

Abstracs zur Tagung

Governance von Bildung

Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung

Kongress, organisiert von den Sektionen Bildungssoziologie der schweizerischen, deutschen und österreichischen Gesellschaften für Soziologie (SGS, DGS, ÖGS) und dem Leading House on Governance in Vocational and Professional Education and Training (GOVPET)

Freitag/Samstag, **10./11. November 2017**

Professur für Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Basel
und Institut für Bildungswissenschaften, Universität Basel

Veranstaltungsort: Riehenstrasse 154, Orangerie, CH-4058 Basel



www.fhnw.ch/ph/governance-von-bildung

Version 09.11.2017

Unterstützung der Tagung



SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

Inhalt

Seite

FREITAG, 10. November 2017

KEY NOTE (Orangerie)

Prof. Dr. Heinz-Dieter Meyer (New York): GLOBALIZATION, GOVERNANCE AND THE EROSION OF COMMUNITY IN EDUCATION 1

A. Lebenslanges Lernen (Session A) (Raum 13)

Elke Gruber (Graz), Peter Schlögl (Wien) Rekonstruktion der Transformation von Steuerungsprozessen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich – eine Exploration 3-6

Ulla Klingovsky (Basel) Lebenslanges Lernen und Governementalität. Steuerungspraktiken in der Wissensgesellschaft 7 - 9

Karin Dollhausen (Bonn) Michael Schemmann (Köln) Akteurskonstellationen und pädagogische Leistungssteuerung in Weiterbildungsorganisationen. Eine governance-theoretische Analyseperspektive 11 - 14

B. Governance von Transformationen (Session B) (Raum 14)

Walter Bartl (Halle an der Saale) Zukunftsfähige Schulstrukturen: Schülerzahlen und das Konzept der Gemeinschaftsschule als Instrumente regionaler Schulgovernance 15 - 17

Hannes Hautz (Innsbruck) Qualität als neue Steuerungsform beruflicher Bildung – Eine dispositivanalytische Perspektive auf Governance 19 - 21

Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Raffaella Esposito, Sandra Hafner, Andrea Fischer (Basel) Institutionalisierung der Fachmittelschule als dritter Bildungsweg auf Sekundarstufe II im Schweizer Bildungssystem – Konventionentheoretische Analyse der Governance im Transformationsprozess ab den 1970er Jahren 23 - 27

C. Kritik und Alternativen (Session C) (Orangerie)

Sigrid Hartong (Hamburg) Politikmobilität und neue Educational Governance: (Weiter-) Entwicklung einer topologischen Perspektive 29 - 32

Volker Jörn Walpuski (Hannover) Prozessbegleitung in Netzwerken als Instrument von Governance 33 - 36

Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber (Wien) ‚Dicke Luft und dünnes Eis‘ – Bildungspolitik, Governance und soziologische Wissensproduktion 37 – 41
43 - 45

Gabriela Höhns (Bonn) Klassifikation und Rahmung – Forschungsprinzipien für Mehrebenenanalysen?

D. Neue Akteure - Neue Akteurskonstellationen (Session D) (Raum 13) **ENTFÄLLT**

E. Agency (Session E) (Raum 14)

Patrick Emmenegger, Lina Seitzl (St. Gallen) *How Agents Change Institutions. Institutional Entrepreneurs and the Reform of Commercial Training in Switzerland* 47 - 49

Alexandra Strebler, Sonja Engelage, Carmen Baumeler (Zollikofen) *Der Beitrag der institutional work- Perspektive zu Educational Governance: institutionelle Arbeit eines Berufsverbands in der Folge einer existenzbedrohenden Bildungsreform* 51 - 54

SAMSTAG, 11. November 2017

KEY NOTE (Orangerie)

Prof. Dr. Roman Langer, Linz

DIE UNEINGESTANDENE PARTEILICHKEIT DER EDUCATIONAL GOVERNANCE. WIE DIE HERKUNFT DES GOVERNANCE-KONZEPTS DIE FORSCHUNGEN DER EDUCATIONAL GOVERNANCE BIS HEUTE BESTIMMT 55 - 56

F. Veränderte Governance im schulischen Feld (Session F) (Raum 13)

Judith Hangartner, Regula Frankhauser, Angela Kaspar (Bern) Autonomie als Steuerungs-Dispositiv – in Unterricht und Schule 59 - 61

Regula Bürgi (Zürich) Nationale“ Governance durch Internationalisierung. Die OECD und die Schweiz 63 - 64

Miriam Voigt (München) Neo-Institutionalismus und Mikropolitik – eine ganzheitliche Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse 65 - 67

Doris Graß (Bonn) Institutionelle Orientierungen im Feld schulischer Governance oder wie SchulleiterInnen Praktiken und Programme der Neuen Steuerung in ihrem Arbeitshandeln rechtfertigen und kritisieren 69 - 71

G. Internationaler Vergleich (Session G) (Raum 14)

Gina Di Maio (St. Gallen), Lukas Graf (Berlin), Anna Wilson (Lausanne) The Governance of Short-track Dual Training in Denmark, Germany, and Switzerland: Between Economic Cooperation and Social Policy 73 - 75

Marcello Marques, Justin Powell, Mike Zapp (Luxemburg) The New Governance of Educational Research: Comparing Research Funding and Evaluation Systems in Germany, Norway, and the United Kingdom 77 - 79

Frank Ohlhaver, Rudolf Künzli (Basel) Zur Legitimation von Educational Governance am Beispiel von Lehrplanreformen 81 - 85

Michael Hölscher (Speyer) Was kann der Governance-Equalizer zur empirischen Messung von Unterschieden in der Governance nationaler Hochschulsysteme beitragen? 87 - 89

H. Governance von Schulentwicklung (Session H) (Orangerie)

Tobias Dörler (Graz) Subjektivierung und (Re-)Produktion von Ungleichheit (Selbst-)regierung durch Schulentwicklung in Österreich 91 - 93

Lisa Gromala (Gießen) Das „Ungewusste“ in der schulischen Governance – Zur Bedeutung der Einstellung zur Schülerschaft für schulische Governance-Prozesse 95 - 97

Bernd Gössling (Osnabrück) Verschiebung oder Widerstand? Governance Regimes bei der Implementation des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) 99 - 102

Marcus Emmerich (Tübingen) Fluchtmigration und School Governance 103 - 104

GLOBALIZATION, GOVERNANCE AND THE EROSION OF COMMUNITY IN EDUCATION

Heinz-Dieter Meyer, State University of New York at Albany

The past two decades have witnessed major shifts in the social construction and governance of education: from input to output steering; from civil service orientation to new public management; from education as a communally embedded process to education as an organizational technique; and from educational goals defined in reference to moral concepts of human flourishing to goals of performativity and instrumental rationality.

Changing, too, are the actors and actor coalitions carrying the educational process: from pedagogue-educators in critical alliance with parents and the public to a coalition of scientists, managers, and policy makers guided by evidence for improved performance in an imagined marketplace.

A key role in promulgating these changes is played by international large scale assessments (ILSA) like PISA and similar new forms of governance, including test-driven teacher assessments which presume a direct link between individual teacher ability and student learning.

This address will review these changes and probe the robustness of the concepts and policies from which they draw. In particular, I will ask -if education as a public project is possible if it relies increasingly on rarified and specious forms of "evidence" divorced from the shared common understandings and norms reflected in the experience and traditions of cultural communities; -how education governance under current conditions can avoid becoming a project of unaccountable global ("epistemic") elites and regain anchoring in communal cultural moral and social processes; -and what the role and responsibility of academic social science in these changes may be.

My approach will foreground the distinction between education as a technique (guided by presumably objective and increasingly quantitative evidence derived from standardized tests) and education as a community-based social practice based on accumulated experience and practical intelligence ("phronesis"). The latter, I submit, can be transformed into a performative calculus only at the risk of rendering obsolete educational ideals that have buttressed European communities for centuries.

Exposé

Name und Institution der Beitragenden:

Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber elke.gruber@uni-graz.at
Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung
Merangasse 70
A-8020 Graz

Dr. Peter Schlögl peter.schloegl@oeibf.at
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
Margaretenstrasse 166
A-1050 Wien

Zuordnung zur thematischen Organisation der Beiträge:

4: Zusammenhang von Bildung und Steuerung im gesellschaftlichen Makrozusammenhang

Titel:

Rekonstruktion der Transformation von Steuerungsprozessen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich – eine Exploration

Thema:

Allgemein bedeutet „Steuerung“ die „Kunst des Regierens“. Traditionell werden darunter im Bildungsbereich vor allem Interventionen von staatlicher Seite gefasst. Dabei bedient man sich klassischer Methoden wie rechtlicher Vorgaben und öffentlicher Finanzierung. In der Erwachsenen- und Weiterbildung stellt sich die Situation komplexer dar. Historisch erfolgte die Konstituierung dieses Bildungssektors nicht durch staatlich zentralisierte Regulation, sondern durch regionale, lokale Kräfte „von unten“, die in der – damals so genannten Volksbildung – ein Hoffungsgebiet zur Realisierung ihrer Interessen und Ziele sahen. Demzufolge entwickelte sich die moderne Erwachsenenbildung vergleichsweise staatsfern und in privaten Rechtsformen. Anfang der 1970er Jahre reagierte der österreichische Gesetzgeber auf die neuen gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen mit ersten staatlichen Steuerungsimpulsen. Das Arbeitsmarktförderungsgesetz (1968), das sog. EB-Förderungsgesetz (1973), die Gründung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (DEBÖ) sowie Initiativen zur Professionalisierung und zur politischen Bildung sind bis heute wirksam.

Ein weiterer wesentlicher Steuerungsimpuls erfolgte Mitte der 1990er Jahre mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union. In der Folge kam es zu einer verstärkten Einbettung Österreichs in eine inter-, supra- und transnationale Bildungspolitik, deren Kernstück die EU-weite Programmatik des lebenslangen Lernens bildet. Zum anderen ist eine allgemeine Ökonomisierung der Gesellschaft zu beobachten, in der die betriebswirtschaftliche Sichtweise über die wohlfahrtsstaatliche und demokratiepolitische Ausrichtung wesentlicher gesellschaftlicher Bereiche, wie auch der Erwachsenen- und Weiterbildung gestellt werden. Damit verbunden ist eine neue Steuerungspolitik, die im Kontext transnationaler Governance auf indirekte, auf Output gerichtete Faktoren von Lenkung und Leitung, auf Verhandlungen und vertragliche Bindungen der unterschiedlichen Akteure der Erwachsenen- und Weiterbildung setzt. Elemente dieses Vorgehens, das unter der Bezeichnung New Public Management formiert, finden sich in Österreich etwa in den Leistungsvereinbarungen zwischen dem Bund und den KEBÖ-Verbänden, dem Rahmenmodell für die Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung (Ö-Cert), der bundesweiten „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ und der Initiative Erwachsenenbildung zur Förderung von Basisbildung und dem Nachholen des Pflichtschulabschlusses.

Zielsetzung und Fragestellung:

Im Vortrag wird der Transformationsprozess von Regulation und Steuerung der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung explorativ rekonstruiert. Dieser kann als Wandlungsprozess von einer freien, relativ staatsfern agierenden Erwachsenen- und Weiterbildung hin zu einem Educational Governance System beschrieben werden. Der Untersuchungszeitraum bezieht sich auf die Zeit zwischen 1970 und der Gegenwart. Es werden die wichtigsten Steuerungsimpulse analysiert und in Zusammenhang mit den strategischen und organisationalen Entwicklungen im Bereich der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung gebracht. Besonderes Augenmerk wird gelegt auf:

- Akteure
- Ebenen
- Handlungs- und Umsetzungsmodi
- Semantiken
- Kontextbedingungen

Forschungs- und Erkenntnisstand:

Zu Fragen der Organisation, Steuerung und Regulation von Erwachsenen- und Weiterbildung liegen bisher vor allem Forschungsdesiderate vor. Zum einen werden sie gespeist aus organisationspädagogischen Ansätzen (u.a. Geißler 1998, Schöffter/Schicke 2012), die hauptsächlich die Meso- und Mikroebene von organisationalen Handlungskontexten in den Blick nehmen, zum anderen hat mit der Bedeutungszunahme neoinstitutioneller

Auffassungen auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung die Frage nach den Verfahren und Operationsweisen sowie der Steuerung von größeren Strukturen zugenommen (u.a. Schrader 2008). Für Österreich haben die beiden AutorInnen in den letzten zehn Jahren zu den Themen Qualität und Professionalität im Kontext von Steuerungsoptionen (u.a. Gruber/Schlögl 2011) sowie zur Abgrenzungsproblematik von Erwachsenenbildung (Gruber/Maschinda/Schlager 2012) geforscht.

Theoretischer Rahmen:

Organisationstheoretisch wird das Modell von Schrader (2008) herangezogen. Danach kann die Erwachsenen- und Weiterbildung als ein Mehrebenensystem beschrieben werden, in der Steuerungsimpulse auf allen Ebenen und durch verschiedene Akteure, etwa durch Interessenvertretungen, Berufs- und Trägerverbände, Religionsgemeinschaften, Zertifizierungsagenturen u.v. Ä. m. ausgehen. Als Modell für die Analyse organisationaler Strukturen im Rahmen der Erwachsenen- und Weiterbildung wird auf Schaffter /Schicke (2012) Bezug genommen, die entlang semantischer Bedeutungshorizonte eine Staffelung des Denkens und Sprechens über pädagogisches Organisieren vorschlagen.

Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen:

Die Rekonstruktion erfolgt anhand einer analytisch-explorativen Diskurskette. Es werden u.a. Policy-Paper und Dokumente analysiert, Studien ausgewertet und mit Theorien zur Organisationspädagogik und zu Educational Governance „unterfüttert“.

Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen:

Es erfolgt eine erste explorative Darstellung von Transformationsprozessen der Steuerung und Regulation von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich im Zeitraum von 1970 bis zur Gegenwart. Die Rekonstruktion erfolgt theoriegestützt und soll Vorarbeiten für eine empirische Aufarbeitung liefern. Aufgrund der Rekonstruktion stellen sich Fragen der Organisation und Steuerung der Erwachsenen- und Weiterbildung neu bzw. sind diese neu zu bewerten. Schlussfolgerungen erfolgen im Kontext von Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Zentrale Literatur:

Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld: Bertelsmann.

Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2011): Das Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. In Magazin erwachsenenbildung.at Ausgabe 12, 2011, S. 02/1-02/12.

Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (2012): Organisationstheorie. In B. Schäffter/O. Dörner (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 166-179). Opladen Berlin Toronto: Budrich.

Schrader, Josef (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), Steuerung und Organisation in der Weiterbildung (S. 31-64) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitrag zum Kongress „Governance von Bildung. Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung. Organisiert von den Sektionen Bildungssoziologie der schweizerischen, deutschen und österreichischen Gesellschaften für Soziologie und dem Leading House on Governance in Vocational und professional Education and Training (GOVPET)

11./12.11 in Basel

Proposal zum Themenbereich

D Governance der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens

Titel des Beitrags:

**Lebenslanges Lernen und Governementalität.
Steuerungspraktiken in der Wissensgesellschaft**

Prof. Dr. Ulla Klingovsky

Pädagogische Hochschule FHNW

Professur für Weiterbildung und Erwachsenenbildung

Kontextualisierung:

Die Konstruktion des Lebenslangen Lernens sowie die damit verbundenen Postulate der Selbststeuerung, Selbstorganisation und Subjektorientierung stehen im Zentrum gegenwärtiger bildungstheoretischen und bildungspolitischen Bemühungen. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive wird das Lebenslange Lernen als Antwort auf die Herausforderungen moderner Wissensgesellschaften diskutiert (vgl. Höhne 2003). Darin betont wird die Stellung des Subjekts im Bildungsprozess angesichts relationaler Wissens- und Wissenschaftskonzepte. In bildungspraktischer Hinsicht erfahren seit den frühen 1990er Jahren Anleitungen zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen, zum Lernen in informellen Kontexten, zur selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung eine bemerkenswerte Konjunktur. Auf Dauer gestellte gesellschaftliche Transformationsprozesse sollen durch selbstgesteuerte Bildungsprozesse bewältigbar werden und darüber hinaus sollen individuelles Engagement und individuelle Kreativität Innovationspotentiale für soziale und ökonomische gesellschaftliche Entwicklung fördern.

In dem geplanten Beitrag wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise sich im Diskurs um das Lebenslange Lernen und im Kontext gegenwärtiger erwachsenenpädagogischer Konzeptionen und

Programme gouvernementale Steuerungspraktiken dechiffrieren lassen. Hierbei werden Forschung und Theoriebildung in Beziehung gesetzt zu machttheoretischen Implikationen aktueller sozialwissenschaftlicher Zeitdiagnosen und vor diesem Hintergrund eine metatheoretische Analysefolie ausgearbeitet. Es ist intendiert, eine Verbindung zwischen der Makroebene, die die Transformationen des Bildungswesen in der Wissensgesellschaft darstellt, und der Mikroebene konkreter erwachsenenpädagogischer Handlungsweisen herzustellen, um die Funktionsbestimmtheit des Diskurses um das Lebenslange Lernen einer empirischen Analyse zu unterziehen.

Mit seinen Studien zur Gouvernamentalität der Gegenwart legt der französische Philosoph und Sozialwissenschaftler Michel Foucault eine analytische Spur frei, in der sich bestimmte Praktiken einer Gouvernamentalität der Gegenwart rekonstruieren lassen. Mit dieser Methodologie arbeitet Foucault Grundannahmen über die Produktion von Wissen, die Funktionsweise von Macht und die Konstitution von Subjektivität aus und vollzieht eine Wendung vom Begriff der Macht zu dem der Regierung und mithin zum Terminus „Führung von Führungen“. Die Neuorientierung, die Foucault in seinem Spätwerk skizziert, zielt darauf, das komplexe Zusammenspiel von Selbstführung und Fremdführung theoretisch und begrifflich zu präzisieren. Auf dieser Grundlage soll ein innovativer und fruchtbarer Zugang zum Diskurs um das Lebenslange Lernen veranschaulicht werden.

Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet: In welcher Form werden mit dem Lebenslange Lernen Praktiken zur Führung der Selbstführung und damit Regierungspraktiken entworfen und inwiefern lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse auf das zentrale Thema des Kongresses „Governance in der Bildung“ rückbeziehen?

Theoretische und methodische Perspektiven:

Zu Beginn des Beitrags werden die Grundannahmen der Gouvernamentalität sowie ihr Analysefokus skizziert. Dabei wird die Folie einer interpretativen Analyse dargestellt, auf deren Grundlage die methodologischen Unterstellungen abduktiv realisiert werden, in dem durch das Auffinden bestimmter Regelmäßigkeiten die diskursive Grundlogik des Lebenslangen Lernens an zentralen bildungspolitischen Dokumenten rekonstruiert wird (vgl. Diaz-Bone 2002: 135).

Anschließend wird veranschaulicht, unter welchen Bedingungen der Topos des rationalen, eigenverantwortlichen und reflexiven Subjekts im Diskurs um das Lebenslange Lernen hypostasiert wird. Der diskursiven Rationalität liegt eine spezifische Weise der Problematisierung zugrunde, vor deren Hintergrund sich die Grundstruktur der Auseinandersetzung um das Lebenslange Lernen historisch mindestens zweimal grundlegend verändert. Mit dem von Foucault entwickelten Analyseinstrumentarium können gegenwärtige geforderte Praktiken des Lernens als Technologien des Selbst beschrieben werden. Als solche sind es Anleitungen, die es Individuen ermöglichen, auf sich einzuwirken und sich selbst zu transformieren (vgl. Foucault 1988a: 26). Technologien des

Selbst zielen darauf, dass Lernende selbstständig oder mit Unterstützung anderer eine Reihe von Operationen an ihrem Denken, ihrem Verhalten und ihrer Existenzweise vornehmen und damit sich selbst und ihr eigenes Lernen (um)gestalten. Der Diskurs um das Lebenslange Lernen stellt damit eine Regierungspraktik dar, mit der nicht direkt und unmittelbar auf andere eingewirkt wird, sondern auf deren Handeln. Eine gouvernementale Führungslogik manifestiert sich als strategische Führung aus Distanz, die Subjektorientierung installiert, um Praktiken der Selbstführung zu etablieren (Optiz 2004). In dem die Subjekte ins Zentrum des Lehr-Lern-Geschehens gestellt werden, wird das Innen der Subjekte zur Operationsbasis für Veränderungsprozesse.

Konklusion:

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass die Perspektive einer radikalen Subjektorientierung in der Wissensgesellschaft auf die Freisetzung von Potentialen und Humanressourcen zielt. Aus einer machttheoretischen Perspektive im Anschluss an Foucault wird weiterhin davon ausgegangen werden, dass genau hierin Effekte der Macht erkennbar werden, die keineswegs nur eine unterdrückende oder verhindernde Funktion haben. Will man die Analytik der Gouvernementalität für die Rekonstruktion der Diskurslinien des Lebenslangen Lernens fruchtbar machen, ist es im Anschluss an Foucault angezeigt, Macht ohne Rekurs auf individuelle Intentionalität zu denken. Unter dieser Prämisse lassen sich die gesellschaftshistorische Funktionsbestimmtheit bildungstheoretischer, -politischer und -didaktisch-methodischer Praktiken und ihre Verwobenheit in das Ensemble der Gouvernementalität der Gegenwart dechiffrieren.

Literaturbezüge:

- Diaz-Bone, Rainer** (2002): Diskursanalyse und Populärkultur. In: Göttlich, U./ Albrecht, C./ Gebhardt, W. (Hrsg.): Populäre Kultur als repräsentative Kultur. Die Herausforderung der Cultural Studies. Köln: von Halem Verlag, S. 125-150.
- Foucault, Michel** (1988a): *Technologies of the Self*. In: Martin, Luther H./ Gutman, H./ Hutton, P.H. (Hrsg.): Technologies of the self. Amherst: University of Massachusetts Press. Dt. Übers. v. Michael Bischoff: *Technologien des Selbst*. In: Martin, L. H. u.a. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer (1993), S. 24-62
- Foucault, Michel** (2000): *Die Gouvernementalität*. In: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41-67
- Foucault, Michel** (2004): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesungen am Collège de France 1977-1978*. Sennelart, M. (Hrsg.). Dt. Übers. v. Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Höhne, Thomas** (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Transcript
- Opitz, Sven** (2004): *Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität*. Hamburg: Argument

Call for Papers: Governance von Bildung. Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung, Kongress, organisiert von den Sektionen Bildungssoziologie der SGS, DGS und ÖGS und dem Leading House on Governance in Vocational and Professional Education and Training (GOVPET), 10./11. November 2017, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Basel/Universität Basel

Vortragsangebot von

Prof. Dr. Karin Dollhausen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen, Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn, dollhausen@die-bonn.de

Prof. Dr. Michael Schemmann, Universität zu Köln, Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, Triforum Cologne, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln, michael.schemmann@uni-koeln.de

Zuordnung zu

D Governance der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens

Titel

Akteurskonstellationen und pädagogische Leistungssteuerung in Weiterbildungsorganisationen. Eine governancetheoretische Analyseperspektive

Akteurskonstellationen und pädagogische Leistungssteuerung in Weiterbildungsorganisationen. Eine governancetheoretische Analyseperspektive

Seit gut zwei Jahrzehnten kann in vielen europäischen Ländern, so auch in Deutschland, ein signifikanter Bedeutungszuwachs der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung verzeichnet werden. Dies zeigt sich in einer steigenden bzw. anhaltend hohen Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung (BMBF 2014) sowie in einem breit getragenen bildungs-, wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Konsens über die Erweiterung von Zugängen zu und Beteiligungsmöglichkeiten an Lern- und Bildungsprozessen bis ins hohe Erwachsenenalter hinein. Ebenfalls seit den 1990er Jahren ist vor allem im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung ein tiefgreifender Wandel in den Steuerungs- und Koordinationsformen sowie Akteurskonstellationen beobachten, die für die Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen sowie von Angebots- bzw., offener formuliert, „Leistungsstrukturen“ (Schemmann 2014) relevant sind. Angesprochen sind etwa die Einführung von Qualitätszertifizierungen, die Ausweitung von Projektförderungen, die Implementierung von marktähnlichen Mechanismen (z.B. Bildungsgutscheine), die Etablierung von dezentralen, insbesondere regionalen und kooperativen Koordinationsformen (z.B. Bildungnetzwerke), eine steigende Träger- bzw. Anbietervielfalt, der Bedeutungszuwachs der EU usw.

In der Weiterbildungsforschung ist vor diesem Hintergrund seit einigen Jahren von der Etablierung eines „neuen Steuerungsregimes“ (Schrader 2008) die Rede. Ebenso werden empirisch Veränderungen in Weiterbildungsorganisationen registriert, die für das Wirken eines solchen Steuerungsregimes sprechen (Schrader 2011) – dies jedoch bei ebenso festzustellenden institutionellen Kontinuitäten (Dollhausen 2016). Die bisherigen Befunde zu vage, um Aussagen darüber machen zu können, welche konkreten Steuerungs- und Koordinationsformen sowie Akteurskonstellationen in Weiterbildungsorganisationen für die Organisationsentwicklung und insbesondere die Entwicklung von pädagogischen Leistungsprofilen relevant werden und welche Hinweise daraus für die weitere Bearbeitung der Frage nach der Erweiterung und/oder Einschränkung von Zugängen zu und Beteiligungsmöglichkeiten an Lern- und Bildungsprozessen gewonnen werden können.

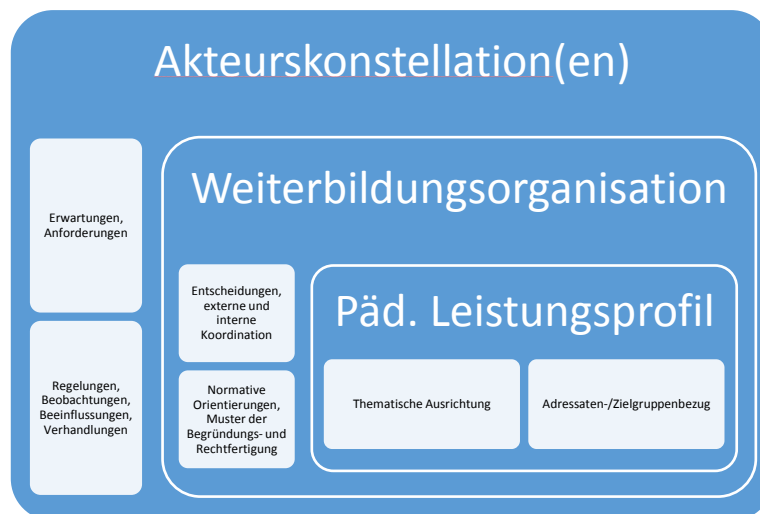
Anknüpfend an diese Beobachtungen und Überlegungen wird im Vortrag eine governancetheoretische Analyseperspektive vorgestellt, die es ermöglicht, die sich etablierenden Steuerungs- und Koordinationsformen sowie Akteurskonstellationen in der Weiterbildung sowie deren Bedeutung für die Entwicklung von Organisations- und Leistungsstrukturen empirisch genauer in den Blick zu nehmen. Den konkreten Hintergrund des Vortrags bildet ein von den Vortragenden geleitetes empirisches DFG-Projekt zum Thema „Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung“ (GLOW), in dessen Rahmen die Analyseperspektive entwickelt wurde.

Die Perspektive knüpft zunächst an die Diskussion „Educational Governance“ (Altrichter et al. 2007; Maag-Merki et al. 2014) an. Ein Verdienst dieser Diskussion ist die Entwicklung einer erweiterten Sicht auf Steuerung. Sie wird im Kontext der funktional differenzierten Gesellschaft als eine eigenaktive, sich selbst steuernde und auf die Steuerungsakteure zurückwirkende Konstellation von Akteuren begreifbar gemacht. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht geraten hier vor allem Mischformen politischen, staatlichen, marktformigen und zivilgesellschaftlichen Handelns und deren Verdichtung zu Akteurskonstellationen in den Blick, die ih-

rerseits vor allem auf der Ebene von Bildungsorganisationen als Leistungserwartungen formulierende, regelsetzende und normbildende wie auch vielfältige Koordinierungspraktiken (z.B. Beobachtung, Beeinflussung, Verhandlung) erfordernde institutionelle Steuerungskontexte relevant werden.

Einen weiteren Ansatzpunkt findet das GLOW-Projekt in der neo-institutionalistischen Organisationstheorie (DiMaggio/Powell 2009), hier insbesondere in der Erkenntnis, dass Organisationen im Sinne von Entscheidungsträgern bzw. Akteuren, ihre Zielsetzungen sowie internen Strukturen und Prozesse, mithin ihre Leistungssteuerung unter dem Gesichtspunkt der Legitimationsgewinnung (als Bedingung der Möglichkeit zur Ressourcensicherung) gestalten und entwickeln. Dabei greifen sie auf gesellschaftlich akzeptierte, als „rational“ im Sinne der Effizienz- und Effektivitätssteigerung geltende Praktiken, Regeln und Rezepte sowie auch auf gesellschaftlich anerkannte normative Orientierungen zur Handlungsreflexion und -evaluation zurück. Letztere finden im GLOW-Projekt besondere Berücksichtigung, wobei hierzu auf aktuelle konventionstheoretische Arbeiten (Diaz-Bone/Thévenot 2010) Bezug genommen wird. Diese Arbeiten öffnen stärker als es im Neo-Institutionalismus der Fall ist, den Blick dafür, wie Akteure ihr Handeln insbesondere in konflikträchtigen Situationen (z.B. Erwartungs- oder Interessensauseinandersetzungen) im Rekurs auf gesellschaftlich anerkannte Konventionen begründen und rechtfertigen, um Verständnis und Anerkennung zu gewinnen sowie tragfähige Kompromisse für das weitere Handeln zu erzielen (Boltanski/Thévenot 2008).

Die skizzierten theoretischen Grundlagen orientieren die Konzeption einer Mehrebenen-Analyseperspektive, die sich grob schematisch wie folgt darstellen lässt:



Im Vortrag wird die hier schematisch dargestellte Analyseperspektive erläutert und exemplarisch aufgezeigt, wie hierdurch die empirische Analyse orientiert wird. Hierzu greifen wir auf empirisches Datenmaterial zurück, das im Rahmen des GLOW-Projekts im Rahmen von leitfadengestützten Interviews sowie mit Hilfe einer, in den Interviewverlauf integrierten Visualisierungsmethode (Kartenlegemethode) mit Leitungskräften in Volkshochschulen erhoben wurde. Gezeigt wird, wie mithilfe der entwickelten Analyseperspektive herausgearbeitet werden kann,

- welche Akteurskonstellationen heute auf der Ebene von Weiterbildungsorganisationen relevant werden, wie diese in Weiterbildungsorganisationen erfahren werden und welche Steuerungs- und Koordinationsformen dabei für das Entscheidungs- sowie das interne und externe Koordinationshandeln relevant werden,

- welche normativen Orientierungen zur Reflexion und Evaluation des je organisations-spezifischen (Koordinations-)Handelns wie auch Konventionen der Begründung und Rechtfertigung der intern organisierten pädagogischen Leistungssteuerung zum Tragen kommen.

Abschließend wird im Vortrag eine Einordnung der mit der vorgestellten Analyseperspektive zu erreichenden empirischen Befunde in die laufende Governance-Diskussion vorgenommen.

Literatur

BMBF (2014). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bonn

Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 109-126). Wiesbaden: Springer VS.

Schrader, J. (2008a). Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung. In S. Hartz, & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 387-413). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Dollhausen, K. (2016). Wandel oder Kontinuität institutioneller Ordnungen im Weiterbildungsbereich? Zur Bedeutung von organisations-spezifischen „Planungskulturen“. In R. J. Lee-mann, C. Imdorf, J. W. Powell, & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 233-251). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (Hrsg.) (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.

Di Maggio, P. J., & Powell, W. W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch, & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 57-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diaz-Bone, R., & Thévenot, L. (2010). Die Soziologie der Konventionen. Die Theorie der Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaft. In *Trivium* 5. Abgerufen von <http://trivium.revues.org/3557> (Zugriff: 24.05.2015).

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2008). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.

„Zukunftsfähige“ Schulstrukturen: Schülerzahlen und das Konzept der Gemeinschaftsschule als Instrumente regionaler Schulgovernance

Walter Bartl, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Soziologie

Thematische Zuordnung: A Governance der Schule

Der demografische Wandel in Deutschland ist ein Megatrend der zu einer sinkenden Anzahl an Kindern im typischen Schulalter führt. Gleichzeitig setzen höhere Bildungsaspirationen im Übergang zur Sekundarstufe sowie quantitative Leistungsvergleiche die Schulpolitik unter Handlungsdruck. Sinkende Kohortengrößen stellen die Organisation einer regional ausgewogenen Schulinfrastruktur vor erhebliche Herausforderungen, weil die Genehmigung von Schulen in Deutschland in der Regel bestimmte Mindestschülerzahlen voraussetzt. In einer solchen Situation sind differenzierte Schulsysteme besonders vulnerabel, da mehr Schulen um das gleiche Schülerpotenzial konkurrieren als in integrierten Schulsystemen. Eine mögliche Reaktion auf sinkende Schülerzahlen sind Schulschließungen. Schließungen sollen dazu beitragen, dass das konsolidierte regionale Schulangebot auch bei weiter rückläufigen Schülerzahlen aufrechterhalten werden kann, sie sind politisch allerdings sehr umstritten. Das Konzept der Gemeinschaftsschule, hat ergänzend bzw. alternativ dazu den Anspruch, demografisch bedingte Probleme eines differenzierten Schulsystems durch eine stärker integrierte Schulorganisation abzumildern. Zudem verspricht es sozial weniger selektive Bildungschancen zu ermöglichen als das traditionelle dreigliedrige Schulsystem. Es ist allerdings fraglich, ob diese integrative Schulform die nötige politische Unterstützung mobilisieren kann. Integrierte Schulformen, wie die Gesamtschule, waren in Deutschland lange Zeit mit erbitterten ideologischen Auseinandersetzungen verbunden, die deren Etablierung in der Breite verhindert haben. Verfechter eines extern differenzierten Schulsystems befürchten einen Verfall der Unterrichtsqualität in integrierten Schulformen. Der vorgeschlagene Kongressbeitrag untersucht am Beispiel eines ostdeutschen Bundeslandes, wie Schülerzahlen und das Konzept der Gemeinschaftsschule als kognitiv-kulturelle Instrumente regionaler Schulgovernance fungieren, die Zukunftserwartungen stabilisieren bzw. in Frage stellen.

Politikinstrumente organisieren spezifische soziale Beziehungen zwischen ‚dem Staat‘ und seinen Adressaten anhand konstitutiver Repräsentationen und konventionalisierter Bedeutungen die mit bestimmten Handlungsprogrammen verknüpft sind (Lascombes, Le Galès 2007). Insofern handelt es sich um kognitiv-kulturelle Formen der Handlungskoordination, an denen im vorliegenden Fall insbesondere die zukunftsgerichteten Narrative interessieren, in die sie eingebettet sind (vgl. Beckert 2016). Bezüglich der Handlungskoordination durch Zahlen orientiert sich der vorgeschlagene Beitrag an der medientheoretischen Position, dass die Annahme von Mitteilungen wahrscheinlicher wird, wenn diese durch Zahlen unterlegt sind (Heintz 2007). Während der binäre Code der Sprache stets darauf verweist, dass Kommunikationsangebote auch abgelehnt werden können, invisibilisieren Zahlen die Verkettung kontingenter Entscheidungen, die in ihre Produktion einging, und erzeugen dadurch eine Aura von Objektivität, die nur durch andere Zahlenketten durchbrochen werden kann. Mit Bezug auf demografische Projektionen wurde vermutet, dass deren Verwendung in der Politik den Spielraum für genuin politische Entscheidungen einschränkt, weil sie die Zukunft vorbestimmt erscheinen lässt (Barlösius 2007). Vor diesem Hintergrund wäre bei sinkenden Kohortengrößen eine technokratische Politik der Schulschließungen zu erwarten, deren Opfer durch Verweise auf demografische und administrative Indikatoren gerechtfertigt werden können und die verbleibende Schulinfrastruktur in der Zukunft demografisch resilienter erscheinen lassen.

Bezüglich der Handlungskoordination durch das Konzept der Gemeinschaftsschule greift der Beitrag auf die hervorgehobene Bedeutung von Kategorien in der Institutionentheorie sensu Durkheim

zurück (Douglas 1991). Demnach bleiben ordnende und klassifizierende Konventionen fragil, wenn sie alleine in der Arbeitsteilung gründen. Erst wenn Kategorien als gesellschaftlichen Entscheidungen vorgängig erscheinen, können diese ihre handlungskordinierende Kraft entfalten. Dieser ‚Naturalisierungsprozess‘ kann durch Analogiebildung stabilisiert werden. Ergänzend dazu betont die Actor-Network-Theorie, dass die interpretative Offenheit von Konzepten dazu beitragen kann, widersprüchliche Interessen zu „übersetzen“ (Callon 2006), was eine Kooperation unterschiedlicher Akteure ermöglicht (Star, Griesemer 1989). Das vage definierte Konzept der Gemeinschaftsschule (Wiechmann 2009), stellt einen Versuch der Revitalisierung integrierter Schulformen dar, das ideologisch umkämpfte Kategorien – wie etwa Gesamtschule – meidet und stattdessen an den positiv konnotierten Begriff der Gemeinschaft anknüpft. Das Narrativ der Gemeinschaftsschule verspricht ein regional ausgewogenes Angebot an Sekundarschulen auch unter demografisch und gesellschaftlich schwierigen Rahmenbedingungen (Rösner 2008). Es ist allerdings fraglich, ob ein solche Revitalisierung integrierter Schulkonzepte gelingt.

Methodisch arbeitet der Beitrag mit einer qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse von Plenarprotokollen und Lokalzeitungen (1990-2017) sowie einer Analyse von amtlichen Schuldaten.

Während die westdeutsche Schulpolitik in den 1980er Jahren auf demografisch sinkende Schülerzahlen primär durch eine Absenkung der Mindestschülerzahlen reagierte, konnten es die ostdeutschen Bundesländer nach der Systemtransformation nicht alleine dabei belassen, sondern mussten in großem Umfang auch Schulen schließen (Weishaupt 2006). Das war auch eine unintendierte Folge der Ablösung des Einheitsschulsystems der DDR durch ein (modifiziertes westdeutsches) mehrgliedriges Schulsystem (Budde, Klemm 1992). Diese Politik einer Erhöhung der Schulgröße lässt sich auch in anderen Ländern beobachten (Ares Abalde 2014). In Deutschland verstärken Klassengrößenvergleiche zwischen den Bundesländern diese Schließungspolitik. Nach einer Phase technokratischer Schulschließungen von Mitte der 1990er bis Mitte der 2000er Jahre trat in dem untersuchten Bundesland in jüngerer Zeit eine Repolitisierung der Schulschließungspolitik ein (Bartl, Sackmann 2016), die von der lokalen Ebene ausgeht und das Narrativ einer erhöhten ‚Zukunftsfestigkeit‘ von stärker zentralisierten Schulstandorten – zum Teil erfolgreich – in Frage stellt.

Die Gemeinschaftsschule unterliegt in dem untersuchten Bundesland deutlich geringeren Anforderungen an Mindestschülerzahlen als die vereinzelt vorhandene Gemeinschaftsschule. Trotzdem hat sich die Gemeinschaftsschule – anders als in anderen Bundesländern (Wiechmann 2011) – noch nicht sehr weit verbreitet. Das liegt erstens an der ideologischen Distanz, die das CDU-geführte Bildungsministerium zu dieser Schulform aufweist, die sich mikropolitischen Auseinandersetzungen um administrative Hindernisse bei der Genehmigung und im Betrieb von Gemeinschaftsschulen zeigen. Zweitens, wird das Vertrauen von lokalen Akteuren in diese Schulform durch einen massenmedialen Diskurs um die Unterrichtsqualität in dieser Schulform (z.B. hoher Stundenausfall, individualisiertes Lernen) untergraben.

Abschließend diskutiert der Beitrag die empirischen Ergebnisse zu Schulschließungen mit Blick auf Schulgrößenpolitiken in anderen demografisch alternden Ländern und die Ergebnisse zur Gemeinschaftsschule im Vergleich mit Entwicklungen in anderen Bundesländern (z.B. Bohl, Wacker 2016).

Literatur

- Ares Abalde, M., 2014: School Size Policies. A Literature Review. OECD Education Working Papers 106. Paris: OECD, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>.
- Barlösius, E., 2007: Die Demographisierung des Gesellschaftlichen. Zur Bedeutung der Repräsentationspraxis. S. 9–36 in: E. Barlösius & D. Schiek (Hrsg.), Die Demographisierung des Gesellschaftlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartl, W.; Sackmann, R., 2016: Governance Indicators and Responsiveness to Population Decline: School Closure as Practice and Discourse in Saxony-Anhalt. *Comparative Population Studies* 41: Preprint. DOI: 10.12765/CPoS-2016-09en.
- Beckert, J., 2016: Imagined futures. Fictional expectations and capitalist dynamics. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bohl, T. & A. Wacker (Hrsg.), 2016: Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem). Münster: Waxmann.
- Budde, H.; Klemm, K., 1992: Äußere Schulentwicklung in den neuen Ländern. Perspektiven und Gefährdungen. S. 133–157 in: H.-G. Rolff (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 7. Weinheim: Beltz.
- Callon, M., 2006: Die Sozio-Logik der Übersetzung: Auseinandersetzungen und Verhandlungen zur Bestimmung von Problematischem und Unproblematischem. S. 51–74 in: A. Belliger & D.J. Krieger (Hrsg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript.
- Douglas, M., 1991: Wie Institutionen denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heintz, B., 2007: Zahlen, Wissen, Objektivität: wissenschaftssoziologische Perspektiven. S. 65–86 in: A. Mennicken & H. Vollmer (Hrsg.), Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation, Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lascoumes, P.; Le Galès, P., 2007: Introduction: Understanding Public Policy through its Instruments—From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance* 20: 1–21. DOI: 10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x.
- Rösner, E., 2008: Die Einführung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein. Veränderungen der Schulstruktur als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Münster: Waxmann.
- Star, S.L.; Griesemer, J.R., 1989: Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science* 19: 387–420.
- Weishaupt, H., 2006: Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. S. 26–44 in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem. Beiträge zum wissenschaftlichen Kolloquium am 18. und 19. November 2004 in Wiesbaden. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Wiechmann, J., 2009: Gemeinschaftsschule - ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 55: 409–429.
- Wiechmann, J., 2011: Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: 119–139. DOI: 10.1007/s11618-011-0174-7.

Exposé: Governance von Bildung

Name: Hannes Hautz
Institution: Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck
Zuordnung: B (auch A möglich - berufsbildende Schulen werden thematisiert)

Qualität als neue Steuerungsform beruflicher Bildung – Eine dispositivanalytische Perspektive auf *Governance*

Qualität zählt seit Ende der 1990iger Jahre zu den zentralen Schlagworten beruflicher Bildung und prägt seither die berufsbildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussionen im deutschsprachigen Raum. Die vage, unpräzise Konzeption und gleichzeitig positive Konnotation verleiht diesem Konstrukt eine besondere Art der Wirkmächtigkeit und Durchsetzungskraft. *Qualität* fungiert daher als *Transportmittel* von Reformmaßnahmen und ermöglicht gerade wegen seiner Diffusität „eine neue Form der Steuerung und Legitimation beruflicher Bildung“ (Gonon 2008: 96).

Der Beitrag beleuchtet *Governance von Berufsbildung* aus einer dispositivanalytischen Perspektive, indem der Zusammenhang zwischen steuerungsrelevantem (Qualitäts-)Wissen und pädagogischer Praxis untersucht wird. In Form einer „relationalen Machtanalyse“ (Schneider/Hirsland 2005: 267) erfolgt eine Verhältnisbestimmung von Diskursivem mit Nicht-Diskursivem. Damit können neben den hegemonialen Deutungsmustern, Logiken und Rationalitäten des *Qualitäts-Regimes* auch seine handlungswirksamen Effekte aufgedeckt werden. Der Analysefokus richtet sich insofern auf die Art und Weise, wie die diskursiv produzierten und vermittelten Wissensordnungen über Qualität, mitsamt der in Objektivierungen geronnenen Wissensbestände, das alltagspraktische Handeln von Lehrpersonen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) in Österreich präformieren und organisieren. Es stellen sich somit die Fragen, wie sich die neue Steuerungsform beruflicher Bildung gegenwärtig auf diskursiver Ebene formiert - wie also *Qualität* diskursiv verhandelt wird - und welche steuernden Wirkungen sich daraus für die unterrichtliche Ebene ergeben. Von Interesse ist zudem, inwiefern sich die Lehrpersonen den normativ-programmatischen Vorgaben des Qualitätsdispositivs unterwerfen bzw. inwiefern sich individuelle Widerständigkeiten zeigen (siehe dazu auch Thoma/Hautz 2017).

Interventionen zur Erhöhung und Sicherung von Bildungsqualität stellen einen bedeutsamen Untersuchungsgegenstand der *Educational Governance*-Forschung dar (z.B. Fend 2014). Dispositivanalytische Ansätze finden in diesem Feld allerdings kaum Beachtung (aber: Weber 2013). Der vorliegende Beitrag zielt daher auf eine theoretische und empirische Erweiterung der bisherigen Perspektive auf *Governance* beruflicher Bildung. Einerseits öffnet dieser Forschungsansatz den Blick für überindividuelle Wissen-Macht-Komplexe und deren Aktualisierungen in Praxisfeldern. Andererseits wird dadurch nicht nur eine Verknüpfung von Diskursivem mit Nicht-Diskursivem, sondern auch eine Verbindung der Systemebene mit der Mikroebene des Unterrichts ermöglicht.

Materialisierungen der diskursiven Praxis, wie z.B. Gesetze, Institutionen und Instrumente zur Qualitätssicherung, können so mit dem Alltagshandeln und der Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen in Beziehung gesetzt werden.

Den theoretischen Rahmen der Analyse bildet das *foucaultsche* Konzept des *Dispositivs*. *Foucault* verwendete diese Begrifflichkeit im Rahmen seiner Studien zur *gouvernementalité* und bearbeitete mit Hilfe dispositiver Analysen v.a. das (Trans-)Formierungsgeschehen moderner Subjektivierungsweisen. Er definiert *Dispositiv* als „ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen [...], kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. [...] Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (Foucault 1978: 119f.) Als komplexe Macht-Netze eröffnen und schließen *Dispositive* Möglichkeitsräume für gültiges bzw. *wahres* Wissen, regulieren Verhaltensweisen, strukturieren und organisieren gesellschaftliche Wirklichkeit. Zur methodischen Konkretisierung dieser Analyseperspektive erfolgt eine Orientierung an den methodologischen Ausarbeitungen des Dispositivkonzepts durch *Bühmann/Schneider* (2008). Ihre wissenschaftlich fundierte Analyseprogrammatik zentriert sich um das Wechselspiel zwischen den Dimensionen Diskurse, symbolische und materiale Objektivationen sowie Subjektivationen bzw. Subjektivierungen. Eine *relationale Machtanalyse* erfordert demzufolge eine Aufteilung der Untersuchung in drei analytische Schritte.

Erstens ist von Interesse, was auf textlicher, diskursiver Ebene im Kontext der Verhandlung von Berufsbildungsqualität im deutschsprachigen Raum hervorgebracht wird. Zu diesem Zweck wird eine Diskursanalyse im Anschluss an *Keller* (2011) durchgeführt. Die Grundlage der Analyse bilden Beiträge einschlägiger wissenschaftlicher Publikationsorgane, in denen *Qualität* thematisiert wird. Zweitens werden im Rahmen einer Dokumentenanalyse die diskursiven Effekte materialer Vergegenständlichungen des Qualitätsdiskurses offen gelegt. Dazu werden bedeutende Dokumente - die sich auf Objektivationen der diskursiven Praxis beziehen - z.B. Handreichungen, Leitbilder, Qualitätsberichte, Feedbackinstrumente und dokumentierte Verfahrensabläufe nationaler Institutionen der Makroebene beruflicher Bildung analysiert. In einem dritten Schritt erfolgt die Durchführung „narrativ fundierter Interviews“ (Nohl 2012) mit *erfahrenen* Lehrpersonen von BMHS, um die Frage zu beantworten, wie sich die Interviewten in Erzähl-Situationen, in denen sie als Lehrperson angesprochen, als solche positioniert und entsprechend aus dieser Subjektposition heraus zum Erzählen aufgefordert werden, in Beziehung zum Qualitätsdispositiv setzen. Die Auswertung der erhobenen Daten orientiert sich am Kodierverständnis der „Grounded Theory“ (Strauss/Corbin 1996).

Als Ergebnisse der Untersuchung zeigen sich dispositiv hervorgebrachte und gegenwärtig verfestigte Steuerungsmechanismen beruflicher Bildung, wie z.B. Standardisierung, Kontrolle, Verringerung ‚pädagogischer Freiheit‘ (siehe auch Hautz 2017). Lehrpersonen wird durch das Qualitäts-Dispositiv eine entscheidende *Doppel-Rolle* zugeschrieben. Einerseits als *Getriebene*, die permanenten Evaluationen ausgesetzt sind und daher ihr Handeln an zentrale Zielgrößen auszurichten haben. Andererseits als *Triebfedern*, die aus eigenem Antrieb heraus selbstbestimmt und eigeninitiativ die Entwicklung und Sicherung von Qualität vorantreiben sollen. Diese Art der „freiwilligen Selbstkontrolle und Selbstunterwerfung“ (Pongratz 2004: 257) unter ein beständiges *Qualitätstribunal* entspricht einer neoliberalen Regierungsrationalität und damit einer Steuerungslogik, die mit Foucault als *gouvernementale Führung* bezeichnet werden kann. Anhand der in den Interviews artikulierten Selbstdeutungen, Selbstwahrnehmungen und Selbstbearbeitungsmodi werden die machtvollen Effekte dieser Steuerungsform sichtbar. Hierbei lässt sich erkennen, dass die Interviewten partiell die diskursiven *Anrufungen* annehmen und am Qualitätsdispositiv mitstricken. Daneben erschließen sich kreative ‚Entstrickungen‘ im Sinne von *Eigensinnigkeiten* und *Widerständigkeiten* der Lehrpersonen, die zu Transformierungen von *Governance* beruflicher Bildung und somit zu nicht-intendierten Nebenfolgen führen.

Zentrale Literatur

- Bührmann, A./Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Fend, H. (2014): Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Maag Merki, K. et al. (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer, 27-50.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Merve: Berlin.
- Gonon, P. (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, 96–107.
- Hautz, H. (2017): Qualität im Kontext beruflicher Bildung – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung. In: Wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung. 3–16/17. Im Erscheinen.
- Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2012): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pongratz, L. A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243-259.
- Schneider, W./Hirsland, A. (2005): Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, R. et al. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. UVK: Konstanz, 251–275.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz & Psychologie Verlags Union.
- Thoma, M./Hautz, H. (2017): ‚What it means to be a teacher‘ – Subjektivierungsprozesse von Lehrpersonen im Qualitäts-Dispositiv. In Vorbereitung.
- Weber, S. M. (2013): Dispositive des Schöpferischen: Genealogie und Analyse gesellschaftlicher Innovationsdiskurse und institutioneller Strategien der Genese des Neuen. In: Rürüp, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer, 191-221.

Abstract Governance von Bildung. Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung.

Namen und Institutionen der Beitragenden

Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Basel

Christian Imdorf, Soziologisches Seminar, Universität Basel

Raffaella Esposito, Andrea Fischer, Sandra Hafner, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Basel

Titel

Institutionalisierung der Fachmittelschule als dritter Bildungsweg auf Sekundarstufe II im Schweizer Bildungssystem – Konventionentheoretische Analyse der Governance im Transformationsprozess zwischen 1970 und Beginn 1980er Jahre

Thema

Das nachobligatorische Bildungssystem in der Schweiz zeichnet sich durch drei formal anerkannte Bildungswege aus – die berufliche Grundbildung, das Gymnasium und die Fachmittelschule (FMS) –, welche jedoch eine unterschiedliche quantitative Bedeutung haben. Betrachtet man die Ausbildungswahl, beginnen rund 65% der Jugendlichen mit einer beruflichen Grundbildung, die meist als duale Lehre organisiert ist. Ins Gymnasium treten rund 25%, in die Fachmittelschule rund 5% der Schüler/innen auf Sekundarstufe II ein (Laganà und Gaillard 2016, S. 18). Alle drei Bildungswege können mit einer Maturität abgeschlossen werden, welche – je nach Weg spezifisch – den formalen Zugang zu drei Typen von Hochschulen eröffnet – Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule.

Unser Interesse liegt bei der Fachmittelschule. Sie hat sich ab den 1970er Jahren über einen drei Jahrzehnte laufenden Transformationsprozess aus den Höheren Töchterschulen und späteren Diplommittelschulen¹ (eidgenössische Anerkennung 1987/88), welche eine Brücken- und Vorbereitungsfunktion für höhere Berufsausbildungen in Pflege, Sozialer Arbeit und für Kindergartenlehrpersonen übernommen hatten, im Jahre 2004 zu diesem dritten, eidgenössisch anerkannten Bildungsweg auf Sekundarstufe II mit Hochschulzugang transformiert. Sie gilt als allgemeinbildende Schule, hat jedoch zusätzlich eine vorbereitende Funktion für höhere Berufsausbildungen auf Tertiärstufe insbesondere im Bereich Pflege, Soziales und Pädagogik.

Zielsetzungen und Fragestellung

Wir untersuchen in diesem Beitrag die erste Phase dieses Institutionalisierungsprozesses zwischen 1970 und Beginn 1980er Jahre. Zu diesem Zeitpunkt existierten erst die zwei formal anerkannte Bildungswege Gymnasium und berufliche Grundbildung. Die gymnasiale Maturitätsquote der 19-jährigen Bevölkerung betrug damals rund 6%, eine berufliche Grundbildung absolvierten rund 46% der Jugendlichen. Diese beiden traditionellen Bildungsprogramme zeichneten sich durch ein ausgeprägtes Bildungsschema aus, d.h. durch eine «dauerhafte wechselseitige Abschottung [...] von Allgemein- und Berufsbildung [...], die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt» (Baethge 2006, S. 16).

Hier anschließend stellt sich die Frage, wie sich ein dritter Bildungsweg in diesem regulativ, normativ und kognitiv binär vorstrukturierten Feld (Graf 2013, S. 31; Kiener 2013) herausbilden konnte. Ziel des

¹ Die Namensgebungen unterscheiden sich je nach Kanton. Erst ab der eidg. Anerkennung 1987/88 wurde einheitlich von Diplommittelschulen gesprochen.

Beitrags ist es, die Economie des Conventions für die Perspektive der Educational Governance dieses Institutionalisierungsprozesses fruchtbar zu machen.

Forschungs-/Erkenntnisstand

Die Institutionalisierung der Fachmittelschule ab den 1970 Jahren ist Teil des Ausbaus des Bildungssystems im Kontext der zweiten Welle der Bildungsexpansion, welche nach dem zweiten Weltkrieg einsetzte. Damit verbunden waren partikuläre, plurale und damit auch widersprüchliche Erwartungen der Individuen und einzelner gesellschaftlicher Interessensgruppen an nachobligatorische und höhere Bildung, auf welche Nationalstaaten reagieren mussten, um ihre Legitimität zu sichern (Tröhler 2011a, 2011b; Rosenmund 2011a). Obwohl dieser Schub der Bildungsexpansion in der Schweiz zögerlich verlief und die Gymnasialquote nur langsam stieg, kam es zu Befürchtungen einer «'Auspowerung' der Berufsbildung», eines sinkenden gymnasialen Bildungsniveaus (Criblez 2001, S. 104ff.) sowie zum „Gespenst der «Akademikerschwemme»“ (Meylan 1996, S. 13).

Diese neue Konstellation hatte zur Folge, dass die Akteure der bisher in zwei unterschiedlichen, getrennten Welten verorteten Bildungsbereiche erstmals in Interaktion treten mussten (Criblez 2002). Es stiegen die bildungspolitischen Anforderungen an Koordination und Harmonisierung im nachobligatorischen Bildungsbereich (EDK 1977). Zunehmend wurden Strukturfragen relevant (Rosenmund 2011b), d.h. Klärung der Profile, Durchlässigkeit zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, Anerkennung der Abschlüsse sowie Möglichkeiten der anschließenden Weiterqualifizierung.

Ende der 1960er Jahre wurde von Seiten des Gymnasiums ein Vorschlag für eine Schule lanciert, welche eine Zwischenstellung zwischen Gymnasium und beruflicher Grundbildung einnehmen sollte – die „Schule für mittlere Kader“ (Nyikos 1967; Criblez 2001). Diese sollte schwerpunktmäßig eine Allgemeinbildung vermitteln, die mit berufsbezogenen Fächern und Praktika ergänzt wird, ohne jedoch auf eine akademische Weiterqualifizierung abzielen. Von Seiten der Berufsbildung wurde dieser Vorstoß als Übergriff in ihr Territorium und als Bedrohung der Berufslehre beurteilt. Die Akteure in der Berufsbildung entwickelten anschliessend ein eigenes Modell (Berufsmittelschule), um dem Druck nach mehr Allgemeinbildung zu begegnen. Der eingebrachte Vorschlag der „Schule für mittlere Kader“ eröffnete jedoch für die Vorgängerschulen der Fachmittelschule die Möglichkeit, sich als passenden Schultyp zu positionieren, der genau die Kriterien abdeckte, welche das Modell vorsah.

Theoretischer Rahmen

Um sich als dritten Bildungsweg zu etablieren, mussten diese Vorgängerschulen – so unsere Hypothese – eine eigene Wertigkeit, eine eigene Qualität mobilisieren, die sich von der Wertigkeit der anderen beiden schon anerkannten Wege unterscheidet. Voraussetzung war, dass die Kompetenzen und Qualifikationen, welche die Schule bei ihren Absolvierenden erzeugte, für die Gesellschaft von Bedeutung war und den Erwartungen von zumindest einem Teil der Bevölkerung an die nachobligatorische Bildung entsprach. Gleichzeitig war der neue Schultyp herausgefordert, den Eindruck von Konkurrenz zu vermeiden, da im erwähnten Bildungsschema zwei kulturelle Überzeugungen institutionalisiert waren: 1) das Gymnasium hat einen elitären Charakter und ist nur für eine kleine Zahl von Schüler/innen der angemessene Weg; 2) die Berufsbildung erhält einen dominanten Platz zugesichert und bereitet die Schüler/innen praxisnah mittels Berufslehre auf das Erwerbsleben vor.

Die Soziologie der Konventionen bietet einen passenden theoretischen Rahmen, diese Fragen nach der Mobilisierung einer eigenen Qualität im Kontext unterschiedlicher Akteurskonstellationen und -interessen sowie sozial-historischer Bedingungen einer empirischen Analyse zugänglich zu machen.

Bei der Analyse greifen wir auf drei Konzepte zurück: die Rechtfertigungsordnungen von Boltanski und Thévenot (2007), die Mächtigkeit von Konventionen (Thévenot 2016) durch Form-Investition (Thévenot

1984) und Opferung (Thévenot 2009) sowie die Mechanismen der Valorisierung (Kornberger 2017) sowie.

Die von Boltanski und Thévenot (2007) rekonstruierten sechs Konventionen (u.a. staatsbürgerliche, häuslich-handwerkliche Konvention) sind der Orientierungsrahmen, an denen sich die Handlungskoordination der Akteure – Evaluationen, Entscheidungen – im historischen Transformationsprozess der späteren Fachmittelschule ausrichten. Diese Konventionen basieren auf einem spezifischen Gemeinwohl und konstituieren eine je eigene Wertigkeit, die sich in sozialer Praxis historisch herausgebildet und in der soziokulturellen Umwelt bewährt hat. Da es in sozialen Situationen meist mehr als eine Wertigkeit gibt, welches sich bewährt hat und als gesellschaftlich legitim gilt, treffen unterschiedliche Interpretationen aufeinander, die Geltung beanspruchen. Handlungskoordination bedeutet deshalb, plurale, konkurrierende und sich widersprechende Konventionen situativ zu vermitteln, Kritik und Dispute zu handhaben und Lösungen – meist in Form von Kompromissen – zu finden.

Konventionen und Kompromisse werden über Form-Investitionen (Objekte wie z.B. Curriculum, Strukturen wie z.B. Fächer, Standards wie z.B. grundlegende Lehr-Lernformate, kognitive Schemata wie z.B. Zuordnungen von Wissensformen und Bildungszielen zu Bildungswegen) sowie Generalisierung und Standardisierung stabilisiert. Dadurch erreichen sie zeitliche, soziale und räumliche Reichweite, d.h. Mächtigkeit, und können ihre Wertigkeit und Handlungslogik besser durchsetzen. Generalisierung geschieht auf Kosten von Einzelfällen, durch die Opferung von Alternativen und Varianten (Thévenot 2011; Diaz-Bone 2015, S. 98).

Kornberger (2017) schlägt typologisch vier Mechanismen der Valorisierung vor, d.h. Praktiken und Prozesse, durch welche Güter eine Wertigkeit, eine Qualität zugeschrieben erhalten. Diese umfassen 1) das Engagement von vielfältigen Akteuren, auch sog. Intermediäre² sowie eine „distributed cognition“, welche an die Situation der Valorisierung gebunden ist. 2) Vergleichbarmachung durch Prüfung und Vermessung entlang eines Äquivalenzmaßstabs, über die unvergleichbare Dinge vergleichbar gemacht werden. Hier knüpfen wir an die Konventionen von Boltanski und Thévenot an; 3) Kategorisierung durch die Etablierung eines kollektiven evaluativen Schemas; 4) Visualisierung der Wertigkeit mittels Grafiken, Bildern oder Ranglisten.

Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen

Für die Analysen wird auf Berichte zum Stand und Entwicklung der Schule sowie auf Vernehmlassungsberichte zurückgegriffen, die zwischen 1970 und anfangs 1980 von Seiten der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) in Auftrag gegeben und verfasst wurden.

Erste Ergebnisse

Die wichtigsten *Akteure im Prozess der Valorisierung*, die wir als Intermediäre identifizieren, sind die von der EDK-Administration beauftragten Expertenkommissionen und Arbeitsgruppen. In diesen waren unterschiedlichen Vertreter der Bildungslandschaft einbezogen – die Berufsbildungsseite blieb jedoch ausgeschlossen. Sie waren beauftragt, Bestandsaufnahmen zu bestehenden Schulen durchzuführen, welche dem neuen Schultyp entsprechen könnten (im Zeitraum von 1970 bis anfangs 1980er Jahre waren es deren drei) sowie Vorschläge für dessen Position und Profil auszuarbeiten. Im Weiteren wurde eine erste Vernehmlassung von Leitideen durchgeführt. In dieser kamen ein ganzes Spektrum von weiteren Akteuren zu Wort (Amtsstellen, wissenschaftliche und bildungspolitische Institutionen, Abgänger- und Zugangsschulen, Schulleitungen, Berufsverbände, Gewerkschaften). Vernehmlassungen stellen typologisch Bewährungsproben dar, bei denen der Bildungsweg und seine Berechtigung einer Prüfung unterzogen wird.

² Intermediäre vermitteln zwischen den verschiedenen Konventionen, leisten „Übersetzungen“ und stellen Kompromisse her. Dabei sind sie an der Zuschreibung von Qualitäten und der Gewichtung von Konventionen mitbeteiligt und können damit die Reichweite von Konventionen und die Ausgestaltung von Kompromissen beeinflussen (Diaz-Bone 2017, S. 65).

Im *Prozess der Vergleichbarmachung* – einem „double act of highlighting and hiding“ (Kornberger 2017, S. 8) –, wurden zum einen zwei Kriterien festgelegt, denen der neue Schultyp entsprechen sollte: 1/ Das Kerncurriculum basiert auf Allgemeinbildung; 2/ Die Schule bereitet auf eine berufliche Ausbildung vor. Zum anderen wurden mittels der erwähnten Bestandsaufnahmen die in Städten und Kantonen bestehenden Schulen darauf hin geprüft, ob sie diesen Kriterien entsprachen. Neben den erwähnten Höheren Töchterschulen bzw. Diplommittelschulen wurde ein zweiter Schultyp identifiziert – sogenannte Verkehrsschulen, die für Beamtenstellen in den öffentlichen Diensten von Bahn, Post und Zoll vorbereiteteten.³

Dieser Prozess der Vergleichbarmachung beinhaltete im Weiteren eine Standardisierung auf ein Modell – über den Zwischenschritt von 6 Modellen, welche eine erste Arbeitsgruppe entwarf – und einer gewissen Opferung von regionalen Spezifika. Die Analyse des Kerncurriculums, der Struktur der Ausbildungsgänge und der anvisierten Berufsausbildungen zeigt, dass die Wertigkeit der Schule auf einem Kompromiss von häuslicher und staatsbürgerlicher Konvention basierte. Wichtige Qualitäten der Absolvierenden sind zum einen persönliche Reife sowie soziale und emotionale Kompetenzen, zum anderen die Übernahme von Verantwortung für die Zivilgesellschaft. Diese Ausrichtung blieb jedoch nicht unwidersprochen. Insbesondere Akteure der Berufsbildung kritisierten, dass die Schule zu stark an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen, und zu wenig am Bedarf des Arbeitsmarktes orientiert sei. Zudem würden die anvisierten Qualitäten wie Reife und Persönlichkeit besser in der Praxis ausgebildet statt im Klassenzimmer. Diese Kritik durchzieht auch die weiteren Jahre der Transformation der Schule bis in die Gegenwart.

Das Ergebnis der *Kategorisierung* zeigt sich eindrücklich in den Klassifikationen der Volkszählungserhebungen 1970 und 1980. Im Jahre 1970 war unter der Rubrik „gegenwärtige / abgeschlossene Schule“ die „Höhere Töchterschule“ noch zusammen mit dem Gymnasium in der Kategorie „Höhere Schule“ erfasst. Die Berufslehre war dagegen nicht bei den Schulen aufgeführt, sondern in einer separaten Rubrik „erlernter Beruf“. Im Jahre 1980 sind die drei Bildungstypen nun in derselben Rubrik „abgeschlossene Schulstufen“. Neben dem Gymnasium und der Berufslehre gibt es eine separate Kategorie für „andere allgemeinbildende Schulen“ (z.B. Töchterschule, Verkehrsschule).

In einer *Visualisierung* des neuen Schultyps in einem Bericht zu Beginn der 1970er Jahre wird ersichtlich, dass seine Position als „zwischen der Berufsbildung und dem Gymnasium“ angedacht ist. Dies impliziert, dass er Qualitäten der beiden traditionellen Bildungswege integriert, und keinen völlig eigenständigen Typus darstellt. Dies wird auch durch Pfeile untermauert, welche die mögliche Mobilität zwischen den drei Bildungstypen darstellt. Für das Gymnasium ist der neue Typ als Auffangbecken konzipiert, für die Berufsbildung als Brücke und Vorbereitung.

Zentrale Literatur

- Baethge, Martin. 2006. Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen (34):13-27.
- Boltanski, Luc, Thévenot, Laurent. 2007. Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Criblez, Lucien. 2001. Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er Jahren. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23(1):95-116.
- Criblez, Lucien. 2002. Gymnasium und Berufsschule – Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. Traverse - Zeitschrift für Geschichte 9(3):29–40.

³ Diese Verkehrsschulen wurden schlussendlich Ende der 1990er Jahre nicht in den neuen Schultyp transformiert, was vor allem mit der Problematik der Vorbereitung auf sog. Monopolberufe (Berufe, die nur bei einem Arbeitsgeber ausgeübt werden können) zusammenhängt.

- Diaz-Bone, Rainer. 2015. Die „Économie des conventions“. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017. Dispositive der Ökonomie. Konventionentheoretische Perspektiven auf Institutionen und Instrumentierungen der ökonomischen Koordination. In: Rainer. Diaz-Bone & Ronald Hartz (Hrsg.), Dispositiv und Ökonomie: Dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen. Wiesbaden: Springer VS (forthcoming).
- EDK Erziehungsdirektorenkonferenz. 1977. Thesen betreffend Schulkoordination und Schulreform vom 20./21. Oktober 1977
- Graf, Lukas. 2013. The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Kiener, Urs. 2013. "Die Fachhochschule als Missverständnis. Reform, Identität, Selbstbeschreibung." Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 49(2):341-360.
- Kornberger, Martin. 2017. "The Values of Strategy: Valuation Practices, Rivalry and Strategic Agency." Organization Studies Online First:1-21.
- Laganà, Francesco, and Laurent Gaillard. 2016. Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Meylan, Jean-Pierre. 1996. "Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968–1995." Pp. 7-45 (plus Anhang) in Von der «Mittelschule von morgen» zur Maturitätsreform 1995, edited by Erziehungsdirektorenkonferenz EDK.
- Nyikos, Lajos. 1967. "Eine Schule für mittlere Kader." Gymnasium Helveticum 22(1):32-46.
- Tröhler, Daniel. 2011a. Die Schule im Kontext von Erwartungen. Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse, edited by Rebekka Horlacher. Zürich: Verlag Pestalozzianum. S. 11-33.
- Tröhler, Daniel. 2011b. "Erfolgreiche Schulentwicklung: Die Geschichte der Schule." Pp. 35-67 in Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse, edited by Rebekka Horlacher. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rosenmund, Moritz. 2011a. "Entwicklung der Schule als Geschäft von Politik und Verwaltungen." Pp. 93-105 in Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse, edited by Rebekka Horlacher. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rosenmund, Moritz. 2011b. "Bildungsföderalismus in der globalisierten Bildungsinstitution - Das Schulsystem der Schweiz." Pp. 33-46 in Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld, edited by Katja Kansteiner-Schänzlin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Thévenot, Laurent. 1984. Rules and implements: investment in forms. Social Science Information 23(1), 1-45.
- Thévenot, Laurent. 2009. Governing Life by Standards: A View from Engagements. Social Studies of Science 39(5), 793-813.
- Thévenot, Laurent. 2011. An interview with Laurent Thévenot: On engagement, critique, commonality, and power. European Journal of Social Theory 14(3), 383-400.
- Thévenot, Laurent 2016. Le pouvoir des conventions. In P. Batifoulier, F. Bessis, A. Ghirardello, G. d. Larquier, & D. Remillon (Hrsg.), Dictionnaire des conventions (S. 203-207). Lille: Septendrion.

Exposé für einen Beitrag im Rahmen des Kongresses

Governance von Bildung. Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung

vom 10.-11.11.2017 in Basel/Schweiz

1. Name und Institution der Beitragenden

Dr. Sigrid Hartong

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Professur für Erziehungswissenschaft

Email: hartongs@hsu-hh.de

2. Zuordnung zur thematischen Organisation der Beiträge

Zuordnung zu E = Transversale Thematik

3. Titel

Politikmobilität und neue Educational Governance:

(Weiter-) Entwicklung einer topologischen Perspektivierung

4. Thema, Zielsetzung und Fragestellung

Ziel des Beitrages ist, Schwächen bzw. blinde Flecken der deutschsprachigen Educational Governance-Perspektive (EG) durch eine stärker internationale und soziologische Verortung zu adressieren und damit zu einer systematischen Weiterentwicklung der Perspektive beizutragen. Der Beitrag greift dabei den sogenannten "spatial turn" in der internationalen Politikmobilitäts- und Governanceforschung auf, der insb. auf neue Modi der „Verräumlichung“ über Territorien, Ebenen oder Skalen hinweg und damit auf die Konstruktion neuartiger Governancedimensionen in der Bildung (= im Sinne neuer Bildungswirklichkeiten) abstellt. Hierbei wurden in den letzten Jahren sog. *topologische Konzepte* von Governance als (Dispositiven nicht unähnlichen) *Assemblages* entwickelt, die sich insbesondere als fruchtbar erweisen, um die zunehmende Umstellung auf datenbasierte und digitalisierte EG aus einer kritisch-konstruktivistischen Perspektive heraus zu erfassen. Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet entsprechend, ob und wie sich bisherige Schwächen oder blinde Flecken der deutschsprachigen EG-Perspektive (etwa die Fokussierung auf territoriale Mehrebenensysteme, auf menschliche Akteurskonstellationen oder auf Daten als Politik-Objekte und Evidenzen des Reformtransfers) hierdurch systematisch adressieren und reflektieren lassen.

5. Forschungs-/Erkenntnisstand und theoretischer Rahmen

Über die vergangenen Jahrzehnte hinweg lässt sich eine wachsende Bedeutung sogenannter Politiktransfer- beziehungsweise Politikmobilitäts-Studien im Bildungssektor beobachten, die die (global-lokalen) Bewegungen bildungspolitischer Trends sowie bestimmter Reformmodelle (z.B. sog. „best practices“) - wie etwa die zunehmende Durchsetzung von Bildungsstandards, die Ausweitung der Schulautonomie oder Prozesse der Privatisierung - untersuchen. In diesem Kontext adressiert der vorliegende Artikel den sogenannten „spatial turn“ als einen spezifischen Fokus auf neue Verräumlichung von EG, der in der internationalen Politikmobilitätsforschung der letzten Jahre vermehrt zum Thema gemacht, in der deutschsprachigen Forschung aber noch nicht systematisch nutzbar gemacht wurde. Im Rahmen dieses „spatial turns“ werden Einheiten wie Nationen, bildungspolitische Ebenen oder aber Reformgegenstände zunehmend weniger als „Container“ oder als fixe Politikobjekte, die sich „als Ganzes“ bewegen, verstanden, sondern vielmehr selbst als veränderlich beziehungsweise als dynamisch-konstruierte Elemente hochgradig ambivalenter Steuerungs- und Handlungskonstellationen identifiziert, die gleichzeitig durch neue, alternative Verräumlichungsprozesse (gefasst unter Begriffen wie „new spatialisations“, „new edu-scapes“ oder „new geographies“) gekennzeichnet sind. Hierbei ist entscheidend, dass solche neuen Verräumlichungsprozesse, etwa die Entstehung globaler oder digitaler Bildungsräume, sowie Machtverschiebungen zwischen Ebenen und Akteuren zunehmend nicht nur topographisch, sondern verstärkt als Veränderung topologischer „Assemblages“ und damit gewissermaßen deterritorialisierter Einflussdimensionen begriffen werden. Entsprechend wird bildungspolitischer Einfluss als bewusste Überwindung physischer Distanzgrenzen und geopolitischer Einheiten durch die Fabrikation topologischer Räume der „Bildungswirklichkeit“ (z.B. durch Dateninfrastrukturen, Standards oder Monitoringinstrumente) konzeptualisiert und ihre Wirkung auf Bildungspolitik und -praxis betrachtet.

Wenngleich sich die zunehmende Relevanz global-lokaler Politikmobilität und die Entstehung neuer bildungspolitischer und -praktischer Strukturzusammenhänge ganz deutlich auch in der deutschsprachigen Sozial- und Erziehungswissenschaft, konkret in der Ausbildung und systematischen Ausweitung der EG-Forschung, widerspiegelt, so wurde Politikmobilität in der deutschsprachigen EG-Forschung bislang weitestgehend als (erfolgreicher oder erfolgloser) Transfer zwischen territorialen Einheiten bzw. zwischen Akteurskonstellationen verstanden und weniger als dynamische Produktion (neuer) topologischer Governance-Gefüge inkl. einer eigenständigen Macht von Daten, Technologien oder Datenmediatoren. Entsprechend wird argumentiert, dass ein systematischeres Aufgreifen topologischer Perspektivierungen für die deutschsprachige EG-Forschung in vielerlei Hinsicht anschlussfähig und gewinnbringend sein kann, um bestimmte Lücken der Beobachtung zu schließen oder aber um neue Herausforderungen der Bildungstransformation (wie die der Digitalisierung) anzugehen.

6. Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen

Im Rahmen des Beitrags werden zunächst wichtige Errungenschaften, zentrale Erkenntnisse, aber auch Probleme bzw. blinde Flecken der deutschsprachigen EG-Forschung umrissen (die sich etwa auf die territoriale Ebenen-Bezogenheit, eine reduzierte Machtperspektive sowie

auf ein Verständnis von Politikmobilität als erfolgreichen/erfolglosen Reformtransfer beziehen), bevor im Anschluss aktuelle Entwicklungen der internationalen Politikmobilitäts- und Governanceforschung mit dem Schwerpunkt „neue Verräumlichung“ von Governance gegenübergestellt und erläutert werden. Hierbei geht es insbesondere um eine stärker topologische Perspektivierung von EG und Politikmobilität als dynamischen Zusammenhang zwischen der territorialen Materialität bestimmter Akteurs- und Strukturkonstellationen und ihrer Produktion/Fabrikation durch bestimmte Topologien sowie durch gleichzeitige Prozesse der Deterritorialisierung. Damit stehen Fragen des Zusammenspiels von Deterritorialisierung und (Re-)Territorialisierung im Sinne von „placing scale“ stärker im Zentrum, das heißt eine genauere Betrachtung der dynamischen Entstehungszusammenhänge, aber auch der ambivalenten Wirkungsweisen bestimmter Governancekonstellationen und Interaktionsmuster (als sogenannte „Assemblages“). Diese Grundzüge einer topologischen Perspektivierung von Assemblages wird im nächsten Schritt anhand der zunehmenden Digitalisierung und „Verdatung“ von Educational Governance und mittels empirischer Beispiele aus aktuellen Studien (etwa zu PISA oder zum deutschen Bildungsmonitoring) weiter konkretisiert. Im Kern geht es hierbei um die ambivalente und hochgradig dynamische Fabrikation und Veränderung von Bildungswirklichkeiten durch Bildungsdaten und der unmittelbaren Effekte für die (Sichtbarkeiten, Spielräume oder Koordinationsbedingungen) von EG. In einem letzten Schritt werden mögliche Synergiepotentiale deutschsprachiger und internationaler Forschung bzw. Möglichkeiten einer topologisch-orientierten EG-Perspektive aufgezeigt.

7. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

7.1. Bestimmte Lücken bzw. Problematiken der deutschsprachigen EG-Forschung (darunter der starke Fokus auf territoriale Ebenen oder auf den Transfer „fixer“ Reformobjekte sowie gewisse Formen der Machtblindheit) lassen sich, zumindest partiell, über eine stärker topologische Perspektive adressieren.

7.2. Ein zentrales Forschungsdesiderat liegt dabei in einem stärkeren Sichtbarmachen und Verfolgen („tracing“) dieser topologischen Strukturen und -mobilitäten (im Sinne der Fabrikation von Governanceräumen), die etwa die globale Dimension mit einschließen können, ohne explizit (nur) auf internationale Akteure abzustellen.

7.3. Entsprechend könnte die erfolgreiche Erzeugung oder Transformation von Topologien als ein zunehmend wichtiger Governance-Mechanismus erkannt und empirisch weiter konturiert werden. Im Falle der Digitalisierung erfordert dies jedoch eine systematische Erlangung sogenannter „digital literacy“, also eine Befähigung der GovernanceforscherInnen, digitale (topologische) Räume betrachten und in ihren Regeln (mitunter auch algorithmisch) rekonstruieren zu können. Andererseits gilt es in Zukunft, eine systematischere Verknüpfung von Analyse und Kritik zu erreichen, wobei eine stärkere Verzahnung nationaler und internationaler Forschungsperspektiven nur hilfreich sein kann.

10. Zentrale Literatur

- ALLEN, JOHN (2011). Topological twists: Power's shifting geographies. In: *Dialogues in Human Geography* 1 (3), 283–298.
- ALLEN, JOHN/ COCHRANE, ALLAN (2010): Assemblages of State Power: Topological Shifts in the Organization of Government and Politics. In: *Antipode* 42 (5), 1071–1089.
- BALL, STEPHEN J. (2016): Following Policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. In: *Journal of Education Policy*, 31 (5), 549–566.
- BROOKS, RACHEL/ FULLER, ALISON/ WATERS, JOHANNA LESLY (Hrsg.) (2012): *Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning*. London/New York.
- CLARKE, JOHN/ BAINTON, DAVE/ LENDVAI, NOËMI/ STUBBS, PAUL (Hrsg.) (2015): *Making Policy Move: Towards a Politics of Translation and Assemblage*. Chicago.
- DELANDA, MANUEL (2006): *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London.
- GORUR, RADHIKA (2014): Towards a Sociology of Measurement in Education Policy. In: *European Educational Research Journal*, 13 (1), 58–72.
- LANDRI, PAOLO/ NEUMANN ESZTER (2014): Mobile sociologies of education. In: *European Educational Research Journal*, 13 (1), 1–8.
- LAWN, MARTIN (2013): *The Rise of Data in Education Systems: collection, visualization and use*. Oxford.
- LEWIS, STEVEN (2016): ‚Follow the Policy‘: A topological account of Fast Policy and new relationalities. In: *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2016.1226464
- MULCAHY, DIANNE (2016): Policy matters: de/re/territorialising spaces of learning in Victorian government schools. In: *Journal of Education Policy*, 31 (1), 81–97.
- OZGA, JENNY/ DAHLER-LARSEN, PETER/ SEGERHOLM, CHRISTINA/ SIMOLA, HANNU (2011): *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*. London/ New York.
- RUPPERT, EVELYN (2012): The Governmental Topologies of Database Devices. In: *Theory, Culture and Society*, 29 (4/5), 116–136.
- SELWYN, NEIL (2014): Data entry: towards the critical study of digital data and education. In: *Learning, Media and Technology*, 40 (1), 64–82.
- TAKAYAMA, KEITA/ LEWIS, STEVEN/ GULSON, KALERVO/ HURSH, DAVID (2016): Putting ‚Fast Policy‘ in dialogue with the policy borrowing and lending scholarship in comparative education. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, DOI: 10.1080/01596306.2016.1226464.
- WILLIAMSON, BEN (2016): Digital education governance: An introduction. In: *European Educational Research Journal*, 15 (1), 3–13.

Prozessbegleitung in Netzwerken als Instrument von Governance

Volker Jörn Walpuski, M.A. M.A.

Doktorand und Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Hannover (D),
freiberuflicher Organisationsberater, Supervisor und Coach (DGSv), Mediator (BM)

Abstract für die thematische Organisation E: „Transversale Thematik“

Zielsetzung und Fragestellung

Basierend auf dem Forschungsansatz der Grounded Theory wird sogenannte „Prozessbegleitung“ als Instrument und Teil von unterschiedlichen stiftungsfinanzierten Zweck- und Förderprogrammen in der Anwendungspraxis in Netzwerken untersucht. Ziel ist, die Methode und Wirkungsweise empirisch zu erfassen, zu beschreiben und theoretisch zu verorten. Zugrunde liegt die Hypothese, dass „Prozessbegleitung“ als Steuerungsinstrument in einer Form von Organisationsentwicklungsprozessen eingesetzt wird, die nicht als solche erkennbar sind. Damit wäre eine solche „Prozessbegleitung“ auch als Governance-Instrument zu beschreiben.

In Interviews, Dokumentenanalysen und teilnehmender Beobachtung soll geklärt werden:

- (1) Was leistet und wie wirkt Prozessbegleitung?
- (2) Wozu dient „Prozessbegleitung“ im Rahmen von stiftungsfinanzierten Förderprogrammen?
- (3) Wie wird „Prozessbegleitung“ vom Auftraggeber gesteuert?
- (4) Welche strukturellen Konflikte liegen einer „Prozessbegleitung“ zugrunde?

Die Ergebnisse sollen unter anderem Antworten beitragen zu den Tagungsfragestellungen, welche Mechanismen und Strategien gesellschaftliche Machtverhältnisse in Bildungsverhältnisse übertragen und (problematische) Folgen der praktizierten Steuerungsmodelle in der öffentlichen Verwaltung und Bildungsorganisation aufzeigen.

Forschungs-/Erkenntnisstand

Der Begriff „Prozessbegleitung“ findet sich erst ab Mitte der 1990er Jahre in der Literatur und mag, angewandt auf organisationale Kontexte, eine Entwicklung oder Verschiebung des von Schein (1969) geprägten Begriffs der „Prozessberatung“ sein. Dafür spricht ein gehäuftes Auftreten im Kontext von Change-Prozessen, Schulentwicklung und Moderation in den letzten rund zehn Jahren. Ein wissenschaftlicher Diskurs zum Begriff und der dadurch bezeichneten Methode hat sich – im Gegensatz zur Prozessberatung – noch nicht herausgebildet. Publikationen zum expliziten Begriff haben weiterhin vor allem einen anwendungsorientierten „how-to“-Charakter (bspw. Anderl/Reineck 2016; Eckmann/Rowley 2015; Graeßner 2014).

Die Methode scheint dabei kaum definiert oder abgegrenzt zu Prozessberatung, Moderation, Coaching, Organisationsentwicklung, Change Management, Mediation oder weiteren, teilweise synonym genutzten Ansätzen zu sein. Entsprechend fehlt eine inhaltliche Verortung der Methode und eine Verhältnisbestimmung zu relevanten Theorien. Insbesondere liegt keine kritische Einordnung in der Anwendungsform durch externe Auftraggeber_innen wie Stiftungen in kommunalen Strukturen und Netzwerken vor.

Reimers (2005) hat das Spannungsfeld, in dem sich „Schulentwicklungsberater“ (beispielhaft Lindau-Bank 2012) oder: „Prozessbegleiter“ bewegen, erarbeitet. Er beschrieb die Problematik des Auftragsdreiecks (vgl. English 1975) und entwickelte „Vier Modi der Schulentwicklungsberatung“. Zudem weist Reimers auf das Spannungsfeld einer übergeordneten Behörde als Auftraggeberin in

Relation zur Fach-/Prozessberatung (Margulies/Raia 1972) hin, bleibt damit aber letztlich noch in Denkstrukturen der Organisationsentwicklung. Sein Modell bleibt jedoch zu unkomplex, weil es a) lediglich die subjektive Sicht des beratenen Systems beschreibt, das b) vermutlich nicht diese einheitliche Perspektive hat, c) Aspekte der Governance nahezu unberücksichtigt lässt und d) ignoriert, dass es mindestens drei Sichtweisen des Prozesses auf der Vorderbühne und daneben weitere Sichtweisen des Prozesses auf den Hinterbühnen (Goffman 1959) gibt. Es ist um eine governance-analytische Herangehensweise zu ergänzen.

Educational Governance-Strukturen sind für das Feld der Schulentwicklung und andere Felder der Bildung bereits beschrieben. Stiftungen sind darin unter anderen als prägende Akteure benannt, die durch Programme steuernd Einfluss nehmen (u.a. Höhne 2012 u. ö.). Parreira do Amaral (2016) benennt neben (1) Normsetzung und (2) Agenda-Setting auch die (3) Finanzierung und (4) Koordinierung von Aktivitäten als Governance-Instrumente ‚neuer Akteure‘, vornehmlich bezogen auf das schulische Feld. In den Instrumenten 3 und 4 kommt in den vergangenen Jahren gehäuft auch außerhalb von Schule „Prozessbegleitung“ zum Einsatz, beispielsweise in Netzwerken und/oder Kommunalverwaltungen.

Ferner bleibt bei Reimers (2005) das intrapersonale Spannungsfeld unberücksichtigt, das sich in der Person der Prozessbegleitung auftut, wenn die Nicht-Direktivität einer Prozessberatung/-begleitung als zentrale Kategorie eines reflexiven Prozesses in den Widerspruch mit dem Steuerungsanspruch der Governance tritt. Hinzu kommen Widersprüche in Hinsicht auf etablierte Arbeitsstandards von (Organisations-)Beratung, wenn für den Auftraggeber die Legitimation für die Auftragserteilung nicht im klassischen Sinne vorliegt, sondern über Zweckprogramme oder gesellschaftlichen Konsens leidlich konstruiert ist (u.a. Schiersmann/Thiel 2014: 27 ff.).

Dem intermediären Akteur der Prozessbegleitung obliegt es, durch die Gestaltung permanenter Ver- und Aushandlungsprozesse (Schimank 2007: 241) Verbindlichkeit immer wieder herzustellen und dadurch ‚einklagbar‘ zu machen (Heinrich/Kussau 2016: 198). Damit wird auch der Bogen zur Außensteuerung und notwendigen Governance-Perspektive geschlagen, der in den Veröffentlichungen um „Prozessbegleitung“ in der Regel häufig fehlt: „[D]ie analytische Perspektive zu dezentrieren“ und „die Konstellation gleichsam aus der Vogelperspektive als Kräftefeld in den Blick“ zu nehmen ist Aufgabe wissenschaftlicher Analyse (Schimank 2007: 233).

„Prozessbegleitung“ kommt demnach eine wichtige Funktion in der Steuerung von Veränderungsprozessen zu, die in ihrer Konstruktion und Wirkungsweise sowie den zugrunde liegenden Spannungsfeldern genauer zu untersuchen ist.

Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen

Im Rahmen der aus beratungswissenschaftlicher Perspektive unternommenen Forschung wurden nichtstandardisierte Interviews mit Prozessbegleiter_innen sowie Personen mit unterschiedlichen Rollen aus den Förderprogrammen geführt. Darüber hinaus wurden Dokumente aus den zugehörigen Förderprogrammen analysiert. Ferner fanden teilnehmende Beobachtungen in einzelnen Prozessen statt.

Das Material wurde iterativ ausgewertet und mit Literatur abgeglichen. Die Zwischenergebnisse beeinflussten den weiteren Forschungsprozess.

Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen

Als Ergebnisse lassen sich Antworten auf die eingangs gestellten Fragen finden:

- (1) „Prozessbegleitung“ wirkt als kommunikatives Bindeglied zwischen unterschiedlichen Akteuren. Sie strukturiert Arbeitsprozesse und sorgt für Verbindlichkeit und Fortschritt.
- (2) „Prozessbegleitung“ im Rahmen von stiftungsfinanzierten Förderprogrammen dient als ein Instrument von Organisationsentwicklung und Governance, mit dem Stiftungen und vergleichbare Akteure steuernd und interessengeleitet in kommunal-behördliche Organisationen und die Bildungspolitik einzuwirken versuchen. Dabei tendiert der Begriff der „Prozessbegleitung“ dazu, diese Einflussnahme- und Steuerungsdimension zu verschleiern.
- (3) „Prozessbegleitung“ selbst wird dabei vom Auftraggeber über unterschiedliche Werkzeuge gesteuert, beispielsweise ein Berichtswesen oder best-practice-Modelle.
- (4) Der „Prozessbegleitung“ liegen dabei, je nach Architektur des Förderprogramms, strukturelle Konflikte und Spannungsfelder in unterschiedlicher Ausprägung zugrunde. Ein Grundkonflikt liegt in der Frage nach der Legitimität bzw. nach notwendiger Transparenz über verdeckte Steuerungsziele.

Unter Aufnahme der gefundenen Spannungsfelder und strukturell angelegten Konflikte lässt sich zudem Reimers (2005) Modell zu einem komplexeren Modell von Prozessbegleitung als intermediärer Akteur in multipolaren Spannungsfeldern weiterentwickeln.

Die Ausgangshypothese lässt sich damit bestätigen.

Weiterführende Fragestellungen

Aus der Forschung lassen sich zwei weiterführende Fragekomplexe entwickeln.

Einerseits gilt es beratungswissenschaftlich und kybernetisch, Methode und Begriff der „Prozessbegleitung“ zu bearbeiten, sofern diese eine von außen eingesetzte Form von Organisationsentwicklung darstellt. Damit einher gehen Fragen nach einer notwendigen Professionsethik (Haltung, Selbstverständnis, Arbeitsweise). Wie lässt sich ein dialogischer Prozess ermöglichen, der unterschiedliche Interessenslagen und Konflikte benennt und damit verhandelbar macht? Was bedeutet das für die Position der „Prozessbegleitung“?

Governancetheoretisch sind Stiftungen und andere Programmförderer gefragt, gesetzte Strukturen ihrer Zweckprogramme zu überdenken. Damit Einflussnahme wirksam werden kann, ist es hilfreich, strukturbedingte Konflikte zu reduzieren. Dafür ist in Bezug auf „Prozessbegleitungen“ zu untersuchen, wie strukturelle Konflikte durch geänderte Programmstrukturen reduziert werden und Prozessbegleitungen damit wirksamer werden können.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55–104.
- Anderl, Mirja; Reineck, Uwe (2016): Handbuch Prozessberatung. Für Berater, Coaches, Prozessbegleiter und Führungskräfte: Kultur verändern - Veränderung kultivieren. 2. Auflage. Weinheim, Basel:.
- Eckmann, Caroline; Rowley, Lieselotte (Hg.) (2015): Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- English, Fanita (1975): The Three-Cornered Contract. In: Transactional Analysis Journal 5 (4), S. 383–384

- Graeßner, Gernot (2014): Moderation - das Lehrbuch. Gruppensteuerung und Prozessbegleitung. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).
- Goffman, Erving (1959): The presentation of self in everyday life. New York: Doubleday & Co.
- Heinrich, Martin; Kussau, Jürgen (2016): Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In: Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 183–207.
- Höhne, Thomas (2012): Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. In: DDS – Die Deutsche Schule 104 (3), S. 242–255.
- Lindau-Bank, Detlev (2012): Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In: Claus G. Buhren und Hans-Günter Rolff (Hg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Unter Mitarbeit von Detlev Lindau-Bank, Sabine Müller, Thomas Rimmasch und Theresa Rührich. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 40–70.
- Margulies, Newton; Raia, Anthony P. (1972): Action Research and the consultative process. In: Newton Margulies und Anthony P. Raia (Hg.): Organizational development. Values, process, and technology. New York: McGraw-Hill.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2016): Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In: Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 455-477.
- Reimers, Heino (2005): Antinomien der Beratungstätigkeit in Schulentwicklungsprozessen. In: Andreas Hoffmann-Ocon, Katja Koch und Kirsten Ricker (Hg.): "Und sie bewegt sich doch...". Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht. Göttingen, Univ.-Verl. Göttingen, S. 59–76.
- Schein, Edgar Henry (1969): Process Consultation: Its Role in Organization Development. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (2014): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–260.

Lorenz Lassnigg
Institute for Advanced Studies/Institut fuer Hoehere Studien (IHS) (www.ihs.ac.at)
Forschungsgruppe equi: in_equality and education (www.equi.at)
Josefstaedter Strasse 39, 1080, Vienna, Austria
lassnigg@ihs.ac.at

Zuordnung zur thematischen Organisation: E transversale Thematik

„Dicke Luft und dünnes Eis“ – Bildungspolitik, Governance und soziologische Wissensproduktion

1. Thema, Zielsetzung, Fragestellung

Der Beitrag nimmt aus dem Call die Frage einer kritischen Reflexion von „Educational Governance“ auf, wobei einerseits die Relation von Wissensproduktion und verschiedenen Praktiken, und andererseits die disziplinären Wissensproduktionen (darunter die Soziologie) in ihrem Zusammenspiel thematisiert werden. Die Aufteilung in Mikro-Meso-Makro-Ebenen wird dabei von einer bildungspolitischen Gesamtperspektive her hinterfragt, wobei die Zuordnung bzw. Einschränkung der Perspektive von „Educational Governance“ auf die Meso-Ebene geteilt wird.

Im Hinblick auf die Zielsetzungen der Tagung geht es v.a. um Fragen der zweiten Gruppe, darunter v.a. die Punkte 1 (Verkürzungen, Fehlschlüsse, unerfüllte Versprechen, nicht-intendierte Folgen der Steuerungsmodelle, und ihrer Übertragung in die Bildungspolitik) und 4 (Governance von Reformen und Transformationen im Bildungswesen), teilweise in Verbindung mit Fragen der vierten Gruppe der Makro-Zusammenhänge.

Der Beitrag bezieht sich auf die nationale Ebene (Österreich) und berücksichtigt das Zusammenspiel mit übernationalen Vorgängen und Institutionen (EU, OECD, etc.) und versucht die Rolle von „Educational Governance“ in der Bildungspolitik zu verorten, wobei die im Call prominent angesprochene Wissenschaft und Wissensproduktion (evidence-based policy / policy-based evidence) besonders fokussiert wird. Governance ist in dieser Perspektive vielschichtig zu verstehen, als Forschungsperspektive mit unterschiedlichen Akzentuierungen (theoretisch-analytisch-verstehend oder advokatorisch-normativ-angewandt) oder als praktisches Instrumentarium in einem bestimmten Politikverständnis (Neue Steuerung, New Public Management), mit mehr oder weniger starkem (affirmativem) normativen Anspruch. In diesen Akzentuierungen ergibt sich schon eine Spannung zwischen verschiedenen Formen der Wissensproduktion (z.B. Modus 1 und Modus 2, oder auch im linearen Modell von F&E zwischen akademischer Grundlagenforschung, angewandter Forschung und (experimenteller) Entwicklung.

In Bezug auf die soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten ergibt sich für die Soziologie in erster Linie eine wissenssoziologische Perspektive: Wie verändert die Wirklichkeitsbetrachtung mit der Brille der Governance-Begrifflichkeiten die Beobachtungen und Verständnisse des Bildungswesens und der Bildungspolitik? Gleichzeitig ergeben sich im disziplinär komplexen Feld der Bildungsforschung auch andere potentielle Zugangsweisen für soziologische Betrachtungen auf verschiedenen Ebenen. Wenn man Governance als bestimmtes

praktisches Instrumentarium versteht, so gibt es viele soziologische Aspekte und Fragen, die die Anwendung dieses Instrumentariums betreffen (wie wirken sich soziale Unterschiede auf Anreiz-Mechanismen aus? Welche Akzeptanz ist für bestimmte Maßnahmen zu erwarten? Etc.) Wenn es um die Forschungsperspektive auf Governance geht, so sind die Potentiale soziologischer Perspektiven schwieriger zu fassen. Wie im Call richtig ausgedrückt, gibt es kaum soziologische Betrachtungen, aber es gibt hier überhaupt charakteristische disziplinäre Lücken und Unschärfen mit ‚Educational Governance‘. So geht es eigentlich um politische Prozesse, aber die Politikwissenschaft hat sich mit educational governance interessanterweise lange nicht beschäftigt¹ und es gibt teilweise extreme Differenzen zwischen unterschiedlichen Beobachtungspositionen, etwa indem aus der Perspektive der disziplinären Politikwissenschaft ganz andere Einschätzungen der Neuen Steuerung im New Public Management gegeben werden, als von den advokatorischen angewandten BeobachterInnen.² Zwischen der politisch-instrumentellen Ebene und der Forschung zu ‚Educational Governance‘ bestehen noch einmal wesentliche Differenzen, indem die politisch eingesetzten Instrumente bei ernsthafter Analyse die gesetzten Erwartungen bei Weitem nicht erfüllen. Neuerdings wurden Aspekte der Neuen Steuerung, die in hohem Maße von der US-NCLB (No child left behind) Politik ausgegangen sind, zum Konzept des GERM (Global Educational Reform Movement) verdichtet, mit insgesamt sehr unvorteilhaften Wirkungen.³ Der größte Teil der Forschung kommt aus der Bildungsökonomie, die mit Modellen eines Rational Choice Institutionalismus auf Basis des ‚Homo Öconomicus‘ ökonomische Auswertungen der internationalen Large Scale Assessments (LSAs) durchführt, und Anreize/Sanktionen auf Basis der Kontrolle der Ergebnisse in den Mittelpunkt stellt. Andere Formen des Institutionalismus, die teilweise auf dem regelgeleiteten ‚Homo Soziologicus‘ aufbauen, kommen zu ganz anderen Bewertungen der Neuen Steuerung.⁴

Die nähere Fragestellung bezieht sich auf diesem Hintergrund auf das Verhältnis zwischen den Governance-Konzepten und der übergreifenden Bildungspolitik, die ja im Konzept des ‚Lifelong Learning‘ erfordert ist, und auf die Rolle, die die Wissensproduktion im Sinne der Rhetorik von ‚evidence-based policy‘ im Feld der Bildungsforschung dabei spielt. Dabei werden einige Bereiche aus der österreichischen Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte als illustrative Beispiele herangezogen, um die Ebenen von Governance in ihrer Rolle bei der Konstruktion von Bildungswirklichkeiten auszuloten.

¹ Vgl. Marius R. Busemeyer and Christine Trampusch (2011). Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. *British Journal of Political Science*, 41, pp 413-443, doi:10.1017/S0007123410000517

² Vgl. dazu näher Lassnigg, Lorenz (2011), Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein Steuerungsproblem? in: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*, Waxmann, Münster, S. 149-164.

³ Vgl. Frank Adamson, Björn Åstrand, and Linda Darling-Hammond (Ed.) (2016) *Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. Routledge, New York; Alexander, Patricia A.; Levine, Felice J.; Tate, William F. (2016) *Education Research: A Century of Discovery. Review of Research in Education*, Volume 40, Issue 1; DAVID E. MEENS, KENNETH R. HOWE (2015) *NCLB and Its Wake: Bad News for Democracy*. *Teachers College Record* Volume 117, 060302, June 2015 [Download: <https://www.researchgate.net/publication/304580932>]

⁴ Vgl. dazu näher Lassnigg, Lorenz (2015), Epilog: Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren mit ‚Black-Boxes‘?, in: Dietzen, Agnes; Powell, Justin J. W.; Bahl, Anke; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*, Weinheim und Basel: Beltz-Juventa, S. 391-424.

2. Forschungs-/Erkenntnisstand

Im Hinblick auf den Forschungsstand wird an Analysen in mehreren Teilbereichen der österreichischen Bildungspolitik angeknüpft, die unter dem Gesichtspunkt der Beziehung von Governance und Wissensproduktion synthetisiert werden:

- Schulautonomie und Verwaltungsreform, seit den frühen 1990ern
- Bildungsstandards und Bildungsforschung, seit den 2000ern
- LLL:2020: Governance des lebenslangen Lernens, seit 2005

3. Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen besteht aus mehreren Elementen: Erstens wird ‚Educational Governance‘ in den breiteren politikwissenschaftlichen Rahmen von Polity-Politics-Policy einerseits und dem Politik-Zyklus von der Problemdefinition bis zur Implementation eingeordnet, wobei Governance im Bereich von Policy angesiedelt ist und die Konzentration darauf die beiden anderen konstituierenden Bereiche ausblendet, und der Anspruch der evidence-based-policy gleichzeitig versucht, die Realität des Politikzyklus durch die hohen Rationalitätserwartungen (‚Fakten statt Ideologie‘) umzudefinieren. Dadurch entsteht eine mehr oder weniger starke Entkoppelung des Policy-Diskurses vom politischen Prozess. Zweitens wird im Bereich der Wissensproduktion für den politischen Prozess von der Differenzierung gesellschaftlicher Felder (oder Sub-Systeme), und von unterschiedlichen Wissensformen (z.B. Modus 1, Modus 2) ausgegangen, die unterschiedlichen Logiken unterworfen sind, so dass Wissenschaft/Forschung, Erziehung/Bildung und Politik je ihre eigenen wissenschaftsgestützten Praktiken aufweisen, und wissenschaftliches Wissen (‚Evidenz‘) nicht unproblematisch fließt und wirkt. Durch diese Differenzierung entstehen unterschiedliche Praktiken und unterschiedliche eigendynamische Wissenskörper in den Bereichen von Forschung, Politik und Erziehung, deren Zusammenspiel jeweils eigene Voraussetzungen hat. Drittens wird im Hinblick auf die Ontologie des Bildungswesen von einer speziellen Konstellation ausgegangen, die mehrere politisch relevante Besonderheiten umfasst, darunter eine besonders starke Kontextabhängigkeit durch Lern- und Sozialisationsprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen, eine besonders deutliche/problematische Unterscheidung von Prozessen und Strukturen (z.B. in der Systemtheorie ausgedrückt durch die Unterscheidung von Interaktionssystem und Organisationssystem), eine besonders ausgeprägte Kluft von Innen- und Außen-Wirkungen/Anforderungen (z.B. ausgedrückt durch die Unterscheidung von Output und Outcome), und eine hohe institutionelle und organisatorische historisch gewachsene Ausdehnung und Komplexität (ausgedrückt durch Vielfalt der AkteurInnen, Institutionen und Organisationen, hohe Komplexität der Regelungen und hohe materielle Aufwendungen, z.B. Anteil am BIP oder Staatshaushalt). Diese Struktur tendiert unlösbare Governance-Probleme und unerreichbare Erwartungen zu erzeugen.⁵

4. Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen

⁵ W. Norton Grubb, Marvin Lazerson (2007) The Education Gospel. The Economic Power of Schooling. HUP, Cambridge, Mass.

Die drei Politiklinien werden auf Basis von Dokumentanalysen, Literatur, und eigenen Erhebungen kurz skizziert und auf ihre Governance-Theorie einerseits und die bildungspolitische Bedeutung andererseits hin analysiert.

Dabei wird v.a. darauf Wert gelegt, die im Abschnitt 3 skizzierten Thesen anhand des Materials auf die eingangs angesprochen Aspekte zu prüfen (einerseits Verkürzungen, Fehlschlüsse, unerfüllte Versprechen und nicht-intendierte Folgen der Steuerungsmodelle, andererseits Governance von Reformen und Transformationen im Bildungswesen), und zu zeigen, dass die Aufteilung auf die Aggregationsebenen Mikro-Meso-Makro dazu tendiert die Wirksamkeit der intendierten Bildungspolitik auf politische Rhetorik bzw. symbolische Politik zu reduzieren. Dabei wird insbesondere dem Anspruch der ‚Evidenzbasierung‘ nachgegangen, indem untersucht wird, inwieweit die Wissensproduktion in die Bildungspolitik eingeht.

5. Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse werden im Titel angedeutet: ‚Dicke Luft‘ bedeutet, dass auf der Politik-Ebene dichte Diskurse mit polarisierten Positionen der sachlichen Arbeit auf der Policy-Ebene gegenüberstehen, und letztere sich nicht durchsetzen kann.⁶ Die Politik-Entscheidungen nehmen auf die differenzierte technische Wissensproduktion letztlich keine Rücksicht und folgen auch nicht der sachlichen Logik der Governance-Analysen. Der aus den politischen Machkonstellationen entstehende aktuelle und kurzfristige Bedarf, Entscheidungskompetenz und Regierungsfähigkeit zu demonstrieren dominiert die sachlichen Anforderungen aus den Governance-Analysen. An den beiden ersten Politikbeispielen zeigt sich dies in wiederholten Zyklen, wobei erstens das vorhandene sachliche Wissen außer Acht gelassen wird, und zweitens vor allem die Kluft zwischen Prozessen und Strukturen offensichtlich nicht berücksichtigt und überbrückt wird. Über weite Strecken liegen diese Probleme jenseits des Wissens im Bereich von ‚Educational Governance‘, da dieses den Bereich von Politics nicht erreicht, aber sie sind Bestandteil der soziologischen Wissensproduktion. Am dritten Politikbeispiel wird gezeigt, dass eine übergreifende Governance-Strategie für das Lebenslange Lernen, selbst wenn sie konzipiert und beschlossen werden kann, im Prozess der Umsetzung an ihren Ansprüchen und ihrer Komplexität scheitert.

‚Dünnes Eis‘ bedeutet, dass die Wissensproduktion nicht auf der Höhe ist, sondern den Erfordernissen nachhinkt, wobei die Erfordernisse tendieren schneller zu wachsen als Wissen produziert wird. Zu den entscheidenden Fragen der politischen Konfliktpositionen gibt es keine ausreichend tragfähige Evidenz, so dass das Versprechen die ideologischen Konflikte durch bessere Evidenz zu überbrücken sich paradoxerweise immer für die Zukunft reproduziert: Je weniger Wissensproduktion, umso mehr kann für die Zukunft erwartet werden.⁷ Im Bereich von Governance besteht im Hinblick auf die Wissensproduktion eine Situation, in der einerseits verschiedene Datenerhebungen durchgeführt werden, deren Verarbeitung dann im Wesentlichen politisch kontrolliert wird, aber für deren vertiefende Analysen keine Vorkehrungen getroffen

⁶ Lassnigg, Lorenz (2016), Ambivalenz und Komplexität - die österreichische Bildungspolitik im Europäischen und internationalen Kontext, in: Erler, Ingolf; Schnell, Philipp; Sertl, Michael (Hrsg.), Musterland oder renitente Provinz? Österreich und der Europäische Bildungsraum, Schulheft 161, StudienVerlag, Innsbruck, S. 31-43.

⁷ Lassnigg, Lorenz (2012), ‚Use of Current Best Evidence‘ – Promises and Illusions, Limitations and Contradictions in the Triangle of Research, Policy and Practice., in: International Journal of Training Research, Vol. 10, Issue 3, pp. 179-203.

und keine Ressourcen verfügbar gemacht werden. Es werden zwar Evidenzen eingefordert, und es werden auch Daten und Indikatoren produziert,⁸ deren Beurteilung erfolgt jedoch v.a. im politischen Raum. Soziologische Reflexionen wären wichtig, aber auch vertiefende politikwissenschaftliche und ökonomische Analysen wären für das Verständnis der Bildungspolitik von entscheidender Bedeutung.

6. Zentrale Literatur

a. Analysen zu den Politikbeispielen

- Lassnigg, Lorenz; Bruneforth, Michael; Vogtenhuber, Stefan (2016), Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich, in: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea; Spiel, Christiane (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 305-351.
- Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann; Lassnigg, Lorenz, Robert Moosbrugger & Gabriela Barbara Gartmann (2016), Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem, in: Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel C. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen., Leykam, Graz, S. 263-303.
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2015), Challenges in Austrian educational governance revisited. Rethinking the basic structures., in: IHS Sociological Series 107.
- Lassnigg, Lorenz und Bock-Schappelwein, Julia, Fünf unveröffentlichte Forschungsberichte zur Evaluierung der österreichischen LLL-Strategie, jährlich 2011-2015, IHS und WIFO, Wien.
- Lassnigg, Lorenz (2014), Die österreichische LLL-Strategie im Prozess ihrer Umsetzung. Gut Ding braucht Weile., in: Weiterbildung, Heft 2, April 2014, S. 38-43.
- Lassnigg, Lorenz (2013), Governance in der Erwachsenenbildung: Besseres Regieren durch Aushöhlung der Demokratie?, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Nr. 18, 2013.

b. übergreifende Analysen

- Lassnigg, Lorenz (2016), When Complexity Meets Evidence in Governance..., in: European Journal of Education, Vol.51 (Dec.2016), No.4, S. 441-446.
- Lassnigg, Lorenz (2016), Complexity in a bureaucratic-federalist education system, in: Tracey Burns and Florian Köster (ed.), Governing Education in a Complex World, OECD, Paris, pp. 115-137.
- Lassnigg, Lorenz (2012), 'Evidence' about 'Outcome Orientation' – Austrian experience with European policies, in: Deitmer, Ludger; Hauschildt, Ursula; Rauner, Felix; Zelloth, Helmut (eds.), The Architecture of innovative apprenticeship, 2013, Springer, Dordrecht, pp. 281-294.
- Lassnigg, Lorenz; Bock-Schappelwein, Julia; Pitlik, Hans (2009), Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen, in: Specht, Werner (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 361-379.

⁸ Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hrsg.) (2016), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz.

Gabriela Höhns
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
6000-9000 Zeichen, 2-3 Seiten Deadline 22.04.

Der angebotene Beitrag vertritt eine Forschungsperspektive, die über alle vier Bildungsbereiche übergreifend einsetzbar ist (Thema E).

Titel

Klassifikation und Rahmung – Forschungsprinzipien für Mehrebenenanalysen?

Thema

Entwicklung von Konzepten mittleren Abstraktionsgrades für Educational-Governance (EG)-Analysen auf unterschiedlichen sozialen Ebenen mit Hilfe von Bernsteins Prinzipien Klassifikation und Rahmung – theoretische Hintergründe und Anwendungsbeispiele

Zielsetzung und Fragestellung

Der Beitrag schlägt für das im CfP benannte Problem des potentiell affirmativen Charakters von EG-Forschung einen Lösungsweg aus bildungssoziologischer und näherhin soziologisch-realistischer Perspektive vor, den Einsatz von Forschungsprinzipien des britischen Bildungssoziologen Basil Bernstein und insbesondere der Prinzipien Klassifikation und Rahmung. Damit öffnet sich für die EG die Möglichkeit, Analysen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene und auch über den schulischen Kontext hinaus mit einer einheitlichen Konzeptsprache durchzuführen. Der Beitrag erläutert die Prinzipien und einige ihrer Grundannahmen und illustriert ihr Forschungspotenzial anhand verschiedener Beispiele, unter anderem aus Eigenforschung der Autorin aus der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland.

Forschungs-/Erkenntnisstand

Eine Forschungsfrage der EG ist die nach Ansätzen zur Kategorisierung von Formen der Handlungskoordination (Altrichter und Maag Merki 2016, S. 9f). Bislang wird Handlungskoordination auf den verschiedenen sozialen Ebenen mit je eigenen und nicht mit einheitlichen Kategorien beschrieben, was die Gefahr birgt, dass die Begrifflichkeiten der EG in bestehenden politischen oder ökonomischen Steuerungsdiskursen gefangen bleiben. Altrichter und Maag Merki (ibid.) halten eine auf einer mittleren Abstraktionsebene gelegene Analyse für weiterführend.

In einer umgekehrten Denkbewegung, von großen soziologischen Theorien (Durkheim, Konflikt- und symbolische Interaktionstheorien) her argumentierend, entwickelt Basil Bernstein (1977, 1990, 2000) mit seiner Code-Theorie Konzepte unterschiedlichen Abstraktionsgrades zur Beschreibung von Realitäten im Bereich der Erziehung und Bildung, sowohl von Unterricht als auch von Institutionen (Schule) und von Bildungssystemen. Bernsteins Code-Theorie wurde oft missverstanden als Defizit-Hypothese, und seine Arbeiten gelten als schwer lesbar (vergl. aber Roeder 2001). Ein Grund dafür mag darin bestehen, dass Bernsteins Theorie jenseits von Positivismus und Postmodernismus zu positionieren ist. Moore und Muller (2002, S. 635) ordnen sie vielmehr ein als eine Form des soziologischen Realismus „in the Durkheimian mode“. Eine zentrale Annahme des soziologischen Realismus (vgl. z.B. Sayer 1992) besteht darin, dass soziale Realitäten weder problemlos erfassbar sind, wie Positivisten meinen, noch ausschließlich auf Konstruktionen von Individuen beruhen, sondern dass vielmehr eine Lücke besteht zwischen Theorie und erfahrbare Wirklichkeit, die systematisch, transparent und nachvollziehbar zu überbrücken Aufgabe von Forschung ist. Bernsteins Code-Theorie impliziert die Forderung, externe Beschreibungssprachen zu entwickeln zur Überbrückung der Lücke zwischen theoretischen Konzepten und empirischer Beschreibung (vgl. Bernstein 2000, Kap. 7). So wird es möglich, abstrakte Konzepte in den unterschiedlichsten empirischen Kontexten nachvollziehbar zu identifizieren.

Theoretischer Rahmen

Ursprünglich wurde die Code-Theorie entwickelt, um eine Erklärung zu finden für die schichtspezifisch differentielle Verteilung von Schulerfolg. Hier fand Bernstein eine Kausalkette „from social relations, roles, meanings, language, communications“ (Bernstein 2005, S. 1288). Am Anfang der Kausalkette steht also nicht, wie es in einem weit verbreiteten Missverständnis heißt, die Sprache,

sondern zentral sind vielmehr, Durkheim folgend, soziale Beziehungen und Positionen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Bernstein lenkt das Augenmerk weg vom Input und Output der Erziehung und Bildung und hin zu zugrundeliegenden Strukturen, ihren Modalitäten und ihren durch Interaktion möglichen Veränderungen – eben auf den Code der Erziehung und Bildung (education), mit dem eine Orientierung auf Bedeutung kommuniziert wird und Positionierungen im Geflecht der sozialen Arbeitsteilung zugewiesen/übernommen werden.

Bernsteins Code-Definition lautet

“Ein Code ist ein regulatives Prinzip, das, stillschweigend angeeignet, die relevanten Bedeutungen (Klassifikation), die Form ihrer Realisierung (Rahmung) und die sie hervorrufenden Kontexte selektiert und integriert“ (Bernstein 2000, S. 186 und 202; zit. n. Gellert und Sertl 2012, S. 35f)

Klassifikationen sind in Bernsteins Konzeptsprache Stärken von Grenzen zwischen Kategorien, die aus Machtpositionen heraus bestimmt werden. Je nach Durchlässigkeit der Grenzen, die festlegen, was zusammengehört und was nicht, können Klassifikationen stark oder schwach sein. Innerhalb der durch ihre Abgrenzungsstärke zu einander definierten Kategorien findet Interaktion statt, und es geht um die Frage, wer hier die Kontrolle hat; dies bezeichnet Bernstein als „Rahmung“ der Interaktion. Wenn der dominierende Interaktionspartner die Kontrolle allein beansprucht, ist die Rahmung stark; wenn der dominierte Partner Kontrolle zugesprochen bekommt, wird sie als schwach bezeichnet.

Mit Hilfe der Prinzipien von Klassifikation und Rahmung wird, so Moore (2006, S. 32), eine Beschreibungssprache qualitativ neuen Typs entwickelt, die von empirischer Deskription zu theoretischer Konzeptualisierung übergeht. Die empirische Realität wird damit nicht vollständig abgebildet, doch empirische Fälle können damit als Exemplare eines Typs identifiziert werden, und umgekehrt gesagt, kann die Theorie über die Empirie hinausgehen und Fälle konstruieren, die in der Wirklichkeit unbekannt sind – sie geht damit über die bloße Deskription von Realitäten hinaus.

Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen

Der Beitrag stellt die Prinzipien Klassifikation und Rahmung als „Brückenkonzepte“ zwischen Bernsteins „Code“, der Orientierung auf Bedeutung kommuniziert, und verschiedenen empirischen Kontexten vor und erläutert, wie sie in systematischer und prinzipiengeleiteter Weise in unterschiedlichen Kontexten aufzufinden sind. Exemplarisch zeigt der Beitrag die Entwicklung von Konzepten mittleren Abstraktionsgrads mit Hilfe dieser Prinzipien zunächst anhand einer Verdichtung von Beobachtungen in konkretem Unterricht zu einer Typologie sichtbarer und unsichtbarer Pädagogik (Bernstein 1977/Moore 2006). Eine Analyse auf der makrosozialen Ebene, in der ein „field of education“ mit unterschiedlichen Modalitäten erzeugt wird (Moore 1984), zeigt mit der Entwicklung einer empirisch unbekannter Modalität das Potenzial dieser Herangehensweise, über konkrete empirische Beschreibungen hinauszudeuten. Ein Beispiel aus der Eigenforschung der Autorin im Bereich der betrieblichen Berufsbildung zeigt schließlich die Herstellung einer Relation zwischen sozialer Makro- und Mikroebene mit den Prinzipien Klassifikation und Rahmung sowie die Fähigkeit der Theorie, neue empirische Befunde als theorierelevant zu erkennen und zu integrieren (vgl. Höhns 2013, 2016 für die Makroebene der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland sowie Höhns, eingereicht).

Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen

Die Arbeit mit Bernsteins Konzeptsprache führt den von Altrichter und Maag Merki (2016) als perspektivreich angesehenen Weg der Konzeptbildung auf mittlerem Abstraktionsniveau weiter und in stärker abstrakte Bereiche. Bernsteins Konzeptsprache ermöglicht Analysen auf unterschiedlichen sozialen Ebenen (Makro, Meso, Mikro) ebenso wie Vergleiche zwischen unterschiedlichen Organisationsformen von institutionalisierter Wissensvermittlung. Die vorgestellten Forschungsbeispiele zeigen, dass der potentiell affirmative Charakter von Deskriptionen vermieden wird durch die systematische und regelgeleitete Entwicklung von theoriebezogenen Beschreibungssprachen. Damit kann der EG-Forschung ein Weg eröffnet werden, Zusammenhänge

beispielsweise zwischen Veränderungen auf der Makroebene und Wirkungen auf Meso- und Mikroebene sowohl in schulischen als auch in anderen Vermittlungskontexten zu erkennen.

Zentrale Literatur

- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem 7*. Wiesbaden: Springer.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol. 3 - Towards a Theory of Educational Transmission*. Erg. Aufl. London, New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Vol. IV - The structuring of pedagogic discourse*. London, New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Revised ed.). Boston: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2005). Social class and sociolinguistic codes / Sozialschicht und soziolinguistische Kodes. In H. E. Wiegand (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (2., vollst. überarb. und ergänzte. Ausg., Band. 2, S. 1287 - 1394). Berlin: de Gruyter.
- Gellert, U., & Sertl, M. (Hrsg.). (2012). *Zur Soziologie des Unterrichts- Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim: Juventa.
- Höhns, G. (2016). Recontextualisation in In-company Vocational Education in the Dual System in Germany. In P. Vitale und B. Exley (Hrsg.), *Pedagogic Rights and Democratic Education: Bernsteinian Explorations of curriculum, pedagogy and assessment*. London: Routledge.
- Höhns, G. (2013). Ordnung und Steuerung der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland im Prisma der Konzepte Basil Bernsteins. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 25, 1-19. Zugriff unter http://www.bwpat.de/ausgabe25/hoe_hns_bwpat25.pdf
- Höhns, G. (eingereicht). The relevance of discourse for the pedagogic practice. *Journal of vocational education and training*.
- Moore, R. (2006). Knowledge structures and intellectual fields - Basil Bernstein and the sociology of knowledge. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (Hrsg.), *Knowledge, Power and Educational Reform. Applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge.
- Moore, R. (1984). *Education and production: a generative model*. (Ph.D.), University of London.
- Moore, R., & Muller, J. (2002). The Growth of Knowledge and the Discursive Gap. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 627-637.
- Sayer, A. (1992). *Method in social science - a realist approach*. London: Routledge.

How Agents Change Institutions

Institutional Entrepreneurs and the Reform of Commercial Training in Switzerland

Abstract for the conference "Governance of Education", 10./11.11.2017, Basel
Contribution to network B: Governance in vocational education and training

Patrick Emmenegger (patrick.emmenegger@unisg.ch) and Lina Seitzl (lina.seitzl@unisg.ch)
Department of Political Science, University of St. Gallen

Historical institutionalist research has long struggled to come to terms with agency. Almost thirty years after DiMaggio (1988) has introduced the notion of "institutional entrepreneurs," most historical-institutionalist accounts are still free of agents (Schmidt 2011). However, as DiMaggio (1988: 12) has noted, to achieve progress in institutional theory, "it may be necessary to bring interest and agency more centrally onto the institutional stage." Injecting agency into historical-institutionalist accounts is, however, no easy task. Hall (2016) refers to this as the "problem of plasticity." If institutions are structuring agents' behavior, while they are simultaneously being structured by these very agents' behavior, the ontological status of institutions remains unclear. Hence, most historical-institutionalist accounts tend to downplay the role of agency. However, in this way, they also remain incomplete.

Marrying historical institutionalist considerations concerning the coalitional basis of institutions (Hall and Thelen 2009; Hall 2016) with sociological accounts of institutional entrepreneurship (Battilana et al. 2009; Fligstein and McAdam 2012) and recent research on critical junctures (Capoccia and Kelemen 2007; Soifer 2012), we develop a new account of institutional change that awards a central role to agency. At the heart of our approach is the notion that both the stability and the change of institutions presuppose constant coalition building by institutional entrepreneurs. While social coalitions supporting institutions provide stability, we argue that institutions are also often contested by minority coalitions that disapprove of the status quo. Institutional entrepreneurs are key actors in this contest, because they try to build coalitions that are powerful enough to challenge the institutional status quo. In this process, critical junctures play an important role, because they potentially undermine the power of the incumbency coalition and thus heighten the probability that agents' choices will affect the outcome of interest (Capoccia and Kelemen 2007).

To illustrate the potential of our agent-centric approach to institutional change, we analyze the reform of commercial training in Switzerland, tracing developments from the mid-1980s until today. Vocational education and training in Switzerland is considered a collective skill formation system. These systems are dependent on the close cooperation between a multitude of actors – state agencies, firms, vocational schools, intermediary associations, and, to some extent, labor unions (Busemeyer and Trampusch 2012: 14-15). However, business plays a particularly important role because dual training systems rely on firms voluntarily offering apprenticeship positions.

While collective skill formation systems require a high amount of cooperation among actors with varying preferences, these systems are under constant pressure to adapt to new skill demands in the labor market. However, these macro-processes often affect business differently. Specifically, the literature on the role of business in collective skill formation systems observes stark differences in the preferences of small and large firms (Culpepper 2007; Culpepper and Thelen 2008; Thelen and Busemeyer 2012; Trampusch 2010). Most importantly, while large firms prefer more general (and often also higher) skills and are typically associated with transformative change (in the direction of a more segmentalist skill formation system), small firms prefer occupation specific skills and agree only to self-preserving institutional change.

In the paper, we contribute to the question of how collective skill formation systems adapt to changing labor market needs. While Switzerland is a prototypical example of a collective skill formation system, commercial training is by far the most popular apprenticeship in Switzerland. In the 1990s, a reform

process was set in motion that fundamentally changed the governance of commercial training. While commercial training was originally strongly shaped by commercial schools (and *KV Schweiz* as their association), business interest associations now dominate the governance of commercial training. Importantly, the reform of commercial training served as the pace setter for subsequent reforms of Swiss vocational education and training.

We conduct a systematic process analysis (Collier 2011). In order to be able to trace back the decisive steps of the reform process as well as the actors involved in that process, we systematically examined primary resources and conducted eighteen expert interviews with people who were actively participating in the reform process. The interview data were triangulated with the primary and secondary resources and with newspaper articles on the reform of commercial training in Switzerland.

Our findings show that in the context of the 1990s' apprenticeship crisis, a coalition of various business actors developed, which was able to push through a reform that completely changed the responsibilities for commercial training from a school-dominated to a business-dominated occupation. However, when *KV Schweiz* as the common enemy was discarded, conflicts within this coalition between small and large firms and between firms and their associations with regard to training content reemerged.

Literature

- Battilana, J., Leca, B., and Boxenbaum, E. (2009). How actors change institutions: Towards a theory of institutional entrepreneurship. *The Academy of Management Annals*, 3, 65-107.
- Busemeyer, M.R. and Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In M.R. Busemeyer and C. Trampusch (eds.), *The political economy of collective skill formation* (pp. 3-38). Oxford: Oxford University Press.
- Capocchia, G. and Kelemen, D. (2007). The Study of Critical Junctures. Theory, Narrative, and Counterfactuals in Historical Institutionalism. *World Politics*, 59, 341-369.
- Collier, D. (2011). Understanding process tracing. *PS: Political Science & Politics*, 44, 823-830.
- Culpepper, P. D. (2007). Small states and skill specificity: Austria, Switzerland, and interemployer cleavages in coordinated capitalism. *Comparative Political Studies*, 40, 611-637.
- Culpepper, P. D. and Thelen, K. (2008). Institutions and collective actors in the provision of training. In K.U. Mayer and H. Solga (eds.), *Skill formation: Interdisciplinary and cross-national perspectives* (pp. 21-49). New York: Cambridge University Press.
- DiMaggio, P.J. (1988). Interest and agency in institutional theory. In L. Zucker (ed.), *Institutional patterns and organizations* (pp. 3-22). Cambridge: Ballinger.
- Fligstein, N. and McAdam, D. (2012). *A theory of fields*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, P. (2016). Politics as a process structured in space and time. In O. Fioretos, T.G. Falletti, and A. Sheingate (eds.), *The Oxford handbook of historical institutionalism* (pp. 31-45). Oxford: Oxford University Press.
- Hall, P. and Thelen, K. (2009). Institutional change in varieties of capitalism. *Socio-Economic Review*, 7, 7-34.
- Schmidt, V.A. (2011). Analyzing ideas and tracing discursive interactions in institutional change: From historical institutionalism to discursive institutionalism. *CES Paper Series*, 3.
- Soifer, H.D. (2012). The Causal Logic of Critical Junctures. *Comparative Political Studies*, 45, 1572-1597.
- Thelen, K. and Busemeyer, M.R. (2012). Institutional change in German vocational training: From collectivism toward segmentalism. In M.R. Busemeyer and K. Thelen (eds.), *The political economy of collective skill formation* (pp. 68-91). Oxford: Oxford University Press.

Trampusch, C. (2010). Employers, the state and the politics of institutional change: Vocational education and training in Austria, Germany and Switzerland. *European Journal of Political Research*, 49, 545-573.

Alexandra Strebel, Sonja Engelage, Carmen Baumeler
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen
Thematische Zuordnung: B

Der Beitrag der *institutional work*-Perspektive zu Educational Governance: institutionelle Arbeit eines Berufsverbands in der Folge einer existenzbedrohenden Bildungsreform.

Educational Governance untersucht „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter und Maag Merki 2010, S. 22). Die Educational Governance etabliert damit ein Forschungsfeld, das insbesondere Transformationsprozesse im Mehrebenensystem des Bildungsbereichs analysiert.

Allerdings ist Educational Governance keine neue oder konkrete Theorie. Vielmehr handelt es sich um eine besondere Sichtweise auf die Realität, die Formen der sozialen Handlungskoordination aus einer Multi-Level-Perspektive in den Blick nimmt (Kussau und Brüsemeister 2007). Verschiedentlich wurde aber kritisch angemerkt, dass in der Forschung zu Educational Governance nicht alle Ebenen des Mehrebenensystems gleichermassen berücksichtigt, sondern hauptsächlich Phänomene auf der Makro- oder Mesoebene untersucht werden (Graß 2015; Schrader et al. 2015). Damit wird die Mikroebene des Handelns einzelner Akteure vernachlässigt. Da sich die Frage der Handlungskoordination aber wesentlich damit beschäftigt, „wie AkteurInnen durch bestimmte Handlungen oder Entscheidungen auf weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter AkteurInnen Einfluss nehmen“ (Heinrich 2007, S. 49), ist die Analyse dieser Ebene zentral. Handlungskoordination findet vorzugsweise auf der Mikroebene statt, auf der Akteure miteinander interagieren, ihre wechselseitigen Abhängigkeiten bearbeiten und so die Realisierung von Educational Governance im Alltag prägen. Die Einnahme einer Mikroperspektive ermöglicht folglich, die Handlungskoordination auf mehreren Ebenen aus der Perspektive derer zu analysieren, die letzten Endes Reformen, die auf Änderungen von Bildungsprozessen zielen, in ihrem Alltag interpretieren, bearbeiten, umsetzen oder verweigern.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich daher mit der zentralen Frage der Educational Governance: „Wie erfolgt die Handlungsabstimmung in einem Mehrebenensystem mit zahlreichen Akteuren?“ (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 16) aus der Perspektive des durch den soziologischen Neo-Institutionalismus geprägten *institutional work*-Ansatzes (Lawrence und Suddaby 2006; Lawrence, Suddaby und Leca, 2009; Lawrence, Leca und Zilber 2013), der auf die Mikroebene fokussiert.

Der soziologische Neo-Institutionalismus, in dessen Kontext *institutional work* steht, weist eine lange Tradition in der Erforschung von Bildungsorganisationen auf (Hasse 2016). Ein zentrales Postulat ist, dass nicht nur formale Regeln (Gesetze und Standards), sondern auch normative und kulturell-kognitive Einflüsse handlungskordinierend sind. Kulturell-kognitive und normative Elemente wirken sich auf die Interpretation staatlicher Regulierung durch die Akteure aus und beeinflussen die Umsetzung massgeblich. Der *institutional work*-Ansatz fragt spezifisch, wie Institutionen durch die kenntnisreiche, kreative und praktische Arbeit von Individuen und kollektiven Akteuren neu geschaffen, aufrechterhalten oder verändert werden (Lawrence und Suddaby 2006). Im Zentrum steht die Frage, wie Akteure institutionelle Arbeit leisten und Wandel mitgestalten. Insbesondere in Zeiten von Reformen sind Akteure herausgefordert, existierende Institutionen mit verschiedenen Praktiken aufrecht zu erhalten (z.B. durch Sicherstellen des Befolgens von Regeln oder durch die Reproduktion von bestehenden Normen und Glaubenssystemen), was nicht immer gelingt.

Im Fokus unseres Beitrags steht daher die Rekonstruktion der konkreten Praktiken eines Berufsverbands im traditionellen Handwerksbereich bei der Umsetzung der letzten schweizerischen Berufsbildungsreform 2004 aus der theoretischen Perspektive von *institutional work*. Anhand einer qualitativen Einzelfallstudie zeigen wir exemplarisch auf, wie die Akteure die Umsetzung neuer gesetzlicher Vorgaben konkret bearbeiteten und so das Weiterleben ihres zwar, traditionsreichen, heute aber marginalen Berufs sicherten. Die Fallstudie beruht auf Experteninterviews und Dokumentenanalyse.

Anhand der Reform des Berufs „Gewebegealterin“ durch den Berufsverband Interessengemeinschaft Weben IGW zeigen wir auf, dass für das Fortbestehen eines Berufes unter dem neuen Schweizer Berufsbildungsgesetz institutionelle Arbeit nötig wurde. Der Berufsverband wirkte mit verschiedenen Arten institutioneller Arbeit auf den Erhalt und die Weiterentwicklung regulativer, normativer und kulturell-kognitiver Institutionen ein. Institutionelle Arbeit fand sowohl organisationintern (etwa zur Überzeugung der Organisationsmitglieder hinsichtlich einer spezifischen Art und Weise der Bearbeitung einer Bildungsreform) als auch organisationsextern (u.a. mit Kantonen und dem Bund) statt. Organisationsextern schuf der Verband durch kulturell-kognitive institutionelle Arbeit ein gemeinsames Verständnis über die Zusammenhänge zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarktposition der Weberinnen. Die IGW förderte die Reformumsetzung insbesondere durch Weiterbildungsmassnahmen für die Berufsleute und die Erzeugung normativen Drucks unter Mitgliedern und Ausbildungsbetrieben.

Die Handlungskoordination mit Bundes- und kantonalen Behörden verlief zuerst relativ passiv. Die IGW schätzte die Reform zuerst als finanziell und personell zu aufwändig ein und suchte nach alternativen Bildungswegen. Erst als die Bundesbehörden dem Verband finanzielle und organisationale Unterstützung zusicherten, nahm die IGW die Reform in Angriff. In der Umsetzungsphase war die Handlungskoordination mit den Behörden zuerst geprägt von einigen

erfolglosen Beeinflussungsversuchen (regulative institutionelle Arbeit), um günstigere Rahmenbedingungen für den kleinen Beruf zu erwirken. Durch Kontakte mit anderen gleichartigen Berufsverbänden entstand dann aber eine neue kollektive Identität, „die Kleinstberufe“ auf deren Basis die Plattform „Netzwerk Kleinstberufe“ gegründet wurde (normative institutionelle Arbeit). Durch dieses Netzwerk hat sich im Anschluss auch der Zugang zu den Behörden verbessert.

Wie kann *institutional work* nun dazu beitragen, die Perspektive der Educational Governance zu schärfen und zu erweitern? Educational Governance interessiert sich für die Frage, „wie erforderliche oder gewünschte Leistungen im Zusammen- aber auch Gegenspiel der involvierten Akteure hergestellt werden, wie ihre Handlungskoordination erfolgt und auf welche Formen der Kooperation sie dabei zurückgreifen.“ (Graß 2016, S. 87). Theoretische Perspektiven machen jeweils bestimmte Phänomene sichtbar, während andere weniger betrachtet werden. Die Stärke der *institutional work*-Perspektive liegt in der Sichtbarmachung der Mikroebene, die bislang in der Forschung zu Educational Governance vernachlässigt wurde. Will man nämlich genauer untersuchen, wie Handlungskoordination zustande kommt, kommt man um die Untersuchung konkreter Praktiken der handelnden Akteure nicht herum. Hier sind neo-institutionalistische Ansätze hilfreich, welche ihr Augenmerk gerade auf diese, von der Educational Governance vernachlässigten Aspekte der Mikroebene legen (Graß 2015).

Der empirische Zugriff auf das Handeln in Form von *institutional work* erlaubte einen detaillierten Blick auf die Mikroebene des Handelns und der Handlungskoordination eines Berufsverbands bei der Verarbeitung der schweizerischen Berufsbildungsreform. Verschiedene Arten von institutioneller Arbeit fanden im Reformprozess gleichzeitig statt. Der *institutional work*-Ansatz ist somit hilfreich, um komplexe Prozesse des institutionellen Wandels und der Reproduktion detailliert darzustellen und das Verständnis der Rolle der Akteure in diesen Prozessen zu erhöhen. Wie Powell und Colyvas (2008: 2) konstatieren: "Institutions are sustained, altered, and extinguished as they are enacted by individuals in concrete social situations."

Educational Governance kann von der verstärkten Analyse alltäglicher Prozesse in Bildungsorganisationen und vom Fokus auf normative und kulturell-kognitive Prozesse des *institutional work* Ansatzes profitieren, um Steuerungsprozesse und ihre Ergebnisse besser zu verstehen. Dabei hat die detaillierte Mikroperspektive aus Sicht einer einzelnen Organisation selbstverständlich auch Grenzen. Durch Fallkontrastierung von *institutional work* in verschiedenen Organisationen in der gleichen institutionellen Umgebung könnte erörtert werden, wie verschiedene Organisationsmerkmale, zum Beispiel Ressourcenausstattung oder Position im Organisationsfeld, bestimmte Arten von institutioneller Arbeit ermöglichen oder verhindern (Hwang und Colyvas 2011).

Literatur

- Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Graß, D. (2015). Legitimation neuer Steuerung: Eine neo-institutionalistische Erweiterung der Governance-Perspektive auf Schule und Bildungsarbeit. In Schrader, J., Schmid, J., Amos, K. & A. Thiel. *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. S. 65-94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasse, R. (2016). Organisationssoziologische Bildungsanalysen. Eine Situationseinschätzung. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell, & M. Sertl (Eds.), *Die Organisation von Bildung: Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (pp. 47-65). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heinrich, M. (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hwang, H., & Colyvas, J. A. (2011). Problematizing Actors and Institutions in Institutional Work. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 62-66.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.), a.a.O., S. 15-54
- Lawrence, T. B., Leca, B., & Zilber, T. B. (2013). Institutional Work: Current Research, New Directions and Overlooked Issues. *Organization Studies*, 34(8), 1023-1033.
- Lawrence, T. B., & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE Handbook of Organization Studies* (2nd ed., pp. 215-254). London: SAGE Publications.
- Lawrence, T. B., Suddaby, R., & Leca, B. (2011). Institutional Work: Refocusing Institutional Studies of Organization. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 52-58.
- Powell, W. W., & Colyvas, J. A. (2008): Microfoundations of Institutional Theory. In: *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. Edited by: Royston Greenwood, Christine Oliver, Roy Suddaby & Kerstin Sahlin. Publishing Company: SAGE Publications Ltd City: London. 276-298. (E-Book)
- Schrader, J., Schmid, J., Amos, K. & Thiel, A. (2015). Governance im Bildungsbereich – Erträge, Desiderate und Potenziale der Forschung. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos, & A. Thiel (Eds.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge* (pp. 3-24). Wiesbaden: Springer VS.

Roman Langer
Johannes Kepler Universität Linz
School of Education
Abteilung für Bildungsforschung
roman.langer@jku.at

Die uneingestandene Parteilichkeit der Educational Governance.

Wie die Herkunft des Governance-Konzepts die Forschungen der Educational Governance bis heute bestimmt

Thema, Zielsetzung und Fragestellung. Dieser Beitrag zeichnet nach, dass sich das Konzept „Governance“ aus drei Wurzeln speist. Diese drei Entwicklungslinien werden in der Educational Governance nicht explizit reflektiert, wirken aber implizit in ihren thematischen, theoretischen und methodischen Schwerpunktsetzungen so stark nach, dass die EduGov als Forschungsperspektive *de facto* keineswegs so offen und neutral ist, wie sie sich in ihrem Selbstverständnis präsentiert. Die *biases* werden aufgezeigt und aus wissenschafts- und demokratietheoretischer Perspektive bewertet.

Forschungs- & Erkenntnisstand. Mir sind keine Studien zur Auswirkung der Herkunft des Governance-Konzeptes auf den Forschungsansatz der Educational Governance bekannt. Die Herkunft des Governance-Konzeptes selbst wird in Publikationen in sehr unterschiedlicher Weise aufgegriffen; zentral sind hier Rhodes (1996) mit einer ersten umfassenden Übersicht und aktuell verschiedene Beiträge im Oxford Handbook of Governance, etwa Klijn (2012), Levi-Faur (2012), Rhodes (2012) und Rothstein (2012). Die prominentesten deutschsprachigen Rekonstruktionen sind Benz (2004) und Benz et al. (2007, unter Auslassung des New Public Managements) sowie Behrens (2004, nur Global Governance). Zur *tatsächlichen* Herkunft des *New Public Management* äußern sich instruktiv Hood (1991), Rhodes (1996, nur mit Bezug auf UK) und weniger klar Schedler & Proeller (2006).

Theoretischer Rahmen & methodologische Anlage. Dieser Beitrag beruht auf einer Literatur- und Dokumentenanalyse, die *alle* Beiträge zum Thema zu recherchieren suchte – also wenn man so will um, eine Vollerhebung (vorbehaltlich natürlich eventueller Recherchefehler des Autoren). Das Analyseverfahren war die offene Analyse auf Zusammenhänge bzw. Gemeinsamkeiten (Kleining 1995; Langer 2006), da es keinerlei Vorstudien zu diesem Thema gab. Entsprechend ist dieser Beitrag ein Prolegomenon zur *Theoriebildung* über die Entstehung und Auswirkung von Forschungsperspektiven. Die Vorweg-Entscheidung für eine theoretische Perspektive hätte die Untersuchung zu stark eingeengt (und welche hätte man wählen sollen: wissenschaftssoziologische, Sozial- oder Wissenschaftstheorien?), stattdessen wurde die *theoretical sensitivity* genutzt.

Argumentatives Vorgehen. Die erste Wurzel des Governance-Konzepts ist die neue Institutionenökonomik, deren Erkenntnis, dass ein Markt verschiedener rahmender Institutionen bedarf, um funktionieren zu können, gegen das Konzept der neoklassischen Ökonomie vom selbstregulierenden Markt gerichtet war (und zuerst managementwissenschaftlich in „Corporate Governance“ umgewandelt wurde). Dieses Konzept hat die Weltbank ab 1989 übernommen (World Bank 1989) und in ihrer Entwicklungspolitik unter dem Stichwort „good governance“ prominent gemacht, die OECD und die EU entwickelten ab den frühen 1990er Jahren eigene, aber im Grunde ähnliche Konzepte für „Good Governance“. Im Beitrag wird näher geklärt werden, was unter „Good Governance“ zu verstehen ist, inwieweit sie mit der neoliberal-neokonservativen Politik des „Washington Consensus“ (Williamson 1990) zusammenhing und inwiefern sich dieses Konzept und seine politische Stoßrichtung in Studien der Educational Governance heute noch wiederfindet.

Die zweite Wurzel des Governance-Konzepts sind die neokonservativ-neoliberal begründeten Staats- und Verwaltungsreformen der 1980er Jahre in den Commonwealth-Staaten, vornehmlich Großbritannien, Neuseeland und den Vereinigten Staaten. Ihre Hauptinstrumente wurden in den frühen 1990er Jahren unter dem Programm des *New Public Management* gebündelt (Hood 1991,

Osborne & Gaebler 1992), das fortan von den neoliberal gewendeten liberalen (Clinton) bzw. sozialdemokratischen (Blair, Schröder) Regierungen nachdrücklich verwendet wurde, um ein „government“ einzurichten, „that works better and costs less“ (Gore 1993). Die Instrumente des NPM sind bekanntlich auch aufs Bildungssystem übertragen worden (Österreich: Neue Steuerungsinstrumente, Schweiz: Wirkungsorientierte Verwaltung, Deutschland: Neues Steuerungsmodell). Der Beitrag zeigt, dass ihre Implementation und ihre Wirkungen bis heute der bevorzugte Gegenstand von EduGov-Studien sind, während ihre Konstruktion und ihre politischen Zwecke außerhalb jeder EduGov-Analyse verbleiben.

Die dritte Wurzel des Governance-Konzeptes ist aus internationalen friedenspolitischen Initiativen mit interdependenztheoretischer Ausrichtung hervorgegangen und unter dem Begriff „Global Governance“ prominent geworden. Ihre Initiationspublikation stellt die Frage, wie angesichts der Tatsache, dass es auf internationaler Ebene keine Weltregierung gibt, Abstimmung und Koordination aber gleichwohl von Nöten ist, eine „Governance Without Government“ (Rosenau & Czempiel 1992) möglich wäre. Der Beitrag zeigt, dass die EduGov-Forschung bis heute erstens die harmonistischen Verzerrungen dieses Konzepts mit sich trägt (u.a. Überbetonung von Koordination, Ausblendung von Konflikt) und zweitens die unkritische Propagierung von Abstimmungsprozessen der EU als vorbildlich dahingehend übernommen hat, dass genau diese Prozesse *nicht* untersucht werden.

Ergebnisse & Schlussfolgerungen. Die spezifischen *biases*, die die EduGov-Perspektive ihren Wurzeln verdankt, werden in einer pointierten Zusammenschau aufgezeigt, die zeigt, worin die im Titel benannte „uneingestandene Parteilichkeit“ der EduGov-Forschung besteht. Dazu zählen bspw. die Vernachlässigung gesellschaftstheoretischer und historischer Perspektiven; die Abstinenz von kritischer Analyse der Theorien, die Reformkonzepten zu Grunde liegen; die implizite Orientierung pro Reformen und auf Politikberatung; die harmonistische Interpretation von Sachverhalten und die Vernachlässigung nicht so harmonischer Gegenstandsbereiche (bildungspolitische Auseinandersetzungen, Bildungsungleichheit); die Ausblendung der transnationalen Ebene (vgl. Grande 2012 zur politikwissenschaftlichen Governance-Forschung mit ähnlichen Kritikpunkten).

In einer abschließenden Diskussion werden diese *biases* kurz aus wissenschafts- und demokratietheoretischer Perspektive bewertet.

Literatur

Behrens, M. (2004). Global Governance – eine Einführung. In Dies. (Hg.) *Globalisierung als politische Herausforderung*. Wiesbaden: VS, S. 11-26

Benz, A. (2004). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In Dies. (Hg.) *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Wiesbaden: VS, S. 11-28

Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., Simonis, G. (2007). Einleitung. In Dies. (Hg.) *Handbuch Governance*. Wiesbaden VS., S. 9-25

Gore, A. (1993). *From Red Tape to Results: Creating a Government That Works Better and Costs Less*. Report of the National Performance Review, Washington D.C.

Grande, E. (2012). Governance-Forschung in der Governance-Falle? Eine kritische Bestandsaufnahme. *Politische Vierteljahresschrift* 53(4), S. 565-592

Hood, C. (1991): A Public Management for all seasons? *Public Administration* 69 (1), 3-19.

http://kmi.ttu.ee/upload/File/T88_Tervishoiuettev6ttes/T88_tervishoiuettev6ttes_public_management.pdf (25.12.2015)

Kleining, G. (1994). *Qualitativ-heuristische Sozialforschung*. Hamburg: Fechner

Klijn, E. H. (2012). New Public Management and Governance: A Comparison. In Levi-Faur, D. (Ed.) *Oxford Handbook of Governance*. NY: Oxford University Press, pp. 201-214

Langer, R. (2006). *Hinter den Spiegeln universitärer Governance. Dynamiken informeller Selbstregulierung an der Universität*. Münster, Hamburg: Lit, Kap. 2

Levi-Faur, D. (2012). From „Big Government“ to „Big Governance“? In Levi-Faur, D. (Ed.) *Oxford Handbook of*

Governance. NY: Oxford University Press, pp. 3-18

Osborne, D. & Gaebler, T. (1994 [1992]). *Reinventing Government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York.

Rhodes, R. A. W. (1996). The New Governance: Governing Without Government. *Political Studies* XLIV, pp. 652-667

Rhodes, R. A. W. (2012). Waves of Governance. In Levi-Faur, D. (Ed.) *Oxford Handbook of Governance*. NY: Oxford University Press, pp. 33-48

Rosenau, J. N. & Czempiel, E.-O. (1992): *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge: University Press

Rothstein, B. (2012). Good Governance. In Levi-Faur, D. (Ed.) *Oxford Handbook of Governance*. NY: Oxford University Press, pp. 143-154

Schedler, K & Proeller, I. (2006): *New Public Management*. 3. Aufl. Bern: Haupt

Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. In Williamson, J. (ed.): *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington D. C.: Institute for International Economics

World Bank (1989). Sub-Sahara Africa. From Crisis to Sustainable Growth. A Long-term Perspective Study. Washington (DC)

Zuordnung: A Governance der Schule

Autonomie als Steuerungs-Dispositiv – in Unterricht und Schule

Fragestellung

Governance, gemeint sowohl als Forschungsperspektive, als Begriff für einen empirischen Gegenstand wie auch als normatives Konzept, situiert sich in einem gesellschaftlichen Zusammenhang bildungspolitischer Steuerungsreformen, die gleichzeitig auf eine Veränderung empirischer Realitäten und auf eine Transformation der Modalitäten der Steuerung selbst abzielen. Zentrale Steuerungsreformen im Feld der Bildung operieren mit Konzepten von Autonomie bzw. Selbstständigkeit, einerseits der Schulen als Organisation, andererseits des lernenden Individuums. Zu beobachten ist gegenwärtig, dass sich der Fokus internationaler Bemühungen, zum Beispiel der OECD, von den „äusseren“ Governance-Reformen der Institutionen zu „inneren“ Reformen des Lernens verschieben. Bisher werden jedoch die Fragen schulischer Teilautonomie, der Führung der Schulen sowie der Reform des Lernens weitgehend in getrennten wissenschaftlichen Feldern analysiert. Signifikant für diese theoretische und disziplinäre Trennung ist die unterschiedliche Begrifflichkeit: so wird im Umfeld des Governance-Ansatzes vorwiegend von Autonomie gesprochen, während im Zusammenhang mit individuellem Lernen – jedenfalls im deutschsprachigen Raum – von selbstständigem, oder wahlweise selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen gesprochen wird. Im Beitrag soll diskutiert werden, wie das Steuerungs-Dispositiv¹ der Autonomie resp. Selbstständigkeit im Rahmen der Verflechtung von Schule als Organisation und schulischem Lernen empirisch untersucht werden kann. Dies wird am Beispiel eines am Beginn stehenden ethnographischen Forschungsprojekts zum selbstständigen Lernen, das dieses mit Blick auf Praktiken der Führung und Selbstführung analysieren will, dargelegt.²

Forschungsstand

Die Frage nach der Führung zur Selbstführung in schulischen Settings wird gegenwärtig in ganz unterschiedlichen Forschungsfeldern untersucht: Das „selbstregulierte“ oder „selbstorganisierte“ Lernen wird kognitionspsychologisch konzipiert, didaktisch ausgearbeitet und von der Lehr-Lern-Forschung sowie aktuell auch von der ethnographischen Unterrichtsforschung empirisch untersucht (Boekaerts, 1999; Breidenstein & Rademacher, 2017; Rabenstein, Reh, Ricken, & Idel, 2013; Schneider & Artelt, 2010). Andererseits wird die Frage der Erhöhung schulischer Gestaltungsfreiheiten von der Schulentwicklungsforschung begleitet und von der Educational Governance-Perspektive kritisch analysiert (Heinrich, 2007). Aktuell zielt Schulentwicklungsforschung insbesondere auf Unterrichtsentwicklung und untersucht Formen,

¹ Mit dem Begriff des Dispositivs bezog sich Foucault (1978) auf ein heterogenes Ensemble von Diskursen und nichtdiskursiven Einrichtungen. Wir benutzen diesen Begriff zur Abgrenzung von empirisch zu erforschenden Praktiken.

² SNF-Projekt „Führung zur Selbstführung – Eine ethnografische Studie zu schulischen Settings des selbstständigen Lernens“, Herbst 2017-Herbst 2021; Regula Fankhauser, Judith Hangartner, und Angela Kaspar, PHBern; Projektpartnerin: Héloïse Durler, HEP Vaud.

Bedingungen und Effekte von Lehrpersonenkooperation (Fussangel & Gräsel, 2012). Die Schulleitungsliteratur fokussiert darauf, wie Schulen „gut zu führen“ und zu Unterrichtsentwicklung zu motivieren sind. Dieser kurze Aufriss an Forschungsperspektiven macht bereits deutlich, dass das Dispositiv der Autonomie bzw. Selbstständigkeit die Reformen der Schule als Organisation und des Lernens durchdringt und die Frage nach dem Verhältnis von Führung und Selbstführung allgegenwärtig ist: Das Programm des selbständigen Lernens treibt die Bildung des Individuums hin zu einem selbstverantwortlichen, selbstmotivierten und sich selbst managenden Subjekt in der „Lerngesellschaft“ voran. Dies verlangt von den Lehrpersonen, dass sie neue Techniken der Führung entwickeln, welche die angestrebte Selbstführung ermöglichen. Überdies sind die Lehrpersonen in der Schule als „lernender Organisation“ dem Dispositiv des selbständigen Lernens unterworfen: Unter der Führung der Schulleitungen und in Kooperation mit ihren KollegInnen sind sie dazu aufgefordert, ihren Unterricht im Rahmen dieses Dispositivs selbstreflexiv weiterzuentwickeln. Lehrpersonen agieren so in einer komplexen Verschränkung von Führen, Geführt werden und Selbstführung.

Die Studie möchte diese Verflechtung von Führung und Selbstführung als zentrales Moment des *doing teacher* (Bennewitz, 2014) untersuchen. Das Projekt soll mit einem ethnographischen Zugang an vier Schulen der Sekundarstufe I, welche das selbstständige Lernen ihrer SchülerInnen zu einem zentralen Punkt ihrer Schulentwicklung gemacht haben, durchgeführt werden (eine Hauptstudie, drei kleinere „Satelliten“-Studien). Die Schulen sollen sich durch das Modell, wie sie selbstständige Lernsettings integrieren und organisieren, unterscheiden. Durch die Wahl unterschiedlicher Modelle und der Situierung einer Studie in der Westschweiz wird ermöglicht, das Phänomen (schul)kulturvergleichend durchzuführen.

Theoretischer Rahmen:

Zur Analyse benutzen wir Foucaults Konzept der Gouvernamentalität, das empirisch gewendet und praxistheoretisch geerdet werden soll. Mit dem Begriff der Gouvernamentalität forderte Foucault dazu auf, die Verschränkung von Techniken der Führung mit solchen der Selbstführung als historisch situierte Formen der Regierung zu analysieren (Foucault, 1993). Jenseits einer Dichotomie von Autonomie und Heteronomie wird Selbstführung so zum integralen Teil einer indirekten „Regierung der Individuen“, die deren Freiheiten gerade nicht bloss unterwirft und diszipliniert, sondern allererst einsetzt und produktiv ‘führt’ (Foucault, 2004, p. 79). Wir gehen nun davon aus, dass das Dispositiv der Selbstständigkeit sich nicht linear in der Empirie niederschlägt. Vielmehr soll mit einem praxeologischen Verständnis empirisch erforscht werden, wie Macht- und Selbstverhältnisse aufeinander bezogen und ineinander verwoben sind (Reckwitz, 2003; Ricken, 2008, p. 9). Damit sollen mit dem Projekt auch die Ambivalenzen und Widersprüche, die durch die Ansprüche des selbstständigen Lernens in der Praxis provoziert werden, erforscht werden.

Argumentatives Vorgehen:

Ausgehend von konzeptionellen Überlegungen soll das im Herbst 2017 beginnende Forschungsprojekt präsentiert werden. In einem zweiten Teil soll darüber nachgedacht werden, wie sich im Hinblick auf die Fragestellung die Implikationen des gewählten Gouvernamentalitätsbegriffs von denjenigen des Governance-Begriffs der deutschsprachigen Educational Governance-Perspektive unterscheiden. Die Educational Governance-Perspektive baut ihr Begriffsinventar auf einer handlungstheoretischen Grundlage auf und analysiert einerseits Akteursintentionen, andererseits Institutionen (Hangartner, forthcoming; Kussau & Brüsemeister, 2007). Eine

praxeologische Analyse setzt Akteure und Institutionen nicht als ontologisch gegeben voraus, sondern untersucht, wie Institutionen und Akteure durch Praktiken erst hervorgebracht werden. Das Begriffspaar Führung und Selbstführung stellt dabei die Frage des Machtverhältnisses ins Zentrum, während der Fokus auf Handlungskoordination der Educational Governance im Bemühen, den früheren Steuerungsobjekten Agency zuzugestehen, das Machtverhältnis aus der Beziehung entfernt.

Literatur

- Bennewitz, H. (2014). "doing teacher" - Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 262-284). Münster/New York: Waxmann.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (Eds.). (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1993). About the Beginning of the Hermeneutics of the Self. *Political Theory*, 21(2), 198-227.
- Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität 1: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (pp. 29-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hangartner, J. (forthcoming). Doing governance - eine praxistheoretische Perspektive auf Governance im Bildungswesen. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Theorien und Theoriebildung in der Educational Governance (Arbeitstitel)*.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5).
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 281-301.
- Ricken, N. (2008). *Bildung als Dispositiv. Systematische Anmerkungen zum Einsatz der "studies of governmentality" in den Erziehungswissenschaften*. Retrieved from Bremen:
- Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 42(2), 149-161.

Regula Bürgi

Nationale“ Governance durch Internationalisierung. Die OECD und die Schweiz

„Dem Bund das Geld und die Kanonen, die Schulen aber den Kantonen“ (in: Arnet, 1997, S. 170), so schallte die Parole, die sich gegen ein eidgenössisches Schulsekretariat stellte, 1882 durch die Schweiz. Mit der Ablehnung dieses, gemeinhin als Schulvogtvorlage bezeichneten Vorstosses wurde der schweizerische Bildungsföderalismus zementiert und erhielt 1897 mit der Gründung der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine institutionell verankerte Wächterin (Osterwalder & Weber, 2004, S. 18). Um diesen Hintergrund wissend, erstaunt es umso mehr, dass diese Hüterin der kantonalen Vielfalt im Jahr 2002 in einem Schreiben zur internationalen Zusammenarbeit der Schweiz hinsichtlich internationaler Vergleichstest wie PISA Folgendes anmerkt: „Obwohl die Ergebnisse **rechtlich nicht zwingender** Art sind, ist in der Praxis die **Schweiz** durch die daraus abgeleiteten Ergebnisse **praktisch gebunden**“ (EDK, 2002, S. 4; Hervorhebungen RB). Diese Aussage drängt die Frage auf, ob das 20. Jahrhundert eine neue Art Schulvogt im Gewand von internationale Organisationen hervorgebracht hat.

In Regula Bürgis Beitrag steht die Frage im Zentrum, wie die OECD im Kontext des schweizerischen Bildungsföderalismus zu einer machtvollen Akteurin avancieren konnte. Es wird argumentiert, dass die OECD die entsprechenden Instrumente in der Produktion von Daten – insbesondere der so genannten Outputsteuerung – fand. Die dafür neu geschaffenen Strukturen mussten auf nationaler Ebene reproduziert oder zumindest die entsprechenden Ansprechpartner institutionalisiert werden. Im Zuge dieser Entwicklung konnte die EDK ihre Scharnierfunktion zwischen den Kantonen festigen, ihre Existenz vermehrt legitimieren und ihre seit dem Schulkonkordat von 1970 angestrebte Koordination der schweizerischen Bildungspolitik verstärkt durchsetzen.

Die Argumentation wird in vier Abschnitten entwickelt: Der erste Teil fokussiert, wie die OECD mittels Produktion von Daten, die in der Professionalisierung der Outputsteuerung kulminierte, zu einem machtvollen bildungspolitischen Akteur aufstrebte. Zweitens wird gezeigt, wie die zunehmende Emergenz von internationalen Organisationen in der Schweiz neue Handlungsräume und Funktionen eröffneten, in welchen sich die EDK, wenn auch

vorerst zurückhaltend, als Akteurin positionierte. Drittens wird anhand des aller ersten OECD-Examens der schweizerischen Bildungspolitik 1989 verdeutlicht, wie diese Zurückhaltung nach und nach verblasst und die EDK die internationalen Entwicklungen nutzt, eine „gesamt“-schweizerische Bildungsperspektive zu vergegenständlichen. Viertens wird zusammenfassend auf wichtige Mechanismen, Eigenschaften und Ähnlichkeiten zwischen den Akteursprotagonisten – deren Stärke insbesondere in der vermeintlichen Schwäche liegt – verwiesen.

Literatur

Arnet, Moritz (1997): EDK und Bund: permanente Kappeler Milchsuppe. In: Hans Badertscher (Hrsg.): Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897-1997. Entstehung Geschichte Wirkung. Bern u.a.: Haupt, S. 169-172.

EDK (2002): Internationale Zusammenarbeit der Kantone im Bereich der Bildung und der Kultur. Von der EDK erarbeitetes Strategiekonzept. [https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/rel_intern_conc_strat_d.pdf; 06.11.2017].

Osterwalder, F. & Weber, K. (2004): Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 26(1), 11-32.

Dr. Miriam Voigt

Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern

Zuordnung zur thematischen Organisation der Beiträge: A

**Titel: Neo-Institutionalismus und Mikropolitik – eine ganzheitliche Perspektive auf
Schulentwicklungsprozesse**

Zielsetzung und Fragestellung

Die Theorien des Neo-Institutionalismus und der Mikropolitik bieten in Kombination eine ganzheitliche Perspektive auf die Schulentwicklungsforschung. Während die Mikropolitik die Prozesse und Akteure innerhalb einer Organisation auf intra-organisationaler Ebene fokussiert, legt der Neo-Institutionalismus seinen Schwerpunkt auf die Prozesse zwischen den einzelnen Institutionen und der damit verbundenen bildungspolitischen Umwelt (inter-organisationaler Ebene).

Der Governance Ansatz impliziert diese beiden Theorien, da dieser seinem Verständnis nach die Interdependenzen der verschiedenen Akteure in einem komplexen Mehrebenensystem betrachtet (vgl. Rürup/Bormann 2013, 11) und „formelle als auch informelle Regelsysteme“ (Bosche/Lehmann 2014, 232) fokussiert und somit eine „Sicht auf komplexe, grenzüberschreitende Verflechtungen von Akteuren, Institutionen und Sachthemen“ (ebd.) erlaubt. Das Governance-Konzept kann also in diesem Zusammenhang als ein sinngebender Rahmen verstanden werden. Die Fragestellung lautet daher: Welchen expliziten Beitrag können diese beiden Theorien im Rahmen des Governance-Ansatzes zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten leisten?

Forschungs-/ Erkenntnisstand

Die wissenschaftliche Betrachtung von Schulentwicklungsprozessen gewinnt vor allem seit den 1970er Jahren zunehmend an Bedeutung. In diesem Forschungsfeld finden sich vielfältige Bezugstheorien wie Lerntheorien, Motivationstheorien oder Führungstheorien wieder. Vor allem die Organisationstheorien werden stetig zur Erklärung und Reflektion von Schulentwicklungsprozessen hinzugezogen. Werden die Organisationstheorien eingehend analysiert wird deutlich, dass meist betriebswirtschaftliche Theorien Eingang in die Schulentwicklungsforschung gefunden haben (Bürokratietheorie, Ressourcen-Dependenz-Theorie etc.). Pädagogische Prozesse, wie sie nun einmal in einer Schule stattfinden, finden in den Organisationstheorien dieser Art kaum Berücksichtigung. Hier stehen zweckrationale Prozesse wie effiziente Ressourcennutzung oder sachliche (monetäre) Faktoren im Vordergrund. Dieser Forschungs- bzw. Erkenntnisstand wird zum Anlass genommen zwei nicht zweckrationale Theorien wie den Neo-Institutionalismus und die Mikropolitik in Kombination auf Schulentwicklungsprozesse anzuwenden (Amann 2009, 571).

Theoretischer Rahmen

Der Neo-Institutionalismus unterscheidet sich von den rein ökonomistischen Theorien, indem er gesellschaftliche Aspekte sowie die institutionelle Umwelt mit in sein Erkenntnisinteresse einbezieht. Zweckrationale Vorgänge werden nicht völlig ausgeschlossen, aber es ist festzuhalten, dass darüber hinaus sowohl kognitive Dimensionen als auch eine „kulturelle Perspektive“ (Türk 2004, 924) bei der Beschreibung rationaler Ziele eine große Rolle spielen. Der Neo-Institutionalismus impliziert ein erklärendes sowie verstehendes Erkenntnisinteresse (vgl. ebd., 925). Er befasst sich mit den Effekten der formalen Strukturen und Regeln einer Organisation und den Erwartungen aus der Umwelt (vgl. Walgenbach/Meyer 2008, 12) sowie mit Traditionen, Idealen und Grundüberzeugungen, die ebenfalls eine essentielle Erklärungskraft für bestimmte Verhaltensweisen und Entwicklungen besitzen. In der Theorie des Neo-Institutionalismus haben insbesondere drei Kategorien eine besondere Gewichtung. Dies sind zum einen die Isomorphie und zum anderen die Entkopplung von

Formal- und Aktivitätsstrukturen sowie die Frage nach Legitimität, Stabilität und Effizienz (DiMaggio/Powell 1983, 64ff.)

Die Mikropolitik „fokussiert die unauffällige Feinstruktur des Handelns der verschiedenen Akteure bzw. scheinbar irrationale Vorgänge in Organisationen. Es geht ihr um eine nicht-instrumentelle Betrachtungsweise einer Innovation, in der die Ursachen für Blockaden bei Reformprozessen über Spiele und Strategien aufgeschlüsselt und legitime oder gar zweifelhafte Interessen der Akteure entdeckt werden können“ (Kuzmanovic 2003, 10). Im Hintergrund steht immer die Intention, den Einfluss oder die Macht so zu steigern, damit angestrebte Ziele verwirklicht werden können“ (Jägersberger 2010, 13). Bei der Mikropolitik finden vor allem die mikropolitischen Taktiken sowie die Motive der Teilnahme an einer Innovation als Kategorien Beachtung (vgl. Altrichter/Posch 1996, 94ff.)

Methodisches Vorgehen

Die oben beschriebenen theoretischen Zugänge sowie deren Kategorien wurden in Kategorienschemata transformiert und miteinander verknüpft. Aus diesen Schemata wurden wiederum Leitfragen entwickelt, die in empirischen Methoden im Rahmen einer Einzelfallstudie Anwendung finden.

Der Forschungsgegenstand der Arbeit bildet ein Schulentwicklungsprojekt an beruflichen Schulen in Hessen. An dem Projekt „Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten“ nahmen im Erhebungszeitraum (2008-2010) fünf berufliche Schulen, das Schulamt sowie die Universität als wissenschaftliche Begleitung und das Ministerium als mittelgebende Institution teil. Das Projekt wurde mithilfe einer Einzelfallstudie untersucht. Um eine differenzierte und vielschichtige Erkenntnis sowie eine ganzheitliche Sicht auf allen Ebenen zu erreichen, erfolgte die Fallstudie multimethodisch (Lamnek 2005, 299). Es wurden daher Dokumentenanalysen (Analyse vorliegender Protokolle) sowie teilnehmende Beobachtungen (an Projektsitzungen) und 25 problemzentrierte Interviews mit Lehrern, Projekt- und Schulleitern sowie Mitarbeitern des Schulamts durchgeführt. Diese Erhebungen unterlagen darüber hinaus einem zirkulären Ablauf. Das heißt, dass „die Phasen der empirischen und theoretischen Erkenntnissuche“ (Steinemann 2008, 94) sich einander abwechselten. Die Grundlage bildeten die theoretischen Ausführungen. Diese wurden durch die empirischen Erhebungen der Dokumentenanalyse, der teilnehmenden Beobachtung sowie durch die Interviews erweitert. Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der empirischen Erhebungen bieten sowohl auf der intra-organisationalen als auch auf der inter-organisationalen Ebene des Projekts richtungsweisende Erkenntnisse. Die beiden Theorien nehmen eine nicht zweckrationale Perspektive ein und lassen somit einen ganzheitlichen Blick auf die Schulentwicklungsforschung zu. Die Mikropolitik bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Akteure und deren Beziehungs- und Handlungsstrukturen zwischen den einzelnen Institutionen innerhalb des Projekts. Die externen Beziehungen sowie die gesellschaftliche und politische Einbettung der Schulen als auch des Projekts werden vornehmlich von der Theorie des Neo-Institutionalismus betrachtet. Somit werden die nicht zweckrationalen und komplexen Prozesse der Projektimplementierungen offengelegt und relevante Kriterien für Projektimplementierungen (Motive der Teilnahme, mikropolitische Prozesse, Rolle des Schulamts, Kontakte der Schulen untereinander) erläutert. Die Mikropolitik und der Neo-Institutionalismus bieten eine neue interessante Betrachtungsweise bzw. Forschungsansatz im Rahmen des Governance-Ansatzes.

Die Ergebnisse sind sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene gewinnbringend. Es können bspw. Schlussfolgerungen für die Praxis und die beteiligten Akteure formuliert werden. Diese lassen wiederum Handlungsempfehlungen für die teilnehmenden

Institutionen zu. Auf theoretischer Ebene können die Ergebnisse einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie leisten, indem es die beiden Theorien auf neue Art und Weise miteinander verknüpft und auf das Projekt anwendet sowie die nicht-zweckrationalen Prozesse und deren Bedeutung analytisch hervorhebt.

Zentrale Literatur

Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck.

Amman, M. (2009): Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive. München und Mering.

Bosche, A./Lehmann, L. (2014): Governance und die Suche nach Regelungsmechanismen. Methodologische Implikationen eines Forschungsansatzes. In: Maag-Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Wiesbaden, 229-249.

DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (1983): Das ‚stahlharte Gehäuse‘ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 57-85. Original: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociology. H. 48, 147-160.

Jägersberger, G. (2010): Der Einfluss von Mikropolitik auf Reorganisationen in der öffentlichen Verwaltung. Wien.

Kuzmanovic, R. (2003): Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4 (07.07.2016).

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel.

Rürup, M./Bormann, I. (2013): Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Wiesbaden, 11-45.

Steinemann, S. (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung: Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Paderborn.

Türk, K. (2004): Neoinstitutionalistische Ansätze. In: Schreyögg, G./Werder, A./Türk, K. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart, 923-931.

Walgenbach, P./Meyer, R. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart.

Beitragsvorschlag zum Kongress

Governance von Bildung. Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung

Name und institutionelle Einbettung

Mag.^a Doris Graß

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Heinemannstraße 12-14

53175 Bonn

Tel.: +49 228 3294 157

E-Mail: grass@die-bonn.de

Thematische Zuordnung des Beitrags zur **Schiene A**

Beitragstitel

Institutionelle Orientierungen im Feld schulischer Governance oder wie SchulleiterInnen Praktiken und Programme der Neuen Steuerung in ihrem Arbeitshandeln rechtfertigen und kritisieren

Thema und Erkenntnisstand

Mit den ersten Ergebnissen der international vergleichenden PISA-Untersuchungen im Jahr 2001 brach auch um das österreichische Schulwesen eine breite Diskussion aus, in deren Zentrum vor allem die Leistungsfähigkeit des Schulsystems als Ganzes und die großen Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Gruppen standen. Seitdem hat eine Reformdynamik den Sektor ergriffen, im Zuge dessen mit der Neuen Mittelschule, Ganztagesbetreuung, Bildungsstandards, Zentralabitur und der modularen LehrerInnenbildung eine Reihe von Veränderungen in die Wege geleitet worden sind. Trotz unterschiedlicher Kritik hat sich PISA als Bezugsrahmen in der Debatte um Bildung und der Entwicklung des Schulsystems etabliert hat. Zugleich kann eine Öffnung der Schulpolitik gegenüber transnationalen Organisationen wie der OECD und in der Folge eine Internationalisierung der Bildungspolitik beobachtet werden. Damit haben neue bildungspolitische Paradigmen in den österreichischen Diskurs Einzug gehalten. In ihrem Kern steht ein verändertes Governance-Regimes, welches sich durch das Zusammenspiel (zumindest) dreier Mechanismen auszeichnet: Dabei handelt es sich um Politiken der *Dezentralisierung* und (Teil-)Autonomisierung bei gleichzeitiger Betonung von *Ergebnissteuerung* und *Accountability*-Logik.

Der Wandel der Educational Governance schlägt sich auf verschiedenen Ebenen nieder. Für den Schulsektor sind etwa eine verstärkte Profilierung zwischen und innerhalb von Schulen, die Auflösung des Paritätsmusters innerhalb der LehrerInnenschaft (Individualisierung) bei paralleler Verstärkung der Teamorientierung, eine Managerialisierung der Schulen, die zunehmende Zielorientierung der (Aus-) Bildung und ihre Evidenzbasierung, schließlich die Erhöhung des Wettbewerbs zwischen den Einzelorganisationen, aber auch innerhalb von Schulen diskutiert worden. Neben diesen zunächst programmatischen Transformationen lassen sich Veränderungen auch auf der Ebene von Personen, etwa der Beschäftigten, vermuten. Anders ausgedrückt: Die Umbrüche des österreichischen Schulsystems äußern sich in einem Wandel der Bedingungen für Bildungsarbeit.

Zielsetzung und Fragestellung

Im Vortrag soll nun vor dem Hintergrund der Umbrüche der Educational Governance des österreichischen Schulwesens die Ebene der Handlungskoordination an Fragen der *Legitimierung und kritischen Handlungspraxis* zurückgebunden werden, und zwar mit Blick auf eine zentrale Akteursgruppe des Schulsystems – die SchulleiterInnen.

Es wird gefragt, welche *normativen Orientierungen* (welche Konventionen) dem Handeln schulischer EntscheidungsträgerInnen zugrunde liegen, wenn diese sich mit Instrumenten und Mechanismen der so genannten New Governance sowie mit deren Auswirkungen etwa hinsichtlich sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Integration konfrontiert sehen.

Relevant erscheint diese Frage *in theoretischer Absicht*, weil sie erlaubt, Handeln und Entscheiden im komplexen Mehrebenensystem nicht einseitig unter instrumentellen Gesichtspunkten zu betrachten, sondern durch eine normenorientierte Perspektive gerade auch die institutionelle Einbettung der AkteurInnen, der schulischen Organisation und letztlich auch gesellschaftspolitischer Transformationen in die Analyse einzubeziehen. *In empirischer Hinsicht* soll daran anknüpfend zunächst aufgezeigt werden, welche Orientierungen das Handeln im Feld anleiten, genauer noch, wie sich institutionelle Konventionen (exemplarisch) zu aktuellen Veränderungen verhalten und damit auch deren Bedeutung in der Handlungspraxis prägen.

Theoretischer Rahmen

Der Vortrag verknüpft die Makro- und Mesoebene der *Educational Governance-Perspektive*, wie sie etwa von Altrichter et al. (2007) oder Altrichter und Maag-Merki (2010) vorgestellt wurde, mit der Mikroebene des Handelns und Entscheidens. Unter Berücksichtigung der *pragmatischen Theorie der Konventionen* (vgl. Boltanski & Thévenot 2007), die mit wenigen Ausnahmen (siehe etwa Imdorf 2011) bislang noch kaum auf das Bildungswesen Anwendung gefunden hat, soll das normative Umfeld potentiell einflussreicher AkteurInnen untersucht und bedeutende Konventionen rekonstruiert werden. Das Konzept der Konventionen meint dabei kulturelle, normative oder kognitive „Spielregeln“, die das soziale Handeln strukturieren und den AkteurInnen im Sinne einer Art Grammatik als Grundlage dienen, die soziale Welt zu interpretieren und mit Sinn ausstatten.

Eine Analyse, die sich dieserart den institutionellen Konventionen widmet, richtet ihre Aufmerksamkeit, anders als das Gros der Governance-Forschung, nicht vorrangig auf die Untersuchung der Wirkungen konkreter Steuerungsinstrumente oder auf die Mechanismen der Handlungskoordination; vielmehr steht die Frage nach den Ursachen für Handlungen und somit nach kulturellen, normativen oder kognitiven Mustern und Strukturen im Vordergrund. Damit rückt auch die Anschlussfrage in den Blick, welches Handeln den AkteurInnen in einer bestimmten Situation angemessen erscheint. Dahinter steht die (epistemologische) Annahme, dass, wenn – vor allem in Momenten des Umbruchs – AkteurInnen beginnen die herrschenden Regeln nach denen sie arbeiten, leben, handeln infrage zu stellen, sie das auf Grundlage der Beurteilung machen, ob der aktuelle Status quo für sie moralisch ungerecht oder unangemessen ist. Das institutionelle Umfeld wird hier als reflexiv einsetzbar begriffen; den AkteurInnen also reflektive Handlungskompetenz und -spielraum zugestanden.

Damit verbunden ist eine verstärkte Subjektorientierung von Theorie und Forschung, die gerade nicht nur an der Klassifikation unterschiedlicher Handlungsorientierungen oder Konventionen interessiert ist, sondern – mit Giddens' gewissermaßen – am *praktischen Bewusstsein der Subjekte*, d.h. an der Untersuchung der Bedeutungen unterschiedlicher Ordnungen für das reale Handeln und die konkreten Handlungsbedingungen der AkteurInnen.

Methodisches / argumentatives Vorgehen

Der Beitrag argumentiert zunächst theoretisch, dass das verstärkte Zusammendenken von Governance-Perspektive mit der institutionalistischen Theorieströmungen des Französischen Pragmatismus eine Option darstellt zu analysieren, wie etwa die Etablierung neuer Instrumente der Steuerung, Kontrolle und Ermittlung von Leistung im Bildungswesen veränderte Erwartungen und Anforderungen an Organisationen und AkteurInnen sowie auch andere Koordinationsmechanismen forciert, und wie dabei traditionell vorherrschende Maßstäbe für die Beurteilung der Wertigkeit von Subjekten und Objekten auf die Probe gestellt, d.h. der Kritik ausgesetzt werden.

Im Anschluss daran werden empirisch rekonstruierte Konventionen vorgestellt und exemplarisch im Zusammenhang mit veränderten Governance-Strukturen diskutiert. Die Rekonstruktionen basieren auf einer qualitativen Studie, in der etwa 15 episodische Interviews mit LeiterInnen und auch LehrerInnen an fünf Neuen Mittelschulen in Österreich geführt und feinstrukturell ausgewertet wurden.

Zentrale Literatur

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hg.) (2010): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*, Hamburg: Hamburger Edition.

Graß, D. (2015). Legitimation neuer Steuerung: Eine neo-institutionalistische Erweiterung der Governance-Perspektive auf Schule und Bildungsarbeit, 65-93, In: Amos, K. et al. *Governance und Bildung. Wandel der Steuerungsprozesse im Vergleich*, Wiesbaden: Springer VS.

Imdorf, C. (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren, 225-245, In: Amos, K. et al. *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**The Governance of Short-track Dual Training in Denmark, Germany, and Switzerland:
Between Economic Cooperation and Social Policy**

Contribution to Topic B: “Governance in Dual Vocational Training”

Gina Di Maio⁺, Lukas Graf^{*}, and Anna Wilson[°]

Leading House “Governance in Vocational and Professional Education and Training”

⁺University of St. Gallen, ^{*}Hertie School of Governance [°]University of Lausanne

Comparative-historical analysis that systematically combines an inclusiveness with a governance perspective in dual vocational training systems is still rare (but see, e.g., Martin and Knudsen, 2010; Imdorf and Leeman, 2012; Martin and Swank, 2012; Thelen 2014; Busemeyer 2015; Powell et al. 2012). This means that we still know relatively little about how actors shape institutions that may serve inclusiveness in decentralized systems of collective skill formation. Therefore, we situate our paper at the nexus between collective governance and inclusiveness research. In this context, we understand *collective governance* as the close cooperation between public and private actors and *inclusiveness* in terms of the policy tools, rules, and interventions that aim at providing access to the system to individuals who find it difficult to obtain an apprenticeship position if left on their own.

Against this backdrop, we conduct a historical-institutionalist comparison of Denmark, Germany, and Switzerland and the reforms (1990s) and further evolution (2000s to mid-2010s) of short-track dual training programs, which are often described as inclusiveness-enhancing. Unlike the traditional three- to four-year dual training programs, these theory-reduced tracks only take two years to complete in most cases. Further, they are often targeted at more practically oriented students. They ideally increase educational opportunities for students with lower-level school grades or other disadvantages that lower their chances of gaining access to a “regular” apprenticeship program. Short-track dual programs belong to the regular VET systems as they lead to recognized vocational certificates (in contrast to transition measures) and, in most cases, allow graduates to enter the three- to four-year programs.

Denmark, Germany, and Switzerland represent key cases of such short-track educational provision within the group of collective skill formation systems. At the same time, the three countries exhibit significant variation in the governance and institutionalization of these programs. Here, we understand institutionalization as an outcome in terms of how short-track dual training is carried and stabilized by regulative, normative, cultural-cognitive institutional dimensions (see Scott, 2008[1995]), which also conditions the inclusiveness character of these programs. This institutionalized outcome, in turn, results from the “political efforts of actors to accomplish their ends” and “the relative power of the actors that support, oppose, or otherwise strive to influence it” (DiMaggio, 1988: 13). The observed variation in the institutionalization of short-track programs in the three decentralized systems concerns, in particular, the competences and activities at the key subnational governance levels (i.e., sectoral, occupational, or

regional). Furthermore, the reform processes that have led to the current institutionalization of short-track programs differ, and are linked to either gradual or more radical policy change. This leads us to our central research question: *Why do these three relatively similar dual training countries display different types of governance and forms of institutionalization of short-track dual training programs?* In this context, we seek to provide new insights on the positioning, influence, and degrees of support of the different key VET actors in relation to such short-track programs.

Traditionally, the governance of “regular-length” dual VET programs has been well-researched and compared, notably within the Varieties of Capitalism (VoC) tradition with its focus on employers and economic cooperation. However, we argue that short-track programs are located at the nexus of (a) economic cooperation and (b) social policy – requiring actors to balance economic and social goals. Therefore, on the one hand, we relate to the VoC-related literature on the political economy of collective skill formation to capture economic cooperation and the collective nature of skill formation. On the other hand, we refer to the Worlds of Welfare Capitalism (WWC) and the closely related Worlds of Human Capital Formation (WHCF) approach to capture the social policy aspect in the governance of the short-term dual tracks. More generally, we expect that these two theoretical perspectives can help us understand how stakeholders in short-track programs position themselves between the two institutional logics of economic cooperation and social policy.

From a broader WWC and WHCF perspective, the three countries can be argued to represent different types of welfare states (Denmark: social-democratic; Germany: conservative; Switzerland: conservative-liberal). We argue that this affects the governance and institutionalization of “inclusiveness-promoting” short-track programs. From this perspective, the key rationale for looking at Denmark, Germany, and Switzerland is that of typical cases, representing different ideal types, which in turn engender different expectations concerning the role of actors and institutions. Second, from the VoC perspective, the three countries represent key cases of collectively governed skill formation systems predicated on decentralized cooperation between various private and public actors. However, the related literature on varieties of collective skill formation has uncovered significant cross-national differences in the institutional configuration of these systems (Busemeyer and Trampusch, 2012; Thelen, 2014), which we will take into account. Furthermore, we expect that differences in decentralized governance at the subnational level (regional, sectoral, and occupational) affect how economic cooperation plays out (Emmenegger et al., 2016). Thus, we will draw on both the VoC and the WWC frameworks to structure the comparative-historical analysis of the development of short-track programs.

In the 1990s, the VET systems in Denmark, Germany, and Switzerland experienced major problems when a lack of training places and high dropout rates on the apprenticeship market weakened the VET systems. This motivated reforms of VET in these countries. Within these reforms, the topic of short-term programs (existent in some form in all three countries already prior to the 1990s) and their role as a less demanding (for both students and employers) vocational training option was discussed intensively. We map the actors involved, their positions, and the social and economic contexts in which these programs were reformed. More specifically, we focus on three central historical phases: (I) historical origins (genesis); (II) crisis and reform in the 1990s; and (III) further evolution (2000s to mid-2010s). Short-track dual training

has a long history in all three countries. However, given the general crisis on the respective apprenticeship markets in the 1990s, Phase II presented an important window of opportunity for institutional change in all three countries.

To analyze these historical phases, we use process tracing or the analysis of sequences of events to explore the relevant linking mechanisms and intervening processes in specific cases (Mahoney, 2004: 88–89). The goal is to offer a narrative account of crucial sequential events (or processes) that facilitate an understanding of a particular outcome. Each significant historical step contributing to the outcome will be explained with reference to theory (George and Bennett, 2005: 30), in this case the theories varieties of collective skill formation and worlds of welfare capitalism. In terms of data, we analyze official documents and the available secondary literature. Furthermore, we conduct several dozen semi-structured interviews with experts in each country.

We are currently in the middle of the data collection including the field research, so we do not yet have results to present at this moment. However, in November in Basel we will be able to present a first draft version of the full paper including our findings.

Literature (selected)

- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (Eds.). (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Busemeyer, M. (2015). *Skills and Inequality: Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. In L. G. Zucker (Ed.), *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment* (pp. 3-22). Cambridge, MA: Ballinger.
- Emmenegger, P., Graf, L. & Trampusch, C. (2016). “The Governance of Decentralized Cooperation in Collective Training Systems at the Regional and Sectoral Levels: A Conceptual Framework. 23rd International CES Conference.” Philadelphia, PA, April 14-16, 2016.
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Imdorf, C. & Leeman, R. (2012). “New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices?” *Journal of vocational education and training*, 64(1): 57-74.
- Mahoney, J. (2004). Comparative-Historical Methodology. *Annual Review of Sociology*, 30, 81-101.
- Martin, C.J. & Knudsen, J.S. (2010). ” Scenes from a mall: Retail training and the social exclusion of low-skilled workers.” *Regulation & Governance*, 4, 345–364
- Martin, C. J. & Swank, D. (2012) *The Political Construction of Business Interests: Coordination, Growth, and Equality*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Powell, J. J. W., Graf, L., Bernhard, N., Coutrot, L., & Kieffer, A. (2012). The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany. *European Journal of Education*, 47(3), 405-423.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Thelen, K. (2014). *Varieties of Liberalization and the New Politics of Social Solidarity*. New York: Cambridge University Press.

Marcelo Marques, marcelo.marques@uni.lu

Justin J.W. Powell, justin.powell@uni.lu

Mike Zapp, mike.zapp@uni.lu

Institute of Education & Society, University of Luxembourg
11, Porte des Sciences (Maison des Sciences Humaines)
L-4366 Esch-sur-Alzette, Luxembourg

Contribution to C: “Governance der Hochschule”

Title: *The New Governance of Educational Research: Comparing Research Funding and Evaluation Systems in Germany, Norway, and the United Kingdom*

Theme: Higher Education, Research Funding and Evaluation, and the Reshaping of Educational Research across Europe

Goal and Research Questions: Over the past several decades, the relationship between the forms of public governance of education and knowledge production has been transformed in many countries. This is due to the development and strengthening of research evaluation systems and specifically new modes of governance via funding mechanisms, such as performance-based funding distribution, thematic programs, and project funding that replace more traditional mechanisms like block grants, formula funding, and ad-hoc project funding. This contribution presents a synthesis of the forthcoming co-authored book *European Educational Research Reconstructed: Institutional Change in the United Kingdom, Germany, Norway and the European Union* (Oxford: Symposium Books). It includes a cross-national comparison of Germany, Norway, and the UK, embedded within Europe. Evaluation and performance-based research funding systems have assumed a major role in allocating public funding to research organizations and individual researchers and these are diffusing widely and highly diversified. Thus, we ask: How has the development of significant new research funding mechanisms and evaluation systems (re)shaped educational research?

Research Overview:

The sociology of science and public policy studies chart the rise of these mechanisms and their impact on the restructuring of the relationship between the state and science and (un)intended consequences for organizations and researchers (see Hicks, 2012; Whitley & Gläser, 2007; Geuna, 2001; Lepori et al., 2007). While policymakers tout the promises of the “knowledge-based economy,” the massification of tertiary education, the tensions between private and public funding, and the putative need for reduction of public expenditures simultaneously with calls for enhanced “quality” are often considered the drivers for gradual, but continuous change in higher education and science systems. Funding mechanisms govern research by valorizing certain research priorities over others (see Edquist, 2003; Ozga, 2006, Meyer and Benavot, 2013). Elaborated systems affect the form(s) research takes, the types of research collaborations pursued, and the resulting publication formats, to name just a few of the myriad consequences.

In the United Kingdom, the Research Excellence Framework, has seen seven exercises since 1986 using peer-review process as the main evaluation tool (Oancea, 2014). The Norwegian model (Aagaard, Bloch & Schneider, 2015), started in 2004, relies primarily on bibliometric indicators. In Germany, the federal government has pursued goals of performance-based funding since 2004 by establishing so-called “centers of excellence” based on the assessment of applications (Kehm and Pasternack, 2010). In all three countries, educational research experienced the rise of “programification” or the establishment of large thematic programs. In the UK, the *Teaching and Learning Research Program – TLRP*; in Norway the *Programme for Educational Research – UTDANNING2020*; and in Germany the *Framework Program for the Promotion of Empirical Education Research* exemplify the “new governance” of educational research led by Ministry decision-makers. Further, educational research in the United Kingdom has been characterized as multidisciplinary

and pragmatic, while Germany reflects a humanities-based tradition grounded in philosophy (Biesta, 2015) challenged by a recent “empirical turn” (Aljets, 2015). Similar characterizations have been proposed for the Norwegian ER tradition (Gudmundsdottir, 1994), with recent work showing some convergence in the contents of educational research for the UK and Germany (Ertl et al., 2013). The causes of such convergence, however, remain unclear.

Theoretical Framework: Much of the literature, both single case studies and cross-national comparisons, tends to focus either on one country’s research funding mechanism or to look at a particular aspect of that instrument (often discursively or regulatively) without a broader sociological, comparative institutional approach of how and why public funding mechanisms in educational research have evolved as they have – as well as impact on the contents of research. Our work advances such a broader, comparative perspective of both structures and contents across contrasting cases. Through an analysis of major policy documents dealing with funding mechanisms and forty semi-structured interviews with researchers and policymakers in the field of educational research in Germany, Norway, and the United Kingdom, we analyze the contemporary challenges of and changes in educational research in three countries embedded very differently in Europe. Our study applies a neo-institutional framework as we map the regulative, normative, and cultural-cognitive dimensions (Scott, 2013) and mechanisms (DiMaggio & Powell, 1983) that have numerous (un)intended consequences for the structuration and contents of educational research at the institutional, organizational field, organizational, and individual levels.

Methods & Data: Sampling was determined the shape and size of the research system and contrasting educational research traditions and models. Regarding the scale of the field, the United Kingdom and Germany are two of the largest research systems worldwide, with well-developed educational research communities, while Norway is a small Nordic country that has recently invested massively in expanding its (educational) research infrastructure. Nevertheless, the three countries experienced significant changes in the research funding mechanisms and for educational research a substantial new channel of thematically-bound funding was established in the same period. We selected a corpus of policy documents (n=37) related to performance-based research funding systems (mostly in the UK and in Norway) and to three thematic programs in educational research in each country. The period of analysis depends upon the implementation and development of such funding mechanisms in each country. For the UK, it ranges from 1986 to 2014, covering the seven research exercises and the TLRP (2000-2011). For Germany, we focus our attention for the period after the so-called ‘PISA-shock’ (2000) that led to the creation of an empirical educational research field (Zapp & Powell, 2016) and specific funding instruments such as the BMBF Framework Program (2008-2012). For Norway, our analysis begins in 2003, since the creation of the Programme for Knowledge, Education and Learning followed by UTDANNING2020 (since 2009). In 2004, the Norwegian Publication Indicator was launched. Informed by relevant research literature and the selected policy documents, we conducted semi-structured interviews with researchers and research policy-makers in each country. We emphasize the regulative, normative, and cultural-cognitive dimensions of the funding mechanisms and explore the causes and consequences of their development for organizations and individuals within higher education systems. Both policy documents and interviews were subjected to qualitative content analysis (MAXQDA) and documents were coded by at least two members of the research team, with intercoder agreement nearly 95%.

Conclusions / Findings: Whereas previous research funding mechanisms used formula funding or project-based funding calls that were relatively open to all kinds of projects, the new forms of public research funding – performance-based research funding and thematic programs – often define in advance certain priorities in terms of themes, approaches, or objects of research, affecting the shape and form of educational research (Zapp, Marques & Powell, forthcoming). This impact of policy is seen both in the organization(s) of scientific activities and the contents of educational research. In terms of scientific activities, actors in the field report (un)intended consequences that claim or limit a specific form of professionalization of the research activity – publication formats (UK and Norway), targeting (inter)national audiences (Germany and Norway), and, usually “empirical” meaning quantitative data sets and analytical tools (the UK, Germany, and Norway) in order to

establish research capacity and guarantee “quality”. At the level of epistemological enquiry, actors provide accounts of a new mandate for educational research encapsulated in the notion of “relevance” or “impact” of research in economic and social spheres.

Despite different degrees of institutionalization of the various funding mechanisms (regulative) in each country of study, a strong emphasis on ideas of “quality” and “relevance” (cultural-cognitive) are underlined in the contemporary educational research landscape in all three countries. Evaluation systems and funding mechanisms reshape the disciplines involved, the professional practices and standards relating to research (normative), and the research themes themselves (cultural-cognitive). The convergence of results, notwithstanding the variety and scope of such funding mechanisms, must be explained by the importance of the cultural-cognitive dimension framed within broader diffusion and legitimization of ideas for educational research. Our comparative research indicates that these mechanisms are not just a matter of national attempts to encourage research activities, but rather these programs – reflecting new modes of governance evident across Europe – indeed transform educational research.

References:

- Aagaard, K., Bloch, C., & Schneider, J.W. (2015). Impacts of performance-based research funding systems: The case of the Norwegian Publication Indicator. *Research Evaluation* 24(2): 106-117.
- Aljets, E. (2015) *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead. *EERJ* 14(1): 11-22.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48(2): 147-160.
- Edquist, O. (2003). Layered Science and Science Policies. *Minerva* 41: 207-221.
- Ertl, H., Zierer, K., Phillips, D., & Tippelt, R. (2013) Analysis of academic journals in education: A comparison of publication patterns in England and Germany. *Research in Comparative and International Education* 8(1): 1-16.
- Geuna, M. (2001). The Changing Rationale for European University Research Funding: Are there Negative Unintended Consequences? *Journal of Economic Issues* 35(3): 607-632.
- Gudmundsdottir, S. (1994). Forsking på utdanning og læring. In J. Lauglo (Ed.) *Norsk forskning om utdanning – perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hicks, D. (2012) Performance-based university research funding systems. *Research Policy* 41(2): 251-261.
- Kehm, B. M., & Pasternack, P. (2010). The German “Excellence Initiative” and its role in restructuring the national higher education landscape. In D. Palfreyman & T. Tapper (Eds.) *Structuring Mass Higher Education* (pp. 113-127). London: Routledge.
- Lepori, B., et al. (2007). Comparing the evolution of national research policies: What patterns of change? *Science and Public Policy* 34(6): 372-388.
- Meyer, H.-D. & Benavot, A. (eds.) (2013). *PISA, Power, and Policy*. Oxford: Symposium Books.
- Oancea A. (2014). Research assessment as governance technology in the United Kingdom. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(6): 83-110.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: Research Steering and Research Quality. *EERJ* 7(3): 261-272.
- Scott, W.R. (2001). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whitley, R. and Gläser, J. (2007). *The Changing Governance of the Sciences*. Dordrecht, NL: Springer.
- Zapp, M., & Powell, J.J.W. (2016). How to Construct an Organizational Field: Empirical Educational Research in Germany, 1995–2015. *EERJ* 15(5): 537–557.
- Zapp, M., Marques & Powell, J.J.W. (2017). Two Worlds of Educational Research?, Comparing the Levels, Objects, Disciplines, Methodologies, and Themes in Educational Research in the UK and Germany, 2005–2015. *Research in Comparative and International Education* 12(4): forthcoming.

Governance von Bildung
Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule Berufsbildung und Erwachsenenbildung

**Zur Legitimation von Educational Governance am Beispiel von
Lehrplanreformen**

Ergebnisse aus dem International vergleichenden Forschungsprojekt Organizing Curriculum Change

Vortagsangebot (Exposé)

Frank Ohlhaber, PHFHNW Professur Bildungssoziologie und Universität Frankfurt
Rudolf Künzli, Universität Zürich und PHFHNW

Thema: Educational Governance im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft

Zuordnung zur thematischen Organisation des Beitrages: A und E

Seit Mitte der neunziger Jahre wurden über Jahrzehnte hoch legitimierte Organisationsformen von Bildungssystemen in vielen Nationen Europas ersetzt. Ein struktureller Wandel der „Educational Governance“ unter vermehrter Beteiligung von Personen mit wissenschaftlicher Expertise und Strategien des New Public Management prägten und prägen seither diese Prozesse. Sie fanden und finden - von Ausnahmen abgesehen - schnell Akzeptanz und Anerkennung ohne breite öffentliche Diskussionen, auch lösten sie keine grösseren bildungs- oder gar gesellschaftspolitischen Konflikte aus. Das verwundert vor allem im Rückblick auf die vorausgehenden Bildungsreformen seit den 60er Jahren. In der Phase der grossen Bildungsexpansion (1960-1980) und der darauf folgenden Phase einer zunehmenden Rationalisierung und Verwissenschaftlichung einerseits und Internationalisierung der Bildungspolitik und -praxis andererseits (1970-1990) waren die grossen Umstrukturierungen von Schulsystemen und ihrer Steuerung in zahlreichen Ländern - insbesondere in Deutschland und den USA - von heftigen politischen Auseinandersetzungen begleitet. Das Geschehen in den 60er und 70er Jahren verwundert soziologisch gesehen im Rückblick zunächst wenig, da ein für die Reproduktion von Gesellschaften zentraler Bereich, die Übermittlung von Wissen und Normen an die nachfolgende Generation und deren Organisation betroffen war und die Reformen damals zugleich eine Enttraditionalisierung und einen Eingriff in kulturelle Sinnsysteme (z.B. der Sexualität, der Evolution, der Chancengleichheit etc.) bedeuteten. Bildungssysteme und kulturelle Sinnsysteme, die sich bislang durch ein hohes Maß der Selbstlegitimation ausgezeichnet hatten, wurden in Frage gestellt. Es ging um Begründung und Legitimation von reformerischen Eingriffen in das Schulwesen in ihrer ganzen Breite: um Inhalte und Organisationsformen der Schule (Künzli 1975, S.9).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die allgemeine Frage, warum solche Konflikte bei den aktuellen Reformen im neuen Geist der „Educational Governance und des New Public Management“, die ebenfalls Inhalte und Organisationsformen der Schule in ihrer ganzen Breite betreffen, nicht oder im Vergleich kaum (Schweiz) entstanden?

Zur Klärung dieser Frage untersuchen wir die Legitimationsleistungen von Educational Governance selbst. Anhand von Daten aus dem OCC-Projekt wird gezeigt, dass es keine einheitlich politisch-kulturelle Grundlage wie „Wissenschaftsgläubigkeit“ ist, auf welche die New Educational Governance ihre Legitimationskraft setzen kann. Es ist vielmehr das Zusammenspiel mehrerer sozialer und politischer Rahmenbedingungen, zu denen wir auch kulturelle Resonanzphänomene (Rosa 2016) in Rechnung stellen, welche dafür wirksam sind, auch wenn wissenschaftliche Rationalität bzw. wissenschaftliche Expertise als Begründung für Reformen international als ein wichtiger Faktor für die Legitimation von Educational Governance erscheint. Diese Rolle der Wissenschaft wird abschließend diskutiert und Fragen für weitere Forschung formuliert.

Die These von politisch-kulturellen Differenzen in der Legitimation von Educational Governance bezieht sich auf entsprechend relevante Daten aus dem OCC Projekt. Es handelt sich um eine Untersuchung von staatlich-regulierten Curriculum Entwicklungsprozessen, verstanden als ein Werkzeug von Educational Governance, in fünf Nationen (Deutschland, Finnland, Norwegen, Schweiz, USA (Illinois)). Die Datenerhebungen fanden zwischen 1995 und 2006 statt, die Daten sind also schon „älter“. Trotzdem halten wir sie auch aktuell für bedeutsam, da sie in der Einführungsphase von Educational Governance erhoben wurden und man es bei dieser Reform mit **epochalen** Veränderungen in Bildungssystemen bezogen auf Inhalte und Organisation zu tun zu haben scheint – also eine epochale Verortung der Daten möglich ist.

Im Einzelnen sollen im Vortrag folgende Thesen entfaltet werden:

- 1) Folgt man nicht Sachzwangthesen, wie z.B. Schelsky sie 1961 aufstellte: `der technische Staat bedarf keiner Legitimation, weil er funktional ist` oder klammert die Autonomie der Personen und damit die Legitimationsfrage weitestgehend aus, wie John K. Galbraight (1968) mit der Theorie der Herrschaft der „Technostruktur“, Alain Touraines (1969) und Daniel Bells (1973) Theorien von der Postindustriellen oder Nachindustriellen Gesellschaft, erscheint Educational Governance als ein Legitimationsverfahren qua Beteiligung betroffener Akteure und qua Berücksichtigung von deren Rekontextualisierungsaktivitäten

im Mehrebenensystem (vgl. Brüsemeister 2008, S. 191ff.; Habermas 1975, S. 102f., Weiler 1990, S.22f.).

Als Legitimationsverfahren ist Educational Governance allerdings nicht per se legitim, sondern bedarf selbst der Legitimation, um eine reale Chance der Zuschreibung von Legitimität für im Prozess entstehende Entscheidungen und Begründungen zu generieren. Verfahrenslegitimation funktioniert auf der Basis der Anerkennung ihrer Grundlagen: formale Rechtmässigkeit, Vertrauen in bzw. Akzeptanz der Herrschaft/Administration und Sachangemessenheit der Ergebnisse.

Beide Thesen ergeben sich vor dem Hintergrund eines interaktionistisch-strukturanalytischen Wirklichkeitsbegriffs, wie er im dem drei Ebenen Governance Modell (Aaraueer Lehrplannormal) umgesetzt ist, das im OCC Projekt verwendet wurde.

Der Wirklichkeitsbegriff und in Folge das Modell können sowohl im Rückgang auf den Symbolischen Interaktionismus und den Neo-Institutionalismus wie mit Rückgang auf Max Webers Herrschaftssoziologie begründet werden.

3. Vor dem Hintergrund eines solchen interaktionistisch-strukturanalytischen Wirklichkeitsverständnisses ist ein Governance-Verständnis kritisierbar, welches eine Entscheidungshierarchie schon in der Modellbildung von vornherein impliziert (Altrichter 2010. Altrichter; Maag-Merki 2016.), da sie die Zukunftsoffenheit regelgeleiteter interaktiver Prozesse nicht berücksichtigt. Die zu differenzierenden Ebenen im Mehrebenenmodell werden hier im Grunde durch die Entscheidungshierarchie in der zentralstaatlichen Administration bestimmt und nicht interaktionistisch. Es wird die Möglichkeit der sozialen Konstruktion eines eigenlogischen Entscheidungs- und Begründungsprozesses von vornherein ausgeschlossen, der doch den Kern von „Governance“ ausmachen soll (vgl. Brüsemeister 2008, S. 192).

4. Im Diskurs zur Legitimation von Bildungsreformen werden in den im internationalen Diskurs vielzitierten Beiträgen der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (z.B. Jürgen Habermas 1968, 1973, 1974 und Claus Offe 1972, 1976) und des Neo-Institutionalismus (z.B. J.W. Meyer, Gili, S. Drori u.a. 2003) Annahmen von je einheitlichen kulturellen Grundlagen bzgl. der Legitimation von Bildungsreformen und damit von Educational Governance im wissenschaftlichen Sinn aufgestellt. In den Erklärungsmodellen erscheint „Wissenschaft“ und „wissenschaftliche Rationalität“ als eine zentrale Grundlage von Legitimation auch von State-Based Educational Governance.

Im Falle von Habermas und Offes Theorien ist die Lesart plausibel zu machen, dass neben einem wohlfahrtsstaatlich orientierten „kleinfamilialen Gruppenegoismus bzw. staatsbürgerlichen Privatismus“ (z.B. Habermas 1973, S. 55) ein potentiell fragiles „technokratische Bewusstsein“ (Habermas 1968) im Hinblick auf die Rationalität von Wissenschaft und Technik angenommen wird. „Die verdinglichten Modelle der Wissenschaften wandern in die soziokulturelle Lebenswelt ein und gewinnen über das Selbstverständnis objektive Gewalt“. (Habermas 1968, S. 91)

Im Kontext des Neo-Institutionalismus ist die These von der Wissenschaft als globaler Institution entwickelt worden. Wissenschaft spiele in der modernen Gesellschaft eine Rolle, die analog zu der der Religion sei (Drori; Meyer et al. 2003, S. 2) - wobei Politik und Organisationen sich diesem gesellschaftlichen Verständnis anpassten und es eigenlogisch nutzen, was wiederum Veränderungen auf der sozio-kulturellen Ebene mit sich bringt usf.

5) Daten aus dem OCC-Projekt lassen demgegenüber die These zu, dass es nicht eine einheitlich politisch-kulturelle Grundlage ist, auf die die Legitimation von Educational Governance setzt, sondern national differente. Moritz Rosenmund nimmt angesichts der Daten „mehrere, vermutlich eine Vielfalt lokaler, überlokaler regionaler administrativer, berufsgruppenspezifischer, ja womöglich auch schicht- und genderspezifischen Kulturen (Rosenmund 2013, S. 21) an. Gleichzeitig scheinen die Daten aber auch zu zeigen, dass „Wissenschaft“ bzw. „wissenschaftliche Expertise“ als ein wichtiger Faktor für die Legitimation von Bildungsreformen erscheint.

Diese These wird im Vortrag anhand von quantitativen Daten aus fünf Nationen plausibilisiert. Im OCC Projekt wurde an Curriculum-Experten die Frage gestellt, welche Gruppen Einfluss auf die Lehrplanarbeit haben sollen. Wer die Frage beantwortet, „ob ein bestimmter Stakeholder mehr oder weniger Mitspracherecht haben sollte, beantwortet zumindest für sich selber auch die Frage, worauf sich ein grösseres oder kleineres Mitspracherecht gründen [bzw. legitimieren F.O.] kann. Das heißt umgekehrt, dass die Stakeholder mit ihrem Profil für Prinzipien [wie z.B. wissenschaftliche Rationalität F.O.] stehen, die ihnen grössere oder eben kleinere Berechtigung verleihen mitzureden, also legitimationsbedeutsam sind. Das Gewicht, das einem Stakeholder zugesprochen wird, lässt sich in diesem Sinne als Indikator für die subjektive Bedeutung des entsprechenden Prinzips auffassen.“ (Rosenmund 2013, S. 19).

Im Prinzip muss ein konsequent interaktionisches Verständnis die Option einschliessen, dass die Intentionen eines Prozesses im Prozess der Rekontextualisierung sich in ihr Gegenteil verschieben. Dieses Prinzip kann als zentrale legitimationsstiftende Kraft von Verfahrenslegitimation verstanden werden. J. Habermas sieht den demokratischen Prozess als „Ausfallbürgschaft für die soziale Integration einer immer weiter ausdifferenzierten Gesellschaft“. (Habermas 1996, S. 158) Ausfallbürgschaft ist er insofern, als er die Korrosion traditionaler inhaltlicher Begründungsansprüche in multikulturellen und globalisierten Gesellschaften zu kompensieren vermag.

6) **Schluss:**

In der Schlussdiskussion soll im Vortrag die Rolle der Wissenschaft als Quelle von Legitimation von Educational Governance unter Bedingungen neo-liberalem Staatshandelns – welches seinerseits wieder, wie gegenwärtig offenkundig, nur mit wohlfahrtsstaatlichen Mitteln zu stabilisieren ist, bei entsprechend steigendem Legitimationsbedarf – theoretisch in Frage gestellt werden. Educational Governance antwortet auf den steigenden Legitimationsbedarf und erzeugt ihrerseits - zumindest theoretisch - neue Legitimationsprobleme. Denn erkenntnistheoretisch gesehen, ist Wissenschaft als solche immer rekonstruktiv während auch pädagogisches praktisches Handeln immer in eine prinzipiell offene Zukunft hinein geschieht. Educational Governance beansprucht als Verfahren Lehrerhandeln wissenschaftlich-rational zu legitimieren, ohne das Lehrerhandeln aufgrund seiner Kontingenz (seines „Technologiedefizits“ - Lehrer-Schüler-Beziehungen sind keine kausal-Beziehungen) vorgängig legitimiert werden kann. Das pädagogische Arbeitsbündnis beruht auf praktischer Vernunft - nicht allein auf wissenschaftlicher Rationalität - und kontrafaktisch (i.S. von: trifft nicht immer zu) muss im Arbeitsbündnis Vernünftigkeit und Wahrhaftigkeit vorgängig unterstellt werden. Dies ist gleichsam vorrational und konstitutiv für Sozialität überhaupt (vgl. Habermas 1971, S.101ff). Damit eröffnet sich erstens eine professionstheoretische Lesart der OCC Daten, da Lehrpersonen – die allerdings auch Träger wissenschaftlicher Expertise sind – ebenfalls hohe legitimatorische Bedeutung zugeschrieben wird.

Zweitens eröffnet sich die Frage nach der Funktion von einer Educational Governance, die als Polit-Strategie und Wissenschaft gleichzeitig auftritt, im Neo-Liberalen Staatshandelns. Dieses sieht sich nun nicht mehr (allein) dem wohlfahrtsstaatlich-orientierten, technokratischen Bewusstsein (Habermas 1968, 1975) gegenüber, sondern (auch) den Modernisierungsverlierern und dem Individualismus des Arbeitskraftunternehmers, von dem Foucault glaubte, er sei nicht mehr entfremdet, weil alles „zur Investition in sein eigenes Humankapital, Familie, Freiheit, Bildung, Umgebung“ wird. Ist Educational Governance hier eine neue Ideologie im Sinne einer Allianz von Politik und Wissenschaft?

Was ergibt sich für die weitere Forschung:

1. Es stellt sich die Frage wie sich Educational Governance heute - nach der nahezu flächendeckenden Durchsetzung - legitimiert? Hat Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Expertise an legitimatorischer Bedeutung weiter gewonnen?
2. Die Ergebnisse von OCC auf der Makro-Ebene legen nahe, die Legitimation von Educational Governance vergleichend auf der Meso und Micro-Ebene zum Gegenstand der Forschung zu machen, zur Klärung der Frage welche

- unterschiedlichen politisch-kulturellen Muster konkret im Legitimationsprozess antizipiert werden. Ist es die Antizipation des Bewusstseins der Modernisierungsverlierers bzw. der Arbeitskraftunternehmer/In?
3. Wie wird gesellschaftlich und schulisch damit umgegangen, dass Educational Governance in Verbindung mit Kompetenzmodellen, Outputorientierung und Rechenschaftslegung das Handeln der Lehrpersonen auf Technik und Verwaltung zu reduzieren scheint. Entsteht hier eine neue Differenz zwischen Formalstruktur und Aktivitätsstruktur und ein Fall von loser Koppelung? Mehrere Untersuchungen zur Schulprogrammarbeit deuten darauf hin.

Literaturliste

- Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Wiesbaden.
- Drori, Gili.S.; Meyer John W.; Ramirez Francisco.O.; Schofer, Evan (2003): Science in the Modern World Polity. Stanford.
- Habermas, Jürgen (1996). Einbeziehen oder einschliessen? Zum Verhältnis von Nation, Rechtsstaat und Demokratie. In : Drs. Die Einbeziehung des Andern. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M., S. 145-184.
- Habermas, Jürgen (1979) : Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (1975): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen; Henrich, Dieter (1974): Zwei Reden. Frankfurt/M.
- Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Künzli, Rudolf et al. (2016): Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Bern.
- Künzli, Rudolf et al. (2013): Der Lehrplan - Programm der Schule. Bern.
- Künzli, Rudolf et al. (1999): Lehrplanarbeit. Chur/Zürich.
- Künzli, Rudolf (1975). Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und –entwicklung. In: Drs. (Hg.) Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation. München, S. 9-29.
- Marcuse, Herbert (1967): Der eindimensionale Mensch. Darmstadt/Neuwied.
- Offe, Claus (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. In: Roth; Friedrich (Hg.): Bildungsforschung. Stuttgart.
- Offe, Claus (1977): Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt/M.
- Ohlhaber, Frank et al. (2016): Organizing Curriculum Change: an Introduction. In: Journal of Curriculum Studies, 48:6. London, S. 792-743.
- Ohlhaber, Frank (2005): Schulwesen und Organisation – Zur Gestalt und Problematik staatlicher Schulregulierung. Wiesbaden.
- Ohlhaber, Frank; Biehl, Jörg.; Riquarts, Kurt (1999): Sekundäre Lehrplanbindungen: Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. Kiel.
- Rosa, Hartmut (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt/M.
- Rosenmund, Moritz (2013): Grundlagen von Legitimität und Legitimation: vernachlässigte Faktoren empirischer Schulentwicklungsforschung. Unveröff. Vortragsmanuskript. Zürich.
- Schelsky, Helmut: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Wiesbaden.
- Scott, W. Richard (2014): Institutions and Organizations. Los Angeles/London.
- Suddaby, Roy; Greenwood, Royston (2005): Rhetorical Strategies of Legitimacy. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 50, No. 1 (Mar., 2005). Cornell. S. 35-67.
- Weiler, Hans N. (1990): Curriculum Reform and the Legitimation of Educational Objectives. In: Oxford Review of Education, Vol. 16, No.1. Oxford. S.15-27.
- Weber, Max (1922/1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen, S. 1-30; 541-868.

Michael Hoelscher

Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Lehrstuhl für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement

Vortragsangebot für die Tagung „Governance von Bildung. Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung“ 10.-11. November 2017, Basel, Thema C: Governance der Hochschule

Was kann der Governance-Equalizer (de Boer et al. 2007) zur empirischen Messung von Unterschieden in der Governance nationaler Hochschulsysteme beitragen?

Zielsetzung und Fragestellung

Der Governance-Equalizer von de Boer et al. (2007) ist ein in der Governance-Forschung zu Hochschulen immer wieder zitiertes Instrument, insbesondere für den Vergleich von Hochschulsystemen über die Zeit (Veränderung innerhalb eines Systems) als auch zwischen verschiedenen nationalen Systemen. Er scheint also durchaus ein gewisses Anregungspotential, sei es in theoretischer, sei es in empirischer Perspektive, zu besitzen. Es fehlt bisher aber an überzeugenden Versuchen, den Equalizer für den internationalen Vergleich quantitativ zu operationalisieren.

Im Vortrag wird der Governance-Equalizer (de Boer et al. 2007) deshalb in doppelter Hinsicht auf seine Brauchbarkeit überprüft. Erstens wird untersucht, inwieweit sich der Equalizer durch verschiedene Datenquellen überhaupt für den internationalen Vergleich in quantitativer Weise operationalisieren lässt. Am Beispiel der aus der politökonomischen Theorie der „Spielarten des Kapitalismus“ abgeleiteten erwartbaren Unterschiede zwischen nationalen Hochschulsystemen wird in einem zweiten Schritt konkreter analysiert, ob er einen substantiell gehaltvollen Beitrag zur Governance-Forschung liefern kann.

Die zwei explizit adressierten Fragen lauten deshalb:

- Lässt sich der Governance-Equalizer anhand verfügbarer Daten für den internationalen Vergleich operationalisieren?
- Inwieweit können die theoretischen Dimensionen des Governance-Equalizers die erwartbaren Unterschiede zwischen Hochschulgovernance in liberalen und in koordinierten Marktwirtschaften abbilden?

Forschungs- / Erkenntnisstand

Der Vortrag baut auf zwei Forschungsständen auf, einerseits zum Governance-Equalizer, andererseits zu den „Varieties of Capitalism“ und Hochschulsystemen.

Wie erwähnt, wird der Governance-Equalizer durchaus häufig zitiert, jedoch nur selten empirisch umgesetzt. In den meisten Fällen, in denen eine empirische Festlegung getroffen wird, geschieht diese zudem auf der Grundlage rein qualitativer Einschätzungen und oft unter Vernachlässigung einer explizit international vergleichenden Dimension (z.B. Park 2013; Heinze et al. 2011; Barzelis et

al. 2012; Donina et al. 2013; Maes 2015; Abebe 2012). Eine klare quantitative Operationalisierung seiner fünf Dimensionen (state regulation; academic self-governance; external guidance; managerial self-governance; competition) fehlt also bisher.

Die Spielarten des Kapitalismus (bzw. englisch „Varieties of Capitalism“; Hall & Soskice 2001) bilden die Grundlage insbesondere für Vergleiche der Berufsbildung (z.B. Culpepper 2007; Thelen 2004). In der Hochschulforschung finden sich bisher vor allem Analysen zur Hochschullehre (Hoelscher 2013), der Kompetenzen von Hochschulabsolvierenden (Hoelscher 2012), zu Internationalisierungsstrategien (Graf 2009) und zum Übergang in den Arbeitsmarkt (Leuze 2010). Die Governance spielt hierbei eine wichtige Rolle, wird aber in der Literatur nicht zentral angesprochen und bleibt damit unterbelichtet.

Theoretischer Rahmen

Der Ansatz der Varieties of Capitalism geht davon aus, dass man anhand der dominanten Koordinationsformen mindestens zwei Typen des Kapitalismus unterscheiden kann, liberale (z.B. Großbritannien, USA) und koordinierte Marktwirtschaften (z.B. Deutschland, Österreich, Schweiz). Durch Komplementaritäten zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen müssten sich, so die Hypothese, auch Unterschiede zwischen den nationalen Hochschulsystemen dieser Typen ergeben. Empirisch umstritten ist allerdings, inwieweit es im Kontext der Globalisierung zu einer Konvergenz der Typen kommt (z.B. Schneider & Paunescu 2012). Auch vor dem Hintergrund dieser Frage sind die zu beobachtenden Veränderungen in den Hochschulsystemen hoch interessant.

Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen

In einem ersten Schritt werden zunächst vorhandene Umsetzungen des Equalizers auf die verwendeten Daten hin analysiert. In einem zweiten Schritt wird versucht, die fünf genannten Dimensionen anhand vorhandener international vergleichender Daten verschiedener Quellen zu operationalisieren.

Theoretisch werden Hypothesen zu möglichen Unterschieden in der Governance von Hochschulen aus dem Ansatz der Varieties of Capitalism abgeleitet (siehe teilweise schon Hoelscher 2016), und diese dann mit den Dimensionen des Equalizers verglichen.

Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen

Work in progress, daher noch keine Ergebnisse

Zentrale Literatur

Barzelis, A. et al. (2012): University Governance Models. The Case of Lapland University. *JOURNAL OF YOUNG SCIENTISTS*, 2 (35): 90-102.

Clark, B. R. (1983): The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley u.a.: University of California Press.

Culpepper, P. D. (2007): Small States and Skill Specificity: Austria, Switzerland, and Interemployer Cleavages in Coordinated Capitalism. *Comparative Political Studies* 40(6): 611-637.

- De Boer, Enders & Schimank (2007): On the Way towards New Public Management? S. 137-152 in: Jansen (Hg.): *New Forms of Governance in Research Organizations*. Springer: Wiesbaden.
- Donina, D. et al (2013): Higher Education Reform in Italy: Tightening Regulation Instead of Steering at a Distance. *Paper presented at the 10th International Workshop on Higher Education Reform (HER)*, Ljubljana, 2-4 October 2013.
- Graf, L. (2009): Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: comparing the internationalisation of German and British universities. *European Journal of Education* 44, Part II (4): 569-585.
- Hall, P. A. and D. Soskice, Eds. (2001): *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Heinze, R.G. et al. (2011): Vom Selbstverwaltungsmodell zum Managementmodell? Zur Empirie neuer Governance-Strukturen im deutschen Hochschulsystem. S. 121 ff. in: Schmid et al. (Hg.): *Welten der Bildung?* Baden-Baden: Nomos.
- Hoelscher, M. (2016): *Spielarten des akademischen Kapitalismus. Hochschulsysteme im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoelscher, M. (2013): Hochschullehre zwischen Varieties of Capitalism und internationaler Konvergenz. Ein europäischer Vergleich. Special Issue 2013 of the *Swiss Journal of Sociology* (39/2): Change and reforms in educational systems and organizations. ed. by M. Rosenmund, R. J. Leemann, C. Imdorf and P. Gonon.
- Hoelscher, M. (2012): Spielarten des Kapitalismus und Kompetenzen von Hochschulabsolventen. Eine komparative empirische Analyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64(3): 479-505.
- Leuze, K. (2010): *Smooth path or long and winding road? : How institutions shape the transition from higher education to work*. Opladen; Farmington Hills, MI: Budrich UniPress Ltd.
- Maes, J. (2015): U.S. Higher Education Governance: New Public Management Reforms and Future Predictions. *Working Papers in Higher Education Studies* 1(1): 90-113.
- Park, E. (2013): From Academic Self-Governance to Executive University Management: Institutional Governance in the Eyes of Academics in Europe. in: *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. ed. by Teichler, U. and E. A. Höhle. Dordrecht: Springer.
- Schneider, M. R. and M. Paunescu (2012): Changing varieties of capitalism and revealed comparative advantages from 1990 to 2005: a test of the Hall and Soskice claims. *Socio-Economic Review* 10: 731-753.
- Thelen, K. (2004): *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.

Subjektivierung und (Re-)Produktion von Ungleichheit (Selbst-)regierung durch Schulentwicklung in Österreich¹

Schulentwicklung hat sich seit ihrem Beginn in den 1970er Jahren zunehmend zu einem Schlagwort bildungspolitischer Steuerungsprozesse entfaltet. Besonders in den letzten Jahren forcierte der deutschsprachige Raum Maßnahmen zur Qualitätssicherung und in Folge dessen ihre schulinterne aber auch externe Evaluation (vgl. u.a. Emmerich/Maag Merki 2014, Holtappels 2003, Rolff 2014). Verspricht dieses Konzept parallel zu Autonomiereformen auch Bottom-up-Entwicklungen, so ist das System weiterhin durch bürokratische Top-Down-Steuerungsansätze gezeichnet. Diese zeichnen sich in Österreich durch die Einführung verpflichtender Schulentwicklungsprogramme für alle Schulen aus (vgl. BGBl. 2011). Dabei wird im Sinne von New Public Management der zunehmend autonomisierten Entwicklung der einzelnen Schulen auf Mikroebene durch bundesweit vorgegebene Entwicklungsziele, Evaluationskriterien und zyklischer Berichterstattung eine zentralisierende Instanz gegenübergestellt. Dies bedeutet auch, Ergebnisse standardbezogener Tests – wie z.B. die Überprüfung von Bildungsstandards – entsprechend einer evidenzbasierten Steuerung verstärkt in der Schulentwicklungsarbeit zu berücksichtigen (vgl. Kotthoff/Böttcher/Nikel 2016). Diese umrissene Situation kann deshalb durchaus als „verordnete Selbststeuerung“ (vgl. Czejkowska/Dörler/Seys-Inquart 2016) bezeichnet werden.

Die erziehungswissenschaftlichen Schulentwicklungstheorien sind mit bildungspolitischen Programmatiken und der Schulentwicklungspraxis eng verflochten und werden häufig von Ansätzen einer affirmativen Organisationsentwicklung der Wirtschaftswissenschaften bestimmt. (Vgl. Altrichter/Rürup/Schuchart 2016) Von der erziehungswissenschaftlichen Governance-Forschung wird an den Schulentwicklungskonzepten die Nutzbarkeit der Leistungsergebnisse von Schüler_innen für Schulentwicklung angezweifelt (Vgl. Altrichter et al. 2016: 287f.) Daneben wird kritisiert, dass die Erhaltung bzw. Steigerung der Schüler_innenzahlen in einem Klima zunehmenden Konkurrenzdrucks zum Anzeichen optimaler Schulentwicklung wird. Beide Kriterien führen zu einer gezielten Anwerbung bzw. Wahl von Schüler_innen mit hohem sozialen Kapital, gleichzeitig nimmt die Kritik an dieser sozialen Selektion ab. (Vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011: 220-226)

Neben der Governance-Forschung scheinen im deutschsprachigen Raum wenige Forschungsansätze zu existieren, die sich im Detail mit den Wirkungsweisen des Konzeptes Schulentwicklung auf das Schulsystem beschäftigen. Roswitha Lehmann-Rommel führt 2004 eine Diskursanalyse über Regie-

¹ Thematische Zuordnung des vorgeschlagenen Beitrags: A_Governance der Schule

rungstechniken im Feld Schulentwicklung durch und kritisiert dabei u.a. die darin vorherrschende „Machbarkeitsannahme“, die dazu führt, den Grund für Scheitern nicht im sozialen und institutionellen Kontext, sondern bei der Einstellung „eigenverantwortlicher“ Schüler_innen und Lehrer_innen zu suchen (vgl. Lehmann-Rommel 2004: 269f.). Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Mechtild Gomolla (2013), die aus einer Perspektive auf institutionelle Diskriminierung Schulentwicklungsprogrammatiken in England analysiert. Sie kritisiert dabei, dass Schulentwicklungsforschung soziale Macht und Diskriminierung nicht fokussiert. In weiterer Folge fordert sie auch für den deutschsprachigen Kontext eine Sensibilisierung dieser Perspektive mittels spezifischer Analysen des Schulentwicklungsdiskurses (vgl. Gomolla 2013).

Der vorliegende Beitrag möchte zu dieser proklamierten Forschungsnotwendigkeit einen Beitrag leisten. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Formen von Wissen und Wahrheiten, die über das Schulsystem bestehen bzw. erzeugt werden, durch erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Positionen im Diskurs der Schulentwicklung hinsichtlich ihrer Relevanz und Gültigkeit bestätigt werden. Welche (Re)produktion von Machtverhältnissen lässt sich in Folge dessen beobachten? Welche Subjektivitäten werden im Schulentwicklungsdiskurs verhandelt? Inwiefern werden Lehrer_innen, aber auch Schüler_innen im Schulentwicklungsdiskurs angerufen, Ordnungen des Diskurses anzuerkennen und der Ordnung gemäße Positionen einzunehmen?

Ausgangspunkt stellt dabei Foucaults Auffassung von Macht(verhältnissen) und dem darin stattfindenden Prozess der Subjektivierung (vgl. u.a. Foucault 1977, 1980, 1982) dar. Im Kontext von Gouvernementalitätsstudien (vgl. u.a. Maurer/Weber 2006, Angermüller/van Dyk 2010) wird somit eine Diskursanalyse durchgeführt, in deren Fokus bildungspolitische Programmatiken und daraus resultierende Verordnungen und Gesetze in Österreich ab 2011 und parallel stattfindende erziehungswissenschaftliche Publikationen zu Schulentwicklung stehen.

Erste Ergebnisse dieser Analyse zeigen einen Bedarf an *Kritischer Schulentwicklung* auf. Da Schulentwicklung in Österreich verpflichtend durchgeführt wird, plädiert der vorliegende Beitrag dafür, Spielräume und Nischen darin zu eröffnen. Kritik wird in diesem Sinne als Befremdung bestehender Ordnungen aufgefasst, in Folge dessen eine Modifikation dieser Ordnungen möglich wird. Damit ist gemeint, dass Lehrer_innen ihre Verstrickungen in schulische Strukturen - etwa die in der Diskursanalyse aufgezeigten Subjektivierungsformen und (Re-)Produktionsformen von Ungleichheit - fokussieren und hinterfragen.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Brauckmann, Stefan/Lasnigg, Lorenz/Moosbrugger, Robert/Gartmann, Gabriela Barbara (2016): Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In: Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 263-303.
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (2011): Governance-Regime der Schulprofilierung. In: Dies. (Hg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS, 217-239.
- Altrichter, Herbert/Rürup, Matthias/Schuchart, Claudia (2016): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarb. und akt. Auflage, Wiesbaden: VS, 107-148.
- Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (2010, Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- BGBL I Nr. 28 (2011): Änderung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_I_28/BGBLA_2011_I_28.pdf [Stand 10/2016].
- Czejkowska, Agnieszka/Dörler, Tobias/Seyss-Inquart, Julia (2016): Kritische Schulentwicklung. Im Dilemma einer verordneten Selbststeuerung. In: Dies. (Hg.): schule entwickeln. Bildungstheoretischen und -forschenden Spielräumen auf der Spur, 11-27. Wien: Löcker.
- Emmerich, Marcus / Maag Merki, Katharina (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung - Praxis. In: Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft Online, 1-35.
- Foucault, Michel (2015 [1977]): Überwachen und Strafen - Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005 [1980]): Gespräch mit Ducio Trombadori. In: Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 51-119.
- Foucault, Michel (2005 [1982]): Technologien des Selbst, In: Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hg.): Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 4. Frankfurt am Main, 966-999.
- Gomolla, Mechtild (2013): Schuleffektivität und die Verschiebung von Gerechtigkeitsdiskursen im Bildungsbereich. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 39, Heft 2, 245-265.
- Holtappels, Heinz-Günther (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Kotthoff, Hans-Georg/Böttcher, Wolfgang/Nikel, Jutta (2016): Die ‚Schulinspektion‘ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarb. und akt. Auflage, Wiesbaden: VS, 325-359.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Rückmeldungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, 261-283.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (2006, Hg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Rolff, Hans-Günter (2014): Schulentwicklung kompakt. Von der Bestandsaufnahme bis zur Zielperspektive. Weinheim: Beltz.

Zuordnung: A – Governance der Schule

Das „Ungewusste“ in der schulischen Governance – Zur Bedeutung der Einstellung zur Schülerschaft für schulische Governance-Prozesse

Kritische Reflexionen der Governance Perspektive bemängeln in deren bisheriger Konzeption und Verwendung einerseits die weitgehende Ausblendung der Deutungsmuster und Sinnvorstellungen von Akteuren (vgl. Benz et al. 2007, S. 19). Andererseits wird ein theoretischer Charakter kritisiert, der Antworten auf das „Wie“, jedoch nicht auf das „Warum“ gesellschaftlicher Koordination zu geben vermag (vgl. Benz et al. 2007, S. 20). Dieses theoretische Defizit bezieht sich auf das gesamte Mehrebenensystem und betrifft damit nicht nur die Erklärung von Interaktionen auf der Mikroebene, sondern beinhaltet auch fehlende gesellschaftstheoretische Bezüge (vgl. Brüsemeister 2016, S. 181) sowie umfassende Theoretisierungen, die Mikro-, Meso und Makroebene zu vereinbaren in der Lage sind. Jene Defizite werden auch in der Literatur zur Governance von Schule thematisiert (vgl. z.B. Warwas 2014, Langer 2015). Bislang mangelt es hier an Studien, die eine stärkere Theoretisierung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ebenen oder auch gesellschaftstheoretischer Bezüge wagen. Eine Möglichkeit zur Aufarbeitung dieser Desiderate liegt in deren Kombination: Über einen stärkeren Einbezug individueller und kollektiver Deutungsmuster werden Interaktionen nicht nur beschreib- sondern auch begründbar sowie deren Aggregation oder Konkurrenz über Interaktionsebenen hinweg erklärbar. Denkbar sind aus diesem Grund Erweiterungen und Konkretisierungen der Governance Perspektive, welche unter anderem durch Vergleiche mit soziologischen Theorien geleistet werden können, die einen stärkeren gesellschaftstheoretischen Bezug besitzen. Ziel dieses Beitrages ist daher, anhand empirischer Forschungsergebnisse und unter Verwendung einer soziologischen Theorie – der Feldtheorie nach Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu 1988, 2000) –, Implikationen für eine stärkere Berücksichtigung von Deutungsmustern in der Governance von Schule herauszuarbeiten.

Die verwendeten empirischen Ergebnisse stammen aus einem qualitativ angelegten Promotionsvorhaben zum Umgang von Schulen mit gesellschaftlichen und politischen Wandlungsprozessen, das im Rahmen zweier BMBF-Forschungsprojekte zur Schulinspektion (vgl. Heinrich et al. 2014) durchgeführt wurde. Die Datengrundlage für

diesen Vortrag bilden qualitativen Interviews, die mit Schulleitungen und Lehrkräften in vier deutschen Schulen zu vier Interviewzeitpunkten über einen Zeitraum von insgesamt vier Jahren erhoben und mittels der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996) ausgewertet wurden.

Als eine zentrale Kategorie konnte in der Datenanalyse die „Einstellung zur Schülerschaft“ ermittelt werden, die auf einer Mikroebene des Mehrebenensystems unhinterfragbare, nicht bewusst wahrgenommene und kognitiv kaum zugängliche Deutungen von Lehrkräften und Schulleitungen über ihre Schülerschaft darstellen. Konkret beinhaltet die Kategorie unterschiedliche Adressierungen der Schülerschaft durch die Lehrkräfte und Schulleitungen, welche entweder auf sich selbst oder auch explizit auf die Schüler/innen, deren Beschulbarkeit oder Leistung hin ausgerichtet sein können.

Beeinflusst werden diese unhinterfragten Deutungen, wie die empirischen Ergebnisse zeigen, durch Wandlungsprozesse auf der Meso- und Makroebene des Schulsystems. So führt vermehrte Konkurrenz unter den Schulen dazu, dass diese stärker die Bedürfnisse und Wünsche der Elternschaft berücksichtigen und damit auch ihre Haltungen gegenüber der Schülerschaft anpassen. Konkret gibt es Hinweise für eine vermehrte Leistungsorientierung, die eine Schülerorientierung zu verdrängen scheint.

Mithilfe des Konzeptes der Doxa sowie weiterer feldtheoretischer Begrifflichkeiten nach Pierre Bourdieu kann gezeigt werden, welches Erklärungspotential in der Extraktion und Analyse derlei unterschwelliger und „ungewusster“ Deutungsschemata, die außerhalb bewusster und rationaler Beziehungs- und Handlungsprozesse liegen, steckt und welchen Mehrwert sie für die Untersuchung eines Steuerungssystems im Bildungswesen darstellen. Darüber hinaus kann deren Potential für einen stärkeren gesellschaftstheoretischen Bezug in der Analyse schulischer Governance hergeleitet werden, sodass letztlich Implikationen für eine Weiterentwicklung der Governance-Perspektive erarbeitet werden können.

Literatur

Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., & Simonis, G. (2007). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder (S. 9-25). Wiesbaden: VS.

Bourdieu, P. (2000). Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens. Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. (1988). Homo Academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brüsemeister, T. (2016). Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen – kontrastiver Vergleich zwischen „Schulinspektion“ und „Lernen vor Ort“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 277-292). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Lambrecht, M., Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2014). Funktionen von Schulinspektion? Zum Governance-Programm der Vergewisserung und Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit. In C. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung* (S. 19-51). Münster u.a.: Waxmann.
- Langer, R. (2015). Educational Governance und Theoriebildung. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 45-64). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 283-308). Wiesbaden: Springer VS.

Exposé
für ein Vortragsangebot für den Kongress für

Governance von Bildung Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung

organisiert von den Sektionen Bildungssoziologie der schweizerischen, deutschen und österreichischen Gesellschaften für Soziologie (SGS, DGS, ÖGS) und dem Leading House on Governance in Vocational and Professional Education and Training (GOVPET)

Freitag/Samstag, 10./11. November 2017

Namen und Institutionen der Beitragenden:

Gössling, Bernd, Dr., Universität Osnabrück, Vertretungsprofessor

Zuordnung zur thematischen Organisation der Beiträge (A bis E):

(E) Transversale Thematik oder (B) Governance (dualer) Berufsausbildung
Regionaler Bezugspunkt: Deutschland (Nationale Implementation des europäischen Qualifikationsrahmenkonzepts im Kopenhagen-Prozess)

Titel des Vortrags:

Verschiebung oder Widerstand? Governance Regimes bei der Implementation des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Thema:

Mit der Entwicklung eines ersten Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wurden europäische Ansätze national umgesetzt. Ziel des DQRs ist es eine gemeinsame Struktur für „alle Formen des Lernens“ zu schaffen, die schulische, berufsbildende und akademische Qualifikationen sowie die Ergebnisse informellen und non-formalen Lernens berücksichtigt. Es wird davon ausgegangen, dass sich so die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungssektoren erhöhen lässt und letztlich lebenslanges Lernen aller gefördert wird. Der eher angelsächsisch geprägte europäische Qualifikationsrahmenansatz geht davon aus, dass sich Bildung ausgehend von vorab formulierten Lernergebnissen (*Outcomes*) steuern lässt. Zur Steuerung von Bildung wurde in Deutschland bisher jedoch ein anderer Ansatz genutzt nach

dem vor allem wichtig ist, wo und insbesondere unter welchen Bedingungen jemand etwas lernt. Für die Bedingungen des Lernens, also für Dauer, Ausstattung, Lerninhalte, Qualität der Lehre usw., werden in Lehrplänen, Prüfungsordnungen und Gesetzen Vorgaben gemacht (*Inputs*). Soll von diesen Kontextbedingungen des Lernens abstrahiert werden und stattdessen von lernortunabhängigen Lernergebnissen ausgegangen werden, ist ein Paradigmenwechsel der Governanceform von der Input- zur Outcomesteuerung erforderlich.

Gemäß dem Stand der Forschung wird davon ausgegangen, dass dieser Paradigmenwechsel bei der Konstruktion des DQRs jedoch höchstens teilweise vollzogen wurde (vgl. z. B. MÜNK 2010, 7ff.; GÖSSLING 2016).

Zielsetzung und Fragestellung:

Für die Entwicklung des DQRs wurde ein Arbeitskreis gebildet, in dem Vertreter der verschiedenen Bildungsbereiche beteiligt sind, u. a. Vertreter schulischer Bildung, betrieblicher Bildung (insbesondere Arbeitgeber und Arbeitnehmer) sowie hochschulischer Bildung (AK DQR 2013, 51ff.).

Offen ist jedoch die Frage, wie die Akteure in diesem Arbeitskreis ihre Handlungen so koordinierten, dass sie zu der umgesetzten Variante des heutigen DQRs gekommen sind, der 2011 verabschiedet wurde.

In diesem Zusammenhang soll insbesondere dem Ziel nachgegangen werden herauszufinden, in welcher Weise das neue Governance-Regime der Outcome-Orientierung in dieser Gruppe an Deutungsmacht gewinnt und in welchem Maß die Entscheidungen im Zusammenhang mit der Konstruktion des DQRs beeinflussten.

Dabei wird auch der Einfluss der historisch entstandenen institutionellen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungswesens auf die Adaption des neuen Governance-Regimes und die Konstruktion des DQRs berücksichtigt.

Forschungs-/Erkenntnisstand:

Bei dem Vortrag handelt es sich um die Vorstellung der Ergebnisse einer abgeschlossenen Studie. Grenzen und zukünftige Forschungsdesiderata werden diskutiert.

Theoretischer Rahmen:

Institutionelle Strukturen des deutschen Bildungssystems und insbesondere der deutschen beruflichen Bildung (GREINERT 2006). Das korporatistische Governancemodell deutscher beruflicher Bildung (MAYNTZ 2009, STREECK/HILBERT 1987). Neue Institutionentheorie zur Steuerung von Bildungsorganisationen (SCOTT 1987, Weick 1976, MEYER/ROWAN 1977). Signaltheorie über die Wirkung von Qualifikationen (SPENCE 2002).

Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen:

Anhand von Einzelinterviews mit Mitgliedern des Arbeitskreises DQR wurden basierend auf der Methode der objektiven Hermeneutik (OEVERMANN 2001) kollektive Deutungsmuster rekonstruiert, die handlungsleitend waren bei der Konstruktion des DQRs.

Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen:

Im Ergebnis kann die Studie zeigen, dass Governanceformen, die Outcome-orientiert sind, eine nicht zu hintergehende Grundprämisse bei der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens darstellen. Allerdings wurde diese Governanceform überwiegend zeremoniell implementiert. Die tatsächliche Konstruktion des DQRs und die Zuordnung bzw. Nicht-Zuordnung von Qualifikationen folgte der Logik von Governanceformen, die von Input-Faktoren ausgehen. In der Konsequenz wurden viele der weitreichenden Ziele, die mit der Implementation des DQRs verbunden wurden, bisher nicht erreicht. Dazu gehört insbesondere, dass die allgemeinbildenden Schulabschlüsse, einige Berufsausbildungen und Ergebnisse informellen und non-formalen Lernens bisher nicht Teil des DQRs geworden sind (vgl. GÖSSLING 2013).

Angesichts der Überlagerung Outcome-basierter Governanceformen durch Input-basierte Governance zeigen sich inzwischen nicht-intendierte Folgen für die Bewertung des dualen Systems der Berufsausbildung national und international. Darüber hinaus ergeben sich Verschiebungen für Bereiche der beruflichen Bildung, die Akademisierungstendenzen aufweisen, wie etwa die Pflege- und Gesundheitsberufe.

Ausgehend von diesen neueren Entwicklungen werden Perspektiven für zukünftige Forschungsarbeiten vorgestellt.

Zentrale Literatur:

AK DQR, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2013): Deutscher EQR-Referenzierungsbericht. Online: https://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf

Gössling, Bernd (2013): Governance im Wandel. Transformation und Stabilität von kollektiven Deutungsmustern bei der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Paderborn: Eusl-Verlag.

Gössling, Bernd (2016): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) zwischen Status Quo und Aufbruch. In: Wirtschaft und Erziehung. Band 68. Heft 4. S. 132-136.

Greinert, Wolf-Dietrich (2006): Berufsbildungspolitik zwischen Bundes- und Länderinteressen. Eine historische Studie zur Klärung eines aktuellen Konflikts. In: Weingart, Peter/Taubert, Niels C. (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland. Velbrück Wiss. S. 403–434.

Mayntz, Renate (2009): Einleitung. In: Mayntz, Renate (Hrsg.): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln. Band 62. Frankfurt am Main: Campus-Verlag. S. 7– 11.

Meyer, John W. / Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: The American Journal of Sociology. Band 83. Heft 2. S. 340–363.

Münk, Dieter (2010): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung: Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Oevermann, Ulrich (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973). In: Sozialer Sinn. Heft 1. S. 3–33.

Scott, W. Richard (1987): The Adolescence of Institutional Theory. In: Administrative Science Quarterly. Band 32. Heft 4. S. 493–511.

Spence, Michael (2002): Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. In: The American Economic Review. Band 92. Heft 3. S. 434–459.

Streeck, Wolfgang / Hilbert, Josef (1987): Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland. Herausgegeben vom Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). Berlin.

Fluchtmigration und School Governance

Die jüngsten Migrations- und Fluchtbewegungen haben das deutsche Schulwesen insgesamt, insbesondere jedoch die Ebene der kommunalen Schulsysteme unter Handlungsdruck gesetzt. Insofern die Integration geflüchteter bzw. neu migrierter Personen *de facto* auf der Ebene der Kommunen geleistet wird (Bommes 2009), kommt insbesondere den lokalen Schulstrukturen die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Eingliederung migrierter bzw. geflüchteter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Bildungssystem zu.

Bislang liegen allerdings nur vereinzelt empirische Befunde dazu vor, wie diese Eingliederung i.S. der formalen Inklusion lokal bzw. regional organisiert und gesteuert wird (Schwaiger & Neumann 2014; Massumi et al. 2015; Aumüller 2016; Die Deutsche Schule 2017). Dabei lassen sich hinsichtlich des bildungsadministrativen und schulisch-organisatorischen Umgangs mit Flucht und Migration gegenwärtig deutliche Unterschiede zwischen Kommunen beobachten (s. dazu bereits Rosenmund et al. 1999), sodass trotz landeseinheitlicher rechtlicher Rahmenbedingungen (z.B. Schulpflicht oder Schulbesuchsrecht sowie die Erlasslage zur Beschulung von Flüchtlingen) auf der Ebene der lokalen Schulsysteme eine Varianz in Bezug auf die Ermöglichung der Bildungsteilhabe von Geflüchteten zu erwarten ist (Emmerich et al. 2016).

In bildungssoziologischer Hinsicht sind damit Fragen aufgeworfen, die den spezifischen Beitrag bildungsorganisatorischer Strukturen und Mechanismen an der Reproduktion sozialer – in diesem Fall migrationsbezogener – Ungleichheit im Bildungssystem allgemein, insbesondere jedoch innerhalb lokaler Systemkontexte betreffen. Vor diesem Hintergrund bearbeitet der Beitrag auf Basis eigener Forschungsbefunde zu vier Kommunen in Nordrhein-Westfalen die Frage,

- ob und in welcher Weise die Formen der in den Kommunen verfolgten Eingliederungsstrategien an schulische Opportunitätsstrukturen sowie Routinen der lokalen School Governance rückgebunden sind und
- in Form welcher Mechanismen unterschiedliche kommunale Strategien der Beschulung von geflüchteten und migrierten Schüler/innen ungleiche strukturelle Teilhabechancen generieren.

Mit Fokus auf die prekären Bedingungen von Bildungsteilhabe in der Migrationsgesellschaft knüpft das Projekt an die organisationssoziologisch konturierte Forschung zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und institutioneller Diskriminierung (Bommes & Radtke 1993; Gomolla & Radtke 2002) im Bildungs- bzw. Schulsystem an. Auf Grundlage dokumentarisch ausgewerteter Experteninterviews (Meuser & Nagl 1991; Nohl 2008) mit staatlich-kommunalen Steuerungsakteuren werden im Rahmen eines kommunalen Vergleichs differenzielle organisatorische Praxen der Verteilung und Zuordnung sogenannter Seiteneinsteiger rekonstruiert.

Die Befunde zeigen, dass die formale Inklusion der ‚Seiteneinsteiger*innen‘ in das Schulsystem in Form von Vorbereitungsklassen nicht lediglich organisatorisch, sondern auch pädagogisch eng an die Selektionsrationalität des gegliederten Schulsystems gekoppelt wird: So lässt sich rekonstruieren, dass den Vorbereitungsklassen innerhalb der lokalen Schulsysteme nicht zuletzt die Funktion zukommt, ‚legitime‘ Kriterien für eine leistungsdifferenzierte Platzierung der geflüchteten und migrierten Schüler*innen innerhalb der selektiven Strukturen des lokalen Förder- und Regelschulsystems zu generieren. Aus dem statistischen Befund, dass diese systematisch den niedrig qualifizierenden Sekundarschulformen zugewiesen werden, resultiert infolge der sozialen Selektivität des Schulwesens eine lediglich prekäre Bildungsteilhabe, die nur bedingt soziale Mobilität erwarten lässt (Emmerich et al. 2017).

Der Beitrag wird mit einer theoretischen Generalisierung der empirischen Befunde abschließen, die unter Bezugnahme auf Luhmanns Theorie der Inklusion/Exklusion (1995) sowie Charles Tilly's (1999) Theorie der *categorical inequalities* eine schließungstheoretische Interpretation des bildungsorganisatorischen Umgangs mit Fluchtmigration unternimmt (Emmerich 2016).

Literatur

- Aumüller, J. (2016): Kommunale Integration von Flüchtlingen: Konzepte und Praktiken. In *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft 13*, S. 106-114.
- Bommes, M., Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, Heft 3, S. 483-497
- Bommes, M. (2009). Die Rolle der Kommunen in der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik. In Gesemann, F; Roth, R. (Hrsg.), *Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 89 – 109). Wiesbaden: Springer VS
- Emmerich, M. (2016). Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. W. Powell & M. Sertl (2016) (Hrsg.), *Wie Bildung organisiert wird. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 126-146). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13*, S. 115-125.
- Emmerich, M., Hormel, U &, Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Systeme. In *Die Deutsche Schule* 3/2017, Schwerpunktthema Flucht und Bildung, 109. Jahrgang, S. 209 – 222.
- Gomolla, M., Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für Lehrerbildung der Universität zu Köln (Hrsg.). Köln. URL: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf; Zugriffsdatum: 24.10.2016.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D., Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nohl, A.-M. (2008). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rosenmund, M., Nef, R., Gerber, B., & Truniger, P. (1999). *Volksschule und kulturelle Pluralisierung – Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*. Zürich: Pestalozzianum.
- Schwaiger, M./Neumann, U. (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag, M./Voges, F. (Hrsg.): *Inklusion auf Raten: zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster, New York: Waxmann, S. 60-79.
- Tilly, C. (1999). *Durable inequality*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press