



„Bildung“ in der Spätmoderne. Zur Intersektion von Educational Governance und Gouvernamentalität¹

S. Karin Amos

Universität Tübingen

Abstract

Against the background of significant changes in the societal embeddedness of education and the ensuing discussion of developing adequate analytical tools for comparative studies, the present contribution explores the systematic relationship between two prominent concepts, governance and governmentality. The argument advanced claims that the full potential of both concepts can only be realized if the discussion does not neglect the macro level – including the transnational dimension – rather than focusing primarily on the meso level as is commonly the case in the German speaking debate on educational governance.

Hintergrund und Fragestellung

Die Diskussion um die Auswirkung gesellschaftlicher Veränderungen auf (organisierte) Erziehung und Bildung ist für die Erziehungswissenschaft, zumal für die Vergleichende Erziehungswissenschaft kein Novum. Begriffe wie ‚Postfordismus‘, ‚Informations- oder Wissensgesellschaft‘, erst recht in Verbindung mit ‚Inter-‘ (zunehmend auch ‚Trans)nationalisierung‘ und ‚Globalisierung‘ belegen die unterschiedlichen Suchbewegungen, um die veränderten Konstitutionsbedingungen von Gesellschaftsverhältnissen zu analysieren und ihre Auswirkungen für Erziehung und Bildung präziser zu fassen (stellvertretend für die internationale Debatte, Dale & Robertson, 2009; Popkewitz & Rizvi, 2009; Zajda & Rust, 2009; Zajda, Biraimah & Gaudelli, 2008). Im Kontext dieser international vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Diskussion, die schwerpunktmäßig auf die Systemebene von Erziehung und Bildung fokussiert ist, zählt der Begriff der Governance zum etablierten Standardvokabular.

Die systemischen Transformationen lassen sich mit dem Begriff der Governance auf unterschiedlichen Ebenen analysieren und verweisen auf die pluralen disziplinären Bezüge der Governance Diskussion: in den Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaft-

ten, in der Soziologie und in der Politikwissenschaft, hier auch im Bereich der Internationalen Beziehungen.

Daneben lässt sich eine weitere ebenfalls international geführte erziehungswissenschaftliche Debatte identifizieren, die auf den Foucault'schen Begriff der Gouvernamentalität rekurriert und damit die Neujustierung von Gesellschafts- und Subjektverhältnissen untersucht.²

Da es im umfassenden Sinne um Probleme der Regierung, Lenkung und Steuerung geht, ist es weder neu noch selten, dass Governance und Gouvernamentalität in einem Text genannt werden (vgl. nur Kohler-Koch, 1999; Junge, 2008), aber bislang sind beide Perspektiven selten systematisch aufeinander bezogen worden, obwohl aktuelle Gesellschaftsdiagnosen eine Untersuchung dieser Beziehung durchaus nahe legen. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass dies auch mit dem länderspezifisch variierenden Sprachgebrauch zusammenhängt; dies trifft vor allem auf den schillernden Begriff der Governance zu.

Moderne Gesellschaftsdiagnosen zeichnen sich trotz aller Unterschiedlichkeit in der Fokussierung dadurch aus, dass der gegen Ende des 20. Jahrhunderts noch weit verbreitete Begriff der Postmoderne inzwischen zugunsten von Spätmoderne aufgegeben wurde; dies wohl auch, um den Aspekt der Kontinuität zu betonen und nicht, wie in einigen missverständlichen Lesarten von Postmoderne angelegt, davon auszugehen, dass die Moderne überwunden sei. Die Jenaer Soziologen Dörre, Lessenich und Rosa machen diese Kontinuität in ihrem rezenten Diskussionsbeitrag sehr deutlich, in dem sie unter den Aspekten ‚Landnahme‘, ‚Beschleunigung‘ und ‚Aktivierung‘ zentrale Kennzeichen des gegenwärtigen Wandels zur Sprache bringen. Dazu Hartmut Rosa:

Das erstaunlichste Faktum spätmoderner Gesellschaften ist die Tatsache, dass die in ihnen lebenden Subjekte sich *zugleich* völlig frei (und damit autonom) *und* in historisch nahezu beispiellosem Ausmaß existentiellen Zwängen unterworfen fühlen. Der Eindruck der Freiheit beruht auf einer weitestgehend *ethischen Autonomie*, welche eine liberale Politik verwirklicht hat. In der Tat ist der ethische Code der Spätmoderne minimal restriktiv: Es gibt kaum mehr ethisch-kollektive Zwänge, etwas zu tun, zu glauben oder zu mögen oder *nicht* zu tun, zu glauben oder zu mögen. ... Sie [diese Freiheit] ist indessen umso erstaunlicher, als gleichzeitig die Reichweite, Zahl und Tiefe der Handlungs- und Interaktionsverflechtungen und damit der Koordinations-, Regulations- und Synchronisationsbedarf der Gesellschaft höher ist als jemals zuvor in irgendeiner anderen Gesellschaftsformation. Dies wirft sofort die Frage danach auf, wie die Gesellschaft ihren gigantischen Koordinationsbedarf angesichts ihres minimal-restriktiven ethischen Codes zu befriedigen vermag (Dörre, Lessenich & Rosa, 2009, S. 117).³

Dies halte ich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive für eine entscheidende Beobachtung, die sehr deutlich illustriert, dass Gesellschaften dabei sind, ihre Passungsverhältnisse zwischen individuellen und kollektiven Strukturen neu zu justieren und dabei nicht auf tradierte Formen zurückgreifen können. Mit der Analyse des im Zitat angesprochenen verdichteten Koordinations-, Regulations- und Synchronisationsbedarfs beschäftigen sich Untersuchungen, die eine Governance-Perspektive veranschlagen. Dabei – und dies ist eine zentrale Gemeinsamkeit mit der Gouvernamenta-

lität – wird der Staat nicht länger als Mittelpunkt der Handlungen betrachtet, sondern ‚dezentriert‘, als Teil mehr oder weniger komplexer und dauerhafter Interaktionsgeflechte begriffen. Wie ist die neue Regelungsdichte zu beschreiben, wenn die angesprochene gesellschaftliche Haltekraft als individuelle Orientierung bietende Wertegemeinschaft verloren geht? Wer sind die Akteure bzw. die Akteurskonstellationen, auf welchen Ebenen operieren sie und wie setzen sie sich durch? Welche Instrumente und Mechanismen stehen ihnen zur Verfügung? Gouvernentalitätstheoretisch stellen sich Fragen nach der Beschaffenheit der neuen Mikrophysik der Subjektivierungsstrategien, nach den Qualitäten der Beziehung von Fremd- und Selbstführung.

Vergleicht man die Frageperspektiven, scheint sich ein wichtiger Unterschied anzudeuten: Mit dem Begriff Governance ist eine allgemeine Analyseperspektive bezeichnet und, weit weniger als bei Gouvernentalität, keine einheitliche Theorie. Trotz der vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten mit einschlägigen soziologischen und politikwissenschaftlichen Theorieangeboten kann man sagen, dass der Aspekt der ‚Macht‘ in den Auseinandersetzungen bislang keine große Rolle spielt. Hier kann der Begriff der Gouvernentalität einen wichtigen Beitrag leisten, weil er das Verbindungsstück zu den Subjektivierungstechniken darstellt. Umgekehrt kann das Einziehen einer governance-analytischen Perspektive in erziehungswissenschaftliche Gouvernentalitätsstudien die Untersuchungen schärfer fokussieren, weil sich genauer darüber Auskunft erteilen lässt, auf welchen Ebenen, durch welche Akteurskonstellationen und mit welchen Mitteln Programme verbreitet werden und – davon unterschieden – wie sie sich durchsetzen. Mit derartigen Analysen kann gezeigt werden, ob sich bestimmte Programme so geradlinig durchsetzen wie oft unterstellt, beispielsweise das Programm des Lebenslangen Lernens, oder ob und wenn ja welche Brechungen und Widersprüche sich zeigen lassen.

Der folgende Beitrag möchte zeigen, dass der Überschneidungsbereich von Governance- und Gouvernentalitätsperspektiven für vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht werden kann, wenn es um die Analyse von Gesellschafts- und Subjektverhältnissen in der Spätmoderne geht. Dabei geht es im Einzelnen um Folgendes: Zunächst wird nach einer kurzen thematischen Einführung auf die Eigenheiten und spezifischen Verortungen der beiden Begriffe ‚Governance‘ und ‚Gouvernentalität‘ Bezug genommen; im Anschluss daran geht es um einige systematische Überlegungen zur für die Moderne charakteristischen Relation von Staat und Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Befunde des Neoinstitutionalismus makrosoziologischer Prägung. Der Rückgriff auf den Neoinstitutionalismus erklärt sich aus dessen intensiver Auseinandersetzung mit der Dissemination universaler Modelle, wie beispielsweise Nationalstaat und Schule (vgl. auch Adick, 1992). Im Zusammenhang mit dieser Darstellung wird, mit Blick auf die unter Governance diskutierten Umstellungen, auch kurz die Spezifik der Organisation moderner Erziehungssysteme zur Sprache gebracht, die traditionell einem bürokratischen Modell fol-

gen. Die Kombination von Governance mit Neoinstitutionalismus ist bereits etabliert; weniger eingeführt ist die Frage, in welcher Beziehung System- und Subjektebene stehen. Dies leistet eine gouvernementalitätstheoretische Betrachtung. Governance und Gouvernementalität werden in diesem Beitrag unter Einbeziehung neoinstitutionalistischer Aspekte relationiert, um so zu einem Verständnis spätmoderner Erziehungs- und Bildungsverhältnisse beizutragen.

Die Begriffe Governance und Gouvernementalität

– Erste Annäherungen –

Obwohl unabhängig voneinander entwickelt, ist es wahrscheinlich kein Zufall, dass seit den späten 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Kontexten Fragen der Lenkung, Leitung, Führung und Steuerung verstärkt diskutiert werden. So unterschiedliche Begriffe wie der der politikwissenschaftlichen Governance und der Foucault'sche Neologismus der Gouvernementalität verweisen auf diesen gemeinsamen etymologischen Bezug. Im begrifflichen Überschneidungsbereich geht es darum: Wie gehören Fragen der Staats- und der ‚Kinder‘- bzw. ‚Menschenregierung‘ zusammen? Dabei fokussiert die Gouvernementalitätsperspektive stärker auf die Wechselbeziehung von Fremd- und Selbstführung, während es in der Governance-Perspektive eher um die Systemebene geht, wobei in beiden Fällen von einer engen Fokussierung auf staatliches Regierungshandeln abgesehen wird.

Um eine Brücke zwischen dieser allgemeinen Betrachtung und den Implikationen für Erziehungs- und Bildungsverhältnisse zu schlagen, ist ein kurzer Ausgriff notwendig: Zunächst vereinzelt, seit dem 18. Jahrhundert und im Laufe des 20. Jahrhunderts (universell) durchgesetzt, obliegt öffentliche Bildung der nationalen Bildungssouveränität, um eine treffende Formulierung von Wolfgang Mitter (2006) aufzugreifen. Bildungs- und, sofern es die Hilfesysteme betrifft, auch die Sozialpolitik, sind wesentliche Bereiche nationaler staatlicher Souveränität, Kernaktivität nationaler Infrastrukturpolitik. Bildungs- und Erziehungssysteme gelten mithin als Kerninstitutionen des Nationalstaats (vgl. Ramirez & Boli, 1987; Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997). Damit ist auch die bis in die letzten Dekaden des vorigen Jahrhunderts prävalente ‚Staatszentriertheit‘ vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung zu erklären.

Vertiefung: Facetten der wissenschaftlichen Auseinandersetzung
um Governance

Governance kann zum einen die in der Organisationstheorie, vor allem im angelsächsischen Sprachgebrauch, lange eingeführte Denotation von Organisationssteuerung im verwaltungswissenschaftlichen Sinne annehmen (stellvertretend Alexander, 1995).

Zum anderen kann sie aber die auch die in anglo-amerikanischen Ländern rezentere Bedeutung im Anschluss an politik- und sozialwissenschaftliche Debatten um neue Formen der politischen Gestaltung in der ‚post-nationalen‘ Konstellation (Habermas, 1998) annehmen, welche auch unter der Formel ‚governance without government‘ diskutiert wird. Diese Formel, von Rosenau und Czempel 1992 im Bereich der Internationalen Beziehungen eingeführt, verweist, ebenso wie die Arbeiten von Mayntz (2009 zusammengefasst); und Benz (2004; Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007) auf das Überschreiten von Steuerungsfragen im engeren Sinne und auf die eigentliche Provokation der aktuellen Governance-Debatte für die Gestaltung der Erziehungssysteme: ihre veränderte gesellschaftliche Einbettung. Vor diesem Hintergrund geht es darum ein Analyseinstrumentarium zu entwickeln, um zu verstehen, wie, in welchen Akteurskonstellationen und auf welchen Ebenen organisierte Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund gesellschaftlichen und staatlichen Wandels gestaltet werden. Mit dem Begriff der Governance, zumal der internationalen oder transnationalen Governance, ist eine Perspektive eingeführt, die der Tatsache Rechnung trägt, dass dem Nationalstaat bei der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse, besonders bei der Gestaltung der Erziehungssysteme, zwar weiterhin eine zentrale, aber weniger singuläre Rolle zukommt. Dabei ist im Einzelnen zu klären, an welchen Stellen staatliche Einflüsse tatsächlich verlorengehen und an welchen Stellen sie lediglich „umgeformt werden“ (Drori, Jang & Meyer, 2006; Jessop, 2002; Djelic & Sahlin-Andersson, 2006). So werden durch die Einführung neuer Steuerungsformen und Mechanismen im Zusammenhang mit der Outcome- oder Output-Orientierung die staatlichen Kontrollfunktionen unter Umständen sogar noch intensiviert.

Es lässt sich also festhalten: Die Veränderungen im Verständnis von Staatlichkeit, Gesellschaft und Wirtschaft – nicht zuletzt im Lichte der Globalisierung – haben in den vergangenen Jahrzehnten eine wissenschaftliche Auseinandersetzung angeregt, die verstärkt auf den angelsächsischen Begriff der Governance zurückgreift, um die neuen Formen komplexer Strukturen kollektiver Handlungen auf den unterschiedlichen Analyseebenen: lokal, regional, national und international, adäquat zu fassen. Der Begriff ‚Governance‘ hat sich dabei in unterschiedlichen sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsperspektiven zur Beschreibung und zur Analyse von Veränderungen in der politischen Steuerung durchgesetzt, obwohl seinem Gebrauch keine einheitliche Definition zugrunde liegt. Renate Mayntz weist in ihrer 2009 erschienen Bündelung wichtiger Arbeiten zu diesem Thema auf die Unterscheidung zwischen einem engeren und einem weiteren Sprachgebrauch hin. Im weiteren Sinne meint Governance die verschiedenen Mechanismen, die in einer bestimmten Akteurspopulation auf verschiedene Weisen Ordnung schaffen können: durch Anpassung, durch Befehl und Gehorsam oder durch Verhandeln (Mayntz, 2009, S. 8). Im engeren Sinne meint Governance die verschiedenen Formen absichtsvoller Regelung kollektiver Sachverhalte (ebd.). Mit Blick auf die letztgenannte Perspektive in dieser

eher in der Politikwissenschaft als in der Soziologie geführten Debatte lässt sich eine weitere Unterscheidung treffen: zum einen das Einbeziehen privater, Mayntz spricht hier auch von korporativen Akteuren bei der Regelung gesellschaftlicher Angelegenheiten, und zum anderen eine prinzipiell nicht hierarchische, eher in Begriffen des Netzwerks zu analysierende Steuerungsform. Governance lässt sich als die Summe aller Prozesse, zielgerichteter Handlungen und institutioneller Arrangements beschreiben, welche den Akteuren als Orientierung dienen und in der Formulierung von Politik – mithin auch von Bildungspolitik – eine bedeutsame Rolle spielen (siehe hierzu Benz, 2004; Benz et al., 2007; Pierre & Peters, 2000).

Auch Bob Jessop bezieht sich in seiner Definition auf einen engen Governance-Begriff:

Thus governance is defined as the reflexive self-organization of independent actors involved in complex relations of reciprocal interdependence, with such self-organization being based on continuing dialogue and resource-sharing to develop mutually beneficial joint projects and to manage the contradictions and dilemmas inevitably involved in such situations (2002, S. 1).

Die Unterschiede in den einzelnen Positionsbestimmungen außer Acht lassend, lässt sich zusammenfassen, dass der entscheidende Punkt in den Überlegungen zu Governance im Unterschied zu klassischen Theorien der ist, dass staatliches Handeln nicht mehr isoliert betrachtet wird, sondern die Emergenz neuer, weniger hierarchischer, eher netzwerkartiger Formen der Kooperation analysiert werden, in der staatliche und nicht-staatliche Akteure gemeinsam in gemischten public-private Formationen zusammenwirken (vgl. Mayntz, 2009, S. 13).

Die unter dem Begriff Governance diskutierten Veränderungen betreffen im Einzelnen vor allem: neue Steuerungsmodi, neue Formen der Erbringung und Organisation von Bildungsdienstleistungen, neue Programme sowie die Präsenz neuer Akteure der bildungspolitischen Gestaltung.

Die erstgenannte Veränderung meint Innovationen in den Steuerungsinstrumenten und -mechanismen. Zunächst hierzulande relativ unbeachtet, wurden diese in den 1980er Jahren eingeführt und haben inzwischen unter der Bezeichnung ‚New Public Management‘ (NPM) internationale Verbreitung gefunden. NPM zielt sowohl auf die Verbesserung der Qualität der Leistung als auch auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis in der Erbringung der Dienstleistung von öffentlichen Einrichtungen und damit auch von Bildungsinstitutionen. Böttcher bringt die wesentlichen Kennzeichen auf die Formel der ‚vier E‘: Effektivität, Effizienz, Evidenz und Erfolgsorientierung (2005, S. 219; vgl. auch Böttcher, 2002). An diese Perspektive unmittelbar anschlussfähig ist die Umsteuerung von der Input- zur Output-Orientierung. NPM ist mit fiskaler Austeritätspolitik verbunden, geht es doch darum, mit den gleichen oder sinkenden öffentlichen Einnahmen die gleichen oder verbesserte Wirkungen zu erzielen. Der Punkt ‚Programme‘ beinhaltet zentrale inhaltliche oder paradigmatische Orientierungen. Neben den für das Erziehungssystem relevanten Bereichen, wie etwa dem des lifelong learn-

ing, lässt sich auch auf andere Bereiche verweisen; im Kontext allgemeiner sozialpolitischer Maßnahmen lässt sich etwa das in vielen Ländern Nachahmung findende Modell der ‚workfare‘ denken.

Mit den neuen Erbringungsformen ist ebenfalls ein zentraler Bereich der Veränderungen angesprochen. Hierbei geht es vor allen Dingen um die zunehmend bedeutsame Rolle des privaten Sektors für die Bereitstellung von öffentlichen Dienstleistungsangeboten. In diesem Zusammenhang sind sowohl wirtschaftliche als auch zivilgesellschaftliche Akteure zu nennen. Verstärkt wird dieser Trend durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, welche es den Anbietern, seien es öffentliche Einrichtungen des tertiären Sektors oder seien es kommerzielle Unternehmen, ermöglichen, Dienstleistungen umfassend und grenzüberschreitend zu offerieren. Die Grenzen zwischen ‚öffentlich‘ und ‚privat‘, zwischen Gemeinwohlorientierung und kommerziellen Interessen tendieren in diesem Kontext dazu sich zu verflüssigen.

Schließlich ist auf die Veränderungen und Erweiterung der an der Gestaltung zentraler Politikbereiche und mithin der Bildungspolitik beteiligten Akteursformationen hinzuweisen. Vor allem die Internationalen Organisationen (IOs) spielen eine zentrale Rolle. Zu den wichtigsten zählen die EU, die OECD und die UNESCO; in anderen Teilen der Welt auch stärker die Weltbank oder der Internationale Währungsfonds. Grundsätzlich sei an dieser Stelle auf die politikwissenschaftliche Diskussion im Bereich der Internationalen Beziehungen verwiesen, welche eindeutig erarbeitet hat, dass sich IOs nicht mehr nur als Mittel nationalstaatlicher Diplomatie begreifen lassen, dass sie nicht mehr nur als Verhandlungssysteme zwischen den Regierungen zu betrachten sind, sondern zunehmend als eigenständige politische korporative Akteure wahrgenommen werden, die eigene Agenden verfolgen (Reinalda & Verbeek, 1998; Barnett & Finnemore, 1999; Pollack, 1997).

Fragen der Governance lassen sich aus unterschiedlichen Theorieperspektiven bearbeiten. So werden im Handbuch Governance (Benz et al., 2007) explizit genannt: der Neoinstitutionalismus, die Kybernetik und die Systemtheorie, Netzwerktheorien, Organisationstheorien, die Regulationstheorie und die Regimetheorie. Eine weitere mögliche Perspektive, die außerhalb der disziplinären Verortung der Governance-Forschung entwickelt wurde, wäre eine Foucaultianische, womit die Verbindung zu Gouvernamentalität hergestellt wäre.

Die Diskussion zur ‚Educational Governance‘ ist spätestens seit Erscheinen der gleichnamigen Publikationsreihe im Jahre 2007 auch in der deutschen Erziehungswissenschaft angekommen (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007; Heinrich, 2007). ‚Educational Governance‘ meint zunächst so etwas wie Bildungssteuerung und ist in diesem Sinne im organisationssoziologischen und administrativen Kontext zu verorten. Hier werden Fragen der Schulautonomie, der Qualitätssicherung, der Schulleitung etc. verhandelt. Schon seit langem bildet das so markierte einen eigenständigen Bereich der anglo-amerikanischen Erziehungswissen-

schaft bezogen auf ein eigenständiges Professionsfeld. Nun ist es durchaus interessant, dass der Begriff just zu der Zeit in die deutschsprachige Diskussion eingeführt wird, in der der Begriff Governance auf eine grundsätzliche Problematisierung von Regierungshandeln bezogen wird.

Vertiefung: Foucaults Begriff der Gouvernementalität und die Gouvernementalitätsstudien

Der auf Michel Foucault (1991) zurückgehende Neologismus Gouvernementalität ist wie alle Arbeiten von Foucault im Grenzbereich unterschiedlicher Disziplinen angesiedelt. Es ist daher kein Wunder, dass die sich um diesen Begriff anlagernden und ihn weiter ausarbeitenden Governmentality Studies ebenfalls interdisziplinär angelegt sind (vgl. Lemke, 2007b, S. 47–64; Fimyar, 2008).

Wie bereits angesprochen, bezeichnet der Begriff Gouvernementalität die Problematik des Regierens, Führens, Leitens und Lenkens, die vor allem für die Moderne zu einem wichtigen Thema geworden ist. Diese Problematik untersucht Foucault in allen zentralen gesellschaftlichen Bereichen: dem Staat, der Ökonomie, der Familie und den Kindern. Er tut dies in zweifacher Hinsicht: mit Blick auf die Anderen und in der reflexiven Form der Selbstführung. Als wesentliche Kennzeichen des Begriffs fasst er zusammen:

Die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat. Zweitens ... die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machttypus, den man als Regierung bezeichnen kann, gegenüber allen anderen – Souveränität, Disziplin – geführt und die Entwicklung einer ganzen Reihe spezifischer Regierungsapparate einerseits und einer von Wissensformen andererseits zur Folge gehabt hat. ... Schließlich ... [sollte man] unter Gouvernementalität den Vorgang oder eher das Ergebnis des Vorgangs verstehen, durch den der Gerechtigkeitsstaat des Mittelalters, der im 15. und 16. Jahrhundert zum Verwaltungsstaat geworden ist, sich Schritt für Schritt ‚gouvernementalisiert‘ hat (Foucault, 2000, S. 64 f.).

Erst mit der Veröffentlichung der in den 1970er Jahren gehaltenen Vorlesungen am Collège de France – in Deutschland im Jahr 2004 erschienen – wurde deutlich, dass Foucault nicht nur verstreute Bemerkungen zu Gouvernementalität gemacht hatte, sondern dabei war, systematisch ein eigenes Forschungsfeld zu entwickeln. Der Begriff kann nachgerade als Verbindungsstück gesehen werden zwischen den beiden Großprojekten: seinen Arbeiten zur Genealogie des modernen Staates und seinen Arbeiten zur Ethik, zur Genealogie des modernen Subjekts. Ohne es zu benennen, berührt er damit den Kern des Verhältnisses zwischen dem politischen und dem pädagogischen Projekt der Moderne: Wie regiert man ein Staatswesen und wie die Kinder? Staats- und Erziehungskunst werden hier in ein enges Verhältnis gesetzt.

Anzumerken ist noch, dass Foucault nicht nur eine enge Korrespondenz zwischen der Formung des modernen Subjekts und des modernen Staats sieht, sondern auch eine bestimmte Perspektive auf den Staat entwickelt, in der er diesen nicht als Einheit *sui generis* behandelt, sondern als Effekt sozialer Praktiken und Regierungstechnologien. Der Staat ist zu erklären und nicht vorauszusetzen (vgl. hierzu vor allem die luziden Analysen von Thomas Lemke, 2007a). Foucault stellt daher Fragen wie: Wie wird aus einer Vielzahl von Institutionen und politischen Prozessen ein Staat? Wie ist die Beziehung zwischen Staat und Zivilgesellschaft und wie kommt diese Gegenüberstellung überhaupt zustande? Besonders hervorgehoben werden soll an dieser Stelle der von Thomas Lemke eingehend diskutierte Aspekt, den Staat als Effekt, als Instrument und Feld politischer Strategien zu behandeln. Erst durch staatliche Handlungen kommt es zu politisch relevanten Unterscheidungen wie der zwischen Einheimischen und Fremden, im Sinne staatsbürgerschaftlicher Regelungen, zu Gewährung des Zugangs zu öffentlichen Ressourcen und wohlfahrtsstaatlichen Regelungen bzw. dem Ausschluss von diesen. Mit einem kurzen vorwegnehmenden Blick auf die historische Beziehung von Staat und öffentlicher Schule lässt sich dies illustrieren. Mit ihren in der Einführung in die Interkulturelle Bildung (2005) genannten Beispielen verdeutlicht Marianne Krüger-Potratz, wie wenig selbstverständlich der Zugang ‚ausländischer‘ Bevölkerungsteile und ethnischer Minderheiten zu ‚deutschen‘ Schulen im neunzehnten und zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewesen ist und in welchem Maße mittels des Schulzugangs über Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, zwischen anerkannten (nationalen) und nicht-erkannten (ausländischen) Minderheiten befunden wurde.

Es lässt sich also feststellen, dass sowohl in einer Foucault'schen Perspektive wie auch in der noch näher vorzustellenden neoinstitutionalistischen danach gefragt wird, wie individuelle oder kollektive Akteure – Organisationen, Staaten, Subjekte ‚gemacht‘ werden. Dieses ‚Herstellen‘ läuft sowohl über Diskurse als auch über Techniken. An dieser Stelle sei unterstrichen, dass eine vielfältige, ertragreiche und außerordentlich erhellende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Foucaults Konzept der *Gouvernementalität* vorliegt (für die deutsche Erziehungswissenschaft exemplarisch: Anhorn, Bettinger & Stehr, 2006; Ricken & Liesner, 2008; Pongratz 2007; Kessl, 2005; Weber & Maurer, 2006; Wrana, 2008).

Weiter oben war bereits die Rede davon, dass sich die Debatte um die (internationale) *Educational Governance* darauf bezieht, dass sich das Verständnis von Staatlichkeit verändert, dass Nationalstaaten weniger als singuläre Akteure, sondern vielmehr als eingebettet in ein Mehrebenensystem beschrieben und analysiert werden. Zur historisch-systematischen Vergewisserung soll im nächsten Schritt das Verhältnis zwischen Staat und Erziehung in der (Hoch)Moderne aus einer Kombination von neoinstitutionalistischer- und *Gouvernementalität*perspektive nochmals kurz beleuchtet werden.

Bildung und Nationalstaat – ein moderner Nexus

In der Sicht des makrosoziologischen phänomenologischen Neoinstitutionalismus folgen nicht nur Nationalstaaten einem standardisierten Modell, sondern auch moderne Bildungssysteme (Ramirez & Boli, 1987; Meyer, 1977; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992; Meyer & Ramirez, 2000). Zu den meistverbreiteten und damit nachgerade universellen Kennzeichen zählen: Die Unterscheidung nach Jahrgangsklassen, die Differenzierung nach Schulstufen, die universelle Schulpflicht, besondere (schulische) Lehrmaterialien, eine spezifische Ausbildung für Lehrkräfte, die in aller Regel vom Staat zu zertifizieren ist, bevor eine Lehrtätigkeit aufgenommen werden kann, Bildungstitel und Zertifikate, die ebenfalls staatlich kontrolliert sein müssen, um als vollwertige ‚Tauschwährung‘ anerkannt zu sein. Weiterhin orientieren sich Erziehungssysteme am klassischen Bürokratiemodell, das Max Weber so trefflich charakterisiert hat. In wirklich ausgereifter Form liegt dieses ‚Modell‘ erst seit dem 20. Jahrhundert vor und hat in diesem auch die angesprochene globale Verbreitung gefunden. Neoinstitutionalisten sprechen daher auch von Isomorphie, von zunehmender ‚Anänelung‘ der Erziehungssysteme, was nicht als ‚Identischwerden‘ misszuverstehen ist. Mit den Unterschieden, den Pfadabhängigkeiten, setzt sich diese Forschungsrichtung aber nicht auseinander; für Fragen der spezifischen ‚Aneignungen‘ interessiert sie sich nicht.

Gleichsam die ‚Bahnen‘, auf denen die Verbreitungsprozesse ablaufen, bezeichnen Neoinstitutionalisten als Weltkultur (world polity) und meinen hiermit einen kognitiven Kulturbegriff (Meyer et al., 1997; Meyer, 2005). Dazu orientieren sie sich an einer konstruktivistischen auf Berger & Luckmann (1990) zurückgehende Perspektive. Zu den Kennzeichen dieser ‚Weltkultur‘ zählen: gemeinsame Mitgliedschaftsmodelle, gemeinsame Vorstellungen von Individualität, geteilte Rationalitätsprinzipien, wozu auch der Glaube an gesellschaftlichen und individuellen Fortschritt durch Erziehung zählt.

Der Staat vermittelt gesellschaftliche Mitgliedschaftsbeziehungen durch öffentliche Bildung und bedient sich dabei einer avancierten Institutionalisierungsform, der bürokratischen Organisation – so ließe sich die neoinstitutionalistische These zur Entstehung moderner Erziehungssysteme zusammenfassen.

Eine der wesentlichen Charakteristika dieser über Erziehung vermittelten Mitgliedschaftsbeziehung ist, dass Individuen an die Nation im Sinne einer (ethnischen) Gemeinschaft assimiliert werden. David Lloyd und Paul Thomas haben in: ‚Culture and the State‘ (1998) gezeigt, welches enge Verhältnis sich zwischen Kultur- und Staatstheorien im späten 18. Jahrhundert nachweisen lässt und welche zentrale Position dabei den beiden Konzepten ‚Kultur‘ – im ästhetischen Sinne von Hochkultur – und ‚Bildung‘ zukommt. Zu den entscheidenden Mechanismen dieser universellen Assimilation der nachwachsenden Generation zählen Nachahmung und Wissen um kulturelle Traditionen sowie Einüben in vergemeinschaftende und homogenisierende Praktiken. Dem exemplarischen Lernen kommt dabei ein hoher Stellenwert zu, woraus sich das

große Interesse an den Biografien herausragender historischer Persönlichkeiten erklärt. Auch die Vorbildhaftigkeit des Lehrenden ist hier zu nennen. So widmet sich ein großer Teil der pädagogischen Diskussion der Frage nach der pädagogischen Beziehung, als pädagogischer Takt (Herbart) oder als pädagogischer Bezug (Nohl) gefasst. Schon bei Kant heißt es, dass der Mensch nur durch Erziehung zum Menschen wird, aber er wird dies nur durch Menschen, die ihrerseits erzogen sind.

Die universalisierende Ausrichtung des neuhumanistischen Bildungsgedankens steht im Spannungsverhältnis zu den rasch fortschreitenden Spaltungs- und Differenzierungsprozessen, an welchen die moderne Pädagogik ebenfalls einen zentralen Anteil trägt, und zwar umso mehr, je weiter sich die Formen und Stufen des Erziehungssystems selbst spezialisieren und gegeneinander abgrenzen. Voraussetzung für die korrekte Zuweisung von Individuen und Schulformen wird die (pädagogische) Definition von individuellen Eigenschaften und Bedürfnissen, auf deren Grundlage entschieden wird, wer unter welchen Bedingungen Adressat von bestimmten pädagogischen Interventionen wird. Mit der Erfindung der Moralstatistik (vgl. auch Hacking, 1986) werden diese Formen der Regierungstechniken perfektioniert. Die Technologien, die sich auf die Regierung der Kinder beziehen: Unterricht, Hilfe, Anleitung, Beratung, Unterstützung, gehen stets Hand in Hand mit dem entsprechenden Wissen über die jeweilige Gruppe, welche das Ziel solcher Interventionen ist. Marianne Bloch, Thomas Popkewitz, und ihre Kollegen haben in unterschiedlichen Studien (Bloch, Holmlund, Moqvist & Popkewitz, 2003; Franklin, Bloch & Popkewitz, 2003) gezeigt, wie einzelne Gruppen von Kindern pädagogisch konstruiert wurden, um dann Adressaten pädagogischer Maßnahmen zu werden – oft mit dem paradoxen Resultat, dass Interventionen, statt der intendierten Hilfe, genau das Gegenteil bewirken. Die Pädagogik trägt nicht nur dazu bei, Wissen über das moderne Selbst zu produzieren und damit das universale ‚Moderne Selbst‘ zuallererst zu konstituieren, um Thomas Popkewitz’ Aussage zu John Dewey zu zitieren (2005); die moderne Pädagogik hat auch einen entscheidenden Anteil an der Konstitution der Segmente des Kollektivs: ‚benachteiligte Kinder‘, ‚deviante Kinder‘, ‚normale Kinder‘, ‚Risiko-Kinder‘, ‚hochbegabte Kinder‘, ‚Migrantenkinder‘. Damit ist ein entscheidender Verweis auf eine mögliche Kombination von Governance- und Gouvernementalitätsperspektive gegeben: Erstere nimmt die beteiligten Akteure, ihre Interaktionsformen, die Ebenen, Arten und Mittel ihrer Einflussnahme in den Blick, während die Gouvernementalitätsperspektive großräumiger vorgeht und sich mehr für die Wechselwirkung von Fremd- und Selbstführung interessiert. Diese Unterschiede sind aber graduell und nicht absolut. Eine Grundform moderner Regierungstechniken stellt die pastorale Form der Regierung dar, die Foucault so trefflich analysiert hat. Hier zeigen sich die Überlagerungen von religiösen, politischen und pädagogischen Formen, denn die pastorale Regierung geht auf die Antike zurück und wurde später, in Form der Beziehung zwischen Pastor und seiner Gemeinde, zur wichtigsten Form der Menschenführung im

Christentum. Diese Form der Führung ist sanft und bestimmt durch eine Ethik der Sorge unter dem Motto: jeder und alle, *omnes et singulatim*. Als Grundform der modernen Pädagogik zielt die Rettung und Leitung der Seelen nicht auf harsche und äußere Disziplinierung, sondern auf die Formung von Dispositionen und Einstellungen. Die pastorale Grundform findet sich ebenfalls in aktuellen Techniken der Educational Governance (Popkewitz, 1998a).

Auf institutioneller Ebene lässt sich die unterschiedliche Klassifikation von Kindern leicht an der Gliedrigkeit des Schulsystems ablesen – zumal in Deutschland. Die Primarstufe als Grundinklusion aller Kinder wäre ein Beispiel für die homogenisierende Funktion von Schule, die Differenzierung der Sekundarstufen ein Beispiel für Teilungs- und spezifische Allokationspraktiken. In diesem Zusammenhang hat Bernd Zymek (2000) nochmals darauf hingewiesen, dass mit der Unterscheidung in ein niederes und ein höheres Schulwesen auch unterschiedliche Subjektivierungspraktiken bezeichnet sind. Ähnlich wie Lloyd und Thomas argumentiert auch Zymek, dass das Projekt einer nationalen Bildungspolitik darauf abzielte, die Zöglinge als zukünftige Bürger von ihren engen familialen, religiösen und berufsständischen Bezügen zu lösen und sie gemäß universaler Prinzipien in einem strukturierten Erziehungssystem als Landeskinder zu sozialisieren (Zymek, 2000, S. 93). Dennoch dauerte die für das niedere Schulwesen charakteristische Tradition eines engeren lebensweltlichen und lokalen Bezugs, bei dem es eher darum ging, Individuen in existierende soziale, ökonomische und religiöse Strukturen einzufügen, als sie zu kosmopolitisieren und zu universalisieren, bis in unsere Gegenwart fort. Zymek hebt in seiner Argumentation hervor, dass nur das in den Einrichtungen der Höheren Bildung vermittelte Wissen auf universalistische, dem humanistischen Ideal der Bildung entsprechende Prinzipien orientiert war. Nur dieses wurde an wissenschaftlichen professionellen Standards gemessen mit dem Ziele, eine Elite hoher Beamter, Juristen, hochrangiger Offiziere und Geistlicher heranzubilden, während die ‚unteren‘ Teile der Bevölkerung eine wörtlich volkstümliche Erziehung erhielten, mit einer unmittelbaren und lebensweltorientierten Unterrichtspraxis. Ähnlich äußert sich auch Martin Baethge (2008), wenn er das andauernde Bildungsschema anspricht und sich damit auf die Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeinbildender Schule im Bereich der Sekundarstufe II bezieht. Er sieht in dieser andauernden Trennung die Fortdauer eines aus einer anderen Zeit stammenden Phänomens in einem post-industriellen Zeitalter. Die erhöhte Aufmerksamkeit, die diesem Phänomen zu Teil wird (vgl. auch den nationalen Bildungsbericht 2008 der Autorengruppe ‚Bildungsberichterstattung‘, 2008) scheint anzukündigen, dass eine lange Praxis, die unbeschadet mehrere Bildungsreformen überstanden hat, dabei ist, dysfunktionale Tendenzen zu zeigen. Mit Blick auf die aktuellen Diskussionen zur Educational Governance lassen sich hier interessante Verschiebungen feststellen: Die Verzahnung formalen, non-formalen und informellen Lernens zeigt an, dass

die historisch strikten Trennungen nicht länger als angemessene Antworten auf die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen betrachtet werden.

Was also zeigt dieser historische Rückblick hinsichtlich der hier zur Diskussion stehenden Frage? Zum einen, dass sich eine Kombination aus Governance- und Gou-vernementalitätsanalyse auch historisch gewinnbringend anwenden lässt. Solche histo-risch vergleichenden Analysen bieten eine hervorragende Möglichkeit, neben den international vergleichenden Untersuchungen, die veränderte Einbettung des Staates zu fassen und die Transformationen in den Subjektformationen zu untersuchen. Mit Blick auf letztere bleibt festzuhalten, dass die Universalisierung und die ‚Verge-mitgliedschaftung‘ des Subjekts weitgehend ‚ritualisiert‘ und ‚zeremoniell‘ verlief und nicht über engmaschige Technologien. Dies soll im nächsten Abschnitt mit einer Be-trachtung der modernen Schule als institutionalisierter Organisation illustriert werden.

Die Organisation der Schule im Kontext des modernen Staates

An diese Beobachtungen lassen sich grundsätzliche Überlegungen zur Organisation von Schule anschließen. Folgt man Max Weber, so sind bürokratische Organisationen der Inbegriff der Modernisierung, denn sie werden eindeutig mit Rationalisierungsprozessen in Verbindung gebracht. Diese organisationssoziologische Grundorientierung bezeichnet den Kern des Neoinstitutionalismus, der interessante und wichtige Beiträge zum Verständnis von Schulen in ihrer Besonderheit als ‚people processing organiza-tions‘ geleistet hat. (Meyer & Rowan, 2006; Meyer, Schott & Deal, 1992; Meyer & Rowan, 1977, 1978; Meyer, 1977). Den Wissenschaftlern sind zwei Anomalien aufge-fallen, die Schulen von anderen Organisationen unterscheiden. Zum einen der Mangel an festen Beziehungen in den Hierarchien der Organisation. Dafür prägten sie den Begriff der losen Koppelung und zum anderen der Mangel eines ‚technologischen Kerns‘. Mit letzterem meinten sie, dass die Lehr- und Lernprozesse im Klassenzimmer nicht strikt mit den externen Erwartungen übereinstimmen, die an die Schule adressiert werden. Sie fanden, dass die sogenannten institutionalisierten Organisationen, wie beispielsweise die Schulen, sich in erster Linie auf ihre Umwelt beziehen und ‚zere-moniell‘ auf die umweltlichen Ideen, Vorstellungen, Meinungen etc. rekurrieren. Die Legitimität der Organisation wird dadurch erzeugt, dass sie Konformität mit ihrer in-stitutionellen Umwelt herstellen. Damit identifizieren die Neoinstitutionalisten die Einbettung in externe Erwartungen als den zentralen Faktor bei der Erklärung der Beständigkeit von Erziehungsorganisationen und behaupten, dass diese ernster zu nehmen seien als ihre wirkliche Effizienz (Meyer & Rowan, 1977). Der Begriff der Legitimität umfasst dabei sowohl die Legitimationsgründe als auch den Legitima-tionsglauben.

Vor dem Hintergrund des Dargestellten bedeutet dies, dass die Schulen mit den Spannungen zwischen universalisierenden und partikularisierenden Praktiken, zwi-schen den integrierenden und selegierenden und differenzierenden so umgehen müs-

sen, dass das Ergebnis dieser Praktiken als kompatibel mit dem meritokratischen Selbstverständnis moderner Gesellschaften betrachtet wird. Im Nachhinein lässt sich feststellen, dass eine frühe Irritation dieser Konstruktion durch die Einführung der Schuleffektivitäts- und Schulverbesserungsforschung in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstand. Diese Zeit markiert auch den Beginn der Diskussion um Educational Governance, oft auch als School Governance bezeichnet. Educational oder School Governance fragt vor dem Hintergrund der bürokratischen Organisation von Schule nach Möglichkeiten der Steigerung von Effektivität und – grundsätzlicher – der Verbesserung, indem sie die Bedingungen, Akteurskonstellationen etc. untersucht. So fragt etwa die anglo-amerikanische Schuleffektivitätsforschung nach den Vor- und Nachteilen von alternativen Steuerungen durch unterschiedliche Kontrollgremien bzw. Akteure: Gemeinden (community control), Bürgermeister (mayoral control) oder dem klassischen Schulaufsichtsrat (school boards), den Effekten von schulischer Führungskompetenz (school leadership), der Einbeziehung der Eltern, um nur einige zu nennen. Aus bildungsökonomischer Perspektive mag man Fragen der School Governance als Principal-Agent Probleme diskutieren (zur ökonomischen Diskussion der Principal-Agent Theorie vgl. Eisenhardt, 1989; Grossmann & Hart, 1983), aber auch hier mit Bezug auf die klassische bürokratische Struktur der Schule. Eine charakteristische Frage in dieser Perspektive ließe sich so formulieren: Wie können die ‚Principals‘, die Kultusministerien und die Schulämter die ‚Agents‘, also die Lehrer, beeinflussen, so dass diese die bildungspolitischen Maßnahmen, wie z.B. die Lehrpläne auch tatsächlich umsetzen.

Diese Kontrolltendenz hat sich in den vergangenen Jahren deutlich verschärft. Verstärkt seit der Wende zum 21. Jahrhundert geht es in der internationalen Bildungsdiskussion darum, den technologischen Kern der Bildung zu erreichen. Dies hängt mit der gestiegenen Bedeutung der transnationalen Ebene zusammen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass seit der Institutionalisierung moderner Erziehung und Bildung bis weit ins 20. Jahrhundert das Vertrauen, dass das, was in Schule und Unterricht geschieht, seine Berechtigung und Richtigkeit habe, weitgehend unhinterfragt blieb. Trotz aller Kritik galt relativ unangefochten, dass die Lehrer in ihren Klassenzimmern verantwortlich und ‚richtig‘ handeln. Wie die oben angeführten organisationssoziologischen Studien verdeutlichen, wurde ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen externen Erwartungen und schulischen Entscheidungen angenommen. Beginnend mit der School Governance-Diskussion in den 1960er Jahren, setzen sich durch Wirkungsmessungen Formen der Kontrolle durch, wie sie bislang unbekannt waren. Damit reicht man noch immer nicht direkt an die ‚black box‘ des Unterrichts heran, aber die ‚neuen‘ Regelungen der Educational Governance betreffen durch ihre Output bzw. Outcome-Orientierung das Kerngeschehen in grundsätzlicherer Weise als alle vorhergehenden Reformen. Die für Qualitätssicherungs- und Evaluationssysteme charakteristischen Kontroll- und Überprüfungsformen betreffen sowohl

die System- als auch die Subjektebene und sind durch dichte Interaktionsgeflechte zwischen Akteuren und Ebenen gekennzeichnet, in denen bestimmte Instrumente und Wissensformen zum Einsatz kommen. Über Formen, Anwendungsbereiche und Erfahrungen mit Steuerungsinstrumenten und auch mit Steuerungsmedien liegt ein mittlerweile transnationales Wissen vor.

Transnationale Governance

In ihrer Einleitung zu dem Band ‚Transnational Governance‘ (2006) diskutieren die Herausgeberinnen Marie-Laure Djelic und Kerstin Sahlin-Andersson die politische Verfasstheit von Ordnung und Regulation. Dabei betonen sie, dass die gegenwärtige Veränderung in der Einbettung der Erziehungssysteme nicht mit Deregulierung, Schwächung, Verlust von Struktur und Ordnung verwechselt werden, sondern eher im Gegenteil als deren Stärkung analysiert werden sollte: Transnationale Governance verweise auf intensivierte und nicht auf geschwächte Regulierung (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006, S. 3 ff.). Gleichzeitig, so ihre These, sei diese Intensivierung unmittelbar gebunden an einen Verlust von Vertrauen im traditionellen Sinne. Mit Blick auf einschlägige Studien im Bereich der transnationalen Governance folgern sie:

Expanded monitoring and auditing activities are associated with a decline in trust. Auditing and monitoring reveal and make apparent. Rather than building trust, though, transparency may in fact undermine it further, leading to still more requests for auditing and monitoring. This may particularly be true for processes of self-regulation that are prone to questioning. Thus self-regulation tends to be replaced or developed into regulated and framed if not controlled self-regulation (ebd., S. 13).

Angestoßen durch transnationale Governance-Aktivitäten komme es zu dem, was sie als Spirale des Misstrauens bezeichnen.

Eine Schlüsselrolle kommt dabei dem Wandel von der Input- zur Output-Steuerung zu. Die Einführung von Evaluationsinstrumenten im Kontext von Qualitätssicherungssystemen sind dabei ebenso zu nennen, wie etwa das Bildungsmonitoring, Schulautonomie und Schulprogrammentwicklung, Public Private Partnerships und andere Formen, die eine grundsätzliche Orientierung am Modell des New Public Managements und den vier ‚E‘: Effizienz, Effektivität, Evidenz und Erfolgsorientierung erkennen lassen. Inbegriff der Modernisierung ist nicht mehr die Bürokratie, sondern das Unternehmen, und diesem Modell sind die Erziehungsorganisationen aufgefordert zu folgen (zum Zusammenhang von ‚governance‘ und ‚performance‘ (Soguel & Jaccard, 2008; Simons, 2007). Einer der zentralen Forschungsbereiche in diesem Zusammenhang besteht darin, die gegenwärtigen Transformationen daraufhin zu befragen, inwiefern sie sich von traditioneller Educational Governance, die auf die bürokratische Organisation von Erziehung bezogen war, unterscheiden, und sich stattdessen eher als marktförmige oder mehr auf Evaluation ausgerichtete Governance-Formen analysieren lassen. In einem Projekt der EU, Regulation and Education (Reguleduc) (Maroy &

Dupriez 2000; Maroy, 2008) wurden diese neuen Formen der Educational Governance empirisch bereits nachgewiesen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich beobachten, dass sich die international vergleichende Erziehungswissenschaft nicht mehr allein mit den Austauschbeziehungen zwischen einzelnen Staaten beschäftigt, mit der Unterscheidung zwischen ‚gebenden‘ und ‚nehmenden‘ Nationen, zwischen ‚Leihern‘ und ‚Leihenden‘, zwischen ‚Importeuren‘ und ‚Exporteuren‘, zwischen den Bildungspolitikern eines Landes und ihren Appropriationen und Adaptationen in anderen. Stattdessen werden die Beziehungen als multirelationale (Schriewer, 2004) und als multi-laterale untersucht, im von Karen Mundy als Erziehungs-Multilateralismus eingeführten (1999) und von Jones und Coleman (2005) weiter ausgearbeiteten Sinne. Bildungssysteme werden mithin nicht länger in einem primär nationalstaatlichen Kontext, sondern in einem umfassenderen Geflecht oder Netzwerk von Governance-Beziehungen betrachtet. Der Begriff der ‚Global Governance‘, in der von Mundy und anderen Komparatisten verwendeten Weise, die sich auf den im politikwissenschaftlichen Bereich der Internationalen Beziehungen entwickelten Begriffsgebrauch von Rosenau & Czempiel (1992) beziehen, ist also sehr anschlussfähig an die Weltsystemdiskussion. In diesem Kontext lässt sich auch beobachten, dass aktuelle vergleichend erziehungswissenschaftliche Verwendungsweisen der Weltsystemperspektive dadurch gekennzeichnet sind, dass sie den Internationalen Organisationen eine zentrale Rolle bei der bildungspolitischen Gestaltung zuweisen. Auch wenn sich die bildungspolitischen Aktivitäten von Organisationen wie der EU, der UNESCO, der OECD oder der Weltbank teilweise bis in die unmittelbare Nachkriegszeit zurückverfolgen lassen, ist ihre Rolle heute viel prägnanter als in den vergangenen Dekaden (Reinalda & Verbeek, 1998; Samoff, 1999; Mundy, 2002; Chabbott, 2003; Scherrer, 2005; Parreira do Amaral, 2006; Martens, Rusconi & Leuze, 2007; Joachim, Reinalda & Verbeek, 2008). Bedenkt man des Weiteren, welche Rolle den modernen Technologien und Medien zukommt vor allem hinsichtlich der Reichweite des Einflusses und der Dichte der Interaktionen, ist es wenig verwunderlich, wenn Komparatisten auch für den Bildungsbereich zu dem Schluss kommen, dass IOs heute nicht nur die Aufgabe übernehmen, nationale Bildungspolitik auf einer höheren Ebene umzusetzen, sondern vielmehr ihre eigenen Agenden verfolgen und beginnen, eine eigenständige transnationale Ebene zu konstituieren. Von den auf internationaler Ebene verorteten Programmen und Agenden sowie von den neuen Steuerungsformen und Steuerungsmechanismen soll im letzten Abschnitt mit Blick auf ihre Implikationen für veränderte Subjektivierungsformen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen nochmals eingehender die Rede sein.

Es hängt aber von der jeweiligen konkreten Einbettung der nationalen Bildungssysteme im Weltsystem und von den spezifischen Akteurskonstellationen ab, wie einflussreich die internationalen Akteure werden (vgl. hierzu auch die Externalisierungsthese Schriewer, 1992, 2004). Insofern ist die Durchsetzung dieser Erziehungs-

agenden immer auch eine Frage der nationalen ‚Resonanz‘. Wäre diese beispielsweise in den späten 1990er Jahren in Deutschland nicht gegeben gewesen, hätte die PISA-Studie weit weniger Effekte gezeitigt als dies mit der starken Reformwilligkeit in Deutschland der Fall war. Grundsätzlich lässt sich also für die genannten IOs kein gleichförmiger Einfluss nachweisen. Da sie trotz unterschiedlicher Gründungsaufträge auf vielfältige Weise kooperieren und sich nicht selten auch die gleichen Bildungsexperten teilen, sind Untersuchungen zu deren Rolle außerordentlich aufschlussreich.

Kompetenz, Lebenslanges Lernen und (Trans)Staat: ein spätmoderner Nexus Alternativ

~~Bildung, öffentliche Schule und Nationalstaat~~

Die auf den ersten Blick irritierende Durchstreichung der drei Begriffe ‚Bildung‘, ‚öffentliche Schule‘ und ‚Nationalstaat‘ greift auf eine Praxis zurück, von der vor allem in dekonstruktivistischen Perspektiven Gebrauch gemacht wird, um eine Art begriffliche Verflüssigung anzudeuten. Ich schließe damit auch an Unterscheidungen wie der von Zygmunt Bauman (2000) zur Differenz zwischen ‚fester‘ und ‚flüssiger‘ Moderne, an Deleuzes Unterscheidung – auf die ich gleich zurückkommen werde – zwischen der Disziplinar- und der Kontrollgesellschaft, und, in der nicht durchgestrichenen Formulierung der Abschnittsüberschrift, auch an den im Bremer Sonderforschungsbereich veranschlagten Begriff der ‚Staatlichkeit im Wandel (TranState)‘ (Sonderforschungsbereich 597 an der Universität Bremen <http://www.sfb597.uni-bremen.de>) an, ohne damit die teils erheblichen Unterschiede in den Analyseperspektiven in Abrede stellen zu wollen. Im hier zugrunde gelegten Begriffsverständnis konfluieren die unterschiedlichen Akzentuierungen im Begriff der Spätmoderne. Damit ist gesagt, dass das, was sowohl in ideen-, sozial- und ereignisgeschichtlicher Hinsicht mit dem Zeitalter der Aufklärung in Gang gesetzt wurde, nach wie vor eine wesentliche Orientierung bietet – wenn auch in veränderter Form. Entscheidendes Anzeichen der Kontinuität ist das ungebrochene Fortwirken von Rationalisierungsprozessen, deshalb lässt sich auch von rationalisierter Governance sprechen (Drori et al., 2006), wobei die bürokratischen Formen aber nicht mehr als wesentlicher Antrieb von Modernisierung gesehen werden.

Der Wandel in den (bürokratisch organisierten) Erziehungssystemen und damit in den gesellschaftlich vermittelten Erziehungsverhältnissen kann vor dem Hintergrund des in diesem Beitrag Skizzierten mithin als wesentlicher Indikator für die (trans-)staatlich vermittelte Neubestimmung gesellschaftlicher Erziehungs- und Bildungsprozesse gesehen werden, die nun primär die Form einer Lern- und Wissensvermittlungsordnung annehmen mit deutlicher Fokussierung auf den technischen Kern der Organisationen. In länderspezifisch variierender Weise werden die Modelle Bürokratie und Unternehmen für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsorganisatio-

nen rekonfiguriert, wobei, und dies ist von hoher Bedeutsamkeit, die Bürokratie nicht länger das Leitmodell von Rationalisierung in der (Spät-)Moderne darstellt (vgl. auch Rosa, 2005).

Die nun folgenden Überlegungen sind notwendigerweise bruchstückhaft: In Verbindung mit der in der Governance-Forschung eingeführten Unterscheidung von Akteuren, Programmen, Steuerungsmedien und Steuerungsformen sollen die Veränderungen kurz skizziert werden.

Als Einstieg und Anschluss dienen mir die Überlegungen von Ludwig Pongratz (2007), in welchen er sich eingehend mit den pädagogischen Implikationen des Deleuzianischen ‚Postskriptum über die Kontrollgesellschaft‘ (1993) auseinandersetzt. Im Postskriptum stellt Deleuze die These auf, dass das späte 20. Jahrhundert durch eine Krise der Einschließungsmilieus gekennzeichnet sei, die sich in permanentem Reform-eifer ausdrücke und alle wesentlichen Bereiche betreffe: Schule, Industrie, Krankenhaus, Armee, Gefängnis. Die kurzatmigen Reformen seien aber nur Zeichen für den tatsächlich stattfindenden Verfall; für eine sich bereits vollziehende Ersetzung durch eine spezifische Form der Kontrolle, welche die Einschließungsmilieus überflüssig mache.

Es bietet sich an, bei der Analyse der neuen Figurationen⁴ bei den Diskursen oder Metanarrationen, im neoinstitutionalistischen Sinne, zu beginnen. Als grundsätzlich Orientierung bietende Metanarration wird man dabei die ‚Wissensgesellschaft‘, bzw. die im angelsächsischen Sprachgebrauch geläufigere und auch präzisere ‚Wissensökonomie‘ identifizieren. Eng damit verbunden sind Konzepte wie Humankapital und Lebenslanges Lernen. Vor allem zu letzterem liegen zahlreiche gouvernementalitäts-theoretische Beiträge vor (vgl. nur die Tagungsdokumentation unter dem Titel ‚Führe mich Sanft‘, 2003). Aus einer Governance-Perspektive werden dagegen zunächst die diese Metanarration transportierenden Akteure und ihre Interaktionen untersucht. Zu nennen sind hier alle großen IOs: Die OECD, die Weltbank (vgl. zu deren Knowledge Assessment Methodology Robertson, 2009a), die EU mit ihrem dezidierten Ziel, Europa zur wettbewerbsfähigsten Weltregion zu machen (vgl. aktuell Robertson, 2009b), die UNESCO, deren Programm der Bildung für Alle und den damit in Zusammenhang stehenden Bericht von Jacques Delors: Learning, the Treasure Within (1996), an den Humankapitaldiskurs anschließt bzw. ihn widerspiegelt, sowie die WTO und ihr General Agreement on Trades in Services (GATS) Regelwerk, in dem es um die kommerziellen Dimensionen von Bildung und Erziehung geht. Dieser Aspekt ist umso bedeutsamer als Bildung und Erziehung im Sinne strategischer Investition in Humankapital aufgewertet werden und an gesellschaftlich hoch bedeutsame Stelle rücken. Hartley (2003) spricht von Education als ‚Global Positioning Device‘, um damit die Neuorientierung nationaler Bildungssysteme am Modell des New Public Managements anzusprechen. Die Aufwertung von Bildung und Erziehung im Kontext der Wissensgesellschaft beinhaltet sowohl die formale Bildung als auch ihre Konfigura-

tion mit non-formalen und informellen Bildungsprozessen vor allem im Sinne des Kompetenz- und Qualifikationserwerbs. Eine noch genauer zu untersuchende These behauptet, dass der Bildungsbegriff zunehmend dysfunktional und metaphorischer wird. Überspitzt könnte man sagen, er wird vor dem Hintergrund der angesprochenen Rahmung zum vielgebrauchten, ‚Plastikwort‘ (Pörksen, 2004), das sich mit dem Verlust seiner Denotation im konnotativen Überschuss verliert.

Wurde das Programm des Lebenslangen Lernens zunächst in der Erwachsenenbildung diskutiert, so wird zunehmend die gesamte Lebensspanne in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang sind die aktuellen Diskussionen in der Frühpädagogik zu nennen, die in Deutschland eine Diskussion um Professionalisierung des frühpädagogischen Tätigkeitsfeldes angestoßen haben, die wiederum im internationalen Kontext zu betrachten ist. So sind hier die Länderberichte der OECD zu Early Childhood Education zu nennen, die Aktivitäten der EU, bezogen auch auf die Berufstätigkeit von Müttern, sowie generell die Metanarration der Bedeutung des ‚Frühen Anfangs‘, mit ihrer neurowissenschaftlichen Unterlegung. Diese international diffundierte Grundorientierung wird in unterschiedlichen Akteurskonstellationen länderspezifisch adaptiert. Dabei spielen die Ministerien eine wesentlich Rolle, in Deutschland sowohl auf Bundes- wie auf Länderebene, die Stiftungen – im Bereich der Frühpädagogik sind die Bosch- und die Bertelsmann Stiftung sehr aktiv, aber auch Berufs- und Interessenverbände, Wirtschaftsunternehmen und, nicht zu vergessen, die Wissenschaft. Diese spielt überhaupt eine große Rolle, wenn es um die Begründung und Legitimation bestimmter Programme und Maßnahmen geht. Dabei zeichnet sich zunehmend ab, dass es sich um ein am naturwissenschaftlichen Vorbild orientiertes Wissenschaftsverständnis handelt; wobei noch genauer zu diskutieren ist, um welches Verständnis von Naturwissenschaft es geht. Das prävalente Paradigma der Evidenzbasierten Forschung illustriert diese Orientierung am besten. In der Trias: Evidenzbasierte Forschung, Politik und Praxis werden die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Bereichen: Politik (IOs, nationale Regierungen), Wissenschaft und Praxis augenfällig. ‚Wissen‘, im skizzierten Sinne avanciert zum prominenten Steuerungsmedium (Willke, 2001).

Um die Bücke zur Gouvernementalitätsperspektive zu schlagen: Die im Begriff des ‚lebenslang‘ angelegte Unabgeschlossenheit illustriert Deleuze damit, dass sich die Formen der Kontrollgesellschaft nicht mehr am Modell der Fabrik orientierten, wie es charakteristisch für die Disziplargesellschaft gewesen sei, sondern am Modell des Unternehmens:

denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird (ebd., S. 257).

Ludwig Pongratz merkt hierzu an, dass diesem Wandel ein neues und anderes Repertoire von Führungstechniken entspräche. Lange Zeit seien es Disziplin und Norm, Normalisierung, Normalität gewesen, an welchen sich die Produktivität ausgerichtet habe. Obwohl diese Führungsformen nicht obsolet seien, so seien an ihre Stelle wesentlich stärker ‚Flexibilität‘, ‚Motivation‘, ‚Zielvereinbarung‘ oder ‚Selbststeuerung‘ getreten (2007, S. 273). Die Form des Unternehmens grenzt Deleuze dezidiert von der der Fabrik ab, denn während erstere die Individuen zu einem Körper zusammensetzte, verbreite das „Unternehmen jedoch ... ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet“ (1993, S. 257).

Entscheidend sind letztlich die Selbsttechniken, das permanente Selbsttribunal, an dem die Wirkungen und Erfolge von Maßnahmen, Entscheidungen und Wirkungen gemessen werden. Diese existierten nicht von Anfang an, sondern müssten in Gang gesetzt werden. Als Beispiele, wie dies geschieht, könnte man die früh eingesetzten pädagogischen Maßnahmen des Portfolios und der Dokumentation, also der Fremdbeobachtung und Fremdbeschreibung anführen. Hier werden ebenfalls bestimmte Bereiche isoliert und einem bestimmten Bewertungsraster unterzogen. Das erklärte Ziel ist die Früherkennung und die Frühförderung sowohl von besonderen Neigungen und Fähigkeiten wie auch die bestimmter Defizite. Ein Effekt der Anwendung solcher Verfahren ist aber der, dass sie Teil eines lebensbegleitenden Instrumentariums sind: So wird auch in der Schule beobachtet und dokumentiert, werden auch hier Portfolios und ähnliche Instrumente eingesetzt. Spätestens im Studium wird das Portfolio dann zur Selbstreflexion und zur eigenen Bilanzierung der Kompetenzen genutzt. Die Formen finden sich aber ebenso in der Fort- und Weiterbildung und in der außerschulischen Bildung, denn auch außerschulisch erworbene Kompetenzen sollen nach außen sichtbar gemacht und letztlich auch anerkannt werden. Es muss daher auch in diesem Bereich der Beobachtung und Diagnose Abstimmungen geben und geregelte Verfahren zur Durchführung und zunehmend auch zur Standardisierung.

Diese neuen Techniken sind Formen der Umsetzung des Programms des lebenslangen Lernens, das wiederum auf Veränderungen in der Gestaltung des Lebenslaufs reagiert bzw. diese Veränderungen mit befördert. Das folgende, von Thomas Rauschenbach (2005) geprägte Bild, illustriert das Gemeinte:

Konnten die Menschen früher auf den vorgefertigten Schienen eines durchschnittlichen Lebensverlaufs in die vorbeikommenden Züge einsteigen – wohlgeordnet nach Klassen und Schichten – müssen sie nunmehr in einem Straßengewirr mit vielen Abzweigungen und viel Verkehr ihre Lebensführung selbst in die Hand nehmen. Insoweit haben sie heute zwar deutlich verbesserte Optionen, Tempo und Richtung selbst zu bestimmen, aber auch das erhöhte Risiko, bei der kleinsten Unachtsamkeit die richtige Abzweigung zu verpassen, von der Fahrbahn abzukommen oder am Ende der Straße in einer Sackgasse zu landen. Diese veränderte Aufgabe der Lebensführung stellt eine eigene und neue Herausforderung mit Blick auf die Bildungs- und Lernprozesse von Kindern dar (ebd., S. 89).

Er merkt dazu an, dass es im heutigen Verständnis von Bildung nicht mehr nur um die Verarbeitung der in einer ‚beschleunigten Gesellschaft‘ (Rosa, 2005) akzelerierten Zunahme von Informationen und Fakten gehe, sondern auch darum, die in zunehmenden Maße auf individuelle Entscheidungen zugerechneten Chancen und Risiken zu bewältigen, wobei damit nicht nur individuelle, sondern gesamtgesellschaftliche, nationale Interessen gemeint sind, wie diese Aussage aus Präsident Obamas Schulrede vom September 2009 veranschaulicht:

And this isn't just important for your own life and your own future. What you make of your education will decide nothing less than the future of this country. What you're learning in school today will determine whether we as a nation can meet our greatest challenges in the future.

In der Folge der veränderten sozialen Praktiken und Arrangements, wozu auch Veränderungen in den kollektiven Sinnstrukturen zählen, welche diese Veränderungen teils gestalten, teils auf sie reagieren, wie beispielsweise die mit Wissens-, Informations- oder Unternehmensgesellschaft bezeichneten Diskurse, wandeln sich auch die Erziehungsziele und die Governance-Strukturen.

Schlussbemerkung

Der Beitrag will zeigen, dass trotz unterschiedlicher disziplinärer Verortungen zwischen Governance- und Gouvernementalitätsperspektiven Überschneidungsbereiche identifiziert werden können. Dabei fokussiert die Forschung zu Governance die Veränderungen auf der Systemebene, sie gibt Auskunft über neue Mechanismen und Netzwerke, Formen, Instrumente und Medien des Einflusses, ihre Akteure und Reichweiten. Die für eine Foucault'sche Perspektive zentrale Frage adressiert sie nicht: wie lässt sich der (Trans-)Staats-Subjektivierungsnexus beschreiben und analysieren.

Dies leistet, das versuchte ich mit groben Strichen zu zeigen, das Konzept der Gouvernementalität. Die mit der Durchstreichung der Begriffe in der Überschrift zu diesem Abschnitt beabsichtigte Verflüssigung soll abschließend für den Bildungsbegriff nochmals thematisiert werden. So wenig davon die Rede sein kann, dass der Staat verschwindet, so wenig kann die Rede davon sein, dass keine Bildungsprozesse mehr stattfinden; allerdings werden sie im aktuellen Diskurs ‚umgeformt‘ in etwas, das man als ‚Kompetenzdispositiv‘ bezeichnen könnte.

Die Governance-Forschung untersucht die Formen gesellschaftlicher Gestaltung bei veränderter ‚Staatlichkeit‘. Für die Educational-Governance-Forschung bedeutet dies beispielsweise, dass sie entweder stärker auf die Infrastrukturpolitik gerichtet ist, hierzu wären die genannten gleichnamigen Bände zu zählen, die in Deutschland seit 2007 veröffentlicht wurden, oder aber – und hierzu zählen die Arbeiten, welche die Regimetheorie nutzen – sie bezieht sich auf die Diskussion im Bereich der Internationalen Beziehungen (Radtke, 2006; Parreira do Amaral, 2006). Der vorliegende Beitrag zeigte auf, dass neben den bereits vielfach genutzten gesellschaftstheoretischen Bezü-

gen: Systemtheorie, Netzwerktheorie, Regimetheorie etc. auch die Gouvernentalitätsstudien fruchtbar gemacht werden können. Damit findet eine stärker machttheoretische Ebene in der Diskussion um Governance Berücksichtigung und umgekehrt, können die konkreten Untersuchungsdimensionen der Governance-Forschung dazu beitragen, die Gouvernentalitätsdiskussion stärker empirisch zu wenden und die Interdependenzen zwischen Akteuren, Programmen, Erbringungsformen, Medien und Instrumenten unter Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen der transnationalen und der nationalen Ebene für bestimmte Bereiche konkret zu untersuchen.

Anmerkungen

1. Mit diesem Beitrag schließe ich an die in *Tertium Comparationis* 13 (2007), Heft 2 (Amos & Radtke, 2007) geführte Diskussion zur Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation an.
2. Vgl. stellvertretend die Arbeiten von Thomas Popkewitz, Jan Masschelein und Maarten Simons (Masschelein, 2006; Masschelein, Simons, Bröcking & Pongratz, 2007; Popkewitz, 1998b; Simons & Masschelein, 2008, 2006; Simons, 2007). Zu nennen ist auch Thomas Lemke, der sich aus politikwissenschaftlicher Sicht schon lange mit Fragen der Gouvernentalität befasst und in einem Handbuchartikel (2006) explizit die Frage des Verhältnisses zwischen Governance und Gouvernentalität aufnimmt.
3. Ich halte diese Diagnose für zutreffend, obwohl Junge (2008, S. 44), Reichert und Trebb zitierend, zu Recht darauf hinweist, dass in den Sozialwissenschaften und in der Politischen Ökonomie ethische Themen hohe Konjunkturen aufweisen. In der Tat, denkt man an den von Amartya Sen und Martha Nussbaum maßgeblich geprägten Capabilities-Ansatz, ist kaum zu leugnen, dass die aristotelische Ethik des ‚guten Lebens‘ ein wichtiges aktuelles Thema der Sozialphilosophie ist.
4. Hier in Anlehnung an den Figurationsbegriff von Norbert Elias gebraucht. Hervorzuheben sind die Aspekte der Konstellation und der Dynamik – auch wenn es hier nicht um Individuen, sondern um Organisationen geht.

Literatur

- Adick, Ch. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule: eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn: Schöningh.
- Alexander, E.R. (1995). *How organizations act together. Interorganizational co-ordination in theory and practice*. Amsterdam: Overseas Publishers Association.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amos, S.K. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2007). Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation [The Formation of New Educational Regimes: On the Penetration of Governance Techniques in the post national Constellation] *Tertium Comparationis*, 13 (2), Themenheft.
- Anhorn, R., Bettinger, F. & Stehr, J. (Hrsg.). (2006). *Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Autorengruppe ‚Bildungsberichterstattung‘. (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II* (im Auftrag der KMK und des BMBF). Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 541–597). Hamburg: Rowohlt.
- Barnett, M.N. & Finnemore, M. (1999). The politics of power, and pathologies of international organizations. *International Organization*, 53 (4), 699–732.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Benz, A. (Hrsg.). (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P.L. & Luckmann, Th. (1990). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bloch, M.N., Holmlund, K., Moqvist, I. & Popkewitz, T.S. (Eds.). (2003). *Governing children, families and education. Restructuring the welfare state*. New York: Palgrave Macmillan.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W. (2005). Pädagogik in Organisationen – Potenziale eines ökonomischen Programms der Bildungsreform. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 217–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chabbott, C. (2003). *Constructing education for development: International organizations and education for all*. London: Routledge Falmer.
- Dale, R. & Robertson, S. (Eds.). (2009). *Globalisation & Europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books.
- Deleuze, G. (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In G. Deleuze, *Unterhandlungen 1972–1990* (S. 254–262). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- Djelic, M.-L. & Sahlin-Andersson, K. (Eds.). (2006). *Transnational governance. Institutional dynamics of regulation*. Cambridge: Cambridge UP.
- Dörre, K., Lessenich, S. & Rosa, H. (2009). *Soziologie, Kapitalismus, Kritik. Eine Debatte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Drori, G.S., Jang, Y.S. & Meyer, J.W. (2006). Sources of rationalized governance: Cross-national longitudinal analyses, 1985–2002. *Administrative Science Quarterly*, 51, 205–229.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Agency theory. An assessment and review. *Academy of Management Review*, 14 (1), 57–74.
- Elias, N. (2003). Figuration. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 88–91). Stuttgart: Leske + Budrich.
- Fimyar, O. (2008). Using governmentality as a conceptual tool in education policy research. *Educat – Special Issue, March*, 3–18.
- Foucault, M. (1991). ‚Governmentality‘, trans. Rosi Braidotti and revised by Colin Gordon. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87–104). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2000). ‚Die Gouvernementalität‘ (La ‚gouvernementalité‘; Vorlesung am Collège de France im Studienjahr 1977–1978: ‚sécurité, territoire et population‘, 4. Sitzung, 1. Februar

- 1978). In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart* (S. 64–65). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung und Geschichte der Gouvernementalität II: Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Franklin, B.M., Bloch, M.N. & Popkewitz, T.S. (Eds.). (2003). *Educational partnerships and the state: The paradoxes of governing schools, children, and families*. New York: Palgrave Macmillan.
- Führe mich sanft. Gouvernementalität – Anschlüsse an Michel Foucault* (2003). Verfügbar unter: <http://copyriot.com/gouvernementalitaet/pdf/fms-ebook.pdf> [20.06.10].
- Grossman, S.J. & Hart, O. (1983). An analysis of the principal agent problem. *Econometrica*, 51 (1), 7–46.
- Habermas, J. (1998). *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hacking, I. (1986). Making up people. In T.C. Heller, M. Sosna & D.E. Wellbery (Eds.), *Reconstructing individuality: Autonomy, individuality and the self in Western thought* (pp. 222–236). Stanford: Stanford University Press.
- Hartley, D. (2003). Education as a global positioning device: Some theoretical considerations. *Comparative Education*, 39, (4), 439–450.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jessop, B. (2002). *Governance and metagovernance: On reflexivity, requisite variety, and requisite irony*. Lancaster: Department of Sociology, Lancaster University, LA1 4YN, UK. Verfügbar unter: <http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/jessop-governance-and-metagovernance.pdf>. [21.06.10].
- Joachim, J., Reinalda, B. & Verbeek, B. (Eds.). (2008). *International organizations and implementation. Enforcers, managers, authorities?* London: Routledge.
- Jones, P.W. & Coleman, D. (2005). *The United Nations and education; Multilateralism, development and globalisation*. London: Routledge.
- Junge, T. (2008). *Gouvernementalität der Wissensgesellschaft. Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens*. Hamburg: Transcript.
- Kessl, F. (2005). *Der ‚Gebrauch der eigenen Kräfte‘. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Kohler-Koch, B. & Eising, R. (Eds.). (1999). *The transformation of governance in the European Union*. London: Routledge.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2007). *Governance, Schule und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lemke, T. (2006). ‘Governance and governmentality’. In A. Harrington, B.L. Marshall & H.-P. Müller (Eds.), *Encyclopedia of social theory* (p. 323). London: Routledge.
- Lemke, T. (2007a). An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. *Scandinavian Journal of Social Theory*, 15, 43–64. Verfügbar unter: <http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/IndigestibleMealfinal5.pdf> [15.06.10].
- Lemke, T. (2007b). *Gouvernementalität und Biopolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lloyd, D. & Thomas, P. (1998). *Culture and the state*. New York: Routledge.
- Maroy, C. (2008). The new regulation forms of educational systems in Europe: Towards a post-bureaucratic regime. In N.C. Soguel & P. Jaccard (Eds.), *Governance and performance of education systems* (pp. 13–33). Dordrecht: Springer.

- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73–87.
- Martens, K., Rusconi, A. & Leuze, K. (Eds.). (2007). *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on education policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Masschelein, J. (2006). Experience and the limits of governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 561–575.
- Masschelein, J., Simons, M., Bröckling, U. & Pongratz, L. (Eds.). (2007). *The learning society from the perspective of governmentality* (Educational philosophy and theory special issues). London: Blackwell.
- Mayntz, R. (2009). *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Meyer, H.-D. & Rowan, B. (Eds.). (2006). *The new institutionalism in education*. New York: SUNY Press.
- Meyer, J.W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83 (1), 55–77.
- Meyer, J.W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. & Ramirez, F.O. (1997). World society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144–181.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The world institutionalization of education – Origins and implications. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O. & Soysal, Y.N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65 (2), 128–149.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutional organization as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In M.W. Meyer, *Environments and organizations* (pp. 78–109). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, J.W., Schott, W.R. & Deal, T.E. (1992). Institutional and technical sources of organizational structure: Explaining the structure of educational organizations. In J.W. Meyer & W.R. Schott, *Organizational environments: Ritual and rationality* (updated ed.) (pp. 45–67). Newbury: Sage.
- Mitter, W. (2006). Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch-vergleichender Sicht. In O. Anweiler & W. Mitter (Hrsg.), *Bildungssouveränität im Wandel* (S. 5–20). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Mundy, K.E. (1999). Educational multilateralism in a changing world order: UNESCO and the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19, 27–52.
- Mundy, K.E. (2002). Retrospect and prospect: Education in a reforming World Bank. *International Journal of Educational Development*, 22, 483–508.
- Parreira do Amaral, M. (2006). *The influence of transnational organizations on national education systems*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Parreira do Amaral, M. (2007). Regimeansatz – Annäherung an ein weltweites Bildungsregime. *Tertium Comparationis*, 13 (2), 157–182.
- Pierre, J. & Peters, B.G. (2000). *Governance, politics and the state*. London: Palgrave.
- Pollack, M. (1997). Delegation, agency, and agenda-setting in the European Community. *International Organization*, 51 (1), 99–134.
- Pongratz, L.A. (2007). Freiheit und Kontrollgesellschaft – Notizen zur Bildungsreform. *Tertium Comparationis*, 13 (2), 271–280.

- Popkewitz, T.S. (1998a). *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T.S. (Ed.). (1998b). *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY.
- Popkewitz, T.S. (Ed.). (2005). *Inventing the modern self and John Dewey. Modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T.S. & Rizvi, F. (Eds.). (2009). *Globalization and the study of education. 108th Yearbook of the National Society of Education, part II*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Pörksen, U. (2004). *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur* (6., in der Ausstattung veränderte Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Radtke, F.-O. (2006). Das neue Erziehungsregime. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 82 Sonderheft, 45–49.
- Ramirez, F.O. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2–17.
- Rauschenbach, Th. (2005). Konturen einer neuen sozialen Bildungspraxis? Bildung, Erziehung und Betreuung in der offenen Ganztagschule. In M. Opielka (Hrsg.), *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik* (S. 89–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinalda, B. & Verbeek, B. (Eds.). (1998). *Autonomous policy making by international organizations*. London: Routledge.
- Ricken, N. & Liesner, A. (2008). *Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft*. Bremen: Universität Bremen.
- Robertson, S. (2009a). ‘Producing’ the global knowledge economy: the World Bank, the knowledge assessment methodology and education. In M. Simons, M. Olssen & M. Peters (Eds.), *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century* (pp. 235–256). Rotterdam: Sense Publishers.
- Robertson, S. (2009b). *The EU, regulatory state regionalism and new modes of higher education governance*, presentation to the panel ‘Constituting the Knowledge Economy: Governing the New Regional Spaces of Higher Education’, International Studies Association Conference, New York.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosenau, J. & Czempiel, E.-O. (Eds.). (1992). *Governance without government: Order and change in world politics*. Cambridge: Cambridge UP.
- Samoff, J. (1999). Institutionalizing international influence. In R.F. Arnove & C.A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 51–89). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Scherrer, Ch. (2005). GATS: long-term strategy for the commodification of education. *Review of International Political Economy*, 12, (1), 484–510.
- Schriewer, J. (1992). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schriewer, J. (2004). Multiple internationalities: The emergence of a world-level ideology and persistence of idiosyncratic world-views. In C. Charle, J. Schriewer & P. Wagner (Eds.), *Transnational intellectual networks. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities* (pp. 473–533). Frankfurt a.M.: Campus.
- Simons, M. (2007). Educational policy in a European context: Exploring processes of governmentalization in Flanders. *Tertium Comparationis*, 13 (2), 217–233.

- Simons, M. & Masschelein, J. (2006). The learning society and governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 417–430.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58 (4), 391–415.
- Soguel, N.C. & Jaccard, P. (Eds.). (2008). *Governance and performance of education systems*. Dordrecht: Springer.
- Weber, S. & Mauerer, S. (Hrsg.). (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willke, H. (2001). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wrana, D. (2008). Naturalisierungsstrategien im Feld der Weiterbildung. Entwurf einer Diskursanalyse zwischen Gouvernementalität und diskursivem Kampf. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 3182–3192). Frankfurt a.M.: Campus.
- Zajda, J., Biraimah, K. & Gaudelli, W. (2008). *Education and social inequality in the global culture*. (Globalisation, comparative education and policy research 1). Milton Keynes: Springer.
- Zajda, J. & Rust, V. (Eds.). (2009). *Globalisation, policy and comparative research. Discourses of globalisation*. Milton Keynes: Springer.
- Zymek, B. (2000). Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Internationalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft, 92–115.