
Klaus-Jürgen Tillmann

Empirische Bildungsforschung als Aufklärung?

Zusammenfassung

In dem Titel dieses Beitrags finden sich zwei Begriffe, die höchst unterschiedliche Assoziationen wecken: Aufklärung ist ein großer Begriff der abendländischen Geistesgeschichte; er beschreibt sowohl eine historische Epoche im 17. und 18. Jahrhundert als auch ein bis heute gültiges Konzept von Wissenschaft und Vernunftgebrauch. Demgegenüber ist Bildungsforschung ein sehr junger Begriff, der eher technische Assoziationen auslöst – von Fragebögen über Computer-Berechnungen bis hin zu Drittmitteln. Der folgende Versuch, beide Bereiche aufeinander zu beziehen, erfolgt in vier Schritten:¹ Die Argumentation beginnt mit der Frage: „Was ist Bildungsforschung?“ Sodann wird gefragt: „Was bedeutet es, von der Bildungsforschung ‚Aufklärung‘ zu erwarten?“ Diese beiden Schritte stellen die Vorbereitung dar für die anschließenden Analysen. Dabei wird in exemplarischer Weise bei zwei bekannten Projekten der empirischen Bildungsforschung (PISA 2000, COACTIV) nach ihrem Platz zwischen Sozialtechnologie und Aufklärung gefragt. Aus den Ergebnissen dieser Analysen ergeben sich abschließend kritische Anfragen an die gegenwärtige empirische Bildungsforschung. Schlüsselwörter: Bildungsforschung, Aufklärung, Bildungsgerechtigkeit, Evidenzbasierung

Empirical Educational Research as Enlightenment?

Abstract

In the title of this contribution, there are two terms that arouse highly different associations: Enlightenment is an important term from the occidental history of ideas; it describes both a historical era in the 17th and 18th century and a concept of science and use of reason, which is still effective until today. In contrast, educational research is a very young term that rather provokes technical associations – from questionnaires to computer calculations to third-party funds. In the following, I will try to inter-relate both fields in four steps:² The argumentation starts with the question: “What is educational research?” Then the question is raised: “What does it mean to expect ‘enlightenment’ from educational research?” These two steps are the preliminaries for the subsequent analyses. With regard to two renowned projects of empirical educational re-

1 Für hilfreiche Hinweise bedanke ich mich bei Käte Meyer-Drawe und Johannes Bellmann.

2 I would like to thank Käte Meyer-Drawe and Johannes Bellmann for their helpful hints.

search (PISA 2000, COACTIV), it will be analyzed exemplarily where their position between social technology and enlightenment can be found. Based on these findings, critical questions are posed to the empirical educational research of today.

Keywords: educational research, Enlightenment, educational equality, evidence-basing

1. Was ist Bildungsforschung?

Der Begriff „Bildungsforschung“ taucht erstmals 1960 in einer Denkschrift auf, mit der Hellmut Becker die Gründung eines neuen Instituts anregte. Dort heißt es: Das neue Institut müsse „Methoden und Theorien der Bildungsforschung entwickeln“, um die „wissenschaftlichen Grundlagen für eine künftige Bildungspolitik“ zu ermitteln (zit. nach: Becker/Hager 1992, S. 20f.). Drei Jahre später entstand das „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“ in Berlin. Die Arbeiten, die in diesem neuen Institut in den 1960er- und 1970er-Jahren erstellt wurden, haben sehr starken Eingang in die Gutachten des Deutschen Bildungsrats – und damit in die Politikberatung der damaligen Bildungsreform-Phase – gefunden. Hellmut Becker gilt als Nestor einer so verstandenen Bildungsforschung. Ein von ihm mitverfasstes autobiografisches Buch trägt den Titel: „Aufklärung als Beruf“ (Becker/Hager 1992). „Bildungsforschung“ und „Aufklärung“ – in der Biografie von Hellmut Becker tauchen beide Begriffe erstmals im Zusammenhang auf.

Nun hat sich seit Ende der 1990er-Jahre in Deutschland eine umfassende Forschungslandschaft etabliert, in der „empirische Bildungsforschung“ betrieben wird. Ihr Ansatz wird in dem „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ charakterisiert, das 2008 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlicht wurde – und in dessen Linie in den letzten zehn Jahren weit mehr als 100 Millionen Euro Fördergelder vom BMBF vergeben wurden (Schätzung des Autors). Dabei soll die empirische Bildungsforschung interdisziplinär angelegt sein und sich auf eine „evidenzbasierte und zugleich outputorientierte Steuerungsphilosophie“ (BMBF 2008, S. 3) beziehen. Erfolge oder Misserfolge des Bildungssystems sollen an Indikatoren des „Outputs“ – etwa an erreichten Fachleistungen – empirisch festgemacht werden. Und die Erkenntnisse über solche Ergebnisse sollen in das Bildungssystem zurückgespielt werden, damit dort auf allen Ebenen mit angemessenen Maßnahmen reagiert werden kann. Eine solche empirische Bildungsforschung findet ihren Ausgangspunkt in den Leistungsvergleichsstudien der Jahrhundertwende (TIMSS, PISA 2000 etc.). Diese großen quantitativen Stichproben-Untersuchungen wurden im letzten Jahrzehnt weitergeführt, u.a. von IGLU, von den weiteren PISA-Studien bis 2012, von der Ganztagschul-Begleitung (StEG) und vom Nationalen Bildungspanel (NEPS). Obwohl das BMBF auch einige qualitative Studien gefördert hat, prägen diese standardisierten quantitativen Studien mit ihren großen Stichproben seit einiger Zeit das Bild der empirischen Bildungsforschung.

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit dieser *quantitativen* Bildungsforschung der großen Stichproben – und fragen nach deren Möglichkeiten und Grenzen. Das bedeutet nicht, dass andere Formen der Bildungsforschung für nebensächlich oder gar irrelevant gehalten werden. Vielmehr erklärt sich diese Zuspitzung unserer Analyse ausschließlich aus der langjährigen Dominanz dieser Variante der Bildungsforschung – und aus dem häufig geäußerten Verdacht, dass gerade dieser Ansatz nicht der Aufklärung, sondern der sozialtechnologischen Verwendung diene (vgl. z.B. Heinrich 2010). Und genau dem gilt es nachzugehen.

2. Was bedeutet es, von Bildungsforschung „Aufklärung“ zu erwarten?

Sehr bekannt ist die Definition von Kant aus dem Jahre 1748: Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit [...]. Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1785/1983, S. 53). Aufklärung bedeutet somit, Licht in die Dunkelheit von Unwissenheit und Vorurteilen zu bringen – durch Rationalität, durch Vernunft und damit nicht zuletzt durch Wissenschaft. Dabei wird schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts empfohlen, neben anderen Verfahren auch das Experiment als Quelle der Erkenntnis zu nutzen – nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in der Pädagogik (vgl. Oelkers 2004, S. 90f.). Und auch Kant empfiehlt damals die Einrichtung von Experimentalschulen, um zu systematischen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. 1803/1983, S. 708f.). Auch daran wird deutlich, dass es durchaus einen Pfad von der Philosophie der Aufklärung hin zur empirischen Bildungsforschung gibt.

Es geht also um das philosophische Erbe der Aufklärung – und damit um die Frage, welche Ansprüche man an eine Bildungsforschung stellen sollte, die an dieses Erbe anknüpfen will. Hier ist von Hentigs Hinweis (2003, S. 35) wichtig, dass die Aufklärung als „Erscheinung des 18. Jahrhunderts“ jeweils neu interpretiert werden muss, wenn wir uns heute darauf berufen – und dass eine solche Interpretation immer nur selektiv sein kann. Vor diesem Hintergrund komme ich zu dem Ergebnis, dass hier vor allem vier Kriterien zu formulieren sind. Eine Bildungsforschung, die sich in der Tradition der Aufklärung sieht, sollte diese Kriterien erfüllen.

1. An die Stelle vorgefasster Meinungen sind überprüfte und gesicherte Erkenntnisse über die Abläufe von Bildungsprozessen und über die Mechanismen des Bildungssystems zu setzen. Forschung soll die Welt erklärbar machen – das gilt auch für Bildungsprozesse. Zugleich sollte aber dieses wissenschaftliche Wissen kritisch auf seine Anwendungen und seine Effekte hin hinterfragt werden („reflexive Aufklärung“). Trägt es wirklich zur Emanzipation der Subjekte bei, oder stärkt es vor allem ein sozialtechnologisches Vorgehen?

2. Die Pädagogik der Aufklärung befreite den Begriff der Bildung aus überkommenen theologischen sowie mystischen Zusammenhängen und machte ihn zu einem Schlüsselwort der bürgerlichen Emanzipationsbewegung. Das in dieser Linie entwickelte neuhumanistische Bildungskonzept stellt das kritische, handlungsfähige und allseits entfaltete Subjekt in den Mittelpunkt. Zu fragen ist, ob die jeweiligen Projekte der Bildungsforschung mit einem solchen Subjekt- und Bildungsbegriff kompatibel sind.
3. Aufklärung ist mit dem Ziel verbunden, den öffentlichen Gebrauch der kritischen Vernunft zu fördern. Es geht somit auch um die Kompetenz des Staatsbürgers, sich in informierter Weise um die Angelegenheiten des Gemeinwesens zu kümmern. Will Bildungsforschung hierzu beitragen, darf sie ihre Ergebnisse nicht für ausgewählte Abnehmer reservieren, sondern muss sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen, damit sie in den zivilgesellschaftlichen Diskurs einfließen können.
4. Aufklärung ist schließlich ein Programm, das mit normativem Hintergrund gesellschaftliche Entwicklungen befördern will: vom Untertan zum Staatsbürger; von den Bildungsprivilegien hin zur Bildung für alle; von ethnischen und religiösen Begrenzungen hin zur offenen Gesellschaft. Will und kann die Bildungsforschung einen Beitrag leisten, um solche gesellschaftlichen Prozesse – bezogen auf die Probleme von heute – zu befördern?

Bei dem Anspruch auf Aufklärung geht es also zunächst darum, mit wissenschaftlichen Mitteln Erkenntnis an die Stelle von Irrglauben zu setzen. Im Sinne einer „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer 1994) ist aber auch kritisch zu fragen, ob wissenschaftliches Wissen der gesellschaftlichen Emanzipation dient – oder ob es nicht auch gegenteilige Effekte haben kann, indem es sozialtechnologische Manipulation befördert.

3. Empirische Bildungsforschung – zwei Fallanalysen

Die Frage nach der „Bildungsforschung als Aufklärung“ soll beantwortet werden, indem diese vier Kriterien beispielhaft an zwei Forschungsprojekte angelegt werden: zum einen an die allseits bekannte Studie „PISA 2000“, die einen nationalen wie internationalen Vergleich von Schülerleistungen vorgelegt hat (vgl. Baumert et al. 2001), und zum zweiten an die COACTIV-Studie, die sich mit den Kompetenzen von Mathematiklehrkräften, mit der Unterrichtsqualität und den Schülerleistungen befasst (vgl. Kunter et al. 2011).

3.1 PISA 2000

3.1.1 Ansatz und Ergebnisse

Im Auftrag der OECD wurden in 32 Staaten der Welt bei den 15-Jährigen die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ermittelt. Für die nationale Stichprobe in Deutschland wurden dafür mehr als 5.000 Schülerinnen und Schüler getestet (vgl. Baumert et al. 2001, S. 98). Das Ergebnis dieser Studie ist zunächst ein „Benchmarking“. Es wird dargestellt, wie sich die Schulleistungen in den verschiedenen Staaten unterscheiden – und auf welchem Stand der Kompetenz sich die deutschen Schülerinnen und Schüler befinden. Die Ergebnisse hierzu sind bekannt und haben Ende 2001 eine mächtige öffentliche Reaktion, den sogenannten „PISA-Schock“ ausgelöst. Die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler befanden sich in allen drei Domänen unter dem OECD-Durchschnitt – und waren weit entfernt von Spitzenländern wie Finnland oder Kanada. Zugleich zeigte sich, dass Deutschland über einen besonders hohen Anteil von 15-Jährigen mit besonders schwachen Leistungen verfügt: In allen drei Domänen gehören knapp 25 Prozent der Heranwachsenden der „Risikogruppe“ an (vgl. ebd., S. 116ff.) – so viele wie in kaum einem anderen europäischen Land. Hinzu kommen die Ergebnisse zur Bildungsungleichheit: In keinem anderen Staat waren im Jahr 2000 die Leistungsunterschiede zwischen Akademiker- und Arbeiterkindern größer als in Deutschland (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 384). Und gemeinsam mit Belgien lag Deutschland auch an der Spitze, wenn es um die Leistungsdefizite von Migrantenkindern ging (vgl. ebd., S. 395).³

3.1.2 Bewertung

Es sollen jetzt an dieses Projekt der Bildungsforschung die vier Kriterien angelegt werden, die aus dem Anspruch der „Aufklärung“ abgeleitet wurden.

(1.) Beim ersten Kriterium geht es darum, an die Stelle vorgefasster Meinungen gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse zu setzen. Hierzu hat PISA 2000 – bei aller thematischen Beschränkung – einen wichtigen Beitrag geleistet. Die weit verbreitete Unterstellung, das deutsche Schulsystem sei besonders leistungsfähig, wurde durch diese Studie brutal zerstört. Zugleich wurde aufgezeigt, in welchem Maße sowohl der Kompetenzerwerb als auch die Bildungslaufbahn von der sozialen Herkunft abhängig sind. Dieser kritische Blick auf das Bildungssystem wurde allerdings häufig begleitet von einem verdinglichten Umgang mit den Ergebnissen: Mittelwertunterschiede und Rangreihen wurden als quasi-objektive Bewertungen angesehen, und bestimmte bildungspolitische Maßnahmen (z.B. zentrale Prüfungen)

3 Auf die ergänzende Bundesländerstudie und auf die vielen weiteren Spezialauswertungen von PISA 2000 kann hier nicht eingegangen werden.

wurden von Politikern und Politikerinnen gern als unabweisbare Konsequenz der PISA-Ergebnisse dargestellt (vgl. Tillmann et al. 2008). Kurz: Ein selbstreflexiver Umgang mit den Ergebnissen war bei vielen Akteuren nicht sehr ausgeprägt; eine sozialtechnologische Verwendung („PISA hat gezeigt, dass ...“) war hingegen sehr oft zu beobachten.

(2.) Beim zweiten Kriterium geht es um die Frage, ob eine solche Forschung mit einem umfassenden Subjekt- und Bildungsverständnis kompatibel ist. Anlage und Ergebnisse der PISA-Forschung machen deutlich, dass hier nicht die Fähigkeiten eines „allseits entfalteten“ Subjekts betrachtet werden, sondern dass ganz selektiv die Kompetenzen in drei schulischen Hauptfächern getestet werden. Ob damit Teilelemente einer „Grundbildung“ betrachtet werden oder ob damit die relevanten Inhalte von „Bildung“ gezielt verfehlt werden, ist der Gegenstand einer heftigen erziehungswissenschaftlichen Kontroverse (vgl. Tenorth 2004; Gruschka 2006). Dabei wird aus einer bildungstheoretischen Perspektive die Kompetenzorientierung von PISA als „Verzweckung“ scharf kritisiert; denn es geht bei dem PISA-Konzept ja nicht um Einsichten in wissenschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge, sondern in handlungsorientierter Weise um die „Bewährung in [...] Anwendungssituationen“ (Baumert et al. 2001, S. 19). Ohne eine solche Alltagsbewältigung gering zu schätzen, ist doch darauf zu verweisen, dass „Bildung“ stets einen Überschuss an Erkenntnissen einfordern muss. So trägt etwa die Fähigkeit, ein Gedicht zu interpretieren, nicht unbedingt zur Alltagsbewältigung bei, aber sie ermöglicht die Teilhabe an Kultur und das Erlebnis von Kulturgenuss. Auch damit wird die Differenz zwischen einem bildungsorientierten und einem kompetenzorientierten Ansatz markiert.

(3.) Beim dritten Kriterium geht es um den öffentlichen Gebrauch von Forschungsergebnissen innerhalb eines zivilgesellschaftlichen Diskurses. Hier hat die PISA-Studie zwischen 2001 und 2003 in bisher nicht bekannter Weise die öffentliche Diskussion bestimmt. Es gab ein immenses Interesse an den Ergebnissen, die sehr schnell über alle Medien bekannt gemacht wurden. In diesem öffentlichen Diskurs besaßen weder die empirischen Bildungsforscher und -forscherinnen noch die Bildungspolitiker und -politikerinnen ein Erklärungsmonopol; vielmehr mussten sie sich öffentlich mit kritischen Stimmen und vielfältigen Gegenpositionen auseinandersetzen. Ob man die vorgetragenen Argumente und ihre mediale Verarbeitung stets als öffentlichen Gebrauch der kritischen Vernunft bezeichnen kann, sei dahingestellt. Aber der zivilgesellschaftliche Diskurs als Element einer aufgeklärten Gesellschaft wurde ganz sicher stark gefördert.

(4.) Beim vierten Kriterium geht es um den Beitrag der Bildungsforschung zur gesellschaftlichen Veränderung, um die Unterstützung emanzipatorischer Prozesse insbesondere im Bildungswesen. Dabei ist PISA eine Studie, die auf der Systemebene angesiedelt ist und durch Hilfestellungen bei bildungspolitischen Entscheidungen ihre

Praxisrelevanz entfalten soll. Das bedeutet, dass die Bildungsforschung ihren externen Bezugspunkt – die Veränderung von Politik und Praxis – durchaus sieht. Kritisch anzumerken ist aber, dass dieser Zusammenhang eher sozialtechnologisch konstruiert wird: Die gesicherten Ergebnisse sollen in „evidenzbasierter“ Weise helfen, optimale Entscheidungen zur Steuerung des Systems zu treffen.

Nun lässt sich inzwischen rückblickend sehr gut einordnen, ob das Zusammenspiel zwischen den PISA-Ergebnissen und den anschließenden Reformen tatsächlich als eine „evidenzbasierte Steuerung“ des Schulsystems angesehen werden kann. Eine differenzierte Analyse der bildungspolitischen Abläufe nach PISA kommt hier zu deutlich anderen Ergebnissen (vgl. Tillmann et al. 2008): Von einer gründlichen Auswertung der vorgelegten wissenschaftlichen Ergebnisse durch Ministerien und Politik – und von Handlungsvorschlägen, die sich differenziert auf das so gewonnene neue Wissen beziehen – kann schon allein aus zeitlichen Gründen keine Rede sein. Vielmehr ging es in den politischen Reaktionen auf PISA 2000 vor allem um Probleme der Loyalitätsbeschaffung: Angesichts der schlechten Ergebnisse kam es den Kultusministern und Kultusministerinnen vor allem darauf an, gemeinsam eine schnelle Reaktion zu zeigen und dabei Vorschläge zu machen, die in der Öffentlichkeit als plausibel angesehen wurden. Dazu zählten z.B. der Ausbau der Ganztagschule und die Einführung von Evaluationen und zentralen Prüfungen (vgl. den „PISA-Handlungskatalog“ der KMK 2001). Allerdings lieferten damals weder die PISA-Daten noch andere empirische Untersuchungen Hinweise darauf, dass gerade diese Maßnahmen zu einer Verbesserung fachlicher Leistungen und zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten führen würden. Dafür gab es 2001 keinerlei empirische Evidenz.

Rückblickend lässt sich damit feststellen: PISA 2000 hat zwar einen Reform- und Veränderungsdruck produziert, der vor allem aus dem „Gesamtlärm“ entstanden ist, den die Studie produziert hat. Dass PISA 2000 bildungspolitische Auswirkungen hatte, ist somit unbestritten. Dass diese auf die differenzierte Analyse der Forschungsergebnisse durch Verwaltung und Politik – also auf „evidenzbasierte Steuerung“ – zurückzuführen sind, ist jedoch eine Mär.

Betrachtet man zusammenfassend die vier Bewertungen dieses Projekts unter dem Aspekt der Ansprüche von Aufklärung, so entsteht ein ambivalentes Bild: PISA 2000 nimmt in einigen Bereichen aufklärerische Perspektiven auf – das gilt vor allem für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, für die Thematisierung von Bildungsungerechtigkeit und für den breiten gesellschaftlichen Diskurs über Schule und Bildung. Eher sozialtechnologisch angelegt sind hingegen die Tendenzen zur „Verdinglichung“ der empirischen Kennwerte, zur Engführung auf wenige fachliche Kompetenzen und zur Nutzung bei der politischen Loyalitätsbeschaffung.

3.2 COACTIV 2004

3.2.1 Ansatz und Ergebnisse

Auch die COACTIV-Studie ist eine Untersuchung, die mit großen Stichproben und komplexen statistischen Analysen arbeitet (vgl. Kunter et al. 2011). Aber hier geht es nicht um *Schulsysteme*, schon gar nicht um internationale Vergleiche. Im Mittelpunkt steht vielmehr die professionelle Kompetenz von Lehrkräften der Mathematik an deutschen Schulen. Die Studie verfolgt zwei Hauptfragestellungen. Zum einen geht es um die Struktur der professionellen Kompetenz: Aus welchen Anteilen (z.B. fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen) besteht sie – und in welcher Beziehung stehen diese Anteile zueinander? Zum zweiten geht es um den Einfluss dieser Lehrerkompetenz auf die Qualität des Unterrichts und (darüber vermittelt) auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Es wird deutlich, dass diese Fragestellungen – verglichen mit PISA 2000 – wesentlich stärker den Unterricht und die Lehrarbeit betreffen. Während PISA fast ausschließlich mit einer einzigen Datengruppe – den Schülerleistungen und den Schülermerkmalen – arbeitet, ist COACTIV komplexer angelegt: Durch je gesonderte Erhebungen verbindet die Studie die Ebenen der Lehrkräfte, des Unterrichts und der Schüler und Schülerinnen. Dabei ist sie als Längsschnittstudie (von der 9. bis zur 10. Klasse) angelegt.

Die Autoren und Autorinnen der Studie (vgl. Kunter/Baumert 2011, S. 345ff.) geben dem Mathematikunterricht in deutschen Schulen eine schlechte Note: Es sei überwiegend ein kognitiv eher anregungsarmer Unterricht, bei dem das lehrergeleitete Unterrichtsgespräch mit Stillarbeit vorherrsche (vgl. S. 346). Demgegenüber werden individualisierende Lernformen oder auch verständnisorientierte Instruktionsmodelle vergleichsweise selten eingesetzt. Trotz dieses eher dürftigen Gesamtniveaus weise „die Qualität des Unterrichts immer noch eine große Spannweite auf“. Einigen Lehrkräften gelinge es „offensichtlich deutlich besser als anderen [...], Unterricht in der gebotenen Qualität zu verwirklichen“ (ebd.). Auf diese Streuung und die damit verbundenen Unterschiede stützen sich die Analysen des Projekts.

Bei der professionellen Kompetenz von Mathematik-Lehrkräften unterscheidet COACTIV zwischen mathematischem Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen. Dabei zeigen sich große Vorteile „der Gymnasiallehrkräfte sowohl im Fachwissen als auch im fachdidaktischen Wissen [...]“. Diese Wissensunterschiede manifestieren sich deutlich im praktischen Handeln der Lehrkräfte“ (S. 347). Lehramtsbezogene Unterschiede beim pädagogisch-psychologischen Wissen wurden hingegen nicht gefunden. Als zentraler Faktor für die Unterrichtsqualität erweist sich das fachdidaktische Wissen: Lehrkräfte mit hohem fachdidaktischen Wissen gestalten einen anregenderen Unterricht, der sich „in klaren Leistungsvorteilen der so unterrichteten Klassen niederschlug“ (ebd.). Dabei ist

das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte besonders bedeutsam gerade für solche Klassen, die sich auf einem eher niedrigen Leistungsniveau befinden.

3.2.2 Bewertung

Auch bei diesem Projekt der empirischen Bildungsforschung sollen die vier Kriterien angelegt werden, die zuvor aus dem Anspruch auf Aufklärung abgeleitet wurden.

(1.) Bei dem ersten Kriterium geht es darum, an die Stelle vorgefasster Meinungen und ungesicherter Erkenntnisse ein gesichertes Wissen zu setzen. Hier liegt der besondere Wert der COACTIV-Studie vor allem darin, erstmals fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen über eine Lehrerbefragung direkt ermittelt zu haben; dabei wurde in einer längsschnittlichen Analyse ein Zusammenhang zwischen der Lehrerkompetenz und den Schülerleistungen nachgewiesen. Auf diese Weise liefert die COACTIV-Studie eine Präzisierung und Absicherung des bisherigen Wissens; dabei bezieht sie sich unmittelbar auf Unterricht in deutschen Schulen. Die Studie erfüllt damit das Kriterium, an die Stelle unsicherer Einschätzungen gesichertes Wissen zu setzen. Diesem Wissen kommt erhebliche Bedeutung für die Lehrerbildung zu.

(2.) Ergänzt werden muss an dieser Stelle allerdings, dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft einen heftigen Disput über die Angemessenheit des von COACTIV entwickelten Kompetenzkonzepts gibt (vgl. Baumert/Kunter 2006; Helsper 2007). Im Kern geht es um die Frage, ob Lehrerkompetenzen ausschließlich auf Unterrichtshandeln zu beziehen sind – und ob es angemessen ist, hier die Steigerung der Schülerleistungen als abschließendes Bewertungskriterium anzusetzen. Dies wird von Helsper massiv kritisiert, indem er auf die umfassenden Erziehungsaufgaben von Lehrkräften verweist – verstanden als Hilfe zum Autonomiegewinn der Heranwachsenden. Wer diese Dimension ausblende – so Helsper (2007, S. 568) –, leiste der „deprofessionalisierenden“ Vorstellung Vorschub, dass Lehrkräfte „nur für die gute Vermittlung des Faches“ zuständig seien. Damit formuliert er eine Kritik gegenüber der empirischen Bildungsforschung, die bereits bei PISA 2000 anklang: Der Schüler bzw. die Schülerin wird nicht als Subjekt gesehen, das sich auf dem Weg zu einem autonom-handlungsfähigen Erwachsenen befindet, sondern vor allem als Produzent bzw. Produzentin schulischer Fachleistungen.

(3.) In welcher Weise hat die COACTIV-Studie öffentliche Diskussionen angeregt? Diese Studie hat – anders als PISA – keine Schlagzeilen in der BILD-Zeitung hervorgerufen; ihre öffentliche Wahrnehmung hat sich vielmehr im „normalen“ Rahmen der Rezeption sozialwissenschaftlicher Forschung gehalten. Die Ergebnisse sind aber durchaus auf erhebliches Interesse auch außerhalb der Forschergemeinde gestoßen. Sie wurden von Vertretern und Vertreterinnen der Bildungsadministration und der Bildungspolitik, insbesondere aber von den Akteuren der Lehrerbildung mit gro-

ßem Interesse wahrgenommen und auf etlichen Tagungen – z.B. bei Lehrerverbänden – intensiv diskutiert (vgl. Kunter/Baumert 2011, S. 353). Insbesondere bei den Diskussionen zur Reform der Lehrerbildung, wie sie in den letzten Jahren in einigen Bundesländern (so z.B. in Berlin) geführt wurden, ist sehr stark – und z.T. auch kontrovers – auf die COACTIV-Ergebnisse Bezug genommen worden.

(4.) Beim vierten Kriterium schließlich geht es um den Beitrag, den die Bildungsforschung zur Verbesserung des Bildungssystems zu leisten in der Lage ist. Zwar wird von Kunter und Baumert Wert darauf gelegt, COACTIV als Grundlagenforschung zu präsentieren (vgl. ebd.). Zugleich finden sich aber unter der Überschrift „COACTIV und die Praxis“ vielfältige Handlungsvorschläge. Dazu gehört z.B. auch der kritische Hinweis, dass gerade Schüler und Schülerinnen mit Lernproblemen (insbesondere in Haupt- und Realschulen) von weniger qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden (vgl. ebd.). Kunter und Baumert sehen dies als Grundproblem einer Lehrerbildung, die (immer noch) hierarchisch nach Schulformen strukturiert ist (vgl. S. 356). Bei all diesen Hinweisen ist allerdings an keiner Stelle von einer „Evidenzbasierung“ die Rede. Vielmehr bezeichnen Kunter und Baumert ihre praxisorientierten Überlegungen in zurückhaltender Weise als „Anregungen zum Nachdenken“ (S. 353). Diese Form, Vorschläge zur Entwicklung der Praxis zu machen, ist wohl als Distanzierung vom sozialtechnologischen Konzept der „evidenzbasierten Steuerung“ zu werten.

Insgesamt entsteht auch bei COACTIV das Bild, dass die Bildungsforschung in etlichen Dimensionen aufklärerische Perspektiven aufnimmt, dass sie aber durch ihre Konzentration auf Fachunterricht und fachbezogene Leistungssteigerungen wichtige Aspekte der Subjektentwicklung übergeht.

4. Fazit: Drei Anfragen an die Bildungsforschung

Die detaillierte Betrachtung von zwei Projekten aus dem Mainstream der empirischen Bildungsforschung hat zunächst deutlich gemacht, dass allzu pauschale Urteile über wissenschaftliche und gesellschaftliche Erträge dieser Forschung wenig angemessen sind. Bei der rückblickenden Betrachtung dieser Bewertungen fallen drei Unklarheiten auf, die man als Spannung zwischen dem Mainstream der Bildungsforschung und den Ansprüchen der Aufklärung deuten könnte.

4.1 Fachleistungen und allgemeine Bildung

Hier lässt sich bei Diskussionsbeiträgen anknüpfen, die schon kurz nach Erscheinen der ersten PISA-Studie von einigen Erziehungswissenschaftlerinnen und

Erziehungswissenschaftlern – so von Dietrich Benner (2002) und Rudolf Messner (2003) – vorgelegt wurden. Dabei geht es im Kern um die Frage, wie sich die Kompetenzmessungen von PISA zu einem Verständnis von allgemeiner Bildung verhalten.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass fast alle Projekte aus dem Mainstream der Bildungsforschung darauf angelegt sind, fachliche Leistungen als „Output“ von schulischen Aktivitäten zu analysieren. Die Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerarbeit misst sich letztlich an den Fachleistungen und an ihrem Zuwachs. Das bedeutet, dass gleichsam „unter der Hand“ die Schülerleistungen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft zum zentralen, manchmal auch zum einzigen Beurteilungskriterium für die Qualität von Schulen und Schulsystem geworden sind. Es ist offensichtlich, dass eine solche Sicht einseitig ist und daher der Erweiterung und Ergänzung bedarf. Denn nicht nur die anderen Fächer, auch all die Aspekte, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung jenseits des fachlichen Wissens beziehen (etwa Lernprozesse in Schülerfreundschaftsgruppen), geraten hier nicht in den Blick.

Daraus ergibt sich zunächst die Frage an die empirische Bildungsforschung, ob eine solche thematische Engführung bewusst vollzogen wurde. Und weiter: Wie wird eine solche Festlegung innerwissenschaftlich, wie wird sie theoretisch begründet? Wird es als Problem gesehen, dass hier vor allem die Erfüllung der offiziellen Schulziele untersucht wird?

Sodann ist zu fragen, wie sich denn die bisher nur randständig bearbeiteten Aspekte der Subjektentwicklung in einen forschenden Blick nehmen lassen: Will die quantitative empirische Bildungsforschung dies selber tun und damit ihr thematisches Spektrum und ihre theoretische Perspektive deutlich erweitern? Oder soll hier das Prinzip der wissenschaftlichen Arbeitsteilung greifen, bei der die Bildungsforschung bei ihren bisherigen Schwerpunkten bleibt, zugleich aber die Kooperation mit anderen, überwiegend qualitativen Konzepten und Zugangsweisen der erziehungswissenschaftlichen Forschung (z.B. Biografieforschung, Ethnomethodologie) sucht?

4.2 Bildungsgerechtigkeit und meritokratische Konkurrenz

In fast allen Projekten, die man dem Mainstream der Bildungsforschung zuordnen kann, spielt das Thema Bildungsgerechtigkeit eine wichtige Rolle. Wenn in diesen Studien Erkenntnisse über fachliche Leistungen und Bildungslaufbahnen, über Schulerfolge und Schulversagen präsentiert werden, wird fast immer der Zusammenhang zu Faktoren der sozialen Herkunft hergestellt. Ohne Zweifel kommt der empirischen Bildungsforschung damit das Verdienst zu, in wissenschaftlich kompetenter Weise immer wieder auf die mangelnde Bildungsgerechtigkeit in unserem Schulsystem hingewiesen zu haben. Diese Positivbewertung schließt jedoch nicht aus, kritisch nach dem gesellschaftlichen Modell zu fragen, das diesen Analysen unterlegt

ist. Heinrich (2010) zeigt auf, dass in der empirischen Bildungsforschung – entweder explizit oder unterschwellig – einem struktur-funktionalen Gesellschaftsmodell gefolgt wird: Die Gesellschaft wird als hierarchische Sozialordnung gesehen, in der die einzelnen um Erfolge und Gratifikationen miteinander konkurrieren. Das Prinzip der Chancengleichheit regelt den Wettbewerb um die knappen Ressourcen; dabei wird zwischen legitimen und nicht legitimen Gründen für soziale Ungleichheit unterschieden. Soziale Herkunft, aber auch Religion und Geschlecht gehören zu den nicht legitimen Merkmalen; das steht sogar in unserer Verfassung.

Insbesondere im Schulbereich gibt es nur ein einziges legitimes Kriterium, das Ungleichheit rechtfertigt: die individuelle Leistung. Höhere Leistungen dürfen zu besseren Schulabschlüssen und damit auch zu besseren Lebenschancen führen. Dies gilt nicht als Widerspruch, sondern als Erfüllung des Anspruchs auf Chancengleichheit. Dabei geht es im Kern darum, dass dieses „meritokratische“ Konzept die bestehenden Ungleichheiten in der Gesellschaft akzeptiert und lediglich den Konkurrenzkampf um die besseren Positionen gerechter gestalten will (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Betrachtet man die vorliegenden Analysen der empirischen Bildungsforschung, so wird dort genau ein solches Konzept angewandt. Die Vorstellung, eine solche Orientierung an der individuellen Leistung sei gerecht, negiert aber, dass auch die Unterschiede bei der kognitiven Leistungsfähigkeit ihre gesellschaftlichen Ursachen haben.

Auffällig ist, dass sich in der empirischen Bildungsforschung so gut wie keine theoretische Auseinandersetzung mit der Bildungsgerechtigkeits-Thematik findet (Ausnahme: Baumert/Schümer 2001, 2002). Zugleich gibt es aber eine hohe Übereinstimmung darin, das meritokratische Verständnis von Chancengleichheit zur Grundlage der Analysen und Interpretationen zu machen. Es ist dies ein Konzept, das mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen völlig konform geht; so gesehen kann man es auch als „realistisch“ ansehen. Wenn man sich an die Grundorientierungen der Aufklärung erinnert, dann drängt sich allerdings die Frage auf, ob sie an die Stelle des affirmativen Denkens nicht auch einmal weiterführende, eventuell sogar utopische Perspektiven setzen sollte. Damit stellen sich folgende Fragen:

Ist auch eine Bildungsforschung denkbar, die die gesellschaftlichen Ursachen der primären Ungleichheit aufdeckt – also der Ungleichheit in den kognitiven Leistungen – und damit das meritokratische System infrage stellt? Oder gilt, dass Bildungsforschung ihre Analysen stets in Modellannahmen einbringt, die das bestehende gesellschaftliche System funktional beschreiben – und dass sie damit auf jede utopische Perspektive verzichtet?

4.3 „Evidenzbasierte Steuerung“ und reflektierter Praxisbezug

Im dritten und letzten Punkt geht es um die Frage, in welcher Weise die Bildungsforschung für Praxis und Politik bedeutsam werden soll – und welche Konzepte dazu in der Bildungsforschung vertreten werden.

Das vom Bundesministerium offiziell verkündete Konzept der Evidenzbasierung (vgl. BMBF 2008) geht davon aus, dass durch Forschung Informationen über effektive Strategien des pädagogischen Handelns bereitgestellt werden, die von den Lehrkräften dann umgesetzt werden können. Und das Konzept geht – gleichsam eine Ebene höher – davon aus, dass für anstehende politische Entscheidungen gezielt Erkenntnisse geliefert werden, die diese Entscheidungen besser machen. Inzwischen gibt es eine umfassende und kritische Debatte zu diesem Konzept der Evidenzbasierung (vgl. Bellmann/Müller 2011), an der sich vereinzelt auch Akteure der empirischen Bildungsforschung beteiligt haben (vgl. z.B. Böttcher/Dicke/Ziegler 2009; Bromme/Prenzel 2014). Dabei wird herausgearbeitet, dass sich empirische Erkenntnisse über „Wirkungen“ nicht einfach in die Praxis übertragen und dort anwenden lassen, sondern dass es dabei stets um eine kritische und prüfende Reflexion der Praktikerinnen und Praktiker geht: Hat diese Forschung eine Relevanz für meine spezifische Situation in der eigenen Schule? Fauser (vgl. 2013, S. 15) beschreibt dies als „Verständigung“, bei der sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie Praktiker und Praktikerinnen auf Augenhöhe begegnen müssen, wenn sie voneinander lernen wollen. Verglichen mit einem solchen Anspruch denkt „evidenzbasierte Pädagogik“ viel zu stark in einem Lieferant-Abnehmer-Verhältnis und schätzt dabei die Urteilskraft der professionellen Pädagoginnen und Pädagogen viel zu gering. Dass man in ähnliche Probleme gerät, wenn man den Begriff der Evidenzbasierung auf die Bildungspolitik anwendet, wurde an anderer Stelle ausführlich dargestellt (vgl. Tillmann et al. 2007).

Auch hier besteht erheblicher Klärungsbedarf: Welcher Anspruch auf Relevanz der eigenen Arbeit für Bildungspolitik und Bildungspraxis wird von der empirischen Bildungsforschung beansprucht? Stößt das vom BMBF gestützte Konzept der „Evidenzbasierung“ auf breite Zustimmung bei den Forschenden – oder werden dazu auch Alternativen vertreten? Und weiter: Wie soll man sich einen „Dialog auf Augenhöhe“ zwischen Bildungsforschern und -forscherinnen und professionellen Praktikern und Praktikerinnen vorstellen? Werden dazu innerhalb der Bildungsforschung konzeptionelle Überlegungen angestellt?

5. Schluss

Die Frage, ob die empirische Bildungsforschung auch einen Beitrag zur Aufklärung leistet, ist alles andere als einfach zu beantworten. Um zu einer abschließenden Einschätzung zu gelangen, soll noch einmal auf Hellmut Becker Bezug genommen werden. Er hat in den 1960er-Jahren eine Bildungsforschung angestoßen, die zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen wollte, indem sie als notwendig angesehene Reformen unterstützte. Ein solches Konzept setzte sich bewusst ab vom damaligen Mainstream einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die mit ihren Reflexionen im pädagogischen Raum blieb und für gesellschaftliche Veränderungen keine Zuständigkeit sah. Hellmut Becker hingegen verstand seine politik- und gesellschaftsorientierte Bildungsforschung als einen Beitrag zur „Aufklärung“, auch weil sie als Einmischung in die gesellschaftlichen Debatten zur Entwicklung des Bildungssystems angelegt war. Blickt man mit den Erfahrungen der letzten vierzig Jahre auf dieses Konzept zurück, so scheinen folgenden Schlussfolgerungen angemessen:

- Die empirische Bildungsforschung sollte ihren Anspruch, relevante Erkenntnisse für Praxis und Politik zu erarbeiten, verteidigen und aufrechterhalten. Sie sollte sich weiterhin mit Defiziten unseres Bildungssystems befassen, Lernbarrieren und Benachteiligungen aufzeigen und auf diese Weise die Agenda der öffentlichen Diskussion beeinflussen. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Aufklärung.
- Die empirische Bildungsforschung sollte – verglichen mit den 1960er- und 1970er-Jahren – zurückhaltender sein mit konkreten Empfehlungen für Politik und Praxis. Sie sollte Konzepte für eine bessere Bildung in Kooperation mit innovativen Praktikern und Praktikerinnen und mit erfahrenen Schulplanern und -planerinnen entwickeln und dann in Modellversuchen evaluieren. Hier ist die Kooperation zwischen Forscherinnen und Forschern sowie Praktikerinnen und Praktikern „auf Augenhöhe“ eine Barriere gegenüber sozialtechnologischen Verwendungen und damit ein Beitrag zur Aufklärung.
- Es ist unverzichtbar, dass die Bildungsforschung ihre eigenen Vorgehensweisen immer wieder kritisch reflektiert, die Vorläufigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse betont und insbesondere der Verdinglichung von statistischen Kennwerten entgegentritt. Zugleich tut sie gut daran, die Dignität des Erfahrungswissens von Praktikern und Praktikerinnen nicht gering zu schätzen. Hier ist der wachgehaltene Zweifel an der Wissenschaft und ihren Erkenntnissen ein zentraler Beitrag zur „reflexiven Aufklärung“.

In einer solchen Perspektive bietet sich auch die Chance, an die Stelle gelegentlich allzu polemischer Auseinandersetzungen zwischen den empirischen Bildungsforschern und -forscherinnen und ihren Kritikern und Kritikerinnen ein gemeinsames Vorhaben in den Blick zu nehmen – nämlich die kritisch-reflexive Analyse der gegenwärtigen Bildungspraxis.

Literatur und Internetquelle

- Adorno, T.W./Horkheimer, M. (1994): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer.
- 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./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469-520.
- 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.
- Baumert, J./Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-202.
- Becker, H./Hager, F. (1992): Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik. München: Piper.
- Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 1, S. 68-90.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Bildungsforschung, Bd. 22. Bonn/Berlin: BMBF.
- Böttcher, W./Dicke, J./Ziegler, H. (2009): Evaluationsbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster u.a.: Waxmann, S. 7-21.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bromme, R./Prenzel, M. (Hrsg.) (2014): Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung. 27. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Fausser, P. (2013): Praxis und Verständigung – eine Einführung. Jena. Unveröff. Manuskript.
- Gruschka, A. (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 35, S. 5-22.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit – Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 125-144.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, S. 567-580.
- Hentig, H. von (2003): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1785/⁵1983): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Bd. 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik, Teil 1. 5., erneut überprüfter reprografischer

- Abdruck der Ausgabe von 1964. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 51-61, A 481.
- Kant, I. (1803/⁵1983): Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Bd. 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik, Teil 2. 5., erneut überprüfter reprofografischer Abdruck der Ausgabe von 1964. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 693-761, A 27.
- KMK (2001): Pressemitteilung vom 06.12.2001: PISA-Handlungskatalog. URL: <http://www.kmk.org/aktuell/pm021205.htm>; Zugriffsdatum: 24.01.2005.
- Kunter, M./Baumert, J. (2011): Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusemann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann, S. 259-276.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusemann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann.
- Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 3, S. 400-412.
- Oelkers, J. (2004): Aufklärung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 75-105.
- 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.
- Tillmann, K.J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2007): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“? In: Brüsemeister, T./Eubel, K. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS, S. 117-140.
- Tillmann, K.J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS.

Klaus-Jürgen Tillmann, Prof. Dr., geb. 1944, Professor (a.D.) für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, 1994-2008 Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule, Mitglied des nationalen PISA-Konsortiums 2000.

Anschrift: Jenaer Str. 19, 10717 Berlin
E-Mail: klaus.tillmann@uni-bielefeld.de