

DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER OECD – AUSSICHTEN AUF DIE NEUE PERFORMANZ-KULTUR *1

1. Vom Sputnik-Schock zum PISA-Event

Die ersten Studien, die im Rahmen des *Programme for International Student Assessment* (PISA) vorgelegt wurden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; 2002), haben in der öffentlichen Diskussion besonders in Deutschland eine heftige Reaktion ausgelöst, weil sie offenbar das nationale Selbstwertgefühl empfindlich zu kränken vermochten. Dass die „Bildungsnation“ ausgerechnet mit ihren Schulen im internationalen Vergleich nicht an der Spitze, sondern zusammen mit Schwellenländern wie Brasilien oder Mexiko nur auf den hinteren Rängen der gewählten Leistungsskalen platziert war, wurde in der veröffentlichten Meinung als ein Menetekel des drohenden ökonomischen Niedergangs gedeutet. Zusammen mit dem selbsttragenden Argument der ‚Globalisierung‘, bei dem die bloße Behauptung schon als Beweis für die Schlussfolgerungen dienen muss, konnte das schlechte Abschneiden eines Teils der Schüler als weiteres Indiz für aufgestauten Innovationsbedarf und anhaltende Anpassungsunfähigkeit auch im Bereich der öffentlichen Erziehung präsentiert werden. [...]

Neu an den PISA-Studien sind, zumindest für die deutsche Öffentlichkeit, die *Indikatoren*, die für den internationalen bzw. den regionalen Vergleich der Bildungssysteme benutzt werden. Bis in die 1980er Jahre hatte sich die *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD), von der die Initiative zu dem PISA-Programm ausgeht, mit der Betrachtung von Bildungsbeteiligungsziffern und der Zahl der tatsächlich vergebenen Zertifikate beschäftigt und *input*-Variablen der Mitgliedstaaten verglichen, wie Schüler-Lehrer-Relationen, Klassengrößen und Investitionen pro Schüler. Obwohl ein Zusammenhang von Erziehung und Wirtschaft von der Bildungsökonomie zwar behauptet (vgl. BECKER 1982, SCHULTZ 1986), aber nie methodisch gesichert nachgewiesen werden

konnte (WEIß 2002), galt volkswirtschaftlich lange als *common sense*, dass Bildungsinvestitionen Zukunftsinvestitionen seien, die sich in Wachstumsraten wichtiger ökonomischer Parameter niederschlagen würden (WEIß 1996). Angeregt durch die TIMS-Studie wurden die OECD-Erhebungen um *output*-Indikatoren (Lernresultate) ergänzt, die nun mit PISA zur Hauptsache werden. Verglichen werden solche von den Schülern in wichtigen Wissensdomänen tatsächlich erbrachten Leistungen, die in standardisierten Tests gemessen werden können. [...]

Das Mittel, mit dem die OECD die nationalen Bildungspolitiken zu beeinflussen sucht, ist Kommunikation². Wiewohl von dem jetzt in den Vordergrund gerückten Indikator „Leseleistungen der Fünfzehnjährigen“ kaum auf den Zustand eines Schulsystems geschlossen, noch weniger Urteile über den Wirtschaftsstandort oder Prognosen für das Wirtschaftswachstum abzuleiten sind, wurde mit den PISA-Befunden in Deutschland entschlossen Krisenstimmung gemacht, die von missionarischen Bildungsjournalisten bis zum „Notstand“ überzeichnet wurde³. Die Aufregung war Mittel zum Zweck. Die beiden PISA-Studien sind nur der Anfang, gleichsam eine medienwirksam inszenierte volkspädagogische und reformpolitische Vorübung. [...]

Die im Medienzeitalter immer zu stellende Frage, wer an der Aufregung welches Interesse hat, kann beantwortet werden. Die Parallelen zu den Ereignissen von vor nunmehr genau fünfundvierzig Jahren, als nach dem „Sputnik-Schock“ von 1957, der die Öffentlichkeit der USA auf einem Höhepunkt des Kalten Krieges traf, mit einiger Verzögerung auch eine „deutsche Bildungskatastrophe“ ausgerufen wurde (PICHT 1964), sind frappierend. Es war die Zeit einer ersten Hochkonjunktur der Bildungsökonomie, die einen Zusammenhang von Qualifikation des „Human-Kapitals“ und erwünschten Wirtschaftszielen, darunter der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, behauptet hatte. Ging es bei der Gelegenheit des Sputniks in den USA darum, mit Milliarden-Programmen für die NASA, die Hochschulen und die Schulen eine vermeintliche Technologie-Lücke im Wettlauf mit der Sowjetunion zu schließen, wurde in Deutschland Pichts Alarmruf, der im internationalen Vergleich eine Abiturienten-Lücke beschwor, regierungsamtlich genutzt, um die aus demographischen Gründen ohnehin unvermeidliche Steigerung der Bildungsausgaben als tatkräftige „Bildungsoffensive“ zu deklarieren.

Eine Differenz zwischen dem Sputnik-Schock von 1957 und dem *PISA-Event 2000* besteht allerdings insofern, als der Sputnik für die USA *überraschend* am Himmel erschien und zuerst dort und dann in der weite-

ren OECD als Gelegenheit benutzt wurde, zusätzliche Bildungsinvestitionen anzumahnen, während PISA ein von der OECD selbst erzeugtes Kommunikationsereignis ist, das Gelegenheit bieten und Begründung liefern soll, eine grundsätzliche Änderung der Politik und der Regierungstechnik⁴ einzuleiten. [...] Während der Alarmruf der „deutschen Bildungskatastrophe“ in den 1960er Jahren unter keynesianischen Vorzeichen eine Dekade der Expansion des öffentlichen Bildungssektors einleitete, die neben ökonomischen („Modernisierung“) auch zunehmend Raum für gesellschaftspolitische Argumente („Chancengleichheit“, „Emanzipation“) ließ, geht es nun unter den Vorzeichen einer allgemeinen Austeritätspolitik allererst darum, die traditionelle Bildungsdebatte mit ihren unlösbaren Zielkonflikten und Interessengegensätzen pragmatisch zu entpolitizieren und ökonomischen Argumenten wieder Vorrang vor einer Dominanz der Emanzipations-, Gleichheits- und Gerechtigkeitssemantik zu verschaffen. [...]

2. Auf dem Weg zu einer neuen Performanz-Kultur

Der besonders in Deutschland wohlinszenierte und medial orchestrierte „PISA-Schock“⁵ soll Wirkung in ganz unterschiedlichen Bereichen der Erziehung, in Schulen und Hochschulen, Forschung und Entwicklung, zeigen. Gezielt wird gleichermaßen auf die Organisation der Schule, die Gestaltung des Unterrichts, die Ausrichtung der Erziehungswissenschaften und die Organisation der Lehrerbildung. Ob die Politik mit dem neuen Instrument der Kontextsteuerung wirksamer auf die sozialen Systeme durchgreifen kann, als sie es mit ihren bisherigen Versuchen der *input*-Steuerung konnte, ob die hohe Erwartung der globalen Steuerbarkeit des *outputs* ganzer Funktionssysteme, der externen Kontrollierbarkeit komplexer Organisationen und der pädagogischen Machbarkeit individuellen Verhaltens durch „Autonomisierung“ aufgehen wird, kann mit Skepsis betrachtet werden, ist aber zuerst eine *empirische* Frage. Die Diskussion der *normativen* Frage, ob die nachhaltige Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung aus der Sicht des Gemeinwesens wie des Einzelnen wünschbar sind, ob wir also *so* regiert werden wollen, hat bisher im Bildungssektor noch nicht begonnen. Dazu bedarf es einer Abschätzung der beabsichtigten und der unbeabsichtigten Folgen dieser Regierungstechnik, deren Ergebnis letztlich in einer demokratischen Willensbildung politisch zu bewerten wäre.

Wie ist die Umsteuerung des Erziehungssystems motiviert? „PISA ist Teil des Indikatorenprogramms der OECD, dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“, heißt es lakonisch knapp und ohne weitere Erläuterung in der Einleitung zu der Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 15). Dabei wäre die Aufklärung des politischen Kontextes, der Hintergründe und weitreichenden Ziele des Programms auch für das Publikum wissenswert, geht es der Bildungsadministration doch um die Neubestimmung der Funktion und der Arbeitsweisen, die der Erziehung in der modernen Gesellschaft zugeordnet sind (vgl. KLAUSENITZER 2002 a, b). Dass die deutschen PISA-Autoren den politischen Zusammenhang ihrer Studien unerörtert lassen, leistet einer Dekontextualisierung von Wissenschaft Vorschub, die mit einem Verlust an Selbstbeobachtung und Kritik bezahlt wird.

Das seit 1988 verfolgte Projekt *International Indicators and Evaluation of Education Systems* (INES) bildet die Klammer zwischen den politisch-ökonomischen Zielen der OECD und der operativen Ebene, auf der den Mitgliedsländern zur Unterstützung der ökonomischen Zielvorgaben neue Bildungspolitiken nahegelegt werden, die im Kern auf eine Änderung der Steuerungs- und Finanzierungsmodi zielen (vgl. KLAUSENITZER 2002b). Primäres Ziel aller OECD Initiativen ist die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Volkswirtschaften ihrer Mitgliedsstaaten. Derzeit favorisierte Strategie ist eine deutliche Senkung der jeweiligen Staatsquote am Sozialprodukt und die Mobilisierung privater Initiative.

INES ist Teil eines längerfristig angelegten Projektes der Umstellung der Regierungstechniken „in response to fundamental changes in economics and societies“ (OECD 1995, S. 3). Die dringlich wiederholte Forderung nach einem Rückbau des westeuropäischen Wohlfahrtsstaates, der die Tendenz entwickelt hat, zur Kompensation immer neuer individueller Lebensrisiken seiner Bürger scheinbar unbegrenzt zu expandieren, hat mit PISA nun endgültig auch das Bildungssystem erreicht. Ständig gesteigerte Bildungsansprüche und eine wachsende individuelle Bildungsnachfrage hätten das Erziehungssystem in ein ungeplantes Wachstum mit immer längeren Schul- und Ausbildungsphasen und unkontrollierten Kosten⁶ getrieben. Beklagt wird eine funktionale Entkoppelung des Erziehungssystems und seiner Organisationen von der Wirtschaft, die aus differenzierungstheoretischer Perspektive (LUHMANN 1984) nicht überraschen kann, gilt die Einsicht, dass Funktionssysteme, ihre Organisationen

und die zugehörigen Interaktionen sich autonom nach eigenen Gesichtspunkten entwickeln, doch seit der Ablösung strukturfunktionalistischen Denkens als konstitutiv für die funktional differenzierte Gesellschaft. Nun tritt die OECD unter dem Beifall der Wirtschaft an, das Erziehungssystem mit neuen, sozialwissenschaftlich informierten Steuerungstechniken, die sich ‚Autonomie‘ als Steuerungselement nutzbar zu machen suchen, zu re-funktionalisieren und wieder stärker der ökonomischen Logik unterzuordnen.

Das Kosten-Nutzen-Verhältnis öffentlicher Erziehung rückt in den Vordergrund, wobei Nutzen eindimensional bezogen auf das ökonomische System definiert wird⁷. Die unkontrollierte Kostenexplosion und die Erfahrung der quantitativen Nicht-Steuerbarkeit pädagogischer Organisationen – nicht die schwer zu definierende Qualität von Bildung und Erziehung, über die viel geklagt, aber bislang systematisch wenig bekannt ist – sind das auslösende Motiv, das nach der Wirtschaft auch die staatlichen Verwaltungen mit ins Boot dieser Umsteuerungsstrategie holt. Solange sich in dieser Koalition aus Wirtschaft und der Politik (noch) niemand traut, öffentlich eine quantitative Einschränkung des Bildungsangebotes⁸ zu fordern, bleibt nur die Intervention auf der Kostenseite. Und solange in Deutschland der Ausweg politisch (noch) versperrt ist, die Steuerfinanzierung der höheren Bildung zu reduzieren und stattdessen Gebühren für in Anspruch genommene Bildungsleistungen zu erheben, muss man auf Effizienzsteigerung ausweichen.⁹ Effizienz ist die derzeitige Kompromissformel, die zwischen der Notwendigkeit der Kostenkontrolle, demokratischen Teilhabeansprüchen und dem Erfordernissen der Wissensgesellschaft vermitteln soll. Das OECD-Indikatoren-Projekt will zur Effizienzsteigerung beitragen und auch im Bereich der Erziehung die Voraussetzung für die Etablierung einer „performance-oriented culture“ schaffen, die wiederum die Möglichkeit eröffnet, neue Formen der Kontextsteuerung einzuführen, mit der sowohl das Wissensdefizit über die Wirkungen der Investitionen behoben und Qualität und Kosten in ein kontrolliertes Verhältnis gebracht werden sollen.

Was bedeutet „Performanz-orientierte Kultur“, und worin besteht die neue Regierungstechnik? Zumindest deklaratorisch verzichtet die Makro- oder Kontextsteuerung des Bildungssystems darauf, wie bisher mit bürokratischen Mitteln direkt auf der operativen Ebene der Erziehung und des Studiums (Mikrosteuerung) einzugreifen. Statt dessen soll die Regierung den Organisationen der Erziehung und Wissenschaft (finanzielle und rechtliche) Rahmenbedingungen und Ziele setzen, die Erwartungen der

Politik, der Wirtschaft und anderer gesellschaftlicher Gruppen ausdrücken und das Handeln der Organisationsmitglieder und die Kriterien ihres Erfolgs oder Misserfolgs bestimmen werden. Damit die Organisationen des Erziehungssystems gezwungen werden können, sich auf derartige Erwartungen einzulassen, sollen sie auf zu schaffenden (Quasi-) Märkten in Konkurrenz zueinander gesetzt werden: um Ressourcen und um Klienten. Künftig sollen für den Pflichtschulbereich realistische und operationalisierbare (Produktions-) Ziele vereinbart und kontinuierlich mit den tatsächlich erreichten Ergebnissen verglichen werden. Mit den Instrumenten *performance agreements*, *performance measurement*, *programme evaluation* soll so eine grundlegende institutionelle Erneuerung des gesamten Bildungssystems unter dem Gesichtspunkt erhöhter Rationalität und ökonomischer Effizienz bewirkt und perspektivisch seine (Teil-) Privatisierung der höheren Erziehung vorbereitet werden.

Spezifisch für die deutsche Diskussion ist das semantische Vexierspiel mit dem Begriff der „Autonomie“, der in der Verbindung mit den Begriffen Individuum, Bildung und Emanzipation zum Kernbestand der neuhumanistischen Pädagogik gehört, zugleich aber auch in der kritischen Theorie wie in der neueren Organisations- und der Systemtheorie prominent vorkommt. Abgelöst von seinen theoretischen Wurzeln erfährt er in der politischen Umgangssprache der neuen Steuerungstechnik eine Bedeutungsverschiebung in mindestens vier Hinsichten. Unausgesprochenes Motiv der neuen Steuerungstechnik ist die Funktionalisierung der Erziehung durch (1) die Überwindung der *Autonomie* (evolutionstheoretisch verstanden: der *Autopoiesis*) des Erziehungssystems, das durch Makrosteuerung über Recht und Geld politisch formiert und auf ökonomische Zwecke ausgerichtet werden soll. Die den Organisationen des Erziehungssystems von der Politik mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen und den bereitgestellten Ressourcen von außen gesetzte Ziele müssen dann von den Schulen und Hochschulen (2) nach eigenen Gesichtspunkten, *autonom* nur noch in der Wahl der Mittel (einschließlich Personal- und Budgetfreiheit), erreicht werden. An die Stelle von bürokratischen Erlassen und Genehmigungsprozeduren (Mikro-Steuerung) treten „Verträge“ („Schulprofile“, „Hochschul-“ bzw. „Qualitätspakt“) zwischen der Steuerungs- und der operativen Ebene, die ihre Legitimation durch wechselseitige Selbstverpflichtung¹⁰ erlangen. Die Organisationen wiederholen im Inneren diesen Steuerungsmechanismus, indem sie ihren Untergliederungen bis zu den einzelnen Mitgliedern Ziele vorgeben, die diese, (3) wiederum *autonom* in der zeitlichen und räumlichen Organisation ihrer

Arbeit, im vorgegebenen Rahmen durch Selbstverpflichtung und (Selbst-)Evaluation realisieren müssen. Die *Autonomie* der Organisationen und ihrer Mitglieder besteht in der gewachsenen Dispositionsfreiheit, die auferlegten Pflichten selbstgesteuert einzuhalten. *Autonom* sind in dieser Anordnung schließlich (4) die „Konsumenten“ der sozialen Dienstleistungen wie Gesundheit, Erziehung oder Kultur, die durch ihre Wahl (*choice*) auf simulierten Märkten bestimmen, was zu welchem „Preis“ die vorgegebenen Angebote abgenommen werden. [...]

3. Implementations- und Performanzprobleme der Reformer

Von der Frage nach der Stimmigkeit und Wünschbarkeit des OECD-Programms der Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung ist das Problem seiner Implementation zu unterscheiden. Der Erfolgsnachweis der neuen Managementtechniken und der Strategie der laufenden Performanz-Kontrolle steht selbst in der Wirtschaft sowohl bezogen auf die Frage der Effektivität wie auf die Frage der Effizienz noch aus. Übersteigerte Heilerwartungen und im Gefolge Scharlatanerie haben bereits internen Spott provoziert und zu Revisionen genötigt (vgl. MALIK 2000, ERTEL 2003). [...] Auch die ersten, noch unsystematischen Erfahrungen mit den neuen Steuerungsinstrumenten im deutschen Bildungs- und Wissenschaftsbereich sind nicht besonders ermutigend. Ohne die ambivalenten Erfahrungen aus der Wirtschaft aufzunehmen oder auch nur die Resultate von einzelnen markt- und betriebswirtschaftlichen Experimenten im Bildungsbereich abzuwarten¹¹, wird die Transformation des Erziehungssystems in ein Regime ökonomischer Rationalität in prästablierter Harmonie von Medien, Wirtschaft und Politik auf allen Entscheidungsebenen gleichwohl mehr oder minder hastig und ohne Rücksicht auf die jeweiligen nationalen und lokalen Besonderheiten und Traditionen vorangetrieben. Für Behutsamkeit und Sorgfalt scheint bei der Finanznot des Staates keine Zeit. Zeitdruck, alles gleichzeitig zu verändern, ist ein zentraler Mechanismus der Durchsetzung der Reform, eine Form des Umgangs mit Ungewissheit, die an die Stelle rationaler Verfahren und legitimer Gremien die Durchsetzungsmacht oligarchisch bestimmter Funktionsebenen setzt. [...]

Implementationsprobleme werden auch von den Reformern gesehen, wenn diese indirekte, ergebnisorientierte Form der Steuerung, die ursprünglich in der Wirtschaft entwickelt worden ist, auch auf gesellschaftliche, rechtlich geregelte Aufgaben ausgedehnt werden soll, deren Lösung bislang Professionen gerade deshalb übertragen wurde, weil sie nicht *technisch* erledigt und ihre Bewältigung nicht *wirtschaftlich* bewertet werden konnten. Immer wieder überrascht jedoch die situativ indifferente Subsumptionslogik und der neo-liberale Dogmatismus der herbeigerufenen Unternehmensberatungsfirmen, die auftragsgemäß eine Re-Deskription der Probleme anfertigen, die sich möglichst weit von den Selbstbeschreibungen der Organisation unterscheiden soll. Irritierender Weise stehen die Lösungen der Consultants vor jeder Analyse der unbezweifelbaren Probleme der Organisation von Erziehung, Gesundheit, Gerechtigkeit und Wissenschaft immer schon fest: Markt, Wettbewerb, Zentralisierung oder De-Zentralisierung, Budgetierung, Quality Management etc., die mehr oder weniger mechanisch auf Krankenhäuser, Gerichte, Schulen wie Universitäten, Fakultäten wie Bibliotheken, Institute und Studiengänge übertragen werden sollen. [...]

4. Die Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung

Komplementär zur Ökonomisierung der Organisationen der Erziehung wird die Technologisierung der Erziehung betrieben, die – wie die Orientierung an der Bildungsökonomie – ebenfalls zuletzt in großem Stil in den 1970er Jahren versucht worden und seinerzeit ebenso kläglich gescheitert war. [...] Operationalisiert wird das Ziel ökonomischer Verwertbarkeit und technischer Machbarkeit von Erziehung dieses Mal nicht durch den Versuch einer umfassenden Revision des Curriculums, sondern über das bescheidene Konzept der *Kompetenz*, dem man seine angelsächsische Herkunft aus dem Pragmatismus und der Kognitionspsychologie ansieht und das hierzulande den tradierten, an kulturelle Inhalte und ein humanistisches Menschenbild gebundenen Bildungsbegriff ablösen soll (vgl. BENNER 2002, MESSNER 2002, FUCHS 2003). „PISA beansprucht, Basiskompetenzen zu erfassen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben not-

wendig sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 29). Das Konzept, auf das sich das mit Experten aus 32 Staaten besetzte PISA-Konsortium¹² geeinigt hat, um bei so verschiedenen Schulsystemen und curricularen Traditionen überhaupt etwas vergleichen zu können, hat außer der Vergleichbarkeit auch den Vorteil der Operationalisier- und Messbarkeit. Im Medium national durchaus unterschiedlicher curricularer Inhalte soll es künftig in den Schulen vordringlich darum gehen, *cross-curricular* in geeigneten *environments* das „Lernen zu lernen“ und darüber einen gestuften Kompetenzaufbau zu ermöglichen, der vereinbarte Bildungsmindeststandards abdeckt, die als von PISA nun in den Fokus gerückte *literacy* definiert sind. Anders als bei „reproduzierbarem Faktenwissen“ handelt es sich „beim selbstregulierten Lernen ... dagegen um komplexe *Handlungskompetenzen* (Herv. i. O.), die auf dem Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten beruhen“ (ebd., S. 22). Kompetenzen werden „domänenspezifisch“ und „gestuft“ gedacht, was mehrere Vorteile bieten soll, darunter die Dosierbarkeit der Anforderungen an die Lerner und die „kriteriumsorientierte Interpretation von Testergebnissen“ (vgl. KLIEME 2003, S. 58ff.).

Auf der operativen Ebene wird so ein bildungstechnisches Problem („messbare *literacy*“) über (Mindest-)Standards und daran ausgerichteten Tests¹³ konstruiert, zu dessen kontrollierbarer Lösung die (Bildungs-)Politik und die (Schul-)Praxis dann antreten können. Mittelfristig wird mit solchen Performanz-Indikatoren und Mindeststandards, die von den Pflichtschulen erreicht werden müssen (vgl. KLIEME 2003), die kontinuierliche und gezielte Vermessung der Bildungslandschaft und daran anschließend ein kontinuierliches Qualitätsmanagement im Bildungssystem vorbereitet (vgl. HENRY u.a. 2001). An den durch Tests ermittelten Erfolgen lassen sich – wiederum kriterienbasiert – bildungspolitische Entscheidungen z.B. der Mittelallokation in Zukunft ausrichten und begründen. [...]

5. Kausalitätsmythen in der Erziehung

Bei aller Skepsis gegenüber den empirischen Leistungen der verschiedenen nationalen und regionalen Erziehungssysteme drückt sich in der von der OECD, der Weltbank wie der EU als regionaler Transformationsagentur (vgl. LAWN/LINGARD 2002) verfolgten Strategie des Umbaus des Erziehungssystems ein in Politik und Wirtschaft offenbar unangefochtener Glaube an die Möglichkeit aus, öffentliche Erziehung für ökonomische

Zwecke zu instrumentalisieren. Die Strategie der Ökonomisierung und der Technologisierung beruhen auf starken Kausalitätsannahmen. Staat und Wirtschaft sehen in der Erziehung ein zwar dringend zu optimierendes, aber grundsätzlich funktionales Instrument, wenn nur die Organisationen der Erziehung effektiv gesteuert und Individuen zuverlässig formiert werden können.

Den nationalen Erziehungswissenschaften ist in der Strategie der OECD die umfangreiche Aufgabe zugeordnet, das Wissen bereitzustellen, das zur Steuerung des Erziehungssystems, im Produktionsprozess der Erziehung und zur Kontrolle der Resultate gebraucht wird. Mit dem Umbau der Hochschulen in Deutschland soll sich auch die deutsche Erziehungswissenschaft in ihrer Sondergestalt europäischen Standards annähern und sich dem großen Ziel der Steigerung der Effizienz in der Erziehung in der künftigen Performanzkultur unterordnen. Wie hier die Fronten verlaufen, beschreibt der frühere Hamburger Staatsrat Lange, der maßgeblich auf die Entscheidung der KMK hingewirkt hatte, dass Deutschland sich an PISA und den Folgen beteiligen sollte:

„Zwar ist die Wendung der Erziehungswissenschaften zu einer (auch) empirisch-sozialwissenschaftlichen Orientierung seit langem verkündet, insgesamt aber noch kaum vollzogen. Die Frontlinie der Auseinandersetzung um Eignung und Nebenwirkungen der Instrumente verläuft deshalb heute bemerkenswerterweise nicht zwischen „A-Ländern“ (SPD-regiert) und B-Ländern (CDU-regiert), sondern quer durch die Profession selbst. Insofern geht es nicht um die empirische Wende in der Bildungspolitik, sondern noch immer auch um die empirische Wende der pädagogischen Wissenschaften. Das Bemühen, Folgerungen daraus zu ziehen, stößt freilich auch auf die Schwierigkeit, daß die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten vielfach nicht über die Stellen (Lehrstühle, Institute) verfügen, die sich kompetent mit den quantitativen Methoden empirischer Forschung befassen könnten“ (LANGE 1999, S. 152).

Wo die Umorientierung („Profil- bzw. Schwerpunktbildung“) auf die dazu erforderliche empirische Bildungsforschung, Bildungsökonomie und Bildungsmanagement von den Universitäten nicht sogleich „als Chance wahrgenommen“ wird und „autonom“ geschieht, was geschehen soll, wird ganz konventionell von außen interveniert, etwa, indem „Evaluation“ als Gelegenheit zur Umsteuerung genutzt und/oder ungeniert auf Berufungsverfahren eingewirkt wird, oder es wird gleich der Aufbau ganz neuer, finalisierter Organisationsstrukturen betrieben¹⁴.

Die neue Regierungstechnik der Performanz-Kontrolle ist in hohem Maße auf kontinuierliche Informationen („*monitoring*“) und auf eine solide Wissensbasis angewiesen, die der Begründung, Begleitung und Evaluation der Erziehungsvorgänge dienen müssen, um (Investitions-)Entscheidungen treffen und Ergebnisse bewerten zu können. Das Management braucht erstens ständig erneuerte Informationen über die Effekte der Erziehung, ihre Kosten und ihre Resultate. Es erwartet zweitens Wissen über die Möglichkeiten und Techniken, mit denen auf der operativen Ebene die „Erziehungsprodukte“ zu verbessern und die gesetzten Ziele effektiv zu erreichen sind. Auf der Mikroebene der einzelnen Handlung im Unterricht soll weiter und intensiver als bisher nach „Wenn-dann-Gesetzen“ oder „Weg-Wissen“ gesucht werden, das dem einzelnen Lehrer als Werkzeug in die Hand gegeben werden könne. Auf der Makro-Ebene der Steuerung von Bildungssystemen geht es den Bildungsmanagern um die Absicherung von Investitionsentscheidungen, um die wissenschaftlich begründete Formulierung von Politiken und Programmen und um die Kontrolle ihrer Wirkungen (WEILER 2002a). Im ersten Fall richten sich die Erwartungen an die empirische Bildungsforschung in der Tradition der verfeinerten Lehr-Lern-Forschung, im zweiten Fall an die revidierte Bildungsökonomie. [...]

Die OECD-Bildungspolitikler wissen genau, welche Forschung sie wollen und welchen Typ Erkenntnis sie nicht brauchen können. Sie erwarten – genauso wie die Gesundheitspolitik oder die Energiepolitik – belastbare, d. h. auf mechanische Kausalität reduzierte Befunde, in diesem Fall über den Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen in der Erziehung und im Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft. Ihr Ideal sind Forschungstechniker, die sich die Fragen von der „Praxis“ und nicht von der „Theorie“ vorgeben lassen. Was sie nicht brauchen können, ist eine intellektuelle Problematisierung der Handlungsprämisse, die ihnen nur als eine ‚Verkomplizierung‘ der Sachverhalte erscheinen kann. Die Erziehungswissenschaft soll sich an die Forderungen des Tages halten. Andere, bislang favorisierte Vorhaben der Pädagogik und der sich gerade ausdifferenzierenden Erziehungswissenschaft, die sich an disziplinär generierten Fragen etwa zum Verhältnis von Natur und Kultur, Individuum und Gesellschaft, Einheit und Differenz, Anerkennung und Gerechtigkeit, Absicht und Wirkung, Wissen und Können, Organisation und Profession orientieren und deren Klärung u.U. die Voraussetzung für eine sinnvolle Praxis erst schaffen könnten, gelten nur dann als erhaltens- und förderungswürdig, wenn sie den Nachweis ihrer direkten Nützlichkeit für die

Schul- und Unterrichtspraxis und die Lehrerbildung führen können – oder sie laufen aus. Den Naturwissenschaften würde man so etwas wohl kaum zumuten.

Erwartungen an unmittelbare Verwertung sind bislang von allen Erziehungswissenschaften notorisch enttäuscht worden. Auch der Aussagewert der ersten PISA-Studien ist, sowohl bezogen auf die Beurteilung der Leistungen des Systems und der Optimierung seiner Steuerung als auch bezogen auf die operative Ebene des Unterrichts und seiner Verbesserung – gerade auch in der Selbsteinschätzung der Autoren – eher begrenzt. Es fehlt an Erkenntnissen über Kausalitäten in allen wichtigen Dimensionen: Weder weiß man etwas Zuverlässiges über den Zusammenhang von Schülerleistungen und individuellen Inklusionschancen oder Karriereverläufen in der Wirtschaft oder den Professionen; das gleiche gilt für den Zusammenhang von Schülerleistungen und ökonomischer Prosperität oder Wachstum; und belastbares Wissen darüber, *wie* gewünschte Lernziele zuverlässig realisiert bzw. *wie* die definierten Kompetenzen durch reproduzierbare Techniken gezielt erzeugt werden, fehlt auf der ganzen Linie.

Weil es sich bei dem inter- wie dem intra-nationalen Länder-*ranking* der Schülerleistungen allenfalls um *korrelative*, auf Stichproben beruhende Aussagen über die Beziehungen einer unübersichtlichen Zahl von abhängigen und unabhängigen, in ihrem Verhältnis längst nicht abgeklärten Variablen handelt, hüteten die (deutschen) PISA-Autoren sich konsequent, aus ihren Befunden *kausale* Aussagen zu machen oder gar Empfehlungen für bildungspolitische Reformen abzuleiten. Mit ihrer Zurückhaltung trafen sie jedoch nicht die Erwartungen der Auftraggeber und der auf Kausalität fixierten Öffentlichkeit. Klagen Sozialwissenschaftler sonst regelmäßig darüber, dass ihre Ergebnisse in Politik und Praxis nicht zur Kenntnis genommen würden, so ist die wissensverwendungstheoretische Pointe von PISA offenbar, dass die Autoren sich umgekehrt vor der Rezeptionsbereitschaft der interessierten Öffentlichkeit, der Massenmedien, der Politik, des Schulestablishments und wohl auch der Schulen kaum retten konnten. Angesichts des von ihnen behaupteten „Desasters“ bei den Fünfzehnjährigen gab es geradezu eine Gier nach monokausaler Erklärung. Die von ihnen selbst strategisch erzeugte große Erwartung an die Studien hat dazu geführt, dass das enttäuschte Publikum versucht war, die von den Befunden nahegelegten Suggestionen wie ein Orakel als Gelegenheit zu nutzen, aus dem die jeweils bevorzugten, je schon erhobenen Reformforderungen herausgelesen wurden (vgl. die Beiträge in FAHRHOLZ u.a. 2002).

Unter dem öffentlichen Erwartungsdruck hatten die PISA-Autoren alle Hände voll zu tun, die bildungspolitische Bedeutung ihrer Befunde in vielen Interviews, Vorträgen, Kommentaren und Artikeln zu relativieren. PISA sei nicht mehr als ein Anfang für weitere notwendige Untersuchungen und liefere, so ihre Einschränkung, allenfalls Basisinformationen. Das ist nicht nur politischer Opportunismus, der es sich mit niemandem in dem komplizierten Geflecht der Kultusministerkonferenz verderben will, sondern auch ein Gebot methodologischer Redlichkeit. [...] Über kontroverse Debatten zu ohnehin laufenden Vorhaben ist man in Deutschland bisher auch nicht hinaus gekommen. Die stimulierenden Informationen wurden von Journalisten und Politikern ausgiebig als Diskussionsstoff in *talk-shows* oder *Dossiers* mit latent nationalistischen und offen regionalistischen und parteipolitischen Konnotationen ausgewalzt. Auch Schulleitern und Lehrerinnen werde, so die vor Enttäuschungen warnenden PISA-Autoren, mit dem versprochenen Schul-*feed-back* der Daten kein wirksamer Hebel zur Schulinnovation geboten, sondern „bestenfalls Anregungen für ein professionelles Gespräch über Schule und Unterricht“ (Herv. i. O.), und auch das nur unter günstigen Bedingungen! (vgl. WATERMANN u.a. 2003, S. 98). Man ist versucht, den alten Pädagogen-Scherz herbeizuzitieren: „Gut, dass wir mal darüber gesprochen haben“.

6. Neue Gelegenheiten zur Finalisierung der Erziehungswissenschaft

Wenn sich auch nichts Eindeutiges aus den Befunden ableiten lässt, so hat PISA bislang zwar nicht die Schulen oder gar den Unterricht, wohl aber die Forschungslandschaft verändert. Das PISA-Konsortium hat strategisch klug verstanden, aus der eigenen Schwäche eine Stärke zu machen. Die Studie könne eben nur ein Anfang sein und die Tür zu einer ganzen Serie von schul- und unterrichtsbezogenen Forschungsvorhaben aufstoßen. Nach PISA geht es jetzt in der Bildungsforschung darum, jene Kausalitätslücke zu schließen, welche die TIMS- und PISA-Studien sichtbar gemacht haben. Geöffnet wurde ein Fenster des Nicht-Wissens (vgl. KADE 2003, KEINER 2003), das nach weiterer Forschung verlangt. Wissensmängel über die Wirkungszusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, Lernresultaten und ökonomischen Zielsetzungen werden als Defizite der Modellbildung und vor allem als Folge eines Mangels an

empirischer Forschung behandelt. Das Versprechen auf künftige Forschungsergebnisse und ihre technischen Verwertbarkeit wird von Bildungspolitikern gerne geglaubt, weil ihre Steuerungsnöte und Kontrollphantasien auf belastbares Kausalwissen angewiesen sind. Aus der Sicht der Forscher ist diese Konstellation, man ist geneigt, auch hier von einer Koalition zu sprechen, ein zuverlässiges Finanzierungsbeschaffungsprogramm.

Ein Diskurs-Ereignis, als das die Veröffentlichung der PISA-Studien und der darum erzeugte Medienwirbel gedacht war, erzeugt Resonanz in den verschiedenen sozialen Systemen der Gesellschaft dann, und nur dann, wenn es in die systeminterne Kommunikation übersetzt und zumindest in die eigenen Semantiken der Problembeschreibung eingebaut werden kann. Die Responsivität eines Systems gegenüber einer Irritation von außen wächst in dem Maße, wie das betroffene System die kommunizierten Informationen als Gelegenheit nutzen kann, interne Probleme zu lösen, sich dabei an veränderte Umweltbedingungen zu adjustieren und die Fortsetzbarkeit der eigenen Operationen zu sichern. Solche Effekte von PISA lassen sich, wenn nicht in der Schule, so doch als Sekundärgewinne in deren Umfeld, der Verwaltung und der Wissenschaft, beobachten. Die häufig als reformunfähig gescholtene Bildungspolitik und -verwaltung demonstrieren mit PISA sich selbst und dem Publikum Handlungsfähigkeit. Die Erziehungswissenschaft als PISA-Produzent löst mit ihrem neuen „Auftritt“ scheinbar die Probleme ihrer epistemologischen Unsicherheit und ihrer inneruniversitären Randständigkeit, die sich in versagter Anerkennung durch die (wissenschaftliche) Öffentlichkeit fortsetzt.

Bei der wiederholt vorgetragenen Kritik an der bestehenden Erziehungswissenschaft wird in disziplin-interne Kontroversen eingegriffen – nicht nur mit Argumenten, sondern mit Geld, was zu einer system-internen Beschränkung der Kommunikation führen kann. Mit der Analogisierung zur Ingenieurwissenschaft und der Forderung nach technischer Anwendbarkeit der Befunde als einzig gültigem Performanzindikator bricht eine Auseinandersetzung wieder auf, die – parallel zum Positivismusstreit in der Soziologie – ihre Vorläufer in dem bitteren Streit hat, den HEINRICH ROTHs Forderung nach einer empirischen Wendung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Jahren nach 1965 ausgelöst hatte. Der Streit verdinglichte sich in seiner ersten Runde in einem Glaubenskampf um die Aussagekraft von nomothetischen versus hermeneutischen Untersuchungsmethoden und verhedderte sich in der alten philosophi-

schen Frage, wie aus dem, was ist, auf das geschlossen werden könne, was sein soll. Am Ende hatte sich die nomothetisch ausgerichtete, verhaltenswissenschaftliche Linie in der Pädagogischen Psychologie etabliert (WEINERT 1989), während die hermeneutisch verfahrenende, handlungstheoretisch fundierte Pädagogik aus sich heraus – in der Auseinandersetzungen mit vorwiegend soziologischen Theorieangeboten – eine Differenzierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft freisetzte, die sich als (kritische) Reflexionswissenschaft des Erziehungssystems mit eigenen theoretischen Ansprüchen und Gütekriterien zu etablieren begann.

Eine zweite Runde in der Auseinandersetzung um die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Erziehung fand in den 1980er Jahren statt, als erneut um die Frage von Erziehungstechnologien gerungen wurde (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979, BENNER 1979a, b) und am Ende ein strukturelles Technologie-Defizit konstatiert, ja, vielleicht vorschnell (TENORTH 1999) ein Technologie-Verdikt für die Erziehung ausgesprochen wurde. Indem von *Warum*-Fragen auf *Wie*-Fragen umgestellt wurde, konnte beobachtet werden, wie die Pädagogik die Paradoxie der Nicht-Prognostizierbarkeit und Nicht-Zurechenbarkeit von Wirkungen und die gleichzeitige Erwartung von Effektivität und Effizienz in ihrer Kommunikation semantisch handhabt. Danach schien sich mit der begrifflichen Differenzierung von geisteswissenschaftlicher Pädagogik, eher sozialwissenschaftlicher Erziehungswissenschaft und pädagogischer Psychologie eine Ko-Existenz eingespielt zu haben, die Pluralität feierte und kaum noch an ihrer Einheit interessiert war, aber – mehr oder weniger unbeeindruckt von den je anderen Positionen – ihre jeweilige Klientel in der Politik, der Verwaltung, der pädagogischen Praxis oder der kulturkritischen Öffentlichkeit zu bedienen wusste – und diese sich selektiv bedienen ließ.

Jetzt aber bietet PISA Gelegenheit zu disziplininternen Kämpfen um Dominanz von Theorie- und Forschungslinien. Obwohl keinerlei neue Erkenntnisse vorliegen, weder neue Wahrheiten entdeckt, noch alte Irrtümer widerlegt wurden, kein neues Paradigma oder die grundlegende Modifizierung des Methodenrepertoires Anlass zu der Vermutung geben könnten, dass in Zukunft mehr prognosefestes Wissen zur Verfügung stehen könnte, wird von außen versucht, in die Erziehungswissenschaft einzugreifen. Alle Entscheidungen über die Perspektiven von Instituten der Blauen Liste, alle Programme der Forschungsförderung setzen auf Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich und verlangen nach Befunden der empirischen Bildungsforschung, die dazu geeignet sind. Erneut wird –

wie seinerzeit in den 1970er Jahren auf die Curriculumentwicklung – alles auf eine Karte, diesmal „Qualitätsmanagement“ gesetzt und das entsprechende Segment der Erziehungswissenschaften hofiert¹⁵, das bildungstechnologische Versprechungen noch zu machen wagt. Es gehört zu den neo-liberalen Binsenweisheiten, dass „Wirtschaft in der Wirtschaft gemacht wird“; Erziehungswissenschaft hingegen wird augenblicklich von Kultusministerien, Hochschulleitungen und der Bildungs- und Forschungs(förderungs)politik im Namen der „Praxis“ gemacht, wobei die Finalisierung nicht allein durch von außen gesetzte „ökonomisch-politische Diskursdiktate“ (RUHLOFF 2002) oder Kommunikationsbeschränkungen geschieht, sondern durch die erziehungswissenschaftlichen Diskurse hindurch wirksam wird.

Viel deutet darauf hin, dass die Steuerungs- und Kontrollerwartungen, die an die Erziehungswissenschaft gerichtet werden, wieder enttäuscht werden könnten. Gerade in den angesehenen Bezugs- bzw. Nachbardisziplinen der Pädagogik, in der Philosophie, der Informatik oder der Neuro-Biologie, liegen Hinweise vor, dass auch in der Erziehung als einem ausdifferenzierten System Evolution und Kontingenz und nicht Linearität und Kausalität als organisierendes Prinzipien herrschen. Die Merkwürdigkeit der gegenwärtigen Diskussionslage besteht in einer verkehrten Erwartungslage zwischen externen Steuerungsoptimisten in Politik und Wirtschaft und internen Skeptikern in der Erziehungswissenschaft. Zwar gibt es immer noch die Pädagogen, die mehr versprechen, als sie einlösen können, in der Disziplin hat jedoch der offensichtlich nur lose Zusammenhang zwischen Absicht und Wirkung der organisierten Erziehung zu eher grundsätzlichen theoretischen Zweifeln an den Prämissen der Pädagogik und an der sozial-technischen wie aufklärenden Reichweite des Instruments Erziehung geführt: bezogen auf die Einwirkungsmöglichkeiten der Individuen, aber auch bezogen auf die Leistungen der Erziehung für die Gesellschaft. Gerade mit Hilfe neuerer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse über die Funktionsweise sozialer Systeme oder neuro-biologischer Befunde über die Funktionsweisen des Gehirns geht die Erziehungswissenschaft auf Distanz zu den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems und seinen Versprechungen, allen Problemen, die in der Gesellschaft benannt werden, mit Erziehung begegnen zu können. Stattdessen haben Erziehungswissenschaftler über die verbreitete Neigung zur Pädagogisierung sozialer Probleme, die Unwahrscheinlichkeit von Erziehung und die Grenzen der pädagogischen Machbarkeit erwünschter psychischer wie sozialer Zustände aufgeklärt.¹⁶

Die Aussichten auf „belastbare Ergebnisse“ sind nicht gut und Enttäuschungen vorprogrammiert, was sich bereits bei näherer Betrachtung des empirischen Kerns der PISA-Studie zeigen lässt. Die dort vollzogene Umstellung von Zensuren/Zertifikaten auf Kompetenz und standardisierte Tests schafft zwar eine verbesserte Basis für Vergleiche, weil die Forschung mit einem Zeit und Raum übergreifenden, kontextfreien Begriff ausgestattet wird, führt aber in neue Schwierigkeiten. Die Verwendung von *Schülerleistungen* als Indikator ist in beiden Richtungen riskant: als Rückschluss bezogen auf *Schulleistungen* (Pädagogischen Programme, Unterrichtstechniken), aber auch als Prognose für erwünschte Effekte in der Wirtschaft (Wachstum, Konkurrenzfähigkeit). Der direkte Rückschluss von Schülerleistungen auf das Schulsystem, seine Organisation und die dort ermöglichten Interaktionen ist höchst voraussetzungs-voll, müsste doch unterstellt werden, dass die gemessenen Leistungen in hohem Maße auch *schulisch* vermittelt wären und nur in der Schule, oder doch vornehmlich dort erworben werden. Und eine Prognose wirtschaftlicher Effekte auf der Grundlage von – wie immer als Indikatoren genommenen – Testergebnissen würde die Komplexität des Verhältnisses von Erziehung und wirtschaftlicher Entwicklung entgegen aller Erfahrung auf eine mechanische Monokausalität reduzieren.

Die Nicht-Zurechenbarkeit von Ursachen und Wirkungen ist ein prinzipielles und nicht behebbares Problem, das sich aus der Spannung von technisch-rationalem Zwang und individueller Freiheit in sozialen Beziehungen ergibt: „Sowohl in Richtung Ursachen, als auch in Richtung Wirkungen führt Kausalität in Endloshorizonte“ und zwar „in beliebig viele benennbare Mitursachen und Mitwirkungen“ (LUHMANN 1995, S. 12). Hinzukommen die vielen negativen Kausalitäten (Unterlassungen, Aus-, Zu- und Unfälle), mit denen man nicht rechnen kann. Daraus ergibt sich „eine Unendlichkeit möglicher Kombinationen von Ursachen und Wirkungen“ (ebd. S. 7), die mit jeder neuen Untersuchung eher mehr als weniger Unsicherheit erzeugen werden.

Weder die Bildungsökonomie noch die Erziehungswissenschaft verfügen deshalb über auch nur hypothetisch tragfähige Modelle, mit denen die jeweils relevanten Variablen identifiziert werden könnten. Die bildungsökonomische Forschung untersucht die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen anhand so verschiedener Parameter wie Lehrer-Schüler-Relation, Niveau der Lehrerausbildung, Berufserfahrung der Lehrer und Ausgaben pro Schüler, oder neuerdings eben die Effekte, die eine Standardabweichung in Schulleistungstests auf die Wachstumsrate des

Sozialproduktes hat – allerdings mit der jeweils erwartbaren Feststellung, dass eindeutige Zusammenhänge nicht zu finden waren (vgl. WEIB 2002, S. 187, 192f.). So hat etwa E. A. HANUSHEK nach einer Meta-Analyse von 377 Studien zur „Produktions-Funktions-Schätzung“ den ernüchternden Schluss gezogen: „... there is no strong or consistent relationship between variations in school resources and student performance“ (1997, S. 141). Man kann diese Einsicht als andauernde Ineffizienz der Schulen deuten, wie dies HANUSHEK tut, oder als Schwäche des unterlegten Erklärungsmodells, das mechanische Kausalität unterstellt und damit der Komplexität pädagogischer Interventionen und ihrer multiplen Wirkungen nicht gerecht wird. Unsicherheit über die Kausalität gemessener Korrelationen zwischen der Qualität der Arbeitskräfte und dem Wachstum des Sozialproduktes haben HANUSHEK/KIMKO (2000) denn auch auf „some set of omitted variables“ (S. 1196) zurückgeführt. Nach diesen übersehenen Variablen oder Variablen-Konstellationen wird nun verstärkt gesucht.

Nicht nur die Bildungsökonomie ist sich der Kausalitäten, auch die Pädagogik ist sich ihrer Wirkungen auf die Schüler nicht sicher. Sie weiß nicht erst seit der „Post-Moderne“ um die Pluralität von Erziehungszielen, um eine bei der Erziehung ständig mitlaufende, aber unkontrollierbare Sozialisation, um die „Erziehungsmächte“ (FLITNER 1950) vor und neben der Schule, die sie ebenso wenig unter Kontrolle hat, wie sie die durchschlagende Wirksamkeit ihres „heimlichen Lehrplans“ (vgl. ZINNECKER 1975) zu unterbinden wüsste. Und vor allem: sie weiß um die systematische Differenz von Absicht und Wirkung, Vermittlung und Aneignung (vgl. OELKERS 1982, KADE 1997), die ein unhintergebares Merkmal pädagogischer Kommunikation und Interaktion ist und für Intransparenz in der Erziehung sorgt. Die Bildungstheorie rechnet spätestens seit DILTHEY mit der Autonomie und Eigensinnigkeit ihrer Zöglinge, die immer die Möglichkeit haben, das Erziehungsangebot als solches, aber auch seinen jeweiligen Inhalt in Frage zu stellen oder abzulehnen (vgl. LUHMANN 2002, Kap. 2, RADTKE 2003).

Selbst wenn sich der kausal auf die Schule zurechenbare Anteil an dem Kompetenzerwerb der Schüler auf 30, 20 oder auch nur, wie Realisten sagen, auf 15 % eingrenzen ließe (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997), müsste das komplexe Lehr-Lern-Geschehen nicht nur analytisch in eine kaum zu übersehende Vielzahl von Faktoren zerlegt, sondern die so definierten Variablen müssten in der Praxis des Unterrichts auch noch methodisch zuverlässig kontrolliert werden können. In einer Art Bilanzierung der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung schreibt FRANZ E.

WEINERT, der verstorbene Doyen dieser Forschungslinie, über das Verhältnis von schulexternen und -internen Faktoren von Schülerleistungen:

„Es gibt fast nichts, was man ... nicht mit dem Unterrichtserfolg einzelner Schüler oder ganzer Schulklassen in Verbindung gebracht hätte. Die Folge davon war und ist eine Inflationierung der in pädagogisch-psychologischen Untersuchungen berücksichtigten potentiellen Einflußvariablen mit dem ebenso verallgemeinerbaren wie enttäuschenden Resultat, daß sich keine substantiellen, stabilen und generell gültigen Zusammenhänge zwischen isolierten Unterrichtsmerkmalen und den verschiedensten Erfolgskriterien des Unterrichts finden lassen. Dieser Eindruck verändert sich auch nicht, wenn statt einzelner Untersuchungen mit Hilfe statistischer Meta-Analysen die Befunde aus vielen einschlägigen Studien simultan berücksichtigt werden. Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7.827 einzelne Studien und auf nicht weniger als 22.155 korrelative Beziehungen stützt (Fraser 1987), könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist“ (WEINERT 1989, S. 210).

Aber, so WEINERT unverdrossen, es wäre voreilig, die Suche nach Variablenzusammenhängen und Forschungen „zur Konstruktion präskriptiver Lehrmodelle aufzugeben“ (ebd., S. 211), so dass „bis zur Entschlüsselung der strukturellen Zusammenhangsmuster zwischen Lehr-, Lern- und Leistungsvariablen noch viel zu tun (bleibt)“ (ebd. S. 212). An Forschungsdesigns, die solche nomothetischen Modelle des Wissens- und Kompetenzerwerbs erfassen könnten, arbeitet sowohl die Bildungsökonomie wie die pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung seit Jahrzehnten – bisher mit wenig Erfolg, aber mit ungebrochenem Enthusiasmus.

Die Kausalitätsunterstellung im Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft wie im Verhältnis von Erziehungsabsicht und erzielter Wirkung auf das Bewusstsein der Zöglinge ist selbst eine Prämisse, deren De-Konstruktion eine Schlussfolgerung aus den ernüchternden Erfahrungen mit der Nicht-Steuerbarkeit politischer, wirtschaftlicher oder pädagogischer Prozesse aber auch der Ergebnisse der Attributionsforschung sein könnte. Gegenstand der Beobachtung ist dort nicht der einfache Zusammenhang von Ursache und Wirkung, sondern die Frage, „wie eine Zuordnung von Wirkungen auf Ursachen und von Ursachen auf Wirkungen konstruiert wird; und vor allem: wer bestimmt, was dabei unberücksichtigt bleiben kann“ (LUHMANN 1995, S. 5). „Kausalität“, so LUHMANN, „ist ein Medium

lose gekoppelter Möglichkeiten, dessen Verwendung eine Bildung von relationalen Formen, also eine feste Kopplung bestimmter Ursachen und Wirkungen erfordert“ (ebd. S. 1). Im Medium von Kausalität werden einzelne Kausalitäten durch selektive, kulturell kodierte Zurechnung konstruiert, die als Theorien in Diskursen kursieren bzw. in der Praxis als „falsche Kausal-Pläne“ oder als Mythen ihre Wirksamkeit im *talk* der Organisationen entfalten (vgl. GRONN 1983, WEICK 1995). Im nachträglichen *sense-making* werden Ereignisse, auch solche, die nicht hätten eintreten dürfen, eingeordnet. Kausalpläne, die von den Beteiligten zur Reduktion von Komplexität benutzt (und geglaubt) werden, werden aber, so beobachtet Luhmann, wenn die Wissenschaft auf den Plan tritt, „unter dem Mikroskop empirischer Untersuchungen“ als kulturelle Fiktionen wieder aufgelöst, was dann als Theorie-Praxis-Problem kommuniziert wird. „Die empirische Sozialforschung, und zwar weniger die Soziologie als vielmehr die Sozialpsychologie, hat die relativ schlichten, und eben deshalb wirksamen Prämissen der technisch-rationalen Kausalität und der individuellen Freiheit pulverisiert. Aber sie hat keinen ebenso wirksamen Ersatz geschaffen. (...) Daher stellen technisch-rationale Kausalität und individuelle Freiheit immer noch ihre Ansprüche, besonders in der Politik“ (ebd. S. 11) – und Politiker glauben in ihrer Not trotz aller vorausgegangenen Enttäuschungen den Kontroll- und Machbarkeitsversprechungen der unverdrossenen Forscher.

Das OECD-Projekt der Performanz-Kultur basiert auf wackligen Prämissen: Die Suche nach Ursachen- wie nach Wirkungskausalität in der Erziehung, die die Voraussetzung für alle Versuche darstellt, Technologien zu entwickeln, die prognostizierbare Ergebnisse garantieren könnten, ist aus systematischen Gründen nicht erfolgreich gewesen und scheint auch in Zukunft wenig aussichtsreich. Weder ist das zu erziehende Individuum eine Trivialmaschine, die konstante *input-output*-Relationen hervorbrächte, noch ist mit dem *homo oeconomicus* zu rechnen, der nur rationale Entscheidungen entlang nur einer Rationalität trifft, noch ist der *output* von autonom operierenden Funktionssystemen und ihrer Organisationen zuverlässig von außen steuerbar. Das Kontingenzproblem, das Prozesse beschreibt, die weder natürlich, noch probabilistisch noch rational sind, sondern komplexen soziale Mustern folgen, die nicht unabhängig von den Beschreibungen und Reflexionen der Teilnehmer sind, steht ihrer Steuerbarkeit entgegen. Trivialität und einlinige Rationalität werden aber im Human-Kapital-Konzept ebenso vorausgesetzt, wie sie in alle bildungstechnologische Programmen Eingang gefunden haben.

Die Analyse pädagogischer Kommunikation in und außerhalb von Erziehungsorganisationen (KADE/SEITTER 2002) kann mit empirischen Befunden aufwarten, die alle Machbarkeitsphantasien zerstreuen und doch darüber aufklären, was geschieht, wenn erzogen werden soll. Bildungsverwaltung und Bildungsforschung bestärken sich gegenseitig – aus je unterschiedlichen Motiven – in einer „Harmonie der Täuschungen“ über ihre tatsächlichen Möglichkeiten. Es sind Selbsttäuschungen, die von den Medien noch bekräftigt und zu konstanten Elementen des öffentlichen Diskurses gemacht werden. In dieser Situation wäre zur Vermeidung von Fehlinvestitionen eher theoretische Distanzierung durch Stärkung der Autonomie der Erziehungswissenschaft geboten und nicht Einschränkung ihrer disziplinären Kommunikation.

Anmerkungen

- * Für JOCHEN KADE zum 60. Geburtstag, erscheint in: DIETER NITTEL/WOLFGANG SEITTER (Hg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge, Bielefeld. (im Erscheinen) [vom Autor gekürzte und korrigierte Fassung]
- 1 Die nachfolgenden Überlegungen sind angeregt durch Diskussionen mit S. KARIN AMOS, EDWIN KEINER, JÜRGEN KLAUSENITZER und MATTHIAS PROSKE in dem gemeinsam im Winter 2002/2003 veranstalteten Forschungsseminar zum Thema „Globalisierung als Argument im Erziehungssystem“. Ihnen sowie TILMAN ALLERT und MICHAEL BOMMES, die eine frühere Fassung gelesen haben, danke ich für kritische Kommentare und Einwände.
 - 2 Im Gegensatz dazu steht etwa der World Trade Organisation (WTO) im Rahmen des General Agreement on Trade in Services (GATS), wozu auch Dienstleistungen im Bereich Erziehung und Bildung gehören, das Instrument bindender Vereinbarungen zur Verfügung (vgl. LOHMANN 2002, FRITZ/SCHERRER 2002, ROBERTSON et al. 2002).
 - 3 Bezeichnender Weise werden die assessment Studien vor ihrer massenmedialen Präsentation, die sich am Muster von marketing-Ereignissen (etwa der Enthüllung von Rennwagen in der Formel Eins) orientiert, geheimgehalten und vor ihrer offiziellen Weitergabe an die Politik gar nicht mehr einer Überprüfung in der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit ausgesetzt. Zur Veröffentlichungspraxis von PISA und der Indienstnahme von Forschung durch die Bildungsverwaltung vgl. Ingenkamp 2002.
 - 4 Die OECD verwendet den Ausdruck governance, der das deutsche Wortfeld regieren, verwalten, beherrschen, lenken und leiten abdeckt (OECD 1995).
 - 5 „Nach dem PISA-Schock – Plädoyer für eine Bildungsreform“ lautet denn auch der Titel eines eilig zusammengestellten Buches, das vom Vorstandsvorsitzenden der Dresdner Bank und den Ministerpräsidenten von Niedersachsen

und des Saarlandes direkt nach Erscheinen der Studie herausgegeben wurde und „42 prominenten und ausgewiesenen Kennern der Materie aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Publizistik“ Gelegenheit gab, bei der Kommentierung des „Bildungsnotstandes“ (!) (S. 11) die gesamte Palette der Wunschkommunikation zu präsentieren (FAHRHOLZ u.a. 2002). Das Copyright des Sammelwerkes liegt außer beim Verlag bemerkenswerter Weise auch bei der Dresdner Bank.

- 6 Wo, wie in Deutschland, der Zugang zu höherer Bildung staatlich zwar für alle Bewerbungen im Prinzip „offengehalten“, die Kosten aber in einem „Doppelbeschluss“ der Ministerpräsidenten, Kultus- und Finanzminister im Jahre 1977 gedeckelt wurden, kam es zu einer vorhergesehenen Überfüllungskrise mit sich ständig verschlechternden Studienbedingungen in den sogenannten Massenfächern (vgl. BULTMANN/WEITKAMP 1997)
- 7 Das gilt auch für gesellschaftspolitische Ziele wie „soziale Integration“, „Verteilungsgerechtigkeit“, „Partizipation“ oder „Chancengleichheit“, die in den Papieren der OECD durchaus vorkommen – jeweils als Rahmenbedingungen für eine gedeihliche Entwicklung der Wirtschaft etwa durch Vermeidung von sozialen Spannungen oder Folgekosten für Maßnahmen der inneren Sicherheit oder der sozialen Vorsorge. Die Funktionalisierung der Bildung für ökonomische Zwecke hat dabei durchaus auch charmante Züge: In ein weiter gefasstes Konzept des Human-Kapitals werden als Erziehungsziele auch solche nicht messbaren Kompetenzen der Menschen eingeschlossen, wie die Fähigkeit, ein erfolgreiches Privatleben mit einer beruflichen Karriere verbinden zu können (OECD 2002, S. 118).
- 8 Die in Deutschland diskutierte Verkürzung der Schulzeit auf 12 Schuljahre oder die Einführung von Kurzstudiengängen („Bachelor“) sind kaum verschämte Versuche, „Überbildung“ abzubauen – ganz gegenläufig zu dem sonst bevorzugten Topos vom „Rohstoff Wissen“ als Produktivkraft.
- 9 Als weitere Option bleibt die Erschließung privater Mittel (sponsoring, fund raising), eine Strategie, die in Deutschland keine Tradition hat und erst mühsam durch copying amerikanischer Traditionen (z.B. alumni) entwickelt werden muss.
- 10 Da Regierungen, die an Legislaturperioden gebunden sind, aber immer unter „Parlamentsvorbehalt“ agieren, ist die Selbstverpflichtung auf dieser Seite u.U. nicht allzuviel wert.
- 11 Der Dissemination der neuen Steuerungstechnik durch Ansteckung ließe sich die Erwartung entgegensetzen „governments looking carefully at the results of each other’s experience“, also auch den negativen Implementationserfahrungen, bevor die Politiken „eins zu eins“ imitiert werden (LEVIN 1998, S. 136). Erste Studien zu den Effekten der neuen Steuerungstechniken liegen aus dem anglo-amerikanischen Raum vor, vgl. GEWIRTZ et al. 1995, WHITTY et al. 1998.
- 12 Der Begriff ‚Konsortium‘ war im Wissenschaftsbetrieb bislang ungebräuchlich, liegt aber im Trend der Ökonomisierung aller Lebensbereiche, also auch der Wissenschaft. Laut Duden (1990) bezeichnet er einen vorübergehenden, losen „Zweckverband von Geschäftsleuten oder Unternehmen zur Durchführung

- von Geschäften, die mit großem Kapitaleinsatz und hohem Risiko verbunden sind.“
- 13 Diese werden konsequent geheimgehalten, was nicht nur lizenzrechtliche Gründe hat, sondern auch vermeiden soll, dass die Testaufgaben mechanisch trainiert werden können. Auf diese Weise wird jedoch die wissenschaftliche Öffentlichkeit an einer Reliabilitätsdiskussion gehindert.
 - 14 Nach der Neu-Orientierung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) in Berlin, des Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, des Instituts für Berufsbildung (IBB) in Berlin und der Umwandlung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt in eine (forschungsgestützte) Service Einrichtung zur Durchführung der PISA-Folgeuntersuchungen, soll nun offenbar auch noch die Hochschulforschung und mit ihr die Lehrerbildung nach dem gleichen Muster – Evaluation, Neuberufungen – neu formiert werden.
 - 15 Exemplarisch nachzulesen in drei programmatischen Papieren, den „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“ und noch einmal in den „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ (Wissenschaftsrat 2000, 2001), die jeweils einen Abschnitt zu den Geistes- und Sozialwissenschaften bzw. zur Bildungsforschung enthalten, und einem Programm „zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung“ (DFG 2002). Mit der Förderinitiative, die „etablierte Elemente des Förderspektrums“ der DFG, wie es beschwichtigend heißt, bloß „bündelt, akzentuiert und fokussiert“, will die Forschungsgemeinschaft „nutzeninspirierte Grundlagenforschung“ (DFG 2002, S. 9) anregen. Die paradoxe Formulierung ist die Kompromissformel, mit der Erwartungen aus der Politik und der Ökonomie bis in die Selbstorganisation der Forschungsförderung hineinreichen und doch mit den disziplinären Autonomieansprüchen der Erziehungswissenschaft vermittelt werden sollen.
 - 16 Am Beispiel der Ökologie vgl. THIEL 1996, am Beispiel des Dritte-Welt-Problems vgl. PROSKE 2000.

Literatur

- BECKER, GARY S. (1982): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, Tübingen
- BENNER, DIETRICH (1979a): Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen?, in: ZfPäd. 25 (1979), S. 367-375
- BENNER, DIETRICH (1979b): Ist etwas, wenn man es durch sich selbst ersetzt, nicht mehr dasselbe? In: ZfPäd. 25 (1979), S. 803-805
- BENNER, DIETRICH (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, in: ZfPäd. 48 (2002), S. 68-90

- BOS, WILFRIED/ LANKES, EVA-MARIA/ PRENZEL, MANFRED/SCHWIPPET, KNUT/ VALTIN, RENATE/ WALTHER, GERD (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster
- BULTMANN, TORSTEN/WEITKAMP, ROLF (1997): Die Selbstabschaffung der Hochschulpolitik, in: Forum Wissenschaft 4, S. 54-56
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) (2002): Stellungnahme zur strukturelle Stärkung der empirischen Bildungsforschung (http://www.dfg.de/aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/download/empirische_bildungsforschung_st.pdf)
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen
- ERTEL, WERNER (2003): Unternehmensstrategien: die neuen Trends, in: Merkur 57 (2003)1, S. 63-68
- FAHRHOLZ, BERND/GABRIEL, SIGMAR/MÜLLER, PETER (Hg.) (2002): Nach dem PISA-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform, Hamburg
- FLITNER, WILHELM (1950): Allgemeine Pädagogik, Stuttgart
- FRASER, J. B. et al (1987): Synthesis of educational productivity research, in: Int. J. of Educational Research 11(1987), S. 145-252
- FRITZ, THOMAS/SCHERRER, CHRISTOF (2002): GATS 2000. Handelspolitische Weichenstellungen für die Bildung, in Widersprüche 22(2002), S. 23-35
- FUCHS, HANS-WERNER (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule, in: ZfPäd. 49 (2003) 2, S. 161-179
- GEWIRTZ, SHARON/ BALL, STEPHEN J./ BOWE, RICHARD (1995): Markets, choice, and equity in education, Buckingham; Philadelphia.
- GRONN, P. C. (1983): Talk as the Work. The Accomplishment of School Administration, in: Administrative Science Quarterly 28 (1983), S. 1-21
- HANUSHEK, ERIC A. (1997): Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 19 (1997), S. 141-164
- HANUSHEK, ERIC A. /KIMKO, D. D. (2000): Schooling, Labor-force Quality, and the Growth of Nations, in: American Economic Review 90 (2000), S. 1184-1208

- HENRY, MIRIAM, et al. (2001): The OECD, Globalization and Education Policy, Amsterdam
- INGENKAMP, KARLHEINZ (2002): Die veröffentlichte reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel, in: Empirische Pädagogik 16 (2002), S. 409-418
- JOHANN WOLFGANG GOETHE-UNIVERSITÄT (2000): Perspektiven der Goethe-Universität. Anstöße zu einer Entwicklungsdiskussion (<http://www.uni-frankfurt.de/lgt/entwicklung>)
- KADE, JOCHEN (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. in: D. Lenzen/N. Luhmann (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a. M., S. 30-70
- KADE, JOCHEN (2003): Wissen, Umgang mit Wissen, Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation, in I. Gogolin/H. Merckens (Hg.): Innovation durch Bildung, Opladen 2003 (im Erscheinen)
- KADE, JOCHEN/SEITTER, WOLFGANG (2002): Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, S. 90-101
- KEINER, EDWIN (2003): Erziehungswissenschaft – disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen, in: W. Helsper/R. Hörster/J. Kade: Ungewißheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozeß. Weilerswist (im Erscheinen)
- KLAUSENITZER, JÜRGEN (2002a): Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des Bildungswesens, in: Widersprüche 22 (2002) 83, S. 53-68
- KLAUSENITZER, JÜRGEN (2002b): PISA – einige offene Fragen zur OECD Bildungspolitik, http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_oecd.html
- KLIEME, ECKHARD et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf)
- LANGE, HERMANN (1999): Qualitätssicherung in Schulen, in: DDS 101 (1999), S. 144-159
- LAWN/LINGARD (2002): Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors, in: European Educational Research Journal (online-only), www.triangle.co.uk/EERJ, pp. 290-307
- LEMKE, THOMAS/KRASMANN, SUSANNE/BRÖCKLING, ULRICH (2000): Governementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.): Governementalität der

- Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main, S. 7-40
- LEVIN, BENJAMIN (1998): An Epidemic of Education Policy: What can we learn from each other?, in: Comparative Education 2, S. 131-142
- LOHMANN, INGRID (2002): Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS) auf den Bildungsbereich, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/debt.htm>
- LUHMANN, NIKLAS (1984): Soziale Systeme, Frankfurt am Main
- LUHMANN, NIKLAS (1995): Kausalität im Süden, in: Soziale Systeme 1(1995), S. 7-28
- LUHMANN, NIKLAS (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main (2 Bde)
- LUHMANN, NIKLAS (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main
- LUHMANN, N./SCHORR, E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: ZfPäd. 25 (1979), S. 345-365
- MALIK, FREDMUND (2000): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Stuttgart
- MESSNER, RUDOLF (2002): Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung, in: DDS 104 (2002), S. 290-294
- OECD (1995): Governance in Transition. Public Management Reforms in OECD Countries, Paris
- OECD (1999): Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment, Paris
- OECD (2002): Education Policy Analysis 2002, Paris
- OELKERS, JÜRGEN (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main, S. 139-194
- PICHT, GEORG (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg
- PROSKE, MATTHIAS (2000): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien, Bd. 1, Frankfurt am Main
- RADTKE, FRANK-OLAF (2003): Erneuerte Kausalitätsmythen für die Pädagogik, in: Erwägen. Wissen. Ethik (im Erscheinen)

- ROBERTSON, SUSAN/BONAL, XAVIER/DALE, ROGER (2002): GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization, in: *Comparativ Education Review* 46 (2002), S. 472-496
- RUHLOFF, JÖRG (2002): Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen, in: *ZfE*, Beiheft 1, S. 83-92
- SCHEERENS, JAAP/BOSKER, ROEL J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford
- SCHULTZ, THEODORE W. (1986): *In Menschen investieren. Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität*, Tübingen
- SOROS, G. (2001): *Open Society : Reforming Global Capitalism*, New York
- TENORTH, HEINZ-ELMAR (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses, in: Thomas Fuhr/Kludia Schultheiß (Hg.): *Zur Sache der Pädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 252-266
- THIEL, FELICITAS (1996): *Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung*, Weinheim
- WATERMANN, RAINER/STANAT, PETRA//KUNTER, MAREIKE/ KLIEME, ECKHARD/BAUMERT, JÜRGEN (2003): Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000, in: *ZfPäd.* 49 (2003), S. 92-111
- WEICK, KARL E. (1995): *Sensemaking in Organisations*, London
- WEILER, HANS N. (2002a): *Die selbstzufriedene Disziplin. Politik- und Praxisfern: Die deutsche Erziehungswissenschaft fördert ideologische Debatten statt zu beraten*, Süddeutsche Zeitung vom 8. Oktober, München
- WEILER, HANS N. (2002b): *Verstehen, Vermitteln, Verwalten. Die zukünftige Entwicklung der Bergischen Universität Wuppertal. Bericht über die Ergebnisse des Mediationsprozesses 2001/2002* (<http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/misc/Mediationsbericht.pdf>)
- WEINERT, F. E. (1989): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik, in: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, Frankfurt a. M. usw., S. 203-214
- WEIß, MANFRED (1996): *Bildung ist Zukunftsinvestition*, in: *Die Deutsche Schule* 2, S. 132-134
- WEIß, MANFRED (2002): *Stichwort Bildungsökonomie*, in: *ZfE* 5 (2002), S. 183-200
- WHITTY, GEOFF/ POWER, SALLY/HALPIN, DAVID (1998): *Devolution and choice in education : the school, the state, and the market / Buckingham [England]; Bristol, PA, USA*

WISSENSCHAFTSRAT (WR) (2000): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland (<http://www.Wissenschaftsrat.de/texte/4594-00.pdf>)

WISSENSCHAFTSRAT (WR) (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, (<http://www.Wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>)

WORLD BANK (1995): Priorities and Strategies for Education – A World Bank Review, Washington

ZINNECKER, JÜRGEN (1975): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975