

BILDUNGSMONITORING UND BILDUNGSFORSCHUNG

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 3, S. 232-247
© 2015 Waxmann

Norbert Maritzen/Jenny Tränkmann

Normative Grundlagen des Bildungsmonitorings

Zusammenfassung

Der Beitrag geht den impliziten und expliziten normativen Begründungszusammenhängen des Bildungsmonitorings nach. Ausgehend von der semantischen Spannung, die dem Kompositum „Bildungsmonitoring“ inhärent ist, werden Referenzkonzepte skizziert, die die Perspektive steuern, mit der das Bildungsmonitoring auf seine Gegenstände schaut und diese konstituiert. Betrachtet wird dabei zunächst der Begriff der „Bildung“ im Bildungsmonitoring, um dann auf gerechtigkeitstheoretische Aspekte und normative Implikationen der empirischen Wirklichkeitserfassung einzugehen. Abschließend wird gezeigt, welche normativen Effekte der Status des Bildungsmonitorings als politisch institutionalisiertes Element staatlicher Steuerungssysteme hat.

Schlüsselwörter: Bildungsmonitoring, Normativität, Bildungstheorie, Gerechtigkeitstheorie, Governance, Bildungspolitik

Normative Foundations of Educational Monitoring

Abstract

The article deals with the implicit and explicit normative contexts of justification for the need of “Bildungsmonitoring” (educational monitoring). Starting from the semantic tension inherent to the compound “Bildungsmonitoring”, we outline reference concepts characterizing the perspective with which Bildungsmonitoring approaches and defines its objects of research. After discussing the concept of “Bildung” in the context of “Bildungsmonitoring”, we address aspects related to theories of justice and reflect upon normative implications of empirical portrayals of reality. Finally, we show the normative effects of “Bildungsmonitoring” in its position as a politically institutionalized element of state control systems.

Keywords: educational monitoring, normativity, theory of justice, governance, evidence-based policy

Das Irritationspotenzial des Begriffs „Bildungsmonitoring“ ist – wenn man zum Beispiel die publizistisch geführten Auseinandersetzungen um „PISA & Co.“ verfolgt – ungebrochen. Das verwundert nicht, scheinen doch zwei gänzlich verschiedene Traditionslinien des Vernunftgebrauchs in dem Kompositum „Bildungsmonitoring“ zusammengezwungen zu sein: Die historisch aufgeladene Idee „subjektiver Bildung“ wird verknüpft mit der Vorstellung einer „objektiven Wirklichkeitsüberwachung“. Aber auch darüber hinaus zeigen sich bei näherer Betrachtung des Begriffs Schwierigkeiten: Bildungsmonitoring eröffnet das Versprechen auf neutrale und objektive Ergebnisse, die insbesondere durch die verwendeten Methoden mit ihren hohen Maßstäben an Objektivität, Validität und Reliabilität gewährleistet werden sollen. Dabei wird leicht übersehen, dass in das Bildungsmonitoring selbst von Beginn an Wert- und Urteilsmaßstäbe eingearbeitet sind, ohne die ihm die Grundlage entzogen würde.

Der Beitrag geht der normativen, theoretisch zu fassenden Grundierung des Bildungsmonitorings nach. In einem ersten Schritt wird der semantische Rahmen abgesteckt, der mit dem Begriff evoziert wird und der auf Schwierigkeiten der theoretischen Verortung verweist. Anschließend werden einige normative Referenzkonzepte skizziert, die die Perspektive steuern, mit der das Bildungsmonitoring auf seine Gegenstände schaut und diese konstituiert. Abschließend wird gezeigt, dass auch sein Status als Element (meist) staatlicher Steuerungssysteme Rückwirkungen auf die normativen Substrate des Bildungsmonitorings hat. Die Analyse verwendet dabei den Begriff „Bildungsmonitoring“ als eine Art Sammelbegriff für unterschiedliche Verfahren (z.B. *Large Scale Assessments* oder Bildungsberichterstattung), wohl wissend, dass die aufgewiesenen normativen Aspekte jeweils fallbezogen ausdifferenziert werden müssten.

1. Bildungsmonitoring – eine Aufgabe „zwischen den Stühlen“

Bildungsmonitoring ist die laufende Beobachtung der Rahmenbedingungen, Verlaufsmomente, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen mit Hilfe empirischer Methoden (empirische Wissenschaften, Statistik) mit dem Ziel, administrative und politische Handlungsbedarfe und Interventionsmöglichkeiten aktuell und prospektiv zu erkennen. Es hat im Wesentlichen drei Funktionen: 1. die Zertifizierung mittels Verfahren der Qualitätsbescheinigung anhand vorgegebener Normen; 2. die Diagnostik für systemisches Lernen durch auf Dauer gestellte Beschaffung und Bereitstellung von Informationen zum Zwecke der Entscheidungsvorbereitung; 3. die Rechenschaftslegung mit dem Ziel der Gewährleistung eines geregelten Zugangs zu qualitätsrelevanten Informationen für unterschiedliche Akteure. Bildungsmonitoring unterstützt mit empirischen Verfahren vor allem die Systemsteuerung durch

Aufbereitung übergreifender Informationen zu Entwicklungen und Problemlagen (zu diesem Grundverständnis siehe Scheerens/Glas/Thomas 2003).

In dieser Arbeitsdefinition wird bereits deutlich, dass Bildungsmonitoring ein multi-dimensionales Unternehmen mit einer Vielzahl theoretischer und praktischer, operationaler und institutioneller Referenzen ist. Schon der Begriff hat eine semantisch changierende Aura. Das ist Stärke und Schwäche zugleich. Stellt man, ohne den systematischen Anspruch einer kontrastiven begriffs- bzw. ideengeschichtlichen Analyse zu erheben, tentativ die semantischen Felder der beiden Teilbegriffe „Bildung“ und „Monitoring“ plakativ einander gegenüber, scheint das eigentümlich Irritierende auf:

„Bildung“	vs.	„Monitoring“
Begriff geistesgeschichtlicher Provenienz		Begriff technikgeschichtlicher Provenienz
Bildungsbegriff: subjektive Perspektive		Perspektive der Objektivierung
ganzheitliches Subjektverständnis		Partialisierung des Objektes
Geworden-Sein: diachrone Perspektive		So-Sein: synchrone Perspektive
Fluchtpunkt: kritische Reflexion und Emanzipation		Fluchtpunkt: Unterwerfung unter eine technische Rationalität
Erziehung als Inkommensurables		(Be-)Rechenbarkeit, Machbarkeit, Steuerbarkeit

Das, was mit den beiden Teilbegriffen des Kompositums evoziert wird, könnte unterschiedlicher kaum sein. Sowohl die theoretische Herkunft der jeweils „mitgeführten“ Konzepte als auch zentrale, hier nur exemplarisch apostrophierte Theoreme, auf die sich diese Konzepte fundamental beziehen, sind epistemologisch diametral unterschieden. Ganz unterschiedliche erkenntnistheoretische Räume sind hier unter dem Dach eines zusammengesetzten Begriffs vereint. Das bedürfte eigentlich einer genaueren Analyse.

Auch wenn man versucht, das Bildungsmonitoring einem Wissenschaftstyp zuzuordnen, zeigt sich die „Unbestimmtheit“ des Unternehmens. Habermas (vgl. 1965, 1968) hat bekanntlich drei Wissenschaftstypen mit jeweils spezifischen, die Erkenntnisbemühung leitenden Funktionen unterschieden:

- empirisch-analytische Wissenschaften mit einem technischen Erkenntnisinteresse, das auf Verwertbarkeit zielt;
- historisch-hermeneutische Wissenschaften mit einem praktischen Erkenntnisinteresse, das auf Handlungsorientierung und Verständigung zielt;
- kritische Sozialwissenschaften mit einem „emanzipatorischen“ Erkenntnisinteresse, welches das menschliche Subjekt „befreien“ will.

Betrachtet man Verfahren, Produkte und Funktionen des Bildungsmonitorings vor der Folie dieser Typologie genauer, so ist zu konstatieren, dass eine eindeutige Zuordnung schwerfällt. Um es am Beispiel etwa der Bildungsberichterstattung nur anzudeuten: Bildungsberichte basieren im Wesentlichen auf Verfahren der Statistik und der empirischen Sozialforschung, kommen in ihren Darstellungen aber ohne historisch-hermeneutisch verfahrenende Interpretation von Gegenständen nicht aus und beanspruchen zugleich, Grundlagen für eine kritische Analyse von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Problemlagen im Bildungsbereich zu liefern. Dies ließe sich gut an der Gesamtkonzeption für den Bericht „Bildung in Deutschland“ zeigen, die geprägt ist von impliziten und expliziten Bezügen auf die o.a. funktionalen Unterscheidungen.¹

Vorläufiges Fazit: Bildungsmonitoring als institutionalisierte Ausübung einer wissenschaftlichen Profession ist von Anfang an

- wissenschaftstheoretisch „zwischen den Stühlen“ platziert,
- konzeptionell vieldimensional/interdisziplinär,
- durchwirkt von widersprüchlichen Konzeptionen und Ansprüchen,
- historisch kontingent und
- eingespannt in verschiedene, uneinheitliche Erkenntnisinteressen.

2. Normative Referenzkonzepte des Bildungsmonitorings

Wenn es beim Bildungsmonitoring um die systematische und wissenschaftlich fundierte Beobachtung von Bildungsprozessen und -ergebnissen geht, so bedarf es einer Begründung (vgl. ausführlicher auch Maritzen/Tränkmann 2014),

- was Bildung in diesem Zusammenhang bedeutet,
- nach welchen Kriterien Wirklichkeitsausschnitte ausgewählt, strukturiert und bewertet werden und
- welches die Implikationen der dabei gewählten Verfahren sind.

2.1 Die Bildung im Bildungsmonitoring

In bildungstheoretischer Tradition wird immer wieder hervorgehoben, dass es bei „Bildung“ um mehr gehe als nur um die „Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform“, sondern um die „Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren“ (Peukert 2000, S. 509). Bei Bildung gehe es, wie Alfred Schäfer dies umschreibt, um die „Personwerdung des

¹ Vgl. URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtkonzeption.pdf>; Zugriffsdatum: 11.06.2015.

Menschen im Spannungsfeld zwischen Individuierung und Vergesellschaftung“, wobei die Bildungskategorie eine bestimmte Funktion habe: „Sie steht [...] gegen die Vorstellung der Möglichkeit der problemlosen Einheit von Vergesellschaftung und Individuierung. Sie steht gegen eine unproblematische Perspektive gegenüber gesellschaftlichen Imperativen [...] also [...] gegen jede funktionalistische sozialisations-theoretische Perspektive.“ (Schäfer 2009, S. 186)

Bildungsprozesse befähigen demnach zur Kritik und zur Transformation der gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen und Denkmuster. Betrachtet man nun Maßnahmen des Bildungsmonitorings, so drängt sich der Verdacht auf, dass im Bildungsmonitoring dieses zentrale Element der Bildungsidee konterkariert wird. Denn dessen Instrumente wie z.B. Bildungsstandards, Kompetenzmodelle oder Stufenmodelle von Unterrichtsqualität setzen Normen (bestimmen also aus der aktuellen gesellschaftlichen Verfasstheit heraus positive Bildungsziele), die dann so operationalisiert werden, dass eine vorfindliche Wirklichkeit in Relation zu diesen Normen empirisch gemessen werden kann. Bildung wird damit scheinbar ihrer gesellschaftskritischen Komponente vollständig beraubt und zu einem funktionalen „Substratbegriff“ (Tenorth 1997, S. 976), der Empirie anleitet.

Diesem Vorwurf lässt sich entgegenhalten, dass im Zuge der Entwicklung wichtiger Grundlagen des Bildungsmonitorings bereits bildungstheoretische Verortungen begründet und kritisch diskutiert worden sind (vgl. Klieme et al. 2003; Baumert et al. 2001, S. 19ff.). Insbesondere ein Sachverhalt ist in diesem Kontext von Bedeutung: Obwohl das Bildungsmonitoring darauf angewiesen ist, systematisch Informationen über individuelle Bildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen einzubeziehen, hat es nicht den Anspruch und das Ziel, Bildungsprozesse der einzelnen Individuen um ihrer selbst willen zu beobachten und festzuschreiben. Stattdessen geht es übergreifend um die Frage, ob für alle Individuen der je individuelle Anspruch bzw. das Recht auf Bildung, wie es beispielsweise auch alle Schulgesetze formulieren, angemessen verwirklicht wird. Leitende Frage einer so gewendeten bildungstheoretischen Fundierung des Monitorings ist: Legen Bildungsinstitutionen substanzielle und hinreichende Grundlagen für die Bewährung eines jeden in der gesellschaftlichen Praxis? Nicht das Subjekt, das qua vorgeschriebener Bildungsziele vergesellschaftet und kontrolliert werden soll, steht also im Aufmerksamkeitsfokus des Bildungsmonitorings, sondern eine „zu erbringende Leistung der Gesellschaft für alle Heranwachsenden“ (Tenorth 2004, S. 173).

Diese Argumentation sieht genau in der Frage nach der angemessenen Umsetzung des Rechts auf Bildung den Diskurs um das Konzept der „Grundbildung“ bzw. der „Basiskompetenzen“ aufgerufen. Dahinter steht die Idee, dass es für die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur Grundvoraussetzungen in Form von Kompetenzen als „basalen Kulturwerkzeugen“ (Baumert et al. 2001, S. 20) gibt. Bildung ist in diesem Sinne – mit einer Formulierung von Tenorth (2004, S. 172) – „die Generalisierung

von kognitiven und motivationalen, normativen und sozialen Prämissen für das Handeln“. Ohne den Erwerb dieser Grundkompetenzen ist auch Bildung in einem emphatischen Möglichkeitssinn eben nicht realisierbar, denn auch die kritische Distanznahme von gesellschaftlichen Vorgaben und ihrer Transformation setzt bestimmte basale Fähigkeiten voraus, die ausnahmslos jedem zuteil werden müssen. Auf die Identifizierung des Ausmaßes, in dem Bildungssysteme dies leisten, sind aber Verfahren des Bildungsmonitorings bezogen.

2.2 Gerechtigkeit als Fluchtpunkt

Der oben skizzierte Bildungsbegriff setzt ein grundsätzliches normatives Vorzeichen für die Aufmerksamkeitssteuerung des Bildungsmonitorings: Es hat sich für alle erfassbaren Voraussetzungen, Bedingungen, Erscheinungsformen und Folgen einer erreichten bzw. verfehlten Mindest-„Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinson 1969/1973, S. 13) zu interessieren. Mit dieser Fokussierung des Blicks auf Bildungswirklichkeit ist freilich noch nicht entschieden, nach welchen Kriterien das so eingegrenzte Beobachtbare und Beschreibbare kategorisiert wird. Es bedarf also zusätzlicher theoretischer Überlegungen, um den Grad und die Formen der (Nicht-)Einlösung von Bildungsansprüchen zu klassifizieren.² Zu diesem Zweck wird i.d.R. auf gerechtigkeitstheoretische Überlegungen recurriert. Welche bildungsrelevanten Wirklichkeitsausschnitte kommen also in den Blick, wenn man auf Gerechtigkeit als das Erkenntnisinteresse steuernde Kategorie recurriert? Diese Frage bildet die erkenntnisleitende Folie eigentlich immer dann, wenn beispielsweise von der Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen, von Disparitäten der Bildungsbeteiligung und im Zugang zu Bildungsgelegenheiten oder von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung die Rede ist.

Bei genauerer Betrachtung von Befunden des Bildungsmonitorings gehen unterschiedliche, zum Teil widerstreitende Gerechtigkeitskonzeptionen in die Aufbereitung empirisch generierter Datenlagen ein: Konzepte der *Verteilungsgerechtigkeit* stellen, da ihre Annahmen leicht operationalisiert werden können, vielleicht die am häufigsten verwendete theoretische Folie dar, vor der empirische Befunde identifiziert, strukturiert und bewertet werden. Die Verteilungsgerechtigkeit ist zum Beispiel verletzt,

- wenn Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Leistungen am Ende der Sekundarstufe I keine identischen Zugangsmöglichkeiten zur gymnasialen Oberstufe haben,

2 Im Rahmen dieser Darstellung ist es nicht möglich, die ideengeschichtliche Tradition des Gerechtigkeitsbegriffs im Kontext des Erziehungssystems herauszuarbeiten (vgl. z.B. Flitner 1988; Hübner 2013; Lenzen 1998; Oelkers 2008). Auch die bildungspolitischen Konjunkturen des Begriffs, insbesondere als Ingredienz der Chancengleichheitsdebatte, können hier nicht nachgezeichnet werden (siehe kritisch Heid 1988).

- wenn Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarer Schulleistung in demselben Bildungsgang unterschiedliche Chancen haben, tatsächlich den gleichen Abschluss zu erhalten, oder
- wenn Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Schulleistungen unterschiedliche Durchschnittsnoten erhalten.

Verfahren des Bildungsmonitorings gehen mit dieser theoretischen Perspektive systematisch institutionalisierten Verteilungs- und Zuweisungsstrukturen nach und zwar auf verschiedenen Ebenen: bei der Schullaufbahnregulierung durch Noten, bei der Ausstellung von Zertifikaten, bei komplexen leistungsbezogenen Zuweisungsprozessen im Übergang zwischen Schulen, Schulstufen oder Schulformen u.a.m. Immer spielt die Frage eine entscheidende Rolle: Werden in diesen Prozessen individuelle Chancen und Teilhabemöglichkeiten gemessen an für alle vergleichbaren Kriterien (z.B. Schulleistung) gerecht verteilt? Aufgrund einer in den letzten Jahren immens gewachsenen empirischen Befundlage besteht mittlerweile Konsens dahingehend, dass die kritischen Stellen für die Entstehung von Ungleichheiten und damit von Verteilungsungerechtigkeiten die Übergangsschwellen im Bildungssystem sind (vgl. z.B. Baumert/Schümer 2001; Bellenberg/Klemm 1998; Schnabel et al. 2002). Insbesondere für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (vgl. z.B. Maaz et al. 2010), aber auch für andere vor- oder nachgelagerte Übergänge konnten systematische Wirkungsmechanismen der Entstehung nicht nur ungleicher, sondern ungerechter Verteilungen nachgewiesen werden (vgl. z.B. Baumert/Schümer 2001; Bos et al. 2004; Ditton 2005, 2007; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997; Maaz/Nagy 2009; Maaz et al. 2010; Pietsch 2007).

Geht der an Rawls (2006) orientierte Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit stark von allgemein geltenden Prinzipien aus, nimmt der insbesondere von Amartya Sen (2010) und Martha C. Nussbaum (2010) entwickelte *Befähigungsansatz* konkrete Lebensbedingungen in den Blick und fragt: Welches sind die personalen, gesellschaftlichen, institutionellen Mindestvoraussetzungen, die den Fähigkeitserwerb eines jeden so unterstützen, dass er im Rahmen eines gegebenen gesellschaftlichen Kontextes ein selbständiges und selbstbestimmtes Leben führen kann? Mit Blick auf das Bildungssystem fokussiert eine solche Sichtweise auf Gelegenheitsstrukturen von Bildungsprozessen, indem danach gefragt wird, inwieweit in institutionalisierten Strukturen (z.B. Unterricht oder Lerngruppen) systematisch Prozesse ermöglicht und praktisch relevante Voraussetzungen angelegt werden, die die Befähigung des Einzelnen zu einer befriedigenden Daseinsvorsorge und Daseinsbewältigung gewährleisten. Der theoretische Ansatz weist eine hohe Anschlussfähigkeit an das funktionale Bildungsverständnis auf, wie es in Projekten des international vergleichenden Bildungsmonitorings (v.a. PISA) zugrunde gelegt wird. Die Virulenz vor allem der ersten für Deutschland wenig schmeichelhaften PISA-Ergebnisse lag vielleicht besonders darin, dass das Bildungsmonitoring eklatante Verletzungen der Befähigungsgerechtigkeit im Sinne einer riskanten, institutionell erzeugten

Einschränkung der Zukunftsfähigkeit von Teilen der nachwachsenden Generation offenbarte.

Auch ein *anererkennungstheoretischer* Ansatz der Gerechtigkeit besitzt eine hohe Relevanz als mögliche Grundlegung des Bildungsmonitorings. Axel Honneth (1992, 2000, 2011) unterscheidet drei Formen der Anerkennung: Liebe, Respekt und soziale Wertschätzung, für die er negativ komplementäre Grundformen der Missachtung bestimmt: den physischen Übergriff, die soziale Exklusion („Entrechtung“) und die Entwertung einer identitätsstiftenden Lebensform. Der Begriff „Anerkennung“ stellt bei Honneth nicht so sehr eine moraltheoretische Begründung von sozialer Wertschätzung oder der sozialen Anerkennung von Minderheiten dar. Er ist viel grundlegender gemeint: Soziale Anerkennung ist vor allem als eine konstitutive Voraussetzung von Gesellschaftlichkeit überhaupt gedacht (siehe auch Stojanov 2006). Folgt man diesem Ansatz, ist ein Bildungswesen dann gerecht, wenn in ihm die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung institutionalisiert und handlungsleitend für die pädagogische Praxis sind. Auf unseren Kontext angewandt kommen damit insbesondere solche Prozessqualitäten von Bildung in den Blick, die es ermöglichen bzw. verhindern, dass Einzelne in Bildungsinstitutionen systemische Anerkennung im Sinne von uneingeschränkter, von Merkmalen ihrer Herkunft und ihres Seins unabhängiger Einbindung in Sozialität erfahren. Dass eine solche Perspektive von hoher praktischer Bedeutung für die Institutionalisierung von Bildungsprozessen ebenso wie für deren Beobachtung ist, ließe sich beispielsweise im Kontext der Transformation des Schulwesens zu einem inklusiven System unschwer zeigen.

2.3 Normative Implikationen von Verfahren

Auch in methodischer Hinsicht ist der Normativität des Bildungsmonitorings nicht zu entkommen. Zum einen können die in der Regel quantitativ-empirischen Verfahren des Bildungsmonitorings nicht verdecken, dass immer auch Normen am Werke sind, die die Auswahlprozesse für die empirische Wirklichkeitserfassung steuern, Referenzmaßstäbe temporaler, sozialer oder kriterialer Art bereitstellen oder wertende Kommentierungen einfärben.³ Man tut also gut daran, sich mit der Normativität als Prämisse auch der empirischen Methoden des Bildungsmonitorings

3 Dass empirischen Verfahren Normativität inhärent ist, ist beileibe keine neue Erkenntnis. Erinnerung sei nur an die Streitgeschichte der deutschsprachigen Soziologie, vor allem an den Werturteilstreit vor dem ersten Weltkrieg zwischen Max Weber, Werner Sombart und Gustav Schmoller, an den Methodenstreit in den Zwischenkriegsjahren zwischen Vertretern eines naturwissenschaftlichen Methodenideals (Methodenmonismus) und den Gegnern der Übernahme dieser Methoden in die Sozialwissenschaften (Methodendualismus) oder an den Positivismusstreit der 1960er-Jahre zwischen Vertretern des Kritischen Rationalismus (v.a. Karl Popper und Hans Albert) und Vertretern der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (v.a. Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas).

auseinanderzusetzen. Als theoretisches Problem wird dies auch zunehmend in der Erziehungswissenschaft diskutiert (vgl. exemplarisch Benner et al. 2013; Krinninger/Müller 2012; Müller 2013).

Eine wichtige Norm ist der Anspruch der Messbarkeit (siehe kritisch Koch 2004). Nur was zählbar oder messbar ist, kann Gegenstand von Verfahren des Bildungsmonitorings werden. Messbarkeit ist also die zentrale Prämisse der Gegenstandskonstituierung. Das ist in doppelter Hinsicht problematisch: Methodisch wird der Blick auf Wirklichkeitsausschnitte in bestimmter Weise verengt; das im wörtlichen Sinne immer auch Inkommensurable der pädagogischen Praxis wird ausgeblendet. Es zählt, was beobachtet werden kann. Und grundsätzlicher noch: Die verengte Perspektive wirkt, da sie in institutionalisierten Beobachtungssystemen mit Praxisrelevanz daherkommt, zurück auf die Praxis, weil sie Bedeutsamkeit gemäß der binären Opposition „beobachtbar versus nicht beobachtbar“ hierarchisiert verteilt. Es ist wichtig, was gezählt werden kann. Verfahren des Bildungsmonitorings (z.B. Schulleistungstests oder standardisierte Unterrichtsbeobachtungen der Schulinspektion) können also gleichsam eine Bugwelle der Praxisveränderung vor sich herschieben, indem sich die Praxisgestaltung (z.B. der Unterricht) geradezu vorsorglich den Aufmerksamkeitskriterien des Monitorings anpasst. Landwehr (2011) nennt dies in einer Analyse der Verfahren der externen Schulevaluation die normendurchsetzende Funktion der Verfahren.

Hinzu kommt, dass im Rahmen von Monitoringverfahren immer auch Bewertungen vorgenommen werden, weil festgestellte Zustände als erwünscht oder unerwünscht ausgewiesen werden. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Schulen anhand datengestützter Rückmeldungen auch wertbasierte Informationen über die Qualität des Unterrichts erhalten. Mit Blick auf Verfahrensimplicationen ist hier festzustellen, dass – wie Helmut Heid (2014) gezeigt hat (siehe kritisch auf Heid bezogen Klieme 2014) – Qualitätsurteile immer aus zwei Komponenten bestehen: aus einer deskriptiv-explikativen, eher technologischen Komponente und aus einer wertend-urteilenden, meist präskriptiven Komponente. Entscheidend ist nun, dass bei Qualitätszuschreibungen diese Bestandteile des Urteils nicht nur strikt analytisch unterschieden werden müssen, sondern auch, dass bereits deskriptive Tatsachenfeststellungen nicht ohne vorgängige Wertungen auskommen, die sich zum Beispiel auf den Zweck einer zu bewertenden Handlung beziehen und die notgedrungen selektive Wirklichkeitserfassung normativ „einfärben“.

In dem komplexen Zusammenspiel zwischen Feststellung und Bewertung kommen gleichsam „hinter dem Rücken“ der agierenden Personen auch Heuristiken zum Zuge, da Urteile i.d.R. auf der Grundlage einer Vielzahl von Informationen zu fällen sind, deren Relevanz für informierte Entscheidungen unter Handlungsdruck nicht eindeutig beschreibbar ist. Das heißt, beim Monitoring zum Zwecke der Entscheidungsfindung werden diverse Datenquellen zugrunde gelegt und in Abhängig-

keit von ihrer Verfügbarkeit und einer zugeschriebenen Güte implizit unterschiedlich gewichtet. Wie die algorithmische Verarbeitung der Informationen aus verschiedenen Quellen tatsächlich erfolgt, scheint eine unbeobachtete Kehrseite von Monitoringverfahren zu sein, gleichsam das „Unbewusste“ der technischen Vernunft (vgl. grundlegend Neumer 2009).

Was bedeuten diese Befunde nun für den Anspruch des Bildungsmonitorings? Zum einen ist wichtig, dass weder die Breite der Datenfundierung noch ein nicht selten enormer methodischer Aufwand den Blick auf die kategoriale Begrenztheit und unausweichliche Gebundenheit an Verfahrensrestriktionen verstellen dürfen. Da die Verfahren aber immer Eingriffe in soziale Wirklichkeiten mit komplexen Akteurskonstellationen darstellen, ist deshalb vor allem Bescheidenheit in der Formulierung von Geltungsansprüchen geboten. Zum anderen ist offensichtlich, dass eine noch so weit getriebene methodische Versiertheit im Kern nichts anderes als ein Deutungsangebot produziert, dem betroffene oder interessierte Akteure, Professionelle wie Laien, mit Verweigerung oder im besten Fall dialogisch begegnen können. Schließlich sind mit Blick auf die Zertifizierungsfunktion des Bildungsmonitorings (s.o.) die unhintergehbare Selektivität und die Interessengebundenheit der Anwendung von Qualitätskriterien ein Umstand, der immer in Rechnung gestellt werden und zur Bescheidenheit veranlassen muss.

3. Bildungsmonitoring im Steuerungskontext

Bildungsmonitoring findet in der Regel in staatlichem Auftrag und in institutionalisierten Strukturen statt. Das bedeutet nicht unbedingt, dass Einrichtungen, die Maßnahmen des Bildungsmonitorings durchführen, immer auch staatliche Einrichtungen sind. Vielfältig sind die Konstruktionen, die sich unter jeweils spezifischen historischen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten gebildet haben, um im Bildungsbereich Verfahren des Bildungsmonitorings zu implementieren, zu institutionalisieren und zu verstetigen. In diesen Entwicklungen wird bei aller Verschiedenheit eine Veränderung bzw. Erweiterung des Referenzrahmens deutlich, innerhalb dessen im bildungspolitischen Diskurs und in der administrativen Bildungsplanung Handlungsprogramme begründet werden.

Diese Veränderung wird oft mit Schlagworten wie „wissensbasierte Bildungspolitik“, „evidenzbasierte Steuerung“, „governance by information“ oder „datengestützte Schulentwicklung“ belegt. Auch die so apostrophierten Konzepte haben eine normative Grundierung und zwar hinsichtlich mehrerer Dimensionen: Zum einen ist der aus der Medizin entlehnte Rekurs auf ein Konzept von „Evidenz“ (siehe kritisch Biesta 2011a, 2011b; Forster 2014) nicht nur vage, sondern in der Selbstbeschreibung von Bildungspolitik oder Bildungsplanung selbst ein normativer insofern, als er sich

mehr oder weniger explizit abzugrenzen scheint von anderen Formen der Herstellung von Gewissheit, beispielsweise durch Aufbereitung von Praxiserfahrungen oder durch Aushandlung von Meinungen (vgl. Bellmann/Müller 2011; Böttcher/Dicke/Ziegler 2009; Heinrich 2010). Im Gegensatz zu den letztgenannten beansprucht die Vorstellung evidenzbasierten Handelns und Entscheidens ein höheres Maß an „Rationalität“.

In diesem Zusammenhang ist ferner wichtig zu spezifizieren, welche Form von Wissen im Rahmen des Bildungsmonitorings generiert und bereitgestellt wird und in welchem Verhältnis die Wissensformen zueinander stehen. Gängig geworden ist die Unterscheidung von Diagnosewissen, Erklärungswissen und Handlungs- bzw. Veränderungswissen (vgl. Bromme/Prenzel/Jäger 2014). Bildungsmonitoring produziert in aller Regel Diagnosewissen für unterschiedliche Ebenen des Bildungssystems. Damit bleibt aber tendenziell das Bedürfnis von Bildungsakteuren, seien es Politiker und Politikerinnen oder Lehrkräfte, auf der Strecke, für diagnostizierte Zustände auch Wissen zu erhalten, das diese Zustände erklären kann, und Wissen, das professionelle praktische Bearbeitungsstrategien für die festgestellten Zustände anleiten kann. Strukturell prekär wird das über Monitoring generierte Wissen in politischen oder pädagogischen Entscheidungsfeldern aber nicht nur wegen seiner Spezifität als Diagnosewissen und damit seiner begrenzten Reichweite, sondern auch dadurch, dass es als wissenschaftlich generiertes Wissen immer in Konkurrenz tritt zu anderen Wissensformen, mithin eigentlich keine höhere Dignität beanspruchen kann. Bildungsmonitoring bedient sich eben nur einer Form der Wissensbildung, nämlich der wissenschaftlichen, neben der es immer schon andere legitime Formen gibt. Demgegenüber wird in breitem Diskurs über evidenzbasierte Steuerung ein hierarchisches Verhältnis von Wissensgrundlagen für Entscheidungen unterstellt, indem suggeriert wird, empirischem Wissen komme im Sinne einer persuasiven „Autorisierungsstrategie“ (Thompsen 2014) ein Glaubwürdigkeitsvorteil gegenüber anderen Wissensformen (z.B. professionellem Erfahrungswissen) zu.

Angesichts der Vielzahl unterschiedlicher interessegeleiteter Wissensproduzenten wird also immer auch auf Basis normativer Referenzen entschieden, welches Wissen produziert und genutzt wird. Wissen des Bildungsmonitorings bewährt sich in diesem Sinne in Entscheidungspraktiken nur dann, wenn es seiner Funktionalität als Diagnosewissen gerecht wird, wenn es die immer begrenzte Verarbeitungskapazität für Wissenskomplexität von Wissensnutzern berücksichtigt, aber auch, indem es sich als anschlussfähig an andere Wissensformen mit praktischer Relevanz für Wissensnutzer erweist. Dies sind aber nur notwendige Bedingungen seiner Wirksamkeit. Es muss darüber hinaus gewährleistet sein, dass seine Produktion und Nutzung auch gewollt ist. Das hängt freilich nur bedingt von ihm selbst ab. Es kann also wesentliche Voraussetzungen seiner Nutzung nicht selbst schaffen.

Aber nicht nur die Wissensdimension des Bildungsmonitorings hat normativ zu verstehende Grundlagen. Wenn man Bildungsmonitoring als politisch gewollte und institutionalisierte Form der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des Bildungssystems begreift (vgl. Brosziewski 2007, 2010), wird noch eine andere Dimension deutlich. Der Institutionalisierung von Monitoringsystemen liegt nämlich die Annahme zugrunde, dass damit Vorkehrungen getroffen werden, die Element dessen sind, was im anglo-amerikanischen Bereich „good governance“ genannt wird. Bildungsmonitoring ist damit ein Ausweis dafür, dass gesellschaftliche, staatliche oder auch suprastaatliche Instanzen wissen wollen, wie ihr Verantwortungsbereich funktioniert. Dies geschieht vor dem Hintergrund von normativen Konzepten, die postulieren, was ein „gutes“ Funktionieren, sei es z.B. auf Schulebene oder auch auf Systemebene, denn sei. Zu solchen Soll-Vorstellungen gehört auch, dass sich Institutionen objektive und verlässliche Verfahren der Selbstbeobachtung geben, um Entwicklungen steuern zu können, um Zielerreichungen zu überprüfen oder um prospektiv neue Ziele zu setzen.

Zum Schluss sei auf eine weitere steuerungsrelevante normative Dimension des Bildungsmonitorings hingewiesen – die rechtliche. Im Kontext der Steuerung sind dabei immer auch von Interesse Aspekte der rechtlichen Kodifizierungen, auf die sich Verfahren des Bildungsmonitoring beziehen (z.B. rechtlich verbindliche Vorgaben curricularer Art oder schulgesetzliche Normierungen), oder rechtliche Normen, denen die Monitoringverfahren selbst zu gehorchen haben (z.B. datenschutzrechtliche Regelungen). Noch zu wenig beachtet sind insbesondere bei international agierenden Monitoringunternehmen wie z.B. PISA die völkerrechtlichen Grundlagen von Entscheidungsstrukturen mit Bindewirkung für Teilnehmerstaaten (vgl. Bogdandy/Goldmann 2009). Hier sollen vorerst die Implikationen einer Entwicklung interessieren, die in anderen Politikbereichen schon länger Einzug gehalten hat.

Als Frage formuliert: Welche präjudizierende, steuernde Wirkung auf eigentlich nur politisch zu legitimierende Entscheidungen haben technologische Antezedenzen solcher Entscheidungen, und wie ist mit dem Umstand umzugehen, dass diese sich aufgrund ihrer Komplexität den demokratisch legitimierten Entscheidungsträgern weitgehend entziehen? Diese Frage stellt sich in Politikbereichen, die beispielsweise mit Großtechnologien zu tun haben (z.B. in der Nuklearpolitik oder in der Politik städtebaulicher Großvorhaben), schon lange. Mit der technologischen Entwicklung und der internationalen Vernetzung der Bildungswissenschaften hält sie nunmehr auch in der Bildungspolitik Einzug. Eine rechtliche Dimension hat diese Frage insofern, als die rechtlich normierte Gestaltungssouveränität von Bildungspolitik und Bildungsadministration auf weitere Handlungsrationale rekurriert als nur auf wissenschaftliche und sich damit von letzteren nicht entföhren und binden lassen kann. Was wissenschaftlich geboten erscheint, kann nicht umstandslos zum politischen Programm werden, schon gar nicht, wenn die Verfahren des wissenschaftlichen

Erkenntnisgewinn für Politik im wissenschaftlichen Laienstatus unzugänglich in der Blackbox bleiben.

Die Absicht unserer Ausführungen war es, einige Aspekte der normativen Grundlagen herauszuarbeiten, die sich angesichts empirisch geprägter Zugangsweisen des Bildungsmonitorings zu seinem Gegenstandsfeld der Aufmerksamkeit nur allzu leicht entziehen. Deutlich geworden ist: Das normative Gerüst ist vielfältig und gekennzeichnet von Ambivalenzen und Widersprüchen. Diese unterlaufen jeden Versuch, ein geschlossenes theoretisches Gebäude zu errichten. Stattdessen zwingen sie Vertreter wie Adressaten des Bildungsmonitorings in eine stetige kritische Reflexion und Auseinandersetzung.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Bellenberg, G./Klemm, K. (1998): Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 4, S. 577-596.
- Bellmann, J./Müller, T. (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Benner, D./Nikolova, R./von Heynitz, M./Ivanov, S./Tschernajajew, M. (2013): Normativität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Ansatz, erste Ergebnisse und vorläufige Modellierungen im DFG-Projekt ETiK. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 121-137.
- Biesta, G. (2011a): Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 9-32.
- Biesta, G. (2011b): Warum "what works" nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 95-121.
- Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hrsg.) (2009): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster u.a.: Waxmann.
- Bogdandy, A. von/Goldmann, M. (2009): Die Ausübung internationaler öffentlicher Gewalt durch Politikbewertung. Die PISA-Studie der OECD als Muster einer neuen völkerrechtlichen Handlungsform. In: Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht 69, S. 51-102.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In:

- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walter, G. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 191-220.
- Bromme, R./Prenzel, M./Jäger, M. (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27. Beiheft, S. 3-54.
- Brosziewski, A. (2007): Bildungsmonitoring in der Globalisierung der Bildungspolitik. In: Bemerburg, I./Niederbacher, A. (Hrsg.): *Die Globalisierung und ihre Kritik(er)*. Wiesbaden: VS, S. 135-148.
- Brosziewski, A. (2010): Kulturelles Kapital, Bildung und die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems – Gesellschaftstheoretische Impulse für eine Selbst-kritische Bildungssoziologie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30, H. 4, S. 360-374.
- Ditton, H. (2005): Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Holtappels, H.G./Höhmann, K. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim: Juventa, S. 121-130.
- Ditton, H. (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster u.a.: Waxmann.
- Flitner, A. (1988): Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, H. 1, S. 40-58.
- Forster, E. (2014): Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, H. 6, S. 890-907.
- Habermas, J. (1965): Erkenntnis und Interesse. Frankfurter Antrittsvorlesung vom 28. Juni 1965. In: *Merkur* 19, S. 1139-1153.
- Habermas, J. (1968): *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, H. 1, S. 1-17.
- Heid, H. (2014): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, S. 405-431.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? Governanceanalysen zu einem bildungspolitischen Programm. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster u.a.: Waxmann, S. 47-68.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2000): *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011): *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hübner, D. (2013): Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-56.
- Klieme, E. (2014): Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht: Möglichkeiten und Grenzen einer begriffsanalytischen Reflexion – ein Kommentar zu Helmut Heid. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, S. 433-441.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.-J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung*, Bd. 1. Bonn/Berlin: BMBF. URL:

- http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf; Zugriffsdatum: 11.06.2015.
- Koch, L. (2004): Normative Empirie. In: Böhm, W./Brinkmann, W./Oelkers, J./Soëtard, M./Winkler, M. (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Hochschulen. Würzburg: Ergon, S. 39-55.
- Krinninger, D./Müller, H.-R. (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 57-75.
- Landwehr, N. (2011): Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: Quesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Bern: hep, S. 35-70.
- Lehmann, R./ Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lenzen, D. (1998): Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 3, S. 323-339.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung, Bd. 34. Bonn/Berlin: BMBF. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf; Zugriffsdatum: 11.06.2015.
- Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 153-182.
- Maritzen, N./Tränkmann, J. (2014): Zwischen Empirie und Normativität: Elemente einer Theorie des Bildungsmonitorings. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 13). Münster u.a.: Waxmann, S. 27-49.
- Müller, H.-R. (2013): „Wertvolle“ Resultate? – Zur Normativität im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 39-50.
- Neumer, J. (2009): Gemeinsame Entscheidungsfindung: Perspektiven, Ansatzpunkte und blinde Flecken. Eine theoretische Erörterung. Arbeitspapier des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung München. URL: <http://www.isf-muenchen.de/pdf/Expertise-Gemeinsame%20Entscheidungsfindung.pdf>; Zugriffsdatum: 11.06.2015.
- Nussbaum, M.C. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2008): Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion. In: Münk, H.J. (Hrsg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bielefeld: Bertelsmann, S. 23-48.
- Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, H. 4, S. 507-524.
- Pietsch, M. (2007): Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Bos, W./Grölich, C./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster u.a.: Waxmann, S. 127-165.

- Rawls, J. (2006): *Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Robinson, S.B. (1969/1973): *Bildungsreform als Revision des Curriculum.* Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Schäfer, A. (2009): *Bildende Fremdheit.* In: Wigger, L. (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-200.
- Scheerens, J./Glas, C./Thomas, S.M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systematic Approach.* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schnabel, K.U./Alfeld, C./Eccles, J.S./Köller, O./Baumert, J. (2002): *Parental Influence on Students' Educational Choices in the United States and Germany. Different Ramifications – Same Effect?* In: *Journal of Vocational Behavior* 60, S. 178-198.
- Sen, A. (2010): *Die Idee der Gerechtigkeit.* München: C.H. Beck.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung.* Wiesbaden: VS.
- Tenorth, H.-E. (1997): *„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, H. 6, S. 969-984.
- Tenorth, H.-E. (2004): *Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“.* Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, H. 2, S. 169-182.
- Thompsen, C. (2014): *Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis.* In: Schäfer, A. (Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 93-111.

Norbert Maritzen, geb. 1952, Direktor des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg.
E-Mail: Norbert.Maritzen@ifbq.hamburg.de

Jenny Tränkmann, Dr., geb. 1974, Wissenschaftliche Referentin für Bildungsberichterstattung im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg.
E-Mail: Jenny.Traenkmann@ifbq.hamburg.de

Anschrift: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg