

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

DER BEITRAG DER EDUCATIONAL GOVERNANCE ZUR ANALYSE DER INTERNATIONALEN BILDUNGSPOLITIK

Summary: International education policy is an integral part of the thematic spectrum of International and Comparative Education and has been discussed since the early 1990s from different perspectives. Although this research strand shares its subject with Educational Governance, their findings have not yet been systematically brought together. Based on the international research literature this contribution *first* presents findings from comparative international education policy research, *second* it explores the potential for a cross-fertilization and *finally* points out some perspectives for future research within the framework of an International Educational Governance.

1. Einleitung

„Internationale Bildungspolitik“ gilt inzwischen als fester Bestandteil des Themenspektrums der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE). Sie wurde jedoch nicht schon immer zur Gegenstandsstruktur der IVE gerechnet; dies vor allem weil Bildungspolitik als ein wichtiger Teil von Innenpolitik verstanden und daher als Prärogative des Nationalstaates angesehen wurde. Im Zusammenhang der Diskussionen, die mit den Begriffen „Globalisierung“ und „Internationalisierung“ umschrieben werden, wurde seit Anfang der 1990er Jahre Internationale Bildungspolitik in der IVE aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert. So liegen seitdem Erkenntnisse vor, die über die Spezifika der internationalen Dimension von Bildungspolitik, über die darin involvierten Akteure, ihre Rolle und Reichweite, ihre Instrumente, aber auch über die inhaltlichen Schwerpunkte Auskunft geben. Obwohl dieser Forschungsstrang der IVE ihren Gegenstand mit der Educational Governance-Forschung teilt, ist bislang eine systematische Einbindung der international zutage geförderten Ergebnisse und Befunde in die Educational Governance ausgeblieben. Knapp formuliert fokussiert Governance Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren, die mit unterschiedlichen Logiken und Steuerungspotentialen ausgestattet und auf verschiedenen Ebenen verortet sind. Statt den Fokus auf Hierarchie und formalisiert-institutionelle Weisungen zu legen, werden vielmehr verschiedene (interdependente) Akteure und Akteurskonstellationen (nicht-staatliche, private etc.) sowie Modi der Koordination (Verhandlung, Anpassung, Beeinflussung etc.) hin-

zugezogen, die sich zu unterschiedlichen institutionalisierten Regelungsstrukturen bzw. Governance-Regimes verdichten (vgl. ALTRICHTER/BRÜSEMEISTER/WISSINGER 2007; s.a. ALTRICHTER/KEMETHOFER in diesem Band). Die deutschsprachige Educational Governance-Forschung stellt dabei gegenwärtig einen der ausgereiftesten Versuche dar, diese theoretische Konzeption für die empirische Forschung fruchtbar zu machen, da sie in sich stringente und theoretisch unterfütterte und sehr hilfreiche analytische Unterscheidungen zur Verfügung stellt. Eine Zusammenführung beider Forschungsstränge birgt daher ein großes Potential sowohl für die theoretisch-konzeptionelle Diskussionen der Educational Governance als auch für die empirischen Untersuchungen der Internationalen Bildungspolitik. Anhand des aktuellen internationalen Forschungsstands sollen in diesem Artikel *zum einen* die Erträge der international-vergleichenden Bildungspolitikforschung präsentiert; *zum anderen* sollen die Potenziale für eine gegenseitige Befruchtung beider Forschungsstränge erkundet und einige Perspektiven für zukünftige Forschung im Rahmen einer *International Educational Governance* aufgezeigt werden.

2. Internationale Bildungspolitik

Die Beobachtung und Analyse internationaler Bildungspolitik stellt ein wichtiges Thema der IVE dar, da Bildung und Bildungspolitik traditionell als prärogative Aufgabe der Nationalstaaten angesehen wird. In den vergangenen Jahren wurde jedoch die Bedeutung und der Einfluss anderer Akteure deutlich und es wurde viel über die Entstehung eines Internationalen Bildungsregimes gesprochen (AMOS/RADTKE 2007; KALLO/RINNE 2006; PARREIRA DO AMARAL 2011).

Was ist aber dann gemeint, wenn von *internationaler* Bildungspolitik die Rede ist? Welche Veränderungen gehen damit einher? In Annäherung an eine Antwort auf diese Fragen soll zunächst auf ‚Bildungspolitik‘ eingegangen werden, um in einem zweiten Schritt, das Spezifische an der Perspektive der Internationalen Bildungspolitik als Forschungsfeld der IVE zu kennzeichnen.

Bildungspolitik befasst sich mit der Gesamtheit aller gesellschaftlichen Bedingungen, Aufgaben und Handlungsfelder, die sich auf die Legitimation, Administration und Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens beziehen. Sie beinhaltet demgemäß alle diesbezüglichen strukturellen, prozessualen als auch inhaltlichen Felder, die auf einer institutionellen Ebene tangiert sind und auch damit einhergehende Lehr-/Lernprozesse regeln (vgl. WOLF 2006; HEPP 2011). Unabhängig der ihr zugrunde liegenden Rahmenbedingungen (dezentrale vs. zentrale Organisation) erfüllt Bildungspolitik ganz unterschiedliche Funktionen und wird üblicherweise auf das gesamte Spektrum möglicher Lern- und Bildungsbio-

graphien – von der vorschulischen Bildung bis zum Bereich des Lebenslangen Lernens – bezogen. Mit Bildung, als zentralem Leitbegriff dieses Wortpaares, wird in einer normativen Perspektive auf die freie Entfaltung des Menschen im Rahmen seiner Neigungen, Fähigkeiten und Kompetenzen abgehoben.

Die Bildungsforschung gliedert den Politikbegriff in drei Dimensionen, die sich entlang der englischsprachigen Termini ‚polity‘, ‚policy‘ und ‚politics‘ orientieren (vgl. REUTER/SIEH 2010). Mit diesen drei Leitkategorien lassen sich die vielfältigen Dimensionen und Aspekte des Begriffes strukturieren und näher beschreiben. *Erstens* zielt die institutionelle Dimension (polity) auf formale und institutionelle Aspekte, die u.a. Zuständigkeiten politischer Ebenen (national, regional, lokal), darin involvierter Akteure (Ministerien, Verbände) und die ihnen zur Verfügung stehenden rechtlichen und organisationalen Instrumente behandeln. *Zweitens*, zentriert sich die inhaltliche Dimension (policy) um gesellschaftliche Aufgaben, als auch Zielsetzungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Zusammenschlüsse (z.B. Parteien) und ihre (Wert-)Vorstellungen. Und *drittens*, werden auf der prozessualen Dimension (politics) die „Erscheinungsformen der Politik wie Interessen und Konflikte und ihre Merkmale, z.B. Macht, Ressourcen, Konsens oder Kompromiss“ in den Blick genommen. Es geht auf dieser Ebene darum, wie Akteure im bildungspolitischen Prozess auf gesellschaftliche Herausforderungen – etwa wirtschaftlich bedingter Zusammenhänge – „symbolisch oder problemlösend“ reagieren und diese in faktischen Handlungen und Programmen (z.B. Einführung neuer Schulformen oder Verkürzung von Schulzeit) übersetzen (REUTER/SIEH 2010, 185 f.).

Traditioneller Weise wurde der Staat bzw. staatliche Politik ins Zentrum der Analysen gerückt. Bildungspolitik wird in dieser Perspektive als Prärogative des Nationalstaats, als ‚nationale Bildungssouveränität‘, betrachtet. Die Möglichkeiten der Einflussnahme und Steuerung wurden dabei als nationale Aufgabe und hierarchisch vom Staat her gedacht. MITTER unterscheidet dabei drei Hauptvarianten der Bildungssouveränität, in welchen dem Nationalstaat unterschiedliche Rollen zukamen, in denen der Staat jedoch immer die Hauptrolle spielte (vgl. 2006, 8–11). Die gegenwärtigen Veränderungen werden vor allem hinsichtlich der Reduzierung der Monopolstellung des Staates zugunsten privater und internationaler Akteure diagnostiziert (vgl. ebd.). Für diesen Kontext kann gezeigt werden, dass zwar grundlegende Konzepte bzw. ‚Containerbegriffe‘ wie Nation und Staat weiterhin Bestand und Geltung haben, jedoch keineswegs als starr und unveränderlich anzusehen sind (vgl. DALE/ROBERTSON 2009). So kann auch eine staatszentrische Perspektive auf Bildungspolitik nicht mehr vollen Geltungsanspruch erheben (PARREIRA DO AMARAL 2010) und ist um eine notwendige internationale Perspektive zu erweitern.

Diese Erweiterung bedeutet in diesem Fall nicht nur die Wahrnehmung neuer Akteure, sondern auch die „eines veränderten und erweiterten Aufgabenbereiches“ der Bildungspolitik. Dieser neuer Kontext bildungspolitischer Trends und Diskussionen verweist auf eine „Entgrenzung der Bildungspolitik“ (AMOS 2012, 22). Zentrale Verschiebungen werden von Karin AMOS (2012, 22 ff.) dabei an bildungspolitischen Entwicklungen in verschiedenen Feldern festgemacht, welche den Bedeutungszuwachs von Bildungspolitik deutlich machen und wiederum auch als Hinweis auf den Grund für das intensivierte Interesse verschiedener Akteure an der Mitgestaltung von Bildungspolitik gelesen werden können. Als wichtiger Entwicklungstrend werden Tendenzen genannt, die im Feld der Educational Governance-Forschung auf eine erweiterte und neue Qualität nicht-staatlicher und internationaler Akteure hinweisen und „in de[m] bildungspolitischen Diskurs [...] eine signifikante Umstellung in der Gestaltung und Steuerung von öffentlicher Erziehung [markieren].“ (ebd., 24) „Bildung hat an politischer Bedeutung gewonnen, auch wenn sich die Rolle der staatlichen Politik, Stichwort *Governance*, ändert.“ (ebd., 24; Herv. im Orig.) Diese Veränderungen bedeuten, so AMOS weiter, „Entgrenzungen in einem mehrfachen Sinne“: *Erstens*, Entgrenzung der Zuständigkeitsebene, da „die nationalen Bildungsgrenzen [...] durch die transnationale Orientierung zunehmend permeabel“ werden. *Zweitens* Entgrenzung des Gegenstandsbereichs, da „die Logik der formalen Bildung (Schule)“ auch auf „die Erziehungspraktiken und Wertorientierungen der Eltern“ übertragen wird. *Drittens* „Entgrenzung auch mit Blick auf die [...] Governance-Dimension: Pluralisierung der Akteure bei gleichzeitiger Regelung der Einflussformen und instrumente; Entgrenzung schließlich auch mit Blick auf den Neuzuschnitt politischer Aufgabenbereiche“, da Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik enger verknüpft werden (ebd., 24 f.).

Diese Diskussion unterstreicht die Notwendigkeit, die Analyse von Bildungspolitik in eine erweiterte Perspektive zu stellen, sie also als *internationale Bildungspolitik* zu untersuchen. Als Forschungsperspektive werden daher mit Internationaler Bildungspolitik Verschränkungen quer zu bildungspolitischen Ebenen (lokal, regional, national, international, supranational) und gesellschaftlichen Sektoren (Wirtschaft, Soziales etc.) unter Beteiligung unterschiedlicher Akteure (staatliche und nicht-staatliche) und ihrer Governance-Instrumente (direkte wie indirekte) und Themen fokussiert.

Internationale Bildungspolitik umfasst die Gesamtheit aller politisch gestaltbaren Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf, transzendiert dabei geographische Räume und Zuständigkeitsgrenzen und nimmt die institutionellen, inhaltlichen und prozessualen Aspekte der Formulierung, Implementation und Bewertung von Bildungspolitik in den Blick. Ihr Untersuchungsgegenstand erstreckt sich damit auf

mehrere Ebenen und umfasst dabei sowohl die Akteure (und Akteurskonstellationen), die darin zum Anschlag gebrachten Durchsetzungsinstrumente, als auch Diskurse und Themen bildungspolitischer Initiativen.

Grundlegend ist herauszustellen, dass es sich bei der Erweiterung von Bildungspolitik um eine internationale Ebene und weitere Dimensionen keineswegs um ein Nullsummenspiel handelt (PARREIRA DO AMARAL 2011; DALE 2005), in dem Kompetenzen eines Bereiches zu Gunsten eines anderen verlagert werden. Es handelt sich um eigenständige Ebenen, die netzwerkartig und interdependent zu verstehen sind.

3. Forschung zur Internationalen Bildungspolitik in der IVE

Erste Debatten über die internationale Dimension von Bildungspolitik setzten bereits in den 1960er Jahren ein, wobei die Aufmerksamkeit auf den sog. Länder der ‚Dritten Welt‘ lag und der Blick auf einzelne internationale Akteure zumeist als Verlängerungsarme der Nationalstaaten fiel (vgl. JONES 1992; HEYNEMAN 2003). Eine neue Phase lässt sich im Zusammenhang der zunehmenden Internationalisierung bzw. Globalisierung von Bildungsdebatten ausmachen, welche in den Anfängen der 1990er Jahre einsetzte. Obwohl zu der Zeit noch ein starker Fokus auf den sog. Entwicklungsländer herrschte, wurde bereits deutlich, dass Diskussionen um internationale Bildungspolitik auch für den ‚Norden‘ wichtig waren. Oder wie Achim LESCHINSKY in der Einführung eines Thementeils der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 1990 formulierte: „Das Programm der ‚Modernisierung‘, das die Länder der Dritten Welt auf dem Wege der Bildung durchlaufen sollten, ist in modifizierter Weise inzwischen auf die Länder des industrialisierten Nordens zurückgeschlagen.“ (LESCHINSKY 1990, 159) Hintergrund der Aussage ist die größer werdende Wahrnehmung der ‚zunehmenden Interdependenzen‘ der Welt, also dass bildungspolitische Debatten sich nur sinnvoll „in der *einen* Welt“ führen lassen (ebd., 159, Herv. i. Orig.).

Diese knappen Ausführungen machen deutlich, dass eine erweiterte Perspektive um die internationale Dimension in historischer Betrachtung durchaus nichts Neues darstellt (MUNDY 2006; PARREIRA DO AMARAL 2007, 158 f.). Im Rückblick wird jedoch klar, dass die internationale Dimension erst durch die zunehmende Intensität der Dynamiken ‚entdeckt‘, anerkannt und in die theoretischen Konzeptionen des Feldes eingebunden werden musste. In der IVE begann dies unter anderem durch die Wahrnehmung und Thematisierung internationaler Organisationen in der Gestaltung von Bildungspolitik vis-à-vis den Nationalstaaten und die Forderung nach einem stärkeren analytischen Einbezug dieser als eigenständige

Akteure in der Analyse von Bildungspolitik (vgl. McNELLY/CHA 1994, 1). Auch wenn bereits zahlreiche Forschungsbeiträge zur internationalen Bildungspolitik seitdem verfasst wurden, ist der systematische Einbezug der Ergebnisse in einen in sich konsistenten und kohärenten theoretischen Rahmen und ihre Übersetzung in analytisch stringente Kategorien und Begriffe bisher ausgeblieben. Hier bietet die Diskussion um Educational Governance, so mein Argument, großes Potenzial für die Weiterentwicklung dieses Forschungsfeldes, wie ich unten darlegen möchte.

In den nächsten Abschnitten sollen ausgewählte Ergebnisse der Forschung zur Internationalen Bildungspolitik vorgestellt werden. In der IVE überwiegen immer noch Studien zu einzelnen Akteuren und deren Einfluss und Themen. Daher soll anhand des Forschungsstandes in analytisch-konzeptueller Absicht versucht werden, die bestimmenden Merkmale, ihre Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten sowie die Instrumente dieser ‚neuen‘ Akteure in der Bildungspolitik zu synthetisieren. Wie sind sie beschaffen? Welchen Interessen und Handlungslogiken folgen sie? Welche Rolle spielen sie? Wie bzw. mit welchen Instrumenten üben sie Einfluss aus? Die Forschungsergebnisse werden im Folgenden zwei miteinander verknüpften Bereichen zugeordnet: *Akteure, Typen und Reichweite* sowie *Einflussmöglichkeiten und Governance-Instrumente*.

3.1 Akteure, Typen und Reichweite

In der Forschungsliteratur zur internationalen Bildungspolitik werden viele Akteure als ‚neu‘ in der Governance des Bildungswesens thematisiert. Dabei sind die meisten faktisch nicht so ‚neu‘, wie durch diese Attribuierung nahegelegt wird (s. FUCHS 2006, 2007). Das als ‚neu‘ bezeichnete bezieht sich hingegen auf die ‚neuen‘ und erweiterten Potenziale der Einflussnahme und Mitgestaltung sowie eine ‚neue‘ Intensität der Aktivitäten und damit verbundener Implikationen für das Bildungswesen. Diese ‚neuen‘ Akteure sind dabei auf unterschiedlichen Ebenen der Internationalen Bildungspolitik verortet. Sie haben verschiedene Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten, und ihre Interessen und Handlungslogiken, Reichweite, aber auch die ihnen zur Verfügung stehenden Governance-Instrumente unterscheiden sich zum Teil erheblich. Ihr Einfluss unterscheidet sich nicht nur von Ort zu Ort, sondern auch je nach Politiksektor bzw. nach Themenbereich durchaus beträchtlich. Vor dem Hintergrund dieser Unterschiede stellt sich aus theoretisch-analytischer Perspektive die Frage nach den Typen und Reichweite der Akteure. Aufgrund der gegenwärtigen internationalen bildungspolitischen Diskussion sowie der Fülle an ‚neuen‘ Akteuren konzentrieren wir uns hier exem-

plarisch auf einen wichtigen Typus *inter- und transnationaler* Akteure,² die Internationalen Regierungsorganisationen (IROs). IROs sind formale, durch den Zusammenschluss und Kompetenzdelegation von Nationalstaaten für bestimmte Zwecke gegründete Organisationen; sie sind also interstaatliche Organisationen und unterscheiden sich nach ihrer geographischen Reichweite (globale, regionale, subregionale) und nach ihren Aktivitätsbereichen und Zielsetzungen (universale oder bereichsspezifische). Einige IROs können aber auch in bestimmten Bereichen des Weiteren den Charakter einer supranationalen Organisation annehmen (z.B. die Europäische Union oder die Welthandelsorganisation).

Hinsichtlich der erweiterten Bedeutung internationaler Akteure im Bildungsbereich gibt es eine Reihe von Studien und Untersuchungen, welche den hohen Grad an Aktivität von IROs in der internationalen Bildungspolitik belegen. Hierbei sind zum einen die Unterorganisationen der Vereinten Nationen (VN) zu nennen. Als Organisation, die am meisten Aufmerksamkeit erfahren hat und gut untersucht wurde, ist die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) zu nennen (FINNEMORE 1993; MUNDY 1999; BEECH 2011). Als weitere Organisationen der VN sind der *United Nations Children's Fund* (UNICEF) im Engagement für die Rechte der Kinder sowie in Katastrophensituationen und das *United Nations Development Programme* (UNDP) in der Finanzierung von Bildungsprojekten zu identifizieren (JONES/COLEMAN 2005). Die genannten Studien betonen vor allem die Relevanz dieser Akteure in der Verbreitung von Normen über Bildung (CHABBOTT 2003; FINNEMORE 1993; BARNETT/FINNEMORE 2004), aber auch ihre Rolle und Bedeutung in der praktischen (technischen) Unterstützung für die sog. Entwicklungsländer (JONES/COLEMAN 2005). Auch die Weltbank wurde als Akteur in der internationalen Bildungspolitik bereits oft untersucht (JONES 1992; MUNDY 2002; KLEES/SAMOFF/STROMQUIST 2012). Hier wurden vor allem die Folgen ihrer bildungspolitischen Ausrichtung an Humankapitaltheorien, der Kopplung von Bildungspolitik an fiskalischen Reformen wie die Strukturanpassungsprogramme der 1990er Jahre sowie der neoliberalen Agenda dieser IRO thematisiert. Die Aktivitäten der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) im Bereich international-vergleichender Leistungsstudien, ‚policy reviews‘ im Bildungsbereich, Organisation und Durchführung internationaler Seminare und Kongresse und vor allem die Entwicklung und Dissemination von internationalen Bildungsindikatoren und -standards, machen diesen Akteur zurzeit zu einem der wichtigsten Akteure in der internationalen Bildungspolitik. Dies veranschaulicht ebenfalls die herausgehobene Bedeutung und die intensiverte Aktivität von IROs (IOANNIDOU 2010; JAKOBI 2006, 2007; PARREIRA DO AMARAL 2006; SCHEMMANN, 2007; MARTENS/WOLF 2006; HARTONG 2012).

Als weitere Akteure, welche zunehmende Relevanz in der Internationalen Bildungspolitik erfahren, da sie zuweilen als supranationale Instanzen fungieren, sind zudem die *Welthandelsorganisation* (WTO) und die *Europäische Union* (EU) mit ihrem exekutiven Organ der Europäischen Kommission. Die WTO erhielt mit dem GATS-Abkommen (General Agreement on Trade in Services), das die Regulierung des internationalen Handels mit (Bildungs-) Dienstleistungen und dessen Liberalisierung zum Ziel hat, eine prominente Stellung in der internationalen Bildungspolitik. Zu den wichtigsten Elementen des GATS zählen die Klausel der ‚Meistbegünstigung‘ und ‚innerstaatliche Regulierung‘, welche für die Bildungspolitik der unterzeichnenden Staaten folgenreiche Implikationen nach sich ziehen (ROBERTSON/BONAL/DALE 2002; ROBERTSON 2006). Die Aktivitäten der EU sind vor allem in der Koordination bildungspolitischer Prozesse wie beispielsweise des sog. Bologna-Prozesses sowie in der Lancierung bestimmter bildungspolitischer Agenden (z.B. Lebenslanges Lernen) zu sehen (WALTER 2006; WITTE 2006; NAGEL 2006).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die neuen Akteure äußerst vielfältig sind; dazu haben sie in Abhängigkeit des jeweiligen Typus unterschiedliche Reichweiten, wobei ihr Einfluss nicht auf die Mitgliedstaaten beschränkt bleibt.³ Einige Akteure haben weltumspannende Aktivitäten (UNESCO, Weltbank), andere bleiben auf geographisch, politisch oder wirtschaftlich vordefinierte Regionen beschränkt (EU, OECD, ASEAN oder MERCOSUR), wie weiter unten diskutiert wird. Allerdings handelt es sich um Akteure, die in einem traditionellen Monopol und unter Prärogative des Staates stehenden Bereich agieren. Sie bilden neue ‚Arenen‘, in denen Bildungspolitik verhandelt wird (DALE/ROBERTSON 2007). Da aber die ‚neuen‘ Akteure in der Regel keine direkte Einflussmöglichkeiten (beispielsweise Vetorechte oder ein demokratisch legitimiertes Mandat) haben, agieren sie stets neben oder ‚im Schatten des Staates‘ (HÉRITIER/RHODES 2011). Daher steht die Frage nach ihren Einflussmöglichkeiten und Instrumenten im Fokus des Interesses.

3.2 Einflussmöglichkeiten und Instrumente

Wird der Fokus auf die Möglichkeiten der Gestaltung von Bildungspolitik gerichtet, geraten zwangsläufig die Einflussmöglichkeiten und Instrumente der Akteure in den Blick. Mit Bezug auf die aktuelle Forschungsliteratur können vier Governance-Instrumente der neuen Akteure im Bildungsbereich unterschieden werden: *Normsetzung, Agenda-Setting, Finanzierung von Aktivitäten und Koordinierung von Aktivitäten*:

Normsetzung bezieht sich auf Aktivitäten, die darauf abzielen, einen bestimmten Rahmen für staatliche Politik zu schaffen. Die neuen Akteure setzen also Maßstäbe, mit bzw. an denen die nationale Politik verglichen bzw. evaluiert wird, und schaffen so einen normativen Druck für die nationale politische Entscheidungsfindung. Berichte, wie der von der OECD jährlich veröffentlichte ‚Bildung auf einem Blick‘ oder die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsvergleichen (u.a. PISA und TIMSS), stellen Normen auf, gegen die Leistung und Effektivität einzelner Systeme gewertet werden. Akteure, wie die OECD, UNESCO und Weltbank, aber auch die EU (Eurydice), lassen sich daher treffend als „*international knowledge banks*“ (STEINER-KHAMSI 2009) bezeichnen, da sie im Bildungsbereich riesige Datenbanken produzieren, mit deren Hilfe sich ‚Standards‘, ‚*best practices*‘ und dergleichen setzen lassen.

Agenda-Setting als Governance-Instrument bezieht sich auf die Fähigkeit dieser Akteure, in den unterschiedlichen nationalen Kontexten neue Themen zu lancieren und mit bestimmten Inhalten zu füllen und dabei bildungspolitische Prozesse zu initiieren. Sie tun dies indem sie ihre eigene Konzepte, Ideen und Modelle verbreiten und in Publikationen und Veranstaltungen in die breite Öffentlichkeit einführen. Öffentliche und wissenschaftliche Diskurse, wie die um ‚Lebenslanges Lernen‘, ‚New Public Management‘ oder ‚evidenzbasierte Forschung und Politik‘ sind aktuelle Beispiele hierfür. Bereits in den 1960er Jahren gab es Diskussionen um das, was heute ‚Lebenslanges Lernen‘ (LLL) genannt wird. LLL ist gegenwärtig einer der wichtigsten bildungspolitischen Programmpunkte sowohl von inter- und transnationalen Akteuren als auch von Nationalstaaten. Die Erklärung für die erfolgreiche Verbreitung des LLL-Konzepts liegt in der Rolle, die internationale Organisationen im Prozess der Normentstehung und -diffusion gespielt haben (vgl. hierzu FINNEMORE/SIKKINK 1998). IOs wie die EU, UNESCO, OECD, Weltbank, ILO und zahlreiche NROs und INROs haben ihre Aktivitäten aufeinander bezogen und so eine ‚kritische Masse‘ erreicht, um nationalstaatliche Entwicklungen zu beeinflussen. Laut JAKOBI (2006, 122) nahmen ca. 80% der von ihr untersuchten Länder (n=99) Bezug auf das Konzept; ca. 50% haben zumindest eine Reform mit direktem Bezug auf LLL initiiert. Diese Akteure nutzen das günstige Klima auf der internationalen Ebene (‚window of opportunity‘), um LLL im Rahmen der bildungspolitischen Debatten um Wissensgesellschaft bzw. wissensbasierte Ökonomie zu etablieren.

Finanzierung von Aktivitäten – Konferenzen, Berichte, Studien und Projekte – ist ein weiteres Governance-Instrument. Mittels sogenannten ‚side agreements‘, also Bedingungen für die Vergabe von Krediten, werden die Kreditnehmer von der Weltbank, aber auch von anderen regionalen Entwicklungsbanken, auf bestimmte Reformen verpflichtet (HEYNEMAN 2003). Im deutschsprachigen Raum findet sich

dieses Instrument oft in Form von Finanzierung von Pilotprojekten – z.B. ‚Lernende Region‘ und ‚Lernen vor Ort‘ oder ‚Selbständige Schule‘ (BMBF, Europäischer Sozialfond und Stiftungen). Im Rahmen von Privat-Public-Partnerships können also auch kleinere und weniger finanzkräftige Akteure eine größere Wirkung erzielen und ihren Einfluss wirksam werden lassen. Finanzielle Mittel ermöglichen den Akteuren, ihren Einfluss auf anderen Wegen zu mehren: technische Unterstützung, Consulting- und Forschungsleistungen aber auch institutionelle Ressourcen (Personal, Konferenzräume).

Koordinierung von Aktivitäten spielt ebenfalls eine wichtige Rolle und bezieht sich auf die Fähigkeit bestimmter Akteure, Prozesse und Prozeduren zu koordinieren und dabei Einfluss auf das Ergebnis des politischen Prozesses zu nehmen. Diese Akteure haben aufgrund ihrer Infrastruktur (Personal, Kommunikationskanäle, finanzielle Mittel für die Organisation von Konferenzen usw.) die Möglichkeit, Prozesse zu beschleunigen, bremsen, forcieren oder auszurichten. Ein gut untersuchtes Beispiel hierfür ist der Bologna-Prozess; dieser lässt sich in Anlehnung an Georg SIMONIS (2005, 319 f.) „generische Koordinationsform“ als „Konferenzmechanismus“ bezeichnen. Innerhalb dieses Mechanismus werden neue koordinierende und normsetzende Regelsysteme geschaffen und institutionalisiert. Nach dem Auftakt zum Bologna Prozess an der Universität Sorbonne 1998, haben sich die Kultus- und Bildungsminister von 32 europäischen Ländern an der Universität Bologna auf die Bologna-Deklaration geeinigt, welche, zusätzlich zu den an der Sorbonne vereinbarten Prinzipien, neue Maßnahmen zur Harmonisierung des Hochschulbereichs in Europa vorsah. Für die Umsetzung der Zielsetzungen des Bologna-Prozesses wurde jeweils eine nationale Kontaktstelle eingerichtet, deren Vorsitzende zusammen mit der EU-Präsidentschaft eine jährlich tagende ‚große Vorbereitungsgruppe‘ bilden; dazu wurde eine ‚kleine Vorbereitungsgruppe‘ eingerichtet, die zweimal im Jahr tagt und die Funktion hat, „die Ziele und Maßnahmen des Bologna-Projektes zu konkretisieren und die Umsetzung durch Vorlagen und Entwürfe von Empfehlungen zu unterstützen.“ (WALTER 2006, 134) Die Implementation der 1999 formulierten Ziele und Maßnahmen sollte dann im Zweijahresrhythmus in Folgekonferenzen bewertet und weitere Schritte beraten werden. Diese Konferenzen haben „eine Follow-Up-Struktur erzeugt, die es erlaubt, Themen im Verhandlungsprozess evolutionär zu entwickeln.“ (WALTER 2006, 169) Durch die Koordinationsform hat sich nicht nur der Inhalt des Prozesses verändert (die Agenda), sondern auch die beteiligten Akteure sowie die Koordinationsformen (vgl. ebd.). Ein weiteres Beispiel für einen solchen Mechanismus stellen die Konferenzen um die Bewegung ‚Education for All‘ dar, welche Bildung als zentrales Element der ‚global development agenda‘ diskutieren (vgl. CHABBOTT 2003; KING 2007). Letzteres weist darauf hin, dass inter- und transnati-

onale Akteure ebenfalls eine wesentliche Rolle als Katalysatoren für die Ausarbeitung und Verhandlung internationaler Abkommen und Initiativen spielen.

Diese Governance-Instrumente werden in verschiedenen Kontexten unterschiedlich zur Anwendung gebracht. Dies hängt mit den variierenden Graden an Durchsetzungskraft, Führungs- und Managementpotenzialen und nicht zuletzt Autorität und Legitimität der unterschiedlichen Akteure zusammen. Interessanterweise zeichnet sich mit der Zunahme der Aktivität der neuen Akteure im Bildungsbereich auch ein Wechsel in den zur Anwendung gebrachten Instrumenten ab. Alexandra IOANNIDOU hat Helmut WILLKES (2001) Unterscheidung von „drei Medien der Steuerung“ – *Macht, Geld und Wissen* – auf das Thema LLL bezogen; ihre Analyse weist auf eine Konzentration auf wissensbasierte Governance-Instrumente hin. Regelmäßiges Monitoring und Vergleich der Bildungssysteme, Peer-Evaluationen und ‚Reviews‘ sowie groß angelegte international vergleichende Studien sind in diesem Bereich sehr verbreitet und beruhen, so die Autorin, vor allem auf Konsens, gemeinsamen Werten und geteiltem Wissen über den Gegenstand (IOANNIDOU 2007, 341 ff.). Wissen, genauer *Expertise*, spielt also eine wesentliche Rolle als Quelle von Autorität und Legitimität für die Aktivitäten der neuen Akteure.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die vorangegangene Diskussion feststellen, dass ein zentrales Element der Einflussmöglichkeiten der neuen Akteure in ihrer Möglichkeit liegt, die ihnen zur Verfügung stehenden Governance-Instrumente so zu nutzen, dass sie

- einen privilegierten Zugang zu Wissen (Expertenwissen, technisches Know-how etc.) aufbauen und erhalten;
- über die finanziellen Mittel und institutionellen Kapazitäten zur Produktion neuen Wissens verfügen;
- dieses Wissen (in Form von Normen, Standards oder ‚best practices‘) effektiv diffundieren und damit präferierte Agendas lancieren können;
- und über die Fähigkeit verfügen, (neue) Akteurskonstellationen und Netzwerke um ausgewählten Themen und ‚belief systems‘ zu gründen.

4. Diskussion: Der Beitrag der Educational Governance zur Internationalen Bildungspolitik

In diesem Abschnitt wurde anhand der Forschungsliteratur zur internationalen Bildungspolitik im Feld der IVE auf die Rolle (neuer) inter- und transnationaler Akteure in der internationalen Bildungspolitik hingewiesen. Zunächst kommt diesem Forschungsfeld das Verdienst zu, als erstes analytisch auf die internationale

Dimension von Bildungspolitik aufmerksam gemacht zu haben. In diesem Beitrag wurden als ‚neue‘ Akteure vor allem inter- bzw. transnationale Organisationen wie IROs diskutiert und es wurde auf ihre Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten sowie die ihnen zur Verfügung stehenden Instrumente eingegangen. Die neuen Akteure sind äußerst vielfältig und in ein Mehrebenensystem eingebettet; einige können mit ihren Aktivitäten den ganzen Globus umspannen, andere bleiben auf ausgewählte Regionen beschränkt. Diese Akteure haben unterschiedliche Interessen und Handlungslogiken, wobei deutlich ins Auge fällt, dass die meisten mehr oder weniger direkte Bezüge zu ökonomischen Zielsetzungen haben. Im Rahmen dieses Artikels wurden des Weiteren vier Governance-Instrumente der neuen Akteure im Bildungsbereich diskutiert, mit denen sie Einfluss auf Bildungspolitik ausüben: Normsetzung, Agenda-Setting, Finanzierung und Koordinierung von Aktivitäten. Sichtbar wurde eine stärkere Fokussierung auf wissensbasierte Governance-Instrumente wie Monitoring, Evaluationen und Vergleichsuntersuchungen oder Reviews.

In der vorangehenden Diskussion wurde bereits deutlich, dass einige Forschungsanstrengungen unternommen wurden, Bildungspolitik in ihrer internationalen Dimension zu analysieren. Die Studien haben aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen die ‚neuen‘ Akteure, ihre Rollen und Einflussmöglichkeiten untersucht. Zwar beziehen sich diese Forschungen auf denselben Gegenstand, eine systematische Einordnung der Ergebnisse in einen kohärenten analytischen Rahmen bzw. ihre Nutzung für weitere Theoriebildung ist bis dato ausgeblieben. Dabei stellt m. E. gegenwärtig die Educational Governance eine geeignete analytische Rahmung und ein ausdifferenziertes begriffliches Instrumentarium zur Verfügung, mit dem durch die Zusammenführung beider Forschungsstränge eine zeitgemäße Forschung der Internationalen Bildungspolitik vorangetrieben werden kann. Mit der Bezeichnung ‚*International Educational Governance*‘ wurde auf dieses Erfordernis aufmerksam gemacht (siehe AMOS 2010). Welche sind aber die Potenziale der Governance-Perspektive für die Analyse internationaler Bildungspolitik?

Grundsätzlich besteht die Innovation der Educational Governance darin, den Blick für eine veränderte Realität zu schärfen, welche wiederum eine veränderte Perspektive auf Fragen von Steuerung, Regulierung und Koordination verlangt (vgl. BENZ ET AL. 2007). In der Analyse von Bildungspolitik stellten beispielsweise lange Zeit der Staat und der staatliche Apparat den Hauptfokus von Analysen dar. So wurden der Einfluss von internationalen Akteuren – wie die Weltbank, OECD, EU u.a.m – oder nicht-staatliche Akteure – z.B. Stiftungen, Nichtregierungsorganisationen etc. – weitestgehend negiert oder heruntergespielt. Die Rahmung von Governance in Mehrebenenanalysen öffnete den Blick sowohl für Akteure über-

als auch unterhalb des Nationalstaates (im systematischen, nicht hierarchischen Sinne). Im Hinblick auf die Herausforderungen dieses Forschungsstrangs zeigt sich im Vergleich zwischen den deutschsprachigen und den internationalen Diskussionen um Educational Governance ein wichtiger Unterschied, der für Überlegungen von Governance als konzeptuelle Rahmung für Analysen der internationalen Bildungspolitik von größter Relevanz ist. Während die theoretischen Bezüge des deutschsprachigen Forschungsstrangs eher aus dem Bereich Rechts- und Verwaltungswissenschaften stammen und ein analytisch-konzeptuellen Fokus präferiert wird, spielen in der internationalen Diskussion (z.B. in Großbritannien) bildungs- und machtssoziologische Perspektiven eine deutlich größere Rolle (vgl. BALL, 2012; LAWN/GREK, 2012; ROBERTSON/DALE, 2014), was wichtige Implikationen für den Forschungsprozess nach sich zieht. Denn Bildungspolitik umfasst immer auch Fragen von Gerechtigkeit und Demokratie und kann daher nicht auf ‚rein technische‘ Aspekte der Steuerung oder ‚Managementfragen‘ reduziert werden. Hier stellt die Zusammenführung beider Forschungsstränge eine fruchtbare Weiterentwicklung dar, denn Aspekte der Machtunterschiede und der Demokratiefähigkeit stehen in der Internationalen Bildungspolitik im Zentrum der Diskussionen (siehe SAMOFF, 2013; ROBERTSON/DALE, 2014).

Als zweites großes Potenzial der Educational Governance stellt sich ihr stringentes analytisches Begriffsinstrumentarium zur Rekonstruktion der unterschiedlichen Governance-Muster dar, in denen die Handlungslogiken der Akteure, ihre Interaktionen, Interessen usw. in den Fokus der Analysen kommen. Durch die starke Betonung auf einzelne Akteure oder Themen bleiben die Studien in der Internationalen Bildungspolitik oftmals auf den Einzelfall fokussiert und schöpfen das analytische Potenzial nicht aus. Dies könnte m.E. mithilfe der Educational Governance überwunden werden. Weniger Aufmerksamkeit erhält im Rahmen der Studien zur Educational Governance der Umstand, dass die rekonstruierten ‚Regelungsstrukturen‘ selbst als Ergebnis von politischen Präferenzen gesehen werden müssen. Mark BEVIR hebt hervor, dass

the reforms and resulting patterns of rule emerged in part precisely because people acted on beliefs such as those associated with rational choice theory. Scholars have noted the role of neoclassical economics in inspiring the greater reliance on market structures, and the role of principal – agent theory in inspiring aspects of the new public management. Yet many of the beliefs and traditions embedded in the reforms are less formal and less tied to grand theories or schemes. (BEVIR 2013, 7)

Die Herausforderung liegt dabei nun in der systematischen Verknüpfung von Analyse und Kritik in Governance Untersuchungen, die nicht nur danach fragen, welche theoretischen Fundierungen Governance-Regime aufweisen, sondern auch die ideologischen Prämissen und Interessen der beteiligten Akteure in den Fokus der

Analyse stellen und nach den Wirkungen von bestimmten/partikularen bildungspolitischen Optionen für die Gesellschaft, für das Bildungssystem und für bestimmte Gruppen fragen. Eine stärkere gegenseitige Wahrnehmung und Einbindung der Forschungsstränge Educational Governance und Internationale Bildungspolitik könnte die jeweiligen ‚blinden Flecken‘ und analytischen Schwächen überwinden helfen und zu einer genuinen *International Educational Governance* führen.

Anmerkungen

- 1 Ich danke Jochen Schwarz für die Hilfe bei der Vorbereitung des Manuskripts.
- 2 Weitere Typen wären Internationale Nichtregierungsorganisationen (INROs) (BARTH 2011), Multinationale Korporationen (MNCs) (RONDINELLI 2002); (internationale) Stiftungen und Netzwerke (ANHEIER ET AL. 2000; SCHÖLLER-SCHWEDES 2009), aber auch andere ‚Anspruchsgruppen‘ wie Schüler/innen, Eltern u.a.m. (LANGER 2011). Für eine ausführliche Diskussion dieser Akteure siehe PARREIRA DO AMARAL (2015, im Erscheinen).
- 3 An dieser Stelle genügt der Hinweis auf die bildungspolitische Attraktivität des Bologna-Prozesses sowie der PISA-Studien, welche weit über die Mitgliedstaaten der EU respektive der OECD ausstrahlen. Inzwischen beteiligen sich 71 Länder (bzw. Unter-einheiten) an der PISA-Studie 2015 (vgl. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>) und am Bologna-Prozess sind insgesamt 47 Länder beteiligt (vgl. <http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=385>) (zuletzt 03.06.15).

Literatur

- ALTRICHTER, H./BRÜSEMEISTER, T./WISSINGER, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.
- AMOS, S. K. (Hrsg.) (2010): International Educational Governance. Vol. 12 von International Perspectives on Education and Society. Bingley.
- AMOS, S. K. (2012): Herausforderungen der Bildungspolitik im 21. Jahrhundert, In: HRBEK, R./GROSSE HÜTTMANN, M./SCHMID, J. (Hrsg.): Bildungspolitik in Föderalstaaten und der Europäischen Union: Does Federalism Matter? Tagungsband zum Jahrbuch-Autorenworkshop in Tübingen vom 13. bis 15. Oktober 2011. Baden Baden, 21–34.
- AMOS, S. K./RADTKE, F.-O. (Hrsg.) (2007): Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. In: Tertium Comparationis, 13 (2).
- ANHEIER, H. K./PRILLER, E./ZIMMER, A (2000): Zur zivilgesellschaftlichen Dimension des Dritten Sektors. In: KLINGEMANN, H. D./NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Zur Zukunft der Demokratie. Herausforderungen im Zeitalter der Globalisierung. Berlin, 71–98.

- BALL, S. (2012): Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London.
- BARNETT, M./FINNEMORE, M. (2004): Rules for the World. International Organizations in Global Politics. Ithaca u. a.
- BARTH, V. (2011): Internationale Organisationen und Kongresse. In Europäische Geschichte Online, URL: <http://www.ieg-ego.eu/de/threads/transnationale-bewegungen-und-organisationen/internationale-organisationen-und-kongresse/volker-barth-internationale-organisationen-und-kongresse> (28.05.2015).
- BEECH, J. (2011): Global Panaceas, Local Realities. International Agencies and the Future of Education. Frankfurt/M.
- BENZ, A./LÜTZ, S./SCHIMANK, U./SIMONIS, G. (2007): Einleitung. In: BENZ, A./LÜTZ, S./SCHIMANK, U./SIMONIS, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und Empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, 9–25.
- BEVIR, M. (2013): Governance as Theory, Practice, and Dilemma. In: BEVIR, M. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Governance. Los Angeles u. a., 1–16.
- CHABBOTT, C. (2003): Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All. London.
- DALE, R. (2005) Globalisation, knowledge economy and comparative education. In: Comparative Education, 41 (2), 117–149.
- DALE, R./ROBERTSON, S. L. (2007): New arenas of global governance and international organisations: reflections and directions. In: MARTENS, K./RUSCONI, A./LEUZE, K. (Hrsg.) (2007): New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making. Houndmills u. a., 217–228.
- DALE, R./ROBERTSON, S. (2009): Beyond Methodological ‘Isms’ in Comparative Education in an Era of Globalisation. In: COWEN, R./KAZAMIAS, A. M. (Hrsg.): International Handbook of Comparative Education. 2. Bd. Dordrecht u. a., 1113–1127.
- FINNEMORE, M. (1993): International organizations as teachers of norms: The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization and science policy. In: International Organization, 47 (4), 565–597.
- FINNEMORE, M./SIKKINK, K. (1998): International Norm Dynamics and Political Change. In: International Organization, 52 (4), 887–917.
- FUCHS, E. (Hrsg.) (2006): Bildung International: Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen. Würzburg.
- FUCHS, E. (2007): Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 (2), 149–165.
- HARTONG, S. (2012): Basiskompetenz statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat. Frankfurt, New York.
- HEPP, G. F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden.
- HÉRITIER, A./RHODES, M. (Hrsg.) (2011): New Modes of Governance in Europe: Governing in the Shadow of Hierarchy. Basingstoke.

- HEYNEMAN, S. (2003): The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. In: *International Journal of Educational Development*, 23 (3), 315–337.
- IOANNIDOU, A. (2007): A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments? In: *European Educational Research Journal*, 6 (4), 336–347.
- IOANNIDOU, A. (2010): *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld.
- JAKOBI, A. (2006): *The Worldwide Norm of Lifelong Learning. A Study of Global Policy Development*. Fakultät für Soziologie. Bielefeld.
- JAKOBI, A. (2007): Die Bildungspolitik der OECD. Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (2), 166–181.
- JONES, P. W. (1992). *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*. London, New York.
- JONES, P. W./COLEMAN, D. (2005): *The United Nations and Education. Multilateralism, development and globalisation*. With David Coleman. London, New York.
- KALLO, J./RINNE, R. (Hrsg.) (2006): *Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge*. Helsinki.
- KING, K. (2007): Multilateral Agencies in the Construction of the Global Agenda on Education. *Comparative Education*, 43 (3), 377–391.
- KLEES, S. J./SAMOFF, J./STROMQUIST, N. P. (Hrsg.) (2012): *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam u.a.
- LANGER, R. (2011): Schüler/innen, Eltern und weitere Anspruchsgruppen. In: ALTRICHTER, H./HELM, C. (Hrsg.): *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Baltmannsweiler, 103–114.
- LAWN, M./GREK, S. (2012): *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford.
- LESCHINSKY, A. (1990): Internationale Bildungspolitik. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (2), 159–162.
- MARTENS, K./WOLF, K. D. (2006): Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD, In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13 (2), 145–176.
- MCNEELY, C. L./CHA, Y.-K. (1994): Worldwide Educational Convergence Through International Organizations: Avenues for Research. In: *Education Policy Analysis Archives*. 2 (14).
- MITTER, W. (2006): Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch vergleichender Sicht. In: *Bildung und Erziehung*, 59 (1), 5–20.
- MUNDY, K. (1999): Educational multilateralism in a changing world order: UNESCO and the limits of the possible. In: *International Journal of Educational Development*, 19 (1), 27–52.
- MUNDY, K. (2002): Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. In: *International Journal of Educational Development*, 22 (5), 483–508.

- MUNDY, K. (2006): The Evolution of Educational Multilateralism from 1945 to 2005. In: FUCHS, E. (Hrsg.): *Bildung international: Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg, 181–199.
- NAGEL, A.-K. (2006): *Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven*. Wiesbaden.
- PARREIRA DO AMARAL, M. (2006): *The Influence of Transnational Organizations on National Education Systems*. Frankfurt/M.
- PARREIRA DO AMARAL, M. (2007): Regimeansatz – Annäherung an ein Weltweites Bildungsregime. In: *Tertium Comparationis*, 13 (2), 157–198.
- PARREIRA DO AMARAL, M. (2010): Bildungspolitik im Transformationsprozess. International vergleichende Forschung zu Educational Governance und Regimetheorie. In: SCHMID, J./AMOS, S. K./SCHRADER, J./THIEL, A. (Hrsg.): *Welten der Bildung*. Baden-Baden, 245–266.
- PARREIRA DO AMARAL, M. (2011): Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance und Regimetheorie. Münster u.a.
- PARREIRA DO AMARAL, M. (2015): Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In: ALTRICHTER, H./MAAG MERKI K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. Wiesbaden. (im Erscheinen).
- REUTER, L. R./SIEH, I. (2010): Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung. In: TIPPELT, R./SCHMIDT, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, 185–198.
- ROBERTSON, S. L. (2006): Globalisation, GATS and Trading in Education Services. In: KALLO, J./RINNE, R. (Hrsg.): *Supranational Regimes and National Education Policies: Encountering Challenge*. Helsinki, 139–164.
- ROBERTSON, S. L./BONAL, X./DALE, R. (2002): GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. In: *Comparative Education Review*, 46 (4), 472–496.
- ROBERTSON, S./DALE, R. (2014): Towards a ‘critical cultural political economy’ account of the globalising of education. In: *Globalisation, Societies and Education*, 13 (1), 149–170.
- RONDINELLI, D. A. (2002): Transnational Corporations: International Citizens or New Sovereigns? *Business and Society Review*, 107 (4), 391–413.
- SAMOFF, J. (2013): Institutionalizing International Influence. In: ARNOVE, R./TORRES, C. A./FRANZ, S. (Hrsg.): *Comparative Education. The dialectic of the global and the local*. 4. Aufl. Lanham, 55–87.
- SCHEMMANN, M. (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld.
- SCHÖLLER-SCHWEDES, O. (2009). Governance durch Stiftungen. Der Beitrag der Bertelsmann-Stiftung bei der Restrukturierung des öffentlichen Bildungssystems. In: BOTZEM, S./HOFFMANN, J./QUACK, S./SCHUPPERT, G. F./STRASSHEIM, H. (Hrsg.): *Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel*. Baden Baden, 171–199.

- SIMONIS, G. (2005): Weltumweltpolitik: Erweiterung von Staatlicher Handlungsfähigkeit durch Global Governance? In: BEHRENS, M. (Hrsg.): Globalisierung als Politische Herausforderung. Global Governance zwischen Utopie und Realität. Wiesbaden, 313–344.
- STEINER-KHAMSI, G. (2009). International Knowledge Banks in Education: Catalysts for Competition, Coercion and Convergence. In: JUNKER, D./MAUSBACH, W./THUNERT, M. (Hrsg.): State and Market in a Globalized World. Transatlantic Perspectives. Heidelberg, 251–270.
- WALTER, T. (2006): Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Eine international- und historisch-institutionalistische Untersuchung. Hagen.
- WILLKE, H. (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart.
- WITTE, J. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede.
- WOLF, F. (2006): Bildungspolitik: Föderale Vielfalt und gesamtstaatliche Vermittlung. In: Schmidt, M./Zollhöfer, R. (Hrsg.): Regieren in der Bundesrepublik Deutschland: Innen- und Außenpolitik seit 1949. Wiesbaden, 221–241.

Kurzbiografie

Prof. Dr. *Marcelo Parreira do Amaral* ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 2013 Mitglied im Vorstand der SIIVE – Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft; International Educational Governance; Internationale Bildungspolitik.

Anschrift: Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 33, 48143 Münster. E-Mail: parreira@uni-muenster.de.