

Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung

Johannes Bellmann

Dass eine Politisierung von Wissenschaft häufig Hand in Hand geht mit einer Verwissenschaftlichung der Politik ist ein in der Wissenschaftssoziologie gut dokumentiertes Phänomen (vgl. Weingart 2001, S. 140). Die Interdependenz beider Prozesse ließe sich auch an der Erziehungswissenschaft zeigen, deren Konjunkturen eng mit unterschiedlichen Phasen einer jeweils auf wissenschaftliches Wissen bezogenen Reformpolitik verknüpft sind. Die Erziehungswissenschaft ist in weiten Teilen Resultat einer Politisierung der Wissenschaft, insofern sie ihre Bedeutung, ja sogar ihre Existenz nicht vorrangig innerscientifischen Kriterien verdankt, sondern in erster Linie politischen Bedarfslagen und Erwartungen. Das Phänomen ist nicht neu: Schon in der Expansionsphase der Erziehungswissenschaft in den 1970er und 1980er Jahren waren der Ausbau und die Ausdifferenzierung der Disziplin in hohem Maße von politischen Themen und Agenden mitbestimmt. Die Erziehungswissenschaft war Nutznießerin der politisch gewollten und betriebenen Bildungsexpansion, was sich nicht nur in der Lehrerbildung zeigte, sondern in einer gesteigerten Pädagogisierung des gesamten Lebenslaufs einschließlich seiner erziehungswissenschaftlichen Erforschung und Reflexion. Auch politische und gesellschaftliche Krisen von der Ökologie bis zum Kalten Krieg ließen sich zeitweise erfolgreich pädagogisieren und in entsprechenden Fachrichtungen erziehungswissenschaftlich bearbeiten.

Nach einer Zwischenphase der Ernüchterung und Abkühlung im Verhältnis von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft gingen die Bildungsreformen nach PISA mit einem erneuerten politisch motivierten Interesse an der Erziehungswissenschaft einher. Es entstand der Bedarf nach einer bestimmten Form von Forschung, die eine Expertise für die Messung von Bildungsergebnissen bereit hält, mit der man die Qualität von Bildungsorganisationen und Bildungssystemen überwachen und entsprechende Rückmeldesysteme aufbauen kann. In der Erziehungswissenschaft konnte dieser Bedarf freilich nicht mehr wie in der Expansionsphase durch weiteren Ausbau gedeckt werden; er verlangte stattdessen erhebliche Umstrukturierungen der Disziplin. Während die Zahl der Professuren in der Erziehungswissenschaft auf hohem Niveau stagnierte bzw. leicht rückläufig war, wurden zwischen 2003 und 2010 allein 107 Professuren für empirische Bildungsforschung ausgeschrieben (Krüger/Schnoor/Weishaupt 2008; Krüger/Kücker/Weishaupt 2012). Nur zum Teil gelang es erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen,

von dieser Konjunktur zu profitieren, indem sie ihrerseits die bildungspolitisch nachgefragte Expertise entwickelten und Forschungsaktivitäten auf entsprechende Evaluationsdienstleistungen fokussierten. Wo diese reformaffine Neuausrichtung nicht (schnell genug) gelang, wurde der Bedarf aus Nachbardisziplinen gedeckt, allen voran aus der Psychologie.

In der *longue durée* der Disziplingeschichte ist es nicht verwunderlich, dass die Konjunkturen der Erziehungswissenschaft maßgeblich von bildungspolitischen Bedarfslagen und Erwartungen geprägt sind. Dass sich diese Erwartungen trotz wiederkehrenden Enttäuschungen und Ernüchterungen immer wieder zu regenerieren vermögen, hängt mit dem politischen Stellenwert der Erziehung selbst zusammen. Schon in Diltheys „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ ist zu lesen, dass nur eine wissenschaftliche Pädagogik die ganze Aufgabe erkennen und bearbeiten könne, „eine nationale Erziehung zu organisieren, welche die Leistungsfähigkeit des nationalen Staates im Wettkampf der Nationen auf das höchste Maß brächte und derselben doch zugleich die höchste Dauerhaftigkeit ermöglichte“ (Dilthey 1884-1894/1986, S. 198). Voraussetzung hierfür sei, die „individuellen Anlagen des Zöglings zu erkennen und demselben zum Bewußtsein zu bringen“ (ebd.). In späteren Reformphasen ging es dann um die Ausschöpfung von „Begabungsreserven“ (Picht 1964, S. 68) oder in jüngster Zeit um die Erschließung und Nutzung von „Bildungspotenzialen“ (vgl. www.leibniz-bildungspotenziale.de).

Während also das politische Interesse an der Erziehungswissenschaft eine Konstante ist, mit der die Disziplin rechnen durfte und die sie groß und stark gemacht hat, zeigen sich doch gegenwärtig Veränderungen im Modus, in dem erziehungswissenschaftliches Wissen wirksam wird. Die Produktion wissenschaftlichen Wissens ist nicht mehr nur – wie im technokratischen Modell – Voraussetzung für darauf basierende politische Steuerungsmaßnahmen; die Produktion und Rückmeldung wissenschaftlichen Wissens ist vielmehr selbst schon eine steuerungswirksame Maßnahme (Bellmann 2006; Bellmann/Müller 2011). Im Rahmen von „data-driven reforms“ sind Daten und Verfahren der Messung, des Monitorings und der Evaluation zentrale Modi einer hypertechnokratischen Steuerung durch Information. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung rücken damit noch näher an die Bildungspolitik heran, ja sie werden Teil eines sich etablierenden Systems der „Evidenzproduktion“, dessen eindeutige Zuordnung zur Politik oder zur Wissenschaft Schwierigkeiten bereitet.

Im Zeitalter „Neuer Steuerung“ zeigen nun Teile der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung insofern Symptome einer Entpolitisierung (vgl. Burnham 2001), als sie zwar von den neuen Formen struktureller Kopplung mit der Bildungspolitik profitieren, diese aber nur unzureichend reflektieren oder gar selbst zum Gegenstand der Forschung machen. Weite Teile von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung folgen gegenwärtig einer kulturell nahezu alternativlosen allgemeinen Evaluationslogik, deren Prä-

missen, Kontexte und Nebenfolgen weitgehend unhinterfragt bleiben. Wir haben es also nicht nur mit neuen, nämlich hypertechnokratischen Formen einer Politisierung von Wissenschaft zu tun, sondern mit einer gleichzeitigen Entpolitisierung von Wissenschaft, die die politischen Funktionszusammenhänge ihrer Evidenzproduktion nur unzureichend durchschaut. Im Folgenden sollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Symptome der gegenwärtigen Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung beleuchtet werden. Dabei beschränke ich mich auf solche Symptome, die sich im Kontext einer „datengetriebenen Steuerung“ des Schulsystems beobachten lassen.

(1) Die einseitige Fokussierung auf Effektivitätsfragen

Ein erstes Symptom der Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist die einseitige Fokussierung der Forschung auf Fragen nach der Effektivität bildungspolitischer und pädagogischer Interventionen. Die gegenwärtig gefragte „Evidenz“ ist ein Wissen über das, was wirkt, wobei normative und politische Kontroversen zur Zieldimension von Bildung und Erziehung in den Hintergrund treten. Die Evaluationslogik der Forschung bezieht sich auf die Interventionen, während die Ziele, denen diese Interventionen gelten, zumeist als unkontrovers dargestellt werden. Es geht um „Kompetenzentwicklung“ oder einfach um „Lernen“, was als abhängige Variable modelliert wird. Das Interesse gilt dann den denkbaren unabhängigen Variablen und ihren Effekten auf das Lernen. „Wäre es nicht wunderbar, wenn wir ein einziges zusammenhängendes lückenloses Maß für die Leistungseffekte schaffen könnten und auf diesem Kontinuum alle denkbaren Einflüsse auf die Lernleistung platzieren könnten?“, fragte Hattie (2014, S. 9) und entwickelt dann genau ein solches „eindimensionales Kontinuum“ (ebd., S. 11), auf dem die „Effektstärken“ unterschiedlicher Einflüsse eingetragen und miteinander verglichen werden können. Eine hieran anknüpfende evidenzbasierte Bildungspolitik versucht dann bisweilen den Eindruck zu erwecken, sie selbst habe gar nichts mit Politik zu tun. Bei der Vorstellung des milliardenschweren Folgeprogramms von „No Child Left Behind“ mit dem Titel „Race to the Top“, das einen von „What Works“-Kriterien geleiteten Wettbewerb von Bundesstaaten um Fördergelder etabliert, verkündete Präsident Obama:

„This competition will not be based on politics, ideology, or the preferences of a particular interest group. Instead it will be based on a simple principle – whether a state is ready to do what works.“ (U.S. Department of Education 2009)

Geht man dagegen davon aus, dass Politik stets einen Konflikt um Zielgrößen einschließt, so ist die einseitige Fokussierung der Forschung auf Fragen der Effektivität bildungspolitischer und pädagogischer Interventionen ein Beitrag zur Entpolitisierung.

(2) Die Unterstellung einer Eindimensionalität von Erziehungszielen

Das Versprechen evidenzbasierter Pädagogik, einen Vergleich von Effektgrößen zu liefern, enthält nicht nur eine einseitige Fokussierung auf mögliche Einflussfaktoren, die als unabhängige Variablen von Kompetenzentwicklung oder Lernen in Frage kommen. Es impliziert auch, dass sich die Zielgröße von Erziehung überhaupt als „einheitliches Kontinuum“ darstellen lässt. Ausgeblendet wird, dass Erziehung unterschiedliche Ziele gleichzeitig verfolgt, wobei sich diese unterschiedlichen Ziele nicht unbedingt immer ohne Trade-off realisieren lassen. Gert Biesta (2014, S. 128) erinnert in diesem Zusammenhang an die „multidimensionality of educational purpose“, die er als Spannungsfeld von Subjektivierung, Qualifikation und Sozialisation beschreibt – ein Zielkonflikt, in dem letztlich die Urteilskraft der Erzieherinnen und Erzieher herausgefordert ist. Fortschritte im Bereich von Basiskompetenzen stehen zwar keineswegs in einem grundsätzlichen Konflikt mit Fortschritten in Richtung Subjektivierung; sie stehen freilich auch nicht unbedingt in einem Verhältnis prästablierter Harmonie. Auch andere Autoren betonen vor dem Hintergrund anderer erziehungs- und sozialtheoretischer Hintergrundannahmen die Mehrdimensionalität von Erziehungszielen: Für den Bildungsökonom Henry Levin (2000, S. 103ff.) werden Erziehungssysteme an unterschiedlichen Kriterien gemessen: Sie sollen Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen, Schüler und Eltern schaffen, allen gleiche Chancen bieten, ihre Leistungen effizient erbringen und zum sozialen Zusammenhalt beitragen. Kaum eine bildungspolitische Maßnahme wird allerdings jedem dieser Kriterien in gleicher Weise gerecht. Eine Maßnahme kann die „Qualität“ von Erziehungssystemen gemäß bestimmter Kriterien verbessern, während es ihre „Qualität“ in anderen Kriterien verschlechtert. Unterschiedliche ‚Stakeholder‘ werden die Kriterien zudem gemäß ihrer Interessenlage unterschiedlich gewichten. Im Bildungsdiskurs nach PISA sind diese Zielkonflikte jedoch weitgehend in Vergessenheit geraten. Die Vergleichbarkeit auf einem eindimensionalen Kontinuum würde freilich in Frage gestellt, wenn im Rahmen von kulturellen Vergleichen deutlich würde, dass Schulen und Schulsysteme in unterschiedlicher Weise gut sein können. Geht man davon aus, dass der politische Diskurs stets eine Artikulation von Zielkonflikten beinhaltet und konfligierende Interessen einschließt, so trägt die Schimäre einer eindimensionalen Erziehung zur Entpolitisierung des Diskurses bei.

(3) Indirekte Autorisierungsstrategien

Ungeachtet der Ausblendung von Zielfragen und Zielkonflikten hat die datengetriebene Steuerung in erheblichem Maße zur Autorisierung bestimmter Ziele beigetragen (vgl. Thomson 2014). Man könnte sogar sagen, dass die eigentliche Leistung des steuerungsstrategischen Paradigmenwechsels gar nicht so sehr – wie im Rahmen von Evidenzbasierung immer behauptet wird

– auf einer technologischen Ebene zu suchen ist, sondern auf einer normativ-kulturellen Ebene, auf der es um das dominante Verständnis von Erziehung als zu steuernde Praxis und die Akzeptanz und Legitimität bestimmter Erziehungsziele geht. So haben international-vergleichende Schulleistungsstudien nicht nur die Vorstellung eines Produktionsmodells von Erziehung (vgl. Herzog 2007) befestigt, sondern auch zur Herausbildung eines „testinduzierten Weltcurriculums“ (Terhart 2002) beigetragen, und damit das notorische Kanonproblem gewissermaßen *en passant* bearbeitet. Durch wiederholtes Vergleichen und Rückmelden von Ergebnissen gewinnen die gemessenen Akteure und die interessierte Öffentlichkeit den Eindruck, dass das, was gemessen wird, das ist, auf das es ankommt. „What’s measured is what matters“ (Bevan/Hood 2006). Neben dieser indirekten Autorisierung der Ziele werden die Adressatinnen und Adressaten der Ergebnismeldungen zugleich als verantwortliche Akteure konstituiert, denen es obliegt, geeignete Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen. In sogenannten „datengestützten Entwicklungskreisläufen“ geht es dann um einen ständigen „Abgleich zwischen Sein und Sollen“ (KMK/IQB 2010, S. 21), wobei die Akteure lernen sollen, sich gemäß der von den Steuerleuten eingestellten Zielgrößen selbst zu regulieren. Der Vergleich mit anderen Klassen, Schulen und Schulsystemen schafft zudem eine kompetitive Umgebung, die zusätzlich zu ständiger Selbstverbesserung anreizen soll. Eine solche Reformpolitik lässt sich eher als „datengetriebene“ denn als „evidenzbasierte“ Steuerung begreifen (vgl. Bellmann 2014). Es geht gar nicht notwendigerweise um ein Wissen über das, was wirkt, sondern um ein Wissen, das bereits auf dem Wege öffentlicher Darstellung und Kommunikation in unterschiedlichen Praxisfeldern wirksam wird, und zwar auch ohne dass effektive Methoden und Interventionen ergriffen werden (vgl. Bellmann/Müller 2011). Die Mechanismen datengetriebener Politik werden in der jüngeren Forschungsliteratur unter Stichworten wie „governing by numbers“, „governing by comparison“ oder „governing through feedback“ untersucht (Fenwick/Mangez/Ozga 2014). Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung stellen mit der Modellierung, Generierung, Aufbereitung und Kommunikation von Leistungsdaten über Schülerinnen, Schüler, Schulen und Schulsysteme zentrale Instanzen datengetriebener Politik dar. Die Autorisierungsstrategien dieser Politik und die Mechanismen der Verantwortungszuschreibung kommen dabei eher als indirekte Effekte dieser Politik zum Tragen als dass sie sich öffentlicher Deliberation oder demokratischen Verfahren verdanken. Datengetriebene Politik impliziert insofern einen Prozess der Entpolitisierung, als sie ihren politischen Charakter im Gewande wissenschaftlicher „Evidenz“ verbirgt.

(4) Individualisierungseffekte von Rechenschaftslegung und Wettbewerb

Indem die Mechanismen von Vergleich und Feedback zur Konstitution verantwortlicher Akteure und einer kompetitiven Umgebung beitragen, wird die datengetriebene Steuerung mit Wettbewerbselementen verknüpft. Vergleichende Leistungsmessungen machen Differenzen zwischen Schulen sichtbar, die vormalig in dieser Form nicht sichtbar waren. Das neue Steuerungsmodell kann man deshalb zu den „Sichtbarkeitsregimen“ (Hempel/Krasmann/Bröckling 2010) zählen, in denen datengestützte Rechenschaftslegung und Transparenz zu zentralen Legitimationsgrundlagen von Organisationen geworden sind. Der funktionale Zusammenhang mit Wettbewerbselementen wie erweiterter Schulautonomie und erweiterten Schulwahlmöglichkeiten ist dann leicht einzusehen: In dem Moment, wo Differenzen zwischen Schulen gleicher Art sichtbar werden, entsteht die Erwartung, von den besseren Angeboten auch Gebrauch machen zu können. Umgekehrt ergibt sich ebenfalls ein funktionaler Zusammenhang: Wettbewerb und Autonomie benötigen einen gemeinsamen Rahmen und eine gemeinsame Währung, was bedeutet, dass allgemeinverbindliche Standards und zentrale Leistungsvergleiche unerlässlich sind.

Grundsätzlich ist der an Qualitätsindikatoren orientierte Vergleich von Schulen jedenfalls keine neutrale Beschreibung des Ist-Zustands; er hat zugleich Appellcharakter. Der Appell an die Schulen lautet, dass die Einzelschule der entscheidende Motor der Qualitätsentwicklung ist. Der Appell an die Eltern lautet, dass Chancen und Wohl ihres Kindes letztendlich von der richtigen Wahl der Schule abhängen. Die für die Neue Steuerung charakteristische Verknüpfung von „Accountability“ und „Autonomy“ trägt deshalb, wie Thomas Höhne festgestellt hat, zu einer „verstärkten Individualisierung und Differenzierung“ (Höhne 2010, S. 146) bei. Nicht nur der Informationswert der rückgemeldeten oder veröffentlichten Daten ist also entscheidend, sondern die in allen Diskursen und Prozeduren der Qualitätsentwicklung laufend mittransportierten Botschaften und Adressierungen, die eine bestimmte Sicht auf schulische Bildung und ein bestimmtes Verhalten der Akteure nahelegen. Schulen lernen in diesem Zusammenhang, sich mehr und mehr als Anbieter auf einem Quasi-Markt zu verstehen, wo die „Bildungsbedürfnisse der Nachfrageseite zur entscheidenden Bezugsgröße werden. Eltern, Schülerinnen und Schüler lernen zugleich, sich mehr und mehr als Subjekte rationaler Wahlhandlungen und Investitionsentscheidungen zu begreifen. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung haben Teil an dieser mit dem Steuerungsregime einhergehenden kulturellen Rekonfiguration des pädagogischen Feldes, ohne sich der Individualisierungseffekte ihrer Datenproduktion und Evaluation hinreichend im Klaren zu sein. Sie tragen damit bei zu einer „politics of depoliticisation“ (Burnham 2001), durch die der öffentliche Charakter allgemeiner Schulbildung zunehmend aus dem Blick gerät.

(5) Die neue Apartheid der Bildungswelten im toten Winkel des Bildungsmonitorings

Wie Erfahrungen aus Großbritannien zeigen, ist die Politik der Entpolitisierung „cloaked in the language of inclusiveness, democratisation and empowerment“ (Burnham 2001, S. 129). In der Tat ist auch im deutschsprachigen Reformdiskurs nach PISA allenthalben von Chancengleichheit und individueller Förderung die Rede, wozu Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft mit ihren differenzierten Analysen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung maßgeblich beigetragen haben. In der neuen Aufmerksamkeit für Bildungsungleichheit dokumentiert sich damit durchaus eine erhöhte politische Sensibilität der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. Die Grenzen dieser politischen Sensibilität ergeben sich freilich aus den Grenzen, mit denen Bildungsungleichheit theoretisch und empirisch modelliert wird. Fasst man Bildungsungleichheit vor allem als Ungleichheit von Kompetenzentwicklung, so werden hiermit zwar wichtige, aber längst nicht alle Aspekte von Bildungsgerechtigkeit erfasst (Otto/Schröder 2011). Durch die Fokussierung auf die Entwicklung von Basiskompetenzen bleibt beispielsweise weitgehend unbemerkt, welches soziale und symbolische Kapital gerade exklusive Schulen vermitteln können, womit oftmals die entscheidenden Grundlagen für die spätere erfolgreiche Nutzung kulturellen Kapitals gelegt werden (vgl. Helsper u.a. 2015). Exklusive Schulen bedienen dabei eine Nachfrage nach Distinktion, die allein durch die Wahl bestimmter Bildungsgänge keineswegs mehr gesichert ist. Durch Profilierung und Wettbewerb auf der Ebene von Einzelschulen können also neue Formen von Bildungsungleichheit entstehen, die sich in einer verstärkten Segregation der Schülerschaft und einer Hierarchisierung der Schullandschaft zeigen, Phänomene, die in der deutschen empirischen Bildungsforschung (vgl. Berkemeyer u.a. 2013), anders als etwa in Schweden (vgl. Östh/Andersson/Malmberg 2013), bislang nur geringe Aufmerksamkeit erfahren.

Neue Ungleichheiten manifestieren sich schließlich auch auf der Ebene der Bildungsprogramme (Bellmann 2013). Schaut man sich die Homepages exklusiver Gymnasien und Internate an, so ist dort die Rede von der Förderung der persönlichen und individuellen Entwicklung, der Förderung von Begabungen und Talenten, von Ganzheitlichkeit, von prägenden Gemeinschaftserfahrungen, der Übernahme von Verantwortung, der Bewahrung der Tradition und der Vermittlung von Werten, von Visionen verfolgen und Zukunft gestalten. Exklusive Gymnasien werben also eher mit einem traditionellen Verständnis von Persönlichkeitsbildung, ggf. mit gewissen emphatisch-reformpädagogischen Einschlügen. Es geht jedenfalls um ein Bildungsverständnis, das weit entfernt ist von nüchternen psychometrischen Kompetenzmodellen und messbaren Qualitätsindikatoren. Es scheint fast so, als würde das mit PISA unter Druck geratene traditionelle Verständnis von Persönlichkeitsbildung in exklusiven Einrichtungen weiterhin ungebrochen ge-

pflegt, während eine an messbaren Qualitätsindikatoren orientierte Grundbildung ein Bildungsprogramm für die breite Masse der Schülerinnen, Schüler und Schulen darstellt. Die Mehrdimensionalität von Erziehung (als Subjektivierung, Qualifikation und Sozialisation) wird dann nur noch in eingeschränkter Weise eine für alle Schülerinnen und Schüler zugängliche Erfahrung sein. So kann eine Apartheid der Bildungswelten entstehen, die das mit guten Gründen und Intentionen eingeführte Bildungsmonitoring gar nicht in den Blick bekommt. Es ist also ein Beitrag zur Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, wenn diese die Perspektive und Funktion des Monitorings vorbehaltlos übernommen haben, ohne die damit einhergehende Begrenztheit des Verständnisses von Bildungsungleichheit zu reflektieren und neue theoretische Fassungen von Bildungsgerechtigkeit zu entwickeln.

*

Die hier schlaglichtartig beleuchteten Symptome der gegenwärtigen Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft sollten verdeutlichen, dass gerade die gegenstandstheoretischen Prämissen und performativen Effekte einer „datengetriebenen Steuerung“ neue Herausforderungen für Reflexion und Forschung darstellen. Dabei geht es nicht darum, sich in einen vermeintlich politikfreien Raum reiner Grundlagenreflexion und Grundlagenforschung zurückzuziehen. Es geht vielmehr um eine doppelte Objektivierung der Erziehungswissenschaft, die sich bei der theoretischen und empirischen Modellierung ihrer Gegenstände des inhärent politischen Charakters ihrer Wissensproduktion vergewissert. Indem die mit dem Steuerungsregime einhergehende kulturelle Rekonfiguration des pädagogischen Feldes selbst noch einmal zum Gegenstand von Reflexion und Forschung gemacht wird, erweist sich eine Wissenschaft von der Erziehung nicht nur als politisch sensible Wissenschaft; sie tut auch das, was von jeder guten Erziehungswissenschaft legitimerweise erwartet werden darf, nämlich den in Bildungspolitik, Bildungspraxis und Öffentlichkeit vorhandenen „conventional wisdom“ nicht einfach zu verdoppeln, sondern alternative theoretische und empirische Modellierungen von Erziehung zu entwickeln.

Johannes Bellmann, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Literatur

- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 4, S. 487-504.
Bellmann, Johannes (2013): „A tide that lifts all boats?“ Neue Steuerung im Schulsystem und die Nachfrage nach Exzellenz. Vortrag auf Einladung

- der DFG-Forscherguppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ in Halle am 11. Oktober 2013. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bellmann, Johannes (2014): Warum man eine datengetriebene Steuerung nicht mit einer evidenzbasierten Steuerung verwechseln sollte. Vortrag auf dem ZfE-Forum „Kritik empirischer Bildungsforschung“ in Hamburg am 5. und 6. Dezember 2014. Erscheint in: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2016): Der kritische Blick auf die empirische Bildungsforschung. Sonderheft der ZfE.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, Nils u.a. (2013): Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztag. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. http://www.chancenspiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1 [Zugriff: 14. April 2015].
- Bevan, Gwyn/Hood, Cristopher (2006): What's measured is what matters: Targets and Gaming in the English Public Health Care System. In: Public Administration 84, 3, S. 517-538.
- Biesta, Gert (2014): The Beautiful Risk of Education. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Burnham, Peter (2001): New Labour and the Politics of Depoliticisation. In: British Journal of Politics and International Relations 3, 2, S. 127-149.
- Dilthey, Wilhelm (1884-1894/1986): Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: Dilthey, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems (Gesammelte Schriften, IX). Stuttgart: Teubner S. 165-231.
- Fenwick, Tara/Mangez, Eric/Ozga, Jenny (Hrsg.) (2014): World Yearbook of Education 2014. London/New York: Routledge.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareike (2015): „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülersauswahl am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In: Kraul, M. (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-61.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, Walter (2007): Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In: Herzog, W./Crotti, C./Gonon, P. (Hrsg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven (FS Fritz Osterwalder). Bern u.a.: Haupt, S. 229-259.
- Höhne, Thomas (2010): Pädagogische Qualitologie. Zur Transformation von Bildungsforschung in Qualitätsforschung und deren (möglichen) Effekten auf erziehungswissenschaftliches Wissen. In: Ricken, N./Koller,

- H.-C./Reichenbach, R. (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 139-166.
- KMK/IQB (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf [Zugriff: 14. April 2015].
- Krüger, Heinz-Hermann/Kücker, Caroline/Weishaupt, Horst (2012): Personal. In: Thole, W. u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Op-laden: Verlag Barbara Budrich, S. 137-158.
- Krüger, Heinz-Hermann/Schnoor, Oliver/Weishaupt, Horst (2008): Personal. In: Tillmann, K. J. u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Op-laden: Verlag Barbara Budrich. S. 87-112.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (2011): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-184.
- Picht, Georg (1960): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg im Breisgau: Walter.
- Terhart, Ewald (2002): PISA, Bildung und wir. Öffentliche Antrittsvorlesung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 27. November 2002. <http://www.hirzel.de/universitas/archiv/terhart.pdf> [Zugriff: 14. April 2015].
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: Schäfer, A. (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 93-111.
- Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.