

Clemens, Iris

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

Tertium comparationis 15 (2009) 2, S. 108-121



Quellenangabe/ Reference:

Clemens, Iris: Globale Lösungen im Bildungssystem der Weltgesellschaft? Eine kulturtheoretische Analyse des Best-Practice-Konzepts in der Erziehungswissenschaft - In: *Tertium comparationis* 15 (2009) 2, S. 108-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244273 - DOI: 10.25656/01:24427

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244273>

<https://doi.org/10.25656/01:24427>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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



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

Iris Clemens

Freie Universität Berlin

Abstract

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

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

1. Einleitung

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

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

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

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

2. Globalisierung, Weltgesellschaft und kulturelle Diversität

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

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

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

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

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

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

3. Das Konzept der Best Practice und seine epistemologischen Wurzeln

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Ranking und Best Practice in den Wirtschaftswissenschaften

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

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

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

4. Kompatibilität des Konzeptes Best Practice mit der Erziehungswissenschaft

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

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

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

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

5. Die Frage nach transkulturellen Kompatibilitäten

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

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

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

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

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

6. Resümee

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

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

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

Literatur

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

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