

Ackeren, Isabell van

Die deutsche Schule braucht eine international vergleichende Erziehungswissenschaft

Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 6-12



Quellenangabe/ Reference:

Ackeren, Isabell van: Die deutsche Schule braucht eine international vergleichende Erziehungswissenschaft - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 6-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273571 - DOI: 10.25656/01:27357

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273571>

<https://doi.org/10.25656/01:27357>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Isabell van Ackeren

Die deutsche Schule braucht eine international vergleichende Erziehungswissenschaft

„Vergleichen“ ist ein fundamentaler Weg der Gewinnung und der Weiterentwicklung von Kenntnissen, indem sich uns Bezugs- und damit auch Bewertungsmaßstäbe erschließen (vgl. Mitter 2001). Ganz gleich, ob wir uns in alltäglichen oder wissenschaftlichen Zusammenhängen bewegen – Vergleiche schaffen *Orientierungswissen*. Unsere Überlegungen beziehen sich auf materielle Gegenstände, messbare Zustände und Entwicklungen oder geistige Konzepte. Sie werden untereinander, im Hinblick auf vorher festgelegte Kriterien oder auch hinsichtlich eines veränderten Zustands in Entwicklungsprozessen auf Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten hin betrachtet und untersucht.

1. Aktuell: Schulische Leistung als zentrale Vergleichsgröße

Solche sozialen, sachbezogenen oder individuellen, auf sich selbst bezogenen Bezugsnormsysteme von Vergleichen sind Erziehungswissenschaftlern wie Schulpraktikern seit dem Einzug des Leistungsprinzips im institutionalisierten Schulsystem vertraut, nämlich traditionell im Kontext der Erfassung und Bewertung von Schülerleistungen (vgl. z.B. Rheinberg 2001). Über die Bewertung der Leistung einzelner Schülerinnen und Schüler im Klassenverbund hinaus haben sich in jüngerer Zeit die Bezugssysteme von bildungsbezogenen Vergleichen deutlich erweitert und stehen im Rampenlicht erhöhter (fach-) öffentlicher Aufmerksamkeit: So genannte *Parallelarbeiten* in parallelen Klassen einer Schule erweitern die Vergleichsbasis über die Einzelklasse hinaus. *Vergleichs- und Orientierungsarbeiten*, die bestimmte Jahrgangsstufen der Schulen eines Bundeslandes vergleichen, gehen noch deutlich darüber hinaus (vgl. für eine Übersicht über diese Formen externer Evaluation van Ackeren/Bellenberg 2004). Sie erweitern zudem die von Individuen getragene Vergleichsbasis um die Institutionenebene, indem personenbezogene und schulische Daten für die jeweilige Institution aggregiert werden, so dass Schulen als Organisationseinheiten verglichen werden können. Ähnliches gilt für *Zentrale Abschlussprüfungen*, wobei das größte Problem derzeit im fairen Vergleichen liegt: Wie sind schulische Arbeitsergebnisse unter Berücksichtigung der jeweiligen Arbeitsbedingungen zu bewerten? (vgl. Arnold 2000). Schulen haben unterschiedliche Ausgangslagen, insbesondere was die Ausgangslage des Leistungsniveaus ihrer Schülerschaft betrifft.

Vergleiche der Leistungsfähigkeit von Schulsystemen auf Bundesländerebene und schließlich *multinationale Messungen* stellen weitere Ebenen leistungs-

bezogener Vergleiche im Bildungsbereich dar, bei denen der forschende Blick eher auf schulsystemische und -strukturelle Varianzen und Benchmarks fällt. Mehr denn je unterliegt schulische Leistung einem öffentlichen Interesse, weil sie als auf ein Ziel bezogene Anstrengung die Frage aufwirft, inwieweit jenes Ziel erreicht wird, das sich in den beschriebenen standardisierten Vergleichsmaßnahmen ausdrückt. Wie nie zuvor wird in deutschen Schulen gemessen und international sowie interregional verglichen – offensichtlich weil Orientierungswissen zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse schulischer Arbeit fehlt.

Dieser Fokus auf den speziellen Vergleich schulischer Leistungen steht an der Kreuzung mehrerer Diskussionslinien, wobei die Frage bleibt, welche Entwicklungen von dort weiter zum Verbesserungsziel führen:

- Da ist das *schlechte deutsche Abschneiden* bei den internationalen Schulleistungsstudien seit den 1990er Jahren zu nennen, an denen sich die Bundesrepublik – nach Jahrzehnten der weitgehenden Abstinenz – wieder beteiligte; die Resultate haben weiteren Vergleichs- und Vertiefungsbedarf erzeugt. Deutschland versucht damit aber auch einen Weg einzuschlagen, seine Schulentwicklung breiter auf der Basis empirischer Evidenz zu steuern. Aus diesem Steuerungsinteresse heraus erfahren Fragen der – nicht allein, aber schwerpunktmäßig leistungsbezogenen – *Indikatorenbildung* und ihrer Anordnung sowie Berichterstattung in *Bildungsrapporten* die Aufmerksamkeit von Forschern und Politikern (vgl. die mit dem „Bildungsbericht für Deutschland“ begonnene kontinuierliche Berichterstattung über Bildung in Deutschland, Avenarius u.a. 2003). Die Leistungsvergleiche haben zu weiteren Komparationen geführt, was offensichtlich nicht allein an den mittelmäßigen Ergebnissen der deutschen Schülerinnen und Schüler gelegen hat. Bereits in den 1960er Jahren hatte Deutschland an Leistungsvergleichsstudien teilgenommen und konnte mit den gezeigten Resultaten keinesfalls überzeugen. Zudem hatten OECD-Experten im Rahmen eines OECD-Länderexamens Deutschland seinen Modernitätsrückstand bescheinigt: „Bildungswesen: mangelhaft“ lautete der Befund (vgl. OECD 1973), ohne dass solche Resultate und Urteile die Nation aufgerüttelt haben, wie es PISA vermochte. Eine mögliche Erklärung für die *weitgehende Abstinenz Deutschlands während der 70er und 80er Jahre* sehen Bos und Postlethwaite in der „eher geisteswissenschaftlichen Tradition deutscher Pädagogik“ (2001, S. 253); die systematische empirische Schulleistungsforschung hat erst seit dem ‚TIMSS-Schock‘ einen anderen Stellenwert erhalten, obgleich auch in den vorangegangenen Jahrzehnten Forschungen zur Leistungsfähigkeit von Schule, etwa von Gesamtschule, durchgeführt wurden. Eine Erklärung der deutschen Zurückhaltung in Bezug auf eine Beteiligung an Large Scale Assessments könnte in diesem Kontext auch die Frage nach der vernünftigen Relation zwischen den Ergebnissen derartiger Studien, deren Interpretation damals noch mit vielfältigen methodischen Problemen behaftet war, und den anfallenden Kosten gewesen sein.

Offensichtlich gibt es bestimmte Konstellationen, die die Rezeption der Befunde und die Vergleichsbereitschaft befördern. Dies wird mit dem nächsten Punkt aufgegriffen.

- Die gezielte Sammlung empirischer Daten im Bildungsbereich setzte international verstärkt und systematisch bereits nach dem Zweiten Weltkrieg ein und ist seit dem Beginn der 1960er Jahre mit dem grenzüberschreitenden Vergleich von Schulleistungen verknüpft. Ein solches Vorgehen entsprang in einer Zeit

zunehmend rasanter technologischer Entwicklungen dem Verständnis, dass Bildung und der *wirtschaftliche Erfolg* eines Landes in einem mehr oder weniger engen Zusammenhang stehen; Bildung als Humanressource wird bis heute als ökonomischer Faktor verstanden. So heißt es im aktuellen Gutachten der fünf Wirtschaftsweisen: „Eine zentrale Rolle für Humankapital als ökonomisch verwertbarem Wissen spielt das Bildungssystem“ (Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 2004, S. 36). Auch der Europäische Rat von Lissabon hat im Jahr 2000 der Bildungspolitik in diesem Sinne eine zentrale Rolle zugeschrieben. Sie wird als wichtigstes Mittel der Gestaltung Europas als wettbewerbsfähiger und dynamischer Informations- und Wissenschaftsraum im Kontext der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und als Voraussetzung dauerhaften wirtschaftlichen Erfolges angesehen.

Die systematische Datengenerierung leitete sich vor allem aus der Idee ab, eine *vorausschauende Bildungsplanung* betreiben zu können, indem zukünftige Bedarfe rechtzeitig erkannt und mit entsprechenden Maßnahmen in ihrer Erreichung gesteuert werden, etwa durch den Vergleich mit schulisch und wirtschaftlich erfolgreichen Nationen. Auch die Resonanz auf die Ergebnisse von TIMSS und auf die nachfolgenden Large Scale Assessments ist sicherlich im Zusammenhang mit dem erhofften ökonomischen Potenzial der Ressource ‚Bildung‘ gerade in konjunkturschwachen Zeiten zu sehen. Offensichtlich fällt der vergleichende und suchende Blick erst dann intensiver auf erfolgreiche schulsystemische Strategien und Gegebenheiten wichtiger Vergleichs- und Referenzländer.

- Das Interesse an den Entwicklungen anderer Länder speist sich zudem aus den Prozessen der ‚*EU-Integration*‘ und der ‚*EU-Erweiterung*‘. Im Bildungsbereich sind an dieser Stelle als wichtige Stichworte ‚Lissabon‘ (s.o.) und ‚Bologna‘ zu nennen: Die Förderung international kompatibler Studiengänge ist mit dem Stichwort ‚Bologna-Prozess‘ überschrieben. Die europäischen Bildungsminister verpflichteten sich auf einer Tagung in Bologna im Jahr 1999, bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dazu gehört die Einrichtung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse in Form von Bachelor-/Master-Studiengängen.

Die Bedeutung der Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des Bildungs- und Forschungsstandortes Deutschland mit seinen regionalen Bildungsräumen ist mit PISA im Kontext der wirtschaftlichen Standortdebatte zu einem zentralen Thema geworden und hat den Bedarf der Orientierung an europäischen bzw. internationalen Maßstäben mehr als verdeutlicht. Hier kommen auch die mit den Begriffen ‚*Pluralisierung*‘ und ‚*Globalisierung*‘ beschriebenen Prozesse auf den Plan. Der Austausch von Menschen, Gütern, Dienstleistungen und Kapital wird von einem in seinem Tempo bisher unvorstellbarem Austausch von Wissen begleitet, wobei der Wissenswert an seiner weltweiten Nützlichkeit bemessen wird (vgl. Klemm 2000). Dies wird beispielsweise an der ‚curricularen Globalisierung‘ durch Large Scale Assessments ersichtlich. Im PISA-Framework kann ein Maßstab für weltweite Vergleiche an erforderlichen Grundkompetenzen aller Staaten gesehen werden (vgl. u.a. Fuchs 2003).

Unter diesen Rahmenbedingungen lassen Entgrenzung und in der Folge weltweite Verflechtung – verstärkt durch den Fortschritt bei den Informations- und Kommunikationstechnologien – nach transnationalen Entwicklungen fragen.

Zugleich wird die Interaktion zwischen globalen und lokalen Fragen und Mechanismen hinterfragen, um das eigene Bildungs-, Forschungs- und Innovationspotenzial zu stärken und im Kontext zunehmender Konkurrenzfähigkeit anderer Staaten im Wettbewerb zu bestehen.

- Damit ist eine weitere Leitlinie angesprochen, die durch *Dezentralisierung* und *Deregulierung* als Rückzug aus der Detailsteuerung von Schule gekennzeichnet ist, um flexibler, effizienter und effektiver auf lokale Gegebenheiten und Bedürfnisse reagieren zu können. Dies impliziert die Gefahr der Auseinanderentwicklung von Institutionen und Systemen, indem dem Vergleich von Kontextbedingungen einerseits und im Resultat den Arbeitsergebnissen andererseits die Vergleichsbasis entzogen wird. In diesem Sinne haben zentrale Kontrollmechanismen als funktionale Äquivalente der in ihrer Entscheidungsgewalt gestärkten Organisationsebene an Bedeutungszuwachs erfahren: Das Gegengewicht zur Dezentralisierung wird zum einen durch die Vorgabe von *Standards*, zum anderen durch *Rechenschaftslegung* hinsichtlich ihrer Erreichung gesetzt (vgl. zu diesem Wechselspiel von Dezentralisierung und „(Re)zentralisierung“ Böttcher 2002). Im Kern geht es folglich um Qualitätssicherung als Antwort auf europäische und weltweite Herausforderungen gerade im Bildungs- und Forschungsraum Europa sowie um Vergleichbarkeits-sicherung als Reaktion auf national und lokal gewählte autonome Lösungswege. An dieser Stelle ist der Vergleich nicht mehr allein Informations- und Diagnoseinstrument, sondern wird zum Kontroll- und Steuermechanismus und erhält damit klaren Handlungsbezug.

2. Begrenzt: Der Aussagecharakter empirischer Daten

Mit der Vorlage der leistungsvergleichenden Ergebnisse internationaler Studien seit dem Beginn der 1990er Jahre hat in Deutschland die empirische Bildungsforschung mit der speziellen Ausprägung der vergleichenden Schulleistungsforschung einen vorher nicht auszumachenden Boom erlebt, der sich aus den genannten Strömungen speist. Dieser Trend hat uns einen Datenschatz zum komplexen System ‚Bildungswesen‘ beschert, der stetig wächst und zudem erst in Ansätzen ausgewertet ist, etwa hinsichtlich der Unterrichtsebene als Kerngeschäft von Schule. Zugleich hat er unseren Blick auf die Wirkung, den so genannten Output, als Vergleichsgröße von Schule gelenkt und damit einen viel beschriebenen Paradigmenwechsel eingeleitet. Dieser Fundus an statistischen Tatsachen hat zunächst einmal *deskriptiven Charakter* und hat allein in dieser Hinsicht enormen Wert für die Bildungsforschung und -praxis. Daneben steht die evaluative Bedeutung der Daten, indem sie Zustände anzeigen, bewerten und – möglichst konkret – Handlungsbedarfe und -möglichkeiten aufzeigen helfen. In diesem Sinne werden Daten zu Indikatoren, zu ‚Anzeigern‘ (gemacht).

Doch auch wenn sich die bildungspolitischen Auseinandersetzungen dank der Leistungsstudien erstmals seit Jahrzehnten auf verlässliche Informationen über Leistungsstände stützen können, haften ihnen doch erhebliche Mängel an, die sich aus der *Begrenztheit verfügbarer Informationen* ergeben: Es bedarf einer umfassenden und integrativen Sicht auf Zusammenhänge, Wirkketten, Wirkrichtungen und Wirkintensitäten eines ganzen Indikatorensets, das nicht allein Output- und – hinsichtlich längerfristigerer Wirkungen (z.B. Erfolg am Arbeitsmarkt) – Outcomevariablen berücksichtigt. Vielmehr sind die gemesse-

nen Erträge im Zusammenhang mit Kontext-, Input- und Prozessmerkmalen systemischer, schulischer und unterrichtlicher Bedingungen zu betrachten. Erst dann entsteht ein Referenzrahmen, der eine systematische Hypothesengenerierung zu Ursache-/Wirkgefügen, speziell zur Wirksamkeit von Einflussgrößen auf Kompetenzerwerb, überhaupt zulässig macht.

Die empirische Bildungsforschung gibt dazu bislang jedoch nur begrenzt Antworten bzw. sie hat viele neue Fragen aufgeworfen und weiteren Forschungsbedarf angezeigt. Dies ist auf die Anlage solch umfänglicher Studien zurückzuführen, deren Augenmerk zunächst einmal vor allem auf der Profilerstellung der Kenntnisse und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern liegt. Zwar werden auch kontextbezogene Daten als Einflussgrößen schulischen Kompetenzerwerbs erhoben, doch mangelt es dem Indikatorenset an vielen Stellen an Dichte und Tiefe: Einerseits fehlen zum Beispiel Informationen zu Aspekten wie dem *gesamtgesellschaftlichen Klima für Lernen und Leistung* in den beteiligten Ländern. Zudem bedarf es an Daten zu konkreten Einstellungen und Verhaltensweisen auf der Unterrichtsebene (Professionswissen, epistemologische Überzeugungen, Unterrichtsstile und Classroom-Management ...). Andererseits fehlt es solchen Indikatoren, wenn sie denn in das Untersuchungsdesign aufgenommen sind, an Differenziertheit, zumal viele solcher Untersuchungsaspekte *schwierig zu indikatorisieren* sind und entsprechende Instrumente erst noch entwickelt werden müssen. Fraglich bleibt, ob Large Scale Assessments einem solchen breiten und zugleich vertieften Anspruch gerecht werden können, oder ob dies nicht in einem nachfolgenden bzw. begleitendem Schritt vielmehr Aufgabe ergänzender Fallstudien ist (vgl. Husfeldt 2004).

An dieser Stelle bleibt zunächst festzuhalten: Die Schulleistungsforschung hat einer breiteren Öffentlichkeit sehr deutlich vor Augen geführt, wie vielschichtig der Vergleich als Grundkategorie wissenschaftlichen Arbeitens sein kann. Dies ist bedingt durch die Komplexität der Organisation Schule im Bildungssystem in der Interaktion mit dem politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen System sowie durch die Einbindung solcher Subsysteme in unterschiedliche kulturelle Kontexte der beteiligten Nationen. Dieser letzte Aspekt stellt die Schnittstelle der empirischen Schulleistungsforschung und der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* dar. Letztere hat sich seit Beginn des letzten Jahrhunderts als eigene Fachdisziplin herausgebildet und institutionalisiert, und zwar deutlich vor der Konzeption und Durchführung der ersten international vergleichenden Schulleistungsstudien in der Mitte des letzten Jahrhunderts (vgl. für einen umfassenden und aktuellen Überblick über die Vergleichende Erziehungswissenschaft Allemann-Ghionda 2004). Zentrales Anliegen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist einerseits die ländervergleichende Betrachtung eines Vergleichskriteriums (problem approach), andererseits der Vergleich systemischer Gesamtzusammenhänge (system approach). Über die *disziplinäre Abspaltung des Vergleichs* in eigenständigen Abteilungen ist in der erziehungswissenschaftlichen Zunft schon immer gestritten worden; die Debatten kreisen insbesondere um die Frage der Berechtigung, der Besonderheit und der methodischen Standards einer vergleichenden Erziehungswissenschaft. Ich möchte an dieser Stelle knapp skizzieren, warum der Vergleich, wie ihn die Vergleichende Erziehungswissenschaft als Kern ihrer Forschung versteht, nicht zurückgedrängt werden darf und warum die international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mehr Präsenz bedarf.

3. Benötigt: Mehr Sichtbarkeit international vergleichender Forschung

Die Besonderheit Vergleichender Erziehungswissenschaft liegt in der Intention, nationale Charakteristika und kulturelle Rahmenbedingungen herauszuarbeiten. Sie richtet den Zeigefinger auf die *Bedeutung kultureller Kontexte* bei der Interpretation von Daten und führt zugleich die *Schwierigkeit des Transfers* von Daten und scheinbar erklärender Hintergrundvariablen aus anderen Systemen vor Augen, lenkt damit aber zugleich die Aufmerksamkeit auf weitere Erklärungsgrößen, die mit empirischen Methoden schwieriger fassbar sind (etwa kulturelle Rahmenbedingungen und bildungspolitische Innovationsstrategien). Die Potenziale der Empirischen Bildungsforschung und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sowie die kooperativen Synergien sind durch das vom BMBF in Auftrag gegebene und in seinen Ergebnissen 2003 veröffentlichte Projekt „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ offensichtlich geworden (Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ 2003 und OECD 2004). Damit wurde zwischen 2002 und 2003 systematisch, d.h. auf Basis eines kriteriengeleiteten Vergleichs, nach den Erfolgsfaktoren bestimmter PISA-Länder gefragt, die sich aufgrund der PISA-Berichte keinesfalls in direkten Kausalketten destillieren ließen. Dieses PISA-Nachfolgeprojekt konnte mit seinem interdisziplinären Charakter dazu beitragen, plausible Hypothesen weiterzuentwickeln.

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft ergänzt die quantitativen Methoden empirischer Bildungsforschung um qualitative und interpretative Verfahren und stellt auf diesem Wege die *Vergleichbarkeit dekontextualisierter Daten* her, indem sie insbesondere auch sprachliche und interkulturelle Expertise zur Verfügung stellt. Sie lenkt den Blick auf das Gesamtgefüge von Inputs, Prozessmerkmalen und Outputs im systemischen Zusammenhang. In umgekehrter Denkrichtung helfen empirische Verfahren den exemplarischen Charakter der Darstellung ausländischer Erfahrungen – vergleichende Studien sind eher seltener empiriegestützt – zu überwinden und über einen Anekdotencharakter hinauszukommen. In diesem Sinne sind *kombinierte Erhebungsmethoden* besonders geeignet, Tiefenstrukturen zu erkennen und Handlungskompetenz herzustellen, Erklärungsansätze zu identifizieren und zu Impulsen und Maßstäben zu kommen.

Es muss in Zukunft darum gehen, verstärkt und gezielt verschiedene Teildisziplinen mit dem gleichen, *melioristischen Erkenntnisinteresse* an einen Tisch zu holen – insbesondere Empirische Bildungsforschung, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Schulwirksamkeits- und Schulentwicklungsforschung, Lehr-Lernforschung sowie die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken, zwischen denen es schon jetzt viele Schnittmengen gibt. Forschungsstrategien bedürfen eines multidisziplinären Blicks. Aus der Perspektive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gesprochen muss diese ihre Präsenz und Sichtbarkeit durch ihre Allianz mit anderen Disziplinen erhöhen, obgleich oder gerade weil der Vergleich eine wissenschaftliche Grundkategorie ist bzw. der *internationalen* Vergleich eine selbstverständlich grundlegende Arbeitsweise sein sollte. Umgekehrt sollten andere, international vergleichend arbeitende Forschungsdisziplinen die Vergleichende Erziehungswissenschaft personell und/oder methodisch gezielt in ihre Vorhaben einbinden; immer noch existieren zu viele Teildisziplinen, die nicht bzw. zu wenig verbindlich den sicherlich ertragreichen Dialog suchen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Christina 2004: Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz
- Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ 2003 (Hg.): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin
- Arnold, Karl-Heinz 1999: Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster: Waxmann
- Avenarius, Hermann u.a. 2003: Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opladen: Leske und Budrich
- Bos, Wilfried; Knut Schwippert 2002: TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. *Bildung und Erziehung*, 55, 2002, 1, S. 5-23
- Bos, Wilfried; Neville Postlethwaite 2001: Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 251-267
- Böttcher, Wolfgang 2002: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim: Juventa
- Fuchs, Hans-Werner 2003: Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 2003, 2, S. 161-179
- Husfeldt, Vera 2004: Large-Scale-Assessments. Ihr möglicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. In: *Die Deutsche Schule*, 96, 2004, 4, 500-513
- Klemm, Klaus 2000: Large scale assessments in einem modernisierten Bildungssystem. In: *Die Deutsche Schule*, 92, 2000, 3, S. 329-328
- Mitter, Wolfgang 2001: Der Vergleich in der Erziehungswissenschaft und die Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Bildung und Erziehung*, 54, 2001, 1, S. 91-103
- OECD 1973: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Frankfurt am Main, Berlin und München: Diesterweg
- OECD 2004: What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of PISA. Paris
- Rheinberg, Falko 2001: Bezugsnorm-Orientierung. In: Detlef H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 55-62
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 2004: Jahresgutachten 2004/05. Erfolge im Ausland – Herausforderungen im Inland. Wiesbaden 2004. Online unter: www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/ (Stand: November 2004)
- van Ackeren, Isabell; Gabriele Bellenberg 2004: Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Hans-Günter Rolff, Heinz Günter Holtappels, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer, Renate Schulz-Zander (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13*. Weinheim und München: Juventa, S. 125-159

Isabell van Ackeren, geb. 1974, Dr. phil.; Studium der Biologie, Germanistik und Erziehungswissenschaft für die Sekundarstufen I und II, zwischen 2000 und 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung und Bildungsplanung an der Universität Duisburg-Essen, vertritt seit dem Wintersemester 2004/2005 die Professur für Allgemeine Didaktik am Campus Essen.
Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 11, 45117 Essen
Email: i.vanackeren@uni-essen.de