

Hartong, Sigrid; Münch, Richard

Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen

Pädagogische Korrespondenz (2012) 46, S. 5-20



Quellenangabe/ Reference:

Hartong, Sigrid; Münch, Richard: Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2012) 46, S. 5-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99144 - DOI: 10.25656/01:9914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99144>

<https://doi.org/10.25656/01:9914>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 46

HERBST 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg) • Peter Euler (Darmstadt) • Ilan Gur Ze'ev
(Haifa) • Andreas Gruschka (Frankfurt am Main) • Bernd Hackl (Graz) •
Sieglinde Jörnitz (Frankfurt am Main) • Andrea Liesner (Hamburg) • Andreas
Wernet (Hannover) • Antonio Zuin (São Carlos)

Die Bilder sind durchweg ironische Kommentierungen der Texte. Sie stam-
men aus dem Bildarchiv des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft.

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausge-
ber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutach-
tungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Sigrid Hartong/Richard Münch
Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen
- 21 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Johannes Twardella
Pädagogische Autorität. Wie für die empirische
Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar
gemacht werden kann
- 42 **MARKTFORSCHUNG**
Christina Gericke
Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?
Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten
Unternehmen
- 56 **DIDAKTIKUM**
Peter Neumaier
Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘
in Zeiten der Finanzkrise
- 74 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Felix Grigat
Die Kompetenzkatastrophe – oder
„Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“
- 82 **THEORIE UND KRITIK**
Bernd Hackl
Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis
Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und
ein Fallbeispiel
- 95 **WANDEL VON SCHULE**
Karl-Heinz Dammer
Peter Frattons „Haus des Lernens“ – ein neues Eschaton der
Schulreform?
- 110 **DOKUMENTATION**
Checkliste: Einstieg in den Vorbereitungsdienst

Sigrid Hartong/Richard Münch

Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen

Mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Vermarktung von Governance hat sich ein Regime globalen Formats herausgebildet, das Nationen, Organisationen und Menschen im Bildungssektor zu Mitstreitern in einem Wettrennen macht, das dem Ressort Leistungssport in nichts nachsteht (vgl. Binswanger 2010)¹. Unter offiziell freiwilliger Teilnahme werden konkurrierende Läufer ins Rennen geschickt. Damit jeder die gleiche Chance auf den Sieg hat, wird den Trainern die Möglichkeit gegeben, von Agenten erfahrener Läufer zu lernen und sich in Fragen effektiver Leistungssteigerung coachen zu lassen. Die Läufer sind unterschiedlich alt, groß, schwer und erfahren. Manch einer trägt hochtechnologisierte Laufschuhe, ein anderer geht barfuß ins Rennen. Da sind Läufer, die von Kindesbeinen an auf die Zeitmessung beim Zieleinlauf, die richtige Lauftechnik sowie diszipliniertes Trainieren gepolt wurden. Für sie ist das Rennen eines unter vielen, eine erneute Gelegenheit sich zu beweisen. Andere wirken unbeholfen, untrainiert und unkonzentriert. Manch einer starrt verwundert auf den Sportboden der Arena, über den ihn die Füße ins Ziel tragen sollen, auf dem es sich aber so anders läuft als er es gewohnt ist. Während er sich noch wundert, sind die Leistungssportler schon in Position gegangen.

Sobald der Startschuss erklingt, gilt es zu rennen. Wer sich ablenken lässt, wer von seinem Coach nicht gut vorbereitet wurde oder die auf den Faktor Zeit reduzierte Leistung nicht abrufen kann, verliert. Wer verliert, starrt neidisch und staunend auf die Sieger, die davonpreschten, als man selbst noch versuchte, sein Lauftempo zu finden, Armpositionen variierte und Atemtechniken ausprobierte. Doch es gibt alle drei Jahre ein neues Rennen, bei dem es sich zu beweisen gilt und bei dem im regelmäßigen Turnus entweder Wasser-, Schlamm- oder Sandgruben als Hürden installiert werden. Es gibt also die Möglichkeit, den Wettkampf aufzunehmen, sich Strategien der Sieger abzuschauen, die Trainer in intensive Coachings zu schicken und sich (nur) ein Ziel zu setzen: Aufholen, wenn die OECD das nächste Mal zum PISA-Rennen einlädt.

1 Inspirationen zur Allegorie zwischen PISA und dem sportlichen Hürdenlauf verdanken wir dem Vortrag „Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur – ein Einspruch gegen eine verkürzte Vorstellung von Unterricht“ des Erziehungswissenschaftlers Horst Rumpf am 24.03.12 in Frankfurt am Main; online siehe: <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/weder-huerdenlauf-noch-informationsagentur-vortrag-frankfurter-jahrestagung.html> [17.10.2012]

I

Mit der PISA-Studie hat die OECD (Organisation for economic co-operation and development) einen künstlichen Wettbewerb installiert, bei dem anhand einheitlicher Messgrößen kulturunabhängig verglichen wird und bei dem durch die regelmäßige Fortsetzung systematisch Ehrgeiz geweckt und Lernen von den Siegern angespornt wird. Bei PISA zählen Punkte, wobei nicht nur derjenige mit den wenigsten Punkten verliert, sondern all diejenigen, welche sich unter der magischen Grenze des OECD-Durchschnitts befinden, was den Wettbewerb zusätzlich verschärft. Doch was gewinnen die Sieger? In der Tat gibt es keinen materiellen Gewinn beim PISA-Rennen – zumindest nicht für die Läufer. Vielmehr erklärt sich die Attraktivität der Siegerposition aus dem Versprechen, ein PISA-Sieg stehe gleichzeitig für die besten Chancen, in der globalen Wissensgesellschaft überleben, wirtschaftliche Innovativität leisten und sich damit nicht nur in der Bildung an die globale Machtspitze setzen zu können.

Da die Läufer und ihre Manager jedoch nicht wissen, welche Faktoren die Chancen auf den Sieg tatsächlich erhöhen, sind sie und ihre Trainer notwendigerweise auf Coachings (und entsprechende Sponsoren) angewiesen. Im Bildungsfeld sind diese Coaches die Bildungsforscher, die international vernetzten Experten und die Bildungsmanager.

Dass die Allegorie des Wettrennens bei PISA bis ins Detail so gut passt, wirft unmittelbar die Frage auf, welches Verständnis von Bildung dem Test zugrunde liegt. Am Ende soll bei PISA nicht Zeit gemessen werden, sondern Bildung, gemessen in Basiskompetenzen. Dies stellt der Wettbewerbsveranstalter OECD ebenso klar wie das, dass es sich im Grunde gar nicht um einen Wettbewerb, sondern um eine wertneutrale Leistungsmessung handelt. Beides sind Immunisierungsstrategien, die vor Schuldzuweisung schützen und Definitionsmacht verdecken. Denn wo von Seiten des PISA-Konsortiums Bescheidenheit geübt wird, steht gleichzeitig der Anspruch auf die Messung universeller Basiskompetenzen (vgl. Rumpf 2010). Demnach ist PISA kein freies wissenschaftliches Forschungsprogramm, sondern ein politisches Projekt, dessen Durchsetzung einer neuen, durch Transnationalisierung erzeugten politischen Logik folgt. Weder die Medien noch die Politik können mit der uneindeutigen Botschaft, wie sie in PISA enthalten ist, arbeiten; die Studie taugt weder zur Leser- noch zur Wählergewinnung. Daher wird sie quasi doppelt vereinfacht, und der Überschneidungsbereich, die Triple-Helix aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft (vgl. Gibbson et al. 1994, Etzkowitz 2003), kommt zur vollen Entfaltung. Verpackt wird das Ganze im Terminus der challenges of globalization: „In an internationally competitive marketplace, education plays a critical role in helping each nation to create and maintain a competitive edge – or so the argument goes“ (Maguire 2010, S. 58). Diese Argumentationskette bzw. das neue Denken wurde Ende des 20. Jahrhunderts über internationale Netzwerke und Institutionen gezielt verbreitet und findet sich nicht nur in den OECD-Papieren wie dem jährlich publizier-

ten Education at a Glance, sondern ebenso in den Memorandi und Weißbüchern der EU, den Programmen der Weltbank – die damit gleichzeitig finanzielle Ressourcen kanalisiert – oder den Berichten der UNESCO (vgl. Schemmann 2007).

Hier wird jedoch die These vertreten, dass das von PISA vorangetriebene Benchmarking einen globalen Prozess in Gang setzt, in dem die Spitzenreiter im Wettbewerb die Standards setzen. Das sind neben Finnland insbesondere die asiatischen Länder, deren konfuzianistisch geprägtes, auf Konformismus ausgerichtetes Bildungssystem zum Vorbild wird. Im Vergleich dazu verliert das westliche, in der Kultur der Aufklärung verwurzelte, auf Kreativität und Kritikfähigkeit setzende Bildungsverständnis an Legitimität. In Finnland, dem einzigen westlichen Land, das sich konstant in der Spitzengruppe hält, scheint auch der Respekt vor der Autorität der Lehrer einen wesentlichen Beitrag zum PISA-Erfolg zu leisten (vgl. Simola 2005). So bringt PISA die Gefahr eines Verlustes an kultureller Diversität und Innovationskraft mit sich. Es breitet sich ein Paradigma (vgl. Kuhn 1967) aus, das ein gezieltes Lernen für den Test prämiiert und dabei risikoreiches Experimentieren aus dem Bildungsprozess verbannt.

Die Fruchtbarkeit eines Bodens kultureller Vielfalt und Widersprüchlichkeit droht am Ende ausgetrocknet zu werden. Dabei paart sich das eng geschnürte Regierungskorsett der formal „offenen“ Koordinierungsmethoden (vgl. Trubek et al. 2007) sowohl mit der diskursiven Konstruktion einer permanenten Krisenstimmung als auch mit dem abstrakten, allumfassenden Begriff des lebenslangen Lernens durch Basiskompetenzen (vgl. Alheit 2009, Rothe 2009, Óhidy 2009). Hierdurch erreicht die OECD zusammen mit einem Netzwerk von Agenten des Wandels (vgl. Ball 1994, 2007, 2010), dass die Nationen nicht nur akzeptieren, wer in den Rankings als Sieger gekürt wird, sondern gar keine andere Wahl mehr zu haben scheinen als selbst die Aufholjagd anzutreten. Garrett, Dobbin und Simmons (2008) weisen zu Recht darauf hin, dass sich das Nachahmen am Ende nicht mehr unbedingt daran orientiert, was im Bildungsbereich tatsächlich am wirkungsvollsten ist, sondern vielmehr an den Strategien der größten Konkurrenten im Wettbewerb (siehe auch Holzinger/Knill 2007, Parreira do Amaral 2011). Am Ende wird das Ausstechen des Mitstreiters, das Besser-Sein zum Selbstzweck. Mit der Akzeptanz der PISA-Arena wird die neue Denkweise übernommen und der Raum des Denk- und Sagbaren neu aufgespannt. Damit geht eine vereinfachte Vorstellung von Wirkungszusammenhängen im Bildungssystem ebenso einher wie eine Deutung von PISA als „Allgemeinbildungskonzept und als Gesamturteil über Schule“ (vgl. Messner 2003, S. 400).

Binswanger (2010) zufolge beinhalten künstlich erzeugte Wettbewerbe wie PISA drei Arten von Illusionen: Die Marktillusion suggeriert einen Marktwettbewerb, wo es keinen Preis-Leitungsmechanismus gibt. Im Sinne einer Messbarkeitsillusion werden Bildungsprozesse vereinfacht und auf Kennzahlen und Messgrößen eingestampft, die dann wiederum auf die Bil-

dungspraxis rückwirken. Der neue Wettbewerb soll Innovation und intrinsische Motivation steigern beziehungsweise belohnen (Motivationsillusion), führt jedoch am Ende zu einer selektiven Fokussierung auf das, was zählt, das heißt auf eine neue Art von Dienst nach Vorschrift.

Auf die Gefahren, die sich ergeben, wenn man künstlichen Wettbewerb ohne tatsächlichen Markt als Prinzip für die Organisation von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen und deren Finanzierung einsetzt, wurde hinreichend aufmerksam gemacht (vgl. Bellmann 2006, Münch 2007/2009, Bellmann/Weiß 2009). In einigen Ländern fordern Kritiker ein Zurückfahren der Schulreformen. Nichtsdestotrotz gehen die Schulleistungsvergleiche, von denen PISA nur ein Teil ist, Jahr für Jahr in die nächste Runde und konstruieren Siegertypen, an denen sich die nationalen Bildungsmanager orientieren.

Die Überwindung nationaler, regionaler und lokaler Traditionen durch die Transnationalisierung von Bildung hat nämlich keineswegs immer zur Folge, dass die Reformintentionen tatsächlich erreicht werden. Nicht selten vermengen sich Alt und Neu zu Hybriden und produzieren unintendierte Nebeneffekte, unter denen vor allem die Bildungspraxis in Schulen und Universitäten zu leiden hat (vgl. Saarinen 2005, Keeling 2006, Ravinet 2008, Münch 2009, Hartong 2012). Wie aber sehen Sieger aus? Dazu ein Blick auf Schule in Asien.

II

Getestet zu werden, damit kennen sich asiatische Schülerinnen und Schüler bestens aus. Charakterisiert durch ein nationales Curriculum, zentrale standardisierte Tests, riesige Klassengrößen mit weit über 50 Schülern sowie harte Übergangshürden von einer Ausbildungsstufe zur nächsten, wird der Alltag beispielsweise südkoranischer Schülerinnen und Schüler vom Lernen beherrscht. Der wenig individuell differenzierte Unterricht ging und geht einher mit hochgradig abstrahierten Tests, um die Masse der Schüler zu bewältigen, die sich in den letzten zwanzig Jahren nochmals vervielfachte. Je mehr Tests die Schulpraxis bestimmen, desto weniger geht es um Inhalte als um Testintelligenz bzw. um Testfähigkeit (vgl. Meyerhöfer 2003, 2007). Das bedeutet, wer die Teststruktur möglichst schnell erfasst, spart nicht nur Zeit, sondern weiß auch schon, worauf die Fragen abzielen, welche künstlichen Hürden und Gräben offenbar errichtet wurden, und wie man sich am besten und effizientesten anpasst, ohne sich ablenken zu lassen. Denkt man in der Logik der Testindustrie sowie derjenigen, welche die standardisierten Tests entwerfen, macht diese Ausrichtung durchaus Sinn. Wer dauerhaft Tests als Leistungsmessinstrumente implementieren und damit Defizite erfassen will, landet über kurz oder lang im Dilemma, dass sich die Getesteten derart anpassen, dass ein defizitärer Ist-Zustand möglichst verdeckt wird. Damit wird auf Dauer etwas anderes gemessen als ursprünglich impliziert. Das wirft natürlich ein etwas anderes Bild auf die asiatischen Spitzenpositionen bei PISA. In der Tat erweist sich die regelmäßige schulische Durchführung standardisier-

ter Tests als einer der erklärungskräftigsten Indikatoren für die Varianz der PISA-Ergebnisse (vgl. OECD 2010a, PISA 2009 Results, Vol. IV, Figure IV.2.6a). Statt von einer systematischen Steigerung von Lesekompetenz in einem umfassenden Sinn zu sprechen, scheint hier also die PISA-Konformität eines Systems viel entscheidender zu sein.

Wie sieht es mit Schulreform in Südkorea aus? Hat es das Land bei den hervorragenden PISA-Werten überhaupt nötig, seine Schulen zu verändern? Tatsächlich hat Südkorea vor allem in den 1990er Jahren zahlreiche Reformen auf den Weg gebracht. Mitte der 1990er Jahre ernannte sich Präsident Kim zum Education President und initiierte alleine zwischen 1995 und 1997 mehr als 120 Reformen. Kim war überzeugt, dass das südkoreanische Schulsystem für die globalen Herausforderungen in der aufkommenden Wissensgesellschaft nicht gerüstet war. Im Zuge der von der World Trade Organization (WTO) propagierten Politik offener Märkte nutzte Südkorea die 1990er Jahre, um zahlreiche Bildungsprogramme aus den USA und Großbritannien, aber auch aus anderen europäischen Staaten wie etwa Deutschland zu übernehmen. Hierbei standen die Neuausrichtung auf individuelles, lebenslanges Lernen, stärkere Investitionen in den Bildungssektor, eine Überarbeitung des Curriculums und der Lehrerbildung, die Durchsetzung informationsbasierter Bildungspolitik sowie das school-based management, also Reformen der systematischen Dezentralisierung, im Vordergrund: „President Kim’s government created and implemented the educational reforms to change the centralized, supplier-oriented, formal education-centered educational system into the decentralized, learner-centered, and life long education-emphasized system to cope with the requirements of the globalizing and information-oriented world“ (Lee 2006, S. 112). Äquivalente finden sich zu derselben Zeit in zahlreichen anderen asiatischen Ländern (vgl. King/Guerra 2005). Viele der Reformen zielten außerdem auf die Förderung von Kreativität und eine stärkere Fokussierung auf den ganzen Schüler mit seinen Talenten, Interessen und Fähigkeiten. Doch selbst wenn sich das südkoreanische Schulsystem hierbei seinerseits an internationale Vorbilder anzugleichen versuchte, behielt es seinen Charakter geringer vertikaler und horizontaler Differenzierung, gekoppelt mit großen Klassen (deren Größe durch die Reformen auf unter 50 reduziert wurde) und entsprechend verbreitetem Einsatz von standardisierten Tests. Interessant ist in diesem Zusammenhang sicherlich, dass der PISA-Erfolg von Südkorea selbst als Resultat der Kim’schen Reformen gewertet wird (vgl. Lee 2006, S. 140).

Die asiatischen Länder sind vom Konfuzianismus, also einem Rationalismus der Weltanpassung, geprägt (vgl. Weber 1972, S. 395-458). Gehorsam, Disziplin, Respekt vor Alter und Rang sowie das Sich-Einfügen in bestehende Ordnungen spielen hierbei nach wie vor eine bedeutsame Rolle und verhindern Rebellion und Auflehnung durch eine Kultur der Loyalität (vgl. Nakane 1985, S. 12-21). Verbindet sich diese Kultur mit Elementen des New Public Management beziehungsweise einem Ansatz dezentraler Schulaccount-

tability, werden PISA-Spitzenplätze erreicht, denn im asiatischen Regime passt beides zusammen. Die globale Propagierung neoliberaler Reformprogrammatik zur Steigerung der Lernleistungen verdeckt die gleichzeitige Ausweitung des Modells einer kontrollierten Disziplinargesellschaft, die wie die Läufer in unserem anfänglichen Beispiel nur die ausschließliche Konzentration auf einen siegreichen und technisch einwandfreien Zieleinlauf im Sinn hat. Wer sich darauf konzentriert, dass der Lebens-„Lauf“ die Sprache des lückenlosen Lernens spricht und die frei gewählten Bildungsstationen dabei mit Bravour gemeistert werden, der hat kaum mehr Kapazitäten, sich über das Sammeln von Zertifikaten an und für sich oder über deren Inhalte Gedanken zu machen.

Doch ein solches System bringt auch zahlreiche Nachteile mit sich, die Länder wie Südkorea vor allem seit ihrer Öffnung für internationalen Einfluss und die Kulturen anderer Länder zu spüren bekommen. Unintendierte Konsequenzen sind auch hier vorprogrammiert, wenn traditionsferne Elemente über global initiierte Reformen in die asiatischen Schulsysteme durchschlagen. Kommen zu den Erwartungen der Eingliederung, der Disziplin und des Respekts neuerdings solche hinzu, die die individuelle Verwirklichung frei-

sen, die Verantwortung hierfür aber gleichzeitig dem Lerner zuschreiben, entlädt sich alles zusammen in wachsendem Druck, Irritationen und Widersprüchen. Es lässt sich beobachten, dass immer mehr asiatische Kinder diesem Druck nicht standhalten können.

III

Die USA forcieren die neue Steuerung im Bildungswesen massiv, sind aber gleichzeitig Verlierer bei PISA. Im Gegensatz zum konfuzianistischen Bildungsregime zeichnet sich das US-amerikanische Bildungssystem traditionell durch Liberalismus, Dezentralisierung, das Menschenbild des self-made man sowie eine Kultur der ständigen Erneuerung aus (vgl. Münch 1986, S. 269ff.). Bis Mitte des 20. Jahrhunderts war die Schule kaum Thema der nationalen Politik; vielmehr galt sie durch und durch als lokale Angelegenheit (vgl. Fuhrman et al. 2007, Epstein 2004). Einzelne Versuche, ein Accountability-System, wie es sich heute durchgesetzt hat, zu etablieren, scheiterten auf ganzer Linie. Dazu passt, dass Bildungskarrieren individuell zugeschrieben werden und bereits traditionell Sozialpolitik als in Bildungspolitik auflösbar verstanden wird (vgl. Ravitch 1983). Jeder ist für sich selbst verantwortlich und muss lernen, sich auf dem Markt, der sämtliche gesellschaftlichen Bereiche durchzieht, zu behaupten. Das Einheitsschulsystem soll dafür sorgen, dass jeder seine Chance nutzen kann; gleichzeitig ist das System unmittelbar in die lokale community – mit entsprechend unterschiedlichen Ressourcen – eingebettet.

Regelmäßiges Testen wurde bereits sehr früh im amerikanischen Schulsystem praktiziert (vgl. Sacks 1999), was die Etablierung einer entsprechenden Testindustrie mit sich brachte. Der einzig nationale, zentral standardisierte Test, der sogenannte SAT (Scholastic Aptitude Test), wurde jedoch erst im Jahre 1947 eingeführt, als es darum ging, den Zugang zu den Hochschulen zu begrenzen.

Der Elementary and Secondary Education Act (ESEA) im Jahre 1965 war schließlich der Startschuss für den systematischen Ausbau föderaler Einmischung in die staatliche und lokale Schulpolitik. Der Schockzustand, den die erste PISA-Veröffentlichung in Deutschland auslöste, ist in gewisser Weise vergleichbar mit demjenigen, welcher die Veröffentlichung von „A Nation at Risk“ (ANAR) im Jahre 1983 in den USA provozierte. Der nationale Bericht einer Kommission des Department of Education klagte die ernüchternden Leistungen US-amerikanischer SchülerInnen an und zeichnete ein Szenario des globalen Abgehängtwerdens durch die vorbeiziehenden asiatischen Nationen. Paradoxe Weise waren es dieselben Nationen, die in den folgenden Jahrzehnten Elemente amerikanischer Bildungspolitik übernahmen, um sich für den globalen Wettbewerb zu rüsten.

In den folgenden Dekaden folgten zahlreiche politische Debatten und Reforminitiativen, die letztlich in den Programmen „No Child Left Behind“

(2001) sowie „Race to the Top“ (2009) ihre Höhepunkte hatten. Neben der verstärkten Umstellung auf Schulautonomie, Wettbewerb und die so genannte evidenzbasierte Bildungsforschung wurde ein engmaschiges Netz aus „high-stakes-tests“ geknüpft, das die SchülerInnen ebenso wie die PädagogInnen in immer kürzeren Abständen passieren müssen. High-stakes-tests sind solcher Art, dass ihre Ergebnisse bei SchülerInnen Einfluss nehmen auf deren Zeugnisnoten, bei Schulleitungen auf Entscheidungen und bei LehrerInnen auf das Gehalt und (Weiter-)Beschäftigungschancen.

Die PISA-Studie ist hierbei lediglich ein Test unter vielen; sie wurde lange Zeit von den amerikanischen Bildungspolitikern weitestgehend ignoriert (vgl. Dobbins/Martens 2010). Eine internationale Leistungsmessung, die intensiver rezipiert wurde, war die TIMSS-Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Dies ist insoweit erstaunlich, als die USA seit Ende des Zweiten Weltkrieges die globale Standardisierung des Bildungsmonitorings vehement forciert hatten und die Arbeit der Internationalen Organisationen entsprechend prägten. Im Anschluss daran gerieten die USA jedoch in einen Kreislauf eigener Bildungsberichte, der die Konzentration umlenkte und der bis heute dazu führt, dass nicht selten eine Stimmung inflationärer Dauerermüchterung vorherrscht. Dennoch wird die PISA-Studie etwa seit dem Jahre 2007 auch in den USA viel intensiver rezipiert und ein Großteil der einflussreichen Akteure hat die Aufholjagd aufgenommen. Drei US-amerikanische Staaten gehen im Jahre 2012 sogar separat bei PISA an den Start, um ihren Platz im internationalen Ranking genauer bestimmen zu können.

Obwohl die Kritik an der Dysfunktionalität der Reformen in den USA kontinuierlich zunimmt – was es in dieser Form im asiatischen Regime nicht gibt – reißt die politisch initiierte Dauerreform in Richtung Testregime nicht ab und verschärft damit zunehmend die nicht intendierten Effekte, die Quasimärkte und high-stakes-testing mit sich bringen – weiterhin ohne dass dadurch ein eindeutiger oder signifikanter Zuwachs der Leistung zu verzeichnen wäre (vgl. Ravitch 2010, Amrein/Berliner 2002, Green et al. 2003, Payne 2008). Stattdessen haben an vielerlei Stellen neue Akteure (Stiftungen, private Unternehmer, die Testindustrie oder For-profit-Organisationen), die beispielsweise mit dem Betreiben von charter schools (Börsengang nicht ausgeschlossen) das große Geld wittern, gravierenden Machtzuwachs erhalten (vgl. Bracey 2005). Giroux (2012, S. 57) warnt in diesem Zusammenhang vor einem Casino-Kapitalismus, dessen Waren die amerikanischen Schulen und SchülerInnen sind.

Zusammenfassend stehen die USA in Bezug auf ihre bildungssystemische Gestaltung zunächst paradigmatisch für das global propagierte Regime, zählen aber dennoch zu den PISA-Verlierern. Die Testergebnisse in der Lesekompetenz sind in den USA wie auch in allen anderen liberalen Ländern (Großbritannien, Australien, Neuseeland, Kanada, Irland) im Zeitverlauf von 2000 bis 2009 schlechter geworden (vgl. OECD 2010b).

IV

In kaum einem Land allerdings hat die PISA-Studie einen so großen Schock verursacht wie in Deutschland (vgl. Kämper-von den Boogaart 2004). Von Reformbefürwortern und Systemkritikern zum Mythos stilisiert, wirkte die Studie als Katalysator, der die traditionellen Machtverhältnisse nachhaltig veränderte (vgl. Tillmann et al. 2008, siehe auch Hepp 2011, Nieke 2003). Dabei verlor das klassische Bündnis der Beharrungskräfte, bestehend aus Schülbükratie, Philologenverband und Bildungsbürgertum, an Legitimation beziehungsweise geriet nun zunehmend selbst in Rechtfertigungszwang. Das System als solches befand sich zwar im Grunde seit seiner Etablierung Anfang des 19. Jahrhunderts im diskursiven Dauer-Kreuzfeuer, denn die eigentümliche Verbindung aus professioneller Autonomie, bürokratischer Kontrolle und hochstratifizierten Bildungseinrichtungen produzierte von Anbeginn Missstimmung und Widersprüche zwischen dem Humboldt'schen Leitbild ganzheitlicher, vor staatlichen Eingriffen zu schützender Bildung und der realen Schulpraxis. Tests kamen auch hier relativ früh hinzu, lagen aber in der Hand der jeweiligen Lehrkräfte und waren damit Teil der autonomen Profession. Gekoppelt mit einer föderal unter Länderhoheit stehenden Schulpolitik, erwies sich das System über alle Kritik hinweg als äußerst reformresistent. Die PISA-Ergebnisse haben nun – zusammen mit der partei- und klassenlosen, strategischen Arbeit zahlreicher Agenten des Wandels – die Argumente der Reformgegner unterlaufen, indem die Dysfunktionalität des Systems global an den Pranger gestellt wurde und gleichzeitig die bislang gescheiterten demokratischen Forderungen dialektisch im Programm internationaler Wettbewerbsfähigkeit durch Lebenslanges Lernen aufgehoben wurden. Getragen wird diese Inklusion durch die neokonservative Lehre (vgl. Finn 2008, Savoie 1994) der Leistungsgerechtigkeit.

Bis zur Teilnahme an TIMSS und PISA hatte sich Deutschland nicht an internationalen Vergleichsstudien beteiligt, war aber von der Leistungsfähigkeit seines Bildungssystems weitgehend überzeugt. Für das erste PISA-Rennen sollte also ein kurzes Aufwärmen reichen. Doch die Gräben, das Laufterrain waren unbekannt und manch einem Läufer war der Sinn des Rennens suspekt. So gerieten die Läufer ins Straucheln und konnten am Ende viel weniger Konkurrenten hinter sich lassen als erwartet. Ein solches Ergebnis traf nun auf eine ohnehin gespannte Situation und produzierte Rechtfertigungszwang bzw. forderte schnelles Reagieren. Und so wirkten die Reformen der nächsten Jahre auch, als gelte es, binnen einer Frist von drei Jahren sichtbare „Verbesserungen“ zu erzielen und die Läufer mittels neuer Trainingsmethoden zu trimmen. Als dekontextualisierte sowie sich von Kausalaussagen distanzierende Diagnose (vgl. Grek 2009) konfrontierte PISA die deutschen Bildungspolitikern mit einer neuen ‚Wahrheit‘, stürzte sie aber gleichzeitig in einen Zustand spannungsreicher Unsicherheit, wie nun die Optimierungsmethoden auszusehen hätten. Eine Batterie von Beratungsakteuren stand auch hier bereit. Dabei wurde der Länderkampf um PISA-Punkte auf die Ebene von Bundesländern, Schulbezirken und Schulen heruntergebrochen. Bildungsregionen wurden gegründet,

schulische Dauerevaluation implementiert, Bildungsstandards geschaffen und viele Millionen Euro in evidenzbasierte Bildungsforschung gesteckt. Hierbei dominiert das PISA-Konsortium zusammen mit dem Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (gegründet 2004), dem Nationalen Bildungspanel (gegründet 2009) sowie dem Zentrum für internationale Vergleichsstudien (gegründet 2011) das Forschungsfeld.

Jedoch nimmt auch in Deutschland die Zahl kritischer Stimmen deutlich zu. Hierbei stehen in der Regel die zunehmende Verwaltungsbürde, die Beschneidung der Autonomie der Lehrprofession, die Installierung von Quasimärkten (vgl. Münch 2009, Binswanger 2010) und die qualitative Fragwürdigkeit der Messinstrumente zur Verteilung von Geldern bei gleichzeitiger Reduktion garantierter finanzieller Grundzuwendungen im Zentrum der Kritik.

Dennoch weht die bildungspolitische Fahne weiterhin in Richtung Reform. Gemessen wird der Erfolg am jährlichen Bildungsbericht eines Konsortiums unter Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) sowie an den nächsten PISA-Runden. Kleine Punktverbesserungen bei PISA 2006 und 2009 wurden öffentlich als „Vorzeichen des Erfolgs“ gewertet – statt umgekehrt von einer Anpassung der SchülerInnen und LehrerInnen an das Testregime PISA zu sprechen. Der Glaube daran, dass die PISA-Werte für eine tatsächliche Qualitätsverbesserung des Bildungswesens sprechen, ist in Deutschland ungebrochen.

Dennoch mischt sich die nationale Bildungstradition gravierend in die Reformen hinein. Neben den internationalen Vergleichstests sollen regelmäßig Fächerinhalte und die Erreichung der Bildungsstandards überprüft werden. Der Testbetrieb wird in das alte bürokratische System eingegliedert und gesellt sich damit zu den Inputregelungen als zweites Kontrollsystem. Seine Umsetzung bringt nicht nur vehementen Aufwand auf allen Ebenen mit sich, sondern verändert ebenso nachhaltig die in Wissenschaft verpackte bildungspolitische Fokussierung. Legitimation erfahren die Reformer durch den Verweis auf die PISA-Vorbilder (Skandinavien sowie „einige anglo-amerikanische Staaten“, vgl. Klieme et al. 2003). Die asiatischen Staaten werden seltener als Vorbild hingestellt, obgleich es genau ihr System ist, das sich durch die Reformen durchzusetzen beginnt.

Insgesamt hat Deutschland die Aufholjagd bei PISA im Jahre 2001 aufgenommen und feiert erste Platzgewinne mit einer Euphorie, die es sich durch die zur Vorsicht mahnenden Gegner nicht trüben lässt.

V

Kritik an PISA wird öffentlich allerdings selten laut.

Der obige Blick auf die unterschiedlichen Bildungsregime und ihre Veränderung durch PISA verdeutlichen vielmehr, dass die Studie selbst maßgeblich dazu beiträgt, eine Bildungskultur des Konformismus zu verbreiten, ohne dass es den Protagonisten der Reformbewegung bewusst ist. Der Effekt wird

verschleiert durch die Lehre des Neoliberalismus: Markt, Wettbewerb, Schulautonomie, New Public Management. Damit ist im Bildungssektor genau das eingetreten, was Foucault (2006) mit der Disziplinargesellschaft unter der Voraussetzung freiwilliger Selbstdisziplinierung vorhergesagt hat.

Durch die tatsächliche Verengung der Schulsteuerung durch das Testregime und seine gleichzeitige Einbettung in hoch absorptionsfähige Leitbilder wie das des Lebenslangen Lernens oder der leistungsgerechten Kompetenzorientierung, gesellen sich zu den Reformprotagonisten auch Vertreter des traditionellen Bildungsestablishments. So ist es möglich, dass in den USA ein republikanischer Präsident „No Child Left Behind“ implementierte und in Deutschland die CDU flächendeckend die eigenverantwortliche Schule ins Leben rief. Die übrig bleibenden Gegner der Reform werden in die Position orthodoxer Nein-Sager gedrängt – wie beispielsweise die Nationale Lehrervereinigung in England oder der Philologenverband in Deutschland – und verlieren zunehmend Zustimmung aus den eigenen Reihen. Eine moderate Position (wie sie beispielsweise die Klieme-Kommission bei ihren Empfehlungen zur Einführung von Bildungsstandards 2003 vertreten hat) gerät hingegen schnell in Bedrängnis, sobald es an die praktische Umsetzung geht. Das Paradigma ist verhältnismäßig dicht geschlossen, das PISA-Regime Teil einer Konstellation organisierter Verantwortlichkeit, die das Legitimationsproblem neuer Steuerung umgeht (vgl. Moes 2009). Niemand kann den Betreiber der Rennbahn für eine schlechte Laufleistung verantwortlich machen; eine solche Reaktion wäre überhaupt nicht im Bereich des Denkmöglichen. Das Testregime kann nicht Schuld am Testversagen sein.

Die Transnationalisierung der Bildungspolitik im Kontext von PISA-Benchmarks und der Verwissenschaftlichung der Governance von Bildung, Schule und Unterricht nimmt nationalen Bildungstraditionen ihre Legitimität. Und die wachsende Unsicherheit, wie ein nationales Bildungssystem auf Vorderrang zu bringen ist, spielt genau denjenigen Akteuren in die Hände, welche aktuelle, verlässliche Informationen und damit Sicherheit versprechen. Diese Akteure speisen ihre Legitimationsbasis aus der breiten praktischen Anwendbarkeit ihres Wissens und sind immer stärker daran interessiert, ihre Technologie an die Kunden zu vermarkten. Dennoch benötigen auch sie Immunisierungsstrategien, um sich bei Misserfolg vor Schuldzuweisungen zu schützen. So übernimmt beispielsweise SEIS Deutschland (www.seis-deutschland.de), der Betreiber eines Schulevaluationsinstruments, das die Bertelsmann Stiftung entwickelt hat, keinerlei Haftung für Fehler, sondern versorgt die evaluierten Schulen mit bücherdicken statistischen Ergebnisberichten, aus denen die Kunden im Anschluss selbst ihre Maßnahmen herleiten müssen. Schulungen und ein SEIS-Coach sorgen für eine entsprechende Umerziehung.

Die Rezipienten der Schulungen unterliegen hierbei einem Reaktionsmuster, das Power als „comforting“, als Akzeptanz neuer Sicherheiten, beschreibt (vgl. Power 1997). Anpassung kann in diesem Fall vor negativen Sanktionen schützen und die Aufmerksamkeit auf diejenigen Dinge lenken, welche bei den Rankings besonders viele Punkte geben (vgl. Sauder/Espeland 2009). Beraten zu werden, erweist sich dabei als wirksamer Wettbewerbsbonus, denn auf diese Weise lassen sich nicht nur bessere Noten bei der Schulinspektion, sondern ebenso Auszeichnungen wie die einer innovativen Bildungsregion (inklusive entsprechender Fördergelder) erzielen. Zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis hat sich also eine Beratungsindustrie etabliert, die erziehungswissenschaftliches Wissen als Managementmethoden versteht und in die Schulen transferiert.

Am Ende der folgensweren Transformationskette stehen die Schülerinnen und Schüler, Referendarinnen und Referendare, deren Leistung es ist, an der so viel hängt und die ins Zentrum der Aufmerksamkeit geschoben wurde. Wo früher Lücken für mögliche Entkopplung (vgl. Meyer/Rowan 1977) gegeben waren, das heißt, gewisse Freiräume legitimer Teil des Systems waren, werden diese nun gezielt fokussiert, und so gibt es weder ein Entrinnen noch ein Aussitzen der Reform. Im Gegenteil: Die jungen PädagogInnen durchlaufen eine entsprechende Sozialisation und nehmen so von der ersten Unterrichtsstunde an die Situation in den Schulen als gegeben hin, erfahren sie als neue Realität. Diese Realität suggeriert, wie Lühmann anschaulich darstellt, einen beherrschbaren Raum Schule, der – strukturiert durch effiziente Methoden wie etwa die unmittelbare Orientierung der Lerninhalte am „richtigen Leben“ – zum Raum des Reinen stilisiert wird. „Unreines“, Affekte, Irritationen oder Störungen werden aus dieser Realität verdrängt, ebenso wie Möglichkeiten des Zurückziehens, des freien, zwecklosen Denkens – des

Nichttrennens, sondern Spaziergehens –, ohne das eine kreative, innovative Kultur jedoch nicht bestehen kann (vgl. Lühmann 2010).

VI

Die PISA-Studie ist Teil eines Komplexes neuer gouvernementaler Kontrolle, die sich global ausweitete und dabei das Denken und die Sicht auf die (Bildungs-)Welt veränderte. Innerhalb dieses neuen Weltbildes schraubten sich Wissen und Nichtwissen bzw. Wissen des Nicht-Wissens zu einer zunehmend dynamischeren, aber gleichzeitig kurzweiligeren Informationsproduktion hoch, die einen enormen Bedarf an Ersatzsicherheiten verursacht. Diese Ersatzsicherheiten werden mittels Benchmarking, Monitoring und Peer Review ermittelt. Wer dabei am besten abschneidet, der hat die „best practices“ und wird zum Vorbild der anderen. In diesem Moment wird den Ranking-verlierern eine neue, normativ besetzte Realität vermittelt, die mit enormem Anpassungsdruck aufgeladen ist. Von freiwilliger Standardisierung kann daher letztendlich nur sprechen, wer mit einseitig rationalistischen Handlungsmodellen argumentiert. Um dies zu verdeutlichen, kommen wir auf unser anfängliches Beispiel zurück. Was für Läufertypen können wir im PISA-Rennen unterscheiden?

Da sind diejenigen, für welche das PISA-Rennen eines unter vielen ist. Sie sind an kurze Sprints über Hindernisse gewöhnt und können ihre Leistung auf dem Punkt abrufen. Trotz vorderer Plätze wollen die Manager ihre Leistung immer weiter verbessern, denn die Niederlage bleibt eine ständige Bedrohung. Trainer und Läufer dieser Gruppe arbeiten Hand in Hand und zeigen eine beneidenswerte Disziplin.

Diesen Läufern steht eine Gruppe von Athleten gegenüber, denen die Situation des Rennens zwar ebenso bekannt ist, deren Gruppenstruktur jedoch so heterogen und spannungsreich ist, dass sich Läufer, Trainer und Manager nicht nur ständig in den Haaren liegen, sondern der Großteil ohnehin mit einem Versagen im Rennen der internationalen Liga rechnet. Das Rennen an sich wird als Pflichtübung zwar immer wieder vollführt und die Sieger zur Kenntnis genommen, allerdings gilt die Hauptaufmerksamkeit den Rennen innerhalb des nationalen Terrains.

Schließlich haben wir diejenigen Läufer, welchen das Setting des PISA-Rennens fremd ist, die also verhältnismäßig untrainiert sind. Die Hindernisse sind anders, es wurden Tücken und Fallen eingebaut und so kommen die Läufer ins Straucheln. Dies ist besonders ärgerlich und die Enttäuschung bei den Managern groß, weil sie und die Trainer überzeugt waren, dass man das Rennen locker gewinnen kann. Die Manager beschuldigen die Trainer, die falschen Trainingsmethoden anzuwenden und beauftragen – angespornt vom Ehrgeiz, sich im nächsten PISA-Rennen sichtbar zu verbessern und damit der Schmach zu entkommen – einen Stab von Beratern und externe Coaches mit dem Lauftraining.

Während die Trainer der ersten beiden Gruppen verhältnismäßig wenig Grund zur Unruhe haben, bricht bei den Managern der dritten Gruppe Hektik aus, denn ob eine Trainingsmaßnahme bei den Läufern wirklich wirkt, weiß niemand so genau. Spätestens nach drei Jahren weiß man mehr.

Literatur

- Alheit, Peter: ‚Diskurspolitik‘: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? In: Alheit, Peter/von Felden, Heide (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden 2009, S. 77-88.
- Amrein, Audrey L./Berliner, David C.: High-stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. In: *Education Policy Analysis Archive* 10, Nr. 18, 2002, <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/297/423>
- Ball, Stephen J.: New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm. In: *European Educational Research Journal* 9, Nr. 2, 2010, S. 124-137.
- Ball, Stephen J.: *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London/New York 2007.
- Ball, Stephen J.: *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham 1994.
- Bellmann, Johannes: Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Frost, Ursula (Hrsg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn 2006, S. 183-197.
- Bellmann, Johannes/Weiß, Manfred: Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptionalisierung und Erklärungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, H. 2, 2009, S. 286-306.
- Binswanger, Mathias: *Sinnlose Wettbewerbe*. Freiburg 2010.
- Bracey, Gerald W.: *No Child Left Behind: Where does the money go?* Policy Brief, Arizona State University 2005.
- Dobbins, Michael/Martens, Kerstin: A Contrasting Case – the U.S.A. and Its Weak Response to Internationalization Processes in Education Policy. In: Martens, Kerstin/Nagel, Alexander-Kenneth/Windzio, Michael/Weymann, Ansgar (Hrsg.): *Transformation of Education Policy*. Basingstoke 2010, S. 179-198.
- Epstein, Noel (Hrsg.): *Who's in Charge here? The Tangled Web of School Governance and Policy*. Washington 2004.
- Etzkowitz, Henry: Innovation in Innovation: The Triple Helix of University – Industry – Government Relations. In: *Social Science Information* 42, H. 3, 2003, S. 293-337.
- Finn, Chester E. Jr.: *Troublemaker*. Princetown 2008.
- Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität*. 2 Bde. Frankfurt/Main 2006.
- Fuhrman, Susan H./Cohen, David K./Masher, Fritz (Hrsg.): *The State of Education Policy Research*. Mahwah 2007.
- Garrett, Geoffrey/Dobbin, Frank/Simmons, Beth A.: Conclusion. In: Dies. (Hrsg.): *The Global Diffusion of Markets and Democracy*. Cambridge 2008, S. 344-360.
- Gibbons, Michael et al.: *The New Production of Knowledge*. London 1994.
- Giroux, Henry A.: *Education and the Crisis of public Values. Challenging the Assault on Teachers, Students and Public Education*. New York/Washington 2012.
- Green, Jay P./Winter, Marcus A./Forster, Greg: *Testing High Stakes Tests: Can We Believe the Results of Accountability Tests?* Civic Report. New York 2003.
- Grek, Sotiria: Governing by numbers: the PISA ‚effect‘ in Europe. In: *Journal of Educational Policy* 24, H. 1, 2009, S. 23-37.

- Hartong, Sigrid: Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat. Frankfurt/Main 2012.
- Hepp, Gerd F.: Bildungspolitik in Deutschland. Wiesbaden 2011.
- Holzinger, Katharina/Knill, Christoph: Ursachen und Bedingungen internationaler Politikkonvergenz. In: Holzinger, Katharina/Jörgens, Helge/Knill, Christoph: Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Wiesbaden 2007, S. 85-106.
- Kämper-von den Boogaart, Michael: Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Frankfurt/Main 2004.
- Keeling, Ruth: The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse. In: European Journal of Education 41, H. 2, 2006, S. 203-223.
- King, Elizabeth M./Cordeiro-Guerra, Susana: Education reforms in East Asia: Policy, process and impact. In: Weltbank (Hrsg.): East Asia Decentralizes: Making Local Government Work. Washington, DC 2005.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn 2003.
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1967.
- Lee, Dongjin: Globalization and South Korean Educational Reform in the Mid 1990s. Florida 2007.
- Lüthmann, Hinrich: In Hogwarts ist der Wurm drin. 2010, online: <http://hinrich-luehmann.de/hogwarts-als-institution/>.
- Maguire, Meg: Towards a Sociology of the global teacher. In: Apple, Michael W./Ball, Stephen J./Gandin, Luis Armando (Hrsg.): The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. London 2010, S. 58-68.
- Messner, Rudolf: PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, Heft Nr. 3, 2003, S. 400-412.
- Meyer, John W./Rowan, Brian: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, Jg. 83, H. 2, 1977, S. 340-363.
- Meyerhöfer, Wolfram: Was testen Tests? Objektiv-hermeneutische Analysen am Beispiel von TIMSS und PISA. Potsdam 2003.
- Meyerhöfer, Wolfram: Testfähigkeit – was ist das? In: Hopmann, Stefan Thomas/Brinek, Gertrude/Retzl, Martin (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Wien 2007, S. 57-93.
- Moes, Johannes: Accountability – eine Antwort auf Legitimationsprobleme in neuen Governancestrukturen. In: Botzem, Sebastian et al. (Hrsg.): Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel. Baden Baden 2009, S. 29-54.
- Münch, Richard: Die Kultur der Moderne. Band 1: Ihre Grundlagen und ihre Entwicklung in England und Amerika. Frankfurt/Main 1986, S. 255-439.
- Münch, Richard: Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt/Main 2007.
- Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/Main 2009.
- Nakane, Chie: Die Struktur der japanischen Gesellschaft. Frankfurt/Main 1985.
- Nieke, Wolfgang: Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen? In: Hansel, Toni (Hrsg.): PISA – und die Folgen. Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim 2003, S. 197-214.
- OECD: PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do. Paris 2010a.
- OECD: PISA – Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Paris 2010b
- Óhidy, Andrea: Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs: Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden 2011.

- Parreira do Amaral, Marcelo: Education governance und Regimetheorie. In: Amos, Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden 2011, S. 195-222.
- Payne, Charles M.: So much Reform, So Little Change. The Persistence of Failure in Urban Schools. Cambridge 2008.
- Power, Michael: The Audit Society. Rituals and Verification. Oxford 1997.
- Ravinet, Paul: From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by their Commitment to the Bologna Process. In: European Journal of Education, Jg. 43, H. 3, 2008, S. 353-367.
- Ravitch, Diane: The Trouble Crusade. American Education 1945-1989. New York 1983.
- Ravitch, Diane: The Death and Life of the Great American School System. New York 2010.
- Rothe, Daniela: Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In: Peter Alheit/von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden 2009, S. 89-110.
- Rumpf, Horst: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte. Weinheim/München 2010.
- Saarinen, Taina: 'Quality' in the Bologna Process: From 'Competitive Edge' to Quality Assurance Techniques. In: European Journal of Education, Jg. 40, H. 2, 2005, S. 189-204.
- Sacks, Peter: Standardised Minds. The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do to Change it. Cambridge, Mass. 1999.
- Sauder, Michael/Espeland, Wendy: The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change. In: American Sociological Review, Jg. 74, H. 1, 2009, S. 63-82.
- Savoie, Donald J.: Thatcher, Reagan, Mulroney: In Search of a New Bureaucracy. Pittsburgh 1994.
- Schemmann, Michael: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld 2007.
- Simola, Hannu: The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. In: Comparative Education, Jg. 41, H. 4, 2005, S. 455-470.
- Tillmann, Klaus-Jürgen et al.: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden 2008.
- Trubek, D. M./Cottrell, P./Nance, M.: 'Soft Law', 'Hard Law', and European Integration: Toward a Theory of Hybridity. Jean Monnet Working Paper 02/05. New York 2005.
- Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. 1, Tübingen 1920/1972.