Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 39 (2013)

Heft: 3

Artikel: Wie "Agenten des Wandels" deutsche Bildungspolitik transformier(t)en : ein integratives Diffusionsmodell für die Prozesse PISA und Bologna

Autor: Hartong, Sigrid / Schwabe, Ulrike

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-815005

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Wie «Agenten des Wandels» deutsche Bildungspolitik transformier(t)en – Ein integratives Diffusionsmodell für die Prozesse PISA und Bologna[1]

Sigrid Hartong* und Ulrike Schwabe**

1 Einleitung: PISA und Bologna – Zwei Transformationen, eine Logik?

Innerhalb der letzten Dekade hat die Etablierung und Autorisierung eines neuartigen, globalen Governanceregimes (Mundy 2007; Münch 2009a) eine stark zunehmende wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Teil dieses Regimes, dessen Legitimität sich aus Kennzahlen (Porter 1995) und Informationen innerhalb einer weltweiten *audit society* (Power 1997) zu begründen scheint, sind die bildungspolitischen Prozesse PISA und Bologna. Obgleich es sich um zwei unterschiedlich gelagerte Bildungsbereiche – mit entsprechender Strukturlogik – handelt, haben beide innerhalb der letzten Jahre eine ähnliche Transformation erfahren, indem Entscheidungskompetenz und Macht sukzessive auf die internationale Ebene verschoben wurden. Aus dieser zunehmenden Legitimierung und Einflussnahme global agierender Akteure, «deren Bezugsraum über Europa hinaus geht» (Nagel 2006, 82), resultiert die (zumindest formale) Angleichung nationaler Bildungssysteme und -politiken. Dieser Effekt wurde mitunter von Seiten des Neo-Institutionalismus um John Meyer und Kollegen (Loya und Boli 1999; Meyer 2005; für einen Überblick Hasse und Krücken 1999) aus einem soziologischen Blickwinkel untersucht. Kritisiert werden kann der Ausgangspunkt «globaler Anpassung», sobald konkrete nationale und lokale Transformationsprozesse verkürzt werden – beispielsweise auf den Begriff der sogenannten *Entkopplung* (Meyer und Rowan 1977, 55 ff.; Powell 1991, 187 f.) – als eine formale Angleichung unter Beibehaltung traditioneller Aktivitätsstrukturen. Bisher mangelt es an einem differenzierteren Erklärungsmodell, das in der Lage ist, strukturelle Resistenzkräfte (Nagel 2006, 63; Mayer 2008, 599–603; Hartong 2012a) wie etwa die föderal-bürokratische Struktur eines Bildungssystems

* Lehrstuhl für Soziologie II, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, D-96052 Bamberg, sigrid.hartong@uni-bamberg.de.

** Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung, Universität Kassel, D-34127 Kassel, ulrike.schwabe@uni-kassel.de.

1 Wir danken den anonymen Gutachtern für ihre hilfreichen Anmerkungen und Kommentare, den Herausgebern des Sonderbandes «Wandel und Reformen in Bildungssystemen und Bildungsorganisationen» der Schweizer Zeitschrift für Soziologie für inspirierende Hinweise zu diesem Artikel sowie Hanno Kamp, Alessandra Kuntz und Nina Wagner für ihre Unterstützung bei der Erstellung des Manuskriptes. Richard Münch gilt besonderer Dank für zielführende Diskussionen und wertvolle Ratschläge zu früheren Versionen des vorliegenden Artikels.

in den Transformationsprozess systematisch zu integrieren. Ein solch differenziertes Modell ist folglich in der Lage, den tendenziell erst ansatzweise geklärten Begriff der Diffusion zu konkretisieren, aber auch Phänomene wie Hybridisierung oder nicht-intendierte Reformkonsequenzen (Münch 2009a) zu erklären. Grundlage bildet hierbei die von Rogers (1995) entwickelte Definition von Diffusion: "(...) [A] process in which an innovation [hier: standardisierte, vergleichende Messung von Bildung] is communicated through certain channels over time among the members of a social system" (Rogers 1995, 5). Die Klärung der Frage, in wieweit Feld- und Netzwerkansatz zur Analyse dieser Kanäle innovativer Kommunikationen beitragen können, ist Gegenstand der nachfolgenden Argumentation.

Als entscheidend erweist sich dabei sowohl für PISA als auch für Bologna die Rolle sogenannter *Agenten des Wandels* (Ball 2008, 43; Ball 2007 sowie Rogers 1995, 369 f.). Diese Agenten sind (mehr oder weniger etablierte) Akteure des nationalen Bildungsfeldes, die im Rahmen der Ebenenverschiebung mit der Ausübung neuartiger Rollen betraut wurden und damit in den Prozess internationaler Vernetzung eingetreten sind beziehungsweise an Prozessen der Transnationalisierung aktiv «von unten» und «von oben» (Ballarino 2011a, 12) mitwirken. Sie sind nicht mehr nur Teil des (einerseits globalen, andererseits lokalen) akademischen Raums, sondern nunmehr Beauftragte internationaler Organisationen als Instanzen einer politisch motivierten bildungsdiskursiven Eingrenzung (Beech 2009, 350 f.). Sobald Netzwerkstrukturen und neue Machtkonstellationen auf nationaler Ebene implementiert werden (Hartong 2012b), tragen sie wiederum ihre gewonnene Perspektive in das nationale Feld hinein.

Für die hier untersuchte Transformation des deutschen Bildungsfeldes sind es vor allem zwei Akteurskonstellationen, die diesen Rollenveränderungsprozess idealtypisch vollzogen haben: Für den Sekundarschulbereich beziehungsweise für PISA sind dies die *Nationalen PISA-Projektmanager* (NPM), für den Hochschulbereich beziehungsweise für Bologna die sogenannte *nationale Bologna-Gruppe* (BG).

Unmittelbar involviert waren die NPM nicht nur bei der PISA-Entwicklung und -Durchführung, sondern ebenso bei der Bewältigung des deutschen «PISA-Schocks», der vielfältige politische Massnahmen im Schulbereich (exemplarisch Kämper-von den Boogaart 2004; Tillmann et al. 2008) massgeblich vorantrieb. Fast zeitgleich wurde das deutsche Hochschulsystem[2] mit der Umstellung der traditionellen Studiengänge auf das gestufte Bachelor- und Master-System im Zuge des Bologna-Prozesses von entsprechenden strukturellen und inhaltlichen Umgestaltungen ergriffen (exemplarisch Schwarz-Hahn und Rehburg 2004; Eckardt 2005; Nagel 2006, 55–63; Witte 2006; Mayer 2008; Brändle 2010; Schwabe 2010, 8–27). Die

2 Im vorliegenden Artikel werden die Begriffe «Universität», «Hochschule», «Hochschulsystem beziehungsweise -wesen» und «tertiärer Bildungsbereich» weitestgehend synonym verwendet, obwohl aus historischer Perspektive und im internationalen Vergleich eine terminologische Differenzierung sinnvoll, teilweise sogar unabdingbar, ist (Teichler 2005, 65–80; Mayer 2008; Martinez 2009, 17–21).

im Zuge des Prozesses (erst später) geschaffene BG nimmt hierbei im deutschen Kontext eine aktive Rolle als Promotor einer raschen Implementierung der Studienstrukturreform ein.

In beiden Fällen werden mittels offener Koordinierungsmethoden (Trubek et al. 2005; Schemmann 2007) im Sinne von *soft governance* gesteuerte Netzwerke zwischen der internationalen und der nationalen Ebene geschaffen. Diese Verflechtungen fungieren seitdem als Diffusionskanäle der zum globalen Bildungsdiskurs (Beech 2009) verengten Konzeption von Bildung und Lernen, verarbeiten diesen jedoch gleichzeitig im Rahmen der historisch geprägten, nationalen Strukturen. Ob hierbei am Ende ein vollständiger Paradigmenwechsel vom traditionellen, deutschen *Humboldtschen Bildungsideal* des Allgemeinwissens zur Förderung selbstzweckorientierter Erkenntnis (Humboldt 1964) hin zu einem ökonomischen Investitionsmodell verwertbarer und lebenslang zu optimierender Kompetenzen im Sinne einer *humankapitaltheoretischen* Auffassung (Becker 1993) stattfindet, bleibt weiterhin zu untersuchen.[3] Aus Perspektive der Bildungssteuerung begünstigen die Akteursverschiebung sowie die Netzwerkimplementation die Legitimierung neuer Strukturen – beispielsweise einer New Public Management-Steuerung; die traditionellen Strukturen – beispielsweise eine bürokratisch-hierarchische Bildungssteuerung – werden dennoch nicht vollständig ersetzt. Das Ergebnis sind in beiden Fällen komplexe, teilweise widersprüchliche beziehungsweise dysfunktionale Reformimplementationen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene, die mitunter nicht-intendierte, hybride Übergangsformen hervorbringen.[4]

Jenseits dieser grundlegenden Parallelen zwischen PISA und Bologna gibt es entscheidende Unterschiede (Schwabe und Hartong 2013). Während PISA als dekontextualisierter, von Wissenschaftlern «getragener» (Grek 2009) Prozess Deutschland mit einer unangenehmen «Wahrheit» konfrontiert und damit gleichzeitig in einen Zustand spannungsreicher Unsicherheit gestürzt hat (Tillmann et al. 2008), ist Bologna ein explizit politischer Prozess europäischer Staaten (Eckardt 2005; Nagel 2006; Reinalda und Kulesza 2006; Walter 2006; Brändle 2010) – eingebettet in die europäische Wirtschafts- und Währungsunion und massgeblich vorangetrieben durch die Vision eines einheitlichen europäischen Hochschulraums. Dennoch ist in beiden Fällen das Aufholen und Bestehen innerhalb eines globalen (Wissens-)Wettbewerbs das entscheidende diskursive Vehikel (Hartong und Münch 2012), welches ökonomische und soziale Prämissen im diffusionsbegünstigenden Bildungsideal des kulturunabhängigen, *lebenslangen Lernens* inkludiert (Europäischer Rat 2000).

---

3 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass beide Leitbilder als intendierte Überzeichnung zum Zweck der Veranschaulichung zu verstehen sind.

4 Das daraus resultierende hohe Konfliktpotenzial bietet aktuell allen beteiligten Akteuren Nährboden für kritische Reflexion (exemplarisch für Bologna Kellermann 2006) und Forderungen nach einer «Reform der Reform» (exemplarisch für PISA Frost 2006, exemplarisch für Bologna Himpele et al. 2010) beziehungsweise einem *roll-back* (Martens und Wolf 2006, 161 und 169).

Bisherige vergleichende Untersuchungen beider Reformprozesse legen den analytischen Fokus überwiegend auf rationalistische oder dem Neo-Institutionalismus entlehnte Erklärungsmodelle (exemplarisch Jakobi und Martens 2007; Martens et al. 2010; Bieber 2010; für den Vergleich von Bologna und Kopenhagen exemplarisch Powell et al. 2012a; Powell et al. 2012b). Angesichts bereits angesprochener «blinder Flecken» dieser Perspektive werden im nachfolgend vorgestellten Ansatz PISA und Bologna hingegen als konfliktlastige, durch Kapitalien strukturierte Felder im Sinne von Pierre Bourdieu (Bourdieu et al. 1991; Bourdieu 1998; für den Schulbereich Hartong 2012a) und die Transformation als Generierung und Manifestierung eines neuen Typus von Netzwerk verstanden. Dadurch werden traditionelle Strukturen herausgefordert und sukzessive verlagert. Ziel des vorliegenden Beitrags ist somit die Entwicklung eines integrativen Diffusionsmodells als Grundgerüst für vertiefende theoretische und empirische Analysen.

2 Theoretischer Ausgangspunkt: Mögliche Integrationspotenziale von Netzwerk- und Feldanalyse

Für die Untersuchung der Reformprozesse PISA und Bologna werden zwei gegenwärtig sehr populäre sozialwissenschaftliche Ansätze miteinander verknüpft: Das Modell akteurszentrierter *Netzwerke* (Marsden 1990; Jansen 2006; Moody und Paxton 2009) sowie die Modellierung von gesellschaftlichen Bereichen als *Felder*, wie sie Pierre Bourdieu (1970; 1983; 1985; 1998) entwickelt hat. In der Soziologie finden beide Ansätze weitreichende Verwendung; die vielversprechenden Integrationsmöglichkeiten werden hingegen nach wie vor zu wenig beachtet (für einzelne fruchtbare Beiträge de Nooy 2003; Fuhse 2009; Bernhard 2010a; Bernhard 2010b sowie Hennig und Kohl 2011).

Mit einem Blick auf die Axiome beider Ansätze lassen sich drei entscheidende Differenzen herauskristallisieren: Erstens bezüglich der *Definition von Relationen*: Während es in der Netzwerkanalyse um tatsächlich existente Sozialbeziehungen geht – idealtypisch um Interaktionen zwischen Individuen –, objektiviert Bourdieu Relationen entlang der Skala von Kapitalverteilungen und -hierarchien (de Nooy 2003; Fuhse 2009, 561) mit dem Ziel, damit die «Distinktionsbeziehungen» (Hennig und Kohl 2011, 50) eines Feldes als Tiefenstrukturen sichtbar zu machen.

Neben dieser Differenz bestehen zweitens Unterschiede in der *Handlungsanalyse* (Bernhard 2010b, 122 ff.): Während die Netzwerkanalyse ihr Augenmerk auf sichtbare Handlungskonsequenzen legt und Handlungsmotive eher ausblendet, fokussiert die Feldanalyse genau diese Logik der Praxis als «Ausdruck sozialer Verortung» – strukturiert durch die Mechanismen des Habitus.

Eine dritte bedeutsame Unterscheidung ist nach Bernhard (2010a) in der Verwendung des *Begriffes des sozialen Kapitals per se* zu sehen: Während in der

Netzwerkanalyse soziales Kapital als Nutzenwert für instrumentelle Handlungen des Einzelnen definiert ist, wird dieses in der Feldanalyse hingegen als vom Forscher herangetragenes strikt gruppenbezogenes Analysekonzept begriffen.

Eine Integration beider Ansätze erscheint folglich dann möglich, wenn die Entstehung von Netzwerken in Abhängigkeit zu den feldinternen Kämpfen gesetzt wird, wobei sich die Kampfstrategien aus dem Habitus ergeben (Bernhard 2010a, 128). Netzwerkverteilungen sind somit Ausdruck und Bedingung dieser Machtkämpfe, das heisst *visualisierte Doxa* (Bourdieu 2001a, 32). Bourdieus Erklärungsmodell dient folglich als theoretisches Prisma, mittels dessen die Netzwerkanalyse selektiv eingesetzt und interpretiert wird. Das strukturalistische Fundament der Netzwerkanalyse wird durch das Bourdieu'sche Habituskonzept erweitert und das Fehlen sozialer Beziehungen in der Feldanalyse durch einen entsprechenden Fokus des Netzwerkkonzepts behoben (zu den Integrationsmöglichkeiten beider Ansätze auch Hennig und Kohl 2011, 50 ff.).

Die Netzwerkperspektive ist demnach eher unzureichend in der Lage, dynamische Veränderungen sowie kulturelle Einflüsse zu erfassen, das heisst Handlungsmotive und Weltsichten systematisch in das theoretische Fundament zu integrieren (Bögenhold und Marschall 2008). Andererseits wird die sozial-strukturelle Einbettung von Akteuren nicht selten überbetont (Häußling 2010, 65). Hinzu kommt, dass sich der Ansatz erst seit verhältnismässig kurzer Zeit mit den Potenzialen qualitativer Methoden, die sich gerade zur Rekonstruktion von Handlungen, Deutungsmustern und Wahrnehmungen oder auch der Erfassung (habitueller) Praxis eignen, für die Analyse von Netzwerken auseinandersetzt (Hollstein 2006). Eine solche Nachbildung geht über die *formale* Analyse von Netzwerken – mitunter charakterisiert durch Dichte, Menge, Grösse oder Diversität (Jansen 2006) – hinaus. Unmittelbar damit verknüpft ist die durchaus problematische a priori-Definition von Netzwerk*grenzen* und damit einhergehend die Schwierigkeit, konstruierte Gesamtnetzwerke, deren Akteure und Relevanzsysteme vollständig zu erfassen (Franke und Wald 2006). Diesbezüglich argumentiert Karafillidis (2009) dafür, dass Netzwerke per se symbolische und soziale Grenzen *sind*, die Unterscheidungen objektivieren sowie Zugang zu gesellschaftlichen Arenen und Ressourcen verteilen.

Diesen Punkt aufgreifend, liefert die Feldanalyse vielversprechende Lösungsoptionen, indem Felder (und damit Netzwerke als Feldstrukturen) theoriegeleitet, aber *empirisch* aus dem *Untersuchungsgegenstand* heraus induktiv rekonstruiert werden. Netzwerke als objektivierte Kapitalverteilungen sowie als *wahrgenommene* symbolische Feldstrukturen setzen demnach die Grenzen von Arenen fest, innerhalb derer materielle und symbolische Kämpfe ablaufen (können). Die Zugänge – beispielsweise zu Informationen oder Diskursen – fördern die Dynamik des Feldes respektive die Möglichkeiten des Wandels oder der Beharrung beziehungsweise der Reproduktion. Gleichsam wird damit der Schritt von einer rein deskriptiven Analyse von Netzwerken hin zu einer gegenstandsbasierten Netzwerkanalyse vollzogen (Straus 2006).

Eine Untersuchung der Forschungsgegenstände PISA und Bologna fokussiert zunächst die formale Dimension bereits vorhandener und neu entstehender Netzwerkstrukturen, wobei sich Aspekte wie *Machtverteilung* und *Interaktionstypus* (Adam und Kriesi 2007), *Zentralität* und *Peripherie* sowie *Dichte und Grösse* von Netzwerken unmittelbar im Feldmodell visualisieren lassen. Ein feldtheoretisch geschulter Blick strukturiert die materiellen und symbolischen Kämpfe von Akteuren, welche strategisch verschiedene Kapitalien mit dem Ziel der Akkumulation symbolischen Kapitals und damit Definitionsmacht einsetzen.

Im Sinne von *Feldern der Macht* (Bourdieu und Wacquant 1996, 136f.; Bourdieu 1998) geht es bei den Gegenstandsfeldern PISA und Bologna jenseits bildungspolitischer Kämpfe um tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel von (public) Governance hin zur Steuerung über offene Methoden, Daten und Kennzahlen inklusive entsprechender Leitbilder von Bildung und Lernen.

Wie lässt sich nun ein solches integratives Modell aus Feld- und Netzwerkanalyse skizzieren?

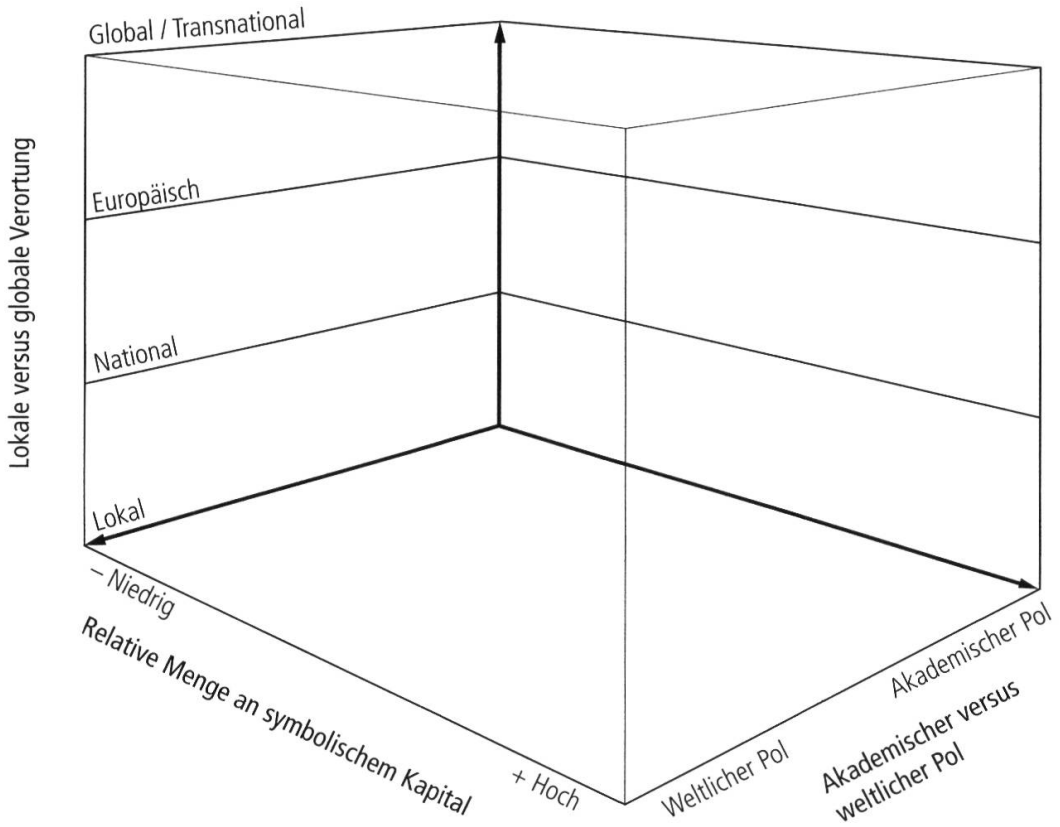
3 Das Analysemodell: Feldstrukturen und Netzwerke als dreidimensionaler Raum

Mit Bourdieu als analytischem Prisma wird angenommen, dass sich der feldspezifische Raum anhand bestimmter Dimensionen strukturiert, mit deren Hilfe die auf dem Feld befindlichen Akteure (relativ zueinander) positioniert werden können (in Anlehnung an Münch 2009a, 25 und Münch 2011, 326). Die erste konkrete Dimension beziehungsweise Skala bestimmt die *relative Menge an symbolischem Kapital*, die ein Akteur besitzt. Symbolisches Kapital steht für Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Ausgang der materiellen und symbolischen Kämpfe, wobei andere Kapitalformen – ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital – in symbolisches Kapital transformierbar sind (Bourdieu 1983).[5] Im symbolischen Kapital subsummiert sich das Einflussgewicht. Diese erste Dimension bildet daher die *materielle Ordnung* des Feldes, sprich die reale Verortung der Akteure, ab. Die zweite und dritte Strukturierungsebene visualisieren hingegen die semantische Ausrichtung der Akteure und damit die *symbolische Ordnung* des Feldes. Im Sinne des Gegenstandes transnationaler Diffusion gibt die zweite Dimension die Orientierungs- und damit Untersuchungsebene – global, national, regional, lokal – wieder. Die dritte Dimension stellt das jeweils vorherrschende *Leitbild* der Akteure im Feld dar – idealtypisch zugespitzt im Humboltschen Bildungsideal (1964) eines

5 Nach Bourdieu nimmt symbolisches Kapital – als «Meta-Kapital» (Barlösius 2006, 111) – eine Sonderstellung unter den Kapitalformen ein, denn es legitimiert die Bedeutung ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals und dient damit sowohl als Machtgrundlage (in Form symbolischer Macht) innerhalb der Feldkämpfe als auch als Grundlage für die Kapitaltransformationen (Bourdieu 1983; Bourdieu 2001b; für einen Überblick Barlösius 2006).

akademisch-selbstzweckorientierten Erkenntnisgewinns versus einem *weltlichen* Bildungsideal im Sinne wettbewerbsfähiger und damit auf dem Arbeitsmarkt verwertbarer Kompetenzen nach Becker (1993).

Abbildung 1 Idealtypische Darstellung des Bildungsfeldes im Diffusionsmodell



Insgesamt ergeben sich daraus folgende Skalen: a) die relative Menge an symbolischem Kapital (x-Achse), b) die globale versus lokale Verortung (y-Achse) sowie c) ein akademischer versus weltlicher Pol (z-Achse) (siehe Abbilung 1). Die z-Achse wird gleichzeitig auf die Forschungsfrage zugespitzt, indem der Aspekt der symbolischen Doxa integriert wird: Der akademische Pol symbolisiert selbstzweckorientierte Bildung und das Betreiben akademischer Praxis unter dem Leitbild humboldtscher Autonomie (Humboldt 1964), das gleichzeitig die Illusio der *scientific community* darstellt. Der weltliche Pol versinnbildlicht hingegen das ökonomische Feld – die Illusio von *Marktfreiheit, Markt«autonomie» und Wettbewerb* sowie von ökonomischer Verwertbarkeit «arbeitsmarktrelevanter» Kompetenzen – wie es der humankapitaltheoretische Ansatz (Becker 1993) postuliert.

Dieses dreidimensionale Analysemodell bietet den Vorteil einer explizit dynamischen Perspektive, da sich Verschiebungen der Machtstrukturen während der Implementierung von Reformschritten abbilden lassen. Die Akteure sind innerhalb dieser Verschiebungsprozesse eindeutig verort- und Verlagerungen im Feld nachvollziehbar.

Die Akteure selbst bleiben jedoch allein aus der Feldperspektive heraus mehr oder weniger unverbunden. Erst wenn die Netzwerkperspektive systematisch integriert wird, können starke und schwache Beziehungsnetze (in ihrer Grösse, Struktur und Diversität) salient gemacht beziehungsweise dynamisch visualisiert werden (Jansen 2006). Netzwerke zwischen Akteuren – individueller, organisationaler oder institutioneller Art – bilden sich auf dem Feld als Grenzen von Arenen heraus, innerhalb derer Feldkämpfe ablaufen (können). Folglich hat derjenige, der Teil des Netzwerks ist, Zugang zu Macht und Einfluss, zu Kapital und Ressourcen unterschiedlichster Art – und damit zu Veränderung, aber auch zu Widerstand. PISA und Bologna sind ebenenübergreifende Transformationsprozesse, die durch Netzwerkveränderungen geprägt sind. Die Akteure auf dem nationalen Feld bleiben dieselben, erfahren durch die Dynamik in den Netzwerkstrukturen jedoch massive Verschiebungen der eigenen Position, indem einige Ausgewählte zu Trägerfiguren beziehungsweise «Agenten des Wandels» (Ball 2008, 43; Ball 2007) deklariert, andere mit ihren Netzwerkeigenschaften in die Peripherie gedrängt werden. Die Konstellation der Netzwerke entscheidet schliesslich darüber, ob und wie global initiierter Wandel im nationalen und lokalen Kontext – auch gegen Widerstand – durchgesetzt werden kann. Mit anderen Worten: "(...) [Transnational] contexts modify the distribution of power at the domestic level, allowing some actors to exploit the new opportunities in order to improve their relative positions in domestic conflicts while disadvantaging others" (Adam und Kriesi 2007, 138 mit Rekurs auf Héritier und Knill 2001, 259).

Auf der x-Achse im Analysemodell, auf der die relative Menge an symbolischem Kapital abgetragen ist, wird der Begriff des Einflusses im Reformprozess zu einer konkreten und damit im Modell verortbaren Grösse operationalisiert. Genauer bedeutet das: Werden Netzwerke zwischen bereits einflussreichen (symbolisches Kapital +) und bis dato weniger einflussreichen (symbolisches Kapital –) Akteuren geknüpft, rücken diese entlang der x-Achse in positive Richtung. Netzwerke können sich somit als Ganzes verschieben, obgleich die an ihnen beteiligten Akteure gleichzeitig bezüglich ihres symbolischen Kapitals und ihrer Stellung innerhalb der Netzwerkstrukturen differenziert werden können.

Wie eine Analyse der beiden Prozesse PISA und Bologna im Zuge der Modellanwendung aussehen kann, wird im Folgenden exemplarisch anhand der Nationalen PISA-Projektmanager (NPM) sowie der nationalen Bologna-Gruppe (BG) illustriert.

4 Skizzierung einer Modellanwendung: PISA und Bologna in der Gegenüberstellung

Um die zentralen PISA- und Bologna-Agenten im bislang abstrakt-formalen Analysemodell verorten zu können, gilt es zunächst, die Gegenstandsfelder als solche zu skizzieren und entlang der drei Modellachsen auszurichten. Hierbei ist besonderes Augenmerk darauf zu richten, welche Akteure traditionell starke Netzwerke und damit Definitionsmacht auf den verschiedenen Ebenen für sich beanspruchen konnten. Diese werden im Zuge des Transformationsprozesses mit der Implementation neuer Netzwerkstrukturen mit feldübergreifender Logik und damit neuen Regeln der Akkumulation von Macht beziehungsweise der Legitimierung bestimmter Formen symbolischen Kapitals konfrontiert.

Konkret finden sich im Feld der Untersuchungsgegenstände PISA und Bologna für den Zeitraum einer primär nationalen Strukturierung zwei Akteursgruppen respektive Netzwerkstrukturen, die sich im Modell nahe des akademischen Pols positionieren und die aus ihrer Vernetzung sowie ihrem (akademisch-politischen) Einfluss die grösste relative Menge an symbolischem Kapital generieren. Auf der einen Seite sind dies die national organisierten Interessensverbände der Lehrkräfte, allen voran der Philologenverband als Treuhänder des stratifizierten Bildungssystems und einer hohen Beamtenprofessionalität, und auf der anderen Seite sind dies der Hochschulverband sowie die einzelnen Fachgesellschaften (Münch 2010). Beide Akteursgruppen legitimierten ihr symbolisches Kapital aus dem Leitbild autonomer, akademischer – sowie weitgehend national ausgerichteter – Fachprofession, die für sich die Rolle der «Bildungshüter» in Anspruch nahm und gegen Angriffe verteidigte. Als Beharrungskräfte begrenzten beide Netzwerke Reformvorstösse. Im Gegenzug nehmen vor allem Wirtschaftsakteure, die durch das stark selektive System (Maaz et al. 2008) benachteiligten Interessensgruppen ebenso wie bestimmte Strömungen progressiver Bildungswissenschaft die Rolle der Reformpromotoren ein. Obgleich letztere durchaus Erfolge zu verzeichnen hatten, wurden die Vorstösse zunehmend abgeblockt, je weiter eine Reforminitiative den Bereich der etablierten Definitionsmacht, dass heisst der gewachsenen Netzwerkstrukturen, bedrohte (Hartong 2012a, 122–136).

Im Zuge der Internationalisierung und der damit verbundenen Ausbildung einer globalen Bildungsgovernance wirkt nun eine neue Komponente in die traditionelle Feldkonstellation hinein, indem ausgewählte Akteure aus der Gruppe der Reformbefürworter entlang der Achse lokal-global «aufsteigen» und hierbei in machtvolle neue Netzwerkverflechtungen inkludiert werden.

Im Falle von PISA gestalten sich die Implementationszusammenhänge als hybrides Netzwerk zwischen Wissenschaftlern, Ökonomen und Bildungspolitikern, die ihr Kapital vereinen, um Informationen und wirkungsvolle Bildungsdiagnosen zu generieren («Beratungskompetenz», Bernhard 2010b). Eine so definierte Wis-

senschaftlichkeit impliziert die Entfernung vom autonom-akademischen sowie vom nationalen Pol hin zu einer weltlichen sowie globalen Ausrichtung. Die autorisierte Agentschaft wird dabei durch evidenzbasiertes, kontinuierliches und konsequentes Vergleichen im Sinne von Benchmarking konstruiert und entspricht dabei dem neoliberalen Paradigma der unternehmerischen Nation im globalen Wettbewerb (Hartong und Münch 2012). Die freiwillige Selbstregulierung speist sich wiederum aus der Durchsetzung einer kulturellen Akzeptanz hoher (technischer und wirtschaftlicher) Leistung (vgl. Streeck 1999, 107). Diejenigen Akteure, die unmittelbar an der PISA-Studie beteiligt sind, erfahren eine massive Positionsverschiebung und Aufwertung ihres symbolischen Kapitals. Ähnliches gilt für den Bologna-Prozess, wo im Zuge der umfassenden Studienstrukturreform eine autorisierte internationale Ebene bestimmte Akteure mit Reformaufgaben betraut und sie feldanalytisch betrachtet in eine wesentlich günstigere Einflussposition schiebt (Münch 2009a; Münch 2011).

4.1 PISA und die Verortung der nationalen PISA-Projektmanager (NPM)

Die OECD als Initiator der PISA-Studie lässt sich im Modell zunächst eindeutig in Bezug auf die Skalen der symbolischen Dimensionen (y- und z-Achse) verorten (siehe Abbildung 2): Als internationale Organisation verfolgt sie seit ihrer zunehmenden Autorisierung für den Bildungssektor das Ziel einer transnationalen Vereinheitlichung beziehungsweise indikatorenbasierten Standardisierung des Bildungsraums (exemplarisch auch Brunsson und Jacobsson 2000) sowie der Implementierung entsprechender Bildungskonzepte, die im Sinne der OECD-Ausrichtung eine funktionale Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit und Wirtschaftssteigerung verfolgen (Liebau 2005; Parreira do Amaral 2011, 209). Damit symbolisiert die OECD-Politik idealtypisch den «weltlichen» Pol der z-Achse, obgleich dies nicht bedeutet, dass im Verlauf der PISA-Konzipierung und Umsetzung keine Spannungserscheinungen zu finden sind. Im Gegenteil steht gerade die Hinwendung der OECD zum Paradigma des lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft für den Versuch einer Erweiterung des Humankapitalgedankens und seine Integration in einem etwaige Spannungen harmonisierenderen Ideal (Schemmann 2007; Bernhard 2010b).

Mit Fokus auf die relative Menge an symbolischem Kapital (x-Achse) hat die OECD in den letzten Dekaden an Einfluss gewonnen und hierbei bewusst eigene Arenen implementiert, international orientierte – «bilinguale» (Beech 2009, 350) – Forscher und damit reformorientierte Akteure des nationalen Feldes in ihren Dienst gestellt und ihnen Freiheiten gewährt, die über nationale Möglichkeiten hinausgingen (Martens und Wolf 2006, 167). Mit der zunehmenden Nachfrage der Staaten nach Informationen und verlässlichen Indikatoren liess sich das von der OECD generierte Kapital leichter in symbolisches Kapital konvertieren. Die Autorisierung der OECD zur Bearbeitung von Bildungsfragen ist an anderer Stelle bereits ausreichend betrachtet worden (exemplarisch Prais 2003; Robertson 2005;

Dale und Robertson 2007; King 2007; Mundy 2007); an dieser Stelle soll hingegen besonders auf die strategische Vernetzung von internationaler und nationaler Ebene über die Installierung nationaler Projektmanager (NPM) innerhalb länderinterner PISA-Konsortien aufmerksam gemacht werden. Mit der Rolle des nationalen Projektmanagements wurde eine Position geschaffen, die bestimmte nationale Akteure zur Teilnahme an internationalen Arenen berechtigt, dadurch ihre Perspektive nachhaltig verändert und sie zu Agenten des Wandels macht. Eng verbunden mit der OECD und entsprechend kontrolliert, setzten die NPM die PISA-Studie in den einzelnen Ländern um.[6] Mit der Bildung eines PISA-Konsortiums wurde zwischen den Akteuren ein relativ geschlossenes Netzwerk geschaffen, im Rahmen dessen Informationen kanalisiert und Einflussmöglichkeiten strukturiert werden.

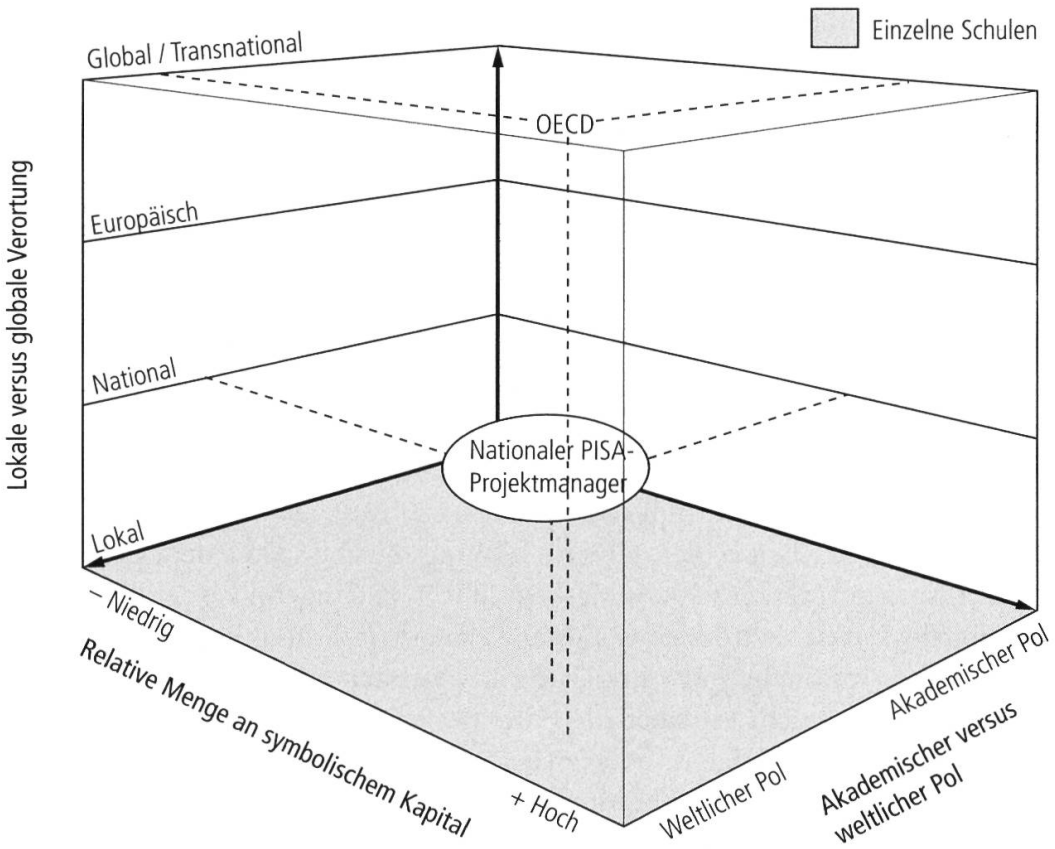
Das Einnehmen eines Knotenpunktes zwischen internationaler und nationaler Ebene, das heisst zunächst die Verschiebung eines bestimmten Teils der bildungswissenschaftlichen Arena auf der y-Achse, erklärt die daraus resultierenden Feldtransformationen, die mithilfe des Modells nachvollziehbar werden.

Die NPM betreiben evidenzbasierte Bildungsforschung, die dem globalen Paradigma entspricht (Merkens 2006; Merkens 2007). Die Ergebnisse der PISA-Studie sind so angelegt, dass sie trotz einer Distanzierung von Kausaldiagnosen (Messner 2003) eine massive Suche nach Erklärungen verursachen. Für eine Verbesserung des PISA-Ranges braucht es daher die Hilfe derjenigen "(...) who offer to either expand the explanatory database or, even better, to improve performance outcomes and education quality and thus become managers and/or 'agents of change'" (Ball 2008, 43). Entsprechend nimmt die politische und damit auch die mediale Aufmerksamkeit für die NPM, ihre finanzielle Zuwendung sowie die Rezeption ihrer Publikationen – und damit letztendlich ihr symbolisches Kapital – zu.

Gleichzeitig werden die Studienergebnisse, die Informationen und Daten als Aufklärung über «Tatsachen» legitimiert. Damit verlieren Netzwerke und Akteure, die sich eher dem autonomen, akademischen Pol zuordnen, einen Kern ihrer Legitimationsgrundlage und werden nicht selten als elitäre, Interessen wahrende Traditionalisten stigmatisiert (Feltes und Paysen 2005, 166 ff.). Auf dieser z-Achse im Modell findet schliesslich die Re-Definition von Bildung und Lernen statt. Da die grossen Interessensverbände oder Gewerkschaften der Lehrkräfte nicht Teil der neuen strategischen Vernetzung sind, rücken sie aus der Feldperspektive vom Zentrum in eine eher periphere Position (für Gewerkschaften und Verbände allgemein Schroeder und Silvia 2003; Schroeder und Wessels 2003; Kreft 2006). Die

6 Im Falle von Deutschland waren dies die Bildungsforschungsinstitute MPI (Max-Plack Institut für Bildungsforschung), ipn (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik) sowie DIPF (Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung). Im Verlauf der PISA-Zyklen übernahm jeweils eine Institution des PISA-Konsortiums die Leitung; das Konsortium selbst blieb übergreifend erhalten, bis im Oktober 2010 das ZIB, das Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien, gegründet und mit der weiteren PISA-Umsetzung betraut wurde.

Abbildung 2 Diffusionsmodell PISA



verbleibenden Einflusswege über politisches Bargaining oder die Verfahrensmacht der Schulverwaltung sind dennoch nicht zu unterschätzen. Sie wirken einerseits weiterhin massiv blockierend, andererseits wird durch sie eine neue Anpassung und Ausdifferenzierung verursacht. An dieser Stelle wird das zukünftige Forschungspotenzial einer solchen Perspektive offensichtlich (siehe Abschnitt 5).

4.2 Bologna und die Verortung der nationalen Bologna-Gruppe (BG)

Die von den europäischen Bildungs- und Wissenschaftsministern mit der Sorbonne Deklaration 1998 initiierte Reform (Sorbonne Deklaration 1998; Bologna Deklaration 1999; zur zeitlichen Einordnung exemplarisch auch Reuter 2003, 12; Nagel 2006, 55 f.) ist in Bezug auf die beiden symbolischen Dimensionen im Modell (y- und z-Achse) wie folgt zu verorten (siehe Abbildung 3): Da die regelmässigen Ministertreffen zunächst «den institutionellen Kern des Prozesses» (Nagel 2006, 82) bilden, sind diese auf der europäischen Ebene angesiedelt und damit gewissermassen der nationalen und transnationalen zwischengelagert (für eine schematische Darstellung Nagel 2006, 81). Durch die zunehmende Einbindung transnational

agierender Akteure – wie der «European University Association» (EUA), des «European Student Information Bureau» (ESIB) oder der OECD – wird deren Einfluss auf den weiteren Verlauf und das Agenda-Setting dieses Prozesses systematisch grösser (Nagel 2006, 81 ff.; Prag Kommuniqué 2001).

Neben der Angleichung der Studienstrukturen und -inhalte innerhalb Europas werden im Verlauf des Bologna-Prozesses vor allem die Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und damit der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes sowie die Beschäftigungsfähigkeit als strategische Zielsetzungen in den Vordergrund gerückt (ausführlich Brändle 2010, für einen synoptischen Überblick: 71). Damit sind die «Bologna-Ziele» per se ebenfalls idealtypisch dem weltlichen Pol auf der z-Achse zuzuordnen (Analogien auch zur Lissabon Strategie 2000).

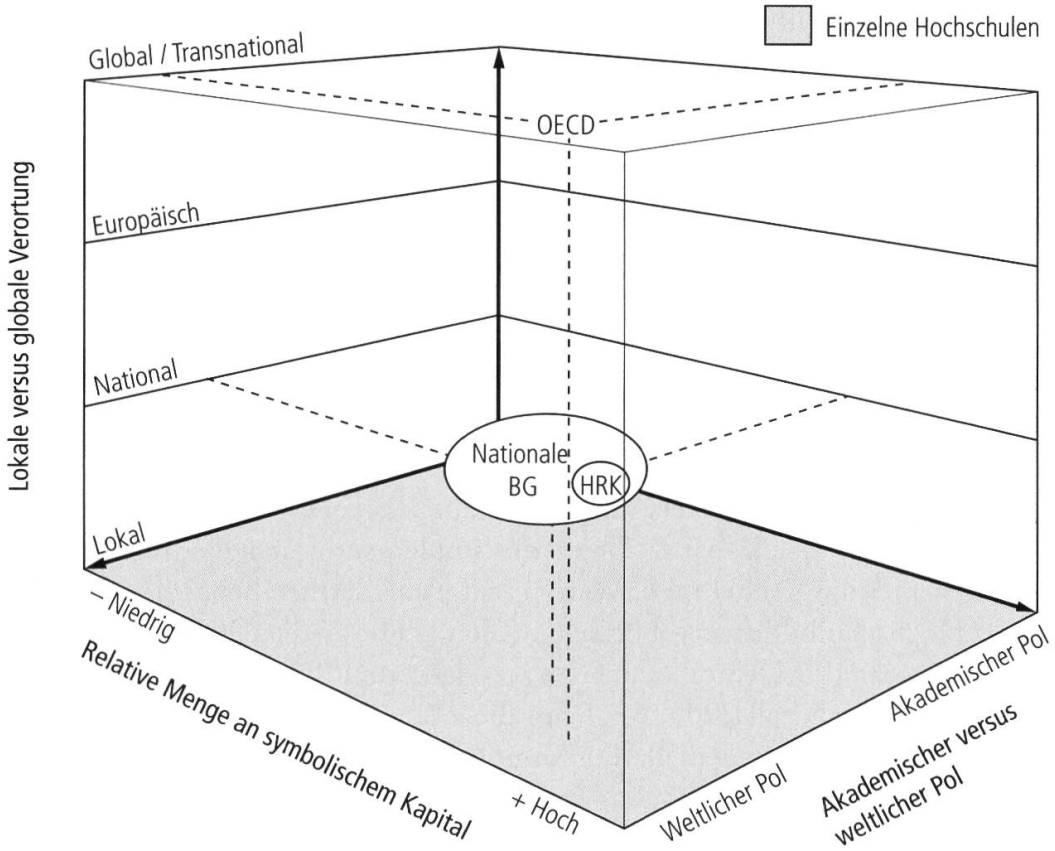
Mit Fokus auf die relative Menge an symbolischem Kapital (x-Achse) ist zunächst zu konstatieren, dass die gemeinsame Absichtserklärung der Bildungsminister zwar eine eindeutige und vor allem sehr sichtbare Zielvorgabe innerhalb eines ambitionierten Zeitfensters war, jedoch zunächst eher wenig Einfluss auf der nationalstaatlichen Ebene hatte. Denn die Implementierung der Bologna-Ziele ging in den meisten Teilnehmerländern – aufgrund starker Beharrungskräfte im Feld der Hochschulbildung, gebündelt in den traditionellen Netzwerken – nur schwerfällig voran (für Deutschland Schwarz-Hahn und Rehburg 2004; Kehm und Teichler 2006, 59; Nagel 2006, 63; Schwabe 2010, 15–18). Als Reaktion darauf wurde im Jahr 2003 mit dem Berlin Kommuniqué eine Follow-Up-Struktur im Prozess verankert (Eckardt 2005, 64–76), um diesen von nun an klar strukturierter zu organisieren und damit vor allem mittels präziser Dokumentation und gezielter Informationssammlung und -verwaltung – ganz im Sinne offener Koordinierungsmethoden – aktiv voranzutreiben (Berlin Kommuniqué 2003).[7] Damit erweiterten sich der Handlungsspielraum und das Einflussgewicht – in der Summe die Menge symbolischen Kapitals – für Agenten des Wandels auf nationaler Ebene. Die Hochschulrektorenkonferenz hat beispielsweise bereits 1992 explizit auf die Einführung gestufter Studienabschlüsse verwiesen (HRK 1992; Eckardt 2005, 40 f.).

Neben der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zählen zu den ständigen Mitgliedern der nationalen Bologna-Gruppe Akteure aus der politischen Arena – Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Kultusministerkonferenz (KMK) –, aus der Arena der Interessenverbände und -gruppen – Gewerkschaften (GEW), Arbeitgeberverband (BDA), Studierende (fzs), Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) – sowie im Laufe des Prozesses selbst geschaffene Akteure wie dem Akkreditierungsrat (zur Entstehung von Akkreditierungsagenturen Serrano-Velarde 2008).[8] In Analogie zum PISA-Konsortium stellt diese ein ebenso

7 Die voranschreitende Institutionalisierung des Bologna-Prozesses wird an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Nagel 2006, 64–71; Walter 2006).

8 Das im Zuge des Bologna-Prozesses geschaffene Zertifizierungs- und Akkreditierungssystem in Deutschland zielt auch darauf, den neuen Studienabschlüssen eine den Diplomstudiengängen vergleichbare Symbolkraft zu verleihen (Barlösius 2006, 112).

Abbildung 3 Diffusionsmodell Bologna



geschlossenes und mit hohem symbolischem Kapital ausgestattetes Netzwerk dar. In diesen bedeutungsvollen Knotenpunkt ist jedoch eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Akteure inkludiert, auch originäre Bologna-Skeptiker sind in die neuen Netzwerkstrukturen eingebunden. Dies verdeutlicht zum einen die Irreversibilität des Prozesses und zum anderen die durchaus konfliktreiche Überlagerung von Netzwerken.

Unter den Mitgliedern der nationalen BG ist die Menge an symbolischem Kapital (x-Achse) und damit das Einflussgewicht im Prozess der Redefinition von Bildung und Lernen unterschiedlich verteilt – determiniert durch eine eher zentrale oder eher periphere Position, dem Eingehen möglicher strategischer Allianzen (exemplarisch Schwabe 2010; Schwabe 2012) und dem Grad der gleichzeitigen internationalen Vernetzung.

Insgesamt zählt die HRK zu den einflussreichsten Promotoren der Implementierung der Bologna-Reform in Deutschland: Innerhalb der nationalen BG hat sie eine zentrale Position eingenommen und damit andere Akteure wie die Gewerkschaften aus dem Zentrum verdrängt. Auf internationaler Ebene ist sie über die Mitgliedschaft des amtierenden Präsidenten in der «European University

Association» (EUA) eingebunden; auf europäischer Ebene festigt sie ihren Einfluss durch die Teilnahme an den regelmässigen Ministertreffen und über die EUA auch indirekt innerhalb der internationalen Bologna Follow-up Group (BFUG) (HRK 2009; HRK 2010). Und nicht zuletzt reicht der Einfluss über das Instrument des Bologna Kompetenzzentrums bis hin zu den einzelnen Hochschulen, welche in letzter Konsequenz die «Hauptlast der Implementierung zu tragen haben» (Nagel 2006, 82). Auch an dieser Stelle können vielfältige, tiefergehende Analysepotenziale lediglich angedeutet werden (siehe Abschnitt 5).

5 Fazit und Ausblick: Die Logik zunehmender Hybridisierung

Mit der exemplarischen Modellanwendung für PISA und Bologna wurde transnationale Diffusion als die Schaffung ebenenübergreifender Netzwerke erfasst, die durch die Explikation von Schlüsselagentschaften neue Regeln der Generierung von symbolischem Kapital sowie Deutungsmacht (Schwabe 2010; Schwabe 2012) innerhalb der nationalen Konfiguration ermöglicht. Diffusion steht demnach nicht für eine einseitige Kanalisierung global kreierter Paradigmen *top-down*, sondern für die Vereinfachung und Instrumentalisierung von Ideen des globalen akademischen Raums durch internationale Organisationen mittels der Schaffung strategischer Netzwerke – Ergebnisse dieses Vereinfachungsprozesses sind PISA oder Bologna – und die anschliessende Adressierung der national-lokalen Ebene. Die konkrete Umsetzung von PISA und Bologna ist nach wie vor den nationalen Instanzen vorbehalten, die im Rahmen der historisch und kulturell gewachsenen Strukturen und Netzwerke agieren. Beide Reformprozesse werden innerhalb dieser bestehenden institutionellen Netzwerke genuin anders rezipiert, interpretiert und verarbeitet (Koyama 2010, 10 ff.) als innerhalb der Netzwerkumgebung ihrer originären Ideengeber (Powell et al. 2012b, 456).

Das Resultat sind sogenannte Hybride, mitunter dysfunktionale Übergangsformen, die vor allem die Schul- und Universitätspraxis mit Konflikten konfrontieren (Hartong 2012a). Im Falle von PISA ist das «alte» Bildungsideal Humboldts nach wie vor zentrales Legitimationskriterium des gegliederten Schulwesens; vielmehr wird diese Legitimität auch angesichts der Reform – trotz der PISA-Ergebnisse – zwar aus einem spezifischen Blickwinkel diskutiert (exemplarisch Hanushek und Wößmann 2006; Jakubowski 2010), als solche aber nicht nachhaltig verändert. Dies spiegelt sich in entsprechend gestalteten Lehrplänen, Verfahrens- und lokalen Einflusssystemen – den traditionellen Netzwerkstrukturen – wider. Eingewoben wird nun jedoch ein neuartiges Netzwerk aus Evaluationen und Tests – überwacht vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten usw.). Im Feldmodell manifestieren sich solche Hybride bis auf die Ebene der Schul- und Unterrichtspraxis als *parallel existente* Netzwerke.

Im Fall von Bologna gilt Ähnliches: Mit der Einführung der gestuften Studienabschlüsse entfachte zunächst eine Debatte über die Einigung auf genaue Abschlussbezeichnungen, denn in den «neuen» Titeln sollte sich die im deutschen Kontext traditionelle Differenz zwischen anwendungsorientierten Fachhochschul- und eher theorieorientierten Universitätsabschlüssen weiterhin widerspiegeln (Witte 2008). Obwohl das «Zwei-Typen-Modell» (Teichler 2005, 67) – protegiert durch die bestehenden Netzwerkstrukturen – nicht grundlegend verändert wurde, ist de facto eine Angleichung zwischen beiden Institutionen über formal gleiche (Bachelor-) Zertifikate – und damit eine Entdifferenzierung im Hinblick auf Studienabschlüsse – zu beobachten (Wintermantel 2006, 10; Münch 2010; Ballarino 2011b, 144). Humboldts Ideal der Einheit von Forschung und Lehre an der Universität ist durch überfrachtete und stark strukturierte Studiengänge sowie hohe Prüfungsbelastungen der Studierenden und Dozierenden und der anfänglichen Skepsis gegenüber den neuen Abschlüssen – als nicht intendierte Reformfolgen – erodiert (Wintermantel 2006; Münch 2009b; Winter 2009). Dieser Druck des Aufeinandertreffens «alter» und «neuer» Netzwerkstrukturen entlädt sich in entsprechenden Protesten wie etwa dem bezeichnenden, flächendeckenden Bildungsstreik im Jahr 2009.

Weitere, modellierbare Hybride sind die Einschränkungen der Lehrer-/Schul- beziehungsweise Professoren-/Universitätsautonomie bei gleichzeitiger Propagierung von gestiegener Eigenverantwortung und *Accountability* (Moes 2009) oder die Installierung von Quasi-Märkten und neuartigen Qualitäts-Messinstrumenten zur Verteilung von Geldern bei gleichzeitiger Reduktion garantierter finanzieller Grundzuwendungen (Frost 2006; Binswanger 2010; Ballarino 2011b, 137 ff.).

Während die oppositionellen Positionen im Bildungsfeld noch vor wenigen Dekaden eindeutig gekennzeichnet waren, erweist sich die Zuordnung in diesen neu strukturierten Feldern angesichts der Parallelität und Überlagerung alter und neuer Netzwerke zunehmend komplexer. Diese neue *Form* von Netzwerken im Bildungsfeld – verschiedene Ebenen sowie Akteure unterschiedlichster Provenienz verbindend (zur gewandelten Form von Governance Ball 2010, 159) – ist es, die mit Hilfe des Modells visualisiert und damit in ihrer folgenschweren Bedeutung bis in die Schul- und Universitätspraxis verdeutlicht werden kann. Auf diese Weise können dynamische Strukturen zur Erlangung und Festigung der Definitionsmacht im Feld systematisch analysiert werden, wobei das zugrunde liegende Abstraktionsniveau die Übertragbarkeit auf andere Akteure und Kontexte ermöglicht. Weiterhin eröffnet der theoretische Bezugsrahmen neue Impulse mit Blick auf die Forschung zur Interdependenz von Staatenhandeln (Simmons et al. 2008). Eine fruchtbare Antwort verweist auf die Identifikation von Schlüsselakteuren und deren Netzwerkkomposition.

Im Rahmen dieses Beitrags wurde der Versuch unternommen, zentrale Akteure zu identifizieren und dabei auf die Parallelen in den Feldern PISA und Bologna zu verweisen. Das Analysemodell ist insofern ein Prognoseinstrument, als dass

anhand der drei Dimensionen die Konsequenzen veränderter Akteurs- und damit Machtkonstellationen im Feld vorausschauend abgeschätzt werden können. Das Potenzial zukünftiger Forschungsbemühungen ist in der systematischen Integration sowohl detaillierter qualitativer als auch elaborierter quantitativer Methoden in das entwickelte Diffusionsmodell sowie einer anschliessenden expliziten empirischen Prüfung zu sehen. Auch die Gegenstandsbereiche PISA und Bologna bieten hinsichtlich der lediglich skizzierten Modellanwendung vielfältige Möglichkeiten einer tiefergehenden Analyse.

6 Literaturverzeichnis

Adam, Silke und Hanspeter Kriesi. 2007. The network approach. S. 129–154 in *Theories in the Policy Process*, hrsg. von Paul A. Sabatier. Boulder: Westview Press.

Ball, Stephen J. 2007. *Education plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education.* London/New York: Routledge.

Ball, Stephen J. 2008. *The Education Debate.* Bristol: Policy Press.

Ball, Stephen J. 2010. New states, new governance and new education policy. S. 155–166 in *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, hrsg. von Michael W. Apple, Stephen J. Ball und Luis Armando Gandin. London/New York: Routledge.

Ballarino, Gabriele. 2011a. Redesigning curricula: the involvement of economic actors. S. 11–27 in *European Universities and the Challenge of the Market. A Comparative Analysis*, hrsg. von Marino Regini. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar.

Ballarino, Gabriele. 2011b. Germany: change through continuity. S. 132–152 in *European Universities and the Challenge of the Market. A Comparative Analysis*, hrsg. von Marino Regini. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar.

Barlösius, Eva. 2006. *Pierre Bourdieu.* Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Becker, Gary S. 1993 [1964]. *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education.* Chicago/London: University of Chicago Press.

Beech, Jason. 2009. Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. *International Handbook of Comparative Education* 22: 341–357.

Berlin Kommuniqué. 2003. Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Bundesministerium für Bildung und Forschung, http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf (31.01.2013).

Bernhard, Stefan. 2010a. Netzwerkanalyse und Feldtheorie. Grundriss einer Integration im Rahmen von Bourdieus Sozialtheorie. S. 121–130 in *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, hrsg. von Christian Stegbauer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bernhard, Stefan. 2010b. *Die Konstruktion von Inklusion. Europäische Sozialpolitik aus soziologischer Perspektive.* Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Bieber, Tonia. 2010. Soft governance in education. The PISA study and the Bologna process in Switzerland. *Transtate Working Paper Nr. 117.* Bremen: Universität Bremen, http://hdl.handle.net/10419/37091 (31.01.2013).

Binswanger, Mathias. 2010. *Sinnlose Wettbewerbe: Warum wir immer mehr Unsinn produzieren.* Freiburg: Herder Verlag.

Bögenhold, Dieter und Jörg Marschall. 2008. Metapher, Methode, Theorie. Netzwerkforschung in der Wirtschaftssoziologie. S. 387–400 in *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, hrsg. von Christian Stegbauer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bologna Deklaration. 1999. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. Bundesministerium für Bildung und Forschung, http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (31.01.2013).

Bourdieu, Pierre. 1970. Klassenstellung und Klassenlage. S. 42–74 in *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, hrsg. von Pierre Bourdieu. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 183–198 in *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*, hrsg. von Reinhard Kreckel. Göttingen: Schwarz Verlag.

Bourdieu, Pierre. 1985. Sozialer Raum und Klassen. S. 9–46 in *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*, hrsg. von Pierre Bourdieu. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre. 1998. *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre. 2001a. *Das politische Feld – zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK.

Bourdieu, Pierre. 2001b. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon und Jean-Claude Passeron. 1991. *Soziologie als Beruf. Wissenschafts-theoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Brändle, Tobias. 2010. *10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brunsson, Nils und Bengt Jacobsson. 2000. *A World of Standards*. Oxford: Oxford University Press.

Dale, Roger und Susan Robertson. 2007. New arenas of educational governance – Reflections and directions. S. 217–28 in *New Arenas in Educational Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*, hrsg. von Kerstin Martens, Alessandra Rusconi und Kathrin Leuze. Hampshire/New York: Palgrave.

De Nooy, Wouter. 2003. Fields and networks: correspondence analysis and social network analysis in the framework of field theory. *Poetics* 31(5): 305–327.

Eckardt, Philipp. 2005. *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Bonn: Books on Demand.

Europäisches Rat. 2000. Lissabon Strategie 2000. Europäischer Rat 23. und 24. März 2000. Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon: Europäisches Parlament, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (31.01.2013).

Feltes, Torsten und Marc Paysen. 2005. *Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungspolitik*. Hamburg: VSA Verlag.

Franke, Karola und Andreas Wald. 2006. Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. S. 153–175 in *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*, hrsg. von Bettina Hollstein und Florian Straus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frost, Ursula. 2006. *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh Verlag.

Fuhse, Jan. 2009. Lässt sich die Netzwerkforschung besser mit der Feldtheorie oder der Systemtheorie verknüpfen? S. 551–580 in *Grenzen von Netzwerken*, hrsg. von Roger Häußling. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grek, Sotiria. 2009. Governing by numbers: the PISA "effect" in Europe. *Journal of Educational Policy* 24(1): 23–37.

Hanushek, Eric A. und Ludger Wößmann. 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal* 116: C63–C76.

Hartong, Sigrid. 2012a. *Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat.* Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Hartong, Sigrid. 2012b. Overcoming resistance to change. PISA, school reform in Germany and the example of lower Saxony. *Journal of Educational Policy* 27(6): 747–760.

Hartong, Sigrid und Richard Münch. 2012. Der Wettlauf um PISA-Punkte. Gewinner, Verlierer, Illusionen. *Pädagogische Korrespondenz* 46: 5–20.

Hasse, Raimund und Georg Krücken. 1999. *Neo-Institutionalismus.* Bielefeld: transcript-Verlag.

Häußling, Roger. 2010. Zur Verankerung der Netzwerkforschung in einem methodologischen Relationalismus. S. 65–78 in *Theoretische und analytische Dimensionen der Netzwerkanalyse,* hrsg. von Alina Kirschniok. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hennig, Marina und Steffen Kohl. 2011. *Rahmen und Spielräume sozialer Beziehungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Himpele, Klemens, Andreas Keller und Sonja Staack. 2010. *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz). 1992. Konzepte zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Beschluss des 167. Plenums vom 06. Juli 1992. http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=273&cHash=9c74277ebe6db4819fc8f2fd8dd6ac62 (31.01.2013).

HRK (Hochschulrektorenkonferenz). 2009. HRK-Präsidentin Wintermantel in den EUA-Vorstand gewählt. Bonn: Pressemitteilung vom 19. März 2009. http://www.hrk.de/index.php?id=474&tx_ttnews[tt_news]=255&cHash=6ca251221152e24656bb2696daff5c2f (31.01.2013).

HRK (Hochschulrektorenkonferenz). 2010. HRK Präsidentin nach der Konferenz der europäischen Wissenschaftsminister: Bologna Reform 2010 – Aufbruch statt Abschluss. Bonn: Pressemitteilung vom 12. März 2010. http://www.hrk.de/index.php?id=474&tx_ttnews[tt_news]=161&cHash=533efec0c465890b768d56a29886cc96 (31.01.2013).

Hollstein, Bettina. 2006. Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? S. 11–35 in *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen,* hrsg. von Bettina Hollstein und Florian Straus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Humboldt (von), Wilhelm. 1964. *Bildung des Menschen in Schule und Universität.* Heidelberg: Quelle und Meyer.

Jakobi, Anja P. und Kerstin Martens. 2007. Diffusion durch internationale Organisationen: Die Bildungspolitik der OECD. S. 247–270 in *Politische Vierteljahresschrift* Sonderheft 38: Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken, hrsg. von Katharina Holzinger, Helge Jörgens und Christoph Knill. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jakubowski, Maciej. 2010. Institutional tracking and achievement growth: Exploring difference-in-difference approach to PIRLS, TIMMS and PISA data. S. 41–81 in *Quality and Inequality in Education,* hrsg. von Jaap Dronkers. Heidelberg: Springer Verlag.

Jansen, Dorothea. 2006. *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kämper-von den Boogaart, Michael. 2004. *Deutschunterricht nach der PISA-Studie.* Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang.

Karafillidis, Athanasios. 2009. Entkopplung und Kopplung. Wie die Netzwerktheorie zur Bestimmung sozialer Grenzen beitragen kann. S. 105–131 in *Grenzen von Netzwerken*, hrsg. von Roger Häußling. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kehm, Barbara M. und Ulrich Teichler. 2006. Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. *Das Hochschulwesen* (2): 57–67.

Kellermann, Paul. 2006. Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. *Soziologie* 35(1): 56–69.

King, Kenneth. 2007. Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education* 43(3): 377–391.

Koyama, Jill P. 2010. *Making Failure Pay. For-profit Tutoring, High-stakes Testing, and Public Schools.* Chicago/London: University of Chicago Press.

Kreft, Jesco. 2006. *Gewerkschaften und Spitzenverbände der Wirtschaft als bildungspolitische Akteure. Positionen, Strategien, Allianzen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Liebau, Eckart. 2005. Nach PISA: Die Kultivierung des Lernens. S. 51–61 in *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*, hrsg. von Volker Frederking, Hartmut Heller und Annette Scheunpflug. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Loya, Thomas A. und John Boli. 1999. Standardization in the world polity: Technical rationality and power. S. 169–197 in *Constructing World Culture. International Non-governmental Organitzations since 1875,* hrsg. von John Boli und George M. Thomas. Stanford: Stanford University Press.

Maaz, Kai, Jürgen Baumert und Kai S. Cortina. 2008. Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. S. 205–243 in *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* hrsg. von Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Marsden, Peter V. 1990. Network data and measurement. *Annual Review of Sociology* 16: 435–463.

Martens, Kerstin und Klaus Dieter Wolf. 2006. Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für internationale Beziehungen* 13(2): 145–176.

Martens, Kerstin, Alexander-Kenneth Nagel, Michael Windzio und Ansgar Weymann. 2010. *Transformation of Education Policy.* Basingstoke: Palgrave.

Martinez, Madeleine Sanchino. 2009. Der Wandel des deutschen Hochschulwesens: Von der Ordinarien- zur Wettbewerbshochschule. S. 16–30 in *Hochschulen im Wettbewerb. Innenansichten über die Herausforderungen des Deutschen Hochschulsystems,* hrsg. von Anja Neundorf, Julian Zado und Joela Zeller. Bonn: Dietz Verlag.

Mayer, Karl Ulrich. 2008. Das Hochschulwesen. S. 599–645 in *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* hrsg. von Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Merkens, Hans. 2006. Desiderata der Bildungsforschung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. S. 23–31 in *Perspektiven allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*, hrsg. von Johannes Bellmann, Winfried Böhm, Michele Borrelli, Friedhelm Brüggen, Helmut Heid, Marian Heitger, Frieda Heyting, Li Qilong, Hans Merkens, Fritz Oserm Jörg Ruhloff und Christopher Winch. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Merkens, Hans. 2007. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zwischen wissenschaftlichen Standards und politischen Erwartungen. S. 235–239 in *Die deutsche Schule, 9. Beiheft: Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited*, hrsg. von Margret Kraul und Jörg Schlömerkemper. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Messner, Rudolf. 2003. PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(3): 400–412.

Meyer, John W. (Hrsg.). 2005. *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen.* Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Meyer, John W. und Brian Rowan. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83(2): 340–363.

Moes, Johannes. 2009. Accountability – eine Antwort auf Legitimationsprobleme in neuen Governancestrukturen. S. 29–54 in *Governance als Prozess. Koordinierungsformen im Wandel*, hrsg. von Sebastian Botzem, Jaenette Hofmann, Sigrid Quack, Gunnar Folke Schuppert und Holger Straßheim. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Moody, James und Pamela Paxton. 2009. Building bridges: linking social capital and social networks to improve theory and research. *American Behavioral Scientist* 52(11): 1491–1506.

Müller-Böling, Detlef. 2000. *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Münch, Richard. 2009a. *Globale Eliten, lokale Autoritäten - Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Münch, Richard. 2009b. Unternehmen Universität. S. 10–16 in *Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2009*, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Münch, Richard. 2010. Mit dem Bologna-Express in die europäische Wissensgesellschaft. Vom Berufsmonopol zum globalen Kampf um Bildungsprestige. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 33(1): 5–18.

Münch, Richard. 2011. *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Mundy, Karen. 2007. Educational multilateralism – origins and indicators for global governance. S. 19–39 in *New Arenas in Educational Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*, hrsg. von Kerstin Martens, Alessandra Rusconi und Kathrin Leuze. Hampshire/New York: Palgrave.

Nagel, Alexander-Kenneth. 2006. *Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Parreira do Amaral, Marcelo. 2011. Educational Governance und Regimetheorie. Die Emergenz eines internationalen Bildungsregimes. S. 195–222 in *Öffentliche Erziehung revisited*, hrsg. von Sigrid Karin Amos, Wolfgang Meseth und Mathias Proske. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Porter, Theodore M. 1995. *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. New Jersey: Princeton University Press.

Powell, Justin J.W., Nadine Bernhard und Lukas Graf. 2012a. The emergent european model in skill formation: comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes. *Sociology of Education* 85(3): 240–258.

Powell, Justin J.W., Nadine Bernhard und Lukas Graf. 2012b. Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung. S. 437–458 in *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012*, hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Powell, Walter W. 1991. Expanding the scope of institutional analysis. S. 183–203 in *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, hrsg. von Walter W. Powell und Paul J. DiMaggio. Chicago: University of Chicago Press.

Power, Michael. 1997. *The Audit Society. Rituals and Verification*. Oxford: Oxford University Press.

Prag Kommuniqué. 2001. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. http://www.bmbf.de/pubRD/prager_kommunique.pdf (31.01.2013).

Prais, S. J. 2003. Cautions on OECD's recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education* 29(2): 139–163.

Reinalda, Bob und Ewa Kulesza. 2006. *The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education*. Leverkusen Opladen/Ridgebrook: Barbara Budrich.

Reuter, Lutz R. (in Zusammenarbeit mit Hans Werner Fuchs und Andrea Linde). 2003. Zur Transformation der nationalen Hochschulsysteme durch die Europäische Union: Der «Bologna-Prozess» – Ziele, Entwicklungen, Kritik. S. 9–26 in *Internationalisierung der Hochschulsysteme. Der Bologna-Prozess und das Hochschulwesen der USA*, hrsg. von Hans-Werner Fuchs und Lutz R. Reuter. Hamburg: Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft 6.

Robertson, Susan L. 2005. Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourse and the challenge to education systems. *Comparative Education* 41(2): 151–170.

Rogers, Everett M. 1995. *Diffusion of Innovations*. New York: Simon & Schuster.

Schemmann, Michael. 2007. *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Schroeder, Wolfgang und Stephen J. Silvia. 2003. Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände. S. 244–270 in *Die Gewerkschaften in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland*, hrsg. von Wolfgang Schroeder und Bernhard Wessels. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Schroeder, Wolfgang und Bernhard Wessels. 2003. Das deutsche Gewerkschaftsmodell im Transformationsprozess: Die neue deutsche Gewerkschaftslandschaft. S. 11–37 in *Die Gewerkschaften in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland*, hrsg. von Wolfgang Schroeder und Bernhard Wessels. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Schwabe, Ulrike. 2010. *Zehn Jahre Bologna-Express. Analyse strategischer Framing-Prozesse am Beispiel der Umstrukturierung des deutschen Hochschulsystems*. Bamberg: Diplomarbeit.

Schwabe, Ulrike. 2012. Der Bologna-Prozess als Prozess aktiver Deutungskonstruktion: Strategisches Framing von BMBF und HRK. In *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Konresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Herausgegeben in deren Auftrag von Hans-Georg Soeffner*, hrsg. von Hans-Georg Soeffner. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, CD-ROM.

Schwabe, Ulrike und Sigrid Hartong. 2013. PISA und Bologna in Deutschland – Dimensionen und Grenzen eines Vergleichs. Kassel/Bamberg: Internes Arbeitspapier.

Schwarz-Hahn, Stefanie und Meike Rehburg. 2004. *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster: Waxmann.

Serrano-Velarde, Kathia. 2008. *Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Simmons, Beth A., Frank Dobbin und Geoffrey Garrett. 2008. *The Global Diffusion of Markets and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sorbonne Deklaration. 1998. Sorbonne Joint Declaration – Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. By the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, the Sorbonne, May 25 1998. http://www.bmbf.de/pubRD/sorbonne_declaration.pdf (31.01.2013).

Straus, Florian. 2006. Entwicklungslabor qualitative Netzwerkforschung. S. 481–494 in *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*, hrsg. von Bettina Hollstein und Florian Straus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Streeck, Wolfgang. 1999. *Korporatismus in Deutschland: Zwischen Nationalstaat und Europäischer Union*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Teichler, Ulrich. 2005. *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*. Münster: Waxmann.

Tillmann, Klaus-J., Kathrin Dedering, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann und Isa Nessel. 2008. *PISA als bildungspolitisches Ereignis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trubek, David M., Patrick Cottrell und Marc Nance. 2005. "Soft Law", "Hard Law", and European integration: Toward a theory of hybridity. *Jean Monnet Working Paper 02/05*. New York: New York School of Law, http://centers.law.nyu.edu/jeanmonnet/archive/papers/05/050201.rtf (31.01.2013).

Walter, Thomas. 2006. *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Winter, Martin. 2009. Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsbericht 1/2009. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf (31.01.2013).

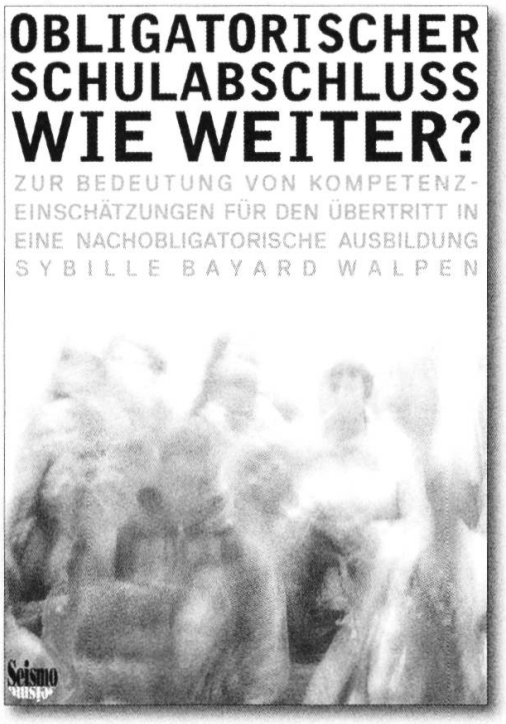
Wintermantel, Margret. 2006. Hochschulreform aus Sicht der Hochschulen. S. 8–13 in *Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006*, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Witte, Johanna. 2006. Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. S. 21–27 in *Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006*, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Witte, Johanna. 2008. Von Bologna nach Babylon – und zurück? Abschlusstitel im Europäischen Hochschulraum. S. 429–440 in *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*, hrsg. von Barbara M. Kehm. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Seismo

www.seismoverlag.ch/info@seismoverlag.ch
www.editions-seismo.ch/info@editions-seismo.ch



Sybille Bayard Walpen

Obligatorischer Schulabschluss – wie weiter?

Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung

2013, 296 Seiten
ISBN 978-3-03777-123-5
SFr. 42.—/Euro 31.—

Fast ein Viertel aller Jugendlichen in der Schweiz bewältigt den Übertritt von der obligatorischen Schule in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung nicht direkt, sondern absolviert eine oder mehrere Zwischenlösungen. Obwohl Personalverantwortliche die Bedeutung von Kompetenzen wie Leistungsbereitschaft oder Fähigkeit zur Teamarbeit bei der Auswahl von Lehrlingen immer wieder betonen, beschränken sich bisherige Studien fast ausschliesslich auf die Rolle schulischer Leistungsausweise.
Diese Studie untersucht die Relevanz von Kompetenzeinschätzungen aus der Sicht von Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen für die Transition in eine nachobligatorische betriebliche oder schulische Ausbildung. Dabei wird nicht nur untersucht, ob Kompetenzen (z.B. Rescourcenmanagement, prosoziales Verhalten) bedeutsam sind. Es geht auch darum, inwieweit Kompetenzeinschätzungen aus verschiedenen Sichtweisen divergieren und welche Einschätzung die Transition begünstigt. Nehmen Eltern oder Lehrpersonen die Kompetenzen je nach Geschlecht oder Migrationshintergrund der Jugendlichen unterschiedlich wahr? Beeinflussen sie damit als Gatekeeper den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung?

Sybille Bayard Walpen ist Oberassistentin am Jacobs Center for Productive Youth Development der Universität Zürich. Seit mehreren Jahren arbeitet sie als Projektmitarbeiterin beim Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON. Dieses interdisziplinäre Projekt untersucht die sozialen Bedingungen, Lebenserfahrungen und die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz aus einer Lebenslaufperspektive.