Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik

Edgar Forster

1 Über das Verhältnis von Wissenschaft und Politik: Ein Rückblick auf die Heid-Klieme-Kontroverse 2013

„Nicht alles, was (aus logischen Gründen) unterschieden werden muss, kann realiter getrennt werden" (Heid 2013, S. 424). Dieser Satz stammt von Helmut Heid. Es handelt sich um eine Fußnote aus dem Artikel „*Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung in Schule und Unterricht*", mit dem Heid 2013 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft eine Kontroverse über Fragen der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht ausgelöst hat. Aus logischen Gründen, schreibt Heid (2013, S. 407), müsse man zwischen deskriptiv-explikativen und wertenden Komponenten der Urteilsbildung unterscheiden, aber praktisch hängen beide in der Urteilsbildung zusammen. Wer sich in Qualitätskontroversen auf Tatsachenfeststellungen zurückziehe, „unterstellt" oder „erschleicht" deren (positive oder negative) Bewertung (ebd., S. 409). Aber nicht Differenzen in den Urteilsbildungen seien das Problem, sondern die Verschleierung der darin enthaltenen normativen Entscheidungen.

Gegen die Kritik der Unterschlagung der wertenden Komponente in der Urteilsbildung wendet sich Eckard Klieme in seiner Antwort an Heid. Er fordert die strikte Trennung zwischen empirischer Forschung und der „gezielte[n] Setzung" (Klieme 2013, S. 439) von Kriterien. Die von ihm getroffene Unterscheidung zwischen Qualität als Eigenschaft oder Beschaffenheit einerseits und Güte andererseits resultiert aus dieser Trennung. Aber Klieme geht in seiner Argumentation weiter als Heid. Für Heid handelt es sich um ein werttheoretisches Problem, mit dem sich (empirische) Forschung konfrontiert sieht, Klieme dagegen transformiert das werttheoretische Problem in die Wissenspolitik. Er realisiert die Trennung von Normsetzung und empirischer Bildungsforschung durch eine Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und einem politisch-administrativen Bereich. Politik und Administration seien für die Setzung von Normen zuständig und dabei „an Gesetze und gesellschaftliche Normen gebunden, Professionelle (seien es Evaluatoren und Inspektoren, die für staatliche „Qualitätsagenturen" arbeiten, oder mitarbeitende und beratende Wissenschaftler) sind ihren jeweiligen professionellen Prinzipien und Werten verpflichtet" (ebd., S. 438). Während Heid darauf beharrt, dass die wertende Komponente als praktisch ausschlaggebender Teil von Qualitätsurteilen berücksichtigt wird, plädiert Klieme für eine technologische Auffassung empirischer Bildungsforschung. Aber dieser aus dem Werturteils- und

Positivismusstreit bekannte Dualismus greift zu kurz, denn in der aktuellen Entwicklung der evidenzbasierten Bildungspolitik verschwimmen die Grenzen zwischen Wissenschaft, Politik und Administration. Das kommt in Kliemes Beschreibung indirekt zum Ausdruck:

„Die Kriterien sind dabei wissenschaftsextern vorgegeben (z. B. durch Lehrpläne), sie spiegeln anthropologische, bildungstheoretische oder entwicklungspsychologische Konstrukte oder sie sind nach pragmatischen Überlegungen (z. B. Vorhandensein von Daten) ausgewählt." (Klieme 2013, S. 439)

Charakteristisch für diese Beschreibung ist die systematische Verzahnung von Normsetzung und Normbeschreibung auf der Ebene der Programme, Akteure und in der Operationalisierung von strategischen politischen Zielen. Urteile (und damit Wertungen) sind Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses (und zwar auch bei niedrig-inferenten Beurteilungen, denen regelmäßig ein interpretativer Prozess vorgeschaltet ist). Diese Verzahnung legt die Vermutung nahe, dass der Rückgriff auf Argumente aus dem Werturteilsstreit und Begriffe wie „objektiv" und „wertend" irreführend sind, weil sie das Verhältnis von Bildungsforschung und Politik durch neue Formen von Governance nicht ausreichend theoretisieren.

Wenn eine Analyse der aktuellen Entwicklung von *Educational Governance* Ausgangspunkt für eine Antwort auf die Frage „Wie politisch ist die Bildungsforschung?"[1] ist, dann sollte man sich nicht vom langen Schatten des Werturteilsstreits leiten lassen und danach fragen, in welchem Ausmaß Bildungsforschung durch Politik kontaminiert wird, sondern die Frage so reformulieren: „Auf welche Weise ist Bildungsforschung heute politisch?" Davon zu trennen ist die Frage, wie „engagiert" oder „distanziert" ihre Forschungen sind (Elias 1987). Ich werde die mit dieser Frage verbundenen Annahmen im Folgenden explizieren (Kap. 2 und 3), an der europapolitisch eingesetzten offenen Methode der Koordinierung illustrieren (Kap. 4) und im Anschluss daran Thesen formulieren, die Antwortversuche auf die Frage sind: „Auf welche Weise ist Bildungsforschung heute politisch?" (Kap. 5).

1 Die Umformulierung der Frage und die Schwierigkeit der Bennennung – über welche Wissenschaft sprechen wir eigentlich? – resultieren aus der jüngeren Fachentwicklung, die mit der dargestellten Thematik eng verknüpft ist (siehe Punkt 5, These 2). Wenn im Folgenden von Bildungsforschung die Rede ist, so ist das eine vereinfachende Abkürzung für ein bestimmte Form der empirischen Bildungsforschung, die sich vorwiegend – auch international vergleichend – in der Entwicklung von Bildungssystemen engagiert, deren Grenzen allerdings ebenso unbestimmt sind, wie die aller (Human- und Sozial-)Wissenschaften. Die Benennung verweist nicht auf methodische oder methodologische Differenzen zu anderen Formen der Bildungsforschung, sondern auf ein spezifisches (Komplementär-)Verhältnis zwischen Wissenschaft, Forschungspraxis und Politik, wie es in diesem Text ausgeführt wird.

2 Bildungsforschung als neuer politischer Akteur einer unpolitischen Politik

Die Transformation politischer Steuerungs-, Integrations- und Herrschaftsordnungen charakterisiert die aktuelle Politik europäischer Nationalstaaten und der Europäischen Union. Ein Merkmal dieses Wandels sind vielfältige Differenzierungen und Grenzverwischungen innerhalb des politisch-administrativen Systems sowie zwischen Politik und Gesellschaft mit polyzentralen Entscheidungsträgern. Politische Meinungsbildung und Verantwortlichkeiten folgen nicht dem (immer schon idealisierten) Pfad ausgehend von der Bevölkerung über Wahlen und Parteien zum Parlament und von dort zu Regierung und Verwaltung, sondern nationale und transnationale gesellschaftliche Institutionen wie Medien, Wissenschaften oder Interessenverbände gehen mit politischen und administrativen Entscheidungsträgern in vorparlamentarischen Netzwerken der Interessenformierung und -aggregation, der Entscheidungsfindung und -vorbereitung sowie der Kontrolle formelle und informelle Verbindungen ein (Blatter 2007, S. 275; Crouch 2008).

In dieser neuen Governancekultur nimmt der Einfluss derjenigen empirischen Bildungsforschung beträchtlich zu, die entscheidungsfähiges Wissen produziert, wie es etwa von randomisierten kontrollierten Interventionsstudien zu erwarten ist. Diese Entwicklung verdankt sich einem gewandelten Verständnis von Politik als evidenzbasierter Steuerung und Entscheidung. Michelsen und Walter (2013) charakterisieren diese Form der Politik als „unpolitische Politik“ (ebd., S. 74ff.). Sie erzeuge die Vorstellung, dass es keine grundlegenden gesellschaftlichen Interessenkonflikte und damit keine strategischen Optionen oder politische Alternativen, sondern nur sachbezogene Entscheidungen gebe: *Politics* wird in *Policy* aufgelöst (Offe 2008, S. 72). Im Anschluss an Hannah Arendt sprechen Michelsen und Walter (2013, S. 74) von der Transformation der politischen Sphäre in eine „Verwaltungsmaschinerie“. Die Administration verdränge das politische Handeln, in dem sie den öffentlichen Raum verenge und Politik als eine notwendige Verwaltungsaufgabe oder als unverzügliche Reaktion auf Krisen definiere (Forster 2014, S. 898f.).

3 Partizipative Wissenspolitik

Politik als Governance ist idealiter (nicht real) wissensbasierte Steuerung und Wissenspolitik ist eines ihrer wichtigsten Instrumente. Diese umfasst die Generierung (Methoden, Institutionen, Ressourcen) und Anwendung von Wissen und schließt wissenschaftliche und politische Praktiken ein, die regulieren, was „brauchbares“ Wissen ist und wer Einfluss auf Wissenspolitik nehmen kann. Eine zentrale Aufgabe bildungswissenschaftlicher Wissenspolitik

ist die Integration von Prozessen der politischen Willensbildung, Entscheidungsfindung, der Koordination, Kooperation und Partizipation sowie der Integration unterschiedlicher Akteure in Steuerungsprozesse durch Evidenzen, die im besten Fall in der Lage sind, Entscheidungen durch rationale Überzeugung zu „erzwingen". Governanceprozesse basieren aber nicht nur auf Wissen, sie generieren es auch und erzeugen dadurch eine starke Form der Handlungsverpflichtung.

Im Prozess der Verwissenschaftlichung der Politik ist empirische Bildungsforschung weder die nach allen Seiten instrumentalisierbare „Magd" der Politik noch ihre distanzierte Beraterin. Solche Positionen mögen in der Politik und Wissenschaft nach wie vor existieren, aber sie werden der Rolle der Wissenschaft im komplexen Verhältnis von Wissensproduktion und Governance nicht gerecht. In politischen Prozessen der Willensbildung und Entscheidung, vor allem in der europäischen Bildungspolitik, werden politische und wissenschaftliche Prozesse eng miteinander verzahnt. Zwar lassen sich in dieser wissenspolitischen Praxis wissenschaftliche Analysen von politischen Entscheidungen theoretisch unterscheiden, aber das Ziel besteht darin, diese beiden Dimensionen von Governance strukturell zusammenzuführen. Das zwingt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht, sich von ihren Professionalitätskriterien zu verabschieden, im Gegenteil, sie sind im Akteurskollektiv ihr wichtigstes symbolisches Kapital, aber ihre Forschungen verschmelzen mit den politischen, ökonomischen, sozialen oder kulturellen Interessen anderer Akteure. Das Problem sind nicht vordergründige politische Parteinahmen, sondern neue Produktionsweisen und Produktionsbedingungen von Wissen und der damit verbundenen *Social Imaginaries* über Wissen, Wissenschaft und Forschung.

4 Partizipative Wissenspolitik am Beispiel der europäischen Bildungspolitik: die offene Methode der Koordinierung

Der Europäische Rat hat 2000 in Lissabon das Thema „Bildung und Ausbildung für das Leben und Arbeiten in Wissensgesellschaften" als eines der Hauptarbeitsfelder für die Modernisierung der europäischen Gesellschaft identifiziert. Im Rahmen der Lissabon-Strategie wurde die offene Koordinierungsmethode für den Bildungsbereich entwickelt. Sie gehört zu den im Weißbuch *Europäisches Regieren* genannten Instrumenten, um Konvergenzen von Politiken zu erreichen, die in die nationale Zuständigkeit fallen, aber nach Ansicht der Europäischen Kommission im nationalen Rahmen allein nicht mehr gelöst werden können. Die offene Koordinierungsmethode steht neben den beiden Integrationsmethoden der supranationalen Rechtsetzung und der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit der Regierungen und wird als weiches Koordinierungs- und Steuerungsinstrument (*Soft Law*) bezeichnet,

weil zwar die Mitwirkung der Mitgliedstaaten verbindlich ist, nicht aber die Einhaltung der Leitlinien.

Zum „guten Regieren" gehört – neben den Grundsätzen Offenheit, Partizipation, Verantwortlichkeit, Effektivität, Kohärenz – das „Vertrauen in Expertenwissen" (Weißbuch, C 287/15):

„Wissenschaftler und sonstige Sachverständige spielen eine immer wichtigere Rolle bei der Vorbereitung und Überwachung von Entscheidungen. In vielen Bereichen, von der Gesundheits- und Veterinär- bis zur Sozialpolitik, verlassen sich die Institutionen auf Expertenwissen, um auf die Union zukommende Probleme und Ungewissheiten rechtzeitig zu erkennen, Entscheidungen zu treffen und die Öffentlichkeit über Gefahren klar und einfach zu informieren." (ebd.)

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben gemäß der an „Tatsachen" orientierten Arbeitsweise eine mächtige Rolle, unterschiedliche Akteure in (vor-)politischen Prozessen der Willensbildung und Entscheidungsfunktion zu integrieren. Nach Straßheim (2011, 5ff.) lassen sich mehrere Szenarien unterscheiden, die die Integration einer gemeinsamen Sprache, Problembeschreibung und Problemoperationalisierung sowie eines gemeinsamen Lösungshorizonts leisten:

Experimentalismus: Gemeinsames Problemlösen und *Lesson-drawing* – darunter werden der Transfer und Austausch von wirksamen Programmen verstanden – nehmen zu. Die offene Koordinierungsmethode fördert die enge Zusammenarbeit von politischen Akteuren, NGOs sowie Expertinnen und Experten in EU-Ausschüssen und in *„Epistemic Communities"*, in denen die Mitglieder einem zunehmenden Sozialisierungs- und Professionalisierungsdruck ausgesetzt sind.

Verwissenschaftlichung: Nach Straßheims (2011, S. 6) Einschätzung steht die offene Methode der Koordinierung für eine Logik der wissenschaftlichen Rationalisierung, die die Europäische Union zunehmend in technokratische Netzwerke von Experten bzw. Expertinnen und Nichtregierungsorganisationen transformiert. Sie definieren Standards für Evidenz und „gute" Wissenschaft, sie regulieren die Ausschreibung von Forschungsprogrammen und Kriterien für die Evaluation der Umsetzung von Programmen in Mitgliedsstaaten. Verwissenschaftlichung ist keine exklusive Angelegenheit der universitären Wissenschaft, Wissensgenerierung findet in Administrationen, politischen Abteilungen und transnationalen Organisationen statt und nicht immer sind Wissensproduzentinnen und -produzenten einer Organisation eindeutig zuordenbar. Auf diese Weise entsteht ein europäischer Binnenmarkt für grenzüberschreitende Policy- und Verwaltungsinformationen und internationale Datenbanken, die dann wiederum die Grundlage für neue politische Initiativen bilden. Der Prozess und die Zusammenarbeit werden immer „engmaschiger", die Erkennbarkeit verschiedener Akteure schwieriger und die

Transparenz der Entscheidungsfindung nimmt ab (Odendahl 2011, S. 387 und S. 391).

Kognitive Hegemonie: Experimentalismus beschreibt im Rahmen der Offenen Methode der Koordinierung die Ebene der Praktiken und Verwissenschaftlichung und die Organisationsform, die sich durch solche Praktiken herausbildet. Die dritte und für die Frage nach dem Politischen der Bildungsforschung wichtigste Dimension ist die Bildung einer „kognitiven Hegemonie" oder eines *Imginary*, das den – durch Praktiken veränderbaren – Rahmen der gemeinsamen Arbeit bildet: „generalisierte und unhinterfragte Erwartungen hinsichtlich dessen, was als politisch relevantes und anerkanntes Wissen gilt" (Straßheim 2011, S. 7). Ihren Ausdruck finden diese Erwartungen in strategischen Zielen, Indikatorensystemen und Performanzvergleichen nationalstaatlicher Programme, in denen die Zielvorgaben umgesetzt werden. Dieser Prozess kann etwas verkürzt als Strategie der Konkretisierung, Präzisierung, Übersetzung, Umarbeitung und Optimierung der Ziele durch die Mitgliedsstaaten verstanden werden. Dabei zeigt sich, dass Indikatoren gegenüber allgemeinen politischen Zielsetzungen ein – relatives – Eigenleben führen (das heißt sie bleiben auch bei neuen politischen Zielsetzungen unverändert) und sie werden nicht nur, aber auch nach pragmatischen Kriterien formuliert (z.B. Verfügbarkeit von Daten). In einer Mitteilung der Kommission von 2007 ist unter dem Titel *„Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung"* die Umsetzung des 2002 vom Europäischen Rat festgelegten Ziels konkretisiert, „die [europäischen] Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz" zu machen (KOM 2007, S 61 endgültig). Für das Nachfolgeprogramm ET 2020 werden in den „Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung" „europäische Benchmarks" formuliert. Die nationalstaatliche Realisierung dieser Benchmarks ist der Kern der offenen Methode der Koordinierung. Dem ihr impliziten Wettbewerbs- und Leistungsethos können sich Mitgliedsstaaten nur schwer entziehen, ohne Legitimationsverluste zu erleiden und es setzt sich mit einer enormen horizontalen Integrationswirkung „bis in die ‚Kapillaren' nationaler, subnationaler und sektoraler Beziehungen" (Straßheim 2011, 7) fort.

5 Wie politisch ist die Bildungsforschung? – Thesen

These 1: Die Offene Methode der Koordinierung erzeugt eine Determinierung künftigen Handelns in Form von Pfadabhängigkeit.

Das Konzept Pfadabhängigkeit soll erklären, wie kontingente und möglicherweise unscheinbare Entscheidungen in der Vergangenheit bis zu einem gewissen Grad (künftige) Entscheidungsspielräume verengen oder gar zunichtemachen können. Unter machttheoretischen Gesichtspunkten ist der Begriff der Determinierung problematisch, denn pfadabhängige Prozesse sind tatsächlich machtvolle politische Strategien der Einbindung in Prozesse, die nicht naturförmig ablaufen, sondern deren Naturförmigkeit politisch hergestellt wird, indem die Alternativkosten hochgeschraubt werden. Ökonomisch könnte man auch von der Macht des symbolischen Kapitals sprechen, und zwar in dem Sinne, dass das sequencing – fortgesetzte kleine Entscheidungen – in der Logik der Akkumulation von Kapital entziffert werden müsste: Die gesellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte und deshalb nicht auf eine Aneinanderreihung kurzlebiger und mechanischer Gleichgewichtszustände reduzierbar (Bourdieu 2005, 49). Jede alternative Entscheidung vermindert den Wert des angehäuften symbolischen Kapitals. Die Dominanz der heutigen Schul(effektivitäts)forschung hat den Wert des symbolischen Kapitals „Schulklimaforschung" deutlich sinken lassen (ich komme darauf in These 2 zurück).

These 2: Die Politik der Verengung von Entscheidungsräumen verlangt die Konstruktion eines historischen „Nullpunktes".

Damit Determinierung in Form von Pfadabhängigkeit wirksam ist, muss sich ein Prozess von seiner eigenen Geschichte befreien und bei einem Nullpunkt beginnen, denn die historische Reflexion unterminiert die Grundlage, auf der der europäische Bildungspfad aufbaut. Historisch ist eine solche Bereinigung nicht ungewöhnlich, wie Stephen Toulmin (1994) in seiner Geschichte der Moderne zeigt. „Doch die herkömmliche Sicht der Moderne […] übernahm auch den Glauben der Rationalisten, der moderne, rationale Umgang mit Problemen bestehe darin, den ererbten Wirrwarr von Traditionen wegzufegen, reinen Tisch zu machen und wieder am Nullpunkt anzufangen" (ebd., S. 281). Auf der Grundlage eines Nullpunktes lässt sich kumulatives Wissen aufbauen. Die OECD propagiert in Evidence in Education einen Neuanfang, und Klieme (2013, 435ff.) rekonstruiert die Geschichte des „pädagogischen und politischen Diskurses um Schulqualität" als eine Geschichte des Bruchs und Neuanfangs: „In diese spezifisch deutsche Gemengelage brach [...] eine angelsächsisch geprägte Form von Schul(effektivitäts)forschung und bildungspolitischem Diskurs ein [...]" (ebd., S. 436; Hervorhebung: E.F.). Heids werttheoretische Untersuchung müssen aus dieser Sicht als eine Kritik derjenigen Grundlagen verstanden werden, auf denen die rasche und systematische Datenproduktion, die neue Form der Wissensproduktion aufbaut. Deswegen kommt Klieme zu einer harschen Einschätzung des Heidschen Textes: „Eine Reflexion, die sich auf Begriffsanalyse zurückzieht, entspricht nicht mehr dem Erkenntnisstand unserer Wissenschaft. Insofern könnte die

vorliegende Diskussion ein kleines Lehrstück zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und anderen Teildisziplinen sein“ (Klieme 2013, 440). Der Rationalitätsbegriff der Moderne beruht auf drei Säulen: Gewissheit, Systemcharakter und tabula rasa. Aber Toulmin bringt den Nachweis, dass die Forderung nach einem Nullpunkt unerfüllbar und ebenso illusionär ist wie die Hoffnung auf ein umfassendes theoretisches System, das zeitlose Gewissheit und Kohärenz liefern könnte.

These 3: Der Governanceprozess in der Bildungspolitik ist eine Form der wissenschaftlichen Welterzeugung, aber ihre souveräne Akteurin sind nicht die Bildungsforschung und die Universität.

Wissenschaftliche Welterzeugung heißt, dass Forschungen nicht einfach die Realität abbilden (mit all den Problemen der adäquaten Repräsentation), sondern dass Wissenschafts- und Forschungspraxis die Art und Weise formt, wie wir die Welt wahrnehmen sollen. Daraus folgt aber nicht, dass Wissenschaften an Universitäten zu zentralen Akteuren in diesem Prozess werden. Größere Bedeutung erlangen informelle und formelle Institutionen wie Brokerage Agencies, die zwischen Forschung und Politik vermitteln und eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Wissensproduktion spielen (CERI 2007). Ohne Zweifel hat dies Auswirkungen auf universitäre Forschung, aber die aktuellen Entwicklungen von Wissenspolitik und Governance lassen keine eindeutigen Abhängigkeiten erkennen; politische Entwicklungen und wissenschaftliche Dynamiken treiben den Wandel in der Wissensproduktion wechselseitig voran.

These 4: Geschichte ist kein einförmiger Prozess, sie ist immer auch eine Geschichte von Einsprüchen und Gegenströmungen.

In der Negativen Dialektik kritisiert Adorno (1966) die „fortschreitende Verwissenschaftlichung“ und die Entwicklung der Einzelwissenschaften, die zunehmend in Gegensatz zur Idee der Freiheit des Menschen trete. Ihre Spielregeln regulieren, worüber nachgedacht werden dürfe und das schließe ein „Verbot der Erwägung“ (ebd., S. 211) ein. Allerdings: „Die Entscheidungen des Subjekts schnurren nicht an der Kausalkette ab, ein Ruck erfolgt“ (ebd., S. 226). In der Sprache Adornos tritt etwas hinzu, ein Wille, ein Begehren, das leibhaft „zwischen den Polen eines längst Gewesenen [...] und dessen, was einmal sein könnte“, aufblitzt. Bildungsforschung hätte auch dieses „Andere“ zu ihrem Gegenstand zu machen.

Edgar Forster, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg in der Schweiz.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blatter, Joachim (2007): Demokratie und Legitimation. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-284.

Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag.

Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.) (2007): Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris: OECD Publishing.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Elias, Norbert (1987): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Forster, Edgar (2014): Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 6, S. 868-885.

Heid, Helmut (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 405-431.

Klieme, Eckhard (2013): Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht: Möglichkeiten und Grenzen einer begriffsanalytischen Reflexion – ein Kommentar zu Helmut Heid. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 433-441.

Michelsen, Danny/Walter, Franz (2013): Unpolitische Demokratie. Zur Krise der Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Odendahl, Kerstin (2011): Die Europäisierung des Bildungswesens durch die offene Methode der Koordinierung. In: Odendahl, K. (Hrsg.): Europäische (Bildungs-)Union? Wien, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 373-396.

Offe, Claus (2008): Governance – „empty signifier" oder sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm? In: Schuppert, G. F./Zürn, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt (= Politische Vierteljahresschrift Sonderhefte, Band 41). Wiesbaden: Springer VS, S. 61-76.

Straßheim, Holger (2011): Die Offene Methode der Koordinierung im Prozess der europäischen Integration: Vier Szenarien. Discussion Paper Series des Lehrbereichs Politische Soziologie und Sozialpolitik, DP Nr. 1, Humboldt-Universität zu Berlin: Institut für Sozialwissenschaften.

Toulmin, Stephen (1994): Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.