

Vol. 15

Nr. 2

2 0 0 9

TERTIUM

COMPARATIONIS

**Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft**

Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit im
Kontext aktueller Bildungsreformen (I)

Mechtild Gomolla und Martina Weber (Eds.)

S. Karin Amos

•••••

›Bildung‹ in der Spätmoderne. Zur Intersektion
von Educational Governance und Gouvernamentalität

Iris Clemens

•••••

Globale Lösungen im Bildungssystem der Weltgesellschaft?
Eine kulturtheoretische Analyse des Best-Practice-Konzepts in der
Erziehungswissenschaft

Hannes Heise

•••••

Chancengleichheit und neue Steuerung: Zwölf Jahre
New Labour in England

Constanze Berndt

•••••

Ausgewählte bildungspolitische Maßnahmen in Indien
vor dem Hintergrund von Education for All

Krassimir Stojanov

•••••

Empirische Bildungsforschung als bildungspolitische
Anweisungs- und Legitimationsinstanz: Eine Streitschrift

WAXMANN

Sabine Hornberg,
İnci Dirim,
Gregor Lang-Wojtasik,
Paul Mecheril (Hrsg.)

Beschreiben – Verstehen – Interpretieren

Stand und Perspektiven International und Interkulturell
Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland

2009, 202 Seiten, br., 24,90 €, ISBN 978-3-8309-2128-8

Angesichts von fortschreitenden Prozessen der Internationalisierung und Globalisierung, aber auch von drängenden Fragen im Zusammenhang mit multikulturellen Erziehungs- und Bildungskontexten sieht sich die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft mit vielfältigen An- und Herausforderungen konfrontiert.

Die in diesem Band versammelten Beiträge knüpfen hier an: Sie werfen Schlaglichter auf Stand und Perspektiven dieser Teildisziplin heute und erörtern Entwicklungslinien und zentrale Fragestellungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland seit 1966.

Mit Beiträgen von Christel Adick, Barbara Asbrand, Ulrich Baumann, İnci Dirim, Sabine Hornberg, Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril, Wolfgang Mitter, Arnd-Michael Nohl, Volker Schubert, Gita Steiner-Khamsi, Peter J. Weber.



Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 15, Heft 2 (2009)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Koordinatorin

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sabine Hornberg, Universität Bayreuth

Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft vertreten durch die Vorsitzenden: Barbara Asbrand und Mechtild Gomolla.

Verantwortliche Herausgeberinnen Heft 2, Jahrgang 15: Mechtild Gomolla, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, E-Mail: gomolla@hsu.hh.de und Martina Weber, Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: ma.weber@em.uni-frankfurt.de

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Dominique Groux, Université de Versailles

Margret Sutherland, University of Leeds

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Shen-Keng Yang, National Taiwan

Normal University

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für

Bildungsforschung, Berlin

Eleni Hodolidou, Aristotle University

of Thessaloniki

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich im World Wide Web und als Papierversion.

Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com>

Das Jahresabonnement der elektronischen Version beträgt 16,00 € Das Jahresabonnement der Papierversion beträgt innerhalb Deutschlands 35,00 € für alle anderen Länder 39,00 € Die Kosten für Einzelausgaben der elektronischen Version betragen 11,00 € für Einzelausgaben der Papierversion 20,00 € Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2009

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont,

Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 15, No. 2 (2009)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Coordinator
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sabine Hornberg, Universität Bayreuth
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München
in cooperation with the Section International Comparative and Multicultural Education represented by their presidents: Barbara Asbrand and Mechtild Gomolla.

Chief Editors Vol. 15, No. 2:

Mechtild Gomolla, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg,
e-mail: gomolla@hsu.hh.de and Martina Weber, Goethe-Universität Frankfurt am Main,
e-mail: ma.weber@em.uni-frankfurt.de

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board

Dominique Groux, Université de Versailles	Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Margret Sutherland, University of Leeds	Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
Mirosław Szymanski, Universität Warschau	Eleni Hodolidou, Aristotle University of Thessaloniki
Shen-Keng Yang, National Taiwan Normal University	

Tertium Comparationis is published two times a year in the World Wide Web.

A printed version is also available.

Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com>

Subscriptions of the electronic version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are in Germany 35,00 €/year, and in all other countries 39,00 €. Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the paper version: 20,00 €

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2009

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
15, 2 (2009)

Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit
im Kontext aktueller Bildungsreformen (I)

Inhalt

<i>Mechtild Gomolla und Martina Weber</i> Editorial.....	77
<i>S. Karin Amos</i> ,Bildung‘ in der Spätmoderne. Zur Intersektion von Educational Governance und Gouvernamentalität	81
<i>Iris Clemens</i> Globale Lösungen im Bildungssystem der Weltgesellschaft? Eine kulturtheoretische Analyse des Best-Practice-Konzepts in der Erziehungswissenschaft.....	108
<i>Hannes Heise</i> Chancengleichheit und neue Steuerung: Zwölf Jahre New Labour in England.....	122
<i>Constanze Berndt</i> Ausgewählte bildungspolitische Maßnahmen in Indien vor dem Hintergrund von Education for All.....	144
<i>Krassimir Stojanov</i> Empirische Bildungsforschung als bildungspolitische Anweisungs- und Legitimationsinstanz: Eine Streitschrift	170
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	182
Rezensionen	183

Hinweise für Autoren

Aufsätze und Rezensionen werden als Ausdruck und zusätzlich als Datei per E-Mail nur an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors

Essays and reviews are to be provided solely to the editors both in printed form and as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Rezensionsexemplare bitte an:

Claudia Richter, M. A., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, claudia.richter@rub.de

Editorial

Im Kontext gleichgerichteter internationaler Entwicklungen befindet sich das deutsche Bildungssystem in einem tiefgreifenden Transformationsprozess. Dieser äußert sich – quer zu den unterschiedlichen Bildungsgängen und -stufen – in einer Umgestaltung der Steuerungssysteme öffentlicher Bildung. Hierzu zählen wachsende Autonomie der pädagogischen Organisationen, Markt- und Wettbewerbsmechanismen, der Einzug von aus dem privaten Sektor stammenden Managementstrategien, output-basierte Formen der Wirkungskontrolle und die Umgestaltung von Curricula und pädagogischen und didaktischen Methoden. Dies hat unter anderem auch eine polarisierende Kontroverse über die legitimen Inhalte und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung angestoßen.

Aber wie angemessen ist diese wesentlich von rational-technischen und ökonomischen Imperativen bestimmte neue Steuerungslogik im Bildungssystem im Hinblick auf die komplexen, unterschiedlich gelagerten Voraussetzungen und Bedürfnisse *aller* heranwachsenden oder erwachsenen Adressatinnen und Adressaten von Bildungsangeboten in einer zunehmend fragmentierten sozialen Welt? Wie werden Aspekte der Differenz, Pluralität und Gleichheit in aktuelle politische, schulentwicklerische und curriculare Reformstrategien inkorporiert? Inwieweit sind diese in der Lage, eine inklusive Bildungsprogrammatis mit dem Ziel, vorfindbare Disparitäten in den Bildungserfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen zu minimieren, zu befördern? Eröffnen sie geeignete organisatorische und pädagogische Rahmenbedingungen, um Ziele demokratischer (politischer) Bildung (z.B. differenzsensible und rassismuskritische Bildung und Erziehung in Kindergärten oder Schulen) effektiv und glaubhaft vermitteln zu können? Und inwieweit können sie historische Beziehungen und den Einfluss nationaler oder internationaler Politiken auf die soziokulturellen Grundlagen in unterschiedlichen Gesellschaften als Voraussetzung von Bildungsprozessen reflektieren?

Während die Dynamik und die komplexen Implikationen und Folgen der sogenannten ‚Neuen Steuerung‘ für beinahe sämtliche Aspekte der Bildungswirklichkeit vor allem in den angelsächsischen Ländern seit den 1980er Jahren intensiv und kontrovers diskutiert werden, steckt die Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung noch in den Anfängen (vgl. z.B. *Tertium Comparationis*, 2007, 13 (2)). Desiderata der Forschung bestehen insbesondere unter der Fragestellung nach den komplexen Implikationen und Folgen für die Verwirklichung schulpolitischer Ziele der Inklusion, Gerechtigkeit und demokratischen Teilhabe. Die im zweijährigen Rhythmus stattfindende Tagung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 19. bis 21. März 2009 in Münster zum Thema ‚Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit im Kontext aktueller Bildungsreformen‘ war diesen Fragen gewidmet. Die vorliegende Ausgabe von *Tertium Comparationis* dokumentiert den ersten Teil der auf der Tagung ge-

haltenen und ausgearbeiteten Vorträge. Der zweite Teil wird in *Tertium Comparationis* im nächsten Jahr veröffentlicht.

Die Diskussion wird von *Karin Amos* mit einem Beitrag zum Thema „Bildung“ in der Spätmoderne. Zur Intersektion von Educational Governance und Gouvernamentalität“ eröffnet. Amos sucht in ihrem Text den Überschneidungsbereich des auf Michel Foucault zurückgehenden Begriffs der Gouvernamentalität mit der Forschung über Educational Governance fruchtbar zu machen, um in der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu einem umfassenderen Verständnis des aktuellen Bildungswandels zu gelangen, das die Ebene der Subjekte mit einbezieht. Beide Theorieansätze haben seit einigen Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Folgen sozialer Umbrüche, die als Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft bzw. von der modernen zur post-/spätmodernen Gesellschaft verstanden werden können, im Erziehungssektor Konjunktur. Sie werden jedoch laut Amos noch kaum explizit aufeinander bezogen. Der Text arbeitet zunächst Leerstellen und Anknüpfungspunkte heraus. Die *Governance-Forschung* betrachte Bildungswandel Amos zufolge primär auf der Systemebene und klammere Fragen der Neujustierung von Gesellschafts- und Subjektverhältnissen weitgehend aus. Komplementär konzentrierte sich die machttheoretische Gouvernamentalitätsforschung vorrangig auf die Problematik des Regierens und Techniken der Subjektivierung, lasse allerdings oft im Dunkeln, auf welchen Ebenen, mittels welcher Strategien, über welche Brechungen und Widersprüche sich gesellschaftliche Macht entfalte. Das Potenzial, das in der Verbindung beider Perspektiven begründet liegt, wird in einer Analyse des modernen Nexus von Staat, Erziehung und Subjekten und seiner Zäsuren im Übergang zu spätmodernen Erziehungs- und Bildungsverhältnissen deutlich gemacht.

Iris Clemens fragt in ihrem Beitrag „Globale Lösungen im Bildungssystem der Weltgesellschaft? Eine kulturtheoretische Analyse des Best-Practice-Konzepts in der Erziehungswissenschaft“ nach kulturellen Vereinbarkeiten von aktuellen Reformen in Bildungssystemen mit Prinzipien der Transnationalität und Diversität. Zunächst werden die in internationalen Reformbemühungen implizit enthaltenen Annahmen einer mit Globalisierung einhergehenden kulturellen Homogenisierung kritisch beleuchtet. Ausgehend von Rudolf Stichwehs These der kumulativen Schichtung älterer und neuer sozialer Strukturen in Globalisierungsprozessen problematisiert die Autorin das Konzept der Best Practice und diskutiert, ob und wie globale Praktiken und Strategien in soziokulturell divergenten Kontexten Lösungen für je spezifische Probleme bieten können. Zunächst rekonstruiert sie die ursprüngliche Herkunft des Best-Practice-Konzepts aus dem Bereich der Industrie und zeichnet Unternehmensentwicklungen nach, die mittlerweile zu skeptischen Bewertungen dieses Modells in der Wirtschaftswissenschaft führen. Daran anschließend stellt Clemens grundlegende Schwierigkeiten der Transferierbarkeit des Best-Practice-Konzepts auf Bildungsgestaltung und -organisation heraus und verweist auf disziplinäre Unterschiede der Wirtschafts- und Erzie-

hungswissenschaften sowie die Problematik transkultureller Kompatibilität sowohl in der Organisation von Bildungsprozessen als auch auf der Ebene von Bildungsinhalten und -methoden.

Hannes Heise präsentiert in seinem Beitrag „Chancengleichheit und neue Steuerung: Zwölf Jahre New Labour in England“ Ergebnisse seiner Dissertation, die sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern Strategien der ‚neuen‘ Bildungssteuerung auch Möglichkeiten zur Förderung von Chancengleichheit eröffnen können. Als Fallbeispiel dient die Schulpolitik in England, die schon seit 1988 wohl radikaler als in jedem anderen Land auf eine markt- und performanzbasierte Bildungssteuerung setzt. Konkreter Untersuchungsgegenstand sind vier Reformprogramme zur Förderung von Chancengleichheit, die zwischen 1997 und 2009 implementiert wurden (*Ethnic Minorities Achievement Grant, Race Relations (Amendment) Act 2000, Every Child Matters* und *Children’s Plan*). Im Blickpunkt der Studie stehen die Steuerungslogik der eingesetzten Instrumente und resultierende Prozesswirkungen im Hinblick auf die Chancengleichheit, die in der Literatur zumeist als sogenannte ‚nicht-intendierte Handlungsfolgen‘ begriffen werden. In theoretischer Hinsicht schließt Heise an die Perspektive der institutionellen Diskriminierung an, die in der Analyse von Bildungsungleichheit die Handlungslogiken in Organisationen akzentuiert, sowie an die Governance-Forschung, die nach den Akteurskonstellationen und ihren Handlungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems fragt. Im Ergebnis arbeitet Heise auf der Grundlage umfangreicher Dokumentenanalysen und Experteninterviews heraus, wie im Untersuchungszeitraum Ziele der Chancengleichheit zwar zunehmend explizit im Rahmen der neuen Steuerungsinstrumente operationalisiert wurden, gleichzeitig jedoch die anfangs prioritäre Bedeutung von Chancengleichheit als Qualitätsziel im Laufe der Zeit systematisch unterhöhlt wurde. Des Weiteren wird aufgezeigt, wie Effekte des Bildungsmarktes sowie die Affinität der ‚Neuen Steuerung‘ zu reduktionistischer Leistungsmessung die effektive Implementierung und Umsetzung von Chancengleichheitspolitiken versperren.

Constanze Berndt beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Ausgewählte bildungspolitische Maßnahmen in Indien vor dem Hintergrund von Education for All“ exemplarisch mit einem internationalen Programm, mit dem ein egalitärer Zugang zur Elementarbildung, der Abbau geschlechtsbezogener Diskriminierung und der Ausbau der Qualität schulischer Bildung angestrebt wird. Die Autorin fragt, inwieweit ein Programm wie *Education for All* für eine reform- und nachhaltigkeitsorientierte schulische Bildung in einem spezifischen historischen und kulturellen Kontext geeignet ist und führt in zwei ausgewählten Regionen Indiens eine punktuelle Evaluation durch. In einem historischen Rückblick werden zunächst postkoloniale Bildungsreformen in Indien bilanziert. Auf der empirischen Basis von Interviews und Unterrichtsbeobachtungen werden die Perspektiven von Lehrenden und Schuladministratoren rekonstruiert, und es werden Diskrepanzen zwischen offiziell formuliertem Bildungsanspruch und dessen konkreter

Umsetzung verdeutlicht, die dazu führen, dass Kinder aus sozial randständigen Bevölkerungsgruppen bisher kaum vom Programm *Education for All* profitieren konnten. Berndt konstatiert, dass dies nicht nur ein lokales Defizit der konkreten nationalen Umsetzung eines internationalen Programms sei, sondern dass in dem Programm selbst landesbezogene historische und kulturelle Formen und Verfestigungen von Bildungsausschluss zu wenig Berücksichtigung finden, ebenso jeweilige Anknüpfungspunkte an reform- und befreiungspädagogischen Entwicklungen in Indien.

Krassimir Stojanov problematisiert in der bewusst gewählten Form einer Streitschrift unter dem Titel „Empirische Bildungsforschung als bildungspolitische Anweisungs- und Legitimationsinstanz“ die verschwimmenden Grenzen zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und politischem Handeln, die sich in vielen Ländern als Merkmal performanzorientierter Bildungspolitik erweisen. Im Mittelpunkt steht der Diskurs über die unterdurchschnittlichen Schulerfolge von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Der Text untersucht aktuelle populäre Schriften im Schnittpunkt von Wissenschaft, Politik und Medien, die eine politische und anwendungsbezogene Stoßrichtung aufweisen und sich dabei im Wesentlichen auf Ergebnisse von – hauptsächlich quantitativer – empirischer Bildungsforschung berufen. Stojanov argumentiert, dass diese Schriften eine defizitorientierte Perspektive auf kulturelle Pluralität im Kontext schulischer Bildung transportieren. Dadurch würden sie nicht nur zur Stigmatisierung minorisierter Schülergruppen beitragen, sondern seien auch wenig geeignet, über bildungspolitische Lösungen zu informieren, die Exklusion wirksam begegnen können. Der Grund für die defizitorientierte Perspektive auf kulturelle Pluralität wird vor allem darin gesehen, dass diese Schriften selbst eine monokulturelle Haltung aufweisen: Im Rückgriff auf moral- und sozialphilosophische Theorien sozialer Gerechtigkeit arbeitet Stojanov einen nicht-dialogischen Aufbau von Argumentationsketten, Nicht-Problematisierung der eigenen Prämissen sowie die Totalisierung partikularer Meinungen und Positionen als Merkmale eines solchen monologischen Habitus heraus.

An dieser Stelle sei den Autorinnen und Autoren für die Bereitschaft, ihre Vorträge auszuarbeiten, gedankt. Ein herzlicher Dank geht auch an Heike Poppendieker für die redaktionelle Betreuung dieses Heftes.

Mechtild Gomolla
Helmut-Schmidt Universität/
Universität der Bundeswehr Hamburg

Martina Weber
Goethe-Universität Frankfurt am Main



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

S. Karin Amos

Universität Tübingen

Abstract

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

Hintergrund und Fragestellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Begriffe Governance und Gouvernementalität

– Erste Annäherungen –

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

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

Vertiefung: Facetten der wissenschaftlichen Auseinandersetzung
um Governance

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vertiefung: Foucaults Begriff der Gouvernementalität und die Gouvernementalitätsstudien

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

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

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

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

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

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

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

Bildung und Nationalstaat – ein moderner Nexus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Organisation der Schule im Kontext des modernen Staates

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

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

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

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

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

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

Transnationale Governance

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

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

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

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

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

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

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

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

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

~~Bildung, öffentliche Schule und Nationalstaat~~

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schlussbemerkung

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

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

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

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

Anmerkungen

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

Literatur

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

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

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

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

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

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



Globale Lösungen im Bildungssystem der Weltgesellschaft? Eine kulturtheoretische Analyse des Best-Practice-Konzepts in der Erziehungswissenschaft

Iris Clemens

Freie Universität Berlin

Abstract

Globalisation is often seen as being equivalent to homogenisation. Modern systems theory however assumes a cumulative model of older and new social structures and that, although the newer social structures of the emerging world society are more dominant, they do not eliminate the older ones. Consequently cultural differences become relevant *within* differentiated, globalised function systems such as the education system. This must be taken seriously with regard to the consequences for educational sciences, especially in respect of the function of recent reform instruments like common educational standards, competency models and the implementation or possible limits of best practice concepts.

The best practice concept especially has to be seen critically in at least two ways. Firstly it is questionable whether the adoption and implementation of a concept originating in the economic system can be made plausible for the education system and what this transfer would mean in practice. Secondly, the culture-theoretical implications of the best practice model have to be discussed.

1. Einleitung

Sind die aktuellen Reformen in (nationalen) Bildungssystemen und die sie begleitenden bzw. unterstützenden Trends in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft kompatibel mit Prinzipien der Transnationalität und der Diversität? Diese Frage verweist auf kulturelle Diversität und Differenzen sowohl innerhalb der einzelnen Bildungseinrichtungen (etwa bezogen auf die Adressaten) als auch zwischen nationalen Kontexten und Bildungssystemen. Im Folgenden wird dies unter einer kulturtheoretischen Perspektive aufgegriffen und nach kulturellen Kompatibilitäten dieser Reformen, oder genauer: der kulturellen Kompatibilität eines der diesen Reformen zugrunde liegenden Konzepte, hinsichtlich zweier Ebenen gefragt. Zum einen wird zunächst auf die Implikationen

des Transfers von Konzepten und Modellen eines Systems, hier: des ökonomischen in ein anderes, das Bildungssystem, eingegangen. Man könnte auch eine andere Beschreibungswahl wählen und von einem Transfer von Konzepten eines spezifischen Wissensgebiets in ein anderes sprechen. Hier stehen dann divergente epistemologische Kulturen im Vordergrund sowie ihre Eigenständigkeit und ihr Bedeutungsradius innerhalb des Anwendungsbereichs, in dem sie konzipiert wurden.

Daran anschließend werden auf einer transkulturellen Ebene die Kompatibilitäten von Reformkonzepten wie dem der Best Practice in unterschiedlichen und unter Umständen differenten kulturellen Kontexten betrachtet und einer genaueren Analyse unterzogen.

Dem vorausschicken möchte ich jedoch einige allgemeinere theoretische Betrachtungen zu den in vielen der internationalen Reformbemühungen und Reformtendenzen implizit enthaltenen Annahmen einer zunehmenden Homogenisierung im Zuge der oft beschriebenen Globalisierung.

2. Globalisierung, Weltgesellschaft und kulturelle Diversität

Globalisierung wird vielfach gleichgesetzt mit einer unhinterfragten allgemeinen, umfassenden Homogenisierungstendenz von Kontexten und Kulturen. Dies betrifft auch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Large-Scale-Assessments wie PISA hätten schließlich keinen Sinn, nähme man nicht an, dass sich Schüler und ihre Bedürfnisse und Lernsituation in Inari, Nord-Finnland, und Schüler in Berlin-Neukölln immerhin so ähnlich sind, dass man ihre Leistungen vergleichen kann. Insofern erscheint es legitim, in Zeiten der Globalisierung und der Emergenz der singular konzipierten Weltgesellschaft zu bezweifeln, ob kulturelle Heterogenität und kulturelle Differenzen und Spezifika überhaupt noch ein ernstzunehmendes Thema sind. Zumal dann, wenn man mit Bildung auf der Organisationsebene befasst ist, auf die die meisten Reformbestrebungen abzielen, und sich die Organisation von Bildung, wie beispielsweise von den Neo-Institutionalisten Meyer und Ramirez (vgl. u.a. 2003) vielfach untersucht, weltweit in rasantem Tempo angleicht. So findet Unterricht nahezu überall in der Welt mittlerweile mindestens den Programmatiken zufolge in meist altershomogenen Gruppen in festen Zeiten und nach Lehrplänen statt.

Tatsächlich kann man mit Niklas Luhmann Globalisierung als eine Ausweitung von Kommunikationen der verschiedenen Funktionssysteme beschreiben. So sind beispielsweise die Kommunikationen des Bildungssystems prinzipiell überall und für jeden zuständig, auch wenn es faktisch natürlich nie zu einer Totalinklusion aller Personen kommt. Rudolf Stichweh geht davon aus, dass Globalisierung eine beobachtbare Eigenschaft der emergierenden singularen Weltgesellschaft ist, verstanden als eine Realität von Vernetzungen von Kommunikationen (Stichweh, 1999, S. 3). Singular bezieht sich hier darauf, dass von einer einzigen im Entstehen begriffenen (Welt-)Gesellschaft ausgegangen wird aufgrund der nicht an Grenzen halt machenden

Kommunikationen. Diese Annahme steht im Gegensatz zu Modellen, die von mehreren nebeneinander bestehenden Gesellschaften ausgehen. Solche Theorieansätze, die sich seit längerem mit Globalisierung und insbesondere einer Theorie der Weltgesellschaft auseinandersetzen, kommen zu einer gegenteiligen Einschätzung hinsichtlich kultureller Homogenisierungstendenzen. So verweist Stichweh in seinen Arbeiten wiederholt darauf, dass von einer kumulativen Schichtung von älteren und neuen sozialen Strukturen auszugehen ist. Die Frage nach kultureller Diversität wird durch eine Diagnose der ‚Weltgesellschaft‘ daher nur scheinbar obsolet. Wie Stichweh (2006) zeigt, entwickelte sich die Weltgesellschaft aus dem europäisch-atlantischen Sozialsystem, in das kontinuierlich weitere Teile der Welt integriert wurden. Es entsteht so ein einmaliges neues System, dessen besonderes Charakteristikum seine höchst spezifischen Strukturen sind. Stichweh nennt diese spezifischen Strukturen der Weltgesellschaft in Anlehnung an ein mathematisches Modell ‚Eigenstrukturen‘. Eigenstrukturen reproduzieren bereits bestehende kulturelle Diversität und drängen sie gleichzeitig zurück, indem sie eigene neue soziale und kulturelle Muster entwickeln. Es wird also von einem kumulativen Modell sozialer Strukturen ausgegangen. Alte Strukturen werden demnach nicht eliminiert, sondern es kommt zu pluralen Ebenen der Strukturbildung, und neue Strukturen überlagern ältere, ohne sie jedoch vollständig zu zerstören. Allerdings reduzieren die neuen Strukturen die informative Relevanz der älteren sowie die Häufigkeit ihrer Aktivierung und drängen sie so zurück. Da die älteren Strukturen mindestens vorläufig erhalten bleiben, stehen sie jedoch beispielweise in Krisensituationen für einen erneuten Zugriff bereit. Diesen Annahmen zufolge hat das Weltsystem regionale, kulturelle Diversität also nicht ausgelöscht, und dies ist auch für die Zukunft nicht zu erwarten. Die neuen Strukturen des Weltsystems überlagern ältere und mindern deren informativen Wert, beide existieren aber weiterhin simultan.

In Konsequenz kommen kulturelle Unterschiede *innerhalb* der ausdifferenzierten, globalisierten Funktionssysteme (wie etwa auch dem Bildungssystem) zum Tragen. So setzen sich Bildungssemantiken zwar global durch – also solche Semantiken, die zu einem Entstehen und einer Ausweitung von Bildungssystemen führen: etwa ‚Bildung für alle!‘ Wie sie jedoch in verschiedenen Kontexten ihre Anschlussfähigkeit an die jeweiligen sozialen Strukturen beweisen, indem sie Anschlüsse an diese gegebenen Strukturen bieten, kann von Kontext zu Kontext erheblich variieren. Schule und Bildung bleiben in verschiedenen Kontexten daher soziokulturell divers, was durch unterschiedlichste empirische Untersuchungen gut belegt ist (vgl. u.a. Steiner-Khamsi, 2005; Clemens, 2007 etc.).

Wenn also auch weiterhin in der globalisierten Weltgesellschaft von kulturellen Unterschieden innerhalb der Bildungssysteme auszugehen ist und kulturelle Fragestellungen ein Thema bleiben, wie verhält es sich dann mit der Idee, Praktiken oder Strategien zu exportieren bzw. zu importieren, die in kulturell divergenten Kontexten mit spezifischen sozialen Strukturierungen, Ressourcen etc. entstanden sind, um dort Lö-

sungen für spezifische Probleme zu bieten? Im Folgenden möchte ich exemplarisch auf kulturtheoretische Implikationen des Konzepts der Best Practice als eines der prominenten Reforminstrumente eingehen. Zunächst stehen dabei epistemologische Kulturen, also Kulturen der Erkenntnisgenerierung, im Mittelpunkt. Abschließend wird eine transkulturelle Perspektive erörtert.

3. Das Konzept der Best Practice und seine epistemologischen Wurzeln

Das Best-Practice-Konzept hat in der jüngeren Vergangenheit eine rasante Verbreitung erfahren und scheint allgemein bekannt. Eine kurze Erläuterung seines Entstehungskontextes und seiner epistemologischen Wurzeln kann jedoch zu einem genaueren Verständnis der zugrunde liegenden Annahmen und Voraussetzungen beitragen. Das Best-Practice-Konzept ist seiner Idee nach untrennbar verbunden mit dem Konzept des Benchmarkings, des Vergleichs zwischen Wettbewerbern und/oder Anbietern eines identischen oder doch vergleichbaren Produkts. So sah sich die amerikanische Automobilindustrie im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts einem heftigen Wettbewerb mit japanischen Automobilherstellern ausgesetzt. Nicht nur, dass die japanischen Modelle besser ausgestattet waren und dem Kunden so viele Vorteile boten, die japanischen Unternehmen waren zudem in der Lage, ihre Modelle wesentlich preiswerter anzubieten als ihre amerikanischen Mitbewerber. Es war ‚Die zweite Revolution in der Autoindustrie‘, wie auch der gleichnamige Bestseller von Womak, Jones und Roos (1994) betitelt ist. Um dem Geheimnis des japanischen Erfolgsmodells auf die Spur zu kommen, setzte ein reger Austausch von Managern zwischen Südostasien und dem Westen ein. Manager aus Amerika und später Europa reisten nach Japan, um das Modell hinter dem Erfolg zu verstehen und es in die Produktstätten ihrer Heimatländer zu importieren: Das Konzept der Best Practice verbreitete sich schnell rund um den Globus als wichtige Überlebensstrategie in der Industrieproduktion. Der Zweierschritt Benchmarking – Vergleich mit anschließendem Ranking zur Eruierung des oder der Besten – und Best Practice – das Kopieren der Erfolgsstrategie – sind also zwei Seiten einer Medaille.

Eine detaillierte Analyse kann und soll hier ausgespart werden. Interessant im hier fokussierten Rahmen ist, dass die Notwendigkeit, die Produktion in Japan anders zu organisieren, vor allem aus einer kontexttypischen Problemlage heraus entstanden war: Wegen des notorischen Platzmangels in Japan mussten die Produktionsflächen so klein wie möglich gehalten werden (vgl. Womak et al., 1994), ein Problem, das in einem Land wie Amerika sicherlich bis heute nicht besteht. Mit den so angestoßenen Restrukturierungen gingen zudem weitreichende Verbesserungen hinsichtlich anderer Parameter wie der Kostenminimierung und der Qualitätssteigerung einher. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass 1. die Idee aus einem Wettbewerbsgedanken heraus entstanden ist, wobei bei einigen Anbietern klare Qualitätsvorteile ausgemacht wurden, von denen die anderen hofften, sie möglichst einfach imitieren zu können, und 2. ein Pro-

dukt im Mittelpunkt stand, das zwar kleinere Kulturanpassungen benötigt (vielleicht einen Aschenbecher in Deutschland, eine Klimaanlage in Japan, einen Getränkedosenhalter in Amerika), das im Wesentlichen jedoch universell einsetzbar ist und konsumiert wird. Drittens war das Hauptinteresse bei der Konzeption des Best-Practice-Modells optimale Kostenminimierung bei gleichzeitiger Qualitätssteigerung der Produkte.

Schon aus dieser sehr groben und vereinfachenden Perspektive heraus erscheint es erklärungsbedürftig, warum dieses Konzept breite Rezeption und Anwendung in den unterschiedlichsten fachfremden Kontexten erfuhr und auch Eingang in erziehungswissenschaftliche Semantiken und empirische Praktiken fand. Zunächst einmal ist der Wettbewerbsgedanke zwischen Bildungsinstitutionen kein leitendes Grundprinzip und keineswegs überlebenswichtig für diese, wie es in der Wirtschaft der Fall ist, auch wenn z.B. der Bologna-Prozess solch einen Wettbewerb innerhalb Europas zwischen den Hochschulen jetzt fördert. Schulen werden bis heute nicht zwangsläufig geschlossen, weil ihr ‚Produkt‘ beziehungsweise ihr ‚Service‘ fragwürdig ist (sondern werden deshalb manchmal sogar besonders gefördert wie etwa im Falle der Rütli-Schule in Berlin, die zeitweise im Fokus der medialen Aufmerksamkeit stand), sondern beispielsweise aus gerontologischen Gründen. Denn wenn den Schulen im Einzugsgebiet die Schüler ausbleiben, können sie umgekehrt so gut sein wie sie wollen und werden vielleicht dennoch geschlossen. Im Falle der Hochschulen wiederum spielt der Kontext sicherlich eine erhebliche Rolle, und viele Hochschulstädte werben offen mit der Lebensqualität oder etwa der Attraktivität ihrer *Stadt* und nicht unbedingt mit der Rankingposition ihrer Hochschule. Zum Zweiten ist Bildung und sind insbesondere ihre Inhalte kein Produkt, das beliebig und ohne erhebliche Anpassungen in andere kulturelle Kontexte importiert werden könnte. Und drittens sind die Kosten für Bildung international zwischen unterschiedlichen Regionen und Ländern nur sehr schwer – wenn überhaupt vergleichbar (vgl. Steiner-Khamsi, 2006). Der Zweierschritt Benchmarking und Best Practice ist in letzter Konsequenz jedoch auch die Logik, die den neueren Large-Scale-Assessments zugrunde liegt: ein internationaler Vergleich, um die guten und die weniger guten Anbieter in eine präzisierbare Rankingliste einzuordnen. Denn ein Vergleich mit normativen Bewertungsskalen hat ja nur dann Sinn, wenn man zwischen Besseren und Schlechteren unterscheiden will, um im Anschluss daran die Erfolgsstrategien der Gewinner zu kopieren und zu importieren.

Es scheint, als habe sich die entsprechende Semantik als äußerst anschlussfähig in erziehungswissenschaftlichen Kommunikationen erwiesen. Mit Richard Dawkins (1976) und in Anlehnung an die in neuerer Zeit in der Erziehungswissenschaft ebenfalls hoch anschlussfähige Semantik evolutionistischer Provenienz könnte man sagen, dass sich dieses Mem in der Kommunikation durchsetzen und seine Verbreitung wie auch seinen Fortbestand zumindest temporär sichern konnte. Meme – das Wort verweist schon auf seine konzeptionelle Verwandtschaft zu dem biologischen Modell der

Gene – sind Gedanken-, Vorstellungs- oder auch Informationseinheiten, die sich in der sozialen Evolution durchsetzen können, indem sie sich vervielfältigen und ausbreiten. Meme sind Replikatoren einer sozialen Evolution, die in Analogie zu den Genen Variation und Selektion unterworfen sind. Dabei umfasst ein Mem jeweils eine sehr begrenzte Informationseinheit wie etwa Wörter. Niklas Luhmanns Konzept der Semantik (vgl. u.a. 1993) greift mit der Vorstellung der Ideenevolution dagegen größere Einheiten auf, – eben Ideen wie beispielsweise Konzepte über Liebe – weshalb es hier als geeigneter erscheint (zum Semantikkonzept allgemein vgl. Clemens, 2007).

Warum also ist das Management-Tool Best Practice, wie man neudeutsch sagen könnte, in der erziehungswissenschaftlichen Semantik so anschlussfähig? Es scheint, so die These, dass die Erziehungswissenschaft sich hier quantifizierender und objektivierender Semantiken anderer Disziplinen bedient, um sich ihrer Wissenschaftlichkeit auf einer Basis objektiver Kriterien und nachprüfbarer Ergebnisse zu vergewissern. Sie bearbeitet so die von Luhmann und Schorr (1982) benannte Problematik eines Technologiedefizits auf der Ebene von Bildungsorganisation, indem sie nach ‚objektiven‘ Parametern guter Bildungspraxis und -organisation sucht.

Für eine detailliertere Analyse ist zunächst die weitere Ideenevolution des Konzepts im Entstehungskontext des Wirtschaftssystems zu betrachten, denn vielleicht noch erstaunlicher als der Erfolg in erziehungswissenschaftlichen Kommunikationen ist die jüngere Karriere des Konzepts in seinem Ursprungsbereich. Zur Veranschaulichung wird ein aktuelles und folgenschweres Beispiel von Best Practice aus der Praxis der Wirtschaft genutzt sowie Überlegungen aus der Reflexionsdisziplin der Ökonomie, den Wirtschaftswissenschaften, aufgegriffen.

3.1 Die UBS-Bank und die Best Practice ‚Corporate Governance‘

Die Schweizer UBS-Bank führte drei Jahre lang kontinuierlich die Ratingliste der Verwaltungsräte an, beurteilt von 150 Experten (Finanzanalysten und Wirtschaftsjournalisten). Im Jahr 2008, als die Misere der Bank selbst für den uninteressierten Laien zwangsläufig offensichtlich wurde, haben dieselben Experten denselben UBS-Verwaltungsrat auf den letzten Platz von 23 Großunternehmen dieser Liste gesetzt. Das Online Manager Magazin titelte dazu: ‚Mit Best Practice in den Bankrott?‘ (Malik, 2008).

Der Fall wird in diesem Artikel systematisch analysiert, und die zwei Kernprobleme, die benannt werden, lassen sich nur zu gut auf Bildung oder, Krisensemantiken folgend, Bildungsmisere anwenden: Zum einen zeigt sich die Schwierigkeit, klare Vorgaben dafür zu definieren, was eine gute Governance tatsächlich ausmacht. In der Folge dieses Definitionsdefizits bestimmt der jeweilige Zeitgeist die Best Practice. Hier kann alles Mögliche, von (wie auch immer legitimierten) Experten bis zur aktuellen Wirtschaftslage oder den Medien, Wirksamkeit erzeugen. Best Practice wird Mode und Mainstream. Anhand der Medienrezeption der PISA-Studien ist dies eindrucksvoll

zu beobachten. Das Ranking und die darauf folgende Analyse von als Best Practice in Frage kommenden Strategien werden genutzt, um zeitgeisttaugliche Reformideen oder auch jeweils bildungspolitisch präferierte Lösungswege zu unterstützen bzw. durchzusetzen. „Best Practice“, so das Urteil des Artikels, „ist dann das, was die Mehrheit tut. In der Wirtschaft ist das auf Dauer selten erfolgreich“ (ebd.). Und es kann als äußerst fraglich angesehen werden, ob das Kopieren von Praktiken der Mehrheit in Bildungsprozessen mit all ihren Kontext- und Klientelabhängigkeiten erfolgreich sein kann. Unzählige Beispiele aus nichtwestlichen Kontexten haben dies eindrücklich gezeigt (für eine neue Perspektive siehe Dasen & Akkari, 2008).

Zum Zweiten kann das genaue Einhalten von allgemein formulierten Vorschriften, im Fall der Wirtschaft sind dies etwa die Rechtsvorschriften der Corporate Governance, einen Bankrott nicht unbedingt verhindern, sondern unter Umständen sogar herbeiführen. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Die jeweiligen Vorschriften beziehen sich auf Kriterien, die ihre Plausibilität und Legitimation aus einem anderen Gültigkeitsbereich, einer anderen epistemologischen Kultur beziehen. Im Falle der Corporate Governance in der Ökonomie sind das Vorgaben aus dem Rechtssystem: Rechtsordnungen sorgen für die Einhaltung der Sorgfaltspflicht der Unternehmensführung und für ordentliche und gewissenhafte Abläufe, die notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingungen für Erfolg und damit den Erhalt sind. Sie sorgen nicht für unternehmerischen Erfolg, der letztlich jedoch über das Überleben des Unternehmens entscheidet.

Übertragen auf Bildungsinstitutionen lässt sich fragen, welche konkrete Verbesserung des Unterrichts und damit der Leistung der Schüler – denn um die soll es ja gehen – zu erwarten ist, wenn im Zuge der Einführung von Best-Practice-Vorgaben etwa der OECD-Ausgaben für und Organisation von Bildung immer weiter standardisiert werden. Reformen werden dann, so zeigt Steiner-Khamsi beispielsweise für die Mongolei (2005), für den Beweis genutzt, dass man nicht hinter den internationalen Standard von *Bildungsreformen* zurück fällt. Man führt dieselben Reformen im Bildungssektor durch, die alle durchführen und die als gut befunden worden sind, unabhängig von der spezifischen Lage des eigenen Bildungssystems und seiner Institutionen. Der Fixpunkt zur Evaluation erfolgreicher Best Practice wird die Reform, nicht der ungleich schwieriger herzustellende wie erst recht schwerer zu messende Erfolg, also die tatsächliche Verbesserung von Unterricht für die Schüler. Dieses Handeln ist jedoch nicht einfach der mangelhaften Umsetzung eines an sich richtigen Konzepts, sondern vielmehr der inhärenten Logik dieses importierten Konzepts geschuldet. Das Konzept der Best Practice kann Arbeitsprozesse angleichen, also Organisation verändern, es hat jedoch keinen direkten Zugriff auf soziale Prozesse innerhalb der Organisation, die jedoch wesentlich für Bildungssituationen sind.

„Best Practice von heute kann ... zur ‚Worst Practice‘ von morgen werden“, so resümiert Malik (2008) die Tücken des Best-Practice-Konzepts in seinem originären

Anwendungsbereich der Unternehmensführung. Es wird damit ein weiterer problematischer Aspekt angesprochen: der Zeitfaktor. Allgemeine, universale und sozusagen zeitlose Richtlinien richtiger Unternehmensführung gibt es nicht, und es ist vermutlich auch nicht möglich, solche zu erstellen. Das Gleiche lässt sich auch für Lehr- und Lernsituationen sowie für Bildungssettings allgemein sagen: Die zeit- und kontextfreie Anleitung zu effizientem und interessantem Lehren und Lernen (sozusagen die ultimative Lehr-Lern-Formel) wird schwerlich zu finden sein. An die Stelle des Wissens um eine solche Formel tritt ein ‚interessanter Trick‘: Es wird „eine Leerstelle geschaffen, deren Inhalt von der Wirklichkeit selbst immer wieder neu definiert werden soll, und zwar von jener Wirklichkeit, die sich durch die Corporate Governance Codes jeweils entwickelt“ (Malik, 2008). Codes oder Konzepte, die zur Formulierung von Best Practice führen, werden aus einer Realität abgeleitet, die wiederum von Best Practice mit-erzeugt wurde. Dies bedeutet, dass sich Best Practice im Kontext ihrer Entstehung immer am selbst hergestellten Ist-Zustand beziehungsweise an der Vergangenheit orientiert. Sie kann damit nichts über die Zukunft aussagen und ist entgegen ihres Images eher ein konservatives Moment und keineswegs der innovative Jungbrunnen. In Kontexten wie dem Wissenschaftssystem dagegen, in die sie von außen importiert wurde, muss sie ihre Angemessenheit sowie ihre Passung grundsätzlich erst einmal unter Beweis stellen.

3.2 Ranking und Best Practice in den Wirtschaftswissenschaften

Während in Teilen der Diskussion um das Versagen der Best Practice in ihrem empirischen und epistemologischen Entstehungskontext ‚mehr desselben‘ propagiert wird, wie man mit Watzlawick (1985) sagen könnte, indem die Schuld bei den Inhalten der jeweils vorherrschenden Best Practice gesucht wird, die in die Misere geführt hat – im Sinne eines ‚Better Content, better Practice‘ – gibt es auch Stimmen innerhalb der Wirtschaftswissenschaften selbst, die das Konzept insgesamt in Frage stellen. Es ist jedoch insbesondere das Ranking-Modell, von dem das Best-Practice-Modell wie wir gesehen haben ganz wesentlich abhängt, das zusehends in die Kritik gerät. Nicht nur der Kollaps der – wie im Falle der UBS ‚hochrangigen‘ – Banken nährt die Skepsis. Wenn ein Unternehmen die besten Rankingwerte erhalten und auch bei bester Einhaltung der Regeln des Corporate-Governance-Code, formuliert nach der aktuell vorherrschenden Best-Practice-Auffassung, in eine Schieflage geführt werden kann, und wenn umgekehrt ein Unternehmen hoch erfolgreich sein kann, ohne dass es einen Corporate-Governance-Code überhaupt hat oder einhält, scheint das Konzept selbst fragwürdig und seine tatsächliche Relevanz für ‚gute Praxis‘ nicht selbstverständlich. Deutlicher wird dies im wissenschaftlichen Kontext. Auch in den Wirtschaftswissenschaften selbst wird das Rankingkonzept und seine Anwendung im wissenschaftlichen Kontext kritisiert. Es entbehrt nicht der Ironie, dass die Kritik von einem Wissenschaftler vorgebracht wird, der selbst im Ranking einschlägiger Listen ganz oben rangiert. Der Zü-

reicher Ökonom Bruno Frey (Frey & Rost, 2008), laut Handelsblatt-Ranking Nummer 1 in der Kategorie ‚Lebenswerk‘, warnt (gemeinsam mit der Soziologin Katja Rost) in Hinblick auf den wissenschaftlichen Kontext vor der Tendenz, Forschungsqualität mit Hilfe bibliometrischer Rankings adäquat beurteilen zu wollen. Die Erfassung von Veröffentlichungen in hochangesehenen Peer Reviewed Journals und insbesondere die Zählung von entsprechenden Zitierungen sei kein zuverlässiger Indikator für die Qualität von Forschung. Es mehren sich die Stimmen, die bezweifeln, dass wissenschaftliche Leistung einer Person oder einer Institution anhand der Quantifizierung publizierter Artikel bewertet werden kann. Auch hier wird also die basale Voraussetzung von Best Practice, nämlich dass Ranking als normative Wertung von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ anhand objektiver, fixierbarer Kriterien adäquat und tatsächlich aussagekräftig sei, kritisiert und grundsätzlich in Frage gestellt.

Man kann also durchaus sagen, dass das Modell der Best Practice zum einen in seinem ökonomischen Entstehungskontext der Unternehmensführung kritisch gesehen wird und unter Umständen sogar zu Krisensituationen von Unternehmen mit beitragen kann und dies auch tut. Zum anderen wird es in den ökonomische Prozesse reflektierenden Wirtschaftswissenschaften selbst konzeptionell in Frage gestellt sowie seine Übertragung auf den epistemologisch fremden Kontext der Wissenschaft bezweifelt.

4. Kompatibilität des Konzeptes Best Practice mit der Erziehungswissenschaft

Was bedeutet dies nun für die Erziehungswissenschaft, in der das Modell inzwischen auch auf eine nicht unbeachtliche Karriere blicken kann?

Die neuere Orientierung in der Erziehungswissenschaft an wirtschaftswissenschaftlichen Semantiken und Praktiken bietet anscheinend reichhaltige Anschlüsse und ermöglicht es, wie man im Anschluss an Steiner-Khamsi (2005) formulieren kann, einen internationalen Standard von Bildungsreformen auszuweisen: Man ist ‚up to date‘ und macht Bildungsanstrengungen im Stil eines ‚State of the Art‘. Dabei werden jenseits der zunehmend offensichtlichen Inkohärenz des Konzepts selbst auch epistemologische Passungsschwierigkeiten zwischen Disziplinkulturen übersehen. So verweist Hartmut Kaelble (2003) mit Blick auf die hier interessierende Vergleichs- und Transferforschung darauf, dass die Wirtschaftswissenschaften im Bereich der Transferforschung wie auch allgemein stark auf Generalisierung ausgerichtet sind. Nach Kaelble (2003, S. 483) sind die Wirtschaftswissenschaften „primär an Theorien, an Modellbildung interessiert, nicht an der Erfassung der Realität“. Bildungsgestaltung und Bildungsorganisation jedoch sind auf ein Höchstmaß an Realitätserfassung und -orientierung angewiesen. Sie müssen Realitäten berücksichtigen, wenn sie sich nicht ihrer sozialen Legitimation berauben wollen. Wirtschaftswissenschaften wollen, so Claude Diebolt, „mit größter Annäherung möglichst umfassende Erscheinungen voraussehen und beherrschen“. Die individualisierende Methode interessiert sie dage-

gen wenig, da „die Komplexität der Phänomene ... jeden Wissenschaftsfortschritt“ hier eher erschwere (Diebolt, zitiert nach Kaelble, 2003, S. 483). Es ist jedoch genau diese konkrete, jeweils spezifisch gegebene Komplexität sozialer Phänomene, mit der sich die Erziehungswissenschaft auseinandersetzen muss, um fundierte und relevante Aussagen und Vorschläge machen zu können. Insofern zeigt sich hier deutlich die Differenz der epistemologischen Kulturen dieser beiden Disziplinen. Kaelble kommt zu dem Schluss, dass die Erziehungswissenschaft (neben etwa der Soziologie) an die Wirtschaftswissenschaft die Frage richten könnte, ob die Konstruktion von Modellen mit möglichst weitreichendem Erklärungsanspruch wirklich so wichtig ist, dass der Vergleich zwischen kulturell divergierenden Diskursen, Einstellungen und Realitäten uninteressant wird.

Abschließend bleibt die Frage zu klären, wie die bisherigen Überlegungen auf transkulturelle Übertragungsprozesse von Bildungskonzepten zu beziehen sind. Das kann und soll hier jedoch nur noch angedeutet werden.

5. Die Frage nach transkulturellen Kompatibilitäten

Es mag jenseits der grundsätzlichen Zweifel am Best-Practice-Konzept begründet sein, (Automobil-)Produktionsstätten international miteinander zu vergleichen und Abläufe und Modelle von einem kulturellen Kontext in einen anderen zu übertragen. Inwiefern daraus abzuleiten ist, dies sei transkulturell auch mit Bildungsprozessen und Lehr-Lernsettings möglich, bleibt fraglich. In Kontexten, in die Konzepte importiert werden, muss sich ihre Passung zunächst einmal völlig neu beweisen. Bildung ist eine kulturelle Konstruktion, die in ihrem jeweiligen Kontext gesehen werden muss (vgl. Dasen & Akkari, 2008; Clemens, 2004). In jedem Fall kommt es zu einer kulturspezifischen Anpassung dieser Konzepte. Nach Krücken (2005) können dies je nach Maß des Gelingens Rekombinationen, Hybridisierungen oder aber Fehlkopien sein. Vielfach wird deshalb zunehmend die Kulturanpassung oder Indigenisierung von Bildung oder auch Wissen gefordert und die Dringlichkeit dieser Forderung mit Studien belegt (zusammenfassend Clemens, 2009). Da beispielsweise Gita Steiner-Khamsi für die *organisatorische* Ebene von Bildungsprozessen bereits fundierte Studien vorgelegt hat, die die Problematik der Übertragung von Best Practice von einem kulturellen Kontext in einen anderen aufzeigen, möchte ich mit einem transkulturellen Beispiel aus meinem eigenen Forschungsgebiet Indien schließen, in dem es um mögliche Kompatibilitätsprobleme auf der *inhaltlichen* Ebene geht. Der Fokus liegt hier auf der Frage, ob auch auf der Ebene der Bildungsinhalte und ihrer logischen Aufarbeitung und Herleitung kulturelle Differenzen bedeutsam sind, ob also Best-Practice-Übertragungen bezogen auf Unterrichtsinhalte in einen fremdkulturellen Rahmen unproblematisch sind. Um dem Vorwurf, kulturelle Spezifika würden sich, so sie denn überhaupt (noch) relevant sind, im Wesentlichen auf die sogenannten ‚weichen Inhalte‘ von Bildung beziehen und das harte Wissen der Naturwissenschaften nicht betreffen, wähle ich ein Beispiel,

in dem es um die kulturspezifische Herleitung mathematischen Wissens und mathematischer Lösungen geht. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen auf die indischen Wissenschaftssoziologen Dhruv Raina und Irfan Habib (2004).

1850 publizierte der indische Mathematiker und Pädagoge Yesudas Ramchandra sein erstes Buch über Mathematik, *A Treatise on the Problems of Maxima and Minima*, das 1859 auch in England veröffentlicht wurde. Ramchandra war, wie in seiner Zeit üblich, vielseitig intellektuell tätig. Er war sowohl Mathematiker, Journalist und Übersetzer als auch mit eigener pädagogischer Forschung beschäftigt. Er stand in Korrespondenz mit einem der führenden Mathematiker im 19. Jahrhundert, dem Engländer Augustus de Morgan. Ramchandras Hauptanliegen als Pädagoge war es, die Standards der Bildung in Indien zu verbessern und die Verbreitung von Wissenschaft in der damals noch von den englischen Kolonialisten unterdrückten indischen Bevölkerung voranzutreiben.

Seine mathematisch-didaktischen Überlegungen in *A Treatise on the Problems of Maxima and Minima* gründet er unter anderem auf die Bija-Gita, einem indischen Text aus dem 12. Jahrhundert. Die Bija-Gita befasst sich mit der Methode der *Aryabhattachiya*, eines mathematischen Lehrbuchs des indischen Mathematikers Aryabhata aus dem 5. Jahrhundert. Über arabische Einflüsse wird aus dem Sanskrit Wort ‚Aryabhattachiya‘ das Wort al-gabr (von arab.: ‚das Ergänzen‘/‚das Einrichten‘), heute bekannt als Algebra. Ramchandra hat bei seiner Beschäftigung mit den traditionellen Texten die Lösung moderner mathematischer Probleme im Blick. Sein Anliegen ist es, moderne mathematische Lösungen innerhalb eines bestimmten kulturellen Kontextes (hier: dem indischen) und unter Berücksichtigung dessen intellektueller Spezifika zu entwickeln. Da er als Mitglied der indischen Oberschicht sowohl in traditioneller indischer Mathematik als auch in der modernen englischen Mathematik geschult ist, weiß er um Übereinstimmungen und Unterschiede. Ramchandra geht in seinen Überlegungen konkret davon aus, dass aufgrund der langen Tradition Algebra dem indischen Denken vertrauter ist als die importierte Analysis englischer Provenienz. Sein wesentlicher Beitrag ist es, die Anwendungen von Gleichungen, wie sie in der Bija-Gita zu finden sind, für die Lösung von elementaren Problemen der Analysis heranzuziehen, hier insbesondere der Bestimmung von Maxima und Minima einer Funktion, wie der Titel seiner Publikation bereits andeutet. Ramchandra geht es dabei nicht um mathematische Denkspiele: „Ramchandra dedicated the Treatise to reviving the Indian spirit of algebra, so as to resuscitate ‘the native disposition of these people’“ (Raina & Habib, 2004, S. 27). Handlungsleitende Idee Ramchandras ist es vielmehr, mit mathematischen Problemlösungen an Denkmuster und -motive anzuschließen, die seiner Meinung nach dem indischen Denken bzw. seinen Landsleuten näher liegen und damit die Inhalte für sie verständlicher machen als die vom Westen importierten ‚Best-Practice‘-Modelle. Jenseits einer politischen Komponente seiner Überlegungen – der intellektuellen Abgrenzung oder Unabhängigkeit von den britischen Besatzern – ist das für die hier vorgestellte

Diskussion entscheidende Argument „the realization that mathematics is done one way but can as well be done another way“ (ebd.). Auch Mathematik ist nicht kulturreisistent, und die Best Practice für den Schüler in London muss nicht zwangsläufig die Best Practice für den Schüler in Bangalore sein.

6. Resümee

Das Best-Practice-Modell ist nicht nur in seinem Entstehungskontext, der Wirtschaft bzw. der Unternehmensführung aktuell zusehends umstritten, wobei hier insbesondere das Rankingverfahren im Mittelpunkt kritischer Betrachtungen steht. Auch in der Reflexionsdisziplin der Wirtschaft, in den Wirtschaftswissenschaften selbst, wird es einer kritischen Neubewertung unterzogen. Zudem ist seine Übertragbarkeit in andere epistemologische und praktische Bezüge ungeklärt. Der Idee, Bildung von Schülern könnte mit einem Modell verbessert werden, das sich bei der Produktion von Autos oder der Organisation von Fonds bewährt hat (oder eben nicht, wie wir gesehen haben), muss man sich nicht zwangsläufig anschließen. Inwiefern die Erziehungswissenschaft sich hier daher über ein Technologie suggerierendes Werkzeug (konkrete Zahlen, Positionen und Listen) Probleme einhandelt, die sie ohne es gar nicht hätte, bleibt eine ebenso interessante Frage wie die nach dem Grund für die eifrige Vereinnahmung dieses fach- und epistemologisch fremden Modells. Der Eindruck, die Disziplin sähe hier eine Möglichkeit, den Vorwurf der eigenen Unwissenschaftlichkeit oder des Technologiedefizits zu überwinden, liegt jedoch nahe.

Abschließend muss betont werden, dass es immer gute Gründe dafür gibt, zu beobachten und systematisch zu vergleichen, was andere anders und was sie vielleicht besser machen. Dafür hat man schon seit tausenden von Jahren Gesandte zwischen den Höfen ausgetauscht und begierig übernommen, was sich als anschlussfähig im eigenen Kontext erwies oder mindestens den Anschein erweckte, es könne nützlich sein (vgl. Trojanow & Hoskoté, 2007). Allerdings belegen die jüngeren wissenschaftssoziologischen Studien gerade aus postkolonialer Perspektive nur zu genau, dass Wissensbestände, die auf diesem Weg ihre ‚trading zones of knowledge‘ (Raina, 2004) durch die damals bekannte Welt zogen, auf ihrer Reise beständigen Transformationen ausgesetzt und so immer mehr oder weniger stark abweichende Modifikationen oder gar Mutationen waren. So formulieren beispielsweise der Bulgare Trojanow und der Inder Hoskoté (2007) im Hinblick auf die die Aufklärung ermöglichenden Ideen, die Europäer hätten den arabischen Gelehrten die aristotelische Katze zur Aufbewahrung übergeben (gemeint sind die griechischen Ideen der Antike), bevor sie im dunklen Mittelalter versanken, um einige Jahrhunderte später einen Wüstenlöwen in Form von radikal neuen Ideen überreicht zu bekommen, den sie noch nie gesehen hatten: Im arabischen ‚Exil‘ hatten die Ideen völlig neue Implikationen und Interpretationen erhalten – eine intellektuelle Vorarbeit für die spätere europäische Aufklärung.

Ideen und Sinnkonstruktionen wie Best Practices sind nie losgelöst von ihrem Kontext zu betrachten, denn dort haben sie ihren Sinn zuerst entwickelt. Es ist daher sinnvoll, solche Ideen zu erkennen und einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen. Wie der Mathematiker Augustus De Morgan (er wäre vielleicht in einem Ranking damals unter den Top Ten gewesen) denn auch erkannte, als er, selbst zu dieser Zeit mit Neuorientierungen des Curriculums zum Mathematikunterricht in englischen Schulen befasst, in seinem anerkennenden Vorwort zu Ramchandras Buch schrieb: „Reprinted by order of the Honourable Court of Directorates of the East Indian Company for *circulation in Europe* [Hervorhebung v. Verf.] and in India“ (Raina & Habib, 2004, S. 29). De Morgan zeigt sich an den Inspirationen seines indischen Kollegen sehr interessiert und empfiehlt eine *Zirkulation* seiner Ideen sowohl in Indien als auch in Europa. An eine einfache Übertragung hat er dabei aber sicherlich nicht gedacht, denn er betont den besonderen Wert, den das Konzept für den nationalen Fortschritt *in Indien* haben könnte. Während es Ramchandras Anliegen war, „to introducing the Indian people to modern developments such as calculus in their own idiom – algebra –“, war De Morgan „sensitive to the cultural groundedness of the Treatise, as well as the potential it offered for rejecting the then prevalent education programmes“ (ebd., S. 36). De Morgan sah also in diesem Rekurs auf andere, fremdkulturelle Entwicklungen und Ideenevolutionen die Möglichkeit, pädagogische Reformen im *eigenen* Kontext anzustoßen und zu plausibilisieren. History repeats itself, wie man sagen könnte.

Literatur

- Clemens, I. (2004). Education as a moral issue? – Reconstruction of the subjective theories of education in India. *Trends in Bildung International*, 8. Verfügbar unter: http://www1.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_clemens.pdf [20.06.10].
- Clemens, I. (2007). *Bildung – Semantik – Kultur. Zum Wandel der Bedeutung von Bildung und Erziehung in Indien* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Bd. 7). Frankfurt a.M.: Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- Clemens, I. (2009). Wozu Indigene Theorien? Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft und die Herausforderung Indigener Theorien für universelle Theoriekonzepte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (1), 113–129.
- Dasen, P.R. & Akkari, A. (2008). *Educational theories and practices from the majority world*. Los Angeles: Sage.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: University Press.
- Frey, B.S. & Rost, K. (2008). *Do rankings reflect research quality?* (Working paper, No. 390). Zürich: Institute for Empirical Research in Economics, Universität Zürich. Verfügbar unter: <http://www.iew.uzh.ch/wp/iewwp390.pdf> [20.06.10].
- Kaelble, H. (2003). Die interdisziplinären Debatten über Vergleich und Transfer. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 469–493). Frankfurt: Campus.
- Krücken, G. (2005). Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neo-institutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse. In J. Schriewer & M. Caruso (Hrsg.), *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* (Comparativ, 15, 1) (S. 94–111). Leipzig: Universitätsverlag.

- Luhmann, N. (1993). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Malik, F. (2008). Mit Best Practice in den Bankrott? *Manager Magazine Online*, 23.06.2008.
Verfügbar unter: <http://www.manager-magazin.de/unternehmen/artikel/0,2828,560991,00.html> [20.06.10].
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2003). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Hrsg.), *Discourse formation in comparative education* (Komparatistische Bibliothek, Bd. 10) (S. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Raina, D. (2004). *Postcolonial narratives of modern science in the making: The exchange of scientific knowledge between India and Europe (1700–1950)*. Vortrag gehalten auf dem 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München, 4.–8. Oktober.
- Raina, D. & Habib, I. (2004). Big science and the university in India. In D. Raina & S.I. Habib (Eds.), *Domesticating modern science. A social history of science and culture in colonial India* (pp. 199–225). New Delhi: Tulika.
- Steiner-Khamsi, G. (2005). Vouchers for teacher education (non) reform in Mongolia: Transitional, postsocialist, or antisocialist explanations? *Comparative Education Review*, 49 (2), 148–295.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32 (5), 665–678.
- Stichweh, R. (1999). Globalisierung der Wissenschaft und die Region Europa. In G. Schmidt & R. Trinczek (Hrsg.), *Globalisierung. Ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts* (Soziale Welt, Sonderbd. 13) (S. 275–292). Baden-Baden: Nomos.
- Stichweh, R. (2006). Strukturbildung in der Weltgesellschaft. Die Eigenstrukturen der Weltgesellschaft und die Regionalkulturen der Welt. In T. Schwinn (Hrsg.), *Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analysen* (S. 239–257). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trojanow, I. & Hoskoté, R. (2007). *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen*. München: Blessing.
- Watzlawick, P. (1985). *Die erfundene Wirklichkeit*. München: Piper.
- Womak, J.P., Jones, D.T. & Roos, D. (1994). *Die zweite Revolution in der Autoindustrie*. Wiesbaden: Campus.



Chancengleichheit und neue Steuerung: Zwölf Jahre New Labour in England¹

Hannes Heise

Pädagogische Hochschule Freiburg

Abstract

Neo-liberal measures (marketisation, privatisation and output control) were implemented in England in the late 1980s. New Labour took over in 1997. They did not abolish, but pursued this efficiency oriented policy even though theoretical analysis and empirical evidence suggest that equality of opportunity decreases as a consequence. However, this policy was combined with the objective to improve equity in education. This paper investigates the type of equity promoting policies that were developed within a context of neo-liberal governance. What are the tensions between an equity oriented and an efficiency oriented governance regime? What threats and opportunities emerge from this tension? The research is based on two theoretical discourses: the theory of institutional discrimination and a concept of educational governance that has been developed in German speaking countries in recent years. The study reveals an extensive change in the types of policies used to promote equity in education – and various consequences, depending on the kind of policy and the kind of data that is being used.

1. Gerechtigkeit und Effizienz: Zwei bildungspolitische Herausforderungen

In den vergangenen 20 Jahren weisen zahlreiche Bildungssysteme zunehmend Merkmale auf, die unter dem Begriff der ‚neuen Steuerung‘² subsumiert werden. Damit wird an Konzepte angeschlossen, die insbesondere im englischsprachigen Ausland seit den späten 1980er Jahren zu umfassenden Transformationsprozessen geführt haben. Dabei handelt es sich um eine Verknüpfung von Marktmechanismen, erweiterter Schulautonomie und straffer Output-Steuerung durch Zielvorgaben und Leistungsüberprüfungen, mit der man insgesamt eine Erhöhung von Effektivität und Effizienz erreichen will. In abgeschwächter Form kommt dieser Steuerungs-Trend nun auch in Deutschland zur Geltung. Systematische Schulinspektionen und Selbstevaluationen wurden eingeführt (vgl. Lambrecht, Kotthoff & Maag Merki, 2008), im gesamten

Bundesgebiet fand eine Erweiterung von Schulautonomie statt (vgl. Rürup, 2007), und der Einfluss privater Akteure auf das Schulsystem wurde ausgeweitet (vgl. Höhne & Schreck, 2009). Auch hier scheint man die Effizienzsteigerung als zentrale bildungspolitische Herausforderung und ‚neue Steuerung‘ als geeignete Lösungsstrategie zu betrachten. Gleichzeitig richtet sich das öffentliche Interesse zunehmend auf eine zweite Aufgabe: die Förderung von Chancengleichheit. Eine Verknüpfung beider politischer Anliegen erweist sich aber insofern als problematisch, als dass umfassende empirische Befunde dazu vorliegen, in welcher Weise ‚neue Steuerung‘ zu neuer Chancenungleichheit³ führen kann (vgl. Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Radtke & Weiß, 2000; Munín, 2001; Lohmann & Rilling, 2002). Eine Abkehr von dieser Form der Bildungssteuerung ist dennoch nicht in Sicht. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern dieser Reformtrend auch Möglichkeiten zur Förderung von Chancengleichheit bieten kann.

Dabei erweist sich England als geeignetes Untersuchungsland. 1988 führte die konservative Regierung dort unter Margaret Thatcher eine umfassende Bildungsreform im Sinne neoliberaler Wettbewerbssteuerung durch, mit der eine Förderung von Chancengleichheit als Aufgabe der Bildungspolitik zunächst drastisch an Bedeutung verlor. Nach dem Regierungswechsel von 1997 wurde diese Wettbewerbsorientierung von New Labour zwar fortgesetzt, nun jedoch mit einer Förderung von Chancengleichheit verknüpft. In den folgenden zwölf Jahren fanden daraufhin vier Reformprogramme statt, mit denen dieses Ziel umgesetzt werden sollte. Die erste dieser Reformen (s.u.) wurde 1998 implementiert und in einer Studie von Mechthild Gomolla (2005) im internationalen Vergleich auf ihr Potenzial zur Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund untersucht. Im Unterschied dazu liegt dieser Arbeit kein internationaler Querschnitt, sondern ein nationaler Längsschnitt zugrunde. Dabei werden Reformen untersucht, die zwischen 1997 und 2009 nacheinander implementiert wurden, zum Zeitpunkt der Datenerhebung aber gleichzeitig auf das Schulsystem einwirkten. Diese Tatsache ermöglicht es einerseits, ein Spektrum unterschiedlicher Instrumente auf die jeweilige Wirkung zu untersuchen. Andererseits können auch Interferenzen der Instrumente in den Blick genommen werden.

Im Mittelpunkt steht dabei die Steuerungslogik der Instrumente sowie resultierende Prozesswirkungen in Hinblick auf Chancengleichheit. Unter Steuerungslogik wird die jeweilige Art der Steuerungsmechanismen verstanden. Deren Untersuchung beruht auf der These, dass gegenwärtige Steuerungssysteme in hybrider Weise Elemente unterschiedlicher Steuerungsparadigmen miteinander verknüpfen (vgl. Bogumil, 2004). Die daraus hervorgehenden Prozesse unterliegen Spannungen und Interferenzen, die es zu untersuchen gilt. Resultierende Prozesswirkungen sollen vor dem Hintergrund einer zweiten These untersucht werden, nach der davon auszugehen ist, dass Reformen zur Förderung von Chancengleichheit in Verbindung mit ‚neuen‘ Steuerungselementen

aufgrund der bekannten Nebenwirkungen (s.o.) zu gegenläufigen und widersprüchlichen Wirkungsprozessen führen.

Dem vorliegenden Beitrag liegt eine doppelte theoretische Verankerung zugrunde. Auch hierin schließt er an die Untersuchung von Mechthild Gomolla (2005) an.⁴ Erstens ist die Theorie der institutionellen Diskriminierung geeignet, um – in Abgrenzung zur sozialpsychologisch orientierten Vorurteilsforschung – institutionelle Prozesse und Praktiken als Ursachen von Bildungsbenachteiligung zu untersuchen. Dabei geraten auch die beteiligten Organisationen und ihre jeweiligen Interessen in den Blick (vgl. Feagin & Booher Feagin, 1978; Gomolla & Radtke, 2002; Hormel, 2007). Das zentrale Anliegen dieser Untersuchung ist jedoch eine Analyse bildungspolitischer Strategien als Steuerungshandlungen. Zu diesem Zweck wird zweitens auf die Theorie der Educational Governance Bezug genommen. Dabei gilt es die Konstellation von Akteuren zu berücksichtigen, die mit ihren Handlungsmöglichkeiten und Interessen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems den Kontext sich entfaltender Wirkungsprozesse bilden (vgl. Benz, 2004; Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Altrichter & Maag Merki, 2010).

Zwei Formen der Datenerhebung wurden verwendet. Zunächst wurden Analysen bildungspolitischer Dokumente und grauer Literatur durchgeführt, die seit 1997 dazu dienten, Reformimpulse des Bildungsministeriums und quasi-ministerieller Organisationen (z.B. der Inspektionsbehörde Ofsted) an Schulen, Schulbehörden und anderen Bildungsakteuren zu vermitteln. Dabei geraten die Steuerungslogik der Reformprogramme und Überschneidungen zwischen verschiedenen Steuerungsparadigmen in den Blick. Die konzeptionell vorgesehene Steuerungslogik von Reformen darf jedoch nicht mit den Wirkungsprozessen verwechselt werden, die sich infolge der Implementierung tatsächlich entfalten. In einem zweiten Schritt wurden deshalb 22 Experteninterviews durchgeführt, von denen im Rahmen eines theoretischen Samplings 13 für die vollständige Transkription ausgewählt und im Sinne einer inhaltlichen Strukturierung qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (vgl. Mayring, 1990). Dabei wurden VertreterInnen des Ministeriums und verschiedener quasi-ministerieller Organisationen sowie die LeiterInnen von lokalen Schulbehörden und Schulen in leitfadengestützten Einzel- und Gruppeninterviews befragt.

Im vorliegenden Beitrag soll zunächst das Reformkonzept der ‚neuen Steuerung‘ dargestellt und konzeptionelle Widersprüche sowie Befunde der Wirkungsforschung erläutert werden. Ein Abriss der Einwanderungsgeschichte und Bildungspolitik Englands dient der Kontextualisierung der untersuchten Reformen. Anschließend wird auf der Grundlage der Dokumentenanalysen die Steuerungslogik der Reformen unter Berücksichtigung verschiedener Steuerungsparadigmen herausgearbeitet. Schließlich werden auf der Grundlage der Experteninterviews die Wirkungsprozesse untersucht, die sich infolge der Implementierung entfalteten.

2. Neue Steuerung: Effizienz durch Wettbewerb

„Neue Steuerung“ hat sich als Bezeichnung eines wettbewerbsorientierten Reformkonzepts von Schulsystemen mit dem Ziel der Erhöhung von Effektivität und Effizienz durchgesetzt. Dabei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des „New Public Management“, einem Bündel von Maßnahmen, mit denen in gleicher Absicht seit den 1980er Jahren weltweit Verwaltungssysteme reformiert wurden. In Anschluss an die Public-Choice-Theorie beruhen „neue Steuerung“ und „New Public Management“ auf der Annahme, dass der Mensch ein Homo Oeconomicus ist, ein Nutzenmaximierer, der stets bemüht ist, individuelle Vorteile zu erlangen (vgl. Vogel, 2006). Verwaltungs- und Bildungssysteme gilt es deshalb mit Hilfe von Wettbewerb so zu regulieren, dass das Streben nach individuellen Vorteilen insgesamt zu maximaler Effizienz führt. Leistung soll deshalb belohnt, Versagen bestraft werden und als Leistungserbringer ist derjenige Anbieter auszuwählen, der die qualitativ und quantitativ beste Leistung zum geringsten Preis anzubieten bereit ist. Staatliche Akteure müssen hoheitliche Aufgaben wie Sozialdienstleistungen oder Schulbildung dabei nicht selbst ausführen. Es genügt, wenn staatliche Stellen die zu erbringende Leistung an einen Anbieter delegieren und kontrollieren. Zu diesem Zweck ist eine Operationalisierung der geforderten Leistung und ein entsprechendes Sanktionieren oder Honorieren erforderlich. Ein solches Vorgehen führt zu einer Dezentralisierung, sofern die Systemspitze lediglich das erwünschte Ergebnis, nicht jedoch die Prozesse vorgibt, die zu diesem führen. Es handelt sich aber gleichzeitig um eine Rezentralisierung, da mit Hilfe von Zielvorgaben und Sanktionen direkter auf die ausführende Ebene „durchregiert“ werden kann als mit Hilfe von Handlungsvorgaben, die nur bedingt überprüft werden können (vgl. Böttcher, 2002).

Bei „neuer Steuerung“ handelt es sich insofern um ein umstrittenes Konzept, als dass es in seiner Konzeption eine Reihe von Widersprüchen birgt und sich bei seiner Implementierung unerwünschte Nebenwirkungen entfalten. So liegt eine *Rationalitätsunterstellung* vor, wenn die Handlungsmotive der Bildungsakteure lediglich auf die Maximierung des Eigennutzens reduziert werden. Für ein reibungsloses Funktionieren „neuer Steuerung“ ist es notwendig, die gewünschte Leistung umfassend und unter Berücksichtigung aller relevanten Qualitätsmerkmale zu operationalisieren. Dies stellt sich in Zusammenhang mit der Vielschichtigkeit pädagogischer Aufgaben aber als hochgradig problematisch dar. Die resultierende *Operationalisierungslücke* führt dazu, dass nicht nur der beabsichtigte Output, sondern auch die entsprechenden Prozesse (i.d.R. im Rahmen von Schulinspektionen) untersucht und beurteilt werden – dabei wird der beabsichtigte Output-Mechanismus jedoch ausgehebelt und der notwendige Handlungsspielraum der Einzelschule beschnitten. „Neue Steuerung“ ist auch deshalb ein problematisches Konzept, weil für eine Effizienzsteigerung die entstehenden *Transaktionskosten* (vgl. Levin, 1991; Bellmann, 2007) nicht höher sein dürfen als der Zugewinn an Effizienz. Dabei müssen nicht nur die Kosten für Leistungsmessung

und Information der KlientInnen, sondern auch Nebenwirkungen wie zunehmende soziale Segregation oder ‚tradeoffs‘, also die systematische Vernachlässigung nicht gemessener oder nicht messbarer Leistungsaspekte berücksichtigt werden. Dem reibungslosen Funktionieren ‚neuer‘ Steuerungsmechanismen sind in Schulsystemen mit dem *Sanktionierungsdilemma* Grenzen gesetzt. Denn Sanktionen stellen keine geeignete Reaktion auf mangelnde Leistungserbringung seitens der Schule dar, solange Schulämtern und Schulen keine Exit-Option aus der gegenseitigen Abhängigkeit bleibt. Anders als in betriebswirtschaftlichen Kontexten ist aufgrund der regionalen Gebundenheit von Bildungsorganisationen ein Wechsel der ‚Geschäftspartner‘ nicht möglich. Für die sanktionierte Schule stehen die Chancen auf eine befriedigende Leistungserbringung wegen der Sanktionen im folgenden Jahr deshalb noch schlechter als zuvor – mit diesem verschärften Problem ist nun wiederum das Schulamt konfrontiert. Zusätzliche Ressourcen würden zwar Abhilfe schaffen, es bestünde aber dann kein Interesse der Schule an einer befriedigenden Leistungserbringung. Inwiefern diese Widersprüche auch bei einer Förderung von Chancengleichheit von Bedeutung sind, soll auf Grundlage der Experteninterviews geklärt werden.

Frank-Olaf Radtke weist darauf hin, dass eine besondere Attraktivität ‚neuer Steuerung‘ gerade die Tatsache ausmacht, dass damit „gesellschaftspolitische Wertentscheidungen delegiert und Inhalts- und Zugangsfragen in Organisations- und Kommunikationsmodellen aufgelöst werden können“ (Radtke, 2000, S. 27 f.). Nicht zufällig weisen zahlreiche empirische Untersuchungen darauf hin, dass ‚neue‘ Steuerung häufig eine systematische Benachteiligung ethnischer Minderheiten und bildungsferner Sozialschichten verstärke (vgl. Weiß, 1998; Magotsiu-Schweizerhof, 2000; Gewirtz, 2002; Steiner-Khamsi, 2002).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll das ‚neue‘ Steuerungsparadigma analytisch von hierarchischer Steuerung (auch: ‚bürokratische‘ Steuerung oder ‚traditionelles‘ Steuerungskonzept) abgegrenzt werden. Abbildung 1 stellt beide Steuerungsformen anhand von drei Merkmalen gegenüber. Dabei wird die Art der Regulierungshandlung (Prozess- oder Zielvorgaben), die Verwendung von Erfolgskontrollen und deren Verknüpfung mit entsprechenden Konsequenzen berücksichtigt.⁵

Abbildung 1: Gegenüberstellung Hierarchischer und ‚Neuer‘ Steuerung

	<i>Hierarchische Steuerung</i>	<i>‚Neue‘ Steuerung</i>
<i>Regulierungshandlungen</i>	Prozessvorgaben (Bildungspläne)	Zielvorgaben (Kompetenzen)
<i>Erfolgskontrolle</i>	keine Erfolgskontrollen	Leistungsmessungen & Schulinspektionen
<i>Konsequenzen der Qualitätsmessungen</i>	keine Konsequenzen unterschiedlicher Leistungen	direkte & indirekte Sanktionen und Anreize

3. Kontextualisierung: Bildungspolitik in England

England⁶ wurde für die vorliegende Studie als Untersuchungsland gewählt, weil es sich dabei erstens um ein Pionierland der Entwicklung ‚neuer Steuerung‘ handelt und zweitens soziale Ungleichheit nicht nur ein zentrales Problem der britischen Gesellschaft und des englischen Schulsystems darstellt, sondern die Förderung gleicher Bildungschancen seit dem Regierungswechsel 1997 von New Labour zum erklärten Ziel der Bildungspolitik gemacht wurde. Dies hängt u.a. mit der starken Einwanderung nach England infolge des ‚British Nationality Act‘ von 1848 zusammen, der es allen BürgerInnen ehemaliger britischer Kolonialländer ermöglichte, in das Vereinigte Königreich einzureisen und dort zu arbeiten – damals rund 800 Millionen Menschen. Diese Arbeitsmigration war anfangs aus ökonomischen Gründen willkommen, führte jedoch schon bald zu einem Überangebot an Arbeitskräften und politischem Widerstand eines Teils der Bevölkerung. Die Einreisebestimmungen wurden deshalb seit den 1960er Jahren sukzessive eingeschränkt. Derzeit betrachten sich knapp elf Prozent der britischen Bevölkerung einer ‚ethnischen‘ Minderheit⁷ zugehörig (vgl. Equalities Review Panel, 2007, S. 41). Deren Bildungsbenachteiligung wurde bereits in den 1980er Jahren empirisch festgestellt, was zu zahlreichen multikulturellen und antirassistischen Programmen führte (vgl. Swann, 1985).⁸ Mit dem ‚Education Reform Act‘ von 1988 verschwand die Förderung von Chancengleichheit als Zielsetzung jedoch weitgehend zugunsten eines neoliberalen Umbaus des Schulsystems aus der Bildungspolitik: „Our primary teachers should learn how to teach children to read, not waste their time on the politics of gender, race and class“ (Major, 1992, zit. nach Chitty & Simon, 1993, S. 144). Der Fokus der konservativen Regierung unter Margaret Thatcher lag stattdessen auf einer wettbewerbsorientierten Reform im Sinne ‚neuer Steuerung‘. Ein nationales Curriculum, Leistungsziele, Vergleichstest, erweiterte Handlungsspielräume der Einzelschulen, eine zunehmende Beteiligung privater Akteure und insbesondere die Einführung von Schulwahlfreiheit führten zu Konkurrenz der Schulen um die SchülerInnen. Dies hatte zunehmende Segregation und eine Verstärkung von Chancengleichheit zur Folge, da einerseits bildungsnahe Familien neuen Handlungsspielraum gewannen, um ihre Kinder auf renommierte Schulen zu schicken (vgl. Benn & Chitty, 1996; Gewirtz, Ball & Bowe, 1996; Tomlinson, 1998) und andererseits stark nachgefragte Schulen mehr Möglichkeiten bekamen, die soziale Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zu beeinflussen (vgl. Bartlett, 1993). Diese Nebenwirkungen wurden von Thatchers Regierung jedoch toleriert: „Racial segregation may be a price to be paid for giving some parents more opportunity to choose“ (Hooper⁹, 1987, zit. nach Tomlinson, 1998, S. 215). Mit dem Regierungswechsel von 1997 wurde diese Steuerungspolitik nicht abgelöst, sondern durch New Labour fortgeführt. Wettbewerb, Schulwahlfreiheit, Schulautonomie, Privatisierung und Output-Orientierung bildeten weiterhin die Grundprinzipien der Bildungspolitik (vgl. Ball, 1999, S. 196 f.) und das zentrale Ziel blieb die Steigerung der Effizienz: „Our mission must be relentless: to

strengthen markets to maximise efficiency“ (Brown, 2004, S. 35). Es scheint, als habe sich ‚neue Steuerung‘ in den 1990er Jahren international zu einem so starken Reformtrend entwickelt (vgl. Carter & O’Niel, 1995; Ball, 1999), dass es auch für eine sozialdemokratische Regierung nicht mehr möglich war, sich dem zu entziehen. Dies stellte für New Labour jedoch insofern ein Problem dar, als dass soziale Gerechtigkeit wesentlicher Bestandteil ihres politischen Programms war, aufgrund der inzwischen bekannten Nebenwirkungen (s.o.) aber nicht ohne Weiteres mit ‚neuer Steuerung‘ vereinbart werden konnte. Dieses Spannungsverhältnis versuchte man mit einer systematischen Verknüpfung von Chancengleichheits- und Effizienzorientierung aufzulösen. Dabei gerieten zusätzlich zu ‚ethnischen‘ Minderheiten zunehmend auch bildungsferne Schichten als benachteiligte Gruppen in den Blick.

Some continents are defined to the world as beacons of enterprise but at the cost of fairness; others as beacons of fairness or social cohesion at the cost of efficiency. In our time, Britain can be a beacon for a world where enterprise and fairness march forward together (Brown, 2004, S. 35).

Bei dieser Art der Verknüpfung scheint es sich wiederum nicht um einen britischen Einzelfall, sondern einen internationalen Trend zu handeln (vgl. Streeck, 1999). Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sind daher voraussichtlich auch für andere als das englische Bildungssystem von Bedeutung.

4. Zwölf Jahre New Labour:

Vier Reformprogramme zur Förderung von Chancengleichheit

1998 wurde mit dem ‚*Ethnic Minority Achievement Grant*‘ (EMAG) ein Instrument zur Förderung ethnischer Minderheiten eingeführt, das auf Antrag der Schulbehörden die Bewilligung zusätzlicher gebundener Mittel ermöglichte. Nach Ablauf der Förderungsfrist musste zwar Auskunft über den Leistungszuwachs der Zielgruppen gegeben werden, die folgende Mittelzuweisung wurde aber nicht vom dokumentierten Erfolg abhängig gemacht, sondern unterlag lediglich dem neuen Antragsverfahren. Eine langfristige Planung war für die Schulbehörden entsprechend schwierig, was im Jahr 2001 zu einer bedarfsorientierten Umstellung des EMAG führte. Die Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund, mit Englisch als Fremdsprache und aus Familien mit geringem Einkommen war nun das einzige Vergabekriterium (vgl. Tikly, Osler & Hill, 2005). Die Förderung ethnischer Minderheiten wurde im Rahmen von Monitorings zwar zum Pflichtbereich schulischer Selbstevaluation, der Erfolg der Förderung wurde bei der Mittelvergabe aber nicht berücksichtigt.

Mit dem ‚*Race Relations (Amendment) Act*‘ (RR[A]A) wurde im Jahr 2000 der Versuch gemacht, Chancengleichheit per Gesetz zu fördern (vgl. Home Office, 2000). Bildungsorganisationen wurden darin verpflichtet, einen aktiven Beitrag zur Förderung ethnischer Chancengleichheit zu leisten. Sie mussten entsprechende Handlungspläne entwerfen und mit Hilfe regelmäßiger ‚Ethnic Monitorings‘ auf ihre Wirksam-

keit überprüfen. Konkrete Zielvorgaben wurden jedoch nicht vorgegeben und bei Nichteinhaltung der gesetzlichen Vorgaben drohten theoretisch zwar gerichtliche Konsequenzen, in der Praxis kam es hierzu aber nie (vgl. Tikly, 2008, S. 9). Die Ergebnisse der ‚Ethnic Monitorings‘ flossen zwar auch in die Inspektionsberichte Ofsteds mit ein, wurden darin aber auch bei offensichtlicher Benachteiligung ethnischer Minderheiten nicht kommentiert und hatten keinen Einfluss auf die Gesamtbeurteilung der Schule (vgl. Parsons et al., 2005). Die Erarbeitung und Befolgung von Handlungsplänen zur Förderung ‚ethnischer‘ Chancengleichheit wurde also weder mit konkreten Zielvorgaben noch mit entsprechenden Output-Messungen verknüpft. Als entsprechend schwierig erwies sich die Anwendung von Sanktionen. Dennoch fand eine Verlagerung von Verantwortung auf die Schulen statt, die in der Folge für die Entwicklung entsprechender Konzepte verantwortlich waren – und dementsprechend vom Ministerium für schuldig erklärt wurden, als sich die geringe Wirkung des Gesetzes abzeichnete:

In terms of race equality, individuals and organisations can broadly be categorised as either those that ‘get it’, or those that ‘don’t get it’. A risk inherent in any policy to tackle racial inequalities is that those that ‘get it’ will act on the policy (if they are not doing so already), whilst those who ‘don’t get it’ will view the policy as an unfair/pointless/bureaucratic burden (DfES, 2006, S. 21).

Die politische Initiative ‚*Every Child Matters*‘ (ECM) stellte im Jahr 2004 einen Versuch dar, Chancengleichheit und Effizienz im Bildungswesen mit Hilfe zweier Maßnahmen zu fördern, einer Strukturreform einerseits und einer konsequenten Output-Orientierung andererseits (vgl. HM Government, 2003). Schulbehörden (Local Education Authorities, LEAs) wurden dabei in Lokalbehörden für Bildung und Soziales (Local Authorities, LAs) umgewandelt, und Schulen wurden zur zentralen Anlaufstelle für Familien bei unterschiedlichsten Anliegen im Bildungs- und Sozialbereich erklärt („a single point of access for an integrated range of family services“; DfES & DWP, 2002, S. 3 f.). Einige Jahre später wurde mit der Gründung des neuen Ministeriums (‚Department for Children, Schools and Families‘, DCSF) auch auf dieser Ebene die Zuständigkeit für Bildung und Soziales zusammengelegt. Eine regionale Vernetzung staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen unter der Leitung der LAs wurde mit der Gründung sogenannter ‚Children’s Trusts‘ vorangetrieben, und die Förderung von Chancengleichheit wurde zur zentralen Aufgabe der Führungsebene der LAs erklärt. Die Reaktionen der Bildungsakteure auf die Strukturreform waren überwiegend positiv. Diese habe zu verstärkten Kooperationen und besserem Informationsaustausch zwischen verschiedenen Organisationen geführt sowie ein vertieftes Verständnis der MitarbeiterInnen für die Probleme der KlientInnen und notwendige Interventionsmöglichkeiten möglich gemacht. Zusätzlich wurden zentrale Zielsetzungen, sogenannte ‚ECM-Outcomes‘ formuliert. Dabei legte man jeweils Teilziele mit entsprechenden quantitativen Indikatoren und ergänzenden Inspektionskriterien fest. Die fünf ‚ECM-

Outcomes‘ (1. be healthy, 2. stay safe, 3. enjoy & achieve, 4. make a positive contribution, 5. achieve economic wellbeing) wurden jeweils in fünf Teilziele untergliedert, quantitative operationalisiert und durch Inspektionskriterien ergänzt. Die Indikatoren erfuhren im Rahmen der Inspektionen aber eine deutlich größere Bedeutung, was die widersprüchliche Situation ergab, dass der Versuch einer umfassenderen Berücksichtigung schulischer Qualität schließlich zu einer reduktionistischen Fokussierung auf eine geringe Zahl quantitativ messbarer Aspekte führte. Das Teilziel ‚Teilhabe und Vergnügen an der Schule‘ (attend & enjoy school) wurde z.B. bei der quantitativen Operationalisierung auf die Anzahl an Fehltagen pro Kind reduziert (vgl. HM Government, 2004, E4). Paul Adams (2007, S. 235) kommt in Zusammenhang mit der Every Child Matters-Agenda deshalb zu dem Schluss: „Simplistic, quantitative measures are the order of the day.“

Mit dem ‚*Children’s Plan*‘ findet seit dem Jahr 2007 im Wesentlichen eine Fortsetzung der *Every Child Matters*-Agenda statt (vgl. DCSF, 2007). Dabei handelt es sich eher um eine Sammlung unterschiedlichster Initiativen des neuen Ministeriums DCSF als eines kohärenten Reformprogramms, die von zusätzlichen Investitionen in frühe Bildung bis zu einem neuen Personalkonzept reicht. Der ‚*Children’s Plan*‘ umfasst auch eine Reihe neuer Indikatoren, von denen sich einige mit Aspekten sozialer Gleichheit befassen – beispielsweise mit der Schulleistung von Kindern in staatlicher Obhut und von Kindern aus Familien mit geringem Einkommen oder mit der Leistungsstreuung bei Vergleichstests (vgl. HM Government, 2008). Bestandteil des ‚*Children’s Plan*‘ ist auch die Initiative ‚*National Challenge*‘, deren Ziel es ist, dass an jeder Sekundarschule mindestens 30 Prozent der SchülerInnen einen befriedigenden Schulabschluss erreichen, d.h. bei den GCSE-Abschlusssexamen in Englisch, Mathematik und drei weiteren Fächern mindestens mit der Note C bewertet werden (five A–C GCSE). Das Ministerium geht davon aus, dass dieser Benchmark insbesondere benachteiligten SchülerInnen zugute kommt, da diese einen großen Anteil der Schülerschaft von Schulen ausmachen, die eine solche Zielvorgabe nicht erreichen (vgl. DCSF, 2008, S. 3). Schulen, die den Benchmark verfehlen (sog. ‚*National Challenge Schools*‘), werden zunächst beraten und teilweise materiell unterstützt. In gravierenden Fällen interveniert das Ministerium mit schulinternen Maßnahmen oder personellen Konsequenzen. Sofern es der Schule nicht bis spätestens 2011 gelingt, den Benchmark zu erreichen, kommt es zur Schulschließung und einer Neueröffnung in privater Trägerschaft. Eine solche Neueröffnung findet als sogenannte ‚*Academy*‘ oder ‚*Trust School*‘ statt, also als staatlich finanzierte Schule in nichtstaatlicher Trägerschaft unter mehr (Academy) oder weniger (Trust School) umfangreicher finanzieller Unterstützung von Sponsoren – und entsprechenden Einflussmöglichkeiten. Dabei werden die Handlungsspielräume der Schulen erweitert, und im Falle der Academies kommt eine beachtliche finanzielle Unterstützung durch Ministerium und Sponsoren hinzu.

Dem Ministerium gelingt mit der National Challenge ein Ausweg aus dem oben genannten Sanktionierungsdilemma. Es schafft sich eine Exit-Option aus der Abhängigkeit von der Einzelschule, indem es Schulen, die trotz zusätzlicher Unterstützung nicht die geforderte Leistung erbringen, schließt und wiedereröffnet. Auf diese Weise ist das größtmögliche Interesse der Organisation an der Erfüllung des Benchmarks garantiert, ohne dass Sanktionen dessen Erreichen erschweren. Mit der National Challenge wird erstmals eine Leistungsvorgabe des Ministeriums mit direkten, einheitlichen und drastischen Konsequenzen verknüpft. Das Fortbestehen der Schulen wird dabei an das Erreichen des vorgegebenen Ziels gekoppelt und gleichzeitig mit einem Privatisierungsprozess verbunden. Das ‚neue‘ Steuerungsparadigma wird dabei in seiner bisher weitreichendsten Form umgesetzt. Dabei wird jedoch ein drastischerer Reduktionismus in Kauf genommen, wenn man schulische Qualität einzig an der Anzahl an SchülerInnen mit befriedigenden Schulabschlüssen misst.

Abbildung 2: Steuerungslogik der vier untersuchten Reformprogramme

	EMAG	Race Relations (Amendment) Act	Every Child Matters	Children's Plan
Regulierungshandlungen	hierarchische Steuerung		‚Neue‘ Steuerung	
Erfolgskontrolle				
Konsequenzen von Qualität				

Abbildung 2 fasst die Steuerungslogik der vier untersuchten Reformprogramme zusammen. Dabei wird zwischen 1998 und 2007 eine starke Tendenz zunehmender Integration ‚neuer‘ Steuerungsinstrumente in die staatliche Förderung von Chancengleichheit deutlich. Mit dem EMAG handelte es sich (zumindest nach dessen Reform im Jahr 2001) um ein rein bedarfsorientiertes Förderungsinstrument ‚ethnischer‘ Minderheiten ohne Erfolgskontrollen oder entsprechende Konsequenzen. Auch der Race Relations (Amendment) Act als gesetzliche Handlungsvorgabe ist ein hierarchisches Steuerungsinstrument. Dabei beschränkten sich die ministeriellen Vorgaben jedoch darauf, wie Maßnahmen dokumentiert und kontrolliert werden müssen. Welche Maßnahmen zu ergreifen sind, entscheidet die einzelne Bildungsorganisation. Erfolgskontrollen finden zwar nicht extern in einheitlicher Weise statt, sind aber im Rahmen interner Monitorings verbindlich vorgesehen. Zwar drohen bei formaler Nichterfüllung der gesetzlichen Vorgaben Sanktionen, diese stehen aber in keinem Bezug zu der Wirkung der jeweils ergriffenen Maßnahmen. Bei der *Every Child Matters*-Reform handelt es sich einerseits um eine Strukturreform. Hier machte das Ministerium von einer Handlungsoption Gebrauch, die ihm unabhängig vom jeweiligen Steuerungsparadigma zur Verfügung steht. Zusätzlich findet eine straffe Output-Orientierung durch Vorgabe

der ECM-Outcomes und deren Operationalisierung statt. Die jeweiligen Ergebnisse haben zwar keine direkten Konsequenzen zur Folge. Sie sind aber für die Schulinspektionen von Bedeutung, schlagen sich also in den Inspektionsberichten nieder und wirken sich deshalb indirekt auf die Wettbewerbsposition der Schule aus. Mit dem ‚Children’s Plan‘ wurde schließlich eine Initiative umgesetzt, die nicht nur eine operationalisierte Zielvorgabe, sondern auch einen Benchmark und entsprechende Sanktionen umfasst. Für Erfolg oder Misserfolg wird dabei die Einzelschule verantwortlich gemacht. Bei ausbleibendem Erfolg behält sich das Ministerium aber vor, über Interventionen oder gar die Schließung zu entscheiden. Diese Form des sogenannten ‚High Stakes Testings‘ wird mit Maßnahmen zur Integration privater Akteure in das Schulsystem verknüpft.

5. Chancen und Risiken:

Wirkungsprozesse infolge der Bildungsreformen

Bei den untersuchten Reformen handelt es sich nicht um alternative, sondern kumulative Steuerungshandlungen, die zum Untersuchungszeitpunkt gleichzeitig auf das Bildungssystem einwirkten und insgesamt den Steuerungskontext staatlicher Förderung von Chancengleichheit ergaben. Die entstehenden Wirkungsprozesse sollen im Folgenden untersucht werden. Dabei werden strukturelle Interventionen, Handlungsvorgaben und drei Formen datenbasierter Steuerung unterschieden, die sich auf der Grundlage von Dokumentenanalysen und Experteninterviews als relevant herausstellten.

Strukturelle Interventionen im Rahmen der *Every Child Matters*-Agenda sind auf die Zusammenführung von Zuständigkeiten für Bildung und Soziales auf allen Ebenen des Schulsystems ausgelegt. Dies wird von den befragten Akteuren durchgehend als sinnvolle Maßnahme eingeschätzt – insbesondere im Interesse sozial benachteiligter Gruppen. Die Kooperation staatlicher Organisationen wird dadurch vereinfacht, und die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen werden zum Ausgangspunkt einer integrierten Leistungserbringung gemacht. Mit der Gründung von Academy und Trust Schools findet eine vollkommen andere Form struktureller Intervention statt. Im Sinne ‚neuer‘ Steuerung wird dabei eine Beteiligung privater Akteure ermöglicht, Schulautonomie wird erweitert, und das Bildungsangebot wird um eine weitere Schulart ergänzt. Eine Förderung von Chancengleichheit ist damit insofern verbunden, als dass Academy Schools in der Regel in sozial benachteiligten Regionen entstehen, wo mit Hilfe staatlicher und privater Zuschüsse bessere Bildungsangebote ermöglicht werden sollen. Dies ist aber auch mit einer Reihe von Nebenwirkungen verbunden. Beispielsweise führen nach Ansicht mehrerer Akteure die unterschiedlichen Fähigkeiten der Eltern, geeignete Schulen auszuwählen, dazu, dass die verbesserten Lernbedingungen an den neuen Academies selbst in sozial benachteiligten Regionen überwiegend bildungsnahem Klientel zugute kommen. Statt der erwarteten Synergien durch eine Aca-

demy als ‚Leuchtturm-Schule‘ kann es außerdem durch deren privilegierte Situation zu einem Verdrängungswettbewerb kommen, der die soziale Segregation in der Region verstärkt und für die Nachbarschulen in den Teufelskreis aus benachteiligtem Klientel, geringen Leistungswerten, schlechterem öffentlichem Ruf und dadurch umso geringerem Prozentsatz bildungsnahen Klientels treibt. „The academies get more money, more prestige, more publicity, more support, and then it marginalises the schools around them“ (S.N., Head Teacher, Oxford). Der Fall Birmingham zeigt zwar, dass den Academies die soziale Auslese von SchülerInnen auch verboten werden kann, solche Regelungen sind aus Sicht der Schulen aber leicht zu umgehen.

It would be very easy to put off children and families from disadvantaged backgrounds. We wouldn't speak in the right words. We wouldn't be inclusive and welcoming. We would make the uniform very expensive. ... We would sound disinterested. We would make them feel that they were not welcome. Even if you keep into the admissions code there are lots of ways around it (F.H., Head Teacher, Oxford).

Mit Verordnungen scheint es also nicht ohne Weiteres möglich zu sein, das Verhalten einer Schule entgegen den Wettbewerbsinteressen zu beeinflussen. Dies zeigt sich auch in Bezug auf rechtsverbindliche *Handlungsvorgaben* auf Landesebene am Beispiel der Race-Relations-Gesetzgebung. Dabei handelt es sich um eine reine Prozessvorgabe, die nicht mit Zielvorgaben oder externen Erfolgsmessungen verknüpft ist. Für zahlreiche Schulen stellt das Gesetz deshalb lediglich eine bürokratische Pflichtübung dar, die keine direkte Wirkung auf das Geschehen in der Schule hat. „The requirement ... became a rather bureaucratic exercise“ (T.J., Director of Children's Services). Eine diskursive Wirkung ist aber insofern feststellbar, als dass durch den RR(A)A die Förderung ethnischer Chancengleichheit als Aufgabe von Schulen und Schulbehörden zunehmend thematisiert wurde. Für eine performative Wirkung – hier sind sich alle befragten Akteure einig – wäre jedoch die Verknüpfung der Vorgaben mit entsprechenden Kontrollen notwendig. „If they [schools] were specifically inspected and assessed on their compliance with UK equalities legislation, this would change things over night“ (S.F., NASUWT). Anders als EMAG und RR(A)A werden Formen der datenbasierten Steuerung bei jüngeren Reformen zur Förderung von Chancengleichheit hingegen einbezogen. Dabei können drei unterschiedliche Datentypen unterschieden werden: Querschnittsdaten, Kontext- und Längsschnittsdaten (die hier zusammenfassend behandelt werden) und Prozessdaten. Querschnittsdaten werden im Rahmen der National Challenge erhoben und bilden in der Regel die Grundlage für Schulrankings. Sie beruhen zumeist auf der durchschnittlichen Schulleistung (Rankings) oder dem Prozentsatz von SchülerInnen einer Schule mit befriedigenden Abschlussnoten (National Challenge). Bei minimalem Aufwand ist auf der Grundlage von Querschnittsdaten ein Leistungsvergleich von Schulen möglich, was aber nur um den Preis einer drastisch verkürzten Operationalisierung von Schulqualität realisiert werden kann. Ein solcher Vergleich fällt zuungunsten der Wettbewerbssituation von

Schulen in sozial benachteiligten Regionen aus, führt aufgrund der Schulwahlfreiheit zu einer Verstärkung sozialer Segregation und wirkt sich somit auch nachteilig für die sozial benachteiligte Schülerschaft an den betroffenen Schulen aus.

This is all published in a league table with the rest of us. And Magadene College at the top, with no explanation to that, no 'private' written by, or, 'these children pay 16 000 pounds a year for this'. And then, of course, down, down, down, then there we are at the bottom. So of course parents looking at that think 'Oh, actually we don't want to send our children to a school that's down there'. So then you get into the less popular school thing. And then you are undersubscribed (S.N., Head Teacher, Oxford).

Zahlreiche Akteure auf allen Ebenen des Schulsystems fordern deshalb eine stärkere Berücksichtigung von *Kontext- und Längsschnittdaten*. Kontextdaten werden in Form von Hintergrundinformationen über die soziale und migrationspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft in die Datenbank ‚Raise Online‘ eingespeist und sind dort für die Schulämter, Ofsted und das Ministerium abrufbar. Auf dieser Grundlage ist ein Vergleich von Schulen mit ähnlichen sozioökonomischen Bedingungen möglich, was Schulen mit sozioökonomisch benachteiligtem Klientel zugute kommt.

On Raise Online you get grouped in terms of similarity and characteristics, in terms of progress of similar schools. And that's quite good to see because you are not being judged against schools that have nothing like your catchment area. So if the league tables were like that, all the private schools would be really worried because somebody has to be at the bottom (S.N., Head Teacher, Oxford).

Einer differenzierten Beurteilung von Schulqualität mit Hilfe von Kontextdaten sind jedoch in dreifacher Hinsicht Grenzen gesetzt. Erstens haben Kontextdaten eine geringere Chance auf hohe mediale Aufmerksamkeit als Querschnittdaten, die weniger komplex und entsprechend leichter zu vermitteln sind. Zweitens handelt es sich auch bei Kontextdaten um statische Indikatoren, die nur begrenzt geeignet sind, die sich schnell wandelnde Realität an den Schulen abzubilden. Beispielsweise haben neue Formen der Einwanderung infolge der EU-Osterweiterung zu einem raschen Wandel der Schülerschaft an einigen Schulen geführt, die mit bisherigen Kontextdaten nicht erfasst wurden. Drittens scheint die Benachteiligung einiger Schulen zu komplex und durch zu viele Faktoren bestimmt, als dass dies mit Hilfe einer begrenzten Zahl an Kontextfaktoren umfassend berücksichtigt werden könnte. „Whatever the performance measure, it's always going to make us not look as good as we should do“ (F.H., Head Teacher, Oxford). Im Vergleich zu Querschnittdaten werden Kontextdaten dennoch als deutlicher Fortschritt betrachtet – insbesondere in Verbindung mit Längsschnittdaten, die ebenfalls in der Datenbank ‚Raise Online‘ erfasst werden. Deren Einführung beruht auf der Annahme, dass eine Schule nicht für die Leistung der SchülerInnen, sondern lediglich für deren Leistungsdifferenz zwischen Beginn und Ende des Schulbesuchs verantwortlich gemacht werden kann. Ermittelt und verglichen wird deshalb der durchschnittliche Leistungszugewinn der SchülerInnen einzelner Schulen.

Im Rahmen von Schulinspektionen sind außerdem *Prozessdaten* von großer Bedeutung. Qualitätsurteile Ofsteds werden nicht allein auf der Grundlage von Outputs (z.B. der Schülerleistung), sondern zusätzlich auf der Grundlage der Prozesse (z.B. der Unterrichtsqualität) getroffen. Dies gilt in England auch in Bezug auf Chancengleichheit.

Equality of opportunity will be looked at from two points of view. One will be how effectively a provider is narrowing the achievement gap. And the second thing is, how they are actually providing or actively promoting equality in diversity and tackling discrimination (E.B., Ofsted).

Reine Prozessdaten werden nur verwendet, wenn eine geeignete quantitative Operationalisierung des Outputs als ungeeignet erscheint oder (bisher) nicht gelungen ist. Dies war z.B. der Fall, als im Rahmen der ECM-Agenda die Schulen beauftragt wurden, den ‚Zusammenhalt der Bevölkerung im Einzugsgebiet zu stärken‘ (to promote community cohesion). Da eine quantitative Operationalisierung dieser Zielsetzung sehr problematisch ist, beschränkte Ofsted sich bei den Inspektionen auf die Prozesse innerhalb der Schule – was sich jedoch ebenfalls als schwierig erwies.

Last September for example it was a duty on schools to promote community cohesion. And the duty was also for us to inspect that. You can imagine the problem that we had getting indicators to evaluate effectively community cohesion – still a nightmare (E.B., Ofsted).

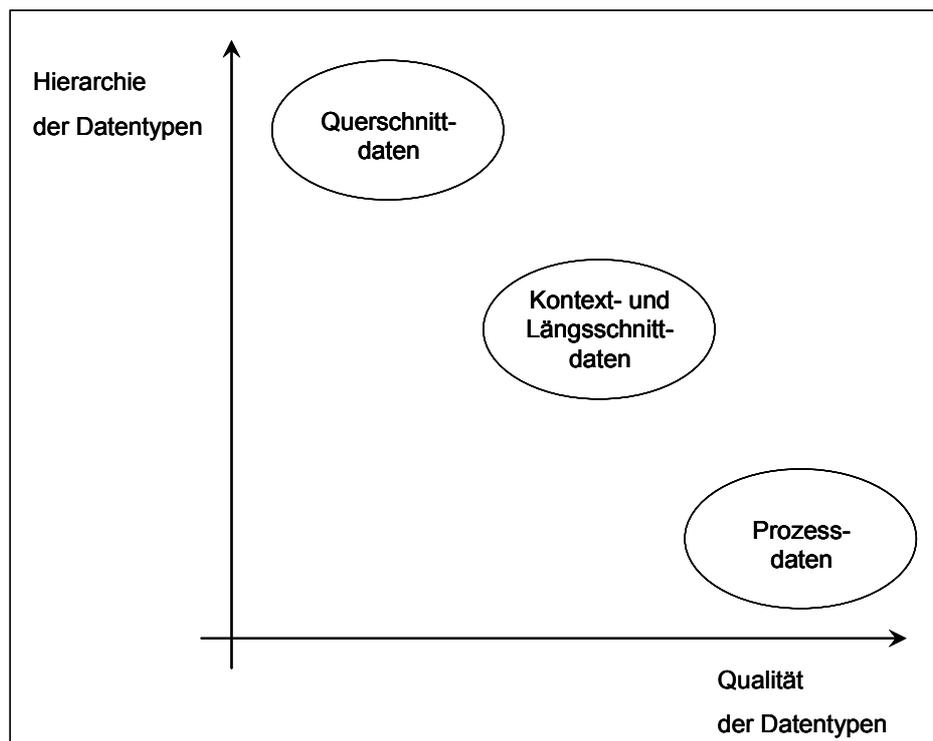
Häufig konzentrierte sich die Inspektion dieses Aspekts deshalb darauf, ob die Schule einen entsprechenden Handlungsplan entwickelt hatte. Was tatsächlich unternommen wurde und zu welchen Wirkungen dies führte, spielt dann keine Rolle. Ein großer Vorteil von Prozessdaten gegenüber Querschnittsdaten kann dennoch darin bestehen, dass zusätzlich zu quantitativ messbaren Effekten auch gegenwärtige Probleme an der Schule, die Sichtweise von LehrerInnen und Schulleitung oder die Maßnahmen der Schule in den Blick geraten. Ein solches Vorgehen bei der Beurteilung von Schulqualität steht jedoch streng genommen in Widerspruch zur reinen Output-Orientierung auf der Grundlage von Querschnittsdaten. So kann es kommen, dass die selbe Schule von Ofsted (prozessorientiert) als vorbildlich beurteilt, im Rahmen der National Challenge (outputorientiert) aber als ‚failing school‘ eingestuft wird und folglich von der Schließung bedroht ist.

Coming into schools Ofsted is like, ‘Yes, they make a progress. Their targets are low, but we can see why’. And the departments say: ‘That’s not good enough’. So this is two totally different agendas going on (S.N., Head Teacher, Oxford).

Ein Vergleich von Querschnitt-, Kontext-, Längsschnitt- und Prozessdaten macht deutlich, dass diese in sehr unterschiedlichem Ausmaß dazu geeignet sind, Schulqualität umfassend abzubilden. Bei der Verwendung von Querschnittsdaten (im Rahmen der National Challenge oder bei Schulrankings) handelt es sich um eine maximal reduktionistische Operationalisierung von Schulleistung unter Verwendung eines einzigen Indikators. Mit Hilfe von Kontext und Längsschnittsdaten findet ebenfalls eine quantitative Operationalisierung statt, jedoch auf deutlich komplexerem Niveau. Mit Hilfe

von Prozessdaten kann Schulleistung schließlich qualitativ operationalisiert werden. Dabei handelt es sich zwar um eine Form der Operationalisierung, die die Berücksichtigung zahlloser Kriterien und Kontextinformationen ermöglicht, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist jedoch nur sehr eingeschränkt möglich. Auch bedeutet die Verwendung von Prozessdaten keine Garantie für hohe Datenqualität, sie birgt aber das Potenzial dazu. Die *Qualität der Daten*, verstanden als deren Potenzial, das zu Messende umfassend abzubilden, nimmt demnach von Querschnittdaten über Kontext- und Längsschnittdaten bis zu Prozessdaten deutlich zu (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Hierarchie der Datentypen und Datenqualität



Ein zweiter bedeutender Unterschied liegt in den mit der jeweiligen Datenart verbundenen Konsequenzen, was zu einer steilen *Hierarchie der Daten* im Steuerungssystem führt. Denn die Bildungsakteure sind sich darin einig, dass Bildungsreformen nur dann zu einer veränderten Handlungspraxis führen, wenn sie mit entsprechenden Anreizen oder Sanktionen verbunden sind. „There either have to be meaningful sanctions or incentives for employers and schools“ (S.F., NASUWT). Direkte Konsequenzen sind jedoch lediglich im Rahmen der National Challenge für Sekundarschulen vorgesehen. Die Konsequenzen des Benchmark ‚five A–C GCSE‘ reichen dabei bis zur Schließung der Schule. Entsprechend stark ist die Arbeit in den Schulen auf diesen Indikator fokussiert. Dies ist auch aufgrund von Schulrankings der Fall, obwohl sie keine direkten Sanktionen zur Folge haben. Ihre Medienwirksamkeit ist aber sehr groß, und entspre-

chend stark ist der Einfluss auf Schulwahlentscheidungen und somit auf das Klientel der Schule, die durchschnittlichen Schulleistungen und zukünftige Ranking-Plätze.

What head teacher are really focused on, is: 'What's going to happen to me in my GCSE results? ... Am I going to go up or down in the league tables?' And that's, that's always the driving factor (A.D., QCA).

Die reduktionistische Operationalisierung von Schulleistung in Verbindung mit drastischen Konsequenzen führt im Wesentlichen zu zwei Nebenwirkungen. Erstens wird dadurch die Wettbewerbssituation von Schulen mit bildungsfernem Milieu geschwächt, deren SchülerInnen in der Regel geringere Leistungen erbringen. Dies führt im Zusammenhang mit der Wettbewerbssituation der Schulen zu einem Teufelskreis aus schlechterer Beurteilung, geringerem Interesse des bildungsnahen Klientels, höherem Prozentsatz bildungsferner SchülerInnen und wiederum geringerer Leistungen. Zweitens geraten alle Schulen unter Druck, im Rahmen einheitlicher Leistungsmessungen gut abzuschneiden. Dies ist jedoch nicht nur durch besseren Unterricht möglich, sondern auch durch eine Vernachlässigung der nicht gemessenen Leistung oder eine direkte Manipulation der Daten.

You've got to get English and maths. And then you've got to be sure that these are five A–C. We're probably so focused on getting the core right, probably some other aspects are not given us enough time (L.M., Head Teacher, Birmingham).

Kontext- und Längsschnittdaten sind nicht mit direkten Sanktionen verknüpft und spielen in der Regel auch bei Schulrankings keine Rolle. Sie werden aber zunehmend im Rahmen von Schulinspektionen berücksichtigt und beeinflussen somit das öffentlichkeitswirksame Qualitätsurteil Ofsteds. Die drastische Benachteiligung von Schulen mit bildungsfernem Klientel wurde mit Hilfe von Kontext- und Längsschnittdaten zwar abgeschwächt, Daten können aber auch in diesem Fall manipuliert und der Fokus der Schule auf gemessene Indikatoren reduziert werden – unabhängig davon, ob sie von der Schulleitung als pädagogisch sinnvoll erachtet werden. Ein Beispiel dafür ist die Einführung neuer Qualitätskriterien mit der sogenannten ‚School Report Card‘.¹⁰

Once they tell me what's on the school report card, we will damn more focus on making sure that. If it's the percentage of school meals uptakes, we'll have the kids through those kitchen having school meals. And it will go from 28% which it is at the moment to 59%. And, you know, the rest of it can just wait for a bit (F.H., Head Teacher, Oxford).

Den geringsten Stellenwert scheinen Prozessdaten zu haben. Sie sind nicht mit direkten Konsequenzen verknüpft und haben im Rahmen von Schulinspektionen eine geringere Bedeutung als quantitative Indikatoren: „Our inspection focuses on outcomes“ (E.B., Ofsted). Querschnittdaten sind zwar am wenigsten geeignet, schulische Qualität umfassend abzubilden, schlagen sich aber in direkten und indirekten Konsequenzen am stärksten nieder und sind deshalb für die Schulen unmittelbar handlungsleitend. Kontext- und Längsschnittdaten sind deutlich weniger reduktionistisch, wirken sich aber auch nur indirekt und weniger drastisch auf die Schulen aus. Im Rahmen von

Schulinspektionen bieten Prozessdaten die Möglichkeit, schulische Qualität am differenziertesten abzubilden. Eine Vergleichbarkeit ist aber nur sehr eingeschränkt möglich, und entsprechend schwach ausgeprägt sind die Konsequenzen dieses Datentyps. Je höher die Qualität eines Datentyps ist, umso geringer sind die Konsequenzen für die Schule – wobei eine hohe Datenqualität bei fehlenden Konsequenzen weitgehend wirkungslos bleibt, während eine geringe Datenqualität bei umfassenden Konsequenzen zu drastischen Nebenwirkungen führt. Das Ausmaß der Berücksichtigung von Chancengleichheits-Aspekten steigt insgesamt mit der Qualität des Datentyps. Querschnittsdaten beruhen lediglich auf der durchschnittlichen Schülerleistung. Kontext- und Längsschnittdaten beziehen hingegen auch die relative Leistung ethnischer Minderheiten ein, und mit Hilfe von Prozessdaten werden darüber hinaus Maßnahmen zur Förderung von Chancengleichheit berücksichtigt.

6. Fazit

Zusammenfassend lassen sich drei zentrale Befunde der Untersuchung nennen. *Erstens* wurde deutlich, dass sich die Steuerungslogik von Reformen zur Förderung von Chancengleichheit zwischen 1998 und 2007 deutlich wandelte. Bei EMAG und der Race-Relations-Gesetzgebung wurden bedarfsorientierte Mittelzuweisung und gesetzliche Handlungsvorgaben, also hierarchische Steuerungsinstrumente, gewählt, die weder mit einer Überprüfung der Ergebnisse noch mit Leistungsanreizen verbunden wurden. Mit *Every Child Matters* wurden Chancengleichheitsaspekte hingegen operationalisiert, in das zunehmend output-orientierte Steuerungssystem integriert und über den Umweg der Schulinspektionen auf die Wettbewerbssituation der Schulen wirksam. Mit der National Challenge wurden schließlich auch Benchmarks und direkte Sanktionen eingeführt, die Verantwortlichkeit der Schulen erweitert und eine Privatisierung des Schulsystems vorangetrieben. Im Laufe des Untersuchungszeitraums wurden die Reformen somit zunehmend mit ‚neuen‘ Steuerungsinstrumenten verknüpft. Deren Ausrichtung auf eine Förderung von Chancengleichheit nahm aber gleichzeitig ab. EMAG und RR(A)A waren einzig auf eine Reduzierung ethnischer Bildungsbenachteiligung ausgerichtet, was mit der *Every Child Matters*-Agenda zwar um andere Formen sozialer Benachteiligung (z.B. Geschlecht oder Sozialschicht) erweitert wurde, Chancengleichheit wurde dabei aber zu einem Qualitätsbereich unter vielen. Die National Challenge war schließlich auf Qualitätsmanagement statt auf die Förderung von Chancengleichheit ausgerichtet. Letzteres, so versprach sich das Ministerium, werde dabei aber – quasi als erwünschter Nebeneffekt – ebenfalls gefördert.

Zweitens konnte festgestellt werden, dass sich in der Praxis je nach Steuerungsmechanismus sehr unterschiedliche Wirkungsprozesse entfalten. Mit Hilfe von Struktur-reformen steht dem Ministerium einerseits eine umfassende Interventionsmöglichkeit offen, mit der unabhängig vom jeweiligen Steuerungsparadigma eine Umverteilung von Verantwortungen und Tätigkeitsfeldern bewirkt werden kann. Mit der *Every Child*

Matters-Agenda wurde z.B. durch eine Zusammenführung der Bereiche Bildung & Erziehung eine Struktur geschaffen, die den komplexen Ursachen sozialer Benachteiligung deutlich besser gerecht zu werden scheint als eine Trennung beider Bereiche. Strukturreformen finden andererseits aber auch im Sinne ‚neuer Steuerung‘ mit dem Ziel einer zunehmenden Beteiligung privater Akteure statt. Am Beispiel der Academy Schools wurde deutlich, dass dabei trotz hoher Investitionen in sozioökonomisch benachteiligte Regionen mit Nebenwirkungen zu rechnen ist, die im Zusammenhang mit der Wettbewerbssituation der Schulen stehen. Anders als Strukturreformen scheinen Handlungsvorgaben im wettbewerbsorientierten Bildungssystem keine starke Wirkung zu entfalten, sofern sie nicht mit Qualitätsmessungen und Sanktionen verbunden sind. Prozesserhebungen und insbesondere Output-Messungen scheinen von entscheidender Bedeutung für die Wirkung von Reformen zu sein. „Inspections and output measures are the two key levers to make changes in schools“ (F.H., Head Teacher, Oxford).

In diesem Zusammenhang konnte *drittens* festgestellt werden, dass in England verschiedene Datentypen unterschiedlich stark mit entsprechenden Konsequenzen verknüpft wurden. Dabei verhält sich die Qualität der Daten (verstanden als deren Potenzial, schulische Qualität in komplexer Weise abzubilden) umgekehrt proportional zur Position des Datentyps in der Hierarchie der Daten (die sich aus deren Verknüpfung mit Sanktionen ergibt). Ein entscheidender Grund hierfür mag darin liegen, dass eine Vergleichbarkeit von Daten umso leichter möglich ist, je geringer deren Qualität ist – während Vergleichbarkeit als Voraussetzung ‚fairer‘ Interventionen betrachtet wird. Da eine Berücksichtigung von Aspekten der Chancengleichheit hohe Datenqualität voraussetzt, spielt die Förderung von Chancengleichheit in der Eigenrationalität der Schulen eine nachgeordnete Rolle. Dass gerade die Daten der geringsten Qualität mit den stärksten Sanktionen verbunden werden, führt schließlich zu Strategien auf Schulebene, die der einzelnen Schule zwar Vorteile versprechen, insgesamt aber zu neuen Ineffizienzen und Bildungsbenachteiligungen führen. Nicht selten werden dabei pädagogische Erwägungen und die Förderung gleicher Chancen taktischen Erwägungen zur Optimierung einzelner Benchmarks geopfert. „We tend to run everything to quite narrow targets and therefore, systemically, we sometimes lose sight of what we’re really trying to do“ (T.C., QCA).

Der Umkehrschluss, eine Integration von ‚neuer Steuerung‘ und Chancengleichheit sei durch eine maximale Verknüpfung von Prozessdaten mit entsprechenden Sanktionen zu erreichen, greift dennoch zu kurz. Denn je mehr Betonung auf die Prozessebene gelegt wird, umso stärker wird die Output-Orientierung ausgehebelt, die ein Grundprinzip ‚neuer‘ Steuerung darstellt. Bei der Affinität ‚neuer‘ Steuerung zu reduktionistischen Leistungsmessungen scheint es sich deshalb um ein systematisches Problem zu handeln, das im Bildungswesen besonders deutlich zu Tage tritt und die unumgängliche Verknüpfung mit der Förderung von Chancengleichheit hoch problematisch werden lässt.

Anmerkungen

1. Dieser Beitrag basiert auf einem kürzlich abgeschlossenen Promotionsvorhaben: Heise, H. (in Druck). *Chancengleichheit durch ‚neue‘ Steuerung? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems*. München: Utz-Verlag.
2. Der Begriff der ‚neuen‘ Steuerung ist bildungshistorisch umstritten und soll deshalb hier in Anführungszeichen verwendet werden. Herrmann (2009) weist darauf hin, dass bereits im preußischen Bildungswesen Steuerungsmechanismen verwendet wurden, die heute dem ‚neuen‘ Steuerungsparadigma zugerechnet werden.
3. Gemeint ist hiermit die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von sozialer und ethnischer Herkunft der SchülerInnen.
4. Im Unterschied zur vorliegenden Untersuchung bezieht sich Gomolla zwar nicht auf den Ansatz der Educational Governance, sondern auf neo-institutionalistische und organisationssoziologische Perspektiven. Diese bilden jedoch die Grundlage der Educational Governance. Ein zentraler Unterschied zwischen beiden Untersuchungen besteht jedoch darin, dass hier die Steuerungsperspektive den dominanten theoretischen Bezugspunkt darstellt, während bei Gomolla die institutionelle Diskriminierung im Vordergrund steht (vgl. Gomolla, 2005, S. 15 f.; siehe auch Gomolla & Radtke, 2002).
5. Ursprünglich wurde von insgesamt acht Unterscheidungsmerkmalen der beiden Steuerungsparadigmen ausgegangen: Die Art der Regulierungshandlungen durch die Organisationsspitze, die Art der Finanzierung, das Ausmaß von Privatisierung und Wettbewerb, die Verlagerung von Verantwortlichkeit, die Art der Verteilung von SchülerInnen auf Schulen, die Verwendung von Erfolgskontrollen sowie deren Verknüpfung mit Konsequenzen für die kontrollierte Schule. Von diesen Merkmalen erwiesen sich auf der Grundlage der erhobenen Daten nur drei als durchgängig relevant.
6. Die Länder England, Wales, Schottland und Nordirland verfügen über je eigenständige Bildungssysteme. Sofern ich mich auf die Struktur des Schulsystems oder auf Bildungspolitik beziehe, behandle ich in dem Beitrag deshalb lediglich das System Englands. Nehme ich Bezug auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie die Geschichte der Migration, beziehe ich mich hingegen auf das Vereinigte Königreich (UK).
7. Der Begriff soll hier in Anführungszeichen verwendet werden, weil darunter im UK nicht nur die kulturelle Zugehörigkeit, sondern auch Kriterien wie die Hautfarbe oder die nationale Abstammung der Familie subsumiert werden.
8. Inzwischen liegen umfassende Daten zur spezifischen Schulleistung der verschiedenen ‚ethnischen‘ Gruppen vor (vgl. Strand, 2008).
9. Hooper war in Margaret Thatchers Kabinett Bildungsministerin.
10. Mit der School Report Card sollen ab 2011 die wichtigsten Qualitätskriterien einer Schule auf einer Seite zusammengefasst werden, um für die Eltern einen Leistungsvergleich der Schulen zu erleichtern (vgl. DCSF & Ofsted, 2009).

Literatur

- Adams, P. (2007). Learning and caring in the age of the five outcomes. *Education 3-13*, 35 (3), 225–237.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ball, S.J. (1999). Labour, learning and the economy: A policy sociology perspective. *Cambridge Journal of Education*, 29 (2), 195–206.
- Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and educational reforms. In J. Le Grand & W. Bartlett (Eds.), *Quasi-markets and social policy* (pp. 125–153). London: Macmillan.
- Bellmann, J. (2007). Das Monopol des Marktes – Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. *Berliner Debatte Initial*, 18 (6), 58–71.
- Benn, C. & Chitty, C. (1996). *Thirty years on: Is comprehensive education alive and well or struggling to survive?* London: David Fulton.
- Benz, A. (Hrsg.). (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Bogumil, J. (2004). Ansätze einer Evaluation von New Public Managementmaßnahmen in ausgewählten OECD Ländern. In K. Simon (Hrsg.), *Verwaltungen, Experten und Bürger im Reformprozess. Wirkungen und Evaluierung von Verwaltungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern* (S. 37–51). Baden-Baden: Nomos.
- Brown, G. (2004). *A modern agenda for prosperity and social reform*. London: Social Market Foundation.
- Carter, D.S.G. & O’Niel, M.H. (1995). *International perspectives on educational reform and policy implementation*. London: Falmer Press.
- Chitty, C. & Simon, B. (Eds.). (1993). *Education answers back. Critical responses to government policy*. London: Woburn.
- DCSF. (2007). *The children’s plan. Building brighter futures*. London: DfCLG.
- DCSF. (2008). *National challenge: A toolkit for schools and local authorities*. Verfügbar unter: <http://www.dcsf.gov.uk/publications/nationalchallenge/downloads/7715-National%20ChallengeWEB.pdf> [01.02.10].
- DCSF & Ofsted. (2009). *A school report card: Prospectus*. London: Crown Copyrights.
- DfES. (2006). *Priority review: Exclusion of black pupils ‘Getting it. Getting it right’*. Verfügbar unter: <http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/PriorityReviewSept06.pdf> [01.06.09].
- DfES & DWP. (2002). *Childcare in extended schools*. Nottingham: DfES.
- Equalities Review Panel. (2007). *The equalities review. Fairness and freedom: The final report of the equalities review*. Verfügbar unter: <http://archive.cabinetoffice.gov.uk/equalitiesreview/publications.html> [01.02.10].
- Feagin, J.R. & Booher Feagin, C. (1978). *Discrimination American style: Institutional racism and sexism*. Malabar: Krieger.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school. Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 89–112.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heiser, H. (in Druck). *Chancengleichheit durch ‚neue‘ Steuerung? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems*. München: Utz-Verlag.

- Herrmann, U.G. (2009). ‚Alte‘ und ‚neue‘ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter, & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 57–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HM Government. (2003). *Every child matters. Green paper*. Norwich: TSO.
- HM Government. (2004). *Every child matters: Change for children*. London: Crown Copyright.
- HM Government. (2008). *PSA Delivery Agreement 10 & 11*.
Verfügbar unter: http://www.commissioningsupport.co.uk/pdf/10_PSA%2011.pdf [01.07.09].
- Höhne, T. & Schreck, B. (2009). *Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS*. Weinheim: Juventa.
- Home Office. (2000). *Race Relations (Amendment) Act 2000*.
Verfügbar unter: http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2000/ukpga_20000034_en_1 [01.04.10].
- Hormel, U. (2007). *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Eine sozialwissenschaftliche Analyse von Begründungsproblemen pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lambrecht, M., Kotthoff, H.-G. & Maag Merki, K. (2008). Taktieren oder Öffnen? Die Pilotphase Fremdevaluation in Baden-Württemberg zwischen Entwicklung und Kontrolle – eine mikropolitische Prozess- und Ergebnisanalyse. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert, & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 279–292). Münster: Waxmann.
- Levin, H.M. (1991). The economics of educational choice. *Economics of Education Review*, 10 (2), 137–158.
- Lohmann, I. & Rilling, R. (Hrsg.). (2002). *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Magotsiu-Schweizerhof, E. (2000). Zur deutschen Debatte um die Schulautonomie und die Folgen für die Chancengleichheit von Migrantenkindern. In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch* (S. 225–255). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlangen und Techniken* (2. Aufl.). Weinheim: DSV.
- Munín, H. (2001). *Schulautonomie. Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Parsons, C., Godfrey, R., Annan, G., Cornwall, J., Dussart, M., Hepburn, S., Howlett, K. & Wennerstrom, V. (2005). *Minority ethnic exclusions and the Race Relations (Amendment) Act 2000*. London: DfES.
- Radtke, F.-O. (2000). Schulautonomie, Sozialstaat, Chancengleichheit. In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch* (S. 13–34). Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. & Weiß, M. (Hrsg.). (2000). *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee ‚Schulautonomie‘ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). School Choice – wer profitiert, wer verliert? In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 133–151). Opladen: Leske + Budrich.
- Strand, S. (2008). *Minority ethnic pupils in the longitudinal study of young people in England extension report on performance in public examinations at age 16*. London: DCSF.

- Streeck, W. (1999). Competitive solidarity: Rethinking the 'European social model'. In K. Hinrichs, H. Kitschelt, & H. Wiesenthal (Hrsg.), *Kontingenz und Krise: Institutionenpolitik in kapitalistischen und postsozialistischen Gesellschaften* (S. 245–261). Frankfurt a.M.: Campus.
- Swann, M. (1985). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. HMSO: London.
- Tikly, L. (2008). *On the nature of institutionalised racism: Towards the socially just school*. Paper presented at the AERA, New York.
- Tikly, L., Osler, A. & Hill, J. (2005). The ethnic minority achievement grant: A critical analysis. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 283–312.
- Tomlinson, S. (1998). New inequalities? Educational markets and ethnic minorities. *Race Ethnicity and Education*, 1 (2), 207–223.
- Vogel, R. (2006). *Zur Institutionalisierung von New Public Management: Disziplinardynamik der Verwaltungswissenschaft unter dem Einfluss ökonomischer Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, M. (1998). Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung. In R.K. v. Weizsäcker (Hrsg.), *Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens* (S. 15–47). Berlin: Duncker und Humblot.



Ausgewählte bildungspolitische Maßnahmen in Indien vor dem Hintergrund von Education for All

Constanze Berndt

Universität Rostock

Abstract

In India varied reform attempts and programs which pursue the aim for egalitarian and emancipatory elementary education can be identified in the past as well as in the present. How or whether a choice of these attempts is reflected in the educational practice and which determinants prevent an education for everybody presently, will be the central question of this article. This will be answered with recourse of literature studies as well as the results of a study realized in 2005 in Andhra Pradesh and West Bengal. National and international educational reformatory efforts, according to a result, will be of limited success, as long as they do not consider interpretation patterns specific for culture, in a decentralized and self-reflexive manner.

1. Einführung

Mit weltweit 117 Millionen schulpflichtigen Kindern bildet Indien die Weltspitze. Nach der 200-jährigen Kolonialzeit waren 61 % der Jungen und 25 % der Mädchen für einen Grundschulbesuch eingeschrieben. 13 % der gesamten Schülerschaft beendeten die 8. Klasse (vgl. Ramachandran, 2004, S. 32). Demgegenüber waren 2005 insgesamt 91 % der Jungen und 88 % der Mädchen der entsprechenden Alterskohorte an Grundschulen eingeschrieben (vgl. UNESCO Institute for Statistics, 2007).

In diesem Artikel sollen anhand ausgewählter Ergebnisse einer Mikrostudie mögliche Antworten auf die Frage gesucht werden, warum Indien dennoch bis heute als ‚Risikoland‘ beim Erreichen einer zeitgemäßen universalen Alphabetisierung gilt.

Die gegenwärtige Bildungssituation in Indien lässt sich ohne einen Rückgriff auf historisch-politische und historisch-soziale Linien nicht verstehen, der zunächst in zentralen Aspekten nachgezeichnet werden soll.

2. Historischer Rückblick

Bhimrao Ambedkar¹ (1891–1956) prägte den Terminus der *abgestuften Ungleichheit* im Hinblick auf die soziale Struktur der indischen Gesellschaft während der Kolonialzeit (vgl. Bellwinkel-Schempp, 2003, S. 4). Dieser lässt sich sowohl auf innerindische als auch auf extern-kolonialistische Aspekte beziehen, welche die Gesellschaft in hohem Maße schichteten. Die abgestufte Ungleichheit lässt sich auch im damaligen Bildungssystem aufzeigen.

Die intern-indischen Aspekte waren weitgehend gekennzeichnet durch eine historisch konservierte, esoterisch-exklusive und ständische Bildung (vgl. u.a. Deussen, 1923; Ghosh, 2002; Scharfe, 2002). Neben der zunächst vedischen und später der hinduistisch-brahmanozentrischen² Bildung, die heute im Allgemeinen die Konnotation von damaliger institutionalisierter Bildung bestimmen (vgl. u.a. Das, 1996; Ghosh, 2002; Kortenkar, 1982; Mazumder, 1992), entwickelten sich mit dem Ende der Epoche des alten Indien (ca. 1100 n.Chr.) asketische und egalitäre Reformbewegungen, buddhistische *Viharas* und Ordensschulen der *Jainas*³, in denen die stratifizierende Bedeutung der Kasten weitgehend an Bedeutung verlor und die sowohl *Sudras* als auch Frauen und Mädchen offenstanden. Das Unterweisungsmedium dieser Einrichtungen war die Muttersprache bzw. der Dialekt der jeweiligen Region und unterschied sich damit entscheidend vom exklusiven Sanskrit, welches in hinduistischen Lernstätten präferiert wurde. Egalisierend wirkten zudem simplifizierte spirituelle Lerninhalte, was, bis zur Übersetzung der vedischen *Sutras*⁴, eine ernste Konkurrenz zu den vedischen bzw. brahmanischen Schulen darstellte (vgl. Chamberlain, 1899, S. 15; Ghosh, 2002, S. 51; Scharfe, 2002, S. 163 ff.). Die aus der Übersetzung der *Sutras* resultierende Vereinfachung ist, bezogen auf das hinduistische Unterweisungssystem, als deutliches Zeichen für die hohe Inkorporations- und Anpassungsfähigkeit des Hinduismus zu deuten. Diese Fähigkeit wird auch während der muslimischen Ära im mittelalterlichen Indien sichtbar, indem sowohl die elementare als auch die höhere Bildung auch von Brahmanen frequentiert wurde und die Interessen der herrschenden Schichten der muslimischen Gemeinschaft und der drei ‚reinen‘ Klassen der *Arya* zu sichern vermochte. Generell verstanden es die Brahmanen durch die Sicherung ihrer Unverzichtbarkeit in verschiedensten sozio-religiösen Bereichen, ihre herausragende Stellung, die sie während der vedischen Zeit und der Epoche des klassischen Hinduismus innehatten, zu bewahren. Auch der Erhalt und die Neugründung hinduistischer Lernzentren sicherten quasi ihr Überleben und ihre Stellung in der muslimisch dominierten Gesellschaft des mittelalterlichen Indien (vgl. Ghosh, 2002, S. 217). Trotz der benannten, jedoch grundsätzlich nur punktuellen buddhistischen und jainistischen Egalisierungstendenzen innerhalb der Unterweisungsstätten war also insgesamt die Teilhabe an Bildung ein wesentliches in- bzw. exklusives Moment der ständischen Gesellschaft.⁵

Mit der Kolonialzeit trat ein neues Phänomen hinzu, welches das Bildungssystem nachhaltig prägte: Die konsequente Beförderung der Anglisierung der indischen Bil-

derungsschicht (zunächst der Kaufleute und der staatlichen Beamten, später auch anderer höherer Kasten) im urbanen Raum kann als zusätzliches Stratifizierungs- und Hierarchisierungsmoment der indischen Gesellschaft gesehen werden. Dieses entstand aus dem Interesse an der Aufrechterhaltung und der Funktionalisierung interner Unterschiede zum Zwecke der britischen Machtstabilisierung, welche die historische, esoterisch-exklusive Linie nicht ablöste, sondern ergänzte. Das von den Briten vorgefundene exklusive und elitäre Bildungswesen war somit hervorragend geeignet, um die Kolonialmacht zu etablieren, zu konsolidieren und auszuweiten. So unverständlich religiöse und soziologische Aspekte der indischen Gesellschaft für die Briten gewesen sein mochten, begünstigte und vereinfachte zunächst gerade die Kastenstratifikation die Verwirklichung kolonialistischer Interessen. Konsequenterweise zeichneten sich die extern-kolonialistischen⁶ Aspekte der Bildungspolitik durch die Beförderung einer elitären, anglizistisch-exklusiven Bildung bei gleichzeitiger Ignoranz gegenüber gesellschaftlichen Ungleichheiten aus.⁷ In diesem Sinne erfolgte die Anglisierung durch die Kolonialmacht Großbritannien im Zuge einer einseitigen Förderung der mittleren und höheren englischen Schulen, vornehmlich zum Ausbau bzw. zur Aufrechterhaltung des Verwaltungsapparates (vgl. u.a. Ghosh, 2000, S. 80; Hertz, 1932, S. 197; Rothermund, 2002, S. 59 f.) und damit zur Sicherung der kolonialen Macht. Dementsprechend wurde der Auf- und Ausbau eines leistungsfähigen elementaren Bildungsektors, vor allem für die rurale Bevölkerung, vernachlässigt.⁸ Das von den Briten eingeführte *grants-in-aid-system*⁹ wie auch die vielbeschworene *trickle-down-theory*¹⁰ konnten nicht greifen, weil der externe Einfluss auf die indische Gesellschaft vornehmlich durch die utilitaristische Kolonialpolitik geprägt wurde. Die indische Bildungsschicht war der exklusiven Bildungspolitik der Briten jedoch keineswegs passiv ausgesetzt. Sie selbst beförderte teilweise die Anglisierung der eigenen Reihen und bewies damit „Treue und Anhänglichkeit gegenüber den britischen Machthabern“ (Hertz, 1932, S. 199; vgl. Rothermund, 2002, S. 59 f.) und wiederholte aktive Offenheit und Inkorporationsfähigkeit für neue, in diesem Fall westliche und vorteilhaft erscheinende Werte.

3. Ausgewählte reformpädagogische Ansätze und bildungspolitische Maßnahmen

Im Zuge der Positionierung Indiens gegenüber der britischen Bildungspolitik und der Bildungsrealität entstanden ausgesprochen heterogene Ansätze, die sowohl befreiungs- als auch reformpädagogisch orientiert waren und systematisch zu den *reformpädagogischen Ansätzen aus dem Süden* zählen (vgl. Datta & Lang-Wojtasik, 2002).

Wie auch auf anderen Kontinenten wurde als verbindendes Ziel *self reliance*, die selbstverantwortliche Befreiung des Menschen, gleichermaßen als Ziel und als Voraussetzung gesellschaftlicher Entwicklung formuliert. Bildung, im engeren Sinne eine *functional literacy*, sollte hier als Werkzeug zum Aufschließen gesellschaftlicher

Wirklichkeiten in Form von Bewusstseinsbildung erfolgen (vgl. ebd.). Über die Reform eines kolonialistisch-utilitaristisch geprägten, weitgehend kulturell entfremdeten Bildungssystems sollte die Revitalisierung und Neudefinition kultureller Identitäten und eine damit verbundene Lösungssuche für die ‚historische Identitätskrise‘ (vgl. Heidrich, 1997) zwischen ‚westlichen‘ und ‚östlichen‘ Werten vorgenommen werden. Gemeinsames Ziel dieser heterogenen Reformbestrebungen war die Veränderung der persönlichen und gesellschaftlichen Realität durch eine egalitäre Bildung Aller.¹¹ Die Reformbestrebungen können in drei Kategorien subsumiert werden:

- (1) *Sozio-religiöse Reformansätze*, z.B. entwickelt von Swami Vivekananda (1863–1902) und Ram Mohan Roy (1772–1833), suchten eine geistig-kulturelle Erneuerung über die Synthese ‚westlicher‘ und spiritueller Aspekte und damit ein Gleichgewicht zwischen der materiellen und der spirituellen Entwicklung. Im Vordergrund standen hier somit die Persönlichkeitsbildung über eine inklusive, anti-privilegierte Bildung zum Erlangen menschlicher Perfektion, um Indien nicht nur geistig-kulturell zu erneuern, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes grundlegend zu reformieren (vgl. Chaube & Chaube, 2003, S. 74; Heidrich, 1997, S. 202; Hertz, 1932, S. 86; Vivekananda, 1993, S. 39).
- (2) Vertreter der *Bildung zum Weltbürgertum*, vornehmlich verkörpert durch Rabindranath Tagore (1861–1941), verstanden die selbst gegründeten Bildungseinrichtungen als Pilotprojekte, welche eine grundsätzliche Offenheit für die kulturelle und religiöse Vielfalt, eine konstruktive Kooperation zwischen den Nationen und der Synthese von Wissensbeständen befördern sollten. Tagore würdigte zwar den Beitrag der Briten für die Herausbildung eines ‚modernen‘ Indien, distanzierte sich jedoch klar vom westlichen Militarismus und Imperialismus sowie von hedonistisch-wertezersetzenden westlichen Tendenzen (vgl. Heidrich, 1997, S. 207 f.). Angestrebt wurde sowohl in theoretischen Entwürfen als auch in praktischen Unternehmungen die Einheit von regionaler Lebensnähe und Globalität (vgl. Tagore, 1918; Tagore, 1994).
- (3) Bal Gangadhar Tilak (1856–1920), Gopal Krishna Gokhale (1866–1915) und Mohandas K. Gandhi (1869–1948) sind beispielhaft als Urheber von Reformansätzen zu sehen, welche das Ziel der *nationalen Einigung und nachhaltigen Entwicklung* verfolgten. Im Zentrum dieser Ansätze stand die Suche nach politischer, ökonomischer, moralischer und sozialer Unabhängigkeit und die Nivellierung der zunehmenden Spaltung zwischen verarmender Peripherie und wachstumsorientierten Zentren über die rurale Entwicklung. Die Beförderung der jeweiligen Landessprache, Handwerke und einer integrierten Landwirtschaft können als wesentliche Inhalte dieser Bildungsansätze bestimmt werden (vgl. u.a. Fischer-Tiné, 2003, S. 338; Gandhi, 2001).

Die Forderung nach einer staatlich finanzierten, flächendeckenden und obligatorischen Elementarbildung¹² ist somit nicht britischen, sondern innerindischen Ursprungs, wur-

de jedoch von einem weltweiten Modernisierungsversuch der internationalen Reformpädagogik der damaligen Zeit beeinflusst und zudem durch die benannte exklusive koloniale Bildungspolitik und -praxis forciert. Sie wurde seit der Jahrhundertwende, etwa durch Gandhi und Gokhale, gefordert. Auf den daraus resultierenden Druck ist zurückzuführen, dass 1911 durch die Briten das *Department of Education* eingerichtet und 1912 in nordwestlichen Provinzen Indiens die kostenlose Schulpflicht eingeführt wurde. Auf der ersten nationalen Bildungskonferenz 1937 in Wardha wurden u.a. eine allgemeine kostenlose siebenjährige Schulpflicht, das Unterrichten in der jeweiligen Muttersprache, die produktive Arbeit als Inhalt schulischer Bildung und die Gleichheit aller Menschen, unabhängig von Klasse und Kaste, als Ziele formuliert (vgl. Lang-Wojtasik, 2002, S. 120). Im Jahr 1949 wurde unter der Leitung von Bhimrao Ambedkar eine siebenjährige Schulpflicht in die erste Verfassung Indiens aufgenommen, deren Realisierung innerhalb von 10 Jahren erfolgen sollte (vgl. Ramachandran, 2004, S. 32). Dass Ambedkar 1951 von seinem Amt als Justizminister zurücktrat, weil die hinduistisch-politische Führungsschicht nicht bereit war, seinen Forderungen nach sozialer und ökonomischer Gleichberechtigung aller Inder, insbesondere auch der *dalits*¹³, nachzukommen, verweist ebenso wie die fortlaufende Vernachlässigung elementarer Bildung unter Nehru (1889–1964) auf ein Netz von Faktoren, welche auch in Zukunft die breitenwirksame Umsetzung von Bildungsreformen verhinderten. In den folgenden Jahren wurden zwar immer wieder diverse nationale Aktionspläne und Richtlinien verabschiedet, deren Realisierungen jedoch nur von teilweisem Erfolg gekennzeichnet waren bzw. in zentralen Punkten scheiterten. Beispielhaft zu nennen sind hier die Empfehlungen der Kothari-Kommission (1964), die *National Policy on Education* (1986, 1992) und das in 12 Bundesstaaten veranlasste *District Primary Education Programme* (1991, 1994) (vgl. Ramachandran, 2004). Es bleibt abzuwarten, inwiefern das 2009 von der indischen Zentralregierung verabschiedete Gesetz über das Recht von Kindern bis zum 14. Lebensjahr auf eine freie und verpflichtende Schulbildung, welches erstmals rechtsverbindlich die indischen Staaten zu dessen Realisierung verpflichtet und 25 % der Kapazitäten privater Schulen für Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen reserviert (vgl. UNESCO, 2010, S. 204), erfolgreich sein wird.

Zusammenfassend können wir in historischer Linie zwei konträr verlaufende Bildungsauffassungen nachzeichnen: die horizontal-egalitäre und die vertikal-egalitäre.

Die Machtausübung erfolgt vertikal, also jeweils vom Zentrum zur Peripherie. Sie stellt die Quelle für strukturelle Gewalt bzw. soziale Ungerechtigkeit dar (vgl. Datta 1994, S. 86 ff.). In dem Sinne definierten bisher die Bildungseliten (die mit den ökonomischen Eliten identisch sind) die reale Bildungspolitik sowie die Inhalte von Bildung und entschieden damit weitgehend über die edukationale, soziale und ökonomische In- bzw. Exklusion. Somit wurde die von den Briten bereits vorgefundene und modifizierte edukationale Exklusivität und Selektionsstruktur von *den* indischen Bevölkerungsgruppen konserviert und weitergetragen, welche bereits vor und während

der Kolonialzeit davon profitierten (vgl. u.a. Borooah & Iyer, 2005, S. 1380 f.; Datta, 2004, S. 28; Ghosh, 2000, S. 182). Kritische Gegen- bzw. Alternativentwürfe strebten zwar eine die Unterschiede zwischen Eliten und Bevölkerung nivellierende, horizontale Inklusion mit dem Ergebnis der sozialen, edukationalen und ökonomischen Teilhabe an, konnten sich aber stets nur punktuell durchsetzen.

Die bisherige Dominanz des vertikal-elitären Bildungsansatzes und die Tatsache, dass in der Vergangenheit egalisierende bzw. inklusive Ansätze nicht breitenwirksam etabliert werden konnten, kann mit der Annahme, dass sich die beruflichen Chancen derer, die bislang für Bildung und Ausbildung privilegiert waren, verringern, sobald alle Menschen die gleichen Rechte und Chancen bekommen, ressourcentheoretisch begründet werden:

The notion that elementary education is a fundamental right is not accepted by all, at least not wholeheartedly. Some even perceive the universalisation of education as a threat to the opportunities of their own children. In their view, the role of the schooling system is to act as a 'filtering process', which picks the best and the brightest and helps them to realize their potential. If too many children get on board, the prospects of those who currently enjoy the privilege of good schooling facilities will be threatened (PROBE, 1999, S. 3).

Im Hinblick auf die historische Bedingtheit der Bildungsexklusion scheint der ressourcentheoretische Ansatz jedoch zu kurz zu greifen und ist durch den Einbezug regional sensibler¹⁴, kommunalistischer¹⁵, klassen- und kastenspezifischer Hintergründe zu erweitern.

Betrachtet man nun den gegenwärtigen internationalen, bildungspolitischen Kontext, lässt sich vor allem das *World Education Forum*, welches im Jahr 2000 in Dakar, Senegal, stattfand, hervorheben. Hier betonten die 164 teilnehmenden Regierungen sowie die Vertreter staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen, dass ohne die Gewährleistung einer universalen elementaren Bildung eine Armutsreduzierung und ein Abbau der Ungleichheiten innerhalb und zwischen den einzelnen Staaten nicht erfolgen könne. Die Ziele des *World Education Forum* von 1990 (Jomtien, Thailand) wurden weitgehend reformuliert, so z.B. die Einführung der universalen kostenlosen Schulpflicht (nun bis zum Jahr 2015), die Sicherung gleichberechtigter Bildungszugänge durch adäquate Lernbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen, der Abbau von geschlechtsspezifischen Diskriminierungen im Primar- und Sekundarschulbereich (bis zum Jahr 2005) sowie die Steigerung der Qualität der schulischen Bildung (vgl. UNESCO, 2001a, Art. 7). Um diese Ziele zu erreichen, verpflichten sich die Regierungen und Organisationen unter anderem, nationale und internationale politische Ressourcen zu mobilisieren, nationale Aktionspläne zu entwickeln, die Investitionen im Bereich der elementaren Edukation entscheidend zu erhöhen sowie die Professionalität und Berufsmoral der Lehrer zu steigern (vgl. UNESCO, 2001b, Art. 32).

Die Ansätze, eine Grundbildung für alle zu realisieren, seien mit Ansätzen des Armutsabbaus, der Einbeziehung von Eltern und Kommunen sowie diversen, auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Entwicklungsstrategien zu verbinden. Somit und im Hinblick

auf die oben genannten, übergeordneten Ziele der Erklärung *Education for All* (EFA) wird eine universale Bildung gleichermaßen als Mittel (im Sinne des Bezugs auf die allgemeinen Menschenrechte und auf die Kinderrechtskonvention) und als Zweck (im Sinne einer Funktionalisierung von Schulbildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation und Transformation) verstanden. Die politische Verantwortung wird bei den nationalen Regierungen angesiedelt, wenngleich nationale und internationale Nichtregierungsorganisationen sowie Netzwerke als Mitgestaltende des Programms verstanden werden. Ohne einen klaren politischen Willen und ohne eine transparente staatliche Bildungspolitik, so die Auffassung der Unterzeichner, wird das Ziel nicht zu erreichen sein. Die Finanzierung, die schätzungsweise 8 Milliarden US-Dollar pro Jahr erfordert, sei jedoch über die nationale Ebene hinaus, z.B. über spürbare Schuldenerlasse und die Beteiligung der Weltbank, auch in einem breiten internationalen Rahmen zu gewährleisten (vgl. UNESCO, 2001a, Art. 21, 2001b, Art. 82).

Das Konzept der EFA hat für diesen Artikel eine mindestens dreifache Relevanz:

- (1) *Schulbildung hat universale humanistische Ziele* zu verfolgen. Für den Einzelnen beinhalten diese Ziele unter anderem die Befähigung (Empowerment) zu gesellschaftlicher Teilhabe sowie die Möglichkeit der Entwicklung und Einbringung eigener Talente und Fähigkeiten. Diese auf das Individuum bezogenen Ziele münden in übergeordnete, gesellschaftliche Ziele und beziehen sich auf eine nachhaltige Entwicklung und Armutsreduktion, den Abbau von Ungleichheiten sowie die Eindämmung von nationalen und internationalen Konflikten. Die zentrale Dimension von Bildung ist in diesem Sinne sowohl aus individueller als auch aus gesellschaftlicher Sicht eine politische.
- (2) *Indien ist ein Unterzeichnerstaat von EFA*. Zudem wurde von Indien im April 1979 der Sozialpakt der Menschenrechte, im Dezember 1992 die Kinderrechtskonvention ratifiziert (vgl. FIAN-Gruppe Berlin, 2005). Diese Ratifizierung beinhaltet drei verschiedene Verpflichtungsebenen: die Verpflichtung, die Umsetzung des Kinder- und Menschenrechts¹⁶ auf Bildung zu respektieren (*respect*), zu schützen (*protect*) und zu gewährleisten (*fulfil*) (vgl. FIAN International & Bread for the World, 2004, S. 7). In Bezug auf die für die universale Elementarbildung relevanten Artikel bedeutet dies u.a., dass Indien keine Maßnahmen ergreifen darf, das Menschenrecht Recht auf Bildung zu verhindern. Somit wäre das Recht auf Bildung uneingeschränkt anzuerkennen. Weiterhin ist der Zugang zu staatlicher Bildung vor Übergriffen Dritter zu schützen. Das gilt vor allem in Bezug auf die Verpflichtung, die Privatisierung von Schulbildung zu kontrollieren und eine qualitativ hochwertige Bildung an allen staatlichen Schulen sicherzustellen (vgl. Datta, 2000, S. 1). Die Gewährleistungspflicht beinhaltet, dass das Recht auf elementare Schulbildung sicherzustellen ist und Maßnahmen zu ergreifen sind, den universalen Zugang zu dieser zu garantieren.

(3) *Indien gilt aus Sicht der UNESCO als ‚Risikoland‘*, da die Gefahr besteht, dass keines der Ziele von Dakar, auch nicht das Entwicklungsziel *Education for All*, bis 2015 erreicht wird (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2004, S. 7, S. 27; Watkins, 2000, S. 89). Nach jüngsten Prognosen und unter Beibehaltung gegenwärtiger Entwicklungstrends wird das Ziel bei etwa 81 Millionen Menschen nicht erreicht werden (vgl. UNESCO, 2010, S. 100 f.)

Als Fazit der bisherigen Ausführungen lassen sich exemplarisch sowohl historische als auch aktuelle befreiungspädagogische und bildungspolitische Grundsätze und Strategien hervorheben, welche eine horizontal-egalitäre Bildung unterstützen und darüber hinaus über Bildung auf Empowerment, eine nachhaltige Entwicklung Indiens, die Akzeptanz und Bejahung innerindischer kultureller Diversität sowie auf eine allgemeine weltgesellschaftliche Verantwortung und Entwicklung abzielen.

Obwohl die Alphabetisierungs- und Einschulungsquoten in Indien in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen sind, ist anzunehmen, dass sich die prinzipiellen Herausforderungen in den letzten 100 Jahren nicht grundlegend geändert haben. Diese Vermutung lässt sich vor allem im Hinblick auf die Elementarbildung formulieren. Indien hat nach wie vor eine der höchsten *Out-of-school-* bzw. *Drop-out-*Raten sowie eine der höchsten Kopplungen von Einkommen, Ethnie, Gender und Region sowie Bildung weltweit (vgl. ebd., S. 171 f.).

Insofern müssen dem Terminus der abgestuften Ungleichheit innerhalb der indischen Gesellschaft von Ambedkar als auch der von Asit Datta geprägten Begrifflichkeit der *zweigeteilten Bildung* (Datta, 2000, S. 1) theoretisch ungebrochene Aktualität attestiert werden.

Generell ist ein Defizit zu konstatieren, welches die schulische und schuladministrative Mikroebene im Hinblick auf Umsetzungslücken von EFA und deren spezifische Ursachen berücksichtigt (vgl. Ramachandran, 2004). An diesem Defizit setzte eine 2005 in Andhra Pradesh und West Bengalen durchgeführte, qualitativ-quantitative Mikrostudie im Rahmen einer Dissertation (vgl. Berndt, 2008) an, die nach konkreten und regionalen Ursachen für die Defizite bei der Realisierung von EFA suchte.

4. Momentaufnahmen – ausgewählte Ergebnisse der Mikrostudie

4.1 Zu den Untersuchungsregionen

Andhra Pradesh gilt im Vergleich zu anderen Unionsstaaten eher als orthodox bzw. stark traditionell bestimmt und wurde als einer von insgesamt zehn edukational rückständigen Unionsstaaten identifiziert (Ghosh, 2004, S. 120). Gleichzeitig wird er jedoch auch als ein Bundesstaat Indiens betrachtet, welchem es gelang, in der vergangenen Dekade die Prozentzahl der analphabetischen Menschen deutlich zu senken (vgl. Dubey, 2001, S. 9). *Andhra Pradesh* ist ein vergleichsweise bevölkerungsreicher Bun-

desstaat. Der Bevölkerungsanteil an *Schedules Casts* und *Scheduled Tribes*¹⁷ ist im innerindischen Durchschnitt verhältnismäßig hoch. Die Unionshauptstadt Hyderabad gilt, im Gegensatz zu vielen ländlichen Regionen, als dynamische und schnell wachsende ‚Megastadt‘. In vielen Wirtschaftszweigen, insbesondere in der Computer-, der Software- und der Dienstleistungsindustrie, sind hier exponentielle Wachstumsraten zu verzeichnen.

Der heute verhältnismäßig kleine Bundesstaat *West Bengalen*, insgesamt ebenfalls als edukational rückständig identifiziert (vgl. Ghosh, 2004, S. 120), wird im indischen Kontext häufig als der Unionsstaat der ‚Dichter und Denker‘ bezeichnet, in dem die kulturelle, künstlerische, revolutionäre und intellektuelle Avantgarde Indiens lebte bzw. lebt (vgl. Chatterjee, 2004, S. 17). Viele Bestandteile des indischen Nationalismus, auch die Forderung nach einer dezidiert nationalen, multi-religiös orientierten Geschichtsschreibung, haben hier ihren Ursprung (vgl. Fischer-Tiné, 2003, S. 274). Das wirtschaftliche und kulturelle Zentrum bildet Kolkata, ehemals Calcutta, welches als Stadt 1690 von einem britischen Händler gegründet wurde und der Sitz der britischen Ostindienkompanie war. Später diente Kolkata der britischen Kolonialmacht als Hauptstadt, bis diese 1912 nach Delhi wechselte. Es ist zu vermuten, dass die reale Bevölkerung, und damit auch der Anteil an Analphabeten und der nicht an Schulen eingeschriebenen Kinder, inoffiziell wesentlich größer als offiziell bekundet ist, da in West Bengalen, insbesondere in Kolkata, viele Migranten leben – kommend aus Bangladesh und verschiedenen ländlichen Regionen Indiens. Diese zu integrieren und sie bei der Führung eines menschenwürdigen Lebens zu unterstützen hat die seit 1977 regierende *Communist Party of India Marxist* (CPIM) bisher nicht vermocht. Die ländlichen Gegenden West Bengalens unterscheiden sich nicht wesentlich von denen Andhra Pradeshs. Die Bauern haben zunehmende Probleme, sich und ihre Familien zu ernähren, und wem es möglich ist, der versucht, in den Städten oder im Ausland Arbeit zu finden.

Die Einschulungsquoten in den beiden Untersuchungsregionen haben sich seit dem Ausgang der Kolonialzeit deutlich erhöht. Nach wie vor ist jedoch auch die *Drop-out-Quote*, also die Quote der Schulabbrecher, als sehr hoch einzuschätzen: 2001 beendeten in den beiden Untersuchungsregionen etwa 26 % der Schülerschaft die 8. Klasse (vgl. Dubey, 2001, S. 178). Wenngleich diese Zahlen auf die Quantität der offiziellen drop-outs schließen lassen, sind sie jedoch gegenüber anderen qualitativen Fragen, z.B. nach inoffiziellen *Stay-outs* (Schulfernbleibern), aussagearm. Zudem erlauben diese quantitativen Daten keine Aussagen zu qualitativen Parametern, etwa im Hinblick auf ungleiche Bildungszugänge, Diskriminierungen marginalisierter Bevölkerungsgruppen, die Unterrichtsqualität und die Lernergebnisse.

4.2 Zum Design der Mikrostudie

Den Fokus der Untersuchung bildete die Elementarbildung in ausgewählten Regionen Andhra Pradeshs und West Bengalens, welche einen Zeitraum von acht Jahren umfasst. Da insbesondere staatliche Schulen in Indien selten ‚integrierte Schulen‘ sind, die den gesamten Zeitraum der elementaren Edukation abdecken, sondern nach der 4. bzw. 5. Klasse ein Wechsel von der Primar- an die Sekundarschule erforderlich ist, war es innerhalb der durchgeführten Studie nötig, sich für eine der beiden Schulformen zu entscheiden. Die Wahl fiel deshalb auf den primären Sektor, da die ersten Schuljahre in entscheidendem Maße den Grad der Anschlussfähigkeit an weiterführende Schulen bestimmen. Außerdem wurde bei der Planung des Forschungsvorhabens aufgrund quantitativer Makrodaten davon ausgegangen, dass der Bereich der Primarschulen von einer sozioökonomisch heterogeneren Schülerschaft frequentiert wird, da hier die Quote der Schulabbrecher geringer als an den Sekundarschulen ist.

Die Auswahl der Untersuchungsgruppe für die vorliegende Mikrostudie erfolgte in zweierlei Hinsicht nach den Kriterien der maximalen Varianz bzw. Kontrastierung: Zum einen wurden sowohl Schulen in ländlichen als auch in urbanen Regionen, zum anderen sowohl staatliche als auch verschiedene private¹⁸ Schulen besucht. Die Schulauswahl repräsentiert damit sowohl typische als auch extreme Fälle (vgl. Flick, 2004, S. 260). Die untersuchte Gruppe teilt sich in drei Untergruppen: (1) in den Unterrichtsprozess bzw. in den Schulbetrieb involvierte Lehrende und Direktoren, (2) Administratoren, die innerhalb von Multiplikatorenfortbildungen bzw. auf der politisch-administrativen Metaebene tätig sind bzw. Experten¹⁹, welche wissenschaftlich zur Edukation in Indien arbeiten und (3) informelle Gesprächspartner mit differentem Bezug zum Bildungssektor. Die Untergruppen (1) und (2) interagieren miteinander entweder direkt oder indirekt in Form der Weitergabe politischer Beschlüsse, deren Umsetzung bzw. durch Lehrerfortbildungen und Schulevaluationen, während die informellen Gesprächspartner sowohl direkt als auch indirekt in die Elementarbildung in Indien involviert sind. Insgesamt wurden an staatlichen Schulen acht und an verschiedenen Formen privater Schulen sechs Interviews mit variierender Zahl an Interviewpartnern geführt. Trianguliert (vgl. Flick, 2004, S. 12) wurden diese Interviews mit acht Unterrichtsbeobachtungen, sieben Administratoreninterviews und acht informellen Interviews.²⁰

Als Erhebungselemente kamen über Pretests angepasste Interview- und Beobachtungsleitfäden mit kategorisierten und nicht kategorisierten Fragen zum Einsatz.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels eines dreistufigen Kategoriensystems (siehe Abb. 1), welches aus forschungsleitenden Hypothesen (vgl. Berndt, 2008, S. 109 f.) generiert wurde: die der Unterrichtsbeobachtungen anhand der Analyse-schwerpunkte (1) infrastrukturelle Ausstattung der Schule, (2) Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen des Unterrichts, (3) Methodische Aspekte des Unterrichts und (4) Interaktionsstrukturen zwischen den Beteiligten (vgl. Lang-Wojtasik, 2000, S. 266 f.).

Abbildung 1: Schwer- und Unterpunkte der Auswertung der Interviews mit den Lehrenden

<i>I: Berufsbiografische und berufliche Aspekte</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ausbildung/Fortbildungen – Einstellungsbedingungen – Gehälter und Nebentätigkeiten – Diskrepanz zwischen Ausbildungshintergrund und Tätigkeitsfeld
<i>II: Überindividuelle Aspekte</i>	
1. Angesprochene Schülerpopulationen, Zugangsbedingungen und deren Erreichbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> – prozentuales Verhältnis von Jungen und Mädchen – Anwesenheit der Schüler
2. Quantitatives Lehrer-Schüler-Verhältnis	
3. Schulbezogene Kosten und Vergünstigungen	
<i>III: Individuelle Maßstäbe und Bewertungen</i>	
1. Bildungsauffassungen/Bildungswerte	<ul style="list-style-type: none"> – Selbst- und Schülerbild – Bedeutung altindischer und kolonialer Aspekte der Bildungspraxis – Bedeutung Reformpädagogischen Bezugs zu EFA und staatlicher Bildungspolitik – Verhältnis von Quantität und Qualität innerhalb der Edukation – Bewertung des Verhältnisses staatliche/private Edukation – Grad der beruflichen Zufriedenheit und berufliche Zukunftswünsche
2. Bildungsziele	<ul style="list-style-type: none"> – (co-, extra- und über-)curriculare Ziele²¹ – didaktische Mittel/Methoden – Methoden der Leistungsevaluation
3. Gesellschaftsbezogene Positionierungen	

In einer anschließenden inhaltsanalytischen Interpretation konnten Bedingungsgefüge zwischen diesen Ebenen herausgearbeitet und verdeutlicht werden. Diese wurden weiterführend einer kontextanalytischen²² Interpretation unterzogen. Den Interpretationskontext bildeten zum einen Prämissen der qualitativen Sozialforschung im Kontext der Nord-Süd-Forschung (vgl. Berndt, 2008, S. 111 ff.), zum anderen ‚kollektive indische Deutungsmuster‘, die aus der analysierten Literatur generiert wurden (vgl. u.a. Assmann, 1988; Kakar, 1997; Sen, 2007; Tharoor, 2000). Sie sind in diesem Artikel bereits punktuell benannt worden: (1) Vielfalt und Varianz kultureller Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten, (2) soziale und gesellschaftliche Hierarchisierung, (3) Stratifikation der Gesellschaft und Kommunalismus.

4.3 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Die Ergebnisse der Mikrostudie sind komplex und verweisen auf ein multikausales Faktorennetz, das die Implementierung von *Education for All* im elementaren Bildungsbereich kennzeichnet. Folgend sollen ausgewählte Aspekte der jeweiligen Auswertungs- bzw. Interpretationsebenen dargestellt werden.

4.3.1 Zentrale Aussagen innerhalb der Interviews

Innerhalb des Interviewmaterials wird eine sehr große Varianz zahlreicher Analyse-kategorien sichtbar. Folgende Beispiele sollen das verdeutlichen:

(1) Der *berufliche Hintergrund* der befragten Lehrenden ist sehr heterogen und umfasst eine Spannweite von in Ausbildung befindlichen Volontärinnen und ‚Seiteneinsteigerinnen‘ bis zu postgraduierten Personen mit Lehrerausbildung. Insbesondere an ländlichen privaten Schulen in Andhra Pradesh und zwei von Nichtregierungsorganisationen finanzierten Schulen beider Bundesstaaten, die Kinder aus bildungsfernen Milieus adressieren, sind die Lehrenden nicht als solche ausgebildet. Die Ausbildungshintergründe variieren zwischen einem College- und einem mittleren universitären Abschluss, z.B. in Wirtschaft. Zum Teil absolvieren diese Personen ein zweijähriges, berufsbegleitendes *Distance-in-Service-Training*. An den besuchten privaten ruralen Schulen in Andhra Pradesh stammen mehrere Lehrende aus dem Bundesstaat Kerala, der als bildungsfortschrittlicher Bundesstaat Indiens gilt. Die Tatsache, dass sie in Andhra Pradesh arbeiten, begründen sie mit erlebter Arbeitslosigkeit in Kerala sowie dem Wunsch, in einer Stadt zu arbeiten.²³ Eine Lehrerin, die nach ihrem College-Abschluss als Sekretärin arbeitete, äußerte, dass sie für die Anstellung an einer Schule in Kerala nicht über den nötigen Abschluss verfügt.

Alle befragten Personen der urbanen und ruralen staatlichen Schulen haben nach ihrem College-Abschluss eine einjährige Ausbildung für Grundschullehrer (*Teachers Training Course*, TTC) bzw. den *Bachelor of Education* (B.Ed.) absolviert. Etwa 20 % der befragten Personen haben darüber hinaus einen postgradualen Abschluss, z.B. in Biologie. Einige der befragten Personen betonen, dass Lehrer staatlicher Schulen insgesamt besser ausgebildet seien als ihre an privaten Schulen arbeitenden Kollegen und dass nur derjenige, der keine Stelle an einer staatlichen Schule bekomme, eine private Einrichtung wählt.

Die Lehrenden der besuchten privaten urbanen Schulen in West Bengalen geben an, ausgebildete und staatlich zugelassene Lehrende zu sein und haben in einigen Fällen eine Postgraduierung, z.B. in Naturwissenschaft oder Wirtschaft. Die Direktorin einer urbanen privaten Schule in West Bengalen ist sowohl graduiert als auch postgraduiert und verfügt über europäische Auslandserfahrungen. An einer internationalen Privatschule in Hyderabad verfügen die Lehrenden über die Lehrerausbildung hinaus zumeist über eine drei- bis fünfjährige Berufserfahrung, die sie an anderen Schulen

gesammelt haben. Viele der Lehrenden dieser Schule haben eine zusätzliche spezielle fachliche Qualifikation, z.B. für Tanz, Drama oder Kunsthandwerk.

(2) Die Stellungnahmen zur Erreichbarkeit des Programms *Education für All* sind insgesamt ambivalent und regional verschieden. So sind die Befragten der staatlichen Schulen in Andhra Pradesh sowie die befragten Administratoren von einer Realisierung bis zum Jahr 2015 überzeugt bzw. mehrheitlich der Meinung, bereits jetzt die Zielmarke erreicht zu haben, da 99 % bzw. 100 % der Kinder an Schulen eingeschrieben seien. Vor allem die Lehrenden der privaten Schulen in Andhra Pradesh und der staatlichen und privaten Schulen in West Bengalen vertreten skeptische Positionen im Hinblick auf die Realisierbarkeit von *Education for All*. Begründend werden sowohl gesellschaftlich-politische Bedingungen wie starke inner- und internationale Migrationsbewegungen und die begrenzt belastbaren sozioökonomischen Hintergründe der Familien genannt. Gleichermaßen wird der Zusammenhang zwischen häuslicher Bildungsferne, ökonomischer Armut und mangelhaftem politischen Willen zur Veränderung als Hürde zur Umsetzung des Ziels gesehen. Die offiziellen Einschulungsquoten, so die Befragten dieser Schulen, bildeten die Realität im Hinblick auf Schulabbrecher und Schulfernbleiber nicht ab, darüber hinaus würden nicht alle Kinder in das Programm einbezogen. Ein Bildungsexperte schätzt das Programm *Education for All* als „bürokratie- und kapitalgeleitetes Programm“ ein. Die qualitative Erreichbarkeit des Ziels bis zum Jahr 2015 bezweifelt er, weil Schulbildung ein fortlaufender Prozess sei und sich die maßgebenden Parameter kontinuierlich verändern. Er fügt hinzu, dass sich seiner Schätzung nach in West Bengalen etwa 40 % der Kinder außerhalb von Schulen befinden. Diese Annahme begründet er damit, dass die Alphabetisierung, die bei 60 % liegt, die Zahl der Beschulungsquoten reflektiert.

Ein tendenziell homogenes Bild ergibt sich bei der Betrachtung folgender Punkte: (1) *Kosten des Schulbesuchs*: Wenngleich der Besuch einer staatlichen Schule, im Gegensatz zu dem einer privaten, keine Gebühren erfordert, fallen nach den Aussagen der Lehrenden an fast allen besuchten Schulen verdeckte bzw. indirekte Kosten für Verbrauchsmaterialien, Schuluniformen und gegebenenfalls die Verpflegung an. Wenngleich diese entsprechend der Region und der Schulform variieren, ist der Besuch einer staatlichen Schule also keineswegs kostenlos. Hinzu kommen Gebühren für Nachhilfeunterricht, der innerhalb der Untersuchungspopulation insbesondere von der Elternschaft staatlicher Schulen aufgebracht wird.

Die einzige Ausnahme bildet eine von einer Nichtregierungsorganisation getragene Schule in Andhra Pradesh, an welcher die Eltern für die Beschulung ihrer Kinder pro Monat 100,- Rs erhalten. Der Aussage einer Lehrerin einer benachbarten staatlichen Schule zufolge wechselten daher etliche ihrer Schüler, ungeachtet der angenommenen schlechteren Unterrichtsqualität, an diese Schule.

(2) *Korruption*: Die Zahlung von Bestechungsgeldern wird für allen Ebenen des privaten und staatlichen Bildungssektors beschrieben. Ein Direktor einer privaten Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs äußert:

Das ist eine private Schule. Ich kann derzeit nicht alle Ausstattungen gewährleisten, ich kann nicht alle Normen erfüllen. Waschräume zum Beispiel. Und deswegen muss ich sehr viel Geld bezahlen, sonst würde die Schule geschlossen werden. ... Stellen Sie sich vor: Ich gehe vor kurzem zum DEO²⁴, und unten am Eingang hängt ein Schild ‚Dieses Amt ist frei von Korruption‘. Und kaum mache ich die erste Tür auf, werden die Hände aufgehalten. Das können Sie sich gar nicht vorstellen. Das Wasser läuft so viele Stufen hinunter, dass unten nichts mehr ankommt (Direktor, Andhra Pradesh).

Neben dem Zahlen von Schmiergeldern an staatliche Behörden vonseiten privater Schulen werden die Veruntreuung von Geldern für das ursprünglich weltbank-, nun auch staatlich finanzierte *Mid Day Meal*, die Einstellung von Lehrenden an staatlichen wie privaten Schulen und zusätzliche Kosten für Eltern bei der Einschreibung ihrer Kinder an privaten Schulen beschrieben. Ein informeller Gesprächspartner betont in diesem Zusammenhang:

Natürlich [gibt es Korruption], jeder, der regelmäßig die Zeitung liest, wird das bestätigen! Seit die Bildung in Form von finanziellen Mitteln mehr Aufmerksamkeit erhält, hat sich das Szenario radikal verändert, ob in Form von Korruption bei der Berufung, bei der Veruntreuung von Geldern, im Prüfungssaal, beim Ausstellen falscher Zeugnisse, beim Verbreiten erfundener statistischer Daten, politischer Beeinflussung ... Ich könnte fortfahren, aber das ist eine widerliche Sache und ich beherrsche mich! (Bildungsexperte, West Bengalen).

(3) *Reformpädagogische Ansätze*: Gesellschaftskritische Bezüge und alternative Unterrichtsformen, für welche die Urheber reformpädagogischer Ansätze plädierten, sind den Aussagen der Lehrenden zufolge an nahezu keiner der besuchten Schulen relevant, wie folgende Interviewausschnitte belegen können:

Wissen Sie, heute haben wir Schulbücher, in denen alles steht. Das ist viel besser als raus zu gehen (Lehrerin, Andhra Pradesh).

Sie [die Reformpädagogen] waren sehr selbstlos. Das können wir nicht. Solche Personen sind selten (Direktor, Andhra Pradesh).

Eine Ausnahme bildet die von Tagore gegründete und im Rahmen der Arbeit besuchte Schule *Patha Bhavana*, wo durchaus eine punktuelle, teils noch lebendige Reflexion auf Tagores pädagogische Ideale und Visionen erfolgt. Aber auch hier betonen die Befragten zuungunsten von Flexibilität, Kreativität, Autonomie und Individualität die Dominanz einer lehrplanfixierten Verschulung und die museale Rolle der Schule für Besucher. Gleichzeitig resümiert ein Interviewpartner:

Nach dem ersten Weltkrieg gab es noch viele Reformpädagogen, aber wo sind sie hin? Wir sehen heute das Phänomen, dass es keine Reformpädagogen mehr gibt (Bildungsexperte, West Bengalen).

(4) Bei der Auswertung der *Auffassungen der Lehrenden zur Qualität von staatlichen und privaten Bildungsangeboten* ergibt sich ebenfalls ein tendenziell einheitliches Bild. Insgesamt wird, sowohl von den Befragten privater als auch staatlicher Schulen, die staatliche Grundschulbildung wesentlich defizitärer bewertet als die private. Diese Bewertung ist standortungebunden und, bis auf eine Ausnahme, schultypverallgemeinernd. Defizite staatlicherseits werden unter anderem in der hohen Quote an Schulabbrechern und -fernbleibern, der Bildungsqualität, der beruflichen Perspektive der Schüler, der Infrastruktur und Ausstattung sowie der Motivation und Zuverlässigkeit der Lehrenden gesehen. Von einer gravierenden, bildungspolitisch gewollten ‚Zukunftsexklusion‘ von Kindern benachteiligter Bevölkerungsgruppen spricht die Interviewpartnerin der ‚Alternativen Schule‘ in West Bengalen. Die Ex- bzw. Inklusionslinie zieht sie insbesondere entlang der Frage, inwiefern die Möglichkeit besteht, bereits in der Grundschule einen qualitativ wertvollen Englischunterricht in Anspruch nehmen zu können oder nicht:

Einst wurde damit aufgehört, Englisch zu unterrichten, bis zur fünften Klasse. Aber in unserer Kindheit haben wir es ab der ersten Klasse gelernt, A-B-C-D, wir haben das Alphabet parallel zu unserer Sprache gelernt und es gab kein Problem. In der gleichen Klassenstufe, kein Problem. Nun sagten sie [die Bildungspolitiker] ‚Sie sollen keine fremde Sprache lernen, sie sollen nur Bengali sprechen‘. Das ist dumm. Egal, wohin man geht, muss man Englisch sprechen. Das wissen sie. Alle diese Dinge passieren, und die Kinder derer, welche diese Dinge einführen, lernen an einer ‚English-Medium-School‘²⁵. Das ist so selbstsüchtig! Alle Stellen, im Job, in der höheren Bildung, sie können nicht teilhaben, sie sind frustriert. Sie haben Briefe an die Zeitungen geschrieben, dass sie keine Chancen haben. Und der Lehrplan ist auch sehr schwach; sehr schwach. Sie können nicht selbst schreiben! Sie können nicht schreiben! ... Nun sehen sie, dass es keine gute Entscheidung war und sie beginnen Englisch ab der ersten Klasse (Lehrerin, West Bengalen).

Eine Bildungsadministratorin aus West Bengalen betont zwar, dass die Elementarbildung „in den letzten Jahren besser geworden“ sei, ist jedoch der Ansicht, dass die staatliche Elementarbildung einseitig quantitativ orientiert ist und, im Gegensatz zur privaten, qualitativ ausgerichteten Schulbildung, lediglich eine Basisbildung darstellt. Sie beschreibt einen Trend, nach Möglichkeit die eigenen Kinder eher an eine private als an eine staatliche Schule zu geben:

Diese Tendenz vertieft die Lücke zwischen Arm und Reich. Insbesondere das Stadt-Land-Gefälle wird dadurch vertieft. Das ist ein Kreislauf. Die benachteiligten Menschen haben es sehr schwer, in den Hauptstrom der Gesellschaft zu kommen. Das hat viele Gründe – soziale, ökonomische und gesundheitliche (Administratorin West Bengalen).

Insbesondere die Befragten der ländlichen staatlichen Schulen in Andhra Pradesh heben jedoch die bessere Qualität staatlicher gegenüber privater Bildungsangebote hinsichtlich der Qualifikation der Lehrenden, der Unterrichtsführung in Kernfächern und der Ausstattung der Schulen hervor. Unabhängig von der realen Unterrichtsqualität sei jedoch der soziale Status eines Privatschülers höher. Als qualitätsmindernd werden,

damit verbunden, schlechtere berufliche Perspektiven, die aus dem Besuch staatlicher gegenüber privater Schulen resultieren, benannt.

(5) In Bezug auf subjektive Bildungsvorstellungen und -ziele wird ein überwiegend *apolitisches Bild* gezeichnet, innerhalb dessen emanzipatorisch-partizipative Perspektiven im Sinne der Welterklärung oder reformpädagogischer Ansätze bzw. bildungspolitischer Maßnahmen kaum eine Rolle spielen. Demgegenüber werden vorrangig kompetenzorientierte Bildungsvorstellungen geäußert, deren Anspruchsniveau mit dem Schulstandort, der Schulform und dem sozioökonomischen familiären Hintergrund korreliert. Eine Ausnahme bilden die Aussagen der Befragten der privaten internationalen Schule, hier wird als Bildungsziel die Orientierungs- und Lebensfähigkeit in der Weltgesellschaft benannt.

Insbesondere von Lehrenden staatlicher Schulen, urbaner privater Schulen und Bildungsadministratoren wird häufig die Verantwortung für Bildungsarmut im familiären Raum oder im Verantwortungsbereich von Nichtregierungsorganisationen verortet und die staatliche Beschulungsverantwortung für nomadisierende und in illegalen Slums und auf der Straße lebende Kinder abgelehnt.

4.3.2 Ausgewählte Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtungen legen ein Gefälle zwischen privaten und staatlichen ländlichen und privaten städtischen bzw. zwischen privat-elternfinanzierten und privat-NGO-finanzierten Schulen hinsichtlich der schulischen Infrastruktur, der Schüleranwesenheit, didaktisch-methodischer Aspekte und der fachspezifischen Kompetenzen der Lehrkräfte nahe. Insbesondere die privaten ländlichen Schulen erscheinen im Hinblick auf die genannten Defizite wesentlich heterogener als von einigen Gesprächspartnern dargestellt und fallen teilweise, vor allem in ruralen Gegenden, qualitativ hinter die staatlichen Schulen zurück.

Eine Ausnahme bildet in allen Punkten die staatliche ‚Alternative Schule‘. Der lebensweltliche Abstraktheitsgrad der beobachteten Unterrichtssituationen variiert teilweise erheblich. Von besonderer Abstraktheit sind die Unterrichtsverläufe an den staatlichen Schulen, den ländlichen privaten Schulen und der ‚NGO-Schule‘ in Andhra Pradesh, während die der ‚Internationalen Schule‘ und der ‚Alternativen Schule‘ vergleichsweise alltagsnah und lebensweltbezogen erscheinen.

Fast jede der beobachteten Unterrichtssituationen ist getragen von einer großen emotionalen Distanz und Hierarchie zwischen Lehrenden und Schülern. Eine zumindest stellenweise ausgewogene Kommunikation findet kaum statt.

Insbesondere an den staatlichen Schulen und einer ländlichen privat-NGO-finanzierten Schule in Andhra Pradesh fällt auf, dass die Lehrenden auf keine Kompetenzen zurückgreifen können, dem vermuteten hohen sonderpädagogischen Förderbedarf der Kinder entgegenzukommen, was deren Möglichkeiten der Teilhabe an Elementarbildung nachhaltig dezimiert.

Die Evaluation der Anzahl der fehlenden Schüler lag teilweise signifikant über der von den Lehrenden in den Interviews angegebenen Zahl. Die quantitativ höchste Abwesenheit von Schülern war an staatlichen und an privaten ländlichen Schulen sowie an der privat-NGO-finanzierten Schule in Andhra Pradesh zu verzeichnen.

Insbesondere sind die verschiedenen Qualitäten der Englischkompetenz der Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen hervorzuheben. Aus Kerala stammende Lehrende, die wegen ihrer vermeintlich guten Englischkenntnisse an privaten ländlichen Schulen eingestellt wurden und als ‚Werbefaktor‘ für die Schule dienen, standen im Vergleich hinter Lehrenden staatlicher Schulen zurück.

4.3.3 Inhaltsanalytische Dateninterpretation

Die inhaltsanalytische Dateninterpretation basiert auf der Auswertung und dem Vergleich des gesamten Datenmaterials und verweist beispielhaft auf folgende Faktoren, welche eine universale Elementarbildung in der Semantik der Welterklärung *Education for All* verhindern:

- (1) Die untersuchte Bildungsrealität verweist auf eine *extreme Differenziertheit der Schullandschaft und der jeweiligen Schulcharakteristika*, welche die Stratifikation und Hierarchisierung innerhalb der indischen Gesellschaft durch Kommunalismus und Kastenbezogenheit einerseits abbildet, andererseits reproduziert und die jeweilige berufliche Verantwortung begrenzt. Diese Partikularität steht dem universalistischen Prinzip der Welterklärung, aber auch nationaler Bildungsprogramme, diametral gegenüber.
- (2) Die staatliche Bildungspolitik wirkt, bezogen auf die untersuchten staatlichen Schulen, *direkt-homogenisierend*, da sich deren Angebote grundsätzlich an sozioökonomisch benachteiligte Kinder richten. Bezogen auf private Schulen wirkt sie gleichermaßen *indirekt-heterogenisierend*, da sich privatschulische Angebote bezüglich der angesprochenen Klientel, der jeweiligen Qualität von Bildung und den vorherrschenden Quantitäten stark unterscheiden. Unabhängig davon werden privatschulische Angebote im Allgemeinen höher bewertet als von staatlichen Schulen unterbreitete Bildungsarrangements.
- (3) Zahlreiche Gründungen von privaten Schulen, die Formen des Konkurrenzkampfes zwischen diesen Einrichtungen und die teilweise erheblichen verdeckten Gebühren, welche die Eltern hier entrichten müssen, können als Indiz für eine *Monetarisierung und Liberalisierung* der schulischen Bildung, die sich auf institutioneller, administrativer und familiärer Ebene ausdrückt, interpretiert werden. Die private Grundschulbildung wird in den untersuchten Regionen als Geschäftsfaktor betrachtet. Diese Kapitalorientiertheit verstärkt oben genannten Partikularismus, da sie sozioökonomisch benachteiligte Kinder nicht adressiert. Verschiedene nachgewiesene Facetten der Korruption, z.B. in Bezug auf das *Mid Day Meal*, Schulinspek-

tionen und Lehrereinstellungen sowie die Mittelentfremdung einiger Gelder von *Education for All* können als weiterer Beleg der Monetarisierung gewertet werden.

Die Überbewertung privatschulischer gegenüber staatlicher Grundschulbildung vonseiten der Öffentlichkeit, ungeachtet der tatsächlichen Bildungsqualität und der Ausbildungshintergründe der Lehrenden, kann ebenfalls die These der Monetarisierung stützen; Bildung scheint in diesem Zusammenhang nur dann wertvoll zu sein, wenn sie etwas kostet.

- (4) Das Datenmaterial verdeutlicht eine weitreichende *öffentliche Vernachlässigung elementarer Bildung*, z.B. über die einseitige Betonung quantitativer Parameter (z.B. der Einschulungsquoten) gegenüber qualitativen Aspekten (z.B. der Unterrichtsqualität). Da staatliche elementare Bildung besonders von Kindern mit sozio-ökonomisch benachteiligten Hintergründen in Anspruch genommen wird, sind gerade diese als Risikogruppen zu bezeichnen. Darüber hinaus wird in der Triangulation von Interviews und Unterrichtsbeobachtungen deutlich, dass insbesondere Kinder aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen gar nicht, unzureichend bzw. ziellos adressiert werden, diese also bisher nicht oder kaum von EFA-Geldern profitieren konnten. Staatlicherseits, so das Ergebnis der Interpretation der Interviews mit den Administratoren, wurde bisher keine nachhaltige Antwort auf die Zuständigkeit für besonders benachteiligte Kinder, z.B. Kinderarbeiter, Kinder ohne festen Wohnsitz oder unter der Armutsgrenze lebende Kinder, gesucht.
- (5) Das *unausgeglichene Verhältnis zwischen quantitativen und qualitativen Parametern*, welches in der Mikrostudie deutlich wurde, verweist auf ein weiteres Umsetzungsdefizit: Insbesondere an non-formalen und staatlichen ruralen Schulen werden Beschulungsquoten gegenüber der tatsächlichen Schüleranwesenheit überbewertet und täuschen damit über den tatsächlichen Grad der qualitätsdeterminierten Exklusion hinweg. Gleichermäßen wird an diesen Schulen tendenziell eine *minimalistische Definition von elementarer Bildung* deutlich, bei der ein basaler Kompetenzerwerb bezüglich der allgemeinen Kulturtechniken im Vordergrund steht. In diesem Interpretationskontext ist ebenfalls hervorzuheben, dass in nur wenigen formellen Interviews, weder mit den Administratoren noch mit den Lehrenden, gesellschaftliche Stellungnahmen vorgenommen bzw. bildungsbezogene Sachverhalte auf gesellschaftliche oder politische Dimensionen in Vergangenheit und Gegenwart bezogen werden.
- (6) Die hier beispielhaft zu konstatierende *intrapersonale Werteabstraktheit bzw. Wertediskrepanz* ist bei den befragten Administratoren in besonderer Weise hervorzuheben. In stärkerem Maße als bei den befragten Lehrenden tritt hier eine teils gravierende Diskrepanz zwischen dem offiziell formulierten Bildungsanspruch und der Bildungsrealität hervor, insbesondere im Hinblick auf die Auswirkungen staatlicher, bildungspolitischer Maßnahmen, z.B. dem *Mid Day Meal*, Multiplikatoren- und Lehrerfortbildungen, den Mütter-Lehrer-Vereinigungen, der Qualität des non-

formalen Sektors und Schulinspektionen. Selbst wenn von einigen befragten Administratoren stellenweise angemerkt wird, dass zu einer Realisierung von *Education for All* ein tiefgreifender Diskriminierungs- und Armutsabbau nötig ist, haben die Befragten keine Vorstellung davon, mit welchen Mitteln dies angestrebt wird bzw. angestrebt werden soll.

Der semantischen Reichweite des Bildungsverständnisses der Welterklärung in Bezug auf die Dimensionen Emanzipation, Empowerment und Partizipation kann im Hinblick auf diese Interpretationspunkte nicht entsprochen werden, da die untersuchte Bildungsrealität eine Kopplung von institutioneller Hierarchisierung und sozialer Stratifikation der Schülerschaft aufweist. Diese beiden Phänomene werden zum einen von sozio-ökonomischen, regionalspezifischen, infrastrukturellen und inhaltlichen Faktoren hervorgebracht, zum anderen manifestieren sie sich über diese. Davon ausgehend ist eine markante innergesellschaftliche Kluft zu konstatieren, die durch Elementarbildung und Institution bedingt wird. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die soziale Schichtung der Schülerschaft durch den Besuch einer privaten, staatlichen bzw. non-formalen Schule infolge der Höherbewertung privatschulischer Bildungsangebote gegenüber staatlichen, ungeachtet der hier teils geringeren Qualität. Beispielhaft sei hier nochmals die In- bzw. Exklusionslinie *Englisch* zu benennen, die zwar insbesondere an ruralen privaten Schulen durch das Unterrichten ab der ersten Klasse formal nachgezeichnet werden kann, durch mangelnde Englischkenntnisse der Lehrenden paradoxerweise praktisch nicht zum Tragen kommt.

Das Selbstbild der Lehrenden steht häufig im Widerspruch zur Realität und das gesellschaftliche Ansehen wird von den Befragten ausnahmslos losgelöst von den tatsächlich erbrachten Leistungen bewertet. Dementsprechend werden die benannten Defizite in der staatlichen Grundschulbildung, insbesondere von den an staatlichen Schulen Lehrenden, nicht auf personale Komponenten bezogen, sondern ausschließlich externalisiert, und es wird nicht davon ausgegangen, dass eine individuelle Einflussnahme auf diese Defizite möglich ist.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Uneingelöstheit der staatlichen Gewährleistungspflicht auf eine qualitativ gute Elementarbildung die Entwicklung eines vielschichtigen privaten Bildungssektors bewirkt. Auch die teilweise gravierenden qualitativen Unterschiede zwischen den non-formalen Schulen, deren Angebote sich an Kinder aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen richten, verdeutlichen, dass auch diese ‚Gruppe‘ nicht homogen ist, sondern ebenfalls hierarchisiert wird und milieuspezifischer Betrachtung bedarf. Im Übertrag dieser Aussagen scheint ein Rückschluss auf eine hierarchisierende und schichtenreproduzierende Bildungspolitik zulässig.

4.3.4 Elemente der kontextanalytischen Dateninterpretation

Die untersuchte *Bildungsrealität* kann in zweierlei Hinsicht als tendenziell vertikal-elitär strukturiert bezeichnet werden: Zum einen entsprechen weder die Gespräche mit

den meisten Lehrenden noch mit den Administratoren der innerhalb der Welterklärung zu konstatierenden horizontal-egalitären Bildungsauffassung, da die abgestufte Ungleichheit innerhalb der Elementarbildung nicht oder nur punktuell aus dem Kontext der historisch determinierten, gegenwärtigen Machtproduktion heraus bewertet wird. Andererseits lassen auch die Unterrichtsbeobachtungen auf einen kommunalistischen *in- und outgroupism* schließen, der letztlich eine Perspektive auf die indische multi-ethnische Gesellschaft abbildet. Hier lassen sich Rückschlüsse auf eine subtile, zweifache Fortführung historischer Bildungsexklusivität, der althinduistischen wie der britisch-kolonialen, ziehen, deren zentrales exkludierendes, kulturelles Kriterium nach wie vor die Sprache (zunächst Sanskrit, dann und seit dem Englisch) ist.

Indien ist bekanntermaßen ein Vielvölkerstaat. Die u.a. von Kakar (1997) und Tharoor (2000) beschriebene Hierarchisierung und Stratifikation der Gesellschaft sowie der damit verbundene, spezifische Kommunalismus bzw. *groupism* ist in der untersuchten Bildungsrealität unabhängig von der jeweiligen Region klar nachzuzeichnen und begrenzt praktisch die Verantwortungsbereiche gegenüber den Angehörigen der Eigen- und der Fremdgruppen. Mit der von Kakar (1997) hervorgehobenen starken Kontextgebundenheit des Verhaltens vieler Inder – öffentlich versus privat bzw. nationalstaatlich versus kollektiv – aber auch additiv mit spezifischen Bedingungen der sozialwissenschaftlichen Nord-Süd-Forschung kann das der Bildungsrealität häufig widersprechende Antwortverhalten der offiziellen Gesprächspartner begründet werden. Sowohl diese Kontextualität als auch die spezifische Gesellschaftsstruktur sind mögliche Indizien für die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Reformansätzen und deren Umsetzung.

5. Konsequenzen

Sowohl in indisch-nationalen als auch in internationalen Bildungsreformprogrammen liegen vielfältige Potenziale, die nach wie vor exkludierende Bildungswirklichkeit zu verändern. Gleichmaßen zeigen die Ergebnisse der Studie eine gegenwärtige, strukturelle Veränderungsresistenz in Hinblick auf historisch und gesellschaftlich begründete Bildungsbenachteiligungen auf.

Für eine Annäherung an das Ideal *Education for All* in der Semantik der internationalen Debatte wären aus meiner Sicht folgende weiterführende Konsequenzen nötig:

- (1) *Eine grundsätzliche definitorische Erweiterung des Terminus ‚Elementarbildung‘*: Durch minimalistische Begriffsfassungen und entsprechende praktische Umsetzung werden Diskriminierungen und Exklusionen reproduziert. Elementarbildung müsste in diesem Kontext über eine höhere Sensibilität gegenüber qualitativen Fragen (z.B. der Unterrichtsqualität, der Lebensnähe und der Erreichbarkeit der Kinder) als Mittel für Capabilities im Sinne von Martha Nussbaum und Amartya Sen, nicht als Selbstzweck, verstanden werden. Die Erfolgsmessung für die Realisierung von

Education for All wäre insofern an *capability-indicators*, nicht ausschließlich an unhinterfragte Beschulungs- und Alphabetisierungsquoten, zu binden. Die diesbezügliche Hauptverantwortung dafür trägt der Staat, hier Indien. Für den Abbau von Benachteiligungen ist eine öffentliche Aufwertung der Angebote des staatlichen Bildungssektors gegenüber privaten Angeboten unerlässlich. Eine entschlossene Kooperation mit leistungsfähigen Akteuren verschiedener Ebenen, z.B. Nichtregierungsorganisationen und der Elternschaft sowie schulischer politischer Basisarbeit, um gruppenbezogenen Vorurteilen und Stigmata entgegenzuwirken, wäre dabei gewinnbringend. Ohne derartige Bemühungen scheinen bildungspolitische Maßnahmen, wie die Quotierung von 25 % der Kapazitäten an privaten Schulen für Kinder aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen, nicht zu greifen. Die Zitate zweier Mädchen im EFA-Report 2010 legen diese Vermutung zumindest nahe: „The higher-caste students tell us that we smell bad,‘ one girl said. Another added, ‚The ridicule we face prevents us from coming to school and sitting with higher-caste children“ (UNESCO, 2010, S. 171).

- (2) *Emanzipatorische Politisierung von Bildung*: Der häufig formulierten These, dass *Education for All* ein Schlüssel für Entwicklung ist und zur Überwindung von Armut beiträgt, muss die Frage vorausgehen, von *welcher* Schulbildung und *welcher* Entwicklung wir sprechen. Wenn Bildung als Mittel zum Zweck verstanden wird, z.B. für individuelle Entscheidungsfreiheit und Mündigkeit, müssen die Ursachen für Exklusionen benannt und adressiert werden – über Bildung, Bildungspolitik und Wissenschaft. Wird dies unterlassen, bleibt Bildungsgerechtigkeit eine Utopie. In Indien existiert, wie der historische Exkurs zu Beginn dieser Ausführungen nahelegt, ein reicher Fundus an reformpädagogischen Ideen. Diese im Kontext der Gegenwart zu reinterpreten und für die Bedürfnisse der Bildungspraxis aufzuschließen, wäre außerordentlich gewinnbringend.
- (3) *Weder Über- noch Unterbewertung kultureller Deutungsmuster bzw. Identitäten*: Die Ergebnisse der Mikrostudie verweisen auf eine doppelte historisch-kulturelle Blindheit im Hinblick auf die Realisierung von *Education for All* sowohl im nationalen als auch im transnationalen Kontext. Daher scheint eine Berücksichtigung nationaler und historischer Bedingtheit von Bildung und dieser zugrunde liegenden Theorien im Rahmen von Weltprojekten durch dezentrale, interdisziplinäre Mikrostudien und dezentrale Basisarbeit notwendig, wie auch Fritz Reheis (2004, S. 12) festhält: „Das Bildungsverständnis des entwickelten Nordens der Welt schickt sich an, die Weltbildung anzuführen und ignoriert dabei systematisch historische und kulturelle Kontexte von Bildungstheorie und Bildung“. Diese Aussage wäre auch auf die Frage von UNESCO Institute for Statistics (2007) im *Survey of Primary Schools* nach den Gründen für die mangelnde Qualität eines Bildungssystems zu entgegnen. Die Antworten sind eben nicht vordergründig in den Einzelschulen über das Schulmanagement, die Unterrichtsstile und die schulische Infrastruktur zu

suchen, wie es von dieser Institution vorgenommen wird, sondern über weitergehende gesellschaftliche Verfasstheiten, das kulturelle Bewusstsein und die damit verbundene Reproduktion von Macht und Elite. Insofern ist den Ergebnissen der Mikrostudie ein exemplarischer Stellenwert, nicht nur für Länder des Südens, beizumessen.

Anmerkungen

1. Ambedkar, sogenannter ‚Kastenloser‘, war Repräsentant der *dalit*-Bewegung. Er vertrat eine kritische Position gegenüber dem Hinduismus und war damit ein bedeutender Kontrahent Gandhis. Ambedkar war maßgeblich am Entwurf der indischen Verfassung beteiligt und wurde 1947 zum ersten Justizminister des unabhängigen Indiens ernannt. Kurz vor seinem Tod konvertierte er zum Buddhismus.
2. Brahmanozentrische Bildungsangebote richteten sich vor allem an die männlichen Angehörigen der *Brahmanen* (Priester), aber auch der *Ksatriya* (Krieger) und der *Vaisya* (Händler). *Sudras* (Handwerker, Bauern) waren hier weitgehend ausgeschlossen.
3. Der Buddhismus geht auf den Stifter Siddhartha Gautama Sakya, der Jainismus auf Vardhamana Mahaviras zurück. Beide entstammten ursprünglich der Kaste der *Ksatriyas*. Beide Religionen entstanden etwa im sechsten Jahrhundert v.Chr. Der Buddhismus war die dominierende Religion Indiens für nahezu 1000 Jahre (vgl. Sen, 2007, S. 17).
4. *Sutras*, z.B. die *Kalpasutras*, die *Srautasutras* und die *Dharmasutras*, sind Leitfäden oder Kompilationen der religiösen vedischen Literatur (vgl. Michaels, 1998, S. 71).
5. In der hier ausgewerteten Literatur sind Ausnahmen belegt, so boten islamische *Madrasahs* unter der Herrschaft von Akbar (1542–1605) auch kostenlosen Unterricht für Arme und Bedürftige an. Diese Bildungspolitik wurde jedoch mit Aurangzeb (1618–1701) nicht weiterverfolgt (vgl. Ghosh, 2002, S. 171). Gleichmaßen wird über Tänzerinnen (Devadasi), die ebenso Kurtisanen waren, berichtet, dass sie durchgängig eine systematische Erziehung und Bildung empfangen. „Sie mussten den Mann durch ihren Geist fesseln können“ (Hertz, 1932, S. 42).
6. Auch vor der Kolonialzeit kann selbstverständlich zu keinem Zeitpunkt von einem ‚reinen indischen‘ Subklima gesprochen werden. So verweist Ghosh u.a. auf die Griechen unter Alexander des Großen, die Hunnen, die über viele Jahrhunderte einflussreichen Muslime, zu Beginn der Ostindischen Kompanie auch die Portugiesen, Holländer und Franzosen, welche im materiellen und geistigen Austausch mit Teilen der indischen Gesellschaft standen (vgl. Ghosh, 2002, S. 121).
7. Hier ist eine Parallele zur Bildungspolitik im ‚Mutterland‘ zu betonen, die von einem grundsätzlichen Glauben an eine vom Einzelnen zu verantwortende soziale Mobilität ausging. Diese Annahme war jedoch letztlich ein sozialdarwinistisches Alibi für die staatliche Akzeptanz ungleicher Bildungschancen, welches auf der Furcht vor den Konsequenzen staatlich forcierter Chancengerechtigkeit gründete und bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges nachzuzeichnen ist (vgl. Wardle, 1975, S. 14).
8. So, wie die Elementarbildung der ruralen Bevölkerung während der Fremdherrschaft vernachlässigt wurde, war es nicht im Interesse der Briten, den agrarischen Sektor, von dem zum Zeitpunkt des Zensus 1921 70 % der indischen Bevölkerung lebte (vgl. Hertz 1932, S. 175), durch eine Landreform zu entwickeln (vgl. Datta, 1994, S. 148). Eine entscheidende Auswirkung dieser beiden Phänomene britischer Kolonialpolitik war die fortschreitende Verarmung der ruralen Bevölkerung. Trotz des Bewusstseins darum aufseiten der Briten waren die Investitionen und Reformversuche auf diesem Sektor halbherzig und nicht nachhaltig. Ebenso wurde die präkoloniale Marginalität der Mädchenbildung vonseiten der Briten nicht in Frage gestellt, sondern aufgrund

- potenziellen Konfliktpotenzials und zusätzlicher Kosten als weitgehend belassenswert erachtet (vgl. Hertz, 1932, S. 181).
9. Das *grants-in-aid-system*, orientiert an Großbritannien, legte unter staatlicher Finanzierungsbeihilfen eine besondere Verantwortung für die Gründung und Führung von Bildungsinstitutionen in private, in diesem Fall indische Hände. Für die Briten hatte dieses System zweierlei Vorteile: Zum einen konnte ein wesentlicher Teil der Verantwortung für die Bildung der indischen Bevölkerung abgegeben werden, zum anderen konnten hier erhebliche Kosten gespart werden. Insbesondere für die Elementarbildung hatte diese Tatsache nachhaltige Auswirkungen: Die lokalen Behörden, denen die Einrichtung von ‚grants-in-aid-schools‘ oblag, waren aufgrund der großen und dezentralisiert lebenden Bevölkerung schlicht überfordert (vgl. Ghosh, 2000, S. 96).
 10. Die *trickle-down-theory* bezeichnet hier die Selbstregulation gesellschaftlicher Mechanismen. Sie geht davon aus, dass benachteiligte Bevölkerungsschichten auch ohne politische Interventionen von punktuellen Investitionen, hier im Bildungsbereich, profitieren.
 11. Wenngleich einige dieser Ansätze als elitär gelten, z.B. Tagores Schule *Patha Bhavana*, sollten sie eine Strahlkraft auf andere Teile Indiens ausüben.
 12. Anders als im angloamerikanischen Raum, in dem *elementary education* den vorschulischen Bereich anspricht, ist hier und in Indien die schulische ‚Grundbildung‘ bis zur 8. Klasse gemeint.
 13. Wörtlich: Benachteiligte, Bezeichnung für ‚Kastenlose‘, die aus dem Varna-System ausgeschlossen sind.
 14. Hier sind regionale Unterschiede zu betonen: Sowohl in Himachal Pradesh als auch in Kerala und Mizoram ist eine universale Elementarbildung nahezu verwirklicht. Dem *Education Performance Index* folgend wäre Kerala in der Nähe der Spitze, an zwölfter Stelle mit Südkorea, wohingegen Bihar Platz 100 einnehmen würde, welches dem viertletzten Platz entspricht (vgl. UNESCO, 2010, S. 100; Watkins, 2000, S. 166). Das wird auf eine vorausschauende, Gender-sensible und entschlossene Bildungsplanung, auf tatsächliche Kostenlosigkeit des Schulbesuchs und auf vergleichsweise hohe staatliche Ausgaben im primären Bildungssektor sowie ein historisch zurückzuverfolgendes Interesse der Herrscher an der Bildung bzw. Aufklärung der Landesbevölkerung zurückgeführt (vgl. Sen, 2000, S. 2, Watkins, 2000, S. 308).
 15. Dem Terminus Kommunalismus kommt in diesem Zusammenhang eine spezifisch indische Bedeutung zu. Er ist eher ein kollektives Phänomen, da er politische, wirtschaftliche und religiöse Aspekte verschiedener indischer Volksgruppen umfasst und somit entsprechende Gruppenzugehörigkeiten klar umreißt. In dieser Konnotation bedingt der Kommunalismus ein an den Interessen der eigenen Volksgruppe orientiertes und gruppenegoistisches Verhalten (vgl. Kakar, 1997, S. 13).
 16. Das universale Recht auf Bildung wird sowohl als eigenständiges Menschenrecht als auch als Instrument verstanden, den anderen Menschenrechten zur Geltung zu verhelfen. Es wird somit zu den *Empowerment Rights* gezählt.
 17. In der Verfassung Indiens sind bestimmte, historisch benachteiligte Kasten und Stämme als *Scheduled Casts* und als *Scheduled Tribes* (SC/ST) gelistet. Insgesamt umfassen die SC/ST etwa 24 % der indischen Bevölkerung. Seit 1980 sind weitere Bevölkerungsgruppen, die sogenannten *Other Backward Classes* (OBCs) in das indische Gleichberechtigungsprogramm einbezogen worden. Die OBCs, welche aus der unteren Mittelschicht stammen, umfassen ebenfalls ca. 25 % der indischen Bevölkerung. Im Sinne einer angestrebten Gleichberechtigung sind für diese Bevölkerungsgruppen u.a. Parlamentssitze, andere öffentliche Ämter in staatlichen Bildungseinrichtungen reserviert. Die Quote der reservierten Arbeitsplätze auf Bundesebene liegt bei fast 50 %, in einigen Bundesstaaten ist sie höher (vgl. Tharoor, 2000, S. 154 f.).
 18. Hier sind sowohl private Schulen im ländlichen als auch im urbanen Raum gemeint, die sowohl im elitären als auch im ‚Low-fee-Sektor‘ sowie im dazwischen befindlichen Mittelfeld anzusie-

deln sind. Einer der ausgewählten staatlichen Schulen kommt ein besonderer Status zu, da sie ursprünglich als reformpädagogisch orientierte Modellschule in privater Trägerschaft gegründet wurde, seit der politischen Unabhängigkeit Indiens jedoch staatlich verwaltet wird. Da offiziell der inhaltliche Bezug zum Gründer betont wird, soll sie im Folgenden ‚alternative Schule‘ genannt werden.

19. Der Begriff Experte wird nicht ohne Zweifel verwendet. Er impliziert nicht, dass Lehrende, Direktoren, Administratoren und informelle Gesprächspartner keine Experten sind. Der Begriff bezieht sich hier zwecks deutlicherer Abgrenzung auf Personen, die sich mit verschiedenen Aspekten von Bildung auf einer wissenschaftlichen Metaebene auseinandersetzen.
20. Nicht an allen Schulen, an denen Interviews durchgeführt wurden, wurden Unterrichtsbeobachtungen gestattet. Die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen in diversen Fächern und Klassenstufen hatten eine Dauer von drei Unterrichtsstunden bis zu einem Schultag.
21. Innerhalb der Befragung und Auswertung des Datenmaterials wurden kurzfristige Ziele (Outputs) und langfristige Ergebnisse der Edukation unterschieden. Die Ziele sind mittels curriculärer (lehrplanbezogener) und cocurriculärer (lehrplanunterstützender) Lehrinhalte und Methoden, z.B. themenzentrierter Schülerwettbewerbe, zu erreichen. Extracurriculare Aktivitäten (z.B. soziales Engagement, das Spielen eines Musikinstruments) sind als Schnittstelle zwischen Zielen und Ergebnissen bzw. zwischen curricularen und übercurricularen Zielen zu begreifen.
22. Unter Kontext werden hier in Anlehnung an Arnulf Deppermann Dimensionen des Sinns von Äußerungen verstanden, die nicht den unmittelbaren Gegenstand der Äußerung bilden, aber dennoch als Interpretationshintergrund einbezogen werden müssen, um Funktionen von Äußerungen und Motivationen nachvollziehbar zu machen (vgl. Deppermann, 1999, S. 62).
23. Wobei angemerkt sei, dass sich die Kleinstadt, in der die befragten Lehrer aus Kerala arbeiten, nicht in einer urbanen, sondern in einer ruralen Gegend Indiens befindet.
24. District Education Office – das staatliche Schulamt auf Distriktebene.
25. An diesen zumeist privaten Schulen ist die Unterrichtssprache in zentralen Fächern und ab der ersten Klasse Englisch.

Literatur

- Assmann, J. (1988). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bellwinkel-Schempp, M. (2003). Ein Ende der Diskriminierung ist nicht in Sicht. Dalits in Indien. *Solidarische Welt*, 181, 4–6.
- Berndt, C. (2008). *Universale elementare Edukation in Indien vor dem Hintergrund historisch determinierter Machtproduktion und kultureller Deutungsmuster. Eine empirische Mikrostudie in Andhra Pradesh und West Bengalen*. Rostock: Universität Rostock.
- Borooah, V. & Iyer, S. (2005). Vidya, Veda, and Varna. The influence of religion and caste on education in rural India. *The Journal of Development Studies*, 41 (8), 1369–1404.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (Hrsg.). (2004). *Bildung für alle. Gleichstellung der Geschlechter. Der Sprung zur Gleichberechtigung*. Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Chamberlain, W.I. (1899). *Education in India*. New York: Columbia University.
- Chatterjee, J. (2004). *Kolkata. The dream city*. New Delhi: UBS Publishers Distributors.
- Chaube, S.P. & Chaube, A. (2003). *Educational ideals of the great in India*. Hyderabad: Neelkamal Publications.
- Das, S.K. (1996). *The educational system of the ancient Hindus*. New Delhi: Gyan Publishing House.
- Datta, A. (1994). *Welthandel und Welthunger*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Datta, A. (2000). Zweigeteilte Bildung. *EPD-Entwicklungspolitik*, 17/18, 23–25.

- Datta, A. (2004). Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 3, 26–30.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Deppermann, A. (1999). *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deussen, P. (1923). *Das System der Vedanta. Nach den Brahma-Sutras das Baradayana und dem Kommentare des Cankara über dieselben*. Leipzig: Brockhaus.
- Dubey, S.N. (2001). *Education scenario in India – 2001. Based on the Preliminary Census Report of Government of India*. Delhi: Authorspress.
- FIAN-Gruppe Berlin. (Hrsg.). (2005). *Der Kampf um das Menschenrecht auf Nahrung in Indien*. Verfügbar unter: http://www.suedasien.net/themen/schwerpunkt0509_mr/fian_right-to-food.htm [25.07.07].
- FIAN International & Bread for the World. (Hrsg.). (2004). *Investigating some alleged violations of the human right to water in India*. Heidelberg: FIAN International & Bread for the World.
- Fischer-Tiné, H. (2003). *Der Gurukul Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation. Kolonialismus, Hindureform und ‚nationale Bildung‘ in Britisch-Indien (1897–1922)*. Heidelberg: Ergon.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gandhi, M.K. (2001). *Towards new education*. Ahmedabad: Navajivan Publishing House.
- Ghosh, A. (2004). Alternative schools and education guarantee scheme. In V. Ramachandran (Ed.), *Gender and social equity in primary education. Hierarchies of access* (pp. 120–142). New Delhi: Sage Publications.
- Ghosh, S.Ch. (2000). *The history of education in modern India*. New Delhi: Orient Longman Limited.
- Ghosh, S.Ch. (2002). *Civilisation, education and school in ancient and medieval India, 1500 B.C.–1757 A.D.* Frankfurt a.M.: Lang.
- Heidrich, J. (1997). Kulturvergleich im Prisma indischer Intellektueller des frühen 20. Jahrhunderts. In M. Brocker & H. Nau (Hrsg.), *Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs* (S. 191–214). Darmstadt: Primus.
- Hertz, G. (1932). *Das britische Erziehungswesen in Indien*. Berlin: Weidmann.
- Kakar, S. (1997). *Die Gewalt der Frommen. Zur Psychologie religiöser und ethnischer Konflikte*. München: Beck.
- Kotenkar, A. (1982). *Grundlagen hinduistischer Erziehung im alten Indien*. Frankfurt a.M.: Dipa-Verlag.
- Lang-Wojtasik, G. (2000). *Non-formal education (NFE) als Chance für und Zugang zu Bildung für sozial und gesellschaftlich benachteiligte Kinder – eine qualitative Untersuchung auf dem indischen Subkontinent*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hannover.
- Lang-Wojtasik, G. (2002). Gandhis Bildungsidee. In A. Datta & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten* (S. 109–131). Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Mazumder, N.N. (1992). *A history of education in ancient India*. New Delhi: Cosmo Publications.
- Michaels, A. (1998). *Der Hinduismus. Geschichte und Gegenwart*. München: Beck.
- PROBE. (Ed.). (1999). *Public report on basic education in India*. New Delhi: Oxford University Press.
- Ramachandran, V. (Ed.). (2004). *Gender and social equity in primary education. Hierarchies of access*. New Delhi: Sage Publications.
- Reheis, F. (2004). Käufliche Bildung. Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 27 (3), 9–13.

- Rothermund, D. (2002). *Geschichte Indiens. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Scharfe, H. (2002). *Education in ancient India*. Leiden: Brill.
- Sen, A. (2007). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München: Beck.
- Tagore, R. (1918). *Der Geist Japans*. Leipzig: Der Neue Geist-Verlag.
- Tagore, S. (Ed.). (1994). *Patha Bhavana. A poet's school. Proceedings of the seminar on 'Rabindranath's Philosophy of Education and Secondary Education'*. Santiniketan: Visva-Bharati Computer Centre.
- Tharoor, S. (2000). *Indien. Zwischen Mythos und Moderne*. Frankfurt a.M.: Insel.
- UNESCO. (Ed.). (2001a). *Dakar Framework for Action*. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml [24.4.08].
- UNESCO. (Ed.). (2001b). *Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action*. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml [24.4.08].
- UNESCO. (Ed.). (2010). *Global Monitoring Report*. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf> [25.06.10].
- UNESCO Institute for Statistics. (2007). *UIS Statistics in Brief*. Verfügbar unter: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=3560 [10.01.10].
- Vivekananda, S. (1993). *Vedanta. Ozean der Weisheit*. München: Otto Wilhelm Barth.
- Wardle, D. (1975). *English popular education 1780–1975*. London: Cambridge University Press.
- Watkins, K. (2000). *The Oxfam Education Report*. Bath: Redwood Books.



Empirische Bildungsforschung als bildungspolitische Anweisungs- und Legitimationsinstanz: Eine Streitschrift

Krassimir Stojanov

Universität der Bundeswehr München

Abstract

The text deals with current prominent writings in the cutting section of sciences, political discourse and media-coverage, which attend to apply outcomes of – mainly quantitative – empirical educational research on educational policy issues. In the style of a short polemical the author argues, that these writings convey a deficit oriented account on cultural plurality within public schooling. They contribute to the stigmatization of minoritized groups of students and at the same time they turn out to be of little use to inform educational policies to counteract exclusion effectively. The claim of the author is that one reason for that is that these works are themselves characterized by a monocultural attitude. Central features of the latter are a construction of non-dialogical arguments, a lack of critical reflexion on one's own premises, as well as a totalization of particular opinions and positions.

Spätestens seit der diskursiven Verbreitung der Ansätze der Wissenschaftssoziologie und des Pragmatismus wird Wissenschaft als eine soziale Aktivität aufgefasst – als ein Komplex von sozialen, lebensweltlich verwurzelten Praktiken, in denen unterschiedliche Deutungsmuster der Wirklichkeit und Denkschemata ihrer Akteure zum Ausdruck kommen. Wissenschaftliche Interpretations- und Denkschemata lassen sich unter anderem nach dem Kriterium unterscheiden, ob sie in sich geschlossen oder offen für Selbstproblematisierungen sowie für andere Logiken und Grammatiken der Wirklichkeitswahrnehmung sind. Falls diese Offenheit nicht gegeben ist, können wir bei wissenschaftlichen Erkundungen wie auch bei allen anderen lebensweltlich fundierten Handlungen und Positionen von einer monokulturellen Haltung sprechen.

Nach einer Formulierung von Giddens, die sich primär auf die nicht-reflexive Wiederholung von ritualisierten und habitualisierten Handlungen bezieht, können wir die monokulturelle Haltung als Beharren auf dem Verbleiben in der „einzigen Welt, die

wir kennen“, und als Vermeiden von „fremden Welten“ bzw. von fremden Weltperspektiven bezeichnen (vgl. Giddens, 1994, S. 73). Dabei ist die monokulturelle Haltung nicht nur einengend. Vielmehr ist sie auch ein Mittel der Herstellung von Hegemonie durch Exklusion von bestimmten Gruppen, die als ‚fremdkulturell‘ stigmatisiert werden. Dass dies gerade an Schulen in Deutschland besonders stark verbreitet ist, hat die kritische Migrationsforschung in den letzten Jahren überzeugend nachweisen können (vgl. Yildiz, 2010, S. 66–71).

Umgemünzt auf die soziale Praxis der Wissenschaft, die sich durch die Aufstellung von Behauptungen mit einem transkontextuellen Geltungsanspruch auszeichnet, den es argumentativ einzulösen gilt, konkretisiert sich die so skizzierte monokulturelle Haltung in drei zentralen Merkmalen, die eng miteinander zusammenhängen:

- (1) *Wissenschaftliche Argumente werden nicht-dialogisch aufgebaut*: Gegenargumente, reelle und virtuelle Kritiken an den eigenen Positionen und an ihren Begründungszusammenhängen sowie alternative Perspektiven zum Forschungsgegenstand werden nicht berücksichtigt. Dies mündet oft in die Ignorierung des wissenschaftlichen Diskussionsstands zu diesem Gegenstand.
- (2) *Die Prämissen dieser Argumente werden nicht problematisiert*: Vielmehr werden diese Prämissen meistens als selbstverständlich postuliert. Dabei stellt man sich in der Regel nicht die Fragen, ob diese Prämissen stichhaltig sind, ob sie eine Allgemeingültigkeit beanspruchen können, und wie sich die Argumentationsketten und die Behauptungen ändern würden, wenn man von Alternativprämissen ausgeht.
- (3) *Partikulare Meinungen und Positionen werden totalisiert*: Dies geschieht dadurch, dass gewonnene Einsichten nicht als Ausdruck von lediglich *möglichen* Perspektiven zum Forschungsgegenstand reflektiert und behandelt werden, sondern sie werden als Abbildungen der einzigen Wahrheit hochstilisiert, die sich ohne Weiteres in Handlungsrezepte für praktische Politiken übersetzen lassen (vgl. auch Stojanov, in Druck).

Ausgehend von diesen erkenntnistheoretischen Unterscheidungen greife ich in diesem Aufsatz die Frage auf, inwiefern aktuelle Bestrebungen, die Erkenntnisse empirischer Bildungsforschung politisch und für die praktische Gestaltung von Bildungsprozessen nutzbar zu machen, *von ihrer Strukturlogik her* selbst offen für kulturelle Pluralität sind.

Mit ‚empirischer Bildungsforschung‘ bezeichne ich jenen autonomen und zugleich interdisziplinären Wissenschaftszweig, der sich in Deutschland vor allem durch die Darlegung der Ergebnisse der internationalen, in methodischer Hinsicht quantitativ angelegten Schülerleistungsuntersuchungen wie PISA konsolidiert hatte. Bezeichnend für diesen Wissenschaftszweig ist, dass einige seiner prominentesten Vertreter ‚empirische Bildungsforschung‘ als unmittelbare Begründungsinstanz für konkrete bildungspolitische Maßnahmen betrachten und handhaben, wobei die politischen Vorschläge dieser Vertreter oft eine breite öffentliche Resonanz finden. Mehr noch, der

Verweis auf die empirische Bildungsforschung dient oft öffentlichkeitswirksamen wissenschaftspolitischen Akteuren als Begründung dafür, direkte bildungspolitische *Anweisungen* an politische Gremien und Instanzen zu formulieren.¹

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Feststellung, dass im Rahmen der politisch-öffentlichen Anwendung empirischer Bildungsforschung Fragen der kulturellen Pluralität eine bedeutende Rolle spielen. Aspekte der kulturellen Pluralität werden jedoch – so die Ausgangsthese – zumeist in einer reduktionistischen, defizitorientierten Art und Weise berücksichtigt. Durch die Konstruktion der Modellfigur von Schülerinnen und Schülern mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘ wird eine zumindest tendenziell bildungshemmende Differenz zwischen ‚familiärer Kultur‘ und ‚Mehrheitskultur‘ bzw. zwischen ‚Herkunftssprache‘ und ‚Verkehrssprache‘ behauptet. Dies hat zur Folge, dass der Bildungspolitik ausschließlich restriktive vor- und außerschulische Kompensationsmaßnahmen wie etwa Sprachtests nahegelegt werden, ohne die Frage zu berücksichtigen, wie Bildungsinstitutionen durch Missachtung und Stigmatisierung selbst Bildungsmotivation und Bildungserfolg der erwähnten Schülerinnen und Schüler behindern.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei prominente Schriften, in denen im unmittelbaren Rekurs auf Befunde der empirischen Bildungsforschung programmatische Vorschläge für die Gestaltung von Bildungsprozessen entwickelt werden, unter der Fragestellung analysiert, inwiefern diese Beispiele als spezifische Textgattung die Merkmale einer monokulturellen Haltung aufweisen. Es handelt sich hierbei zum einen um das bildungsökonomische Sachbuch Ludger Wößmanns ‚Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen‘ (vgl. Wößmann, 2007) und zum anderen um die Expertisen des Aktionsrates Bildung.² Aus Platzgründen liegt der Akzent auf dem Jahresgutachten 2007 des Aktionsrates zum Thema ‚Bildungsgerechtigkeit‘ (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007), da diese Schrift die Problematik der Gerechtigkeit im Bildungswesen aufgreift, welche in den letzten Jahren wie keine andere die bildungspolitische Diskussion in Deutschland prägte.

Inwiefern sind die eingangs genannten erkenntnistheoretischen Merkmale, die eine monokulturelle Haltung kennzeichnen – die *Abwesenheit von Dialogizität*, die *Dogmatisierung von Annahmen* und die *Totalisierung von partikularen Standpunkten* –, für die erwähnten prominenten Fallbeispiele aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung zutreffend?

1. Abwesenheit von Dialogizität in bildungspolitischen Expertisen der empirischen Bildungsforschung

Nach meinem Kenntnisstand findet sich kaum ein klareres Beispiel für Abwesenheit von Dialogizität in bildungspolitischen Expertisen, die sich dezidiert auf wissenschaftliche Befunde stützen, als das Jahresgutachten 2007 ‚Bildungsgerechtigkeit‘ des Ak-

tionsrates Bildung. Diese Abwesenheit von Dialogizität äußert sich allgemein ausgedrückt darin, dass die Autoren des erwähnten Gutachtens den gegenwärtigen Diskussionstand im Wissenschaftsdiskurs zur Gerechtigkeitskategorie schlichtweg ignorieren. Ausdruck dieser Tendenz ist insbesondere die Entgegensetzung von Gerechtigkeit und Freiheit, die die gesamte Argumentationslogik des Jahresgutachtens strukturiert. Hierzu ein besonders aussagekräftiges Zitat:

Bildungsgerechtigkeit wird grundsätzlich mit Freiheitseinbußen erkaufte. Die Freiheit derjenigen wird dabei eingeschränkt, die ein Gerechtigkeit förderndes Bildungssystem finanzieren und deshalb nicht frei über ihr Einkommen verfügen können. Aber auch bei den Empfängern von Gerechtigkeit fördernden Bildungsmaßnahmen sind Freiheitseinbußen unverzichtbar, insofern sie zum Beispiel nicht über die Verwendung ihrer Lebenszeit unbeschränkt verfügen können. Erhebliche Teile davon sind für fremd determiniertes Lernen und Üben einzusetzen. Dieses gilt allerdings für alle Teilnehmer des Bildungssystems. Es kann deshalb kaum deutlich genug betont werden, dass (Bildungs-) Gerechtigkeit als Mittel zur Herstellung von mehr Gleichheit in ständiger Konkurrenz zum Freiheitsgebot steht (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 21).

Indem der Grundsatz der Gerechtigkeit gegen den der Freiheit ausgespielt wird, wird eine argumentative Grundlage geschaffen, auf der sich restriktive Eingriffe des Staates in die vorschulische und in die familiär-sprachliche Sozialisation insbesondere von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ legitimieren lassen (vgl. ebd., S. 146). Mit der Entgegensetzung von Gerechtigkeit und Freiheit stellen die Mitglieder des Aktionsrates Bildung jedoch eine höchst umstrittene These auf, die zentrale theoretische Prämissen im internationalen Gerechtigkeitsdiskurs ignoriert. So zeichnet sich die inzwischen ‚klassisch‘ gewordene Gerechtigkeitstheorie von John Rawls, die die gegenwärtige Gerechtigkeitsdiskussion wie keine andere prägt, gerade dadurch aus, dass diese Theorie individuelle Freiheit bzw. individuelle Autonomie zugleich zur Grundprämisse bei der Begründung des Gerechtigkeitsbegriffs *und* zum Hauptmerkmal gerechter sozialer Verhältnisse erhebt. Die gesamte Argumentationsstruktur der Rawls’schen Gerechtigkeitstheorie gründet auf der Prämisse, dass alle Individuen das Recht haben, ihre Lebenspläne frei zu gestalten und zu verfolgen, und diese Struktur ist zentral auf die Frage ausgerichtet, nach welchen Prinzipien das gesellschaftliche Zusammenleben organisiert werden soll, damit alle Gesellschaftsmitglieder dieses Recht ausüben können (vgl. Rawls, 1975, S. 140–184). Nach Rawls zeichnet sich eine gerechte Gesellschaft eben *in erster Linie* dadurch aus, dass die größtmögliche Freiheit aller ihrer Mitglieder gewährleistet wird (vgl. ebd., S. 336).

Auch sämtliche anderen maßgeblichen gerechtigkeitstheoretischen Ansätze legen die Gewährung und Ermöglichung individueller Freiheit als übergreifendes Prinzip von Gerechtigkeit aus – und zwar unabhängig davon, ob diese Ansätze zum distributiven Paradigma (vgl. Dworkin, 2000), zum Anerkennungsparadigma (vgl. Honneth, 2004), oder zum ‚Capability Approach‘ (vgl. Nussbaum, 2006) zu zählen sind. So vertritt etwa Ronald Dworkin das Programm eines „starken ethischen Individualismus“

als Rahmen für eine zeitgemäße Gerechtigkeitstheorie. Demnach sind gerechte soziale Verhältnisse dann gegeben, wenn es den Individuen möglich ist, ihre Lebensziele frei zu wählen und zu verfolgen (vgl. Dworkin, 2000, S. 285–287). Im Rahmen des Anerkennungstheoretischen Ansatzes hebt Axel Honneth hervor, dass wir von einer gerechten Gesellschaft dann sprechen können, wenn sie durch Verhältnisse wechselseitiger Anerkennung gekennzeichnet ist, die die Entwicklung individueller Autonomie ermöglichen (vgl. Honneth, 2004, S. 214 ff.). Für den ‚Capability Approach‘ betont Martha Nussbaum, dass als gerecht diejenigen sozialen Verhältnisse zu bezeichnen sind, in deren Rahmen die Kultivierung von Grundfähigkeiten bei allen Gesellschaftsmitgliedern ermöglicht wird, die für eine menschenwürdige, selbstbestimmte Lebensführung unentbehrlich sind (vgl. Nussbaum, 2006, S. 70–78). Innerhalb von solchen sozialen Verhältnissen wird die Entwicklung menschlicher Individualität als Selbstzweck und nicht als Mittel etwa zu wirtschaftlichen Zwecken betrachtet – d.h. nicht als Mittel zu einer besseren „Ausschöpfung von Begabungsreserven“, welche die Mitglieder des Aktionsrates Bildung als oberstes Ziel der Herbeiführung von Bildungsgerechtigkeit setzen (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 134).

Diese knappen Hinweise auf heutzutage maßgebende Ansätze im wissenschaftlichen Gerechtigkeitsdiskurs machen deutlich, dass die vom Aktionsrat Bildung postulierte Entgegensetzung von Freiheit und Gerechtigkeit eine höchst provokante These darstellt – die zumindest gegen die erwähnten Ansätze zu verteidigen wäre, die allesamt Gerechtigkeit als Gewährleistung bzw. als Verwirklichung von Freiheit konzeptualisieren.

Die Autoren des Jahresgutachtens 2007 Bildungsgerechtigkeit setzen sich allerdings mit dem aktuellen gerechtigkeits-theoretischen Diskussionsstand nicht auseinander. Stattdessen postulieren sie einfach die von ihnen konstruierte Entgegensetzung von Gerechtigkeit und Freiheit als eine *Selbstverständlichkeit*, die keinerlei Argumentation bedarf. Dies ist eine Postulierung, die als Rechtfertigung für Einschränkungen von bildungsbezogenen Freiheiten von Individuen und Familien dient. Alternative Perspektiven zum Verhältnis zwischen Freiheit und Gerechtigkeit existieren für die besagten Autoren schlichtweg nicht.

Auch die Art und Weise, in der Ludger Wößmann den Begriff der Bildung in seinem Buch ‚Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen‘ (vgl. Wößmann, 2007) verwendet, ist ein aussagekräftiges Beispiel für Abwesenheit von Dialogizität. In dieser Monographie, die nachdrücklich für eine „faktenbasierte Schulpolitik“ (ebd., S. 66) wirbt, wird Bildung ausschließlich als Investition in Humankapital verstanden, bei der sowohl das sich zu bildende Individuum wie auch die Gesamtgesellschaft Bildung als gegenwärtige Kosten betrachten, die in zukünftige Nutzen wie Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit, besseres Einkommen, gesamtgesellschaftliches wirtschaftliches Wachstum umgemünzt werden (vgl.

ebd., S. 43 f.). Dementsprechend wird Bildung auf die Formung von Kompetenzen reduziert, die unmittelbar wirtschaftlich verwertet werden können. Nach Wößmann handelt es sich hierbei genau um die „Basiskompetenzen“, die von PISA gemessen werden: „Mathematik, Naturwissenschaften und Textverständnis“ (vgl. ebd., S. 62). Hingegen können Gegenstandsbereiche, wie etwa diejenigen der ästhetischen oder der politischen Bildung, die von PISA nicht erfasst werden und keine direkte wirtschaftliche Relevanz haben, von einer „faktenbasierten Schulpolitik“ vernachlässigt werden, die eben als „ein zentraler Bestandteil erfolgreicher Wirtschaftspolitik“ zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 66).

Wößmann operiert also mit einem rein *extrinsischen* Verständnis von Bildung. Damit ignoriert er aber vollständig den gegenwärtigen Diskussionstand im internationalen bildungstheoretischen Diskurs, in dessen Rahmen eine Unterscheidung zwischen extrinsischen und intrinsischen Dimensionen zur Bildung seit langem zum Standard geworden ist, wobei die Bestimmung des Verhältnisses zwischen diesen Dimensionen im Mittelpunkt dieses Diskurses steht. So hebt R.S. Peters, der vielleicht als der bedeutendste analytisch ausgerichtete Bildungstheoretiker und Bildungsphilosoph der Gegenwart gelten darf, den *vorwiegend* intrinsischen Charakter von Bildung hervor. Nach Peters ist Bildung als Initiation in Aktivitäten zu verstehen, die *an sich* als wertvoll und nicht primär als Mittel zum Erreichen von externen Zwecken von den Vermittlern von Bildung wie auch von den sich bildenden Individuen betrachtet werden (vgl. Peters, 1966, S. 25–30, 60–62, 160–166). Solche Aktivitäten wie etwa Verstehen von kognitiven Zusammenhängen und Aufbau von Argumenten, gerechtes Handeln oder ästhetische Artikulation von Gefühlen und Erfahrungen werden *wegen ihres eigenen Wertes* in Bildungsinstitutionen vermittelt – und nicht primär wegen ihrer funktionalen Bedeutung für wirtschaftliches Wachstum und wirtschaftliches Wohlbaben. Mehr noch, die im gegenwärtigen bildungsphilosophischen Diskurs verbreitete These scheint einleuchtend, wonach nur diejenigen Individuen sich zu beruflich erfolgreichen und politisch aktiven Bürgern entwickeln können, die eine intrinsische Bildungsmotivation haben, d.h. ein Interesse an den erwähnten Aktivitäten *an sich* entwickeln und Bildung *nicht* primär durch die Optik eines Kosten-Nutzen-Kalküls betrachten (vgl. Standish, 2003, S. 223 f.).

Eine Überlegung, die dieser These sehr nah kommt, findet sich ausgerechnet bei Adam Smith, der ohne Zweifel als Urvater der modernen Ökonomie zu betrachten ist, und auf den sich Wößmann übrigens oft beruft. Interessanterweise behauptet Smith in seinem Werk ‚The Wealth of the Nations‘, das als klassische Schrift der modernen Marktwirtschaft gilt, dass öffentliche Bildung nicht der Wirtschaft untergeordnet sein darf, sondern dass die erstere ganz im Gegenteil auf die Neutralisierung der negativen Einflüsse der letzteren auf die geistige Entwicklung von breiten Bevölkerungsschichten ausgerichtet sein soll. Denn nach Smith führt die Arbeitsteilung, die für die moderne Wirtschaft bis heute charakteristisch ist, dazu, dass die Arbeitserfahrung der meis-

ten Menschen auf die Ausführung von wenigen einfachen Operationen eingeschränkt sei, was zu massenhafter Verkümmern von geistigen Kräften und letztlich zu Verdummung führe. Öffentliche Bildung sollte diesem durch die Wirtschaft verursachten Zustand, den Smith sogar mit massenhaften Krankheiten vergleicht, durch die selbstbezweckte Anregung und Übung der intellektuellen Potenziale und Fähigkeiten der Menschen entgegenwirken; Potenziale und Fähigkeiten, die nach Smith von entscheidender Bedeutung für die Aufrechterhaltung eines freiheitlichen politischen Zusammenlebens sind (vgl. Smith, 1986, S. 302–307; vgl. auch Standish, 2003, S. 224).

Damit keine Missverständnisse entstehen: Ich bin der Meinung, dass es vollkommen legitim ist, ein rein extrinsisches, sich gänzlich nach dem Kosten-Nutzen-Kalkül orientierendes Bildungsverständnis zu favorisieren. Dies ist allerdings nur dann zu rechtfertigen, wenn dieses Verständnis unter der Berücksichtigung des Diskussionsstandes und im Rahmen einer Auseinandersetzung mit alternativen Sichtweisen zum Bildungsbegriff argumentativ dargelegt wird. Nach einer solchen argumentativen Darlegung suchen wir allerdings in Wößmanns Werk vergeblich. Ähnlich wie die Autoren des Jahresgutachtens Bildungsgerechtigkeit postuliert er schlichtweg ein partikulares Verständnis von Grundbegriffen, die von tragender Bedeutung für die eigenen ‚Expertisen‘ sind, welche die Öffentlichkeit in einer ganz bestimmten Richtung zu beeinflussen bezwecken. Diese Vorgehensweise bringt eine monokulturelle Haltung klar zum Vorschein.

2. Dogmatisierung von Annahmen

Die Abwesenheit von Dialogizität hängt ganz offensichtlich mit der fehlenden Bereitschaft zusammen, die Prämissen der eigenen Thesen und Argumente kritisch zu reflektieren und zur Diskussion zu stellen. Vielmehr werden diese Prämissen absolut gesetzt, anstatt sie lediglich als *mögliche* Ausgangspunkte für wissenschaftliche Erkundungen zu betrachten; Ausgangspunkte, die nicht selbstverständlich sind, sondern der Erläuterung und Abwägung gegen alternative Prämissen bedürfen. Diese unkritische Handhabung von Prämissen möchte ich als Dogmatisierung von Annahmen bezeichnen.

Eine solche dogmatisierte Annahme, die in den hier analysierten Schriften eine grundlegende Funktion erfüllt, besagt, dass wissenschaftliche Thesen und Befunde dann – und nur dann – gültig seien, wenn sie sich *ausschließlich* auf Fakten stützen (man spricht in diesem Zusammenhang auch von „harten Fakten“ (Wößmann, 2007, S. 18), „realen Fakten“ (ebd., S. 24), „echten Fakten“ (ebd., S. 31), gar „internationalen Fakten“ (ebd., S. 35)). In diesem Zusammenhang warnen die Mitglieder des Aktionsrates Bildung davor, bildungspolitische Entscheidungen anders als auf der Grundlage „empirischen Wissens“ zu treffen (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 21).

Das ‚empirische Wissen‘ ist hier offenbar als Gegenteil von ‚theoretischem Wissen‘ zu verstehen. Theoretische Überlegungen und normative Reflexionen, die nicht

unmittelbar durch ‚Fakten‘ belegt werden, sollen demnach aus dem Bereich der wissenschaftlichen Fundierung und Begleitung von Bildungspolitik verbannt werden.

So wenden sich die Autoren des Jahresgutachtens Bildungsgerechtigkeit z.B. gegen das Humboldtsche Prinzip des Primats von Forschung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Schulen und Hochschulen mit dem Argument, dass es nicht empirisch nachgewiesen sei, dass die Orientierung an diesem Prinzip zur Ausbildung von professionellen Lehrern führe (vgl. ebd., S. 106, 142). Dabei übersehen sie, dass sich *vor jedem empirischen Nachweis* die Frage stellt, was einen ‚professionellen Lehrer‘ ausmacht. Humboldt leitet das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre von seinem theoriegeleiteten (und durchaus normativen) Bildungsverständnis ab, wonach Bildung als ein unaufhörlicher Prozess der Weltendeckung durch die systematische Übernahme von unterschiedlichen Perspektiven zu thematisierten Wirklichkeitsabschnitten zu verstehen ist – ein Vorgang, den wir für gewöhnlich als ‚Forschung‘ bezeichnen. Es ist einleuchtend, dass wenn Lehrer diesen Vorgang initiieren sollen, sie selbst als Forscherpersönlichkeiten kultiviert sein sollten. Wenn allerdings Lehrer lediglich abprüfbare Fertigkeiten formen, kanonisierte Wissensinhalte weitergeben und standardisierte Testaufgaben korrigieren sollen, dann ist in der Tat eine Forscher-einstellung eher hinderlich.

Dieses Beispiel ruft einen alten, wohl bekannten Einwand gegen den naiven Positivismus der reinen ‚Faktenorientierung‘ ins Bewusstsein: ‚Fakten‘ bzw. empirische Daten besitzen nur dann eine bestimmte Aussagekraft, wenn sie in Interpretations-schemata eingebunden sind, die im schlechtesten Fall Ausdruck von ideologischen Befangenheiten der Interpreten sind und im günstigsten als Ergebnis von systematischen theoretischen Vorüberlegungen zustande kommen, die auch reflektierte und wohlbegründete normative Festlegungen mit beinhalten.

Wolfgang Brezinka, der ja zu Recht als prominenter Mitbegründer des Programms einer empirischen Erziehungswissenschaft gilt, ist sich der Bedeutung von eigenständiger Theoriearbeit als *Voraussetzung* für tragfähige und apodiktische empirische Analysen durchaus bewusst. Gegen die Illusionen eines ‚naiven Empirismus‘ behauptet Brezinka, dass es keinen voraussetzungslosen Zugang zu den ‚reinen Tatsachen‘ gibt. Vielmehr werden Tatsachen immer selektiv ausgewählt und im Lichte von vorausgehenden Theorien interpretiert, die logischerweise selbst nicht von den Tatsachen abgeleitet, sondern mittels begriffslogischer Arbeit gewonnen werden. Bei dieser Arbeit kommt es unter anderem auf Formulierung von Problemstellungen, auf Verstehen von Einzelfällen, auf Reflexion auf überliefertes Wissen, sogar auf Intuition und Fantasie an, welche allerdings im Setting der kritischen Diskussion eingebettet sein müssen (vgl. Brezinka, 1968, S. 438–447).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen muss man die Frage stellen, ob die Formel ‚von Mythen zu Fakten‘, die Wößmann stets als übergreifende Bezeichnung für seine Vorgehensweise bemüht (vgl. Wößmann, 2007, S. 66, 91, 128, 151), nicht

selbst Ausdruck eines Mythos ist, den Wilfrid Sellars bereits vor mehr als 50 Jahren als „Der Mythos des Gegebenen“ („The Myth of the Given“) bezeichnet hatte (vgl. Sellars, 1997 [1956], S. 13–25). Dieser Mythos besteht darin, dass empirische Daten vor und unabhängig von Begriffsschemata wahrgenommen und gedeutet werden.

Wie jeder Mythos gründet sich auch der Mythos des Gegebenen auf dogmatisierten Annahmen. Im Fall dieses Mythos handelt es sich hierbei um die Annahme, dass ‚Fakten‘ bzw. empirische Daten der Anfang und die einzige Grundlage für apodiktische, sich als Orientierung für politische Entscheidungen eignende wissenschaftliche Erkundungen seien. In Wirklichkeit aber sind empirische Daten erst dann wissenschaftlich relevant, wenn sie anhand von vorausgehenden Theorien (selektiv) interpretiert werden. Wößmanns bildungsökonomischer Ansatz zeichnet sich bei genauer Betrachtung selbst durch eine (quasi-)theoretische Grundannahme aus, die seinen Empirizismus legitimiert und die ebenfalls klare dogmatische Züge aufweist.

3. Totalisierung partikularer Ansichten

Nicht nur in seinem Buch ‚Letzte Chancen für gute Schulen‘, das eher an die breite bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit adressiert ist, sondern auch in Aufsätzen, die an ein spezialisiertes wissenschaftliches Publikum gerichtet sind, hebt Wößmann wiederholt hervor, dass sich seine Ausführungen im Wesentlichen auf einen theoretischen Satz stützen, nämlich dass menschliches Verhalten im Allgemeinen und Bildungsprozesse im Besonderen Antworten auf Anreize seien. Deswegen lasse sich die Qualität von Bildungsprozessen ausschließlich durch die Schaffung von entsprechenden Anreizsystemen wie z.B. zentralen Abschlussprüfungen oder externen Evaluationen von Schulen herstellen (vgl. Wößmann, 2005, S. 2, 12).

Wößmann zitiert in diesem Zusammenhang den amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Steven Landsburg, wonach der Großteil der Ökonomik in vier Worten zusammengefasst werden könnte: „Menschen reagieren auf Anreize“ – der Rest sei Kommentar (ebd., S. 100). Darüber hinaus behauptet Wößmann, dass diese „ökonomische Sicht“ nicht auf Themen der Wirtschaft beschränkt sei, „... sondern ganz allgemein dabei helfen kann, menschliches Handeln zu verstehen – indem sie darauf schaut, wie Anreize menschliches Handeln beeinflussen“ (ebd., S. 158). Dementsprechend lautet die ‚entscheidende‘ Frage: „Wie muss das Schulsystem gestaltet werden, damit alle Beteiligten Anreize haben, zum Lernen der Schüler ihr Bestes beizutragen?“ (ebd., S. 158).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig hervorzuheben, dass Anreize nach Wößmann im Sinne von Bestrafungen und Belohnungen zu verstehen sind, die ohne Weiteres *quantifizierbar* sind: die ‚positiven‘ Anreize sind gute Noten für die Schüler, ein hohes Gehalt für die Lehrer, mehr Geld für die Ausstattung der Schule (vgl. Wößmann, 2007, S. 100 f.). Die Implementierung von solchen Anreizen wird von den Mitgliedern des Aktionsrates Bildung als zentrales Ziel der von ihnen anvisierten Refor-

men des Schulbildungssystems postuliert (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 96 f.).

Das theoretische Modell der auf quantitativer Nutzenmaximierung fixierten Akteure ist allerdings als universaler Handlungserklärungsansatz selbst in den gegenwärtigen Wirtschaftswissenschaften umstritten. So kritisiert der Nobelpreisträger für Ökonomie, Amartya Sen, dieses Modell als oberflächlich und einseitig, da ihm das Konstrukt des sogenannten „rational fool“ zugrunde gelegt wurde (vgl. Sen, 1982, S. 84–106). Bei diesem Konstrukt wird ein Kosten und Nutzen kalkulierender Akteur modelliert, der nicht imstande ist, *qualitative* Handlungspräferenzen zu setzen. Nach Sen agieren die meisten Menschen jedoch nicht nach dem Handlungsmuster des ‚rational fool‘: Ihre Handlungen werden neben der Bestrebung nach quantitativ messbarer Nutzenmaximierung auch von moralischen Überzeugungen, Sympathie- und Antipathiegefühlen, Verantwortungsgefühlen gegenüber Gemeinschaften, Interessen für bestimmte Themen und Gegenstände, Wünschen nach Anerkennung und Widerstand gegen Missachtung etc. motiviert (vgl. ebd., S. 99–106). Und offenbar beeinflussen all diese ‚Faktoren‘, die sich nicht ohne Weiteres quantifizieren lassen, gerade die Handlungen der Akteure, die sich an Bildungsprozessen direkt und indirekt beteiligen.

Ungeachtet dessen stellt Wößmann die Abstraktion des ausschließlich nach dem Kosten-Nutzen-Kalkül handelnden ‚rational fool‘ als die Quintessenz des ökonomischen Denkens *als solches* dar. Mehr noch, er deutet zumindest an, dass er diese Abstraktion darüber hinaus als Grundlage einer universellen Theorie des menschlichen Handelns versteht (vgl. Wößmann, 2007, S. 158).

Somit totalisiert Wößmann, der in dieser Hinsicht für den Aktionsrat Bildung repräsentativ ist, eine Sichtweise, die selbst in der Ökonomie mittlerweile als nicht allgemein gültig und in diesem Sinne als partikular angesehen wird. Diese Totalisierung von partikularen Einsichten spricht eindeutig für eine monokulturelle Haltung.

4. Schlussbemerkung

Wenn man einen gemeinsamen Nenner der wissenschaftlichen monokulturellen Haltung benennen sollte, so wie sie sich in den hier behandelten Expertisen zeigte, die sich autoritativ auf empirische Bildungsforschung berufen, dann könnte man auf die *Logik (oder die Ideologie) der Quantifizierbarkeit* hinweisen, die für diese Expertisen essentiell ist. Nach dieser Logik sollen ‚harte‘, sprich: quantitative empirische Daten der Anfang und die ausschließliche Grundlage einer Bildungspolitik sein, die als wissenschaftlich fundiert hochstilisiert wird. Dementsprechend werden Theorieansätze, die sich auf eigenständige begriffsanalytische Arbeit und/oder auf normative Reflexionen fokussieren, als bildungspolitisch irrelevant ignoriert. Es wird zuweilen mit einem äußerst autoritären Gestus der Bildungspolitik nahegelegt, nur solche Faktoren zu berücksichtigen, die sich ohne Weiteres quantifizieren lassen, und ausschließlich quantifizierbare Maßnahmen zu ergreifen. Dies macht übrigens auch die Arbeit von bil-

dungspolitischen Akteuren leichter: Sie brauchen sich z.B. nicht den Kopf darüber zu zerbrechen, wie Schulklima und pädagogische Qualität des Lehrerhandelns zu verbessern wären, da solche ‚Größen‘ kaum messbar sind (vgl. Wößmann, 2007, S. 25, 97). Sie brauchen sich mit spezifischen bildungsbehindernden, tiefliegenden (und deshalb nicht quantifizierbaren) Diskriminierungs- und Missachtungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen ‚mit Migrationshintergrund‘ an Schulen nicht zu befassen: Es reicht, wenn ‚familiär bedingte‘ Sprachdefizite bei diesen Kindern und Jugendlichen quantifiziert und dementsprechend vorschulische Sprachstandstests und Sprachförderprogramme verbindlich flächendeckend eingeführt werden.

Eine nicht-reduktionistische, kritische Bildungs- und Migrationsforschung würde hingegen auch institutionell erzeugte Bildungsbarrieren wie etwa die defizitorientierte Kulturalisierung von bestimmten Schülergruppen thematisieren. Das sind Barrieren, die in der Form von subjektiven Kränkungen mit qualitativ-empirischen Mitteln fassbar und vor dem Hintergrund von Theorien über soziale Bildungsmotivationsfaktoren und über Bildungsgerechtigkeit begrifflich rekonstruierbar sind.

Anmerkungen

1. Hierzu ein Beispiel: „Bildungspolitik muss dem Eindruck entgegenreten, durch Bildungsgerechtigkeit werde soziale Gleichheit hergestellt“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 145).
2. Der Aktionsrat Bildung wurde 2005 von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft initiiert. Sein Vorsitz obliegt Dieter Lenzen. Der Aktionsrat Bildung setzt sich das Ziel, zu zentralen Themen des Bildungssystems ein Jahresgutachten zu erstellen, in dem relevante Ist-Zustände des Systems und Reformbemühungen analysiert sowie politische Handlungsempfehlungen formuliert werden. Mitglieder des Aktionsrates sind zum Zeitpunkt des Erscheinens des Jahresgutachtens 2007 Bildungsgerechtigkeit neben dem Vorsitzenden auch Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Detlef Müller-Böling, Jürgen Oelkers, Manfred Prenzel und Ludger Wößmann (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 4–13).

Literatur

- Brezinka, W. (1968). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14, 435–454.
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign virtue. The theory and practice of equality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive modernization* (pp. 56–109). Cambridge: Blackwell.
- Honneth, A. (2004). Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel. In B. Merker, G. Mohr & M. Quante (Hrsg.), *Subjektivität und Anerkennung* (S. 213–227). Paderborn: Mentis.
- Nussbaum, M.C. (2006). *Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Belknap Press.
- Peters, R.S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (übersetzt von Hermann Vetter). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Sellars, W. (1997). *Empiricism and the philosophy of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1982). *Choice, welfare and measurement*. Cambridge: MIT Press.
- Smith, A. (1986). *The essential Adam Smith* (ed. by Robert L. Heilbroner). New York: Norton.
- Standish, P. (2003). The nature and purposes of education. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 221–231). Cambridge: Blackwell.
- Stojanov, K. (in Druck). Sprachlich-kulturelle Differenz als Ideologiekonstrukt. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Widerstreit*.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. (Hrsg.). (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007* [Wiss. Koordination D. Lenzen]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wößmann, L. (2005). *Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse: Untersuchungen auf Basis der internationalen Mikrodaten*. Ifo Working Paper, No. 16. Verfügbar unter: <http://www.cesifo-group.de/DocDL/IfoWorkingPaper-16.pdf> [15.03.10].
- Wößmann, L. (2007). *Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*. München: Zabert Sandmann Verlag.
- Yildiz, E. (2010). Über die Normalisierung kultureller Hegemonie im Alltag. Warum Adnan keinen ‚normalen Bürgersmann‘ spielen darf. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 59–78). Münster: Waxmann.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

S. Karin Amos, Prof. Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 26, D-72070 Tübingen,
E-Mail: karin.amos@uni-tuebingen.de

Constanze Berndt, Dr., Philosophische Fakultät, Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, August-Bebel-Str. 28, D-18055 Rostock,
E-Mail: constanze.berndt@uni-rostock.de

Iris Clemens, Dr., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Anthropologie und Erziehung, Arnimallee 11, D-14195 Berlin, E-Mail: iris_clemens@web.de

Mechtild Gomolla, Prof. Dr., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Holstenhofweg 85, D-22043 Hamburg, E-Mail: gomolla@hsu-hh.de

Hannes Heise, Dipl.-Päd., Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Bildungsforschung und Schulentwicklung, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, E-Mail: heise.hannes@ph-freiburg.de

Krassimir Stojanov, Dr., Universität der Bundeswehr München, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, D-85577 Neubiberg,
E-Mail: krassimir.stojanov@unibw.de

Martina Weber, Vertr. Prof., Dr., Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Senckenberganlage 15, D-60054 Frankfurt am Main, E-Mail: ma.weber@em.uni-frankfurt.de

Rezensionen

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.). (2009). *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Waxmann, 292 S., 29,90 €.

Prof. Dr. *İnci Dirim* ist Professorin für den Arbeitsbereich International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen u.a. Zwei-/Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Migrationsforschung.

Prof. Dr. *Paul Mecheril* leitet das Institut für Erziehungswissenschaften an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen u.a. Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Migrationsforschung, cultural studies.

Der Sammelband *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* ist aus einer im Jahr 2006 gemeinsam durchgeführten Tagung der Sektion *Migration und ethnische Minderheiten* der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Sektion *International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hervorgegangen. Ziel war es, einen fachübergreifenden Austausch

zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft zu forcieren, da das Thema Migration und deren spezielle Verflechtung mit dem Thema Bildung inzwischen zu zentralen Forschungsschwerpunkten verschiedener gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen avancierte. Der für diesen Diskussionskontext lokalisierte fehlende Konsens erhellt nach Ansicht der Herausgeber die Erkenntnis über „den gesamtgesellschaftlich gefochtenen Kampf um die Frage des angemessenen Umgangs mit der Migrationstatsache“ (S. 9). An der Feststellung anknüpfend, dass die Dissense auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Denkmuster zurückgehen, soll die Publikation einen Beitrag dazu leisten, die bereits in der Tagung diskutierten Fragen der methodologischen, wissenschaftstheoretischen und erkenntnispolitischen Positionen zu explizieren. „Das Ergebnis ist ein Band, in dem verschiedene Streitfragen des aktuellen theoretischen Diskurses wiederzufinden sind“ (S. 10).

Die Beiträge für den Sammelband unterliegen keiner „vorgenommene[n] inhaltliche[n] Einschränkung [, um] verschiedenen Zugängen Raum zu geben“ (S. 10). Retrospektiv gliedern die Autoren die 13 Beiträge in vier Themenbereiche: (a) Sprache und Sprachförderung, (b) Gesellschaftliche Teilhabe und Diskriminierung, (c) Identitäten, Zugehörigkeiten, Selbst- und Fremdverständnisse und (d) Schule und andere Bildungsinstitutionen.

Aufgrund der Fülle der Beiträge dieses Sammelbandes wird im Folgenden aus jedem Themenbereich lediglich ein

Beitrag vorgestellt; die Auswahl der Beiträge erfolgte zufällig.

(a) Sprache und Sprachförderung

Der Beitrag Birgit Lütje-Kloses ‚Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund‘ präsentiert Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung.

Als Konsequenz aus der PISA-Studie setzen einige Bundesländer auf das Angebot von Sprachfördermaßnahmen in der Unterrichtssprache Deutsch, die insbesondere im vorschulischen Alter angesetzt werden. Bis auf einige erste Ergebnisse der Kontrollgruppen-Untersuchung liegen jedoch noch keine Ergebnisse über die Effektivität dieser Maßnahmen vor. Eine von Februar 2003 bis Februar 2007 durchgeführte explorative Studie an 20 niedersächsischen Schulen, die an der Probephase zum Aufbau einer vorschulischen Sprachförderung teilnahmen, diente dem vorliegenden Lehr-Forschungs-Projekt als Basis. Mithilfe von Einzelfallstudien wurde evaluiert, in welchem Maße vorschulische und schulische präventive Sprachfördermaßnahmen für mehrsprachige Kinder den bestehenden Anforderungen entsprechen und wie erfolgreich diese Maßnahmen sind. Ziel ist es, „auf dieser Grundlage Hypothesen für die Gestaltung entwicklungsfördernder Bedingungen für mehrsprachige Kinder in der Schuleingangsphase zu entwickeln“ (S. 27). Hierzu „wurden zwölf mehrsprachige Kinder aus dieser Gruppe, die zum Zeitpunkt der Einschulungsuntersuchung als besonders entwicklungsgefährdet gal-

ten, von Studierenden der Sonderpädagogik von der vorschulischen Sprachförderung bis zur Übergangsempfehlung auf die weiter führenden Schulen begleitet“ (S. 27). Die Autorin zeigt, dass alle zwölf Kinder in unterschiedlicher Geschwindigkeit erhebliche Sprachentwicklungen nachweisen können. Aufgrund fehlender standardisierter Instrumente bleibt allerdings die Frage ungeklärt, „welche Fortschritte sich tatsächlich auf die Fördermaßnahmen zurückführen lassen, welche auf andere fördernde Bedingungen zurückgehen und welche dem natürlichen Entwicklungsprozess geschuldet sind“ (S. 50).

Ernüchternd liest sich das Ergebnis, dass „es nur einen sehr beschränkten Zusammenhang zwischen den erzielten sprachlichen Fortschritten und den Schullaufbahneempfehlungen“ gibt. Dass die einzelnen schülerbezogenen Sprachfortschritte in zwei von zwölf Fällen zu einer Gymnasialempfehlung geführt haben und die übrigen Schüler nicht über eine Hauptschulempfehlung kommen, aber die Sonderschulempfehlung abwenden konnten, wird von der Autorin als positiv bewertet. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die vorbeugenden Maßnahmen ihre Wirkung gezeigt hätten. Abschließend formuliert die Autorin drei Hypothesen für die Gestaltung entwicklungsfördernder Bedingungen:

(1) Die praktizierten Maßnahmen und ihre didaktisch-methodische Ausgestaltung nehmen nach dem ersten Schuljahr stark ab. Während die vorschulische Sprachförderung einem weitgehend identischen Konzept

folgt, büßen die ab dem Schuleintritt verwandten Konzepte an Initiative ein, bis nach dem ersten Schuljahr keine Förderangebote mehr gemacht werden. „Die festgestellten Sprachentwicklungsstände der Kinder im Deutschen zeigen aber, dass bis weit in die dritte Klasse hinein umfangreiche Förderbedarfe“ bestehen (S. 51). Um den Schulerfolg zu garantieren, sind für die Zeit in der Grundschule fortlaufende und fachgerechte Maßnahmen unter der Leitung fachkompetenter Lehrkräfte unabdingbar.

- (2) Die in der Studie ‚einen Dämpfer‘ erhaltende Kooperation zwischen Lehrern und Eltern ist ein weiteres Schlüsselement für den Schulerfolg und deswegen zu forcieren. Deshalb plädiert *Lütje-Klose* für eine „konzeptionelle Verankerung der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund im Schulkonzept und die Etablierung professioneller Unterstützung in diesem Feld“ (S. 52).
- (3) Die Kooperation der Schule mit dem Hilfesystem muss intensiviert werden, um die Wirkung der Maßnahmen zu verstärken. Ein Ausschluss des Hilfesystems könnte bedeuten, „dass potentiell im Feld vorhandene Fördermöglichkeiten ... nicht in Anspruch genommen werden ... und sogar manifeste Sprachentwicklungsprobleme weitgehend unberücksichtigt bleiben, was zu Beeinträchtigungen des schulischen Lernens führen kann“ (S. 52).

Der Beitrag von Lütje-Klose attestiert, dass eine früh ansetzende Sprach- und

Lernförderung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit einer Entwicklungsgefährdung dazu beiträgt, deren Schulerfolg langfristig zu sichern. Sie illustriert, wie es gelingen kann, durch Förderprogramme Sprachauffälligkeiten bei Kindern entgegenzuwirken. Das Engagement der Pädagogen ist hierbei in dreifacher Weise bedeutsam. Um die Sprachkompetenzen der Kinder zu verbessern sind Lehrkräfte entsprechend der Empfehlungen der Autorin dazu angehalten, erstens neben der Durchführung des Förderangebots, zweitens eine intensive Elternarbeit zu führen und drittens mit Sonderpädagogen zu kooperieren. Da stellt sich die Frage, wie Grundschullehrkräfte und Erzieher zukünftig ausgebildet sein müssen, um diesen Erfordernissen entsprechen zu können. Man könnte sagen, dass der auch in anderen Kontexten zu hörende Ruf nach einer Modifizierung der Lehrerausbildung hier wiederhallt.

Die Autorin stellt anschaulich und in nachvollziehbarer Weise dar, wie das Forschungsprojekt geplant und durchgeführt wurde. Der Beitrag ist verständlich geschrieben. Etwas störend wirkt, dass unklar bleibt, nach welchen Kriterien das Sample ausgewählt wurde.

(b) Gesellschaftliche Teilhabe und Diskriminierung

In ihrem Artikel ‚*Ethnische Differenzierung oder Selbstexklusion*‘ referieren *Solvejg Jobst* und *Jan Skrobanek*, wie im Untertitel zu lesen ist, ‚*Zum Umgang junger Türken und Aussiedler mit Benachteiligungserfahrungen*‘. Unter Rückbezug auf Pierre Bourdieus Kapitaltheorie

und Paul Willis' Produktionstheorie unternehmen die Autoren den Versuch, „ein Erklärungsmodell zu entwickeln, welches einerseits eine wahrgenommene Benachteiligung und andererseits ethnische Differenzierung als Antwort auf Benachteiligung und Anerkennungsdefizite hinsichtlich (herkunfts)spezifischen kulturellen Kapitalien erklärbar macht“ (S. 117). Die Daten für ihre empirische Studie rekurrieren die Autoren aus dem vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Panel über die an den Pflichtschulbesuch anschließenden Bildungs- und Ausbildungsverläufe von Hauptschulabsolventen. *Jobst* und *Skrobanek* kommen zu der Vermutung, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund durch die fortwährende Geringschätzung ihrer „(herkunfts)spezifischen kulturellen Kapitalien“ durch die Mehrheitsgesellschaft und aufgrund der fehlenden Disponierbarkeit „dominanter kultureller Kapitalien“ (S. 117) schlechter behandelt werden und dadurch bedingt potenziert „zu einer ethnischen Differenzierung neigen“ (S. 117). Für die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und den jugendlichen Aussiedlern zeigt sich, dass mit der sinkenden Teilhabe an institutionalisiertem Kulturkapital (Bildungsabschluss, Deutschnote, deutsche Sprachpraxis) sie sich stärker als benachteiligt wahrnehmen. Dass diese Kohärenz augenscheinlicher für die 2. Generation gilt, erklären die Autoren folgendermaßen: „Hier haben sich vermutlich im Prozess des Aufwachsens in der Zielgesellschaft Erfahrungen der Nichtanerkennung (herkunfts)spezifischer kulturel-

ler Kapitalien generiert“ (S. 118). Die Autoren verifizieren weiter, dass die Benachteiligungserfahrung mit ethnischer Differenzierung kanalisiert wird.

In Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse entwickelt sich die Frage, ob und wie sich die subjektive Wahrnehmung der sich als benachteiligt wahrnehmenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit einer steigenden Teilhabe an Kulturkapitalien verändert. Die Bearbeitung einer solchen Frage ließe sich mit einer Längsschnittstudie gut bewerkstelligen, um den hypothetischen, subjektiven Wandlungsprozess zu erfassen.

Mit diesem Beitrag liegt ein interessanter Artikel vor, der die Argumentation in der wissenschaftlichen Diskussion unterstreicht, dass fehlende Anerkennung und die Wahrnehmung von Exklusionserfahrungen Reethnisierungstendenzen befördern. Aus der Lektüre des Artikels ergibt sich auch die generelle Frage, inwiefern Reethnisierungsneigungen auch außerhalb von Exklusionszusammenhängen verortet sind. Berndt Ostendorf verwies in einem Artikel aus den 1990er Jahren darauf, dass die Revitalisierung der eigenen Kultur das Hauptcharakteristikum des Multikulturalismus sei.

Ungeachtet der letzten Frage ist nicht zu übersehen, dass die Rückbesinnung von Migranten auf ihre ethnische Identität und die damit verbundene Neubelebung nicht-deutscher Bezüge vom bundespolitischen Diskurs weniger gut verkräftet wird.

(c) *Identitäten, Zugehörigkeiten, Selbst- und Fremdverständnisse*

Hans-Joachim Schubert beschäftigt sich in seinem Artikel ‚*Gesellschaftliche Integration, Migration und Bildung*‘ mit dem Zusammenhang von Bildung und sozialer Integration. Am Beispiel der *Situation Studierender türkischer Herkunft* geht Schubert der Frage nach, ob der Bildungserfolg die Verbundenheit zur eigenen ethnischen Community verändert und eine kulturelle Assimilation zu erwarten ist. Oder ist davon auszugehen, dass Bildungsaufsteiger gleichwertig nebeneinander stehende Bindestrich-Identitäten entwickeln und sich an beiden sozialen Systemen beteiligen (Mehrfachintegrationen) bzw. ist als letzte Möglichkeit zu erwarten, dass neue Arten ‚gesellschaftlicher Integration‘ (S. 202) abseits ethnischer Zugehörigkeiten im Entstehen sind? Für die Beantwortung dieser Frage stützt sich der Autor auf 55 narrativ-biografische Interviews mit Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund aus Berlin und Potsdam.

Konträr zu der Argumentationslinie der klassischen Assimilationstheorie nach Milton M. Gordon kommt Schubert zu dem Ergebnis, dass die Integration der Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund nicht mit Assimilation verbunden ist, d.h. „dass Einwanderer ihre Bindungen an die Herkunftsgemeinschaft in der Regel aufgeben müssen, um das kulturelle Kapital der Ankunftsgesellschaft erwerben zu können“ (S. 204).

Der Bildungsaufstieg aktiviert die individuell-strategische Integration zweifa-

cher Identitätsbezüge. Die Bildungsaufsteiger kalkulieren, dass auf der einen Seite durch die Kommerzialisierung von „Ethnizität“ im Dienstleistungsbereich und durch „globalisierte Unternehmen und transnationale politische Institutionen“ (S. 205) auf der anderen Seite, der Bedarf an mehrfachintegrierten Qualifizierten wächst. Prozesse sozial-emotionaler Integration verlaufen für Studierende mit türkischem Migrationshintergrund unsicherer, denn die Verortung innerhalb zwei sich überschneidender Milieus führen zu Konflikten und zu Entzweiung. Somit treibt ihr Bildungsaufstieg in doppelter Weise die Individualisierung an. Die Auflösung „traditionaler Gemeinschaftsverbindungen“ (S. 218) wird nicht selten „durch die Bildung post-traditionaler co-ethnischer Gemeinschaften ersetzt, die einerseits emotionale Bindungen an ethnische und familiäre Beziehungen und andererseits Übergänge zu Gemeinschaften deutscher ermöglichen“ (S. 218). In Bezug auf die kulturell-authentische Integration weist Schubert darauf hin, dass die Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund „Fragen kultureller Anerkennung und Authentizität“ (S. 219) mit einer neuen Immigrantenkultur beantworten. Darin ist auch der Tatbestand zu sehen, dass diese Bildungsaufsteiger ihre Position jenseits von „Zuschreibungen ethnischer Merkmale aus Herkunfts- und Ankunftsgemeinschaften“ (S. 219) sehen wollen.

Dem Hinweis, dass sich sein Beitrag lediglich auf die Ergebnisse der Auswertungsphase bezieht, ist nichts entgegen-

zubringen. Allerdings hätte eine transparente Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden zu einem vereinfachten Verständnis über den erforschten Sachverhalt geführt. Die Erörterungen über den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Integration, Migration und Bildung lassen sich jedoch gut nachvollziehen.

(d) Schule und andere Bildungsinstitutionen

„Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital durch Migration“ lautet der Beitrag der Autoren Michaela Sixt und Marek Fuchs. Die Autoren widmen sich der Beantwortung der Frage, welche Ursachen für unterschiedliche Verläufe von Bildungsprozessen „zwischen den Kindern der Migranten und den Kindern der autochthonen Deutschen“ (S. 265) verantwortlich sind. Nachgegangen wird in einem weiteren Schritt der Frage, „ob dem Migrationsgeschehen als solchem ein eigenständiger Einfluss auf die Bildungschancen zuzuweisen ist, und wenn ja, welche Mechanismen dem zugrunde liegen könnten“ (S. 265 f.). Als Datengrundlage dienen den Autoren die zwischen 1984 bis 2004 erhobenen Mikrodaten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), welches jährlich am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) durchgeführt wird. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, „dass der sozioökonomische Status und die bildungsrelevanten Kapitalien der Eltern nicht ausreichen“ (S. 285), um die bestehenden ungleichen Bildungsaussichten zwischen den beiden

Personengruppen zu erklären. Die Bildungsmobilität als ein wichtiger Faktor für Bildung spiegelt, nach Sixt und Fuchs, die Bildungschancen wider. Die Feststellungen, dass sich erstens „auch das Ausmaß und die Richtung [der] Bildungsmobilität“ (S. 285) der Eltern auf die Bildungschancen der Kinder auswirkt und zweitens die Bildungsabschlüsse der selbst zugewanderten Personen mit Migrationshintergrund durch den Migrationszusammenhang entwertet werden, verdichten die Autoren zu folgender Aussage über Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund:

(1) Die begrenzten Kapitalien der Bildungsaufsteiger führen zu geringeren Bildungschancen für deren Kinder im Vergleich zu den Kindern, deren Familien auf demselben Bildungsniveau „bereits länger situiert sind“ (S. 279). (2) Die durch die Migration bedingte „Nicht-Anerkennung der formellen Bildungszertifikate und ... eine Entwertung der bildungsförderlichen Kapitalien ... reduzieren die Bildungschancen der Zuwandererkinder ein weiteres Mal“ (S. 284). Dieser Prozess ist nicht allgemein auf alle Migrantengruppen in gleicher Weise zu übertragen. Speziell für die Gruppe der Aussiedler ist dieser Zusammenhang signifikant.

Wenig transparent zeigt sich aber die Unterscheidung der empirischen Ergebnisse nach Migrantengruppen dennoch. Wenn die Autoren schreiben, „abschließend soll nun die Gruppe der Migranten nach ethnischer bzw. regionaler Herkunft differenziert betrachtet werden“ (S. 282), dann ist eine Unterschei-

derung zwischen Aussiedlerkindern und übrigen Migrantenkindern wenig aussagekräftig. Die dieser Differenzierung zugrunde liegende reflektierte Haltung der Autoren, dass es „die Migranten“ per se nicht gibt und man dieser Heterogenität Rechnung tragen muss, wird nicht überzeugend eingelöst. Denn in der Luft schwebt „eine Gruppe von Migranten“, die entgegen dieser Absicht zu einem homogenen Ganzen geformt wird. Der Leser bleibt im Unklaren, welcher Logik diese Unterscheidung zwischen Aussiedlerkindern und übrigen Migrantenkindern folgt. Der Anspruch, die Gruppe der Migranten nach ethnischer bzw. regionaler Herkunft differenziert zu betrachten, bleibt ungelöst.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive kann festgehalten werden, dass ein Großteil der Beiträge dieses Sammelbandes einen – teils explizit formulierten – Bruch mit der traditionellen Defizitorientierung vollzieht, die auch nach der ‚ausländerpädagogischen Ära‘ ihre Wirkung findet. Die in diesen Beiträgen dargebotenen Erkenntnisse sind Indiz genug zu konstatieren, dass die Unkenrufe bezüglich der als integrationsunwillig und integrationsunfähig deklarierten Migranten auch entkräftet werden können. So zeigen *Hans-Joachim Schubert* in seinem bereits vorgestellten Beitrag und *Hartmut M. Griese* in seinem Beitrag *Vorbilder und Vorteile*, dass Studierende mit türkischem Migrationshintergrund trotz „identitätswidriger Umstände“ in der Lage sind, ihre Ressourcen einzusetzen und dadurch bedingt erstarkt hervorgehen.

In welchem Ausmaß die Defizitanahme in sprachdiagnostischen Verfahren noch verankert ist, unterstreicht der Beitrag der Autorinnen *İnci Dirim*, *Birgit Lütje-Klose* und *Monika Willenbring* ‚*Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule*‘. Die Autorinnen zeigen, wie mithilfe einer dialogischen Sprachstandsdiagnostik mit der (mehr-)sprachlichen Situation der Kinder in Grundschulen förderlich umgegangen werden kann. Ihrer Ansicht nach offenbart sich diese „systemisch-konstruktivistisch konzeptualisiert[e]“ (S. 17) Diagnosevariante als optimales Modell, um mit der Defizitorientierung innerhalb der Diagnostik und der Förderplanung zu brechen.

Mehrsprachigkeit ist auch ein Thema in dem Beitrag von *Sara Fürstenau*. Sie illustriert in ihrem Artikel ‚*Ich wäre die Letzte, die sagt, ‚Hier muss Deutsch gesprochen werden‘. Eine Exploration unter Schulleiterinnen und Schulleitern über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Grundschule*“ wie der Mainstream zum Umgang mit sprachlicher Differenz in Frage gestellt wird. Mehrsprachigkeit wird an diesen Schulen respektiert und in den Schulalltag zu integrieren versucht.

Als Konsens aus allen Beiträgen lässt sich herausstellen, dass sich keine allgemeingültige Aussage bezüglich der Situation der Kinder mit Migrationshintergrund formulieren lässt. Der Sammelband verifiziert mit seinen Beiträgen, dass der der Diskussion um Migration und Bildung immanente Fokus nur auf Benachteiligung von Kindern mit Migra-

tionshintergrund eine Einbahnstraße darstellt. Das ist auch richtig und wichtig, denn Migration ist mehr als nur ein Problem.

Alle Beiträge des Sammelbandes sind verständlich und informativ geschrieben. Etwas störend wirken die teils etwas zu kurz geratenen Beschreibungen zum methodischen Vorgehen. Diejenigen, die interdisziplinär ausgerichtete Diskussionen um Migration und ihre Herausforderungen spannend finden, werden diesen Sammelband allerdings als eine Bereicherung sehen. Der Sammelband eignet sich insbesondere für Fachpersonen mit inhaltlichem Bezug zu Migrationszusammenhängen.

Gülsen Sevdiren, M.A.
Ruhr-Universität Bochum

Overwien, Bernd & Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.). (2009). *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 302 S., 26,90 €.

Der Begriff Globalisierung hat mittlerweile Einzug in alle Lebensbereiche gehalten. Wurde das Thema Globalisierung in den 1980er und 1990er Jahren fast ausschließlich mit ökonomischen Prozessen in Verbindung gebracht, sind es heute darüber hinaus ökologische, soziale, politische und kulturelle Aspekte, die im Rahmen weltweiter Problemlagen diskutiert werden. Klimaveränderungen, Menschenrechtsverletzungen, kriegeri-

sche Konflikte, weltweite Kapitalströme bedürfen aufgrund ihrer Folgen für Gesellschaft, Umwelt und Politik Entscheidungen auf politischer Ebene, die globale Entwicklungen berücksichtigen. Eine derartige globalisierte Politik erfordert ebenfalls ein Verständnis für solche Prozesse. Dies führt letztlich dazu, dass auch (politische) Bildungsprozesse nicht mehr ausschließlich im nationalen, sondern auch im globalen Rahmen gedacht werden können und müssen. Dahingehend hat sich die politische Bildung bzw. die Politikdidaktik diesem Sachgebiet noch kaum gewidmet. Diesem Defizit versuchen nun *Bernd Overwien* und *Hanns-Fred Rathenow* mit ihrem Sammelband ‚Globalisierung fordert politische Bildung‘ zu begegnen.

Im ersten Teil dieses Sammelbandes stellen die Herausgeber im Rahmen einer Einleitung dar, dass sich die politische Bildung als Fachdisziplin dem Thema Globalisierung in den letzten Jahren erst zögerlich genähert hat, auch wenn inzwischen die Bearbeitung einzelner Aspekte globaler Themen zugenommen habe. So ist erst in Sanders ‚Handbuch politische Bildung‘ von 2005 ein Aufsatz zum Globalen Lernen zu finden (S. 17). Letztlich zeige dies auch, dass es in der Didaktik der politischen Bildung noch kaum gelungen sei, Ansätze Globalen Lernens für eine Erweiterung der nationalstaatlichen Perspektive nutzbar zu machen (S. 18).

Der zweite Teil des Bandes besteht aus insgesamt sieben Aufsätzen, die Aspekte weltweiter Globalisierungsprozesse aus unterschiedlichen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Per-

spektiven betrachten. So nähert sich *Peter Massing* dem Thema der Globalisierung unter demokratietheoretischen Fragestellungen. Insbesondere widmet er sich der Frage, wie politische Bildung einen Beitrag zur Demokratisierung transnationaler Räume leisten kann.

Klaus Seitz beschäftigt sich mit dem Aspekt der weltbürgerlichen Bildung im Kontext des Globalen Lernens. *Wolfgang Sander* diskutiert wiederum Aufgaben und Ziele der politischen Bildung unter dem Aspekt der Multiperspektivität.

Gerd Steffens untersucht im Rahmen seines Beitrags anhand der hessischen Lehrpläne von 1949–2002 für das Fach Politik, wie sich die Perspektive der Weltwahrnehmung unter dem Fokus der Globalisierung in politikdidaktischen Feldern verändert hat. Einen eher kompetenzorientierten Blick wirft *Gerd Michelsen* auf das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, indem er den damit als Bildungsziel verbundenen Erwerb von Gestaltungskompetenz vorstellt und diskutiert. *Ursula Birsl* gibt einen Einblick in die Themen Migration und Interkulturalität unter der Perspektive der Globalisierung und leitet daraus neue Herausforderungen für die politische Bildung ab.

Besonders bemerkenswert ist der Aufsatz der beiden Herausgeber dieses Bandes. Sie referieren zu den didaktischen Ansätzen des Globalen Lernens in Deutschland. Damit zeigen *Overwien* und *Rathenow*, dass der pädagogische Umgang mit der Komplexität globaler Entwicklungen sich als ein Feld vielfältiger theoretischer, inhaltlicher und me-

thodischer Überlegungen darstellt und noch einer intensiven Weiterentwicklung bedarf.

In welcher vielfältigen Art und Weise das Thema Globalisierung in Handlungsfeldern politischer Bildung eine Rolle spielt bzw. spielen kann, zeigt sich im dritten Teil des Bandes. Dieser umfasst insgesamt 13 Aufsätze.

Die beiden Autoren *Katja Kalex* und *Nils Gramann* eröffnen den mannigfaltigen Einblick und beschäftigen sich mit dem von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) erarbeiteten und im Jahr 2007 veröffentlichten ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘. Dieser soll als Leitfaden für die Erstellung von schulischen Curricula und zur Entwicklung schulischer Leitbilder sowie Schulprofilen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dienen (S. 135). Mit diesem Konzept erfährt BNE zum ersten Mal eine Konkretisierung im schulischen Kontext. *Kalex* und *Gramann* vergleichen die Konzeption des Orientierungsrahmens mit den Berliner Rahmenlehrplänen für die Fächer Politikwissenschaft und Sozialkunde. Als zentralen Unterschied zwischen beiden Konzeptionen lässt sich das normative Leitbild der Nachhaltigkeit hervorheben, welches dem Orientierungsrahmen zugrunde liegt. Neben diesem grundlegenden Unterschied entdecken die Autoren in beiden Konzeptionen auch Gemeinsamkeiten, die sich vor allem in der Ausrichtung an der Leitvorstellung des Lebenslangen

Lernens und der Vermittlung von Kompetenzen ausmachen lassen. Als eine zentrale Kompetenz heben sie die „politische Urteilsfähigkeit“ heraus. Dementsprechend folgen beide Konzepte der Handlungsorientierung als wesentlichem Unterrichtsprinzip (S. 145).

Hans-Werner Kuhn analysiert in seinem Beitrag die politikdidaktischen Potenziale im Sachunterricht der Grundschule in Bezug auf das Globale Lernen. Er zeigt auf, dass z.B. mit dem Bildungsplan von 2004 für Baden-Württemberg für die Klassen 2 und 4 im Rahmen des Kompetenzfeldes ‚Menschliches Leben‘ eine breite didaktische Legitimation für den Bereich des Globalen Lernens geschaffen worden ist (S. 149). Um letztlich aber empirisch gehaltvolle Aussagen zu Möglichkeiten und Grenzen Globalen Lernens in der Grundschule machen zu können, bedürfe es empirischer Studien, die einen qualitativen Zugang zur Unterrichtswirklichkeit eröffnen (S. 164).

Manfred Liebel beleuchtet in seinem Beitrag Aspekte politischer Bildung durch Schülerfirmen und zeigt dabei Chancen sowie Risiken auf, ökonomische Bildung in der Schule zu etablieren. Schülerfirmen bieten nach *Liebel* die Möglichkeit, außerschulische Erfahrungen zu machen und wirtschaftliche, soziale und politische Kompetenzen zu entwickeln. Vor allen Dingen kommt den Lehrerinnen und Lehrern die Aufgabe zu, die Ambivalenzen zwischen Schülerfirmen und den Handlungsmaximen profitorientierter Unternehmen aufzuzeigen, kritisch zu reflektieren und mit den

Schülerinnen und Schülern zu diskutieren (S. 175).

Die Autoren *Dorinne Dorfmann* und *Hanns-Fred Rathenow* stellen ihre Ergebnisse einer Fallstudie zur Entwicklung demokratischer Schulkultur in Berliner Sekundarschulen unter der besonderen Berücksichtigung der kulturellen Heterogenität der Schülerschaft dar. Als Schlussfolgerungen empfehlen *Dorfmann* und *Rathenow* einen Paradigmenwechsel weg vom Aussortieren hin zur Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler (S. 189). Dazu bedarf es umfangreicher Reformen auf der Ebene des Bildungssystems, der Einzelschule und auf staatlicher Ebene (S. 190). *Andreas Brunold* richtet einen kritischen Blick auf lokal initiierte kommunale Prozesse einer nachhaltigen Entwicklung. Er kommt zu dem eher ernüchternden Fazit, dass in Bezug auf die in Deutschland wie auch im Hinblick auf die weltweit eingeleiteten Agenda 21-Prozesse immer noch kurzfristige und sektorale Handlungsprogramme die Politik dominieren (S. 206).

Ausgehend von dem Problem, dass sich die gewerkschaftliche Bildung in Deutschland noch sehr im nationalen Rahmen bewegt und damit globale Prozesse noch nicht fokussiert, stellen *Christof Dieterle* und *Christoph Scherrer* das Konzept der *Global Labour University* (GLU) von der *International Labour Organisation* vor. Ziel dieser Organisation ist die Vermittlung von weltweit wirtschaftlichen Prozessen und Strukturen sowie das Schaffen und den Ausbau von grenzüberschreitenden Netzwerken

gewerkschaftlich aktiver Experten. Der Anfang einer GLU ist mit den Masterstudiengängen ‚Labour Policies and Globalisation‘ an der Universität Kassel und der FHW Berlin im Jahr 2004 sowie ‚Labour and Development‘ 2007 an der University of the Witwatersrand in Johannesburg gemacht. Weitere Masterstudiengänge sollen folgen. Einen etwas anders akzentuierten Blick auf Handlungsfelder der politischen Bildung im globalen Kontext haben *Anne Thiemann* und *Oliver Trisch*, indem sie das Thema Menschenrechte bearbeiten. Die Autoren referieren in ihrem Beitrag zu der Entwicklung und dem Stellenwert der Menschenrechtsbildung in Deutschland.

Auf einen weiteren zentralen Aspekt im pädagogischen Umgang mit Globalisierungsprozessen macht *Sascha Meinert* aufmerksam. *Meinert* stellt in seinem Beitrag die Methode des Scenario Building vor, die die Kompetenz, ökologische, ökonomische oder auch gesellschaftliche Entwicklungen zu antizipieren, entwickeln bzw. fördern soll.

Nicola Humpert spricht ein grundsätzliches Problem an, das viele Ansätze aus dem Bereich des Globalen Lernens betrifft. So kritisiert sie die oft rein deskriptive Ebene vieler Projekte in der Praxis, im Rahmen derer zwar globale Themen wie z.B. weltweiter Handel, Klimawandel oder Menschenrechte bearbeitet werden, es aber nicht thematisiert wird, welche politischen Entscheidungsprozesse auf nationaler und internationaler Ebene diesen Prozessen zugrunde liegen und welche Möglichkeiten es gibt, diese zu beeinflussen

(S. 247). Damit verweist sie auf die fehlende politische Dimension des Globalen Lernens. Jugendliche werden nicht selten mit der Frage „*Was mache ich denn nun mit dem erworbenen Wissen?*“ allein gelassen. Damit spricht sie ein Problem an, das bei der Umsetzung Globalen Lernens in die Praxis häufig anzutreffen ist.

Ingo Juchler wiederum beschäftigt sich mit dem interkulturellen Lernen als essentiellen Lernbereich der Pädagogik in Zeiten der Globalisierung und stellt dabei den Erwerb von interkultureller Kompetenz als eine zu entwickelnde Fähigkeit im Rahmen der politischen Bildung heraus, mit der es möglich wird, vordergründige kulturelle Konflikte, wie sie z.B. bei den Konflikten in Afghanistan oder bei dem aufkommenden ‚Kopftuchstreit‘ in Deutschland sowie in Gesellschaftsanalysen wie dem ‚clash of civilizations‘ beschrieben werden, als Instrumentalisierung von religiösen und kulturellen Unterschieden für politisch-weltliche Zwecke zu entlarven (S. 255). Er gibt dabei auch einen Einblick in die Praxis der Ausbildung interkultureller Kompetenz am Beispiel von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die ein Blockpraktikum in Südafrika absolvieren.

Nazir Peroz stellt die Informationstechnologie als zentrales Instrument der politischen Bildung heraus und identifiziert eklatante Ungleichheiten zwischen armen und reichen Ländern im Hinblick auf die IT-Infrastruktur. Er formuliert im Anschluss daran wesentliche Ziele, die von den reichen Ländern angestrebt werden müssten, um den Einsatz von Infor-

mationstechnologien in armen Ländern zu unterstützen.

Jamie Walker zeigt am Beispiel des ‚Basic Education Program for Afghanistan‘, wie Ansätze der Friedenserziehung in Ländern mit kriegerischen Konflikten in die Praxis umgesetzt werden.

Den Abschluss des Bandes bildet ein Beitrag von *David Selby*, im Rahmen dessen er zehn Thesen zu einer Bildung für nachhaltiges Maßhalten formuliert.

Wer einen Einblick in die Vielfalt der Themen- und Handlungsfelder einer an Globalisierungsprozessen orientierten politischen Bildung sucht, ist mit dem Sammelband von *Overwien* und *Rathenow* sehr gut bedient. Es werden dabei nicht nur theoretische und fachspezifische Zugänge diskutiert und vorgestellt, sondern auch viele Handlungsfelder der politischen Bildung beleuchtet. Es lassen sich dabei mit der interkulturellen Bildung, der Menschenrechtserziehung und Friedenserziehung sowie der Umweltbildung auch zentrale Themenbereiche des Globalen Lernens identifizieren. Allerdings fehlen auch wichtige politische Aufgabenfelder wie z.B. der grenzüberschreitende Rechtsextremismus oder der weltweit verbreitete Antisemitismus, de-

ren thematische Bearbeitung im Rahmen einer präventiv orientierten politischen Bildung ein sehr bedeutendes Feld pädagogischer Bemühungen ist. Anstatt eines eher pessimistischen Ausblicks, wie der abschließende Aufsatz von *Selby* ihn darstellt, wäre genauso ein Ausblick auf neue Handlungsfelder denkbar gewesen, die unter dem Aspekt der Globalisierung hätten betrachtet werden können wie z.B. das historische Lernen oder geschlechtsspezifische Aspekte politischer Bildungsarbeit. Außerdem fehlt dem Band ein rein methodisches Kapitel, das vor allen Dingen für die ‚Praktiker‘ der politischen Bildung interessant gewesen wäre. Trotz dieser kritischen Anmerkungen bleibt dieser Sammelband eine empfehlenswerte Einführung für Studierende sowie Pädagoginnen und Pädagogen der schulischen und außerschulischen politischen Bildungsarbeit, die einen sehr guten Einblick in und Anregungen für Themen- und Handlungsfelder einer politischen Bildung im globalen Kontext erhalten.

Bünyamin Aslan
Ruhr-Universität Bochum