

# Bildungsberichterstattung

Spätestens seit dem viel zitierten PISA-Schock hat eine intensive Debatte darum eingesetzt, wie die Qualität des Bildungssystems zu verbessern sei. In diesem Zuge wurden Instrumente – wie Audits, Assessments, Rankings, Benchmarkings, Monitorings und nicht zuletzt Indikatoren – bemüht. Zum einen sollen mit den überwiegend aus betriebswirtschaftlichen Kontexten entlehnten Praktiken und Instrumenten evidenzbasierte Aussagen über die Qualität des Bildungssystems möglich werden. Zum anderen wird angestrebt, Informationen über das Bildungssystem zu generieren, um Hinweise darauf zu erhalten, wie es so gesteuert werden kann, dass bessere Leistungen erzielt werden (vgl. Hüfner 2006). Diese Instrumente und Strategien wurden Mitte der ersten 2000er-Dekade von Bund und Ländern im Rahmen einer Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring institutionalisiert (KMK/IQB 2006): Mit Vergleichsarbeiten, der Teilnahme an internationalen Leistungsvergleichen, der Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards sowie der Bildungsberichterstattung wurden nunmehr Maßnahmen implementiert, mit denen eine systematische Dauerbeobachtung des Bildungssystems möglich wird.

## *Stärkere staatliche Kontrolle von Bildung*

Monitoring bedeutet aber nicht nur neutral ‚Beobachtung‘, sondern auch Überwachung und Kontrolle (Krasmann 2004). Denn jegliches Monitoring koppelt Gegenwart und Zukunft derart miteinander, dass künftige ‚unerwünschte‘ Zustände bereits so frühzeitig erkannt werden, dass sie – wenn möglich – schon verhindert werden sollen, bevor sie überhaupt eintreten. Demnach können die Instrumente des Bildungsmonitorings, insbesondere indikatorenbasierte Bildungsberichte, als Technologien vorausschauender Beobachtung und Steuerung betrachtet werden. Darüber hinaus bedingen sie bei jenen Akteuren, die beobachtet werden, eine vorwegnehmende Selbstbeobachtung und -steuerung (vgl. Weber/Maurer 2009). Aus dieser Perspektive können Formen des Monitorings insofern als ökonomisch rational i.S. von Effizienz betrachtet werden, als dass schon deren bloße Existenz zu vorwegnehmenden Anpassungen der Beobachteten an vermeintlich ‚beste‘ Praktiken oder erwünschte Zustände der Beobachtenden führt.

## *Die historische und systematische Bedeutung von Bildungsberichten*

Bildungsberichte sind Instrumente für die Generierung von Informationen über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und eine Grundlage für bildungspolitische Steuerungsentscheidungen. Auf der Basis des dreidimensionalen Bildungsverständnisses (individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe, Chancengleichheit), welches den aktuellen Bundesbildungsberichten zugrunde liegt, werden vorwiegend Sachverhalte im Kontext von Bildung und Erziehung fokussiert, die als messbar ausgewiesen werden. Dies hat den Zweck „handlungs- und steuerungsrelevante Informationen für Politik und Verwaltung“ bereitzustellen. (Autorengruppe 2008: 1). Das Instrument der Bildungsberichterstattung ist in der Bildungspolitik keineswegs neu. Schon in den 1970er Jahren wurden Bildungsberichte veröffentlicht, z.B. der Strukturplan für das deutsche Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970), der Bildungsbericht '70 (Bundesministerium für Bildung 1970) oder der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK 1973). Die Zielrichtung dieser in loser Folge veröffentlichten Bildungsberichte aus der damaligen Ära war eine input-orientierte Steuerung, die sich an Quantität und Gleichheit orientierte (vgl.

Helmke/Hornstein/Terhart 2000). Diese frühen Dokumente unterscheiden sich von heutigen Bildungsberichten methodisch in Hinblick auf Ihre Datengrundlage als auch in ihrer bildungspolitischen Ausrichtung. Dabei spielen auch die bildungspolitischen Hintergründe eine Rolle: Während bis in die 1970er Jahre auf der Basis einer Programmatik der ‚Bildung für alle‘ eine Bildungsexpansion und ein input-orientierter Stil in der Bildungspolitik erkennbar waren, setzte sich in den 1980er und 1990er Jahren ein stärker an Outputs orientierter, planender Stil der Bildungspolitik durch (vgl. Bellmann 2005; von Recum 2006). Ende der 1990er Jahre kam es mit der großflächigen Installation des aus der Administration importierten Neuen Steuerungsmodells in das Bildungssystem (vgl. Lange 2008; von Kopp 2009; Böttcher/Holtappels/Brohm 2006) zu einer dezentralen Verlagerung von Verantwortung und Aufgaben der Organisationen im Bildungsbereich. Nun zog auch der Leistungs- und Wettbewerbsgedanke in das Bildungssystem ein. Für die Autonomie, welche die Bildungsorganisationen in diesem Zuge auf der einen Seite hinzugewonnen haben, zahlen sie auf der anderen Seite fortan einen hohen Preis: Sie werden rechenschaftspflichtig hinsichtlich ihrer ‚Outputs‘, welche oftmals in Form von Kompetenzen als Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen gemessen werden. Diese Rechenschaftspflicht wird u.a. eingelöst über die besagte Einführung von Instrumenten der Dauerbeobachtung der Leistungsfähigkeit und des Controllings, zu denen auch Bildungsberichte gezählt werden müssen. Was die Datengrundlage betrifft, basieren Bildungsberichte heute – gleich, ob für die internationale, nationale, regionale oder kommunale Ebene verfasst – auf Indikatoren. Indikatoren sind statistische Kennziffern, d.h. zahlenförmige, zusammengefasste, meist quantitative Informationen, die theoretisch-konzeptionell begründet stellvertretend für einen komplexen, meist mehrdimensionalen Sachverhalt stehen (Döbert 2008: 83). Indikatoren in Bildungsberichten sollen evidenzbasierte Aussagen über „Wirkungen von Bildungsprozessen, ihre Ausgangsbedingungen im Sinne von Kontext- und Inputmerkmalen sowie über die Prozesse selbst“ (Döbert 2010: 10) ermöglichen, wobei „Bildungsverläufe wie auch die Qualität von Bildungsinstitutionen in den Blick kommen“ (ebd.). Mit Indikatoren besteht zwar die Option, Vergleiche vorzunehmen, kausal-analytische Aussagen sind allerdings nicht möglich (ebd.: 144; Döbert/Klieme 2010). Die im nationalen Bildungsbericht verwendeten Indikatoren stammen aus amtlichen und nichtamtlichen Statistiken des Bundes und der Länder. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass sie fortschreibbar, repräsentativ und für Vergleiche geeignet sind sowie insgesamt eine Qualität aufweisen, die empirisch belastbare Aussagen erlauben (Döbert 2008: 248). Inhaltlich werden Informationen ermittelt über a) Kontextindikatoren, die sich z.B. auf Aspekte des demographischen Wandels beziehen, über b) Inputindikatoren, die z.B. Bildungsausgaben, -angebote oder -beteiligung betrachten, über c) Prozessindikatoren, mit denen z.B. der Umgang mit Bildungszeit beobachtet wird sowie über d) output- bzw. outcome-Indikatoren, die Kompetenzen, Bildungsabschlüsse und Bildungserträge fokussieren. Die Autorengruppe der Bildungsberichte hebt jedoch ihrerseits hervor, dass die indikatorenbasierten Berichte einen deskriptiv-analytischen Charakter hätten und daher keine kausal-analytischen Aussagen getroffen werden könnten (vgl. z.B. Klieme u.a. 2006: 144; Döbert 2008: 86). Zudem wird darauf hingewiesen, dass es noch erheblichen Anstrengungen zur Verbesserung der Datenbasis bedarf, um die bildungspolitische Funktion der Information für Steuerungsentscheidungen erfüllen zu können (vgl. Konsortium 2006: 3). Gleichwohl ist die Nutzung von indikatorenbasierten Informationen bei der Anbahnung von Steuerungshandeln ein Vorgang, bei dem ‚Übersetzungsleistungen‘ erforderlich sind, die alles andere als trivial sind (s.u.).

## ***Ziel der wissensbasierten Steuerung von Bildung***

Was die Ausrichtung und avisierte Nutzung der Bildungsberichte betrifft, soll sichergestellt werden, dass mit der Datenbasis langfristige Entwicklungen und nicht zuletzt wichtige Problemlagen erkannt werden, die letztlich „Aufschluss über Veränderungen geben, die nach bestimmten bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität in Bildungseinrichtungen eintreten“ (Döbert 2010: 11). Alles in allem sollen Bildungsberichte „das Wissen über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens“ (Konsortium 2006: 3) verbessern, damit auf dieser Basis „sichtbar werdende(...) Defizite“ (ebd.) abgebaut werden können. Mit indikatorenbasierten Bildungsberichten werden auch Vergleiche möglich, da Indikatoren im Monitoringsystem grundsätzlich auch die Funktion von Benchmarks haben. Diese Vergleiche können intern stattfinden und sich auf einzelne Indikatoren und deren Entwicklung im Zeitverlauf beziehen, z.B. die Übergangsquoten von Abiturientinnen und Abiturienten in die Hochschulen. Werden in unterschiedlichen Ländern die gleichen Indikatoren angewendet, so sind über den nationalen Vergleich hinaus auch Ländervergleiche möglich. Dadurch können Rückschlüsse auf effizientere Organisation z.B. der Gestaltung des Übergangs gezogen und ggf. nachgeahmt werden – was der erwähnten Benchmarking-Funktion entsprechen würde.

## ***Kritik und Bedenken an der ‚Vermessung‘ von Bildung***

Den erhofften Steuerungsmöglichkeiten stehen aber auch deutliche Bedenken gegenüber, die sich grundsätzlich auf die Evidenzbasierung der Bildungsforschung beziehen, die u.a. an der indikatorenbasierten Bildungsberichterstattung deutlich wird. Diese Bedenken beziehen sich

- a) auf die Problematik der Übersetzung und Nutzung der gewonnenen Informationen bei bildungspolitischen Entscheidungen,
- b) auf mögliche Nebeneffekte der neuen Steuerung, wie sie u.a. mit indikatorenbasierten Bildungsberichten vollzogen wird
- c) auf potentiell und langfristig drohende Einbußen eigenständiger bildungsregionaler Identitäten aufgrund der Implementation international verwendeter Indikatoren der Bildungsberichterstattung.

Hinsichtlich der Übersetzungs- und Nutzungsproblematik wird z.B. ein fehlendes Metawissen im Hinblick auf den Umgang mit den entstehenden Datenmassen beanstandet. Terhart (2002) kritisiert, dass das Wissen über Schulleistungen, Leistungsergebnisse und -voraussetzungen weitaus schneller anwachsen als Erkenntnisse darüber, wie überhaupt mit diesem Wissen umgegangen werden könne (vgl. ebd.: 108). Ähnlich notiert auch Thiel (2007), dass die „Übersetzung der im Rahmen externer Evaluation und internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen gewonnenen Daten (...) hinter den Erwartungen der politischen Akteure weit zurückgeblieben“ (ebd.: 164) sei. Aus der US-amerikanischen Verwendungsforschung ist bekannt, dass die Nutzung wissenschaftlicher Evidenz durch bildungspolitische Akteure oftmals durch deren Interessen gebrochen bzw. verzerrt wird. Während Weiss (1979) betont, dass wissenschaftliches Wissen in der Auseinandersetzung über politische Ziele und deren Umsetzung zu einer spezifischen „method of fighting“ werde (ebd.: 6, 1979; aktuell Dederich 2010; auch Jornitz 2008), wird mit Verweis auf Adorno und Horkheimer zu bedenken gegeben, dass die entstehenden numerokratischen ‚Sichtbarkeitsregime‘ (Angermüller 2010) Unvergleichbares durch den Vorgang der Komplexitätsreduktion auf abstrakte Quantitäten vergleichbar gemacht werde (Porter 1995: 73). Ganz grundsätzlich wird an der Einführung neuer Steuerung, zu denen auch die Bildungsberichterstattung zu zählen ist, kritisiert, dass sie statt Vertrauen ein grundsätzliches Misstrauen (Münch 2009: 75) gegenüber der Autonomie von Experten und der Effektivität bestehender Regelungen setzen und mittels Rechenschaftssystemen institutionalisieren.

Neben einer solchen, auf die Professionalität des pädagogischen Personals, dessen Leistungen letztlich vermessen werden sollen, bezogenen Skepsis gegenüber der Dauerbeobachtung existieren auch bildungstheoretisch begründete Zweifel, ob sich ‚Bildung‘ überhaupt operationalisieren und messen lassen (Zierer 2011; Radtke 2003). Zudem wird an der ‚Vermessung‘ von Bildung u.a. der Nebeneffekt der fortschreitenden Funktionalisierung des Bildungssystems i.S. einer am ökonomischen Verwertungskalkül ausgerichteten, nutzenorientierten Gestaltung von Curricula kritisiert, die sich z.B. an der Verwendbarkeit von ‚vermittelten‘ Kompetenzen zeigt (Bellmann/Waldow 2007). Hinterfragt wird vor diesem Hintergrund auch die Legitimität und Wissenschaftlichkeit einer stärker zur Bildungspolitik hin geöffneten erziehungswissenschaftlichen Forschung (Stamm 2005). Befürchtet wird eine „normative Empirie“ (Koch 2004) – gemeint ist eine Forschung, die sich an den normativen Interessen von Auftraggebern ausrichtet und aufgrund ihres anwendungsbezogenen Nutzens mehr und mehr über Theorieentwicklung und kritische Reflexion dominiert. Skepsis besteht insbesondere hinsichtlich der Unabhängigkeit der Wahl von Themen, der Methoden der Wissensgenerierung sowie in Bezug auf die Folgen des Aneinanderrückens von Wissenschaft und Politik (grundsätzlich Weingart 2005; Wigger 2004). Diese Vorbehalte hinsichtlich der Nutzbarmachung und des Einsatzes wissenschaftlichen Wissens für bildungspolitische Entscheidungen wirken sich auch auf das binnendisziplinäre Verhältnis zwischen (Teilen der empirischen) Bildungsforschung und Bildungstheorie sowie auf die Neubestimmung des Stellenwerts von Grundlagenforschung im Verhältnis zu angewandter Forschung aus (Tenorth 2011, 2012; Stojanov 2012). Diese Neuformierung des wissenschaftlichen Feldes gründet daher auf einer Konkurrenz um die Vorherrschaft besserer Verfahren im Rahmen der Bildungsforschung (Biesta 2011).c) Jenseits solcher wissenschaftsbezogenen Befürchtungen zeigt sich eine weitere Problematik. Da im Rahmen lokaler und regionaler Bildungsberichte auch Indikatoren aus globalen Bildungsberichten der OECD genutzt werden, wird angesichts des sich zunehmend etablierenden Leistungsvergleichs und Wettbewerbs zwischen Regionen ein möglicher Verlust der Autonomie lokaler und regionaler Bildungspolitik vermutet (Höhne/Bormann 2013). Wenngleich solche zu Vergleichszwecken genutzten Indikatoren auch im Sinne von Benchmarking unterstützende Informationen für Veränderungen in der lokalen und regionalen Bildungspolitik beisteuern können, sind die möglicherweise entstehenden langfristigen sozialen ‚Kollateralschäden‘ – wie z.B. der Verlust des Vertrauens in das Bildungssystem (Bormann 2012) – derzeit noch nicht abzusehen. Bildungsberichterstattung, so kann aus kritischer Perspektive zusammengefasst werden, ist eine Maßnahme, mit der mittels Indikatoren eine spezifische Form des Wissens insofern hegemonialisiert wird, als dass diese von politischen und administrativen Akteuren zu Steuerungszwecken herangezogen wird, die den Interessen der beobachteten Akteure und Organisationen zuwiderlaufen können. Darüber hinaus beinhaltet die Autonomie, die Bildungsorganisationen gewährt wird, einen Preis: den der Rechenschaftspflicht.

*Inka Bormann*

## **Literatur**

- Angermüller, Johannes (2010): Wissenschaft zählen. Regieren im digitalen Panopticon. In: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft. Sonderheft 25: Sichtbarkeitsregime. Überwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert, S. 174-190.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: wbv.

- Bellmann, Johannes (2005): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. In: Neue Sammlung, Jg. 45 (1), S. 15-33.
- Bellmann, Johannes/ Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung, 61 (4), S. 481-503.
- Biesta, Gert (2011): Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: Bellmann, Johannes/ Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 269-279.
- BLK (Hrsg.)(1973): Bildungsgesamtplan. Stuttgart: Klett.
- Bormann, Inka (2012): Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (6), S. 812-823.
- Böttcher, Wolfgang/ Holtappels, Hans-Günter/ Brohm, Michaela (Hrsg.)(2006): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim: Juventa.
- Bröckling Ulrich/ Krasmann Susanne/ Lemke, Thomas (Hrsg.)(2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung (1970): Bildungsbericht `70. Bonn: Bundesministerium für Bildung.
- Dedering, Kathrin (2010): Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 63-81.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- Döbert, Hans (2008): Die Bildungsberichterstattung in Deutschland. Oder: Wie können Indikatoren zu Innovationen im Bildungswesen beitragen? In: LISUM/bm:ukk/EDK (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder. Berlin: WBV, S. 71-93.
- Döbert, Hans (2010): Ausblick: Arbeiten zur Indikatorenentwicklung in den Jahren 2009 und 2010. In: Baethge, Martin (et al.) (Hrsg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“: Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven. Bildungsforschung Bd. 33. Bonn, Berlin: BMBF, S. 191-196.
- Döbert, Hans/ Klieme, Eckhard (2009): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 317-336.
- Helmke, Andreas/ Hornstein, Walter/ Terhart, Ewald (Hrsg.)(2000): Qualität im Bildungssystem, 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Höhne, Thomas/ Bormann, Inka (2013): Lokale Bildungsberichterstattung zwischen Globalisierung und Rekontextualisierung. Hamburg/Marburg: unveröffentlichtes Manuskript.
- Hüfner, Angelika (2006): Bildungsberichterstattung - Erwartungen aus der Sicht der Politik. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rauschenbach, Thomas/ Sander, Uwe (Hrsg.): Bildungs- und Sozialberichterstattung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-19.
- Jornitz, Sieglinde (2008): Was bedeutet eigentlich "evidenzbasierte Bildungsforschung"? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Peer-Review-Erstellung. In: Die Deutsche Schule, 100 (2), S. 206-216.
- Klieme, Eckhard (et al.) (2006): Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Beiheft, hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/ Rauschenbach, Thomas, 9, S. 129-146.

- (KMK/IQB) Sekretariat der Konferenz der Kultusminister der Länder/Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2006): Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Neuwied: Luchterhand.
- Koch, Lutz (2004): Normative Empirie. In: Böhm, Winfried/ Brinkmann, Wilhelm (et al.) (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: Ergon, S. 39-55.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Krasmann, Susanne (2004): Monitoring. In: Bröckling, Ulrich/ Krasmann, Susanne/ Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt: Suhrkamp, S. 167-174.
- Lange, Hermann (2008): Vom Messen zum Handeln: "empirische Wende" der Bildungspolitik? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 56 (1), S. 7-15.
- Maurer, Susanne/ Weber, Susanne (Hrsg.)(2009): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Porter, Theodore M. (1995): Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life. Princeton: University Press.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD - Aussichten auf die neue Performanzkultur? In: Erziehungswissenschaft, 14 (27), S. 109-136.
- Stamm, Margrit (2005): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – ein schwieriges Verhältnis. In: Die deutsche Schule, 97 (4), S. 421-431.
- Stojanov, Krassimir (2012): Bildung als analytische Schlüsselkategorie pädagogischer Forschung. Replik auf Heinz-Elmar Tenorths "'Bildung' - ein Thema im Dissens der Disziplinen". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 393-401.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011): "Bildung" - ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, S. 351-362.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Bildungsphilosophie - Bildungsforschung - Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Krassimir Stojanovs Kritik. In: Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Bildungsphilosophie - Bildungsforschung - Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Krassimir Stojanovs Kritik. In: ZfE, 15, 15: S. 403-407.
- Terhart, Ewald (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (1), S. 91-110.
- Thiel, Felicitas (2007): Stichwort: Umgang mit Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (2), S. 153-169.
- von Kopp, Botho (2009): Steuerung. In: Andresen, Sabine (et al.) (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 834-849.
- von Recum, Hasso (2006): Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Weingart, Peter (2005): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Weiss, Carol (1979): The many meanings of research utilization. In: Public Administration Review, 39 (5), S. 426-431.
- Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80 (1), S. 478-493.
- Zierer, Klaus (2011): Kritik an der Vermessung der Bildungslandschaft. In: Pädagogische Rundschau, 65 (1), S. 19-24.

