

2.1. Allgemeine Angaben zum Teilprojekt C4

2.1.1. **Titel:** Internationalisierung von Bildungspolitik: Folgen der PISA-Studie und des Bologna-Prozesses

2.1.2. Projektleitung

Prof. Dr. Kerstin Martens
geb. 01.03.1974, deutsch
Universität Bremen, Institut für interkulturelle und internationale Studien (InIIS)
Mary-Somerville-Straße 7, 28359 Bremen
Tel.: 0421/218- 67498
E-Mail: martensk@uni-bremen.de

Prof. Dr. Michael Windzio
geb. 06.01.1970, deutsch
Universität Bremen, Institut für empirische und angewandte Soziologie (EMPAS) (jetzt SOCIUM)
Mary-Somerville-Str. 9, 28359 Bremen
Tel.: 0421/218-67310
E-Mail: mwindzio@uni-bremen.de

2.2. Entwicklung des Teilprojekts

2.2.1. Bericht

a) Kenntnisstand und Ausgangsfragestellung bei der letzten Antragstellung

Grundlage des Teilprojektes war die Beobachtung, dass sich in vielen OECD-Staaten ein tiefgreifender Wandel der Bildungspolitik vollzieht. Globalisierte Arbeitsmärkte, die gestiegene Bedeutung von Humankapital in der Wissensgesellschaft sowie zunehmende finanzielle Engpässe nationalstaatlicher Budgets verlangen eine Neudefinition bildungspolitischer Ziele und Inhalte, erzwingen die Reform der Institutionen und die Einbeziehung neuer Akteure in bildungspolitische Entscheidungsprozesse. Das Teilprojekt konnte einen wesentlichen Beitrag zu den aktuellen Debatten leisten, insbesondere (1.) zur Verknüpfung von soziologischen und politikwissenschaftlichen Ansätzen bei der Untersuchung von Bildungspolitik; (2.) zur Anwendung und Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden; (3.) zur vergleichenden Analyse von Internationalisierungsprozessen (OECD/PISA & EU/Bologna) und ihren Rückwirkungen auf nationale Bildungssysteme (Fulge u.a. 2015; Vögtle & Martens 2014; Bieber u.a. 2014; Knodel u.a. 2013). Das Teilprojekt hat einen Bedeutungszugewinn von internationalen Organisationen (IOs) in der Bildungspolitik seit den 1990er Jahren festgestellt. Diese Internationalisierung zeigt sich als verstärkte Bearbeitung von bildungspolitischen Problemen in internationalen Foren. IOs initiieren seit den 1990er Jahren durch ihre *Governance*-Kapazitäten nationale Diskurse oder setzen Standards. Als *institutionelle Antriebskräfte* haben sie nationalstaatliche Veränderungsprozesse angestoßen und Reformprozesse ermöglicht. Diese internationalen Einflüsse werden durch nationale Transformationskapazitäten – institutionelle Vetospieler und -punkte sowie nationale Leitideen – moderiert, die als *Weichensteller* die Richtung des durch Internationalisierung ausgelösten Wandels beeinflussen (siehe Martens u.a. 2010).

Die Leitfragen der dritten Phase bezogen sich auf die Veränderungen des Policy-Outputs und seine Folgen für die *Outcomes* sowie die durch Veränderungen der Outcomes ausgelösten *Reaktionen* der relevanten betroffenen Akteure. Zunächst ging es um die Frage, in welcher Weise der Wandel von Bildungspolitik auch tatsächlich die erwarteten Effekte hervorgerufen hat (Teltemann & Windzio 2011). Wenn Bildungspolitik Veränderungen bewirkt hat – gleich, ob beabsichtigt oder nicht – war zu erwarten, dass die relevanten Akteure auf diese Veränderungen durch *Exit*, *Voice* oder *Loyalty* (Hirschman 1970) reagieren. Innovativ war im Teilprojekt unter anderem das verwendete theoretische Modell, demzufolge auf Basis institutionen- und systemtheoretischer Argumente erwartet wurde, dass sich weder die Leitideen der politischen Akteure direkt in politische Entscheidungen umsetzen lassen (Windzio 2013), noch die politischen Entscheidungen direkt die erwarteten Ergebnisse mit sich bringen. Dies haben wir als „Frictions“ zwischen Policy-Output und Outcomes bezeichnet (Martens u.a. 2014). Die Analyse der Reaktionen beruhte auf einem theoretischen Modell, bei dem die Ressourcen und die Konfliktfähigkeit der einzelnen Gruppen im Mittelpunkt stand, zugleich aber auch die politischen Opportunitätsstrukturen, die den Möglichkeitsraum für spezifische Reaktionen öffnen oder einschränken, gerahmt wurden. Sowohl die Ressourcen auf der Mikroebene der (kollektiven) Akteure, die verbunden wurde mit den Opportunitätsstrukturen auf der Makroebene, wurden in ein werterwartungstheoretisches Modell integriert.

b) Ergebnisse sowie angewandte und ggf. neu entwickelte Methoden

Vergleichend konnte gezeigt werden, dass viele OECD-Länder tatsächlich ihre Bildungspolitiken änderten, was zu einem erheblichen Wandel in den Strukturparametern führte (siehe auch Wiseman 2010). Als „Strukturparameter“ haben wir im Teilprojekt jene Faktoren bezeichnet, die von der Bildungspolitik potenziell verändert werden können (etwa die Schulautonomie oder der Grad der Stratifizierung), damit sich die Outcomes in der gewünschten Weise verändern. Allerdings zeigten die empirischen Ergebnisse keine Orientierung an Best Practices, die ja relativ homogene Ergebnisse im Wandel der Steuerungsparameter hervorgebracht hätten (Teltemann & Windzio 2011). Folgerichtig zeigte sich auch keine eindeutige Konvergenz in den Outcomes, wenngleich eine Reihe von Ländern im ersten Jahrzehnt nach Beginn der PISA-Studien teilweise beträchtliche Veränderungen in den von uns untersuchten Steuerungsparametern aufweisen (Teltemann & Klieme 2015; siehe auch Heyneman & Lee 2014). Gezeigt werden konnte allerdings, dass die Leistungsgruppierung (als ein Indikator für die Stratifizierung von Schulsystemen) für spezielle Fächer tatsächlich einen Effekt in der erwarteten Richtung zeigte: Bildungsungleichheiten können durch eine Ausweitung fächerbezogener (im Gegensatz zu vollständiger) Leistungsgruppierung verringert werden. Für Länder mit höherer Schulautonomie zeigen sich zwar bessere durchschnittliche Leistungen (bei höherer Ungleichheit), jedoch können Länder, die ihre Autonomie noch erhöhen, nicht zugleich ihre Leistungen steigern – und auch das Niveau der Ungleichheit ist ebenfalls nicht durch die Ausweitung der Schulautonomie beeinflussbar. Wenngleich kausale Modellierungen derartiger Zusammenhänge stets problematisch sind, kann das verwendete Trenddesign auf Basis der PISA-Daten als ein konstruktiver Schritt in die Richtung einer kausalen Modellierbarkeit gewertet werden (Martens u.a. 2014: Kap. 2). Demzufolge ist allerdings die Annahme, man könne durch Veränderungen von Bildungspolitiken problemlos und ohne Brüche die erwarteten „Outcomes“ hervorbringen, problematisch (Teltemann und Windzio 2013).

In eine ähnliche Richtung gehen auch die Befunde zu den Outcomes auf der Ebene der tertiären Bildung: Zu erwarten war im Rahmen des Bologna-Prozesses ein deutlicher Anstieg der internationalen Studierendenmobilität. Allerdings konnte anhand von Panelregressionen gezeigt werden, dass der Bologna-Prozess die Mobilität der Studierenden nicht in erheblichem Maße erhöhte. Unabhängig vom Bologna-Prozess zeigt sich insgesamt ein moderater Trend zur erhöhten Mobilität von Studierenden, wenngleich dieser bei näherer Betrachtung wesentlich geringer ausfällt als es absolute Zahlen zunächst vermuten ließen. Eine weitere Analyse, bei der netzwerkanalytische Methoden zur Anwendung kamen, ergab zudem, dass die Mitgliedschaft am Bologna-Prozess weder die Relevanz noch die Balance von zwischenstaatlichen Austauschverhältnissen positiv beeinflusst. Es finden sich die intensivsten und auch ausgeglichensten Austauschverhältnisse bei Länderpaaren, die jeweils nicht dem Europäischen Hochschulraum angehören. Die räumliche Nähe in Form von direkter Nachbarschaft der Länder stellt einen über die Zeit stabilen und robusten, die Mobilität stark erhöhenden Effekt dar, der durch die institutionellen Veränderungen keineswegs gebrochen ist (Martens u.a. 2014: Kap. 3).

In der dritten Phase wurden zahlreiche Länderfallstudien über den *Wandel der Outcomes und Reaktionen* durchgeführt. Beispielsweise war die Bologna-Reform in Deutschland insgesamt breit akzeptiert, wenngleich nach wie vor Konflikte über die konkrete Ausgestaltung und Organisation der Bachelor-Master-Ausbildung zu beobachten sind. Auch die Reformierung der Schulbildung als Folge von PISA traf auf prinzipielle Zustimmung. Aber auch hier zeigten sich nuancierte Unterschiede in der Bewertung der durchgeführten Reformschritte. Wo einige Akteure eine zu starke Orientierung auf die Messbarmachung von Bildungsleistungen sahen, setzten sich wiederum andere für eine noch stärkere Output-Orientierung ein. Deutschland besteht aus gut organisierten politischen Interessengruppen. Gepaart mit den politischen Opportunitätsstrukturen, welche einen offenen Zugang zu Entscheidungsfindungsprozessen ermöglichen, können zentrale Akteure, wie etwa Gewerkschaften oder Studierendenvertreter, selbst auf die Ausgestaltung einwirken und auf Probleme bei der Implementation der Reformen direkt aufmerksam machen (Martens u.a. 2014: Kap. 4; Bieber u.a. 2014). Dies wird auch ausgiebig genutzt und ist als Mischung aus gemäßigten *Loyalität*- und *Voice*-Reaktionen zu bewerten.

In England wurde die PISA-Studie zunächst kaum zur Kenntnis genommen, insbesondere weil bereits in den 1980er Jahren grundlegende Reformen des Bildungssystems durchgeführt wurden. Standardisierte Evaluationen im Bereich der Sekundarbildung sind in England ohnehin weit verbreitet, wenngleich PISA und TIMSS erstmalig die international vergleichende Perspektive einführten. Die PISA-Daten für England waren in der ersten Runde des Jahres 2000 letztlich nicht verwertbar; allerdings wurde in der PISA 2009-Welle deutlich, dass Englands Schülerinnen und Schüler erhebliche Performanzprobleme

Bildungspolitik

aufweisen, was zu *Exit*- und *Voice*-Reaktionen führte (Martens u.a. 2014: Kap. 6). Auf der Ebene der tertiären Bildung hielt sich die Regierung lange Zeit mit einer Orientierung am kontinentaleuropäischen Bologna-Raum zurück. Mit der zunehmenden Bedeutung des Bologna-Prozesses im internationalen Kontext veränderte sich die Haltung der Regierung von Ignoranz – die wir als *Exit* interpretieren – hin zu *Voice*. Insbesondere hochschulpolitische Interessengruppen forderten von der Regierung und den jeweiligen Ministerien klare Positionen und eine einheitliche Strategie in Bezug auf die hochschulpolitischen Entwicklungen in Europa.

In Frankreich fanden auf der Ebene der Tertiärbildung grundlegende Transformationen statt, die auf die Internationalisierung bzw. den Druck der globalen wissenschaftlichen und akademischen Community zurückzuführen sind (Dobbins & Knill 2014). Insgesamt ist die akademische Gemeinschaft in Frankreich aber fragmentiert und unübersichtlich und in sehr komplexer Form institutionalisiert. Starke Studierendengewerkschaften machten ihre Einflüsse erfolgreich geltend. Auf der Ebene der Sekundarbildung ist festzustellen, dass Frankreich nach wie vor ein hoch korporatistisches System darstellt, in dem mächtige Lehrgewerkschaften in die politischen Entscheidungsprozesse der Ministerien integriert sind. Lehrgewerkschaften schwanken zwischen Kooperation und Konflikt mit der Ministerialbürokratie. Insgesamt sind die Gewerkschaften in Frankreich sehr erfolgreich darin, Politiken der Dezentralisierung der Sekundarbildung zu verhindern. Zu erwarten ist, dass in Frankreich auch in Zukunft grundlegende Reformen auf der Ebene der Sekundarbildung blockiert sein werden.

Ein interessanter Fall ist das föderale System der Schweiz, das Prinzipien der direkten Demokratie und der konsensorientierten Politik kombiniert. Über lange Zeit haben die komplexe politische Opportunitätsstruktur und die große Zahl an Veto-Spielern eine effizientere Form der Politikgestaltung im Bildungsbereich verhindert. Es kam zu einem langjährigen Reformstau, der jedoch unter anderem per Legitimierung durch internationale Initiativen aufgebrochen werden konnte. In Verbindung mit einem breiten Konsens der politischen Akteure konnte unter Verweis auf die schweizerischen Ergebnisse der PISA-Studie, aber auch auf die Dynamik des Bologna-Prozesses, die Notwendigkeit von grundlegenden Reformen aufgezeigt werden, die auch erfolgreich durchgeführt wurden. PISA und Bologna wurden damit zum Auslöser mit einer großen legitimatorischen Wirkung für eine grundlegende Transformation im Bildungssystem, die zuvor über Jahre hinweg blockiert war (Martens u.a. 2014: Kap. 8, Bieber 2015).

Insgesamt zeigte sich auch im internationalen Vergleich, dass die Transformation der tertiären Bildung zwar durchaus *Voice*-Reaktionen hervorrief, diese aber bei sehr konkreten Problemen der Implementation ansetzten. Aus einer differenzierteren Perspektive könnte man diese Reaktionen – wenngleich es sich um Proteste handelte – somit auch als Loyalität bezeichnen, da die Proteste den Transformationsprozess letztlich durch konstruktive Kritik optimierten. Weil im Bologna-Prozess ein relativ klar definiertes Programm und eindeutige Zielvorgaben vorlagen, konnten auch die Transformationen in diese Richtung effizient gestaltet werden, bzw. es gab klare Zielvorgaben, bei deren Nichteinhaltung man protestieren konnte. Dies führte dann aber zu einer Verbesserung des Systems. Im Gegensatz dazu bedeutete die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse nur ein vergleichendes Benchmarking, ohne dass daraus direkt Best Practices der Sekundarbildung abgeleitet wurden. Gerade in Ländern, die schlechter als erwartet abschnitten, war der Handlungsdruck enorm groß, ohne dass jedoch klare Konzepte für die Zielerreichung ausgemacht werden konnten. Die Veränderungen der Bildungspolitik ähnelten dem, was in der neueren Entscheidungstheorie als Coping bezeichnet wird, da Handlungsdruck und die Notwendigkeit zur politischen Veränderung gegeben sind, ohne dass Zielvorgaben oder adäquate Instrumente bekannt wären. Weil insbesondere in föderalen Systemen das Coping in unterschiedlichster Weise praktiziert wurde, konnte man keine kohärenten Reaktionen auf die gewandelte Bildungspolitik ausmachen. Es gab kein klares Konzept, wie es etwa der Bologna-Prozess war, gegen das man demonstrieren konnte, sondern eine Vielzahl von Einzellösungen, über deren Folgen man sich bislang kein kohärentes Bild machen konnte. Diese Ergebnisse ergänzen die Diskussionen um die Dynamiken von Transformationsprozessen (Munck 2006; Tilly & Tarrow 2006).

Die Ergebnisse aus der ersten Phase zu den beobachtbaren Veränderungen im Bereich Bildungspolitik wurden im Sammelband *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy-Making* systematisch dargestellt (Martens u.a. 2007). Die Rückwirkungen der Internationalisierung auf nationale Bildungspolitiken, wie sie in der zweiten Phase untersucht wurden, werden im Sammelband *Transformation of Education Policy* dargelegt (Martens u.a. 2010). Darüber hinaus wurden die Ergebnisse dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und

dem Bundespräsidialamt in Beratungen präsentiert. Die Ergebnisse der dritten Projektphase zu den Outcomes und Reaktionen auf Internationalisierungsprozesse sind im Band *Internationalization of Education Policy – A New Constellation of Statehood in Education?* veröffentlicht worden (Martens u.a. 2014). Darüber hinaus wurden im Teilprojekt auch Fallstudien zu Spanien, China und den USA (siehe auch Bieber & Martens 2011; Martens & Niemann 2013) und Staat und Markt (Weymann 2014) durchgeführt.

c) Probleme und Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Arbeitsprogramms

Bei der Umsetzung unseres werterwartungstheoretischen Modells in die Leitfäden der qualitativen Experteninterviews erwies sich die Messung sowohl der Nutzendimensionen als auch der subjektiven Realisierungswahrscheinlichkeiten als große Herausforderung. Abgefragt wurde in den Interviews indirekt, wodurch sich aber dennoch recht eindeutige Hinweise z.B. auf die Wahrnehmung von politischen Opportunitätsstrukturen und die dadurch eingegangenen Realisierungswahrscheinlichkeiten ergaben.

d) Bezüge zu und Kooperationen mit anderen Teilprojekten im Sonderforschungsbereich

In Kooperation mit dem Teilprojekt D6 und Rita Nikolai (HU Berlin) wurde in einem Sammelbandbeitrag die Rolle und Einflussmöglichkeiten von deutschen Lehrgewerkschaften untersucht (Nikolai u.a. 2015). Aus Perspektive bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen stellte der Beitrag heraus, wie es der organisierten Lehrerinteressensvertretung größtenteils gelang, trotz formal eingeschränkter Möglichkeiten ihrerseits unerwünschte Entwicklungen zu verhindern. Zudem befindet sich in Zusammenarbeit mit Teilprojekt C1 der Sammelband *Welfare State Transformations in the 21st Century: Effects on Social, Economic and Political Inequality in OECD Countries* bei Palgrave in Vorbereitung (Bieber u.a. 2015). Mit quantitativen und qualitativen Methoden werden darin die distributiven Konsequenzen wohlfahrtsstaatlicher Veränderungen in Politikfeldern wie Gesundheit, Arbeitsmarkt, Rente und Bildung untersucht. In Kooperation mit dem Teilprojekt D7 wurde darüber hinaus im Februar 2013 ein Workshop zu „Global Social Law & Politics“ durchgeführt.

e) Vergleiche mit Arbeiten außerhalb des Sonderforschungsbereichs

Die an nationale Bildungssysteme gestellten neuen internationalen Herausforderungen wurden in den letzten Jahren entsprechend verstärkt wissenschaftlich untersucht. Insbesondere der Bologna-Prozess wird als Beispiel für die Analyse von hochschulpolitischen Veränderungen (Neave 2003; Witte 2006), insbesondere von Konvergenztendenzen (exemplarisch: Dobbins & Knill 2014) herangezogen. Die Effekte von PISA auf Schulsysteme wurden zunehmend sozialwissenschaftlich untersucht und in international vergleichenden Studien publiziert (z.B. Grek 2009; Sellar & Lingard 2013; Lingard u.a. 2014). Dabei zeigt sich, dass das Phänomen „PISA“ zahlreiche Anknüpfungspunkte für unterschiedliche sozialwissenschaftliche Teildisziplinen bot (Mangez & Hilgers 2012; Pons 2012). Auch juristische Arbeiten setzen sich zunehmend mit dem Bologna-Prozess und der PISA-Studie als neue Formen einer internationalen „public authority“ auseinander (exemplarisch: von Bogdandy & Goldmann 2009; Davis u.a. 2012). Ökonomische Arbeiten, in denen Bildung als Grundlage des Humankapitals gesehen wird, wandten sich jüngst auch international vergleichenden Analysen der Sekundarstufe zu (Wößmann u.a. 2009). Im Rahmen des Forschungsprogramms der politischen Ökonomie hat das Politikfeld Bildung in den vergangenen Jahren ebenfalls stark an Relevanz gewonnen. Verstanden als zentrales Strukturmerkmal bei der Produktion von Humankapital werden zum einen Wechselwirkungen des Bildungssystems mit der zunehmend dienstleistungsorientierten Volkswirtschaft beschrieben (Ansell & Gingrich 2013; Iversen & Stephens 2008). Darauf aufbauend liegt zum anderen ein Fokus auf der Analyse parteipolitischer und individueller Präferenzen im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung sowohl sekundärer als auch tertiärer Bildungssysteme (Ansell 2008; Busemeyer 2009).

2.2.2. Teilprojektrelevante eigene Publikationen (vornehmlich aus der letzten Phase)

In 2.2.1. sind diese Ergebnisse unterstrichen. Verfasser in [Klammern] sind keine Sfb-Mitarbeiter.

(I.) Begutachtete Beiträge für

(a.) wissenschaftliche Zeitschriften

1. Bieber, Tonia & Kerstin Martens (2011) The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the U.S., *European Journal of Education* 46:1, 101-116.

Bildungspolitik

2. Bieber, Tonia, Kerstin Martens, Dennis Niemann & Michael Windzio (2014) Grenzenlose Bildungspolitik? Empirische Evidenz für PISA als weltweites Leitbild für nationale Bildungsreformen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17:4, 141-166.
3. Knodel, Philipp, Kerstin Martens & Dennis Niemann (2013) PISA as an Ideational Road Map for Policy Change: Exploring Germany and England in a Comparative Perspective, *Globalisation, Societies & Education* 11:3, 421-441.
4. Martens, Kerstin & Dennis Niemann (2013) When Do Numbers Count? The Differential Impact of the PISA Rating & Ranking on Education Policy in Germany and the U.S., *German Politics* 22:3, 314-332.
5. Vögtle, Eva Maria & Kerstin Martens (2014) The Bologna Process as a Worldwide Template for Higher Education Policy Reforms, *Policy Studies*, 35:3, 246-263.
(b.) *monographische Reihen*
6. Bieber, Tonia (2015) Soft Governance of International Organizations. Analyzing Voluntary Convergence in Education and Training Policy, Basingstoke: Palgrave (*Transformations of the State Series*; in Vorbereitung, Veröffentlichung vom Verlag vertraglich zugesagt; Manuskript als PDF unter C4 auf CD Rom beigelegt).
7. Martens, Kerstin, Philipp Knodel & Michael Windzio, Hg. (2014) *Internationalization of Education Policy – A New Constellation of Statehood in Education?*, Basingstoke: Palgrave (*Transformations of the State Series*).
8. Windzio, Michael, Hg. (2013) *Integration and Inequality in Educational Institutions*, Dordrecht: Springer.
(c.) *Sammelbandbeiträge*
9. Bieber, Tonia, Dennis Niemann & Kerstin Martens (2014) Soft Governance through PISA Benchmarking – German Reforms in Secondary Education, in: Martin Lawn & Romuald Normand, Hg. *Shaping of European Education: Interdisciplinary Approaches*, London: Routledge, 50-65.
10. Fulge, Timm, Tonia Bieber & Kerstin Martens (2015) Rational Intentions, Unintended Consequences, and Transformation Capacities: On the Interplay Between International and National Policy-making in Education Policy, in: Karen Mundy, Andy Green, Robert Lingard & Antoni Verger, Hg. *Global Policy and Policy-Making in Education*, Hoboken: Wiley-Blackwell (im Druck; als PDF unter C4 auf CD Rom beigelegt).
11. Teltemann, Janna & [Eckhard Klieme] (2015) The Impact of International Test Projects on Policy and Practice, in: Gavin T. Brown & Lois Harris, Hg. *Handbook of Human and Social Factors in Assessment*, New York: Routledge (in Vorbereitung, als PDF unter C4 auf CD Rom beigelegt).
12. Teltemann, Janna & Michael Windzio (2013) Socio-Structural Effects on Educational Poverty of Young Immigrants – An International Comparative Perspective, in: Michael Windzio Hg. *Integration and Inequality in Educational Institutions*, Dordrecht: Springer, 99-122.

2.3. Weitere Literatur

- Ansell, Ben W. (2008) University Challenges: Explaining Institutional Change in Higher Education, *World Politics* 60:2, 63-81.
- & Jane Gingrich (2013) A Tale of Two Trilemmas: Varieties of Higher Education and the Service Economy, in: Anne Wren, Hg., *The Political Economy of the Service Transition*, Oxford: Oxford University Press, 195-226.
- Bieber, Tonia, Melike Wulfgramm & Stephan Leibfried, Hg. (2015) *Welfare State Transformations in the 21st Century: Effects on Social, Economic and Political Inequality in OECD Countries*. Basingstoke: Palgrave (*Transformations of the State Series*; in Vorbereitung).
- Bogdandy, Armin von & Matthias Goldmann (2009) Die Ausübung internationaler öffentlicher Gewalt durch Politikbewertung. Die PISA-Studie der OECD als Muster einer neuen völkerrechtlichen Handlungsform, *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht* 69:1, 51-102.
- Bussemeyer, Marius R. (2009) Social Democrats and the New Partisan Politics of Public Investment in Education, *Journal of European Public Policy* 16:1, 582-610.
- Davis, Kevin E., Angelina Fisher, Benedict Kingsbury & Sally Engle Merry, Hg. (2012) *Governance by Indicators. Global Power through Quantification and Rankings*, Oxford: Oxford University Press.
- Dobbins, Michael & Christoph Knill (2014) *Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe: International Challenges to Historical Institutions*, Basingstoke: Palgrave.
- Grek, Sotiria (2009) Governing by Numbers: The PISA ‚Effect‘ in Europe, *Journal of Education Policy* 24:1, 23-37.
- Heyneman, Stephen P. & Bommi Lee (2014) The Impact of International Studies of Academic Achievement on Policy and Research, in: Leslie Rutkowski, Matthias von Davier & David Rutkowski, Hg. *Handbook of International Large-Scale Assessment*, Boca Raton, FL: CRC Press, 37-75.
- Hirschman, Albert O. (1970) *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Iversen, Torben & John D. Stephens (2008) Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation, *Comparative Political Studies* 41:4-5, 875-894.
- Lingard, Bob, Sam Sellar & Glenn C. Savage (2014) Re-articulating Social Justice as Equity in Schooling Policy: The Effects of Testing and Data Infrastructures, *British Journal of Sociology of Education* 35:5, 710-730.
- Mangez, Eric & Mathieu Hilgers (2012) The Field of Knowledge and the Policy Field in Education: PISA and the Production of Knowledge for Policy, *European Educational Research Journal* 11:2, 189-205.
- Martens, Kerstin, Alexander-Kenneth Nagel, Michael Windzio & Ansgar Weymann, Hg. (2010) *Transformation of Education Policy*, Basingstoke: Palgrave (*Transformations of the State Series*).

- Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi & Kathrin Leuze, Hg. (2007) *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*, Basingstoke: Palgrave (*Transformations of the State Series*).
- Munck, Ronaldo (2006) Globalization and Contestation: A Polanyian Problematic, *Globalization* 3:2, 175-186.
- Neave, Guy (2003) The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed By Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education, *Educational Policy* 17:1, 141-164.
- Nikolai, Rita, Kendra Briken & Dennis Niemann (2015) Teacher Unionism in Germany, in: Terry M. Moe & Susanne Wiborg, Hg. *Comparative Study of Teachers Unions* (in Vorbereitung).
- Pons, Xavier (2012) Going Beyond the 'PISA Shock' Discourse: an Analysis of the Cognitive Reception of PISA in Six European Countries, 2001-2008, *European Educational Research Journal* 11:2, 206-226.
- Sellar, Sam & Bob Lingard (2013) The OECD and Global Governance in Education, *Journal of Education Policy* 28:5, 710-725
- Teltemann, Janna & Michael Windzio (2011) Die „kognitive Exklusion“ junger Migranten im Ländervergleich: Effekte institutioneller und sozialstruktureller Faktoren, *Berliner Journal für Soziologie* 21:3, 335-361.
- Tilly, Charles & Sidney Tarrow (2006) *Contentious Politics*, Boulder, CO: Paradigm.
- Weymann, Ansgar (2014) *States, Markets and Education – The Rise and Limits of the Education State*, Basingstoke: Palgrave (*Transformations of the State Series*).
- Wiseman, Alexander W. (2010) *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, Bingley: Emerald.
- Witte, Johanna (2006) *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, Enschede: Cheps.
- Wößmann, Ludger, Elke Luedemann, Gabriela Schuetz & Martin R. West (2009) *School Accountability, Autonomy and Choice around the World*, Cheltenham: Edward Elgar.