

Klaus-Jürgen Tillmann  
Kathrin Dederling  
Daniel Kneuper  
Christian Kuhlmann · Isa Nessel

# PISA als bildungs- politisches Ereignis

Fallstudien in vier Bundesländern

SCHULE UND GESELLSCHAFT



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Klaus-Jürgen Tillmann · Kathrin Dederling · Daniel Kneuper  
Christian Kuhlmann · Isa Nessel

PISA als bildungspolitisches Ereignis

# Schule und Gesellschaft

## Band 43

Herausgegeben von

Franz Hamburger

Marianne Horstkemper

Wolfgang Melzer

Klaus-Jürgen Tillmann

Klaus-Jürgen Tillmann  
Kathrin Dederling  
Daniel Kneuper  
Christian Kuhlmann · Isa Nessel

# PISA als bildungs- politisches Ereignis

Fallstudien in vier Bundesländern



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Monika Mülhausen

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe  
Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel  
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier  
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16026-9

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einführung</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Problemstellung und theoretische Einbindung</b> .....	<b>15</b>
2.1	Das Problem: Schulministerien und Leistungsvergleichsstudien .....	16
2.1.1	Die jüngeren Leistungsvergleichsstudien .....	16
2.1.2	PISA als Lieferant von „Steuerungswissen“ .....	17
2.1.3	Die Schulministerien als Akteure .....	19
2.1.4	Fragestellung .....	22
2.2	Theorieperspektive I: Steuerung und/oder Governance .....	23
2.2.1	Theoretische Konzepte .....	24
2.2.2	Perspektiven der eigenen Forschung .....	33
2.3	Theorieperspektive II: Legitimation und politische Herrschaft .....	38
2.3.1	Theoretische Konzepte .....	39
2.3.2	Perspektiven der eigenen Forschung .....	42
2.4	Theorieperspektive III: Bildungsforschung und Bildungspolitik.....	45
2.4.1	Theoretische Konzepte .....	46
2.4.2	Perspektiven der eigenen Forschung .....	48
<b>3</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>49</b>
3.1	Forschungsstrategie im Überblick .....	49
3.1.1	Fallstudien im Vergleich .....	50
3.1.2	Auswahl der Bundesländer .....	51
3.1.3	Kombination der Methoden .....	53

3.2	Presseanalyse .....	56
3.2.1	Bestimmung des Korpus .....	56
3.2.2	Datenerhebung und -aufbereitung .....	57
3.2.3	Auswertungsstrategie .....	60
3.3	Exkurs: Ergebnisse der quantitativen Presseanalyse .....	65
3.3.1	Länder und Themen .....	65
3.3.2	Zeitverläufe .....	71
3.3.3	Wahl der Themen für die weiteren Analysen .....	73
3.4	Dokumentenanalyse .....	75
3.4.1	Bestimmung des Korpus .....	76
3.4.2	Datenerhebung und -aufbereitung .....	77
3.4.3	Auswertungsstrategie .....	78
3.5	Experteninterviews .....	79
3.5.1	Stichprobe und Durchführung .....	80
3.5.2	Auswertungsstrategie .....	84
3.6	Abfolge der Forschungsschritte .....	85
3.6.1	Erstes Forschungsjahr .....	85
3.6.2	Zweites Forschungsjahr .....	86
3.6.3	Drittes Forschungsjahr .....	87
3.6.4	Gang der weiteren Argumentation .....	87
<b>4</b>	<b>„Die Kultusminister haben beschlossen und koordiniert gehandelt.“ – PISA und die Einführung von Standards und zentralen Prüfungen .....</b>	<b>89</b>
4.1	Diskussionskontext und bundesweite Entwicklung .....	90
4.1.1	Länderübergreifende Aktivitäten .....	90
4.1.2	Parteilpolitische Positionen .....	97
4.1.3	Die bundesweite Pressediskussion .....	100
4.1.4	Materialbasis für die Fallstudien .....	104

4.2 Die Diskussion um Standards und zentrale Prüfungen in Brandenburg – <i>oder: Ausweitung der Leistungsprüfungen als politischer Konsens</i> .....	107
4.2.1 Die Ausgangssituation im Lande .....	107
4.2.2 Phase I: Vor PISA-I .....	109
4.2.3 Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	109
4.2.4 Phase III: Nach PISA-E .....	118
4.2.5 Theoretische Einordnung .....	124
4.3 Die Diskussion um Standards und zentrale Prüfungen in Rheinland-Pfalz – <i>oder: Lernstandserhebungen ja, zentrale Prüfungen nein</i> .....	131
4.3.1 Die Ausgangssituation im Lande .....	131
4.3.2 Phase I: Vor PISA-I .....	135
4.3.3 Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	135
4.3.4 Phase III: Nach PISA-E .....	142
4.3.5 Theoretische Einordnung .....	146
4.4 Die Diskussion um Standards und zentrale Prüfungen in Thüringen – <i>oder: Zusätzliche Leistungsprüfungen als Kontinuität der Regierungspolitik</i> .....	150
4.4.1 Die Ausgangssituation im Lande .....	151
4.4.2 Phase I: Vor PISA-I .....	153
4.4.3 Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	153
4.4.4 Phase III: Nach PISA-E .....	164
4.4.5 Theoretische Einordnung .....	169
4.5 Vergleich der Fälle .....	175
4.5.1 Gemeinsame und unterschiedliche Voraussetzungen .....	176
4.5.2 Steuerungstheoretische Perspektive .....	177
4.5.3 Legitimationstheoretische Perspektive .....	179
4.5.4 Bildungsforschung und Bildungspolitik .....	180



<b>5</b>	<b>„Da hat die Bundesregierung die Länder getrieben.“</b>	
	<b>– PISA und die Ganztagschulentwicklung .....</b>	<b>183</b>
5.1	Diskussionskontext und bundesweite Entwicklung .....	184
5.1.1	Verbreitung von Ganztagschulen .....	184
5.1.2	Parteilpolitische Positionen .....	187
5.1.3	Das Ganztagschulprogramm der Bundesregierung .....	189
5.1.4	Die bundesweite Pressediskussion .....	191
5.1.5	Materialbasis für die Fallstudien .....	195
5.2	Die Ganztagschuldiskussion in Brandenburg	
	– oder: <i>PISA als Auslöser des Ausbauprogramms</i> .....	198
5.2.1	Die Ausgangssituation im Lande .....	198
5.2.2	Phase I: Vor PISA-I .....	199
5.2.3	Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	200
5.2.4	Phase III: Nach PISA-E .....	205
5.2.5	Theoretische Einordnung .....	212
5.3	Die Ganztagschuldiskussion in Bremen	
	– oder: <i>Entscheidungsvorlauf und schneller Ausbau</i> .....	219
5.3.1	Die Ausgangssituation im Lande .....	220
5.3.2	Phase I: Vor PISA-I .....	221
5.3.3	Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	223
5.3.4	Phase III: Nach PISA-E .....	231
5.3.5	Theoretische Einordnung .....	237
5.4	Die Ganztagschuldiskussion in Rheinland-Pfalz	
	– oder: <i>Die Vorreiterrolle und ihre nachträgliche Bestätigung</i> .....	243
5.4.1	Die Ausgangssituation im Lande .....	244
5.4.2	Phase I: Vor PISA-I .....	247
5.4.3	Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	249
5.4.4	Phase III: Nach PISA-E .....	254
5.4.5	Theoretische Einordnung .....	257
5.5	Vergleich der Fälle .....	263
5.5.1	Gemeinsame und unterschiedliche Voraussetzungen .....	263
5.5.2	Steuerungstheoretische Perspektive .....	265
5.5.3	Legitimationstheoretische Perspektive .....	268
5.5.4	Bildungsforschung und Bildungspolitik .....	269

<b>6</b>	<b>„Die KMK sieht keinen Handlungsbedarf.“</b>	
	<b>– PISA und der Wandel der Schulstrukturen .....</b>	<b>271</b>
6.1	Diskussionskontext und bundesweite Entwicklung .....	273
6.1.1	Schulstrukturen in den deutschen Bundesländern .....	273
6.1.2	Parteilpolitische Positionen .....	277
6.1.3	Die bundesweite Pressediskussion .....	283
6.1.4	Materialbasis für die Fallstudien .....	288
6.2	Die Diskussion um die Schulstrukturen in Bremen	
	– <i>oder: Politikwechsel nach der PISA-Katastrophe</i> .....	291
6.2.1	Ausgangssituation im Lande .....	292
6.2.2	Phase I: Vor PISA-I .....	295
6.2.3	Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	297
6.2.4	Phase III: Nach PISA-E .....	302
6.2.5	Phase IV: Die Entwicklung in den Jahren 2003 und 2004 .....	312
6.2.6	Theoretische Einordnung .....	317
6.3	Die Diskussion um die Schulstrukturen in Brandenburg	
	– <i>oder: Der lange Kampf um die Zweigliedrigkeit</i> .....	325
6.3.1	Ausgangssituation im Lande .....	326
6.3.2	Phase I: Vor PISA-I .....	330
6.3.3	Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	331
6.3.4	Phase III: Nach PISA-E .....	337
6.3.5	Phase IV: Die Entwicklung in den Jahren 2003 und 2004 .....	341
6.3.6	Theoretische Einordnung .....	347
6.4	Die Diskussion um die Schulstrukturen in Thüringen	
	– <i>oder: Die erfolgreiche Verteidigung des Status Quo</i> .....	352
6.4.1	Die Ausgangssituation im Lande .....	353
6.4.2	Phase I: Vor PISA-I .....	356
6.4.3	Phase II: Zwischen PISA-I und PISA-E .....	357
6.4.4	Phase III: Nach PISA-E .....	361
6.4.5	Theoretische Einordnung .....	366

6.5	Vergleich der Fälle .....	369
6.5.1	Gemeinsame und unterschiedliche Voraussetzungen .....	369
6.5.2	Steuerungstheoretische Perspektive .....	371
6.5.3	Legitimationstheoretische Perspektive .....	372
6.5.4	Bildungsforschung und Bildungspolitik .....	374
<b>7</b>	<b>Die PISA-Studie im bildungspolitischen Prozess – ein Fazit .....</b>	<b>377</b>
7.1	Der KMK-Handlungskatalog als länderübergreifender Konsens .....	378
7.2	Leistungsvergleichsstudien und die Steuerung des Schulsystems .....	381
7.2.1	Standards und zentrale Prüfungen .....	382
7.2.2	Ganztagsschulen .....	383
7.2.3	Schulstruktur .....	384
7.2.4	PISA als Steuerungsinstrument .....	386
7.3	Leistungsvergleichsstudien und politische Legitimation .....	387
7.3.1	Standards und zentrale Prüfungen .....	388
7.3.2	Ganztagsschulen .....	389
7.3.3	Schulstrukturen .....	389
7.3.4	PISA im Spannungsfeld von Steuerung und Legitimation .....	390
7.4	Leistungsvergleichsstudien, Bildungsforschung und Bildungspolitik .....	392
7.4.1	Bildungsforschung und öffentliche Interessen .....	393
7.4.2	Bildungsforschung und ministerielle Strategien .....	395
7.4.3	Die Bildungsforschung als großer Gewinner? .....	397
<b>8</b>	<b>Anhang: Grundinformationen zu den ausgewählten Bundesländern .....</b>	<b>401</b>
<b>9</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>411</b>
<b>10</b>	<b>Zu den Autorinnen und Autoren .....</b>	<b>429</b>

*„Das Wissen über Leistungsergebnisse von Schulsystemen wächst schneller als das Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann“ (Terhart 2002, S. 108).*

## **1 Einführung**

Seit Ende 2001 beeinflusst die PISA-Studie in einer historisch einmaligen Weise sowohl die bildungspolitische wie die erziehungswissenschaftliche Diskussion in Deutschland. Dass diese Diskussion am Ende des Jahrzehnts weiter anhält, lässt sich auch daran erkennen, dass nicht nur in den öffentlichen Medien (vgl. *Die Zeit vom 04.03.2008*), sondern auch in fachwissenschaftlichen Zeitschriften (vgl. *Die Deutsche Schule, Heft 1/2008*) erst jüngst wieder Bilanz gezogen wurde: Was hat sich durch die PISA-Studie im deutschen Schulsystem seit 2001 verändert? Während sich die öffentliche Diskussion dabei stärker auf die Realisierung konkreter Förderaktivitäten konzentriert, dreht sich die erziehungswissenschaftliche Diskussion eher um die Frage, ob durch PISA 2000 (und die nachfolgenden Studien) ein neues Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und bildungspolitischen Entscheidungen etabliert wurde: Sind die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien zu einem zentralen Bezugspunkt des bildungspolitischen Handelns geworden, führen sie zu „besseren“, zu aufgeklärteren Entscheidungen (vgl. Fend 2008, S. 559)? Wird dadurch für die Gestaltung des Schulsystems ein neues, ein „evaluationsbasiertes Steuerungskonzept“ (Altrichter/Heinrich 2006, S. 55) etabliert? Mit PISA – vor allem aber mit der Diskussion nach PISA – stellt sich damit die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik neu. Während in den 1990er Jahren sozialwissenschaftliche Analysen herausarbeiteten, dass erziehungswissenschaftliches Wissen für bildungspolitische Entscheidungen nur eine eng begrenzte Relevanz besitzt (vgl. Tillmann 1991), sprechen die Erfahrungen nach PISA eine ganz andere Sprache: Die PISA-Studie selbst erhebt den Anspruch, Steuerungswissen für bildungspolitische Entscheidungen zu liefern (vgl. OECD-PISA 2000, S. 9ff.). Und seit Ende 2001 beziehen sich in Deutschland Bildungspolitiker/innen aller Parteien immer wieder auf die PISA-Ergebnisse, wenn sie ihre Vorstellungen und Programme verkünden. Zugleich haben diese

PISA-Ergebnisse eine solche öffentliche Bekanntheit erreicht, dass insbesondere die regierenden Politiker/innen in den Ministerämtern gezwungen sind, sich auf diese Ergebnisse zu beziehen und zugleich deutlich zu machen, welche Maßnahmen sie zur Behebung der „PISA-Misere“ ergreifen werden.

Diese Situation ist der Ausgangspunkt unserer Forschung: Wir interessieren uns dafür, in welcher Weise die Ergebnisse der PISA-Studie im politischen Diskussions- und Entscheidungsprozess „verarbeitet“ wurden: Was wurde durch PISA wirklich angestoßen, was wurde der PISA-Studie nachträglich zugeschrieben? Wie haben dabei vor allem die Schulministerien der Länder agiert? Weil wir diese Fragen möglichst konkret, möglichst faktennah beantworten wollen, haben wir dazu eine umfangreiche empirische Forschung durchgeführt. Aber auch die umfangreichste Forschung kann immer nur Ausschnitte der Realität analysieren: Wir konzentrieren uns auf die „Nachwirkungen“ der PISA-2000-Studie und betrachten dabei vor allem die Abläufe zwischen August 2001 und Dezember 2002 – und dies in vier Bundesländern (Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz, Thüringen). Insgesamt haben wir 13 themenbezogene Einzelfallstudien erstellt (z. B. „Die Diskussion um Standards und zentrale Prüfungen in Rheinland-Pfalz“, „Die Ganztagschuldiskussion in Brandenburg“); neun dieser Studien werden in diesem Buch präsentiert. Diese differenzierte Analyse bildungspolitischer Mikroprozesse erlaubt es, die ganz unterschiedlichen Bedeutungen, die die PISA-Ergebnisse in den verschiedenen politischen Kontexten einnehmen können, herauszuarbeiten. Auf der Basis dieser neun Einzelfallstudien unternehmen wir abschließend den Versuch, zu theoretischen Verallgemeinerungen über die bildungspolitische Bedeutung der PISA-Studie zu gelangen.

Dieses Buch ist die abschließende Monographie des von der DFG von 2003 bis 2006 geförderten Forschungsprojekts „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien“ (MiSteL)<sup>1</sup>, das an der Universität Bielefeld von einem Team von fünf Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern durchgeführt wurde. Dabei sind von der Antragstellung bei der DFG (2002) bis zur endgültigen Fertigstellung dieses Bandes (2008) insgesamt sechs Jahre vergangen. Das hier vorgelegte Buch ist das Produkt einer Teamarbeit, in der dennoch jede/r der Beteiligten einen eigenen Schwerpunkt bearbeitet hat: Kathrin Dederling hat Fallanalysen zu zentralen Prüfungen etc. (Kap. 4) und zu Schulstrukturen (Kap. 6) durchgeführt, zugleich war sie themenübergreifend für das Land Thüringen zuständig. Daniel Kneuper hat sich mit den Theorie- und Methodenproblemen (Kap. 2 und 3) des Projekts beschäftigt und Analysen zur Schulstruktur (Kap. 6) erstellt, zugleich war er im Team der Experte für das

---

1 Außerdem wurden im Rahmen des Mistel-Projekts bisher die folgenden Veröffentlichungen erstellt: Dederling u.a. 2003, 2007; Dederling 2008; Kneuper/Nessel 2006; Kneuper 2007; Kuhlmann/Tillmann 2008; Nessel 2005; Nessel u.a. 2006; Tillmann u.a. 2008.

Land Bremen. Christian Kuhlmann hat sich mit den theoretischen Grundlagen des Projekts (Kap. 2) befasst und Fallanalysen zur Ganztagschule (Kap. 5) erstellt; er war zuständig für das Land Rheinland-Pfalz. Isa Nessel hat Fallanalysen zu zentralen Prüfungen etc. (Kap. 4) erstellt. Außerdem hat sie (wie Kathrin Dederling und Daniel Kneuper auch) Analysen zum Thema „Maßnahmen im Elementar- und Primarbereich“ erstellt. Diese Analysen, die in diesem Band nicht enthalten sind, werden zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht. Isa Nessel war zudem themenübergreifend für das Land Brandenburg zuständig. Klaus-Jürgen Tillmann hat das Projekt entworfen und geleitet, er hat an der Erstellung der Kapitel 2, 3, 6 und 7 mitgewirkt – und er hat die Endbearbeitung des vorliegenden Textes vorgenommen.

Mit dieser Form der empirischen Forschung wurde in unterschiedlicher Weise inhaltliches wie methodisches Neuland betreten: So ist die bildungspolitische Bedeutung von Projekten der Bildungsforschung bisher nur höchst selten zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht worden. Und die dabei vorgenommene Rekonstruktion bildungspolitischer Diskurse auf der Basis umfangreicher Presseanalysen dürfte in der vorliegenden Form ebenfalls neu sein. Zugleich haben wir uns in ein Forschungsfeld gewagt, das eher als verschlossen und abweisend gilt: Wir haben die Verarbeitungs- und Entscheidungsprozesse, die in der Folge von PISA in den Schulministerien der Länder abgelaufen sind, in den Mittelpunkt unserer Arbeit gestellt. Um dazu Fallstudien durchführen zu können, benötigten wir die Bereitschaft der dort Tätigen, sich unseren Fragen und Erkundungen zu öffnen. Dies ist gelungen, weil wir in vier Ministerien auf Kolleginnen und Kollegen getroffen sind, die unseren Forschungsansatz interessant fanden, die sich davon auch Anstöße zur Selbstreflexion erhofften, die Vertrauen zu unserer Arbeit fassten und die deshalb bereit waren, uns auch Einblicke in interne Abläufe ihrer Ministerien zu gewähren. Ihnen gilt unser ganz besonderer Dank; denn ohne diesen Feldzugang hätte unserer Forschung gar nicht stattfinden können. Stellvertretend für eine größere Zahl von Ministeriums-Mitarbeiter/innen, bedanken wir uns bei Dr. Winfried Eschmann (Mainz), Johann Fackelmann (Erfurt), Heinz-Jürgen Kuhn (Potsdam) und Jochen Schweitzer (Bremen).

Mit der Vorlage dieser Studie verbinden wir die Hoffnung, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung ihre Aufmerksamkeit künftig stärker als bisher auch auf bildungspolitische Prozesse und Wirkmechanismen richtet. Damit erhielte die Erziehungswissenschaft die Chance, ihre eigene Rolle in diesem Geflecht nicht nur konzeptionell zu definieren, sondern auch aufgrund empirischer Erkenntnisse (selbst-)kritisch einordnen zu können.

## 2 Problemstellung und theoretische Einbindung

Das empirische Forschungsprojekt, über das hier berichtet wird, greift in systematischer Absicht ein bildungspolitisches Thema auf: Es geht um die Frage, in welcher Weise die Schulministerien der Bundesländer die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien (hier: PISA 2000) rezipieren und in welcher Weise sie darauf handelnd reagieren. Realisiert wird dazu eine explorative Studie, die erste Einsichten in den Umgang mit Leistungsvergleichsstudien auf der Systemebene liefern soll. Diese Fragestellung weist zwei verschiedene – aber sich ergänzende – theoretische Bezüge auf:

- a) Leistungsvergleichsstudien beanspruchen „Steuerungswissen“ für die zentrale Ebene des Schulsystems (für das Ministerium) zu liefern, damit dort im Sinne eines Qualitätsmanagements für pädagogische Verbesserungen gesorgt werden kann. Ungeklärt ist bisher aber, ob und wie dieser Anspruch eingelöst werden kann: Wie rezipiert ein Ministerium die Ergebnisse der PISA-Studie, welche Handlungsnotwendigkeiten sieht es, welche Instrumente der Steuerung werden genutzt? Dabei soll analysiert werden, welche Maßnahmen unter Berufung auf PISA angekündigt wurden, und in welchen Schritten diese innerhalb des Schulsystems realisiert wurden. Damit soll die Studie Ergebnisse liefern, die in die Theoriediskussion über Steuerbarkeit und Steuerungsinstrumente des Schulsystems einzubringen sind.
- b) Die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien spielen nicht nur innerhalb des Schulsystems eine Rolle. Vielmehr hat sich gerade bei den PISA-Ergebnissen gezeigt, dass durch sie eine umfassende öffentliche Debatte ausgelöst wurde, in der die Schulministerien der Länder unter erheblichen Legitimationsdruck geraten sind. Wie Ministerien dabei öffentlich agieren, welche erklärenden Argumente sie ins Feld führen, welche Maßnahmen schließlich angekündigt werden – und welche Rolle dabei die Sicherung der politischen Akzeptanz spielt – soll rekonstruiert werden. Damit wird ein empirischer Beitrag zur politischen Bedeutung von PISA vorgelegt; zugleich sollen die Ergebnisse in die Theoriediskussion zum Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik eingeführt werden.

Im Zentrum unserer Forschung steht somit die Frage, wie die Ergebnisse einer Leistungsvergleichsstudie durch die Schulministerien rezipiert und verarbeitet werden. Dabei interessiert nicht zuletzt, in welchem Verhältnis die Aktivitäten