



Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 21, No. 1, pp. 49–69, 2015
Copyright © 2015 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

International Vergleichende Erziehungswissenschaft
und Educational Governance.
Synergiepotenziale und Herausforderungen
im Kontext empirischer Forschungszugänge

Isabell van Ackeren & Esther Dominique Klein

Universität Duisburg-Essen

Abstract

Nationally and internationally, there is a growing interest in an analytical governance perspective that is guided by the search for effective constellations of quality development mechanisms in education systems. This article discusses how concepts of educational governance and international comparative approaches can be joined and further developed using empirical research. This field of research proves to be substantially complex: The historical cultural context influences intentions and processes in education policies, as well as the very possibility to create acceptance for new governing instruments and to implement them on the other levels of the education system. The orientations of actors in all areas of the education system are influenced by the already existing and – across the various states – highly heterogeneous governance structures and processes, at the macro level of the school system as well as with a view to the specific relationships and interactions of individual actors (micro level).

A look at empirical educational research – for instance, in the context of international comparative school performance studies – reveals how important an in-depth comparative approach is and that this approach also calls for a qualitative approach to fully understand educational processes and their differential effects. International comparative education may as well benefit from the further development of empirical approaches.

1. Einführung

Anders als in vielen anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (z.B. Schulpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik u.a.) bezieht sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) nicht auf ein mehr oder weniger kon-

turiertes Themenfeld, sondern auf ein Vorgehen, nämlich den Vergleich bzw. die Komparation. In der Betonung des Vorgehens – gegenüber einem thematischen Fokus – ist die VE wiederum z.B. der Empirischen Bildungsforschung nah, welche selbst sehr unterschiedliche Themenfelder bedient und dabei einen erfahrungswissenschaftlichen Ansatz der Erkenntnisgewinnung verfolgt. Die VE ist ebenfalls thematisch sehr offen und dadurch vielfältig anschlussfähig für ganz unterschiedliche Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und auch ihrer Nachbardisziplinen.

In diesem Beitrag wird gleichwohl ein thematischer Fokus gewählt. Im Vordergrund steht nachfolgend die Governance von Bildungssystemen bzw. Governance-Strukturen im Kontext der sogenannten Neuen Steuerung in international vergleichender Perspektive; dabei stehen die Ansätze der *Educational Governance*, welche sich seit den 2000er-Jahren aus sozialwissenschaftlichen Governance-Ansätzen (z.B. Benz, 2004; Mayntz, 2004) heraus entwickelt haben im Zentrum (vgl. Abschnitt 2). Das mögliche Potenzial des systematischen wechselseitigen Bezugs der VE und der Educational Governance wurde nicht zuletzt durch Befunde der internationalen Large-Scale-Assessments (LSA) aufgezeigt. LSA haben für die Perspektive sensibilisiert, dass die heterogenen nationalen Steuerungsformen sowie differente organisatorische Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht mitverantwortlich für die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und die unterschiedliche soziale Selektivität von Bildungssystemen sein können (vgl. van Ackeren & Brauckmann, 2010; van Ackeren, Brauckmann & Klein, in Druck).

Das Steuerungsthema ist in jüngster Zeit – insbesondere mit Blick auf Fragen evidenzbasierten bzw. evidenzinformierten Handelns (vgl. van Ackeren, Heinrich & Thiel, 2013; Schrader, 2014) – auch in das bildungspolitische Interessensfeld gerückt, was z.B. im Rahmen der BMBF-Förderlinie ‚Steuerung im Bildungssystem‘ (SteBis) (vgl. www.stebis.de [17.08.2014]) zum Ausdruck kommt. Die in dieser Linie geförderten Projekte eröffnen auch vergleichende Perspektiven, allerdings weitgehend beschränkt auf Vergleiche ausgewählter Bundesländer, wenngleich natürlich immer unter Berücksichtigung des internationalen Forschungsstands. Es mangelt insgesamt aber noch an einer systematischeren, breiteren Berücksichtigung der internationalen Dimension im Kontext der Educational Governance-Perspektive (Parreira do Amaral, 2011). Dabei treffen globale Phänomene (z.B. im Kontext Neuer Steuerung) auf nationale und lokale kulturell und historisch gewachsene Strukturen, was differenzielle Wirkungen erwarten lässt. Der methodisch geleitete, in die Forschung unmittelbar eingebundene international-analytische Blick im Themenfeld kann folglich ertragreich sein und erklärendes Wissen zur Wirkung von Steuerungsinstrumenten und Governance-Regimes befördern bzw. Wissensbestände entsprechend differenzieren. Dies soll im Folgenden weiterführend betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel des vorliegenden Beitrags darin, die möglichen Synergien der teildisziplinären Verknüpfung zwischen Educational Governance und der Beschreibung von Steuerungsphänomenen auf einer empirischen Basis einerseits und der komparativen Analyse andererseits herauszuarbeiten. Dabei sollen disziplinäre Profilierungsoptionen aufgezeigt sowie mögliche Herausforderungen und Grenzen skizziert werden. Hierzu werden zunächst die beiden Felder Educational Governance und VE beschrieben. Anschließend werden anhand gemeinsamer Profilierungsbedarfe, Themenfelder, forschungsmethodologischer Herausforderungen und Herausforderungen der Adressatenorientierung mögliche Synergiepotenziale und -grenzen herausgearbeitet.

2. Governance, Educational Governance und die internationale Perspektive

2.1 Governance als bereichsübergreifendes Konzept

Der Governance-Begriff ist zunächst bereichsunspezifisch; er wurde etwa Mitte der 1990er-Jahre wesentlich durch die ‚Commission on Global Governance‘ geprägt. Er bezieht sich auf die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln (Commission on Global Governance, 1995). Es gibt zwar Kontinuitätslinien, doch grenzt sich das Governance-Konzept nicht unerheblich von vorherigen, simplen linearen Planungs- und Steuerungsansätzen ab, indem hierarchische Steuerungsperspektiven erweitert werden (Schimank, 2009): Steuerung wird demnach als Aushandlung und Koordination zwischen Akteuren zur Bewältigung von Problemen verstanden. Diese erweiterte Perspektive schließt beispielsweise (Quasi-)Märkte, Netzwerkkonstellationen oder internationale Austauschbeziehungen mit ein. Der Governance-Ansatz fokussiert die Bewältigung politischer Probleme, die sich z.B. mit Blick auf die Teilhabe an einem knappen Gut (z.B. Bildung) ergeben.

Dabei liegt zugleich die internationale Perspektive nahe: Im Kontext von Globalisierungsprozessen in unterschiedlichen gesellschaftlich relevanten Bereichen steigt die Relevanz von Governance-Systemen und supranationalen Akteuren, wie z.B. der OECD und der Europäischen Kommission (Martens & Wolf, 2009). Dies umfasst Handels- und Finanzmärkte ebenso wie technologische Entwicklungen, Klima- und Umweltpolitik, Kommunikation und Mobilität, aber auch den Bildungsbereich im Hinblick auf Lernerträge und die auf die Qualitätsentwicklung bezogene Steuerungsfrage von Bildungssystemen. In der Perspektive weiter zunehmender internationaler Verflechtungen und Interdependenzen steigt der Koordinierungs- und Regulierungsbedarf; es entstehen „quer zur territorial basierten staatlichen Herrschaftsformation“ neue Governance-Strukturen, „die die territorial

ausgerichteten Formen staatlicher Steuerung, Regulierung und Legitimation modifizieren“ (Simonis, Lauth & Bröchler, 2007, S. 148) bzw. in denen Steuerungsentscheidungen teilweise gar nicht mehr durch den Staat selbst getroffen werden (z.B. Hurrelmann, Leibfried, Martens & Meyer, 2008).

Bei insgesamt reduzierter Steuerungsfähigkeit im Sinne direkter Durchsetzungskraft sind zentrale staatliche Institutionen in diesem Kontext zugleich mit widersprüchlichen Herausforderungen konfrontiert. Auf der einen Seite gibt es den Druck, an nationale (z.B. in föderalen Systemen) sowie internationale Entwicklungstrends Anschluss zu halten, etwa im Hinblick auf sich schnell verändernde soziale, wirtschaftliche und ökologische Kontextbedingungen, oder im Bildungsbereich z.B. mit Blick auf die Teilnahme an standardisierten Verfahren der Leistungsmessung und ein damit verbundenes outputorientiertes Verständnis der Steuerung von Bildung. Auf der anderen Seite gilt es, nach innen gerichtete Spannungsverhältnisse, die sich durch landesweite und internationale Entwicklungstrends und Angleichungsprozesse (*policy convergence*; vgl. z.B. Martens & Weymann, 2008) ergeben können, zu bewältigen, wenn z.B. durch datengestützte Vergleiche (z.B. auf der Basis von Wohlstandsindikatoren) ungleiche regionale Entwicklungen sichtbar werden, Wettbewerb und soziale Integration unvereinbar erscheinen oder im Bildungsbereich der Aufwand der Teilnahme an standardisierten internationalen Leistungsvergleichsstudien als unverhältnismäßig mit Blick auf konkrete Erträge für lokale Schulentwicklungsprozesse angesehen wird.

Trotz der vermutlich hohen Beständigkeit zentralstaatlicher, territorial bestimmter Aufgabenbereiche und damit von Macht und legitimationsbedürftiger Herrschaftsgewalt, hat die Anzahl von politischen Entscheidungspunkten auf subnationaler und supranationaler Ebene sowie in ausdifferenzierten (funktionalen) Politikfeldern mit Mehrebenengovernance deutlich zugenommen (Simonis et al., 2007, S. 156).

Simonis, Lauth und Bröchler leiten aus dem Wandel von Staatlichkeit (vgl. im Bildungsbereich dazu auch das DDS-Themenheft ‚Staatlichkeit des Bildungswesens im Wandel‘, Die Deutsche Schule, 2012) besondere Herausforderungen für ihr disziplinäres Arbeitsfeld, die Vergleichende Politikwissenschaft, ab. Demnach ist zu untersuchen, „an welchen Orten, in welchen Formen, mit welchem Erfolg relevante politische Entscheidungen getroffen werden, wo also, wie und von welchen Akteuren politische Herrschaft ausgeübt wird“ (ebd.). Neben der mehrbenenanalytischen Perspektive verweisen die Autoren auch auf die Notwendigkeit, „internationale Diffusionseffekte“ bzw. interkulturelle Transfers bei der Analyse zu berücksichtigen und den nationalen Untersuchungsrahmen entsprechend zu erweitern (ebd., S. 157).

2.2 Educational-Governance-Ansatz

In der auf den Bildungsbereich bezogenen Education bzw. Educational-Governance-Perspektive kommt ebenfalls eine veränderte bildungspolitische Wirklichkeit zum Ausdruck. Zur Entwicklung von der Planungsvorstellung der Ministerialbürokratie und dem technokratischen Gestaltungsoptimismus der 1950er- und 1960er-Jahre, der durch einschlägige Policy-Studien im Bereich der Implementationsforschung entlarvten Steuerungssillusion seit den 1970er-Jahren, der Entdeckung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und Motor der Schulentwicklung sowie zur Evolution der Educational Governance-Perspektive seit Mitte der 2000er-Jahre sei für einen Überblick auf Berkemeyer (2010) und Schimank (2009) verwiesen.

Im deutschsprachigen Raum hat sich der Ansatz der Educational Governance in den 2000er-Jahren aus der Tradition sozialwissenschaftlicher Governance-Ansätze entwickelt und kann einerseits als Analyseperspektive begriffen werden, welche das Schulsystem als Mehrebenensystem versteht, auf dessen Ebenen die Akteure mit ihren jeweils spezifischen Handlungslogiken nicht hierarchisch, sondern *functional* differenziert sind, aber im Rahmen sogenannter Akteurskonstellationen zueinander in Interdependenzbeziehungen stehen, innerhalb derer die Handlungen verschiedener Akteure koordiniert werden müssen (Altrichter & Heinrich, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007). Vielfach wird mittlerweile auf die Governance-Definition von Altrichter und Maag Merki (2010) rekurriert, nämlich im Sinne der Analyse des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen interdependenten Akteuren im Mehrebenensystem. Für die Handlungskoordination stehen verschiedene ‚Idealtypen‘ der Koordinierung zur Verfügung (Hierarchie, Markt, Netzwerk), innerhalb derer wiederum unterschiedliche Koordinierungsstrategien (gegenseitige Beobachtung, Beeinflussung, Verhandlung) zum Tragen kommen (vgl. Schimank, 2007). Das Governance-Konzept – so zeigen entsprechende Arbeiten (vgl. z.B. die Studien in der Reihe ‚Educational Governance‘, Springer VS) – ist damit hinreichend breit angelegt, alle Varianten der Steuerung im Sinne der Koordinierung (nicht: Determinierung) interdependenter Akteure einzuschließen.

Analog zu dieser Analyseperspektive ist andererseits bildungspolitische Steuerung im Sinne von Governance gekennzeichnet durch den Rückgang der Bedeutung hierarchischer Entscheidungen und der gleichzeitigen ausgeweiteten Relevanz von Institutionen zur Bewältigung von bildungsbezogenen Problembereichen über Staaten und Gesellschaften hinweg. Dies ist nicht gleichzusetzen mit einem staatlichen Rückzug, sondern zielt auf die Suche nach besseren Wegen der Zielerrei-

chung, nicht zuletzt im Sinne einer „soft governance“ (Popp, Akbik, de Olano & Martens, 2012, S. 228).

3. Vergleichende Erziehungswissenschaft und Steuerungsfragen

3.1 Zentrale Relevanz der Kontextsensibilität

Der prozessbezogene Blick und die Kontextsensibilität von Bildungsprozessen kommen ebenso in der VE zum Tragen. Der Wandel von Staatlichkeit stellt auch die VE vor Herausforderungen im Forschungszugriff:

The constituent societies are a mixture of national, sub-national, regional societies and language-based associations. Most are basically geographical units, but their geographical demographics always cross boundaries. Instead of making comparative education more standardized, the defining lines of nations, cultures, geographical boundaries and thus contexts are becoming more blurred and complex (Lee, Napier & Manzon, 2014, S. 147).

In umgekehrter Perspektive bietet sich für die VE die Chance, auf gestiegene Differenzierungsbedarfe hinzuweisen, insbesondere im Bereich des *policy borrowing*, *policy lending* bzw. *policy transfer* (z.B. Phillips & Ochs, 2003). „As comparative education is a field that is fundamentally grounded on an interest in learning from each other’s experience (that is, generated from each other’s contexts), context has always mattered“ (Lee et al., 2014, S. 150). Werde der Kontext nicht berücksichtigt, laufe die VE Gefahr, für Legitimationszwecke gebraucht bzw. gar missbraucht zu werden sowie lokal Strukturen aufzuzwängen, die in einem anderen Konstellationsgefüge weniger förderlich sind, gegebenenfalls auch durch ‚Rekontextualisierung‘ (Fend, 2008) nicht-intendierte Steuerungseffekte zu erzeugen. „Many of the policy borrowing undertakings can become clichéd lip service, or an extreme way to justify existing practice as already aligned to the successful practices in international benchmarks“ (Lee et al., 2014, S. 148).

Der historisch-kulturelle Kontext beeinflusst bildungspolitische Intentionen und Prozesse sowie die grundsätzliche Möglichkeit, Akzeptanz für neue Steuerungsinstrumente zu schaffen und sie auf den anderen Ebenen des Bildungssystems zu implementieren (vgl. Phillips & Ochs, 2003). Die Orientierungen von Akteuren in allen Bereichen des Bildungssystems sind dabei geprägt durch die bereits bestehenden und über die verschiedenen Staaten hinweg zum Teil äußerst heterogenen Makro- wie Mikrostrukturen und -prozesse der Steuerung: „Steuerung bedeutet stets Steuerung von bereits Gesteuertem“ (Drewek, 2009, S. 182; van Ackeren et al., in Druck). Die VE lenkt insofern die Aufmerksamkeit neben den strukturellen Charakteristika der Bildungssysteme auf weitere Erklärungsgrößen, die sich z.B. aus den historisch-kulturellen Wurzeln unterschiedlicher Bildungssysteme ergeben

und mit empirischen Methoden teils schwierig fassbar sind (z.B. Schriewer & Martinez, 2004; Steiner-Khamsi, 2009; Yang, 2007).

Das dialektische Verhältnis des Globalen und des Lokalen in jeweils zunehmend entgrenzten Strukturen und spezifischen Kontexten ist also ein zentrales Grundmotiv des Diskurses innerhalb der VE. Fragen der Systemsteuerung und der Wirkung von Governance-Konstellationsgefügen sind unmittelbar anschlussfähig.

3.2 Beispiele empirisch fundierter, international vergleichender Zugänge zu Governance-Fragen

Die International Vergleichende Erziehungswissenschaft versucht vor allem durch die Gegenüberstellung und den Vergleich unterschiedlicher Bildungssysteme Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und Hypothesen über maßgebliche Wirkungsfaktoren zu entwickeln (z.B. Phillips & Schweisfurth, 2007). In der internationalen Forschung zu Wirkungen verschiedener Governance-Strukturen lassen sich hier in den vergangenen Jahren unterschiedliche Zugänge beobachten, die breiter rezipiert wurden bzw. an denen die Autoren zum Teil selbst beteiligt waren (vgl. auch van Ackeren & Brauckmann, 2010; van Ackeren et al., in Druck).

Länderübergreifende Trends der Ausgestaltung von Governance wurden beispielsweise in der bereits etwas älteren Studie ‚Education Governance and Social Integration and Exclusion in Education‘ (EGSIE, vgl. Lindblad & Popkewitz, 2001a, b) identifiziert. Dabei wurde der Frage nachgegangen, wie im Zuge der internationalen Durchsetzung neoliberaler Tendenzen in der Bildungspolitik Wandlungsprozesse in verschiedenen europäischen Ländern interpretiert, bewertet und umgesetzt werden (*restructuring* bzw. Umgestaltung des Bildungssystems als sozialer Reproduktions- und Konstruktionsprozess globaler Phänomene auf unterschiedlichen Ebenen nationaler Bildungssysteme). Mittels Forschungsreviews, Textanalysen offizieller Dokumente, Befragung von Schülerinnen und Schülern, der Analyse nationaler und internationaler Statistiken sowie Interviews mit Akteuren auf der Schulsystem- sowie auf der Einzelschulebene wurden dabei verschiedene Trends für die Bildungspolitik der späten 1990er-Jahre herausgearbeitet, welche insbesondere auf Mechanismen einer weniger stark hierarchischen, dafür stärker auf markt- und netzwerkorientierte Formen der Steuerung abzielen. Diese umfassen u.a.: Tendenz der Dezentralisierung und der damit verbundenen lokalen Ressourcenverwaltung, Einführung des Kontraktmanagements als Instrument der Ergebnissteuerung, Stärkung neuer Formen der Selbstevaluation, Professionalisierung von Lehrkräften, Zentralisierungstendenzen (z.B. Qualitätssicherung durch standardisierte Testverfahren bei gleichzeitiger Abnahme der Autonomie der Lehrkräfte in diesem Bereich), Einforderung von Rechenschaftslegung über erzielte Ergebnisse, Stärkung von Partnerschaften zwischen Schulen, Gemeinden, Staat und

Wirtschaft, Angehen der Probleme sozialer Ungleichheit, stärkere Berücksichtigung von Ethnizität, Geschlecht und Familienstrukturen bei der Bewertung und Gestaltung von Bildungsprozessen, Stärkung der Moralerziehung und Staatsbürgerkunde sowie Ausrichtung bildungsstatistischer Daten auf die Unterstützung von Handlungsentscheidungen.

Im Anschluss an die Befunde der ersten PISA-Studien 2000 und 2003, die den Blick auf die Erträge von Bildungssystemen lenkten, hat beispielsweise die ‚Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie‘ (2007a) den angenommenen Zusammenhang zwischen Steuerungskonzept und Schülerleistungen als Forschungsfrage aufgegriffen. Im Rahmen einer deskriptiv-analytischen Zusammenstellung von Länderdaten wurden nach einem gemeinsamen, theoretisch hergeleiteten Analyseraster die Schulsystemmerkmale und bildungspolitischen Steuerungsstrategien von sechs Referenzstaaten zum Zeitpunkt der Erhebung herausgearbeitet, die zum Teil deutlich bessere PISA-Ergebnisse aufwiesen als Deutschland. Die Untersuchung hat zwar – auch durch die Einbindung von Bildungsexperten aus den jeweils betrachteten Ländern – Klarheit erbracht, welche Reformansätze und Steuerungsstrategien die erfolgreicherer Bildungssysteme kennzeichneten. Dazu gehörten Bildungsstandards und Systembeobachtung nach Maßgabe dieser Standards, systematische interne und externe Evaluationsverfahren, Unterstützungssysteme für Schulen und Lehrkräfte, Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Ausbau differenzierter Bildungsangebote, gegebenenfalls unter Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen, sowie rationale und differenzierte Steuerung des Ressourceneinsatzes als Konsequenz der Systembeobachtung. Zur Erklärung der PISA-Varianzen konnten jedoch nur erste hypothetische Ansätze entwickelt werden. Ebenso blieb offen, welche umfassende Steuerungsstrategie den betrachteten Bildungssystemen zum Zeitpunkt der Erhebung jeweils zugrunde lag und wie bestimmte Konstellationsgefüge von Steuerungsansätzen gegebenenfalls wirksam wurden. Im Anschluss an den Ländervergleich hat die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007b) die jeweils föderal organisierten Länder Kanada und Deutschland vertiefend verglichen, wobei auch – im Unterschied zur vorherigen Studie – PISA-Datensätze reanalysiert wurden. Die Forschergruppe kam zu dem Befund, dass sowohl Unterschiede hinsichtlich der Steuerung der Schulsysteme als auch sozioökonomische und soziokulturelle Kontexte, insbesondere die Immigrationspolitik, einen Beitrag zur Erklärung der Unterschiede der Schülerkompetenzen leisten.

Mittlerweile werden auch im Rahmen von LSA wie PISA nicht nur individuelle Leistungsfaktoren in den Blick genommen, sondern auch schulsystemische Einflussgrößen der Leistungserbringung. Dazu gehören Strategien und Maßnahmen der Auswahl und Gruppierung von Schülerinnen und Schülern, das Schulmanage-

ment, die Finanzausstattung, elterliche Schulwahlfreiheit, Rechenschaftslegung, Schulautonomie und schulische Ressourcen (OECD, 2007). Zudem hat sich die OECD in letzter Zeit vor allem mit dem Einfluss wichtiger Governance-Trends auf die Rolle von Schulleitungen beschäftigt (OECD, 2008). In der OECD-Publikation ‚PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices‘ (OECD, 2010) wird ebenfalls explizit der Frage nachgegangen, welche struktur- und steuerungsbezogenen Charakteristika die „high-performing school systems“ im PISA-Kontext kennzeichnen. Dabei geht es auch um „governance of school systems“ (S. 68 ff.), differenziert in die Themenfelder einzelschulischer Gestaltungsautonomie und freier elterlicher Schulwahl.

Zwar wird auf die Grenzen der Analysen hingewiesen, u.a. mit Blick auf den Charakter der Daten, die auf Selbsteinschätzungen beruhen und nicht im Rahmen von Experimental-Designs erhoben wurden, dem Mehrebenen-Charakter mit den angewandten statistischen Verfahren nicht durchgängig gerecht werden und lediglich korrelative Analysen, jedoch keine Zusammenhänge bieten (ebd., S. 30). Gleichwohl werden Charakteristika erfolgreicher PISA-Staaten – gemessen an überdurchschnittlichen Lernresultaten und unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Ungleichheiten – zumindest in länderübergreifenden Mustern und Tendenzen beschrieben, u.a. im Hinblick auf eine größere Autonomie der Einzelschule, insbesondere bei curricularen Entscheidungen, sowie standardbasierte extern administrierte Tests und Prüfungen. Schlechtere Resultate zeigen sich hingegen in Ländern, die z.B. hohe Klassenwiederholerquoten und eine starke Gliederung des Schulsystems aufweisen bzw. zu einem besonders frühen Zeitpunkt die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilen (ebd., S. 13). Eine umfassende, komplexe Analyse von Steuerung und Governance in den betrachteten Bildungssystemen kann allerdings auf der Grundlage der verfügbaren PISA-Daten nicht geleistet werden.

Als methodisches Problemfeld bleibt demnach die Feststellung, dass die quantitativ-analytischen Erklärungsbeiträge, welche insbesondere Large-Scale-Ansätze wie PISA für den Einfluss schulpolitischer Gestaltung aufweisen, nur minimal sind.

4. Vergleichende Erziehungswissenschaft und Educational Governance: Mögliche Synergiepotenziale und Herausforderungen

4.1 Profilierungsbedarf und Profilierungsoptionen

Die internationale Perspektive ist in der Erziehungswissenschaft und angrenzenden Disziplinen in den vergangenen Jahren erheblich ausgeweitet worden, und zwar weit über die International Vergleichende Erziehungswissenschaft hinaus, was letz-

tere wiederum vor die Herausforderung stellt, das eigene Profil stärker auszuscharfen bzw. sich neu aufzustellen. Internationale Forschungsk Kooperationen haben sich augenscheinlich verstärkt, nicht zuletzt im Kontext der internationalen Large-Scale-Assessments, und es gibt eine erkennbar höhere Präsenz auf internationalen Tagungen und Kongressen, sicherlich auch aufgrund entsprechender Anreizstrukturen in den Hochschulen sowie in der Forschungsförderung. Einerseits schaffen solche Entwicklungen einen Rahmen zur Förderung der theoretischen und forschungsmethodischen Weiterentwicklung in der Disziplin. Andererseits geraten komparative Teildisziplinen, wie etwa in der Erziehungswissenschaft oder Politikwissenschaft, unter Legitimationsdruck mit Blick auf ein methodisches Vorgehen, das auch andere Teildisziplinen zunehmend stärker für sich beanspruchen, verknüpft mit der Forderung nach einer Erhöhung des empirischen Kenntnisstandes der VE, die hier anderen Disziplinen wie etwa der Schuleffektivitätsforschung hinterherläuft, welche selbst stark auf den internationalen Vergleich hin orientiert sind. In diesem Zusammenhang warnen Lee et al. (2014, S. 147):

First, comparative education by nature is a culture-sensitive discipline, but because of the strenuous efforts of comparativists to establish it as an academic field or discipline, efforts of scientization have unintentionally and ironically led to, and reinforced, decontextualization.

In der Kontextsensibilität sowie der Prozess- und Verständnisorientierung liegt gerade – wie oben dargelegt – die Stärke der VE. Diesen Referenzpunkt teilt sie sich mit dem Educational Governance-Ansatz. Governance-Forschung lässt „die Spezifika des gestalteten humanen Bereichs nicht implizit, wie dies zu tun rein quantitativ indizierende Forschung in Versuchung ist, sondern macht sie auf dem Hintergrund ontologischer Grundannahmen über den Charakter des Sozialen explizit“ (Fend, 2014, S. 39).

Dieser Mehrwert der differenzierenden Betrachtung soll exemplarisch an dem Steuerungsinstrument zentraler Abschlussprüfungen (*statewide exit exams*) verdeutlicht werden. Eine einfache binäre Kodierung im Sinne von *mit zentraler Prüfung* bzw. *ohne zentrale Prüfung* – wie es z.B. teilweise bei bildungsökonomischen Analysen der outputbezogenen Wirkungen (Schülerleistungen) der Fall ist – wird der Vielgestaltigkeit und Komplexität des Governance-Gegenstands nicht gerecht. Klein (2013) zeigt in ihrer international vergleichenden Studie zu zentralen Abschlussprüfungen das Zusammenspiel differenzieller Steuerungszintentionen, Akteurskonstellationen im Kontext der Prüfungsorganisation sowie Standardisierungsgrade der realen Prüfungsorganisationen von Abschlussprüfungen in verschiedenen Ländern auf. Auch innerdeutsche Vergleiche der Prüfungsverfahren im Zentralabitur belegen, dass es erhebliche Unterschiede in der Konzeption und Durchführung der Prüfungselemente gibt, die mit sehr unterschiedlichen Erwartun-

gen an das Prüfungssystem seitens der bildungspolitischen Akteure verknüpft sind und somit differenzielle Steuerungswirkungen erwarten lassen (Klein & van Ackeren, 2011; Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009).

Steuerungsfragen haben sich in den vergangenen knapp zehn Jahren zu einem thematischen Kernbereich der Forschung in der Erziehungswissenschaft sowie an der Schnittstelle zu Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie entwickelt und sind einer größeren Anzahl an Erziehungswissenschaftlern und fachnahen Kolleginnen und Kollegen bekannt. Hier könnte sich die VE durchaus sichtbarer platzieren, indem Steuerungsfragen stärker in tatsächlich *komparativen* Verfahren analysiert werden. Kategorien der Educational Governance erweisen sich dabei als hilfreich für die Analyse internationaler Bildungspolitik (Parreira do Amaral, 2011), etwa mit Blick auf die Betrachtung des Bildungssystems als Mehrebenensystem, Akteurskonstellationen, Interessen und Handlungslogiken, subjektive und mentale Komponenten sowie (nicht-)intendierte Steuerungswirkungen.

Durch die gemeinsame Bearbeitung von Themenfeldern entstehen bzw. differenzieren sich (inter-)disziplinäre Diskurse, die die theoretische und empirische Weiterentwicklung befördern. Arbeiten in disziplinären Kernbereichen schaffen fachwissenschaftliche (aber z.B. auch bildungspolitische) Aufmerksamkeit für andere Zugänge und ihre Potenziale.

4.2 Gemeinsames breites Themenfeld

Die Governance-Perspektive weist mit ihrem Fokus auf die Analyse institutionalisierter Koordinationsformen (bildungs-)politischen Handelns und die Bewältigung politischer Probleme auf vielfältige Themen- und Forschungsausrichtungen hin, die in international vergleichender Perspektive bearbeitet werden können.

Dabei kann die vergleichende Forschung, wie oben bereits angesprochen, die Mehrebenen-Perspektive auf Koordinationsmechanismen zwischen politisch-administrativen Akteuren innerhalb eines Landes, den einzelnen Bildungseinrichtungen und den darin Tätigen in leitender und anderer professioneller Funktion einnehmen. Deren Projektionen, Werte und Interessen, die in unterschiedlicher Intensität die Governance-Struktur prägen und die Art und Weise kollektiven Handelns beeinflussen, dabei jedoch auf differenzielle historisch-kulturelle Entwicklungswege aufbauen (z.B. hinsichtlich der Wahrnehmung von Hierarchien, vgl. z.B. Hofstede, 2001), bieten ein breites Themenfeld für komparative Forschungsansätze. Dieses kann z.B. auch die Beschreibung von Rekontextualisierungsprozessen (Fend, 2008), intendierten und nicht intendierten Steuerungswirkungen sowie die Herausarbeitung von Gelingens- und Misslingensbedingungen der Steuerung mit Blick auf angestrebte (leistungsbezogene) Ziele umfassen.

Neben der komparativen Analyse länderspezifischer Steuerungsstrukturen und -prozesse stellen auch überstaatliche Einrichtungen als weitere Steuerungsebene sowie die Frage nach internationalen Diffusionsprozessen globaler Phänomene in nationalstaatliches Handeln einen relevanten Forschungsgegenstand für die VE dar. Amos, Schmid, Schrader und Thiel (2011, S. 21) verweisen darauf, dass

theoretische und methodische Konsequenzen aus dem Sachverhalt gezogen [werden], dass politische Entscheidungen zunehmend oberhalb der Ebene des Nationalstaates, in einem internationalen, horizontal und vertikal verflochtenen Mehrebenensystem in der Kooperation von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren, getroffen werden. 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.

Hier gibt es bislang, wie dargestellt, nur wenige komparative Ansätze. Die Chancen einer systematischen Einbeziehung der internationalen Dimension liegen dabei in der Herausarbeitung des Speziellen bzw. Universellen durch Variation von Makrofaktoren des Bildungswesens (zumindest im hypothesengenerierenden Sinne). Statt einer Fokussierung auf Einzelaspekte geht es um die Verortung der „Funktionalität der Elemente in einem größeren Steuerungskontext“ (Maag Merki, Langer & Altrichter, 2014, S. 11), der über den internationalen Zugang nochmals erweitert werden kann.

Ein Beispiel: Evidence-Based-Governance-Regimes

Ein mögliches Themenfeld für die Verknüpfung von Governance-Forschung einerseits und komparativer Analyse andererseits ist die Beschreibung globaler Phänomene bzw. der Konvergenz von Bildungssystemen anhand aktueller Entwicklungen. In jüngster Zeit wird beispielsweise hierzulande wie international die Relevanz von Daten bzw. *Evidenz(en)* für Steuerungsprozesse und *rational choices* diskutiert (z.B. Ozga, 2008; Grek, 2010; Fazekas & Burns, 2012; Schrader, 2014; vgl. Supplement zum Zusammenhang zwischen evidenzbasierter Bildungspolitik sowie Bildungspraxis und der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit, ZfE, 2014). Begrifflich wird dies u.a. als ‚evidence-based policy‘, ‚knowledge-informed policy making‘, ‚governing by numbers‘ oder ‚knowledge in governance‘ bzw. ‚governance of knowledge‘ (Generierung, Vermittlung und Nutzung von Wissen) sowie ‚evidence-based governance regime‘ (Ehren, Altrichter, McNamara & O’Hara, 2013) gefasst. Grek und Ozga (2010) sprechen in diesem Kontext auch vom Prozess der Verwissenschaftlichung von Governance (S. 272):

The new governance forms of decentralization and deregulation create a need for steering through evaluation: evaluation data fill the space between state and the new consumer-citizen.

In diesem Zusammenhang kann auch die Finanzierung und Unterstützung von Forschung zur Generierung von Daten selbst als zentraler Steuerungsmechanismus angesehen werden. Aus demokratietheoretischer Perspektive wird zudem diskutiert, dass der starke Bezug auf Daten und Evidenzen die Bedeutung von Aushandlungsprozessen, die Konsensbildung und den Austausch unterschiedlicher Perspektiven und Meinungen verringere (Fazekas & Burns, 2012, S. 13). In diesem Kontext wird auch von einer „de-politicisation of knowledge-based decision-making“ (ebd., S. 14) gesprochen, indem Entscheidungen zunehmend an Experten-Kommissionen delegiert würden.

Neben der Beschreibung kontextspezifischer Evidence-Based Governance-Regimes bzw. ihrer Adaption an nationale bzw. regional bestehende Governance-Strukturen, bieten insbesondere bei diesem Themenfeld die bereits mehrfach erwähnten supranationalen Organisationen wie die OECD oder die Europäische Kommission einen Ansatzpunkt für die komparative Analyse. Aufgrund ihrer technischen Expertise bei der Generierung länderübergreifend vergleichbarer Daten, anhand derer Länder ihren in spezifischer Weise operationalisierten Bildungserfolg messen und politisches Handeln entsprechend anpassen können, haben sie als datenreiche Steuerungsakteure an Bedeutung gewonnen (vgl. Grek, 2010) und können vor allem durch den Modus der Beeinflussung (vgl. Schimank, 2007) Handlungen koordinieren, indem politische Handlungsfelder konstruiert werden, die zugleich bestimmte Perspektiven im Sinne des *agenda setting* transportieren (ebd., S. 397). Zu den zentralen Analyse- und Diskussionsfeldern der OECD gehören beispielsweise (vgl. van Ackeren, Klein & Strunck, 2011):

- Steuerung von Bildungssystemen: Evidenzbasierung, Bildungsmärkte;
- Curriculumentwicklung: Grundbildungskonzept;
- Erträge von Bildung: Kompetenzerwerb, Chancengleichheit, Schulversagen;
- Akteure im Bildungswesen: Lehrerbildung, Schulleitung;
- besondere pädagogische Förderung: Migration.

Hier finden sich Themenfelder, die mit differenzierenden Zugängen der VE vertiefter bearbeitet und z.B. auch hinsichtlich der (möglicherweise zwischen Ländern divergierenden) Steuerungswirkung von Agenda Setting durch supranationale Akteure wie die OECD analysiert werden können. Ebenso bietet das strategische datengestützte Handeln neuer Akteure ein breites Analysefeld, vor allem im systematischen Bezug auf theoretische Ansätze der Educational Governance-Forschung und empirische Methoden. Letztlich ist auch *Governance* als Forschungsthema, das in anderen Ländern auf differenzielle Weise wissenschaftlich bearbeitet wird, ein mögliches Themenfeld International Vergleichender Erziehungswissenschaft.

4.3 Forschungsmethodologische Herausforderungen

Eine gemeinsame Herausforderung ergibt sich für die VE und die Educational Governance-Forschung in der forschungsmethodologischen und -methodischen Weiterentwicklung. Fend (2014, S. 14) verweist – dabei hat er die Governance-Perspektive vor Augen – auf das Potenzial der Verknüpfung „interpretativer Prozessanalysen“ mit „sozialwissenschaftlichen Wirkungsanalysen, die den Fokus auf die Ergebnisse legen, in der Interpretationen der Ergebnisse sich aber von interpretativen und handlungsorientierten Prozessanalysen leiten lassen“. Dabei ist die oft thematisierte Trennung qualitativer und quantitativer Zugänge gerade nicht relevant; beide haben Vor- und Nachteile und können sich in der systematischen wechselseitigen Bezugnahme bereichern (vgl. im Überblick Maag Merki et al., 2014).

Zentraler ist das Spannungsfeld von idiographischem und nomothetischem Vorgehen, von detaillierter Analyse einerseits und der Suche nach Allgemeingültigkeit andererseits; dies lässt sich letztlich nur über die systematische Verknüpfung beider Zugänge auflösen, was sich zugleich als ressourcenintensiv erweist.

Die vergleichende Erziehungswissenschaft ist wie alle Sozialwissenschaften idiographisch, d.h. sie untersucht individuelle Erscheinungen, während sie sich gleichzeitig bemüht, nomothetisch zu sein, d.h. wiederholt auftretende und allgemeingültige Aspekte der Tatbestände aufzuzeigen und deren Gesetzmäßigkeiten zu beschreiben (Khôi, 1981, S. 33).

Jahn (2007, S. 14) verweist darauf, dass ein ausschließlicher Bezug auf den idiographischen Ansatz die „teildisziplinäre Identität“ (hier mit Bezug auf die Vergleichende Politikwissenschaft) untergrabe, da in dieser Perspektive „die Dinge an sich nicht vergleichbar sind“ (ebd., S. 13). Die nomothetische Absicht bedarf hingegen solcher Kriterien, die ein systematisch vergleichendes Vorgehen ermöglichen, indem Merkmale genutzt werden, die die zu vergleichenden Phänomene gemeinsam besitzen (*tertium comparationis*). In der Vergleichenden Politikwissenschaft gibt es einen Diskurs, den nomothetischen Zugang zu stärken, um über die Identifizierung von Regularitäten und Mustern letztlich vom differenzierenden, rekonstruierenden Beschreibungs- zur Stärkung des Erklärungswissens – auch mit präskriptivem Charakter – zu kommen (Jahn, 2007). „Dabei ist es kein Gegensatz auch fall- bzw. länderspezifische Aspekte zu betonen, nur sollten diese in erklärungsrelevante Kategorien übersetzt werden“ (ebd., S. 23).

Der internationale Vergleich von *Governance-Konfigurationen* kann thematisch gleichwohl nicht von einheitlichen Konstrukten mit vergleichbaren Ausgestaltungen, Funktionen und Intentionen sowie standardisiert messbaren Auswirkungen ausgehen. Der Vergleich bedarf hier einer fundierten Auseinandersetzung mit den Governance-Modi und -Mechanismen im jeweiligen Kontext, was beispielsweise über die in diesem Kontext genutzten konkreten Steuerungsinstrumente (in der

BRD aktuell z.B. Schulinspektion als Instrument der Verhandlung) möglich ist. Diese muss einerseits die folgenden Aspekte berücksichtigen:

- die Entwicklung, Adressaten und Zweckbestimmung der Instrumente und der Steuerungsmechanismen, innerhalb derer diese eingesetzt werden, sowie
- die Strategien zur Durchsetzung der mit den Instrumenten verknüpften Steuerungserwartungen aufseiten des Staates.

Die fokussierten Instrumente und Mechanismen müssen zudem mit anderen Elementen der Makrosteuerung in Verbindung gesetzt werden. Darüber hinaus werden

- die Vermittlung der Instrumente (inkl. Kommunikationsstrategie) an die Meso- und Mikroebene sowie
- die Implementationsprozesse und -mechanismen auf der Meso- und Mikroebene

in den Blick genommen. Beide Perspektiven müssen in ihrer Verzahnung mit dem Kontext, insbesondere den bestehenden Steuerungsphilosophien und Vorstellungen von sowie Erwartungen an Schule und Bildung als grundlegende Einfluss- und Bedingungsfaktoren, welche beispielsweise auf die spezifischen Konstellationen von Akteuren auf und über Ebenen hinweg sowie auf die Handlungsorientierungen dieser Akteure einwirken, analysiert werden (vgl. van Ackeren et al., in Druck). Ein derart komplexer Forschungsgegenstand erfordert ein fallanalytisches Verfahren, welches die Individualität jedes Falles anerkennt und berücksichtigt, zugleich aber nicht den nomothetischen Anspruch aus den Augen verliert. Dabei sind die folgenden, sich ergänzenden Herangehensweisen denkbar (ebd.):

- Akteurzentriertes, mehrperspektivisches und mehrebenenanalytisches Vorgehen, welches den jeweils spezifischen Beitrag aller Ebenen des Bildungssystems aufgreift und dabei sowohl die Perspektive des Staates (und gegebenenfalls weiterer Akteure, wie supranationale Organisationen, Lehrgewerkschaften, Stiftungen), von Kommunen als auch die der Schule sowie einzelner Lehrkräfte und bzw. oder Schülerinnen und Schüler (und gegebenenfalls weitere Akteure wie Eltern, andere Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsvertreter) in den Blick nimmt;
- gemischtmethodisches Vorgehen mit qualitativen sowie (explorativ-)quantitativen Zugängen (z.B. sequentielle Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren, um sowohl länderübergreifend vergleichbare als auch länderspezifisch vertiefende Daten zu erhalten), welche möglichst unvoreingenommene Forschungsfragen ermöglichen;
- kontextbezogenes Vorgehen, welches nicht nur das jeweils fokussierte Steuerungsinstrument in den Blick nimmt, sondern es in seiner Einbettung in ein Gesamtsystem von Steuerung einordnet und dabei die historische und kulturelle

Entwicklung dieses Systems berücksichtigt und letztlich auch mögliche internationale Diffusionseffekte berücksichtigt.

Herausfordernd erweist sich dabei oftmals im empirischen Zugriff der unterschiedlich gute Feldzugang in andere Länder (etwa für Fragebogenerhebungen oder teilnehmende Beobachtungen oder gar Unterrichtsvideographien, aber auch im Zugang zu den vielfältigen möglichen Akteuren in einem Themenfeld). Hieraus können wiederum Probleme durch kleine Fallzahlen und Selbstselektion und letztlich eine geringe Generalisierbarkeit von Befunden erwachsen. Dabei ließe sich der Zugang über internationale Organisationen gegebenenfalls gezielter nutzen.

4.4 Adressatenorientierung

Neben methodischen Überlegungen stellt sich auch die Frage nach der Adressatenorientierung bzw. danach, inwiefern international vergleichende Studien Inhalte ansprechen und Befunde anbieten, die relevant für bildungspolitische Entscheidungsprozesse sein können. Vor diesem Hintergrund haben Chabbott und Elliott 2003 grob drei Typen vergleichender Studien unterschieden. Sogenannte Typ-1-Studien stellen internationale Large-Scale-Surveys (z.B. der IEA und der OECD) dar, die der outputorientierten Logik folgen und auf einer (kontinuierlichen) statistischen Datengrundlage basieren. Sie richten sich vor allem an politische Adressatinnen und Adressaten (vgl. den oben skizzierten Ansatz der *evidence-based educational governance*). Typ-2-Studien stellen vertiefende Informationen zu ausgewählten spezifischen Themen und Aspekten zusammen, die ebenfalls auf politische Handlungsoptionen zielen, wenn auch oftmals eher für die nationale Bildungspolitik. Schließlich werden davon Typ-3-Studien unterschieden, die vertiefende Fallstudien zu einzelnen oder mehreren Bildungssystemen darstellen. Sie sind verständnis- und prozessbezogen und berücksichtigen den jeweiligen historischen und kulturellen Kontext und betonen somit (auch) den idiographischen Ansatz.

Alexander (2014) sieht dabei mit Blick auf Studien, die eher dem Typ 1 bzw. Typ 2 zugeordnet werden können, deutlich mehr zur Verfügung gestellte Forschungsressourcen, eine größere politische Nachfrage und mehr Öffentlichkeit, da die Vergleichbarkeit und das Erklärungswissen ungleich höher erscheinen als bei Typ-3-Studien, die nicht selten zu lang sind „und dem Motto zu folgen scheinen: everything you really never wanted to know about“ (Jahn, 2007, S. 24). Andererseits sieht Alexander in dieser unterschiedlichen Rezeption die Gefahr der Abwendung bzw. Abstrahierung von konkreten Bildungsprozessen, wie sie in der Praxis erlebt werden. Für eine breitere Rezeption von Befunden der VE dürfte es gleichwohl auch darauf ankommen, die Komplexität des Zugangs und der Befunde – ne-

ben einer differenzierten Darstellung – auch zu reduzieren und die Kommunikationsqualität zu erhöhen.

5. Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die möglichen Synergien, Profilierungsoptionen und Herausforderungen der teildisziplinären Verknüpfung zwischen Educational Governance und VE herauszuarbeiten. Dabei erscheint die Verknüpfung der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit der Governance-Perspektive, welche z.B. über Large-Scale-Assessments auch einen stärkeren Bezug zur Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung sowie zur Schuleffektivitätsforschung ermöglicht, insbesondere mit Blick auf ein komplexeres Bild und Verständnis von Prozessen und möglichen Wirkungen im Bildungssystem ertragreich.

Mit dem Educational-Governance-Ansatz kann der Blick auf neue Themenfelder gelenkt werden, der analytische, verständnisorientierte Ansatz erhöht zudem die Komplexität der Betrachtung und ermöglicht vielfältige theoretische Anknüpfungspunkte. Zugleich bietet die VE eine Erweiterung der Kontexte, in denen sich verschiedene Governance-Regime betrachten lassen. Steuerungsinstrumente werden im jeweiligen nationalen Kontext im Mehrebenensystem Schule *rekontextualisiert* (Fend, 2008, S. 192) und an existierende Strukturen sowie an traditionelle Steuerungsinstrumente angepasst. Maßnahmen und Instrumente erzielen demnach in der sie umgebenden, spezifischen Konfiguration von neueren und traditionellen Steuerungsinstrumenten und -strategien bestimmte Wirkungen. Der historisch-kulturelle Kontext beeinflusst bildungspolitische Intentionen und Prozesse sowie die grundsätzliche Möglichkeit, Akzeptanz für neue Steuerungsinstrumente zu schaffen und sie auf den anderen Ebenen des Bildungssystems zu implementieren (vgl. Phillips & Ochs, 2003).

Das Forschungsfeld der Educational Governance bedarf über die theoretische Vertiefung hinaus perspektivisch der weiteren empirischen Fundierung, und viele neue Steuerungsinstrumente sind auch national erst in Ansätzen empirisch betrachtet worden. Angesichts dieses Defizits und des zugleich hohen interdisziplinären fachwissenschaftlichen sowie bildungspolitischen Interesses bietet sich hier die Gelegenheit, die VE mit entsprechenden Forschungsbeiträgen sichtbar zu platzieren.

Die Konzeption von Politik selbst hat schließlich zu einem gesteigerten wissenschaftlichen Beratungsbedarf geführt, der auch auf komparative Erkenntnisse rekurriert (z.B. zur Wirkung von Schulinspektionen im internationalen Vergleich). Letztlich kommt es auch darauf an, die Kommunikationsqualität entsprechender Studien in Umfang, Klarheit, Verständlichkeit und auch einem nomothetischen Anspruch im Blick zu behalten, zumal es einen politisch-administrativen Bedarf der

Reduktion von wissenschaftlicher Komplexität in der Analyse von Wirklichkeit gibt, um entscheidungs- und handlungsfähig zu sein.

Literatur

- Alexander, R. (2014). *Teaching and learning: The quality imperative revisited. Teaching and learning for development: The 2013/14 Education for All Global Monitoring Report*. Conference organised by the Norwegian National Commission for UNESCO, Norad, the Norwegian Refugee Council and the University of Oslo. 3 February 2014. Verfügbar unter: <http://www.robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2014/02/Alexander-Oslo-GMR-2014-B.pdf> [17.08.2014].
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amos, S.K., Schmid, J., Schrader, J. & Thiel, A. (2011). Einleitung – International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat. Grundlagen und Perspektiven. In J. Schmid, S.K. Amos, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 11–27). Baden-Baden: Nomos.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (Hrsg.). (2007a). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> [17.08.2014].
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (Hrsg.). (2007b). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Benz, A. (2004). Multilevel Governance: Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 125–146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chabbott, C. & Elliott, E.J. (2003). *Understanding others, educating ourselves: Getting more from international comparative studies in education*. Committee on a Framework and Long-term Research Agenda for International Comparative Education Studies. Washington, DC.: National Academy of Sciences.
- Commission on Global Governance. (1995). *Our global neighborhood. Report of the Commission on Global Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Die Deutsche Schule. (2012). Staatlichkeit des Bildungswesens im Wandel. *Die Deutsche Schule*, 104 (3, Themenheft).
- Drewek, P. (2009). Grenzen und Probleme der Steuerung des Bildungssystems. In R. Tippelt, (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 181–187). Opladen: Barbara Budrich.

- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on teaching and learning – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25 (1), 3–43.
- Fazekas, M. & Burns, T. (2012). *Exploring the complex interaction between governance and knowledge in education* (OECD Education Working Papers No. 67). Verfügbar unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9flcx2l340.pdf?expires=1408283030&id=id&accname=guest&checksum=D64741F5D9AC2B56187FD9DCB2E92E25> [17.08.2014].
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2014). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 27–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy ‘problems’: Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9 (3), 396–406.
- Grek, S. & Ozga, J. (2010). Re-inventing public education: The new role of knowledge in education policy making. *Public Policy and Administration*, 25, 271–288.
- Hofstede, G.H. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.) London: Sage.
- Hurrelmann, A., Leibfried, S., Martens, K. & Meyer, P. (2008). Die Transformation des Nationalstaates: Ergebnisse und Perspektiven. In A. Hurrelmann, S. Leibfried, K. Martens & P. Meyer (Hrsg.), *Zerfasert der Nationalstaat? Die Internationalisierung politischer Verantwortung* (S. 303–324). Frankfurt a.M.: Campus.
- Jahn, D. (2007). Was ist Vergleichende Politikwissenschaft? Standpunkte und Kontroversen. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 1, (1), 9–27.
- Khôi, L.T. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- Klein, E.D. (2013). *Statewide exit exams, governance, and school development. An international comparison*. Münster: Waxmann.
- Klein, E.D., Kühn, S.M., van Ackeren, I. & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 596–621.
- Klein, E.D. & van Ackeren, I. (2011). Challenges and problems for research in the field of statewide exams: A stock taking of differing procedures and standardization levels. *Studies In Educational Evaluation*, 37 (4), 180–188.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2007). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lee, W.O., Napier, D.B. & Manzon, M. (2014). Does context still matter? The dialectics of comparative education. *Asia Pacific Journal of Education*, 34 (2), 139–152.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (Eds.). (2001a). *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion*. Uppsala: Uppsala University Press.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (Eds.). (2001b). *Statistical information and systems of reason on education and social inclusion and exclusion in international and national contexts*. Uppsala: Uppsala University Press.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Martens, K. & Weymann, A. (2008). Die Internationalisierung der Bildungspolitik. Konvergenz nationaler Pfade? In A. Hurrelmann, S. Leibfried, K. Martens & P. Meyer (Hrsg.), *Zerfasert der Nationalstaat? Die Internationalisierung politischer Verantwortung* (S. 243–272). Frankfurt a.M.: Campus.
- Martens, K. & Wolf, K.D. (2009). PISA als Trojanisches Pferd. Die Internationalisierung der Bildungspolitik der OECD. In S. Botzem (Hrsg.), *Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel* (S. 357–376). Baden-Baden: Nomos.
- Mayntz, R. (2004). Governance im modernen Staat. In A. Benz (Hrsg.), *Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 65–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD. (2007). PISA 2006. *Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2008). *Improving school leadership. Vol. 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Vol. IV)*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852721.pdf> [17.08.2014].
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7, 261–272.
- Parreira do Amaral, M. (2011). Bildungspolitik im Transformationsprozess. International vergleichende Forschung zu Educational Governance und Regimetheorie. In J. Schmid, S.K. Amos, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 245–266). Baden-Baden: Nomos.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39, 451–461.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2007). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. London: Continuum.
- Popp, M., Akbik, A., de Olano, D. & Martens, K. (2012). Strategie der sanften Steuerung im Schulsystem. *Die Deutsche Schule*, 104 (3), 228–241.
- Schimank, U. (2007). Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 29–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2009). Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. *Die Deutsche Schule*, 101 (3), 231–239.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 193–223.
- Schriewer, J. & Martinez, C. (2004). Constructions of internationality in education. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. 29–53). New York: Teachers College Press.
- Simonis, S., Lauth, H.-J. & Bröchler, S. (2007). Vergleichende Politikwissenschaften im 21. Jahrhundert. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 1, 146–165.
- Steiner-Khamsi, G. (2009). Transferring education, displacing reforms. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (3rd revised ed.) (pp. 155–187). Frankfurt a.M.: Lang.
- van Ackeren, I. & Brauckmann, S. (2010). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Hand-*

- buch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 41–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Ackeren, I., Brauckmann, S. & Klein, E.D. (in Druck). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, I., Heinrich, M. & Thiel, F. (2013). Editorial. Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-Förderschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem (SteBis). *Die Deutsche Schule*, 13, Beiheft 12, 11–18.
- van Ackeren, I., Klein, E.D. & Strunck, S. (2011). Internationale Tendenzen der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 59–71). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Yang, R. (2007). Comparing policies. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and methods* (pp. 241–262). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong; Springer.
- ZfE. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). (2014). Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, (4, Supplement). Verfügbar unter: <http://link.springer.com/journal/11618/17/4/suppl/page/1> [17.08.2014].