



Regimeansatz – Annäherungen an ein weltweites Bildungsregime

Marcelo Parreira do Amaral

Eberhard Karls Universität Tübingen

Abstract

This article considers the currently dominating discourses within educational sciences – governance of education and performance of schools – from the perspective of a ‘post-national constellation’ (Habermas, 1998) and discusses the role of international organizations within it. Utilizing the political science theory of international regimes is suggested to better apprehend this new structure and to assume that an ‘international education regime’ is on the rise. While research on ‘globalization’ already focuses on the globalizing influences upon the nation-states, the emerging field of ‘international education policy’ remains undertheorized. It is now necessary to look for theoretical instruments with which to analyze this field. It can be currently observed that universal categories are being used for the implementation of very specific (education) policies.

Moderne Schulsysteme sind, historisch betrachtet, institutionalisierte nationale Arrangements für die Bildung/Erziehung der Massen, und irrespektive der theoretischen Erklärungen für deren Entstehung (struktur-funktionalistisch vgl. z.B. Parsons, 1976 oder neoinstitutionalistisch vgl. z.B. Ramirez & Boli, 1987; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992; Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997), kann festgehalten werden, dass sie immer noch eine intrinsische Beziehung zu den Nationalstaaten haben. Dies wird in der staatlichen Zertifizierung des Lehrberufs, in staatlichen Zulassungsverfahren von Lehrbüchern oder in der Notwendigkeit der staatlichen Anerkennung von Abschlussprüfungen sichtbar. Darüber hinaus ist vielerorts Bildungspolitik Teil der nationalstaatlichen Infrastrukturpolitik, insbesondere im Europa der Nachkriegszeit, in dem sich der Wohlfahrtsstaat etabliert hat. Bildungspolitik wurde somit zu einer nationalstaatlichen Angelegenheit, die vollständig der internen Diskretion der Staaten überlassen war; inter- oder supranationale Akteure hatten keine direkten Einflussmöglichkeiten in diesem Politikbereich.

Die Entwicklung der letzten Jahre jedoch zeigt, dass internationale Einflüsse (direkte und indirekte) auf nationale Bildungssysteme zunehmen; zwei Beispiele können dies verdeutlichen. Derzeit dominieren zwei Diskurse wichtige Teile der bildungspolitischen, professionellen und disziplinären Diskussionen der Erziehungswissenschaft. Zum einen geht es um die Governance des Bildungssystems, zum anderen – und damit verbunden – um die Leistungsfähigkeit der Schulen. Mit dem ‚Governancediskurs‘ sind Fragen nach Alternativfinanzierungen bzw. nach der Öffnung des Bildungssystems für den freien Markt verbunden. Folgerichtig wird hier nach ‚rationale(re)n‘ Steuerungsformen gesucht (u.a. Bildungsgutscheine, Studiengebühren, Effizienz,¹ New Public Management). Indikatoren und Messinstrumente bilden das Zentrum des zweiten Diskurses. Bildungsstandards sollen nicht nur den ‚Output‘ des Systems messen, sondern auch seine Effektivität erhöhen, da mit besseren Kontrollmöglichkeiten gerechnet wird. Neu sind diese Fragen in erziehungswissenschaftlichen Debatten nicht, wie selbst ein cursorischer Blick auf die Literatur zur internationalen Diskussion um die ‚Reform‘ der Schule bestätigen kann.² Das Neue daran ist der Ursprung dieser Debatte. Die gegenwärtigen Diskussionen sind nicht genuin national geprägt, sie sind vielmehr internationalen Entwicklungen zu verdanken. Neue oder Good Governance wird seit Anfang der 1990er Jahren in der internationalen Politik diskutiert (siehe unten) und fand insbesondere durch einschlägige Publikationen der OECD Eingang in erziehungswissenschaftliche Diskurse (vgl. OECD, 1995). Das Indikatorenprogramm der OECD (INES) gab bereits in den 1980er Jahren den Anstoß für die gegenwärtige Diskussion über Bildungsstandards (vgl. für Deutschland Klieme et al., 2003). Darüber hinaus spielen die bildungspolitische Weichenstellung der Europäischen Kommission in der Schaffung eines ‚europäischen Bildungsraumes‘ und die zu erwartenden Effekte des GATS-Abkommen der Welthandelsorganisation (WTO) für den Bildungsbereich eine wichtige Rolle im Diskurs über die Leistungsmessung und den Leistungsvergleich der Bildungssysteme.

Internationale politische Ereignisse haben schon immer Implikationen für nationale Bildungspolitiken gezeitigt. Der 1957 überraschend ins All geschossene Sputnik-Satellit löste heftige bildungspolitische Debatten um naturwissenschaftliche Bildung aus, welche bis in die einzelnen Klassenzimmer nachwirkten. Zuletzt haben internationale Leistungsvergleichstests wie PISA, TIMSS u.a. für kontroverse nationale Debatten um eine Umstrukturierung der Schulsysteme gesorgt, auch in den Ländern, die gute Ergebnisse erzielt haben. Das ‚PISA-Event vom Jahr 2000‘ war allerdings, anders als der ‚Sputnik-Schock‘, „ein von der OECD selbst erzeugtes Kommunikationsereignis“ (Radtko, 2003, S. 280), das als politisches Mittel für die Begründung einer grundlegenden Kursänderung in der Bildungspolitik genutzt wurde. Das GATS-Abkommen kann ebenfalls als langfristige und wohl überlegte Strategie zur Kommodifizierung von Bildung angesehen werden (Scherrer, 2005; Lohmann, 2002, siehe auch den Beitrag von Lohmann in diesem Heft).

Die Rolle von internationalen Akteuren in der Bildungspolitik ist historisch nicht neu und gegenwärtig nicht zu übersehen, dennoch werden sie im Kontext wissenschaftlicher Überlegungen nur am Rande berücksichtigt; zumeist in Form von Verweisen auf die Kräfte der ‚Globalisierung‘ oder ‚Internationalisierung‘. Eine häufige Erklärung für die Veränderungen in den nationalen Bildungssystemen sieht in der aktuellen Bildungspolitik die Reaktion des Staates auf veränderte Anforderungen (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 17; Daun, 2005, S. 93). Während die sich vervielfachenden und verändernden Anforderungen an Bildungssysteme sicherlich ein Kernbestandteil der Erklärung(en) sind, scheint die Frage berechtigt, ob und inwieweit diese ‚Reaktion‘ von der Angebotsseite bedingt ist; d.h., es ist zu prüfen, wie sich das Angebot an Erklärungen/Lösungen/Reformprogrammen seitens der internationalen Akteure an den nationalen Präferenzen orientiert (siehe hierzu Finnemore, 1996).

Die Summe der bildungspolitischen Aktivitäten der unterschiedlichen internationalen Akteure (OECD, WTO, EU, Weltbank, IWF oder UNESCO) und nationalen Entscheidungsträger (Institutionen/Behörden auf Bundes- und Landesebene in Deutschland, Stiftungen und andere Nicht-Regierungsorganisationen u.a.m.)³ erzeugen eine Regelungsstruktur und eine bestimmte Rationale, welche die nationale Bildungspolitik maßgeblich orientiert. Diese Struktur wird hier als ein internationales *Bildungsregime* erfasst. Bildungspolitik wird so mehr und mehr von internationalen Akteuren bestimmt.

In diesem Beitrag soll der These nachgegangen werden, nach welcher das Feld der Erziehungs- und Bildungspolitik sich zunehmend nach dem Muster eines internationalen Regimes strukturiert. Bevor die empirische Frage nach den Wirkungen dieses Regimes untersucht wird, geht es zunächst darum, den Regimeansatz als heuristische Figur zu nutzen, um das Feld der internationalen Bildungspolitik zu beschreiben. Der Begriff ‚Regime‘ wird mittlerweile häufig in der wissenschaftlichen Diskussion über Bildungspolitik verwendet; er wird jedoch teils in seiner alltagssprachlichen, teils mit sehr spezifischen Bedeutung benutzt. In diesem Artikel steht hingegen die politikwissenschaftliche Bedeutung des Konzepts im Vordergrund. Es soll untersucht werden, ob dieses politikwissenschaftliche Konzept für die erziehungswissenschaftliche Analyse fruchtbar gemacht werden kann.

Regimes sind Strukturen für die Bearbeitung spezifischer Politikfelder. Sie bestehen aus Prinzipien, Normen, Regeln und Entscheidungsprozeduren, die es ermöglichen, ‚Probleme‘ (in dem Fall Bildungspolitik) kooperativ zu lösen. Diese theoretische Herangehensweise bietet die Möglichkeit, die Interessen der ‚stake-holders‘ sichtbar zu machen. Dieser Ansatz legt außerdem nahe, akteurtheoretisch die im Feld Handelnden zu untersuchen, in diesem Fall Internationale Organisationen (IOs), welche sich an der Governance des Politikfeldes *Bildung* beteiligen.

Nachdem die Ausgangslage für die Beschäftigung mit dieser Frage thematisiert wurde, geht es darum, eine Definition des Begriffs ‚Regime‘ und eine stichwortartige

Einführung in einige der verschiedenen theoretischen Ansätze der Regimeanalyse in der Politikwissenschaft anzubieten. Anhand der grundlegenden Merkmale der Internationalen Regimes wird schließlich eine Definition des Terminus ‚Regime‘, genauer Bildungsregime, angeboten.

Die postnationalstaatliche⁴ Ausgangslage

Die Nachkriegszeit wurde von einem System intensivierter und wechselseitiger politischer Interdependenz geprägt. Diese internationalen Beziehungen sind bereits seit den frühen 1950er Jahren von PolitikwissenschaftlerInnen präzise beobachtet und untersucht worden. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden sowohl staatliche als auch nicht-staatliche Organisationen und Institutionen geschaffen, welche die Aufgabe haben, die verschiedenen Akteure in der internationalen Politik zusammenzuführen und deren Arbeiten in optimaler Weise zu koordinieren. Organisationen wie die UN sollten die zwischenstaatliche Kommunikation fördern und somit die Friedenssicherung im internationalen Staatensystem gewährleisten; dies geschieht in Form von gemeinsamen Konfliktregelungen zwischen den Mitgliedstaaten. Mittlerweile ist das UN-System – d.h. die Vereinten Nationen und ihre Unterorganisationen – das größte inter- und supranationale politische Organ. Auch nichtstaatliche internationale Organisationen haben sich in den vergangenen fünfzig Jahren fast explosionsartig vermehrt.⁵ Bekannte Beispiele hierfür sind Amnesty International und Greenpeace; im Welthandelsbereich wächst seit 1995 der Einfluss der World Trade Organisation (WTO) nicht nur im internationalen Warenhandel, sondern auch im Bereich der Dienstleistungen, z.B. Bildung (vgl. Scherrer, 2005).

Das Feld der internationalen Beziehungen wird jedoch – trotz der prominenten Stellung der IOs – nicht allein von diesen strukturiert, sondern auch von internationalen Regimes (IR). In einer weniger materiellen Form – aber nicht minder formell strukturiert – koordinieren internationale Regimes einige wichtige (Politik-)Felder. Sie sind Teil des neoinstitutionalistischen Forschungsprogramms in der Politikwissenschaft, in dem die Rolle von Institutionen und ihre Auswirkungen für die (internationale) Politik betont werden (Hall & Taylor, 1996; siehe auch Powell & DiMaggio, 1991). Es sind mindestens vier Varianten des Neoinstitutionalismus auszumachen,⁶ wobei sie sich zum Teil erheblich in Hinblick auf das Verständnis der Beziehung zwischen Institutionen und Verhalten unterscheiden. Dies wird mit Bezug auf die verschiedenen theoretischen Zugänge auf Regimes besonders deutlich. Regime werden im Bereich internationaler Beziehungen theoretisiert; die Untersuchung ihrer Wirkungen wird dann im Rahmen einer empirisch-analytischen Vorgehensweise, die spezifische Ausschnitte der höchst komplexen Interaktionsstrukturen in der internationalen Politik in den Blick nimmt, vorgenommen. Das Interesse an Regimes gilt der Untersuchung von Trends und „Verhaltensweisen“, die von „traditionellen“ Mustern im internationalen System abweichen (Finlayson & Zacher, 1983, S. 277). Die Regimeanalyse stellt eine

Möglichkeit dar, Ordnung in der Umwelt von souveränen Staaten zu verstehen (Keohane, 1982). Internationale Kooperation wird mit dem Regimekonzept als rationales, normgesteuertes freiwilliges Verhalten von Akteuren (Regimemitglieder) interpretiert; diese Akteure nutzen das Regime als Mittel, um ein gewisses Maß an Kontrolle, Stabilität und Berechenbarkeit zu sichern. Zu finden sind sie zunächst in den Feldern der Weltwirtschaft, Umwelt, globalen Sicherheit und ihrer Verflechtungen untereinander, z.B. Umweltpolitiken, die starke Implikationen für Wirtschaftspolitik haben.

Die Veränderungen im Geflecht der internationalen Interdependenzen, insbesondere im Bereich Bildung und Erziehung, suggerieren, dass auch dieses Problemfeld von dem Analyse-Instrumentarium, das die Regimeforschung anbietet, profitieren könnte. Die Beschäftigung mit diesem theoretischen Ansatz steht im Kontext der Überlegungen um das ‚Regieren jenseits des Nationalstaates‘ (Zürn, 1998), um die Demokratiefähigkeit dieser Steuerungsformen (Wolf, Take & Brozus, 2004) und um die Diskussion über den erhöhten Regelungsbedarf auf der internationalen Ebene (komplexe Interdependenz der Staaten).

Die gesellschaftswissenschaftliche Diskussion um den Staat hat sich in den letzten Jahren stark auf die These konzentriert, nach welcher der Nationalstaat für anachronistisch erklärt wird. Im Kontext der ‚Globalisierung‘, der weltgesellschaftlichen Theorien und post-Fordistischen Perspektiven verliere der Staat an Handlungsfreiheit im Inneren oder auch im Äußeren, so die These.⁷ McGrew (1997, S. 12) sieht hierin sogar ein Problem für die Demokratie:

For if state sovereignty is no longer conceived as indivisible but shared with international agencies; ... self-governance, the demos, consent, representation, and popular sovereignty ... are made distinctly problematic.

Die Verifizierung bzw. Ablehnung dieser Annahme würde jedoch den Rahmen dieses Beitrags sprengen; nichtsdestotrotz kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Rolle des Nationalstaates gewandelt hat; von einem ‚eclipse of the state‘ zu sprechen, würde jedoch die Diskussion nicht weiterbringen (Evans, 1997).

Die Theorien der ‚Weltgesellschaft‘ leisteten der Annahme Vorschub, nach der der Nationalstaat nicht mehr die adäquate Kategorie für die Analyse bestimmter sozialer Phänomene ist. Dies ist besonders der Fall, wenn es um solch ein höchst internationalisiertes Phänomen wie Bildung/Erziehung und dessen Politiken geht. Das ‚Weltsystem‘ oder die ‚Weltgesellschaft‘ würde stattdessen einen geeigneteren Rahmen anbieten, so ihre Vertreter. In letzter Konsequenz sind sämtliche sozialen Prozesse und Strukturen als genuin weltgesellschaftliche Phänomene zu sehen, d.h., sie sind nicht nur Folgen dieser, sondern sind aus den Eigenstrukturen der Weltgesellschaft abzuleiten.

Das Weltsystem, konzipiert als ein System von in Wechselbeziehungen stehenden Staaten und ihrer sich manchmal überlappenden Kulturen, wird in unterschiedlichen Weisen theoretisiert.⁸ Während für Wallerstein (1986, 1998, 2004) das Weltsystem als

Ergebnis europäischer wirtschaftlicher Expansion ab dem 16. Jahrhundert zustande kam, fokussierten die Wissenschaftler um John W. Meyer von der Stanford University die Verbreitung universeller sozio-kultureller Elemente. Die von den Autoren unter dem Begriff ‚world polity‘ subsumierten Sachverhalte verlagerten den Akzent vom ökonomischen Erklärungsmuster hin zur Modernisierungstheorie und Kulturosoziologie. Mit dem Begriff ist eine generelle „breite kulturelle Ordnung, die explizite Ursprünge in der westlichen Gesellschaft hat“, gemeint (Meyer, 2005, S. 41). Niklas Luhmann hingegen erklärte die Emergenz der ‚Weltgesellschaft‘ mit dem Hinweis auf die Theorie funktioneller Differenzierung der gesellschaftlichen Subsysteme (Luhmann, 1990). Stichweh (2000, S. 24) sieht im Gegenzug die Politik als die konstituierende Kraft der Weltgesellschaft; für ihn hat die Institutionalisierung souveräner National-Staaten die Basis für ein „politisches System der Welt“ gebildet.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Überlegungen ist folgende Frage berechtigt: Wie kann das Prinzip der Herrschaft durch das Volk weiterverfolgt werden, wenn Macht zunehmend auf der transnationalen Ebene ausgeübt wird? (vgl. auch McGrew, 1997, S. 231 ff.; Wolf et al., 2004). An verschiedenen Stellen wird die Untersuchung alternativer Herrschaftsformen im ‚postnationalen Kontext‘ (Habermas, 1998) vorangetrieben. Formen der Regierung jenseits des Nationalstaates – hybride Herrschaftsformen – werden als Alternativen für nationalstaatliche Politik gesehen.⁹

Das Konzept der ‚Global governance‘ bringt zum Ausdruck, dass eine effektivere Regelung globaler Probleme auf der über-nationalstaatlichen Ebene gesucht werden kann. ‚Governance‘ lässt sich als ‚Regelungsstruktur‘ (Braun, 2001, S. 247) verstehen, die zum Treffen von Entscheidungen im Zusammenschluss mehrerer Akteure genutzt wird.

Anhand der letzten Ausführungen wird bereits deutlich, dass – irrespektive des theoretischen Modells – die intensiviertere Interdependenz der (National-)Staaten im Kontext der (post-Fordistischen) Globalisierungsprozesse „*das Entstehen einer globalen Rechtsordnung und von Institutionen ihrer Durchsetzung und Weiterentwicklung sowie die Institutionalisierung politischer Auseinandersetzungen und Entscheidungen auf der globalen Ebene* [Hervorhebung im Original]“ nach sich ziehen wird (Hein, 2004, S. 13). Im Fall des Welthandels ist dies bereits Realität. Hein (2004) weist darauf hin, dass im Fall der Welthandelsorganisation (WTO) „das Entstehen eines komplexen, sanktionsbewehrten Weltwirtschaftsrechts, das ja mit dem TRIPS- und vor allem dem GATS-Abkommen weit über eine reine Welthandelsordnung hinausgreift, letztlich die Verrechtlichung und die Entwicklung globaler Staatsfunktionen in weiteren Bereichen globaler Politik vorantreibt“ (ebd., S. 14).

Auch Regime-Theoretiker wie Stephen D. Krasner haben bereits Anfang der 1980er Jahre gemutmaßt, dass, wenn sich der Trend zu weltweiten komplexen Interdependenzen als allgemein erweist, sich auch die Anzahl von Feldern, in denen Regimes wirksam werden, gleichermaßen erhöhen wird (vgl. Krasner, 1982, S. 191 f.).

Multilaterale Akteure werden zunehmend als globale autonome Akteure angesehen, welche sich als eigenständige Komponenten der globalen Machtbalance verhalten und nicht mehr lediglich als funktionale Erweiterungen der Systeme, aus denen sie hervorgegangen sind – Staaten und Weltwirtschaftssystem (Jones & Coleman, 2005, S. 4). Diese Entwicklung deutet auf einen erhöhten Regelungsbedarf hin, welcher üblicherweise den Regimes vorausgeht. Die folgenden Ausführungen sollen den aktuellen Diskussionsstand des Regimekonzepts in der Politikwissenschaft darstellen.

Regime als problemlösende Struktur

Das Wort ‚Regime‘ ist mit den Begriffen ‚Regiment‘ und ‚Regierung‘ semantisch verwandt (Sellin, 1984, S. 362). ‚Regime‘ wurde erst um 1800 aus dem Französischen ins Deutsche übernommen. Die ursprünglichen vier Bedeutungsfelder – (1) eine ‚Diätvorschrift‘, (2) in der Grammatik sprach man von dem Regime eines Verbs, (3) in der juristischen Sprache meinte Regime die Verwaltung beschlagnahmter Güter, (4) in einigen Klöstern bezeichnete Regime die Dauer des Amtes eines Vorstehers, z.B. ein ‚régime annuel‘ oder ‚perpétuel‘ etc. (vgl. ebd., S. 389 ff.) – wurden auf eine Vielzahl anderer Bereiche übertragen. Schlossen die ursprünglichen Bedeutungen des Wortes die Regierung des Staates im vorrevolutionären Frankreich nicht ein, so umfasste der Begriff nach der Französischen Revolution die Gesamtheit der rechtlichen und sozialen Ordnung des Landes (ebd.).

Der Begriff des Regimes hat in der Umgangssprache eine eher negative Konnotation. Die meisten Menschen verbinden damit ein diktatorisch-autoritäres staatliches Regime, das als irregulär oder unrechtmäßig angesehen wird. Es ist z.B. im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus vom ‚NS-Regime‘ die Rede oder auch vom ‚Stalinistischen Terrorregime‘. Der Terminus wird häufig verwendet, um herabsetzend eine bestimmte Regierung zu kennzeichnen (z.B. l’ancien régime). Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wird Regime zum einen neutral im Sinne eines politischen Systems verwendet (z.B. das parlamentarische, präsidentiale Regime), zum anderen wird er auch mit weniger neutralen Bedeutungen verwendet. In den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen wird der Regimebegriff scheinbar gerade wegen seiner Ambivalenz benutzt. Er wird – wie oben bereits erwähnt – in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen benutzt, mit eher technischen Bedeutungen (wie im Fall einer bestimmten Form der Steuerung, das „Governance-Regime“, vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 41 ff.) oder mit eher pejorativen Untertönen bei der Forschungspolitik (z.B. das „Regime der Drittmittel und Kennziffern“, vgl. Münch, 2007, S. 73 ff.).¹⁰

In Kontrast hierzu meint Internationales Regime im politologischen Begriffsverständnis nicht jene starke Struktur, die für die zentrale Koordinierung der Tätigkeiten von Mitgliedern eines bestimmten Politikfeldes nötig ist (Leive, 1976, zitiert nach Zürn, 1987, S. 7); was allerdings nicht heißt, dass Regimes keine Einflussmöglichkeiten auf die Weltpolitik haben. Ausgangspunkt der Regimeforschung in den 1970er

Jahren war der Versuch – entgegen der damals vorherrschenden realistischen politischen Tradition –, das Vorhandensein von regelgeleitetem Verhalten der Staaten in einem anarchischen internationalen System zu erklären, d.h. ohne dass es eine kontrollierende bzw. durchsetzende übergeordnete Instanz (einen Weltstaat) gibt.

In der politikwissenschaftlichen Diskussion wird der Regimeansatz in die Nähe anderer Theorien der Internationalen Beziehungen wie der Interdependenzanalyse¹¹ oder auch der Theorie internationaler Organisationen (vgl. Rittberger & Zangl, 2003, insb. Kap. 2) gestellt. Historisch gesehen wurde der Begriff ‚Internationales Regime‘ von dem Völkerrecht übernommen, wo er internationale Abkommen für die Regulierung bestimmter Problembereiche bezeichnete (Zimmerling, 1996, S. 3; siehe auch Haas, 1980). Die Einschränkung auf völkerrechtlich verbindliche Abkommen wurde jedoch zugunsten formaler und informaler Vereinbarungen aufgegeben. Es bestehen ebenfalls große Schnittmengen mit den Denktraditionen des Internationalen Rechts (vgl. Kratochwil, 1989; Sandholtz & Sweet, 2004; vgl. auch allg. Reus-Smit, 2004).

Die semantische Abgrenzung des Begriffs von seinem Alltagsverständnis ist unerlässlich. Auf Harald Müller (1993a, S. 26) rückgreifend kann Regime folgendermaßen erläutert werden:

Regime sind Institutionen, d.h. dauerhafte Ordnungen für interpersonales Handeln und Kommunikation; sie bestehen aus einem Geflecht von Rollen, die durch Regelungen oder Konventionen zusammengehalten werden.

Es gibt eine Definition, welche als konsensuell gelten kann. Nach Stephen Krasner (1982, S. 186) können Regime folgendermaßen definiert werden:

[Sie sind] implicit or explicit principles, norms, rules, and decision-making procedures around which actors' expectations converge in a given area of international relations. Principles are beliefs of fact, causation, and rectitude. Norms are standards of behavior defined in terms of rights and obligations. Rules are specific prescriptions or proscriptions for action. Decision-making procedures are prevailing practices for making and implementing collective choice.

Für Internationale Regimes typische Merkmale sind u.a. Rollengeflechte, konvergierende Erwartungen der Regimemitglieder an das Regime, dauerhafte Ordnungselemente und Sanktionen (Müller, 1993a, S. 26 f.). Diese Merkmale sind allerdings auch für Institutionen¹² kennzeichnend.¹³

Regimes bilden das Fundament der Struktur, die für die Lösung von Konflikten¹⁴ zwischen konkurrierenden Akteuren notwendig ist, sei es zwischen staatlichen oder zwischen privaten Akteuren. Auch nichtstaatliche Akteure treten als Mitglieder eines Internationalen Regimes auf. Multinationale Unternehmen bieten hier das beste Beispiel.

Internationale Regimes bearbeiten „Verflechtungsprobleme sektoraler Art“ (Zürn, 1987, S. 18), sie bearbeiten also Probleme und Konflikte in bestimmten Teilbereichen der internationalen Beziehungen (Politikfelder). Sie sind in ihrer Bearbeitungs- und Zuständigkeitskapazität auf einzelne Politikfelder beschränkt – von dem globalen

Postregime, dem internationalen Flugverkehr, bis zum Schutz der Wale in den Weltmeeren. Die Breite der mit dem Begriff bezeichneten Phänomene deckt jedoch fast alle Aspekte des internationalen politischen Lebens ab.

Internationale Regimes haben kooperativen Charakter. Mit anderen Worten, sie bezwecken die Erleichterung der Kommunikation und insoweit auch die Bearbeitung von Problemen in einem bestimmten Feld. Eine ihrer Hauptfunktionen ist die Verminderung von Unsicherheit. Eine effektivere und reibungslose Verständigung und Zusammenarbeit zwischen den Akteuren soll durch sie erreicht werden. Beständigkeit und Dauerhaftigkeit des Regimes sind Schlüsselkriterien für den Erfolg dieser Form von Kooperation. Erst wenn diese Elemente vorhanden sind, kann das notwendige Vertrauen für den Aufbau und die Zuversicht der Akteure in die Wirksamkeit eines Regimes entstehen.

Internationale Regimes sind weder synonym mit Verträgen und Abkommen noch identisch mit Internationalen Organisationen. Zwar erstrecken sich deren Einzugsbereiche ebenfalls auf Verträge und Abkommen, sind allerdings nicht auf diese beschränkt. Internationale Organisationen existieren eher als Unterart von Institutionen und sind von daher durch ihre ‚physischen‘ Strukturen gekennzeichnet. Diese haben z.B. festgeschriebene Satzungen, Rechtspersönlichkeiten, aber auch einen Sitz (Gebäude), haben Angestellte, Bankkonten, etc.; Internationale Regime existieren auf einer geringeren Ebene von Materialität – sie haben keine Satzungen und ihre Arbeitsteilung folgt oft weniger formalen Wegen. Internationale Organisationen sind aber häufig Teil von Internationalen Regimes, sie können selbst mehreren Regimes parallel angehören. Unter den Vorteilen von ‚physischen‘ Organisationen, auf die Regimes für ihre Zwecke zurückgreifen, führt Harald Müller (1993a, S. 30) auf: stabile Kommunikationswege, Beschaffung und Fluss von Information, Vereinfachung von Entscheidungsprozeduren und Entlastung in der Überwachung regimekonformen Verhaltens der Akteure eines bestimmten Regimes.

Internationale Regimes gründen im Allgemeinen in explizite Abkommen/Vereinbarungen. Nichts hindert sie allerdings daran, auf Gewohnheit bzw. auf reziproke Anpassung zurückzugreifen. Müller schränkt jedoch ein, dass diese eher die Ausnahme als die Regel bilden, denn der Aufbau eines Regimes setzt einen Sprung über die Kluft des Unilateralismus voraus (ebd., S. 29). Gleichwohl kommt dieser Sprung nur zustande, wenn ausreichendes Vertrauen vorhanden ist. Die Beteiligten brauchen die Sicherheit, dass die anderen ähnliche Positionen über das zu bearbeitende Politikfeld haben wie sie. Sie wollen sicherstellen, dass sie gleiche Ziele verfolgen und gewillt sind, die Regeln des gemeinsamen Regimes zu befolgen. Dies kommt in der Regel nur durch extensive Verhandlungen und explizite Übereinkünfte zustande (ebd.).

Weiter oben war von der notwendigen Dauerhaftigkeit und letzten Endes auch von der Effizienz internationaler Regime die Rede. Beide können nur gewährleistet werden, wenn das Regime einer gemeinsamen Strukturierung folgt. Die politikwissen-

schaftliche Definition von Regime wird anhand einer viergliedrigen Struktur, die aus Prinzipien, Normen, Regeln und Entscheidungsprozeduren/Verfahren besteht, vorgenommen (ebd., S. 39; Krasner, 1982, S. 186). Die einzelnen Elemente sind in der Regel in einer hierarchischen Beziehung zueinander zu sehen, was nicht zuletzt dazu beiträgt, dass eine ‚innere Logik‘ entsteht.

Das Vorhandensein einer solchen Struktur bildet die Prämisse für das Entstehen eines Internationalen Regimes; sie ist die Grundvoraussetzung für regelbasierte Kooperation, da die viergliedrige Struktur den gemeinsamen Rahmen für die Akteure bildet, innerhalb dessen sich das unerlässliche Vertrauen entwickeln kann, damit kooperative Konfliktlösung möglich und wirksam gemacht werden kann. Müller betont die Wichtigkeit einer strengen semantischen Abgrenzung dieser Punkte, denn nur so kann der Vorwurf der Unbestimmtheit dieser Begriffe vermieden werden (1993a, S. 39 ff.; zur Kritik des Regimebegriffs siehe Strange, 1982).

Prinzipien sind kontingent, können aber wohl spezifiziert werden. „Prinzipien interpretieren die Wirklichkeit, die es kooperativ zu bearbeiten gilt“ (ebd.). Sie enthalten allgemein gültige Beschreibungen des jeweiligen Politikfeldes, Zielvorstellungen des Regimes und seiner Akteure und Zweck-Mittel-Relationen, über welche die Akteure übereinkommen. Prinzipien bilden daher die Basis von internationalen Regimes und die Voraussetzung für jegliche Form von Institutionenbildung. Sie verkörpern diejenigen Grundaussagen, die ein Regime begründen können; sie konkretisieren das Regime in einem bestimmten Feld. Zum Beispiel gibt es in den internationalen Sicherheitsbeziehungen das Nicht-Proliferationsregime, das in dem Politikfeld der Weiterverbreitung von Kernwaffen operiert. Grundaussage und Grundprinzip dieses Regimes ist die Auffassung der Akteure, dass die Weiterverbreitung von Kernwaffen friedensgefährdend sei und deshalb folgerichtig verhindert werden muss.

Normen legen allgemeine Verhaltensrichtlinien fest, die im Sinne von Rechten und Pflichten formuliert werden. Die Rechte eines Akteurs beinhalten auch die Verpflichtung der anderen Teilnehmer des Regimes, diese Rechte dem Gegenüber zuzugestehen und sie zu sichern. Eigene Ansprüche sind dann dementsprechend zurückzustellen. Die Verpflichtungen der Akteure stellen ihrerseits wiederum die Erwartungen der Regimepartner an das eigene Verhalten dar. Dies impliziert, dass Handlungsweisen, die ein Akteur verurteilt, wenn sie gegen ihn gerichtet sein sollten, diesem Akteur genauso untersagt sind, wenn dieselben Handlungsweisen ihm Vorteile und seinen Partnern Nachteile brächten. Normen sind für die Regimetauglichkeit gerade deshalb so wichtig, da sich internationale Regimes nicht in bindenden Rechtsmitteln erschöpfen. Sie bilden vielmehr eine Mixtur aus formellen und informellen Regelungen für einen Politikbereich. Die Normen sind also gerade für die Regelung dieser ‚rechtsfreien‘ Räume zuständig. Sie sollen das Verhalten der an internationalen Regimes beteiligten Akteure dort lenken, wo sie auf sich selbst gestellt sind (also außerhalb ihrer rechtlichen Verpflichtungen). Daraus wird ersichtlich, dass die Normen eines Regimes den nichtgere-

gelten Teil des betreffenden Politikfeldes mit den Regimeprinzipien konform halten sollen.

Regeln bilden den stärker formalisierten Bereich eines Regimes. Sie enthalten genaue Verhaltensvorschriften, die dann auch meist verrechtlicht sind. „Da Regeln genaue Verhaltensvorschriften enthalten, wird an ihnen die Einhaltung oder Nichteinhaltung des Regimes deutlich“ (Müller, 1993a, S. 41). Diese Funktion der Regeln, die für den Bestand des Regimes und dessen Evolution von entscheidender Bedeutung ist, setzt eine klare Abgrenzung voraus. Gerade der Übergang von Prinzipien und Normen zu deren Festlegung in Regeln bildet häufig einen großen Konfliktherd. Die Akteure müssen dann nämlich zeigen, inwieweit sie bereit sind, nicht nur die annehmbaren Vorteile von Kooperation, sondern auch deren Kosten zu tragen. Harald Müller erwähnt hierzu als Beispiel die Exportkontrollen, die bei den Akteuren des Nicht-Proliferationsregimes durchgeführt werden. Diese bilden ebenfalls häufig Stoff für Konflikte, da sie empfindlich in die Wirtschaftsinteressen von Akteuren eingreifen können (ebd.). Die Überwindung dieser Konfliktpunkte bedeutet allerdings einen großen Schritt in Richtung Kooperation.

Verfahren geben die „Informations- und Entscheidungsprozesse innerhalb eines Regimes“ vor (vgl. Köhler-Koch, 2000, S. 274). Für internationale Regime muss aber auch die Möglichkeit der Evolution, d.h. auch der Veränderung, gegeben sein. Veränderungen in dem zu bearbeitenden Politikfeld müssen zunächst erfasst werden und ihnen folgerichtig im Regime Rechnung getragen werden. Veränderungsvorgänge sind allerdings in internationalen Regimes häufig mit neuen Verteilungskämpfen unter den Akteuren verbunden, da jeder der Regimepartner natürlich darauf aus ist, die bestmöglichen Konditionen für sich auszuhandeln. Um dies verhindern zu können, werden so genannte Revisionsprozeduren vorgesehen, welche die Wandelbarkeit internationaler Regimes garantieren sollen. TeilnahmeprozEDUREN führen eine Prüfung der Bedingungen und Kriterien für eine etwaige Aufnahme eines Staates (oder eines nichtstaatlichen Akteurs) in ein Regime durch. Beispielsweise muss den Mitgliedern des Europarates eine liberal demokratische Verfassung gemeinsam sein. Ferner dienen Sanktionsprozeduren als Abschreckung für etwaige Abweichungen von den Grundsätzen und Regeln des Regimes. Weiterhin gibt es in internationalen Regimes Konfliktregelungsprozeduren, Routineprozeduren¹⁵ etc.

Die oben vorgestellte Definition gilt als konsensuell, jedoch wird der Grad an Institutionalisierung von Regimes – aber auch der ihrer Formalisierung – je nach theoretischem Standpunkt unterschiedlich gewichtet (vgl. Hasenclever, Mayer & Rittberger, 1997). Gegenwärtig wird das Konzept prominent von drei unterschiedlichen – zum Teil konkurrierenden – Denkschulen der Internationalen Beziehungen vertreten: Die *realistische* Perspektive untersucht Konflikte und Probleme zwischen souveränen (National-)Staaten im Kontext einer „anarchischen Umwelt“¹⁶ (Krasner, 1982, S. 186), die sich durch vertikale Segmentierung und ein Nullsummenspiel um Macht, Einfluss und

Ressourcen auszeichnet. Die *neoliberale* Schule – alternative Bezeichnungen wie ‚liberal institutional‘, ‚strategic‘ oder ‚game-theoretic‘ betonen lediglich unterschiedliche Aspekte (Hasenclever et al., 1997, Kap. 3; Haggard & Simmons, 1987, S. 504 ff.) – geht ebenfalls von einer anarchischen Struktur aus und benutzt den Markt als Analogie dafür; Regimes sollen die ‚market failures‘ in der Bereitstellung von öffentlichen Gütern (Sicherheit, Nachhaltigkeit) und der Beseitigung von ‚public bads‘ (Umweltverschmutzung) kooperativ/kollaborativ aufzuheben helfen (zum Neuen Liberalismus in den IB siehe Schieder, 2006). Die *kognitive* Schule (Hasenclever et al., 1997, Kap. 5; Haggard & Simmons, 1987, S. 509 ff.) „betont die Bedeutung sowohl von kausalen als auch von normativen Elementen“ (Hasenclever et al., 1997, S. 5) in Kooperationssituationen. Die Identität (self-understanding) der Akteure, ihre Interessen und auch ihre Ziele werden, so die kognitivistische Perspektive, durch Wissen (ideas, learning, norms etc.) beeinflusst. Kooperation kann nicht ohne Bezug auf die Ideologie, Werte, Annahmen über Interdependenz sowie das vorhandene Wissen der Akteure erklärt werden (Haggard & Simmons, 1987, S. 509 f.).

Die oben genannten theoretischen Positionen über Regimes geben zugleich die unterschiedlichen Positionen über die Relevanz von Regimes wider. Die realistische Auffassung (*conventional structural view* oder realistische/neorealistische) erteilt dem Regimekonzept eine Absage, denn innerhalb dieser Position werden alle Akteure im internationalen System als ‚rational self-seeking‘ Souveräne, die ausschließlich ihre eigenen Interessen verfolgen, angesehen. Regime – wenn sie überhaupt existieren – spielen nur eine geringe, epiphenomenale Rolle im internationalen System. Dieser Standpunkt wird prominent von der US-Wissenschaftlerin Susan Strange vertreten. In der zweiten theoretischen Auslegung werden die strukturellen Ansichten des Realismus zwar übernommen, aber unter bestimmten Umständen gehen die Theoretiker/innen von einer modifizierten Perspektive aus (*modified structural view* oder neoliberalistische bzw. liberal-institutionalistische). Regimes entspringen freiwilligen Übereinkünften zwischen souveränen, gleichberechtigten juristischen Akteuren; sie sollen die Ergebnisse in bestimmten (meist nicht konfliktiven) Problembereichen optimieren, nämlich in Problembereichen, in denen unkoordiniertes Handeln für alle unbefriedende Resultate hätte. Für einige Regime-ForscherInnen jedoch, existieren Regimes in allen Problemfeldern (*Grotian view* oder kognitive). Das internationale System wird nicht durch souveräne ‚rational self-seeking‘ Akteure bestimmt, vielmehr spricht diese theoretische Perspektive den internationalen Eliten die Rolle als ‚tatsächliche‘ Akteure zu. Eliten, so z.B. Puchala und Hopkins (1982, S. 247), agieren innerhalb eines Kommunikationsnetzes verkörperter Regeln (embodying rules), Normen und Prinzipien, die über die nationalstaatlichen Grenzen hinausgehen.

Die Kernfragen der Regimeanalyse leiten sich aus dem (funktionalen) Postulat des Regelungsbedarfs in einem bestimmten Politikfeld ab.

Die Grundfragen der Regimeanalyse gelten den Bedingungen der Herausbildung, des Wandels, der Struktur und der Wirkung von Internationalen Regimes als Instrumente der effektiven oder friedlichen Konfliktregelung (Wolf, 1994, S. 424; vgl. auch Levy, Young & Zürn, 1995).

Mehrere Analyseansätze haben sich im Laufe der Zeit herausgebildet. Haggard und Simmons (1987) unterscheiden sie in strukturelle, spieltheoretische, funktionale und kognitive; an dieser Stelle können sie nur stichwortartig genannt werden: a) Die Theorie der hegemonialen Stabilität besagt, dass nur die Macht eines Hegemons die Entstehung, Aufrechterhaltung und auch den Zerfall von Regimes erklären können, d.h., Regimes bleiben nur solange stabil wie die Macht des Hegemons. Wenn dieser geschwächt ist oder zerfällt, verliert das Regime seine Ordnungsfunktion (vgl. Keohane, 1982, 1984).

Diese in der Regimeanalyse vorherrschende Variante systemstruktureller Theorieansätze stößt dann an ihre Grenzen, wenn es darum geht, nicht-ökonomische Internationale Regimes zu analysieren oder die Existenz nicht- und posthegemonialer Regimes zu erklären (Wolf, 1994, S. 424).

b) Strategische und spieltheoretische Ansätze: Der spieltheoretische Ansatz versucht, anhand bestimmter Typen von problematischen und konfliktuellen Situationen, wahrscheinliche Verhaltensweisen von Regimeakteuren und wahrscheinliche Politikergebnisse vorherzusagen (Zürn, 1992, S. 91 ff.) – ein übliches systemstrukturelles Modell ist demnach das Gefangenendilemma (prisoner's dilemma, ebd., S. 96; Zürn, 1994). Allerdings bedürfen viele Felder und Probleme häufig einer wesentlich diffizileren Betrachtung. Starre Akteursverhalten, die ausschließlich auf Einschätzungsmustern der Spieltheorie beruhen, können der Realität natürlich nur unzureichend gerecht werden. In der deutschen Regimeforschung heben sich die Arbeiten des Politologen Michael Zürn innerhalb dieser Ansätze hervor (vgl. Zürn, 1992; Haggard & Simmons, 1987).

c) Die funktionalen Theorien der Regimeanalyse untersuchen Verhalten oder Institutionen hinsichtlich ihrer Effekte. Sie versuchen zu erklären, warum Regimes dazu tendieren, weiter Bestand zu haben, auch nachdem sich die strukturellen Bedingungen für ihr Entstehen gewandelt haben (ebd., S. 506). Funktionale Erklärungsansätze (vgl. Keohane, 1984) stellen die Existenz posthegemonialer Systeme auf die Grundlage bestimmter Leistungen, die diese erbringen. Die funktionale Perspektive sieht die Bildung von Regimes als Antwort auf Opportunismus, Unsicherheit, Informationskosten etc., es geht hier also um Transaktionskosten, die durch Regimebildung reduziert bzw. gespart werden (Haggard & Simmons, 1987, S. 507 f.; siehe auch Keohane, 1984, Kap. 6). Auf gleiche Weise wird ebenfalls der Wandel, die Schwächung oder das Zerfallen eines Regimes erklärt: sie werden disfunktional. Wolf (1994, S. 428) führt unter anderen Vorteilen von Regimes folgende an: Erhöhte gegenseitige Bereitschaft, gemeinsam vereinbarte Regeln einzuhalten; Bereitstellung von Informationen zur Verstärkung der Verhaltenserwartungen; und eben, die Verringerung von Transaktionskosten (vgl. auch Müller, 1993a, S. 37 ff.).

d) Die Arbeiten des Kognitivismus argu-

mentieren, dass Regimes in breitere normative Strukturen einer internationalen Gesellschaft eingebettet sind; sie betonen Lernprozesse, die aus diesem Eingebettet-sein (dem ‚sozialisiert sein‘) hervorgehen (vgl. Hasenclever et al., 1997, S. 155; Müller, 1993b).

Im Bereich der internationalen Beziehungen haben Regimes bisweilen vor allem auf drei Ebenen herausragende Bedeutung erlangt. In den wirtschaftlichen internationalen Beziehungen, in der Behandlung globaler Umweltprobleme und in der Welt-sicherheitspolitik. Die gegenwärtige Konstellation der bildungspolitischen Akteure – und nicht nur internationalen Akteure – deutet auf die Herausbildung eines neuen Regimes, eines ‚Bildungsregime‘ hin. In diesem Regime sind die IOs, welche sich schon seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges am ‚edukativen Multilateralismus‘ (Jones & Coleman, 2005; Chabbott & Ramirez, 2000) beteiligt haben, tonangebend.

Eine Synthese der unterschiedlichen Ansätze bei gleichzeitiger Beibehaltung einer kognitiven (institutionalistischen) Perspektive scheint meines Erachtens am besten geeignet, die erziehungswissenschaftliche Analyse der internationalen Bildungspolitik voranzutreiben. Im Rahmen dieses Beitrags ist eine ausführliche Diskussion der zu leistenden Adaptionsleistungen nicht möglich. Lediglich einige Anmerkungen zu den Grundprämissen dieses Projekts sollen angesprochen werden. Im Hinblick auf die beteiligten *Akteure* – die Regimemitglieder – in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen spielen Staaten (oder staatliche Instanzen) eine prominente Rolle. Die zentrale Position dieser Akteure sollen nicht vernachlässigt werden – Bildungspolitik ist immer noch Ergebnis nationaler politischer Prozesse – dennoch muss der Rolle von nicht-staatlichen Akteuren (insbesondere IOs) größere Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn sie haben eine herausragende Bedeutung für die Bildung der Präferenzen und Formulierung der nationalen Interessen (vgl. Finnemore, 1996). Darüber hinaus und im Hinblick auf die *Entstehung* von Regimes kann festgehalten werden, dass Regime nicht zwingend (durch ‚negotiation‘ oder ‚imposition‘) geschaffen werden müssen, sie können ebenso gut durch ‚self-generation‘ Prozesse, d.h. durch die Konvergenz der Erwartungsstrukturen der Teilnehmer zustande kommen (vgl. Young, 1982; Levy et al., 1995, S. 281). Dies scheint der Fall im Bereich der Bildungspolitik zu sein. In Bezug auf den *Typus* von Regimes soll anhand des Grades an Formalität (offizielle verbindliche Vereinbarungen) und des Grades an Konvergenz der Erwartungen (hohe oder niedrige) unterschieden werden (Levy et al., 1995, S. 272). Für das Bildungsregime lässt sich ein niedriger Grad an Formalität bei gleichzeitigem hohem Grad an Konvergenz der Erwartungen vermuten. Die Dynamik eines Regimes kann auch *Wirkungen* erzeugen, die keiner der Beteiligten bezweckt oder kalkuliert hat, dieses ‚pathologische‘ Verhalten von Regimes muss ebenfalls berücksichtigt werden (Barnett & Finnemore, 1999). Nachdem der theoretische Ansatz auf den Bildungsbereich übertragen und adaptiert wurde, ist in Bezug auf die methodologische Herangehensweise Methodenpluralismus gefragt. Da es sich um eine Mehrebenenuntersuchung handelt,

müssen die Instrumente für die Analyse an die jeweilige Ebene angepasst werden; während auf der einen Ebene mit Mitteln der Diskurs- oder Dokumentenanalyse gearbeitet wird, sind Experteninterviews sowie qualitative und quantitative Analysen auf anderen Ebenen notwendig.

Bildungsregime?

Historisch betrachtet ist die organisierte Bildung/Erziehung – in ihrer modernen Form – schon immer eine nationalstaatliche Angelegenheit gewesen. Verschiedene Autoren haben Versuche unternommen, die Entstehung und weltweite Expansion von Bildungssystemen im 19. und 20. Jahrhundert zu erklären. Diese rangieren von (struktur-)funktionalistischen Ansätzen, welche die Entstehung von Bildungssystemen als Lösung für Probleme auf der sozialen Ebene deuten – Bildungssysteme entstehen demnach als Antwort auf die Notwendigkeit soziale Ordnung zu erreichen oder als Antwort auf die Anforderungen sich industrialisierender Gesellschaften (Parsons, 1976) – bis hin zur neoinstitutionalistischen Deutung, wonach Bildungssysteme, als „normative and organizational realities“ zu sehen sind (Meyer et al., 1997, S. 128). Meyer und seine Kollegen argumentieren gegen eine funktionalistische Begründung und koppeln die Entstehung und Ausbreitung des westlichen Modells von Bildungssystemen an den Prozess der Konstitution nationalstaatlicher Souveränitäten (vgl. Meyer, Scott & Deal, 1992; Meyer et al., 1997; Ramirez & Boli, 1987).

Im Zuge des Prozesses der ‚Globalisierung‘¹⁷ hat sich nicht nur die Beziehung zwischen den Nationalstaaten und ihren eigenen Bildungssystemen qualitativ verändert, sondern auch die Funktionen und Beziehungen inter-governementaler Organisationen – oder auch der Nicht-Regierungsorganisationen – zu den Mitgliedern im internationalen System haben sich gewandelt.

Die Frage nach theoretischen Erklärungen für den Einfluss transnationaler Organisationen auf nationale Bildungssysteme wird mit dem Verweis auf zwei unterschiedliche Mechanismen beantwortet (vgl. Parreira do Amaral, 2006). Der Einfluss von IOs auf nationale Bildungssysteme wird einerseits mit der Externalisierungsthese (vgl. Schriewer, 1992, 2000, 2004) erklärt, wonach Bildungssysteme in einer Unterbrechung ihrer zirkulären Selbstreflektion nach einer ‚outside perspective‘ greifen, um ihre Systeme zu stabilisieren. Die Grundkonzepte dieses Ansatzes sind der Luhmannschen Systemtheorie entnommen: ‚Selbstreferenz‘, ‚Reflexivität‘, ‚Reflexion‘, ‚Unterbrechung der Interrelationsbeziehungen‘ – sie konzeptualisieren die Gründe für die Referenz auf inter- bzw. supranationale Konzepte und Programme seitens des Nationalstaates, oder in Schriewers Formulierung, die Referenz auf „Weltsituationen“ (Schriewer, 1992, S. 66). Es sind Externalisierungsmuster (Luhmann & Schorr, 1979, zitiert nach Schriewer, 2000, S. 331) identifiziert worden, die mit der ‚wissenschaftlichen Natur (scientific nature)‘, mit den ‚Werten (values)‘ und Organisation der Systeme selbst und den internationalen Akteuren zu tun haben. Andererseits vermögen

die organisationalen isomorphen Prozesse, die der Neoinstitutionalismus (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983) ausgemacht hat – Imitation (mimetic isomorphism), Zwang (coercive isomorphism) oder normativer Druck (normative isomorphism) – zu erklären, warum Organisationen (z.B. Bildungssysteme) nach ähnlichen Lösungen für ihre Probleme greifen. Der Neoinstitutionalismus unterscheidet zwischen institutionellen und technischen Quellen der Struktur einer Organisation. Bildungsorganisationen sind demnach dadurch gekennzeichnet, dass effiziente (rationale) Abwicklung ihrer Arbeit eine weniger wichtige Rolle spielt; sie beziehen ihrer Legitimität vielmehr aus der Konformität mit ihrer institutionellen Umwelt (Meyer, Scott & Deal, 1992). Institutionell strukturierte Organisationen übernehmen zeremoniell die ‚Mythen‘ ihrer Umwelt (Meyer & Rowan, 1977). Diese ‚Mythen‘ beziehen sich auf die unterschiedlichen Erwartungen der Umwelt der Organisationen (für die Schule sind das z.B. staatliche Vorgaben, Erwartungen der Eltern, der öffentlichen Meinung etc.). Bildungsorganisationen sind weltweit in einer ähnlichen institutionellen Umwelt eingebettet und greifen nach ‚institutionalisierten Regeln‘ (ebd.) um ihre Legitimität zu sichern. Institutionalisierte Regeln werden insbesondere von internationalen Organisationen generiert und zirkuliert (Bildung als Menschenrecht, Genderparität etc.).

Die oben genannten Ansätze vermögen jedoch nicht die Dynamik zu erklären, welche durch die gegenwärtigen bildungspolitischen Aktivitäten internationaler Akteure zustande gekommen ist. Die Diskussionen nach PISA (2001) in Deutschland (vgl. Ertl, 2006), die Strukturveränderungen im Zuge des Bologna-Prozesses in den EU-Mitgliedstaaten (z.B. Witte, 2006) können mit dem Verweis auf Externalisierung oder auf isomorphe Prozesse nicht hinreichend erklärt werden, denn sie berücksichtigen die aktive Rolle dieser Akteure nur unzureichend.

Auch andere Ansätze der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE), diese internationale Durchdringung zu verstehen, konzeptualisieren die Rolle der internationalen Akteure nicht adäquat. In vergleichender Perspektive wurden einerseits unterschiedliche Konzepte entwickelt, welche diese Beziehung zwischen ‚innen‘ (nationalstaatliche Bildungssouveränität) und ‚außen‘ (Internationale Praktiken, Theorien, Maßnahmen etc.) – meist in melioristischer Absicht – begrifflich zu fassen suchen. Zum einen ist das Konzept der ‚policy dissemination‘ (Levin, 1998) zu nennen, welches vorschlägt, mit Begriffen aus der Epidemiologie die Frage der internationalen ‚policy attraction‘ nachzugehen. Termini wie ‚policy borrowing‘, ‚policy lending‘ oder ‚policy transfer‘ sind Kernelemente eines zweiten Konzeptes, das die Wege der ‚travelling policies‘ zu zeichnen sucht (Steiner-Khamsi, 2002, 2003, 2004; Steiner-Khamsi & Stolpe, 2006; Halpin & Troyna, 1995). Andererseits sind unter dem Begriff des ‚edukativen Multilateralismus‘ unterschiedliche Beiträge veröffentlicht worden, welche die internationale (multilaterale) Kooperation zwischen Nationalstaaten nachgezeichnet haben (Mundy, 1998, 1999). Kennzeichnend für

diese Arbeiten ist der Fokus auf den Nationalstaat als Analyseeinheit. Reformkonzepte oder -maßnahmen werden weltweit zirkuliert, weil diese von bestimmten (nationalstaatlichen) Interessen als opportune Legitimationsquelle angesehen werden (Steiner-Khamsi, 2002, 2003, 2004; Halpin & Troyna, 1995), so das Argument. Oder weil IOs – die hier als Instrumente der Nationalstaaten angesehen werden – diese als Elemente in ihre Arbeitsprogramme übernehmen (Mundy & Murphy, 2001; Mundy, 1998; Chabbott & Ramirez, 2000; Chabbott, 2003).

Die zu beobachtende bildungspolitische Entwicklung der letzten Jahrzehnte kann jedoch nicht länger hinreichend mit den aus der VE gängigen Konzepten analysiert werden. Auch die Sicht auf diese Prozesse als multilaterale Aktivitäten nationaler Akteure auf einer Ebene jenseits des Nationalstaates greift hier zu kurz. Betrachtet man hingegen die internationale Ebene als eine eigenständige, so ergeben sich neue Perspektiven für die Analysen der Aktivitäten zentraler Akteure. An dieser Stelle scheint die Beschäftigung mit dem Regimeansatz vielversprechend.

Die Durchsicht der Literatur zur Reform der Bildungssysteme zeigt international einen hohen Grad an Isomorphie der Reformstrategien und der Prämissen, auf denen diese Strategien fußen. Es wird zudem deutlich, dass internationale Akteure eine maßgebliche Rolle spielen. Die empirische Frage ist, ob internationale Akteure, insbesondere Internationale Organisationen des Typus OECD oder WTO, mit ihrer Arbeit im Erziehungsbereich ein (neoliberales) ‚Internationales Bildungsregime‘ hervorbringen. Dieses Regime, so die Vermutung, besteht nicht nur aus der Kolonisation (Habermas) der Pädagogik/Erziehungswissenschaft durch die betriebswirtschaftliche Rhetorik um Management, Effizienz, Effektivität, Qualitätsmonitoring und -sicherung etc. Vieles deutet bereits darauf hin, dass eine neue Form der übernationalen ‚educational Governance‘ zustande kommen wird (vgl. auch Popkewitz, 2004). Gegenwärtig wird in der Erziehungswissenschaft die Veränderung der Beziehung zwischen Bildungssystem und Staat meist unter (Kosten-)Gesichtspunkten der Veränderung in der Finanzierung des national-staatlichen Systems diskutiert. Auf der einen Seite stehen die Kürzungen bzw. Sparmaßnahmen in der Finanzierung, auf der anderen die Kontrolle durch neue Zielvorgaben, Vereinbarungen und dergleichen.

Die Veränderungen, denen das Schulsystem derzeit ausgesetzt ist, können einerseits auf den Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung und andererseits auf die Diskussion um Governance (z.B. das ‚New Public Management‘) zurückgeführt werden; wobei die ‚neue Governance‘ als die dominierende Facette der gegenwärtigen schulischen Modernisierung gesehen werden kann (vgl. Brüsemeister & Eubel, 2003). In diesem Zusammenhang sind die Bemühungen um die Ausarbeitung von ‚Bildungsstandards‘ zu sehen, insbesondere seitens der OECD aber auch seitens der nationalen Regierungen (vgl. z.B. das Klieme-Gutachten, Klieme et al., 2003). Hinzu kommen die Effekte des europäischen Harmonisierungsprozesses im Hochschulbereich (Bologna-Prozess) und die (noch potentiellen) Folgen der GATS-Regulierung für

den gesamten Bildungsbereich. Diese Entwicklungen deuten auf die Tendenz hin, Bildungspolitik nicht mehr als nationale (Sozial-)Politik zu betrachten und die Notwendigkeit von über-nationalstaatlicher Steuerung anzumelden. Die oben erwähnten Trends und Entwicklungen deuten eben auf einen ‚Bedarf‘ an Regulation hin.

Bildung ist spätestens seit den späten 1940er Jahren Teil des ‚Entwicklungsregimes‘ (Müller, 1993a). Die Modernisierungs- und Entwicklungstheorien, die in diesem Regime vorherrschend waren, setzten auf Bildung sowohl für die nationale ökonomische Entwicklung (im Sinne von technischem und personellem Wiederaufbau, von Entwicklung und von Berufsbildung) als auch für die politische Stabilität der Länder insbesondere vor dem Hintergrund des Kalten Krieges. Bildung wurde in der Nachkriegszeit zu einer wichtigen Komponente der globalen Entwicklung; beide Rationalen – Bildung als ‚Humankapital und als Menschenrecht‘ (vgl. auch Chabbott & Ramirez, 2000) – waren maßgeblich im Entwicklungsregime.

Wenn von einem globalen Bildungsregime die Rede sein kann, dann nur im Konjunktiv. Dieses ist im Entstehungsprozess, und es kann von daher, von wenigen empirischen Daten abgesehen, nur von Indizien und Vermutungen gesprochen werden. Dennoch lassen sich einige Elemente, auf denen dieses Regime gründet, bereits in Worte fassen.

Als erstes *Prinzip* lässt sich zunächst die ‚anthropologisch-genetische‘ Disposition des Menschen anführen. Menschen sind nicht nur fähig zu lernen: bildungstheoretisch wird ebenfalls von der Bestimmung des Menschen zu lernen gesprochen. Diese Theorie der Bildung hat eine lange Tradition und geht insbesondere auf die Arbeiten von Jean-Jacques Rousseau, Johann Amos Comenius, Immanuel Kant und andere zurück. Bildung als Recht ist die oberste *Norm* in modernen Gesellschaften. In der UN-Charta ist Bildung als Menschenrecht verankert (vgl. allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26, United Nations, 1948). Dasselbe gilt für die Norm der Schul- bzw. Unterrichtspflicht. Die Nicht-Diskriminierung aufgrund geschlechtlicher, konfessioneller oder anderer Merkmale, sowie die Idee einer meritokratischen Organisation von Schule sind Beispiele für die *Regeln* dieses Regimes. Die *prozedurale* Seite wird unter anderem dadurch sichtbar, dass Lehrkräfte staatliche Zertifikate brauchen, um unterrichten zu dürfen, d.h., der Lehrerberuf ist professionalisiert, Lehrbücher unterliegen einem formalen Zulassungsverfahren und Abschlussprüfungen müssen staatlich anerkannt sein etc.

Die oben genannten Elemente bilden die Basis für das emergente Bildungsregime und mit dem Regime-Konzept lassen sich die beteiligten – nationalen und internationalen – Akteure untersuchen. Die oben genannten Elemente haben sich im vergangenen Jahrhundert als ‚universell‘ erwiesen – auch wenn die Organisation/Operationalisierung von Bildungsarrangements international stark variiert (vgl. Adick, 1992) – und werden nun für die Durchsetzung spezifischer Bildungspolitiken genutzt. Im neuen Bildungsregime stehen ökonomische Kalküle sehr stark im Vordergrund.

Auch wenn das Recht auf Bildung und die Bedeutung von schulischer Formalbildung sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft thematisiert werden, werden sie mittlerweile ausschließlich als Argument für die Reform der Schule anhand neoliberaler Steuerungselemente in Anspruch genommen. Es ist jedoch eine empirische Frage, inwieweit Rhetorik und tatsächliche Bildungspolitik auseinander klaffen. In diesem Beitrag wurden die theoretischen Werkzeuge genannt, mit denen sich dieser Frage nachgehen lässt. Mit dem Regimeansatz lässt sich die Entstehung eines weltweiten Bildungsregimes beschreiben und die Herausbildung globaler Governance-Strukturen beobachten; das Regimekonzept soll helfen, sowohl die formalen und informalen Bestandteile dieser Regelungsstruktur zu untersuchen als auch die Akteurskonstellationen und ihre Wirkung auf Bildungspolitik sichtbar zu machen. Ein erstes Beispiel hierfür bieten aktuelle Auseinandersetzungen mit den ‚Transformationen‘ im Hochschulsektor, insbesondere am Beispiel der Forschungsuniversität. Amos, Bruno und Parreira do Amaral (in Druck) zeigen in einer vergleichenden Untersuchung des brasilianischen und des deutschen Hochschulsektors, dass sich die Konvergenz in beiden Ländern auf ein bestimmtes Modell von Forschungsuniversität – ein Modell, das lose am amerikanischen Typ orientiert ist, das aber weitgehend von internationalen Organisationen disseminiert wird – nicht entlang gängiger theoretisch-methodologischer Konzeptionen wie ‚borrowing/lending‘ oder ‚Interrelationsgefüge‘ hinreichend erklären lässt. Beide Systeme stehen unter ähnlichem Druck, ihre Hochschullandschaft nach bestimmten Kriterien zu reformieren. Sie sollen zum einen größere Teile der Bevölkerung umfassen und zum anderen strengeren Effektivitäts- und Effizienzstandards genügen, die insbesondere aus dem New Public Management Paradigma abgeleitet werden. Im Ergebnis entsteht eine Dynamik, welche den Hochschulsektor nach Forschungs- und Lehrinstitutionen differenziert. Die Implikationen hiervon werden zurzeit in einem empirischen Forschungsprojekt untersucht. Weiterführende Forschungen sind hierfür ebenso notwendig wie erfolgversprechend.

Anmerkungen

1. Für eine Diskussion über die ‚Ökonomie als internes Konstitutionsmoment pädagogischer Prozesse‘ siehe Bellmann, 2006.
2. Vgl. nur Apple, 2005 für eine Diskussion dieser Reformstrategien und ihre Wirkungen.
3. Die Unterscheidungen zwischen ‚national‘ auf der einen Seite und ‚transnational‘, ‚international‘ oder ‚supranational‘ auf der anderen beziehen sich auf die Reichweite, Kontrollform und Struktur der Organisationen, wobei ‚international‘ (wie in IO) häufig als ‚zwischenstaatlich‘ verstanden wird und oft synonym mit den anderen Begriffen benutzt wird, außer wenn es sich explizit um Internationale Regierungsorganisationen handelt (dann Großschreibung). Huntington (1973) folgend wird der Terminus ‚transnational‘ benutzt, wenn Bezug auf die Reichweite der Operationen genommen wird (z.B. die Weltbank); die Bezeichnung ‚supranational‘ dagegen meint Organisationen wie z.B. die EU, die in manchen Politikbereichen Kompetenzen der Nationalstaaten übernommen hat. Siehe auch die Diskussion in Mayntz, 2000.

4. Jürgen Habermas (1998) prägte bereits Ende der 1990er Jahre den Begriff ‚postnational‘; für eine sehr ausdifferenzierte Diskussion des Wandels von einer ‚nationalen‘ zu einer ‚postnationalen‘ Konstellation siehe Leibfried und Zürn, 2006, insbesondere Kapitel 1 und 2.
5. John W. Meyer und Kollegen (2005) haben diese Entwicklung am Beispiel des ‚Umweltregimes‘ nachgezeichnet.
6. Hall und Taylor (1996, S. 936) unterscheiden in der politikwissenschaftlichen Diskussion zwischen dem ‚historischen‘, dem ‚rational-choice‘, dem ‚soziologischen‘ und dem ‚ökonomischen‘ Neoinstitutionalismus. Campbell und Pedersen (2001) unterscheiden dagegen zwischen Varianten des ‚historischen‘, ‚rational-choice‘, ‚diskursiven‘ und ‚soziologischen‘ Neoinstitutionalismus und subsumieren die ökonomische Variante dem Strang der ‚rational-choice‘.
7. Die Literatur in diesem Feld ist dergestalt zahlreich, dass eine vollständige Wiedergabe der unterschiedlichen Arbeiten nur schwer zu realisieren ist. Einen Überblick bieten folgende Publikationen: Esser, 1999; Hirsch, 1999; Scharpf, 1991; Rosecrance, 2001; Evans, 1997.
8. An dieser Stelle wird nicht zwischen Theorien des ‚Weltsystems‘ und der ‚Weltgesellschaft‘ unterschieden. Beide bringen den hohen Grad an Verflechtung (auch wenn mit unterschiedlichen Schwerpunkten) zum Ausdruck.
9. Vgl. z.B. Benz, 2004; Rosenau und Czempiel, 1992; Wolf et al., 2004; Habermas, 1998; Zürn, 1998; Diehl, 2005. ‚Global governance‘, ‚global public policy‘ oder ‚global polity‘ sind einige der Schlagwörter in dieser Diskussion. Der Ausdruck ‚global governance‘ wurde zum ersten Mal Anfang der 1990er Jahre in einer Studie des Club of Rome verwendet (King & Schneider, 1991, zitiert nach Hein, 2004, S. 16) und erreichte wenig später im Rahmen des Reformkonzeptes des UN-Systems breitere Aufmerksamkeit (ebd.; siehe auch Brock, 1999).
10. Weitere Verwendungen sind in folgenden Beiträgen zu finden: Masschelein und Simons, 2005; Kehm und Lanzendorf, 2005; Radtke, 2006, 2003, S. 287.
11. In der Interdependenzanalyse wurde versucht, die Argumente der vorherrschenden Realistischen Schule zu relativieren, indem sowohl die strukturellen Bedingungen internationaler Politik als auch die Kooperationsdynamik der Funktionalistischen Schule berücksichtigt wurden. Keohane und Nye (2001) argumentierten, dass ‚power‘ (in der realistischen Sichtweise das wichtigste Element) nicht unabhängig vom Politikfeld gesehen werden konnte; in bestimmten Feldern müssen auch die mächtigsten Staaten kooperieren (vgl. Müller, 1993a, Kap. 2; Spindler, 2003; Köhler-Koch, 1990).
12. Eine vollständige Diskussion über den Begriff der ‚Institution‘ (I.) kann an dieser Stelle nicht wiedergegeben werden (einen Einblick in diese Debatte bieten folgende Beiträge: Schelsky, 1973; Göhler, 1994; für die Schule als I. Gomolla & Radtke, 2002, Kap. 2; Lipp, 1995; zur Kritik an dem Begriff Luhmann, 2000, insb. Kap. 3; für eine Diskussion des Begriffs im Neo-institutionalismus siehe Senge, 2006).
13. Internationale Regimes können als eine bestimmte Art von internationalen Institutionen bezeichnet werden. Die institutionalisierten Regeln (Meyer & Rowan, 1977) versetzen Akteure in die Lage, ihre Präferenzen und Interessen zu erfassen und ihnen nachzugehen – aus einer kognitiven Perspektive können ‚ideas‘ Einfluss auf die Identität und die Präferenzen der Akteure selbst ausüben: „Ideas help order the world. By ordering the world, ideas may shape agendas, which can shape outcomes“ (Goldstein & Keohane, 1993, S. 12). Für die Unterscheidung zwischen ‚weak‘ und ‚strong‘ Kognitivismus siehe auch Senge, 2006; Hasenclever et al., 1997, S. 154 ff.
14. Zur Konfliktfrage in den internationalen Beziehungen siehe Efinger, Rittberger und Zürn, 1988.
15. Diese beziehen sich auf Vorgänge, wie z.B. das Aufnehmen neuer Mitglieder, Personalfragen, wie die Wahl eines neuen Vorstands, aber auch Haushalts- und Investitionsentscheidungen. Sie haben eine strikte Regelungsfunktion inne.

16. Zur Frage der ‚Anarchie‘ im internationalen System siehe McKinley und Little, 2000; vgl. auch die Arbeiten von Kenneth N. Waltz (z.B. 1959, 1979).
17. Die rezipierten Konzepte von ‚Globalisierung‘, die derzeit in pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Analysen zu finden sind, variieren beträchtlich. Alle Arbeiten über ‚Globalisierung‘ räumen jedoch der ökonomischen Globalisierung der (Finanz-)Märkte eine herausragende Position ein. Siehe z.B. folgende Publikationen für unterschiedliche Aspekte: Burbules und Torres, 2000; Keohane und Nye, 2000; Stichweh, 2000; Wells, Carnochan, Slayton, Allen & Vasudeva, 1998; Amos, Keiner, Proske & Radtke, 2002; Kellner, 2000; Le Monde Diplomatique, 2003; kritisch Evans, 1997.

Literatur

- Adick, C. (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.
- Amos, K., Bruno, L. & Parreira do Amaral, M. (in Druck). The research university in context: The examples of Brazil and Germany. In D. P. Baker & A. W. Wiseman (Eds.), *The worldwide transformation of higher education*. Oxford: Elsevier.
- Amos, K., Keiner, E., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2002). Globalisation: Autonomy of education under siege? Shifting boundaries between politics, economy and education. *European Educational Research Journal*, 1 (2). Verfügbar unter: http://www.wwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=eerj&vol=1&issue=2&year=2002&article=Introduction_EERJ_1_2&id=84.177.72.43 [13.02.07].
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47 (1–2), 11–29.
- Barnett, M. N. & Finnemore, M. (1999). The politics of power, and pathologies of international organizations. *International Organizations*, 53 (4), 699–732.
- Bellmann, J. (2006). Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Beiträge und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (S. 183–200). Paderborn: Schöningh.
- Benz, A. (Hrsg.). (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, D. (2001). Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universität* (Leviathan Sonderheft 20) (S. 243–262). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brock, L. (1999). Staatenpolitik in der Weltgesellschaft. „Government without governance?“ In W. Glatzer (Hrsg.), *Ansichten der Gesellschaft. Frankfurter Beiträge aus Soziologie und Politikwissenschaft* (S. 261–273). Opladen: Leske + Budrich.
- Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (Hrsg.). (2003). *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: Transcript.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2000). Globalization and education. An introduction. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education. Critical perspectives* (pp. 1–26). New York: Routledge.
- Campbell, J. L. & Pedersen, O. K. (2001). *The rise of neoliberalism and institutional analysis*. Oxford: Princeton University Press. [Insbesondere Kap. 1 u. 10].
- Chabbot, C. (2003). *Constructing education for development: International organizations and education for all*. London: RoutledgeFalmer.
- Chabbot, C. & Ramirez, F. O. (2000). Development and education. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 163–187). New York: Kluwer Academic/Plenum Publications.

- Daun, H. (2005). Globalisation and the governance of national education systems. In J. Zajda (Ed.), *International handbook on globalisation, education and policy research* (pp. 93–107). Dordrecht: Springer.
- Diehl, P. F. (Hrsg.). (2005). *The politics of governance: International organizations in an interdependent world* (3rd ed.). Boulder: Lynne Rienner.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- Efinger, M., Rittberger, V. & Zürn, M. (1988). *Internationale Regime in den Ost-West-Beziehungen. Ein Beitrag zur Erforschung der friedlichen Behandlung von internationalen Konflikten*. Frankfurt a.M.: Haag + Herchen.
- Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: The reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32 (5), 619–634.
- Esser, J. (1999). Die ‚theoretische‘ Auflösung des Staates in der Politikwissenschaft. In W. Glatzer (Hrsg.), *Ansichten der Gesellschaft. Frankfurter Beiträge aus Soziologie und Politikwissenschaft* (S. 227–237). Opladen: Leske + Budrich.
- Evans, P. (1997). The eclipse of the state? Reflections on stateness in an era of globalization. *World Politics*, 50 (1), 62–87.
- Finlayson, J. A. & Zacher, M. W. (1983). The GATT and the regulation of trade barriers: Regime dynamics and functions. In S. D. Krasner (Ed.), *International Regimes* (pp. 273–314). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Finnemore, M. (1996). *National interest in international society*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Göhler, G. (Hrsg.). (1994). *Eigenart der Institutionen: Zum Profil politischer Institutionentheorie*. Baden Baden: Nomos.
- Goldstein, J. & Keohane, R. O. (1993). Ideas and foreign policy: An analytical framework. In J. Goldstein & R. O. Keohane (Eds.), *Ideas and foreign policy. Beliefs, institutions, and political change* (pp. 3–30). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung von ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Haas, E. B. (1980). Why collaborate? Issue-linkage and international regimes. *World Politics*, 32 (3), 357–405.
- Habermas, J. (1998). *Die Postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haggard, S. & Simmons, B. A. (1987). Theories of international regimes. *International Organization*, 41 (3), 491–517.
- Hall, P. T. & Taylor, R. C. R. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 44, 936–957.
- Halpin, D. & Troyna, B. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative Education*, 31 (3), 303–310.
- Hasenclever, A., Mayer, P. & Rittberger, V. (1997). *Theories of international regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hein, W. (2004). Auf dem Weg zur globalen Politik: WTO, GATS und nachhaltige Entwicklung. In W. Voegeli & W. Hein (Hrsg.), *GATS und globale Politik* (Schriftenreihe des Deutschen Übersee-Instituts Hamburg, Bd. 62) (S. 13–76). Hamburg: Deutsches Übersee-Institut.
- Hirsch, J. (1999). Globalisierung des Kapitalismus und Transformation des Staates. Auf dem Weg zum ‚nationalen Wettbewerbsstaat‘. In W. Glatzer (Hrsg.), *Ansichten der Gesellschaft. Frankfurter Beiträge aus Soziologie und Politikwissenschaft* (S. 251–260). Opladen: Leske + Budrich.
- Huntington, S. P. (1973). Transnational organizations in world politics. *World Politics*, 25 (3), 333–368.

- Jones, P. W. & Coleman, D. (2005). *The United Nations and education: Multilateralism, development and globalisation*. London: RoutledgeFalmer.
- Kehm, B. M. & Lanzendorf, U. (2005). Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (50. Beiheft), 41–55.
- Kellner, D. (2000). Globalization and new social movements: Lessons for critical theory and pedagogy. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education. Critical perspectives* (pp. 299–321). New York: Routledge.
- Keohane, R. O. (1982). The demand for international regimes. *International Organization*, 36 (2), 325–355.
- Keohane, R. O. (1984). *After hegemony. Cooperation and discord in the world political economy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Keohane, R. & Nye Jr., J. S. (2000). Globalization: What's new? What's not? (And so what?). *Foreign Policy*, 118, 104–119.
- Keohane, R. O. & Nye, J. S. (2001). *Power and interdependence* (3rd Ed.). New York: Longman.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.-J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köhler-Koch, B. (1990). Interdependenz. In V. Rittberger (Hrsg.), *Theorien der Internationalen Beziehungen. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven* (Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 21) (S. 110–129). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Köhler-Koch, B. (2000). Zur Empirie und Theorie internationaler Regime. In U. Lehmkuhl (Bearb.), *Theorien internationaler Politik: Einführung und Texte* (2. Aufl.) (S. 260–302). München: Oldenbourg.
- Krasner, S. D. (1982). Structural causes and regime consequences: Regime as intervening variables. *International Organization*, 36 (2), 185–205.
- Kratochwil, F. V. (1989). Anarchy and the state of nature: The issue of regimes in international relations. In F. V. Kratochwil, *Rules, norms, and decisions. On the conditions of practical and legal reasoning in the international relations and domestic affairs* (pp. 45–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leibfried, S. & Zürn, M. (Hrsg.). (2006). *Transformationen des Staates*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Le Monde Diplomatie (Hrsg.). (2003). *Atlas der Globalisierung*. Berlin: Taz-Verlag und Vertriebs-GmbH.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34 (2), 131–141.
- Levy, M. A., Young, O. R. & Zürn, M. (1995). The study of international regimes. *European Journal of International Relations*, 1 (3), 267–330.
- Lipp, W. (1995). Institution. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (4. Aufl.) (S. 134–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Lohmann, I. (2002). *Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS) auf den Bildungsbereich*. Verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/debt.htm> [08.02.07].
- Luhmann, N. (1990). The world society as a social system. In N. Luhmann, *Essays on self-reference* (pp. 175–190). New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Masschelein, J. & Simons, M. (2005). *Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraumes*. Zürich: Diaphanes.
- Mayntz, R. (2000). *Politikwissenschaft in einer entgrenzten Welt*. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Diskussion Paper, 3. Verfügbar unter: http://www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp00-3.pdf [14.08.07].
- McGrew, P. (1997). Globalization and territorial democracy. In P. McGrew (Ed.), *The Transformation of Democracy?* (pp. 1–24). Cambridge: Polity Press.
- McKinley, R. D. & Little, R. (2000). The realist model. In U. Lehmkuhl (Bearb.), *Theorien internationaler Politik: Einführung und Texte* (2. Aufl.) (S. 77–109). München: Oldenbourg.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hrsg. von Georg Krücken. 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. & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 61 (2), 128–149.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363.
- Meyer, J. W., Scott, 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. Scott, *Organizational environments: Ritual and rationality* (updated ed.) (pp. 45–67). Newbury: Sage.
- Müller, H. (1993a). *Die Chance der Kooperation: Regime in den Internationalen Beziehungen*. Darmstadt: WBG.
- Müller, H. (1993b). The internalization of principles, norms, and rules by governments: The case of security regimes. In V. Rittberger & P. Mayer (Eds.), *Regime theory and international relations* (pp. 361–388). Oxford: Clarendon.
- Münch, R. (2007). *Die Akademische Elite*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mundy, K. (1998). Educational multilateralism and world (dis)order. *Comparative Education Review*, 42 (4), 448–478.
- Mundy, K. (1999). Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19, 24–52.
- Mundy, K. & Murphy, L. (2001). Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, 45 (1), 85–126.
- OECD. (1995). *Governance in transition: Public management reforms in OECD countries*. Paris: OECD.
- Parreira do Amaral, M. (2006). *The influence of transnational organizations on national education systems*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Parsons, T. (1976). *Das System moderner Gesellschaften* (2. Aufl.). München: Juventa.
- Popkewitz, T. S. (2004). Foreword. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Hrsg.). (1991). Introduction. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 1–37). Chicago: Chicago University Press.
- Puchala, D. J. & Hopkins, R. F. (1982). International regimes: Lessons from inductive analysis. *International Organization*, 36 (2), 245–275.
- Radtke, F.-O. (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanzkultur. In D. Nittel (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade* (S. 277–304). Bielefeld: Bertelsmann.

- Radtke, F.-O. (2006). Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen. In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Sonderheft 82) (S. 45–49). Paderborn: Schöningh.
- Ramirez, F. O. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2–17.
- Reus-Smit, C. (Ed.). (2004). *The politics of international law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rittberger, V. & Zangl, B. (2003). *Internationale Organisationen. Politik und Geschichte* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosecrance, R. (2001). *Das Globale Dorf. New Economy und das Ende des Nationalstaates*. Darmstadt: WBG.
- Rosenau, J. & Czempiel, E.-O. (Eds.). (1992). *Governance without government: Order and change in world politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandholtz, W. & Sweet, A. S. (2004). Law, politics, and international governance. In C. Reus-Smit (Ed.), *The politics of international law* (pp. 238–271). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scharpf, F. W. (1991). Die Handlungsfähigkeit des Staates am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. *Politische Vierteljahrsschrift*, 32 (4), 621–634.
- Schelsky, H. (Hrsg.). (1973). *Zur Theorie der Institution* (2. Aufl.). Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Scherrer, Ch. (2005). GATS: long-term strategy for the commodification of education. *Review of International Political Economy*, 12 (1), 484–510.
- Schieder, S. (2006). Neuer Liberalismus. In S. Schieder & M. Spindler (Hrsg.), *Theorien der internationalen Beziehungen* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 175–212). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- 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. (2000). World systems and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 305–343). New York: SUNY Press.
- 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.
- Sellin, V. (1984). Regierung, Regime, Obrigkeit. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 5* (S. 361–421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, K. (2006). Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 35–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spindler, M. (2003). Interdependenz. In S. Schieder & M. Spindler (Hrsg.), *Theorien der Internationalen Beziehungen* (S. 89–116). Opladen: Leske + Budrich.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-framing educational borrowing as a policy strategy. In M. Caruso & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Internationalisierung, Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive* (S. 57–89). Frankfurt a.M.: Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Transferring education, displacing reforms. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (2nd ed.) (pp. 155–187). Frankfurt a.M.: Lang.

- Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. & Stolpe, I. (2006). *Educational import. Local encounters with global forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strange, S. (1982). Cave! hic dragones: A critique of regime analysis. *International Organization*, 36 (2), 479–496.
- United Nations. (1948). *Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*.
Verfügbar unter: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.htm> [30.01.2007].
- Wallerstein, I. (1986). *Das moderne Weltsystem: Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Wallerstein, I. (1998). *Das moderne Weltsystem II: Der Merkantilismus*. Wien: Promedia.
- Wallerstein, I. (2004). *Die große Expansion. Das moderne Weltsystem III*. Wien: Promedia.
- Waltz, K. N. (1959). *Man, the state, and war: A theoretical analysis*. New York: Columbia University Press.
- Waltz, K. N. (1979). *Theory of international politics*. Reading, M.A.: McGraw-Hill.
- Wells, A. S., Carnochan, S., Slayton, J., Allen, R. A. & Vasuveda, A. (1998). Globalization and educational change. In A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 322–348). Dordrecht: Kluwer.
- Witte, J. (2006). *Change of degree and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna Process*. Enschede: CHEPS.
Verfügbar unter: <http://www.che.de/cms/?getObject=5&getName=News+vom+10.07.2006&getNewsID=551&getCB=212&getLang=de> [23.05.2007].
- Wolf, K.-D. (1994). Regimeanalyse. In A. Boeckh (Hrsg.), *Internationale Beziehungen, Bd. 6* [Lexikon der Politik, hrsg. von Dieter Noehlen] (S. 422–429). München: Beck.
- Wolf, K.-D., Take, I. & Brozus, L. (2004). Global Governance – eine Antwort auf das demokratiedefizit des Internationalen Regierens? In M. Albert, B. Moltmann & B. Schoch (Hrsg.), *Die Entgrenzung der Politik: Internationale Beziehungen und Friedensforschung. Festschrift für Lothar Brock* (S. 140–161). Frankfurt a.M.: Campus.
- Young, O. R. (1982). Regime dynamics: The rise and fall of international regimes. *International Organization*, 36 (2), 277–298.
- Zimmerling, R. (1996). *Die Analyse Internationaler Bildungsregime in ihrem dritten Jahrzehnt. Einige wohlwollend-kritische Bemerkungen*. Verfügbar unter:
<http://www.politik.uni-mainz.de/cms/Dateien/rzintreg.pdf> [23.05.07].
- Zürn, M. (1987). *Gerechte Internationale Regime: Bedingungen und Restriktionen der Entstehung nicht-hegemonialer internationaler Regime, untersucht am Beispiel der Weltkommunikationsordnung*. Frankfurt a.M.: Haag + Herchen.
- Zürn, M. (1998). *Regieren Jenseits des Nationalstaates. Globalisierung und Denationalisierung als Chance*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zürn, M. (1992). *Interessen und Institutionen in der internationalen Politik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zürn, M. (1994). Spieltheorie. In A. Boeckh, A. (Hrsg.), *Internationale Beziehungen, Bd. 6* [Lexikon der Politik, hrsg. von Dieter Noehlen] (S. 502–510). München: Beck.