



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Was machen Globalisierungstheorien?

Zum Verhältnis von OECD-Bildungsforschung, Weltkulturtheorie

und ihre performativen Hervorbringungen“

verfasst von / submitted by

Christian Treinen BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / UA 066848

degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt / Masterstudium Bildungswissenschaft

degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Daniel Tröhler

It's over, it's done:

Mittels dieser bescheidenen Zeilen möchte ich allen herzlich danken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit wissentlich oder auch unwissentlich unterstützt haben. Während diesem Projekt, ist klar geworden, dass wissenschaftliches Arbeiten sowohl Resultat einer kollektiven Auseinandersetzung als auch ein individueller Akt des Denkens und des Schreibens selbst ist.

Ganz besonders danke ich Prof. Dr. *Daniel Tröhler*, der mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt hat und bei dem ich die letzten Jahre wesentliche Elemente meines akademischen Verständnis erlernen durfte, wie zum Beispiel Gegebenes immer wieder zu hinterfragen. Des Weiteren möchte ich den Kolleg*innen des Kolloquium *Allgemeine Pädagogik* für die zahlreichen Anregung gerade zu Beginn dieser Arbeit danken. Besonders hervorgehoben sollen hier die sowohl kritischen als auch produktiven Anmerkungen von Dr. *Lukas Boser Hofmann* und *Irene Beckmann* sein – vielen Dank!

Ein Dankeschön der ganz anderen Art verdienen, aber auch meine Familie und Freund*innen. Wissend viele zu vergessen, aber alle mitzudenken, sollen einige erwähnt werden. So müssen hier meine Mitbewohnerinnen *Andrea* und *Maria* erwähnt werden. Ohne eure (kulinarische) Unterstützung wäre ich des Öfteren des Wahnsinns verfallen! Ebenso sind auch meine Studienkolleg*innen *Ken*, *Pauline*, *Sophie W.* und *Sophie S.* hier gemeint: Ohne euch und das Gefühl des gemeinsamen Leidens, aber auch der Gemeinschaft wären die letzten Jahre nicht das Gleiche gewesen! So sind auch die Kolleg*innen - von welchen einige Freund*innen geworden sind - der *Institutsgruppe Bildungswissenschaft* gemeint, durch welche ich mich in Wien angekommen fühle und wesentlich zu meiner Politisierung beigetragen haben. Auch Dr. *Alessandro Barberi* muss hier erwähnt werden, ebenso wie meine luxemburgischen Genoss*innen *Milena*, *David*, *Joël* und *Sveinn* – durch euch habe ich gelernt, dass nichts so bleiben muss wie es ist, solange man kämpft - *Venceremos!*

Besonders möchte ich *Tanja* danken, welche den geistigen als auch körperlichen Abgrund, welchen eine solche Masterarbeit zwangsläufig mit sich bringt, ausgehalten hat und dennoch immer für mich da war! Ich freue mich auf die masterarbeitsfreie Zukunft mit dir.

Ein letzter und wohl wichtigster Dank gilt meiner Familie: Danke an meinen (nicht mehr so kleinen) Bruder *Thierry*, dessen Durchsetzungskraft und Leidenschaft für Wissen ich immer bewundert habe! Meiner Mutter *Marie-Josée*, welcher ich wahrscheinlich unglaublich viel Lebenskraft geraubt habe, aber ich alles zu verdanken habe und welche mich all meinen Projekten unterstützt hat! Ohne dich hätte ich so vieles in meinem Leben nicht geschafft – *Merci Mamm!* Meinem Vater *Jean-Michel*, welcher seit einigen Jahren leider nicht mehr bei uns ist, aber immer in Gedanken bei mir war. Durch diese Arbeit habe ich das zu Ende bringen können, was du aufgrund deiner Arbeiterherkunft nicht machen konntest. Dies hat dich aber nie daran gehindert auch unbequeme Fragen zu stellen und nach oben zu treten – *Merci Papp!*

So verbleibe ich mit einer Textzeile aus dem Theaterstück *Kveldulf* meines Vaters: „*Der Mensch ist kein Sklave und der Wolf ist kein Hund. Nur weit los von der Leine, leben beide gesund.*“

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	7
1.1	THEMATISCHER HINTERGRUND	7
1.2	WISSENSCHAFTLICHE RELEVANZ	9
1.3	SPEZIFISCHES ERKENNTNISINTERESSE UND KONKRETE FRAGESTELLUNG	11
1.4	FORSCHUNGSSTAND	13
1.5	ABLAUF DER ARBEIT	15
2	THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN	17
2.1	METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN	17
2.1.1	<i>Wieso Sprache? Der Linguistic Turn</i>	18
2.1.2	<i>Ferdinand de Saussure: Grundfragen einer allgemeinen Sprachwissenschaft</i>	18
2.1.3	<i>Linguistic Turn in der bildungshistorischen Forschung</i>	20
2.1.4	<i>Zwischen Diskurstheorie und Diskursanalyse</i>	21
2.2	METHODISCHES VORGEHEN	22
3	TECHNOKRATISCHE ASPIRATIONEN EINER FREIEN WELT	25
3.1.1	<i>Anfänge einer Development-Idee</i>	26
3.1.2	<i>Die amerikanische Expert*innenkultur</i>	27
3.1.3	<i>Think-Tanks: RAND-Corporation und Ford-Foundation</i>	28
3.1.4	<i>Sputnik-Schock</i>	29
3.1.5	<i>Pädagogisierung des Kalten Krieges</i>	30
3.1.6	<i>Evidenzbasierte Forschung</i>	31
3.1.7	<i>Zwischenfazit</i>	32
4	ETABLIERUNG EINER NEUEN TESTTRADITION – OEEC, OECD UND PISA	33
4.1	EINE GESCHICHTE DER OECD	34
4.1.1	<i>Die OEEC und das Erbe des Marshallplans (1948-1961)</i>	34
4.1.2	<i>OECD: Phase von 1961 bis 1969</i>	36
4.1.3	<i>Die OECD und die „langen 1970er Jahre“ (1969-1984): CERI und die Totalisierung der Bildung</i>	39
4.1.4	<i>Phase ab 1984: Die Wiederentdeckung der Bildungsindikatoren – Education at a Glance</i>	41
4.2	PISA	44
4.2.1	<i>Auf dem Weg zu einer internationalen Testung</i>	44
4.2.2	<i>Standardisierung von Erziehungspolitik</i>	46
4.2.3	<i>PISA: Eine kaltkriegerische langue?</i>	48
4.3	ZUSAMMENFASSUNG DES KAPITELS: DIE OECD – KONTINUITÄTEN DES KALTEN KRIEGES?	56
5	WORLD POLITY (WELTKULTUR)	59
5.1	SOZIOLOGISCHER NEOINSTITUTIONALISMUS	59
5.1.1	<i>Ein „neuer“ Institutionalismus?</i>	59

5.1.2	<i>Drei Meilensteine des Neoinstitutionalismus</i>	60
5.1.3	<i>Mythen, Isomorphie und Loose-Coupling</i>	60
5.1.4	<i>Vorgehen der Neoinstitutionalismus-Forschung</i>	61
5.2	WORLD POLITY	62
5.2.1	<i>Eine Geschichte des World-Polity-Ansatzes</i>	62
5.2.2	<i>Grundlagen und Probleme des World-Polity-Ansatzes</i>	64
5.3	GENESE DER WORLD POLITY	66
5.3.1	<i>Rezeption Max Webers</i>	66
5.3.2	<i>Auf der Suche nach Konvergenz</i>	68
5.3.3	<i>Wandel durch Konsens und Nachahmung?</i>	70
5.3.4	<i>Grenzen der neoinstitutionalistischen Forschung</i>	72
5.4	WELTKULTUR – EINE SELBSTERFÜLLENDE PROPHEZEIUNG?	73
5.4.1	<i>Micro-Ebene – Parole: Zwischen Mythen und Modellen</i>	73
5.4.2	<i>Meso-Ebene – Langue: Bildungsstandards als Weltkultur?</i>	74
5.4.3	<i>Makro-Ebene – Institutionelle Verfestigung von Weltkultur</i>	77
5.5	ZUSAMMENFASSUNG DES KAPITELS	79
6	OECD UND WELTKULTURTHEORIE – EIN ZIRKELSCHLUSS?	82
7	ABSCHLUSS	85
	LITERATURVERZEICHNIS:	89
	ANHANG	100
	ABSTRACT	100

1 Einleitung

1.1 Thematischer Hintergrund

Wohl kaum ein anderer Begriff hat das akademische wie das Alltagsdenken in den letzten vier Dekaden so geprägt wie der diffuse Begriff der *Globalisierung* (vgl. Dürrschmidt 2004, S. 5). Ob in Talkshows, Nachrichten oder universitären Auseinandersetzungen, es gibt wenige Kontexte, in denen dieser Begriff nicht thematisiert wurde (vgl. Wolf 2000, S. 1). Hier muss auf eine Unterscheidung zwischen Globalisierung als Phänomen, welches mehr oder weniger durch bestimmte Indikatoren messbar gemacht werden kann, und Globalisierung als Diskurs¹ aufmerksam gemacht werden (vgl. Bourdieu 2004, S. 54; Wolf 2000, S. 4ff.; Brown 1999). Dabei ist die Globalisierung als Diskurs Teil von Debatten und politischen Auseinandersetzungen, was sich zum Beispiel in Anti-Globalisierungsbewegungen² zeigt (vgl. Rennen / Martens 2003, S. 138; Rosamond 1999, S. 657). Je nach politischer Ausrichtung wird Globalisierung entweder als letzter Schritt der Menschheit hin zu einer *modernen* Gesellschaft oder als *Ende der Geschichte* gedeutet (vgl. Fukuyama 1992), oder aber als globale Form der neoliberalen Ausbeutung verstanden (vgl. Bourdieu 2004). Spricht man von Globalisierung, fallen im akademischen Bereich Begriffe wie *Weltkultur* (Meyer 2005), *Weltgesellschaft* (Luhmann 1997) oder *das globale Dorf* (McLuhan / Powers 1992), welches von Kosmopolit*innen bevölkert wird – Begriffe, die das Zusammenrücken der globalen Welt verdeutlichen sollen und auf die Vernetzung der Welt und Lokalisierung des Globalen verweisen. Wer modern denkt, so scheint es, denkt global, ist daher offen für Neues und kann flexibel auf die *Challenges of Tomorrow* reagieren (vgl. OECD 2001, S. 3).

Im gesellschaftlichen Diskurs taucht Globalisierung als Begriff ab den 1980er Jahren vermehrt auf und erlangt in den 1990er Jahren eine hohe Popularität (vgl. Rennen / Martens 2003, S. 138). Dabei wird unter Globalisierung weitestgehend ein Konzept der globalen, wirtschaftlichen wie kulturellen Angleichung und Standardisierung verstanden, welches auch durch einen Rückzug oder Rückbau des Nationalstaates erreicht wird (vgl. Rosamond 1999, S. 657f.; vgl. Brown 1999, S. 3). Dass Globalisierung in der Alltagssprache, ebenso wie im akademischen Diskurs, eine solche Konjunktur aufweist, kann laut Dürrschmidt (2004) möglicherweise darauf

¹ Wie im späteren Verlauf der Arbeit noch dargestellt wird (Kapitel 1), ist eine allgemeingültige Definition des Begriffes *Diskurs* nicht möglich. In dieser Arbeit davon ausgegangen, dass *Diskurs* Element eines sprachlichen Aktes ist, welcher die Wahrnehmung von Welt formiert und Teil von gesellschaftlichen Machtspielen ist (vgl. Landwehr 2009, S. 18).

² Diese Bewegungen fordern oftmals ‚nur‘ eine sozialere Form der Globalisierung. Es scheint, als würde Globalisierung grundsätzlich nicht hinterfragt werden und als gegeben wahrgenommen werden (vgl. Rennen / Martens 2003, S. 138).

zurückgeführt werden, dass dieser Begriff mit dem Alltagsdenken, beispielsweise über wahrgenommene Medien, wie auch mit abstraktem Denken, zum Beispiel als Diskurs, in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Dürrschmidt 2004, S. 5f.). Die sich daraus ergebende begriffliche Unschärfe führt dazu, dass einige Theoretiker*innen von einem *Globalisierungsmythos* (vgl. Ferguson 1992, S. 74) oder gar *Globalisierungsgeschwafel* (vgl. Harvey 1996) sprechen, da der Gegenstand aufgrund einer inflationären Verwendung nicht eindeutig festgemacht werden kann. Die Attraktivität des Begriffs besteht laut Popkewitz (2009) darin, dass Globalisierung ein *System of Reason*, ein Denksystem, darstellt, welches den Menschen eine Verortung in Raum und Zeit ermöglicht (vgl. Popkewitz 2009, S. 247f.).

Spätestens seit den 1980er Jahren beschäftigen sich die Sozialwissenschaften mit Globalisierung als gesellschaftlichem Phänomen, was dazu führte, dass neue Konzepte und Theorien entstanden, welche das Globale in den Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nahmen. Gerade in Debatten um den Ursprung von Globalisierung mangelt es nicht an Pluralität. Die einen Theoretiker*innen sehen den Ursprung der Globalisierung in der Entdeckung Amerikas um 1500 (vgl. Rennen / Martens 2003, S. 138), wieder andere sehen den Ursprung in der Ausbreitung kapitalistischer Produktionsweisen an unterschiedlichen Orten zur gleichen Zeit (vgl. Hardt / Negri 2000; Wallerstein 1987). Ein weiterer Ansatz ist, dass technologische Fortschritte, insbesondere in Bezug auf Warentransport und Kommunikation, dazu geführt haben, dass sich die Welt globalisiert (vgl. Rennen / Martens 2003, S. 140) und noch ein weiterer sieht den Ursprung der Globalisierung vor allem durch politische Entscheidungen nach dem Zweiten Weltkrieg beeinflusst. Demnach kam es zu einer Abwendung von der keynesianischen hin zu einer neoliberalen Wirtschaftstheorie (vgl. Bourdieu 2004, S. 55; Wright 1999, S. 269). An den starken Unterschieden der genannten Ansätze zeigt sich, dass der Ursprung von Globalisierung unbekannt ist, diese aber als gesellschaftliches Phänomen als so real wahrgenommen wird, dass sie untersuchungswert bleibt.

Gerade die Soziologie, welche sich traditionell verstärkt lokalen bzw. nationalen Phänomenen zuwendet, scheint sich zu Beginn der 1970er Jahre besonders für die wahrgenommenen Transformationsprozesse zu interessieren, was diese laut Bell (1999) in eine regelrechte Legitimationskrise stürzte (vgl. Bell 1999; Bas 1999). Alte Konzepte und Kategorien wie Klasse oder Nationalstaat schienen als nicht mehr angemessen, um gesellschaftliche Prozesse zu beschreiben (vgl. Donati 2012, S. 230f.). Das ging so weit, dass einige Soziolog*innen Globalisierung als Hauptgegenstand soziologischer Forschung identifizierten (vgl. Giddens 1990; Robertson 1992; Albrow et al. 1994) und den Beginn einer *reflexiven Modernisierung* prognostizierten

(vgl. Beck / Giddens / Lash 1996), welche sich in einer *Weltkultur* realisieren könnte (vgl. Meyer 2005). Globalisierung wurde in diesen Theorien nicht mehr als deskriptiver Gegenstand verstanden, sondern es wurde damit begonnen, Prognosen in Bezug auf Gesellschaft zu treffen. Im Rahmen dieses Globalisierungsdiskurses entstand auch eine neue (soziologische) Erziehungsforschung, welche Erziehungsphänomene wie die Bildungsexpansion global untersuchen und vergleichen wollte (vgl. Resnik 2012, 291ff.).

1.2 Wissenschaftliche Relevanz

Seit den 1980er Jahren entwickelten zahlreiche internationale Organisationen wie zum Beispiel die UNESCO, die Weltbank oder auch die OECD Ansätze, um den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für alle Menschen auf globaler Ebene zu ermöglichen. Ein weiteres Ziel war es, die Performance nationaler Erziehungssysteme zu vergleichen und eine neue Form der nicht-universitären, globalen Erziehungsforschung zu etablieren (vgl. Biesta 2009; Sellar / Lingard 2013; Cussó / D'Amico 2005, S. 203).

Im Rahmen dieser Abschlussarbeit kommt es zur Darstellung von einem dieser globalen, nicht-universitären, erziehungsforschenden Akteure: der OECD und ihrer Schulleistungsstudie PISA (vgl. Ydesen / Grek 2020, S. 2). PISA steht für *Programme for International Student Assessment*, wird in über 80 Länder ausgeführt und bildet einen Teil der erwähnten, neuen internationalen Bildungsforschung. So wird selbstsicher proklamiert: „*PISA liefert internationale Vergleiche der Leistung von Bildungssystemen mit aussagekräftigen, kulturübergreifenden validen Messungen von Kompetenzen, die für Erwachsene im täglichen Leben relevant sind.*“ (OECD 2004, S. 30f.). Gemäß ihrem Initiator, der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), liefere PISA die essenziellen Antworten auf die Herausforderungen, welchen Fünfzehnjährige im Laufe ihres Lebens begegnen werden. Bildung³ soll laut dem Verständnis der OECD nicht mehr lokal, sondern global gedacht werden, um die einzelnen Bürger*innen der Nationalstaaten auf die Herausforderungen des Alltags vorzubereiten (vgl. OECD 2004, S. 30f.). Dafür wird in der sogenannten *evidenzbasierten Erziehungsforschung*⁴ die Performance der jeweiligen nationalstaatlichen Erziehungssysteme mittels *large-scale-assessments* gemessen, um anschließend Rankings zu erstellen, an welchen sich die Nationalstaaten im globalen kapitalistischen Wettstreit orientieren können (vgl. Biesta 2009). Diese Form der Erziehungsforschung basiert auf mindestens zwei Grundannahmen: Zum einen fußt die Idee der

³ Dem Autor dieser Arbeit ist bewusst, dass es in der deutschen Sprache eine Differenz zwischen den Begriffen *Bildung* und *Erziehung* gibt. Im Rahmen dieser Arbeit wird dieser Differenzierung der Einfachheit keine Aufmerksamkeit geschenkt. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dieser Differenzierung siehe z. B. Horlacher 2012.

⁴ Eine Form der Erziehungsforschung, welche im Abschnitt 3.1.6 näher dargestellt wird.

internationalen Vergleichbarkeit auf der Annahme, dass sich aufgrund der globalen Anpassung auch Erziehungssysteme zwangsläufig anpassen und dies eine internationale Vergleichbarkeit ermöglicht. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass Bildung wichtiger Bestandteil einer Volkswirtschaft ist und deshalb erforscht und mittels *Best-Practice-Modellen*, *Benchmarking* und *Monitoring* kontrolliert werden kann und sollte (vgl. Sellar / Lingard 2013; Biesta 2009; Martens / Wolf 2006). Daraus ergibt sich eine vermeintlich evidente Darstellung, welche Erziehungssysteme im globalen Wettstreit am besten *performen*. *Best-Practice-Beispiele* sollen dabei die bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen maßgeblich beeinflussen, damit diese ihre jeweiligen Systeme an die „Besseren“ anpassen (vgl. Biesta 2009, S. 33f.; Cusso / D’Amico 2005). Diese Form der Bildungsexpertise wird in der Erziehungswissenschaft mit der Entstehung eines „globalen bildungspolitischen Feldes“ (Lingard / Shaun / Taylor 2005, S. 759) beschrieben, welches von „Weltbildungsmanagern“ (Resnik 2006, S. 174) bevölkert wird, die eine eigene „globale Bildungssprache“ (Resnik 2008, S. 39) sprechen. Diese Beispiele zeigen, dass man sich auch innerhalb der Erziehungswissenschaft mit dem Thema Globalisierung auseinandersetzt, indem Phänomene der globalen Anpassung untersucht werden.

Im Fokus dieser Arbeit steht die übergeordnete Frage, wie Globalisierung⁵ und Erziehung in der Wissenschaft behandelt werden. Dazu werden zwei spezifische Konzepte einer globalen Erziehungsforschung untersucht: einerseits die Erziehungsforschung der OECD und andererseits die neoinstitutionalistische *World-Polity*-Forschung (Weltkulturforschung) um John W. Meyer. Anhand der Auseinandersetzung mit diesen beiden spezifischen Formen von Erziehungsforschung soll in dieser Arbeit auf die Schwierigkeiten eingegangen werden, die sich ergeben, wenn ein Prozess wie Globalisierung dargestellt werden soll. Zudem soll aufgezeigt werden, inwiefern Wissenschaft bei diesem Unterfangen zu deren Hervorbringung beiträgt, anstatt diese rein zu beschreiben.

Die Tätigkeit der OECD basiert auf einer Denkweise, welcher die Vorstellung zugrunde liegt, dass Nationalstaaten bereits eine strukturelle und kulturelle Angleichung im Bildungssystem vollzogen haben oder sich gerade im Prozess einer solchen Transformation befinden, wodurch eine Vergleichbarkeit erst ermöglicht wird. Durch Testungen generiert die OECD die relevanten Daten über verschiedene nationale Schulsysteme und bietet Lösungsansätze, wie das jeweilige nationale Erziehungssystem an globale Standards angepasst werden kann. So kommt es zu einer Angleichung nationaler Schulsysteme an einen von der OECD gesetzten Standard,

⁵ Wie wahrscheinlich aus der Einleitung bereits ersichtlich wurde, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht versucht über *die* Globalisierung oder *die* Erziehung zu sprechen. Es wird lediglich versucht, ein spezifisches Verständnis dieser zwei Begriffe darzustellen.

welcher internationale Vergleichbarkeit verkündet und ein Konzept von Weltkultur, Weltgesellschaft oder Weltbürgertum voraussetzt.

Einen ähnlichen Ansatz vertritt der Stanforder Makrosoziologe John W. Meyer, welcher in den 1970er Jahren zunächst das Konzept des Neoinstitutionalismus entwickelt und anschließend daran in den 1980er Jahren unter dem Begriff der *World Polity* (dt. *Weltkultur*) eine Theorie ausarbeitet, welche die Harmonisierung der Welt auf der Basis von westlich-kulturellen Prinzipien vorhersagt (vgl. Meyer et al. 2005 [1997]). Eine zentrale Rolle spielt hier die Frage, wieso sich weltweit Institutionen wie z. B. Schulen, obwohl in einer individuellen nationalstaatlichen Matrix agierend, ähnlich entwickeln (vgl. Meyer et al. 2005 [1997], S. 86). Meyer geht davon aus, dass die nationalstaatlichen Institutionen extern durch eine *Weltkultur* beeinflusst werden und nicht etwa durch endogene Aktionen lokaler Akteure innerhalb des Staates (vgl. ebd., S. 94f.). Dadurch würden die großen Paradigmen der Weltkultur wie etwa Individualismus, universalistische Gerechtigkeitsnormen, selbst organisierte Handlungsformen und das Weltbürgertum – formal wie strukturell – weltweit in die Organisationen von Nationalstaaten übernommen, was zu der Etablierung einer *Weltkultur* führt (vgl. Krücken 2005, S. 9).

1.3 Spezifisches Erkenntnisinteresse und konkrete Fragestellung

Zwischen John W. Meyer mit seinem *Weltkultur*-Konzept und dem Bildungsverständnis der OECD bestehen für den Autor dieser Abschlussarbeit Überschneidungspunkte. Auf der analytischen Ebene wird von Neoinstitutionalist*innen davon ausgegangen, es gebe eine Weltkultur oder eine solche befinde sich in Entwicklung, was durch evidenzbasierte Forschung bewiesen werden soll (vgl. Meyer 2005, S. 5ff.). Die OECD wiederum setzt die Weltkultur faktisch voraus und konzipiert auf dieser Basis wirtschaftspolitische Ideen, welche auch in Erziehungssysteme übertragen und anschließend auf nationaler Ebene umgesetzt werden. Demnach führen die Bildungsbestrebungen von Organisationen wie der OECD zu einer globalen Anpassung nationaler Schulsysteme und dadurch zu einer Verfestigung eines dominanten Weltbildes, das im weitesten Sinne eine hegemoniale Weltordnung stützt. An diesem Punkt wird die Verbindung zu Meyer deutlich, der die Evidenz für seine Theorie sucht und zur OECD, welche ihm die nötigen Daten liefert, im Gegenzug ein auf Wissenschaft basierendes Fundament bietet, um ihre Vorgehensweise zu legitimieren. Eine auf diese Weise operierende Wissenschaft erlangt folglich zwangsläufig jene Daten, welche ihre Legitimität im wissenschaftlichen Raum stärkt und arbeitet nicht rein objektiv, wie oftmals kommuniziert, sondern (auch) präskriptiv. So wird Wissenschaft aufgrund von vermeintlich objektiven Fakten gemacht, ignoriert wird

jedoch, dass diese Handlungen vielmehr Welt und Wirklichkeit schaffen, als diese rein zu beschreiben.

Der Wissensbeitrag innerhalb dieser Arbeit kann sich dahingehend entwickeln, dass anhand von zwei Beispielen der vergleichenden Erziehungsforschung (OECD und Weltkulturforschung) dargestellt wird, wie auch in der Erziehungswissenschaft auf Basis von (normativen) Begriffen, Paradigmen und Erzählungen Forschung betrieben wird, die ihren Untersuchungsgegenstand performativ hervorbringt und dies nur in seltenen Fällen reflektiert⁶. So wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Idee von *World Polity* von Seiten der OECD vorausgesetzt wird und maßgeblich zum Verständnis einer global gedachten Vorstellung von Schulsystemen beiträgt, was Folgen für die wissenschaftliche, aber auch politische Wahrnehmung von Schule und Welt hat.

Das spezifische Interesse dieser Arbeit besteht darin, zunächst eine historisch-diskursive Perspektive anzuwenden, um die Entwicklungsgeschichte beider Akteure darzustellen. Damit soll die diskursive Praxis der Genese ihres Forschungsgegenstandes aufgezeigt werden, wie die beiden Akteure den Gegenstand ihrer Forschung schaffen und die gegenseitige Inbezugnahme offenzulegen. Das bisher umrissene Vorhaben wird mit folgender Forschungsfrage zusammengefasst: *Wie konstruieren vermeintlich deskriptiv arbeitende Theorien wissenschaftliche und politische Wirklichkeit⁷ und wie werden diese performativ bestätigt? Dargestellt am Beispiel der Weltkultur Theorie nach John W. Meyer und der Bildungstätigkeit der OECD.*

Konkret wird dies am Fallbeispiel von John W. Meyers *World-Polity*-Theorie und der Erziehungsforschung der OECD dargelegt, indem die jeweils innere Argumentationslogik untersucht und deren mögliche Überschneidungspunkte mitgedacht werden, um im Anschluss die Wirklichkeitskonstruktion offenzulegen. Formuliert man die eben getätigten Darstellungen zu einer Arbeitsthese, welche im Laufe dieser Masterarbeit bearbeitet werden soll, wird Folgendes angenommen:

Die Pädagogik der OECD generiert Forschung, welche eher präskriptiv als rein deskriptiv arbeitet und über Peer-Druck bildungspolitische Realität hervorbringt, welche zur globalen

⁶ Eine sich selbst als Allgemeine Pädagogik bezeichnende Sub-Disziplin muss ihren Blick demnach auf eigene Prämissen richten, aber auch versuchen, ein allgemeines Verständnis darüber zu erlangen, auf welcher Basis Wissen geschaffen wird. Gerade die Untersuchung einer global agierenden Organisation kann einerseits aufdecken, wie diese operiert und ein neues Verständnis von Welt wahr macht, andererseits kann der internationale Blick auch neue Perspektiven eröffnen, um Wissen und Wissenschaft aus dem nationalen sowie internationalen Korsett zu lösen.

⁷ Im Sinne eines poststrukturalistischen Verständnisses wird Welt diskursiv, also als durch Sprache hervorgebracht, verstanden.

Anpassung nationaler Schulsysteme führt. Die Weltgesellschaftstheorie der Weltkultur nach John W. Meyer konstruiert vielmehr Welt, als diese rein zu beschreiben und legitimiert damit ein Verständnis globaler Pädagogik, welches sich unter anderem in Form der Bildungsbestrebungen der OECD äußert. Meyers Theorie der Weltkultur sowie das Forschungsverständnis der OECD werden dadurch wechselwirkend performativ bestätigt, wodurch wissenschaftliche wie auch politische Wirklichkeit hergestellt werden.

1.4 Forschungsstand

Die OECD stellt eine der einflussreichsten internationalen Organisationen dar (vgl. Ydesen / Grek 2020, S. 1f.). Dies spiegelt sich in zahlreichen Publikationen verschiedener Disziplinen wider, welche sich mit der Rolle der OECD als bildungspolitischer Akteur einer neuen globalen Gouvernance auseinandersetzen (vgl. Resnik 2012, S. 292f.). Dabei setzen zahlreiche wissenschaftliche Forschungsprojekte ihren Untersuchungsrahmen in Bezug auf die OECD mit dem Fall des Eisernen Vorhangs und dem Sichtbarwerden einer neuen internationalen *large scale* Testbewegung an, und beleuchten von dieser Warte aus, wie die OECD als bildungspolitischer Akteur im globalen Raum tätig wurde (vgl. Tröhler 2019, S. 10; Leibfried / Martens 2007). In der Minderheit sind Forschungsarbeiten, welche die OECD aus einer historischen Perspektive beleuchten und so eine detaillierte Darstellung der Gründungsphase der OECD als Organisation ermöglichen (vgl. Bürgi 2017, S. 27; Ydesen / Grek 2020, S. 2f.; Papadopoulos 1995; Rohstock 2014; Tröhler 2010). In den letzten Jahren sieht man ein vermehrtes Aufkommen an Forschungen, welche sich der OECD aus einer bildungshistorischen Perspektive zuwenden (exemplarisch Bürgi 2017; Ydesen 2019; Schmelzer 2015). Als richtungsweisend sowie strukturgebend für diese Masterarbeit ist die Arbeit von Regula Bürgi (2017), *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt*, zu nennen, in welcher dargestellt wird, welche Auswirkungen die bildungsplanerischen Tätigkeiten der OECD in den 1960er und 1970er Jahren auf die weitere Entwicklung der Organisation hatten. Auch Tröhler (2019) schließt an diese Gedanken an und stellt unter anderem in seinem Artikel *Bildungsstandards oder die Neudefinition von Schule* dar, wie der erfolgreiche Start des Sputnik-Satelliten einen regelrechten Kulturschock in den USA provozierte, wodurch eine neue Form der vergleichenden Lernstandserhebung eingeführt wurde, die als Grundlage für PISA diente. In dieser Arbeit soll dieser Forschungsrichtung gefolgt werden, um darstellen zu können, wie sich die OECD als bildungspolitischer Akteur konstituieren konnte, um anschließend auf die performativen Hervorbringung ihrer globalen Welt eingehen zu können.

Den zweiten Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit stellt die soziologische neoinstitutionalistische Weltkulturforschung um John W. Meyer dar. Neoinstitutionalistische Theorien haben sich auch in der deutschsprachigen (Erziehungs-)forschung etabliert, was Publikationen wie *Neo-Institutionalismus in der Erziehungsforschung* (Koch / Schemmann 2009), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (Senge / Hellmann 2006) oder *Neo-Institutionalismus* (Hasse / Krücken 2005) vermuten lassen. Auch die Weltkulturforschung wird von zahlreichen deutschen Soziolog*innen wie beispielsweise Raimund Hasse und Georg Krücken oder auch Konstanze Senge vertreten. Erst 2005 erschien eine Sammlung zentraler Texte der Weltkulturforschung in deutscher Übersetzung (vgl. Meyer / Krücken 2005). Auch in der internationalen vergleichenden Erziehungsforschung wird immer wieder auf die Arbeiten der Weltkulturtheoretiker*innen verwiesen, wenn die Verbreitung von Bildungsphänomene global erklärt werden sollen (vgl. exemplarisch Lingard / Rawolle 2011, S. 498; Bürgi 2017, S. 16). In den letzten Jahren erfolgte jedoch eine vermehrt kritische Betrachtung des *World-Polity*-Ansatzes in der vergleichenden Erziehungsforschung (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012; Silova / Brehm 2015; Tröhler 2010; Tröhler 2009). Da Weltkulturtheoretiker*innen sehr viel Publizieren ist es schwer einen Ausgangspunkt für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zu finden (vgl. Krücken 2005, S. 8). Außerdem wird, eigenen Aussagen nach, eher kreativ mit Konzepten umgegangen (vgl. Krücken 2005, S. 310), welches eine Lokalisierung für eine Darstellung zusätzlich erschwert. Deswegen wurde auf die Ausarbeitungen von Carney, Rappleye und Silova (2012) und Tröhler (2009) zurückgegriffen. Besonders relevant für diese Arbeit ist *Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education* von Carney, Rappleye und Silova (2012), welche die Genese der Weltkulturforschung kritisch untersucht haben. Darauf aufbauend stellten die Autor*innen Silova und Brehm (2014) in *From Myths to Models: the (re)production of world culture in comparative education* aus einer diskursiven Perspektive dar, wie durch den Wechsel der sprachlichen Ebene auf Seiten der Weltkulturtheoretiker*innen auch eine Veränderung in der Deutung der globalen Welt erfolgte. Beide Texte bilden die Basis für die Argumentation dieser Arbeit. Eine Schwierigkeit dieser Arbeit besteht darin, dass der Forschungsbereich der historisch-diskursiven Bildungsforschung, noch recht neu ist, weshalb auf wenig Literatur zur historischen Darstellung der OECD zurückgegriffen werden kann (vgl. Ydesen / Grek 2020, S. 2). Ähnliches attestieren auch Silova, Carney und Rappleye (2012) in Bezug auf eine genuin erziehungswissenschaftliche Kritik an der Weltkulturtheorie (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 366).

Die These, dass sich beide Theorien durch eine gegenseitige Bezugnahme legitimieren und gewissermaßen dadurch hervorbringen, stellt ein gewisses Neuland in der wissenschaftlichen

Auseinandersetzung dar. Dies engt den Blick notwendigerweise auf einer Seite ein, kann auf der anderen Seite aber gerade durch eine solche Einschränkung die Ränder schärfen und einen kleinen Beitrag an neuen Indizien liefern. Der eigene Forschungsbeitrag dieser Arbeit wird vom Autor darin gesehen, dass zunächst, unter Berücksichtigung der gerade genannten Forschungsrichtungen aufgezeigt werden kann, wie beide Akteure eher Welt herstellen als diese rein abzubilden und so den Gegenstand ihrer Forschung hervorbringen. Im Anschluss an diese Darstellung wird aufgezeigt wie diese beiden Akteure sich gegenseitig aufeinander beziehen und legitimieren wodurch wissenschaftliche wie auch politische Wirklichkeit hergestellt wird.

1.5 Ablauf der Arbeit

Die in dieser Arbeit zu behandelnde These basiert auf der Annahme, dass zwischen John W. Meyers *Weltkultur*-Konzept und dem Bildungsverständnis der OECD Überschneidungspunkte bestehen. Auf der analytischen Ebene wird von Neoinstitutionalist*innen davon ausgegangen, es gebe bereits eine Weltkultur oder eine solche befinde sich in der Entstehung, was durch evidenzbasierte Forschung bewiesen werden soll (vgl. Meyer 2005, S. 5ff.). Die OECD wiederum setzt die Weltkultur faktisch voraus und konzipiert auf dieser Basis wirtschaftspolitische Ideen, welche auch in Erziehungssysteme übertragen und anschließend auf nationaler Ebene umgesetzt werden⁸. Am Fallbeispiel des Zusammenspiels der erziehungswissenschaftlichen Forschung der OECD und der Weltkulturforschung John W. Meyers soll dargestellt werden, wie eine sich als objektiv verstehende Wissenschaft auch Wirklichkeit schafft, diese durch die eigene Forschungslogik immer wieder performativ bestätigt und sich so eine Vormachtstellung oder Hegemonie⁹ der von ihr vermittelten Weltsicht einstellt.

Um eine solche These zu beantworten, müssen im Rahmen dieser Arbeit drei große Themenblöcke bearbeitet werden. Zu Beginn wird am Beispiel der OECD dargestellt, wie eine nicht-universitäre Erziehungsforschung Forschungsdaten generiert (Kapitel 3). Im Anschluss wird dargestellt, wie die universitäre Weltkulturforschung ihre Theorie hervorbringt und verifiziert (Kapitel 4). Abschließend wird dargestellt, wie beide Theorien sich aufeinander beziehen und sich gegenseitig legitimieren (Kapitel 6).

⁸ An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Autor dieser Arbeit sich bewusst ist, dass es bei der Übertragung bildungspolitischer Prozesse von globaler auf nationale Ebene zu Übersetzungsproblemen kommen kann, welche sich durch spezifische nationale Besonderheiten äußern. Im Sinne der Vereinfachung der Argumentation innerhalb dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass es zumindest auf formaler Ebene zu Angleichungsprozessen kommt, auch wenn diese sich nicht unbedingt auf die strukturelle Ebene der jeweiligen nationalen Erziehungssysteme auswirken müssen.

⁹ Hegemonie im Sinne Antonio Gramscis und später auch in der Weiterentwicklung von Laclau und Mouffe bedeutet die „Herrschaft, Macht und Meinungsführerschaft einer ökonomischen Klasse und ihrer Ideen über verschiedene gesellschaftliche Bereiche.“ (Keller 2008, S. 156)

Um die These dieser Abschlussarbeit zu bearbeiten, wird in sechs konkreten Schritten vorgegangen. Zunächst werden in Kapitel 2 die theoretischen sowie methodologischen Überlegungen dargestellt, welche nötig sind, um ein historisch-diskursives Forschungsprojekt zu bearbeiten. Zunächst erfolgt in Unterkapitel 2.1 eine Auseinandersetzung mit dem *linguistic turn* und dessen Auswirkungen auf eine historische Bildungsforschung, um in 2.2 das spezifische methodische Vorgehen dieser Arbeit vorzustellen.

In Kapitel 3 werden grundlegende Annahmen dargestellt, mit welchen im Laufe der Arbeit argumentiert wird. Dazu werden zunächst die Grundkonzepte der frühen Nachkriegsjahre beschrieben, welche möglicherweise Auswirkungen auf die Ausbildung eines spezifischen kulturellen Verständnisses innerhalb US-amerikanischen Gesellschaft der 1950er Jahre hatten. Besonderes Augenmerk wird in diesem Kapitel auf die Darstellung eines spezifischen Verständnisses für das Denken von Gesellschaft gelegt, das sich in den USA kultiviert hat. Ausgehend davon soll gezeigt werden, wie dieses Denken Einfluss auf die Bildung und die Entwicklung der PISA-Testung nahm.

In Kapitel 4 wird eine mögliche Erklärung dafür gegeben, wie sich die US-amerikanische technokratische Sprache oder *langue*¹⁰ über die OECD auf globaler Ebene verbreiten konnte. Daran anschließend wird die PISA-Testung dargestellt, welche eine spezifische Form der globalen Erziehungsforschung darstellt. Über die Darstellung der Mikro-, Meso- und Makro-Ebenen der Genese ihrer Daten und die sprachliche Kommunikation wird dargelegt, wie die OECD nicht nur ihren Forschungsgegenstand darstellt, sondern ihn innerhalb dieses Prozesses performativ hervorbringt.

In Kapitel 5 wird die *World Polity* oder Weltkulturforschung um den Stanforder Soziologen John W. Meyer bearbeitet. Zunächst wird in Unterkapitel 5.1 auf die Entstehungsgeschichte des soziologischen Neoinstitutionalismus eingegangen, welcher in den 1980er Jahren in die Weltkulturforschung weiterentwickelt wurde. Ab Unterkapitel 5.2 wird gezielt auf den Forschungsansatz der Weltkulturforschung eingegangen. Dafür wird angelehnt an Carney, Rappleye und Silova (2012) ein Erklärungsansatz zur Genese der Weltkulturforschung (5.3) herausgearbeitet, welcher in einem spezifischen US-amerikanischen Setting entstanden ist, um anschließend auf (präskriptive) Schwierigkeiten der Weltkulturforschung aufmerksam zu machen, welche sich auch durch sprachliche Setzungen ergeben (5.4)

¹⁰ Ein Konzept, das, wie in Unterkapitel 2.1 dargestellt, auf der Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* basiert.

In Kapitel 6 erfolgt die Synthese beider Darstellungen. Dies wird erreicht, indem die Ergebnisse der vorherigen Forschungsarbeit rekapituliert werden, um anschließend auf Gemeinsamkeiten beider Formen der Erziehungsforschung einzugehen. So können Prozesse performativer Hervorbringung wissenschaftlicher Realität dargestellt werden und die Forschungsfrage: ‚*Wie konstruieren vermeintlich deskriptiv arbeitende Theorien wissenschaftliche und politische Wirklichkeit und wie werden diese performativ bestätigt? Dargestellt am Beispiel der Weltkultur Theorie nach John W. Meyer und der Bildungstätigkeit der OECD*‘, beantwortet werden.

Kapitel 7 bildet den Abschluss der Arbeit und einen Ausblick.

2 Theoretische und methodologische Überlegungen

Im Rahmen dieser Arbeit sollen die Bildungstheorien der OECD und das *Weltkultur*-Konzept John W. Meyers aus einer historisch-diskursiven Perspektive beleuchtet werden. Die grundlegende Prämisse einer historisch-diskursiven Auseinandersetzung basiert auf der Annahme, dass es das unbezweifelbare Wissen der objektiven Wirklichkeit nicht gibt und dass Sprache vielmehr Welt konstruiert, als diese nur abzubilden (vgl. Landwehr 2009, S. 18). Wissen und Wirklichkeit sind demnach Resultate sozialer Konstruktionsprozesse, welche durch gesellschaftliche Aushandlungsprozesse und Kämpfe entstehen (vgl. ebd.). Zu jeder Zeit gab es unterschiedliche Konventionen darüber, was gesagt werden kann und was nicht. Es besteht eine Differenz zwischen dem, was Menschen sagen, machen und denken könnten und dem, was sie tatsächlich tun (Landwehr 2009, S. 18). Um historisch forschen zu können, muss untersucht werden, warum genau die eine Aussage zu eben jenem Zeitpunkt gesagt wurde und warum nicht eine andere (vgl. Foucault 1981, S. 42) und wieso ein bestimmter Akteur*innen als legitime*r Sprecher*innen anerkannt wurde und ein*e andere*r eben nicht (vgl. Landwehr 2009, S. 19f.). Gerade im Verständnis von der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit bekommt Sprache eine exponierte Stellung. Über den Akt des Sprechens und über das Medium der Sprache wird die Wirklichkeit hergestellt (vgl. Mulsow / Mahler 2010, S. 9).

2.1 Methodologische Überlegungen

Im folgenden Teil sollen die für diese Arbeit relevanten Inhalte der *Grundfragen einer allgemeinen Sprachwissenschaft* von Ferdinand de Saussure konzis dargestellt werden, da seine linguistischen Erkenntnisse die Basis für die in dieser Arbeit verwendeten Konzepte darstellt.

2.1.1 Wieso Sprache? Der Linguistic Turn

Der bereits erwähnte Fokus auf Sprache geht mit dem Grundverständnis einher, dass Welt sprachlich konstruiert wird und Worte Taten¹¹ sind (vgl. Austin 2018 [1975], S. 3). Die vermehrte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen wird als *linguistic turn* bezeichnet (vgl. Tröhler / Fox 2019, S. 4). Der *linguistic turn* gilt als

„[e]in Sammelbegriff für unterschiedliche Entwicklungen des 20. Jahrhunderts, die sich durch eine grundlegende Skepsis gegenüber der Sprache als einem transparenten Medium zur Erfassung und Vermittlung von Wirklichkeit auszeichnen. Sprache wird vielmehr als unhintergehbare Bedingung des Denkens und als Strukturmerkmal menschlicher Erkenntnis aufgefasst.“ (Landwehr 2009, S. 51)

In den 1960er und 1970er Jahren wurde die Debatte um den *linguistic turn* innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften geführt (vgl. ebd.). Bis zu diesem Zeitpunkt wurde Sprache als Medium der Vermittlung von Welt verstanden und nicht als deren Hervorbringung. Die inner- und interdisziplinären Diskussionen über eine Fokussierung auf die Sprache als neues wissenschaftliches Paradigma wurden laut Landwehr (2009) unsachlich geführt und waren Ausdruck unterschiedlicher Welt- und Menschenbilder, welche aufeinanderprallten (vgl. ebd.). Mittlerweile haben sich die Diskussionen abgeschwächt und Forschungen, welche Erkenntnisse des *linguistic turns* mitdenken, sind in zahlreichen Disziplinen mehr oder weniger angekommen (vgl. Tröhler / Fox 2019, S. 4).

2.1.2 Ferdinand de Saussure: Grundfragen einer allgemeinen Sprachwissenschaft

Der Genfer Linguist Ferdinand de Saussure befasst sich als einer der ersten Wissenschaftler*innen des 20. Jahrhunderts mit der Bedeutung von Sprache und kann als Wegbereiter des späteren *linguistic turn* betrachtet werden (vgl. ebd.). Saussure verwirft die Vorstellung, dass Sprache nur die Welt abbildet, sondern sieht in ihr ein soziales Phänomen. Er entwickelt ein bilaterales Zeichensystem, in welchem eine räumlich-zeitliche Beobachtung von sprachlichen Äußerungen und deren Realisierungen beschrieben werden (vgl. Glasze 2008, S. 186).

¹¹ Unter dem Titel *How to do Things with Words* wurden die Vorlesungen von Austin an der Harvard Universität veröffentlicht (vgl. Austin 2018 [1975], S. 3). In diesem Werk exponiert Austin drei Aspekte des Sprechaktes: Der erste Aspekt ist der lokutive, dieser bezeichnet die sprachliche Äußerung. Der zweite ist der illokutive Aspekt, welcher die Absicht des Sprechenden zum Ausdruck bringt. Der dritte Aspekt ist der perlokutive, der die Wirkung der sprachlichen Äußerung auf die Hörenden bezeichnet (vgl. Tröhler / Fox 2019, S. 10f.; Austin 2018 [1975], S. 8ff.). Austin zeigt in seinen Arbeiten auf, dass Sprache auch eine Tathandlung implizieren kann wie zum Beispiel das Taufen eines Schiffes oder das Ja-Wort bei einer Heirat (vgl. Austin 2018 [1975], S. 30f.). Sprachhandlungen können sich also unter Bezugnahme der gesellschaftlichen Konventionen auf einer performativen Ebene vollziehen.

2.1.2.1 Saussures Unterscheidung von Parole und Langue

Ferdinand de Saussure unterscheidet *langue* und *parole* im Rahmen seiner Beschreibung der *langage*, welche die menschliche Fähigkeit zur Sprache bezeichnet. Die *langue*, das Sprachsystem, ist kulturell konnotiert und liegt der sprechenden Person als kulturelles Produkt vor (vgl. Saussure 2016, S. 17). Der Doppelcharakter der *langue* zeigt sich in dieser gesellschaftlich-kulturellen Grundlage für die Sprache wie auch darin, dass sie als *Depot* für die vom Menschen geäußerte *parole* fungiert (vgl. Tröhler / Fox 2019, S. 5). Ähnlich wie die *langue* besitzt auch die *parole* zwei konstitutive Punkte: zum einen ist die *parole* der konkrete individuelle Sprechakt, zum anderen ist die *parole* das Resultat der ihr zugrundeliegenden *langue* und durch diese bereits strukturiert (vgl. Glasze 2008, S. 187). Das, was gesagt werden kann, ist durch die *langue* bereits vorstrukturiert. Während die *parole* die Möglichkeit des kreativen Gebrauchs aufweist, ist die *langue* relativ stabil und durch die Umgestaltung des Verhältnisses zwischen *Signifikant* und *Signifikat* veränderbar (vgl. ebd.).

2.1.2.2 Saussures Unterscheidung von Signifikant und Signifikat

Die im *Depot* der *langue* vorhandenen Bedeutungen von Zeichen sind das Resultat des Zusammenspiels von *Signifikant* (dem Bezeichnenden) und *Signifikat* (dem Bezeichneten). Der gesprochene Laut oder die Buchstabenfolge „B A U M“ (*Signifikant*) verweist auf die Vorstellung von einem Baum (*Signifikat*). Die Beziehung von *Signifikant* und *Signifikat* ist jedoch arbiträr und beruht auf Konvention. Das geschriebene Wort (*Graphem*) oder das gesprochene Wort (*Phonem*) „B A U M“ könnte gleichermaßen auf eine andere Konzeption verweisen, auf das die Gesellschaft, die dieses Zeichen verwendet, sich geeinigt hätte (vgl. Glasze 2008, S. 186). Die *Signifikate* werden erst im Sprachsystem gebildet, ebenso lässt sich erklären, dass es in verschiedenen *langues* auch verschiedene *Signifikanten* für *Signifikate* gibt. Beispielsweise existieren die deutschen Konzepte (*Signifikate*) von Bildung und Heimat in vielen Sprachen erst gar nicht. Das Sprachsystem ist somit auch das Resultat einer „Reihe von Verschiedenheiten des Lautlichen, die verbunden sind mit einer Reihe von Verschiedenheiten der Vorstellungen“ (Saussure 2001 [1916], S. 143). Die Bedeutung der Sprache entsteht dabei erst durch die *Differenz* (Verschiedenheit) zu anderen Einheiten. Der Sinn von einem Zeichen ergibt sich demnach aus dem Zusammenspiel von *Signifikant* und *Signifikat* und deren *Differenz* zu anderen Einheiten. Mitte des 20. Jahrhunderts wurde Saussures Konzept auf andere Disziplinen übertragen. So wurde zum Beispiel versucht, diese Erkenntnisse auf eine bildungshistorische Forschung zu übertragen, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird.

2.1.3 Linguistic Turn in der bildungshistorischen Forschung

In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, das Verhältnis von OECD und Meyer aus einer bildungshistorischen Perspektive zu beleuchten. Eine Konfrontation mit Bildungsgeschichte bedeutet, sich mit den Kontexten ihrer Entstehung zu befassen. Eine solche Perspektive ermöglicht es, den Blick auf Bildungsforschung zu richten, um offenzulegen, welche (Bildungs-)Forschung als die „richtige“ zu jener Zeit betrachtet wurde und welche nicht (vgl. Tröhler / Horlacher 2019, S. 15).

Der *linguistic turn* fand unter anderem mit den Arbeiten von Quentin Skinner und John Pocock, der sogenannten *Cambridge School*, einen Platz in der Geschichtswissenschaft. In dieser Arbeit wird zum Teil versucht, im Anschluss an Pocock die politischen *langue* der OECD sowie die von Meyers Theorie darzustellen. Dies legt eine intensive Auseinandersetzung mit den Arbeiten von John Pocock nahe, dessen Theorie auf der Saussure'schen Unterscheidung von *langue* und *parole* aufbaut (vgl. Pocock 2010, S. 128). Pocock sieht es als die Aufgabe des Historikers an, die politischen *langue* einer bestimmten Zeit zu untersuchen. Sein Anspruch besteht darin, das ideologische *Depot* einer bestimmten Zeit zu entschlüsseln und zu beschreiben, wie sich die *langue* über längere Zeiträume und durch verschiedene Kulturen verändert haben (vgl. Mulsow / Mahler 2010, S. 12).

Auch wenn in der *Cambridge School* konzeptuelle Unterschiede in den Überzeugungen bestehen, herrscht Einigkeit, dass Aussagen immer unter Berücksichtigung ihres Kontexts linguistisch gedeutet werden müssen (vgl. Tröhler / Fox 2019, S. 12). Für Pocock (2010) ist die Geschichte des politischen Denkens die Geschichte des Diskurses¹², was dazu führt, dass die „großen Werke“ vor dem Hintergrund ihrer Möglichkeitsbedingungen verstanden werden müssen (vgl. Pocock 2010, S. 130). Pocock (2010) sieht den wichtigsten Kontext für den Vollzug des Sprechaktes in der institutionalisierten Redeweise, die ihn erst ermöglicht (vgl. Pocock 2010, S. 129). Die historische Auseinandersetzung mit der politischen Ideengeschichte ist daher politische Diskursgeschichte. Diese Konfrontation mit der politischen Diskursforschung bringt die Forschenden dazu, sowohl die Sprachen und Paradigmen (*langues*) zu erlernen, als auch die einzelnen Sprechakte (*paroles*) zu entdecken (vgl. ebd., S. 130). Das *Metier d' Historien* besteht also in einer Art Archäologie der Sprache, da sich die *langue* hinter den *paroles* versteckt. Die Entschlüsselung der *parole* ist möglich, da Pocock diese als Handlung versteht, welche durch die normative Struktur der *langue* vorstrukturiert ist (vgl. ebd.). Wie bereits angeführt, werden

¹² An dieser Stelle sei angemerkt, dass es durchaus konzeptuelle Unterschiede zwischen dem französischen und englischen Begriff des *Diskurses* gibt, wie im folgenden Punkt (2.1.4) dargestellt wird.

immer nur bestimmte *paroles* zugelassen und als legitim wahrgenommen (vgl. Tröhler / Fox 2019, S. 17). Laut Pocock (2010) koexistieren immer mehrere *langues*, wobei in der Regel nur eine aktiv ist und die politische Praxis steuert (vgl. Pocock 2010, S. 131f.). Gerade in Krisenzeiten kann es dazu kommen, dass die eine dominante *langue* nicht adäquat auf die Krise reagieren kann. Dies führt dazu, dass sich eine Vielzahl von politischen Diskursen zur gleichen Zeit herausbilden, was die „eindeutige“ Zuordnung des aktiven politischen Diskurses nicht mehr möglich macht (vgl. Pocock 2010, S. 130). Unter solchen Bedingungen ist es möglich, dass auf eine neue *langue* zurückgegriffen wird, wenn diese die neue Antwortmöglichkeit bietet (vgl. ebd.).

Das Handwerk des Historikers besteht darin, die Art und Weise offenzulegen, wie sich politische Eliten der Sprache bedienten und sie als Wirklichkeit institutionalisierten (vgl. Tröhler / Fox 2019, S. 16; Pocock 2010, S. 132ff.). Auch bei Pocock bildet politische Sprache ein Werkzeug der Macht, um Welt spezifisch zu interpretieren und andere sprachliche Möglichkeiten zu unterdrücken (vgl. Tröhler / Fox 2019, S. 16f.). Saussures Unterscheidungen von *langue/parole* und *Signifikant/Signifikat* sowie der *Differenz* wurden immer wieder in späteren strukturalistischen und poststrukturalistischen Theorien angewandt. Pocock bietet einen Versuch, Geschichte im Sinne des *linguistic turn* als sprachlich hervorgebracht zu verstehen. Die Forscher*innen um die *Cambridge School* liefern mit ihren Arbeiten einen wichtigen Beitrag für das Verständnis von Gesichtswissenschaft und erarbeiten Beiträge zur englischsprachigen *discourse analysis*. Im Sinne einer poststrukturalistischen Ergänzung sind Sprechakte stark durch die soziale Position des Sprechenden beeinflusst (vgl. Keller 2008, S. 108). Die Ergänzung der strukturalistischen Ansätze ist notwendig, da es darum geht, Sprache nicht nur als statisches Element zu sehen, welches Macht hervorbringt, sondern auch die soziale Position der Sprechenden mitzudenken (vgl. Keller 2008, S. 108).

2.1.4 Zwischen Diskurstheorie und Diskursanalyse

Saussures Sprachtheorie legte die Basis für zahlreiche linguistische Konzepte wie zum Beispiel die Diskurstheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe oder auch die politische Ideengeschichte von John Pocock (1987) (vgl. Keller 2008, S. 97, S. 104; Pocock 1987, S. 20). Der Begriff *Diskurs* hat in der alltagsweltlichen, aber auch wissenschaftlichen Wirklichkeit unterschiedliche Ursprünge und folgt verschiedenen Implikationen. Laut Keller (2008) versteht man im angelsächsischen Sprachraum unter *discourse* ein einfaches Gespräch zwischen verschiedenen Personen (vgl. Keller 2008, S. 97). In den romanischen Sprachen, besonders im Französischen, bezeichnet *discours* jedoch eine Unterhaltung zwischen Gelehrten. Seit einigen Jahren

taucht im deutschen Sprachraum der eingedeutschte Begriff *Diskurs* neben der akademischen auch in anderen gesellschaftlichen Sphären auf (vgl. ebd.). Die französischen wie auch die angelsächsischen Nuancen des Diskursbegriffes fehlen in der deutschen Sprache, was allenfalls zu konzeptionellen Ungenauigkeiten führen kann (vgl. Landwehr 2009, S. 15). Diese historisch-kulturellen Unterschiede, welche mit dem Begriff *Diskurs* einhergehen, haben sich auch auf die Theorieentwicklung ausgewirkt. Ähnlich wie mit *Diskurs* verhält es sich mit dem Begriff der *Diskurstheorie* und *Diskursanalyse* (vgl. ebd., S. 16ff.). Die aus der englischsprachigen Linguistik stammende *discourse analysis* (Diskursanalyse) legt den Fokus ihrer Arbeit auf den alltagspraktischen Sprachgebrauch. Im Gegensatz dazu ist die französische poststrukturalistische Diskurstheorie auf gesellschaftliche Wissensregime und Bedeutungsordnungen ausgerichtet (vgl. Keller 2008, S. 120). Die aus der englischen Tradition stammende *discourse analysis* nimmt sozusagen die Ordnung von unten zum Ausgangspunkt ihrer Analyse (vgl. ebd.), die der französischen Tradition nahestehenden Diskurstheorie macht die Ordnung von oben zum Hauptgegenstand ihrer Forschung (vgl. Keller 2008, S. 114). Diese Unterschiede führen auch auf der methodischen Ebene zu Differenzen, welche zu wissenschaftlichen Auseinandersetzungen führen. Im Sinne Pococks erkennt man hier die teilweise Unvereinbarkeit verschiedener wissenschaftlicher *langues*, was dazu führt, dass die methodischen *paroles* zu Verständigungsproblemen oder (wissenschaftlichem) Streit führen können (vgl. Pocock 1987, S. 20f.). Wird der *discourse analysis* ein „naiver Realismus“, aber eine vergleichsweise exakte Methode der Text- und Sprachanalyse zugestanden, steht die Diskurstheorie unter dem Verdacht, wenig Rückbezug auf empirische Daten zu ermöglichen, im Gegenzug aber gesellschaftliche Wissensdimensionen exponierter darzustellen (vgl. Keller 2008, S. 115). Im Sinne einer methodischen Weiterentwicklung gibt es Ansätze, wie zum Beispiel von Fairclough oder Van Dijk, in denen Elemente der *discourse analysis* mit poststrukturalistischer *Diskurstheorie* kombiniert werden, welche sich unter dem Begriff der *Critical Discourse Analysis* zusammenfassen lassen – Überlegungen, welche auch im Rahmen dieser Abschlussarbeit mitgedacht werden.

2.2 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Arbeit wird sich verschiedener Elemente historischer Diskursanalyse bedient. Es wird in Anlehnung an Pocock versucht, die politische Sprache von zwei Akteuren (OECD und World-Polity) in dieser Arbeit offenzulegen. Dazu soll zunächst, die jeweilige *parole* identifiziert werden, um im Anschluss daran die zugrundeliegende politische *langue* darstellen zu können. Überlegungen einer *Critical Discourse Analysis* (CDA) werden dabei stets mitgedacht, um Elemente von Macht hervorheben zu können. Laut Van Dijk entstehen durch soziale Interaktionen zwangsläufig Machtpositionen zwischen Gesellschaft und Wissenschaft

(vgl. Van Dijk 2001, S. 352). Demnach kann es keine wertneutrale Wissenschaft geben, da diese immer im Verhältnis zur Gesellschaft steht und dementsprechendes Wissen produziert. (vgl. ebd.)

An dieser Stelle muss deutlich gemacht werden, dass die CDA als Herangehensweise verstanden werden muss, wie sprachliche Analysen untersucht werden können. Ein Ziel dieser Arbeit besteht darin, Wissenschaft und Wissenschaftler*innen als solche in den Fokus der Analyse zu nehmen und zu untersuchen, über welche Prozesse diese *Wahrheit* produzieren und distribuieren. So wird im Rahmen dieser Abschlussarbeit durch die Verbindung von Überlegungen von Pocock und Elemente der Herangehensweise der CDA eine eigene historisch-diskursive Forschungshaltung eingenommen, um die in 1.3 dargestellte These zu beantworten, anstatt eine bereits existierende konkrete Methode abzuarbeiten.

Der Autor dieser Arbeit ist sich darüber im Klaren, dass er selbst auch Teil der diskursiven Praxis ist. Um mit Foucault zu sprechen, kommt es zu einer *Selektierung* und *Kanalisation* des Diskurses durch den Autor, da es unmöglich ist, sich *Diskursen* zu entziehen (vgl. Foucault 2017, S. 11f.). So gibt der Autor „eine“ Geschichte der OECD wie auch der Weltkulturforschung wieder, im vollen Bewusstsein darüber, dass es – je nach Perspektive – verschiedene Interpretationen gibt. So wird zur Harmonisierung, Produktion und Reproduktion einer historisch-diskursiven Darstellung dieser beiden Akteure beigetragen und deren Position im wissenschaftlichen Feld reproduziert.

Obwohl nicht nach einer festgelegten Methode vorgegangen wird, wird das Textkorpus der Untersuchung offengelegt (vgl. Landwehr 2009, S. 101). Auch wenn dieses Textkorpus während des Forschungsprozesses mittels Primär- und Sekundärliteratur erweitert wird, geht es darum, die Grundpfeiler der Untersuchung zu definieren (vgl. ebd., S. 102). Im Fall der Untersuchung der OECD werden zunächst die Vorworte und Einleitungen der *Education-at-a-Glance*-Publikationen der Jahre 1992 und 1993 untersucht. Diese stellen die ersten Publikationen des Ende der 1980er Jahre wiederaufgenommenen Bildungsindikatorenprogramms dar. Indem die Publikationen von zwei unterschiedlichen Jahren untersucht werden, können sprachliche Veränderungen wahrgenommen und herausgearbeitet werden. Die Untersuchung der Einleitungen und Vorworte lässt sich damit begründen, dass vom Autor dieser Arbeit angenommen wird, dass sich in diesen der größte informative Gehalt in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage befindet. Dazu ergänzend werden der erste PISA-Bericht (OECD 2001) sowie der technische Folgebericht (OECD 2003) untersucht. Auch hier werden Vorwort(e) und Einleitungen herangezogen, da in diesen, laut Meinung des Autors, die für das persönliche

Erkenntnisinteresse relevante Notwendigkeit für die PISA-Testung legitimiert wird. Der erste PISA-Bericht ist insofern interessant, da er die Erkenntnisse über die ersten von der OECD eigens erhobenen globalen Daten sowie darauf beruhende zentrale Elemente der Selbstlegitimation seitens der OECD für PISA enthält.

Bei der Darstellung der Weltkultur werden verschiedene Primärtexte aus dem Publikationskatalog John W. Meyers herangezogen. Jedoch muss angemerkt werden, dass die Weltkulturforschung durch andere Wissenschaftler*innen wie Francisco O. Ramirez, Brian Rowan oder Alexander W. Wiseman weiterentwickelt wurde und mittlerweile auf vier Dekaden Theorieentwicklung zurückgeblickt werden kann. 1977 begründeten John W. Meyer und sein damaliger Assistent, Brian Rowan, mit *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony* das Forschungsprogramm des Neoinstitutionalismus. Diese Überlegungen flossen später in die Theorie der *Weltkultur* mit ein, weshalb eine Auseinandersetzung mit diesem Text, nach Ansicht des Autors, sinnvoll ist. Ergänzend dazu wird der Text *The World Polity and the Authority of the Nation State* in das Textkorpus aufgenommen. Dieser programmatische Text setzt sich bereits 1980 erstmals dezidiert mit der Idee einer Weltkultur auseinander. Im Jahr 1999 veröffentlichten Meyer und McEneaney den Text *Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum: die sich wandelnde Bedeutung von Wissenschaft*. Darin beschäftigen sie sich mit der Frage, was zu einem modernen Curriculum dazu gehört und wie der global zunehmende Mathematikunterricht als Beweis für eine exogen wirkende Weltkultur herangezogen werden kann. Ein weiterer Primärtext dieser Arbeit findet sich im Text *Demand for Achievement: The Worldwide Growth of Shadow Education Systems* von Baker und LeTendre (2006). In diesem Text analysieren beide Autor*innen, dass die weltweite Nachfrage für Privatunterricht ebenfalls das Resultat der Weltkultur ist und dies zu einer Steigerung und Diversifizierung der Schulen führt. Durch die Textauswahl soll ein Blick auf vier Dekaden soziologischer, neoinstitutionalistischer Forschung ermöglicht werden.

Der konkrete Analyseschritt dieser Arbeit erfolgt, in Anbetracht der zuvor geschilderten Forschungshaltung, in vier Schritten. Zu Beginn wird eine historische Kontextualisierung vorgenommen, im Anschluss daran werden Mikro-, Meso-, und Makroebenen der sprachlichen Hervorbringung dargestellt, obwohl es zwischen diesen Ebenen keine klare Abgrenzungen gibt (vgl. Fairclough 2003, S. 38).

Die historische Kontextualisierung stellt den ersten Schritt der in dieser Abschlussarbeit angewendeten diskursanalytischen Haltung dar. Dafür erforderliche Informationen, beispielsweise zur Theoriegeschichte und Theorieentwicklung, werden dafür zusammengefasst dargestellt. Im

Zuge dessen werden die OECD sowie die Weltkulturtheorie von John W. Meyer aus einer historischen Perspektive betrachtet, wobei zunächst in einem Rückblick die Theoriegenese beider dargestellt wird. Die geschichtliche Darstellung der OECD beginnt am Ende des Zweiten Weltkrieges und endet um die 2000er Jahre mit der ersten Ausführung der PISA-Testung. Dieser Rahmen ist notwendig, um die Bedingungen und Entwicklungen abzubilden, welche zum Machtzuwachs der OECD beigetragen haben. Im folgenden Kapitel wird näher auf den Einfluss, den diese Entwicklung auf die amerikanische Gesellschaft und somit auch auf die universitäre Wissensproduktion hatte, eingegangen. Die Weltkulturtheorie Meyers bedient sich Konzepten der US-amerikanischen Soziologie. Durch die Darstellung dieser beeinflussenden Rezeption können Theorieentwicklungen der Weltkulturtheorie erklärbar gemacht werden.

Im nächsten Schritt der Analyse wird die *Micro*-Ebene dargestellt. Diese stellt den *Diskurs als Text* dar. Hierbei wird besonders auf bestimmte Worte und Bedeutungen und deren Verwendung – orientiert an Pocock, betrifft das die *parole* – geachtet. In diesem Arbeitsschritt können linguistische Muster von Argumentation, Explikation, Deskription und Narration innerhalb der jeweiligen Theorie bearbeitet werden und rhetorische Verfahren oder Formen politischer Reden offengelegt werden (vgl. Pocock 2010, S. 129).

Die *Meso*-Ebene stellt den Diskurs als *diskursive Praxis* dar. In diesem Teil der Analyse wird die Intertextualität und Interdiskursivität des Korpus untersucht, um die bestehenden bzw. nicht erzählten Narrative der Theorie darstellen zu können (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 11). Es soll die Frage geklärt werden, welche „Geschichte“ die jeweilige Theorie erzählen möchte, wie sie sich auf andere Konzepte bezieht, wie sie „die Welt“ darstellt und welche politische *langue* sie dafür benutzt (vgl. Pocock 2010, S. 128).

Auf der *Makro*-Ebene wird der Diskurs als *soziale Praxis* dargestellt. Dabei soll untersucht werden, wie die jeweilige Theorie sich gesellschaftlich legitimiert und institutionell verfestigt. Im Speziellen sollen die Machtmechanismen dargestellt werden, mit welchen (hegemoniale) Strukturen und gesellschaftliche Realität hervorgebracht und aufrechterhalten werden. Die Anwendung dieser Werkzeuge trägt maßgeblich zur Beantwortung der These dieser Arbeit bei, wodurch eine Möglichkeit dargestellt werden kann, wie die beiden Akteure die „große Geschichte“ der harmonisierten globalen Weltkultur herbeireden.

3 Technokratische Aspirationen einer freien Welt

Im folgenden Kapitel werden kulturelle Elemente der US-amerikanischen Nachkriegsgesellschaft dargestellt. Wie Tröhler (2016) anmerkt, werden durch eine Auseinandersetzung mit

dieser Phase der US-amerikanischen Gesellschaft Kontinuitäten eines spezifischen Verständnisses von Weltdeutung offengelegt (vgl. Tröhler 2016, S. 104). Durch die Darstellung dieser Elemente kann ein grundlegendes Verständnis für die kulturelle Partikularität ermöglicht werden, welche später in die OECD eingeflossen ist.

3.1.1 Anfänge einer Development-Idee

Nach dem Sieg der Alliierten über die Achsenmächte, sahen sich die USA in ihrem Denken bestätigt, die Vorkämpfer der sogenannten „freien Welt“ zu sein. Bereits im Jahr 1943 machte der Präsidentschaftskandidat, Wendell Lewis Willkie, in den USA die Idee der *One World* populär (vgl. Tröhler 2010, S. 8). Die vereinte Welt sollte unter dem Banner der USA zu einem sicheren Ort für die Menschheit werden. Dem Umstand, dass die Sowjetunion Ähnliches vor hatte, begegneten die USA damit, dass ihre Ideen und Bestrebungen, anders als die der Kommunisten, ideologiefrei seien (vgl. ebd.). Durch den Zweiten Weltkrieg avancierte die USA zu der einflussreichsten Wirtschaftsmacht. Dieser Erfolg sollte als Vorgabe für alle anderen Nationalstaaten dienen, um die Entwicklung einer liberalen, sprich kapitalistischen Gesellschaft voranzutreiben. Aus der Idee heraus, dass die USA die Vorreiter der freien Welt sind, entwickelten sich in den 1950er Jahren die ersten Auswüchse einer *Development*-Idee¹³(vgl. ebd.). Die Idee dahinter bestand in der Annahme, dass alle Gesellschaften eine lineare Entwicklung durchlaufen würden. Das Ideal stelle die amerikanische Gesellschaft dar. Drei Entwicklungsstadien dienten zur Klassifizierung der Nationalstaaten (vgl. Tröhler 2010, S. 8). Auf der höchsten Ebene befanden sich die *Developed Countries*, gemeinsam mit den USA an der Spitze. Diese galt als die zu erreichende globale Norm. Daran anschließend folgten die *Wrongly Developed Countries*. Falsch in dem Sinn, dass sie zwar entwickelt waren, aber auch kommunistisch. In die unterste Ebene wurden die *Underdeveloped Countries* eingeordnet (vgl. ebd.). Ehemaligen Kolonien, aber auch südosteuropäischen Ländern wurde diese Kategorie zugeschrieben. Da wenig Hoffnung bestand, die kommunistischen Länder zum Kapitalismus zu bekehren, konzentrierten sich die *Development*-Bestrebungen auf die *Underdeveloped Countries*. Praktischerweise definierte die Weltbank mit Sitz in den USA im Jahr 1948, dass die Armutsgrenze für Nationalstaaten bei einem jährlichen Pro-Kopf-Einkommen von 100 Dollar liegt (vgl. Escobar 1999, S. 382). Diese Kategorisierung führte schlagartig dazu, dass 70 % der Weltbevölkerung als „arm“ definiert wurde. Der *Kampf gegen die Armut* ersetzte somit den *Kampf gegen*

¹³ *Development* lässt sich mit *Entwicklung* übersetzen. Da *Development* jedoch mit einer bestimmten Bedeutung aufgeladen ist, welche sich nicht mitübersetzen lässt, wird die Verwendung des englischen Begriffs im weiteren Verlauf vorgezogen.

den Faschismus und wurde zum hegemonialen Diskurs¹⁴ innerhalb der westlichen Länder (vgl. ebd.). *Development* im Sinne einer wirtschaftlichen Entwicklung wurde somit zum wichtigen und universellen Signifikanten in der globalen Entwicklung. Zum einen wurde *Development* seitens der USA als Kampf gegen den Kommunismus gesehen, zum anderen wollte die amerikanische Wirtschaft, welche durch den Zweiten Weltkrieg aufgeblüht war, neue Absatzmärkte erreichen und eine gewisse Kontrolle über die Ex-Kolonien in Afrika und Asien behalten (vgl. Tröhler 2010, S. 8f.). *Underdeveloped Countries* sollten durch westliche Berater unterwiesen werden, um die Übernahme der westlichen Standards zu gewährleisten (vgl. ebd.; Escobar 1999, S. 382ff.). Die USA sahen sich als die „Missionare der freien westlichen Welt“, die über technokratische Eingriffe erreicht werden sollte (vgl. Escobar 1999, S. 382ff.).

3.1.2 Die amerikanische Expert*innenkultur

Die US-amerikanischen Nachkriegsnarrative basieren zu großen Teilen auf dem Mythos, dass der Sieg über die Achsenmächte besonders auf den technologischen Fortschritt der amerikanischen Gesellschaft zurückzuführen sei. Auch nach dem Krieg sollten die großen gesellschaftlichen Herausforderungen dementsprechend durch Wissenschaft, rationale Planung und Technologie gemeistert werden (vgl. Rohstock 2014, S. 260). Da der Erfolg der USA im Zweiten Weltkrieg auf die „frei denkenden“ Menschen zurückgeführt wurde, wurden bereits im frühen Kalten Krieg vermehrt die Sozialwissenschaften zur „Vermessung“ des Menschen herangezogen (vgl. ebd., S. 262f.). Um im Kalten Krieg den technologischen Sieg über den Feind zu erringen, wurden verstärkt Ressourcen eingesetzt, die einem Ausbau des wissenschaftlichen Komplexes förderlich waren. Bereits während des Zweiten Weltkriegs wurden vermehrt Wissenschaftler*innen als militärische und politische Berater*innen rekrutiert (vgl. ebd., S. 261). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden solche Expert*innen weiterhin in die Regierungsgeschäfte eingebunden (vgl. Rudolph 2002, S. 5). Die Wissenschaftler*innen hatten Interesse daran, ihr neues Prestige aufrechtzuerhalten und den historischen Antiintellektualismus der amerikanischen Gesellschaft zu überwinden (vgl. Rohstock 2014, S. 261f.). Des Weiteren versuchten die Wissenschaftler*innen, die im Zweiten Weltkrieg erhaltenen, zusätzlichen Ressourcen auch danach beizubehalten und gleichzeitig ihre Autonomie gegenüber der Regierung auszubauen, ohne dabei an Einfluss zu verlieren (vgl. Rudolph 2002, S. 5). So plädierte, nach Tröhler (2013), der Ingenieur Vannevar Bush, Berater Präsident Roosevelts, in seinem Bericht *Science, The Endless Frontier* (1945) für eine vermehrte Förderung der Forschung und ihre Verknüpfung mit Politik, um gesellschaftliche Probleme zu lösen (vgl. Tröhler 2013, S. 147). Bush hatte die

¹⁴ Die leeren Signifikanten Armut, Analphabetismus und Hunger haben sich laut Escobar im Signifikat *Unterentwicklung* als Differenz zu *entwickelt* verfestigt. Siehe hierzu vertiefend Escobar 1999.

Absicht, die Regierung durch objektive, evidenzbasierte Forschung zu beraten. Innerhalb dieser linearen Argumentationsstruktur führt mehr Forschung automatisch zu mehr sozialem Fortschritt und Wohlstand. So sollten die Vereinigten Staaten nicht durch Probleme der Parteipolitik gelähmt werden, sondern durch objektive Wissenschaftler*innen gelenkt werden (vgl. ebd.). Dieses Denken entstand zwar bereits in den Nachkriegsjahren in den Vereinigten Staaten von Amerika, konnte sich dort aber erst, wie in Abschnitt 3.1.4 dargestellt wird, mit dem Sputnik-Schock 1958 vollends konsolidieren.

3.1.3 Think-Tanks: RAND-Corporation und Ford-Foundation

Eine besondere Position nahmen und nehmen in den USA sogenannte Think-Tanks wie beispielsweise die Ford-Foundation oder die RAND¹⁵-Corporation ein. Diese Nicht-Regierungsorganisationen beschäftigen Wissenschaftler*innen, um Forschung zu betreiben und Einfluss auf Regierungsgeschäfte zu nehmen. Beide spielen im Kontext der Darstellung der OECD eine wichtige Rolle. Die RAND-Corporation selbst ging 1946 aus Initiativen des Zweiten Weltkriegs hervor und wurde zum Teil von der Airforce gegründet (vgl. Bürgi 2017, S. 38). Sie entwickelte, basierend auf Militärtechniken des Zweiten Weltkriegs, erste Programme zur gesellschaftlichen Steuerung anhand evidenzbasierter Forschung. Die sogenannte *Operation Research* (OR) stellte die methodische Basis der RAND-Praxis dar. Diese war eine Planungsmethode, welche aufgrund von quantitativ-statistischen Wahrscheinlichkeitsberechnungen den Aktivitätsraum deutscher U-Boote berechnen sollte (vgl. ebd., 44f.). In der Nachkriegspraxis sollten interdisziplinäre Forschungsergebnisse in Bezug auf Menschen sowie Material in eine universell quantifizierbare Sprache übersetzt werden, um so durch evidente Daten effiziente Lösungen für soziale Probleme zu finden (vgl. ebd., S. 48f.). Die RAND-Corporation war mit diesem Vorhaben überaus erfolgreich. In den 1960er Jahren beschäftigte die Organisation bereits 400 Mitarbeiter*innen, die sowohl das Militär als auch die amerikanische Regierung berieten und personelle wie ideologische Beziehungen zur *Organisation for European Economic Co-operation* (OEEC) und später zur *Organisation for Economic Co-operation and Development*¹⁶ (OECD) pflegten (vgl. ebd., S. 40). Mit der RAND-Corporation wurde eine Wissensstätte geschaffen, welche auf einer militärischen Epistemologie aufbaut und diese, in Zusammenarbeit mit der Ford-Foundation, auf die OECD und somit auch auf den Bildungsbereich ausweitete (vgl. Bürgi 2017, S. 41).

¹⁵ RAND steht für: **R**esearch **A**nd **D**evelopment, also Forschung und Entwicklung.

¹⁶ Die beiden Organisationen werden im Kapitel 4.1 vertiefend dargestellt.

Die Ford-Foundation wurde 1936 durch Henri Ford I. gegründet und zeichnet sich durch die Trias „*efficiency, control, planning*“ (Arnove 1980, S. 18) aus. Der Anspruch der Stiftung war es, durch wissenschaftliche Erkenntnisse soziale Probleme zu lösen. Zwischen der RAND-Corporation und der Ford-Stiftung herrschte sowohl auf personeller als auch auf ideeller Ebene ein reger Austausch (vgl. Parmar 2012, S. 53ff.). Nach dem Tod von Henry Fords und dessen einzigen Sohn, Edsel, erlangte die Ford-Stiftung ein enormes Vermögen. Henry Ford II., der Enkel Henry Fords I., gab im Jahr 1948 eine Studie in Auftrag, welche ausarbeiten sollte, wie Geld zu dieser Zeit am besten zu investieren sei (vgl. Bürgi 2017, S. 42). Mittels Generierung einer wissenschaftlichen Expertise seitens der Ford-Stiftung sollte eine rational handelnde Politik und eine rational gesteuerte Gesellschaft ermöglicht werden, welche den Menschen Fortschritt bringen und vor kommunistischen Einflüssen schützen sollte – ganz in der bereits erwähnten technokratischen Tradition (vgl. Amadae 2003, S. 39). Die Ford-Stiftung avancierte über dieses Programm zum zentralen Financier für eine evidenzbasierte technokratische Forschung und finanzierte zahlreiche Wissensstätten wie beispielsweise die RAND-Corporation, ausgewählte Universitäten wie die Stanford University und später auch die OECD¹⁷.

3.1.4 Sputnik-Schock

Die Geschichte der weltweiten wirtschaftlichen sowie militärischen Vorherrschaft der USA konnte bis etwa Mitte der 1950er Jahre aufrechterhalten werden, jedoch änderte sich dies 1957 mit dem erfolgreichen Start des russischen Sputnik-Satelliten (vgl. Tröhler 2010, S. 9). Der kulturelle Schock, welcher mit dem Sputnik-Start einherging, hatte einen so starken gesellschaftlichen Einfluss auf die nationale Wahrnehmung der USA, dass dieser weitreichende strukturelle und kulturelle Änderungen mit sich brachte. Als Antwort darauf wurde 1958 die *National Aeronautics and Space Administration* (NASA) gegründet und der *National Defense Education Act* (NDEA) im US-amerikanischen Kongress verabschiedet (vgl. ebd., S. 9; im folgenden Abschnitt 3.1.5). Der Sputnik-Schock hat den Amerikaner*innen gezeigt, dass Angehörige der Sowjetunion, sie technologisch überholt haben (vgl. Tröhler 2010, S. 9). Hatten sich die Amerikaner*innen bisher mit der Rolle der technologischen Vorreiter identifiziert, wurde für diese vorläufige Niederlage rasch das Bildungssystem verantwortlich gemacht. So verlautbarte der damalige US-amerikanische Präsident, Herbert Hoover: „*The greatest enemy of all mankind, the communists, are turning out twice or possibly three times as many [engineers] as we do.*“ (Hoover 1957 zitiert nach Tröhler 2011, S. 60). Im Gegensatz zum sowjetischen Bildungssystem, so die Wahrnehmung der politischen Führung, war das amerikanische

¹⁷ Die Ford-Foundation trat ab 1968 als zentraler Sponsor des *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) auf (vgl. Bürgi 2017, S. 49).

Bildungssystem zu dieser Zeit nicht in der Lage jene Personen hervorzubringen, welche den technologischen Fortschritt entsprechend vorangetrieben hätten – eine Änderung musste her (vgl. Tröhler 2010, S. 9).

3.1.5 Pädagogisierung des Kalten Krieges

Für das Problem der amerikanischen Gesellschaft, keine erfolgreichen Wissenschaftler*innen hervorzubringen, wurden die Schulen verantwortlich gemacht, welche anscheinend nicht effizient funktionierten. Als Reaktion auf den Sputnik-Schock und die durch ihn ausgelösten Diskussionen im Bildungsbereich entstand die Idee der Einführung nationaler Schulstandards, welche durch Expert*innen überprüft werden sollten (vgl. Tröhler 2011, S. 60). Im Jahr 1958 wurde deshalb der erste nationale Schulakt verabschiedet, welcher unter dem Titel *National Defence Education Act* (NDEA) erschien (vgl. Tröhler 2010, S. 10). Der *NDEA* war insofern eine Besonderheit, als dass dieser den ersten erfolgreichen Versuch der amerikanischen Bundesregierung darstellte, Einfluss auf die Schulen zu nehmen (vgl. ebd.). Da in Washington durch die Verfassung nur wenig Kontrolle auf die *Inputs* nationaler Schulpolitik ausgeübt werden konnte, versuchte die US-Regierung mit finanziellen Anreizen nachzuhelfen (vgl. Tröhler 2013, S. 150ff.). Die Schulen nahmen diese Gelder und investierten sie oftmals, nicht wie vorgesehen in „besseren“ Unterricht, sondern in die Renovierung der Schulgebäude (vgl. ebd.). Von Washington aus wurde mit einer nationalen Testung ein weiterer Versuch unternommen, um mehr Kontrolle in der Bildungspolitik zu erlangen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wurde 1964 vom Kongress, im Rahmen des *National Centers for Education Statistics*, das *National Assessment of Educational Progress* (NAEP)¹⁸ beauftragt, vergleichende Lernstandserhebungen durchzuführen (vgl. Tröhler 2019, S. 10). Der gewünschte Unterricht, baute besonders auf Mathematik¹⁹, Naturwissenschaft und Fremdsprachen auf, was zur Entwicklung einer universell anwendbaren *Scientific Literacy*²⁰ führen sollte (vgl. Rohstock 2014, S. 263f.). Daraufhin erhielten nur jene Schulen finanzielle Unterstützung, welche gute Ergebnisse bei diesen Leistungstests erzielten. Mit diesem Mittel konnte verglichen werden, welche Schule im Sinne einer Input-Output-Steuerung besonders effizient wirtschaftete (vgl. Tröhler 2011, S. 62f.). Dieser Modus bildete die spätere Grundlage der PISA-Testungen (vgl. Unterkapitel 4.2 unten) und zeigt

¹⁸ Aufgrund großer Proteste seitens der Lehrer*innenschaft wurde die Testung bis 1969 ausgesetzt (vgl. Tröhler 2019, S. 10).

¹⁹ Im Zuge der Umstrukturierung des Unterrichts wurde zum Beispiel der Mathematikunterricht angepasst. Mit dem Aufkommen der Kognitionspsychologie sollte der neue Unterricht besonders effektiv gestaltet werden. Diese Strukturierung wurde von der US-amerikanischen Regierung mit 100 Millionen Dollar finanziert (vgl. Rohstock 2014, S. 264).

²⁰ Ein Begriff, auf welchen in Abschnitt 4.2.3.1 genauer eingegangen wird.

Versuche und Mittel der US-Regierung auf, mehr Kontrolle auf dem Bildungssektor zu erlangen, was ihnen bisher per Verfassung verwehrt blieb.

3.1.6 Evidenzbasierte Forschung

Im Laufe der 1950er Jahre entwickelte sich mit der Technokratisierung der amerikanischen Gesellschaft eine besondere Form der Forschung, welche unter dem Begriff der *evidence-based research* bekannt ist. Das Konzept stammt ursprünglich aus der Medizin, wurde später auf andere Disziplinen übertragen und gehört mittlerweile zur *langue* zahlreicher Fachrichtungen. Der Ursprung dieser Methode liegt in den Folgen des Medikamentes Contergan, das gegen Schwangerschaftsübelkeit eingesetzt wurde und bei Föten zu Fehlbildungen oder fehlenden Gliedmaßen, in manchen Fällen zum Tod führte (vgl. Tröhler 2019, S. 13). Als Reaktion auf diese verheerenden Nebenwirkungen und ihre Folgen verabschiedete der US-Kongress 1962 den *Drug-Efficacy-Amendment-Zusatz* zum nationalen Gesetz über Nahrung, Medizin und Kosmetik (vgl. ebd.). Beispielsweise der Pharmazie wurde damit die Pflicht auferlegt, vor einer Zulassung eines Medikaments Beweise dafür zu erbringen, dass dieses auch den gewünschten Effekt erzielt. Der nun eingeforderte *proof of efficacy* sollte evidente Daten liefern, um daraufhin Entscheidungen treffen zu können (vgl. ebd.). Obwohl vorab schon von Wissenschaftler*innen kritisiert, entwickelte sich diese Vorgehensweise auch in anderen Bereichen zu einer anerkannten Methode. Die Besonderheit liegt darin, dass im Sinne der klinischen Datenerhebung zwei Gruppen im Labor geprüft werden, um diese miteinander vergleichen zu können. Eine Testgruppe bekommt ein Placebo, die andere das Medikament, um im Anschluss über eine statistische Auswertung zu erforschen, wie groß die Unterschiede in beiden Gruppen sind, um daraus schließen zu können, wie effektiv dieses Medikament ist (vgl. ebd.). Im Sinne eines „what works“-Paradigmas wird dabei lediglich erforscht, ob es wirkt, aber nicht wie oder in welcher Qualität (vgl. Biesta 2010, S. 497).

Diese Vorgehensweise wurde ab den 1960er Jahren auch auf bildungsplanerische Konzepte übertragen, um die Politik bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen (vgl. ebd.). So schreibt Tröhler (2019, S. 15):

„Das Labor und die Interventionsstudien im Feld – beides Kernelemente pharmazeutischer Forschung – sollen also nicht nur das Bildungssystem überwachen (monitoring), sondern auch gezielt nach Schwachstellen suchen, dabei neue Mittel im Sinne der Interventionsforschung entdecken und evidence-based Daten für die Weiterentwicklung liefern, deren Evidenz wiederum longitudinal überwacht wird.“

3.1.7 Zwischenfazit

Möchte man die ideologische Basis der OECD darstellen, muss vorab auf deren Entwicklungsgeschichte in den USA ab Ende des Zweiten Weltkriegs eingegangen werden. Die USA sahen sich in der Vormachtstellung der freien westlichen Welt und setzten dabei auf ein technokratisches Verständnis, welches maßgeblich während des Zweiten Weltkriegs kultiviert wurde. Kurz nach Kriegsende zeichnete sich ein Weltverständnis ab, welches man heute unter dem *One World*-Ansatz zusammenfassen kann. Zu Beginn des Kalten Krieges gegen die „unfreien“ Kommunisten setzten die USA auf das *Development*-Paradigma, welches davon ausging, dass sich alle Gesellschaften linear entwickeln. Das Ziel war eine Gesellschaft nach amerikanischem Maßstab: demokratisch, kapitalistisch und liberal. Die USA versuchten ihr Verständnis von gesellschaftlicher Entwicklung auf globaler Ebene zu verbreiten. Gesellschaftlicher Fortschritt sollte durch ein enges Zusammenspiel von Politik, Wissenschaft und Wirtschaft erreicht werden. Mit dem Begriff des *Developments* sollten jene Nationalstaaten, welche durch die Weltbank als *Underdevelopment Countries* bezeichnet wurden, modernisiert werden. Gesellschaftliches *Development* wurde zum wichtigsten Werkzeug im Kampf gegen den Kommunismus. Der Sputnik-Schock führte 1958 zur Etablierung des *National Defence Education Act* (NDEA), mit welchem 1964 die erste durch die US-amerikanischen Regierung initiierte Testung in Schulen durchgeführt wurde. Dies stellt den ersten erfolgreichen Versuch der US-Regierung dar, vermehrt Kontrolle in den von den Bundestaaten und Gemeinden kontrollierten Schulen zu erlangen. Mit dem NAEP wurde verstärkt Wert auf eine naturwissenschaftliche und mathematische Grundbildung gelegt, zudem sollte ein intensiverer Fremdsprachenunterricht etabliert werden. Unter dem Begriff der *Scientific Literacy* sollte Erziehung als erste Verteidigungslinie der freien Welt gegen die kommunistische Bedrohung dienen. Die Messung der Leistungsstandards sollte über die *evidence-based research* erfolgen. Diese evidenzbasierte Forschung stellte im Sinne eines „*what-works*“-Paradigmas fest, ob der zu erforschende Gegenstand funktioniert oder nicht. Die Form der *proof-of-efficacy* und *evidence-based research* entwickelte sich infolge des Contergan-Skandals. Diese Arbeitsweise setzt sich bis in die 1990er Jahren fort und wurde auch für die PISA-Testungen übernommen, bei welchen der Output von Schulsystemen auf globaler Ebene untersucht wurde. In weiterer Folge fungierten OEEC und später OECD als Katalysatoren, um die amerikanische Idee einer zielgerichteten, quantitativen und technokratischen Perspektive auf Bildung zunächst auf den europäischen Raum auszuweiten und später global zu verankern, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird (vgl. Bürgi 2017, S. 43)

4 Etablierung einer neuen Testtradition – OEEC, OECD und PISA

Hauptaugenmerk der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) besteht darin, „eine bessere Politik für ein besseres Leben [...]“ zu gestalten. Diese Politik soll „Wohlstand, Gerechtigkeit, Chancen und Lebensqualität für alle sichern“, um damit die gesellschaftspolitische Zukunft der Mitgliedsstaaten zu gestalten (vgl. OECD²¹ 2020). Dahingehend schreibt die OECD auf ihrer Website:

„Gemeinsam mit Regierungen, Politikverantwortlichen und Bürgern arbeiten wir an internationalen Normen und evidenzgestützten Lösungen für ein breites Spektrum sozialer, ökonomischer und ökologischer Herausforderungen. Mit unseren Daten und Analysen bieten wir eine einzigartige Wissensplattform zu unterschiedlichsten Themen: von der Wirtschaftsförderung über Arbeitsplatzschaffung und Bildung bis hin zur Bekämpfung weltweiter Steuervermeidung. Wir ermöglichen den Austausch von Erfahrungen und Best Practices, formulieren Politikempfehlungen und unterstützen die internationale Standardsetzung.“ (OECD 2020 [Hervorhebung des Autors])

Anhand dieses Zitates kann interpretiert werden, dass die OECD sich selbst als internationale Organisation versteht, welche auf die Herausforderungen der Gesellschaft mit evidenzgestützten Daten antwortet, um so über *Best-Practices* Einfluss auf nationale Politik nehmen zu können. Über diese sogenannten *Soft-Power-Mechanismen*²² nimmt die OECD eine exponierte Stellung als Akteur in der globalen Gouvernance ein (vgl. Schmelzer 2015, S. 362). Die OECD proklamiert zudem, dass sie objektive Daten für die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen liefern kann. Entgegen dieser Vorgabe wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die OECD durch ihre Forschung überhaupt erst jene Welt erschafft, welche sie vorgeblich zu beschreiben versucht. Eine historische Betrachtung der OECD bietet sich bei der Darstellung dieser Sachverhalte besonders an, da viele der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen sich mit der Geschichte der OECD erst ab Ende 1980er Jahre beschäftigen (vgl. exemplarisch Schmelzer 2016). Im folgenden Teil der Arbeit wird daher eine Entwicklungsgeschichte der OEEC, OECD und PISA dargestellt und performative Elemente der Hervorbringung ihres Forschungsgegenstandes offengelegt um im Anschluss die These zu beantworten: *Die Pädagogik der OECD generiert Forschung, welche eher präskriptiv als rein deskriptiv arbeitet und über Peer-Druck*

²¹ <https://www.oecd.org/ueber-uns/>

²² Leimgruber und Schmelzer beschreiben *Soft Power* mit „getting others to want the outcomes that you want“ (Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 24).

bildungspolitische Realität hervorbringt, welche zur globalen Anpassung nationaler Schulsysteme führt.

4.1 Eine Geschichte der OECD

4.1.1 Die OEEC und das Erbe des Marshallplans (1948-1961)

Die *Organization for European Economic Co-Operation* (OEEC) ist der Vorgänger der OECD und wurde 1948 gegründet, um die Ressourcen, welche über den Marshallplan²³ zur Verfügung gestellt wurden, zu verwalten. Die Organisation bestand anfangs aus 17 europäischen Mitgliedsstaaten (vgl. Bürgi 2017, S. 57f.) und wurde als ökonomischer Arm der NATO bezeichnet (vgl. Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 32). Der Sitz der OEEC befindet sich bis heute in dem französischen Schloss Château de la Muette (vgl. Leibfried / Martens 2008, S. 5) in Paris, das im Zweiten Weltkrieg als militärisches Hauptquartier der Alliierten gedient hatte (vgl. ebd., S. 4). Die Tätigkeiten der OEEC waren sehr vielfältig, was sich in der Auseinandersetzung mit verschiedensten Themen wie Tourismus, Agrarwirtschaft oder Energieverwaltung äußerte. Nach dem Auslaufen der Marshallplan-Gelder wurden diese Tätigkeiten 1953 auf Initiative von den USA auf die *European Productivity Agency* (EPA) übertragen (vgl. Bürgi 2017, S. 60). Die EPA kann als Tor der amerikanischen Wissenschaft nach Europa gesehen werden, um, aufbauend auf Konzepten der Ford-Foundation, wie *Research & Development* (Abschnitt 3.1.3), die europäische Wirtschaft effizienter zu machen und ihre Produktivität zu erhöhen (vgl. Elfert 2019, S. 41f.). Vorrangige Ziele der EPA waren die Förderung der Wissenschaft und der Vergleich von Unternehmen innerhalb der OECD-Mitgliedsstaaten, um Entwicklungen weiter voranzutreiben.

Im Jahr 1958 wurde auf Initiative von den USA das *Office for Scientific and Technical Personnel* (OSTP) gegründet. Dies kann als Reaktion auf den Sputnik-Schock verstanden werden (vgl. Elfert 2019, S. 43). Dem OSTP war das *Committee for Scientific and Technical Personnel* (CSTP) untergeordnet, dessen Aufgabe darin bestand, den Nachschub an wissenschaftlichem und technischem Personal in den OEEC-Mitgliedstaaten zu sichern, da in diesem Bereich ein Mangel attestiert worden war (vgl. ebd.). Ähnlich wie der EPA wurde dem CSTP ein halbautonomer Status zugestanden, was dazu führte, dass das CSTP zwar an die OEEC angegliedert

²³ Der Marshallplan war ein Programm, das die vom Krieg zerstörten, europäischen Staaten im Wiederaufbau unterstützen sollte. Einerseits verband die USA damit wirtschaftliche Interessen, andererseits sollten die europäischen Staaten durch die wirtschaftliche Integration auch ideologisch eingebunden werden, um kommunistische Aspirationen in den Staaten einzudämmen (vgl. Woodward 2009, S. 9ff.).

war, jedoch teilweise selbstständig agieren konnte²⁴ (vgl. Bürgi 2017, S. 63). Bildung, die als Mittel des gesellschaftlichen Fortschritts und als Fundament für Wissenschaft betrachtet wurde, erlangte somit höchste Aufmerksamkeit. Eine Bildungsexpansion in Europa sollte dem Fehlen von Fachkräften entgegenwirken. Das CSTP erhielt deshalb die Aufgabe, die Programme der Grundschulen, Sekundarstufen und Höheren Schulen zu evaluieren und Anpassungen ausarbeiten. Nach US-amerikanischem Vorbild sollte das Bildungssystem auf die Erziehung von Naturwissenschaftler*innen ausgerichtet und an die Bedürfnisse des Wirtschaftssystems angepasst werden (vgl. Bürgi 2017, S. 68). Die Basis der Erhebung bestand aus einem Länderbericht, welchen jedes Land jährlich veröffentlichte, um z. B. einen Anteil der Gelder des Marshallplans zu erhalten (vgl. ebd., S. 73). Laut Bürgi (2017) dienten diese Länderberichte als *Scharnierstelle*, damit die Mitgliedstaaten die *gemeinsame Sprache* der OEEC übernahmen (vgl. ebd.). Nachdem die monetäre Hilfe des Marshallplans ausgelaufen war, wurden die Länderberichte der Mitgliedsstaaten jedoch weiterhin veröffentlicht, um fortan Daten über die jeweilige Nationalökonomie zu erfassen. Innerhalb des CSTP waren hauptsächlich Naturwissenschaftler*innen und Ingenieur*innen angestellt, was sich in einem empirisch-quantitativen Forschungsschwerpunkt innerhalb des CSTP widerspiegelte (vgl. ebd., S. 83). Die Erhebung dieser Länderberichte erfolgte in vier Schritten: Zuerst veröffentlichten die Länder einen Bericht, im Anschluss daran reisen Expert*innen der OEEC in die Länder und führen dort für einige Wochen Beobachtungen durch. Daraufhin verfassen diese Experten*innen einen weiteren Bericht, welcher dann auf einer Konferenz präsentiert wird. Dieser Modus wird bis heute so beibehalten (vgl. ebd., S. 72). Zum einen wurden damit die notwendigen Daten für die Tätigkeit des CSTP erhoben, zum anderen wurde so eine Möglichkeit geschaffen, in allen Mitgliedsstaaten dieselben Strukturen zu standardisieren und zu etablieren (vgl. Bürgi 2017, S. 73). Die Tätigkeit des CSTP gliederte sich zusammengefasst in die Erhebung²⁵ von Daten in Bezug auf die

²⁴ Diese Finanzierungs- und Strukturierungsform war verantwortlich dafür, dass das CSTP auch dann Forschung betreiben konnte, wenn nicht alle Mitgliedstaaten mit bestimmten Projekten einverstanden waren, oder überhaupt an der Abstimmung beteiligt waren (vgl. Bürgi 2017, S. 64). Hauptfinanzier des CSTP waren die Vereinigten Staaten von Amerika, insbesondere das US-Verteidigungsministerium (vgl. Elfert 2019, S. 43), wobei sich im Laufe der Jahre die finanzielle Last in Richtung der europäischen Mitgliedstaaten verschob (vgl. Bürgi 2017, S. 64).

²⁵ Die Probleme von internationalen Erhebungen wurden bereits 1959 bei der Konferenz in Den Haag erkannt, auf welcher die statistische Datenerhebung in den OEEC-Mitgliedstaaten zentrales Thema war. Bemängelt wurde zum Beispiel, dass es innerhalb der einzelnen Nationen unterschiedliche Sprachen gab. Z. B.: Die Berufsgruppe des Engineers wurde in jedem Land verschieden definiert (vgl. Bürgi 2017, S. 71). Die Mitgliedstaaten einigten sich darauf, dass eine gemeinsame Sprache gefunden werden musste. Ebenfalls kam man zum Schluss, dass gemeinsame Expert*innen zur Erhebung und Auswertung statistischer Daten ausgebildet werden müssten. Die OEEC bzw. das CSTP sollte diese Aufgabe als Vermittler und Verwaltungsstelle übernehmen. Nach der Konferenz setzte das CSTP diese Forderungen um und arbeitete fortan mit folgender Agenda: „*Improvement of the methodology on which statistical forecasting of scientific and technical manpower needs is based, with particular regard to forecasting techniques, the acceptance of common definitions and establishing the equivalence of scientific and*

Ausbildung von Fachkräften und in die Ausarbeitung von Curricula und Programmen zur Lehrer*innenbildung.

Die EPA und das CSTP sind somit das Resultat eines wissenschaftstechnologischen Diskurses, dessen Ursprung in den USA zu verorten ist. Die besondere Verankerung lässt sich zum einen auf den *Development*-Diskurs zurückführen, welcher von einer linearen gesellschaftlichen Entwicklung ausgeht, andererseits bewirkten der Sputnik-Schock und der ihm folgende NDEA die Etablierung des CSTP, das als Katalysator für die Einführung eines technokratischen Denkstils in Europa gesehen werden kann und infolgedessen die Akzeptanz dieses Denkstils beförderte (vgl. Langer 2008, S. 51f.). Betrachtet man die EPA als Teil des wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Produktivitätsdiskurses, so bildet das CSTP den pädagogisierten Arm dieses Denkens (vgl. Bürgi 2017, S. 64f.).

4.1.2 OECD: Phase von 1961 bis 1969

Nach dem Auslaufen des Marshallplans wurde die *Organisation for european economic co-operations* (OEEC) 1961 in die *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) umgewandelt (vgl. Leibfried / Martens 2008, S. 4). Diese Umwandlung hat unterschiedliche Gründe: Zum einen sollte einer wirtschaftlichen Überholung durch die Sowjetunion entgegengetreten werden, zum anderen sollten die Vorwehen der beginnenden Dekolonialisierung abgefangen werden (vgl. Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 34). Der Übergang von OEEC in OECD verlief fließend, da große Teile der strukturellen Organisation übernommen wurden (vgl. Woodward 2009, S. 18). Auf der legislativen sowie exekutiven Ebene wurde die OECD jedoch geschwächt, da, anders als bei OEEC und EPA, nicht mehr mit einer möglichen Unterbindung der Marshallplan-Gelder gedroht werden konnte (vgl. Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 24f.). Da der Organisation die direkten Inputsteuerungsmöglichkeiten entzogen wurden, konnte die OECD sozusagen von außerhalb selbst Normen, Standards und Ziele festlegen und eine eigenständige Politik betreiben, welche sie zu einer führenden Instanz der intergouvernementalen Politik machte (vgl. Bürgi 2017, S. 95). Dieser Einflussverlust führte dazu, dass der Organisation eine gewisse Neutralität zugesprochen wurde, welche das Bild der wertneutralen, unabhängigen, wissenschaftlich arbeitenden Organisation nach außen verstärkte (vgl. Marcussen 2004, S. 19).

technical qualifications between countries“ (STP/GC(59)1, S. 27 zitiert nach Bürgi 2017, S. 72). Obwohl es zu methodischen Problemen beim Vergleich der einzelnen Nationalökonomien kam, wurden die Forderungen nach der erhöhten Förderung von Wissenschaft und Technologie laut.

4.1.2.1 Wie das D in die OECD kam.

Durch die Ersetzung des E für *European* durch das D für *Development* veränderte sich die Ausrichtung der OECD. Die USA sowie Canada wurden als vollwertige Mitglieder aufgenommen, wodurch die transatlantische Zusammenarbeit institutionell verankert wurde. Gerade das *Development* baute auf dem Entwicklungsimperativ der damaligen Zeit auf, immer mit der Prämisse, dass jedes Land eine lineare Entwicklung durchmachen würde, wie in 3.1.1 bereits dargestellt wurde. *Development* bedeutet in diesem Kontext, dass vor allem die wirtschaftliche Entwicklung vorangetrieben werden sollte²⁶, welche mit dem englischen Begriff *growth* (dt. Wachstum) gleichzusetzen ist. Neues Hauptziel der OECD war das wirtschaftliche Wachstum, durch welches die Mitgliedstaaten ökonomischen Wohlstand und soziales *Development* erlangen sollten (vgl. Bürgi 2017, S. 96). Die von der OECD installierte Arbeitsgruppe scheiterte jedoch am Versuch, eine universell gültige Wachstumstheorie aufzustellen, da sie sich nicht einig werden konnte, was das „richtige“ Wachstum sei und da sich die einzelnen Nationalökonomien für generelle Aussagen zu stark unterschieden (vgl. Schmelzer 2015, S. 357f.). Dies hinderte Teile der OECD jedoch nicht daran, dennoch Programme auszuarbeiten, welche auf einer spezifischen Vorstellung von Wachstum beruhten, weswegen die Wachstumstheorie auch als Wachstumsmythos bezeichnet werden kann (vgl. Bürgi 2017, S. 98). In Anlehnung an das *Development*-Paradigma wurde die Stellung der Bildung innerhalb der OECD nochmals erhöht (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 162).

4.1.2.2 Der Wachstumsmythos und Bildungspolitik

Am Übergang von OEEC zu OECD wird ein Paradigmenwechsel sichtbar. War die OEEC noch ein Erzeugnis wissenschaftstechnokratischen Denkens, so ist die OECD in den 1960er Jahren durch Planungsaktivitäten im Rahmen des *Development*-Paradigmas gekennzeichnet. Wachstum sollte zielorientiert geplant und anschließend gemessen werden. Im Zuge dieser Zielorientierung setzte die OECD eigene Vorhaben wie zum Beispiel ein Wirtschaftswachstum aller Mitgliedsstaaten um 50 % bis zum Ende der 1960er Jahre (vgl. Schmelzer 2015, S. 370). Um zu untersuchen, wie dieses Vorhaben umgesetzt werden könnte, wurde eine eigene Forschungsgruppe ins Leben gerufen. Diese kam recht schnell zum Entschluss, dass eine einheitliche Wachstumsformel für die OECD-Mitgliedsstaaten aufgrund zu starker nationaler Differenzen nicht umsetzbar ist. Obwohl die Idee als nicht realisierbar eingestuft wurde, hatte sich die Idee einer universellen Planung in anderen Teilbereichen der OECD jedoch bereits verbreitet (vgl.

²⁶ Nicht mehr der Aufbau war primäres Ziel, sondern die Entwicklung (*Development*) durch einen stetigen wirtschaftlichen Fortschritt. Wirtschaftspolitik sollte in diesem Denken auch immer Wachstumspolitik sein (vgl. Schmelzer 2016, S. 192).

ebd.). Die Idee eines durch Planung organisierten Wachstums wandelte sich sozusagen zu einem Mythos (vgl. ebd. S. 371ff.). Um dem Wachstumsmythos gerecht zu werden, musste auch Bildung hinzugezogen und quantifizierbar gemacht werden. Gekoppelt an die Idee der Humankapitaltheorie wurde Ökonomie pädagogisiert und Bildung ökonomisiert (vgl. ebd.). Bildung wurde Teil des ökonomischen Wachstums und dadurch messbar und planbar. Der Wachstumsimperativ äußerte sich auch in den Strukturen, welche für die Bildungspolitik innerhalb der OECD verantwortlich waren. Mit dem Übergang von OEEC zu OECD wurde auch das CSTP gänzlich in die OECD integriert²⁷ und schaffte es, seine Rolle innerhalb der OECD durch eine veränderte Ausrichtung zu verfestigen. Da Bildung nun vermehrt als Investition in die Ökonomie gesehen wurde, etablierte sich eine permanente Bildungsforschungsgruppe unter der Regie des CSTP (vgl. Bürgi 2017, S. 101). Diese Forschungsgruppe sollte die Bildungsplanung der einzelnen Staaten untersuchen und weiterentwickeln. Das CSTP entwarf dafür zwei Forschungsprogramme, welche zwischen 1962 und 1965 zur Überwachung der Bildungsplanung umgesetzt wurden (vgl. Elfert 2019, S. 45): das *Mediterranean Regional Project* (MRP) für die sich entwickelnden Länder und das *Programme on Educational Investment and Planning in Relation to economic growth* (EIP). Das MRP²⁸ arbeitete mit dem Selbstverständnis, dass eine breit angelegte Bildungsexpansion, welche nicht ausschließlich auf das Ausbilden einer akademischen Elite ausgerichtet war, sondern auch auf die Ausbildung der Man-Power für die restliche Wirtschaft, einen positiven Einfluss auf die ökonomische Entwicklung hat. So wurde verstärkt auf die Ausbildung von *Manpower* gesetzt, um der wachsenden Wirtschaft die benötigten Humanressourcen liefern zu können (vgl. Elfert 2019, S. 46f.). Auf Basis von Daten zum Bevölkerungs- und Wirtschaftswachstum wurden Prognosen über den Umfang der Bildungsexpansion bis ins Jahr 1975 getroffen (vgl. ebd.). Im Zuge dessen wurden auch Fragen über den Umfang der Lehrer*innenausbildung, der Schüler*innenzahl, aber auch der Infrastrukturdiskussionen behandelt. Diese neue Form der Bildungsforschung benutzte die Berichte der einzelnen Nationalstaaten, um bildungsplanerisch tätig zu werden. Konkret bedeutet dies, dass die ehemaligen Länderberichte – deskriptive Darstellungen des jeweiligen nationalen Bildungssystems – zu Länderexamen wurden (vgl. ebd.). Diese Länderexamen bestanden aus präskriptiven Testungen, um die OECD-Bildungspolitik und ihre Umsetzung in den Mitgliedstaaten zu kontrollieren. Diese Formulierung von Standards und Zielen ermöglichte es der OECD, eine Form

²⁷ Besaß das CSTP in der OEEC noch einen semiautonomen Status, wurde es beim Übergang der OEEC in die OECD finanziell komplett von den Mitgliedstaaten getragen.

²⁸ Das MRP sowie das EIP wurden als Testgelände für junge Ökonomen*innen gesehen, um praktische Erfahrung in der Datenerhebung und -auswertung zu erlangen (vgl. Elfert 2019, S. 46). Die USA unterstützten das Projekt finanziell und personell.

der *Soft-Law-Governance*²⁹ zu generieren, mittels dieser die Outputs der nationalen Bildungssysteme an zuvor gesetzten Zielen gemessen und international vergleichbar wurden. Die Praktiken der OECD und CSTP bei den Projekten MRP und EIP können als erste Testläufe einer durch Input und Output bestimmten Bildungspolitik innerhalb Europas gesehen werden (vgl. ebd.). Der Glaube an *Social Engineering* bzw. ein technokratisches Denken war besonders durch US-amerikanische Wissenschaftler*innen kultiviert und finanziert worden und über diese in die OECD und dann nach Europa gelangt, was zu einer frühen Form der Pädagogisierung der europäischen Bildungslandschaft nach US-amerikanischem Vorbild führte (vgl. Elfert 2019, S. 47).

4.1.3 Die OECD und die „langen 1970er Jahre“ (1969-1984): CERI und die Totalisierung der Bildung

Waren die 1950er Jahre noch von einem wissenschaftstechnokratischen Blick dominiert, änderte sich das Paradigma Mitte der 1960er Jahre. Der Optimismus, welcher in der OECD noch bis Mitte der 1960er Jahre vorherrschte, begann Ende der 60er Jahre abzunehmen. Es bestand ein Überschuss an Absolvent*innen und soziale Ungleichheit bestand immer noch. Die großen gesellschaftlichen Verbesserungen, welche man sich durch die Bildungsexpansion erhofft hatte, waren nicht eingetreten (vgl. Elfert 2019, S. 53). Es herrschte ein Klima der „Krise vor der Krise“, was auf die in den 1970er Jahren auftretende Öl- und Wirtschaftskrise zurückzuführen war (vgl. Schmelzer 2015, S. 383; Herrmann 2017, S. 214). Die Entwertung des Dollars Anfang der 1970er Jahre führte zu einer Kettenreaktion. Dies führte wiederum zur Ölkrise von 1973, in welcher der Ölpreis künstlich hochgetrieben wurde (vgl. Herrmann 2017, S. 216). Daraufhin kam es in den Industrieländern zu einer Wirtschaftskrise, welche zu einer Stagflation³⁰ führte (vgl. ebd., S. 217).

In den Jahren zwischen 1968 und 1970 wurden innerhalb der OECD Debatten darüber geführt, wie auf die aktuellen Herausforderungen reagiert werden soll. Es brauche neue Innovationen, um die bestehende Legitimationskrise der Bildungsforschung innerhalb der OECD zu bewältigen, denn das Wirtschaftswachstum sollte weiterhin beibehalten werden (vgl. Bürgi 2017, S. 160). Diese umfassende Form der Forschung mündete 1968 in der Gründung des *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) (vgl. ebd.). Dieses Bildungsforschungszentrum wurde anfangs finanziell von der Shell- sowie der Ford-Stiftung unterstützt, was zu einer personellen sowie konzeptuellen Überschneidung führte (vgl. Jakobi 2007, S. 170). Erst später

²⁹ Da der OECD die legislativen Mittel der einstigen OEEC entzogen wurden, wandte die Organisation neue Methoden an, um diese Autorität in den Mitgliedstaaten wiederzuerlangen (vgl. Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 24).

³⁰ Unter Stagflation versteht man eine Inflation mitten in einer Rezession.

wurde die Finanzierung des CERI komplett von den OECD-Mitgliedstaaten getragen (vgl. Bürgi 2017, 174). Mit diesem Schritt wurden Bildungsforschung und ergänzend dazu Bildungspolitik dezidiert in der OECD institutionalisiert (vgl. ebd.). Mit dem CERI wurde auch eine (amerikanische) Form der output-orientierten evidenzbasierten Bildungsforschung in der OECD etabliert, was damit in Verbindung gebracht werden kann, dass zu diesem Zeitpunkt keine wesentlichen Differenzen zwischen der amerikanischen Bildungspolitik und der Forschungsherangehensweise auf Seiten der OECD mehr bestanden (vgl. Tröhler 2019, S. 11).

Die tatsächliche Ursache für die Legitimationskrise in der OECD-Bildungsforschung wurde nicht in möglicherweise unpassenden Konzepten wie der Humankapitaltheorie oder dem Problem des Gleichheitsprinzips durch Bildung gesehen, sondern in der mangelhaften Bildungsplanung (vgl. Resnik 2006, S. 195). Die Bildungsplaner*innen standen nun vor einem Dilemma: entweder sie würden sich die Unmöglichkeit der Bildungsplanung eingestehen und ihre *Raison d'Être* aufgeben (vgl. Bürgi 2017, S. 151), oder sie müssten neue Methoden erfinden, um die bestehenden Mängel zu beheben und ihre Legitimationsgrundlage zu festigen. Durch die Ausweitung der Forschungstätigkeiten sollte eine *Totalisierung* der Bildungsplanung erreicht werden (vgl. Bürgi 2017, S. 151). Der bis dahin ignorierte qualitative Teil der Bildungsforschung, in dem beispielsweise die Strukturen von Curricula oder organisatorische Unterschiede der Bildungssysteme mitbeachtet werden, rückte nun in den Fokus der Bildungsplaner*innen (vgl. ebd.). Diese *Totalisierung* der Bildungssysteme fand mit der Etablierung von Institutionen wie dem CERI ihren Ausgangspunkt und verfestigte die Verbindung zwischen Politik, Planung und Forschung, um immer weiter in die Tiefen der Bildungssysteme vorzudringen (vgl. ebd.). Zu dieser Zeit verschob sich auch die ideologische Ausrichtung der OECD von einer keynesianischen hin zu einer neoliberal orientierten Organisation (vgl. Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 39f.). Diese Veränderung lief zeitgleich mit der Veränderung der politischen Lager der verschiedenen Mitgliedstaaten ab. Gerade in den USA und UK, die einen starken Einfluss auf die Arbeit der OECD hatten, erstarkten neoliberale bzw. neokonservative politische Lager (vgl. ebd., S. 40; Kallo 2020, S. 14).

Die für die neue Bildungsplanung notwendigen Werkzeuge wurden in von der RAND-Corporation entwickelten *Operational Research* und *Systemanalyse* gefunden (vgl. Bürgi 2017, S. 187). So sollte das Teilsystem Bildung als Ganzes untersucht werden können, um anhand adäquater Modelle aus dem Umfeld des Managements auf die Herausforderungen der modernen Welt vorbereitet zu werden (vgl. Bürgi 2017, S. 187.). Mithilfe von Computerprogrammen sollten die im Vorfeld erlangten Daten einzelner Länder miteinander verglichen werden, um so

Best-Practice-Modelle ausarbeiten zu können (vgl. ebd., S. 188). Die größte Herausforderung für die Planer*innen bestand darin, dass der gesellschaftliche Wandel mitoperationalisiert werden musste (vgl. Henry et al. 2001, S. 86). Über die Integration von institutionellen *Research*- und *Development*-Mechanismen wurden die geeigneten Lösungen dafür gefunden, um die nationale Bildungsmechanik dementsprechend anzupassen (vgl. Bürgi 2017, S. 190). Daraufhin wurden vermehrt außeruniversitäre Bildungsforschungen³¹ etabliert³², welche die Performanz der Systeme über Bildungsindikatoren kontrollierten, um Abweichungen unmittelbar rückmelden zu können (vgl. ebd., S. 191). Anhand dieser Bildungsindikatoren sollte gemessen werden, wie effizient der Output des jeweiligen Bildungssystem ist. (vgl. ebd., S. 195) Außerdem sollten die Vorgaben als Handbuch für die Politik dienen, damit sich diese an dem Programm der OECD orientieren und ausrichten konnte (vgl. ebd.).

Die OECD war bei der Auswertung der Bildungsindikatoren vor allem auf die Daten der einzelnen Länder angewiesen. Diese waren jedoch oft mangelhaft erhoben worden oder wurden schlichtweg zu spät übermittelt (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 165). Obwohl das Bildungsindikatorenprogramm anfangs positiv aufgenommen wurde, waren die Resultate unbefriedigend und galten als unpraktikabel. Auch innerhalb der OECD und des CERI kam es zu Diskussionen um die Sinnhaftigkeit sowie Umsetzbarkeit dieser Indikatoren (vgl. Kallo 2020, S. 14ff.), die schlussendlich darin mündeten, dass das Bildungsindikatorenprogramm ab Mitte der 1970er bis in die 1980er Jahre ausgesetzt wurde (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 165; Henry et al., S. 87).

4.1.4 Phase ab 1984: Die Wiederentdeckung der Bildungsindikatoren – Education at a Glance

Ab dem Jahr 1984 zeichnete sich ein Ende der Transitionsphase innerhalb der OECD ab. Es wurde verstärkt Personal einberufen, welches eine dezidiert neoliberale Position vertrat (vgl. Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 41). Elemente, welche nicht mit einer neoklassischen Position vereinbar waren, wurden so bis Mitte der 1980er Jahre ausgeschlossen (vgl. ebd.; Kallo 2020, S. 14f.). So etablierte sich innerhalb der OECD eine Kultur der Angebotspolitik und Liberalisierung der Märkte (vgl. Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 41). Die neue Ausrichtung schrieb vor:

³¹ Waren die bildungsplanerischen Elemente der OECD bis zum Paradigmenwechsel des Bildungsmanagements besonders von Ökonom*innen beeinflusst, änderte sich dieser Umstand in den 1970er Jahren. Mit der Etablierung des CERI und durch Druck der Ford-Stiftung wurden vermehrt Soziolog*innen eingestellt. Dies führte zu einem dazu, dass, wie bereits beschrieben, eine systemische Perspektive auf Bildung dominant wurde, zum anderen führte dies zur Prestigesteigerung der Soziolog*innen (vgl. Bürgi 2017, S. 203f.).

³² In Deutschland war dies in den 1960er Jahren bereits durch das Max-Planck-Institut erreicht worden – später installierten andere Staaten ähnliche Institutionen (vgl. Tröhler 2019, S. 12)

„cut budgets, eliminate labor market rigidities, strengthen competition, free international trade, rationalize production, exploit all new technologies, refrain from demand management, strengthen the personal responsibility of individuals and families and reduce generous social security benefits.“ (OECD 1980 zitiert nach Leimgruber / Schmelzer 2019, S. 41)

Die Auslegung der OECD ab den 1980er Jahren wurde demnach maßgeblich durch Entwicklungen in den USA und UK beeinflusst (vgl. Tröhler 2016, S. 102, 106). Durch die Wirtschaftskrise der 1970er Jahre sahen sich die USA ökonomisch in der Defensive und fürchteten, ihre globale Vorreiterrolle zu verlieren.

Mit dem sogenannten *A-Nation-at-Risk*-Report wurde 1983 dem amerikanischen Bildungssystem eine Mittelmäßigkeit zugeschrieben, zudem wurde moralischer Verfall und gesellschaftlicher Rückschritt prognostiziert (vgl. Rappleye 2012, S. 128). Die schlechte Bildungsqualität wurde als nationales Sicherheitsrisiko angesehen (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 165). Ein Schock, ähnlich wie bei Sputnik, war die Reaktion auf diese schlechte Bewertung (vgl. Langer 2008, S. 54). Um diese Mittelmäßigkeit zu bekämpfen, wurde eine Reihe von Reformen losgetreten, um Schulen anhand ihrer Leistungen bewerten zu können. Um die US-amerikanische Hegemonie weiter zu verstärken, wurden diese Überlegungen auch in die OECD getragen (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 165; Langer 2008, S. 54). Die OECD wurde nun von der Reagan-Regierung unter Druck gesetzt, Bildungsindikatoren einzuführen, obwohl diese bereits in den 1970er wegen ihrer Unumsetzbarkeit verworfen wurden (vgl. Henry et al. 2001, S. 87). Dies hatte einen politischen Hintergrund: Wie bereits in Abschnitt 3.1.5 dargestellt, hatte die US-amerikanische Regierung historisch wenig Einfluss auf die Schulen. Um ihre bildungspolitischen Reformen durchsetzen zu können, strebten sie eine starke OECD an, damit diese als externe Legitimationsquelle benutzt werden konnte, um indirekten Druck auf die Bundesstaaten der USA auszuüben (vgl. Langer 2008, S. 55).

Das CERI wehrte sich anfangs noch gegen das Konzept der Bildungsindikatoren. Der Druck auf die OECD war jedoch so groß, dass diese daraufhin das *International Education Indicators Project* (INES) ins Leben rief, welches das Bildungsindikatorenprogramm aufnahm und im Jahr 1992 erste Daten mit dem *Education at a Glance*-Report veröffentlichte (vgl. ebd., S. 55f.; Papadopoulos 1994, S. 190ff.). In diesem wurde verstärkt darauf aufmerksam gemacht, dass die 1980er Jahre eine Veränderung in der Wahrnehmung der Bildungsforschung hervorgebracht hatten und Regierungen sowie Nationalstaaten nun vermehrt auf Bildungsdaten bestehen würden (vgl. OECD 1992, S. 9). Besonders die Arbeit der USA und Frankreichs beim Ausbau des INES und des *Education at a Glance*-Reports wurde hervorgehoben (vgl. ebd.).

Verschwiegen wurde jedoch, dass die USA bei Nichtumsetzung des Programms mit einem Austritt aus der OECD drohte, was angesichts der Tatsache, dass die USA 1984 aus der UNESCO austrat, durchaus plausibel war und einen großen Wegfall von finanziellen Ressourcen zur Folge gehabt hätte (vgl. Langer 2008, S. 56).

Im ersten *Education at a Glance*-Report aus dem Jahr 1992 wurden 36 Indikatoren in drei Bereiche (Demografie, Ökonomie und Sozialer Kontext, Ergebnisse von Erziehung) eingeteilt (vgl. Henry et al. 2001, S. 84). In diesem Report scheint die *parole*, in welcher der Bericht verfasst wurde, noch zurückhaltender zu sein. Es muss angemerkt werden, dass die Auswertung des ersten Reports durchaus mit Schwierigkeiten verbunden war. Seitens der OECD wurde eingeräumt, dass die Genauigkeit und Aussagekraft der Daten unpräzise sind und in „*accuracy, validity, comparability*“ (OECD 1992, S. 12) und „*interpretability*“ (OECD 1992, S. 12) Umsetzungsschwierigkeiten bestehen (vgl. OECD 1992, S. 12). In diesem ersten Bericht wurde die Aussagefähigkeit von (Bildungs-)Indikatoren noch bis zu einem gewissen Grad angezweifelt: „*Indicators of educational processes and outcomes are approximate in nature; they cannot be taken as precise measures of complex phenomena*“ (OECD 1992, S. 13). Besonders wurde bemängelt, dass die Länder die Daten teilweise zu spät, zu ungenau oder gar nicht übermittelt hätten, was einen Vergleich zusätzlich erschwerte (vgl. OECD 1992, S. 12ff.).

Im Folgereport 1993 änderte sich diese Position bereits und es wurde auf die Stärke und Aussagekraft der Indikatoren verwiesen (vgl. OECD 1993, S. 13f.). Kallo (2020) merkt an, dass es Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre zu grundsätzlichen Turbulenzen innerhalb der OECD kam (vgl. Kallo 2020, S. 8f.). Diese betrafen die Ausrichtung der Bildungsorganisation, drehten sich aber auch um die Frage, wie man mit der Sowjetunion umgehen sollte. Diese Auseinandersetzung führte dazu, dass leitende Teile aus der Organisation austraten, wodurch neuen Personen, die dem Bildungsindikatorenprogramm positiv gegenüberstanden, in die Organisation eintraten, was den radikalen Meinungswechsel in Bezug auf dieses Thema erklären könnte (vgl. Kallo 2020, S. 8f., 14f.). Besonders auffällig ist auch der Umgang mit bestimmten Indikatoren wie zum Beispiel die „*Survival Rate in Higher Education*“ (OECD 1993, S. 14), die aus dem Bericht aufgrund von *Schwierigkeiten* bei der Datengenerierung entfernt wurde. Dies spiegelt das „*what-works*“-Paradigma der OECD wider: nur jene Daten werden präsentiert, welche die gewünschten Aussagen legitimieren (vgl. OECD 1993, S. 14). Um die Legitimation des *Education at a Glance*-Reports weiter zu erhöhen, wurden auch neue Indikatoren wie Genderunterschiede und die zuhause gesprochene Sprache eingeführt. Während ausschließlich Elemente dargestellt wurden, welche „*aussagekräftig*“ waren, wurde der Untersuchungsraum

erweitert (vgl. ebd.). Im zweiten *Education at a Glance*-Report wurde zudem ein Wunsch nach mehr und vor allem verbesserten Daten geäußert: „*The procedures for data collection must be further improved if the aim of regularly producing a set of reliable indicators for use in educational policy analysis is to be realized.*” (OECD 1993, S. 15). Hier wird deutlich, dass die OECD bereits in dieser Phase an der Generierung eigener Daten interessiert war (vgl. OECD 1993, S. 14f.), was in weiterer Folge bei den PISA-Testungen realisiert wurde.

4.2 PISA

4.2.1 Auf dem Weg zu einer internationalen Testung

Bereits Ende der 1980er bzw. Anfang 1990er Jahre mahnte die OECD, dass die von den Ländern zur Verfügung gestellten Daten teilweise mangelhaft waren (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 165; OECD 1993, S. 15). Im *Education at a Glance*-Report wurde 1992 eine grundsätzliche Skepsis gegenüber den Bildungsindikatoren geäußert, welche durch den Einfluss verschiedener Personen und Netzwerke innerhalb der OECD, CERI und INES überwunden wurde (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 167). Daraufhin entschied die OECD sich dafür, selbst ergebnisorientierte Indikatoren zu entwickeln und auch selbst Daten in den Mitgliedstaaten zu erheben. Eine eigene Forschungsgruppe wurde daraufhin gegründet, die eine eigene Datenerhebungsmethode entwickeln sollte, um eine systematische, flächendeckende Erhebung von Bildungs- und Schulleistungsdaten in den Mitgliedsstaaten zu erreichen (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 167). Dieses Vorhaben war auf eigene Initiative der OECD umgesetzt worden (vgl. ebd.). Die Idee einer internationalen Testung durch Bildungsindikatoren hat sich gewissermaßen verselbstständigt: die Grundidee für PISA war geboren. Nach dreijähriger Entwicklung stellte das Forschungsteam im Jahr 1995 den Mitgliedstaaten die Ideen zu PISA vor. Die Resonanz war eher zurückhaltend, was dazu führte, dass die Mehrheit der Mitgliedstaaten das Projekt nicht annahm (vgl. Langer 2008, S. 56f.). Kritisiert wurden vor allem die hohen Kosten, die Umsetzbarkeit und einige Länder hatten Vorbehalte, einer nicht-staatlichen Organisation Testungen im eigenen Land zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 57). Tom Alexander, Direktor der damaligen Bildungsabteilung, bewertete die Reaktionen auf das Projekt dennoch als ausreichend positiv, um es weiterzuentwickeln (vgl. Martens / Wolf 2006, S. 167). Im Jahr 1996 veröffentlichte die OECD einen Bericht mit dem Titel *The Knowledge-based Economy*, in welchem sie darauf aufmerksam machte, dass *Knowledge*, also auch Erziehungsthemen, vermehrt in die ökonomische Planung einbezogen werden müssen (vgl. OECD 1996, 8f.). Über *Best-Practice*-Modelle sollten Bildungsindikatoren herangezogen werden, um einen ökonomischen Vorsprung gegenüber anderen Nationen zu erhalten.

„The term ‘knowledge-based economy’ results from a fuller recognition of the role of knowledge and technology in economic growth. Knowledge, as embodied in human beings (as ‘human capital’) and in technology, has always been central to economic development. But only over the last few years has its relative importance been recognised, just as that importance is growing. The OECD economies are more strongly dependent on the production, distribution, and use of knowledge than ever before.“ (OECD 1996, S. 9)

Dieser Bericht war besonders relevant, da dieser einen gewissen Paradigmenwechsel in den OECD-Ländern in Bezug auf Bildungsausgaben hervorrief. Zwar tauchte der Begriff der *Knowledge-based-Economy* bereits in den Dekaden davor immer wieder auf, jedoch begann erst die OECD damit, dieses Denken mit evidenzbasierter Forschung zu koppeln, um *Best-Practice*-Beispiele zu beschreiben, aber vor allem, um diese vorzuschreiben (vgl. Kenway et al. 2006, S. 20). Mit dem Diskurs um *Knowledge-based-Economy* wird auch die Thematik des Humankapitals wieder in der OECD dominant, die bereits in den 1970er Jahren stark diskutiert wurde, damals aber mit dem Verschwinden des Bildungsindikatorenprogramms in den Hintergrund rückte. Laut Lingard und Rawolle (2011) war der OECD-Bericht aus dem Jahr 1996 so maßgeblich, dass *Knowledge-based-Economy* zum zentralen Begriff eines globalen Wissenschafts- und Erziehungsdiskurses avancierte und seitdem den dominanten Ton in Bezug auf Bildungspolitik angibt (vgl. Lingard / Rawolle 2001, S. 496). Hier offenbart sich die *langue* der kalkkriegerischen Technokrat*innen erneut, da Fortschritt immer an messbare Verbesserung von Bildungssystemen gekoppelt und planbar ist. 1997 wurde das PISA-Projekt den Mitgliedsstaaten nochmals zur Abstimmung vorgelegt und dieses Mal abgesegnet (vgl. Langer 2008, S. 58). Möglicherweise kann dieser Wandel auf eine Kombination aus den Lobbyaktivitäten seitens Tom Alexanders und der Publikation des *Knowledge-based-Economy*-Berichts durch die OECD zurückgeführt werden, die eine Akzeptanz für PISA entstehen ließen, die im zweiten Anlauf in einer Annahme des PISA-Projekts durch alle Mitgliedstaaten resultierte (vgl. Lingard / Rawolle 2011, S. 497f.; Langer 2008, S. 58f.; Martens / Wolf 2006, S. 167). Dieser Umschwung kann aber möglicherweise auch darauf zurückgeführt werden, dass die Nationalstaaten auf *Peer-Pressure* reagierten und im Wettbewerb nicht zu den ökonomischen Verlierern gehören bzw. auf dem internationalen Markt wettbewerbsfähig bleiben wollten (vgl. Langer 2008, S. 58f.; Sugrue 2006, S. 188). Die Teilnahme an einer internationalen Vergleichsstudie arrivierte zu eine Art moralischen Zeitgeistarguments (vgl. Langer 2008, S. 58). So beschreibt Sugrue die Einstellung der EU-Staaten gegenüber PISA als „*vague appeal, that, if we are to move with the times, and not get left behind and further demonstrate that we are good*“

Europeans“ (Sugrue 2006, S. 189). Die Idee einer internationalen Vergleichsstudie wurde innerhalb kurzer Zeit von den Mitgliedsstaaten als notwendiger Standard akzeptiert (vgl. ebd.).

4.2.2 Standardisierung von Erziehungspolitik

Nach der Überzeugungsphase Mitte der 90er Jahre wurde es mit der Abstimmung der Mitgliedsstaaten für PISA nötig, ein konkretes Programm zu entwickeln. PISA ist zwar das gedankliche Kind der OECD und des CERI, jedoch laut Flitner (2006) auch das Produkt verschiedener privater Bildungsdienstleister (vgl. Flitner 2006, S. 247). Bei diesen handelte es sich um private *Educational-Assessment*-Unternehmen, welche mit der OECD an der Ausarbeitung, Durchsetzung und Überprüfung von PISA beteiligt waren und PISA den Teilnehmerstaaten vermittelten (vgl. ebd.). Bei der ersten PISA-Erhebung waren dies der *Australian Council for Educational Research* (ACER), *Westat inc* und *Educational Testing Service* in den USA und *CITOGROEP* in den Niederlanden (vgl. OECD 2001, S. 29; OECD 2003, S. 24f.). Diese international agierenden Unternehmen verfügten über das nötige Knowhow, um ein *Large-Scale-Assessment* zu planen und durchzuführen (vgl. Flitner 2006, S. 245; OECD 2003, S. 25). Dabei traten sie auch als politische Akteure auf den Plan. Über die Organisation von Konferenzen und Seminaren konnten sie die nationalen politischen Akteure für ihre Idee begeistern (vgl. Flitner 2006, S. 245.). Um politischen Einfluss zu erlangen, setzten sie zudem auf eine direkte Kontaktaufnahme mit den Regierungen. Ihr Prestige durch die Verbindung mit internationalen Organisationen wie der OECD machten sie sich zunutze, um ihre Position zu legitimieren und als externe Expert*innen auftreten zu können. Großprojekte der OECD wie PISA umfassen ein hohes ökonomisches Potenzial, welches längerfristig gewährleistet wird (vgl. ebd., S. 247). Vor allem ACER hatte einen starken Einfluss auf die Entwicklung der PISA-Testung, da dieser am besten auf die gestellten Anforderungen seitens der OECD reagierte (vgl. ebd., S. 248). So setzte das ACER-Konzept auf die Messung von Bildungskompetenzen und die Nachmessung via PISA über mehrere Jahre hinweg. Der Erfolg der ersten PISA-Testung legitimierte dann im Anschluss auch den vertiefenden Ausbau dieser. Zum Beispiel wurde die Zahl der Teilnehmerstaaten erhöht, es wurden Ergänzungstestungen angeboten, es erfolgte eine thematische Ausdehnung der Tests und da die Staaten jährlich getestet wurden, konnten Beratungs- und Monitoringangebote über Jahre hinweg verkauft werden – es wurde sozusagen ein PISA-Abonnement³³ vermittelt (vgl. ebd., S. 255).

³³ Die Nationalstaaten „kauften“ PISA gewissermaßen „ein“ und erwarteten sich von dieser Testung Daten, welche die hohen Kosten legitimieren würden. Die Daten werden also unter Druck produziert, weshalb deren Aussagekraft hinterfragt werden muss (vgl. Meyerhöfer 2007, 445).

In den 1990er Jahren setzte die OECD zudem auf eine Deregulierungspolitik. Zu dieser Zeit entstand in Zusammenarbeit mit der *World Trade Organization* (WTO) das *General Agreement on Trade of Services* (GATS). Dieses Abkommen sah vor, dass der Warenhandel und der Handel mit Dienstleistungen (also auch Bildungsdienstleistungen) über nationalstaatliche Grenzen hinweg liberalisiert und standardisiert werden sollten (vgl. Robertson / Bonal / Dale 2002, S. 473). Auch kulturelle Felder sollten in den Augen der OECD nicht mehr hauptsächlich durch die Staaten reguliert und finanziert werden. Beispielsweise sollten öffentliche Schulen nicht mehr subventioniert werden, da dies einen unfairen Vorsprung gegenüber Privatschulen darstellte (vgl. Flitner 2006, S. 256). Daraufhin entspann sich eine Diskussion darüber, ob der Staat in das (Bildungs-)System intervenieren dürfe. Gerade die OECD und die WTO forderten daraufhin, dass das Bildungssystem als Dienstleistungsmarkt verstanden werden müsse, in welchem staatlicher Einfluss minimiert werden solle (vgl. Flitner 2006, S. 257). Im Sinne der Qualitätssicherung sollten die Bildungssysteme und Bildungsanbieter regelmäßig anhand ihrer Prozessqualität und Produktqualität gemessen werden – beides Begriffe, welche ursprünglich aus der *International Organization for Standardization* (ISO) stammten (vgl. ebd., S. 257). So sollten die Dienstleistungen und damit auch Bildung global, anhand von Standards, welche aus der Wirtschaft stammten, linearisiert und standardisiert werden. Dieser Trend zur Standardisierung setzte sich auch in anderen Organisationen³⁴ durch.

PISA und die OECD schließen an dieses Denken an (vgl. ebd., S. 259). Der Rückzug des Staates sollte neue Märkte schaffen und die Haushaltskassen der Regierungen nicht belasten (vgl. ebd.). Zwar wurde die OMC erst Anfang der 2000er Jahre implementiert, jedoch zeigt sich ein genereller Trend der Standardisierung von (Bildungs-)Politik, welcher die 1990er Jahre ausmachte und in dessen Klima PISA entwickelt wurde. Die Idee einer Standardisierung und internationaler Messung von Bildung entstand in der OECD zu einer Zeit, in der eine grundsätzliche globale Linearisierung angestrebt wurde. Nach dem Fall der Sowjetunion schien der Siegeszug des globalen Kapitalismus und der liberalen Demokratie beschlossen, was ein spezifisches Denken in Bezug auf Standardisierung und Homogenisierung legitimieren konnte und sich, laut Kallo (2020), ohne nennenswerte Widerstände verbreitete (vgl. Kallo 2020, S. 8).

³⁴ Neben der OECD und PISA entwickelte auch die Europäische Union mit dem Programm *Open Method of Coordination* (OMC) Methoden, welche den Regierungen der Mitgliedstaaten vorgaben, wie ihre Sozialpolitik zu entwickeln sei. Die Europäische Union hatte bis zum Jahr 2000 wenig Einfluss auf die Politik der einzelnen Mitgliedsstaaten. Mit dem OMC etablierten sie, ähnlich wie die OECD, eine Form der *Soft-Law-Governance*. Das OMC arbeitete mit Verfahren, welche Wettbewerb und gegenseitige Kontrolle regulieren sollten. So wurden die Spielregeln für die Sozialpolitik festgelegt, welche die Kultur veränderten, auf welche Weise die politischen Entscheidungen getroffen wurden

4.2.3 PISA: Eine kaltkriegerische *langue*?

Im Jahr 2000 trat mit PISA eine neue Form des internationalen *large-scale-assessments* in Erscheinung. Zur Generierung der PISA-Daten sollten in einem dreijährigen Zyklus die Kompetenzen von 15-jährigen Schüler*innen untersucht werden. Insgesamt nahmen 32 Staaten (davon vier nicht OECD-Mitgliedstaaten) an der Erhebung teil. Dabei wurden jeweils 4 500 bis 10 000 Schüler*innen pro Mitgliedsstaat getestet (vgl. OECD 2001, S. 16). PISA generiert³⁵ die Daten über Multiple-Choice-Testungen und qualitative Fragebögen. In der Befragung der Schüler*innen werden durch die kognitiven Leistungstests primäre Daten und durch einen *Student-Questionnaire* sekundäre Hintergrunddaten erhoben (vgl. OECD 2001, S. 17f.; Wuttke 2007, S. 101). Aus diesen Daten werden Mittelwerte und Standardabweichungen errechnet, um sie im Anschluss in der Form eines Nationenrankings zu veröffentlichen (vgl. Wuttke 2007, S. 101; Tröhler 2010, S. 7).

PISA will, eigenen Aussagen nach, messen, wie gut die 15-Jährigen in den an der Studie teilnehmenden Ländern die „*challenges of today's knowledge society*“ (OECD 2001, S. 14) bewältigen können. Was diese *Challenges* in der *Knowledge-Society* sind, wird jedoch offengelassen, wenn auch die Lösung direkt offenbart wird (vgl. Tröhler 2010, S. 7): Um auf diese *Challenges* reagieren zu können, müssen die Jugendlichen über bestimmte „nützliche“ Kompetenzen oder *Literacy* in Wissenschaft, Mathematik und Muttersprache verfügen (vgl. OECD 2001, S. 16). Besonderer Fokus liegt bei PISA auf der „*young people's ability to use their knowledge and skills in order to meet real-life-situations*“ (OECD 2001, S. 14). Es geht dabei aber nicht darum, zu prüfen, was die Schüler*innen in den Schulen und jeweiligen Curricula lernen und wie das Gelernte umgesetzt wird, sondern um die Messung ihrer entwickelten *Literacy* (vgl. OECD 2001, S. 15ff.).

4.2.3.1 Micro-Ebene: Die *parole* der *Literacy*

Das Konzept der *Literacy* findet sich, wie in Kapitel 3.1.5 dargestellt, bereits beim NDEA (1958) bzw. NAEP (1964), jedoch wurde bei PISA im Jahr 2000, anders als noch in den 1950er Jahren, ein Fokus auf die muttersprachlichen Fähigkeiten gelegt. Da PISA auf vergleichbare Daten angewiesen ist, müssen dementsprechende Kompetenzen untersucht werden, da die Chancen gering sind, dass sich Luxemburger, Griechen, Spanier und Franzosen auf eine gemeinsame Muttersprache oder ein universelles Curriculum einigen können (vgl. Tröhler 2016

³⁵ Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt keine tiefergehende Kritik an den generellen (statistischen) Erhebungsmethoden der Rohdaten der PISA-Studie. Eine umfassende Kritik an diesen (aus deutscher Sicht) kann u. a. bei Jahnke und Meyerhöfer gefunden werden, welche in der zweiten Auflage ihres Buches *Pisa & Co – Kritik eines Programms* bereits die Kritik seitens des deutschen PISA-Konsortiums eingearbeitet haben und teilweise Rechen- und Interpretationsfehler auffindig machen konnten (hier besonders Wuttke 2007, S. 99–246).

S. 104). PISA interessiert sich für „*young people’s ability to use their knowledge and skills to meet real-life challenges, rather than on the extent to which they have mastered a specific school curriculum*” (OECD 2001, S. 14). Die Hinwendung zu Kompetenzen lässt sich laut Tröhler (2016) damit erklären, dass man diese auf internationaler Ebene vergleichbar machen kann, da laut OECD aufgrund der voranschreitenden Globalisierung auch die Herausforderungen für die Jugendlichen universalisiert werden (vgl. Tröhler 2016, S. 105). Es geht PISA demnach nicht um die Darstellung, wie gut Schüler*innen auf das Curriculum reagieren, sondern um die Vorbereitung auf Herausforderungen, auf die irgendwann in der Zukunft gestoßen werden könnte (vgl. ebd.). So wird im ersten Absatz des ersten PISA-Reports angeführt:

„*Are students well prepared to meet the challenges of the future? Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life? Parents, students, the public and those who run education systems need to know the answer to these questions.*” (OECD 2001, S. 3)

Legitimiert wird der Fokus auf das *Literacy*-Konzept über die „*notwendige Universalisierung von Basisqualifikationen*“ (Baumert / Stanat / Demmrich 2001, S. 19). Die Notwendigkeit des *Literacy*-Konzepts, besonders die Vermittlung von *Scientific-Literacy*, sehen die Autor*innen Baumert, Stanat und Demmrich³⁶ (2001) bestätigt, da es zu weltweiten Universalisierungsprozessen kommt und verweisen in diesem Kontext auf die Forschung von John W. Meyer, welcher in seiner Weltkulturtheorie eben solche Universalisierungsprozesse beschreibt (vgl. Baumert / Stanat / Demmrich 2001, S. 21), wie in Kapitel 5 noch ausführlicher dargestellt wird. Auch ein „*basales Verständnis basaler naturwissenschaftlicher Konzepte*“ (Baumert / Stanat / Demmrich 2001, S. 21) gehöre in Bezugnahme auf Meyer³⁷ zu einem *modernem* Kerncurriculum dazu (vgl. Baumert / Stanat / Demmrich 2001, S. 20f.).

³⁶ Die drei Autor*innen Baumert, Stanat und Demmrich waren Teil des deutschen PISA-Konsortiums und sollten PISA als Programm in Deutschland begleiten. Dabei bietet der dazu veröffentlichte Band dieser Autor*innen einen Überblick über die zentralen Punkte PISAs. Auffällig ist, dass die Autor*innen PISA gegenüber deutschen Kritiker*innen verteidigen und ihre Argumentation mit Verweisen auf andere Wissenschaftler*innen stützen.

³⁷ Text entsteht nicht zufällig, sondern ist diskursive Praxis. Dies führt zur Frage, wieso gerade John W. Meyer an dieser Stelle des Textes erwähnt wird. Meyer ist Begründer der Weltkulturtheorie, welche in dieser Masterarbeit eine zentrale Rolle einnimmt. Es wird vermutet, dass der Verweis auf Meyer damit zusammenhängt, dass dieser zu diesem Zeitpunkt ebenso zum Thema der weltweiten Bildungsexpansionen Forschung betrieben hat und sich dabei ab den 1990er Jahren immer stärker positiv zu internationalen Nicht-Regierungsorganisationen wie der OECD geäußert hat. Dementsprechend müsste er auch beispielsweise deren Standardisierungsprozesse positiv gegenübergestellt haben. Außerdem forschte Meyer an der Stanford-University, welche zu diesem Zeitpunkt eine wichtige Rolle als Stätte der Wissensproduktion innerhalb der US-amerikanischen kaltkriegerischen Gesellschaft einnahm und mit welcher es gerade bei der Gründung der OECD personelle wie auch ideelle Überschneidungspunkte gab.

4.2.3.2 PISA als „new commitment“

Neben der *parole* der *Literacy* verwendet die OECD bei der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse zahlreiche sprachliche Setzungen, mit welchen sie PISA im diskursiven Raum Legitimität zuspricht. So heißt es im Vorwort:

„PISA represents a new commitment by the governments of OECD countries to monitor the outcomes of education systems in terms of student achievement on a regular basis [...]. PISA can assist countries in seeking to bring about improvement in schooling [...]. [...] they provide a realistic basis for measurement [...]. Coupled with appropriate incentives, they can motivate students to learn better, teachers to teach better and schools to be more effective.“ (OECD 2001, S. 3)

Das hier dargestellte Zitat beschreibt bereits im Vorwort des ersten PISA-Berichtes, dass PISA etwas *Neues* ist, das eine *realistische* Basis darstellt, um Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulen zu einem *Besseren* hinzubewegen. Mit solchen oder ähnlich normativen Setzungen auf der Ebene der *parole* versucht der PISA-Bericht bereits auf den ersten Seiten zu vermitteln, dass es schlecht um die Erziehungssysteme steht und diese grundsätzlich verbessert werden müssen. Solche Aussagen können jedoch auch darauf hinweisen, dass Erziehungssystemen grundsätzlich misstraut wird und diese durch empirische Beweisführung kontrolliert und verbessert werden sollten. Diese Form der Wahrnehmung erinnert auch an eine *langue*, welche im Kalten Krieg zu finden war. Bildungssysteme galten damals ebenfalls als defizitär und als reformbedürftig (vgl. Tröhler 2016, S. 103). Abgesehen von der Nähe zu einer kaltkriegserischen *langue* bedient sich die OECD auch eines starken argumentativen Elementes. Der Darstellung eines Problems, in diesem Fall die Notwendigkeit einer neuen Erziehungsforschung, welche die Outputs misst und nationalstaatliche Institutionen direkt mit diesen Daten versorgt, um die Schulsysteme an die gesetzten Leistungsstandards anzupassen, folgt sogleich der Lösungsvorschlag durch die Organisation. Als Problemlöserin inszeniert sich die OECD, ausgestattet mit einem *Set* an *realistischen Tools*, um den Status quo *qualitativ* zu *verbessern* (vgl. OECD 2001, S. 13). So positioniert sich die OECD im diskursiven Raum als pragmatisch und daran interessiert, tatsächlich etwas zu verändern (vgl. Baumert / Stanat / Demmrich 2001, S. 19). Gerade solche Formulierungen ermöglichen es der OECD, sich als aktiver Antwortgeber darzustellen. Für Kritiker*innen einer solchen Praxis ist es herausfordernd, sich gegen *neue* oder *verbesserte* Ideen oder gegen den *Fortschritt* zu stellen, wenn es um so etwas *Wichtiges* wie das Erziehungssystem geht, denn um es mit Kallo zu sagen „*who can argue with Quality?*“ (Kallo 2020, S. 10).

4.2.3.3 Meso-Ebene: Bildungsstandards als *langue* einer evidenzbasierten Erziehungsforschung

Bei der Auswertung der Daten setzt PISA auf die Bewertung der Ergebnisse, um diese im Nachhinein zu vergleichen. Diese Bewertungen sollen laut PISA umfassend ausfallen: „*PISA provides a broad assessment of comparative learning outcome*“ (OECD 2001, S. 27). Die Messung sowie der Vergleich von *Outcomes* setzen voraus, dass Standards gesetzt werden, anhand dieser die Performance der einzelnen nationalstaatlichen Erziehungssysteme verglichen werden kann. Eine Definition von Bildungsstandards verlangt eine evidenzbasierte Forschung, da diese auf die Mechanismen des *Benchmarkings*, *Monitorings* und der *Evaluation* von Bewertung aufbaut (vgl. OECD 2001, S. 3-27; Tröhler 2019, S. 18). Forderungen und Vorhaben wie „*need for internationally comparable evidence*“ oder auch „*monitor the outcomes of education*“ (OECD 2001, S. 3) erinnern an die *langue* der Output-Messungen der US-amerikanischen Regierung (vgl. 3.1.6 oben), die durch NAEP eingeführt wurden. Infolgedessen kam es zu Entwicklungen, die auch in die OECD Einzug hielten, auf welche in Kapitel 3 im Speziellen eingegangen wird. So ist die Erhebungsmethode der OECD zwar empirisch, die *langue* des Forschungsdesigns jedoch eine, welche im Kalten Krieg kultiviert wurde (vgl. Tröhler 2016, S. 105). Der Fokus auf die Messung von Outputs anhand von Leistungsstandards war eine spezifische kulturelle Reaktion der US-amerikanischen Gesellschaft auf ein politisches Ereignis, den Sputnik-Schock. Da die US-amerikanische Regierung in Washington per Verfassung über keine Möglichkeit verfügte, in die Curricula der Schulen einzugreifen, musste über finanzielle Reize und die anschließende Messung des Outputs kontrolliert werden, ob die Interventionen vonseiten Washingtons Wirkung zeigten und es zu dem gewünschten Umbau des US-amerikanischen Schulsystems kommt (vgl. Tröhler 2016, S. 100). Im Gegensatz dazu haben in Europa die Regierungen die Möglichkeit, mittels Input in das Curriculum einzugreifen (vgl. ebd.). Der europäische Wechsel hin zu einer output-orientierten Steuerung durch die OECD kann somit als Versuch der Neudefinition von Bildungssystemen gewertet werden (vgl. Tröhler 2019, S. 17).

Auch die OECD verfügt über keinen direkten Einfluss und muss deshalb auf diese Mechanismen der *Soft-Law-Gouvernance* zurückgreifen. Diese Form der Herrschaft stellt, laut Tröhler (2019), eine bestimmte Form der Expertokratie oder Technokratie dar, welche sich in den Nachkriegsjahren in den USA etabliert, entlang demokratischer Mechanismen agiert und so einen Umbau in Bezug auf das Verständnis von Erziehung oder Bildung darstellt (vgl. ebd.). In diesem Kontext stellt PISA durch die Benutzung einer technokratische *langue* Antworten zur Verfügung, wie sich eine moderne Gesellschaft entwickeln und planbar gemacht werden sollte (vgl. ebd., S. 19) und erinnert an die kaltkriegerische *langue* des *Development*-Gedankens (vgl. 3.1.1

oben), an dessen Spitze damals wie heute die amerikanische Gesellschaft steht. Wie bereits in Unterkapitel 4.2.2 erwähnt, werden die durch PISA generierten Daten im Laufe der Auswertung als Länderrankings publiziert. Dies visualisiert, wie „gut“ sich die eigene Nation im internationalen Vergleich positioniert. Wenn diese Rankings nicht den Erwartungen der jeweiligen Nation entsprechen, kommt es zu gesellschaftlichen Reaktionen auf die Ergebnisse (vgl. Biesta 2008, S. 33f.). Gerade in der öffentlichen Diskussion werden durch „*Naming and Shaming*“ die Nachzügler*innen und Versager*innen des Systems ausfindig gemacht (vgl. Biesta 2008, S. 34). Das erzeugt Druck, auf den die Regierungen eingehen müssen. So werden in der Folge die Erziehungssysteme dementsprechend angepasst, damit diese bei der nächsten PISA-Testung ein besseres Rating erlangen. Zwar inszeniert sich die OECD als Antwort auf die „*challenges*“ (OECD 2001, S. 3) der modernen Gesellschaft, jedoch vermittelt die Organisation nicht das ganze Bild. Auch die OECD stellt nicht nur eine Form von pädagogischem Wissen dar, sondern erschafft diese globalisierte Welt durch ihre Tätigkeit mit. Wenn Befunde in dieser Form dargestellt werden und damit Politik gemacht wird, ist „*Realität*“ dann eher eine Folge der Wissenschaft und nicht deren Gegenstand (vgl. Jahnke 2007, S. 7).

4.2.3.4 Makro-Ebene: eine performative Hervorbringung?

Wie bereits in der 2.2 methodischen Vorgehensweise zu Beginn dieser Arbeit dargestellt wurde, untersucht die Makro-Analyse den Diskurs als soziale Praxis und versucht so zu ergründen, wie sich die OECD in der sozialen Praxis legitimiert und institutionelle verankert. Daran anschließend kann, unter Berücksichtigung der Mikro- wie der Meso- Analyse, dargestellt werden, wie die OECD den Gegenstand ihrer Untersuchung nicht nur abbildet, sondern auch durch ihre Performance diskursiv hervorbringt. So soll dieser Abschnitt zur die Überprüfung und Bestätigung eines Teils meiner These beitragen: *„Die Pädagogik der OECD generiert Forschung, welche eher präskriptiv als rein deskriptiv arbeitet und über Peer-Druck bildungspolitische Realität hervorbringt, welche zur globalen Anpassung nationaler Schulsysteme führt“*.

Wie bereits im Abschnitt 4.1 dargestellt, kann die OECD auf eine lange Tradition der nationalstaatlichen Beratung zurückblicken. Ab den 1960er Jahren versucht sich die OECD als Schnittstelle zwischen Regierungen, Wissenschaft und Wirtschaft einzubringen, um moderne Nationalstaaten bei der Entwicklung ihrer ökonomischen Kapazitäten zu unterstützen (vgl. Schmelzer 2015, S. 356f.; Kapitel 4.1.2 oben). Die OECD beschäftigt sich mit Fragen zur Zukunft und wie moderne Staaten auf diese vorbereitet werden sollten (vgl. Schmelzer 2015, S. 356f.). Dabei ging es immer um die Planbarkeit gesellschaftlicher Teilbereiche wie Wirtschaft und ab den 1970er Jahren mit der Etablierung des CERI auch um Erziehungssysteme (vgl. Bürgi 2017, S.

227f.). Laut Meinung des Autor bedeutet dies, die OECD erlangt eine gewisse Autorität allein durch den Umstand, dass sie seit zahlreichen Dekaden Forschung generiert, auf die Nationalstaaten zurückgreifen können. Die OECD vertritt zudem die wirtschaftsstärksten Staaten weltweit und kann auf zahlreiche (materielle) Ressourcen zurückgreifen, um Daten für ihre Forschung zu generieren. Weiterhin hat die OECD in den Jahren zwischen 1960 und 2000 mehr als 2 000 Publikationen im Kontext von Erziehungsforschung veröffentlicht und ihre Online-Datenbank enthält über 6 000 Publikationen, die allein zwischen 1997 und 2019 veröffentlicht wurden (vgl. Kallo 2020, S. 12). Somit stellt die OECD eine beachtliche Quelle für empirische pädagogische Literatur dar, unabhängig davon, wie man zur OECD und zur Generierung ihrer Daten steht.

Interessanterweise wurden die Bildungsindikatoren in den 1970er Jahren noch abgelehnt, wie in Abschnitt 4.1.3 bereits dargestellt. Zum Comeback kam es über den *Education at a Glance*-Report zu Beginn der 90er Jahre, der den Weg für PISA bereitete. Auf Druck der USA und Frankreichs wurde das Bildungsindikatorenprogramm wieder durch das CERI in der OECD ausgeführt (vgl. Tröhler 2016, S. 103). Kurz nachdem der *Education at a Glance*-Report 1992 veröffentlicht wurde, wurden Stimmen innerhalb der Organisation laut, eine Ausweitung der Datengenerierung anzustreben, was nach einer Überzeugungsphase in weiterer Folge auch zu PISA führte (vgl. Kapitel 4.2.2 oben). Das wahrgenommene Zusammenrücken der Welt durch den Fall der Sowjetunion zeigte einigen Akteur*innen möglicherweise, dass die Vision der *One World* unter amerikanischer Schirmherrschaft endlich realisiert worden war (vgl. Fukuyama 1992). Erziehung, Wissen oder auch Bildung kamen vermehrt unter dem Titel der *Knowledge-based Economy* in den Blick einer ökonomischen Verwertbarkeit (vgl. OECD 1996, 8f.). Generell scheint es in den 1990er Jahren zu einem Klima der Standardisierungen gekommen zu sein, was zum Beispiel in der Etablierung von GATS oder OMC resultierte. Laut Tröhler (2016) übernahmen auch die europäischen Staaten die Idee einer output-orientierten vergleichenden Forschung (vgl. Tröhler 2016, S. 105). Die Idee einer internationalen Vergleichsstudie wurde innerhalb kurzer Zeit von den Mitgliedsstaaten als Notwendigkeit akzeptiert (vgl. Sugrue 2006, S. 189). Auch wenn die OECD sich, wie im Falle PISAs als „*response to the need for internationally comparable evidence on student performance*“ (OECD 2001, S. 3) darstellte, muss angemerkt werden, dass die OECD mittlerweile selbst zu einem bedeutenden Akteur in einer Form von internationaler bildungspolitischer Gouvernance aufgestiegen ist und Einfluss auf Diskurse um die „richtige“ Form von Erziehung und deren Messung nimmt (vgl. Lingard / Rawolle 2011, S. 495f.; Ydesen 2019, S. 297). In diesem Kontext nimmt sie ihre Rolle als Organisator internationaler vergleichender Erziehungsforschung ein. PISA stellt dabei den

vorläufigen Höhepunkt eines neuen erziehungswissenschaftlichen Testregimes dar (vgl. Martens 2007, S. 41f.), was ein verändertes Verständnis der Evaluierung von Erziehungssystemen mit sich brachte (vgl. ebd.).

Die OECD stellte symbolische Autorität her, indem mit PISA der „neueste“ Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung dargestellt wurde (vgl. Baumert / Stanat / Demmrich 2001, S. 32) und sich so zum Beispiel zu internationalen Forschungsvorhaben wie *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) in Differenz stellt (vgl. ebd.). Das kann als Versuch gedeutet werden, diesen ihre Aussagekraft in Bezug auf valide Datengenerierung zu entziehen. Generell wird über die Verwendung der *parole* „*a realistic basis for measurment*“ (OECD 2001, S. 3) impliziert, dass die „reine“ *Realität* abgebildet würde. Durch diese Generierung von quantitativen Daten bei gleichzeitiger Darstellung, die „besseren“ Daten zu generieren, gelang dieser Autoritätszuwachs. Wie unter anderen Porter (1995) darstellte, ist zumindest in der westlichen Welt ein kulturell aufgebautes Vertrauen gegenüber quantitativen Daten vorherrschend und in den USA kann eine besondere Präferenz für eine auf quantitative Daten ausgerichtete Sozialforschung festgestellt werden (vgl. Porter 1995, S. 73). Diese Kommunikation über quantitative evidenzbasierte Forschung suggeriert Objektivität und Validität, beides sind Begriffe, welche im westlichen Denken positiv konnotiert sind und mit Wahrheit und Autorität in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd., S. 5, 75). Ein Umstand, welcher im Volksmund mit „Zahlen lügen nicht“ seinen Ausdruck findet und verbalisiert, dass dieses Verständnis von Welt gesellschaftlich verbreitet ist. Quantitative Daten können in dieser Wahrnehmung die Realität objektiver darstellen und besitzen somit einen Wahrheitsanspruch (vgl. ebd., S. 5). Durch den Anschluss an ein solches Forschungssetting erhält die OECD ihre wissenschaftliche Autorität und generierte, teils aus eigener Motivation, teils als Reaktion auf den Druck vonseiten der Nationalstaaten, die Idee der Notwendigkeit einer evidenzbasierten output-orientierten globalen Erziehungsforschung, die mit PISA ihre Realisierung darstellte (vgl. OECD 2001, S. 3).

Mit dem *Literacy*-Konzept und der Neudefinition von Bildungsstandards entlang eines Output-Paradigmas entstand ein neues Verständnis von Bildungspolitik, durch welches, unabhängig von kulturellen Begebenheiten in den Mitgliedsstaaten, evidente Daten generiert werden sollte (vgl. Tröhler 2016, S. 105). Wie in Abschnitt 3.1.4 dargestellt, handelt es sich dabei jedoch um eine spezifische *langue*, welche als Reaktion auf ein politisches Ereignis (Sputnik-Schock) entstanden ist und sich im Rahmen der US-amerikanischen kaltkriegerischen Gesellschaft kultivieren konnte – lange vor ihrer Sichtbarwerdung durch PISA (vgl. Tröhler 2019, 10). Die

OECD diene dabei als Verbreiter dieser kaltkriegerischen *langue*. Den Grund für die gesellschaftliche Relevanz dieser Leistungsstandards sah man innerhalb der OECD in der Vernetzung von Kommunikationswegen und Anpassungen auf globaler Ebene, eine internationale Messung von Kompetenzen oder *Literacy* könne einen Überblick verschaffen (vgl. OECD 2001, S. 27).

Nachdem zentrale Elemente der Analyse der OECD und PISA zusammengetragen wurden, kann der Autor dieser Arbeit die These *„Die Pädagogik der OECD generiert Forschung, welche eher präskriptiv als rein deskriptiv arbeitet und über Peer-Druck bildungspolitische Realität hervorbringt, welche zur globalen Anpassung nationaler Schulsysteme führt“* als bestätigt bezeichnen. Die OECD setzt voraus, dass es auf globaler Ebene zu einer Angleichung von nationalen Erziehungssystemen gekommen ist, oder dass dazu kommen wird. Dabei positioniert sich die OECD als Antwort auf diese Veränderungen und versucht mittels einer output-orientierten Messung von Bildungsstandards darzustellen, wie gut Schüler*innen auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet sind (vgl. OECD 2001, S. 3). Um im Sinne einer evidenzbasierten empirischen Forschung vergleichbare Daten generieren zu können, ist ein Vergleich nationalstaatlicher Curricula nicht zielführend, da diese zu unterschiedlich sind. Deshalb wurden die Parameter dementsprechend angepasst, um die Kompetenzen oder *Literacy* von 15-jährigen Schüler*innen in den Teilnehmerstaaten der PISA-Testung miteinander vergleichen zu können. In Zuge dieser Messungen, werden vergleichbare Daten generiert und mittels Länderrankings öffentlich kommuniziert. PISA erregte durch dieses Vorgehen international öffentliche Aufmerksamkeit, wodurch Druck auf die Regierungen der Nationalstaaten ausgeübt wurde. Im internationalen Wettkampf begünstigt eine solche Form des Vergleichs eine neue Form nationalistischen Denkens, denn Staaten versuchen möglichst hoch auf der Skala des Länderrankings eingereiht zu werden. Um dies zu erreichen, setzen die OECD-Mitgliedsstaaten die vorgeschlagenen bildungspolitischen Veränderungen um, was dazu führt, dass es zu einer weiteren Vernetzung, Standardisierung und Universalisierung von Erziehungssystemen auf globaler Ebene kommt, die eine Messung der *Literacy* immer wieder neu legitimiert. So schließt sich der Wirklichkeitserschaffende Kreis der OECD-Argumentation und -Tätigkeit und führt dazu, dass die OECD mittels PISA über empirische Daten eine Form von Wirklichkeit abbildet, diese aber über ihre bildungspolitischen Tätigkeiten auch hervorbringt. Das folgende Zitat skizziert die Reaktion auf die zuvor beschriebene Vorgehensweise:

„Um es in ein sportliches Bild zu fassen: Der gute Fußballspieler trifft auch unter den Scheinwerfern im Sportstudio das Loch in der Torwand; und wer das Loch in der Torwand trifft, ist statistisch gesehen ein guter Fußballspieler. Das legt den Fehlschluss

nahe, dem zwar kein Fußballtrainer, aber doch nun im übertragenen Sinne manche Bildungspolitiker und -administratoren auch öffentlich erliegen, das Training auf das Zielen auf die Torwand zu beschränken.“ (Jahnke 2007, S. 7)

So lässt sich zusammenfassend erklären, dass die OECD als Institution ein hohes Maß an Legitimität akkumulieren konnte. Zum einen ergibt sich dies daraus, dass sie bereits seit den 1960er Jahren existiert und Beratungsaufgaben übernimmt. Des Weiteren hat sie Ressourcen, um Forschung zu generieren und zu publizieren. So kann die Organisation selbst auf Bedürfnisse wie der vermehrten Generierung international vergleichbarer, evidenzbasierter Forschung reagieren, indem sie sich als Antwortgeber positionieren kann (vgl. OECD 2001, S. 3). Zwar inszeniert sich die OECD als Antwort auf die „*challenges*“ (vgl. OECD 2001, S. 3) der modernen Gesellschaft, jedoch vermittelt die Organisation nicht das ganze Bild. Es wird nicht nur eine Form von pädagogischem Wissen analysiert, sondern diese globalisierte Welt durch diese Tätigkeit miterschaffen. Durch die Verwendung des *Literacy*-Konzeptes, welches durch den *National Defense Education Act* (NDEA) 1958 bzw. 1964 durch *National Assessment for Educational Progress* (NAEP) etabliert wurde, reproduziert die OECD eine militarisierte *langue*, durch welche das Erziehungssystem im internationalen Wettkampf der Nationen zu einem metaphorischen Kampf- und Durchsetzungsmittel wird. Dabei entstand diese Form der Lernstandserhebung aus einer nationalen Notlage heraus und wurde zum Mittel die amerikanische Bildungspolitik global hegemonial zu setzen (vgl. Tröhler 2019, S. 10). Durch die internationalen Rankings entsteht *Peer-Pressure* auf globalen Ebene, der zur Anpassung der Erziehungssysteme durch die Staaten führt, um wettbewerbsfähig zu bleiben (vgl. Steiner-Khamsi 2018, S. 384). Durch diese Angleichung der Erziehungssysteme, sieht man innerhalb der OECD einen vermehrten Bedarf für die internationale Erziehungsforschung, was wiederum mehr Anpassungsdruck generiert (vgl. OECD 2001, S. 3ff.). So stellt die OECD zwar auch Welt dar, aber konstruiert diese ebenfalls durch ihre Forschungstätigkeit und erreicht so, dass die Wahrnehmung eines „guten“ Erziehungssystems stetig einer Neudefinition unterzogen wird (vgl. Jahnke 2007, S. 7; Tröhler 2016, S. 106; Bürgi 2017, S. 226).

4.3 Zusammenfassung des Kapitels: Die OECD – Kontinuitäten des Kalten Krieges?

Das Bildungsverständnis der OECD hat seinen Ursprung in den USA Mitte der 1940 Jahre. Während des Zweiten Weltkriegs entwickelte sich ein spezifisches gesellschaftliches Verständnis, wie die Rolle der Wissenschaft, Politik und des Militärs zu werten sei. Eine Form des technokratischen Weltbildes wurde in den 1940er und 1950er Jahren in den USA kultiviert.

Wissenschaftler*innen sollten direkt in die Entscheidungsfindungen von Regierungen integriert werden. Daraus entwickelte sich das *Development*-Denken, in dem davon ausgegangen wurde, dass sich Gesellschaften nach amerikanischem Modell linear entwickeln würden. Erziehung nahm in diesem Setting eine besondere Rolle ein, sollten doch die nötigen Wissenschaftler*innen für den gesellschaftlichen Fortschritt durch die Schulen hervorgebracht werden. Der Höhepunkt dieses Denkens wurde vorerst mit dem Sputnik-Schock erreicht. Die US-Amerikaner hatten sich bis dahin als die führende Nation gesehen und waren von dem Ereignis geschockt, dass Kommunisten vor ihnen in der Lage waren, einen Satelliten in den Weltraum zu befördern. Der Schuldige für diesen Umstand wurde im amerikanischen Bildungssystem gesehen, was dazu führte, dass 1958 NDEA und ergänzend dazu 1964 NAEP eingeführt wurden. Der durch das NAEP gelegte Unterrichtsfokus auf die *Literacy* hatte eine verstärkte Ausrichtung auf Mathematik, Naturwissenschaft und Fremdsprachen zur Folge. Diese Form des Denkens und der Expertise fand durch den US-amerikanischen Einfluss auch Einzug in die Tätigkeiten der OEEC und späteren OECD. Mit der Etablierung des CERI war Erziehung vollends in der OECD angekommen. In den 1970er Jahren sah sich die OECD neuen Herausforderungen gestellt. Zum einen konnten die Versprechungen zur Verbesserung der Gesellschaft durch Bildung nur teilweise erreicht werden. Bereits zu dieser Zeit wurden Bildungsindikatoren geplant, dann aber wegen Umsetzungsschwierigkeiten doch nicht ausgeführt. Die Kritik bestand darin, dass die Länderdaten zu heterogen wären, es Schwierigkeiten bei der Auswertung gebe und ein solches Unterfangen zu teuer wäre. In den 1980er forderte der US-amerikanische Präsident Ronald Reagan die OECD auf, das Bildungsindikatorenprogramm wiederaufzunehmen. Rückendeckung erhielten die USA durch die französische Regierung, welche, ähnlich wie Reagan, nationale Widerstände umgehen wollte, um eine geplante Bildungsreform durchzusetzen. Die USA drohten bei Nicht-Umsetzung mit dem Austritt aus der OECD. Die OECD reagierte mit der Wiederaufnahme des Bildungsindikatorenprogramms und veröffentlichte 1992 den *Education-at-a-Glance*-Report, in welchem Länderdaten miteinander verglichen wurden. Da die Daten teilweise lückenhaft waren, beschloss die OECD selbst Daten zu erheben, was nach einiger Überzeugungsarbeit in die Erfindung der PISA-Testung mündete.

Mit dem ersten offiziellen PISA-Test im Jahr 2000 wurde eine erfolgreiche internationale *Large-Scale*-Testung gestartet. So wird selbstdeklarierend *evidente* Forschung betrieben, um Forschungsergebnisse zu erhalten, welche die OECD-Mitgliedsstaaten auf die „*real challenges*“ (OECD 2001, S. 3) der modernen Bildungssysteme vorbereiten sollen. PISA verwendet dabei das *Literacy*-Konzept, welches Dekaden zuvor durch den Sputnik-Schock in den USA etabliert wurde. Anhand von Leistungsstandards soll gemessen werden wie gut 15-jährige auf

die „*Challenges of Today*“ vorbereitet sind (vgl. OECD 2001, S. 3). PISA ist zwar nicht die erste internationale Leistungsstandardtestung, jedoch wahrscheinlich die erste, welche eine exponierte mediale, öffentliche und politische Aufmerksamkeit generieren konnte (vgl. Lingard / Rawolle 2011, S. 495f.). Dabei spielt die OECD eine wichtige Rolle, da sie als Organisator internationaler vergleichender Erziehungsforschung zu einem wichtigen Akteur geworden ist. PISA stellt den bisherigen Höhepunkt eines neuen erziehungswissenschaftlichen Testregimes dar (vgl. Martens 2007, S. 41f.), welches einen großen Einfluss auf ein neues Verständnis der Evaluation von Erziehungssystemen mit sich brachte (vgl. Tröhler 2019, S. 19f.). So steht die OECD mit PISA an der Spitze einer spezifischen Form der globalen pädagogischen Gouvernance (vgl. Ydesen 2019, S. 297). Zwar hat die OECD keinen direkten Einfluss, um in Bildungsentscheidungen einzugreifen, jedoch wird hier der Mechanismus der sogenannten *Soft-Law-Gouvernance* aktiviert. PISA generiert öffentlichen Druck, auf welchen Politiker*innen reagieren und auf die angebotenen Bildungsvorschläge seitens der OECD zurückgreifen, was dazu führt, dass die nationalen Bildungssysteme an die internationalen Anforderungen der OECD angepasst werden (vgl. Bonal / Tarabini 2013, S. 335). So generiert die OECD über PISA Antworten auf Fragen, welche sie zum Teil selbst kreiert hat. Wenn Daten in dieser Form erhoben und präsentiert werden, dann ist Realität eher einer Folge von Wissenschaft als deren Gegenstand.

5 World Polity (Weltkultur)

Im folgenden Kapitel wird die Weltkulturtheorie oder *World-Polity*-Theorie um den Stanforder Soziologen John W. Meyer behandelt. Zunächst werden zentrale Elemente des Neoinstitutionalismus dargestellt, aus welchen die Weltkulturforschung hervorging. Im Anschluss wird auf die Genese der Weltkulturforschung eingegangen und eine Micro-, Meso- sowie Makro-Ebenen Darstellung vorgenommen. So soll im folgenden Teil der Arbeit die These: „*Die Weltgesellschaftstheorie der Weltkultur nach John W. Meyer konstruiert vielmehr Welt, als diese rein zu beschreiben und legitimiert damit ein Verständnis globaler Pädagogik, welches sich unter anderem in Form der Bildungsbestrebungen der OECD äußert.*“, beantwortet werden.

5.1 Soziologischer Neoinstitutionalismus

5.1.1 Ein „neuer“ Institutionalismus?

In den 1970er Jahren entwickelte sich in den (amerikanischen) Organisationswissenschaften wie der Politikwissenschaft, der Wirtschaftswissenschaft, aber auch der Soziologie neue Ansätze, welche unter dem Begriff des Neoinstitutionalismus zusammengefasst werden können (vgl. Hasse / Krücken 2005, S. 13). Da im Rahmen dieser Arbeit besonders die *World Polity*, die als konzeptuelle Weiterentwicklung des soziologischen Neoinstitutionalismus gedacht werden muss, im Fokus steht, wird sich die Darstellung des Grundkonzepts auf ihre zentralsten Punkte beschränken. Der hier behandelte soziologische Neoinstitutionalismus ist besonders für die Erziehungswissenschaft relevant, da dieser zum einen anhand des Phänomens der globalen *Bildungsexplosion* entwickelt wurde und zum anderen als Forschungsansatz mittlerweile vermehrt in der Erziehungswissenschaft Einzug gehalten und von ebendieser auch Kritik geerntet hat (vgl. Hasse / Krücken 2015, S. 22f.).

Der soziologische Neoinstitutionalismus entstand Mitte der 1970er Jahre am *Department of Sociology and the School of Education* an der Stanford University und wurde maßgeblich vom Soziologen John W. Meyer³⁸ und seinem damaligen Doktoranden Brian Rowan geprägt (vgl.

³⁸ John W. Meyer wurde 1935 in einer ländlichen Gemeinde in Ohio geboren. Das Familien- und Gemeindeleben war sehr stark von der Oak Grove Mennonite Church geprägt. Von 1951 bis 1954 besuchte Meyer das Goshen College, wo er Psychologie und Soziologie studierte. Er entschied sich, ein weiterführendes Studium an der Colorado University anzutreten. 1957 machte er dort seinen Master of Arts und wechselte im selben Jahr an die Columbia University, wo er sein Interesse an quantitativen Analyseverfahren und empirischer Forschung generell vertiefen konnte. In dieser Zeit distanzierte er sich immer mehr von der mennonitischen Gemeinde seines Geburtsorts. 1965 erhielt Meyer seinen Phd. und wechselte im folgenden Jahr an die Stanford University. Dort entwickelte er in Zusammenarbeit mit Brian Rowan in den 1970er Jahren die Idee des Neoinstitutionalismus. Im Gegensatz zum Mainstream der US-amerikanischen Organisationswissenschaft betont dieser Ansatz die

ebd.). Dieser Ansatz verbindet eine neue Lesart der Arbeiten von Max Weber, Talcott Parsons oder auch Emile Durkheim mit Ideen aus der psychologischen Organisationsforschung (vgl. Senge / Hellmann 2006, S. 8). Im Zentrum des soziologischen Neoinstitutionalismus stehen Fragen der Legitimierung und der gesellschaftlichen Einbettung vorherrschender Grundüberzeugungen rationalen Handelns (vgl. Schriewer 2007, S. 8). Besondere Aufmerksamkeit kommt dem Begriff der *Institution* zu, welche, abseits von interdisziplinären Diskussionen innerhalb der Soziologie als „*übergreifende Erwartungsstrukturen*“ definiert werden können, „*die darüber bestimmten, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist. Damit Institutionen wirken können, müssen die Beteiligten allerdings um diese Erwartungen wissen, und sie müssen annehmen, dass auch andere mit diesen Erwartungen vertraut sind*“ (Hasse / Krücken 2005, S. 15).

5.1.2 Drei Meilensteine des Neoinstitutionalismus

1977 verfassten Meyer und Rowan den Aufsatz *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, welcher das Fundament des soziologischen Neoinstitutionalismus legte (vgl. Meyer / Rowan 1977). Dieses Konzept wurde immer wieder weiterentwickelt und ergänzt. Eine Ergänzung erfolgte 1977 durch Lynne G. Zucker, welche sich der Frage nach den Möglichkeiten und Mechanismen sozialer Weitergabe in Bezug auf Institutionen widmete (vgl. Hasse / Krücken 2005, S. 31). Außerdem wurde 1983 auf Basis des ersten Aufsatzes das Konzept der Isomorphie von Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell aufgegriffen und erweitert (vgl. ebd.). Diese drei Aufsätze werden immer wieder als die *Drei Meilensteine des Institutionalismus* (vgl. ebd.) bezeichnet. Bis auf Lynne Zucker hat jedoch keiner der genannten Akteure selbst spezifische Daten erhoben oder Experimente durchgeführt, obwohl bei allen auf die Bedeutung empirischer Fakten verwiesen wird (vgl. ebd.).

5.1.3 Mythen, Isomorphie und Loose-Coupling

Meyer und Rowan erweiterten in ihrer Auslegung des soziologischen Neoinstitutionalismus den Blick von ökonomischer Zweckrationalität innerhalb von Organisationen um das Element der Kultur bzw. kulturelle Erwartungshaltungen (vgl. Meyer 2005 [1997], S. 130). Sie stellten sich die Frage, wie gesellschaftlich institutionalisierte Erwartungen (*myths*) sich verbreiten und verankern (vgl. Senge 2011, S. 769). Institutionen wurden dabei als grundlegende und allen Gesellschaftsmitgliedern bekannte Erwartungsstrukturen definiert (vgl. Krücken 2006, S. 141). Die beiden Wissenschaftler gingen davon aus, dass Organisationen, anders als noch bei Weber

Bedeutung von Werten und Normen für erfolgreiche Organisationen, welche stets in Abhängigkeit mit der Mehrheitsgesellschaft entstehen (vgl. Senge 2011, S. 764).

gedacht, zwei Ebenen aufweisen. Demnach integrieren (bestimmte) Organisationen gesellschaftliche *Mythen* und übernehmen diese in äußere formale Strukturen, um gesellschaftliche Legitimität herzustellen – Meyer und Rowan nennen dies *Isomorphie* (vgl. Hasse / Krücken 2006, S. 23f.). Die zweite Ebene ist jene des *loose couplings*. Diese äußere Struktur einer Organisation ist mit der inneren Struktur lose gekoppelt (*loose-coupling*) und hat wenig bis keinen Einfluss auf die innere Funktionsstruktur der Organisation (vgl. ebd., S. 24). Dieses Konzept wurde aus der Organisationspsychologie übernommen und in diesem wird davon ausgegangen, dass sich Organisationen nach außen hin anpassen, um gesellschaftliche Legitimität beizubehalten, ihre innere Struktur jedoch nicht ändern (vgl. ebd.). Diesem Phänomen begegnet man beispielsweise in Unternehmen oder auch Universitäten, welche immer weiter auf gesellschaftliche Anforderungen wie z. B. Gleichheitsdiskurs, Nachhaltigkeit etc. reagieren müssen und trotzdem in der inneren Struktur ihre Funktion beibehalten (vgl. Meyer / Rowan 1977, S. 355). Die Legitimationsgrundlage ist somit von den Effizienzerfordernissen losgelöst, die Organisation kann nach dem *Business-as-usual*-Prinzip weiterarbeiten, hat jedoch aufgrund dieser Anpassung im Außen den Rückhalt der Gesellschaft (vgl. ebd.).

5.1.4 Vorgehen der Neoinstitutionalismus-Forschung

Der Neoinstitutionalismus versteht sich selbst als makrophänomenologischer Ansatz, welcher die *soziale Wirklichkeit* der modernen Gesellschaft untersucht (vgl. Meyer 2005, S. 9ff.). Dabei wird davon ausgegangen, dass der Neoinstitutionalismus besonders effizient auf Fragen zur globalen Expansion von Organisationen reagieren kann (vgl. ebd.). Die Daten über die *soziale Wirklichkeit* werden beim Meyer'schen Neoinstitutionalismus hauptsächlich über quantitative Methoden erhoben. In den 1980er Jahren spaltete sich der soziologische Neoinstitutionalismus in zwei Richtungen. DiMaggio und Powell vertieften ihre Theorierichtung in Bezug auf das Phänomen der Isomorphie (vgl. Senge 2011, S. 765). Die zweite Abspaltung um John W. Meyer selbst versuchte die zunächst lokal gedachten Ideen des soziologischen Neoinstitutionalismus auf die globale Ebene auszuweiten; dabei entstand der Forschungsansatz der *World Polity* (Weltkulturforschung) (vgl. ebd., S. 765). Die wissenschaftliche Herangehensweise seitens des Meyer'schen Neoinstitutionalismus und der späteren Weltkulturforschung führte innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu Diskussionen über den Gehalt der generierten Daten (vgl. Greve / Heintz 2005 S. 113). Dem Ansatz wird und wurde eine methodische Ungenauigkeit vorgeworfen, außerdem wurde der unpräzise Umgang mit konzeptuellen Begriffen kritisiert und eine empirische Tiefe vermisst (vgl. Hasse / Krücken 2005, S. 32; Finnemore 1996, S. 138). Der Verdacht besteht, dass der soziologische Neoinstitutionalismus und die Weltkulturforschung um Meyer im Speziellen auf der Basis eines nicht klar definierten Theoriekonstrukts

eine Wirklichkeit hervorbringen, um diese dann in eben jenes flexible Theoriekonstrukt einzupassen³⁹ (exemplarisch vgl. Finnemore 1996, S. 138; DiMaggio / Powell 1983, S. 157). Ein Vorwurf, welcher, wie in Unterkapitel 5.3 dargestellt wird, möglicherweise nicht ganz unbegründet ist. Trotz immer wieder aufkommender Kritik konnten sich der soziologische Neoinstitutionalismus und die Weltkulturforschung seit den 1970er bzw. 1980er Jahren weiterentwickeln und eine gewisse Legitimität in der wissenschaftlichen Gemeinschaft erlangen, wie zahlreiche Publikationen und Weiterentwicklungen des Konzeptes zeigen (vgl. Baker / Wiseman 2006; Finnemore 1996; Hasse / Krücken 2005; Koch / Schemmann 2009).

5.2 World Polity

Wie bereits angemerkt, stellt Meyers Modell der *World Polity* einen zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit dar. In den folgenden Punkten werden zunächst die zentralen Konzepte, welche aus dem Neoinstitutionalismus stammen, rekapituliert. Obwohl in dieser Arbeit immer wieder explizit auf Meyer verwiesen wird, muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die *World Polity* durch verschiedene Autor*innen mitgestaltet wurde. Wenn in weiterer Folge von *World-Polity*-Theoretiker*innen gesprochen wird, werden damit auch Personen wie zum Beispiel John Boli oder Francisco Ramirez, oder im deutschsprachigen Theoriediskurs Konstanze Senge, Georg Krücken und Raimund Hasse mitgemeint, da diese auch zur soziologischen neoinstitutionalistischen Weltkultur forschen und publizieren und so maßgeblich zur Theorieentwicklung beitragen.

5.2.1 Eine Geschichte des World-Polity-Ansatzes

Untersuchte John W. Meyer zuvor noch lokale Organisationen und Institutionen, erweiterte er in den 1980er Jahren seinen Ansatz und Blick auf die globale Ebene (vgl. Senge 2011, S. 765; Hasse / Krücken 2005, S. 43). 1980 veröffentlichte er einen programmatischen Text mit dem Titel *The World Polity and the Authority of the Nation State*. Mit dieser Erweiterung dehnte Meyer nicht nur sein geographisches Blickfeld aus, sondern begann auch damit, prognostische Aussagen über die Vergangenheit und die Zukunft der Welt zu treffen (vgl. Tröhler 2009b, S. 32). Der Ausgangspunkt für diese globale Erweiterung war die Suche nach einer Erklärung dafür, wieso auf globaler Ebene ungefähr zur gleichen Zeit moderne Schulsysteme entstanden sind (vgl. Meyer 1971; Meyer 1977).

³⁹ Finnemore (1996) beschreibt die späte Weltkulturforschung als Walze, welche über „die Wirklichkeit“ hinwegfährt und Differenzen passend zum Theoriekonstrukt um die Weltkulturforschung presst (vgl. Finnemore 1996, S. 136).

Meyers Antwort darauf bestand in der Überlegung, dass diese Entwicklung Resultat der „*characteristics of the contemporary world*“ sei und „*all nations simultaneously*“ (Meyer et al. 1977, S. 255) betreffe. Er ging davon aus, dass sich die Konzepte der *Isomorphie* und des *Loose-Couplings* auch auf die globale Ebene übertragen ließen (vgl. Krücken 2006, S. 139). Unbeeindruckt von den akademischen Entwicklungen dieser Zeit arbeiteten Meyer und seine Kolleg*innen an einer eigenen *grand theory*, welche in der neoinstitutionalistischen Forschungstradition eine Sonderrolle einnahm, da dieser Ansatz auf eine Vermittlerposition zwischen Mikro- und Makroebene ausgerichtet war (vgl. ebd.). Meyer hat diese Ebenen zum Großteil ignoriert (vgl. ebd., S. 140ff.). Zentraler, neu eingeführter Begriff war jener der *World Polity*⁴⁰ (Weltkultur). Unter *World Polity* versteht Meyer eine breite kulturelle Ordnung, welche ihren Ursprung explizit in der westlichen Gesellschaft hat (vgl. Meyer 1987, S. 41) und als *imagined community* verstanden werden muss (vgl. Meyer / McEneaney 1999, S. 179). Sein Interesse bestand demnach darin, zu klären, wie die westlichen Prinzipien die Welt eroberten und wie diese von einer herrschenden universalistischen historischen Kultur abgeleitet wurden (vgl. Meyer et al. 2005 [1987], S. 28).

Der *World-Polity*-Ansatz reiht sich in eine Fülle von Welterklärungsansätzen ein, welche in den 1970er und 1980er entstanden (vgl. Greve / Heintz 2005, S. 90). Beispielsweise sind hier die weltstystemtheoretischen Überlegungen von Niklas Luhmann oder die Weltstystemtheorie von Immanuel Wallerstein zu nennen (vgl. ebd.). Ihre Theorien basieren auf einem pfadabhängigen Modernisierungsdenken und beschäftigen sich mit der Frage, wie moderne Gesellschaften sich auf globaler Ebene entwickeln. Theoretiker wie Wallerstein exponierten die Ökonomie als Triebkraft der nationalen Entwicklung hin zu einer globalen Weltgesellschaft (vgl. ebd.). Durch die ökonomische Expansion würden zentrale Weltmächte eine Monopolstellung erlangen, während die Peripherien der Weltökonomie, wie zum Beispiel vormalige Kolonien, immer weiter divergieren (exemplarisch vgl. Wallerstein 1987). Meyer hingegen argumentiert dafür, dass es hauptsächlich kulturell-rationale Elemente seien, durch welche sich die moderne Gesellschaft auf globaler Ebene entwickelten (vgl. Krücken 2005, S. 8f.). Dabei bestand zwischen der frühen *World-Polity*-Theorie und den Überlegungen zu Wallersteins Weltstystemtheorie anfangs eine konzeptuelle Nähe (vgl. Meyer 1980, S. 114f.). Diese Nähe wird am Beispiel des Aufsatzes *Convergence and Divergence in Development* von John Meyer, John Boli-Benett und Christopher Chase-Dunn (ebenso ein Weltstystemtheoretiker) aus dem Jahr 1975 deutlich

⁴⁰ Der Begriff der *World Polity* ist missverständlich, da in der Politikwissenschaft generell eine Unterscheidung zwischen den Fachtermini *Politics*, *Polity* und *Policies* getroffen wird. *Polity* verweist auf die institutionelle Ebene (Verfassung, Parlamente, Wahlen) territorial abgegrenzter Gebiete. Die nationalstaatliche Abgrenzung wird jedoch mit dem Zusatz *World* überwunden (vgl. Krücken 2006, S. 140).

(vgl. Greve / Heintz 2005, S. 102; Meyer / Boli-Bennett / Chase-Dunn 1975). In diesem Artikel setzen sich die drei Autoren mit der Thematik der Konvergenz und Divergenz auf globaler Ebene auseinander. Dabei verwenden sie Indikatoren, um, ähnlich wie die OECD, anhand von quantitativen Daten qualitative Aussagen treffen zu können (vgl. Meyer / Boli-Bennett / Chase-Dunn 1975, S. 231). Sie gingen davon aus, dass Wallerstein mit seinen Annahmen falsch lag und begründeten dies mit einer *Reductio-ad-absurdum*-Argumentation (vgl. Greve / Heintz 2005, S. 101): Läge Wallerstein richtig und wäre die Ökonomie tatsächlich das dominante Strukturierungsprinzip, dann würde die Welt anders aussehen, als sie dies tatsächlich tut (vgl. Meyer 1975; Meyer 1980; Meyer 2005 [1997], S. 138f.). Da dies nicht der Fall sei und man *klare Konvergenzen* zwischen den (Politik-)Systemen erkenne, also eine *Isomorphie*, müsse es ein anderes Strukturprinzip geben (vgl. Meyer 2005 [1997], S. 138f.). Meyer sah nicht die Ökonomie als ausschlaggebend für eine Weltgesellschaft, sondern kulturelle Elemente und stellte bereits 1975 die Idee einer *World Polity* in den Raum (vgl. Meyer / Boli-Bennett / Chase-Dunn 1975, S. 242f.). Damit stellte er sich gegen jene Konzepte, welche in den 1970er Jahren in der amerikanischen Geisteswissenschaft vertreten waren, wie die neomarxistischen Theorien (z. B. Wallerstein, Cox) oder micro-realistische Analysen, welche die Ökonomie in den Fokus nahmen (vgl. Meyer 2005 [1997], S. 104).

5.2.2 Grundlagen und Probleme des World-Polity-Ansatzes

Meyer geht in seiner *World Polity* davon aus, dass es eine globale kulturelle Ordnung gibt, welche um die Werte oder *Mythen* wie Rationalität, Gerechtigkeit, Fortschritt und Individualismus organisiert wird (vgl. Meyer / Rowan 1977, S. 341). Diese dürfen nicht als Bündel von internalisierten Werten verstanden werden, sondern als institutionalisierte, objektiviert Kultur – oder wie Meyer sie bezeichnet: *Weltkultur (World Polity)* (vgl. Greve / Heintz 2005, S. 102).

Meyer beschäftigte sich bereits in früheren Arbeiten zum Neoinstitutionalismus mit Fragen zu sozialen Konstituierungsprozessen des modernen Individuums und legitimen Operationsweisen von Organisationen und Nationalstaaten (vgl. Senge 2011, S. 765). Seine Annahme war, dass *World Polity* die Nationalstaaten umgibt, diese legitimiert und *Mythen* zur Verfügung stellt, damit die sie ihre organisatorische Form nach den Prinzipien der Weltkultur ausrichten und so auf der formalen Ebene isomorph werden (vgl. Meyer et al. 2005 [1997], S. 85). Meyer umreißt seinen Forschungsansatz und sein Verständnis der Welt mit einem Gedankenspiel:

„Stellen wir uns vor, auf einer bislang unbekanntem Insel würde eine unbekanntem Gesellschaft ‚entdeckt‘. Was würde sich in der Folge auf der Insel verändern? Es würde schnell ein Staat entstehen, der ungefähr wie ein moderner Staat aussehen und über viele der üblichen Ministerien und Behörden verfügen würde (1). In der Folge würde er

von anderen Staaten offiziell anerkannt werden und den Vereinten Nationen beitreten (2). Die Insel würde als Volkswirtschaft betrachtet werden und über standardisierte Datensätze, Organisationen und gesetzliche Regelungen für den inländischen und internationalen Wirtschaftsverkehr verfügen (3). Die Inselbewohner würden zu Staatsbürgern mit den üblichen Rechten erklärt werden, und bestimmte Kategorien von Bürgern – Kinder, Senioren, Arme – würden unter besonderen Schutz gestellt werden. Standardisierte Formen von Diskriminierung, insbesondere ethnische Diskriminierung und Geschlechterdiskriminierung, würden aufgedeckt und angeprangert werden. Die Bevölkerung würde gezählt und nach weltweit verbreiteten Zensusmodellen klassifiziert werden (4). Moderne Institutionen im Bildungs- und Gesundheitswesen, in der Wissenschaft und im Familienrecht würden entstehen. All dies würde heute schneller und mit einem höheren Grad an Durchdringung des Alltagslebens geschehen als früher, weil die globalen Modelle, die auf die Inselgesellschaft angewandt werden, heute stärker kodifiziert sind und stärker öffentlich propagiert werden als je zuvor. Außerdem sind globale Organisationen, die es sich zur Aufgabe machen, die Inselbewohner zu beraten und über die Wichtigkeit und Nützlichkeit der globalen Modelle aufzuklären, heute zahlreicher und aktiver als je zuvor (5).“ (Meyer et al. 2005 [1997], S. 86 [numerische Hervorhebung C. T.]

Die *World Polity* ist für Meyer eine kulturelle Ordnung westlicher Natur, deren Struktur und allgemeine Prinzipien vermehrt global verbreitet werden, wodurch sich eine kulturelle Einheit etabliert (vgl. Senge 2011, S. 765), die auf die zwei tragenden Säulen des westlichen Denkens – Fortschritt und Gerechtigkeit – aufbaut (vgl. Meyer / Boli / Thomas 2005 [1987], S. 35). Das erklärt, dass auf der eben genannten Insel zunächst ein moderner Staat entsteht (1) und sich dieser den Vereinten Nationen anschließt, die er als die Verkörperung der Weltkultur ansieht (2) (vgl. Meyer et al. 2005 [1997], S. 86). Die rationalen Mythen der Weltkultur würden die Inselbewohner*innen dazu bringen, auch standardisierte Organisationen aufzubauen, da diese den *Scripts* der Weltkultur entsprechen (3). Meyers Ansatz kann demnach als Kritik auf die bis dahin dominierende Position der endogenen staatlichen Entwicklung gedeutet werden, indem er die exogene Wirkmacht der Weltkultur besonders hervorhebt (vgl. Meyer et al. 2005 [1997], S. 94; Greve / Heintz 2005, S. 101; Krücken 2006, S. 143). Die oben bereits erwähnten *Scripts*, die *Mythen* oder *Shared Meanings* entsprechen einem westlich-liberalen Verständnis in Bezug auf das Individuum, Fortschritt, den Schutz bestimmter sozialer Gruppen und den Staat (4) (vgl. Carney/ Rappleye / Silova 2012, S. 369). Meyer sieht die Entwicklung eines Staates als mehrheitlich linear verlaufend. Dies erklärt auch seine Argumentation, dass sich Bildungs- und Gesundheitsinstitutionen zeitgleich und recht schnell entwickeln, wodurch ein erhöhter Anteil an Berater*innen auf der Insel benötigt werden würde (5).

Entsprechend einer *World Polity* würden sich immer dieselben Abläufe vollziehen, wie sich Gesellschaften entwickeln. Meyers Ansatz schließt damit, argumentativ an das *Development-Paradigma* der USA an (vgl. 3.1.1; Tröhler 2009, S. 33) und negiert lokale Unterschiede, aber

auch die konstitutive Kraft lokaler Akteure auf die Ausbildung einer lokalen Kultur, um das Narrativ einer globalen Gleichheit aufrechterhalten zu können (vgl. Herkenrath 2012 S. 461). Die Grundlage für solche *Shared Meanings* sehen die Autor*innen um Meyer dadurch gegeben, dass sie über quantitative Modelle nachweisen konnten, dass sich auf globaler Ebene vermehrt Mythen oder *Shared Meanings* herausbilden (vgl. Meyer et al. 1997, S. 147). Den Ursprung für die westlichen Mythen verorten die Autor*innen in den Strukturen der westlichen katholischen Kirche „um 1500“ (vgl. Meyer / Boli / Thomas 2005 [1987], S. 38). Laut Tröhler (2009) ist dieser Blick jedoch undifferenziert, da die verschiedenen Nuancen und Entwicklungen des Christentums nicht beachtet werden und solche universalisierenden und historisierenden Thesen nicht haltbar sind (vgl. Tröhler 2009, S. 36f.).

5.3 Genese der World Polity

Nachdem die Geschichte und Grundlagen des *World-Polity*-Modells von John W. Meyer dargestellt wurden, soll im folgenden Teil auf die Genese dieser Theorie eingegangen werden.

5.3.1 Rezeption Max Webers

Meyers anfängliche Arbeiten zum Neoinstitutionalismus, in dessen Folge auch die der *World-Polity*-Theorie entstand, basierten zu großen Teilen auf einer „neuen“ Lesart der Arbeiten von Max Weber (vgl. Meyer / Ramirez 1977, S. 342). Die *World-Polity*-Theoretiker*innen um Meyer stellten die in den 1970er Jahren vorherrschende Lesart von Webers Rationalisierungstheorie infrage, indem sie die Rolle des organisatorischen Umfeldes bei der Legitimierung struktureller Veränderungen in den Vordergrund rückten (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 369). Weber interessierte sich für die Frage, wie die Moderne sich entwickelte und welche sozialen Konsequenzen damit verbunden waren (vgl. Senge / Hellmann 2006, S. 9). Einer seiner zentralen Positionen war die Kritik an der zunehmenden Bürokratisierung und dem daraus entstehenden Beamtenethos, welcher den Menschen einschränken würde (vgl. ebd.). Die Frage nach individueller Freiheit war ebenso ein Aspekt der Weber'schen Überlegungen, welche die amerikanische Organisationssoziologie besonders beschäftigte (vgl. ebd., S. 10). Im Vordergrund stand dabei eine kritische Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Organisation und Gesellschaft, Normen und individueller Freiheit, aber auch dem Zusammentreffen von Kapitalismus und Bürokratie (vgl. ebd., S. 9; Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 370). In der US-amerikanischen Rezeption kam es zu einer optimistischen und geradlinigen Lesart von Webers gesellschaftlichen Rationalisierungsprozessen, in der Ambivalenzen wenig berücksichtigt wurden (vgl. Krücken 2006, S. 140). Dies macht laut Krücken (2006) deutlich, dass durchaus eine Diskrepanz zwischen der europäischen und US-amerikanischen Lesart Webers besteht

(vgl. Krücken 2006, S. 140; Senge / Hellmann 2006, S. 9f.), welche, zumindest laut Cohen und Kolleg*innen (1975), auf Talcott Parsons' Weber-Rezeption zurückzuführen ist (vgl. Cohen et al. 1975, S. 240). Weber ging davon aus, dass materielle und ideelle Interessen das Verhalten der Menschen steuern und diese in einer Art gegenseitiger Dependenz agieren (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 371). Parsons hingegen setzte einen besonderen Fokus auf Normen und *Scripts*, denen er eine zentrale Rolle in seiner Interpretation von Weber zuschrieb (vgl. Cohen et al. 1975, S. 240). In der Übernahme und Übersetzung von Begriffen kam es bei Parson zu Anpassungen (vgl. ebd.). Zum Beispiel verstand Weber unter *Herrschaft* „[the] possibility of imposing one's own will upon the behavior of other[s]“ (Weber 1968, S. 941 zitiert nach Cohen et al. 1975, S. 238). Parsons übersetzte *Herrschaft* mit *leadership*, das von ihm als „*integration of the collectivity, in the interest of effective functioning*“ (Parsons 1960, S. 752 zitiert nach Cohen et al. 1975, S. 238) definiert wurde (vgl. Cohen et al. 1975, S. 239). So wurde Webers Argumentation möglicherweise benutzt, um Parsons Ansatz zu legitimieren und Weber besonders in den USA durch Parsons eher strukturalistisch als handlungstheoretisch gelesen (vgl. ebd.). Dadurch wurde er in den USA der Nachkriegszeit nicht mehr machtkritisch, sondern als liberaler Fürsprecher des Kapitalismus verstanden (vgl. ebd.). Whimster und Lash (1987) sind der Meinung, dass Weber in den 1950er und besonders in den 1960er Jahren für eine „wertfreie“ Sozialwissenschaft zweckentbunden wurde (vgl. Whimster / Lash 1987, S. 2). So wurde nach Whimster und Lash (1987) die „*liberalisierten*“ Weber'schen Ansätze gegen *die Kommunisten* Marx, Gramsci oder Lukács verwendet (vgl. ebd.). Die Weberinterpretation in den USA konnte für die Legitimation einer positivistischen und vor allem antikommunistischen Sozialwissenschaft herangezogen werden, welche sich gut in die Nachkriegsnarrative der US-amerikanischen Wissenschaft und Gesellschaft einpasste (vgl. ebd., S. 3f.).

In den 1970er Jahren entwickelte sich ein „*new liberalism*“, mit welchem versucht wurde, die Welt aus einer neuen wissenschaftlichen Perspektive darzustellen, die Parsons'sche Lesart Webers abzustreifen und die Frage zu klären, wie Gesellschaften sich modernisieren (vgl. ebd.). Meyer und seinen Mitarbeitern*innen kann man in diesem Kontext eben diesen neuen Forschungsversuch zuschreiben, auch wenn dieser, anders als die meisten neuen Konzepte zu dieser Zeit, nicht mikro-, sondern makrosoziologisch aufgebaut war (vgl. Drori / Krücken 2009, S. 22f.). Überträgt man jedoch Meyers *World-Polity*-Überlegungen auf jene von Weber, wird nicht ersichtlich, was nun eigentlich das „Neue“, von Parsons „befreite“ überhaupt sein soll (vgl. Meyer / Rowan 1977, S. 347). Geht man zurück zur *World Polity*, dann beschreibt diese die Akteursposition als „*it is not actors and their interests who constitute society ('bottom-up'), but rather society, whose main cultural characteristics have become global over time, that*

constitutes actors in ongoing processes of rationalization ('top down')“ (Drori / Krücken 2009, S. 21). Die neoinstitutionalistische Weltkultur hebt die Theorie der Ausbreitung einer formalen Rationalität in der Moderne von Max Weber auf die globale Ebene (vgl. Krücken 2006, S. 140) und ergänzt diese um jene Komponenten, welche Parsons als die Konstitutionsmerkmale der Moderne versteht (vgl. Greve / Heintz 2005, S. 103). Trotzdem übernehmen Meyer und seine Kolleg*innen die normative Argumentation von Parsons und seine Interpretation von Weber, anstatt diese „neu“ zu denken (vgl. Meyer / Rowan 1977, S. 347f.; Meyer et al. 1987; Meyer et al. 1997). Das stellt die *World Polity* vor das Problem, dass sie Parsons Ansatz von fixierter Norm und Strukturen auch in den Arbeiten Webers finden, welche in diesem Kontext jedoch einen deterministischen und normativen Charakter annehmen. So meinen Carney, Rappleye und Silova (2012):

„This particular interpretation of Weber’s rationalization thesis and the continued, un-reflexive allegiance to Parsons—as it emerges in the opaque line between a conceptualization of social action as either rational and consensual or socially constituted (scripted)—distinguishes world culture theory as more normative and ideologically driven than other approaches to neoinstitutionalism.“ (Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 373)

5.3.2 Auf der Suche nach Konvergenz

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, versteht sich *World Polity* als makrophänomenologischer Ansatz (vgl. Meyer et al. 1997, S. 147). Ein solcher Ansatz interpretiert praktisch ausschließlich quantitative Daten und verzichtet meist darauf, selbst Daten zu generieren (vgl. Krücken 2006, S. 144f.). Diese Ausrichtung kann auf zwei Faktoren zurückgeführt werden: Erstens war Meyer selber Schüler und Mitarbeiter von Paul Lazarsfeld, welcher maßgeblich an der Entwicklung quantitativer Mehrebenenanalysen beteiligt war (vgl. ebd., S. 145). Zweitens musste sich die *World Polity* in der US-amerikanischen (soziologischen) akademischen Welt behaupten, in der ein positivistisches Verständnis von Forschung vorherrschend war und dementsprechend quantitative Verfahren vorausgesetzt wurden (vgl. ebd.).

Die Grundannahme der *World Polity* basiert demnach darauf, dass es eine exogene Weltkultur gibt, welche *Scripts* oder Normen verbreitet, welche auf globaler Ebene zu einer Strukturähnlichkeit, also *Isomorphie*, führt (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 373). Um die exogene Weltkultur empirisch zu belegen, mussten die Weltkultur-Theoretiker*innen eben diese Konvergenzen finden und dokumentieren, um nachzuweisen, dass die Entwicklung der Nationalstaaten durch exogene Universalisierungsprozesse und nicht durch endogene nationalstaatliche

Prozesse beeinflusst wurden (vgl. Krücken 2006, S. 145). Konkret werden dafür Längsschnittanalysen herangezogen, da die empirischen Daten meist nicht selbst erhoben werden, sondern verfügbare statistische Daten kodiert und ausgewertet werden (vgl. Meyer / Boli-Bennett / Chase-Dunn 1975, S. 227; Krücken 2006, S. 145). Für Vorhaben in dieser Größenordnung wurde die Methode „*longitudinal and cross-national research design and quantitative analysis*“ (Ramirez 2003, S. 46) entwickelt. Es wurden hauptsächlich *policy texts* untersucht wie zum Beispiel offizielle Curricula, (Schul-)Gesetze oder auch Einschulungsdaten. Die Daten wurden dann im Anschluss auf ihre Unterschiedlichkeiten hin klassifiziert (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 374f.). Jegliche Variation in den Daten wurde als entweder lose gekoppelt (*loose coupling*) oder entkoppelt (*decoupling*) klassifiziert, dabei wurden Unterschiede im Sinne der Vergleichbarkeit ausgeblendet (vgl. ebd.). Das ermöglichte, dass von den *World-Polity*-Theoretiker*innen proklamiert werden konnte, es gebe „*ultimate similarity*“, welche sich nur durch Konsens an und durch die Weltkultur erklären ließen (vgl. Meyer et al. 1997, S. 169).

Das Konzept des *loose couplings* übernahm Meyer aus der Organisationspsychologie um Karl Weick (vgl. Meyer / Rowan 1977, S. 342; Tröhler 2009, S. 31). Den Ausgangspunkt bildet hier die Annahme, dass zwischen der formalen und informalen Ebene einer Organisation eine Lücke besteht (vgl. Meyer / Rowan 1977, S. 342f.). Auf diese Argumentation aufbauend entwickelte Weick das Konzept der *losen Kopplung* (*loose coupling*) (vgl. ebd., S. 343), welches Meyer und Rowan (1977) für ihren soziologischen Neoinstitutionalismus und auch für die Weltkulturtheorie übernommen haben. Eine *lose Kopplung* ist demnach gegeben, wenn sich eine äußere, formale Ebene von einer inneren strukturell-funktionalen Ebene abtrennt (vgl. Meyer / Rowan 1977, S. 343; Abschnitt 5.1.3). Sind auf globaler Ebene ähnlich agierende Organisationen erkennbar, stellt dies für Meyer den Beweis dafür dar, dass sich diese zumindest in der äußeren, formalen Ebene angepasst haben. Dabei merkte Weick bereits an, dass „*while there is ample reason to believe that loosely coupled systems can be seen and examined, it is also possible that the appearance of loose coupling will be nothing more than a testimonial to bad methodology*“ (Weick 1976, S. 9 zitiert nach Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 374). Anders als Weick gab es bei Meyer diesen Moment des Hinterfragens der eigenen methodologischen Annahmen nicht. Ähnlich wie bei der Übernahme von Webers Theorien reproduzierten Weltkulturtheoretiker*innen wie Meyer eine unkritische Lesart eines Konzeptes, übertrugen dieses auf ihre Forschung und überhörten jene Stimmen (vgl. Finnemore 1996, S. 138f.), welche dafür plädieren, dass lokale Phänomene nicht auf eine sich gemeinsam entwickelnde Weltgesellschaft übertragbar sind (Meyer et al. 1997, S. 157).

5.3.3 Wandel durch Konsens und Nachahmung?

Da die Weltkulturforschung nach Meyer sich auf die Parsons-Interpretation Webers stützt, erhalten normativen Elemente mehr Gewicht, als Weber dies intendierte (vgl. Cohen et al 1975; Whimster / Lash 1987). Gerade in diesem Punkt lässt sich die Präferenz auf Seiten der Weltkultur erkennen, Überlegungen der globalen Konvergenz verstärkt Bedeutung zuzugestehen. Der Wandel durch Weltkultur entsteht in dieser Argumentation durch Konsens, nicht durch Zwang (*coercion*). Den Fokus auf Konsens erklärt Ramirez (2003) dadurch, dass „*World culture theory focuses not on the power of actors but on the power of the culture itself*“ und so „*underemphasizes both coercion and imitation in favor of enactment*“ (Ramirez 2003, S. 251). Rückt man Konsens als primäre Form des globalen weltkulturellen Wandels in den Fokus, wird erklärbar, wieso die von Meyer beschriebene Insel sich zu einem modernen Staat entwickelt und nicht, wie in der Vergangenheit vielfach vorgekommen, kolonialisiert und ausgebeutet wird. Die Idee von Konsens verschleiert Machtverhältnisse, welche bei jedem gesellschaftlichen Wandel wirken (vgl. Herkenrath 2012, S. 460). Diese Machtverhältnisse rücken in den Hintergrund, um die Argumentationsebenen der weltweiten Gleichheit für die *World Polity* zu ebnen. Meyer merkt an, dass „*the power coalitions that produced them can certainly be identified*“, aber „*this sort of explanation simply does not account for the worldwide simultaneity of the process*“, da wir sehen, dass „*common evolving world societal models, not a hundred different national trajectories*“ entstehen (Meyer et al. 1997, S. 157). Hier wird sichtbar, dass Weltkultur auf Universalisierungsprämissen aufbaut und ein westliches, liberales Ideal von gesellschaftlicher Modernisierung und Entwicklung – kurz: eine Nähe zum *Development* – anstrebt (vgl. Tröhler 2009, S. 33).

Zudem gehen die *World-Polity*-Theoretik*innen davon aus, dass sich durch den kontinuierlichen Wandel der Welt die Lebensbedingungen der unterprivilegierten Weltbevölkerung graduell verbessern würde (vgl. Boli 2005, S. 399). Unter diesen Umständen wird eine fundamentale Krise des aktuellen globalen Systems zwar nicht gänzlich ausgeschlossen, jedoch laut Herkenrath (2012) als zu unwahrscheinlich erachtet, um sich damit weiter zu beschäftigen (vgl. Herkenrath 2012, S. 465). Generell verzichtet die *World-Polity*-Forschung bei der Wissensproduktion darauf, eine machtkritische Position einzunehmen. Zum einen wird nicht berücksichtigt, dass mächtige(re) Staaten und Organisationen durchaus einen beachtlichen Einfluss auf die Produktion von Kultur nehmen können (vgl. Herkenrath 2012, S. 470), zum anderen wird angenommen, dass die Weltkultur im *World-Polity*-Ansatz von den westlichen Kernstaaten verbreitet und von den peripheren Staaten aufgenommen wird.

Im Text *World Expansion of Mass Education, 1870-1970* zeigten Meyer et al. (1992) über quantitative Forschung, dass es global, auch in den Peripherien bzw. früheren Kolonien, zu einer Steigerung der Einschulungen (*enrollment growth*) kommt (vgl. Meyer et al. 1992, S. 146). Dafür wurden die Daten der einzelnen Nationalstaaten seit ihrer Gründung herangezogen. Die Autor*innen gehen davon aus, dass das westliche System oder *World Polity* und ihre Verbreitung maßgeblich zu dieser globalen Bildungsexpansion beigetragen haben. Dabei wurden die westlichen Mythen durch die Idee der Universalisierung verbreitet und durch Nachahmung (*enactment*) und Konsens institutionalisiert (vgl. Ramirez 2003, S. 249; Meyer et al. 1992, S. 146). Im selben Text (1992) wurde angefügt, dass es durchaus zu empirischen Problemen bei der Datenerhebung kam und dadurch möglicherweise zu einer Überbewertung der Universalität: „*so much missing data [...] poses methodological problems for our later analysis of the expansion of enrolments and may lead us to overemphasize the universality of expansion*“ (Meyer et al. 1992, S. 137). Ergänzend zu den fehlenden Daten hielten Meyer und seine Mitautor*innen fest, dass „*hav(ing) no direct information on transitions from no mass education to some mass education*“ (137), gehen aber dennoch, und das wurde im Text bereits zwei Seiten zuvor (135) angeführt, davon aus, dass „*core⁴¹ domination results in the rapid incorporation of core ideological models*“ (Meyer et al. 1992, S. 135/137). Diese „*incorporation*“ ist das Resultat von konsensuellen Nachahmungs-Mechanismen. „*The Triumph of the West*“ (Ramirez 2003, S. 251) wird als Siegeszug der Nachahmung der westlichen Paradigmen gesehen (vgl. ebd., S. 251). Diese Argumentation findet sich auch in Publikationen anderer *World-Polity*-Forscher*innen wieder, wobei die Eigenkritik von Meyer et al. (vgl. 1992, S. 137) nicht übernommen wurde. LeTendre et al. (2002) schreiben:

„*The historical fact is that primary educational enrollments and mass organization of schooling became a modal world pattern at the end of the nineteenth century and this has had major global consequences for schooling as an institution ever since. Furthermore, empirical accounts of this historical change have found no evidence to suggest that this outcome was a function of coercion (e.g., Meyer, Ramirez, & Soysal 1992).*“ (LeTendre et al. 2002, S. 22 [Hervorhebung C. T.])

Meyer und Kolleg*innen gingen anfangs noch von einer Möglichkeit einer Bildungsexpansion durch Weltkultur aus, jedoch zeichnet sich ab, dass in späteren Publikationen von *World-Polity*-Forscher*innen die anfänglichen Thesen zu Fakten erstarrt sind (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 278). Beim Verweis auf frühere Arbeiten durch neuere Autor*innen werden

⁴¹ Mit „core“ werden die westlichen Nationalstaaten gemeint.

Kritikpunkte wie bei Meyer et al. (vgl. Meyer et al. 1992, S. 137) nicht übernommen und die Forschung selbst immer wieder reproduziert, wodurch sich wissenschaftliche Ergebnisse zu vermeintlichen Sicherheiten verfestigen, auch wenn empirische Daten diese Aussagen in dieser Form nicht zugelassen hätten (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 279).

5.3.4 Grenzen der neoinstitutionalistischen Forschung

Zwar setzt Meyer verstärkt auf konsensuelle Anpassungsmechanismen, jedoch konnten andere erziehungswissenschaftliche Forschungen zeigen, dass Anpassungsmechanismen oftmals durch Machtmechanismen und Kämpfe verhindert oder überhaupt erst ermöglicht werden (vgl. Carney / Bista 2009; Silova 2006; Bürgi 2017; Rappleye 2012). Die Frage bleibt bestehen, ob die von Meyer ausgemachten, exogenen Faktoren anhand quantifizierbarer Daten als Erklärungsmodell für die Bildungsexpansion ausreichend sind. Die Anzahl an Schulgebäuden, curricularer Kategorien oder die Anzahl der beschulten Bevölkerung sind durchaus ein Anzeichen dafür, dass beschult wird, jedoch lässt sich daraus nicht ableiten, ob die Schule sich als Organisation auch auf struktureller Ebene an die globalen Mythen anpasst (vgl. Tröhler 2016, S. 107). Bezieht man die Bildungsexpansion auf den Einfluss einer Weltkultur, wird negiert, dass Bildungsexpansionen auch aus sicherheitspolitischem Kalkül vollzogen wurden, wie zum Beispiel bei *NDEA* oder *A Nation at Risk* (vgl. Rappleye 2012, S. 130). Der Erklärungsversuch einer *World Polity* negiert so, dass bildungspolitische Entwicklungen das Resultat verschiedener Machtkämpfe sind, indem ein linearer Entwicklungsverlauf angenommen wird (vgl. Wimmer / Feinsteins 2016, S. 612ff.).

Die *World-Polity*-Forschung müsste darstellen, dass die Bildungsexpansion tatsächlich oder zumindest auf irgendeine Art und Weise durch eine *World Polity* beeinflusst wurde, indem sie, anstatt in der Forschung in die Breite zu gehen, diese auf lokaler Ebene vertieft. Dabei müsste eine globale Gleichheit in verschiedenen Lokalitäten nachgewiesen werden. Stattdessen wird erkennbar, dass *World-Polity*-Wissenschaftler*innen ab den 1990er Jahren versuchten, ihre Beobachtungen auf andere gesellschaftliche Teilbereiche zu übertragen bzw. nicht mehr nur die Bildungsexpansion(en) untersuchten, sondern auch andere Bereiche von Erziehungssystemen (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 376).

Wie bereits dargestellt, wird von neueren *World-Polity*-Theoretiker*innen immer wieder auf frühere Arbeiten verwiesen. Die Referenz ist Teil guter wissenschaftlicher Praxis, jedoch verfehlt die *World-Polity*-Forschung eine kritische Bezugnahme und eine Überprüfung der benutzten Verweise und verzichtet so auf eine kritische empirische Beweisführung (vgl. ebd. 2012, S. 376). Mit dieser Arbeitsweise erinnert die *World Polity* an das CERl, das Mitte der 1970er Jahre

mit den Grenzen ihres Forschungsansatzes konfrontiert wurde (4.1.3 oben). Als Reaktion darauf wurde der Forschungsbereich ebenfalls ausgeweitet, um mehr Daten zu generieren und die Legitimationskrise ihrer Raison d'Être zu überwinden (vgl. Bürgi 2017, S. 151).

Bisher konnte in der Arbeit dargestellt werden, dass die *World-Polity*-Forschung durch ihre theoretische Ausrichtung einen normativen Charakter angenommen hat. Durch den Bezug zur amerikanischen Lesart Webers und dem daran orientierten methodologischen Setting wurde der Gegenstand ihrer Forschung produziert – eine Weltkultur, welche über exogene Mythen eine universelle, harmonische Welt herstellt und ein liberales bzw. amerikanisches Verständnis von Subjekt, Staat und Gesellschaft hegemonial setzt (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 24). Dabei wird eine homogene westliche Kultur heraufbeschworen, die über Konsens und Nachahmungsmechanismen global verbreitet wurde und wird und ihren Ursprung laut Meyer, Boli und Thomas „irgendwo“ um 1500 hat (vgl. Meyer / Boli / Thomas 2005 [1987], S. 38).

5.4 Weltkultur – eine selbsterfüllende Prophezeiung?

Um im folgenden Kapitel die sprachliche Ebene der Hervorbringung der Weltkultur darzustellen, wird eine diskurstheoretischer Haltung eingenommen. Um das Zusammenspiel von Macht und Diskurs aufzuzeigen, ist es ein Ziel dieser Arbeit, die Kernkonzepte der Weltkulturforschung auch auf sprachlicher Ebene zu untersuchen. Dazu wird im folgenden Teil der Arbeit in Anlehnung an Silova und Brehm (2014) zunächst die Micro-Ebene dargestellt, um Unterschiede in der *parole* der Weltkultur offenzulegen. Daran anknüpfend folgen die Meso- sowie die Makro-Analyse, in denen die *langue* im Vordergrund steht.

5.4.1 Micro-Ebene – Parole: Zwischen Mythen und Modellen

Die Weltkulturtheoretiker*innen weiteten ihren Forschungsgegenstand in den 1990er Jahren aus, was sich auch auf die sprachliche Ebene auswirkte (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 12). Wie bereits im Abschnitt 5.2.2 beschrieben, entsprechen zentrale Elemente der Weltkultur wie Rationalisierung, Legitimierung von Akteuren, Nationalstaaten und Individualismus einem westlichen Verständnis und werden mittels globaler *Mythen* verbreitet (vgl. Drori / Krücken 2009, S. 4; Meyer 2005, S. 6ff.). Mythen waren in den frühen Arbeiten Meyers zentral, sodass dieser Begriff in dem Artikel *Institutionalized Organisations: Formal Structures as Myths and Ceremony* eingeführt wurde (vgl. Meyer / Rowan 1977). Über das Konzept der Mythen wurde damals die Idee einer Weltkultur in den akademischen Raum gestellt. Die *parole* der Mythen nimmt dabei eine wichtige Rolle ein, da so globale Anpassungsmöglichkeiten erst erklärbar werden.

Als in den 1980er Jahren eine dezidierte Weltkulturforschung begann, die soziologische neoinstitutionalistische Forschungsagenda mitzubestimmen, wurde auch dort das Konzept der weltkulturellen Mythen übernommen und ausgeweitet (vgl. Ramirez 1987, S. 260). Diese Übernahme ist für die Weltkulturforschung relevant, da anhand dieser Mythen ein Versuch unternommen wurde, globale Trends erklärbar zu machen (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 15). Meyer (1977) schrieb „*the effects of myths inhere, not in the fact that individuals believe them, but in the fact that they ‘know’ everyone else does, and thus that for all practical purposes the myths are true*“ (Meyer 1977, S. 75) und gab so Wissenschaftler*innen eine Erklärung dafür, wieso bestimmte Akteure in einer gewissen Art und Weise handeln. In dieser Ausdrucksweise wurden Mythen von den Weltkulturtheoretiker*innen in den 1970er- und 80er Jahren für viele Erklärungsversuche herangezogen, sodass sie teilweise dafür kritisiert wurden, wie beispielsweise 1985 durch Perrow mit *Overboard with Myths and Symbols*. Ab den 1990er Jahren scheint die *parole* der Mythen jedoch aus dem *depot* der Weltkulturtheoretiker*innen zu verschwinden (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 15). Silova und Brehm (2014) konnten darstellen, dass der Begriff *Myths* in praktisch allen Publikationen der 2. (1990er) und 3. Welle (2000er) von Weltkulturtheoretiker*innen nicht benutzt wurde (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 16f.). Beschrieben Meyer und Rowan in den 1970er Jahren noch die Funktion von Mythen als „*rational means to the attainment of desirable ends*“ (Meyer / Rowan 1977, S. 345), wurde aus diesen Funktionen der *World Polity* bei späteren Weltkulturtheoretiker*innen: „*Cultural globalization involves the worldwide spread of models or blueprints of progress and the networks of organizations and experts that transmit these logics of appropriateness to nation-states and other collectivities*“ (Suárez / Ramirez 2007, S. 43 [Hervorhebung C. T.]).

Mit dem Wechsel der *parole* von Mythen zu Modellen änderte sich auch das Verständnis darüber, wie die Weltkultur sich in die Wirklichkeit übersetzt. Weltkultur wird zum Modell oder *Blueprint*, das bestimmte Phänomene als durch die Weltkultur *gascripted* versteht. Es wird vorgegeben, wie bestimmte Akteure zu sein und zu handeln haben und die Weltkultur dadurch als real und gegeben darstellen (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 16).

5.4.2 Meso-Ebene – Langue: Bildungsstandards als Weltkultur?

Durch den Wechsel der *parole*, änderte sich auch die *langue* oder diskursive Praxis, wie Weltkulturtheoretiker*innen Welt verstehen und erklärbar machen. Ließen die früheren Arbeiten von Meyer noch Ambivalenzen zu, sind die Ansätze in den 1990er Jahren zu *Blueprints* geworden (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 16f.). Durch die Ausweitung des weltkulturellen Forschungsbereichs konnten immer mehr gesellschaftliche Elemente über den *World-Polity*-Ansatz erklärt

werden (vgl. ebd.). So wurde nicht mehr nur versucht, die Bildungsexpansion zu erklären, sondern auch spezifischere Felder erziehungswissenschaftlicher Forschung wie Curricula (Benavot et al. 1991), *evidence-based education policy* (Wiseman / Baker 2006) oder *gender equity trends* (Ramirez / Soysal / Shanahan 1997) untersucht. Dabei handelte es sich laut Beckfield (2003) um ein in Amerika besonders populäres „*Package*“ (Beckfield 2003, S. 418) progressiver Bürgerrechtspolitik und liberaler Wirtschaftspolitik, deren Verbreitung global prognostiziert und so zum Gegenstand weltkultureller Forschung wurde (vgl. Beckfield 2003, S. 418).

Laut Silova und Brehm (2014) betrachtete nicht nur Meyer die Entwicklungen nach den 1990er Jahren als Beispiel für die Übernahme einer Kultur (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 15), auch andere Weltkulturtheoretiker*innen wie Wiseman und Baker (2006) fassten zusammen, dass „*contemporary economies seem to all adhere to capitalist models functionally and in most cases formally as well*“ (Wisemann / Baker 2006, S. 20). Meyers These der Weltkultur wurde so (neben dem Bereich der globalen Erziehungspolitik) auf andere Bereiche übertragen und als Sicherheit deklariert. Im Vorwort⁴² zu Wiseman und Bakers (2006) Band bekräftigt er: „*standardized global impacts on national education are so pervasive, that the authors here tend to take them for granted and to move on to further steps in their analysis*“ (Meyer 2006, xiii [Hervorhebung C. T.]). Da die Weltkulturtheoretiker*innen diese Phänomene vermutlich als gesetzt wahrnahmen, führte das dazu, dass globale Trends in der Bildungspolitik als „*major worldwide trends in education – trends that flow to every type of country*“ (Meyer 2006, xii) beschrieben wurden. Dabei schienen diese Trends der Beweis dafür zu sein, dass es eine Weltkultur gibt. „Progressive“ Trends wie die Verbreitung von Menschenrechten, Frauenrechten, Umweltschutz und generell die Ausweitung von Bildungsmöglichkeiten – laut Beckfield (2003) allesamt gerade zu dieser Zeit dominante Themen der liberalen westlichen Diskussionen – wurden allesamt als Beweismittel für eine exogen wirkende Weltkultur herangezogen (vgl. Beckfield 2003, S. 418). Wurde anfangs das Aufkommen des formalen Bildungssystems als möglicher Beweis für eine Weltkultur offengelassen (vgl. Meyer 1977, S. 69), wird die Standardisierung bzw. *Isomorphie* und Privatisierung der Bildungsmöglichkeiten als Evidenz für Weltkultur eingesetzt (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 15). Die Übernahme dieser Standardisierungen wird als *Enactment* gesehen, wobei andere Erziehungsforschung gezeigt hat, dass auch bestimmte Staaten Druck auf Organisationen wie die OECD ausgeübt haben, um eine

⁴² An dieser Stelle sei angemerkt, dass auch der Aufbau eines Buches diskursive Praxis ist. Indem ein*e Autor*in, in diesem Fall Meyer, ein Vorwort für ein Buch verfasst, verleiht er dem Inhalt, laut Meinung des Verfassers dieser Abschlussarbeit, Legitimität.

bestimmte Form von Kultur und Politik durchzusetzen (vgl. Bürgi 2017; Tröhler 2019; Rappleye 2012).

Wie sich aus dem bereits Dargestellten ergibt, hat die Weltkulturtheorie eine Präferenz für normative Setzungen. Meyer und Kolleg*innen beschreiben ein westliches Modell von Weltkultur und stellen ausschließlich Phänomene dar, welche ihren Ursprung in der US-amerikanischen Gesellschaft haben (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 18f.). Silova und Brehm (2014) betonen zudem die Darstellung dieser Modelle als Teil eines erstrebenswerten, progressiven Gemeinwohls (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 19f.). Bei näherer Betrachtung der Beiträge von Weltkulturwissenschaftler*innen wird Schule zum essenziellen Part für die Entwicklung einer guten und modernen Gesellschaft: „*schooling becomes synonymous with the project of forming the good society that gives modern nations a sense of meaning*“ (Baker / LeTendre 2005, S. 178 [Hervorhebung C. T.]). Baker und LeTendre (2005) sprechen sich so gewissermaßen für ein vermehrtes Aufkommen von Privatunterricht und einer Diversifizierung von Bildungsmöglichkeiten aus, wodurch eine Verbesserung der Schulleistung, aber gleichzeitig auch ein (finanzieller) Wechsel von staatlicher zu privater Bildungsfinanzierung⁴³ als nächster (Entwicklungs-)Schritt in Erscheinung tritt (vgl. Baker / LeTendre 2005, S. 66). Außerdem wurden in der Bildungspolitik dominante Paradigmen wie die Verbreitung von standardisierten (globalen) Curricula, Dezentralisierung von Bildungspolitik, Privatisierung von Schulbildung, evidenzbasierte Forschung und (inter-)nationale Testungen, also eine *langue*, welche auch zu Teilen bei der OECD zu finden ist (Abschnitt 4.3 oben), als Beweis für den universellen Charakter der Weltkultur herangezogen (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 21). Ein Plädoyer für Privatunterricht und den Rückzug der öffentlichen Akteure aus dem Bildungssystem lässt einen tiefen Zweifel an der Legitimität der Nationalstaaten (und deren Organisationen) erkennen und impliziert die Idee, dass „*[m]ost nation-states can legitimately be seen as failed ones, as can most organizations within them*“ (Meyer 2012, S. xiv). Das bezieht sich auch auf die Schule (vgl. Tröhler 2009, S. 20), welche im Sinne einer Qualitätssteigerung von Bildung durch private Bildungsstätten ersetzt werden sollen (vgl. Baker / LeTendre 2005, S. 70).

Auch die „Urväter“ der Weltkultur, Meyer und Ramirez, sehen in der vermeintlichen Isomorphie der Nationalstaaten durch die Weltkultur „*progress and justice*“ (Meyer / Ramirez 2000, S. 130). Es scheint, je besser ein Nationalstaat globale Modelle annimmt, desto höher wird

⁴³ Die möglichen negativen Aspekte einer solchen Entwicklung werden ignoriert, dennoch werden gerade diese von der Weltkultur hervorgehobenen Trends oftmals von anderen erziehungswissenschaftlichen Theorien als neoliberaler Bildungspolitik beschrieben (vgl. Ball 2007; Dawson 2010 exemplarisch).

dieser sich auf der Rangliste der globalen Weltkultur einreihen. Die Prognosen der Weltkulturtheorie reichen so weit, dass Meyer, Drori und Hwang (2006) davon ausgehen, dass:

„There are **correct** ways to bring about health, schooling, economic development, and democratic politics and the principles of bringing those things about apply everywhere. [...] like modern economic theory or democratic theory, they rely in good part on a natural law principle of logical rationality that has its Western roots in medieval celebrations of Greek philosophy. The key point for our arguments here is that these principles and **models are universal**—not seen as **linked to racial, historical, religious, or accidental virtues of particular peoples.**“⁴⁴ (Meyer / Drori / Hwang 2006, S. 37 [Hervorhebung C. T.])

Dieses Zitat zeigt auf, dass einige Weltkulturforscher*innen mit ihren Untersuchungen bezüglich der World Polity so sicher geworden sind, dass sie dadurch Bewertungen abgeben können. Weltkultur ist somit zu einem Leitfadens, Wunsch oder eher Glauben geworden, wie Nationalstaaten und ihre Organisationen sich entwickeln sollten, wodurch eine Brücke zu den Überlegungen zu Beginn dieser Arbeit geschlagen werden kann: die Kategorisierung der *Developed-/Underdeveloped-Countries*, welche von amerikanischen Technokrat*innen in die Moderne geführt werden sollten (vgl. Tröhler 2009, S. 33).

5.4.3 Makro-Ebene – Institutionelle Verfestigung von Weltkultur

Benutzte Meyer Anfang der 1970er bzw. 1980er Jahre noch vermehrt die *parole* der *Myths*, kam es in den 1990er Jahren zur Hinwendung zu einer *parole* der *Modells*. Es scheint, als wären die Weltkulturtheoretiker*innen durch den Fall des Eisernen Vorhangs bestärkt worden, dass die globalisierte Welt oder Weltkultur nun endlich realisiert werden könne – eine Auffassung, welche sie mit anderen Wissenschaftler*innen wie zum Beispiel Francis Fukuyama (1992) teilen (vgl. Fukuyama 1992, S. xi). Evidenz für die Weltkultur finden einige Weltkulturforscher*innen in dem Aufkommen von Universalisierung, Standardisierungen und durch evidenzbasierte Forschung im Bildungsbereich (vgl. Baker / LeTendre 2005, S. 54), welche durch Organisationen wie der OECD vorangetrieben werden und zu der dominanten Sprache oder *langue* in globaler Bildungspolitik geworden sind (vgl. Sellar / Lingard 2013, S. 711). Einige Weltkulturtheoretiker*innen gehen bei ihrer Forschung über den Modus der Deskription hinaus und bewerten diese Universalisierungsprozesse als positive Elemente, welche eine gute und moderne Gesellschaft vorantreiben (vgl. Baker / LeTendre 2005, S. 178). Was für

⁴⁴ Eine ausführliche Kritik an diesen Prämissen findet sich u.a. in Karl Marx' und Friederich Engels (2019 [1867]) Buch *das Kapitel*.

Weltkulturtheoretiker*innen nun ein Zeichen für *Fortschritt* und *Gerechtigkeit* ist (vgl. Meyer / Ramirez 2000, S. 130), wird von anderen Wissenschaftler*innen als Zeichen eines neoliberalen Umbaus der Bildungslandschaft gesehen (vgl. Silova / Brehm 2014, S. 24) oder auch als eine Neudefinition von Bildungsstandards anhand eines kaltkriegerischen US-amerikanischen Bildungsbegriffs (vgl. Tröhler 2019, S. 19). Aber nicht nur die *langue* erinnert an den Kalten Krieg. Die soziologische neoinstitutionalistische Weltkulturforschung entstand an der Stanford University, welche eine zentrale Forschungsstätte während des Kalten Krieges war und in der US-amerikanischen Gesellschaft ein hohes Prestige genießt (vgl. Lowen 1997). Möglicherweise hatte dieser Umstand auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Weltkulturtheorie im akademischen Raum. Mittels quantitativer Datenanalysen konnten Weltkulturforscher*innen sogenannte *Isomorphie*, also Anpassungen auf globaler Ebene, nachweisen. Dabei suggeriert die Benutzung von quantitativen Daten eine gewisse Wissenschaftlichkeit und Objektivität (vgl. Porter 1995, S. 75). Zudem setzen die Weltkulturforscher*innen ihre Prognosen in einen verkürzten historischen Kontext (vgl. Tröhler 2009, S. 34). Es wird angenommen, dass die Weltkultur ihren Ursprung irgendwo um 1500 hat (vgl. Meyer / Boli / Thomas 2005 [1987], S. 38) und erzählen laut Tröhler (2009) eine linearisierte Geschichte des Siegeszugs einer universalen westlichen Gesellschaft (vgl. Tröhler 2009, S. 37). Dabei lassen sie wenig Raum für alternative Konzepte und kontingente Entwicklungen (vgl. ebd.). Die Beschreibung der Weltkulturtheoretiker*innen mit ihren Vorhersagen lokalisiert gewissermaßen einen Istzustand auf einer gesellschaftlichen Zeitlinie und stellt mittels Prognosen auch einen spirituellen Endpunkt dieser Entwicklung in Aussicht: „*Present extreme inequalities diminish in centrality in the face of a future in which all groups, races, religions, and social classes can progress into a future Eden*“ (Meyer 2012, S. xiii). Auf den Weg zum Garten Eden gehen Weltkulturtheoretiker*innen davon aus, dass es zu einer kontinuierlichen Verbesserung der unterprivilegierten Weltbevölkerung kommt und schließen somit laut Herkenrath (2012) eine fundamentale Krise des bestehenden Systems aus (vgl. Herkenrath 2012, S. 464f.). Dabei gehen Weltkulturtheoretiker*innen ihrer Erhebung und Auswertung oftmals nach ähnlichem Muster vor. Analysen basieren zunächst auf einer Beobachtung. Dafür wird ein Phänomen wie zum Beispiel der globale Ausbau des Bildungssystems herangezogen und als „klares“ Beispiel eines isomorphen Trends dargestellt (vgl. Greve / Heintz 2005, S. 102). Im Anschluss versuchen *World-Polity*-Theoretiker*innen diesen Trend endogen zu deuten, scheitern aber daran und schließen daraus, dass nur ein exogener Faktor, also die *World Polity*, dieses Phänomen erklären kann (vgl. ebd., S. 102). So konstatieren Ramirez und Meyer bereits 1980: „*The modern expansion of the university system, as with that of mass education, seems closely tied to the rise of a transnational world*

culture; it cannot be explained in terms of distinctive national characteristics“ (Ramirez / Meyer 1980, S. 393 [Hervorhebung C. T.]). Wenn die Autor*innen merken, dass ihre auszuwertenden Daten nicht unmittelbar aussagekräftig sind, wird in der Argumentationsstruktur eine Klarstellung angeführt: „*so much missing data [...] poses methodological problems for our later analysis of the expansion of enrollments and may lead us to overemphasize the universality of expansion*“ (Meyer et al. 1992, S. 137). Einige Weltkulturtheoretiker*innen gehen im Anschluss dann von der Deskription zur Präskription über und sprechen sich für jene Phänomene aus, welche sie anfänglich beschreiben wollten (vgl. Baker / LeTendre 2005, S. 178; Meyer / Drori / Hwang 2006, S. 37). Abgesehen von begrifflichen Verfeinerungen ändert sich jedoch an der grundlegenden Ausrichtung des Ansatzes wenig bis nichts und somit kann der *World-Polity*-Ansatz laut Greve und Heintz (2005) weniger makrophänomenologisch als vielmehr makrodeterministisch bezeichnet werden (vgl. Greve / Heintz 2005, S. 102).

Natürlich müssen alle Forschungsparadigmen und -strategien das Recht haben, ihren Blick auf Dinge zu begrenzen und einzuschränken, die für ihre Forschungsfragen als relevant erachtet werden (vgl. Tröhler 2009, S. 42). Im Falle der Weltkulturforschung haben sich die Annahmen im Laufe der Zeit jedoch zu Prognosen bzw. Sicherheiten erweitert. Was für einige Kritiker*innen an einen „Teufelskreis“ erinnert (vgl. Caruso 2008, S. 838), ist für Weltkulturtheoretiker*innen hingegen der Beweis für den „*Triumph of the West*“ (Ramirez 2003, S. 251). Indem sich die Weltkulturforschung zu Teilen der *langue des Development* anschließt, diese über Präskription und Validierung reproduziert, verfestigt sie, laut Autor dieser Arbeit (Kapitel 6), einen durch die USA geprägten Status Quo inklusive einer sogenannten evidenzbasierten Bildungspolitik, welche Universalisierungen anstrebt, nationale Partikularität in den Hintergrund stellt und Globalisierung zur Folge hat. So legitimieren Weltkulturforscher*innen teilweise die Globalisierung nach amerikanischem Modell, was zu einer formalen Anpassung von Schulsystemen auf globaler Ebene führt und ihre These der Weltkultur verifiziert. Weltkultur ist zwar ein möglicher Ansatz, um globale Trends darzustellen, jedoch läuft diese Theorie Gefahr, zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung zu werden, welchen ihren Untersuchungsgegenstand immer wieder hervorbringt als nur zu beschreiben.

5.5 Zusammenfassung des Kapitels

Das Forschungsgebiet der Weltkulturtheorie entwickelte sich ab den 1970er Jahren von einer möglichen Erklärung der Bildungsexpansion hin zu einem Tool, um gesellschaftliche Veränderungen als Resultat einer Universalisierung zu beschreiben. Meyers Interesse bestand grundsätzlich darin, zu klären, wie die westlichen Prinzipien die Welt eroberten (vgl. Meyer 2005).

Damit reiht sich die *World Polity* in eine ganze Reihe von Welterklärungsansätzen ein, welche zwischen den 1960er und 1980er Jahren entwickelt wurden und versuchten, das wahrgenommene Phänomen der Globalisierung erklärbar zu machen. In Meyers Ansatz verbreitet die Weltkultur exogene Mythen oder auch *Shared Meanings*, an welche sich alle Nationalstaaten und deren Organisationen von sich aus orientieren und anpassen (vgl. Krücken 2006, S. 141). So kommt es zwangsläufig zu einer globalen *Isomorphie*. Meyers von „oben“ verbreitete Normen oder *Scripts* lassen sich auf die Parsons-Rezeption bzw. -Reinterpretation u. a. der Rationalisierungsthese von Max Weber zurückführen, wie in Abschnitt 5.3.1 ausführlich behandelt wurde (vgl. Krücken 2006, S. 142). Diese „amerikanische“ Lesart entsprach der damals vorherrschenden kaltkriegerischen *langue* in der US-amerikanischen Gesellschaft, da sie zum einen an den Modernisierungsdiskurs anschließen konnte oder auch unter anderem Weber als liberalen Denker umrahmte (vgl. Whimster / Lash 1987, S. 2). Weber wurde durch Parsons Lesart seiner machtkritischen Position enthoben und als Strukturalist wahrgenommen, welcher den Fokus auf Normen und Werte legte (vgl. ebd.). So konnte Weber als „guter“ und vor allem „wertfreier“ Soziologe dargestellt werden, dessen Ideen man gegen die der radikalen Theoretiker wie Marx oder Gramsci positionieren konnte (vgl. ebd.). Die Datengenerierung des *World-Polity*-Ansatzes erfolgt hauptsächlich durch andere Organisationen, beispielsweise werden von WHO oder OECD erhobene, quantitative Daten verwendet, mit denen Längsschnittanalysen durchgeführt werden (vgl. Krücken 2006, S. 145). Gestützt werden die Überlegungen Meyers und seiner Kolleg*innen unter anderem durch eine Form der Bildungsforschung wie zum Beispiel PISA, die über internationale Bildungstestungen evidente Daten generiert. So erhalten die Weltkulturtheoretiker*innen jene Daten, welche ein Aufkommen einer globalen Weltkultur legitimieren. Dass die Daten, mit welchen die Weltkulturtheoretiker*innen nur eine bestimmte Form der Bildungsforschung darstellen, selbst bereits Realität hergestellt haben, wird von diesen nicht berücksichtigt. Ebenso werden Faktoren und Beispiele, die weltkulturelle Narrative nicht stützen, ausgeblendet, selbst wenn dies von kritischen Stimmen angemerkt wird (vgl. Finnemore 1996, S. 138f.). Die vorausgesetzten Annahmen auf theoretischer sowie empirischer Ebene setzen sich bei Meyer und Kolleg*innen auch auf der sprachlichen Ebene fort. Ab den 1990er Jahren entwickelt sich die *parole* der Weltkultur weiter. Zwar wird immer noch der Begriff der *Mythen* benutzt, jedoch wird dieser immer wieder in Bezug gesetzt mit Begriffen wie *Modell*, *Blueprint* oder *Script* und erhält so einen normativen Charakter. Dabei kann diese steigende Sicherheit in Bezug auf weltkulturelle Aussagen vermutlich mit dem Fall der Sowjetunion in Verbindung gebracht werden. Gleichzeitig mit dem Kollaps beginnt nämlich eine Steigerung der geopolitischen, ökonomischen und ideologischen Hegemonie der USA (vgl.

Silova / Brehm 2014, S. 19). Indem eine spezifische kulturelle Ausprägung als ein universalistisches Modell dargestellt wird, verstärkt diese Form der Weltanschauung, direkt oder indirekt, das Bild einer US-amerikanischen Vorherrschaft. Dabei negiert die Idee von Weltkultur, dass es auf globaler Ebene zahlreiche unterschiedliche Denksysteme gibt, welche nebeneinander bestehen und einen breiten Interpretationsrahmen für Normen und Werte bieten (vgl. Finnemore 1996, S. 139f.). Generell scheinen Teile der US-amerikanischen Wissenschaft nun das liberaldemokratische Ideal einer entwickelten Welt als finalisiert zu sehen, sodass neokonservative „Superstars“ wie Francis Fukuyama sogar das *Ende der Geschichte*⁴⁵ proklamieren (vgl. Fukuyama 1992, S. xi).

Gerade in Bezug auf Erziehungspolitik beschreiben neue Weltkulturtheoretiker*innen Prozesse, welche von anderen Erziehungsforscher*innen als Neoliberalisierung des Erziehungssystems dargestellt werden. Dabei werden Phänomene wie zum Beispiel der Trend zu *Rankings*, *Benchmarks* und internationalen Testungen zum einen als evidenter Beweis für die Weltkultur herangezogen und als Erfolgsgeschichte hochstilisiert, zum anderen durch den normativen Charakter der Modelle als alternativlos dargestellt. Weltkulturtheoretiker*innen wie Baker und LeTendre (2005) deuten evidenzbasierte Bildungspolitik, standardisierte Curricula oder auch Umweltbildung als offensichtliche Weltkulturmodelle, welche effektiv, effizient und nachweisbar seien (vgl. Baker / LeTendre 2005, S. 178) und schließen sich so einer amerikanischen kaltkriegsgerischen evidenzbasierten *langue* an (vgl. Unterkapitel 4.2. oben). Diese Form von Bildungsforschung liefert die Daten und Legitimation für die weltkulturtheoretische Auswertung und Interpretation. Globale Konvergenzen werden somit evaluierbar und können von Weltkulturtheoretiker*innen als *Best-Practice*-Beispiele herangezogen werden. Die Idee einer Weltkultur, welche auf eine Standardisierung, Normalisierung und Harmonisierung kultureller Scripts zurückgeht, läuft Gefahr, gesellschaftliche Entwicklungen zu linearisieren und zu historisieren. Im Laufe der Auseinandersetzung mit der Weltkulturtheorie zeigten sich einige Ungenauigkeiten und fragwürdige wissenschaftliche Prozesse, welche teilweise von den Autor*innen selbst wahrgenommen wurden und in den eigenen Reihen als „*Freiheiten*“ oder „*kritisch-ironische[r]*“ Blick abgetan wurden (vgl. Krücken 2005, S. 310). Dadurch wird Weltkultur zu einer vermeintlich empirisch bewiesenen Erfolgsgeschichte und es verwundert nicht, dass Meyer seinen Glauben an die Weltkultur endlich erfüllt sieht: „*The whole world can be a Silicon Valley, in this now-institutionalized doctrine. Present extreme inequalities diminish in centrality in the*

⁴⁵ An dieser Stelle sei nochmals angemerkt, dass Fukuyama 1989 seinen Aufsatz *Have we reached the end of history?* mit einem Fragezeichen abschloss, dieses 1992 in seinem Buch *The end of history and the last man* aber verschwunden war.

face of a future in which all groups, races, religions, and social classes can progress into a future Eden.” (Meyer 2012, S. xiii).

6 OECD und Weltkulturtheorie – Ein Zirkelschluss?

Der Autor dieser Arbeit ist mit dem Anspruch an dieses Forschungsvorhaben herangegangen, eine mögliche Antwort auf die Frage: *„Wie konstruieren vermeintlich deskriptiv arbeitende Theorien wissenschaftliche und politische Wirklichkeit und wie werden diese performativ bestätigt? Dargestellt am Beispiel der Weltkultur Theorie nach John W. Meyer und der Bildungstätigkeit der OECD.“*, zu erhalten.

Wie in Abschnitt 4.2.3 dargestellt, bringt die OECD über sprachliche Setzungen die von ihr intendierte, globale Welt hervor. So präsentiert sich die OECD als Antwortgeberin auf die „Challenges of Today“, misst über ein normatives Forschungssetting den Output von Schulsystemen und berät Nationalstaaten, wie sie diese Schulsysteme verbessern können, um bei der nächsten Messung besser abschneiden zu können. Über sprachliche Setzungen, durch das von ihr benutzte Forschungssetting und die von ihr ausgeübte Peer-Pressure wird die Idee eines auf globaler Ebene angepassten Schulsystems realisiert. So konnte die These: *„Die Pädagogik der OECD generiert Forschung, welche eher präskriptiv als rein deskriptiv arbeitet und über Peer-Druck bildungspolitische Realität hervorbringt, welche zur globalen Anpassung nationaler Schulsysteme führt.“*, durch die Bearbeitung von Kapitel 4 validiert werden.

John W. Meyer versucht mit seinem Weltkultur-Ansatz eine Erklärung dafür zu finden, wie es zu einer Anpassung nationalstaatlicher Organisationen auf globaler Ebene kommt. Wie in Unterkapitel 5.4 dargestellt, bringt er über sprachliche Setzungen und das von ihm benutzte Forschungssetting den Gegenstand seiner Forschung, also die Weltkultur, eher hervor, anstatt diese nur abzubilden. Dabei schließt er sich der *langue* des Development an, sieht in der Verbreitung von evidenzbasierte Bildungspolitik die Realisation von Weltkultur und spricht sich dabei positiv für solche Veränderungen aus. Durch die Bearbeitung welche in Kapitel 5 erfolgt ist, kann die These: *„Die Weltgesellschaftstheorie der Weltkultur nach John W. Meyer konstruiert vielmehr Welt, als diese rein zu beschreiben und legitimiert damit ein Verständnis globaler Pädagogik, welches sich unter anderem in Form der Bildungsbestrebungen der OECD äußert.“*, ebenfalls validiert werden.

Im folgenden Teil der Arbeit wurden die eben dargestellten Thesen zusammengeführt und gemeinsam behandelt: *„Die Pädagogik der OECD generiert Forschung, welche eher präskriptiv als rein deskriptiv arbeitet und über Peer-Druck bildungspolitische Realität hervorbringt,*

welche zur globalen Anpassung nationaler Schulsysteme führt. Die Weltgesellschaftstheorie der Weltkultur nach John W. Meyer konstruiert vielmehr Welt, als diese rein zu beschreiben und legitimiert damit ein Verständnis globaler Pädagogik, welches sich unter anderem in Form der Bildungsbestrebungen der OECD äußert. Meyers Theorie der Weltkultur als auch das Forschungsverständnis der OECD werden dadurch performativ bestätigt, wodurch wissenschaftliche als auch politische Wirklichkeit hergestellt wird“

Während beide Akteure mittels ihrer Genese den Gegenstand ihrer Forschung hervorbringen (eine Form einer globalisierten Welt), konnte bei der genaueren Auseinandersetzung mit diesen zwei Akteuren auch gegenseitigen Inbezugnahmen offengelegt werden. Die OECD begründet ihre Hinwendung zum *Literacy*-Konzept damit, dadurch auf die „*Challenges of Today*“ (OECD 2001, S. 3) zu reagieren. Was exakt mit „*Challenges of Today*“ gemeint ist, wird zwar nicht ausgeführt, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass damit auch die vermehrte Vernetzung auf globaler Ebene, also die Globalisierung, gemeint ist. Auch Baumert, Stanat und Demmrich (2001), Mitglieder des deutschen PISA-Konsortiums, verweisen auf die Notwendigkeit des *Literacy*-Konzeptes, da es zu einer Universalisierung der Kommunikationsvoraussetzungen gekommen ist, welche ein Resultat der Weltbildungsrevolution sei (vgl. Baumert / Stanat / Demmrich 2001, S. 21). Dass es zu dieser Universalisierung gekommen ist, würden zudem wissenschaftliche Arbeiten wie die von John W. Meyer aufzeigen (vgl. ebd.). An diesem Punkt wird deutlich, dass die OECD die Idee einer Weltkultur in ihrem Denken bereits impliziert. Dies wird durch Kommentare von PISA-nahen Akteur*innen wie eben Baumert, Stanat und Demmrich nochmals deutlich, welche mittels einer *parole*, welche Bezüge herstellt und Legitimation ersucht, darauf hinzeigen, dass PISA auch auf die Unterstützung einer universitären Theorie zählen kann. PISA wird generell als Antwort auf diese Vernetzungsvorgänge gesehen und generiert mittels *Peer-Pressure* Macht über Nationalstaaten, welche im Anschluss an diese Einflussnahme ihre Schulsysteme anpassen. So kommt es zu einer weiteren Universalisierung auf globaler Ebene, die eine sich wiederholende Messung der *Literacy* notwendig macht, den Gegenstand ihrer Forschung immer wieder hervorbringt und die Idee einer globalen Welt realisiert. Bereits durch das Forschungssetting der quantitativen Datenauswertung weist das Projekt einen normativen Charakter auf. So wird ein globalisiertes, vergleichbares, internationales Schulsystem zur Folge einer solchen Herangehensweise und nicht nur zum Gegenstand dessen Darstellung.

John W. Meyer und andere Weltkulturtheoretiker*innen beginnen ab den 1990er Jahren durch den Wechsel der *parole* von *myths* hin zu *modells* gewissermaßen zu Prognostizieren (vgl.

Abschnitt 5.4.1 oben). Die Wissenschaftler*innen erstellen Prognosen und Modelle, wie und in welcher Form sich die Weltkultur realisieren könnte. Dabei entdecken sie eine Zunahme an Universalisierungen auf bildungspolitischer Ebene, welche sich durch Anpassungen in Schulsystemen zeigen. Bestätigt in ihrer Annahme sehen sie sich durch Theoretiker*innen wie Baker und LeTendre (2005) und durch die Auswertung quantitativer Daten, die durch TIMSS oder PISA generiert wurden (vgl. Baker / LeTendre 2005, S. 69). Die Weltkulturtheoretiker*innen berücksichtigen dabei nicht, dass die von der OECD generierten Daten nicht eine wahre bzw. objektive Welt wiedergeben, sondern Wirklichkeit mittels quantitativer Daten im Rahmen eines normativen Forschungssettings bereits performativ hergestellt haben. Meyer und McEneaney (1999) sehen durch die Zunahme von mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht auch die Evidenz für ein bereits global verbreitetes Weltcurriculum gegeben (vgl. Meyer / McEneaney 1999, S. 177). Auch hier beziehen beide ihre Daten von internationalen Organisationen und gehen davon aus, dass die exogen wirkende Weltkultur zu dieser globalen Universalisierung führt. So schreiben sie *„Es ist schwierig, ohne einen Weltstaat – oder auch nur sonstwie erkennbare dominierende hegemonische Interessen – diesen Prozess als einen Vorgang aufzufassen, der viel internationale Machtausübung umschließt oder etwa sich Geltung durch asymmetrischen Dominanzaustausch verschafft“* (Meyer / McEneaney 1999, S. 178). Damit legitimieren sie gewissermaßen die Handlungen der OECD, welche sich als Antwort auf die Herausforderungen sieht und nicht etwa als Teil ihrer Hervorbringung.

So kann zusammenfassend gesagt werden, dass Organisationen wie die OECD sich bei ihrer Argumentation teilweise auf weltkulturelle Erklärungsansätze beziehen, wenn es darum geht, ihre eigenen Ansichten zu legitimieren. Die Weltkulturtheoretiker*innen wiederum beziehen sich auf internationale Organisationen wie die OECD, wenn es darum geht ihre Forschung oder Theorie zu legitimieren. So kommt es zwischen diesen beiden Akteuren zu gegenseitigen Wechselwirkung und positiven Rückkoppelungen, welche wissenschaftliche als auch politische Wirklichkeit hervorbringt. Zwar haben Organisationen wie die OECD eher die Möglichkeiten politische Entscheidungsprozesse zu realisieren als Weltkulturtheoretiker*innen, jedoch tragen auch diese zur hegemonialen Verfestigung einer *langue*, welche zu großen Teilen ihren Ursprung in der US-amerikanischen kaltkriegereichen Gesellschaft hat, bei. So bringen beide Ansätze ihren Gegenstand der Forschung selbst hervor und legitimieren sich teilweise gegenseitig. So schließt sich der argumentative Kreis beider Akteure hin zu einem Zirkelschluss und bestätigt meine am Anfang dieser Abschlussarbeit aufgestellte These:

Die Pädagogik der OECD generiert Forschung, welche eher präskriptiv als rein deskriptiv arbeitet und über Peer-Druck bildungspolitische Realität hervorbringt, welche zur globalen Anpassung nationaler Schulsysteme führt. Die Weltgesellschaftstheorie der Weltkultur nach John W. Meyer konstruiert vielmehr Welt, als diese rein zu beschreiben und legitimiert damit ein Verständnis globaler Pädagogik, welches sich unter anderem in Form der Bildungsbestrebungen der OECD äußert. Meyers Theorie der Weltkultur als auch das Forschungsverständnis der OECD werden dadurch performativ bestätigt, wodurch wissenschaftliche als auch politische Wirklichkeit hergestellt wird

Auch wenn nicht zentraler Punkt dieser Arbeiten, konnte während der Auseinandersetzung mit dieser Thematik Prozesse performativer Hervorbringung identifiziert werden, welche bei beiden Akteuren ausfindig gemacht werden konnten. Zuerst beginnen beide Akteure mit der Setzung einer Annahme. Zur Bestätigung dieser Theorie werden Daten gesammelt, ausgewertet und publiziert. Bei der OECD erfolgte dies erstmalig in den 1970er Jahren, als das CERI in eine grundsätzliche Legitimationskrise geriet und erneut in den 1990er Jahren, als im ersten *Education-at-a-Glance*-Report die Aussagekraft der Daten angezweifelt wurde. Daraufhin wurde die Datengenerierung in die Breite verlagert und damit begonnen, qualitative Elemente in die Analyse miteinzubeziehen. Auch bei Meyer erfolgte in den 1990er Jahren eine Ausdehnung der Datengenerierung in die Breite. So wurden vermehrt neue Phänomene mit einer weltkulturellen Forschungsbrille betrachtet. Während ihrer Ausdehnung setzen sich beide Forschungsansätze in Differenz zu anderen, „älteren“ Konzepten. Die OECD setzt sich im Wettstreit mit TIMSS durch und präsentiert sich als verbesserte Antwort in Bezug auf Datengenerierung. Auf der anderen Seite differenziert sich Meyer von Weber oder auch Wallerstein (vgl. Meyer 2006, S. 9ff.). Dadurch, dass weltkulturelle Ansätze vermehrt Daten produzieren und eine Vielzahl an wissenschaftliche Arbeiten veröffentlichen, können diese auch vermehrt Aufmerksamkeit und wissenschaftliche Legitimität generieren. Dies führt dazu, dass sich die Rezeption und unreflektierte Übernahme von scheinbaren Gegebenheiten quasi verselbstständigt. Auch wenn andere Wissenschaftler*innen nun für oder gegen die Theorien argumentieren, reproduzieren sie den Diskurs immer wieder. So werden Ansätze wie jener der OECD oder jener der Weltkultur im diskursiven Feld verankert und „naturalisieren“ eine bestimmte Form des Weltverständnisses, sodass dies für gegeben gehalten wird.

7 Abschluss

Durch die Behandlung der Themenblöcke konnte aus Sicht des Autors dieser Arbeit anhand von zwei Beispielen aus der vergleichenden Erziehungsforschung dargestellt werden, wie

vermeintlich objektive Wissenschaft Teile ihres zu untersuchenden Forschungsgegenstand hervorbringt. Die Darstellung, der in dieser Arbeit gefolgt wurde, ist nur eine mögliche Interpretation bzw. Erzählung dieser Geschichte. Im Zuge dieser Arbeit wurden Indizien für die zu behandelnden Thesen gesammelt. Dennoch steht fest, dass die Inhalte dieser Arbeit ebenfalls in eine diskursive Praxis eintreten, bewusst oder unbewusst mit normativen Annahmen agieren, sich bestimmter *parole* bedienen und so auch Elemente einer politischen *langue* reproduzieren. So kann finalisierend gesagt werden, dass auch die Weltkulturtheoretiker*innen in ihren Arbeiten Elemente einer US-amerikanischen, kaltkriegereischen *langue* übernehmen. So impliziert Meyers Verständnis von Weltkultur bereits ein Verständnis von *Development*. Dies wird am Inselbeispiel ersichtlich, welche gänzlich freiwillig die Prozesse der Modernisierung an westliche Standards annimmt. Dies zeigt auf, dass World-Polity-Forschung generell dazu tendiert, Machtspiele in den Hintergrund zu stellen, und eher auf Nachahmungsprozesse fokussiert ist. Ende der 1980er Jahre bzw. Anfang der 1990er Jahren wird in der OECD vermehrt auf eine evidenzbasierte Forschung gesetzt, welche Anhand von Output/Input Denken die Erziehungssysteme der Mitgliedstaaten vergleichbar machen sollten. So sollte Anhand dieser Daten auch Best-practice-Modelle identifiziert werden, anhand sich die Mitgliedsstaaten orientieren und anpassen sollten. Auch bei den Weltkulturtheoretiker*innen entwickelt sich in den 1990er Jahren eine Präferenz für Modelle. Es scheint, dass gerade in den 1990er Jahren, nach dem Fall der Sowjet-Union eine Aufbruchstimmung in allen gesellschaftlichen Bereichen auftrat. Mit diesem Kollaps begann auch die Verfestigung der amerikanischen Hegemonie auf globaler Ebene. Wie Forschungen darstellen konnten, wuchs der Einfluss der USA auch in den Tätigkeiten der OECD (vgl. Bürgi 2017; Tröhler 2016; Kallo 2020), welches dazu führte, dass eine spezifische Form Welt zu verstehen, und zwar jene der Technokratie, verbreitet wurde. So wurde eine spezifische *langue*, nämlich jene der technokratischen, Output-orientierten und evidenzbasierten Bildungspolitik, auf globaler Ebene dominant. Dabei bestehen Teile dieser *langue* daraus über (quantitative) Messungen, Daten zu erlangen, wie Gesellschaft auch in Zukunft geplant werden kann und wie sich Gesellschaften auf diesem Weg entwickeln. Meyer wertet diese Form der kulturellen Hegemonie als Beweis für seine These, dass es nur eine Form der Weltkultur gibt und reproduziert über sein Forschungssetting wiederum dieses hegemoniale Denken, welches indirekt die Hegemonie der USA auf globaler Ebene legitimiert. Eine auf diese Weise operierende Wissenschaft erlangt jene Daten, welche ihre Legitimität im wissenschaftlichen Raum stärkt und arbeitet nicht rein objektiv wie oftmals kommuniziert, sondern (auch) präskriptiv. So wird Wissenschaft aufgrund von vermeintlich objektiven Fakten gemacht, ignoriert wird jedoch, dass diese Handlungen vielmehr Welt und Wirklichkeit schaffen als diese zu beschreiben

(vgl. Tröhler 2019, S.20). Wer wie John W. Meyer oder der OECD auf Basis eines solchen Forschungsprojekts auf die Suche nach Wahrheit geht, findet auf seinem Weg nach Wissen möglicherweise nur jenen Gegenstand, welchen er zuvor selbst kreiert hat. So wird das Bild der einen, unter der Schirmherrschaft der USA vereinten Welt performativ hervorgebracht, jedoch die Idee verschiedener kultureller Partikularität verdrängt. So schreibt Tröhler (2009):

„There is ample empirical evidence that the dominant culture in the world today is a dominant one among others, and that historical accounts of the triumphant story will cement the position only at the price of neglecting others.“ (Tröhler 2009, S. 44)

Auf dieses Zitat aufbauend, kann die Frage gestellt werden: Was steht auf dem Spiel? In der Arbeit konnte dargestellt werden, dass Wissenschaft nicht nur objektiv arbeitet, sondern, abhängig vom Forschungssetting, ihren Untersuchungsgegenstand auch performativ hervorbringen kann. Nun ist das nicht nur der Fall bei der OECD oder Weltkultur, sondern kann als allgemeines Problem von Wissenschaft bezeichnet werden (vgl. Latour 2017). Theorien, welche mit einem Anspruch angehen *die* Globalisierung oder *die* Bildungsexpansion darzustellen, laufen jedoch immer wieder Gefahr Partikularität auszugrenzen, und ideologische Bilder zur (re-)produzieren (vgl. Tröhler 2019, S. 44). So besteht zwar das Credo der Freiheit der Wissenschaft, jedoch muss man sich auch als Wissenschaftler*in bewusst sein, dass man sich in Machtrelationen befindet, welche wissenschaftliche Diskurse produzieren, reproduzieren, kanalisieren und ordnen (vgl. Foucault 2017, S. 11). Eine kritisch-vergleichende Erziehungswissenschaft sollte demnach den wissenschaftlichen Blick erweitern und beispielsweise historische, marxistische, poststrukturelle oder postkoloniale Überlegungen in ihre Tätigkeit miteinfließen lassen. Diese Alternativen würden das Verständnis von Ideologien, Mythen oder Geschichte vertiefen und Elemente wie Supranationalismus oder Staatlichkeit in Bezug auf Bildung neu darstellen können (vgl. Carney / Rappleye / Silova 2012, S. 386). Jedenfalls sollte Wissenschaft aber auch von Zeit zu Zeit den Blick auf ihre Annahmen richten und diese Hinterfragen (vgl. Gould 1988, 356f.). Erst das Hinterfragen der bestehenden Prämissen ermöglicht es, Neues zu erkennen und so die Suche nach „Wahrheit“ weiter voranzutreiben. So kann man abschließend sagen, dass Prognosen immer auch das Moment des Scheitern bergen. Wer hätte für 2020 vorausgesagt, ein Virus würde die ganze Welt lähmen, wer hätte in den 1980er Jahren gedacht, dass der Eisernen Vorhang fallen würde und wer hätte gedacht, dass es rund 30 Jahre nach dem *Ende der Geschichte* (Fukuyama 1992) immer noch militärische Konflikte, Armut und Diskriminierung – auch in der westlichen Welt – gibt?

Literaturverzeichnis:

- Albrow, Martin; Eade, John; Washbourne, Neil; Durrschmidt, Jorg (1994): The impact of globalization on sociological concepts: Community, culture and milieu. In: *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 7 (4), S. 371–389. DOI: 10.1080/13511610.1994.9968418.
- Amadae, Sonja M. (2003): *Rationalizing capitalist democracy. The Cold War origins of rational choice liberalism*. Chicago Ill. u.a.: Univ. of Chicago Press.
- Arnove, Robert F. (1980): Introduction. In: Arnove, Robert F. (Hg.): *Philanthropy and Cultural Imperialism. The Foundations at Home and Abroad*. Boston: G.K. Hall & Co. S. 1-24.
- Austin, John L. (2018 [1975]): *Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with words*. Stuttgart: Reclam.
- Baker, David P.; LeTendre, Gerald (2005): *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Baker, David; Wiseman, Alexander W. (Hg.) (2006): *The impact of comparative education research on institutional theory*. 1. ed. Amsterdam: Elsevier JAI Press.
- Ball, Stephen J. (2007): *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London, New York: Routledge.
- Bas, Enric (1999): The sociology of the 21st century; Or how to be ready for facing the future. In: *International Review of Sociology* 9 (3), S. 287–293. DOI: 10.1080/03906701.1999.9971316.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang et al. (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–68.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beckfield, Jason (2003): Inequality in the World Polity: The Structure of International Organization. In: *American Sociological Revue* 68 (3), S. 401. DOI: 10.2307/1519730. S. 401-424.
- Bell, Wendell (1999): The sociology of the future and the future of sociology. In: *International Review of Sociology* 9 (3), S. 295–310. DOI: 10.1080/03906701.1999.9971317.
- Benavot, Aaron; Cha, Yun-Kyung; Kamens, David; Meyer, John W.; Wong, Suk-Ying (1991): Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. In: *American Sociological Revue* 56 (1), S. 85. DOI: 10.2307/2095675.

- Biesta, Gert (2009): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. In: *Educ Asse Eval Acc* 21 (1), S. 33–46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9.
- Biesta, Gert (2010): Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. In: *Stud Philos Educ* 29 (5), S. 491–503. DOI: 10.1007/s11217-010-9191-x.
- Bonal, Xavier; Tarabini, Aina (2013): The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: The Case of Spain. In: *Research in Comparative and International Education* 8 (3), S. 335–341. DOI: 10.2304/rcie.2013.8.3.335.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Gegenfeuer*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Brown, Tony (1999): Challenging globalization as discourse and phenomenon. In: *International Journal of Lifelong Education* 18 (1), S. 3–17. DOI: 10.1080/026013799293919.
- Bürgi, Regula (2017): Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise (promotion).
- Carney, Stephen; Rapple, Jeremy; Silova, Iveta (2012): Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. In: *Comparative Education Review* 56 (3), S. 366–393. DOI: 10.1086/665708.
- Caruso, Marcelo (2008): World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education. In: *History of Education* 37 (6), S. 825–840. DOI: 10.1080/00467600802158256.
- Cohen, Jere; Hazelrigg, Lawrence E.; Pope, Whitney (1975): De-Parsonizing Weber: A Critique of Parsons' Interpretation of Weber's Sociology. In: *American Sociological Review* 40 (2), S. 229. DOI: 10.2307/2094347.
- Cussó, Roser; D'Amico, Sabrina (2005): From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. In: *Comparative Education* 41 (2), S. 199–216. DOI: 10.1080/03050060500037012.
- Dawson, Walter (2010): Private tutoring and mass schooling in East Asia: reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. In: *Asia Pacific Educ. Rev.* 11 (1), S. 14–24. DOI: 10.1007/s12564-009-9058-4.
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review* 48 (2), S. 147. DOI: 10.2307/2095101.
- Donati, Pierpaolo (2012): Doing Sociology in The Age of Globalization. In: *World Futures* 68 (4-5), S. 225–247. DOI: 10.1080/02604027.2012.679452.
- Drori, Gili S.; Meyer, John W.; Hwang, Hokyung (2006): *Globalization and organization. World society and organizational change*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Drori, Gili; Krücken, Georg (2009): World Society: A Theory and a Research Programm in Context. In: Meyer, John W.; Krücken, Georg; Drori, Gili S. (Hg.): World society. The writings of John W. Meyer. Oxford, New York: Oxford University Press. S. 3-35.
- Dürschmidt, Jörg (2004): Globalisierung. 2., unveränderte Aufl. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Elfert, Maren (2019): The OECD, American Power and the Rise of the “Economics of Education” in the 1960s. In: Christian Ydesen (Hg.): The OECD’s Historical Rise in Education. Cham: Springer International Publishing, S. 39–61.
- Escobar, Arturo (1999): The Invention of Development. Current History; Nov 1999; 98, 631; SocialScience Premium Collection. S. 382-387.
- Fairclough, Norman (2003): Analysing discourse. Textual analysis for social research. London, New York: Routledge.
- Ferguson, Marjorie (1992): The Mythology About Globalization. In: European Journal of Communication 7 (1), S. 69–93. DOI: 10.1177/0267323192007001004.
- Finnemore, Martha (1996): National Interests in International Society: Cornell University Press.
- Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch ‚public-private partnership‘ am Beispiel von PISA. In: Oelkers, Jürgen; Casale, Rita; Horlacher, Rebekka; Klee, Sabina Larcher (Hg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2006) S. 245-266
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2017): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Fukuyama, Francis (1989): Have we reached the end of history? Santa Monica, Calif.: Rand.
- Fukuyama, Francis (1992): The end of history and the last man. New York, Toronto, New York: Free Press.
- Giddens, Anthony (1990): The consequences of modernity. 1. publ. Cambridge: Polity Press.
- Glasze, Georg (2008): Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden. DOI: 10.12759/HSR.33.2008.1.185-223.
- Greve, Jens; Heintz, Bettina (2005): Die „Entdeckung“ der Weltgesellschaft. In: Bettina Heintz, Richard Münch, Hartmann Tyrell, Bettina Heintz, Richard Münch und Hartmann Tyrell (Hg.): Weltgesellschaft. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 89-119.
- Hardt, M. / Negri, A. (2000): Empire. Harvard University Press, Cambridge
- Harvey, David (1996): Justice, Nature & the Geography of Difference, Oxford: Blackwell.

- Hasse, Raimund; Krücken, Georg (Hg.) (2005): Neo-Institutionalismus. Mit einem Vorwort von John Meyer. Bielefeld: Transcript-Verlag
- Henry, Miriam; Lingard, Robert; Rizvi, Fazal; Taylor, Sandra (2001): The OECD, globalisation, and education policy. Amsterdam: Pergamon
- Herkenrath, Mark (2012): Macht, Herrschaft und die Rolle oppositioneller Akteure im Welt-system. In: Peter Imbusch (Hg.): Macht und Herrschaft: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 451–472.
- Herrmann, Ulrike (2018): Kein Kapitalismus ist auch keine Lösung. Die Krise der heutigen Ökonomie oder Was wir von Smith, Marx und Keynes lernen können. Aktualisierte Taschenbuchausgabe. München: Piper.
- Horlacher, Rebekka (2012): What is Bildung or. In: Pauli Siljander, Ari Kivelä und Ari Sutinen (Hg.): Theories of Bildung and Growth. Rotterdam: Sense Publishers, S. 135–147.
- Jahnke, Thomas (2007): Zur Ideologie von PISA & Co. In: Jahnke, Thomas; Meyerhöfer, Wolfram (Hg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Berlin: Verlag Franzbecker. S. 1-24.
- Jakobi, Anja P. (2007): Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. Weinheim: Beltz.
- Kallo, Johanna (2020): The epistemic culture of the OECD and its agenda for higher education. In: Journal of Education Policy, S. 1–22. DOI: 10.1080/02680939.2020.1745897.
- Keller, Reiner (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 2. Auflage. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90788-8>.
- Kenway, Jane; Bullen, Elizabeth; Fahey, Johannah; Robb, Simon (2006): Haunting the Knowledge Economy. Abingdon: Routledge.
- Koch, Sascha; Schemmann, Michael (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krücken, Georg (2005): Einleitung. In: Meyer, John W.; Krücken, Georg (Hg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 7-16.
- Krücken, Georg (2006): World Polity Forschung. In: Senge, Konstanze; Hellmann (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Unter Mitarbeit von W. Richard Scott. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 139-149.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Langer, Roman (Hg.) (2008): ‚Warum tun die das?‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lash, Scott; Whimster, Sam (Hg.) (2006): Max Weber, rationality and modernity. [Nachdr.]. London: Routledge.

- Leibfried, Stephan; Martens, Kerstin (2008): PISA — Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD? In: *Leviathan* 36, S. 3–14. DOI: 10.1007/s11578-008-0001-6.
- Leimgruber, Matthieu; Schmelzer, Matthias (Hg.) (2019): *The OECD and the international political economy since 1948*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- LeTendre, Gerald; Baker, David P.; Akiba, Motoko; Goesling, Brian; Wiseman, Alexander W. (2002) Response to K. Anderson-Levitt's Rejoinder. *Educational Researcher* 31 (3): 22–23.
- Lingard, Bob; Rawolle, Shaun (2011): New scalar politics: implications for education policy. In: *Comparative Education* 47 (4), S. 489–502. DOI: 10.1080/03050068.2011.555941.
- Lingard, Bob; Rawolle, Shaun; Taylor, Sandra (2005): Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. In: *Journal of Education Policy* 20 (6), S. 759–777. DOI: 10.1080/02680930500238945.
- Lowen, Rebecca S. (2010): *Creating the Cold War university. The transformation of Stanford*. Pr. 2010. Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.
- Luhmann, Niklas (1997): Globalization or World society: How to conceive of modern society? In: *International Review of Sociology* 7 (1), S. 67–79. DOI: 10.1080/03906701.1997.9971223.
- Marcussen, Martin (2004): OECD Governance through Soft Law. In: Mörth, Ulrika (Hg.) (2004): *Soft law in governance and regulation. An interdisciplinary analysis*. Cheltenham: Elgar.
- Martens, Kerstin; Wolf, Klaus Dieter (2006): Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 13 (2), S. 145–176.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (Hg.) (2019 [1867]): *Das Kapital*. Hamburg: Severus.
- McLuhan, Marshall; Powers, Bruce R. (1992): *The global village. Transformations in world life and media in the 21th century*. New York: Oxford Univ. Press (Communication and society).
- Meyer, John W. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: *American Journal of Sociology* 83 (1), S. 55–77. DOI: 10.1086/226506.
- Meyer, John W. (1980): The World Polity and the Authority of the Nation-State. In: Bergesen, Albert (Hg.) *Studies of the Modern World-System*, edited by, New York: Academic Press. S. 109–137.
- Meyer, John W. (1987): The World Polity and the Authority of the Nation-State. In: Thomas, George M.; Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O.; Boli, John (Hg.): *Institutional Structure. Constituting States and Society and the Individual*, Newbury Park/ CA et al.: Sage. S. 41–70.

- Meyer, John W. (2005 [1997]): Der sich wandelnde kulturelle Gehalt des Nationalstaats. In: Meyer, John W.; Krucken, Georg (Hg.): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 133-164.
- Meyer, John W. (2005): Vorwort. In: Hasse, Raimund; Krücken, Georg (Hg.): *Neo-Institutionalismus*. Mit einem Vorwort von John Meyer. Bielefeld: Transcript-Verlag. S. 5-12.
- Meyer, John W. (2006): Foreword. In: Wiseman, Alexander; Baker, David P. (Hg.): *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Oxford: Elsevier.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, and Yasemin S. Soysal (1992): World Expansion of Mass Education, 1870–1940. *Sociology of Education* 65 (2): 128–149.
- Meyer, John W.; Boli, John; Thomas, George M. (2005 [1987]): Ontologie und Rationalisierung im Zurechnungssystem der westlichen Kultur. In: Meyer, John W.; Krucken, Georg (Hg.): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 17-46.
- Meyer, John W.; Boli, John; Thomas, George M.; Ramirez, Francisco O. (2005 [1997]): Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. In: Meyer, John W.; Krucken, Georg (Hg.): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 85-132.
- Meyer, John W.; Boli, John; Thomas, George M.; Ramirez, Francisco O. (1997): World Society and the Nation-State. In: *American Journal of Sociology* 103 (1), S. 144–181. DOI: 10.1086/231174.
- Meyer, John W.; Boli-Benett, John; Chase-Dunn, Christopher (1975): Convergence and Divergence in Development. *Annual Review of Sociology* 1:1. S. 223-246.
- Meyer, John W.; Krucken, Georg (Hg.): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, John W.; McEneaney, Elizabeth (1999): Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum: die sich wandelnde Bedeutung von Wissenschaft. In: Goodson, Ivor F.; Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (Hg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchungen zur Geschichte und Funktion von Schulfächer*. Köln, Wimear, Wien: Böhlau Verlag. S. 177-190.
- Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O. (2000): The World Institutionalization of Education—Origins and Implications. In: Schriewer, Jürgen (Hg.): *Discourse Formation in Comparative Education*: Peter Lang D. S. 111-132.
- Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O.; Rubinson, Richard; Boli-Bennett, John (1977): The World Educational Revolution, 1950-1970. In: *Sociology of Education* 50 (4), S. 242. DOI: 10.2307/2112498.
- Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O.; Soysal, Yasemin S. (1992): World Expansion of Mass Education, 1870–1940. In: *Sociology of Education* 65 (2). S. 128–149.

- Meyer, John W.; Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83 (2), S. 340–363.
- Meyerhöfer, Wolfram (2007): Testen, Lernen und Gesellschaft: Zwischen Autonomie und Heteronormie. In: Jahnke, Thomas; Meyerhöfer, Wolfram (Hg.): *PISA & Co – Kritik eines Programms*. Berlin: Verlag Franzbecker. S. 433-454.
- Mulsow, Martin; Mahler, Andreas (Hg.) (2010): *Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte*. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp
- OECD (1996): *The Knowledge-Based Economy*. OECD Publishing.
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>
- OECD (2003), *Programme for International Student Assessment (PISA): PISA 2000 Technical Report*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264199521-en>.
- OECD (2004), *Das Lernen Lernen: Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen Ergebnisse von PISA 2000*, PISA, OECD Publishing
- Papadopoulos, George S. (1995): *Education 1960-1990. The OECD perspective*. Repr. Paris: OECD (OECD historical series).
- Parmar, Inderjeet (2012): *Foundations of the American Century. The Ford, Carnegie, and Rockefeller Foundations in the Rise of American Power*. New York: Columbia University Press.
- Perrow, Charles (1985): Overboard with Myth and Symbols. In: *American Journal of Sociology* 91 (1), S. 151–155.
- Pocock, John G.A (1987): The concept of a language and the *métier d'historien*: some considerations on practice. In: Pagden, Anthony (Hg.): chapter, *The Languages of Political Theory in Early-Modern Europe, Ideas in Context*. Cambridge University Press, Cambridge, S. 19–38.
- Pocock, John G.A. (2010): Der Begriff einer „Sprache“ und das *métier d'historien*: Einige Überlegungen zur Praxis. In: Mulsow, Martin /Mahler, Andreas (Hg.): *Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp, S. 127–152.
- Popkewitz, Thomas S. (2009): Globalization as A System of Reason: The Historical Possibility and the Political in Pedagogical Policy and Research. In: *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 108 (2), S. 247–267. DOI: 10.1111/j.1744-7984.2009.01171.x.
- Porter, Theodore M. (1995): *Trust in numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Ramirez, Francisco O. (1987): Global Changes, World Myths, and the Demise of Cultural Gender. In: Boswell, Terry; Bergesen Albert (Hg.): *America's Changing Role in the World-system*. New York: Praeger. S. 257-273.

- Ramirez, Francisco O. (2003): The Global Model and National Legacies. In: Anderson-Levitt (Hg.): *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan. S. 239-254.
- Ramirez, Francisco O.; Meyer, John W. (1980): Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. *Annual Review of Sociology* 6 (1): 369–397. doi:10.1146/annurev.so.06.080180.002101.
- Ramirez, Francisco O.; Meyer, John W. (2002): National Curricula: World Models and National Historical Legacies. In: Caruso, Marcelo; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Internationalisation: Comparing Educational Systems and Semantics*. Bern: Peter Lang.
- Rapplee, Jeremy (2012): Reimagining attraction and ‘borrowing’ in education: Introducing a political production model. *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education*, S.121-147.
- Rennen, Ward; Martens, Pim (2003): The Globalisation Timeline. In: *Integrated Assessment* 4 (3), S. 137–144. DOI: 10.1076/iaij.4.3.137.23768.
- Resnik, Julia (2006): International Organizations, the “Education–Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture. In: *Comparative Education Review* 50 (2), S. 173–195. DOI: 10.1086/500692.
- Resnik, Julia (2008): *The production of educational knowledge in the global era*. Rotterdam: Sense Publishers
- Resnik, Julia (2012): Sociology of international education – an emerging field of research. In: *International Studies in Sociology of Education* 22 (4), S. 291–310. DOI: 10.1080/09620214.2012.751203.
- Resnik, Julia (2012): Sociology of international education – an emerging field of research. In: *International Studies in Sociology of Education* 22 (4), S. 291–310. DOI: 10.1080/09620214.2012.751203.
- Robertson, Roland (1992): *Globalization. Social theory and global culture*. London: Sage
- Robertson, Susan L.; Bonal, Xavier; Dale, Roger (2002): GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. In: *Comparative Education Review* 46 (4), S. 472–495. DOI: 10.1086/343122.
- Rohstock, Anne (2014): Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In: Bernhard, Patrick; Nehring, Holger (Hg.): *Den Kalten Krieg denken*. Essen: Klartext Verlag.
- Rosamond, Ben (1999): Discourses of globalization and the social construction of European identities. In: *Journal of European Public Policy* 6 (4), S. 652–668. DOI: 10.1080/135017699343522.
- Rudolph, John L. (2002): *Scientists in the Classroom*. New York: Palgrave Macmillan US.

- Saussure, Ferdinand de (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter [orig. 1916: *Cours de Linguistique Générale*]
- Saussure, Ferdinand de (2016): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Eine Auswahl. Aus dem Französischen übersetzt von Bossier, Ulrich; Jahraus, Oliver (Hg.). Stuttgart: Reclam.
- Schmelzer, Matthias (2015): "Expandiere oder stirb". Wachstumsziele, die OECD und die Steuerungslogik wirtschaftlicher Expansion. In: *Geschichte und Gesellschaft : Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft* 41 (3), S. 355–393.
- Schmelzer, Matthias (2016): *The hegemony of growth. The OECD and the making of the economic growth paradigm*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Schriewer, Jürgen (Hg.) (2007): *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Sellar, Sam; Lingard, Bob (2013): The OECD and global governance in education. In: *Journal of Education Policy* 28 (5), S. 710–725. DOI: 10.1080/02680939.2013.779791.
- Senge, Konstanze (2011): John W. Meyer: Kultur als Hintergrundwissen und Konstituens sozialer Handlungen. In: Stephan Moebius und Dirk Quadflieg (Hg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*, Bd. 76. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 763–772.
- Senge, Konstanze / Hellmann, Kai-Uwe (Hg.) (2006): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. Unter Mitarbeit von W. Richard Scott. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Silova, Iveta; Brehm, William C. (2014): From myths to models: the (re)production of world culture in comparative education. In: *Globalisation, Societies and Education* 13 (1), S. 8–33. DOI: 10.1080/14767724.2014.967483.
- Steiner-Khamsi, Gita (2018): Businesses seeing like a state, governments calculating like a business. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 31 (5), S. 382–392. DOI: 10.1080/09518398.2018.1449980.
- Suárez, David; Ramirez, Francisco O. (2007): Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education. In: Torres, Carlos A.; Teodoro, António (Hg.): *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. S. 43-64.
- Sugrue, Ciaran (2006): A Critical Appraisal of the Impact of International Agencies on Educational Reforms and Teachers' Lives and Work: The Case of Ireland? In: *European Educational Research Journal* 5 (3-4), S. 181–195. DOI: 10.2304/eerj.2006.5.3.181.
- Tröhler, Daniel (2009): Globalizing Globalization: The Neo-Institutional Concept of a World Culture. In: *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108: 29-48. doi:10.1111/j.1744-7984.2009.01160.x

- Tröhler, Daniel (2010): Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research. In: *Studies in Philosophy and Education* volume 29, Article number: 5 (2010). S. 5-17.
- Tröhler, Daniel (2011): The global language on education policy and prospects of education research. In: Tröhler, Daniel; Barbu, Ragnhild (Hg.): *Education Systems in Historical Cultural, and Sociological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publisher. S. 55-76.
- Tröhler, Daniel (2013): The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In: Meyer, Heinz-Dieter; Benevot, Aaron; Phillips, David (Hg.): *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Conference. Oxford: Symposium Books. S. 141-161.
- Tröhler, Daniel (2016): Sputnik, die Pädagogisierung des Kalten Krieges und PISA. In: Zierer, Klaus; Kahlert, Joachim; Burchardt, Matthias (Hg.): *Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 97-108.
- Tröhler, Daniel (2019): Bildungsstandards oder die Neudefinition von Schule. In: Julia Zuber, Herbert Altrichter und Martin Heinrich (Hg.): *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*, Bd. 42. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 3–24.
- Tröhler, Daniel / Horlacher, Rebekka (2019): Histories of Ideas and Ideas in Context. In: Fitzgerald, T (Hg.): *Handbook of Historical Studies in Education*. Springer International Handbooks of Education.
- Tröhler, Daniel; Fox, Stephanie (2019): Der ‚linguistic turn‘ und die historische Bildungsforschung. In: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1 34. DOI: 10.3262/EEO01190416.
- van Dijk, Teun A. (2003): Critical Discourse Analysis. In: Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi E.; Schiffrin, Deborah (Hg.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Wallerstein, Immanuel (1987): *The Politics of the World Economy: the States, the Movements and the Civilizations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21 (1), S. 1. DOI: 10.2307/2391875.
- Wimmer, Andreas; Feinstein, Yuval (2016): Still No Robust Evidence for World Polity Theory. In: *American Sociological Review* 81 (3), S. 608–615. DOI: 10.1177/0003122416641372.
- Wiseman, Alexander. W.; Baker, David. P. (2006): The Symbiotic Relationship between Empirical Comparative Research on Education and Neo-institutional Theory. In: Wiseman, Alexander; Baker, David P. (Hg.): *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Oxford: Elsevier. S. 1–26.

- Wolf, Charles (2000): Globalization: Meaning and measurement. In: *Critical Review* 14 (1), S. 1–10. DOI: 10.1080/08913810008443542.
- Woodward, Richard (2009): *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. London: Routledge.
- Wright, George (1999): The Impact of Globalisation. In: *New Political Economy* 4 (2), S. 268–273. DOI: 10.1080/13563469908406399.
- Wuttke, Joachim (2007): Die Insignifikanz signifikanter Unterschiede: Der Genauigkeitsanspruch von PISA ist illusorisch. In: Jahnke, Thomas; Meyerhöfer, Wolfram (Hg.): *PISA & Co – Kritik eines Programms*. Berlin: Verlag Franzbecker. S. 99-246.
- Ydesen, Christian (Hg.) (2019): *The OECD's Historical Rise in Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Ydesen, Christian; Grek, Sotiria (2020): Securing organisational survival: a historical inquiry into the OECD's work in education during the 1960s. In: *Paedagogica Historica* 56 (3), S. 412–427. DOI: 10.1080/00309230.2019.1604774.

Online Quellen:

- OECD 2020: Über uns. (Online unter <https://www.oecd.org/ueber-uns/> [Letzter Zugriff 7.3.2021])

Anhang

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit dem Phänomen, dass auch vermeintlich objektive und evidenz-basierte Forschung eher präskriptiv als rein deskriptiv arbeitet, auseinander. Am Beispiel der OECD-Bildungsforschung und der Weltkulturtheorie nach John W. Meyer konnte dargestellt werden, dass diese Form der globalen Erziehungsforschung das Phänomen ihrer Untersuchung, also eine Form von Globalisierung, eher hervorbringt als rein zu beschreiben. Um diese These zu beweisen zu können wurde eine historisch-diskursive Forschungshaltung angenommen. Die Geschichte der OECD wurde von ihrer Gründung 1961 bis zur ersten PISA-Testung 2000 nachgezeichnet. Die Theoriegeschichte der Weltkultur wurde seit den 1970er bis frühen 2000er Jahre dargestellt. Im Anschluss wurde gegenseitige Inbezugnahmen offengelegt. Dabei wurde dargestellt, dass sich beide Akteure einer spezifischen Sprache bedienen, welche ihren Ursprung in der vom Kalten Krieg geprägten US-amerikanischen Gesellschaft der 1950-1980er hat und beide eher eine Geschichte der US-amerikanischen Hegemonie verbreiten, als rein deskriptiv-wissenschaftlich zu agieren. Durch die Behandlung dieser beiden großen Themenblöcke konnte die eingangs aufgestellte These bestätigt werden.