die Schüler von Grund- und Mittelschule erwerben sollten, wurden am 30. September 1998 im „Abriss eines Allgemeinen Programms für das neun Jahre umfassende einzügige Curriculum“ offiziell bekannt gemacht und folgendermaßen benannt:²⁰¹

- 1) *Selbstverständnis und Potentialentwicklung*
- 2) *Einschätzung, Entfaltung und Innovation*
- 3) *Lebensentwurf und lebenslanges Lernen*
- 4) *Kommunikation, Meinungs- und Informationsaustausch*
- 5) *Respekt, Anteilnahme und Gruppenzusammenarbeit*
- 6) *Kulturelles Lernen und internationales Verständnis*
- 7) *Entwurf, Organisation und Praxis*
- 8) *Anwendung der Technologien und Informationen*
- 9) *Aktive Beobachtung und Untersuchung*
- 10) *Selbstständige Gedanken und Problemlösung*²⁰²

Während die Richtziele in dem Lehrplan der Grundschule von 1993 und in dem der Mittelschule von 1994 nur zum Teil kompetenzorientiert formuliert wurden, orientiert sich das neue Curriculum nur noch an den „Kernkompetenzen“.²⁰³ Zur „Förderung dieser Kernkompetenzen“ unterteilt die Lehrplankommission die zuvor an Grundschulen unterrichteten 11 Fächer und die an Mittelschulen 23 Fächer in sieben „Lernbereichen“ (*Sprachen, Gesundheit und Leibeserziehung, Sozialkunde, Kultur, Mathematik, Naturwissenschaft und Technologie* sowie *interdisziplinäre Aktivitäten*), deren Inhalte in diesem Abriss von 1998 nur kurz erwähnt wurden.²⁰⁴

²⁰¹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss eines Allgemeinen Programms für das neun Jahre umfassende einzügige Curriculum. Taipeh, Am 30. September 1998; Tzn-Shein Shong: A Comparative Study on the Basic Competency for Compulsory Education between Australia and Taiwan. Nantou/Taiwan 2000, S. 92 f.

²⁰² Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss eines Allgemeinen Programms für das neun Jahre umfassende einzügige Curriculum. Taipeh, Am 30. September 1998; <http://teach.eje.edu.tw/9CC/context/97-01-4.html>.

²⁰³ Im Lehrplan für die *Grundschule* von 1993 sind folgende drei der sieben Richtziele kompetenzorientiert formuliert: 1) Förderung der Fähigkeiten der Schüler zur Erkennung von sich selbst und ihrer Umwelt sowie zur Anpassung an den sozialen Wandel; 2) Stärkung der Fähigkeiten zum aktiven Lernen, Denken, zum Erfinden und Problemlösen; 3) Verbesserung der Urteilsfähigkeit der Schüler. Im Lehrplan für die *Mittelschule* von 1994 sind zwei der fünf Richtziele kompetenzbezogen beschrieben: 1) Wecken der Fähigkeiten zum Erfinden, Problemlösen, Anpassung an den sozialen Wandel, zum logischen Denken und Werturteil; 2) Stärkung der Fähigkeiten zum Schönheitsgefühl bzw. Geschmack. (Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Lehrplan für die Grundschule. Taipeh 1993; Ders.: Lehrplan für die Mittelschule. Taipeh 1994).

²⁰⁴ In diesem Curriculum werden verschiedene Fächer innerhalb einer Jahrgangsstufe miteinander verbunden. Statt des Begriffs „Schulfächer“ wird der Begriff „Learning Areas“ (Lernbereiche) eingeführt. Verschiedene Lernbereiche zwischen Grund- und Sekundarschule I werden entsprechend vertikal verbunden. Einige Lernbereiche untergliedern sich wiederum in Subkategorien: Der Lernbereich „Sprachen“ impliziert Chinesisch, Englisch und taiwanische Dialekte. Der

Am 7. Oktober 1998 propagierte der damalige Bildungsminister LIN in der Legislative die Idee der kompetenzorientierten Schulbildung *optimistisch*: „Durch den Erwerb der *tragbaren, lebensnahen* Kernkompetenzen, welche man von der Schule mitnehmen kann, können die Schüler auf den *schweren* Schulranzen, die *schwierigen* Schulkenntnisse und die *lebensferne* Schulweisheit verzichten. Folglich herrsche eine fröhliche Stimmung im Unterricht“.²⁰⁵

- Generierung von „Kompetenzindikatoren“ und „Standards“ seit 2000

Die Idee, ein kompetenzorientiertes Curriculum zu entwickeln, scheint überzeugend zu sein. Ohne Verzögerung bildete das Bildungsministerium am 12. Oktober 1998 einen Ausschuss zur Formulierung der *Lehrziele, fachbezogenen Kompetenzen und Kompetenzindikatoren* bzw. *Standards* in einzelnen Lernbereichen und für die Herstellung des *Zusammenhangs zwischen Kernkompetenzen und Einzelstandards*.²⁰⁶

Nach mehreren Forumdiskussionen, der Erstellung einer offiziellen Informations-Website über das neue Curriculum²⁰⁷ und der versuchsweisen Durchführung dieses Reformkonzepts in 200 Schulen wird zunächst ein „*Vorläufiger Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen*“ im Jahr 2000 erlassen und 2001 eingeführt.²⁰⁸ Das *offizielle* Curriculum wird 2003 verkündet und 2008 erneut berichtigt. Dieses umfasst neben den oben genannten zehn Kernkompetenzen folgende Schwerpunkte:²⁰⁹

Lernbereich „Sozialkunde“ impliziert die Fächer Geschichte, Erdkunde, Heimatkunde und Gesellschaftssystem. Der Bereich „Kultur“ umfasst Musik und Kunst. Der Bereich „Naturwissenschaft und Technologie“ unterteilt sich in Naturkunde (Grundschule), Biologie, Chemie und Physik (Mittelschule). Zu den interdisziplinären Aktivitäten gehören die psychologische Beratung, Gruppenarbeit und Projektunterricht. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss eines Allgemeinen Programms für das neun Jahre umfassende einzügige Curriculum. Taipeh, Am 30. September 1998; Jim Hwang: Die große Bildungsdebatte, in: Taiwan heute, 17. Jahrgang, Nr. 2, Am 28. April 2004, Taipeh, S. 27 ff.; Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. Berlin 2000, S. 153.).

²⁰⁵ Vgl. Qing-Jiang Lin: Bericht über das „neun Jahre umfassende einzügige Curriculum“, in: Bildungskommission der Legislative: Protokoll der sechsten Sitzung der dritten Veranstaltung in der Legislative. Taipeh, Am 7. Oktober 1998; Li-Chun Su: The Rationality on Grade 1-9 Curriculum Policy. (Diss. Taiwan) 2008, S. 1.

²⁰⁶ Hui-Shan Chang: Policy Network and its Application to Policy Making in Grade 1-9 Curriculum. Kaohsiung/Taiwan, S. 28 f.

²⁰⁷ Website „Taiwan Elementary and Secondary Educator Community“: <http://teach.eje.edu.tw/>.

²⁰⁸ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Vorläufiger Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 30. September 2000.

²⁰⁹ Vgl. Ders.: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2003.

1) *Lehrziele:*

Im Lernbereich, i.e. auf der fachspezifischen Ebene werden zunächst deren angestrebten Lehrziele grob skizziert. Trotz vager Vorgaben was in dem jeweiligen Lernbereich bzw. Fach beherrscht werden soll, stehen die Zielsetzungen noch nicht in direkter Wechselbeziehung mit den Kernkompetenzen.²¹⁰

2) *Fach- bzw. lernbereichsbezogene Kompetenzen:*

Um die Lernbereiche bzw. Fächer zu den *zehn fächerübergreifenden* Kernkompetenzen in Beziehung zu setzen, werden *zehn domänenspezifische* Kompetenzen für jeden Lernbereich bzw. jedes Fach formuliert. Die Formulierungen dieser beiden Kompetenzebenen sind ähnlich und lassen sich gut miteinander vergleichen. Dies zeigt sich im folgenden Beispiel aus dem zum Lernbereich „Sprache“ gehörenden Fach *Chinesisch*.²¹¹

²¹⁰ Ein Beispiel zeigt sich im Fach *Chinesisch*: „Ziel des Chinesischunterrichts ist es, die Schüler zu fördern, die [chinesische] Sprache und Schrift richtig zu verstehen und anzuwenden. Dadurch können die Schüler Basiskompetenzen wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben beherrschen, ihre Meinungen äußern, ihre Persönlichkeit entwickeln, ihre Fähigkeit zum Denken und zur Problemlösung stärken. Ferner sollen die Schüler lernen, die chinesische Sprache *effizient* anzuwenden, logisch zu denken, Schlussfolgerung zu ziehen, sich mit anderen abzustimmen, zu verständigen und zu diskutieren..., damit ihre Lebenserfahrung und ihr Horizont erweitert wird... Des Weiteren sollte das Interesse der Schüler am Lesen geweckt und ihre Fähigkeit zum Literaturlesen gefördert werden, damit sie die chinesische Kultur verstehen können. Schließlich sollten den Schülern die Benutzung des Nachschlagewerks beigebracht werden, ... damit sie selbstständig lernen können.“ (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2008; Tzn-Shein Shong: A Comparative Study on the Basic Competency for Compulsory Education between Australia and Taiwan. Nantou/Taiwan 2000, S. 81 ff.).

²¹¹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2008; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 117 f.

Tabelle 1: Transformierung bzw. Umformulierung der Kernkompetenzen in die fachbezogenen Kompetenzen am Beispiel Chinesisch:

Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
1) Selbstverständnis und Potenzialentwicklung	Anwendung der Sprache und Schrift zur Entwicklung des eigenen Potenzials und zur Erweiterung des Wissensgebiets
2) Einschätzung, Entfaltung und Innovation	Bewertung von Literaturen und Entfaltung der Fähigkeit zum Schreiben, Formulieren und Verfassen
3) Lebensentwurf und lebenslanges Lernen	Fähigkeit zum selbstständigem Spracherwerb als Grundlage für Lebensentwurf und lebenslanges Lernen
4) Kommunikation, Meinungs- und Informationsaustausch	Anwendung der Sprache und Schrift zur Kommunikation, zum Meinungs- und Informationsaustausch
5) Respekt, Anteilnahme und Gruppenzusammenarbeit	Situativ handeln und mit den anderen zusammenarbeiten mittels Sprache und Schrift
6) Kulturelles Lernen und internationales Verständnis/ Interkulturelle Kompetenzen	Kennen und Verstehen der inländischen und ausländischen Kultur und Sitte mithilfe von Sprache und Schrift
7) Entwurf, Organisation und Praxis	Entwurf, Organisation und Umsetzung mittels Sprache und Schrift
8) Anwendung der Technologien und Informationen	Verknüpfung/Verbindung von Sprachen, Technologien und Informationen zur Erhöhung des Lerneffekts und zur Erweiterung des Wissensspektrums
9) Aktive Beobachtung und Untersuchung	Wecken des Interesses an der Erforschung der Sprache und am aktiven Spracherwerb
10) Selbstständige Gedanken und Problemlösung	Anwendung von Sprache und Schrift zum selbstständigen Denken und zur Problemlösung

Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2008.

Die fachspezifischen Kompetenzen bezeichnen nur grobe Unterrichtsziele und enthalten keine ausführlichen Beschreibungen der Anforderungen an Schüler hinsichtlich ihrer Leistungen. Diese finden sich erst in den sogenannten *Kompetenzbereichen* und den darauf bezogenen *Kompetenz-Indikatoren* bzw. *Einzelstandards* für einzelne Lernbereiche bzw. Fächer wieder.

3) *Kompetenzbereiche und Kompetenzindikatoren bzw. Standards:*

Als Hinweise für die Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung werden die *Kompetenzbereiche* für jeden Lernbereich bzw. jedes Fach und die auf einen Kompetenzbereich bezogenen „Abgestuften Kompetenzindikatoren“ (Competence Indicator) bzw. *Einzelstandards* formuliert. Dabei wird konkret beschrieben und verbindlich festgelegt, welche Kompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten *Lernstufe* in den jeweiligen Lernbereich erworben haben sollen.²¹²

Tabelle 2: Kompetenzbereiche einzelner Lernbereiche (Staffelung nach Anzahl der Kompetenzindikatoren bzw. Einzelstandards)

Lernbereich/Fach		Kompetenzbereiche und Anzahl der darauf bezogenen Kompetenzindikatoren (Einzelstandards)
Sprache	Chinesisch	Umschriftzeichen (33); Zuhören (63); Sprechen (97); Schriftzeichen kennen und schreiben (81); Lesen (117); Text produzieren (98) - insgesamt 6 Kompetenzbereiche und 489 Einzelstandards
	Englisch	Hörverstehen (16); Sprechen (20); Lesen (18); Schreiben (12); Anwenden (13); Interesse und Methode des Englisch-Lernens (24); Kultur und Sitte (7) - insgesamt 7 Kompetenzbereiche und 110 Einzelstandards
Naturwissenschaft und Technologie		Beobachten, Vergleichen, Kategorisieren, Organisieren und Herstellen der Zusammenhänge (60); Erkenntnisgewinn in Naturwissenschaft und Technologie (71); Wissenschaft (18); Wissenschaftlich-technische Entwicklung (23); Wissenschaftliche Haltung (11); vernünftig denken (24); Anwenden der Wissenschaft (15); Entwurf und Herstellen (10) - insgesamt 8 Kompetenzbereiche und 232 Einzelstandards
Mathematik		Zahlen und Menge (76); Geometrie (42); Algebra (32); Statistik und Wahrscheinlichkeit (8); Zusammenhang bemerken und herstellen, Transformation, Lösen der Aufgabe, Kommunikation, Beurteilen (25) - insgesamt 5 Kompetenzbereiche und 183 Einzelstandards
Sozialkunde		Mensch und Raum (14); Mensch und Zeit (13); Evolution und Unveränderlichkeit (12); Bedeutung und Wert (12); Selbst und

²¹² Die Kompetenzindikatoren bzw. Einzelstandards werden in Lernbereiche bzw. Fächer *Chinesisch, Mathematik, Sozialkunde, Kultur, Naturwissenschaft und Technologie* sowie *interdisziplinäre Aktivitäten* nach vier Lernstufen (Erste Stufe: 1.-2. Klasse; Zweite Stufe: 3.-4. Klasse; Dritte Stufe: 5.-6. Klasse; Vierte Stufe: 7.-9. Klasse), im Fach *Englisch* nach zwei (Erste Stufe: 3.-6. Klasse; Zweite Stufe: 7.-9. Klasse) und im Lernbereich *Gesundheit und Leibeserziehung* nach drei Lernstufen (Erste Stufe: 1.-2. Klasse; Zweite Stufe: 3.-4. Klasse; Dritte Stufe: 5.-6. Klasse) beschrieben. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2008; <http://teach.eje.edu.tw/9CC/context/97-01-4.html>).

	Mitmensch (17); Macht, Regel und Menschenrecht (17); Produzieren, Verteilen und Konsumieren (17); Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft (9); Globale Zusammenhänge (16) - insgesamt 9 Kompetenzbereiche und 147 Einzelstandards
Gesundheit und Leibeserziehung	Aufwachsen und Entwickeln (15); Mensch und Nahrungsmittel (16); Techniken im Sport (13); Sport treiben (15); Leben ohne Gefahr (15); Psychische Gesundheit (16); Allgemeinbefinden (16) - insgesamt 7 Kompetenzbereiche und 106 Einzelstandards
Interdisziplinäre Aktivitäten	Selbsterforschung (8); Selbstmanagement (6); das Leben schätzen (4); das eigene Leben führen (6); Anpassen und Hervorbringen der neuen Idee im Alltagsleben (7); Ressourcen benutzen und erschließen (5); Kommunikation (7); Sorgen für die Gesellschaft und der Gesellschaft zur Verfügung stehen (5); unterschiedliche Kulturen respektieren (5); Krisen konstatieren und überwinden (5); Freizeitgestaltung (5); Umweltschutz (5) - insgesamt 12 Kompetenzbereiche und 68 Einzelstandards
Kultur	Erforschen und Ausdrücken (18); Schönheitssinn und Verstand (17); Praxis und Anwendung (10) - insgesamt 3 Kompetenzbereiche und 45 Einzelstandards

Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2008.

Anhand der oben dargestellten Anzahl der auf einen Lernbereich bezogenen Kompetenzindikatoren bzw. Einzelstandards lässt sich deutlich erkennen, dass die zuvor als prüfungsrelevant bezeichneten „harten“ Fächer (Chinesisch, Englisch, Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaft) in diesem neuen Curriculum immer noch im Vordergrund stehen. Obwohl die letzten drei genannten Lernbereiche (Gesundheit und Sport, Projektunterricht, Kunst und Kultur), die vorher – aufgrund ihrer Irrelevanz für die Schullaufbahnentscheidung als „Schwachstelle“ herkömmlicher Lehrpläne betrachtet wurden – eigentlich im Rahmen der Bildungsreform verstärkt werden sollten, werden sie im neuen Curriculum wie bisher zweitrangig behandelt. Dies könnte daran liegen, dass nur die Kompetenzen in den vier ersterwähnten Lernbereichen im „Basic Achievement Test“ und „Taiwan Assessment of Student Achievement“²¹³ überprüft werden müssen, so dass detaillierte und konkrete Formulierungen dieser Standards notwendig sind.

²¹³ Diese zwei Tests werden in Kapitel 2.3.2.3.2 und 2.3.2.3.3 näher erläutert.

4) *Zusammenhang zwischen Kernkompetenzen und Kompetenzindikatoren bzw. Standards:*

Wie oben bereits erwähnt, sollte sich der Entwurf des neuen Curriculums an zehn allgemein formulierten *Kernkompetenzen* ausrichten.²¹⁴ Im Zuge der Curriculumsrevision werden die oben genannten *Kompetenzindikatoren* bzw. *Einzelstandards*, welche die Inhalte der zu fördernden bzw. zu überprüfenden Kompetenzen konkretisieren, verfasst.²¹⁵ Hierbei stellt sich die Frage, welcher Zusammenhang zwischen den *abstrakten Kernkompetenzen* und den *konkret formulierten Einzelstandards* besteht. Zur Darstellung dieser Relation ordnete die dafür zuständige Lehrplankommission die *Einzelstandards einer Kernkompetenz* zu.²¹⁶ Jedoch scheint diese Zuordnung nicht unproblematisch. Während der Zusammenhang zwischen Einzelstandards und den zugeordneten Kernkompetenzen in den für die *Schullaufbahnentscheidung irrelevanten* Lernbereichen (Gesundheit und Sport, Projektunterricht, Kunst und Kultur) leicht nachvollziehbar ist, scheint die Zuordnung bei *prüfungsrelevanten* Fächern bisweilen *weit hergeholt*. Ein Beispiel im Fach Chinesisch verdeutlicht dies. Dieses Fach umfasst sechs Kompetenzbereiche und insgesamt 489 Teilkompetenzen. Darunter beinhaltet der Kompetenzbereich „Kennen und Schreiben der Schriftzeichen“ 59 Einzelstandards. Davon werden 19 Einzelstandards in der Kernkompetenz „Selbstverständnis und Potentialentwicklung“ folgendermaßen eingeordnet.²¹⁷

Tabelle 3: Einzelstandards des Kompetenzbereichs „Kennen und Schreiben des Schriftzeichens“ im Fach Chinesisch hinsichtlich der Kernkompetenz *Selbstverständnis und Potenzialentwicklung*

Kernkompetenz	Selbstverständnis und Potentialentwicklung
Fachbezogene Kompetenz	Anwendung von Sprache und Schrift zur Entwicklung des eigenen Potenzials und zur Erweiterung des Wissensgebiets
Kompetenzbereich	4. Kennen und Schreiben des Schriftzeichens
1. Lernstufe (1.-2. Klasse)	4-1-1-1: Erkennen der 100 bis 800 häufig verwendeten chinesischen Schriftzeichen

²¹⁴ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss eines Allgemeinen Programms für das neun Jahre umfassende einzügige Curriculum. Taipeh, am 30. September 1998.

²¹⁵ Vgl. Ders.: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2003; Ders.: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 15. Januar 2008.

²¹⁶ In diesem Curriculum ist eine Darstellung der Zusammenhänge zwischen Kernkompetenz und Einzelstandards im Fach *Englisch* und *Mathematik* nicht zu finden. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 15. Januar 2008).

²¹⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 15. Januar 2008.

	<p>4-1-3-1: Richtige Sitzhaltung beim Schreiben, Schönschreiben 4-1-4-1: Bezeichnung, Schriftschnitt und Schreibrichtung der chinesischen Schrift erkennen und beherrschen können 4-1-4-2: Grundprinzipien der Schreibung von Regelschrift richtig erkennen können 4-1-4-3: Chinesische Schriftzeichen mit richtiger Schreibrichtung, (Feder)Striche, Form mit dem Kugelschreiber schreiben können 4-1-4-4: (Feder)Striche der Regelschrift richtig schreiben können</p>
2. Lernstufe (3.-4. Klasse)	<p>4-2-1-1: Erkennen der 1500 bis 1800 häufig verwendeten chinesische Schriftzeichen 4-2-4-1: Schreibstift richtig in der Hand halten, richtig sitzen beim Schreiben, korrekt, schnell, sauber und ordentlich schreiben können 4-2-5-1: (Feder)Striche, Schreibrichtung und Formen der Schrift richtig kennen und beherrschen können 4-2-5-2: Komponente bzw. Radikale der chinesischen Regelschrift richtig zusammenstellen/zusammenschreiben 4-2-5-3: Anzahl der (Federstriche) bei der Zusammenschreibung/Zusammenstellung von Schriftzeichen erkennen 4-2-5-4: Schriftzug, Struktur, Form und Tuschfarbe der chinesischen Schrift kennen</p>
3. Lernstufe (5.-6. Klasse)	<p>4-3-1-1: Erkennen der 2200 bis 2700 häufig verwendeten chinesische Schriftzeichen 4-3-4-1: Komponente bzw. Radikale der chinesischen Regelschrift richtig zusammenstellen/zusammenschreiben 4-3-4-2: Anzahl der (Federstriche) bei der Zusammenschreibung/Zusammenstellung von Schriftzeichen erkennen</p>
4. Lernstufe (7.-9. Klasse)	<p>4-4-1-1: 3500 bis 4500 häufig verwendete chinesische Schriftzeichen erkennen können 4-4-1-3: Struktur und Bedeutung der Schriftzeichen erkennen und verstehen 4-4-3-1: Durch Imitation mit dem Kugelschreiber richtig und schön schreiben 4-4-4-1: Schriftzeichen mit unterschiedlichen Schreibgeräten schreiben</p>

Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 15. Januar 2008.

Alle Einzelstandards sind *kompetenzorientiert* formuliert und *durchnummeriert* worden.²¹⁸ Diese Zuordnung sollte – laut Bildungsministerium – aufweisen, welche *Kernkompetenz* die *Teilkompetenzen* betreffen. Gemäß der obigen Tabelle ist zu interpretieren, dass die Schüler zum „Selbstverständnis“ und zur „Potenzialentwicklung“ fähig sind, wenn sie beim Schreiben aufrecht sitzen (4-1-3-1).²¹⁹

²¹⁸ Die erste Ziffer: Kompetenzbereich; Die zweite Ziffer: Lernstufe; Die dritte Ziffer: Kompetenzindikator; Die vierte Ziffer: Weitere Erklärungen.

²¹⁹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2008.

- Inhärenz des Kompetenzbegriffs im Vergleich

Seit der Einführung im Jahr 2001²²⁰ wird dieses Curriculum stetig geringfügig berichtigt, damit es *zeitgemäß* bleibt.²²¹ Deren Inhalte sind trotz der dauernden Revision bislang nach wie vor *kompetenzorientiert*. Genau genommen sind insgesamt drei kompetenzrelevante Komposita im Curriculum zu lesen, welche sich nach deren *Inhalte* und *Funktionen* unterscheiden lassen. Als Orientierungshilfe für die Curriculum-Entwicklung in der Anfangsphase dienen die abstrakt und fachunabhängig formulierten zehn *Kernkompetenzen*, welche „die Schüler im 21. Jahrhundert benötigten“.²²² Daran schließen die umformulierten *fachbezogenen* Kompetenzen an, welche vor allem darauf hinweisen, dass jeder Lernbereich bzw. jedes Fach alle zehn Kernkompetenzen beinhaltet. Sie werden genauso vage beschrieben. Die ausführlicheren, konkreteren Ausformulierungen der Inhalte, welche Kompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten Lernstufe in den jeweiligen Lernbereich erworben haben sollen, finden sich erst in den *Kompetenzindikatoren* bzw. Einzelstandards.

Interessanterweise propagiert das Bildungsministerium am Anfang der Curriculumrevison die Idee einer gründlichen Erfassung der Kompetenzen bzw. die „Ganzheit“ der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler; bei der Realisierung dieses Konzepts werden jedoch nur die Teilkompetenzen in „harten“ Fächern durch folgende Tests erfasst, um die „Effizienz des neuen Curriculums“ zu überprüfen.²²³

²²⁰ Dieses neue Curriculum wird schrittweise umgesetzt. Im Jahr 2001 wird das ganze Konzept zunächst in der ersten Jahrgangsstufe umgesetzt, in der fünften und sechsten Schulklasse jedoch nur im Englischunterricht. Erst 2002 wird es für die zweite, vierte und siebte Schulklasse, 2003 dann für die übrigen Schuljahrgänge der Grund- und Mittelschule realisiert. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 15. Januar 2008).

²²¹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 15. Januar 2008.

²²² Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ideal und Praxis der Bildungsreform. Taipeh 1999, S. 361 ff.; Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Taiwan) 2009, S. 20; Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000, S. 132 f., 153; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 117; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: <http://www.wses.tc.edu.tw/nine/brief/7.htm>.

²²³ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 15. Januar 2008.

2.3.2.3.2 Der „Basiskompetenz-Test“ (Basic Achievement Test)

- Definition

Nach der Abschaffung der einheitlichen Aufnahmeprüfung im Jahr 2000 wird der „Basiskompetenz-Test“ (Basic Achievement Test) seit 2001 als Zentralinstrument zur Überprüfung der Leistungen der Mittelschulabsolventen im Rahmen des Plans der „vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ eingeführt.²²⁴ Definiert wird dieses Verfahren im Jahr 1998 als ein *standardisierter* Test, welcher die so genannten „Basic Academic Competenzen“, nämlich die Entwicklungspotentiale, die wichtigsten, grundlegenden und zentralen Fachkenntnisse sowie Fähigkeiten, die die Mittelschulabsolventen in der schulpflichtigen Zeit erworben haben, erfassen und messen soll.²²⁵

- Erstellung von Tests

Mit der Entwicklung des „Basic Achievement Tests“ beauftragte das Bildungsministerium 1998 das „Zentrum für die *psychologische* Testentwicklung und Diagnose“ der nationalen Universität für Lehrerausbildung.²²⁶ Demzufolge setzte dieses Institut im Juni desselben Jahres das „Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler“ ein, welches von den Experten in fünf Schulfachgebiete (Chinesisch, Englisch, Mathematik, Sozial- und Naturkunde), den sachkundigen Lehrkräften der Mittel- und Oberschule sowie den Experten der psychologischen Tests gebildet wird. Zum Aufgabenbereich des Ausschusses gehören die Analyse der bisherigen Unterrichtsmaterialien in allen Lernbereichen, die Entwicklung der Testaufgaben sowie die Etablierung einer „Datenbank zur Aufgabensammlung“.²²⁷

²²⁴ Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²²⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Einführung in den Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 1998; Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 92 ff.

²²⁶ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan zur Entwicklung des „Basiskompetenztests“, in: Fei-Yang, H. 7, Taipeh 1998, S. 11 f.

²²⁷ Für die Entwicklung von Testaufgaben werden aktive Fachlehrer und -lehrinnen der Grund-, Mittel- und Oberschule angestellt. 1999 wurden zunächst 3.000 bis 5.000 Prüfungsaufgaben für jedes Prüfungsfach gestellt. Darunter wurden 1.000 Prüfungsaufgaben von dem Komitee nach deren „professionellen Fachkenntnissen in Testentwicklung“ ausgewählt, umformuliert und in der Datenbank gespeichert. Anschließend wurde ein Pretest zur Verbesserung der Prüfungsaufgaben durchgeführt, woran 4.000 bis 5.000 Schüler beteiligt waren. Gemäß den Ergebnissen der Tests wurden Indikatoren für den Schwierigkeitsgrad der Prüfungsaufgaben erstellt. Seit der offiziellen Durchführung dieser Tests werden jährlich 300 Aufgaben für jedes Prüfungsfach in der Online-Datenbank gespeichert. (Vgl. Bo-Ning Fu: Ist der Basiskompetenz-Test besser als die einheitliche Aufnahmeprüfung? in: Humanistic Education Monthly. Nr. 144, 2001, Taipeh, S. 31-33; National Taiwan Normal University: Webseite „Research Center for

Gemäß des Komitees zielt dieser Test vor allem darauf, zu erfassen, ob ein Schüler die für ihn nötigen, grundlegenden Fähigkeiten und das Schulbuchwissen erworben hat oder nicht bzw. ob ein Schüler das gewünschte Leistungsniveau erreicht hat oder nicht. Ein interindividueller Leistungsvergleich ist hierbei unerwünscht.²²⁸

- Ablauf und Inhalt der Tests

Dieser Test wurde im Jahr 1999 zunächst in der Hauptstadt Taipeh versuchsweise durchgeführt.²²⁹ Erst 2001 findet dieses Verfahren landesweit statt. Die Beteiligten sind sowohl Mittelschulabgänger des laufenden Schuljahrs, als auch Absolventen, die diese Prüfung wiederholen wollen. 2001 bis 2005 umfasste dieser Test fünf Schulfächer: Chinesisch, Englisch, Mathematik, Natur- und Sozialkunde. Seit 2006 wird das Aufsatzschreiben mit einbezogen.²³⁰ Für jedes Schulfach ist eine Testaufgabe zu schreiben. Dies dauert in den Fächern Chinesisch, Englisch und Mathematik je eine Stunde und in Natur- und Sozialkunde 70 Minuten. Ausgenommen von dem Aufsatzschreiben beinhalten die Testhefte nur Multiple-Choice-Aufgaben. Gemäß der Anzahl der richtigen bzw. falschen Antworten werden entsprechende Punkte vergeben bzw. abgezogen. Die Summe der Punktzahl in einzelnen Fächern gilt als die Gesamtpunktzahl, welche ein Schüler bei diesem Test erreicht hat. Die Standards, wie viele Punkte ein Schüler für die Aufnahme in einer Schule erreichen soll, werden von einzelnen Schulen selbst bestimmt.²³¹

- Charakteristika des Basiskompetenz-Tests (Bildungsministerium 2000)

Die ursprüngliche *Idee* der Ersetzung der *herkömmlichen einheitlichen Aufnahmeprüfung zur Oberschule* durch den *Basiskompetenz-Test* war, Probleme dieser Aufnahmeprüfung – Orientierung des Schulunterrichts an dieser Prüfung und der enorme Leistungsdruck auf die Schüler – zu lösen. Als *Hauptziel* dieser Maßnahme stellte das Bildungsministerium im Jahr 2000 folgendes fest:

Psychological and Educational Testing”: <http://www.rcpet.ntnu.edu.tw/eng/index.htm>; Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Webseite „The Committee of the Basic Competence Test for Junior High School Students“: <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/>.

²²⁸ Vgl. Chao-Xiang Yang: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule – unter unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, in: National Policy Forum, H. 1, Taipeh 2002, S. 223-232.

²²⁹ Vgl. Po-You Lin: Basiskompetenz-Test für die Mittelschulabsolventen in der Stadt Taipeh, in: Oberschulpädagogik (高中教育), H.6, Taipeh 1999, S. 28-30; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule in Taipeh. Taipeh 2000.

²³⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Pilotprojekt zur Überprüfung und Messung der Leistungen der Mittelschüler im Aufsatzschreiben im Jahr 2006. Taipeh 2006.

²³¹ Vgl. Ders.: Propaganda-Broschüre über die vielfältigen Wege der Mittelschulabsolventen zur Oberschule im Jahr 2003. Taipeh 2003; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105.

„Ohne die Gerechtigkeit des [Prüfungs-] Systems zu verletzen, sollte der Basiskompetenz-Tests zur Verminderung ungünstiger Auswirkungen der Eignungstests auf die schulische Bildung, zur Beurteilung der Schülerleistungen sowie zur Förderung der Potentiale der Schüler beitragen“.²³²

Nach der Auffassung des Bildungsministeriums lässt sich das neue Prüfungsverfahren von dem traditionellen in folgenden Gesichtspunkten unterscheiden.

1) *Standardisierung* der Leistungsergebnisse in *allen* Testaufgaben:

Bei diesem „standardisierten“ Test sind die Testergebnisse aller Prüfungskandidaten in einzelnen Prüfungsfächern zunächst gemäß bestimmter „sozialer“ Bezugsnormen zu standardisieren und anschließend zu tabellarisieren.²³³ Diese Leistungstabelle dient zum Vergleich des primären Prüfungsergebnisses, nämlich der „Anzahl der Differenzen zwischen richtig bzw. falsch beantworteten Prüfungsaufgaben eines Faches“ mit der „dieser Anzahl entsprechenden *Punkten*“. Aufgrund der Einbeziehung der Prüfungsergebnisse sämtlicher Testteilnehmer repräsentieren diese Punktzahlen zugleich die *Rangstufe bzw. „Kompetenzstufe“*, welche man in *jeder* Prüfungsaufgabe erreicht hat.²³⁴

²³² Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule in Taipeh. Taipeh 2000.

²³³ Mit einbezogen in die Bewertungskriterien jedes Prüfungsfachs werden die Aufgabenanzahl, die Durchschnittszahl der richtigen gegebenen Lösungen sämtlicher Testteilnehmer und die aus den Prüfungsergebnissen resultierte Standardabweichung.

²³⁴ Ausgenommen vom Aufsatzschreiben, bei dem man höchstens 12 Punkte bekommen kann, beträgt 2001 bis 2008 die volle Punktzahl jedes Prüfungsfachs 60 Punkte und im Jahr 2009 80 Punkte. Das heißt, man wird in die Kompetenzstufe 1 bis 80 innerhalb eines Prüfungsfachs eingeordnet. Je höher die Stufe, desto besser ist die Leistung. Ein Beispiel zeigt sich in folgender Tabelle: Hat ein Schüler in der Prüfungsaufgabe Chinesisch 20 richtige und 10 falsche Antworten gegeben, beträgt *Anzahl* der von ihm richtig gegebenen Lösungen 10 (20 – 10 = 10). Dieser Schüler hat dann 8 Punkte bzw. den Prozentrang von 8 im diesem Fach, d.h. er hat im Fach Chinesisch eine bessere Leistung erzielt als 8% der sämtlichen Testteilnehmer. (Vgl. Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Pressemitteilung vom 30. Mai 2009. <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/9801score.html>).

Tabelle 4: Leistungstabelle: Anzahl der Differenz zwischen richtig und falsch beantworteten Aufgaben und den entsprechenden Punkte in einzelnen Fächern im ersten Basiskompetenz-Tests 2009

AR.	Ch.	En.	Ma.	So.	Na.	AR.	Ch.	En.	Ma.	So.	Na.
0	1	1	1	1	1	36	57	64		36	51
1	1	1	6	1	6	37	59	65		38	53
2	1	1	8	1	7	38	61	67		40	54
3	1	3	10	1	8	39	63	69		41	55
4	1	5	13	1	9	40	65	71		43	56
5	1	7	15	1	11	41	67	73		44	58
6	1	9	17	1	12	42	69	75		46	59
7	2	11	19	1	13	43	71	76		48	60
8	4	12	22	1	15	44	72	78		49	62
9	6	14	24	1	16	45	74	80		51	63
10	8	16	26	1	17	46	76			52	64
11	10	18	28	1	19	47	78			54	66
12	12	20	31	1	20	48	80			56	67
13	14	21	33	1	21	49				57	68
14	16	23	35	1	23	50				59	70
15	18	25	37	2	24	51				61	71
16	19	27	40	4	25	52				62	72
17	21	29	42	6	26	53				64	73
18	23	31	44	7	28	54				65	75
19	25	32	46	9	29	55				67	76
20	27	34	49	10	30	56				69	77
21	29	36	51	12	32	57				70	79
22	31	38	53	14	33	58				72	80
23	33	40	55	15	34	59				74	
24	35	42	58	17	36	60				75	
25	36	43	60	18	37	61				77	
26	38	45	62	20	38	62				78	
27	40	47	64	22	40	63				80	
28	42	49	67	23	41						
29	44	51	69	25	42						
30	46	53	71	27	43						
31	48	54	73	28	45						
32	50	56	76	30	46						
33	52	58	78	31	47						
34	54	60	80	33	49						
35	55	62		35	50						

Quelle: Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Pressemitteilung am 30. Mai 2009. <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/9801score.html>

* AR.: Anzahl der Differenz zwischen richtig und falsch beantworteten Aufgaben; Ch.: Chinesisch; En.: Englisch; Ma.: Mathematik; So.: Sozialkunde; Na.: Naturkunde.

Die Punktezahlen in einzelnen Fächern werden anschließend summiert. Eine bestimmte Gesamtzahl wird mit einem bestimmten Prozentrang bzw. einer „Kompetenzstufe“ gekoppelt, welcher die Auskunft über die Position des Einzelnen innerhalb der Testbeteiligten gibt. Sie sind schließlich in folgende Vergleichstabelle einzutragen und auf der offiziellen Webseite zu veröffentlichen.²³⁵

²³⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule in Taipeh. Taipeh 2000; Shi-Hua Lin/Zhi-Yu Zhan: Forum zum Plan der

Tabelle 5: Vergleichstabelle: Gesamtpunkte, deren Prozentrang (PR.) und die summierte Anzahl der Testteilnehmer, die diese Kompetenzstufe im ersten Basiskompetenz-Test 2009 erreicht haben

PR.	GZ.	S.	PR.	GZ.	S.	PR.	GZ.	S.	PR.	GZ.	S.
99	402	3242	69	327	98911	39	227	192908	9	112	287597
98	398	6594	68	325	101246	38	223	196214	8	108	290892
97	395	9843	67	322	104652	37	219	199549	7	104	294128
96	392	13497	66	319	107960	36	216	201916	6	100	297301
95	390	16088	65	316	111268	35	212	205163	5	96	300322
94	387	20121	64	313	114553	34	208	208302	5-	1	315408
93	385	22854	63	310	117706	33	204	211412			
92	383	25569	62	308	119897	32	200	214727			
91	380	29786	61	305	123126	31	196	217947			
90	378	32547	60	301	127109	30	192	221212			
89	376	35295	59	298	130150	29	188	224362			
88	374	38040	58	295	133112	28	184	227581			
87	371	42305	57	292	136029	27	180	230797			
86	369	45183	56	289	139003	26	176	233938			
85	367	47990	55	285	142880	25	172	237175			
84	365	50735	54	282	145729	24	168	240419			
83	362	54830	53	279	148431	23	165	242909			
82	360	57539	52	275	152123	22	161	246150			
81	358	60260	51	272	154879	21	157	249392			
80	355	64292	50	268	158489	20	153	252749			
79	353	67023	49	265	161107	19	149	256141			
78	351	69603	48	261	164533	18	146	258711			
77	348	73565	47	257	167987	17	142	262040			
76	346	76098	46	254	170482	16	138	265453			
75	343	79751	45	250	173954	15	134	268821			
74	341	82213	44	246	177365	14	131	271351			
73	338	85916	43	243	179912	13	127	274777			
72	335	89487	42	239	183173	12	123	278299			
71	333	91868	41	235	186439	11	120	280872			
70	330	95399	40	231	189669	10	116	284271			

Quelle: Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler:

<http://www.bctest.ntnu.edu.tw/9801pr.html> (03. Juni 2009)

* PR.: Prozentrang bzw. Kompetenzstufe; GZ.: Gesamtpunktzahl²³⁶; S.: Summierte Anzahl der Testteilnehmer, die diese Kompetenzstufe erreicht haben.²³⁷

vielfältigen Wege zur Oberschule, in: Journal of Educational Measurement, Taipeh 2002, H. 78, S. 112-135; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Propaganda-Broschüre über die vielfältigen Wege der Mittelschulabsolventen zur Oberschule im Jahr 2003. Taipeh 2003; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105; <http://www.bctest.ntnu.edu.tw>.

²³⁶ Während die höchste Gesamtpunktzahl im Jahr 2001 bis 2005 300 betrug (höchste Punktzahl eines Fachs: 60), war sie im Jahr 2006 bis 2008 312 (Aufsatzschreiben: 12 Punkte) und im Jahr 2009 412 (höchste Punktzahl im Aufsatzschreiben bleibt 12, in weiteren Fächern: 80). (Vgl. Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Maßstab der Leistungsbewertung im Basiskompetenz-Test, in: Fei-Yang, H. 53, Taipeh September/2008).

²³⁷ Erhält ein Schüler insgesamt 378 Punkte in diesem Test, hat er den Prozentrang (PR.) 90, d.h. er hat eine

Nach der Bekanntmachung der obigen Vergleichstabelle werden die Leistungsnachweise allen Testteilnehmern am folgenden Tag per Post zugestellt. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse mit dem vorstehenden Verzeichnis weist darauf hin, auf welcher *Rangstufe* man in diesem ersten Basiskompetenz-Test steht. Das Rangieren an höherer Stelle bedeutet zwar eine bessere Leistung, garantiert jedoch noch nicht, dass man von der erwünschten Oberschule aufgenommen wird, da das Prüfungsverfahren noch nicht abgeschlossen ist – hierbei muss man sich entscheiden, am welchen *Aufnahmeverfahren* man anschließend teilnimmt:

- a) Am Verfahren „Auswahl durch die Schule“ nehmen vor allem die Schüler mit besonderen Begabungen teil. Bewertungskriterien sind praktische Leistungen und Ergebnisse der Basiskompetenz-Tests, welche weniger als 50% der Gesamtnote betragen dürfen. Mittels der von den einzelnen Oberschulen gestellten Anforderungen entscheidet sich, bei welcher Oberschule bzw. welchem überregionalen Prüfungsausschuss man sich bewerben kann.²³⁸
- b) Im Verfahren „Antrag des Schülers“ gelten die Testergebnisse zugleich als Voraussetzung und als Hauptkriterium für Schülersauswahl.²³⁹ Um von der erwünschten Oberschule aufgenommen zu werden, benötigt man zwei „Orientierungshilfen“: Man muss wissen, auf welcher (1 bis 99) Rangstufe *man* beim Test und auf welcher Rangstelle eine *Oberschule* innerhalb des Prüfungsbezirks steht. Dabei sollte man, laut dem Experten des „Zentrums für die psychologische Testentwicklung und Diagnose“, das *Schulranking* des vergangenen Jahres zu Rate ziehen, welches darauf hinweist,

bessere Leistung erzielt als 90% der Testteilnehmer. 32.547 von den 315.408 Testteilnehmern haben diese Leistung erzielt.

²³⁸ Geeignet für dieses Verfahren sind vor allem Schüler mit der Begabung in Musik, Kunst, Tanz, Theatervorstellung, Sport oder Naturwissenschaft sowie Schüler, welche eine berufsbildende Oberschule besuchen wollen. Die Anforderungen bzw. Standards werden von einzelnen Oberschulen in ihren eigenen Ordnungen der Schülersaufnahme angegeben, welche bereits vor dem ersten Test eines Jahres den einzelnen Prüfungsbezirken vorgelegt werden. (Vgl. Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Webseite „Vielfältige Wege der Mittelschulabsolventen zur Oberschule im Jahr 2009“. (http://me.moe.edu.tw/junior/index.php?page=option2_3); Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit).

²³⁹ Neben den Testergebnissen werden besondere Leistungen der Schüler mit einbezogen. Ein interessantes Beispiel zeigt sich in der Hauptstadt Taipeh bezüglich der allgemeinbildenden Oberschule im Jahr 2002: Hinsichtlich der beliebten *öffentlichen* Schulen gilt zunächst eine höhere Leistung im Basiskompetenz-Test als Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Verfahren. In dem zweiten Ausleseverfahren verlangen 90% dieser Schulen von den Bewerbern eine ausgezeichnete Leistung im nationalen und internationalen Wettbewerb. Dagegen setzen die unbeliebten *privaten* Schulen kein „Leistungsminimum“ bezüglich der Testergebnisse. Sie legen zwar ihre Gewichtung auch auf die Leistungen der Schüler im Wettbewerb auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene, begünstigt werden vor allem die Schüler, deren Bewerbung mit der Ausbildungsrichtung dieser Schule übereinstimmt (z.B. Sport und Naturwissenschaft). (Vgl. Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 120 f.).

wie viele Punkte bzw. welchen Prozentsatz man ungefähr haben muss, um von einer bestimmter Schule aufgenommen zu werden. Man soll „mittels dieser Information“ seine „bevorzugte“ Oberschulen auswählen, da eine „willkürliche“ Auswahl zum Misserfolg führen könnte.²⁴⁰

Sowohl bei Erfolg als auch bei Misserfolg ist man zum Ablegen des *zweiten* Basiskompetenz-Tests in demselben Jahr berechtigt.²⁴¹ Nach diesem Test bekommt man in einigen Tagen das Prüfungszeugnis bezüglich dieses zweiten Tests. Nimmt man anschließend am Verfahren „Anmeldung und Aufteilung“ teil, wird man gemäß der besseren Leistungen aus den zwei Eignungstests einer Oberschule zugewiesen.²⁴²

Hierbei lässt sich der *Unterschied* zwischen der herkömmlichen Aufnahmeprüfung und dem neuen Basiskompetenz-Test erkennen: Während die höchste Punktzahl einzelner Prüfungsaufgaben bei der traditionellen Prüfung unterschiedlich war und die Punktevergabe in einem Fach bei Beachtung bestimmter Gewichtung einzelner Aufgaben erfolgte, ist im Basiskompetenz-Test die Anzahl der richtig bzw. falsch beantworteten Aufgaben das Bewertungskriterium. Die Prüfungsaufgabe jedes Fachs wird gleich gewertet.²⁴³ Ferner ist bei der Aufnahmeprüfung die Benotung eines Schülers von der der anderen Teilnehmer unabhängig. Man bekommt bestimmte Punkte in einem Fach, ohne die Leistungen anderer Prüfungsteilnehmer mit einbeziehen zu müssen. Die Prüfungsergebnisse zeigten vor allem, wie viel

²⁴⁰ Bei diesem Verfahren muss man sich beim überregionalen Prüfungsausschuss seines Schulbezirks anmelden. Man kann maximal eine öffentliche, eine private allgemeinbildende Oberschule, eine öffentliche und private berufsbildende Oberschule auswählen. Aufgenommen wird man nur von einer Oberschule. Die Ergebnisse sind einige Tage nach der Anmeldung zu verkünden. Im Jahr 2009 benötigt man beispielsweise *mindestens 403 Punkte*, d.h. man darf nur drei bis vier von den 248 Fragen falsch beantworten, um von zwei „Elite-Oberschulen“ Taipehs aufgenommen zu werden. (Vgl. Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Webseite „Vielfältige Wege der Mittelschulabsolventen zur Oberschule im Jahr 2009“ (http://me.moe.edu.tw/junior/index.php?page=option2_2); United Daily News (聯合報) vom 17. Juni 2009).

²⁴¹ Schüler, welche nach den obigen zwei Verfahren genommen werden, müssen ihre Zulassungsberechtigung aufgeben, um am zweiten Test teilnehmen zu können. (Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit).

²⁴² Nimmt man an einen Test teil, bekommt man nur eine Gesamtnote. Ist man an zwei Tests beteiligt, zählt dann die bessere Leistung als Gesamtnote dieses Jahres. (Vgl. Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Webseite „Vielfältige Wege der Mittelschulabsolventen zur Oberschule im Jahr 2009“ (<http://www.bctest.ntnu.edu.tw/>); Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 105).

²⁴³ In der „Einheitlichen Aufnahmeprüfung zur Oberschule“ sind die vollen Punkte in Chinesisch 200, in Natur- und Sozialkunde je 140, in Mathematik 120 und in Englisch 100. Dies ist der Auffassung des Komitees nach „ungerecht“. Im Basiskompetenz-Test sind die höchsten Punkte jedes Prüfungsfachs (ausgenommen vom Aufsatzschreiben) 80. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Das vierte Jahrbuch des Bildungswesens in der Republik of China. Taipeh 1974, S. 456; Qing-Shou Su/Zhen-Qiu Huang/Ji-Wen Zhou/Qiang-Hua Quo: Untersuchung zur aktuellen Entwicklung und Evaluation der Oberschulbildung. Taipeh 1994, S. 979).

Prozent einer Prüfungsaufgabe gelöst werden. Ein Vergleich mit den anderen Prüfungsteilnehmern fand erst bei der Zuweisung zur Oberschule gemäß den Gesamtnoten statt. Dagegen werden die Prüfungsergebnisse einzelner Fächer im Basiskompetenz-Test von Anfang an nach der *sozialen* Bezugsnorm standardisiert: Hat man beispielsweise im Fach Chinesisch 50% der Aufgaben gelöst, bedeutet das nicht, dass man 50% der gesamten Punkte in dieser Aufgabe bekommen wird. Die Anzahl der richtig bzw. falsch gelösten Aufgaben ist noch mit der der anderen Testteilnehmer zu vergleichen. Daraus resultieren erst die Ergebnisse. Durch dieses „Standardisierungsverfahren“ seien, dem Bildungsministerium nach, die Testergebnisse „objektiver“. Man wird schließlich in *1 bis 80 Kompetenzstufen bezüglich des einzelnen Fachs* und in *1 bis 99 Rangstufen des gesamten Tests* eingeordnet.²⁴⁴

2) *Intensivierung der Prüfungshäufigkeit* zur Erhöhung der Versetzungschance

Dieses neue Prüfungsverfahren findet noch „häufiger“ statt als das alte. Ferner gelten die Testergebnisse bei „allen“ drei Aufnahmeverfahren zur Oberschule. Hierbei sollte sich die Chance der Schüler für die Versetzung in die weiterführende Schule erhöhen.²⁴⁵

3) *Kompetenzorientierung*

Während die herkömmliche Aufnahmeprüfung zur Selektion der Schüler nach ihrem Leistungsniveau diene und somit dabei nur übermäßig schwierige Themen vorkommen würden, zielt der Basiskompetenz-Test auf die Überprüfung der „Entwicklungspotenziale“ der Schüler, des „auf die Lebenswelt und Erfahrung basierenden, grundlegenden Schulbuchwissens“ sowie der so genannten „von der Schule mitzunehmenden Kompetenzen“, welche die Schüler im täglichen Leben anwenden können.²⁴⁶ Deswegen hat dieser Test, laut Bildungsministerium, „günstige

²⁴⁴ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule in Taipeh. Taipeh 2000.

²⁴⁵ Während die herkömmliche Aufnahmeprüfung einmal jährlich durchgeführt wurde, findet der Basiskompetenz-Test zwei Mal im Jahr statt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule in Taipeh. Taipeh 2000; Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 96).

²⁴⁶ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule in Taipeh. Taipeh 2000; Jing-Zhi Cai/Yu-Jie Shi: Bedeutung des Systems der Schüleraufnahme zur Oberschule für die Erziehung, in: The Educator Monthly, H. 421, Taipeh 2002, S. 46 ff.

Wirkungen auf den Schulunterricht“: Dieser Test führe zur Normalisierung des Unterrichts, zur Entwicklung der Basiskompetenzen bzw. Potenziale der Schüler und zum glücklichen Lernen in der Schule. Die Schüler eignen sich die Erkenntnisse an, welche in der „künftigen“ Gesellschaft „bedarfsgerecht“ und „zeitgemäß“ sind. Das Problem des herkömmlichen Prüfungssystems „teaching to the test“ werde nunmehr nicht wieder vorkommen.²⁴⁷

- Kritische Würdigung des Basiskompetenz-Tests

Das mit dem Basiskompetenz-Test gesetzte *Ziel* und dessen *Umsetzung* stimmen *nicht* überein. Die vom Bildungsministerium beauftragten, für die Testentwicklung zuständigen Experten äußerten sich deutlich: Der Basiskompetenz-Test sollte überprüfen, ob ein Schüler die für ihn nötigen, grundlegenden Fähigkeiten und das Schulbuchwissen erworben hat oder nicht bzw. ob ein Schüler das gewünschte Leistungsniveau erreicht hat oder nicht. *Ein interindividueller Leistungsvergleich sei hierbei unerwünscht.*²⁴⁸ Des Weiteren ist in den seit 2005 jährlich verkündeten „Erklärungen über die Testaufgaben“ zu lesen, dass „die Inhalte der Aufgaben sich auf das ‚neun Jahre umfassende einzügige Curriculum‘ ausrichten, dass die Testaufgaben gemäß den für die Mittelschüler erstellten ‚Kompetenz-Indikatoren‘ entwickelt werden, und dass dieser Test vor allem die ‚grundlegenden, zentralen, wichtigen, während der Mittelschulzeit erworbenen Basiskompetenzen‘ überprüft.“²⁴⁹ Hierbei zielt es vor allem auf den Erwerb der *Mindeststandards*, bei denen sich die Leistungsbewertung an der „sachlichen Bezugsnorm“ orientieren sollte. In der Praxis werden jedoch die Testergebnisse „standardisiert“, das heißt, die Testergebnisse einzelner Schüler resultieren eher aus einem Leistungsvergleich miteinander. Eine *Rangordnung* ist noch deutlicher zu erkennen als bei den herkömmlichen Prüfungen.

Ferner ist das Versprechen, dass alle Leistungen der Schüler „gleichwertig“ angesehen werden, gebrochen, da im Test wie zuvor nur die Leistungen in „harten“ Fächern überprüft werden. Womit lässt sich dies erklären? Könnte es sein, dass bestimmte Fähigkeiten nicht operationalisierbar, nicht standardisierbar und somit nicht durch Test messbar sein könnten (Grenze der Tests)? Könnte es sein, dass die Bildungspolitiker bereits vor der

²⁴⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule in Taipeh. Taipeh 2000.

²⁴⁸ Vgl. Chao-Xiang Yang: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule – unter unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, in: National Policy Forum, H. 1, Taipeh 2002, S. 223-232.

²⁴⁹ Vgl. Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Erklärungen über die Testaufgaben. Taipeh 2005, 2006, 2007, 2008, 2009.

Reformbewegung 1994 die Absicht hegten, Tests einzuführen und dass das Versprechen (Lösung der Probleme des herkömmlicher Prüfungssystems) nur als „Zuckerguss“ zur Erreichung des Zwecks (Einführung der Tests) benutzt wurde? Allerdings scheint dieser Test dem Bildungsministerium nicht genug zu sein. Denn in folgenden Tests werden die Leistungen der Kinder bereits *ab dem Grundschulalter* überprüft.

2.3.2.3.3 Standardisierte Tests an Grund- und Mittelschulen

Neben den oben erwähnten zentralen Basiskompetenztests, welche am Ende der Pflichtschulzeit als Aufnahmeprüfung zur Oberschule stattfinden, wird eine weitere Form der Leistungsstandserhebung im Rahmen der Bildungsreform eingeführt: Die standardisierten Tests an Grund- und Mittelschulen. Zeitlich gliedert sich die Entwicklung dieser Bildungspolitik grob in drei Phasen: Anfangsphase (2000-2001), kritische Phase (2002-2004) und Vorantreibungsphase (seit 2005). Im Folgenden werden zunächst die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Hintergründe zu diesen Reformmaßnahmen durch die Untersuchung der ersten zwei Phasen dargestellt. Anschließend werden die Maßnahmen zu Leistungserhebungen sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene eingehend erörtert, wobei in beiden Fällen sich die Testaufgaben zwar gleich auf die Kompetenzstandards beziehen, dessen Umgang mit den Ergebnissen aber unterschiedlich ist.

2.3.2.3.3.1 Bildungspolitische und gesellschaftliche Hintergründe zur regelmäßigen

Leistungserhebung an den Schulen

Es scheint, dass die Art und Weise, wie die Bildungspolitik im Namen der „Bildungsreform von unten“ umgesetzt wird, *anders* als die vorhergegangenen verläuft. Infolge der Verabschiedung der „Grundverordnung des Bildungswesens“ im Jahr 1999 werden die „Berechtigungen“ zur Evaluation auf verschiedenen Ebenen erteilt. Während die Heranwachsenden dazu berechtigt sind, ihre Lernleistungen zu evaluieren, wird die Befugnis zur regelmäßigen Evaluation der Lernergebnisse der Schüler sowohl der *Zentralregierung* als auch den *einzelnen Bezirken* erteilt.²⁵⁰

Diese gesetzliche Bestimmung bringt eine nicht übersehbare Änderung in das

²⁵⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Grundverordnung des Bildungswesens. § 9 Art. 1. Klausel 6, § 14. (Verabschiedung am 23. Juni 1999) Taipeh.

Pflichtschulwesen: Die Grundschüler, welche zuvor „frei von Tests“ sind, werden in diesem Testverfahren mit einbezogen. Auch die Mittelschüler müssen neben der Abschlussprüfung jährliche Tests ablegen. Obwohl diese Bildungspolitik eigentlich kein „Muss“ ist, führte der Landkreis *Taoyuan* bereits 2000 den ersten standardisierten Test zur Erfassung der Leistungen der Viertklässler in den Fächern Chinesisch und Mathematik an *allen Grundschulen* durch.²⁵¹

Hinsichtlich der empirischen Studien wurden „Tests an den Grundschulen“ damals als Forschungslücke angesehen. Im Jahr 2001 wurden Untersuchungen zu dieser Bildungspolitik und den mit den Basiskompetenzen der Grundschüler zusammenhängenden Faktoren durchgeführt.²⁵² Da sich zu jener Zeit die Entwicklung der Kompetenzindikatoren in der Anfangsphase befand und das Modell des kompetenzorientierten Unterrichts in der Schule nur ansatzweise umgesetzt wurde, kamen deren vor- sowie nachteilige Auswirkungen noch nicht zum Vorschein.

2002, acht Jahre nach der Reformbewegung von 1994, stießen verschiedene Reformmaßnahmen auf heftige Kritik. Nicht nur Experten aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft, sondern auch Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern äußerten ihre Unzufriedenheit mit den Ergebnissen der Reform. Am 28. September 2002 veranstalteten 100.000 Lehrkräfte eine große Demonstration gegen die „Entwürdigung der Lehrerrolle“ durch das Bildungsministerium hinsichtlich ihrer „Dienstunfähigkeit“ bei der Reformumsetzung.²⁵³ Im November desselben Jahres forderten 300.000 Eltern die Änderung der durch die Bildungsreform ausgelösten chaotischen Zustände.²⁵⁴

2003 wurde die Kritik noch heftiger. Im Juli gaben mehrere Professoren sowie Erziehungswissenschaftler gemeinsam eine „Erklärung zur Wiederaufrichtung der Bildung“ ab, in der festgestellt wurde, dass die Reformidee nur ein „schöner Slogan“ ist und deren Umsetzung zur „Katastrophe“ für die Gesellschaft geführt hat. Dieser Verein verlangte dabei die Entschleierung der bisherigen Reform-Illusionen, eine kritische Untersuchung der Reformergebnisse, die Transparenz des Verfahrens bildungspolitischer

²⁵¹ Vgl. Ying-Ying Lee: A Study on the Development of the Basic Academic Competence Assessment System in Elementary School. Chiayi/Taiwan 2005, S. 59.

²⁵² Vgl. Xing-Hui Gan: Untersuchung zum Einfluss bestimmter Faktoren auf die Basiskompetenzen der Grundschüler in Mathematik. Taipeh 2001; Yi-Hui Wang: Untersuchung zur Bildungspolitik der Überprüfung von Basiskompetenzen im neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculum. Taipeh 2001; Pei-Rong Xie: Untersuchung zum Einfluss bestimmter Faktoren auf die Basiskompetenzen der Grundschüler in Chinesisch. Taipeh 2001.

²⁵³ Vgl. Rong-Zi Lin: Wildes Feuer bei der Bildungsreform. Taiwan 2003, S. 1 ff.

²⁵⁴ Vgl. United Daily News (聯合報) vom 28. November 2002.

Entscheidung, die Chancengleichheit, die exzellente Bildung und die Förderung der Freude der Kinder am Lernen.²⁵⁵

Diese Reform trägt kaum zur Lösung der Probleme des herkömmlichen Bildungssystems bei, vielmehr ergeben sich daraus weitere „Komplikationen“. Ein Lehrerverein führte im Jahr 2003 folgende Beispiele ironischerweise an:²⁵⁶

„Hätte der Bildungsphilosoph *Konfuzius*²⁵⁷ die heutige Grundschule besucht, wäre er frustriert, weil er die ‚zehn Kernkompetenzen‘ hätte erwerben müssen... er müsste nämlich bereits im Grundschulalter die Fähigkeit haben, sich selbst zu verstehen und seine eigenen Potenziale zu entwickeln. [1. Kernkompetenz]“²⁵⁸

Ferner ironisierte der Lehrerverein, dass sich alle Unterrichtsinhalte zwangsweise auf die *Kompetenz-Indikatoren* beziehen „müssen“:

„Heutzutage liegen die ‚Kompetenz-Indikatoren‘ im Trend. Fügt man einem Satz einfach die Vokabel ‚Können‘ hin, dann wird der Satz zum Indikator? ... [Die Indikatoren beinhalten] Kennziffern, welche wiederum unterschiedliche Bedeutungen haben... Für die Unterrichtsvorbereitung müssen Lehrkräfte zunächst diese Indikatoren ‚entschlüsseln‘ und überprüfen, ob ein Unterrichtsthema mit den Indikatoren übereinstimmt. Anschließend können sie sich dann für die Unterrichtsinhalte und –materialien entscheiden. Dieses ganze Verfahren überfordert die Lehrkräfte (z.B. In Sozialkunde 2-4-4: Verschiedene Aussagen bzw. Erklärungen über Geschichte vergleichen). Ein Haufen Ziffern zerteilt das Lernen in kleine Stückchen. Das menschliche Gehirn wird als ‚Speicherplatz des Computers‘ angesehen, welcher die abgeteilten, voneinander unabhängigen ‚Dateien‘ zusammensetzt. Sie werden schließlich die ‚zehn Kernkompetenzen‘ genannt. Jedoch ist der Mensch kein Computer und diese so genannten Kompetenzindikatoren dominieren gerade die schulische Praxis des ganzen Landes. Dadurch wird die schulische Bildung nicht verbessert. Im Gegenteil, der *Leistungsdruck* auf die Schüler *erhöht sich* und das *Bildungsniveau* der Schüler wird aufgrund der Reduzierung der Lehrinhalte auf die Basiskompetenzen *gesenkt*.“²⁵⁹

²⁵⁵ Vgl. Guang-Guo Huang: Pädagogischer Bericht in Tausend Worten, in: Guang-Guo Huang: Wo liegt das Problem der Bildungsreform? Taipeh/Taiwan 2003, S. 177 ff.; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 267.

²⁵⁶ Vgl. Guang-Guo Huang: Wo liegt das Problem der Bildungsreform? Taipeh 2003; Rong-Zi Lin: Wildes Feuer bei der Bildungsreform. Taiwan 2003; Zhu-Ying Zhou: Wer hat die Bildungsreform Taiwans irreführt? Taipeh 2003.

²⁵⁷ Als chinesischer Philosoph legte Konfuzius einen großen Wert auf die Erziehung. (Vgl. Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007, S. 416).

²⁵⁸ Vgl. Rong-Zi Lin: Wildes Feuer bei der Bildungsreform. Taiwan 2003, S. 129.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 86 ff.

Die Kritiker fordern, die für den Misserfolg der Reform Verantwortlichen zu bestrafen.²⁶⁰ Darauf reagierte die Regierung ohne Zögern. Im September 2003 veranstaltete das Bildungsministerium den „Achten Nationalen Bildungskongress“, in dem die Reformmaßnahmen eher als gelungen bezeichnet wurden.²⁶¹ Die von der Reform erzeugten Missstände wurden zunächst mit den fehlenden Rahmenbedingungen und Begleitmaßnahmen erklärt.²⁶² Anschließend stellte das Bildungsministerium fest, dass es der Reform an einem *Evaluationssystem* mangelt:

„Quantitativ betrachtet nimmt die Anzahl der Oberschulen [in den vergangenen Jahren] zu. Jedoch ist die Qualität einzelner Schulen so unterschiedlich, dass [die meisten von ihnen] den Erwartungen der Eltern und Schüler nicht entsprechen. Eigentlich sollten sich die Schulen in einem *offenen Bildungsmarkt* an den *Marktmechanismus* anpassen. Dennoch mangelt es [in Taiwan] an einem Selektionssystem, in dem die einzelnen Schulen miteinander frei konkurrieren und deren Qualität dadurch gesichert werden kann. Aufgrund der fehlenden Evaluation im Bildungswesen existieren die schlecht *gemanagten* Schulen weiter. Der Konkurrenzdruck auf die Schüler wird somit nicht vermindert. Die Bildungsbehörde sollte ein *Evaluationssystem* erstellen, damit die Eltern und Schüler mittels *objektiver Indikatoren* die Qualität einzelner Schulen besser einschätzen können.“²⁶³

Des Weiteren äußerte sich das Bildungsministerium, dass „der Erfolg der Bildungsreform direkt davon abhängt, ob das dafür zuständige, auf der *untersten* Organisationsebene arbeitende *Personal* die Reformmaßnahmen permanent vorantreibt. Teilt dieses Personal die Probleme bei der Umsetzung der Reformmaßnahme den oberen Verwaltungsbeamten nicht mit, wird der Unterschied zwischen dem Ideal und der Praxis der Reform immer größer. Künftig sollte somit ein *effizientes* System zur *Mitteilung dieser Probleme* bei der Durchführung der Bildungspolitik etabliert werden.“²⁶⁴

Schließlich forderte das Bildungsministerium die Herstellung der „Bildungsindikatoren“: „Ziel der Bildungsreform ist die Erhöhung der Bildungsqualität. Dies soll auf exakten Untersuchungen basieren. Im Laufe der Initiierung

²⁶⁰ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 267.

²⁶¹ Dabei stellt das Bildungsministerium fest, dass die Reform zur Erhöhung der Bildungschancen (durch Einrichtung weiterer Oberschulen und Universitäten), zur Modernisierung der Bildungswesens (durch Autonomie und Liberalisierung), zur Erhöhung der Lernqualität der Schüler (durch Senkung von Klassenstärken) und zur Etablierung einer Gesellschaft für lebenslanges Lernen beigetragen hat. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China: Protokollbuch des Achten Nationalen Bildungskongresses, Taipeh 2003. S. 18).

²⁶² Vgl. Bildungsministerium der Republik China: Protokollbuch des Achten Nationalen Bildungskongresses, Taipeh 2003. S. 21 ff.

²⁶³ Vgl. ebd., S. 21.

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 26.

der Reform soll man mithilfe wissenschaftlicher Forschung die Kosten berechnen, die Probleme anpacken und nötige Maßnahmen ergreifen. Dies benötigt ‚Bildungsindikatoren‘. Die Herstellung dieser Indikatoren muss auf dem internationalen Vergleich basieren, um die Vor- und Nachteile unseres Bildungssystems zu erkennen. Deren Ergebnisse dienen als Grundlage zur Verbesserung [des Bildungssystems] und als Orientierung künftiger Bildungsentwicklung. Dabei soll erstens eine Datenbank zur langfristigen Erfassung und Untersuchung des Bildungsniveaus der Schüler während der schulpflichtigen Zeit erstellt werden. Gemäß internationaler Norm soll ein System entwickelt werden, welches die Lernfähigkeit der Erst-, Dritt- und Neuntklässler in Chinesisch, Englisch und Mathematik anzeigt. Zweitens sollen Indikatoren über Schulqualität als Grundlage zur Schulevaluation hergestellt werden. Mithilfe dieser wissenschaftlichen, vernünftigen Bildungsindikatoren können wir die Bildungsentwicklung der Schule allerorts vergleichen und genauer erkennen, wie das Bildungssystem unseres Landes im Vergleich zu anderen abschneidet.²⁶⁵

Die obigen Aussagen des Bildungsministeriums treffen die Forderungen der Reformkritiker *nicht*: Während die Reformkritiker vor allem die Ideen der Reform, nämlich die Senkung der Bildungsqualität infolge der Reduzierung der Unterrichtsinhalte auf die Basiskompetenzen bemängeln, erklärt das Bildungsministerium die Misserfolge der Reform gewissermaßen mit der mangelnden Eignung des Personals und mit dem fehlenden Evaluationssystem. Allerdings scheint es, dass die Gegenbewegung bzw. Unzufriedenheit mit der Reform sozusagen nochmals „neutralisiert“ wird und die Regierung diese Begebenheit (Demonstration) eher als eine Gelegenheit benutzt, um die weitere Bildungspolitik voranzutreiben: *Totale Marktorientierung* des Bildungswesens, und zwar *im Namen des Verlangens vom Bürger bzw. im Namen der gesellschaftlichen öffentlichen Meinung*.

Als erster Schritt zur „Effizierung“ des Bildungswesens bzw. zur „Qualitätssicherung“ in Schulen gilt, dem Bildungsministerium nach, eine regelmäßige Erfassung der Leistungsstände der Schulen bzw. Schüler durch standardisierte Tests. Während dies auf *nationaler* Ebene erst seit 2005 geschieht, findet es auf *regionaler* Ebene 2000 bis 2005 bereits in 14 Städten bzw. Landkreisen statt und wird ab 2005 weiter vorangetrieben.²⁶⁶

²⁶⁵ Vgl. ebd., S. 30.

²⁶⁶ Vgl. Ying-Ying Lee: A Study on the Development of the Basic Academic Competence Assessment System in Elementary School. Chiayi/Taiwan 2005, S. 57.

2.3.2.3.3 Standardisierte Tests auf *nationaler* Ebene: Taiwan Assessment of Student Achievement (TASA)

- Einrichtung des „Nationalen Forschungsinstituts für Erziehungswissenschaft“ zur Etablierung des Forschungsdatenzentrums „TASA“

Im April 2004 verkündete die vom Bildungsministerium beauftragte Lehrplankommission, dass ein wichtiger *Indikator* für die Unterrichtsqualität bzw. Unterrichtsentwicklung die *Leistungsstände der Schüler* sind, da sie zeigen, ob die Schüler die im Curriculum festgelegten Basiskompetenzen erworben haben oder Nachhilfeunterricht benötigen. Somit wird im Mai 2004 das „Nationale Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaft“ eingerichtet und mit der Etablierung eines Forschungsdatenzentrums zu Lernergebnissen der Schüler beauftragt. Bereits im September desselben Jahres erstellte dieses Institut einen Entwurf zur Datenbank „Taiwan Assessment of Student Achievement“ (TASA). Dazu erklärte das Institut, dass es Taiwan an einem Datenzentrum mangle, bei dem die Lernergebnisse der Grund-, Mittel- und Oberschüler langfristig untersucht und archiviert würden. Ohne diese Datensätze sei die *Wirksamkeit des Unterrichts* nicht zu erkennen. Dies hindere die Unterrichtsentwicklung sowie die Bildungsplanung. Darüber hinaus sollte das Datenzentrum zu einem *quantitativen* Vergleich auf der internationalen Ebene dienen, weswegen man sich bei der Herstellung der Datenbank die Studien *TIMSS*, *NAEP*, *PISA* und *PIRLS* zum Vorbild nehmen sollte.²⁶⁷

Gemäß den obigen Begründungen gibt das Forschungsinstitut *fünf Ziele* dieses Plans folgendermaßen an:

- 1) Überprüfung der Effektivität der Bildungsmaßnahmen und des Bildungssystems.
- 2) Verbesserung des Curriculums, der Bildungsplanung sowie des Nachhilfeunterrichts durch die Evaluierung des Unterrichts und des Lernerfolgs der Schüler.
- 3) Diagnostizieren des Potentials und der künftigen Fähigkeitsentwicklung einzelner Schüler mithilfe der vollständig und standardisiert erfassten

²⁶⁷ Taiwan nimmt seit 2003 an den internationalen Leistungsstudien *TIMSS* (Trends in International Mathematics and Science Study), seit 2006 an *PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) und seit 2006 an *PISA-Studien* teil. (Vgl. Nationales Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaft (<http://tasa.naer.edu.tw/brief.htm>); Qing-Xi Chen/ Xin-Yi Lin: Untersuchung zur Erstellung der Datenbank zur Erfassung des Lernerfolgs der taiwanischen Schüler, in: Informationen in den Fortbildungskursen, H. 21 (6), Taipeh 2004, S. 56, 60 ff.; Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009 S. 86, 117).

quantitativen Daten.

- 4) Erhöhung der Bildungsqualität durch Untersuchung und Diskussion über Schülerleistungen.
- 5) Wissen um Vor- und Nachteile Taiwans durch Teilnahme an internationalem Vergleich.²⁶⁸

Es ist deutlich zu erkennen, dass einige Forderungen der im Jahr 1994 stattgefundenen Reformbewegung und die vom „Komitee zur Bildungsreform“ im Jahr 1996 gesetzten Reformziele, wie beispielsweise die Reduzierung des Leistungsdrucks auf die Schüler *nicht mehr* in den oben genannten Zielsetzungen zu finden sind. Was in diesem neuen Plan zählt, sind vor allem die Effektivität des Bildungswesens sowie die Wettbewerbsfähigkeit einer Nation, welche mit den Leistungen der Schüler in Zusammenhang gebracht werden. Ohne Verzögerung wird dieses Projekt vom Bildungsministerium im Oktober 2004 angenommen. Zur Sicherung der *Bildungsqualität* werden im Rahmen des TASA-Projekts standardisierte Tests „Basic Academic Competence Assessment“ entwickelt, bei denen die *Schülerleistungen in den Hauptfächern* überprüft werden.

- Entwicklung der Tests zur Überprüfung der Kompetenzen in fünf „harten“ Fächern

In dem TASA-Projekt scheint es, dass die Bildungsqualität nur mit den überprüfbaren Kompetenzen der Schüler in den Hauptfächern zusammenhängt. Seit 2004 entwickelt das „Nationale Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaft“ im Auftrag des Bildungsministeriums Testaufgaben in den *Hauptfächern* Chinesisch, Mathematik, Englisch, Sozial- und Naturwissenschaften. Als Orientierung der Entwicklung von Testaufgaben gelten dabei die bereits im neuen Curriculum von 2001 festgesetzten *fachbezogenen Kompetenzstandards* in den zu überprüfenden Jahrgangsstufen.²⁶⁹ Im Bereich der Pflichtschule werden die Testaufgaben für Schüler der *vierten*, *sechsten* und *achten* Jahrgangsstufe entwickelt. Die zu überprüfenden Kompetenzen werden vom Forschungsinstitut ausgewählt und auf der offiziellen Webseite der „TASA“ folgendermaßen dargelegt:

²⁶⁸ Vgl. Nationales Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaft (<http://tasa.naer.edu.tw/brief.htm>); Qing-Xi Chen/ Xin-Yi Lin: Untersuchung zur Erstellung der Datenbank zur Erfassung des Lernerfolgs der taiwanischen Schüler, in: Informationen in den Fortbildungskursen, H. 21 (6), Taipeh 2004, S. 63 f.

²⁶⁹ Vgl. Nationales Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaft (<http://tasa.naer.edu.tw/brief.htm>).

- Kompetenzen im Fach Chinesisch

1. *Sprachliche Äußerung*: verschiedene Schriftzeichen, Wörter, Sätze, Absätze und Interpunktionszeichen in lebensnahen Situationen (Klasse 4 und 6), in klassischer und moderner Literatursprache geschriebene Texte (Klasse 8) anwenden und unterscheiden.
2. *Leseverständnis*: Texte lesen und deren inhaltlichen Bedeutungen verstehen (Klasse 4, 6 und 8); über die belehrenden Ansichten in den Texten nachdenken und sie erforschen (Klasse 8).
3. *Schriftlicher Ausdruck*: Aufsätze schreiben (Klasse 4, 6 und 8).

- Kompetenzen im Fach Englisch

1. *Hörverständnis*: Vokabular, Sätze und die im Klassenzimmer sowie im Alltagsleben verwendeten Wörter kennen (K. 6); die in Sätzen ausgedrückten Emotionen und Gedanken kennen, Gespräche im Alltagsleben und einfache Geschichten verstehen, Situation und Hauptinhalt eines Gesprächs kennen, die 1.000 am häufigsten gebrauchten Vokabeln im Alltagsleben anwenden, Schwerpunkte mit einfachen Wörtern notieren (Klasse 8).
2. *Lesefähigkeit*: Vokabeln und Sätze verstehen; Inhalte eines Textes mithilfe bildlicher Darstellung verstehen (Klasse 6 und 8); Schrift lesen, Hauptinhalt der Lektionstexte, Gespräche, Briefe, Geschichte verstehen, Hintergrund, Figuren, Ereignisse und Ausgang der Geschichten kennen (Klasse 8).
3. *Schreibfähigkeit*: Vokabeln buchstabieren, Vokabeln und Sätze nachschreiben, Vokabeln und Sätze gemäß der grafischen Darstellung ausfüllen (Klasse 6); Vokabeln gebrauchen, Formulare ausfüllen; Sätze zusammensetzen, umschreiben und bilden, Karten, Briefe und Absätze schreiben (Klasse 8).
4. *Sprachfertigkeit*: Vokabeln und Sätze richtig aussprechen; angemessene Antworten auf eine Frage geben (Klasse 6); miteinander diskutieren und kommunizieren, Wünsche, Gefühle und Meinungen situationsgerecht äußern, die im Alltagsleben vorhandenen Personen, Angelegenheiten und Gegenstände beschreiben, inländische und ausländische Bräuche vorführen (Klasse 8).

- Kompetenzen im Fach Mathematik

1. Eigenschaften, Verfahren des Rechnens (Grundrechenarten, ganze und gebrochene Zahlen sowie Dezimalzahlen) und alltägliche Messungen kennen; geometrische

Formen und deren Eigenschaften (Ecke, Kante und Fläche) kennen und untersuchen; die in konkreten Situationen auftauchenden Probleme mithilfe einer mathematischen Formel lösen; grafische Darstellung einer Statistik verstehen (Klasse 4 und 6).

2. Mit positiven, negativen Zahlen in der Algebra rechnen; den größten gemeinsamen Teiler und das kleinste gemeinsame Vielfache ausrechnen; Bruchrechnungen, Exponenten, Primfaktorzerlegungen, Quadratwurzeln, Arithmetische Reihen, Gleichungen, Ungleichungen, Koordinationssysteme und den pythagoreischen Lehrsatz verstehen; geometrische Figuren beschreiben und definieren; logisch schlussfolgern und abstrakt denken (Klasse 8).

- Kompetenzen im Fach Naturwissenschaften

1. *Prozedurale Fähigkeiten:* beobachten, Schlussfolgerungen aus Befunden ziehen, Versuchsergebnisse erklären (Klasse 4 und 6); angemessene Messmethoden anwenden, Verhältnis von Ursache und Wirkung verstehen, Versuchsergebnisse statistisch analysieren und deren Daten erklären (Klasse 8).
2. *Kenntnisgewinnung:* Lebewesen, Materien, Umwelt kennen (Klasse 4, 6 und 8); naturwissenschaftliche Konzepte verstehen (Klasse 8).
3. *Naturwissenschaften:* Ideen mithilfe des Experiments überprüfen, die zur Veränderung eines Phänomens führenden Faktoren kennen (Klasse 4 und 6).
4. *Anwendung:* Probleme mithilfe wissenschaftlicher Kenntnisse lösen (Klasse 4, 6 und 8); mögliches Geschehen anhand der gesammelten Informationen vorhersagen, die im Alltagsleben angewendeten wissenschaftlichen Konzepte einsehen (Klasse 8).
5. *Denkvermögen:* vorliegende Befunde beurteilen (Klasse 8).

- Kompetenzen im Fach Sozialwissenschaften

1. *Grundlegende Kenntnisse:* geographische und kulturelle Besonderheiten Taiwans, Ereignisse Taiwans und deren Auswirkungen, wichtige Ordnungen der Gesellschaft (Religion, Gesetz, Politik und Wirtschaft), Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Individuum, Gesellschaft und Erdkreis kennen (Klasse 6).
2. *Problemlösen (Analysieren, Argumentieren und Erkennen):* Entstehungsgeschichte der Erde, Besonderheiten, Kulturlandschaft und Geschichte verschiedener Länder erkennen, Ereignisse, verschiedene Zivilisationen sowie deren Wirkungen auf die Welt verstehen (Klasse 8).

Mit der Testentwicklung beauftragte das Forschungsinstitut zunächst fünf Universitäten auf Taiwan seit Oktober 2004. Parallel dazu werden jährlich den Lehrkräften Seminare und Fortbildungskurse zur Anfertigung der Testaufgaben angeboten.²⁷⁰

Die Grundlage zur Entwicklung von Testaufgaben sollten, laut Forschungsinstitut, eigentlich die oben genannten Kompetenzen sein. Hierbei taucht jedoch für die Test-Entwickler ein *Problem* auf: Die im Curriculum formulierten Kompetenzindikatoren sind aufgrund ihrer „Ungenauigkeit“ schwer zu messen. Deswegen werden die Kompetenzindikatoren wiederum in detaillierte „Bewertungsindikatoren“ unterteilt, an denen sich die Testentwicklung orientieren sollte.²⁷¹

Für jedes Fach werden unterschiedliche *Testhefte* angefertigt.²⁷² Jedes Testheft beinhaltet *Multiple-Choice-Aufgaben*²⁷³ und einige *offene Aufgaben*, bei denen die Schüler Formulare ausfüllen, Aufsätze schreiben und graphische Darstellungen einer Statistik zeichnen müssen. Die Aufgaben sollten möglichst auf den praktischen Lebenserfahrungen der Schüler basieren.²⁷⁴

Anschließend werden die entwickelten Testaufgaben vom Forschungsinstitut durch eine Testerprobung „selektiert“.²⁷⁵ Schließlich ergibt sich die endgültige Testfassung. Im folgenden Jahr der Testkonstruktion findet das offizielle Testverfahren statt.

- Testablauf

Im Jahr 2005 wurden die TASA-Tests zum ersten Mal auf Taiwan durchgeführt. Als erster Schritt des Testablaufs gilt die *Stichprobenauswahl*. Dabei werden zunächst landesweit eine bestimmte Anzahl von Schulen und deren Schüler in einer bestimmten Jahrgangsstufe als repräsentative Stichproben gezogen. Jeder Testteilnehmer bearbeitet die Testaufgaben in bestimmten Fächern.²⁷⁶ Zur *Vorbereitung im Vorfeld* werden die Anzahl der

²⁷⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Programm für Ausbildung des Personals zur Entwicklung von Testaufgaben. Taipeh 2008.

²⁷¹ Für jeden Bewertungsindikator werden drei bis vier Aufgaben entwickelt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ergebnisse der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2006, S. 3).

²⁷² Im Jahre 2005 wurden 26 Hefte für das Fach Chinesisch, sechs Hefte für Englisch und 26 Hefte für Mathematik eingesetzt. Jedes Heft umfasste 36 bis 40 Testaufgaben. Im Test bearbeiteten die Testteilnehmer somit nicht dieselben Testaufgaben.

²⁷³ Bei den *Multiple-Choice-Aufgaben* ist eine von vier vorgegebenen Alternativen auszuwählen.

²⁷⁴ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ergebnisse der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2006.

²⁷⁵ Dabei werden die „Gütekriterien“ der Testaufgaben (Objektivität, Reliabilität und Validität) überprüft.

²⁷⁶ Das Auswahlverfahren wird jeweils in zwei Stufen durchgeführt: Zunächst werden gemäß der „Bevölkerungsdichte eines Bezirks“ und der „Größe einer Schule“ *Schulen* als Stichproben gezogen. Aus diesen Schulen werden anschließend *Schüler* als Stichproben, ausgenommen behinderte Schüler, durch Zufallsauswahl gezogen, bei dem der jeweilige Testteilnehmer in *bestimmten Fächern* überprüft

Testteilnehmer einer bestimmten Jahrgangsstufe und die Prüfungsfächer den ausgewählten Schulen eine Woche vor der Testdurchführung mitgeteilt.²⁷⁷ Die *Abhaltung* von offiziellen Tests geschieht landesweit in allen beteiligten Schulen am selben Tag. Im Test müssen die Testteilnehmer neben der Bearbeitung der Testaufgaben noch einen Fragebogen zu den familiären Hintergründen und Lerngewohnheiten ausfüllen.²⁷⁸ *Nach dem Test* werden die Testaufgaben und Fragebogen eingesammelt, und an die für das jeweilige Prüfungsfach zuständige Universität geliefert und analysiert. Ein Jahr darauf werden die Ergebnisse veröffentlicht.²⁷⁹

- Veröffentlichung der Testergebnisse und Herstellung der Online-Tests

Die analysierten Testergebnisse werden in der TASA-Datenbank gespeichert und online auf deren offizieller Webseite bekannt gemacht. Die Datenbestände beinhalten *erstens* die Testaufgaben, die Fragebögen sowie die Daten der einzelnen Testteilnehmer²⁸⁰, welche aber nur für bestimmte Personen zugänglich sind.²⁸¹ *Zweitens* wird der Öffentlichkeit ein

wird: Die meisten von diesen müssen Testaufgaben in *zwei* der Fächer schreiben (Die Viertklässler: Chinesisch, Mathematik und Naturwissenschaften; Die Sechst- und Achtklässler: Chinesisch, Mathematik, Englisch, Natur- und Sozialwissenschaften). Darüber hinaus müssen 200 bis 320 Testteilnehmer die „besonderen Prüfungsaufgaben“ – Aufsatzschreiben in Chinesisch und Englisch – bearbeiten. Beispielsweise bestand die Stichprobe im Jahr 2005 aus etwa 15.983 Schülern der sechsten Jahrgangsstufe aus insgesamt 464 Schulen von 25 Verwaltungsbezirken. Darunter schrieben etwa 15.563 Schüler die „normalen“ Testaufgaben: Diese Schüler wurden in drei Gruppen so grob geteilt, dass jeweils das Drittel von den Schülern die Testaufgaben in zwei Fächern schrieben (a) Chinesisch und Englisch; (b) Englisch und Mathematik; (c) Mathematik und Chinesisch. Ferner schrieben 320 Schüler den Aufsatz in Chinesisch und 100 Schüler den in Englisch. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2005, S. 6; Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009. S. 77).

²⁷⁷ Nachdem die einzelnen Schulen die Ergebnisse der Stichprobe von der lokalen Bildungsbehörde erhalten, müssen die Schulen die beteiligten Schüler darüber informieren und eine bestimmte Anzahl vom Lehrpersonal als Prüfungskommissare anstellen. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2005).

²⁷⁸ Die Fragebögen von 2005 enthielten insgesamt 28 Fragen und bezogen sich auf den Lernstand der Schüler, die familiären Hintergründe, das Verhältnis dieses Schüler zu dem Lehrer sowie zu den Mitschülern usw. Die Fragebögen dienen zur Analyse der Kontextvariablen, die sich auf die Lernergebnisse der Schüler auswirken. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2005).

²⁷⁹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2005.

²⁸⁰ Die Daten eines Schülers beinhalten *erstens* die persönlichen Daten (Geschlecht, Wohnort und bevorzugte Fächer), *zweitens* die Familienhintergründe (Familienstand, Bildungsstand und sozioökonomischer Status der Eltern, Erwartungen der Eltern an ihre Kinder usw.) und *drittens* die Struktur der Schulklasse (Klassenstärke und Bildung von Klassen usw.).

²⁸¹ Die Datenmaterialien sind nur für folgende Personen zugänglich: (1) Forscher der öffentlichen sowie privaten Forschungsinstitutionen; (2) Dozenten der öffentlichen und privaten Hochschulen; (3) Beamte; (4) Studenten, die Magisterarbeiten schreiben. (5) Doktoranden und Habilitanden. (6) Ehemaliger und diesmaliger Projektleiter vom Forschungsdatenzentrum TASA. Für die Anwendung der Datenbestände müssen sich die oben erwähnten Personen zunächst als Mitglied des TASA-Projekts einschreiben. Werden sie nach einem Auswahlverfahren aufgenommen, müssen sie einen „Vertrag zur Anwendung der Testergebnisse“ unterzeichnen. Zwei Wochen nach der Aufnahme wird eine DVD mit den wichtigen Daten an die TASA-Mitglieder verschickt.

allgemeines Testergebnis mitgeteilt. Es zeigt, wie viel Prozent der Testteilnehmer eine bestimmte *Testaufgabe* richtig gelöst und einen bestimmten *Kompetenzindikator* erfüllt haben. Hierbei werden die Testergebnisse von 2005 im Fach Chinesisch zum Beispiel folgendermaßen dargelegt: Zunächst sind die *Sprachkompetenzen* der Schüler in drei „Bewertungskategorien“ zu überprüfen: (1) Wortform, -sinn und –laut, (2) Grammatik und Satzbau sowie (3) Leseverstehen. Jede Kategorie wird wiederum in mehrere „Lerninhalte“ unterteilt. Der erste Teil der Testergebnisse zeigt, wie viel Prozent der Testteilnehmer bestimmte Lerninhalte „erfüllt“ haben.

Tabelle 6: Erfüllungsquoten einzelner „Lerninhalte“ in Chinesisch im Jahr 2005 bezogen auf Schüler in Prozenten

Bewertungskategorien			Lerninhalten	Anteil der Schüler
Anwendung	Wortlaut, Wortform und Wortsinn	Wortlaut	Schriftzeichen mit einer Aussprache	63.17%
			Schriftzeichen mit ähnlichen Aussprachen	62.72%
			Schriftzeichen mit verschiedenen Aussprachen	58.85%
			Tonsandhi ²⁸²	71.33%
		Wortform	Wortform erkennen	63.56%
			Wörter erkennen	65.68%
			Wurzelzeichen ²⁸³	86.00%
		Wortsinn	Wortsinn erfassen	85.08%
			Synonyme Schriftzeichen erkennen	84.14%
	Synonyme Wörter erkennen		74.54%	
	Grammatik und Satzbau	Grammatik und Wortschatz	Adverb	70.15%
			Wortschatz	65.25%
			Satzstellung	79.43%
			Rhetorik/Stilmittel	65.74%
		Satzbau	Satzbau erkennen	86.57%
Satz bilden			85.81%	
Wortschatz anwenden			68.97%	
Leseverstehen			Inhalte der Texte begreifen	72.65%
			Schlussfolgerung ziehen	75.37%
			Zusammenhang der Texte verstehen	78.06%

Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ergebnisse der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2006, S4 f.

Anhand der obigen Testergebnisse in (scheinbar) „operationalisierbaren“ Kompetenzen gibt das Forschungsinstitut ein „Gesamtbild“ über die Leistungen der taiwanischen Schüler in Chinesisch: „Hinsichtlich der Sprachkompetenzen haben die Schüler eine bessere

²⁸² Hochchinesisch ist eine Tonsprache. Es verfügt über fünf Töne. In der Regel wird bei zwei aufeinanderfolgenden Silben im dritten Ton die erste der beiden Silben im zweiten Ton ausgesprochen.

²⁸³ Ein Radikal ist eine grafische Grundkomponente eines chinesischen Schriftzeichens.

Leistung in ‚Grammatik und Satzbau‘. Die Erfüllungsquoten einzelner Lerninhalte in der Bewertungskategorie ‚Wortlaut, -form und -sinn‘ weichen deutlich voneinander ab (58.85% - 86.00%). In ‚Leseverstehen‘ bestehen keine großen Unterschiede in der Erfüllungsquote.²⁸⁴

Neben der obigen kurzen Darlegung wird ein weiteres Testergebnis veröffentlicht: Die „Erfüllungsquoten der Bewertungsindikatoren“.²⁸⁵ Während die *Kompetenzindikatoren* bereits im Curriculum von 2001 zu lesen sind, finden sich die *Bewertungsindikatoren* erst in der TASA-Datenbank. Die obige Tabelle zeigt, wie viel Prozent der Schüler einen bestimmten Indikator erfüllen.

Die folgende Tabelle zeigt ein Beispiel aus den Ergebnissen in der ersten Bewertungskategorie ‚Wortform, -sinn und –laut‘ im Fach Chinesisch:

Tabelle 7: Erfüllungsquoten der Einzelstandards in Wortform, -sinn und –laut im Fach Chinesisch im Jahr 2005, bezogen auf Schüler in Prozentsatz

Kompetenzindikatoren	Bewertungsindikatoren	Prozentsatz der Schüler	
A2-1-1-1	A2-1-1-1-a	62.72%	60.78%
	A2-2-2-2-b	58.85%	
A2-2-2-1	A2-2-2-1-a	71.33%	
D2-1-1-1	D2-1-1-1-a	63.17%	68.32%
	D2-1-1-1-b	63.56%	
	D2-1-1-1-c	88.17%	
D2-1-3-2	D2-1-3-2-a	86.00%	
E2-1-1-1	E2-1-1-1-a	83.85%	75.09%
	E2-1-1-1-b	60.80%	
	E2-1-1-1-c	52.98%	
	E2-1-1-1-d	87.49%	
	E2-1-1-1-e	84.14%	
	E2-1-1-1-f	76.18%	
	E2-1-1-1-g	72.35%	

Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ergebnisse der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2006, S. 6

Trotz des Anspruchs, dass die einzelnen Kompetenzen anhand der obigen Bewertungsindikatoren „noch konkreter“ formuliert werden sollten, sieht man im ersten Augenblick nur „abstrakte“ Ziffern und Prozentwerte als Testergebnisse in der obigen Tabelle.

Neben der obigen Tabelle werden die Testergebnisse noch in *Wörtern* verbal formuliert. Sie beschreiben zwar die einzelnen zu erreichenden Kompetenzstandards, beziehen sich jedoch nur auf die „objektiven“ Erfüllungsquoten. Beispielsweise wird festgestellt, dass „die Erfüllungsquoten beim Bewertungsindikator E 2-1-1-1-c (Wortform, -sinn

²⁸⁴ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ergebnisse der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2006, S. 8 f.

²⁸⁵ Vgl. ebd., S. 6.

und –laut erkennen, um die Bedeutung des im Alltag verwendeten Wortschatzes zu fassen) am niedrigsten sind (52.98%).²⁸⁶ Außer Acht gelassen werden hierbei die *subjektiven* Lernstände eines Schülers.

Es scheint schwierig, sich durch diese zerlegten Kompetenzstandards und deren „Erfüllungsquoten“ ein klares Bild von den Lernständen eines Schülers zu machen. Trotzdem werden gemäß den Testergebnissen kurze *Verbesserungsvorschläge* gegeben: „Die Lesekompetenz der Schüler sollte gefördert werden. Die Unterrichtszeit in Chinesisch sollte nicht gekürzt werden. Statt des Auswendiglernens sollte die Fähigkeit der Schüler zur Anwendung von Sprachen in *praktischer Lebenssituation* besonders gewichtet werden.“²⁸⁷

Abgesehen von deren Fragwürdigkeit sollten die Testergebnisse als Indikatoren darauf hinweisen, ob der Schulunterricht, ob bestimmte Bildungsmaßnahmen sowie das Bildungssystem Taiwans wirksam sind und ob Schüler Nachhilfe benötigen.²⁸⁸ Jedoch scheint es, dass dies dem Bildungsministerium nicht ausreichend genug war. Es werden zudem noch computerunterstützte *Online-Tests* hergestellt, welche aus einigen Aufgaben der offiziellen Tests vom vergangenen Jahr bestehen.²⁸⁹ Schüler, welche bei den offiziellen Tests nicht beteiligt waren, können „freiwillig“ an den Online-Tests teilnehmen.²⁹⁰ Die Auswertung der Testergebnisse erfolgt online am Computer: Dabei wird zunächst dem Testteilnehmer die Anzahl der richtigen Lösungen im jeweiligen Fach mitgeteilt. Ein Vergleich dieser Anzahl mit einer bereits auf der Webseite veröffentlichten „Leistungstabelle“ zeigt, auf welcher *Leistungsstufe* sich der Testteilnehmer in einem bestimmten Fach befindet. Im Folgenden wird ein Beispiel im Fach Chinesisch angeführt:

Tabelle 8: Leistungsstufen im Fach Chinesisch von 2005 (Ausschnitte)

Anzahl richtiger Antworten	Punkte	Prozentrang bzw. Leistungsstufe
0-11	0-88	0-1
12-13	130	2
14-15	150	3

²⁸⁶ Vgl. ebd., S. 5.

²⁸⁷ Vgl. ebd., S. 9 f.

²⁸⁸ Vgl. Nationales Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaft (<http://tasa.naer.edu.tw/brief.htm>); Qing-Xi Chen/Xin-Yi Lin: Untersuchung zur Erstellung der Datenbank zur Erfassung des Lernerfolgs der taiwanischen Schüler, in: Informationen in den Fortbildungskursen, H. 21 (6), Taipeh 2004, S. 63 f.

²⁸⁹ Beispielsweise beinhaltet der offizielle Test von 2005 im Fach Chinesisch 26 Testhefte und insgesamt 936 Aufgaben. Daraus wurden 36 Testaufgaben für den Online-Test von 2006 ausgewählt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ergebnisse der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2006; Webseite der Online-Tests in TASA-Datenbank: <http://tasa.naer.edu.tw/3online-1.asp>).

²⁹⁰ Der Test in einem Fach dauert jeweils 30 Minuten.

16-17	168	6
...
32-33	299	86
34-36	327-	96-

Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Anweisung der TASA-Onlinetests in Chinesisch. Taipeh 2006, S. 6.

Hat man beispielsweise 15 Aufgaben richtig bearbeitet, bekommt man somit 150 Punkte und man hat den Prozentrang „drei“, d.h. dass man eine bessere Leistung erzielt als drei Prozent der Testteilnehmer, welche dieselben Aufgaben in offiziellen Tests von 2005 geschrieben haben. Der Testteilnehmer kann nur seine eigenen Testergebnisse ermitteln.²⁹¹

- Stand und Tendenz

Landesweit wurden die TASA-Tests am 26. Mai 2005 in den Fächern Chinesisch, Englisch und Mathematik zum ersten Mal durchgeführt. Daran nahmen 15.983 Schüler der sechsten Jahrgangsstufe aus insgesamt 464 Schulen aus 25 Verwaltungsbezirken teil.²⁹²

Seit 2006 wurden die vierte und achte Jahrgangsstufe (der Pflichtschule) sowie die elfte Jahrgangsstufe der Oberschule einbezogen. Neben den drei Prüfungsfächern von 2005 wurden die Schülerleistungen noch in den Sozial- und Naturwissenschaften überprüft.²⁹³

Hinsichtlich der sogenannten „besonderen Prüfungsaufgaben“ werden neben Aufsatzschreiben die mündliche Leistung in Englisch und die Leistung in *Experimentieren* in den Naturwissenschaften abgeprüft.²⁹⁴ Doch dies genügt dem Test-Verfechter nicht. Im März 2007 wurden Tests in „Kunst“ durchgeführt, bei denen das „Schönheitsgefühl“ der Schüler der sechsten und neunten Jahrgangsstufe „gemessen“ wird. Die Ergebnisse wurden bislang nicht veröffentlicht.²⁹⁵

²⁹¹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Anweisung der TASA-Onlinetests in Chinesisch. Taipeh 2006, S. 6.

²⁹² Vgl. Ders.: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2005, S. 6; Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009. S. 77.

²⁹³ Wie bei den TASA-Tests von 2005 muss jeder Testteilnehmer im Jahr 2006 die Testaufgaben in zwei aus den fünf Fächern (Chinesisch, Englisch, Mathematik, Sozial- und Naturwissenschaften) schreiben. Daraus ergeben sich zehn verschiedene Kombinationen von Prüfungsfächern: (1) Chinesisch und Englisch, (2) Chinesisch und Mathematik, (3) Chinesisch und Naturwissenschaften, (4) Chinesisch und Sozialwissenschaften, (5) Englisch und Mathematik, (6) Englisch und Naturwissenschaften, (7) Englisch und Sozialwissenschaften, (8) Mathematik und Naturwissenschaften, (9) Mathematik und Sozialwissenschaften sowie (10) Sozial und Naturwissenschaften. Dabei müssen Schüler der vierten Jahrgangsstufe keine Testaufgaben in Sozialwissenschaften bearbeiten. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2006. Taipeh 2006, S. 6).

²⁹⁴ Dabei müssen die Testteilnehmer bestimmte Experimente anhand von Labormaterialien und Ausrüstungen durchführen (in der vierten und sechsten Jahrgangsstufe der Grundschule). (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2006. Taipeh 2006, S. 6, 172, 195ff.).

²⁹⁵ Vgl. Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss.

Im Jahr 2008 wurde dieses „teure“, jährlich circa 100 Millionen Euro kostende Prüfungsverfahren wegen dessen *mangelnden Gütekriterien* kritisiert. Dabei stellte das Bildungsministerium fest, dass das Gesamtergebnis von 2005 bis 2007 keine Änderungen in den Leistungsständen der Schüler zeigt und dies an der Qualität der Testaufgaben liegen könnte.²⁹⁶

Trotz des mangelhaften „Prüfinstruments“ fand im Jahr 2008 ein Test in der vierten bis siebten Jahrgangsstufe statt. Dazu erklärte das Bildungsministerium, dass zum „Sparen der Geldmittel“, zur „Entlastung der Grund- und Mittelschulen“ und zur „Anpassung an die internationale Tendenz“ die Tests künftig in *regelmäßigem Turnus* jährlich für Schüler bestimmter Jahrgangsstufen fortgesetzt werden. Die Testaufgaben und -ergebnisse werden den einzelnen Bezirken mitgeteilt, damit die *Effektivität* des Projekts erhöht werden kann.²⁹⁷ Am 20. Mai 2009 fanden die offiziellen Tests wiederum statt, an welchem die Schüler der vierten und sechsten Jahrgangsstufe teilnahmen.²⁹⁸

Interessant ist, dass diese standardisierten Tests gemäß der amtlichen Verkündung einschränkt durchgeführt, die Testergebnisse einzelner Schüler nicht veröffentlicht, die Schüler nicht auf die Tests vorbereitet und die Betroffenen nicht unter Druck gesetzt werden sollten²⁹⁹. Die Tendenz geht somit *in der Tat* in eine gegenläufige Richtung. Dies zeigt sich deutlich in den einzelnen Bezirken.

2.3.2.3.3 Standardisierte Tests auf *regionaler* Ebene

- Einrichtung von lokalen Qualitätsagenturen zur Realisierung der flächendeckenden Evaluation

Die Befugnisse zur Evaluation der Lernergebnisse der Schüler werden 1999 nicht nur der Zentralregierung, sondern auch den einzelnen Bezirksregierungen erteilt. Gemäß dieser

Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 79, 197.

²⁹⁶ Vgl. The Liberty Times (自由時報) vom 1. Mai 2008; Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 197.

²⁹⁷ Vgl. The Liberty Times (自由時報) vom 1. Mai 2008.

²⁹⁸ In einzelnen Schularten sollten diese Tests alle drei Jahre stattfinden. Voraussichtlich werden sie an den Grundschulen 2012 und 2015, an den Mittelschulen 2010, 2013 und 2016 durchgeführt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2009. Taipeh 2009).

²⁹⁹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Anweisung der TASA-Onlinetests in Chinesisch. Taipeh 2006, S. 8.

gesetzlichen Bestimmung entwickeln einzelne regionale Verwaltungseinheiten ihre eigenen Evaluationssysteme, welche voneinander differieren.³⁰⁰

Im Vergleich zu den im Jahr 2005 eingeführten nationalen TASA-Tests findet die standardisierte Leistungserhebung auf *regionaler* Ebene noch früher statt. Während sie von 2000 bis 2002 nur ansatzweise in zwei Bezirken durchgeführt wird,³⁰¹ wird sie später infolge einer neuen Bildungspolitik vorangetrieben: Aufgrund der Kritik der Öffentlichkeit an der Effektivität der Reformmaßnahmen richten die regionalen Bezirke *auf den Befehl des Bildungsministeriums* seit Januar 2003 ihre eigenen Qualitätsagenturen zur Schulinspektion ein. Die *Schulinspektoren* in den regionalen Qualitätsagenturen haben den Auftrag, die Reformarbeiten zwischen dem Bildungsministerium und den einzelnen Schulen zu koordinieren. Als Zentralaufgabe der Qualitätsagenturen gilt die *flächendeckende Evaluation im schulischen Bereich*.³⁰² Des Weiteren wird in allen Bezirken ein sogenanntes „Unterstützungsteam“ gebildet, welches den Schulen „helfen“ soll, mit der Reformarbeit zu recht zu kommen.³⁰³

Eine rasche Wirkung auf die lokale Schulpolitik hat diese neue Bildungspolitik ausgeübt. Während vor deren Einführung nur zwei Bezirke ihre eigenen standardisierten Tests abgehalten hatten, führen seit der Inkraftsetzung dieser Politik (2003) bis zur Einführung von nationalen TASA-Tests (2005) 14 Bezirke Leistungstests durch. Die Testteilnehmer sind vor allem die Grundschüler.³⁰⁴

Die Tests an den Grundschulen sind nunmehr zu einem *Trend* auf Taiwan geworden. Neben den oben genannten offiziellen Tests werden *inoffizielle* Tests sowohl in der privaten Nachhilfeschule als auch von der *öffentlichen* Bildungseinrichtung angeboten. Im Frühjahr 2006 plant eine der vom Bildungsministerium mit der Testentwicklung beauftragte Universitäre inoffizielle Leistungstests für die Grundschüler landesweit durchzuführen.

³⁰⁰ Vgl. Ders.: Grundverordnung des Bildungswesens. § 9 Art. 1. Klausel 6, § 14. (Verabschiedung am 23. Juni 1999) Taipeh.

³⁰¹ Auf *regionaler* Ebene führte der Landkreis *Taoyuan* 2000 Tests in den Fächern Chinesisch und Mathematik in der vierten Jahrgangsstufe der Grundschule und der Landkreis *Taipeh* 2002 in Englisch und Mathematik in der sechsten Jahrgangsstufe der Grundschule durch. (Vgl. Ying-Ying Lee: A Study on the Development of the Basic Academic Competence Assessment System in Elementary School. Chiayi/Taiwan 2005, S. 59; Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 199).

³⁰² Die Qualitätsagentur eines Bezirks besteht aus zwei Schulinspektoren (ehemalige Schulleiter), fünf bis 30 Schulinspektoren im Vorbereitungsdienst und 20 Lehrkräften. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Nationale Kultusministerkonferenz, Taipeh 2003; Central Daily News (中央日報) vom 20. Januar 2003).

³⁰³ Aufgaben der „Unterstützungsteams“ bestehen darin, Unterricht zu erforschen, neue Unterrichtsmethoden zu präsentieren, Lehrmaterialien zu entwickeln und Fortbildungskurse in einzelnen Schulen zu veranstalten. (Central Daily News (中央日報) vom 20. Januar 2003).

³⁰⁴ Vgl. Ying-Ying Lee: A Study on the Development of the Basic Academic Competence Assessment System in Elementary School. Chiayi/Taiwan 2005, S. 57 ff.

Dabei werden nicht nur die Testergebnisse eines Schülers, einer Schule und eines Bezirks veröffentlicht. Auch die „Leistung“ der Schulbuchverlage wird durch die Testergebnisse der Schüler, welche deren Schulbücher verwenden, gekennzeichnet.³⁰⁵

Bereits vor deren Durchführung werden diese Tests kritisiert. Man hegt die Befürchtung, dass diese Tests die Konkurrenz zwischen den oben genannten Personen bzw. Gruppen verstärken und der Schulunterricht somit wieder zu einem „teaching to the test“ tendiert. Ferner bezeichnet man diese Tests als „Verwirtschaftlichung“ des Prüfungswesens, weil die öffentliche Bildungsanstalt größere Beträge für die Testteilnahme von Schülern kassiert. Die Lehrerverbände Taiwans stellen somit an das Bildungsministerium den Anspruch, Gegenmaßnahmen zu ergreifen.³⁰⁶

Im Mai 2006 gab das Bildungsministerium die Erklärung ab, dass „die standardisierte Leistungserhebung auf regionaler Ebene gegen die zentrale Bildungspolitik sei und somit nicht stattfinden *sollte*“.³⁰⁷ Hierbei brachten jedoch die regionalen Bildungsbehörden ihre *Argumentationen für Tests* vor: In der heutigen Gesellschaft „sollten die Eltern ihre Kinder nicht zu sehr vor dem Leistungsdruck schützen. Anhand der Tests könne man den Schülern eine frühzeitige Nachhilfe anbieten... die Testergebnisse würden nicht in der Beurteilung des Lehrpersonals mit einbezogen“. Die Tests auf regionaler Ebene werden somit weiterhin durchgeführt.³⁰⁸

Um diese Tendenz aufzuhalten, entwarf das Bildungsministerium im Jahr 2007 die „Verordnungen zur Durchführung der Leistungstests auf regionaler Ebene an den Grund- und Mittelschulen“, in der festgesetzt wird, dass der Anteil der Testteilnehmer „höchstens 30%“ der Gesamtheit der Schüler einer bestimmter Jahrgangsstufe in dem Bezirk betragen darf, und dass „die Testergebnisse nur als Orientierung der Bildungsarbeit für den Bezirk dienen sollten. Sie sollten *nicht* veröffentlicht und *nicht* in die Beurteilung eines Lehrpersonals und einer Schule mit einbezogen werden.“ Interessant ist, dass im letzten Artikel dieser Bestimmung festgesetzt

³⁰⁵ 1968 bis 2001 lag die Redaktion von Schulbüchern in der Hand des Nationalen Schulbuchverlags „National Institute for Compilation and Translation“. Nach der neuen Schulbuchzulassungsverordnung werden die Schulbücher von privaten Verlagen redigiert. Die Schulen sind frei in der Auswahl der Schulbücher, soweit sie vom „Nationalen Schulbuchverlag“ zugelassen werden. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Schulbuchzulassungsverordnung für die Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2000; Mandarin Daily News (國語日報) vom 29. April 2006).

³⁰⁶ Für die Teilnahme an Tests muss man 17.60 Euro bezahlen. Fänden diese Tests statt, würden circa 100.000 Schüler daran teilnehmen. Dadurch würde diese Universität 1760.000 Euro kassieren. (Vgl. Mandarin Daily News (國語日報) vom 29. April 2006).

³⁰⁷ Mandarin Daily News (國語日報) vom 2. Mai 2006.

³⁰⁸ Im Oktober 2006 führte die Stadt Taipeh die Tests in Chinesisch und Mathematik in der sechsten Jahrgangsstufe der Grundschule durch. Im Dezember desselben Jahres hielt die Stadt Chiayi die Tests in Chinesisch, Englisch und Mathematik für alle Schüler der sechsten Jahrgangsstufe ab. (Vgl. Mandarin Daily News (國語日報) vom 24. November 2006).

wird, dass „die lokalen *Regierungen* jährlich gemäß der Situation die Testdurchführungen bezuschusst werden“. Dieser Entwurf wird am 20. Mai 2008 erlassen.³⁰⁹

- Evaluationssysteme auf regionaler Ebene

Nach der oben erwähnten Bestimmung besitzen einige Bezirke bereits seit 2007 ihre eigenen Verordnungen zur Evaluation. Die Durchführung der Evaluation und die Auswertung der Tests liegen in der Hand der lokalen Qualitätsagenturen. Bislang sind die Formen der Evaluation bzw. der Leistungserhebung zwischen den einzelnen Bezirken unterschiedlich. Es kann sein, dass in einer Schule die Tests vom Bildungsministerium, von deren lokalen Bildungsverwaltung und von dieser Schule (Musterprüfung) abgehalten werden, während in einer anderen Schule gar kein standardisierter Test stattfindet.³¹⁰ Im Folgenden werden der *Umfang der Tests*, die *Maßnahmen zur Veröffentlichung von Testergebnissen* und der *Umgang der lokalen Regierungen mit den Ergebnissen* dargelegt:

a) Umfang der Tests (Prüfungsfächer und Testteilnehmer):

Bislang ist unübersichtlich, welcher Bezirk in welcher Jahrgangsstufe und in welchem Fach Leistungserhebungen durchführt. Eine Analyse der bisherigen *offiziellen* Verordnungen und Pressemeldungen der einzelnen Bildungsverwaltungen zeigt, dass die Kompetenztests für den Bereich der Primarstufe (1. bis 6. Klasse) am häufigsten in den Fächern Chinesisch, Englisch und Mathematik, für den Bereich der Sekundarstufe I (7. bis 9. Klasse) noch in Natur- und Sozialwissenschaften durchgeführt werden. In einem Bezirk werden Schülerleistungen auch im Fach Computer erfasst. Diese standardisierte Leistungserhebung auf lokaler Ebene findet sich am häufigsten in der letzten Jahrgangsstufe der Grundschule (6. Klasse). Eine Übersicht hierzu findet sich in folgender Tabelle:

³⁰⁹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnungen zur Durchführung der Leistungstests auf regionaler Ebene den Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2008.

³¹⁰ Vgl. Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 142.

Tabelle 9: Kompetenztests für einzelne Jahrgangsstufen in 25 Bezirken nach offizieller Verordnung und Pressemeldung (2000-2009)

Bezirk	Chinesisch	Englisch	Mathe.	Naturwissenschaften	Sozialwissenschaften	Weitere
Stadt Taipeh	6	2, 4, 6	6			6: Aufsatzschreiben
Landkreis Taipeh	1, 3, 6	4, 6	3, 5, 6			4, 6, 7: Computer
Landkreis Ilan	3, 6	4, 6	4, 6			1: Lautschrift
Stadt Keelung						
Landkreis Taoyuan	6	6	5			1: Lautschrift 5, 8: Aufsatzschreiben
Landkreis Hsinchu	6, 9	4, 6, 9	6, 9	9	9	1: Lautschrift
Stadt Hsinchu	3, 5	2, 4	3, 5			
Landkreis Miaoli	1-8	3-8	1-8	3-8	5-8	
Landkreis Taichung		5, 6	5,6			
Stadt Taichung			4, 6			
Landkreis Changhua	6		6			6: Lebensnahe Tätigkeit
Landkreis Nantou						
Landkreis Yunlin			5, 8			
Landkreis Chiayi	4	6, 8	3, 5, 7			1: Lautschrift
Stadt Chiayi	6	6	6			
Landkreis Tainan	4, 6, 8	4, 6, 8	4, 6, 8	4, 6, 8	6, 8	
Stadt Tainan	5	6	6			5, 6: Aufsatzschreiben
Landkreis Kaohsiung						
Stadt Kaohsiung	3		5			
Landkreis Pingtung	4-6, 8	4-6, 8	4-6, 8	4-6, 8	4-6, 8	
Landkreis Penghu	4, 5, 6	4, 5, 6	4, 5, 6	4, 6	4, 6	
Landkreis Taitung	2, 4, 6, 8	2, 4, 6, 8	8	8	8	
Landkreis Hualien	1-8	5-8	3-8			
Landkreis Kinmen						
Landkreis Lianjiang						

Quelle: Verordnungen und Pressemeldungen einzelner Bezirke³¹¹

Im Allgemeinen werden die standardisierten Leistungstests, der obigen *offiziellen Mitteilung* nach, nur in bestimmten Jahrgangsstufen durchgeführt. In sechs Bezirken findet

³¹¹ Vgl. Bildungsbehörde der Stadt Taipeh: Kompetenztests an Grundschulen im Schuljahr 2007; Bildungsbehörde des Landkreises Taipeh: Leistungserhebungen in Mathematik an Grundschulen im Schuljahr 2004; Bildungsbehörde des Landkreises Taoyuan: Bildungspolitik der Kompetenztests an Grundschulen. 2006; Bildungsbehörde des Landkreises Hsinchu: Plan der Lernstandserhebungen in Mathematik an Grundschulen im Schuljahr 2007; Bildungsbehörde Miaoli: Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2006; Bildungsbehörde der Stadt Taichung: Bericht über Lernstandserhebungen an Grundschulen. 2006; Bildungsbehörde des Landkreises Changhua: Plan der Lernstandserhebungen an Grundschulen im Schuljahr 2006; Bildungsbehörde der Stadt Tainan: Plan zur Durchführung der Leistungstests in Mathematik in der sechsten Jahrgangsstufe der Grundschule im Schuljahr 2004; Bildungsbehörde des Landkreises Tainan: Plan der Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2007; Bildungsbehörde der Stadt Kaohsiung: Plan der Lernstandserhebungen an Grundschulen im Schuljahr 2004; Landkreisrat Taitung: Jahresbericht 2008, S. 7f.; Landkreis Ilan: Jahresbericht 2008; Landkreis Yunlin: Plan der computergestützten Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2007; Landkreis Chiayi: Beurteilung und Auswertung der Schülerleistungen in Chinesisch, Englisch, Mathematik und Sport an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2006; Lokale Pressemeldungen in der Stadt Taipeh (am 2. September 2005), in den Landkreisen Hualien (am 8. Mai 2008) und Penghu (am 16. Mai 2009).

die Lernstandserhebung auf regionaler Ebene bislang noch nicht statt. Studien über diese lokale Evaluation zeigen jedoch ein *anderes Bild*:

She (2009) untersucht insgesamt den Stand der Evaluation an den Grundschulen von 2005 bis 2009 anhand von Interviews mit den Schülern, Eltern und dem Lehrpersonal in acht Bezirken. Dabei kommt She zu dem Ergebnis, dass in diesen Bezirken unterschiedliche Kompetenztests – *standardisierte Tests auf nationaler und regionaler Ebenen* sowie *schulinterne Musterprüfungen* – durchgeführt werden. In diesen acht Bezirken führen 23.3% der Schulen die drei Formen der Tests durch. 70% der Schulen nehmen an den nationalen und lokalen Tests, 4.2% der Schulen nur an den nationalen Tests teil. Nur 2.5% der Schulen waren noch nicht an den Tests beteiligt. Die Tests auf regionaler Ebene werden meistens *flächendeckend* durchgeführt.³¹²

Des Weiteren weist She darauf hin, dass die Tests, ausgenommen von der Stadt Tainan, in *allen Jahrgangsstufen* der Grundschule stattfinden.³¹³ Hinsichtlich der *Fächer* werden die Tests in Chinesisch, Englisch und Mathematik in allen acht Bezirken abgehalten. Daneben werden Tests in Lautschrift, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Aufsatzschreiben und Kunst durchgeführt.³¹⁴

Zwischen den *Verordnungen* der Bezirke zur Evaluation und den *Befragungsergebnissen* von She besteht ein *Unterschied*: Während *offiziell* diese acht Bezirke³¹⁵ die Leistungserhebungen nur in einer bestimmten Jahrgangsstufe durchführen *sollten*, finden diese standardisierten Tests *in der Tat* in allen Jahrgangsstufen der Grundschulen statt (ein deutliches Beispiel zeigt sich im Landkreis Changhua). Hierbei bleibt eine Frage offen: Warum weichen der *offizielle* und der *inoffizielle* Stand der Evaluation voneinander ab? Eine mögliche Erklärung wäre, dass das Bildungsministerium *einerseits*, zumindest nach seiner Aussage, die Leistungserhebungen auf regionaler Ebene missbilligt,³¹⁶ *andererseits* verkündet es jedoch, dass die lokalen Regierungen „jährlich gemäß der Situation der Testdurchführung bezuschusst“ werden.³¹⁷ Aufgrund dessen führen die örtlichen Bezirke

³¹² Ausgenommen von wenigen Schulen im Landkreis *Hualien* (7.7%), *Changhua* (7.1%) und in der Stadt *Taipeh* (5.6%) waren alle Schulen an den Tests beteiligt. (Vgl. Feng-Tzu She: *The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan*. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 142 f, 200).

³¹³ In der Stadt Tainan werden keine Tests in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe durchgeführt. (Vgl. Feng-Tzu She: *The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan*. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 143).

³¹⁴ Vgl. Feng-Tzu She: *The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan*. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 144.

³¹⁵ In der obigen Tabelle grau markierten Spalten.

³¹⁶ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: *Verordnungen zur Durchführung der Leistungstests auf regionaler Ebene an Grund- und Mittelschulen*. (§ 5) Taipeh 2008.

³¹⁷ Vgl. ebd., §7.

trotz des finanziellen Aufwands³¹⁸ ihre eigene Tests „heimlich“ bzw. „in besonderer Weise“ durch. Beispielsweise finden in der Stadt Chiayi neben den offiziellen noch *inoffizielle* Leistungserhebungen auf regionaler Ebene statt. Dabei veranstalten die einzelnen Bildungseinrichtungen, vor allem Mittelschulen, ihre eigene Tests. Die Grundschulen können „freiwillig“ daran teilnehmen.³¹⁹

b) Veröffentlichung von Testergebnissen

Die Korrektur und Auswertung erfolgen vor allem schulextern durch die Fachlehrer, welche von den Qualitätsagenturen einzelner Bezirke beauftragt werden.³²⁰ Die Art und Weise, wie die einzelnen Bezirke ihre Testergebnisse veröffentlichen, sind unterschiedlich. Sie sind grob in die folgenden *drei Formen* einzuteilen:

- a. Den Schulen wird mitgeteilt, wie sie in einzelnen Fächern durchschnittlich abgeschnitten haben (Kompetenzmittelwerte). Sie erhalten keine Ergebnisrückmeldung, wie die Gesamtheit aller Schulen dieses Bezirks abgeschnitten hat. Auch die einzelnen Lehrkräfte werden nicht über die Testergebnisse ihrer Schulklasse bzw. Schüler informiert.³²¹
- b. In der Stadt Taipeh werden die Leistungen der gesamten Testteilnehmer zu Mittelwerten zusammengefasst und veröffentlicht. Darüber hinaus wird gezeigt, *inwieweit* bestimmte Kompetenzstandards erreicht werden (Erfüllungsquoten). Die Kompetenzen der Schüler sind in vier Niveaus einzustufen. Den einzelnen Schulen werden ihre eigene Testergebnisse – Kompetenzmittelwerte in einzelnen Fächern und Erfüllungsquoten der Kompetenzstandards – mitgeteilt. Die Schulen erhalten keine Ergebnisrückmeldung, wie die einzelnen Schüler bzw. Schulklassen in der Schule abgeschnitten haben. Die folgende Tabelle zeigt die Testergebnisse aus dem Jahr 2006 bis 2008 in Taipeh:

³¹⁸ Für die Testdurchführung stellen die lokalen Bildungsbehörden jährlich bis zu 64.000 Euro zur Verfügung. (Vgl. Feng-Tzu She: *The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan*. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 193).

³¹⁹ Wegen der Durchführung der Kompetenztests an Grundschulen wurde die Bildungsbehörde der Stadt *Chiayi* von dessen Lehrverband im Jahr 2006 stark kritisiert. Dies könnte dazu führen, dass bislang die Informationen über Kompetenztests nicht in der offiziellen Pressemeldung, sondern nur schulintern verkündet werden.

³²⁰ Vgl. Feng-Tzu She: *The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan*. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 191.

³²¹ Dies geschieht beispielsweise im Landkreis Taipeh und Pingtung sowie in der Stadt Tainan. (Vgl. Feng-Tzu She: *The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan*. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 191).

Tabelle 10: Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen von 2006 bis 2008

	Unterhalb Stufe I	Stufe I	Stufe II	Stufe III
2006	4.83%	23.93%	41.3%	29.96%
2007	4.79%	30.85%	28.96%	35.41%
2008	4.44%	17.36%	39.2%	39.01%

Quelle: Mei-Ling Yang: *Regierungsbericht über Kompetenztests in Mathematik an Grundschulen. Taipeh 2007, S. 6.*

- c. In einigen Bezirken können die *Testergebnisse einzelner Schüler* online ermittelt werden. Während beispielsweise *Lehrkräfte* in den Landkreisen Miaoli und Taitung durch die Eingabe der Kennwörter und Geheimzahl die Testergebnisse ihrer Schüler ermitteln können, können daneben noch die *Eltern* im Landkreis Ilan anhand ihrer Personalausweiskennziffer die Testergebnisse ihrer Kinder ermitteln.³²²

c) Umgang mit den Ergebnissen

Im Allgemeinen verkünden die meisten Bezirke, welche eine „Selbstevaluation“ bzw. standardisierte Leistungserhebung auf regionaler Ebene durchführen, dass die Kompetenztests an erster Stelle *Impulse für die Unterrichtsarbeit* sind. Die Testergebnisse gelten für die Schulen bzw. Lehrkräfte vor allem als „Hilfsmittel“ zur Unterrichtsverbesserung und als „Diagnose“, ob ihre Schüler Nachhilfe benötigen. Ziel der Tests besteht *nicht im Vergleich*, sondern darin, die Lernstände der Schüler zu verstehen und zu verbessern.³²³

Hierbei wäre zu fragen, wie man mittels Testergebnisse die Lernstände der Schüler weiter „erhöht“. Es muss nämlich zunächst einen *Mangelzustand* geben: Den Schülern,

³²² Vgl. Feng-Tzu She: *The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan.* (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 192.

³²³ Vgl. Bildungsbehörde der Stadt Taipeh: *Kompetenztests an Grundschulen im Schuljahr 2007*; Bildungsbehörde des Landkreises Taipeh: *Leistungserhebungen in Mathematik an Grundschulen im Schuljahr 2004*; Bildungsbehörde des Landkreises Taoyuan: *Bildungspolitik der Kompetenztests an Grundschulen. 2006*; Bildungsbehörde des Landkreises Hsinchu: *Plan der Lernstandserhebungen in Mathematik an Grundschulen im Schuljahr 2007*; Bildungsbehörde Miaoli: *Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2006*; Bildungsbehörde der Stadt Taichung: *Bericht über Lernstandserhebungen an Grundschulen. 2006*; Bildungsbehörde des Landkreises Changhua: *Plan der Lernstandserhebungen an Grundschulen im Schuljahr 2006*; Bildungsbehörde der Stadt Tainan: *Plan zur Durchführung der Leistungstests in Mathematik in der sechsten Jahrgangsstufe der Grundschule im Schuljahr 2004*; Bildungsbehörde des Landkreises Tainan: *Plan der Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2007*; Bildungsbehörde der Stadt Kaohsiung: *Plan der Lernstandserhebungen an Grundschulen im Schuljahr 2004*; Stadtrat Taitung: *Jahresbericht 2008*; Landkreis Ilan: *Jahresbericht 2008*; Landkreis Yunlin: *Plan der computergestützten Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2007*; Landkreis Chiayi: *Beurteilung und Auswertung der Schülerleistungen in Chinesisch, Englisch, Mathematik und Sport an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2006.*

Lehrkräften und Schulen werden vor allem eigene Ergebnisse in den Leistungserhebungen mitgeteilt. Sie wissen jedoch, dass die Bildungsbehörde alle Dateien – nicht nur die Ergebnisse, inwieweit bestimmte Kompetenzstandards von den gesamten Testteilnehmern erfüllt werden, sondern auch die, wie die einzelnen Schulen, Schulklassen und Schüler im *Vergleich* zu den anderen abgeschnitten haben – zur Hand haben und die Ergebnisse *bestimmte Konsequenzen* für sie haben. Für die Schüler, Lehrkräfte und Schulen ist es somit weniger wichtig, welche „guten“ Leistungen sie (Schüler, Schulklasse und Schule) dieses Mal erzielt haben. Vielmehr interessieren sie sich für ihre „mangelnden“ Leistungen, da sie diese Leistungen verbessern müssen, um in nächsten Tests besser abschneiden zu können. Interessant ist, dass die meisten Schulen, unabhängig von ihren Testergebnissen, die Maßnahmen zur *Leistungserhöhung* ergreifen.³²⁴ Das heißt, dass die meisten Schulen ihre Leistungen als „verbesserungswürdig“ ansehen. Woran könnte das liegen?

Nicht nur Schulen, sondern auch lokale Bildungsbehörden, trotz ihrer „Autonomie“, ergreifen Verbesserungsmaßnahmen zur Erreichung eines *gemeinsamen* Ziels: Leistungssteigerung. Die meisten Bezirke überlassen zunächst den einzelnen Schulen die Verbesserungsarbeit. Üblicherweise bieten einzelne Schulen ihren Schülern Nachhilfeunterricht an.³²⁵ Anschließend müssen die Schüler an „Nachttests“, die von der Bezirksregierung abgehalten werden, teilnehmen, bei denen *gemessen* wird, ob die Leistung der Schüler steigt. Zeigen die Testergebnisse keine Kompetenzzuwächse, müssen die Schulen eine „weitere Hilfsmaßnahme“ ergreifen.³²⁶

Ein „anschauliches“ Beispiel, wie man anhand der Testergebnisse die Schülerleistungen fördert, zeigt sich im Landkreis Taitung. Dieser Bezirk trifft eine Anordnung, nach der die Testergebnisse bestimmte *Konsequenzen* für Schulleiter, Personal sowie Lehrkräfte haben, damit die Schülerleistungen erhöht werden können. Dabei müssen, ausgenommen von den Erstklässlern, alle Grund- und Mittelschüler (zweite bis neunte Jahrgangsstufe) einmal im Schulhalbjahr Tests ablegen. Sowohl *aktuelle Testergebnisse* als auch die *Leistungssteigerung bzw. -abfälle* im diachronen Vergleich gelten als Kriterien für die Evaluation des Schulleiters bzw. Lehrpersonals.³²⁷ In der Anordnung werden folgende Regelungen festgesetzt:

³²⁴ Vgl. Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 149 ff.

³²⁵ Eine Studie von 2009 zeigt, dass nur 4.3% der Schulen keine Verbesserungsmaßnahmen durchführen. (Vgl. Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 149.

³²⁶ Vgl. Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 79 ff.

³²⁷ Dabei führt dieser Landkreis jährlich den „Vortest“ im April durch, an dem alle Schüler der zweiten, vierten, sechsten und achten Jahrgangsstufen teilnehmen müssen. Im Oktober wird noch

„Steigen die durchschnittlichen Leistungen einer Schule nicht um 10%, muss diese Schule einen Bericht über Verbesserungsmaßnahmen schreiben und diesen der Bildungsbehörde des Bezirks vorlegen. Steigen die durchschnittlichen Leistungen einer Schule um 10% und erfüllen 50% der Schüler (einer bestimmten Jahrgangsstufe) die Kompetenzstandards, erhalten der *Schulleiter* und der *Administrator* eine Belobigung. (Erfüllungsquoten über 75%: zweifache Belobigung). Steigen die durchschnittlichen Leistungen einer Schulklasse auf 10% und erfüllen 50% der Schüler dieser Klasse die Kompetenzstandards eines Fachs, erhält der *Klassenlehrer* eine Belobigung. (Erfüllungsquoten über 75%: zweifache Belobigung)“³²⁸

Kann man dieses Belobigungssystem einfach ignorieren, wenn man die Schüler nicht unter Leistungsdruck setzen will? Die Antwort scheint abschlägig zu sein: Gemäß der *zentralen Besoldungsordnung* von 1995 wird eine *Prämie* dem Schulleiter, dem Administrator und dem Lehrpersonal aufgrund ihrer *besonderen Leistungen* gewährt. Zu diesen besonderen Leistungen zählt unter anderen die oben genannte „Belobigung“.³²⁹ Dagegen wird dem Schulleiter und Lehrpersonals eine Verwarnung erteilt, wenn sie „nicht in der Lage sind, bildungspolitische Maßnahmen durchzuführen“.³³⁰ Die Schulen haben die Berechtigung, die „dienstunfähigen Lehrkräfte“ aus dem Amt zu entlassen.³³¹

- Kritische Anmerkungen

Die Kritik der Öffentlichkeit an den Reformmaßnahmen – „Verdummung“ der Schüler aufgrund der Reduzierung der Lehrinhalte auf die Basiskompetenzen – wird vom Bildungsministerium erneut „neutralisiert“. Die *Schuld* wird dem „dienstunfähigen“ Lehrpersonal und Schulleitern zugeschrieben (2.3.2.3.3.1).

ein „Nachtstest“ ablegt. Daran sind die Schüler der dritten, fünften, siebten und neunten Jahrgangsstufe beteiligt. (Vgl. Bildungsbehörde des Landkreises Taitung: Plan der Lernstandserhebungen. Taitung/Taiwan 2008).

³²⁸ Vgl. Bildungsbehörde des Landkreises Taitung: Plan der Lernstandserhebungen (Kompetenztests). Taitung/Taiwan 2008.

³²⁹ Jährlich wird die *Schulleitung* von der Bildungsbehörde des Bezirks „benotet“. Erhält ein Schulleiter 80 bis 100 Punkte, wird ihm ein monatliches Grundgehalt als Prämie gewährt. Ferner steigt seine Besoldung in eine höhere Gehaltsstufe. Erhält er 70 bis 79 Punkte, wird ihm eine Gehaltszulage (die Hälfte des Monatsgehalts) gewährt und seine Besoldung steigt in eine höhere Gehaltsstufe. Erhält er weniger als 70 Punkte, bleibt seine Gehaltsstufe unverändert. Die „Performance“ bzw. Leistung eines Schulleiters bei der „Implementierung der Bildungspolitik“ zählt 25% deren gesamten Leistungen. *Lehrkräfte*, welche bei den „schulischen Angelegenheiten zusammenwirken“, wird ein monatliches Grundgehalt als Prämie gewährt. Ihre Besoldung wird in eine höhere Gehaltsstufe steigen. (Vgl. Verordnungen zur Beurteilung des Lehrpersonals an öffentlichen Schulen, Bildungsministerium vom 30. Dezember 2002; Verordnungen zur Bewertung der Schulleistung an öffentlichen Schulen, Bildungsministerium vom 16. September 2004).

³³⁰ Vgl. Verordnungen zur Beurteilung des Lehrpersonals an öffentlichen Schulen, Bildungsministerium vom 30. Dezember 2002.

³³¹ Vgl. Lehrerdienstordnung, Satzung 6, 14, Bildungsministerium vom 9. August 1995.

Als „Kontrollinstrumente“ sollten die TASA-Datenbanken darauf hinweisen, ob *Schulen* die in dem neuen Curriculum festgesetzten „Kompetenzen“ einhalten (2.3.2.3.3.2). Aus „Furcht“ davor führen lokale Regierungen zahlreiche standardisierte Tests durch (2.3.2.3.3.3). Diese Maßnahme betrifft *alle* Ebenen der Grund- und Mittelschule. Nicht nur die „Leistungen“ der *Schüler*, sondern auch die der *Lehrkräfte* und die der *Schulleitungen* werden beurteilt bzw. kontrolliert. Es geht dabei jedoch nicht nur um die „Output-Steuerung“ bzw. „Performance Standards“, sondern auch um „High-Stakes-Assessment“, da die Testergebnisse Konsequenzen für Lehrpersonen bzw. Schulen haben.³³² Der *Anspruch* der Bildungsreform – Reduzierung des Leistungsdrucks auf die Schüler sowie Gewährung der Autonomie im Bildungswesen – ist hierbei nicht mehr zu erkennen.

2.4 Zwischenfazit

Die Reformmaßnahmen zur Schülerleistungsbeurteilung auf Taiwan seit 1994 sind durch folgende *grundsätzliche Änderungen* gekennzeichnet:

- a) Umorientierung der Schulbildung: Von Erziehungsaspekten (Input-Steuerung) zu Kompetenzen (Output-Steuerung)

Infolge der Orientierung der „modernen“ schulischen Bildung an Kompetenzen verflüchtigen sich die in der herkömmlichen Schulbildung berücksichtigten Erziehungsaspekte (Moralerziehung, Geistesbildung, Leibeserziehung, Sozialerziehung und ästhetische Bildung). Das Lernen von Lehrinhalten wird nur als *Mittel zum Zweck* – Förderung der inhaltsneutralen, empirisch überprüfbaren Kompetenzen – benutzt (2.3.2.1).

- b) *Allseitige* und *permanente* Leistungskontrolle im Schulalltag

Herkömmlich werden die Leistungen eines Schülers durch Lehrkräfte beurteilt (*Fremdkontrolle*). In der „neuen Leistungskultur“ herrscht die Tendenz, die Leistungen eines Schülers zusätzlich mittels „*Selbstbeurteilung*“ und „*gegenseitiger* Beurteilung unter den Schülern“ im Schulalltag permanente zu kontrollieren (2.3.2.1).

³³² Katharina Maag Merki: Wissen, worüber man spricht, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. 2005, S. 12 f.

c) *Standardisierung* der Beurteilungsformen und *Objektivierung* der Schüler

Während traditionell die Prüfungsaufgaben von einzelnen Lehrkräften bzw. Schulen erstellt werden und die Prüfungsergebnisse eines Schülers relativ unabhängig von denen der Mitschüler sind, genießen zurzeit die zentral entwickelten *standardisierten Tests* absolute Priorität. Sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene werden Datenbanken zu Testaufgaben etabliert. Die Schüler werden nach ihren Leistungen in eine Rangordnung eingestuft. Was zählt, ist nicht mehr die „subjektive“ Persönlichkeit eines Schülers, sondern vielmehr das „objektive“ *Kompetenzniveau* dieses Schülers (2.3.2.3).

d) Schülerleistungen als Kriterium für die *Evaluation* auf allen schulischen Ebenen

Das Evaluationssystem hat die Schülerleistungen mit den Leistungen eines Lehrpersonals bzw. Schulleiters im *direkten* Zusammenhang gebracht, indem es die für die Evaluation zuständige Instanz „verschleiert“. Während traditionell die Schulaufsicht das Lehrpersonal bzw. den Schulleiter bewertet und anschließend eine „subjektive“ Ansicht darüber äußert, gelten im Rahmen der Bildungsreform die mittels der standardisierten Messinstrumente erfassten „objektiven“ Schülerleistungen als Bewertungskriterium. Im ersten Augenblick scheint es, als ob das Bewertungsergebnis, ob ein Lehrpersonal bzw. Schulleiter seinen Dienst vernachlässigt oder gewissenhaft versieht, nicht mehr auf die subjektive Meinung einer *anderen* Person, sondern auf die vom Lehrpersonal bzw. Schulleiter *selbst* „erzeugten“ Schülerleistungen zurückzuführen ist. Bei genauer Betrachtung erkennt man, dass dieses Bewertungskriterium vom Bildungsministerium bzw. regionalen Bildungsbehörden festgesetzt wird. Die Spielregel ist wie zuvor fremdbestimmt (2.3.2.3.3.3).

e) Leistungssteigerung durch den permanenten *Leistungsvergleich*

Zu erkennen ist ein andauernder Leistungsvergleich auf allen Ebenen: Unter den Schülern, zwischen einzelnen Schulen sowie zwischen einzelnen Bezirken. Sie haben ein gemeinsames Ziel: Leistungssteigerung zur Erhöhung ihrer Wettbewerbsfähigkeit bzw. ihrer *Überlebenschance*. Während die Schüler ihre Leistungen mit Chancen auf dem künftigen *Arbeitsmarkt* gleichsetzen, betrachten die Schulen bzw. Bezirke diesen Leistungsvergleich als Wettbewerb auf dem *Bildungsmarkt*. Hierbei entsteht ein marktförmiges bzw. sozialdarwinisches Konkurrenzsystem.

3. Konsequenzen der Reform der Schülerleistungsbeurteilung

Hoffnungen bzw. *Ansprüche*, welche die Bildungsreform an neue Maßnahmen zur Schülerleistungsbeurteilung stellt, scheinen auf den ersten Augenblick *selbstverständlich* zu sein: Pluralisierung der Beurteilungsformen zur Entfaltung vielfältiger Potenziale der Schüler (vgl. Kapitel 2.3.1.2, 2.3.2.1), Erhöhung der Zugangschancen zur Oberschule zur Verminderung des Leistungsdrucks auf die Schüler (vgl. Kapitel 2.3.1.1, 2.3.2.2) sowie Überprüfung der Basiskompetenzen der Schüler zur Sicherung der Qualität der Schulbildung (vgl. Kapitel 2.3.1.3, 2.3.2.3). Es scheint also, dass sich mittels bestimmten Handelns die erwünschten Ergebnisse automatisch einstellen werden.

Ohne Zögern ergreifen Bildungspolitiker deshalb in den vergangenen Jahren die für den jeweiligen Anspruch entsprechenden Maßnahmen, um somit die Probleme des herkömmlichen Prüfungswesens zu lösen und die Reformziele so schnell wie möglich zu erreichen. Hierbei ist die Frage, ob die Reformmaßnahmen tatsächlich zwangsläufig zu den erhofften Ergebnissen führen werden. Entspricht dies auch der *Wirklichkeit*? Anhand der vorhandenen empirischen Untersuchungen, Pressemeldungen und sonstigen Veröffentlichungen wird in diesem Kapitel versucht, ein *relativ* realistisches Bild von dem Reformprozess und seinen Ergebnissen zu vermitteln.

3.1 Anwendung verschiedenartiger Beurteilungsformen im Schulalltag

- Ergebnisse der vorhandenen empirischen Untersuchungen

Obwohl in den amtlichen Verordnungen von 1975 bzw. 1984 bereits verschiedenartige Methoden zur Schülerleistungsbeurteilung an den Grund- und Mittelschulen zu lesen sind, stehen sie erst infolge der Bildungsreform seit dem Jahr 2000 im Vordergrund der empirischen Untersuchungen.³³³ Bis 2009 entstanden 1.000 Studien über alternative Formen der Leistungsbeurteilung. Davon beziehen sich etwa 170 Studien direkt auf die Umsetzung dieser Reformen an den Grund- und Mittelschulen.³³⁴

³³³ Vgl. Yin-Hsin Yang: The Comparison of Traditional assessment and New-form Assessment and the Awareness of Elementary School. Taipeh 2000.

³³⁴ Gemäß den „Bestimmungen der Verleihung des akademischen Grades“ müssen die wissenschaftlichen Arbeiten (Magisterarbeit und Dissertation) auf der Webseite „Electronic Theses and Dissertations System“ veröffentlicht werden. Somit basiert die Analyse der Forschungsergebnisse in der vorliegenden Arbeit auf diesem System. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bestimmungen der Verleihung des akademischen Grades. Taipeh 1994).

Das Forschungsinteresse richtet sich vor allem auf die *Anwendungsbereiche neuer Beurteilungsformen* und auf die *Ansichten der Lehrkräfte, Schüler sowie Eltern über diese Reformmaßnahme*. Auf die Grenzen der Aussagekraft von bestimmten Bewertungsformen wird kaum ein Blick geworfen. Interessant ist, dass die meisten Studien an den *Grundschulen* durchgeführt werden, obwohl die Forderung nach verschiedenen Beurteilungsformen auch für die Mittelschulen gilt.³³⁵

Hinsichtlich des *Umfangs* der vorhandenen quantitativen Erhebungen ist zu erkennen, dass sie meistens Einzelfallstudien sind, d.h. jede Studie bezieht sich nur auf eine bestimmte Schülergruppe, Schulklasse oder Schule. Während einige Studien nur auf eine bestimmte Beurteilungsmethode eingehen, beziehen andere Untersuchungen mehrere alternative Bewertungsformen mit ein. Insgesamt finden sich etwa 40 verschiedene Beurteilungsformen in den vorhandenen Erhebungen. Darunter sind nur vier Formen in den amtlichen Verordnungen zu lesen: die Beobachtung³³⁶, die schriftliche Prüfung³³⁷, die mündliche Prüfung³³⁸ und die „Performanz“-Beurteilung (performance assessment)³³⁹.

Es ist ferner zu erkennen, dass diese etwa 40 Beurteilungsformen zwar unterschiedlich bezeichnet werden, sich jedoch in einigen Formen inhaltlich überschneiden. Grob sind sie in folgende Kategorien zu unterteilen: Selbstbeurteilung³⁴⁰ und gegenseitige Beurteilungen unter den Schülern³⁴¹, direkte Leistungsvorlage (portfolio assessment)³⁴² bzw. Lerntagebuch (learning journal)³⁴³, dynamische Leistungsbeurteilung (dynamic assessment)³⁴⁴, authentische Leistungsbeurteilung (authentic assessment)³⁴⁵, Leistungsbeurteil-

³³⁵ Bezüglich der Mittelschule sind insgesamt 28 Studien über dieses Thema zu lesen.

³³⁶ Vgl. Shih-Ming Wang 2000; Shu-Jui-an Chen 2003; Li-Shih Lin 2004; Feng-Mei Guo 2004.

³³⁷ Vgl. Li-Shih Lin 2004; Feng-Mei Guo 2004; Joun-Chin Lin 2005.

³³⁸ Vgl. Shu-Jui-an Chen 2003; Li-Shih Lin 2004; Joun-Chin Lin 2005.

³³⁹ Obwohl diese Beurteilungsform bereits seit 1984 in der amtlichen Verordnung zu lesen ist, steht sie erst infolge der Bildungsreform in den 90er Jahren im Vordergrund der Forschungen. Im Gegensatz zur traditionellen Leistungsbeurteilung, welche vorwiegend ergebnisorientiert ist und vor allem die intellektuellen Leistungen der Schüler überprüft, legt die prozessorientierte Performanz-Beurteilung ihr Gewicht darauf, wie ein Schüler seine Leistungen darstellt bzw. welche konkrete Leistungen dieser Schüler hervorbringt. (Vgl. Sheng-Tai Chen 2000; Szu-Ming Lee 2001; Jia-Yuh Shi 2003; Ya-Ping Hsiao 2002; Wei-Chia Lin 2002; Ching-Ling Tsai 2002; Yuan-Zhi Zhan 2003; Hsueh-Yuan Chen 2003; Show-Bei Wang 2003; Chien-Chi Shih 2003; Yan-Chin Yang 2004; Chun-Hsien Lu 2004; Yu-Pei Wei 2005; Yu-Shan Fu 2006; Xiu-Man Peng 2006; Pei-Ken Chen 2007)

³⁴⁰ Vgl. Ya-Ping Hsiao 2002; Shu-Jui-an Chen 2003; Kuo-Chi Chen 2005.

³⁴¹ Vgl. Shih-Ming Wang 2000; Amanda Hsu 2004; Yu-Juan Wang 2004; John Who 2004; Ya-Ping Chang 2005.

³⁴² Vgl. Li-Chuan Tien 2001; Yu-Ling Lee 2002; Kai-Wen Su 2002; Ying-Yuan Hsieh 2002; Yuan Liang 2003; Yi-Hsing Yu 2003; Yu-Fen Lin 2003; Chia-Hui Chen 2003; Hung-Ying Chen 2003; Yu-Shin Kuo 2004; Yi-Chen Lin 2004; Fang-I Su 2004; Hsin-Wen Hsu 2005; Mei-Chi Li 2005; Chung-Wai Chang 2006; Shu-Ni Lai 2006; Shwu-Jiun Jeng 2006; Chiung-Hui Wang 2007; Chia-Chun Chung 2008; Yu-Lun Sung 2008.

³⁴³ Ein Lerntagebuch ist ein Tagebuch, in dem ein Schüler die Schritte und Ergebnisse beim Lernen in einem bestimmten Fach bzw. Lernbereich dokumentiert bzw. einträgt. Das Lerntagebuch wird begleitend zu dem Lernprozess dieses Schülers erstellt. (Vgl. Ching -I Chen 2004).

³⁴⁴ Dies ist eine auf den russischen Entwicklungspsychologe Lev Vygotsky (1896-1934) zurückgehende

ung anhand einer Begriffslandkarte (concept-maps assessment)³⁴⁶, Übungsblätter (activity sheets)³⁴⁷, Beurteilung der Einstellung zur Wissenschaft (assessment of science attitude)³⁴⁸, (Unterrichts-)eingebettete Leistungsbeurteilung (embedded assessment)³⁴⁹, Tests³⁵⁰ und computergestützte Leistungsbeurteilungen (computerized assessment)³⁵¹.

Im Zuge der Bildungsreform seit den 90er Jahren werden die oben erwähnten alternativen Modelle der Schülerleistungsbeurteilung vor allem aus den USA in Taiwan eingeführt bzw. „importiert“ und in taiwanischen Grund- bzw. Mittelschulen wird ansatzweise damit experimentiert.³⁵² Trotz unterschiedlichen Forschungsumfangs, verschiedener Untersuchungsthemen (Beurteilungsformen) und Zielpersonen sowie deren Hintergründe (familiäre Hintergründe einzelner Schüler und verschiedenes Klima einzelner Schulklassen bzw. Schulen) sind die Forschungsergebnisse erstaunlich *einheitlich*: Diese

Beurteilungsmethode, nach der die sogenannte „Zone der Potenzialentwicklung“ (zone of proximal development) eines Schülers festgestellt wird, weil nur der Unterrichtsinhalt innerhalb dieser „Zone“ effektiv ist. Benötigt ein Schüler wenig Hilfe bei der Lösung einer Aufgabe, sind die in dieser Aufgabe beinhalteten Kenntnisse in der „Zone der Potenzialentwicklung“ dieses Schüler. Erledigt dieser Schüler beispielsweise eine Schulaufgabe oder versteht er trotz Hilfe diese Aufgabe nicht, dann liegen die beinhalteten Kenntnisse „außerhalb dieser Zone“. Gemäß des Umfangs der Hilfe soll der Lehrer diesen Schüler benoten. (Vgl. Jia-Hwa Shew 2001; Shan-Wen Huang 2002; Chi-Lin Liu 2002; Guang-Ping Wang 2004; Jing-Yi Hsieh 2006; Li-Sheng Fang 2006; Chun-Liang Chen 2006; Jyun-Ruei Yan 2008; Jia-Lun Cai 2009).

³⁴⁵ Dabei soll überprüft werden, ob ein Schüler anhand gelernter Kenntnisse und Fertigkeiten die Probleme konkreter Lebenssituationen lösen kann. (Vgl. Richard Hong 2002).

³⁴⁶ Dies ist eine auf dem Konzept der sogenannten „Begriffslandkarte“ (Concept Map) basierende Methode der Leistungsbeurteilung. In einer „Concept Map“ werden die *Begriffe* und deren *Beziehungen* zueinander graphisch dargestellt. Anhand dieser Beurteilungsform sollte überprüft werden, ob ein Schüler die Zusammenhänge zwischen den Begriffen in einem bestimmten Wissensgebiet kennen kann. (Vgl. Rong-Yan Hong 2002).

³⁴⁷ Vgl. Shu-Juian Chen 2003; Mei-Ling Wang 2004.

³⁴⁸ Vgl. Hui-Ling Lu 2004; Fu-Sheng Lin 2004.

³⁴⁹ Dabei sollen die Schülerleistungen nicht erst nach dem Unterricht, sondern während des Unterrichts bewertet werden. (Vgl. Yu-Ping Fang 2006; Zong-Yuan Zhuang 2008).

³⁵⁰ Dabei sind vor allem zwei Tests zu erwähnen. Dazu zählt erstens der von Tobin und Capie im Jahr 1981 entwickelte „Zweistufige Test“ (two-tier assessment), bei dem jede Testaufgabe immer zwei Teilaufgaben beinhaltet und die zweite Teilaufgabe immer auf der ersten basiert. Der Schüler erhält Punkte auf diese Testaufgabe, wenn er all diese zwei Teilaufgaben richtig gemacht hat (Vgl. Lin-Mei Yang 2005; Chi-Wen Liu 2005). Zweitens entwickelt Chang für die Grundschüler einen Musikalitätstest, welcher auf den amerikanischen Musikpsychologen Edwin E. Gordon zurückgeht. Zur Musikalität zählen hierbei beispielsweise die Fähigkeiten zum Erkennen der Melodie und des Rhythmus eines Liedes (Vgl. Hui-Wen Chang 2003).

³⁵¹ Diese Kategorie der Leistungsbeurteilung umfasst beispielsweise eine *web-basierte selbstreflektierende Leistungsbeurteilung* (web-based formative assessment) (Tian-Sheng Li 2008; Chin-Shang Chuang 2008), eine *web-basierte Leistungsbeurteilung unter den Schülern* (web-based peer assessment) (Sih-Sian Li 2004; Xin-Yi Huang 2005; Ming-Kuan Hsien 2008), eine *vernetzte Leistungsvorlage* (networked portfolio) (Gen-Jung Huang 2002; Kai-Chen Chen 2004), eine *elektronische Leistungsvorlage* (electronic portfolio) (Rong-Shyang Yew 2002; Tung-Li Lee 2003), eine *digitale Leistungsvorlage* (digital portfolio) (63), eine *vernetzte multimediale Evaluation* (online-multi-evaluation) (Long-Bin Chiu 2002), ein *computergestützter Test* (Jun-Liang Ke 2003), eine *computergestützte dynamische Leistungsbeurteilung* (computerized dynamic assessment) (Shu-Chin Huang 2003; Chih-Hung Chen 2005; Mei-Hui Chi 2005; Yen-Hsiang Peng 2005; Dan-Yan Lin 2008; Yu-Ping Chu 2009), eine *computerspielintegrierte Leistungsbeurteilung* (game-integrated assessment) (Hui-Ying Xiao 2006) und ein *Lern-Pass* (learning passport) (Yu-Min Chu 2004; Pei-Chun Cai 2005).

³⁵² Vgl. Yin-Hsin Yang: The Comparison of Traditional assessment and New-form Assessment and the Awareness of Elementary School. Taipeh 2000, S. 2 ff.

Beurteilungsformen werden vorwiegend als *positiv* angesehen, weil sie zur Erhöhung der *Lernmotivation*³⁵³, der *schulfachbezogenen Leistungen*³⁵⁴ sowie der *verschiedenartigen Basiskompetenzen*³⁵⁵ der Schüler führen können. Hierbei scheint es, dass sich die vorhandenen Forschungen im Allgemeinen vorwiegend auf die „Effektivität“ bestimmter Beurteilungsformen bezüglich der „Leistungssteigerung“ der Schüler richten und das ursprüngliche Ziel dieser Reformmaßnahmen – Förderung individueller und vielfältiger Potenziale der Schüler³⁵⁶ – in Vergessenheit geriet. Oder werden die Begriffe „Leistungen bzw. Kompetenzen“ den „Potenzialen“ hierbei gleichgesetzt?

Neben den oben erwähnten *optimistischen* Einstellungen zu den neuen Beurteilungsformen berichten wenige Studien, dass die *Lehrkräfte* bei der Anwendung dieser Formen *Schwierigkeiten* haben. Dabei ist der Aufwand an *Zeit* der am häufigsten erwähnte Faktor: Die Lehrkräfte stimmen zwar der Anwendung verschiedenartiger Beurteilungsformen zu, jedoch mangelt es ihnen aufgrund der großen Klassenstärke oder zusätzlicher Verwaltungsarbeit ohnehin an *Zeit*.³⁵⁷

Die Durchführung neuer Beurteilungsformen hat noch weitere Problemen für die Lehrer: Durch einen Mangel an Materialien und Fachwissen über diese Bewertungsmethoden fällt es den Lehrern schwer, neue Formen der Schülerleistungsbeurteilung zu konzipieren.³⁵⁸ Ferner zweifeln sie ebenfalls an der Objektivität und Gerechtigkeit dieser alternativen Bewertungsmethoden.³⁵⁹

³⁵³ Vgl. Richard Hong 2000; Mei-Xian Lin 2002; Yuan-Zhi Zhan 2002; Shu-Ping Wang 2003; Yu-Fen Lin 2003; Li-Yu Cheng 2004; Kai-Chen Chen 2004; Yi-Chen Lin 2004; Yu-Juan Wang 2004; John Who 2004; Yan-Chin Yang 2004; Chih-Hung Chen 2005; Kuang-Lin Ko 2005; Mei-Ting Tsou 2005; Mei-Chi Li 2005; Kuo-Chi Chen 2005; Jing-Yi Hsieh 2006; I-Chi Chen 2006; Ming-Meng Tseng 2006; Shu-Chun Chen 2006; Shwu-Jiun Jeng 2006; Xiu-Man Peng 2006; Chia-Jung Lin 2006; Hui-Ying Xiao 2006; Hsien-Chih Hung 2008; Chiung-Hui Wang 2007; Chih-Hsuan Wang 2009.

³⁵⁴ Vgl. Chun-Yin Lee 2000; Szu-Ming Lee 2002; Gen-Jung Huang 2002; Richard Hong 2002; Chi-Lin Liu 2002; Yuan-Zhi Zhan 2002; Shu-Ping Wang 2003; Yu-Fen Lin 2003; Chia-Hui Chen 2003; Hung-Ying Chen 2003; Shu-Chin Huang 2003; Li-Shih Lin 2004; Fang-I Su 2004; Yan-Chin Yang 2004; Joun-Chin Lin 2005; Mei-Hui Chi 2005; Mei-Ting Tsou 2005; Mei-Chi Li 2005; Yen-Hsiang Peng 2005; Jing-Yi Hsieh 2006; Yi-Shen Chen 2006; I-Chi Chen 2006; Shu-Chun Chen 2006; Hui-Ying Xiao 2006; Chun-Liang Chen 2006; Hsien-Chih Hung 2008; Zong-Yuan Zhuang 2007; Gi-Lin Tsai 2008; Dan-Yan Lin 2008; Jia-Lun Cai 2009; Yu-Ping Chu 2009.

³⁵⁵ Vgl. Shih-Ming, Wang 2000; Yu-Ling Lee 2002; Ying-Yuan Hsieh 2002; Richard Hong 2002; Keng-Chung Huang 2002; Mei-Xian Lin 2002; Mei-Lin Yu 2003; Ya-Ping Chang 2005; Xin-Yi Huang 2005; Kuo-Chi Chen 2005; Ming-Meng Tseng 2006; Xiu-Man Peng 2006; Chia-Jung Lin 2006; Yu Ping Fang 2006; Chiung-Hui Wang 2007; Ming-Fang Hsiao 2008.

³⁵⁶ Vgl. Kapitel 2.3.2.1 der vorliegenden Arbeit.

³⁵⁷ Vgl. Li-Chuan Tien 2001; Ying-Yuan Hsieh 2002; Mei-Xian Lin 2002; Shu-Jui Chen 2003; Hsiu-Mei Chen 2003; Kuei-Hsiu Liu 2003; Yi-Shih Hsu 2004; Tsai-E Chen 2004; Feng-Mei Guo 2004; Guan-Ping Wang 2004; Po-Jung Hsu 2004; John Who 2004, Hsin-Wen Hsu 2005; Ya-Ping Chang 2005; Joun-Chin Lin 2005; Yu-Shan Fu 2006; Pei-Fen Sun 2006; Hsin-Fang Hsu 2006; Chun-Liang Chen 2006; Ming-Fang Hsiao 2008.

³⁵⁸ Vgl. Yi-Shih Hsu 2003; Kuei-Hsiu Liu 2003; Kai-Chen Chen 2004; Tsai-E Chen 2004; Ming-Fang Hsiao 2008.

³⁵⁹ Vgl. Kai-Wen Su 2002; Mei-Xian Lin 2002; Shu-Jui Chen 2003; Yi-Shih Hsu 2004; Tsai-E Chen 2004;

In Bezug auf die *Schüler* zeigen sich zwei voneinander abweichende Aspekte: Während die meisten Schüler selbst die neuen Formen als eher positiv einschätzen³⁶⁰, betrachten manche Lehrkräfte sie als eine Belastung für ihre Schüler.³⁶¹ Ferner wird darauf hingewiesen, dass die Schüler „nicht in der Lage sind, die einer Beurteilungsform entsprechende Fähigkeit zu zeigen.“³⁶²

Weitere Studien zeigen, dass der defizitäre Zustand der Durchführung verschiedenartiger Beurteilungsformen auf die *mangelnde Kooperationsbereitschaft* der Lehrer³⁶³, Eltern³⁶⁴ und Schüler³⁶⁵ zurückzuführen sei. Um die Reformmaßnahme zur Schülerleistungsbeurteilung zu verbessern, geben *alle* Untersuchungen abschließend weitere Vorschläge, die sich überwiegend auf die äußeren Rahmenbedingungen beziehen: Intensivierung der Lehrerausbildung bzw. Professionalisierung der Lehrer³⁶⁶, Verstärkung der Aufklärungsarbeit³⁶⁷ sowie Optimierung einzelner Beurteilungsformen³⁶⁸.

- Analyse der Presseberichte

Im Vergleich zu den empirischen Studien finden sich von 2001 bis 2009 in den Pressemeldungen wenige Artikel, welche über die Situation der Anwendung von alternativen Beurteilungsformen im Schullalltag berichten. Es handelt sich dabei meist um „neutrale“ Berichte über die amtlichen Verkündungen zu diesen Reformmaßnahmen.³⁶⁹

Die *öffentliche Meinung* dazu und die *Realität* bezüglich der Durchführung dieser „multiplen Schülerleistungsbeurteilung“ in der Schule finden dabei relativ selten Erwähnung. Sie werden nur in *vier* von den etwa 300 Zeitungsartikeln über „Schülerleistungsbeurteilung“ berücksichtigt. Anhand dieser Zeitungsartikel soll im

Chiung-Hui Wang 2007.

³⁶⁰ Vgl. Jia-Yuh Shi 2002; Pei-Chun Chen 2002; Tung-Li Lee 2003; Yuan Liang 2003; Shu-Ping Wang 2003; Yi-Hsing Yu 2003; Jun-Liang Ke 2003; Mei-Ling Wang 2004; Shih-Ming Chen 2004; Feng-Mei Guo 2004; Mei-Ting Tsou 2005; I-Chi Chen 2006; Shu-Ni Lai 2006; Xiu-Man Peng 2006; Hsien-Chih Hung 2008; Ming-Kuan Hsien 2008; Chia-Chun Chung 2008; Yu-Ping Chu 2009.

³⁶¹ Vgl. Kuei-Hsiu Liu 2003.

³⁶² Vgl. Hsin-Fang Hsu 2006; Chun-Liang Chen 2006; Chiung-Hui Wang 2007.

³⁶³ Vgl. Li-Chuan Tien 2001; Mei-Xian Lin 2002; Kuei-Hsiu Liu 2003.

³⁶⁴ Vgl. Li-Chuan Tien 2001; Kai-Wen Su 2002; Mei-Xian Lin 2002; Yu-Shan Fu 2006; Ming-Fang Hsiao 2008.

³⁶⁵ Vgl. Guang-Ping Wang 2004.

³⁶⁶ Vgl. Gen-Jung Huang 2002; Kai-Wen Su 2002; Mei-Xian Lin 2002; Hsiu-Mei Chen 2003; Yu-Shin Kuo 2004; Tsai-E Chen 2004; Ta-Hung Tseng 2005; Kun-Jul Li 2005; Pei-Fen Sun 2006; Ling-Hua Hsieh 2006; Chia-Jung Lin 2006; Shu-Chen Chen 2009.

³⁶⁷ Vgl. Gen-Jung Huang 2002; Rong-Shyang Yew 2002; Mei-Xian Lin 2002; Ching-Ling Tsai 2002; Yu-Juan Wang 2004; Yu-Shan Fu 2006; Pei-Ken Chen 2007; Shu-Chen Chen 2009.

³⁶⁸ Vgl. Rong-Shyang Yew 2002; Hsueh-Yuan Chen 2003; Kuei-Hsiu Liu 2003; Sih-Sian Li 2004; Po-Jung Hsu 2004; Mei-Ting Tsou 2005; I-Xuan Chen 2005; I-Chi Chen 2006.

³⁶⁹ „Liberty Times Web“ vom 22. März 2001; Central Daily News (中央日報) vom 27. Januar 2003; Mandarin Daily News (國語日報) vom 18. August 2004; 8. August 2008.

Folgenden versucht werden, die öffentliche Meinung sowie die Wirklichkeit über die Durchführung dieser Reformmaßnahme aufzuzeigen:

Der erste Artikel wurde im August 2001, nur zwei Monate nach der Inkraftsetzung der revidierten Verordnung zur Schülerleistungsbeurteilung, veröffentlicht. Der Autor vertrat die Ansicht, dass

„die [traditionellen] schriftlichen Prüfungen vor allem zur Beurteilung des einfachsten Schulwissens dienen... Heutzutage orientiert sich der Schulunterricht jedoch an *Problemlösungen* und wird auf vielerlei Arten erteilt. Selbstverständlich müssen die Beurteilungsformen geändert werden, damit *alle* Kinder die Gelegenheit haben, eigene Begabungen zu zeigen und dadurch ihr Selbstwertgefühl entwickeln. Es ist beispielsweise möglich, dass ein Kind die Notenlinien nicht versteht und dennoch Talent zum Singen hat. Es ist somit auch eine Art von Leistungsbeurteilung, dass Lehrer dieses Kind einfach singen lassen.“³⁷⁰

Die Begeisterung der Öffentlichkeit über die alternativen Bewertungsmethoden war deutlich zu erkennen. Ein im August 2002 erschienener Artikel deutet jedoch bereits darauf hin, dass die Öffentlichkeit zu jener Zeit eine *negative* Einstellung zu den sogenannten „multiplen“ Leistungsbeurteilungen hat:

„Heutzutage wird die Bildungspolitik der multiplen Beurteilungsformen kritisiert... Aber die Schulen sind daran unschuldig... Sie sind nämlich gezwungen, ihre traditionellen Beurteilungsmethoden aufgrund der *Schulevaluation* zu ändern und unterschiedliche alternative Methoden zu entwickeln... Bei vielen Beurteilungsformen werden jedoch deren Rahmenbedingungen nicht berücksichtigt: Wie kann ein Schüler, welcher keinen Computer zuhause hat, seine Hausaufgaben anhand von Informationen im Internet erledigen? Es ist auch schwierig, einem Schüler, der in einer dichtbevölkerten Stadt lebt, das Singen der Vögel in freier Natur zu erklären. Der Einwand der Eltern gegen diese Reformmaßnahmen ist somit nicht verwunderlich.“³⁷¹

Dieses Beispiel zeigt, dass die Durchführung verschiedenartiger Beurteilungsformen an Schulen zwar zu einem *Muss* geworden ist, aber die *Begrenztheit* dieser Formen wird von den Lehrkräften nicht mit berücksichtigt.

Im Oktober desselben Jahres äußern ebenfalls *Mittelschullehrer* in drei Zeitungsartikeln ihre *Schwierigkeiten* mit den Reformmaßnahmen:

³⁷⁰ Mandarin Daily News (國語日報) vom 22. November 2001.

³⁷¹ Mandarin Daily News (國語日報) vom 26. August 2002.

„Nach der Einführung des neuen Curriculums müssen die Schülerleistungen durch verschiedenartige Formen beurteilt und somit unterschiedliche Kompetenzen der Schüler gefördert werden. Jedoch ist dies besonders schwierig in den Mittelschulen: Erstens müssen sich die Mittelschüler auf die *Basiskompetenz-Tests* vorbereiten, somit orientiert sich der Unterricht und die Leistungsbeurteilung an den Tests. Zweitens wird die verbale Leistungsbeurteilung aufgrund der großen *Klassenstärke* nur formal durchgeführt. Drittens müssen die Schülerleistungen statt in Fächern in *Lernbereichen* bewertet werden. Dies ist für die Fachlehrer mangels fehlender Ausbildung in anderen Fächern kaum möglich.“³⁷²

- Kritische Anmerkungen

Sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler ist die Anwendung von *multiplen* Beurteilungsformen zum *Zwang* geworden. Die Lehrer *müssen* ihre Schüler mittels unterschiedlicher Methoden benoten bzw. bewerten. Ebenfalls *besteht ein Druck auf die Schüler*, bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen anhand einer bestimmten Methode zu beweisen. Sonst *scheint* das ganze Verfahren nicht *reformgemäß*. Beispielsweise wird zum Ermessen der Sozialkompetenz eines Schülers die Gruppenarbeit als beste Methode vorgeschlagen. Faktoren, die den Schüler allerdings beim Einbringen in die Gruppenarbeit hindern, wie seine Schüchternheit oder die längere Zeit, die er zum Nachdenken über eine gewisse Fragestellung braucht, werden nicht berücksichtigt bzw. als negativ gewertet.

Des Weiteren geschieht in einer Schulklasse als Mikrosystem ein „360° Feedback“.³⁷³ Es wird nicht nur eine fremde Leistungskontrolle von den Lehrern, sondern auch eine gegenseitige Kontrolle unter den Schülern sowie eine Schüler selbstkontrolle gefordert. In diesem Punkt ist der ursprüngliche Anspruch dieser Reformmaßnahme – Entfaltung der individuellen Potenziale einzelner Schüler – nicht mehr zu erkennen. Doch darum kümmern sich die empirischen Untersuchungen nicht. Das Forschungsinteresse richtet sich vor allem auf die Entwicklung *mehrerer verschiedener* Beurteilungsmethoden sowie deren *Optimierung* bzw. *Effektivierung*.

³⁷² Mandarin Daily News (國語日報) vom 10. Oktober 2002.

³⁷³ Qing-Shan Wu/Tian-You Lin: Pädagogisches Glossar: 360° Feedback, in: Bimonthly Journal of National Institute of Educational Resources, H. 49, Taipeh 2002, S. 101.

3.2 Versprechen der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ und deren *Einlösung*

Der Plan „*Vielfältige Wege zur Oberschule*“ gilt als die *Lösung* von Problemen der traditionellen *Einheitlichen* Prüfung. Diese Reformmaßnahme sollte *allen Schülern* die Möglichkeit bieten, sich für einen vorteilhaften Zugang zur Oberschule zu entscheiden, um eine bevorzugte Schule besuchen zu können (*Chancengleichheit*). Des Weiteren sollte *allen Oberschulen* eine größere Freiheit zur Entwicklung eigener Schulprofile und zur Schülerwahl gewährleistet werden (*Schulautonomie*). Die Pluralisierung der Versetzungsmöglichkeiten sowie die Berücksichtigung verschiedenartiger Schülerleistungen sollten zur *Normalisierung der schulischen Bildung* und *Minderung des für die Schüler belasteten Lern- bzw. Leistungsdrucks* führen.³⁷⁴

Seit der Verkündung des Bildungsministeriums zur „Abschaffung der zentralen Einheitlichen Aufnahmeprüfung zur Oberschule“ von 1998 finden sich bislang mehr als 1.000 Zeitungsartikel sowie empirische Studien über den neuen Plan „Vielfältige Wege zur Oberschule“. Mittels dieser Reformmaßnahme soll eine *radikale Änderung* bezüglich der Schullaufbahnentscheidung der Mittelschüler *auf der Systemebene* vorgenommen werden. Mit diesem Ziel verbindet sich die Hoffnung, dass die Probleme eines „veralteten“ bzw. „versteinerten“ Prüfungssystems“ letztendlich gelöst werden können. In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, ob das *Versprechen* im Laufe der Reform überhaupt *eingelöst* wird. Dabei werden anhand von Pressemeldungen, Zeitschriften sowie vorhandenen Untersuchungen die Situationen nach der Umsetzung dieser Maßnahme beschrieben.

- Das Versprechen: *Zugangschance aller Schüler zur bevorzugten Oberschule und Schulautonomie bei der Schülerwahl*

Das Bildungsministerium geht davon aus, dass die Schüler bei der herkömmlichen Aufnahmeprüfung *ausschließlich* nach Prüfungsergebnissen einer Schule *zugewiesen* werden. Dieses Verfahren begünstige nur die Schüler mit höheren „kognitiven“ Leistungen. Schüler, die leistungsschwächer sind, jedoch „andere Talente bzw. Fähigkeiten“ haben, sind bei der Schulwahl benachteiligt. Angesichts dessen sollte der Plan „Vielfältige Wege zur Oberschule“ ermöglichen, dass *alle* Schüler die gleiche Chance erhalten, durch einen von ihnen selbst gewählten Zugangsweg zu einer von ihnen bevorzugten Oberschule überzutreten. Ferner sollten die zu diesen Reformmaßnahmen oder zu dieser

³⁷⁴ Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit.

Reformmaßnahme gehörenden, *zwei Mal* jährlich stattfindenden Basiskompetenz-Tests den Schülern *mehrere Chancen* geben, gute Leistungen zu erzielen und folglich eine „gute“ Schule besuchen zu können.³⁷⁵

Eine weitere Begründung für die Basiskompetenz-Tests bezieht sich auf deren *Testaufgaben*: Im Vergleich zu den Prüfungsaufgaben der traditionellen Aufnahmeprüfung, welche vorwiegend das schwierige, nur durch Auswendiglernen zu erwerbende, auf ein einziges Schulfach bezogene *Schulbuchwissen* überprüfen und somit eine starke *Selektionsfunktion* ausüben, basieren die Aufgaben der Basiskompetenz-Tests vor allem auf grundlegenden, lebensnahen und anzuwendenden *Kompetenzen*. Die Testaufgaben werden so erstellt, dass „50% bis 70% der Testteilnehmer *alle* in Tests zu überprüfenden Kompetenzen erreichen können“. Diese neue Form der Schülerleistungsbeurteilung wäre *gerechter* als die alte.³⁷⁶

Zwischen den oben erwähnten, als *selbstverständlich scheinenden Argumenten* und den *Realitäten* besteht eine *Kluft*. Dies lässt sich aus folgenden Gesichtspunkten betrachten:

- *Erstens*: Verstärkung der Konkurrenz unter den Schülern sowie unter den Schulen trotz der Limitierung der Teilnehmezahl am Zugangsweg „Anmeldung und Aufteilung“ und trotz der Aufhebung der Beschränkung der Teilnehmerzahl am Verfahren „Antrag des Schülers“

Grundannahme dieser Reformmaßnahme ist, dass sich die einzelnen Schüler angesichts ihrer verschiedenartigen, bevorzugten Talente bzw. Leistungen *für unterschiedliche* günstige *Zugangsverfahren* zur Oberschule *entscheiden* werden. Der Zugangsweg „Anmeldung und Aufteilung“ sei wegen dessen Ähnlichkeit mit der traditionellen Aufnahmeprüfung unbeliebt.³⁷⁷ Dagegen sei das Verfahren „Antrag des Schülers“ beliebter, denn die Schüler können dabei sich *selbst* bei ihrer bevorzugten Oberschule anmelden. Die gesamten Mittelschulabsolventen werden dadurch gleichmäßiger über die verschiedenen Oberschulen verteilt. Dies entschärft nicht nur die Konkurrenz unter den Schulen um die höhere Position im Schulranking, sondern auch die

³⁷⁵ Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit; Mandarin Daily News (國語日報) vom 30. März 1999.

³⁷⁶ Vgl. Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 95.

³⁷⁷ Eines der gängigen Argumente gegen die herkömmliche, zentrale Aufnahmeprüfung ist, dass man dabei lediglich nach den Prüfungsergebnissen einer Oberschule zugewiesen wird. Dies fördere sowohl ein *Schulranking* (auf Mittelschul- und auch Oberschulebenen) als auch eine starke *Konkurrenz unter den Prüfungsteilnehmern*. Bei dem Zugangsverfahren „Anmeldung und Aufteilung“ im Rahmen des neuen Plans wird man ebenfalls nur gemäß den Testergebnissen einer Oberschule zugewiesen. (Vgl. Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 192).

Konkurrenz zwischen Schülern um die sogenannten „Eliteschulen“.³⁷⁸ Trotz dieser überzeugenden Begründungen *läuft* die Reform jedoch *nicht nach Plan*.

Infolge der Lockerung bzw. Liberalisierung der Bestimmungen bezüglich der Schüleraufnahme und Schulwahl entsteht ein neuer *Spielraum*, in dem sowohl die Oberschulen als auch die zu versetzenden Mittelschulabsolventen ihre eigenen *Spielregeln* teilweise bestimmen können:

Bei den ersten zwei zu durchlaufenden Aufnahmeverfahren „Auswahl durch die Schule“ und „Antrag des Schülers“ sind die Aufnahmebedingungen von den einzelnen Oberschulen zu stellen.³⁷⁹ Trotz der hoch gestellten Mindestanforderungen bewarben sich die meisten Mittelschulabsolventen im Jahr 2001 wie zuvor bei den sogenannten „Elite-Oberschulen“. Die Durchfallquote war nicht niedrig.³⁸⁰ Als Hauptzugangskanal zur Oberschule galt weiterhin das dritte, „gerechtere“, der traditionellen Aufnahmeprüfung ähnliche Verfahren „Anmeldung und Aufteilung“.³⁸¹

Zur Beseitigung des Problems, dass die Aufnahmevoraussetzungen der ersten zwei Verfahren vorwiegend die Schüler aus bildungsnahen Familien bevorzugen könnten³⁸², ergriff das Bildungsministerium im Jahr 2002 zwei Maßnahmen: die Erhöhung des Mindestanteils der durch das dritte Verfahren aufzunehmenden Schüler von einer Oberschule (von 50% auf 70%) und die Aufhebung der Einbeziehung der Schulnoten in die Bewertungskriterien.³⁸³ Hierbei stand man jedoch vor einem weiteren Problem: Der Plan „*Vielfältige Wege zur Oberschule*“ nähert sich allmählich der „*Einheitlichen Aufnahmeprüfung*“ an.³⁸⁴

Die Befürchtung, dass die Erweiterung der Autonomie der Oberschulen bezüglich der

³⁷⁸ Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit; Sue-Feng Teng: Star Wars – The controversy over Elite High Schools, in: *sinorama*, Juni/2000, S. 16-24.

³⁷⁹ Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit.

³⁸⁰ Beispielsweise beträgt die Durchfallrate im Durchschnitt rund 50% bis 70% im Zugangsverfahren „Auswahl durch die Schüler“ bei den „Elite-Oberschulen“ im Landkreis Taipeh. (Vgl. Li-Yin Chen: *An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004*. Taipeh 2005, S. 99, 119 ff.).

³⁸¹ Vgl. Yan-Ming Fang/Yi-Xuan Wu: Diskussion zum Plan der „*Vielfältigen Wege zur Oberschule*“, in: *Taiwan Education Review (臺灣教育)*, H. 603, 2001, S. 2-13.

³⁸² Man kritisiert, dass der Zugangsweg „Auswahl durch die Schüler“ die Kinder begünstigt, welche privaten Tanz-, Musik- oder Kunstunterricht erhalten haben. Das Verfahren „Antrag des Schülers“ bevorzugt die Kinder, welche beim nationalen bzw. internationalen Wettbewerb gut abgeschnitten haben. Jedoch die Anmeldung zu privatem Unterricht oder am Wettbewerb kostet eine Menge Geld. Dies können sich Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen nicht leisten. (Vgl. Li-Yin Chen: *An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004*. Taipeh 2005, S. 137 f.).

³⁸³ Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit; Li-Yin Chen: *An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004*. Taipeh 2005, S. 192.

³⁸⁴ Vgl. Tay-Yih Sheu: *Planung und Durchführung des Plans der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“*. (Diss. Taipeh) 2003.

Kriterien zur Schüleraufnahme die *Chancenungleichheit* der Schüler zum Schulbesuch verschärfen könnte, war von kurzer Dauer. Im Jahr 2004 waren die Oberschulen *mit der Genehmigung von vorgesetzten Bildungsbehörden*³⁸⁵ zur Aufhebung des limitierten Teilnehmeranteils beim Verfahren „Antrag des Schülers“ berechtigt.³⁸⁶ Dabei brachte das Bildungsministerium das Argument vor, dass diese Änderung zur Förderung der „Schulautonomie bei Entwicklung von eigenen Schulprofilen“ beitragen kann. Zur Beurteilung der Qualität dieser Schulprofile ist ferner künftig ein „Evaluationssystem“ zu etablieren.³⁸⁷

Seit 2008 wird diese Bildungspolitik weiter betrieben: Statt der *Obergrenze* wird die *Untergrenze* des Anteils der durch das Verfahren „Antrag des Schülers“ aufgenommenen Schülers gesetzt.³⁸⁸ Die Begründung dafür ist, dass sich „die Kinder aus bildungsfernen Familien den privaten Nachhilfeunterricht zur Vorbereitung auf den *zweiten* Basiskompetenz-Test kaum leisten können. Die Erhöhung des Anteils der [nach dem *ersten* Test zu durchlaufenden] Aufnahmeverfahren ‚Antrag des Schülers‘ führe zur Erhöhung der Zugangschancen dieser Schüler zur Oberschule nach dem ersten Test“.³⁸⁹

Hierbei ist zu fragen: Wie sind die *Realitäten* während bzw. nach der Reform? Besuchen alle Schüler *gemäß ihrer Talente bzw. Interesse* eine gewünschte Oberschule (freie Schulwahl)? Nehmen alle Oberschulen die von ihnen bevorzugten Schüler auf (freie Schülerwahl)? Läuft das ganze Verfahren ohne Konkurrenz? Eine bejahende Antwort kann hier nicht gegeben werden:

Hinsichtlich der *Schüler* zeigen mehrere vorhandene Studien, dass nicht die Talente bzw. das Interesse, sondern die *Testergebnisse* für die Schüler das *Hauptkriterium* zur Entscheidung für Zugangsverfahren zur Oberschule sind. Das heißt, bei den ersten zwei Verfahren melden sich die Schüler bei einer bestimmten Oberschule, weil sie die von dieser Schule festgesetzte Mindestforderung der Testergebnisse erfüllen können.³⁹⁰

³⁸⁵ Dazu zählen die Bildungsbehörden der zwei Regierungsunmittelbaren Städte Taipeh und Kaohsiung sowie das Büro des Bildungsministeriums in Mitteltaiwan.

³⁸⁶ Bisher wurde der höchste Anteil der durch dieses Verfahren aufgenommenen Schüler auf 30% der gesamten aufgenommenen Schüler bei öffentlichen allgemeinbildenden Oberschulen, auf 60% bei öffentlichen berufsbildenden und auf 70% der privaten limitiert. (Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit).

³⁸⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Erklärungen zur Berichtigung des Plans der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2004.

³⁸⁸ Der Anteil der durch dieses Verfahren aufgenommenen Schüler muss *mindestens* 40% der gesamten Schüler bei öffentlichen allgemeinbildenden Oberschulen, 60% bei öffentlichen berufsbildenden und 70% der privaten betragen.

³⁸⁹ The Liberty Times (自由時報) vom 10. September 2008.

³⁹⁰ Vgl. Yi-Tasi Hsu: A Study on the Factors of Students' Choice Among Taipei Senior High Schools and Vocational High Schools. Taipeh 2002; Ya-Cheng Hung: The Decision-Making Process of Junior High School Students to Enter Senior High Schools under the Multi-Entrance Program - A Case of National Ping-Tung Girls' Senior High School. Pingtung/Taiwan 2004; Chih-Sheng Chang: The Study of Influential

Weitere Studien zeigen, dass die Testergebnisse einzelner Schüler vorwiegend deren *familiären Hintergründen* zugeschrieben werden können.³⁹¹

In Frage gestellt wird ferner die *Chancengleichheit* aller Schüler bei der Auswahl der Eintrittswege in die Schule:

Bezüglich der *Auswahl der Eintrittswege* sind wenige Studien vorhanden: Chai (2003) und Chen (2004) kommen in ihren Studien zu dem Ergebnis, dass die Schüler aus bildungsfernen Familien vorwiegend durch die Verfahren „Antrag des Schülers“ und „Anmeldung und Aufteilung“ in eine private Oberschule versetzt werden, welche eine niedrige Mindestanforderung in Testergebnissen stellen.³⁹² Die Studie von Lin (2006) zeigt, dass die Anteilnahme der Eltern an inneren Schulangelegenheiten der Kinder beim Verfahren „Auswahl durch die Schule“ besonders begünstigt ist (Sozialkapital).³⁹³

In Bezug auf die *Schulwahl* sind die Oberschulen in den vorhandenen Erhebungen insgesamt nach *vier Prinzipien* einzuteilen, nämlich (1) *öffentliche und private*³⁹⁴, (2) *allgemeinbildende und berufsbildende*³⁹⁵, (3) *städtische und ländliche*³⁹⁶ sowie (4) *elitäre- und normale* Oberschulen³⁹⁷. Während die jeweils *erstgenannten Kategorien* (öffentliche,

Factors on the Decision – Making Process of Junior High School Students to Enter Senior High Schools. Yunlin/Taiwan 2004; Rong-Xian Zhou: Untersuchung zu geographischen Herkünften der Oberschüler im Landkreis Taipeh – am Beispiel der Oberschulen Yongping, Sanmin, Haishan und Sanchong. Taipeh 2004.

³⁹¹ Vgl. Shu-Ching Chai: A Study of The Equality of Educational Opportunity of The Multiple Enrollment Program for Senior High School in Taipei City: The Analysis of Socio-Economic Status. Taipeh 2003; Wen-Juan Tsai: The research of Taipei public senior high schools' region and admission policy. Taipeh 2003; I-Huai Chen: The Influence of Educational Reform on Senior Secondary Education in Taiwan – Discussion for the equality of educational opportunity of tracking education. Chiayi/Taiwan 2003; I-Tsz Wang: The Effect of Family Background on Academic Achievement –Take Keelung City for Example. Keelung/Taiwan 2004; Yi-Jing Chen: Zusammenhang zwischen dem „Plan der Vielfältigen Wege zur Oberschule“ und der „Hierarchisierung schulischer Bildung“ auf Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2004; Sheng-Ming Wang: Zweckmäßigkeit des „Plans der Vielfältigen Wege zur Oberschule“. (Diss. Taipeh) 2006.

³⁹² Vgl. Shu-Ching Chai: A Study of The Equality of Educational Opportunity of The Multiple Enrollment Program for Senior High School in Taipei City: The Analysis of Socio-Economic Status. Taipeh 2003; Yi-Jing Chen: Zusammenhang zwischen dem „Plan der Vielfältigen Wege zur Oberschule“ und der „Hierarchisierung schulischer Bildung“ auf Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2004.

³⁹³ Vgl. Wan-Rong Lin: The Effects of Social Capital on the Entrance Opportunity, Types, and Channels of Public Senior High School. Taipeh 2006.

³⁹⁴ Vgl. Shu-Dan Chen: The senior high school diversified admission program and its impact on choosing a school for junior high school students. Taipeh 2002; Chin-Chung Yang: A Study of Factors influencing Parental choice in the nearby Community"s secondary School – Examples of the Learning Community on the Left Bank in Taipei County. Taipeh 2004.

³⁹⁵ Vgl. Wen-Hong Li: Faktorenanalyse zu den Motiven der Mittelschüler beim Übertritt an Oberschule – am Beispiel der Stadt bzw. des Landkreises Changhua. Changhua/Taiwan 2002.

³⁹⁶ Vgl. Song-Shu Yang: Auswirkung der Bildungspolitik „freie Schulbezirkwahl der Eltern“ auf die städtische und ländliche Bildungsentwicklung – am Beispiel von drei Mittelschulen im Landkreis Ilan. Ilan/Taiwan 2006.

³⁹⁷ Vgl. Wen-Juan Tsai: The research of Taipei public senior high schools' region and admission policy. Taipeh 2004; Seng-Zong Lee: Evaluation on Educational Policies and Implementation of Senior High Schools' Multiple Entrance Initiative: An Example of Junior High Schools at Northern Taipei County. Taipeh 2005; Sheng-Ming Wang: Zweckmäßigkeit des „Plans der Vielfältigen Wege zur Oberschule“. (Diss. Taipeh) 2006; Hsiang-Ching Ma: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2007.

allgemeinbildende, städtische sowie elitäre Oberschulen) in diesen Studien als beliebter bezeichnet werden, gelten die jeweils *letztgenannten* (private, berufsbildende, ländliche sowie kommunale Oberschulen) als unbeliebter. Die vorwiegende Erhebungsmethode ist die „Meinungsumfrage“, durch welche untersucht wird, zu welchen der oben benannten Schulformen einzelne Schüler *tendieren*. Hierbei geht es weniger um die *Realität*, in welche Schulform ein Schüler versetzt wird, sondern vielmehr um eine Form der „Marktforschung“ im Bereich eines Bildungsmarktes, bei der die *Neigungen der Mittelschüler* (Bedürfnisse der Abnehmer) für bestimmte *Schulformen* (Produkte) sowie diesen zugrunde liegende *Faktoren* erkundet werden. Als wirksamer Einfluss auf Entscheidungen der Mittelschüler für bestimmte Schulformen zählen dabei vor allem die *eigenen Leistungen*³⁹⁸, der *familiäre Hintergrund* (Bildungs- und Finanzstand sowie Erwartung der Eltern)³⁹⁹, die *schulischen Faktoren* (Mitschüler und Lehrer)⁴⁰⁰ und die *Qualität der Oberschule*⁴⁰¹. Interessant ist, dass die sogenannten „Eliteschulen“ trotz der mehrjährigen Reform noch immer bevorzugt sind. Dieser Tatbestand wird weiterhin kritisiert.⁴⁰² Des Weiteren wird die früher als abwertend angesehene Leistungskonkurrenz unter den Schülern in einer Abhandlung von 2008 als „notwendig“ für den Schulerfolg der Schüler betrachtet.⁴⁰³ Bisher findet sich *keine* Studie, welche die *Chancengleichheit* in Schulwahl mit Beweisen belegt. Zu erkennen ist ferner, dass sich die *Schüler* an die von einzelnen Oberschulen gestellten Anforderungen *anpassen* müssen.

Umgekehrt gilt das oben erwähnte *Anpassungsverhalten* auch für die Oberschulen. Die vorhandenen Untersuchungen zur Schulprofilentwicklung und Schüleraufnahme der Oberschule richten sich weniger darauf, ob die Oberschulen dabei autonom sind, sondern vielmehr auf die „Strategien“, wie man eine Oberschule besser *managen* und *betreiben* kann, damit sie beliebter wird und von den Mittelschulabsolventen ausgewählt werden

³⁹⁸ Vgl. Shu-Dan Chen: The senior high school diversified admission program and its impact on choosing a school for junior high school students. Taipeh 2002; Pei-Wen Pan: Untersuchung zu den Motiven der Mittelschüler beim Übertritt an Oberschule – am Beispiel der Stadt Kaohsiung. Kaohsiung/Taiwan 2007; Li Ho: A study on junior high school students' integrated behavior intention in choosing a vocational school as their advance schooling – A case study of junior high school students in Kaohsiung County. Kaohsiung/Taiwan 2009.

³⁹⁹ Vgl. Shu-Dan Chen: The senior high school diversified admission program and its impact on choosing a school for junior high school students. Taipeh 2002; Wen-Hong Li: Faktorenanalyse zu den Motiven der Mittelschüler beim Übertritt an Oberschule – am Beispiel der Stadt bzw. des Landkreises Changhua. Changhua/Taiwan 2002.

⁴⁰⁰ Vgl. Wen-Hong Li: Faktorenanalyse zu den Motiven der Mittelschüler beim Übertritt an Oberschule – am Beispiel der Stadt bzw. des Landkreises Changhua. Changhua/Taiwan 2002.

⁴⁰¹ Vgl. Yu-Ju Chen: Research of Critical Cause for Junior High School. Taipeh 2006; Jing-Liang Yang: The study of the Factors Affecting for Influencing Junior High School Graduates to Enter Vocational High Schools in Taipei City. Taipeh 2006.

⁴⁰² Vgl. Wen-Jiuan Tsai: The research of Taipei public senior high schools' region and admission policy. Taipeh 2004.

⁴⁰³ Vgl. Chuan-Rong Yeh: The Academic Competition in Junior High Schooling. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2008.

kann: Seit 2005 sind verschiedene Methoden zur „erfolgreichen Schüleraufnahme“ zu erkennen: beispielsweise durch Internet- und Telefonwerbung⁴⁰⁴, durch Bildungsmessen⁴⁰⁵, durch Einrichtung von Vertriebsabteilungen in Schulen⁴⁰⁶ sowie durch *Stipendien*⁴⁰⁷.

Ein weiterer Schwerpunkt der vorhandenen Studien liegt auf dem sogenannten „Schulmanagement“. Als Methoden zum „Betrieb der Bildung“ bzw. zum „fortführenden Schulmanagement“ werden beispielsweise die „kundenorientierte Schulentwicklung“, die „Einrichtung einer für den *Betrieb* zuständigen Dienststelle“, die „Entwicklung *zielgruppengerechter* Strategien zur Schüleraufnahme“ sowie die „Förderung der *Konkurrenzfähigkeit*“ genannt (Lee 2005; Wang 2006).⁴⁰⁸ Wu (2008) kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass sowohl öffentliche als auch private Oberschulen ein großes *Problem* bei der Schüleraufnahme und somit beim Schulmanagement haben. Dies liegt erstens am Geburtenrückgang in der heutigen Gesellschaft und zweitens an der Bildungspolitik der „erweiterten Etablierung und Kommunalisierung der Oberschulen“.⁴⁰⁹ Somit sollten die einzelnen Oberschulen ihre *Konkurrenzfähigkeit* stärken durch die Entwicklung eigener Profile, durch die Erhöhung der Schülerleistungen, durch Sparmaßnahmen, durch die Verbesserung der Schulverwaltung und der Vertriebsstrategie sowie durch den Unterricht und die Erhöhung der Zufriedenheit der Schüler bzw. Eltern.⁴¹⁰

Es scheint, dass die Konkurrenz unter den Oberschulen *nicht mehr so abwertend wie zuvor* angesehen wird. Die bisherigen Studien zeigten, dass angesichts der durch die

⁴⁰⁴ Vgl. Chiu-Shen Hung: A Study on Marketing Communication Strategies for Senior High School Enrollment in Taiwan. Taipeh 2005; Jih-Jey Kao: On the Educational Marketing Strategy and the Influential Factors Of Selecting School. – The Case Of Private Vocational Senior High Schools In Keelung. Keelung/Taiwan 2007.

⁴⁰⁵ Vgl. Chiu-Shen Hung: A Study on Marketing Communication Strategies for Senior High School Enrollment in Taiwan. Taipeh 2005; Yi-Qian Lee: The Study of Recruitment Strategies and Current Situation of Recruitment is for Private Vocational High Schools. Taipeh 2005; Jih-Jey Kao: On the Educational Marketing Strategy and the Influential Factors Of Selecting School. – The Case Of Private Vocational Senior High Schools In Keelung. Keelung/Taiwan 2007.

⁴⁰⁶ Vgl. Rong-Zhou Lin: Untersuchung zum aktuellen Stand der Umsetzung von Vertriebsplanung der Oberschulen der Stadt bzw. des Landkreises Taipeh. Taipeh 2007.

⁴⁰⁷ Vgl. Chiu-Shen Hung: A Study on Marketing Communication Strategies for Senior High School Enrollment in Taiwan. Taipeh 2005; Chun-Sheng Wang: A Study on the Competition and Marketing Strategy of the Private Senior High School in Taiwan—Taking Kang-Ming Private Senior High School as Example. Taipeh 2006.

⁴⁰⁸ Vgl. Yi-Qian Lee: The Study of Recruitment Strategies and Current Situation of Recruitment is for Private Vocational High Schools. Taipeh 2005; Chun-Sheng Wang: A Study on the Competition and Marketing Strategy of the Private Senior High School in Taiwan—Taking Kang-Ming Private Senior High School as Example. Taipeh 2006.

⁴⁰⁹ Zur Reduzierung des Konkurrenzdrucks auf die Schüler bei Versetzung in die Oberschule und zur Förderung der Profilentwicklung einzelner Oberschulen wurde diese Bildungspolitik im Jahr 2002 eingeführt. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Oberschulgesetz, Art. 8. Taipeh 1999; Jui-Ming Yang: The Study of the Future Development of Comprehensive High School in Taiwan. Taipeh 2002, S. 137 ff.).

⁴¹⁰ Vgl. Jin-hui Wu: A Case Study of Competitive Advantages for the Management of Senior High Schools –Four Cases in Tainan Region. (Diss. Tainan/Taiwan) 2008.

Bildungspolitik „Freie Schulwahl“ verstärkten Konkurrenz der Schulen untereinander private Unternehmen an Schulangelegenheit der einzelnen Oberschulen teilhaben sollten, um somit die Konkurrenzfähigkeit einzelner Schulen zu verstärken. (Lee 2005; Wang 2006).⁴¹¹ Ferner sollte ein „Evaluationssystem“ bzw. sollten „Indikatoren zum Messen der Konkurrenzfähigkeit von Oberschulen“ etabliert werden (Chen 2008).⁴¹² Vor der Gefahr einer voreiligen „Vermarktung“ des Oberschulwesens warnt Lee zwar in seiner Studie von 2005, er weist jedoch schließlich darauf hin, dass sich die Oberschulen allmählich an diese Tendenz *anpassen* sollten.⁴¹³

Es ist schwer zu sagen, ob das Konkurrenzverhalten der Oberschulen bereits *vor* den oben erwähnten „wissenschaftlichen“ Untersuchungen vorhanden war oder erst *wegen* dieser Studien in der Realität „erzeugt“ wird.

Anhand der *Presseberichte* ist das Phänomen der Konkurrenz unter Oberschulen bei Schüleraufnahme noch deutlicher zu erkennen. Beispielsweise gewähren sowohl städtische als auch private Oberschulen in der südtaiwanischen Stadt *Tainan* Stipendien, um „ausgezeichnete“ bzw. „leistungsstärkere“ Schüler aufnehmen zu können.⁴¹⁴ Das Konkurrenzverhalten haben ebenfalls die dortigen „Eliteoberschulen“. Sie müssen mit den bereits bei ihnen beworbenen und jedoch noch nicht angemeldeten Schülern Kontakte herstellen, um zu sichern, dass diese Schüler sie wählen werden. Unter „Leistungsdruck“ steht dabei das Lehrpersonal, da dessen *Gehälter* beispielsweise mit der *Mitwirkung bei der Schüleraufnahme* in Zusammenhang gebracht werden.⁴¹⁵

Die Tendenz der „Konkurrenz um *leistungsstarke* Schüler“ herrscht weiterhin im Jahr 2009 in mehreren Landkreisen bzw. Städten. Bis zu 40.000 Euro gewährt eine *Oberschule* als Stipendium einem Mittelschulabsolventen, welcher „bei den Basiskompetenz-Tests die volle Punktzahl“ erreicht.⁴¹⁶ Eine weitere private Oberschule stellt jährlich insgesamt 2.400.000 Euro als finanzielle Unterstützungen für die Auswahl von „ausgezeichneten“ Schülern zur Verfügung. Daneben wird

⁴¹¹ Vgl. Yi-Qian Lee: *The Study of Recruitment Strategies and Current Situation of Recruitment is for Private Vocational High Schools*. Taipeh 2005; Chun-Sheng Wang: *A Study on the Competition and Marketing Strategy of the Private Senior High School in Taiwan—Taking Kang-Ming Private Senior High School as Example*. Taipeh 2006.

⁴¹² Vgl. Qi-Rong Chen: *A Study on the Construction of School Competitiveness Indicators and Weights System for Private High Schools - Perspective from Benchmarking*. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2008.

⁴¹³ Vgl. Xi-Yang Li: *A Study on the Marketization of the High School Education in Taiwan*. (Diss. Taipeh) 2005.

⁴¹⁴ Während eine *öffentliche* Oberschule die Stipendien pauschal in Höhe von 1.000 Euro einem „ausgezeichneten“ Schüler gewährt, könnte dieser Schüler stattdessen aber auch gebührenfrei eine *private* Oberschule besuchen und dort 800 Euro pro Schuljahr bekommen.

⁴¹⁵ In einer privaten Oberschule muss jede Lehrkraft für ihre Schule fünf bis zehn Schüler im Schulhalbjahr aufnehmen, andernfalls wird ein Teil des Lohns abgezogen. (Vgl. United Daily News (聯合報) vom 31. Juli 2007).

⁴¹⁶ The Liberty Times (自由時報) vom 1. Juni 2009.

einem „ausgezeichneten“ Schüler Gebührenerlass beim Besuch dieser Schule sowie einer Auslandsschule gewährt.⁴¹⁷ Zwischen den *Kommunalregierungen* ist ebenfalls die Konkurrenz zu erkennen. Beispielsweise erhält ein Schüler vom Landkreis Taipeh höchstens bis zu 3.000 Euro, wenn er beim Basiskompetenz-Test gut abgeschnitten hat und die Oberschulen dieses Landkreises besucht. Schüler, welche aus Familien mit niedrigem Einkommen stammen und bei den Tests *nicht ausgezeichnet* abgeschnitten haben, erhalten jährlich eine finanzielle Unterstützung nur in Höhe von 200 Euro.⁴¹⁸ Ein Vergleich zwischen diesen Zahlen lässt deutlich erkennen, auf was man Wert legt: *Leistungen*.

Wo bleibt das Versprechen „*Autonomie der Oberschulen bei der Entwicklung von Schulprofilen* und bei *der Schülerwahl*“? Die obigen Studien und Presseberichte zeigen, dass die Oberschulen zwar die Freiheit haben, *sich* für ihre Profile zu entscheiden, aber all diese Profilentwicklungen haben ein gemeinsames Ziel: von den Schülern ausgewählt zu werden, um zu *überleben*.

- *Zweitens*: schlechte Testergebnisse trotz vereinfachter Testaufgaben

Das Versprechen, dass mindestens 50% der Testteilnehmer die in Tests zu überprüfenden Kompetenzen erreichen können und der Lerndruck auf die Schüler dadurch vermindert werden kann, scheint auch nicht eingelöst worden zu sein. Ein Beispiel zeigt sich in der „Vergleichstabelle“ der Testergebnisse von 2009: Die gesamte Testteilnehmerzahl beträgt 315.408. Die volle Punktzahl der Tests beträgt, ohne Einbeziehung von Testergebnissen im Aufsatzschreiben, 402. Die Tabelle zeigt, dass 50% der Testteilnehmer (157.704) *weniger als 268 Punkte* erhalten bzw. *weniger als 66% der gesamten Standards* (268/402) erreicht haben.⁴¹⁹

Durch *Standardisierung* der Testergebnisse aller Testteilnehmer *muss* ein bestimmter Anteil von Testteilnehmern zwangsläufig schlecht abschneiden. Hierbei spielen der „Schwierigkeitsgrad“ der Testaufgaben bzw. die sogenannten „vereinfachten, auf das Leben basierende Testaufgaben“ bei Verminderung des Lern- und Leistungsdrucks keine große Rolle. Vielmehr ist dieser Druck auf die *Logik der Tests* zurückzuführen, weil man sich nicht nur verbessern, sondern ständig miteinander vergleichen und konkurrieren muss, um sich auf einem hohen Rang zu platzieren.

⁴¹⁷ Mandarin Daily News (國語日報) vom 5. Juni 2009.

⁴¹⁸ United Daily News (聯合報) vom 25. Mai 2009.

⁴¹⁹ Vgl. dazu die Vergleichstabelle im Kapitel 2.3.2.3.2 der vorliegenden Arbeit.

- Das Versprechen: Verbesserung der schulischen Bildung

Während das Bildungsministerium Taiwans im Jahr 1999 noch steif und fest behaupten konnte, dass dank der Pluralisierung der Zugangskanäle zur Oberschule „der schulische Unterricht verbessert werden kann“⁴²⁰, kann es heutzutage nicht mehr dafür garantieren. Seit der Umsetzung steht diese Reformmaßnahme in einer immer heftigeren Kritik. Beispielsweise wird bereits in einem Zeitungsartikel von 2000 berichtet, dass die Schüler aufgrund zahlreicher Prüfungen auf Dauer unter *Schlafmangel* leiden.⁴²¹ Ebenfalls zeigt eine statistische Erhebung von 2005 bis 2006, dass die Mittelschüler Nordtaiwans wegen übermäßiger Hausaufgaben zu wenig schlafen.⁴²² Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine in Südtaiwan durchgeführte Befragung von 2008.⁴²³

Der Misserfolg der Normalisierung vom Schulunterricht ist noch daran zu erkennen, dass die meisten Mittelschüler seit der Reform weiterhin an dem schulintern angebotenen *Nachhilfeunterricht zur Prüfungsvorbereitung* teilnehmen. Im Jahr 2001 und 2003 wird berichtet, dass die Mittelschüler von unterschiedlichen Jahrgangsstufen an diesem Unterricht teilnehmen. Schüler, welche sich auf die Basiskompetenztests vorbereiten und keine private Nachhilfeeinrichtung besuchen, bleiben meistens täglich auch in den Ferien *freiwillig* bis 22 Uhr in der Schule. In einigen bildungsfernen Landkreisen wird diese schulinterne Nachhilfe von Eltern gefordert, denn sie können sich die private Nachhilfeschool kaum leisten.⁴²⁴ Dagegen kommt es in der Hauptstadt Taipeh vor, dass die Eltern ihre Kinder entschuldigen, da sie sich während der Unterrichtszeit in privaten Nachhilfeschoolen auf die Basiskompetenz-Tests vorbereiten müssen.⁴²⁵

In einer jüngsten Erhebung von Juni 2009⁴²⁶ werden einige extreme Beispiele aufgezählt:

⁴²⁰ Central Daily News (中央日報) vom 22. Juni 1999.

⁴²¹ United Daily News (聯合報) vom 5. Mai 2000.

⁴²² Dabei wird berichtet, dass die Mittelschüler Nordtaiwans täglich durchschnittlich 7.5 Stunden schlafen, während die Mittelschüler in anderen asiatischen Ländern Japan und Festland China, welche ebenfalls großen Wert auf die Schülerleistungen legen, 7.9 Stunden am Tag schlafen. (United Daily News (聯合報) vom 3. Oktober 2007)

⁴²³ Diese Umfrage wird in der Stadt Tainan durchgeführt. Die Gesamtstichprobe beträgt 31.769 Mittelschüler. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass mehr als 30% der Mittelschüler täglich weniger als sieben Stunden schlafen und 1774 Mittelschüler sogar weniger als fünf Stunden am Tag schlafen. Das liegt vor allem daran, dass die Schüler viele schulische Hausaufgaben machen müssen. (The Liberty Times (自由時報) vom 27. Juni 2008)

⁴²⁴ Beispiele: In einer Mittelschule des *Landkreises Taichung* nehmen alle Schüler der neunten Jahrgangsstufe am Nachhilfeunterricht bis 22 Uhr teil. In der *Stadt* und im *Landkreis Taipeh* bieten die meisten Mittelschulen am Abend Nachhilfe den Schülern der siebten bis neunten Jahrgangsstufe an, um die Schüler auf die Prüfungen vorzubereiten. (Central Daily News (中央日報) vom 17. November 2001; United Daily News (聯合報) vom 1. November 2003).

⁴²⁵ United Daily News (聯合報) vom 14. April 2002, Central Daily News (中央日報) vom 1. Mai 2002.

⁴²⁶ Bei dieser Umfrage zur „Verbesserung der Mittelschulbildung“ werden landesweit zufällig 250 Mittelschulen als Stichprobe ausgewählt. In jeder Schule werden sechs Schüler gewählt und eine Umfrage durchgeführt.

40% der Mittelschüler verbringen täglich mehr als 10 Stunden in der Schule. 90.2% der Mittelschüler beschäftigen sich täglich etwa 10 Stunden mit der schulischen Hausaufgabe. Bezieht man die Zeit für die Vorbereitung auf Prüfungen am darauf folgenden Tag mit ein, beträgt die Lernzeit eines Mittelschülers durchschnittlich 15 Stunden am Tag.⁴²⁷

Des Weiteren werden die Ergebnisse der täglichen als auch monatlichen klassen- bzw. schulintern abgehaltenen Prüfungen auf verschiedene Weise veröffentlicht.⁴²⁸ In 60% der Mittelschulen werden die Schüler entsprechend ihren Prüfungsergebnissen bestimmten Schulklassen zugeteilt.

Im Unterricht verwenden die meisten Lehrkräfte neben den regulären Schulbüchern weiterhin die seit 1989 verbotenen „Ergänzungsbücher“ sowie die „schriftlichen Übungshefte“, damit die Schüler sich in Prüfungen üben können.⁴²⁹ 95.5% der Mittelschüler haben die Erfahrung gemacht, bereits in der ersten Schulstunde morgens kleine Prüfungsaufgaben schreiben zu müssen.⁴³⁰ In 46% der Mittelschulen kommt es vor, dass die Lehrkräfte ihre Schüler mit einer Äußerung beleidigen. In 88% der Mittelschulen geschieht es, dass die Schüler, trotz des ausdrücklichen Verbots seit 2007, weiterhin körperlich gezüchtigt werden. Der Hauptgrund für die Körperstrafe liegt darin, dass die Schüler „[ihre] schulischen Aufgaben ungenügend gemacht haben“.⁴³¹

- Das Versprechen: Verminderung des Lern- und Leistungsdrucks auf die Schüler

Im Jahr 1999 versicherte das Bildungsministerium der Öffentlichkeit, dass der „Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule“ zur Verminderung des auf die Schüler lastenden Lern- und Leistungsdrucks beitragen kann.⁴³² Die Mittelschüler müssen somit nunmehr keine

⁴²⁷ Vgl. Humanistic Education Foundation: Fragebogenumfrage zur „Verbesserung der Mittelschulbildung im Jahr 2009“. Taipeh 2009.

⁴²⁸ Die Prüfungsergebnisse werden den Schülern mündlich mitgeteilt (15.2%), in das „Mitteilungsheft“ eingetragen (58.7%) und schulklasseneintern veröffentlicht (39.1%). Es kann sein, dass die Ergebnisse über verschiedene Wege veröffentlicht werden.

⁴²⁹ Zur Verminderung des Lerndrucks auf die Schüler wird den Lehrkräften seit 1989 streng verboten, die für die Prüfungsvorbereitung geeigneten Übungshefte sowie Ergänzungsbücher im Unterricht zu verwenden. Die Ergebnisse dieser Umfrage von 2009 zeigen jedoch ein anderes Bild in der Realität: In 97.38% der Mittelschulen unterrichten die Lehrkräfte anhand von Ergänzungsbüchern. In *allen* befragten Mittelschulen kaufen die Schüler Übungshefte in unterschiedlichen Fächern (47.87% der befragten Schüler kaufen diese Hefte in drei bis acht Fächern; 70.06% der Schüler kaufen die Hefte in drei Fächern Chinesisch, Englisch und Mathematik). 10.05% der Schüler haben mehr als zehn Übungshefte gekauft. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Durchführungsbestimmung zur Verbesserung schulischer Bildung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1989; Humanistic Education Foundation: Fragebogenumfrage zur „Verbesserung der Mittelschulbildung im Jahr 2009“. Taipeh 2009)

⁴³⁰ 33.1% der befragten Schüler schreiben *täglich* früh morgens Prüfungsaufgaben.

⁴³¹ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 109 ff.; Humanistic Education Foundation: Fragebogenumfrage zur „Verbesserung der Mittelschulbildung im Jahr 2009“. Taipeh 2009.

⁴³² China Times (中國時報) vom 6. April 1999.

Nachhilfeanstalt besuchen und können endlich *glücklich* lernen.⁴³³ Heutzutage scheint diese Garantie jedoch nicht mehr gegeben zu sein. Im Folgenden wird darauf eingegangen, inwiefern der Lern- und Leistungsdruck auf die Mittelschüler nach der Reform vermindert worden ist. Dies wird hierbei unter drei Aspekten betrachtet: *Nachhilfeanstalt, Depression* sowie *Suizid der Mittelschüler*:

a) Nachhilfesschulen zur Prüfungsvorbereitung

Auf Taiwan wird „Nachhilfeanstalt“ häufig mit „Lern- bzw. Leistungsdruck auf die Schüler“ in Zusammenhang gebracht. Die meisten Schüler besuchen eine solche Anstalt, weil sie die schulischen Unterrichtsinhalte nicht ganz verstehen und verarbeiten können und somit nicht in der Lage sind, sich allein auf die täglichen, monatlichen Prüfungen sowie die zentrale Aufnahmeprüfung zur Oberschule vorzubereiten.⁴³⁴ Es könnte folgender Zusammenhang bestehen: Je höher die Anzahl dieser privaten Nachhilfesschulen ist, desto schwierigere schulische Hausaufgaben und Prüfungen müssen die Schüler machen.

Von den regulären Schulen lassen sich die privaten Nachhilfesschulen dadurch unterscheiden, dass es in deren *Unterricht* vorwiegend um „mechanisches Training und Auswendiglernen von Themenlösungen“ geht.⁴³⁵ Da die Prüfungsergebnisse nicht nur relevant für die Nachhilfeschüler sind, sondern auch als ein Zeichen der „Qualität“ von Nachhilfeanbietern (Nachhilfesschulen) angesehen wird und wichtig für deren „Überleben“ auf dem freien *Markt* ist, richtet sich die „Nachhilfe“ weniger auf die *Nachhilfe* bezüglich der vom Schullehrer gestellten Hausaufgaben, sondern vielmehr auf die *Vorbereitung* bzw. Übung von Prüfungsaufgaben.

Bereits vor der landesweiten Einführung vom „Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule“ vom März 2001 hegte man den Verdacht, dass diese Reformmaßnahme dazu führen könnte, dass die Mittelschüler keine Nachhilfeanstalt brauchen. Beispielsweise ist in den *Presseberichten* von 2000 zu lesen, dass die Mittelschüler aufgrund dieses neuen Plans sogar an mehreren, unterschiedlichen privaten Nachhilfeunterrichten teilnehmen müssen, denn sie sind nicht sicher, welche „Leistungen“ bei der Versetzung in die Oberschule zu den wichtigsten zählen. Infolge der Pluralisierung der Wege zur Oberschule

⁴³³ United Evening News (聯合晚報) vom 5. April 1999.

⁴³⁴ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 71 f.

⁴³⁵ Ebd., S. 71.

wird der *Unterrichtsinhalt der Nachhilfeschule* ebenfalls *pluralisiert*.⁴³⁶ In der Werbung behaupten einige Nachhilfeinstitute, dass deren Nachhilfelehrer die Ausschussmitglieder zur Aufgabenentwicklung der offiziellen Basiskompetenz-Tests seien.⁴³⁷ Trotz hoher Gebühr⁴³⁸ muss man sich möglichst frühzeitig bei einer „guten“ Nachhilfeschule anmelden, um von dieser aufgenommen zu werden.⁴³⁹ Die Nachhilfeeinrichtungen scheinen nach der Reform noch mehr aufzublühen.

Die vorhandenen *quantitativen Erhebungen* zum Thema „Nachhilfe für Mittelschüler“ – sowohl private Nachhilfelehrer als auch professionelle Nachhilfeschulen – basieren vor allem auf lokal begrenzten Stichproben. Das Forschungsinteresse richtet sich vorwiegend danach, wie es sich bezüglich der Nachhilfeeinsatznahme der Mittelschüler *nach der Reform* verhält. Dabei zeigen sich einige interessante Ergebnisse: Der *Prozentsatz* der Mittelschüler, welche private Nachhilfeinstitute zur Prüfungsvorbereitung besuchen, ist in mehreren Landkreisen bzw. Städten immer noch hoch. *Fächer*, in denen Nachhilfe vorwiegend in Anspruch genommen wird, sind weiterhin die Hauptfächer Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften.⁴⁴⁰

Im Hinblick auf die *Effekte* der Nachhilfe auf schulische Leistungen werden zwei voneinander abweichende Ergebnisse bezeichnet: Während die sich anhand von Fragebogen ergebenden *Einschätzungen der Schüler* vorwiegend auf positive Wirkungen

⁴³⁶ United Daily News (聯合報) vom 7. März, 31. Mai, 31. Mai 2000; China Times (中國時報) vom 7. März, 16. November 2000; The Liberty Times (自由時報) vom 7. Juni 2000; Min Sheng Daily (民生報) vom 13. August 2000.

⁴³⁷ China Times Express (中時晚報) vom 9. Januar 2001; United Daily News (聯合報) vom 10. Januar 2001.

⁴³⁸ Inhaltlich sind die privaten Nachhilfeunterrichte für die Mittelschüler grob nach zwei Kriterien zu unterscheiden: Sie richten sich entweder auf die *Vorbereitung auf die Basiskompetenz-Tests* oder auf die *Erhöhung weiterer versetzungsrelevanter Schülerleistungen*. In den Presseberichten ist zu lesen, dass die Nachhilfeunterrichte der erstgenannten Kategorie im Jahr 2000 beispielsweise 1.040 Euro kostet. Im Jahr 2006 muss man mehr als 2.000 Euro dafür bezahlen. Die Nachhilfe der letztgenannten Kategorie kostet auch nicht wenig. Die Gebühr kann bis zu 6.400 Euro betragen. (Vgl. Central Daily News (中央日報) vom 8. November 2000; United Daily News (聯合報) vom 28. Mai 2006; China Times (中國時報) vom 28. September 2006).

⁴³⁹ United Daily News (聯合報) vom 24. Oktober 2005.

⁴⁴⁰ Beispielsweise führt Xu im Jahr 2002 eine Untersuchung in der Stadt Taipeh durch und kommt zu dem Ergebnis, dass 78% der befragten Mittelschüler von der neunten Jahrgangsstufe an am privaten Unterricht zur Prüfungsvorbereitung teilnehmen. (Stichprobe: 378 Schüler); ferner zeigt die Studie von Xie, dass 80% der Schüler einer Mittelschule im Landkreis Pingtung ein Nachhilfeinstitut besuchen (Stichprobe: 331 Schüler); eine Studie im Landkreis Tainan ist zu dem Ergebnis gekommen, dass 90% der befragten Mittelschülern Nachhilfe vermittelt wird. (Stichprobe: 380 Schüler) (Vgl. Qi-Ting Xu: Untersuchung zur Einstellung der Mittelschüler der neunten Jahrgangsstufe zum Unterricht im Nachhilfeinstitut und in der Schule sowie deren Auswirkungen auf die mathematische Leistungen im Basiskompetenztest. Taipeh 2002; Min-Qing Xie: A Study on the Relations among English cram school, English Learning Attitude and English Learning Achievement of Junior High School Students- A case study of Chung-Cheng Junior High School. Pingtung/Taiwan 2006; Yi-Hui Lin: Auswirkung der mathematischen Nachhilfeunterricht auf das Lernen der Mittelschüler der siebten Jahrgangsstufe im Landkreis Tainan. Tainan/Taiwan 2006).

von Nachhilfe auf Schulnoten hinweisen⁴⁴¹, zeigen zwei Studien, welche die Daten der Schüler in der Datenbank „Taiwan Education Panel Survey“ (TEPS)⁴⁴² analysieren, weniger bzw. kaum einen Zusammenhang zwischen dem Leistungszuwachs und der Inanspruchnahme von Nachhilfe der Mittelschüler.⁴⁴³

Des Weiteren wird ein positiver Zusammenhang zwischen Nachhilfeanspruchnahme und *sozioökonomischem Hintergrund* der Schüler ermittelt: Die Nachfrage nach Nachhilfe nimmt mit dem Bildungsabschluss sowie Haushaltseinkommen der Eltern zu.⁴⁴⁴

Hierbei lässt sich fragen, in welchem Verhältnis das *Haushaltseinkommen* zu den *Gebühren privater Nachhilfeeinrichtungen* steht.

Eine auf der TEPS-Datenbank basierende Analyse von 2003 weist darauf hin, dass 41% der befragten Mittelschüler mehr als 80 Euro im Monat für den privaten Nachhilfeunterricht bezahlen.⁴⁴⁵ Im Jahr 2004 zeigt eine auf der nationalen Ebene durchgeführte Umfrage, dass 25.5% der befragten Mittelschüler jeweils mehr als 120 Euro pro Monat für Nachhilfe bezahlen.⁴⁴⁶ Diese Zahl ist im Jahr 2005 angestiegen: 70% der befragten Schüler zahlen durchschnittlich 140 Euro im Monat für die Nachhilfe.⁴⁴⁷ Cai (2008) kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Eltern eines Mittelschülers,

⁴⁴¹ Vgl. Qi-Ting Xu: Untersuchung zur Einstellung der Mittelschüler der neunten Jahrgangsstufe zum Unterricht im Nachhilfeeinstitut und in der Schule sowie deren Auswirkungen auf die mathematischen Leistungen im Basiskompetenztest. Taipeh 2002; Min-Qing Xie: A Study on the Relations among English cram school, English Learning Attitude and English Learning Achievement of Junior High School Students - A case study of Chung-Cheng Junior High School. Pingtung/Taiwan 2006; Yi-Hui Lin: Auswirkung der mathematischen Nachhilfeunterricht auf das Lernen der Mittelschüler der siebten Jahrgangsstufe im Landkreis Tainan. Tainan/Taiwan 2006; Ju-Hang Ke: Zusammenhang zwischen Nachhilfeunterricht und mathematischen Leistungen der Mittelschüler. Taipeh 2007.

⁴⁴² Diese Datenbank wird von vier Organisationen (Bildungsministerium und drei nationalen Forschungszentren) gemeinsam erstellt. Dies ist eine langfristige Untersuchung zu den Einflüssen der Eltern, Lehrkräfte und Schulen auf das Lernen der Mittel- und Oberschüler. Zu den Aufgaben dieses Forschungsdatenzentrums gehört ferner eine nachfolgende Untersuchung „Taiwan Education Panel Survey and Beyond“ (TEPS-B) seit August 2009. Dabei werden die Zusammenhänge zwischen der Qualität einer Hochschule und der Berufsfindung von deren Absolventen analysiert. (Vgl. Offizielle Webseite „Taiwan Education Panel Survey“: <http://tepsb.nccu.edu.tw/>).

⁴⁴³ Vgl. Shu-Chuan Kuo: The Learning Achievement and Cram School of Junior High School Students in Taiwan. Taipeh 2006; Chien-Lun Huang: Determinants and Effects on Achievement of Cram Schools Attend of Junior High School Students. Taipeh 2007.

⁴⁴⁴ Vgl. Min-Qing Xie: A Study on the Relations among English cram school, English Learning Attitude and English Learning Achievement of Junior High School Students - A case study of Chung-Cheng Junior High School. Pingtung/Taiwan 2006; Shu-chuan Kuo: The Learning Achievement and Cram School of Junior High School Students in Taiwan. Taipeh 2006; Jia-Liang Chen: A Study of Parents' Attitude toward Supplementary Education Activities since the Grade 1 through 9 Curriculum Policy: the Case of Pingtung City. Pingtung/Taiwan 2007.

⁴⁴⁵ Die Stichprobe beträgt insgesamt 25.590 Mittel- und Oberschüler. (Vgl. „Taiwan Education Panel Survey Newsletter“ vom 22. September 2006).

⁴⁴⁶ Stichproben: 924 Schüler; 68% der befragten Schüler haben die Nachhilfe in Anspruch genommen. Die Nachfrage nach Nachhilfe nimmt mit steigendem Durchschnittseinkommen zu. Während von den Schülern aus den Familien mit Durchschnittseinkommen in Höhe von 1.200 bis 1.600 Euro 71.5% in Anspruch genommen hat, ist es von den Familien mit Durchschnittseinkommen weniger als 400 Euro etwa 50%. (United Daily News (聯合報) vom 13. Oktober 2004).

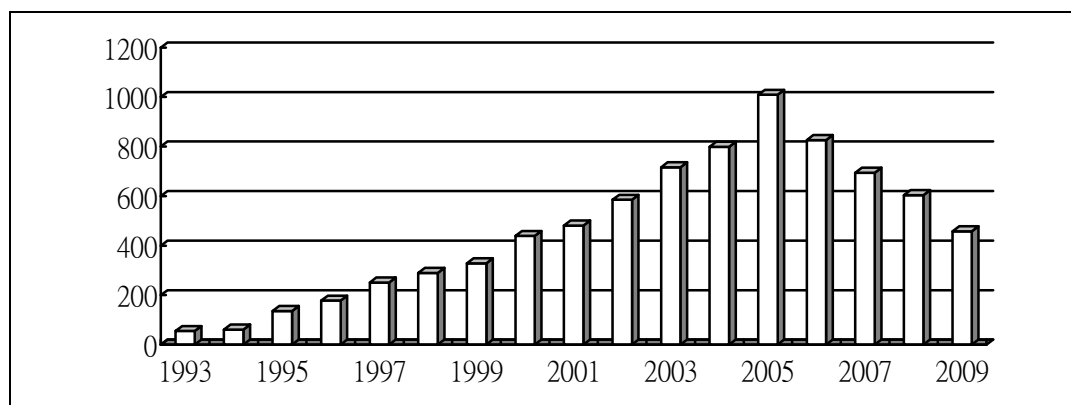
⁴⁴⁷ Vgl. Qi-Yu He: Haben die Eltern auf Taiwan ihre Pflicht erfüllt? in: Common Wealth (天下雜誌), H. 335, 2005, Taipeh.

welcher in der neunten Jahrgangsstufe ist und sich gerade auf die Basiskompetenz-Tests vorbereitet, im Jahr 2006 durchschnittlich 614 Euro pro Monat für den Nachhilfeunterricht bezahlen mussten.⁴⁴⁸

Besitzen die Nachhilfeanstalten trotz ihrer hohen Gebühr immer noch eine Anziehungskraft? In einem Pressebericht von 2007 ist zu lesen, dass sich die Eltern zehn Stunden lang in eine Schlange stellen müssen, damit ihre Kinder eine „gute“, monatlich circa 208 Euro kostende Nachhilfeschule besuchen können.⁴⁴⁹ Im Jahr 2008 ist die Gebühr beispielsweise in der Hauptstadt Taipeh durchschnittlich weiterhin um 9% gestiegen.⁴⁵⁰

Auch die *Zahl* der legalen Nachhilfeanstalten für die Mittelschüler ist im Vergleich zu denen vor der Bildungsreform deutlich angestiegen: Während im Jahr 1993 nur 55 private Nachhilfeeinrichtungen angemeldet waren, beträgt die Zahl dieser Anstalten im Jahr 2005 insgesamt 1.009. Das heißt, sie hat sich etwa verachtzehnfacht (18,34fach). Trotz des Rückgangs seit 2006 ändert sich die Tatsache nicht, dass die Zahl dieser für die Prüfungsvorbereitung geeigneten Nachhilfeschulen seit der Bildungsreform (1994) beträchtlich angestiegen ist. Doch das ist nur die Spitze des Eisbergs, denn diese Zahl hat die illegalen bzw. unangemeldeten Nachhilfeanstalten noch nicht mit einbezogen.⁴⁵¹

Diagramm 1: Zahl der angemeldeten Nachhilfeeinrichtungen für Mittelschüler (1993-2009)



Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan/Bildungsbehörde der Stadt Kaohsiung: Offizielle Webseite der legalen Nachhilfeschulen (<http://bsb.edu.tw/afterschool/english/index-e.jsp>)

Wie können die Nachhilfeeinrichtungen von dieser neuen Bildungspolitik profitieren? Ein extremes Beispiel zeigt sich im Jahr 2009: An dem zweiten Basiskompetenz-Test haben

⁴⁴⁸ Vgl. Yi-Jing Cai: Zusammenhang zwischen Schulerfolg der Mittelschüler und Bildungsinvestition deren Familien. Chiayi/Taiwan 2008.

⁴⁴⁹ Vgl. Nachricht in „ET-today“ vom 5. November 2007.

⁴⁵⁰ Vgl. Directorate General of Budget, Accounting, and Statistics (Generaldirektion für Etats, Buchhaltung und Statistik): Pressebericht vom 30. Juni 2008.

⁴⁵¹ Beispielsweise weist die Bildungsbehörde des Landkreises Taipeh im Jahr 2009 darauf hin, dass etwa 400 Nachhilfeeinrichtungen illegal bzw. unangemeldet sind. Dies beträgt 13% der gesamten Nachhilfeanstalten in diesem Landkreis. (China Times (中國時報) vom 25. November 2009).

insgesamt 152.320 Mittelschüler teilgenommen. Hätte die Hälfte davon den auf diesen Test vorbereitenden Nachhilfeunterricht besucht, welcher circa 400 Euro kostet, würde die gesamte Gebühr 30.464.000 Euro betragen.⁴⁵²

Steht diese Gebühr zu den Einnahmen taiwanischer Familie im Verhältnis? Man nehme die oben erwähnten Beispiele: Im Jahr 2003 beträgt die monatliche Nachhilfengebühr pro Mittelschüler (80 Euro) durchschnittlich 5.4% des verfügbaren Einkommens einer Familie (1469,44 Euro). Sie beträgt im Jahr 2004 etwa 8% (120Euro/1485,42 Euro) und im Jahr 2005 8.1% (140 Euro/1738,55 Euro). Anhand der Ergebnisse der Studie von Cai (2008) ist zu erkennen, dass die Nachhilfengebühr eines Schülers der neunten Klasse etwa 34% (614 Euro/1789,18 Euro) des verfügbaren Einkommens einer Familie beträgt. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass dies nur die Ausgabe für ein Kind ist und ferner die weiteren Bildungsausgaben einer Familie noch nicht mit einbezogen sind.⁴⁵³

Tabelle 11: Verfügbares Einkommen* pro Familie im Monat (Durchschnitt / Euro)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Bauernfamilie	1178,33**	1215,79	1731,85	1798,97	1280,64	1256,29
Nicht-Bauernfamilie	1498,72	1593,22	1739,03	1788,47	1561,79	1542,83
Durchschnitt	1469,44	1485,42	1738,55	1789,18	1539,79	1522,75

Quelle: Directorate General of Budget, Accounting, and Statistics (Generaldirektion für Etats, Buchhaltung und Statistik): Verfügbares Haushaltseinkommen pro Familie im Monat 2003-2008.

* *Verfügbares Einkommen* bezeichnet den Teil des Einkommens, der den Haushalten für den privaten Konsum zur Verfügung steht. Es ist das Einkommen nach Abzug der Steuern und aller notwendigen Ausgaben (Versicherung und Miete usw.)

** Umrechnungskurs: 1 Euro: 50 NTD (taiwanische Währung); gerundete Zahlen (Rundung auf zwei Nachkommastellen)

Obwohl die Nachhilfengebühr im Jahr 2003 relativ niedrig ist, weist Xu (2003) im selben Jahr darauf hin, dass 48% der Schüler die private Nachhilfe nicht in Anspruch nehmen.

⁴⁵² Vgl. Consumers' Foundation, Chinese Taipei: Pressemeldung vom 10. Juli 2009.

⁴⁵³ Obwohl der Grundschul- und Mittelschulbesuch „schulgeldfrei“ ist, müssen die Schüler jedoch unterschiedliche „Nebenkosten“ bestreiten. Dazu gehören beispielsweise Gebühr für Schulbücher und zusätzliche Lernmaterialien. Seit der *Liberalisierung des Schulbuchmarkts* im Jahr 1999 sind die einzelnen Grund- und Mittelschulen zur Auswahl eigener Schulbücher berechtigt, welche von dem Bildungsministerium zugelassen sind. Der Preis der Schulbücher ist zwar von Schulbuchverlag zu Schulbuchverlag unterschiedlich, der Preis pro Seite eines Schulbuchs wird jedoch seit 2002 jährlich zentral vereinbart und kontrolliert. Daher ist die Gebühr noch tragbar. Teuer sind vor allem die *zusätzlichen Lern- und Übungsmaterialien*, deren Preis nicht zentral festgesetzt wird. Beispielsweise kostet im Jahr 2005 ein Schulbuch im Fach Englisch nur 3,2 Euro. Daneben sind jedoch noch sieben unterschiedliche Lernmaterialien und Übungshefte zu kaufen, welche jeweils 2,4 bis 7,5 Euro kosten. Kauft ein Schüler diese zusätzlichen Materialien in allen Fächern in einem Schuljahr, muss er 4.400 Euro dafür bezahlen. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: National Education Law (Gesetz zur Volksbildung). Art. 8-1, 8-2, 8-3. Taipeh 1999; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007. S. 107 f., 261; The Liberty Times (自由時報) vom 2. Juni 2005).

Dies liegt weniger daran, dass diese Schüler die Nachhilfe dank der Reform nicht benötigen, sondern vielmehr daran, dass sie aus Familien mit niedrigem Einkommen stammen und sich somit den privaten Unterricht nicht leisten können.⁴⁵⁴

b) *Depression bei Schülern*

Bezüglich der „Depression“ der Mittelschüler aufgrund des neuen Plans „Vielfältige Wege zur Oberschule“ sind von 2002 bis 2009 insgesamt 21 *empirische Studien* zu lesen, die auf lokal begrenzten Stichproben in bestimmten Landkreisen bzw. Städten basieren und anhand von Fragebögen diesbezügliche Daten erhoben haben.⁴⁵⁵ Trotz unterschiedlichen Schulklimas zeigen *alle* Studien ein gleiches Ergebnis: Nach der Reform leiden die meisten Mittelschüler weiterhin unter *Lernstörung*, *Leistungsdruck* sowie durch diese verursachte *Depressionen*.

Drei Studien kommen zum Ergebnis, dass sich die befragten Schüler besonders darum *sorgen*, in der Zukunft nicht von der gewünschten Oberschule aufgenommen zu werden, in Basiskompetenztests schlecht abzuschneiden sowie schlechte Schulnoten zu erhalten.⁴⁵⁶

Des Weiteren zeigen fünf Studien, dass die Mittelschüler allgemein unter hohem Druck stehen und somit starke Tendenzen zu Depressionen zeigen: Mo (2003) berichtet in ihrer Studie, dass die Anpassungsfähigkeit der Mittelschüler an das schulische Leben dringend zu verbessern ist.⁴⁵⁷ In weiteren vier Studien ist insgesamt zu erkennen, dass eine steigende Anzahl von Schülern in Nord-, Mittel- und Südtaiwan unter einer Depression leidet: Liu (2004) berichtet, dass 40% der befragten Mittelschüler in einem südtaiwanischen Landkreis Symptome der Depression zeigen.⁴⁵⁸ Wang (2005) führt eine Untersuchung in sechs Landkreisen bzw. Städten Mitteltaiwans durch und kommt zum Ergebnis, dass die Mittelschüler, insbesondere die Neuntklässler, welche bald die Basiskompetenz-Tests ablegen müssen, zur Depression tendieren. Den Schülern fällt es

⁴⁵⁴ Vgl. Jia-Hui Xu: Zukunft der Bildung: Aufnahmeprüfung oder Reform? in: Global Views Monthly (遠見雜誌), H. 200, Taipeh 2003.

⁴⁵⁵ Diese Erhebungen werden in unterschiedlichen Landkreisen bzw. Städten (Taipeh, Taichung, Nantou, Changhua, Kaohsiung, Pingtung, Tainan, Yunlin, Chiayi, Keelung, Miaoli und Taitung) durchgeführt.

⁴⁵⁶ Vgl. Dinq-Bang Sheu: A Study of Junior High Students' Learning Disturbances and Learning Attitudes Toward the Implementation of Diversified Admission Program to Senior Vocational High Schools. Taipeh 2002; Chi-Yu Wang: The Study of the Relationship between Academic Stress and Leisure Needs of Junior High School Students in Taipei City. Taipeh 2006; Yuan-Ching Nieh: A Research on the Relationship between Study Pressure and Leisure Needs for Junior High School Students in Taitung County. Taitung/Taiwan 2008.

⁴⁵⁷ Vgl. Li-Jen Mo: Study of Relationships Among Emotional Intelligences And Life Adjustments of Junior High School Students. Taipeh 2003.

⁴⁵⁸ Vgl. Jen-kuei Liu: A Relational Study among Life Stress, Life Meaning and Depression of Junior High School Students in Yunlin County. Yunlin/Taiwan 2004.

vorwiegend schwer, *Zukunfts-* sowie *Zeitpläne* zu fassen.⁴⁵⁹ Eine in der nordtaiwanischen Stadt Taipeh durchgeführte Faktorenanalyse von Hsieh (2005) zeigt, dass insgesamt 5.2% der befragten Mittelschüler schwer depressiv sind. Darunter werden 1.5% den schulischen Angelegenheiten zugeschrieben.⁴⁶⁰ Ebenfalls berichtet Ho (2007), dass die Nachhilfeannahme zwar zu Leistungszuwachs bzw. zum Lernerfolg der Mittelschüler führt, sie kann jedoch die vom Leistungsdruck verursachte Depression nicht vermindern.⁴⁶¹

Neben den empirischen Erhebungen liegt das Problem in dem enormen Lern- und Leistungsdruck auf die Schüler, wie in mehreren Pressemeldungen zu lesen ist. Besonders wird darin auf die *Depression der Mittelschüler* hingewiesen: Im Mai 2002 wird berichtet, dass 25% der an einer Umfrage teilnehmenden Mittelschüler mindestens einmal Selbstmordgedanken gehabt haben und dass 98% der Eltern somit gegen den Plan „Vielfältige Wege zur Oberschule“ sind.⁴⁶² Eine nationale Forschungsinstitution berichtet im Jahr 2004, dass 80.000 der Mittel- und Oberschüler unter Depressionen leiden.⁴⁶³ Eine vom Bildungsministerium beauftragte Untersuchung von 2005 zeigt, dass 5.6% der Kinder und Jugendlichen auf Taiwan Depressionen haben.⁴⁶⁴

c) *Selbsttötung der Schüler*

Neben den oben erwähnten Gegebenheiten wird hierbei noch ein weiteres Beispiel angeführt, woran man erklären kann, dass weder die Reformmaßnahme „*Vielfältige Wege zur Oberschule*“ noch die *zwei Mal* angebotenen „Basiskompetenz-Tests“ dem gestellten *Anspruch* – Minderung des auf den Schülern lastenden Leistungsdrucks – *gerecht* werden. Parallel zu der herkömmlichen Aufnahmeprüfung zur Oberschule wurde der Plan „*Vielfältige Wege zur Oberschule*“ von 1994 bis 2000 auf Taiwan durchgeführt.⁴⁶⁵ Im Februar 2000 verkündet das Bildungsministerium, dass *Suizid* die dritthäufigste Todesursache der zehn- bis neunzehnjährigen Jugendlichen auf Taiwan ist und führt ein Lehrprogramm zur „*Lebensbejugung*“ in Grund- bis Hochschulen ein.⁴⁶⁶

⁴⁵⁹ Vgl. Chao-Chi Wang: A study of correlation among life stress, depressive experience and adolescence's resilience. Taipeh 2005.

⁴⁶⁰ Vgl. Chia-Jung Hsieh: Personal, Familial, and School Factors Related to the Symptoms of Depression among Junior High School Students in Taipei. (Diss. Taipeh) 2005.

⁴⁶¹ Vgl. Ju-Yu, Ho: The study on relationship among shadow education, academic performance and psychological well-being — An example of the 9th Graders Junior High School. Taipeh 2007.

⁴⁶² China Times (中國時報) vom 1. Mai 2002.

⁴⁶³ Vgl. Institute of Sociology, Academia Sinica (Akademie der Wissenschaften der Republik China (Taiwan)): Untersuchung zur Entwicklung von heutigen Kindern und Jugendlichen. Taipeh 2004; China Times (中國時報) vom 25. Juli 2004.

⁴⁶⁴ Vgl. Wei-Jian Chen: Untersuchung zur Depression der Schüler und deren Präventivmaßnahmen. Taipeh 2004.

⁴⁶⁵ Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁶⁶ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Amtliche Verlautbarung 2001. Taipeh 2001.

Das Problem des Selbstmords der Schüler wird ebenfalls nicht durch die Abschaffung der *ein Mal* jährlich stattfindenden Aufnahmeprüfung (2000) und die „Gewährung“ von mehreren „Prüfungschancen“ mittels *zwei Mal* im Jahr angebotener Basiskompetenz-Tests (seit 2001) gelöst. Im Gegenteil: Es zeigt sich die Tendenz, dass die Suizidquote unter Schülern steigt und dabei das Alter abnimmt. Während 1997 bis 2003 die Anzahl der selbstmörderischen Grund- und Mittelschüler in diesem Zeitraum von *sechs* Jahren insgesamt 76 beträgt⁴⁶⁷, begehen 59 Grund- und Mittelschüler von 2003 bis 2006 bzw. innerhalb von *drei* Jahren Selbstmord.⁴⁶⁸ Im Jahr 2006 wird Suizid die *zweithäufigste* Todesursache der Schüler. Alle Fünf Tage beendet ein Schüler sein eigenes Leben durch Selbstmord (im Durchschnitt). Die Zahl der Selbstmordversuche ist nicht mit einbezogen.⁴⁶⁹

Agrund der hohen Rate von Schülersuiziden führt das Bildungsministerium im Januar 2007 einen „Plan zur Prävention der Depression und Selbstverletzung von Schülern“ ein.⁴⁷⁰ Dabei werden Schulen bzw. Lehrkräfte aufgefordert, Themen wie *Minderung des Lern- bzw. Leistungsdrucks auf die Schüler* sowie *Erhöhung ihrer Fähigkeit, frustrierende Bedingungen zu ertragen* in Lehrprogramme mit einzubeziehen, depressive bzw. selbstmordgefährdete Schüler frühzeitig zu diagnostizieren und von ihnen zu fordern, einen „Nicht-Selbstmord-Vertrag“ zu unterzeichnen.⁴⁷¹

Diese Präventivmaßnahmen scheinen jedoch erfolglos zu sein: Zwei im Jahr 2007 bzw. 2008 durchgeführte Studien zeigen, dass nicht wenige Grund- und Mittelschülern in *Taipeh* unter hohem Lern- und Leistungsdruck leiden. Darauf sind vor allem Depression sowie Selbsttötung der Schüler zurückzuführen.⁴⁷² Ähnliche Beispiele zeigen sich in weiteren

⁴⁶⁷ Darunter sind 35 Grundschüler und 41 Mittelschüler. (Vgl. Campus Security Report Center: Bericht über Schülerselbstmord: Statistische Angaben. Taipeh 2003).

⁴⁶⁸ Sie sind 32 Grundschüler und 27 Mittelschüler. (Vgl. Campus Security Report Center: Bericht über Schülerselbstmord: Statistische Angaben. Taipeh 2006; The Liberty Times (自由電子報) vom 12. Juni 2006).

⁴⁶⁹ Vgl. Campus Security Report Center: Bericht über Schülerselbstmord: Statistische Angaben. Taipeh 2006; United Daily News (聯合報) vom 15. März 2007.

⁴⁷⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan zur Prävention der Depression und Selbstverletzung von Schülern. Taipeh 2007.

⁴⁷¹ Vgl. ebd., S. 3ff.; United Daily News (聯合報) vom 15. März 2007).

⁴⁷² 2007 kommt das Gesundheitsamt der Hauptstadt *Taipeh* in einer Studie zu dem Ergebnis, dass 16% der Grundschüler und 18% der Mittelschüler der Stadt *Taipeh* unter einer psychischen Belastung leiden. Deren Ursache ist zu 30% Lern- bzw. Leistungsdruck. Ferner wird berichtet, dass die Schlafzeit der taiwanischen Kinder und Jugendlichen im Vergleich zu den anderen Ländern (Japan, Korea usw.) am kürzesten ist. Als Hauptgrund dafür gelten die übermäßigen Schulaufgaben (40%). Da *Depression* im Jahr 2007 die häufigste Ursache der Selbsttötung von Jugendlichen im *Landkreis Taipeh* ist, führt dieser Landkreis somit im Jahr 2008 „Tests zur Erfassung von Depression“ an Grund- und Mittelschulen durch. Die Testteilnehmer sind insgesamt 180.000 Zwölf- bis Fünfzehnjährige (Sechsklässler der Grundschule bis Drittklässler der Mittelschule). (Vgl. China Times (中國時報) vom 20. April 2008).

Städten bzw. Landkreisen.⁴⁷³ Des Weiteren ist in einer qualitativen Erhebung vom 16. Juni 2009 zu lesen, dass die Selbstmordrate der zehn- bis neunzehnjährigen Jugendlichen auf Taiwan weiter um 6.8% gestiegen ist und deren Ursache wiederum der Lern- bzw. Leistungsdruck sei.⁴⁷⁴

- Kritische Anmerkungen

Die Reformmaßnahme der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ kann den an sie gestellten Ansprüchen nicht gerecht werden. Sie kann die Probleme der traditionellen Aufnahmeprüfung – der *prüfungorientierten Schulbildung* sowie des *Lern- und Leistungsdrucks auf die Schüler* – nicht lösen. Im Gegenteil, die Reformmaßnahme hat ein neues Problem mit sich gebracht: *Vermarktung* der schulischen Bildung durch das Versprechen der *Autonomie* (freie Schul- bzw. Schülerwahl) und durch die damit zusammenhängenden *freien Konkurrenz* auf allen Ebenen (Schüler, Schulen sowie lokale Regierungen). Dabei besteht eine *wechselseitige Anpassung* zwischen Schülern und Schulen bzw. lokalen Regierungen: Während die *Mittelschüler* versuchen, den Anforderungen einer von ihnen bevorzugten Oberschule zu entsprechen, bemühen sich die *Oberschulen bzw. lokalen Regierungen*, ihr „Bildungsangebot“ den „Bedürfnissen“ der Schüler anzupassen. Ein „marktgerechtes Schulwesen“ entwickelt sich.

Dieses neue Prüfungssystem erzeugt erstens eine neue Einstellung zur „guten“ Schule: Während früher die *öffentlichen* Schulen ein hohes Ansehen genossen, sind die Schulen, welche eine *bessere Qualität* haben, jetzt beliebter. Hierbei wäre zu fragen: Was versteht man unter dem Begriff „Qualität“? Geht man davon aus, dass die Schulqualität messbar ist, dann ist zu fragen, welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Zweitens erzeugt dieses System eine neue Einstellung zum Schüler: Die Schüler werden dabei weniger als *Menschen* bzw. als *zu erziehende Heranwachsende*, sondern vielmehr als *zur Erhöhung der Reputation einer Schule beitragende Objekte* angesehen. Was zählt, sind nicht die Persönlichkeit sowie die Individualität eines Schülers, sondern vor allem dessen *Leistungen*.

⁴⁷³ Aufgrund des Leistungsdrucks beging ein Fünfklässler der Grundschule in einer nordtaiwanischen Stadt Hsinchu Selbstmord. (The Liberty Times (中時電子報) vom 11. September 2008).

⁴⁷⁴ Health. China Times (中時健康) vom 16. Juni 2009.

3.3 Konsequenzen der Reformmaßnahme der „Kompetenzüberprüfung durch standardisierte Tests“

Zur *Sicherung der Qualität schulischer Bildung* werden die Leistungsstände der Grund- und Mittelschüler Taiwans durch standardisierte Tests auf regionaler und nationaler Ebene regelmäßig erfasst. Dabei geht es jedoch nicht nur um die Überprüfung der *Einhaltung* der im neuen Curriculum formulierten Kompetenzstandards, sondern auch um die *Effizienz- und Leistungssteigerung* des ganzen Schulsystems, weil die Testergebnisse bestimmte Konsequenzen für einzelne *Schüler* (Fördermaßnahmen), *Lehrkräfte* (Lohn), *Schulen* sowie *Lokalregierungen* (finanzielle Zuschüsse) haben sollen (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3). Im Folgenden wird anhand vorhandener wissenschaftlicher Studien, Presseberichte und Veröffentlichungen darauf eingegangen, welche *Auswirkungen* diese Bildungspolitik hat, in welchen *Wechselbeziehungen* sie mit weiteren Reformmaßnahmen steht, welche *Probleme* dadurch erzeugt wurden und ob diese Reformmaßnahmen den an sie gestellten *Ansprüchen* überhaupt gerecht werden können.

- Fragwürdige Anpassung der wissenschaftlichen Forschungen an die Reformpolitik

Obwohl wissenschaftliche Forschungen *Objektivität* für sich beanspruchen, zeigt sich im Hinblick auf die neuen Leistungsbeurteilungsformen eine *überraschende Übereinstimmung der wissenschaftlichen Meinung*. Bislang findet sich keine Studie, welche diese Reformmaßnahme kritisiert. Im Gegenteil: Die Forscher untersuchen, was die Bildungspolitik verlangt.

Im Auftrag vom Bildungsministerium untersucht Huang (1996) die sogenannten „Bildungsindikatoren“ anderer Länder und entwirft einen Plan zur Erstellung der lernbereichs- bzw. fachbezogenen „Kompetenz-Indikatoren“ für die Grund- und Mittelschulen auf Taiwan. Dabei wird zunächst die Begründung angeführt, dass sowohl internationale Organisationen wie OECD, UNESCO und IEA⁴⁷⁵, als auch mehrere Länder wie beispielsweise die USA, England und Japan seit langem „Bildungsindikatoren“ zur Erfassung der Bildungsqualität erstellt haben. Dies ist ein *Trend*. Nach dieser

⁴⁷⁵ OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (englisch: Organization for Economic Cooperation and Development); UNESCO: Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (englisch: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization); IEA: Internationaler Verband für Bildungsforschung. (englisch: International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Legitimierung werden die Kompetenz-Indikatoren anschließend von weiteren Autoren für unterschiedliche Fächer erstellt.⁴⁷⁶ Anhand dieser Studien werden vor allem *positive Einstellungen* zu Kompetenz-Indikatoren verbreitet.

Zur Erstellung der Indikatoren des Leistungsstands taiwanischer Schüler fordert das Bildungsministerium im Jahr 1999 die Entwicklung der *Tests* zur Überprüfung der Basiskompetenzen von Schülern.⁴⁷⁷ Demzufolge zielen seit 2001 mehrere Studien auf die Entwicklung von Tests ab, anhand derer man die Einhaltung der Kompetenz-Indikatoren in unterschiedlichen Schulfächern überprüfen kann.⁴⁷⁸

Jedoch ist die Erfassung der Leistungsstände kein endgültiges Ziel der Bildungspolitiker. Es geht noch weiter. Als Maßnahme zur Eliminierung der zwischen den Jahren 2002 und 2004 auftauchenden Krise der Bildungsreform⁴⁷⁹ werden zentrale, standardisierte Tests für Grund- und Mittelschüler im Jahr 2005 eingeführt. Die Testergebnisse gelten als Kennzeichen für die Qualität schulischer Bildung. Dabei fordert das Bildungsministerium ferner, die Leistungsschwächeren nicht zurückzulassen und somit die Bildungspolitik der „Gewährleistung des Rechtes auf Bildung aller Schüler“ letztendlich in die Tat umzusetzen. Diese „Verantwortung“ wird den einzelnen *Lehrpersonen* und den *Bildungseinrichtungen* aufgebürdet.⁴⁸⁰

Welche Auswirkungen hat diese bildungspolitische Forderung auf die Forschungslandschaft? Bislang finden sich vorwiegend Untersuchungen

- von *Schülerleistungstests*⁴⁸¹,
- zur *Anwendung internationalen Leistungsvergleichsstudien* (NAEP⁴⁸², TIMSS) *in taiwanischen Schulen*⁴⁸³,

⁴⁷⁶ Vgl. Zheng-Jie Huang: Planung und Untersuchung zu Indikatoren der Basiskompetenzen an Grund- und Mittelschulen. S. 51 ff., Taipeh 1996; Shi-Ze Yao: Planung der Erstellung von Basiskompetenzen in den Fächern Musik und Kunst. Taipeh 1996; Jiao Ouyang: Planung und Untersuchung zu Indikatoren der Basiskompetenzen im Fach Chinesisch. Taipeh 1998, S. 22.

⁴⁷⁷ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁷⁸ Vgl. Dian-Fu Zhang: Erstellung der Indikatoren der Basiskompetenzen an Grundschulen im Landkreis Taoyuan. Taoyuan/Taiwan 2002; Kuei-Feng Liao: The Study of Physical Education Learning Performance Indicators in Elementary and High School. (Diss. Taipeh) 2002.

⁴⁷⁹ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁸⁰ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan zur Unterrichtsentwicklung infolge der Einführung des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums. Taipeh 2004; Kapitel 2.3.2.3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁸¹ Ying-Ying Lee: A Study on the Development of the Basic Academic Competence Assessment System in Elementary School. 2005; Yanming Chen: The validity of the standard-setting of 2005 Taiwan Assessment of Student Achievement (TASA). Taipeh 2005; Yi-Fang Wu: Validating the Performance Standards for Cut Scores of 2006 Taiwan Assessment of Student Achievement in Mathematics. Tainan/Taiwan 2006; Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2008.

⁴⁸² Vgl. Ming-Yi Tseng: Applications of NAEP 2007 Assessment Framework on Developing Model of Mathematics Academic Achievement Assessment for Pupils in Taiwan. Taipeh 2008.

- zur *Entwicklung verschiedenartiger Leistungstests*⁴⁸⁴,
- zur *Feststellung des Umsetzungsstands dieser Bildungspolitik in Lokalregierungen*⁴⁸⁵,
- zu *Zusammenhängen zwischen Testergebnissen und weiteren Faktoren* (z.B. Familie, Herkunft, Lehrkräfte, Schulleiter, Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima, Nachhilfe, Lernmotivation)⁴⁸⁶,
- zu *Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen*⁴⁸⁷ und
- zur *Evaluation der Lehrpersonen, des Schulleiters und der Schulen*.⁴⁸⁸

Separat betrachtet scheinen diese wissenschaftlichen Studien auf den ersten Blick unproblematisch zu sein: Die Untersuchung zu aktuellen internationalen Leistungsvergleichsstudien, die Entwicklung von Tests, die Analyse zum Kausalzusammenhang zwischen Leistungsständen der Schüler und deren Einflussfaktoren sowie die Evaluationsforschungen. Sie hängen in der Tat aber alle zusammen und erzeugen

⁴⁸³ Vgl. Chih-Lung Tsai: *Application of TIMSS 2007 Assessment Frameworks in a Survey Study of Mathematics Achievement for Elementary School Students in Kinmen County*. Taipeh 2007; Su-Yuan Fu: *International Comparisons of Science Learning Achievements by 9-year-old students from Taiwan and Europe: The Case of TIMSS 2003 Database*. Taipeh 2007; Su-Fang Chou: *Applications of TIMSS 2007 Assessment Framework on Developing Model of Mathematics Academic Achievement Assessment for Pupils in Taiwan*. Taipeh 2008; Ming-Yi Tseng: *Applications of NAEP 2007 Assessment Framework on Developing Model of Mathematics Academic Achievement Assessment for Pupils in Taiwan*. Taipeh 2008.

⁴⁸⁴ Vgl. Xue-Ying Song: *1st grade student' handwriting ability and the relationship between students' handwriting ability and visual perception ability*. Taichung/Taiwan 2005; Yi-Ping Yen: *Development of Mathematical Literacy Test for Pupils in Elementary School*. Taipeh 2007; Ting-Yao Cheng: *A Multimedia Online English Test Developed for Elementary School Students in Taiwan*. (Diss. Chiayi/Taiwan) 2008; Yi-Ju Lin: *Elementary schools Mandarin at the second stage Listening Core Competence Test Writing and Analysis*. Taichung/Taiwan 2008.

⁴⁸⁵ Vgl. Lih-Yuan Huang: *The Study of Academic Competence Assessment in Taitung*. Taitung/Taiwan 2008; Chiung-Ling Tung: *The Research on the Policy Evaluation of the Basic Competence Test for Elementary Schools in Kinmen*. Chiayi/Taiwan 2008.

⁴⁸⁶ Vgl. Cheng-Tzu Tsai: *A Study of the Factors Related to the Mathematics Achievements for Sixth-graders—Take TASA 2005 for an Example*. Tainan/Taiwan 2006; Jin-Chang Hsieh: *Study of the Analysis of Immigrant Children in Taiwan Assessment of Student Achievement*. (Diss. Taipeh) 2007; Wei-Liang Chen: *Study of Elementary School Principal's Moral Leadership, School culture and Students' Learning Achievement*. Chiayi/Taiwan 2008; Wen-Lien Chuang: *A study on the difference of the examination results of Chinese language between the children of foreign spouses, the aborigine students and Han Chinese students in Yilan County—an example of the third-graders in elementary schools*. Taipeh 2009; Wen-Hsin Chang: *A Study on Teachers' Teaching Effectiveness and Students' Learning Achievement under the Experimental Policy of Teacher Evaluation*. Taipeh 2009.

⁴⁸⁷ Vgl. Yu-Ling Chen: *A Study of Remedial Instruction to the Low Mathematics Achievement Students of Sixth Grade*. Taipeh 2007; Chia-Wen Chu: *The Effects of Memory Strategy Instruction on Vocabulary Learning: A Study of Elementary Fourth-Grade Students*. Pingtung/Taiwan 2007; Chun-Chih Lin: *The impact of the instructional strategy of the problem posing in mathematic on students' mathematic conceptual change*. Taichung/Taiwan 2007; Bin-Shen Huang: *An Action Research of Project-Based Learning Promoting Reading Motivation and Reading Comprehension in Mandarin Chinese to Fifth Grade Elementary School Students*. Pingtung/Taiwan 2007; Mei-Yao Song: *The effectiveness of the Hand-in-Hand Plan After-School Support Policy of Miaoli County*. Hsinchu/Taiwan 2008.

⁴⁸⁸ Vgl. Feng-Zhao Chuang: *The Research of the Relationship between Implementation of Teachers' Evaluation Policy and Teachers' Receptivity in Taipei Junior High Schools*. Taipeh 2008; Tao-Jen Pan: *The research of constructing the indicators of the school evaluation and the weight system of the urban and rural for the public junior high school*. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2008.

allmählich eine bestimmte Einstellung zu „guten“ Schülern bzw. Schulen und anschließend zu einem Konkurrenzverhalten auf allen Ebenen:

Es wird nämlich zunächst ein *Mangel* im taiwanischen Schulwesen festgestellt: Im *Vergleich* zu anderen Ländern finden sich keine Kompetenz-Indikatoren und deren Überprüfungssystem auf Taiwan, es besteht somit die Gefahr, dass die Schulqualität nicht mehr gesichert ist.

Im zweiten Schritt wird versucht, die internationalen Leistungsvergleichsstudien (NAEP, TIMSS und PISA) als Vorbild zu nehmen und sie, ungeachtet der kulturellen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, auf Taiwan zu übertragen.

Anhand dieser *importierten* Testinstrumente wird die Qualität *taiwanischer* Schulen gemessen. Durch den Vergleich einzelner Schulen miteinander, deren Lehrpersonal und Bildungseinrichtungen, sowie den verantwortlichen Lokalregierungen sollen Mängel aufgedeckt und die Konkurrenz zwischen den Schulen gefördert werden. Dadurch erhofft man sich eine allgemeine Leistungssteigerung des Schulsystems. Das entspricht der Logik der internationalen Leistungsvergleichsstudien. Die Evaluierten (Schüler, Lehrer, Schulleiter, Schule) sollen den Eindruck bekommen sich in einem *Mangelzustand* zu befinden um somit eine Verbesserung ihrer Bildungseinrichtungen herbeizuführen. Hierbei zeigen mehrere Studien, dass die Professionalität der Lehrer⁴⁸⁹, die Dienstfähigkeit des Schulleiters⁴⁹⁰, die Qualität der Schule⁴⁹¹ sowie die Effizienz einzelner Lokalregierung-

⁴⁸⁹ Vgl. Mu-Lung Fu: The Study of Middle and Primary school Teacher Appraisal system and its implication for the system of teacher appraisal in Taiwan (Diss. Taipeh) 1998; Shu-Ya Zhu: The study of teacher evaluation criteria in elementary schools. Taipeh 1998; Cheng-Ta Wu: The Study on the Development of the Framework for Elementary School Teacher Appraisal Indicators System. (Diss. Taipeh) 1998; Li-Yia Feng: the study of the teaching effectiveness evaluation of the junior high school teachers. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2001; Rong-Tsai Lin: A Study of the Opinions of Elementary School Teachers on Teacher Professional Evaluation System in Kaohsiung City. Tainan/Taiwan 2001; Min-Jung Hsu: A study of Teacher Evaluation Criteria in Elementary School. Pingtung/Taiwan 2002; Pi-Ling Shih: A Study on Implementing School-Based Teacher Evaluation in Taoyuan Elementary Schools. Taipeh 2003; Hsiao-Ting Kao: A Study of the Efficacy of Teachers' Self-Evaluation in Taoyuan Elementary Schools. Taoyuan/Taiwan 2003; Yi-Jun Sheng: A Study of Educators' Attitudes toward Teacher Appraisal in Taoyuan Elementary Schools. Taipeh 2004; Hui-Fen Ye: The Construction and Empirical Analysis on the Indicators of excellent teachers' quality in primary schools. (Diss. Taipeh) 2009.

⁴⁹⁰ Vgl. Ing-Hao Luo: The reserch evaluation indicators of junior high school principals' managing performance. Taipeh 2000; Wenja Lee: A Study on Mialie County of the System in Junior High and Elementary School Principal Selection. Hsinchu/Taiwan 2001; Hsin-Hui Cheng: A Study of the Evaluation System for Elementary and Junior High School Principals. (Diss. Taipeh) 2002; Wei-Shih Huang: A Study on Implementation Process and Standard Construction of School-based Principal Evaluation in Taipei Elementary School. Taipeh 2002; Chu-Rung Wu: Study of evaluation indicators of elementary school principal – a case of southern cities of Taiwan. Pingtung/Taiwan 2002; Su-Yu Wu: Elementary School Principal Standards, the Process of Principal Assessment and Assessing Methods. Taipeh 2003.

⁴⁹¹ Vgl. Huei-Yu Liou: A Study of Construction of Indicator System of School Quality - Take Complete High School for Example. Chiayi/Taiwan 2001; Tien-Ying Chang: A Study of the Relationship between Parent Involvement and School Quality in Elementary Schools. Taipeh 2006; Hsing-Chin Liu: The Study of Construction Quality School Indicators in Elementary School. (Diss. Taipeh) 2010.

en⁴⁹² noch verbesserungsfähig sind. Diese Forschungsergebnisse könnten jedoch – ungeachtet ihrer „Zuverlässigkeit“ – *unangenehme Konsequenzen* für die Betroffenen haben. Demzufolge ergreifen sowohl die leistungsstärkeren als auch –schwächeren Lokalregierungen Fördermaßnahmen. Denn sie alle wollen in der nächsten Runde nicht verlieren.⁴⁹³

Eine kritische Untersuchung, welche diese Bildungspolitik selbst in Frage stellt, wurde auf Taiwan bisher noch nicht vorgenommen. Die vorhandenen Forschungen dienen vor allem dazu, die Sachlage, dass „viele Lokalregierungen bzw. Schulen bereits entsprechende Maßnahmen zur Leistungssteigerung der Schüler ergreifen“, zu verbreiten. Dies scheint gut gelungen zu sein. Es lässt sich anhand folgender konkreter Beispiele belegen.

- Konsequenzen der standardisierten Tests für Lokalregierungen, Schulen, Schulleiter und Lehrpersonen

Die vorhandenen *wissenschaftlichen* Forschungen zeigen vorwiegend die Tendenz des standardisierten Leistungsvergleichs und die Evaluationen von Lehrpersonen bzw. Bildungseinrichtungen. Da die Schlussfolgerungen dieser Studien (z.B. die Feststellung der Notwendigkeit der Tests und die Ursachenzuschreibung der schlechten Testergebnisse auf die schlechte Unterrichts- bzw. Schulqualität) *objektiv* zu sein scheinen, werden sie nicht in Zweifel gezogen. Es ist somit schwierig, anhand dieser Abschlussergebnisse die Probleme dieser Reformmaßnahmen an sich herauszufinden, denn die Forscher nehmen diese Ergebnisse als selbstverständlich bzw. als unproblematisch hin und berichten darüber ausführlich. Es sind zahlreiche Auswirkungen dieser Maßnahmen in den Studien zu lesen.

⁴⁹² Vgl. Shwu-Min Hwang: A Study on Construction of Evaluation Measures for the Education Resource Allocation in Taiwan. Taipeh 2005; Fang-Ru Li: The study of relationships between innovative management and school effectiveness in elementary school in Taoyuan county, Hsinchu county, Hsinchu city and Miaoli county. Hsinchu/Taiwan 2006; Shiou-Yun Liang: A Research on English Education Policy Implementation and Opinion Survey of Primary Schools in Hualien County. Hualien/Taiwan 2006; Chieh-Chen Wang: A Study on Program Implementation of After School Alternative Program in Elementary Schools: An Example of Miao-Li County. Taichung 2007; Wan-Qing Wang: A Survey of Implementing for Principal Schooling Accountability Evaluation in Primary Schools in Taipei County. Taipeh 2006; Mei-Ling Chen: The study of present situations and predicament of School-based curriculum management of elementary schools in four counties of central Taiwan. Taichung 2008; Jung-Hsiu Hsueh: Research on the School Evaluation of Junior High School in Kaohsiung. Kaohsiung/Taiwan; Ke-Wun Ye: The Development of the Competitiveness Indicators for Public Elementary Schools of East Area in Taiwan. Hualien/Taiwan 2008; Chien-Lin Lee: A Study of the promotion and implementation of the trial on “Elementary Teacher Professional Development Evaluation” in A Study of the promotion and implementation of the trial on “Elementary Teacher Professional Development Evaluation” in Taichung City. Taichung/Taiwan 2009; Wen-Yi Fang: The Study of School Accountability and School Organizational Culture on Taipei County Elementary Schools. Taipeh 2009.

⁴⁹³ Dies wird im Folgenden näher erläutert.

Sie sind außerdem in vielen *Presseberichten* zu lesen. Nur in vereinzelt Berichten wird über einige Probleme dieser Bildungspolitik der „standardisierten Tests“ geschrieben. Ein einzelnes Problem greift wie ein Kettenglied ins nächste. Sie hängen letztlich alle zusammen. Die negativen Konsequenzen der standardisierten Tests für die Lokalregierungen, Schulen, Schulleitung und Lehrpersonen sollen im Folgenden anhand der vorhandenen Studien und Presseberichten beleuchtet werden. Sie kreisen vor allem um die Frage, welche Konsequenzen sich ergeben werden, wenn die standardisierten Tests als der national einheitliche Vergleichsmaßstab für Schülerleistungen und die Testergebnisse als *objektives* Bewertungskriterium für alle Schulbereiche gelten.

1) Verstärkung der Konkurrenz zwischen einzelnen Schulbezirken um staatliche Mittel

Eine Teilautonomie zur Evaluation der Lernstände der Schüler wird zwar den einzelnen Bezirksregierungen seit 1999 gewährt, sie müssen jedoch seit 2003 nach der Aufforderung des Bildungsministeriums eigene Qualitätsagenturen zur Schulinspektion einrichten. Zu deren Aufgaben gehören neben der *Koordinierung* der Reformarbeiten zwischen dem Bildungsministerium und den Schulen die *Evaluationen im schulischen Bereich*. Das ist beispielsweise die Durchführung und Auswertung der standardisierten Tests an Grund- und Mittelschulen sowie die Überprüfung des Erfolgs der Fördermaßnahme zur Verbesserung der Schülerleistungen in einzelnen Schulen. Obwohl diese Maßnahmen von Bezirk zu Bezirk voneinander abweichen, haben alle Bezirksregierungen dasselbe Ziel: Sie wollen, dass die Leistungen ihrer Schüler bei den nationalen Leistungstests TASA im *Vergleich* zu denen anderer Bezirke besser sind. (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3).

Hierbei lässt sich fragen: Aus welchem Grund führen die einzelnen Bezirksregierungen trotz des Aufwands „freiwillig“ zahlreiche standardisierte Tests durch? Folgende gesetzliche Verordnungen spielen dabei eine zentrale Rolle:

Zur *effektiveren Nutzung* der staatlichen Mittel wurde die gesetzliche Bestimmung des minimalen Budgets für das Schulwesen nach der Verfassungsänderung im Jahr 1997 aufgehoben. Die finanzielle Autonomie einzelner Bezirke wurde gefordert.⁴⁹⁴ Damit die Bildungsausgaben einzelner Bezirksregierungen für deren Schulwesen trotz der wenigen staatlichen Mittel nicht gekürzt wurden, wurde anschließend im Jahr 1999 eine zentrale Verordnung „Educational Fundamental Act“ verabschiedet, wonach

⁴⁹⁴ Vgl. Yuchin Kan: The Study of Education Development Fund at Local-Government Level in Taiwan. Taipeh 2003, S. 17.

die „Bildungsausgaben gesichert“ werden sollten.⁴⁹⁵ Konkretisiert wurde diese gesetzliche Bestimmung wiederum in der Verordnung „The Compilation and Administration of Education Expenditures Act“ von 2000. Damit wurde einerseits eine finanzielle *Teilautonomie* den einzelnen Bezirken gewährt, andererseits *mussten* sie selbst „Fonds für die regionale Entwicklung des Bildungswesens“ (regional education development fund) einsetzen. Ob eine Bezirksregierung ihre Fonds „effektiv anwendet“ und somit die Effizienz des regionalen Schulwesens steigert, gilt als Kriterium für die Verteilung der finanziellen Ausstattung vom Staat an die einzelnen Bezirke. Zur Evaluation der „Effektivität“ einzelner Bezirksregierungen sollen die Bildungsbehörden auf allen Ebenen ein *Evaluationssystem* etablieren.⁴⁹⁶ Kurz: Die staatlichen Mittel für das Schulwesen werden gekürzt. Die einzelnen Bezirksregierungen müssen diese Mittel zum Teil selbst beschaffen und durch diese Mitteln die Effizienz bei Bildungsangelegenheiten steigern, sonst besteht die Gefahr, keine staatlichen Bildungsressourcen mehr zugewiesen zu bekommen.

Definiert wird die sogenannte Effizienz des [regionalen] Schulwesens im „Jahresbericht über die kommunalen Bildungsangelegenheiten“: Für die Bildungsangelegenheiten an den Grund- und Mittelschulen gelten als Bewertungskriterien die Unterrichtskompetenz und die Qualifikation der Lehrkräfte sowie die Fördermaßnahmen zur Leistungserhöhung der Schüler.⁴⁹⁷ Die Evaluationsergebnisse werden jährlich veröffentlicht:

Tabelle 12: Ergebnisse der Evaluation der Effizienz einzelner Bezirksregierungen (2008)

Bezirke	Punkte				Note
	Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte	Fördermaßnahmen zur Leistungserhöhung der Schüler	Qualifikation der Lehrkräfte	Gesamtpunkte	
Landkreis Pingtung	39	37.5	7	83.5	B
Landkreis Kaohsiung	36	39	7	82	B
Stadt Kaohsiung	37	37	12	86	B

⁴⁹⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Educational Fundamental, Act. § 5. Taipeh 1999.

⁴⁹⁶ Nach der Auffassung des Bildungsministeriums sollte durch diese Bildungspolitik: *erstens* neben den öffentlichen mehrere private Finanzierungsquellen erschlossen werden, *zweitens* den einzelnen Schulen gemäß deren Plan zur Schulentwicklung die öffentlichen Bildungsressourcen zugewiesen werden und *drittens* die Bildungsqualität in Form der statistischen Daten veröffentlicht werden. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: The Compilation and Administration of Education Expenditures Act. (§ 1, § 4, § 13). Taipeh 2000).

⁴⁹⁷ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Jahresbericht über die kommunalen Bildungsangelegenheiten im Schuljahr 2008. Taipeh 2009.

Bezirke	Punkte				Note
	Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte	Fördermaßnahmen zur Leistungserhöhung der Schüler	Qualifikation der Lehrkräfte	Gesamtpunkte	
Landkreis Miaoli	40	38	15	93	A
Landkreis Tainan	39	36	14	89	B
Stadt Tainan	40	38.5	14	92.5	A
Landkreis Chiayi	38	39	14	91	A
Stadt Chiayi	36	39.5	20	95.5	A
Landkreis Yunlin	39	38.5	12	89.5	B
Landkreis Nantou	32	25.5	13	70.5	C
Landkreis Changhua	36	34.5	12	82.5	B
Landkreis Taichung	38	37	12	87	B
Stadt Taichung	39	39	17	95	A
Landkreis Hsinchu	35	40	10	85	B
Landkreis Taoyuan	38	40	11	89	B
Landkreis Taipeh	36	31	9	76	C
Stadt Hsinchu	40	34.5	16	90.5	A
Stadt Taipeh	40	34	16	90	A
Stadt Keelung	39	37	19	95	A
Landkreis Ilan	38	38	15	91	A
Landkreis Hualien	35	36	18	89	B
Landkreis Taitung	36	29.5	16	81.5	B
Landkreis Penghu	31	-	15	77	C
Landkreis Kinmen	37	-	15	87	B
Landkreis Lianjiang	26	-	16	70	C
Durchschnitt	36.8	36.32	13.8	86.32	

Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Jahresbericht über die kommunalen Bildungsangelegenheiten im Schuljahr 2008. Taipeh 2009, S. 22.

Gemäß den Evaluationsergebnissen werden die Lokalregierungen bezuschusst.⁴⁹⁸ Relevant für die nationalen Leistungstests sind hierbei die oben genannten „Fördermaßnahmen zur Leistungserhöhung der Schüler“, wodurch die leistungsschwächeren Grund- und Mittelschüler aus bildungsfernen Schichten Nachhilfe erhalten sollen und damit die Leistungsheterogenität zwischen den Schülern abgebaut werden kann. Die einzelnen Bezirksregierungen haben vor allem die Aufgabe, die Effizienz einzelner Schulen bei der Durchführung von diesen Fördermaßnahmen zu evaluieren. Anschließend werden die Leistungen der Nachhilfeschüler vom Bildungsministerium nachgeprüft. Nur wenn es eine

⁴⁹⁸ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Prämierung der Landkreise und Städte zur Umsetzung zentraler Bildungspolitik. Taipeh 2006.

deutliche Leistungssteigerung gibt, werden diesen Bezirksregierungen mehr finanzielle Zuschüsse gewährt.⁴⁹⁹

Ein direkter Zusammenhang zwischen Testergebnissen und Budget ist ferner in den „Verordnungen zur Durchführung der Leistungstests auf regionaler Ebene an den Grund- und Mittelschulen“ von 2008 zu erkennen, weil das Bildungsministerium *einerseits*, zumindest nach eigener Aussage, die Leistungserhebungen auf regionaler Ebene missbilligt,⁵⁰⁰ *andererseits* verkündet es jedoch, dass die lokalen Regierungen „jährlich gemäß der Sachlage bei Testdurchführung bezuschusst“ werden.⁵⁰¹

Die Testergebnisse werden hierbei als „objektiver Indikator“ der Bildungsqualität einzelner Bezirke angesehen. Davon hängen die finanziellen Zuschüsse vom Staat für das Bildungswesen einzelner Bezirke ab.

2) Verschärfung der Konkurrenz zwischen einzelnen Schulen infolge der Legitimierung des „Schuldarwinismus“

Die im Jahr 2005 eingeführten nationalen Leistungstests TASA gelten als Instrument zur Sicherung der *Qualität* taiwanischer Schulen, indem kontrolliert wird, ob sie alle Schüler fördern können: Die in dem neuen Curriculum eingeführten Basiskompetenzen sind zu erwerben, damit die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. Hierbei werden die *Testergebnisse* einer Schule als deren Qualitätskriterium betrachtet. Der Einzelschule wird die *Verantwortung* aufgelegt, ihre eigenen Leistungen selbst zu steigern.⁵⁰² Dieser Anspruch scheint zunächst selbstverständlich zu sein, hat jedoch unerwünschte Auswirkungen: Die „Überlebenschance“ einer Schule hängt nunmehr von deren Testergebnissen ab. Hierbei spielen drei weitere bildungspolitischen Maßnahmen eine wichtige Rolle:

- Erstens: Forderung nach der *freien Schulwahl der Eltern* zur Förderung privater und alternativer Schulen (seit 1999)⁵⁰³.
- Zweitens: *Evaluationen von Schulen bzw. Unterricht* zur Sicherung der Bildungsqualität (schulextern seit 2000, schulintern seit 2003)⁵⁰⁴.

⁴⁹⁹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Hauptpunkt des Nachhilfeunterrichts an Schulen. Taipeh 2005.

⁵⁰⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnungen zur Durchführung der Leistungstests auf regionaler Ebene an Grund- und Mittelschulen, § 5. Taipeh 2008.

⁵⁰¹ Vgl. ebd., §7.

⁵⁰² Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁰³ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Educational Fundamental Act, § 8. Taipeh 1999.

- Drittens: *Abschaffung der kleinen Schulen* zur Reduzierung der Bildungsausgaben (auf regionaler Ebene seit 2001; auf nationaler Ebene seit 2006)⁵⁰⁵.

Die *Konkurrenz* zwischen Schulen wird nicht mehr wie zuvor abgewertet, sondern als selbstverständlich angesehen und sogar gesetzlich anerkannt. Schulen, welche aufgrund schlechter Testergebnisse am Bildungsmarkt weniger nachgefragt und somit geschlossen werden, sind „selber schuld“, wenn sie im „objektiven“ Wettbewerb verlieren. Im Augenblick beherrscht die Tendenz dieser „schuldarwinistischen“ Entwicklung im taiwanischen Schulwesen. Mehrere unerwünschte Auswirkungen dieser Bildungspolitik sind in den Presseberichten zu lesen:

Aufgrund der Einführung der *freien Schulwahl* ist die „Zukunft“ öffentlicher Schulen nicht mehr sichergestellt.⁵⁰⁶ Sie haben keine bevorzugte Stellung mehr vor den privaten Schulen. Zur Erhöhung der Schüleranzahl werden alle Schulen gezwungen, untereinander zu konkurrieren. Sie müssen beispielsweise ein eigenes *Schulprofil* entwickeln: z.B. die Einrichtung eines „englischen Dorfes“, die Gewichtung von Sport, von Naturkunde und von Geowissenschaften.⁵⁰⁷ Hierbei fragt sich: Welche Gegenmaßnahmen ergreifen die Schulen, welche kein Schulprofil haben? Einige solcher Schulen müssen an die Schüler Stipendien oder Präsente vergeben. Der Schulleiter muss persönlich alle Schulkinder vor dem Schulanfang besuchen, damit sie nicht in eine andere Schule wechseln. Eine Schule hat ihre infrastrukturellen Einrichtungen verbessert bzw. hat jedes Klassenzimmer mit

⁵⁰⁴ Zur Steigerung der Effizienz bei der Verteilung von Bildungsressourcen wird von lokalen Bildungsbehörden seit 2000 gefordert, ein System zur Evaluation der öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen zu etablieren und die Bildungsressourcen diesen Bildungsanstalten gemäß den Evaluationsergebnissen zu zuweisen. Darüber hinaus sollen einzelne Schulen ebenfalls ein Komitee für die Entwicklung eigener Curricula (school-based curriculum) und die Evaluation des Unterrichts bilden. Dieses Evaluationsteam besteht aus Schulleiter und Lehrpersonal. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: The Compilation and Administration of Education Expenditures Act, § 16. Taipeh 2000; Ders.: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2003).

⁵⁰⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Indikatoren zur Evaluation der Entwicklung kleiner Schule. Taipeh 2006; Meng-Yi Lin: Meine Schule ist verschwunden! in: Global Views Monthly, 9/2006.

⁵⁰⁶ Vgl. Wei-Jie Chen: Der Schulsprengel und die freie Schulwahl der Eltern in der Stadt Taichung. Taichung/Taiwan 2009, S. 30.

⁵⁰⁷ Stärker betroffen sind hierbei die kleinen Schulen. Eine Schule hat beispielsweise ihr Schulprofil in „Sport“ festgelegt und jährlich kleine Triathlonwettkämpfe (Schwimmen, Radfahren und Laufen) veranstaltet. Eine weitere Schule zielt auf das Schulprofil „Naturkunde“ und richtet ein Museum ein. Ferner wird das Schulprofil auf „Englisch“ gefestigt: Dabei werden einige Schulen in ein sogenanntes „Englisches Dorf“ (Englisch Village) umgewandelt. Die Schulen haben schulintern einen Bus und ein Restaurant, in dem die Schüler nur Englisch sprechen. Eine weitere Schule legt ihren Schwerpunkt auf die „Umwelterziehung“ und hat daher drei Windkraftanlagen schulintern gebaut. Zwei weitere Mittelschulen haben eigene Sternwarten eingerichtet, um ihr Schulprofil „Geowissenschaften“ zu stärken. („TVBS-News“ vom 13. April 2009; The Liberty Times (自由時報) vom 6. Mai 2009).

einem Fernseher ausgestattet. In einer weiteren Schule wird mehr Nachhilfeunterricht erteilt.⁵⁰⁸

Es scheint, dass Schulen, welche sich nicht an die oben erwähnte Bildungspolitik anpassen und somit weniger nachgefragt sind, daran selbst schuld sind. Das System an sich wird nicht in Frage gestellt. Diese Einstellung ist wiederum in der Reformmaßnahme der *Evaluationen von Schulen bzw. Unterricht* zu erkennen: Die Evaluationsergebnisse werden als objektiv angesehen und nicht bezweifelt. Für die Eltern ist somit selbstverständlich, gemäß dieser „objektiven“ Ergebnisse eine Schule für ihre Kinder auszusuchen. Eliteschulen bzw. Schulranking, welche zuvor als problematisch angesehen wurden, gelten nunmehr als erforderlich. Dies verstärkt die Konkurrenz unter einzelnen Schulen.

Der Trend zur Legalisierung des Marktmodells im Schulwesen lässt sich noch deutlicher erkennen mit der *Abschaffung der kleinen Schulen* zur Reduzierung der Bildungsausgaben seit 2001.⁵⁰⁹ Diese Maßnahmen haben zunächst die Lokalregierungen wegen deren Finanzverlegenheit durchgeführt. Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der abgeschafften Schulen bzw. Schulklassen im Schuljahr 2001 bis 2004:

Tabelle 13: Anzahl der abgeschafften öffentlichen Schulen bzw. Schulklassen im Grund- und Mittelschulbereich (2001-2004)

Formen Schuljahr	Schule wird zur Zweigstelle einer Schule	Schule wird zur Schulklasse	Schule wird abgeschafft	Zweigstelle einer Schule wird zur Schulklasse	Zweigstelle einer Schule wird abgeschafft	Schulklasse wird abgeschafft
2001	2	0	2	1	6	9
2002	6	0	1	0	4	2
2003	1	1	2	8	5	9
2004	11	0	2	6	6	7
Insgesamt	20	1	7	15	21	27

Quelle: Jin-Shan Liu: *Wo sollen die kleinen Schulen hin?* In: *Education e-paper in Hsinchu City*, H. 19, 2006.

Die obigen Daten bezeichnen die Sachlage zum Schulabbau auf regionaler Ebene von 2001 bis 2004. Es bestehen für die Lokalregierungen im Prinzip die oben erwähnten sechs „Möglichkeiten“, eine Schule abzuschaffen. Schüler der geschlossenen Schulen müssen somit zu anderen Schulen wechseln.⁵¹⁰ Diese Gelegenheit wird von der Regierung

⁵⁰⁸ The Liberty Times (自由時報) vom 6. Juli 2009.

⁵⁰⁹ Die Abschaffung kleiner Schulen zum Sparen staatlicher Mittel lässt sich auf politische Pläne im Jahr 1995 zurückführen. Diese Pläne wurden im Jahr 1995 jedoch noch nicht durchgeführt. Im Jahr 2001 schlägt das Bildungsministerium erneut diese Bildungspolitik vor. Damals wurde sie ebenfalls auf nationaler Ebene nicht eingeführt. (Vgl. Meng-Yi Lin: *Meine Schule ist verschwunden!* in: *Global Views Monthly*, 9/2006).

⁵¹⁰ Vgl. Jin-Shan Liu: *Wo sollen die kleinen Schulen hin?* in: *Education e-paper in Hsinchu City*, H. 19, 2006.

ausgenutzt: Die zentrale Überwachungsbehörde Taiwans schlägt im Jahr 2004 vor, kleine Schulen abzuschaffen, um Personal-Kosten zu sparen.⁵¹¹ Es gewährt sogar die zentrale Behörde für Finanzverwaltung „The Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics“ den einzelnen Bezirksregierungen finanzielle „Zuschüsse für Schulabbau“: Schafft eine Bezirksregierung eine Schulklasse ab, so erhält diese Regierung pauschal 1.200.000 Taiwan-Dollar (zirka 27.420 Euro). Bei der Abschaffung einer Schule werden diese Zuschüsse verdoppelt.⁵¹²

Auch das Bildungsministerium trägt zur Verschärfung der oben erwähnten Tendenz bei: Wegen der Abweichung in den Regelungen des Schulabbaues auf regionaler Ebene verkündet das Bildungsministerium im Schuljahr 2006 einheitliche „Indikatoren zur Evaluation der Entwicklung kleiner Schulen“ als Hinweise für die Bezirksregierungen beim Schulabbau. Gemäß diesen Indikatoren werden einzelne Schulen benotet.⁵¹³

Tabelle 14: Indikatoren zur Evaluation der Entwicklung kleiner Schule

Note	5	4	3	2	1
Kriterien					
Schülerzahlen	> 81	61 - 80	41 - 60	21 - 40	< 20
Tendenz der Schülerzahlen	steigen stark an	steigen langsam an	stabil	sinken langsam	sinken stark
Bevölkerungszahl des Schulbezirkes	ansteigen		stabil		sinkt
Entfernung zur öffentlichen Schule	> 3 KM	2,1 – 3 KM	1,6 – 2 KM	1 – 1,5 KM	< 1 KM
Öffentliche Verkehrsmittel zur weiteren Schule	nein				ja
Alter der Schule	> 81 Jahre	61 – 80 Jahre	41 – 60 Jahre	21 – 40 Jahre	< 20 Jahre
Bedarf an Klassenzimmer und infrastrukturellen Einrichtungen	Klassenzimmer und infrastrukturelle Einrichtungen	Klassenzimmer		infrastrukturelle Einrichtungen	nein
Alter der meisten Schulhäuser	< 5 Jahre	6 – 10 Jahre	11 – 15 Jahre	16 – 20 Jahre	> 20 Jahre
weitere Nutzungsmöglichkeiten des Schulgeländes	nein	wenig		ja	viel
Wichtigkeit der Schule für die Bewohner	hoch		durchschnittlich		wenig

Quelle: Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Indikatoren zur Evaluation der Entwicklung kleiner Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2006.

⁵¹¹ Schafft man eine Schule ab, laut Überwachungsbehörde, so lassen sich die Personal-Kosten bis zu zehn Millionen Taiwan-Dollar (zirka 227.270 Euro) sparen. Jährlich spart man insgesamt 5.100 Millionen Taiwan-Dollar (zirka 115.909.000 Euro) bei Abschaffung aller kleinen Schulen auf Taiwan. (Vgl. Die Überwachungsbehörde Taiwans: Jahresbericht über das Bildungsbudget. Taipeh 2004).

⁵¹² 1 EUR = 43,759 TWD (Wechselkurs am 21. Februar 2010)

⁵¹³ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Indikatoren zur Evaluation der Entwicklung kleiner Schulen. Taipeh 2006.

Für jeden Indikator wird die Note eins bis fünf gegeben. Diejenige Schule, welche eine niedrige Gesamtnote erhält, soll nach der Auffassung des Bildungsministeriums abgeschafft werden, weil eine solche kleine Schule „nachteilig für die Entwicklung der Sozialkompetenz der Schüler ist und ferner dem Prinzip der *Bildungsinvestition* widerspricht.“⁵¹⁴

Ferner ist in der obigen Tabelle zu lesen, dass der erstgenannte Indikator die *Schülerzahl* ist. Das heißt, dass die Einzelschule möglichst viele Schüler aufnehmen muss, sonst droht die Gefahr, geschlossen zu werden. Dies hängt wieder mit der Bildungspolitik der *freien Schulwahl* und den *nationalen Leistungstests* zusammen: Schulen mit guten Testergebnissen sind mehr gefragt und haben somit eine größere Chance zu „überleben“.

Bezüglich dieser Bildungspolitik des Schulabbaues finden sich von 2001 bis 2009 sechs empirische Erhebungen auf Taiwan. Während die Untersuchungen von 2001 bis 2005⁵¹⁵ diese Reformmaßnahme als „*Chance* für die Schulentwicklung“ betrachten und sie für positiv erklären, wird diese Politik seit 2007 in den empirischen Studien in zweifacher Hinsicht kritisiert: Die Erhöhung des Drucks auf die Lehrkräfte⁵¹⁶, der Widerspruch zwischen dieser Bildungspolitik und dem Anspruch der Bildungsgerechtigkeit aus juristischer Perspektive.⁵¹⁷

Ebenfalls sind die Bemängelungen an der Bildungspolitik der „Abschaffung kleiner Schulen“ in den Presseberichten und Zeitschriften zu lesen. In einer Zeitschrift wird im Jahr 2006 berichtet, dass der Indikator „Schülerzahlen“ in den meisten Lokalregierungen als Hauptkriterium für den Schulabbau gilt. Daneben haben diese Regierungen unbefugt die Regelung über Schülerzahlen geändert: Beispielsweise werden die Schulen im Landkreis *Tainan* bereits mit weniger als 40 Schülern und im Landkreis Chiayi mit weniger als 30 Schülern abgeschafft, obwohl die vom Bildungsministerium genehmigte Mindestschülerzahl nur 20 ist.⁵¹⁸

Wie sieht die konkrete Zahl aus? Im Jahr 2008 ist in der Zeitung zu lesen, dass allein der Landkreis *Tainan* 14.400.000 Taiwan-Dollar (zirka 327.000 Euro)⁵¹⁹ „Zuschüsse für Schulabbau“ erhält. 2002 bis 2008 werden 138 Schulen auf Taiwan abgebaut. Insgesamt

⁵¹⁴ Ebd.

⁵¹⁵ Vgl. Ya-Ching Lee: From Combining Schools' Policy to Research of Strategic Human Resource Management – Study of Primary Schools in Chia-Yi County. Chiayi/Taiwan 2001; Chung-Yi Tang: The inconsistency between reality and ideal of principal instructional leadership in faraway elementary school practice process. Kaohsiung/Taiwan 2005; Ming-Hsing Teng: Combining Classes and Amalgamating Schools for Too Small Scale Primary Schools in Hualien County. Hualien/Taiwan 2005.

⁵¹⁶ Vgl. Ming-Ying Tsai: A Study of Relationship between Teachers' Job Stress and Social Support in the Merged Elementary Schools. Chiayi/Taiwan 2007.

⁵¹⁷ Vgl. Ya-Chen Chen: Politik und Rechtsproblem der Abschaffung der öffentlichen Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2008.

⁵¹⁸ Vgl. Meng-Yi Lin: Meine Schule ist verschwunden! in: Global Views Monthly, 9/2006.

⁵¹⁹ 1 EUR = 43,759 TWD (Wechselkurs am 21. Februar 2010).

bekommen die Lokalregierungen Zuschüsse von etwa 911.200.000 Taiwan-Dollar (zirka 20.709.000 Euro).⁵²⁰

Anhand der obigen Analyse lässt sich feststellen, dass die einzelnen Schulen trotz Anspruch der *Schulautonomie* gezwungen werden, sich an der neuen „Evaluationskultur“ anzupassen. Dies könnte an der Einbeziehung der Testergebnisse in die „Qualitätskriterien“ einer Schule und schließlich in die Verteilung der „Bildungsressourcen“ liegen.

3) Konsequenzen der standardisierten Tests für die Schulleitungen und Lehrkräfte

Eines der Hauptmotive für die Einführung standardisierter Leistungstests ist, dass die Schulleitungen mehr Verantwortung für die Verbesserung schulischer Bildung und Leistungen übernehmen. Begründet wird dieser Anspruch damit, dass die Leistungen taiwanischer Schüler, trotz Bildungsreform seit 1994, nachgelassen haben und dies auf die Verantwortungslosigkeit der Lehrpersonen und Bildungseinrichtungen zurückzuführen sei. Diese Leistungstests gelten unter anderem als Instrument zur Kontrolle der Arbeitseffizienz von Schulleitungen.⁵²¹

Die bisherigen quantitativen Erhebungen, welche sich zugleich auf die Leistungstests TASA und auf die Schulleitung beziehen, fokussieren vorwiegend die Kausalität zwischen den Schulmanagements- bzw. Führungskompetenzen der Schulleitungen und der Schul- bzw. Schülerleistungen. Die meisten Studien zeigen, dass diejenige Schulen, welche besser von den Schulleitungen „geführt“ bzw. „gemanagt“ werden, effektiver sind, wobei der Schulleiter seit der Einführung der TASA-Tests im allgemeinen unter höherem Druck steht.⁵²²

⁵²⁰ United Daily News (聯合報) vom 27. August 2008.

⁵²¹ Gemäß dem „National Education Law“ von 1999 werden die Schulleitungen im Prinzip nicht mehr vom Staat zu einer Schule entsendet, sondern von einzelnen Bezirksregierungen ausgewählt. Das wichtigste Auswahlkriterium ist, ob die Schulleitungen ihre Schulen effektiv managen bzw. leiten können. Des Weiteren werden die Leistungen einer Schulleitung seit 2006 jährlich nach folgende Kriterien beurteilt: *erstens* die Effizienz bei der Umsetzung einer Bildungspolitik (25%), *zweitens* die Fähigkeit zur Unterstützung des Unterrichts von Lehrkräften (25%), *drittens* die Effizienz bei der Erfüllung von Verwaltungsaufgaben (20%), *viertens* Moral und Handlung (20%) und *fünftens* weitere Leistungen (10%). (Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3.1 der vorliegenden Arbeit; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ausführungsbestimmung zum Schulpflicht-Gesetz. Taipeh 2004; Ders.: Plan zur Unterrichtsentwicklung infolge der Einführung des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums. Taipeh 2004; Ders.: Performance of Assessment Regulations for Principals of Vocational, Special Education and Public School for Grades K-12. Taipeh 2006; Chrong-Ru Jou: The Development of Professional Evaluation for Elementary and Junior High Schools. (Diss. Taipeh) 2008, S. 27 f.).

⁵²² Vgl. Ming-Hsiung Wu: A Study of Elementary School Principals' Transformational Leadership and School Effectiveness. Taichung/Taiwan 2001; Jin-Cheng Yang: A study of the relationship between learning organization and school effectiveness managed by elementary school principals. Taipeh 2001; Hung-Yi Chang: The Relationship between the Principal's Transformational Leadership and the School

Ebenfalls für die *Lehrkraft* haben diese nationalen Leistungstests unangenehme Folgen. Drei Bildungspolitiken spielen dabei eine wichtige Rolle: Erstens die *Reform der Lehrerbildung* seit 1994,⁵²³ zweitens die Bildungspolitik des *Schulabbaues* seit 2001⁵²⁴ und drittens die versuchsweise Einführung der *Evaluation von Lehrern* seit 2006⁵²⁵:

In den vorhandenen Erhebungen finden sich einerseits Studien, welche die Auswirkung der Einführung nationaler Leistungstests für positiv erklären: Lehrer mit bestimmter *Persönlichkeit* sind in der Lage, effektiv zu unterrichten und können zur Steigerung der Schülerleistungen beitragen.⁵²⁶ Ein effektives und objektives System der *Evaluation* von Lehrkräften könnte zur Effizienzsteigerung des schulischen Unterrichts und zur Verbesserung der Schülerleistungen führen.⁵²⁷ Andererseits sind jedoch mehrere Unter-

Effectiveness for the Elementary School of Taipei County and Taipei City. Taipei 2002; Yung-Ching Chang: Study on the Relationships among Leadership Behavior of Pricipal, Organizational Culture of School, and Effectiveness in Taipei Public Elementary Schools. Taipei 2002; Jane-Yu Chen: A study on the relationships between principal curriculum leadership and school effectiveness in elementary schools – example from Yunlin, Chiayi, Tainan area. Chiayi/Taiwan 2004; Yu-Mei Cheng: A Study of Relationship between Miaoli County's Elementary School Principals' Instructional Leadership and School Effectiveness. Taichung/Taiwan 2004; Shiu-Yen Wang: The Study on the Relationship between Femal Principal's Transformational Leadership and School Effectiveness in Taipei City and County Elementary Schools. Taipei 2004; Chih-Yung Lin: A Study on the Relationship between Elementary School Principal's Instructional Leadership and School Effectiveness in Taichung County. Taichung/Taiwan 2004; Hsin-Chun Chen: A Study on the Relationship between the Professional Leadership of Principal and the School Effectiveness in Primary School. Kaohsiung/Taiwan 2005; Wei-Liang Chen: Study of Elementary School Principal's Moral Leadership, School culture and Students' Learning Achievement. Chiayi/Taiwan 2008.

⁵²³ Es wird festgestellt, dass die bisherige Lehrerbildung vereinheitlicht ist und nicht mehr der aktuellen vielfältigen „Marktnachfrage“ entspricht. Angesichts dessen sollte das Ausbildungssystem verbessert werden. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 73 f., 114).

⁵²⁴ Vgl. Meng-Yi Lin: Meine Schule ist verschwunden! in: Global Views Monthly, 9/2006.

⁵²⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der Evaluation von Lehrerprofessionalität. Taipei 2006.

⁵²⁶ Vgl. Tsung-Ming Liu: A Study on Junior High School Teachers' Personality Traits, Teaching Styles, and Teaching Effectiveness. Changhua/Taiwan 2007.

⁵²⁷ Vgl. Shu-Yi Wang: The Construction of Teachers' Teaching Effectiveness Indicators in Elementary School. Taipei 2002; Yu-Chin Chien: A Study on the Relationship between Teacher Efficacy and Teaching Effectiveness for the Elementary School Teachers. Taipei 2002; Yi-Chun Chen: The Study on Teacher Evaluation of Elementary School. Pingtung/Taiwan 2003; Hsiao-Ting Kao: A Study of the Efficacy of Teachers' Self-Evaluation in Taoyuan Elementary Schools. Taoyuan/Taiwan 2004; Mei-Chuan Chen: The Study of Teacher Evaluation and Teacher Self-efficacy in Elementary School. Taichung/Taiwan 2005; Li-Ju Yang: The Study of Taichung City Elementary School Educators' Perspectives on Teacher Evaluation. Taichung/Taiwan 2005; Hsian-jung Tseng: Study on Constructing School Management Effectiveness Indicators and It's Applications — Perspective from Managing Strategies of the Balanced Scorecard. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2006; Yi-Tzu Yang: A Comparative Study on Teacher Assessment Mechanism of Compulsory Education between Taiwan and USA. Nantou/Taiwan 2006; Kuang-Yun Li: Construction of Teacher Appraisal Index for Elementary School Teachers. Tainan/Taiwan 2007; Kun-Taio Lee: A Case Study on Professional Development Evaluation Promoted for Teachers by Directors of Educational Affairs at the Elementary Schools in Taipei County. Taipei 2007; Yu-Tzu Yeh: The study of relationship between teacher self-evaluation and teacher's teaching effectiveness in the elementary schools in Kaohsiung City. Kaohsiung/Taiwan 2007; Cheng-Sheng Cheng: The Study of Situation and Outcomes of Evaluation Test of Elementary Teachers' Professional Development in Hualien and Taitung. Taitung/Taiwan 2007; Li-Chen Hsieh: A Study on Correlation between Participation Attitude to Teacher Evaluation and Teaching Effectiveness in the Elementary School. Pingtung/Taiwan 2007; Min-Jung Hsu: A Study on the Construction of Meta-evaluation Standards of Teacher Evaluation in Elementary Schools. (Diss. Tainan/Taiwan) 2007; Qiu-Yun Gu: A Study of Teacher Evaluation and Teacher Professional Growth of the

suchungen zu lesen, welche über den enormen Druck auf die Lehrkräfte infolge der Einführung regionaler sowie nationaler Leistungstests berichten.⁵²⁸ Hierbei fragt man sich nach dem Grund: She (2009) weist beispielsweise darauf hin, dass die Lehrer und Lehrerinnen zur Fortbildung aufgefordert (34.4%), von der Schule nochmals evaluiert (27.9%), von Eltern der Schüler befragt (55.6%) werden, wenn die Schüler bei Leistungstest schlecht abgeschnitten haben. Darüber hinaus zeigt sich die Tendenz der „High-Stakes-Assessments“: Die Lehrpersonen werden nämlich in Abhängigkeit von den Testergebnissen belobigt bzw. bestraft.⁵²⁹

Eine weitere Erklärung für die Erhöhung des Drucks auf die Lehrkraft ist in den Presseberichten zu finden: Aufgrund der Reform der Lehrerausbildung seit 1994 ist auf Taiwan an Lehrkräften allmählich ein „Überangebot“. Beispielsweise konkurrieren bereits im Jahr 2002 mehr als 30.000 qualifizierte Lehrer um nur 6.000 Stellen. Die qualifizierten

Elementary School in Hsinchu County. Hsinchu/Taiwan 2008; Wen-Ju Chou: The Relationship between the Experimental of T.P.D.E. Project and the T.P.G. An Example from Elementary Schools in Taitung County. Taitung/Taiwan 2008; Guo-Jiun Chen: The Evaluation of Professional Development of the Junior High. Changhua/Taiwan 2008; Feng-Zhao Chuang: The Research of the Relationship between Implementation of Teachers' Evaluation Policy and Teachers' Receptivity in Taipei Junior High Schools. Taipeh 2008; Hui-Chen Chiang: A Case Study of School Improvement Propelled by Teacher Evaluation for Professional Development. Taipeh 2009; Wen-Hsin Chang: A Study on Teachers' Teaching Effectiveness and Students' Learning Achievement under the Experimental Policy of Teacher Evaluation. Taipeh 2009.

⁵²⁸ Vgl. Jia-Huoy Lin: A Study on Measurement of teachers' Job Stress Inventory at Elementary Schools. Tainan/Taiwan 2002; Yen-Jiun Lee: The Study on Relationship between Working Stress and Emotional Management of Teachers in Elementary Schools. Taichung/Taiwan 2002; Shu-Chuan Chen: The Study of Teacher's Job Stress and Coping Strategy under the Organizational Changes in the Elementary Schools. Tainan/Taiwan 2002; Chia-Zen Lin: A Study on the Job Stress and Coping Strategies for Elementary School Teachers Executing 1-9 Grades Curriculum Plan. Kaohsiung/Taiwan 2003; Chih-Chun Kuo: A Study among Teacher Stress, Social Support and Burnout of the Elementary School Teachers. Chiayi/Taiwan 2003; Dong-Lih Tsay: The study of the relationships between school administrative support, the degree of teachers' understanding nine-year integrated curriculum, and job stress in the elementary schools-- Changhua Country as an example. Chiayi/Taiwan 2004; Tsui-O Tsai: A Study on the Stress, Coping Strategy, and Satisfactions of the Work of Teachers in Elementary Schools in Taipei City. Taipeh 2004; Guo-Xing Su: A Study on Relationship among Teachers' Job Stress, Exercise Behavior and Health Condition of Elementary Schools in Taipei. Taipeh 2004; Huo-Chuan Chen: The Study of the Elementary School Teachers' Job Stress Resulted from the Nine-Year Integrated Curriculum Reform. Kaohsiung/Taiwan 2004; Pao-Lien Lai: A Study of the Elementary School Teachers' Job Stress and Their Coping Strategies in Exucting 9-year Joint Curriculum Plan. Taipeh 2005; Yu-Tung Tsai: The Study of Work stress and Coping Strategies of Elementary School Teachers. Tainan/Taiwan 2006; Yi-Chen Chen: The Relationships Between Job Stress and Professional Commitment for Junior High School Teachers : An Example of Keelung area. Taipeh 2006; Chih-Lin Hsu: A Study on the relationships between Working Stresses, Coping Strategies and Teaching Efficiencies for Elementary School Teachers --Take Changhua County as the example. Chiayi/Taiwan 2006; Chen-Yu Wu: A Study of Teacher's Job Stress and Job Satisfaction in the Elementary School of Taipei County. Taipeh 2006; Ming-Ying Tsai: A Study of Relationship between Teachers' Job Stress and Social Support in the Merged Elementary Schools. Chiayi/Taiwan 2008; Ching-Hua Huang: A Study on the Relationship between Working Pressure and Working Satisfaction: The Elementary School Teachers in Tao-Yuan County for Example. Taipeh 2008; Zhen-Xiu Huang: Study of Physical and mental Conditions and countermeasures of Elementary School Teachers under surplus Pressure. Changhua/Taiwan 2008; Jou-Cheng Fu: The Study on the Primary School Teachers' Job Stress to the Implementation of the Student Basic Competence Test in Taipei County. Taipeh 2009.

⁵²⁹ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3 der vorliegenden Arbeit; Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 79 ff.

Lehrer, welche noch keine Arbeitsstelle in der Schule finden, werden zu sogenannten „vagabundierenden Lehrern“ (vagrant teachers). Zur Lösung dieses Problems werden im Jahr 2005 „Evaluationen an Hochschulen für die Lehrerausbildung“ eingeführt, um die Anzahl qualifizierter Lehrkräfte zu reduzieren.⁵³⁰ Trotzdem liegt die Aufnahmequote im Jahr 2006 immer noch bei Grundschullehrern von 0.8% und bei Mittelschullehrern von 5.7%. Nach den vom Bildungsministerium verkündeten Daten liegt die Anzahl der „vagabundierenden Lehrer“ im Jahr 2007 bei 46.154 (36% der gesamten qualifizierten Lehrkräfte seit 1997).⁵³¹

Die Gefahr, arbeitslos zu werden, besteht ebenfalls für solche Lehrer, welche bereits eine Stelle an der Schule haben: Wegen des Geburtenrückgangs (seit 1981) und aus der Bildungspolitik der Lehrerbildungsreform (seit 1994) sowie des Schulabbaues (seit 2001) ergibt sich bereits im Jahr 2008 ein Überschuss von 1.115 Lehrern auf Taiwan.⁵³² Voraussichtlich werden von 2009 bis 2014 insgesamt 11.000 Grundschulklassen und 2.400 Mittelschulklassen abgeschafft.⁵³³ Folglich werden noch mehr Lehrkräfte zu so genannten „überschüssigen Lehrern“ (Surplus Teacher) werden, welche schließlich von den Schulen entlassen werden könnten.⁵³⁴

Neben den oben erwähnten Bildungspolitik führt das Bildungsministerium zur „Verbesserung fachlicher Professionalität von Lehrer und deren Unterrichtsqualität“ seit 2006 versuchsweise die „Evaluation von Lehrern“ ein, woran die

⁵³⁰ Dabei werden von 2005 bis 2009 insgesamt acht Hochschulen als „drittklassig“ bewertet. Somit dürfen sie keinen Studiengang mehr für die Lehrerausbildung anbieten. Daneben werden 90 Hochschulen als „zweitklassig“ bezeichnet. Deren genemigte Anzahl der aufzunehmenden Studierenden wird um 20% gekürzt. Auf der ersten Stufe haben sich nur 58 Hochschulen platziert. Sie können daher den Studiengang für die Lehrerausbildung weiter wie zuvor anbieten. (Vgl. Yi-Min Chang: A Study of Exploring the Causes for the Vagabond Teachers — from a perspective of Chaos Theory. Hualien/Taiwan 2009, S. 150).

⁵³¹ Vgl. Yi-Min Chang: A Study of Exploring the Causes for the Vagabond Teachers — from a perspective of Chaos Theory. Hualien/Taiwan 2009, S. 5, 15; United Daily News (聯合報) vom 11. April, 2007; Coral Lee: Taking a Good Look at Teacher Education, in: sinorama, Vol. 29 No. 10 October 2004, S. 29-33; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, 115).

⁵³² Beispielsweise ist die Geburtenzahl von etwa 329.581 im Jahr 1995 auf rund 216.491 im Jahr 2004 (etwa um 1/3) gesunken, während die Anzahl der Lehramtsreferendare im Jahr 1995 bei 9.719 und im Jahr 1995 und bei 19.390 im Jahr 2004 liegt. Zwischen 1995 und 2004 verfünffacht sich ferner die Zahl der Hochschulen mit Lehramts-Studiengängen von 13 auf 74. (Vgl. Yi-Min Chang: A Study of Exploring the Causes for the Vagabond Teachers — from a perspective of Chaos Theory. Hualien/Taiwan 2009, S. 136; „Yahoo-News“ vom 11. August 2008.

⁵³³ The Liberty Times (自由時報) vom 12. Januar 2009.

⁵³⁴ Seit 1997 werden die Lehrer nicht mehr von der Zentralregierung einer Schule zugewiesen. Stattdessen gehört die Lehrereinstellung zur Aufgabe einzelner Schulen. Desweiteren wird den Schulen das Recht gegeben, ihre Lehrer zu entlassen. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Bildung von Ausschuss für Lehrevaluation an Grund-, Mittel- und Oberschulen. Taipeh 1997; Li-Hung Lin: The Research of the Approaches to Compulsory Education Surplus Teachers in Miaoli County. Taipeh 2008, S. 8 f.; Zhen-Xiu Huang: Study of Physical and mental Conditions and countermeasures of Elementary School Teachers under surplus Pressure. Changhua/Taiwan 2008).

Lehrkräfte *freiwillig* teilnehmen können,⁵³⁵ wobei diese Maßnahme bislang als unbeliebt bei den Lehrern erscheint.⁵³⁶

4) Konsequenzen der standardisierten Tests für den Unterricht: *teaching to the test*

Gemäß des „Vorläufigen Abrisses des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an den Grund- und Mittelschulen“ von 2000 sollten die „Kompetenzstandards im neuen Curriculum so formuliert werden, dass 80% der Schüler diese Standards erreichen können“⁵³⁷, wobei dies bis 2004 als misslungen erklärt wird. Die seit 2005 eingeführten standardisierten Leistungstests gelten somit als eine regelmäßige Überprüfungsmaßnahme zur Sicherung der Qualität schulischen Unterrichts, damit die im neuen Curriculum formulierten Kompetenzstandards eingehalten und die Schülerleistungen verbessert werden.⁵³⁸ Hierbei geht man davon aus, dass die Unterrichtsqualität *überprüfbar* ist und diese *Qualität* hängt mit den *Kompetenzstandards* und *Schülerleistungen* zusammen. Diese Einstellung und die darauf basierende Bildungspolitik der Durchführung von Leistungstests haben jedoch unerwünschte Auswirkungen auf den schulischen Unterricht. Bereits ein Jahr nach der Einführung nationaler Leistungstests zeigt sich die Tendenz, dass sich der schulische Unterricht vorwiegend an den Testsystemen orientiert: Im Landkreis Taipeh werden beispielsweise im Jahr 2006 Leistungstests auf regionaler Ebene an den Grundschulen in den Fächern Chinesisch, Mathematik, Informatik und Englisch durchgeführt. Zur Vorbereitung auf diese Tests haben einzelne Grundschulen mehrere Musterprüfungen schulintern abgehalten.⁵³⁹ Im Folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten Prüfungstermine einer Grundschule gegeben:

⁵³⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der Evaluation von Lehrerprofessionalität. Taipeh 2006.

⁵³⁶ Nach der Evaluation werden sowohl „gute“ Lehrer als auch deren Schulen belobigt. Trotzdem haben nur wenige Lehrer bzw. Schulen daran teilgenommen: 144 Schulen im Jahr 2006, 212 Schulen im Jahr 2007 und 241 Schulen im Jahr 2008. Dieser Plan soll voraussichtlich im Jahr 2011 weiter durchgeführt werden. (United Daily News (聯合報) vom 5. Oktober 2008; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Durchführungsbestimmung zur Evaluation von Lehrerprofessionalität. Taipeh 2010).

⁵³⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Vorläufiger Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2000.

⁵³⁸ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

⁵³⁹ Lihpao Daily (台灣立報) vom 15. Januar 2007; China Times (中國時報) vom 13. Januar 2007; The Liberty Times (自由時報) vom 13. Juni 2007.

Tabelle 15: Prüfungstermine einer Grundschule im zweiten Schulhalbjahr des Schuljahres 2006/07 (Landkreis Taipeh)

17. März	University of Cambridge ESOL Examinations (Zertifikatsprüfung in Englisch für Nicht-Muttersprachler; schulextern)
29. März	Tests in Englisch (schulintern; 1.-6. Klasse)
3.-4. April	Prüfungen in allen Fächern außer Sport, Kunst und Musik (schulintern; 1.-6. Klasse)
8.– 15. April	Wettbewerb in Kenntnissen der chinesischen Sprache (1.-6. Klasse)
4. Mai	Tests in Englisch (schulintern; 1.-6. Klasse)
8. Mai	Leistungstests in Mathematik (auf regionaler Ebene; 6. Klasse)
9.-10. Mai	Prüfungen in allen Fächern außer Sport, Kunst und Musik (schulintern; 1.-6. Klasse)
15. Mai	Leistungstests in Englisch (auf regionaler Ebene; 6. Klasse)
	Leistungstests in Chinesisch (auf regionaler Ebene; 3. Klasse)
	Leistungstests in Informatik (auf regionaler Ebene; 6. Klasse)
5. Juni	Prüfungen in Englisch (schulintern., 6. Klasse)
7.-8. Juni	Tests in Englisch (schulintern; 6. Klasse)
13. Juni	Tests in Englisch (schulintern; 1.-5. Klasse)
21.-22. Juni	Prüfungen in allen Fächern außer Sport, Kunst und Musik (schulintern; 1.-6. Klasse)
26. Juni	Leistungstests in Englisch (auf regionaler Ebene; 4. Klasse)
	Leistungstests in Mathematik (auf regionaler Ebene; 3. Klasse)

Quelle: *The Liberty Times* (自由時報), Am 13. Juni 2007.

Neben den obigen Tests und Prüfungen werden in einer Schulklasse dieser Schule wöchentlich zahlreiche kleine Tests in testrelevanten Fächern klassenintern durchgeführt. Vor den Leistungstests auf regionaler Ebene werden die Schüler dieser Klasse in einem Prüfungsfach zwei Mal am Tag „getestet“. Insgesamt sind mehr als 50 Tests im Schulhalbjahr zu schreiben. Der Lerndruck auf die Schüler erhöht sich enorm. Aus diesem Grund zeigen die Schüler und Eltern ihre Unzufriedenheit. Dabei führt der Schulleiter die Begründung an, dass die Testergebnisse einzelner Grundschulen veröffentlicht werden und nur die Schulen mit guten Testergebnissen nachgefragt sind. Darum müssen sich die Schüler auf diese Tests gut vorbereiten.⁵⁴⁰

Hinsichtlich der empirischen Erhebungen richtet sich das Forschungsinteresse seit der Einführung der Leistungstests vorwiegend auf die *Entwicklung effektiver Unterrichtsmethoden* zur Förderung der Kompetenzen der Schüler im Lesen⁵⁴¹, in

⁵⁴⁰ The Liberty Times (自由時報) vom 13. Juni 2007.

⁵⁴¹ Vgl. Xiu-Juan Lin: The effects of literature discussion program on elementary students' reading motivation, reading attitude and reading behavior. Tainan/Taiwan 2001; Pei-Ling Chuang: The Study on the Effects of Different Reading Instruction on Elementary Students' Reading Motivation and Classroom Reading Climate. Tainan/Taiwan 2002; Chin-Fang Huang: The effects of Concept-Oriented Reading Instruction on reading motivation, reading strategies, reading comprehension and concept knowledge. Taipeh 2003; Rong-Chang Yang: Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension, Metacognition, Reading Motivation of Fifth-Grade Students. Pingtung/Taiwan 2003; Yen-Ni Li: The Effects of Shared-book Reading Instruction on Reading Comprehension and Reading Motivation of primary grade students. Tainan/Taiwan 2007; Bin-Shen Huang: An Action Research of Project-Based Learning Promoting Reading Motivation and Reading Comprehension in Mandarin Chinese to Fifth Grade Elementary School Students. Pingtung/Taiwan 2007.

Mathematik⁵⁴², in den Naturwissenschaften⁵⁴³ sowie in Englisch⁵⁴⁴. Hierbei ist deutlich zu erkennen, dass die nicht-testrelevanten Fächer wie beispielsweise Kunst, Sport und Musik außer Acht gelassen werden. Sie zeigt nach einer nationalen Befragung in seiner Studie von 2009, dass die Grundschullehrer ihren Unterricht vorwiegend an den Testsystemen ausrichten: Die leistungsschwächeren *Schüler* erhielten den Nachhilfeunterricht von Lehrkräften (78.6%), wurden von Eltern zum Lernen (68.9%) und zum Besuch einer Nachhilfeeinrichtung (27.1%) angehalten. Somit ist es nicht überraschend, dass die Schüler aufgrund der Tests mehr Nachhilfestunden (80.5%) und Hausaufgaben (31.7%) bekamen sowie Musterprüfungen in der Schule (43.6%) ablegten.⁵⁴⁵

Es scheint, dass sich die Tendenz „teaching to the test“ nicht aufhalten lässt.

⁵⁴² Vgl. Chien-Chung Tzng: The Diagnostic and Remedial Instruction in Area Concept of the Children with Learning Disabilities. Tainan/Taiwan 2001; Mei-Lan Chuang: The Study of Problem Posing Teaching Activities in the Seventh-Grade Math Class. Kaohsiung/Taiwan 2003; Pei-Chi Chen: The study of problem-posing teaching technique in the elementary school grade two class. Kaohsiung/Taiwan 2003; Mu-Ming Lin: The Study of Developing Remedial Teaching Module on “Three-dimension Geometry”. Chiayi/Taiwan 2004; Su-Ming Hung: The study of remedial instruction to fifth grade students’ misconceptions on fraction. Chiayi/Taiwan 2004; Zheng-Yang Xiao: A study of multiple remedial instruction for elementary school students. Pingtung/Taiwan 2004; Ying Chern: The Case Study of Computer-based Remedial Instruction for Sixth Graders on Fraction Multiplication. Tainan/Taiwan 2005; Jin-Biau Wu: A research study on grade five problem posing-Case of four arithmetical operations. Kaohsiung 2005; Ching-Wen Hsiao: The Study of Cooperative Problem Posing and On-line Cooperative Problem Solving on the Fifth Graders’ Mathematic Learning Achievement and Mathematic Learning Attitudes. Chiayi/Taiwan 2005; Yi-Shan Lin: A Research on the Remediation teaching through Mathematical Games – Take the 2nd graders’ addition/subtraction unit as the case. Tainan/Taiwan 2006; Jui-Chun Fan: Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on Bayesian Networks – The Quantity and Measurement Related Indicators of Mathematics in Grade 6. Taichung/Taiwan 2006; Jui-Chen Tu: The effects of Direct Instruction (DI) and Self – Monitoring for Mathematics Underachiever of Elementary School Sixth Grade. Taipeh 2006; Jia-Feng Liang: Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on The Structures of Bayesian Networks – The “algebra” Related Indicator of Mathematics in Grade 6 Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on The Structures of Bayesian Network. Taichung/Taiwan 2006; Shu-Fang Chen: Problem Posing Activities Integrated into Remedial Instruction of Decimal Multiplication and Division – A Case of the Misconceptions from the Implicit Model. Pingtung/Taiwan 2006; Shiao-Chi Chen: Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on Bayesian Networks – The “Ratio” Related Indicators of Mathematics in Grade 6. Taichung/Taiwan 2006; Yi-Ren Cheng: Learning Response to Velocity Concept and Remedial Teaching for Sixth Grade Elementary Students. Tainan/Taiwan 2006; Kuo-Cheng Tai: Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on Bayesian Networks – The “Geometry” Related Indicators of Mathematics in Grade 6. Taichung/Taiwan 2006; Chun-Chih Lin: The impact of the instructional strategy of the problem posing in mathematic on students’ mathematic conceptual change. Taichung/Taiwan 2007.

⁵⁴³ Vgl. Hua-Lung Lee: An Action Research of the Instructional Design for Implementating Mobile Project-Based Learning into Elementary School Science Education. Taipeh 2004; Ta-Yuan Weng: An Action Research of WebQuest on the Problem-Solving of Third Grade Students in Science and Life Technology. Pingtung/Taiwan 2007.

⁵⁴⁴ Vgl. Chia-Wen Chu: The Effects of Memory Strategy Instruction on Vocabulary Learning: A Study of Elementary Fourth-Grade Students. Pingtung/Taiwan 2007.

⁵⁴⁵ Stichprobe: 144 Grundschulen, 1008 Lehrer und 1008 Eltern. (Vgl. Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009, S. 149, 154, 170, 278).

- Das Versprechen: „Gewährleistung des Rechtes auf Bildung aller Schüler“

Wie oben erwähnt wird die Verantwortung „Gewährleistung des Rechtes auf Bildung aller Schüler“ *in der Tat* den einzelnen Lehrpersonen und Bildungseinrichtungen aufgebürdet. Hierbei wäre zu fragen, ob der ursprüngliche bildungspolitische Anspruch – leistungsschwächere Kinder nicht zurückzulassen (Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit) – nach der Einführung nationaler standardisierter Tests (2005) tatsächlich erfüllt worden ist.

Die bisherigen Erhebungen zeigen einige interessante Forschungsergebnissen: Erstens lässt sich die Behauptung des Bildungsministeriums, dass die schulischen Leistungen eines Schülers kausal mit dessen ethnischer Herkunft zusammenhänge und die Leistungsdisparitäten zwischen Schülern mit unterschiedlichen Staatsbürgerschaften durch Kompensationsmaßnahmen abgebaut werden könnten⁵⁴⁶, schwer von den vorhandenen Studien beweisen: Drei Studien weisen erstaunlicherweise darauf hin, dass der Faktor, ob der Schüler mit oder ohne Migrationshintergrund ist, vor der Einführung nationaler Leistungstests eher weniger Einfluss auf die Schulnoten hat.⁵⁴⁷ Eine Wechselbeziehung zwischen dem Migrationshintergrund und schulischer Leistungen der Schüler lässt sich jedoch erst nach der Durchführung nationaler Tests belegen.⁵⁴⁸

Des Weiteren spielt die soziale Herkunft eines Schülers hierbei eine große Rolle: Trotz unterschiedlicher Kompensationsmaßnahmen zum Abbau der Leistungsdisparitäten zwischen Schülern⁵⁴⁹ wird eine hohe Abhängigkeit zwischen *sozioökonomischem Status* bzw. *Kulturkapital* der Schüler und deren *schulischen Leistungen* attestiert.⁵⁵⁰

⁵⁴⁶ Während die Anzahl der Migrantenkinder an den Grund- und Mittelschulen im Schuljahr bei 46.000 liegt, beträgt die Anzahl im Schuljahr 2009 etwa 155.000. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an den Schulen hat sich von 1.6% auf 6.1% (um 4.5%) erhöht. Mütter dieser Migrantenkinder sind meistens vom Festland China, aus Indonesien und den Philippinen in Taiwan eingewandert. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abbau der sozial bedingten Leistungsdisparitäten durch Nachhilfe. Taipeh 2003; Ders.: Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund. Taipeh 2004; Ders.: Demographie - Migrationsraten an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2009. Taipeh 2010).

⁵⁴⁷ Vgl. Tsai-Chin Hsiao: A study of Social Status and Academic Achievement of 1st-and-2nd-Grade Children of Female Immigrant Spouses in Taichung County. Taichung/Taiwan 2005; Wen-Yu Wang: A Comparative Study on Learning Performance for Foreign Spouses' Elementary School Children. Taipeh 2006; Hsiao-Ching Lin: How Children of Southeast Asian Immigrant Mother Read Chinese in Taiwan: A Miscue Analysis Case Study. Taichung/Taiwan 2006.

⁵⁴⁸ Vgl. Mei-Yao Ho: The Research on Academic Achievement of Foreign Spouses' Children – the Analysis of Cultural Capital Perspectives. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2006; Yu-Hsin Lin: The Study of Factors Influencing Elementary School Students from New Residents and Native Resident Household - An Example from Nantou County. Chiayi/Taiwan 2007.

⁵⁴⁹ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Educational Priority Areas Project. Taipeh 1999; Ders.: Abbau der sozial bedingten Leistungsdisparitäten durch Nachhilfe. Taipeh 2003; Ders.: Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund. Taipeh 2004; Ders.: After School Alternative Programm. Taipeh 2006 (<http://asap.moe.gov.tw/>).

⁵⁵⁰ Vgl. Yi-Chun Wu: The effect of the family learning environment on Chinese language attainment of the children of foreign spouses in Taipei. Taipeh 2005; Jin-Chang Hsieh: Study of the Analysis of Immigrant

Ein konkretes Beispiel zeigt Chen in ihrer Studie von 2009: Die Möglichkeit, eine bestimmte Schule zu besuchen, hängt in bedeutsamem Ausmaß von den sozioökonomischen Bedingungen ab. Während die Durchschnittseinkommen der Familien der Schüler von einer sogenannten „elitären“ Grundschule um 102.000 Taiwan-Dollar (zirka 2.300 Euro) liegt, beläuft sich das einer Familie vom Schüler aus „normaler“ Grundschule durchschnittlich auf 80.000 Taiwan-Dollar (zirka 1.800 Euro). Ferner verfügen die wohlhabenden Eltern über weitgehende Wahlmöglichkeiten, obwohl auf Taiwan bisher der Schulsprengel noch nicht abgeschafft und somit im Prinzip noch keine freie Schulwahl besteht: 45% der Absolventen der erstgenannten Grundschule ziehen in ein Wohnquartier um, dessen Mittelschule über einen guten Ruf verfügt, während nur 2% der Absolventen letztgenannter Grundschule in diese „elitäre“ Mittelschule geschickt werden. Mehr als 90% der Absolventen dieser „normalen“ Grundschule besuchen eine „normale“ Mittelschule. Die *Immobilienpreise* in dem Schulsprengel der „elitären“ Mittelschule beträgt bis zu 500.000 NT-Dollar (zirka 11.300 Euro) pro Flächeneinheit, sind also fünf Mal so hoch wie die in der „normalen“ Mittelschule.⁵⁵¹ Ferner wird in einer Nachricht mitgeteilt, dass sich die Immobilienpreise im „elitären“ Schulbezirk der *Stadt Taipeh* innerhalb von einem Jahr (2006 bis 2007) um 35,2% erhöhten.⁵⁵²

Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die *Schulabbrecherquote* an Grund- und Mittelschulen, nach amtlicher Angabe, seit der Einführung nationaler Leistungstests im Schuljahr 2005/06 bis zum Schuljahr 2007/08 um 0,08% gesunken ist. Trotzdem kann man nicht verneinen, dass die Schulabbrecherquote bei indigenen Völkern – eine der vom

Children in Taiwan Assessment of Student Achievement. (Diss. Taipah) 2007; Meng-Juan Wu: The correlations among self-concept, life adjustment and academic achievement of foreign spouses' children. Taipah 2006; Pi-Shan Chang: An investigation on ability of Mandarin phonetic symbols of children of foreign spouses in the first grade. Kaohsiung/Taiwan 2006; Qing-Zhong Cai: The Research on Learning Adaptation and Scholastic Achievement of Foreign Spouses' Children. Hsinchu/Taiwan 2006; Kuo-Min Jou: The Study on the Relationships of the Parental Social Capital, Elementary School Students Academic Achievement and School Adjustment in Tainan County. Chiayi/Taiwan 2006; Yu-Ling Yeh: A Study on Relationships among Home Literacy Environment, Academic Achievement and Learning Attitude of the Children of Immigrant Brides. Taipah 2006; Mei-Yao Ho: The Research on Academic Achievement of Foreign Spouses' Children – the Analysis of Cultural Capital Perspectives. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2006; Chen-Hsin Chen: Factors Influencing Academic Achievement of Taitung County elementary School Students – Difference between Children of Foreign Spouses, Aborigine students, and Han Students. Taitung/Taiwan 2007; Yu-Hsin Lin: The Study of Factors Influencing Elementary School Students from New Residents and Native Resident Household - An Example from Nantou County. Chiayi/Taiwan 2007; Lih-Yuan Huangly: The Study of Academic Competence Assessment in Taitung. Taitung/Taiwan 2008. Wen-Lien Chuang: A study on the difference of the examination results of Chinese language between the children of foreign spouses, the aborigine students and Han Chinese students in Yilan County – an example of the third-graders in elementary schools. Taipah 2009.

⁵⁵¹ Die Berechnungseinheit im Immobiliensektor in Taiwan ist die Maßeinheit „Ping“ ($\approx 3,3058 \text{ m}^2$). (Vgl. Wei-Jie Chen: Der Schulsprengel und die freie Schulwahl der Eltern in der Stadt Taichung. Taichung/Taiwan 2009, S. 11, 14, 17).

⁵⁵² „Now News“ vom 25. April 2007.

Bildungsministerium als Bildungsbenachteiligte bezeichnete Gruppe – immer noch höher ist als die bei Nicht-Indigenen (1.02% gegenüber 0.19 %).⁵⁵³

Eine erstmals auf nationaler Ebene durchgeführte Studie zur Analyse der „Indikatoren der sozialen Ungleichheit“ einzelner Regierungsbezirke ist zu folgenden Ergebnissen gekommen.⁵⁵⁴

Tabelle 16: Schülerzahl und Schulabbrecherquote an Grund- und Mittelschulen sowie Arbeitslosen-Quote in 25 Bezirken (Schuljahr 2007/08)

Rang	Bezirke	Schulabbrecherquote (%)	Schülerzahl	Arbeitslosen-Quote (%)
1	Stadt Keelung	0,476	45.995	4,469
2	Landkreis Taitung	0,367	26.287	3,636
3	Landkreis Hualien	0,350	40.189	3,846
4	Landkreis Hsinchu	0,326	64.205	4,054
5	Landkreis Taipeh	0,308	440.668	3,842
6	Landkreis Kaohsiung	0,294	136.171	4,061
7	Stadt Hsinchu	0,276	52.828	3,743
8	Landkreis Nantou	0,258	62.245	4,331
9	Landkreis Chiayi	0,254	54.270	3,817
10	Landkreis Ilan	0,245	56.113	4,147
11	Landkreis Miaoli	0,245	65.134	3,846
12	Landkreis Taoyuan	0,243	263.533	3,915
13	Landkreis Yunlin	0,213	80.905	3,736
14	Landkreis Changhua	0,206	154.999	3,764
15	Landkreis Pingtung	0,206	101.463	2,703
16	Stadt Taichung	0,183	144.886	4,107
17	Stadt Kaohsiung	0,173	175.194	4,173
18	Stadt Chiayi	0,170	38.668	4,231
19	Landkreis Taichung	0,159	202.943	3,994
20	Landkreis Penghu	0,149	9.222	3,667
21	Stadt Taipeh	0,146	271.391	3,719
22	Landkreis Tainan	0,144	119.080	3,860
23	Stadt Tainan	0,141	93.823	3,753
24	Landkreis Kinmen	0,048	6.215	1,900
25	Landkreis Lianjiang	0,000	827	0,900

Quelle: Stiftung Eden: Indikatoren der sozialen Ungleichheit. Taipeh 2008; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Current Data of School Year 2007-2008. Taipeh 2008.

Die obige Tabelle zeigt eine deutliche Abweichung zwischen der Schülerabbrecherquote in der Stadt *Keelung* (0,476%) und der im Landkreis *Lianjiang* (0.000%). Die Behauptung, dass die Schülerabbrecherquote mit der Schülerzahl zusammenhänge, lässt sich hierbei nicht bestätigen: Beispielsweise sind die Zahlen der Schüler in den Städten Taipeh, Tainan und im Landkreis Tainan höher als in der Stadt Keelung. Trotzdem sind die

⁵⁵³ Im Schuljahr 2005/06 bis 2007/08 ist die Schulabbrecherquote an den Grund- und Mittelschulen durchschnittlich von 0.27 auf 0.19 % gesunken. (Vgl. Department of Statistics: Schulabbrecherquote. Taipeh 2010).

⁵⁵⁴ Vgl. Stiftung Eden: Indikatoren der sozialen Ungleichheit. Taipeh 2008.

Schulabbrecherquoten in diesen drei Bezirken niedriger als in der Stadt Keelung, welche die höchste Arbeitslosen-Quote (4,469%) auf Taiwan hat.⁵⁵⁵

Im Februar 2008 wird in einer Nachricht ebenfalls über die Disparitäten zwischen Regierungsbezirken gesprochen: Während sich die meisten Sechstklässler der Grundschulen in der Hauptstadt *Taipeh* bereits schwierige Englisch-Vokabeln angeeignet haben und abends noch privaten Nachhilfeunterricht erhalten, lernen gerade die Sechstklässler in *Taitung*, wo ein Englischlehrer wegen Lehrermangels in drei bis vier Schulen unterrichten muss, die Buchstaben zu schreiben und auszusprechen.⁵⁵⁶ Am Ende desselben Jahres belegt ferner eine Studie, dass ethnisch und sozial bedingte Leistungsdisparitäten nach der Durchführung nationaler Leistungstests eher vergrößert statt verringert werden.⁵⁵⁷ Die sozioökonomischen Disparitäten zwischen Grundschulern lassen sich desgleichen im folgenden Jahr erkennen: Eine nationale Befragung von 2009 verweist darauf, dass vergleichsweise mehr Landkinder aus Familien mit niedrigen Einkommen kommen als Nicht-Landkinder (26% gegenüber 15%). Diese Kinder aus bildungsfernen Schichten können somit keine private Nachhilfeeinrichtung besuchen und die allgemeinen Nebenkosten für Lernmaterialien an den Schulen nicht aufbringen. Hierbei wäre zu fragen: Werden die Bildungsausgaben für die Grundschulen zum Abbau dieser Ungleichheit erhöht? Nach amtlicher Angabe ist die Quote der Bildungsausgaben für Grundschulen von 1990 bis 2007 um 9% (von 29,07% auf 26,53%) gesunken, während die für die Hochschulen in diesem Zeitraum um 6,35% (von 21,68% auf 28,03%) angestiegen ist.⁵⁵⁸

- Kritische Anmerkungen

Das Marktmodell im Bildungswesen scheint erfolgreich zu sein: Es hat geschafft, einzelnen Lokalregierungen, Bildungseinrichtungen, Schulleitungen und Lehrkräften eine „Scheinautonomie“ zu gewähren und sie mittels „objektiver“ Testergebnisse untereinander zu evaluieren: Der Staat evaluiert die Lokalregierungen. Die Lokalregierungen evaluieren die Bildungseinrichtungen, Schulleitungen und Lehrkräfte. Daneben führen sie zum Teil *freiwillig* noch Selbstevaluationen durch. Kurz: Je mehr Evaluationen, desto besser? Diese Annahme erweist sich jedoch als trügerisch. Denn dadurch wird zugleich die Konkurrenz auf allen Ebenen verstärkt und die Folgen sind nicht

⁵⁵⁵ Vgl. Ebd.

⁵⁵⁶ China Times (中時電子報) vom 22. Februar 2008.

⁵⁵⁷ Analysiert werden in dieser Studie die Ergebnisse bei den „Basiskompetenz-Tests“ (Basic Achievement Test) von 2004 bis 2008. Die Leistungsdisparitäten zwischen den Schülern aus Familien mit niedrigem Einkommen und den aus Familien mit normalem bzw. hohem Einkommen werden von 45 auf 54 Punkte vergrößert (um 9 Punkte). (Vgl. Mandarin Daily News (國語日報) vom 30. Dezember 2008).

⁵⁵⁸ Stichprobe: 1.547 Grundschüler. (Vgl. Child Welfare League Foundation R.O.C.: Bericht über Kinderrechte in Stadt und Land auf Taiwan im Jahr 2009. Taipei 2009).

unbedingt erwünscht: Die Bezirksregierungen erhalten keine Finanzunterstützung vom Staat mehr. Die Schulen werden geschlossen. Die Schulleitungen bzw. Lehrkräfte werden entlassen.

Die Hoffnung, „Chancengleichheit“ im Bildungswesen durch die Einführung der nationalen Leistungstests zu ermöglichen, scheint vergeblich zu sein. Im Gegenteil: Der Verdacht ergt sich, dass die Bildungsbenachteiligung durch diese Reform noch weiter verschärft wird.

3.4 Zwischenfazit: Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Das *Ziel* der Bildungsreform besteht darin, laut Bildungspolitiker im Jahr 1996, das gesamte Bildungswesen Taiwans zu *modernisieren*: Die Dezentralisierung, Privatisierung bzw. Liberalisierung des Bildungsmarktes sollte zur Effizienzsteigerung des Bildungssystems führen. Den Bildungseinrichtungen würde mehr Autonomie und den Lehrkräften mehr Freiheit gewährt. Die Persönlichkeit der Heranwachsenden könnte sich frei entfalten und sich ganzheitlich entwickeln. Die Entscheidungsfähigkeit und die Selbstständigkeit der Kinder würden gefördert. Die Individualität aller Kinder, ungeachtet ihrer ethnischen und sozialen Herkunft, würde berücksichtigt. Schließlich würde die Ungleichheit der Bildungschancen abgebaut. (Vgl. Kapitel 2.2)

Im Pflichtschulbereich werden unter anderem *drei konkrete Reformmaßnahmen* zur Verbesserung schulischer Praxis ergriffen: Im Schulalltag sollten vielfältige Fähigkeiten der Schüler mittels der „verschiedenartigen Formen der Leistungsbeurteilung“ gefördert werden. Der Leistungsdruck auf die Schüler sollte infolge der Einführung des „Plans der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ vermindert werden. Eine regelmäßige Lernstandserhebung in Form von standardisierten Leistungstests sollte die Bildungsqualität Taiwans sichern und könnte es ermöglichen, keine Leistungsschwächeren zurückzulassen. (Vgl. Kapitel 2.3)

Die „neue Leistungskultur“ verheißt eine schöne Zukunft. Heutzutage scheint es jedoch, dass die oben genannten bildungspolitischen Ziele nur leere Versprechungen sind. Die vorhandenen Erhebungen und Presseberichte zeigen, dass im Schulalltag statt der individuellen *Persönlichkeit* eines Schülers die für alle Schüler allgemeingültigen,

messbaren, überprüfbar bzw. operationalisierbaren *Kompetenzen* gefordert werden. (Kapitel 3.1)

Trotz Erhöhung der Zugangsmöglichkeit zur Oberschule leiden die Schüler nach wie vor unter großem Stress und Konkurrenzdruck. (Kapitel 3.2)

Mit der *Autonomie* der Bezirksregierungen, Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte in Bildungsangelegenheiten werden *folgenreiche Kontrollen* verbunden. Dabei gelten die standardisierten Leistungstests eher weniger als Maßnahme zur *Qualitätssicherung*. Vielmehr sind diese Tests ein sanktionsbewehrtes Kontrollinstrument, welches die Betroffenen *verunsichert*: Auf allen Ebenen (bezirkswest, schulintern, klassenintern) werden Selbst-Evaluationen durchgeführt. Trotz all dieser Reformmaßnahmen sind die Leistungsdisparitäten zwischen Schülern aus bildungsfernen und –nahen Schichten, zwischen den einzelnen Bezirken bzw. Schulen immer noch groß. (Kapitel 3.3)

Es besteht also eine Kluft zwischen Anspruch der Reform und deren Wirklichkeit.

Woran liegt das?

Welche Erklärungen für diese unzufriedenen Reformergebnisse finden sich bereits in den Fachliteraturen und empirischen Erhebungen?

Sind diese Argumente für den Misserfolg der Reform überhaupt aussagekräftig? Oder sind sie wiederum die Argumente, welche die wirklichen Probleme verschleiern?

Diese Fragen werden im nächsten Kapitel behandelt.

4. Überprüfung der vorhandenen Erklärungen für die unerwünschten Auswirkungen neuer Formen der Schülerleistungsbeurteilung

Wie im dritten Kapitel gezeigt wird, besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Reformpolitiker und der Wirklichkeit der in den letzten Jahren umgesetzten Bildungsreformen:

Während die Reformpolitiker steif und fest behaupten, durch die *Pluralisierung der Formen der Schülerleistungsbeurteilung im Schulalltag* könnten sich individuelle Potenziale einzelner Schüler besser entfalten (vgl. Kapitel 2.3.1.2 und 2.3.2.1), die *Pluralisierung der Zugangsmöglichkeiten zur Oberschule* würde zur Minderung des Leistungsdrucks auf die Schüler und zur Förderung der Chancengleichheit der Schüler bei der Schulwahl beitragen (vgl. Kapitel 2.3.1.1 und 2.3.2.2), die *Einführung standardisierter Leistungstests* würde zum Abbau der Leistungsdisparitäten zwischen Schülern und zur Gewährleistung des Rechts aller Kinder auf Bildung führen (vgl. Kapitel 2.3.1.3 und 2.3.2.3), weichen die Reformergebnisse von diesen Ansprüchen (vgl. Kapitel 3) ab.

Die Hoffnung, die schulische Praxis durch Reformen zu verbessern, wird also enttäuscht. Über diese defizitäre Lage liegen im Laufe der letzten Jahre mehrere amtliche Erklärungen, quantitative Erhebungen in Fachliteraturen und Zeitschriftenaufsätzen vor. Aus unterschiedlicher Perspektive und von verschiedenen Standpunkten aus (z.B. Bildungsministerium, Eltern, Lehrer und Öffentlichkeit) werden für die Reformmisserfolge Erklärungen abgegeben, welche zum Teil „herrschende Meinung“ sind und dogmatisch erscheinen, aber nicht homogen sind und sich teilweise sogar widersprechen. Diese Erklärungsansätze werden in folgendem Kapitel analysiert. Dabei geht es nicht nur um die Zusammenfassung der Ansätze, sondern auch darum, diese gängigen Argumente gegenüberzustellen und deren Begrenztheit und Fragwürdigkeit festzustellen.

4.1 Mangel an Begleitmaßnahmen und äußere Rahmenbedingungen

Nicht selten wird auf empirischer Ebene argumentiert, dass der Misserfolg der Bildungsreform an der Unzulänglichkeit der Begleitmaßnahmen und an der Lückenhaftigkeit äußerer Rahmenbedingungen liegt. Diese Argumente lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

a) *Mangel an Zeit:*

Häufig genannt wird der Faktor *Zeit*. Dabei beklagen sich die *Lehrkräfte*, dass wegen des Zeitmangels, welcher wiederum auf die große Klassenstärke und auf die zusätzlichen Verwaltungsarbeiten zurückzuführen sei, es kaum möglich sei, einzelne Schüler im Schulalltag anhand unterschiedlicher Formen bzw. Methoden zu beurteilen.⁵⁵⁹ Diese Behauptung lässt sich jedoch anhand folgender amtlicher Angaben und Verlautbarungen bestreiten:

In Hinsicht auf die *Schüler-Lehrer-Relationen* senkt sich der Klassenteiler an den Grund- und Mittelschulen seit dem Jahr 1999 *ordnungsgemäß* von 45 bis auf 35.⁵⁶⁰ *In der Realität* sieht die durchschnittliche Klassenstärke bis zum Schuljahr 2009 folgendermaßen aus:⁵⁶¹

Tabelle 17: Durchschnittliche Klassenstärke an Grund- und Mittelschulen (1994 - 2009):

Schuljahr	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Grundschule	37,6	35,5	34,2	33,1	31,9	31,5	30,8	30,4
Mittelschule	42,6	41,5	40,1	38,7	37,4	35,9	35,0	34,9
Schuljahr	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Grundschule	30,1	29,9	29,7	29,3	29,0	28,5	27,7	26,8
Mittelschule	35,7	36,0	36,1	35,6	34,9	34,2	33,8	33,5

Quelle: Department of Statistics, Ministry of Education: Bildungsstatistik. 2010.

Trotz des Überschreitens der für die Mittelschule gültigen Grenzwerte der Klassenstärke im Schuljahr 1999, 2000, 2002, 2003, 2004 und 2005 ist nicht zu verleugnen, dass die durchschnittliche Schülerzahl einer Mittelschulklasse seit Anfang der Reformbewegung im Jahr 1994 deutlich gesunken ist, nämlich von 42,6 auf 33,5.

Dies besagt, dass das Scheitern der Bildungsreform nicht unbedingt auf die durchschnittliche Klassenstärke zurückzuführen ist.

Liegt der Misserfolg am *Arbeitspensum* sowie an *zusätzlichen Verwaltungsarbeiten* der Lehrer?⁵⁶² Nach amtlicher Angabe sind die gesamten Unterrichtsstunden in der ersten bis zur neunten Schulklasse vom Schuljahr 1993 bis 2001 um 55 Unterrichtsstunden gekürzt worden.⁵⁶³ Zur Entlastung der Lehrkräfte wird ferner im Jahr 2002 rechtlich festgesetzt,

⁵⁵⁹ Vgl. Kapitel 3.1 der vorliegenden Arbeit; Jim Hwang: Die große Bildungsdebatte, in: Taiwan heute, Nr.2/2004, S. 28.

⁵⁶⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Standards für Klassenstärke und zugeteiltem Lehrpersonal an öffentlichen Grund- und Mittelschulen. von 1999, 2007. Taipeh.

⁵⁶¹ Vgl. Department of Statistics, Ministry of Education: Bildungsstatistik. 2010.

⁵⁶² Kapitel 3.1 der vorliegenden Arbeit; Jim Hwang: Die große Bildungsdebatte, in: Taiwan heute, Nr.2/2004, S. 28.

⁵⁶³ Eine Unterrichtsstunde an den Grundschulen dauert 40 Minuten, an den Mittelschulen 45 Minuten. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bildungsbericht. Taipeh 2001).

dass „die Unterrichtspflichtzeit der Lehrer nicht überschritten werden darf“⁵⁶⁴ und dass die Lehrpersonen keine zusätzlichen Aufgaben bzw. Verwaltungsarbeiten übernehmen dürfen.⁵⁶⁵ Das heißt, dass die Lehrkräfte, trotz Kürzung der Unterrichtsstunden bzw. trotz gestiegener Zeit für die Leistungsbeurteilung, die seitens Bildungsreform an sie gestellten Anforderungen immer noch kaum bewältigen können.

Der Zeitfaktor wird ebenfalls von den *Reformpolitikern* erwähnt. Im Oktober 2005 bewertete der Leiter des „Komitees für Bildungsreform“ Lee ⁵⁶⁶ die bisherige Bildungsreform als Misserfolg und bat erstmals die Öffentlichkeit um Verzeihung. Gleichwohl äußerte er sich dahingehend, dass die Bildungsreform zwar richtige Ziele verfolge, deren Erreichung dennoch sehr viel Zeit benötige.⁵⁶⁷ Daneben wies er im Jahr 2006 darauf hin, dass man die Reform permanent durchführen müsse, weil deren relevanten Maßnahmen weiter auf der Ebene der Schulen ergriffen würden, um letztendlich die Reform zum Erfolg führen zu können.⁵⁶⁸ Diese Aussage lässt sich jedoch kaum unterstützen. Angesichts der Tatsache, dass zahlreiche Reformmaßnahmen im Zeitraum von sechzehn Jahren (1994 bis 2010) getroffen bzw. ergriffen wurden und sich Situation verschlechtert statt verbessert hat (vgl. Kapitel 2 und 3), fragt man sich, ob die Reformziele überhaupt legitim sind.

b) *Unzureichende Erklärungen:*

Kritisiert werden ferner die unzureichenden Erklärungen zur Reformpolitik. So beschwerten sich beispielsweise die Lehrkräfte darüber, dass es ihnen mangels genauer, ausreichender Anleitungen schwer fällt, Schüler durch verschiedenartige alternative Methoden zu beurteilen. (vgl. Kapitel 3.1). Ähnliche Kritik findet sich auch in den Auffassungen der Öffentlichkeit an dem „Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“, wie folgt: Dieser Plan sei viel zu kompliziert und das Aufnahmeverfahren zur Oberschule sei aufgrund mangelnder Informationen nicht transparent genug für Schüler, Eltern und Lehrer.⁵⁶⁹

⁵⁶⁴ Das Bildungsministerium stellt im Jahr 2002 fest, dass die Anzahl der Unterrichtsstunden an den Grundschulen zwischen 26 und 30 pro Woche liegt und dies eine große Belastung für die Lehrkräfte ist. Gemäß der neuen Verordnung soll die Unterrichtspflichtzeit für die Grundschullehrer wöchentlich 22 bis 24 Unterrichtsstunden, für die Mittelschullehrer 18 bis 22 Unterrichtsstunden betragen. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Grundprinzipien über Arbeitspensum und Unterrichtsstunde der Grundschul- und Mittelschullehrer, § 2 und 3 Taipeh 2002).

⁵⁶⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Grundprinzipien über Arbeitspensum und Unterrichtsstunden der Grundschul- und Mittelschullehrer, § 6. Taipeh 2002.

⁵⁶⁶ United Daily News (聯合報) vom 15. Oktober 2005.

⁵⁶⁷ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 94.

⁵⁶⁸ Lihpao Daily (臺灣立報) vom 25. Februar 2006.

⁵⁶⁹ Vgl. Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program

Die obigen Aussagen sind so jedoch nicht ganz gerechtfertigt: Vor der Einführung dieses Plans publizierte das Bildungsministerium dazu bereits mehrere Informationsbroschüren.⁵⁷⁰ Neben diesen schriftlichen Mitteilungen fanden in demselben Jahr noch zwei Informationsveranstaltungen zu diesem Plan statt.⁵⁷¹ Seit der Einführung dieses Plans werden aktuelle Hinweise und Botschaften ständig auf der amtlichen Webseite⁵⁷² sowie im Informationsblatt und in Zeitschriften⁵⁷³ publiziert; sie sind für jeden zugänglich. Auch die informellen Konferenzen werden auf nationaler Ebene⁵⁷⁴, auf regionaler Ebene⁵⁷⁵ sowie schulintern⁵⁷⁶ veranstaltet. Ferner steht jährlich den einzelnen Schulen eine CD über diesen Plan zur Verfügung.⁵⁷⁷ Hinsichtlich der Lehrerfortbildung zeigt sich die Tendenz, dass die Grundschul- und Mittelschullehrer mehr Fortbildungsangebote in Anspruch nehmen als zuvor, obwohl die gesetzliche Verordnung über die Pflichtstundenzahl der Fortbildung bereit im Jahr 2003 aufgehoben wurde.⁵⁷⁸

from 2001 to 2004. Taipei 2004, S. 151, 196 f, 221.

⁵⁷⁰ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Einführung in den Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipei 1998; Ders.: Antworten auf die Fragen nach dem Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipei 1998; Ders.: Lehrer-Handbuch – Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipei 1999.

⁵⁷¹ Central Daily News (中央日報) vom 15. und 22. Juni 1999.

⁵⁷² Zwei wichtige amtliche Webseiten sind: The Committee of the Basic Competence Test for Junior High School Students. (<http://www.bctest.ntnu.edu.tw/>); Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule (<http://me.moe.edu.tw/junior/>).

⁵⁷³ Dazu zählen die seit 2000 regelmäßig erscheinende Fachzeitschrift „Fei-Yang“ (auch auf der Webseite: <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/issue.htm>) und die seit 2002 vom Bildungsministerium hergestellte „Broschüre des Plans der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Broschüre des Plans der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule im Jahr 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 und 2010).

⁵⁷⁴ Bereits in der Anfangsphase der Einführung organisiert das Bildungsministerium mehrere Veranstaltungen zur Vermittlung dieses Plans: Im Jahr 2000 findet beispielsweise in Taipei eine Informationsveranstaltung zum Thema „Die Entwicklung und Zukunft der Bildungsreform“ statt. (Independent Express (自立晚報) vom 6. Mai 2000). Anschließend werden im Jahr 2001 drei informelle Konferenzen veranstaltet: „Sind die Basiskompetenz-Tests das Gegengift oder Gift bei der Bildungsreform?“ (The Liberty Times (自由時報) vom 9. April 2001), „Probleme des Plans der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ (Central Daily News (中央日報) vom 3. August 2001); „Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule – Taipei-Modell“ (United Daily News (聯合報) vom 15. September 2001). Im Jahr 2002 finden sogar insgesamt 23 Informationsveranstaltungen auf Taiwan statt. (China Times (中國時報) vom 5. Juli 2002).

⁵⁷⁵ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationen über Basiskompetenz-Tests beim Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule im Jahr 2005, 2006, 2007, 2008 und 2009. Taipei.

⁵⁷⁶ Relevante Informationen finden sich in den Webseiten einzelner Schulen. Genannt werden hier nur einige Beispiele:

Zi-Qiang-Schule im Landkreis Taoyuan (<http://www.tcjh.tyc.edu.tw/~cl/load/index.htm>);

Zihciang-Schule im Landkreis Taipei

(http://web.zcjh.tpc.edu.tw/news/u_news_v1.asp?id={6AD346F0-0B79-4005-8457-27E1B9EC3544});

Gi-Bay-Schule im Landkreis Penghu (<http://www.gbjh.phc.edu.tw/photo94b/950512.htm>);

Cheng-Gong-Schule in der Stadt Tainan (<http://www.kssh.khc.edu.tw/study/index3.htm>).

⁵⁷⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Pressemitteilung vom 28. April 2003 (<http://www.bctest.ntnu.edu.tw/>).

⁵⁷⁸ Gemäß der „Lehrerverordnung“ (Teachers’ Act) vom 15. Januar 2003 gilt die Lehrerfortbildung nicht mehr als „Pflicht“, sondern als „Recht“ der Lehrer. Infolgedessen wird die Pflichtstundenzahl für Lehrerfortbildung von 18 Stunden pro Jahr aufgehoben. (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf

c) Unzulängliche Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte

Das Scheitern der Reform sei außerdem auf die Lehrer zurückzuführen: Als „Profiteure“ im traditionellen Bildungssystem seien die Lehrer konservativ und nicht kooperationsbereit.⁵⁷⁹ Sie klammern sich immer noch an die herkömmliche Idee der Schulbildung und seien gegen die neuen Ideen der Reform. Daher würden in der Schule nach wie vor überwiegend schriftliche Tests abgehalten.⁵⁸⁰ Die Öffentlichkeit hätte aufgrund dieser konservativen Einstellung außerdem kein Vertrauen mehr in die Lehrer. Geäußert wird dieser gängige Kritikpunkt vor allem von dem Bildungsministerium und von den Reformpolitikern im Jahr 2005. Kurz: „An dem Notstand der Bildungsreform seien also die Lehrer schuld.“ Davon lässt man sich nur überzeugen, wenn man die folgenden Tatsachen einfach ignoriert: *Erstens* gehörten die Lehrer zu den Befürwortern der Reformbewegung im Jahr 1994. Dabei beanstandeten sie ebenfalls das traditionelle Bildungswesen und forderten Änderungen im Schulwesen.⁵⁸¹ *Zweitens* herrscht seit dem Jahr 2001 – bereits am Anfang der Einführung von Reformmaßnahmen – die Tendenz der Frühpensionierung der tätigen Grund- und Mittelschullehrer. Die Lehrer begründeten dies damit, dass sie trotz Bemühung um Realisierung der Reform deren Anforderungen nicht genügen könnten.⁵⁸² Eine nationale Befragung im Jahr 2003 zeigt, dass 87% der Lehrkräfte bestrebt sind, die Reformmaßnahmen in schulische Praxis umzusetzen. Zugleich belegen mehrere Erhebungen, dass die Lehrkräfte immer noch unter enormem Arbeitsdruck stehen.⁵⁸³ *Drittens* besitzt der Lehrberuf in der taiwanischen Gesellschaft der siebziger und achtziger Jahre Prestige, obwohl zu jener Zeit die Lehrerrolle eher

Taiwan: Lehrerverordnung von 1995, 2000, 2003. Taipeh; Ders.: Jahresbericht über Lehrerfortbildung. Taipeh 2008).

⁵⁷⁹ Das Bildungsministerium und Reformpolitiker kritisieren vor allem am Beamtenstatus der Lehrkräfte: Als Beamte sei der heutige Lehrer unmotiviert. Dessen Arbeitssicherheit werde weitgehend gewährleistet. Für ihn gebe es daher keine Anreize, neue Ideen umzusetzen.

⁵⁸⁰ Vgl. Ying Shi: Der Leistungsdruck auf die Schüler ist nicht größer (United Daily News (聯合報) vom 13. Oktober 2005); Xun-Lü Fang: Reform ist gelungen. (United Daily News (聯合報) vom 13. Oktober 2005); Bo-Quan Gao: Die Auswirkungen der Globalisierung auf das Bildungswesen auf Taiwan, in: Bildungswesen auf Taiwan, 12/2006, S. 32; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 268 f.

⁵⁸¹ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 88, 136.

⁵⁸² Während im Jahr 1997 nur noch rund 3.000 Lehrer auf Taiwan die Frühpensionierung beantragen, liegt diese Anzahl im Jahr 2001 bei 9.241 und im Jahr 2004 bei 10.350. Das durchschnittliche Pensionierungsalter der Lehrer, das im Jahr 1996 bei ca. 58,3 Jahren lag, ist im Jahr 2005 auf 54,4 gesunken. (Vgl. The Liberty Times (自由時報) vom 21. August 2002; Guang-Guo Huang: Probleme der Bildungsreform. Taipeh 2003, S. 192 f.; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Jahresbericht über Lehrerausbildung im Jahr 2005. Taipeh 2006, S. 208; Ming-Zhu Xu: Lehrerpensionierungen. Am 23. November 2007 (<http://www.npf.org.tw/post/3/3640>).

⁵⁸³ Vgl. Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit; Jia-Hui Xu: 87% der Lehrer sind für die Bildungsreform. in: Global Views Monthly, Februar/2003.

als „konservativ“ betrachtet wurde.⁵⁸⁴ Eine aktuellere Studie von 2008 zeigt ebenfalls, dass die Lehrer weiterhin zu den angesehensten Berufsgruppen gehören, wenn auch deren Einkommen unverhältnismäßig niedrig ist.⁵⁸⁵ Dies zeigt, dass die Lehrer also durchaus noch das Vertrauen der Öffentlichkeit besitzen und sie nicht für ein Scheitern der Reformpolitik verantwortlich gemacht werden können.

Hierbei wäre zu fragen, woran es liegen könnte, dass die Reformen trotz der oben genannten, ihr zuträglichen Begleitmaßnahmen und äußeren Rahmenbedingungen gescheitert sind?

4.2 Besondere Bevorzugung aufgrund privater Beziehung in der taiwanischen Gesellschaft

Die Hoffnung, mehr *Gerechtigkeit und Chancengleichheit* im Schulwesen durch Reform schulischer Leistungsbeurteilung auf den Weg zu bringen, wurde enttäuscht (vgl. Kapitel 3). Die Ursache für das Scheitern der Reform liege hauptsächlich darin, dass in der taiwanischen Gesellschaft *sozialen bzw. persönlichen Beziehungen* seit langem eine zentrale Bedeutung zukommen. Besonders problematisch ist dies im Kontext der Schülerleistungsbeurteilung, welche Objektivität und Unparteilichkeit beansprucht. Dies ist ein *typisches Problem in Taiwan*. In den westlichen Ländern wie zum Beispiel in den USA, wo man großen Wert auf Aufrichtigkeit und Gerechtigkeit legt, würden ähnliche Reformen reibungslos vorangetrieben.⁵⁸⁶ Kann die Schiefelage der Bildungsreform also lediglich auf die sozialen Gegebenheiten in Taiwan zurückgeführt werden?

Geäußert wird die obige Erklärung sowohl von den Reformpolitikern als auch von der Öffentlichkeit anhand von mehreren konkreten Beispielen, vor allem im Zusammenhang mit dem „Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule“, bei dem statt der Ergebnisse zentraler Aufnahmeprüfung die Schulnoten als Hauptkriterium für die Zulassung zur Oberschule gelten (vgl. Kapitel 2.3.2.2). Dies eröffnet die Möglichkeit, das Verfahren zu

⁵⁸⁴ Vgl. Qing-Jiang Lin: Studie zum Berufsprestige der Lehrer von 1971, 1981, Taipeh.

⁵⁸⁵ Dabei wird man nach seiner Einstellung gegenüber 42 verschiedenen Berufen befragt. Während das *Berufsprestige* der Grundschul- und Mittelschullehrer geringer als das der Berufsgruppen Professor, Ärzte/Jurist, Wirtschaftsprüfer, Betriebs-/Schulleiter ist und auf den *fünften* Platz in der Rangskala eingestuft wird, erreichen diese Lehrer bei der Kategorie *Einkommen* nur den *siebten* Platz. (überholt von den Berufsgruppen Geschäftsführer und Ingenieur) (Vgl. Yi-Zhi Huang: Messung des Berufsprestiges durch die Berufsprestige-Skala. in: NTTU Educational Research Journal, 6/2008, S. 158).

⁵⁸⁶ Vgl. Li-Yin Chen: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipeh 2005, S. 132 f.

unterlaufen, indem man Lehrer, Schulleitungen sowie Mitglieder des Prüfungsausschusses besticht, bis hin zu allen möglichen Formen des Betrugs.⁵⁸⁷

Kurz: Man ist davon überzeugt, dass die Probleme des ganzen Reformverfahrens nicht die Reformmaßnahmen an sich sind, sondern die örtlichen und kulturellen Gegebenheiten Taiwans. Diese Einstellung ist auch in der Öffentlichkeit Taiwans weit verbreitet. Jedoch lässt sich diese These als wenig haltbar erkennen, wenn man einen Blick auf ähnliche Erfahrungen in anderen Ländern wirft:

Seit Ausgang des vorigen Jahrhunderts hat *Japan* im Zuge der *Globalisierung* ähnliche Reformmaßnahmen im Bildungsbereich wie Taiwan ergriffen. Dazu zählt beispielsweise die Veränderung des Nationalen Curriculums zur Förderung des Nicht-abfragbaren Wissens wie Problemlösen und Kreativität, welche wichtig für ein „lebenslanges Lernen“ sein sollten. Darüber hinaus wird die Unterrichtsstundenzahl in den klassischen Fächern (z.B. Japanisch, Mathematik, Sozial- und Naturwissenschaften) seit 2002 verkürzt, wodurch die einzelnen Schulen mehr Freiraum für die Entwicklung eigener Schulprofile haben sollten.⁵⁸⁸ Die Tendenz zur „Liberalisierung des Bildungsmarktes“ durch Auflösung der Schulsprengel auf der Oberschule wird seit dem Jahr 2003 deutlicher.⁵⁸⁹ Diese Bildungspolitik führt jedoch zu unerwünschten Auswirkungen: Der Konkurrenzdruck unter den einzelnen Schulen ist so stark, dass diese Schulen bei der Ausstellung des Schulzeugnisses „schummeln“, damit die Schüler den Unterricht in den für die Aufnahmeprüfung irrelevanten Schulfächern nicht besuchen müssen und dadurch mehr Zeit für die Prüfungsvorbereitung haben.⁵⁹⁰ Eine ähnliche Entwicklung nach Aufhebung der Schulsprengel zeichnet sich in den letzten Jahren allmählich im Grund- und Mittelschulbereich Japans ab.⁵⁹¹

Aufgrund des Leistungsabfalls der Schüler bei den internationalen Schulleistungsstudien TIMSS und PISA führt Japan seit dem Jahr 2007 jährlich die nationalen Leistungstests „Nationwide Academic Ability Assessment“ im Rahmen einer

⁵⁸⁷ Bereits 2001 und 2002 treten mehrere Fälle von Betrug auf. Dadurch werden mehrere nicht zugangsberechtigte Schüler zur Oberschule zugelassen. (Vgl. China Times (中國時報) vom 20. März 2001; 17., 23. Mai 2002; 26. Juli 2002).

⁵⁸⁸ Vgl. Günther Haasch (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Berlin 2000, S. 139 f., 162 ff.

⁵⁸⁹ Von 2003 bis 2008 haben insgesamt 20 Bezirksregierungen in Japan die Schulsprengel für die Oberschule aufgehoben werden. Im Jahr 2009 findet zum zweiten Mal die Zusammenschließung mehrerer Schulbezirke statt (The Japan Times (日本讀賣新聞) vom 28. Juli 2008).

⁵⁹⁰ Diese Reformmaßnahme bringt die einzelnen Oberschulen in eine Konfliktsituation: Sie werden einerseits zur Kürzung der Unterrichtszeit gefordert. Andererseits stehen sie nach wie vor unter hohem Konkurrenzdruck. Als Lösung dieses Konfliktes haben die Oberschulen die „unwichtigen Fächer“ heimlich gestrichen. Nachdem dieser Skandal aufgedeckt wird, hat ein Leiter einer dieser Oberschulen einen Suizid begangen (Mandarin Daily News (國語日報) vom 10. November 2006).

⁵⁹¹ Nachricht „Sankei Shimbun“ (日本產經新聞) vom 11. April 2009.

Unterrichtsevaluation durch. Deren Ziel besteht vor allem darin, den Unterricht zu effektivieren, indem die Lernstände der Schüler regelmäßig kontrolliert bzw. erfasst werden. Bei dieser Lernstandserhebung werden neben den Lernergebnissen der Sechst- und Neuntklässler in den Schulfächern Japanisch und Mathematik auch das Lernverhalten sowie das Lernmilieu der Schüler untersucht. In dieser Untersuchung von 2007 erweist sich eine deutliche Leistungsdisparität zwischen den Schülern unterschiedlicher Lernmilieus. Des Weiteren ergeben die Studien, dass die Probleme wie Schülergewalt, vorzeitiger Schulabbruch, körperliche Züchtigung der Schüler durch die Lehrer und Selbstmord der Schüler nach wie vor häufig vorkommen.⁵⁹²

Dass die als problematisch erklärte Lage des herkömmlichen Bildungssystems nicht einfach durch Reformen zu verbessern ist, zeigen ebenfalls die Erfahrungen in *Südkorea*. Zur Abminderung der Konkurrenz unter den Oberschulen um die „Spitze“ des Schulrankings und zur Entschärfung des Leistungsdruckes auf die Schüler ist seit Ende der 1960er Jahre in Südkorea eine „Nivellierungspolitik der Oberschulen“ eingeführt worden. Dementsprechend gelten die Ergebnisse der nationalen Aufnahmeprüfung zur Oberschule nicht mehr als Zentralkriterium für die Wahl der Oberschule. Stattdessen wird man nach bestandener Prüfung durch ein „Lotterieverfahren“ einer Oberschule im jeweiligen Schulbezirk zugewiesen. Auf den ersten Blick scheint diese reformerische Maßnahme hilfreich zu sein, denn mit ihrer Hilfe sollte eigentlich die Konkurrenzsituation beseitigt werden. Tatsächlich ist es aber nicht so. Infolge dieser Bildungspolitik ist zwar das Schulranking im traditionellen Sinne nicht mehr vorhanden, jedoch entsteht eine *neue Form der Hierarchisierung der Oberschulen bzw. Schulbezirke*: Seit den 1970er Jahren ist die Tendenz der „schichtspezifischen räumlichen Segregation“ zu erkennen. Die Eltern ziehen in denjenigen Schulbezirk um, welcher einen guten Ruf genießt, damit ihre Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit eine „gute“ Schule besuchen können. Dies verschärft die Konkurrenz unter einzelnen Schuldistrikten, indem sie von den Oberschulen fordern,

⁵⁹² Bereits Anfang der 1960er Jahren wurden in Japan nationale Leistungstests im Schulbereich eingeführt. Dadurch erhöhte sich der Leistungsdruck auf die Schüler enorm. Somit wurden diese flächendeckend durchgeführten Tests im Jahr 1964 wieder abgeschafft. Im Jahr 1965 fand nur eine stichprobenweise Lernstandserhebung statt. Diese vom Staat organisierte Schülerleistungsuntersuchung wurde anschließend im Jahr 1966 als illegal erklärt und aufgehoben. Erst im Jahr 1982 werden sie wieder in einigen Grund- und Mittelschulen, im Jahr 2002 in wenigen Oberschulen abgehalten. Eine flächendeckend durchgeführte Lernstandserhebung an den Pflichtschulen findet seit 2007 wieder statt. Dessen Auslöser ist der Leistungsabfall japanischer Schüler bei den Leistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA: Im Bereich der „mathematischen Kompetenz“ von Rangplatz sechs im Jahr 2003 auf Rangplatz zehn im Jahr 2006; im Bereich der „naturwissenschaftlichen Grundbildung“ von Rangplatz zwei auf sechs. (Vgl. Botho von Kopp: Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens: Neues "Nationwide Academic Ability Assessment" in Japan, in: Trends in Bildung - international (TiBi) Im Blickpunkt, (2007) 2; Ming-Huang Lin: Neue Lehrplanrichtlinie für die Grundschule in Japan, in: Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research, H. 41, 2009, S. 61 ff.).

möglichst gut bei den Aufnahmeprüfungen zur Hochschule abzuschneiden, damit diese Schulbezirke mehr nachgefragt werden. Die Immobilienpreise in den nachgefragten Schulbezirken erhöht sich inzwischen enorm, sie locken jedoch auch die Eltern aus den Mittelschichten an. Dadurch haben sich die Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den einzelnen Schulbezirken vergrößert.⁵⁹³

Die sozial bedingten Disparitäten lassen sich also durch die (scheinbare) Einebnung der Qualität aller Schulen vergrößern statt beseitigen. Diese Situation verschlimmerte sich mit der Einführung eines marktwirtschaftlichen Modells seit Ende der 1980er Jahre im Zuge der Liberalisierung des Bildungswesens. Dabei stellten die Bildungspolitiker den Anspruch unter anderem auf die Gewährung größerer Autonomie für Bildungseinrichtungen bzw. auf die Entbürokratisierung des Bildungssystems sowie auf die Verbesserung schulischer Bildung. Deren Ziel besteht vor allem darin, die Wettbewerbsfähigkeit des gesamten Bildungssystems im Zeitalter der *Globalisierung* zu steigern. Als konkrete Reformmaßnahmen gelten unter anderem die Überlassung von mehr Verantwortung an die Lehrer bzw. Schulen bei der Entscheidung für bestimmte Lehrprogramme, die Privatisierung der Bildungseinrichtungen, die Einführung freier Schulwahl zur Förderung von *Chancengleichheit* für alle Schüler bei Auswahl eines von ihnen bevorzugten Bildungsangebotes sowie zur Verstärkung der Konkurrenz unter einzelnen Schulen.⁵⁹⁴ Mit dieser Bildungspolitik verbanden sich jedoch unerwünschten Nebeneffekte: Bereits im Jahr 1993 traten mehrere Fälle von Regelwidrigkeiten und Korruptionsvorgängen (z.B. Unterschlagung, illegale Zulassung nicht zugangsberechtigter Schüler zur Oberschule) auf. Die soziale Herkunft spielte beim Übergang zur Oberschule eine größere Rolle als die schulische Leistung.⁵⁹⁵

Es scheint, dass „Chancenungleichheit“ und „Konkurrenzdruck“ im Bildungsbereich nicht nur in der „Mentalität“ der Taiwaner und deren Gesellschaft liegen. Trotz Reformen tauchen ähnliche Probleme in den anderen asiatischen Ländern wie Japan und Korea auf. Diese Feststellung leitet zur nächsten Erklärung für das Scheitern der Bildungsreform über: Es liege in der *asiatischen Kultur*:

⁵⁹³ Vgl. Sangchin Chun: Bildungsungleichheit – eine vergleichende Studie von Strukturen, Prozessen und Auswirkungen im Ländervergleich Südkorea und Deutschland. (Diss. Bielefeld) 2001, 164 ff.

⁵⁹⁴ Vgl. Moon-Sook Kim: Alternativpädagogische Bewegung in Südkorea aus der Modernisierungsperspektive. (Diss. Bamberg) 2007, S. 89 ff.

⁵⁹⁵ Vgl. Sangchin Chun: Bildungsungleichheit – eine vergleichende Studie von Strukturen, Prozessen und Auswirkungen im Ländervergleich Südkorea und Deutschland. (Diss. Bielefeld) 2001, S. 94, 126.

4.3 „Elite-Ideologie“, die tief verwurzelte Einstellung in der asiatischen Kultur

Der Grund, warum sich die Konkurrenzsituation und die Chancenungleichheit im Bildungsbereich trotz Reformen und kompensatorischer Maßnahmen wie zum Beispiel die Einführung nationaler Leistungstests (Vgl. Kapitel 3.3) nicht abbauen lassen, liege in der „Eliten-Ideologie“ der asiatischen Kultur. Angeführt wird dieses gängige Argument vor allem vom Bildungsministerium und von Reformpolitikern als Widerlegung der Behauptung, dass die von ihnen eingeführten Reformmaßnahmen problematisch sind und sie somit die Verantwortung dafür übernehmen sollten.

- Der Begriff „Eliten-Ideologie“

Bislang kommt der Begriff der „Eliten-Ideologie“ im bildungspolitischen Diskurs auf Taiwan in zwei Bedeutungen vor:

Erstens wird dieser Begriff im traditionellen Sinne definiert als die Einstellung bzw. der Glaube, dass ein Abschluss im höheren *Bildungsniveau* und das dadurch erteilte *Zertifikat* bessere *Berufschancen* und somit eine höhere *gesellschaftliche Stellung* garantieren.⁵⁹⁶

Diese unausrottbare, tief verwurzelte Einstellung führe, laut Bildungsministerium, dazu, dass Eltern nach wie vor ihre Kinder in private Nachhilfeinstitutionen schicken, um die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu verbessern. Deswegen leiden viele Schüler immer noch unter hohem Leistungs- bzw. Konkurrenzdruck und können ihre individuelle Persönlichkeit nicht frei entfalten. Das sei die Ursache für das Scheitern der Bildungsreformen.⁵⁹⁷ Konkret wird dies mit dem Misserfolg der Maßnahmen zur Reform schulischer Leistungsbeurteilung in Zusammenhang gebracht, wie folgt:

Der „Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ erschließt für die Mittelschulabsolventen mehrere Möglichkeiten, eine von ihnen bevorzugte Oberschule zu besuchen (Vgl. Kapitel 2.3.2.2). Trotzdem konkurrieren diese Absolventen weiterhin miteinander um eine elitäre Oberschule, um künftig eine elitäre Hochschule besuchen zu können.⁵⁹⁸ Dies zeige, dass durch die Reformen die „Elite-Ideologie“, welche sich seit über tausend Jahren weit im *asiatischen Kulturkreis* verbreitet hat, noch nicht beseitigt wurde. Diese altüberlieferte Ansicht besagt, dass die Elite-Ideologie heutzutage, im

⁵⁹⁶ Vgl. Kapitel 2.3.1.1 der vorliegenden Arbeit; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 65 ff.

⁵⁹⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Nationaler Bildungskongress: Ergebnisse der Bildungsreform im letzten Jahrzehnt. Taipeh 2003. S. 24 f.

⁵⁹⁸ Seit der japanischen Kolonialzeit sind die sogenannten „Eliteschulen“ in der Trägerschaft des Staates. (Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 36 ff., 66).

Vergleich zu den Bildungsgedanken in modernen Staaten, rückständig sei. In der heutigen „Pluralitätsgesellschaft“ solle man sich dieser Ideologie, welche sich nur an einer Wertvorstellung orientiert, entäußern. Dann könne man auch die Ziele der Bildungsreform erreichen.⁵⁹⁹

Basierend auf der oben erwähnten Kritik an der Elite-Ideologie wird *zweitens* das Scheitern der Reform den „Gelehrten“ bzw. „Intellektuellen“ zugeschrieben. Diese Zuschreibung gilt hierbei als Reaktion der Reform-Befürworter auf die Äußerungen der Unzufriedenheit der Erziehungswissenschaftler, vor allem der Schulpädagogen, mit den Reformen.⁶⁰⁰ Die zentralen Erklärungen besagen, dass diese Intellektuellen bzw. Professoren sich als „Eliten“ bzw. „Gewinner“ der Gesellschaft fühlen und somit die *Konkurrenz* unter den Schülern bei der herkömmlichen Aufnahmeprüfung für *richtig* halten. Ein diesem *Elitarismus* zugrunde liegender Bildungsgedanke begünstige *Ungleichheiten der Bildungschancen*. Darüber hinaus fokussierten diese „Eliten“ zu sehr die theoretische Ebene der Bildungsreform⁶⁰¹ und glaubten, dass nur sie dazu fähig seien, die Entscheidungen über Reformmaßnahmen zu treffen. Dies widerspräche jedoch dem Prinzip der Egalität in einer *demokratischen* Gesellschaft. Die Bildungsreform könne nur gelingen, wenn man sich von der Elite-Ideologie befreit.⁶⁰²

Diese Ansichten wurden überdacht. Ohne in der Auseinandersetzung darauf einzugehen, unter welche Bedingungen man sich von der Elite-Ideologie befreien kann, bieten die Reform-Befürworter anschließend eine weitere Lösung: Verlängerung der Vollzeitschulpflicht von neun auf zwölf Schulbesuchsjahre zur Abminderung der Konkurrenz der Mittelschulabsolventen zum Besuch einer guten Oberschule.⁶⁰³ Dieser

⁵⁹⁹ Im Jahr 2005 äußert sich das Bildungsministerium, dass die Reform im Grunde genommen gelungen ist, weil im Zuge der Reform neue Ideen zur Verbesserung des herkömmlichen Bildungssystems eingeführt wurden. Nur wenn man sich von der „Elite-Ideologie“ befreit, können diese Ideen in der Praxis umgesetzt werden. (Vgl. Sue-Feng Teng: *The Textbook isn't the Only Stepping Stone – Lee His-chin Talks about Multi-Track Admissions*, in: *sinorama*, Juni/2000, S. 22 ff.; *United Daily News* (聯合晚報) vom 13. Oktober 2005); Li-Yin Chen: *An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004*. Taipeh 2005, S. 133 f, 142 f., 222 f., 216). Bis 2008 stellt der Leiter des „Komitees zur Bildungsreform“ Lee immer noch fest, dass der von ihm entworfenen Reformplan von 1996 richtig ist. (Fernsehinterview mit Yuan-Tze Lee: *Wahrheit der Bildungsreform*, in: *Sender „Taiwan Public Television“*. Am 13. Februar 2008; Vgl. dazu auch Pao-Yuan Wang: *Taiwans „unlösbar“ Bildungsprobleme: Ein sozio-historischer Klärungsversuch*. (Diss. Heidelberg) 2010, S. 153).

⁶⁰⁰ Die Erziehungswissenschaftler waren meistens an der Entscheidung der Schulpolitik nicht beteiligt. (Vgl. Guang-Guo Huang: *Wo liegt das Problem der Bildungsreform?* Taipeh 2003, S. 7).

⁶⁰¹ Diese Kritiken auf theoretischer Ebene werden in Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit näher erläutert.

⁶⁰² Vgl. Wu-Xiong Huang: *Was können wir tun mit der Bildungsreform?* in: *Journal of Education Research*, Februar/2003, S. 53 ff.

⁶⁰³ Vgl. ebd.

Reformvorschlag wird angenommen.⁶⁰⁴ Seit 2003 plant das Bildungsministerium die Verlängerung der Schulzeit. Dies begründet das Ministerium damit, dass nach Angaben der UNESCO⁶⁰⁵ bereits 46 Länder der Welt eine länger als zehnjährige Schulpflicht haben und dass in einer nationalen Befragung (2006) 78,4% der Bevölkerung dieser Reformpolitik zustimmen. Diese Reformmaßnahme sollte zur Erhöhung des Bildungsstandes des Volkes, zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Taiwans, zum Abbau der Chancenungleichheit und Leistungsdisparitäten zwischen Schülern sowie zur Abminderung des Leistungsdrucks auf die Schüler beitragen.⁶⁰⁶ Im Rahmen dieser Reformpolitik wird im Jahr 2010 ein neues Konzept entwickelt und versuchsweise eingeführt. Demnach können die Mittelschulabsolventen eine Oberschule besuchen, ohne die zentralen Basiskompetenztests ablegen zu müssen. Dabei haben die Absolventen im Prinzip drei Zugangsmöglichkeiten zur Oberschule: (1) Sie besuchen die Oberschule ihres Schulsprengels; (2) Die Mittelschulen empfehlen ihre Schüler einer Oberschule (Bewertungskriterium: Schulnoten); (3) Ein Schüler bewirbt sich bei einer Oberschule (Bewertungskriterium: Standards der Oberschule). Für all diese drei Verfahren gilt eine gemeinsame Regelung: Übersteigt die Anzahl der sich bewerbenden Kandidaten die der festgelegten Anzahl der aufzunehmenden Schüler, so werden die Ergebnisse durch das Los bestimmt.⁶⁰⁷ Voraussichtlich sollten im Schuljahr 2018 insgesamt 90% der Mittelschulabsolventen durch die oben genannten Verfahren eine „normale“ Oberschule besuchen. Nur 10% der Absolventen, welche eine „Eliteschule“ bevorzugen, müssen die zentralen Basiskompetenztests ablegen.⁶⁰⁸

- Überprüfung der obigen Erklärungen

1) Eltern sind konservativ und wollen bei den Reformen nicht mitwirken?

Die unerwünschten Nebenwirkungen der Reform werden auf die *Einstellung der Eltern zur schulischen Bildung* zurückgeführt. Dies ist gewiss zum Teil zutreffend, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass sich viele Eltern trotz Reformen immer noch Sorge um die

⁶⁰⁴ Die Idee, die Schulpflicht von neun auf zwölf Jahre zu verlängern, wurde bereits im Jahr 1989 vom damaligen Premierminister aufgegriffen. Basierend auf dieser Idee werden bisher zahlreiche Reformmaßnahmen eingeführt. Dazu gehört der „Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule“. (Vgl. Kapitel 2.3.2.2 der vorliegenden Arbeit; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 102).

⁶⁰⁵ Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (englisch: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

⁶⁰⁶ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Webseite „Zwölfjährige Schulpflicht“ (<http://140.111.34.179/>).

⁶⁰⁷ Vgl. Ders.: Plan des prüfungsfreien Oberschuleintritts vom 4. September 2009.

⁶⁰⁸ Wobei die Erfahrungen in Korea zeigen, dass diese Reformmaßnahme nicht zur Abminderung des Konkurrenzdruckes auf die Schüler beitragen kann. (Vgl. Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit; United Daily News (聯合報) vom 27. Mai 2009).

Zukunft ihrer Kinder machen und sie darum auf kostenpflichtige Nachhilfeschulen schicken. (Vgl. Kapitel 3.2). Dennoch lässt sich ein Bedenken gegen diesem Vorwurf vorbringen, wenn man in Betracht zieht, dass infolge der Einführung der alternativen Beurteilungsformen im Schulalltag (Vgl. Kapitel 2.3.2.1) die Eltern für ihre Kinder die Schulaufgaben machen, weil die Kinder zur Erledigung dieser Aufgaben durchaus nicht fähig sind.⁶⁰⁹

In Bezug auf den „Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ (Vgl. Kapitel 2.3.2.2) werfen die Reformpolitiker den Eltern vor, dass sie nach wie vor ihren Kindern eine Eliteschule wünschen. Deswegen tendieren die mehrheitlichen Mittelschulabsolventen dazu, die Basiskompetenz-Tests mehrmals abzulegen und dabei möglichst gut abzuschneiden.⁶¹⁰ Dafür muss man neben dem Unterricht in der Regelschule noch privaten Nachhilfeunterricht erhalten. Dies ist für die Kinder aus den Familien mit niedrigem Einkommen eine große Belastung. Die sozial bedingten Ungleichheiten bei der Schulwahl werden dadurch verschärft.⁶¹¹

Der obige Tadel scheint einseitig zu sein, wenn man weitere Faktoren für das Streben der Schüler nach guten Leistungen mit einbezieht: Das Schulgeld für die private allgemeinbildende Oberschule beträgt drei bis vier Mal so viel wie das für eine öffentliche Oberschule.⁶¹² Die wohlhabenden Familien können die Schulgebühren einer privaten Schule zahlen. Jedoch können die armen Familien es sich meist nicht leisten, ihre Kinder auf diese Schule zu schicken. Daher müssen diese Kinder möglichst gut bei den zentralen Tests abschneiden, damit sie einer öffentlichen Oberschule zugewiesen werden oder ein Stipendium von einer privaten Schule erhalten. (Vgl. Kapitel 3.2) Der Grund, warum viele Mittelschulabsolventen um einen Platz an einer öffentlichen Oberschule konkurrieren, liegt also weniger an der „persönlichen Bevorzugung“ dieser Absolventen, sondern vielmehr an deren finanziellem Status.

Der Vorwurf gegen Eltern und deren „Elite-Ideologie“ lässt sich also nicht ganz für gerechtfertigt erklären.

⁶⁰⁹ Zur Beurteilung der „verschiedenartigen“ Fähigkeiten der Schüler müssen Lehrer den Schülern „alternative“ Hausaufgaben geben. Für die Erledigung dieser Schulaufgaben benötigt man häufig schon einen Computer, Farbdrucker oder eine Digitalkamera. (Vgl. Guang-Guo Huang: Wo liegt das Problem der Bildungsreform? Taipeh 2003, S. 134 ff.).

⁶¹⁰ Vgl. Sue-Feng Teng: The Textbook isn't the Only Stepping Stone – Lee His-chin Talks about Multi-Track Admissions, in: sinorama, Juni/2000, S. 22-24.

⁶¹¹ Vgl. Kapitel 3.2 der vorliegenden Arbeit.

⁶¹² Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Oberschulgebührenordnung. 2003 bis 2010. Taipeh.

2) Erfahrungen in den westlichen Ländern:

Neben den asiatischen Ländern (Vgl. Kapitel 4.2) beschäftigen sich auch die westlichen Länder mit dem Problem der *ethnisch und sozial bedingten Leistungsdisparitäten* bzw. *Chancenungleichheit* im Bildungsbereich.

In den USA wurde die Idee „equal opportunities“ bereits in den 1830er Jahren entwickelt. Demgemäß sollten alle Kinder, unabhängig von deren Herkunft, gleiche Bildungschancen haben. Nach mehr als hundert Jahren zeigten zwei Studien von 1968 und 1972 jedoch, dass schulische Leistungen vorwiegend mit dem familiären Bildungshintergrund zusammenhängen, und dass die Schulen das Problem der sozial bedingten Chancenungleichheit nicht lösen konnten.⁶¹³ Bislang ist diese Situation unverändert: Trotz Durchführung des „state-wide formal testing“ infolge des Kommissionsberichts „A Nation at Risk“ von 1983, trotz Einführung der Bildungsstandards und der Leistungstests aufgrund des „No Child Left Behind“-Gesetzes von 2002, hat sich die Hoffnung auf die Chancengleichheit immer noch nicht erfüllt. Belegt werden ferner zahlreiche Nebenwirkungen dieser „standards-based school reform“.⁶¹⁴

Ein weiteres Beispiel für die Nicht-Erfüllung des Anspruchs auf den Abbau der ethnisch und sozial bedingten Leistungsdisparitäten zwischen den Schüler zeigt sich ebenfalls in *England* und *Wales*. Anders als in den USA, wo allgemeinverbindliche staatliche Lehrpläne nicht üblich sind, wurde 1988 dort ein „National Curriculum“ verabschiedet. Zugleich wurden ein nationales Testsystem (Standard Assessment Tasks, SATs) mit standardisierten Leistungszielen und ferner eine marktorientierte Schulpolitik (freie Schulwahl der Eltern) eingeführt. Dies führt jedoch zu einer fragwürdigen Konkurrenz zwischen den Schulen um hohe Positionen in den Schulrankings. Zum Ausgleich für diese outputorientierte Bildungspolitik wurden 1997 und 1999 kompensatorische Maßnahmen („high standards for all“ und „Ethnic Minority Achievement Grant“) eingeführt. Trotzdem wurde es nicht geschafft, die Schülerleistungen zu steigern und die Leistungsdisparität

⁶¹³ Vgl. Horst Dichanz: Schulen in den USA: Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem. Weinheim und München 1991. S. 47 ff, 64.

⁶¹⁴ Vgl. Horst Dichanz: Schulen in den USA: Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem. Weinheim und München 1991. S. 64 f., 168 ff.; Gerold Becker: Von Amerika lernen? Erfahrungen mit Standards und zentralen Prüfungen in einigen Staaten der USA, in: Ders. u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, Friedrich Jahresheft 2005, S. 70-71; Jürgen Oelkers: Von Zielen zu Standards: Ein Fortschritt? in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, Friedrich Jahresheft 2005, S. 19; Walter Müller: Die KMK-Bildungsstandards: Ein Lehrstück für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, in: Winfried Böhm und Karl Hillenbrand (Hg.): Engagiert aus dem Glauben: Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik. Würzburg 2007, S.229 ff.; Walter Müller: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009, S. 99.

zwischen den Schülern zu verringern. Stattdessen tauchen mehrere Probleme auf: Die Vergrößerung der „Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den einzelnen Schulen“, die „Marginalisierung der nicht-standardisierten Unterrichtsgebiete bzw. -fächer“ sowie Betrug in Testverfahren.⁶¹⁵

Hierbei ist zu erkennen, dass die oben erwähnten Länder (Taiwan, England/Wales und USA), trotz ihrer *unterschiedlichen sozialen und kulturellen Gegebenheiten*, einige *Gemeinsamkeiten* aufweisen: Diese Länder haben nationale Bildungsstandards und zentrale Leistungstests eingeführt in der Hoffnung, die Leistungsheterogenität zwischen den Schülern abzubauen und somit eine Chancengleichheit im Bildungsbereich zu befördern. Interessant ist, dass all diese Länder bislang dies immer noch nicht geschafft haben. Im Gegenteil: Die Einführung von nationalen Bildungsstandards und Leistungstests ruft unerwünschte Nebenwirkungen hervor. Hierbei ist die Erklärung, dass das Scheitern der Reform in der *asiatischen Kultur* liege, wenig aussagekräftig. Vielmehr scheint dies ein *globales Problem* zu sein. An diesem Punkt ist man auf Taiwan noch nicht angekommen.

Schließlich haben sich die Reformpolitiker mit den Reformkritikern auf die folgende Erklärung für den Misserfolg der Reform geeinigt.

4.4 Mangel an wissenschaftlicher Fundierung und an Bürgerbegehren

- Kritiken der Erziehungswissenschaftler auf Taiwan an der Bildungsreform

Die Ursache für das Scheitern der bisherigen Bildungsreform liege vor allem an deren *mangelnden theoretischen bzw. wissenschaftlichen Grundlagen* und an dem *Ausschluss der Bürger bei wichtigen bildungspolitischen Entscheidungen (Reform von unten)* – so lautet die zentrale Kritik der Professoren und Experten im Kreis der Sozialpsychologie und Erziehungswissenschaft auf Taiwan an den Reformen im Jahr 2003.⁶¹⁶

⁶¹⁵ Vgl. Hans Brügelmann: Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben“, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, 2004, S. 417 ff.; Eckhard Klieme: Bildungsqualität und Standards: Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, Friedrich Jahresheft 2005, S. 7; Sara Fürstenau: Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, 2007, S. 16 ff.; Walter Müller: Die KMK-Bildungsstandards: Ein Lehrstück für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, in: Winfried Böhm und Karl Hillenbrand (Hg.): Engagiert aus dem Glauben: Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik. Würzburg 2007, S.229 ff.; Walter Müller: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009, S. 95, 99 f.

⁶¹⁶ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3 der vorliegenden Arbeit; Guang-Guo Huang: Wo liegt das Problem der Bildungsreform? Taipeh 2003, S. 7 ff.

Bezüglich der *erstgenannten Erklärung* für den Reformmisserfolg wurden folgende Kritikpunkte genannt und Vorschläge gegeben:

Erstens ist es fragwürdig, *Kompetenzvermittlung* statt *Wissensvermittlung* als die einzige Aufgabe der Schule zu erklären. Denn bei dem kompetenzorientierten Lehr-Lern-Geschehen legt man den Schwerpunkt lediglich auf den *subjektiven* Prozess des Kompetenzerwerbs von Schülern. Dabei ignoriert man, dass sich die schulischen Lehrinhalte immer auf Gegenstände beziehen, welche *kulturabhängig* sind. Dies soll auch bei der Lehrplanerstellung berücksichtigt werden.⁶¹⁷ *Zweitens* soll *wissenschaftlich* überprüft werden, ob die Reformversprechen überhaupt eingelöst werden. Diese Überprüfung soll durch parteipolitisch unabhängige Einrichtungen durchgeführt werden, damit die Ergebnisse *objektiv* bleiben.⁶¹⁸ *Drittens* soll statt einer Massenbildung eine qualitativ hochstehende Schulbildung angeboten werden, denn Taiwan benötigt eine bessere „Human Resource“.⁶¹⁹

Hinsichtlich der *zweiten Erklärung* kritisieren die Erziehungswissenschaftler, dass die Bildungspolitiker die Bürger von den bisherigen bildungspolitischen Entscheidungen ausschließen. Eine umfassende Reform kann jedoch nur gelingen, wenn sie „von unten“ durchgeführt wird.⁶²⁰

Hierbei ist zu erkennen, dass die oben erwähnten Erziehungswissenschaftler zwar die bisherigen Reformen bemängeln, selbst jedoch weitere Reformen fordern: Die „qualitätsorientierten, empirisch überprüfbaren Reformen“ folgen ganz den Maßstäben der „Ökonomie“ (Heranwachsende als „Humankapital“) und werden für diese zur sozialen Massenbewegung erklärt.

- Kompromisse zwischen Bildungspolitik und Reformkritik

Das Bildungsministerium und die Reformpolitiker erklärten die oben genannten Professoren und Experten zunächst als „konservativ“ (vgl. Kapitel 4.3), schlossen jedoch später mit ihnen folgende Kompromisse:

Die Änderung der einseitigen, herkömmlichen Einstellung zur Schulbildung ist zwar ein langwieriger Prozess, ist aber in einer modernen wertpluralen Gesellschaft dennoch unerlässlich. Daher soll die Bildungsreform *permanent* und *zeitgemäß* durchgeführt

⁶¹⁷ Vgl. Guang-Guo Huang: Wo liegt das Problem der Bildungsreform? Taipeh 2003, S. 14 ff., 117.

⁶¹⁸ Vgl. ebd., S. 74 ff., 203 f., 271.

⁶¹⁹ Vgl. ebd., S. 6, 181.

⁶²⁰ Vgl. ebd., S. 5 f., 46 ff., 204.

werden. Hierbei ist ein *Evaluationssystem* notwendig, mithilfe dessen die Reformmaßnahmen ständig bewertet, korrigiert und verbessert werden können. Des Weiteren sollen Reformen als *Gesellschaftsbewegung* betrachtet werden, damit sich jedermann daran beteiligen kann und die Reformziele letztendlich erreicht werden können.⁶²¹

- Kritische Würdigungen

Einige Kritikpunkte an der Bildungsreform sind sicher zutreffend: die Vernachlässigung bzw. Marginalisierung der *kulturellen Besonderheiten* Taiwans bei der Einführung der Kompetenzstandards in das neue Curriculum und die Fehlerhaftigkeit der den Reformen zugrunde liegenden *theoretischen Fundierung*.⁶²² Weitere Kritikpunkte sind jedoch umstritten:

Wenig aussagekräftig ist zunächst die Klage, dass die Bildungsreform seit 1994 nur „von oben“ bzw. von der Regierung gewünscht ist und die Bürger kaum an den bildungspolitischen Entscheidungen beteiligt sind. Denn die Reformbewegung im Jahr 1994 „ist sowohl politisch gewollt, (...) also von ‚oben‘, als auch von der Zivilbevölkerung als Bewegung aus dem Volk, also von ‚unten‘ getragen“. ⁶²³ Das heißt, dass auf Taiwan zu jener Zeit ein breiter gesellschaftlicher Konsens über eine umfangreiche Bildungsreform entstand. Ferner hatte das „Komitee für Bildungsreform“ während dessen 24-monatiger Untersuchung (1994 bis 1996) zu den Problemen herkömmlichen Schulwesens mehrmals öffentliche Meinungen zu Reformideen gesammelt und sie in die Reformpläne mit eingearbeitet.⁶²⁴ Daher lassen sich wenig Belege finden, dass das Scheitern der Reform an den fehlenden Stellungnahmen der Öffentlichkeit liegt.

Darüber hinaus zeigen bisherige Reformergebnisse, dass trotz *permanenter Überprüfungen der Reformmaßnahmen*, trotz *ständiger Erhebungen der Lernstände der Schüler* und trotz *Gewährung der sogenannten Teilautonomie* an

⁶²¹ Vgl. Qing-Feng Tong: Von Alptraum zu schönem Traum, in: „Yazhou Zhoukan“ vom 3. August 2003.

⁶²² Dies wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

⁶²³ Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 93; Vgl. dazu auch Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Arbeit.

⁶²⁴ Von 1994 bis 1996 hielt der Leiter des Komitees Lee insgesamt 24 Vorträge auf Taiwan über die Reform. Dort tauschte er sich mit den Zuhörern über die Reformpläne aus (http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/tsy3_apd13.html). Daneben organisierte das Komitee weitere 20 Veranstaltungen, welche der Öffentlichkeit die Gelegenheit bot, ihre Auffassungen über die Reform vorzutragen und Vorschläge zu geben (http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea6/e1_a.html). Ferner gab das Komitee monatlich einschlägige Informationsblätter, welche der Öffentlichkeit Beiträge über Reformen lieferten (http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea6/e1_a.html). (Vgl. Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996; Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 94).

- einzelnen Bezirksregierungen bei Schulevaluation auf regionaler Ebene,
- einzelnen Schulen bei Schulprofilentwicklung und Schülerwahl,
- einzelnen Lehrkräften beim Entwurf eigener Unterrichtsprogramme und
- einzelnen Schülern und Eltern bei der Schulwahl

es bislang *nicht* gelingen kann, die Versprechungen der Reform – Verbesserung der Unterrichtsqualität, Steigerung der Schülerleistungen, Abbau von Chancenungleichheit bzw. sozial bedingten Leistungsdisparitäten und Abminderung des Konkurrenzdrucks auf die Schüler bzw. Schulen – einzulösen (vgl. Kapitel 3).

Zweifelhaft erscheint ebenfalls der Verbesserungsvorschlag einer *permanenten bzw. zeitgemäßen Reform*, wenn man die Tatsache mit einbezieht, dass bereits seit dem Jahr 1968 zahlreiche Reformmaßnahmen auf Taiwan ergriffen und die häufig genannten Probleme im Schulwesen bis heute noch kaum gelöst wurden.⁶²⁵ Woran könnte das liegen?

Die oben erwähnten vier Erklärungen für den Reformmisserfolg scheinen sehr begrenzt zu sein. Im nächsten Kapitel wird die Bildungsreform seit 1994 unter einem anderen Aspekt, nämlich dem „ökonomischen“ betrachtet und kritisch beleuchtet. Die fragwürdigen, irreführenden Verständnisse und Behauptungen über die Schulbildung und die Zusammenhänge der Reformziele und –konsequenzen werden dabei deutlich.

⁶²⁵ Vgl. Chiu-Ping Wang: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan. (Diss. Berlin) 2007, S. 57 ff; Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit.

5. Zur Kritik der „neuen Leistungskultur“ im Zusammenhang mit der Bildungsreform seit den 1990er Jahren

5.1 Fragwürdigkeit der „neuen Leistungskultur“

5.1.1 Reform als Antwort auf den Anspruch der *Globalisierung*

Es ist nicht neu, dass die internationalen Organisationen Einflüsse auf die taiwanische Schulpolitik ausüben. Denn Taiwan (Republik China) nahm bereits 1946 an der UNESCO⁶²⁶-Konferenz teil und hatte somit die Pflicht, die von diesen Organisationen gestellten Maßstäbe zu erfüllen.⁶²⁷ Beispielsweise forderte die UNESCO die asiatischen Mitgliedstaaten im Jahr 1959 auf, parallel zur Verabschiedung der „Deklaration über die Rechte der Kinder“ durch die UN-Generalversammlung⁶²⁸, die Schulpflicht auf mehr als sieben Jahre zu verlängern.⁶²⁹

Seit der Aufhebung der Mitgliedschaft in der UNO im Jahr 1971⁶³⁰ bemüht sich Taiwan bislang immer noch um die diplomatische Anerkennung durch Versuche einer Aufnahme in mehrere internationale Organisationen. Dazu zählen unter anderem die *Welthandelsorganisation* (die World Trade Organisation: WTO) und die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (Organization for Economic Cooperation and Development: OECD), welche sich auch auf den Bildungsbereich beziehen. Interessant ist, dass während dieser Versuche seit den 1990er Jahren der Begriff der „Globalisierung“ erstmals zunehmend im bildungspolitischen Kontext auf Taiwan auftaucht⁶³¹ und zugleich zahlreiche Reformmaßnahmen gefordert wurden (vgl. Kapitel 2.2).

Seit 1990 wurde Taiwan als Mitgliedstaat des GATT⁶³² wieder aufgenommen. In die aus dem GATT gegründete WTO wird Taiwan erst 2002 wieder zugelassen.⁶³³ Gemäß deren *Allgemeinem Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen* (General Agreement on

⁶²⁶ Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (englisch: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization).

⁶²⁷ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Das zweite Jahrbuch des Bildungswesens in der Republik of China. Taipeh 1948, S. 899.

⁶²⁸ Vgl. UN-Generalversammlung: Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes. 1989.

⁶²⁹ Vgl. Bang-Zheng Sun: Die neunjährige Schulpflicht. Taipeh 1972, S. 6 f.

⁶³⁰ Vgl. Oskar Weggel: Geschichte Taiwans: Vom 17. Jahrhundert bis heute. München 2007, S. 168.

⁶³¹ Vgl. Shen-Keng Yang: The dialectic of modernism and postmodernism as a cultural dynamic globalizing teacher education, in: Proceedings of the National Science Council, R.O.C., H. 6:2, Juli/1996, S. 179 ff.

⁶³² Das Allgemeine Zoll- und Handelsabkommen (englisch: General Agreement on Tariffs and Trade).

⁶³³ Vgl. Taiwan WTO Center: <http://taiwan.wtocommerce.org.tw/wtocommerce/aboutus.asp>

Trade in Services: GATS) wird „Bildung“ mit „Ware“ gleichgesetzt. Die WTO-Mitgliedsländer haben sich einander gegenseitig verpflichtet, in mehreren Bildungsbereichen „freien Marktzugang und gleiche Behandlung in- und ausländischer Anbieter zu gewährleisten“.⁶³⁴ Dementsprechend hat Taiwan mit der WTO vereinbart, vom Ausland getragene Bildungseinrichtungen etablieren zu lassen.⁶³⁵ Diese Öffnung des freien Marktzugangs bedeutet, laut Bildungsministerium im Jahr 2002, dass die Zeit gekommen ist, in der eine Konkurrenz im globalen Bildungsmarkt stattfinden soll.⁶³⁶ Bezüglich der WTO wurden mehrere gesetzliche Bestimmungen (Education Services Law & Regulations related to the WTO) in Bereichen der Mittelschul-, Hochschul- und Erwachsenenbildung sowie der Lehrerausbildung erlassen.⁶³⁷ In der Primarstufe bzw. Grundschule sind die Einflüsse der globalen, internationalen Organisationen ebenfalls nicht zu übersehen. Seit 1998 strebt Taiwan die Aufnahme in die OECD an. 2004 wurde Taiwan schließlich unter der Bezeichnung „Chinese Taipei“ der offizielle Beobachterstatus im *OECD-Wettbewerbsausschusses* (The OECD Competition Committee) zugestanden.⁶³⁸ Im Jahr 2006 nahm Taiwan erstmals an dem von der OECD entwickelten Forschungsprogramm *PISA* teil.⁶³⁹ Beteiligt hat sich Taiwan seit 1999 noch an den *TIMSS* (Trends in International Mathematics and Science) und seit 2006 an dem *PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study).⁶⁴⁰

⁶³⁴ Im November 2001 fand die Vierte WTO-Ministerkonferenz in Doha statt. Dabei wurde eine dreijährige Verhandlungsrunde zur Liberalisierung des Welthandels vereinbart. Auf Verlangen der Mitgliedsländer *USA*, *Australien* und *Neuseeland* wurden *Bildungsdienstleistungen* in die Verhandlungsrunde aufgenommen. Die sogenannten „Bildungsdienstleistungen“ wurden in fünf Kategorien unterteilt: Primar-, Sekundar- und Höhere Bildung, Erwachsenenbildung sowie andere Bildungsdienstleistungen. Zur Dienstleistung gehört Produktion, Verteilung, Marketing, Verkauf und Lieferung der Dienstleistung. (Vgl. OECD: Bildungspolitische Analyse. Paris 2002, S. 120 ff.; GEW: Globaler Bildungshandel: unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary29233/Gats.pde>; Ders.: GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: unter http://www.gew.de/Binaries/Binary29234/Gutachten_Scherrer_April_2002.pdf).

⁶³⁵ Vier Arten des Anbietens einer Bildungsdienstleistung existieren: (1) *Cross Border Supply* (z.B. Fernuniversitäten aus dem Ausland); (2) *Consumption Abroad of the Service* (z.B. Austauschprogramme und ausländische Studenten); (3) *Commercial Presence* (Anbieten von Programmen inländischer Hochschulen im Ausland und das Eröffnen von Filialen inländischer Hochschulen im Ausland); (4) *Temporary Movement of Natural Persons* (Mobilität von Angestellten) (Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Education Service Law & Regulations related to the WTO. Taipeh 2002).

⁶³⁶ Vgl. Yi-Xing Zhong: Aktueller Stand der Bildungspolitik in China nach der Aufnahme in WTO. Taipeh 2002.

⁶³⁷ Für die nationale Gesetzgebung sind die Verhandlungsergebnisse der GATS-Verträge *bindend*, deren „Verletzung vor einem Schiedsgericht der WTO eingeklagt werden können, das Sanktionen wie Schadenersatz oder Strafzölle gegen Staaten verhängen kann“. (Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007, S. 203 f.; Vgl. dazu auch Christoph Scherrer: Bildung als Gegenstand des internationalen Handelsregimes, in: Sigrid Blömeke u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2004, Globalisierung und Bildung. Frankfurt/M. 2004, S. 177 ff.; Offizielle Webseite „Laws and Regulations related to the WTO“: <http://english.moe.gov.tw/content.asp?CuItem=470&mp=1>).

⁶³⁸ Vgl. Taipeh Wirtschafts- und Kulturbüro Wien, Presseabteilung: Taiwan Nachrichten, Nr. 12, August 2005 Taipeh/Wien. S. 4. (<http://www.taipei.at/presse/tn/05-12.pdf>).

⁶³⁹ Vgl. OECD: PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen. (<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/10/39731064.pdf>).

⁶⁴⁰ Vgl. Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss.

Entsprechend den oben erwähnten drei internationalen Schulleistungstudien wurden folgende bildungspolitische Maßnahmen auf Taiwan ergriffen:

- Ergebnisse der *TIMSS* gelten als Orientierung bei der Erstellung der Kompetenzindikatoren im Fach Naturwissenschaften und bei der Verbesserung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts.⁶⁴¹
- Aufgrund der unbefriedigenden Ergebnisse bei der *PIRLS 2006*⁶⁴² stellt das Bildungsministerium 2007 einen „Plan zur Förderung von Lesekompetenz der Grund- und Mittelschüler“ auf. Demgemäß sollen Schüler bessere „Lesestrategien“ erlernen. Dafür werden Lehrkräfte ausgebildet und Testaufgaben entwickelt. In den nationalen Leistungstests TASA werden Lesekompetenzen überprüft. Daneben müssen die einzelnen Bezirksregierungen sowie die Schulen ihre eigenen Pläne zur Stärkung der Lesekompetenz bei Schülern erstellen.⁶⁴³ Ab 2008 kann man auf einer offiziellen Webseite „elektronische Bücher“ und Informationen über „gute Kinder- und Jugendliteratur“ lesen, kann einen „LesePASS“ beantragen und Arbeitsblätter für die Leseübungen herunterladen. Die „aktiv mitwirkenden Schulen“ werden bekannt gegeben.⁶⁴⁴ Überdies veröffentlicht das Bildungsministerium im Jahr 2009 die Broschüre „*Von Geburt an lesen lernen*“, welche die Eltern darüber informiert, wie sie ihren Kindern das Lesen beibringen können.⁶⁴⁵
- In der Öffentlichkeit auf Taiwan war die *PISA-Studie* zuerst unbekannt. Die zu diesem Thema erschienenen Publikationen sind bis 2006 vor allem OECD-Berichte (auf Englisch)⁶⁴⁶ und wissenschaftliche Beiträge bzw. Erhebungen⁶⁴⁷, welche für das

Kaohsiung/Taiwan) 2008, S. 54 ff.; Ausführliche Informationen über die Teilnahme Taiwans an den internationalen Schulleistungstudien TIMSS, PIRLS und PISA finden sich auf der Webseite <http://dorise.sec.ntnu.edu.tw/main/database02/database02.htm>.

⁶⁴¹ Vgl. Feng-Tzu She: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2008, S. 54 ff.; Webseite „TIMSS 1999“: (http://w1.dorise.info/DER/01_timss_1999_html/index.html).

⁶⁴² Taiwan rangierte an 22. Stelle. (Vgl. Wilfried Bos u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Münster 2007, S. 113.

⁶⁴³ Vgl. Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan zur Förderung von Lesekompetenz der Grund- und Mittelschüler. Taipeh 2007.

⁶⁴⁴ Vgl. Offizielle Webseite „Kinder lesen Bücher“ (<http://www.openbook.moe.edu.tw/>).

⁶⁴⁵ Diese Broschüre ist in den kommunalen Gesundheitsämtern kostenlos erhältlich und steht auch zum kostenfreien Herunterladen bereit (<http://www.ece.moe.edu.tw/document/reading.pdf>).

⁶⁴⁶ Beispiele: OECD: [Measuring student knowledge and skills: the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy](#). Paris 2000; OECD: [Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000](#). Paris 2002; OECD: [The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science, and problem solving knowledge and skills](#). Paris 2003; OECD: [Problem solving for tomorrow's world: first measures of cross-curricular competencies from PISA 2003](#). Paris 2004; OECD: [What makes school systems perform? : seeing school systems through the prism of PISA](#). Paris 2004.

⁶⁴⁷ Zu lesen sind zunächst die Studien über die internationalen Erfahrungen mit den internationalen sowie nationalen Leistungstests. Diese Erfahrungen sollen als Beispiele bzw. Orientierung für Taiwan bei der Entwicklung eigener Leistungstests dienen. (Vgl. Dian-Fu Zhang: OECD Programme for international Student Assessment, in: Journal of Education Research, H. 83, 2001, S. 28 ff.; Rui-Xun Wang: Aus PISA

Publikum wenig zugänglich sind. Erst nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2006 stand diese internationale Schulleistungsstudie im Blickpunkt der Öffentlichkeit. Hierbei zeigt sich eine deutliche Abweichung in den Auffassungen bzw. den Äußerungen über die Testergebnisse: Während der Taiwanische Lehrerverein zur Ansicht neigt, dass „sich die PISA-Studie am *westlichen Kapitalismus* orientiert und durch die Teilnahme an PISA Taiwan seine Souveränität im Bildungswesen verliert“ und die Schüler unter noch größerem Lerndruck stehen⁶⁴⁸, führt das Bildungsministerium den Erfolg taiwanischer Schüler bei PISA 2006⁶⁴⁹ auf die *gelungenen kompetenzorientierten Curriculum- und Unterrichtsreformen* zurück.⁶⁵⁰ Zur Untersuchung der Faktoren für das gute Abschneiden *vorbildlicher Länder* bei PISA wurde anschließend ein nationales Untersuchungszentrum „PISA - Programme for International Student Assessment in Taiwan“ im Jahr 2007 eingerichtet.⁶⁵¹

- Zur Erhöhung der „Anschlussfähigkeit“ des taiwanischen Bildungssystems wurden die oben erwähnten internationalen Schulleistungsvergleichsstudien als Vorbild genommen, um das nationale Datenzentrum TASA einzurichten. Seit 2005 wurden nationale Leistungstests auf Taiwan an den Grund- und Mittelschulen regelmäßig durchgeführt (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3.2).

Kurz: Bereits in den 1950er Jahren *musste* das taiwanische Bildungswesen den Ansprüchen der internationalen Organisationen gerecht werden. Die umfassende Bildungsreform seit den 1990er Jahren gilt ebenfalls als Reaktion auf die Anforderung dieser Organisationen. Das Neue daran ist, dass das ganze Bildungssystem seitdem zwangsweise gründlich umstrukturiert wurde und wird, um dessen *Einzelteile* an die anderer Bildungssysteme

lernen: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung an den Grundschulen, in: Journal of Educational Research and Development, H. 27, 2001, S. 39 ff.; Tze-Wen Chen: German National Educational Standards. Taipeh 2005; Rong-Cun Huang: Bildung im 21. Jahrhundert – Perspektiven der Globalisierung, in: National Policy Quarterly, H. 2 (3), S. 1 ff.; J. Douglas: What Can We Say about the Quality and Equality of Educational Systems from the First Cycle of the PISA? in: Education Journal, H. 31:2, Dezember 2003, S. 161-175; Dian-En Ye: Scientific Literacy of Hong Kong Students in PISA 2000: An Analysis of Performance on the Released Items, in: Education Journal, H. 31:2, Dezember 2003, S. 141-159, S. 134-136; Jia-Qian Zhang: Bildungsreform in Finnland, in: Bulletin of National Institute of educational resources and Research, H. 32, Dezember/2006, S. 201 ff.

⁶⁴⁸ United Daily News (聯合報) vom 7. Dezember 2007; The Liberty Times (自由時報) vom 10. Dezember 2007.

⁶⁴⁹ Taiwan lag im Bereich Naturwissenschaften auf Platz vier, im Bereich *Lesen* auf Platz 16 und im Bereich Mathematik auf Platz eins. (Vgl. Manfred Prenzel u. a. (Hrsg.): PISA 2006. Münster 2007, S. 404, 408 f.; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ergebnisse Taiwans bei PISA 2006. Taipeh 2008, S. 7, 76, 146, 186; Offizielle Webseite „PISA - Programme for International Student Assessment in Taiwan“: <http://pisa.nutn.edu.tw/Research%20results01-quantity%20result.html>).

⁶⁵⁰ The Liberty Times (自由時報), Am 5. Dezember 2007.

⁶⁵¹ Als „Top 5“ bei PISA wurden Finnland, Südkorea, Kanada, Japan und Australien genannt. (Vgl. Shi-Ying Wang: Analyzing the comparative advantages of PISA performances among top 5 countries. Taipeh 2008; Webseite „PISA - Programme for International Student Assessment in Taiwan“: <http://pisa.nutn.edu.tw/Research%20results01-quantity%20result.html>).

anschießen zu können. Zunehmend verbreitet sich die Ansicht, dass diese *Anschlussfähigkeit* bzw. *Vergleichbarkeit* des Systems im Zeitalter der *Globalisierung* notwendig ist.⁶⁵²

Berücksichtigen muss man allerdings, dass Globalisierung ein *politisches Projekt* ist. Es verspricht die „Herausbildung einer [homogenen] globalen Zivilgesellschaft“, in der man als *Weltbürger* (scheinbar harmonisch) miteinander *kommunizieren* kann. Im Wesen fordert dieses Projekt „neoliberaler Globalisierung“ jedoch eine *globale Konkurrenz*, vor allem im wirtschaftlichen Bereich (z.B. WTO, OECD). Aus Angst zu verlieren führen die einzelnen Länder zwangsweise „Reformen“ durch, um ihre „Probleme“ zu lösen und „Wettbewerbsfähigkeit“ zu erhöhen. Hierbei ist der von der „Global Governance“ unterstellte Prozess der „*kooperativen* Bearbeitung [der] gemeinsamen Probleme“ der Staaten kaum zu erkennen. Vielmehr zeigt sich der „*gewaltförmige* Charakter kapitalistischer Globalisierung“.⁶⁵³ Dieses gewaltsame Eindringen in das taiwanische Bildungswesen lässt sich in folgenden Hinsichten als fragwürdig bzw. schädlich erklären.

5.1.2 Kompetenz als Kern der (schulischen) Bildung

Die Einführung des Modells der Grundkompetenzen in den 1990er Jahren auf Taiwan gilt als *erzwungene Anpassungsmaßnahme* im globalen Bildungsmarkt. An die kompetenzorientierte Schulbildung knüpft die Hoffnung, dass die Heranwachsenden statt der traditionellen, lebensfernen und schwierigen Schulkenntnisse *moderne, lebensnahe* und *grundlegende* Kompetenzen erwerben, wodurch sie sich für die künftige globale Weltgesellschaft *mobilisieren* können (vgl. Kapitel 2.3.2.3.1), obwohl dies in vielen Hinsichten fragwürdig und sogar schädlich ist:

Zweifelhaft ist, *erstens*, die *Enttraditionalisierung* bzw. *globale Dezentralisierung* curricularer Inhalte einzelner Länder. Denn dies unterstellt *kulturneutrale* bzw. *kulturfreie* Kompetenzen, welche durch ein *objektives, universelles* Assessment-Verfahren erfasst werden können. Infolge der Curriculumreform seit den 1990er Jahren stehen im Zentrum der schulischen Bildung auf Taiwan nicht mehr die *herkömmlichen* „fünf

⁶⁵² Vgl. Chien-Hsun Su: Bildungsreform im Zeitalter der Globalisierung: Am Beispiel USA, Europa und Taiwan. Taipei 2002.

⁶⁵³ Christoph Görg: Globalisierung, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 105 ff.; Ulrich Brand: Governance, in: ebd., S. 111 ff.

Erziehungsaspekte“ (Moralerziehung, Geistesbildung, Leibeserziehung, Sozialerziehung und ästhetische Bildung), sondern die durch die Aneignung von schulischem Fachwissen zu gewinnenden „Basiskompetenzen“, welche die *moderne Weltgesellschaft* beansprucht (vgl. Kapitel 2.3.2.1 und 2.3.2.3.1). Doch der „Leerformelcharakter“⁶⁵⁴ des Kompetenzbegriffs erleichtert dessen *Eindringen* in die schulischen Curricula Taiwans. Die „Umsetzung weltkultureller Prinzipien mit universelle[m] Geltungsanspruch“ bedeutet zugleich eine „De-Legitimation partikularer nationaler Tradition“⁶⁵⁵. Die Einräumung absoluter bzw. oberster Priorität der zeitmäßigen Anpassungskompetenzen bedroht unser „kulturelles Gedächtnis“, welches den Menschen und der Gesellschaft Orientierungen bietet.⁶⁵⁶

Höchst fraglich ist, *zweitens*, das sich an dem Kompetenzmodell orientierende schulische *Lehr-Lern-Geschehen*. Das „output-orientierte funktionale Kompetenzkonzept“ erzeugt eine „neue Unterrichtskultur“, welche zwar eine „größere Wirksamkeit des Unterrichts“ verspricht, jedoch Gefahren mit sich bringt⁶⁵⁷:

Im Rahmen der Bildungsreform in den letzten Jahren wurden und werden die Lehrer aufgefordert, verschiedenartige Kompetenzen der Schüler anhand mehrerer Methoden zu erfassen bzw. zu überprüfen. (vgl. 2.3.2.1 und 3.3). Die Unterrichtsinhalte gelten hierbei nur als funktionelles „Trainingsmaterial zur Vermittlung operationalisierbarer und empirisch überprüfbarer domänenspezifischer Kompetenz“. Dadurch verloren die einzelnen Unterrichtsfächer ihren „Eigenwert“.⁶⁵⁸ Dazu zeigt sich ein anschauliches Beispiel im Fach *Chinesisch*: Während *traditionell* der Chinesischunterricht neben der Vermittlung von Elementartechniken (z.B. Lesen und Schreiben) noch dazu beitragen soll, die Heranwachsenden „die chinesische Kultur zu erschließen“, ihre „Vorstellungskraft entwickeln zu lassen“ und ihr „Interesse an Literatur zu wecken“⁶⁵⁹, dient der *heutige* Chinesischunterricht lediglich dem Kompetenzerwerb (vgl. Kapitel 2.3.2.3.1).

Kompetenzen sind nur durch das sogenannte „Assessment“-Verfahren⁶⁶⁰ empirisch

⁶⁵⁴ Ludwig A. Pongratz: Lebenslanges Lernen, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 167.

⁶⁵⁵ Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009, S. 9.; Vgl. dazu auch Franz-Olaf Radtke: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Ansichten auf die neue Performanzkultur, in: Erziehungswissenschaft, H. 27, 2003, S. 116 f.

⁶⁵⁶ Vgl. Andreas Dörpinghaus: Bildung – Plädoyer wider die Verdummung, in: Dt. Hochschulverband (Hrsg.): Glanzlichter der Wissenschaft. Stuttgart 2009, S. 11 ff.

⁶⁵⁷ Walter Müller: Schnee von gestern. Was ist das Neue an der "Neuen Unterrichtskultur"? in: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, 2008, S. 324.

⁶⁵⁸ Ebd., S. 328 f.; Vgl. dazu auch Anna Tuschling: Lebenslanges Lernen, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 154.

⁶⁵⁹ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Lehrplan für die Grundschule. Taipeh 1993, S. 53.

⁶⁶⁰ Roland Reichenbach: Soft Skills, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches

überprüfbar. Dies führt *zwangsläufig* dazu, dass im Unterricht nur das gelernt wird, was in Tests geprüft wird.“⁶⁶¹ Ferner entsteht dabei die Gefahr, dass bestimmte Unterrichtsinhalte zwar nicht zwingend bestimmte Kompetenzen der Schüler fördern (Deduktionsproblematik)⁶⁶², dieser kompetenzorientierte Unterricht jedoch tatsächlich zur „Deprofessionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“ führt.⁶⁶³

Fragwürdig sind, *drittens*, die in dem Kompetenzmodell eingebetteten Begriffe „Lernen“ und „Wissen“. Bereits 1996 stellten die Reformpolitiker folgendes in Aussicht:

„Wir stehen am Beginn einer Epoche, die durch Informationsexplosion und Wachstum des Wissens und der Technik gekennzeichnet ist. Somit sind Inhalte der herkömmlichen Schulbildung, welche sich in hohem Maß auf Schulkenntnisse richten, nicht mehr zeitgemäß. (...) Zur Anpassung an diesen raschen Wandel (...) soll die Schulbildung mehr Wert auf die Kompetenz von *Wissenserwerb* legen, um die Schüler auf die Zukunft vorzubereiten.“⁶⁶⁴

Hierbei lässt sich erkennen, dass die kompetenzorientierte Curriculumreform Taiwans ab Mitte der 1990er Jahren im Grunde genommen eine Antwort auf den Anspruch der OECD auf *Lebenslanges Lernen* in einer *Wissensgesellschaft* ist.⁶⁶⁵ Dieses scheint auf den ersten Blick selbstverständlich zu sein, dessen Grundannahmen sind jedoch in folgenden Hinsichten nicht unproblematisch:

- *Konzept der Lebenslangen Lern-Kompetenzen als Kontrollinstrument*

Im Kern gilt das Kompetenzmodell weniger als Chance für die einzelnen Schüler bzw. Schulsysteme (vgl. Kapitel 3), sondern vielmehr als Kontrolle über sie. Denn die Vermittlung der (scheinbar) *universal gültigen* Basiskompetenzen an die Schüler ermöglicht es erst, die Lernbiographien einzelner Schüler und die „Bildungs-

Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006. S. 247.

⁶⁶¹ Walter Müller: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009, S. 98.

⁶⁶² Walter Müller: Die KMK-Bildungsstandards: Ein Lehrstück für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, in: Winfried Böhm und Karl Hillenbrand (Hg.): Engagiert aus dem Glauben: Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik. Würzburg 2007, S. 234 f.

⁶⁶³ Walter Müller: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009, S. 102.

⁶⁶⁴ Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 85

⁶⁶⁵ Vgl. Kapitel 2.3.1.3 und 2.3.2.3.1 der vorliegenden Arbeit; Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000, S. 106 ff., 208.

erträge“ einzelner Schulsysteme international vergleichbar zu machen.⁶⁶⁶ Um in diesem Vergleich gewinnen zu können, besteht für die einzelnen Länder der *Zwang*, Ergebnisse zu kontrollieren. Dies ist im Wesentlichen ein *Überwachungsprojekt* auf globaler Ebene: Während die einzelnen Länder zuvor gewissermaßen noch ihre eigene traditionelle Schulbildung bewahren und Unterrichtsinhalte bestimmen können, verlieren infolge der Einführung dieses Konzepts diese Länder an „Souveränität und legitimer Macht“⁶⁶⁷ bei der Bildungsplanung in Bereichen von Primar- bis zur Erwachsenenbildung.⁶⁶⁸ Kurz: Lebenslange Kontrolle.

- *Lernen des Lernens, Selbstgesteuertes Lernen*

Das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ beansprucht eine „lernende Gesellschaft“⁶⁶⁹, „lernende Organisationen“ (z.B. Schule, Gemeinde, Unternehmen und Familie)⁶⁷⁰ und nicht zuletzt ein selbstständiges „lernendes Subjekt“. Im schulischen Kontext ist dieses Subjekt unter anderem der *Schüler*. Dabei bezeichnet das Bildungsministerium im Jahr 1996 den künftigen Lehrer nicht mehr als „Kenntnisvermittler“, sondern als „Gestalter der Lernumgebung“ und „Lernbegleiter“.⁶⁷¹ Vom Schüler wird gefordert, sein eigenes Lernen mittels unterschiedlicher Beurteilungsformen (z.B. Portfoliomethode, Selbstbeobachtungsbögen) *selbst* zu kontrollieren (vgl. Kapitel 3.1). Hierbei muss man jedoch immer berücksichtigen, dass die Mittel zur Kontrolle über das Lernen nach wie vor *fremdbestimmt* sind, womit das Lernen also nur den Anschein hat, „*selbstgesteuert*“ zu sein.

Einseitig scheint ferner der Glaube des *Radikalen Konstruktivismus* an „die nahezu unbegrenzte Fähigkeit des [autonomen] Einzelnen“, sein Lernen *selbst* organisieren, steuern und planen zu können. Der Mensch reagiert auf den Aufruf der Dinge bzw. der Welt, indem er die Dinge wahrnimmt und über sie reflektiert. Hierbei wird der Mensch von den Dingen herausgefordert.⁶⁷² Beispielsweise werden die Schüler von bestimmten

⁶⁶⁶ Vgl. Anna Tuschling: Lebenslanges Lernen, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 155; Ludwig A. Pongratz: Lebenslanges Lernen, in: Agnieszka Dzierzbicka/ Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 167.

⁶⁶⁷ Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009, S. 10.

⁶⁶⁸ Vgl. Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000, S. 106 ff., 208.

⁶⁶⁹ Anna Tuschling: Lebenslanges Lernen, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 152.

⁶⁷⁰ Vgl. Ming-Lieh Wu: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000, S. 144 ff.

⁶⁷¹ Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996, S. 87.

⁶⁷² Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens. München 2008, S. 177; Kritik an dem radikalen

Unterrichtsmaterialien in die „Situationen des Staunens“ versetzt. Dann erst beginnen die Schüler, die in diesen Materialien gezeigten rätselhaften Phänomene zu verstehen.⁶⁷³ Hierbei geschieht das Lernen also *aktiv* und zugleich *passiv*. Die „Formalisierung des Lernens“ bzw. die „Entmaterialisierung des Unterrichts“⁶⁷⁴ und die „Verabsolutierung der nur empirisch überprüfbaren Kompetenzen“ rufen die Gefahr hervor, dass die Schüler dadurch im Grunde genommen gar nicht mehr mit dem richtigen „Lernen“ anfangen können, denn es fehlt an der dafür konstitutiven „Erfahrung“.⁶⁷⁵ Kurz: Das Lernen des Lernens verhindert von vorneherein das Lernen.

- *Der heimliche Plan der Wissensgesellschaft*

In einer „Wissensgesellschaft“ dient, laut *Weltbank*⁶⁷⁶, Erziehung der „Knowledge Economy“ (Handel mit Wissen).⁶⁷⁷ Dabei sollten die Bildungssysteme „Wert auf Produktion, Auswahl, Anpassung, Kommerzialisierung und Gebrauch von Wissen legen (» Education system must accord high priority to building up a nation’s capacity to produce, select, adapt, commercialize, and use knowledge. «)“.⁶⁷⁸

Die Wissensgesellschaft verspricht also den Wert des Wissens. Zugleich entwertet sie jedoch diesen Wert. Dieses Wissen soll „wie ein Rohstoff produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden“. Hierbei wird das Wissen in einem rasanten Tempo

Konstruktivismus findet sich ferner in: Egbert Witte: Empirisierungszwang und Erfahrungsverlust: Thesen zur gegenwärtigen Situation der Allgemeinen Pädagogik, in: Norbert Ricken/Hennig Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hrsg.): Umlernen: Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München 2009, S. 327 ff. und Egbert Witte: Selbstbild und Bildung. Ein Versuch, in: Karl Helmer/Gaby Herchert/Sascha Löwenstein (Hrsg.): Bild, Bildung, Argumentation. Würzburg 2009, S. 95 und Ludwig A. Pongratz: Untiefen im Mainstream: Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. München 2009; grobe Erklärungen über den „Radikalen Konstruktivismus“ finden sich in Rudolf Künzli: Lernen, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004, S. 635 ff.

⁶⁷³ Walter Müller: Die KMK-Bildungsstandards: Ein Lehrstück für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, in: Winfried Böhm/Karl Hillenbrand (Hg.): Engagiert aus dem Glauben: Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik. Würzburg 2007, S. 237.

⁶⁷⁴ Vgl. Walter Müller: Schnee von gestern. Was ist das Neue an der "Neuen Unterrichtskultur"? in: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, 2008, S. 329.

⁶⁷⁵ Egbert Witte: Empirisierungszwang und Erfahrungsverlust: Thesen zur gegenwärtigen Situation der Allgemeinpädagogik, in: Norbert Ricken/Hennig Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hrsg.): Umlernen: Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München 2009, S. 328.

⁶⁷⁶ Internationale Bank für Wiederaufbau und Entwicklung (Sonderorganisation der UN).

⁶⁷⁷ <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20161496~menuPK:540092~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html,6.5.07>.

⁶⁷⁸ World Bank: EDUCATION SECTOR STRATEGY UPDATE: Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness. December 22, 2005 Final Draft, <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20262538~menuPK:282402~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html,6.5.07>.

Vgl. dazu auch Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007, S. 202.

industrialisiert bzw. ökonomisiert.⁶⁷⁹

Die obige Aussage scheint zunächst völlig absurd zu sein. Jedoch lässt sich dieses Denkmuster der Wissensgesellschaft bei der Curriculumreform in den letzten Jahren auf Taiwan deutlich erkennen: Bereits 1998 verkündete das Bildungsministerium, dass die schulische Bildung mehr Wert auf „tragbare und lebensnahe Kompetenzen“ legen sollte, wovon man nach der Schulzeit noch Gebrauch machen kann. Denn die herkömmlichen Schulkenntnisse reichten für das künftige Leben nicht mehr aus (vgl. Kapitel 2.3.2.3.1).

Nach der obigen Idee wurde zum erstmal ein kompetenzorientiertes Curriculum in der Grund- und Mittelschule eingeführt. Das Problem ist nur, dass alles Wissen, nach der Logik der Wissensgesellschaft, schnell veraltet und somit sofort seinen Wert verliert.⁶⁸⁰

Nach dieser Logik berichtigt das Bildungsministerium die Inhalte des Curriculums stetig, damit es *zeitgemäß* bleibt (vgl. Kapitel 2.3.2.3.1). Beispielsweise sind im Jahr 2003 die sogenannten „wichtigen Themen“ (Medien-, Umwelt- und Sexualerziehung, Menschenrechte, Laufbahnplanung, Haushaltslehre und Meereskunde) in das Curriculum eingeführt worden. Voraussichtlich wird das im Jahr 2008 überarbeitete Curriculum 2011 in die Schulen eingeführt. Was bislang unverändert bleibt, sind die sogenannten „zehn Kernkompetenzen“.⁶⁸¹

Der Schein trügt, denn die Miteinbeziehung des möglichst reichen „Wissens“ in das schulische Curriculum führt nicht zwangsläufig dazu, dass die Schüler ihr Wissensgebiet erweitern können. Im Gegenteil: Aus „Kapazitätsgründen“ können die Schüler dieses „Wissen“ nur peripher wahrnehmen und müssen es dann sofort wieder vergessen. Für das tiefere Verstehen des Wissens bleibt *keine Zeit*. Was die Schüler bekommen, sind lediglich einzelne *zusammenhanglose Informationen*⁶⁸², welche Meyer-Drawe als „Udinge“⁶⁸³ bezeichnet.

So ist es teilweise erklärlich, dass das Bildungsministerium Taiwans auf den Druck der „Wissensgesellschaft“ hin das Curriculum permanent revidiert. Allerdings bleibt eine Frage noch offen: Warum schreibt die „Wissensgesellschaft“ gerade dem „selbst organisierten Lernen“ eine so große Bedeutung zu? Um diese Frage beantworten zu können, muss man die Idee der „lebensnahen“ bzw. „anwendungsorientierten Kompetenzen“ mit einbeziehen: Während der Pflichtschulzeit sollen die Schüler *nur* das

⁶⁷⁹ Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006, S. 53, 150.

⁶⁸⁰ Ebd., S. 28.

⁶⁸¹ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.1 der vorliegenden Arbeit; Taiwan Elementary and Secondary Educator Community (http://teach.eje.edu.tw/9CC/index_new.php).

⁶⁸² Vgl. Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006, S. 28, 30.

⁶⁸³ Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens. München 2008, S. 178.

lernen, was (möglich) für das *künftige* Berufsleben relevant ist (vgl. Kapitel 2.3.2.3.1). Zwar wird von den Schülern gefordert, dieses berufsrelevante Wissen selbst zu lernen. „Damit wird die Verantwortung für (Aus-)Bildung sowie für den Erwerb von Wissen und Können (...) auf die Individuen selbst verlagert“.⁶⁸⁴ Wer nicht lerne und „nun [künftig] ans Ende der sozialen Stufenleiter“ gerate, sei selber schuld!⁶⁸⁵

Kurzum: Die Einführung des kompetenzorientiertem Curriculums in Taiwan gilt als Antwort auf den Anspruch der Wissensgesellschaft auf eine „neue Lernkultur“, welche sehr fragwürdig ist. Schädlich für die Schüler ist vor allem die dabei vermeintlicherweise gerechtfertigte Haltung, *nicht denken und nicht verstehen zu wollen*. Genau diese Haltung wird von Liessmann als „Unbildung“ bezeichnet.⁶⁸⁶ Den Schülern selbst wird zwar die Verantwortung für den Wissenserwerb zugeschrieben, obwohl dieses Wissen rasch und permanent ungültig wird und für den künftigen Beruf womöglich vollkommen unnötig sein könnte. Hierbei ist dieser *selbstständige* Wissenserwerb von Schülern im Grunde genommen *fremdgesteuert*. Denn die Spielregeln der Wissensgesellschaft werden von der „Wissenselite“ festgelegt, der Schicht mit gutem Einkommen und großer Macht.⁶⁸⁷ Hierbei wäre zu fragen, ob es überhaupt legitim ist, das oben erwähnte, problematische kompetenzorientierte Lernverständnis mit der (schulischen) Bildung gleichzusetzen.⁶⁸⁸

5.1.3 Standardisierung als (scheinbar) objektives Instrument

Die Bildungsreform in den letzten Jahren auf Taiwan kennzeichnet sich durch eine (scheinbare) *Objektivität*. Dies lässt sich in den Reformmaßnahmen zur Schülerleistungsbeurteilung deutlich erkennen. Dabei schreibt man eine große Bedeutung der *Standardisierung* zu, bei der die *konkreten* Gegebenheiten in eine „objektivere“ Form, nämlich in *abstrakte* Ziffern bzw. Zahlen, gebracht werden: Beispielsweise werden zunächst durchnummerierte, hierarchisch bzw. abgestuft formulierte *Kompetenzstandards* in das Curriculum eingeführt. Die Einhaltung dieser Kompetenzstandards wird anschließend anhand standardisierter Testinstrumente *Basiskompetenz Tests* und *Leistungstests TASA* überprüft (vgl. Kapitel 2.3.2.3). Der Glaube an die Objektivität dieser

⁶⁸⁴ Thomas Höhne: Wissensgesellschaft, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 301.

⁶⁸⁵ Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006, S. 33.

⁶⁸⁶ Vgl. ebd., S. 72.

⁶⁸⁷ Vgl. Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009, S. 22.

⁶⁸⁸ Vgl. Walter Müller: Schnee von gestern. Was ist das Neue an der "Neuen Unterrichtskultur"? in: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, 2008, S. 332.

Zahlen ist also nicht zu übersehen. Die Frage ist nur, ob man das, was man messen will, überhaupt messen kann. Darauf wird im Folgenden eingegangen:

- *Standards*

Die Einführung der verbindlichen Kompetenz-Indikatoren bzw. Einzelstandards im schulischen Curriculum auf Taiwan gilt als Maßnahme zur Erfüllung der global gültigen Bildungsstandards (vgl. Kapitel 2.3.2.3.1). Nach deren Abstraktionsniveau sind Kompetenzen in (1) fächerübergreifende Kompetenzen, (2) domänenspezifische Kompetenzen, (3) Kompetenzbereiche und (4) Kompetenzstandards klassifiziert bzw. hierarchisiert. Diese Standards legen fest, welche Teilkompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Beschränkung auf diese „Minimalstandards“ soll dazu beitragen, dass die Schüler *ganzheitlich* lernen können⁶⁸⁹, und soll den einzelnen Schulen bzw. Lehrkräften mehr *Freiräume* für die Erarbeitung eigener Schulcurricula einräumen⁶⁹⁰.

Die oben erwähnten Ideen scheinen selbstverständlich zu sein. Deren Realisierung ist in vielen Hinsichten allerdings nicht unproblematisch:

- Anders als die in herkömmlichen Lehrplänen gesetzten Lehrziele, welche nur als Hinweise für Unterrichtsgestaltung gelten, *müssen Standards erreicht bzw. erfüllt werden*. Sie müssen so *konkret* formuliert werden, dass sie in Aufgaben umgesetzt werden können, so dass ihr Erreichen bzw. Nichterreichen somit überprüft werden kann. Jedoch sind die vom Bildungsministerium formulierten Standards, trotz Bemühungen um ausführliche bzw. konkrete Formulierungen, immer noch sehr abstrakt. Somit fordert das Bildungsministerium die einzelnen Schulen bzw. Lehrkräfte auf, selbst diese Standards in ihren eigenen Unterrichtsplänen zu konkretisieren. Dabei müssen für jeden Standard mindestens *sieben bis acht feine Lernziele* angegeben werden. Dieser Unterrichtsplan ist der örtlichen Bildungsbehörde vorzulegen.⁶⁹¹ Dadurch werden die Freiräume der Schulen bzw. Lehrkräfte eher beschränkt statt erweitert.

Ferner ist es nicht gerade einfach, die einem Standard entsprechenden Lernziele zu

⁶⁸⁹ Kritische Bemerkungen zum Begriff der Ganzheit finden sich in: Anne Harrington: Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren. Vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung, rororo, Reinbek 2002.

⁶⁹⁰ Das Bildungsministerium auf Taiwan stellte fest, dass der herkömmliche Lehrplan einzelne Fächer umfasste, welche nicht aufeinander bezogen waren. Dies verhinderte ganzheitliches Lernen der Schüler. Darüber hinaus wurde der herkömmliche Lehrplan zu detailliert formuliert: von Lehrzielen, Unterrichtsinhalten bis zu Formen der Schülerleistungsbeurteilung. Daher konnte die Professionalität von Lehrern bei Unterrichtsplanung nicht gefördert werden. (Vgl. Kapitel 2.3.2.3.1 der vorliegenden Arbeit; Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Vorläufiger Abriss des neun Jahre umfassenden einjährigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 30. September 2000).

⁶⁹¹ Vgl. Rong-Zi Lin: Wildes Feuer bei der Bildungsreform. Taiwan 2003, S. 88 ff.

formulieren, denn einige Standards lassen sich einerseits schwer weiter operationalisieren. Andererseits ist man nicht sicher, ob diese Ziele so konkret genug formuliert sind, dass sich ihr Erreichen bzw. Nichterreichen nachweisen lässt. Beispielsweise ist der Standard „gern zuhören“ (Kompetenzindikator: Sprache-B-1-1-2-2) kaum noch zu konkretisieren. Aber wie kann man empirisch überprüfen, ob ein Schüler *gern* zuhört oder nicht? Des Weiteren befindet sich die Konkretisierung dieser Standards in den Schulcurricula in einem weiteren Dilemma: Die Standards werden in Form von mehreren konkreten Lernzielen so ausführlich und umfassend formuliert, dass sie schließlich nicht mehr als „Minimalstandards“ bezeichnet werden können.

- Die Standards, Aufgabenbeispiele und Answererwartungen weisen ein *fragwürdiges Zusammenspiel* auf. Dies wird anhand eines Beispiels aus den Standards der siebten Jahrgangsstufe, und zwar der Aufgabe „Dankbarkeit bezeugen“⁶⁹², erläutert: Die Schüler sollen dabei drei Texte im Chinesischunterricht lesen und anhand dessen begreifen, dass Bescheidenheit bzw. Demut eine gute Tugend ist und man den anderen gegenüber dankbar sein soll. Diese Aufgabe bezieht sich auf 37 Kompetenzindikatoren bzw. Einzelstandards. Davon sind folgende zwei Standards zu lesen:

- 1) *Wörter der literarischen und der nichtliterarischen Texte gut verwenden können.*
- 2) *Merkmale der jeweiligen Literaturgattung erkennen und verschiedenartige Texte schreiben können.*

Stellt man die obige „Aufgabe“ und diese drei „Standards“ einander gegenüber, erkennt man kaum einen Zusammenhang zwischen ihnen. Es lässt sich schwer empirisch nachweisen, ob ein Schüler bescheiden ist und sich nichts auf seinen Erfolg einbildet oder nicht. Dagegen müssen Standards so formuliert werden, dass ihr Erreichen bzw. Nichterreichen überprüft werden kann. Ferner sind die oben erwähnten drei Standards teilweise sehr anspruchsvoll: Beispielsweise sollen die Schüler bereits in der siebten Jahrgangsstufe Merkmale der jeweiligen Literaturgattung erkennen und verschiedenartige Texte schreiben.

Fragwürdig scheinen ebenfalls die zu den obigen Aufgabe passenden „Fragen“ für die Schüler. Dies wird anhand von zwei Fragen erläutert:

- 1) *Warum hat die im Text erwähnte Aufsatzsammlung den Autor tief berührt?*
- 2) *Sammele geflügelte Worte zum Thema „Bescheidenheit“ und erkläre sie.*

Die obigen *Fragen* passen wenig mit den zur obigen Aufgabe gehörenden *Standards*

⁶⁹² Vgl. Ming-Yi Mittelschule: Unterrichtsplan im Fach „Sprache“. Kaohsiung/Taiwan 2000. (<http://teach.eje.edu.tw/data/files/9CC/data/myjh/2001327928/%A9%FA%B8q%B0%EA%A4%A489%A6~%AB%D7%B2%C4%A4G%BE%C7%B4%C1%BB%y%A4%E5%AC%EC%B2%CE%BE%E3%B1%D0%BE%C7%ADp%B5e%AA%ED.htm>).

zusammen. Dies kann daran liegen, dass sie *zwei einander widersprechenden Kriterien* folgen: Während Standards *allgemein, wertneutral und inhaltsleer* formuliert werden müssen, beziehen sich die Fragen auf *konkrete* Textinhalte. Es ist also nicht verwunderlich, dass die Konkretisierung der Standards in Aufgaben bzw. Übungsmaterialien eine mühsame Aufgabe bzw. eine große Belastung für die Lehrkräfte ist. Dieses Problem würde bei den herkömmlichen Lehrplänen kaum auftauchen.

- *Standards im pädagogischen Kontext* stecken von vornherein in einem *Dilemma*. Im Bereich der Produktionstechnik besteht die Funktion der Standardisierung vor allem darin, die „Gleichförmigkeit“ von Produkten und deren Herstellungsprozess zu sichern. Das heißt, Standards setzen „Maßstäbe“, auf welche hin die Gegenstände bzw. Vorgänge normalisiert werden.⁶⁹³ Im bildungspolitischen Kontext bedeutet die Einführung von Standards auch „einen Prozess der [Standardisierung] von Lehr- und Lernprozessen und der erwarteten Ergebnisse“.⁶⁹⁴ Dabei geben Standards „ein einheitliches Muster“ vor, wonach sich das Lehr-Lern-Geschehen ausrichten soll in der *Hoffnung*, dass dessen Ergebnisse (Outcome) dadurch besser kontrolliert werden und somit *vergleichbar* bleiben können.

Es ist jedoch sehr schwierig, das Lehr-Lern-Geschehen zu standardisieren, denn sowohl Lernen als auch Lehren vollziehen sich stets situativ. Dabei spielt die Individualität des Lernenden und des Lehrenden eine wichtige Rolle. Dieser individuelle Vollzug ist also nicht planbar und lässt sich kaum standardisieren. Legt man umgekehrt das Gewicht lediglich auf das Allgemeine, die „Richtigkeitsansprüche“ des zu Lernenden (z.B. Standards), dann wird die Individualität der Schüler und Lehrer marginalisiert.⁶⁹⁵ Hierbei ist zu erkennen, dass sich die Standardisierung im Grunde genommen *nicht* für die Förderung der Individualität eignet. Wofür dann?

Kehrt man zur Grundfunktion von Standards zurück, macht es die Sache erklärlicher: Die Normalisierung der Produkte gilt als Mittel zum Zweck, den Herstellungsprozess reibungslos laufen zu lassen und dadurch die *Produktionskosten zu senken*. Nicht die Qualität, sondern die *Sparsamkeit* ist hier die oberste Maxime.⁶⁹⁶ Mit geringem Aufwand

⁶⁹³ Vgl. Jörg Ruhloff: Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext, in: Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen, Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. München 2007, S. 49 ff.

⁶⁹⁴ Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007, S. 692.

⁶⁹⁵ Vgl. Jörg Ruhloff: Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext, in: Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen, Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. München 2007, S. 52 ff.

⁶⁹⁶ Vgl. Anne Waldschmidt: Normalität, in Ulrich Bröckling u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 191; Barbara Schneider: Bildungsstandards, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 34; Jörg Ruhloff: Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext, in: Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen, Chancen und

sollen in kurzer Zeit möglichst viel Produkte hergestellt werden, welche sich der Nachfrage angleichen. Analog verlaufen die heutigen Reformmaßnahmen im Bildungsbereich: Die einzelnen Staaten *müssen* ihr „Output“ standardisieren, damit sie möglichst effizient und günstig produzieren können. Gemeint ist mit diesem *Output* die „Bildungsdienstleistung“, das „auf Verwertbarkeit ausgerichtete Wissen“ und das „Humankapital“⁶⁹⁷. Die Standardisierung dieser „Bildungsprodukte“ sollte ferner dazu beitragen, diese Produkte auf dem *offenen, globalen Bildungsmarkt* besser verkaufen zu können.⁶⁹⁸

Das oben erwähnte Normierungs- und Standardisierungsverfahren in den einzelnen Staaten geschieht jedoch *nicht freiwillig*. Vielmehr gilt dies als Antwort auf die Ansprüche der internationalen Organisationen:

- 1) Bereits 1995 wird „Output-Orientierung“ auf dem Strategiepapier der *Weltbank* zur Bildungsreform definiert:

*„An orientation toward outcome means that priorities in education are determined through economic analysis, standards setting, and measurement of the attainment of standards.“*⁶⁹⁹

Die Weltbank fordert also, Standards durch *ökonomische* Kriterien festzusetzen.

- 2) Für *OECD* gilt Standardisierung vor allem als Instrument, „die Globalisierung in den Griff [zu] bekommen“:

*„Die Regierungen verpflichten sich, Fortschritte bei der Einhaltung der Normen und Standards zu erzielen, wobei sie durch das System der gegenseitigen Prüfungen (Peer Reviews) unterstützt werden. In einer Welt globaler Interdependenzen ist diese Vorgehensweise wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben.“*⁷⁰⁰

Kurz: Die Funktion der Standards im Bildungsbereich besteht nicht darin, die Qualität eines Bildungssystems zu sichern bzw. zu verbessern. Standards gelten vielmehr als Instrument, wodurch internationale Organisationen Einfluss auf einzelne Bildungssysteme effizient ausüben können.

Grenzen – Beispiele und Perspektiven. München 2007, S. 50, 57.

⁶⁹⁷ Dies wird im Kapitel 5.1.4 der vorliegenden Arbeit näher erläutert.

⁶⁹⁸ Vgl. Kapitel 5.1.1 und 5.1.2 der vorliegenden Arbeit; Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 111, 203.

⁶⁹⁹ World Bank: *Priorities and Strategies for Education – A World Bank Review*. Washington 1995, S. 94; Vgl. dazu auch Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 121.

⁷⁰⁰ OECD: *Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt*. 2004, S. 23, <http://www.oecd.org/dataoecd/6/31/33808614.pdf>, 11.6.07.; Vgl. dazu auch Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 205 f.

- *Standardisierte Tests*

Nach der *betriebswirtschaftlichen* Logik muss „Output“ gemessen werden.⁷⁰¹ Die „Basiskompetenz-Tests“ (vgl. Kapitel 2.3.2.3.2) und „Standardisierten Tests an Grund- und Mittelschulen“ (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3) gelten dabei als Instrumente, diesen Output zu messen. Durch Standardisierung wird die Genauigkeit dieses Messinstruments überzeugend. Man zweifelt also nicht mehr an der Objektivität der Tests und an der Richtigkeit der Testergebnisse. Die Erfahrungen in den letzten Jahren zeigen jedoch einige Fragwürdigkeiten dieser Tests:

- *Die standardisierten Tests messen nicht, was sie messen sollen.* Dies liegt zunächst daran, dass sie sich gleichzeitig an zwei einander widersprechende Normen halten müssen: Einerseits sollten die „Basiskompetenz-Tests“ überprüfen, ob ein Schüler das erwünschte Leistungsniveau erreicht hat oder nicht („Mindeststandards“ bzw. „sachliche Bezugsnorm“). Andererseits müssen die Testergebnisse standardisiert und in Normwerte transformiert werden, um einen Leistungsvergleich zu ermöglichen („Regelstandards“ bzw. „soziale Bezugsnorm“). Sonst sind sie keine „standardisierten“ Tests mehr. Das ist der Grund, warum ein gewisser Prozentsatz der Prüfungskandidaten *zwangsläufig* die so genannten „Minimalstandards“ der Tests nicht erreichen kann (vgl. Kapitel 2.3.2.3.2).

Ferner besteht ein unvermeidliches „Objektivitäts-Validitäts-Dilemma“⁷⁰² bei den Testverfahren, denn ein Test wird als *objektiv* anerkannt, wenn er „kulturfrei“⁷⁰³ ist. Das heißt, er sollte nicht auf eine bestimmte Schulklasse einer speziellen Kultur zugeschnitten sein. Erst dadurch wird ein Schülerleistungsvergleich innerhalb einer Schule, eines Regierungsbezirks und eines Staates ermöglicht. Zugleich muss ein Testverfahren *valide* sein. Es muss nämlich die „curriculare Validität (die Übereinstimmung der Leistungsüberprüfung mit den Anforderungen des [jeweiligen] Lehrplans)“ erfüllen.⁷⁰⁴ Dabei sollten die Schülerleistungen gemessen werden, welche von den jeweiligen Schulen, Schulklassen, Lernsituationen und „authentischen“ Kontexten⁷⁰⁵ abhängig sind. Dies

⁷⁰¹ Vgl. Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 120.

⁷⁰² Werner Sacher: *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Regensburg 2009, S. 47.

⁷⁰³ Vgl. Rupert Vierlinger: *Leistung spricht für sich selbst – "direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*. Heinsberg 1999, S. 78.

⁷⁰⁴ Werner Sacher: *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Regensburg 2009, S. 40, 47.

⁷⁰⁵ Vgl. Christine Keitel: *Der (un)heimliche Einfluss der Testideologie auf Bildungskonzepte, Mathematikunterricht und mathematikdidaktische Forschung*, in: Thomas Jahnke/Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): *PISA & Co – Kritik eines Programms*. Berlin 2007, S. 55.

widerspricht dann dem ersten Testgütekriterium „Objektivität“. Kurz: Tests können die von ihnen beanspruchten Gütekriterien „Objektivität“ und „Validität“ kaum gleichzeitig erfüllen. Dies gilt ebenfalls für die internationale Schulleistungsvergleichsstudie PISA, welche die Verschiedenheiten der nationalen Lehrpläne einzelner Staaten einfach ignorieren will:

„Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität (...) und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist.“⁷⁰⁶

PISA erzeugt eine neue, eigene Norm für Bildung und ist daher „normative Empirie“⁷⁰⁷, obwohl deren Grundannahme sich bereits von vornherein in einem Dilemma befindet und somit sehr fragwürdig erscheint.

In dem oben erwähnten Dilemma befinden sich auch die nationalen Leistungstests TASA (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3):

- 1) Zuerst müssen die „kulturfrei“ formulierten Kompetenzen in konkrete, auf „authentischen“ Kontexten basierende Aufgaben umgesetzt werden, obwohl die sogenannten authentischen Kontexte eher kulturbedingt sind⁷⁰⁸. (1. Schwierigkeit)
- 2) Anschließend müssen alle Schüler, ungeachtet der kulturellen Besonderheit ihres

⁷⁰⁶ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 19.

⁷⁰⁷ Lutz Koch: Normative Empirie, in: Winfried Böhm (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg 2004, S. 39 ff.; Vgl. dazu auch Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007, S. 85 f.

⁷⁰⁸ Die Landschaft bzw. Lebensbedingungen sind von Bezirk zu Bezirk anders. Während beispielsweise *Taipeh* sehr städtisch geprägt ist (hat rund 8,64 Prozent Waldanteil), ist *Taitung* ein eher ländlicher Bezirk (hat rund 86,00 Prozent Waldanteil). Interessanterweise zeigte eine Studie im Jahr 2005, dass innerhalb von 23 Regierungsbezirken die Stadt *Taipeh* mit einer PC-Durchdringung von 82,30 Prozent (auf Platz eins) und *Taitung* mit der von 51,70 Prozent (auf Platz 23) war. Unter Kurzsichtigkeit litten 58,75 Prozent der Schüler in *Taipeh* (auf Platz eins) und 29,70 Prozent der Schüler in *Taitung* (auf Platz 23). Wu (1999) kam in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass 59,30 Prozent der Eltern von Schülern in *Taitung* Bauern, Fischer oder Hirten waren, während dieser Anteil in *Taipeh* bei nur 25,40 Prozent lag.

Es besteht also eine große Disparität zwischen den Lebensbedingungen in den oben genannten zwei Bezirken. Es ist schwierig, die sogenannten „authentischen“ Testaufgaben zu entwickeln, welche für die Schüler aller Bezirke auf Taiwan angemessen sind. Zu bemerken ist noch, dass der Bezirk *Taitung* bei den nationalen Leistungstests TASA meistens schlecht abgeschnitten hat, obwohl dieser Bezirksregierung zahlreiche Verbesserungsmaßnahmen zur Leistungssteigerung ergreift.

(Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3 der vorliegenden Arbeit; You-I Wu: Causal Mechanism Affecting Elementary School Students' Academic Achievement: A Comparison between *Taitung County* and *Taipei Municipality*. *Taitung/Taiwan 1999*; Department of Budget Accounting & Statistics, Taipei City Government: Indikatoren der 23 Regierungsbezirke. *Taipeh 2005*

(http://w2.dbas.taipei.gov.tw/NEWS_WEEKLY/cityindex/report/94/94.pdf);

Environmental Protection Administration Executive Yuan, R.O.C. (Taiwan): *Landschaft Taipeh* (<http://edb.epa.gov.tw/localenvdb/TaipeiCity/first.asp?admip=TaipeiCity&admit=&item=ecology&theme=blue&SelectPage=5>) und *Landschaft Taitung* (<http://edb.epa.gov.tw/localenvdb/Taitung/index.asp>)).

Wohnorts, die in den Testaufgaben eingebetteten, allgemeinen Kompetenzanforderungen „entziffern“ und einlösen können. (2. Schwierigkeit)

- 3) Durch Standardisierung (soziale Bezugsnorm) sollten die Testergebnisse zeigen, ob ein Schüler die Minimalstandards (sachliche Bezugsnorm) erreicht hat oder nicht. (3. Schwierigkeit)

Es ist also nicht verwunderlich, dass diese Tests im Jahr 2008 für *mangelhaft* erklärt wurden (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3). Die Frage ist nur, warum sie seit 2009 wieder stattfinden, warum die einzelnen Bezirksregierungen *freiwillig* eigene standardisierte Tests durchführen und warum die (fraglichen) Testergebnisse weiterhin als Grundlage für die bildungspolitischen Entscheidungen genommen werden. Die Antworten finden sich in den folgenden Erklärungen.

- Die Funktion der Tests besteht, erstens, darin, den *Anschein* der „Objektivität“ bzw. „Gerechtigkeit“ zu erzeugen: Der *Glaube*, dass „alles messbar ist und deshalb alles in Form von Zahlen ausgedrückt werden kann“ und dass ein Test ein objektives Werkzeug ist, welches die unsichtbaren geistigen Fähigkeiten der Testkandidaten in „sichtbare oder *messbare* physikalische Phänomene“ übersetzt. Das führt dazu, dass den Ergebnissen der von den Menschen erfundenen Tests eine absolute Wahrheit zugeschrieben wird.⁷⁰⁹ Die Verabsolutierung der Tests ermöglicht es, ihr nächstes Ziel zu erreichen:

Tests gelten, zweitens, als Technologie, womit sich die Subjektivität der (scheinbaren) Objektivität *freiwillig unterwirft*: Michel Foucault hielt *herkömmliche Prüfungen* für eine wichtige Überwachungstechnik in der „Disziplingesellschaft“, welche die Individuen normalisiert. Kombiniert wird diese Überwachung mit einer normierenden Sanktion, welche von einem *anderem* gegeben ist. Die Prüfungsergebnisse weisen vor allen die individuellen Leistungssteigerungen und –abfälle nach.⁷¹⁰ In der „Kontrollgesellschaft“ hat diese Technologie eine andere Form: die „neoliberale Kontrolle“.⁷¹¹ Als neues Kontrollinstrument ermitteln *Tests* statistische Durchschnittswerte. Mit diesen können sich die Schüler vergleichen, um sich zu bestätigen, ob sie

⁷⁰⁹ Christine Keitel: Der (un)heimliche Einfluss der Testideologie auf Bildungskonzepte, Mathematikunterricht und mathematikdidaktische Forschung, in: Thomas Jahnke/Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Berlin 2007, S. 36 ff.; Vgl. dazu auch Thomas Lemke: Test, in: Ulrich Bröckling u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 267.

⁷¹⁰ Vgl. Michel Foucault: Überwachung und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M. 1976, S. 238 ff; Thomas Lemke: Test, in: Ulrich Bröckling u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 264.

⁷¹¹ Vgl. Gilles Deleuze: Postskriptum über die Kontrollgesellschaft, in: ders: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt/M. 1993, S. 254 ff.; Michel Foucault: Geschichte der Gouvernementalität. 2 Bde. Frankfurt/M. 2004; Andrea Liesner: Michel Foucault, in: Agnieszka Dzierzbicka: In bester Gesellschaft: Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien 2008, S. 174.

diese „objektive Norm“ erreicht haben oder nicht. Hier bleibt der „Normgeber“ anonym. Dadurch wird der Kontroll-Charakter der Tests verschleiert und die Illusion verbreitet, dass das Subjekt völlig autonom ist, sich selbst zu kontrollieren, zu verbessern und zu optimieren, obwohl dies im Grunde eine freiwillige Unterwerfung ist.⁷¹² Dies erklärt, weswegen die Schüler bzw. Schulen auf Taiwan *freiwillig* an den computerunterstützten *Online-Tests* teilnehmen und weshalb die einzelnen Bezirksregierungen eigene Tests durchführen. Diese sind die Formen der (fremdgesteuerten) Selbstkontrolle. (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3)

Kurz: Tests zielen hauptsächlich darauf ab, unter dem Deckmantel der oben erwähnten (Schein-) Objektivität und Autonomie, Individuen effizient und kostengünstig zu kontrollieren, wobei dieses Kontrollinstrument im schulischen Kontext keinesfalls seinen Erwartungen gerecht wurde (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3).

5.1.4 Zwischenfazit: Menschenbild in der neuen Leistungskultur – *Humankapital*

Die Bildungsreform seit den 1990er Jahren geht vor allem darauf aus, die (schulische) Bildung als *Ware* umzudeuten bzw. umzuwandeln (vgl. Kapitel 5.1.1). Statt der traditionellen Erziehungsidee, welche eine Balance zwischen fünf Aspekten (Moralerziehung, Geistesbildung, Leibeserziehung, Sozialerziehung und ästhetische Bildung) zu halten versuchte, wird *nützlichen, berufsrelevanten Kompetenzen* in der schulischen Bildung absolute Priorität eingeräumt (vgl. Kapitel 5.1.2). Diese „kulturfreien“ Kompetenzen gelten ferner als „*standardisierter Code*“, mithilfe dessen das taiwanische Schulsystem mit anderen Schulsystemen „kommunizieren“ bzw. die *internationale Anschlussfähigkeit* des taiwanischen Schulsystems erhöht werden kann. Auch die schulischen Prüfungsverfahren sind gemäß „internationaler Norm“ *standardisiert* worden (vgl. Kapitel 5.1.3).

Die obige, gemäß der betriebswirtschaftlichen Logik erzeugte *Leistungskultur* verabsolutiert eine „neue Norm für Bildung: nicht mehr der Mensch an sich zählt, sondern seine Funktion als *Humankapital*“⁷¹³ : Nicht die Individuen, sondern ihre verschiedenartigen (*Produkt-)*Leistungen stehen im Vordergrund (vgl. Kapitel 3.1). Nur diejenigen, die gute Leistungen erzielen, sind für die Oberschulen *nützlich* und werden somit aufgenommen (vgl. Kapitel 3.2). Die *Schülerzahl* gilt als Hauptkriterium dafür, ob

⁷¹² Vgl. Thomas Lemke: Test, in: Ulrich Bröckling u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 263, 266, 268 f.

⁷¹³ Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007, S. 116.

eine Schule weiter existieren darf oder nicht (vgl. Kapitel 3.3). Der Mensch wird hierbei als Kapitalanlage angesehen.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, worauf die Idee „Humankapital“ im Bildungsbereich zurückzuführen ist und welche Schattenseiten bzw. Fragwürdigkeiten diese Idee hat.

- **Humankapital als treibende Kraft für Wirtschaftswachstum**

(nach *Weltbank, UNDP, OECD und Bildungsministerium Taiwan*)

- Als zwei der mächtigsten internationalen Institutionen, welche die Bildungspolitik weltweit steuern, gelten der *Internationale Währungsfond* (IWF) und die *Weltbank*.⁷¹⁴ Über „Kreditvergaben“ zwingen sie einzelne Länder, „ihre Bildungssysteme zu entstaatlichen, zu rationalisieren, zu kommerzialisieren und für *private Investoren* zu öffnen“.⁷¹⁵

Bereits 1962 erklärte die Weltbank die Entwicklung von „human resources“ für deren zentrale Entwicklungspolitik, womit die *Wirtschaft* der Entwicklungsländer angekurbelt werden sollte. Von dieser Grundannahme ausgehend übt die Weltbank seitdem Einfluss auf die Bildungspolitik einzelner Länder aus.⁷¹⁶ Diese Einflussnahme der Weltbank zeichnet sich in den 1980er Jahren deutlich ab: Zur Umsetzung des „Washington-Consensus“⁷¹⁷ wurden die „Strukturanpassungsprogramme“ (SAPs)⁷¹⁸ eingeführt. Demgemäß wurde an die Kreditvergabe einzelner Länder die Bedingung der Anpassung deren Volkswirtschaften an Weltmarktbedingungen geknüpft. Parallel dazu erklärte die Weltbank die Primarschulbildung zu einem Mittel, welches die Länder aus der Wirtschaftskrise führen

⁷¹⁴ Gegründet wurde die Weltbank im Juli 1944 auf der Internationalen Währungs- und Finanzkonferenz der Vereinten Nationen in Bretton Woods. Als eine Sonderorganisation der UNO hatte die Weltbank vor allem die Aufgabe, „den Wiederaufbau Europas nach den Verwüstungen des Zweiten Weltkriegs zu finanzieren und die Welt vor zukünftigen schweren Wirtschaftskrisen zu schützen. (Joseph Stiglitz: Die Schatten der Globalisierung. Berlin 2002, S. 12; Vgl. dazu auch Nora Brandecker: Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank, in: Institut für Ethnologie und Afrikastudien: Arbeitspapiere Nr. 82. Mainz 2007, S. 5 f.).

⁷¹⁵ Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 202.

⁷¹⁶ Die Weltbank begann im September 1962 mit dem Engagement im Bildungssektor der Entwicklungsländer und stellte 1963 zum ersten Mal eine Bildungsabteilung für die Begutachtung der für die finanzielle Unterstützung entworfenen Bildungsprojekte dieser Länder. (Nora Brandecker: Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank, in: Institut für Ethnologie und Afrikastudien: Arbeitspapiere Nr. 82. Mainz 2007, S. 8).

⁷¹⁷ Seit den 1990er Jahren wird diese Wirtschaftspolitik der „Haushaltskürzung, Inflationsbekämpfung, Privatisierung und Öffnung nach außen („strukturelle Anpassung“) weltweit verbindlich gemacht“ (Klaus Müller: *Globalisierung*. Frankfurt/M. 2002, S. 177).

⁷¹⁸ IWF und Weltbank führten seit den späten 1980er Jahren gemeinsam diese Programme in Osteuropa, Jugoslawien und der ehemaligen Sowjetunion, seit den 1990er Jahren auch in die Industrieländer ein. (Vgl. Michel Chossudovsky: *Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg*. Frankfurt/M. 2004, S. 40).

sollte. Dabei forderte die Weltbank die Verringerung des staatlichen Eingreifens in Bildungsangelegenheiten und die Privatisierung von Schulen. Bildung wurde als Ware betrachtet. Als Nutzer der öffentlichen Dienste wie Bildung sollte man dafür mehr zahlen (Neoliberalisierung der Bildung).⁷¹⁹ Aufgrund der Kritik von UNICEF⁷²⁰ an dieser Politik – die Vernachlässigung von den sozialpolitischen Besonderheiten einzelner Länder und die armutverstärkenden Effekte dieser Politik – zog die Weltbank ab 1987 die soziale Komponente in die SAPs mit ein. Die einzelnen Länder sollten nunmehr für sich eigene Strategien für die Entwicklung ihres Bildungssektors entwerfen.⁷²¹

Untersucht wird die Bildungspolitik einzelner Länder ferner von dem *United Nations Development Programme* (UNPD). Dabei wird seit 1990 jährlich der „Human Development Report“ (HDR) veröffentlicht, der so genannte „Human Development Index“ (HDI) einzelner Länder untersucht und ein diesbezügliches *Länder-Ranking* erstellt. Zu den Indikatoren zählt unter anderem der *Bildungsstand der Bevölkerung*.⁷²²

1996 bezeichnete die UN-Generalversammlung den Zeitraum 1997-2006 als „Jahrzehnt der *Armutsbekämpfung*“. Auf Grundlage dieses Beschlusses nannte die *OECD* in ihrem Bericht „Reshaping the 21st Century des Development Assistance Committee (DAC)“ von 1996 zwei Ziele im bildungspolitischen Bereich: (1) Geschlechtergleichheit in Primar- und Sekundarschulen bis 2005 und (2) *Ermöglichung einer universellen Grundbildung bis 2015*.⁷²³

Aufgrund der Finanzkrise in Süd- und Ostasien (Asienkrise) von 1997 bis 1999 wurde kritisiert, dass die neoliberale Wirtschaftspolitik des oben erwähnten *Washington-Consensus* keine Rücksicht auf soziale Aspekte einzelner Länder nimmt und somit zum Anstieg der Armut dieser Länder führt. Demzufolge verkündete die Weltbank Ende der 1990er Jahre den so genannten „Post-Washington-Consensus“, in den eine neue Armutsbekämpfungsstrategie „National Ownership“ eingeführt wird. Dementsprechend sollten die einzelnen Länder ihre Entwicklungsprogramme *selbst bestimmen*. Erwartet

⁷¹⁹ Vgl. Nora Brandecker: Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank, in: Institut für Ethnologie und Afrikastudien: Arbeitspapiere Nr. 82, Mainz 2007, S. 5 ff.

⁷²⁰ Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (englisch: United Nations International Children's Emergency Fund).

⁷²¹ Vgl. Nora Brandecker: Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank, in: Institut für Ethnologie und Afrikastudien: Arbeitspapiere Nr. 82, Mainz 2007, S. 16.

⁷²² Wobei die von UNDP veröffentlichten Daten wie zum Beispiel die „Armutskennzahlen“ häufig die Realität verzerrt darstellen. (Vgl. Stephan Klingebiel: Entwicklungsindikatoren in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion: Der Human Development Index, der Human Freedom Index und andere neuere Indikatoren-Konzepte. INEF-Report Nr. 22, 1992 Duisburg. S. 9 f.; Michel Chossudovsky: Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg. Frankfurt/M. 2004, S. 55 ff.; Nora Brandecker: Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank, in: Institut für Ethnologie und Afrikastudien: Arbeitspapiere Nr. 82. Mainz 2007, S. 16 ff.).

⁷²³ Vgl. Nora Brandecker: Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank, in: Institut für Ethnologie und Afrikastudien: Arbeitspapiere Nr. 82, Mainz 2007, S. 19 f.

wurde dadurch ein größerer Erfolg. Bildungsangelegenheiten werden als *Aufgabe des Staates* angesehen. Dabei sollte die Entwicklungspolitik der Weltbank lediglich die *Effektivität einzelner Staaten* fördern.⁷²⁴

Seit 2000 entwickelt die Weltbank zwei weitere Programme: (1) „Education For All“ zur Verbesserung des Primarschulbereichs und (2) „Education For The Knowledge Economy“ (Wissensökonomie) zur Stärkung des Sekundar- sowie Hochschulsektors.⁷²⁵ Zur Umsetzung dieser Programme wird 2002 ein *Beschleunigungsplan* „Fast Track-Initiative“ eingeführt. Dabei fordert die Weltbank von den einzelnen Ländern, Gelder für den Primarschulsektor noch effizienter zu verwenden.⁷²⁶ In diesem Zeitraum verkündet die OECD ihr Konzept von *Humankapital*.

Das „Humankapital“ im Sinne der OECD gliedert sich in zwei Kategorien, nämlich das „Grundlegende Humankapital“ (Leistungsfähigkeit) und das „Weiter gefasste Humankapital“ (Fähigkeit zur Entwicklung und Nutzung dieser Leistungsfähigkeit). Nach der OECD könne die *Investition in das Humankapital* Vorteile sowohl für das „Individuum (höhere Einkommen, geringeres Risiko der Arbeitslosigkeit)“ als auch für die „Gesellschaft (z.B. Beitrag zum Gemeinwesen, niedrigere Kriminalitätsrate)“ bringen. Die PISA-Studie gilt, nach OECD, unter anderem als Instrument, das Humankapital zu messen. Die *messbaren Kompetenzen, Lernmotivation* sowie *Selbstorganisationsfähigkeit* (z.B. Selbstorganisiertes Lernen) zählen beispielsweise als Humankapital eines Schülers.⁷²⁷

- Die Einflussnahme der oben genannten internationalen Entwicklungspolitik auf Taiwan ist deutlich zu erkennen. Im Jahr 1962, dem Jahr der Einrichtung der Bildungsabteilung der Weltbank, erstellte Taiwan einen Plan zur beruflichen Ausbildung auf.⁷²⁸ Aufgrund dieses Planes wichen jedoch die Ansichten von Taiwan und die von dem „Stanford Research Institute“ deutlich voneinander ab: Während *Taiwan* eine Reform zur Berufsbildung für unnötig hielt, bemängelte das *amerikanische Forschungsinstitut*, dass „die schulische Bildung auf Taiwan zu sehr Wert auf das *Auswendiglernen* legt [und] das taiwanische

⁷²⁴ Vgl. ebd., S. 20 ff.

⁷²⁵ United Nations: Millennium Development Goals (<http://www.un.org/millenniumgoals/>), 2007.

⁷²⁶ World Bank: Fast Track Initiative (FTI) and the World Bank (<http://web.Worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20278663~menuPK:617564~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>), 2006; Vgl. dazu auch Nora Brandecker: Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank, in: Institut für Ethnologie und Afrikastudien: Arbeitspapiere Nr. 82, Mainz 2007, S. 24 f.

⁷²⁷ OECD: The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital. Paris 2001; Ders.: Bildungspolitische Analyse. Paris 2002, S. 134, 139, 141.

⁷²⁸ Zum wirtschaftlichen Aufbau nahm Taiwan bereits in den 1960er Jahren Kredite bei der Weltbank auf. (Vgl. Lu-Qian Chen/Yi-Rong Yang: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans. Taipeh 1996, S. 48).

Bildungswesen den Ansprüchen der wirtschaftlichen Entwicklung nicht genügen kann. Eine Reform sei dringend notwendig.⁷²⁹ Diesem Vorschlag entsprechend bildete Taiwan 1963 die Kommission „Council for International Economic Cooperation and Development“ (CIECD), welche in demselben Jahr erstmals eine Tagung auf nationaler Ebene zum Thema „Humanressource“ veranstaltete und seitdem mehrere Pläne zur Entwicklung von „Humankapital“ vorlegte.⁷³⁰

In die oben erwähnten Pläne sind verschiedene bildungspolitische Ansätze integriert. In Bezug auf den Primarschul- und Sekundarschulsektor wurden im Jahr 1967 beispielsweise die Verbesserung der Berufsausbildung und die Verlängerung der Schulpflicht von sechs auf neun Jahre gefordert.⁷³¹ Darüber hinaus verlangte man 1972 die Steigerung der Schülerzahlen an den berufsbildenden Oberschulen und die Senkung der Schülerzahl an den allgemeinbildenden Oberschulen.⁷³² Durch diese Reformmaßnahmen sollte der zu jener Zeit rasch steigende Arbeitskräftebedarf gedeckt werden.⁷³³ Das damalige Bildungsministerium stimmte diesen Maßnahmen zu und stellte dabei fest, dass diese Reform zum Wirtschaftswachstum des *Landes*, zur Sicherung des Gemeinwohls des *Volks* und zur Demokratisierung der *Gesellschaft* beitragen könnte.⁷³⁴

Als die Weltbank 1987 das *selbstständige* Handeln einzelner Länder bei der Entwicklung des Bildungssektors forderte, begann die *politische Liberalisierung* auf Taiwan. Zwischen 1987 und 1994 wurde hitzig über die Bildungsreform debattiert.⁷³⁵ In den Reformplänen von 1996 forderte das dafür zuständige Komitee wiederum die *Entwicklung von Humankapital*:

729 Seit 1950 bis 1965 erhielt Taiwan wirtschaftliche Unterstützung bzw. Kredite von den USA. 1959 forderte die US-Entwicklungshilfebehörde *USAID* Taiwan auf mehrere wirtschaftliche Entwicklungsprojekte durchzuführen. (Vgl. H. F. Jr. McCusker/H. J. Robinson: *Education and development: the role of educational planning in the economic development of the Republic of China*, Stanford Research Institute, Minister of Education, ROC. 1962; Qing-Xi Zhang/Hui-Lin Wu: *Wirtschaftliche Entwicklung als Ziel der (schulischen) Bildung?* Taipeh 1995, S. 10 ff.; Oskar Weggel: *Geschichte Taiwans*. München 2007, S. 96 f., 122 f., 164).

730 1964 hielten die Abgeordneten auf Taiwan den Begriff „Humanressource“ für *abwertend*. Daher wurde der Begriff „Humankapital“ eingeführt. (Vgl. Qing-Xi Zhang/Hui-Lin Wu: *Wirtschaftliche Entwicklung als Ziel der (schulischen) Bildung?* Taipeh 1995, S. 14; Oskar Weggel: *Geschichte Taiwans*. München 2007, S. 160 f.).

731 Damals *empfahl* die UNESCO, dass Taiwan die Schulpflicht verlängern sollte, sobald die Schulbesuchsrate an der Grundschule über 70% lag. (Vgl. Qing-Xi Zhang/Hui-Lin Wu: *Wirtschaftliche Entwicklung als Ziel der (schulischen) Bildung?* Taipeh 1995, S. 22).

732 Vgl. Qing-Xi Zhang/Hui-Lin Wu: *Wirtschaftliche Entwicklung als Ziel der (schulischen) Bildung?* Taipeh 1995, S. 17, 28.

733 Vor allem in der Industrie stieg die Nachfrage nach Fachkräften rasch. (Vgl. Oskar Weggel: *Geschichte Taiwans*. München 2007, S. 160 f., 184 ff.).

734 Vgl. Bang-Zheng Sun: *Die neunjährige Schulpflicht*. Taipeh 1972, S. 2 ff.

735 Vgl. Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit; Oskar Weggel: *Geschichte Taiwans*. München 2007, S. 228 f.; Chiu-Ping Wang: *Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan*. (Diss. Berlin) 2007, S. 86 ff.

*„Taiwan ist ein rohstoffarmes Land. Dessen wichtigste Ressourcen sind die hochqualifizierten Staatsbürger. Zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Taiwans muss die Bildungsqualität erhöht werden (...) Dies führt zur Gewährleistung des **Rechtes auf Bildung aller Schüler, des Rechtes der Eltern bei der Schulwahl und der Lehrerautonomie und zur Selbstverwirklichung der Bürger.**“⁷³⁶*

Im Jahr 2000, dem Jahr, in dem die Weltbank die „Wissensökonomie“ im Bildungssektor forderte, veröffentlichte ein ehemaliges Mitglied des Komitees für Bildungsreform (1994-1996) seine Stellungnahme wie folgt:

*„Bildung ist der Motor für Wirtschaftswachstum. [Sie] ist **Investition- und Konsumgut.** (...) Der bisherige Plan zur Humankapitalentwicklung setzt den Anteil der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen fest. Somit kann nicht jeder Schüler eine bevorzugte Schulform auswählen. (...) Der Bildungsmarkt soll daher liberalisiert werden und das Schulsystem soll flexibel sein. Dadurch kann Personal in verschiedenen Bereichen ausgebildet und qualifiziert und die **Wissensökonomie** der Gesellschaft gefördert werden.“⁷³⁷*

Die obigen Argumentationen für das Humankapital-Konzept unterscheiden sich von denen in den 1960er und 1970er Jahren dadurch, dass die Entwicklung von Humankapital sowohl als Bedarf der Gesellschaft, *als auch* als Recht bzw. die Chance der *Individuen* erklärt wird, eine Chance, die (scheinbar) nicht versäumt werden darf. Diese Einstellung zum Humankapital verbreitete sich flächendeckend seit der Reform in den Schulen.

- Fragwürdigkeit des Humankapital-Konzeptes im Bildungssektor

An den von der Weltbank und der OECD entwickelten Konzepten des Humankapitals bzw. an den von diesen Konzepten umfassten Begriffen wie *Kompetenz, Leistungsfähigkeit, Lernmotivation, Selbstorganisiertes Lernen* und *Wissensökonomie* orientiert sich die heutige schulische Bildung auf Taiwan: Ein *kompetenzorientiertes* Curriculum wurde eingeführt (vgl. Kapitel 2.3.2.3.1). Im Schullalltag müssen Lehrer mittels verschiedenartiger Methoden die Leistungs- bzw. Produktfähigkeiten ihrer Schüler beurteilen. Die Schüler müssen auch zum Beispiel anhand einer Portfolio-Methode die in ihnen verkörperten Fähigkeiten bewerten bzw. ihr Humankapital selbst einschätzen (vgl. Kapitel 3.1).

Bei der Reformmaßnahme der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ ist diese Gleichsetzung der Menschen mit den vermarktbareren Waren noch deutlich zu erkennen: Der *Schüler*

⁷³⁶ Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996.

⁷³⁷ Zhen Sun: Taiwan auf dem Weg zu einer wissensbasierten Ökonomie. Taipeh 2001, S. 2 f., 186, 188, 189, 197.

nimmt sich als Humankapital wahr und *investiert* Gelder in sich, indem er Nachhilfeunterricht nimmt. Dies sollte zur Erhöhung seines Humankapitals (Leistungsfähigkeit) führen in der Hoffnung, dadurch bei den Tests besser abzuschneiden und von einer „guten“ Schule aufgenommen zu werden. Diese (zwangsweise) „Selbstaubeutung und Selbstvermarktung“⁷³⁸ geschieht in gleichem Maße auch bei den *Schulen*, denn ihre „Bildungsangebote“ müssen sich der „Nachfrage“ anpassen. Die Schulen müssen nämlich das auf dem Bildungsmarkt „gefragte Wissen“ verkaufen. Hierbei werden Schüler und Schulen gezwungen, voneinander zu profitieren (vgl. Kapitel 3.2). Auch die Bezirksregierungen ziehen aus den Schülern Profit: Schüler mit guten Testergebnissen bringen den Regierungen mehr Zuschüsse (vgl. Kapitel 3.3).

Dieses Bild – Verobjektivierung, Vermarktung und letztendlich Entwürdigung des Menschen – prägt die heutige schulische Bildung auf Taiwan. Eine Ausbeutung geschieht nicht nur zwischen Menschen, sondern auch das Subjekt als „Ich-AG“ beutet sich selber aus.⁷³⁹ Marginalisiert werden hierbei die *Moral* und die *Ethik*, welche bei der herkömmlichen Schulbildung Taiwans eine zentrale Bedeutung hatten (vgl. Kapitel 2.3.2.1).

Vernachlässigt wird beispielsweise bei der heutigen *modernen* Schulbildung das traditionelle Gedankengut, welches man zunächst durch das Auswendiglernen von klassischen Gedichten und Texten der Literatur kennt und erst später, durch *Erfahrungen*, *langsam* zu begreifen *beginnt*. Dafür hat die *markt-* bzw. *ökonomieorientierte*, moderne Schulbildung *keine Zeit*. Das Wissen, welches man sich gerade aneignet, verliert darum rasch wieder an Wert (vgl. Kapitel 5.1.2). Daher kann sich die moderne Schulbildung nur auf die *Anpassungsfähigkeit* bzw. die *Kompetenzen* konzentrieren.

Historisch betrachtet können die oben erwähnten „Strukturanpassungsprogramme“ des IWF und der Weltbank nicht zum Wirtschaftswachstum eines Landes führen. Im Gegenteil: In den betreffenden Ländern wurden mehrere Schulen geschlossen. Das Recht der Kinder auf Bildung blieb versagt.⁷⁴⁰ Der brutale Angriff der Weltpolitik auf das taiwanische Schulwesen ist deutlich zu erkennen (vgl. Kapitel 3.3). Allein die betriebswirtschaftliche Argumentation für die Bildungsreform übt also nur wenig Anziehungskraft auf die Öffentlichkeit aus. Attraktiver sind die folgenden Verheißungen der Reform, welche aber *nicht* erfüllt werden *können*.

⁷³⁸ Erich Ribolits: Humanressource – Humankapital, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 144.

⁷³⁹ André Gorz: Wissen, Macht und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich 2004.

⁷⁴⁰ Vgl. Michel Chossudovsky: Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg. Frankfurt/M. 2004, S. 39, 209 ff.

5.2 Fragwürdige Prämissen und Ziele der Reform: Realität oder Illusion?

5.2.1 Fragwürdiges Zusammenspiel von *Chancengleichheit*, *Wettbewerb* und *Autonomie* im Zeitalter des Neoliberalismus

5.2.1.1 Das Zauberwort „*Chancengleichheit*“ oder: „*Recht auf Bildung*“

- *Chancengleichheit* im *bildungspolitischen* Kontext

Die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen scheint in modernen Gesellschaften selbstverständlich zu sein: Jeder Mensch hat das „Recht auf Bildung“ (UN 1948).⁷⁴¹ Die soziale Ungleichheit im Bildungssektor soll abgebaut werden (Weltbank 1985, 2006).⁷⁴² Die Chancengleichheit in der Bildung bleibt bislang immer noch eine „Herausforderung“ (OECD 2006).⁷⁴³ Interessant ist allerdings, dass von der Bildungspolitik „Chancengleichheit“ mit der *Wirtschaftsentwicklung* in Zusammenhang gebracht wird.⁷⁴⁴

Auf Taiwan findet sich der Begriff der „Chancengleichheit“ seit Anfang der 1970er Jahren in der Fachliteratur.⁷⁴⁵ Zu jener Zeit galt der „Intelligenztest“ als Hauptinstrument zur Einteilung der Schüler in berufsvorbereitende bzw. nicht-berufsvorbereitende Schulklassen (vgl. Kapitel 2.3.1.1). Dabei wurde die einzuschlagende Schullaufbahn eines Schülers entsprechend der *Intelligenz* dieses Schülers zugeschrieben. Anschließend stellte man fest, dass die Intelligenz und die schulischen Leistungen des Schülers mit dessen *sozio-ökonomischen* Bedingungen zusammenhingen.⁷⁴⁶

Erst seit der politischen Liberalisierung von 1987 wird „Chancengleichheit“ zu einem der vorrangigen bildungspolitischen Richtlinien auf Taiwan erklärt.⁷⁴⁷ Nach der Reformbewegung von 1994 wird in mehreren offiziellen politischen Richtlinien die „Chancengleichheit im Bildungswesen“ als Hauptziel festgesetzt. So gilt sie als „Prinzip zur

⁷⁴¹ Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Art. 2,26). Paris 1948.

⁷⁴² Vgl. George Psacharopoulos/Maureen Woodhal: *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. New York 1985; Die Weltbank: *Chancengleichheit und Entwicklung – Weltentwicklungsbericht 2006*. Düsseldorf 2006.

⁷⁴³ OECD: *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2006*. Paris 2006, S. 16 f.

⁷⁴⁴ Dies wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

⁷⁴⁵ Vgl. Kun-Hui Huang: *Chancengleichheit im Bildungswesen*, in: Bing-Lin Fang/Fu-Ming Gu: *Papers on Education*. November/1972, S. 89 f.

⁷⁴⁶ Vgl. Yi-Nan Lin: *Intelligenz der Mittelschüler und deren Schulerfolg*. Taipeh 1972.

⁷⁴⁷ Vgl. Chinese Comparative Education Society-Taipei: *Equality of Educational Opportunity during the Processes of Social Change*. Taipeh 1998, S. 42 f.

Bildungsreform im 21. Jahrhundert“⁷⁴⁸, als Motiv zum „effizienteren Einsatz von Bildungsressourcen“⁷⁴⁹ und zur „Förderung der Bildungsbenachteiligten“.⁷⁵⁰ Trotz mehrerer Reformmaßnahmen scheint die angestrebte Chancengleichheit im Bildungssektor bislang noch nicht verwirklicht zu sein (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3).

- Paradoxon der Chancengleichheit

Bei der empirischen Bildungsforschung wie PISA basiert die Analyse zur „Chancengleichheit“ auf *statistisch optimierten* Datenmaterialien. Die Chancen der Bildungsbeteiligung gelten als gleich, wenn die *Wahrscheinlichkeit*, eine bestimmte Leistung zu erzielen, nicht mehr von dem sozioökonomischen Hintergrund abhängt (vgl. OECD 2006, S. 16 f., 95). Dies wird zum *Ziel* der Bildungsreform einzelner Länder erklärt. Das „deskriptive“ Argument für Chancengleichheit wird also, wie oben erwähnt, zur „präskriptive[n]“ Norm.⁷⁵¹ Jedoch scheint diese Norm in folgenden Punkten problematisch zu sein.

Erstens kann man durch die statistische Datenanalyse im Grunde nur *Wahrscheinlichkeitsaussagen* machen. Es ist kaum möglich, aus diesen statistisch erhobenen Daten die Ursachen zu erschließen bzw. den Zusammenhang *kausalgesetzlich* zu erklären.⁷⁵²

Zweitens scheint das Prinzip der Chancengleichheit mehrdeutig zu sein. Es zielt zunächst auf eine „*formale* Chancengleichheit“, demgemäß die „*gleich befähigten* Personen die *gleichen Chancen* haben sollen“, die *gleichen Bildungsmöglichkeiten* zu erhalten. Jeder hat die *gleichen Rechte* auf Bildung. Ferner wird eine „*faire* Chancengleichheit“ gefordert, welche sich am „Ausgleichsprinzip“ orientiert.⁷⁵³ Dementsprechend sollen kompensatorische Maßnahmen ergriffen werden, um die *Bildungsbenachteiligten* zu fördern und somit das Leistungsniveau der Schüler aus unterschiedlichen Milieus zu egalisieren bzw. zu nivellieren.⁷⁵⁴ Hier gerät man in Schwierigkeiten: Dieses Ausgleichsprinzip, in dem vor allem die Benachteiligten begünstigt werden sollen, widerspricht dem ersten Grundsatz der formalen Chancengleichheit, demgemäß alle die *gleichen Chancen* bei Bildungs-

⁷⁴⁸ Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bildungsbericht. Taipeh 1995.

⁷⁴⁹ Center For Educational Research: Vorschläge zur Reform der Grund- und Mittelschule im neuen Jahrhundert. Taipeh 1995.

⁷⁵⁰ Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipeh 1996.

⁷⁵¹ Norbert Hilgenheger: Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre? in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, 2005, S. 5.

⁷⁵² Vgl. ebd., S. 6 f., 10.

⁷⁵³ Ebd., S. 12, 16; Vgl. dazu OECD: Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2006. Paris 2006, S. 16.

⁷⁵⁴ Vgl. Herbert Zdarzil: Holzweg der Bildungspolitik: Zur Kritik des Prinzips der Chancengleichheit, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, 1984, S. 124.

beteiligung haben sollen. Hierbei befindet sich die bildungspolitische Forderung nach Chancengleichheit also in einem Dilemma.⁷⁵⁵

- **Chancengleichheit aus soziologischer und schulorganisatorischer Perspektive**

Ursprünglich ist „Chancengleichheit“ kein pädagogischer, sondern ein soziologischer Begriff.⁷⁵⁶ Bourdieu/Passeron (1971) erklären die Chancengleichheit für ideologisch bzw. illusorisch, denn durch das Bildungssystem wird die soziale Ungleichheit nicht abgebaut, sondern *verschleiert* bzw. *reproduziert*. Doch das Bildungssystem kann diese „soziale Funktion“ nur erreichen, „wenn es verbirgt, dass es ihm gelingt“.⁷⁵⁷ Hierbei gilt das *Prüfungssystem* als derjenige Mechanismus, welcher „soziales Privileg in Begabung oder individuellen Verdienst umdeuten und die [herkunftsbedingte] Ungleichheit [der Bildungschancen] dadurch legitimieren“ kann.⁷⁵⁸ *Tests* zählen beispielsweise zum geeigneten Instrument zur Erzeugung der scheinbaren Objektivität, Gleichheit und soziale Gerechtigkeit.⁷⁵⁹

Während Bourdieu noch von *herkunftsbedingter* Chancenungleichheit spricht, stellt Fischer (1978) die *Anstaltsschule* noch radikaler in Frage und weist darauf hin, dass die Chancenungleichheit „nicht [auf] biologische oder soziale Defekte [zurückzuführen sind], sondern daß die *öffentliche Anstaltsschule* mit ihrer Formierung oder Deformierung des Lernens ihre unschuldigen Opfer haben könnte“. Durch Leistungsbewertungen und *Zielsetzungen* teilt die Schule den Schülern unterschiedliche Sozial- und Lebenschancen zu. Dies gehört zum Zwangscharakter der Schule bzw. zur „politisch-staatlich-gesellschaftlichen Konstitution von Schule“, welche mit der „pädagogisch[en] Legitimation“ gar nicht zu vereinbaren ist.⁷⁶⁰

⁷⁵⁵ Vgl. Norbert Hilgenheger: Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre? in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, 2005, S. 15 ff.

⁷⁵⁶ Vgl. Norbert Hilgenheger: Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre? in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, 2005, S. 3; Elisabeth Sattler: Chancengleichheit, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 65.

⁷⁵⁷ Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971, S. 161.

⁷⁵⁸ Ebd., S. 45.

⁷⁵⁹ Vgl. Keitel, Christine: Der (un)heimliche Einfluss der Testideologie auf Bildungskonzepte, Mathematikunterricht und mathematikdidaktische Forschung, in: Thomas Jahnke/Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Berlin 2007, S. 33 ff.

⁷⁶⁰ Wolfgang Fischer: Die öffentliche Anstaltsschule der Gegenwart: Struktur und Funktionen, in: Ders. Schule als Parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978, S.50, 65.

„Chancengleichheit durch Bildung“ ist also eine „Fiktion“.⁷⁶¹ Hierbei wäre zu fragen, welchen Stellenwert diese *Lebenschancenverteilungspolitik* im Rahmen der Bildungsreform auf Taiwan in den letzten Jahren hat. Die Antwort findet sich im nächsten Kapitel.

5.2.1.2 Qualitäts- und Effektivitätssteigerung durch *Wettbewerb*

- Chancengleichheit *und* Wettbewerb

In der heutigen Bildungspolitik wird die *Gleichheit der Bildungschancen* eines Landes als Indikator für die *Wettbewerbsfähigkeit* des Landes betrachtet. Beispielsweise stellte die OECD fest: Die „Fähigkeit der OECD-Länder, in der globalen Knowledge Economy erfolgreich zu konkurrieren, wird [unter anderem von] einer gleichmäßigeren Verteilung der Bildungschancen abhängen“.⁷⁶² Die Bildungschancen des einzelnen hängen vor allem von den „[individuellen] Leistungen ab, nicht etwa von [der] sozialen Herkunft“⁷⁶³.

Auf Taiwan wird im Rahmen der folgenden zwei Reformmaßnahmen eine Verbindung zwischen den Begriffen „Chancengleichheit“ und „Wettbewerb“ hergestellt:

- Bei dem Plan der „Vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule“ sollte jeder die Chance haben, eine „gute“ Schule zu besuchen, um künftig wettbewerbsfähig sein zu können (vgl. Kapitel 2.3.2.2).
- Die *rationale Verteilung der knappen Bildungsressourcen* gemäß der Testergebnisse sollte zum Abbau der Chancenungleichheit im Bildungswesen und somit zur Stärkung der Konkurrenzfähigkeit der Schulen und des Landes führen (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3 und 3.3).

Jedoch stimmt das Wettbewerbs-Prinzip mit dem vom klassischen Liberalismus aufgestellten „Äquivalenzprinzip, das alle qualitativen Differenzen nivelliert“, *nicht* überein. Die „Egalisierung sozialer Unterschiede“ durch Gewährung gleicher Bildungschancen ist im Grunde *nicht* das Ziel der neoliberalen Bildungspolitik.⁷⁶⁴ Hier wäre zu fragen, von welcher „Chancengleichheit“ diese Politik spricht.

⁷⁶¹ Elisabeth Sattler: Chancengleichheit, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 64.

⁷⁶² OECD: Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2006. Paris 2006, S. 15.

⁷⁶³ Ebd., S. 13.

⁷⁶⁴ Ulrich Bröckling: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M. 2007, S. 84.

- Chancengleichheit *im* Wettbewerb

Die oben erwähnte Bildungspolitik der OECD schreibt interessanterweise der *individuellen Leistung* eine besonders hohe Bedeutung zu. Dies zeigt sich ebenfalls in den obigen zwei Reformmaßnahmen auf Taiwan: Während bei der erstgenannten Maßnahme die Testergebnisse eines Schülers der Chance des Schülers, eine bevorzugte Schule zu besuchen, gleichgesetzt wird, gilt bei der letztgenannten die Schülerleistung auch als *Performanz* einer Schule, was wiederum mit deren Chance auf mehr Ressourcen zusammenhängt. Die Konkurrenz zwischen den Schülern bzw. den Schulen lässt sich deutlich erkennen (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3). In einer „Wettbewerbsgesellschaft“⁷⁶⁵ muss jeder *sich* anstrengen, gegeneinander zu wetteifern. Wer gewinnen will, muss also seine *Chance* nutzen.⁷⁶⁶ Dies ist die Spielregel der neoliberalen Bildungspolitik.

- Wettbewerb um *Qualität* oder um *Rangplätze*?

Wie in Kapitel 5.1.3 gezeigt wird, zielt die Standardisierung im Bildungsbereich *nicht* auf die *Qualitätssicherung* des Bildungswesens. Daher ist das Argument, dass die Einführung von Schulevaluation und Schüler-Leistungstests, welche die Kompetenzstandards als „Norm“ schulischer Bildung festlegen, zur *Qualitätssteigerung* des Schulwesens führen, wenig überzeugend.

Hierbei geht es vielmehr um den Wettbewerb um *Rangplätze*, welche sich beispielsweise in den *indikatorengestützten* Bildungsberichterstattungen auf internationaler Ebene (vgl. OECD, 2006) und auf nationaler Ebene Taiwans (vgl. Kapitel 2 und 3) zu finden sind. Dabei interessiert man sich weniger für die Bildungsqualität als für den *Durchschnittswert*. Die Abweichung vom Durchschnitt signalisiert entweder den Erfolg bei der *Anpassung* an die Bildungspolitik (überdurchschnittlich) oder den Misserfolg (unterdurchschnittlich). Qualität wird in *Quantitäten* aufgelöst. Die durch diese statistischen Daten belegten *Rankings* gelten als Orientierung für die „Bildungs-Nachfrager“ bei der Schulauswahl und als Kriterium für die Finanzierung einzelner Bildungseinrichtungen. Unter dieser „normative[n] Gewalt der Ranglisten“ wird die Bildungslandschaft umstrukturiert. Die einzelnen Wettbewerber werden „individualisiert (...) durch eine Lokalisierung, die sich nicht verwurzelt, sondern in einem Netz von Relationen verteilt (...) läßt“⁷⁶⁷. Man

⁷⁶⁵ Ulrich Bröckling: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M. 2007, S. 102; Alfred Schirlbauer: Die totalitäre Sprache des Papiers: Heydorns „Industriefaschismus“ in Zeiten neoliberaler Bildung, in: Agnieszka Dzierzbicka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Wien 2008, S. 158.

⁷⁶⁶ Elisabeth Sattler: Chancengleichheit, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien 2006, S. 61.

⁷⁶⁷ Andrea Liesner: Michel Foucault, in: Agnieszka Dzierzbicka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): In

definiert *sich* also als eine objektive Rangstufe und ist völlig von dieser Rangliste abhängig. Die eigene „Urteilkraft“ wird entkräftet. Dies ist, nach Liessmann, eine „Erscheinungsform von Unbildung“.⁷⁶⁸

Auf dem *Bildungsmarkt* geschieht der Wettbewerb nicht einmalig. Er gilt vielmehr als „Verfahren zur Entdeckung von Tatsachen, die ohne sein Bestehen (...) unbekannt bleiben (...) würden“.⁷⁶⁹ Die Teilnahme an diesem Wettbewerb ermöglicht es erst, in die Rangliste aufgenommen zu werden. Anschließend muss man sich andauernd anstrengen, sich den aktuellen Bedürfnissen des Bildungsmarktes anzupassen, sonst wird man schnell in der Rangliste überholt. Dabei gelten Rankings als eine „flexible Normalität“, welche zur „dynamischen Leistungssteigerung“ der Einzelnen führen sollte.⁷⁷⁰ Die Logik des Marktes setzt diesen „permanenten Zwang zur Selbstmobilisierung (...) in Gang“.⁷⁷¹ Bedenklich ist jedoch, dass man dabei nicht auf die Erfüllung einer bestimmten Aufgabe zielt, sondern lediglich auf den *Sieg*.⁷⁷² Die von den Bildungspolitikern gestellten *Probleme* im Bildungssektor müssen so *schnell* wie möglich gelöst werden. Es bleibt *keine Zeit*, die Probleme der Bildungspolitik an sich zu entdecken. Die „PISA-Fitness“ ist genauso eine „Problemlösungskompetenz“, welche die „Wettbewerbsfähigkeit [der Einzelnen] auf dem Arbeitsmarkt“⁷⁷³ verspricht. Sie rangiert jedoch anhand der Rankings diejenigen Schulsysteme aus, die sich nicht an die OECD-Politik anpassen wollen. Diese „pseudodarwinistisch[e]“⁷⁷⁴ Marktlogik charakterisiert ebenfalls die Bildungspolitik in den letzten Jahren auf Taiwan: Bei den Schülerleistungstests und Schulevaluationen geht es schließlich vor allem um den Rangplatz (vgl. Kapitel 3). „Diejenigen, denen ‚Exzellenz‘ attestiert wurde, werden alles tun, um ihren Spitzplatz zu halten. Die auf den unteren Rangplätzen werden alles daran setzen, auf der Stufenleiter höher zu klettern.“⁷⁷⁵

bester Gesellschaft. Wien 2008, S. 168.

⁷⁶⁸ Konrad Paul Liessmann: *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien 2006, S. 83, 87.

⁷⁶⁹ Friedrich August von Hayek: *Der Wettbewerb als Entdeckungsverfahren*, in: *Freiburger Studien*. Tübingen 1969, S. 249. zit. nach Ulrich Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M. 2007, S. 99.

⁷⁷⁰ Anne Waldschmidt: *Normalität*, in: Ulrich Bröckling u. a. (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/M. 2004, S. 193.

⁷⁷¹ Ulrich Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M. 2007, S. 103.

⁷⁷² Beispielsweise konkurrieren die einzelnen Schulen *zwangsweise* nicht darum, die Schüler zu fördern. Vielmehr konkurrieren die Schulen um die leistungsstärkeren Schüler, mittels denen die Schulen nicht ausgerangiert werden. Kurz: „Wettlauf um die besten Köpfe“. (Markus Rieger-Ladich/ Gabriella Schmitz: *Wettbewerb*, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Wien 2006, S. 292).

⁷⁷³ Alfred Schirlbauer: *Die totalitäre Sprache des Papiers: Heydorns „Industriefaschismus“ in Zeiten neoliberaler Bildung*, in: Agnieszka Dzierzbicka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): *In bester Gesellschaft*. Wien 2008, S. 160.

⁷⁷⁴ Ebd., S. 161.

⁷⁷⁵ Anne Waldschmidt: *Normalität*, in: Ulrich Bröckling u. a. (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/M.

Der Wettbewerb, das „Axiom neoliberalen Denkens“, gilt also als der „wirksamste Mechanismus“ zur Steigerung der „Lernfähigkeit der Menschen und (...) ihren Nutzen“.⁷⁷⁶ Wirft man jedoch einen Blick auf die internationalen Erfahrungen, erkennt man, dass ein solcher Wettbewerb katastrophale Konsequenzen hatte.⁷⁷⁷ Doch um diese neoliberale Bildungspolitik voranzutreiben, geben die Bildungspolitiker das Versprechen von *Autonomie*.

5.2.1.3 Erzwungene Autonomie in der Kontrollgesellschaft

- Das Autonomie-Gerede in der Bildungspolitik

Die Reformpolitiker auf Taiwan *reden* viel von „Freiheit“ und „Autonomie“. Im Rahmen der Bildungsreform seit Mitte der 1990er Jahren gelten die Privatisierung, Entstaatlichung und Liberalisierung des Bildungswesens als wichtige Ziele. Gefordert sind dabei mehr Autonomie einzelner Schulen bzw. Lehrkräfte sowie mehr Entscheidungsfreiheit von Eltern bzw. Schülern. Das traditionelle Bildungswesen, dessen wichtigster Träger der *Staat* ist, wurde und wird also für konkurrenzunfähig erklärt (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.2.2). *Evaluation* des „Bildungsmarktes“ durch *Experten* wird als die effizienteste Strategie zur Erhöhung der Qualität von Schulen angesehen (vgl. Kapitel 3.3). Auf internationaler Ebene fördern ebenfalls die Weltbank, der IWF und die WTO einen *freien* Bildungsmarkt, wodurch die Wettbewerbsfähigkeit einzelner Mitgliedsländer vor allem in der *Wirtschaft* gestärkt werden sollte.⁷⁷⁸

Die oben erwähnte Forderung nach „Freiheit“ und „Autonomie“ der Einzelnen gehört also zu *bildungspolitischen* Programmen zugunsten der *wirtschaftlichen* Entwicklung eines Landes. Dies scheint selbstverständlich zu sein, ist jedoch bei genauer Betrachtung in den folgenden Punkten hoch fragwürdig.

- Regierung der Freiheit aus neoliberalistischer Perspektive

In „Zeiten neoliberaler Bildung“⁷⁷⁹ wird *versucht*, die Einzelnen durch die Gewährung einer *Schein-Autonomie* *effizient* zu regieren. Dieser Versuch geschieht auf

2004, S. 193.

⁷⁷⁶ Ulrich Bröckling: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M. 2007, S. 106.

⁷⁷⁷ Vgl. Joseph Stiglitz: Die Schatten der Globalisierung. Berlin 2002; Michel Chossudovsky: Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg. Frankfurt/M. 2004.

⁷⁷⁸ Vgl. Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007, S. 202 ff.

⁷⁷⁹ Alfred Schirlbauer: Die totalitäre Sprache des Papiers: Heydorns „Industriefaschismus“ in Zeiten neoliberaler Bildung, in: Agnieszka Dzierzbicka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Wien 2008, S. 158.

unterschiedlicher Ebene im Bildungssektor:

Zugunsten des globalen Bildungsmarktes wird vom *Staat* gefordert, sich aus der „Bildungsverantwortung“ zurückzuziehen.⁷⁸⁰ Die „Freiheit des Marktes“ gilt nunmehr als „Organisations- und Regulationsprinzip“ des Staates. Dessen Aufgabe besteht vor allem darin, „Bedingungen zu schaffen, unter denen sich eine wohltätige Ordnung [der Marktwirtschaft] von selbst herstellt“. Hierbei soll der Staat entmachtet werden. Zugleich muss er die Marktwirtschaft fördern. Daher kann er nur eine „Strategie der indirekten Einflussnahme“ anwenden.⁷⁸¹ Dies zeigt sich in der Reformpolitik auf Taiwan deutlich: Gemäß des WTO-Abkommens verabschiedete Taiwan mehrere gesetzliche Bestimmungen im Bildungssektor (vgl. Kapitel 5.1.1). Durch die Einführung der Kompetenzstandards, des Humankapital-Konzeptes und der Bildungsdienstleistungen sollten die schulische Bildung marktgängig und das Schulsystem wettbewerbsfähig gemacht werden (vgl. Kapitel 5.1.2 – 5.1.4). Dies alles folgt, nach dem Neoliberalismus, nur auf die „Selbstkastration“ des Staates.⁷⁸²

Auf nationaler Ebene ist ebenfalls zu erkennen, dass die von dem Marktmechanismus geforderte „Freiheit“ vor allem zu Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit dienen sollte. So sind beispielsweise einzelne Bezirksregierungen *berechtigt*, die Evaluation von Schulen durchzuführen (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3). Auch eine *Selbstevaluation* von Schulen wird für selbstverständlich erklärt (vgl. Kapitel 3.3). Dennoch realisiert sich die „Freiheit der einen“, gemäß dem Wettbewerbsprinzip des Neoliberalismus, „als Unterwerfung der anderen“.⁷⁸³ Ziel der Selbstevaluation besteht also weniger in der individuellen Schülerförderung als im *Überleben* der Schule auf dem Bildungsmarkt.

Die Schüler haben nach der Reform scheinbar mehrere Möglichkeiten bei der Schulwahl (vgl. Kapitel 2.3.2.2). Dennoch führt diese Reformpolitik zur fragwürdigen Konkurrenz zwischen den Schülern (vgl. Kapitel 3.2), welche sich mit dem Humankapital identifizieren (vgl. Kapitel 5.1.4).

Ähnliches geschieht auch schulklassenintern. Anhand der „Portfolio-Methode“ sollten die Schüler eigene Lernstände *selbst* beurteilen, wobei sich diese Beurteilung an den von Lehrkräften aufgestellten Kriterien orientiert (vgl. Kapitel 3.1). Diese Selbstbeurteilungspraxis erscheint „verschleiernd und doppelbödig“.⁷⁸⁴

⁷⁸⁰ Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 164.

⁷⁸¹ Ulrich Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M. 2007, S. 81, 101.

⁷⁸² Walter Müller: *Vor der Kommission: Zur Evaluation eines skeptischen Pädagogik*, in: Agnieszka Dzierzbicka/ Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): *In bester Gesellschaft*. Wien 2008, S. 205.

⁷⁸³ Ulrich Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M. 2007, S. 104.

⁷⁸⁴ Walter Müller: *Vom Wandel der Disziplinierungstechniken gegenüber Verhaltensauffälligkeiten in*

Kurzum: Die Gewährung von *Schein*-Autonomie hat also vor allem eine *ökonomische* Funktion: Effektivierung der Leistungen der Einzelnen durch freien Wettbewerb. Hierbei muss man jedoch die Grundannahme des Neoliberalismus im Hinterkopf behalten: Als „unternehmerische[s] Selbst“ handeln die Menschen „schon immer“ ökonomisch in allen „Lebensbereiche[n]“. Sie „treffen ihre Entscheidungen [rational] auf der Grundlage [von] Informationen und passen sie an veränderte Umweltbedingungen an. Weil sie zum Zweck der Maximierung ihres Nutzens lernen, kann man ihr Verhalten systematisch beeinflussen, indem man Anreize schafft oder beseitigt“. Es „ist effizienter, sie mittelbar durch Anreizsysteme zu regieren als durch unmittelbaren Zwang.“⁷⁸⁵ Anders formuliert: Der Mensch würde nicht „dermaßen“⁷⁸⁶ regiert, wenn er sein Handeln nicht nur auf ökonomisches Interesse ausrichten würde.

- **Marktkolonialismus**

Die heutige neoliberale Bildungspolitik gilt als ein *Sparprogramm* bzw. eine *Sparpolitik*, welche zunächst auf den Vereinbarungen der *Weltbank* mit dem *IWF* beruht: Seit den späten 1980er Jahren wurden die „Struktur der öffentlichen Ausgaben“ und die „staatliche[n] Einzeletats“ der verschuldeten Länder von der Weltbank überwacht. Zur „kosteneffizienten und effektiven“ Armutsbekämpfung *empfahl* die Weltbank diesen Ländern, ihre „öffentliche Ausgaben“ „gezielt“ einzusetzen. Dies galt ebenfalls für das Bildungswesen.⁷⁸⁷ Gemäß dem Washington-Consensus und den *Strukturanpassungsprogrammen* wurden mehrere Reformmaßnahmen eingeführt, welche angeblich der „wirtschaftlichen Stabilisierung“ dienen sollten. Sie führten jedoch faktisch zu „Haushaltskürzungen (...), Liberalisierung des Handels [und] Privatisierung öffentlicher Unternehmen“.⁷⁸⁸ Seit Mitte der 1990er Jahre sind diese Politiken „in der

der „Neuen Leistungskultur“. Oder: „Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahr“ (J.J. Rousseau), in: Andreas Nießeler/Ina Katherina Uphoff (Hrsg.): *Pädagogische Auffälligkeiten: Deutungsmuster von Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten – kritisch betrachtet*. Würzburg 2009, S. 39.

⁷⁸⁵ Ulrich Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M. 2007, S. 86 ff., 106.

⁷⁸⁶ Susanne Mauer/Susanne Maria Weber: *Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft*, in: Ders.: *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden 2006, S. 9.

⁷⁸⁷ Michel Chossudovsky: *Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg*. Frankfurt/M. 2004, S. 69, 72.

⁷⁸⁸ Ein erstes Experiment mit der neuen neoliberalen Politik bzw. mit den strengen Sparmaßnahmen zur Auflösung des Sozialstaates waren die wirtschaftliche Reform von Thatcher in England und Reagan in den USA (Michel Chossudovsky: *Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg*. Frankfurt/M. 2004, S. 25; Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 109; Vgl. dazu auch Kapitel 5.1.4 der vorliegenden Arbeit).

Welthandelsorganisation (WTO) fest verankert worden, um die Grundlage für eine strenge und sanktionsbewehrte *Überwachung* der Mitgliedstaaten (...) zu schaffen“.⁷⁸⁹

Effekte der oben erwähnten neoliberalen Weltpolitik lassen sich deutlich erkennen. Auf nationaler Ebene werden die Behörden der öffentlichen Verwaltung, nach dem neuen Steuerungsmodell „New Public Management“ (NPM), in Dienstleistungsunternehmen umgewandelt. Auch die Schulen werden „quasi privatwirtschaftlich geführt“.⁷⁹⁰

Das „Lehrer-Schüler- [Verhältnis wird] durch ein Anbieter-Kunden-Verhältnis“ aufgelöst.⁷⁹¹ Dies sollte zur „ökonomische[n] Effizienz“ bzw. zur „Kostenreduktion“⁷⁹² führen, deren *Erfolg* bzw. *Outcome* ständig *kontrolliert* werden. So werden die *Schulleistungen* durch Evaluationen überprüft (vgl. Kapitel 3.3). Auf internationaler Ebene wird die „Effizienz“ Taiwans gemäß den von der Weltbank erstellten Kriterien für „Good Governance“ (Gute Regierungsführung)⁷⁹³ und nach der von der OECD aufgestellten Governance-Prinzipien gemessen.⁷⁹⁴ Entsprechend dem Konzept „Global Governance“ sollten ferner die „Problembereiche“ des Landes auf globaler Ebene behandelt werden.⁷⁹⁵ Zu den Kontrollinstanzen dabei zählt unter anderem die WTO,⁷⁹⁶

⁷⁸⁹ Michel Chossudovsky: *Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg*. Frankfurt/M. 2004, S. 48.

⁷⁹⁰ Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 137 f., 164; Richard Münch: *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009, S. 18, 74 ff.

⁷⁹¹ Richard Münch: *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009, S. 78.

⁷⁹² Jochen Krautz: *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007, S. 137.

⁷⁹³ Ende der 1980er Jahre entwickelte die *Weltbank* das Konzept der so genannten „Good Governance“ (Gute Regierungsführung). Dieses Konzept galt als Lösung für die negativen Konsequenzen der „Strukturanpassungsprogramme“ von IWF und Weltbank. Heute erfasst bzw. überwacht die Weltbank die *Leistungen* von 212 Staatsregierungen nach den so genannten „Worldwide Governance Indicators“: (1) Voice and Accountability (Verantwortlichkeit der Regierung); (2) Political Stability (Politische Stabilität); (3) Government Effectiveness (Regierungseffizienz); (4) Regulatory Quality (Qualität der Regierung); (5) Role of Law (Rechtsstaatlichkeit) und (6) Control of Corruption (Korruptionskontrolle). Veröffentlicht werden die Ergebnisse über die Webseite ([Governance Matters: Worldwide Governance Indicators](http://www.worldbank.org/governance/wgi/sc_chart.asp)). Im Jahr 2008 lag Taiwan beispielsweise bei den „Regierungseffizienz“ auf dem 22. Platz im Ranking. (unter: http://info.worldbank.org/governance/wgi/sc_chart.asp). Vgl. dazu auch Michel Chossudovsky: *Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg*. Frankfurt/M. 2004, S. 41; Vgl. dazu auch Ulrich Brand: *Governance*, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/M. 2004, S. 113, 115 f.).

⁷⁹⁴ Die Prinzipien der OECD für Good Governance (OECD 1995) sind (1) Respect for the rule of law (Rechtsstaatlichkeit), (2) Openness, transparency and accountability to democratic institutions (Offenheit, Transparenz und Rechenschaftspflicht gegenüber demokratisch gewählten Institutionen), (3) Fairness and equity in dealings with citizens, including mechanisms for consultation and participation (Fairness und Gleichheit politischer Beteiligung), (4) efficient, effective services (effiziente und effektive (öffentliche) Dienstleistungen), (5) clear, transparent and applicable laws and regulations (klare, transparente und anwendbare Gesetze und Regeln) und (6) Consistency and coherence in policy formation (Konsistenz und Kohärenz der Politikentwicklung).

(Roland Czada: *Good Governance als Leitkonzept für Regierungshandeln*, in: Arthur Benz/Nicolai Dose (Hrsg.): *Governance in komplexen Regelsystemen*. 2. Aufl., Wiesbaden 2009, Kapitel 10. auch unter: http://www.politik.uni-osnabrueck.de/download/good_governance.pdf).

⁷⁹⁵ Vgl. Ulrich Brand: *Governance*, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/M.

welche wiederum, wie die OECD, einen außerordentlich großen Einfluss auf das Bildungswesen ausübt (vgl. Kapitel 5.1.1). Hierbei kann man kaum von „Autonomie“ sprechen. Vielmehr sind diese internationalen Organisationen eine Art „Weltpolizei des transnationalisierten Bildungssystems“. Die „souveränen Staaten“ werden nach den scheinbar gerechten „Gesetze des Marktes“ gelenkt.⁷⁹⁷ Dies ist eine „neue Form der ökonomischen und politischen Herrschaft – eine Form des ‚Marktkolonialismus‘. Sie unterjocht Menschen und Regierungen durch das scheinbar neutrale Spiel der Marktkräfte.“⁷⁹⁸ Die Gefahr dieser „Autonomisierungstendenzen“ bzw. der Beschneidung der „Lenkungsbefugnis“ des Staates über das Schulwesen (...) zugunsten der Wirtschaft [und] der internationalen Konzerne⁷⁹⁹ ist also nicht zu übersehen.

- **Kontrollgesellschaftliche Autonomie**

Unter dem Diktat der oben erwähnten Weltpolitik wird „Autonomie“ zum „habituellen Gehorsam“.⁸⁰⁰ Auf globaler Ebene müssen einzelne Länder *selbst* Pläne zur Effizienzsteigerung der Regierung fassen. Auf nationaler Ebene, beispielsweise auf Taiwan, müssen lokale Regierungen *selbst* Konzepte zur Schulevaluation erstellen. Auf regionaler bzw. kommunaler Ebene müssen einzelne Schulen *selbst* „Schulprofile“ bzw. „Schulcurricula“ entwickeln (vgl. Kapitel 3.3). Die Schüler können sogar schulklassenintern (vgl. Kapitel 3.1) oder zuhause mithilfe der Online-Tests (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3) sich *selbst* beurteilen und ihr Lernen *selbst* steuern (vgl. Kapitel 5.1.2). Man wird also *andauernd motiviert*, sich selbst zu kontrollieren. Trotz dieser „selbstständigen“ Handlungen verfolgt man hier dennoch Ziele, die von einem „anderen“ gesetzt wurden. Diese von der „neoliberalen Gouvernamentalität“ geforderte „Autonomie“ ist hierbei nur eine „Illusion“.⁸⁰¹

2004, S. 113.

⁷⁹⁶ BPB – Bundeszentrale für politische Bildung: Globalisierung (<http://www.bpb.de/files/MY3P0C.pdf>); Enquete-Kommission: Global Governance (BT-Drucksache 14/9200) (http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/10.pdf).

⁷⁹⁷ Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009, S. 77; Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007, S. 205.

⁷⁹⁸ Michel Chossudovsky: Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg. Frankfurt/M. 2004, S. 43.

⁷⁹⁹ Walter Müller: Vor der Kommission: Zur Evaluation eines skeptischen Pädagogik, in: Agnieszka Dzierzbicka/ Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Wien 2008, S. 205. Zit. nach: Alfred Schirlbauer: Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien 1996, S. 23, 27f.

⁸⁰⁰ Alfred Schirlbauer: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement, in: Marian Heitger (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg 2004, S. 62.

⁸⁰¹ Walter Müller: Vom Wandel der Disziplinierungstechniken gegenüber Verhaltensauffälligkeiten in

In den „Kontrollgesellschaften“ dient die „Autonomie“ als „ultral-schnelle[n] Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen“⁸⁰² vor allem dazu, die Akteure *effizienter* zu steuern. Die PISA-Studie dient hierbei als treffendes Beispiel⁸⁰³: Nach dem *PISA-Modell* will Taiwan das Schulwesen *umformen*: Einführung der Kompetenzstandards, der Leistungstests TASA und deren Rankings (vgl. Kapitel 2). Durch „Trendstudien“ untersucht man die Merkmale der PISA- und der TASA-Sieger (vgl. Kapitel 3). Ein „Leitbild“ wird erstellt, ohne das man scheinbar nicht weißt, „wozu [man] da und gut [ist]“.⁸⁰⁴ *Effizienzsteigerung* ist also das Ziel des neoliberalistischen Kontrollregimes. Diese „ökonomische Vernunft“, welche sich lediglich „auf die Erhaltung menschlichen Lebens im Kreislauf von Ressourcen-Verbrauch und Ressourcen-Erneuerung“ bezieht, differenziert sich von der Sinnrichtung der *Pädagogik*, der es um eine „vernünftige Lebensführung“ geht.⁸⁰⁵ Ein „gleichberechtigtes Nebeneinander“ von diesen zwei Logiken ist „nicht möglich“.⁸⁰⁶ Irrtümlich scheint die „Vorrangstellung ökonomischer Gesichtspunkte vor pädagogischen“, denn „ohne Bildung [sind] weder die Ökonomie noch überhaupt ein (...) Zusammenhalt [des sozialen Ganzen] und eine solche Entwicklung von humaner Sozialität möglich“.⁸⁰⁷

Es besteht also ein fragwürdiger Zusammenhang zwischen den bildungspolitischen Forderungen *Chancengleichheit*, *Wettbewerb* und *Autonomie* im Zeitalter des Neoliberalismus. Wie die „Windungen einer Schlange“ sind die Mechanismen der *fremdgesteuerten Selbstkontrollen* in diesen Zeiten schwer zu analysieren.⁸⁰⁸

Hierbei wäre eine „skeptisch-kritische Haltung“ der „immerwährenden Prüfung“ und „Infragestellung“ eine angemessene Haltung, um nicht dermaßen regiert zu werden.⁸⁰⁹

der „Neuen Leistungskultur“. Oder: „Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahr“ (J.J. Rousseau), in: Andreas Nießeler/Ina Katherina Uphoff (Hrsg.): *Pädagogische Auffälligkeiten: Deutungsmuster von Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten – kritisch betrachtet*. Würzburg 2009b, S. 35.

⁸⁰² Gilles Deleuze: Postskriptum über die Kontrollgesellschaft, in: Ders.: *Unterhandlungen 1972-1990*. Frankfurt/M. 1993, S. 255.

⁸⁰³ Vgl. Ludwig A. Pongratz: In Unruhe versetzen. Leseerfahrungen mit Deleuze, in: Agnieszka Dzierzbicka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): *In bester Gesellschaft*. Wien 2008, S. 186.

⁸⁰⁴ Alfred Schirlbauer: *Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement*, in: Marian Heitger (Hrsg.): *Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten*. Würzburg 2004, S. 62.

⁸⁰⁵ Jörg Ruhloff: *Evaluation und „Autonomie“ von Schulen*, in: Marian Heitger (Hrsg.): *Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten*. Würzburg 2004, S. 10 f.

⁸⁰⁶ Jörg Ruhloff: *Evaluation und „Autonomie“ von Schulen*, in: Marian Heitger (Hrsg.): *Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten*. Würzburg 2004, S. 12.

⁸⁰⁷ Jörg Ruhloff: *Evaluation und „Autonomie“ von Schulen*, in: Marian Heitger (Hrsg.): *Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten*. Würzburg 2004, S. 10, 12.

⁸⁰⁸ Alfred Schirlbauer: *Höhlen, Kräfte, Maulwurfsbauten und die Windungen einer Schlange – ein Plädoyer für die Metapher*, in: Karl Helmer/Gaby Herchert/Sascha Löwenstein (Hrsg.): *Bild, Bildung, Argumentation*. Würzburg 2009, S. 76, 78.

⁸⁰⁹ Walter Müller: *Vor der Kommission: Zur Evaluation eines skeptischen Pädagogik*, in: Dzierzbicka

5.2.2 Reform unter dem Aspekt der Zeit: rasche, permanente und endlose Anpassung

Bei der Bildungsreform handelt es sich auch um eine Frage nach der *Zeit*. Nach Ansicht der OECD sind diejenige „Menschen und Länder [erfolgreich], die sich schnell anpassen, wenig klagen und Neuem gegenüber aufgeschlossen sind“.⁸¹⁰ Ebenfalls behaupteten die Reformpolitiker auf Taiwan, dass „die Bildungsreform zeitgemäß sein [muss]. Die Verwirklichung der heute angesetzten Reformziele bedeutet zugleich, dass man in der nächsten Phase größere Ziele erreichen muss. Deshalb ist Bildungsreform sozusagen ein Endlos-Verfahren. (...) Wir sollen das Bildungswesen permanent reformieren, um eine glänzende Zukunft zu schöpfen“ (Komitee für Bildungsreform 1996, 82).⁸¹¹

Quantitativ scheint es, dass die Reformpolitiker auf Taiwan in den letzten Jahren eine hervorragende Arbeit geleistet haben. Auf nationaler Ebene wurden bislang mindestens *sechs* Bildungskongresse veranstaltet.⁸¹² Bezüglich des Pflichtschulbereichs wurden neben den Jahresberichten noch *acht* amtliche Weißbücher veröffentlicht.⁸¹³ Darüber hinaus wurde inzwischen *eine Menge* von Reformmaßnahmen eingeführt und entsprechende gesetzliche Verordnungen wurden verabschiedet. Das Tempo der Reform war und ist hoch. Eine „glänzende Zukunft“ kann man bislang jedoch leider noch nicht sehen. Der Umsetzungsprozess und die Ergebnisse der Reform sind fragwürdig. Es ist zu bemerken, dass mehrere Reformmaßnahmen aufgrund ihrer Unzulänglichkeit bzw. Fragwürdigkeit *permanent* revidiert wurden. Die dabei gesetzten Reformziele werden bisher noch kaum als erreicht betrachtet (vgl. Kapitel 2 und 3). Wodurch lässt sich dies erklären?

„[D]as Alte muß weg, das Neue muß her“, gilt als *Logik* der heutigen Reformen. Demgemäß ergriff man ständig „neue“ Maßnahmen, ohne nachzudenken, ob sie tatsächlich besser sind als die bereits realisierten. „Was der [moderne] Reformfanatiker will“, so Liessmann, „ist die permanente Reform.“⁸¹⁴ Dadurch werden die beklagten Probleme, wie oben erwähnt, nicht gelöst. Vielmehr bringen die Reformen neue Probleme

Agnieszka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Wien 2008b, S. 189-208.

⁸¹⁰ OECD: Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2006. Paris 2006, S. 19.

⁸¹¹ Im Original stammt dieses Zitat aus dem Chinesischen (*Executive Yuan Commission on Education Reform*. Taipeh 1996). Für diese Veröffentlichung gibt es keine englische Version bzw. Übersetzung. Deshalb wird das oben genannte Zitat von mir ins Deutsche übersetzt.

⁸¹² Vgl. National Institute of Educational Resources and Research: <http://192.192.169.234/edu-doc.jsp>

⁸¹³ Diese Weißbücher beziehen sich auf Lebenslanges Lernen (1998), Kreativitätsförderung (2002), Menschenrechtserziehung (2002), naturwissenschaftliche Bildung (2003), ästhetische Erziehung (2005), Meereskunde (2007), Computerunterricht (2008) und Sexualerziehung (2010). (Vgl. National Institute of Educational Resources and Research: http://3w.nioerar.edu.tw/education/edu_whitebook.jsp).

⁸¹⁴ Konrad Paul Liessmann: Reform, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien 2006, S. 159, 240.

mit sich, welche wiederum weitere Lösungen benötigen. Welchen Sinn und Zweck haben diese permanenten, sich in einem Teufelskreis befindenden Reformen? Blickt man auf den im dritten Kapitel erwähnten Sachverhalt zurück, erkennt man, dass die Profiteure unter anderem Schulbuchverlage, Nachhilfeschulen und Forschungseinrichtungen (z.B. Universitäten) sind. Führt man beispielsweise neue Themen in das Curriculum ein (vgl. Kapitel 5.1.2), können Schulbuchverlage neue, teure Übungsmaterialien verkaufen. Die privaten Nachhilfeschulen haben dann eine große Kundschaft, denn für die Lehrer an Regelschulen ist es kaum möglich, ständig neue Lehrmaterialien in einer kurzen Zeit gründlich durchzuarbeiten, den Unterricht sorgfältig zu planen und die Schüler in passender Weise zu unterrichten (vgl. Kapitel 3.2). Von den Reformen profitieren ebenfalls einige Universitäten, welche wegen diesbezüglicher Forschungsprojekte staatliche Gelder erhalten (vgl. Kapitel 2.3.2.3.3 und 3.3), darum gegeneinander weiter konkurrieren und zunehmend „als privatwirtschaftliche Unternehmen“⁸¹⁵ agieren. Ärgerlicherweise müssen nach der Logik des Marktes, wie erwähnt, permanent neue „Produkte“ hergestellt werden. Man wetteifert weniger um die Suche nach angemessenen Lösungen als vielmehr um die Herstellung „neuer“ Ware in möglichst kurzer Zeit. Immer größer wird der „Zeitdruck, alles gleichzeitig zu verändern“. Dies gilt als „zentraler Mechanismus der Durchsetzung der Reform“.⁸¹⁶

Auf den ersten Blick erscheint die oben geschilderte Einstellung des heutigen „Reformgeistes“⁸¹⁷ (z.B. der OECD und der Bildungspolitiker Taiwans) zur *Zeit* als selbstverständlich: die Forderung nach stetiger Anpassung und nach zeitgemäßer Reform zur Erreichung einer besseren *Zukunft* in einer *modernen*, sich schnell, permanent wandelnden Gesellschaft. Dennoch sind genau diese „Zeitpraktiken“ problematisch.⁸¹⁸ Die der Moderne unterstellte „Linearität der Zeit“ und der Fortschrittsglaube führen dazu, dass der Mensch „das Neue“ als „das Bessere“ betrachtet und es somit permanent von Neuem erwartet. Jedoch wird das Neue bald überholt. Der „Zeitdruck“ erhöht sich. Die „Beschleunigung der Zeit“ tritt ein.⁸¹⁹ Die *Ökonomisierung* der Bildungszeit („Zeit

⁸¹⁵ Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009, S. 105.

⁸¹⁶ Frank-Olaf Radtke: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanzkultur, in: Erziehungswissenschaft, Heft 27/2003, S. 115.

⁸¹⁷ Konrad Paul Liessmann: Reform, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien 2006, S. 243.

⁸¹⁸ Andreas Dörpinghaus: Bildungszeiten: Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft, in: Hans-Rüdiger Müller/Wassilios Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 35.

⁸¹⁹ Andreas Dörpinghaus: Bildungszeiten: Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft, in: Hans-Rüdiger Müller/Wassilios Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft.

als Ressource“) zielt auf „Zeitgewinn“ und verbietet Zeitverlust, „Zeit lassen, Zeit geben“ und „Verzögerung“, wodurch „Erfahrung“ und „Umwege“ gemacht werden können, welche „Bildung“ ermöglichen.⁸²⁰ Die „auf die Zukunft [ausgerichtete Bildung] verhindert sich von vorneherein selbst“. Die Zeit als „steuerungsfähige Größe“ zu verstehen ist ebenfalls eine Illusion, denn statt einer Regierung über die Zeit wird der Mensch von der Zeitpraktik der Moderne regiert bzw. kontrolliert.⁸²¹

5.3 Zwischenfazit: Ökonomisierung der Bildung als Logik der Reform – eine reale Fiktion

Wie in den vorherigen Kapiteln erwähnt, zeigen sich die Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich auf Taiwan deutlich: *Real* wird Taiwan im Namen der *globalen Ökonomisierung* aufgefordert, das traditionelle Bildungssystem anschlussfähig an die Bildungssysteme anderer Länder zu machen (vgl. Kapitel 5.1.1). Ein neues Curriculum wurde in die Pflichtschulen eingeführt, wodurch die schulische Bildung auf die Basiskompetenzen reduziert wird, welche für das künftige *Berufsleben* wichtig sein sollen (vgl. Kapitel 5.1.2). Lehrinhalte, Unterricht, Lernprozesse und Formen der Leistungsbeurteilung der Schüler wurden und werden standardisiert, um die *Bildungsprodukte* besser zu planen bzw. zu kontrollieren und die *Produktkosten effizient zu senken* (vgl. Kapitel 5.1.3). Die Schüler werden dem *Humankapital* gleichgesetzt (vgl. Kapitel 5.1.4). Betrieben wird ferner die *betriebswirtschaftliche* Rationalität bei den Bildungspolitikern: Jeder habe die gleiche *Chance*, den *Wettbewerb* auf dem Bildungsmarkt zu gewinnen und eine bessere Zukunft zu erhalten, wenn er sich anstrengen würde (*Autonomie*), sich permanent bzw. ohne Verzögerung den *zeitmäßigen* Reformpolitiken anzupassen (vgl. Kapitel 5.2).

Bei genauer Betrachtung erkennt man aber, dass die oben erwähnte, in die Tat umgesetzte Reformpolitik eher eine *Fiktion* ist, denn tatsächlich erfüllen sich die mit den Reformen

Wiesbaden 2007, S. 40 ff.

⁸²⁰ Andreas Dörpinghaus: Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen, in: Pädagogische Rundschau, 59. Jg., 2005, S. 564; Ders.: Bildungszeiten: Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft, in: Hans-Rüdiger Müller/Wassilios Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 35; Egbert Witte: Selbstbild und Bildung, Ein Versuch, in: Karl Helmer/Gaby Herchert/Sascha Löwenstein (Hrsg.): Bild, Bildung, Argumentation. Würzburg 2009, S. 96.

⁸²¹ Andreas Dörpinghaus: Bildungszeiten: Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft, in: Hans-Rüdiger Müller/Wassilios Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 38, 43, 45.

verknüpften Verheißungen meist nicht (vgl. Kapitel 3). Des Weiteren erweisen sich die Grundannahmen hinter den Argumenten für die Reformen größtenteils als illusorisch. Deren reale Folgen lassen sich so zusammenfassen:

- Der sogenannte globale Bildungsmarkt und dessen Marktgesetze sind *kein Naturereignis*. Vielmehr wurden sie von den internationalen Organisationen wie OECD und WTO erzeugt bzw. manipuliert, um indirekt Einfluss auf die Bildungspolitik der Mitgliedsländer auszuüben. Die Länder werden „auf zu schaffenden (Quasi-)Märkten in Konkurrenz [um Ressourcen und um Klienten] zueinander gesetzt“ und dadurch gezwungen, „sich auf [die] Erwartungen [der Wirtschaft] einzulassen“.⁸²²
- Die versprochene Wirtschaftsentwicklung durch Bildungsreformen erweist sich als trügerisch, weil rückblickend gesehen zwischen den Konsequenzen der Reform und dieser Versprechung meist eine tiefe Kluft besteht. Die der Reform unterstellte *Kausalität* zwischen Schülerleistungen, Schulleistungen und Wirtschaftswachstum scheint sehr fragwürdig zu sein.⁸²³
- Die Entwicklung eines „kulturneutralen“ Curriculums ist kaum möglich (vgl. Kapitel 5.1.2).
- Die Standardisierung des schulischen Unterrichtes, der Lernprozesse und der Lernstände der Schüler erscheint fragwürdig (vgl. Kapitel 5.1.3).
- Das Konzept „Humankapital“ (vgl. Kapitel 5.1.4) verabsolutiert die ökonomische Nützlichkeit der Menschen und ignoriert die anderen Aspekte der zwischenmenschlichen Verhältnisse.⁸²⁴
- Die von den neoliberalen Politikern versprochene Chancengleichheit, Wettbewerbsfähigkeit und Autonomie gelten als Illusionen und zugleich als „Zuckerguß“, nach dem die Akteure (z.B. Schüler, Lehrer und Schulleiter) streben.

⁸²² Frank-Olaf Radtke: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanzkultur, in: Erziehungswissenschaft, H. 27, 2003, S. 113.

⁸²³ Vgl. Kapitel 5.2.1; Frank-Olaf Radtke: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanzkultur, in: Erziehungswissenschaft, H. 27, 2003, S. 125; Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007, S. 102.

⁸²⁴ Das Humankapital-Konzept versteht den Menschen als Homo oeconomicus und unterstellt, dass sich der Mensch nur so verhält, dass sein Nutzen maximiert wird. Hierbei wird das Individuum als „eine Trivialmaschine“ betrachtet, welche mittels dieses Kosten-Nutzen-Prinzips gesteuert werden kann. Dennoch ist der Mensch keine Maschine. Er verhält sich nicht *nur* nach diesem Prinzip. Beispiel: Am 1. Mai 2008 verkündete die Bezirksregierung Yun-Lin den Plan der Abschaffung einer Grundschule aufgrund der zu geringen Schülerzahlen. Darüber beschwerte sich anschließend ein Grundschüler dieser Schule beim Bildungsministerium. Dieses Ereignis gewann dann die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit. Unter Druck der Öffentlichkeit lehnten zunächst das Bildungsministerium und der damalige Präsident Taiwans diesen Plan ab. Dies zeigt, dass man (Öffentlichkeit) *nicht* nur wegen einer *eigennützigen* Motivation handelt. In diesem Fall hat man eher *Mitleid* mit anderen. (vgl. Ulrich Bröckling: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M. 2007, S. 89 f.; Frank-Olaf Radtke: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanzkultur, in: Erziehungswissenschaft, H. 27, 2003, S. 128; China Times (中國時報) vom 2. Mai 2008).

Mithilfe dieser Versprechungen erwarten diese Politiker eine effiziente *Selbststeuerung* dieser Akteure (vgl. Kapitel 5.2.1).

- Eine (schulische) Bildung, welche Zeit sparen will, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt (vgl. Kapitel 5.2.2).

Kurzum: Die Ökonomisierung von Bildung erweist sich als eine *Fiktion*, welche besonders schädlich für den Bildungsbetrieb ist. Die Verheißungen dieser ökonomie-orientierten Bildungspolitik sind derart miteinander verwoben, dass die Kritik daran nicht einfach ist: Wie kann man beispielsweise gegen Autonomie oder Wirtschaftsentwicklung vorgehen? Sehr hilfreich wäre eine Überlegung, wie man aus den Reform-Illusionen aussteigen könnte.

6. Schluss

Nach eingehender Untersuchung dieser Forschungsarbeit erweist sich das Phänomen der Parallele zwischen Deutschland und Taiwan, das in der Einleitung angesprochen wurde, als aufschlussreich. Dies machen folgende Punkte deutlich:

- Die Umorientierung der schulischen Bildung von der Input- zur Outputsteuerung durch Einführung der Basiskompetenzen in Form von verbindlichen nationalen *Bildungsstandards* in der Primarstufe und der Sekundarstufe I (in Taiwan beschlossen im Jahr 1996, in Kraft getreten im Schuljahr 2001/02; in Deutschland beschlossen im Jahr 2001, in Kraft getreten im Schuljahr 2004/05, zunächst für den Mittleren Bildungsabschluss).⁸²⁵
- Die Durchführung von *standardisierten (Schüler bzw. Schul-) Leistungsmessungen* in den Hauptfächern im Pflichtschulbereich zur regelmäßigen Überprüfung der Einhaltung des Leistungsstandards (in Taiwan beschlossen im Jahr 1999, eingeführt im Jahr 2000 im Landkreis Taoyuan; in Deutschland beschlossen im Jahr 2002, durchgeführt werden das Projekt *VERA* (Vergleichsarbeiten in der Grundschule) ab 2004⁸²⁶, die *IQB-Ländervergleiche* in der Sekundarstufe I ab 2009 und in der Grundschule ab 2011).⁸²⁷
- Die freie Schulwahl (in Taiwan gefordert im Jahr 1999, teilweise umgesetzt seit 2000; in Deutschland eingeführt im Jahr 2008 in NRW).⁸²⁸

⁸²⁵ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.1 und 2.4 der vorliegenden Arbeit; Gertrud Hovestadt/Nicole Keßler: 16 Bundesländer: Eine Übersicht zu Bildungsstandards und Evaluationen, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005. S. 8 ff.

⁸²⁶ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3 der vorliegenden Arbeit; Detlev Leutner u. a.: Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und Individualdiagnostik, in: Manfred Prenzel u. a. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden 2008, S. 150; auf der Webseite VERA: <http://www.uni-landau.de/vera/index.htm>.

⁸²⁷ KMK: Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich in Deutschland. (<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/laendervergleiche.html>) und Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Pressemeldung vom 23. Juni 2010): Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen der zentralen Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch (Sekundarstufe I) in den Ländern: Länder testen erstmals die Leistungsfähigkeit ihres Bildungswesens auf der Grundlage eigener Standards: Hohes Leistungsniveau bei gleichzeitigem Förderbedarf. (unter <http://bildungsklick.de/pm/74016/stellungnahme-der-kultusministerkonferenz-zu-den-ergebnissen-der-zentralen-ueberpruefung-des-erreichens-der-bildungsstandards-in-den-faechern-deutsch-englisch-und-franzoesisch-sekundarstufe-i-in-den-laendern/>)

⁸²⁸ Vgl. Kapitel 3.2 und 3.3 der vorliegenden Arbeit; 59. Sitzung des Landtags NRW, Meldung vom 03. 05. 2007 (unter http://www.cdu-nrw-fraktion.de/index.php?id=59_plenarsitzung&size=&contrast=off); Walter Müller: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009a, S. 101.

- Die Durchführung von Schulevaluationen (in Taiwan beschlossen im Jahr 1999, eingeführt im Jahr 2000; in Deutschland beschlossen im Jahr 2002, eingeführt im Jahr 2004).⁸²⁹

Analog zu der Schulreform in Deutschland hat die Reform auf Taiwan in den letzten Jahren ebenfalls zum Ziel, die Schulautonomie zu stärken, die Leistungsheterogenität abzubauen und schließlich die Wirtschaftsleistung des Landes zu stärken.⁸³⁰ Die Reformpolitik Taiwans folgt vorwiegend der Logik der *Ökonomie*.⁸³¹

In Hinsicht auf die „Taiwan-Erfahrung“ lässt sich dennoch erkennen, dass die Reformen nicht wie geplant verlaufen sind. Die seit den letzten 15 Jahren stattfindenden Schulreformen erweisen sich bislang weiterhin als misslungen (vgl. Kapitel 3). Interessant ist allerdings, wie die vorliegenden Analysen zeigten, dass man ständig verschiedene Erklärungen für das Scheitern der Reform sucht und anschließend Vorschläge dazu macht in der Hoffnung, dass die Reformziele letztlich doch noch erreicht werden könnten. Die Reform an sich wurde und wird selten in Frage gestellt. So wiesen die vorliegenden Untersuchungen darauf hin, dass die vorhandenen Verbesserungsvorschläge zur Reform größtenteils wenig schlüssig erscheinen und somit eher nicht als geeignete Lösungen für die Reformproblematik in den letzten Jahren gelten (vgl. Kapitel 4).

Verwurzelt ist das Scheitern der Reform in grundlegenderweise darin, dass die Grundannahmen, worauf die Reform basiert, sich meist als illusorisch herausgestellt haben und dass die Zielsetzungen der Reform teilweise immanent widersprüchlich sind. Wie kann man zum Beispiel die Individualität einzelner Schüler sich entwickeln lassen, wenn die Lehrinhalte dieser Schüler standardisiert sind? Wie kann man lernen ohne Inhalte? Wie kann man wirklich die Autonomie der Schulen stärken, wenn zahlreiche Kontrollmaßnahmen bzw. Evaluationen stattfinden? Wie wird Bildung, welche

⁸²⁹ Vgl. Kapitel 2.3.2.3.3 und 3.3 der vorliegenden Arbeit; Joachim Hofmann-Göttig u. a.: Und sie bewegt sich doch: Vom Umgang mit den Ergebnissen externer Evaluation aus Sicht von Bildungspolitik und Schulaufsicht, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005, S. 33; Hans Döbert u.a.: Externe Evaluation von Schulen in Deutschland – die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Ders. (Hrsg.): Externe Evaluation von Schulen: Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster 2008, S. 131 ff.

⁸³⁰ Vgl. Kapitel 3.3, 5.1.4 und 5.2.1.3. der vorliegenden Arbeit; KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_01_01-Gesamtstrategie-Endf.pdf).

⁸³¹ Vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

viel „Zeit“ benötigt⁸³², ermöglicht durch die Reform, bei der es vor allem um Zeitersparnis geht (vgl. Kapitel 5)? In der vorliegenden Arbeit handelt es sich eher um die Aufdeckung dieser sich widersprechenden Logik der Reform. Antworten auf diese Fragen konnten sich daher nicht in dieser Arbeit finden. Hier liegt die Grenze der vorliegenden Forschung.

Allein die Logik hinter den Reformmaßnahmen zur Schülerleistungsbeurteilung wie beispielsweise dem Konzept der Kompetenz- bzw. Bildungsstandards erscheinen schon höchst fragwürdig (vgl. Kapitel 5.1.2 und 5.1.3): Sie basieren nämlich auf der Annahme, dass diese Standards operationalisierbar seien, das heißt, sie könnten problemlos in Aufgabenstellungen umgesetzt und empirisch überprüft werden. In der Wirklichkeit ist jedoch nach wie vor die „Deduktions- und Interdependenzproblematik“ ungelöst (Müller 2009a, 102). Der *Glaube* an die Planbarkeit und Steuerbarkeit von Bildungs- und Lernprozessen scheint hierbei ziemlich fest zu sein. Die Frage ist nur, inwiefern man sich nach dem Prinzip dieses Glaubens im Bildungswesen engagieren sollte bzw. dürfte. Beispielsweise könnten Lehrer den Schüler mehr Bücher vorlesen oder sie den Schülern im Klassenzimmer zur Verfügung stellen *in der Hoffnung*, dass sich die Schüler für das Lesen interessieren und dadurch ihre Lesefähigkeit gefördert wird („Stichwort: materielle Ausstattungen“⁸³³). Dies unterscheidet sich von dem Konzept der „Grundbildung“, wofür die PISA-Politiker plädieren, dadurch, dass diese sogenannten Basiskompetenzen empirisch überprüft werden müssen (Output-Steuerung),⁸³⁴ wobei genau diese *Überprüfung* des Erreichens bzw. Nichterreichens der Bildungsstandards sich als problematisch erweist (vgl. Kapitel 5.1.3). Andererseits gälten sie nicht mehr als „Bildungsstandards“, wenn deren Aneignung nicht empirisch feststellbar wäre. Zugespitzt formuliert: Die an die Bildungsstandards gestellten Ansprüche hindern gerade die Umsetzung dieser Bildungspolitik. Im Grunde sind die „Bildungserfolge (...) nicht umstandslos herstellbar, produzierbar oder durchplanbar“⁸³⁵.

Der Anspruch auf empirische Überprüfbarkeit bringt die Bildungsstandards in ein weiteres Dilemma: die Auswahl der Bereiche bzw. der Fächer, worauf sich die Standards konzentrieren sollten. Dies führte *entweder* zur „Marginalisierung der sogenannten

⁸³² Egbert Witte: Zur Geschichte der Bildung: Eine philosophische Kritik. Freiburg 2010, S. 150.

⁸³³ Ebd.

⁸³⁴ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 19.

⁸³⁵ Egbert Witte: Zur Geschichte der Bildung: Eine philosophische Kritik. Freiburg 2010, S. 152.

Nebenfächer⁸³⁶ (z.B. Musik), wenn man sich nur für den sogenannten „Kernbereich“ bzw. die sogenannte „Hauptfächer“ entscheiden würde. *Oder* es bräuchte beispielsweise die Fächer Musik und Kunst in Gefahr, wenn sie mit einbezogen und somit standardisiert und getestet werden müssten. Diese beiden Wege führten dennoch schließlich in dieselbe Sackgasse, nämlich zur „Beschränkung des Bildungshorizonts“ auf die sogenannten Basiskompetenzen. Dieses Grundproblem der Bildungsstandards ist kaum zu überwinden.⁸³⁷ Dies wäre bei der „Input-Steuerung“ (z.B. dem Lehrplan), welche die Operationalisierung der Lernziele geringer in Anspruch nimmt, weniger problematisch.

„Plastikwörter“⁸³⁸ der Bildungspolitiker scheinen jedenfalls sehr faszinierend zu sein. Dafür einige Beispiele:

Als große Täuschung bei den Schulreformen in den letzten Jahren auf Taiwan gilt zunächst die *Autonomie des Subjekts*. Seit Beginn der jüngsten Schulreformen bzw. seit den neunziger Jahren war und ist man fest davon überzeugt, dass die wesentliche Antriebskraft für die Reform die Bürger, das Volk bzw. die öffentliche Meinung seien und nicht etwa der Staat und die Politiker (vgl. Kapitel 2.2.1). Es schien, *als ob* man selbst bestimmen könnte, was man tun will. Dies geschah und geschieht in der Praxis der sogenannten Schülerselbstbeurteilung, der Schulwahl oder gar bei der Selbstevaluation (vgl. Kapitel 5.2.1.3). Dabei erhielten die Schüler bzw. Schulen sicherlich bestimmte Handlungsfreiräume, welche sich dennoch nach wie vor als *begrenzt* erweisen: Beispielsweise können die Schüler sich entscheiden, wie sie ihr Portfolio anfertigen, aber nicht, ob sie es machen wollen oder nicht. Sie können sich entscheiden, welche Schule sie besuchen wollen, aber nicht, auf welche Schule sie tatsächlich gehen können bzw. dürfen. Schulleitung, Lehrkräfte sowie Eltern haben gewisse Möglichkeiten bei der Mitbestimmung in Hinsicht auf den Schwerpunkt der Schulentwicklungsarbeit. Dürfen die Schulen aber die Schulevaluation verneinen? Allerdings muss man im Hinterkopf behalten, dass es hierbei um eine *Output*-Steuerung geht. Das heißt, man interessiert sich weniger für die konkreten Schwierigkeiten bei der Umsetzung als vielmehr für deren Ergebnisse (Output). Gesteuert ist man allerdings immer noch. Die Miteinbeziehung des Autonomiebegriffs in die Reform hat anscheinend nur den Zweck, das Vorantreiben der

⁸³⁶ Walter Müller: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009a, S. 98.

⁸³⁷ Walter Müller: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009a, S. 102.

⁸³⁸ Alfred Schirlbauer: Höhlen, Kräfte, Maulwurfsbauten und die Windungen einer Schlange – ein Plädoyer für die Metapher, in: Karl Helmer/Gaby Herchert/Sascha Löwenstein (Hrsg.): Bild, Bildung, Argumentation. Würzburg 2009, S. 73 f.

Reform zu erleichtern, oder besser gesagt, den Gewaltcharakter der *Fremdkontrolle* zu verschleiern. Als ein treffendes Beispiel für diese bedenkliche Autonomie gilt das Konzept des „Selbstgesteuerten Lernens“ (vgl. Kapitel 5.1.2), welches im Grunde zur „Entwertung der inhaltlichen Bedeutungsfülle der *Welt*“ führt und schließlich nur ein „leere[s] Selbst“ fordert.⁸³⁹ Diese Aushöhlung des Subjekts ist eigentlich nicht verwunderlich, denn hierbei geht es immerhin nur um *Standards*.

Höchst fragwürdig erscheint ferner der *rein* ökonomisch bzw. merkantil orientierte „Funktionalismus“, auf welchem die gesamte Reform beruht:

- Funktionalisierung bzw. Ökonomisierung der (*schulischen*) *Bildung*: Das Konzept der Bildungsstandards basiert auf dem „funktionalistische[n] Grundbildungsverständnis“. ⁸⁴⁰ Durch die Reduzierung der (*schulischen*) Bildung auf Basiskompetenzen, welche auf dem *Berufsmarkt angewendet* werden könnten, erhofft man sich Zeitersparnis (Zeit sei Geld!).
- Funktionalisierung bzw. Ökonomisierung der *Menschen*: Bereits im Grundschulalter wird man permanent trainiert, gemäß den vorgegebenen Standards seine eigenen Funktionen und den ökonomischen Nutzen und die der Mitmenschen einzuschätzen.⁸⁴¹ Das „Individuum“ wird hierbei zur „Funktionseinheit eines erwartungskompetenten Systems“ und lediglich als „wirtschaftlich relevantes und verwertbares human capital“ angesehen.⁸⁴²
- Funktionalisierung bzw. Ökonomisierung der *Gesellschaft*: Erzeugt bzw. legitimiert wird die Einstellung, dass Staat, Bezirksregierung sowie Schule für „funktionell“ erklärt werden, wenn sie einen akzeptablen „Output“ liefern (Stichwort: Kosten-Nutzen-Analyse).⁸⁴³
- Funktionalisierung bzw. Ökonomisierung der *Forschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft*: Hier haben die erziehungswissenschaftlichen Forschungen

⁸³⁹ Jörg Ruhloff: Bildung heute, in: Pädagogische Korrespondenz: Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, H. 21, (1997/98), S. 28.

⁸⁴⁰ Lutz Koch: Normative Empirie, in: Winfried Böhm (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg 2004, S. 49.

⁸⁴¹ Vgl. Kapitel 2.3.2.1, 2.3.2.3 und 5.1.4 der vorliegenden Arbeit.

⁸⁴² Aufgestellt wurde diese These bereits 1972 von Wolfgang Fischer. Er kritisierte die *ökonomisch* orientierte Bildungsplanung bzw. Curriculumentwicklung in Deutschland. (Wolfgang Fischer: Sechs Thesen zur Problematik des Curriculum, in: Walter Müller/Peter Vogel (Hrsg.): Aufsätze zu Problemen des Unterrichts. Nürnberg 1972, S. 144 f.).

⁸⁴³ Belege finden sich in den Kapiteln 3.3 und 5.2.1.

weniger Anspruch bei ihrer Suche nach der „Wahrheit“ als vielmehr auf ihre „Anwendbarkeit“. Kurz gesagt: Es geht um die Konkurrenz, um die „Gelder“.⁸⁴⁴

Profiteure dieser ökonomisch orientierten Schulreform sind inzwischen deutlich zu erkennen. Dazu zählen beispielsweise einige Forschungsinstitute, Lehrbuchverlage und private Nachhilfesschulen, aber nicht die Schüler.⁸⁴⁵

Gerechtfertigt wird diese Verzweckung bzw. Instrumentalisierung der (schulischen) Bildung, des Menschen, einzelner gesellschaftlichen Einheiten und der wissenschaftlichen Forschungen durch die *Globalisierungspolitik im Bildungsbereich*.⁸⁴⁶ Diese Reformpolitik bezeichnet man als *unvermeidlich*. Man nimmt beispielsweise die „Testsieger“ bei den internationalen Schulleistungstudien einfach als Vorbild. Aber man ignoriert, ob bewusst oder unbewusst, die Schattenseiten dieser „erfolgreichen Länder“. Diese globale Bildungspolitik könnte dazu führen, dass die (*Pflicht*)*Schulen* schließlich global *vernetzt* und zwangsweise zur Anstalt für eine weltweite Durchsetzung der ökonomisch orientierten Bildungspolitik würden, für die Schaffung eines globalen Bildungsmarktes, oder besser gesagt, für die Realisierung des *Marktkolonialismus* im Bildungsbereich.

Deutschland und Taiwan haben in den vergangenen Jahren ähnliche Schulreformen (z.B. Einführung der nationalen Bildungsstandards, der standardisierten Leistungsmessung, der freien Schulwahl und der Schulevaluation) durchgeführt. Dieses Phänomen ist beunruhigend, denn bei genauer Betrachtung sind einige Tendenzen, welche sich während der Schulreform auf Taiwan erkennen lassen, inzwischen ebenfalls in *Deutschland* zu beobachten: So zeigt sich beispielsweise die Tendenz, dass

- der Arbeitsdruck auf die Lehrer und der Leistungsdruck auf die Schüler deutlich steigt,⁸⁴⁷
- der private Nachhilfemarkt für Schüler in Deutschland in den letzten 15 Jahren boomt,⁸⁴⁸
- die empirische Bildungsforschung zur Weiterentwicklung der Leistungsvergleichs-

⁸⁴⁴ Beispiele finden sich im Kapitel 3.3.

⁸⁴⁵ Vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit.

⁸⁴⁶ Vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

⁸⁴⁷ Vgl. Peter Wendt/Dietlinde Granzer: Die hilfeloze Schule, in: *Grundschule*, H. 10, Oktober/2010, S. 6.

⁸⁴⁸ Vgl. Thorsten Schneider: Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen: Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), in: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 3, 2005, S. 363 ff.; Dieter Dohmen: Der Nachhilfemarkt in Deutschland: Ein Überblick über den Forschungsstand, in: *DDS*, 101. Jg., 1(2009), S. 72 ff.

studien kräftig erweitert wird,⁸⁴⁹

- die Lehrer zunehmend abhängig von ihrer Leistung bzw. gemäß dem sogenannten Leistungsprinzip bezahlt werden,⁸⁵⁰
- das selbstgesteuerte Lernen weitgehend als geeignetste Form des schulischen Lernens angesehen wird,⁸⁵¹
- das Konzept der Bildungsstandards für nutzbar für die Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die Qualitätssicherung im Bildungswesen erklärt wird⁸⁵² und
- die „Leistungsfähigkeit“ der Bildungssysteme in den Bundesländern⁸⁵³ und die der einzelnen Schulen⁸⁵⁴ verglichen werden und dazu ein Ranking veröffentlicht wird.

Der durch die Globalisierung erzeugte Reformdruck und dessen zunehmender Einfluss auf die Anstaltsschule sind also, wie gezeigt, auch in Deutschland zu erkennen. Hierbei fragt man sich: Ist diese Reform, welche das Bildungswesen „nach betriebswirtschaftlichen Mustern in den Griff zu bekommen sucht“⁸⁵⁵ und deren Versprechungen⁸⁵⁶ sich größtenteils als unerfüllbar bzw. illusorisch erweisen, *alternativlos* der einzige Weg zur Erhöhung der so genannten „Bildungs“qualität und zur Verbesserung der schulischen

⁸⁴⁹ Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann: Was nützen internationale Leistungsvergleichsstudien? Eine kritische Zwischenbilanz, in: „Pädagogik“, H. 9, September 2010, S. 47.

⁸⁵⁰ Vgl. Bayerischer Realschullehrerverband e. V.: Das Neue Dienstrecht der Beamten in Bayern: Die wichtigsten Neuregelungen, in: Die bayerische Realschule, H. 6, September 2010, S. 8 ff.; Dietmar Schidleja: Ernte gut, alles gut, in: Bayerische Schule, 8/9 2010, S. 13 ff.

⁸⁵¹ Vgl. Angelika Beck: Schülerinnen und Schüler übernehmen den Unterricht: Eigenverantwortliches Arbeiten, Lernen und Lehren im Deutschunterricht, in: Realschule in Deutschland, Nr. 4, September/2010, S. 10 ff.; Karina Kräusslein-Leib: Eine neue Lernkultur (Teil I), in: Grundschule, H. 10, Oktober/2010, S. 46 ff.

⁸⁵² Vgl. Bayerischer Philologenverband: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen der zentralen Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch (Sekundarstufe I) in den Ländern, in: Das Gymnasium in Bayern, Nr. 8-9/2010, S. 36 f.; Bernd Schaal/Franz Huber (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen: Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur. Münster 2010.

⁸⁵³ Vgl. Bildungsmonitor: Sachsen hat das beste Bildungssystem: Bildungsmonitor 2010 wertet über 100 Indikatoren aus, in: Realschule in Deutschland, Nr. 4, September/2010, S. 2 ff.

⁸⁵⁴ In Deutschland gibt es noch kein offizielles Schulranking. Es wurde dennoch von den privaten Medien veröffentlicht (z.B. Zeitschrift „Capital“ und „Fokus Schule – online“). (Vgl. Helmut E. Klein: Schulranking fördert Bildungsqualität, in: Hamburg macht Schule, 18 (2007) 1, S. 6 ff.; Herbert Schnell: Schulranking, in: Schulmanagement, 39 (2008) 6, S. 8 ff.; Ute Göggelmann u. a.: Schulstudie: Beste Noten. (unter <http://www.capital.de/guide/:Schulstudie--Beste-Noten/265659.html?p=2>).

Bildungspolitiker und „Bildungsexperten“ fordern ebenfalls ein Schulranking. (Vgl. „bildungsklick“: Schulrankings bald auch in Deutschland? Bildungsexperte: "Die Eltern werden sie fordern". Der Dortmunder Bildungsforscher Wilfried Bos rechnet mit der schnellen Einführung öffentlicher Schulrankings in Deutschland.

(unter <http://bildungsklick.de/a/51076/schulrankings-bald-auch-in-deutschland/>, Zugriff am 31. Januar 2007);

„net tribune“: Schleicher fordert Schulrankings für Deutschland.

(unter <http://www.net-tribune.de/article/241208-70.php>, Zugriff am 24. Dezember 2008).

⁸⁵⁵ Andreas Gruschka/Ulrich Herrmann/Frank-Olaf Radtke/Udo Rauin/Jörg Ruhloff/Horst Rumpf/Michael Winkler: Frankfurter Erklärung. Frankfurt/M., den 10. Oktober 2005 (unter http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf).

⁸⁵⁶ Vgl. Kapitel 3 und 5.

Praxis? Sollte diese „Bildungsstandard-Währung“, welche im Wesen als „pädagogisch-didaktisches Falschgeld“ gilt, immer noch als „Allheilmittel der Schulreform“ angesehen werden?⁸⁵⁷

Dass die Schulreform in Deutschland künftig die gleichen Konsequenzen wie die auf Taiwan hätte, kann man nicht sagen. Dass aber dieser *Reformismus* auf Taiwan statt zu Problemlösungen eher zur Erzeugung neuer Probleme führt, ist deutlich zu erkennen. Um diesen Fehler möglichst zu vermeiden, wäre es hilfreich, wenn in Zukunft mehr Studien über die „Schattenseiten“ ähnlicher Schulreformen durchgeführt würden, und nicht nur über deren „Scheinerfolge“, wobei dies vermutlich künftig kaum geschehen wird. Denn wenn man sich nur für den *ökonomischen Nutzen* interessiert, wer würde sich dann noch um *Bildung* kümmern?

⁸⁵⁷ Walter Müller: Bildungsstandards – Allheilmittel der Schulreform nach PISA? (Vortrag am 17. Januar 2005 in Würzburg).

Literaturverzeichnis

Deutsches Literaturverzeichnis

- Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009.
- Arnold, Rolf: Die PISA-Lüge: Die Widererstarbung mechanistisch-linearer Pädagogik und ihrer Bildungspolitik, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005. S. 65-66.
- Bayerischer Realschullehrerverband e. V.: Das Neue Dienstrecht der Beamten in Bayern: Die wichtigsten Neuregelungen, in: Die bayerische Realschule, H. 6, September/2010, S. 8-15.
- Bayerischer Philologenverband: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen der zentralen Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch (Sekundarstufe I) in den Ländern, in: Das Gymnasium in Bayern, Nr. 8-9/2010, S. 36-38.
- Beck, Angelika: Schülerinnen und Schüler übernehmen den Unterricht: Eigenverantwortliches Arbeit, Lernen und Lehren im Deutschunterricht, in: Realschule in Deutschland, Nr. 4, September/2010, S. 10-13.
- Becker, Gerold: Von Amerika lernen? Erfahrungen mit Standards und zentralen Prüfungen in einigen Staaten der USA, in: Ders. u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005. S. 70-71.
- Behne, Mathias: Harmonie und Konflikt – soziokulturelle Entwicklung auf Taiwan: Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Handlungsstrukturen, sozialem Wandel und Konflikt in der Gesellschaft Taiwans mit einem ausführlichen chinesisch-deutschen Glossar. Münster 1999.
- „bildungsklick“: Schulrankings bald auch in Deutschland? Bildungsexperte: "Die Eltern werden sie fordern". Der Dortmunder Bildungsforscher Wilfried Bos rechnet mit der schnellen Einführung öffentlicher Schulrankings in Deutschland.
(<http://bildungsklick.de/a/51076/schulrankings-bald-auch-in-deutschland/>, Zugriff: 31. Januar 2007).
- Bildungsmonitor: Sachsen hat das beste Bildungssystem: Bildungsmonitor 2010 wertet über 100 Indikatoren aus, in: Realschule in Deutschland, Nr. 4, September/2010, S. 2-4.
- Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Münster 2007.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- Brand, Ulrich: Governance, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 111-117.
- Brandecker, Nora: Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank, in: Institut für Ethnologie und Afrikastudien: Arbeitspapiere Nr. 82. Mainz 2007.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M. 2007.
- Chang, Winnie: Weiterbüffeln nach Schulschluss, in: Jason Hu (Hrsg.): Freies China, Jan/Feb, 1995, S. 22-27.
- Chossudovsky, Michel: Global brutal: Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg. Frankfurt/M. 2004.
- Chun, Sangchin: Bildungsgleichheit: Eine vergleichende Studie von Strukturen, Prozesse und Auswirkungen im Ländervergleich Südkorea und Deutschland. (Diss. Bielefeld) 2001.
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaft, in: Ders.: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt/M. 1993, S. 254-262.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Dichanz, Horst: Schulen in den USA: Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem. Wienheim und München 1991.
- Die Weltbank: Chancengleichheit und Entwicklung – Weltentwicklungsbericht 2006. Düsseldorf 2006.
- Döbert, Hans u.a.: Externe Evaluation von Schulen in Deutschland – die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Ders. (Hrsg.): Externe Evaluation von Schulen: Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster 2008, S. 63-151.
- Dohmen, Dieter: Der Nachhilfemarkt in Deutschland: Ein Überblick über den Forschungsstand, in: DDS, 1 (2009), S. 72-83.
- Dörpinghaus, Andreas: Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen, in: Pädagogische Rundschau, 59. Jg., 2005, S. 563-574.
- Dörpinghaus, Andreas: Bildungszeiten: Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft, in: Hans-Rüdiger Müller/Wassilios Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 35-47.
- Dörpinghaus, Andreas: Bildung – Plädoyer wider die Verdummung, in: Dt. Hochschulverband (Hrsg.): Glanzlichter der Wissenschaft. Stuttgart 2009, S. 3-14.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie

- bis Wissensmanagement. Wien 2006.
- Fischer, Wolfgang: Sechs Thesen zur Problematik des Curriculum, in: Walter Müller/Peter Vogel (Hrsg.): Aufsätze zu Problemen des Unterrichts. Nürnberg 1972, S. 143-149.
- Fischer, Wolfgang: Die öffentliche Anstaltsschule der Gegenwart: Struktur und Funktion, in: Ders.: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun/Hunsrück 1978, S. 43-65.
- Foucault, Michel: Überwachung und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M. 1976.
- Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität. 2 Bde. Frankfurt/M. 2004.
- Fürstenau, Sara: Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, 2007, S. 16-33.
- Görg, Christoph: Globalisierung, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 105-110.
- Gorz, André: Wissen, Macht und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich 2004.
- Gruschka, Andreas/Herrmann, Ulrich/Radtke, Frank-Olaf/Rauin, Udo/Ruhloff, Jörg/Rumpf, Horst/Winkler, Michael: Frankfurter Erklärung. Frankfurt/M., den 10. Oktober 2005 (unter: [http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter Erklaerung.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf)).
- Haasch, Günther (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan: Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin 2000.
- Harrington, Anne: Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren. Vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung, rororo, Reinbek 2002.
- Hilgenheger, Norbert: Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre? in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1/2005, S. 3-20.
- Hofmann-Göttig, Joachim u. a.: Und sie bewegt sich doch: Vom Umgang mit den Ergebnissen externer Evaluation aus Sicht von Bildungspolitik und Schulaufsicht, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005. S. 32-36.
- Höhne, Thomas: Wissensgesellschaft, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 297-305.
- Hovestadt, Gertrud/Kessler, Nicole: 16 Bundesländer: Eine Übersicht zu Bildungsstandards und Evaluationen, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005. S. 8-10.
- Hsiao, Chih-Bang: Lehrerbildung als Politikum – ihre Befreiungs- und Professionalitätsprozesse in Taiwan, eine historische Darstellung. (Diss. Regensburg) 2006.
- Hsu, Klaus-Chien: Die Übertragbarkeit des westdeutschen Berufsbildungssystems auf Taiwan. (Diss. Berlin) 1988.
- Hu, Adelheid: „Lernen“ als „kulturelles Symbol“: eine empirische qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. (Diss. Bochum) 1996.
- Hwang, Jim: Die große Bildungsdebatte, in: Taiwan heute, 17. Jahrgang, Nr. 2, Am 28. April 2004, Taipeh, S. 27-33.
- Keitel, Christine: Der (un)heimliche Einfluss der Testideologie auf Bildungskonzepte, Mathematikunterricht und mathematikdidaktische Forschung, in: Thomas Jahnke/Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Berlin 2007, 25-58.
- Kim, Moon-Sook: Alternativpädagogische Bewegung in Südkorea aus der Modernisierungsperspektive. (Diss. Bamberg) 2007.
- Klein, Helmut E.: Schulranking fördert Bildungsqualität, in: Hamburg macht Schule, 18 (2007) 1, S. 6-9.
- Klieme, Eckhard: Bildungsqualität und Standards: Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005.
- Klingebiel, Stephan: Entwicklungsindikatoren in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion: Der Human Development Index, der Human Freedom Index und andere neuere Indikatoren-Konzepte. INEF-Report Nr. 22, 1992 Duisburg.
- Koch, Lutz: Normative Empirie, in: Winfried Böhm (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg 2004, S. 39-55.
- Kräusslein-Leib, Karina: Eine neue Lernkultur (Teil I), in: Grundschule, H. 10, Oktober 2010, S. 46-47.
- Krautz, Jochen: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007.
- Künzli, Rudolf: Lernen, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004, S. 620-637.
- Lemke, Thomas: Test, in: Ulrich Bröckling u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 263-270.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen 2003.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. Wiesbaden 2004
- Leutner, Detlev u.a.: Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und

- Individualdiagnostik, in: Manfred Prenzel u. a. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden 2008, S. 149-167.
- Liesner, Andrea: Mobilität, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien 2006, S. 172 ff.
- Liesner, Andrea: Michel Foucault, in: Agnieszka Dzierzbicka (Hrsg.): In bester Gesellschaft: Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien 2008, S. 163-176.
- Liessmann, Konrad Paul: Reform, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien 2006, S. 236-244.
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006.
- Lohmann, Heinrich: Die deutschen Abteilungen an den Universitäten in Taiwan und ihre Studien. Waxmann Münster, New York 1996.
- Mauer, Susanne/Weber, Susanne: Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernamentalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft, in: Ders.: Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2006, S. 9-36.
- Merkelbach, Christoph: Das Ausländerbild bei taiwanischen Kindern und Jugendlichen. (Diss. Berlin) 1998.
- Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. München 2008.
- Müller, Walter: Bildungsstandards – Allheilmittel der Schulreform nach PISA? (Vortrag am 17. Januar 2005 in Würzburg).
- Müller, Walter: Die KMK-Bildungsstandards: Ein Lehrstück für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, in: Winfried Böhm/Karl Hillenbrand (Hrsg.): Engagiert aus dem Glauben: Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik. Würzburg 2007, S. 225-240.
- Müller, Walter: Schnee von gestern. Was ist das Neue an der "Neuen Unterrichtskultur"? in: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, H. 3/2008a, S. 323-335.
- Müller, Walter: Vor der Kommission: Zur Evaluation eines skeptischen Pädagogik, in: Dzierzbicka Agnieszka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Wien 2008b, S. 189-208.
- Müller, Walter: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2009a, S. 71-103.
- Müller, Walter: Vom Wandel der Disziplinierungstechniken gegenüber Verhaltensauffälligkeiten in der „Neuen Leistungskultur“. Oder: „Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahr“ (J.J. Rousseau), in: Andreas Nießeler/Ina Katherina Uphoff (Hrsg.): Pädagogische Auffälligkeiten: Deutungsmuster von Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten – kritisch betrachtet. Würzburg 2009b, S. 31-41.
- Müller, Klaus: Globalisierung. Frankfurt/M. 2002.
- Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009.
- „net tribune“: Schleicher fordert Schulranking für Deutschland (unter: <http://www.net-tribune.de/article/241208-70.php>, Zugriff: 24. Dezember 2008).
- OECD: Bildungspolitische Analyse. Paris 2002.
- OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. 2004, S. 23, <http://www.oecd.org/dataoecd/6/31/33808614.pdf>, Zugriff: 11. Juni 2007.
- OECD: Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2006. Paris 2006.
- Oelkers, Jürgen: Von Zielen zu Standards: Ein Fortschritt? in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005. S. 18-19.
- Pechar, Hans: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster 2006.
- Pongratz, Ludwig A.: Lebenslanges Lernen, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 162-171.
- Pongratz, Ludwig A.: In Unruhe versetzen. Leseerfahrungen mit Deleuze, in: Agnieszka Dzierzbicka/ Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Wien 2008, S. 178-188.
- Pongratz, Ludwig A.: Untiefen im Mainstream: Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. München 2009.
- Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.): PISA 2006. Münster 2007.
- Radtke, Frank-Olaf: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanzkultur, in: Erziehungswissenschaft, Heft 27/2003, S. 109-136.
- Reichenbach, Roland: Soft Skills, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 245-253.
- Ribolits, Erich: Humanressource – Humankapital, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 135 – 145.
- Rieger-Ladich, Markus/Schmitz, Gabriella: Wettbewerb, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer

- (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 288-296.
- Ruhloff, Jörg: Bildung heute, in: Pädagogische Korrespondenz: Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, H. 21, (1997/98), S. 23-31.
- Ruhloff, Jörg: Evaluation und „Autonomie“ von Schulen, in: Marian Heitger (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg 2004, S. 1-13.
- Ruhloff, Jörg: Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext, in: Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen, Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. München 2007, S. 49-59.
- Sacher, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Regensburg 2009.
- Sattler, Elisabeth: Chancengleichheit, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 59-67.
- Schaal, Bernd/Huber, Franz (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen: Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur. Münster 2010.
- Scherrer, Christoph: Bildung als Gegenstand des internationalen Handelsregimes, in: Sigrid Blömeke u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2004, Globalisierung und Bildung. Frankfurt/M. 2004, S. 177-189.
- Schidleja, Dietmar: Ernte gut, alles gut, in: Bayerische Schule, 8/9, 2010, S. 13-16.
- Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien 1996.
- Schirlbauer, Alfred: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement, in: Marian Heitger (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg 2004, S. 57-67.
- Schirlbauer, Alfred: Die totalitäre Sprache des Papiers: Heydorns „Industriefaschismus“ in Zeiten neoliberaler Bildung, in: Agnieszka Dzierzbicka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Wien 2008, S. 149-161.
- Schirlbauer, Alfred: Höhlen, Kräfte, Maulwurfsbauten und die Windungen einer Schlange – ein Plädoyer für die Metapher, in: Karl Helmer/Gaby Herchert/Sascha Löwenstein (Hrsg.): Bild, Bildung, Argumentation. Würzburg 2009, S. 67-79.
- Schneider, Barbara: Bildungsstandards, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006, S. 31-38.
- Schneider, Thorsten: Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen: Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 2005, S. 363-379.
- Schnell, Herbert: Schulranking, in: „Schulmanagement“, 39 (2008) 6, S. 8-10.
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler: Wider den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen, in: Gerold Becker u. a. (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005. S. 88-91.
- Statistisches Bundesamt: Länderbericht Taiwan 1991, Wiesbaden 1991.
- Stiglitz, Joseph: Die Schatten der Globalisierung. Berlin 2002.
- Taipeh Wirtschafts- und Kulturbüro Wien, Presseabteilung: Taiwan Nachrichten, Nr. 12, August 2005 Taipei/Wien. S. 4. (unter: <http://www.taipei.at/presse/tn/05-12.pdf>, Zugriff: 10. April 2010)
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Was nützen internationale Leistungsvergleichsstudien? Eine kritische Zwischenbilanz, in: Pädagogik, H. 9, September 2010, S. 44-47.
- Tuschling, Anna: Lebenslanges Lernen, in: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 152-158.
- Universität Koblenz-Landau: VERA (unter: <http://www.uni-landau.de/vera/index.htm>, Zugriff: 20. September 2010).
- Vierlinger, Rupert: Leistung spricht für sich selbst – "direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg 1999.
- von Kopp, Botho: Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens: Neues "Nationwide Academic Ability Assessment" in Japan, in: Trends in Bildung - international (TiBi) Im Blickpunkt, (2007) 2.
- Waldschmidt, Anne: Normalität, in: Ulrich Bröckling u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. 2004, S. 190-196.
- Wang, Betty (1989): Kritik am Prüfungssystem, in: Yu-Ming Shaw (Hrsg.): Freies China März-April Nr.4; 1. Jahrgang, S. 9-10
- Wang, Chiu-Ping: Reformpädagogische Bewegung und Alternativschulen auf Taiwan: eine pädagogische Untersuchung von 1949 bis 2005 unter besonderer Berücksichtigung von zehn Alternativschulen. (Diss. Berlin) 2007.
- Wang, Pao-Yuan: Taiwans „unlösbare“ Bildungsprobleme: Ein sozio-historischer Klärungsversuch. (Diss. Heidelberg) 2010.
- Weggel, Oskar: Geschichte Taiwans. München 2007.
- Wendt, Peter/Granzer, Dietlinde: Die hilflose Schule, in: Grundschule, H. 10, Oktober/2010, S. 6-9.

- Witte, Egbert: Empirisierungszwang und Erfahrungsverlust: Thesen zur gegenwärtigen Situation der Allgemeinen Pädagogik, in: Norbert Ricken/Hennig Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hrsg.): Umlernen: Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München 2009, S. 327-334.
- Witte, Egbert: Selbstbild und Bildung, Ein Versuch, in: Karl Helmer/Gaby Herchert/Sascha Löwenstein (Hrsg.): Bild, Bildung, Argumentation. Würzburg 2009, S. 81-100.
- Witte, Egbert: Zur Geschichte der Bildung: Eine philosophische Kritik. Freiburg 2010.
- Wu, Ming-Lieh: Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren. (Diss. Berlin) 2000.
- Yun, Eugenia: Das ausgediente Schulwesen, in: Jason Hu (Hrsg.): Freies China, Januar – Februar/1995, S. 8-18.
- Zdarzil, Herbert: Holzweg der Bildungspolitik: Zur Kritik des Prinzips der Chancengleichheit, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1/1984, S. 114-126.

Englisches Literaturverzeichnis

- Douglas, J.: What Can We Say about the Quality and Equality of Educational Systems from the First Cycle of the PISA? in: Education Journal, H. 31:2, Dezember/2003, S. 161-175.
- Lee, Coral: Taking a Good Look at Teacher Education, in: sinorama, Vol. 29, No. 10, October/2004, S. 29-33.
- McCusker, H. F. Jr. & Robinson, H. J.: Education and development: the role of educational planning in the economic development of the Republic of China, Stanford Research Institute, Minister of Education, ROC. 1962.
- OECD: The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital. Paris 2001.
- Psacharopoulos, George/Woodhal, Maureen: Education for Development: An Analysis of Investment Choices. New York 1985.
- Republic of China: China Year Book. Taipeh, 1971/72, S. 292-297.
- Republic of China: China Year Book. Taipeh, 1990/91, S. 362-337.
- Republic of China: China Year Book. Taipeh 2000, S. 288-304.
- Republic of China: Education in the Republic of China, Taipeh 1989, S. 3-35.
- Teng, Sue-Feng: Star Wars – The controversy over Elite High Schools, in: sinorama, Juni/2000, S. 16-24
- Teng, Sue-Feng: The Textbook isn't the Only Stepping Stone – Lee His-chin Talks about Multi-Track Admissions, in: sinorama, Juni/2000, S. 22-24.
- United Nations: Millennium Development Goals (<http://www.un.org/millenniumgoals/>), 2007.
- Wei, James (Hrsg.): China Yearbook 1966-67. Taiwan 1967.
- Ye, Dian-En: Scientific Literacy of Hong Kong Students in PISA 2000: An Analysis of Performance on the Released Items, in: Education Journal, H. 31:2, Dezember/2003, S. 141-159.

Chinesisches Literaturverzeichnis

- Bildungsbehörde des Landkreises Changhua: Plan der Lernstandserhebungen an Grundschulen im Schuljahr 2006. Changhua/Taiwan 2007.
彰化縣政府: 彰化縣 95 年度試辦國民小學學生學習成就評量試務工作計畫。彰化 2007。
- Bildungsbehörde des Landkreises Hsinchu: Plan der Lernstandserhebungen in Mathematik an Grundschulen im Schuljahr 2007. Hsinchu/Taiwan 2007.
新竹縣政府教育局: 新竹縣九十六年度國民小學學生數學學習成就教學輔導策略研習計畫。新竹 2007。
- Bildungsbehörde des Landkreises Miaoli: Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2006. Miaoli/Taiwan 2007.
苗栗縣教育局: 苗栗縣辦理 95 學年度國民中小學學生學習成就評量實施計畫。苗栗 2007。
- Bildungsbehörde des Landkreises Tainan: Plan der Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2007. Tainan/Taiwan 2008.
台南縣教育局: 臺南縣 96 學年度國民中小學學生學習成就評量實施計畫。台南 2008。
- Bildungsbehörde des Landkreises Taipeh: Leistungserhebungen in Mathematik an Grundschulen im Schuljahr 2004. Taipeh 2006.
台北縣政府教育局: 臺北縣九十三學年度國民小學「學生數學學習成就測驗」說明。台北 2006。
- Bildungsbehörde des Landkreises Taitung: Aktionsprogramm zur Leistungssteigerung der bildungsbenachteiligten Schüler. Taitung/Taiwan 2007.
台東縣教育局: 台東縣提升學習弱勢學生學習成就行動計畫。台東 2007。
- Bildungsbehörde des Landkreises Taitung: Plan der Lernstandserhebungen (Kompetenztests). Taitung/Taiwan 2008.

- 台東縣教育局：臺灣臺東縣學生學習成就評量(基本學力檢測) 實施計畫 (Taitung Taiwan Assessment for Students Achievement Project (TTASA)) 。台東 2008。
- Bildungsbehörde des Landkreises Taoyuan: Bildungspolitik der Kompetenztests an Grundschulen. Taoyuan/Taiwan 2006.
桃園縣政府教育局：桃園縣實施國民小學基本能力測驗政策理念。桃園 2006。
- Bildungsbehörde der Stadt Kaohsiung: Plan der Lernstandserhebungen an Grundschulen im Schuljahr 2004. Kaohsiung/Taiwan 2004.
高雄市教育局：高雄市政府教育局九十三年學年度推動國民小學九年一貫課程學習成就評量實施計畫。高雄 2004。
- Bildungsbehörde der Stadt Taichung: Bericht über Lernstandserhebungen an Grundschulen. Taichung/taiwan 2006.
台中市教育局：台中市國民小學學習成就評量執行情形。台中 2007。
- Bildungsbehörde der Stadt Tainan: Plan zur Durchführung der Leistungstests in Mathematik in der sechsten Jahrgangsstufe der Grundschule im Schuljahr 2004. Tainan/Taiwan 2006.
台南市教育局：台南市九十三年學年度國民小學六年級數學能力普測實施計畫。台南 2006。
- Bildungsbehörde der Stadt Taipeh: Kompetenztests an Grundschulen im Schuljahr 2007. Taipeh 2007.
台北市政府教育局：臺北市 96 年度國民小學基本學力檢測說帖。台北 2007。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Revidierte Mittelschulordnung. Taipeh 1947.
教育部：修正中學規程。台北 1947。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Das zweite Jahrbuch des Bildungswesens in der Republik of China. Taipeh 1948.
教育部：[第二次中國教育年鑑](#)。台北 1948。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Vorläufige Verordnungen zur Schülerleistungsfeststellung an Mittelschulen. Taipeh 1968.
教育部：國民中學學生成績考查暫行辦法。台北 1968。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung über die Teilung von Klassen in Mittelschulen. Taipeh 1969.
教育部：國民中學學生編班原則。台北 1969。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Zur Lösung des Problems des Nachhilfeunterrichts an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1969
教育部：強調解決國中小惡性補習問題。台北 1969。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Leistungsbeurteilung an Mittelschulen. Taipeh 1973.
教育部：國民中學學生成績考查辦法。台北 1973。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Das vierte Jahrbuch des Bildungswesens in der Republik of China. Taipeh 1974.
教育部：第四次中華民國教育年鑑。台北 1974。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Durchführungsbestimmung der „Verbesserung des Unterrichts an Grund- und Mittelschulen“. Taipeh 1978.
教育部：加強輔導中小學正常教學實施要點。台北 1978。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bericht über die kompetenzbasierende Bildung in den Lehrfächern „Ingenieurbau“ und „landwirtschaftliche Maschine“ an den berufsbildenden Oberschulen. Taipeh 1982.
教育部：台灣省政府教育廳推行高級職業學校- 機工科農機科能力本位教育實驗教育報告。台北 1982。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Das fünfte Jahrbuch des Bildungswesens in der Republik of China. Taipeh 1984.
教育部：第 5 次中華民國教育年鑑。台北 1984。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Leistungsbeurteilung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1984.
教育部：國民中小學學生成績考查辦法。台北 1984。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Protokollbuch des Sechsten Nationalen Bildungskongress, Taipeh 1988.
教育部：第六次全國教育會議。台北 1988。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Durchführungsbestimmung zur Verbesserung schulischer Bildung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1989.
教育部：『加強輔導中小學正常教育實施要點』中華民國七十八年三月十三日臺(78)中字第一〇八一四號修正。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Entwurf des Plans zur Verlängerung der Schulpflicht – Freier Zugang zur Oberschule. Taipeh April/1990.

- 教育部: 延長國民教育初期計畫—國中畢業生自願就學高級中等學校方案(草案)。台北 1990 年 4 月。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Versuchsplan des Freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh Mai/1990.
教育部: 自學方案實驗。台北 1990 年 5 月。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan des Freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1992.
教育部: 國中畢業生自願就學輔導方案。台北 1992。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Lehrplan für die Grundschule. Taipeh 1993.
教育部: 國小課程標準。台北 1993。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Lehrplan für die Mittelschule. Taipeh 1994.
教育部: 國中課程標準。台北 1994。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Protokollbuch des Sechsten Nationalen Bildungskongress, Taipeh 1994.
教育部: 第七次全國教育會議。台北 1994。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Lehrerdienstordnung, Satzung 14 (9. August 1995).
教育部: 教師法。1995 年 8 月 9 日。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bildungsbericht. Taipeh 1995.
教育部: 中華民國教育報告書。台北 1995。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Auf dem Weg zur Bildungsperspektive des 21. Jahrhunderts. Taipeh 1995.
教育部: 中華民國教育報告書邁向二十一世紀教育遠景。台北 1995。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Lehrerverordnung von 1995, 2000, 2003. Taipeh.
教育部: 教師法。台北 1995, 2000, 2003。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan des prüfungsfreien Eintritts in die berufsbildende Oberschule“. Taipeh 1997
教育部: 高職免試多元入學方案。台北 1997。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Entwurf des prüfungsfreien Eintritts in die allgemeinbildende Oberschule. Taipeh 1997.
教育部: 高級中等學校免試多元入學方案(草案)。台北 1997。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan des prüfungsfreien Eintritts in die allgemeinbildende Oberschule. Taipeh 1997.
教育部: 高級中等學校免試多元入學方案。台北 1997。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnung zur Bildung von Ausschuss für Lehrevaluation an Grund-, Mittel- und Oberschulen. Taipeh 1997.
教育部: 高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法。台北 1997。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Der „Mittelfristige Plan der Entwicklung des lebenslanges Lernens und des Aufbaus der Lerngesellschaft“. Taipeh 1997.
教育部: 「推動終身教育、建立學習社會」中程計畫。台北 1997。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 1998
教育部: 高級中學多元入學方案。台北 1998。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Aktionsprogramm der Bildungsreform. Taipeh 1998.
教育部: 教育改革行動方案。台北 1998。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Antworten auf die Fragen nach dem Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 1998.
教育部: 高級中學多元入學方案答客問。台北 1998。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss eines Allgemeinen Programms für das neun Jahre umfassende einzügige Curriculum. Taipeh, Am 30. September 1998.
教育部: 國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北 1998。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Einführung in den Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 1998.
教育部: 高級中學多元入學方案簡介。台北 1998。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Das Weißbuch „Towards a Learning Society“. Taipeh 1998. (unter: <http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/712617123171.pdf>, Zugriff: 15. Juni 2009).
教育部: 邁向學習社會白皮書。台北 1998。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan zur Entwicklung des „Basiskompetenztests“, in: Fei-Yang, H. 7, 1998, S. 11-12.
教育部: 國民中學學生基本學力測驗發展計畫。輯於: 飛揚, 第七期, 1998 年, 11-12 頁。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des Curriculums für Sieben Bereiche. Taipeh 1999.

- 教育部: 七大領域綱要草案。台北 1999。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Tagung der Nationalen Bildungsreform. Taipeh 1999.
教育部: 全國教育改革檢討會議。台北 1999。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Standards für Klassenstärke und zugeteiltem Lehrpersonal an öffentlichen grund- und Mittelschulen. Taipeh 1999.
教育部: 國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準。台北 1999。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: National Education Law (Gesetz zur Volksbildung). Taipeh 1999.
教育部: 國民教育法。台北 1999。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Grundverordnung des Bildungswesens. § 9 Art. 1. Klausel 6, § 14. (Verabschiedung am 23. Juni 1999) Taipeh.
教育部: 教育基本法 (中華民國八十八年六月二十三日 總統 (八八) 華總一義字第八八〇〇一四二七三〇號)。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Oberschulgesetz, Art. 8. Taipeh 1999.
教育部: 高級中學法第八條。台北 1999。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Lehrer-Handbuch – Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 1999.
教育部: 高級中學多元入學方案教師手冊。台北 1999。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. Taipeh 2000.
教育部: 高中多元入學方案。台北 2000。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Vorläufiger Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 30. März 2000.
教育部: 國民中小學九年一貫課程 (第一學習階段) 暫行綱要。台北 2000。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Vorläufiger Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, am 30. September 2000.
教育部: 國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北 2000。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule in Taipei. Taipeh 2000.
教育部: 臺北區九十學年度高級中學多元入學實施計畫
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums. Taipeh, Dezember 2000.
教育部: 九年一貫課程綱要, 2000 年 12 月頒布。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Schulbuchzulassungsverordnung für die Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Juni 2000.
教育部: 國民小學及國民中學教科書審定辦法。台北 2000。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: The Compilation and Administration of Education Expenditures Act. (§ 1, § 4, § 13). Taipeh 2000.
教育部: [教育經費編列與管理法](#) (2000 年 12 月 13 日公布)。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnungen zur Schülerleistungsfeststellung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2001.
教育部: [國民小學及國民中學學生成績評量準則](#)。台北 2001。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bildungsbericht, Taipeh 2001.
教育部: 近十年來教育發展概況統計摘要。台北 2001。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der Vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2001.
教育部: 高中及高職多元入學方案。台北 2001。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Sind die Basiskompetenz-Tests das Gegengift oder Gift bei Bildungsreform? in: „The Liberty Times“ vom 9. April 2001.
教育部: 基本學測, 教改解藥? 毒藥? 輯於: 2001 年 4 月 9 日自由時報。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Probleme des Plans der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule. In: „Central Daily News“ vom 3. August 2001.
教育部: 多元入學問題面面觀--「如何因應多元入學方案」座談會。輯於: 2001 年 8 月 3 日中央日報。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Amtliche Verlautbarung 2001. Taipeh 2001.
教育部: [九十年公報](#)。台北 2002。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der Vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2002.
教育部: 高中及高職多元入學方案。台北 2002。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Grundprinzipien über Arbeitspensum und

- Unterrichtsstunde der Grundschul- und Mittelschullehrer, § 6. Taipeh 2002.
教育部: 國民中小學教師授課節數訂定基本原則。台北 2002。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnungen zur Beurteilung des Lehrpersonals an öffentlichen Schulen, Bildungsministerium vom 30. Dezember 2002.
教育部: 公立學校教職員成績考核辦法 (民國 91 年 12 月 30 日 修正)。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Education Service Law & Regulations related to the WTO. Taipeh 2002.
[教育部。WTO 教育服務法規\(2002 年 1 月 10 日\)](#)。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2003.
教育部: 高中及高職多元入學方案。台北 2003。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Propaganda-Broschüre über die vielfältigen Wege der Mittelschulabsolventen zur Oberschule im Jahr 2003. Taipeh 2003.
教育部: 九十二年國中畢業生多元進路宣導手冊。台北 2003。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abbau der sozial bedingten Leistungsdisparitäten durch Nachhilfe. Taipeh 2003.
教育部: 關懷弱勢、弭平落差課業輔導。台北 2003。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Oberschulgebührenordnung. Taipeh 2003 bis 2010.
教育部: 國立及臺灣省私立高級中等學校九十五至九十九學年度學雜費及代收代付費收費標準表。台北。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Nationale Kultusministerkonferenz. Taipeh 2003.
教育部: 全國各縣市政府教育局長會議。台北 2003。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Nationaler Bildungskongress: Ergebnisse der Bildungsreform im letzten Jahrzehnt. Taipeh 2003.
教育部: 十年樹木—近十年教育改革之成效與檢討: 全國教育發展會議。台北 2003。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Protokollbuch des Achten Nationalen Bildungskongress. Taipeh, Am 13. und 14. September 2003.
教育部: 全國教育發展會議實錄。台北 2003。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2003.
教育部: 國民中小學九年一貫課程綱要, 2003 年 1 月 15 日頒布。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Bestimmungen der Verleihung des akademischen Grads. Taipeh 2004.
(unter: <http://law.moj.gov.tw/Eng/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0030010>, Zugriff: 23. April 2009).
教育部: 學位授予法。台北 2004。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Erklärungen zur Berichtigung des Plans der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2004.
教育部: 「高中及高職多元入學方案」修正重點說明。台北 2004。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2004.
教育部: 高中及高職多元入學方案。台北 2004。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ausführungsbestimmung zum Schulpflicht-Gesetz. Taipeh 2004.
教育部: 國民教育法施行細則第 12 條。台北 2004。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund. Taipeh 2004.
教育部: 弱勢跨國家庭子女教育處境與改進策略。台北 2004。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan zur Unterrichtsentwicklung infolge der Einführung des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums. Taipeh 2004.
教育部: 九年一貫課程與教學深耕計畫。台北 2004。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnungen zur Bewertung der Schulleistung an öffentlichen Schulen. Verabschiedung am 16. September 2004.
教育部: 公立高級中等以下學校校長成績考核辦法。台北 2004。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationen über Basiskompetenz-Tests beim Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule im Jahr 2005, 2006, 2007, 2008 und 2009. Taipeh.
教育部: 94 年國中基本學力測驗考前家長宣導說明會; 95, 96, 98 年國中基本學力測驗暨寫作測驗考前家長宣導說明會實施計畫】。台北。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Hauptpunkt des Nachhilfeunterrichts an Schulen.

- Taipeh 2005.
 教育部: 補助辦理攜手計畫課後扶助要點。台北 2005。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ablauf der TASA-Tests im Jahr 2005. Taipeh 2005.
 (unter: http://journal.naer.edu.tw/uploadfiles/0vol003_09vol003_09.pdf, Zugriff: 12. Oktober 2008).
 教育部: 2005 年台灣學生學習成就評量簡介。台北 2005。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Anweisung der TASA-Onlinetests in Chinesisch. Taipeh 2006.
 教育部: TASA-LN 使用線上測驗報告說明。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Das „alternatives Programm für Nachhilfeunterricht“ (After School Alternative Programm). Taipeh 2006. (unter: <http://asap.moe.gov.tw/>, Zugriff: 04. Juli 2009)
 教育部: 攜手計畫 – 課後輔助。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Prämierung der Landkreise und Städten zur Umsetzung zentraler Bildungspolitik. Taipeh 2006.
 教育部: 直轄市縣(市)政府落實中央教育政策獎勵要點。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der Evaluation von Lehrerprofessionalität. Taipeh 2006.
 教育部: 教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Jahresbericht über Lehrerausbildung im Jahr 2005. Taipeh 2006.
 教育部: 94 年中華民國師資培育統計年報。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberschule. Taipeh 2006
 教育部: 高中及高職多元入學方案。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Pilotprojekt zur Überprüfung und Messung der Leistungen der Mittelschüler im Aufsatzschreiben im Jahr 2006. Taipeh 2006.
 教育部: 95 年國民中學學生寫作測驗試辦實施方案。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Prinzipien zur Berichtigung des Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 4. Oktober 2006.
 教育部: 95 年 10 月 4 日台國〈二〉字第 0950143919 號函核定「國民中小學課程綱要微調原則」。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Indikatoren zur Evaluation der Entwicklung kleiner Schulen. Taipeh 2006.
 教育部: [教育部的廢校政策：小型學校發展評估指標（2006 年 2 月 14 日）](#)。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Indikatoren zur Evaluation der Entwicklung kleiner Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2006.
 教育部: 國民中小學小型學校發展評估指標。台北 2006。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan zur Förderung von Lesekompetenz der Grund- und Mittelschüler. Taipeh 2007.
 教育部: 國民中小學閱讀五年中程計畫。台北 2007。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Standards für Klassenstärke und zugeteiltem Lehrpersonal an öffentlichen Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2007.
 教育部: 國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準。台北 2007。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule. Taipeh 2007.
 教育部: [高級中等學校多元入學招生辦法](#)。台北 2007。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan zur Prävention der Depression und Selbstverletzung von Schülern. Taipeh 2007.
 教育部: 校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫。台北 2007。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Abriss des neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums an Grund- und Mittelschulen. Taipeh, Am 15. Januar 2008.
 教育部: 國民中小學九年一貫課程綱要。台北 2008。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Ergebnisse Taiwans bei PISA 2006. Taipeh 2008.
 教育部: 台灣參加 PISA2006 成果報告。台北 2008。頁 7, 76, 146, 186。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Jahresbericht über Lehrerfortbildung. Taipeh 2008.
 教育部: [教師在職進修統計年報](#)。台北 2008。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Current Data of School Year 2007-2008. Taipeh 2008.
 教育部: [96 學年度各級教育現況 Current Data of School Year 2007-2008](#)。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Programm für Ausbildung des Personals zur Entwicklung von Testaufgaben. Taipeh 2008.

- 教育部:「國家評量人才養成坊」培訓計畫。台北 2008。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Verordnungen zur Durchführung der Leistungstests auf regionaler Ebene an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2008.
- 教育部:直轄市縣(市)政府辦理國民中小學學生能力評量檢測注意事項。台北 2008。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Plan des prüfungsfreien Oberschuleintritts vom 4. September 2009.
- 教育部:擴大高中職及五專免試入學實施方案。台北 2009年9月4日。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Jahresbericht über die kommunalen Bildungsangelegenheiten im Schuljahr 2008. Taipeh 2009.
- 教育部:97 學年度地方教育事務統合視導報告。台北 2009。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Durchführungsbestimmung zur Evaluation von Lehrerprofessionalität. Taipeh 2010.
- 教育部:教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。台北 2010。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan: Demographie - Migrationsraten an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2009. Taipeh 2010. (unter: http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/son_of_foreign_98.pdf, Zugriff: 15. April 2010).
- 教育部:外籍配偶子女就讀國中小人數分布概況統計(98 學年)。台北 2010。
- Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan/Bildungsbehörde der Stadt Kaohsiung: Offizielle Webseite der legalen Nachhilfesschulen (<http://bsb.edu.tw/afterschool/english/index-e.jsp>, Zugriff: 02. Februar 2009).
- 教育部委託高雄市政府設計直轄市集各縣市短期補習班資訊管理系統。
- Cai, Jia-Lun: Latent class analysis and dynamic assessment to the Two-step Word Problems for second Grades. Hsinchu/Taiwan 2009.
- 蔡佳倫:加(減)乘二步驟文字題的潛在類別分析與動態評量----以二年級學生為例。新竹 2009。
- Cai, Jing-Zhi/Shi, Yu-Jie: Bedeutung des Systems der Schüleraufnahme zur Oberschule für die Erziehung, in: The Educator Monthly, Taipeh 2002, Heft 421, S. 46 ff.
- 蔡菁芝, 石玉潔:高中入學機制在教育上的定位。師友, 421, 46-49。台北 2002。
- Cai, Pei-Chun: A Research on the Trial of 'English Learning Passport' for Elementary Schools in Yunlin County. Chiayi/Taiwan 2005.
- 蔡佩君:雲林縣國小試辦「英語學習護照」之研究。嘉義 2005。
- Cai, Qing-Zhong: The Research on Learning Adaptation and Scholastic Achievement of Foreign Spouses' Children. Hsinchu/Taiwan 2006.
- 蔡清中:外籍配偶子女學習適應及學業成就之研究。新竹 2006。
- Cai, Yi-Jing: Zusammenhang zwischen Schulerfolg der Mittelschüler und Bildungsinvestition deren Familien. Chiayi/Taiwan 2008.
- 蔡依靜:國中生成家庭教育投資與學業成就關係之研究。嘉義 2008。
- Campus Security Report Center: Bericht über Schülerelbstmord: Statistische Angaben. Taipeh 2003 und 2006.
- 教育部教安中心:各級學校自殺身亡案件統計報告。台北 2003, 2006。
- Ceng, Xi-Cheng: Verbesserung der Aufnahmeprüfung zur Oberschule, in: The Educator Monthly, H. 249, 1988, S. 11.
- 曾喜城:改進高中聯招大家談。輯於:師友, 1988年3月, 卷期:249, 頁11。
- Ceng, Yong-Fu: Überprüfung des Plans des Freien Zugangs zur Oberschule, in: Bildung und Kultur in Kaohsiung (Gao Shi Wen Jiao), H. 53, 1995, S. 11-13.
- 曾永福:自願就學方案的省思。輯於:高市文教, 53, 高雄 1995, 頁11-13。
- Center For Educational Research: Vorschläge zur Reform der Grund- und Mittelschule im neuen Jahrhundert. 台灣師大教育研究中心:新世紀中小學教育改革建議書。台北 1995。
- Central Daliy News (中央日報):
- Vom 15. Juni 1999: 暢通升學管道, 多元開發學子潛能
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=527462&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 22. Juni 1999: 入學管道多元化, 引導教學正常化--「關懷推動高級中學多元入學方案」公益座談會
(http://192.192.169.230/cgi-bin/edu_paper/tocdetail?00103654100616b773dc170a6d2a8eeabd7).
- Vom 1. Juli 2000: 教育部長曾志朗於 2000 年 6 月 30 日正式宣佈多元入學方案的新政策
(<http://www.hou.com.tw/html/033information1.htm>).
- Vom 8. November 2000: 國中學測補習, 叫價 52000 元
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=566320&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 17. November 2001: 多元入學重壓, 課輔時數增
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=581972&ctNode=209&mp=1>).
- Chai, Shu-Ching: A Study of The Equality of Educational Opportunity of The Multiple Enrollment Program

- for Senior High School in Taipei City: The Analysis of Socio-Economic Status. Taipei 2003.
 翟淑菁: 台北市高中職多元入學方案之機會公平性探討—以家庭社經地位為例。台北 2003。
- Chang, Chih-Sheng: The Study of Influential Factors on the Decision—Making Process of Junior High School Students to Enter Senior High Schools. Yunlin/Taiwan 2004.
 張智勝: 國中生升學進路決策歷程影響因素之研究。雲林 2004。
- Chang, Chung-Wai: Exploring the concept about“Heat” for the 5th graders through the portfolio assessment. Taipei 2006.
 張中外: 以歷程檔案評量探究國小五年級學童「熱」教學單元的概念學習。台北 2006。
- Chang, Hsueh-O: A Study on the Implementation of Educational Choice of Parents in Elementary School of Taichung City. Taichung/Taiwan 2003.
 張雪娥: 台中市國民小學實施家長教育選擇權之研究。台中 2003。
- Chang, Hui-Shan: Policy Network and its Application to Policy Making in Grade 1-9 Curriculum. Kaohsiung/Taiwan 2002.
 張輝山: 九年一貫課程政策網絡分析。台北 2002。
- Chang, Hui-Wen: A Primary Music Test for Fourth Grader. Pingtung/Taiwan 2003.
 張惠雯: 國小四年級音樂評量編製。屏東 2003。
- Chang, Hung-Yi: The Relationship between the Principal's Transformational Leadership and the School Effectiveness for the Elementary School of Taipei County and Taipei City. Taipei 2002.
 張宏毅: 台北縣市國民小學校長轉型領導與學校效能關係之研究。台北 2002。
- Chang, Pi-Shan: An investigation on ability of Mandarin phonetic symbols of children of foreign spouses in the first grade. Kaohsiung/Taiwan 2006.
 張碧珊: 國小一年級外籍配偶子女注音符號能力之研究。高雄 2006。
- Chang, Ru-Ting: A Study of Teachers' Understandings and Perceptions on the Basic Academic Test of the Elementary Students and Teachers' Changes on their Chinese Language Teaching in Yilan County. Taipei 2007.
 張如婷: 宜蘭縣國民小學教師對國小基本學力測驗認知與國語教學改變情形之研究。台北 2007。
- Chang, Tien-Ying: A Study of the Relationship between Parent Involvement and School Quality in Elementary Schools. Taipei 2006.
 張恬瑩: 國民小學家長參與及學校品質關係之研究。台北 2006。
- Chang, Wan-Tin: The application of the subscale scores estimation on educational large-scale assessment. Taichung/Taiwan 2008.
 張宛婷: 次級量尺分數估計法應用於大型教育測驗情境之模擬研究。台中 2003。
- Chang, Wen-Hsin: A Study on Teachers' Teaching Effectiveness and Students' Learning Achievement under the Experimental Policy of Teacher Evaluation. Taipei 2009.
 張文馨: 教師評鑑試辦政策下的教師教學效能與學生學習成就之研究。台北 2009。
- Chang, Ya-Ping: I am an Assessor! An Action Research of Using Peer Assessment in Visual Art Curriculum for Fifth Graders. Changhua/Taiwan 2005.
 張雅萍: 我是小評審！同儕互評於國小五年級視覺藝術課程之行動研究。彰化 2005。
- Chang, Yi-Min: A Study of Exploring the Causes for the Vagabond Teachers— from a perspective of Chaos Theory. Hualien/Taiwan 2009.
 張義明: 運用渾沌理論探究流浪教師成因之研究。花蓮 2009。
- Chang, Yung-Ching: Study on the Relationships among Leadership Behavior of Pricipal, Organizational Culture of School, and Effectiveness in Taipei Public Elementary Schools. Taipei 2002.
 張永欽: 台北市立國小校長領導行為塑造學校組織文化與學校效能之研究。台北 2002。
- Chen, Bo-Zhang: Hintergrund und Intention zur Revision des neuen neun Jahre umfassenden einzügigen Curriculums, in: Zweimonatliches Informationsblatt für Bildungsforschung, H. 7 (1), 1999, S. 1-13.
 陳伯璋: 九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。輯於: 教育研究資訊雙月刊, 7 (1), 1-13。台北 1999。
- Chen, Cai-Shun/Huang, Ling-Ling: Die Einzelfallstudie über Prüfungsangst der Schüler, in: Journal of Consulting and Clinical Psychology, H. 23, 1987, S.12-20.
 陳財順, 黃玲玲: 考試焦慮症學生個案輔導專題研究。輯於: 輔導月刊, 1987年6月, 卷期:23, 頁12-20。
- Chen, Chen-Hsin: Factors Influencing Academic Achievement of Taitung County lementary School Students ~ Difference between Children of Foreign Spouses, Aborigine students, and Han Students. Taitung/Taiwan 2007.
 陳振新: 影響台東縣國小學童學業成就因素之研究~以外籍配偶子女及原、漢學童差異為例。台東 2007。
- Chen, Chia-Hui: The research of reading portfolio assessment. Taichung/Taiwan 2003.
 陳嘉惠: 閱讀檔案評量研究。台中 2003。
- Chen, Chih-Hung: The development of computer-based dynamic assessment and its application on nature

- science. Taipei 2005.
陳志鴻: 電腦化動態評量系統發展及在自然與生活科技領域教學之應用。台北 2005。
- Chen, Ching-I: An inquiry about the silent voice from science learning—The action and reflection about using learning journal as a teaching strategy. Hsinchu/Taiwan 2005.
陳靜宜: 探尋科學學習無聲之聲—學習日記教學行與思。新竹 2005。
- Chen, Chun-Liang: Dynamic Assessment with Performance Assessment. Taipei 2006.
陳俊良: 以動態評量的實作模式 (DAPA) 探究國小三年級學童溫度概念之概念學習。台北 2006。
- Chen, Guo-Jiun: The Evaluation of Professional Development of the Junior High. Changhua/Taiwan 2008.
陳國俊: 國民中學教師專業發展評鑑與學校效能之研究。彰化 2008。
- Chen, Hsin-Chun: A Study on the Relationship between the Professional Leadership of Principal and the School Effectiveness in Primary School. Kaohsiung/Taiwan 2005.
陳信君: 國民小學校長專業領導行為與學校效能關係之研究。高雄 2005。
- Chen, Hsiu-Mei: A Study of Primary School English Teachers' Beliefs and Practices in Multiple Assessments: A Case Study in Taipei City. Taipei 2003.
陳秀美: 國小英語教師多元評量信念與實施概況研究。台北 2003。
- Chen, Hsueh-Yuan: A Study of the Development of a Performance Assessment by Teachers of Science and Life Technology. Changhua/Taiwan 2003.
陳學淵: 國中教師發展實作評量之探討—以自然與生活科技領域教師為例。彰化 2003。
- Chen, Hung-Ying: A Study of Design and Verification of the Portfolio Evaluation of the Elementary School Students' Literacy Learning Process. Taichung/Taiwan 2003.
陳弘英: 國小學童讀寫學習歷程檔案評量之研發與驗證。台中 2003。
- Chen, Huo-Chuan: The Study of the Elementary School Teachers' Job Stress Resulted from the Nine-Year Integrated Curriculum Reform. Kaohsiung/Taiwan 2004.
陳火川: 國小教師實施九年一貫課程改革工作壓力之研究。高雄 2004。
- Chen, I-Chi: Develop the Game-Integrayed Teaching Assessment in Seventh Grade through Action Research. Changhua/Taiwan 2006.
陳怡淇: 發展七年級數學遊戲融入教學評量之行動研究。彰化 2006。
- Chen, I-Huai: The Influence of Educational Reform on Senior Secondary Education in Taiwan—Discussion for the equality of educational opportunity of tracking education. Chiayi/Taiwan 2003.
陳憶淮: 教育改革對我國後期中等教育的影響—分流制度中教育機會均等之探討。嘉義 2003。
- Chen, Jane-Yu: A study on the reationships between principal curriculum leadership and school effectiveness in elementary schools ~ example from Yunlin, Chiayi, Tainan area. Chiayi/Taiwan 2004.
陳建裕: 國民小學校長課程領導與學校效能相關之研究~以雲嘉南地區為例。嘉義 2004。
- Chen, Jia-Liang: A Study of Parents' Attitude toward Supplementary Education Activities since the Grade 1 through 9 Curriculum Policy: the Case of Pingtung City, Taiwan. Pingtung/Taiwan 2007.
陳嘉良: 九年一貫課程政策實施後家長對補習教育之態度調查研究: 以屏東市為例。屏東 2007。
- Chen, Kai-Chen: Implementing Electronic Portfolio Assessment: A Case Study of A Third Grade Elementary English Class. Taipei 2004.
陳凱貞: 實施國小英語電子化檔案評量研究-以一國小三年級班級為例。台北 2004。
- Chen, Kuo-Chi: Action research of multiple assessment aiming at the primary school natural science subject----self-examination, revision and recording in four school terms. Hualien/Taiwan 2005.
陳國基: 在國小自然科實施多元評量之行動研究---四個學期的反省與記錄。花蓮 2005。
- Chen, Li-Yin: An Analysis of Public Opinions of Senior High Schools' Multiple Enrollment Program from 2001 to 2004. Taipei 2005.
陳俐吟: 民國九十年至九十三年高中多元入學方案之輿論分析。台北 2005。
- Chen, Lu-Qian / Yang, Yi-Rong: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans. Taipei 1996.
成露茜, 羊憶蓉: 邁向二十一世紀新新教育—從澳洲關鍵能力教育計畫試探台灣的教改前景。台北 1996。
- Chen, Mow-Ling: A Study on the Opinions of Kaohsiung Private Senior High Educators toward the Policy of Localization of Senior High Schools. Kaohsiung/Taiwan 2006.
陳茂霖: 高雄市私立高中職教育人員對於高中職社區化政策之意見調查研究。高雄 2006。
- Chen, Mei-Chuan: The Study of Teacher Evaluation and Teacher Self-efficacy in Elementary School. Taichung/Taiwan 2005.
陳美娟: 國民小學教師評鑑與教師自我效能之研究。台中 2005。
- Chen, Mei-Sheng: Forschungsbericht über die Basiskompetenzen der Grundschullehrer und -Lehrerinnen. Taipei 1976, S. 252-269.
陳梅生: 國民小學教師基本能力研究報告。台北 1976, 頁 252-269。
- Chen, Mei-Sheng: Kompetenzbasierende Lehrerausbildung, in: Kompetenzbasierende Handlungsziele,

- Taipeh 1978, S. 110-114.
陳梅生: 能力本位師資教育。輯於: 能力本位行為目標文輯, 台北 1978, 頁 110-114。
- Chen, Mei-Ling: The study of present situations and predicament of School-based curriculum management of elementary schools in four counties of central Taiwan. Taichung/Taiwan 2008.
陳美玲: 中部四縣市國民小學學校本位課程管理現況與困境之研究。台中 2008。
- Chen, Pei-Chi: The study of problem-posing teaching technique in the elementary school grade two class. Kaohsiung/Taiwan 2003.
陳佩琦: 國小二年級數學擬題教學實踐之研究。高雄 2003。
- Chen, Pei-Chun: Action Research on implementing Multiple Assessment of Science Teaching for 3rd & 4th Graders. Pingtung/Taiwan 2002.
陳佩君 實踐多元化評量於國小中年級自然科教學之行動研究。屏東 2002。
- Chen, Pei-Ken: A Study of Development of Instrument of Performance Assessment for Elementary Nature Science and Living Technology- Take "Movement of Water" of Grade 4 for Example. Taichung/Taiwan 2007.
陳培根 國小自然與生活科技實作評量工具發展之研究—以四年級「水的移動」為例。台中 2007。
- Chen, Qi-Rong: A Study on the Construction of School Competitiveness Indicators and Weights System for Private High Schools ~ Perspective from Benchmarking. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2008.
陳啟榮: 私立中學學校競爭力指標建構與權重體系之研究~標竿管理觀點。高雄 2008。
- Chen, Qing-Xi/Lin, Xin-Yi: Untersuchung zur Erstellung der Datenbank zur Erfassung des Lernerfolgs der taiwanischen Schüler, in: Informationen in den Fortbildungskursen, H. 21 (6), 2004, S. 56-67.
陳清溪、林欣怡: 台灣學生學習成就評量資料庫建置計畫之探究。輯於: 研習資訊, 21 (6), 台北 2006, 頁 56-67。
- Chen, Sheng-Tai: Investigating Performance Assessment used in Natural Science of Elementary School. Taoyuan/Taiwan 2000.
陳聖泰: 國小自然科「電磁鐵」單元實作評量應用之研究。桃園 2000。
- Chen, Shiao-Chi: Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on Bayesian Networks – The “Ratio” Related Indicators of Mathematics in Grade 6. Taichung/Taiwan 2006.
陳曉琪: 以貝氏網路為基礎之能力指標測驗編製及補救教學動畫製作—以六年級數學領域之「比和比值」相關指標為例。台中 2006。
- Chen, Shih-Ming: The research on the effect of on-line supplement teaching applied to Math field in the elementary school. Taichung/Taiwan 2004.
陳世銘: 線上測驗應用在國民小學補救教學成效之研究—以四年級數學時間單元為例。台中 2004。
- Chen, Shu-Chen: The beliefs, practices and barriers of multiple assessment in elementary schools—a case study in Tainan County. Tainan/Taiwan 2009.
陳淑珍: 台南縣廢除國小低年級紙筆測驗與實施多元教學評量之調查研究。台南 2009。
- Chen, Shu-Chuan: The Study of Teacher's Job Stress and Coping Strategy under the Organizational Changes in the Elementary Schools. Tainan/Taiwan 2002.
陳淑娟: 組織變革下國民小學教師工作壓力與因應策略之研究。台南 2002。
- Chen, Shu-Chun: The impact of cooperative learning associated with portfolio evaluation on junior high school students' mathematical problem solving achievement. Hualien/Taiwan 2006.
陳淑均: 合作學習結合學習檔案教學法對學生數學解題成就影響之研究。花蓮 2006。
- Chen, Shu-Dan: The senior high school diversified admission program and its impact on choosing a school for junior high school students. Taipei 2002.
陳淑丹: 高中多元入學方案目標達成及其對國中學生選校的影響之研究。台北 2009。
- Chen, Shu-Fang: Problem Posing Activities Integrated into Remedial Instruction of Decimal Multiplication and Division ~ A Case of the Misconceptions from the Implicit Model. Pingtung/Taiwan 2006.
陳淑芳: 擬題活動融入小數乘除問題補救教學之研究~以受暗隱模式影響之迷思概念為例。屏東 2006。
- Chen, Shu-Juian: The Research on the Assessment of Taiwanese teaching in Nine-year Curriculum. Tainan/Taiwan 2003.
陳淑娟: 九年一貫課程實施初期閩南語課程多元評量研究。台南 2003。
- Chen, Tsai-E: The study of the current teaching portfolios application in Penghu elementary schools and teachers' attitudes toward it. Tainan/Taiwan 2004.
陳彩娥: 澎湖縣國小教學檔案實施現況暨教師態度之調查研究。台南 2004。
- Chen, Tze-Wen: German National Educational Standards. Taipei 2005.
陳姿文: 德國國家教育標準之決策研究。台北 2005。
- Chen, Wei-Jian: Untersuchung zur Depression der Schüler und deren Präventivmaßnahmen. Taipei 2004.
陳為堅: 學校憂鬱傾向學生推估及預防策略之研究。台北 2004。

- Chen, Wei-Jie: Der Schulsprengel und die freien Schulwahl der Eltern in der Stadt Taichung. Taichung/Taiwan 2009.
沈暉婕: 學區制與家長學校選擇權-以台中市為例。頁 30。台北 2009。
- Chen, Wei-Liang: Study of Elementary School Principal's Moral Leadership, School culture and Students' Learning Achievement. Chiayi/Taiwan 2008.
陳威良: 國民小學校長道德領導、學校組織文化與學生學習表現之研究。嘉義 2008。
- Chen, Ya-Chen: Politik und Rechtsproblem der Abschaffung der öffentlichen Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2008.
陳雅貞: 公立國民中小學裁併校相關政策與法律問題之研究。台北 2008。
- Chen, Yanming: The validity of the standard-setting of 2005 Taiwan Assessment of Student Achievement (TASA). Taipeh 2005,
陳彥名: 台灣學生學習成就資料庫 (TASA) 英語聽讀能力標準設定之效度探究。台北 2005。
- Chen, Yi-Chen: The Relationships Between Job Stress and Professional Commitment for Junior High School Teachers: An Example of Keelung area. Taipeh 2006.
陳怡臻: 國民中學教師的工作壓力與其專業承諾之相關研究—以基隆市為例。台北 2006。
- Chen, Yi-Chun: The Study on Teacher Evaluation of Elementary School. Pingtung/Taiwan 2003.
陳怡君: 國民小學教師評鑑之研究。屏東 2003。
- Chen, Yi-Jing: Zusammenhang zwischen dem „Plan der Vielfältigen Wege zur Oberschule“ und der „Hierarchisierung schulsicher Bildung“ auf Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2004.
陳怡靖: 台灣地區高中多元入學與教育階層化關連性之研究。高雄 2004。
- Chen, Yi-Shen: The Effectiveness of Multiple Assessment for Social Studies in Elementary School Education--A Case Study of Teaching Taiwan History. Taipeh 2006.
陳怡伸: 國小社會領域實施多元評量成效研究—以台灣歷史教學為例。台北 2006。
- Chen, Yi-Xuan: Ist der Plan der Vielfältigen Wege zur Oberschule wirklich besser? in: „China Times“ vom 31. Mai 2000.
陳怡璇: 多元入學方案真的好嗎? 輯於: 中國時報「時論廣場」, 2000年5月31日。
- Chen, Yu-Ju: Research of Critical Cause for Junior High School. Chiayi/Taiwan 2006.
陳玉珠: 國中生升學擇校因素之研究。嘉義 2006。
- Chen, Yu-Ling: A Study of Remedial Instruction to the Low Mathematics Achievement Students of Sixth Grade. Taipeh 2007.
陳玉玲: 六年級激勵班學生數學補救教學之研究。台北 2007。
- Chen, Yueh-Feng: Research in the relationship between the periphery schools rebuilt after 921 earthquake and the communities-- An example of Fu-ming Elementary School and Fu-shing Community in Taichung County. Chiayi/Taiwan 2005.
陳岳峰: 偏遠地區的九二一重建學校與社區關係之研究—以台中縣新社鄉福興社區、福民國小為例。嘉義 2005。
- Chen, Zhi-Hao / Zhang, Jin-Hong: Schüler der neunten Jahrgangsstufe haben geschwänzt, um private Nachhilfschule zu besuchen, in: „United Daily News“ vom 14. April 2002.
陳志豪、張錦弘: 請假去補習 國三班上闖空城。輯於: 聯合報, 2002年4月14日。
- Cheng, Cheng-Sheng: The Study of Situation and Outcomes of Evaluation Test of Elementary Teachers' Professional Development in Hualien and Taitung. Taitung/Taiwan 2007.
鄭正昇: 花東地區國小教師專業發展評鑑試辦現況與成效評估研究。台東 2007。
- Cheng, Hsin-Hui: A Study of the Evaluation System for Elementary and Junior High School Principals. (Diss. Taipeh) 2002.
鄭新輝: 國民中小學校長評鑑系統之研究。台北 2002。
- Cheng-Gong-Schule in der Stadt Tainan (<http://www.kssh.khc.edu.tw/study/index3.htm>, Zugriff: 10. Februar 2009).
台南市成功國中多元入學宣導 (2005年5月5日)。
- Cheng, Ting-Yao: A Multimedia Online English Test Developed for Elementary School Students in Taiwan. (Diss. Chiayi/Taiwan) 2008.
鄭鼎耀: 國小英語能力線上測驗之建構研究。嘉義 2008。
- Cheng, Yi-Ren: Learning Response to Velocity Concept and Remedial Teaching for Sixth Grade Elementary Students. Tainan/Taiwan 2006.
鄭以仁: 國小六年級學生對速率概念的學習表現與補救教學之研究。台南 2006。
- Cheng, Yu-Mei: A Study of Relationship between Miaoli County's Elementary School Principals' Instructional Leadership and School Effectiveness. Taichung/Taiwan 2004.
鄭玉美: 苗栗縣國民小學校長教學領導與學校效能相關之研究。台中 2004。
- Chern, Ying: The Case Study of Computer-based Remedial Instruction for Sixth Graders on Fraction Multiplication. Tainan/Taiwan 2005.

- 陳瑛: 國小六年級學童分數乘法之電腦補救教學個案研究。台南 2005。
- Chi, Mei-Hui: The Effect of Computerized Dynamic Assessment on Fifth Graders' Reading Comprehension Ability and Reading Self-Efficacy. Pingtung/Taiwan 2005.
- 紀美慧: 電腦化動態評量對國小五年級學生閱讀的理解能力與自我效能之影響。屏東 2005。
- Chiang, Hui-Chen: A Case Study of School Improvement Propelled by Teacher Evaluation for Professional Development. Taipei 2009.
- 江惠真: 教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究。台北 2009。
- Chien, Yu-Chin: A Study on the Relationship between Teacher Efficacy and Teaching Effectiveness for the Elementary School Teachers. Taipei 2002.
- 簡玉琴: 桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究。台北 2002。
- Child Welfare League Foundation .R.O.C.: Bericht über Kinderrechte in Stadt und Land auf Taiwan im Jahr 2009. Taipei 2009.
- 兒童福利聯盟文教基金會: 2009 年台灣兒童人權城鄉差距報告。台北 2009。
- China Times (中國時報):
- Vom 6. April 1999: 教育部官員: 多元入學, 可減輕學生課業壓力
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=527033&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 7. März 2000: 推薦甄選, 為補習班創造商機
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=549995&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 16. November 2000: 高中職多元入學方案系列探討〈三之三〉--學力測驗很「活」, 多元補習更累
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=566425&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 1. Mai 2002: 應付學測 學生請假浮濫
(<http://critiqueandtransformation.wordpress.com/tag/%E7%AC%AC6%E6%9C%9F/>).
- Vom 1. Mai 2002: 多元入學壓力大更大? 25% 國三生曾有輕生念頭
(<http://critiqueandtransformation.wordpress.com/tag/%E7%AC%AC6%E6%9C%9F/>).
- Vom 26. Juli 2002: 多元入學公平性 備受質疑 (<http://www.lib.tku.edu.tw/project/edureform/icn.htm>).
- Vom 25. Juli 2004: 教改十年 八萬學子陷入惡化憂鬱
(<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/SS/093/SS-C-093-082.htm>).
- Vom 28. September 2006: 多元入學無所不補, 科展補習, 家長得花 32 萬
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=719826&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 22. Februar 2008: 林正盛記錄我們的孩子 感慨城鄉差距 命運大不同
(<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/080222/4/tx0m.html>).
- China Times Express (中時晚報) vom 9. Januar 2001: 國中學力測驗, 部分命題委員, 補習班聘為名師
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=567538&ctNode=209&mp=1>).
- Chinese Comparative Education Society-Taipei: Equality of Educational Opportunity during the Processes of Social Change. Taipei 1998.
- 中華民國比較教育學會: 社會變遷中的教育機會均等。台北 1998。
- Chiu, Long-Bin: Analysis and Development of On-line Multi-Evaluation Systems of Physical Education (An Example from Volleyball Basic Movement Teaching in Secondary Schools. Taoyuan/Taiwan 2002.
- 邱龍斌: 線上體育多媒體評量系統之研究與開發(以國中課程排球基本動作為例。桃園 2002。
- Chou, Su-Fang: Applications of TIMSS 2007 Assessment Framework on Developing Model of Mathematics Academic Achievement Assessment for Pupils in Taiwan. Taipei 2008.
- 周素芳: TIMSS2007 評量架構在台灣國小學童數學成就評量發展模式之應用。台北 2008。
- Chou, Wen-Ju: The Relationship between the Experimental of T.P.D.E. Project and the T.P.G. An Example from Elementary Schools in Taitung County. Taitung/Taiwan 2008.
- 周紋如: 台東縣國小試辦教師專業發展評鑑實施現況與教師專業成長關係之研究。台東 2008。
- Chu, Chia-Wen: The Effects of Memory Strategy Instruction on Vocabulary Learning: A Study of Elementary Fourth-Grade Students. Pingtung/Taiwan 2007.
- 朱家汶: 國小學童英語字彙記憶策略訓練效益之研究: 以國小四年級為例。屏東 2007。
- Chu, Yu-Min: Development of an English Learning Passport System for Primary School Using Speech Technologies. Taoyuan/Taiwan 2004.
- 朱育民: 應用語音技術建置一個國小英語教學之學習護照系統: 學年度。桃園 2004。
- Chu, Yu-Ping: Investigating the Effectiveness of Web-based Dynamic Assessment in Seventh Grade Students' Learning: A Case Study of the Concepts of Integer and Number Line. Hsinchu/Taiwan 2009.
- 朱玉萍: 網路化動態評量對七年級學生在整數與數線單元概念學習成效之研究。新竹 2009。
- Chuang, Chin-Shang: Effectiveness of a Web-based Formative Assessment with Feedback on Student Mathematics Learning. Changhua/Taiwan 2008.
- 莊欽顯: 提示型網路形成性評量對國中學生數學學習態度及學業成就影響之研究—以一元二次方程式為例。彰化 2008。
- Chuang, Feng-Zhao: The Research of the Relationship between Implementation of Teachers' Evaluation

- Policy and Teachers' Receptivity in Taipei Junior High Schools. Taipei 2008.
莊豐兆: 臺北市國中教師評鑑政策執行與教師接受度關係之研究。台北 2008。
- Chuang, Mei-Lan: The Study of Problem Posing Teaching Activities in the Seventh-Grade Math Class. Kaohsiung/Taiwan 2003.
莊美蘭: 國一數學課程中擬題教學活動之研究。高雄 2003。
- Chuang, Pei-Ling: The Study on the Effects of Different Reading Instruction on Elementary Students' Reading Motivation and Classroom Reading Climate. Tainan/Taiwan 2002.
莊佩玲: 不同閱讀教學方法對國小學生閱讀動機及班級閱讀氣氛影響之比較研究。台南 2002。
- Chuang, Wen-Lien: A study on the difference of the examination results of Chinese language between the children of foreign spouses, the aborigine students and Han Chinese students in Yilan County—an example of the third-graders in elementary schools: Taipei 2009.
莊文連: 宜蘭縣外籍配偶子女與原漢學童之國語文學力測驗成績差異之研究—以國小三年級為例。台北 2009。
- Chung, Chia-Chun: Action Research for Portfolio Assessment Application to Music Teaching—an instance of music appreciation course in the sixth grade of elementary school. Pingtung/Taiwan 2008.
張嘉純: 應用檔案評量於音樂教學之行動研究—以國民小學高年級音樂欣賞課程為例。屏東 2008。
- Department of Budget Accounting & Statistics, Taipei City Government: Indikatoren der 23 Regierungsbezirke. Taipei 2005, S. 4, 8.
(unter: http://w2.dbas.taipei.gov.tw/NEWS_WEEKLY/cityindex/report/94/94.pdf, Zugriff: 17. März 2009)
台北市政府主計處: 國內 23 縣市指標評比與分析。台北 2005, 頁 4, 8。
- Department of Statistics, Ministry of Education: Schulabbrecherquote. Taipei 2010.
教育部統計處: 國中小學生中輟率及復學率。台北 2010。
- Department of Statistics, Ministry of Education: Bildungsstatistik. 2010.
教育部統計處: 教育統計。台北 2010。
- Die Überwachungsbehörde Taiwans: Jahresbericht über das Bildungsbudget. Taipei 2004.
監察院: 教育部所屬預算分配結構之檢討。台北 2004。
- Environmental Protection Administration Executive Yuan, R.O.C. (Taiwan): Landschaft Taipei (<http://edb.epa.gov.tw/localenvdb/TaipeiCity/first.asp?admip=TaipeiCity&admit=&item=ecology&them e=blue&SelectPage=5>) und Landschaft Taitung (<http://edb.epa.gov.tw/localenvdb/Taitung/index.asp>).
Zugriff: 2. Mai 2010.
行政院環境保護署: 生態敏感地; 台東縣地理區位。
- ETtoday (東森新聞報):
Vom 1. November 2006: 日本 11 萬高校生漏修課無法畢業 校長死諫: 勿為難學生
(<http://www.ck.tp.edu.tw/~ckta/files/95/951120.html>).
Vom 25. April 2007: 北市 21 所明星國小學區 房價飆漲
(http://www.aihouse.com.tw/news/news_detail.php?part=1&autoid=1177463481).
- Fan, Jui-Chun: Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on Bayesian Networks—The Quantity and Measurement Related Indicators of Mathematics in Grade 6. Taichung/Taiwan 2006.
范瑞君: 以貝氏網路為基礎之能力指標測驗編製及補救教學動畫製作~以六年級數學領域之『量與實測』相關指標為例。台中 2006。
- Fang, Li-Sheng: A Study of 5th Graders' Concept Learning in "Matter and Heat" by Concept Mapping with Dynamic Assessment (CMDA). Taipei 2006.
方麗勝: 以概念構圖的動態評量探究國小五年級學童"物質與熱"的概念學習。台北 2006。
- Fang, Wen-Yi: The Study of School Accountability and School Organizational Culture on Taipei County Elementary Schools. Taipei 2009.
方文誼: 臺北縣國民小學學校績效責任與學校組織文化之研究。台北 2009。
- Fang, Xun-Lü: Reform ist gelungen, in: „United Evening News“ vom 13. Oktober 2005.
范巽綠: 教改是成功的。輯於: 聯合晚報, 2005 年 10 月 13 日。
- Fang, Yan-Ming/Wu, Yi-Xuan: Diskussion zum Plan der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“, in: „Taiwan Education Review“, H. 603, 2001, S. 2-13.
[方炎明、吳怡萱 \(民 90\)。高中多元入學方案機制之探討。臺灣教育, 603, 2-13。](#)
- Fang, Yu-Ping: An Action Research of Embedded Assessment Integrating into Scientific Inquiry Teaching for Elementary Middle Grade Students. Pingtung/Taiwan 2006.
方郁斌: 以嵌入式評量融入國小中年級探究教學之行動研究。屏東 2006。
- Feng, Li-Yia: The study of the teaching effectiveness evaluation of the junior high school teachers. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2001.

- 馮莉雅: 國中教師教學效能評鑑之研究。高雄 2001。
- Fernsehinterview mit Yuan-Tze LEE, in: Sender „Taiwan Public Television“ am 13. Februar 2008. Thema: Wahrheit der Bildungsreform.
- 李遠哲談台灣教改的真相 2008 年 2 月 13 日, 公視: 面對台灣未來。
- Forschungsgruppe für Untersuchung der Aufnahmeprüfung zur Oberschule: Erklärung zur Einbeziehung der während der Schulzeit erbrachten Leistungen in der Aufnahmeprüfung zur Oberschule. Taipeh 1988.
- 高中入學考試專案研究小組: 高中入學考試採計國中在校成績研究方案之背景說明。台北 1988。
- Fu, Bo-Ning: Ist der Basiskompetenz-Test besser als die einheitliche Aufnahmeprüfung? in: Humanistic Education Monthly, Nr. 144, 2001, S. 31-33.
- 傅伯寧: 基本學力測驗比聯考好嗎? 輯於: 人本教育雜誌, 144, 台北 2001, 頁 31-33。
- Fu, Chiu-Ying (2006): The Study of the Attitude and Improvements on the Basic Competency Test for Junior High School Students for Students, Parents and Educators. Kaohsiung/Taiwan 2006.
- 傅秋英: 學生、家長、國中教育人員對國中基本學力測驗態度及改進意見之研究。高雄 2006。
- Fu, Jou-Cheng: The Study on the Primary School Teachers' Job Stress to the Implementation of the Student Basic Competence Test in Taipei County. Taipeh 2009.
- 傅柔橙: 台北縣國民小學實施學生基本能力檢測教師工作壓力之研究。台北 2009。
- Fu, Mei-Jung: A Study on Junior High School Parents' Cognition toward Educational Marketing Strategy and School Satisfaction in Kaohsiung County. Taitung/Taiwan 2006.
- 傅美蓉: 高雄縣國民中學家長對學校行銷策略之認知與學校滿意度之研究。台東 2006。
- Fu, Mu-Lung: The Study of Middle and Primary school Teacher Appraisal system and its implication for the system of teacher appraisal in Taiwan (Diss. Taipeh) 1998.
- 傅木龍: 英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啟示。台北 1998。
- Fu, Su-Yuan: International Comparisons of Science Learning Achievements by 9-year-old students from Taiwan and Europe: The Case of TIMSS 2003 Database. Taipeh 2007.
- 傅淑媛: 台灣與歐洲地區 9 歲學生科學學習成就之國際比較: 以 TIMSS 2003 資料庫為例。台北 2007。
- Fu, Yu-Shan: A Case Study of Performance-based Assessment in Elementary School Life-Curriculum. Chiayi/Taiwan 2006.
- 傅于珊: 實作評量實施於生活課程之個案研究。嘉義 2006。
- Gan, Xing-Hui: Untersuchung zum Einfluss bestimmter Faktoren auf die Basiskompetenzen der Grundschüler in Mathematik. Taipeh 2001.
- 甘幸惠: 影響國小數學基本學力相關因素之研究。台北 2001。
- Gao, Bo-Quan: Die Auswirkungen der Globalisierung auf das Bildungswesen auf Taiwan, in: Bildungswesen auf Taiwan, 12/2006, S. 32.
- 高博銓: 全球化趨勢對我國教育的影響與對策。輯於: 台灣教育, 2006 年 12 月, 頁 32。
- Gi-Bay-Schule im Landkreis Penghu (<http://www.gbjh.phc.edu.tw/photo94b/950512.htm>, Zugriff: 10. Oktober 2009).
- 澎湖縣立吉貝國中: 2005 年第 2 學期生涯發展進路宣導。
- Gu, Fu-Ming: Welche Probleme birgt der prüfungsorientierte Unterricht? in: Neue Epoche, H. 17, 1977, S. 8-10.
- 賈馥茗: 考試領導教育的問題在那裡。輯於: 新時代, 1977 年 7 月, 卷期: 17, 頁 8-10。
- Gu, Qiu-Yun: A Study of Teacher Evaluation and Teacher Professional Growth of the Elementary School in Hsinchu County. Hsinchu/Taiwan 2008.
- 古秋雲: 新竹縣國小教師專業發展評鑑計畫與教師專業成長之探究。新竹 2008。
- Guo, Feng-Mei: A Case Study on How an Elementary School English Teacher Implements Multiple Assessments in her Classroom. Tainan/Taiwan 2004.
- 郭鳳美: 國小英語教師如何實施多元評量之個案觀察研究--以一位台南市國小英語教師為例。台南 2004。
- He, Qi-Yu: Haben die Eltern auf Taiwan ihre Pflicht erfüllt? in: Common Wealth, H. 335, 2005.
- 何琦瑜: 台灣父母做得好嗎。2005 年 11 月 15 日, 天下雜誌 335: 11 月號教育特刊。
- Ho, Ju-Yu: The study on relationship among shadow education, academic performance and psychological well-being—An example of the 9th Graders Junior High School. Taitung/Taiwan 2007.
- 何汝魚: 國三學生參與補習行為、學業成績與心理幸福關聯性之研究。台東 2007。
- Ho, Li: A study on junior high school students' integrated behavior intention in choosing a vocational school as their advance schooling —A case study of junior high school students in Kaohsiung County. Kaohsiung/Taiwan 2009.
- 何鯉: 國中生選擇升學高職整合行為意向之研究—以高雄縣國中生為例。高雄 2009。
- Ho, Mei-Yao: The Research on Academic Achievement of Foreign Spouses' Children--the Analysis of Cultural Capital Perspectives. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2006.
- 何美瑤: 外籍配偶子女學業成就之研究-以文化資本的觀點探析。高雄 2006。

- Hong, Richard: The Implementation of Authentic Assessment in the Teaching and Learning of Elementary Social Studies. Chiayi/Taiwan 2002.
洪德健: 國小社會科真實評量實施之研究。嘉義 2005。
- Hong, Rong-Yan: Alternative Formen der Leistungsbeurteilung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Chiayi/Taiwan 2002.
洪榮炎: 多元評量模式對國小學童自然科認知能力的區辨性及預測性之研究—以「電磁鐵」、「電動機」為例。嘉義 2005。
- Hsiao, Ching-Wen: The Study of Cooperative Problem Posing and On-line Cooperative Problem Solving on the Fifth Graders' Mathematic Learning Achievement and Mathematic Learning Attitudes. Chiayi/Taiwan 2005.
蕭景文: 合作擬題線上合作解題系統在國小五年級數學學習成就及態度之研究。嘉義 2005。
- Hsiao, Ming-Fang: An Action Research on Small-group Portfolio assessment in Physical Education Instruction in Elementary School – A Case Study of Sport Education Model. Taipei 2008.
蕭明芳: 小組檔案評量運用於國小體育教學之行動研究—以運動教育模式為例。台北 2008。
- Hsiao, Tsai-Chin: A study of Social Status and Academic Achievement of 1st-and-2nd-Grade Children of Female Immigrant Spouses in Taichung County. Taichung/Taiwan 2005.
蕭彩琴: 台中縣外籍配偶之國小低年級子女同儕社會地位與學業成就之研究。台中 2005。
- Hsiao, Ya-Ping: A Study of Scoring Criteria and Rubrics on Sixth Graders' Performance Assessment of Spoken English and Self-Assessment. Tainan/Taiwan 2002.
蕭雅萍: 評分標準規範與國小六年級學童英語口語實作表現及自我評量之研究。台南 2002。
- Hsieh, Chia-Jung: Personal, Familial, and School Factors Related to the Symptoms of Depression among Junior High School Students in Taipei. (Diss. Taipei) 2005.
謝佳容: 從個人、家庭、學校探討台北市國中學生憂鬱症狀的相關因素。台北 2005。
- Hsieh, Jin-Chang: Study of the Analysis of Immigrant Children in Taiwan Assessment of Student Achievement. (Diss. Taipei) 2007.
謝進昌: 臺灣學生學習成就評量資料庫之新移民子女分析研究。台北 2007。
- Hsieh, Jing-Yi: Effects of Curriculum-Based Dynamic Assessment on Students with Mathematical Learning Difficulties. Taipei 2006.
謝靚怡: 課程本位動態評量對國小數學學習困難學生協助效益之探討。台北 2005。
- Hsieh, Li-Chen: A Study on Correlation between Participation Attitude to Teacher Evaluation and Teaching Effectiveness in the Elementary School. Pingtung/Taiwan 2007.
謝麗貞: 國小教師參與教師評鑑態度與教學效能關係之研究。屏東 2007。
- Hsieh, Ling-Hua: A Study of Elementary School Teachers' Knowledge and Competence, Dilemmas, and Coping Strategies in Mandarin Chinese Multiple Assessments. Kaohsiung/Taiwan 2006.
謝玲華: 國小教師國語文多元評量知能、實施困境與因應策略之研究。高雄 2006。
- Hsieh, Ying-Yuan: Applying the mathematics into the small class instruction. Changhua/Taiwan 2002.
謝瑩圓: 歷程檔案在小班教學的應用---以數學教室為例。彰化 2002。
- Hsien, Ming-Kuan: Effects of On-line Peer Assessment and Cognitive Styles on Junior High School Students' Computer Learning Motivation and Learning Achievement. Kaohsiung/Taiwan 2008.
謝茗寬: 線上同儕互評與認知風格對國中電腦實作學習動機與學習成效之影響。高雄 2008。
- Hsu, Amanda: Action Research of Peer Assessment among Children. Taipei 2004.
許雅涵: 是我不知好歹嗎? 兒童同儕互評之行動研究。台北 2004。
- Hsu, Po-Jung: The Study of the Current Status of Teaching Portfolios and Their Functions in Elementary Schools. Taichung/Taiwan 2004.
許柏榮: 國小教師教學檔案實施現況及其功能之調查研究。台中 2004。
- Hsu, Chih-Lin: A Study on the relationships between Working Stresses, Coping Strategies and Teaching Efficiencies for Elementary School Teachers --Take Changhua County as the example. Chiayi/Taiwan 2006.
許芷霖: 國小教師工作壓力、因應策略與自我效能關係之研究--以彰化縣為例。嘉義 2006。
- Hsu, Hsin-Fang: A Study on Junior High School English Teachers' Beliefs in Multiple Assessments. Taipei 2006.
許馨方: 台北市國中英語教師對多元評量信念之研究。台北 2006。
- Hsu, Hsin-Wen: The use of portfolio as assessment in general music class: A Case Study of the Third Grade. Taipei 2005.
許馨文: 檔案評量在音樂教學上的應用: 以國小三年級為例。台北 2005。
- Hsu, Min-Jung: A study of Teacher Evaluation Criteria in Elementary School. Pingtung/Taiwan 2002.
徐敏榮: 國民小學教師評鑑標準之研究。屏東 2002。
- Hsu, Yi-Shih: Design and Implement Performance Assessment in Middle School Science through a Collaborative Action Research. Changhua/Taiwan 2003.
徐怡詩: 國中自然與生活科技教師試行實作評量之行動研究。彰化 2003。

- Hsu, Yi-Tasi: A Study on the Factors of Students' Choice among Taipei Senior High Schools and Vocational High Schools. Taipei 2002.
許益財: 學生選擇臺北市高中職學校因素。台北 2002。
- Hsueh, Jung-Hsiu: Research on the School Evaluation of Junior High School in Kaohsiung. Kaohsiung/Taiwan 2009.
薛容秀: 高雄市國民中學學校評鑑實施現況之調查研究。高雄 2009。
- Huang, Bin-Shen: An Action Research of Project-Based Learning Promoting Reading Motivation and Reading Comprehension in Mandarin Chinese to Fifth Grade Elementary School Students. Pingtung/Taiwan 2007.
黃秉紳: 專題導向學習提昇國小五年級學童國語文領域閱讀動機與閱讀理解之行動研究。屏東 2007。
- Huang, Chien-Lun: Determinants and Effects on Achievement of Cram Schools Attend of Junior High School Students. Taipei 2007.
黃健倫: 國中生補習的決定因素與補習對成績的影響。台北 2007。
- Huang, Chin-Fang: The effects of Concept-Oriented Reading Instruction on reading motivation、reading strategies、reading comprehension and concept knowledge. Taipei 2003.
黃靜芳: 概念取向閱讀教學對閱讀動機、閱讀策略、閱讀理解與概念性知識之影響。台北 2003。
- Huang, Ching-Hua: A Study on the Relationship between Working Pressure and Working Satisfaction: The Elementary School Teachers in Tao-Yuan County for Example. Taipei 2008.
黃慶化: 教師工作壓力與工作滿意關係之研究: 以桃園縣國民小學教師為例。台北 2008。
- Huang, Gen-Jung: The Study of Networked Portfolio Platform Design and Evaluation Indicators Analysis. Tainan/Taiwan 2002.
黃耿鐘: 網路學習檔案評量系統及學習檔案成效指標之分析研究。台南 2002。
- Huang, Guang-Guo: Wo liegt das Problem der Bildungsreform? Taipei 2003.
黃光國: 教改錯在哪裡? 台北 2003。
- Huang, Guang-Xiong u. a. (Hrsg.): Kompetenzbasierende Lehrerbildung, Kaohsiung/Taiwan 1983. Kaohsiung/Taiwan 1983.
黃光雄等編譯: 能力本位師範教育。高雄 1983。
- Huang, Kun-Hui: Chancengleichheit im Bildungswesen, in: Bing-Lin Fang/Fu-Ming Gu: Papers on Education. November/1972, S. 89 ff.
黃昆輝: 論教育機會均等。輯於: 方炳林、賈馥茗: 教育論叢, 頁 89-109。台北 1972。
- Huang, Kun-Hui: Aufnahmeprüfungen und Chancengleichheit, in: Neue Epoche, H. 1, 1977, S. 3-7.
黃昆輝: 我國大學入學考試是否合乎教育機會均等的精神。輯於: 新時代, 1977 年 7 月, 卷期: 17, 頁 3-7。
- Huang, Kun-Hui: Aufnahmeprüfungen und Chancengleichheit – Analyse der sozialen Hintergründe der Prüfungsteilnehmer, in: Internationale Tendenzen der Hochschulreform, Dezember/1977, S. 23-72.
黃昆輝: 我國大學入學考試是否合乎教育機會均等的精神—報考者與錄取者家庭社經背景之比較分析。輯於: 世界高等教育改革動向, 1977 年 12 月, 頁 23-72。
- Huang, Rong-Cun: Bildung im 21. Jahrhundert – Perspektiven der Globalisierung, in: National Policy Quarterly, H. 2 (3), 2003, S. 1 ff.
黃榮村 (2003)。從國際化觀點展望台灣二十一世紀的教育。國家政策季刊, 2 (3), 1-26。
- Huang, Shan-Wen: Effects of Mathematics Problems Solving Dynamic Assessment For Learning Disabled Students. Tainan/Taiwan 2002.
黃珊紋: 數學解題動態評量對學習不利學生協助效益之探討。台南 2002。
- Huang, Shu-Chin: The Effect of Computerized Dynamic Assessment on Fifth Graders' Reading Comprehension. Chiayi/Taiwan 2003.
黃淑津: 電腦化動態評量對國小五年級學生閱讀理解效能之研究。嘉義 2003。
- Huang, Shu-Xin: Probleme der Schulbildung an Mittelschulen und deren Ursachen, in: New horizon bimonthly for teachers in Taipei, H. 67, 1993, S. 61-65.
黃淑馨: 國中教育問題及其原因探討。輯於: 教師天地, 67, 台北 1993, 頁 61-65。
- Huang, Wei-Shih: A Study on Implementation Process and Standard Construction of School-based Principal Evaluation in Taipei Elementary School. Taipei 2002.
黃維詩: 臺北市國民小學學校本位校長評鑑之實施方式與標準建構。台北 2002。
- Huang, Wu-Xiong: Was können wir tun mit der Bildungsreform? in: Journal of Education Research, Februar/2003, S. 53-89.
黃武雄: 「教改怎麼辦」。輯於: 《教育研究月刊》。2003 年 2 月, 頁 53-89。
- Huang, Xiao-Yan: Kompetenzbasierende Berufsausbildung. Taipei 1984.
黃孝炎: 能力本位職業教育。台北 1984。
- Huang, Xin-Yi: The Effect of Web-Based Peer Assessment on Creativity: An Example of Learning Computer Graphics of the Fifth Graders. Taipei 2005.

- 黃信義: 網路同儕互評對創造力的影響—以小五生電腦繪圖學習為例。台北 2005。
- Huang, Ya-Cheng: The Decision-Making Process of Junior High School Students to Enter Senior High Schools under the Multi-Entrance Program --A Case of National Ping-Tung Girls' Senior High School. Pingtung/Taiwan 2005.
- 黃雅琇: 國中畢業生因應高中多元入學方案升學選擇歷程之研究-以屏東女中為例。屏東 2005。
- Huang, Yi-Zhi: Messung des Berufsprestiges durch die Berufsprestige-Skala, in: NTTU Educational Research Journal, 6/2008, S. 151-160.
- 黃毅志: 如何精確測量職業地位? 「改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構。輯於: 台東大學教育學報, 第十九卷第一期, 頁 151-160, 2008 年 6 月。
- Huang, Yu-Fen: A Survey of Multiple Assessment Tools Used in Music Instruction of Arts and Humanities in Taipei County Junior High Schools. Taipei 2006.
- 黃于芬: 台北縣國民中學藝術與人文領域音樂教學多元評量之現況調查研究。台北 2006。
- Huang, Zhen-Xiu: Study of Physical and mental Conditions and countermeasures of Elementary School Teachers under surplus Pressure. Changhua/Taiwan 2008.
- 黃貞琇: 國小教師面臨超額壓力之身心狀況與因應方式研究。彰化 2008。
- Huang, Zheng-Jie: Planung und Untersuchung zu Indikatoren der Basiskompetenzen an Grund- und Mittelschulen. Taipei 1996.
- 黃政傑: 中小學基本學力指標之綜合規劃研究。台北 1996。
- Huang, Zheng-Jie: Untersuchung zu Basiskompetenz-Indikatoren an Grund- und Mittelschulen. Taipei 1999.
- 黃政傑: 中小學基本學力指標之綜合規劃研究。台北 1999。
- Huangfu, Yan-Nan: Angststörung bei der Prüfung, in: Gesundheitserziehung, H. 60, 1987, S. 32-35.
- 皇甫燕南: 考試焦慮症。輯於: 健康教育, 1987 年 12 月, 卷期: 60, 頁 32-35。
- Huangly, Lih-Yuan: The Study of Academic Competence Assessment in Taitung. Taitung/Taiwan 2008.
- 黃立源: 台東縣國民中小學學生學力之研究。台東 2008。
- Humanistic Education Foundation: Fragebogenumfrage zur „Verbesserung der Mittelschulbildung im Jahr 2009“. Taipei 2009.
- 人本教育基金會: 「2009 年國中教育正常化」問卷調查。台北 2009。
- Hung, Chiu-Shen: A Study on Marketing Communication Strategies for Senior High School Enrollment in Taiwan. Taichung/Taiwan 2005.
- 洪秋森: 高中招生行銷溝通策略之研究。台中 2005。
- Hung, Hsien-Chih: An Action Research on the Effects of Implementing Multiple Instructional Strategies and Assessments on Sixth Graders' Achievements in Learning Science. Taipei 2007
- 洪憲志: 實施多元教學策略及多元評量對國小六年級學童自然科學學習成效之行動研究。台北 2007。
- Hung, Su-Ming: The study of remedial instruction to fifth grade students' misconceptions on fraction. Chiayi/Taiwan 2004.
- 洪素敏: 國小五年級學童分數迷思概念補救教學之研究。嘉義 2004。
- Hung, Ya-Cheng: The Decision-Making Process of Junior High School Students to Enter Senior High Schools under the Multi-Entrance Program --A Case of National Ping-Tung Girls' Senior High School. Pingtung/Taiwan 2005.
- 黃雅琇: 國中畢業生因應高中多元入學方案升學選擇歷程之研究-以屏東女中為例。屏東 2005。
- Hwang, Tsung-Mu: The Education Rush in Taiwan since the late 1940s. (Diss. Taipei) 2007.
- 黃春木: 台灣社會升學主義的發展與解決對策 (1945-2007)。台北 2007。
- Hwang, Shwu-Min: A Study on Construction of Evaluation Measures for the Education Resource Allocation in Taiwan. Taipei 2005.
- 黃淑敏: 台灣地區各縣市教育資源分配評估指標建構之研究。台北 2005。
- Independent Express (自立晚報) vom 3. Juni 2000: 多元入學能解決升學壓力嗎
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=554584&ctNode=209&mp=1>).
- Informationsveranstaltung „Die Entwicklung und Zukunft der Bildungsreform“, in: „Independent Express“ vom 6. Mai 2000.
- 座談會: 教育改革、發展與前瞻。輯於: 自立晚報, 2000 年 5 月 6 日。
- Institute of Sociology, Academia Sinica (Akademie der Wissenschaften der Republik China): Untersuchung zur Entwicklung von heutigen Kindern und Jugendlichen. Taipei 2004.
- 中央研究院社會學研究所: 當代青少年成長歷程研究。台北 2004。
- Jeng, Shwu-Jiun: An Action Research of Developing Students' Learning Motivation and Metacognition in Nature and Life Technology by Applying Portfolio Assessment. Pingtung/Taiwan 2006.
- 鄭淑君: 運用學習歷程檔案評量培養學童自然科學學習動機與後設認知能力之行動研究。屏東 2006。
- Jian, Mao-Fa/Chen, Bo-Zhang: Gesamtanalyse der Forschungen über den Versuchsplan des Freien Zugangs zur Oberschule. Taipei 1994.

- 簡茂發、陳伯璋：教育部及省市教育廳試辦「自願就學輔導方案」相關研究之整合分析。台北 1994。
- Jian, Mao-Fa: Entwicklungstendenz des pädagogischen Testverfahrens im neuen Jahrhundert, in: Nationale Universität zur Lehrerbildung Taiwans (Hrsg.): Akten des Symposiums „Perspektive und Planung der Bildungsentwicklung im neuen Jahrhundert“. Taipei 2000, S. 26-30.
- 簡茂發：新世紀教育測驗與評量之發展趨勢。輯於：國立台灣師範大學主編，新世紀教育發展願景與規劃學術研究會議手冊（頁 26-30）。台北 2000。
- Jou, Chrong-Ru: The Development of Professional Evaluation for Elementary and Junior High Schools. (Diss. Taipei) 2008.
- 周崇儒：國民中小學校務評鑑內涵建構之研究。台北 2008。
- Jou, Kuo-Min: The Study on the Relationships of the Parental Social Capital, Elementary School Students Academic Achievement and School Adjustment in Tainan County. Chiayi/Taiwan 2006.
- 周國民：家長社會資本與學童學業成就、學校適應關係之研究-以台南縣國小為例。嘉義 2006。
- Kan, Yuchin: The Study of Education Development Fund at Local-Government Level in Taiwan. Taipei 2003, S. 17.
- 尉遲淦：地方教育發展基金運作之研究。頁 17。台北 2003。
- Kao, Hsiao-Ting: A Study of the Efficacy of Teachers' Self-Evaluation in Taoyuan Elementary Schools. Taoyuan/Taiwan 2004.
- 高曉婷：我國國民小學教師自我評鑑效能感之研究—以桃園縣國民小學為例。桃園 2004。
- Kao, Jih-Jey: On the Educational Marketing Strategy and the Influential Factors Of Selecting School. — The Case Of Private Vocational Senior High Schools In Keelung. Taipei 2007.
- 高誌傑：學校行銷策略對學生選校考量因素影響之研究—以基隆市私立高中職校為例。台北 2007。
- Ke, Ju-Hang: Zusammenhang zwischen Nachhilfeunterricht und mathematischen Leistungen der Mittelschüler. Hualien/Taiwan 2007.
- 柯巨航：補習教育與國中學生數學成就關係之探討。花蓮 2007。
- Ke, Jun-Liang: The Design and Establishment of the Online Item Banks and Exam System Using New-style Tests. Taichung/Taiwan 2003.
- 柯俊良：新式題型網路題庫測驗系統之建置—以國小高年級數學科為例。台中 2003。
- Ko, Kuang-Lin: Multiple Assessment and Adaptive E-Learning. Kaohsiung/Taiwan 2005.
- 柯光霖：網路多元化教學評量與適性學習研究。高雄 2005。
- Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Maßstab der Leistungsbewertung im Basiskompetenz-Test, in: „Fei-Yang“, September/2008, Heft 53.
- 國民中學學生基本學力測驗推動工作委員會 (The Committee of The Basic Competence Test for Junior High School Students): [精打細算談量尺 \(PDF\)](#) 飛揚第五十三期 (2008 年 9 月出版)。
- Komitee der Initiative der Basiskompetenz-Tests für die Mittelschüler: Webseite „Vielfältige Wege der Mittelschulabsolventen zur Oberschule im Jahr 2009“ (unter: http://me.moe.edu.tw/junior/index.php?page=option2_2, Zugriff: 23. Februar 2010).
- 國民中學學生基本學力測驗推動工作委員會：國中畢業生多元進路宣導網站。
- Komitee für Beratung und Forschung zum „Plan des Freien Zugangs zur Oberschule“: Abschlussbericht über die „Plan des Freien Zugangs zur Oberschule“ Taipei 1993.
- 國民中學畢業生自願就學輔導方案諮詢研究委員會：國民中學畢業生自願就學輔導方案諮詢研究委員會總結報告。台北 1993。
- Komitee für Bildungsreform: Erster Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipei 1995.
- 行政院教育改革審議委員會：第一期諮議報告書。台北 1995。
- Komitee für Bildungsreform: Zweiter Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipei 1995.
- 行政院教育改革審議委員會：第二期諮議報告書。台北 1995。
- Komitee für Bildungsreform: Dritter Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipei 1995.
- 行政院教育改革審議委員會：第三期諮議報告書。台北 1995。
- Komitee für Bildungsreform: Untersuchung zum Versuchsplan der kompetenzorientierten Bildung, in: Informationsblatt über Bildungsreform, 14. Heft. Taipei 1995.
- 行政院教育改革審議委員會：「能力取向教育實驗計畫之探究」教改通訊，14 期。台北 1995。
- Komitee für Bildungsreform: Bericht der Beratenden Versammlung zur Bildungsreform. Taipei 1996.
- 行政院教育改革審議委員會：教育改革總諮議報告書。台北 1996。
- Komitee für Bildungsreform: Untersuchung zum Versuchsplan der kompetenzorientierten Bildung, in: „Informationsblatt über Bildungsreform“, Heft 20/1996.
- 行政院教育改革審議委員會：「能力取向教育實驗計畫之探究」教改通訊，20 期。台北 1996。
- Komitee für Bildungsreform: Auf dem Weg zur neuen Bildung des 21. Jahrhunderts – Der australische Reformplan der „Schlüsselkompetenzorientierten Bildung“ als Vorbild zur Sondierung der Bildungsperspektive Taiwans, in: „Informationsblatt über Bildungsreform“, Heft 22/1996.

- 行政院教育改革審議委員會：「邁向二十一世紀新新教育—從澳洲關鍵能力教育計畫試探台灣的教改前景」教改通訊，22 期。台北 1996。
- Komitee zur Evaluation des „Plans des freien Zugangs zur Oberschule“: Gesamtbericht über den Versuchsplan des freien Zugangs zur Oberschule. Taipeh 1997.
- 國民中學畢業生自願就學輔導方案綜合評估委員會：國民中學畢業生自願就學輔導方案綜合評估委員會總結報告。台北 1997。
- Kuo, Chih-Chun: A Study among Teacher Stress, Social Support and Burnout of the Elementary School Teachers. Chiayi/Taiwan 2003.
- 郭志純：國民小學教師工作教師壓力、社會支持與職業倦怠之研究。嘉義 2003。
- Kuo, Shu-Chuan: The Learning Achievement and Cram School of Junior High School Students in Taiwan. Chiayi/Taiwan 2006.
- 郭淑娟：台灣國中補習與學習成就之研究。嘉義 2006。
- Kuo, Yu-Shin: The Action Research of Using Portfolio Assessment for the Life Curriculum in the First and Second Graders of the Elementary School. Taichung/Taiwan 2004.
- 郭喻心：國民小學低年級生活課程實施檔案評量之行動研究。台中 2004。
- Lai, Pao-Lien: A Study of the Elementary School Teachers' Job Stress and Their Coping Strategies in Exucting 9-year Joint Curriculum Plan. Taipeh 2005.
- 賴寶蓮：實施九年一貫課程國小教師工作壓力及其因應策略之調查研究。台北 2005。
- Lai, Shu-Ni: A Study of Applying Portfolio Assessment in Singing Instruction for Sixth Graders. Taipeh 2006.
- 賴淑霓：學習歷程檔案評量運用於國小六年級歌唱教學之研究。台北 2006。
- Landkreis Chiayi: Beurteilung und Auswertung der Schülerleistungen in Chinesisch, Englisch, Mathematik und Sport an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2006. Chiayi/Taiwan 2007.
- 嘉義縣國教輔導團：嘉義縣 95 學年度國民中小學—國語文、英語、數學暨健體體適能診斷評量與分析實施計畫。嘉義 2007。
- Landkreis Ilan: Jahresbericht 2008. Ilan/Taiwan 2008.
- 宜蘭縣政府：[宜蘭縣政府 97 年度工作報告\(教育類\)](#)。
- Landkreis Yunlin: Plan der computergestützten Lernstandserhebungen an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2007. Yunlin/Taiwan 2008.
- 雲林縣政府：雲林縣 96 學年度國民中小學學生線上學習成就評量實施計畫。雲林 2008。
- Landkreisrat Taitung: Jahresbericht 2008. Taitung/Taiwan 2008.
- 臺東縣政府議會：臺東縣議會第 16 屆第 5 次大會，臺東縣政府施政總報告。台東 2008。
- Lee, Chien-Lin: A Study of the promotion and implementation of the trial on “Elementary Teacher Professional Development Evaluation” in A Study of the promotion and implementation of the trial on “Elementary Teacher Professional Development Evaluation” in Taichung City. Taichung/Taiwan 2009.
- 李建霖：臺中市國民小學推動與實施試辦教師專業發展評鑑之研究。台中 2009。
- Lee, Chu-Yuan: Exploring the Cognitive Components of Item Difficulty on English Comprehension Test. Tainan/Taiwan 2008.
- 李主媛：英語閱讀測驗試題難度認知成份分析之研究。台南 2008。
- Lee, Chun-Yin: Disclose the black box: Interpreting a teacher's values underneath her assessment practices. Taipeh 2000.
- 李春瑩：解讀黑箱：蘊含在評量歷程中的教師價值觀之詮釋。台北 2000。
- Lee, Fang-Ru: The study of relationships between innovative management and school effectiveness in elementary school in Taoyuan county, Hsinchu county, Hsinchu city and Miaoli county. Hsinchu/Taiwan 2006.
- 李芳茹：桃竹苗四縣市國民小學創新經營與學校效能相關之研究。新竹 2006。
- Lee, Hua-Lung: An Action Research of the Instructional Design for Implementating Mobile Project-Based Learning into Elementary School Science Education. Taipeh 2004.
- 李華隆：國小自然科行動專題式學習教學設計之行動研究。台北 2004。
- Lee, Jui-Yuan: A Study of Transformation of Multiple Roles of Documentary Filmmakers: with Making the Film “The Abolishing and Emerging of Liouisi Elementary School” as Example. Tainan/Taiwan 2008.
- 李瑞源：紀錄者位置的多元轉換：以拍攝六溪分校併校事件為例。台南 2008。
- Lee, Kun-Taio: A Case Study on Professional Development Evaluation Promoted for Teachers by Directors of Educational Affairs at the Elementary Schools in Taipei County. Taipeh 2007.

- 李坤調: 國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究~以台北縣試辦學校為例。台北 2007。
- Lee, Seng-Zong: Evaluation on Educational Policies and Implementation of Senior High Schools" Multiple Entrance Initiative: An Example of Junior High Schools at Northern Taipei County. Taipei 2005.
李顯榮: 高中職多元多元入學方案之教育政策執行評估研究—以台北縣北部地區國中為例。台北 2005。
- Lee, Szu-Ming: An Action Research of Implementing Performance Ain an Elementary Science Classssessment. Hualien/Taiwan 2001.
李思明: 國小自然科實施實作評量之行動研究。花蓮 2001。
- Lee, Tung-Li: Study of Theme-Based Teaching in Elementary School Through Web-based Portfolio. Tainan/Taiwan 2003.
李同立: 網路化學習歷程檔案在國小主題教學之研究。台南 2003。
- Lee, Wenja: A Study on Mialie County of the System in Junior High and Elementary School Principal Selection. Hsinchu/Taiwan 2001.
李文章: 苗栗縣國民中小學校長遴用制度之研究。新竹 2001。
- Lee, Ya-Ching: From Combining Schools' Policy to Research of Strategic Human Resource Management -- Study of Primary Schools in Chia-Yi County. Chiayi/Taiwan 2001.
李雅景: 從併校政策探討策略性人力資源管理之研究---以嘉義縣小學為例。嘉義 2001。
- Lee, Yen-Jiun: The Study on Relationship between Working Stress and Emotional Management of Teachers in Elementary Schools. Taichung/Taiwan 2002.
李彥君: 國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之研究。台中 2002。
- Lee, Yi-Qian: The Study of Recruitment Strategies and Current Situation of Recruitment is for Private Vocational High Schools. Pingtung/Taiwan 2005.
李儀千: 私立高職招生策略及其現況之研究。屏東 2005。
- Lee, Ying-Ying: A Study on the Development of the Basic Academic Competence Assessment System in Elementary School. Chiayi/Taiwan 2005.
李盈盈: [我國國民小學基本學力評量制度規劃之研究](#)。嘉義 2005。
- Lee, Yu-Ling: Portfolio Assessment on "Water Resources Education" in Sixth Grade Elementary School. Taichung/Taiwan 2002.
李玉玲: 國小六年級「水資源教育」實施檔案評量之行動研究。台中 2002。
- Lehrerverein in Taipei: Presseinformation vom 16. Oktober 2006.
台北市教師會: 2006年10月16日新聞稿: 台北市教師會呼籲: 饒了孩子吧—反對小學基測, 回歸正常化教學。
- Li, Kuang-Yun: Construction of Teacher Appraisal Index for Elementary School Teachers. Tainan/Taiwan 2007.
李匡雲: 國民小學教師評鑑指標之建構。台南 2007。
- Li, Kun-Jul: Researching of the real situation of multiple assessments adopted by teachers of social learning field in junior high schools. Kaohsiung/Taiwan 2005.
李坤叡: 國民中學社會學習領域教師實施多元評量之研究。高雄 2005。
- Li, Mei-Chi: A Study of the Effect of Portfolio Assessment on Elementary School Students" Learning Achievements in the Area of Science and Technology. Yunlin/Taiwan 2005.
李美奇: 歷程檔案評量對國小學生自然與生活科技領域學習成就之研究。雲林 2005。
- Li, Sih-Sian: Development of a Web-Based Peer Assessment System. Kaohsiung/Taiwan 2004.
李思賢: 網路同儕評量系統之發展研究。高雄 2004。
- Li, Tian-Sheng: Assessing Effectiveness of Web-based Feedback Formative AssessmentEmbedded into Science Instruction on Student Achievement and Motivation: An Action Research.Changhua/Taiwan 2008.
李天生: 應用回饋提示型網路形成性評量對學生自然科自然科「協調作用」單元學業成就影響之行動研究。彰化 2008。
- Li, Wen-Hong: Faktorenanalyse zu den Motiven der Mittelschüler beim Übertritt in die Oberschule – am Beispiel der Stadt bzw. des Landkreises Changhua. Changhua/Taiwan 2002.
李文弘: 國中應屆畢業生升學意願與升學職校之相關背景因素研究—以彰化縣市為例。彰化 2002。

- Li, Xi-Yang: A Study on the Marketization of the High School Education in Taiwan. (Diss. Taipei) 2005.
李希揚: 我國高中職教育市場化之研究。台北 2005。
- Li, Yen-Ni: The Effects of Shared-book Reading Instruction on Reading Comprehension and Reading Motivation of primary grade students. Tainan/Taiwan 2007.
李燕妮: 分享式閱讀教學對國小低年級學童閱讀理解能力及閱讀動機之影響。台南 2007。
- Li, Yu-Cheng: The Development and Application of an Assessment System of Digital Portfolio in Elementary Science Teaching. Taipei 2004.
李侑政: 數位化卷宗評量系統之發展及在國小自然科學教學應用之研究。台北 2004。
- Liang, Jia-Feng: Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on The Structures of Bayesian Networks – The “algebra ” Related Indicator of Mathematics in Grade 6
Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on The Structures of Bayesian Networks. Taichung/Taiwan 2006.
梁家鳳: 以貝氏網路為基礎之能力指標測驗編製及補救教學動畫製作 – 以六年級數學領域之「代數」相關指標為例。台中 2006。
- Liang, Shiou-Yun: A Research on English Education Policy Implementation and Opinion Survey of Primary Schools in Hualien County. Hualien/Taiwan 2006.
梁岫雲: 花蓮縣國民小學英語教育政策執行問題之調查研究。花蓮 2006。
- Liang, Yuan: Study of the incorporation of portfolios into the junior high school freshman natural science course for gifted students and its correlation to metacognition. Taipei 2003.
梁源: 「學習歷程檔案」於國一資優生自然科學教學之應用及與後設認知關聯之探討。台北 2003。
- Liao, Gui-Feng: Untersuchung zu Basiskompetenz-Indikatoren in Sport an Grund- und Mittelschulen. Taipei 2001.
廖貴鋒: 中小學體育基本學力指標之研究。台北 2001。
- Lihpao Daily (臺灣立報):
Vom 25. Februar 2006: 學者直指多元入學增加負擔
(<http://memo.cgu.edu.tw/yun-ju/CGUWeb/SciLearn/idea/EduReform/01Intro/idea01a.htm>).
Vom 15. Juni 2009: 超時學習睡不飽 國中生好累
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=806108&ctNode=209&mp=1>).
- Lin, Cheng-Hsin: The Research of School Brand and Student's Behavior Intention Influence. Hsinchu/Taiwan 2007.
林呈欣: 學校品牌與就學動機對學生行為意圖影響之研究。新竹 2007。
- Lin, Chi-Shen: A Study on The Content of Data-Driven Decision Making System On School Level : A Survey of Taipei Elementary School Principals' Opinions. Taipei 2008.
林其賢: 學校層級資料導向決策系統資料內容之研究: 臺北市國民小學校長之意見調查。台北 2008。
- Lin, Chia-Jung: The Action Research on the effects of Multiple Assessment in the Fifth Grade Mathematics class. Taoyuan/Taiwan 2006.
林佳蓉: 多元評量對國小五年級數學學習成效之行動研究。桃園 2006。
- Lin, Chia-Ling: A study of Second Graders' Concept Learning towards "Magnet" with Dynamic Performance Assessment. Taipei 2008.
林佳伶: 以動態的實作評量融入教學探究國小二年級學童「磁鐵」概念之概念學習。台北 2008。
- Lin, Chia-Zen: A Study on the Job Stress and Coping Strategies for Elementary School Teachers Executing 1-9 Grades Curriculum Plan. Kaohsiung/Taiwan 2003.
林家任: 九年一貫課程實施後國民小學教師的工作壓力與因應策略之相關研究。高雄 2003。
- Lin, Chih-Yung: A Study on the Relationship between Elementary School Principal's Instructional Leadership and School Effectiveness in Taichung County. Taichung/Taiwan 2004.
林志勇: 台中縣國民小學校長教學領導與學校效能之研究。台中 2004。
- Lin, Chun-Chih: The impact of the instructional strategy of the problem posing in mathematic on students' mathematic conceptual change. Taichung/Taiwan 2007.
林峻志: 數學擬題教學策略對學生數學概念影響之行動研究。台中 2007。
- Lin, Chuan-Yi: A Research on the Enrollments to Senior High Schools in Taiwan, Taipei 2002.
林全義: 台灣地區高級中學入學方式之研究。台北 2002。
- Lin, Dan-Yan: The effects of the Computerized Dynamic Assessment for addition and subtraction in students with arithmetic difficulties. Kaohsiung/Taiwan 2008.

- 林丹雁: 電腦化動態評量對計算困難學生加減法學習之成效。高雄 2008。
- Lin, Fu-Sheng: Implementation of Nine-year Sequence Curriculum Framework of Science and Life Technology a Study on Multiple Assessments of Science Attitude Indicator. Taipei 2004.
林福勝: 落實九年一貫課程自然與生活科技學習領域國小學童科學態度能力指標多元評量之研究。台北 2004。
- Lin, Hsiao-Ching: How Children of Southeast Asian Immigrant Mother Read Chinese in Taiwan: A Miscue Analysis Case Study. 台中 2006.
林筱晴: 新住民女性子女的閱讀能力分析: 閱讀差異分析個案研究。台中 2006。
- Lin, Jia-Huoy: A Study on Measurement of teachers' Job Stress Inventory at Elementary Schools. Tainan/Taiwan 2002.
林佳慧: 國民小學教師工作壓力評量之研究。台南 2002。
- Lin, Chia-Jung: The Action Research on the effects of Multiple Assessment in the Fifth Grade Mathematics class. Taoyuan/Taiwan 2006.
林佳蓉: 多元評量對國小五年級數學學習成效之行動研究。桃園 2006。
- Lin, Hsiu-Chuan: The Effects of Cooperative Story Mapping Instruction on Fifth - Grade Students' Reading Comprehension. Tainan/Taiwan 2009.
林秀娟: 故事結構合作學習對國小五年級學童閱讀理解能力的影響。台南 2009。
- Lin, Joun-Chin: The research was aimed to discuss the difficulties or problem of practicing. Kaohsiung/Taiwan 2005.
林榮進: 國小自然與生活科技課程實施多元評量之行動研究。高雄 2005。
- Lin, Li-Hung: The Research of the Approaches to Compulsory Education Surplus Teachers in Miaoli County. Taipei 2008.
林立紘: 苗栗縣國民教育階段超額教師處理之調查研究。台北 2008。
- Lin, Li-Shih: The pluralistic assessment designs of the competence indicators —The example of 「observing the moon」 unit of science and technology study field. Taipei 2004.
林麗詩: 以能力指標為導向的多元評量設計-以自然與生活科技學習領域中的「觀測月亮」單元為例。台北 2004。
- Lin, Mei-Xian: A case study of applying multiple assessment to social studies in elementary school. Hsinchu/Taiwan 2002.
林美賢: 國小社會科實施多元評量之個案研究。新竹 2002。
- Lin, Meng-Yi: Meine Schule ist verschwunden! in: Global Views Monthly, 9/2006.
林孟儀: 我的學校不見了!上學好難。輯於:《遠見》雜誌 2006 年 9 月。
- Lin, Ming-Huang: Neue Lehrplanrichtlinie für die Grundschule in Japan, in: Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research, H. 41, 2009, S. 61 ff.
林明煌: 日本小學新《學習指導要領》的修訂與其內容之探討。輯於: 教育資料集刊第四十一輯。頁 61-63。Taipeh 2009。
- Lin, Mu-Ming: The Study of Developing Remedial Teaching Module on “Three-dimension Geometry”. Chiayi/Taiwan 2004.
林木明: 發展「立體幾何」教學模組進行補救教學之研究~以國小六年級學童為例。嘉義 2004。
- Lin, Po-You: Basiskompetenz-Test für die Mittelschulabsolventen in der Stadt Taipei, in: Oberschulpädagogik, Taipei 1999, H. 6, S. 28-30.
林泊佑: 臺北市國民中學學科基本能力測驗。輯於: 高中教育, 6, 台北 1999, 頁 28-30。
- Lin, Qing-Jiang: Studie zum Berufsprestige der Lehrer. Taipei 1971.
林清江: 教師職業聲望與專業形象調查。台北 1971。
- Lin, Qing-Jiang: Studie zum Berufsprestige der Lehrer. Taipei 1981.
林清江: 教師職業聲望與專業形象調查。台北 1981。
- Lin, Qing-Jiang: Bericht über das „neun Jahre umfassende einzügige Curriculum“, in: Bildungskommission der Legislative: Protokoll der sechsten Sitzung der dritten Veranstaltung in der Legislative. Taipei, Am 7. Oktober 1998.
林清江: 國民教育九年一貫課程規劃專案報告。立法院教育委員會第三屆第六會期。台北 1998。
- Lin, Rong-Tsai: A Study of the Opinions of Elementary School Teachers on Teacher Professional Evaluation System in Kaohsiung City. Tainan/Taiwan 2001.
林榮彩: 高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究。台南 2001。
- Lin, Rong-Zi: Wildes Feuer bei der Bildungsreform. Taichung/Taiwan 2003.
林榮梓: 教改野火集。台中 2003。

- Lin, Rong-Zhou: Untersuchung zum aktuellen Stand der Umsetzung von Vertriebsplanung der Oberschulen der Stadt bzw. des Landkreises Taipeh. Taipeh 2007.
林榮洲: 臺北縣市公私立高中職學校行銷策略實施現況之研究。台北 2007。
- Lin, Shi-Hua/Zhan, Zhi-Yu (Hrsg.): Forum zum Plan der vielfältigen Wege zur Oberschule, in: Journal of Educational Measurement, H. 78, 2002, S. 112-135.
林世華、詹志禹主持: 多元入學輔導座談會。輯於: 學生輔導通訊, 78, 台北 2002, 112-135。
- Lin, Wie-Chia: The Study of the Application of Performance Assessment in Arts and Humanities Area: A Case of Issued-Curriculum Project in An Elementary School. Taipeh 2002.
林維佳: 實作評量在藝術與人文學習領域之運用研究。台北 2002。
- Lin, Xiu-Juan: The effects of literature discussion program on elementary students' reading motivation, reading attitude and reading behavior. Tainan/Taiwan 2001.
林秀娟: 閱讀討論教學對國小學童閱讀動機、閱讀態度和閱讀行為之影響。台南 2001。
- Lin, Yi-Chen: The Research of Implementation of Portfolio Assessment for School-Based Integration Curriculum-In the Model of "The Beauty of the Natural Ecology on Campus". Taichung/Taiwan 2004.
林以真: 學校本位統整課程實施檔案評量之研究—以「校園自然生態之美」模組為例。台中 2004。
- Lin, Yi-Hui: Auswirkung des mathematischen Nachhilfeunterrichts auf das Lernen der Mittelschüler der siebten Jahrgangsstufe im Landkreis Tainan. Tainan / Taiwan 2006.
林宜慧: 台南地區國一學生參加校外數學補習對其學習的影響。台南 2006。
- Lin, Yi-Nan : Intelligenz der Mittelschüler und deren Schulerfolg. Taipeh 1972.
林義男: 我國國中學生智能分配與學業成就台北。台北 1972。
- Lin, Yi-Ju: Elementary schools Mandarin at the second stage Listening Core Competence Test Writing and Analysis. Taichung/Taiwan 2008.
林怡如: 國小語文學習領域第二階段聆聽能力測驗編製與分析研究。台中 2008。
- Lin, Yi-Shan: A Research on the Remediation teaching through Mathematical Games--Take the 2nd graders' addition/subtraction unit as the case. Tainan/Taiwan 2006.
林羿姍: 透過數學遊戲進行補救教學之研究—以國小二年級加減單元為例。台南 2006。
- Lin, Yu-Fen: Use learning portfolio as an evaluative method in the reading and writing of Chinese language in the sixth-grade ~ a teacher action research. Taichung/Taiwan 2003.
林玉芬: 學習檔案評量方法在國小六年級國語科閱讀及寫作教學的實踐~一個教師的行動研究。台中 2003。
- Lin, Yu-Hsin: The Study of Factors Influencing Elementary School Students from New Residents and Native Resident Household-An Example from Nantou County. Chiayi/Taiwan 2007.
林佑星: 影響國民小學新住民學生與原住民學生學業成就之研究-以南投縣為例。嘉義 2007。
- Lin, Zhao-Zhen: Diskussion über die Reformmaßnahmen der Aufnahmeprüfung zur Oberschule, in: The Educator Monthly, H. 249/1988, S. 8.
林照真: 談高中聯招的改革方案。輯於: 師友, 1998年3月, 卷期: 249, 頁8。
- Liou, Huei-Yu: A Study of Construction of Indicator System of School Quality- Take Complete High School for Example. Nantou/Taiwan 2001.
柳蕙瑜: 學校品質指標體系建構之研究-以完全中學為例。南投 2001。
- Liu, Chi-Lin: The Action Research of Integrating Dynamic Assessment on Number Sense in Mathematical Instruction. Tainan/Taiwan 2002.
劉琪玲: 數感動態評量融入數學科教學之行動研究。台南 2002。
- Liu, Chi-Wen: A Research of the Multiple Assessment for Discriminating and Predicting of Elementary Pupils' Cognition Status in the Circuit DIY Unit. Chiayi/Taiwan 2005.
劉繼文: 多元評量模式對國小學童自然科認知能力之區辨性及預測性之研究—以「電路 DIY」為例。嘉義 2005。
- Liu, Hsing-Chin: The Study of Construction Quality School Indicators in Elementary School. (Diss. Taipeh) 2010.
劉興欽: 國民小學優質學校指標建構之研究。台北 2010。
- Liu, Jen-Kuei: A Relational Study among Life Stress, Life Meaning and Depression of Junior High School Students in Yunlin County. Yunlin/Taiwan 2004.
劉仁貴: 雲林縣國中生活壓力、生命意義與憂鬱傾向相關之研究。雲林 2004。
- Liu, Jin-Shan: Wo sollen die kleinen Schulen hin? in: Education e-paper in Hsinchu City, H. 19, April/2006. (unter: <http://www.hceb.edu.tw/epaper/200604/a1.htm>, Zugriff: 13. Februar 2009).
劉金山: 小型學校 何去何從。輯於: 新竹市教育電子報第19期。2006年4月10日。
- Liu, Kuei-Hsiu: The Junior High School Practicing Multiple Assessments in Science and Technology

- Curriculum by Action Research. Kaohsiung/Taiwan 2003.
- 劉桂秀: 國中生活科技課程實施多元評量之行動研究。高雄 2003。
- Liu, Tsung-Ming: A Study on Junior High School Teachers' Personality Traits, Teaching Styles, and Teaching Effectiveness. Changhua/Taiwan 2007.
- 劉宗明: 國中教師人格特質、教學風格與教學效能之研究。彰化 2007。
- Lu, Chun-Hsien: Two-Stage Performance Assessment: A Study of Cooperative Action Research From Ability Indicators to Learning and Teaching Feedbacks. Taipei 2004.
- 魯俊賢: 二階段實作評量之實踐歷程—從能力指標到教與學的回饋之合作行動研究。台北 2004。
- Lu, Hui-Ling: Developing a Pluralistic Assessment for Scientific Attitude-An Action Research Based on the "Bicycle" Unit in Sixth Grade. Pingtung/Taiwan 2004.
- 盧惠鈴: 發展多元化科學態度評量之行動研究—以國小六年級「腳踏車」單元為例。屏東 2004。
- Lü, Ting-He: Neue Verordnung zur US-amerikanischen Lehrerausbildung – Kompetenzbasierende Bildung. Taipei 1979.
- 呂廷和譯: 美國師範教育新法—能力本位教育。台北 1979。
- Luo, Ing-Hao: The reserch evaluation indicators of junior high school principals' managing performance. Taipei 2000.
- 羅英豪: 國民中學校長辦學績效評鑑指標之研究。台北 2000。
- Ma, Hsiang-Ching: A Critical Discourse Analysis of the Senior Secondary Education Admission System Reform in Post-1990 Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2008.
- 馬向青: 台灣一九九〇年代以後國民中學升學制度改革之批判論述分析。高雄 2008。
- Ma, Xin-Xing: Ursachen der Konkurrenz zwischen Schüler bei der Schulversetzung und deren Gegenmaßnahmen, in: Journal of Education Research, H. 20, 1991, S. 27-30.
- 馬信行(譯): 我國升學競爭弊端之探源與解決之道。輯於: 教育研究雙月刊, 1991年10月, 卷期: 20, 頁 27-30。
- Mandarin Daily News (國語日報):
- Vom 30. März 1999: 高中多元入學方案: 認清自己的性向, 選擇適合的學校
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=489262&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 17. April 2002: 當補習班取代了學校時
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=594704&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 17. April 2003: 補習班不死, 只是學生年齡提高
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=615385&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 2. Mai 2006: 教部: 國小基測違背政策須停辦
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=704138&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 24. November 2006: 地方紛辦小基測 教部不鼓勵
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=726780&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 24. November 2006: 國小基本學力測驗 北市明年續辦 後年加考英語
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=726780&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 19. Juni 2008: 課業壓力重, 如何快樂學習
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=765935&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 7. August 2008: 推動書包減重, 北縣明年辦考評
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=766965&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 5. Juni 2009: 200 萬獎學金 私校搶學生
(http://enews.tp.edu.tw/paper_show.aspx?EDM=EPS20090605153611RCP).
- Min Sheng Daily (民生報) vom 13. August 2000: 高中職多元入學, 準國三生暑假補得更兇
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=561572&ctNode=209&mp=1>).
- Ming-Yi Mittelschule: Unterrichtsplan im Fach „Sprache“. Kaohsiung/Taiwan 2000. (unter: <http://teach.eje.edu.tw/data/files/9CC/data/myjh/2001327928/%A9%FA%B8q%B0%EA%A4%A489%A6~%AB%D7%B2%C4%A4G%BE%C7%B4%C1%BB%y%A4%E5%AC%EC%B2%CE%BE%E3%B1%D0%BE%C7%ADp%B5e%AA%ED.htm>, Zugriff: 15. Mai 2008).
- 明義國中: 89 年度第二學期 語文科統整教學計畫表。高雄 2000。
- Mo, Li-Jen: Study of Relationships Among Emotional Intelligences And Life Adjustments of Junior High School Students. Changhua/Taiwan 2003.
- 莫麗珍: 國中學生情緒智力與生活適應關係之研究---以台灣中部地區為例。彰化 2007。
- News Radio (中廣新聞網) vom 3. Juni 2009: 搶學生 私校大手筆給「獎」
(<http://n.yam.com/focus/garden/27119/>, Zugriff: 10. Februar 2010).
- Nieh, Yuan-Ching: A Research on the Relationship between Study Pressure and Leisure Needs for Junior High School Students in Taitung County. Taitung/Taiwan 2008.
- 聶苑菁: 台東縣國中生課業壓力與休閒需求之相關研究。台東 2008。
- Offizielle Webseite „Kinder lesen Bücher“.

- 全國兒童閱讀網 (<http://www.openbook.moe.edu.tw/>)。
- Offizielle Webseite „PISA - Programme for International Student Assessment in Taiwan“: unter <http://pisa.nutn.edu.tw/Research%20results01-quantity%20result.html>).
- PISA 學生能力國際評量計畫官方網頁。
- Ouyang, Jiao: Planung und Untersuchung zur Indikatoren der Basiskompetenzen im Fach Chinesisch. S.22, Taipeh 1998.
- 歐陽教: 我國中小學國語文基本學力指標系統規劃研究. 頁 22。台北 1998。
- Ouyang, Jiao u.a.: Untersuchung zur Systemerstellung der Basiskompetenz-Indikatoren im Fach Chinesisch an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 2002.
- 歐陽教等: 我國中小學國語文基本學力指標系統規劃研究精簡版。台北 2002。
- Pan, Pei-Wen: Untersuchung zu den Motiven der Mittelschüler beim Übertritt in die Oberschule – am Beispiel der Stadt Kaohsiung. Kaohsiung/Taiwan 2007
- 潘佩文: 計畫行為理論應用於國中生升學意願之研究-以高雄市國三生選讀技職學校為例。高雄 2007。
- Pan, Tao-Jen: The research of constructing the indicators of the school evaluation and the weight system of the urban and rural for the public junior high school (Diss. Kaohsiung/Taiwan), 2008.
- 潘道仁: 國民中學校務評鑑指標與城鄉權重體系建構之研究。高雄 2008。
- Pan, Wen-Zhong: Verordnungen zur Durchführung der Leistungstests auf regionaler Ebene an Grund- und Mittelschulen (Entwurf). Taipeh 2007.
- 潘文忠: 直轄市縣(市)政府辦理國民中小學學生能力評量檢測基本原則(草案)。台北 2007。
- Peng, Yen-Hsiang: Elementary School Mathematical Computerized Dynamic Assessment Based on the Graduate Prompting Method. Miaoli/Taiwan 2005.
- 彭彥翔: 以漸進提示法為基礎之國小數學科電腦化動態評量。苗栗 2005。
- Peng, Xiu-Man: Effects of Performance Assessment on the Learning Attitudes and Problem-Solving Ability on Life Curriculum of Lower Graders – Using an Elementary School in Countryside as an Example. Hsinchu/Taiwan 2006.
- 彭秀滿: 實作評量之實施對國小低年級學童生活課程的學習態度以及解決問題的能力之影響-以一所偏遠小學為例。新竹 2006。
- Peng, Yuan-Can: Lehrkräfte: mehr Basiskompetenztests, mehr Leistungsdruck, in: „United Daily News“ vom 23. Juni 2002.
- 彭淵燦: 師長看學測：多考一次多壓力。輯於：聯合報, 2002 年 6 月 23 日。
- Penghu News (澎湖時報) vom 16. Mai 2009: 本縣首次國小五年級普測登場 (<http://www.magong.com.tw/news/article.php?no=09050415>).
- Sankei Shimbun (日本產經新聞) vom 11. April 2009: 日將修正學區基準 研議巴士通學「1 小時」 (http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=3215).
- She, Feng-Tzu: The Implementation of the Student Assessment Policy in Taiwan. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2009.
- 佘豐賜: 我國學生學習成就評量政策執行之研究。高雄 2009。
- Shen, Chu-Wen: Der Leistungsdruck bei der Aufnahmeprüfung beeinträchtigt die Gesundheit der Prüflinge, in: Informationen über das Bildungswesen, H. 3, 1979, S. 75-77.
- 沈楚文: 聯考壓力影響考生心理健康。輯於：教育資料文摘, 1979 年 11 月, 卷期：3, 頁 75-77。
- Sheng, Yi-Jun: A Study of Educators' Attitudes toward Teacher Appraisal in Taoyuan Elementary Schools. Taipeh 2004.
- 盛宜俊: 桃園縣國民小學教育人員對實施教師評鑑態度之調查研究。台北 2004。
- Sheu, Ding-Bang: A Study of Junior High Students' Learning Disturbances and Learning Attitudes toward the Implementation of Diversified Admission Program to Senior Vocational High Schools. Changhua/Taiwan 2002.
- 許定邦: 高中高職實施多元入學方案後國中生學習困擾及學習態度之研究。彰化 2002。
- Sheu, Tay-Yih: Planung und Durchführung des Plans der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“. (Diss. Taipeh) 2003.
- 許泰益: 我國高級中學多元入學方案政策規劃與執行及研究。台北 2003。
- Shew, Jia-Hwa: A Study on the Development of Third Grade Mathematics Multi-Stage Dynamic Assessment. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2001.
- 許家驊: 國小三年級數學多階段動態評量之研究。高雄 2001。
- Shi, Jia-Yuh: A Study of Performance Assessment in Life Curriculum for Elementary Schools. Taichung/Taiwan 2003.
- 席家玉: 國民小學生活課程實作評量之研究。台中 2003。
- Shi, Xi-Quan: Lehrkompetenz – kompetenzorientierte und handlungsorientierte Personalentwicklung. Taipeh 1986.
- 施溪泉譯: 教學能力 – 能力本位與行為本位教育之人員發展。台北 1986。

- Shi, Ying: Der Leistungsdruck auf die Schüler ist nicht größer, in: „United Evening News“ vom 13. Oktober 2005.
史英: 學生負擔不比以前重。輯於: 聯合晚報, 2005 年 10 月 13 日。
- Shih, Chien-Chi: Analysis of Group Problem-solving Process in Mathematics Performance Assessment of Grade Six Elementary School Children. Kaohsiung/Taiwan 2003.
石千奇: 國小六學童在數學實作評量中的小組解題歷程分析。高雄 2003。
- Shih, Pi-Ling: A Study on Implementing School-Based Teacher Evaluation in Taoyuan Elementary Schools. Taipeh 2003.
石璧菱: 國民小學實施學校本位教師評鑑之研究 ~以桃園為例。台北 2003。
- Shong, Tzn-Shein: A Comparative Study on the Basic Competency for Compulsory Education between Australia and Taiwan. Nantou/Taiwan 2000.
熊自賢: 中澳義務教育階段基本能力教育方案之比較研究。南投 2000。
- Sonderkommission für Curriculumentwicklung an Grund- und Mittelschulen: Gesamtregelung der Curriculumentwicklung an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1998.
國民中小學課程發展專案小組: 國民中小學課程發展共同原則。台北 1998。
- Sonderkommission für Curriculumentwicklung an Grund- und Mittelschulen: Lehrziele an Grund- und Mittelschulen. Taipeh 1998.
國民中小學課程發展專案小組: 國民中小學課程目標。台北 1998。
- Song, Mei-Yao: The effectiveness of the Hand-in-Hand Plan After-School Support Policy of Miaoli County. Hsinchu/Taiwan 2008.
宋美瑤: 苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效評估之研究-以回應性評估觀點。新竹 2008。
- Song, Xue-Ying: 1st grade student' handwriting ability and the relationship between students' handwriting ability and visual perception ability. Taichung/Taiwan 2005.
宋雪瑛: 國小一年級寫字能力測驗編製與視知覺能力之相關研究。台中 2005。
- Stiftung Eden: Indikatoren der sozialen Ungleichheit. Taipeh 2008.
伊甸基金會: 弱勢指標大調查。台北 2008。
- Su, Chien-Hsun: Bildungsreform im Zeitalter der Globalisierung: Am Beispiel USA, Europa und Taiwan. Taipeh 2002.
蘇建勳: 全球化下歐美與台灣社會的教育改革。台北 2002。
- Su, Fang-I: An Investigation of Students' Performance in Learning of Visual Arts by Comparing Two Groups with High and Low Scores of Portfolio Assessment. Taipeh 2004.
蘇芳儀: 從檔案評量看高低學習成就學生在視覺藝術之學習表現。台北 2004。
- Su, Guo-Xing: A Study on Relationship among Teachers' Job Stress, Exercise Behavior and Health Condition of Elementary Schools in Taipei. Taipeh 2004.
蘇國興: 台北市國小教師工作壓力、運動行為與身心健康之相關研究。台北 2004。
- Su, Kai-Wen: The study of the current situation of portfolio assessment application in Taipei City Elementary Schools and the teacher's attitude toward it. Taipeh 2002.
蘇楷雯: 台北市國民小學實施學習歷程檔案評量之現況及教師態度調查研究。台北 2002。
- Su, Li-Chun: The Rationality on Grade 1-9 Curriculum Policy. (Diss. Hualien/Taiwan) 2008.
蘇麗春: 九年一貫課程政策合理性之研究。花蓮 2008。
- Su, Qing-Shou/Huang, Zhen-Qiu/Zhou, Ji-Wen/Qao, Qiang-Hua: Untersuchung zur aktuellen Entwicklung und Evaluation der Oberschulbildung. Taipeh 1994.
蘇清守、黃振球、周繼文、高強華: 我國高中教育發展現況與評估之研究。台北 1994。
- Sun, Bang-Zheng: Die neunjährige Schulpflicht. Taipeh 1972.
孫邦正: 九年國民教育的展望。台北 1972。
- Sun, Pei-Fen: A Study on the Implementation of Multiple Assessments by Elementary School Teachers of Health and Physical Education in Kaohsiung City. Tainan/Taiwan 2006.
孫佩芬: 高雄市國小健康與體育學習領域教師實施體育多元評量之調查研究。台南 2006。
- Sun, Zhen: Taiwan auf dem Weg zu einer wissensbasierten Ökonomie. Taipeh 2001.
孫震: 台灣發展知識經濟之路。台北 2001。
- Sung, Yu-Lun: A Study of Portfolio Applied to Recorder Ensemble Training in the Elementary School. Taipeh 2008.
宋雨倫: 學習檔案運用於國民小學直笛團隊訓練之研究。台北 2008。
- Tai, Kuo-Cheng: Competence Indicators Test and Remedial Instruction Developments Based on Bayesian Networks – The “Geometry” Related Indicators of Mathematics in Grade 6. Taichung/Taiwan 2006.
戴國正: 以貝氏網路為基礎之能力指標測驗編製及補救教學動畫製作 – 以六年級數學領域之「幾何」相關指標為例。台中 2006。
- Taiwan Education Panel Survey Newsletter vom 22. September 2006.
[家庭的教育支出-補習費\(一\) \(2006 年 9 月 22 日\)](http://www.teps.sinica.edu.tw/TEPSNews/TEPS~News_065.pdf)。台灣教育長期追蹤資料庫電子報。2006 年 9 月 22 日, 取自: http://www.teps.sinica.edu.tw/TEPSNews/TEPS~News_065.pdf

- Tang, Chung-Yi: The inconsistency between reality and ideal of principal instructional leadership in faraway elementary school practice process. Kaohsiung/Taiwan 2005.
唐忠義: 校長教學領導在偏遠國小的實踐—以面臨裁併校邊緣的山谷國小為例。高雄 2005。
- Teng, Ming-Hsing: Combining Classes and Amalgamating Schools for Too Small Scale Primary Schools in Hualien County. Hualien/Taiwan 2005.
鄧明星: 花蓮縣國民小學規模過小學校合班併校研究。花蓮 2005。
- The Commons Daily (民眾日報) vom 9. November 2003: 反補習, 樂學連到南陽街找碴
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=640385&ctNode=209&mp=1>).
- The Executive Yuan of the Republic of China: Act on Refusal of Public Servants Due to Conflicts of Interest (Am 12. Juli 2000).
行政院: 公職人員利益衝突迴避法 (2000 年 7 月 12 日).
- The Japan Times (日本讀賣新聞) am 28. Juli 2008: 日本 20 都縣廢除公立高中學區
(http://epaper.edu.tw/print.aspx?print_type=windows&print_sn=1742&print_num=320).
- The Liberty Times (自由時報):
Vom 6. April 1999: 導正歪風, 寄望多元入學方案
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=527035&ctNode=209&mp=1>).
Vom 7. Juni 2000: 補習炙手可熱, 私校面不改色
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=555098&ctNode=209&mp=1>).
Vom 1. Juli 2000: 教育部長曾志朗於 2000 年 6 月 30 日正式宣佈多元入學方案的新政策
(<http://www.hou.com.tw/html/033information1.htm>).
Vom 22. Dezember 2006: 嘉市小六生 國英數大考驗
(<http://www.libertytimes.com.tw/2006/new/dec/22/today-center2.htm>).
Vom 1. Mai 2008: TASA 學生學習評量成效差今年喊卡
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=764251&ctNode=209&mp=1>).
Vom 8. Mai 2008: 國中國小學力比一比 生活化入題
(<http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/may/8/today-north9.htm>).
Vom 10. September 2008: 高中職申請入學 取消四成上限
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=767705&ctNode=209&mp=1>).
Vom 6. Mai 2009: 迷你校 搶學生各顯神通 自由時報
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=738101&ctNode=209&mp=1>).
Vom 1. Juni 1009: 最高 200 萬/私立高中職 搶生「獎」不完
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=804234&ctNode=209&mp=1>).
Vom 15. Juni 2009: 立法禁止 8 成 8 國中還體罰 46%老師 曾以言語羞辱學生
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=806099&ctNode=209&mp=1>).
Vom 6. Juli 2009: 少子化搶學生 班班有液晶電視
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=817713&ctNode=209&mp=1>).
- Tien, Li-Chuan: The Action Research of Portfolio Assessment in an Elementary Science Classroom. Taipei 2001.
田麗娟: 國小自然科評量方式之行動研究--以學習歷程檔案評量為例。台北 2001。
- TNEWS (桃園新聞網) vom 10. Juli 2009: 消基會 (新聞參考稿): 二次基測 補習費高達 15 億 圖利補教業者! ? (http://tnews.cc/03/newscon1_80808.htm).
- Tong, Qing-Feng: Von Alptraum zu schönem Traum, in: „Yazhou Zhoukan“ vom 3. August 2003.
童清峰: 讓教改惡夢變美夢。輯於: 亞洲週刊十七卷三十一期 (2003-08-03)。
- Tsai, Cheng-Tzu: A Study of the Factors Related to the Mathematics Achievements for Sixth-graders—Take TASA 2005 for an Example. Tainan/Taiwan 2006.
蔡政賜: 國小六年級學生數學成就相關因素之調查研究—以 TASA2005 為例。台南 2006。
- Tsai, Chih-Lung: Application of TIMSS 2007 Assessment Frameworks in a Survey Study of Mathematics Achievement for Elementary School Students in Kinmen County. Taipei 2007.
蔡志隆: TIMSS 2007 評量架構應用在金門縣國小學童數學成就之調查研究。台北 2007。
- Tsai, Ching-Ling: An Action Research of Implementing Performance in an Elementary Mathematical Class assessment. Hualien/Taiwan 2002.
蔡菁玲: 國小一年級數學領域實作評量之行動研究。花蓮 2002。
- Tsai, Gi-Lin: The Effects of Strategy Tips for Online Dynamic Assessment of Junior High School Mathematic Equation Word Problems. Taipei 2008.
蔡季霖: 以提示策略為基礎之線上動態評量對國中數學方程式文字題解題之研究。台北 2008。
- Tsai, Ming-Ying: A Study of Relationship between Teachers' Job Stress and Social Support in the Merged Elementary Schools. Chiayi/Taiwan 2008.
蔡明穎: 裁併校國小教師工作壓力與社會支持相關之研究。嘉義 2008。
- Tsai, Tsui-O: A Study on the Stress, Coping Strategy, and Satisfactions of the Work of Teachers in Elementary

- Schools in Taipei City. Taipei 2004.
- 蔡翠娥: 台北市國小教師工作壓力、因應方式與工作滿意度之研究。台北 2004。
- Tsai, Wen-Jiuan: The research of Taipei public senior high schools, region and admission policy. Taipei 2003.
- 蔡文娟: 臺北市公立高中學區與升學的探討。台北 2003。
- Tsai, Yu-Tung: The Study of Work stress and Coping Strategies of Elementary School Teachers. Tainan/Taiwan 2006.
- 蔡玉董: 國民小學教師工作壓力與因應策略之研究。台南 2006。
- Tsai, Dong-Lih: The study of the relationships between school administrative support, the degree of teachers' understanding nine-year integrated curriculum, and job stress in the elementary schools-- Changhua Country as an example. Chiayi/Taiwan 2004.
- 蔡東利: 國民小學學校行政支援及教師對九年一貫課程瞭解程度與工作壓力之研究。嘉義 2004。
- Tseng, Hsian-Jung: Study on Constructing School Management Effectiveness Indicators and its Applications—Perspective from Managing Strategies of the Balanced Scorecard. (Diss. Kaohsiung/Taiwan) 2006.
- 曾榮祥: 學校經營效能指標建構與應用之研究: 以平衡計分卡管理策略為依據。高雄 2006。
- Tseng, Ming-Meng: A Study on the Effects of Implementing Multiple-Evaluation in the Health and Physical Education Course of Junior High School. Taipei 2006.
- 曾明萌: 國民中學體育課程實施多元評量效益之研究。台北 2006。
- Tseng, Ming-Yi: Applications of NAEP 2007 Assessment Framework on Developing Model of Mathematics Academic Achievement Assessment for Pupils in Taiwan. Taipei 2008.
- 曾明義: NAEP2007 評量架構在台灣國小學童之數學成就評量發展模式之應用。台北 2008。
- Tseng, Ta-Hung: A Study of the Implementation Status of Multiple Assessments by Elementary School Teachers of Science and Life Technology Learning Area in Hsinchu County. Taipei 2005.
- 曾德鴻: 新竹縣國小自然與生活科技學習領域教師「多元評量」實施現況的調查研究。台北 2005。
- Tsou, Mei-Ting: An Action Research of Intergrating Play Teaching and Performance Assessment in the Second Grade Mathematical Class. Taozuan/Taiwan 2005.
- 鄒美婷: 遊戲教學融入實作評量應用於國小二年級數學領域之行動研究。桃園 2005。
- Tu, Jui-Chen: The effects of Direct Instruction (DI) and Self – Monitoring for Mathematics Underachiever of Elementary School Sixth Grade. Taipei 2006.
- 涂瑞臻: 直接教學模式及自我監控策略對國小六年級數學低成就學生數學學習成效之探討。台北 2006。
- Tung, Chiung-Ling: The Research on the Policy Evaluation of the Basic Competence Test for Elementary Schools in Kinmen. Chiayi/Taiwan 2008.
- 董炯靈: 金門縣國民小學基本能力測驗政策評估之研究。嘉義 2008。
- TVBS-NEWS (TVBS 新聞) vom 13. April 2009: 搶學生拚生存 國小造英語情境村 (<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/090413/8/1hrz.html>).
- Tzng, Chien-Chung: The Diagnostic and Remedial Instruction in Area Concept of the Children with Learning Disabilities. Tainan/Taiwan 2001.
- 曾千純: 數學學習不利學生面積概念的診斷與補救教學。台南 2001。
- United Daily News (聯合報):
 Vom 29. Oktober 1992: 教育改革不能只是口號
 (<http://memo.cgu.edu.tw/yun-ju/CGUWeb/SciLearn/idea/EduReform/03Process/ReformProcess2nd.htm>)
 Vom 7. März 2000: 社區化小班制, 補習班多元化, 搶商機
 (<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=549994&ctNode=209&mp=1>).
 Vom 5. Mai 2000: 呼籲重視孩子睡眠不足、考試越來越多的事實
 (<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=551766&ctNode=209&mp=1>).
 Vom 31. Mai 2000: 多元入學, 立委質疑變多元補習
 (<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=554511&ctNode=209&mp=1>).
 Vom 10. Januar 2001: 學力測驗倒數計時, 補教業者打「出題老師」牌
 (<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=567541&ctNode=209&mp=1>).
 Vom 15. September 2001: 北市版多元入學座談無交集
 (<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/researchpaper/taipeimultipleentrance.pdf>).
 Vom 28. November 2002: 教改亂象 30 萬家長醞釀遊行促修正
 (<http://memo.cgu.edu.tw/yun-ju/CGUWeb/SciLearn/idea/EduReform/03Process/ReformProcess00.htm>).

- Vom 29. November 2002: 教改 監委認為應總體檢
(<http://www.savs.ilc.edu.tw/teacher/merry/mess/m2-3.htm>).
- Vom 10. Dezember 2002: 課本一堆錯 消基會考慮提國賠
(<http://sample.ptc.edu.tw/raps007/query7.asp?pbclass=%A4%E5%B1%D0%B7s%BBD>).
- Vom 1. November 2003: 課輔搶進度 國三生留校到十點
(www2.hwsh.tc.edu.tw/~tsai/word/school.doc)
- Vom 8. März 2005: 多元入學後，孩子比以前更苦
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=670318&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 14. Oktober 2005: 李遠哲 為十年教改道歉
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=701927&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 24. Oktober 2005: 補習國文，凌晨排隊來搶位
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=738203&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 28. Mai 2006: 補全科十幾萬，家長賣車籌錢
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=707703&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 6. Juni 2006: 基測，未必要折騰兩次/利誘，社區高中搶學生
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=707813&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 21. Juni 2007: 補習班：二測人數將暴增/入學門檻，竟成分發唯一依據/基測量尺，就是一把不準的尺/林妙香：非追蹤個案/全教會，限教部三天內說明
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=740882&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 31. Juli 2007: 高中搶學生 名校忙護盤
(http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=78266).
- Vom 3. Oktober 2007: 每天 7.5 小時 小六到高二 6 年都睡不飽
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=749829&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 5. Oktober 2008: 教師評鑑辦 3 年 自願參與...冷
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=770343&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 3. März 2009: 大溪高中搶資優生重賞 450 萬
(http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_MAIN_ID=171&f_SUB_ID=123&f_ART_ID=180834).
- Vom 7. März 2009: 南崁高中搶學生 重賞 20 萬
(http://www.tycg.gov.tw/main/main_discuss_detail.aspx?classify_sn=10&sn=14467).
- Vom 25. Mai 2009: 北縣高中 重賞搶人
(http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=195953).
- Vom 27. Mai 2009: 12 年國教來了 九月小一生 可享免試升高中
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=803575&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 17. Juni 2009: 罕見!北一女比建中高 1 分
(http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_MAIN_ID=171&f_SUB_ID=123&f_ART_ID=199644).
- Vom 25. November 2009: 掃蕩未立案補習班 北縣祭鐵腕
(<http://paper.udn.com/udnpaper/PID0016/164754/web/>).
- United Evening News (聯合晚報):
- Vom 5. April 1999: 教育部：減輕補習壓力，實施多元入學
(<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=527026&ctNode=209&mp=1>).
- Vom 21. Dezember 2006: 自辦基測 考生進不了高職、國立高中、五專
(http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=54792).
- Vom 27. August 2008: 台南縣府趕上廢校補助末班車 3 年共 1440 萬廢校補助款
(http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=145540).
- Verein zur Wiederaufrichtung der Bildung: Erklärung zur Wiederaufrichtung der Bildung. Taipeh am 20. Juli 2003.
重建教育連線: 重建教育宣言。台北 2003。
- Wang, Chi-Yu: The Study of the Relationship between Academic Stress and Leisure Needs of Junior High School Students in Taipei City. Taipeh 2006.
王琦瑜: 臺北市國中課業壓力與休閒需求之相關研究。台北 2006。
- Wang, Chia-An: A Study on Marketing Strategies for Senior High Schools and Vocational Schools in Taiwan. Chiayi/Taiwan 2006.
汪家安: 台灣高級中等學校行銷策略之研究。嘉義 2006。
- Wang, Chieh-Chen: A Study on Program Implementation of After School Alternative Program in Elementary Schools: An Example of Miao-Li County. Taichung/Taiwan 2007.
王潔真: 國民小學攜手計畫之政策執行研究—以苗栗縣為例。台中 2007。

- Wang, Chih-Hsuan: Action research on portfolio assessment applying to health and physical education classes. Chiayi/Taiwan 2009.
王志軒: 2009 健康與體育領域實施歷程檔案評量之行動研究。嘉義 2009。
- Wang, Chiung-Hui: Applying Portfolio Assessment to Science Teaching and learning in Middle School: An Action Research. Changhua/Taiwan 2007.
王瓊惠: 學習歷程檔案在自然與生活科技課程教學應用之探討。彰化 2007。
- Wang, Chun-Sheng: A Study on the Competition and Marketing Strategy of the Private Senior High School in Taiwan—Taking Kang-Ming Private Senior High School as Example. Tainan/Taiwan 2006.
王春生: 台灣私立高級中學競爭策略與行銷策略的研究—以私立港明高中為例。台南 2006。
- Wang, Guang-Ping: Investigating 6th Grade Concept Learning on “Burning” by using Strategies of Concept Mapping with Dynamic Assessment. Taipei 2004.
王光平: 以概念構圖之動態評量策略探究國小六年級學童「燃燒」概念的概念學習。台北 2004。
- Wang, I-Tsz: The Effect of Family Background on Academic Achievement –Take Keelung City for Example. Taipei 2004.
王依慈: 學生家庭背景因素對學業成就之影響-以基隆市為例。台北 2004。
- Wang, Jia-Xiu: Selbstbewusstsein, Leistungsmotivation und Prüfungsangst hochbegabter Schüler, in: Pädagogik in Taiwan, H. 486, 1991, S. 25-33.
王家琇 (譯): 高中學資優班學生自我概念成就動機與考試焦慮之探討。輯於: 台灣教育, 1991 年 6 月, 卷期: 486, 頁 25-33。
- Wang, Mei-Ling: The Effects of the Alternative Portfolio Assessment: Focus on the Motivation-Based Activity Sheets. Kaohsiung/Taiwan 2004.
王美鈴: 另類檔案評量的效益: 動機學習單的研究。高雄 2004。
- Wang, Pei-Ling: Forschungen über die Auswirkungen des Leistungsdrucks bei der Aufnahmeprüfung auf die körperliche und geistige Gesundheit der Mittelschüler, in: Journal of Taipei Municipal Teachers College, H. 20, 1989, S. 337-374.
王佩玲: 高中聯考壓力與國中身心健康之研究。輯於: 臺北市立師範學院學報, 1989 年 6 月, 卷期: 20, 頁 337-374。
- Wang, Rui-Xun: Aus PISA lernen: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen, in: Journal of Educational Research and Development, H. 27, 2001, S. 39-55.
王瑞堦: OECD 組織 PISA 評量對國小數學與科學教育之啟示。輯於: 科學教育研究與發展, 27, 39-55。2001。
- Wang, Sheng-Ming: Zweckmäßigkeit des „Plans der Vielfältigen Wege zur Oberschule“. (Diss. Taipei) 2006.
王聖銘: 我國高中職多元入學政策制定合理性之研究。台北 2006。
- Wang, Shi-Ying: Analyzing the comparative advantages of PISA performances among top 5 countries. Taipei 2008.
王世英: PISA 表現 Top 5 國家優勢條件分析。台北 2008。
- Wang, Shih-Ming: The Process of Using Multiple and Multidimensional Assessment in the 7th-grade Social Studies. Tainan/Taiwan 2000.
王詩敏: 多元評量在國一認識台灣(社會篇)的實施歷程。台南 2000。
- Wang, Shiu-Yen: The Study on the Relationship between Femal Principal's Transformational Leadership and School Effectiveness in Taipei City and County Elementary Schools. Taipei 2004.
王秀燕: 臺北縣市國民小學女性校長轉型領導與學校效能關係之研究。台北 2004。
- Wang, Show-Bei: Application of Performance Assessment on Mathematics of Elementary School-Taking Learning of Fraction of 5th Grade Students as an Example. Taichung/Taiwan 2003.
王秀琪: 實作評量在國小數學科之應用-以五年級學童分數為例。台中 2003。
- Wang, Shu-Ping: A Study of Elementary School Science Learning Effect on Lower Grade Using the Multiple Evaluation. Taipei 2003.
王淑萍: 利用多元評量探討國小低年級科學學習成效。台北 2003。
- Wang, Shu-Yi: The Construction of Teachers' Teaching Effectiveness Indicators in Elementary School. Taipei 2002.
王淑怡: 國民小學教師教學效能指標之建構。台北 2002。
- Wang, Wan-Qing: A Survey of Implementing for Principal Schooling Accountability Evaluation in Primary Schools in Taipei County. Taipei 2006.
王萬青: 台北縣國民小學實施校長辦學績效評鑑之調查研究。台北 2006。
- Wang, Wen-Yu: A Comparative Study on Learning Performance for Foreign Spouses' Elementary School Children. Taipei 2006.
王文玉: 外籍配偶國小子女與本地子女學習狀況之比較。台北 2006。
- Wang, Ya-Lan: The Multiple Enrollment Program for Senior High School. Pingtung/Taiwan 2003.
王雅蘭: 高中多元入學方案意見調查之研究。屏東 2003。
- Wang, Yi-Hui: Untersuchung zur Bildungspolitik der Überprüfung von Basiskompetenzen im neun Jahre

- umfassenden einzügigen Curriculum. Taipeh 2001.
王逸慧: 九年一貫基本能力評量政策之研究。台北 2001。
- Wang, Yu-Juan: Use of the rubric implemented on peer assessment of upper grade elementary school students: The effect of the learning achievement of the teaching of recorder performance. Taichung/Taiwan 2004.
王玉娟: 評分規程實施同儕互評對於國小高年級學童直笛演奏教學學習成效之影響。台中 2004。
- Wei, Yu-Pei: Action Research on Implementing Performance Assessment on the Life Curriculum in the 2nd Graders of the Elementary School through an Action Research. Pingtung/Taiwan 2005.
魏玉嫻: 國小生活課程實施實作評量之行動研究~以二年級為例。屏東 2005。
- Wen, Zhen-Xiang: Die rationale, aber ungerechte Prüfung, in: Volksbildung, H. 468, 1981, S. 1-2.
溫禎祥: 合理而不公平的考試。輯於: 國教之友, 1981年12月, 卷期: 468, 頁 1-2。
- Wenig, Ta-Yuan: An Action Research of WebQuest on the Problem-Solving of Third Grade Students in Science and Life Technology. Pingtung/Taiwan 2007.
翁大淵: WebQuest 教學對國小三年級學生問題解決能力之行動研究—以自然與生活科技領域為例。屏東 2007。
- Who, John: A action research with partner of peer assessment carried out in natrual science subject in an elementary school. Hualien/Taiwan 2004.
胡志強: 在國小自然科實施同儕互評之協同行動研究。花蓮 2004。
- Wu, Chen-Yu: A Study of Teacher's Job Stress and Job Satisfaction in the Elementary School of Taipei County. Taipeh 2006.
吳晨好: 台北縣國小教師工作壓力與工作滿意之研究。台北 2006。
- Wu, Cheng-Ta: The Study on the Development of the Framework for Elementary School Teacher Appraisal Indicators System. (Diss. Taipeh) 1998.
吳政達: 國民小學教師評鑑指標體系建構之研究。台北 1998。
- Wu, Chu-Rung: Study of evaluation indicators of elementary school principal~a case of southern cities of Taiwan. Pingtung/Taiwan 2002.
吳株榕: 國民小學校長評鑑指標之研究 以南部地區為例。屏東 2002。
- Wu, Jin-Biau: A research study on grade five problem posing-Case of four arithmetical operations. Kaohsiung/Taiwan 2005.
吳進寶: 國小五年級擬題教學之研究-以整數四則混合運算為例。高雄 2005。
- Wu, Jin-Hui: A Case Study of Competitive Advantages for the Management of Senior High Schools -Four Cases in Tainan Region. (Diss. Tainan/Taiwan) 2008.
吳錦惠: 高級中學經營競爭優勢之個案研究-以臺南地區四所學校為例。台南 2008。
- Wu, Meng-Juan: The correlations among self-concept, life adjustment and academic achievement of foreign spouses' children. Taipeh 2006.
吳孟娟: 外籍配偶子女自我概念,生活適應與學業成就關係之研究: 以桃園縣國中學生為例。台北 2006。
- Wu, Ming-Hsiung: A Study of Elementary School Principals' Transformational Leadership and School Effectiveness. Taichung/Taiwan 2001.
吳明雄: 國民小學校長轉型領導行為與學校效能之研究。台中 2001。
- Wu, Ning-Xin: Die Tür zur Eingangsprüfung bleibt schmal, wenn nicht mehr neue Oberschulen und Universitäten eingerichtet werden, in: Humanistic Education Journal, Nr. 109, Juli/1998, S. 22-26.
吳寧馨: 高中大學不增設, 聯考窄門依舊在。輯於: 人本教育札記第 109 期, 1998年7月, 頁 22-26。台北市。
- Wu, Qing-Shan/ Lin, Tian-You: Pädagogisches Glossar: 360° Feedback, in: Bimonthly Journal of National Institute of Educational Resources, H. 49, 2002, S. 101.
吳清山, 林天祐: 教育名詞: 360度回饋。輯於: 教育資料與研究, 台北 2002, 頁 101。
- Wu, Su-Yu: Elementary School Principal Standards, the Process of Principal Assessment and Assessing Methods. Taipeh 2003.
吳淑好: 國民小學校長評鑑標準歷程與方法之研究。台北 2003。
- Wu, Teng-Kun: A Study on the Relationship of Math Cram School for Junior High School Students in Chiayi, with Their Learning Attitude, Learning Strategies, and Academic Acheivement. Chiayi/Taiwan 2007.
吳登坤: 嘉義縣市九年級學生校外數學補習經驗、學習態度、學習策略與學業成就之相關研究。嘉義 2007。
- Wu, Yi-Chun: The effect of the family learning environment on Chinese language attainment of the children of foreign spouses in Taipei. Taipeh 2005.
吳宜鏞: 外籍配偶子女之家庭學習環境對其國語文能力發展的影響。台北 2005。
- Wu, Yi-Fang: Validating the Performance Standards for Cut Scores of 2006 Taiwan Assessment of Student Achievement in Mathematics. Tainan/Taiwan 2006.
吳宜芳: 標準設定效度議題之探究—以數學學習成就評量為例。台南 2006。
- Xiao, Chang-Song: Ist der schulische Unterricht prüfungsorientiert? in: Papers from the fifth conference on

- English teaching and learning in the Republic of China, Taipeh 1988, S. 141-145.
蕭長松:國內基礎英語教學之我見:考試領導教學嗎?輯於:中華民國英語文教學研討會論文集 台北 1988, 頁 141-145。
- Xiao, Hui-Ying: Die computerspielintegrierte Leistungsbeurteilung im mathematischen Unterricht. Changhua/Taiwan 2006.
蕭惠英:遊戲式網路評量對不同學習風格學生數學學習成效之影響。彰化 2006。
- Xiao, Zheng-Yang: A study of multiple remedial instruction for elementary school students. Pingtung/Taiwan 2004.
蕭正洋:國小學童倍數補救教學實施之研究。屏東 2004。
- Xie, Min-Qing: A Study on the Relations among English cram school, English Learning Attitude and English Learning Achievement of Junior High School Students- A case study of Chung-Cheng Junior High School. Kaohsiung/Taiwan 2006.
謝敏青:國中校外英語補習經驗、學校英語學習態度與英語學習成就之相關研究—以屏東縣中正國中為例。高雄 2006。
- Xie, Pei-Rong: Untersuchung zum Einfluss bestimmter Faktoren auf die Basiskompetenzen der Grundschüler in Chinesisch. Taipeh 2001.
謝佩容:影響國小國語文基本學力相關因素之研究。台北 2001。
- Xie, Xiao-Qin: Wer hat die Kinder zur Prüfungsmaschine gemacht? in: Humanistic Education Journal, H. 9, 1990, S. 10-13.
謝小琴(譯):是誰讓孩子成為考試機器。輯於:人本教育札記, 1990年3月10日, 第九卷, 頁 10-13。
- Xu, Jia-Hui: 87% der Lehrer sind für die Bildungsreform, in: Global Views Monthly, Februar/2003.
徐嘉卉:高達八成七的教師支持教改。輯於:2003年2月份遠見雜誌。
- Xu, Jia-Hui: Zukunft der Bildung: Aufnahmeprüfung oder Reform? in: Global Views Monthly, H. 200, 2003.
徐嘉卉:[教育的未來出口:恢復聯考?支持教改?](#)。輯於:2003年2月號/第200期 遠見雜誌:全國教改大調查。
- Xu, Ming-Zhu: Lehrerpensionierungen. Am 23. November 2007 (unter: <http://www.npf.org.tw/post/3/3640>).
徐明珠:教師退休制度之評析。2007年11月23日。
- Xu, Qi-Ting: Untersuchung zur Einstellung der Mittelschüler der neunten Jahrgangsstufe zum Unterricht im Nachhilfeeinstitut und in der Schule sowie deren Auswirkungen auf die mathematischen Leistungen im Basiskompetenztest. Taipeh 2002.
許綺婷:探討國三學生對補習班與學校教學的看法及其與基本學測數學科之表現的關係。台北 2002。
- Xu, Yong-Xian: Maßnahmen zur Verbesserung des Prüfungssystems, in: Educator Monthly, Oktober/1982, S. 24-27.
許永賢:從「師生和編測驗」教學的實施談「考試制度」的改進途徑。輯於:師友, 1982年10月, S. 24-27。
- Xue, Cheng-Tai: Zehn Jahre Bildungsreform- Wessen Wunschtraum? Taipeh 2003.
薛承泰:十年教改 為誰築夢? 台北 2003。
- Yan, Jyun-Ruei: A Study of Elementary School Fifth Graders' Concept Learning by Concept Mapping with Dynamic Assessment (CMDA). Taipeh 2008.
顏君韻:以概念構圖的動態評量探究國小五年級學童之概念學習。台北 2008。
- Yang, Chao-Xiang: Plan der vielfältigen Wege zur allgemeinbildenden Oberschule – unter unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, in: National Policy Forum, H. 1/2002, S. 223-232.
楊朝祥:多元入學方案面面觀。輯於:國家政策論壇, 1, 台北 2002, 頁 223-232。
- Yang, Chin-Chung: A Study of Factors influencing Parental choice in the nearby Community's secondary School – Examples of the Learning Community on the Left Bank in Taipei County. Taipeh 2004.
楊金川:國中學生家長選擇社區高中職就近入學因素之調查研究—以台北縣河左岸學園為例。台北 2004。
- Yang, Hui-Chin: A Survey Research on Mathematical Literacy of Younger Pupils in Elementary School. Taipeh 2007.
楊惠津:國小低年級學童數學素養之調查研究。台北 2007。
- Yang, Jin-Cheng: A study of the relationship between learning organization and school effectiveness managed by elementary school principals. Taipeh 2001.
楊進成:國民小學校長營造學習型組織與學校效能關係之研究—以台北縣為例。台北 2001。
- Yang, Jing-Liang: The study of the Factors Affecting for Influencing Junior High School Graduates to Enter Vocational High Schools in Taipei City. Taipeh 2006.
楊景良:影響國中畢業生升學高級職業學校之主要因素研究-以臺北市為例。台北 2006。
- Yang, Jui-Ming: The Study of the Future Development of Comprehensive High School in Taiwan. Taipeh

- 2002.
- 陽瑞明: 臺灣綜合高中未來發展之研究。台北 2002。
- Yang, Li-Ju: The Study of Taichung City Elementary School Educators' Perspectives on Teacher Evaluation. Taichung/Taiwan 2005.
- 楊麗珠: 臺中市國民小學教育人員對教師評鑑意見之研究。台中 2005。
- Yang, Lin-Mei: A Research of the Multiple Assessment for Discriminating and Predicting of Elementary Pupils' Cognition Status in the Redox Unit. Chiayi/Taiwan 2005.
- 楊凌美: 多元評量模式對國小學童自然科認知能力之區辨性及預測性之研究—以「氧化還原」為例。嘉義 2005。
- Yang, Mei-Ling: Regierungsbericht über Kompetenztests in Mathematik an Grundschulen. Taipei April/2007, S. 6.
- 楊美伶: 國小數學領域基本學力檢測結果分析報告。台北 2007 年 4 月教育局施政報告。
- Yang, Rong-Chang: Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension, Metacognition, Reading Motivation of Fifth-Grade Students. Pingtung/Taiwan 2003.
- 楊榮昌: 相互教學法對國小五年級學童閱讀理解、後設認知及閱讀動機之影響。屏東 2003。
- Yang, Shen-Keng: The dialectic of modernism and postmodernism as a cultural dynamic globalizing teacher education, in: Proceedings of the National Science Council, R.O.C., H. 6:2, Juli/1996, S. 179-190.
- 楊深坑: 現代與後現代之辯證係師資培育全球化之文化動力。輯於: 研究彙刊, 6:2, 1996 年 7 月。
- Yang, Song-Shu: Auswirkung der Bildungspolitik „freie Schulbezirkwahl der Eltern“ auf die städtische und ländliche Bildungsentwicklung – am Beispiel von drei Mittelschulen im Landkreis Ilan. Ilan/Taiwan 2006.
- 楊松樹: 越區就讀學生家長教育選擇對城鄉教育未來發展之研究—以宜蘭縣羅東鎮三所國民中學為例。宜蘭 2006。
- Yang, Yan-Chin: The study on the impact of science performance assessment on third-graders' active learning ability. Tainan/Taiwan 2004.
- 楊燕琴: 自然科實作評量對國小三年級學生主動學習能力表現之研究。台南 2004。
- Yang, Yi-Tzu: A Comparative Study on Teacher Assessment Mechanism of Compulsory Education between Taiwan and USA. Nantou/Taiwan 2006.
- 楊怡姿: 臺灣與美國國民教育階段教師評鑑機制之比較研究。南投 2006。
- Yang, Yin-Hsin: The Comparison of Traditional assessment and New-form Assessment and the Awareness of Elementary School. Taipei 2000.
- 楊銀興: 傳統評量與新式評量之比較及國小教師對實施新式評量相關問題覺知情形之研究。台北 2000。
- Yao, Shi-Ze: Planung der Erstellung von Basiskompetenzen in Fächern Musik und Kunst. Taipei 1996.
- 姚世澤: 中小學藝能科學力指標之規劃。台北 1996。
- Ye, Hui-Fen: The Construction and Empirical Analysis on the Indicators of excellent teachers' quality in primary schools. (Diss. Taipei) 2009.
- 葉蕙芬: 國小優良教師素質指標建構與實證之研究。台北 2009。
- Ye, Hui-Xuan: Aufgrund des großen Leistungsdrucks haben ein Viertel der Schüler in Taipei Selbstmordgedanken, in: „Central Daily News“ vom 1. Mai 2001.
- 葉卉軒: 課業壓力大 北市 1/4 國三生曾想尋短。輯於: 中央日報, 2002 年 5 月 1 日。
- Ye, Ke-Wun: The Development of the Competitiveness Indicators for Public Elementary Schools of East Area in Taiwan. Hualien 2008.
- 葉克文: 我國東部地區公立國民小學競爭力指標建構之研究。花蓮 2008。
- Yeh, Chuan-Rong: The Academic Competition in Junior High Schooling. Kaohsiung/Taiwan 2008.
- 葉川榮: 國中階段的學業競爭現象。高雄 2008。
- Yeh, Yu-Ling: A Study on Relationships among Home Literacy Environment, Academic Achievement and Learning Attitude of the Children of Immigrant Brides. Taipei 2006.
- 葉玉玲: 新移民女性子女家庭閱讀環境與學業成就、學習態度關係之研究。台北 2006。
- Yeh, Yu-Tzu: The study of relationship between teacher self-evaluation and teacher's teaching effectiveness in the elementary schools in Kaohsiung City. Kaohsiung/Taiwan 2007.
- 葉又慈: 高雄市國民小學教師自我評鑑與教學效能關係之研究。高雄 2007。
- Yen, Yi-Ping: Development of Mathematical Literacy Test for Pupils in Elementary School. Taipei 2007.
- 閻依萍: 國小學童數學素養評量工具之發展。台北 2007。
- Yew, Rong-Shyang: An Action Research for Electronic Portfolio in Fifth Grade Science Course. Taichung/Taiwan 2002.
- 游榮祥: 國小高年級自然科實施電子化歷程檔案之行動研究。台中 2002。
- Yu, Mei-Lin: An Action Research on the Application of Multiple Assessment A Case Study of Biology Teaching in Junior High School. Kaohsiung/Taiwan 2003.

- 余梅菱：運用多元評量以促進學生基本能力的培養之行動研究—以國中生物教學為例。高雄 2003。
- Yu, Yi-Hsing: A Study of Portfolio Assessment in the Calligraphy Teaching for Elementary School. Taichung/Taiwan 2003.
余益興 國小書法教學應用檔案評量之研究。台中 2003。
- Yuan, Yi-Wen: Ursache und Behandlung der Prüfungsangst, in: Youth Monthly, H. 55, 1982, S. 62-66.
袁以雯：談影響考試焦慮的原因及處理的辦法。輯於：幼獅月刊, 1982年2月, 卷期:55, 頁62-66。
- Zahn, Jia-Hui (2002): Überprüfung des Plans „Vielfältiger Wege zur Oberschule“, in: Journal of Education Research, Nr. 101. September/2002, S. 60-71.
詹家慧：檢視高中多元入學方案。輯於：教育研究月刊, 第101期. 2002年9月份, 頁60-71。台北市 2002。
- Zhan, Yuan-Zhi: Validity of Mathematics Performance Assessment. Pingtung/Taiwan 2002.
詹元智：國小數學科實作評量之效度探討。屏東 2002。
- Zhang, Dian-Fu: OECD - Programme for international Student Assessment, in: Journal of Education Research, H. 83, 2001, S. 28 ff.
[張鈿富 \(2001\)。OECD 國際性學生評量之探討。教育研究月刊, 83, 28-43。](#)
- Zhang, Dian-Fu: Erstellung der Indikatoren der Basiskompetenzen an Grundschulen im Landkreis Taoyuan. Taoyuan/Taiwan 2002
張鈿富：桃園縣國民小學基本學力評量與指標發展。輯於：桃園縣政府編，桃園縣國民小學基本學力評量與指標發展研討會論文集。桃園 2002。
- Zhang, Jia-Qian: Bildungsreform in Finnland, in: Bulletin of National Institute of educational resources and Research, H. 32, Dezember/2006, S. 201-216.
張家倩：芬蘭教育改革的歷史及其現況。輯於：教育資料集刊, 32, 2006年12月, 頁201-216。
- Zhang, Zong-Fu: A Study of the Factors Affecting Junior High School Graduates Enrolling in the Nan-Tou First School Area. Taipeh 2005.
張永福：影響投一區國中畢業生就近如學因素之研究。台北 2005。
- Zhang, Jin-Hong: Nach der Abschaffung der einheitlichen Aufnahmeprüfung fühlen sich 6% der Schüler depressiver und 9% der Schüler glücklicher, in: „United Daily News“ vom 25. Juli 2004.
張錦弘：廢聯考 6%更鬱卒 9%快樂點。聯合報, 2004年7月25日。
- Zhang, Ming-Hui: Misserfolg in den Basiskompetenz-Tests mit guten Noten? in: „United Daily News“ vom 6. September 2003.
張明慧：基測高分落榜 無校可讀。聯合報, 2003年9月6日。
- Zhang, Qian-Ping: Der Basiskompetenz-Test wird zur einheitlichen Aufnahmeprüfung, in: „United Daily News“ vom 27. März 2001.
章倩萍：基本學測 已成超大型聯考。聯合報, 2001年3月27日。
- Zhang, Qing-Xi / Wu, Hui-Lin: Wirtschaftliche Entwicklung als Ziel der (schulischen) Bildung? Taipeh 1995, S. 10-12.
張清溪、吳惠林：教育應以經濟發展為目的？輯於：行政院教育改革審議委員會教改叢刊 AA02。台北：行政院教育改革審議委員會。頁10-12。台北 1995。
- Zheng, Jin-Ding: Diskurs des „Plans des Freien Zugangs zur Oberschule“, in: Bildung und Kultur in Kaohsiung (Gao Shi Wen Jiao), H. 46, 1992, S. 40-46.
鄭進丁：國中畢業生自願就學輔導方案之探討。輯於：高市文教, 46, 高雄 1992, 頁40-46。
- Zheng, Xin-Xiong/Xu, Ruo-Ping: The effectiveness of muscle relaxation and systematic desensitization of behavioral counseling in reducing test anxiety of chinese students. (Therapien der Muskelentspannung und systematischer Desensibilisation zur Verringerung der Prüfungsangst chinesischer Schüler), in: „Chinese Journal of Psychology“, 1974, S. 119-134.
鄭心雄、徐若萍：行為輔導中肌肉鬆弛法及系統化敏感減除法對中國學生考試焦慮之輔導效果。輯於：中華心理學刊 (1974), 頁119-134。
- Zhou, Rong-Xian: Untersuchung zu geographischen Herkunftten der Oberschüler im Landkreis Taipeh – am Beispiel der Oberschulen Yongping, Sanmin, Haishan und Sanchong. Taipeh 2004.
周賢榕：台北縣立高級中學學生入學來源之地理研究--以永平、三民、海山和三重中學四校為例。台北 2004。
- Zhong, Yi-Xing: Aktueller Stand der Bildungspolitik in China nach der Aufnahme in WTO. Taipeh 2002. (unter <http://www.ced.ncnu.edu.tw/menu-6/1/documents/910930report.doc>, Zugriff: 10. Dezember 2009).
鍾宜興：大陸教育現況分析與加入 WTO 後的因應策略。台北 2002。
- Zhou, Zhu-Ying: Wer hat die Bildungsreform Taiwans irrefgeführt? Taipeh/Taiwan 2003.
周祝瑛：誰捉弄了台灣教改？台北 2002。
- Zhu, Shu-Ya: The study of teacher evaluation criteria in elementary schools. Taipeh 1998.
朱淑雅：國民小學教師評鑑效標之研究。台北 1998。
- Zhuang, Zong-Yuan: The Study of How Experimental Teaching of Embedded-Composite Assessment Affects

the Learning Effectiveness of the 8th grade Students Learning Quadratic Equation of One Variable. Kaohsiung/Taiwan 2007.

莊宗元: 國二學生一元二次方程式融入複式評量的學習成效之研究。高雄 2007。

Zi-Qiang-Schule im Landkreis Taoyuan (<http://www.tcjh.tyc.edu.tw/~cl/load/index.htm>).

[桃園縣立自強國中多元入學宣導網](#)。

Zihciang-Schule im Landkreis Taipeih

(http://web.zcjh.tpc.edu.tw/news/u_news_v1.asp?id={6AD346F0-0B79-4005-8457-27E1B9EC3544}).

[臺北縣立自強國民中學多元入學宣導訊息](#)。

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau des Schulwesens auf Taiwan im Jahr 2009, Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan, Taipeh 2009.....	11
Abbildung 2: Ablauf der „Vielfältigen Wege zur Oberschule“ (2009), Bildungsministerium der Republik China auf Taiwan, Taipeh 2009.....	46
Tabelle 1: Transformierung bzw. Umformulierung der Kernkompetenzen in die Fachbezogenen Kompetenzen am Beispiel Chinesisch.....	56
Tabelle 2: Kompetenzbereiche einzelner Lernbereiche (Staffelung nach Anzahl der Kompetenzindikatoren bzw. Einzelstandards).....	57
Tabelle 3: Einzelstandards des Kompetenzbereichs „Kennen und Schreiben des Schriftzeichens“ im Fach Chinesisch hinsichtlich der Kernkompetenz <i>Selbstverständnis und Potentialentwicklung</i>	59
Tabelle 4: Leistungstabelle: <i>Anzahl</i> der Differenz zwischen richtig und falsch beantworteten Aufgaben und den entsprechenden <i>Punkte</i> in einzelnen Fächern im ersten Basiskompetenz-Tests 2009.....	65
Tabelle 5: Vergleichstabelle: Gesamtpunkte, deren Prozentrang (PR.) und die summierte Anzahl der Testteilnehmer, die diese Kompetenzstufe im ersten Basiskompetenz-Test 2009 erreicht haben.....	66
Tabelle 6: Erfüllungsquoten einzelner „Lerninhalte“ in <i>Chinesisch</i> im Jahr 2005 bezogen auf Schüler in Prozenten.....	82
Tabelle 7: Erfüllungsquoten der Einzelstandards in <i>Wortform, -sinn und –laut</i> im Fach Chinesisch im Jahr 2005, bezogen auf Schüler in Prozentsatz.....	83
Tabelle 8: Leistungsstufen im Fach Chinesisch von 2005 (Ausschnitte).....	84
Tabelle 9: Kompetenztests für einzelne Jahrgangsstufen in 25 Bezirken nach <i>offizieller</i> Verordnung und Pressemeldung (2000-2009).....	90
Tabelle 10: Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen von 2006 bis 2008... 93	
Tabelle 11: Verfügbares Einkommen* pro Familie im Monat (Durchschnitt / Euro).....	120
Tabelle 12: Ergebnisse der Evaluation der Effizienz einzelner Bezirksregierungen (2008).....	131
Tabelle 13: Anzahl der abgeschafften öffentlichen Schulen bzw. Schulklassen im Grund- und Mittelschulbereich (2001-2004).....	135
Tabelle 14: Indikatoren zur Evaluation der Entwicklung kleiner Schule.....	136
Tabelle 15: Prüfungstermine einer Grundschule im zweiten Schulhalbjahr des Schuljahres 2006/07 (Landkreis Taipeh).....	143
Tabelle 16: Schülerzahl und Schulabbrecherquote an Grund- und Mittelschulen sowie Arbeitslosen-Quote in 25 Bezirken (Schuljahr 2007/08).....	147
Tabelle 17: Durchschnittliche Klassenstärke an Grund- und Mittelschulen (1994 - 2009):.....	152
Diagramm 1: Zahl der angemeldeten Nachhilfeinstitute für Mittelschüler (1993-2009) ..	119

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Pei-Jung Chen
Geburtsdatum	30. 01. 1976
Geburtsort	Taoyuan, Taiwan (ROC)
Familienstand	verheiratet, ein Sohn
Staatsangehörigkeit	Taiwan (ROC)

Schulbildung

1983-1989	Grundschule in Taoyuan, Taiwan
1989-1991	Mittelschule (Junior High School) in Taoyuan, Taiwan
1991-1994	Oberschule (Senior High School) in Taoyuan, Taiwan

Hochschulbildung

1994-1998	Studium der Early Childhood Education an der National Hualien Teachers College in Hualien, Taiwan
1998	Abschluss: Bachelor of Education
2001-2002	Deutschkurse an der Philosophisch-Theologischen Hochschule SVD St. Augustin mit Abschluss der Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse
2002-2006	Studium der Schulpädagogik an der Universität Würzburg
2006	Abschluss: Magistra Artium
seit 2006	Promotionsstudium im Fach Schulpädagogik an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Germany

Praktika und Berufstätigkeit

1998-1999	Praktikum an der Tung-An Grundschule in Taoyuan, Taiwan
1998-2000	Grundschullehrerin an der Tung-An Grundschule in Taoyuan, Taiwan