

Neue Bildungsregulierung im Zeitalter der »governance by numbers«

Das Beispiel standardisierter Bildungsreformen in Deutschland und den USA

1. Einleitung: Neue Formen der Bildungssteuerung revisited

Mit den umfassenden Bildungsreformen Ende des letzten beziehungsweise Anfang dieses Jahrhunderts sind zunehmend neue Formen der Bildungssteuerung ins Zentrum der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt.¹ Dieser Steuerungswandel beinhaltet sowohl Prozesse wachsender Transnationalisierung und Europäisierung als auch neue Interaktionsmuster zwischen Staat, Markt und Privatakteuren, die auf unterschiedliche, mitunter neue Art und Weise in die Bildungssteuerung involviert werden. Während Transnationalisierung vor allem den steigenden Einfluss internationaler Organisationen wie etwa der OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), der Weltbank oder europäischer Institutionen zum Sprechen und Handeln im Bildungsbereich – also die Verlagerung der Kommunikation und Verhandlung von Bildungspolitik in transnationale Räume und Arenen hinein² – meint, gestalten sich die begriffliche Benennung der veränderten Interaktionsmuster der Bildungssteuerung sowie die Einschätzung hierdurch erzeugter Effekte insgesamt als schwierig.³ Da die neuen Steuerungskonstellationen, die im Zuge einzelner Reformen auch als breite »Kollaborationen« oder als Strukturen des wechselseitigen »Interdependenzmanagements«⁴ bezeichnet werden, zunehmend »weiche« Konstellationen im Sinne von Selbstüberprüfung (*self-monitoring*)⁵ oder permanente Rechenschaftslegung (*accountability*) inkludieren, sind dementsprechend mögliche Zentren der Kontrolle und damit die Kernlogik der Steuerung schwieriger zu identifizieren.

Als Antwort auf diese Problematik hat sich im vergangenen Jahrzehnt im deutschsprachigen Raum die sogenannte »Educational Governance«-Perspektive⁶ als spezifische Sicht auf Bildungssteuerung etabliert.⁷ Im Blickpunkt der Steuerungs- als Governance-Analyse stehen hierbei »[...] sowohl der Prozess, durch den Normen,

1 Überblick unter anderem bei Ball et al. 2007; Altrichter, Maag Merki 2010; Amos et al. 2011.

2 Leuze et al. 2007; Sahlin-Andersson 2000; Adick 2009.

3 Vgl. Knill, Dobbins 2009.

4 Vgl. Gördel 2008, S. 205.

5 Pongratz 2004; Lemke 2005, S. 53 ff.

6 Überblick bei Benz et al. 2007; Kussau, Brüsemeister 2007.

7 Vgl. Haus 2010, S. 458.

Regeln und Programme beobachtet, durchgesetzt und übernommen werden, als auch die Strukturen, in denen sie eingelagert sind.«⁸ Dabei bezieht sich die Governance-Perspektive unmittelbar auf das neuartige, komplexe Interagieren zwischen Akteuren sowie auf dynamische Strukturveränderungen im Mehrebenensystem der Bildung und schließt dabei auch die transnationale Ebene mit ein. Wenngleich die steile »Karriere« der Governance-Perspektive an vielerlei Stellen durchaus kritisch diskutiert wurde,⁹ so eignet sich diese doch, um die Charakteristika neuer Steuerung in Form dahinterstehender struktureller oder prozessualer Logiken zu untersuchen. Denn solche logischen Muster spielen nicht nur eine entscheidende Rolle, wenn es um das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher politischer Ebenen und Akteure bei der Umsetzung bestimmter Reformprogramme geht,¹⁰ sondern auch, wenn beispielsweise Fragen der globalen Konvergenz von Bildungspolitik¹¹ thematisiert werden.

Im Anschluss an Stephen J. Ball¹² wird in diesem Artikel argumentiert, dass die Transformation von Bildungssteuerung in Deutschland und den USA als ein neues Zusammenspiel zwischen weicher und harter Kontrolle funktioniert,¹³ das auf der einen Seite aus Steuerungsstrukturen zwischen Hierarchien, Wettbewerben und netzwerkartig aufgebauten »Problemlösungsgemeinschaften« – hier gefasst mit dem Begriff der »Heterarchien« –, auf der anderen Seite aus einem »harten«, ebenenübergreifenden Strukturgefüge abstrahierter und vergleichender (und hierdurch transnational anschlussfähiger) Leistungsdaten der Bildung¹⁴ besteht, die wiederum ein Regelwerk wissenschaftlicher und bildungspolitischer Entscheidungsproduktion generieren.¹⁵ Beide Elemente werden hierbei über eine entsprechend neu kontextualisierte Infrastruktur von Wissensproduktion und -konsumption sowie eine umfassende Kontrolle der Rechenschaftslegung »zusammengehalten«.¹⁶

8 Zürn 2010, S. 80; Übersetzung S.H. Es sei angemerkt, dass neben der hier verwendeten zahlreiche alternative Definitionen von Governance existieren, wie auch die Forschungen zu Governance sehr heterogen sind.

9 Überblick bei Haus 2010; zur kritischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Steuerung und Governance vgl. Mayntz 2004.

10 Vgl. Martens et al. 2010; Beech 2009; Hartong 2012.

11 Vgl. Schwinn 2006; Knill, Dobbins 2009.

12 Vgl. Ball 2009 a; Ball 2009 b.

13 Vgl. Lehmann 2013, S. 76 ff.

14 Im Zuge dieses Beitrags wird unter Leistungsdaten auch das Kontextwissen über Bildungsprozesse, etwa Hintergrunddaten zu SchülerInnen, verstanden. Zur »Globalisierungsfähigkeit« von Zahlen als Vergleiche vgl. Heintz 2010.

15 Vgl. Piattoeva 2014; Radtke 2003.

16 Vgl. Anagnostopoulos et al. 2013.

2. Neue Bildungssteuerung im Zusammenhang standardbasierter Bildungsreformen

Zu den Kernreformen der letzten Jahre zählt in der Bildungspolitik die Umstellung auf ein in sich kohärentes System standardisierter Steuerungsinstrumente,¹⁷ die aus einem Baukasten nationaler beziehungsweise länderübergreifender, kompetenzorientierter Bildungsstandards, hieran ausgerichteten Kompetenzmodellen, Messsystemen (*assessments*) beziehungsweise Tests, internen und externen Evaluationsverfahren, Bildungsberichterstattung sowie umfassenden Unterstützungs- und Fortbildungsmaßnahmen bestehen. Diese Standardisierungsinstrumente werden – so die Idee – wiederum durch eine entsprechende Umstellung auf höhere lokale Autonomie, Dezentralisierung und mehr Freiheiten »an der Basis« komplementiert.

Wie Governance-Studien an vielerlei Stellen herausgestellt haben,¹⁸ erscheinen standardisierte Bildungsreformen dabei gewissermaßen als Loslösung sowohl von ausschließlich staatlicher, hierarchisch-bürokratischer Administration als auch von machtabhängiger Interessenverhandlung zwischen den »großen Playern« der Bildungspolitik, etwa Parteien oder den großen Lehrerverbänden. Legitimationslogisch werden die Bildungsreformen dementsprechend als die lang ersehnte Antwort auf den »lose gekoppelten« Strukturcharakter des Bildungssystems zelebriert,¹⁹ indem als Experten betrachtete Akteure unterschiedlicher Sektoren, Ebenen und Funktionen einbezogen und so die komplexen Steuerungsaufgaben der Bildung entsprechend auf viele Schultern »verteilt« werden sollen.²⁰ In diesem Sinne geht es bei dieser Neuverteilung um eine »[...] Abkehr von der Hierarchie des Befehlens hin zu einer neuen Form der polyzentrischen und strategischen Regulierung, die Netzwerkbeziehungen innerhalb und zwischen neuen politischen Gemeinschaften neue Regulierungskapazitäten schaffen und Legitimität durchsetzen soll.«²¹ So spricht etwa Gördel²² vom »kooperativen Staat« als Legitimationsmodell der Einführung und Implementation der neuen Bildungsstandards in Deutschland, das sich als dominanter Referenzrahmen der Steuerungsstrategie in unterschiedlichen Bundesländern nachweisen lässt. Aber auch der Prozess der Schaffung von Standards, Messsystemen und regelmäßiger Berichterstattung auf nationaler beziehungsweise länderübergreifender Ebene erscheint offiziell als »große Kooperation« zwischen den Verantwortlichen des »PISA-Konsortiums«, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Kultusministerkonferenz (KMK), zahlreichen Wissenschaftlern und Testexperten sowie den Lehrkräften der Basis.²³ Alle Akteurs-

17 Vgl. Fuhrman 2001.

18 Überblick bei Benz et al. 2007.

19 Vgl. Parreira do Amaral, Homberg 2012, S. 10.

20 Vgl. Marshall 2006; Schindler 2006.

21 Ball 2009 b, S. 100; Übersetzung S.H.

22 Vgl. Gördel 2008, S. 194.

23 Vgl. hierzu beispielsweise die Beschreibungen der Assessment-Entwicklungen auf Grundlage der Bildungsstandards bei Köller 2008.

gruppen, so scheint es, sind in den Reformprozess involviert und »stemmen« gemeinsam das Projekt standardisierter Bildungsreformen.

Zu dieser »Vervielfachung von Steuerungszentren« gehört auch eine verstärkte Implementierung von Wettbewerbsstrukturen mit dem Ziel einer Liberalisierung und entsprechenden Öffnung von Bildungshandeln für eine breitere Palette von Innovatoren, Dienstleistern, Beratern, Effizienzsteigerern und Investoren. In den USA wurde der Entwicklungsprozess länderübergreifender Bildungsstandards dementsprechend von einer Vielzahl von Projektausschreibungen begleitet, im Rahmen derer öffentliche, private, philanthropische und profitorientierte Akteure sich (neu) formierten und als Wettbewerbsteilnehmer positionierten, um relevante Posten im Reformprozess zu ergattern. Schließlich fällt auch die Formierung von Bildungsregionen²⁴ als Wettbewerbseinheiten in Deutschland unter diese antizipierte Liberalisierung mit dem angegebenen Ziel der Effizienzsteigerung auf sämtlichen Ebenen der Bildungspolitik und -praxis, auf die die standardisierten Reformen setzen.

Die durch die Reformanstrengungen antizipierte »Öffnung« von Steuerungsverantwortung bedeutet jedoch keineswegs, dass Macht und Kontrolle nun gleichberechtigt(er) verteilt werden.²⁵ Vielmehr verlangt die Neu-, Um- und Mehrverteilung von Steuerungsstrukturen und -prozessen gleichzeitig neue Formen regulierender Koordination. Dies sind beispielsweise koordinierende »Prüf- («Controlling«-) Stellen²⁶ der Standard- und Testimplementation, aber auch regionale Bildungsbüros für die Moderation institutionenübergreifender Zusammenarbeit oder Jurys für Bildungswettbewerbe. Die Metapher einer auf viele Schultern verteilten Steuerungsverantwortung rückt die hierbei entstehenden neuen Machtgefälle und die Strukturen des Zwangs und der Zentralisierung in den Bereich des Unsichtbaren.²⁷

Gerade wo es um die Verlagerung von Entscheidungs- und Legitimierungsmacht in den transnationalen Bereich hinein, also in neue Governance-Strukturen und -Prozesse jenseits des Nationalstaats, geht, sind diese neuen Gefälle der bildungspolitischen Einflussnahme zunehmend Thema analytischer Forschungsbemühungen geworden.²⁸ Aber auch Diagnosen des wachsenden »unsichtbaren« Einflusses von Beratungs- und Privatakteuren im Rahmen konkreter nationaler oder regionaler Reformprogramme²⁹ zeigen, dass die »Öffnungsmomente« der Bildungssteuerung mit machtvollen Ausgrenzungsprozessen im Zuge der Neuregulierung einhergehen. Diese Weichenstellungen bestimmen nicht nur Umfang und Charakteristika der neuen Steuerungskonstellationen, sondern selektieren auch (Un-)Möglichkeiten der Teilhabe an Steuerungskontrolle.

24 Vgl. Emmerich 2010; Ratermann, Stöbe-Blossey 2012.

25 Siehe beispielsweise Ozga 2009 für den Fall England.

26 Vgl. Böttcher 2012, S. 33.

27 Zu den empirisch unintendierten Effekten von zum Beispiel solch »verengten Rankings« siehe etwa Münch, Schäfer 2014.

28 Vgl. unter anderem Jakobi, Martens 2007; Lingard, Sellar 2014; Radtke 2003; Hartong 2012.

29 Vgl. Höhne, Schreck 2009.

3. Leistungsdaten der Bildung als infrastrukturelle Regulationsinstrumente

Wird Bildungssteuerung im Zeitalter standardisierter Bildungsreformen auf ihren logischen Kern hin analysiert, kristallisiert sich sowohl bezüglich der zunehmenden Transnationalisierung als auch bezüglich der Neuordnung von Steuerungsverteilungen eine umfassende Ausrichtung auf eine auf bestimmten Kennzahlen beruhende Wissens- und Entscheidungsorientierung, also auf sogenannte »governance by numbers«, ³⁰ heraus. Was an vielerlei Stellen auch als »evidenzbasierte Bildungspolitik« beschrieben wird, beinhaltet die Erwartung an Bildungspolitiker, Bildungspraktiker und Administratoren, bei sämtlichen Entscheidungsprozessen aktuelle Forschungsergebnisse beziehungsweise wissenschaftlich legitimierte Expertise zu Rate zu ziehen. ³¹ Im Sinne dieses Steuerungsverständnisses werden Bildungspolitik, Wissenschaft beziehungsweise »Erzeuger von Evidenz« sukzessive neu aufeinander eingestellt, indem das Kriterium externer, indikatorenbezogener Evaluierbarkeit zur Grundlage bildungspolitischer Legitimation avanciert. Auch finanzielle Entscheidungen der Bildungsversorgung werden entsprechend entlang des Kriteriums der Evidenz »indikatorisiert«, wodurch Bildungswissenschaftler, aber auch Bildungspraktiker unter wachsenden Druck zur Erzeugung von politisch vorzeigbarer Evidenz ³² im Sinne einer permanenten Bereitstellung von Entscheidungswissen ³³ geraten. Für die Bildungspraktiker, die hierbei zunehmend Nachweise für kontinuierlich wachsende Leistungen ³⁴ liefern müssen, kann die Bereitstellung von solcher Art Leistungsbilanzen (beziehungsweise ihr Ausbleiben) dabei unmittelbar existenzbedrohliche Sanktionsfolgen haben: In den USA zum Beispiel kann die Schließung »leistungsschwacher« Schulen oder die Entlassung von Lehrkräften durchgesetzt werden, wenn im Rahmen des »Adequate Yearly Progress« (siehe unten) kein ausreichender Leistungszuwachs bei ihren SchülerInnen nachgewiesen werden kann.

Für die Bildungspolitik hat sich in diesem Zusammenhang vor allem die quantitative Darstellbarkeit von Bildungszusammenhängen, Kausalitäten und Varianzen zu einem statistischen Wissensfeld mit Unmengen von Bildungsdaten (»Big Data«) entwickelt, ³⁵ in dem die Bewertung und Steuerung von Bildung eine zunehmende Eigendynamik entwickelt hat. Im Anschluss an Bettina Heintz ³⁶ gründet diese Eigenlogik auf der besonderen Überzeugungskraft numerischer, quantifizierter Vergleiche (etwa Quoten, Statistiken, Ranglisten oder Schaubilder) für die Adressaten.

30 Lingard et al. 2012.

31 Vgl. Weiss et al. 2008, S. 29.

32 Vgl. Strassheim, Kettunen 2014.

33 Vgl. auch Radtke 2003, S. 117 ff.

34 So müssen beispielsweise US-amerikanische Schulen im Rahmen der Beantragung öffentlicher Gelder nachweisen, dass die von ihnen beanspruchten Dienstleister »zertifizierten« Erfolg, dabei vor allem in Form erhöhter Schülerleistungen, vorweisen können. Eine bekannte Zertifizierungsinstanz auf föderaler Ebene ist hierbei etwa das »What Works Clearinghouse«; <http://ies.ed.gov/ncee/wwc> (Zugriff vom 17.10.2014).

35 Vgl. Goldstein, Moss 2014.

36 Hier insbesondere Heintz 2010.

Als ein bestimmter Modus, Bildungswissen mitzuteilen, erzeugen sie sukzessiv und hoch selektiv neue Normalitätsbereiche, überbrücken dabei (kulturelle oder personale) Distanzen und ermöglichen damit eine fortlaufende Kette der Erzeugung, Wieder- und Neukombination von Daten. Diese Fortführung der Datengenerierung wird durch ebenso selektive wie hochkomplexe Erzeugungs- und Kombinationsregeln begleitet, die die Entstehung eines »eigenständigen Systemzusammenhangs«³⁷ verstärken, der aber von »außen« mehr und mehr als undurchsichtige Black Box erscheint.

Die Sammlung von Daten und Informationen war seit jeher ein Instrument der Kontrolle und Steuerung auch im Bereich der Bildung und wurde in den USA schon mit der Gründung des öffentlichen Schulwesens um den Reformer Horace Mann massiv vorangetrieben.³⁸ Und Theodore Porter³⁹ identifizierte vor fast 20 Jahren die Zunahme von Messregimen und ein wachsendes Vertrauen in Zahlen, durch die Realität und Normen kreierte werden. Im Gegensatz zur Datensammlung des 19. Jahrhunderts stellt sich die auf standardisierten Daten beruhende Bildungssteuerung heute jedoch zunehmend als ein zusammenhängendes Gesamtgefüge, also als eine Art alles umschließende Infrastruktur⁴⁰ der Schaffung und des Transfers von Evidenz⁴¹ mithilfe interner Referenzsysteme dar. Im Rahmen dieser »unterirdisch« liegenden Struktur werden Bildungsstatistiken und -zahlen unterschiedlicher Ebenen und Quellen zu distanzierten, standardisierten, bewusst kontextunabhängig gehaltenen und von der Politik möglichst einfach »verwendbaren« Leistungsaussagen über Bildung verdichtet, kanalisiert und damit die Praxis des Unterrichts unmittelbar – und nicht mehr indirekt durch Übersetzungsprozesse zwischen Staat, Administration und Schulpraxis – (schein)transparent gemacht. Das Gesamtsystem der regulierenden, kontrollierenden Rechenschaftslegung wird hierbei zunehmend über diese Datenapparate und -banken als Kerngeschäft der Bildungsüberprüfung zusammengehalten. Schließlich wird durch Wissensproduktion und Wissensverwertung der Druck für eine Optimierung der Leistungsverwaltung immer weiter erhöht.⁴²

Die Analyse des Einflusses dieser neuen Form der Bildungssteuerung orientiert sich an der Frage, wer in welchen Kontexten und unter Anwendung welcher Selektionslogiken diese Datenstrukturen der Bildung überwacht, generiert, (neu) kontextualisiert oder zu Leistungsaussagen verbindet. Hierbei wird auf der einen Seite Komplexität über die Generierung hochkomplizierter Daten erzeugt und dann wiederum gezielt – in Bezug auf bestimmte politikrelevante Fragestellungen – reduziert beziehungsweise die Daten- und Leistungsaussagen in politische Programme überführt. Mit an vorderster Stelle bei Aktivitäten derartiger Wissensgenerierung für politische Programme stehen Akteure wie die OECD mit ihrem sogenannten »com-

37 Vgl. ebd., S. 171 f.

38 Vgl. Reese 2013, S. 5 ff.

39 Vgl. Porter 1995.

40 Anagnostopoulos et al. 2013.

41 Demski et al. 2012, S. 132 ff.

42 Vgl. Ozga et al. 2009, S. 361.

parative turn«,⁴³ das bedeutet ihrer Hinwendung zum umfassenden Erheben und Vergleichen (»Ranken«) von leistungsbezogenen Bildungsdaten. Der australische Soziologe Bob Lingard verwendet hierfür den Begriff der »topologischen Governance«, der die Macht der OECD als »Wissensbank«⁴⁴ und damit als Steuerungszentrum greifbarer macht. Topologische Governance steht dabei für die legitimierte Herstellung von Sinnverbindungen und bildungsbezogenen Aussagen, also die Ordnungschaffung in der (Bildungs-)Welt, über in Zahlen ausdrückbare Indikatoren, die aus unterschiedlichen (rationalistischen oder konstruktivistischen) Gründen von anderen akzeptiert werden oder – wie im Falle der PISA-Informationen – von außen nur unvollständig nachvollziehbar sind. Vergleichende Daten funktionieren in diesem Zusammenhang als optimale »Transferboxen« der Steuerung zwischen Ebenen und Sektoren⁴⁵ und ermöglichen gleichzeitig, dass Akteure, denen politische Entscheidungslegitimität fehlt, praxisrelevante Ordnung (»Framing«) als »Narrativierung« und »Objektivierung« (zum Beispiel in Form von Grafiken oder Ranglisten) implementieren können.⁴⁶ Gerade bei der Durchsetzung standardisierter Bildungsreformen im lokalen Kontext stellt die Objektivierung von bildungspolitischen Maßnahmen durch die Zahlentopologie der neuen »Wissensbankiers« ein zentrales Moment des Steuerungswandels dar. Analoge Praktiken der Datennarration und -objektivierung lassen sich dementsprechend auf allen Ebenen der Bildungspolitik identifizieren, so beispielsweise auch im Rahmen politisch-wissenschaftlicher PISA-Erläuterungsberichte, der Indikatorisierung nationaler und lokaler Bildungsreformagenden,⁴⁷ konkreter politischer Debatten oder der statistischen Darstellung und Kategorisierung von Ergebnissen schulischer Evaluationen. Hierbei dreht sich alles um die möglichst anschauliche, in Bilder und Grafiken gebrachte Darstellung und Verdichtung von Leistungsdaten um definierte Standards als Orientierungskriterien – beispielsweise sogenannte »Orientierungsrahmen Schulqualität« –, die damit zum Kern der Produktionslogik politisch entscheidungsrelevanter Dokumentationen werden.⁴⁸

Erst durch eine solche Infrastruktur von vergleichenden Leistungsdaten und im Rahmen ihrer Verarbeitung verwischen sich die Grenzen der Strukturformen – Hierarchien, Märkte und netzwerkbasierte »Problemlösungsgemeinschaften« –, indem beispielsweise um die Daten und Statistiken herum »eigene« Bürokratien und Hierarchien aufgebaut (in Deutschland zum Beispiel das Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen – IQB, in den USA etwa Achieve Inc., siehe unten) und diese zum einen in ein Netz von Datenexperten, zum anderen in bestehende Gefüge staatlicher Institutionen (der KMK oder dem BMBF in Deutschland, der National Governors Association – NGA oder dem föderalen Department of Education in den USA)

43 Grek 2009.

44 Steiner-Khamsi 2011.

45 Siehe hierzu auch Heintz 2010, S. 174 ff.

46 Vgl. auch Martens, Niemann 2010.

47 Vgl. Döbert et al. 2007.

48 Zur diskursiven Konstruktion von politischen Dokumenten vgl. Codd 1988.

integriert werden. Gleiches gilt für die Verwischung von Ebenen- und Politikfeldgrenzen, die über die Daten »künstlich« miteinander verbunden und damit in neue Kontexte gestellt werden. Beispiele aus der europäischen Bildungsprogrammatisierung wären hier der Europäische Qualifikationsrahmen⁴⁹ und der durch ihn erzeugte Prozess der Entstehung eines Netzwerks analoger nationaler Qualifikationsrahmen oder, in ähnlicher Ausrichtung, der Europass⁵⁰ als länderübergreifend standardisierte, hochgradig abstrahierte und hierbei auf vergleichbare »wettbewerbstaugliche Kernkompetenzen« abzielende Datensammelstelle individueller Lernqualifikationen.

Über die Infrastruktur der Leistungsdaten werden zentrale Begriffe der Bildung schließlich neu oder anders kategorisiert, darunter etwa »Bildungserfolg« als die Erreichung bestimmter statistisch definierter und darstellbarer Leistungen oder Qualifikationen, »Lehren« als die Produktion eines statistisch messbaren Leistungszuwachses von SchülerInnen oder »Bildungsniveau« als statistisch und grafisch unterscheidbare Leistungsstufe. Hierbei wird – quasi als Meta-Narrativ – die messbare »Bereitschaft« (englisch: *readiness*) zu Ausbildung und Beruf nach vorgegebenen Standards als Ankerpunkt festgelegt⁵¹ und dann wiederum statistisch an abgrenzbare Messwerte, sogenannte »cut scores«, gebunden. Im Falle der nationalen Bildungsstandards werden diese Werte auf die einzelnen Übergangs- oder Jahrgangsstufen des Bildungssystems heruntergebrochen⁵² und in ein zunehmend kleinschrittigeres Verfahren (zum Beispiel notwendiger Leistungszuwachs nach einem Schuljahr pro Kompetenzklasse) zerlegt. Diese in sich kohärente Einordnung bildet dann die Grundlage für das Steuerungssystem über Standards und hieran ausgerichtete Mess-, Evaluations- und Förderinstrumente.

Um das Zusammenwirken von Hierarchien, Märkten und »Problemlösungsgemeinschaften« diverser Ebenen und Politikfelder im Rahmen dieser strukturellen Neuregulierung zu fassen, kann schließlich der Begriff der »Heterarchie«⁵³ verwendet werden. Heterarchien beschreiben die Vereinigung und Koordination von Agenten der neuen Steuerung im Sinne eines strategischen Vorantreibens von Veränderung und den gleichzeitigen sukzessiven Einschluss bereits existierender Strukturen über neue Kontextualisierung (zum Beispiel eine neue transnationale »Rahmung« von Entscheidungsprozessen). In diesem Sinne lässt sich das Konzept der Heterarchie, das die dynamische Veränderung von Öffnungs-, Schließungs- und Selektionsstrukturen im Zuge spezifischer Transformationsprozesse beschreibt, auf die standardisierten Bildungsreformen anwenden. Die Einführung nationaler Bildungsstandards und daran orientierter Messsysteme kann damit als das Heraufkommen

49 Siehe www.eu-bildungspolitik.de/europaeischer-qualifikationsrahmen_eqr_33.htm (Zugriff vom 17.10.2014).

50 Siehe <http://europass.cedefop.europa.eu> (Zugriff vom 17.10.2014).

51 In Deutschland wird diese Bereitschaft hauptsächlich mit der »Lernkompetenz«, in den USA eher mit der sogenannten »college-and-career-readiness« konzeptualisiert.

52 Zur Frühpädagogik und der Thematik von »school readiness« vgl. aktuell Roberts-Holmes 2014.

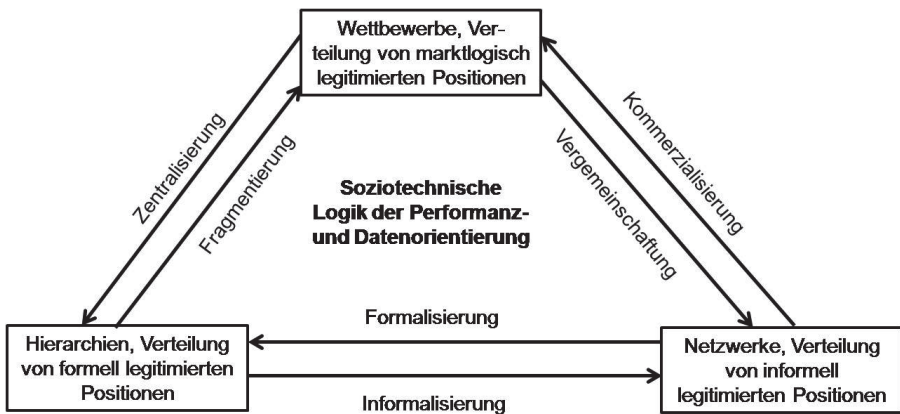
53 Ball 2009 a; Ball 2009 b; Ball 2010.

einer solchen Heterarchiestruktur beschrieben werden, in die eine Vielzahl von »Agenten des Wandels« rund um die Koordination von Leistungsdaten eingebunden ist, die diese gleichzeitig lokal verankern.

Mit dem Konzept der Heterarchie verbunden ist schließlich auch der Blick auf neue Formen der »meta-governance«⁵⁴ im Sinne von Ungleichgewichten zwischen Akteuren oder Strukturtypen (etwa ein Übergewicht an Wettbewerbs- oder Hierarchiestrukturen) – sowohl in materieller (*Infrastrukturalisierung*) als auch in symbolischer (*Topologisierung*) Hinsicht.

Insgesamt lässt sich die Emergenz heterarchischer Bildungssteuerung als das neuartige Zusammenwirken von hierarchischen, Wettbewerbs- und auf Problemlösung abzielenden Netzwerkstrukturen wie folgt (Abbildung 1) skizzieren.

Abbildung 1: Das Wirken der auf einem Komplex von Leistungsdaten beruhenden Bildungsgovernance über die Implementierung von Heterarchiestrukturen



Eigene Darstellung.

Anhand dieser Abbildung können zwischen den drei Elementen (Hierarchien, Wettbewerbe und auf gemeinschaftliche Problemlösung ausgerichtete Netzwerke) folgende Transfermechanismen identifiziert werden:

- (1) Zwischen Wettbewerb und Hierarchie stehen *Zentralisierung* (Schließung und Steuerung, also die Verzerrung von Bildungswettbewerben zu »Quasi-Wettbewerben«, zum Beispiel über öffentliche Anreizfinanzierungen oder bürokratische Vorgaben) und *Fragmentierung* (die Auslagerung einzelner politischer und verwalterischer Aufgaben beziehungsweise Verantwortlichkeiten in abgrenzbare Marktsegmente – beispielsweise die Herstellung standardisierter Tests für bestimmte Schülerpopulationen oder die Durchführung neuer Lehrert Zertifizierungen – hinein).

54 Jessop 2009.

- (2) Zwischen Wettbewerb und Netzwerk stehen *Kommerzialisierung* (Verengung von Regeln der Netzwerkteilhabe durch ihre Kopplung an wettbewerbliche Erfolge, das heißt die strukturelle Integration von Wettbewerben in die Auswahl von Netzwerkpartnern, beispielsweise im Zuge der Auswahl regionaler Bildungspartner) und *Vergemeinschaftung* (Kopplung der Rollen »Anbieter« und »Kunden« an die Konzepte der Vertragspartnerschaft und der Problemlösungsgemeinschaft, beispielsweise im Rahmen solch kooperativ ausgelegter, aber letztendlich auf den Gewinn der »Anbieter« ausgelegter Zusammenarbeit).⁵⁵
- (3) Zwischen Hierarchie und Netzwerk stehen *Formalisierung* (Objektivierung und Vertikalisierung von Positionen und Verantwortlichkeiten, beispielsweise über die Ausbildung fester organisationaler Strukturen aus vormals »lockerer« Zusammenarbeit) und *Informalisierung* (Relativierung und Horizontalisierung von Positionen und Verantwortlichkeiten, beispielsweise über die Auslagerung von organisationalen Entscheidungsprozessen in Expertengremien).

Was das Ganze im Innersten zusammenhält und damit ein integrierendes »Netz des Verstehens« schafft, ist eine soziotechnische Logik der Leistungs- und Datenorientierung beziehungsweise des versierten Umgangs mit diesen Daten. Wer im Rahmen der Heterarchie agieren will, vollzieht entsprechend dieser Logik eine Sozialisierung an Statistiken und Zahlenkonstruktionen, das heißt eine Anpassung an die Infrastruktur zahlengetriebener heterarchischer Governance. Diese neue Infrastruktur betrifft die Standortbestimmung eigenen und fremden Handelns entlang von Leistungsdaten und die gleichzeitige Herstellung externer Referenzen im Sinne äußerer Wahrnehmungs- und Kategorisierungsschemata, die auf bestimmten Daten beruhen. Entsprechend verläuft jeder der drei Distinktionsmodi (netzwerkbezogene Problemlösungsgemeinschaften, Hierarchien und Wettbewerbe) zunehmend über Leistungsdaten der Bildung und ihrer »Sortierung«.

4. Standardbasierte Bildungsreformen im Modus einer auf Datenerhebung beruhenden heterarchischen Regulierung: Die USA und Deutschland im Vergleich

Die vorhergehenden Überlegungen lassen sich anhand bestimmter Aspekte der jüngsten Implementierung auf Standards basierender Bildungsreformen in den USA und Deutschland nach 2001 illustrieren. Bei den hier ausgewählten Fällen handelt es sich um zwei Länder, die bezüglich ihrer traditionell eher dezentral organisierten Bildungssysteme in den letzten Jahren eine umfassende Neuausrichtung ihrer Bildungssteuerung vorgenommen haben.⁵⁶ Im Zuge dieser Neuausrichtung wurden binnen weniger Jahre nationale Bildungsstandards vorbereitet, entwickelt, imple-

55 So zeigt beispielsweise Burch (2009, Kapitel 2) für den Fall USA, wie einzelne kommerzielle Anbieter sogenannter »unterstützender Dienstleistungen« für Schuldistrikte mit Leistungsproblemen über den Modus langfristig angelegter Partnerschaft – inklusive einer entsprechenden Selbstpräsentation – dauerhaften Gewinn für ihr Unternehmen sicherstellen können.

56 Zur jeweils pfadabhängigen Bildungssteuerung beider Länder siehe Meyer 2011.

mentiert und mit einem auf Leistungsdaten basierenden Mehrebenen-Testsystem verbunden. Die allgemeine programmatische Linie des Reformprozesses gestaltet sich dabei – trotz der unterschiedlichen Grundausrichtung der jeweiligen Bildungssteuerung – erstaunlich ähnlich (Tabelle 1).

Tabelle 1: Vergleich standardbasierter Bildungsreformen in Deutschland und den USA seit 2001

Fall	Deutschland	USA
Bezeichnung Standards	Nationale Bildungsstandards	Common Core State Standards
Bezeichnung Tests	Vergleichsarbeiten, VERA etc.	PARCC, Smarter Balanced etc.
Nationale Implementierung seit	2002	2001
Implementation Länder	seit ca. 2004/2005	seit ca. 2010/2011
Offizieller politischer Koordinator	Kultusministerkonferenz (KMK)	National Governors Association (NGA) und Council of Chief State School Officers (CCSSO)
Politischer Wettbewerbs- und Forschungsorganisator	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	Föderales Department of Education (DoE)
Daten- und Verfahrenskoordinatoren	Institut für die Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin	Achieve Inc. als eigenständiges Beratungsinstitut, ACT und College Board als Organisatoren der Hochschuleingangstests
Inhaltliche und strukturelle Ausführungsagenten	»Qualitätsinstitute« (unterschiedlich benannt) der Länder, Ministerien	State Departments of Education + Partner (eigener Markt, partiell Privatindustrie)
Kernlogik der Tests	Niedriges Sanktionslevel (<i>low stakes</i>) + Inspektionen	Hohes Sanktionslevel (<i>high stakes</i>) + Ranglisten
Inhaltliche Ausarbeitungsverantwortung	Netzwerkkooperationen mit Prüfstellen, »Fachteams« und Validierungskomitees	
Legitimierungsargumente	Globale Herausforderungen/globaler Wettbewerb, »Bereitschafts«-Narrativ (für lebenslanges Lernen in Deutschland, für College und Karriere in den USA)	

Eigene Darstellung.

In beiden Ländern begann die jüngste Reformwelle etwa um 2001, als Deutschland seinen »PISA-Schock«⁵⁷ und die USA den in seinen Auswirkungen radikalen »No

⁵⁷ Raidt 2010; Niemann 2010.

Child Left Behind Act« (NCLB)⁵⁸ erlebten. In den folgenden Jahren wurde in beiden Ländern eine neue strukturelle Formation der Bildungssteuerung geschaffen, im Rahmen derer Hierarchien, Wettbewerbe und gemeinschaftliche Netzwerke auf der einen, politische sowie Verwaltungsebenen und -bereiche auf der anderen Seite neu verbunden und koordiniert wurden. Hierbei wurde die transnationale Ebene erstmalig systematisch in den Reformprozess eingebunden. Vor allem in den USA, die bereits eine längere Tradition standardisierter und auf Testprüfungen angelegter Bildungsreformen aufweisen,⁵⁹ unterscheidet sich diese jüngste Welle der Reform in bemerkenswertem Maße von vorherigen Modellen standardisierter Steuerung.⁶⁰

Obwohl in beiden Ländern die neue Bildungsstandardisierung offiziell als breites, partnerschaftliches Unterfangen der Konsensfindung, also als bewusst »deregulierte« und »geöffnete« Bildungssteuerung, legitimiert wurde, konnten erst machtvolle Selektionsmechanismen die schnelle Durchsetzung von Standards und entsprechenden Tests »mit globalem Anschluss« überhaupt ermöglichen. In beiden Ländern trat eine kritische Menge von Agenten des Wandels auf, die um das Jahr 2001 herum initiativ eine neue, auf bestimmten Daten beruhende Topologisierung und Implementierung von Bildungssteuerung betrieben, bevor diese Neuordnung dann strukturell ausgeweitet und die Bildungssteuerung des Gesamtsystems über Standardisierung angepasst wurde.

4.1 *Topologisierung und Infrastrukturalisierung standardbasierter Reformen in den USA und Deutschland*

Wird die amerikanische NCLB-Reform auf das strategische Agieren von bestimmten Agenten zurückgeführt, so lässt sich ein Netzwerk von Reformakteuren identifizieren, das bereits seit Mitte der 1980er Jahre seinen Einfluss auf die Bildungspolitik sukzessive ausgeweitet hatte.⁶¹ Das Netzwerk besteht neben Beratungsagenturen und »Denkfabriken«⁶² aus zunehmend unternehmensorientierten Stiftungen,⁶³ die seit Ende des 20. Jahrhunderts Bildung als profitable Investitionsanlage für privates Kapital entdeckten und der Idee des Stiftens damit ein neues Gesicht verliehen,⁶⁴

58 Vgl. Anderson 2007, S. 173; Payne 2008, S. 10; Ravitch 2010, S. 29; Vinovskis 2009, S. 178.

59 Vgl. Puma et al. 2000; Koretz 2011.

60 Gleichzeitig lässt sich anhand der Tabelle erkennen, dass die konkrete inhaltliche Gestaltung der Reform auch nationale Unterschiede offenbart, die auf pfadabhängige Rekontextualisierung zurückgehen. Die Unterschiede betreffen die konkrete Beziehungsdynamik im Rahmen der datenbasierten Steuerungsformation (Wer besetzt die Positionen für Standardisierung, Datenerhebung und -kontextualisierung? Wie wird koordiniert und interagiert?) sowie die Prozesse der (symbolischen) Rahmung (Welche Leitbilder und Konzepte begründen und prägen die Standardisierung und Datenkoordination?).

61 Vgl. Mehta 2013.

62 Stone 2000.

63 Kovacs 2010.

64 Vgl. auch Ravitch 2010, S. 195 ff.

aus sogenannten »Education Management Organizations«,⁶⁵ die vor allem auf die wachsende Zahl von Charter Schools⁶⁶ zurückgehen, aus Wirtschafts- und Industriekreisen sowie einer kleinen, einflussreichen Gruppe von Gouverneuren, die erste Standardisierungsreformen in einzelnen Staaten bereits 1989-1994 initiiert hatten.⁶⁷ In diesem Sinne wurde auch die Standardentwicklung nach 2001 offiziell als »state-led effort« legitimiert, aber gleichzeitig aus dem staatlich-öffentlichen Verantwortungsbereich herausgelöst und von externen, vor allem wirtschaftlichen Interessen beeinflusst.

Die NCLB-Reform setzte als erstmalig föderal initiiertes, durch standardisierte Prüfungen bilanzierbares System »ohne« nationale Standards eine neue Leistungswährung – den »Adequate Yearly Progress« (AYP) – als Qualitätsindikator für die Bildungsleistung sämtlicher Schülergruppen jeder Schule fest und machte daraus die Basis für Bildungssteuerung und finanzielle Zuwendungen. Diesen stark aggregierten Leistungswert verknüpfte man dann mit einer Reihe von schulpolitischen Belohnungen und Bestrafungen.⁶⁸ Während der AYP von jedem Staat selbst im Rahmen eines eigenen Mess- und Bewertungssystems erhoben und hierfür eine entsprechende Infrastruktur erforderlich (vorausgesetzt) wurde, leitete NCLB gleichzeitig zahlreiche Maßnahmen der verstärkten Privatisierung sowie der Förderung von Bildungswettbewerben ein, um nichtstaatlichen, bildungsexternen (profitorientierten) Akteuren das Handeln im Zuge der standardisierten Reformen zu ermöglichen und damit die Leistung des Gesamtsystems über eine Konkurrenz zwischen öffentlichen, Charter- und privaten Schulen zu steigern.⁶⁹ Zusätzlich verordnete NCLB eine umfassende Umstellung auf ein an der Forschung und an Leistungsdaten orientiertes Handeln auf allen Ebenen der Bildungspolitik. Es sollte als Kontrast zu den vorherigen »ideologischen Kontroversen« interessenbegründete Entscheidungslogiken in den Bereich des Illegitimen rücken.⁷⁰ Die neue Programmatik hingegen fordert nun beispielsweise für die Bewerbung um föderale Gelder eine wissenschaftlich nachgewiesene Erfolgsprognose.⁷¹ In diesem Sinne fielen nicht nur Wissenschaft und Evaluation als Prozesse der Evidenzschaffung auf neuartige Weise zusammen, sondern die direkte programmatische Kopplung von ebenenübergreifendem Geldtransfer (zum Beispiel föderaler Mittel an die Staats- und Distriktverwaltung) mit

65 Fitz, Beers 2002; Miron et al. 2010.

66 Charter Schools sind eine Mischform aus öffentlich finanzierter und privat geführter Schule, deren Zahl vor allem im Zuge der Privatisierungsreformen in den USA seit den 1980er Jahren zugenommen hat.

67 Erst später wirkten die National Governors Association (NGA) und der Council of Chief State School Officers (CCSSO) als Ganzes an den Bildungsreformen mit.

68 Zu NCLB und seinem Sanktionssystem siehe Abernathy 2007.

69 Einen sehr guten Überblick über diese »hidden markets« gibt Burch 2009 im gleichnamigen Buch.

70 Vgl. McDonnell, Weatherford 2013, S. 491.

71 Vgl. Weiss et al. 2008, S. 30.

der Erstellung zertifizierter Leistungsdaten produzierte eine unmittelbare Fokussierung auf entsprechend kontextualisierte und »verwertbare« Daten.⁷²

Zum selben Zeitpunkt startete die genannte Reformgruppe mit der Ausbildung einer neuen (organisationalen) Substruktur für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards und damit eines Möglichkeitsraums für standardisierte Bildungsreformen: Im Jahr 2001 initiierten die für die Standardisierungs koordinierung neu gegründete Organisation Achieve Inc. (siehe Abschnitt 4.2), der Education Trust und die Fordham-Stiftung das »America Diploma Project«, im Rahmen dessen die sogenannte »college and career readiness« zum Leitbild der Standardisierung im Sinne »notwendiger« Kenntnisse und Fähigkeiten für den globalen Wettbewerb erhoben wurde.⁷³ Die Netzwerkakteure entwickelten hieraus schließlich im Jahr 2006 eine Strategie zur Entwicklung von sogenannten »Common Core State Standards« (CCSS) für die Primar- und Sekundarschulbildung – also von staatsübergreifenden, quasi-nationalen Standards, die schrittweise zur »college and career readiness«, wie sie von Hochschul- und Wirtschaftsakteuren definiert wurde, führen sollten. Damit wurde den CCSS eine offizielle Legitimierung gegeben und eine Standardisierungspraxis mit gezielter Ausrichtung auf eine neu gesteckte Zieldefinition ermöglicht. Die neue Abstufung von Bildungsleistungen erforderte eine entsprechende Festlegung von »cut scores« und Indikatoren der Kompetenzklassifikation. 2008 formte das Netzwerk hierfür die sogenannte »International Benchmarking Advisory Group«,⁷⁴ die »world-best-performing education policy« in die USA importieren und für die CCSS-Entwicklung aufbereiten sollte. In diesem Schritt wurden nicht nur globale Daten-, Indikatoren- und Steuerungssysteme für den US-Zusammenhang anschlussfähig gemacht, sondern eine überschaubar große Akteursgruppe erzeugte, verdichtete und reduzierte bestimmtes, nämlich strategisch verwendbares Bildungswissen zur Rahmung der neuen Steuerungs koordinierung.

Die Allianz, die schließlich aus Achieve Inc., der NGA, der CCSSO, der »Alliance for Excellence Education« und dem »James B. Hunt Institute for Educational Leadership and Policy« bestand⁷⁵ und zu der als Experten des »America Diploma Projects« (SAT und College Board) auch Akteure der privaten Testindustrie stießen, koordinierte im nächsten Schritt die Kriterien der Standards sowie die Besetzung der Fachgruppen zur Standardentwicklung. Eine Auswertung der Fachgruppenbesetzung zeigt hierbei, dass in diesen Gruppen an sich zwar eine Vielzahl unterschiedlicher Akteursgruppen als »Interessenvertreter« (zum Beispiel Experten der Hochschulen beziehungsweise Didaktiker, Vertreter der staatlichen und lokalen Bildungsadministration oder auch Lehrer mit Verbindungen zu Lehrgewerkschaften) vertreten war, eine erstaunlich hohe Teilnehmergruppe jedoch von Achieve Inc., SAT und College Board (offiziell in der Funktion der »Unterstützer« der Gruppen)

72 Zu den (negativen) empirischen Effekten der sukzessiven Verschiebung von Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen von Akteuren unter scharfen Monitoring- und Rankingkonstellationen vgl. beispielsweise Espeland, Sauder 2007.

73 Vgl. Burris, Garrity 2012; Rothman 2011.

74 NGA et al. 2008.

75 Vgl. Rothman 2011.

selbst sowie von Akteuren der privaten Beratungs- und Testindustrie gestellt wurde.⁷⁶

Die Standards wurden binnen weniger Monate entwickelt und schließlich von (beinahe) sämtlichen Staaten adaptiert, wobei vor allem die Gates-Stiftung über die gezielte finanzielle Förderung sämtlicher am Prozess beteiligter »Interessenvertreter« (darunter auch der Lehrgewerkschaften) die Bereitschaft zur Standard-Adaption massiv forcierte.⁷⁷

Mit dem sogenannten »Race to the Top«-Programm (RttT) der Obama-Regierung im Jahre 2009 wurde die neue Standardisierung schließlich weiter verfestigt. Das föderale Bildungsprogramm verband einen nationalen Wettbewerb um föderale Gelder für Staaten und Schulen mit der »Option« der CCSS-Adaption einerseits,⁷⁸ der Loslösung von NCLB-Sanktionen andererseits. Die CCSS-Adaption wurde dabei mit einer hohen Punktzahl bewertet und gleichzeitig mit weiteren Leistungsdaten (etwa die Zahl von Graduierten) verbunden. Im Rahmen von RttT wurden die Staaten weiter angehalten, sich zu Entwicklungsgemeinschaften für standardisierte Leistungs-Messsysteme zu verbinden und wiederum in einem Wettbewerb um föderale Gelder miteinander zu messen. Die Ausrichtung der Messsysteme wurde dabei bereits im Ausschreibungstext kongruent zur CCSS-Agenda festgelegt. Schließlich wurden die Staats-Konsortien PARCC (Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers) und »Smarter Balanced« von der Jury »ausgewählt«, jedoch gleichzeitig mit enormen Leistungsregularien konfrontiert. Entsprechend wurde der Entwicklungsprozess vom föderalen Department of Education in Zusammenarbeit mit internen und externen Gutachtern einer dauerhaften Überprüfung (als Unterstützung bezeichnet) unterzogen. PARCC wurde bis 2014 direkt in die Strukturen von Achieve Inc. integriert und entwickelte in den Folgejahren eine analoge Bürokratiestruktur, die aus einem kleinen Kreis von Führungskräften (Leadership Actors) sowie einer Vielzahl an »Partnern« besteht. Anders als im NCLB-System wurden im Rahmen der neuen Messsysteme noch wesentlich mehr und vor allem detailliertere Daten über die Leistungen einzelner SchülerInnen und ihrer LehrerInnen (das sogenannte »value-added system«)⁷⁹ eingefordert. Diese noch ausgefeiltere Datenerhebung und -verarbeitung verlangte erneut eine entsprechende infrastrukturelle, technische sowie programmatische Ausrichtung auf Staats- und lokaler Ebene.

In diesem Sinne wird die flächendeckende Durchsetzung der auf Leistungsdaten beruhenden Bildungssteuerung seit 2009 »nach unten« hin vorangetrieben, während die Logik der Steuerung bereits während der Initiierungsphase der Standards

76 Vgl. Hartong 2014, Kapitel 9.

77 Vgl. Strauss 2013; Layton 2014 a; Layton 2014 b.

78 Vgl. Maranto, McShane 2012.

79 Thorn, Harris 2013.

festgelegt wurde und den unteren Ebenen als »Voraussetzungen der Datenerhebung« nun vorgegeben wird.⁸⁰

Im Vergleich zu den USA sind nationale Bildungsstandards und standardisierte Mess- und Testsysteme in Deutschland spätestens mit der im Jahre 2006 beschlossenen Gesamtstrategie für ein flächendeckendes Bildungsmonitoring⁸¹ zum integralen Bestandteil schulischer Qualitätssicherung geworden. Dennoch kann auch hier der Ausgangspunkt früher – genauer: Ende der 1990er Jahre – datiert werden, als einzelne Bundesländer angesichts wachsenden (durch Ergebnisse internationaler Leistungsstudien forcierten) Reformdrucks auf der einen, ausufernder Lehrstofffülle auf der anderen Seite mit der Einführung stärker fokussierter Lehrpläne begannen.⁸² Anders als die vor allem wirtschaftliche Einflussnahme auf die Reform in den USA lässt sich in Deutschland zu dieser Zeit insbesondere eine wachsende, international ausgerichtete Vernetzung einzelner Bildungsforschungsinstitute beobachten, die später das sogenannte »PISA-Konsortium« bildeten und sich über das Projektmanagement internationaler Leistungsstudien in die Position von ebenenübergreifenden Agenten des Wandels brachten.⁸³ Auch im Falle von Deutschland waren die Kernaufgaben dieser Agenten die Topologisierung, das heißt die »Übersetzung« von auf statistischen Daten beruhenden Leistungsmessungen (hier der OECD) in den deutschen Kontext hinein, sowie die Infrastrukturalisierung im Sinne eines sukzessiven Aufbaus kooperierender Wissenschaftsinstitutionen und von Datensätzen zur systematischen Bereitstellung bildungspolitischer Entscheidungsevidenzen.⁸⁴

Die standardisierten Reformen in Deutschland waren unmittelbar mit der Publikation der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 sowie ihren »Vorwehen« – zum Beispiel dem Konstanzer Beschluss der KMK zur Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien – verbunden. Unmittelbar nach der Publikation der ersten, als katastrophal wahrgenommenen PISA-Ergebnisse wurde mit der KMK-Handlungsagenda von 2002 sowohl die Bildung nationaler, für alle Länder verbindlicher Bil-

80 Erst die Implementation der neuen, sehr kostspieligen Mess- als Testsysteme sowie die damit verbundene Forderung detaillierterer Leistungsaufschlüsselung von einzelnen Lehrkräften führten aktuell zu massiven Reibungseffekten. Während sämtliche Akteure mit den Grundideen der CCSS als Hinwendung zu »Lernsteigerung« auch benachteiligter Schüler sowie dem Primat »neutraler Evidenzgenerierung« einverstanden waren und sich so zunächst kaum Opposition zum Reformprojekt bildete, wird nun das Ausmaß des neuen Steuerungsmodells beziehungsweise die Kraft der immer umfassenderen Datengenerierung deutlich. Die Grundlogik der Reform scheint jedoch trotz aktueller Proteste und Rückschritte (zum Beispiel dem Austritt einiger Staaten aus der CCSS-Gemeinschaft) bereits so stark gefestigt (die ausgetretenen Staaten müssen dann alternative Standards und entsprechende Messsysteme entwickeln), dass eine »Entstandardisierung« kaum debattiert wird.

81 Vgl. KMK, IQB 2006.

82 Vgl. Tillmann et al. 2008, Kapitel 4.

83 Vgl. Hartong, Schwabe 2013, S. 502 ff.

84 Daneben waren auch in Deutschland Wirtschaftsakteure, wirtschaftlich orientierte »Denkfabriken« (wie etwa der Aktionsrat Bildung) sowie einflussreiche Stiftungen (wie etwa die Bertelsmann Stiftung) an der Beförderung der Reform beteiligt.

dungsstandards als auch die Einführung flächendeckender Vergleichsarbeiten als standardisierte Messsysteme auf mehreren Ebenen der Bildungspolitik beschlossen.⁸⁵ Hauptantrieb war auch hier, eine qualitativ hochwertige »wissens- und wissenschaftsbasierte bildungssystemische Steuerung«⁸⁶ zu etablieren, die auf einer dauerhaften, wissenschaftlich koordinierten Überprüfung von Leistungen beruhen sollte.⁸⁷

Wie auch in den USA ging die Initiierung der standardisierenden Reformen dabei offiziell von der Länderebene – konkret der KMK – aus,⁸⁸ die hierdurch gleichzeitig versuchte, die wachsende Kritik föderaler Instanzen an der fehlenden Effektivität des Ländergremiums »abzuwehren«⁸⁹ und hierfür bei der Implementation der Standards auf eine »breite Expertenallianz« zurückgriff. Hierbei zeigt sich eine entsprechende Konzentration auf den Kreis der nationalen Koordinatoren internationaler Vergleichsstudien oder großer Bildungsdatenbanken (wie etwa das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF, das als Mitglied des PISA-Konsortiums tätig war und gleichzeitig den sogenannten »Bildungsserver« unterhält).

Wenngleich die tatsächliche Rolle des BMBF im Rahmen der Reformen bislang noch weitestgehend unerforscht geblieben ist, lässt sich vermuten, dass gerade im Zuge der Implementierung umfassender Förderprogramme für diese »empirische Bildungsforschung«,⁹⁰ die als Bildungsdatensammlung und -aufbereitung betrieben wurde – zum Beispiel in Form der Herausgabe der zwei »Ankerexpertisen« für die Reformen⁹¹ oder der Einrichtung des Forschungsschwerpunkts »Steuerung im Bildungswesen« (SteBis) –, ein Einfluss auf Tempo und Richtung der Reformen ausgeübt wurde, der durchaus mit den Strategien des föderalen RttT-Programms in den USA verglichen werden kann. Vor allem das als »Klieme-Expertise« bekannt gewordene Memorandum kann in diesem Zusammenhang als Leitdokument des gesamten Standardisierungsprozesses für Deutschland identifiziert werden,⁹² da es die entscheidenden Definitionen »guter Standards« vornahm, sie gleichzeitig international anschlussfähig machte sowie den Pfad der angestrebten Implementation vorstrukturierte. Obgleich eine nicht zu vernachlässigende Diskrepanz zwischen den Empfehlungen der Experten (die konstant zur Vorsicht bei einer standardisierten Wahrnehmung gemahnt haben) und den bildungspolitischen Schlussfolgerungen existiert, so lässt sich doch auch hier ein Prozess der wirkungsvollen Neuordnung von Bildung in einem auf nummernbasierte Evidenzgenerierung gerichteten Kreis nachzeichnen, der sich entsprechend in der (politischen) Besetzung der späteren Positionen für wissenschaftlich begleitete Standardisierung widerspiegelt.

85 Vgl. Köller 2010, S. 532 ff.

86 Rürup 2008, S. 150.

87 Vgl. Rürup et al. 2010.

88 Vgl. KMK 2004.

89 Vgl. Tillmann et al. 2008, S. 93.

90 Vgl. auch Bellmann 2006.

91 Diese sind Klieme et al. 2003 sowie Oelkers, Reusser 2008.

92 Vgl. Klein 2010; Uhle 2009; Tillmann et al. 2008.

Die Lokalisierung der ersten CCSS-Initiierungsphasen in den USA kann insgesamt als Dreieckskonstellation zwischen Wirtschafts- und Industrieakteuren, Professionellen der Colleges und Universitäten sowie einer Reformgruppe von Gouverneuren beschrieben werden, die gegen das existierende System opponierten. In Deutschland war die Reform hingegen von Anfang an eingebettet in politisch-öffentliche Debatten um internationale Leistungsvergleichs- als wissenschaftliche Studien, sodass die Initiierung der nationalen Bildungsstandards schließlich als Nexus von Politik und neuer empirischer Bildungsforschung (und zunächst weniger als direkter Einfluss global agierender Wirtschafts-, Beratungs- und Testindustrieakteure) erscheint.

Dieser Unterschied kann – zumindest partiell – als kulturspezifische Rekontextualisierung erklärt und eingeordnet werden. Denn die USA und Deutschland repräsentieren in vielerlei Hinsicht unterschiedliche Traditionen der Bildungssteuerung, die die Möglichkeiten für transnationale Bildungsstandardisierung nach wie vor beschränken.

4.2 *Regulationsverfestigung über »Knoten« der (Daten-)Koordination*

Im Zusammenhang der standardisierten Reformen wurde in beiden betrachteten Ländern eine neue Struktur der Leistungsdatenentwicklung, -verwertung und -aufbereitung eingeführt und die neue, auf Vergleichs- und Leistungsdaten beruhende Steuerung infrastrukturell verankert. Hierbei zeigt sich, dass die Struktur zwar viele unterschiedliche Akteure umfasst, die jedoch gleichzeitig über bestimmte koordinative Knoten verbunden werden. Zwei vergleichbare Knotenpunkte sind hierbei Achieve Inc. in den USA und das IQB in Deutschland.

Achieve Inc. wurde 1998 von der NGA gegründet und offiziell mit den Aufgaben betraut, Standardsysteme im In- und Ausland im Hinblick auf Leistungsfähigkeit und Effizienz miteinander zu vergleichen, Bildungssteuerungsmodelle entsprechend zu bewerten und die Standardisierung von Bildung über zwischenstaatliche Kooperationsförderung zu forcieren. Damit vereinte Achieve Inc. nicht nur die globale Neukontextualisierung standardisierter Bildungsreformen mit der Übersetzung dieses Kontextes in ein Grundgerüst an Leistungsindikatoren und der Definition »guter Standards«, sondern auch die koordinierende (und daher verdeckte) Kontrolle der unterschiedlichen Reformakteure und -adressaten. Heute stehen Achieve Inc. einzelne Gouverneure sowie Wirtschaftsgrößen mit internationaler Management Erfahrung vor, die größtenteils als »Feldspringer«⁹³ in der Politik, der Wissenschaft oder der Beratung sowie auf unterschiedlichen Ebenen der (Bildungs-)Politik aktiv gewesen sind.

Zum Zeitpunkt der Entwicklung der Standards hat Achieve Inc. als Koordinator des Standardisierungsprozesses eine differenzierte Heterarchiestruktur entwickelt, die eine eigene bürokratische Hierarchie des »Aufstiegs« (Board of Directors, Leadership Teams, Programmverantwortliche etc.) mit Prozessen des Wettbewerbs (vor allem im Zuge der finanziellen Förderung und der Auslagerung von inhaltlichen Aufgaben auf Vertragspartner) und der Partnerschaft über Sektoren und Ebenen

93 Hartong 2014, S. 96 ff.

hinweg verbindet. Sämtliche Strukturen sind hierbei auf die kontinuierliche Sammlung, Auswertung und das Verfügbarmachen vergleichender Leistungsdaten der Bildung im standardisierten Format ausgerichtet, die explizit für die Implementierung der CCSS aufbereitet und neu (nämlich auf »college and career readiness« hin) kontextualisiert wurden. Achieve Inc. bietet seither diese »standards alignment resources« wiederum im Rahmen von Beratung für Staaten und Distrikte, für die Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung oder als konkrete Lehrmaterialien den Akteuren der unteren Ebenen, aber auch anderen Nationen (also in den globalen Kontext hinein) an.⁹⁴

Ähnliche Funktionen übt auch das IQB in Deutschland aus, wobei die globale Kontextualisierung der Reform, die Definition »guter Standards« sowie der Prozess des Maßstabsetzens bereits weitestgehend durch die PISA-Konsortiums-Experten sowie die Autoren der entsprechenden BMBF-Expertisen⁹⁵ vollzogen wurden. Das IQB schließt an diese Strukturen an und hilft beim Ausbau der entsprechenden Infrastruktur.

Das Institut wurde im Jahre 2004 von der KMK gegründet und explizit für die Organisation, Koordination und Beschleunigung der Standardisierung und eine entsprechende Verbreitung standardisierter Leistungsmessung autorisiert.⁹⁶ Wie Achieve Inc. ist auch das IQB offiziell eine Organisation des politischen Ländergremiums (KMK), gleichzeitig jedoch eine wissenschaftliche Einrichtung der Humboldt-Universität zu Berlin und dementsprechend von Wissenschaftlern und nicht von Wirtschafts- und Beratungsakteuren geleitet. Dennoch wird auch das IQB in den von den Agenten des Wandels eröffneten Möglichkeitsraum hineingenommen, indem es beispielsweise eng mit dem Zentrum für internationale Vergleichsstudien – und damit dem vormaligen PISA-Konsortium – kooperiert.⁹⁷ Das IQB selbst sammelt heute Daten internationaler und nationaler Vergleichsstudien in einem eigenen Forschungsdatenzentrum, richtet Workshops zur Datennutzung aus⁹⁸ und koordiniert entsprechend auf der einen Seite den weiteren Ausbau der Infrastruktur für bildungsbezogenes Leistungswissen. Auf der anderen Seite »begleitet« das IQB – wie Achieve Inc. – die Implementierung der Bildungsstandards und Assessments in den einzelnen Bundesländern und fungiert zusätzlich als Produzent der nationalen Bildungsmonitorings.

Sowohl Achieve Inc. als auch das IQB repräsentieren strukturell vergleichbare Knotenpunkte der heterarchischen Bildungssteuerung, indem sie als Agenten des Wandels politische Akteure (NGA und KMK), Akteure der Wissenschaft und

94 Vgl. www.achieve.org (Zugriff vom 17.10.2014).

95 Etwa durch die Klieme-Expertise oder die nationalen PISA-Berichterstattungen.

96 Vgl. Klieme 2004.

97 Siehe www.iqb.hu-berlin.de/institut/ab/abzib (Zugriff vom 17.10.2014). Das Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB) ist ein Verbund der Technischen Universität München (TUM), des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).

98 Siehe www.iqb.hu-berlin.de/fdz (Zugriff vom 17.10.2014).

Akteure der unteren (schulpraktischen) Ebenen verbinden und diese Akteure gleichzeitig in einen neuen Kontext stellen. Die Steuerungskoordination funktioniert hierbei primär über die Generierung, Auswertung und Verbreitung von standardisierten Leistungsdaten der Bildung, die im Sinne einer konstanten Qualitätssicherung »unter einem Dach« vereinigt werden (müssen).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Wenngleich im Rahmen dieses Beitrags lediglich Ausschnitte der standardisierten Bildungsreformen in Deutschland und den USA dargestellt werden konnten, so lässt sich doch zeigen, wie über die Formierung eines nach stark selektierenden Teilhaberegungen funktionierenden Raums Bildung in einen neuen, gleichzeitig transnationalisierten Steuerungskontext gebracht wird. Hierbei wird Bildungssteuerung sowohl (neu) verteilt, also in neue Hände gegeben und teilweise der politischen Öffentlichkeit entzogen, als auch über nationale Grenzen hinweg anschlussfähig gemacht, indem vergleichende Leistungsdaten der Bildung den umfassenden Transfer von Bildungswissen und damit ein enormes Tempo, aber auch eine Radikalität von Reformen ermöglichen, die mit der bisherigen Reformtradition interessensbasierter Aushandlungsprozesse zunächst bricht. Offiziell werden ideologische Verhandlungen und Bürokratie als »ineffiziente« Interaktionsmodi deklariert und durch das Argument breiter Partnerschaft ersetzt. Gleichzeitig (zumindest in der Initiierungsphase der Reformen) wird von den traditionell »heißen Themen« der Bildungspolitik (in den USA sind diese Themen etwa der drohende föderale Einfluss auf Bildungssteuerung oder die leistungsbezogene Evaluation von Lehrkräften, in Deutschland vor allem die Schulstrukturdebatte) Abstand genommen und stattdessen eine Verlagerung auf die »wissenschaftlich fundierte« Verbesserung von Lernqualität vorgenommen.⁹⁹ Hierdurch wird das Programm standardisierter Reformen als »neutrale Wissensgenerierung und Qualitätssicherung« vor möglicher Kritik und Opposition weitestgehend immunisiert. Im Nachhinein zeigt sich, dass sich jedoch gerade die oben genannten Themen über die neue Steuerung »bearbeiten« lassen und sich damit die traditionelle Opposition (zumindest) weitgehend überwinden lässt, sobald nämlich über Daten ausreichend Reformdruck und Legitimation aufgebaut und entsprechende Topologisierungen verfestigt wurden.¹⁰⁰ Obgleich hier – wie aktuell sehr anschaulich bei der CCSS-Implementierung in den USA zu beobachten – die entgegenstehenden traditionellen Strukturen eine »reibungslose« Reformdurchsetzung auf lokaler Ebene gegebenenfalls weiterhin verhindern, so wirken diese nicht mehr als Bedrohung des Gesamtprogramms neuer Steuerung an sich.

99 Vgl. McDonnell, Weatherford 2013, S. 494 f.

100 So lassen sich beispielsweise die bekannte, radikale Entlassungswelle von Lehrkräften in Washington, D.C., die sich offiziell auf »nachgewiesenes Versagen« der betroffenen LehrerInnen gründete, aber auch die massiven Schulstrukturreformen, die aktuell in unterschiedlichen deutschen Bundesländern zu beobachten sind, erklären.

Standardisierte Bildungssteuerung erzeugt über die Neukonstruktion beziehungsweise -klassifikation global kontextualisierter sozialer Tatbestände¹⁰¹ eine Art transnationalisiertes »Feld«,¹⁰² auf dem neue (national ungebundene) Akteurseleiten (etwa Berater, Evaluatoren, Datenproduzenten, kommerzielle Datenverkäufer oder Anbieter von Technologien zur Datenerhebung) Zentralpositionen besetzen. Gleichzeitig wird das Feld erst im Rahmen politisch-nationalstaatlicher Einbettung autonomisiert, das heißt durch politisch-bürokratische Vermittlung und gesetzliche Autorisierung; es repräsentiert in diesem Sinne also eine Transnationalisierung über Nationalisierung. Wie die Ausführungen von Bettina Heintz' Argumentation zu Vergleichsdaten als Kommunikationsmedium weiter oben gezeigt haben, verfügt das Feld hierbei über eine enorme »Kraft der Intrapreneurship«,¹⁰³ das heißt der eigendisziplinären Anpassung an die Regeln des Feldes.

Dieser Exklusions- als Inklusionsmechanismus manifestiert sich schließlich in zahlreichen intendierten und unintendierten Konsequenzen,¹⁰⁴ die vor allem die Akteure der Schulpraxis, also die Ausführenden der Standardisierungsreformen, betreffen.

Ein Effekt tangiert unmittelbar die vorgebliche Schaffung neuer Freiräume und Freiwilligkeiten im Rahmen neuer Bildungssteuerung. Im dargestellten Fall beschreibt diese offizielle Freiwilligkeit vor allem die Annahme und Ausgestaltung der Bildungsstandards und Messsysteme von der Staats- beziehungsweise Bundesländer- bis zur Einzelschulebene. In der Realität ist diese »Autonomie« angesichts der massiven »unsichtbaren« Regulierung, die die neue Bildungssteuerung mit sich bringt, eine trügerische. Ein Beispiel sind diesbezüglich die zahlreichen technischen Voraussetzungen für standardisierte und »evaluativ gesicherte« Bildungsdatenerhebung, die nicht nur eine entsprechende Schulung lokaler Akteure, sondern ebenso eine Verschiebung von Programmen, zeitlichen Aufwendungen und finanziellen Mitteln (weg von anderen Förderprogrammen) notwendig macht. Vor diesem Hintergrund offenbart das System der Bildungskontrolle immer wieder eine grundlegende Logik des Misstrauens, die gleichzeitig mit einem »fehlenden Knowhow zum Umgang mit Daten« legitimiert wird. Gerade in den USA zählt entsprechend auch die enorme Dichte an (vorgeschriebenen) Tests und standardisierten Datenerhebungen im Rahmen eines Schuljahres zu den Instrumenten systematischer Zeitverknappung freiheitlich gestalteter Bildungspolitik und -praxis.

Ein weiterer, hiermit eng zusammenhängender Effekt ist die sukzessive, sich aus der Eigenlogik der Vergleichsdatengenerierung herleitende Zunahme von Standardisierung zuungunsten von »Freiräumen der Nicht-Messbarkeit«.¹⁰⁵ Die Instrumente der Steuerung »müssen« möglichst standardisiert sein, um das System vergleichbar für die Datensteuerung aufzubereiten. Jedoch verliert jedes Messin-

101 Im Sinne Émile Durkheims.

102 Vgl. Gengnagel 2014.

103 Vgl. zum Begriff der Intrapreneurship aktuell Pongratz 2014.

104 Angelehnt an Rutledge et al. 2013.

105 Vgl. auch Au 2011.

strument mit zunehmender Standardisierung an Genauigkeit im Sinne einer maßgeschneiderten Passform für die Spezifität des Gemessenen. Dies ist vor allem relevant, wo es um SchülerInnen mit spezifischen (Test-)Bedürfnissen geht, um Umweltfaktoren (wie etwa die Größe und das Klientel der Schule, die Ausstattung etc.) oder um zeitliche Aspekte, die Performanz relativieren (könnten). All diese Problematiken werden nun jedoch ins System selbst überführt, indem – statt von diesen Bereichen »Mess-Abstand« zu nehmen – noch detailliertere Daten in noch engeren Abständen erhoben sowie Verfahren weiter verfeinert werden, wie es beispielsweise im aktuellen Siegeszug des sogenannten individuellen »growth modeling«, vor allem bei SchülerInnen mit besonderen Lernbedürfnissen, zu beobachten ist. Der Anspruch einer Herstellung von Gleichheit und Fairness wird dabei also in eine entsprechende kategoriale Anlage von Datensystemen, das heißt in die Infrastruktur standardisierter, auf Kennzahlen beruhender Rechenschaftspflicht, übersetzt. Das bedeutet, auch Ungleichheit wird hierbei als Element des Messsystems integriert und in Zahlenvarianzen transformiert, indem sie als »relative Standarderfüllung« oder als »relativer Leistungserfolg« (zum Beispiel in Form niedrigerer Leistungsniveaus) sichtbar wird. Auf diese Weise wird Ungleichheit aber auch naturalisiert, denn die Leistungsniveaus funktionieren nur dort, wo eine entsprechende Normalverteilung gegeben ist – nicht jeder kann im Mess- oder Rangsystem den vordersten Platz einnehmen. Da das System also die Leistungsschwachen braucht, um zu funktionieren, wird Ungleichheit zu einem Teil des Programms (*feature*)¹⁰⁶ und dabei in mehrfacher Hinsicht auf Abstand zum eigentlichen Problem (und zu seiner Lösbarkeit) gebracht.

Zuletzt wurde vor allem im Zuge der Kritik an NCLB herausgestellt, dass in der Reform im Grunde zwei Zieldimensionen kollidiert sind: Die Ziele einer Verminderung von Leistungsgefällen bei gleichzeitiger Leistungserhöhung (Outcome) wurden über die Topologisierung der Leistungsdaten zu einem stark vereinfachten Wert (AYP) in das Ziel einer »AYP-Erhöhung in sämtlichen Messgruppen« (Output) übersetzt. Dieses Ziel war messbar und fungierte entsprechend als Basis für die Rechenschafts-Implementierung. Die Staaten und die Schulpraxis reagierten auf das stark vereinfachte System mit entsprechender Handlungsanpassung, darunter Testbetrug, die Vereinfachung von Tests oder strategische Schülergruppen-Sortierung.¹⁰⁷ Über diese strategische Anpassung wurde das Output in der Tat erhöht; das Outcome hingegen verfehlt.¹⁰⁸ Hier kommt das sogenannte »Campbell'sche Gesetz« ins Spiel,¹⁰⁹ nach dem jede Fokussierung von Handlungsentscheidungen auf einen quantitativ messbaren, sozialen Indikator (Daten) eine entsprechende Verzerrung sozialer Praxis hervorruft, die den Gesamtprozess der Steuerung am

106 Lingard et al. 2012, S. 317.

107 Vgl. Ravitch 2010; Au 2011; Amrein, Berliner 2003.

108 In umgekehrter Richtung gelten manche Schulen, die seit 2001 enorme Verbesserungen (beispielsweise bezüglich ihrer Abschlussquoten, dem Schulklima, aber auch ihrer Messergebnisse in alternativen Testsystemen) erreichen konnten, laut AYP immer noch als »versagende« Schulen. Vgl. beispielsweise Rich 2014.

109 Vgl. Campbell 1976; Münch, Schäfer 2014.

Ende korrumpieren kann. Je mehr hierbei an Leistungsdaten gemessene Rangskalen als öffentlich-diskursive Druckverstärkung verwendet werden, man sich also auf sogenannte »evaluierbare Leistung« (*auditable performance*)¹¹⁰ konzentriert, desto stärker wird diese Reaktion hervorgerufen.¹¹¹ Je intensiver selektive Datenorientierung vorangetrieben wird, desto größer ist die Produktion einer Darstellungs- statt Leistungskultur.¹¹²

Die dargestellten Konsequenzen werden hierbei durch die heterarchische Strukturierung der Reform verstärkt: So wird die Ausweitung von Netzwerksteuerung im Bildungssektor als Implementierung problemzentrierter Partnerschaften zunächst mit einer Steigerung fairer, demokratischer Teilhabe an Steuerung assoziiert, die überall da sinnvoll erscheint, wo Markt und Staat versagen.¹¹³ Entsprechend wird das Leitbild eines unternehmerischen Subjekts¹¹⁴ angesprochen, dem bei ausreichend Eigeninitiative faire Chancen zur Teilhabe am Reformnetzwerk garantiert werden.¹¹⁵ Auf der anderen Seite wurde eine Logik heterarchischer Strukturierung herausgestellt, die mit jeder formalen Öffnung gleichzeitige Ausschließungsprozesse hervorbringt. Die Ausweitung solcher neu regulierter Bildungssteuerung erscheint in diesem Sinne als die Ausbildung eines autonomen Felds, dessen Teilhabeberechtigung auf geregelten Erzeugungs- und Verarbeitungspraktiken beruht. Die an unterschiedlicher Stelle diagnostizierte »Herrschaft der Daten«¹¹⁶ erhält auf diese Weise ihre praktische Relevanz im Bildungsbereich, indem die dynamische Transformation von Bildungssteuerung die Emergenz eines neuen, alle Bereiche der Bildung dominierenden Modus sozialer Ordnungsbildung hervorruft. Und je stärker diese Regulierung Fahrt aufnimmt, desto gravierender werden die Folgen datenbedingter Fehlsteuerung¹¹⁷ für die Bildung.

Literatur

- Abernathy, Scott F. 2007. *No child left behind and the public schools*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Adick, Christel 2009. »World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen«, in *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Koch, Sascha; Schemmann, Michael, S. 258-291. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina 2010. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

110 Power 1997, S. 119.

111 Vgl. Espeland, Sauder 2007.

112 Vgl. Ball 2001.

113 Vgl. Benz et al. 2007.

114 Vgl. Bröckling 2007.

115 Siehe hierzu beispielsweise die Kampagne »Join the Network« von Achieve Inc.; www.achieve.org (Zugriff vom 17.10.2014).

116 Porter 1995; Ozga 2009; Grek 2009.

117 Zur Problematik der »misrecognition« bei Datengovernance vgl. Lingard et al. 2012.

- Amos, S. Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias 2011. *Öffentliche Erziehung revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amrein, Audrey L.; Berliner, David C. 2003. »The effects of high-stakes testing on student motivation and learning«, in *Educational Leadership* 60, 5, S. 32-38.
- Anagnostopoulos, Dorothea; Rutledge, Stacey A.; Jacobsen, Rebecca 2013. *The infrastructure of accountability: data use and the transformation of American education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, Lee W. 2007. *Congress and the classroom: from the cold war to »No Child Left Behind«*. Pennsylvania: Penn State University Press.
- Au, Wayne 2011. »Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum«, in *Journal of Curriculum Studies* 1, S. 25-45.
- Ball, Stephen J. 2001. »Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society«, in *The Routledge falmer reader in sociology of education*, hrsg. v. Ball, Stephen J., S. 143-155. London, New York: Routledge.
- Ball, Stephen J. 2009 a. »Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the »competition state««, in *Journal of Education Policy* 24, 1, S. 83-99.
- Ball, Stephen J. 2009 b. »Academies in context: politics, business and philanthropy and heterarchical governance«, in *Management in Education* 23, 3, S. 100-103.
- Ball, Stephen J. 2010. »New states, new governance and new education policy«, in *The Routledge international handbook of the sociology of education*, hrsg. v. Apple, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luis A., S. 155-166. London, New York: Routledge.
- Ball, Stephen J.; Goodson, Ivor F.; Maguire, Meg 2007. *Education, globalisation and new times*. New York: Routledge.
- Beech, Jason 2009. »Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer«, in *International handbook of comparative education*, hrsg. v. Cowen, Robert; Kazamias, Andreas M., S. 341-357. New York: Springer Science and Business.
- Bellmann, Johannes 2006. »Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter »Neuer Steuerung««, in *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 4, S. 487-504.
- Benz, Arthur et al. 2007. »Einleitung«, in *Handbuch Governance*, hrsg. v. Benz, Arthur et al., S. 9-25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, Wolfgang 2012. »Zur Kritik des Regierens in der Schulpolitik. Zentralisierung und Vertrauen statt Dezentralisierung und Kontrolle«, in *Deregulierung im Bildungswesen*, hrsg. v. Homberg, Sabine; Parreira do Amaral, Marcelo, S. 29-52. Münster: Waxmann.
- Bröckling, Ulrich 2007. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Burch, Patricia 2009. *Hidden markets. The new education privatization*. New York: Routledge.
- Burris, Carol C.; Garrity, Delta T. 2012. *Opening the common core*. Thousand Oaks: Corwin.
- Campbell, Donald T. 1976. *Assessing the impact of planned social change*. Occasional Paper Series 8. www.eric.ed.gov/PDFS/ED303512.pdf (Zugriff vom 03.07.2014).
- Codd, John A. 1988. »The construction and deconstruction of education policy documents«, in *Journal of Education Policy* 3, 3, S. 235-247.
- Demski, Denise et al. 2012. »Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes EviS«, in *Deregulierung im Bildungswesen*, hrsg. v. Homberg, Sabine; Parreira do Amaral, Marcelo, S. 131-150. Münster: Waxmann.
- Döbert, Hans; Leu, Hans Rudolf; Schilling, Matthias 2007. *Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Emmerich, Marcus 2010. »Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor«, in *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, hrsg. v. Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina, S. 355-375. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Espeland, Wendy N.; Sauder, Michael 2007. »Rankings and reactivity: how public measures recreate social worlds«, in *American Journal of Sociology* 113, 1, S. 1-40.
- Fitz, John; Beers, Brian 2002. »Education management organisations and the privatisation of public education: a cross-national comparison of the USA and Britain«, in *Comparative Education* 28, 2, S. 137-154.

- Fuhrman, Susan H. 2001. *From the capitol to the classroom: standards-based reform in the states*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gengnagel, Vincent 2014. »Transnationale Europäisierung? Aktuelle feldanalytische Beiträge zu einer politischen Soziologie Europas«, in *Berliner Journal für Soziologie* 24, 2, S. 289-303.
- Goldstein, Harvey; Moss, Gemma 2014. »Knowledge and numbers in education«, in *Comparative Education* 50, 3, Special Issue, S. 259-265.
- Gördel, Bettina 2008. »Die Einführung der nationalen Bildungsstandards in drei Bundesländern – eine explorative Studie zu Implementationsstrategien«, in »*Warum tun die das?*« *Governanceanalysen zum Steuerungs Handeln in der Schulentwicklung*, hrsg. v. Langer, Roman, S. 193-220. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grek, Sortiria 2009. »Governing by numbers: the PISA »effect« in Europe«, in *Journal of Education Policy* 24, 1, S. 23-37.
- Hartong, Sigrid 2012. *Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hartong, Sigrid 2014. *Der Durchbruch nationaler Bildungsstandardisierung in den USA. Bildungssteuerungswandel im Rahmen der »Common Core State Standards«*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hartong, Sigrid; Schwabe, Ulrike 2013. »Wie »Agenten des Wandels« deutsche Bildungspolitik transformierten – ein integratives Diffusionsmodell für die Prozesse PISA und Bologna«, in *Swiss Journal of Sociology* 39, 3, S. 493-515.
- Haus, Michael 2010. »Governance-Theorien und Governance-Probleme: Diesseits und jenseits des Steuerungsparadigmas«, in *Politische Vierteljahresschrift* 51, 3, S. 457-479.
- Heintz, Bettina 2010. »Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs«, in *Zeitschrift für Soziologie* 39, 3, S. 162-181.
- Höhne, Thomas; Schreck, Bruno 2009. *Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation in Schulen)*. Weinheim: Juventa.
- Jakobi, Anja; Martens, Kerstin 2007. »Diffusion durch internationale Organisationen. Die Bildungspolitik der OECD«, in *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Politische Vierteljahresschrift*, Sonderheft 38, hrsg. v. Holzinger, Katharina; Jörgens, Helge; Knill, Christoph, S. 247-270.
- Jessop, Bob 2009. »From governance to governance failure and from multi-level governance to multi-scalar meta-governance«, in *Environment & Policy* 49, S. 79-98.
- Klein, Regina 2010. »Fest-Stellungen: Zur Entsorgung von Reflexivität durch Kultur- und Bildungsstandards«, in *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*, hrsg. v. Klein, Regina; Dungs, Susanne, S. 29-54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, Eckhard 2004. »Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 5, S. 625-634.
- Klieme, Eckhard et al. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2004. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Köln: Luchterhand.
- KMK (Kultusministerkonferenz); IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) 2006. *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Köln: Luchterhand.
- Knill, Christoph; Dobbins, Michael 2009. »Hochschulpolitik in Mittel- und Osteuropa: Konvergenz zu einem gemeinsamen Modell?«, in *Politische Vierteljahresschrift* 50, S. 226-252.
- Köller, Olaf 2008. »Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands«, in *Qualitätssicherung im Bildungswesen*, hrsg. v. Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf, S. 59-75. Weinheim: Beltz.
- Köller, Olaf 2010. »Bildungsstandards«, in *Handbuch Bildungsforschung*, hrsg. v. Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard, S. 529-548. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koretz, Daniel 2011. »Lessons from test-based educational reform in the U.S.«, in *Transforming education*, hrsg. v. Gogolin, Ingrid; Baumert, Jürgen; Scheunpflug, Annette, S. 9-23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kovacz, Philip E. 2010. *The Gates Foundation and the future of US »public« schools*. New York: Routledge.

- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas 2007. *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Layton, Lyndsey 2014 a. »How Bill Gates pulled off the swift common core revolution«, in *Washington Post* vom 8. Juni 2014.
- Layton, Lyndsey 2014 b. »The people behind the common core state standards«, in *Washington Post* vom 7. Juni 2014.
- Lehmann, Lukas 2013. *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkanonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: hep.
- Lemke, Thomas 2005. *Gouvernementalität und Biopolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leuze, Kathrin; Rusconi, Alessandra; Martens, Kerstin 2007. *New arenas of education governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Lingard, Bob; Sellar, Sam 2014. *The changing places of PISA in the work of the OECD and globally*. Vortrag im Rahmen des Workshops »PISA – more than just a survey« an der Universität Bremen, März 2014.
- Lingard, Bob; Creagh, Sue; Vass, Greg 2012. »Education policy as numbers: data categories and two Australian cases of misrecognition«, in *Journal of Education Policy* 27, 3, S. 315-333.
- Maranto, Robert; McShane, Michael Q. 2012. *President Obama and education reform. The personal and the political*. New York: Palgrave Macmillan.
- Marshall, Jon 2006. »Negri, Hardt, distributed governance and open source software«, in *Journal of Multidisciplinary International Studies* 3, 1. <http://epress.lib.uts.edu.au/ojs/index.php/portal> (Zugriff vom 03.07.2014).
- Martens, Kerstin et al. 2010. *Transformation of education policy*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Martens, Kerstin; Niemann, Dennis 2010. *Governance by comparison – how ratings & rankings impact national policy-making in education. TranState Working Papers Series 139*. Bremen.
- Mayntz, Renate 2004. *Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? MPIfG Working Paper 04/1*. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Meyer, Heinz-Dieter 2011. »Path dependence in German and American public education – the persistence of institutional difference in a globalizing world«, in *Shaping education policy: power and process*, hrsg. v. Mitchell, Douglas E.; Crowson, Robert L.; Shippis, Dorothy, S. 189-212. London, New York: Routledge.
- McDonnell, Lorraine M.; Weatherford, M. Stephen 2013. »Organized interests and the common core«, in *Educational Researcher* 42, 9, S. 488-497.
- Mehta, Jal 2013. *The allure of order: high hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling*. Oxford: Oxford University Press.
- Miron, Gary et al. 2010. *Schools without diversity: education management organizations, charter schools, and the demographic stratification of the American school system*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Münch, Richard; Schäfer, Len O. 2014. »Rankings, diversity and the power of renewal in science. A comparison between Germany, the UK and the US«, in *European Journal of Education* 49, 1, S. 60-76.
- NGA (National Governors Association); CCSSO (Council of Chief State School Officers); Achieve Inc. 2008. *Benchmarking for success: ensuring U.S. students receive a world-class education*. Washington.
- Niemann, Dennis 2010. »Deutschland – im Zentrum des PISA-Sturms«, in *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*, hrsg. v. Knodel, Philipp et al., S. 59-90. Frankfurt a. M.: Campus.
- Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt 2008: *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: BMBF.
- Ozga, Jenny 2009. »Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation«, in *Journal of Education Policy* 24, 2, S. 149-162.
- Ozga, Jenny; Grek, Sotiria; Lawn, Martin 2009. »The new production of governing knowledge«, in *Soziale Welt* 60, 4, S. 353-369.

- Parreira do Amaral, Marcelo; Homberg, Sabine 2012. »Vorwort«, in *Deregulierung im Bildungswesen*, hrsg. v. Homberg, Sabine; Parreira do Amaral, Marcelo, S. 9-25. Münster: Waxmann.
- Payne, Charles 2008. *So much reform, so little change: the persistence of failure in urban schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Piattoeva, Nelli 2014. »Elastic numbers: national examinations data as a technology of government«, in *Journal of Education Policy*. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2014.937830#.U8y1hrG-m70 (Zugriff vom 17.10.2014).
- Pongratz, Ludwig A. 2004. »Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft«, in *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, hrsg. v. Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus, S. 243-259. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pongratz, Ludwig A. 2014. »Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe – zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen aktueller Schulreformen«, in *Teilhaben an Schule*, hrsg. v. Rihm, Thomas, S. 23-36. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Porter, Theodore M. 1995. *Trust in numbers: the pursuit of objectivity in science and public life*. New York: Princeton University Press.
- Power, Michael 1997. *The audit society. Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Puma, Mike et al. 2000. *Putting standards to the test: a design for evaluating the systemic reform of education. Urban Institute Report*. Washington: Urban Institute.
- Radtke, Frank-Olaf 2003. *Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*. <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf> (Zugriff vom 17.10.2014).
- Raidt, Tabea 2010. »Ökonomische Perspektiven auf Bildung – Beobachtungen zu deutschen Widerständen«, in *Handbuch Bildungsfinanzierung*, hrsg. v. Barz, Heiner, S. 51-59. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratermann, Monique; Stöbe-Blossey, Sybille 2012. *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ravitch, Diane 2010. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Reese, William J. 2013. *Testing wars in the public schools. A forgotten history*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rich, Motoko 2014. »In Washington State, political stand puts schools in a bind«, in *The New York Times* vom 4. Oktober 2014.
- Roberts-Holmes, Guy 2014. »The ›datafication‹ of early years pedagogy: ›if the teaching is good, the data should be good and if there's bad teaching, there is bad data‹«, in *Journal of Education Policy*. DOI: 10.1080/02680939.2014.924561 (20.06.2014).
- Rothman, Robert 2011. *Something in common. The common core standards and the next chapter in American education*. Cambridge: Harvard Educational Publishing Group.
- Rürup, Matthias 2008. »Zum Wissen der Bildungsberichterstattung. Der deutsche Bildungsbericht als Beispiel und Erfolgsmodell«, in *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*, hrsg. v. Brümsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter, S. 141-169. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rürup, Matthias; Fuchs, Hans-Werner; Weishaupt, Horst 2010. »Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring«, in *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, hrsg. v. Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina, S. 377-403. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rutledge, Stacey A.; Anagnostopoulos, Dorothea; Jacobsen, Rebecca 2013. »The infrastructure of accountability. Tensions, implications, and concluding thoughts«, in *The infrastructure of accountability: data use and the transformation of American education*, hrsg. v. Anagnostopoulos, Dorothea; Rutledge, Stacey A.; Jacobsen, Rebecca, S. 213-228. Cambridge: Harvard University Press.
- Sahlin-Andersson, Kerstin 2000. »Arenas of standardizers«, in *A world of standards*, hrsg. v. Brunsson, Nils; Jacobsson, Bengt, S. 100-116. Oxford: Oxford University Press.

- Schindler, Delia 2006. »Die Rolle von Ideen und Deutungsmustern in der Politik: Wissenspolitologische Perspektiven auf Netzwerke«, in *Qualitative Netzwerkanalyse*, hrsg. v. Hollstein, Bettina; Straus, Florian, S. 99-123. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwinn, Thomas 2006. »Konvergenz, Divergenz oder Hybridisierung?«, in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58, 2, S. 201-232.
- Steiner-Khamsi, Gita 2011. »Globales Lösungswissen und die Konstruktion lokaler Probleme«, in *Öffentliche Erziehung revisited*, hrsg. v. Amos, Sigrid; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias, S. 157-174. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stone, Diane 2000. »Think tank transnationalisation and non-profit. Analysis, advice and advocacy«, in *Global Society* 14, 2, S. 153-172.
- Strassheim, Holger; Kettunen, Pekka 2014. »When does evidence-based policy turn into policy-based evidence? Configurations, contexts and mechanisms«, in *Evidence & Policy* 10, 2, S. 259-277.
- Strauss, Valerie 2013. »Gates foundation pours millions into common core in 2013«, in *The Washington Post* vom 27. November 2014.
- Thorn, Chris; Harris, Douglas N. 2013. »The accidental revolution. Teacher accountability, value-added, and the shifting balance of power in the American school system«, in *The infrastructure of accountability: data use and the transformation of American education*, hrsg. v. Anagnostopoulos, Dorothea; Rutledge, Stacey A.; Jacobsen, Rebecca, S. 57-74. Cambridge: Harvard University Press.
- Tillmann, Klaus-Jürgen et al. 2008. *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uhle, Reinhard 2009. »Bildungsstandards«, in *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*, hrsg. v. Henschel, Angelika et al., S. 39-53. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vinovskis, Maris A. 2009. *From a nation at risk to No Child Left Behind: national education goals and the creation of federal education policy*. New York: Teachers College Press.
- Weiss, Carol H. et al. 2008. »The fairy godmother – and her warts. Making the dream of evidence-based policy come true«, in *American Journal of Evaluation* 29, 1, S. 29-47.
- Zürn, Michael 2010. »Global governance as multi-level governance«, in *Handbook on multi-level governance*, hrsg. v. Enderlein, Henrik; Wälti, Sonja; Zürn, Michael, S. 79-99. Cheltenham: Edward Elgar.

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit der Durchsetzung neuer Formen von Steuerung im Bildungssektor, die als ein hybrides Zusammenspiel von neuer Regulierung und gleichzeitiger Transnationalisierung erscheinen. Der Fokus des Beitrags liegt in diesem Zusammenhang auf der umfassenden Einführung standardisierender Bildungsreformen in Deutschland und den USA, deren innere Logik auf die Implementierung eines infrastrukturellen Gesamtsystems der Regulierung leistungsorientierter Bildungsdaten gerichtet ist.

Stichworte: Bildungsreform, evidenzbasierte Bildungssteuerung, Governance, USA, Deutschland

New educational regulation in times of »governance by numbers«. Standards-based educational reforms in Germany and the US

Summary: This article focuses on the emergence of new forms of educational governance which appear as a hybrid interplay between new regulation and transnationalization. The focus of this article is on standards-based educational reforms in Germany and the US; their internal logic is directed at implementating an infrastructural system of performance-oriented data regulation.

Keywords: educational reform, data-based educational governance, US, Germany

Autorin

Sigrid Hartong
Universität Bamberg
Lehrstuhl für Soziologie, insbesondere soziologische Theorie
Feldkirchenstr. 21
96052 Bamberg
sigrid.hartong@uni-bamberg.de