

Sigrid Hartong

BASISKOMPETENZEN STATT BILDUNG?

Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat

campus FORSCHUNG

Basiskompetenzen statt Bildung?

Campus Forschung
Band 955

Sigrid Hartong, Dr. rer. pol., arbeitet im Bereich Schul- und Bildungsforschung
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

© Campus Verlag GmbH

Sigrid Hartong

Basiskompetenzen statt Bildung?

Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat

Campus Verlag
Frankfurt/New York

© Campus Verlag GmbH

Zugl.: Dissertation, Bamberg, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-593-39644-6

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

Copyright © 2012 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Gedruckt auf Papier aus zertifizierten Rohstoffen (FSC/PEFC).

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Druck und Bindung: CPI buchbücher.de, Birkach

Printed in Germany

Dieser Titel ist auch als E-Book erhältlich.

www.campus.de

© Campus Verlag GmbH

In dankbarer und glücklicher Erinnerung
an Gisa Schneider † 2009

Inhalt

1. Einleitung: PISA und die Forschungslücken.....	11
2. Das Schulfeld im Mehrebenenmodell.....	15
2.1 Grundproblem der Forschungsfrage	15
2.2 Pierre Bourdieus Theorie sozialer Felder	16
2.2.1 Überblick	16
2.2.2 Das Schulfeld und seine Beziehung zum Feld der Macht.....	20
2.2.3 Das Schulfeld als Zusammenspiel von Schulpolitik und Schulpraxis	23
2.2.4 Anwendung des Feldansatzes	24
2.3 Weltkultur als Messlatte der Anpassung.....	26
2.3.1 Amerikanischer Neoinstitutionalismus.....	26
2.3.2 Modernisierungsperspektive und Weltkultur: Die Standardisierung des Bildungssystems	28
2.3.3 Erklärungspotentiale und -grenzen des Weltkulturansatzes	31
2.4 Governance im Mehrebenenfeld Schule	34
2.4.1 Hinführung: Studien zum <i>gouvernement</i>	34
2.4.2 Mehrebenengovernance und seine Bedeutung für die Bildungsforschung.....	37
2.5 Das Analysemodell.....	39
2.5.1 Forschungsagenda und die Frage der Methodik.....	41
3. Die Folgen der Internationalisierung: Emergenz einer neuen Ebene auf dem Feld der Schulpolitik	53
3.1 Die Entstehung neuer Arenen und Strukturen	55

3.2	Die Rolle der Internationalen Organisationen	58
3.2.1	Die Ausgangssituation	58
3.2.2	Wandel der Governancepraktiken: Vom Interessensinstrument zum Auftraggeber	61
3.2.3	»Währungsreform«: Einführung des informationellen Kapitals und seine Transformation in symbolisches Kapital	70
3.3	Leitbildwandel: Dominante Argumentationsmuster in den internationalen Arenen	75
3.3.1	Die OECD	75
3.3.2	Die EU	99
3.4	Spannungslinien auf der internationalen Ebene im Feld der Macht	107
3.4.1	Exkurs: Bildungsreform und PISA-Rezeption bei nahen und fernen Nachbarn	112
3.5	Zusammenfassung	116
4.	Die Auswirkungen der Internationalisierung auf die nationale Schulpolitik	121
4.1	Traditionelle Feldkonstellation: Institutionen, Akteure, Symbolsysteme	122
4.1.1	Etablierung und Krisen des gegliederten Schulwesens	128
4.1.2	Zwischenfazit: Leitbild und Governance des deutschen Schulfeldes	134
4.2	Der »PISA-Schock« als Wendepunkt?	137
4.2.1	Vom Auftraggeber zum Adressaten: Der Einfluss der internationalen Organisationen	139
4.2.2	<i>Entrepreneurs</i> versus Kritiker	142
4.2.3	Das Feld der Politikberatung in Deutschland	154
4.3	Positionen und politische Agenda vor und nach PISA	182
4.3.1	Politische Entscheidungsträger	184
4.3.2	Neue Akteure auf dem Feld der Bildungspolitik	202
4.3.3	Gewerkschaften und Verbände im bildungspolitischen Feld	208
4.3.4	Argumentationsmuster der Kritiker	219
4.4	Zwischenfazit	221

5. Transformation auf Länderebene:	
Transformation der Schulpraxis?.....	227
5.1 Vorbemerkungen.....	227
5.1.1 Bildungspolitik der Länder und Probleme der analytischen Einordnung.....	227
5.1.2 Schulpraxis: Transformation als Anpassung?	228
5.2 Das Fallbeispiel Niedersachsen.....	232
5.2.1 Pfadabhängigkeit und Wandel.....	232
5.2.2 Niedersachsen als Vorreiter: Kooperationen mit der Bertelsmann Stiftung	252
5.2.3 Externe Evaluation: Die Niedersächsische Schulinspektion (NSchI)	278
5.2.4 Eigenverantwortliche Schulen erzählen: Die Reaktionen der Schulpraxis.....	288
5.3 Zusammenfassung.....	318
6. Schlussbetrachtung	321
6.1 Neues Paradigma:	
Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft.....	321
6.2 Hybridisierung von altem und neuem Paradigma.....	335
6.3 Reproduktion sozialer Ungleichheit unter neuen Bedingungen	341
Abkürzungen.....	345
Tabellen.....	348
Abbildungen.....	349
Literatur.....	350
Zertifizierung von Schulen durch den Club of Rome.....	407
Interviewfragen.....	410

1. Einleitung: PISA und die Forschungslücken

Beinahe explosionsartig ist binnen der letzten Jahre die Zahl von Studien und Schriften gewachsen, die sich mit den Themen Bildung und Schule auseinandersetzen. Ganze Zeitschriften, Konferenzen und Organisationen widmen sich der Verbesserung von Unterricht, Schülerleistungen und Inklusion oder aber technischen Fragen internationaler und nationaler Bildungsvergleiche. Weitere Schwerpunkte sind die Optimierung von Kompetenz-Testverfahren (siehe z.B. Sill/Sikora 2007) oder die so genannte *Rezeptionsforschung*, die sich empirisch mit Reformwirkungen, beispielsweise mit der Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften, auseinandersetzt (siehe z.B. Lankes 2008, Hosenfeld/Groß Ophoff 2007, Nachtigall/Jantowski 2007, Tresch 2007). Die PISA-Studie ist dabei längst nicht mehr das einzige zentrale Schlagwort bzw. *Narrativ*, mit dem von unterschiedlicher Seite her argumentiert wird. Obwohl innerhalb der letzten zehn Jahre die Situation im Bildungsbereich immens komplexer geworden ist, sind die Nachwehen des »PISA-Fiebers« (Karg 2005: 10) immer noch deutlich zu spüren. So wurde erst im Oktober 2010 das ZIB, das *Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien*, in München gegründet, das unter der Leitung von Manfred Prenzel die kommenden PISA-Runden in Deutschland leiten und sich verstärkt mit Bildungsstudien großen Kalibers beschäftigen wird.

Neben diesen großen Erhebungen werden vermehrt auch einzelne Aspekte der jüngsten Bildungsreformen fokussiert – zum Beispiel der zunehmende Einfluss internationaler Akteure, die schulische Systemgestaltung in den so genannten *Vorbildländern*, Effekte nationenübergreifender Anpassung oder auch, aus einer Mikroperspektive heraus, die Situation der Schulen, die auf der einen Seite mehr Autonomie und damit mehr Freiheiten erhalten haben, auf der anderen Seite jedoch im Sinne des *New Public Management* Prinzipien wie der *Accountability* unterworfen werden. Wieso also noch eine Studie zum Thema Schulreform?

Zunächst handelt es sich um eine soziologische Studie im ursprünglichen Sinne und damit um einen Versuch, gesellschaftliche Entwicklungen und Vorgänge in ihrer (möglichst vollständigen) Komplexität verstehen und analysieren zu wollen. Hierbei ist es die Rolle von Wissenschaft, die Beobachtungen der Gesellschaft zu reflektieren und sich bei dieser Reflexion selbst nicht auszuschließen. Gerade in den Bereichen von Bildung und Schule ist dieses Verstehen und Nachvollziehen kaum überzubewerten. Umso dramatischer scheint es, dass es aktuell kaum Studien oder wissenschaftliche Analysen gibt, die der Reflexion über die die Schule betreffenden Geschehnisse als solche genügend Raum geben. Was aktuell in der Schul- und Bildungsforschung dominiert, sind pragmatische, strategisch orientierte Fragestellungen. Diese sind durchaus wichtig und haben mehr denn je ihre Berechtigung; dennoch hat sich ein bedenkliches Maß an Einseitigkeit durchgesetzt. Nicht immer wird hierbei genügend berücksichtigt, dass es zunächst entscheidend ist, die Zusammenhänge der Geschehnisse im Schulbereich über die verschiedenen Ebenen hinweg und innerhalb unterschiedlicher Akteurszusammenhänge zu *verstehen*, um sich gerade auch über die Ziele von Reformen klar zu werden. So hat in Deutschland – aber auch international – eine wirkliche Auseinandersetzung mit der PISA-Studie, das heißt auch eine *methodologische* Debatte, erst relativ spät begonnen (vgl. Hopmann/Brinek 2007: 9) und immer noch sehen sich diese Stimmen in vielen Ländern einer omnipräsenten PISA-»Schockstarre« (Eigler 2004: 49) gegenüber.

Diese Studie startet den Versuch, einige der vorhandenen Lücken zu schließen und die wissenschaftliche Aufgabe der Reflexion über die gesellschaftlichen Entwicklungen im Schulbereich zu stärken. Hierbei geht es um drei zentrale Aspekte der Veränderung: erstens der *Leitbilder* von Schule, Unterricht und Bildung beziehungsweise von Wissen im Allgemeinen, zweitens der Regierungsmodi im Schulbereich, verstanden als *Governance*, sowie drittens der Schul*praxis* als intendierter und unintendierter Effekt des Wandels in den beiden erstgenannten Bereichen.

Ein Schlüsselbegriff innerhalb der aktuellen Diskussion um Schule und Bildung ist zweifellos und in vielerlei Hinsicht derjenige der *Internationalisierung*. In der Tat wird die Internationalisierung in dieser Arbeit als zentrale Ursache für die Initiierung der jüngsten Schulreformen betrachtet, jedoch nicht als diffuse Tatsache, auf die sich die Länder zwangsweise durch Reform einstellen müssen, sondern vielmehr als Prozess der Generierung

einer neuen Ebene von Schulpolitik, auf der sich bestimmte Akteure mit bestimmten Leitbildern und Governancemodi etabliert haben.

Die Schulreformen der letzten Jahre in ihrer ganzen Komplexität verstehen zu wollen, ist ein unmögliches Unterfangen. Dennoch oder gerade deswegen lohnt es sich, soziologische Werkzeuge zu nutzen, mit deren Hilfe es zu schaffen ist, den Grad der Komplexität sinnvoll zu reduzieren. Natürlich kann man dabei der Tatsache nicht entgehen, selbst eine Schablone der Betrachtung anzulegen, die bestimmte Aspekte betont und andere dafür in den Hintergrund stellt. Ist man sich dieser Einschränkung bewusst, ist es dennoch möglich, soziologische Aufklärung und reflexive Analyse zu betreiben.

Wie bereits deutlich geworden ist, werden Schulpolitik und Schulpraxis in der vorliegenden Arbeit als Feldzusammenhang verstanden, der sich über mehrere Ebenen hinweg strukturiert und dynamisiert. Wo sich ein solcher Ansatz wissenschaftlich verorten lässt, soll im Folgenden erläutert werden. Er ist als eine besonders fruchtbare Kombination dreier soziologischer Theoriestränge zu verstehen, aus denen heraus ein eigener Forschungsansatz erarbeitet wird. Bei den drei Theoriesträngen handelt es sich um die *Bourdiesche Feldtheorie*, den *soziologischen Neoinstitutionalismus* sowie um die Analyse von *Governance im Mehrebenensystem*. Theoriegeleitet kann dann aus dem eigenen Ansatz heraus das methodische Vorgehen entsprechend gewählt und strukturiert werden.

2. Das Schulfeld im Mehrebenenmodell

2.1 Grundproblem der Forschungsfrage

Die Wahl von Theorie und Methodik strukturiert sich aus der umfassenden Forschungsfrage der Studie: Wie und in welche Richtung erzeugt Internationalisierung eine Transformation des nationalen Schulfeldes, verstanden als ein Wandel von Leitbildern, Governance und Schulpraxis? Es wird hierbei explizit nicht angenommen, dass sich diese Auswirkungen einfach in globale Konvergenz beziehungsweise Divergenz fassen lassen, sondern dass es einer differenzierteren Erfassung komplexer Prozesse auf mehreren Ebenen sowie innerhalb unterschiedlicher gesellschaftlicher Zusammenhänge bedarf. Hierbei ist es notwendig zu analysieren, was sich auf welchen Ebenen von Gesellschaft ändert beziehungsweise durch welche Akteure sowie Mechanismen Wandel initiiert wird. Es soll erfasst werden, wie sich durch das Ineinandergreifen von globalen, nationalen und lokalen Restrukturierungsprozessen ein Leitbildwandel im Bereich der Schulbildung vollzieht, welche Governanceformen sich hierbei als bedeutend herauskristallisieren und ob beziehungsweise wie sich dieser Wandel schließlich in der Praxis von Schule und Unterricht äußert. Der Fokus liegt auf einer tief greifenden, reflexiven Analyse von Schulpolitik und Schulpraxis mittels qualitativer soziologischer Forschung, die jedoch der angestrebten Makro-Perspektive gerecht werden muss. Dementsprechend bedarf es eines greifbaren, aber ausreichend komplexen Modells.

Um zu einem solch umfassenden Modell zu gelangen, werden vorhandene und in der Schulforschung teilweise prominent verwendete Ansätze neu kombiniert. Dies sind explizit die Feldtheorie von Pierre Bourdieu, der Weltkulturansatz als Teil des soziologischen Neoinstitutionalismus und schließlich der Ansatz der (Mehrebenen-) Governance. Jeder der drei Ansätze bietet im vorliegenden Zusammenhang spezielle analytische Stärken,

die sich in einem Modell des Mehrebenen-Schulfeldes fruchtbar miteinander kombinieren lassen.

2.2 Pierre Bourdieus Theorie sozialer Felder

2.2.1 Überblick

Pierre Bourdieu hat sowohl in der Soziologie als auch in den Erziehungswissenschaften enorme Prominenz erreicht (vgl. Rieger-Ladich 2006). Seine umfassenden Analysen und provokanten Schriften finden seit langem Gehör. Bourdieus Idee, mit Hilfe der Begriffe *Feld* und *Habitus* die sozialwissenschaftlichen Antagonismen von Subjektivismus und Objektivismus, Theorie und Empirie, materieller und symbolischer Ordnung beziehungsweise Struktur und Akteur zu überwinden (vgl. Bourdieu/ Wacquant 1996: 19), hat enormes Integrationspotential, um komplexe gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu erfassen.

Im Sinne der Feldidee nehmen Gesellschaftsmitglieder im sozialen Raum bestimmte Positionen ein und stehen in bestimmten Relationen zueinander (vgl. Bourdieu 1970: 42ff). Die relative Position, die hierbei eingenommen werden kann, folgt aus dem Volumen sowie der Struktur an verfügbaren Kapitalien, wobei Bourdieu ursprünglich zwischen ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital unterscheidet (vgl. Bourdieu 1983, 1985: 21f). Aus der Umverteilung von Kapitalien, das heißt, den materiellen Ressourcen und ihrer Distribution ergibt sich die erste Quelle dynamischer Transformation innerhalb und zwischen den Feldern, was Bourdieu materielle Kämpfe beziehungsweise *Objektivismus erster Ordnung* nennt. Hiervon unterscheidet er einen *Objektivismus zweiter Ordnung*, die symbolische Matrix des praktischen Handelns, womit er den Sichtweisen und Interpretationen der Akteure als Bestandteil der Gesamtrealität ein entscheidendes Einflussgewicht einräumt (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 24). Diese zweite, auch *symbolisch* genannte Ordnung, unterliegt einer ebenso konfliktreichen Dynamik des Wandels. Die dialektische Beziehung zwischen sozialen und mentalen Strukturen bedeutet also, dass Positionen im Feld und damit Macht und Einfluss, die mittels Kapitaldistribution ausgeübt werden, mentale Strukturen der Anerkennung brauchen, das heißt durch entsprechende Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien als die Positionen von innen heraus strukturierende Elemente legitimiert werden

müssen (vgl. Bourdieu 2004: 13f, Bourdieu/Wacquant 1996: 29). Der *Habitus* (vgl. Bourdieu 1982: 277f) schafft diese Verbindung und zielt somit auf eine praktische Erkenntnis struktureller Vergesellschaftungsprozesse. Sowohl in Bezug auf den Habitus als auch auf das Feld betont Bourdieu das Primat des *Relationalen*. Das Feld steht dabei für ein »strukturelles System von objektiven Kräften«, für »relationale Konfigurationen mit spezifischem Gewicht«, die den sich darin befindenden Akteuren aufgezwungen werden. Dennoch steht es gleichzeitig für einen »Raum von Konflikten und Konkurrenz um das Monopol auf die im Feld wirksame Kapitalsorte« (Bourdieu/Wacquant 1996: 36f). Felder unterscheiden sich also nach der in ihnen dominanten Kapitalform, den strukturellen Verteilungen, aber ebenso den Bewertungen von Kapitalien und den damit einhergehenden Interessen. Die Interessen der Akteure werden damit zur *Illusio*, wobei dieser Begriff zwei Funktionen hat:

»[...] Erstens bricht er mit der verklärten Sicht des sozialen Handelns, die an der künstlichen Trennung von instrumentellem und expressivem oder normativem Handeln festhält und sich damit weigert, die verschiedenen Formen des nicht-materiellen Profits anzuerkennen, von denen sich die scheinbar »nicht-interessen-geleiteten« Akteure leiten lassen. Zweitens verweist er auf die Vorstellung, dass sich die Menschen nur durch die von bestimmten Feldern ausgehenden Stimuli – und durch keine anderen – aus dem Zustand der *In-Differenz* reißen lassen« (Bourdieu/Wacquant 1996: 48f, kursiv im Original).

Ein gewisses Maß an Determinierung der Akteure ist also

»[...] durch ihre aktuelle und potentielle Situation [...] in der Struktur der Distribution der verschiedenen Arten von Macht [oder Kapital], deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen [enthalten]« (Bourdieu/Wacquant 1996: 127).

Somit ergeben sich Handlungsstrategien von Akteuren im Konflikt aus ihren Feldpositionen und den entsprechenden Wahrnehmungskategorien heraus. Felder können dementsprechend bezüglich der unterschiedlichen Analyseebenen *Akteure*, *Institutionen* und *Symbolsysteme* sowie bezüglich *materieller* und *symbolischer* Kämpfe unterschieden werden. Während materielle Kämpfe als Konflikte um die Verteilung von Ressourcen und Positionen die grundlegende Strukturierung des Feldes inklusive der Kapitalbewertungen nicht in Frage stellen, thematisieren symbolische Kämpfe die Definition und Legitimierung strukturierender Konzepte und Kapitalien. Bei der Analyse symbolischer Kämpfe kommen somit Kampforte (*Arenen*) in

den Blick, zu denen aufgrund der Feldpositionen zum einen nur bestimmte Akteure Zugang haben, zum anderen sich das Einflussgewicht in den Auseinandersetzungen, verstanden als »sprachlicher Markt« (Bourdieu/Wacquant 1996: 180), gravierend unterscheidet. Im Zuge sowohl der symbolischen als auch der materiellen Kämpfe gehen bestimmte Akteure der Felder Koalitionen ein, um ihre Definitionsmacht zu vergrößern beziehungsweise um ihre Kapitalien innerhalb der Kämpfe zu bündeln. Diese Koalitionen können sich mit bestimmten Klassen beziehungsweise Gruppen mit ähnlichen Kapitalstrukturen/-volumina decken, müssen aber nicht (siehe auch Bourdieu 1982: 574f).

Eine als legitim anerkannte Denkform beziehungsweise Ideologie spannt als *Doxa* (vgl. Bourdieu 2001a: 32) des Feldes den Raum des Sag-, Denk- und Machbaren auf, also den Möglichkeitsraum für die sozialen und symbolischen Kämpfe – letzteres auch bei Bourdieu verstanden als *Diskurse*.

Somit positioniert sich eine *Doxa* auch über einen längeren Zeitraum im Zentrum des Feldes und kann langfristig das Feld strukturieren beziehungsweise die Ordnung mittels Reproduktion stabilisieren. Alternative Konzepte beziehungsweise Positionen können jedoch von *häretischen* Sichtweisen aus zu einer Delegitimierung der *Doxa* beitragen, immer gekoppelt mit einer Verschiebung auf der materiellen Ebene.

Bourdieu hat den Begriff der Diskurse weitgehend ausklammert. Nichtsdestotrotz stehen *Diskursanalytiker* wie beispielsweise Michel Foucault im Einklang mit Bourdieu, wenn sie soziale und symbolische Machtkämpfe unter der Berücksichtigung von Dispositionen (Standorten) erfassen, von denen aus Akteure diskursive Beiträge leisten (vgl. Landwehr 2001: 80, siehe auch Detel 1998). Auch bei Foucault ist niemand Inhaber *der Macht* schlechthin; vielmehr ist jemand in einer bestimmten Situation beziehungsweise Relation in der Lage, Wissen und Disziplinierungstechniken strategisch einzusetzen (vgl. Bruns 2006: 291). Auf diese Weise werden Regelwerke durchgesetzt, die Form, Inhalt und Zugänge zu den Diskursen bestimmen. Nicht nur direkt, sondern vielmehr auch indirekt funktionieren Diskurse durch Ausschließung. Letztere sind Mechanismen, die in internen Prozeduren des Diskurses selbst enthalten sind (vgl. Foucault 2007: 11ff). Bestimmte institutionelle Gefüge regeln hierbei, wer Zugang zu den Diskursen erhält. Auch bei Foucault kommt der Dynamik eine besondere Bedeutung zu, verstanden als Unvorhersehbarkeit der Diskurse (vgl. Foucault 2007: 33ff), die Raum schafft für Kreativität in

Denken, Reden und Handeln sowie für Streit und Kämpfe (vgl. auch Konersmann 2007, Detel 1998, Keller 2008: 203, Landwehr 2001: 84f). Diskurse sind also nicht statische Gebilde, sondern vielmehr in ihrer Komplexität reduzierte und dadurch produktive Ereignisse.

In einem solchen Modell ist das Wissen der Macht also nicht vollständig unterworfen (vgl. Foucault 2005a: 144ff), aber dennoch durch Macht strukturiert beziehungsweise eine Machtpraktik zur Stabilisierung oder zur Veränderung der sozialen und symbolischen Ordnung. Dementsprechend kovariieren Wissen und Sozialstruktur, da mittels Diskursen Strukturen der Sinngeneralisierung und dementsprechende Sinnverarbeitungsregeln gefestigt werden (vgl. Lessenich 2003: 14f). Wo bei Foucault vor allem die strukturellen Komponenten zum Erhalt und zur Reproduktion von Diskursen durch Disziplinierung im Vordergrund stehen, finden sich bei Bourdieu eher Antworten auf die Frage, welche Mechanismen Diskursen Autorität verleihen, das heißt, wie der *Habitus* zur Anwendung kommt (vgl. auch Kajatzke 2008: 75f).

Bourdieu's Abgrenzung unterschiedlicher Felder steht für einen Versuch zu verstehen, nach welchen Logiken (Kapitalverteilungen und -bewertungen) beziehungsweise nach welcher *Illusio* bestimmte gesellschaftliche Bereiche funktionieren und wie sich innerhalb dieser Bereiche dynamische Veränderungen nachweisen lassen. In mehreren Studien konstruiert er hierfür ein weiteres Feld, das im Prinzip quer zu den anderen Feldern liegt: das *Feld der Macht*. Im Prinzip fasst das Feld der Macht diejenigen symbolischen Kämpfe zusammen, die sich mit der *Währung* verschiedener Kapitalien, das heißt, der grundlegenden Strukturierung der anderen Felder beschäftigen. Das Feld der Macht hat besondere Relevanz, denn hier finden diejenigen langfristig gravierenden Transformationen statt, die sich im Endeffekt auf sämtliche andere Felder auswirken und damit tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel initiieren. *Verwissenschaftlichung* und *Leitbildwandel* wären solche Prozesse, deren Ursachen auf dem Feld der Macht zu suchen wären. Das Feld der Macht übt dementsprechend symbolische Gewalt aus. Grundsätzlich verkörpert für Bourdieu der Staat idealtypisch das Feld der Macht, auf dem die Besitzer verschiedenster Kapitalformen um Einfluss kämpfen (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 146):

»[...] [T]here is a shift from a diffuse symbolic capital, resting solely on collective recognition, to an *objectified symbolic capital*, codified, delegated and guaranteed by the state, in a word *bureaucratized*« (Bourdieu 1999: 66, kursiv im Original).

Unter Bourdieus Studien finden sich einige, die sich explizit mit dem Schul- beziehungsweise Bildungsfeld beschäftigen (Bourdieu 2001b, 2004). Besondere Beachtung findet hier der Einfluss von schulisch erworbenen Titeln als objektivierte Form von kulturellem Kapital. Diese gesellschaftsanalytische Beschaffenheit des Schulfeldes soll im Folgenden Gegenstand der Betrachtung sein.

2.2.2 Das Schulfeld und seine Beziehung zum Feld der Macht

Nach Bourdieu muss eine Feldanalyse zunächst die Frage stellen, wie sich ein bestimmtes Feld zum Feld der Macht verhält (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 136f). Innerhalb seiner Studien analysiert Bourdieu die Funktion des (französischen) Bildungs- und Schulfeldes in der Reproduktion der herrschenden Klasse, die das Bildungsfeld nutzt, um diesen Reproduktionsprozess zu legitimieren (vgl. Bourdieu 2004). Dies funktioniert, da das Bildungsfeld (und das Schulfeld als eines seiner Teile) für einen Moment der Unbestimmtheit beziehungsweise der Klassenlosigkeit (vgl. Bourdieu 1985: 16) steht: Ungleichheit, so das Selbstverständnis von Schule, speist sich aus reinen Leistungsunterschieden und ist daher legitim. Dieses Selbstverständnis als *Illusio* verdeckt jedoch nach Bourdieu die enge Kopplung zwischen politischem Feld, sozialen Milieustrukturen und den Möglichkeiten, schulisches (kulturelles) Kapital zu erwerben. Vielmehr entscheide der aus den Kapitalien der Lebenssituation resultierende *Habitus* als »Aneignungsmodus« (Bourdieu 1982: 143) über die Bewertung von Bildung, die Einstellung zur Schulinstitution, die Modi des Lernens oder das persönliche Selbstverständnis. Das Schulfeld gestaltet sich intern durch eine Kombination aus diskursiven und nicht-diskursiven, als institutionell verstandenen Praktiken, das heißt, durch *Dispositive*. Diese Dispositive sind, so Bourdieu, in ihrer Struktur eng mit dem *Habitus* beziehungsweise Aneignungsmodus der herrschenden Klasse verknüpft (vgl. Bourdieu 2004: 37). Das heißt, die Schule beinhaltet zwei Felder beziehungsweise Räume: Einerseits das durch seine Unbestimmtheit legitimierte Bildungsfeld, das dafür steht, nicht zwischen Menschen zu unterscheiden, sondern stattdessen einen jeden frei nach Leistung und Motivation mit Bildung auszustatten und ihm Möglichkeiten zu eröffnen, im gesellschaftlichen Status (inklusive Kapitalvolumen) aufzusteigen. Andererseits beinhaltet Schule das soziale Feld mit seiner asymmetrischen Kapitalverteilung. Gleichzeitig mit der Umwandlung bereits vorhandener Kapitalien in schulisches Kapital

werden bereits vorab determinierte Unterschiede durch die Ideologie der Chancengleichheit legitimiert (vgl. Bourdieu 2004: 54f, siehe auch Hepp 2006: 27ff). Geweiht durch den Institutionsritus der Schule werden so elitiäre Statusattribute erworben. Mit Bourdieu erfüllt das Bildungsfeld neben der Funktion der Wissensvermittlung also parallel Funktionen der Verteilung von Normierungsmacht und Privilegien (vgl. Bourdieu 2004: 143f):

»Die Logik schulischer Reproduktionsmechanismen, deren Effekt unter anderem darin besteht, ihre eigene Effizienz zu verbergen, die Trägheit von Taxonomien, die nach wie vor Rente und Gehalt entgegensetzen und verhindern, dass die Renten eines untrennbar ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals als eine der unbestreitbaren Erscheinungsformen des Gehalts erkannt werden, die Fruchtbarkeit der Ideologie des »öffentlichen Dienstes«, die sich mit der Illusion schulischer Neutralität verbindet, um den Eigentumstitel durch den als Instrument legitimer Aneignung von Profiten ökonomischen Kapitals fungierenden schulischen Titel zu ersetzen, all dies wirkt so zusammen, dass die heutigen und vor allem die zukünftigen Unternehmer nicht mehr als die Erben eines Vermögens, sondern als Musterexemplare von Selfmademännern, die aufgrund ihrer »Begabung« und ihrer »Meriten« dazu ausersehen sind, im Namen von »Kompetenz« und »Intelligenz« die Macht über die ökonomische Produktion auszuüben« (Bourdieu 2004: 406f).

Ogbleich Bourdieu seine Analysen primär auf das französische Schulsystem bezieht, lassen sich seine Thesen gewissermaßen auch auf das deutsche System übertragen. Bourdieu kommt zu dem Schluss, die *Talent-Theorie* fungiere als Pseudolegitimation; Lehrkräfte passierten selbst die Ausbildungsinstitutionen der herrschenden Klasse und eigneten sich dementsprechend eine *Kultur der Elite* an, die dann als *Kultur der Schule* Wertmaßstab für sämtliche Schülergruppen sei (vgl. Bourdieu 2001b: 41). Pädagogik fungiere in diesem Prozess als *Weibehandlung* und verdecke damit gleichzeitig ihre soziale Funktion des rituellen Ausschließens im Verlauf von Titelverteilungen (vgl. Bourdieu 2004: 93).

Bourdieu's Deutungen lassen klar erkennen, wie stark er eine Kopplung, eine strukturelle Homologie sowie eine kausale Interdependenz zwischen Schulfeld und dem Feld der Macht, bei ihm auch als politisches Feld begriffen, sieht. Dementsprechend ist die Ideologie der Begabung in Reihe zu denken mit der Doxa von demokratischer Freiheit und persönlichem Verdienst durch Leistung (vgl. Bourdieu 2004: 455). Das *Spiel* des politischen Feldes ist damit die legitime Durchsetzung von Sicht- und Klassifikationsprinzipien (vgl. Bourdieu 2001a: 55). Mit anderen Worten: Das politische Feld beansprucht, legitim im *Namen der Laien* zu sprechen und zu handeln, wobei die Laien größtenteils durch Zugangsbarrieren daran gehindert wer-

den, am politischen Feld teilzuhaben (vgl. Bourdieu 2001a: 15, 44). Das politische Feld regelt als zentrale Machtinstanz neben der Legitimierung der nationalen Kultur (vgl. Bourdieu 1999: 62) die Zugänge zu den anderen Feldern und die durch diese zu erlangenden Kapitalien (beispielsweise Bildungskapital durch den Eintritt ins Bildungsfeld und die Regelung der Zugänge von Bildungsabschlüssen).

Obgleich Bourdieu also durchaus die Bedeutung anderer Felder in den Blick nimmt, liegt sein Hauptfokus auf dem entlarvenden Moment, den diese Kopplung offenbart. Der Reproduktionsaspekt hat bei ihm mehr Gewicht als der Wandel des Schulfeldes beziehungsweise des Bildungsfeldes als Ganzes. Wandel wird vielmehr thematisiert als ein Wechselspiel von Bildungsexpansion und Disktinktionsstreben der herrschenden Klasse, die immer neue Taktiken entwickelt, um die positionalen Unterschiede zu den anderen Klassen aufrecht zu erhalten (vgl. Bourdieu 1982). Obgleich sich zahlreiche Untersuchungen Bourdieus auf das französische Schulsystem der 1960er Jahre beziehen und sich seitdem einiges in Richtung zunehmender Demokratisierung, sowohl im Feld der Macht als auch im Schulfeld, verändert hat, gelingt es aufgrund der die gesellschaftlichen Strukturen reproduzierenden Eigenlogik nie, die Zutrittsbarrieren aufzuheben. Vielmehr werden diese diffuser und das Element der Leistungsgerechtigkeit immer bedeutsamer, wobei bei Letzterem wiederum ein bestimmter Habitus als Schlüssel für Leistung fungiert. Diesen Zusammenhang konnte Hartmann (2002) auch für andere Länder als Frankreich nachweisen.

Bislang ist die Bourdieu'sche Rezeption in der Erziehungswissenschaft relativ einseitig gewichtet (*kritische* Pädagogik). In diesem Sinne genießt Bourdieu auch in der modernen Bildungsforschung viel Einfluss. Erst in Ansätzen kommt es zu einer Rezeption auch anderer Themen Bourdieus, beispielsweise seiner wissenschaftsreflexiven Sicht auf das eigene Tun (vgl. Rieger-Ladich 2006).

Durchaus an Bourdieu angelehnt, aber dabei gleichzeitig einen anderen Schwerpunkt setzend, wird in dieser Studie ein Schulfeld konstruiert, welches sich idealtypisch aus einem Zusammenspiel von Schulpolitik und (davon teilautonom) Schulpraxis ergibt.

2.2.3 Das Schulfeld als Zusammenspiel von Schulpolitik und Schulpraxis

Die Forschungsfrage richtet sich auf Prozesse des Wandels aus einer Makroperspektive heraus, das heißt, es wird gefragt, wie sich das Schulfeld in seiner spezifisch nationalen Konfiguration verändert und welche Rolle dabei die Internationalisierung spielt. Der Wandel von Leitbildern kann als eine Transformation der Doxa verstanden werden, was bedeutet, dass Leitbildwandel auf Verschiebungen im Feld der Macht zurückgehen muss, die so gravierend sind, dass träge Strukturen aufgebrochen und Positionen verändert werden. Der Wandel von Governance kann im Bourdieu'schen Sinne als Transformation von Spielregeln betrachtet werden, die die Funktionsweise des Feldes verändern und damit gleichzeitig Kapitalien wie Spieler in günstige beziehungsweise weniger günstige Positionen bringen. Für einige Akteure wird es somit leichter Kapital zu akkumulieren, mit dem sie Einfluss nehmen können, für andere schwerer.

Im Sinne der Forschungsfrage wird ein Schulfeld konstruiert, das zwei Subfelder mit teilautonomen Handlungslogiken umfasst: Das *Feld der Schulpraxis* und das *Feld der Schulpolitik*, Letzteres verstanden als Teil des Feldes der Macht. Beide Subfelder weisen die typischen Charakteristika des Bourdieu'schen Feldes auf und können somit analysiert werden in Bezug auf Akteure, Institutionen und Symbolsysteme einerseits, materielle und symbolische Kämpfe andererseits. Das Feld der Schulpraxis umfasst somit nicht nur den konkreten Schulalltag, sondern auch die institutionelle Ebene der unterschiedlichen Schulformen, Ministerien und Institutionen, die mit den Schulen zusammenarbeiten. Dieses Feld der Schulpraxis fokussiert sich auf den Erwerb und die Verteidigung von kulturellem Kapital, wobei gerade auf der institutionellen Ebene von (verschiedenen) Schulen beziehungsweise Schulformen oder bei der politischen Einflussnahme durch Schulakteure Überschneidungen der Subfelder zum Tragen kommen. Dies ist im Sinne der Feldkonstruktion gewollt, denn gerade in Bezug auf die Überschneidungen erhält man aufschlussreiche Befunde über den Ablauf des Wandels. Im Modell repräsentiert das Feld der Schulpolitik einen Teil des Feldes der Macht und ist dementsprechend nach symbolischer Kapitalverteilung strukturiert. Hier findet beispielsweise die Definition darüber statt, welche Schulformen eine Hochschulreife erteilen dürfen und welche nicht. Das Feld der Schulpolitik legitimiert bestimmte Ausbildungsformen für Lehrkräfte und definiert dementsprechend die Kriterien für *gute Bildung*, *guten Unterricht* und *gute Schule*. Somit ist gerade für die letzte der drei For-

schungsfragen (nämlich wie sich konkrete Schulpraxis wandelt) relevant, dass durch die (materiellen und symbolischen) Umstrukturierungen auf dem Feld der Macht eine gleichzeitige Transformation des Feldes von Schulpraxis angestoßen wird, die in gewisser Weise feststellbar sein muss. Dennoch funktioniert das Feld der Schulpraxis nach einer teilautonom anderen Logik als das der Schulpolitik und verarbeitet Veränderungen dementsprechend anders. Von der Politik festgelegte Schulreformen sind als Spielregeländerungen Konfrontationen für Schulen, die dann versuchen, diese Veränderungen an die bestehende Ordnung anschlussfähig zu machen. Hierbei kann die Veränderung durchaus soweit gehen, dass sich das Verhältnis zwischen Schulpolitik und Schulpraxis selbst ändert, beispielsweise in einem Verlust oder Zugewinn von schulischer Autonomie. Diese Veränderungen stehen quasi quer zur Nutzung von Schulen zur (legitimen) Reproduktion sozialer Ungleichheit durch herrschende Klassen, wie sie universell und in immer neuen, angepassten Formen zu finden ist.

Im Sinne des Prinzips struktureller Homologien und kausaler Interdependenzen werden neben dem Schulfeld weitere Felder in die Analysen miteinbezogen. Neben dem politischen Feld, wovon das Feld der Schulpolitik ein Teil ist, sind dabei im vorliegenden Zusammenhang das wissenschaftliche und das ökonomische Feld höchst bedeutsam. Es wird vermutet, dass sich das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem und politischem Feld grundlegend wandelt, was ebenso einhergeht mit den besagten Veränderungen auf dem Feld der Macht. Das heißt, es finden (sowohl für das Feld der Macht als auch für die umliegenden Felder) nicht nur interne Restrukturierungsprozesse statt, sondern ebenso Prozesse, die das Verhältnis der einzelnen Felder zueinander verändern. Verstanden werden kann dies auch hier als eine Zu- oder Abnahme feldspezifischer Autonomie.

Insgesamt wird also versucht, ein einfaches, aber ausreichend komplexes Feldmodell zu konstruieren, das den Analysezielen gerecht wird.

2.2.4 Anwendung des Feldansatzes

Für die Analyse dynamischer Feldtransformationen gilt es, sowohl die materiellen als auch die symbolischen Kämpfe beider Subfelder, *Schulpolitik* und *Schulpraxis*, zu erfassen und zu analysieren. Da Bourdieu den Aspekt der Diskurse, wie gesagt, eher am Rande erwähnt, können mitunter Anleihen bei Kellers (2008) *soziologischer Diskursanalyse* gemacht werden, wenn untersucht werden soll,

- (1) wie sich die Feldstruktur des Feldes der Schulpolitik gestaltet, das heißt, welche (institutionell gefestigten) Strukturen für eine bestimmte Kapitalhierarchie und -verteilung sorgen und damit bestimmten Akteuren einen legitimen Zugang zur Durchführung diskursiver Praktiken sichern,
- (2) wie sich dementsprechend die Akteursformationen (Koalitionen) konstituieren,
- (3) welche Themen zu Streitobjekten werden,
- (4) welche Deutungsmuster daraus resultierend die Funktion der *Doxa* einnehmen und welche Argumentationslinien hier zu erkennen sind, das heißt, welche Strategien und Ressourcen von den Akteuren eingesetzt werden, um eine legitimierte Verbreitung des eigenen Deutungsmusters zu erreichen,
- (5) welche Spannungen zu erkennen sind (widerstreitende Kräfte, Uneindeutigkeiten und so weiter),
- (6) welche Transformationsprozesse sich durch die diskursiven und nicht-diskursiven Aktivitäten insgesamt vollziehen,
- (7) wie auf der anderen Seite das Feld der *Schulpraxis* gestaltet ist beziehungsweise wo sich hier (traditionelle) Spannungen zeigen und
- (8) welche Folgen der Wandel auf dem Feld der Schulpolitik für das Feld der Schulpraxis mit sich bringt.

Eine Feldanalyse gibt Aufschluss darüber, wie sich Transformationen im (detaillierten) Prozess lokaler Alltagspraxis vollziehen und nimmt dabei bewusst Bezug auf die Akteursperspektive. Hierdurch öffnet sie die Tür zu einem Spektrum interessanter Erkenntnisse, vor allem im Meso- und Mikrobereich, zeigt dafür aber Schwächen bei der Transformationsperspektive aus einer Makroperspektive heraus und dementsprechend bei der Entwicklung von Hypothesen, wie die Feldveränderungen global einzuordnen sind. Vor allem ist hierbei interessant, ob sich Muster oder Entwicklungsrichtungen ausmachen lassen, die für eine globale Angleichung sowohl des nationalen Feldes als auch der regionalen beziehungsweise lokalen Ebenen sprechen. Es braucht eine Art Messlatte, um feststellen zu können, wo, wie stark und in welchen Teilbereichen von Schule Angleichungsprozesse zu finden sind. Eine solche Perspektive ist unverzichtbar, um der Forschungsfrage gerecht zu werden.

2.3 Weltkultur als Messlatte der Anpassung

2.3.1 Amerikanischer Neoinstitutionalismus

Die Thematisierung von Institutionen (zum Beispiel Schulen oder Universitäten) und ihrer Bedeutung für die Gesellschaft prägte die Soziologie von Anbeginn (vgl. bspw. Durkheim/König 1976, Parsons 1937). Seit den 1960er Jahren fand in den USA jedoch zunehmend eine Abkehr von großen Sozial- beziehungsweise Institutionentheorien statt; die Klassiker gerieten teilweise in Vergessenheit (vgl. Senge/Hellmann 2006: 34). Schließlich griff die amerikanische Organisationssoziologie den Begriff von Institutionen (und Organisationen) auf und stellte Erkenntnisse bezüglich folgender Punkte in den Vordergrund: Zum einen wurde ein Verständnis von formaler Organisation als durch und durch rational beziehungsweise effizienzorientierte sowie zweckstrukturierte Konfiguration in Frage gestellt. Informelle, irrationale und mikropolitische Strukturen wurden ebenso thematisiert wie die *zweckrationalen* Organisationsziele selbst (siehe dazu auch Hasse/Krücken 1999). Die amerikanischen Organisationssoziologen Meyer und Rowan (1977) stellten diesbezüglich fest, dass in der Gesellschaft – genauer innerhalb der Institutionen selbst – ein Glaube an Effizienz vorherrsche, was dazu führe, dass Organisationen als in diese Gesellschaft eingebettet den Effizienzmythos in ihre Formalstruktur übernehmen müssten, um als legitim anerkannt zu werden (vgl. Meyer/Rowan 1977: 41ff). Dieser *Isomorphismus* zwischen Umwelt (Gesellschaft) und Organisation sei entscheidend dafür, dass Organisationen überleben könnten. Dies bedeute jedoch nicht, dass Organisationen in ihren tatsächlichen Aktivitätsprozessen eine ebensolche Rationalität aufwiesen; vielmehr ergebe sich aus dem Widerspruch von gesellschaftlichen Erwartungen und interner Logik eine Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur (vgl. Meyer/Rowan 1977: 55ff, siehe auch Powell 1991: 187f). DiMaggio und Powell (1983) erweiterten diese Annahme zum Legitimitätsproblem zwischen Organisationen und ihrer Umwelt auf den Begriff des *organisationalen Feldes*. Die in einem Feld verorteten Organisationen – so die Autoren – wiesen ein hohes Maß an *Isomorphie* auf – das Resultat von Zwang, Imitation oder normativem Druck unter Unsicherheit. Dennoch käme es in einem gewissen Grad zu »unsuccessful imitation« (Powell 1991: 199), wobei partielle Diffusion Hybridisierungsprozesse – also die Vermischung verschiedener Logiken mit auch unintendierten Effekten – begünstige. Innerhalb des Neoinsti-

tionalismus spielen die Erwartungen der gesellschaftlichen Umwelt bei der Charakterisierung von Institutionen also eine entscheidende Rolle.

Insgesamt zeigt sich in den neoinstitutionalistischen Ansätzen dieses Bestreben, den Institutionenbegriff von einer rein formalen und durch sanktionierbare Regeln funktionierenden Definition zu lösen und Elemente der Irrationalität, Legitimität sowie der Konstruktion einzufügen (für entsprechende Modelle siehe beispielsweise Jepperson 1991, Scott 2001). Kultur wird damit zu konstruierten, institutionalisierten Prinzipien, von denen nicht nur Handlungsmuster, sondern auch die Identitäten der Individuen geprägt würden (vgl. Meyer/Boli/Thomas 2005: 17).

Exkurs: Zum Begriff des Akteurs

Vor allem in den Aufsätzen zur *Weltkultur* findet sich eine Distanzierung sowohl von der Annahme, einzelne Akteure agierten rational zweckgerichtet und orientierten sich dabei an Institutionen als *Rahmenbedingungen*, als auch von dem Glauben an die Determinierung durch Sozialisation (vgl. Meyer/Boli/Thomas 2005: 20ff). Der Akteur wird stattdessen wesentlich konstruktivistischer verstanden beziehungsweise die institutionalisierte Kultur aufgewertet.

In einem Prozess zunehmender Rationalisierung der Kultur ergebe sich die unaufhaltsame Transformation des Individuums zum rationalen *Mythos* eines Akteurs (vgl. Meyer/Boli/Thomas 2005: 35). Diese Akteurschaft setze eine bestimmte Selbstwahrnehmung inklusive der Orientierung an vorgegebenen Handlungsskripts voraus. Die kulturellen Skripts definierten das Handeln von Akteuren als »autorisierte Agentschaft« (Meyer/Jepperson 2005: 50). Statt als egoistischer Rationalist zu handeln, tritt der Akteur als Agent verschiedenster legitimer Interessen auf. Hierbei nimmt die Zahl derjenigen Elemente kontinuierlich zu, denen Akteurstatus zugeschrieben wird und die dementsprechend zur Agentschaft verpflichtet werden. Innerhalb des Weltkulturansatzes kommt dem Nationalstaat als konstruiertem und konstruierendem Akteur besondere Aufmerksamkeit zu. Konstruiert werde er von einer *globalen Weltkultur*, die immer stärkere Unabhängigkeit von lokalen Traditionen erlange (vgl. Meyer und Kollegen 1997: 144ff). Die globale Ebene nimmt damit die zentrale Position im Konstruktionsprozess ein und wird zur unabhängigen Variable, die nationalstaatliche Systeme, Organisationen sowie Individuen zentral beeinflusst (vgl. Meyer und Kollegen 1997: Abb. S. 151).

Autorisierte Agenten (*Otherhood*) können im Namen von sich selbst, von anderen, von Einheiten ohne Akteursstatus (beispielsweise im Namen von Tieren) oder von generellen Prinzipien (darunter im Namen von Wahrheit als höchstes autorisiertes Prinzip) handeln (vgl. Meyer/Jepperson 2005: 60ff). Genau dieses *Interesse an Interesselosigkeit* als entscheidendes Handlungsmotiv kann von Ansätzen wie etwa der Rational Choice Theorie nicht gut erfasst werden, hat aber sowohl in der Weltkultur- als auch in der Feldtheorie zentrale Bedeutung (siehe auch Kapitel 2.2.1). Beispielhaft zeigt sich diese Handlungsbegründung im Verweis auf allgemeinen weltweiten Wohlstand, Gesundheit und höheren Lebensstandard für alle, der vor allem von internationalen Organisationen als Idealtypen des *Otherhood* verwendet wird. Am Beispiel der globalen Ausweitung von rationalisierter Standardisierung verweisen Loya und Boli (1999) auf die zentrale Bedeutung internationaler Nicht-Regierungsorganisationen, die mittels Verweis auf diese universellen Ziele eine Standardisierung in sämtlichen Lebensbereichen vorantrieben. Dahinter stehe eine technische Rationalität. Der Staat spiele in diesem Zusammenhang bei der Entscheidungsfindung auf internationaler Ebene eine untergeordnete Rolle, werde dann aber als Agent adressiert, um ein uniformes Set an Standards umzusetzen und sich damit im Sinne der Weltkultur zu legitimieren (vgl. Loya/Boli 1999: 169ff).

Infolge der Annahme einer Gesellschaft von Agenten ergäben sich »ausgefeilte soziale Strukturen der Tätigkeit als Anderer« (Meyer/Jepperson 2005: 75). Der professionelle Agent wird einerseits zum Berater und andererseits gleichzeitig selbst kontinuierlich von Anderen beraten.

2.3.2 Modernisierungsperspektive und Weltkultur: Die Standardisierung des Bildungssystems

Bereits Durkheim (1977: 177ff) hat für die Gesellschaften der Moderne eine zunehmende Ungleichheit nach innen auf der einen, eine verstärkte Homogenisierung und Standardisierung nach außen auf der anderen Seite diagnostiziert. Entsprechend der bereits vorgestellten Annahmen über Kultur und institutionelle Mythen (Konstruktionen) analysiert der Weltkulturansatz solche politisch-institutionellen Faktoren auf der globalen Ebene (vgl. Krücken 2005: 9) und reiht sich damit in die Modernisierungstheorien des späten zwanzigsten Jahrhunderts ein (vgl. auch Greve/Heintz 2005: 101). Angelehnt an die klassischen Theorien *Webers* und *Sombarts* vertritt der Weltkulturansatz eine globale *Konvergenzthese*, die er durch den Verweis

auf die *okzidentale Rationalisierung* unterstreicht, wobei dieser Begriff in Meyers Ansatz breiter gefasst wird. Er umfasst Fortschrittsglauben, Säkularisierung, die Durchsetzung zweckrationalen Handelns in sämtlichen Gesellschaftsbereichen, Individualismus, universalistische Gerechtigkeits- und Fairnessnormen, freiwillige und selbst organisierte Handlungsfähigkeit sowie Weltbürgertum. Auch mit Meyer kann man feststellen, dass es vor allem internationale Regierungs- und Nicht-Regierungsträger sind, die diese Kultur vertreten und zu ihrer globalen Diffusion beitragen. Ein Großteil dieser Kultur beruht dementsprechend auf dem Mythos der Existenz einer globalen »imagined community« (Anderson 1991). Angestoßen durch die Anlagen des Christentums sowie der europäischen Renaissance kommt es zu einer fortschreitenden Rationalisierung der Kultur inklusive sämtlicher von ihr konstruierten Elemente – angetrieben von den Ideen des Fortschritts und der Gerechtigkeit (vgl. Meyer/ Boli/Thomas 2005: 35). Diese Ideen beschreiben gleichzeitig die universellen wie legitimen Begründungen von *Actorhood*, von Handlungen und Entscheidungen – und das auf der ganzen Welt. Diese allgemeine kulturelle Ordnung führt dazu, dass es zu einer globalen Standardisierung durch *Isomorphismus* kommt. Inhaltlich gestaltet sich dieses Modell als *Buchführungssystem*, das Nationen, Organisationen und Akteure in immer kleinere Analyseeinheiten, verstanden als Zweck-Mittel-Ketten, aufsplittet und hierbei einen Prozess zunehmender Theoretisierung vollzieht (vgl. Jakobi 2006: 22). Hieraus ergibt sich eine immer stärkere Verästelung von Akteursstrukturen und Agentschaft. Neue Eigenschaften und Interessen des Individuums, der Natur und so weiter werden entdeckt und mit dem Prinzip der Agentschaft in Einklang gebracht (Meyer/Jepperson 2005: 55). Modernisierung führt dem Weltkulturansatz zufolge zu einer globalen Standardisierung in sämtlichen Ländern und überlagert damit national-spezifische Eigenheiten. Vielmehr werden diese Variationen als *Anomalien* (vgl. Meyer und Kollegen 1997: 170, Meyer/Hannan 1979) beziehungsweise als *Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur* erklärt.

Reformen im Kontext nationaler Bildungssysteme sind im Weltkulturansatz Instrumente zur Erreichung der international legitimierten Bildungsziele *Fortschritt* und *Entwicklung*. Hierbei wird gerade dem Bildungssystem ein besonders rapides Maß an globaler Standardisierung zugesprochen, da Bildung im Grunde der zentrale und kulturell wichtige »Bestandteil des kulturellen Modells der modernen Gesellschaft oder des modernen Nationalstaats« (Meyer/Ramirez 2005: 217) sei. Obgleich Bil-

dung nach wie vor primär nationalstaatlich verankert sei, setze sich ein homogenes globales Modell durch, welches das Prinzip der allgemeinen Schulpflicht für alle (Massenbildung) (vgl. Ramirez/Boli 2007), die Angleichung der Systemstrukturen sowie der Lehrplaninhalte, die Idee von *professionellen* Lehrkräften, aber auch allgemeine Annahmen über die Nützlichkeit von Bildung enthalte. Hier nennt Meyer (1999: 132) vor allem das von der UNESCO vorgegebene und weitgehend übernommene *Sechs-drei-drei-Schulmodell* zur Gliederung von Primär- und Sekundärbildung⁸:

»Eine vorhandene Weltordnung stellt den einzelnen Ländern [...] Modelle zum Kopieren zur Verfügung. Ein dichtes Netzwerk internationaler Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen [...] erarbeitet klare Definitionen der Probleme, deren Lösung Bildung ist, und der Typen von Bildung, die dafür am besten geeignet sind« (Meyer/Ramirez 2005: 220).

Diese Weltordnung verbreite mittels Konsultation und *Otherhood* die Legitimationsprinzipien *Egalität* und *Leistung* als Organisations- und Rationalitätsprinzipien für die Strukturierung von Bildungssystemen, was zu einer weltweiten Angleichung der Bildungsstandards und -abschlüsse sowie zu einer Gleichheit der durch Bildung vermittelten Definition von Welt führe (vgl. Meyer/Ramirez 2005: 229, Meyer 1999: 127ff).

Meyer und Ramirez (2005: 221) fassen die Argumentation des Weltkulturansatzes für den Bildungsbereich wie folgt zusammen: Erstens wiesen Schulinstitutionen und -systeme verschiedener Nationen eine bislang unterschätzte, enorme Homogenität auf. Dieser Prozess der Homogenisierung werde zweitens durch globale Modelle immer weiter verstärkt. Motoren seien hier drittens internationale Organisationen, bildungsbezogene Wissenschaften und Professionen. Im Gegenzug nähmen viertens partikulare, das heißt interne, nationale, soziale sowie wirtschaftliche Einflüsse auf nationale Bildungssysteme ab. Und schließlich bestehe fünftens ein kausaler Zusammenhang zwischen der Einbindung eines Nationalstaats in die Weltgesellschaft und dem Ausmaß, in dem dessen Bildungssystem dem globalen Modell entspreche.

1 Umso interessanter, dass sich gerade diese Unterteilung in Deutschland bis heute nicht findet.

2.3.3 Erklärungspotentiale und -grenzen des Weltkulturansatzes

Das Hauptaugenmerk des Weltkulturansatzes liegt auf der globalen Makroperspektive einer Weltgesellschaft, die kontinuierlich homogener wird und hierbei durch die Weltkultur als institutionellem Rahmen durchgängig sowie auf allen Ebenen geprägt wird.

Diese Arbeit verfolgt bewusst nicht das primäre Ziel, zwei oder mehr Schulsysteme aus der Makroperspektive zu vergleichen. Vielmehr können für den vorliegenden Forschungsgegenstand Grundgedanken des Weltkulturansatzes an das angegliedert werden, was bei Bourdieu zu finden ist, und daher das Modell des Mehrebenen-Schulfeldes sinnvoll ergänzen. Die konstruktivistische Perspektive auf Denk- und Weltvorstellungen, die institutionell gefestigt werden und als Handlungsskripts fungieren, ist als Grundlage dieser Studie beim Nachvollzug dessen, was als institutioneller Wandel im Schulfeld ausgemacht werden kann, von höchster Bedeutung. Diese Perspektive findet sich sowohl bei Bourdieu (*Habitus* und *Doxa*) als auch beim soziologischen Neoinstitutionalismus.

Für den vorliegenden Zusammenhang liegt der eindeutige Vorteil des Weltkulturansatzes in der globalen Perspektive auf nationale Gesellschaften mit ihren institutionellen Konfigurationen. Denn sowohl für die Beschaffenheit dieser globalen Konstellation als auch für die Stoßrichtung der Modernisierung bietet der Ansatz eindeutige Aussagen.

Die Hauptthese ist, dass sich *jedes* nationale System auf ein globales Modell zubewegt, das sich aus Elementen des europäischen Christentums sowie dem angloamerikanischen Liberalismus konstituiert. Da sich dieses globale Modell auf sämtliche Ebenen der Gesellschaft bezieht (von globalen Netzwerken über Nationen und Organisationen hinweg bis hin zum individuellen Akteur), müsste – so der Weltkulturansatz – zumindest bezüglich der Formalstruktur eine starke Homogenität auch in den Mikrofacetten eines jeden nationalen Systems vorzufinden sein. Meyer und Ramirez (2005: 226f) weisen in ihrem Aufsatz zum Bildungssystem darauf hin, dass Bildungsorganisationen durchaus weniger von Isomorphieprozessen betroffen sein können als die einzelnen Handlungen der Lehrer und Schüler im Unterricht. Die Argumentation scheint hier nicht ganz nachvollziehbar und wirft die Frage auf, warum es gerade der Unterricht ist, der, statt sich automatisch zu transformieren, von internationalen Organisationen und Bildungsforschern zum *Reformproblem* gemacht werden muss. Hier wird ein erster problematischer Aspekt des Weltkulturansatzes erkennbar. Die weltweite Verbreitung einer globalen Ordnung kann (und

soll) nicht einfach anhand der Transformation im Bildungsfeld *bewiesen* werden, sondern ein konkreter, sich über die verschiedenen Ebenen der Gesellschaft vollziehender Wandel soll fokussiert werden. Hier kann demzufolge nicht davon ausgegangen werden, dass die Akteure im Bildungsfeld das sich ausbreitende Weltbild der Agenten für selbstverständlich halten und dieses dementsprechend auf sich selbst anwenden, sondern es muss vielmehr berücksichtigt werden, dass es Blockierungen, Hybridisierungen sowie Macht- und Glaubenskämpfe gibt, die nicht einfach unter dem Begriff der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur gefasst werden können. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, müssen die globale Makroperspektive des Weltkulturansatzes und die lokale Mikroperspektive bei der Transformation semantischer Komponenten – wie etwa der dominanten Bildungssemantik innerhalb einer Nation – integriert werden. Gerade für die Analyse der internationalen Ebene können die weltkulturellen Entwicklungen anschaulich nachgezeichnet werden; jedoch sind es hier nicht nur die internationalen Organisationen und die Wissenschaft, die eine *reibungslose* Diffusion der Prinzipien bewirken. Es müssen vielmehr andere Vermittlungsmechanismen, Trägergruppen und vor allem Feldkonstellationen berücksichtigt werden, die im lokalen Zusammenhang dafür sorgen, dass eine Transformation stattfindet.

Dies ist der eine Aspekt. Darüber hinaus geht es um die Prägung des Wandels durch institutionelle Pfadabhängigkeiten. Diesen kommt im Weltkulturansatz eine marginale Bedeutung zu, da eine globale Anpassung festgestellt wird, die über (noch) vorhandene Differenzen hinausreicht, diese vielmehr eliminiert. Die Ungleichheitskomponente wird weitestgehend ausgeblendet (vgl. Greve/Heintz 2005: 101ff). Vielmehr verläuft die Argumentation *ex negativo*: Ähnliche Strukturen in verschiedenen nationalen Systemen können nicht allein aus dem nationalen Zusammenhang heraus erklärt werden. Also muss die Ursache auf der globalen Ebene zu finden sein. Nationale Differenzen werden weitgehend durch Entkopplung sowie eine Differenzierung von Formal- und Aktivitätsstruktur erklärt (vgl. auch Adick 2009). Die Grundthese einer »downward causation« (Greve/Heintz 2005: 109) mittels übergeordneter Strukturen ist jedoch eine prüfungswürdige Annahme. Der Weltkulturansatz nimmt vom Bildungswesen an, dass es permanent neu konstruiert werde und demnach eine besonders schnelle Anpassung an die Weltkultur erfahre (vgl. Meyer/Ramirez 2005). Doch gerade hier zeigt die historische Betrachtung auf das deutsche Bildungswesen, dass die permanente Neukonstruktion nicht unter den Frei-

heitsgraden verlief, die der Begriff vermuten lässt (vgl. Piaschinski 2009). Vielmehr kann eine kontinuierliche historische Einschränkung davon ausgemacht werden, *wie* Bildung gedacht wird und welche Neuerungen als legitim gelten können. Hierbei ist ein pfadabhängiger Dualismus zweier Bildungsideale wirksam geworden, wobei sich das System selbst – unter Berufung auf das klassische Bildungsideal – gegen Neuerungen als enorm resistent erwiesen hat und dies trotz des immer stärkeren Reformzwangs weitgehend blieb. So zeichnet sich Deutschland beispielsweise eben nicht durch ein *Sechs-drei-drei*-System der Schulstruktur aus, sondern verblieb beinahe kontinuierlich bei der vierjährigen Grundschule und darauf aufbauenden, weiterführenden Schulen. Wenn die Weltkultur mit ihren Trägern ein bestimmtes Bildungsideal beziehungsweise einen dominanten Typ von Schulsystem hervorbringt und seine Diffusion kontinuierlich vorantreibt, gilt es also im Detail zu prüfen, wie in der neuen Reformsituation, von der PISA ein Teil ist, die Vertreter des bisher in Deutschland dominanten Ideals reagieren.

Diese Untersuchung eines konfliktreichen Prozesses geht über den Ansatz des Neoinstitutionalismus hinaus – und doch bietet diese Perspektive entscheidende Anknüpfungspunkte zum Verständnis des *globalisierten* nationalen Schulfeldes.

Vertreter der Erziehungswissenschaften haben auch in Deutschland das neoinstitutionalistische Gedankengut aufgegriffen (vgl. beispielsweise Koch/Schemmann 2009), stoßen bei dessen Anwendung jedoch gleichermaßen auf die genannten Grenzen und Schwierigkeiten (vgl. Weick 2009, Meyer 2009, Schaefers 2009).

Wie mittlerweile deutlich geworden ist, geht es um den Wandel einer Trias aus *Leitbildern*, Steuerungsprozessen beziehungsweise *Governance* und *Praxis*. Obwohl es insgesamt um das *Schulfeld Deutschland* geht, ist bereits mehrfach angeklungen, wie wichtig es ist, hierbei mehrere Ebenen zu unterscheiden, zwischen denen Bruchstellen und Übergangsprozesse liegen. Nicht nur die Transformation der Ebenen als solche, sondern gerade Veränderungen in Bezug auf das *Verhältnis* der Ebenen zueinander spielen hier eine große Rolle. Im schulpolitischen Teilfeld geht es hierbei hauptsächlich um Steuerungsprobleme, also die Frage von Governance.

2.4 Governance im Mehrebenenfeld Schule

2.4.1 Hinführung: Studien zum *gouvernement*

Was bei Foucault als fragmentierte Theorie des *diskursiven gouvernements* grundgelegt wurde, findet seine Fortführung und Weiterentwicklung in den so genannten *governmentality studies*, die vor allem beanspruchen, den von Foucault zurückgestellten Subjektivismus sowie den Staat als Ganzes in die Überlegungen mit einzubeziehen (vgl. Bröckling und Kollegen 2000: 7f). Dementsprechend wird die vormals breite Definition von Regierung als Institutionen und Praktiken der Menschenlenkung auf ein Verständnis von Regierung als Vermittlungsinstanz zwischen strategischen Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen, zwischen Macht und Subjektivität, verengt, das heißt konkret als Verbindung von *gouverner* und *mentalité* verstanden. Neben den Diskursen selbst kommen nun auch nicht-diskursive Praktiken (äußerliche Existenzbedingungen für Aussagen) ins Spiel, die Diskurse regulieren, kontrollieren und damit zur (Re-) Produktion von Wissen beitragen (vgl. Koller/Lüders 2004):

»Die ›richtigen‹ Dispositionen und Sensitivitäten werden im Reformsystem platziert, die ›anderen‹ in einem oppositionellen oder marginalen Raum« (Lehmann-Rommel 2004: 174).

Hierbei wird vor allem die Moderne beziehungsweise der Neoliberalismus mit seinen spezifischen Formen von *gouvernement* untersucht. Letzterer stellt mit seinen Erscheinungen von Europäisierung und Globalisierung neue Herausforderungen für den Ansatz dar (vgl. Mayntz 1998). Nach Foucault nimmt eine Regierungskunst der Fokussierung und Eigenaktivierung des einzelnen Individuums ihren Anfang im Zuge der christlichen Pastoralmacht. Als Folge wandelt sich das politische Handlungsverständnis im 18. Jahrhundert hin zur Staatsräson (vgl. Foucault 2006, Bruns 2006: 106), und zwar durch eine Transformation von Beherrschung in rationale Führung (vgl. Foucault 2005b: 149). Für diese rationale Führung ist eine zunehmende Erhebung von Informationen über die Bevölkerung notwendig. Der Einzelne muss sich dieser zunehmenden Kontrolle und Disziplinierung jedoch *freiwillig unterwerfen*, damit diese Regierungstechnik funktionieren kann (vgl. Dzierzbicka 2006:111):

»[...] [D]as Individuum unterwirft sich freiwillig den praktischen Techniken [...] und erfährt sich dabei reflexiv als ein sich selbst prüfendes und um sich selbst sorgendes Wesen, das seine Selbsttransformation organisiert; damit wird das Sub-

jekt zugleich zum Objekt einer praktisch-technologischen Eigentransformation« (Detel 1998: 67f).

Insgesamt macht Foucault drei Stadien der Selbst- und Fremdführung in der Entwicklung der Regierungskunst aus: Die oben beschriebene *Staatsräson*, die *Policy* sowie den *Liberalismus* (vgl. Böckling und Kollegen 2000: 10ff). Das heißt, auch die Liberalisierung wird als politisches Programm verstanden, als *Konstruktion* von Freiheit durch eigentliche Gefangennahme. Denn hiermit wird der Markt zum organisierenden und regulierenden Prinzip der Gesellschaft, zum inneren Regulationsprinzip und somit sowohl zum Programm – kritische Bewertung der Regierungspraktiken mittels Marktbegriffen – als auch zum Analyseprinzip, mittels ökonomischem Vokabular (vgl. Bröckling und Kollegen 2000: 15ff, siehe auch Dzierzbicka 2006). Was dieses Phänomen als *Biopolitik* zusammenfasst, beschreibt die individuelle Aufrechterhaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse sowie mehrwertversprechender Kenntnisse und Fähigkeiten mit dem Ziel, Letztere zielgerecht einzusetzen und konsequentes (Risiko-) Management zu betreiben (vgl. Simons 2004). Entscheidend ist hierbei die Kopplung von gesteigerter Restriktivität mit gesteigerter Produktivität, die Gleichzeitigkeit von Befreiung und Gefangennahme. Insgesamt sind diese Grundgedanken denen der Weltkulturtheorie ähnlich, aber dennoch nicht dieselben.

Mit Bröckling und Kollegen (2000) vernachlässigt der Gouvernamentalitäts-Ansatz bewusst Irrationalitäten und unökonomische Elemente der Regierungspraxis. Stattdessen werden sowohl die Verwissenschaftlichung als auch die Ökonomisierung des Staates als politische Programme verstanden. Wissen diene dementsprechend immer der politischen Legitimation und verdeutliche damit eine »Systematisierung und »Rationalisierung« einer Pragmatik der Führung« (Bröckling und Kollegen 2000: 20).

Mit Doherty (2006: 58f) geht diese Entwicklung im Prozess der ökonomisch-rationalen Lebensführung einher mit der Reduktion der Definition des Menschen auf *Humankapital* (vgl. Becker 2006). Diese Lebensführung werde mittels Politiknetzwerken als Organisations- und Regulationsprinzip durchgesetzt und auf die gesamte Gesellschaft übertragen (vgl. Raithelhuber 2006: 173ff). Das Ergebnis sei ein »Regime des Managements« (Bröckling 2000: 131ff), beziehungsweise eine »audit society« (Power 1997) – ein kybernetisches Modell von *Partizipation*, *Prüfung*, *Selbstreflexion* und *Rückmeldung* (vgl. Lehmann-Rommel 2004), das zum dominanten Dispositiv der Menschenführung werde und hierbei Selbst- und Fremdtech-

nologien vereine. Die mit der kontinuierlichen Modernisierung einhergehende Unsicherheit werde zum Freiheitsraum erklärt und damit die Verantwortung auf das Individuum übertragen. Dieses habe somit die *Pflicht* zur Eigeninitiative – kontrolliert durch die Mechanismen des *Total Quality Management* sowie durch die »Norm der kontinuierlichen Verbesserung« (Bröckling 2000: 143). Das Ergebnis, so Bröckling (2000: 146, 152), sei ein »panoptisches Kontrollmodell« beziehungsweise ein »demokratischer Panoptismus«, denn »kontinuierliche Qualitätsverbesserung verlangt kontinuierliche Leistungsmessung« (Bröckling 2000: 149). Die Instrumente der kontinuierlichen Evaluation sowie der Zerlegung von Strukturen und Prozessen in effektiv/nicht-effektiv beziehungsweise effizient/nicht effizient erhielten zunehmende Legitimität und seien gleichzeitig Mittel zur Distinktion (vgl. Höhne 2006: 212f).⁹

Die Regierungskunst des Neoliberalismus zeichnet sich durch spezifische Mechanismen aus, die zum einen das Verständnis von Staat, Wohlfahrt, Individuum, Akteur und Handeln verändern, zum anderen durch bestimmte Inhalte gekennzeichnet sind, die sich global über die gesamte Gesellschaft verbreiten – hier findet sich ein ganz klares Äquivalent zur Weltkulturtheorie.

Die Sozial- und auch die Erziehungswissenschaften haben die Idee von Governance als Analyseinstrumentarium ausgearbeitet. Vor allem die kritische Pädagogik verwendet den Ansatz mittlerweile gerne, um die aktuellen Entwicklungen beschreiben und einordnen zu können (siehe bspw. Forneck 2010¹⁰). Auch in dieser Studie wird der Governanceansatz dementsprechend angewendet. Auf der einen Seite.

Auf der anderen Seite beschäftigt sich heute ein größerer Zweig verschiedener Disziplinen – vor allem die moderne Bildungsforschung – eher mit der pragmatischen Frage, wie in einem so komplexen System wie dem Bildungs- beziehungsweise Schulsystem Steuerung *überhaupt* möglich ist (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007). Hierbei hat sich eine Perspektive durchgesetzt, die bei der Analyse derartiger Systeme zwischen verschiedenen Ebenen differenziert und diese Ebenen sowohl bezüglich ihrer jeweiligen Beschaffenheit (Handlungslogik, Strukturen, Akteure) als auch bezüglich

2 Zum Bürgerleitbild wird dementsprechend der aktive Realist (siehe hierzu Scherb 2008) mit einem ausgeprägten Interesse an Interesselosigkeit. Hier wird die Nähe zum Akteursansatz des Neoinstitutionalismus deutlich.

3 In seinem Aufsatz geht es um die »Gouvernementalität schulischer Zeitregimes«; er deutet hierbei die Pädagogik der Schule als »Selbst-Produktion« (Forneck 2010: 93).

der Wechselwirkungen zwischen den Ebenen betrachtet. Gerade in der jüngsten Vergangenheit, die gekennzeichnet ist von verstärktem Reformdruck, gewinnen solche Ansätze zunehmend an Bedeutung.

2.4.2 Mehrebenengovernance und seine Bedeutung für die Bildungsforschung

Auf Politikberatung ausgerichtete Bildungsforschung will Wissen über die Funktionsweisen des Bildungssystems generieren, das Bildungspolitiker berücksichtigen können, um bessere Reformwirksamkeit zu erzielen. Beispielsweise stellen Altrichter, Brüsemeister und Wissinger (2007) diverse Ansätze zur *Educational Governance* zusammen, darunter auch ein Aufsatz, in dem thematisiert wird, wie Handlungsabstimmungen als institutionalisierte Interdependenzen im Mehrebenensystem der Bildung ablaufen. Die Autoren berücksichtigen explizit differente Handlungslogiken verschiedener Akteure und verwenden zur Analyse das *Principal-Agent-Modell*. Entsprechend der Hypothesen der *governmentality studies* sehen die Autoren einen Ausbau von Staatsmacht mittels neuer Steuerungsformen von mikropolitischen Prozessen mit organisatorischen Rahmenbedingungen. *Educational Governance* bedeute dementsprechend eine Mischung von *evaluationsbasierten* Steuerungsmaßnahmen und *bürokratischer* Steuerung (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: 28, 43). Zur Analyse werden Akteurskonstellationen und ihr handelndes Zusammenwirken herangezogen. Im Prinzip findet sich hier eine Anlehnung an den Diskursgedanken und die Beobachtung von Akteuren bezüglich ihrer Rolle innerhalb bestimmter Konstellationen (siehe hierzu auch Altrichter/Heinrich 2007: 56f).

Brüsemeister (2004a) setzt bei seiner Analyse des Bildungssektors mit dem Governance-Begriff eher auf den unteren Ebenen an. Er untersucht das Problem schulischer Inklusion aus der Perspektive der Lehrkräfte und differenziert diesbezüglich zwischen institutioneller Makroebene, der organisatorischen Mesoebene – die Einzelschule mit ihren Akteuren – und der Mikroebene des Rollenhandelns einzelner Akteure. In diesem Zusammenhang zeigt Brüsemeister die Chancen und Gefahren der aktuellen Reformen auf und beleuchtet beide mittels Analyse der Wechselwirkungen und der Handlungskoordination auf und zwischen den verschiedenen Ebenen. Insgesamt zeigt er – empirisch belegt durch Fallbeispiele –, dass die Inklusion der Lehrkräfte entscheidend dafür ist, ob Reformen Erfolg haben und Schulen beziehungsweise Lehrkräfte die Ziele der Regierung umsetzen

können. Brüsemeister verbleibt mit seiner Studie in einer praktisch-orientierten Perspektive, wenngleich die Ideen von *Kultur* und *Sprache* (der Lehrkräfte) durchaus thematisiert werden. Es fehlt jedoch eine reflexiv-semantische Beleuchtung der Transformation an sich. Diese Lücke lässt sich bei vielen Studien dieser Art beobachten. Man fokussiert primär die Wechselwirkungen zwischen subnationalen Ebenen und blendet dabei aus, wie die Transformationen etwa von einer globalen Ebene aus angestoßen werden.

Hingegen werfen Schmid, Haftner und Pirolt (2007) einen Makro-Blick auf verschiedene Schulgovernancesysteme und deren Reform. Zur Beschreibung der unterschiedlichen Systemtypen – sie unterscheiden zwischen einem *Bürokratie*-, einem *Effizienz*- und einem *Legitimität*styp – verweisen sie auf die Rolle von Steuerungsregimen beziehungsweise institutionellen Strukturzusammenhängen, Akteursverhältnissen, Handlungsspielräumen, Kommunikationsflüssen und -hierarchien (vgl. Schmid und Kollegen 2007: 16). Eine genauere Charakterisierung der unterschiedlichen Typen findet dann jedoch mittels *Policy*-Vokabular statt. Anschließend wird anhand der Länder Australien, Deutschland, Finnland, Lettland, Neuseeland, Österreich, Polen, Tschechien, Ungarn und Großbritannien ermittelt, wie sich die jeweiligen Schulsysteme in die Idealtypik einordnen lassen. Zudem wird untersucht, wie sich das System vor und nach PISA verändert hat. Hierbei steht die Forschungsfrage im Vordergrund, welche institutionellen Arrangements, Strukturen und Steuerungsformen den Herausforderungen der Reform am ehesten gerecht werden (vgl. Schmid und Kollegen 2007: 103). Zur Beantwortung dieser Frage nehmen die Autoren schließlich doch Bezug auf die Bedeutung von Weltanschauungen, Deutungsmustern und Annahmen über Effizienz im Bildungsbereich – die im Prinzip nicht messbar seien. Ihre These lautet dementsprechend, dass ein effizientes Governancesystem eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Verbesserung von Schülerleistungen darstelle. Am Ende läuft die Studie auf eine Entwicklung von Vorschlägen hinaus, wie ein Bildungssystem effizienter gestaltet werden kann, und reiht sich damit in die proreformerischen Schriften zur Verbesserung von Effizienz und Effektivität ein.

Eine eher kritisch-reflektierende Verwendung der Mehrebenenidee findet sich bei verschiedenen Analysen der Governancemechanismen zwischen internationalen Organisationen, Märkten und globalen Akteuren auf der einen und dem Nationalstaat auf der anderen Seite (vgl. Lemke

2007, von Bogdandy/Goldmann 2009). Hier werden mitunter die Fragen aufgeworfen, wie eine Governanceperspektive die aktuellen Entwicklungen überhaupt adäquat fassen kann (vgl. Mayntz 1998) oder durch welche Prozesse welche Formen von Governance durchgesetzt werden (vgl. Zürn 1997).

Insgesamt kann die Adaption der Mehrebenengovernance-Perspektive als ein Versuch unterschiedlicher Disziplinen verstanden werden, komplexe Zusammenhänge in Kausalmechanismen aufzusplitten, um Wandel analytisch erfassen zu können. Hierbei lässt sich ebenfalls ein Prozess ausmachen, organisationstheoretische Überlegungen einzubeziehen und in das strategische Mehrebenenmodell zu inkludieren (siehe Böttcher/Terhart 2004).

2.5 Das Analysemodell

Wie gezeigt wurde, findet der Mehrebenengovernance-Ansatz mittlerweile vielseitige Anwendung. Er weist einige Stärken auf, um komplexe Prozesse wie das Zusammenspiel verschiedenster Akteure und Logiken zu untersuchen.¹¹ Anders als der Neoinstitutionalismus bietet er daher eher die Möglichkeit, zeitgleich Konvergenz- und Divergenzprozesse erfassen und dabei sowohl die globale als auch die lokale Ebene inkludieren zu können. Dennoch bleibt einzuwenden: Obgleich ein Schwerpunkt der Governanceperspektive auf der Analyse des »Nomos« (Dean 2004: 45ff) als Idee von Welt und Ordnung liegt und die Regierungspraktiken als dessen Ausführungselemente erscheinen, prägt diese Praktiken eine eigene Dynamik, die nicht durch eine pauschale Annahme von Hermetik vernachlässigt werden darf. Zur Entwicklung und Veränderung des Nomos sowie seiner Legitimierung durch Akteure werden – dynamische wie spannungsreiche – Formen des zwischenmenschlichen Handelns, gerade innerhalb des Prozesses der Verständigung über die Welt, über Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Habermas 1981), wirksam. Die Frage ist, mit der Verwendung welcher Rationalitäten die Diskurse geführt und somit Regierungspraktiken legitimiert werden (vgl. Innes/Booher 2003). Die Governanceperspektive kann dabei *selbst* als kognitives Element des glo-

4 Siehe beispielsweise zum Thema Schulautonomie Heinrich 2007.

balen wissenschaftlichen Feldes analysiert werden. Sie bietet eine Anschauungsweise beziehungsweise ein Ordnungssystem für die globalen Prozesse, das kontinuierlich an Legitimität gewinnt, und wird damit selbst Teil des gängigen Skripts zur Erklärung der Welt. Die Idee, an den Governance-Ansatz von Foucault anzuknüpfen und diesen um ein globales Modell zu erweitern (vgl. Larner/Walters 2004: 1ff), resultiert schließlich in einer Herausstellung der Akteursperspektive innerhalb der Governance-Prozesse. Trotz des breiten – methodisch-theoretischen, empirisch-forschungsstrategischen und politisch-kritischen – Fokus ist mit Lemke (2007) eine gewisse Neigung zur Vernachlässigung von Widerstands- und Widerspruchselementen gerade bei der Beschreibung neoliberaler Regierungspraktiken ein Problem des Ansatzes.

Insgesamt zielen Mehrebenengovernance und Weltkulturansatz in dieselbe Richtung und ergänzen sich dabei fruchtbar. Dennoch weisen beide Ansätze Lücken auf, die die Feldtheorie schließen kann. Erst durch einen integrierten Ansatz, der alle drei Ideen aufgreift und in einem Analysemodell vereint, kann ein umfassendes Bild über die Transformationsprozesse im Schulfeld gewonnen werden, das ausreichend komplex für eine aussagekräftige Erklärung ist, aber gleichzeitig fassbar und in sich konsistent bleibt.

Wie ist eine mit dem Feldansatz integrierte neoinstitutionalistische beziehungsweise Mehrebenengovernance-Analyse zu denken? In den Begriffen der Feldanalyse beschreibt Governance im Prinzip die *Spielregeln* eines Feldes; der Mehrebenengedanke führt hierbei eine Unterscheidung von *Feldebene*n ein, die an den materiellen sowie symbolischen Kämpfen beteiligt sind. Diese Spielregel-Funktion kann in zweierlei Hinsicht gedacht werden: Zum einen geht es darum zu analysieren, welche Spielregeln in Feld herrschen, das heißt welche materiellen Positionen bestimmten Akteuren durch Governance zugeteilt werden. Zum anderen geht es aber auch um den Prozess der Veränderung dieser Spielregeln selbst. Dementsprechend werden hier symbolische Kämpfe um *richtige* Governanceformen fokussiert. Insgesamt steht hierbei zum einen die Frage im Vordergrund, wie bestimmte Governanceformen Kämpfe (materieller und symbolischer Art) beeinflussen und strukturieren; wie zum anderen aber auch durch die Kämpfe Governanceformen – verstanden als Spielregeln der Felder – transformiert werden. Letzteres betrifft Felder intern, aber genauso das Verhältnis der Felder zueinander.

Die Gedanken von neoliberaler Governance und strategischer Mehrebenenkoordination werden dadurch inkludiert, dass das Zusammenspiel verschiedener Feldebene bei der Konstruktion und Veränderung von Leitbildern analysiert und als strukturierender Rahmen für Mehrebeneninteraktionen (beispielsweise auf dem Feld der Schulpraxis) konstruiert wird. Die Einführung des Feldes der Schulpolitik als Teil des Feldes der Macht vollzieht hier den entscheidenden Schritt.

In diesem Schritt wird gleichzeitig die Inklusion der Weltkulturidee vollzogen: Feldtheorie und soziologischer Neoinstitutionalismus untersuchen komplementäre Phänomene: Während *Bourdieu* die Logik lokaler Auseinandersetzungen zwischen Akteuren fokussiert, steht bei *Meyer* die globale Dynamik der Rationalisierung von Weltkultur im Zentrum der Aufmerksamkeit. Um es auf einen Begriff zu bringen, stehen *Konstitutionsprozesse* *Diffusionsprozessen* gegenüber. Die integrierende Annahme lautet also, dass Diffusion von Weltkultur in dem Maße und in der Weise zum Tragen kommt, wie sie nationalen Akteurskonstellationen und kulturellen Konfigurationen entspricht. Der Weltkulturansatz macht hierbei aufmerksam auf die enorme Bedeutung von *Trägerfiguren*, die zwischen den Ebenen der Felder beziehungsweise im Sinne einer erfolgreichen Diffusion vermittelnd agieren. Konkret sind dies insbesondere Professionen und internationale Organisationen. Diese Akteure konstruieren globale Arenen und damit globale Modelle von Weltkultur. Im feldlogischen Zusammenhang ist dieser Prozess im Feld der Macht zu verorten, wo über Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster entschieden wird. Hierin konstituiert sich ergo der erste analytische Schritt der Forschungsagenda.

2.5.1 Forschungsagenda und die Frage der Methodik

Entsprechend der breit angelegten Forschungsfrage bedarf es geeigneter Methoden beziehungsweise einer Forschungsagenda, die in der Lage ist, den Wandel innerhalb eines auf mehreren Ebenen gelagerten Schulfeldes zu erfassen und dabei die Aspekte Leitbild, Governance und Praxis zu berücksichtigen. Diese begriffliche Trias konstruiert gleichzeitig (deduktiv) ein Kategoriensystem, das heißt ein Auswertungsinstrument aus Variablen, das empirisch auf das zu analysierende Material angewendet und damit Komplexität reduziert werden kann (vgl. Mayring 2008a: 43, 45, Abb. S. 55, 75, Früh 2007: 19, 42). Die Dimensionen dieser Variablen sind in einem *Wechselspiel* aus theoretischem Modell und empirischem Material zu