

3.1 Allgemeine Angaben zu Teilprojekt C 4

3.1.1 Thema

Internationalisierung von Bildungspolitik

3.1.2 Fachgebiet und Arbeitsrichtung

Bildungssoziologie und politische Soziologie

3.1.3 Leiter

HD Dr. Reinhold *Sackmann*
geb. 28. November 1959
Institut für empirische und angewandte
Soziologie
Universität Bremen
Wiener Straße
28334 Bremen
Tel.: 0421 218 4145
e-mail: sackm@sfb186.uni-bremen.de

Prof. Dr. Ansgar *Weymann*
geb. 25. Oktober 1945
Institut für empirische und angewandte
Soziologie
Universität Bremen
Wiener Straße
28334 Bremen
Tel.: 0421 218 2041
e-mail: aweymann@sfb186.uni-bremen.de

Der erstgenannte Projektleiter ist während der gesamten Laufzeit der ersten Projektphase an der Universität Bremen beschäftigt. Der zweitgenannte Projektleiter ist unbefristet eingestellt.

3.1.4 (entfällt)

3.1.5 Erklärung

In dem Teilprojekt sind keine Untersuchungen am Menschen, Studien im Bereich der somatischen Zell- und Gentherapie, Tierversuche oder gentechnologische Untersuchungen vorgesehen.

3.1.6 Beantragte Förderung des Teilprojektes (Ergänzungsausstattung)

Haushaltsjahr	Personalkosten	Sächliche Verwaltungsausgaben	Investitionen	Gesamt
2003	72,0	6,9	•	78,9
2004	72,0	5,9	•	77,9
2005	72,0	8,5	•	80,5
2006	103,2	3,4	•	106,6
Summe 2003-2006	319,2	24,7	•	343,9

(Beträge in Tausend €)

3.2 Zusammenfassung

Die Debatte über die PISA-Studie macht deutlich, daß internationale Organisationen und Diskurse zunehmend auch nationale Bildungssysteme beeinflussen. Eine Internationalisierung der Bildungspolitik würde eine mögliche Verlagerung von Staatlichkeit in der Interventionsdimension bedeuten. In diesem Projekt soll geklärt werden, ob und wie sich eine *neue internationale Ebene* der Bildungspolitik durchsetzt. Gleichzeitig soll beschrieben werden, welche internationalen bildungspolitischen *Gemeinsamkeiten* sich – trotz nationaler *Pfadabhängigkeiten* – herausbilden. Fokussiert wird auf Formen staatlicher Steuerung – der so verstandenen *governance* – von Bildungssystemen.

In der ersten Phase werden zwei Arbeitsschritte durchgeführt. Zunächst wird in der *qualitativen* Analyse der Wandel der internationalen Bildungspolitik anhand der Organisationen OECD und EU mit Dokumentenanalysen und Experteninterviews untersucht. Die Forschungsfrage lautet hier: *Entwickelt sich eine neue internationale Ebene von Bildungspolitik als Element wohlfahrtsstaatlicher Interventionspolitik hin zum sozialen Investitionsstaat?* Zudem wird in *quantitativen Analysen* aller OECD-Länder der Umfang des internationalen Bildungsmarktes vermessen. Anhand der neuen OECD-Bildungsindikatoren sollen systematisch Zusammenhänge zwischen *governance*-Formen, *Bildungsinput*formen und *Bildungsoutput*s untersucht werden. Leitfrage der zunächst noch primär deskriptiven Analyse ist: *Korrelieren output-Unterschiede mit governance-Formen und ihrer Änderung?*

In der *ersten* Förderungsphase wird geklärt, ob sich aus der Sicht internationaler Organisationen eine *Internationalisierung* von Bildungspolitik vollzieht. In der *zweiten* Phase hingegen wird anhand von Länderstudien und Netzwerkanalysen untersucht, ob aus Sicht der Länder eine Internationalisierung – trotz nationaler Pfadabhängigkeit – implementiert wird. In der *dritten* Phase wird geprüft, welche Auswirkungen *governance*-Formen und ihr Wandel für individuelle Kompetenzen und Lebensverläufe haben.

Erste Phase (2003-2006)	Zweite Phase (2007-2010)	Dritte Phase (2011-2014)
<i>Internationalisierung:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Fallstudien zur OECD und EU • Quantitative Datensammlungen zum internationalen Bildungsmarkt und zu OECD-Bildungsindikatoren 	<i>Pfadabhängigkeit:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Länderstudien (D, GB) zur Pfadabhängigkeit von <i>governance</i>-Formen • Netzwerkanalysen zu den Produzenten internationaler und nationaler Bildungspolitiken 	<i>Governance und output:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Längsschnittanalysen mit international vergleichenden Individualdaten zum Zusammenhang von <i>governance</i>-Formen und individuellen <i>Bildungsoutputs</i>

3.3 Problemaufriß und Stand der Forschung

3.3.1 Problemaufriß

Für eine Reihe von Akteuren und Autoren bietet die Bildungspolitik unter Globalisierungsbedingungen einen zentralen Ansatzpunkt für eine *competitive solidarity* (Streeck 2000; Zürn 1998), durch die der konventionelle Interventionsstaat in Richtung auf einen produktivitätsfördernden Wohlfahrtsstaat transformiert werden kann. Allerdings kann die bestehende Form der national gewachsenen Bildungssysteme ein Hindernis für diesen Wandlungsprozeß darstellen, da sich unterschiedliche Institutionenstrukturen und *governance*-Formen¹ des Bildungssystems eingespielt haben. Insbesondere setzen die Staaten andere Schwerpunkte bei der Erfüllung der klassischen bildungspolitischen Ziele nationalstaatlicher Integration (Gleichheit) und der Qualität des erzeugten Humankapitals (Effizienz).

In Deutschland haben insbesondere die Auseinandersetzungen im Gefolge der PISA-Untersuchung gezeigt, daß von internationalen Organisationen erzeugte Vergleichsinformationen Veränderungsdruck auf nationalstaatliche Bildungssysteme ausüben können. Nationale Bildungssysteme verlieren ihre traditionale Selbstverständlichkeit, wenn verstärkte globale Interdependenzen und eine vermehrte Einbindung in inter- und supranationale Organisationen das Informationsangebot über konkurrierende Bildungssysteme erhöhen. Eine Internationalisierung über eine Beobachtung bzw. Beobachtbarkeit der Leistung nationaler Bildungssysteme kann zu einer stärkeren Angleichung und Verringerung nationalstaatlicher Pfadabhängigkeiten führen, supranationale und internationale Organisationen können dabei als *change agents* fungieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Entwickelt sich eine internationale Ebene der Bildungspolitik?

Gegen dieses Szenario der Europäisierung und Internationalisierung wird eingewandt, Bildungspolitik repräsentiere eine distributive Politik der Verteilung eines meritorischen Gutes. Majone (1996) behauptet, supranationale Gebilde seien nicht in der Lage, derartig ausgabenintensive und diversifizierte Politikbereiche maßgeb-

¹ Der *governance*-Begriff wird in der Literatur zum Teil sehr breit verwendet (Rhodes 1999). Im Bereich der Bildungssteuerung lassen sich vier *governance*-Formen unterscheiden: zentralistische und föderale Systeme, ferner von Schulbezirken (*communities*) und von Quasi-Märkten bestimmte Systeme (Green u.a. 1999). Die Bezeichnung „Quasi-Markt“ verweist auf den Sachverhalt, daß eine private Trägerschaft von Bildungseinrichtungen (z.B. Privatschulen) meist mit einer umfangreichen staatlichen Subventionierung dieses Bereiches einhergeht. Reine Märkte sind deshalb im Bildungsbereich selten, allerdings werden verschiedene Modelle der Simulation von Marktmechanismen diskutiert und praktiziert.

lich zu beeinflussen. Ähnlich betont Scharpf (1996), es sei unmöglich, entsprechend hochregulierte, staatsnahe Sektoren mit jeweils qualitativ unterschiedlichen Institutionen einander anzunähern. Pfadabhängigkeiten und die geringen Möglichkeiten der Bildungskonsumenten, zwischen Bildungssystemen zu wählen, bewirken eine relativ große Immobilität der Grundstrukturen nationaler Bildungssysteme. Bildungspolitik verbleibt in diesem Szenario im Kernbereich nationaler Aufgaben, zumal sie weiterhin die von Durkheim (1922) klassisch formulierte Funktion der Sicherung nationalstaatlicher Gemeinsamkeit erfüllen muß. Dies wirft die Frage auf: Neutralisieren nationale Pfadabhängigkeiten die Internationalisierung der Bildungspolitik?

Zu prüfen ist, ob mit der Internationalisierung generell eine Zielverlagerung nationalstaatlicher Bildungspolitik einhergeht, bei der Effizienzziele höher gewichtet werden als nationalgesellschaftliche Integration. Des Weiteren ist von Interesse, ob verstärkte Privatisierungen und die Einführung von Quasi-Märkten den Königsweg zu einer effizienzsteigernden Reform der *governance*-Struktur von Bildungssystemen darstellen. Es wird also der Frage nachgegangen: Gibt es empirisch einen Zusammenhang zwischen *governance*-Struktur und *Bildungs-output*?

3.3.2 Stand der Forschung

Der zu untersuchende Wandel der Bildungspolitik umfaßt verschiedene Dimensionen, die in der bisherigen Forschungsliteratur unterschiedlich intensiv bearbeitet wurden: Da der Wandel der Bildungspolitik in Form einer Internationalisierung auftreten könnte, ist Literatur zu Angleichungs- und Internationalisierungsprozessen von Interesse. Da der Wandel durch nationale Pfadabhängigkeiten beschränkt sein könnte, sind Grundelemente von Pfadabhängigkeit zu klären. Und da der propagierte Wandel einen Zusammenhang zwischen *governance*-Strukturen und *Bildungs-output* postuliert, sind Fragen der Bildungssoziologie mit Untersuchungen zum *output* von Bildungssystemen von Relevanz.

Angleichung und Internationalisierung

Der Einfluß von Internationalisierungsprozessen auf die Bildungspolitik eines Nationalstaates wird unterschiedlich bewertet. Die Neo-institutionalistische Schule um John W. Meyer (Thomas u.a. 1987; Meyer u.a. 1992; Meyer/Ramirez 2000; Schofer u.a. 2000) konstatiert eine Angleichung und Konvergenz von Bildungssystemen als einen sich quasi-naturwüchsig einstellenden internationalen sozialen Prozeß. Danach ergibt sich in der Modernisierung der letzten Jahrhunderte über Prozesse der kulturellen Diffusion eine weitgehende Isomorphie von Bildungssystemen in allen Nationalgesellschaften. Zu einem ähnlichen Ergebnis, allerdings eher dem

populären Globalisierungsdiskurs folgend, kommt Guthrie (1997): Ihm zufolge führt steigender Wettbewerb zu gleichförmigeren, effizienteren Bildungssystemen.

Gegen eine Angleichungsthese spricht, daß empirisch in fortgeschrittenen Gesellschaften eine gleichbleibend hohe Divergenz der *governance*-Strukturen von Bildungssystemen festzustellen ist (Müller u.a. 1997; Teichler 1993; Green u.a. 1999). Wechselseitige internationale Lernprozesse im jeweiligen Bildungssystem produzieren mehr Divergenz als Konvergenz bei den nationalen Antworten auf Problemlagen (Schriewer 1994, 2000). Neben diesen unterschiedlich eingeschätzten ungesteuerten Internationalisierungsprozessen gibt es zunehmend auch bewußte Versuche, Bildungssysteme international zu steuern – eine neue internationale Ebene des Bildungssystems scheint zu entstehen. Bei dem ambitioniertesten supranationalen Projekt der Internationalisierung, der EU, spielte die Bildungspolitik ursprünglich nur eine untergeordnete Rolle, die allerdings durch den EuGH und den Maastricht-Vertrag deutlich aufgewertet wurde (Thiele 2000; Lassahn/Ofenbach 1994; Renner-Loquenz 1996; Nóvoa 2000). Zwar wird grundsätzlich bezweifelt, daß die EU bei ausgabenintensiven, nationalstaatlich divergent institutionalisierten Politikbereichen wie dem Bildungssystem je eine wichtige Bedeutung erlangen kann (Majone 1996; Scharpf 1996). Allerdings hat die EU-Kommission Aktivitäten im Bildungsbereich zu einem ihrer aktuellen Schwerpunkte erklärt. Neue Steuerungsinstrumente der EU (Jachtenfuchs 2001; Wallace 2002; Scharpf 2002; Hix 1998; Sturm/Pehle 2001) könnten dabei auch in der Bildungspolitik (Berggreen-Merkel 2001) den Versuch darstellen, die Grenzen konventioneller regulatorischer oder distributiver Politik zu überschreiten (Tömmel 2000).

Auch die dem Club-Modell internationaler Organisationen zuzurechnende OECD (vgl. Armingeon/Beyeler 2002) hat erst sehr spät Bildungskompetenzen in Anspruch genommen (Papadopoulos 1996; Eide 1990a). Zu Struktur und Folgen der OECD-Bildungspolitik fehlen eingehende empirische Studien. Dabei ist insbesondere ausgehend von der interessen geleiteten Entwicklung neuer Bildungsindikatoren und -studien im Rahmen der OECD ein nicht unerheblicher Einfluß auf nationale Bildungspolitiken zu vermuten (OECD 1994; Bottani 1996).

Zu einer weiteren Form der Internationalisierung, der Entwicklung internationaler Bildungsmärkte, beispielsweise zur Zu- oder Abnahme der Zahl privatwirtschaftlich organisierter, international agierender Bildungsfirmer, fehlen weitgehend empirische Studien. Im Gefolge eines von der WTO erwogenen Abbaus von Handelsbarrieren bei Dienstleistungsanbietern wird mit einer Ausweitung des privaten Sektors gerechnet.

Es liegt also erheblicher Forschungsbedarf über Funktions- und Wirkungsweisen der sich konstituierenden internationalen Ebene von Bildungspolitik im Bereich der EU, der OECD und internationaler Bildungsmärkte vor.

Pfadabhängigkeit und *governance*-Wandel

Gegen die Vorstellung eines Wettlaufs im Modus einer *competitive solidarity* wird argumentiert, Nationalstaaten hielten auch unter zunehmendem Globalisierungsdruck an gewachsenen Institutionen fest. Ein Modell zur Charakterisierung solcher Konstanz von Bildungssystemen liefert die Theorie der Pfadabhängigkeit, die bisher, wie Dale (2000) betont, zu selten, zu unsystematisch und nicht hinreichend empirisch fundiert zur Erklärung der Entwicklung von Bildungssystemen verwendet wird. Unter Pfadabhängigkeit verstehen der historische Institutionalismus (Pierson 2000a, b), die Neue Institutionenökonomie (North 1992; Haydu 1998; Brennan/Buchanan 1993) und die neue Institutionssoziologie (Knight/Sened 1998; Brinton/Nee 1998) ein prozedurales Beziehungsgeflecht, wonach am einmal eingeschlagenen Lösungsweg festgehalten wird, und zwar unabhängig davon, wie effizient dieser Lösungsweg ist. Aufgrund dieser unterschiedlichen Anfangsentscheidungen kommt es danach zu Selbstverstärkungen der Pfadverfolgung über zunehmende Erträge (Pierson 2000a; vgl. Aminzade 1992). Je mehr in eine bestimmte Entwicklungsrichtung eines Bildungssystems investiert wird, desto unwahrscheinlicher wird ein Pfadwechsel. Dies gilt verstärkt bei koordinierten Marktwirtschaften, die eine sich wechselseitig stabilisierende Netzwerkstruktur bilden (Soskice 1999; Hall/Soskice 2001).

Zur Pfadabhängigkeit an der Schnittfläche zwischen Bildungs- und Sozialpolitik hat Heidenheimer (1981) die These aufgestellt, daß in angelsächsischen Ländern – verglichen mit Deutschland – der Ausbau der Bildungssysteme historisch an die Stelle des Ausbaus sozialer Sicherungssysteme getreten ist, und daß sich dieses Entwicklungs- und Verknüpfungsmuster bis in die 1970er Jahre gehalten hat (vgl. Schmidt 1999; 2002). Die Schnittfläche zwischen Bildungs- und Sozialpolitik stellt historisch und aktuell unter sozialstrukturellen, gleichstellungspolitischen wie auch ökonomischen Performanzkriterien eine sensible Verwerfungsfläche dar (Room 2002; Gottschall 2001, 2002).

Scharpf (1987) fordert die Theorie der Pfadabhängigkeit jedoch mit Befunden heraus, wonach auch bei anspruchsvollen Koordinationsformen ein periodischer Kooperationsabbruch zu konstatieren ist. Neuere Untersuchungen zum als besonders pfadabhängig angesehenen bundesrepublikanischen Produktionsregime weisen zudem auf ein nicht-theoriekonformes evolutionäres Wechseln des ökonomischen Pfades hin (Deeg 2001). Eine verblüffend geringe Bedeutung der Pfadabhängigkeit in Transformationsprozessen belegt Wiesenthal (1999). Die weitreichenden, pfadwechselnden *governance*-Änderungen des Bildungssystems in Großbritannien 1988 (Pierson 1998; Whitty u.a. 2000; Demaine 1999; Crouch 1998) und Schweden 1992 (Dahlberg 2000; Popkewitz 2000; Carnoy 1998) zeigen ebenfalls die Grenzen

einer rein an Pfadabhängigkeit orientierten Betrachtung von Wandlungsprozessen auf.

Insgesamt fehlen also systematische Analysen der Reichweite von Pfadabhängigkeiten bei Bildungsinstitutionen sowie der Bedingungen eines Wandels der *governance* von Bildungssystemen.

Output-orientierte Bildungsungleichheitsforschung

Bei der Messung der Zielerfüllung von Bildungspolitik orientiert sich die Bildungsforschung überwiegend an *input-output*-Modellen. In der Bildungssoziologie hat sich seit den bahnbrechenden Untersuchungen von Coleman (Coleman u.a. 1966; Coleman u.a. 1982; Coleman/Hoffer 1987) eine veränderte Sicht der Messung von Bildungsungleichheit etabliert. Im Vordergrund stehen dabei nicht mehr *input*-Größen (staatliche und private Ausgaben im Bildungsbereich, Lehrressourcen usw.), sondern der von der Struktur von Bildungssystemen beeinflusste *output* dieser Systeme. Als primäre *outputs* werden in Tests gemessene *Kompetenzen* und Prozesse des Arbeitsmarkteintritts (Shavit/Müller 1998; Rosenbaum u.a. 1990; Kerckhoff 2000) sowie Arbeitsmarkterträge (Müller u.a. 2002) angesehen. In älteren Untersuchungen wird alternativ als Ungleichheitsdimension auch das Niveau und die Verteilung von *Bildungszertifikaten* gemessen. Letzteres weist zwar eine lange Tradition in der vergleichenden Bildungssoziologie auf (Shavit/Blossfeld 1993; Erikson/Jonsson 1996), hat aber den Nachteil, daß nur die Distribution von arbeitsmarktrelevanten *credentials* (Collins 1979) erhoben wird, während Fragen der Effizienz von Bildungssystemen vernachlässigt werden. Die Untersuchungen der OECD Literacy Studie (OECD 1997, 2000), TIMSS (Baumert u.a. 2000) und PISA (Baumert u.a. 2001) haben demgegenüber verstärkt die Möglichkeiten einer vergleichenden Kompetenzmessung belegt (Helmke 2001; Arnold 2001; Allmendinger/Leibfried 2002).

Bildungsstaatliche *outputs* werden häufig in der dichotomen Form: „höhere Gleichheit“ (geringere Varianz der Leistungen) versus „größere Effizienz“ (höhere durchschnittliche Leistung) diskutiert. Es ist in der empirischen Bildungssoziologie einzelner Nationalstaaten umstritten, ob sich „gute“, effiziente Schulsysteme durch höhere Ungleichheit auszeichnen, wie Sørensen und Morgan (2000) konstatieren (vgl. Ditton 1992), oder ob spezifische *governance*-Strukturen eine gleichzeitige Steigerung von Gleichheit und Effizienz ermöglichen (Coleman/Hoffer 1987).

Es fehlen international vergleichende, theoretisch fundierte empirische Befunde darüber, welche *governance*-Formen und welche *Bildungsinputs* Unterschiede bei der Zielerreichung des *Bildungsoutputs* von Gleichheit und Effizienz bedingen.

3.4 Eigene Vorarbeiten

Reinhold *Sackmann* hat sich theoretisch und empirisch mit dem Verhältnis von Bildung und Beschäftigung befaßt (1998; Wingens u.a. 2000; Wingens/Sackmann 2002). Der Wandel von Lebensverläufen im ostdeutschen Transformationsprozeß war Gegenstand eines zusammen mit Ansgar Weymann geleiteten Projektes im Sonderforschungsbereich 186 (Sackmann u.a. 2000). Neuere Arbeiten beschäftigen sich mit dem internationalen Vergleich des Zusammenhangs von Regulationen, Lebenslaufpolitik und Arbeitsmärkten (2001a, b).

Ein zentrales Forschungsfeld sind für Ansgar *Weymann* die Funktionen, Wirkungen und Ziele von Bildungspolitik (1987; Weymann/Weymann 1993). Der Zusammenhang von Wissenschaft und politischen Entscheidungen war Gegenstand eines von ihm geleiteten und von der DFG finanzierten Forschungsprojektes (Weymann/Wingens 1989). In den letzten Jahren ist der Wandel des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft zum Thema seiner gesellschaftstheoretischen Forschung geworden (1996, 1998, 1999, 2002).

Der Blick auf die *governance-Formen, Internationalisierung* und *Privatisierung* hebt die bisher geleisteten Arbeiten über den Rahmen des deutschen Nationalstaates hinaus und führt damit auch zu einer konsequenten Überarbeitung des theoretischen Zugriffs auf diesen Gegenstand.

Literaturangaben zu den eigenen Vorarbeiten

- Sackmann, Reinhold (1998) *Konkurrierende Generationen auf dem Arbeitsmarkt. Altersstrukturierung in Arbeitsmarkt und Sozialpolitik* Opladen: Westdeutscher Verlag
- (2001a) „Age and Labour Market Chances in International Comparison“ *European Sociological Review* 17:4 373-389
 - (2001b) „Regulierung, Deregulierung oder regulierte Flexibilisierung der Arbeitsmärkte? Folgen alternativer Optionen der Lösung von Exklusionsproblemen“ in: Axel Bolder, Walter R. Heinz & Günter Kutscha, Hg. *Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000. Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Opladen: Leske+Budrich 54-72
 - & Ansgar Weymann & Matthias Wingens, Hg. (2000) *Die Generation der Wende. Berufs- und Lebensverläufe im sozialen Wandel* Opladen: Westdeutscher Verlag
- Weymann, Ansgar, Hg. (1987) *Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels* Göttingen: Otto Schwartz (*Soziale Welt* Sonderband 5)
- (1996) „Interrelating Society and Biography: Discourse, Markets and the Welfare State’s Life Course Policy“ in: ders. & Walter Heinz, Hg. *Society and Biography* Weinheim: DSV 241-258
 - (1998) *Sozialer Wandel. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft* Weinheim: Juventa
 - (1999) „Gesellschaft/Gesellschaftstheorie“ in: Hans Jörg Sandkühler, Hg. *Enzyklopädie der Philosophie* Hamburg: Meiner 470-480
 - (2002): „The Life-Course, Life-Course Policy and Globalization“ in: Jeylan Mortimer & Michael J. Shanahan, Hg. *Handbook of the Life Course* New York: Plenum (im Druck)
 - & Verena Weymann (1993) „Weiterbildung zwischen Markt und Staat“ in: Artur Meier & Ursula Rabe-Kleberg, Hg. *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel* Darmstadt: Luchterhand 11-28

- & Matthias Wiggins (1989) „Die Versozialwissenschaftlichung der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik“ in: Ulrich Beck & Wolfgang Bonß, Hg. *Verwendung, Verwandlung, Verwissenschaftlichung* Frankfurt a.M.: Suhrkamp 276-301
- Wiggins, Matthias & Reinhold Sackmann, Hg. (2002) *Bildung und Beruf* Weinheim: Juventa
- & Reinhold Sackmann & Michael Grotheer (2000) „Berufliche Qualifizierung für Arbeitslose: Zur Effektivität AFG-finanzierter Weiterbildung im Transformationsprozeß“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:1 60-80

3.5 Arbeitsprogramm (Ziele, Methoden, Arbeits- und Zeitplan)

3.5.1 Forschungsziele

Untersuchungsmodell und Hauptfragen

Dieses Teilprojekt beschäftigt sich mit dem Wandel der Bildungspolitik unter Globalisierungsbedingungen. Wie sieht dieser Wandel aus? Zentraler Gesichtspunkt des Vergleichs von Bildungspolitik ist der Bereich der staatlichen Steuerung von Bildungssystemen. Bei einem Wandel der *governance*-Struktur wird die institutionalisierte Form von Staatlichkeit dauerhaft verändert. Dieser institutionelle Wandel steht in einem Interaktionsverhältnis mit der diskursiven Änderung zentraler Ideen und Ideologien staatlichen Handelns. Ideen sind – im Sinne Max Webers – die elementare Selektion gegenüber der Vielfalt der Realität mit Zuschnitt auf das Sinnhafte und Wichtige. Institutionen aber geben dem interessegeleiteten Handeln kollektiver und individueller Akteure den notwendigen Machtrahmen rationaler Zielumsetzung.

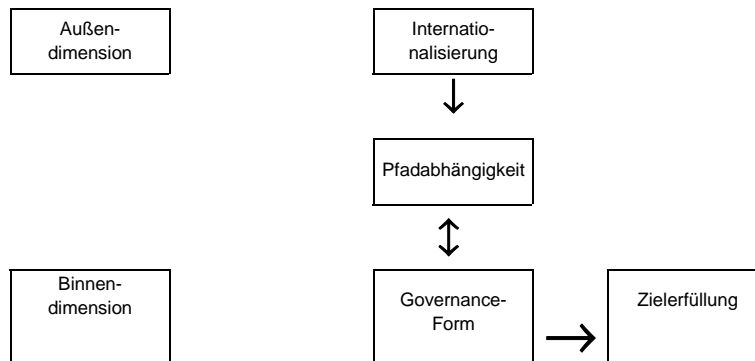
Die in einem Bildungssystem vorherrschende Institutionenstruktur und damit dominante Steuerungsform bezeichnen wir in diesem Teilprojekt als seine *governance*-Struktur. Unsere Begriffsverwendung weicht von einem Teil der wissenschaftlichen Literatur ab. Der Begriff der *governance* wird in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet, manchmal auch als normatives Schlagwort gebraucht (Jesop 1998; Stoker 1998; Pierre 2000; Hirst 2000; Newman 2001; Rhodes 1997). U.a. wird er als Überbegriff für die Steuerungsalternativen Hierarchie, Markt und Netzwerk verwendet; meist mit einem Fokus auf Netzwerken als Formen selbstorganisierter Steuerung (so etwa in der bahnbrechenden Untersuchung zu Wasser- und Fischereirechten von Ostrom 1999). Allerdings ist zu beachten, daß die Möglichkeiten und Grenzen von Steuerungsformen in Relation zur Logik unterschiedlicher Politikfelder stehen (Mayntz 1993). Für den Bildungsbereich kann ein *governance*-Begriff, der sich nur an selbstorganisierten Steuerungsnetzwerken orientiert, zu Mißverständnissen führen. Da politische Akteure den *governance*-Begriff auch normativ verwenden, kann es zu bewußtem Etikettenschwindel kommen, wie Duc-

laud-Williams (1993) am Beispiel der britischen Bildungsreform gezeigt hat. Zur Charakterisierung von *governance*-Strukturen im Bildungsbereich verwenden wir deshalb eine spezifisch für den Bildungsbereich entwickelte Typologie von *governance*-Strukturen (Green u. a. 1999), die sich an den gewachsenen Grundstrukturen der Bildungssteuerung orientiert: Wir unterscheiden zentralistische, föderale, von Schulbezirken (*communities*) organisierte und quasi-marktförmige *governance*-Strukturen. Der Wechsel von einem dieser vier Typen zu einem anderen wird als Wandel einer *governance*-Struktur bezeichnet.

Ausgangspunkt des Teilprojektes ist die Beobachtung, daß in internationalen Bildungsdiskursen eine Verschiebung bildungspolitischer Ziele von der Integrations- zur Effizienzsteigerung zu verzeichnen ist (Popkewitz 2000; Sücker u.a. 1994; Keiner 1998; Ziltener 1999). Dabei wird angenommen, die Wahl einer bestimmten *governance*-Form (Quasi-Märkte, Dezentralisierung) wirke effizienzsteigernd (Goedebuure/van Vught 1994; Vink 1997; Sporn 1999; Braun/Merrien 1999; Henkel/Little 1999). Sollte in beiden Dimensionen (Effizienz als neue Leitidee und *new governance* als Institutionalisierung) eine internationale Konvergenz zu verzeichnen sein, so wäre von einer nachhaltigen Veränderung der Bedingungen nationalstaatlicher Bildungspolitik auszugehen. Obwohl vermutet wird, daß der Internationalisierungsprozeß den Druck auf *governance*-Formen erhöht hat, muß doch empirisch festgestellt werden, daß nur einige Staaten ihre *governance*-Form geändert haben. Die Wandlungsresistenz der anderen Staaten läßt sich möglicherweise auf Pfadabhängigkeit zurückführen.

Der Wandel der Bildungspolitik kann, wie in Abbildung 1 gezeigt wird, modellhaft in zwei miteinander verbundene Dimensionen zerlegt werden: Im Außenverhältnis beeinflussen Art und Umfang der Internationalisierung den als Pfadabhängigkeit bezeichneten Grad der Selbstreproduktion der Steuerungsform des Bildungssystems. Im Binnenverhältnis sorgt der Staat über die Wahl einer *governance*-Form *ceteris paribus* für den Grad an Bereitstellung von Bildungsgütern (Zielerfüllung). *Die vier Größen Internationalisierung, Pfadabhängigkeit, Steuerungsform und Zielerfüllung stehen in ihrer Typik und ihren Zusammenhängen im Zentrum des Projektinteresses. Im folgenden werden, Abbildung 1 variierend, diese vier Größen in Einzelkomponenten zerlegt und die vermuteten kausalen Mechanismen spezifiziert.*

Abbildung 1: Modell des Wandels des Bildungssystems



Empirisch ergeben sich in Anlehnung an dieses Modell eine Reihe von Untersuchungsfragen: Bildet sich eine neue, internationale Ebene von Bildungspolitik aus? Werden nationale Pfadabhängigkeiten durch zunehmende Internationalisierung moderiert? Wenn ja: Welche Art und welche Form der Internationalisierung sind dabei am einflußreichsten? Beeinflussen *governance*-Formen die Zielerfüllung von Bildungssystemen? Im folgenden werden diese Fragen in der Reihenfolge ihrer schwerpunktmäßigen Bearbeitung in den Projektphasen vertieft.

Unter Bildungspolitik wird im Teilprojekt jegliche staatliche Intervention in Bildungssysteme verstanden. Bildungssysteme werden üblicherweise chronologisch nach vorschulischen Teilbereichen, Primarschulen, Sekundarschulen, tertiärer Bildung und Weiterbildung geordnet, wobei die schulische Allgemeinbildung in der Regel als Kernbereich gilt. Ausgehend von diesem Kernbereich wird in diesem Teilprojekt die Gesamtheit dieser Bereiche beobachtet, wobei die besondere Aufmerksamkeit der *governance*-Form des Bildungssystems gilt. Die Betrachtung des Gesamtsystems erlaubt es, den Zusammenhang der Teilkomponenten zu diskutieren (vgl. das Konzept „lebenslanges Lernen“ der OECD – s. ZFIB 2001), und zwar unabhängig davon, wie die Teilbereiche in den einzelnen Ländern abgegrenzt werden. Nationale Unterschiede der (sich wandelnden) Inklusion von Teilbereichen – wie vorschulische Elemente, berufliche Bildungskomponenten oder Weiterbildungselemente – in die Zuständigkeit nationalstaatlicher Bildungspolitik können so sichtbar und vergleichbar gemacht werden, auch, was unterschiedliche *governance*-Formen von Teilbereichen innerhalb eines nationalen Systems angeht. Vergleichbare Grenzziehungsprobleme treten auch bei der Kompetenzzuordnung supranationaler Bildungsakteure auf, wie die kontroverse Diskussion über die Unter-

scheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen der EU zeigt (Lenaerts 1994; Classen 1999; Simm 2000).

Internationalisierung von Bildungspolitik

Eine *erste Leitfrage des Teilprojektes* bezieht sich darauf, ob sich gegenwärtig eine neue internationale Ebene von Bildungspolitik etabliert. Dies wäre ein qualitativ äußerst bedeutsames Phänomen – immerhin wurden Bildungssysteme seit dem 19. Jahrhundert als eine zentrale innenpolitische Aufgabe der Investitions-, Infrastruktur- und Loyalitätspolitik des sich durchsetzenden modernen Nationalstaates angesehen (Smith 1998; Weiss 1998; Mann 1993).

Wenn Bildungspolitik ein klassischer wie gegenwärtiger Eckpfeiler des Nationalstaates als Interventionsstaat ist, greift eine mögliche Denationalisierung von Bildungspolitik seinen Kern an. Um so mehr überrascht, daß die Bildungspolitik bei den in der Forschung untersuchten und mit Indikatoren versehenen Bereichen von Denationalisierung kaum eine Rolle spielt (Beisheim u.a. 1999).

Nationalstaatliche Bildungspolitik zeichnet sich – bei vielen Unterschieden im Detail – u.a. durch eine steuergestützte, umfangreiche staatliche Finanzierung, eine staatlich betriebsförmige Organisation der Bildungsvermittlung, eine demokratische Zieldefinition der Bildungsinhalte, eine rechtliche Definition von Bildungszertifikaten und eine legitimierte Verzahnung von Bildungsabschlüssen mit Arbeitsmärkten aus. Historisch sind neben der nationalstaatlichen Bildungspolitik internationale Verknüpfungen zwischen Bildungssystemen nicht grundsätzlich neu. Neben dem individuellen grenzüberschreitenden Austausch von Schülern, Studenten und Lehrenden waren die katholische Kirche und andere religiöse Organisationen lange Zeit die transnationalen Organisationen, die ähnlich einflußreich wie der Nationalstaat Bildung anboten und Bildungssysteme organisierten. Im 19. und 20. Jahrhundert wurde ihr Einfluß in den meisten Ländern allerdings zurückgedrängt bzw. dem jeweiligen Nationalstaat untergeordnet.

Die im Zentrum des Projektes stehende, sich gegenwärtig möglicherweise vollziehende Neukonstitution einer internationalen Ebene von Bildungspolitik stellt sich eher als Verkettung einzelner Entwicklungen dar denn als Ergebnis einer geplanten unilinearen Entwicklung. So hatte die OECD anfangs nur geringe bildungspolitische Ambitionen. Erst im Gefolge der forcierten Bildungsexpansion der 1960er Jahre stellte sie ihre Expertise zur Verfügung und baute entsprechende Kapazitäten auf. Als das internationale Interesse an Bildungspolitik nachließ, versandeten auch die bildungspolitischen Initiativen der OECD. So wurden beispielsweise die Erhebungen für die seinerzeit neu entwickelten internationalen Bildungsindikatoren in den 1970er Jahren wieder eingestellt. Erst in den 1980er Jahren veränderte sich – mitbedingt durch innenpolitische Kontroversen und Blockaden in den

USA (Gross/Gross 1985) – die bildungspolitische Ausrichtung der OECD, was in der Entwicklung und Erhebung neuartiger Bildungsindikatoren gipfelte und dazu beitrug, daß die OECD federführend für die international vergleichende Erhebung von Kompetenzen (z.B. PISA) zuständig wurde.

Die Gründungsverträge von 1957, in denen keine bildungspolitischen Kompetenzen vorgesehen waren, prädestinierten die EU nicht dazu, als maßgeblicher Akteur in einer internationalen Bildungspolitik zu wirken. Aus dem Recht auf Freizügigkeit ergab sich jedoch die Notwendigkeit, für die gegenseitige Anerkennung der unterschiedlichen Bildungszertifikate der Mitgliedstaaten zu sorgen (Sieveking 1990). Dieser Notwendigkeit konnte über eine Harmonisierung statt über eine wechselseitige Anerkennung der Zertifikate – wie später nach dem Muster des *Cassis de Dijon*-Urteils von 1979 die Regel – nur schwerfällig, unzureichend und äußerst langsam Rechnung getragen werden. Außerhalb sehr kleiner Politikfelder wie der schulischen Betreuung von Migrantenkindern war die EU bildungspolitisch kaum aktiv. Erst im Umfeld einer aktiveren Politik des EuGH (*Gravier*-Urteil von 1985) und einer sich neue Kompetenzen verschaffenden Kommissionspolitik wurde über das „Prinzip des gegenseitigen Vertrauens“ die Anerkennungsproblematik entschärft und wurden in ausgewählten Teilbereichen (z.B. ERASMUS, Sokrates) neue Initiativen ergriffen. Inwieweit sich im letzten Jahrzehnt daraus eine EU-spezifische Bildungspolitik stabilisieren konnte, ist unklar: Zwar wurden der EU erstmals in den Verträgen von Maastricht begrenzte Bildungskompetenzen eingeräumt, Allerdings versuchte man parallel dazu, diese Kompetenzen u.a. mit einem neuformulierten Subsidiaritätsprinzip wieder nationalstaatlich einzuhegen (Hrbek 1994). Allgemein ist die EU in den letzten Jahren eher durch Tendenzen eines nationalstaatlichen *roll backs* gekennzeichnet. Zugleich sind aber im Bildungsbereich der EU auch neue Initiativen wie der – allerdings nicht auf die EU beschränkte – Bologna-Prozeß zu verzeichnen.²

Diese Beispiele zeigen auf, daß zur Bestimmung des Internationalisierungseinflusses auf nationale Bildungsstaatlichkeit begrifflich typologisierend genau zwischen verschiedenen Formen der Internationalisierung, die im aktuellen Diskurs nur vage mit dem Begriff „Globalisierung“ zusammengefaßt werden, zu differenzieren ist. Die Formierung einer internationalen Ebene der Bildungspolitik, die im Teilprojekt untersucht werden soll, setzt eine Präzisierung der Begrifflichkeiten voraus. Als *Internationalisierung* gelten für uns *unstrukturierte Interdepen-*

² Der *Bologna-Prozeß* zielt auf die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahre 2010. Er wurde am 19. Juni 1999 durch eine Erklärung des Europäischen Bildungsminister (von 29 Ländern, allerdings unter Schirmherrschaft der EU) durch ein breites Verbundnetzwerk in Bologna angestoßen (s. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf>; zum jetzigen Stand vgl. http://europa.eu.int/comm/education/bologna_de.html).

denzen, internationale Verflechtungen (z.B. OECD) und *supranationale Vereinigungen* (z.B. EU). (In Abbildung 2 skizzieren wir diese Internationalisierung modellhaft.) Nur bei internationalen Verflechtungen und supranationalen Vereinigungen kann eine internationale Ebene entstehen, die eine reflektierte, strukturierte und zielorientierte quasi-staatliche Bildungspolitik zuläßt und trägt.

Wechselseitige Anpassungen, isomorphe Übernahmen und gleichartige Reaktionen auf geteilte Herausforderungen sind Beispiele für *unstrukturierte Interdependenzen*. Diese stehen im Mittelpunkt des Interesses beim soziologischen Neo-Institutionalismus (Meyer u.a. 1992) und bei Globalisierungsautoren (Guthrie 1997). Zu wenig beachtet wurde bisher, daß private Bildungsfirmen (z.B. *Edison Schools*, *KinderCare*, *Berlitz Schools*) – so sie internationale Aktivitäten entfalten – eine spezifische marktförmige Transnationalisierung vorantreiben können.

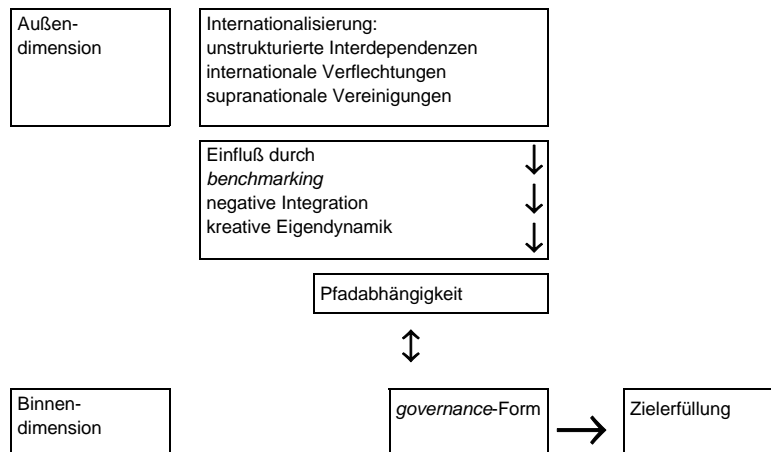
Im Unterschied zu unstrukturierten Interdependenzen ist bei *internationalen Verflechtungen* davon auszugehen, daß diese Wechselwirkungen eine politische Struktur aufweisen: sei es, indem sie Mustern hegemonialer Macht folgen, oder indem sich „Clubs“ mächtiger Nationalstaaten herausbilden, in denen die Themen gesetzt oder die Strukturen (mit-) bestimmt werden. Beispielhaft hierfür sind die OECD oder die G7/G8-Gipfel, die Austausch- und Einflußforen bieten, ohne daß die Organisationen über große autonome bürokratische Stäbe oder Verrechtlichung agieren könnten.

Einen noch höheren Grad an politischer Vergesellschaftung internationaler Beziehungen stellen *supranationale Vereinigungen* dar. Diese können über positive Integration (Harmonisierungen) oder über negative Integration Bildungssysteme in ihrem Zuständigkeitsbereich vereinheitlichen. Das avancierteste Beispiel hierfür ist die EU. In der politikwissenschaftlichen Literatur wird seit langem heftig diskutiert, inwieweit supranationale Vereinigungen nur Agenten der Nationalstaaten sind, wie es die Intergouvernementalisten sehen (vgl. Moravcsik/Nicolaïdis 1999), ob diese Organisationen über größere Handlungsautonomie verfügen, wie die Supranationalisten annehmen (vgl. Hooghe 1999; Laffan 1998; Leibfried/Pierson 1995), oder ob ein janusköpfiges Zusammenspiel beider Elemente zentral ist, wie die InstitutionalistInnen postulieren (vgl. Tsebelis/Garrett 2001).

Sollte es eine eigenständige internationale Ebene der Bildungspolitik geben, die hinreichend über spezifische Institutionen, Leitideen, Programme, Akteure und Maßnahmen verfügt, so ist zu bestimmen, mithilfe welcher Mittel sie die nationalstaatliche Politik beeinflusst. Wir nennen diese Mittel „kausale Mechanismen“, um zu verdeutlichen, daß es sich dabei sowohl um intendierte als auch um nichtintendierte Beeinflussungen handelt. Vermittelt über besondere *kausale Mechanismen* (Abb. 2) kann im Zuge der Internationalisierung ein nationalstaatlich-spezifischer, pfadabhängiger Wandel der *governance*-Form bzw. eine Reorientierung der bil-

dungspolitischen Ziele auf Effizienz erfolgen. Grundlegende Handlungsbeschränkungen internationaler Politik begünstigen dabei bisher bestimmte Wirkmechanismen. Dies hängt wesentlich damit zusammen, daß internationale *policy*-Regime im Unterschied zu nationalstaatlichen *policy*-Regimen nur über ein eingeschränktes Instrumentarium zur Umsetzung politischer Ziele verfügen. Nationalstaaten – bzw. vom Nationalstaat autorisierte Untereinheiten – können sich normalerweise über Steuern Finanzressourcen aneignen, mit denen sie Fachpersonal bezahlen, das für sie Bildungsziele realisiert. Internationalen Regimen mangelt es dagegen meist an autonom bewirtschafteten Finanzen nennenswerten oder gar hinreichenden Umfangs ebenso wie an untergeordneten Fachkräften in größerer Zahl. Ferner können in nationalstaatlichen Regimen durch Rechtsetzung einschlägige Handlungen direkt autorisiert bzw. eingeschränkt werden, so z.B. Lehrpläne erlassen und Abschlüsse geschaffen werden. Über solche Möglichkeiten verfügen internationale Regime im Bildungsbereich allenfalls ansatzweise. Hierbei ist allerdings die von Scharpf (1996) und Majone (1996) herausgearbeitete steuerungstechnische Möglichkeit zu beachten, sich auf marktschaffende, negative Integration – im Vergleich zu anspruchsvolleren marktkorrigierenden Instrumenten der Harmonisierung – zu stützen. Die Reichweite solcher Integrationsmechanismen wäre im Bildungsbereich zu prüfen.

Abbildung 2: Internationalisierungsdimension und -wirkungen im Modell des Wandels des Bildungssystems



Internationale wie nationalstaatliche *policy*-Regime gleichermaßen nutzen wegen des geringeren Mittelaufwandes und der nicht erforderlichen Rechtsdurchdringung „weiche Steuerungsinstrumente“ wie die Informationssammlung durch *Evaluation*

und die Handlungsspezifikation über *benchmarking*. Solche Instrumente können daher als kausaler Wirkungsmechanismus internationaler Bildungspolitik fungieren. Nationale Bildungssysteme mit stark dezentralisierten *governance*-Formen sind vermutlich in der Implementation ihrer *policy* strukturell ähnlich beschränkt wie internationale *policy*-Regime. Sie dürften von daher frühzeitig „weiche“ Steuerungsinstrumente entwickelt haben, die auch für internationale *policy*-Regime relevant sein können.

Ein weiterer wichtiger kausaler Wirkmechanismus internationaler *policy*-Regime könnte sein, daß die geringere demokratische Einbindung internationaler Organisationen kleinen Expertengruppen – die nationalstaatlich wegen geringer Mobilisierungsfähigkeit nur begrenzt einflußreich sind – eine größere Chance bietet, neue Konzepte faktisch umzusetzen (vgl. Sabatier 1998; Nullmeier 2001; March/Olsen 1998). Die *creative Eigendynamik* internationaler Organisationen könnte dadurch erhöht sein. Beispielsweise könnte eine kleine Gruppe von Didaktikern – die, wie z.B. das Freudenthal-Institut oder der *National Council of Teachers of Mathematics*, ein normatives Konzept von Kompetenzen und Kompetenzmessung wesentlich befördert hat (Baumert u.a. 2000; kritisch: Eide 1990b) – von eben diesem Mechanismus profitiert haben. Möglicherweise haben daher ihre innovativen Konzepte Eingang in die großen Vergleichsuntersuchungen der OECD gefunden.

Anhand der EU als supranationaler Vereinigung und der OECD als Beispiel einer internationalen Verflechtung wird im Teilprojekt geprüft, ob sich eine internationale Ebene der Bildungspolitik gebildet hat und inwieweit sie die nationalstaatliche Bildungspolitik beeinflusst. Annahmen über ihre Wirkung sind dabei nur in einem komplexen Forschungsdesign zu überprüfen:

In der *ersten* Forschungsphase wird die Internationalisierung dabei vornehmlich aus der *internationalen Perspektive* analysiert. Hierbei können Fragen nach den intendierten Zielen und Instrumenten internationaler Bildungspolitik und Fragen nach der Autonomie internationaler Politik beantwortet werden.

In der *zweiten* Phase wird komplementär Internationalisierung aus der *Perspektive einzelner Nationalstaaten* untersucht. Damit können der Einfluß von Internationalisierung sowie die dabei fördernden und hemmenden Akteure genauer bestimmt werden.

Die Betrachtung von Internationalisierungsprozessen aus zwei Perspektiven hat den Vorteil, das Wechselverhältnis beider Ebenen bestimmen zu können. Übereinstimmungen und Differenzen von Ideen, Interessen, Politiken, Akteuren und Implementationen auf diesen zwei Ebenen können hinsichtlich gegenseitiger Verstärkungen, Blockaden und (möglicherweise erfolgter und strategisch angestrebter) Ebenendifferenzierung geprüft werden. Eine Wirkung der internationalen auf die

nationalstaatliche Ebene ist adäquat nur durch Erhebungen auf beiden Ebenen festzustellen. Wenn beispielsweise eine internationale Organisation die gemeinsame Erhebung von Indikatoren durchsetzt, kann deren Veröffentlichung nationale Diskussionen auslösen, die wiederum – möglicherweise gegen pfadabhängige Widerstände – zu einer Veränderung nationaler Bildungspolitik führt. Diese komplexe Kausalkette ist nur über eine Erhebung auf zwei Ebenen rekonstruierbar.

Vergleicht man die Entwicklung der Bildungspolitik von OECD und EU systematisch, können Fragen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden der bevorzugten und bewährten Steuerungsformen internationaler Bildungspolitik sowie zu ihren primären Zielen beantwortet werden.

Neben dieser qualitativen Analyse werden auch quantitative Verfahren eingesetzt. Internationalisierungs- und Globalisierungsdebatten leiden oft unter einem Mißverhältnis zwischen der behaupteten qualitativen Wichtigkeit neuer Entwicklungen und der geringen Operationalisierung der empirischen Überprüfung. Quantitative Indikatoren können diese Lücke teilweise füllen. Ein in der ersten Forschungsphase zu prüfender Indikator ist der *Grad der Denationalisierung* beim Bildungserwerb. Wir gehen zunächst davon aus, daß dieser Grad noch relativ gering anzusetzen sein dürfte – allerdings mit steigender Tendenz. So gibt es nur wenige transnational agierende Bildungsfirmer, wenige einflußreiche internationale NGOs im Bildungsbereich und kaum international profilierte Bildungspolitikler.

Will man den Denationalisierungsgrad von Systemen bestimmen, so hat sich als Maß die Verhältniszahl von im Nationalstaat verbleibenden zu nationalstaatsübergreifenden Transaktionen durchgesetzt (Gerhards/Rössel 1999; Zürn 1998). Bisher fehlen Konventionen für die Interpretation dieser quantitativen Relation. Wir bestimmen unsere quantitativen Schwellenwerte wie folgt: Ein *unbedeutender* Denationalisierungsgrad liegt bei einem Anteilswert von internationalen Transaktionen unter 1% vor, ein *geringer* Denationalisierungsgrad bei Anteilswerten zwischen 1-5%, eine *bedeutende* Denationalisierung bei Anteilswerten zwischen 5-20%, eine *starke* Denationalisierung bei Anteilswerten zwischen 20-50% und ein *dominant* denationalisiertes System bei einem Anteil der grenzüberschreitenden Transaktionen von mehr als 50%. Wir gehen davon aus, daß sich der Denationalisierungsgrad des Bildungssystems näherungsweise u.a. mit den Anteilswerten der Bildungsteilnehmer, der Bildungsanbieter und der Bildungsverordnungen operationalisieren läßt.

Pfadabhängigkeiten und Internationalisierung

Eine *zweite Leitfrage des Teilprojektes* bezieht sich auf die Möglichkeit, daß nationale Pfadabhängigkeiten eine Internationalisierung von Bildungspolitik verhindern bzw. neutralisieren können. Pfadabhängigkeit kann ein Gegengewicht zur Interna-

tionalisierung bilden, wodurch die staatliche Bildungspolitik überwiegend im Nationalstaat verbliebe. Die von Pierson (2000a) allgemein festgehaltenen Bedingungen für pfadabhängige Entwicklung mit zunehmenden Erträgen gelten auch in diesem Bereich: Bildungskonsumenten können nur sehr eingeschränkt das von ihnen gewünschte Bildungssystem wählen. Bildung wird als kollektives Gut bereitgestellt.³ Bildungspolitik wird überwiegend nur in *einer* Institutionalisierungsform umgesetzt, und das Verhältnis etwa zwischen privaten und staatlichen Anbietern ist selten ausgewogen. Je länger eine staatliche Bildungspolitik betrieben wird, desto mehr erzeugt sie „Produzenten“, die an ihrem Fortbestand interessiert sind. Umfangreiche Vernetzungen des Bildungssystems mit anderen Teilsystemen, wie z.B. dem Arbeitsmarkt, konservieren ebenfalls den *status quo*. Die von North (1992) betonte Bedeutung von Ideologien für das Aufrechterhalten von Pfadabhängigkeit ist beim Bildungssystem – dem Teilsystem der *pattern maintenance* – eher ausgeprägter gegeben als bei anderen Teilsystemen. Verblüffenderweise kam es dennoch zu Pfadwechseln bei der *governance*-Form von Bildungssystemen, so in Großbritannien und Schweden.

In der *zweiten Forschungsphase* soll durch *Länderstudien – Dokumentenanalysen und Experteninterviews* zur Entwicklung der Bildungspolitik in Großbritannien und Deutschland – exemplarisch geprüft werden: Inwieweit moderieren Internationalisierungsprozesse die Pfadabhängigkeit von *governance*-Formen des Bildungssystems bzw. inwieweit leisten sie einen Beitrag zu Pfadwechseln?

Großbritannien gilt im internationalen Bildungsdiskurs als viel beachteter Fall eines radikalen Strukturbruchs, also eines vollzogenen, gleichwohl möglicherweise nicht eindeutigen Pfadwechsels. Traditionell existierte in Großbritannien ein die vorschulische Bildung integrierendes Bildungssystem mit Ganztagsorganisation und Gesamtschulcharakter. Es gab zudem eine Dominanz der Schulbezirke, welche über weitreichende kommunale Autonomie verfügten und gleichzeitig eine umfangreiche professionelle Autonomie sicherten (Archer 1979). Nach dem Bedeutungsverlust des britischen Lehrlingssystems in den 1970er Jahren ist das Berufsbildungssystem durch eine Dominanz von *on-the-job training* gekennzeichnet (Stevens 1994). Mit der Bildungsreform von 1988 wurden Quasi-Markt-Elemente bei der Steuerung vieler Teilbereiche des Bildungssystems vorherrschend: Die „Konsumentenmacht“ wurde gestärkt, eine Schulwahlfreiheit ermöglicht, landesweite Evaluationen veröffentlicht und die Macht der lehrenden Professionen geschwächt.

³ Es ist umstritten, um welche Form eines *public good* es sich bei Bildung handelt bzw. handeln sollte: Ist es ein unteilbares, nicht-ausschließbares Kooperationsgut, das durch Nicht-Rivalität im Konsum gekennzeichnet ist? Oder handelt es sich um ein Club-Gut bzw. – mit noch härteren Verteilungskonflikten – um ein Positionsgut (vgl. Esser 2000)?

Dieser Wechsel von dezentraler zu marktlicher Steuerung wurde freilich auch von der Einführung neuer zentralisierender Steuerungselemente begleitet: So sind im Zuge der Bildungsreform etwa auch nationale Lehrpläne und Budgetvorgaben sowie neue quasi-staatliche Akteure wie z.B. Zertifizierungsagenturen entstanden (Crouch 1998).

Allgemein gilt Großbritannien als Westminster-Modell mit einer geringen Anzahl von Veto-Spielern. Mehrheitswahlrecht. Ein hoher, unter Blair leicht reduzierter, Zentralisierungsgrad und das Fehlen eines Verfassungsgerichtes prägen das politische System (Tsebelis 1995; Sturm 1997). Lange Zeit galt die historisch gewachsene Traditionsbindung als funktionales Äquivalent zur Stabilisierung dieser ansonsten für dezisionistische *stop-and-go*-Politiken anfälligen Institutionenstruktur. Nach der konservativen Machtübernahme durch Thatcher wurde der Traditionalismus tendenziell zugunsten der neuen Leitidee einer neokonservativen Revolution verlassen (Sturm 1991).

Die Bundesrepublik Deutschland gilt im internationalen Bildungsdiskurs der letzten Jahrzehnte als relativ pfadkonstantes Land, das selbst die Inklusion der bildungspolitisch andersartigen DDR weitgehend ohne Strukturbruch vollzogen hat. Das im Primarbereich beginnende schulische Bildungssystem ist weitgehend föderal gesteuert, wobei es sich im Unterschied zu den USA und der Schweiz um einen über eine Kultusministerkonferenz (KMK) koordinierten Föderalismus handelt (Heidenheimer 1992). Lehrpläne werden staatlich festgelegt, und die lehrenden Professionen sind – mit deutlicher Abgrenzung zu semiprofessionellen Berufsgruppen im Elementarbereich (Gottschall 2001, 2002) – überwiegend durch einen Beamtenstatus staatlich eingebunden (Archer 1979; Müller 1994). Gegen den internationalen Trend wird in den meisten Bundesländern an einem dreigliedrigen Schulsystem festgehalten. Das Berufsausbildungssystem ist mehrheitlich korporatistisch und mit einer zentralstaatlichen Verankerung als duales Ausbildungssystem organisiert.

Allgemein wird das politische System der Bundesrepublik als ein System mit einer hohen Anzahl von Veto-Spielern – dem Verhältniswahlrecht, einem über zwei Kammern institutionalisierten Föderalismus, einem autonomen Verfassungsgericht und staatlich autorisierter korporatistischer Akteure - charakterisiert.

Auch wenn die Bundesrepublik bisher als pfadkonstantes Land angesehen werden kann, ist nicht zuletzt im Hinblick auf die Dauer des Projektes im Auge zu behalten, ob und inwieweit die in jüngster Zeit vor allem im Gefolge der PISA-Studie im politischen wie wissenschaftlichen Diskurs diagnostizierten Reformnotwendigkeiten (u.a. Integration vorschulischer Erziehung, Übergang zur Ganztagschule, zentralstaatliche Vorgaben für Abschlußprüfungen) Impulse für eine Modifikation der bisherigen *governance*-Form darstellen.

Im theoretischen Modell gehen wir davon aus, daß die Internationalisierung von Bildungspolitik in Relation zur Pfadabhängigkeit des Bildungssystems eines Landes steht. Diese Relation kann die Form eines Spannungsverhältnisses aufweisen. Pfadabhängigkeiten können Internationalisierungsprozesse blockieren, etwa indem nationalstaatliche Interessenten Vorteile gegen verändernde Internationalisierungsprozesse verteidigen oder wenn über nationalgesellschaftlich gewachsene Leitideologien verändernde Ideen des internationalen Bildungsdiskurses „abgestoßen“ werden. Als relevant für die zu untersuchenden Rahmenbedingungen der Reproduktion von Pfadabhängigkeit gelten uns dabei vor allem die Komponenten *Interessenkonstellation* von Bildungspolitik (Staat, Bildungsproduzenten, Bildungskonsumenten; vgl. Pierson 1998), Anzahl von *Vetospielern* im allgemeinen politischen System (Tsebelis 1995; Scharpf 2000) und *Offenheit* für internationale Bezüge (z.B. Sprache; Gerhards 2000). Unsere Ausgangshypothese lautet, daß eher gering ausgeprägte institutionelle Vetospielerkonstellationen und eine höhere Offenheit für internationale Bezüge die spezifische Differenz zwischen pfadwechselnden und pfadkonstanten Bildungssystem darstellen dürfte. Für die Relation zwischen internationaler und nationaler Bildungspolitik ist hier der mögliche Einfluß von Internationalisierungsprozessen auf die Bildungspolitik – im Sinne eines grundlegenden Wechsels der institutionalisierten *governance* – entscheidend. Diese Frage ist auch mit potentiellen Machtverschiebungen verbunden, da jede *governance*-Form Interessen und „Auszahlungsordnungen“ definiert und damit Verteilungswirkungen zeitigt. So wie die Herausbildung einer nationalen Bildungsstaatlichkeit mit einer Verschiebung von netzwerk- und machtrelevanten Figurationsmustern verbunden war (de Swaan 1993), so dürfte auch die Ausbildung einer neuen internationalen Ebene von Bildungspolitik von machtrelevanten Netzwerkstrukturen begleitet werden (vgl. zu Mehrebenensystemen Putnam 1988; Collinson 1999).

Die Wirkung der Internationalisierung auf die nationalstaatliche Entwicklung wird neben Expertengesprächen und Dokumentenanalysen in der zweiten Forschungsphase auch mit organisations- und entscheidungszentrierten Netzwerkanalysen untersucht (vgl. Knoke u.a. 1996; Windhoff-Héritier 1993). Hierbei werden die Charakteristika der internationalen Netze von Bildungspolitik in Relation zu nationalen Netzen dargestellt und analysiert. Es ist zu prüfen, ob der Zugang zu entscheidungsrelevanten Netzwerken der internationalen Bildungspolitik andere Akteursgruppen (z.B. kleine epistemische Gemeinschaften) begünstigt als dies nationale Netzwerke tun, und ob hier die in der Ausgangssituation nationalspezifisch unterschiedlichen *Governance*-Formen eine Rolle spielen. Gibt es systematische Unterschiede der zentralen Akteure und ihrer Machtpotentiale bei ebenenspezifischen Netzwerken?

So könnte zu vermuten sein, daß die für nationalstaatliche Pfadabhängigkeit von Bildungssystemen äußerst bedeutsamen Verbände lehrender Professionen bei Internationalisierungsprozessen Machtverluste hinzunehmen haben, während kleine Interessentengruppen wie Evaluierungsunternehmen Machtzuwächse verzeichnen können. Die durchzuführende quantitative Netzwerkanalyse zu den organisationalen Akteuren nationaler und internationaler Bildungspolitik soll dabei analog zur international vergleichenden empirischen Untersuchung von Knoke u.a. (1996) zur Arbeitspolitik in den USA, Deutschland und Japan erfolgen. Nach einer Eingrenzung bildungspolitischer Entscheidungspunkte im Untersuchungszeitraum werden am Entscheidungshandeln beteiligte Organisationen identifiziert und typologisiert, Themen einer multidimensionalen Skalierung unterzogen, Organisationsmacht über Informationsaustausch, Unterstützung und Prestige bestimmt sowie Blockmodelle der Netzwerkstrukturen erstellt. Die Annahme einer veränderten Klassen- und Privilegienstruktur internationalisierter Gesellschaften (Dahrendorf 2000; Castells 2001) kann so für die Entstehung einer internationalen Bildungspolitik und die daran beteiligten politischen Akteure empirisch überprüft werden.

Governance-Formen und bildungspolitische Zielerfüllung

Eine *dritte Leitfrage des Teilprojektes* bezieht sich auf den Zusammenhang von *governance*-Form und bildungspolitischem *output*. Als zentraler Ansatzpunkt der Verbesserung bildungspolitischer Ergebnisse wird im internationalen Diskurs der letzten Jahrzehnte die Veränderung der *governance*-Form angesehen. „*New governance*“ im Sinne von Vermarktlichung und Dezentralisierung gilt als zentrales Instrument. Es dominieren also – entsprechend der Terminologie des „Dachs“ des Sonderforschungsbereiches – allgemein Bestrebungen der Verlagerung auf subnationale Ebenen sowie Privatisierungen.

Im EU-Raum gab es in den letzten Jahrzehnten vier Fälle, in denen die *governance*-Form von Bildung verändert wurde: Spanien wechselte von einer zentralistischen zu einer föderalen Form; Schweden und Finnland verlagerten das Gewicht von einer zentralistischen zur lokalen Ebene von *governance*. Großbritannien entwickelte aus einer lokalen eine quasi-marktförmige *governance*, die gleichwohl von Zentralisierungstendenzen (Einführung eines nationalen Curriculums und zentralstaatlicher Budgetkontrolle) begleitet wurde (Pierson 1998). Die Regime-Wechsel, insbesondere die britische Bildungsreform, wurden im internationalen Diskurs aufmerksam verfolgt (Chubb/Moe 1992).

Als primäre *bildungspolitische Ziele* gelten die Vermittlung von *Wissenskompetenzen*, die Vorbereitung auf einen problemlosen *Arbeitsmarkteintritt* und angemessene *Arbeitsmarkterträge*. Bei der Vermittlung von Wissenskompe-

tenzen wird ein möglichst hohes Durchschnittsniveau (*Effizienz*) bei möglichst geringer Streuung (*Integration*) angestrebt.

Empirisch zu prüfen ist in diesem Element des Teilprojekts, ob überhaupt ein *Zusammenhang zwischen governance-Form und der Erfüllung bildungspolitischer Ziele* besteht. Dies ist in der Bildungsforschung umstritten (Weiß 1993; Weiß/Steinert 1994, 2001; James/Levin 1988). Einige Autoren (so Chubb/Moe 1990; Hurrelmann 2001) finden Belege für einen Zusammenhang von *governance-Form* (z.B. Anteil der Privatschulen) und Zielerreichung (Effizienz), andere gehen dagegen davon aus, entscheidende qualitative Unterschiede seien nur auf der Ebene einzelner Einheiten, z.B. der Schulen, zu finden, und könnten nicht auf unterschiedliche *governance-Formen* zurückgeführt werden (so Resnick/Resnick 1989). Die bisherigen Befunde beruhen meist nicht auf einem internationalen Vergleich, sondern stammen aus Analysen binnennationaler Unterschiede. So lassen sich beispielsweise Selektivitätseffekte einzelner Privatschulen in überwiegend öffentlichen Schulsystemen nur schwer kontrollieren. Hier wäre der internationale Vergleich die angemessenere Analyseform.

Entsprechende internationale Vergleiche werden in der *ersten* Forschungsphase deskriptiv auf Aggregatebene durchgeführt. Eine vertiefende systematische Prüfung dieser Thesen mit international vergleichenden Individualdaten bleibt der *dritten* Forschungsphase vorbehalten, in der mittels lebenslaufbezogener Längsschnittanalysen eine Evaluation der Mikrofolgen der Internationalisierung von Bildungspolitik erfolgen soll (vgl. Blossfeld 2001; DiPrete/McManus 2000).

Zwar ist es derzeit populär, durch (mit Aggregatdaten gewonnene) *Länder-rankings* von *output*-Unterschieden auf „ursächliche“ Institutionalisierungsformen von Bildungssystemen zu schließen, um dann scheinbar effizienzsteigernde Mittel wie Dezentralisierung und Quasi-Märkte als Therapie zu empfehlen. Doch die vorliegenden „kausalen“ Analysen des internationalen Vergleichs sind, was die Folgen von *governance-Formen* angeht, bisher nur äußerst begrenzt interpretierbar und in ihren Ergebnissen widersprüchlich. Beispielsweise befindet sich Slowenien in der *OECD Literacy Study* (OECD 1997, 2000) in der untersten Leistungsgruppe, während es in der TIMS-Studie zu den Spitzenreitern in der Effizienz von Bildungssystemen gehört (Baumert u.a. 2000).

Nur mit Individualdaten läßt sich aber bestimmen, ob – nach Kontrolle von *input*-Faktoren, Arbeitsmarktbesonderheiten und anderer Drittvariablen – der Einsatz einer bestimmten *governance-Form* bzw. ihr Wechsel langfristig spezifische, beabsichtigte *outputs* aufweist, und ob er bestimmte unbeabsichtigte Nebenfolgen hat. Aufgrund der Komplexität der hierfür benötigten Datensätze und Analysemethoden bleibt dieser, den Realitätsgehalt von bestimmten Leitideen prüfende Analyseschritt der letzten Forschungsphase vorbehalten.

3.5.2 *Untersuchungsmethode*

Fallauswahl der ersten Phase

Das hier gewählte Forschungsfeld „*governance* von Bildung“ fokussiert mit dem *Bildungssystem* auf einen – im Kontext des Forschungsprogrammes des Sonderforschungsbereiches – relativ wandlungsresistenten Bereich, der durch eine starke Verankerung in nationalstaatlichen Politik-, Kultur- und Wirtschaftssystemen gekennzeichnet ist. Sollte sich auch in diesem Bereich eine deutliche Verlagerung von Staatlichkeit feststellen lassen, so wäre dies ein starkes Indiz für die allgemeine Argumentation des Sonderforschungsbereiches.

Durch die Konzentration auf den Bereich *governance von Bildung* greifen wir einen Schwerpunkt des internationalen Bildungsdiskurses der letzten Jahrzehnte auf. Darüber hinaus zeigen sich bei diesem Thema exemplarisch Wirkungsmöglichkeiten und Grenzen der Internationalisierung von Bildungspolitik, da weitergehende Formen internationaler Bildungssysteme, beispielsweise die Finanzierung oder die Vereinheitlichung von Lehrplänen, kaum diskutiert bzw. praktiziert werden.

In der ersten Forschungsphase wird die Formierung einer internationalen Ebene von Bildungspolitik aus der Perspektive internationaler Akteure betrachtet. Die internationale Ebene wird – entsprechend der theoretischen Unterscheidung von supranationalen Vereinigungen, internationalen Verflechtungen und unstrukturierten Interdependenzen – in drei Bereichen untersucht: **1.** Die *supranationale EU* stellt die derzeit ambitionierteste Form einer auf Dauer angelegten internationalen Kooperation mit einem eigenständigen politischen Kern dar. Probleme, Möglichkeiten und Grenzen eines „Regierens jenseits des Nationalstaates“ lassen sich hier exemplarisch feststellen. Die EU ist deshalb auch aus theoriestrategischen Gründen ein bevorzugtes Untersuchungsfeld von Internationalisierungsprozessen. **2.** Die *internationale Verflechtungsorganisation OECD* repräsentiert demgegenüber eine losere Form der Kooperation zwischen mächtigen Wirtschaftsnationen. In der Regel entstehen gegenwärtig dauerhaftere internationale Machtgebilde eher aus einem zugangsbegrenzten Club von Mächtigen als durch demokratische Gebilde. Während im Fall von OECD und EU noch von der Ausformulierungsmöglichkeit reflektierter, strukturierter und zielorientierter Bildungspolitik ausgegangen werden kann, gilt dies nicht für den **3.** Bereich unstrukturierter Interdependenzen: Grenzüberschreitende Bildungsanbieter und -nachfrager können als an einer Denationalisierung von Bildungspolitik interessiert angesehen werden. Um die Bedeutung dieses *internationalen Bildungsmarktes* – in seinen Auswirkungen auf die Veränderung von Bildungsstaatlichkeit – abschätzen zu können, wird in den OECD-Ländern die Anzahl der ausländischen Bildungsanbieter, ihrer Angestellten und ih-

rer Umsätze sowie der Anteil ausländischer Bildungsnachfrager jeweils in Relation zur Zahl nationaler Bildungsinstitutionen erhoben.

Als *Untersuchungszeitraum* wird der Zeitraum zwischen 1975 und der Gegenwart gewählt. Dieser Zeitraums bietet Vergleichsmöglichkeiten mit Elementen des Wandels der Staatlichkeit, die auch in den anderen Teilprojekten des Sonderforschungsbereiches untersucht werden. Mit einem solchen Zeitraum wird auch eine internationale Schwerpunktverschiebung in der Bildungspolitik abgedeckt. Die noch in den 1960er und den frühen 1970er Jahren bestimmenden Auseinandersetzungen über Chancengleichheit und veränderte Schulformen (Gesamtschule) wurden seit den 1980er Jahren durch Debatten über Formen der „*new governance*“ von Bildung (Dale 2000) überlagert, die in diesem Projekt im Vordergrund stehen.

Methodische Vorgehensweise der ersten Phase

Das methodische Vorgehen verbindet in der ersten Forschungsphase eine qualitative mit einer quantitativen Vorgehensweise. Im *qualitativen Teil* werden in einem ersten Schritt Fallstudien zur EU- und zur OECD-Bildungspolitik durchgeführt. Über die Organisationen EU und OECD wird anhand vorhandener Sekundärliteratur und Sekundärdaten je ein orientierender *Entwicklungsbericht* erstellt, der insbesondere Ziele und *governance*-relevante Inhalte zusammenfaßt. Zur Vorbereitung weiterer Untersuchungsschritte werden die wichtigsten Bildungsentscheidungen der Organisationen zwischen 1975 und der Gegenwart auf einer Zeitachse festgehalten und eine Liste zentraler Akteure angelegt. Im zweiten Schritt werden jeweils 20 führende *Experten* der Bildungspolitik in der EU und OECD zu den Steuerungsinstrumenten internationaler Bildungspolitik, ihrer Genese und ihrer Wirksamkeit befragt. Zur Vorbereitung der für die zweite Forschungsphase geplanten Netzwerkanalyse werden ergänzend Listen von internationalen und nationalen Schlüsselorganisationen angelegt. Die transkribierten Experteninterviews werden computerunterstützt mit WinMax thematisch verschlagwortet und qualitativ ausgewertet.

Bei den *quantitativen Methoden* steht die Analyse der neuen, seit 1992 vorliegenden OECD-Bildungsindikatoren im Vordergrund. Untersuchungsgegenstand sind hier alle OECD-Länder. So vergleichbare Daten (z.B. UNESCO-Daten) vorhanden sind, werden bei einzelnen Indikatoren längere Zeitreihen gebildet. In den Analysen werden anhand der Bildungsindikatoren systematisch die Zusammenhänge untersucht, die zwischen *governance*-Formen, *Bildungsinput*formen (staatliche und private Ausgaben im Bildungsbereich, Partizipationscharakteristika, Lehrressourcen) und *Bildungoutputs* (Kompetenzen, Arbeitsmarktübergänge und Arbeitsmarkterträge) bestehen. Die Leitfrage dieser primär deskriptiven Analyse lautet: *Korreliert die „abhängige Variable“ der output-Unterschiede in Form von Effizienz und Ungleichheit – vermittelt über input-Formen – mit der „erklärenden Va-*

riable“ der jeweiligen governance-Form und ihrer Änderung? Dabei wird auch geprüft, ob sich kombinierte Indikatoren verwenden lassen, die durch Korrespondenz- und Faktorenanalyse sowie durch multidimensionale Skalierung gewonnen werden. Im methodischen Teil soll gezeigt werden, daß diese auf Zeitreihen basierenden Länderbeschreibungen in Mehrebenen-Panelmodelle übersetzt werden können. Auf diese Weise läßt sich die Abhängigkeit der Messungen kontrollieren, wie sie beim einfachen *pooled-regression*-Ansatz vorliegt (Engel 1998). Bei den für die erste Forschungsphase angestrebten Datenanalysen mit den neuen OECD-Bildungsindikatoren handelt es sich um hochaggregierte Daten, die selten eindeutige kausale Schlüsse zulassen (Nuttall 1994). In der ersten Forschungsphase werden deshalb Korrelationen berechnet, die erst in der dritten Phase in einem umfassenderen Mehrebenen-Modell kausal vervollständigt werden können.

Für den Bereich der quantitativen Abschätzung des Umfangs des internationalen Bildungsmarktes werden aus den Unterlagen statistischer Ämter u.ä. Institutionen Kennwerte zusammengestellt.

3.5.3 Arbeitsprogramm und Zeitplan

Arbeitsschritte der ersten Phase

Die Arbeitsschritte der *qualitativen* Untersuchungen sollen wie folgt aufgebaut werden: **1.** Erstellung eines Entwicklungsberichtes auf Literaturgrundlage, **2.** Durchführung von Experteninterviews, **3.** Auswertung der Interviews und **4.** Synopse. An die Untersuchung der OECD schließt sich eine entsprechende vierstufige Sequenz des Studiums der EU an. Als letzter Arbeitsschritt ist der systematische Vergleich der Ergebnisse der Fallstudien vorgesehen.

Die Arbeit der *quantitativ* ausgerichteten Untersuchungen konzentriert sich im ersten Schritt darauf, Daten zum Umfang eines internationalen Bildungsmarktes zu sammeln und auszuwerten. Im zweiten Schritt soll eine Längsschnitt-Datenbank zu Bildungsindikatoren aufgebaut werden, die es erlaubt, Fragen nach dem Zusammenhang von *governance*-Formen und Bildungs-*outputs* zu beantworten. Mit einer Synopse werden die Arbeiten zu diesem Bereich abgeschlossen.

Die Arbeitsergebnisse beider Untersuchungen werden in einer englischsprachigen Monographie am Ende der ersten Phase zusammengefaßt.

Zeitplan

Daraus ergibt sich folgende schematische Arbeitsabfolge in den ersten vier Jahren:

Arbeitsschritte	2003				2004				2005				2006			
Entwicklungsbericht OECD																
Experteninterviews OECD																
Interviewauswertung OECD																
Synopse OECD																
Entwicklungsbericht EU																
Experteninterviews EU																
Interviewauswertung EU																
Synopse EU																
Vergleich OECD-EU																
Datensammlung, -auswertung; internationaler Bildungsmarkt																
Datenbank Bildungsindikatoren																
Datenauswertung Bildungsindikatoren																
Synopse quantitative Analysen																

Zweite und Dritte Phase

Während sich die *erste* Phase – wie dargestellt – auf die Beschreibung von Verlagerungstendenzen der Staatlichkeit konzentriert, geht es in der *zweiten* Phase um Verschiebungen bei den Produzenten der internationalen – im Unterschied zu den nationalen – Rahmenbedingungen von Bildungspolitik, und zwar in Hinblick auf das „Wie“ der Akteurskonstellationen, auf potentielle Machtverschiebungen und auf Interessenlagen. So wie die Herausbildung einer nationalen Bildungsstaatlichkeit mit einer Verschiebung von Netzwerk- und machtrelevanten Figurationsmustern verbunden war (de Swan 1993), so dürfte auch die Ausbildung einer neuen internationalen Ebene von Bildungsstaatlichkeit von machtrelevanten Netzwerkstrukturen begleitet werden (vgl. zu Mehrebenensystemen Putnam 1988; Collinson 1999). In einem ersten Arbeitsschritt werden anhand von quantitativen Netzwerkanalysen, die auf eigenen Datenerhebungen beruhen, die charakteristischen Merkmale der internationalen Netze von Bildungspolitik in Relation zu nationalen Netzen dargestellt und analysiert. In einem zweiten Arbeitsschritt dieser Phase soll mit Experteninterviews und Dokumentenanalysen geprüft werden, weswegen es in einigen

Ländern in den letzten Jahrzehnten zu einem Wechsel der *governance*-Form des Bildungssystems gekommen ist, während andere Länder ihre Pfadabhängigkeit bewahren konnten. Der Akzent dieser Phase liegt auf möglichen kausalen Gründen von Verlagerungstendenzen der Staatlichkeit, wobei der in diesem Teilprojekt gewählt soziologische Ansatz sein Augenmerk auf konflikthafte Akteurkonstellationen und ihre Interessenlagen richtet.

In der *dritten* Phase wird den Auswirkungen einer Veränderung der Staatlichkeit von Bildung auf die Kompetenzen und Lebensverläufe von Individuen in ausgewählten Ländern nachgegangen. Im Zentrum stehen hier die realen Folgen für „Konsumenten“ einer mehr oder weniger internationalisierten Bildungspolitik. Die zu diesem Zeitpunkt zugänglichen international vergleichenden mehrwelligen Kompetenzerhebungen und Haushaltspanele erlauben mithilfe von komplexen Längsschnittanalysen eine differenzierte Beantwortung entsprechender praxisrelevanter Fragen. Die in diesem Teilprojekt gewählte lebenslaufsoziologische Evaluation von Wandlungsprozessen ermöglicht die Bestimmung von möglicherweise kohortenspezifischen Auswirkungen der bildungsstaatlichen Strukturänderungen für die Bürger.

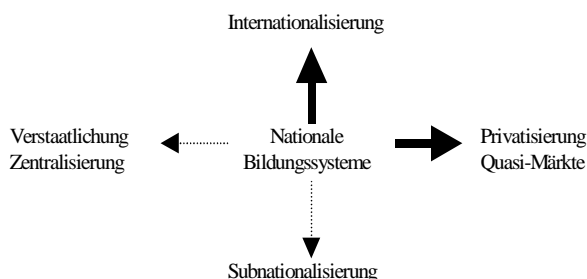
3.6 Stellung innerhalb des Programms des Sonderforschungsbereichs und Entwicklungsperspektive des Teilprojekts

In diesem Teilprojekt wird untersucht, inwieweit sich die im Rahmen des Sfb unterstellten Verlagerungsprozesse auch in der Interventionsdimension beobachten lassen. Konkret wird überprüft, ob in der traditionell durch den DRIS kontrollierten Bildungspolitik nennenswerte Verlagerungsprozesse zu beobachten sind. Dazu wird die Internationalisierung von Bildungspolitik durch transnationale Bildungsmärkte, supranationale Organisationen (EU) und internationale Verflechtungsorganisationen (OECD) analysiert. Gleichzeitig werden dabei Privatisierungsprozesse im Sinne einer Einführung von Quasi-Märkten als Steuerungsformen im Bereich des Bildungssystems als zweite Richtung der Verlagerung geprüft. Diese Fokussierung der Untersuchung von Veränderungen der *governance*-Formen im Bereich Bildung beruht auf der Annahme, so eine zentrale Prozeßdimension einer Verlagerung von Staatlichkeit in der Interventionsdimension erfassen zu können (vgl. Rhodes 1997).

Bildung ist eine zentrale Komponente in möglichen Szenarien einer Veränderung des DRIS im Globalisierungsprozeß (Room 2002). Während eine Schwächung sozialstaatlicher Komponenten des Interventionsstaates erwartet wird, gilt Bildung als Kern eines kompetitiven, Solidarität fördernden, investiven Interven-

tionsstaates (*social investment state*). Veränderungen nationaler Bildungspolitik können somit ein Indikator für einen weitreichenden Umbau des DRIS sein. Schematisch betrachtet, zeigt Abbildung 3 wie sich unsere Untersuchung der nationalen Bildungssysteme in die zwei Achsen des Wandels von Interventionstaatlichkeit einfügt. Im Vordergrund steht dabei die Internationalisierung und die Entwicklung hin zu Quasi-Märkten.

Abbildung 3: Die zwei Achsen interventionsstaatlichen Wandels



Das hier vorgestellte Teilprojekt C4 fokussiert als einziges Projekt im Verbund des Sonderforschungsbereiches auf die Bildungspolitik und ihre Relevanz für die Verlagerung von Staatlichkeit. Bildungspolitik ist dabei vor allem im angelsächsischen Raum traditionell als dialogisches, gleichzeitig zu betrachtendes Gegenüber von (sozialversichernder) Sozialpolitik gesehen worden (Room 2002; Marshall 1992/1950; Finch 1984).

Im Rahmen des Projektbereiches C, der sich mit der Zukunft des gesamten Interventionsstaates beschäftigt, ist das Teilprojekt C4 auf einen investiven Bereich des Interventionsstaates spezialisiert, der in einigen Szenarien des Umbaus von Interventionsstaatlichkeit unter Globalisierungsbedingungen als Wachstumsbereich ausgewiesen wird.

Die Konzentration auf Bildungsstaatlichkeit erfolgt damit komplementär zu der auf allgemeine Sozialausgaben im Teilprojekt C1 („Sozialpolitik in offenen Volkswirtschaften“), auf Koordination von geschlechtsspezifisch relevanten Sozialpolitiken im Teilprojekt C2 („Arbeitsmarktpolitik“) und zu der auf Wandel der Gesundheitspolitik im Teilprojekt C3 („Gesundheitswesen“) – und auch zu den beiden wirtschaftswissenschaftlichen Teilprojekten zur Privatisierung der Postdienste im Teilprojekt C5 („Postdienste“) und zur Internationalisierung der Rechnungslegung im Teilprojekt C6 („Rechnungslegung“).

Mit dem Projekt C2 („Arbeitsmarktpolitik“) ergeben sich in der zweiten Forschungsphase Synergien bei der Untersuchung der *governance*-relevanten Bil-

derungspolitik einzelner Länder (GB, D). Auch die Ergebnisse des Teilprojektes C4 können produktiv in Beziehung gesetzt werden zu den im Teilprojekt C2 („Arbeitsmarktpolitik“) in diesen Ländern untersuchten Auswirkungen von Weiterbildungspolitik und Berufsbildung auf gruppenspezifische Arbeitsmarktteilhabe.

3.7 Abgrenzung gegenüber anderen geförderten Projekten

Projekte verwandten Zuschnitts werden von der DFG und auch von anderen Zuwendungsgebern nicht gefördert.

Literatur

- Allmendinger, Jutta & Stephan Leibfried (2002) „Bildungsarmut im Sozialstaat“ in: Günter Burkart & Jürgen Wolf, Hg. *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Martin Kohli zum 60. Geburtstag* Opladen: Leske + Budrich 287-315
- Aminzade, Ronald (1992) „Historical Sociology and Time“ *Sociological Methods and Research* 20:4 456-480
- Archer, Margaret S. (1979) *Social Origins of Educational Systems* London: Sage
- Armington, Klaus & Michelle Beyeler, Hg. (2002) *The OECD and European Welfare States* Cheltenham: Edward Elgar (in Vorbereitung)
- Arnold, Karl-Heinz (2001) „Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit“ *Zeitschrift für Pädagogik* 47:2 161-177
- Baumert, Jürgen, Wilfried Bos & Rainer Lehmann, Hg. (2000) *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftenstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* Opladen: Leske + Budrich 2 Bde.
- & Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß, Hg. (2001) *PISA 2000* Opladen: Leske + Budrich
- Beisheim, Marianne, Sabine Dreher, Gregor Walter, Bernhard Zangl & Michael Zürn (1999) *Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung* Baden-Baden: Nomos
- Berggreen-Merkel, Ingeborg (2001) „Aufbau eines Europäischen Bildungssystems?“ *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 51:2 133-150
- Blossfeld, Hans-Peter (2001) „Bildung, Arbeit und soziale Ungleichheit im Globalisierungsprozeß – Einige theoretische Überlegungen zu offenen Forschungsfragen“ in: Thomas Kurtz, Hg. *Aspekte des Berufs in der Moderne* Opladen: Leske + Budrich 239-263
- Bottani, Norberto (1996) „OECD international education indicators“ *International Journal of Educational Research* 25:3 279-288
- Braun, Dietmar & Francois-Xavier Merrien, Hg. (1999) *Towards a New Model of Governance for Universities. A Comparative View* London: Kingsley
- Brennan, Geoffrey & M. James Buchanan (1993) *Die Begründung von Regeln* Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck)
- Brinton, Mary C. & Victor Nee (1998) *The New Institutionalisms in Sociology* New York: Russell Sage Foundation
- Carnoy, Martin (1998) „National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education?“ *Comparative Education Review* 42:3 309-337
- Castells, Manuel (2001) *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft* Opladen: Leske + Budrich
- Chubb, John E. & Terry M. Moe (1990) *Politics, Markets, and America's Schools* Washington, DC: The Brookings Institution Press
- (1992) *A Lesson in School Reform from Great Britain* Washington, DC: The Brookings Institution Press
- Classen, Claus Dieter (1999) „Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend“ in: Hans von der Groeben, Jochen Thiesing & Claus-Dieter Ehlermann, Hg. *Kommentar zum EU-/EG-Vertrag* Baden-Baden: Nomos 3/1456-3/1488

Sackmann/Weymann

- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld & Robert L. York (1966) *Equality of Educational Opportunity* Washington: U.S. Government Printing Office
- & Thomas Hoffer (1987) *Public and Private High Schools* New York: Basic Books
- & Thomas Hoffer & Sally Kilgore (1982) *High School Achievement* New York: Basic Books
- Collins, Randall (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification* New York: Academic Press
- Collinson, Sarah (1999) „Issue-systems‘, ‚multi-level games‘ and the analysis of the EU’s external commercial and associated policies: a research agenda“ *Journal of European Public Policy* 6:2 206-224
- Crouch, Colin (1998) „Staatsbürgerschaft und Markt. Das Beispiel der neueren britischen Bildungspolitik“ *Berliner Journal für Soziologie* 8:4 453-472
- Dahlberg, Gunilla (2000) „From the ‚People’s Home‘ – Folkhemmet – to the Enterprise“ in: Thomas E. Popkewitz, Hg. *Educational Knowledge* Albany: State University of New York Press 201-220
- Dahrendorf, Ralf (2000) „Die globale Klasse und die neue Ungleichheit“ *Merkur* 54, 619 1057-1069
- Dale, Roger (2000) „Globalization: A new world for comparative education?“ in: Jürgen Schriewer, Hg. *Discourse Formation in Comparative Education* Frankfurt a.M.: Lang 87-110
- Deeg, Richard (2001) *Institutional Change and the Uses and Limits of Path Dependency: The Case of German Finance* Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (MPIfG Discussion Paper 01/6)
- Demaine, Jack (1999) *Education, Policy and Contemporary Politics* London: Macmillan
- De Swaan, Abram (1993) *Der sorgende Staat* Frankfurt a.M.: Campus
- DiPrete, Thomas A. & Patricia A. McManus (2000) „Family Change, Employment Transitions, and The Welfare-State: Household Income Dynamics in the United States and Germany“ *American Sociological Review* 65:3 343-370
- Ditton, Hartmut (1992) *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung* Weinheim: Juventa
- Duclaud-Williams, Roger (1993) „The Governance of Education: Britain and France“ in: Jan Kooiman, Hg. *Modern Governance: New Government-Society Interactions* London: Sage 235-248
- Durkheim, Emile (1972¹) *Erziehung und Soziologie* Düsseldorf: Schwann (1922¹)
- Eide, Kjell (1990a) *Thirty Years of Educational Collaboration in the OECD* Paris: OECD
- (1990b) „The tradeoff between evaluation and autonomy: who cheats whom?“ in: Marit Granheim, Maurice Kogan & Ulf P. Lundgren, Hg. *Evaluation as Policymaking* London: Kingsley 89-99
- Engel, Uwe (1998) *Einführung in die Mehrebenenanalyse. Grundlagen, Auswertungsverfahren und praktische Beispiele* Opladen: Westdeutscher Verlag
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson, Hg. (1996) *Can Education be Equalized?* Boulder, CO: Westview
- Esser, Hartmut (2000) *Soziologie. Spezielle Grundlagen* Band 3: *Soziales Handeln* Frankfurt a.M.: Campus
- Finch, Janet (1984) *Education and Social Policy* London: Longman
- Gerhards, Jürgen (2000) „Europäisierung von Ökonomie und Politik und die Trägheit der Entstehung einer Europäischen Öffentlichkeit“ in: Maurizio Bach, Hg. *Die Europäisierung nationaler Gesellschaften* Opladen: Westdeutscher Verlag 277-305 (*Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Sonderheft 40)
- & Jörg Rössel (1999) „Zur Transnationalisierung der Gesellschaft der Bundesrepublik“ *Zeitschrift für Soziologie* 28:5 325-344
- Goedegebuure, Leo & Frans van Vught, Hg. (1994) „Comparative Policy Studies in Higher Education“ Enschede: CHEPS

- Green, Andy, Alison Wolf & Tom Loney (1999) *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems* London: Institute of Education University of London
- Gross, Ronald & Beatrice Gross, Hg. (1985) *The Great School Debate: Which Way for American Education?* New York: Simon und Schuster
- Gottschall, Karin (2001) *Erziehung und Bildung im deutschen Sozialstaat. Stärken, Schwächen und Reformbedarfe im europäischen Vergleich*, Bremen: Zentrum für Sozialpolitik, Universität Bremen (*ZeS-Arbeitspapier* 9/2001)
- Gottschall, Karin & Karen Hagemann (2002) "Die Halbtagsschule in Deutschland- ein Sonderfall in Europa?" *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage der Zeitschrift „Das Parlament“* B 39/40 (i.E.)
- Guthrie, James W. (1997) „Globalization of Educational Policy and Reform“ in: Lawrence J. Saha, Hg. *International Encyclopedia of the Sociology of Education* Oxford: Elsevier 878-883
- Hall, Peter A. & David Soskice (2001) „An introduction to varieties of capitalism“ in: dies., Hg. *Varieties of Capitalism* Oxford: University Press 1-68
- Haydu, Jeffrey (1998) „Making Use of the Past: Time Periods as Cases to Compare and as Sequences of Problem Solving“ *American Journal of Sociology* **104**:2 339-371
- Heidenheimer, Arnold (1981) „Education and Social Security Entitlements in Europe and America“ in: Peter Flora & ders., Hg. *The Development of Welfare States in Europe and America* New Brunswick, NJ: Transaction Publishers 269-306
- (1992) “Government and Higher Education in Unitary and Federal Political Systems” in: Burton R. Clark & Guy R. Neave, Hg. *The Encyclopedia of Higher Education Band 2: Analytical Perspectives* Oxford: Pergamon 924-934
- Helmke, Andreas (2001) „Internationale Schulleistungsvergleichsforschung“ *Zeitschrift für Pädagogik* **47**:2 155-160
- Henkel, Mary & Brenda Little (1999) *Changing Relationships between Higher Education and the State* London: Kingsley
- Hirst, Paul (2000) “Democracy and Governance” in: Jon Pierre, Hg. *Debating Governance* Oxford: Oxford University Press 13-35
- Hix, Simon (1998) „The study of the European Union II: the new governance agenda and its rival“ *Journal of European Public Policy* **5**:1 38-65
- Hooghe, Lisbet (1999): „Supranational activists or intergovernmental agents?“ *Comparative political studies* **32**:4 435-463
- Hrbek, Rudolf, Hg. (1994) *Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen des Subsidiaritätsprinzips* Baden-Baden: Nomos
- Hurrelmann, Klaus (2001) „Von der volkseigenen zur bürgerschaftlichen Schule“ *Pädagogik* **53**:7-8 44-46
- Jachtenfuchs, Markus (2001) „The governance approach to European integration“ *Journal of Common Market Studies* **39**:2 245-264
- James, Thomas & Henry M. Levin, Hg. (1988) *Comparing Public and Private Schools* Bd. 1: *Institutions and organizations* Philadelphia: Falmer
- Jessop, Bob (1998) “The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development” *International Social Science Journal* **50**:155 29-45
- Keiner, Dieter (1998) *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* Frankfurt a.M: Lang
- Kerckhoff, Alan C. (2000) „Transition from School to Work in Comparative Perspective“ in: Maureen T. Hallinan, Hg. *The Handbook of the Sociology of Education* New York: Kluwer 453-474
- Knight, Jack & Itai Sened (1998) *Explaining Social Institutions* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press

- Knoke, David, Franz Urban Pappi, Jeffrey Broadbent & Yutaka Tsujinaka (1996) *Comparing Policy Networks. Labor Politics in the U.S., Germany, and Japan* Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Laffan, Brigid (1998) „The European Union: a distinctive model of internationalization“ *Journal of European Public Policy* 5:2 235-253
- Lassahn, Rudolf & Birgit Ofenbach, Hg. (1994) *Bildung in Europa* Frankfurt a.M.: Lang
- Leibfried, Stephan & Paul Pierson, Hg. (1995) *European Social Policy: Between Fragmentation and Integration* Washington, DC: The Brookings Institution Press
- Lenaerts, Koen (1994) „Education in European community law after ‚Maastricht‘“ *Common Market Law Review* 31:1 7-41
- Majone, Giandomenico (1996) „Redistributive und sozialregulative Politik“ in: Markus Jachtenfuchs & Beate Kohler-Koch, Hg. *Europäische Integration* Opladen: Leske + Budrich 225-247
- Mann, Michael (1993) *The Sources of Social Power* Band 2: *The Rise of Classes and Nation-states, 1760-1914* Cambridge: Cambridge University Press
- March, James G. & Johan P. Olsen (1998): „The institutional dynamics of international political orders“ *International Organization* 52:4 943-969
- Marshall, Thomas H. (1992) „Staatsbürgerrechte und soziale Klassen“ in: ders. *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates* Frankfurt a.M.: Campus 33-94 (1949/1950)
- Mayntz, Renate (1993) „Governing Failures and the Problem of Governability: Some Comments on a Theoretical Paradigm“ in: Jan Kooiman, Hg. *Modern Governance: New Government-Society Interactions* London: Sage 9-20
- Meyer, John W., David H. Kamens & Aaron Benavot (1992) *School Knowledge for the Masses* London: Falmer
- & Francisco O. Ramirez (2000) „The World Institutionalization of Education“, in: Jürgen Schriewer, Hg. *Discourse Formation in Comparative Education* Frankfurt a.M.: Lang 111-132
- Moravcsik, Andrew & Kalypso Nicolaïdis (1999) „Explaining the treaty of Amsterdam“ *Journal of Common Market Studies* 37:1 59-85
- Müller, Walter (1994) „Bildung und soziale Platzierung in Deutschland, England und Frankreich“ in: Hansgert Peisert & Wolfgang Zapf, Hg. *Gesellschaft, Demokratie und Lebenschancen. Festschrift für Ralf Dahrendorf* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 115-134
- & Hildegard Brauns & Susanne Steinmann (2002) „Expansion und Erträge tertiärer Bildung in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich“ *Berliner Journal für Soziologie* 12:1 37-62
- & Susanne Steinmann & Reinhart Schneider (1997) „Bildung in Europa“ in: Stefan Hradil & Stefan Immerfall, Hg. *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich* Opladen: Leske + Budrich 177-246
- Newman, Janet (2001) *Modernising Governance: New Labour, Policy and Society* London: Sage
- North, Douglas C. (1992) *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung* Tübingen: J.C.B. Mohr
- Nóvoa, António (2000) „The Restructuring of the European Educational Space“ in: Thomas E. Popkewitz, Hg. *Educational Knowledge* Albany: State University of New York Press 31-57
- Nullmeier, Frank (2001) „Politikwissenschaft auf dem Weg zur Diskursanalyse?“ in: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider & Willy Viehöver, Hg. *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* Band 1: *Theorien und Methoden* Opladen: Leske + Budrich 286-311
- Nuttall, Desmond (1994) „Choosing Indicators“ in: *OECD 1994* 79-96
- OECD (1994) *Making Education Count* Paris: OECD
- (1997) *Literacy Skills for the Knowledge Society* Paris: OECD

- (2000) *Literacy in the Information Age* Paris: OECD
- Ostrom, Elinor (1999) *Die Verfassung der Allmende* Tübingen: J.C.B. Mohr
- Papadopoulos, George S. (1996) *Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990: Der Beitrag der OECD* Frankfurt a.M.: Lang
- Pierre, Jon, Hg. (2000) *Debating Governance* Oxford: Oxford University Press
- Pierson, Chris (1998) „The new governance of education: the Conservatives and Education 1988-1997“ *Oxford Review of Education* 24:1 131-142
- Pierson, Paul (2000a) „Increasing returns, path dependence, and the study of politics“ *American Political Science Review* 94:2 251-267
- (2000b): „Three worlds of welfare state research“ *Comparative Political Studies* 33:2 791-821
- Popkewitz, Thomas S. (2000) „Rethinking Decentralization and the State/Civil Society Distinctions“ in: ders., Hg. *Educational Knowledge* Albany: State University of New York Press 173-199
- Putnam, Robert D. (1988) „Diplomacy and domestic politics: the logic of two-level games“ *International Organization* 42:3 428-460
- Renner-Loquenz, Brigitta (1996) „Bildungspolitik“ in: Moritz Röttinger & Claudia Weyringer, Hg. *Handbuch der europäischen Integration*² Wien: Manz 1054-1078
- Resnick, Lauren B. & Daniel P. Resnick (1989) *Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform* Pittsburgh: Learning Research and Development Center
- Rhodes, Roderick A.W. (1997): *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability* Buckingham: Open University Press
- (1999) „Foreword: Governance and Networks“ in: Gerry Stoker, Hg. *The New Management of British Local Governance* Basingstoke: Macmillan Press xii-1
- Room, Graham (2002) „Education and Welfare: Recalibrating the European Debate“ *Policy Studies* 23:1 37-50
- Rosenbaum, James E., Takehiko Kariya, Rick Setterstein & Tony Maier (1990) „Market and Network Theories of the Transition from High School to Work“ *Annual Review of Sociology* 16 263-299
- Sabatier, Paul A. (1998) „The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe“ *Journal of European Public Policy* 5:1 98-130
- Scharpf, Fritz W. (1987) *Sozialdemokratische Krisenpolitik in Europa* Frankfurt a.M.: Campus
- (1996) „Negative and positive integration in the political economy of European welfare states“ in: Gary Marks, Fritz W. Scharpf, Philippe C. Schmitter & Wolfgang Streeck, Hg. *Governance in the European Union* London: Sage 15-39
- (2000) „Institutions in comparative policy research“ *Comparative Political Studies* 33:6/7 762-790
- (2002) „European Governance: Common concerns vs. the challenge of diversity“ in: Markus Jachtenfuchs & Michèle Knodt, Hg. *Regieren in internationalen Institutionen* Opladen: Leske + Budrich 271-284
- Schmidt, Manfred G. (1999) „Das politische Leistungsprofil der Demokratien“ in: Michael Th. Greven, Hg. *Demokratie – eine Kultur des Westens. 20. Wissenschaftlicher Kongreß der deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft* Opladen: Westdeutscher Verlag 181-200
- (2002) „Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im Vergleich“ *Politische Vierteljahresschrift* 43:1 3-19
- Schofer, Evan, Francesco O. Ramirez & John W. Meyer (2000) „The Effects of Science on National Economic Development, 1970 to 1990“ *American Sociological Review* 65:6 868-887
- Schriewer, Jürgen K. (1994) *Welt-System und Interrelations-Gefüge* Berlin: Humboldt-Universität
- (2000) „Comparative Education Methodology in Transition“ in: ders., Hg. *Discourse Formation in Comparative Education* Frankfurt a.M.: Lang 3-52

- Shavit, Yossi & Hans-Peter Blossfeld, Hg. (1993) *Persistent Inequality* Boulder: Westview
- & Walter Müller, Hg. (1998) *From School to Work* Oxford: Clarendon Press
- Siebeking, Klaus (1990): „Bildung im Europäischen Gemeinschaftsrecht“ *Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft* **73**:3/4 344-373
- Simm, Marion (2000): „Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend“ in: Jürgen Schwarze, Hg. *EU-Kommentar* Baden-Baden: Nomos 1532-1543
- Smith, Anthony D. (1998) *Nationalism and Modernism* London: Routledge
- Sørensen, Aage B. & Stephen L. Morgan (2000) „School Effects“ in: Maureen T. Hallinan, Hg., *The Handbook of the Sociology of Education* New York: Kluwer 137-160
- Soskice, David (1999) „Divergent production regimes: Coordinated and uncoordinated market economies in the 1980s and 1990s“ in: Herbert Kitschelt, Peter Lange, Gary Marks & John D. Stephens, Hg. *Continuity and Change in Contemporary Capitalism* Cambridge: Cambridge University Press 101-134
- Sporn, Barbara (1999) *Adaptive University Structures* London: Kingsley
- Stevens, Margaret (1994) „An investment model for the supply of training by employers“ *The Economic Journal* **104**, 424 556-570
- Stoker, Gerry (1998): „Governance as theory: five propositions“ *International Social Science Journal* **50**:155 17-28
- Streeck, Wolfgang (2000) „Competitive Solidarity“ in: Karl Hinrichs, Herbert Kitschelt & Helmut Wiesenthal, Hg. *Kontingenz und Krise* Frankfurt a.M.: Campus 245-261
- Sturm, Roland, Hg. (1991²) *Thatcherismus: eine Bilanz nach zehn Jahren* Bochum: Brockmeyer (1989¹)
- (1997²) *Großbritannien: Wirtschaft – Gesellschaft – Politik* Opladen: Leske + Budrich (1991¹)
- & Heinrich Pehle (2001) *Das neue deutsche Regierungssystem: Die Europäisierung von Institutionen, Entscheidungsprozessen und Politikfeldern in der Bundesrepublik Deutschland* Opladen: Leske + Budrich
- Sünker, Heinz, Dieter Timmermann & Fritz-Ulrich Kolbe, Hg. (1994) *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit* Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Teichler, Ulrich (1993) „Structures of Higher Education Systems in Europe“ in: Claudius Gellert, Hg. *Higher Education in Europe* London: Kingsley 23-36
- Thiele, Burkard (2000) *Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft* Münster: Lit Verlag
- Thomas, George, John W. Meyer, John Boli & Francisco O. Ramirez (1987) *Institutional Structure* London: Sage
- Tömmel, Ingeborg (2000) „Jenseits von regulativ und distributiv: Policy-Making der EU und die Transformation von Staatlichkeit“ in: Edgar Grande & Markus Jachtenfuchs, Hg. *Wie problemlösungsfähig ist die EU?* Baden-Baden: Nomos 165-187
- Tsebelis, George (1995) „Decision Making in Political Systems: Veto Players in Presidentialism, Parliamentarism, Multicameralism and Multipartyism“ *British Journal of Political Science* **25**:3 289-325
- & Geoffrey Garrett (2001) „The institutional foundations of intergovernmentalism and supranationalism in the European Union“ *International Organization* **55**:2 357-390
- Vink, Mark J.C. (1997) *Efficiency in Higher Education. A Comparative Analysis on Sectoral and Institutional Level* Utrecht: Elsevier/De Tijdstroom
- Wallace, Helen (2002) „Experiments in European Governance“, in: Markus Jachtenfuchs & Michèle Knodt, Hg. *Regieren in internationalen Institutionen* Opladen: Leske + Budrich 255-269
- Weiss, Linda (1998) *The Myth of the Powerless State* Ithaca: Cornell University Press

- Weiß, Manfred (1993) „Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?“ *Zeitschrift für Pädagogik* **39**:1 71-84
- & Brigitte Steinert (1994): „Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven“ *Die Deutsche Schule* **86**:4 440-456
- (2001) „Privatisierungsstrategien im Schulbereich“ *Pädagogik* **53**:7/8 40-43
- Wiesenthal, Helmut (1999) „Transformationsprozesse als Paradigmentest. Zum sozialwissenschaftlichen Ertrag des Institutionenwandels in Osteuropa“ *Sociologia internationalis* **37**:1 67-90
- Windhoff-Héritier, Adrienne (1993) „Policy Network Analysis: A tool for comparative political research“ in: Hans Keman, Hg. *Comparative politics* Amsterdam: VU Press 143-160
- Whitty, George, Sharon Gewirtz & Tony Edwards (2000) „New Schools for New Times?“ in: Thomas E. Popkewitz, Hg. *Educational Knowledge* Albany: State University of New York Press 111-129
- ZFIB [Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen] (2001) *Bildungspolitische Analyse 2001* Paris: OECD
- Ziltener, Patrick (1999) *Strukturwandel der europäischen Integration. Die Europäische Union und die Veränderung von Staatlichkeit* Münster: Westfälisches Dampfboot
- Zürn, Michael (1998) *Regieren jenseits des Nationalstaates* Frankfurt a.M.: Suhrkamp